

모험시도와 영어 학습 성취도의 관계

박현주

(전남대학교)

Park, Hyonju. 2003. The Relationship between Risk-taking and EFL Learners' Achievement. *The Linguistic Association of Korea Journal*. 11(2), 289-308. This paper aims to examine the effects of risk-taking on language learners' achievement with focus on two variables: instructional environment and gender. In this study, risk-taking is classified into voluntary classroom participation, new expression risk-taking, risk-taking with peers, and risk-taking with teachers. The major findings are as follows: Risk-taking in general is positively correlated with learners' achievement. Interestingly, conversation courses have a stronger positive correlation than reading courses. Female students show significantly higher risk-taking on new expression, while male students show significantly higher risk-taking with peers and teachers. Voluntary classroom participation has the most significant influence on learners' achievement, followed by risk-taking with teachers and peers. The implications of this research for English education is that educators and learners should consider risk-taking as important factors in foreign language classrooms and be aware of their effects in English learning process. Therefore, teachers should design classroom procedures and activities in a way that will contribute to enhancing and encouraging learners' risk-taking behaviors in classrooms.

주제어(Key Words): risk-taking, learners' achievement, affective factors

1. 서론

제 2언어 또는 외국어 교육에서 모험시도에 대한 연구는 Beebe(1983)을 기점으로 본격적으로 시작되었으며, 그 이후로 몇몇 연구자에 의해 후속연구가 시행되고 있다(Bang, 1999; Ely, 1986; Samimy & Tabuse, 1992). 그동안의 선행 연구 결과를 통해서 학습자의 적극적인 모험시도는 학습 성취도에 긍정적인 영향을 미치며, 성공적인 언어학습을 위한 중요한 변인으로 작용한다는 것을 알 수 있다(Ely, 1986; Samimy & Tabuse, 1992; Seliger, 1983).

하지만 모험시도 같은 정의적 요인과 성취도에 관한 연구는 아직 이론적

체계를 확립하지 못했으며 연구결과의 일관성이 부족한 실정이다. 특히 국내 연구에서는 모험시도가 학습 성취도에 미치는 영향에 대한 연구가 부족하고, 적합한 측정도구가 없기 때문에 무엇보다도 측정도구 개발의 필요성이 절실히 요구된다.

따라서 이 논문에서는 첫째, 영어 학습과정과 관련하여 학습자의 모험시도 양상의 특징을 살펴보고, 둘째, 모험시도와 성취도의 상관관계와 모험시도가 성취도에 미치는 영향을 학습 환경과 성 차이를 중심으로 분석하고자 한다.

2. 이론적 배경

2.1. 모험시도의 정의와 특징

Beebe(1983, p. 39)는 모험시도를 “한 개인이 실패 가능성이 있는 상황에서 선택의 결과가 불확실한 채로 의사결정을 하는 행위와 다른 종류의 바람직한 일 중 양자택일을 해야 하는 선택적인 행위”라고 정의하였다. 또한 모험시도는 성공적인 언어 학습자들이 공통적으로 갖고 있는 가장 중요한 특징 중 하나로서, 학습자들이 지적 추측을 하거나 언어적 육감을 동원하여 실수 가능성에 대한 위험을 감수하면서 시도하는 하나의 책략을 말한다. 아울러 모든 언어학습과정에서 학습자의 모험시도는 필수 조건이며, 학습자는 언어학습의 매순간마다 심지어 자신이 모험시도를 하고 있다는 사실을 인식하지 못하는 순간에도 다양한 형태의 모험시도를 하게 된다(Beebe, 1983).

언어학습과정에서 학습자의 모험시도는 질문에 대한 대답, 교사나 동료의 발표에 대한 논평, 발표순서 할당(turn-taking)에 대한 적극성 등의 형태로 표현된다(Bang, 1999; Tsou, 1996). 학습자들은 진행되는 언어습득과정을 받아들이기 위해서 즉, 학습 입력에 대한 반응의 형태로 학습 출력 활동을 하게 되는데, 학습자의 모험시도는 학습 출력 활동의 일부이며 언어습득 과정의 기본을 이루게 되는 것이다.

Allwright(1984)는 언어학습과정에서 타인과의 원만한 상호작용의 중요성을 역설하였는데, 수업의 주체인 교사와 학생, 학생과 학생간의 상호작용이 교실학습의 가장 중요하고 기본적인 본질이라고 주장하였다. 이는 이들 간의 상호관계가 원만하지 않다면 효과적인 교실언어학습을 기대할 수 없고 교사와 학생 간에 정의적 장벽을 초래할 수 있기 때문이다.

학습자의 모험시도는 언어불안의 한 측면인 부정적 평가에 대한 불안과 관련되어 있다. 외국어 학습과정에서는 다른 과목보다 구두 발표나 구두시험에 의한 실수 가능성이 많기 때문에 학습자들은 교사나 동료 학생으로부터 받을 수 있는 부정적 평가에 대한 불안을 더 많이 인식한다(Horwitz 등, 1986). 언어수행을 할 때 실수를 한다면 이로 인해 자신의 모든 능력이 평가절하 될 수 있다는 위험부담을 외국어 학습과정에서는 더 크게 인식하기 때문이다.

이러한 학습자의 모험시도는 학습 성취도에도 중요한 영향을 미친다. Samimy와 Tabuse(1992)는 일본어를 외국어로 배우는 학습자를 대상으로 모험시도와 기말고사 성적의 관계를 연구하였다. 그 결과 모험시도는 학생들의 성취도를 예견할 수 있는 가장 중요한 변수로 나타났으며, 성취도가 높은 학생일수록 모험시도가 높았고 가을학기수업 보다 봄 학기 수업에 더 소극적인 모험시도를 보였다고 밝혔다. 또한 Tabuse(1992)는 모험시도는 컴퓨터 보조 언어학습(computer-assisted language learning) 분야에서도 일본어 독해성적에 중요한 영향을 미치는 요인으로 작용한다고 주장하였다. 그는 모험시도를 많이 하고 동료학생들과 사교적인 학생일수록 독해력 성취도가 높게 나타났으며, 특히 학습자의 모험시도는 독해력 점수를 예견할 수 있는 가장 중요한 요인으로 작용했다고 밝혔다.

한편, 학습자의 모험시도 경향은 개인의 성격과 밀접한 관련이 있다는 연구 결과도 있다. Seliger(1983)는 교실 외 활동을 포함한 모든 학습과정에서 목표언어를 연습하는 기회를 많이 시도하는 학생일수록, 또한 외향적 성격의 학습자일수록 학습 성취도가 높게 나타났다고 주장하였다. 이는 학습자의 모험시도는 언어능력과 수업상황의 복합적인 상호작용에 의해 영향을 받지만 학습자 개인의 성격에 의해서도 영향을 받는다는 것을 의미한다.

여러 연구들을 통해 모험시도가 성공적인 언어학습을 위한 중요한 변인으로 작용한다는 것을 알 수 있다. 이런 측면에서 Tsou(1996)는 학생들의 모험시도에 미치는 교사 역할의 중요성에 대해 강조하였는데, 그는 학생들의 자발적이고 적극적인 모험시도를 위해서 무조건적인 강요보다는 학생들의 심리와 정의적 특성을 이해하는 일이 선행되어야 한다고 주장하였다.

2.2. 모험시도에 영향을 미치는 요인

학습자의 모험시도에 영향을 미치는 요인은 크게 외부적 요인, 내부적 요인과 수업과정 요인으로 분류할 수 있다. 먼저 사회·문화적 요인

(sociocultural factors)과 불필요한 체면의식은 학습자의 모험시도에 영향을 미칠 수 있는 외부적 요인으로 작용할 수 있다(Wong, 1984; Wu, 1991). Wu(1991)는 언어학습과정에서 모험시도에 미치는 사회·문화적 영향을 연구한 결과, 학습자가 속한 사회적 통념에서 비롯되는 겸손의 미덕이 학생들의 모험시도에 부정적인 영향을 미친다고 주장하였다. 예를 들어, 학생들은 교사에게 질문을 받았을 때 동료학생에게 너무 거만하게 보이지 않기 위해서 의도적으로 간단하게 대답하는 경향이 있는데 이는 겸손의 미덕에서 비롯되는 행동이라는 것이다. 그는 이러한 신념을 갖고 있는 학생들은 소수의 학생이 수업전체를 이끌어서는 안 되고 다른 학생들이 발표할 기회를 빼어서는 안 된다는 강한 사회·문화적 신념을 갖고 있는데, 이러한 신념이 적극적인 모험시도를 약화시킨다고 주장하였다.

또한 Bang(1999)의 연구에서도 피험자의 대부분이(93%) 사회적 신념이나 경험이 적극적인 교실상호활동을 방해한다고 응답했다. 부정적인 측면에서의 사회·문화적 신념과 경험은 체면의식, 지나친 경쟁심, 수동적인 수업 참여의 형태로 학습자의 학습활동을 위축시키며, 동료 학생이나 교사 앞에서 실수할 가능성이 있거나, 평가와 관련된 상황에서 더욱 강한 방해적 작용을 하며, 모험시도가 낮은 학습자들에게 더 많이 나타난다(Bang, 1999; Tsui, 1996; Sato, 1981; Wu, 1991).

불필요한 체면의식은 학습자의 모험시도에 영향을 미치는 또 다른 외부적 요인이다(박현주 & 신경구, 2001; Bang, 1999; Lin & Warden, 1998). Lin과 Warden(1998)는 성인 학습자를 대상으로 실시한 실험연구를 통해서 외국어학습과정에서 학생들의 수업 참여의지와 실제 의사소통시도에 가장 중요한 영향을 미치는 요인은 불필요한 체면의식이라고 주장하였다.

다음으로 학습자의 모험시도에 영향을 미치는 내부적 요인은 실수에 대한 두려움, 동기의식과 언어불안을 들 수 있다. Tsui(1996)는 학생들과의 인터뷰를 통한 연구에서, 언어능력 부족만이 학습자의 모험시도를 방해하는 요인이 아니라 실수에 대한 두려움과 자신감 부족이 소극적인 모험시도의 더 큰 원인으로 작용한다고 주장하였다.

또한 강한 동기의식이 학습자의 모험시도를 촉진시킨다. Bang(1999)은 강한 동기를 가진 학습자일수록 수업시간에 적극적인 구두참여를 보였다고 밝혔다. 그는 실험연구를 통해 강한 동기를 가진 학습자의 86% 이상이 수업시간에 매우 적극적이거나 보통 이상의 모험시도 경향을 보였다고 주장하였다. 학습자들은 취업이나 학점취득, 영어 원어민과의 원활한 의사소통 목적과 같은 도구적 동기를 강하게 나타냈는데 이러한 강한 동기의식이 수

업참여에 대한 보다 적극적인 태도를 유도하였다는 것이다.

학습자의 모험시도에 영향을 미칠 수 있는 또 다른 내부적 요인으로 언어불안을 들 수 있는데, Saito와 Samimy(1996)는 언어불안이 높은 학습자일수록 모험시도를 잘 하지 않고 언어불안이 낮은 학습자는 높은 모험시도 경향을 보임으로서 언어불안과 모험시도에는 부적 상관관계가 있다고 주장하였다.

마지막으로 학습자의 모험시도에 영향을 미칠 수 있는 수업과정요인으로는 학생들의 무반응에 대한 교사의 인내심 부족, 공평하지 못한 발표순서와 대규모 수업에 의한 참여기회 부족을 예로 들 수 있다. 학생들의 무반응에 대한 교사의 인내심 부족은 모험시도를 저해하는 중요한 요인으로 작용할 수 있다(Tsui, 1996). 박현주와 신경구(2001)의 연구에서 교사들은 인터뷰를 통해서 수업시간에 질문이나 수업설명에 대해 학생들로부터 기대했던 반응이나 대답이 없을 때 의식적으로 혹은 무의식적으로 순간적 긴장감을 느낀다고 응답하였다. 교사의 이러한 긴장감은 아직 대답할 준비가 되어 있지 않는 학습자에게 대답을 강요할 수 있으며, 성급하게 다른 학생을 다시 지적하거나 학생들에 대한 질문 자체를 회피하게 만든다(박현주 & 신경구, 2001; Tsui, 1996). 이러한 현상은 주로 교사와 학생들 간의 기대감 차이에서 비롯될 수 있는데 적극적인 수업자세를 요구하는 교사의 기대에 부응하지 못하는 학생들은 수업활동에서 소외되고 대화나 발표의 기회를 스스로 기피할 수 있다.

또한 수업활동에서 공평하지 못한 발표순서는 학습자의 모험시도를 저해한다. 발표에 대한 공평하지 못한 순서는 앞에서 언급한 학습자의 무반응에 대한 교사의 인내심 부족이 학습자의 모험시도를 약화시킨다는 것과 맥락을 같이 한다. 교사는 질문에 대한 적극적이고 빠른 반응을 위해서 영어 능력이 높은 학생 중심으로 질문하는 경향이 있다(Tsui, 1996). 따라서 영어 능력이 낮고 소극적인 학습자들의 참여 기회를 빼앗게 되고 모험시도 인식에도 부정적인 영향을 미치게 된다.

또한 대규모 수업에 의한 참여기회 부족은 학습자의 모험시도를 저해하는 요인이다(Bang, 1999). 대규모 수업은 학습자에게 최소한의 발표 기회를 부여하기 때문이다. Bang(1999)은 적극적인 모험시도를 원하는 학습자 대부분이 대규모 수업으로 인한 참여기회의 부족에 불만을 나타냈다고 보고하였다. 소극적인 학생들은 부족한 실력으로 인해 발표할 때 말을 더듬게 되는데 이로 인해 자신이 수업시간을 많이 빼앗게 된다고 생각하여 처음부터 모험시도를 포기하기 쉽기 때문이다. 따라서 대규모 수업은 단순히 학생들의 모험시도 기회를 한정시킬 뿐만 아니라 잠재적 모험시도자의 참여

시도를 더욱 위촉하게 만드는 요인이 될 수 있다.

3. 연구방법

3.1. 대상

이 연구에 참여한 학생은 전남에 소재한 두 대학교의 1학년 학생들이다. 영어 원어민 교사로부터 의사소통중심수업인 영어회화 수업을 수강한 99명과 한국인 교사로부터 독해와 문법중심으로 진행된 영어강독 수업을 수강한 96명의 학생들로서 영어 성취도 평가를 포함한 최종 설문조사까지 참여한 총 195명을 대상으로 하였다.

회화수업은 주로 수업교재나 교사가 준비한 자료 등을 이용하여 간단한 문항연습이나 짝 활동을 통한 대화 연습으로 진행되었다. 수업방법은 자유토론보다는 영어 말하기 연습과 짝 활동이나 소집단 활동이 중심을 이루었다. 교사의 질문에 대한 답변은 개별적인 학생보다는 전체 학생들을 대상으로 이루어졌으며 모든 회화수업은 원어민 교사에 의해서 영어로 진행되었다. 강독수업은 수업교재와 교사가 준비한 참고자료를 이용하여 주로 교사중심의 강의식 수업으로 진행되었다. 수업은 문법 설명과 독해연습으로 이루어졌으며, 학생들은 수업시간에 번역과 독해지문에 관한 질문 답변을 통해 발표와 참여 기회를 가졌다.

이 연구에서 사용된 자료는 학기 초에 실시한 1차 설문 조사와 학기말 무렵에 실시된 최종 설문 조사와 영어 성취도 평가에 모두 참여한 학생만을 대상으로 하였다. 다음 <표 1>은 이 연구의 표본 학생 현황을 요약한 것이다.

<표 1> 표본 학생 현황

학교명	학생 구분	교사 구별	학급수	성별		학생수
				남	여	
M	회화반	원어민	3	39	20	59
	강독반	한국인	1	17	15	32
C	회화반	원어민	2	19	21	40
	강독반	한국인	2	24	40	64
합계			8	99	96	195

3.2. 자료수집과 분석

자료는 2001년 4월부터 6월까지에 걸쳐 수집되었다. 학기 초에 실시된 1차 설문 조사의 목적은 학생들의 모험시도 활동에 대한 인식과 태도를 분석하고 그 내용을 바탕으로 해서 최종 설문항목들을 만들기 위한 기초 자료의 수집을 위해 실시되었다. 1차 설문 조사 때는 모험시도의 종류를 4개의 하위요인 즉, 발표의 적극성, 새로운 표현에 대한 시도, 동료에 대한 의사소통시도, 교사에 대한 의사소통시도로 나누어 학생들에게 각 요인에 대해서 자신이 영어수업시간에 어떻게 행동하고 느끼는지 기술하도록 하였고 영어수업시간에 자신의 모험시도에 대한 인식과 태도에 관해 자유롭게 쓰도록 하였다.¹⁾ 최종적으로 2차 설문 조사는 학기 초에 실시한 자기 보고서 형식의 설문 결과를 수집하여 각 하위요인에 따른 설문 항목들을 분류·지정하여 만든 설문지를 이용하여 학기말 무렵에 실시하였다.

모험시도 설문지 구성은 발표의 적극성 13문항, 새로운 영어 표현 시도 10문항, 동료에 대한 의사소통시도는 10문항, 교사에 대한 의사소통시도 9문항으로 총 42문항으로 구성되었다. 응답자들은 각 항목에 대해 “매우 그렇다”부터 “전혀 아니다”에 이르는 5점 빈도 척도중의 하나를 택하게 되었다. 전체 모험시도 설문의 신뢰도는 $\alpha=.82$ 이며, 발표의 적극성 $\alpha=.72$, 새로운 영어 표현 시도 $\alpha=.85$, 동료에 대한 의사소통시도 $\alpha=.79$, 교사에 대한 의사소통시도는 $\alpha=.70$ 의 신뢰도를 나타냈다.

1·2차 설문지 작성 시간은 30분정도 걸렸고 영어 성취도 평가는 50분이 소요되었다. 성취도평가는 총 40 문항이며, 객관식 30문항, 주관식 10문항으로 구성되었는데, 듣기, 받아쓰기는 각각 10문항씩(각 30점 만점)이며 문법, 독해는 각각 10문항씩(각 20점 만점)으로 총 100점 만점으로 이루어져 있다.

회화반과 강독반의 성취도를 비교한 결과 영어 성취도 점수는 통계적으로 유의할 만한 차이가 없었으며($t=.543$ $p>.05$), 성별에 따른 성취도의 차이도 없었기 때문에($t=.142$, $p>.05$) 학습 환경이나 성별에 따른 비교 연구가 가능하다는 결론을 내렸다. 이 연구의 자료는 SAS를 이용하여 분석하

1) 설문지 개발과정에서 모험시도의 측면을 4개로 하위분류한 근거는 다음과 같다. 여러 학자들은 교실학습과정에서 모험시도의 활동은 질문에 대한 대답, 교사나 동료의 발표에 대한 논평, 언어학습과정에서 개인의 추측의 경향, 발표순서(turn-taking)에 대한 적극성의 형태로 표현된다고 주장하였다. 또한 모험시도의 경향은 교실 수업의 주체인 교사와 학생, 학생과 학생의 관계에 따라 달라질 수 있다고 주장하였다(Bang, 1999; Ely, 1986; Tsou, 1996; Tsui, 1996).

였고, 모든 분석은 $p < .05$ 의 수준에서 그 유의성이 검증되었다.²⁾ 주요 통계분석 방법으로는 t-검정(t-test), Pearson의 상관분석(Pearson's correlation analysis)과 다중선형 회귀분석(multiple linear regression)이 실시되었다.

3.3. 연구 가설

이 연구의 가설 1은 모험시도의 4가지 하위 요인인 발표의 적극성, 새로운 영어 표현 시도, 동료에 대한 의사소통시도, 교사에 대한 의사소통시도와 학습 성취도의 상관관계를 전체 학생을 대상으로 분석하기 위한 것이다. 가설 1에서는 적극적인 모험시도를 보이는 학습자일수록 학습 성취도가 높다는 선행 연구 결과(Bang, 1999; Seliger, 1983; Tabuse, 1992)를 바탕으로 모험시도와 성취도에는 유의한 상관관계가 있을 것으로 예상하였다. 가설 1은 다음과 같다.

가설 1. 모험시도 양상은 학습 성취도에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있다.

이 연구의 가설 2와 가설 3은 모험시도의 특징과 모험시도와 성취도의 상관관계를 회화반, 강독반이라는 학습 환경의 차이에 따라 검증하기 위한 것이다. 가설 2와 가설 3은 다음과 같다.

가설 2. 모험시도 양상은 회화반과 강독반으로 나눈 집단간에 통계적으로 유의한 차이가 있다.

가설 3. 모험시도 양상과 성취도의 상관관계는 회화반과 강독반에서 다르게 나타난다.

이 연구의 가설 4와 가설 5는 모험시도의 특징과 모험시도와 성취도의 상관관계를 성별에 따라 검증하기 위한 것이다. 이 가설에서는 Bang(1999)의 연구결과를 토대로 학습자의 모험시도는 성별에 따라 다르게 나타날 것이라고 예상하였다. 가설 4와 가설 5는 다음과 같다.

가설 4. 모험시도 양상은 성별에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있다.

2) 모든 표에서 * $P < .05$, ** $P < .01$ *** $P < .001$ 을 의미한다.

가설 5. 모험 시도 양상과 성취도의 상관관계는 성별에 따라 다르게 나타난다.

마지막으로 가설 6은 가설 1의 검증결과에서 유추된 “모험시도와 성취도는 서로 밀접한 관계를 나타낼 것”이라는 사실을 확인하기 위하여 모험시도의 하위 요인들이 학습 성취도를 예견할 수 있을 것으로 예상하였다. 가설 6은 다음과 같다.

가설 6. 모험시도의 하위 요인들은 학습 성취도를 예견할 수 있다.

4. 연구결과와 논의

4.1. 전체학생

<표 2>는 전체학생을 대상으로 모험 시도 평균과 표준편차를 나타내고 있다. 학생들의 모험 시도 평균은 통계적으로 5점 빈도 척도를 기준으로 하여 3점을 보통으로 볼 때 모험 시도 모든 하위요인들이 보통 정도의 수치를 보이고 있다. 이 결과를 바탕으로 우리나라 대학생들은 수업시간에 보통 수준의 모험 시도 경향을 보인다고 할 수 있다.

<표 2> 전체학생의 모험 시도 평균과 표준편차

모험 시도	전체학생	
	평균	SD
발표적극성	3.09	.44
새표현 시도	3.10	.52
동료의사소통 시도	3.16	.53
교사의사소통 시도	3.13	.50

모험 시도 하위요인들의 평균점이 비슷한 분포를 보임으로서 큰 차이를 보이고 있지 않지만, 이중 학생들이 가장 많이 시도하는 모험 시도 요인은 동료에 대한 의사소통 시도이다(M=3.16). 이 결과는 학생들은 수업 내용에 관한 궁금한 사항이나 질문이 있을 때 동료 학생들에게 도움을 요청하는 것에 대해 비교적 긍정적인 생각과 태도를 갖고 있다는 것을 의미한다.

새로운 영어표현 시도는 평균 3.10을 나타냄으로서, 학생들이 문장 안에서

새로운 영어표현이나 단어를 유추하고 시도하는 정도는 보통 수준인 것으로 나타났다. 발표의 적극성 역시 평균 3.09로 다른 하위요인들과 비슷한 평균값을 보이고 있다. 즉, “수업시간에 자발적인 구두 발표나 대답하는 것”과 “실수하더라도 영어로 말하려고 애쓰는 것”과 같은 발표의 적극성에 대해 우리나라 대학생들은 보통수준의 성향을 나타낸다고 볼 수 있다.

<표 3>은 모험시도 양상은 학습 성취도에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있다는 가설 1을 검증하기 위해서 전체학생의 모험시도와 성취도의 상관관계를 나타낸 표이다. <표 3>에 의하면 새로운 영어표현시도를 제외한 모험시도 하위요인들은 성취도와 유의미한 상관관계를 나타냄으로서 이 연구의 가설 1을 부분적으로 지지한다. 또한 이 결과는 일본어 학습자를 대상으로 실시한 연구를 통해서 모험시도에 적극적인 학습자일수록 높은 성취도를 나타냈다고 보고한 Samimy와 Tabuse(1992)의 연구결과를 지지한다.

<표 3> 전체학생의 성취도와 모험시도 상관관계

모험시도	전체학생 상관계수
발표적극성	.449***
새표현시도	.108
동료의사소통시도	.261***
교사의사소통시도	.317***

발표의 적극성($r=.449$)은 모험시도 하위요인 중, 성취도와 가장 높은 정적 상관관계를 보이고 있다. 따라서 성취도가 높을수록 구두발표를 통한 수업활동참여에 더 적극적인 성향을 보인다는 것을 알 수 있다. 교사에 대한 의사소통시도와 성취도, 동료에 대한 의사소통시도와 성취도의 관계에서도 정적 상관관계(각각 $r=.317$, $r=.261$)를 나타내고 있다. 이 결과는 성취도가 높은 학생일수록 수업시간에 교사와 동료 학생과의 상호질문과 대답, 오류교정 등과 같은 수업활동을 통한 의사소통시도에 긍정적인 태도를 갖고 있다는 것을 의미한다.

4.2. 학습 환경에 따른 비교

<표 4>는 모험시도 양상은 회화반과 강독반으로 나눈 집단간에 통계적

으로 유의한 차이가 있다는 가설 2를 검증하기 위하여 두 집단의 모험시도 하위요인들의 평균과 표준편차를 보여준다. <표 4>에 의하면 두 집단간에 유의미한 차이를 보이는 모험시도 요인은 없으며, 학생들의 모험시도에 대한 태도와 인식은 학습 환경에 따라 차이가 없는 것으로 나타나 가설 2를 부정한다. 특히 발표의 적극성은 두 집단의 평균과 표준편차 값이 비슷하게 나타남으로서, 학생들의 발표의 적극성에 대한 성향이 유사하다는 것을 알 수 있다. 또한 이 결과는 학생들의 모험시도 성향은 성취도에 따라서 다르게 나타나지만 학습 환경에 따른 차이는 없다고 주장한 박현주와 신경구(2001)의 결과를 지지한다.

<표 4> 학습 환경별 모험시도의 평균과 표준편차

모험시도구분	회화(N=99)		강독(N=96)		t
	평균	SD	평균	SD	
발표적극성	3.10	.42	3.09	.46	.14
새표현시도	3.16	.45	3.10	.44	.03
동료의사소통시도	3.20	.59	3.11	.45	1.27
교사의사소통시도	3.16	.54	3.09	.45	.95

흥미로운 점은 비록 통계적 유의성은 없지만 모험시도 모든 하위요인들의 수치가 강독반보다 회화반이 높다는 것이다. 동료에 대한 의사소통시도의 경우, 통계적 차이는 없지만, 회화반의 평균(M=3.20)이 강독반(M=3.11)보다 높은 수치를 보였다. 이것은 회화수업의 경우, 강독수업보다 학생들이 동료에 대한 의사소통시도에 더 적극적이라는 것을 추측할 수 있는 결과이다.

<표 5>는 모험시도와 성취도의 상관관계는 회화반, 강독반에서 다르게 나타난다는 가설 3을 검증하기 위하여 각 집단별로 모험시도와 성취도의 상관관계를 분석한 표이다. 이 결과에 의하면 회화반은 모험시도 하위요인과 성취도가 통계적으로 높은 정적 상관관계를 보이고 있지만, 강독반은 상관관계가 낮게 나타남으로서 가설 3을 지지하고 있다. 즉, 의사소통중심수업을 하는 회화반에서는 영어 능력이 높은 학생들은 수업시간에 모험시도에 적극적이지만 영어 능력이 낮은 학생들은 수동적인 태도를 보임으로서 모험시도의 차이가 강독반과 비교해서 더 크게 나타난다고 할 수 있다.

<표 5> 학습 환경별 성취도와 모험시도의 상관관계

모험시도	회화반	강독반
	상관계수	상관계수
발표적극성	.631***	.270**
새표현시도	.069	.156
동료의사소통시도	.263**	.256*
교사의사소통시도	.406***	.198

회화반의 경우, 발표의 적극성은 모험시도 하위요인들 중에서 성취도와 가장 높은 상관관계를 보이고 있다. 회화반에서 발표의 적극성과 성취도는 정적 상관관계($r=.631$)를 보이며 성취도가 높은 학생일수록 발표시도에 대한 긍정적인 인식이 높고 실제로 시도를 많이 하는 것으로 나타났지만 강독반에서는 이러한 상관성($r=.270$)이 낮게 나타났다.

교사에 대한 의사소통시도와 성취도 관계에 있어서도 회화반은 높은 정적 상관관계($r=.406$)를 보임으로서 성적이 높은 학생일수록 의사소통시도가 높은 것으로 나타났지만, 강독반은 유의미한 상관관계가 없다. 요약하면, 회화반은 발표의 적극성과 교사에 대한 의사소통시도와 성취도의 관계에서, 강독반보다 더 유의한 정적 상관관계를 보임으로서 가설 3을 지지한다. 이 결과는 영어 능력이 낮은 학생일수록 직접 영어로 말하거나 구두 발표할 기회가 많은 회화 수업에서 더 위축된 수업참여 경향을 보인다는 것을 의미한다. 이러한 원인으로는 영어회화 수업이 원어민 교사에 의해서 진행되었고, 강독수업은 한국인 교사였던 점으로 미루어 보아 영어 능력이 낮은 학생들일수록 회화수업에서 더 소극적인 경향을 보였으리라고 추측된다.

4.3. 성별에 따른 비교

<표 6>은 모험시도 양상은 성별에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있다는 가설 4를 검증하기 위하여 성별에 따른 모험시도 하위요인들의 평균과 표준편차를 나타내고 있다. <표 6>에 의하면, 새로운 영어표현시도, 동료에 대한 의사소통시도와 교사에 대한 의사소통시도 요인은 성별에 따른 차이를 보이고 있지만 발표의 적극성에서는 유의미한 차이가 없기 때문에 가설 4가 부분적으로 지지되었다는 것을 알 수 있다.

<표 6> 성별 모험시도의 평균과 표준편차

모험시도	남(N=99)		여(N=96)		t
	평균	SD	평균	SD	
발표적극성	3.13	.47	3.06	.40	1.18
새표현시도	3.00	.45	3.21	.57	2.87**
동료의사소통시도	3.26	.52	3.05	.51	2.85**
교사의사소통시도	3.24	.53	3.01	.44	3.31**

새로운 영어표현시도의 경우, 여학생의 평균점이 3.21로 남학생의 평균점 3.00보다 높게 나타냄으로서 성별에 따른 유의한 차이($t=2.87$)를 보이고 있다. 이 결과는 여학생이 남학생보다 새로운 영어표현을 듣거나 읽었을 때 유추하는 능력이 높고, 반복되는 단어나 구문 위주로 말하지 않으며, 새로운 문장시도 등에 대해 더 적극적이라는 것을 의미한다.

반면에 동료에 대한 의사소통시도와 교사에 대한 의사소통시도는 남학생이 여학생보다 높은 것으로 나타나 새로운 영어표현시도와 반대의 결과를 나타내고 있다. 이 결과는 여학생보다 남학생이 수업과정 중 질문이나 궁금한 점이 있을 때 동료나 교사에게 보다 적극적으로 도움을 요청할 수 있고 이들 간의 상호 의사소통시도에 자발성이 높다는 것을 의미한다. 특히, 교사에 대한 의사소통시도에서 성별간의 차이($t=3.31$)가 가장 크게 나타남으로서 남학생이 여학생보다 교사에 대한 의사소통시도에 대해 더 적극적인 것으로 나타났다. 여학생은 남학생보다 더 수동적이고 내향적이라는 사회적 통념이 이 결과에서 여학생의 동료나 교사에 대한 의사소통시도 경향에도 적용되었는지 단언할 수는 없다. 하지만 영어 능력과 상관없이 여학생이 남학생보다 억제되고 수동적인 모험시도 경향을 보인다는 Bang(1999)의 주장과 관련하여 여학생들이 갖고 있는 내향적인 성격적 특성이 동료나 교사에 대한 의사소통시도를 방해했다고 추측할 수 있다.³⁾

<표 7>에서는 모험시도와 성취도의 상관관계는 성별에 따라 다르게 나타난다는 가설 5를 검증하고자 하였다. 먼저 발표의 적극성을 살펴보면, 남학생만은 성취도가 높은 학생일수록 발표 시도에 대한 긍정적인 인식을 갖고 실제로 발표 시도를 많이 하는 것으로 나타났지만, 여학생만은 남학생에 비해서 더 낮은 상관관계를 보이고 있다(각각 $r=.565$, $r=.329$). 따라서 성취도에 따른 발표 적극성의 차이가 남학생이 여학생보다 더 크다는 것을 알

3) Bang(1999)은 남학생보다 억제된 여학생의 수업참여 경향의 원인을 사회적, 문화적 영향 때문으로 보았다.

수 있다.

<표 7> 성별 성취도와 모험시도의 상관관계

모험시도	남	여
	상관계수	상관계수
발표적극성	.565***	.329**
새로현시도	.156	-.014
동료의사소통시도	.256*	.204*
교사의사소통시도	.198	.283**

교사에 대한 의사소통시도와 성취도의 관계는 남학생은 통계적 유의성이 없지만, 여학생은 정적 상관관계($r=.283$)를 나타냈다. 이는 여학생의 경우 성취도가 높은 학생들은 수업시간에 교사에 대한 의사소통시도에 적극적인 성향을 보이지만 성취도가 낮은 학생일수록 이에 대한 적극성이 부족하다는 것을 의미한다. 따라서 <표 7>에 의하여 모험시도 양상과 성취도의 상관관계는 성별에 따라 다르게 나타난다는 가설 5가 부분적으로 지지되었다는 것을 알 수 있다.

4.4. 모험시도와 성취도간의 회귀분석

<표 8>은 모험시도의 하위 요인들이 학습 성취도를 예견할 수 있다는 가설 6을 검증하기 위하여 다중선형 회귀분석을 이용하였다. 성취도를 종속 변수로 하고 4개의 모험시도 하위요인들을 독립변수로 하여 각각의 요인들이 영어 성취도에 미치는 영향을 설명하고자 한 것이다. 종속변수인 성취도에 유의미한 영향을 주는 독립변수는 발표의 적극성($\beta=12.732$), 교사에 대한 의사소통시도($\beta=6.223$)와 동료에 대한 의사소통시도($\beta=4.319$)로 나타났다지만, 새로운 영어표현시도($\beta=-.725$)는 성취도에 영향을 미치지 않는 것으로 나타남으로서 모험시도 하위 요인들은 성취도를 예견할 수 있다는 가설 6을 부분적으로 지지한다.

이들 독립변수의 회귀계수 β 의 값이 양수이므로 발표 적극성이 클수록, 교사에 대한 의사소통시도가 클수록, 동료에 대한 의사소통시도가 클수록 성취도가 높다. 이중에서 영어 성취도에 가장 영향력 있는 독립변수는 발표의 적극성($t=5.90$), 교사에 대한 의사소통시도($t=3.25$), 동료에 대한 의사소통시도($t=2.40$) 순으로 나타났다.

<표 8> 모험시도와 성취도간의 다중선형 회귀분석

설명변수		회귀계수 (베타)	t-value
(상수)		-2.317	-.24
채택된 변수	발표적극성	12.732	5.90***
	교사의사소통시도	6.223	3.25**
	동료의사소통시도	4.319	2.40*
제외된 변수	새표현시도	-.725	-.39
		F-value=17.80***, R-square=.272	

<표 8>의 회귀모형이 전체자료를 설명하는 수치는 27.2%로 나타났다. <표 8>에 의하면 회귀 계수 β 는 독립변수인 모험시도 하위요인들의 값이 1단위 변할 때 결과적으로 초래되는 종속변수인 성취도 값의 변화량을 의미한다. 따라서 발표의 적극성 수치가 5점 빈도 척도를 기준으로 1단위 증가 할수록 평균적으로 성취도는 약 12점 정도 증가하며, 교사에 대한 의사소통시도가 1단위 증가할수록 성취도는 평균적으로 6점 정도 증가하고, 동료에 대한 의사소통시도가 1단위 증가할수록 성취도는 4점 정도 감소한다는 것을 알 수 있다.

5. 결론과 시사점

이 연구에서는 외국어 학습과정에서 학습자의 개인차를 설명할 수 있는 변인 중의 하나로서 모험시도가 성취도에 미치는 영향의 중요성을 인식하고, 모험시도 요인들의 양상과 학습 성취도에 미치는 영향을 회화수업과 강독수업이라는 학습 환경과 성 차이를 중심으로 살펴보았다.

이 연구의 분석 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 우리나라 대학생들은 수업시간에 보통수준의 모험시도 경향을 보였으며, 모험시도와 영어 성취도의 관계에 있어서는 성취도가 높은 학생일수록 전반적으로 더 적극적인 모험시도 경향을 나타냄으로서 이 연구의 가설 1을 부분적으로 지지하였다. 둘째, 학습 환경에 따른 모험시도 차이는 없는 것으로 나타나 가설 2를 부정하였고, 회화반이 강독반보다 성취도와 모험시도간의 정적 상관관계가 더 높게 나타남으로서 가설 3을 지지하였다. 셋째, 모험시도 양상을 성별에 따라 비교한 결과, 발표의 적극성을 제외한 나머지 모험시도의 하위요인에서 성별에 따른 통계적으로 유의한 차이를 나타냄으로서 가설 4를

부분적으로 지지하였다. 또한 성별에 따른 성취도와 모험시도의 상관관계에 있어서는 교사에 대한 의사소통시도와 성취도의 관계에서 유의한 차이를 나타냄으로서 이 연구의 가설 5를 부분적으로 지지하였다. 넷째, 모험시도의 4가지 하위 요인 중에서 새로운 영어표현시도는 성취도에 영향을 미치지 않는 것으로 나타나 모험시도의 하위 요인들은 학습 성취도를 예견할 수 있다는 가설 6을 부분적으로 지지하였다.

지금까지의 분석 결과를 바탕으로 몇 가지 시사점을 제시하고자 한다. 첫째, 학습과정에서 소외되는 집단이 없도록 전체 학생들의 적극적인 수업 참여 유도가 필요하다. 영어 성취도가 낮은 학생일수록 낮은 모험시도 경향을 보인다는 결과는 영어 능력이 부족한 학생일수록 수업시간에 소외되고 뒤처진다는 것을 의미한다. 이는 주로 학습자의 낮은 영어 능력에 의해서 기인되지만 때때로 수업절차상의 문제에 의해서 발생할 수 있기 때문이다. 둘째, 교사와 학습자간에 효과적인 상호작용이 필요하다. 외국어 학습과정은 학생과 교사, 학생과 학생의 수업활동 중심으로 이루어진다는 점에서 교사, 상대방 화자 또는 동료 학생과의 원만한 상호 의사소통시도는 중요한 학습변인으로 작용할 수 있다. 특히, 교사의 수업방법, 평가 방법, 신념과 태도는 수업절차상의 요인으로 학습자의 정서적 요인에 중요한 영향을 미칠 수 있다. 학습과정의 조력자, 조정자 때로는 상담자 역할을 다하는 교사의 긍정적인 태도는 학습 환경의 긍정적 변인으로 작용할 것이다. 셋째, 학습자와 학습자간에 효과적인 상호작용이 필요하다. 외국어 학습의 경우, 학습자와 학습자간의 과업중심의 모드가 대표적인 수업모형중 하나이기 때문에 학습자간의 상호교류는 더욱 중요한 의미를 갖는다. 따라서 동료학생들을 단순히 경쟁 상대라기보다 학습과정에서의 조력자로 생각할 필요가 있다. 즉, 짝 활동이나 집단 활동과 같은 협력학습의 기회를 통해 서로 도움을 주고받을 수 있는 편안한 조력자로 인식해야 한다는 것이다. 아울러 동료 학생들 간에 느낄 수 있는 경쟁심을 촉진적 형태로 변화시킬 수 있어야 한다. 외국어 학습과정에서 학습자들 간의 경쟁의식은 학습장애가 될 수 있지만 반대로 학습 발전의 원동력이 될 수 있기 때문이다.

이 연구는 모험시도와 같은 정의적 요인에 관한 실증적인 연구가 부족한 상황에서 우리나라 대학생들을 대상으로 모험시도가 성취도에 미치는 영향을 분석한 실험연구로서 의의를 갖는다. 그러나 이 연구에서는 학습자의 모험시도에 직접적인 영향을 미칠 수 있는 교사 개인별 교수방법의 변인을 최소화하지 못했고, 다소 한정된 지역의 연구대상을 표본으로 분석했다는 점에서 앞으로 추가적인 연구가 필요할 것으로 본다.

참고 문헌

- 박현주 & 신경구. (2001). 원어민/비원어민 교사의 수업이 언어불안과 모험 시도에 미치는 영향. *언어학*, 9(2), 159-181.
- Allwright, R. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5, 156-171.
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning. In H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 67-103). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publisher Inc.
- Bang, Y. J. (1999). EFL learners' risk-taking behavior. *English Teaching*, 54(4), 49-70.
- Beebe, L. M. (1983). Risk-taking and the language learner. In H. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 39-66). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publisher Inc.
- Ely, C. M. (1986). An analysis of discomfort, risk-taking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning*, 36(1), 1-25.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Lin, H. J. & Warden, C. A. (1998). Different attitudes among non-English major EFL students. The internet TESL journal. <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Warden-Difference/>.
- Saito, Y. & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2),
- 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.
- Sato, C. (1981). Ethnic styles in classroom discourse. In M. Hines & W. Rutherford (Eds.), *On TESOL 81* (pp. 11-24). Washington D. C.: TESOL.
- Seliger, H. W. (1983). Learner interaction in the classroom and its

- effects on language acquisition. In H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition* (pp. 246-267). Rowley, MA: Newbury House.
- Tabuse, M. (1992). *The effects of learner variables, pacing, and types of adjunct questions in computer-assisted reading practice on a recall measure of reading comprehension in intermediate college Japanese*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University.
- Tsui, A. B. M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. In Bailey K. & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom* (pp. 145-167). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tsou, W. (1996). *East Asians students' expectations and their classroom participation*. Unpublished doctoral dissertation. The state University of New York at Buffalo.
- Wong, C. (1984). *Socio-cultural Factors Counteract the Instructional Efforts of Teaching Through English in Hong Kong*. Unpublished manuscript, English Department, University of Washington.
- Wu, K. Y. (1991). *Classroom Interaction and Teacher Questions Revisited*. Unpublished manuscript, Department of Curriculum Studies, University of Hong Kong.

박현주

500-757 광주시 북구 용봉동

전남대학교 영어영문학과

이메일: hyonjupark@hotmail.com

Received: 30 March 2003

Accepted: 9 May 2003

Revised: 12 June 2003

부 록

모험시도 최종 설문

가. 발표의 적극성

1. 수업 내용 중 궁금한 점이 있어도 질문하지 않는다.
2. 답을 말하기 전에 혼자 마음속으로 여러 번 연습해야 마음이 편하다.
3. 수업시간에 자발적으로 발표하거나 대답하지 않는다.
4. 수업시간에 발표나 대답하는 것에 적극적이다.
5. 교사의 질문에 대한 답을 알고 있어도 자진해서 대답하지 않는다.
6. 교수가 질문을 하면 답을 추측해 보며 대답하려고 적극적으로 노력한다.
7. 질문을 받았을 때 답이 확실하지 않은 경우는 차라리 대답하지 않는다.
8. 영어로 발표할 일이 없다면 영어수업이 더 즐거울 것이다.
9. 영어로 발표하는 것은 나의 영어실력을 향상시켜 줄 것이다.
10. 영어로 발표하다가 실수하는 것 보다 시도하지 않는 것이 낫다.
11. 능숙하지 못하지만 영어로 나의 생각과 느낌을 말하고 싶다.
12. 영어시간에 복잡한 생각을 영어로 표현하고 싶지 않다.
13. 영어로 말할 때 내가 말하고자 하는 문장이 완벽하게 생각날 때까지 기다린다.

나. 새로운 영어표현시도

14. 낯선 영어 단어나 표현을 보면 먼저 떨리기 시작한다.
15. 복잡한 문장으로 실수하는 것 보다 쉬운 문장으로 말하는 것을 선호한다.
16. 영어로 대화할 때 문법적으로 맞는 것이 중요하다고 생각한다.
17. 낯선 영어 단어나 표현을 들으면 문장 안에서 그 의미를 유추해 보려고 노력한다.
18. 정확히 모르는 표현일지라도 영어 구조에 맞춰서 무조건 새로운 표현들을 만들어 본다.
19. 영어로 말할 때 상대방이 다음에 어떤 말을 할지 추측해보려 한다.
20. 모르는 영어표현이나 단어의 뜻을 이해하기 위해 추측해본다.
21. 영어를 할 때 아는 표현 위주로만 한다.
22. 한번 익힌 표현을 잘 기억할 수 있도록 자주 연습한다.
23. 표현하고 싶은 말이 바로 생각나지 않으면 비슷한 표현이라도 사용하려고 한다.

다. 동료에 대한 의사소통시도

- 24. 다른 학생들과 영어로 말하는 것에 적극적이다.
- 25. 수업시간에 궁금한 사항이 있으면 다른 학생에게 도움을 청할 수 있다.
- 26. 수업시간에 다른 학생들과 영어로 대화하는 것을 즐긴다.
- 27. 영어를 교정 받고 싶어도 동료학생에게 도움을 청하고 싶지 않다.
- 28. 다른 학생이 영어에 대해 도움을 청하거나 질문을 하면 기꺼이 도와준다.
- 29. 다른 학생이 나의 실수를 지적하는 것이 싫다.
- 30. 동료학생에게 틀린 곳을 지적하거나 고쳐 달라고 할 수 있다.
- 31. 짝 활동이나 그룹 활동 등을 통해서 동료학생들과 영어로 말하는 것은 영어실력향상에 도움이 된다.
- 32. 동료학생들과의 활발한 상호작용을 통해서 영어에 대한 지식을 늘려갈 수 있다고 생각한다.
- 33. 다른 학생이 영어로 발표나 말을 할 때 주의를 기울여 듣는다.

라. 교사에 대한 의사소통시도

- 34. 교사와 영어로 대화하는 것에 적극적이다.
- 35. 영어에 대해 궁금한 사항이 있으면 언제든지 교사에게 질문할 수 있다.
- 36. 수업시간에 교사와 영어로 대화하는 것을 즐긴다.
- 37. 영어를 교정 받고 싶어도 교사에게 도움을 청하고 싶지 않다.
- 38. 교사가 질문을 할 것 같아서 눈을 마주치지 않으려고 한다.
- 39. 교사가 영어 실수를 지적하는 것이 싫다.
- 40. 교사에게 틀린 곳을 지적하거나 고쳐 달라고 할 수 있다.
- 41. 교사와의 활발한 상호작용을 통해서 영어에 대한 지식을 늘려갈 수 있다고 생각한다.
- 42. 교사가 영어로 말할 때 주의를 기울여 듣는다.