creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리 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.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 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

dCollection

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

[UCI]I804:24011-200000267492

2019년 8월
교육학석사(영어교육) 학위 논문

영어 학습 불안에 관한 연구: 중학생과 고등학생의 차이

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

김 민 솔

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

영어 학습 불안에 관한 연구: 중학생과 고등학생의 차이

A Study on English Learning Anxiety: Differences Between Middle and High School Students

2019년 8월

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

김 민 솔

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

영어 학습 불안에 관한 연구: 중학생과 고등학생의 차이

지도교수 김 경 자

이 논문을 교육학석사(영어교육전공)학위 청구논문으로 제출함.

2019년 4월

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

김 민 솔

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

김민솔의 교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 조선대학교 교수 강 희 조 (인)

심사위원 조선대학교 교수 차 희 정 (인)

심사위원 조선대학교 교수 김 경 자 (인)

2019년 6월

조선대학교 교육대학원

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

감사의 글

자의 반 타의 반으로 시작하게 된 영어교육 석사과정. 솔직히 대학을 졸업하자마자 바로 또 학업을 이어가야 한다는 마음의 부담이 있었지만 어느새 이렇게 무사히 5학기를 마치고 논문을 마무리하게 되었습니다. 마음 한편에는 교사를 비롯한 여러 직업에 대한 수없는 갈등이 있었고 한편으로는 이 길에 대한 의구심도 있었지만 그저 앞만 보고 묵묵히 달려왔기에 이른 나이에 석사 졸업을 할 수 있게 되어 스스로가 자랑스럽고 뿌듯한 마음이 듭니다.

2년 반이라는 짧지 않은 시간 동안 저의 대학원 생활에 도움을 주신 고마운 분들이 정말 많습니다. 가장 먼저, 존경하는 김경자 교수님, 많이 부족한 제 논문을 한 글자 한 글자 꼼꼼히 지도해 주시고 부족한 부분들을 채울 수 있도록 조언을 해 주셔서 진심으로 깊이 감사드립니다. 교수님께서 제 지도교수님이 아니었다면 제 논문은 세상에 나오지 못했을 것 같습니다. 항상 열정이 넘치시던 모습 잊지 않고 저도 교수님처럼 선한 영향력을 널리 퍼뜨리는 사람이 되겠습니다. 그리고 부족한 제 논문을 끝까지 읽고 심사해주신 강희조 교수님, 차희정 교수님께 깊은 감사를 드립니다. 다음으로, 대학원 생활 내내 큰 힘이 되어준 김소윤 선생님, 조은빛 선생님, 한은지 선생님 그리고 이은경 선생님과 정우정 선생님께 진심으로 감사드립니다. 또 김경진 선생님, 이아진 선생님, 임경아 선생님, 정예솔 선생님 모두 논문 쓰시느라 고생 많으셨고 다 같이 졸업을 할 수 있게 되어 너무 좋습니다. 마지막으로, 사랑하는 우리 가족! 엄마, 아빠 아무 걱정 없이 대학원을 다닐 수 있도록 지원해주시고 응원해 주셔서 진심으로 감사드립니다. 앞으로 이 은혜에 보답하며 효도하는 멋진 딸이 될게요. 두 분 앞으로도 지금처럼 건강하시고 행복하시길 바랍니다. 그리고 매일같이 병원에서 밤샘 근무하는 우리 오빠, 철없는 동생이지만 이제는 석사 과정도 마친 만큼 더 성숙해져서 나도 오빠에게 자랑스러운 동생이 될게. 하고 싶은 일을 하라고 해줘서 고맙고 이제는 오빠 건강도 좀 챙기자. 그리고 바쁘다는 핑계로 자주 만나지도 못한 친구들 그리고 제가 사랑하는 모든 분들, 이해해 주시고 격려해주셔서 죄송하고 고맙습니다.

생각보다 시간이 빨리 흘러간 것 같아 아쉽기도 하고 한편으로는 시원하기도 합니다. 일생에 처음이자 마지막이 될 수 있는 이런 기회를 갖게 된 것에 너무 감사하고 힘든 시간을 견뎌 낸 만큼 앞으로 더욱 빛이 나는 앞날이 되길 소망합니다. 끝으로, 제가 만난 모든 분들이 건강하고 행복하셨으면 좋겠습니다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

목차

표 목차 v

ABSTRACT vi

I. 서론 1

1.1 연구의 필요성 1

1.2 연구 목적 4

1.3 연구 문제 4

II. 이론적 배경 5

2.1 외국어 학습에서 정의적 요인의 중요성 5

2.2 외국어 학습 불안의 정의 6

2.3 외국어 학습 불안 요인 7

2.3.1 Horwitz(1986)의 외국어 학습 불안 요인 7

2.3.2 Young(1991)의 외국어 학습 불안 요인 8

2.3.3 Spielberger(1975)의 불안 요인 9

2.4 EFL 환경에서의 영어 학습 불안 요인 10

2.5 영어 학습 불안에 대한 중학생과 고등학생의 차이 12

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2.5.1 중학생의 영어 학습 불안 12

2.5.2 고등학생의 영어 학습 불안 13

2.6 영어 학습 불안과 학습 성취도의 관계 14

Ⅲ. 연구 방법 16

3.1 연구 대상 16

3.2 연구 도구 17

3.2.1 연구 대상 기본 정보 설문지 17

3.2.2 영어 학습 불안 설문지 17

3.2.3 영어 학습 성취도 측정 18

3.3 자료 수집 방법 18

3.4 자료 분석 방법 19

Ⅳ. 연구 결과 및 논의 20

4.1 중학생과 고등학생의 영어 학습 불안 20

4.2 영어 학습 불안과 중학생 및 고등학생의 영어 성취도 27

Ⅴ. 결론 31

5.1 연구 요약 31

5.2 교육적 함의 32

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

5.3 연구의 제한점 33

5.4 후속연구 제언 33

참고문헌 35

부록 1 연구 대상 기본 정보 설문지 40

부록 2 영어 학습 불안 설문지 42

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

표 목차

표 1 연구 참여자의 특성 ····· 17
표 2 영어 학습 불안 설문지 구성 및 신뢰도 ····· 18
표 3 중·고 영어 학습자의 의사소통 불안 ····· 21
표 4 중·고 영어 학습자의 시험 불안 ····· 22
표 5 중·고 영어 학습자의 부정적 평가에 대한 두려움 ····· 25
표 6 영어 학습 불안 요인 기술 통계 및 *t*-검증 결과 ····· 26
표 7 중·고 영어 학습자의 영어 성취도 기술통계 ····· 27
표 8 중학생의 영어 학습 불안과 영어 성취도의 관계 ····· 28
표 9 고등학생의 영어 학습 불안과 영어 성취도의 관계 ····· 29

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

ABSTRACT

A Study on English Learning Anxiety: Differences Between Middle and High School Students

Min Sol Kim
Advisor: Kyung Ja Kim, Ph.D.
Major in English Language Education
Graduate School of Education, Chosun University

The purpose of this study is to examine the factors and differences of English learning anxiety among Korean middle school students and high school students. It also aims at examining the relationship between anxiety factors and English achievement. For this purpose, 62 students and 49 students from middle and high schools in Gwangju were participated in survey that is about *communication anxiety*, *test anxiety*, and *fear of negative evaluation* suggested by Horwitz et al.(1986). The results of this study are as follows:

First, the factors of English learning anxiety in middle and high school students were classified into *communication anxiety*, *test anxiety* and *fear of negative evaluation*. As a result, *communication anxiety* was low in middle school students and high school students, and the difference between middle and high school students was not large. It also showed that they have highest anxiety when they are with native speaker. *Test anxiety* was also not high, and both middle school students and high school students showed little difference in *test anxiety*. High school students felt more anxiety than middle school students in the process of preparing for the English test. *Fear of negative evaluation* also showed low level

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

of anxiety and there was not much difference between middle school students and high school students. The anxiety through comparison with others was the highest, and high school students felt more anxiety than middle school students for unexpected questions.

Second, the study shows the relationship between English learning anxiety and English achievement of middle and high school students analyzed by correlation analysis. There was a negative correlation between English learning anxiety factors and middle school students' English achievement. The correlation between *test anxiety* and midterm, final exam scores showed significant results respectively. The relationship between the *fear of negative evaluation* and midterm exam score was also statistically significant. High school students also showed negative correlation between English learning anxiety factors and English achievement. The statistically significant result was found only in the relationship between *fear of negative evaluation* and midterm exam score.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

I. 서론

1.1 연구의 필요성

외국어 학습에 영향을 미치는 요인으로 언어적 소질, 학습 습관 등을 포함하는 인지적 요인과 함께 최근에는 자아인식, 불안감과 같은 정의적 요인, 개인의 특성과 같은 성격 요인, 그리고 외국어 학습 경험, 나이 등과 같은 통계적 요인 역시 외국어 학습 성취에 영향을 미치는 주요 요인으로 주목받고 있다(Onwuegbuzie, Bailey, & Daley, 2000). 그 중 학습자의 정의적 측면이 강조되면서 1990년대 이후로 외국어 학습을 통해 느끼는 학습 불안요소에 관한 많은 연구가 이루어져 왔다. 정의적 요인(affective factor)이란 교육 목표 분류체계에서 인간의 감정이나 정서를 바탕으로 하여 형성되어지는 모든 행동들을 포함한 영역을 말한다(Krathwohl, 2002). 또 정의적 요인은 학습자의 태도, 불안감, 동기, 자기 방어심, 자아존중감과 같은 후천적인 것들을 말하며 나이나 적성과 같은 선천적인 요인들은 쉽게 바뀌지 않는 것이지만, 정의적 요인은 교육이나 환경에 따라 개선할 수 있는 요소들이다(Ehrman & Oxford, 1995). 따라서 정의적 요인은 학습 환경에 따른 개선 가능성이 있고 보다 더 효과적으로 외국어 학습 환경을 조성할 수 있도록 도움을 준다(Ehrman & Oxford, 1995). 정의적 요인 중 특히 불안에 대해 Scovel(1978)은 외국어 학습에 부정적인 영향을 미치는 '방해적 불안(debilitative anxiety)'과 학습에 긍정적인 영향을 미치는 '촉진적 불안(facilitative anxiety)'으로 구분하였다. 외국어 학습 불안에 관한 연구는 Horwitz, Horwitz와 Cope(1986)가 개발한 외국어 학습 불안 척도인 FLCAS(Foreign Language Classroom Anxiety Scale)를 바탕으로 체계화 되었다.

Wiggins와 Brustad(1996)는 경쟁심과 불안이 서로 밀접한 관련이 있어 학습 효과를 증진시키는 것으로 보았으며 반면, Jones와 Swain(1995)은 학습자가 많은 불안을 가지고 학습을 할 경우에는 그 불안이 학습 성취에 해가 된다고 주장하였다. Saito와 Samimy(1996)는 일본어를 학습하는 미국인 대학생들을 대상으로 한 연구에서 언어를 학습한 수준이 올라갈수록 외국어 학습의 불안감이 미치는 영향이 증가함을 보였으며 이에 대해 학습자들이 느끼는 독해와 쓰기 학습 비중이 상위로 올라갈수록 더 많아지기 때문에 학습에

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

대한 불안감이 학업성취도에 미치는 영향이 더 커지는 것으로 해석하였다. 이는 언어 구조가 다른 외국어이기 때문에 더 돋보인 경우라고 주장하였다. 외국어 학습 불안을 감소시켜 학업 성취도를 높일 수 있는 방안들도 꾸준히 제시되어 왔다(Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1991a; Young, 1991). 한편, 외국어 학습에 대한 불안을 최소화하면서 동시에 학습 동기를 높여야 한다는 주장에 대한 선행 연구들도 존재한다(이효웅, 1994; Larsen & Long, 1991; Omaggio, 1993). 이효웅과 오준일(2000)의 연구에서는 영어 학습에 대한 불안이 학습자의 영어 능력에 가장 영향을 많이 미치는 것으로 나타났다. 대부분의 선행연구에서는 외국어 학습 과정에서 학습자가 느끼는 언어 학습 불안감에 대한 연구가 주를 이루었고 그 중 영어 불안과 학습 동기에 관련한 연구는 영어 말하기에 대해 학습자가 느끼는 영어 말하기 불안감(조미원, 2009, 2010; 차정선과 김태영, 2013)과 학습 동기 또는 영어로 진행하는 수업(TEE)에 대해 학습자가 느끼는 영어 불안과 학습 동기(김보영, 강문구와 윤선중, 2014; 남정미, 2011; 박광균과 이소영, 2009)가 가장 많았다. 차정선과 김태영(2013)은 초등학생의 영어 학습 동기와 불안이 말하기 학습과 의사소통 의지에 미치는 영향에 대한 연구에서 학습자의 영어 학습 불안이 의사소통 의지에 영향을 주고 이는 영어 사용 빈도와 영어 말하기 학습에 영향을 준다는 사실을 발견하였다.

영어 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기와 같은 영어의 네 가지 영역에 대한 연구가 각각 단독으로도 이루어지고 있다(김성연, 2014; 한지연과 임현우, 2014). Thompson과 Lee(2014)는 해외에 체류한 경험과 외국어 숙달도가 학습자의 외국어 불안에 미치는 영향에 관한 연구에서 해외 체류 경험이 외국어에 대한 불안을 줄여주고 언어에 대한 숙달도를 높여 학습자의 외국어에 대한 불안을 감소시킨다는 결과를 나타내었다. 박기표(2015)는 외향적 또는 내향적 성격과 불안감이 영어 말하기 성취도에 끼치는 영향에 관한 연구에서 불안감이 영어 말하기 성취도에 영향을 미친다는 사실을 발견하였고, 이는 불안감이 외국어 학습에 있어 중요한 역할을 한다는 사실을 보여준다. 강지영(2017)은 우리나라 영어 학습자들을 대상으로 학습 불안감과 학습 동기에 관해 연구하였다. 그 결과 우리나라 학습자들의 학습 불안감과 학습 동기는 학년이 올라갈수록 높아졌으며 성별에 따라서는 여학생이 남학생보다 학습에 대한 불안감이 높은 것으로 나타났다. 또한 학습자들이 영어 학습 자체에 흥미를 가지고 향후 자신이 이뤄낼 모습을 상상하며 학습한다면 영어 학습에 대한 불안

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

감이 줄어들 것이라고 하였다.

이와 같이 외국어 학습 불안에 대한 연구는 꾸준히 다양하게 이루어져왔다. 그럼에도 불구하고 우리나라 중학교와 고등학교 학습자의 차이를 중심으로 한 영어 학습 불안 연구는 드물다(최현숙, 1989). 영어 학습 불안에 관한 선행 연구들은 고등학생만을 대상으로 한 연구가 주를 이루었으며 글로벌 시대를 살아가는 지금 우리나라에서는 특히 영어 교육에 대한 관심이 높고 소위 주요과목이라고 불릴 만큼 영어가 중요하기 때문에 중학생과 고등학생을 대상으로 하여 불안 요인을 살펴 볼 필요가 있다. 또한 현재 우리나라 중학생들은 자유학기제를 경험하고 있으며 수업이 주로 활동 중심으로 이루어지기 때문에 자유로운 분위기에서 학습이 가능하지만 고등학생 같은 경우 대학수학능력시험에서 좋은 성적을 거두어야 하기 때문에 입시 위주의 영어 교육이 이루어지는 가운데 이러한 환경 속에서 학습자의 영어 학습 불안이 이전의 선행연구들과 차이가 없는지 검증이 필요하다. 따라서 본 연구에서는 현재 한국의 중학생과 고등학생 학습자들이 영어를 학습하는 데 있어 각각 어떠한 불안 요인들을 가지고 있는지 알아보고, 이를 바탕으로 현재 우리나라는 학습자의 개인차에 따른 수업 설계 요구가 증가하는 가운데 교사는 학생의 불안 요인을 파악해 수업을 설계함으로써 더욱 효과적인 수업 환경을 만들 수 있을 것이다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

1.2 연구 목적

본 연구는 중학교와 고등학교 학생들을 대상으로 영어 학습 불안의 요인을 파악하고 어떠한 차이가 있는지 살펴보고자 한다. 또한 영어 학습 불안과 그들의 영어 성취도와의 관계에 대해 알아보고자 한다.

1.3 연구 문제

본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 중학생과 고등학생이 영어 학습에서 느끼는 불안은 어떠하고 어떠한 차이가 있는가?

둘째, 중학생과 고등학생의 영어 학습 불안과 영어성취도의 관계는 어떠한가?

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

II. 이론적 배경

본 장에서는 연구의 토대로서 우선 외국어 학습에서 정의적 요인의 중요성에 대해 살펴보고, 외국어 학습 불안의 의미를 알아본 후, 여러 학자들이 제시한 외국어 학습 불안 요인에 대해 알아볼 것이다. 그 후에 EFL 환경에서의 영어 학습 불안 요인에 대해 살펴본 후, 선행연구들을 통해 영어 학습 불안에 대한 중학생과 고등학생의 차이를 알아볼 것이다. 마지막으로 외국어 학습 불안과 학습 성취도에는 어떠한 상관관계가 있는지 살펴볼 것이다.

2.1 외국어 학습에서 정의적 요인의 중요성

영어 학습에 영향을 미치는 요인들은 매우 다양해 아직 밝혀지지 않은 요인들도 있다. 가장 잘 알려진 요인들로는 크게 정의적 요인, 인지적 요인, 사회문화적 요인 등이 있다. 본 연구에서는 태도, 불안, 동기 등으로 대표되는 정의적 요인 중 그 중에서도 불안에 중점을 두고 논하고자 한다.

최근 영어 교육은 연구자가 받았던 영어 문법 암기나 단어 암기 등의 단순한 주입식 교육에서 벗어나 직접 말을 해 보고 사용할 수 있는 의사소통 중심의 교육으로 나아가고 있다. 이러한 의사소통 중심 교육에서는 특히 정의적 요인이 중요한 역할을 한다. 예를 들어, 영어 학습에 대한 동기가 강하고 학습에 대한 불안감이 낮은 학생이 영어 학습에 대한 동기가 약하고 학습에 대한 불안감이 높은 학생보다 언어 습득에 더욱 긍정적인 영향을 미칠 것이기 때문이다. 즉 영어를 학습하는 데 있어 학습자의 감정 상태는 매우 중요하다. Krashen(1982)은 정의적 요인과 관련해 감정 여과 가설(Affective Filter Hypothesis)을 제시하였다. 감정 여과는 학습자에게 아무리 질이 좋은 언어 입력이 들어와도 뇌에서 받아들이지 못하게 하는 장벽으로, 이 이론에 따라서 정의적 요인들 중 불안, 동기, 자신감과 관련된 외국어 습득 연구가 활발하게 이루어졌다. 또 Krashen은 언어 불안과 관련한 인터뷰에서 외국어 학습에 긍정적인 영향을 미치는 불안도 실질적으로는 외국어를 습득하는 것에 이르지 못하게 하며 언어가 원활하게 이루어지기 위해서는 불안이 전혀 없어야 함을 주장하였다. 조안나(2011)는 외국어에 대한 동기가 약하거나 심리적으로 부정적인 태도를 가지면 비록 입력된 언어가 이해된다고 하더라도 높은 정의적

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

여과 장치가 언어를 입력하는 것을 방해하기 때문에 입력 언어가 언어 습득 장치(Language Acquisition Device)까지 이르지 못하게 되며 반대로, 불안감을 느끼는 것 없이 긍정적인 태도를 가지고 있으면 정의적 여과 장치가 낮아 학습자가 많은 언어 입력을 받아들일 수 있다고 보았다. 심순희(2005)는 고등학교 학습자를 대상으로 다양한 학습자 변인과 영어 성취도 사이의 상관관계를 연구하였는데 그 결과 정의적 요인 중 불안감이 다른 정의적 요인들에 비해 더 높은 상관관계를 보였다고 밝혔다. 이와 같이 학업 성취에 있어 인지적 요인뿐만 아니라 학습자의 정의적 요인 또한 간과할 수 없는 중요한 요인임을 알 수 있다. 즉, 외국어 학습에 영향을 주는 다양한 요인 중 정의적 요인은 영어 학습에 긍정적 또는 부정적인 영향을 미칠 수 있는 가능성을 내포하고 있다.

2.2 외국어 학습 불안의 정의

정의적 요인 중 본 연구에서는 학습 불안에 대해 다루고자 한다. 불안은 '걱정, 좌절감, 자기 회의'를 포함한 심리적인 상태로 정의된다(Brown, 2000). 하지만 영어 학습 불안은 일반적인 불안과는 구별하여 정의할 필요가 있다. 외국어 학습 불안은 교실에서 학습자들이 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등 외국어 학습 에서 느끼는 긴장과 걱정으로 정의된다(MacIntyre & Gardner, 1994a).

MacIntyre와 Gardner(1991b)는 불안감이 지속적으로 나타나는 특성 불안(trait anxiety)과 순간적으로 나타나는 상태 불안(state anxiety)으로 나누어 설명하였으며 특성 불안은 학습자가 지닌 기질이나 성격 등에 의해 나타나는 불안감으로 오랜 기간 지속되는 반면, 상태 불안은 어떤 특정 행위나 사건과 관련하여 나타나게 된다.

Scovel(1978)은 외국어 학습 불안을 '방해적 불안(debilitative anxiety)'과 '촉진적 불안(facilitative anxiety)'으로 구분하였다. 또한 외국어 학습에 대한 불안이 학습에 도움을 주기도 하고 학습에 방해가 되기도 한다는 사실을 밝혀내었다. 방해적 불안은 지나친 긴장 또는 불안으로 인해 과업 수행에 방해가 되어 실수를 하거나 자신의 능력을 다 발휘하지 못하는 반면 촉진적 불안은 적절한 불안이 과업에 도움을 주어 성공적으로 과업을 이룰 수 있게 한다. 예를 들어, 경험이 많은 연설자는 대중 앞에서 연설을 하기 전에 느끼는 초조

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

함을 연설을 잘 끝마치기 위한 적당한 긴장감으로 생각할 수 있으며, 이러한 적절한 불안은 결과적으로 연설을 잘 해내도록 긍정적 역할을 한다(Brown, 2000).

Horwitz(1986)는 일반적인 불안과는 다른 외국어를 학습할 때 학습자가 느끼는 특정한 불안이 존재한다고 보았고 이를 외국어 학습 불안감이라고 명명하였다. 또한 Horwitz는 외국어 학습 불안이 학업적이고 사회적인 상황에서 일어나는 영향을 분석하기 위하여 불안을 크게 '의사소통 불안', '시험 불안', 그리고 '부정적 평가에 대한 두려움' 이렇게 세 가지로 구분하였다. Horwitz의 불안 요인에 대해서는 다음 장에서 더 상세하게 논의하기로 한다.

2.3 외국어 학습 불안 요인

2.3.1 Horwitz(1986)의 외국어 학습 불안 요인

Horwitz et al.(1986)은 일반적인 불안과는 다른 외국어를 학습할 때 학습자가 느끼는 특정한 불안이 존재한다고 보았고 이를 외국어 학습 불안감이라 명명하였다. 또 이를 측정하기 위해 FLCAS라는 척도를 개발하였다. Horwitz et al.(1986)는 외국어 학습 불안이 학업적이고 사회적인 상황에서 일어나는 영향을 분석하기 위하여 불안을 크게 '의사소통 불안', '시험 불안', 그리고 '부정적 평가에 대한 두려움' 이렇게 세 가지로 구분하였다.

Horwitz et al.(1986)은 의사소통 불안(communication anxiety)을 학습자 스스로의 언어 능력 부족으로 인해 보다 다양한 생각을 적절하게 표현하지 못함으로써 나타나는 것으로 보았다. 즉, 타인과의 의사소통에서 오는 걱정 또는 두려움이라고 할 수 있다. 많은 사람들 앞에 서서 말하는 것을 어려워하는 무대공포증, 다른 사람들과 대화하는 것을 어려워하는 구어 불안, 청취력이 떨어지고 대화 습득이 어려운 청자 불안, 자신의 생각을 글로 표현하는 데 어려움을 느끼는 작문 불안 등이 의사소통 불안에 포함된다. 시험 불안(test anxiety)은 학습자가 학습 평가로 인해 가지게 되는 불안 또는 평가 결과에 대한 염려를 나타낸다. 특히 시험 불안은 실패에 대한 두려움과 관련이 있으며 시험에 대한 불안이 있는 학습자는 높은 성취를 목표로 하여 그로 인해 많은 부담감을 안게 된다. 또한 시험에 대한 불안감이 높은 학습자는 그 불안 때문에 수업에 집중하지 못하는 현상이 나타나기도 한다. 부정적 평가에 대한

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

두려움(fear of negative evaluation)은 학습자가 타인으로부터의 부정적인 평가를 걱정하는 과정에서 오는 두려움을 말한다. 타인 앞에서 말을 하거나 타인에게 평가를 받는 상황에서 느끼는 두려움이 바로 부정적 평가에 대한 두려움의 원인이 된다. 타인의 평가에 대한 두려움이라는 점에서 시험 불안과 유사하지만, 부정적 평가에 대한 두려움은 시험을 치르는 상황에서뿐만 아니라 자신을 둘러싼 사회 전반적인 평가라는 점에서 차이가 있다.

2.3.2 Young(1991)의 외국어 학습 불안 요인

Young(1991)은 후속 연구에서 Horwitz(1986)의 외국어 학습 불안 요인을 더 발전시켜 여섯 가지 요인으로 나누었다. 그는 외국어 학습 불안을 일으키는 요인을 개인 및 대인관계 불안, 언어 학습에 대한 학습자의 신념, 언어 교수에 대한 교사의 신념, 교사와 학습자간 상호작용, 수업 절차에서 오는 불안, 그리고 언어 시험에서 느끼는 불안과 같이 여섯 가지로 구분하였다.

개인과 대인관계에 대한 불안(personal and interpersonal anxiety)은 다른 학습자와 자신의 실력을 비교하여 경쟁심을 느낄 때 주로 나타난다. 또 자신의 낮은 자신감과 사회적 불안에서 오는 불안으로 인해 나타나기도 한다. 언어 학습에 대한 학습자의 신념(learner beliefs about language learning)은 발음, 정확성, 외국어 학습에 대한 소질, 유창해지기까지의 시간 등 학습자가 자신이 정한 기준이 현실과 다른 것에 대해 느끼는 불안이다. 언어 교수에 대한 교사의 신념(teacher beliefs about language teaching)은 교사가 생각하는 이상적인 수업과 이것을 끌어나가는 과정에서 느끼는 학습자들의 불안을 말하며 교사와 학습자간 상호작용(teacher-student interactions)은 학습 상황에서 학습자의 오류를 교사가 수정하는 방식에서 오는 불안이다. 예를 들어, 분명한 피드백을 받은 학습자의 불안은 모호한 피드백을 받은 학습자의 불안과 다를 것이다. 또한 수업 절차(classroom procedure)에서 오는 불안은 학습자가 교실 앞에서 말하게 하는 발표 수업이나 교사가 지명하는 수업 등 수업 과정에서 오는 불안을 말한다. 언어 시험(language testing)에서의 불안은 수업의 내용과 평가 도구의 상이함으로 인한 불안 또는 친숙하지 않은 평가 방식에서 느끼는 불안을 말한다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2.3.3 Spielberger(1975)의 불안 요인

Spielberger(1975)는 불안을 성격과 같은 특징으로서의 특성 불안(trait anxiety)과 특수한 상황 속에서 위협을 느낄 때 반응하는 일시적 상태의 상태 불안(state anxiety)으로 구분하였다. 또 이를 바탕으로 시험 불안에 대해 상황 특수적 불안(situation-specific anxiety)으로 정의하였다.

개인적인 특성에 따른 특성 불안(trait anxiety)에 대해 Spielberger(1975)는 선천적으로 개인이 태어나면서부터 가지게 되는 잠재적인 특성이나 성향으로 인해 나타나게 되는 불안이라고 정의했으며, 일정하게 지속되는 불안으로 보았다. 즉, 사람마다 가지고 있는 특성에 의한 불안으로 특성 불안이 높은 개인은 특성 불안이 낮은 개인보다 쉽게 불안에 빠지며 지속적으로 불안 상태를 나타낼 수 있다. 또한 특성 불안은 스트레스와도 관련이 있으며 특정 상황에서 반응이 나타날 때까지 내재된 불안이다. 또 특정한 상태에서 발생하는 상태불안(state anxiety)에 대해서는 특정한 강도로 발생하는 상황적 불안이라고 정의하였다. 특성 불안과 달리 개인이 일시적으로 느끼는 두려움과 같은 감정적 상태를 말한다. 또 개인의 자아가 위협을 받는 상황에서 상태 불안은 높아지며 개인의 자아가 위협을 받지 않는 상황에서는 상태 불안은 낮아지게 된다. MacIntyre와 Gardner(1991c)는 상태불안이 특성 불안과 상황 특수적인 불안의 특성을 결합한 것과 같다고 보았다. 수많은 연구에서 언급된 상황 특수적 불안(situation-specific anxiety)은 외국어를 학습할 때 특수한 상황에서 발생하는 불안을 말한다. MacIntyre와 Gardner(1994b)는 학습자가 처한 상황에 따라, 학습자가 영어 수업 시간에 대해 느끼는 불안은 수업 불안, 학습자가 시험을 보는 상황에서 느끼는 불안은 시험 불안, 그리고 학습자가 외국어를 학습한 후에 외국어를 말하는 상황에서 겪는 불안은 언어 불안이라고 하였다.

외국어 학습 불안 요인에 대해 학자마다 분류한 하위 요인이 다양함을 알 수 있다. 본 연구에서는 위에서 살펴본 여러 학자들의 학습 불안 요인에 대한 연구 중 Horwitz et al.(1986)의 FLCAS 척도를 활용하여 외국어 학습 불안 요인을 측정할 것이다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2.4 EFL 환경에서의 영어 학습 불안 요인

우리나라와 같은 EFL(English as a foreign language) 환경에서는 대부분의 학습자들이 자신이 학습하고 있는 언어를 사용할 수 있는 기회가 적어 자신이 알고 있는 지식에 비해 실제로 외국인과의 의사소통에서는 그 실력을 발휘하지 못한다. 이에 대한 원인으로 학습자의 언어 사용에 대한 경험 부족과 심리적인 부담을 들 수 있다. 두 명의 학습자가 같은 학습 경험을 가지고 있더라도 어떤 학습자가 심리적인 부담을 더 느끼느냐에 따라 두 학생 간에 발화능력의 차이가 있는 것을 볼 수 있다(최운철, 2012). 이에 심리적 부담감, 즉 불안이라는 심리적 요인이 EFL 환경에서 학습자에게 어떻게 나타나는지 알아볼 필요가 있다. EFL 환경에서 나타난 불안과 불안의 하위 종류에 대한 연구들이 있다(권세희, 2010; 권유진과 김영주, 2011). 권유진과 김영주(2011)는 불안이 종류와 관계없이 언어의 네 가지 영역인 읽기, 듣기, 쓰기, 말하기에 전반적으로 부정적인 영향을 미친다고 하였다. 특히 말하기와 쓰기 영역에서 모든 불안의 종류들이 부정적 영향을 미친다는 것을 알아내었다. 권세희(2010)는 학습자에게 말하기 과제를 제시해 주고 연습을 하도록 함으로써 말하기 영역에 대한 시험 불안과 의사소통 불안을 낮추려 하였다. 이는 실제로 학습자의 불안을 낮추는 데 유의미한 영향이 있었지만 수업 불안에 대해서는 영향을 미치지 못했다.

이선원(2015)은 학년이 높을수록 영어로 진행하는 수업에 대한 불안이 증가하였고, 그 중에서도 부정적 평가에 대한 불안이 가장 높게 측정되었음을 밝혀내었다. 이서영(2015)은 학년, 성별, 영어 성취도, 대인관계선호도를 포함하여 학습자 변인과 영어 학습 불안의 관계를 밝히고 고등학생 학습자가 느끼는 영어 학습 불안의 영역을 살펴보았다. 그는 영어 학습 불안에 관한 하위 요인을 크게 말하기 불안, 교수 불안, 시험 불안, 수업 불안, 영어 학습 전체에 대한 불안으로 나누었고 그 결과 모든 요인이 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 이는 다른 선행연구들의 결과와 일치하지 않는다. 하지만 불안의 평균값에서는 고등학교 3학년 학생들의 불안이 시험 불안과 교수 불안을 제외하고는 모두 높은 것으로 나타났으며 이는 Kitano(2001)와 Ewald(2008)의 연구 결과와 비슷하다. 또한 3학년들이 낮은 교수 불안을 보인 것에 대해 학생들이 모두 교사의 수업 방식에 익숙해졌기 때문이라고 해석하였으며 모든 학년에서 시험 불안이 가장 높은 평균점수를 보였다. 고등학

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

교 성적은 학년에 관계없이 모두 대학 입시에 활용되기 때문에 모두 시험에 대한 불안을 느낀 것으로 생각된다. 강지영(2017)은 우리나라 영어 학습자들의 학습에 대한 불안감과 학습 동기를 알아보기 위해 초, 중, 고등학생을 대상으로 설문 조사를 통해 연구를 실시하였다. 영어 학습에 대한 불안을 의사소통 불안, 시험 불안, 영어 수업에 대한 불안, 부정적 평가에 대한 두려움으로 나누어 분석을 했으며 그 결과 학년이 올라갈수록 학습자들은 영어 학습에 대한 부담감이 늘어나고 입시나 취업 등의 압박으로 인해 학습에 대한 불안감이 높아지는 것으로 나타났다. 중학생들은 의사소통 불안, 영어 수업에 대한 불안, 부정적 평가에 대한 두려움, 시험 불안 순으로 높게 나타났으며 이 연구에서는 시험 불안이 영어 학습에 가장 큰 영향을 미치는 요인으로 밝혀졌다. 이는 정유경과 김현옥(2010)이 특목고와 자율고를 위한 입시를 앞둔 중3학생들이 중1학생들에 비해 영어 학습에 대한 불안이 높다는 연구 결과를 밝혀낸 것과 유사하다. 고등학생은 의사소통 불안, 시험 불안, 부정적 평가에 대한 두려움, 그리고 영어 수업에 대한 불안감 모두에서 가장 높게 측정되었으며 학년이 올라갈수록 점점 높아지는 것으로 보아 입시나 미래 진로에 대한 부담감이 커지는 것을 알 수 있다. 또한 시험은 학년이 올라갈수록 입시에 더 큰 영향을 미치기 때문에 부정적 평가에 대한 두려움과 시험 불안이 다른 영역에 비해 높게 나타난 것으로 보았다.

박창숙(2014)은 고등학생을 대상으로 하여 학습자의 배경 요인에 따른 영어 읽기 및 영어 학습 불안과 성취도의 관계를 연구하였다. 학습자들은 스스로 자신의 영어 독해 실력, 말하기 능력, 그리고 영어에 대한 자신감 모두를 낮게 평가하는 경향을 보였다. 그 결과 영어 학습에 있어 수업 불안이 가장 큰 학습 불안 요인으로 나타났고, 학습자 개개인의 특성 및 성격과 관련된 정서적 학습 불안이 가장 큰 영향을 나타내었다.

이수지(2016)는 한국의 중학생 학습자 95명을 대상으로 영어 수업에서 느끼는 불안을 양적 연구를 통해 분석하였다. 영어 수업에서 가지게 되는 불안을 의사소통 불안, 시험 불안, 부정적 평가 불안으로 나누었으며 그 결과 의사소통 불안이 영어 수업 불안에 가장 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 이 연구의 연구 대상인 중학교 1,2 학년 학생들은 낮은 영어 수업 불안감을 가지고 있었는데 그 이유로 현재 자유학기제 시행으로 인해 영어 수업 불안이 감소되는 것으로 보았다. 박해진(2011)은 영어로 진행되는 영어 수업에 대한 중학생의 학습 동기와 불안감에 대해 알아보기 위해 의사소통 이해 불

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

안, 시험 불안, 부정적 평가 불안으로 나누어 연구를 실시하였고 그 결과 세 가지의 불안 요인 중 의사소통 이해의 불안이 가장 높은 것으로 나타났다. 또한 의사소통 이해의 불안 중 듣기 이해의 불안과 영어 말하기 불안이 같게 나타났으며, 부정적 평가에 대한 불안은 친구들로부터의 부정적 평가 문항이 교사로부터의 부정적 평가 문항보다 높게 나타났다. 이는 학생들이 친구들로부터의 부정적 평가에 대해 더 신경을 쓰는 것으로 보인다.

박상우(2018)는 우리나라 중학생들을 대상으로 영어 학습 전략과 학습 불안, 그리고 성취도와의 관계를 분석한 연구하였다. 그는 학습 불안의 요인별 분석을 위해 말하기 불안. 교수 이해 불안, 수업 불안, 시험 불안으로 나누어 설문을 분석하였고 그 결과 말하기 불안, 시험 불안, 수업 불안에 대해서는 비슷한 수준의 불안 정도를 보였지만 교수 이해 불안에 대해서는 상대적으로 낮은 불안감을 나타내었다.

한편, 이은경(2006)은 한국 EFL 고등학교 학습자를 대상으로 영어 불안과 성취도를 분석하였는데 그 결과 영어 읽기 불안이 낮을수록 하향식 읽기 전략을, 그리고 영어 읽기 불안이 높을수록 문법이나 단어에 집중하는 상향식 읽기 전략을 사용하게 된다는 사실을 알아내었다. 또한 특이한 부분은 정의적 요인 중 자신감이 영어 학습 불안을 형성하는 큰 요인이라고 주장하였다는 점이다.

2.5 영어 학습 불안에 대한 중학생과 고등학생의 차이

2.5.1 중학생의 영어 학습 불안

영어 학습 불안에 대한 연구는 초등학생, 중학생, 고등학생을 대상으로 다양하게 이루어져 왔다. 그 중 중학생을 대상으로 한 영어 학습 불안 연구에 대해 살펴보고자 한다. 중학생을 대상으로 한 대부분의 선행연구에서는 의사소통 불안, 시험 불안, 부정적 평가에 대한 두려움 등 불안의 여러 요인들 중에서도 의사소통 불안이 가장 높은 것으로 나타났다(박상우, 2018; 박해진, 2011; 이수지, 2016).

학년별로는 중학교 1학년 학생들에 비해 중학교 3학년 학생들의 불안이 더 높은 것으로 나타났으며 이는 고학년이 될수록 영어 학습에 대한 부담이 늘어나고 입시에 대한 압박으로 불안감이 더 높아지는 것으로 보인다(강지영,

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2017; 정유경과 김현옥, 2010). 한편, 시험 불안 요인은 학년에 관계없이 가장 높은 불안감으로 나타났으며 이는 학생들이 평가를 가장 부담스러워하는 것으로 보인다. 또한 평균치를 비교하였을 때 1학년이 3학년보다 시험 불안이 낮은 것으로 나타났고 이는 자유학기제를 실시하는 1학년 교육과정과 3학년 교육과정의 차이가 이러한 결과를 초래한 것으로 파악하였다(정현경, 2017).

2.5.2 고등학생의 영어 학습 불안

고등학생을 대상으로 한 다수의 선행연구에서는 영어 학습에 영향을 미치는 요인으로 시험 불안 요인이 가장 높게 나타났다(강지영, 2017; 박창숙, 2014; 이서영, 2015). 한편, 의사소통 이해에 대한 불안이 가장 높게 나타난 연구도 볼 수 있었다. 박서현(2016)은 영어로 진행하는 수업(Teaching English in English)에 대한 학습자의 학습 동기 및 불안감을 알아보기 위해 고등학교 2학년을 대상으로 설문 조사와 인터뷰를 진행하였다. 그 결과 학습자 자가 평가 기준으로 영어 능력이 낮을수록 불안감이 높았으며 특히 의사소통 이해에 대한 불안이 가장 높게 나타났다. 또 잘 알아듣지 못하는 것에 대한 불안과 긴장으로 인해 아는 것도 잊어버리는 것에 대한 불안이 높게 나타나 자신의 영어 성적이 낮다고 인식하는 학생일수록 영어로 진행하는 수업에 대해 부담감을 느끼는 것으로 드러났다. 부정적 평가에 대한 불안에 대해서는 친구들로부터의 부정적 평가에 대한 불안이 가장 높게 나타났고 수업에서 말하기 자체에 불안감을 느끼며 친구들 사이에서의 부정적인 평가에 더 신경을 쓰는 것으로 나타났다.

중학생 같은 경우에는 의사소통 불안이 영어 학습 불안 요인의 대부분을 차지하였고 시험에 대한 불안은 상대적으로 낮은 수준을 보였다. 이는 여러 연구들에서 살펴본 바와 같이 현재 시행중인 자유학기제의 영향으로 시험을 보지 않는 학교가 대부분이기 때문에 학생들이 시험에 대해서는 높은 불안감을 가지지 않는 것으로 보인다. 반면, 고등학생의 경우에는 현재 대학수학능력시험을 통해 자신이 목표로 하는 대학에 진학해야하는 부담감과 이에 대한 걱정이 있기 때문에 학교 내신 성적이 중요하게 다가올 수밖에 없다. 따라서 시험에 대한 불안이 가장 높게 나타난 것으로 보이며 이는 대부분의 연구에서 실험을 통해 증명된 바이다. 최현숙(1989)은 영어 학습 불안에 관한 연구

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

에서 중학생과 고등학생을 대상으로 조사를 한 결과 중학생에 비해 고등학생이 영어 학습에 대한 불안이 높다는 것을 밝혀내었고 통계적으로 유의미함을 나타내었다. 따라서 중, 고등학생의 차이에 대한 분석은 의미가 있다고 보았다.

2.6 영어 학습 불안과 학습 성취도의 관계

학습에 대한 불안과 성취도와의 관계에 대한 연구는 학습자의 언어수행과정과 관련하여 연구되어 왔다. 불안과 연관하여 가장 활발하게 이루어진 연구 또한 불안과 학습 성취도 사이의 관련성으로 보인다. 성취도를 잘 예측한 지표는 교사들이 교수법을 개발하는 데 영향을 미칠 수 있기 때문이다(김용석, 2011). 언어에 대한 불안은 학습 성취도뿐 아니라 어휘 암기력과 같은 특정한 것에 대한 수행 능력에도 부정적인 영향을 미친다(Gardner, Day, & MacIntyre, 1992).

대부분의 선행연구에서는 영어 학습 불안이 학습 성취도에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 국내 대부분의 연구는 언어 불안과 학습 성취도가 부적 상관관계가 있다는 결과를 보이고 있다(권영선, 2002; 김혜경, 2010; 박창숙, 2014; 박현주, 2002; 염규을, 1998; 이수지, 2016; 임미란, 2008; 정유철, 2013; 조안나, 2011). 이에 영어 학습에 대한 불안감이 높을수록 학습 성취도가 낮다는 결론을 얻을 수 있다. 조안나(2011)는 영어 학습에 대한 불안감이 낮을수록 학습자의 학습 성취도가 높아진다는 것을 밝혀내었고 이에 따라 교사는 수업에서 학습자가 느낄 만한 불안 요인들을 알아내어 이를 최소화할 수 있어야 한다고 주장하였다. 이수지(2016)는 영어 학습자의 불안이 높아질수록 학습 성취도는 낮아진다는 결론을 도출하였고 학습자의 수업 불안이 제거되어야 영어 성취도가 올라가게 된다고 하였다.

영어 학습 불안이 높을수록 학습 성취도에 부정적인 영향을 미친다는 연구결과가 대부분이기는 하나 항상 불안이 낮은 학생이 성취도가 높고 불안이 높은 학생이 성취도가 낮은 것은 아니다. 변지현과 지민정(2012)은 외국어고등학생을 대상으로 한 연구에서 학습 성취도가 높은 학생들의 불안이 가장 높기도 하고 성취도가 낮은 학생들은 불안이 낮기도 한다는 사실을 밝혀내었다.

영어 학습 불안 요인에 따라 학습 성취도에 긍정적, 부정적 영향을 모두 미

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

치는 선행 연구도 존재한다. 강지영(2017)은 우리나라 영어 학습자들의 학습 불안감과 학습 동기에 관한 연구에서 외국어 학습자들의 학습 동기와 불안감이 영어 성적에 미치는 영향에 관해 알아보았다. 그 결과 독립 변수인 의사소통 불안과 영어 수업에 대한 불안, 그리고 시험 불안은 영어 성적에 부정적 영향을 미쳤으며 부정적 평가에 대한 두려움은 영어 성적에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 외국어 학습에 있어 의사소통 불안, 영어 수업에 대한 불안, 시험에 대한 불안감이 낮고 부정적 평가에 대한 두려움을 많이 느낄수록 영어 성취도가 높아질 것을 보여주는 결과이다. 학습 성취도에 영어 학습 불안이 긍정적이면서 부정적으로 영향을 미친다는 혼합 연구 결과로 보아 이에 대한 연구가 필요함을 알 수 있다.

한편, 박정표(2019)는 국내 고등학교 2학년을 대상으로 L2자아개념과 외국어 학습 불안감 그리고 영어 성취도를 조사한 연구를 통해 '나는 영어에 능숙하다.', '나는 영어를 배우는 것이 쉽다' 등과 같이 학습자 스스로 인지 평가를 하는 데 있어 현재 자신의 능력에 대해 부정적인 인지적 평가는 촉진적 불안감을 유발하여 영어 성취도에 영향을 줄 수 있다고 보았다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅲ. 연구 방법

본 장에서는 중학생과 고등학생의 영어 학습 불안 요인에 대해 알아보고 나아가 영어 학습 불안과 중학생과 고등학생의 영어성취도와의 관계를 비교 분석하기 위한 연구방법에 대해 다룰 것이다. 이와 관련하여 연구 대상, 연구 도구, 자료 수집 방법 및 분석 방법에 대해 기술하고자 한다.

3.1 연구 대상

본 연구는 광주광역시 소재의 남자 중학교와 남자 고등학교를 대상으로 진행되었다. 중학교는 S중학교에 재학 중인 3학년 학생 62명을 대상으로 하였고, 고등학교는 S고등학교에 재학 중인 2학년 학생 50명을 대상으로 하였다. 설문 실시 당일 S고등학교는 1명의 결석자가 있었으므로 본 연구의 전체 표본은 111명이다.

자신의 영어능력에 대해 보통이라고 답한 학생은 40명(36.0%)으로 가장 높게 나타났으며 그 뒤를 이어 31명(27.9%)의 학생이 상이라고 답하였다. 영어 학습에서 가장 잘 하는 영역과 가장 중요시하는 영역은 복수 응답이 가능하도록 하였다. 표 1에 제시된 바와 같이 가장 잘 하는 영역은 듣기와 읽기가 각각 54명(48.6%), 44명(39.6%)으로 가장 높게 나타났으며, 가장 중요시하는 영역은 말하기와 문법이 각각 61명(54.9%), 40명(36.0%)으로 가장 많은 응답을 보였다. 또한 문화에 응답한 학생은 10명으로 소수에 불과했다. 자신의 영어 학습에 영향을 미치는 요인으로는 49명(44.1%)이 학원이라고 응답하였고 다음으로 42명(37.8%)이 학교 선생님이라고 응답하여 학원이나 학교 선생님이 학생들의 영어 학습에 가장 많은 영향을 미치는 것으로 나타났다. 영어 수업 시간을 제외한 1주일 평균 영어 학습 시간은 37명(33.3%)이 1시간 미만이라고 응답하였고 이와 비슷하게 36명(32.4%)은 3시간 정도 영어 학습을 한다고 하였으며, 1명(0.9%)은 12시간 이상 영어 학습을 한다고 응답하였다. 영어권 국가 거주 경험에 대한 질문에서는 경험이 없는 학생이 93명(83.8%)으로 대부분을 차지하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

표 1
연구 참여자의 특성

	듣기	말하기	읽기	쓰기	문법	어휘
가장 잘하는 영역	54* (48.6%)	26 (23.4%)	44 (39.6%)	19 (17.1%)	23 (20.7%)	15 (13.5%)
가장 중요한 영역	28 (25.2%)	61 (54.9%)	19 (17.1%)	21 (18.9%)	40 (36.0%)	38 (34.2%)

* 응답자 수를 나타낸다.

3.2 연구 도구

3.2.1 연구 대상 기본 정보 설문지

연구 대상 개개인의 영어 학습에 영향을 미치는 요인들을 알아보기 위해 학습자 기본 정보에 대한 설문을 실시하였다. 총 12문항으로 구성되었으며, 연구 대상의 학년을 바탕으로 자가 판단을 통한 전반적인 영어능력과 영어 학습에 있어 가장 잘 하는 영역 및 중요시 하는 영역에 대해 조사하였다. 또한 본인의 영어 학습에 영향을 미치는 요인, 평균 영어 학습 시간, 영어권 국가 거주 경험 등을 포함하여 진행하였다. 마지막으로, 영어로 대화하는 상대 유무, 사교육 경험, 원어민 교사와의 학습 경험, 조기 영어 교육 경험은 양자택일형 문항으로 설문을 하였으며 영어 학습에 대한 인식 내지 의지를 알아보는 문항도 추가하였다. 자세한 문항 정보는 부록 1에서 확인할 수 있다.

3.2.2 영어 학습 불안 설문지

본 연구는 중학생과 고등학생의 영어 학습 불안을 측정하기 위하여 Horwitz et al.(1986)이 개발한 FLCAS척도를 참고하여 일부 번역 투 표현을 수정한 뒤 총 33문항으로 설문을 진행하였다. 표 2는 설문지 구성 및 문항에 대한 신뢰도를 측정한 결과를 나타낸다. 표 2에 제시된 바와 같이 33개의 문항은 Horwitz(1986)가 제시한 영어 학습 불안 요인인 '의사소통 불안', '시험 불안', '부정적 평가에 대한 두려움'으로 구성되어 있으며 역전된 문항

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

(reversed statement)은 변환하여 신뢰도를 측정하였다. 영어 학습 불안 문항에 대한 신뢰도는 전체 신뢰도가 .95로 나타났으며 응답이 한쪽에 몰려있음을 알 수 있었다. 각 요인별로는 '의사소통 불안'에 대한 신뢰도와 '시험 불안'에 대한 신뢰도가 .89로 같았고, 부정적 평가에 대한 두려움'은 .79로 가장 낮은 신뢰도를 보였다. 본 설문지는 리커트(Likert) 5점 척도를 사용하여 '1=전혀 그렇지 않다, 2=그렇지 않다, 3=보통이다, 4=그렇다, 5=매우 그렇다'로 응답하도록 구성되었다. 영어 학습 불안 문항은 부록 2에서 확인할 수 있다.

표 2
영어 학습 불안 설문지 구성 및 신뢰도

하위요인	문항 번호	문항 수	신뢰도
의사소통 불안	1,4,9,14,15,18,24,27,29,30,32	11	.89
시험 불안	3,5,6,8,10,11,12,16,17,20,21,22, 25,26,28	15	.89
부정적 평가에 대한 두려움	2,7,13,19,23,31,33	7	.79
전체		33	.95

3.2.3 영어 학습 성취도 측정

본 연구에서는 영어 학습 불안과 학습 성취도의 관계를 알아보기 위하여 참여자들의 영어 학습 성취도를 조사하였다. 이는 연구 시점이 3월이었으므로 작년 2학기 중간고사와 기말고사 영어 성적을 바탕으로 하였다. 학생들은 직접 자신의 점수를 적어내도록 구성되었으며 영어 학습 성취도로서 중간고사, 기말고사 영어 성적은 공신력 있는 근거 자료라 사료되었다. 연구 대상 111명중 14명은 자신의 성적을 적어 내지 않아 14명의 결과는 분석에서 제외되었다.

3.3 자료 수집 방법

연구 대상자를 대상으로 교과 담당 교사가 연구 및 설문에 관한 설명을 한

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

후 설문지를 배부하였으며, 응답에는 약 20분 정도가 소요되었다. 참여자들은 자신의 영어 학습에 관한 기본 사항 및 영어성취도 점수와 영어 학습 불안에 관한 설문에 응답하였다. 총 112명 중 1명의 결석자를 제외한 111명이 응답하였으므로 설문지 응답률은 99.1%였다.

3.4 자료 분석 방법

수집된 자료는 SPSS(Statistical Package for the Social Sciences) 23을 통해 양적 분석을 하였으며, 분석 방법은 다음과 같다.

1) 신뢰도(reliability) 분석으로 영어학습 불안 측정 전체 문항들 및 불안 요인(의사소통 불안, 시험 불안, 부정적 평가에 대한 두려움)에 대한 신뢰도를 측정하였다.

2) 기술통계학(descriptive statistics)을 사용하여 평균과 표준편차 및 빈도수와 백분율 분석을 통하여 중학생과 고등학생 연구 참여자의 개인 정보와 영어 학습 불안 요인의 경향성을 조사하였다.

3) *t*-검증(*t*-test)을 실시하여 중학생과 고등학생의 영어 학습 불안 요인의 차이를 분석하였다.

4) 상관관계(correlation)분석을 실시하여 영어 학습 불안 요인들과 중학생, 고등학생의 영어 성취도와의 상관계수를 측정하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅳ. 연구 결과 및 논의

4.1 중학생과 고등학생의 영어 학습 불안

중학생과 고등학생이 느끼는 영어 학습 불안 요인과 그 차이를 알아보기 위하여 통계 분석을 실시하였고 결과는 아래와 같다. 불안 요인을 '의사소통 불안', '시험 불안', '부정적 평가에 대한 두려움' 이렇게 세 가지로 나누어 각각 요인별로 결과를 분석하였다. 표 3은 중학생과 고등학생의 영어 학습 불안 요인 중 '의사소통 불안'에 대한 분석 결과이다.

의사소통 불안에 대한 평균은 2.50~2.83으로 중학생과 고등학생의 의사소통 불안은 전반적으로 높지 않게 나타났다. 문항별로 살펴보면 32번 문항 "나는 원어민과 있을 때 편안하다."에 '전혀 그렇지 않다'와 '그렇지 않다'라고 답한 학생이 36명으로 가장 높은 불안을 보였다. 반면, 24번 문항에는 총 56명이 '다른 학생들 앞에서 영어로 말하는 것'에 대해 부끄러움을 느끼지 않는다고 응답해 불안감이 가장 낮았으며 학생들은 다른 학생들 앞에서 영어로 말하는 것에 대해 불안감을 별로 느끼지 않는 것으로 나타났다.

중학생과 고등학생의 의사소통 불안도 비슷하게 나타났다. 예를 들면, "나는 영어 시간에 준비 없이 말해야 할 때 당황하기 시작한다."(9번)에 대해 중학생은 22명, 고등학생은 21명이 '전혀 그렇지 않다'와 '그렇지 않다'에 응답하여 모두 낮은 불안감을 나타냈다. 이를 통해 학생들이 말할 준비가 되어 있지 않은 상태에서도 불안감을 별로 느끼지 않는 것을 알 수 있다. 또한 27번 문항(영어 수업시간에 영어로 말할 때 긴장되고 헷갈린다.)에 중학생, 고등학생 각각 28명, 27명이 '전혀 그렇지 않다'와 '그렇지 않다'에 응답하여 중학생, 고등학생 모두 영어로 말하는 것에 대해 불안감이 낮은 것으로 나타났다. 영어 수업시간에 영어로 말할 때 '내 자신에 대한 확신이 없다.'(1번)고 응답한 학생은 중학생이 총 13명, 고등학생은 12명으로 별로 차이가 나지 않았으며 불안감 또한 모두 낮게 나타났다. 또 14번 문항에서 확인할 수 있듯이 '원어민과 영어로 말하는 것'에 대해 중학생은 총 19명, 고등학생은 총 21명이 긴장하지 않는다고 응답해 그 차이가 크지 않았으며 모두 원어민과 말하는 것에 대해 불안감을 별로 느끼지 않음을 알 수 있었다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

표 3

중·고 영어 학습자의 의사소통 불안

문항		1*	2	3	4	5	*M*	*SD*
1. 나는 영어 수업시간에 영어로 말할 때 내 자신에 대한 확신이 없다.	중	10**	14	24	9	4	2.72	1.11
	고	6	13	17	9	3	2.79	1.09
	전체	16	27	41	18	7	2.75	1.10
4. 나는 선생님이 영어로 말하는 것을 이해하지 못하면 불안하다.	중	13	17	21	10	0	2.46	1.01
	고	9	14	18	7	1	2.53	1.02
	전체	22	31	39	17	1	2.50	1.01
9. 나는 영어 시간에 준비 없이 말해야 할 때 당황하기 시작한다.	중	11	11	22	16	1	2.75	1.09
	고	4	17	11	12	5	2.94	1.16
	전체	15	28	33	28	6	2.83	1.12
*14. ***나는 원어민과 영어로 말하는 것에 대해 긴장하지 않는다.*	중	3	10	29	13	6	3.14	0.98
	고	4	7	17	12	9	3.31	1.18
	전체	7	17	46	25	15	3.22	1.07
15. 나는 영어 선생님이 틀린 것을 고쳐주었을 때 그것을 이해하지 못하면 속상하다.	중	9	19	17	12	3	2.68	1.11
	고	7	18	12	8	3	2.63	1.12
	전체	16	37	29	20	6	2.66	1.11
18. 나는 영어 시간에 발표할 때 자신감이 있다.	중	6	8	24	14	9	3.20	1.15
	고	3	7	21	11	7	3.24	1.07
	전체	9	15	45	25	16	3.22	1.11
24. 나는 다른 학생들 앞에서 영어로 말할 때 부끄러움을 느낀다.	중	11	22	17	9	2	2.49	1.06
	고	12	11	16	7	3	2.55	1.19
	전체	23	33	33	16	5	2.52	1.11
27. 나는 영어 수업시간에 영어로 말할 때 긴장되고 헷갈린다.	중	12	16	18	13	2	2.62	1.13
	고	13	14	13	8	1	2.39	1.11
	전체	25	30	31	21	3	2.51	1.12
29. 나는 영어 선생님이 말하는 모든 단어를 이해하지 못하면 긴장한다.	중	11	18	24	6	2	2.51	1.01
	고	8	16	13	10	2	2.63	1.11
	전체	19	34	37	16	4	2.56	1.05
30. 나는 영어로 말하기 위해 배우는 규칙에 대해 부담을 느낀다.	중	9	20	17	12	3	2.67	1.11
	고	8	17	17	5	2	2.51	1.02
	전체	17	37	34	17	5	2.60	1.07
32. 나는 원어민과 있을 때 편안하다.	중	5	14	33	3	5	2.82	0.97
	고	6	11	21	7	4	2.84	1.09
	전체	11	25	54	10	9	2.83	1.02

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

* 1=전혀 그렇지 않다, 2=그렇지 않다, 3=보통이다, 4=그렇다, 5=매우 그렇다.
** 응답자 수를 나타낸다.
*** 이탤릭체는 역전된 문항(reversed statement)을 나타낸다.

반면, 4번 문항에서는 '선생님이 영어로 말하는 것'에 대해 중학생은 30명, 고등학생은 23명이 이해하지 못하면 불안하다고 응답하여 영어로 하는 말을 이해하지 못하는 것에 대해 중학생은 불안감을 거의 가지지 않은 반면, 고등학생은 중학생에 비해 높은 불안감을 나타냈다. "나는 다른 학생들 앞에서 영어로 이야기할 때 부끄러움을 느낀다."(24번 문항)에 '전혀 그렇지 않다'와 '그렇지 않다'라고 응답한 학생도 중학생이 33명, 고등학생이 23명으로 고등학생이 중학생에 비해 영어로 말할 때 더 불안감을 느끼는 것으로 나타났다. 이러한 의사소통 불안도가 낮다는 결과는 선행연구(강지영, 2017; 권세희, 2010)와 일치한다.

표 4
중·고 영어 학습자의 시험 불안

문항		1	2	3	4	5	*M*	*SD*
3. 나는 영어 시간에 지명을 받으면 떨린다.	중	13	15	19	12	2	2.59	1.13
	고	9	12	11	11	6	2.86	1.31
	전체	22	27	30	23	8	2.71	1.21
5. 영어 수업을 듣는 것은 나에게 부담이 되지 않는다.	중	2	3	19	23	14	3.72	0.99
	고	2	3	13	18	13	3.76	1.05
	전체	4	6	32	41	27	3.74	1.01
6. 나는 영어 시간에 수업과 관련 없는 것들에 대해 생각한다.	중	8	22	22	8	0	2.50	0.89
	고	11	15	18	3	2	2.39	1.04
	전체	19	37	40	11	2	2.45	0.96
8. 나는 영어 시험을 보는 동안 편안하다.	중	3	7	26	19	6	3.30	0.97
	고	3	16	22	5	3	2.78	0.94
	전체	6	23	48	24	9	3.06	0.99
10. 나는 영어 시험 점수가 낮을까 봐 걱정한다.	중	11	6	13	25	6	3.15	1.28
	고	3	12	10	17	7	3.27	1.17
	전체	14	18	23	42	13	3.20	1.23
11. 나는 다른 사람들이 영어 시간에 긴장하는 것을 이해할 수 없다.	중	10	18	26	3	4	2.56	1.04
	고	11	23	10	3	2	2.22	1.01
	전체	21	41	36	6	6	2.41	1.03

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

12. 나는 영어 시간에 너무 긴장해서 알고 있던 것도 잊어버린다.	중	13	24	12	10	2	2.41	1.10
	고	9	16	14	8	2	2.55	1.10
	전체	22	40	26	18	4	2.47	1.10
16. 나는 영어 수업 시간을 위해 충분히 준비했음에도 불구하고 영어 수업이 걱정 된다.	중	10	25	20	4	2	2.39	0.95
	고	11	19	7	9	3	2.47	1.21
	전체	21	44	27	13	5	2.43	1.07
17. 나는 종종 영어 수업을 듣기 싫다.	중	7	21	17	9	7	2.80	1.18
	고	11	13	13	8	4	2.61	1.24
	전체	18	34	30	17	11	2.72	1.20
20. 나는 영어 시간에 내가 발표할 차례가 되면 심장이 뛰는 것을 느낀다.	중	13	15	22	9	2	2.54	1.09
	고	9	8	16	12	4	2.88	1.22
	전체	22	23	38	21	6	2.69	1.15
21. 나는 영어 시험을 준비하면 할수록 더 혼란스럽다.	중	13	23	16	7	2	2.38	1.05
	고	8	18	15	6	2	2.51	1.04
	전체	21	41	31	13	4	2.44	1.05
22. 나는 영어 수업 시간을 준비해야 하는 것에 대해 부담감을 느끼지 않는다.	중	1	8	24	18	10	3.46	0.98
	고	2	10	16	14	7	3.29	1.08
	전체	3	18	40	32	17	3.38	1.02
25. 나는 영어 수업을 따라가지 못할 것을 걱정한다.	중	9	16	23	7	6	2.75	1.15
	고	12	15	11	8	3	2.49	1.21
	전체	21	31	34	15	9	2.64	1.18
26. 나는 다른 수업시간에 비해 영어 수업시간에 더 긴장한다.	중	12	23	16	8	2	2.43	1.06
	고	16	20	9	3	1	2.04	0.98
	전체	28	43	25	11	3	2.25	1.04
28. 나는 영어 수업 시작 전에 편안함을 느낀다.	중	0	14	31	10	6	3.13	0.88
	고	4	16	21	6	2	2.71	0.94
	전체	4	30	52	16	8	2.95	0.93

표 4는 중학생과 고등학생의 '시험 불안'에 대한 분석 결과이다. 전반적으로 평균이 2.25~3.20인 것으로 보아 학생들이 시험에 대해 불안감을 별로 가지지 않는 것으로 보인다. 문항별로 살펴보면 10번 문항(나는 영어 시험 점수가 낮을까 봐 걱정한다.)에 '그렇다'와 '매우 그렇다'라고 응답한 학생이 55명으로 시험 점수에 대해 가장 높은 불안감을 가지는 것으로 나타났다. 한편, "다른 수업시간에 비해 영어 수업시간에 더 긴장한다."(26번)에 71명이 '전혀 그렇지 않다'와 '그렇지 않다'라고 응답해 영어 수업시간에 대해서는 가

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

장 낮은 불안감을 나타냈다.

학년별로는 중학생, 고등학생 모두 시험에 대한 불안이 비슷하게 나타났다. 예를 들어, '영어 수업을 따라가지 못하는 것'(25번)에 대해 중학생은 25명, 고등학생은 27명'이 걱정하지 않는다고 응답해 비슷하게 나타났으며 중학생, 고등학생 모두 수업 진도에 대해 느끼는 불안감은 크지 않은 것으로 나타났다. 또 중학생은 12명, 고등학생은 10명만이 영어 시간에 너무 긴장해서 알고 있던 것도 잊어버린다(12번 문항)고 응답하여 학생들이 영어 수업 시간에 긴장을 별로 하지 않는 것으로 나타났으며 중학생과 고등학생의 차이 역시 크지 않았다.

한편, 중학생과 고등학생의 차이가 두드러진 문항들도 있었다. 20번 문항(나는 영어 시간에 내가 발표할 차례가 되면 심장이 뛰는 것을 느낀다.)에 '전혀 그렇지 않다'와 '그렇지 않다'라고 응답한 학생이 중학생은 28명, 고등학생은 17명으로 나타나 다른 문항에 비해 큰 차이를 보였으며 중학생이 고등학생에 비해 영어 시간에 발표하는 것에 대해 불안감을 덜 느끼는 것으로 나타났다. 또한 중학생 36명, 고등학생 26명이 "영어 시험을 준비하면 할수록 더 혼란스럽다."(21번)에 '전혀 그렇지 않다'와 '그렇지 않다'에 응답해 영어 시험을 준비하는 과정에서 불안감을 별로 느끼지 않는 것으로 나타났으며 중학생보다는 고등학생이 조금 더 불안감을 느끼는 것으로 나타났다. 시험에 대한 불안도가 낮다는 결과는 선행연구(박해진, 2011; 이서영, 2015)와 일치한다.

표 5는 중, 고등학생들이 느끼는 영어 학습 불안에 대한 요인 중 '부정적 평가에 대한 두려움'에 관한 분석 자료이다. 중학생과 고등학생의 타인에 의한 부정적인 평가에 대한 두려움은 전반적으로 두 문항을 제외하고 평균이 3점을 넘지 않는 것으로 보아 다른 불안 요인들처럼 불안감이 그리 높지 않은 것으로 나타났다. 전체적으로 보면 7번 문항(다른 학생들이 나보다 영어를 더 잘한다고 생각한다.)에 45명이 '그렇다'와 '매우 그렇다'라고 응답해 가장 높은 불안감을 나타냈으며 타인과의 비교를 통해 불안감을 얻는 것으로 나타났다. 반면, 69명의 학생이 "영어로 말할 때 다른 친구들이 비웃을까봐 두렵다."(31번)에 '전혀 그렇지 않다'와 '그렇지 않다'라고 응답해 가장 낮은 불안감을 나타냈으며 이는 학생들이 영어로 말을 할 때 다른 학생들의 반응은 크게 신경 쓰지 않는 것으로 보인다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

표 5

중·고 영어 학습자의 부정적 평가에 대한 두려움

문항		1	2	3	4	5	*M*	*SD*
2. 나는 영어 시간에 실수하는 것에 대해 걱정하지 않는다.	중	2	11	12	24	11	3.51	1.01
	고	2	14	11	15	7	3.22	1.14
	전체	4	25	23	39	18	3.39	1.12
7. 나는 다른 학생들이 나보다 영어를 더 잘한다고 생각한다.	중	3	8	26	14	9	3.30	1.05
	고	9	7	11	12	10	3.14	1.40
	전체	12	15	37	26	19	3.23	1.21
13. 나는 영어 시간에 자진해서 답하는 것이 창피하다.	중	12	22	18	8	1	2.41	1.01
	고	10	20	12	6	1	2.35	1.01
	전체	22	42	30	14	2	2.38	1.00
19. 나는 영어 선생님이 내가 실수하는 것을 지적할까봐 두렵다.	중	14	20	21	4	2	2.34	1.01
	고	10	12	15	11	1	2.61	1.11
	전체	24	32	36	15	3	2.46	1.06
23. 나는 항상 다른 학생들이 나보다 영어 말하기를 더 잘한다고 생각한다.	중	3	12	27	8	11	3.20	1.11
	고	5	15	13	7	9	3.00	1.27
	전체	8	27	40	15	20	3.11	1.18
31. 나는 영어로 말할 때 다른 친구들이 비웃을까봐 두렵다.	중	15	20	17	5	4	2.39	1.14
	고	17	17	9	4	1	2.06	1.04
	전체	32	37	26	9	5	2.25	1.11
33. 나는 영어선생님으로부터 내가 미리 준비하지 못한 질문을 받으면 긴장한다.	중	11	13	17	14	6	2.86	1.25
	고	6	6	20	14	3	3.04	1.08
	전체	17	19	37	28	9	2.94	1.18

학년별로는 다른 불안 요인과 마찬가지로 부정적 평가에 대한 두려움 역시 별다른 차이를 보이지 않았다. 예를 들어, 31번 문항(영어로 말할 때 다른 친구들이 비웃을까봐 두렵다.)에 '전혀 그렇지 않다'와 '그렇지 않다'라고 응답한 학생이 중학생 35명, 고등학생 34명으로 큰 차이를 보이지 않았다. 다른 학생들이 나보다 영어를 더 잘한다고 생각한다(7번)는 학생은 중학생, 고등학생이 각각 23명, 22명으로 역시 별다른 차이가 없었으며 타인과의 비교를 통해 얻는 불안감이 큰 것으로 나타났다.

한편, 33번 문항에서 알 수 있듯이 영어 선생님으로부터 내가 미리 준비하지 못한 질문을 받는 것에 대해 중학생 24명, 고등학생이 12명이 긴장을 하지 않는다고 응답해 큰 차이를 나타냈으며 고등학생이 중학생에 비해 예상치 못한 질문에 대해 더 높은 불안감을 가지는 것으로 사료된다. 또 2번(나는 영

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

어 시간에 실수하는 것에 대해 걱정하지 않는다.)에 중학생 35명, 고등학생 22명이 '그렇다'와 '매우 그렇다'라고 응답해 큰 차이를 보였으며 중학생이 영어 시간에 하는 실수에 대해 더 낮은 불안감을 가지고 있음을 알 수 있었다. 부정적 평가에 대한 두려움이 낮다는 결과는 선행연구(박해진, 2011)와 일치한다.

표 6
영어 학습 불안 요인 기술 통계 및 *t*-검증 결과

	중학생(*n*=59)		고등학생(*n*=47)		*t*	*p*
	평균	표준편차	평균	표준편차		
의사소통 불안	2.72	.60	2.76	.43	-.31	.76
시험 불안	2.80	.47	2.72	.39	.94	.35
부정적 평가에 대한 두려움	2.86	.60	2.76	.63	.89	.38

표 6은 중학생과 고등학생의 영어 학습 불안 요인별 평균 및 표준편차와 *t*-검증 결과를 나타낸다. 의사소통 불안에 대해 중학생과 고등학생의 평균 차이는 고등학생이 중학생보다 .03정도 더 높게 나타났다. 그러나 유의미한 차이를 나타내지 않았다. 반면, 시험 불안과 부정적 평가에 대한 두려움은 중학생과 고등학생의 평균차이가 각각 .07, .10으로 이 역시 통계적으로 유의미하지 않게 나타났다.

이러한 결과의 원인은 처음부터 중학생과 고등학생 모두 어떤 요인에 대한 불안이든 불안감이 낮아 중학생과 고등학생의 차이가 없는 것으로 판단된다. 중학생은 현재 자유학기제 시행으로 인해 영어 수업이 활동을 중심으로 이루어지며 이에 따라 수업 시간에 활용되는 교수법 또한 의사소통 중심 교수법이나 과업 중심 교수법 등이 주를 이루어 학생들이 영어를 사용하며 틀리는 것에 대한 두려움이 낮아 영어에 대한 자신감은 높을 것으로 생각된다. 또한 요즘 대부분의 학생들은 스마트 폰을 이용해 언제 어디서나 자유롭게 유튜브 채널, sns 등을 통해 다양한 영어 관련 콘텐츠를 접할 수 있고, 마음만 먹으면 외국의 팝송을 듣거나 CNN뉴스, TED(Technology, Entertainment, Design) 등을 시청할 수 있는 환경에 노출되어 있어 영어에 대한 불안감 자체가 낮은 것으로 사료된다. 고등학생의 경우 연구 참여자가 2학년이었으므

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

로 현재 영어 수업 시간에 하는 활동이 대학입시와의 관련성이 적어 아직 대학 입시에 대한 불안감이 낮아 영어 학습에 대한 불안을 덜 느끼는 것으로 보인다. 또한 현재 대학 수학 능력 시험에서 영어 과목은 절대 평가가 이루어지고 있기 때문에 상대 평가로 진행되는 타 과목들에 비해 다른 학생들에게 크게 경쟁 심리를 느끼지 않는 바 영어 과목 시험에 대한 불안이 낮은 것으로 사료된다.

4.2 영어 학습 불안과 중학생 및 고등학생의 영어 성취도

영어 학습 불안과 중·고등학생의 영어 성취도의 상관관계를 알아보기 위하여 통계 분석을 실시하였다. 먼저, 중학생과 고등학생의 중간고사 및 기말고사 성적의 최솟값, 최댓값, 평균, 그리고 표준편차를 살펴본 후, 영어 학습 불안 요인별(의사소통 불안, 시험 불안, 부정적 평가에 대한 두려움) 중·고등학생의 중간고사, 기말고사 영어 성취도와의 상관관계를 분석하였다.

표 7
중·고 영어 학습자의 영어 성취도 기술통계

	중학생(n=49)		고등학생(n=48)	
	평균	표준편차	평균	표준편차
중간고사	71.69	25.48	59.74	23.44
기말고사	69.28	22.76	56.79	22.87

표 7은 중학생과 고등학생의 영어 성취도와 그에 따른 평균 및 표준 편차를 나타낸 것이다. 영어 성취도는 학생들의 중간고사 및 기말고사 성적을 바탕으로 하였으며 연구 참여자 111명 중 14명은 성적을 기입하지 않아 분석에서 제외되어 중학생 총 49명, 고등학생 총 48명의 자료가 분석되었다. 중학생의 중간고사 성적은 18점~100점 범위로 평균 71.69로 나타났으며 반면, 고등학생은 20점~97점 범위로 59.74로 나타났다. 기말고사 또한 중학생은 18점~100점 범위로 평균이 69.28, 고등학생은 20점~94점 범위로 평균이 56.79로 나타났으며, 중간고사와 기말고사 성적 평균은 모두 중학생이 고등학생보다 더 높은 것으로 나타났다. 특히 기말고사는 평균이 13점 가까이 차이가 나 중학생 성적이 널리 분포되어 있는 것에 비해 큰 차이를 보였다. 고

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

등학생의 중간고사, 기말고사 성적이 모두 중학생의 성적보다 낮은 이유는 교육과정이 중학교에 비해 고등학교 때 조금 더 복잡해져 고등학생들의 전체적인 학습량이 늘어날뿐더러 영어 과목만 해도 독해 지문의 길이가 길어지고 학습량이 많아져 전반적으로 영어 학습에 대한 두려움이 영어 성취도에 부정적으로 작용한 것으로 사료된다.

표 8
중학생의 영어 학습 불안과 영어 성취도의 관계

	1	2	3	4
1. 의사소통 불안				
2. 시험 불안	.822**			
3. 부정적 평가에 대한 두려움	.769**	.731**		
4. 중간고사 성적	-.254	-.403**	-.314*	
5. 기말고사 성적	-.255	-.387**	-.260	.882**

*p<.05, **p<.01

표 8은 중학생의 영어 학습 불안 요인과 영어 성취도의 관계를 나타낸다. 중학생의 중간고사, 기말고사 성적과 영어 학습 불안은 부정적인 상관관계가 있는 것으로 나타났으며 상관계수는 전반적으로 -.254에서 -.403으로 나타났다. 이는 수많은 선행연구(권영선, 2002; 김혜경, 2010; 박창숙, 2014; 박현주, 2002)와 유사한 결과이다. 중간고사와 의사소통 불안, 시험 불안, 부정적 평가에 대한 두려움은 부정적인 상관관계가 있으며 상관계수는 -.254에서 -.403으로 나타났다. 의사소통 불안은 통계적으로 유의미하지 않게 나타났지만, 중간고사와 시험 불안, 부정적 평가에 대한 두려움은 통계적으로 유의미하게 나타났다. 또한, 기말고사와 불안요인들과의 관계도 마찬가지로 부정적으로 -.255에서 -.387로 나타났으며 기말고사와 시험 불안은 통계적으로 유의미하게 나타났으며 나머지는 통계적으로 유의미하지 않았다. 불안 요인별로는 시험 불안과 중간고사 성적의 관계가 -.403으로 가장 부정적인 상관관계를 나타냈고, 의사소통 불안과 중간고사 성적의 관계는 -.254로 부정적인 관계가 조금 덜한 것으로 나타났다. 한편, 불안 요인들과의 관계는 .731에서 .822로 높게 나타났다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

불안 요인이 중학생의 영어 성취도와 각각 부정적 상관관계가 있지만 통계적으로 유의미하지 않은 이유는 학습자 자체가 평균 2.72에서 2.86으로 불안이 낮으며 불안감 자체를 별로 느끼지 않아 이러한 결과가 나온 것으로 판단된다. 이는 선행연구(박정표, 2019; 이서영, 2015)와 비슷한 결과이다. 의사소통 불안이 다른 불안 요인들과 달리 유의미하지 않은 이유는 중간고사와 기말고사 시험이 지필 평가로 이루어지기 때문에 의사소통과는 거리가 있어 아마 불안감을 느끼지 않은 것으로 생각된다. 시험 불안과 중간고사, 기말고사 성적은 각각 유의미한 결과가 나타난 것으로 보아 학생들이 의사소통 불안이나 부정적 평가에 대한 두려움에 비해 시험에 대한 불안은 높은 것으로 보인다. 이는 자유 학기제 시행으로 학생들의 시험에 대한 부담감은 낮을 것으로 생각했던 연구자의 예상을 뒤엎는 결과로, 세 가지 불안 요인에 대한 불안감이 모두 낮지만 그나마 높은 것이 시험 불안인 것으로 사료된다. 또한 연구 대상자가 중학교 3학년인 점으로 미루어 보아 고등학교 입시를 위한 내신 성적에 대한 부담감이 시험에 대한 불안감에 부정적 작용을 했을 것이라 짐작된다.

표 9
고등학생의 영어 학습 불안과 영어 성취도의 관계

	1	2	3	4
1. 의사소통 불안				
2. 시험 불안	.717**			
3. 부정적 평가에 대한 두려움	.672**	.734**		
4. 중간고사 성적	-.154	-.106	-.301*	
5. 기말고사 성적	-.142	-.052	-.280	.885**

*p<.05, **p<.01

표 9는 고등학생의 영어 학습 불안 요인과 영어 성취도의 관계를 나타낸다. 먼저, 고등학생의 영어 학습 불안 요인과 중간고사, 기말고사 성적은 모두 부정적 상관관계가 있는 것으로 나타났으며 상관관계 값은 -.052에서 -.301로 나타났다. 영어 학습 불안과 학습 성취도가 부정적 관계라는 결과는 수많은 선행연구(염규을, 1998; 이수지, 2016; 임미란, 2008; 정유철, 2013;

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

조안나, 2011)와 유사하다. 중간고사와 불안 요인들은 부정적 상관관계를 나타내며 상관계수는 -.106에서 -.301로 나타났다. 하지만 부정적 평가에 대한 두려움과 중간고사의 관계에서 유일하게 유의미한 결과를 볼 수 있었으며 나머지는 통계적으로 유의미하지 않았다. 또한, 기말고사와 불안요인들과의 관계도 마찬가지로 부정적이며 -.052에서 -.280으로 나타났으며 모두 통계적으로 유의미하지 않았다. 요인별로 살펴보면 부정적 평가에 대한 두려움과 중간고사 성적의 관계가 -.301로 부정적 상관관계가 가장 높은 것으로 나타났으며, 시험 불안과 기말고사 성적의 관계는 -.052로 부정적 관계가 상대적으로 덜한 것으로 나타났다. 한편, 불안 요인들 간의 상관관계는 모두 높게 나타났으며 .672에서 .734로 유의미하게 나타났다.

중간고사, 기말고사 성적과 영어 학습 불안 요인이 부정적 관계로 나타났지만 유의미하지 않은 이유는 영어 성취도와 상관없이 학생들의 불안감이 워낙 낮은 데 있다고 판단된다. 전반적으로 고등학생들은 대학 입시에 대한 스트레스와 내신 성적에 대한 압박감으로 영어 학습에 대한 불안감이 높을 것이라고 예상한 연구자의 생각과 달리 고등학생들은 영어 학습을 하는 데 큰 불안감이 없었으며 의사소통에 대한 불안, 시험에 대한 불안, 그리고 다른 사람에 의한 부정적인 평가에 대한 두려움 모두 낮았다. 또한 다양한 영어 매체를 통한 영어 학습과 어려서부터 영어 유치원 등록 등을 통해 이루어지는 조기 영어 교육, 그 밖에 영어 과외 또는 학원과 같은 영어 사교육도 학생들의 영어 학습에 대한 불안을 낮추는 데 기여했을 것이라 여겨진다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

V. 결론

5.1 연구 요약

본 연구의 목적은 한국 중학생과 고등학생을 대상으로 하여 영어 학습 불안 요인 및 차이를 살펴보고 나아가 불안 요인들과 그들의 영어 성취도의 관계를 알아보고자 한다. 이를 위해 양적 연구 방법을 사용하여 광주광역시 소재 중학교와 고등학교 각각 62명, 49명의 학생이 Horwitz et al.(1986)이 제시한 '의사소통 불안', '시험 불안', '부정적 평가에 대한 두려움'을 바탕으로 한 33문항의 설문에 참여하였으며 그 결과는 다음과 같다.

첫째, 중학생과 고등학생의 영어 학습 불안 요인을 '의사소통 불안', '시험 불안', '부정적 평가에 대한 두려움' 이렇게 요인별로 나누어 분석을 하였다. 그 결과 중학생과 고등학생 모두 전반적으로 의사소통 불안이 낮게 나타났고, 중, 고등학생의 차이 역시 크지 않았으며 원어민과 함께 있을 때 가장 높은 불안을 느끼는 것으로 나타났다. 시험 불안 역시 높지 않게 나타났으며, 중학생과 고등학생 모두 시험에 대한 불안에 큰 차이를 나타내지 않았다. 한편, 영어 시험을 준비하는 과정에서는 중학생보다 고등학생이 더 큰 불안감을 느끼는 것으로 나타났다. 부정적 평가에 대한 두려움 역시 불안이 낮게 나타났으며 중학생, 고등학생의 차이도 크지 않았다. 전반적으로 타인과의 비교를 통해 얻는 불안이 가장 높게 나타났으며 예상치 못한 질문에 대해서는 고등학생이 중학생에 비해 더 높은 불안감을 느끼는 것으로 나타났다.

둘째, 상관관계 분석을 통해 영어 학습 불안과 중·고등학생의 영어 성취도의 관계를 알아보았다. 중학생의 중간, 기말고사 성적과 영어 학습 불안은 부정적 상관관계를 나타냈으며 시험 불안과 중간고사, 기말고사 성적은 각각 유의미한 결과를 보였다. 부정적 평가에 대한 두려움과 중간고사 성적도 통계적으로 유의미하게 나타났다. 고등학생 또한 영어 성취도와 영어 학습 불안이 부정적 상관관계로 나타났으며 부정적인 평가에 대한 두려움과 중간고사의 관계에서 유일하게 통계적으로 유의미한 결과를 볼 수 있었다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

5.2 교육적 함의

본 연구는 중학생과 고등학생을 대상으로 영어 학습 불안 요인의 차이를 알아보았으며 그 결과 다음과 같은 시사점을 갖는다.

첫째, 중학생과 고등학생의 불안감이 세 가지 요인 모두에서 전반적으로 낮게 나타났지만 그 중에서도 부정적 평가에 대한 두려움이 다른 요인들에 비해 높게 나타났으므로 학생들의 불안감을 낮추기 위해 교사는 다양한 방법을 모색하고 연구해야 한다. 부정적 평가에 대한 두려움은 근본적으로 다른 학생 또는 교사로부터의 평가에 대한 두려움이다. 따라서 다른 학생들로부터 자신의 영어 실력이 평가받는 것에 대한 두려움 또는 불안함을 감소시킬 수 있도록 교사는 적극적으로 학생을 격려하고, 수업시간이 영어 실력을 평가받는 시간이 아닌 자신의 역량을 마음껏 발휘할 수 있는 시간이 될 수 있도록 수업 환경 조성을 위해 끊임없이 노력해야 한다. 교사는 학생이 영어로 말을 하거나 글을 쓸 때에 오류를 발견하더라도 학생이 위축되거나 영어에 대한 자신감을 잃지 않도록 학생에게 부정적인 피드백이 아닌 긍정적인 답변과 칭찬 등을 해주어 교사가 자신에게 긍정적인 평가도 해줄 수 있다는 것을 인식할 수 있도록 해야 한다.

둘째, 중학생과 고등학생의 영어 학습 불안과 영어 성취도는 부정적인 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 즉, 영어 학습에 대한 불안감이 높을수록 영어 성취도가 낮다는 것을 의미한다. 이에 교사는 학생들의 영어 학습에 대한 불안감을 낮추어 영어 성취도가 향상되는 방향으로 학생들을 이끌어 나가야 한다. 현재 우리나라에서는 학습자 중심 교육이 중시되는 만큼 영어 학습 불안이 높은 학생에게는 불안 요인을 파악하여 그에 맞는 교수법으로 지도가 이루어져야 하며 불안이 낮은 학생에게는 불안이 낮아 영어 성취도가 높은 것인지 영어 성취도가 높아 불안이 낮은 것인지를 파악해 그에 맞는 수업이 이루어져야 한다. 특히, 중학생의 경우 시험 불안과 중간고사, 기말고사 성적의 관계가 통계적으로 유의미하게 나타났으므로, 중학교 영어 교사들은 수시로 형성 평가 등을 시행함으로써 학생들이 시험에 대해 불안감을 덜 느낄 수 있도록 해야 한다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

5.3 연구의 제한점

본 연구는 Horwitz et al.(1986)이 개발한 FLCAS척도를 사용하여 그에 따른 설문을 실시하였고, 영어 성취도 또한 중간고사와 기말고사 성적이 공신력 있는 자료라고 사료되어 설문을 하였으나, 그럼에도 불구하고 본 연구에는 다음과 같은 제한점이 따른다.

첫째, 본 연구는 중학생 62명, 고등학생 49명을 대상으로 하여 표본의 대표성이 결여되어 있다. 또한 연구 대상이 모두 남학생이라는 점, 중학교 3학년과 고등학교 2학년을 대상으로 하였다는 점에서 중·고등학교 전체에 대해 일반화하기에는 다소 무리가 있다.

둘째, 영어 학습 불안과 영어 성취도와의 상관관계에서 인과관계의 문제이다. 학생들의 영어 학습에 대한 불안감이 낮아 영어 성취도가 높은 것인지, 영어 성취도가 높아 단순히 영어를 잘하므로 영어 학습에 대한 불안감이 낮은 것인지 원인과 결과의 관계가 명확하지 않다. 상관관계만을 분석했을 뿐, 원인과 결과를 분석하는 연구방법을 활용하지 않아 어떤 변인이 먼저인지 분명하지 않아 이 부분에 대한 한계가 뒤따른다.

셋째, 본 연구는 설문지법을 활용해 연구 참여자의 영어 학습 불안을 조사하였다. 이는 자료를 분석할 때 분석기준이 명확해 비교가 용이하다는 장점이 있으나 불성실한 응답으로 조사 결과의 신뢰도를 떨어뜨릴 수 있다는 단점이 있다. 따라서 심층면접법을 통해 소수의 응답자로부터 깊이 있는 자료를 수집할 수 있는 질적 연구가 병행되지 못했다는 제한점이 있다.

5.4 후속 연구 제언

본 연구의 제한점을 보완하여 후속 연구에 대한 제언을 하고자 한다. 먼저, 중학생과 고등학생의 차이를 비교하기 위해 각각 두 학급의 학생들만을 대상으로 하였으므로 더 높은 대표성 확보를 위해 중학교 전체 학년과 고등학교 전체 학년을 대상으로 연구를 할 필요가 있다. 또한, 연구대상을 초등학교, 중학교, 고등학교를 대상으로 하여 학년별 느끼는 영어 학습 불안을 비교하는 연구, 일반계와 특성화 고등학교 학생들을 대상으로 한 연구 등도 이루어졌으면 한다. 다음으로, 영어 학습 불안과 영어 학습 성취도의 상관관계를 분석하는 데에 원인과 결과를 분석할 수 있는 연구방법을 활용한 연구가 필요할 것

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

으로 보인다. 인과관계 파악을 통해 정확한 상관관계 파악이 가능하므로 다양한 연구방법을 활용한 후속 연구가 도출되기를 바란다. 마지막으로, 영어 학습 불안은 결국 불안의 한 종류로서 개인마다 느끼는 정도가 다르며 이에 따라 좀 더 심도 있는 연구가 필요하다. 따라서 양적 연구를 통해 통계 분석을 실시한 뒤 질적 연구를 통해 불안 요인이 낮은 학생과 높은 학생을 중심으로 심층 면접법과 참여 관찰법 등을 활용하여 더 많은 내용을 이끌어 내어 깊이 있게 분석할 필요가 있다.

불안감은 영어 학습에서 정의적 요인으로서 상황에 따라 학습자에게 긍정적인 영향을 미치기도 하고 부정적인 영향을 미치기도 한다. 한국의 영어 학습 환경은 이제 조금씩 주입식 교육에서 벗어나 창의적이고 활동 중심적인 수업으로 나아가고 있다. 또한 다양한 매체와의 접촉을 통해 EFL학습자의 영어에 대한 불안이 낮아지는 요즘, 그럼에도 불구하고 영어 학습 불안감이 높은 학생이 있기에 교사는 학생 개개인이 느끼는 불안 요인을 파악하고 이에 맞는 교수법을 활용함으로써 수업에 참여한 학생 모두가 영어 학습에 대해 낮은 불안감을 보이기를 기대해 본다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

참고 문헌

강지영. (2017). *우리나라 영어 학습자들의 학습 불안감과 학습 동기: 초·중·고등학생을 중심으로.* 미출간 석사학위 논문. 서울: 중앙대학교.

권세희. (2010). *과제 중심 말하기 활동이 초급 한국어 학습자의 학습 불안과 흥미에 미치는 영향.* 미출간 석사학위 논문. 대전: 한남대학교.

권영선. (2002). *영어불안 및 학습양식과 성취도와의 관계 분석.* 박사학위논문. 전주, 전북: 전북대학교.

권유진, 김영주. (2011). 한국어 학습자의 외국어 불안과 모험시도가 학업성취도에 미치는 영향. *이중언어학, 45*(45), 27-49.

김보영, 강문구, 윤선중. (2014). 원어민 협동수업의 학습자의 동기, 불안에 관한 연구, *중등영어교육, 7*(2), 49-78.

김성연. (2014). 한국 중등학교 학습자의 영어 쓰기에 대한 자신감, 불안, 동기. *현대영어교육, 15*(2), 91-112.

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

김혜경. (2010). *영어에 대한 태도 및 불안이 학업성취에 미치는 영향: 6학년 초등학생을 중심으로.* 미출간 석사학위논문. 수원, 경기: 아주대학교.

남정미. (2011). 원어민교수 영어수업에서 느끼는 영어학습 불안연구. *언어과학, 18*(2), 69-89.

박광균, 이소영. (2009). 영어로 진행하는 영어수업(TEE)에서 학습자 불안감 및 동기분석. *중등영어교육, 2*(2), 56-76.

박기표. (2015). 불안감과 외향적/내향적 성격이 영어 말하기 성취도에 미치는 영향. *영어교과교육, 14*(1), 43-57.

박상우. (2018). *EFL 중학생들의 영어 학습전략, 학습불안 및 영어성취도 간의 상관관계 분석.* 미출간 석사학위 논문. 청주, 충북: 충북대학교.

박서현. (2016). *영어로 진행하는 영어수업(TEE)에 대한 고등학생의 학습동기 및 불안감에 대한 연구.* 미출간 석사학위 논문. 서울: 숙명여자대학교.

박정표. (2019). *고등학생의 L2 자아개념, 외국어 학습 불안감, 영어 학업 성취도간의 관계.* 미출간 석사학위 논문. 서울: 중앙대학교.

박창숙. (2014). *학습불안과 읽기불안이 영어 학업성취도에 미치는 영향.* 미

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

출간 석사학위 논문. 서울: 한양대학교.

박해진. (2011). *영어로 진행되는 영어수업(TETE)에 대한 중학생의 학습동기 및 불안감에 관한 연구.* 미출간 석사학위 논문. 서울: 숙명여자대학교.

박현주. (2002). *불안과 모험시도가 영어 학습 성취도에 미치는 영향.* 박사학위 논문. 광주: 전남대학교.

변지현, 지민정. (2012). 외국어 학습의 차이가 외국어 학습 불안에 미치는 영향. *학습과학연구, 6*(2), 1-12.

심순희. (2005). 고등학교 학생들의 학습자 변인과 영어 학업성취도 사이의 상관관계 연구. *영어어문교육, 11*(4), 261-286.

염규을. (1998). 외국어 불안이 영어 학업성취도에 미치는 영향. *영어교육연구, 13*(1), 179-203.

이서영. (2015). *학습자 변인과 영어 학습 불안감 사이의 관계 고찰: 일반 인문계 고등학교를 중심으로.* 미출간 석사학위 논문. 서울: 연세대학교.

이선원. (2015). *TEE 영어 수업에 대한 중학생의 불안감 및 학습동기에 관한 연구.* 미출간 석사학위 논문. 서울: 숙명여자대학교.

이수지. (2016). *한국 중학생들의 영어 수업 불안에 관한 연구.* 미출간 석사학위 논문. 광주: 조선대학교.

이은경. (2006). *L2 지식, L1 독해력, 읽기 불안이 한국학습자들의 영어독해력에 미치는 영향.* 미출간 박사학위논문. 광주: 전남대학교.

이효웅. (1994). 외국어 학습 책략에 관한 연구, *영어교육, 48*, 51-99.

이효웅, 오준일. (2000). 영어 학습 태도와 능력간의 상관관계. *영어교육, 55*(4), 389-409.

임미란. (2008). 학습유형과 언어불안이 영어 학업성취도에 미치는 영향. *영어영문학, 21*(3), 223-246.

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

정유철. (2013). *중국어 학습자의 중국어 불안과 학업 성취도와의 관계 연구: 고등학교 중국어 학습자를 중심으로.* 미출간 석사학위 논문. 서울: 경희대학교.

정현경. (2017). *제 2언어 동기적 자아 체계와 외국어 학습 불안감이 중학생 학업 성취도에 미치는 영향.* 미출간 석사학위 논문. 서울: 연세대학교.

조미원. (2009). 외국어 학습동기와 말하기 불안: 아시아계 학습자를 중심으

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

로. *영어영문학연구, 35*(4), 185-213.

조미원. (2010). 미국 내 거주하는 ESL 학습자들의 영어 말하기 불안에 영향을 주는 변인 탐색. *영어영문학연구, 36*(4), 289-308.

조안나. (2011). *영어 학습자의 시험 불안과 학습동기가 영어 성취에 미치는 영향.* 미출간 석사학위 논문. 익산, 전북: 원광대학교.

차정선, 김태영. (2013). 초등 영어 학습동기와 불안감이 의사소통의지와 말하기 학습에 미치는 영향. *초등영어교육, 19*(1), 271-294.

최운철. (2012). *TEE가 고등학교 학생들의 영어 학습 불안과 동기에 미치는 영향.* 미출간 석사학위 논문. 전주, 전북: 전주대학교.

최현숙. (1989). *영어 학습에 대한 불안과 영어성취도의 관계 연구.* 미출간 석사학위 논문. 서울: 이화여자대학교.

한지연, 임현우. (2014). 대화식 저널 쓰기 활동이 영어 읽기능력, 읽기동기 및 불안에 미치는 영향. *응용언어학, 30*(2), 155-180.

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th Ed.) New York: Longman.

Ehrman, M., & Oxford, R. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal, 79*(1), 67-89.

Ewald, J. D. (2008). Foreign language learning anxiety in upper-level classes: Involving students as researchers. *Foreign Language Annals, 40*(1), 122-142.

Gardner, R. C., Day, J. B., & MacIntyre, P. D. (1992). Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Acquisition 14,* 197-214.

Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly, 20,* 559-562.

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

Jones, G., & Swain, A. B. J. (1995). Predispositions to experience

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

debilitative and facilitative anxiety in elite and non-elite performers. *The Sport Psychologist, 9,* 202-212.

Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal, 85*(4), 549-566.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Retrieved March 17, 2019, from the World Wide Web: https://scholar.google.co.kr

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy. *Theory into Practice, 41*(4), 212-218, Ohio State University.

Larsen, F., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research.* New York: Longman.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991a). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal, 75*(3), 296-304.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991b). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning, 41*(4), 513-534.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991c). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning, 41*(1), 85-117.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994a). The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition, 16,* 1-17.

MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994b). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning, 44*(2), 283-305.

Omaggio, H. A. (1993). *Teaching language in context.* Boston: Heinle & Heinle.

Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E.(2000). Cognitive, affective, personality and demographic predictors of foreign-language achievement. *The Journal of Educational*

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Research, 94(1), 3-15.

Saito, Y., & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals, 29*(2), 239-251.

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. (1975). Anxiety: State-trait process. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety, 5* (pp. 115-143). Washington, D.C.: Hemisphere.

Thompson, A. S., & Lee, J. (2014). The impact of experience abroad and language proficiency on language learning anxiety. *TESOL Quarterly, 48*(2), 252-274.

Wiggins, M. S., & Brustad, R. J. (1996). Perception of anxiety and expectations of performance, *Perceptual and Motor Skill, 83,* 1071-1074.

Young, D, J. (1991). Creating a low anxiety classroom environment What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal, 75*(4), 426-239.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

부록 1

<영어 학습 불안에 관한 연구: 중학생과 고등학생의 차이>

안녕하세요. 본 설문은 여러분이 영어 학습을 할 때 느끼는 불안에 대해 연구하고자 구성되었습니다. 이 설문은 연구 이외의 목적으로 사용되지 않을 것을 약속드립니다. 여러분의 솔직한 답변이 연구에 소중한 자료가 될 것이니 한 문항도 빠짐없이 답변해 주십시오. 정답은 없으므로 여러분이 느끼는 것과 가장 가까운 **한 개만 골라 체크**해 주시기 바랍니다. 귀한 시간을 내 주셔서 진심으로 감사드립니다. 조선대학교 교육대학원 영어교육 전공 김민솔 드림

※ 다음은 응답자의 기본 정보에 대한 질문입니다. 해당 항목에 √ 표시를 해 주십시오.

1. 나는 현재 중학생(　　) / 고등학생(　　) 이다.

2. 본인의 전반적인 영어능력은 어느 정도라고 생각합니까?
   ① 최하 ② 하 ③ 보통 ④ 상 ⑤ 최상

3. 본인이 영어 학습에서 가장 잘 하는 영역은 무엇입니까? **(복수 응답 가능)**
   ① 듣기 ② 말하기 ③ 읽기 ④ 쓰기 ⑤ 문법 ⑥어휘 ⑦문화

4. 본인이 영어 학습에서 가장 중요하다고 생각하는 영역은 무엇입니까?
   (복수 응답 가능)
   ① 듣기 ② 말하기 ③ 읽기 ④ 쓰기 ⑤ 문법 ⑥어휘 ⑦문화

5. 본인의 영어 학습에 가장 큰 영향을 미치는 요인은? **(한 개만 골라 체크)**
   ① 교재 ② 학원 ③ 학교 선생님 ④ 자습 ⑤ 기타(　　)

6. 영어 수업 시간을 제외하고 일주일에 평균 몇 시간 영어 학습을 합니까?
   ① 1시간 미만 ② 3시간 ③ 6시간 ④ 9시간 ⑤ 12시간 이상

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

7. 영어 학습을 위해 영어권 국가에 거주했다면 그 기간은 어느 정도입니까?
① 없음 ② 3개월 미만 ③ 3개월 이상~6개월 미만
④ 6개월 이상~1년 미만 ⑤ 1년 이상

8. 나는 영어로 대화하는 친구가 있다. 그렇다( ) 아니다( )
9. 나는 영어 학원을 다니거나 과외를 받고 있다. 그렇다( ) 아니다( )
10. 나는 원어민 선생님과의 영어 학습 경험이 있다. 그렇다( ) 아니다( )
11. 나는 초등학교 입학 전 영어 교육을 받았다. 그렇다( ) 아니다( )
12. 내 영어실력은 내 노력에 따라 향상될 것이다. 그렇다( ) 아니다( )

※ 작년 2학기 중간, 기말고사 영어 성적을 써 주세요.
(비밀이 유지되니 솔직하게 답변해주세요^^)
- 중간고사 ( )점
- 기말고사 ( )점

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

부록 2

※ 다음은 영어 학습 불안에 대한 질문입니다. 해당 항목에 √ 표시를 해 주십시오.

문항	구분	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
		①	②	③	④	⑤
1	나는 영어 수업시간에 영어로 말할 때 내 자신에 대한 확신이 없다.					
2	나는 영어 시간에 실수하는 것에 대해 걱정하지 않는다.					
3	나는 영어 시간에 지명을 받으면 떨린다.					
4	나는 선생님이 영어로 말하는 것을 이해하지 못하면 불안하다.					
5	영어 수업을 듣는 것은 나에게 부담이 되지 않는다.					
6	나는 영어 시간에 수업과 관련 없는 것들에 대해 생각한다.					
7	나는 다른 학생들이 나보다 영어를 더 잘한다고 생각한다.					
8	나는 영어 시험을 보는 동안 보통 편안하다.					
9	나는 영어 시간에 준비 없이 말해야 할 때 당황하기 시작한다.					
10	나는 영어 시험 점수가 낮을까 봐 걱정한다.					
11	나는 다른 사람들이 영어 시간에 긴장하는 것을 이해할 수 없다.					
12	나는 영어 시간에 너무 긴장해서 알고 있던 것도 잊어버린다.					
13	나는 영어 시간에 자진해서 답하는 것이 창피하다.					
14	나는 원어민과 영어로 말하는 것에 대해 긴장하지 않는다.					
15	나는 영어 선생님이 틀린 것을 고쳐주었을 때 그것을 이해하지 못하면 속상하다.					

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

16	나는 영어 수업 시간을 위해 충분히 준비했음에도 불구하고 영어 수업이 걱정 된다.					
17	나는 종종 영어 수업을 듣기 싫다.					
18	나는 영어 시간에 발표할 때 자신감이 있다.					
19	나는 영어 선생님이 내가 실수하는 것을 지적할까봐 두렵다.					
20	나는 영어 시간에 내가 발표할 차례가 되면 심장이 뛰는 것을 느낀다.					
21	나는 영어 시험을 준비하면 할수록 더 혼란스럽다.					
22	나는 영어 수업 시간을 준비해야 하는 것에 대해 부담감을 느끼지 않는다.					
23	나는 항상 다른 학생들이 나보다 영어 말하기를 더 잘한다고 생각한다.					
24	나는 다른 학생들 앞에서 영어로 말할 때 부끄러움을 느낀다.					
25	나는 영어 수업을 따라가지 못할 것을 걱정한다.					
26	나는 다른 수업시간에 비해 영어 수업시간에 더 긴장한다.					
27	나는 영어 수업시간에 영어로 말할 때 긴장되고 헷갈린다.					
28	나는 영어 수업 시작 전에 편안함을 느낀다.					
29	나는 영어 선생님이 말하는 모든 단어를 이해하지 못하면 긴장한다.					
30	나는 영어로 말하기 위해 배우는 규칙에 대해 부담을 느낀다.					
31	나는 영어로 말할 때 다른 친구들이 비웃을까봐 두렵다.					
32	나는 원어민과 있을 때 편안하다.					
33	나는 영어선생님으로부터 내가 미리 준비하지 못한 질문을 받으면 긴장한다.					

Collection @ chosun