터키인 한국어 학습자를 위한 한국어 교수 학습의 위계도 설정에 관한 연구

이스탄불 대학교 한국어문학과
양소영

초록

한국어 터키인 학습자들에게서 수집한 작문, 시험, 설문 자료를 통하여 양 언어 간의 대조 유형에 따라 빈도 위계와 난이도 위계를 조사하였다. 분석 결과 학습자들의 심리적 난이도는 통합적 난이도와 Prator(1967)의 난이도 위계를 모두 반영하는 것으로 나타났다. 그러나 세 가지 학습자 자료의 난이도 위계 간에는 서로 상관관계가 나타나지 않았고 오류 빈도와 그 어떠한 난이도 위계 사이에도 상관관계가 없는 것으로 나타났다. 이를 통해 교과내용의 우선순위와 비중도를 결정 시 작문, 시험, 설문 자료 중 어느 한 가지 결과만으로 난이도를 적용하거나 또는 단순 학습자 자료의 오류 빈도만을 통한 교육 내용의 위계도 설정에 의문이 제기된다. 효과적인 교육 내용의 위계도 설정은 빈도와 더불어 다양한 종류의 학습자 난이도 결과로부터 얻어진 결과를 통해 다각적 측면에서의 접근을 통해 이루어져야 한다.

키워드: 한국어, 터키어, 대조 분석, 오류 분석, 대조 유형, 빈도, 난이도, 위계, 상관관계

1. 한국어 교육에서의 분석 기준

1.1. 대조 분석적 관점

외국어 교육에 있어서 대조 분석적 관점은 모든 언어는 완전히 다르고 언어의 보편성은 없기 때문에 누구나 외국어를 배울 때 모국어의 문제를 피할 수 없다고 가정한다. Fries(1945)나 Lado(1957)와 같은 구조주의 언어학자들은 행동심리학의 비교분석에 의존하여 모국어 습득은 끊임없는 반복과 연습을 통한 습관 형성을 통해 이루어짐을 주장하였다. 이러한 이유로 구조주의 언어학자들은 학습자가 모국어를 학습하면서 이미 가지고 있는 모국어 습관이 외국어 학습에 필요한 습관 형성에 부정적인 영향을 미친다고 주장해 왔다. 모국어와 외국어 시스템 간의 차이가 크면 외국어 학습에 간섭이 많이 이루어지나 차이가 적으면 간섭이 적게 일어난다는 것이다. 두 언어의 차이를 극복해야만 목표 언어의 학습이 완성될 수 있다는 관점에서 연구자들은 긍정적 전이보다 부정적 전이를 파악하는 데 더 많은 관심을 가지게 되었다. 이후

난이도 위계 개념은 평가 단계에서 어떤 항목이 더 어렵고 덜 어려운지 결정하기 위한 노력의 일환으로 Stockwell, Bowen, Martin(1965)에 의해 등장하였는데 난이도 수준에 따라 제2언어 학습자가 직면하는 음운학적 과제에 대한 비교적 정확한 목록이 작성되었다. 이후 Prator(1967)는 Stockwell의 연구를 바탕으로 학습의 난이도를 추정하는 객관적인 접근이 가능하다고 보고 6개의 난이도 위계를 통해 영어와 스페인어의 차이에 따라 주요 난이도를 요약하여 음성 및 문법 체계에서 사용할 수 있었다.

그러나 이 관점은 비판자들에 의해 대조 분석 과정이 지나치게 단순화되어 있고, 비교에 포함될 특정 항목이 어떤 난이도에 포함되는지 판단하기 어렵다는 것과 난이도 추정을 검증할 수 있는지에 대한 의문들이 제기되었다. 대조 분석 가설에서 제안하는 난이도 위계는 실제 학습자들이 인지하는 난이도 위계와 차이가 있는데 이는 학습자의 목표 언어에 대한 난이도 인식, 대조 분석의 예측력, 오류 발생 간의 상관 계수가 낮다는 점과 학습자의 창의성을 무시한다는 점, 외국어를 학습할 때 사회언어학적 요인을 고려하지 않는다는 점, 학습자가 목표 언어를 학습할 때 모국어의 영향을 받지 않고 목표 언어 자체로 학습하는 경향이 있기 때문에 다양한 언어를 사용하는 학습자라도 비슷한 오류를 범하게 된다는 점을 들어 대조 분석 가설만으로는 학습의 모든 어려움을 예측할 수 없다는 비판이 제기되었다.

1.2. 오류 분석적 관점

오류 분석적 관점에서 Johansson(1975:248)은 학습자의 오류 빈도가 학습 난이도에 비례한다는 관점에서 학습자의 오류 분석을 통해 학습자의 실제 언어 능력을 예측하거나 수업 계획, 교재 집필을 위한 자료로 활용할 수 있음을 주장하였다. 이러한 맥락에서 학습자가 보이는 오류를 '중간 언어(interlanguage)' 또는 '발달적 오류'로 간주했다(Selinker,1972:71). 중간 언어란 제2언어 학습자의 나름대로의 목표 언어 체계로서 학습자의 모국어 및 목표언어와 소리, 어휘, 문법, 문화 인식 등에서 보이는 역동적인 언어 체계로 정의할 수 있다. 김상수,송향근(2006)은 오류 분석의 관점에서 오류 유형을 분류하고 체계화 해야하며, 그 결과를 교재 및 교수법에 반영하여 적용해야 함을 밝혔는데 단순한 오류 범주들의 분류가 아닌 구체적인 교육 계획이나 교재 구성이 이루어져야 함을 주장하였다.

그러나 오류 분석의 단점으로서 학습자의 오류 분석과 교정에 지나치게 초점을 맞추는 과정에서 언어의 보편적인 측면을 보지 못하고 특정 언어적 요소(오류를 일으키는 요소)에만 집중하게 만들기 때문에 의사소통 유창성 확보라는 궁극적인 목표를 간과하게 할 수 있다는 등의 비판이 제기되었다. 또한, 생산에 대한 지나친 강조와 더불어 의사소통 전략 증 회피에 대해서는 설명할 수 없다는 문제점을 갖는다(James,1998; Schachter,1974; Taron, 1981). Schachter(1974)에 따르면 오류 분석은 객관성이 결여되어 있으며, 복잡한 문법 항목의 오류 분석 범주는 분석자 및 학습 과정의 다양한 요인에 따라 달라질 수 있고 학습 상의 장애는

교수법에 따라 달라질 수 있기 때문에 실수의 빈도만으로 교육 과정을 결정하는 것은 불합리함을 주장하였다. 김유정(2005)과 김상수-송향근(2006:20)은 연구자 개인의 성격과 관점에 따라 오류와 연구 방법론을 제한적으로 범주화하는 데 한계가 있다고 하였다. 김유정(2005:46)은 동일한 한국어 학습자를 대상으로 연구를 진행하더라도 연구자마다 말뭉치의 활용 목적과 방법이 다르기 때문에 한국어 학습자의 전반적인 발달 수준과 현실을 파악하기 위해서는 객관적인 근거와 공통의 기준이 마련되어야 한다고 주장하였다.

1.3. 상호보완적 관점

Johansson(1975)은 대조 분석의 오류 분석을 위한 실증적 자료의 제공과 오류 분석의 오류의 원인과 유형의 명시를 통해 대조 분석과 오류 분석의 상호 보완적인 측면을 주장하였다. 서정목(2009:67-89)에 따르면, 오류 분석은 모국어의 개입을 부정하지 않으며, 중간 언어 체계 이론을 통해 대조 분석의 이론적 틀에도 접근한다는 측면에서 대조 분석은 오류 분석의 전경과 배경 역할을 한다. 대조 분석은 주로 언어 간의 차이로 인한 오류를 다루고, 오류 분석은 주로 대상 언어 자체에 대한 모호한 지식으로 인한 오류를 다루기 때문에 대조 분석은 오류 분석의 이론적 기반이 되며, 경험적 데이터를 통한 오류 분석은 대조 분석과 상호 보완적인 것으로 보았다. 즉, 일반 언어학에 기초한 대조 분석은 언어 습득의 심리언어학적 측면에 관심을 가진 오류 분석과 의사소통 능력에 대한 사회언어학적 측면에 의거한 중간 언어에 대한 실증적 자료를 제공하는 데 기여할 수 있다고 보았다.

이를 바탕으로 대조 분석과 오류 분석의 통합적인 측면에서의 교육 위계 모형을 검토하고 비교하는 것은 터키인 학습자를 위한 한국어 교육의 기초 지식을 제공하는 데 보다 포괄적이고 효과적인 접근 방법이라는 가정으로부터 본고의 연구를 진행하고자 한다.

1.4. 위계도

위계란 학습 내용이나 행동 특성을 일정한 원칙에 따라 세부적으로 나누고 순서를 정하는 과정과 절차를 일컫는 용어로서 학습 내용 간의 우선순위와 이를 결정하는 과정을 의미한다. 그러나 위계라는 용어가 교육과정이나 교재의 맥락에서 사용될 때는 수준 별로 학습 항목을 일정한 원칙에 따라 순서화하는 과정을 의미한다(서울대학교 국어교육연구소, 1999:578). 위계는 교육 내용을 조직하는 데 있어서 중요한 원리이며, 이에 따라 교육 내용은 내용의 범위와 순서에 따라 체계화된다. 위계는 내용 구성의 수직적 조직과 관련된 개념으로서 교육 내용을 언제, 어떤 순서로 가르칠 것인가에 대한 문제이다.

문법 항목의 체계적, 위계적 구조는 교육 내용과 관련이 있으며 사용 빈도, 문법 항목의 용이성과 복잡성, 나선형 학습, 학습자의 기대치, 일반화 가능성 등 다양한 요인에 의해 결정된다. 학습 목적, 학습 이력, 선호도, 목표 언어 구조에 대한 이해도, 학습자의 현재 지식, 기대하는

학습 내용 등 학습자와 관련된 다양한 항목들도 문법 요소의 위계적 기준에 영향을 미친다. 본고에서는 효율적인 교수 학습에서의 위계도를 정립하기 위하여 대조 분석과 오류 분석의 관점에서 논의가 이루어질 것이다.

노마 히데키(2002:92)는 유사 언어 간 대조 분석의 중요성을 강조하면서 오류 분석은 같은 언어권에서 이루어질 때만 의미가 있으며, 한국어의 난이도는 특정 언어와의 관계성 안에서 정립되어져야 함을 주장하였다. 고급 수준으로 갈수록 언어의 내적 전이는 점차 감소하지만, 여전히 언어 간 전이가 존재함을 밝히며 한국어와 일본어의 대칭적 구조와 비대칭적 구조를 철저히 밝히고, 명시적 구조와 담화적 비대칭 구조에 대한 학습이 동시에 병행되어야 함을 주장하였다. 한정희(2003:1)는 일본어 학습자의 오류 분석에서 모국어와 목표어가 유사할 경우 모국어와 동일한 표현을 기대하기 때문에 더 많은 오류가 발생한다는 점을 통해 학습자 모국어와 비교하여 유사점, 차이점, 오용하기 쉬운 표현 등을 염두에 두는 모국어 모델의 관점에서의 교수법의 필요성을 주장하였다.

1.5. 빈도 및 난이도

문법 요소에 대한 비교적 초기의 선택과 배열의 기본 원칙에 대한 논의로서 Palmer(1968)는 문법 항목의 배열 기준으로서 빈도, 구조적 결합, 특징, 비율, 일반적 관련성 등을 제시하였다. 김정숙(1992)은 사용 빈도, 자연적 순서 가설, 연속성과 무표성, 선택과 조절의 입력 가설 등을 제시하였다. 이해영(1998:419)은 과제 난이도를 빈도와 기능으로 정의하였고 김유정(1998:32)은 학습자들에게 기대되는 사용 빈도, 난이도, 일반화 가능성 등으로 제시하였다. 김재열(2001:109-110)은 사용 빈도와 문법에 대한 학습자의 기대에 대한 연구가 아직 기대에 미치지 못하고 있음을 밝히며 주요 쟁점으로는 난이도와 일반화 가능성 임을 밝혔다. 성기철(2002:155-156)은 사용 빈도, 학습 난이도, 연결성, 교수의 체계성과 더불어 규칙적인 현상이 불규칙적인 현상보다 우선순위를 갖는다고 하였다. 방성원(2004:12)은 실용성, 순환성, 대표성, 연결성(형태, 의미), 균형과 배열의 원리로부터 난이도를 제시하였다. 이미혜(2005)는 기능, 빈도, 학습과 교수의 용이성으로, 강현화(2007:18)는 빈도, 난이도, 일반화 가능성, 학습자의 기대치, 분포 범위 등으로 제시하였다. 성지연, 도원영(2014:136)은 사용 빈도와 함께 의미 기능, 제시 방식에 대한 기준을 제시하였다. 국제적으로 통용되는 한국어 교육 표준 모형(2010, 2011)에서는 학습자에게 기대되는 문법으로 빈도, 복잡성, 난이도, 사용성, 교수-학습의 용이성, 일반화 가능성을 기준으로 문법 배열 기준을 제시하였다.

본 연구에서는 위에 열거한 배열 기준의 공통적인 항목인 난이도와 빈도를 통해 양 언어 간의 대조 유형에 따라 위계를 설정하고 이들 간의 상관관계를 알아봄으로써 바람직한 한국어 교육에 있어서의 위계도 설정에 대해 논의하고자 한다.

2. 연구 절차

본 연구에서는 한국어를 배우는 터키인 학습자들의 효율적인 한국어 학습을 위하여 대조 분석과 오류 분석의 측면에서 학습 난이도 및 오류 빈도 연구를 수행하였다. 이를 위해 다음과 같은 단계에 따라 연구를 진행하였다.

1) 대조 분석적 측면에서 양 언어 간의 대조 유형을 정의하기 위하여 Prator의 난이도 위계를 통해 서술적 타당성을 검토하고, 두 언어 간의 특성에 따라 대조 유형을 보다 구체적으로 분석하기 위하여 필요한 난이도 층위를 일부 수정하여 연구를 진행하였다. 수정된 모형의 타당성은 학습자 자료들의 분석 결과를 통하여 그 필연성을 검증하였다.

2) 양 언어 간의 대조 유형에 따른 학습자들의 작문에서의 난이도와 오류 빈도 조사를 위하여 304개 작문에 대한 오류 분석을 실시하고 이를 통해 작문에서의 난이도 위계와 오류 빈도 위계를 정의하였다.

3) 양 언어 간의 대조 유형에 따른 테스트에서의 학습 난이도 조사를 위해 초급, 중급, 고급으로 구분된 18개 문법 표현을 이용한 152개의 테스트 결과를 분석하여 이를 통해 테스트에서의 난이도 위계를 정의하였다.

4) 양 언어 간의 대조 유형에 따른 학습자의 심리적 학습 난이도 조사를 위해 18개 문법 표현의 상대적 난이도를 순위별로 작성한 152개의 설문지 분석을 통하여 심리적 난이도 위계를 정의하였다.

5) 작문, 테스트, 설문지 분석을 통한 양 언어 간의 6가지 대조 유형별 분포 비율의 평균을 통해 통합적 난이도 위계를 정의하였다.

이를 위하여 앙카라대학교, 에르지에스대학교, 이스탄불대학교 한국어문학과 4개 학급에 재학 중인 학습자를 대상으로 총 304개의 작문, 152개의 문법 표현 테스트, 152개의 Google 학습자 설문지가 2019년 3월부터 2021년 8월까지 문서, 이메일, 사진 등을 통해 수집되었다. 수준별 자료 수집은 기초 수준의 경우 1학년 1학기 및 2학기, 중급 수준은 2학년 1학기부터 3학년 1학기, 고급 수준은 3학년 2학기부터 4학년 2학기까지의 자료들로 나누어 수집하였다.

표 1. 조사 분석 자료

분석 자료	초급	중급	고급	전체수	앙카라 대학교 (%)	에르지에스 대학교 (%)	이스탄불 대학교 (%)
학습자 작문	104	130	70	304	39.1	10.9	50.0
테스트	74	34	44	152	29.6	20.4	50.0

설문지	78	32	42	152	26.3	23.7	50.0
전체	256	196	156	608	31.6	18.3	50

2.1. 대조 유형

대조 분석적 측면에서 대조 유형을 정의하기 위하여 Prator의 난이도 위계를 살펴보면 ' 0단계, 전달' 은 두 언어 간에 차이나 대조가 거의 없는 가장 쉬운 단계를 말한다. 예를 들어, 같은 어족에 속하는 언어 간의 어순 차이가 없는 경우를 뜻한다. '1단계, 통합'은 모국어의 두 요소가 목표 언어의 단일 요소로 결합된 경우이다. '2단계, 미분화'는 모국어 요소가 목표 언어에서 전혀 발견되지 않는 경우이다. '3단계, 재해석'은 모국어의 요소가 목표 언어에서 새로운 형태나 분포를 나타내는 경우이다. '4단계, 과잉구별'은 목표 언어에는 있지만 모국어에는 없는 경우이다. 반면 '5단계, 분할' 단계는 가장 어려운 단계로서, 모국어 항목이 목표 언어에서 2개 이상의 항목으로 분할되는 경우를 뜻한다.

그러나 6단계의 난이도 층위에도 불구하고 대조 분석 과정이 지나치게 단순화되어 있다는 비판에 따라 터키어의 관점에서 한국어의 대조 유형을 좀 더 구체화하고 세분화시키기 위한 목적으로 수정 작업을 다음과 같이 시도하였다. 먼저 한국어 교육 내용이 부재한 유형인 '2단계, 미분화' 유형을 탈락시켰다. 그리고 2단계와 5단계처럼 각 언어에 존재하는 유형의 분할된 유형을 설정한 것과 마찬가지로 터키어에 부재한 유형의 경우도 한국어에서 분할되어 존재하는 유형을 새롭게 설정하여 이를 '분화 및 분할' 유형으로 새롭게 추가하여 Prator의 가장 어려운 유형인 5단계보다 더 난이도가 높을 것이라는 가정 하에 6번째 유형으로서 새롭게 설정하였다.

이를 바탕으로 수정된 대조 유형을 다시 정리하자면 두 언어 간의 차이나 대비가 거의 없는 '1단계, 전달', 모국어의 두 요소를 대상 언어의 단일 요소로 결합되는 '2단계, 통합', 모국어 요소가 목표 언어에서 새로운 형태나 분포를 나타내는 경우인 '3단계,재해석', 모국어에는 없지만 목표 언어에는 있는 경우인 '4단계, 과잉구별', 모국어 항목이 목표 언어에서 2개 이상의 항목으로 분할되는 경우인 '5단계,분할' 그리고 모국어에는 없지만 목표어에서 분할되어 존재하는 경우인 '6단계, 과잉구별 및 분할' 유형으로서 새롭게 설정된 대조 유형을 통하여 분석을 진행하였다.

표 2. 수정된 대조 유형 (T =터키어, F =한국어)

단계	유형	정의	예
1.(T= K)	전이	같거나 비슷한 경우	어순 차이
2.(T > K)	병합	모국어에는 2개의 요소이나	kullanmak,yazmak/ 쓰다

		목표어에서는 1개로 존재하는 경우	
3.(T ≠K)	재해석	모국어의 어떤 항목이 목표어에서 다른 형태나 분포를 보이는 경우	her ev / 집마다
4.(T none/ K var)	과잉구별	모국어에서는 부재하나 목표어에는 존재하는 경우	Ben(ø) / 저는
5.(T < K)	분할	목표어에서는 하나의 요소가 목표어에서는 두 개 이상으로 존재하는 경우	e /에, 에게
6.(T none/ K" var)	과잉구별 및 분할	모국어에서는 부재하나 목표어에는 분리되어 존재하는 경우	Ben(ø)/ 저는,제가

2.2. 작문의 오류 빈도 위계

학습자 들의 작문의 난이도를 조사하기 위해 3개 대학교의 1학년부터 4학년까지 학습자 들이 작성한 304개의 작문을 대상으로 오류 분석을 실시하여 6개의 대조 유형에 따라 오류 빈도 위계를 조사하였다. 또한 각 유형별로 오류 내용들을 정리하였다. 작문 자료로는 중간고사, 기말고사, 숙제 중 100자 이상의 자유 주제로 작성된 작문들을 수집하였다.

2.3. 테스트 난이도 위계

6가지 대조 유형에 따른 테스트에서의 학습자의 난이도를 조사하기 위해 3개 대학의 교재에서 초급, 중급, 고급의 각 세 단계별로 6개씩 총 18개의 문법 표현을 선정하여 총 152개의 테스트 결과를 통해 테스트 난이도 위계를 설정하였다. 각 테스트의 문항은 형태 관련 1문항, 의미 관련 1문항, 화용 관련 2문항, 번역 2문항, 작문 1문항(통사와 담화 상황 능력)의 총 7문항으로 평가되었다.

일부 문법은 교재마다 수준이 다르게 설정된 관계로, 3권 중 어느 한 권이라도 미리 설정된수준에 부합되어 표기되었을 경우 정해진 수준에 따라 분류하여 연구를 진행하였다. 테스트 전에 참가자가 아직 학습하지 않은 문법의 경우 이에 대한 교육을 받은 후 테스트에 참여하도록 하였다.

표 3. 대조 유형 별 문법 표현들 (T=터키어, K=한국어)

유형	특징	초급	중급	고급
1.T=K	동일한 표현	(으)ㄹ수록 아지다 dıkça-laşmak	(으)ㄹ리가 없다 imkanı yok	(으)면 몰라도 -sa bilmiyorum fakat
2.T>K	터키어 분화	는 대로 -ır maz/ -dığı gibi	기에는 -a göre/- mak için	(으)면서도 ayrıca/ -dığı halde
3.T≠K	어순 차이 또는 다른 표현 방법	기도 하고 기도 하다 hem A hem B	여간 지 않다 çok	(으)ㄹ 따름이다 Sadece
4.T 부재 / K 존재	터키어에 부재	아 하다 (3.tekil şahısın duygusunu ifade etmek için)	아 내다 (Kişisel bir çabayı vurgularken)	(이)야말로 (özneyi vurgularken)
5.T< K	한국어 분화	(으)ㄹ 텐데 / (으)ㄹ 테니까 -abilir ki	는 바람에 / 느라고 -dığı için	지 않고서는 /지 않은 채 -madan
6.T 부재 /K"분화 존재	터키어 부재 및 한국어 분화	더군요 / 았더군요 (artgörünümlü görünüş çekim eki)	더니 / 았더니 (artgörünümlü görünüş bağlantı Soneki)	더라고요/ 았더라고요 (artgörünümlü görünüş çekim eki)

2.4. 학습자의 심리적 난이도 위계

구글 설문조사 152개를 통하여 대조 유형에 따라 선정된 18개의 문법 표현을 리커트 척도에 따라 1점(가장 쉬움)에서 6점(가장 어려움)까지 표시하게 하였다. 이후 각 대조 유형에 따라 점수를 부여하여 (가장 어려운 유형 6점, 가장 쉬운 유형 1점) 학습자의 심리적 난이도 위계를 설정하였다.

2.5. 통합적 난이도 위계

6가지 대조 유형에 따라 학습자의 통합적 난이도 위계를 설정하기 위하여 이상의 각 학습자 자료들로부터 얻어진 작문 난이도 위계, 테스트 난이도 위계, 심리적 난이도 위계들 간의 각 6개

유형들의 평균값을 구하여 통합적 난이도 위계를 산출하였다.

작문 난이도의 경우 오류 빈도수를 오류 내용의 종류 수로 나누어 난이도를 설정하였다. 단순 오류 빈도만으로 난이도를 설정하는 대신 각 대조 유형별로 오류 종류에 따른 오류 지수를 산출하였는데 이는 각 대조 유형 별로 학습 내용의 분포가 다르기 때문에 학습 내용의 종류가 많은 유형은 그에 따라 오류 수도 상대적으로 증가할 것이라는 가정으로부터 기인한 것이다.

3. 조사 결과

3.1. 오류 빈도 위계

6가지 대조 유형에 따라 학습자들의 초급, 중급, 고급 수준의 작문 난이도를 조사하기 위해 3개 대학 1학년부터 4학년까지 학습자 들이 작성한 총 304편의 글에 대해 오류 분석을 실시하여 오류 빈도 위계를 설정하였다. 작문은 중간고사, 기말고사, 숙제 중 100자 이상으로 구성된 것들을 수집하여 조사하였다.

오류 분류 범주로는 언어 간 전이, 언어 내 전이, 학습자 지식 결여로 나누어 분류하였다. 총 8,128개의 오류가 집계되었고 오류의 원인의 경우 빈도수는 학습자의 지식 결여, 언어 간 전이, 언어 내 전이의 순서로 나타났다. 초급 수준에서는 언어 간 간섭으로 인한 오류가 가장 많았고, 중급 및 고급 수준에서는 학습자의 지식 결여로 인한 오류가 가장 많았으나 언어 간 전이 현상이 고급까지 지속적으로 나타나고 있음을 볼 수 있다. 이를 통해 초급 수준은 특별히 언어 간 전이 현상을 중심으로 한 교수 학습의 중요성과 더불어 고급 수준까지 이러한 언어 간 전이 현상으로 인한 오류에 대한 지도가 지속적으로 필요함을 볼 수 있다.

표 4. 작문에서의 오류 원인 유형

수준	언어 간 전이	지식 결여	언어 내 전이	오타	전체
초급	46.88	46.18	6.94	14.15	100
중급	39.09	56.63	4.27	4.07	100
고급	43.73	51.79	4.48	4.72	100
전체(%)	42.36	52.61	5.03	6.90	100

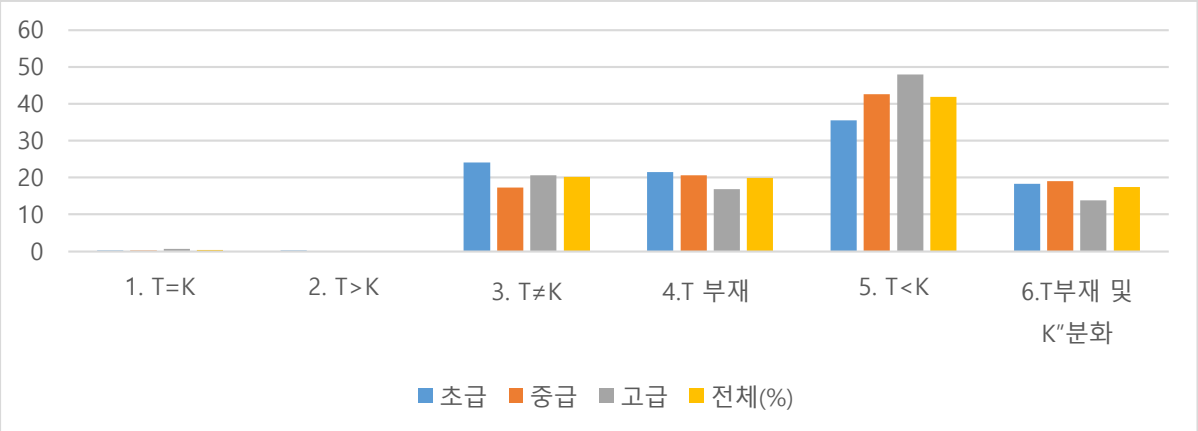
6가지 대조 유형에 따라 오류 빈도를 분석한 결과, 5번 '한국어 분화' 유형, 3번 '터키어와 상이' 유형과 4번 '터키어 부재' 유형, 6번 '터키어 부재 및 한국어 분화' 유형, 1번 '터키어와 동일' 유형과 여섯 번째, 2번 '터키어 분화' 유형의 순서로 나타났다. 이 순서는 모든 수준에서 동일하게 나타났는데 특히 5위 '한국어 분화' 유형이 41.9%로서 2위인 3번 '터키어와 상이' 유형보다 2배 이상 더 높게 나타났음을 볼 수 있다. 3위인 '터키어와 상이' 유형과 4위인 '터키어 부재' 유형은

비율로서 나타났다. '터키어와 동일' 유형과 '터키어 분화' 유형도 거의 동일한 비율로서 매우 낮은 오류 빈도율을 보이고 있다.

표 5. 작문의 오류 빈도 위계

	1. T=K	2. T>K	3. T≠K	4.T 부재	5. T<K	6.T부재 및 K"분화	전체 (%)
초급	0.20	0.20	24.13	21.45	35.45	18.27	100.0
중급	0.20	0.13	17.30	20.61	42.54	19.02	100.0
고급	0.65	0.11	20.60	16.83	48.00	13.81	100.0
전체(%)	0.32	0.15	20.19	19.84	41.94	17.40	100.0

그림 1. 수준별 오류 빈도 양상



3.2. 난이도 위계

학습자의 난이도 위계를 설정하기 위하여 작문의 오류 빈도 외에도 다양한 학습자 데이터를 통하여 보다 더 명확한 결과를 얻고자 하였다. 이를 위해 작문 외에 테스트, 설문지의 세 가지 학습자 자료를 통하여 통합적 난이도 위계를 설정하였다.

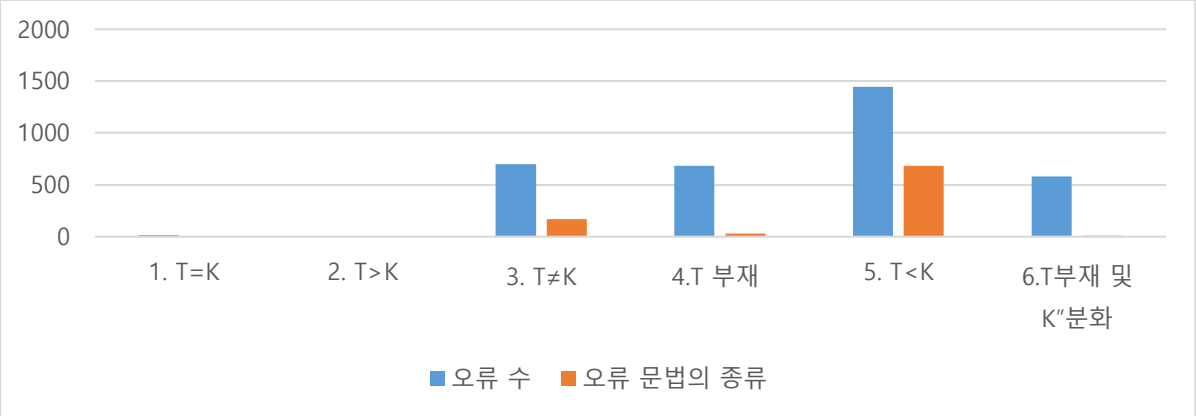
3.2.1. 작문 난이도 위계

대조 유형에 따른 작문에서의 난이도를 산출하기 위해 오류의 빈도와 문법 내용을 조사한 결과, 각 대조 유형에 따라 문법 내용의 분포가 다르게 나타났으며, 오류 빈도와 오류 문법 내용의 분포 비율은 동일한 빈도 양상을 나타났다. 이를 통해 특정 대조 유형별로 문법의 내용이 증가하는 만큼 오류 발생 빈도도 더 많아질 수 있다는 점을 들어 단일 오류 빈도만으로 난이도를 산출하는 대신, 오류 빈도를 문법 내용의 수로 나누어 문법 내용의 종류 한 가지당 산출된 오류

지수를 통해 대조 유형별 작문의 난이도를 산출하였다.

분석 결과 작문 난이도 위계는 6번 '터키어 부재 및 한국어 분화', 4번 ' 터키어 부재 ', 3번 '터키어와 상이', 1번 '터키어와 동일', 5번 '한국어 분화', 2번 '터키어 분화' 유형의 순서로 어려운 것으로 나타났다.

그림 2. 오류 빈도와 오류 문법의 종류



3.2.2. 테스트 난이도 위계

테스트를 통한 난이도 위계를 설정하기 위하여 3개 대학의 교재에서 나타나는 총 18개의 문법 표현을 6개의 대조 유형 및 수준에 따라 선정하여 테스트를 진행하였다. 총 152개의 시험 데이터에서 얻은 점수의 난이도는 오답의 점수에 따라 산출되었다. 시험 문항은 형태적 측면에서 1문항, 의미적 측면에서 1문항, 화용적 측면 2문항, 번역 2문항, 작문에서 통사 및 담화적 측면에서 1문항으로 총 7문항을 평가하였다.

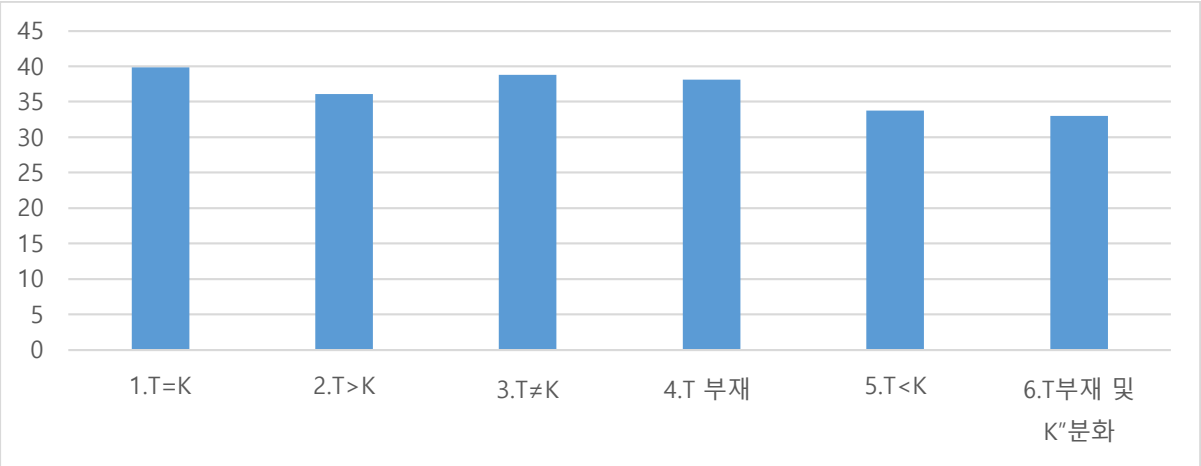
분석 결과, 테스트의 난이도 위계에서 6번 '터키어 부재 및 한국어 분화', 5번 '한국어 분화', 2번 '터키어 분화', 4번 '터키어 부재', 3번 '터키어와 상이', 1번 '터키어와 동일' 유형의 순서로 어려운 것으로 나타났다.

표 6. 테스트 난이도 위계 통계 자료

대조 유형	자료 수	최소점수	최고점수	평균	표준편차
1 T=K	152	22	49.77	39.82	7.344
2 T>K	152	17.46	49.2	36.12	7.927
3 T≠K	152	13.83	49.92	38.81	9.439
4 T 부재	152	31.5	45.17	38.13	*4.486*

5 T<K		152	10	49.78	33.73	9.718
6.T K"분화	부재및	152	10	49.1	33.01	9.142

그림3. 테스트 점수



3.2.3. 학습자의 심리적 난이도 위계

152개의 구글 설문조사를 통해 테스트에서 사용된 동일한 총 18개의 문법 표현을 리커트 척도를 사용하여 1(가장 쉬움)에서 6(가장 어려움)까지 표시하여 학습자 심리적 난이도를 측정하였다. 이후 각 대조 유형에 따라 모든 레벨에 6가지 점수(가장 어려움 100점, 두 번째 어려움 80점, 세 번째 어려움 60점, 네 번째 어려움 40점, 다섯 번째 어려움 20점, 가장 쉬움 0점)를 부여한 후 각 대조 유형에서 평균을 산출하여 난이도를 결정하였다.

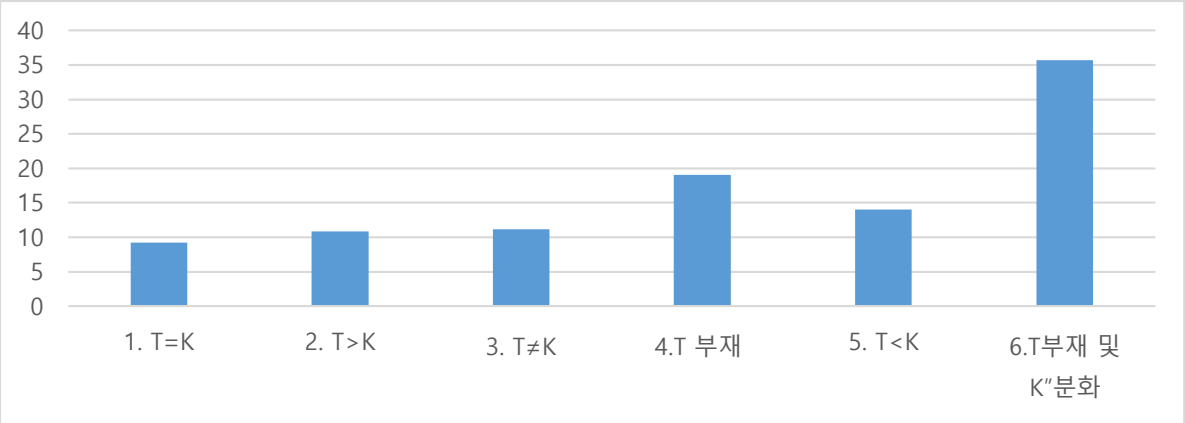
분석 결과, 심리적 난이도는 6번 '터키어 부재 및 한국어 분화', 5번 '한국어 분화', 4번 '터키어 부재', 3번 '터키어와 상이', 2번 '터키어 분화' , 1번 '터키어와 동일' 의 순서로 나타났다.

표 7. 학습자 심리적 난이도

대조 유형	점수	1.T=K	2. T>K	3. T≠K	4. T 부재	5. T<K	6. T 부재 및 K" 분화
1 en zor	100	13	9	14	6	28	47

2	80	13	9	16	26	33	34
3	60	17	32	26	28	22	24
4	40	25	25	22	36	17	20
5	20	25	41	37	22	25	20
6 en kolay	0	59	36	35	32	24	7
sayı		152	152	150	150	149	152
Ortalama		32.36	35.5	39.3	41.81	53.45	66.23

그림 4. 학습자의 심리적 난이도 위계



3.2.4. 통합적 난이도 위계

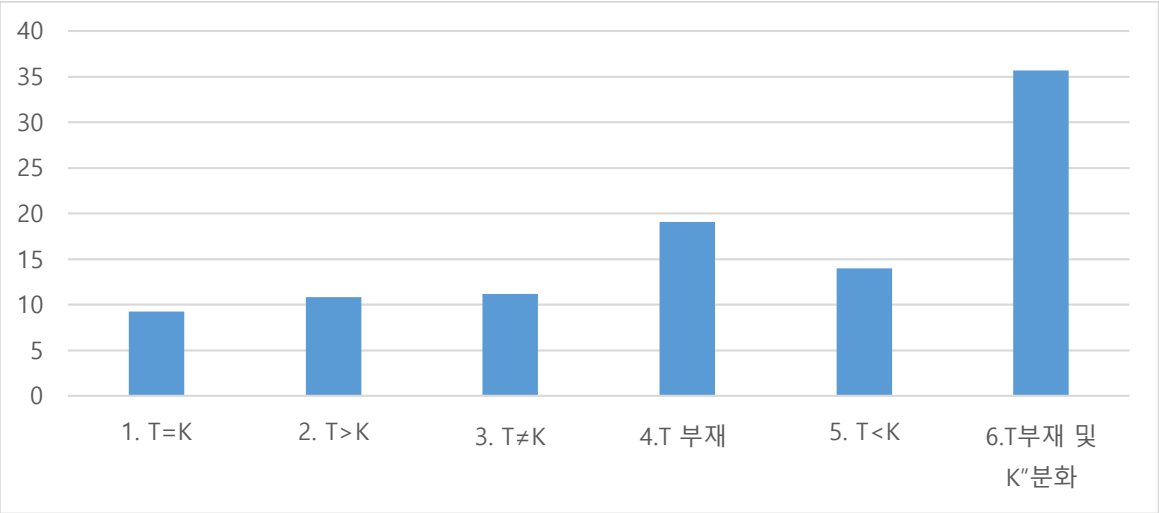
통합적 난이도는 작문 난이도 위계, 테스트 난이도 위계, 학습자의 심리적 난이도 위계를 6가지 대조 유형별로 분포된 비율들의 평균으로서 산출하였다. 산출 결과, 통합적 난이도 위계는 6번 '터키어 부재 및 한국어 분화 유형', 4번 '터키어 부재 ', 5번 '한국어 분화'유형, 3번 '터키어와 상이' 유형, 2번 '터키어 분화' 유형', 1번 '터키어와 동일' 유형의 순으로 어려운 것으로 나타났다. 그러나 3,2,1. 유형의 경우 서로 큰 차이를 보이지 않았다.

이를 통해 학습자들은 터키어에 존재하는 유형에 비해 터키어에 부재하는 유형에 더 어려움을 느끼고 있음을 볼 수 있다. 터키어에 존재하는 유형 중 한국어에 분화되어 나타나는 유형인 5번 다 대응 유형에서 가장 어려움을 느끼는 것으로 나타났고 터키어에 부재하는 유형 중에서도 한국어에서 분화되어 나타나는 유형인 6번 '터키어 부재 및 한국어 분화' 유형이 통합적 난이도에서 가장 어려운 것으로 나타났다.

표 8. 통합적 난이도

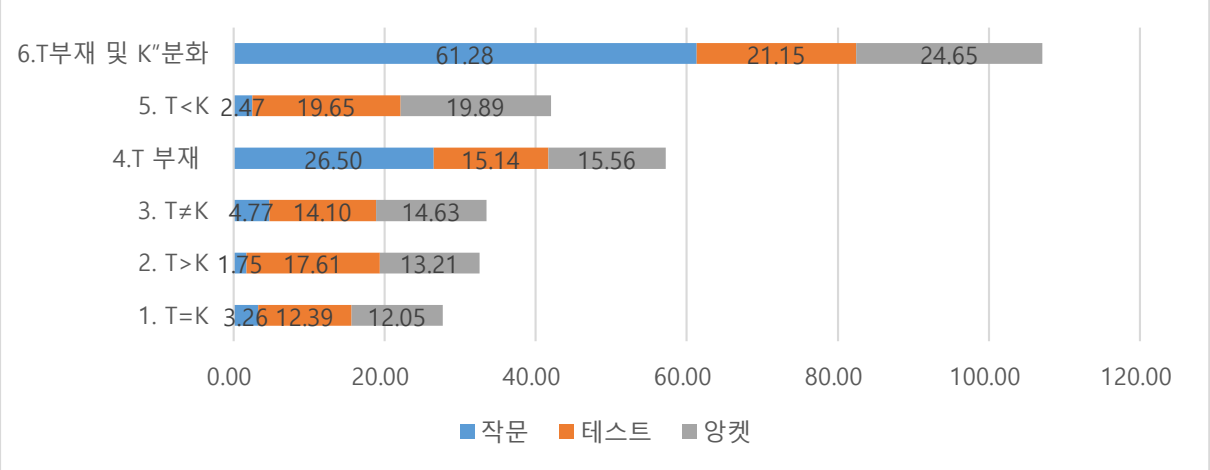
난이도	1.T=K	2. T>K	3. T≠K	4. T부재	5. T<K	6. T 부재 및 K"분화	전체 (%)
작문	3.26	1.75	4.77	26.50	2.47	61.28	100.0
테스트	12.39	17.61	14.10	15.14	19.65	21.15	100.0
심리적 난이도 설문	12.05	13.21	14.63	15.56	19.89	24.65	100.0
평균	9.23	10.86	11.17	19.07	14.00	35.69	100.0

그림 5. 통합적 난이도 위계



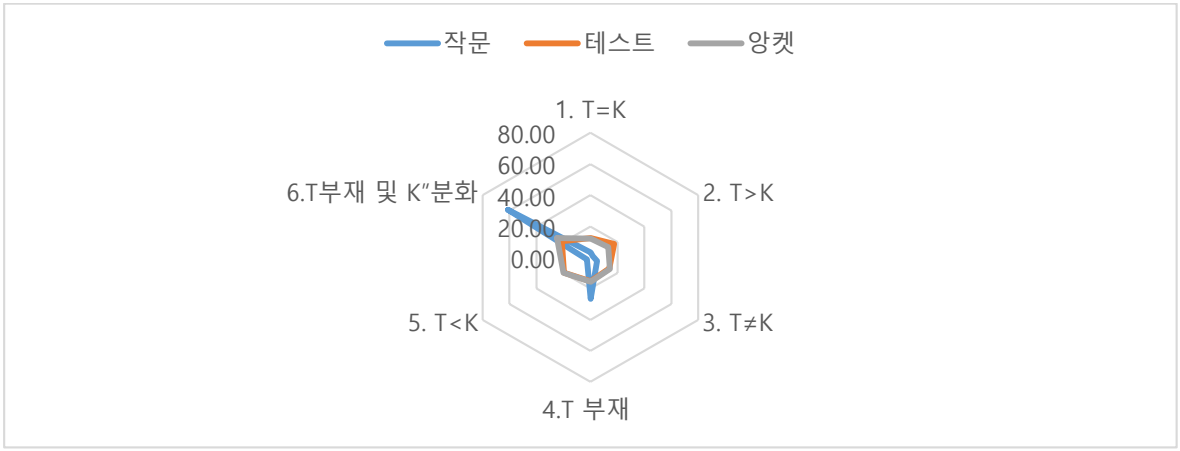
작문, 테스트, 학습자 설문 모두에서 6번 ' 터키어 부재 및 한국어 분화' 유형이 가장 어려운 것으로 나타났다.

그림 6. 난이도 위계 비교



작문의 난이도에서는 6번 ' 터키어 부재 및 한국어 분화' 유형과 4번 ' 터키어 부재' 유형에서 두드러진 차이를 보였다.

그림 7. 각 대조 유형별 특징



3.2.5. 위계들 간의 상관관계

위계들 간의 상호작용을 조사하여 상호 연관성이 있는지 확인하기 위하여 Spearman의 순위 상관관계 분석을 시행한 결과 유의미한 상관관계는 학습자의 심리적 난이도와 통합적 난이도 위계 간 에서 정비례로 매우 높게 나타났고 또한 Prator의 난이도 위계에서도 5단계까지 순서가 일치됨을 볼 수 있었다.

표 9. 위계도들 간의 상관관계

위계들	테스트 난이도	작문 난이도	학습자의 심리적난이도	통합적 난이도	Prator
테스트 난이도	1	0.14	0.82	0.71	0.7
작문 난이도		1	0.54	0.71	0.2
학습자의심리적 난이도			1	.94*	1*
통합적 난이도				1	0.9
Prator					1

(*p<.05 ** p<.01 *** p<.001)

4. 평가 및 결론

한국어를 배우는 터키인 학습자들의 작문, 테스트 및 설문조사 자료를 양 언어 간의 대조 유형에 따라 빈도 위계와 각 난이도 위계를 통해 통합적 난이도를 조사하였다. 그 결과 오류 빈도와 학습자 난이도 사이에는 상관관계가 드러나지 않았고 작문, 테스트 및 설문조사 각각의 난이도들 또한 각각 독립적으로 상관 관계가 존재하지 않음을 알 수 있었다. 그러나 학습자들의 심리적 난이도는 통합적 난이도 위계와 Prator의 난이도 위계에서 높은 상관관계로서 반영된 것을 볼 수 있었다. 이를 통하여 수업 내용 간의 우선순위와 비중도를 결정 시 단순 오류 빈도만으로 학습의 우선 순위를 설정하는 것을 지양하고 다양한 학습자 자료를 통한 통합적 측면에서의 난이도와 특히 학습자의 심리적 난이도가 반영된 효과적인 교수 학습을 위한 우선 순위와 비중도가 설정되어져야 함을 알 수 있다.

참고문헌

강현화(2007), “한국어 교재의 문형 유형 분석－문형 등급화를 위해”, 국제한국어교육학회, 한국어교육 18-1, 1-21p.

김상수, 송향근(2006), “한국어교육의 오류 분석 연구 동향 분석”, 이중언어학회, 이중언어학 31, 1-33p

김유정(1998), “외국어로서의 한국어 문법 교육 : 문법 항목 선정과 단계화를 중심으로”, 국제한국어교육학회, 한국어 교육 9-1, 19-36p

김제열(2001), “한국어 교육에서 기초 문법 항목의 선정과 배열 연구”, 국제한국어교육학회, 한국어교육 12-1, , 93-121p

노마 히데키(2002), “한국어 문법교육의 새로운 전개를 위하여 －특히 일본어 모어화자를 위하여－”, 언어연구교육원 한국어학당, 외국어로서의 한국어교육 27, .83-101p

서정목((2009), "대조분석의 새로운 역할과 과제", 언어과학회, 언어과학연구 50, . 69-90p

성지연,도원영(2014), “한국어 교재에 나타난 문법 교육 항목 선정과 제시에 대한 연구”,

이해영 (1998), “문법 교수의 원리와 실제”, 이중언어학회, 이중언어학, 15권 0호, .411-438p 한민족문화학회, 한민족문화연구 47, 127-157p.

한정희 (2003). “일본어권 한국어 학습자의 오류현상 분석”, 국내석사학위논문, 한양대학교

so,yang@istanbul.edu.tr