

외국어로서의 한국어 학습자 발음 발달 중단 연구*

강석한

(건국대학교)

Kang, Seokhan. (2022). A longitudinal study of foreign learners' pronunciation of Korean as a foreign language. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 30(1), 1-21. This study investigated the role of academic level when foreign learners of Korean study its pronunciation for six months. The subjects were classified into three groups according to their academic levels (high school graduates, undergraduate students, graduate students). The four constructs of Korean pronunciation - holistic evaluation, fluency, comprehensibility, and intelligibility - were applied to the 26 subjects' pronunciation. Five professional Korean raters assessed Korean language learners' oral performance both in the 1st month and the 7th month of their Korean language training. The results are as follows: (1) holistic ratings were closely related with those of fluency and comprehensibility, (2) the groups of university students showed the fastest development, especially of fluency, (3) the more they used Korean outside of the classroom, the higher their target language pronunciation scores they achieved. Also face-to-face contact between natives and non-natives exerts a positive effect on the acquisition of a fluent Korean pronunciation. The result supports evidence that the Korean raters evaluation correlated strongly with fluency level but weakly with intelligibility level. This implies that Korean language education should focus more on explicit learning and teaching.

주제어(Key Words): 한국어 발음(Korean pronunciation), 발음 평가(pronunciation assessment), 이해도(comprehensibility), 명료도(intelligibility), 유창도(fluency), 제2 언어 평가(second language assessment), 학력 수준(academic levels)

* 이 논문은 2021년도 건국대학교 KU학술연구비 지원에 의한 결과임.

1. 서론

성인 대상의 제2 언어 발음 습득 연구에서는 외국어 학습자가 다양한 목표어를 학습함에 따라 어떤 발달 경로를 거치는지에 관한 관심이 있었다(Segalowitz, 2010). 이런 종류의 연구는 목표어로서 영어(Derwing et al., 2008, 2009), 불어(Segalowitz & Dewey, 2004; Freed & Lazar, 2003), 독일어(Moyer, 2005; Gut, 2015)등의 서구어를 중심으로 이루어져 왔고, 최근에는 중국어(Du, 2013), 일본어(Dewey et al., 2012), 한국어(Kang, 2012; 김태경, 박초롱, 2015; 강석한, 2018)등의 아시아어 언어 습득에 관한 연구들이 점차 증가하고 있다.

최근 들어 성인들을 대상으로 외국어로서 한국어 발음 습득 연구는 양적 질적으로 향상되고 있다. 그러나, 이 분야 연구들은 주로 발음 자체에 관련된 발음 오류(장향실, 2002; 박기영, 2010; 송향근, 2011) 및 발음 교육(백소영, 2010; 최정순, 2012; 유현정, 2013)에 치중함으로써, 한국어 발음 습득에 영향을 미치는 변수는 어떤 것이 있는지, 혹은 평가 구인별로 어떤 발달 단계를 거치는지에 대한 종단 연구가 미흡하였다.

외국인을 대상으로 하는 발음 능력은 세부적으로 이해도, 유창도, 명료도, 억양, 외국어투 발음 등으로 구성된 것으로 알려져 있고, 이런 요소들을 중심으로 평가가 이루어져 왔다(Munro et al., 2006; Derwing et al., 2009). Munro와 Derwing(1995)은 10명의 영어 원어민 화자들이 10명의 중국어 원어민 영어 발화자와 2명의 영어 원어민 발화자를 대상으로 영어 발음을 평가하였다. 평가자들은 외국어투 액센트(foreign accent), 이해도(comprehensibility), 명료도(intelligibility), 억양(intonation), 문법적 실수(grammatical error) 등 여러 측면으로 나누어서 평가하였다. 그 결과 외국어투 액센트는 이해도나 명료도와 관계가 없지만, 이해도와 명료도는 매우 밀접한 관계가 있는 것으로 조사되었다. Derwing 외(2009)는 통시적 측면에서 중국어 및 슬라브 원어민 영어 발음 능력을 유창도와 이해도 측면에서 평가하였다. 그 결과 슬라브 원어민 영어 습득자들은 유창도와 이해도 측면에서 유의미한 발달을 보였지만, 중국인 영어 학습자들은 2년 동안 거의 변화를 보이지 않았다. 이러한 차이는 배경 언어보다는 목표어인 영어에 노출된 시간 비율에 의하여 차이를 가지고 온다고 보고하고 있다. 기존 연구들을 살펴보면, 외국어 발음 능력은 유창도, 이해도, 명료도 등이 가장 중요한 요소로 작용하고, 외국어투 억양, 맥락, 문법적 실수 등은 각각 이 세 가지 영역에 흡수되는 보조적 지표로 활용되고 있음을 알 수 있다. 그리고, 이러한 발음 능력을 좌우하는 변수로는 교실 내의 수업뿐만 아니라 교실밖에서 이루어지는 언어활동이 중요하다는 것이다.

지금까지 연구 결과를 종합해보면, 외국어 발음 능력을 평가하는 가장 중요한 측면은 유창도, 이해도, 명료도임을 알 수 있다. 유창도란 화자 측면에서의 자동적인 발화 기술을 원어민 청자가 판단하는 것이다(Segalowitz, 2010). 이 유창도에는 의미적 유창도(semantic fluency), 조음 유창도(articulatory fluency), 어휘 통사적 유창도(lexical syntactic fluency) 등으로 분류하는데(Ellis & Yuan, 2004), 유창도뿐만 아니라 이해도, 명료도 등의 여러 가지

영역이 동시에 측정이 될 때는 음운적 유창도(phonological fluency)를 주로 의미한다 (Pennington, 1989). 이 음운적 유창도는 주로 음성학/음운론과 관계가 있는 분야로 발화 속도, 끊김 길이 및 빈도 등의 구간 신호와 억양, 강세 등의 스펙트럼신호등과 관계있다 (Derwing et al, 2008; Kang, 2012).

이해도는 제2외국어 학습자의 발화에 대하여 원어민 평가자가 그 의미를 얼마나 이해할 수 있는지를 판단하는 정도를 의미한다. 즉, 이해가 어느 정도 쉬운지 어려운지를 주관적으로 판단하는 것이기 때문에 주로 발화자의 발화 의도, 의미, 맥락과 관계가 있다. 이 이해도는 명료도와 때로 혼동되기도 한다(Derwing & Munro, 1997). Smith와 Nelson(1985)은 명료도는 단어 형태와 발화를 인식하는 것이지만, 이해도는 의미론적인 내용으로 의미 구성을 인식하는 것으로 구분하였다.

명료도는 발화자의 발화를 원어민 청자가 얼마나 성공적으로 명료하게 들리는지를 나타내는 용어이다. 이해도가 전반적으로 발화자의 발화 맥락, 의도 등에 역점을 두고 있다면, 명료도는 개별 어휘/문장들이 얼마나 명료하게 이해되는지를 측정한다. 이 명료도 측정은 여러 가지 방법이 있지만, 주로 발화자의 발화를 원어민 청자가 받아쓰기를 통하여 점수를 계량화한다 (Barefoot et al., 1993).

이러한 외국어 발음 습득에서 유창도, 이해도, 명료도 측면의 평가 변수로서는 과제 형태(Skehan & Foster, 1999; De Jong, et al., 2012), 사전 준비(Ortega, 1999; Gorsuch, 2011), 체류 기간(Towell et al., 1996), 개인적 환경(Kormos, 1999), 신경생리학적 요소(Dewaele, 2002), 평가자(Kang, 2013), 모국어 요소(송윤경 외, 2012; 강석한, 2018; 김옥기, 강석한, 2020) 등이 영향을 미치는 것으로 알려져 있다. 그러나, 아직까지 학력 수준 변수로 외국어 발음 습득에 관한 연구는 비교적 적었다. 특히, 한국어 분야에서는 거의 연구가 이루어지지 않았다. 본 실험에서는 외국인 한국어 학습자의 학력 수준(고졸, 대제, 대학원 재학)이 다른 세 집단이 6개월간에 걸친 한국어 연수를 통하여 한국어 발음의 이해도, 유창도, 명료도 발달 과정이 어떻게 진행되는지를 파악하기 위하여 탐색 연구(pilot study) 형태로 이루어졌다.

본 연구의 목적은 한국어 습득에서 학력 수준이 어느 정도 영향을 미치는지, 그리고 이들 집단의 발음 발달 정도는 어떤 경로를 띄는지, 최종적으로는 발음 측정 요소인 이해도, 유창도, 명료도 평가가 서로 간, 혹은 총괄 발음 평가와 어떤 관계를 맺는지를 살펴보고자 한다.

2. 선행 연구

근래 들어 제2 언어 습득에서 외국어 발음 능력은 주로 이해도, 명료도, 유창도, 액센트, 외국어투 발음 위주로 연구되어 왔다(Ortega, 1999; Derwing et al., 2009). 이는 영미권에서

이민자들을 대상으로 하는 영어 발음 교육이 ‘정확성’에 치중됐던 것에 대한 반작용으로 ‘의사소통 능력’이 중시되면서 생겨난 흐름으로 해석된다. Munro와 Derwing(1995), 그리고 Derwing과 Munro(1997)는 외국어 학습자의 의사소통 능력은 ‘외국어투 발음’을 교정하는 정확성보다는 이해도, 유창도, 명료도 등이 의사소통 평가를 기반으로 하는 피드백방식이 더 유용하게 영향을 미칠 수 있다고 지적하였다. 이들 연구 이후로 외국어(특히 영어) 교육에 있어서 발음 평가는 이 세 가지 유형 위주의 평가로 전환되었고, 특히 유창도 분야는 대규모 말하기 평가 시험인 TOEFL iBT 시험이나 OPIc 시험에서 중요한 평가 잣대로 채택됨에 따라, 이 분야에 관한 연구가 활기를 띠게 되었다(Alejandro, 2019).

이러한 인식 변화에도 불구하고, 소규모로 진행되는 교실 수업에서의 외국어 발음 평가는 유창도, 이해도, 명료도에 대한 기준이 불명확하고, 여전히 현장에서는 모국어 화자의 발음과 거의 유사한 ‘정확성’에 초점을 맞추는 경우가 많다(Derwing, 2003). 특히, 이런 현상은 발음 평가 역사가 짧은 외국어로서의 한국어 교육 분야에서 많이 생기고 있다. 이향(2013)은 발음 평가에 있어서 이들 영역에서의 기준이 불명확하고, 무엇을 어떻게 측정할 것인지에 대한 객관적으로 검증된 증거가 부족하다고 지적하고 있다.

외국어 발음 평가에 중요한 잣대가 되는 이 영역들의 기준이 불명확한 것은 각 영역이 독립적으로 적용하기도 하지만, 상당히 많은 부분에서 서로 겹치거나 관련을 맺기 때문으로 보인다(Derwing et al., 2008). 일반적으로 명료도란 제2 언어 발화자의 발화가 원어인 대상으로 어느 정도로 명료하게 인지되는지 관심을 두며, 이해도는 화자의 발화를 문맥적 의미에 따라 이해하는데 어려움의 정도를 강조한다. 그리고 유창도는 발화자의 발화가 얼마나 물 흐르듯 유창한지를 원어인 청자가 판단하는 것이다(Munro & Derwing, 1995, 1999).

이런 정의에도 불구하고, 한국어 발음 분야에서 중요하게 다루어지는 이 세 가지 분야가 어떻게 관련되어 있는지, 그리고 이 평가 영역들이 어떤 발달 과정을 보이는지에 대한 심도 있는 연구가 이루어지지 못했다. 한국어 발음 평가는 주로 2000년대 이후 외국인 유학생이 증가하기 시작하면서 연구가 활발히 전개되면서, 평가 영역에 관한 관심을 보여 왔다. 더듬거림, 억양, 발화 속도와 휴지 여부 등의 유창도 영역(김나미, 김영주, 2018; 이정희, 2010; 김태경, 박초롱, 2015; 강석한, 2018, 2022), 발음의 음성 차원에서의 이해 정도를 측정하는 명료도(김경선 외, 2010; 이향, 2013), 발화 내용, 의미, 문맥을 이해하는 이해 정도를 측정하는 이해도(이향 2013; 홍진혁, 2018) 위주로 연구가 이루어졌다.

일부 연구들은 각 평가 영역 간의 관계에 대하여 종합적으로 살펴보려고 하였다. 이향(2013)에서는 정확성, 유창성, 이해 명료성, 이해 가능성이 어떻게 영향을 받는지를 연구하였다. 그 결과, 대체로 이들 영역은 서로 상관관계를 가지며, 초본절음보다는 분절음이 정확성이나 유창성, 이해 명료성에 영향을 미친다고 보았다. 임우열, 김영주(2014)에서는 정확성, 유창성, 이해 가능성, 외국인 억양에 대하여 평가 분석을 하였다. 이들은 유창성과 이해 가능성은 강한 정적 관계를 갖는다고 보고하고 있다.

기존의 연구들을 요약해보면, 외국어로서의 한국어 발음 평가는 유창도, 이해도, 명료도 위주로 연구되고 있음을 확인할 수 있다. 각 연구들마다 세 영역을 바라보는 시선은 다르지만, 대체로 발화 속도, 억양, 휴지 등의 음성학적 요소를 유창도 측면으로 설정하고 있으며, 명료도는 발음 차원에서 특정한 음절, 단어, 문장 발음이 청자에 의하여 실제로 명료하게 인지되는 정도를 가리키며, 이해도는 문맥 및 의미 차원에서 청자가 이해하기 위하여 기울여야 하는 어려움의 정도를 의미하고 있음을 알 수 있다.

3. 연구 방법

3.1. 참가자

중국어 원어민 17명, 베트남어 원어민 3명, 영어 원어민 5명, 총 26명의 한국어 학습자가 실험에 참여하였다. 6개월 간격으로 이루어진 1, 2차 실험 당시 대학 부설 어학원에서 공부하는 학생들이었다. 평균적으로 1차 실험 당시에는 한국어 급수가 2급 정도이며, 2차에는 평균 4급 정도였다. 연령은 18세에서 31세까지 분포하며, 평균 나이는 24.5세이며, 총참여자 26명 중 여성 19인, 남성 7인이다. 학력 수준은 1차 실험 당시를 기준으로 삼았다. 고졸 학력자들은 주로 자국에서 고등학교를 졸업하고 한국어 연수차 방문한 경우가 대다수이며, 대학 및 대학원 재학 피험자들은 실험 당시에 이미 한국 대학 및 대학원에 적을 두고 있었다. 원래 1차 실험에 31명이 참여하였지만, 2명은 연락 두절, 3명은 2차 실험 당시에 귀국하였기 때문에 이들을 제외한 26명을 대상으로 실험하였다. 이들에 대한 정보는 다음과 같다.

표 1. 피험자 간략 정보

실험 기준	고졸		대학		대학원	
	1월	7월	1월	7월	1월	7월
체류 기간	1.3월	7.5월	2.2월	8.3월	2.9월	8.5월
연령	19.2세	19.9세	22.3세	23.0세	26.1세	26.8세
한국어급수 (평균)	2.3급	4.2.급	2.2.급	4.4급	2.5.급	4.4급
성별	여성 5, 남성 2		여성 7, 남성 4		여성 7, 남성 1	
국적	중국어6, 베트남어 1		중국어7, 영어2, 베트남어2		중국어6, 영어2	

3.2. 실험 과정

본 연구진이 소속된 대학교 연구실에서 실험을 진행하였다. 문제지는 모두 4개의 과제 유형(문장 읽기, 그림 설명하기, 도표 설명하기, 의견 제시하기)으로 구성되었으며, 총 20분이 소요되었다. 이 과제 유형 중 본 연구 분석에서는 ‘그림 설명하기’를 선택하였는데, 이는 이 영역에서 피험자 학생들이 비교적 고르게 응답하였기 때문이다. 실제적으로 ‘도표 설명하기’ 과제는 참여자의 15%만이 제대로 응답할 수 있었고, ‘의견 제시하기’ 과제에서는 32%만이 응답하였다.

그림 설명하기 영역 문제는 대략 10분 정도가 소요되었다. 참여자들에게 세 장의 사진이 제시되었고, 30초의 준비시간 후에 1분 이내에 설명하도록 요청하였고, 최소 3문장 이상을 발화하도록 하였다. 다음은 이 과제에 사용된 사진이다.

(1) 과제 예시. 다음 사진을 보고 설명하십시오.

(a)



(b)



(c)



이들의 발음은 Shure 10A 마이크와 TASCAM DA-P1 디지털 녹음기를 사용하였고, 녹음 시 표준화율 44,100 Hz, 양자화율 16bit로 설정하였다. 실험이 모두 종료된 후 설문지 조사를 간단히 진행하였다. 이 질문을 이용한 설문지 조사를 포함한 이유는 외국어 발음 습득에는 수업 시간 이외의 준언어학적/비언어학적 요소가 중요하다는 연구 결과 때문이다

(Derwing et al., 2008, 2009). 이 조사에 포함된 항목은 배경 언어, 동기, 선호도, 사용 시간, 형식(대면/비대면), 등이다(첨부 1).

3.3. 평가자 및 평가 과정

연구실에서 녹음된 발화자들의 발음 파일은 압축파일을 이용하여 평가자들에게 전송되었다. 이 파일에는 피평가자의 어떠한 정보도 포함되지 않도록 주의하였고, 각 파일은 번호가 부여되었다. 각 평가자들에게 4개 영역(총괄 평가, 유창도, 명료도, 이해도)에 걸쳐서 평가하도록 하였다. 이들의 평가지는 엑셀 파일로 작성하여 평가자가 배포된지 1주일내에 연구자에게 이메일로 전송하도록 요청하였다.

5명의 한국어 원어민 교강사가 평가에 참여하였다. 이들은 전공이 국어 및 국어학 관련 석박사 학위자들이며 한국어 교육에 최소 5년 이상된 교강사들이다. 이들은 두 번에 걸쳐서 평가에 참여하였다(1월, 7월). 1월 시험의 평가에 들어가기 전에 온라인 워크숍을 개최하였다. 원래는 오프라인 워크숍을 계획하였지만, COVID 19으로 인하여 'webex'를 이용한 온라인 워크숍으로 대체하였다. 온라인 워크숍은 2시간 진행되었으며, 여기에서는 시험 목적, 준거 설계, 평가 방법, 예시 평가, 질의 및 응답 순으로 이루어졌다. 이들은 한국어 교육 분야에 전문적인 교육을 받은 교강사이기 때문에 교육상에 아무런 문제는 없었지만, 평가의 기준을 잡는 문제에서는 어느 정도의 토의가 필요했다. 이런 문제는 예시 문제를 통하여 해결하였다. 워크숍을 거친 후 무기명 처리된 피평가자의 음성 파일과 평가 기준표를 이메일을 통하여 평가자들에게 전달되었다.

측정 구인 및 준거는 Derwing 외(2008, 2009)와 유럽 위원회(Council of Europe, 2001)가 설정하여 사용하고 있는 CEFR(Common European Framework of Reference)를 참조하여 다음과 같이 설정하였다.

(2) 준거 설정 예시

- a. 총괄 평가: 발음의 전반적 능력을 나타낸다. 발화자의 발음 유창도, 이해도, 명료도, 분절적 초분절적 발음 요소, 담화 일관성, 어휘 선정의 적절성을 측정한다. 그림 설명에서 적절하고 구체적으로 유창하고 명료하며, 이해를 할 수 있도록 설명한다.
- b. 유창도: 유창도란 말을 할 때 더듬거리거나 망설이지 않고, 자연스럽게 물 흐르듯 끊김 없이 말하는 능력을 일컫는다. 유창도 평가에서는 휴지 구간 및 빈도, 머뭇거림, 발화 속도, 발화 시작점 등을 중점적으로 살펴본다. 즉, 자주 혹은 긴 휴지 구간, 과도한 머뭇거림, 느린 발화 속도, 잘못된 발화 시작점 등은 유창도 평가에 부정적인 영향을 미친다.

- c. 명료도: 명료도란 발화자의 발화된 단어나 어구를 청자가 인식하는 정도를 의미한다. 따라서, 명료도 측정은 명료한 발음 인식에 기인하는 분절적(음운 정확성, 음절 명료성) 및 초분절적 요소(억양, 강세 등) 등이 중요하다.
- d. 이해도: 이해도란 발화자의 외국어투 발화에 대하여 청자가 이해함에 있어서 쉬움 혹은 어려움 정도를 의미한다. 이 이해도 영역에서는 발음영역뿐만 아니라, 의미론적 사회언어학적인 발화 환경의 맥락, 의미, 의도 등도 포함된다.

총괄적 평가, 유창도, 이해도 구인에서는 6단계 리커트(Likert) 방식(0~5)을 사용하였고, 명료도는 발화자의 발화에 대하여 평가자가 이를 받아 적고 이를 토대로 본 연구자들이 0~5점으로 점수화하는 방법을 사용하였다(Bent & Bradlow, 2003; Burda et al., 2003).

표 2. 명료도 점수 변환표 예시

단어/문장 정확도	점수
90~100%	5
80~89%	4
70~79%	3
60~69%	2
50~59%	1
49% 이하	0

명료도 점수 변환시에는 각 문제당 대답이 최소 3문장 이상이 되는 경우만 평가 대상으로 삼았다.

이들에게 평가상 주의해야 할 사항을 다음과 같이 전달하였다.

- a. 각 세트(총 4문제)별로 두 번을 걸쳐서 평가할 것.
- b. 각 문제에 대하여 4가지 구인(총괄 평가, 유창도, 이해도, 명료도)으로 나누어서 평가할 것.
- c. 각 구인에는 0~5점 범위에서 평가할 것; 총괄 발음 평가(5 = 전반적으로 발음이 매우 우수함, 1 = 발음 능력이 매우 빈약함, 0 = 평가 불능), 이해도(5 = 발음이 쉽게 이해됨, 1 = 거의 이해할 수 없음, 0 = 평가 불능), 유창도(5 = 매우 유창함, 1 = 유창도가 매우 떨어짐, 0 = 평가 불능), 명료도(5 = 매우 명료함, 1 = 매우 명료하지 않음, 0 = 평가 불능).

4. 분석 결과

4.1. 전반적 평가

5명의 평가자에 대한 평가자간 신뢰도(inter-rater reliability)를 조사하였다. 피어슨 계수(Pearson coefficient)는 총괄 평가 $r = 0.887$, 유창도 $r = 0.859$, 이해도 $r = 0.797$, 명료도 $r = 0.832$ 로 나타났다. 이 결과들을 살펴보면, 영역별로 평가자 간에 신뢰성 있는 측정을 하고 있음을 보여주고 있다. 비교적 총괄 평가와 유창도가 비교적 높은 상관관계를 보여주고 있고 이해도는 상대적으로 낮은 상관관계를 보여주고 있다. 단, 명료도 신뢰성 수치가 비교적 높은 측정치가 나온 것은 발화자의 발화 오기 단어를 범주로 처리하여 점수화한 영향으로 보인다.

집단별 연차별로 발음 평가 총 평균 점수를 얼마나 얻었는지를 알아보기 위하여 이원 배치 분산분석(two-way ANOVA)을 실시하였다. 독립변수는 학력 집단(고졸, 대재, 대학원 재)과 기간(1월, 7월)이며, 종속변수는 발음 평가 점수이다.

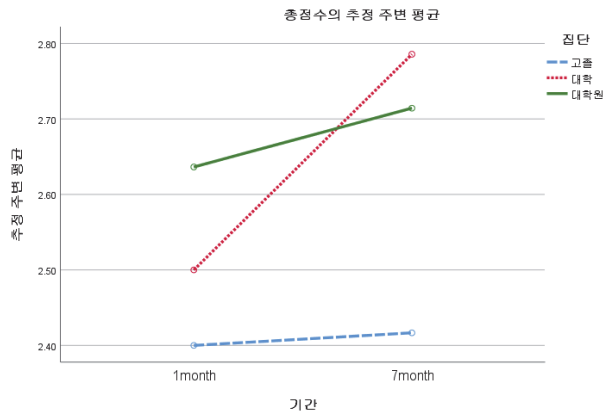


그림 1. 집단별 기간별 발음 총괄 점수

총괄 점수의 통계분석 결과 학력 변수에 대하여는 $F(2, 155) = 12.726, p < 0.001, \eta^2=3.253$ 로 통계적으로 유의미한 것으로 나타났지만, 기간 요소에 대하여는 $F(1, 155) = 1.284, p > 0.05, \eta^2=0.754$, 상호 작용은 $F(2, 155) = 2.872, p > 0.05, \eta^2=1.727$ 로 관계가 없는 것으로 나타났다. 학력 수준에 대한 사후검정(Tukey b) 결과 '고졸 < 대학, 대학원'의 두 집단으로 분리가 되었다.

고졸 집단은 t1 지점에서 2.397(SD: 0.093), t2 지점에서 2.417(SD: 0.123)이고, 대학 재학은 t1 지점에서 2.500(SD: 0.0786), t2 지점에서 2.786(SD: 0.114), 대학원 재학은 t1 지점에서

2.636(SD: 0.088), t2 지점에서 2.714(SD: 0.103)로 나타났다(t1 = 1개월, t2 = 7개월). 통계적인 측면에서 살펴보면 한국어 발음 발달은 학력 수준과 관계있지만($p < 0.05$), 6개월간의 발달 과정은 유의미성을 찾기 어렵다는 것을 보여준다($p > 0.05$). 전반적으로, 고졸 유학생들은 비교적 낮은 성취도를 보이며, 대학원생보다 대학생이 빠른 발달 단계를 보여준다. 이는 아마도 비교적 짧은 6개월간의 한국어의 발음 구조를 익힘에 있어서 고졸 집단에게 가장 불리한 것으로 보인다.

유창도 영역에서는 통계분석 결과 학력 변수에 대하여는 $F(2, 155) = 8.756, p < 0.05, \eta^2=1.253$ 로 통계적으로 유의미한 것으로 나타났지만, 기간 요소에 대하여는 $F(1, 155) = 0.892, p > 0.05, \eta^2=0.556$ 으로 관계가 없었고, 상호 작용은 마찬가지로 $F(2, 155) = 1.097, p > 0.05, \eta^2=0.867$ 로 관계가 없는 것으로 나타났다. 학력 수준에 대한 사후 검정(Tukey b) 결과 학력 수준에 대하여는 ‘고졸 < 대학, 대학원’의 두 집단으로 분리가 되었다.

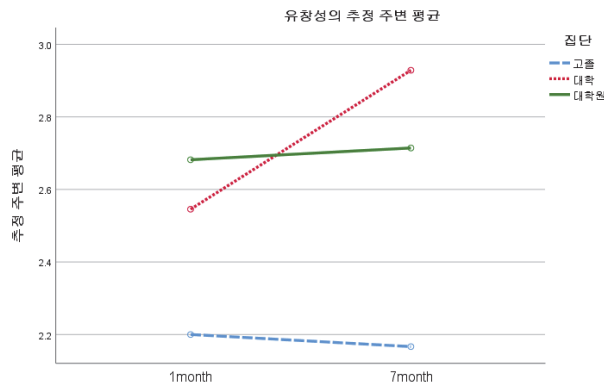


그림 2. 집단별 기간별 유창성 점수

고졸 집단은 t1 지점에서 2.200(SD: 0.202), t2 지점에서 2.167(SD: 0.132)으로 유창도 점수에 의미 있는 변화는 없었으며, 대학 재학은 t1 지점에서 2.545(SD: 0.136), t2 지점에서 2.929(SD: 0.171)으로 0.384점이 상승하고 있다. 대학원 재학은 t1 지점에서 2.682(0.136), t2 지점에서 2.716(SD: 0.171)으로 큰 변화는 없었다($p > 0.05$). 통계적인 측면에서 살펴보면 유창도 발달은 학력 수준과 관계있으며($p < 0.05$), 6개월간의 체류 기간과는 관계가 없었다($p > 0.05$). 다만, 대학 재학생들이 처음 시작은 대학원생들보다 떨어지지만, 가장 빠른 발달 정도를 보였다.

고졸 집단에서 유창성 점수가 유의미한 변화가 보이지 않는 것은 제시된 ‘과제’와도 관계가 있어 보인다. 즉, 아무런 설명 없이 사진만이 주어졌을 때, 다른 집단에서보다도 이 집단에서 가장 부정적인 영향을 보여주었다. 이는 고졸 집단은 발화 스토리 내용을 결정하는 구

조 확보에 다양한 언어학적/비언어학적 전략을 세우는데 미숙한 것으로 보인다. 과제 유형이 평가에 미치는 영향은 Derwing 외(2003)에서도 보고하고 있다. 이들은 20명의 중국인 초급 영어 학습자들의 발화에 대하여 유창성을 평가하도록 하였다. 과제는 그림 설명, 독백, 대화의 세 과제가 주어졌는데, 그림 설명 과제는 독백이나 대화 과제보다 유창성 점수가 상당히 낮았다고 보고하고 있다. 본 연구에서는 한 걸음 더 나아가 과제 유형이 평가 점수에도 영향을 미칠 뿐만 아니라, 수준별로 다른 집단에도 각기 다른 영향을 미친다는 점이 밝혀졌다.

이해도 영역에서는 통계분석 결과 학력 변수에 대하여는 $F(2, 155) = 2.602, p > 0.05, \eta^2=0.984$ 로 통계적으로 유의미하지 않지만, 기간 요소에 대하여는 $F(1, 155) = 5.887, p < 0.05, \eta^2=5.783$ 으로 유의미했다. 그러나, 상호 작용은 $F(2, 155)= 1.873, p > 0.05, \eta^2=1.098$ 로 관계가 없는 것으로 나타났다. 사후검정(Tukey b)을 실시한 결과, 기간 변수에 대하여는 '1개월 < 6개월'의 두 집단으로 분리가 되었다.

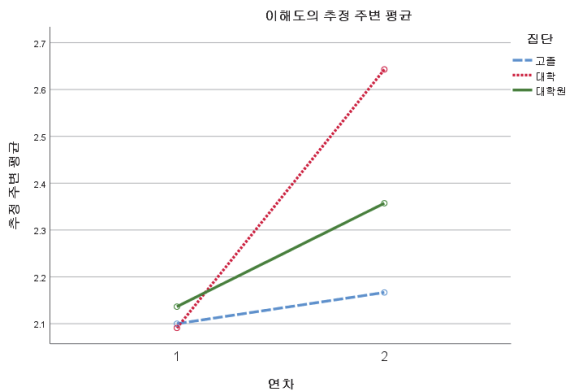


그림 3. 집단별 기간별 이해도 점수

고졸 집단은 t1 지점에서 2.102(SD: 0.198), t2 지점에서 2.173(SD: 0.122)으로 0.070점 상승하고 있으며, 대학 재학은 t1 지점에서 2.091(SD: 0.136), t2 지점에서 2.643(SD: 0.182)으로 0.552점으로 상승을 보여주고 있으며, 대학원 재학은 t1 지점에서 2.136(SD: 0.152), t2 지점에서 2.357(0.173)로 역시 0.221점 상승을 보여주고 있다. 통계적인 측면에서 살펴보면 이해도 발달은 학력 수준과 관계가 없으며($p > 0.05$), 기간과는 관계가 있다($p < 0.05$). 즉, 6개월간의 기간은 이해도 증진에 효과가 있으며, 모든 집단의 한국어 학습자들이 정도의 차이는 있지만 대부분 발달을 보여준다.

명료도 영역에서는 통계분석 결과 학력 변수에 대하여는 $F(2, 155) = 0.788, p > 0.05, \eta^2=0.432$, 기간 요소에 대해서도 $F(1, 155) = 1.887, p < 0.05, \eta^2=1.024$, 상호 작용은 $F(2, 155)= 1.008, p > 0.05, \eta^2=0.776$ 으로 통계적으로 관계가 없는 것으로 나타났다.

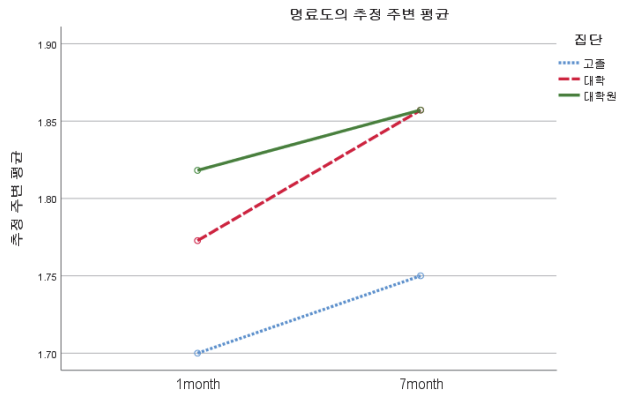


그림 4. 집단별 기간별 명료도 점수

통계적인 측면에서 살펴보면 명료도 발달은 학력 수준과 6개월 기간 수준과 관계가 없는 것으로 나타났다. 고졸 집단은 t1 지점에서 1.702(SD: 0.342), t2 지점에서 1.753(SD: 0.421), 대학 재학은 t1 지점에서 1.772(SD: 0.403), t2 지점에서 1.862(SD: 0.376), 대학원 재학은 t1 지점에서 1.828(SD: 0.524), t2 지점에서 1.866(SD: 0.504)으로 유의미한 차이를 보여주고 있지 못하다($p > 0.05$). 통계적인 측면에서 살펴보면 명료도 발달은 학력 수준 및 기간과 관계가 없다. 그러나, t2 (7개월차 측정)만으로 한정해 보았을 때 명료도는 '고졸 < 대학, 대학원'으로 명확히 구분된다($p < 0.05$).

명료도는 발화자의 발화된 단어나 어구를 청자가 인식하는 정도를 의미하며, 명료한 발음 인식은 분절적(음운 정확성, 음절 명료성) 및 초분절적 요소(억양, 강세 등) 등이 작용한다. 학력 수준별로 통계적인 유의미함을 찾을 수 없다는 의미는 비교적 짧은 6개월간의 학습은 명확한 발음을 유도하는 어휘 능력이 아직은 완전하지 못함을 의미한다. 흥미롭게도 명료도는 어휘 능력과 결부되어 있어서 고졸 집단에서 명료도 발달이 비교적 더딘 것으로 보인다.

요약하면, 학력 수준이 다른 세 집단의 6개월간에 걸친 총괄 점수, 이해도, 명료도, 유창도 발음 발달 정도는 각각 독특한 특징을 지닌다. 즉, 총괄 점수와 유창도 평가는 학력 수준에 대하여는 통계적인 유의미성을 갖지만, 기간에 대하여는 관계가 없었다. 반면에, 이해도는 학력 수준과는 관계가 없었고, 기간에 대하여는 관계가 있는 것으로 나타났다($p < 0.05$). 명료도는 학력수준과 기간에 대하여 관계가 없는 것으로 나타났다($p > 0.05$).

집단별 발달 경향을 살펴보면, 전반적으로 세 집단별로 기간이 지남에 따라서 확실히 모든 영역에서 상승하고 있지만, 각기 다른 발달 경향을 보인다. 즉, 고졸 집단은 가장 변화 속도가 느리며, 반면에 대학재학 집단은 가장 유의미한 발달을 보여주고 있다. 대학생 집단의 유의미한 발달 과정은 유창성이 개입되어 있기 때문으로 보이며, 대학원생 집단은 처음 출발은 가장 평가 점수가 높지만, 변화폭은 대학생 집단보다 떨어진다.

4.2. 영역별 상호 작용 관계

발음 총괄 점수와 유창도, 이해도, 명료도 점수의 상관관계를 분석하였다.

표 3. 총괄 점수, 유창도, 이해도, 명료도 사이의 상관 분석

	총괄 점수	유창도	이해도
유창도	0.766*		
이해도	0.668*	0.497*	
명료도	0.383*	0.392*	0.274*

* $p < 0.05$

상관관계 분석 결과 총괄 점수는 유창도와 이해도와는 강한 정적 관계를 보였고($p < 0.001$), 명료도와는 약한 정적 관계를 보였다($p < 0.05$). 유창도와 이해도는 명료도와 약한 관계만을 보여주었다($p < 0.05$). 대체로 한국어 발음 평가는 다른 영역보다 유창도가 상당한 영향을 미친다는 것을 보여주고 있다.

이 결과는 외국어 발음 평가가 유창도에 치중할 수밖에 없음을 잘 보여준다. 일반적으로 TOEFL speaking test나 OPIc 같은 응시자의 대학 입학이나 취업을 결정하는 고부담시험(high-stake test)들이 유창도를 중요한 평가항목으로 여기는 것은 말하기 능력과 발음 능력이 유창성 능력과 강한 정적 관계를 보여주기 때문이다(Derwing et al., 2004; Alejandro, 2019). 이는 영어뿐만 아니라 한국어에도 적용됨을 알 수 있다.

이해도는 총괄 점수와 유창도에 비교적 강한 정적인 관계를 보이며($p < 0.001$), 명료도와는 약한 관계를 보인다($p < 0.05$). 이해도 측정은 사회언어학 및 화용론적인 담화, 주제, 맥락과 관계를 맺기 때문에 명료한 발음과는 강한 관계를 맺지 않는다(Munro & Munro, 1995). 또한 이해도는 비대면보다는 대면 대화에서, 낯선 사람보다는 친근한 사이에서 이해도 수치가 증가하는데(Saito, et al., 2019), 이는 발음 자체보다는 발화가 일어나는 주변 환경과 맥락에 의존하는 경우가 많기 때문으로 보인다.

명료도는 총괄 점수, 유창도, 이해도와 모두 약한 관계를 보여주고 있다($p < 0.05$). 명료도는 단어나 문장 인식이 주요 관심사이기 때문에 음절이나 단어 같은 작은 음운 단위의 발화인식에는 매우 중요한 요소이지만, 문장이나 단락 혹은 그 이상의 단위에서의 인식에는 중요도가 떨어진다(Derwing & Munro, 1997). 발화인식에는 언어 개별적인 특성도 작용하는데, 리듬 박자 언어인 영어인 경우는 강세와 억양을 포함하는 초분절 요소가 중요하지만, 음절 박자 언어인 한국어인 경우 초분절 요소보다 분절 요소가 더 중요하다(Kang, 2010; 강석환, 2018). 요약하면, 한국어를 대상으로 하는 본 연구에서는 발음 총괄 점수에 영향을 미치는 측정 영역이 '유창도, 이해도 > 명료도' 순서로 되어 있다. 그러나 어떤 언어를 대상으

로 하는지, 측정 범위를 어느 정도로 하는지, 과제 종류를 어떻게 하는지에 따라 이 순서는 바뀔 수 있는 것으로 보인다.

5. 발음 습득에 미치는 변수

본 연구 결과를 통하여 6개월간에 걸쳐서 학력 수준에 의한 집단별 한국어 발음 능력 평가를 4가지 영역(총괄 평가, 유창도, 이해도, 명료도)으로 나누어서 실시하였다. 그 결과 발음 총괄 평가는 유창도와 가장 강한 정적인 관계가 있었고, 집단별 특징을 살펴보면 대학생 집단이 가장 발달이 빠르며, 고졸 집단이 가장 느렸다. 대학생 집단이 가장 빠른 것은 수업 이외의 일상생활에서 한국어 사용 시간이 가장 많았고, 비대면보다는 대면 비율이 다른 집단에 비하여 높은 것으로 보인다.

발음 실험 후에 이루어진 설문 조사에서는 배경 언어, 동기, 선호도, 총 한국어 학습 기간 등은 집단별 차이를 보이지 않았다($p > 0.05$). 그러나, 수업 외 한국어 노출 시간과 형식(대면/비대면)에서는 집단별 차이를 보였다($p < 0.05$). 노출 시간과 집단에 대한 피어슨 카이제곱 검정을 실시한 결과, 대학생 집단은 $\chi^2(155) = 55.205$, $p < 0.001$ 로 관계가 있는 것으로 나타났지만, 고졸 집단 $\chi^2(155) = 6.658$, $p > 0.05$, 대학원생 집단 $\chi^2(155) = 14.605$, $p > 0.05$ 로서 관계가 없는 것으로 나타났다. 평균적으로 고졸 집단은 72분, 대학생 집단은 112분, 대학원생은 79분으로 나타났다.

대면과 비대면으로 나누어진 한국어 노출 방식에 관한 질문 분석에서도 대학생 집단이 대면 비율이 상대적으로 높았다. 대학생 집단은 $\chi^2(155) = 33.932$, $p < 0.001$ 로 관계가 있는 것으로 나타났지만, 고졸 집단 $\chi^2(155) = 11.788$, $p > 0.05$, 대학원생 집단 $\chi^2(155) = 15.771$, $p > 0.05$ 로 관계가 없는 것으로 나타났다. 노출 방식에 대하여 세 집단 모두 비대면이 70%로 대면인 30%보다 월등히 많았지만, 그중에서도 대학생 집단이 가장 대면 비율이 높았다. 구체적으로 고졸 집단은 대면 23%, 비대면 77%, 대학생 집단이 대면 38%, 비대면 62%, 대학원생 대면 22%, 비대면 78%였다. 즉, 고졸 및 대학원생 집단들보다 대학생 집단이 가장 많이 한국어에 노출되었고, 이러한 일상적 노출이 한국어 발음, 특히 유창성 습득에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

일반적으로 외국어 발음 습득에는 동기 및 선호도 등 비언어학적 요소가 중요하다고 알려져 있다(김옥기, 강석한, 2020; 강석한, 2022). 그러나, 비교적 짧은 6개월간의 중단 연구에서는 이런 비언어학적 요소보다는 사용시간 및 형식 등의 직접적 접촉 여부를 나타내는 변수가 더 큰 영향을 미쳤다.

6. 발음 교육 제안과 결론

외국어로서 한국어 발음 교육은 유창도, 이해도, 명료도를 동시에 증진시켜야 하는 것은 반론의 여지가 없다. 그런데도, 연구 결과에 따르면 모든 영역 중에서 유창도가 발음 총괄 평가에 가장 큰 영향을 미친다는 것을 보여주고 있다. 이러한 이유로 외국어로서의 한국어 발음 수업에 유창도 교육은 매우 필요하고, 이를 수업에 연계하는 방안이 모색되어야 할 것이다.

일반적으로 제2 언어 습득 분야에서의 유창도는 발화자의 자동적인 발화과정에 대한 원어인 청자의 인식이라고 규정되고 있다(Segalowitz, 2004). 따라서 외국어 화자가 목표어를 얼마나 능숙하게 발화하는가를 측정하는 발음 평가가 유창도를 중요한 요소로 여기는 것은 전혀 이상한 일이 아니다. 이러한 유창도 영역은 발음뿐만 아니라 문법 및 어휘 능력도 포함한다는 주장도 있다(Bolsker et al., 2012). 그러나, 여러 영역이 동시에 측정이 될 때는 분절 및 초분절 요소 등의 음성학적 측면이 중요한 측정 요소가 된다(Alejandro, 2019). 이 중에서 분절적 요소는 한국어 발음 평가에 중요한 요소이다(Kang, 2010; 강석한, 2018; 2022).

Rossiter 외(2010)는 외국어 발음 평가를 통하여 유창도 훈련이 필요하며, 이 영역이 교수에 중심이 되어야 한다고 주장했다. 학생들에게 제시되는 여러 형태의 발음 활동을 통하여 휴지 빈도 및 구간길이, 발화 속도를 조절하는 능력을 키워줄 필요가 있다고 제안하였다. 이러한 음성학적 요소 이외에 어휘와 문법을 강조한 연구들도 있다. Bleistein, Smith, Lewis(2013)는 유창도 증진을 위하여 학생들에게 이미 배운 어휘와 문법을 적용하도록 하여야 하고, 비슷한 맥락에서 배운 내용을 적용하기 위하여 반복을 해야 하며, 평상시보다 더 빨리 과업을 완수할 수 있도록 독려해야 한다고 하였다.

방법뿐만 아니라 교수과정에서 전략적 접근이 필요하다는 주장도 있다. Nation과 Newton(2009)은 유창도 자료의 수업 내용이 '낮은 밀도(low density)'로 통합되어야 하는데, 예를 들면 듣기 자료의 모든 단어는 학생들에게 익숙한 단어로 구성되어야 한다고 주장하였다. 또한 유창도 개발을 위해서는 교육 과정의 각 영역이 유기적으로 연결되어야 하는데, 예를 들어, '독해 다음에 듣기, 토론 다음에 듣기, 쓰기 다음에 발음' 순으로 연결되어야 한다는 것이다. 이는 이전의 활동을 통하여 이후 활동이 준비되고 지원되는 교수 방식이 외국어 발음 습득에 효과적이라고 보았기 때문으로 보았다. 교사 측면에서 학생들의 유창도 개발을 위해서는 '피드백'의 중요성을 강조한다. Ortega(2013)는 교재 위주의 교실 수업 환경에서 배우는 내재적 언어 활동보다, 교사와 학생 간 비-교재적인 언어 표현 활동으로 이루어진 외재적 피드백(explicit feedback)이 제공되어야 한다고 강조했다. 피드백이 제공될 때, 교사는 내용의 실수에 초점을 맞추어야 하고, 그다음에는 어휘 실수, 그리고 문법 실수는 맨 마지막으로 제시되어야 한다. 즉, 유창한 발화에서 제일 중요한 것은 내용이라는 측면에서 매우 흥미 있는 연구 결과이다.

결론적으로, 본 연구에서는 학력 수준에 따라 총괄 발음 점수, 이해도, 명료도, 유창도 측정이 달라질 수 있음을 보여주었다. 즉, 집단별로 다른 평가 발달 정도를 보였다. 어떤 유형이건 유창도는 매우 발달이 빨랐고, 가장 느린 영역은 명료도였다. 집단별로는 대학생 집단이 고졸 및 대학원생 집단보다 발달이 빨랐는데, 이는 수업 외의 일상생활에서 대면을 통한 한국어 접촉 시간과 비율이 높기 때문으로 보인다.

참고문헌

- 강석한. (2022). *영어와 한국어 유창성 이해 및 평가*. 서울: 신아출판사.
- 강석한. (2018). 영어와 한국어의 L2 유창성 습득 및 판단 비교 연구: 체류 경험을 중심으로. *이중언어학*, 71, 1-36.
- 김경선, 이규민, 강승혜. (2010). 일반화가능도 이론을 적용한 한국어 말하기 성취도 평가의 신뢰도와 오차요인 분석. *한국어 교육*, 21(4), 51-75.
- 김나미, 김영주. (2018). 발음 유창성 평가에서의 평가 구인 간 상관관계: 한국어 중급 학습자의 발화를 중심으로. *한국어 의미학*, 59, 87-108.
- 김옥기, 강석한. (2020). 영어권 및 중국어권 한국어 학습자의 유창성 습득 중단 초기 연구. *한국어 교육*, 31(2), 29-52.
- 김태경, 박초롱. (2015). 외국어로서의 한국어 발화 유창성 변화 연구: 중국어 모어 화자를 대상으로. *언어과학연구*, 75, 129-150.
- 박기영. (2010). 한국어 음운론과 한국어 발음 교육의 상관성에 대한 일고찰: 자모 교육과 음운 변동 교육을 중심으로. *어문론집*, 43, 7-30.
- 백소영. (2010). 한국어 통합 교재를 통한 발음 교육 고찰. *시학과 언어학*, 18, 119-138.
- 송윤경, 김운신, 이동은. (2012). 중국인 한국어 학습자의 발음과 억양 연구: 요청/거절 화행을 중심으로. *언어학*, 62, 145-171.
- 송향근. (2011). 음운 이론과 한국어 발음 교육. *한국어학*, 50, 1-27.
- 유현정. (2013). 국어교육, 한국어교육: 한국어 교재의 발음교육 방안 연구-발음교육의 내용과 방법을 중심으로. *한성어문학*, 32, 489-511.
- 이정희. (2010). 인식 조사를 통한 한국어 구어 유창성의 개념 및 요인 연구. *한국어 교육*, 21(4), 183-204.
- 이향. (2013). 발음 평가에 있어서 정확성, 유창성, 이해명료성, 이해가능성 기준 간의 영향 관계 연구. *언어와 문화*, 9(3), 221-243.
- 임우열, 김영주. (2014). 한국어 고급 학습자의 발음 숙달도와 발음 학습 전략 사용 간의 관계 연구. *한국어 교육*, 25(4), 189-218.

- 장향실. (2002). 중국어 모국어 화자의 한국어 학습시 나타나는 발음상의 오류와 그 교육 방안. *한국어학*, 15, 211-227.
- 최정순. (2012). 한국어 발음 교육의 현황과 과제. *언어와 문화*, 8(3), 295-324.
- 홍진혁. (2018). *라오스인 학습자를 위한 한국어 발음 교육 연구*. 서울대학교 박사학위 논문.
- Alejandro, G. R. (2019). A closer look at TOEFL speaking assessment test. A guide to teaching TOEFL iBT speaking. Unpublished master's thesis. University of San Francisco, California, USA.
- Barefoot, S. M., Bochner, J. H., Johnson, B. A., & Eigen, B. A. V. (1993). Rating deaf speakers' comprehensibility: An exploratory investigation. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 2(3), 31-35.
- Bleistein, T., Smith, M. K., & Lewis, M. (2013). Teaching speaking. In TESOL International Association (Eds.), *A guide to teaching TOEFL iBT speaking* (pp. 45-65). Boston: TESOL publications.
- Burda, A. N., Hageman, C. F., Scherz, J. A., & Edwards, H. T. (2003). Age and understanding speakers with Spanish or Taiwanese accents. *Perceptual and Motor Skills*, 97(1), 11-20.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.
- De Jong, N. H., Steinel, M. P., Florijn, A., Schoonen, R., & Hulstijn, J. H. (2012). The effect of task complexity on functional adequacy, fluency and lexical diversity in speaking performances of native and non-native speakers. In A. Housen, F. Kuiken, & I. Vedder (Eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA* (pp. 121-142). Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Derwing, T. (2003). What do ESL students say about their accents? *Canadian Modern Language Review*, 59(4), 547-567.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 1-16.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., & Thomson, R. I. (2008). A longitudinal study of ESL learners' fluency and comprehensibility development. *Applied Linguistics*, 29(3), 359-380.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., Thomson, R. I., & Rossiter, M. J. (2009). The relationship between L1 fluency and L2 fluency development. *Studies in Second*

- Language Acquisition*, 31(4), 533-557.
- Derwing, T., Rossiter, M., & Thomson, R. (2004). L2 fluency: Judgments on different tasks. *Language Learning*, 54(4), 655-679.
- Dewaele, J. M. (2002). Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. *International Journal of Bilingualism*, 6(1), 23-38.
- Dewey, D. P., Bown, J., & Eggett, D. (2012). Japanese language proficiency, social networking, and language use during study abroad: Learners' perspectives. *Canadian Modern Language Review*, 68(2), 111-137.
- Du, H. (2013). The development of Chinese fluency during study abroad in China. *The Modern Language Journal*, 97(1), 131-143.
- Ellis, R., & Yuan, F. (2004). The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(1), 59-84.
- Freed, B., So, S., & Lazar, N. A. (2003). Language learning abroad: How do gains in written fluency compare with gains in oral fluency in French as a second language? *ADFL Bulletin*, 34(3), 34-40.
- Gorsuch, G. J. (2011). Improving speaking fluency for international teaching assistants by increasing input. *Tesl-Ej*, 14(4), 114-123.
- Gut, U. (2015). *Bilingual acquisition of intonation: a study of children speaking German and English*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Kang, O. (2010). Relative salience of suprasegmental features on judgments of L2 comprehensibility and accentedness. *System*, 38(2), 301-315.
- Kang, S. (2012). A study on the fluency judgement of the suprasegmentals for the native English and Japanese learners of Korean. *Bilingual Research*, 50, 1-24.
- Kang, S. (2013). The Evaluation of L2 pronunciation by the raters' language background. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 21(4), 99-117.
- Kormos, J. (1999). Simulating conversations in oral-proficiency assessment: A conversation analysis of role plays and non-scripted interviews in language exams. *Language Testing*, 16(2), 163-188.
- Moyer, A. (2005). Formal and informal experiential realms in German as a foreign language: A preliminary investigation. *Foreign Language Annals*, 38(3), 377-387.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*,

- 45(1), 73-97.
- Munro, M. J., Derwing, T. M., & Morton, S. L. (2006). The mutual intelligibility of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 111-131.
- Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 109-148.
- Pennington, M. C. (1989). Teaching pronunciation from the top down. *RELC Journal*, 20(1), 20-38.
- Rossiter, M. J., Derwing, T. M., Manimtim, L. G., & Thomson, R. I. (2010). Oral fluency: The neglected component in the communicative language classroom. *Canadian Modern Language Review*, 66(4), 583-606.
- Saito, K., Tran, M., Suzukida, Y., Sun, H., Magne, V., & Ilkan, M. (2019). How do second language listeners perceive the comprehensibility of foreign-accented speech? *Studies in Second Language Acquisition*, 41(5), 1133-1149.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Cambridge: Routledge.
- Segalowitz, N., & Dewey, P. (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 275-301.
- Skehan, P., & Foster, P. (1999). The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning*, 49(1), 93-120.
- Smith, L. E., & Nelson, C. L. (1985). International intelligibility of English: Directions and resources. *World Englishes*, 4(3), 333-342.
- Towell, R., Hawkins, R., & Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics*, 17(1), 84-119.

첨부 1. 설문지 조사.

1. 당신의 모국어는?

2. 한국어 학습 동기는? (복수 선택 가능)

- (1) 진학 (2) 취업 (3) 흥미 (4) 환경 (5) 사회적 성공 (6) 동경 (7) 기타

3. 한국어 호감도

- (1) 매우 좋다 (2) 좋다 (3) 그저 그렇다 (4) 나쁘다 (5) 매우 나쁘다

4. 총 한국어 학습기간은?

- (1) 6개월 미만
(2) 1년 미만
(3) 1년 ~ 2년
(4) 2년 이상

5. 수업 이외의 한국어 사용시간

- (1) 1시간 이내
(2) 1시간~2시간
(3) 2시간~3시간
(4) 3시간~4시간
(5) 기타

6. 대략적인 한국어 접촉 형식 비율은?

- (1) 대면(직접 접촉): %
(2) 비대면(온라인, 유튜브, TV등): %

강석한

27478 충북 충주시 충원대로 268

진국대학교 글로벌캠퍼스 교양대학 부교수

전화: (043)840-3395

이메일: kangs45@kku.ac.kr

Received on February 10, 2022

Revised version received on March 15, 2022

Accepted on March 31, 2022

