

성별과 영어 학업성취도에 따른 중학생의 학업적 자기효능감과 시험불안 차이 연구

A Study on Differences between Academic Self-Efficacy and Test Anxiety of Middle School Students depending on Gender and English Achievement

임미란*, 조진현**

광주대학교 영어영문학과*, 조선이공대학교**

Mi-Ran Lim(lmr6604@hanmail.net)*, Jin-Hyun Joe(uniquejoe@naver.com)**

요약

본 연구의 목적은 한국 중학생의 남·여학생과 영어 학업성취도에 따라 구분된 상·하위의 두 집단 간 학업적 자기효능감과 시험불안에 차이가 있는가를 알아보는 것이다. 연구 대상은 중학생 98명으로 이들 중 남학생은 36명, 여학생은 62명이다. 본 연구에서는 학업적 자기효능감과 시험불안 수준 측정을 위해 설문지를 이용하였다. 그리고 성별과 성적으로 분류된 두 집단 간 학업적 자기효능감과 시험불안의 차이를 알아보기 위해 t검증을 실시하였다. 연구 결과는 성별로 나누어진 두 집단 간 학업적 자기효능감과 시험불안의 차이는 통계적으로 매우 유의적인 차이가 발견되었다. 그러나 영어 학업성취도로 분류된 상·하위의 두 집단 간 학업적 자기효능감과 시험불안의 차이는 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 향후 연구는 본 연구에서 나타난 연구 도구와 연구 대상의 제한점을 고려하여 보다 폭넓게 이루어져야 하겠다. 또한 두 집단 간의 다른 정의적 변수의 차이에 관해서도 이루어져야 된다고 본다.

■ 중심어 : | 학업적 자기효능감 | 시험불안 | 인지적 요인 | 정서적 요인 |

Abstract

The purpose of this study is to investigate whether there are differences in academic self-efficacy and test anxiety between two groups (depending on gender and English achievement levels) of Korean middle school students. The subjects are 98 students who are 36 male and 62 female students. Two Questionnaires were administered to measure the learners' academic self-efficacy and test anxiety level. And the collected data were analyzed by t-test to examine the differences between two groups. The results of this study showed that there were statistically very significant differences in academic self-efficacy and test anxiety between two (male-female) groups. But there were no differences statistically in academic self-efficacy and test anxiety between two (high level-low level) groups. Further studies need to be conducted carefully considering the limitations of this study in terms of its instruments and subjects. Also the differences in other affective variables between two groups need to be studied in the future.

■ keyword : | Academic Self Efficacy | Test Anxiety | Cognitive Factor | Affective Factor |

I. 서론

세계화 시대를 맞이해서, 많은 비영어권 나라들이 영어의 중요성을 인식하고 있으며 모든 수준의 교육과정에 영어 수업을 도입하고 있다. EFL을 사용하는 한국에서도 초등학교에서 대학에 이르기까지 많은 시간을 영어 학습에 투자를 하고 있다. 영어 학습 부담과 더불어 여러 차례 치르게 되는 시험은 교육과정에서 대단히 중요한 부분을 차지하고 있으며 좋은 영어 성적은 상급 학교 진학 및 학습자들이 원하는 대학에 들어가기 위한 필수적인 요소이다. 이로 인해 청소년 학습자들은 시험에 대해 심한 긴장과 불안을 경험하게 된다. 낮은 시험 점수는 학습자에게 내적·외적 심리적 패배감은 물론 낮은 자존감과 부정적인 자기개념을 형성시켜 준다. 이 결과는 학교 상황에서의 활동뿐만 아니라 인생 전반에서 영어 학습에 부정적인 영향을 미치게 된다[1]. 또한 반복적인 영어학습의 실패로 인해 학습자의 시험불안이 높아지면, 학업과 관련된 상황에서 학습자 자신의 능력에 대해 확신을 갖지 못할 것이고 학업적 성취에도 부정적 영향을 미치게 될 것이다[2]. 이와 같은 결과를 초래하는 시험불안의 감소를 위해서는 시험불안을 일으키는 개인에게 있어서의 심리적 요인과 인지적 요인을 이해하는 것이 필요하다. 이와 같은 불안의 감소와 관련된 이론 중 하나가 자기효능감이다[3]. 자기효능감은 개인이 행동을 선택하고 지속하는데 영향을 주는 중요한 요인이며, 자기효능감이 높은 학습자들은 어려운 과제에 부딪혔을 때, 당면한 장애를 극복할 능력이 있다는 믿음으로 그 과제에 적극적으로 참여한다[4]. 자기효능감은 자신에 대해 긍정적으로 느끼는 것을 의미하는 것이 아니라 특정 과제에 대해 자신이 할 수 있다고 생각하는 믿음이다. 자기효능감은 개인적·환경적 차이에 의해 다양해질 수 있다[5]. 예를 들면, 자기효능감이 높다고 지각한 학습자가 자신의 수준을 넘어서는 학습 과제를 선택하여 불필요한 실패를 겪는다면 이로 인해 자기효능감이 저하될 가능성이 있다. Shunk와 Pajares(2002)에 의하면, 자기효능감은 역동적이며 변화 가능하다고 보고 있다[6]. 학업적 자기효능감이 높을수록 시험불안을 느끼는 정도가 낮아지고, 학업적 자기

효능감을 높여줌으로써 시험불안을 감소시킬 수 있다는 연구결과도 존재한다[7-9]. 하지만 위에서 언급한 이론과 연구결과에 따라 시험불안을 감소시키고자 하는 방안을 개발하고, 학업적 자기효능감을 높이고자 하는 프로그램을 실시하기 전에, 중학생 영어 학습자 개인이 지니고 있는 특성을 파악하는 것이 필요하다고 생각되어 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

- 연구문제 1: 성별에 따라 학업적 자기효능감에 차이가 있는가?
- 연구문제 2: 성별에 따라 시험불안에 차이가 있는가?
- 연구문제 3: 학업성취도 수준에 따라 학업적 자기효능감에 차이가 있는가?
- 연구문제 4: 학업성취도 수준에 따라 시험불안의 차이가 있는가?

II. 이론적 배경

영어 학습활동에서 학습자들의 학업적 성공이나 실패를 측정하는 주요한 변인들 중 하나는 학업성취도이다. 모든 교육 프로그램의 궁극적인 목표는 학습자가 만족스런 학업성취도에 도달하도록 하는데 있으므로, 연구자들은 학업성취도에 영향을 주는 여러 변인들에 대해 관심을 가져왔다. 그 중에서도 최근 학습자들이 자신에 대해 느끼고 있는 생각을 학업성취도의 기본적인 구성요소로서 보고 있다[10]. Parjares와 Schunk(2001)는 학습자 스스로 자신에 대해 만들어 내고, 발전을 시키고, 옳다고 믿는 신념(beliefs)이 학교에서의 성공과 실패에 중요한 힘으로 작용한다고 보고 있다.

이러한 수행능력에 대한 자신의 믿음이 바로 자기효능감이다. 자기효능감은 학습자들이 과업을 성공적으로 해결하기 위한 능력을 인지하고 활동하는 방법을 배우고 지정된 수준에서 행동을 수행하는 방법이다[5][11][12]. Shunk(2001)는 자기효능감이 학생들의 노력, 지속력, 과업, 성취에 영향을 미친다고 보았다[11].

Bandura(1977)는 성취행동에 영향을 미치는 자기효능감을 크게 세 가지 차원으로 구분하였다[3]. 과제 수

행의 난이도에 대한 인식과 관련된 차원, 어려운 상황에서 과제의 성취를 위한 자기효능감의 지속 강도와 관련된 차원 그리고 자기효능감이 어느 정도 범위의 상황이나 대상에까지 적용될 수 있는가와 관련된 일반화 차원으로 나누고 있는데, 차원은 개인의 과거 경험에 따라 달라질 수 있다.

그러나 학습자의 수행에 대한 예측력이 중요한 상황에서 일반적 자기효능감은 학생들의 내적상태에 대한 정확한 정보를 제공하지 못할 가능성이 크다. 따라서 학습자의 수행과 관련된 학업적 자기효능감(academic self-efficacy)이라는 개념이 사용되고 있다. 학업적 자기효능감은 학습자가 학업 과제의 수행을 위해 필요한 행위를 조직하고 실행해나가는 자신의 능력에 대한 모종의 판단으로, 과제수준, 자기조절 효능감, 자신감의 세 가지 하위요인을 포함한다[13].

과제수준은 학습자가 학습상황에서 어떤 수준의 난이도를 선호하는가를 측정하는 것이다[7]. 자기효능감이 높은 학습자일수록 도전적이고 구체적인 목표를 선택하는 행동을 보인다. 자기조절 효능감은 학습자가 자기 관찰, 자기 판단, 자기 반응과 같은 자기 조절 기제를 잘 수행할 수 있는지에 관한 것이며[14], 자신감은 학습자가 자신의 학습능력에 대해 보이는 확신 또는 신념의 정도이다[15].

학업적 자기효능감이 성공적인 학업성취를 위한 다양한 측면에 결정적인 영향을 미친다는 연구결과가 있다[16][17]. 그리고 Multon 외(1991)는 1977년부터 1988년까지 38건의 연구를 수행하여 자기효능감과 학업성취도 사이에 긍정적인 관계가 있음을 발견하였다[18]. 자기효능감은 학업성취도에서도 성별에 따른 차이가 있음을 밝혀냈다. 대부분의 이러한 연구결과는 남성적 또는 여성적인 영역으로 분류된 학업분야와 관련이 있다. 많은 연구에서 수학과 과학과목은 여학생들보다는 남학생들에서 자기효능감이 더 높은 것으로 나타나고 있다[19-22]. 이와는 반대로 미술과 언어 분야에서는 여학생들의 자기효능감이 높다는 연구도 있다[23]. 또한 작문 과목에서도 여학생들이 남학생들보다 더 높은 자기효능감을 보여주고 있다[24][25]. 학업성취도를 향상시키기 위한 중요한 심리적 변인중 하나인 자기효

감이 성적과 성별에 따른 차이가 있다는 이론들은 학업성취도를 측정하는 시험 상황과 관련된 시험불안에도 그 차이가 존재할 것이라고 예측하게 한다.

시험불안은 학습에 부정적인 영향을 미칠 수 있는 정서의 유형이다. Spielberger와 Vagg(1995)는 불안은 편안하지 않으며 불길한 예감이 들고 긴장을 느끼는 상태, 또는 어떤 특정한 상황에 대하여 자신이 위협을 받는다는 느낌 때문에 야기되는 불쾌한 감정적인 반응을 의미한다고 보았다[26]. 시험불안은 시험 상황과 관련한 일반적인 평가불안의 구체화된 형태로 시험 혹은 이와 유사한 평가 상황에서 나타날 수 있는 부정적인 결과 혹은 실패에 대한 걱정을 동반하는 현상학적이고, 생리적이며, 행동적인 반응들의 집합으로 볼 수 있다[27]. Morris 외(1981)는 시험불안이 인지적 요인인 걱정과 감정적 요인인 정서로 이루어져 있다고 하였다[28]. 인지적 요인은 시험을 치를 때 시험 불안을 강하게 느끼는 사람의 마음에서 떠오르는 생각이며, 감정적 요인은 두려움, 불안감과 같이 시험을 치를 때 경험하는 실제적인 신체적 반응을 가리킨다[27].

학습수행에서의 불안의 부정적 효과에 관한 경험적 연구는 상당히 방대하며 지속적으로 이루어져 왔다[27]. 물론 개인에 따라 시험에 대한 적절한 불안과 긴장은 시험 준비를 더 많이 하게 함으로써 더 높은 학업성취를 이룰 수 있게 할 수도 있겠지만 불안과 긴장이 높을수록 학업성취도가 낮아질 수 있음이 보고되고 있다[30]. Chapell 외(2005)는 시험불안이 높은 대학생들과 시험불안이 낮은 대학생들을 대상으로 한 실험에서 시험불안이 학업성취도를 예측할 수 있는 요인임을 발견하였다[29]. 시험불안과 학습자의 학업성취도 사이에 부적 상관관계를 보여주는 또 다른 연구 결과도 존재하고 있다[31]. Chapell 외(2005)는 미국 대학생들의 15%에서 20% 정도가 시험불안을 겪고 있고, 나이가 더 많은 학생이 어린 학생들보다 시험에 더 스트레스를 받고 있으며, 여학생들이 남학생들보다 더 시험불안을 겪고 있다고 하였다[29][32].

Feingold(1994) 그리고 Pajares 외(2002)는 여학생들이 남학생들보다 더 시험불안을 겪었으며 불안장애가 있는 학습자들은 학습에 있어서 낮은 흥미도와 학업에

대해 수동적인 태도를 보여주었고 과업 수행도 잘 하지 못했다고 하였다. 또한 높은 수준의 불안이 학습 기억, 산만함 그리고 추론능력의 감소에 영향을 미친다고 보고하였다[33][34].

III. 연구 설계

3.1 연구대상

본 연구에 참여한 중학생들은 총 98명이다. 연구대상 중 남학생은 36명, 여학생은 62명이다. 그리고 영어 학업성취도로 분류된 상위 집단은 26명이고 하위 집단은 28명이다.

3.2 변수 측정

본 연구에 사용한 자기효능감 설문지는 김아영과 차정은(1996)이 개발한 것을 김아영(1997)이 수정하고 한혜진(2002)이 변안한 자기효능감 척도를 사용하였다 [35-37]. 자기효능감 설문지는 세 가지 하위 요인으로 이루어져 있다. 이 세 가지 하위요인은 과제수준 10문항, 자기조절 효능감 10문항, 그리고 자신감 8문항으로 총 28문항으로 구성되었고 각 문항은 5점 척도로 측정하였다. 구체적인 설문내용은 아래 [표 1]과 같다.

표 1. 학업적 자기효능감 설문

하위 수준	문항 번호	문항내용
과제 수준	1	나는 복잡하고 어려운 문제에 도전하는 것이 재미있다
	*4	가능하다면 어려운 과목은 피하고 싶다.
	*7	나는 깊이 생각해야하는 문제보다는 쉽게 풀 수 있는 문제를 더 좋아한다.
	10	비록 실패하더라도 다른 친구들이 풀지 못한 문제에 도전하는 것이 즐겁다.
	13	시간이 많이 들더라도 깊이 생각하게 만드는 과목이 더 재미있다.
	*16	만약 여러 과목 중 몇 과목만을 선택 할 수 있다면, 쉬운 과목을 선택할 것이다.
자기 조절	*19	학교 공부는 무조건 쉬운수록 좋다.
	22	쉬운 문제보다는 조금 틀리더라도 어려운 문제를 푸는 것이 더 좋다.
	2	나는 수업시간에 새로 배운 것들을 이미 알고 있는 것과 쉽게 연결시킬 수 있다.
	5	나는 보통 공부를 시작하기 전에 계획을 세우고 거기에 맞추어 공부한다.

자 신 감	8	나는 수업시간 중에 중요한 내용을 잘 기록할 수 있다.
	11	내가 싫어하는 수업시간에도 주의집중을 잘 할 수 있다.
	14	나는 복잡하고 어려운 내용을 기억하기 쉽게 바꿀 수 있다.
	17	나는 수업시간에 배운 내용을 잘 기억 할 수 있다.
	20	나는 어떻게 공부하는 것이 효과적인 방법인지를 잘 안다.
	23	나는 정해진 시간 안에 주어진 과제를 잘 마칠 수 있다.
	25	나는 쉬운문제를 여러 개 푸는 것보다 어려운 문제하나를 푸는 것을 더 좋아한다.
	26	나는 수업시간에 배운 내용 중 내가 무엇을 알고, 무엇을 모르는지 정확히 판단할 수 있다.
	27	나는 쉬운 과목보다는 어려운 과목을 좋아한다.
	28	나는 수업시간에 배운 내용 중 중요한 것이 무엇인지를 잘 파악할 수 있다.
	*3	선생님과 친구들 앞에서 발표하는 것은 내게 너무 큰 스트레스다.
	*6	시험을 치루기 전에는 시험을 망칠 것 같은 생각이 든다.
	*9	수업시간 중에 선생님이 문제를 풀라고 시킬까봐 불안하다.
	*12	토론을 할 때 혹시 창피를 당할까봐 내 의견을 제대로 발표하지 못한다.
	*15	수업시간에 발표를 할 때 실수를 할 것 같아 불안하다.
	*18	선생님이 모두에게 질문을 할 때, 답을 알아도 대답하지 못한다.
	*21	시험이 다가오면 불안해서 잠을 이룰 수가 없다.
	*24	나는 시험 때만 되면 우울해진다.

*역코딩 문항

이 설문지의 신뢰도를 검증하기 위해 내적일관성 분석방법(Cronbach α)으로 측정하였다. 신뢰도 계수는 .870로 이 설문지의 신뢰도는 높은 것으로 나타났다.

시험불안은 Spielberger, Gonzaler, Taylor, Anto, Algaze, Ross와 Westberry(1980)가 만든 시험불안검사 (Test Anxiety Inventory:TAD)를 바탕으로 중학생들에게 맞게 수정하여 사용하였다. 이 설문지는 세 가지 하위 요인인 인지적 요인 8문항, 정서적 요인 8문항, 행동적 요인 4문항으로 총 20문항으로 구성되었으며 각 문항은 5점 척도로 측정하였다. 각각의 설문 내용은 [표 2]와 같다.

표 2. 시험 불안 설문

하 위 요 인	문항 번호	문항내용
행 동 적 요 인	1	시험을 치는 동안 긴장되어 마음을 안정시키기 어렵다.
	12	시험을 치고 나면 잘 못 쳤다는 걱정과 후회를 하게 된다.
	13	시험을 치고 난 후에도 계속 마음이 불편하고 안정이 안 된다.
	19	시험이 끝난 후 시험에 대해 걱정하지 않으려고 노력하나 잘되지 않는다.
	2	2시험기간이 끝날 때 까지 줄곧 마음이 느긋하지 못해 어쩔 줄 모른다.
정 서 적 요 인	8	시험지를 받을 때 마음이 몹시 조마조마해진다.
	9	평소에는 시험 때문에 걱정하는 일이 없었으면 한다.
	10	시험 준비를 아무리 열심히 해두어도 시험기간이 되면 시험이 걱정된다.
	11	시험성적을 알려주기 직전에 두려움을 느낀다.

인 지 적 요 인	15 시험을 칠 때에 나 자신이 생각해도 겁을 먹은 것 같은 느낌이 든다.
	16 시험기간이 압박해지면 어느 것부터 공부해야 할지 마음이 초조해진다.
	18 시험 치는 동안 가슴이 매우 두근거리는 것을 느낀다.
	3 시험을 치면서 시험 성적이 걱정되어 문제가 잘 안 풀린다.
	4 시험지를 받아 줘면 나도 모르게 몸과 마음이 굳어진다.
	5 시험을 치는 동안에도 상급학교에 진학을 할 수 있을까 하는 생각을 한다.
	6 시험기간에 정신을 집중하려 애를 쓸수록 마음이 자꾸 산만해진다.
	7 혹시 틀리거나 않을까 하는 생각 때문에 자신 있게 답을 쓰지 못하고 머뭇거릴 때가 있다.
	14 시험을 칠 때에 지레 실패할 것 같은 생각이 든다.
	17 시험을 치면서도 성적이 나빠지면 어쩌나하고 걱정한다.
20 시험을 치고 있는 동안 너무 긴장해서 아는 것도 못쓸 때가 있다.	

이 설문지의 신뢰도를 검증하기 위해 Cronbach α 계수를 구한 결과, 신뢰도 계수는 .935로 이 설문지의 신뢰도는 매우 높은 것으로 나타났다.

본 연구에 참가한 중학생들의 영어 학업성취도를 측정하기 위해 중간·기말 성적을 100점으로 환산하여 두 집단(상위, 하위)으로 분류하였다. 학업성취도 측정은 영어 중간, 기말고사로 각각 어휘 5문항, 문법 10문항 그리고 독해 10문항으로 총 25문항이었다. 각 시험은 4지 선다형으로 100점 만점이었다. 95점 이상은 상위 집단(26명)으로, 80점 이하는 하위 집단(28명)으로 구분하였다. 전체 학생의 평균 점수는 87점으로 상, 하위 집단의 기준을 95점 이상과 80점 이하로 설정하였다.

3.3 자료 분석

학생들의 성별(남학생·여학생)과 학업성취도(상위·하위)간 자기효능감과 시험불안에 대한 평균 및 표준편차의 기술적 통계치를 구하고, 집단 간 차이를 알아보기 위해 SPSS 21.0을 이용하여 t검증(t-test)을 실시하였다. 귀무가설의 기각 여부는 유의 수준 $\alpha=.05$ 로 설정하였다.

IV. 결 과

4.1 성별에 따른 자기효능감의 차이

[표 3]은 성별 간 자기효능감 평균과 표준편차와 두 집단 간 자기효능감의 차이를 나타내고 있다. [표 3]을

살펴보면 자기효능감의 하위요인 중 자신감 요인에서 남학생(3.82)과 여학생(3.33) 두 집단 모두 가장 높음을 알 수 있다. 그리고 남학생들은 하위요인 중 과제수준 요인(2.96), 자신감 요인(3.82)에서 여학생들보다 높게 나타났고, 여학생들은 자기조절 효능감 요인(3.20)에서 남학생들(3.08)보다 높게 나왔다. 이와 같은 결과는 남학생들이 여학생들보다 도전적이고 구체적인 과제를 선호하며 자신의 학습능력에 대한 확신이 더 강하다는 사실을 뒷받침해준다. 또한 두 집단의 자기효능감 전체 평균을 살펴보면, 남학생은 3.25이고 여학생은 2.97로 남학생이 여학생보다 자기효능감이 더 높다는 사실을 보여주고 있다.

표 3. 성별에 따른 자기효능감 기술통계와 t검증

자기효능감	남자(n=36)		여자(n=62)		t	df	p
	M	SD	M	SD			
과제수준	2.96	.65	2.44	.65	3.777	96	.000*
자기조절 효능감	3.08	.58	3.20	.47	-1.086	96	.280
자신감	3.82	.79	3.33	.66	3.265	96	.002*
자기효능감	3.25	.46	2.97	.43	3.052	96	.003*

* P).05

유의수준 .05에서 자기효능감이 성별로 나누어진 두 집단 간 차이를 알아보기 위해 t검증을 실시하였다. 그 결과를 [표 3]에서 보면, 자기효능감 전체 평균과 자기효능감의 하위요인 중 과제수준, 자신감 요인에서 두 집단 간 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 그러나 자기조절 효능감 요인에서는 두 집단 간 통계적으로 유의미한 차이가 없다는 것을 알 수 있다.

4.2 성별에 따른 시험불안의 차이

[표 4]는 성별 간 시험불안 평균과 표준편차와 두 집단 간 시험불안의 차이를 보여주고 있다. [표 4]를 보면 시험불안의 세 가지 하위요인 중에서 남학생의 정서적 요인(2.61)과 여학생 정서적 요인(3.17)의 평균이 가장 높게 나왔다. 그리고 두 집단 중 여학생 집단은 세 가지 하위요인 모두(인지적·정서적·행동적 요인)에서 남학

생집단보다 높게 나왔다. 두 집단의 시험불안 전체 평균을 살펴보면, 남학생 2.48이고 여학생 2.94로 여학생이 남학생보다 시험불안이 높다는 사실을 시사해준다. 이와 같은 결과는 여학생 집단이 남학생 집단보다 시험불안이 더 높다는 Ginter 외의 연구결과와 일치한다고 볼 수 있다[32].

표 4. 성별에 따른 시험불안의 기술통계와 t검증

시험불안	남자(n=36)		여자(n=62)		t	df	p
	M	SD	M	SD			
인지적 요인	2.40	.77	2.70	.69	-1.991	96	.049*
정서적 요인	2.61	.83	3.17	.74	-3.454	96	.001*
행동적 요인	2.40	.79	2.95	.82	-3.231	96	.002*
시험불안	2.48	.75	2.94	.68	-3.069	96	.003*

* P>.05

유의수준 .05에서 시험불안이 두 집단 간 차이가 있는가를 알아보기 위해 실시한 t검증 결과는 시험불안 전체평균과 세 가지 하위요인 모두에서 성별 간 통계적으로 유의미한 차이가 있다는 것을 알 수 있다.

4.3 학업성취도에 따른 자기효능감의 차이

[표 5]는 학업성취도에 따른 두 집단 간 자기효능감 평균과 표준편차와 자기효능감의 차이를 나타내고 있다. [표 5]를 살펴보면 자기효능감의 하위 요인 중 자신감 요인에서 상위집단(3.53), 하위집단(3.61) 모두 가장 높게 나왔다. 그리고 상위집단은 자기효능감 전체 평균(3.21)과 세 하위요인 중 과제수준(2.95), 자기조절 효능감 요인(3.23)에서 하위집단보다 높은 점수가 나왔다. 또한 하위집단은 자신감 요인 평균(2.59)이 상위집단보다 높게 나타났다. 두 집단의 자기효능감 평균을 살펴보면, 상위집단 3.21이고 하위집단 3.03으로 상위집단이 하위집단보다 자기효능감이 높다는 사실을 시사해준다. 이와 같은 결과는 자기효능감과 학업성취도 간에 긍정적인 상관관계가 있다는 선행연구(Multon 외, 1991)와 일치한다[18].

표 5. 학업성취도에 따른 자기효능감 기술통계와 t검증

자기효능감	상위(n=26)		하위(n=28)		t	df	p
	M	SD	M	SD			
과제수준	2.95	.71	2.59	.56	2.075	52	.043*
자기조절 효능감	3.23	.58	3.01	.42	1.584	52	.119
자신감	3.53	.77	3.61	.65	-.402	52	.689
자기효능감	3.21	.50	3.03	.36	1.555	52	.126

* P>.05

유의수준 .05에서 자기효능감이 성적으로 분류된 상위집단과 하위집단의 두 집단 간 차이가 있는가를 알아보기 위해 실시한 t검증 결과는 자기효능감 하위요인 중 과제수준 요인에서 상위집단의 평균(2.95)과 하위집단의 평균(2.59)이 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 그러나 자기효능감 전체평균과 세 하위요인 중 자기조절 효능감, 자신감 요인에서는 두 집단 간 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 이는 학업성취도가 높은 집단이 보다 도전적이고 구체적인 목표를 선택하는 행동을 보인다는 사실을 보여준다.

4.4 학업성취도에 따른 시험불안의 차이

[표 6]은 학업성취도에 따른 두 집단 간 시험불안 평균 및 표준편차와 두 집단 간 시험불안의 차이를 나타내고 있다. [표 6]을 살펴보면 시험불안 중 정서적 요인에서 상위집단(2.84), 하위집단(3.02) 모두 가장 높게 나왔다. 그리고 하위집단은 불안요인 전체평균과 하위요인 모두 (인지적 요인, 정서적 요인, 행동적 요인)에서 상위집단보다 높게 나왔다. 두 집단의 시험불안 전체 평균을 살펴보면, 상위집단 2.61이고 하위집단 2.88로 하위집단이 상위집단보다 시험불안이 높다는 사실을 시사해준다.

표 6. 학업성취도에 따른 시험불안의 기술통계와 t검증

시험불안	상위(n=26)		하위(n=28)		t	df	p
	M	SD	M	SD			
인지적 요인	2.40	.82	2.73	.61	-1.680	52	.099
정서적 요인	2.84	1.00	3.02	.60	-.811	40.275	.422
행동적 요인	2.58	.92	2.87	.61	-1.339	52	.186
시험불안	2.61	.85	2.88	.54	-1.360	52	.180

* P>.05

유의수준 .05에서 상위집단과 하위집단의 두 집단 간 시험불안의 차이가 있는가를 알아보기 위해 실시한 t검증 결과, 시험불안 전체 평균과 세 하위요인 중 인지적, 정서적, 행동적 요인 모두에서 두 집단 간 통계적으로 유의미한 차이가 없었다.

V. 논의 및 결론

본 연구에서는 중학생들의 성별 간 자기효능감과 시험불안의 차이 그리고 영어 학업성취도에 따른 자기효능감과 시험불안의 차이에 대해 알아보았다.

연구문제 1은 성별에 따라 자기효능감에 차이가 있는지를 알아보았는데 두 집단 간 자기효능감 전체 평균은 남학생 집단은 3.25, 여학생 집단은 2.97로 남학생이 여학생보다 자기효능감이 높았다. 그리고 남학생은 자기효능감의 세 가지 하위요인 중 과제수준과 자신감에서 여학생들보다 높게 나왔으며 유의수준 .05에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 이와는 반대로 자기조절 효능감 수준은 여학생이 남학생보다 평균은 더 높았으나 통계적으로 유의미한 차이는 없었다. 이 결과를 보면 남학생이 여학생 보다 자신의 능력에 더 많은 확신을 가지고 자신의 능력을 뛰어넘는 위협적인 상황을 피하지 않고 도전적인 과제를 선택하는 경향이 있는 것으로 분석할 수 있다. 반대로 여학생은 자신의 능력을 뛰어넘는 위협적인 상황을 무서워하고, 피하려 하고, 자신이 조절할 수 있는 상황을 선택해서 자기 관찰, 자기 판단, 자기 반응과 같은 자기 조절적 기제를 통해 과제를 수행한다고 볼 수 있다.

그러므로 Bandura(1977)가 제시한 타인 관찰의 대리 경험 방법을 이용해서 그 타인 학습자 모델이 과제를 쉽게 수행하는 것 보다는 어려움을 극복하는 과정을 보여주고, 제안이나, 권고, 격려 등의 언어적 설득을 통해 모델의 행동을 따라하도록 한다면 여학생들의 자기효능감을 높일 수 있는 방안이 될 것이다[3].

연구문제 2에서는 성별에 따른 두 집단 간에 시험불안의 차이가 존재하는지 알아보았다. 두 집단의 시험불안 평균을 살펴보면, 남학생 2.48이고 여학생은 2.94로

여학생이 남학생보다 시험불안이 더 높았으며, 유의수준 .05에서 성별 간 시험불안과 시험불안의 세 가지 하위요인 모두 통계적으로 유의미한 결과가 나왔다. 이 결과는 임신일과 박병기(2013)가 초등학생에서 대학생 을 대상으로 20개의 남학생 집단과 23개의 여학생 집단, 총 43개의 집단의 시험불안과 성별과의 관련성을 다룬 국내·외의 논문들을 분석한 결과와 일치한다[38]. 또한 성종호 외(1999)의 고등학교 여학생의 걱정요인 및 정서요인 상에서 시험불안의 정도가 높다고 보고한 연구와도 일치하는 결과이다[38].

사회적 기대에 따르면, 남학생은 유능함이 남성다운 특징이며, 여성은 불안감을 표출하는 것이 여성적 특징 이라고 한다[32-34]. 성종호 외(1999)는 남학생의 경우 시험불안에 방어적으로 대처하기 때문에 시험불안 설문지에 불안감을 덜 표출하지만, 여학생들은 불안을 표출하는데 사회적 제약이 적기 때문에 시험불안이 높다고 주장하였다[39]. 임신일과 박병기(2013)의 메타분석을 이용하여 시험불안 감소 프로그램의 구성별 효과를 분석한 연구에서 여성의 시험불안이 다소 높았지만 프로그램의 효과가 떨어진 것으로 미뤄보면, 여학생의 시험불안 요인이 남성보다는 복잡하다는 것이다[38]. 그러므로 여성의 시험불안을 감소시키기 위해서는 좀 더 구체적이고 개별적인 근심 요소를 이해할 필요가 있다고 본다.

연구문제 3에서는 영어 성적에 따라 자기효능감에 차이가 있는지 알아보았다. 자기효능감 하위요인 중 '과제수준'에서만 영어 학업성취도로 분류한 상·하위 두 집단 간 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 그러나 두 집단의 자기효능감 평균을 살펴보면, 상위집단 3.21이고 하위집단 3.03으로 상위집단이 하위집단보다 자기효능감이 높게 나왔다. 그리고 상위집단은 세 가지 하위요인 중 과제수준, 자기조절 효능감에서 하위집단보다 높은 점수가 나왔다. 또한 하위집단은 '자신감' 요인이 상위집단 보다 높게 나타났다. 이 결과에서 상위학습자들은 하위학습자들도 가지고 있는 자신의 가치와 능력에 대한 개인의 확신을 가지고 자신이 통제하고 다룰 수 있다고 생각하는 도전적인 과제를 선택하고 효과적인 학습전략을 잘 활용해서, 끈기 있게 과제를 수행할

수 있는 능력이 있다고 해석할 수 있다. 본 연구 결과는 자기효능감과 학업성취도 사이에 높은 관련성이 있으며, 학습자들의 자기효능감과 시험에서의 성공 사이에 높은 상관관계가 있다고 제안한 Multon 외(1991)의 결과와도 일치한다[18]. 또한 Kitano(2001)는 일본 대학생 외국어 학습자들이 부정적인 평가에 대한 불안이 더 크게 나타났다고 하였으며, 다른 학습자들 보다 자신들의 능력이 더 낮다고 인식할 때, 불안의 수준이 높아져서 학업성취도가 낮아진다는 것을 발견했다[40].

남지연(2006)은 성공경험은 자기효능감에 가장 영향력 있는 근원이며 과거의 성공과 실패경험에 대한 원인을 인지적으로 평가하는 방법에 따라 자기효능감 형성에 영향을 받는다고 하였다[41]. 하지만 하위학습자들이 자신감이 있더라도 반복적으로 영어 시험에서 실패를 하게 된다면, 자신이 성공적으로 과제를 수행할 수 없을 것이라고 믿게 되면서 외국어 학습에서 어려움을 겪게 될 수 있다고 예상할 수 있다.

그러므로 하위집단의 하위요인 중 자신감은 상위집단보다 높았지만 자기조절효능감과 과제수준요인에서 낮았다는 결과는, 하위집단의 학습자들이 영어 학습 성취목표를 설정할 때, 자신감은 그대로 유지하면서, 자신의 행동을 잘 관찰한 후 자신의 과제와 능력에 맞는 목표를 설정하고 행동을 할 수 있도록 교사가 도움을 주는 일이 필요하다는 사실을 보여준다.

Bandura(1977)는 자기효능감에 영향을 미치는 정보요인으로서 타인의 언어적 제안이나 권고, 언어적 설득을 제안하였다[3]. 하위집단의 영어 학업성취도에 있어서 실패경험이 자기효능감에 부정적 영향을 미치지 않도록 긍정적이고 따뜻한 언어적 설득을 기반으로 하는 가벼운 심리 상담을 통하여 주어진 과제를 달성할 수 있다는 믿음을 강화시킬 수 있도록 하는 것도 자기효능감을 증대시키는 방법이 될 수 있을 것이다.

연구문제 4는 성적에 따라 시험불안에 차이가 있는지를 알아보았다. 하위요인을 포함한 시험불안은 영어 학업성취도에 따라 분류된 두 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았지만 두 집단의 시험불안 평균을 보면 상위집단이 2.61이고 하위집단이 2.88로 나타났다. 하위집단이 상위집단보다 시험불안이 높았으며, 시

험불안 중 ‘정서적 요인’이 상위와 하위 두 집단에서 가장 높게 나왔다. 그리고 하위집단은 불안요인들인 인지적 요인, 정서적 요인, 행동적 요인에서 상위집단보다 높게 나왔다. 시험불안은 평가에 대한 불안이나 학습평가에 대한 염려에서 비롯된다[42]. 또한 높은 수준의 시험불안은 시험 상황에서 학습자가 기억을 하거나 추론하는 행위를 방해하며 집중도를 떨어뜨린다[43]. 시험 상황을 겪기 이전에 하위학습자들에게 자신에 대한 부정적인 인식을 버리고 긍정적인 마음가짐을 갖도록 교사는 지속적인 격려를 해주는 노력을 해야 할 것이다. 또한 하위학습자들에게 영어에 관련된 다양한 학습기술 및 시험을 보는 시간적 제약이나 해결 시간, 그리고 각기 다른 시험유형에 익숙해 질 수 있도록 시험 전략을 가르치는 것도 유용할 것이다.

시험불안과 관련한 연구에서 학업적 자기효능감 및 자아존중감이 시험불안과 부적 상관관계를 보인다고 밝힌 여러 연구가 존재하고 있다[9][44][45]. 그리고 지각된 자아존중감이 높을수록 낮은 불안감을 보인다는 연구 결과도 있다[46]. 그러므로 교사는 성별과 영어 학업성취도에 기반을 둔 실현가능한 기대와 성취 가능한 목표를 설정하도록 도와주고, 학습자들의 정의적인 상태에 대한 면밀한 관찰을 통해 다양한 학습전략을 제공해 준다면, 학습자들이 영어 성취도평가에서의 성공적인 경험으로 강화된 자신에 대한 긍정적인 신념을 바탕으로 영어 학습을 꾸준히 지속하는데 많은 도움이 될 것으로 보인다.

이와 같은 시사점에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 본 연구는 연구대상을 소수의 중학생들로 한정하였기 때문에 우리나라 전체 중학생들로 일반화시키기에는 다소 무리가 따를 수 있다는 제한점이 있다는 점을 밝혀둔다.

둘째, 이 연구에서 자료수집이 설문지만을 통해 이루어졌기 때문에 학습자들의 시험불안이나 자기효능감에 대한 더 폭넓고 깊은 이해하기 위해서는 관찰이라든가 면대면 조사 및 일지를 사용한 후속 연구가 이루어져야 할 것이다

셋째, 학습자의 영어 학업성취도를 측정하기 위해 연

구 대상자들의 중간고사와 기말고사의 영어점수를 활용하였는데, 이는 영어 학업성취도를 평가하는데 적합한 타당도가 있다고 보기에는 무리가 있다.

마지막으로 학습자들의 정의적 특성의 차이점을 인식하고 개개인에 맞는 수준별 과제를 제공하여 자기효능감을 높이고 시험불안을 감소시킬 수 있는 교육방법과 환경에 관한 후속 연구도 이루어져야 하겠다.

참 고 문 헌

- [1] J. C. Gregory and S. B. Samantha, *Addressing test anxiety in a high-stakes environment*, America: Corwin, 2006.
- [2] 박병기, 임신일, “시험불안 관련변인의 메타분석”, 교육심리연구, 제24권, 제4호, pp.875-894, 2010.
- [3] A. Bandura, “Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change,” *Psychological Review*, Vol.84, pp.191-215, 1977.
- [4] A. Bandura, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, p.391, 1986.
- [5] A. Bandura, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York: Freeman, 1997.
- [6] D. H. Schunk and F. Pajares, *The development of academic SE*. In A. Wigfield & J. Eccles(Eds), *Development of achievement motivation*, pp.16-31, San Diego: Academic Press, 2002.
- [7] 김아영, 박인영, “학업적 자기효능감 척도개발 및 타당화 연구”, 교육학연구, 제39권, 제1호, pp.95-123, 2001.
- [8] 염시창, 박현주, “일반계 여고생의 완벽주의, 학업적 자기효능감 및 시험불안의 관계모형 검증”, 한국심리학회지: 학교, 제2권, 제1호, pp.19-35.
- [9] P. R. Pintrich and E. V. De Groot, “Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance,” *Journal of Educational Psychology*, Vol.82, pp.33-40, 1990.
- [10] F. Pajares and D. H. Schunk, *Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement*. In R. Riding & S. Rayner (Eds.) *perception*, pp.239-266, London: Ablex Publishing, 2001.
- [11] D. H. Schunk, *Social cognitive theory and self-regulated learning*. In I. B. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement*, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp.125-151, 2001.
- [12] H. L. Yang and H. H. Cheng, “Creative self-efficacy and its factors: an empirical study of information system analysts and Programmers,” *Computers in Human Behavior*, Vol.25, pp.429-438, 2009.
- [13] 김아영, “학업적 자아효능감 척도 개발 및 타당화 연구”, 교육학연구, 제39권, 제2호, pp.95-123, 2001.
- [14] B. J. Zimmerman, “A social cognitive view of self-regulated academic learning,” *Journal of Educational Psychology*, Vol.81, pp.329-339, 1989.
- [15] A. Bandura, “Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning,” *Educational Psychologist*, Vol.28, pp.117-148, 1993.
- [16] A. Bandura and D. H. Schunk, “Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation,” *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.41, pp.586-598, 1981.
- [17] R. W. Lent, S. D. Brown, and K. D. Larkin, “Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence,” *Journal of Counseling Psychology*, Vol.31, pp.356-362, 1984.

- [18] K. D. Multon, S. D. Brown, and R. W. Lent, "Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes," A meta-analytic investigation, *Journal of Counselling. Psychology*, Vol.38, No.1, pp.30-38, 1991.
- [19] N. Mills, F. Pjares, and C. Herron, SE of college intermediate French students: relation to achievement and motivation[Electronic version], *Language Learning*, Vol.57, No.3, 2007.
- [20] B. J. Zimmerman and M. Martinez Pons, "Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use," *Journal of Educational Psychology*, Vol.82, pp.51-59, 1990.
- [21] S. L. Britner and F. Pajares, "Efficacy Beliefs, motivation, race and gender in middle school science," *Journal of Woman and Minorities in science and Engineering*, Vol.7, pp.271-285, 2001.
- [22] F. Pajares, "Gender and perceived SE in self-regulated learnin," *Theory in Practice*, Vol.41, pp.116-125, 2002b.
- [23] N. Mills, F. Pjares, and C. Herron, A reevaluation of the role of anxiety: SE, anxiety and their relation to reading and listening proficiency[Electronic version], *Foreign Language Annals*, Vol.39, pp.276-293, 2006.
- [23] F. Pajares and G. Valiante, "Influence of self-efficacy on elementary students' writing," *Journal of Educational Research*, Vol.90, No.6, pp.353-360, 2001.
- [18] A. Wigfield, J. S. Eccles, and P. R. Pintrich, *Development between theages of 11 and 25*. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.). *Handbook of Educational psychology*, pp.148-185, New York: Simon & Schuster/Macmillan, 1996.
- [26] C. D. Spielberger and P. R. Vagg, *Test anxiety: A Transactiona Process Model*, In Spielberger et al.(Eds), *Test anxiety: Theory, Assessment, and Treatment*, Taylor & Francis, pp.1-14, 1995.
- [27] M. Zeidner, *Test anxiety: The state of the art*, New York: Pleum, 1998.
- [28] L. Morris, M. Davis, and C. Hutchings, "Cognitive and emotional components of anxiety: Literature review and a revised worry-emotionality scale," *Journal of Educational Psychology*, Vol.73, No.4, pp.541-555, 1981.
- [29] M. S. Chapell, Z. B. Blanding, M. E. Silverstein, M. Takahashi, B. Newman, A. Gubi, and N. McCann, "Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students," *Journal of Educational Psychology*, Vol.97, No.2, pp.268-274, 2005,
- [30] 임용우, *시험스트레스 과정에서의 불안, 대체 및 학업성취*, 서울대학교 대학원 박사학위논문, 1994.
- [31] E. U. Onyeizugbo, "Self-Efficacy and Test Anxiety as Correlates of Academic Performance," *Journal of Educational Research*, Vol.1, No.10, pp.477-48, 2010.
- [32] E. J. Ginter, J. J. Scalise, R. R. Mcknight, and F. G. Miller, "SuinnTest Anxiety Behavior Scale," *Journal of Normative Data for Psychological Report*, Vol.50, pp.1114-1118, 1982.
- [33] A. Feingold, "Gender Differences in Personality: A Metaanalysis," *Psychological Bulletin*, Vol.16, pp.429-456, 1994.
- [34] F. Pajares and J. kranzler, *self_efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem solving*, Emory University, University of Florida, 2002.
- [35] 김아영, 차정은, 자기효능감의 측정. 산업 및 조직 심리학회 동계학술발표대회 논문집, pp.51-64, 1996.

- [36] 김아영. “학구적 실패에 대한 내성의 관련변인 연구”, *교육심리연구*, 제11권, 제2호, pp.1-19, 1997.
- [37] 한혜진. *자기주장훈련이 초등학생의 자기효능감 향상에 미치는 효과*, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문, 2002.
- [38] 임신일, 박병기, “국내·외 시험불안 연구의 메타 분석”, *교육심리연구*, 제27권, 제3호, pp.529-553, 2013.
- [39] 성중호, 이영식, 이길홍, “청소년의 시험불안에 영향을 미치는 개인 및 사회환경적 변인”, *신경정신의학*, 제38권, 제3호, pp.571-582, 1999.
- [40] Kitano, Kazu, “Anxiety in the college Japanese classroom,” *Modern Language Journal*, Vol.85, pp.549-556, 2001.
- [41] 남지연, *자기효능감, 목표지향성, 자기조절학습 전략 및 학업성취와의 관계*, 전남대학교 교육대학원 석사학위논문, 2006.
- [42] P. MacIntyre and R. Gardner, “Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature,” *Language Learning*, Vol.41, pp.85-117, 1991c.
- [43] E. T. Aronen, V. Vuontella, M. R. Steenari, J. Salmi, and S. Carson, “Working memory, psychiatric symptoms, and academic performance at school,” *Neurobiology of Learning and Memory*, Elsevier, Vol.83, No.1, pp.33-42, 2004.
- [44] R. Hembree, “Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety,” *Review of Educational Research*, Vol.58, pp.47-77, 1998.
- [45] B. G. Turner, D. C. Beidel, S. Hughes, and M. W. Turner, “Test anxiety in African American school children,” *School Psychology Quarterly*, Vol.8, No.2, pp.140-152, 1993.
- [46] 박미경, 최지혜, 이은영, 박미영, “대학생활 특성이 대학 신입생의 우울, 불안 및 신체증상에 미치는 영향”, *한국콘텐츠학회논문지*, 제14권, 제1호, pp.346-355, 2014.

저 자 소 개

임 미 란(Mi-Ran Lim)

정회원



- 1992년 2월 : 한국외국어대학교 동시통역대학원(동시통역석사)
- 2006년 2월 : 조선대학교 영문학과(문학박사)
- 2013년 4월 ~ 현재 : 광주대학교 영어영문학과 조교수

<관심분야> : 영어 교육, 멀티미디어

조 진 현(Jin-Hyun Joe)

정회원



- 1993년 2월 : 조선대학교 영어교육학과(문학사)
- 1996년 8월 : 조선대학교 영문학과(문학석사)
- 2012년8월 : 조선대학교영어교육학과(교육학박사)

▪ 2013년 3월 ~ 현재 : 조선이공대학교 교양담당 조교수

<관심분야> : 영어 교육, 멀티미디어