

외국인 학부생의 한국어 읽기 불안과 학업 성취도의 관계*

—고급 수준의 한국어 학습자를 대상으로—

박현진 · 김정은**

Hyun-Jin Park & Jeong-eun Kim. 2017. 6. 30. Relationships between reading anxiety and advanced Korean learners' academic performances: In the context of Korean for academic purposes. *Bilingual Research* 67, 129-160. The purpose of the present study is to identify the components of reading anxiety of advanced students learning Korean as a second language and examine the relationship between the reading anxiety and their academic performances in college. A total of 40 international students enrolled in a university in Korea participated in the questionnaire-based survey (Saito, Horwitz, & Garza, 1999). The responses were analyzed by a range of principal component factor analyses and correlation analyses. The results found five major components comprising the reading anxiety in relation to comprehension, foreign language, vocabulary, culture, and negative perceptions toward reading. The correlation analysis found that the first factor, i.e., comprehension, have significant negative correlation with their academic performances. Other factors did not show significant relationships with the academic performances. The results of the study, thus, describe that the constructs of reading anxiety is multifaced in nature and some of them may have significant impact to students' academic performances in college. (**Korea University & Hongik University**)

【Key words】 foreign language reading anxiety(외국어 읽기 불안), Foreign Language Reading Anxiety Scale: FLRAS(외국어 읽기 불안 척도), Korean language for academic purpose(학문 목적 한국어), international college students(외국인 학부생), principal component factor analysis(주요 성분 요인 분석), correlation analysis(상관관계)

* 이 논문은 2016년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2016S1A5A2A03926788).

** 박현진: 제1저자, 김정은: 교신 저자

1. 서론

제2언어 학습에 영향을 미치는 변인에는 크게 인지적 요인과 정의적 요인이 있다. 인지적 요인은 학습자의 학습 유형이나 전략과 같이 학습자가 가지는 일정한 특성과 관련된다. 그러나 정의적 요인은 언어 학습 과정에 따라 변화하는 학습자 변인으로 간주되어 왔다(Clément & Kruidenier, 1985; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986).

그중 불안은 자아 존중, 자아 효능감, 억제, 모험 시도와 연결된 개념으로 제2언어 습득에서 중요한 역할을 하는 정의적 요인이다(Brown, 2007:171). 학습자가 경험하는 불안은 주로 학습에 대한 우려, 걱정, 무서움, 학습 시간에 집중하지 못함, 결석 등과 같은 심리와 행동으로 나타난다(Tallon, 2009:112). 이러한 불안 반응은 학습자들에게서 일반적으로 나타나며 학습자의 언어 수행에 부정적인 영향을 미친다고 알려져 왔다(Ely 1986; Gardner & MacIntyre 1993; Samimy & Tabuse, 1992; Young, 1986; Saito & Keiko, 1996).

언어 학습에서의 불안은 네 가지 언어 영역에서 모두 기인할 수 있다. 그런데 불안의 대상과 정도, 다른 요인과의 관계 등은 학습자의 특성에 따라 달라질 수 있다. 이 논문에서 주목하고자 하는 학문 목적 학습자에게 읽기는 모든 학문 활동에 기반이 되며 필수적으로 활용되는 언어 기능이다. 외국인 학부생은 읽기를 통해 학문 활동에 필요한 정보를 얻고 아이디어와 이론들에 대해 이해하게 된다. 또한 저자의 관점을 발견하고 글을 쓸 때 필요한 인용과 관점을 표현할 때 필요한 근거를 찾을 수 있다(Jordan, 1997:143).

이런 점에서 외국인 학부생의 읽기 불안은 학업 성취도뿐만 아니라 전체 학업의 성패에도 영향을 미칠 수 있다. 따라서 이 연구에서는 학문 목적 한국어 학습자 중 외국인 학부생이 느끼는 읽기 불안에 주목하며 다음과 같은 연구문제를 설정한다.

- 1) 고급 수준의 한국어 학습자들의 한국어 읽기 불안의 특징과 읽기 불안을 구성하는 요인들은 무엇인가?
- 2) 고급 수준의 한국어 학습자들의 한국어 읽기 불안과 각 불안 항목의 관계는 어떠한가?
- 3) 고급 수준의 한국어 학습자들의 한국어 읽기 불안과 학업 성취도의 관계는 어떠한가?

2. 이론적 배경

2.1 읽기 불안과 외국인 학부생

학습자의 정의적 요인 중 동기, 불안, 전략 등은 제2언어 학습에서 꾸준히 관심의 대상이 되어 왔다. 그중 언어 불안은 말하기, 듣기 및 학습을 포함한 제2언어 상황과 관련하여 긴장과 불안을 느끼는 것이라고 할 수 있다(Maintyre & Gardner, 1994:284). Horwitz, Horwitz & Cope(1986; 128)에 따르면 외국어 학습 불안(foreign language anxiety)은 단순히 외국어 학습에서 비롯된 두려움의 조합물(combination)이 아니며 “특정한 언어 학습 처리 상황에서 일어나는 교실 언어 학습과 관련된 자아 인식, 믿음, 감정 및 행동의 독특한 복합체(complex)”이다. 그런 이유에서 외국어 학습 불안은 여러 가지 다른 정의적 요인들 및 학습자의 개인 상황과 연결시켜 연구할 필요가 있다.

외국어 학습 불안에 대한 연구들을 보면 제2언어 학습에서 말하기를 할 때 가장 많은 불안을 유발하는 것으로 알려져 왔다(Clément, 1987; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; Brantmeier, 2005:68 재인용). 그러나 외국어 학습 불안이 말하기와만 특별히 관련되는 것은 아니다.

Saito, Horwitz & Garza(1999)는 읽기 불안을 일반적인 외국어 학습 불

안과 구별되는 언어 기능별 불안이라고 보며 20개의 문항으로 외국어 읽기 불안 척도(Foreign Language Reading Anxiety Scale: FLRAS)를 개발한 바 있다. 이 연구 이후에 읽기 불안에 관한 연구는 읽기 불안에 영향을 미치는 요인, 읽기 불안과 다른 인지적, 정의적 요인들과의 상관관계, 읽기 불안과 학업 성취도의 관계 등 다양한 시도가 있었다. Horwitz, Horwitz & Cope(1986)와 Saito, Horwitz & Garza(1999)의 연구를 토대로 볼 때, 외국어 읽기 불안이란 외국어 학습 불안과 구분되는 것으로 특정한 언어의 읽기 과정 및 결과와 관련된 자아 인식, 믿음, 감정 및 행동의 독특한 복합체라고 정의할 수 있을 것이다.

이러한 읽기 불안은 외국인 학부생에게 중요한 정의적 요인이라고 할 수 있다. 외국인 학부생들에게 읽기는 모든 학문 활동을 위해 가장 기초적이며 필수적인 기능이기 때문이다. 이는 Ostler(1980)과 Hohl(1982)가 설문 연구를 통해 대학에서 제2언어로 영어를 공부하는 학습자들이 읽기 기능을 가장 필요로 한다고 밝힌 바를 통해서도 알 수 있다. 한국어 교육 연구에서도 읽기는 듣기와 함께 학업에서 가장 필요한 언어 기능으로 조사된 바 있다(이덕희, 2003). 이런 필요에 대한 반영으로 학문 목적 한국어 읽기 교육 및 교재 관련 연구들은 계속 이어지고 있다.

본래 읽기는 단순히 독자가 정보를 이해하고 획득하기 위한 활동이 아니라 독자와 텍스트의 상호작용을 통한 능동적인 정보처리 과정이다(Eskey, 1973; Coady, 1979). 그렇게 볼 때 학문 활동을 하는 학습자에게 읽기는 정보 획득과 함께 이론에 대해 이해하고 저자의 관점을 발견하며 인용할 대상을 찾는 과정이다. 따라서 학문이라는 목적이 정해진 학습자들에게 읽기 불안은 제2언어 학습 및 학문 활동에 큰 영향을 미칠 수 있는 정의적 요인이라고 할 수 있다.

2.2 읽기 불안 관련 선행연구

언어 학습과 불안을 관련시킨 다수의 연구들 중 읽기 불안을 독립적으로 보기 시작한 것은 Saito, Horwitz & Garza(1999)이다. Saito, Horwitz & Garza(1999)는 읽기 불안에 주목하여 외국어 교실 불안 척도(Foreign Language Classroom Anxiety Scale: FLCAS)와 구분되는 외국어 읽기 불안 척도(Foreign Language Reading Anxiety Scale: FLRAS)를 개발하였다. 그들은 20개의 문항으로 구성되어 있는 이 척도로 외국어 학습 불안과 읽기 불안의 관계와 언어에 따른 불안의 차이, 언어 수준과 읽기 불안의 관계에 대해 연구하였다. 그 결과 학습 언어에 따라 불안에 차이가 존재하며 학습자의 학업 성취도와 읽기 불안이 부정적 상관관계를 갖는 것으로 나타났다.

읽기 불안에 영향을 미치는 요인에 관한 연구로는 Sellers(2000), Shi & Liu(2006), Zhao, Dynia & Guo(2013) 등이 있다. Saito, Horwitz & Garza(1999)는 언어에 따른 표기 체계의 차이가 읽기 불안에 영향을 미친다는 것을 밝힌 바 있다. 이후 Sellers(2000), Shi & Liu(2006) 등은 FLRAS를 활용한 연구를 통해 Saito, Horwitz & Garza(1999)의 연구 결과를 지지하였다. 그러나 아직 표기 체계의 차이가 정확히 어떻게 읽기 불안과 관련되는지는 연구되지 않았다. 이외에도 Zhao, Dynia & Guo(2013)는 구절의 난이도가 높거나 익숙하지 않은 주제도 읽기 불안에 영향을 미친다고 보았다.

읽기 불안과 성취도의 관계를 살펴본 연구로는 Tucker, Hamayam & Genesee(1976), Hsu(2004), Zhao, Dynia & Guo(2013) 등이 있다. 읽기 불안과 성취도의 관계에 대한 연구는 상반된 결과를 보인다. Tucker, Hamayam & Genesee(1976)은 읽기 불안이 학습자의 읽기 능력과 부정적 상관관계를 보인다고 밝혔다. 반면 Hsu(2004)는 대만에서 영어를 공부하는 중학생을 대상으로 연구한 결과 읽기 불안과 읽기 능력 사이에 유의미

한 상관관계나 나타나지 않았다. 또한 Zhao, Dynia & Guo(2013)는 중국어를 배우는 미국인 학부생을 대상으로 FLRAS를 사용하여 연구한 결과 언어 수준에 따라 다른 결과를 얻을 수 있었다. 초급1과 중급 수준에서는 읽기 불안과 읽기 성취도 간에 부정적인 상관관계가 있었으나 초급2 수준에서는 유의미한 상관관계가 없는 것으로 나타났다.)

외국어로서의 한국어 교육에서 불안에 대한 연구는 많지 않다. 그러나 최근에는 일반적인 외국어 불안, 수업 불안, 의사소통 불안에 대한 연구에 이어 특정 언어 기능에 주목한 연구가 이루어지고 있다. 정설균·김영주(2016)은 말하기 불안과 구어 숙달도의 상관관계를 살펴보았으며 조인·김영주(2015)는 중국인을 대상으로 한국어 숙달도와 학습 기간에 따른 쓰기 불안에 대해 연구한 바 있다. 읽기 불안은 읽기 전략과 연계하여 살펴본 연구인 리셔첸(2010)과 김영주(2014)가 있고 장혜·김영주(2014)는 중국인 학습자의 읽기 불안에 대해 연구하였다. 또한 이효신(2012)은 읽기 불안이 읽기 동기 및 전략과 어떤 관계가 있는지 살펴보았다.

읽기 불안에 주목한 연구를 자세히 보면 리셔첸(2010)은 읽기 불안과 읽기 전략 사이의 상관관계와 불안 수준에 따른 읽기 전략 사용의 차이를 살펴본다. 이 연구는 중국에서 한국어를 공부하는 KFL 학습자 131명에게 읽기 불안과 읽기 전략 설문지를 한 후 자료를 분석한다. 읽기 불안은 FLRAS 20문항에 연구자가 중국인 학습자를 고려하여 5문항을 추가한 설문지를 통해 측정되었다. 그 결과 읽기 불안은 읽기 전략 사용에 전체적으로 부적 상관성을 보였으며 중·고급 학습자들에게 읽기 불안이 전략 사용에 더 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이 연구는 읽기 교육에서 학습

1) 이러한 상반된 결과는 일반 외국어 불안과 학업 성취도에서도 유사하게 나타난다. Aida(1994), Horwitz, Horwitz & Cope(1986), MacIntyre & Gardner(1991) 등은 외국어 불안과 학업 성취도가 부정적 상관관계를 갖는다고 한 반면, Sparks & Ganschow(1991)은 이 둘 사이의 상관관계가 없다고 보고 정의적 요인이 아닌 학습자의 모국어 능력 차이가 학업 성취도 차이의 원인이라고 주장한다.

자가 읽기 전략을 활발히 사용하게 하기 위해서 읽기 불안이 중요하게 다루어져야 한다고 정리한다. 특히 중·고급 학습자의 읽기 불안 조정이 전략 활용에 미치는 영향이 크다는 점을 강조하며 환경과 분위기가 성공적인 읽기의 중요한 요건임을 보여주었다는 점에서 의의가 있다고 할 수 있다.

김영주(2014)는 미국인 대학생 중 한국어 학습자를 대상으로 읽기 불안과 전략 사용에 대해 연구한다. 그는 미국인 한국어 학습자 100명을 대상으로 FLRAS를 사용하여 읽기 과정 중 불안과 전략 사용 양상을 알아보고, 이 둘의 상관관계를 살펴보고자 하였다. 설문과 인터뷰 방법을 통해 조사한 결과를 보면 설문 자료에서는 읽기 불안과 전략 사용에 명확한 상관성이 발견되지는 않았으나 개별 인터뷰를 통해 읽기 불안이 전략에 영향을 미치는 요인이 된다는 점을 언급하고 있다. 학습자의 언어 수준을 알 수 없다는 점이 아쉽지만 미국에서 한국어를 공부하는 학습자를 대상으로 연구 방법을 다각화하여 읽기 불안과 전략 사용에 대해 살펴보았다는 점에서는 의미가 있다고 하겠다.

장혜·김영주(2014)는 중국인 한국어 학습자의 읽기 불안에 집중하여 연구한다. 그들은 중국에서 KSL, KFL로 한국어를 배우는 중국인 학습자 174명을 대상으로 FLRAS를 사용하여 설문조사하고 인터뷰 방법을 추가하여 읽기 불안 구성 요인과 학습자 변인에 따른 불안의 변화에 대해 살펴보았다. 그 결과 중국인 한국어 학습자의 읽기 불안 수준은 상당히 높은 편이었으며 불안 요인으로는 ‘생소한 주제와 언어 형태로 인한 불안’, ‘이해에 대한 두려움’, ‘한국어 읽기에 대한 부정적인 태도로 인한 두려움’, ‘생소한 문화에 대한 두려움’을 도출하였다. 또한 여성의 불안이 남성보다 높았으며 학습 환경에서는 KSL 학습자보다 KFL 학습자가, 학습 기간에서는 1~2년 학습한 집단이 1년 이하나 2년 이상 학습한 집단보다 읽기 불안이 더 큰 것으로 나타났다. 이 연구는 중국인 학습자의 읽기 불안 요인과 학습자 변인에 따른 차이, 요인 간 상관관계를 꼼꼼히 살펴보고 있다는 점에서 의

의가 있다고 하겠다. 그러나 남녀의 비율이 불균형한 점과 학습자의 수준이 고려되지 않은 점은 아쉬움으로 남는다.

이상의 연구들을 보면 특정 언어 기능에 대한 주목은 최근에 시도되고 있으며 그중 읽기 불안 연구는 한국이 아닌 학습자의 모국에서 조사된 경우가 많다는 것을 알 수 있다. 또한 학습자의 언어 수준과 학습 목적이 동일하지 않은 환경에서 읽기 불안이 측정된 경우가 대부분이다. 불안과 같은 정의적 요인은 학습자의 배경 및 학습 환경과 같은 요인이 결과에 큰 영향을 미칠 수 있다. 따라서 이 연구에서는 학문을 목적으로 한국 대학에서 공부하는 외국인 학부생들 중 언어 수준이 고급인 학습자들만을 대상으로 읽기 불안에 대해 살펴보고자 한다.

3. 연구방법

3.1. 학습 환경 및 연구 참여자 정보

이 연구에 참여한 학습자는 서울에 소재한 대학교에서 필수교양 과목인 ‘사고와 표현’을 수강하고 있는 1학년 학부생 40명이다. ‘사고와 표현’은 학부생의 학업 수행에 필요한 이해 및 표현 능력 함양을 목표로 하는 과목으로 모든 신입생이 필수로 수강하게 되어 있다. 특히 외국인 학부생을 대상으로 한 ‘사고와 표현’은 내용 중심 접근법 중 주제 중심 모형과 기능 중심 교수요목을 기반으로 교육 과정이 설계되어 있다.

참여자 중 남자 학습자는 7명, 여자 학습자는 33명이었으며 국적은 중국, 대만, 캐나다, 미국, 인도네시아, 벨기에, 우즈베키스탄으로 총 7개국이었다. 연령은 18세부터 24세까지 분포되어 있다. 이들은 모두 한국어능력시험 5급, 6급을 합격하여 한국어 능력이 고급임을 인증 받은 외국인 학부생이었다.

<표 1> 연구 참여자 정보

구분	변수
성별	남자(7명), 여자(33명)
국적	중국(31명), 대만(2명), 캐나다(2명), 미국(2명), 인도네시아(1명), 벨기에(1명), 우즈베키스탄(1명)
연령	18(2명), 19(11명), 20(10명), 21(11명), 22(3명), 23(1명), 24(2명)
한국어 능력	TOPIK 5급(22명), TOPIK 6급(18명)

3.2. 연구 도구

3.2.1. 읽기 불안 설문조사

읽기 불안 조사 항목은 선행 연구에서 한국어 읽기 불안 측정 도구로 주로 쓰인 바 있는 Saito, Horwitz & Garza(1999)가 개발한 외국어 읽기 불안 척도(FLRAS)의 20개 문항을 수정 없이 그대로 사용하였다. 앞서 언급된 선행 연구를 통해 FLRAS는 제2언어로서의 한국어 연구 분야에서도 신뢰도 및 타당도가 상당 부분 검증되었을 뿐만 아니라 동일한 측정 도구를 사용함으로써 연구 간 결과 비교를 가능하게 한다는 장점이 있다. 연구에 사용된 문항은 “1=전혀 그렇지 않다, 2=그렇지 않은 편이다, 3=보통이다, 4=그런 편이다, 5=매우 그렇다”로 제시하여 5점 리커트 척도로 구성하였다. 설문 문항은 학습자의 이해를 돕기 위해 한국어, 영어, 중국어를 병기하였다.

3.2.2. 학업 성취도 평가

학업 성취도는 학기 중 중간과 기말시험 점수를 활용하였다. 각 시험은 수업 중 배운 내용 지식을 평가하는 항목으로 구성되어 있었다. 따라서 중

간, 기말시험에서는 내용 지식²⁾에 대한 이해와 내용 지식에 기반한 비판적 사고 능력을 평가한다. 시험 문항은 객관식 문항(60%)과 서술형(40%)³⁾으로 구성되었다. 이런 점에서 본 중간 및 기말시험은 일상생활에서 필요한 의사소통능력 함양을 목표로 하고 한국어 능력을 평가하는 일반적인 한국어 교육과 구분되며, 학습자들이 여타의 전공 및 교양 과목에서 치르게 되는 총괄 평가 형태의 시험과 유사하다. 이와 같은 이유로 본 시험은 학생들의 학업 성취도 능력을 반영한다고 할 수 있다. 이 연구에서 분석 시 사용한 학업 성취도 점수는 중간과 기말시험 성적의 합을 백분율로 변환하여 적용하였다.

3.3. 연구 절차

한국어 읽기 불안에 대한 조사는 2016학년도에 대학 글쓰기 과목 수강생 중 언어 수준이 고급인 외국인 학부생을 대상으로 실시되었다. 읽기 불안 설문 조사 및 기초 인적 사항 조사는 학습자들에게 동의를 받은 후 2016년 12월 첫 번째 주에 온라인 설문 방식을 통해 이루어졌다. 학업 성취도 평가는 학기 중 중간, 기말시험 기간 중 각 한 차례씩 60분 동안 이루어졌다.

설문조사 결과는 통계처리 프로그램인 SPSS 22를 사용해 분석하였다. 먼저 기술통계를 활용하여 설문 문항별 불안 평균과 표준편차를 조사하였다. 그 후 읽기 불안의 구성 요인을 알아보기 위해 요인분석과 신뢰도 분석을 실시하였다. 또한 전체 읽기 불안과 문항별 및 요인별 상관관계, 학업 성취도와와의 상관관계를 알아보기 위해 스피어만 상관계수를 산출하여

2) 학습 단원별 주제를 보면 ‘역사와 사관’, ‘철학과 사유’, ‘인간을 위한 의인문학’ 등으로 주제 중심 모형을 기반으로 교수요목이 설계되어 있다.

3) 서술식 답안의 세부 평가 항목은 조건 수행, 내용, 구성, 표현으로 구분하였으며 각각의 비율은 1:3:2:2로 적용하여 평가하였다.

상관관계 분석(Spearman rank-order correlation coefficient)을 실시하였다. 피어슨 상관계수와 달리 스피어만 상관계수는 서열척도(ordinal data)를 이용한 데이터 분석에 적합한 통계 분석 방법이다.

4. 결과 분석

4.1. 한국어 읽기 불안의 특징

외국인 학부생의 한국어 읽기 불안에 대한 특징을 알아보기 위해 설문지의 신뢰도 검사를 실시하였다. 20개 문항으로 구성된 읽기 불안 설문지의 전체 신뢰도 계수는 0.893으로 높은 신뢰도를 보였다. 20개의 문항에 대한 평균은 2.6으로 다른 연구들과 비슷한 수준의 불안을 보였다. 20개 문항에 대한 평균과 표준편차를 <표 2>로 제시한다. 이 표는 불안 정도를 내림차순으로 정리한 것이다.

읽기 불안 설문 문항 중 외국인 학부생의 한국어 읽기 불안 정도가 가장 큰 문항은 평균 3.31의 불안도를 보인 문항 1이다. 문항 1은 “나는 한국어 읽기를 할 때 글 전체의 의미를 정확히 파악하고 있다는 확신이 들지 않으면 불안하다”라는 내용이다. 학습자가 전체 의미를 정확하게 파악해야 한다고 생각하며, 확신이 들지 않으면 불안이 유발된다는 것이다. 이는 연구 대상자가 학문 목적 학습자이며 언어 수준이 고급인 상황이기 때문에 특별히 높아진 수치라고 볼 수 있다. 고급 학습자의 경우, 모르는 어휘나 문법이 많지 않을 가능성이 높으며 오히려 단어의 일차적인 의미보다 행간의 의미나 주제가 파악되지 않을 때 불안이 야기될 수 있기 때문이다. 두 번째로 불안이 높은 것은 평균 3.23의 불안도를 보인 문항 16으로 “한국어 독해보다는 한국어 말하기를 배우는 것이 좋다”라는 내용이다. 학습자들이 독해보다 말하기 학습을 선호한다고 대답한 것을 통해 읽고 해석

하는 것에 대한 학습 선호도가 말하기보다 낮다는 것을 알 수 있다.

그다음으로 읽기 불안도가 높은 문항은 평균 3.13의 불안도를 보인 문항 2로 “나는 한국어 읽기를 할 때 글 속의 단어들의 의미를 알고 있지만 필자가 하고자 하는 말이 무엇인지 이해하지 못 할 때가 있다”이다. 단어와 관련되는 다른 문항들 7, 11, 9의 내용은 모든 단어를 이해하지 못했을 때의 긴장감(평균 2.82), 새로운 단어에 대한 부담감(평균 2.79), 단어 하나하나를 번역하는 독해 습관(평균 2.76)이다. 이러한 문항들에 비해 문항 2가 높은 불안도를 보인 것은 고급 수준의 학습자의 특징이 반영된 결과라 하겠다. 즉 단어를 모르거나 새로운 단어의 의미를 학습하는 것에 대한 부담보다 의미를 알지만 맥락 내에서 필자의 의도를 파악하는 것이 더 어려울 수 있으며 불안으로 인식될 수 있다는 것을 보여준다.

네 번째로 높은 불안도를 보인 문항 20은 “한국어 독해를 잘하기 위해서 한국의 역사와 사회, 문화에 대하여 잘 알고 있어야 한다고 생각한다”(평균 2.95)이며 다섯 번째는 문항 5로 “나는 한국어 읽기를 할 때, 내가 잘 알지 못하는 장르, 주제에 대한 내용이 나오면 긴장된다”(평균 2.87)이다. 이 두 문항은 글의 배경, 주제와 관련된 것으로 내용 측면에서 생소한 읽기가 제시될 때 외국인 학부생들의 불안이 커진다는 것을 알 수 있다.

반면 읽기 불안 정도가 가장 낮은 문항부터 보면 문항 14, 12, 15의 순이다. 이들 문항은 “한국어 읽기는 어렵다”, “나는 한국어 읽기를 싫어한다”, “한국어를 배우는데 가장 어려운 부분이 읽기이다”라는 내용의 문항이다. 이들 문항의 불안 정도가 낮은 것으로 보아 고급 수준의 한국어를 구사하는 외국인 학부생은 학습자 학습 목적이 분명하며 언어 수준이 초·중급이 아니기 때문에 학습이나 읽기 자체에 대한 거부감을 크게 느끼지 않는다고 볼 수 있다. 그다음으로 읽기 불안 정도가 낮은 문항은 문항 13이다. 문항 13은 “한국어 읽기를 할 때 자신감이 없다”는 내용인데 고급 수준의 외국인 학부생의 경우 한국어를 읽을 때 자신감 저하로 불안이 야기되는 정도는 크지 않다는 것을 확인할 수 있다.

<표 2> 한국어 읽기 불안 문항별 평균 및 표준편차

문항 번호	내용	평균	표준 편차
1	나는 한국어 읽기를 할 때 글 전체의 의미를 정확히 파악하고 있다는 확신이 들지 않으면 불안하다.	3.31	1.10
16	한국어 독해보다는 한국어 말하기를 배우는 것이 좋다.	3.23	1.33
2	나는 한국어 읽기를 할 때 글 속의 단어들의 의미를 알고 있지만 필자가 하고자 하는 말이 무엇인지 이해하지 못 할 때가 있다.	3.13	1.03
20	한국어 독해를 잘하기 위해서 한국의 역사와 사회, 문화에 대하여 잘 알고 있어야 한다고 생각한다.	2.95	0.86
5	나는 한국어 읽기를 할 때, 내가 잘 알지 못하는 장르, 주제에 대한 내용이 나오면 긴장된다.	2.87	1.26
3	나는 한국어 읽기를 할 때, 긴장되고 혼란스러워 지금 읽고 있는 내용에 대하여 기억을 잘 못한다.	2.82	1.23
7	한국어 읽기를 할 때, 모든 단어를 이해하지 못하면 긴장이 되고 당황스럽다.	2.82	1.23
11	한국어 읽기를 할 때, 새로운 한국어 단어를 알아야 한다는 것은 괴로운 일이다.	2.79	1.30
9	나는 한국어 읽기를 할 때 단어 하나하나를 번역한다.	2.77	1.27
17	여러 사람 앞에서 큰소리로 한국어 지문을 읽는 것은 긴장되고 불편하다.	2.72	1.23
6	한국어 읽기를 할 때, 모르는 문법규칙이 나오면 당황스럽다.	2.69	1.15
10	처음 보는 한국어 단어를 보면, 나는 읽고 있는 내용을 기억하기 힘들다.	2.67	1.01
4	나는 온통 한국어로 쓰인 페이지를 보면 두려워진다.	2.62	1.23
18	*지금 나의 한국어 읽기능력 수준에 만족한다.(불만족한다)	2.59	0.94
19	한국의 문화와 사고방식이 나에게 익숙하지 않다.	2.44	0.97
8	한국어 읽기를 할 때, 내가 발음할 수 없는 단어가 나오면 혼란스러워진다.	2.38	1.25
13	*나는 한국어 읽기를 할 때 자신감이 있다.(자신감이 없다)	2.15	1.01
15	한국어를 배우는데 가장 어려운 부분은 읽기(독해)이다.	2.08	1.09
12	*나는 한국어 읽기를 좋아한다. (싫어한다)	1.67	0.93
14	*일단 익숙해지면 한국어 읽기는 별로 어렵지 않다.(어렵다)	1.31	0.98

4) *표가 되어 있는 문항은 역방향 문항이었기 때문에 불안 정도를 분석하는 과정에서 척도 값을 역으로 처리하였다.

4.2. 한국어 읽기 불안의 구성 요인

첫 번째 연구문제 중 한국어 읽기 불안을 구성하는 구성 요인을 조사하기 위해 요인분석을 실시하였다. 표본이 요인 분석을 하기에 적합한지 확인하기 위해 표본 적합도(Kaiser-Meyer-Olkin, KMO)와 Bartlett의 구형성 검정을 하였다. 그 결과 표본 적합도(KMO)는 0.755이고 구형성 검정치의 유의 수준이 0.001 이하로 나타났다. 이를 통해 요인 분석에 적합하다는 것을 확인할 수 있다.

<표 3> KMO와 Bartlett의 구형성 검정

표준형성 적절성의 Kaiser-Meyer-Olkin 측도		0.755
Bartlett의 구형성 검정	근사 카이제곱	443.994
	자유도	190
	유의확률	0.000

20개 문항을 주성분 분석(principal component analysis)과 직각회전 방식 중 베리맥스 회전(varimax rotation)을 사용하여 요인분석을 실시하였다. 요인의 수를 결정하는 방법에는 다음의 세 가지가 사용되었는데, 이는 각각 아이겐값(eigenvalue, 아이겐값이 1보다 클 경우), 설명력(variance, 설명력의 누적 총 합이 70일 때), 그리고 스크리 도표(scree plot, 스크리 도표의 선 그래프가 체감하기 직전까지의 요인의 수)이다<표 4>. 이와 같은 기준을 통해 본 요인 분석은 총 5개의 요인을 추출하였다.

<표 4> 주성분 분석을 위한 요인별 아이겐값과 설명력

요인	아이겐값	설명력(%)	누적 설명력 (%)
1	7.943	39.713	39.713
2	1.932	9.660	49.373
3	1.719	8.595	57.967
4	1.356	6.781	64.783
5	1.185	5.924	70.672

Comrey & Lee (1992)에 따르면 요인적재값(factor loading)은 0.71 이상일 경우, 아주 적합(excellent)으로 판정되며, 0.50 이상일 경우 적합(good)으로 판정된다. 반면 0.50 미만일 경우에는 다소 부적합, 부적합 혹은 매우 부적합으로 판정된다. 이에 따라 본 연구에서는 요인적재값이 0.5 이상인 경우 유의미한 적재값으로 판단하였다. 한 문항에서 두 요인 이상에 걸쳐 비슷한 요인적재값을 보이는 경우(예: 문항 3의 경우, 요인1에 대한 요인적재값이 0.445, 요인2에 대한 요인적재값이 0.591), Bedford(1997)가 제안한 방법에 따라 교차적재(cross-loading)로 판단, 추후 분석에서 제외하였다. Bedford(1997)은 요인 간 절대값 0.2 이하의 적재값 차이는 교차적재이며, 이는 한 문항이 두 요인 이상에 대해서 유의미한 상관관계를 보이기 때문이라고 하였다. 따라서 이와 같은 기준에 의해 문항 3, 5, 6, 11, 15의 경우, 가장 큰 요인적재값이 0.5 이상을 보임에도 불구하고, 다음으로 높은 요인적재값과의 차이가 0.2 이하이기에 교차적재로 판단, 이후 분석 및 논의에서 제외되었다. 요인분석을 통해 얻어진 한국어 읽기 불안의 5개 하부 요인은 <표 5>와 같다.

<표 5> 회전된 성분 행렬

문항 번호	요인 1	요인 2	요인 3	요인 4	요인 5
1	0.096	0.801	0.379	0.051	-0.141
2	0.751	0.274	0.251	0.093	-0.224
3	0.445	0.591	0.378	0.022	-0.219
4	0.432	0.781	0.014	0.034	0.111
5	0.580	0.492	0.343	-0.090	0.019
6	0.453	0.321	0.533	0.062	0.015
7	0.362	0.371	0.646	-0.095	-0.287
8	0.116	0.214	0.859	0.065	0.115
9	0.658	0.083	0.283	0.094	-0.341
10	0.726	0.320	0.133	-0.186	-0.036
11	0.392	0.447	0.599	-0.015	-0.090
12	-0.755	-0.126	0.306	-0.083	0.059
13	-0.693	-0.330	-0.201	-0.061	-0.005
14	-0.760	-0.106	-0.246	0.043	-0.316
15	0.236	-0.052	0.085	-0.407	0.560
16	-0.183	0.098	-0.048	0.158	0.795
17	0.132	0.689	0.135	-0.082	0.391
18	-0.560	-0.025	-0.285	0.191	-0.025
19	0.073	0.083	-0.086	0.867	0.028
20	-0.049	-0.217	0.484	0.695	0.121

요인 1에는 문항 2, 9, 10, 12, 13, 14, 18이 해당한다. 요인 2는 문항 1, 4, 17이 해당하며, 요인 3에는 문항 7, 8이 해당한다. 요인 4는 문항 19, 20으로, 요인 5는 문항 16으로 구축되었다. 이러한 과정을 통해 5개의 요인과 그에 해당하는 문항이 정리되었다.

다음으로 추출된 5개의 요인들에 해당하는 설문 문항들의 문항 내적 일치도를 알아보기 위해 문항들의 신뢰도(reliability)를 측정하였다. <표 6>에서 볼 수 있듯이 대부분의 요인들의 Cronbach's 알파값이 0.60을 넘어 본 연구 분석 자료로 채택하는데 적합한 것으로 판단되었다(한 개의 항목

으로 구성된 요인 5 제외). 요인분석과 신뢰도 분석을 통해 타당성을 갖춘 한국어 읽기 불안의 5개 요인과 이에 해당하는 설문 문항 및 Cronbach's 알파값을 정리하면 다음과 같다.

<표 6> 읽기 불안 구성 요인별 설문 문항과 신뢰도 계수

읽기 불안 요인	문항 수	문항 번호	Cronbach's 알파값
요인1	7	2, 9, 10, 12, 13, 14, 18	0.861
요인2	3	1, 4, 17	0.798
요인3	2	7, 8	0.736
요인4	2	19, 20	0.613
요인5	2	16	--5)

요인 1을 구성하는 문항들은 “나는 한국어 읽기를 할 때 글 속의 단어들의 의미를 알고 있지만 필자가 하고자 하는 말이 무엇인지 이해하지 못할 때가 있다”, “나는 한국어 읽기를 할 때 단어 하나하나를 번역한다”, “처음 보는 한국어 단어를 보면, 나는 읽고 있는 내용을 기억하기 힘들다”, “한국어 읽기를 싫어한다”, “자신감이 없다”, “읽기는 어렵다”, “읽기 수준에 만족하지 않는다”라는 내용의 문항들이다. 요인 1에 해당하는 문항 중 요인적재값이 가장 높은 것은 문항 2로 단어의 의미를 알아도 필자의 메시지 파악이 안 될 때 느끼는 불안감이다. 이와 함께 다른 문항들도 읽기 행위보다 내용이나 의도 파악과 같은 이해에서 비롯된 불안이라고 볼 수 있어 “이해 관련 불안”이라고 명명한다.

요인 2를 구성 문항들은 “나는 한국어 읽기를 할 때 글 전체의 의미를 정확히 파악하고 있다는 확신이 들지 않으면 불안하다”, “나는 온통 한국어로 쓰인 페이지를 보면 두려워진다”, “여러 사람 앞에서 큰소리로 한국

5) Cronbach's 알파값을 이용한 신뢰도 검사는 두 문항 이상 간의 내적 합치도 지수를 말한다. 따라서 한 문항으로 구성된 요인 5의 경우, 이와 같은 신뢰도 검사가 불가능하다.

어 지문을 읽는 것은 긴장되고 불편하다”이다. 이 문항들은 읽기 이해에 관한 불안도 있지만 한국어 문자를 볼 때나 한국어를 소리 내어 읽을 때와 같이 읽기 행위가 동반되는 불안을 말한다. 따라서 이들을 “외국어 읽기 관련 불안”으로 명명한다.

요인 3을 구성하는 문항들은 “한국어 읽기를 할 때, 모든 단어를 이해하지 못하면 긴장이 되고 당황스럽다”, “한국어 읽기를 할 때, 내가 발음할 수 없는 단어가 나오면 혼란스러워진다”이다. 이 문항들은 낯선 단어에 대한 당혹스러움과 의미 파악에서 비롯된 긴장에 대해 말하고 있다. 따라서 이들을 “어휘 관련 불안”이라고 하겠다.

요인 4를 구성하는 문항들은 “한국의 문화와 사고방식이 나에게서 익숙하지 않다”, “한국어 독해를 잘하기 위해서 한국의 역사와 사회, 문화에 대하여 잘 알고 있어야 한다고 생각한다”이다. 이 문항들은 한국 문화에 대한 이해가 읽기에 영향을 미친다는 생각을 반영하고 있다. 따라서 이들을 “문화 관련 불안”이라고 명명한다.

요인 5의 문항은 “한국어 독해보다는 한국어 말하기를 배우는 것이 좋다”이다. 이는 독해에 대한 비선호에 대한 의식을 보여준다. 따라서 “부정적 인식 관련 불안”이라고 명명하고자 한다. 5개 읽기 불안 구성 요인과 각 요인에 해당하는 문항 내용을 정리하면 <표 7>과 같다.

<표 7> 한국어 읽기 불안 구성 요인과 내용

불안 요인	문항 번호	문항 내용
이해 관련 불안	2	나는 한국어 읽기를 할 때 글 속의 단어들의 의미를 알고 있지만 필자가 하고자 하는 말이 무엇인지 이해하지 못 할 때가 있다.
	9	나는 한국어 읽기를 할 때 단어 하나하나를 번역한다.
	10	처음 보는 한국어 단어를 보면, 나는 읽고 있는 내용을 기억하기 힘들다.
	12	나는 한국어 읽기를 좋아한다. (역방향: 싫어한다)

	13	나는 한국어 읽기를 할 때 자신감이 있다. (역방향: 자신감이 없다)
	14	일단 익숙해지면 한국어 읽기는 별로 어렵지 않다. (역방향: 어렵다)
	18	지금 나의 한국어 읽기능력 수준에 만족한다. (역방향: 만족하지 않는다)
외국어 읽기 관련 불안	1	나는 한국어 읽기를 할 때 글 전체의 의미를 정확히 파악하고 있다는 확신이 들지 않으면 불안하다.
	4	나는 온통 한국어로 쓰인 페이지를 보면 두려워진다.
	17	여러 사람 앞에서 큰소리로 한국어 지문을 읽는 것은 긴장되고 불편하다.
어휘 관련 불안	7	한국어 읽기를 할 때, 모든 단어를 이해하지 못하면 긴장이 되고 당황스럽다.
	8	한국어 읽기를 할 때, 내가 발음할 수 없는 단어가 나오면 혼란스러워진다.
문화 관련불안	19	한국의 문화와 사고방식이 나에게서는 익숙하지 않다.
	20	한국어 독해를 잘하기 위해서 한국의 역사와 사회, 문화에 대하여 잘 알고 있어야 한다고 생각한다.
부정적 인식 관련불안	16	한국어 독해보다는 한국어 말하기를 배우는 것이 좋다.

한국어 읽기 불안 요인들의 평균과 표준편차는 <표 8>을 통해 확인할 수 있다. 표에서 알 수 있듯이 ‘외국어 읽기 관련 불안’이 평균 2.88로 가장 높은 불안을 보였으며 그다음으로 ‘문화 관련 불안’이 평균 2.73의 불안도를 보였다. 전체적으로 5개 불안 요인의 평균값은 큰 차이를 보이지 않았다.

<표 8> 한국어 읽기 불안 요인들의 평균과 표준편차

읽기 불안 구분	평균	표준편차
이해 관련 불안	2.70	0.89
외국어 읽기 관련 불안	2.88	0.98
어휘 관련 불안	2.58	1.10
문화 관련 불안	2.73	0.79
부정적 인식 관련 불안	2.26	0.51

4.3. 한국어 읽기 불안과 읽기 불안 항목의 관계

두 번째 연구문제인 한국어 학습자의 읽기 불안이 읽기 불안 항목과 어떤 관계를 가지고 있는지 알아보기 위해 전체 읽기 불안과 문항별 읽기 불안, 요인별 읽기 불안 사이의 상관관계 분석을 실시하였다. 우선 전체 읽기 불안과 문항별 읽기 불안의 상관관계를 분석하였다. 이중 읽기 불안 요인분석에서 설명력이 낮아 제거된 문항은 분석에서 제외하였다.

분석 결과를 보면 문항 16, 19, 20을 제외한 모든 문항에서 유의미한 관계를 가지는 것으로 나타났다. 전체 읽기 불안과 상관관계가 가장 높은 것은 0.777의 상관관계를 보인 문항 2였다. 이 문항은 “나는 한국어 읽기를 할 때 글 속의 단어들의 의미를 알고 있지만 필자가 하고자 하는 말이 무엇인지 이해하지 못 할 때가 있다”는 내용으로 요인 1을 구성하는 문항 중 요인적재값이 가장 높은 문항이기도 하다. 두 번째로 높은 0.775의 상관관계를 보인 문항 7은 “한국어 읽기를 할 때, 모든 단어를 이해하지 못 하면 긴장이 되고 당황스럽다”는 내용이다. 단어에 대한 완벽한 이해가 되지 않으면 불안감이 높아진다는 것을 확인할 수 있다. 문항 13, 10도 0.751, 0.718의 높은 상관을 보이고 있다. 이 두 문항은 이해 부족에서 야기되는 자신감 저하와 처음 보는 단어에 대한 부담에 대한 내용으로 전체 읽기 불안과 높은 상관관계를 보였다.

다섯 번째로 높은 상관을 보인 문항은 0.682의 상관을 보인 한국어 읽기가 어렵다는 내용의 문항 14이었다. 그 다음은 0.669의 상관을 보인 한국어 문자로 가득 쓰여진 페이지가 야기하는 불안을 말한 문항 4였다. 단어 번역에서 오는 불안 내용인 문항 9는 0.651의 상관을 보였으며 의미 이해에 대한 불확신에서 오는 불안 내용인 문항 1은 0.634의 상관을, 발음하지 못하는 단어에서 오는 불안 내용인 문항 8은 0.616의 상관을 전체 불안과 갖는 것으로 나타났다.

상대적으로 낮은 상관관계를 보인 문항은 문항 18, 17, 12였다. 전체 읽기 불안과 읽기 수준에 대한 불만족은 0.518의 상관관계를 보였으며(문항 18), 큰 소리로 읽는 것에 대한 불안은 0.501(문항 17), 읽기를 싫어한다는 내용인 문항 12는 0.459로 가장 낮은 상관관계를 나타냈다. 전체 읽기 불안과 문항별 읽기 불안의 상관관계를 표로 정리하면 <표 9>와 같다.

<표 9> 전체 읽기 불안과 문항별 읽기 불안의 상관관계

문항 번호	전체 한국어읽기불안	
	Spearman 상관	유의확률(양측)
1	0.634**	0.000
2	0.777**	0.000
4	0.669**	0.000
7	0.775**	0.000
8	0.616**	0.000
9	0.651**	0.000
10	0.718**	0.000
12	0.459**	0.003
13	0.751**	0.000
14	0.682**	0.000
16	0.023	0.888
17	0.501**	0.001
18	0.518**	0.001
19	0.151	0.352
20	0.124	0.447

*: p < 0.05 수준, **: p < 0.01 수준

다음으로 전체 읽기 불안과 요인별 읽기 불안의 상관관계를 분석하였다. 읽기 불안 구성 요인 5개와 전체 읽기 불안의 상관관계를 살펴본 결과 3개의 요인, 즉 ‘이해 관련 불안’, ‘외국어 읽기 관련 불안’, ‘어휘 관련 불안’과 유의미한 관계를 가지는 것으로 나타났다. 가장 높은 상관관계를 보

이는 것은 ‘이해 관련 불안’으로 0.881의 상관관계를 보였다. 이를 통해 의미 이해가 잘 이루어지지 않을 때 전체 읽기 불안이 커진다는 것을 확인할 수 있었다. ‘외국어 읽기 관련 불안’도 0.841의 높은 상관성을 보였는데 문자를 읽는 행위나 문자 자체에서 외국어가 야기하는 불안이 전체 읽기 불안을 높이는 요인으로 작용함을 알 수 있었다. 또한 어휘 관련 불안과 전체 읽기 불안도 0.780의 상관관계를 나타냈다. 이상의 내용은 다음 <표 10>을 통해 확인할 수 있다.

<표 10> 전체 읽기 불안과 요인별 읽기 불안의 상관관계

		이해	외국어 읽기	어휘	문화	부정적 인식
전체 한국어 읽기 불안	Spearman 상관	0.881**	0.841**	0.780**	0.162	0.023
	유의확률 (양측)	0.000	0.000	0.000	0.318	0.888
	N	40	40	40	40	40

*: $p < 0.05$ 수준, **: $p < 0.01$ 수준

4.4. 읽기 불안과 학업 성취도의 관계

세 번째 연구문제인 외국인 학부생의 읽기 불안과 학업 성취도의 관계를 알아보기 위해 전체 학습자 대상 한국어 읽기 불안과 학업 성취도의 상관분석을 실시하였다. 그 결과 전체 읽기 불안과 학업 성취도는 상관관계를 갖지 않는 것으로 나타났다. 즉, 언어 수준이 고급에 해당하는 외국인 학부생의 경우 전체 한국어 읽기 불안이 학업 성취도에 유의미한 영향을 미치지 않는다는 것을 알 수 있다. 분석 내용은 <표 11>를 통해 확인할 수 있다.

<표 11> 전체 한국어 읽기 불안과 학업 성취도의 상관관계

		학업 성취도
전체 한국어 읽기 불안	Spearman 상관	-0.286
	유의확률(양측)	0.073
	N	40

*: $p < 0.05$ 수준, **: $p < 0.01$ 수준

전체 한국어 읽기 불안과 학업 성취도 사이에 상관관계는 없지만 특정 읽기 불안 요인과 학업 성취도 간의 상관관계가 있는지를 보기 위해 각 불안 요인들과의 상관관계 분석을 시도하였다. 그 결과 학업 성취도와 요인 1인 ‘이해 관련 불안’이 -0.341의 부정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이외에 요인2~5에 해당하는 외국어 읽기와 어휘, 문화, 부정적 인식 관련 불안과는 상관관계를 가지지 않는 것으로 나타났다. 이를 통해 ‘이해 관련 불안’이 높아지면 학업 성취도 점수가 낮아진다는 것을 알 수 있었다.

<표 12> 요인별 한국어 읽기 불안과 학업 성취도의 상관관계

		이해	외국어 읽기	어휘	문화	부정적 인식
학업 성취도	Spearman 상관	-0.341*	-0.213	-0.166	0.078	0.105
	유의확률(양측)	0.031	0.187	0.305	0.633	0.521
	N	40	40	40	40	40

*: $p < 0.05$ 수준, **: $p < 0.01$ 수준

5. 논의

이 연구는 한국에서 학문 목적으로 한국어를 공부하는 외국인 학부생을 대상으로 읽기 불안의 특징과 읽기 불안을 구성하는 요인, 읽기 불안과 읽

기 불안 문항 및 요인과의 관계, 읽기 불안과 학업 성취도의 관계를 분석하는 것을 목적으로 하였다.

첫 번째 연구문제는 외국인 학부생의 한국어 읽기 불안의 특징 및 구성하는 요인을 알아보는 것이었다. 먼저 읽기 불안을 측정한 결과 고급 수준의 한국어를 구사하는 외국인 학부생의 읽기 불안 평균은 2.6이었다. 이는 Saito, Horwitz & Garza(1999)의 2.64, Zhao, Dynia & Guo(2013)의 2.68, 이효신(2012)의 2.74와 비슷한 수준이었으며 장혜·김영주(2014)의 3.12보다는 낮은 결과였다. 기존의 연구들이 제2언어나 외국어 읽기 불안을 학습자의 모국에서 측정한 결과였던 데 반해 이 연구는 학습자의 모국이 아닌 곳에서 읽기 불안을 측정했다는 점이 영향을 미친 것이라 본다. 또한 특정 수준의 학습자로 대상자를 제한하지 않았던 기존 연구와 달리 이 연구는 언어 수준이 고급인 학습자들만을 대상으로 했기 때문에 다른 연구에서 측정된 불안보다 높지 않은 불안도를 나타냈다고 보인다.

불안 구성 요인분석 결과 불안 요인은 5개로 분류되었다. 요인 1은 ‘이해 관련 불안’, 요인 2는 ‘외국어 읽기 관련 불안’, 요인 3은 ‘어휘 관련 불안’, 요인 4는 ‘문화 관련 불안’, 요인 5는 ‘부정적 인식 관련 불안’으로 명명하였다. 이러한 구성 요인은 중국 소재 대학의 중국인 한국어 학습자를 대상으로 한 이효신(2012), 장혜·김영주(2014)와 미국 소재 대학에서 한국어를 학습하는 미국인 대학생을 대상으로 한 김영주(2014)의 읽기 불안 구성 요인 분석 결과와 비교해 볼 수 있다. 그들의 연구에 따르면 이효신(2012)가 분류한 ① 단어 및 문법 불안, ② 한국어 읽기의 두려움, ③ 자신감의 부족, ④ 읽기 습관, ⑤ 부정적 인식, ⑥ 문화 및 주제 불안의 6개 구성 요인 중 ①, ②, ⑤, ⑥이 비슷한 구성요인이라는 것을 알 수 있었다. 그러나 본 연구의 대상자들은 이효신(2012)의 요인 1에 포함된 문법에 대한 불안은 특별히 높지 않았다는 점에서 차이가 있었다.

장혜·김영주(2014)의 요인분석 결과인 ① 생소한 주제와 언어 형태로

인한 불안, ② 글의 이해에 대한 두려움, ③ 한국어 읽기에 대한 부정적인 태도로 인한 두려움, ④ 생소한 문화에 대한 두려움은 ②, ③, ④의 요인이 본 연구의 결과와 비슷한 요인이었다. 그러나 장혜·김영주(2014)에서는 ‘생소한 주제와 언어 형태로 인한 불안’의 설명력이 가장 높았던 것에 반해 본 연구에서는 ‘외국어 읽기 관련 불안’이 가장 설명력이 높았으며 그 중에서도 정확한 의미 파악에 대한 확신이 없을 시 불안이 야기된다에 대한 설명력이 높았다. 이는 오랜 기간 한국어를 접하고 대학에 진학한 학습자이기 때문에 생소한 언어 형태에서 오는 불안은 높지 않았던 것으로 볼 수 있다.

또한 김영주(2014)는 ① 새로운 단어와 읽기에 대한 부정적인 태도로 인한 두려움, ② 문법, 단어, 의미 이해, 소리내어 읽기에 대한 두려움, ③ 저자의 의도 및 친숙하지 않은 주제로 인한 두려움으로 읽기 구성 요인을 나누었다. 그의 연구에서 요인 1이 가장 높은 설명력을 가지고 있는 것을 볼 때 영어권 학습자에게 한국어는 문자 체계와 생성원리가 다른 언어이므로 새로운 단어에 대한 두려움이 본 연구와 달리 커진 것이라 보인다.

두 번째 연구문제는 외국인 학부생의 한국어 읽기 불안과 읽기 불안 문항 및 요인과의 관계에 대한 것이다. 전체 읽기 불안과 문항별 읽기 불안 상관분석은 16개 문항을 대상으로 이루어졌다. 그 결과 4개의 문항을 제외한 12개의 문항과 전체 읽기 불안 사이에 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 전체 읽기 불안과 가장 높은 상관을 보인 문항은 “나는 한국어를 읽기를 할 때 글 속의 단어들의 의미를 알고 있지만 필자가 하고자 하는 말이 무엇인지 이해하지 못 할 때가 있다”였다. 이를 통해 고급 수준의 한국어를 구사하는 외국인 학부생들의 경우 새로운 단어나 단어의 일차적인 의미 때문에 불안을 느끼는 것이 아니라 필자의 의도, 맥락 내 의미 파악에서 불안이 야기된다는 것을 확인할 수 있었다.

전체 읽기 불안과 요인별 읽기 불안의 상관관계 분석에서는 요인 1 ‘이

해 관련 불안'과 요인 2 '외국어 읽기 관련 불안', 요인 3인 '어휘 관련 불안'과 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 그중 요인 1 '이해 관련 불안'이 가장 높은 0.881의 상관관계를 나타냈다. 이는 외국인 유학생에게 읽기가 단순히 읽는 행위에서 그치지 않고 의미 파악 활동으로 인식되며 불안이 동반된다는 것을 확인할 수 있는 결과였다. 요인 2 '외국어 읽기 관련 불안'(0.841)은 많은 양의 한국어 읽기나 수업 환경과도 관련되는 불안이라고 보인다. 학습자가 독해할 양이 많아지거나 타인들 앞에서 낭독해야 할 상황에서 외국어로서의 한국어가 낡는 불안이 전체 읽기 불안에 유의미한 영향을 미친다는 것을 알 수 있었다. 또한 '어휘 관련 불안'도 전체 읽기 불안에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났는데 이를 통해 고급 수준의 외국인 유학생의 경우 문법이 아닌 어휘에 대한 부담이 크다는 것을 알 수 있었다. 이는 대학 입학 후 외국인 유학생이 학문 활동을 하기 위해 알아야 하는 전공 관련 어휘의 양과 수준이 입학 전과 많이 다르기 때문인 것으로 보인다.

반면에 요인 4와 5에 해당하는 '문화 관련 불안'과 '부정적 인식 관련 불안'은 전체 읽기 불안에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 학습자가 놓인 환경이 목표어 환경이기 때문에 사회 문화적인 지식 부족이 상대적으로 큰 불안을 야기하지 않는다는 것을 알 수 있었다. 또한 독해를 선호하지 않더라도 그것이 전체 읽기 불안과 상관관계를 보이지는 않는다는 것을 알 수 있었다.

세 번째 연구문제는 외국인 학부생의 한국어 읽기 불안과 학업 성취도의 관계에 대한 것이다. 분석 결과 전체 한국어 읽기 불안은 학업 성취도에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이는 외국어 불안과 학업 성취도 사이에 상관관계가 없다고 말한 Sparks & Ganschow(1991)의 결과와 같다. 그러나 모든 수준의 학습자에게서 외국어 불안과 학업 성취도 간에 부정적인 관계가 있었으며 특히 고급 수준의 집단에게서 가장 높

은 부정적인 상관관계가 나타났던 권유진·김영주(2014)의 연구와는 다른 결과이다. 한편 Zhao, Dynia & Guo(2013)와 같이 초급1과 중급 집단에서는 읽기 불안과 읽기 성취도 간에 보통 정도의 부정적인 상관관계가 있었으나 초급2에서는 상관관계가 나타나지 않았다는 결과도 있다. 이와 같이 다양한 결과가 도출된 것으로 볼 때 읽기 불안과 학업 성취도 간의 상관관계는 학습 환경이나 목적의 차이가 결과에 크게 영향을 미치는 것으로 보인다. 권유진·김영주(2014)는 대학 부설 한국어 교육 기관의 학습자를 대상으로 한 연구이며 Zhao, Dynia & Guo(2013)는 미국 내 대학생 중 중국어 학습자를 대상으로 한 연구였다. 본 연구는 한국 소재 외국인 학부생을 대상으로 하였기 때문에 기존 연구 결과와 차이가 발생했다고 보인다.

읽기 불안 요인별로 보았을 때는 요인 1인 ‘이해 관련 불안’과 학업 성취도 사이에 -0.341 의 부정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이를 통해 학습자가 ‘이해 관련 불안’이 클 때는 학업 성취도에 부정적인 영향을 미칠 수 있다는 것을 알 수 있었다.

6. 결론

이 연구는 외국인 학부생을 대상으로 그들이 느끼는 읽기 불안의 구성 요인과 읽기 불안과 각 항목의 관계, 읽기 불안과 학업 성취도의 관계를 분석하는 데에 목적이 있었다. 한국에 소재한 대학에서 공부하는 고급 수준의 한국어 능력을 인증 받은 학습자를 연구 대상으로 했다는 점은 기존의 연구들과의 차별점이라고 할 수 있다.

고급 수준의 한국어를 구사하는 외국인 학부생을 대상으로 읽기 불안 척도를 통해 읽기 불안을 연구한 결과 외국인 유학생들은 다른 연구에서와 유사한 수준의 읽기 불안을 경험하고 있는 것으로 나타났다. 읽기 불안 구성 요인으로는 ‘이해 관련 불안’, ‘외국어 읽기 관련 불안’, ‘어휘 관련 불안’, ‘문화 관련 불안’, ‘부정적 인식 관련 불안’이 나타났다. 불안 요인

중 ‘외국어 읽기 관련 불안’의 설명력이 가장 컸으며 다른 연구들에서 나타나는 문법 관련 불안은 불안 구성 요인으로 나타나지 않았다. 또한 ‘문화 관련 불안’과 ‘부정적 인식 관련 불안’이 타 연구에 비해 설명력이 크지 않은 것으로 나타났다. 전체 읽기 불안과 문항별, 요인별 불안의 상관관계 분석에서는 12개의 문항과 전체 읽기 불안 사이에 상관관계가 있는 것으로 나타났으며 요인별 불안에서는 ‘이해 관련 불안’, ‘외국어 읽기 관련 불안’, ‘어휘 관련 불안’과 높은 상관관계를 보였다. 마지막으로 전체 읽기 불안과 학업 성취도의 상관관계를 분석한 결과 전체 읽기 불안이 학업 성취도에 미치는 유의미한 영향은 나타나지 않았으나 요인별로 분석하였을 때 ‘이해 관련 불안’은 학업 성취도에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

이 연구는 증가하고 있는 외국인 학부생들이 독해 시 느끼는 불안이라는 정의적 요인에 대한 관심에서부터 시작되었다. 학습 전략과 유형 등의 인지적 요인은 정의적 요인보다 학문 활동에 직접적인 영향을 미칠 수 있다. 그러나 확고한 학습 목적이 있으며 외국어 사용에 어려움이 거의 없는 학습자의 경우에는 정의적 요인의 영향력이 커질 수 있다. 이런 지점에서 착안하여 시작된 이 연구는 학습자의 특성 및 언어 수준, 학습 환경 등을 기존 연구와 달리 언어 수준이 고급인 외국인 학부생으로 지정하여 진행하였다는 데에 의미가 있다. 그 결과가 읽기 활동이 필수적인 외국인 학부생들의 교육 환경 조성에 직접적인 영향을 미칠 수 있기 때문이다. 또한 전체 불안에 어떤 불안 항목이 영향을 미치는지 세부적으로 보려고 했다는 점에서도 새로운 시도라고 할 수 있다.

반면 본 연구에 내재한 한계점은 다음과 같다. 우선 대학에서 한국어 능력시험 고급을 인증 받은 학습자가 많지 않아 연구 참여자의 수가 적었고, 이 때문에 학습자의 다른 변인(성별, 국적 등)을 효과적으로 통제하지 못했다. 또한 양적 연구에 대한 추가적인 질적 연구(인터뷰 등) 방법을 함

게 시도하지 못했으며, 고급 학습자만을 연구 대상으로 하였기에 초급 및 중급 학생들과의 그룹 간 비교가 불가능했다. 따라서 본 연구에 내재한 한계점을 극복할 수 있는 후속 연구가 필요하다.

아직까지 한국어 교육에서 정의적 요인, 특히 불안에 관한 연구는 많지 않은 실정이다. 앞으로 본 연구의 양적, 질적 한계점을 보완하여 불안의 정도에 따른 학업 성취도의 차이, 한국어 숙달도별 읽기 불안의 차이 등을 후속 연구로 기약한다. 이러한 정의적 요인과 관련된 기초 연구들이 계속 이루어져 한국어 교육의 저변을 넓히고 학문 목적 학습자의 한국어 학습 뿐만 아니라 학문 활동에도 도움이 될 수 있기를 바란다.

<참고 문헌>

- 권유진·김영주(2011). 한국어 학습자의 외국어 불안과 모험시도가 학업성취도에 미치는 영향, <이중언어학> 45호, 이중언어학회. 27-49쪽.
- 김영주(2014). 미국인 대학생 한국어 학습자의 읽기 불안과 읽기 전략 사용 연구, <외국어로서의 한국어교육> 41호, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당. 61-88쪽.
- 리서첸(2010). 한국어 학습자의 읽기 불안이 읽기 전략 사용에 미치는 영향, 언어와 문화> 6-3호, 한국언어문화교육학회. 107-133쪽.
- 이덕희(2003). 요구 분석을 통한 학문 목적의 한국어 교육과정 설계 연구. 연세대학교 석사학위논문.
- 이효신(2012). 읽기 동기 및 불안과 한국어 읽기의 관계에 관한 연구, 영남대학교박사학위논문.
- 장혜·김영주(2014). 중국인 한국어 학습자의 읽기 불안 연구, <언어학 연구> 32호, 중원언어학회. 229-253쪽.
- 정설균·김영주(2016). 중국인 한국어 고급 학습자의 말하기 불안과 구어 숙달도 간의 상관관계: 정확성과 유창성을 중심으로, <국어교육> 153호, 한국어교육학회. 267-294쪽.
- 조인·김영주(2015). 중국인 한국어 학습자의 쓰기 불안 연구, <인문학논총> 38호, 경성대학교 인문과학연구소. 95-122쪽.
- Aida, Y.(1994). Examination of Horwitz, Horwotz, and Corpes construct of foreign

- language anxiety: the case of students of Japanese. *The Modern language Journal*, 78, 155-168.
- Bedford, A. (1997). On Clark-Watson's tripartite model of anxiety and depression. *Psychological Reports*, 80(1), 125-126.
- Brantmeier, C. (2005). Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners, *Reading*, 5(2), 67-83.
- Brown, H. (2007), *Principles of language and teaching* (5th ed.), 이흥수·박주경·이병민 역(2007), 『외국어 교수·학습의 원리』, 서울:Pearson Education Korea.
- Clément, R., & Kruidenier, B. G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model, *Journal of language and Social Psychology*, 4(1), 21-37.
- 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.
- Coady, J. "A psycholinguistic model of the ESL reader" in R. Mackay, B. Barkman, & R. R Jordan (Eds.), *Reading in a second language*. Rowley, Mass: Newbury House, 1979.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ely, C. M. (1986). An analysis of discomfort, risk-taking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning*, 36, 1-25.
- Eskey, D. E. (1973). "A model program for teaching advanced reading to students of English as a second language." *Language Learning*, 23(2), pp. 169-184.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning, *Language Learning*, 43, 157-194.
- Hohl, M. (1982). *Necessary English at the University of Petroleum and Minerals, Dharhnan, Saudi Arabia: A Faculty Survey*. Team, 42.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hsu, Y. C.(2004). *A study on junior college students' reading anxiety in English as a foreign language*. Unpublished Master's Thesis. *International Chung Cheng University*.
- Jordan, R.(1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other

- anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513-534.
- MacIntyre, Peter D., & Robert C. Gardner(1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language, *Language learning*, 44(2), 283-305.
- Ostler, S. E. (1980). A survey of academic needs for advanced ESL. *TESOL Quarterly*, 14(4). 489-502.
- Samimy, K. K., & Tabuse, M. (1992). "Affective Variables and a Less Commonly Taught Language: A Study in Beginning Japanese Classes." *Language Learning*, 42, 377-398.
- Saito, Y., & Keiko K. S. (1996). Foreign language Anxiety and Language Performance: A Study Learner Anxiety in Beginning International, and Advanced-Level College Students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239-252.
- Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202-218.
- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences?. *The Modern Language Journal*, 75(1), 3-16.
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512-520.
- Shi, Y. Z. and Liu. Z. Q. (2006). Foreign language reading anxiety and its relationship to 151 English achievement and gender. *Journal of PLA University of Foreign Languages* 29, 59-65.
- Tallon, M. (2009). Foreign language anxiety and heritage students of Spanish: A quantitative study. *Foreign Language Annals* 42(1), 112-137.
- Tucker, G., Hamayam, E., & Genesec, F. (1976). Affective, cognitive, and social factors in second language acquisition. *The Canadian Modern Language Review*, 32, 214-226.
- Young, D. J. (1986). The Relationship Between Anxiety and Foreign Language Oral Proficiency Ratings. *Foreign Language Annals*, 19, 439-445.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annuals*, 23, 539-554.
- Zhao, A., Dynia, J., & Y. Guo. (2013). Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States. *The Modern Language Journal*, 97(3), 764-778.

160 이중언어학 제67호(2017)

박현진(Park, Hyunjin)
고려대학교 기초교육원
136-701 서울시 성북구 안암로 145
전화번호: 02-3290-1597
전자우편: phj15@korea.ac.kr

김정은(Jeong-eun Kim)
04066 서울특별시 마포구 와우산로 94 홍익대학교
전화번호: 02-320-3330
전자우편: jek48@hongik.ac.kr

접수일자: 2017년 4월 20일
심사(수정)일자: 2017년 6월 13일
게재확정: 2017년 6월 16일