

# 한국어를 전공하는 중국인 대학생의 한국어 말하기 효능감 및 불안감에 관한 연구

김해령

(大連外國語大學)

**Kim, Haeryeong. A Study on the Korean speaking efficacy and speaking anxiety of Chinese university students majoring in Korean.** *The Linguistic Association of Korea Journal*, 31(2), 1-25. Self-efficacy and anxiety are major affective factors influencing learning and acquisition of second language learners. This study examines and analyzes the patterns of Chinese learners' Korean speaking efficacy and speaking anxiety, focusing on learners' affective factors such as self-efficacy and anxiety. Furthermore, the factors influencing Korean speaking and learners' coping strategies were examined. To this end, a survey and interview were conducted on 189 Chinese college students majoring in Korean in China on speaking efficacy and anxiety. The results of the study are as follows. First, the level of Korean speaking efficacy of Chinese learners is relatively high. And as learners master Korean, their speaking efficacy also improves. Second, Chinese learners' anxiety about speaking Korean is relatively high. In addition, as Korean is mastered, the level of speaking anxiety decreases, but there is no statistically significant difference. Third, there is a significant correlation between Korean speaking efficacy and speaking anxiety. Higher speaking efficacy lowers anxiety, and lower efficacy increases anxiety. This study is meaningful in that it analyzes the patterns and correlations of speaking efficacy and speaking anxiety of Chinese Korean learners and provides references to the design of speaking classes for Chinese learners.

**주제어(Key Words):** 중국인 대학생(Chinese university students), 정의적 요인(affective factors), 한국어 말하기(Korean speaking), 말하기 효능감(speaking efficacy), 말하기 불안감(speaking anxiety), 말하기 수업 환경(speaking class environment)

## 1. 머리말

말하기는 정적인 과정이 아니라 사고부터 발화, 그리고 몸짓언어까지 함께하는 동적인 과정이다. 이에 교수자는 일반적인 제2언어 말하기 수업 환경에서 학습자가 학습 태도나 학습 능력, 인지 방식뿐만 아니라 학습 동기, 불안감, 성격, 자신감 등과 같은 정서적·심리적 상태 면에서도 비교적 큰 차이가 있음을 쉽게 발견할 수 있다.

특히, 자기효능감과 불안감은 제2언어 학습자의 언어 발달 및 학습에 주요한 영향을 미치는 정의적 요인이자 학습자의 자신감 정도와 학업 성취도를 가늠할 수 있는 중요한 지표이다. 최근 제2언어 분야의 국내외 많은 연구들은 자기효능감과 불안감이 제2언어 습득 및 학습에 미치는 영향에 대해 주목하고 있지만, 대다수 연구는 제2언어로서의 영어 읽기, 쓰기 또는 전반적인 학업적 성취도 영역에 주로 집중되어 있다.

제2언어로서의 한국어 역시 읽기와 쓰기, 그리고 학업 성취도 면에서 나타나는 자기효능감과 불안감에 각각 초점을 맞춘 연구가 주를 이루고 있는 반면, 말하기 영역에서 특히, 중국인 학습자를 대상으로 한 관련 연구는 아직 활발히 이루어지지 않고 있다.

중국 교육부의 阳光高考信息平台([www.gaokao.chsi.com.cn](http://www.gaokao.chsi.com.cn))의 관련 통계 자료에 따르면 2020년 한국어(朝鮮語 포함) 전공이 개설된 중국 4년제 대학은 총 125개이다. 이는 영어(1,002개), 일본어(507개), 러시아어(169개), 프랑스어(151개)의 뒤를 잇는 규모로, 매년 약 4,000~4,500명의 한국어 전공 졸업생을 배출하고 있다. 이러한 통계로 미루어 볼 때 한국에서 수학 중인 중국인 학습자는 물론 중국 현지에서 한국어를 전공하고 있는 중국인 학습자에 초점을 맞춘 보다 심도 있는 연구가 필요하다고 생각된다.

이뿐만 아니라, 유창(2018)이 산동대학교 한국어학과 졸업생을 대상으로 진행한 설문조사에 따르면 81%의 졸업생은 한국어 회화 능력이 가장 중요하다고 생각하는 것으로 나타났다. 이에 말하기 능력의 전반적인 향상을 위한 중국인 학습자의 개체적이자 내재적 요인인 자기효능감과 불안감이 어떠한 양상을 띠는지를 이해할 필요가 있다.

2020년 코로나19 이후, 3년의 시간이 흘렀지만, 면대면 언어 교환 또는 모임 등 한국인 유학생과의 상호교류가 여전히 어려운 현재 상황에서 중국 국내 대학 한국어 전공자들에게 온라인 및 오프라인 교실 수업 환경은 한국어 말하기를 학습할 수 있는 주요한 장소로 활용되고 있다. 이에 한국어 전공 학생들의 말하기 수준이 저하되거나 자신감이 결여된 모습을 보이는 것을 쉽게 찾아볼 수 있었다. 따라서 중국에서 한국어를 전공하고 있는 다수의 중국인 학생을 대상으로 중국의 교실 수업 환경에서 말하기 효능감을 촉진하고 불안감을 해소하는 것은 교수자와 학습자 모두가 당면한 과제라고 할 수 있다.

하지만 제2언어 학습 발달의 주요한 정의적 요인인 효능감과 불안감에 초점을 두고, 중국 대학에서 한국어를 전공하는 학습자를 대상으로 한 구체적인 논의는 여전히 부족한 실정이다. 특히, 학습 기간 및 학습 속달도는 자기효능감과 불안감에 영향을 미치는 요인<sup>1)</sup>임

에도 불구하고 학년에 따른 차이를 살펴보는 연구는 많지 않다.

이에 본 연구는 학습자의 정의적 요인인 자기효능감과 불안감에 초점을 맞춰 중국 대학에서 한국어를 전공하는 중국인 학습자를 대상으로 한국어 말하기 효능감과 말하기 불안감의 양상을 살펴보고 내재적인 상호관계를 밝힘으로써 한국어 말하기 수업 설계와 학습자의 한국어 말하기 능력 향상에 참고가 되고자 한다.

## 2. 선행 연구 고찰

### 2.1. 한국어 말하기에서의 자기효능감

1977년 자기효능감이라는 개념을 처음 제시한 Bandura는 자기효능감을 어떤 과제를 일정 수준 이상 완수할 수 있을지에 대한 자신의 판단 혹은 믿음이라고 정의하면서 자기효능감의 주요한 원천에는 성공 경험, 간접 경험, 언어 설득, 정서적 각성이 있으며, 그중 하나 또는 둘 이상의 영향으로 자기효능감에 차이가 발생한다고 보았다(Bandura, 1997). 그리고 인지적 과정, 동기적 과정, 정서적 과정, 과제 선택의 과정 등 네 가지 과정(Bandura, 1993)을 통해 자기효능감은 말하기 학습에 영향을 미치게 된다.

서영진(2011)은 효율적인 말하기 수행 기능 및 문제 해결 전략 등을 포함한 인지적 측면, 말하기에 적극적으로 참여하는 태도인 동기적 측면, 말하기 과정에서 발생하는 불안감이나 스트레스를 통제할 수 있는 정서적 측면에서 말하기 효능감은 말하기를 효과적으로 수행할 수 있는 원동력이 된다고 보았다.

한국어 학습자를 대상으로 한 자기효능감에 관한 연구로는 주운 & 이용남(2010), 주운(2011), 손성희 & 전나영(2011), 전나영 & 손성희(2013), 강소산(2017), 이은영 & 황성은(2022) 등이 있다. 이 연구들은 주로 한국에서 한국어를 배우고 있는 학습자를 대상으로 하고 있으며 연구 대상에는 중국인 학습자도 포함되어 있지만, 다른 언어권 학습자와의 비교연구 또는 읽기와 쓰기, 그리고 전반적인 학업적 자기효능감에 국한되어 있다.

또한, 한국어 학습자의 말하기 효능감을 살펴보는 연구에는 강소산(2017), 이은영 & 황성은(2022) 등이 있다. 강소산(2017)의 연구 결과에 따르면 중국어권 학습자의 한국어 말하기 효능감은 6점 척도에서 3.26점으로 다른 언어권(영어권 3.19, 일본어권 3.10, 동남아시아권 3.06)에 비해 높은 자기효능감 수준을 보였다. 하지만 그의 연구는 한국에서 유학 중인

1) 손성희 & 전나영(2011)은 한국어 수준이 높아질수록 불안감이 높아져 학업적 자기효능감이 저하된다고 보고한 반면, 최정운(2018)은 고급 학습자는 중급 학습자와 비교해 읽기 효능감이 유의미하게 높다고 보고하였다. 그리고 박정숙(1996)에 따르면 학년이 낮을수록 언어 불안감이 높은 것으로 나타났으며, 윤성순(2009) 역시 학습 기간이 길어질수록 학습자의 불안감이 줄어드는 것으로 나타났다.

중국인 학습자를 대상으로 하고 있으며 한국어 학습 기간 및 학년에 따른 차이를 가능하게 어렵다.

## 2.2. 한국어 말하기에서의 외국어 불안감

말하기 불안감은 한국어 말하기 유창성과 정확성에 영향을 미치며(정설균 & 김영주, 2016), 한국어 불안감 수준이 높을수록 중국인 학습자의 한국어 숙달도는 낮아진다(조천미, 2021). 이를 통해 외국어 불안감이 학습자의 학습 성취도 및 전반적인 말하기 능력에 영향을 미칠 수 있음을 알 수 있다.

외국어어를 사용할 때 느끼는 불안감(이하 외국어 불안감)은 외국어어를 배우고 사용하는 과정에서 느끼는 심리적 두려움을 뜻하는 것으로 의사소통 불안감, 부정적 평가 불안감, 시험 불안감이 서로 복합적으로 관련된 복잡한 심리 상태(Horwitz et al., 1986)이자 학습의 성패를 결정짓는 주요 요인이다.

외국어 불안감이 생겨나는 요인은 크게 내재적 요인과 외재적 요인(Young, 1991; Horwitz et al., 1986; Li & Dewaele, 2018)<sup>2)</sup>, 또는 개체적 요인과 환경적 요인(Li & Dewaele, 2018; Li et al., 2021)<sup>3)</sup>으로 나눌 수 있다.

이러한 외국어 불안감은 제2언어 학습 및 습득 과정에서 항상 존재한다. 특히, 말하기와 같은 제2언어 습득 상황에서 자주 나타나며(MacIntyre & Gardner, 1991) 말하기 시험 성적에 부정적인 영향을 미치기도 한다(Phillips, 1992, Saito et al., 2018).

제2외국어로서의 한국어 학습 불안에 관한 연구는 주로 세 가지 영역에 집중되어 있다. 먼저, 학습자의 불안 양상과 그 영향 요인에 관한 연구(김영주 & 이선영 등, 2012; 채은경 & 배지영, 2017; 전형길 & 장미정, 2020; 김정란, 2020)이다. 채은경 & 배지영(2017)에 따르면 경험과 주제에 대한 관심 정도, 문법 사항, 내용 전달이 한국어 학습자의 말하기 불안감에 영향을 미치며 남성이 여성보다 더 불안감 수준이 높게 나타난다.

그리고 한국어 학습자의 의사소통 불안감은 말하기와 부적 상관관계가 있으며(권유진 외, 2010), 학습자는 전통적인 수업 환경보다 의사소통 중심의 학습환경에서 더 높은 수준

- 2) 외국어 학습자들은 자신의 제2언어 능력을 저평가하거나 자신과 다른 학습자를 비교하면서 불안감을 느끼며(Young, 1991; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986) 언어 학습 과정에서 어느 기능에 더 중점을 두는 지에 따라 불안감이 생긴다(Young, 1991). 혹은 외국어 학습자가 자신의 의사를 자유자재로 표현하지 못하거나 제한된 언어 지식으로 타인과 효과적으로 소통하지 못하는 데서 비롯된다고 볼 수도 있다(Horwitz, 2017).
- 3) 성별, 연령, 제2언어 수준 등 학습자 개체 요인을 비롯해 수업 환경, 제2언어 사용 빈도와 같은 외적 요인 모두 불안감 정도에 영향을 미친다(Li et al., 2018). Mizruchi(1991)는 불안감이 학습에 영향을 끼치는 주요한 요인 중 하나임에는 분명하지만, 그것이 개체의 문제인지 환경에 대한 정서적 반응인지 아니면 그 두 가지가 복합적으로 일으킨 것인지 분명하지 않다고 밝혔다.

의 불안을 느낀다(박현주, 2002).

특히, 중국인 학습자의 말하기 불안감에는 문화적 차이에서 오는 불안감, 한국어로 상호 작용을 하며 생겨나는 한국어 능력 비교 불안감, 받침이나 연음 등 발음으로 인한 오류 불안감, 청자(聽者)에 따른 불안감이 있다(김정란, 2020).

전형길 & 장미정(2020)은 ‘교실-교사-경쟁-평가’의 구도인 수업 환경에서 이루어지는 학업적 수행 말하기와 일상적 한국어 말하기의 불안감 양상은 서로 분리되어 있다고 보았다. 또한, 중국인 대학생의 한국어 말하기 불안감은 중앙값보다 높은 수준을 보이며, 한국어 수준이 높아지더라도 말하기 불안감이 감소하지 않는 것으로 나타났다.

반면, 화영남(2015)의 연구에서 중급 한국어 수준 학습자의 일상생활 말하기 불안감 정도가 초급, 고급 학습자보다 높은 결과가 나왔다. Ju(2019)의 연구에서는 한국어 능력이 높아질수록 의사소통 불안감은 낮아지는 것으로 나타났으며, 중급 한국어 수준을 갖춘 중국인 학습자의 불안감은 주로 교실 환경에서의 원어민 교사나 친구에 집중되어 있고, 고급 학습자는 타인의 부정적인 평가에 대한 불안감이 가장 높은 것으로 나타났다.<sup>4)</sup>

이밖에, 말하기 불안감과 학습 성취도 및 학습전략의 상관관계에 관한 연구(김윤희, 2017; 권유진 외, 2010; 이선영, 2016)와 말하기 불안감과 말하기 유창성 및 정확성에 관한 연구(정설근 & 김영주, 2016; 조천미, 2021) 등이 있다.

### 2.3. 말하기 효능감과 외국어 불안감의 상관관계

1990년대 이후, 자기효능감과 외국어 불안감이 제2언어 습득에 미치는 영향에 관한 연구가 점차 늘어나고 있다. 상술한 내용을 통해 자기효능감과 외국어 불안감이 각각 제2언어 습득에 유의한 영향을 미침을 알 수 있다. 그렇다면 자기효능감과 외국어 불안감에는 어떠한 상관관계가 있을까?

Price(1991)는 자기효능감, 부정적인 평가에 대한 두려움, 교수자와 학습자 간의 상호 관계가 학습자의 학습 불안감과 관련이 있다고 보았다. 그리고 MacIntyre & Gardner(1994)는 제2언어 습득에서 학습자의 학습 자기효능감이 낮을수록 불안감이 높아져 언어 학습의 효과 역시 저하된다고 보았으며, Woodrow(2006), 김의강 & 김지영(2014), Fallah(2017) 등도 자기효능감과 외국어 불안감에 뚜렷한 부적 상관관계가 있다고 밝혔다.

한국어 학습자를 대상으로 한 손성희 & 전나영(2011)의 연구에서는 자기효능감을 과제 수준 선호, 자기조절 효능감, 자신감으로 구분하여 분석하였으며, 한국어 수준이 높아질수록 고급 어휘나 표현을 학습하게 되면서 불안감이 높아져 학업적 자기효능감이 저하되는 것으로 나타났다. 하지만 이는 영어권, 중국어권, 일본어권 학습자를 모두 포괄한 분석으로 중국

4) 박현주(2002)에 따르면 학습자는 전통적인 수업 환경보다 의사소통 중심의 학습환경에서 더 높은 수준의 불안을 느낀다.

어권 학습자만의 구체적인 양상을 확인하기는 어렵다. 주운 & 이용남(2010), 주운(2011)이 중국인 한국어 학습자를 대상으로 한 학습 동기와 일반적 자기효능감, 의사소통 불안감의 상관관계에 관한 연구에 따르면, 내적 학습 동기가 의사소통 불안감에 영향을 미치며 의사소통 불안감이 높을수록 일반적 자기효능감이 낮아지는 것으로 나타났다.

이은영 & 황성은(2022)이 11명의 한국어 학습자를 대상으로 학술적 말하기 불안감과 효능감에 대한 인터뷰를 진행한 결과에 따르면 학습자들은 학술적 말하기에 불안감을 느끼며 학술적 말하기 수행과 전공 분야에 대한 말하기 수행에도 어려움을 느낀다.

이상의 선행연구를 통해 자기효능감과 외국어 불안감이 제2언어 습득 능력에 영향을 미치는 주요한 변인임을 알 수 있지만, 현재 제2언어로서의 한국어 말하기 영역에서 정의적 요인인 말하기 효능감과 말하기 불안감 간의 연관성을 다루는 국내 연구는 찾아보기 어려웠다.

### 3. 연구 방법

#### 3.1. 연구 참여자

중국인 학습자의 한국어 말하기 효능감과 불안감을 살펴보기 위해 본 연구는 중국의 D 대학교에서 한국어를 전공하고 있는 중국인 대학생 가운데 자발적으로 설문에 참여한 1학년 67명, 2학년 74명, 3학년 39명, 통역 전공 1년 차 석사생(이하 석사 1년차) 9명, 총 189명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 연구 참여자의 성별, 나이, 한국어 자격증 유무 등 배경 변인을 살펴보았으며 그 자세한 내용은 표 1과 같다.

표 1. 연구 참여자의 배경 변인

| 학년<br>항목  | 구분    | 1학년 |      | 2학년 |      | 3학년 |      | 석사 1년차 |      |
|-----------|-------|-----|------|-----|------|-----|------|--------|------|
|           |       | N   | %    | N   | %    | N   | %    | N      | %    |
| 성별        | 남     | 8   | 11.9 | 6   | 8.1  | 7   | 17.9 | 1      | 11.1 |
|           | 여     | 59  | 88.1 | 68  | 91.9 | 32  | 82.1 | 8      | 88.9 |
| 나이<br>(세) | ~19   | 18  | 26.9 | /   | /    | /   | /    | /      | /    |
|           | 19~20 | 49  | 73.1 | 65  | 87.8 | 5   | 12.8 | /      | /    |
|           | 21~22 | /   | /    | 9   | 12.2 | 34  | 87.2 | /      | /    |
|           | 23~24 | /   | /    | /   | /    | /   | /    | 7      | 77.8 |
|           | 25~   | /   | /    | /   | /    | /   | /    | 2      | 22.2 |

| 학년<br>항목             | 구분    | 1학년 |      | 2학년 |      | 3학년 |      | 석사 1년차 |     |
|----------------------|-------|-----|------|-----|------|-----|------|--------|-----|
|                      |       | N   | %    | N   | %    | N   | %    | N      | %   |
| 한국어<br>학습 기간<br>(개월) | ~12   | 66  | 98.5 | /   | /    | /   | /    | /      | /   |
|                      | 13~23 | 1   | 1.5  | 65  | 87.8 | /   | /    | /      | /   |
|                      | 24~35 | /   | /    | 9   | 12.2 | 28  | 71.8 | /      | /   |
|                      | 36~47 | /   | /    | /   | /    | 11  | 28.2 | /      | /   |
|                      | 48~   | /   | /    | /   | /    | /   | /    | 9      | 100 |
| TOPIK<br>자격증         | 유     | 0   | 0    | 1   | 1.3  | 12  | 30.8 | 9      | 100 |
|                      | 무     | 67  | 100  | 73  | 98.7 | 27  | 69.2 | /      | /   |

설문조사를 진행하던 당시, 1학년과 2학년은 한국어 초급 회화와 중급 회화 2학기 과정을 각각 이수 중이었지만, 3학년 학습자에게는 시청각 수업인 ‘보고 듣고 말하기(视听说)’ 수업 외에 별도의 회화 수업이 진행되지 않았다. 그리고 자발적으로 설문에 참여를 희망한 학생을 대상으로 하였고 당시 온라인 수업으로 진행 중이어서 더 많은 참여자를 확보하는 데에 어려움이 있었다.

본 연구의 참여자는 1학년의 경우 전체 학생의 60.9%, 2학년은 75.5%, 3학년은 42.4%의 학생이 참여했으며, 4학년의 경우 인턴이나 대학원 진학 준비 등의 사유로 교내에 남아 있는 학생 수가 매우 적어 연구 대상에서 제외한 대신 석사 1년차 9명을 연구 대상에 포함하였다.<sup>5)</sup>

### 3.2. 연구 도구

학습자 말하기 효능감과 말하기 불안감을 측정하기 위한 설문지는 총 세 부분으로 나뉜다. 첫 번째 부분은 연구 참여자들의 학년, 나이, 성별, 한국어 학습 기간, 한국어 자격증 유무 등 기본 배경 정보에 관한 문항을 포함하며, 두 번째 부분은 학습자의 말하기 효능감을 측정하는 총 25개의 설문 문항으로 구성되어 있다. 마지막 세 번째 부분은 학습자의 말하기 불안감을 측정하는 총 24개의 설문 문항으로 구성되어 있다. 자세한 내용은 다음과 같다.

5) 표 1에서 알 수 있듯, 같은 학년의 학습자일지라도 학습 기간이 상이하다. 이는 대다수가 입학 전에 전문 또는 사설 교육기관에서 정식으로 학습한 것이 아니고, 개인이 여가를 활용하여 한국 드라마 또는 예능을 보며 간단한 회화 문장을 학습한 기간을 포함하여 응답한 것이다. 이에 응답한 학습 기간이 학습자들의 한국어 구사력에 유의한 영향을 미치지 못했다고 판단하여 학습자들을 학습 기간이 아닌 학년으로 구분하여 분석을 진행하였다. 또한 1학년부터 4학년까지 학생들은 일부 선택 과목을 제외하고는 동일한 반 구성원으로 수업을 듣기 때문에 교과목 및 교사진, 그리고 학습 분위기 등 기타 변인이 일정 수준에서 통제되었으며, 본 설문에 참여한 학생들의 배경 및 학습 수준이 유사성을 지닌다고 판단할 수 있다고 생각한다.

### 3.2.1. 말하기 효능감 측정 도구

한국어 말하기 효능감을 측정하는 도구는 서영진(2011)과 강소산(2017)의 한국어 말하기 효능감 구성 요인 등을 참고하여 설계하였다. 서영진(2011)의 말하기 효능감 측정 도구는 총 48개 문항으로 토론 수행 요인을 비롯하여, 청자(聽者)의 기대 부응 요인, 발표 수행 요인, 말하기 기능 요인, 상황에 대한 인식 요인 등 5가지 말하기 효능감 요인으로 구성되어 있다.<sup>6)</sup>

강소산(2017)의 말하기 효능감 측정 도구는 총 35개의 문항으로 말하기 수행 효능감, 어휘·문법·담화 효능감, 기본적 말하기 효능감, 인정 효능감, 공손법 효능감, 발음 효능감 요인으로 구성되어 있다.<sup>7)</sup>

본 설문의 연구목적과 수업 환경, 연구 참여자의 말하기 수준을 고려하여 일부 문항을 수정·보완하였고, 최종적으로 네 가지 요인을 포함한 25개 문항을 완성하였다<sup>8)</sup>.

먼저 1요인인 말하기 언어적 기능 효능감은 총 12개 문항이며 유창성, 정확성, 복잡성의 측면에서 학습자의 정확한 발음, 발화 속도, 억양 구사 등을 살펴보는 발음 효능감과 어휘적·문법적 효능감을 포함한다.

- 6) 서영진(2011)의 설문 문항은 한국 고등학생을 대상으로 말하기 효능감을 분석한 것으로 제2언어 학습자에게는 적합하지 않은 내용이 일부 있다. 이에 본 설문 참여자 전체의 한국어 수준을 고려하여 '발표 수행 요인' 중 '21. 나는 친구들 앞에서 발표를 잘 할 수 있다'를, 그리고 '말하기 기능 요인' 가운데 '40. 나는 문법적으로 정확한 표현으로 말할 수 있다', '43. 나는 막힘없이 유창하게 말할 수 있다', '47. 나는 주제가 분명하게 드러나도록 말할 수 있다', '48. 나는 정확하고 적절한 어휘를 선택하여 말할 수 있다' 등 총 5개 문항을 일부 수정하여 본 연구의 설문 문항에 포함하였다.
- 7) 강소산(2017)의 1요인 말하기 수행 효능감 요인에서 '5. 나는 한국어로 인터뷰를 잘할 수 있다', '25. 나는 한국어로 정치, 경제, 문화에 대해 이야기할 수 있다', '30. 한국어 속담, 관용어 표현을 자연스럽게 사용하여 말할 수 있다', '32. 나는 한국어로 발표를 잘할 수 있다', '33. 나는 한국어로 토론을 잘할 수 있다'를, 2요인 어휘·문법·담화 효능감에서는 '18. 나는 다양한 한국어 문법을 사용해서 말할 수 있다', '20. 나는 적절한 한국어 접속사를 사용해서 말할 수 있다'를, 3요인 기본적 말하기 효능감에서는 '4. 나는 한국어로 말하다가 어려움이 생겼을 때 적절하게 대처할 수 있다'를, 4요인 인정 효능감에서는 '7. 나는 다른 친구들보다 한국어 말하기를 잘한다고 생각한다', '8. 친구들은 내가 한국어 말하기를 잘한다고 생각한다', '9. 선생님은 내가 한국어 말하기를 잘한다고 생각한다', 5요인 공손법 효능감에서는 '27. 대화 상대에 따라 적절한 한국어 높임말을 사용할 수 있다', '28. 대화 상대에 따라 적절한 호칭어와 지칭어를 사용할 수 있다', '29. 공식적인 상황과 비공식적 상황을 구분하여 적절한 한국어로 말할 수 있다', 6요인 발음 효능감 요인에서는 '12. 나는 한국어로 말할 때 정확하고 자연스럽게 발음할 수 있다', '13. 나는 자연스러운 한국어 억양으로 말할 수 있다', '14. 나는 한국어를 말할 때 적절한 속도로 말할 수 있다' 등 총 17개 문항(8번과 9번 문항을 통합함)을 수정·보완하여 본 연구의 설문 문항에 포함하였다.
- 8) 서영진(2011)과 강소산(2017)의 설문 문항을 바탕으로 연구 참여자 학생들의 말하기 수업 내용 및 수준을 고려하여 '말하기 수행 효능감' 요인에 '15. 나는 한국어로 나의 감정을 표현하고 상대의 감정에 반응할 수 있다', '17. 나는 한국어로 책이나 영화의 줄거리와 감상을 이야기할 수 있다'를 추가하였으며 '인정 효능감' 요인에는 자신에 대한 확신을 알아보기로 '24. 나는 말하기 시험에서 좋은 성적을 얻을 수 있다', '25. 나는 도전적인 말하기 미션에 도전할 수 있다.'를 추가하였다.

그리고 2요인인 말하기 수행 효능감은 총 6개 문항으로 발표와 토론, 타인의 감정 표현에 한국어로 반응하기와 같이 말하기 과제와 난이도에 따른 말하기 수행 능력을 의미한다.

3요인인 상황 대처 효능감은 총 3개 문항으로 공식적·비공식적 상황과 청자(聽者)에 따른 상황에 대처할 수 있는 능력 등을 의미한다.<sup>9)</sup> 마지막 4요인인 인정 효능감은 4개 문항으로 타인과 비교를 통해 얻는 효능감 및 자기 확신에 관한 문항으로 구성되어 있다.

또한 Schwarzer & Greenglass(1999)에 따르면 자기효능감은 개인의 주관적인 믿음을 평가하는 것이기 때문에 주체는 'I'가 되어야 하며 'can' 또는 'be able to'와 같은 동사가 포함되어야 한다. 이에 본 설문 문항은 23번 문항을 제외하고는 모두 '나'와 '~를 할 수 있다'의 형식으로 구성하였다.

위와 같이 설계한 설문지를 중국어로 번역하였고 Likert 5점 척도를 기준으로 자신에게 해당하는 정도에 따라 Likert 5점 척도(1=전혀 그렇지 않다, 2=그렇지 않다, 3=보통이다, 4=그렇다, 5=매우 그렇다)로 응답하도록 안내하였다. 설문 문항의 평균 점수가 높을수록 말하기 효능감이 높은 것을 의미한다.

### 3.2.2. 말하기 불안감 측정 도구

말하기 불안감을 측정하는 도구로는 크게 두 가지를 참고하였다. 그중 Horwitz, Horwitz & Cope(1986)가 고안한 'FLCAS(Foreign Language Classroom Anxiety Scale)'은 제2언어 학습 불안감을 측정하는 대표적인 도구로 총 33개의 문항으로 구성되어 있으며 의사소통 불안감, 시험 불안감, 타인에 의한 부정적 평가에 대한 불안감을 측정한다.<sup>10)</sup> 그리고 참고한 Yaikhong & Usaha(2012)의 PSCAS(Public Speaking Class Anxiety Scale)도 제2언어 수업 환경에서의 말하기 불안감 측정 도구로 총 17개 문항으로 구성되어 있으며 의사소통 불안감, 시험 불안감, 부정 평가에 대한 불안감, 영어 사용의 편안함을 측정한다.

본 연구의 설문 문항은 별도의 회화 시험을 치르지 않는 3학년과 통역 전공 1년차 석

- 
- 9) 공식적 상황은 다수의 청중을 대상으로 하는 연설 또는 비즈니스 대화, 회의 등 비교적 명확하고 실용적인 의사소통이 요구되는 상황을 의미하며 비공식적 상황은 우연히 만나 안부 인사를 나누는 것과 같이 사적인 담화로 언어 수식이 필요하지 않다. 공식적 상황과 비공식적 상황은 중국어 설문 문항에서 각각 正式的情况과 非正式的情况으로 번역하였다. 중국인 학습자는 높임법 종결어미의 선택을 통해 이를 구분함을 알 수 있다.
- 10) 의사소통 불안감은 학습자가 타인과의 소통을 두려워하여 생겨나는 불안한 정서를 뜻하며, 시험 불안감은 실재를 두려워하는 일종의 성과 불안 유형으로 외국어 학습 과정에서 피할 수 없는 시험 또는 평가로 인해 생겨나는 불안감이다. 부정적 평가 불안감은 타인의 평가에 의해 생겨나는 불안감과 우울감으로 특히, 외국어 학습자에게는 수업에서의 교사 또는 동기로부터의 평가를 회피하는 행위로 나타난다 (Horwitz et al., 1986).

사생을 고려하여 시험 불안감 요인 관련 문항을 삭제하였으며, Yaikhong & Usaha(2012)의 ‘영어 사용의 편안함’을 ‘한국어 사용에 대한 편안함’으로 표현을 수정하고 일부 문항을 추가하여, 총 24개 문항(의사소통 불안감 8개, 부정적 평가에 대한 불안감 10개, 한국어 사용의 편안함 6개)을 최종적으로 완성하였다. 그리고 역코딩 문항(\*로 표시)을 준비하여 응답자의 주의를 환기해 설문에 성실하게 응답하도록 설계하였다.

계속해서 위의 말하기 효능감 설문과 동일하게 본인이 해당하는 정도에 따라 매우 그렇지 않다(1점), 그렇지 않다(2점), 보통이다(3점), 그렇다(4점), 매우 그렇다(5점) 중 한 가지를 선택하도록 안내하였다. 학습자의 응답 점수가 높을수록 말하기 불안감이 높은 수준임을 의미한다.

마지막으로, 개방식 문항을 설계하여 효과적인 말하기를 저해하는 요인과 극복 전략에 대해 살펴보았다.

### 3.3. 연구 절차

한국어 말하기 효능감을 살펴보기 위해 설계한 초기 설문 문항은 크게 네 가지 범주에 따라 말하기 언어 기능적 효능감 17문항, 말하기 수행 효능감 15문항, 상황 대처 효능감 4문항, 인정 효능감 4문항으로 나누어 총 40개 문항으로 구성하였다. 이후 2021년 4월 13일~15일 양일간 2학년 56명 학습자를 대상으로 실시한 초기 설문을 통해 중복되고 부적절한 15개 문항을 삭제한 후, 최종적으로 네 가지 요인을 포함한 25개 문항을 완성하였다.

그리고 한국어 말하기 불안감을 살펴보기 위해 설계한 초기 설문 문항은 크게 네 가지 범주에 따라 의사소통 불안감 10문항, 수업 이해 불안감 8문항, 시험 불안감 4문항, 부정적 평가 불안감 6문항으로 나누어 총 28개 문항으로 구성하였다. 이후 초기 설문을 통해 중복되고 부적절한 10개 문항을 삭제하고 한국어 사용에 대한 편안함 요인 6개 문항을 추가 수정하여 최종적으로 세 가지 요인을 포함한 24개 문항을 완성하였다. 그리고 개방식 질문 2개 (1. 한국어로 말할 때 긴장하는가? 그 이유는 무엇인가? 2. 한국어로 말할 때 어려움이 생기면 어떻게 극복하는가?)를 설계하여 참여자가 자유롭게 응답하도록 하였다.

설문 참여자의 이해를 돕기 위해 설문 문항을 중국어로 번역한 후 모든 설문 문항을 무작위로 나열하여 2022년 5월 23일부터 6월 7일까지 중국의 설문조사 프로그램(wjx.com)을 통해 진행하였으며 설문 결과는 통계 프로그램 SPSS 25.0을 활용하여 ANOVA(일원배치 분산분석)와 상관분석을 통해 학습자들의 한국어 말하기 효능감 양상과 말하기 불안감 양상, 그리고 양자(兩者) 간의 상관관계를 검증하였다.

## 4. 연구 결과

### 4.1. 한국어 말하기 효능감

한국어를 전공하는 중국인 대학생과 석사 1년차를 대상으로 한국어 말하기 효능감을 측정된 결과는 표 2와 같다.

표 2. 한국어 말하기 효능감 기술 통계

| 집단     | N   | M    | SD   | F     | p     |
|--------|-----|------|------|-------|-------|
| 전체     | 189 | 2.90 | 0.70 | /     | /     |
| 1학년    | 67  | 2.67 | 0.69 | 6.265 | 0.000 |
| 2학년    | 74  | 2.93 | 0.95 |       |       |
| 3학년    | 39  | 3.09 | 0.75 |       |       |
| 석사 1년차 | 9   | 3.53 | 0.42 |       |       |

Likert 5점 척도를 기준으로 한 189명 중국인 학습자의 한국어 말하기 효능감 전체 평균은 2.90으로 기준값인 2.5에 비해 다소 높은 수치를 나타냈다<sup>11)</sup>.

학년에 따른 차이를 보면 1학년은 2.67, 2학년은 2.93, 3학년은 3.09, 석사 1년차는 3.53으로 학년이 높아질수록 한국어 말하기 효능감 수준이 높아지는 결과를 보이며 분산분석 결과 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 계속해서 말하기 효능감 구성 요인 별로 어떠한 차이가 있는지를 살펴보았다.

표 3. 구성 요인에 따른 한국어 말하기 효능감 차이

| 구분                | 집단     | M    | SD   | F      | p     |
|-------------------|--------|------|------|--------|-------|
| 말하기 언어적 기능<br>효능감 | 전체     | 2.89 | 0.91 | /      | /     |
|                   | 1학년    | 2.66 | 0.92 | 5.955  | 0.001 |
|                   | 2학년    | 2.92 | 0.87 |        |       |
|                   | 3학년    | 3.09 | 0.89 |        |       |
|                   | 석사 1년차 | 3.49 | 0.77 |        |       |
| 말하기 수행 효능감        | 전체     | 2.80 | 0.94 | /      | /     |
|                   | 1학년    | 2.48 | 0.90 | 11.308 | 0.000 |
|                   | 2학년    | 2.86 | 0.90 |        |       |

11) 이 결과는 6점 척도로 환산할 경우 3.48로 강소산(2017)의 연구 결과인 3.26과 큰 차이가 없는 것으로 비록 설문 문항에는 다소 차이가 있지만 참고할 만한 결과라고 사료된다.

| 구분         | 집단     | M    | SD   | F      | p     |
|------------|--------|------|------|--------|-------|
| 말하기 수행 효능감 | 3학년    | 3.05 | 0.91 | 11.308 | 0.000 |
|            | 석사 1년차 | 3.67 | 0.75 |        |       |
| 상황 대처 효능감  | 전체     | 3.28 | 0.92 | /      | /     |
|            | 1학년    | 3.08 | 0.92 | 4.568  | 0.004 |
|            | 2학년    | 3.32 | 0.92 |        |       |
|            | 3학년    | 3.38 | 0.84 |        |       |
|            | 석사 1년차 | 4.00 | 0.83 | /      | /     |
|            | 전체     | 2.80 | 0.92 |        |       |
| 1학년        | 2.70   | 0.96 |      |        |       |
| 인정 효능감     | 2학년    | 2.78 | 0.88 | 1.173  | 0.321 |
|            | 3학년    | 2.94 | 0.93 |        |       |
|            | 석사 1년차 | 3.11 | 0.75 |        |       |
|            | 전체     | 2.80 | 0.92 |        |       |

한국어 말하기 효능감을 구성 요인별로 나누어 살펴보면 상황 대처 효능감이 3.28로 가장 높게 나타났으며, 말하기 언어적 기능 효능감이 2.89, 말하기 수행 효능감과 인정 효능감이 2.80 순으로 나타났다.

계속해서 학년별로 어떠한 차이가 있는지를 살펴보면 1학년의 경우 상황 대처 효능감(3.08)이 가장 높은 수준을 보이고 인정 효능감(2.70), 언어적 기능 효능감(2.66), 말하기 수행 효능감(2.48) 순으로 나타났다.

2학년의 경우에는 상황 대처 효능감(3.32)이 가장 높은 수준을 보이고 언어적 기능 효능감(2.92), 말하기 수행 효능감(2.86), 인정 효능감(2.78) 순으로 나타났다. 3학년의 경우에도 상황 대처 효능감(3.38)이 가장 높은 수준을 보이고 언어적 기능 효능감(3.09), 말하기 수행 효능감(3.05), 마지막으로 인정 효능감(2.94) 순으로 나타났다. 석사 1년차의 경우에도 상황 대처 효능감(4.00)이 가장 높은 수준을 보이며 이어서 말하기 수행 효능감(3.67), 언어적 기능 효능감(3.49), 인정 효능감(3.11) 순으로 나타났다.

위의 결과를 통해 학년이 높아짐에 따라 네 가지 요인의 말하기 효능감 모두 전반적으로 향상됨을 알 수 있다. 특히, 어려움 해결 능력(쉬운 말로 표현하기, 도움 요청하기 등) 및 공식적·비공식적 상황과 청자(聽者)에 따른 상황에 대처할 수 있는 능력을 의미하는 상황 대처 효능감이 가장 높은 수준을 보이는 것에 대해 심층 인터뷰 및 세분화된 설문 등 후속 연구가 필요하다<sup>12)</sup>

12) 강소산(2017)에서는 ‘4. 나는 한국어로 말하다가 어려움이 생겼을 때 적절하게 대처할 수 있다’ 문항이 평균 3.85로 가장 높은 말하기 효능감 수준을 보였으며, 특히 중국어권 학습자는 3.95점으로 영어권, 일본어권에 비해 높은 수치를 보였다. 이밖에, ‘27. 대화 상대에 따라 적절한 한국어 높임말을 사용할 수

그리고 말하기 수행 효능감 요인은 1학년에서는 가장 낮은 수준(2.48)을 보이지만, 2학년과 3학년에서는 세 번째로 높은 수준을 보이다가 석사 1년차에게서는 가장 높은 수준(3.67)을 보이는 요인으로 나타났다.

또한, 1학년 학습자에게는 인정 효능감이 2순위로 상대적으로 높은 효능감 수준을 보이지만, 2학년부터는 4순위로 상대적으로 낮은 효능감 수준의 요인으로 나타났다. 이를 통해 학년이 높아질수록 발음·문법·어휘 등 기능적 능력과 다양한 화제(話題)에 대한 이해를 필요로 하는 수행적 영역에서의 말하기 능력이 향상되면서 효능감도 높아지지만, 학년이 높아질수록 타인과의 비교에서 얻는 자기 확신은 상대적으로 낮아짐을 알 수 있다.

구체적으로 말하기 효능감 요인마다 어떤 문항이 가장 높은 효능감을 보였는지, 그리고 가장 낮은 효능감을 보였는지를 정리하면 다음과 같다.

표 4. 한국어 말하기 효능감 문항별 기술통계<sup>13)</sup>

| 요인             | 문항  | M    | SD   |
|----------------|---|------|------|
| 말하기 언어적 기능 효능감 | 1. 나는 한국어로 큰 어려움 없이 의사소통을 할 수 있다.         | 2.70 | 1.00 |
|                | 2. 나는 한국어로 자신의 의사를 일관성 있게 전달할 수 있다.       | 2.97 | 0.90 |
|                | 3. 나는 한국인과 같은 적절한 속도로 말할 수 있다.            | 2.95 | 0.93 |
|                | 4. 나는 자연스러운 한국어 억양으로 말할 수 있다.             | 2.96 | 0.95 |
|                | 5. 나는 정확한 한국어 발음을 구사할 수 있다.               | 3.20 | 0.91 |
|                | 6. 나는 문법에 맞는 한국어를 구사할 수 있다.               | 2.88 | 0.80 |
|                | 7. 나는 어순에 맞는 한국어를 구사할 수 있다.               | 3.04 | 0.88 |
|                | 8. 나는 한국인의 표현 습관에 부합하는 한국어를 구사할 수 있다.     | 2.63 | 0.84 |
|                | 9. 나는 적절한 한국어 접속사를 구사할 수 있다.              | 3.02 | 0.87 |
|                | 10. 나는 다양한 문법을 사용하여 한국어를 구사할 수 있다.        | 2.94 | 0.90 |
|                | 11. 나는 한국어 속담, 관용어 표현을 자연스럽게 사용할 수 있다.    | 2.54 | 0.91 |
|                | 12. 나는 다양한 어휘를 사용하여 한국어를 구사할 수 있다.        | 2.84 | 0.86 |
| 말하기 수행 효능감     | 13. 나는 한국어로 발표를 잘할 수 있다.                  | 2.84 | 0.98 |
|                | 14. 나는 한국어로 정치, 경제, 문화에 관해 이야기할 수 있다.     | 2.50 | 0.93 |
|                | 15. 나는 한국어로 나의 감정을 표현하고 상대의 감정에 반응할 수 있다. | 3.07 | 0.93 |
|                | 16. 나는 한국어로 토론을 잘할 수 있다.                  | 2.79 | 0.88 |

있다는 3.56, '29. 공식적인 상황과 비공식적 상황을 구분하여 적절한 한국어로 말할 수 있다'는 3.25로 모두 기준값인 3보다 높은 수준을 보였다.

13) 무작위로 배정한 설문 문항을 각 요인별로 재정리한 후 통계하였다.

| 요인            | 문항   | M    | SD   |
|---------------|--|------|------|
| 말하기 수행<br>효능감 | 17. 나는 한국어로 책이나 영화의 줄거리와 감상을 이야기할 수 있다.          | 3.05 | 0.90 |
|               | 18. 나는 한국어로 인터뷰를 잘할 수 있다.                        | 2.53 | 0.88 |
| 상황 대처<br>효능감  | 19. 나는 의사소통 과정에서 어려움이 생길 때 스스로 적절한 해결책을 찾을 수 있다. | 3.22 | 0.95 |
|               | 20. 나는 공식적·비공식적 상황에 맞게 적절한 한국어를 구사할 수 있다.        | 3.11 | 0.87 |
|               | 21. 나는 대화 상대에 따라 적절한 한국어 표현을 쓸 수 있다.             | 3.50 | 0.91 |
| 인정 효능감        | 22. 나는 다른 친구들보다 한국어 말하기를 잘할 수 있다.                | 2.68 | 0.95 |
|               | 23. 친구들과 선생님은 내가 한국어 말하기를 잘한다고 생각한다.             | 2.79 | 0.90 |
|               | 24. 나는 말하기 시험에서 좋은 성적을 얻을 수 있다.                  | 2.94 | 0.88 |
|               | 25. 나는 도전적인 말하기 미션에 도전할 수 있다.                    | 2.79 | 0.93 |

가장 높은 효능감을 보이는 문항은 상황 대처 효능감의 '21. 나는 대화 상대에 따라 적절한 한국어 높임말을 쓸 수 있다(M=3.5)'이다. 강소산(2017)의 연구에서도 중국인 학습자의 공식적·비공식적 상황 구분하기와 높임말 사용하기 효능감이 다른 언어권 학습자에 비해 더 높은 것으로 나타났다.

그 다음으로 '19. 나는 의사소통 과정에서 어려움이 생길 때 스스로 적절한 해결책을 찾을 수 있다(M=3.22)'가 높은 수준으로 나타났다. 반면 가장 낮은 효능감을 보인 문항은 말하기 수행 효능감의 '14. 나는 한국어로 정치, 경제, 문화에 관해 이야기할 수 있다(2.50)'며 '18. 나는 한국어로 인터뷰를 잘할 수 있다.(2.53)' 문항이 그 뒤를 이어 낮은 효능감 수준을 보였다.

이를 통해 학습자는 한국 전반에 대한 이해가 요구되는 화제(話題)에 대한 대화와 일대일로 진행되는 인터뷰 상황에서는 효능감이 낮아짐을 알 수 있다.

#### 4.2. 한국어 말하기 불안감

중국인 대학생의 한국어 말하기 불안감 양상을 살펴보기 위해 말하기 불안감의 평균 수치와 표준편차를 살펴보면 표 5와 같다.

표 5. 한국어 말하기 불안감 기술통계

| 집단     | N   | M    | SD   | F     | p     |
|--------|-----|------|------|-------|-------|
| 전체     | 189 | 3.23 | 0.96 | /     | /     |
| 1학년    | 67  | 3.27 | 0.94 | 0.656 | 0.580 |
| 2학년    | 74  | 3.26 | 0.99 |       |       |
| 3학년    | 39  | 3.14 | 0.90 |       |       |
| 석사 1년차 | 9   | 3.06 | 1.16 |       |       |

전체 평균은 3.23으로 기준값인 2.5에 비해 비교적 높은 수치를 나타내며 1학년은 3.27, 2학년은 3.26, 3학년은 3.14, 석사 1년차는 3.06으로 학년이 높아짐에 따라 말하기 불안감 수치는 낮아지는 것으로 나타났다. 이는 한국어 수준이 높아질수록 불안감이 높아진다는 손성희 & 전나영(2011)의 연구 결과와는 상반된 결과이다. 하지만 분산분석 결과 통계적으로 유의한 차이는 없는 것으로 나타났다. 계속해서 말하기 불안감 구성 요인별로 어떠한 차이가 있는지를 살펴보았으며 그 결과는 표 6과 같다.

표 6. 구성 요인에 따른 한국어 말하기 불안감 차이

| 구분                            | 집단     | M    | SD   | F     | p     |
|-------------------------------|--------|------|------|-------|-------|
| 의사소통 불안감                      | 전체     | 3.33 | 0.96 | /     | /     |
|                               | 1학년    | 3.35 | 0.92 | 1.227 | 0.301 |
|                               | 2학년    | 3.40 | 0.99 |       |       |
|                               | 3학년    | 3.20 | 0.89 |       |       |
|                               | 석사 1년차 | 3.15 | 1.21 |       |       |
| 부정적 평가에 대한 불안감                | 전체     | 3.28 | 0.97 | /     | /     |
|                               | 1학년    | 3.32 | 0.97 | 0.407 | 0.748 |
|                               | 2학년    | 3.31 | 1.02 |       |       |
|                               | 3학년    | 3.18 | 0.92 |       |       |
|                               | 석사 1년차 | 3.21 | 1.18 |       |       |
| 한국어 사용에 대한 편안함 <sup>14)</sup> | 전체     | 3.00 | 0.88 | /     | /     |
|                               | 1학년    | 3.06 | 0.88 | 1.083 | 0.358 |
|                               | 2학년    | 2.98 | 0.85 |       |       |
|                               | 3학년    | 3.00 | 0.88 |       |       |
|                               | 석사 1년차 | 2.69 | 0.99 |       |       |

14) 한국어 사용에 대한 편안함이란 [표7]의 문항에서 알 수 있듯, 한국어를 사용할 때 느끼는 심리적·신체적으로 느껴지는 편안하지 않은 상태를 뜻한다.

구성 요인별 전체 평균을 살펴보면 의사소통 불안감이 3.33으로 가장 높은 수준을 나타내며 부정적 평가에 대한 불안감이 3.28, 한국어 사용에 대한 편안함이 3.00 순으로 나타났다. 조천미(2021)에서도 이와 비슷하게 중국과 한국에서 학습하는 중국인 한국어 학습자 모두 의사소통 불안감이 높은 것으로 나타났다.

계속해서 학년별로 어떠한 차이가 있는지를 살펴보면 1, 2, 3학년 모두 의사소통 불안감이 각각 3.35, 3.40, 3.20으로 가장 높은 수준을 보이고 다음으로 부정적 평가 불안감은 각각 3.32, 3.31, 3.18로 나타났으며 마지막으로 한국어 사용에 대한 편안함이 각각 3.06, 2.98, 3.00 순으로 가장 낮은 수준의 불안감을 보였다. 반면 석사 1년차의 경우, 부정적 평가에 대한 불안감(3.21)이 가장 높은 수준을 보였으며 의사소통 불안감(3.15), 한국어 사용에 대한 편안함(2.69) 순으로 나타났다.

분산분석 결과, 세 가지 요인 모두 집단 간 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 구체적으로 말하기 불안감 요인마다 어떤 문항이 가장 높은 불안감을 보였는지, 그리고 가장 낮은 불안감을 보였는지를 정리하면 다음과 같다.

표 7. 한국어 말하기 불안감 문항별 기술통계

| 분류               | 내용                                       | M    | SD   |
|------------------|--|------|------|
| 의사<br>소통<br>불안감  | 1. 한국어 의사소통에 자신감이 없다.                    | 3.31 | 0.99 |
|                  | 2. 한국어 의사소통에 두려움이 없다.*                   | 2.71 | 0.89 |
|                  | 3. 미리 준비하지 않고 한국어로 말해야 할 때 불안해진다.        | 3.82 | 0.88 |
|                  | 4. 나는 한국인과 한국어로 이야기하는 것이 긴장되지 않는다.*      | 3.16 | 0.89 |
|                  | 5. 준비가 잘 되어 있어도 한국어로 말하는 것이 걱정된다.        | 3.50 | 0.92 |
|                  | 6. 한국어로 말할 때 긴장되고 혼란스러워진다.               | 3.41 | 0.94 |
|                  | 7. 한국어로 말할 때 실수할까 봐 걱정된다.                | 3.67 | 0.86 |
|                  | 8. 한국어로 말할 때 실수를 하면 당황하여 수정하지조차 못한다.     | 3.05 | 0.86 |
| 부정적<br>평가<br>불안감 | 9. 나는 수업 시간에 자진해서 한국어로 발표하는 것이 쑥스럽다.     | 3.23 | 0.99 |
|                  | 10. 나는 한국어로 질문에 대답할 차례가 되면 심장이 마구 뛰는다.   | 3.57 | 0.93 |
|                  | 11. 나는 다른 학생들 앞에서 한국어로 말하는 것이 매우 부끄럽다.   | 3.25 | 0.98 |
|                  | 12. 나는 수업 시간에 원어민 선생님이 나를 지목하면 긴장되어 떨린다. | 3.58 | 0.87 |
|                  | 13. 나는 수업에서 너무 긴장돼서 알고 있는 한국어도 잊어버린다.    | 3.51 | 0.97 |
|                  | 14. 나는 다른 학생이 나보다 한국어를 더 잘한다고 생각한다.      | 3.37 | 0.95 |
|                  | 15. 내가 한국어를 할 때 다른 학생들이 비웃을까 봐 걱정된다.     | 2.78 | 1.09 |
|                  | 16. 선생님이 미리 준비한 것을 한국어로 말하라고 할지라도 긴장된다.  | 3.37 | 1.00 |
|                  | 17. 나는 다른 학생들보다 한국어를 더 잘한다고 생각한다.*       | 3.16 | 0.81 |
|                  | 18. 한국어 말하기에 중국어 지방 억양이 심할까 봐 걱정된다.      | 3.02 | 1.03 |

| 분류                      | 내용                                       | M    | SD   |
|-------------------------|--|------|------|
| 한국어<br>사용에<br>대한<br>편안함 | 19. 한국어로 말하는 것은 편안하다.*                   | 2.95 | 0.82 |
|                         | 20. 다른 사람 앞에서 한국어로 말하는 것을 최대한 피한다.       | 2.87 | 0.91 |
|                         | 21. 한국어로 말하게 될 가능성에 대해 자신 있게 받아들인다.*     | 2.96 | 0.81 |
|                         | 22. 한국어로 말하는 동안 신체의 특정 부위가 긴장된다.         | 3.08 | 0.95 |
|                         | 23. 한국어로 말을 할 때 몸의 움직임을 자연스럽게 조절하기가 힘들다. | 3.07 | 0.85 |
|                         | 24. 한국어로 말을 할 때 말하는 상대나 청중을 똑바로 보기가 힘들다. | 3.04 | 0.89 |

(\*: 역코딩 문항)

가장 높은 불안감을 보이는 문항은 의사소통 불안감의 '3. 미리 준비하지 않고 한국어로 말해야 할 때 불안해진다(M=3.82)'이다. 이어서 '7. 한국어를 말할 때 실수할까 봐 걱정된다(M=3.67)'와 부정적 평가에 대한 불안감 중 '12. 나는 수업 시간에 원어인 선생님이 나를 지목하면 긴장되어 떨린다(M=3.58)' 순으로 높은 불안감 수준을 보였다.

이를 통해 중국인 학습자는 근본적으로 예측되지 않는 상황에서 발생할 수 있는 말하기 실수에 대한 두려움과 선생님의 부정적인 평가를 받을 수 있는 상황에서의 불안감 수준이 상당히 높음을 알 수 있다.

반면 가장 낮은 불안감을 보인 문항은 의사소통 불안감 중 '2. 한국어로 말하는 것에 두려움이 없다(M=2.71)'이다. 이어서 부정적 평가 불안감 문항 중 '15. 내가 한국어로 말할 때 다른 학생들이 비웃을까 봐 걱정된다(2.78)'와 한국어 사용에 대한 편안함 문항 중 '20. 다른 사람 앞에서 한국어로 말하는 것을 최대한 피한다(M=2.87)' 순으로 나타났다. 이는 연구 참여자가 한국어에 대해 큰 거부반응이 없음을 의미한다. 그리고 다른 학생들이 자신의 한국어 말하기를 비웃을 것이라는 문항이 비교적 낮은 수치를 보이는 것은 학생 간의 상호관계가 원만하거나 혹은 수업 분위기가 양호한 영향일 수도 있다고 판단된다.

### 4.3. 말하기 효능감과 불안감의 상관관계 및 극복전략

한국어 말하기 효능감과 말하기 불안감 간에 어떠한 관련성이 있는지 알아보기 위해 상관분석을 실시한 결과는 표 8과 같다.

표 8. 한국어 말하기 효능감과 말하기 불안감의 상관관계

|             | 한국어 말하기 효능감 | 한국어 말하기 불안감 |
|-------------|-------------|-------------|
| 한국어 말하기 효능감 | 1           |             |
| 한국어 말하기 불안감 | -0.528**    | 1           |

\*\* p<.01

말하기 효능감과 말하기 불안감의 상관계수는  $-.528$ 로 유의수준  $0.01$ 에서 통계적으로 매우 강력한 음의 상관관계를 보여 말하기 효능감이 높을수록 말하기 불안감이 낮아질 것이며 말하기 효능감이 낮을수록 말하기 불안감은 높아짐을 알 수 있다.

이는 자기효능감과 외국어 불안 사이에 뚜렷한 부적 상관관계가 있다고 보는 Woodrow(2006), 김의강 & 김지영(2014), Fallah(2017), 주운 & 이용남(2010), 주운(2011) 등의 연구 결과와 일치한다.

계속해서 학습자의 말하기 불안감과 효능감의 구체적인 상황을 이해하기 위해 설계한 첫 번째 개방식 문항 ‘한국어로 말을 할 때 긴장하는가? 긴장한다면 왜 긴장하는가?’, 그리고 극복하기 위해 어떠한 노력을 하는지 알아보기 위한 두 번째 개방식 문항 ‘한국어로 말을 할 때 긴장이 되거나 어려움이 생기면 어떻게 극복하는가?’에 대한 응답 중 일부 내용을 한국어로 번역한 후 전사(轉寫)하면 다음과 같다.

### 1. 한국어로 말을 할 때 긴장하는가? 긴장한다면 왜 긴장하는가?

- CH5: 실수할까 봐서 그리고 창피당하지 않고 싶어서 불안하다. (여, 1학년)
- CH12: 전혀 긴장하지 않는다. 내가 가장 좋아하는 것은 말하기 수업이기 때문에 수업을 듣는 게 항상 즐겁다. (1학년, 여)
- CH18: 보통 그다지 긴장하지 않는다. 내 룸메이트도 그다지 긴장하지 않는 것 같다. (남, 1학년)
- CH30: 유창하게 말을 하지 못하면 선생님이 더 연습하라고 한다. 그때 자신이 잘하지 못한 것에 대한 심리적 부담감을 느끼게 된다. (여, 1학년)
- CH33: 발음과 억양이 정확하지 않아서 내가 말하면 한국인 선생님이 알아듣지 못할 것 같을 때 불안해지는 것 같다. (남, 1학년)
- CH38: 이따금 선생님이 무슨 이야기를 했는지 이해가 되지 않을 때나 질문이 이해되지 않을 때 긴장된다. (남, 1학년)
- CH70: 나는 한국어로 말할 때 긴장감을 느낀다. 왜냐하면 말하기는 항상 나의 강점이 아닌 것 같기 때문이다. (여, 2학년)
- CH83: 원래 워낙 말이 적고 의사소통이 서툴기 때문에 한국어로 말하는 것이 더 어렵다. 선생님과 대화를 나누면 특히 긴장해서 질문에 답하는 것이 더 나빠진다. (여, 2학년)
- CH111: 내 말이 틀릴까 봐서 그리고 말의 속도가 너무 느릴까 봐 긴장하는 것 같다. (여, 2학년)
- CH124: 유창하게 내 의사를 표현할 수 없는 토픽에서 나는 좌절감을 느낀다. 왜냐하면 나는 말을 더듬는 것을 싫어하기 때문에 더 이상 말을 할 수 없게 된다. (여, 2학년)

- CHI29: 잘못 말할까 봐 빨리 말할 수도 없고, 항상 어떻게 말해야 할지 고민할 시간이 필요하다. 선생님이 나에게 질문을 하면 여러 사람의 시간을 지체할까 봐 두렵다. (남, 2학년)
- CHI43: 예전엔 발음이 안 좋은 것 같아 많이 떨렸는데 지금은 연습을 많이 해서 많이 긴장하지 않는다. (3학년, 여)
- CHI70: 내 생각을 표현하고 싶을 때 먼저 문법과 어휘를 생각해야만 천천히 말할 수 있다. 완전하고 비교적 긴 문장 하나로는 표현할 수가 없다. 그럴 때는 쓰기의 도움을 받아야만 한다. (여, 3학년)
- CHI86: 한국어를 말하는 것 자체는 긴장되지 않지만, 선생님의 존재 여부에 따라 더 긴장되기도 한다. (여, 석사 1년차)

해당 질문에 대해 ‘그렇다’, ‘조금’, ‘아니다’와 같이 단답형 또는 부적절하게 응답한 54명의 학생들을 제외한 135명의 학생들이 유의미한 응답을 하였으며 ‘실수할까 봐서 혹은 틀릴까 봐서 긴장된다’라고 응답한 학생이 60.7%(82명)로 가장 큰 비중을 차지했다. 이어서 ‘문법이나 어휘량이 부족해서’라는 응답이 25.2%(34명), ‘어떻게 표현해야 할지 모르겠다’라는 응답이 5.2%(7명)로 그 뒤를 이었다. 기타 의견으로 ‘선생님에게 혼날까 봐서’, ‘자신감이 부족해서’, ‘특별한 이유 없이 긴장한다’는 응답이 있었다.

## 2. 한국어로 말을 할 때 긴장이 되거나 어려움이 생기면 어떻게 극복하는가?

- CH3: 반복 연습한다. (여, 1학년)
- CH22: 한국 드라마나 한류 관련 프로그램을 볼 때 한국어 발음을 주의 깊게 보고 따라한다. (여, 1학년)
- CH31: 심호흡을 한 다음에 말하면 좀 괜찮아진다. (남, 1학년)
- CH32: 많이 읽는 것과 많이 외우는 것이 중요하다. 그래야 자기가 알고 있는 관용 표현을 유창하게 사용할 수 있다. (여, 1학년)
- CH79: 몇몇 언어교환 애플리케이션을 이용하여 한국인과 소통하거나 일상생활에서 친구와 가끔 한국어로 의사소통을 한다. (여, 2학년)
- CH83: 말하기에 어려움이 있으면 한국어로 혼잣말을 하거나 한국 드라마를 많이 본다. 어쨌든 한국어에 관심이 있기 때문에 힘들어도 포기하지 않는다. (여, 2학년)
- CH88: 다른 말로 바꾸거나 몸짓으로 상대방에게 전달한다. (여, 2학년)
- CH106: 시선을 돌리고 호흡을 가다듬고 천천히 말하면서 몸짓으로 보완한다. (여, 2학년)
- CH120: 나는 어떤 본문이든 반복해서 읽고, 나의 어감(語感)과 발음을 단련하기 위해 선생님과 토론도 할 것이다. 선생님이 나에게 자신감을 주셨으면 좋겠다. (여, 2학년)

- CHI30: 나는 대부분 주변의 친구들과 교류하면서 배우고 그들의 학습 방법을 참고한다. (남, 2학년)
- CHI49: 이렇게 마인드 컨트롤을 한다. 나는 한국어를 전공하는 학생이다. 장래에 나는 한국어를 매우 유창하게 말할 수 있다. 한국어 번역도 아주 잘할 수 있다. 이것은 우수한 한국어 전공자가 되기 전에 반드시 극복해야 하는 관문이다. (여, 3학년)
- CHI164: 나는 혹시나 쓸 수 있는 문장과 단어를 미리 준비해서 스스로를 통제하려는 습관이 있다. (남, 3학년)
- CHI184: 한국 뉴스를 따라 읽어보고 원어 대화를 많이 들어 어감을 강화시킨다. (여, 석사 1년차)
- CHI188: 거울을 보고 자신의 표정과 동작을 보며 연습한다. 또는 친구와 함께 연습을 하고 발표를 할 수 있는 기회를 많이 가져 극복하려고 한다. (남, 석사 1년차)

해당 질문에 대해 ‘없다’, ‘모른다’라고 응답한 22명의 학생들을 제외한 167명의 학생들이 유의미한 응답을 한 가운데 ‘많이 연습한다’ 혹은 ‘많이 읽는다(큰소리로 낭독하기 포함)’라고 응답한 학습자는 전체 응답자의 76.6%(128명)로 가장 큰 비중을 차지하였다. 이어서 ‘한국 관련 프로그램을 감상하거나 한국 드라마 대사를 모방한다’는 15%(25명), 심호흡을 하거나 발표 장면을 상상하는 등과 같은 마인드컨트롤은 4.2%(7명), 기타 의견으로는 ‘미리 준비를 충실히 한다’, ‘스스로를 위로한다’, ‘혼잣말을 한다’ 등이 있었다.

응답자들 가운데 애플리케이션을 통한 한국어 원어민과의 직접 소통은 단 1명에 불과한 것으로 나타나 학습자들이 한국어 말하기 해결 전략으로 원어민 화자와의 직접적인 교류를 선택하는 경우가 현저히 적음을 알 수 있다. 이를 보완할만한 수업 활동 혹은 방과 후 과제 활동이 필요할 것으로 사료된다.

## 5. 맺음말

본 연구는 중국의 D 대학교에서 한국어를 전공하고 있는 1학년, 2학년, 3학년 중국인 학부생과 통역 전공 1년차 석사 1년차 총 189명을 대상으로 한국어 말하기 효능감과 불안감 양상 및 상관관계, 그 원인과 이를 해소하기 위한 전략을 살펴보는 데에 목적이 있다. 구체적인 연구 결과를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 중국인 대학생의 한국어 말하기 효능감 전체 평균은 2.90으로 기준값인 2.50에 비해 약간 높은 수치를 나타냈다. 학년이 높아질수록 한국어 말하기 효능감 수준이 높아지는 결과를 보이며 분산분석 결과 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

구성 요인별로 나누어 살펴보면 상황 대처 효능감이 가장 높게 나타났으며 이어서 언

어적 기능 효능감, 말하기 수행 효능감과 인정 효능감 순으로 나타났다. 상황 대처 효능감에서 가장 높은 수치를 보인 대화 상대에 따른 높임 표현 효능감은 ‘합쇼체’와 ‘해요체’에 따른 종결 어미 구분을 통해 주로 이루어진다고 볼 수 있으며, 일반명사나 대명사의 높임 표현 같은 경우 학습자는 알고 있는 경우이라도 적절하게 표현하지 못하는 것으로 보인다.

대화 상대에 따른 적절한 높임 표현은 일반명사, 대명사, 조사, 선어말 어미 등에서 주로 나타난다. 그러나 교육 현장에서 학습자들의 높임 표현 양상은 종결 어미에서 쉽게 찾아볼 수 있다. 발표와 같은 비교적 격식적인 상황이나 한국인 원어민 교사와의 대화에서 ‘습니다/ㅂ니다’와 같은 ‘합쇼체’를 주로 사용하며 ‘해요체’도 왕왕 사용한다.

이렇듯, 자기효능감이 높은 것이 곧 한국어 수준 및 숙달도가 높다는 것을 의미하는 것은 아니다. 유양 외(2010)의 연구에 따르면 높은 사회적 지지(가족의 지지, 친구의 지지, 교사의 지지)를 받은 중국 아동이 한국 아동보다 자기효능감이 높은 것으로 나타났으며, 손성희 & 전나영(2011)과 강소산(2017)의 연구 결과를 살펴보면 같은 아시아 문화권이라 할지라도 일본어권에 비해 중국어권 학습자의 자기효능감이 높게 나타난 연구 결과로 미루어 볼 때, ‘한 자녀 정책’과 같은 사회적 요인의 영향과 대학 입학과 동시에 한 반으로 결정이 되면 졸업까지 수업은 물론 숙소 생활까지 함께하는 중국 교육 정책의 특수성 때문이라고 생각되지만, 보다 심층적인 추가 후속 연구가 필요하다고 생각된다.

둘째, 중국인 대학생의 말하기 불안감의 전체 평균은 3.23으로 기준값인 2.50에 비해 상당히 높은 수치를 나타내며 수치상으로 학년이 높아짐에 따라 말하기 불안감 수치는 낮아지지만, 통계적으로 유의한 차이는 없는 것으로 나타났다. 전반적으로 의사소통 불안감이 가장 높으며 부정적 평가에 대한 불안감, 한국어 사용에 대한 편안함 순으로 말하기 불안감이 낮게 나타났다. 1학년, 2학년, 3학년은 의사소통 불안감이 가장 높은 수준으로 나타났지만, 석사 1년차의 경우 부정적 평가에 대한 불안감이 가장 높게 나타났다. 이를 통해 학습자는 예측되지 않는 상황, 미리 준비되지 않는 상황, 그리고 교사의 부정적인 평가가 나올 수 있는 상황에서 말하기 불안감을 느끼는 것을 알 수 있다.

셋째, 말하기 효능감과 말하기 불안감의 상관계수는  $-0.528$ 로 통계적으로 매우 강력한 음의 상관관계를 보였다. 즉, 말하기 효능감이 높아질수록 말하기 불안감은 낮아지며 이와 반대로 말하기 효능감이 낮아질수록 불안감은 높아진다. 따라서 학습자의 말하기 효능감을 높이면 말하기 불안감은 자연스럽게 낮아져 효과적인 한국어 말하기 목표를 달성할 수 있을 것이다.

이는 중국어권, 영어권, 일본어권 학습자를 대상으로 한 손성희 & 전나영(2011)의 연구 결과와는 상반된 결과이지만, 본 연구는 중국어권 학습자만을 대상으로 말하기 영역에서의 효능감과 불안감을 살펴본 차이에서 비롯된 것으로 판단된다.

코로나19로 인해 한국인 유학생과의 상호교류가 이루어지지 않고 충분한 언어정보 입력이 이뤄지는 습득환경이 갖춰지지 않는 현재 제2언어 수업 현장에서 학습자의 말하기 효능감을 저해하고 불안감을 가중하는 요인을 극복하기 위해서는 무엇보다 학습자의 노력이

중요하겠지만 교수자의 역할도 중요하다. 그리고 학습자들은 말하기 불안감을 해소하고 효능감을 향상하기 위해 주로 소리 내어 읽기 연습 전략을 취하며 한국 관련 프로그램 시청을 하는 것으로 나타난 반면 한국인과 직접적으로 교류하는 애플리케이션 사용은 현저히 적은 것으로 나타났다.

이렇듯, 학습자들은 주로 혼자 읽고 듣기를 반복하기 때문에 자신의 오류를 정확하게 인식하기 어렵다. 따라서 교수자는 짧은 문장과 긴 문장, 1인과 3~4인, 격식적 상황과 비격식적 상황 등 다양한 과제를 현장에서 평가하고 녹음파일로도 제출하도록 하여 적절한 피드백을 제공해야 한다.

또한 피드백이 제대로 반영되었는지 재차 검증함으로써 학습자의 자기통제력과 자기효능감을 강화해야 한다. 특히 한국어 말하기에 자신감이 없는 학습자의 경우 '모음 발음이 더 정확해졌다' 혹은 '지난번보다 억양이 훨씬 자연스럽다'와 같이 보다 구체적인 격려가 효과적이다. 그리고 학습자의 수준에 따라 질문의 난이도를 조절하여 학습자가 성취감을 느낄 수 있도록 해야 한다.

본 연구에는 총 189명의 학습자가 참여하였지만, 4학년의 부재와 참여자 숫자의 불균형으로 인해 학년별 말하기 효능감과 불안감의 구성 요인별 행동 양상과 그 원인을 더 자세히 이해하는 데 다소 미흡한 점은 있으며, 일부 설문 문항은 기존 연구에 바탕을 두지 않고 연구자가 주관적으로 제시한 부분에는 타당성 검증도 필요하다. 따라서 후속 연구에서는 참여자 수, 학습 수준, 성별 등 여러 변인을 통제하고 고려한 객관적인 설문 문항을 설계할 것이고, 개별 인터뷰 등 질적 방법을 통하여 설문조사가 가지는 한계점을 극복한 심층적인 연구를 수행할 것이다.

하지만 제2언어로서의 한국어 교육 현장에서 중국인 학습자를 대상으로 한국어 말하기 효능감과 말하기 불안감을 살펴본 점에서 의의가 있기에 한국어 교수자들이 학습자의 한국어 말하기 학습에 대한 불안감을 해소하는 동시에 자기효능감을 제고(提高)할 수 있는 말하기 수업 설계에 도움이 되길 바란다.

## 참고문헌

- 강소산. (2017). 한국어 학습자의 말하기 효능감 연구. 부산대학교 박사학위논문.
- 권유진, 남상은, 김영주. (2010). 국어학, 한국어교육: 외국어불안과 교실상황이 학업성취도에 미치는 영향 -한국어 학습자를 중심으로. *새국어교육*, 85, 381-402.
- 김영주, 이선영, 이선진, 백준오. (2012). 중국인 학습자의 한국어 습득과 인지, 심리적 제약, *국어교육*, 139, 557-588.
- 김윤희. (2017). 한국어 말하기 성취도 평가 결과와 학습 불안감 및 학습 전략과의 상관

- 관계 연구. *한글*, 318, 221-242.
- 김의강, 김지영. (2014). 영어말하기 수업에서 자기 효능감, 불안감, 그리고 불안감 극복 전략. *외국학연구*, 30, 39-62.
- 김정란. (2020). 중국인 유학생의 경험 내러티브에 나타난 한국어 말하기 불안 연구. *韓民族語文學*, 90, 45-78.
- 박정숙. (1996). 영어 학습에 있어서 언어불안의 역할에 관한 실증연구. *English Teaching*, 51(4), 55-71.
- 박현주. (2002). 불안이 영어 학습 성취도에 미치는 영향. *언어학*, 10(3), 171-191.
- 서영진. (2011). 고등학생의 말하기 효능감 구인 연구. *국어교육*, 135, 185-213.
- 손성희, 전나영. (2011). 한국어 학습자의 자기효능감 분석 연구. *외국어로서의 한국어교육*, 36, 93-111.
- 유양, 박인숙, 문영숙. (2010). 학령기 아동이 지각한 부모의 양육태도, 사회적 지지가 자기효능감과 스트레스에 미치는 영향-한국과 중국 아동의 비교. *Child Health Nursing Research*, 16(4), 334-343.
- 유창. (2018). 중국 내 한국어 인재 양성 현황 및 교과과정 개선방안. *한국학연구*, 50, 133-155.
- 윤성순. (2008). 제한 몽골 초등·중등 학생의 한국어 및 영어 불안 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 이선영. (2016). 학문 목적 한국어 학습자의 말하기 불안 통제 전략 사용 양상. *우리어문 연구*, 56, 321-352.
- 이은영, 황성은. (2022). 학문 목적 한국어 학습자의 말하기 불안과 효능감 연구: 대학원생 심층 인터뷰를 중심으로. *인문사회21*, 13(1), 2209-2221.
- 전나영, 손성희. (2013). 한국어 학습자의 성취목표지향성과 자기효능감 관계 분석 연구. *한국어교육*, 24(2), 181-203.
- 전형길, 장미정. (2020). 중국인 학부생의 한국어 말하기 불안 요인 연구. *학습자중심교과교육연구*, 20(12), 89-110.
- 정설균, 김영주. (2016). 중국인 한국어 고급 학습자의 말하기 불안과 구어 숙달도 간의 상관관계-정확성과 유창성을 중심으로. *국어교육*, 153, 267-294.
- 조천미. (2021). 중국인 학습자의 한국어 불안과 한국어 숙달도의 상관관계 연구. *청람어문교육*, 80, 141-169.
- Ju, X. (2019). 한국어 말하기 불안과 학습전략에 대한 연구. 연세대학교 석사학위논문.
- 주운, 이용남. (2010). 중국유학생의 한국어 학습 동기, 의사소통 불안 및 자기효능감의 관계. *교육연구*, 33, 23-37.
- 주운. (2011). 중국 유학생의 한국어 학습 동기와 자기효능감의 관계: 의사소통 불안의

- 매개 효과. 전남대학교 석사학위논문.
- 채은경, 배지영. (2017). 한국어 학습자의 말하기·쓰기 불안 상관성에 대한 연구. *韓民族 語文學*, 78, 65-89.
- 최정윤. (2018). 중국어권 한국어 학습자의 읽기 효능감 구성 요인에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 화영남. (2015). 한국어 학습자의 의사소통불안 감소를 위한 교육연극 활용 수업 모형 개발 연구. 경희대학교 석사학위논문.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: W. H. Freeman.
- Fallah, N. (2017). Mindfulness, coping self-efficacy and foreign language anxiety: A mediation analysis. *Educational Psychology*, 37(6), 745-756.
- Horwitz E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E. K. (2017). On the misreading of Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp.31-47). Bristol: Multilingual Matters.
- Li, C. C., Jiang, G. Y., & Dewaele, J. M. (2018). Understanding Chinese high school students' foreign language enjoyment: Validation of the Chinese version of the foreign language enjoyment scale. *System*, 76, 183-196.
- Li, C., Huang, J., & B. Li. (2021). The predictive effects of classroom environment and trait emotional intelligence on Foreign Language Enjoyment and Anxiety. *System*, 96, 1-11.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R.C. (1991). "Investigating Language Class Anxiety Using the Focused Essay Technique. *The Modern Language Journal*, 75(3), 296-304.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- Mizruchi, M. S. (1991). Urgency, motivation and group performance: The effect of prior success on current success among professional basketball teams. *Social Psychology Quarterly*, 54(2), 181-189.
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test

- performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety*, (pp. 101~108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Saito, K., Dewaele, J.-M., Abe, M., & In'nami, Y. (2018). Motivation, emotion, learning experience, and second language comprehensibility development in classroom settings: A cross-Sectional and longitudinal study. *Language Learning*, 3, 709-743.
- Schwarzer, R., Mueller, J., & Greenglass, E. (1999). Assessment of perceived general self-efficacy on the Internet: Data collection in cyberspace. *Anxiety, Stress, and Coping*, 12, 145-161.
- Woodrow, L. (2006). A model of adaptive language learning. *The Modern Language Journal*, 90(3), 297-319.
- Yaikhong, K., & Usaha, S. (2012). A measure of EFL public speaking class anxiety: scale development and preliminary validation and reliability. *English Language Teaching*, 5(12), 23-35.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-Anxiety class room environment: What does language anxiety research suggest?. *The Modern Language Journal*, 75, 426-439.

#### 김해령

遼寧省大連市旅順南路西段6號 大連外國語大學 韓國語學院  
大連外國語大學 외국인교수  
이메일: kailingkim@163.com

Received on April 17, 2023

Revised version received on June 15, 2023

Accepted on June 30, 2023