

학습 환경에 따른 한국어 접촉 양상이 발음 숙달도 발달에 미치는 영향

-태국인 중급 학습자를 중심으로-

썬쑤완나씨 사야몬 · 김영주*

Abstract

Sayamon Sornsuwannasri · Youngjoo Kim 2015. 9. 30. **The Influence of Language Contact on Pronunciation Proficiency Development in Different Learning Contexts: Focusing on the Intermediate Thai Learners of Korean.** *Bilingual Research* 60, 153-177. This study investigated Korean pronunciation proficiency development of Thai learners in SA(Study Abroad) and AH(At Home) learning contexts, and examined the effects of learner variables on the pronunciation proficiency. The pronunciation proficiency was divided into four areas; fluency, comprehensibility, accuracy, and global foreign accent. The study applied pre and post-pronunciation test for 11 Thai learners in Korea and 21 learners in Thailand taking a 10-week Korean course. The study also employed the LCP(Language Contact Profile) questionnaire to analyze influential factors on learners' pronunciation proficiency. The main findings are: (i) SA learners did a significant development in all four areas of pronunciation proficiency, while AH learners did a significant development in only fluency and accuracy areas; (ii) Multiple regression analyses revealed that duration of interaction in Korean influences SA learners' pronunciation proficiency in all areas, while duration of discussion in Korean and duration of Korean language awareness outside classroom influence AH learners' pronunciation fluency. (**Chiang Mai University·Kyunghee University**)

【Key words】 language learning context(언어 학습 환경), pronunciation

* 제1저자: 썬쑤완나씨 사야몬, 교신저자: 김영주

proficiency(발음 숙달도), Thai learners of Korean(태국인 한국어 학습자), language contact profile(언어 접촉 프로필), pronunciation proficiency variables(발음 숙달도 변인)

1. 서론

제2언어(L2) 학습자들은 L2 구어 능력을 향상시키기 위해 목표어 환경으로의 단기 혹은 장기 이주를 생각한다. 대부분의 L2 학습자들은 목표어 환경으로의 이주가 목표어에 대한 노출과 입력을 극대화시키는 효과적인 방법이고 이러한 활동은 그들의 L2 구어 능력을 증진시킨다고 믿는다. 실제로 많은 연구들이 L2 학습 환경에 따라 L2 습득 효과가 달라짐을 확인하였다(DeKeyser, 1991; Brecht, Davidson, & Ginsberg, 1995, Lafford, 1995; Milton & Meara, 1995; Freed, 1995; Freed, 1998; O'Donnell, 2005). 연구들은 목표어 사용 지역에서의 유학 환경(SA 환경: Study Abroad 환경)이 학습자들의 목표어 사용과 목표어 접촉 정도의 증가로 인해 자연스럽게 L2를 학습할 수 있는 장점이 있는(Freed, Segalowitz, & Dewey, 2004) 반면, 자국에서의 목표어 학습 환경(AH 환경: At Home 환경)은 교실 수업을 통해 문법과 같은 언어적 지식을 향상시킬 수 있는 장점이 있음(Larsen-Freeman, 2000)을 보고하였다.

L2 구어 능력은 학습자가 발화한 구어의 유창성, 정확성, 복잡성 나아가 상황에 적절한 화용 능력 그리고 발음 숙달도 등을 아우르는 광범위한 개념이다. 본 연구는 학습자의 구어 능력 중 학습자의 발화에서 제일 먼저 만나게 되나 연구 결과가 많이 축적되지 않은 발음에 집중하여 L2 학습 환경에 따른 L2 접촉 정도가 발음 숙달도 발달에 미치는 영향에 대해 살펴보고자 한다.

따라서 본 연구는 어느 정도 구어 산출이 가능한 태국인 중급 학습자 집단을 학습 환경에 따라 SA 학습자 집단과 AH 학습자 집단으로 나누어 먼저 학습 환경에 따른 발음 숙달도 발달 양상을 비교하고 이어서 각

집단의 발음 숙달도 발달에 영향을 미친 한국어 접촉 변인을 검토하는 것을 목적으로 한다. 본 연구의 목적에 따라 설정한 연구 질문은 다음과 같다.

연구 질문 1. SA와 AH 학습 환경에서 태국인 학습자의 발음 숙달도 발달 양상은 어떠한가?

연구 질문 2. SA와 AH 학습 환경에서 한국어 접촉 양상은 발음 숙달도에 어떤 영향을 주는가?

2. L2 발음 숙달도 연구

본장에서는 선행연구로 언어 학습 환경에 따른 L2 발음 숙달도 발달에 관한 연구들을 살펴보겠다.

L2 발음 숙달도에 영향을 주는 학습자 변인으로 가장 많이 언급되는 것은 L2 학습 시작 연령이며 이외에 자주 언급되는 변인으로 목표어 환경으로의 노출이 있다. 학습 환경과 발음 숙달도 향상 간의 상관성을 밝힌 연구들은 학습 환경에 따라 별다른 차이가 나타나지 않는다는 연구(Simões, 1996, Smemoe & Haslam, 2013)와 학습 환경에 따른 차이가 나타남을 밝힌 연구(박지현, 1998; Stevens, 2001)로 나누어 볼 수 있다. Simões(1996)에서는 5명의 학습자들을 낮은 중급, 중급, 높은 중급, 고급으로 나눠 스페인에서 5주일 동안 학습한 후에 다시 평가하였는데 학습자 다섯 명 중 두 명이 음운적인 발달(예: *a*와 같은 발음을 덜 생산하는 것, 모음의 발음 길이가 짧아진 것, 더 빈번한 음운 동화)을 보인 반면, 망설임은 줄어들음을 발견하였다. Simões(1996)에서는 이런 발음 성취도 향상이 학습 환경과는 유의미한 상관관계가 없고, 개인의 노력 및 흥미와 같은 학습자 변인 및 교사의 교육과 관계가 있음을 밝혔다.

Smemoe & Haslam(2013)에서는 ESL 학습자의 발음 숙달도에 영향을 미치는 변인으로 적성, 발음 학습 전략, 학습 환경을 선정한 후 10주간의

학습 과정 전후에 발음 평가를 실시하고 발음 학습 전략에 대한 설문조사를 실시하였다. 발음 숙달도는 유창성(fluency), 이해가능성(comprehensibility), 정확성(accuracy), 외국인 억양(global foreign accent) 등 네 분야로 세분화하여 7점 척도로 채점하였다. 분석 결과, 학습 환경이 발음 학습에 유의미한 영향을 주지 않았으나 언어 적성과 발음 학습 전략은 발음 숙달도와 확연한 상관관계가 있음을 보고하였다. 이는 목표어 환경에서 L2를 학습할 때 그 능력이 빠르게 발달하나 이때 L2 학습에 영향을 미치는 것은 그들이 면하고 있는 언어 학습 환경만이 아니라 다양하고 복잡한 개인적 변인이라고 한 DeKeyser(1991)와 같은 맥락이다.

한편, 국내 L2 영어 학습자를 대상으로 한 박지현(1998)에서는 영어의 단모음을 컴퓨터와 음향기재로 분석하였다. 연구 참여 학습자는 ESL(English as Second Language) 장기 학습자, ESL 단기 학습자, 발음 집중 훈련을 받은 EFL(English as Foreign Language) 학습자(highly-trained EFL), 대학 EFL 학습자(common EFL)와 같은 네 집단으로 구성되었다. 분석 결과 발음 집중 훈련을 받은 EFL 학습자보다 ESL 단기 학습자가 표준 영어의 단모음을 더 잘 발음한 것으로 나타나 발음 발달에 학습 환경의 중요성을 보여주었다. Stevens(2001)은 음운 분석을 통해 스페인에서 스페인어를 학습한 집단이 미국에서 스페인어를 학습한 집단보다 스페인어 발음이 원어민의 발음과 가깝다는 연구 결과를 보고하였다.

한국어 교육 분야에서 L2 발음 숙달도에 영향을 미치는 개인적 변인에 대한 연구로 임우열·김영주(2014)에서는 L2 한국어 고급 학습자 50명을 대상으로 발음 숙달도를 유창성, 이해가능성, 정확성, 외국인 억양 영역으로 분류하여 평가하였다. 그리고 발음 학습 전략 설문조사를 통하여 발음 숙달도와의 상관관계를 분석한 결과 발음 숙달도가 낮은 학습자 집단이 발음 숙달도가 높은 학습자 집단과 다르게 가설검증 전략을 유의미하게 적게 사용하였다. 그리고 전체 표본의 발음 숙달도와의 상관관계를 분석한 결과, 가설검증 전략이 발음 숙달도와 유의미한 양의 상관관계를

보임으로써 전략 사용과 같은 학습자 변인이 발음 숙달도와 관계가 있음을 밝혔다.

이상에서 선행연구를 통해 볼 때 먼저 학습 환경과 학습자 변인이 발음 숙달도에 미치는 영향에 대한 연구 결과가 다양함을 알 수 있었다. 학습 환경만으로 영향 관계를 밝힌 연구가 있는 반면 학습 환경과 함께 개인적 변인이 중요함을 밝힌 연구들이 있었다. 이어서 기존 연구들은 주로 학습자 변인으로 전략 사용과 언어 적성 등을 살핀 반면 학습자의 목표어 접촉 양상과 정도를 살핀 연구는 드물었다. 무엇보다도 한국어교육 분야의 경우 다양한 국적의 학습자가 국내에 와서 한국어를 배우는 SA 학습 환경이 AH 학습 환경에 비해 발음 숙달도 향상에 효과적인지 그리고 학습자 변인이 주는 영향은 언어 학습 환경별 차이가 있는지를 살펴봄으로써 한국어 발음 숙달도 발달에 학습 환경이 주는 역할에 대해 집중하여 탐구한 연구는 찾기가 매우 힘들었다.

따라서 본고에서는 최근 한국어 학습자 수가 가파르게 증가하고 있는 태국의 한국어 중급 학습자를 대상으로, 먼저 이들을 SA 환경(한국에서의 학습)과 AH(태국에서의 학습) 환경으로 나누어 10주간 교육한 후 발음 숙달도 발달을 살펴보고 이어서 학습자 변인으로 10주간의 목표어 접촉 정도를 조사하여 언어 학습 환경에 따른 목표어 접촉 정도가 발음 숙달도에 미치는 영향에 대해 알아보겠다.

3. 연구 방법

3.1 연구 참여자

본 연구의 자료가 구어 자료임을 감안하여 두 학습 환경 모두에서 어느 정도 한국어 발화를 경험하여 발화에 어색함이 없는 중급 수준의 태국인 학습자를 구하였다. 학습 환경에 따라 SA 집단은 한국의 대학 부설

어학원에서 한국어를 배우는 학습자로 총 11명을, AH 집단은 태국에서 한국어를 전공하는 대학생으로 총 21명을 선정하였다. SA 학습자 집단은 어학원에서 하루에 네 시간씩, 일주일에 5일 수업을 진행해서 한국어를 주당 20시간 학습하고 있었고 AH 학습자 집단은 태국 내 대학교의 한국어 과정에서 6 과목을 수강하고 각 과목은 3학점으로 일주일에 3시간씩 총 18시간 한국어를 배우고 있어 주당 수업시간은 비슷하였다. 연구 참여자의 정보는 다음과 같다.

<표 1> 참여자의 정보

	태국인 SA 학습자	태국인 AH 학습자
연령	18~29세	20~24세
성별	남자 2명, 여자 9명	여자 21명
직업	대학생, 대학원생	대학생 3~4 학년
숙달도	중급	중급
TOPIK 급수	없음~4 급	없음~3급
한국어 학습 기간	1년~3년 10 개월	2년~3년
한국 거주 기간	6개월~4년	해당 없음

또한 학습자의 발음 숙달도를 평가하기 위해 한국인 평가자 5명을 구하였는데 이들은 모두 한국어교육 박사 수료 이상의 학력을 취득한 여성들로 한국어 강의 경력이 3년 이상이며 연령은 30~40세이다.

3.2. 연구 도구

본 연구에서는 SA와 AH 환경에서 태국인 중급 학습자의 한국어 접촉 정도를 조사하고 한국어 접촉 정도가 발음 숙달도 발달에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 이를 위해 본 절에서는 먼저 학습자의 언어 접촉 정도를 알아보기 위한 도구를 제시하고 이어서 발음 숙달도를 평가하기 위한 자료와 평가 기준을 제시할 것이다.

3.2.1. 언어 접촉 설문지

본 연구에 참여한 학습자들이 목표어인 한국어를 실제 생활에서 어떻게 접촉하고 사용하는지에 대한 정보를 조사하기 위해 Freed, Segalowitz & Dewey(2004)의 언어 접촉 설문(Language Contact Profile: LCP)를 기반으로 태국인 한국어 학습자에 맞게 설문을 개발하였다. LCP 설문 내용은 다섯 가지 주요 범주로 나눌 수 있는데 이들은 (1) 한국어 상호작용 시간, (2) 대화 상대별 접촉 시간, (3) 한국어 사용 목적, (4) 한국어의 언어적 인지와 적용, (5) 교실 밖 한국어 활동 시간이다.

<표 2> LCP 설문지의 범주와 내용

범주	내용
(1) 한국어 상호작용 시간	1a. 교실 안에서 한국어 상호 작용 빈도 1b. 교실 밖에서 한국어 상호 작용 빈도
(2) 대화 상대별 접촉 시간	2a. 교사 2b. 반 친구 2c. 한국어 모어 화자
(3) 한국어 사용 목적	3a. 수업 과제 설명 3b. 정보 수집 - 가격 알아보기, 길 찾기 등 3c. 일상 대화 - 인사하기, 음식 주문하기 등 3d. 토론
(4) 한국어 인지와 적용	4a. 교실에서 배운 것을 교실 밖에서 사용하기 등 4b. 교실 밖에서 배운 것을 교실에서 질문/토론하기 등
(5) 교실 밖 한국어 활동 시간	5a.~5b. 말하기 - 한국사람, 반 친구와 이야기하기 등 6a.~6f. 읽기 - 신문, 소설, 잡지, 공지, 홈페이지를 읽기 등 7a.~7e. 듣기 - 텔레비전, 영화, 라디오, 노래 듣고 보기 등 8a.~8e. 쓰기 - 숙제, 노트, 이메일, 서류를 쓰기 등

3.2.2. 발음 숙달도 평가 자료

학습자의 발음 숙달도를 평가하기 위해 선행연구를 참조하여 태국인 한국어 학습자들이 가장 어려워하는 발음을 포함한 평가 자료를 제작하

였다. 태국인 학습자에게 어려운 발음들로 알려진 발음은 종성 /ㄹ/, 초자음과 같이 쓰이는 y계열 이중모음(ㅑ, ㅕ, ㅓ, ㅗ, ㅛ, ㅠ), 그리고 비음화이다

먼저, 종성 /ㄹ/은 태국어의 음성 규칙으로 인해 종종 /ㄴ/ 발음으로 발화되어 발음 오류가 많다(Simuang, 2005; Boonmalerd, 2012; 김지현, 2013; 박민희, 2014). 이어서, 초자음과 같이 쓰이는 y계열 이중모음(ㅑ, ㅕ, ㅓ, ㅗ, ㅛ, ㅠ)은 태국어에서 y계열 이중모음이 다른 초자음과 같이 쓰일 수 없다는 규칙으로 인해 태국인 학습자들의 발음 오류가 빈번하다(Simuang, 2005; Kamonjiranuwat, 2013; 박민희, 2014). 끝으로, 태국인 학습자는 비음화를 어려워하는데(Simuang, 2005; Boonmalerd, 2012; Sornsuwannasri, 2012; 김지현, 2013; 박민희, 2014)¹⁾ 이는 태국어에서는 음절을 하나씩 따로 발음하기 때문으로 태국인 학습자들은 한국어의 연음이나 자음동화와 같은 발음을 잘 하지 못하는 경우가 많다.

발음 숙달도 평가 자료는 위의 세 발음에 따라 각각 두 문장씩(1번과 2번은 종성 ㄹ, 3번과 4번은 이중모음, 5번과 6번은 비음화) 총 여섯 문장을 만들었고 학습자가 어떤 발음을 평가받는지 알지 못 하게 하기 위해 선정한 단어들에 밑줄을 따로 긋지 않았다. 발음 평가 자료는 아래 <표 3>과 같다.

<표 3> 발음 숙달도 평가 자료

아래 문장을 읽어주십시오.

1. 딸과 아들에게 줄 상품을 가져올 때 얼마나 힘들었는지 몰라요.
2. 평일과 토요일에는 헬스장 회비를 직접 낼 수 있습니다.

1) 태국인 중급 학습자의 비음화 오류를 분석한 Sornsuwannasri(2012)에서는 비음화 각 환경의 오류율이 각각 64.58%(장애음의 비음화), 51.67%(치조음의 비음화), 60.42%(치조음의 비음화에 이은 장애음의 비음화)로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났는데 이는 비음화 환경과 관계없이 태국인 학습자들은 모든 비음화에 어려움을 겪고 있음을 보여준다.

3. 개가 여행을 하려고 했는데 계절 학기 기간이라서 그냥 학교에 갈 수 밖에 없다.
4. 풍 소리가 들리고 얼굴이 가름한 여자 선수가 훌륭한 능력으로 뛰고 있는 모습을 뉴스에서 봤어요.
5. 작년에 종로 서점에서 국문으로 번역한 심리학책을 샀습니다.
6. 집안에서 압력을 받고 있어서 독립하고 싶다.

3.2.3. 발음 숙달도 평가 지표

본고에서는 발음 숙달도를 평가하기 위해 Smemoe & Haslam(2013)에서 사용한 7점 척도를 사용하였고 앞 절에서 언급한 세 가지 실험 발음을 네 가지 하위 영역(유창성, 이해가능성, 정확성, 외국인 억양)으로 세분화하여 채점하는 방식을 적용하였다. 5명의 한국어 경력 교사들에게 발음을 평가하기 전에 평가자에게 적절한 점수를 받은 발음을 예시로 들려주고 평가할 발음들에 어느 정도의 점수를 주는 것이 적절한지를 인식시킨 후 각 발음을 잘 구분할 수 있도록 했다. 평가 기준의 일관성을 위해 1~2차 발음 평가 모두에서 녹음 발화를 한꺼번에 평가하게 했다.

발음 숙달도의 네 가지 하위 영역과 각각의 평가 기준은 다음과 같다 (Smemoe & Haslam, 2013: 443).

- (1) **유창성** 영역은 학습자의 발화 속도, 휴지 길이, 망설임 빈도가 어떠한지, 발화 흐름이 잘 되었는지를 고려하여 평가한다.
- (2) **이해가능성** 영역은 평가자에게 학습자의 발화를 들려주고 발화의 내용 의미 및 음성적 차원에서 어느 정도 이해할 수 있는지를 고려하여 평가한다.
- (3) **정확성** 영역은 본 연구에서 선정한 발음(중성 ‘ㄹ’, 이중모음, 비음화)을 정확하게 발음하고 있는지를 고려하여 평가한다.
- (4) **외국인 억양** 영역은 학습자의 발화가 원어민의 발화에 어느 정도

가깝게 들리는지를 고려하여 평가하는 것이다. 이 영역에서는 외국인 억양이 잘 나타나지 않고 모어 화자의 억양과 유사할수록 높은 점수를 준다.

한국인 평가자 간의 발음 평가 점수의 신뢰도를 확보하기 위해서 크론바흐 알파 계수로 분석한 결과, 유창성 영역에서 발음 평가 신뢰도는 69.22%($\alpha=.832$), 이해가능성 영역에서는 51.27%($\alpha=.716$), 정확성 영역에서는 43.16%($\alpha=.657$), 끝으로 외국인 억양 영역에서는 55.35%($\alpha=.744$)로 나타나 평가 점수가 신뢰할 만하다는 결과가 나왔다.

3.3. 연구 절차

본 연구는 국내 어학원의 학습 기간에 따라 10주를 학습 기간으로 설정하였다. 10주 동안 한국과 태국에서 한국어를 학습하는 동안 발음 숙달도 발달을 조사하기 위해 SA와 AH 태국인 학습자들을 대상으로 발음 평가 과제와 LCP 설문을 실시하여 자료를 수집하였다.

SA 학습자 집단의 경우 중급 수준으로 한국에 유학 온 태국인 학습자를 구하기가 쉽지 않아 세 차례에 걸쳐 자료를 수집하였는데 11명 중 4명은 여름 학기(2014년 6~8월), 5명은 가을 학기(2014년 9~11월), 2명은 겨울 학기(2014년 11~2015년 2월)의 첫 주에 1차 실험을 실시하였고 10주 후에 2차 실험을 실시하였다.²⁾ AH 학습자 집단 21명은 2014년 가을 학기(9월~12월)의 둘째 주에 1차 실험을 실시하였으며 10주 후에 2차 실험을 실시하였다. 2차 실험 후에 LCP 설문지를 사용해서 두 집단의 한국어 접촉 시간에 대한 정보를 수집하였다.

발음 실험의 절차를 보면 다음과 같다. 학습자에게 실험 내용과 목적

2) SA 학습자 집단의 경우 세 차례에 걸쳐 자료를 수집하였음에도 불구하고 양 집단의 모집 인원수에 차이가 있다.

을 설명하고 10~15분 후에 녹음을 시작했다. 학습자의 발화를 OLYMPUS WS-811 보이스 레코더로 녹음했다. 2차 실험 경우에는 발음 실험을 한 후 LCP 설문지를 나눠주고 답하게 했다.

발음 숙달도 평가 단계에서는 5명의 한국인 평가자로 하여금 학습자가 1~6번 문장을 읽은 음성 화일을 듣고 네 영역(유창성, 이해가능성, 정확성, 외국인 억양)에서 7점 척도로 채점하게 하였다. 발음을 평가하기 전에 평가자에게 올바른 발음을 예시로 들려주고 평가할 발음들에 어느 정도의 점수를 주는 것이 적절한지를 잘 인식하고 구분할 수 있도록 하였다. 그리고 평가의 일관성을 유지하기 위해 1차와 2차 녹음 발화를 한꺼번에 평가하도록 하였다.

분석 단계에서는 먼저 전체 발음 숙달도 발달 양상을 살펴보기 위해 1차와 2차 실험 점수를 비교하였다. 2차 실험의 발음이 더 높은 점수를 받으면 발달한 것으로 점수가 같거나 낮아지면 발달이 일어나지 않은 것으로 판단하였다. 그리고 개별 발음 발달 평가 대상인 종성 /ㄹ/, 이중모음, 비음화에서 발음 발달 양상을 분석하여 학습자 집단 간의 발음 발달 양상도 비교하였다. 그리고 상관관계 분석을 통해 발음 영역별 발달 양상과 학습자의 한국어 접촉 정도와의 관계를, 이어서 회귀분석을 통해 한국어 접촉 정도가 발음 숙달도 발달에 미치는 영향을 검토하였다.

4. 결과 분석 및 논의

본 연구는 두 가지의 연구 질문을 설정하였다. 먼저 SA와 AH 환경에서 각각 한국어를 학습하는 태국인 한국어 중급 학습자를 대상으로 발음 숙달도 발달 양상을 조사하는 것이고 이어서 학습자의 한국어 접촉 정도가 발음 숙달도 발달에 미치는 영향을 검토하는 것이다. 본장에서는 연구 질문에 따라 결과를 분석하고 논의하도록 하겠다.

4.1 SA와 AH 학습자 집단의 발음 숙달도 발달 양상

우선 실험 대상 발음(중성 /ㄹ/, 이중모음, 비음화)에 따라 발음 숙달도의 네 하위 영역(유창성, 이해가능성, 정확성, 외국인 억양)의 점수를 10주 전과 후 즉, 1차와 2차로 나누어 살펴보면 다음과 같다.

<표 4> SA/AH 집단의 발음별 숙달도 발달 양상

	SA								
	중성 ‘ㄹ’			이중모음			비음화		
	1차	2차	<i>p</i>	1차	2차	<i>p</i>	1차	2차	<i>p</i>
유창성	4.24 (1.48)	5.18 (1.31)	.000	4.06 (1.43)	4.76 (1.30)	.002	3.79 (1.17)	4.67 (1.47)	.000
이해 가능성	4.88 (1.19)	5.21 (1.32)	.046	4.82 (1.07)	5.06 (1.03)	.088	4.52 (1.03)	4.82 (1.13)	.057
정확성	4.58 (1.32)	5.12 (1.29)	.003	4.64 (1.22)	5.03 (0.98)	.021	3.97 (1.10)	4.82 (1.04)	.000
외국인 억양	3.70 (1.33)	4.55 (1.20)	.000	3.64 (1.17)	4.30 (1.05)	.000	3.61 (1.34)	4.27 (1.15)	.000
전체 숙달도	4.35 (1.39)	5.02 (1.30)	.000	4.31 (1.26)	4.79 (1.13)	.000	3.97 (1.27)	4.64 (1.22)	.000

	AH								
	중성 ‘ㄹ’			이중모음			비음화		
	1차	2차	<i>p</i>	1차	2차	<i>p</i>	1차	2차	<i>p</i>
유창성	5.06 (0.91)	5.14 (0.86)	.497	4.75 (0.97)	4.95 (0.79)	.079	4.52 (0.91)	4.98 (0.89)	.000
이해 가능성	5.38 (0.96)	5.43 (0.84)	.717	5.14 (0.96)	5.21 (0.77)	.615	4.98 (0.92)	5.25 (0.93)	.021
정확성	4.92 (1.00)	5.03 (0.74)	.340	4.71 (0.92)	4.92 (0.70)	.091	4.52 (0.98)	4.98 (0.89)	.001
외국인 억양	4.25 (0.80)	4.30 (0.73)	.643	4.25 (0.78)	4.24 (0.71)	.867	4.22 (0.77)	4.38 (0.68)	.058
전체 숙달도 ³⁾	4.90 (1.01)	4.98 (0.89)	.219	4.71 (0.96)	4.83 (0.82)	.046	4.56 (0.94)	4.90 (0.91)	.000

* 단위 : 평균(표준편차); ** *p*<.01

SA 집단의 종성 /ㄹ/ 발음은 숙달도의 네 하위 영역(유창성, 이해가능성, 정확성, 외국인 억양) 모두에서 유의미한 발달을 보였는데 AH 집단의 종성 /ㄹ/ 발음은 숙달도의 네 하위 영역 모두에서 발달이 미미해 유의미하지 않았다($p=.219$). 한국어 과정을 시작할 때(1차 실험) SA 집단의 종성 /ㄹ/ 발음은 AH 집단의 종성 /ㄹ/ 발음보다 수준이 더 낮았는데 10주 후에 SA 집단의 종성 /ㄹ/ 발음은 AH 집단보다 더 높은 점수를 획득하였다.

SA 집단의 이중모음은 발음 숙달도 하위 영역인 이해가능성 외의 다른 세 영역 모두에서 유의미한 발달을 보였는데 AH 집단의 이중모음은 발음 숙달도의 네 하위 영역에서 유의미한 발달을 보이지 않았으나 전체 숙달도에서는 유의미한 양상을 보였다($p=.046$, $p<.01$). 이로써 이중모음 발음이 SA 집단에서보다 AH 집단에서 더 발달하였음을 알 수 있다.

비음화 발음 결과를 보면 SA 집단은 이해가능성 영역 외에 다른 세 영역 모두에서 유의미한 발달 양상이 나타났음을 알 수 있다. 다시 말해서 10주간의 학습 동안 SA 학습자들은 비음화 발음에 있어서 유창성, 정확성, 외국인 억양 영역이 좋아진 반면 이해가능성 영역에서 정체되는 경향을 보였다. 반면, AH 집단은 외국인 억양 영역 외에 세 영역에서 유의미한 발달 양상이 나타났다. AH 학습자 집단은 비음화 발음의 유창성, 이해가능성, 정확성이 좋아졌지만 외국인 억양 영역에서는 변화가 많지 않았다.

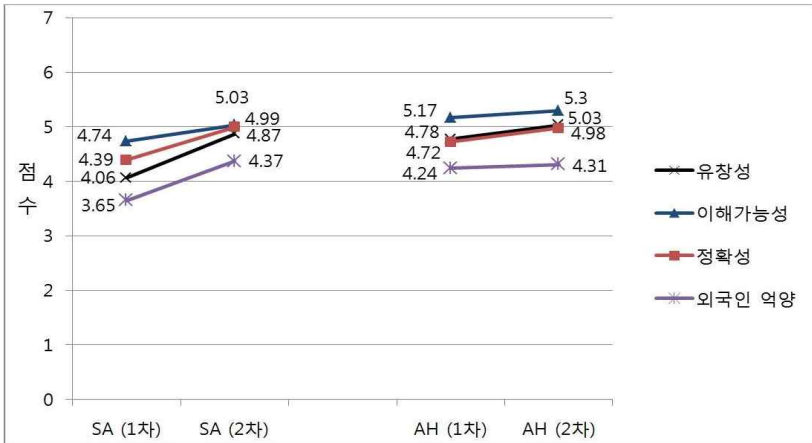
다음은 세 발음(종성 /ㄹ/, 이중모음, 비음화)을 하나로 묶어 발음 숙달도의 네 하위 영역별로 나눠 SA와 AH 집단의 발음 숙달도 발달 양상을 비교하면 아래 표와 같다.

3) 전체 숙달도는 유창성, 이해가능성, 정확성, 외국인 억양을 다 포함한 발음 전체를 보았을 때의 숙달도이다.

<표 5> SA/AH 집단의 전체 발음 숙달도 발달 양상 비교

집단		SA			AH		
		1차	2차	p	1차	2차	p
유창성	중성 /ㄹ/+	4.06	4.87	.000	4.78	5.03	.000
	이중모음+비음화	(1.39)	(1.37)		(0.95)	(0.85)	
이해 가능성	중성 /ㄹ/+	4.74	5.03	.001	5.17	5.30	.077
	이중모음+비음화	(1.16)	(1.24)		(0.96)	(0.85)	
정확성	중성 /ㄹ/+	4.39	4.99	.000	4.72	4.98	.000
	이중모음+비음화	(1.24)	(1.11)		(0.98)	(0.78)	
외국인 역량	중성 /ㄹ/+	3.65	4.37	.000	4.24	4.31	.240
	이중모음+비음화	(1.27)	(1.13)		(0.78)	(0.71)	
전체 숙달도		4.21	4.82	.000	4.73	4.90	.000
		(1.32)	(1.22)		(0.98)	(0.88)	

* 단위 : 평균점수(표준편차)



<그림 1> SA/AH 집단의 전체 발음 숙달도 발달 양상 비교

SA 집단은 세 발음의 유창성, 이해가능성, 정확성, 외국인 억양 등 모든 영역에서 유의미한 발달을 보였다. 반면, AH 집단은 전체 숙달도에서 보면 유의미한 발달이 나타났지만 이해가능성과 외국인 억양 영역에서는 유의미한 발달이 나타나지 않았다($p=.077$, $p=.240$). 이해가능성 영역에서는 AH 집단의 2차 실험에서의 발음이 더 발달한 것으로 나타났으나 1차 실험 당시 이미 높은 수준을 갖고 있어서인지 유의미한 정도는 아니었다.

위의 <그림 1>에서 본 바와 같이 SA와 AH 학습자 집단의 발음을 보면 이해가능성 점수가 가장 높았고, 외국인 억양 점수가 가장 낮았다. 이를 통해 보면 한국어 학습 과정에서 외국인 억양 영역의 발달이 다른 영역보다 늦게 진행되고 있으며 학습 환경은 외국인 억양의 완화에 신속한 영향을 주고 있지 않음을 알 수 있다. 특히 AH 집단이 다른 영역에서보다 외국인 억양 영역에서 가장 낮은 수준을 보임은 시사점이 있다. 이는 AH 환경에서의 10주간의 한국어 교육에도 불구하고 외국인 억양이 그다지 개선되지 않았음을 의미하며 이러한 결과는 AH 학습 환경에서 학습자의 외국인 억양 개선이 쉽지 않음을 나타낸다.

정리하여 보면, 10주간의 간격을 두고 SA와 AH 각 환경의 태국인 중급 학습자의 발음 숙달도를 살펴본 결과, 한국어 과정을 시작할 때는 SA 집단이 AH 집단보다 전반적으로 발음 숙달도가 낮았는데 10주 후에는 이해가능성 영역 외에 나머지 세 영역 즉, 유창성, 정확성, 외국인 억양 영역에서 유의미한 향상을 보였다. 태국인 학습자가 어려워하는 세 발음 즉, 종성 /ㄹ/, 이중모음, 비음화 발음의 향상을 보면 SA 집단은 종성 /ㄹ/ 발음에서 네 가지 하위 영역 즉, 유창성, 이해가능성, 정확성, 외국인 억양 영역 모두에서 유의미한 발달을 보였고 이중모음과 비음화의 발음 숙달도는 이해가능성 영역 외에 세 영역 모두에서 유의미한 발달을 보였다. 한편, AH 집단은 종성 /ㄹ/ 발음과 이중모음 발음 숙달도에서 네 영역 모두 유의미한 발달을 보이지 않았으나 비음화에서는 정확성, 유창

성, 이해가능성 영역에서만 유의미한 발달이 나타났다.

세 가지의 발음(중성 /ㄹ/, 이중모음, 비음화)을 묶어 발음 숙달도의 하위 영역으로 살펴본 결과, SA 집단은 네 영역 모두에서 유의미한 발달이 나타난 반면, AH 집단은 네 영역 중 정확성과 유창성에서만 유의미한 발달을 보였다. 이러한 결과는 본 연구의 태국인 중급 학습자의 발음 숙달도 발달에 언어 학습 환경의 차이가 영향을 주고 있음을 추측하게 하며 AH 환경에서 정확성과 유창성의 향상을 기대할 수 있으나 외국인 억양 영역은 향상을 기대하기 쉽지 않은 영역임을 나타낸다. 이어서 다음 절에서는 학습자의 한국어 접촉 정도가 발음 숙달도 발달에 어떤 영향을 주는지 언어 학습 환경 별로 살펴보겠다.

4.2. 한국어 접촉 정도가 발음 숙달도 발달에 미치는 영향

본 연구는 태국인 중급 학습자의 한국어 접촉 양상이 발음 숙달도 발달에 미치는 영향을 살펴보기 위해 Smemoe & Haslam(2013: 445)에서 분석한 방식에 기대어 2차 실험 점수만을 이용해 접촉 정도가 미친 영향을 분석하였다.⁴⁾

먼저, SA와 AH 각 집단에서 한국어 접촉의 다섯 가지 범주에 따라 한국어 접촉 정도가 발음 숙달도 발달에 미치는 영향을 살펴보면 다음과 같다.⁵⁾

-
- 4) 1차 실험에서 AH 집단의 발음 숙달도 점수가 SA 집단보다 더 높았기 때문에 동일한 기간 내에 AH 집단의 점수가 SA 집단의 점수보다 증가폭이 적으리라 예상되었다. 따라서 Smemoe & Haslam(2013)에 근거하여 1차와 2차의 점수 차이 대신 2차 실험 점수만을 이용하였다.
 - 5) 다섯 가지 범주는 (1) 한국어 상호작용 시간, (2) 대화 상대별 접촉 시간, (3) 한국어 사용 목적, (4) 한국어의 언어적 인지와 적용, (5) 교실 밖 한국어 활동 시간이다.

4.2.1. SA 집단

SA 집단은 발음 네 영역(유창성, 이해가능성, 정확성, 외국인 억양) 모두에서 발음 숙달도가 모두 유의미하게 발달하였다. 회귀분석을 통해 한국어 접촉 정도가 각 영역의 발음 숙달도 발달에 영향을 미치는지 그리고 한국어 접촉 정도의 다섯 범주별로 발음 숙달도 발달에 유의미한 영향을 행사하는 요인은 무엇인지 살펴보면 다음과 같다.

(1) 유창성

SA 집단의 회귀분석 결과 다섯 범주 중 두 범주 즉, 한국어 상호작용 빈도와 한국어 사용 목적이 발음 유창성 발달에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났다. 이를 각각 살펴보면 다음과 같다.

<표 6> SA 집단의 발음 유창성과 한국어 상호 작용 빈도의 관계

독립변인	B	Std. Error	Beta	t	p
교실 안에서의 한국어 상호작용 빈도	.191	.047	.803	4.041	.003
R² = .645	Constant = 3.163				

<표 6>에서 본 바와 같이 SA 집단의 발음 유창성 영역에서 발음 숙달도 발달에 유의미한 영향을 미친 변인들 중의 하나는 교실 안에서의 한국어 상호작용 빈도며 설명력은 64.5%(R²=.645)의 크기이다.

SA 집단의 발음 유창성 영역에서 발음 숙달도 발달에 유의미한 영향을 미친 변인들 중의 또 하나는 한국어 사용 목적이다. 회귀분석을 실시한 결과를 보면 다음 표와 같다.

<표 7> SA 집단의 발음 유창성과 한국어 사용 목적의 관계

독립변인	B	Std. Error	Beta	t	p
수업 내용/과제 설명	.741	.298	.638	2.483	.035
R² = .407	Constant = 3.758				

<표 7>에 따르면 SA 집단의 발음 유창성 영역에서 발음 숙달도 발달에 유의미한 영향을 미친 변인은 수업 내용이나 과제를 설명하는 목적으로 한국어를 사용한 시간이며 그 설명력은 40.7%($R^2=.407$)의 크기이다.

(2) 이해가능성

SA 집단의 발음 이해가능성 영역에서 발음 숙달도 발달에 유의미한 영향을 미친 변인은 한국어 상호작용 빈도이다. 회귀분석 결과를 보면 다음 표와 같다.

<표 8> SA 집단의 발음 이해가능성과 한국어 상호작용 빈도의 관계

독립변인	B	Std. Error	Beta	t	p
교실 안에서의 한국어 상호작용 빈도	.127	.034	.783	3.770	.004
R² = .612	Constant = 3.897				

<표 8>에서 본 바와 같이 SA 집단의 발음 이해가능성 영역에서 발음 숙달도 발달에 유의미한 영향을 미친 변인은 교실 안에서 한국어로 상호작용한 빈도며 그 설명력은 61.2%($R^2=.612$)의 크기이다.

(3) 정확성

SA 집단의 발음 정확성 영역에서 발음 숙달도 발달에 유의미한 영향

을 미친 변인은 교실 안에서의 한국어 상호작용 빈도이다. 회귀분석 결과를 보면 다음 표와 같다.

<표 9> SA 집단의 발음 정확성과 한국어 상호작용 빈도의 관계

독립변인	B	Std. Error	Beta	t	p
교실 안에서의 한국어 상호작용 빈도	.108	.034	.724	3.152	.012
R² = .525	Constant = 4.028				

<표 9>를 보면 SA 집단의 발음 정확성 영역에서 발음 숙달도 발달에 유의미한 영향을 미친 변인은 교실 안에서의 한국어 상호작용 빈도며 그 설명력은 52.5%(R²=.525)의 크기이다.

(4) 외국인 역량

SA 집단의 외국인 역량 개선에 영향을 미친 변인은 회귀분석 결과 다섯 범주 중 두 범주 즉, 한국어 상호작용 빈도와 한국어 사용 목적이 외국인 역량 발달에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났다. 이를 각각 살펴보면 다음과 같다.

<표 10> SA 집단의 발음 외국인 역량과 한국어 상호작용 시간의 관계

독립변인	B	Std. Error	Beta	t	p
교실 안에서의 한국어 상호작용 빈도	.137	.034	.804	4.056	.003
R² = .646	Constant = 3.156				

SA 집단의 외국인 역량에서 발음 숙달도 발달에 유의미한 영향을 미친 변인들 중의 하나는 교실 안에서 한국어 상호작용 빈도이며 그 설명력은 64.6%(R²=.646)의 크기이다.

SA 집단의 외국인 억양에서 발음 숙달도 발달에 유의미한 영향을 미친 변인들 중의 또 다른 하나는 한국어 사용 목적이다. 회귀분석 결과를 보면 다음 표와 같다.

<표 11> SA 집단의 외국인 억양과 한국어 사용 목적의 관계

독립변인	B	Std. Error	Beta	t	p
수업 내용/과제 설명	.519	.215	.626	2.409	.039
R² = .392	Constant = 3.596				

<표 11>에서 본 바와 같이 SA 집단의 외국인 억양에서 발음 숙달도 발달에 유의미한 영향을 미친 변인은 수업 내용이나 과제를 설명하기 위해 한국어를 사용한 시간으로 나타났다. 그 설명력은 39.2%(R²=.392)의 크기이다.

4.2.2. AH 집단

AH 집단은 발음 네 영역(유창성, 이해가능성, 정확성, 외국인 억양) 중의 발음 유창성과 정확성 영역에서만 발음 숙달도가 유의미하게 발달한 것으로 나타났다. 그러나 회귀분석을 통해 본 결과 발음 유창성 영역에서만 발음 숙달도 발달과 한국어 접촉 정도가 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났으며, 다섯 범주 중 두 범주 즉, 한국어 사용 목적과 한국어의 인지와 적용이 발음 유창성 발달에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났다. 이를 각각 살펴보면 다음과 같다.

<표 12> AH 집단의 발음 유창성과 한국어 사용 목적의 관계

독립변인	B	Std. Error	Beta	t	p
토론	-.264	.121	-.446	-2.174	.043
R² = .199	Constant = 5.102				

<표 12>에서 본 바와 같이 AH 집단의 발음 분석 결과, 유창성 영역의 숙달도 발달에 유의미한 영향을 미친 변인들 중의 하나는 토론을 위한 목적으로 한국어를 사용한 시간이며 그 설명력의 크기는 19.9%($R^2=.199$)이다.

유창성 영역에서 AH 집단의 발음 숙달도 발달에 유의미한 영향을 미친 변인들 중의 또 다른 하나는 한국어의 인지와 적용이다. 회귀분석 결과를 보면 다음 표와 같다.

<표 13> AH 집단의 발음 유창성과 한국어의 인지와 적용의 관계

독립변인	B	Std. Error	Beta	t	p
교실 밖에서 배운 것을 교실에서 문의/토론하기	-.056	.020	-.545	-2.836	.011
R² = .297	Constant = 5.247				

AH 집단의 발음 유창성 영역의 숙달도 발달에 교실 밖에서 배운 것에 대해 인지하고 그것을 교실 안에서 질문하거나 토론한 시간이 영향을 미치는 것으로 나타났는데 그 설명력은 29.7%($R^2=.297$)의 크기이다.

정리하여 보면, 2차 발음 숙달도 평가 결과를 통해 한국어 접촉 정도가 두 집단의 발음 숙달도 발달에 미친 변인을 분석한 결과, SA 집단에서는 교실 안에서 한국어로 상호작용하는 빈도가 발음 숙달도의 네 영역 모두에 유의미한 영향을 주었다. 또한 유창성과 외국인 역량 영역에서는 교실 안에서 한국어로 상호작용하는 빈도와 함께 수업 내용이나 과제를 설명하기 위한 목적으로 한국어를 사용한 시간이 영향을 주었다. 한편, AH 집단에서는 유창성과 정확성에서만 유의미한 발달을 보였는데 그중 한국어 접촉 정도가 영향을 미친 것은 유창성으로 나타났다. 유창성에 영향을 준 한국어 접촉 변인은 토론하기 위한 목적으로 한국어를 사용한 시간과, 교실 밖에서 한국어에 대해 배운 것을 교실에서 문의/토론한 시간으로 나타났다. 이러한 결과는 본 연구의 태국인 한국어 중급 학습자

의 발음 숙달도 발달에 L2 학습 환경이 중요하며 학습 환경에 따라 한국어 접착 변인이 다르게 영향을 주고 있음을 보여준다.

5. 결론

본 연구에서는 SA와 AH 환경에서 한국어를 학습하는 태국인 중급 학습자를 대상으로 학습 환경에 따른 발음 숙달도 발달을 검토하고 나아가 학습 환경에 따라 한국어 접착 정도가 발음 숙달도 발달에 미치는 영향을 살펴보았다.

본 연구에 참여한 태국인 중급 학습자들은 학습 환경에 따라 다른 발달 양상을 보였다. SA 집단은 종성 /ㄹ/ 발음에서 네 가지 하위 영역 즉, 유창성, 이해가능성, 정확성, 외국인 억양 영역 모두에서 유의미한 발달을 보였고 이중모음과 비음화의 발음 숙달도는 이해가능성 영역 외에 세 영역에서 유의미한 발달을 보였다. 한편, AH 집단은 종성 /ㄹ/ 발음과 이중모음 발음에서는 유의미한 발달을 보이지 않았으나 비음화에서는 정확성, 유창성, 이해가능성 영역에서 유의미한 향상이 나타났다. 문장별 전체 발음 숙달도를 평가한 결과, SA 환경의 학습자들은 발음 숙달도의 네 영역(정확성, 유창성, 이해가능성, 외국인 억양) 모두에서 유의미한 발달을 보였으나 AH 환경의 학습자 집단은 정확성과 유창성 영역에서만 유의미한 발달을 보였다. 이러한 결과로 볼 때 본 연구의 결과는 SA 환경의 L2 학습이 발음 향상에 영향을 준다는 연구들(박지현, 1998; Stevens, 2001)과 맥을 같이 한다.

학습자의 L2 접착 정도가 발음 숙달도 발달에 미치는 영향을 보았을 때 SA 집단에서는 교실 안에서 한국어로 상호작용하는 빈도가 발음 숙달도의 네 영역 모두에 유의미한 것으로 나타나 목표어 몰입 환경에서도 교실 수업에서의 상호작용 빈도가 중요함을 보였다. 한편, AH 집단에서는 교실 내 토론과 함께 교실 밖 한국어 인지 내용을 교실 안으로 가져

와 문의 혹은 토론하는 것이 중요한 영향을 주는 것으로 나타났다. 이는 토론과 같은 교실 활동과 교실 밖에서의 한국어에 대한 관심과 이를 학습으로 연결하고자 하는 학습자의 노력이 발음 숙달도 발달에 중요한 영향을 주고 있음을 보여주는 결과이다. 이러한 결과는 태국인 학습자들이 K-POP과 드라마에 많이 노출되어 자발적으로 교실 밖에서 매체를 통해 한국 문화를 자주 접한다는 점에서 시사하고 있는 바가 크다.

본 연구가 연구 참여자 수의 불균형, 소수의 집단, 짧은 실험 기간 등의 문제점을 안고 있으나 L2 학습 환경과 L2 접촉 정도가 학습자의 L2 발음 발달에 영향을 주는지 객관적으로 구명하고자 하였다는 점에서 의의가 있다. 본 연구 결과는 L2 구어 능력 향상을 위해 목표어 환경으로의 이주를 고민하는 학습자에게 학습 행동 결정에 도움을 줄 것이며 한편으로는 학습 환경에 따른 교사들의 교수 활동 결정에도 영향을 줄 것이다. 후속연구에서는 교실의 종적 관찰을 통해 학습자의 향상 정도와 교실 내 및 교실 밖 활동을 같이 조사하여 분석하는 접근이 시도될 필요가 있으며 이러한 노력들은 향후 L2 학습 환경과 접촉 정도가 L2 능력 향상에 미치는 영향에 대해 더욱 깊이 있는 이해를 도울 것이다.

<참고 문헌>

- 김지현(2013). “발화속도에 따른 운율경계 형성과 음운변동규칙 적용 연구 : 중급 태국인 한국어 학습자를 대상으로”, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 박민희(2014). “태국인 한국어 학습자의 발음 오류와 모국어 간섭현상의 연관성”, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 박지현(1998). "한국인 ESL/EFL 학습자의 영어 단모음 발음에 관한 음향음성학적 연구", 전남대학교 석사학위논문.
- 임우열·김영주(2014). 한국어 고급 학습자의 발음 숙달도와 발음 학습 전략 사용간의 관계 연구, <한국어교육> 25(4)호, 국제한국어교육학회. 189쪽-218쪽.
- Brecht, R., Davidson, D., & Ginsberg, R. (1995). Predictors of foreign language

- gain during study abroad. In B. F. Freed (Ed.). *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, 37-66.
- Boonmalerd, K.(2012). 태국인 학습자를 위한 한국어 발음 교육 방안 : 종성 발음을 중심으로, 계명대학교 석사학위논문.
- DeKeyser, R. (1991), Foreign Language Development During a Semester Abroad. In B. F. Freed (ed.), *Foreign language acquisition: Research and the classroom*, 104-119.
- Freed, B. F. (1995). What makes us think that students who study abroad become fluent?. In B. F. Freed (Ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, 123-148.
- Freed, B. F. (1998). An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting. *Frontiers*, 4, 31 - 60.
- Freed, B. F., Segalowits, N., & Dewey, D. P. (2004). Context of Learning and Second Language Fluency in French. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 275-301.
- Kamonjiranuwat, C.(2013). 태국인 학습자의 한국어 이중모음 발음 분석 연구 : 초급 학습자를 중심으로, 한국외국어대학교 석사학위논문.
- Lafford, B. (1995). Getting into, through, and out of a survival situation: A comparison of communicative strategies used by students studying Spanish abroad and “at home”. In B. F. Free (Ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, 97-121.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Lenneberg, T. (1967). *Biological foundations of language*. New York : Wiley.
- O'Donnell, K. (2005). Student Perceptions of Language Learning in Two Contexts: At Home and Study Abroad. Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Simões, A. (1996). Phonetics in second language acquisition: An acoustic study of fluency in adult learners of Spanish. *Hispania*, 79, 87 - 95.
- Simuang, K.(2005). 태국 한국어 학습자를 위한 한국어 말하기 교육 연구, 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Smemoe, W. B. & Haslam, N. (2013). The Effect of Language Learning Aptitude, Strategy Use and Learning Context on L2 Pronunciation Learning. *Applied Linguistics*, 34(4), 435-456.
- Sornsuwannasri, S. (2012). 태국인 학습자의 비음화 및 유음화 오류 양상 연구,

<언어사실과 관점>30호, 연세대학교 언어정보연구원. 107-132.

- Stevens, J. J. (2001). The Acquisition of L2 Spanish Pronunciation in a Study Abroad Context. Doctoral Dissertation, University of Southern California.
- Yeni-Komshian, G. H., Flege, J. E. & Liu, S. (2000). Pronunciation proficiency in the first and second languages of Korean-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(2) 131-149.

썬썬완나씨 사야몬(Sayamon Sornsuwannasri)
Department of Korean Language, College of Humanities
Chiang Mai University, Chiang Mai, 50200, Thailand
전화번호: 031-201-2239
전자우편: sayamon777@gmail.com

김영주(Youngjoo Kim)
경희대학교 외국어대학 한국어학과
446-701 경기도 용인시 기흥구 덕영대로 1732
전화번호: 031-201-2284
전자우편: yjkims@khu.ac.kr

접수일자: 2015년 7월 20일
심사(수정)일자: 2015년 9월 18일
게재확정: 2015년 9월 21일