

# 한국인 아동 학습자들의 영어 읽기 불안 분석: 불안의 양상과 요인을 중심으로

김보강\* · 김정은\*\*

(전북대학교)

**Kim, Bo-gang & Kim, Jeong-eun. (2021). Investigating the psychometric features of young language learners' foreign language reading anxiety. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 29(4), 1-20.** This study investigated characteristics of foreign language (L2) reading anxiety in young learners who learn English by observing descriptive features of their L2 reading anxiety, and identifying components. A total of 70 young language learners aged between eight and thirteen participated in the study. Their English reading anxiety was assessed using the Foreign Language Reading Anxiety Scale (FLRAS) (Saito, Horwitz, & Garza, 1999). Descriptive statistics and a range of principal factor analyses were used to analyze their responses. Descriptive statistics found that child learners feel certain amount of anxiety on the activity of English reading itself, and also, feel anxiety from reading activities such as reading for details. Furthermore, the factor analysis found two major components comprising their reading anxiety: (1) anxiety in English, and (2) anxiety in reading. Pedagogical implications were discussed along with the research findings.

**주제어(Key Words):** 영어 읽기 불안(English reading anxiety), 외국어 읽기 불안 척도 (Foreign Language Reading Anxiety Scale: FLRAS), 아동 영어 학습자 (young language learners), 주성분 요인 분석(principal component factor analysis), 탐색적 요인 분석(exploratory factor analysis)

---

\* 제 1저자

\*\* 교신저자

## 1. 서론

불안(anxiety)은 학습에 부정적인 영향을 미친다(Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1989; Matsuda & Gobel, 2004). 불안을 느끼는 학습자들은 배우려는 노력에 반하여 학습을 회피하려는 심리를 동시에 느끼기 때문에 학습장애를 겪을 수 있다(Cohen, 1986). 심리학자들은(Mallow, 1981; Richardson & Woolfolk, 1980; Sarason, 1980; Tobias, 1978) 다양한 상황에서 일어날 수 있는 일반적인 불안과 달리 특정한 상황에서 나타나는 불안감을 특정 불안 반응(specific anxiety reaction)이라 지칭한다. Horwitz 외(1986)는 언어를 배우는 상황에서는 외국어 학습 불안(foreign language anxiety)이라는 특정 불안 반응이 나타날 수 있다고 하였다.

Horwitz 외(1986)은 외국어 학습 불안(foreign language anxiety)을 “교실 언어 학습 중 자기 인식(self-perceptions), 믿음(beliefs), 감정(feelings), 행동(behaviors) 등과 관련하여 발생하는 독특한 감정의 복합체(complex)”라고 정의하였으며, 이러한 불안은 언어 학습 과정 자체가 다른 여타의 학습이나 활동과 구별되기 때문에 발생한다고 주장하였다. 그들에 따르면 언어를 외국어로 배우는 상황(English as a second/foreign language: ESL/EFL)에서 학습자들은 특히 언어의 구두적 언어 활동(듣기와 말하기)과 관련하여 외국어 불안을 자주 경험한다고 하였다. 이에 Horwitz 외(1986)는 총 33개의 항목으로 구성된 외국어 학습 불안 척도(Foreign Language Classroom Anxiety Scales, FLCAS)를 개발하여 교실에서 일어날 수 있는 외국어 학습 관련 불안 요인에 대한 연구를 실시하여 조사하였으며, 연구 결과 외국어 학습 불안이란 교실에서 외국어를 학습하는 학생들 대다수가 실제로 경험하고 있는 감정이라는 것을 실체적으로 밝혔다.

Saito, Horwitz와 Garza(1999)는 한 층 더 세분화된 외국어 학습 불안을 연구하였는데, 이들은 특히 학생들이 외국어 읽기 학습 중 발생할 수 있는 불안인 외국어 읽기 불안(foreign language reading anxiety)을 연구하였다. Saito 외(1999)에 따르면 외국어 읽기 불안은 일반적인 외국어 학습 불안과 구별될 수 있기 때문에 측정 방법 또한 별도로 개발되어야 할 필요가 있으며, 특히 L1-L2 간의 문자 체계의 차이 때문에 동일 학습자라도 학습자의 목표 언어에 따라 외국어 읽기 불안이 달라질 수 있다고 주장하였다. 이에 그들은 다양한 국적의 영어 학습자(일본어, 프랑스어, 러시아어)들로부터 외국어 읽기 어려움에 대한 다양한 경험과 반응을 수렴하여 총 20개의 문항으로 구성된 외국어 읽기 불안 척도(Foreign Language Reading Anxiety Scale, FLRAS)를 개발하였다. FLCAS 및 FLRAS로 약 380여 명의 L2 학습자들을 조사한 결과, 이들의 FLCAS(평균=95.2)와 FLRAS(평균=52.9)의 설문조사 결과가 서로 상이하게 나오으로써 외국어 읽기 불안은 일반적인 외국어 학습 불안과는 구별되는 독특한 불안인 것을 확인할 수 있었다. 또한 일본인 영어 학습자의 읽기 불안은 프랑스 및 러시아 영어 학습자의 읽기 불안보다 훨씬 높은 것으로 나타남으로써 학습자들의 L1-L2 문자

체계의 차이 역시 읽기 불안에 기여한다는 것을 밝혔다. 결과적으로 이 연구는 외국어 읽기 불안이란 외국어 학습 불안과는 대비되는 독특한 감정임과 동시에 학습자의 개인적 배경에 따라 달리 적용될 수 있는 영역이라는 것을 보여주었다.

위의 연구를 시작으로 읽기 불안에 대한 연구는 국내외적으로 활발히 이루어지고 있으며, 다수의 연구가 읽기 불안의 양상 및 불안 요인과 관련한 흥미로운 결과를 보고하였다. 그러나 대부분의 연구가 성인 학습자를 중심으로 진행되었으며, 아동 학습자를 대상으로 한 읽기 불안 연구는 거의 없다. 이에 본 연구는 한국인 아동 영어 학습자를 대상으로 이들이 영어를 배울 때 겪는 외국어 읽기 불안을 조사하였다. 조사에는 Saito 외(1999)가 개발한 20개 문항의 FLRAS를 사용하였다. 더욱 구체적으로 본 연구는 EFL 상황에서 영어 읽기에 초점을 맞춰 아동기의 영어 읽기 불안 심리에 대한 심리학적 특징에 대해 논해 보고 20개의 FLRAS 문항에 대한 아동 학습자들의 응답을 바탕으로 이들의 영어 읽기 불안을 구성하는 요인들은 무엇인지에 대해 분석해 보고자 하였다. 처음 영어를 접하는 아동기 학습자들의 영어 읽기 불안은 학습자의 초기 영어 읽기 능력 발달에 부정적인 영향을 줄 수 있으며(Lee, 1999; Saito et al., 1999; Sellers, 2000), 이는 아동 영어 학습자의 초등 교육을 거쳐 이후의 중등 학습 전반에 영향을 미칠 수 있다. 따라서 이 연구에서는 EFL 상황에서 나타날 수 있는 한국인 아동기에서 흔히 볼 수 있는 읽기 불안에 주목하며 다음과 같은 연구 문제를 설정한다.

- 1) 한국인 아동 영어 학습자들의 영어 읽기 불안의 양상과 특징은 어떠한가?
- 2) 이들 영어 학습자들의 영어 읽기 불안을 구성하는 요인들은 무엇인가?

## 2. 이론적 배경

### 2.1. 외국어(영어) 읽기 불안의 개념과 정의

일반적인 학습 불안과는 달리 읽기 불안은 학습자가 읽기 과정 중 경험할 수 있는 불안으로 특징된다(Zbornik & Wallbrown, 1991). 학습자가 읽기를 할 때 불안감을 느끼면 인지 능력은 감소하고, 학업 수행 능력이 떨어져 결국 자기 평가에 부정적인 영향을 미치고 이는 종종 읽기에 대한 자기 비하로 이어지기도 한다(MacIntyre, 1989). 이런 부정적인 결과는 다른 학업 수행에도 부정적인 영향을 끼칠 수 있다. 읽기는 말하거나 듣기와 달리 극히 조용히 개별적으로 이루어질 수 있는 학습 형태이다. 예컨대, 읽기는 동료가 필요한 협력 학습을 요하지 않으며, 반드시 대중 앞에 서야 할 필요도 없다. 즉, 읽기는 자신만의 극히

사적인 개별 활동일 수 있으며, 동료 학습을 필연적으로 요하지 않는 외국어 학습 영역이다 (Saito et al., 1999). Saito 외(1999)에 의해서 도입된 읽기 불안의 개념은 많은 연구자들의 관심을 끈 바 있다. Saito 외(1999)는 읽기 불안을 일반적인 외국어 학습 불안과 구별되는 언어 특정 기능에 대한 불안이라고 보았다. 예컨대, 이들이 개발한 FLRAS 설문 연구 결과에 따르면 항목 15번, “외국어를 배우는 가장 힘든 부분은 읽기를 배우는 것이다”의 항목에서 65%가 그렇다고 응답했는데, 이는 과반 이상의 외국어 학습자가 읽기와 관련하여 학습 불안을 겪을 수 있다는 점이며, 이는 일반적인 외국어 학습 불안과는 다를 수 있다는 것이다. 또한 이들은 외국어 학습 불안이 높은 학습자들의 경우, 읽기 불안 역시 높다는 것을 보고하였는데, 이는 학습자의 읽기 불안이 이들의 외국어 능력 향상에 전반적으로 부정적인 영향을 미칠 수 있다 것을 의미한다.

결국, 외국어 읽기와 관련된 불안은 단순히 외국어를 읽는 것에 국한된 것이 아니라 외국어 능력 향상 전반에 관여한다는 것을 알 수 있다. 이런 이유 때문에 L2를 배우는 과정에서 발생하는 읽기 불안의 심리적 특징을 규명하고, 이들의 발생을 최소화해주는 것으로 한국 학습자들이 영어 학습을 해 나가는 데 있어서 반드시 필요한 과정이라고 할 수 있다. 특히 읽기 활동을 처음 접하게 되는 아동 영어 학습자에게 효과적인 영어 읽기 방법을 제공하기 위한 매우 중요한 단서를 제공할 수 있을 것이다.

## 2.2. 영어 읽기 불안 관련 선행 연구

영어 학습 불안과 달리 영어 읽기 불안의 독특한 특성은 과거 여러 연구에 의해 밝혀진 바 있다. Saito 외(1999)는 다양한 L2를 배우는 성인 학습자들을 대상(L2 러시아어=77명, 일본어=114명, 프랑스어=192명)으로 영어 학습 불안 및 영어 읽기 불안과 관련된 다양한 조사를 하였다. 첫째로 이들은 일반적인 외국어 학습 불안과 외국어 읽기 불안에 서로 다른 요소가 존재하는지 연구하였다. 그 결과, 학습 불안과 읽기 불안의 상관관계는 유의미한 양적 관계를 보이는 것으로 나타났다( $r=0.64$ ,  $p < 0.01$ ).  $R^2$ 로 나타나는 설명력의 경우, 41%로 나타났으나 이는 또한 59%에 이르는 영역이 두 변수에 의해 설명되지 않는다는 것을 함의한다. 즉, 이와 같은 결과는 학습 불안과 읽기 불안을 동일 변인으로 취급할 수 없음을 보여준다. 더 나아가 이들은 학습자들의 영어 학습 불안 및 영어 읽기 불안의 수준이 학습하는 목표 언어에 따라 차이를 보이는지를 연구하였다. 우선 영어 학습 불안의 경우, 목표 언어와 관계없이 불안의 수준이 모두 유사하였다. 반면 영어 읽기 불안의 경우, 목표 언어별로 불안 수준이 서로 다른 것으로 나타났다. 예컨대, 일본어 L2 학습자들의 읽기 불안이 가장 높은 수준을 보였고, 다음은 프랑스어와 러시아어 L2 학습자로 각각 나타났다. 연구자들은 이러한 읽기 불안의 차이가 각 언어에 내재한 상이한 음운론적 현상, 문자 체계에서 오는 이질감 및 목표 문화에 대한 거리감에서 기인한 것으로 해석하였다. 더 나아가 연구자들은 학습자들이 각 목표 언어의 특성과 문화에 익숙해짐에 따라 읽기 불안이 점차 해소될

수 있으며, 학습자들의 L2 숙달도에 따라 읽기 불안이 상이할 수 있음을 주장하였다.

이에 이어 Zaho, Guo와 Dynia(2013)은 중국어를 L2로 배우는 성인 영어 모국어 화자를 대상으로 읽기 불안이 성별(남, 여) 및 목표 언어의 숙달도(초급, 중급)와 어떤 관계를 보이는지 연구하였다. 연구 결과에 따르면 학습자들의 성별에 따른 읽기 불안의 차이는 없었으나, 학습자들은 목표 언어 숙달도 별로 상이한 수준의 읽기 불안을 보이는 것으로 나타났다. 예컨대, 중급 학습자들의 읽기 불안이 초급 학습자들보다 유의미한 수준으로 높았는데, 이는 상대적으로 학습자들의 숙달도가 높을수록 읽기 불안이 증가한다는 것을 말한다. 즉, 읽기 자료의 수준이 높아져서 어려워지면 학습자들의 읽기 불안도 더 높아짐을 알 수 있다. 이 연구에서 중급 학습자들은 특히 텍스트의 낯선 주제에 의해 읽기 불안이 고조되는 것으로 나타났으며, 이와 같은 읽기 불안을 단어 수준의 의미 번역을 통해 해소하려 노력하였다. 반면 문장이나 단락 수준의 구조 파악에 대한 노력은 크게 나타나지 않았다. 이와 같은 점 때문에 학습자들은 단어의 의미는 이해하지만 글 전체의 내용을 파악하는 데에는 어려움을 표하는 것으로 나타났다.

학습자들의 영어 L2와 관련된 읽기 불안에 대한 연구는 국내에서도 다수 시도되었으나, 주로 성인들은 대상으로 한 연구가 상당수이며 아동 학습자를 대상으로 한 연구는 거의 없다. 대신 영어 L2 뿐만이 아니라 국내 재학 중인 외국인 학생들을 대상으로 한국어를 L2로 학습하는 다양한 국적의 학습자를 통해 이루어지고 있는 추세이다. 특히 이들 연구는 학습자들의 읽기 불안 수준을 측정하는 것뿐만 아니라 읽기 불안을 구성하고 있는 요인을 분석하는 것에도 집중하였다. 이러한 요인 분석은 학습자들의 읽기 불안의 근본 원인을 더욱 심층적으로 관찰해보려는 노력인 동시에 FLRAS 설문지의 20개의 문항이 서로 독립적으로 존재하며, 내부 항목 구별이 부재하다는 약점을 보완하기 위한 시도였다.

우선 정유경과 김현옥(2010)은 중등학교에 재학 중인 한국인 영어 학습자를 대상으로 영어 읽기 불안을 연구한 바 있다. 총 502명(중학생=314명, 고등학생=188명)이 참여한 이 연구에서 연구자들은 FLCAS 33 문항과 FLRAS 20 문항을 이용해 중등학생의 외국어 학습 중 겪는 학습 불안과 읽기 불안의 양상 및 두 불안 간의 상관관계를 연구하였다. FLCAS 분석 결과, 한국의 중등학생들은 대인관계 불안이나 의사소통 불안 외에도 시험과 관련된 불안을 상당 부분 겪는 것으로 나타났다. FLRAS의 경우, 그들의 읽기 불안의 근원은 주로 문법 및 단어 지식의 결여 등에서 기인하는 것으로 나타났으며, 텍스트의 주제나 의미 파악에 특히 많은 긴장감을 보이는 양상을 띄었다. 연구에 따르면 중등학생들의 외국어 학습 불안과 외국어 읽기 불안은 높은 상관관계를 보였다. 따라서 Saito 외(1999)의 주장인 읽기 학습 중 야기된 부정적 경험이나 불안이 이후의 영어 학습 전반에 악영향을 끼칠 수 있다는 가설을 재차 확인하였다.

이후 읽기 불안 연구들은 FLRAS를 활용하여 외국어 읽기 불안을 구성하는 요인을 밝히는데 집중하였다. 예컨대, 이다슴과 박성희(2019)는 국내 대학교에 재학 중인 베트남인 68

명을 대상으로 이들의 한국어 읽기 불안을 측정한 결과, 총 5개의 읽기 불안 요인을 추출하였다. 이들이 밝혀낸 다섯 가지 외국어 읽기 불안 요인은 ‘자신감 부족 및 텍스트 이해 관련 불안’, ‘단어 및 문법 관련 불안’, ‘소리 내어 읽기 관련 불안’, ‘주제 및 배경지식 관련 불안’, ‘부정적인 인식 관련 불안’ 등인데 그중에서 가장 높은 불안을 느낀 항목은 ‘주제 및 배경 지식 관련 불안’이었다. 이는 낮은 주제와 문화에서 읽기 불안이 발생되었음을 알 수 있다. 소리 내어 읽기 관련 불안이 두 번째로 높았는데 이는 다른 사람들에게 즉각적인 평가를 받을 수 있다는 불안 심리가 작용한 것으로 설명하였다. 또한 이 연구에서는 전체 읽기 불안과 요인별 읽기 불안의 상관관계에서 전체 읽기 불안과 ‘단어 및 문법 관련 불안’의 상관관계가 가장 높게 나타났다. 이는 낮은 단어나 문법을 마주칠 경우, 읽기에 대한 불안이 상승할 수 있다는 것을 보여준다.

이은진과 권연진(2019)은 FLRAS를 활용해 한국어를 L2로 배우는 외국인 총 186명을 대상으로 읽기 불안 양상을 분석하였고, 총 4개의 읽기 불안 요인이 추출하였다. 이들 요인은 각각 ‘텍스트 차원 불안’, ‘자신감 및 흥미 관련 불안’, ‘주제 및 기억 관련 불안’, ‘인식 및 상황 관련 불안’이었다. 그중 학습자들은 주제를 파악하는데 많은 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 또한 언어 숙달도와 국적에 따라 불안 요인의 차이를 보이기도 했다. 특히 중급 학습자가 초급이나 고급 학습자보다 불안의 정도가 높았다. 초급 학습자들은 비교적 짧은 글이나 문장으로 된 텍스트가 사용되지만 중급 학습자들은 좀 더 복잡하고 긴 텍스트를 사용하는 경향이 있다. 따라서 연구자들은 읽기 난이도의 증가로 인해 중급 학습자들에게서 불안이 높게 나타났다고 주장하였다.

박현진(2020)은 한국어를 L2로 배우는 성인 외국인 총 32명 대상으로 한국어 읽기 불안을 살펴보았다. 불안 요인 분석 결과 7개의 요인이 추출되었는데, 이들은 각각 ‘이해 관련 불안’, ‘모르는 것에 대한 불안’, ‘낯설음에 대한 불안’, ‘읽기 비선호’, ‘읽기 수준 불만족’, ‘자신감 부족’, ‘발음 불안’이었다. 그중 ‘모르는 것에 대한 불안’이 가장 높았으며 ‘읽기 수준 불만족’이 두 번째로 높게 나타났다. 그리고 ‘이해 관련 불안’과 ‘자신감 부족’이 다소 높은 불안 수준을 보였다. 반면 ‘발음 불안’ 요인이 이 중 가장 낮게 나타났다. 초급 학습자들의 경우 생소한 외국어에 대한 발음보다는 잘 모르거나 읽은 내용이 이해가 안 되는 상황에 접하게 되면 불안이 증가되는 것으로 보인다.

### 2.3. 본 연구의 의의 및 필요성

읽기란 일상적 언어 사용에서의 기본적 기능임과 동시에 문해력(literacy) 발달 및 학문적 성취와 밀접한 관련이 있는 주요 언어 기능이다. 따라서 읽기 유창성(reading fluency)은 다양한 맥락에서의 성공적인 언어 사용에 있어서 학습자들이 반드시 획득해야 하는 능력이라고 할 수 있다. 읽기 불안 관련 연구는 학습자들의 읽기 능력 발달을 위한 문해력 교육(literacy education) 개발에 중요한 교육적 시사점을 제공할 수 있다는 점에서 매우 의미가 있다고

할 수 있다. 반면 이와 관련한 대부분의 연구가 성인 외국어 학습자를 대상으로 이루어지고 있는 실정이며, 아동 학습자를 대상으로 한 외국어 읽기 불안 연구는 거의 없다. 아동 학습자들은 성인 학습자들과 달리 영어를 접한 기간과 접한 방식 및 읽기를 대하는 태도나 동기 등에서 차이를 보일 수 있기 때문에 이들이 느끼는 읽기 불안이란 성인과는 질적으로 다를 수 있다. 이러한 점에서 본 논문은 영어를 L2로 학습하는 한국인 아동 영어 학습자들을 대상으로 그들이 겪는 읽기 불안의 양상을 전반적으로 분석해보고, 이들의 영어 읽기 불안을 구성하는 요인에 대해 탐구해보고자 한다. 이러한 연구의 결과는 교사로 하여금 영어 읽기 불안을 줄일 수 있는 좀 더 나은 읽기 전략을 제시할 수 있게 할 것이며, 초기 문해력 교육(early literacy education) 개발 및 개선에 유익한 정보를 제공할 수 있을 것이다.

### 3. 연구방법

#### 3.1. 연구 참여자

본 연구에는 총 70명의 영어를 L2로 배우는 한국인 아동 영어 학습자가 참여하였다. 아동 학습자들은 전라도 지역의 한 영어 학원에서 영어 다독 프로그램을 6개월에서 1년 가량 수강하고 있는 학생들로서 영어 읽기에 대한 충분한 경험이 있는 상태였다. 총 200여명의 학생들 중 본 연구에 자발적으로 참여를 희망하는 학생들을 대상으로 학부모 및 학생 본인의 동의 아래 연구가 이루어졌다. 참여자들의 성별 구성은 남자 34명, 여자 36명이었으며, 이들의 평균 나이는 12.97세(표준편차=2.65)였다(8세=5명, 9세=5명, 10세=4명, 11세=4명, 12세=5명, 13세=7명, 14세=12명, 15세=28명). 영어 학습 배경 조사에 따르면 이들의 영어를 처음 접한 나이는 평균 8.10세(표준편차=1.77)이었으며, 영어를 학습한 기간은 평균 5.01년(표준편차=2.60)이었다. 이들의 영어 학습 시간은 주당 평균 3.41시간(표준편차=1.25)인 것으로 나타났으며, 지금까지 경험한 영어 학습 방식은 문법 학습, 원어민 영어 회화, 영어 원서 읽기 등으로 다양했다. 마지막으로 학생들이 리커트 5점 척도를 바탕으로 스스로 평가한 본인들의 영어 실력(1=매우 못함, 2=다소 못함, 3=보통임, 4=다소 잘함, 5=매우 잘함)은 듣기의 경우 평균 3.66(표준편차=1.09), 읽기는 평균 3.61(표준편차=1.07), 말하기는 평균 3.33(표준편차=1.09), 쓰기는 평균 3.60(표준편차=1.00)이었다. 전체적으로 봤을 때, 참여자들은 본인의 영어 능력을 보통 혹은 보통보다 약간 잘함의 수준으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

#### 3.2. 연구 도구

아동 학습자들의 영어 읽기 불안 측정 도구로는 Saito 외(1999)가 개발한 외국어 읽기 불안 척도(FLRAS)가 사용되었다(부록 1). FLRAS의 총 20개의 문항이 수정 없이 사용되었

으나, 아동 학습자의 영어 능력을 고려하여 한국어로 번역된 20개의 문항(박현진 & 김정은, 2017)을 사용하였다. 이들 문항은 각각 5점 리커트 척도로 구성되었는데, 본 연구에서 사용한 척도는 “1=전혀 그렇지 않다, 2=별로 그렇지 않은 편이다, 3=보통이다, 4=다소 그런 편이다, 5=매우 그렇다”로 제시하였다.

### 3.3. 연구 절차

본 연구의 데이터 수집은 오프라인 환경에서 각 아동 학습자를 대상으로 개별적으로 이루어졌다. 우선 모든 학습자들은 외국어 읽기 불안 설문조사 참여 전 연구 참여하기 전 부모로부터 연구 동의서를 받아 작성하였다. 그 후 학습자들은 개인 정보(나이, 성별, 학년 등) 및 영어 학습 배경(영어를 처음 배운 시기, 영어 학습 정도, 해외 유학 경험 등)을 조사하는 간단한 설문에 참여하였다(약 5분 소요). 마지막으로 학습자들은 총 20개의 문항으로 구성된 FLRAS 설문 조사에 참여하였다(약 15분 소요). 각 설문 조사는 연구자 중 한 명의 감독 아래에 이루어졌으며, 설문 문항에 대한 질문이 있을 시 연구자는 학습자에게 적절한 설명과 도움을 제공하였다.

### 3.4. 분석 방법

수집된 데이터는 통계 프로그램인 SPSS Statistics 22.0을 통해 분석하였다. 우선 기술 통계(descriptive statistics)를 사용하여 아동 학습자들의 개별 문항에 대한 평균 영어 읽기 불안을 분석하였다. 설문 문항 중 역문항의 경우, 척도 값을 역으로 코딩하여 기술 통계 처리하였다(표 1). 그 후 아동 학습자들의 영어 읽기 불안의 요인을 조사하기 위해 요인 분석을 이용하여 외국어 읽기 불안 구성 요인을 분석하였다.

## 4. 결과 및 논의

### 4.1. 아동 학습자의 영어 읽기 불안 양상과 특징

우선 FLRAS 요인 분석에 앞서 아동 학습자들의 영어 읽기 불안 특징을 파악하기 위해 학습자들의 영어 읽기 불안 관련 설문에 대한 응답을 분석하였다. Cronbach's alpha 계수를 이용하여 측정된 전체 설문의 신뢰도는 0.836으로 “매우 신뢰할 수 있음(very reliable)” 수준이었다(Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010). 이는 과거 Saito 외(1999)가 보고하였던 FLRAS 신뢰도 값인 0.86과 유사한 정도이다. 따라서 본 연구에서 FLRAS의 20개의 문항은 일관성 있게 본 설문의 내재 요인(영어 읽기 불안)을 측정하였다고 할 수 있다.



다음 표 1은 아동 학습자들의 영어 읽기 불안에 대한 기술 통계 결과를 내림차순으로 정리한 것이다. 전체적으로 볼 때, 아동 학습자들은 평균적으로 보통보다 낮은 수준의 영어 읽기 불안을 느끼고 있는 것으로 나타났으며( $M=2.68$ ), 읽기 불안에 대한 학습자들 간의 편차는 다소 낮았다( $SD=0.56$ ). 보통 혹은 보통보다 약간 낮은 수준의 읽기 불안에도 불구하고, 설문 항목별 읽기 불안 정도는 몇 가지 상당히 흥미로운 점을 제시한다.

표 1. 영어 읽기 불안 문항별 평균 및 표준편차

불안 순위	문항 번호	내용	M	SD
1	16	나는 영어 독해보다는 영어 말하기를 배우는 것이 좋다.	3.20	1.03
2	20	영어 독해를 잘하기 위해서 영어권의 역사와 사회, 문화에 대하여 잘 알고 있어야만 한다고 생각한다.	3.19	1.22
3	1	글 전체의 의미를 정확히 파악하고 있다는 확신이 들지 않으면 마음이 놓이지 않고 혼란스럽다.	3.09	1.24
4	12	*나는 영어 읽기를 좋아한다. (좋아하지 않는다)	3.01	1.08
5	13	*나는 영어 읽기를 할 때 자신감이 있다. (자신감이 없다)	2.99	1.17
6	2	글 속의 단어들의 의미를 알고 있지만, 필자가 하고자 하는 말이 무엇인지 이해하지 못할 때가 있다.	2.96	0.95
7	7	모든 단어를 이해하지 못하면 긴장하고 당황한다.	2.84	1.35
8	17	혼자 조용히 읽는 것은 괜찮지만, 여러 사람 앞에서 큰소리로 영어 지문을 읽는 것이 당황스럽다.	2.74	1.33
9	18	*지금 나의 영어 읽기 능력에 만족한다. (불만족한다)	2.71	1.29
10	5	글이 잘 알지 못하는 장르, 주제에 대한 글이면 긴장된다.	2.66	1.27
11	19	영어권의 문화와 사고방식이 나에게 익숙하지 않다.	2.64	1.17
12	9	나는 영어읽기를 할 때, 단어 하나하나를 번역한다.	2.57	1.27
13	8	내가 발음할 수 없는 단어가 나오면 혼란스럽다.	2.53	1.25
14	15	영어를 배우는 데 가장 어려운 부분은 읽기(독해)이다.	2.43	1.06
15	6	모르는 문법이 나오면 나는 당황한다.	2.43	1.20
16	11	새로운 영어 단어를 알아야 한다는 것은 괴로운 일이다	2.37	1.01
17	3	긴장되고 혼란스러워 지금 읽고 있는 내용에 대하여 기억할 수가 없다.	2.37	1.12
18	10	생소한 철자나 단어를 접하면, 읽고 있는 내용을 기억하기 어렵다.	2.34	0.96
19	4	앞에 온통 영어로 쓰인 페이지를 보면 나는 두려워진다.	2.30	1.20
20	14	*일단 익숙해지면 영어 읽기는 그렇게 어렵지 않다. (익숙해지더라도, 영어 읽기는 쉽지 않다)	2.23	1.09
전체			2.68	0.56

Note 1. M=평균, SD=표준편차

Note 2. \*표기는 역방향 문항들이며, 척도 값을 역으로 처리하여 분석하였음.

위의 분석을 통해 알 수 있는 흥미로운 결과는, 첫째로 아동 학습자들은 영어 읽기 활동 그 자체를 즐기지 못하고 있거나 읽기 자체에 부담감을 느낄 수 있다는 점이다. 예컨대, 문항 16 “나는 영어 독해보다는 영어 말하기를 배우는 것이 좋다”(평균 3.20, 1위)와 문항 12 “나는 영어 읽기를 좋아한다”(평균 3.01, 4위), 그리고 문항 13의 “나는 영어 읽기를 할 때 자신감이 없다”(평균 2.99, 5위) 등은 보통 혹은 보통 이상의 불안 수치를 보였다. 반면 아동 학습자들은 읽기라는 활동의 난이도를 묻는 문항 15 “영어를 배우는 데 가장 어려운 부분은 읽기이다”에 대해서는 보통보다 낮은 정도의 불안감(평균 2.43, 16위)을 표현하였다. 따라서 아동 학습자들은 읽기 활동이 내포한 본연의 난이도와 관계없이 무언가를 읽어서 이해한다는 정신적인 활동 그 자체에 보통 수준(3.0) 이상의 부담감을 느끼고 있다는 것을 알 수 있다.

이러한 결과는 기존의 성인 학습자를 대상으로 한 연구와 차이를 보인다(예: 박현진 & 김정은, 2017; 박현진, 2018, 2020; 이다솜 & 박성희, 2019; 이은진 & 권연진, 2019). 예컨대, 상대적으로 높은 불안을 보였던 문항 12나 문항 13이 기존 성인 대상 연구에서는 20개의 문항 중 10위 권 밖에 위치하였다. 즉, 아동 학습자들에게는 높게 나타났던 불안 항목이 성인 학습자들에게는 낮게 나타났음을 알 수 있다. 이와 같은 항목별 차이는 아동 및 성인 학습자의 읽기 경험 및 동기의 정도 차에서 기인하였을 수 있다. 예컨대, 성인 학습자들의 경우, 아동 학습자들보다 읽기를 오랜 시간 경험하였기 때문에 읽기 활동에 더욱 숙련(박현진, 2017)되었을 수 있으며, 이는 읽기 자체에 대한 부담을 낮추는 요인일 수 있다. 또한 성인 학습자들의 경우, 내재적 및 외재적 읽기 동기가 아동 학습자들보다 높을 수 있다. 실제로 Wigfield와 Guthrie(1997)은 읽기 동기가 학습자들의 읽기 양과 빈도에 유의미한 영향을 미친다고 보고하였다. 따라서 성인 학습자들의 상대적으로 높은 읽기 동기가 그들의 읽기 관련 심리적 부담을 낮추는 요인이 되었을 수 있다.

다음으로 흥미로운 결과는 아동 학습자들은 영어 읽기 중 주어진 지문을 독해하는 데 있어서 항상 세부 내용까지 정확하게 이해해야 한다고 인식할 수 있다는 점이다. 예컨대, 문항 1 “나는 영어 읽기를 할 때, 글 전체의 의미를 정확히 파악하고 있다는 확신이 들지 않으면 마음이 놓이지 않고 혼란스럽다”(평균 3.09, 3위)는 상대적으로 높은 불안 수준을 보였다. 반면, 아동 학습자는 영어 지문 이해에 대한 불안을 상당 부분 단어 이해에 의존하고 있을 수 있으나, 등장하는 모든 단어를 안다고 하여 읽기 불안이 쉽게 해소되는 것이 아닐 수 있다는 것 역시 드러난다. 예컨대, 문항 7 “영어 읽기를 할 때, 모든 단어를 이해하지 못하면 긴장하고 당황한다”(평균 2.84)가 읽기 불안 중 7위였음에도 불구하고, 문항 2 “나는 영어 읽기를 할 때, 글 속의 단어들의 의미를 알고 있지만, 필자가 하고자 하는 말이 무엇인지 이해하지 못할 때가 있다”(평균 2.96)는 더욱 높은 순위인 6위에 위치하는 것으로 나타났다. 이와 같은 응답 결과는 아동 학습자들은 영어 읽기의 목적을 대부분 정독(intensive reading)에 두고 있으며, 상향식 독해 전략(bottom-up reading strategies)에 과잉 의존하는

것이 읽기 불안감 해소에 별로 효과적이지 않을 수 있다는 점을 시사한다.

위의 연구결과는 기존의 성인 학습자를 대상으로 한 선행 연구(예: 박현진 & 김정은, 2017; 박현진, 2018, 2020; 이다슴 & 박성희, 2019; 이은진 & 권연진, 2019)와 상당히 유사한 양상을 보인다. 예컨대, 이들 선행 연구에서는 문항 1, 2, 7이 각각 5위권 안에 위치하여 아동 학습자들과 유사하게 높은 수치의 불안 요인으로 작용하는 것으로 나타났다. 이는 아동 학습자 및 성인 학습자들 모두 영어 읽기 중 단어의 이해에 비중을 크게 두고 있다는 것을 나타내며, 따라서 이들은 단어를 모르는 것이 영어 독해에 중대한 장애가 된다고 인식할 수 있다. 외국어 학습에 있어서 언어 자체의 내재적 지식을 중시하는 형태 중심 접근 방법(focus on forms)은 그 교육적 실용성 때문에 현재 한국의 영어 교육에서 큰 틀을 형성하고 있다. 형태 중심 접근 방법은 영어 읽기 전략에 있어서 상향식 전략을 추구하는데, 이는 학습자로 하여금 단어 및 언어의 요소 하나하나에 중점을 두고 문장의 해석에 기반하여 의미를 파악하는 경향이 있다. 따라서 이러한 교육 환경의 영향으로 한국의 아동 및 성인 학습자들은 읽기 중 단어에 대한 의존도가 높을 수 있으며, 이에 따라 단어 관련 불안 또한 발생되었을 가능성이 있다.

#### 4.2. 아동 학습자의 영어 읽기 불안 구성 요인

본 연구의 주요 연구 문제인 한국인 아동 영어 학습자의 영어 읽기 불안 구성 요인은 직각 회전 방식 중의 하나인 Varimax 회전을 이용한 탐색적 요인 분석(exploratory factor analysis, EFA)을 통해 분석하였다. 우선 Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) 측도와 Bartlett 테스트를 이용하여 본 연구의 설문 데이터에 EFA를 실시하는 것이 유의미한지 파악하였다. 검증 결과, KMO 측도는 0.5 이상인 0.799로 나타났으며, Bartlett의 구형성 검정의 경우, 유의 수준 0.05 보다 낮은 0.001 이하로 나타났다. 따라서 수집된 설문 데이터를 EFA를 통해 분석하는 것이 적합하다는 것을 확인하였다(표 2).

표 2. Kaiser-Meyer-Olkin 측도와 Bartlett의 구형성 검정

표준형성 적절성의 Kaiser-Meyer-Olkin 측도		0.799
Bartlett의 구형성 검정	근사 카이제곱	903.873
	자유도	190
	유의확률	0.000

총 20개의 FLRAS 문항 설문 결과가 Varimax 회전을 이용해 1차적으로 요인 분석되었다. 1차 분석은 20개의 설문 문항에서 총 5개의 주요인을 추출하였다(표 3). 이들 5개의 요인 중 3개 요인(요인 3, 요인 4, 요인 5)의 경우, 2개 이하의 문항이 각각 적재하였다(요인

3: 20번, 12번, 요인 4: 16번, 9번, 요인 5: 15번). 따라서 이들 3개 요인 및 4개 설문 문항은 추후 분석에서 제거되었다. 또한 문항 1번과 2번의 경우, 0.5 이하의 요인 적재 값(각각 0.487, 0.479)을 보여 이들 문항 역시 제거하였다.

표 3. Varimax rotation을 이용한 첫 번째 FLRAS 요인 분석 결과

문항 번호	요인					$R^2$
	1	2	3	4	5	
8	0.819					0.76
5	0.800					0.67
7	0.737					0.77
11	0.725					0.62
6	0.707					0.59
4	0.704					0.63
10	0.697					0.60
3	0.637					0.60
19	0.611					0.57
17	0.525					0.59
18		0.672				0.68
14		0.644				0.60
13		0.573				0.66
20			-0.775			0.66
12			0.691			0.70
16				-0.601		0.67
9				0.569		0.34
15					0.784	0.64
1						0.51
2						0.56
아이겐값	6.150	2.426	1.459	1.215	1.168	
설명력(%)	30.749	12.130	7.296	6.074	5.838	
총 설명력(%)						66.993

1차 분석을 통해 제거된 총 7개의 문항을 제외하고, 나머지 13개의 설문 문항 결과가 Varimax 회전을 이용해 2차 요인 분석되었다. 같은 방식으로 이루어진 2차 요인 분석은 총 2개의 요인을 추출하였다(표 4). 문항 17번의 경우, 0.5 이하의 요인 적재 값인 0.4451을 보여 추후 분석에서 제거하였다.

표 4. Varimax rotation을 이용한 두 번째 FLRAS 요인 분석 결과

문항 번호	요인		$h^2$
	1	2	
8	0.819		0.75
5	0.794		0.65
7	0.789		0.63
6	0.749		0.58
10	0.705		0.51
3	0.703		0.49
4	0.687		0.58
11	0.668		0.50
19	0.507		0.40
13		0.822	0.73
14		0.768	0.68
18		0.653	0.49
17			0.45
아이젠값	5.650	1.793	
설명력(%)	43.462	13.796	
총 설명력(%)		57.258	

2차 분석을 통해 추가적으로 제거된 1개의 문항을 제외하고, 나머지 12개의 설문 문항이 동일한 방식으로 3차 요인 분석되었으며, 이 분석에서 최종 총 2개의 주요 요인이 기재하고 있음을 확인하였다(표 5). 요인 1의 경우, 9개의 설문 문항이 적재하는 것으로 나타났으며, 이들 문항은 각각 문항 3번, 4번, 5번, 6번, 7번, 8번, 10번, 11번, 19번이었다. 요인 2의 경우, 총 3개의 설문 문항이 적재하는 것으로 나타났는데, 이들 문항은 각각 문항 13번, 14번, 18번이었다.

표 5. Varimax rotation을 이용한 세 번째 FLRAS 요인 분석 결과

문항 번호	요인 1.	요인 2.	$h^2$
	영어에 대한 두려움	읽기에 대한 두려움	
8	0.831		0.75
5	0.801		0.65
7	0.783		0.63
6	0.756		0.58

문항 번호	요인 1.	요인 2.	$f^2$
	영어에 대한 두려움	읽기에 대한 두려움	
10	0.714		0.53
3	0.704		0.50
4	0.704		0.60
11	0.678		0.51
19	0.523		0.39
13		0.800	0.69
14		0.788	0.71
18		0.670	0.53
아이겐값	5.324	1.739	
설명력(%)	44.368	14.491	
총 설명력(%)		58.859	

요인 1에 적재한 9개의 읽기 불안 설문 문항은 대부분 영어라는 언어와 관련한 불안인 것으로 나타났다. 예컨대, 9개의 문항 중 3개는 영어로 구성된 텍스트에 대한 두려움으로 나타났으며(문항 3, 4, 5), 3개는 영어 단어에 대한 거부감(문항 7, 10, 11)으로 나타났다. 또한 문법 관련 고충(문항 6), 발음 관련 고충(문항 8), 그리고 영어권 문화의 낯성에서 오는 고충(문항 19)이 각각 한 문항씩 나타났다. 이와 같은 특징을 바탕으로 첫 번째 요인의 경우, “영어에 대한 두려움”으로 명명한다. 아이겐 값(eigenvalue)로 표현되는 이들 9개 문항의 설명력(variance)은 총 44.368%였다.

요인 2에 적재한 세 개의 설문 문항들은 대체로 읽기라는 활동과 관련한 불안의 특징을 보였다. 예를 들어, 문항 13은 읽기에 대한 자신감, 문항 14는 읽기에 대한 체감 난이도, 그리고 문항 18은 읽기에 대한 본인의 자가 평가 실력에 대한 만족도에 관련된 것이다. 공통적으로 이 문항들은 학습자들이 읽기 활동을 충분히 즐기고 있는가 그렇지 못했가에 대한 질문이다. 이와 같은 관찰을 통해 두 번째 요인은 “읽기에 대한 두려움”으로 명명한다. 이들 3개 문항의 설명력을 나타내는 아이겐 값은 총 14.491%로 나타났다.

본 연구의 연구 문제인 아동 학습자들의 영어 읽기 불안을 구성하는 요인은 요인 1 ‘영어에 대한 두려움’, 요인 2 ‘읽기에 대한 두려움’으로 나타났다. 이러한 요인 구성은 기존의 성인 학습자들의 불안 요인의 개수와 구성에서 상당한 차이를 보인다. 우선 박현진과 김정은(2017)의 경우, 고급 수준의 성인 학습자를 대상으로 총 5개(이해, 외국어 읽기, 어휘, 문화, 부정적 인식에 따른 불안)의 읽기 불안 요인을 추출한 바 있다. 또한 초급 수준의 성인 학습자를 대상으로 연구했던 박현진(2020)은 총 7가지(이해, 모르는 것, 낯성, 읽기 비선호, 읽기 수준 불만족, 자신감 부족, 발음에 대한 불안)를 추출하였다. 이와 같이 본 연구의 아

동 학습자들의 읽기 불안은 성인 학습자들과 비교했을 때 상당히 덜 세부적이고 구체적임을 알 수 있다. 이러한 양상이 나타난 이유는 아동 학습자들은 성인 학습자와 달리 형태 중심 학습 상황에 노출된 기간이 상대적으로 짧음과 동시에 초언어적 지식(metalinguistic knowledge) 또한 부족하여 불안을 야기하는 언어적 요인에 대한 이해 자체가 낮을 수 있기 때문이다. 또한 자신의 불안을 비판적으로 바라보는 초인지적 사고방식(metacognition)의 한 계로 읽기 불안 요인에 대한 보고가 구체적이고 세부적으로 이루어지지 않았을 수 있다.

## 5. 결론 및 교육적 함의

본 연구는 한국인 아동 영어 학습자 70명을 대상으로 FLRAS를 사용하여 읽기 불안 양상을 살펴봄과 동시에 그것을 구성하는 요인에 대해 알아보았다. 본 연구는 다음과 같은 결과를 도출하였다.

먼저 첫 번째 연구 문제(한국인 아동 영어 학습자들의 영어 읽기 불안 양상은 어떠한가?)에 대해 두 가지 눈에 띄는 양상을 발견하였다. 첫째, 아동 학습자들은 영어 활동 그 자체를 즐기지 못하고 읽기에 상당한 부담감을 가지고 있다는 점이다. 이러한 결과는 아동 학습자들의 문항 12번(“나는 영어 읽기를 좋아한다”)과 문항 13번(“나는 영어 읽기를 할 때 자신감이 없다”)에 대한 높은 불안 수치로 나타났으며, 이는 기존의 성인 학습자와는 상당한 차이를 보인다. 또한 아동 학습자들은 영어 읽기에 있어서 단어에 대한 이해나 세부 내용 파악하기와 같은 활동에 상당한 불안감을 가지고 있었다.

다음으로 두 번째 연구 문제(이들 영어 학습자들의 영어 읽기 불안을 구성하는 요인들은 무엇인가?)에 대해서 본 연구는 ‘영어에 대한 두려움’, ‘읽기에 대한 두려움’으로 2개의 불안 요인이 추출하였다. 이는 성인 학습자들의 읽기 불안 요인과 개수 면에서 상당한 차이를 보여준다. 예컨대, 기존 성인 학습자들의 읽기 불안으로부터 추출된 구성 요소는 상당히 다양하고 세부적이지만 아동 영어 학습자들이 경우는 단 2가지의 불안 구성 요소가 추출되었고, 이는 성인에 비해 불안의 심리적 특징이 비교적 단순한 것으로 보인다.

다만 본 연구의 경우, 참여자 아동의 연령대가 8세에서부터 15세로 분포하기 때문에 연령 차이에서 오는 학습자의 다양성이 연구 결과의 매개 요인으로 작용하였을 수 있다. 이와 같은 연구적 한계를 극복하기 위해 추후 연구는 한국의 초등 교육 학령에 속하는 8세에서 13세와 중등 교육 학령에 속하는 14세에서 15세를 분리하여 이들 그룹이 영어 읽기 불안 측면에서 뚜렷한 차이를 보이는지 살펴볼 필요가 있다.

이와 같은 연구적 제한점에도 불구하고, 본 연구는 아동 영어 학습자들을 대상으로 한 영어 읽기 불안에 관한 연구라는 점에서 매우 의미가 있으며, 다양한 교육적 함의를 제시한다. 우선, 아동 영어 교육은 학습자들의 영어 읽기 불안감을 감소시키기 위해 내재적 읽기

동기를 유발할 수 있는 다양한 교육적 장치를 도입해야 할 것이다. 예컨대, 학습자들에게 유용하고 재미있는 읽기 자료(Day & Bamford, 1998)를 제공하여 영어 읽기에 대한 흥미를 유발할 수 있다. 또한 아동 학습자들에게 그림그리기, 단어 낱말 카드 만들기, 낭독(reading aloud) 녹음하기 등의 다양한 읽기 후 활동을 활용하여 읽기가 즐거울 수 있다는 경험을 제공해 줄 수 있다. 이와 같은 읽기에 대한 교사의 적극적 개입은 학습자들의 영어 원서 읽기에 대한 내재적 동기를 향상시키는 데 도움을 줄 것이다. 또한 수업 중 상향식 읽기 방법 뿐만 아니라 학습자들의 선행 지식(schematic knowledge)과 배경 지식을 활용한 하향식 읽기 방법을 적극 권장하고, 특정 단어를 모를 경우, 주변 맥락과 개인적 배경 지식을 사용하여 내용 이해를 도모할 수 있음을 교육해야 할 것이다.

## 참고문헌

- 박현진, 김정은. (2017). 외국인 학부생의 한국어 읽기 불안과 학업 성취도의 관계. *이중 언어학*, 67, 129-160.
- 박현진. (2018). 한국어 읽기 불안도와 불안 요인의 상관성 - 중급 수준의 한국어 학습자를 대상으로. *우리어문연구*, 60, 361-393.
- 박현진. (2020). 초급 한국어 학습자의 읽기 불안 요인 연구. *우리어문연구*, 66(1), 337-366.
- 박현진, 김정은. (2021). 불안 요인이 제2언어 학습자의 읽기 불안 증감에 미치는 차별적 영향. *외국어교육연구*, 31(2), 277-299.
- 이다슴, 박성희. (2019). 베트남인 한국어 학습자의 읽기 불안 연구. 초·중급을 중심으로. *학습자중심교과교육연구*, 19(18), 87-97.
- 이은진, 권연진. (2019). 한국어 학습자의 읽기 불안 양상에 관한 연구. *학습자중심교과교육연구*, 19(11), 501-520.
- 정유경, 김현욱. (2010). 중·고등학교 영어 학습자의 영어 읽기 불안과 영어 학습 불안. *영어학*, 10(1), 105-129.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Brantmeier, C. (2005). Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners. *The Reading Matrix*, 5-2, 67-85.
- Buckmaster, R. (2005). Reading and reading skills: Exploiting texts to the full. *Modern English Teacher*, 14-2, 38-41.



- Clément, R. (1987). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology, 5*, 271-290.
- Cohen, S. (1986). Contrasting the Hassles Scale and the Perceived Stress Scale: Who's really measuring appraised stress? *American Psychologist, 41*(6), 716-718.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1988). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective*. (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal, 70*, 125-132.
- Lee, J. F. (1999). Clashes in L2 reading: Research versus practice and readers' misconceptions. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 49-63). New York: McGraw-Hill.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning, 39*(2), 251-275.
- Mallow, J. V. (1981). *Science anxiety: Fear of science and how to overcome it*. New York: Thomond Press.
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System, 32*, 21-36.
- Richard, F. C., & Woolfolk, R. L. (1980). Mathematics anxiety. In I. G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications* (pp. 271-288). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saito, Y., Garza, T., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal, 83*, 202-218.
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals, 33*(5), 512-521.
- Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology, 71*, 573-582.
- Zbornik, J. J., & Wallbrown, F. H. (1991). The development and validation of a scale to measure reading anxiety. *Reading Improvement, 28*(1), 2-13.
- Zhao, A., Dynia, J., & Guo, Y. (2013). Foreign language reading anxiety: Chinese as

a foreign language in the United States. *The Modern Language Journal*, 97-3, 764-778.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 420-432.

## 부록 1 Foreign Language Reading Anxiety Scale (Saito et al., 1999)

문항 번호	내용
1	나는 영어 읽기를 할 때, 글 전체의 의미를 정확히 파악하고 있다는 확신이 들지 않으면 마음이 놓이지 않고 혼란스럽다.
2	나는 영어 읽기를 할 때, 글 속의 단어들의 의미를 알고 있지만, 필자가 하고자 하는 말이 무엇인지 이해하지 못할 때가 있다.
3	나는 영어 읽기를 할 때, 긴장되고 혼란스러워 지금 읽고 있는 내용에 대하여 기억할 수가 없다.
4	내 앞에 온통 영어로 쓰인 페이지를 보면 나는 두려워진다.
5	나는 영어 읽기를 할 때, 영어로 된 글이 내가 잘 알지 못하는 장르, 주제에 대한 글이면 나는 긴장된다.
6	영어 읽기를 할 때, 모르는 문법이 나오면 나는 당황한다.
7	영어 읽기를 할 때, 모든 단어를 이해하지 못하면 긴장하고 당황한다.
8	영어 읽기를 할 때, 내가 발음할 수 없는 단어가 나오면 혼란스럽다.
9	나는 영어 읽기를 할 때, 단어 하나하나를 번역한다.
10	생소한 철자나 단어를 접하면, 나는 읽고 있는 내용을 기억하기 어렵다.
11	영어 독해를 할 때, 새로운 영어 단어를 알아야 한다는 것은 괴로운 일이다.
12	나는 영어 읽기를 좋아한다.
13	나는 영어 읽기를 할 때 자신감이 있다.
14	일단 익숙해지면 영어 읽기는 그렇게 어렵지 않다.
15	영어를 배우는 데 가장 어려운 부분은 읽기(독해)이다.
16	나는 영어 독해보다는 영어 말하기를 배우는 것이 좋다.
17	혼자 조용히 읽는 것은 괜찮지만, 여러 사람 앞에서 큰소리로 영어 지문을 읽는 것이 당황스럽다.
18	지금 나의 영어 읽기 능력에 만족한다.
20	영어 독해를 잘하기 위해서 나는 영어권의 역사와 사회, 문화에 대하여 잘 알고 있어야만 한다고 생각한다.

**김보강**

54864 전북 전주시 장동 틀못1길 15 호반 베르디움 더 센트럴I 502동 403호  
전북대학교 박사 논문 연구생  
이메일: sekjonge@naver.com

**김정은**

54896 전주시 덕진구 백제대로 567  
전북대학교 영어영문학과 교수  
전화: (063)270-3212  
이메일: jek48@jbnu.ac.kr

Received on November 23, 2021

Revised version received on December 24, 2021

Accepted on December 31, 2021