Korean Journal of English Language and Linguistics, Vol 22, September 2022, pp. 978-997
DOI: 10.15738/kjell.22..202210.978

KOREAN JOURNAL OF ENGLISH LANGUAGE AND LINGUISTICS

ISSN: 1598-1398 / e-ISSN 2586-7474

http://journal.kasell.or.kr

한국 고등학생들의 영어 듣기, 읽기 시험 불안 및 정의적 전략

최은경(한양대학교) **김성연**(한양대학교)

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons License, which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Received: July 30, 2022
Revised: September 10, 2022
Accepted: September 30, 2022

Eun Kyung Choi (1st author)
Graduate, Hanyang University
Tel: 02-2220-1140
clearchoi1@naver.com

Sung Yeon Kim (corresponding author)
Professor, Hanyang University
Tel: 02-2220-1141
sungkim@hanyang.ac.kr

ABSTRACT

Choi, Eun Kyung and Sung Yeon Kim. 2022. Korean high school students' anxiety and affective strategies when taking English listening and reading tests. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 22, 978-997.

This study examined Korean high school students' anxiety and affective strategy use when they were taking English listening and reading tests. For the purpose of the study, existing questionnaires from Kim (2002), Saito et al. (1999), and Oxford (1990) were adapted so that the items could measure students' listening and reading test anxiety and affective strategies concerning test-taking situations. For data collection, 123 high school students were asked to complete the questionnaires, after solving four listening and four reading test items sampled from previous Korean SATs and mock exams. The study found that the students experienced high levels of anxiety when they could not comprehend the first sentence in listening, and when they had to solve many reading items for a short period of time. It is notable that regardless of skill areas, options presented in English were most anxiety-provoking from learner perspectives. The students' listening test anxiety and reading test anxiety differed according to learner proficiency, with low proficiency learners experiencing higher levels of anxiety. In terms of strategy use, the students were not so active in employing affective strategies, and in a comparison of high- and low-level students, the high-level students were found to use affective strategies more frequently than their counterparts. The findings of the study have meaningful implications for classroom teachers and test developers.

KEYWORDS

foreign language classroom anxiety, test anxiety, English listening, English reading, listening anxiety, reading anxiety, Korean scholastic aptitude test (KSAT), affective strategy

© 2022 KASELL All rights reserved

1. 서론

한국에서 대학수학능력평가(이하 수능시험)는 수험생들의 수학능력을 측정하고 대학 입학을 결정하는 고부담 시험(high-stakes test)으로서 학교 교육에 지대한 영향을 미친다(김신영 2009). 수능시험과 모의고사의 영어 영역은 듣기, 읽기에 비중을 두고 평가하고 있기 때문에 학교 교육은 이에 대비하기 위해 듣기, 읽기 중심으로 이루어지고 있다. 수능시험을 잘 보기 위해서는 영어 듣기 및 읽기 능력이 중요하기 때문에 시험을 준비하는 고등학생 관점에서 영어듣기와 읽기 시험은 불안을 유발할 수 있다.

학생들이 시험 상황에서 시험 불안(test anxiety)을 경험하는데, 문제는 시험 불안이 학생의 학업 성취나 수행에 영향을 미칠 수 있다는 점이다. 학업 성취에 영향을 미치는 변인들은 지능, 적성, 불안, 전략 등 다양한데(박영예 1999, 이효웅 2001, 정유경, 김현옥 2010, Bacon 1992, Bialystok 1981, Horwitz et al. 1986, Kim 2002, Mills, Pajares and Herron 2006) 사전에 결정되어 바꾸기 힘든 지능이나 적성과는 달리 불안이나 전략은 교육과 학습을 통해 변화 가능하다는 점 때문에 외국어교실 현장에서 많은 연구가 이루어졌다(박창숙 2014). 특히, 불안과 학업 성취도 간의 관계를 분석한 연구들이 많이 이루어졌고 불안과 성취도 간에 유의한 부적 관계(inverse relationship)가 보고되었다(박창숙 2014, 박현주 2002, Aida 1994, Coulombe 2000, Horwitz et al. 1986, Horwitz 2001, Phillips 1992, Rodriguez 1995. 구체적으로 언어 영역과 관련하여 듣기 불안을 변인으로 한 연구들은 듣기 불안이 성취도에 부정적 영향을 미치는 것을 발견하였고(김아리 2015, Kim 2010, Mills et al. 2006, Serraj and Noordin 2013) 읽기 불안을 조사한 연구들도 읽기 불안과 읽기 능력 간에 부적 관계가 있음을 보고하였다(이은경 2001, Jafarigohar and Behrooznia 2012, Tsai and Li 2012).

많은 연구들이 공통적으로 불안과 성취도 간의 부적 관계를 보고했는데 문제는 대부분의 연구들이 학습자 불안을 간접적으로 측정하는 설문조사를 통해 결과를 분석했다는 점이다. 그러나 시험 불안에 대한 학습자 인식(learner perception)은 실제 학생이 느끼는 시험 불안과는 차이가 있을 수 있고 때로는 응답자가 실제 자신의 생각보다 과장하여 응답할 가능성이 있어서 설문 참여자의 응답에 기초한 설문(self-reported questionnaire)은 한계가 있다(Brown 2014).

이와 같은 문제를 개선하기 위해 본 연구는 설문 응답 전에 영어 듣기 및 읽기 문항을 풀 수 있는 기회를 학생들에게 제공함으로써 학습자의 시험 불안을 직접적으로 측정하고자 하였다. 즉, 학생이 실제로 영어듣기, 읽기 문제를 풀어보고 설문에 응답하게 함으로써 학생들의 불안 응답 데이터의 신뢰도를 제고하고자 하였다. 또한, 과거 선행연구들이 듣기 불안이나 읽기 불안을 독립적으로 다룬데 반해 본 연구는 듣기와 읽기 시험 불안을 동시에 조사하였으며, 시험 불안에 대처하기 위한 방안으로 정의적 전략을 연구의 범위에 포함했다는 점에서 선행 연구들과 차별화된다.

수능시험은 학생들의 대학 진학과 전공 선택에 지대한 영향을 미치기 때문에 수능시험에 대한 학습자의 정의적 경험을 조사하는 연구는 중요하다. 특히, 수능시험에서 비중 있게 다루어지고 있는 영어 듣기와 읽기 시험을 보는 과정에서 학생들이 느낄 수 있는 시험 불안을 보다 직접적으로 조사하고 시험 불안을 극복하기 위한 정의적 전략의 사용 양상을 분석하는 연구가 필요하다. 따라서 본 연구는 시험 상황에서 수행에 영향을 미칠 수 있는 변인으로서 학생들의 시험 불안을 측정하고, 시험 불안을 극복하기 위한 방법으로 정의적 전략을 어떻게 사용하는지 그 양상을 파악하고

© 2022 KASELL All rights reserved

자 한다. 또한 학생들의 시험 불안과 정의적 전략이 학습자 수준에 따라 차이가 있는지 분석하고자 한다.

2. 이론적 배경

불안은 자율신경계의 각성을 일으키는 근심, 걱정, 두려움의 감정으로 정의된다(Spielberger 1983). Spielberger는 불안을 개인의 내재적 특성 때문에 생기는 특성 불안(trait anxiety)과 불안을 유발하는 자극에 대한 반응으로 발생하는 상태 불안(state anxiety)으로 분류했다. 이후 Horwitz 외 2인(1986)은 외국어 학습에 대한 학생들의 부정적 감정 반응("negative emotional reactions")을 설명하기 위해서 외국어 불안(Foreign Language Anxiety, FLA)이라는 구인을 제안하였다(Horwitz 2001). 또한, FLA가 L2 학습 상황에 고유한 불안(situation-specific anxiety)이라고 주장하며 FLA를 측정하기 위해 외국어 교실 불안 검사(Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS)를 개발하였다. Horwitz(1986)는 FLA와 Spielberger(1983)의 특성 불안(r = .29, p < .01), Watson과 Friend(1969)의 부정적 평가에 대한 두려움, McCroskey(1970)의 의사소통 불안 간의 관계에 대해 상관분석을 실시한 결과 특성 불안을 제외한 다른 변인들과의 상관관계가 유의하지 않은 것을 발견하고 FLA가 일반적인 불안과 다른 독립적인 구인이라고 강조하였다.

Horwitz 외 2인(1986)의 FLCAS 개발과 함께 1980년대 중후반 이후에 외국어 불안(FLA)을 주제로 한 연구들이 많이 이루어졌는데 1990년대 후반 이후에는 FLA가 세분화되어 각 언어영역과 관련된 불안이 다루어지기 시작했다. 예를 들어 듣기 불안(Elkhafaifi 2005), 읽기 불안(Saito, Garza and Horwitz 1999), 말하기 불안(Woodrow 2006), 쓰기 불안(Cheng 2004) 등과 같은 영역별 불안을 검사하는 도구들이 제작됨에 따라 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등과 관련된 불안을 분석하는 연구들이 다수 이루어졌다(Brunfaut and Revesz 2015, Gkonou 2014, Kim 2002, Liu and Liu 2015, Zhao, Guo and Dynia 2013, Tsai and Cheng 2009, Woodrow 2011, Wu and Lin 2014, Zhang 2013). 언어 영역별 불안은 제2언어 습득에 영향을 주기 때문에 모두 중요하지만 한국의 중등 영어교육 상황에서는 듣기 불안과 읽기 불안이 특히 중요해 보인다. 이는 영어과 수능시험에서 듣기와 읽기가 큰 비중을 차지하고 수능시험 결과에 따라 학생의 대학 입학과 진로 등이 결정되어서 수험생 관점에서 많은 부담을 유발하기 때문이다.

우선, 듣기 불안은 듣기 과정에서 학습자가 느끼는 불안, 스트레스, 걱정 등을 의미하는데 Meyer(1984)는 읽기, 쓰기와 달리 듣기에서는 주제, 속도, 소리를 통제하기 위한 시간이 충분치 않고 정보를 즉시 처리해야하기 때문에 네 가지 기능 중 듣기가 상대적으로 어렵고 부담이 된다고 주장하였다. 학습자는 일시적으로 제시되는 언어 입력을 인지, 이해하고 반응을 해야 하기 때문에 듣기 불안을 경험하는 경우가 많다(Vogely 1999). 한편, Oxford(1993)는 학습자가 모든 정보를 들으려고 하는 비현실적인 목표를 갖기 때문에 듣기 불안을 느낀다고 설명하였다. Hedge(2000)는 듣기에 대한 학습자의 비현실적인 기대감 외에도 교재의 난이도, 발화 속도 등을 듣기 불안을 유발하는 요인으로 보고하였다. Scarcella와 Oxford(1992)도 듣기 불안의 원인을 학습자가 아닌 외부 요인에서 찾았는데 구체적으로 듣기 자료가 너무 어렵거나 생소한 경우 학생들

© 2022 KASELL All rights reserved

이 불안을 느낀다고 설명하였다. 또한, 학생들이 듣기를 하면서 모든 단어를 이해해야한다는 부담감을 갖기 때문에 듣기 불안이 가중된다고 주장하였다. 한편, 듣기 불안과 외국어 불안 간의 관련성을 조사한 연구들도 있는데 Elkhafifi(2005)는 두 가지 불안이 독립적이지만 둘 다 성취도와 부적 관계를 갖는다는 점에서 관련이 있다고 보고하였다. Serraj와 Noordin(2013)도 외국어 불안과 듣기 불안이 이란 학생들의 영어 듣기 수행과 부적 관계가 있다고 보고하며 두 가지 불안이 관련성이 있다고 제안하였다.

듣기 불안에 대한 연구는 외국뿐만 아니라 국내에서도 많이 이루어졌는데 대표적인 연구로서 Kim(2002)은 한국 학생들을 대상으로 외국어 불안과 듣기 불안을 측정하고 영어 청해 능력과의 관련성을 조사하였다. 자료 분석 결과 학생들이 교실과 학교 밖의 의사소통 상황에서 듣기 불안을 경험하며 듣기 불안은 듣기 수행과 부적 관계가 있음을 발견하였다. 듣기 불안 검사값에 대한 요인 분석 결과 2개의 요인(듣기에 대한 긴장과 우려, 듣기 자신감 부족)이 추출되었는데 그 중 듣기 자신감 부족이 듣기 능숙도를 가장 잘 예측하는 것으로 나타났다. 한편, 황성삼(2005)은 한국과 같은 EFL 환경에서는 듣기 활동이 주로 시험을 통해 이루어지기 때문에 학생들이 듣기 불안을 느낀다고 지적하면서 문제 풀이 중심의 듣기 활동이 지양되어야 한다고 주장하였다.

외국어 읽기 불안에 대한 연구들도 다수 이루어졌는데 대표적인 연구로서 Saito 외 2인(1999)은 외국어 읽기 불안 척도(Foreign Language Reading Anxiety Scale, FLRAS)를 개발하여 노어, 불어, 일어를 배우는 학생들을 대상으로 읽기 불안을 조사하고 이를 외국어 불안 값과 비교하였다. 분석 결과 외국어 불안은 목표어에 따른 차이를 보이지 않았지만 읽기 불안은 목표어에 따라 달라지는 것을 발견하였다. 구체적으로 일어 학습자의 불안이 가장 높았고 노어 학습자의 불안이 가장 낮은 것으로 나타났다. Saito 외 2인(1999)은 언어에 따라 읽기 불안 차이가 있는 것이 언어별로 다른 문자 체계 때문이라고 주장하며 읽기 불안이 외국어 불안과 관련은 있지만 읽기에 고유한 불안임을 강조하였다.

읽기 불안과 읽기 능숙도 간의 관련성을 조사한 연구도 있는데 Mills 외 2인(2006)은 불어 듣기 및 읽기 능숙도와 성(gender), 불안, 자아효능감의 관계를 파악하기 위해 다중회귀분석을 실시한 결과 불어 듣기 불안은 불어 듣기 능숙도를 예측한데 반해 불어 읽기 불안은 읽기 능숙도를 예측하지 못하는 것을 발견하였다. 한편, 중국어 읽기 불안을 조사한 연구도 있는데 Zhao 외 2인(2013)은 영어를 모국어로 하는 성인 학습자를 대상으로 읽기 불안, 성, 능숙도 간의 관계를 분석하였다. 그 결과 성별에 따른 읽기 불안의 차이는 없었지만 목표어 능숙도에 따라 차이가 있음을 발견했는데 구체적으로 중 수준 학생들의 읽기 불안이 하 수준 학생들의 불안보다 높은 것을 확인하였다.

국내에서도 외국어 읽기 불안 척도(FLRAS)를 활용한 연구가 많이 진행되어 왔는데 대표적 연구로 정유경과 김현옥(2010)은 중학생과 고등학생을 대상으로 외국어 불안과 읽기 불안 검사를 실시한 결과 두 변인 간의 상관관계(r = .74, p < .01)가 유의함을 확인하였다. 그러나 외국어 불안과 관련해서는 중등학교 학생들이 의사소통 불안 및 시험 불안을 느끼는데 반해 읽기 불안과 관련해서는 문법, 어휘 등 언어적 지식이 부족하거나 지문의 의미 파악이 어려운 경우 긴장하는 것으로 나타났다. 또한 학년별 비교에서 외국어 불안의 경우 중학교 3학년생의 외국어 불안이 1학년생보다 유의한 차이로 높은 것을 발견하였다. 학년별 영어 읽기 불안 비교에서는 중1−중3*, 중1−고1*, 중2−중3*, 중3*−고3, 고1*−고3 간에 유의한 차이가 있었는데 *표시된 그룹의 읽기

© 2022 KASELL All rights reserved

불안이 더 높은 것으로 나타났다. 일반적으로 중학생의 경우 학년이 높을수록 읽기 불안이 높았는데 고등학생과의 비교에서는 학년이 낮은 학생들의 읽기 불안이 더 높은 것으로 나타났다. 최근에는 외국어로서 한국어를 배우는 학습자를 대상으로 외국어 읽기 불안 연구가 많이 이루어지고 있다(박현진 2020, 이다슴, 박성희 2019, 이은진, 권연진 2019). 이들은 모두 FLRAS를 활용하여 L2로 한국어를 배우는 외국인을 대상으로 한국어 읽기 불안을 검사하고 이에 대해 요인분석을 실시하였다. 추출된 요인의 수와 내용이 연구별로 차이가 있었는데 읽기 불안을 높이는 요인으로 단어와 문법(이다슴, 박성희 2019), 텍스트의 주제 파악(이은진, 권연진 2019), 모르는 내용(박현진 2020) 등이 보고되었다.

이상의 문헌들을 통해 듣기 불안과 읽기 불안 연구의 대부분이 외국어 불안과의 관련성 위주로 이루어졌음을 알 수 있다. 즉, 듣기 불안과 읽기 불안을 함께 분석한 연구보다는 FLA와의 관계에 초점을 두고 독립적으로 이루어졌다. 또한, 한국과 같이 수능시험이 고 부담시험으로 시행되고 있는 환경에서 주요 영역으로 다루어지는 듣기, 읽기에 대한 시험 불안 연구도 부족하다. Spielberger(1972)는 시험 불안을 시험 상황에서 느끼는 상태 불안으로 분류했으며 대부분의 학생들이 시험 상황에서 상태 불안을 경험하지만 시험 불안의 정도는 개인마다 다를 수 있다고 설명하였다. 한편, Horwitz외 2인(1986)은 시험 불안이 외국어 교실 상황과 관련되어 있다고 제안하며 시험 불안을 실패에 대한 두려움에 기인한 수행 불안이라고 보고 FLCAS의 하위 구인으로 포함하였다. 시험 불안이 FLCAS에 포함되어 있기 때문인지 국내에서 수행된 불안 연구의 대부분은 듣기 불안, 읽기 불안을 조사하는 데 집중되어 있고 듣기, 읽기 시험 불안을 심도 있게 분석한 연구들은 거의 없다. 뿐만 아니라, 불안을 극복하기 위한 정의적 전략을 살펴본 연구도 없었다.

정의적 전략은 언어 학습에 직접적으로 영향을 미치지 않는 점 때문에 간접 전략으로 분류되지만 학습을 촉진하는 전략으로서 그 역할은 중요하다(O'Malley and Chamot 1990, Oxford 1990). 정의적 전략은 학습자 자신의 감정과 태도를 관리하고 통제할 수 있도록 지원하는 전략으로서 불안 낮추기, 격려하기 등이 있다. 일반적으로 정의적 전략에 대한 연구는 Oxford(1990)가 개발한 학습전략 검사(Strategy Inventory for Language Learning, SILL)의 출현과 함께 기억 전략, 인지 전략, 보상 전략, 상위인지 전략, 사회적 전략 등과 함께 실시되었다. 학습전략 연구들의 대부분은 학습자의 성, 연령 등 배경 변인(demographic variables)에 따른 전략 차이나 학습전략과 영어능력 간의 관계에 초점을 두고 이루어졌다(이경랑 2008). 이경랑은 72명의 한국 대학생들을 대상으로 학습전략 사용 실태를 조사한 결과 정의적 전략의 평균값(M = 2.54)이 보상 전략(M = 3.44), 상위인지 전략(M = 3.31), 인지 전략(M = 2.95), 기억 전략(M = 2.65)보다 낮은 것을 발견하였다. 또한, 성별 비교에서 남학생들의 정의적 전략 사용이 여학생보다 통계적으로 유의한 수준에서 부진한 것을 확인하였다. 이경랑(2008)은 한국 학생들의 정의적 전략 사용 빈도가 낮은 것을 문제로 지적하며 학생들이 정의적 전략을 전략으로 인식하지 못하기 때문이라고 설명하였다. Bown(2006)은 자율적인 학습을 요구하는 개별화된 학습 환경에서 성공적인 학생들은 자신의 학습에 대한 동기를 부여하고 자신을 격려한데 반해 학습이 부진한 학생들은 정의적 전략을 거의 사용하지 않는 것을 확인하였다.

정의적 전략은 듣기, 읽기 시험 불안에 대응하기 위한 방법으로서 그 역할과 기능이 중요함에도 불구하고 이에 초점을 두고 조사한 연구는 거의 없다. 고 부담 시험을 응시해야 하는 고등학생들의 관점에서 수능 시험에서 비중 있게 출제되는 영어 듣기, 읽기 영역 시험은 불안을 유발할 가능

© 2022 KASELL All rights reserved

성이 높기 때문에 정의적 전략의 활용이 중요하다. 따라서 본 연구에서는 영어듣기와 읽기 영역의 시험에 대한 고등학생들의 불안을 살펴보고 이를 극복하기 위해 학생들이 정의적 전략을 어떻게 사용하는지 그 양상을 조사하고자 한다. 또한, 학습자 수준에 따라 학생들의 영어듣기, 읽기 시험 불안과 정의적 전략 사용에 차이가 있는지 분석하고자 한다.

3. 연구 방법

3.1 연구 질문

본 연구는 한국 고등학생을 대상으로 영어과 수능시험 및 모의고사의 듣기, 읽기 영역과 관련된 시험 불안을 조사하였다. 또한 학습자의 수준에 따라 시험 불안과 정의적 전략에 차이가 있는지 분석하였다. 연구 질문은 다음과 같다.

1) 영어과 수능시험과 모의고사의 듣기, 읽기 영역에 대한 학생들의 시험 불안은 어떠한가? 학습자의 시험 불안은 영어 수준에 따라 차이가 있는가?
2) 학생들은 영어 듣기, 읽기 시험에서 느끼는 불안감에 대처하기 위해 어떤 정의적 전략을 사용하는가? 학습자의 정의적 전략 사용 양상은 영어 수준에 따라 차이가 있는가?

3.2 연구 대상

본 연구는 경기도에 소재하고 있는 인문계 고등학교 두 곳의 2학년 학생들을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 설문조사에는 126명의 학생이 참여하였으나 불성실하게 응답한 사례(n = 3)를 제외한 123명을 연구 대상으로 하였다. 학생들의 수준에 따른 불안의 차이를 분석하기 위해 영어 모의고사 성적을 기준으로 학생들을 2개의 수준으로 나누었다. 전체 학생들의 점수 값 비율, 중간값, 평균값 등을 고려하여 65점대 이하는 하위 학습자(n = 64, 52%), 71점부터 100점까지는 상위 학습자(n = 59, 48%)로 나누었다.

3.3 연구 도구

본 연구에서는 영어과 수능시험과 모의고사의 듣기, 읽기 영역에 대한 시험 불안과 이를 극복하기 위한 정의적 전략 사용 양상을 조사하고 학습자의 영어 수준에 따라 시험 불안과 정의적 전략에 차이가 있는지 분석하기 위해 시험 불안 및 정의적 전략 검사지를 제작하였다.

3.3.1 시험 불안 설문지

고등학생들이 시험 상황에서 경험하는 불안을 조사하기 위해 선행연구를 참조하여 듣기, 읽기

© 2022 KASELL All rights reserved

영역별 시험 불안 설문지를 구성하였다. 우선, 영어듣기 시험 불안을 측정하기 위해 Kim(2000)의 외국어 듣기 불안 척도(FLLAS)를 참조하였다. 또한, FLLAS를 활용한 선행 연구(김아리 2015, 김혜진 2009)를 참고하여 문항을 시험 상황에 맞게 수정하였다. 이와 함께 듣기 시험 상황과 관련된 4개의 문항(1번, 7번, 8번, 9번)을 개발하여 설문지에 추가하였다. 영어듣기 시험 불안 검사지의 문항을 살펴보면 표 1과 같다. 듣기 시험 불안 검사지 9개 문항의 신뢰도를 확인한 결과 신뢰도 계수(Cronbach's Alpha)는 0.87로 나타났다.

표 1. 영어듣기 시험 불안 검사 문항

	설문 문항
1	나는 수능 및 모의고사 영어 듣기문제를 풀 때, 이해 할 수 없는 어려운 단어가 들리면 불안해진다.
2	나는 수능 및 모의고사 영어 듣기문제를 풀 때, 익숙지 않은 혹은 새로운 주제를 들으면 당황한다.
3	나는 수능 및 모의고사 영어 듣기문제를 풀 때, 잠시 다른 생각에 빠져 주요 내용을 놓치면 불안하다.
4	나는 수능 및 모의고사 영어 듣기문제를 풀 때, 들리는 모든 단어를 이해하지 못하거나 하나 하나 다 구분할 수 없으면 긴장되고 혼란스럽다.
5	나는 수능 및 모의고사 영어 듣기문제를 풀 때, 한 번만 들려주는 듣기 시험 상황이 나를 불안하게 만든다.
6	나는 수능 및 모의고사 영어 듣기문제를 풀 때, 들은 내용을 제대로 이해하고 있는지 확신이 들지 않으면 당황스럽다.
7	나는 수능 및 모의고사 영어 듣기문제를 풀 때, 들은 내용을 정확히 기억할 수 없으면 당황스럽다.
8	나는 수능 및 모의고사 영어 듣기문제를 풀 때, 선택지가 영어로 되어 있으면 겁이 난다.
9	나는 수능 및 모의고사 영어 듣기문제를 풀 때, 첫 문장부터 들리지 않으면 불안하다.

시험 불안 설문지에는 읽기 시험 불안 문항도 포함되어 있었는데 이를 구성하기 위해 Saito 외 2인(1999)이 제작한 외국어 읽기 불안 척도(Foreign Language Reading Anxiety Scale, FLRAS)와 FLRAS를 연구도구로 활용한 선행연구(김경철, 박혜숙 2014, 정유경, 김현옥 2010)를 참고하였다.

표 2. 영어읽기 시험 불안 검사 문항

	설문 문항
1	나는 수능 및 모의고사 영어 읽기문제를 풀 때, 지문에 나와 있는 모든 단어를 이해하지 못하면 긴장되고 불안하다.
2	나는 수능 및 모의고사 영어 읽기문제를 풀 때, 잘 알지 못하는 주제가 나오면 긴장이 되고 눈앞이 캄캄하다.
3	나는 수능 및 모의고사 영어 읽기문제를 풀 때, 지문 속에 모르는 문법이 나오면 당황한다.
4	나는 수능 및 모의고사 영어 읽기문제를 풀 때, 선택지(보기)가 영어로 쓰여 있으면 걱정이 앞선다.
5	나는 수능 및 모의고사 영어 읽기문제를 풀 때, 지문을 읽다가 어느 한 단어에서 의미가 막히면 긴장된다.
6	나는 수능 및 모의고사 영어 읽기문제를 풀 때, 지문의 길이가 길면 긴장이 된다.
7	나는 수능 및 모의고사 영어 읽기문제를 풀 때, 첫 문장부터 막히면 당황하여 가슴이 뛴다.
8	나는 수능 및 모의고사 영어 읽기문제를 풀 때, 같은 지문을 여러 번 읽어도 내용을 파악할 수 없으면 긴장된다.
9	나는 수능 및 모의고사 영어 읽기문제를 풀 때, 짧은 시간 내에 많은 읽기 문제를 풀어야 하는 시험 상황이 부담스럽고 긴장된다.

© 2022 KASELL All rights reserved

또한, 읽기 시험 상황과 관련된 설문 문항(4번, 5번, 7번, 8번)을 추가로 제작하여 설문지에 포함하였다. 영어읽기 시험 불안 설문지의 세부 문항은 표 2와 같다. 읽기 시험 불안 검사지의 신뢰도를 분석한 결과 신뢰도 계수(Cronbach's Alpha)는 0.79로 나타나 비교적 신뢰할 수 있는 수준이었다(Taber 2018).

3.3.2 정의적 전략 설문지

고등학생들이 수능 및 모의고사와 같은 시험 상황에서 경험하는 영어듣기, 읽기 불안을 검사함과 동시에 학생들이 시험 불안을 어떻게 대처하는지 파악하기 위해 정의적 전략 검사지를 구성하였다. 정의적 전략을 측정하기 위해 Oxford(1990)의 학습 전략을 참조하였는데 이는 Oxford의 전략 분류가 현장연구 결과에 바탕을 두었고 O'Malley와 Chamot(1990)의 분류보다 구체적이기 때문이다. Oxford가 제시한 다양한 정의적 전략들 중 시험 상황과 관련된 전략을 측정하는 문항들만 선정하여 설문지를 구성하였다. 정의적 전략 검사지의 문항들을 구체적으로 살펴보면 표 3과 같다.

표 3. 정의적 전략 검사 문항

	설문 문항
1	나는 수능 및 모의고사 영어 영역을 보기 전에 긴장이 되면 스스로 마음을 안정시키려 노력한다.
2	나는 수능 및 모의고사 영어 영역을 보기 전에 시험이 끝난 후에 하고 싶었던 일을 생각하거나 고생한 자신에게 보상을 주는 것 등의 즐거운 상상을 한다.
3	나는 수능 및 모의고사 영어 영역을 보기 전에 스트레칭을 하여 신체의 이완을 통해 편안한 마음을 갖도록 노력한다.
4	나는 수능 및 모의고사 영어 영역을 보기 전에 불안함을 없애기 위해 마음속으로 '나는 할 수 있다'와 같은 말을 되새긴다.
5	나는 수능 및 모의고사 영어 영역을 보기 전에 나만의 긴장 푸는 방법(노래 감상, 그림 그리기, 명상하기, 기도하기 등)을 활용하여 불안을 감소시키려 노력한다.

한편, 정의적 전략 검사의 신뢰도 계수(Cronbach's Alpha)는 0.74로 나타났는데 이는 Taber(2018)의 기준에 따라 신뢰할 수 있는 수준이었다. 시험 불안 검사지와 정의적 전략 설문지는 모두 5점 리커트 척도(Likert Scale)를 사용하여 응답의 범위를 제시하였다. 즉, 설문 응답자가 각 문항에 대해 1(전혀 그렇지 않다), 2(그렇지 않다), 3(보통이다), 4(그렇다), 5(매우 그렇다)의 5점 척도로 응답할 수 있도록 구성하였다.

3.4 자료 수집 절차

본 연구의 자료 수집을 위해 고등학교 두 곳을 선정하여 2학년 학생들을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 첫 번째 고등학교에서는 창의재량 시간을 활용하였으며, 두 번째 고등학교에서는 영어 수업 시간을 활용하여 설문을 진행하였다. 설문조사에 앞서 학생들에게 연구의 취지와 목적을 안내하고 설문 검사지의 내용 및 핵심 용어들을 설명하였다. 또한. 학생들의 인식에 의존하여 정의적 영역을 간접적으로 조사하는 설문조사의 한계점을 극복하기 위해(Brown 2014) 학생들에게 수능시험 및 모의고사의 문항들을 풀어보는 시간을 제공하고 설문에 응답하게 하였다.

© 2022 KASELL All rights reserved

이를 위해 영어과 수능시험 및 모의고사 기출문항 중 듣기 4문항, 읽기 4문항을 발췌하여 평가지를 준비하였다. 영어과 수능시험에서 사실적 이해와 추론적 이해를 주요 요소로 다루기 때문에 이를 측정하는 문항 중심으로 평가지를 구성하였다. 그 결과 영어듣기 평가지는 대화나 담화의 요지나 목적을 파악하는 추론적 이해 문항 2개와 담화나 도표 등에 대한 정보를 듣고 세부 내용을 이해하는 사실적 이해 문항 2개로 구성되었다. 한편 영어읽기 평가지는 영어 지문을 읽고 글의 주제, 요지, 주장 등에 대해 묻는 추론적 이해 문항(2개)과 독해 지문과 도표의 세부 내용에 대해 묻는 사실적 이해 문항(2개)을 포함하였다.

학생들이 듣기, 읽기 문항 8개를 풀고 설문에 응답하는 데 약 40분 정도 소요되었다. 총 126명의 학생이 연구 조사에 참여하였으나 불성실하게 응답하여 통계처리가 불가능한 경우(n=3)를 제외한 결과 총 123명의 설문 응답 자료를 결과 분석에 사용하였다.

4. 연구 결과 및 논의

4.1 영어듣기 및 읽기 시험 불안과 영어 수준별 불안의 차이

4.1.1 영어듣기 시험 불안과 영어 수준별 불안의 차이

수능시험과 모의고사의 영어듣기 문항을 풀 때 학생들이 경험하는 시험 불안을 분석하였다. 영어듣기 시험 불안 검사지의 문항들에 대한 학생들의 응답을 구체적으로 살펴보면 표 4와 같다.

표 4. 듣기 영역 시험 불안

설문 내용	1	2	3	4	5	M	SD
1. 어려운 단어	10 (8)	16 (13)	45 (36.6)	39 (31.7)	13 (10.6)	3.24	1.07
2. 익숙지 않은 혹은 새로운 주제	14 (11)	26 (21.1)	34 (27.6)	30 (24.4)	19 (15.4)	3.11	1.24
3. 주요 내용을 놓치면	15 (12.2)	26 (21.1)	37 (30.1)	27 (22.0)	18 (14.6)	3.06	1.23
4. 모든 단어를 이해하지 못할 때	12 (9.8)	26 (21.1)	34 (27.6)	33 (26.8)	18 (14.6)	3.15	1.20
5. 1회 들려주는 듣기 시험	11 (8.9)	29 (23.6)	36 (29.3)	35 (28.5)	12 (9.8)	3.07	1.13
6. 확신이 들지 않을 때	6 (4.9)	23 (18.7)	46 (37.4)	30 (24.4)	18 (14.6)	3.25	1.08
7. 내용을 정확히 기억할 수 없을 때	16 (13.0)	20 (16.3)	37 (30.1)	32 (26.0)	18 (14.6)	3.13	1.23
8. 영어 선택지	4 (3.3)	26 (21.1)	41 (33.3)	31 (25.2)	21 (17.1)	3.32	1.09
9. 첫 문장부터 들리지 않을 때	12 (9.8)	20 (16.3)	33 (26.8)	34 (27.6)	24 (19.5)	3.31	1.24

Note. 1: 전혀 그렇지 않다, 2: 그렇지 않다, 3: 보통이다, 4: 그렇다, 5: 매우 그렇다, M:평균, SD: 표준편차, 괄호 안의 수: 응답 비율(%)

© 2022 KASELL All rights reserved

우선 학생들은 8번 문항과 9번 문항의 상황에 대해 가장 높은 듣기 시험 불안을 경험한다고 응답하였다. 즉, 응답자 중 58명(47%)의 학생들이 첫 문장부터 들리지 않을 때 불안을 경험한다고 답했고, 52명(42.3%)의 학생들이 선택지가 영어로 제시될 때 두렵다고 답했다. 그밖에도 듣기 중에 이해할 수 없는 단어를 접할 때(n = 52, 42.3%), 듣기 지문을 제대로 이해했는지 확신할 수 없을 때(n = 48, 39%) 불안을 느끼는 것으로 나타났다. 이는 학생들이 영어 듣기를 할 때 모든 단어를 알아듣고 인지해야 한다는 부담감 때문에 불안을 느낀다고 보고한 선행연구들의 결과와 맥을 같이 한다(김혜진 2009, Oxford 1993, Scarcella and Oxford 1992). 이를 통해 듣기 상황에서 의미보다 개별 단어에 집중하여 듣는 경우 어려운 단어가 불안을 유발하는 요인으로 작용할 수 있음을 알 수 있다.

한편, 5번 문항(한 번만 들려주는 듣기 시험 상황)에 대해서는 47명(38.3%)의 학생들이 긍정 응답한 것으로 나타나 1번, 6번, 8번, 9번 문항에 대한 동의율보다는 좀 낮았다. 즉, 언어 입력을 재생하는 횟수는 다수의 학생들에게 불안을 유발하지 않는 것으로 나타났다. 3번 문항(잠시 다른 생각에 빠져 주요 내용을 놓치는 상황)에 대해서도 45명(36.6%)의 학생들만 긍정 응답한 것으로 나타나 다수의 학생 관점에서 영어듣기 불안을 유발하는 요인은 아니었다.

학생들의 영어듣기 불안이 학습자 수준에 따라 차이가 있는지 알아보기 위해 영어듣기 시험 불안을 측정하는 9개 문항에 대해 복수의 *t*검정을 실시했는데 이를 요약하면 표 5와 같다.

표 5. 학습자 수준별 영어듣기 시험 불안

문항 번호	집단	N	M	SD	*t*	*p*	Cohen's *d*
1	상	59	2.68	1.025	−6.380	.000	1.144
	하	64	3.75	.836			
2	상	59	2.29	1.018	−9.259	.000	1.669
	하	64	3.88	.882			
3	상	59	2.41	1.019	−6.514	.000	1.178
	하	64	3.66	1.101			
4	상	59	2.29	.852	−10.640	.000	1.915
	하	64	3.95	.881			
5	상	59	2.34	.863	−8.693	.000	1.564
	하	64	3.73	.913			
6	상	59	2.59	.912	−8.047	.000	1.454
	하	64	3.86	.833			
7	상	59	2.37	.963	−8.066	.000	1.462
	하	64	3.83	1.032			
8	상	59	2.68	.899	−7.550	.000	1.364
	하	64	3.91	.904			
9	상	59	2.66	1.108	−6.445	.000	1.165
	하	64	3.91	1.035			

Note. Cohen's *d*: 효과 크기

복수의 *t*검정을 사용했기 때문에 1종 오류(Type I error)를 나타내는 알파 값을 $p < .005$로 조정하여 적용한 결과, 모든 문항에 대해 그룹(상 수준, 하 수준) 간 차이가 유의한 것으로 나타났다. 즉, 모든 문항에서 하위 학습자의 영어듣기 시험 불안 값이 상위 학습자의 불안 값보다 통계적으로 유의한 수준에서 높았음을 알 수 있다. 특히, 모든 문항에 대한 그룹 간 비교에서 효과

© 2022 KASELL All rights reserved

크기(Cohen's *d*)도 0.8 이상으로 나와 실질적 유의성도 큰 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 듣기 불안과 성취도 간에 유의한 부적 상관관계가 있다고 밝힌 선행 연구들의 결과와 일치한다(김혜진 2009, Kim 2002, Kim 2010). 학생들의 성취도가 영어듣기 불안에 영향을 준 것인지 영어듣기 불안의 정도에 따라 성취도가 달라진 것인지 인과관계를 밝히기는 어렵지만 듣기 시험 불안과 성취도 간에 밀접한 관계가 있음을 알 수 있다.

주목할 것은 하위 학습자들의 경우 듣기를 하면서 모든 단어를 이해할 수 없을 때, 선택지가 영어로 제시될 때, 첫 문장부터 들리지 않을 때 높은 불안을 경험한다는 점이다. 영어 수준이 낮은 학생들은 듣기 과정에서 모든 단어를 이해해야 한다는 부담감을 갖고 있기 때문에 단어를 하나라도 놓쳤을 때 불안이 증가된다고 볼 수 있다. 이 결과는 학생들이 모든 단어를 이해해야 한다는 비현실적인 목표를 정하는 경우 듣기 불안을 경험하기 쉽다고 밝힌 Oxford(1993), Scarcella와 Oxford(1992)의 주장과 맥을 같이 한다.

한편, 동일한 문항(들리는 모든 단어를 이해하지 못하거나 구분할 수 없으면 긴장되고 혼란스럽다)에 대한 상 수준 학생들의 불안 값은 가장 낮게 나타났다. 즉, 4번 문항에서 상 수준–하 수준 학습자 간에 불안 점수 값의 차이가 가장 큰 것을 알 수 있다. 이는 상 수준 학생들은 제시된 언어 입력 전체를 이해하지 못해도 맥락적 지식을 활용하여 내용을 유추하여 문제를 풀 수 있는데 반해 언어적 역량이 부족한 하 수준 학생들의 경우 활용할 수 있는 언어적, 맥락적 지식이 부족하기 때문으로 이해된다.

4.1.2 영어읽기 시험 불안과 영어 수준별 불안의 차이

한편, 영어과 수능시험 및 모의고사의 읽기 영역에 대한 시험 불안도 조사했는데 학생들의 응답을 분석한 결과를 요약하면 표 6과 같다. 우선 9번 문항(나는 수능 및 모의고사 영어 읽기문제를 풀 때, 짧은 시간 내에 많은 읽기 문제를 풀어야 하는 시험 상황이 부담스럽고 긴장된다)에 대해 과반수 이상의 학생들(n = 63, 51.2%)이 불안을 경험하는 것으로 나타났다. 즉, 단시간동안 많은 문제를 풀어야 하는 읽기 평가 상황이 불안을 유발하는 것으로 나타났다. 이는 학생들이 직접 문항 수와 시간을 통제할 수 없는 시험 상황의 특수성 때문인데 이와 같은 결과는 다수의 학생들이 제한된 시간을 부담스러워하고 정해진 시간 내에 장문의 독해를 끝내지 못한다고 밝힌 김경철과 박혜숙(2014)의 연구 결과와 유사하다.

흥미롭게도 영어 선택지는 영어듣기 평가뿐 아니라 읽기 평가에서도 불안을 촉발하는 것으로 나타났다. 구체적으로 4번 문항(나는 수능 및 모의고사 영어 읽기문제를 풀 때, 선택지가 영어로 쓰여 있으면 걱정이 앞선다)에 대해 62명(50.4%)의 학생들이 긍정 응답한 것으로 나타났다. 이는 독해 지문을 읽고 이해해야 하는 상황에서 영어로 된 선택지가 인지적 부담을 증가시키기 때문인 것으로 해석된다. 그밖에도 8번 문항(나는 수능 및 모의고사 영어 읽기문제를 풀 때, 같은 지문을 여러 번 읽어도 내용을 파악할 수 없으면 긴장된다)에 대해 56명(45.6%)의 학생들이 동의했는데 이는 시험 상황에서 같은 지문을 여러 번 읽을 경우, 다시 읽은 횟수만큼 시간이 지체되어 나머지 문항을 푸는 데 영향을 주기 때문으로 이해된다. 글을 읽다가 모르는 문법이 나오면 긴장된다는 내용의 3번 문항에 대해서도 53명(43%)의 학생들이 동의했는데 이는 정유경, 김현옥(2010), 박창숙(2014) 등의 결과와 일치한다. 이를 통해 학생들이 영어 읽기 문항을 풀 때 기초

© 2022 KASELL All rights reserved

문법지식이 부족하면 언어적 어려움을 겪고 정의적 부담을 느낄 수 있음을 알 수 있다. 한국어와 다른 문법 체계와 언어 구조가 불안을 유발할 수 있기 때문이다(이은경 2001).

표 6. 읽기 영역 시험 불안

설문 내용	1	2	3	4	5	M	SD
1. 모든 단어를 이해하지 못하면	8 (6.5)	20 (16.3)	47 (38.2)	37 (30.1)	11 (8.9)	3.19	1.03
2. 잘 모르는 주제	11 (8.9)	31 (25.2)	45 (36.6)	31 (25.2)	5 (4.1)	2.90	1.01
3. 모르는 문법	5 (4.1)	16 (13.0)	49 (39.8)	42 (34.1)	11 (8.9)	3.31	0.95
4. 영어 선택지	7 (5.7)	19 (15.4)	35 (28.5)	41 (33.3)	21 (17.1)	3.41	1.12
5. 단어 의미가 막히면	9 (7.3)	29 (23.6)	44 (35.8)	30 (24.4)	11 (8.9)	3.04	1.07
6. 지문 길이가 길면	15 (12.2)	22 (17.9)	45 (36.6)	27 (22.0)	14 (11.4)	3.02	1.16
7. 첫 문장부터 막히면	7 (5.7)	29 (23.6)	47 (38.2)	28 (22.8)	12 (9.8)	3.07	1.04
8. 여러 번 읽어도 이해가 안 될 때	1 (0.8)	22 (17.9)	44 (35.8)	44 (35.8)	12 (9.8)	3.36	0.92
9. 짧은 시간 내에 많은 문제를 풀어야 하는 상황	3 (2.4)	18 (14.6)	39 (31.7)	45 (36.6)	18 (14.6)	3.46	0.99

Note. 1: 전혀 그렇지 않다, 2: 그렇지 않다, 3: 보통이다, 4: 그렇다, 5: 매우 그렇다, M:평균, SD: 표준편차, 괄호 안의 수: 응답 비율(%)

한편, 글을 읽다가 잘 모르는 주제를 접하는 경우(2번 문항), 한 단어 때문에 의미 이해가 어려운 경우(5번 문항), 긴 지문을 독해해야 하는 경우(6번 문항)에 대해 느끼는 영어읽기 시험 불안은 상대적으로 낮은 것으로 나타났다. 즉, 2번 문항에 대해서는 36명(29.3%), 5번 문항과 6번 문항에 대해서는 41명(33%)의 학생들이 동의한 것으로 나타났다. 이를 통해 학습자 관점에서 단어보다는 문법이 언어적 부담으로 작용하고, 긴 글보다는 많은 문제를 풀어야 하거나 영어 선택지를 접하는 것이 읽기 시험 불안을 유발하는 것을 알 수 있다.

문항별로 학생들의 수준에 따른 영어읽기 시험 불안의 차이를 보기 위해 *t*검정을 실시하였는데 표 7과 같다. 복수의 *t*검정을 실시했기 때문에 1종 오류의 알파 값을 $p < .005$로 조정했는데 9개 문항 전체에서 그룹(상 수준, 하 수준) 간에 통계적으로 유의한 차이를 발견하였다. 또한, 문항 대부분의 그룹 간 비교에서 실질적 유의성을 나타내는 효과 크기(Cohen's *d*)도 0.8 이상으로 나와서 매우 높았다. 즉, 상 수준의 학생들은 하 수준의 학생들보다 낮은 불안감을 경험한데 반해 하위 학습자들은 상위 학습자들보다 높은 불안감을 보였다. 이는 학생들의 수준과 읽기 불안 간에 유의한 부적 상관관계가 있다고 밝힌 선행연구들의 결과와 일치한다(Horwitz et al. 1986, Saito et al. 1999, 김경철, 박혜숙 2014, 이은경 2001).

© 2022 KASELL All rights reserved

표 7. 학습자 수준별 영어읽기 시험 불안

문항 번호	집단	N	M	SD	*t*	*p*	Cohen's *d*
1	상	59	2.71	.983	−5.481	.000	0.994
	하	64	3.63	.864			
2	상	59	2.34	.921	−7.003	.000	1.256
	하	64	3.42	.793			
3	상	59	2.73	.715	−8.003	.000	1.441
	하	64	3.84	.821			
4	상	59	2.95	1.057	−4.736	.000	0.854
	하	64	3.83	1.001			
5	상	59	2.54	.877	−5.549	.000	1.006
	하	64	3.50	1.024			
6	상	59	2.34	1.027	−7.598	.000	1.370
	하	64	3.66	.895			
7	상	59	2.75	1.010	−3.498	.001	0.631
	하	64	3.38	.984			
8	상	59	2.90	.845	−6.080	.000	1.091
	하	64	3.78	.766			
9	상	59	3.19	1.025	−3.067	.003	0.549
	하	64	3.72	.899			

Note. Cohen's *d*: 효과 크기

분석 결과를 통해 영어읽기 시험 불안이 성취도와 밀접한 관련이 있음을 알 수 있다. 하위 학습자들은 거의 모든 문항에서 불안이 높았으며, 특히 모르는 문법(3번 문항)이나 영어 선택지(4번 문항)를 접할 때 높은 수준의 불안을 경험하는 것으로 나타났다. 이는 하위 학습자들이 기초 문법이 부족하고, 글의 의미보다 문법이나 문장 구조 같은 형식적인 면에 집중하여 읽는 습관 때문일 수 있다. 흥미롭게도 상 수준의 학생들은 읽기 지문 속에 모르는 문법이 나와도 크게 당황하지 않는 것으로 나타나 시험 불안 값에서 상−하 수준 간에 가장 큰 차이를 보였다. 이는 상 수준 학습자의 경우 읽기 중에 어려운 문법 요소를 접해도 배경지식이나 맥락적 지식을 활용하여 의미를 구성하기 때문인 것으로 해석된다.

4.2 정의적 전략 사용과 영어 수준별 전략 사용의 차이

학생들이 시험을 보기 전에 느끼는 불안을 어떻게 관리하는지 조사하기 위해 정의적 전략 사용에 대한 응답을 분석하였다. 표 8의 설문 내용은 Oxford(1990)의 정의적 전략들 중 몇 가지 세부 전략들을 발췌하여 시험 상황에 맞게 수정한 것인데 문항별 기술통계를 살펴보면 흥미롭게도 학생들의 정의적 전략 사용은 일반적으로 보통 수준에 머물러 적극적인 양상을 보이지 않았다. 1번 문항(나는 수능 및 모의고사 영어 영역을 보기 전에 긴장이 되면 스스로 마음을 안정시키려 노력한다)과 5번 문항(나는 수능 및 모의고사 영어 영역을 보기 전에 나만의 긴장 푸는 방법<노래 감상, 그림 그리기, 명상하기, 기도하기 등>을 활용하여 불안을 감소시키려 노력한다)에 대한 학생들의 동의율(n = 45, 약 37%)이 높게 나타났다.

© 2022 KASELL All rights reserved

표 8. 정의적 전략

설문 내용	1	2	3	4	5	M	SD
1. 스스로 마음을 안정	13 (10.6)	18 (14.6)	47 (38.2)	34 (27.6)	11 (8.9)	3.10	1.10
2. 시험이 끝난 후 보상을 상상	15 (12.2)	23 (18.7)	41 (33.3)	32 (26.0)	12 (9.8)	3.02	1.16
3. 신체의 이완	11 (8.9)	29 (23.6)	43 (35.0)	27 (22.0)	13 (10.6)	3.02	1.12
4. 긍정적 암시	13 (10.6)	26 (21.1)	45 (36.6)	28 (22.8)	11 (8.9)	2.98	1.11
5. 나만의 긴장 푸는 방법 활용	12 (9.8)	27 (22.0)	39 (31.7)	28 (22.8)	17 (13.8)	3.09	1.18

Note. 1: 전혀 그렇지 않다, 2: 그렇지 않다, 3: 보통이다, 4: 그렇다, 5: 매우 그렇다, M:평균, SD: 표준편차, 괄호 안의 수: 응답 비율(%)

한편, 4번 문항(수능 및 모의고사 영어 영역을 보기 전에 불안함을 없애기 위해 마음속으로'나는 할 수 있다')에 대해서는 39명(31.7%)의 학생들만 긍정 응답하여 다른 문항 대비 동의율이 상대적으로 낮았다. 그밖에도 시험 후에 하고 싶은 일을 생각하거나 보상을 상상하거나(n = 44, 35.8%) 스트레칭을 통해 신체를 이완함으로써 마음을 관리한다(n = 40, 32.6%)고 응답한 비율도 다소 낮았다. 기술통계 분석 결과를 통해 학생들의 정의적 전략 활용이 미진한 것을 알 수 있는데 학생들의 전략 사용이 학습자 수준에 따라 차이가 있는지 분석한 결과 하 수준 학생들의 전략 사용이 특히 부진한 것으로 나타났다. 영어 수준별 정의적 전략 사용의 차이를 조사하기 위해 *t*검정을 실시한 결과를 요약하면 표 9와 같다.

표 9. 학습자 수준별 정의적 전략 사용

문항 번호	집단	N	M	SD	*t*	*p*	Cohen's *d*
1	상	59	3.61	.929	5.550	.000	0.998
	하	64	2.63	1.031			
2	상	59	3.61	1.051	6.161	.000	1.114
	하	64	2.48	.976			
3	상	59	3.61	1.017	6.574	.000	1.182
	하	64	2.47	.908			
4	상	59	3.59	.985	6.874	.000	1.236
	하	64	2.42	.905			
5	상	59	3.66	1.060	5.806	.000	1.049
	하	64	2.56	1.037			

Note. Cohen's *d*: 효과 크기

5개 문항에 대해 복수의 *t*검정을 했기 때문에 *p*값을 <.01로 조정한 결과 모든 전략 사용에서 상위 학습자와 하위 학습자 간에 통계적으로 유의미한 차이가 발견되었고 효과 크기(Cohen's *d*)도 0.8 이상으로 나타나 실질적 유의성도 높은 것으로 확인되었다. 상 수준의 학생들은 긴장과 불

© 2022 KASELL All rights reserved

안을 낮추기 위해 하 수준 학생들보다 모든 정의적 전략을 통계적으로 유의한 수준에서 더 적극적으로 사용하는 것으로 나타났다. 특히 상 수준의 학생들은 음악 듣기, 그림 그리기, 명상하기, 기도하기 등과 같은 자신만의 방법으로 긴장을 푸는 방법을 많이 활용하였다. 정의적 전략 사용에 있어 상 수준 학생들과 하 수준 학생들 간의 차이가 가장 큰 항목은 긍정적 암시(마음속으로 "나는 할 수 있다"고 생각하는 것)와 관련된 문항이었는데 하 수준의 학생들은 이 전략을 소극적으로 사용한데 반해 상 수준의 학생들은 비교적 적극적으로 사용한 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 정의적 전략과 성취도 간에 밀접한 관계가 있다고 밝힌 안경자(1999)의 연구 결과와 맥을 같이 한다. 또한, 개별화된 언어 학습 환경에서 정의적 전략의 역할이 중요하다고 강조한 Bown(2006)의 주장을 뒷받침한다.

5. 결론

본 연구는 한국의 고등학교 2학년 학생들을 대상으로 수능시험 및 모의고사의 영어 듣기, 읽기 시험에 대해 학생들이 경험하는 불안과 이를 극복하기 위해 사용하는 정의적 전략을 조사하였다. 또한, 학생들의 시험 불안과 정의적 전략 사용이 학습자의 영어 수준에 따라 차이가 있는지 분석하였다. 자료 분석 결과 영어 듣기와 읽기 시험 상황에서 영어 선택지의 제시가 학생들의 시험 불안을 촉발하는 것으로 확인되었다. 영역별로 시험 불안의 주요인을 살펴보면 영어 듣기 시험의 경우 첫 문장부터 들리지 않을 때, 영어 읽기 시험의 경우 짧은 시간 내에 많은 문제를 풀어야 할 때 학생들이 불안감을 느끼는 것으로 나타났다. 이는 듣기 시험 상황에서 첫 문장을 놓치면 다음 문장을 집중하여 듣기 어렵고, 읽기 시험 상황에서는 학생들이 시험 시간과 문항 수를 직접 통제할 수 없기 때문인 것으로 이해된다.

한편, 학습자 수준에 따라 영어듣기와 읽기 시험 불안에 차이가 있는지 분석한 결과 상 수준과 하 수준 간에 통계적으로 유의한 차이가 있음을 확인하였다. 즉, 상 수준 학생들의 영어 듣기 및 읽기 시험 불안 값이 하 수준 학생들보다 낮은데 반해 하 수준 학생들의 불안 값은 높은 것으로 나타났다. 영어듣기 시험 불안에서 두 그룹 간의 차이가 가장 컸던 문항은 4번(나는 수능 및 모의고사 영어 듣기문제를 풀 때, 들리는 모든 단어를 이해하지 못하거나 하나 하나 다 구분할 수 없으면 긴장되고 혼란스럽다)이었다. 상 수준 학생들은 제시된 입력 전체를 이해하지 못해도 크게 불안하지 않았던데 반해 하 수준 학생들은 들리는 모든 단어를 이해하지 못하는 경우 긴장했는데 이는 학생들의 언어적, 맥락적 지식의 차이가 불안감의 차이로 이어진 것으로 해석된다. 한편, 영어읽기 시험 불안과 관련해서는 지문 속에 모르는 문법이 출현하는 상황에서 상, 하 수준 학생들의 시험 불안에 대한 응답 값이 가장 큰 차이를 보였다.

정의적 전략 사용과 관련해서는 전반적으로 학생들은 소극적이었는데 이는 이경랑(2008)의 결과와 유사하다. 한편, 상-하 수준 간 전략 사용의 차이는 모든 문항에서 유의하게 나타났는데, 상 수준 학생들이 하 수준 학생들보다 정의적 전략을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다. 수준 간 차이가 가장 컸던 항목은 긍정적 암시(마음속으로 "나는 할 수 있다"고 생각하는 것)에 관한 것으로 상 수준의 학생들이 하 수준의 학생들보다 적극적으로 자기 암시 전략을 사용하는 것으로 나타났다.

본 연구는 수능시험이나 모의고사 같은 고부담 시험을 응시해야 하는 고등학생들을 대상으로

© 2022 KASELL All rights reserved

영어듣기와 읽기 영역에 대한 시험 불안과 정의적 전략을 조사하고 시험 불안과 정의적 전략이 학습자 수준에 따라 차이가 있는지 분석했다는 점에서 의의가 있다. 그럼에도 불구하고 연구 자료가 설문조사에만 기초하고 있는 것은 한계로 남는다. 설문 조사에 앞서 영어 듣기 및 읽기 문항을 풀어보게 하는 기회를 제공함으로써 경험에 기반하여 응답할 수 있는 분위기는 조성했지만 학생들의 설문 응답이 학생들의 시험 불안과 정의적 전략 사용을 정확하게 보여준다고 단언하기 어렵다. 따라서 이를 보완하기 위해 후속 연구에서는 설문지 외에 인터뷰, 학습 저널 등의 자료를 추가로 수집하는 것이 요구된다. 또한, 연구 결과가 경기도에 위치한 2개 고등학교의 학생들(n = 123)의 응답에 기초하고 있다는 점에서 전체 학생들에게 일반화하기 어렵다. 따라서 다양한 지역과 유형의 고등학교에서 참여자를 표집하여 후속연구를 실시할 필요가 있다.

연구의 한계점에도 불구하고 본 연구의 결과는 교육적으로 몇 가지 중요한 함의를 가지고 있는데 우선 학생들이 듣기와 읽기 영역에서 불안을 느꼈으며 학습자 수준에 따라 시험 불안의 차이가 컸다는 점을 주목할 필요가 있다. 따라서 교사는 듣기와 읽기 영역에서 학생들이 경험하는 불안의 요인과 수준에 따른 불안의 차이를 파악하는 것이 중요하다. 예를 들어 많은 학생들이 영어 듣기 및 읽기 시험 상황에서 선택지가 영어로 제시되는 것에 대해 불안을 느꼈던 만큼 영어 선택지의 사용에 대해 재고할 여지가 있어 보인다. 또한, 듣기 시험 상황에서 첫 문장을 두 번 들려준다거나, 읽기 시험 상황에서 지문을 읽고 이해하는 데 필요한 시간을 적정하게 안배하는 노력이 필요하다.

특히, 학습자 수준 차이에 따른 영어듣기 및 읽기 시험 불안의 차이와 관련해서 교사는 하 수준 학생들의 불안을 낮추기 위해 다양한 교수방법과 전략을 활용해야 할 것이다. 구체적으로 영어 듣기 상황에서 하 수준의 학생들은 모든 단어를 이해해야 한다는 부담을 느끼고 있었는데 교사는 하 수준의 학생들이 단어와 형태에 집중하여 듣는 습관에서 벗어나 맥락과 의미 중심의 듣기를 할 수 있도록 지도해야 할 것이다. 이를 위해 그림이나 사진 등의 시각 자료를 제시하여 의미 중심의 듣기를 하게 하거나, 단어 중심의 듣기를 하여 의미를 잘못 이해하는 사례들을 예시하여 지엽적인 듣기의 문제점을 강조할 수 있을 것이다. 한편, 읽기 시험과 관련해서는 상위 학습자와 비교했을 때 하위 학습자들은 모르는 문법 요소에 대해 부담을 느끼기 때문에 교사들은 하위 학습자들을 대상으로 기초 문법을 체계적으로 가르치는 노력이 필요하다. 특히, 교사는 하 수준의 학생들이 문법 학습에 대해 긍정적 정의(positive affect)를 느낄 수 있도록 돕는 것이 중요한데 이를 위해 하 수준의 학생들이 성취감을 느낄 수 있도록 수준별로 활동을 구안하여 진행하는 노력이 필요하다.

또한, 일반적으로 많은 학생들이 정의적 전략을 적극적으로 사용하지 않았던 점, 하 수준 학생들의 전략 사용이 부진했던 점을 고려했을 때 교사는 학생들에게 정의적 전략을 활용하는 방법을 소개하고 교육시켜야 할 것이다. 특히, 교사들은 상-하 수준 학습자 간에 차이가 가장 컸던 긍정적 암시 전략을 하 수준의 학생들도 활용할 수 있도록 교육해야 할 것이다. 구체적으로 듣기 문제를 풀거나 독해 지문을 읽기 전에 언어 입력(input)에 대해 상상, 추측하게 하거나 실마리를 제공하는 방법을 통해 영어 듣기, 읽기에 대한 심리적 장벽을 낮출 수 있을 것이다. 특히, 학생들이 "할 수 있다"는 긍정적 자기 암시를 통해 시험 불안을 극복할 수 있도록 정의적 전략 사용을 권장해야 할 것이다. 이와 같은 훈련을 통해 학생들은 정의적 전략 중 자신에게 맞는 방법과 불안을 감소시키는 데 효과적인 전략을 파악, 활용할 수 있게 될 것이다.

© 2022 KASELL All rights reserved

참고 문헌

김경철·박혜숙(Kim, K. and H. Park). 2014. 대학생들의 영어 읽기 불안과 읽기 성취도의 관계(The relationships between English reading anxiety and reading proficiency of Korean college students). ≪영어영문학연구≫(*Studies in English Language & Literature*) 40-4, 253-280.

김신영(Kim, S.). 2009. 대학수학능력시험의 개선 방안 탐색(A study on improvement of the college scholastic ability test). ≪교육평가연구≫(*Journal of Educational Evaluation*) 22-1, 1-27.

김아리(Kim, A.). 2015. EFL 환경에서의 외국어 수업불안 및 듣기불안과 영어 듣기 성취도에 관한 연구(*A Study on Foreign Language Classroom Anxiety, Listening Anxiety, and English Listening Achievement in the EFL environment*). 석사학위논문(Master's thesis), 한양대학교(Hanyang University), 서울(Seoul).

김혜진(Kim, H.). 2009. 한국 고등학생들의 영어 듣기 불안, 책략과 성취도와의 관계: 1학년을 중심으로(*Targeting on First Grade students: A Study on the Relationship Between Anxiety, Listening Strategies, and Listening Proficiency of Korean EFL High School Students*). 석사학위논문(Master's thesis), 숙명여자대학교(Sookmyung Women's University), 서울(Seoul).

박영예(Park, Y.). 1999. 대학생들의 독해전략에 관한 분석(An analysis of reading strategies of university students learning English). ≪응용언어학≫(*Korean Journal of Applied Linguistics*) 15-2, 137-158.

박창숙(Park, C.). 2014. 학습 불안과 읽기불안이 영어 학습 성취도에 미치는 영향(*Effects of Foreign Language Classroom Anxiety and Reading Anxiety on English Achievement*). 석사학위논문(Master's thesis), 한양대학교(Hanyang University), 서울(Seoul).

박현주(Park, H.). 2002. 불안이 영어 학습 성취도에 미치는 영향(The effects of anxiety on Korean EFL learners' achievement). ≪언어학≫(*The Linguistic Association of Korea Journal*) 10-3, 171-191.

박현진(Park, H.). 2020. 초급 한국어 학습자의 읽기 불안 요인 연구(A study on reading anxiety factors in beginner Korean language learners). ≪우리어문연구≫(*The Study of Korean Language and Literature*) 66-1, 337-366.

안경자(Ahn, K.). 1999. 한국 고등학생의 영어 듣기 학습책략(*Korean High School Students' Listening Strategies*). 석사학위논문(Master's thesis), 서울대학교(Seoul National University), 서울(Seoul).

이경랑(Lee, K.). 2008. 영어 학습 전략과 스타일에 대한 오해와 실제(Myths and realities of English learning strategies and styles). ≪영어학≫(*Korean Journal of English Language and Linguistics*) 8-4, 501-522.

이다슴·박성희(Lee, D. and S. Park). 2019. 베트남인 한국어 학습자의 읽기 불안 연구. 초·중급을 중심으로(A Study on the reading anxiety of Vietnamese learners of Korean: The

© 2022 KASELL All rights reserved

case of beginner and intermediate level learners). ≪학습자중심 교과교육연구≫(*The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*) 19-18, 87-97.

이은경(Lee, E.-K.). (2001). 읽기 불안이 영어 읽기에 미치는 영향(*Effects of Reading Anxiety on English Reading*). 석사학위논문(Master's thesis), 전남대학교(Chonnam National University), 광주(Gwangju).

이은진·권연진(Lee, E.-J. and Y.-J. Kwon). 2019. 한국어 학습자의 읽기 불안 양상에 관한 연구(A study of different aspects of Korean learners' reading anxiety). ≪학습자중심교과교육연구≫(*The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*) 19-11, 501-520.

이효웅(Lee, H.). 2001. 대학생의 영어듣기 책략과 불안이 성취도에 미치는 영향(The effects of listening strategies and anxiety on English language achievement). ≪영어교육연구≫(*The Journal of English Language Teaching*) 13-1, 179-203.

정유경·김현옥(Jung, Y and H. Kim). 2010. 중·고등학교 영어 학습자의 영어 읽기 불안과 영어 학습 불안(Anxiety and foreign language reading among secondary students learning English in Korea). ≪영어학≫(*Korean Journal of English Language and Linguistics*) 10-1, 105-129.

황성삼(Hwang, S.). 2005. 고등학생의 영어 듣기불안이 듣기능력에 미치는 영향(*The Effects of English Listening Anxiety of High School Students on Listening Proficiency*). 석사학위논문(Master's thesis), 중앙대학교(Chung-Ang University), 서울(Seoul).

Aida, Y. 1994. Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal* 78, 155-168.

Bacon, S. M. 1992. The relationship between gender, comprehension, processing strategies, and cognitive and affective response in foreign language learning. *The Modern Language Journal* 76(2), 160-178.

Bialystok, E. 1981. The role of conscious strategies in second language proficiency. *The Modern Language Journal* 65(1), 24-35.

Bown, J. 2006. Locus of learning and affective strategy use: Two factors affecting success in self-instructed language learning. *Foreign Language Annals* 39(4), 640-659.

Brown, H. D. 2014. *Principles of Language Learning and Teaching* (5th ed.). NY: Pearson Education.

Brunfaut, T. and A. Revesz. 2015. The role of task and listener characteristics in second language listening. *TESOL Quarterly* 49, 141-168.

Cheng, Y. S. 2004. A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing* 13, 313-335.

Coulombe, D. 2000. *Anxiety and Beliefs of French as a Second Language Larners at the University Level.* Unpublished doctoral dissertation, University of Laval, Québec, Canada.

© 2022 KASELL All rights reserved

Elkhafaifi, H. 2005. Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal* 89, 206-220.

Gkonou, C. 2014. The sociolinguistic parameters of L2 speaking anxiety. In M. Pawlak, J. Bielak and A. Mystkowska-Wiertelak, eds., *Classroom-Oriented Research*, 15-32. Switzerland: Springer International Publishing.

Hedge, T. 2000. *Teaching and Learning in the Classroom.* Oxford: Oxford University Press.

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. 2001. Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 112-127.

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

Jafarigohar, M. and S. Behrooznia. 2012. The effect of anxiety on reading comprehension among distance EFL learners. *International Education Studies 5*(2), 159-174.

Kim, J.-H. 2000. *Foreign Language Listening Anxiety: A Study of Korean Students Learning English.* Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas, Austin, Texas, USA.

Kim, J. 2002. Anxiety and foreign language listening. *English Teaching 57*(2), 3-34.

Kim, S. 2010. *The Effects of Different Types of Genre and Task on College Students' English Listening Comprehension, Listening Strategy Use and Anxiety*. Unpublished doctoral dissertation, Ewha Women's University, Seoul, Korea.

Liu, M. and Z. Liu. 2015. An investigation of Chinese university EFL learner's foreign language reading anxiety, reading strategy use and reading comprehension performance. *Studies in Second Language Learning and Teaching 1*, 65-85.

McCroskey, J. C. 1970. Measures of communication-bound anxiety. *Speech Monographs 37*, 269-277.

Meyer, R. 1984. Listen my children, and you shall hear. *Foreign Language Annals 17*(4), 343-344.

Mills, N., F. Pajares and C. Herron. 2006. A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals 39*, 276-295.

O'Malley, J. M. and A. U. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.

Phillips, E. 1992. The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal 76*, 14-26.

Rodriguez, M. 1995. Foreign language classroom anxiety and students' success in EFL

© 2022 KASELL All rights reserved

classes. *Revista Venezolana de Linguistica Aplicada 1,* 23−32.

Saito, Y., E. K. Horwitz and T. J. Garza. 1999. Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal 83*, 202−218.

Scarcella, R. C. and R. L. Oxford. 1992. *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.

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. 1972. Anxiety as an emotional state. In C. D. Spielberger, ed., *Anxiety: Current Trends in Theory and Research,* Vol. 1, 23−49. New York: Academic Press.

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

Taber, K. S. 2018. The use of cronbach's alpha when using developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education 48*, 1273−1296.

Tsai, P. and Y. S. Cheng. 2009. The effects of rhetorical task type, English proficiency, and writing anxiety on senior high school students' English writing performance. *English Teaching & Learning 33*(3), 95−131.

Tsai, Y.−C. and Y.−C. Li. 2012. Test anxiety and foreign language reading anxiety in a reading proficiency text. *Journal of Social Sciences 8*(1), 95−103.

Vogely, A. J. 1999. Addressing listening comprehension anxiety. In D. J. Young, ed., *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low−Anxiety Classroom Atmosphere*, 106−123. San Francisco: McGraw−Hill.

Watson, D. and R. Friend. 1969. Measurement of social−evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology 33*, 448−457.

Woodrow, L. 2006. Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal 37*, 308−328.

Woodrow, L. 2011. College English writing affect: Self−efficacy and anxiety. *System 39*, 510−522.

Zhang, X. 2013. Foreign language listening anxiety and listening performance: Conceptualizations and causal relationships. *System 41*, 164−177.

Zhao, A., Y. Guo and J. Dynia. 2013. Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States. *The Modern Language Journal 97,* 764−778.

Examples in: English, Korean
Applicable Language: English, Korean
Applicable Level: Secondary, Tertiary

© 2022 KASELL All rights reserved