

교육학박사학위논문

터키인 학습자를 위한
한국어 감정표현 어휘 교육 연구

2020년 2월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
ESSIZ DURSUN

국 문 초 록

언어 습득 과정에서 어휘량은 언어 발달에 있어 매우 중요한 역할을 하며, 어휘 습득 과정 중 발생하는 문제들은 언어 발달에 부정적 영향을 미친다. 이러한 어휘들 중 교수·학습 과정에서 어렵게 느껴지는 것은 감정표현 어휘이다. 감정에 대한 연구가 발달하며 상호문화적(cross-cultural) 연구들이 진행되는 과정에서 연구자들은 어떤 문화권에서 나타나는 감정표현 어휘가 다른 문화권에는 존재하지 않는 것을 확인하였다. 이후 상호언어학적 측면에서 감정표현 어휘에 대한 연구들이 양적으로 증가하게 되면서 이들 어휘가 문화중심적인 특징을 가지고 있다는 결론이 지배적인 견해가 되었다. 즉 어떤 문화권이 가지고 있는 감정표현 어휘들은 다른 문화권에서 이해되기가 어려울 수 있으므로 특별히 접근해야 한다는 것이다.

한국어 감정표현 어휘도 터키인 화자 입장에서 보면 이러한 특징을 가지고 있기 때문에 일반적인 교수·학습 방법 외의 새로운 방법으로 접근해야 한다. 이를 위하여 본고는 감정표현 어휘의 상황맥락적 특징을 활용하는 어휘 교육 방법을 모색하는 것을 목적으로 한다.

터키인 한국어 학습자를 대상으로 한국어 감정표현 어휘에 대한 교육 연구를 실행하기 위하여 우선 II장에서 터키인 학습자들이 교수·학습 시 문제점을 느끼는 한국어 감정표현 어휘를 선정하였다. 이 단계에서는 먼저 기초 한국어 감정표현 어휘 목록과 국립국어원의 한국어 학습용 목록을 비교하여 일치하는 어휘들을 골라 일차 목록으로 정하였다. 이어서 이들 중 터키인 학습자가 문제를 겪을 수 있는 어휘들을 선정할 필요가 있으므로 한국어·터키어 감정표현 어휘를 의미적으로 대조 분석한 결과를 바탕으로 의미 특징이 비슷한 어휘들을 ‘대응 범주’로, 한국어에서는 두 개 이상의 어휘로 표현되나 터키어에서는 한 개의 어휘로 표현되는 어휘들을 ‘다대응 범주’로, 한국어에는 있으나 터키어에 해당되는 단어가 없는 어휘들 혹은 해당되는 단어가 있더라도 그 의미 특징이 유사하지 않은 어휘들을 ‘비대응 범주’로 정리하였다. 그리고 각 범주에 포함된 어휘들의 잠재적 사용/어휘 비율에 따라 난이도를 다음과 같이 설정하였다. 대응 범주 감

정표현 어휘들은 이해 및 사용 비율이 모두 높을 것이므로 이들 어휘를 수용이 쉬운 감정표현 어휘로, 다대응 범주 감정표현 어휘들은 이해 및 사용 비율이 낮을 것이므로 수용이 어려운 감정표현 어휘로, 비대응 범주 감정표현 어휘들은 이해 비율은 높으나 사용 비율이 낮을 것이므로 수용이 매우 어려운 감정표현 어휘로 분류하였다. 그리고 다대응 및 비대응 범주에 포함된 감정표현 어휘들에 대한 문제가 있으리라 고려하여 이들 어휘를 2차 감정표현 어휘 목록으로 삼아 교육 대상 감정표현 어휘로 정하였다.

다음으로는 선정한 어휘들을 활용하여 터키인 학습자들의 이해 및 사용 현황을 파악하기 위한 테스트를 구성하고자 이들 감정표현 어휘의 상황맥락적 특징을 밝혔다. 이러한 분석은 세종말뭉치의 문어 말뭉치를 통해 이루어졌으며, 총 22개의 감정표현 어휘의 상황맥락을 원인·대상 요소로 분석하여 목록을 구축한 후 각 감정표현 어휘가 사용맥락에서 자주 결합하는 구성요소를 제시하였다.

III장에서는 터키인 한국어 학습자의 감정표현 어휘의 이해·사용 양상을 알아보기 위하여 터키 소재의 한국어 교육이 정기적으로 이루어지고 있는 A, E, I 대학교의 ‘한국어문학과’ 학생 150명을 대상으로 테스트를 실시하였다. 그리고 그 결과를 상황맥락 특징에 따라 문항별 또는 학습자 독립변수별로 기술하였다. 학습자들로부터 취득한 정보를 마이크로소프트 엑셀로 보관하여 IBM SPSS 25를 통해 분석하였다. 이를 통해 얻은 결과를 바탕으로 학습자들의 한국어 감정표현 어휘에 대한 이해 및 사용 양상을 제시하였다. 이해·사용 양상을 문항별 및 독립변수별로 기술한 후 다대응 범주와 비대응 범주 감정표현 어휘 및 각 범주의 이해 영역과 사용 영역을 교차-분석하여 각 범주와 영역에서의 결과를 기술하였다. 그 결과 터키인 학습자들은 한국어 감정표현 어휘들 중 다대응 범주의 어휘는 이해를 어려워하며, 비대응 범주의 어휘는 사용을 어려워하는 것으로 확인되었다.

터키인 학습자들이 한국어 감정표현 어휘를 이해 및 사용 단계에서 어려워하는 것을 확인한 후 문제를 해결하기 위하여 IV장에서는 상황맥락을 활용한 감정표현 어휘 교육 방법을 마련하였다. 이를 위하여 II장에서 얻

은 감정표현 어휘별 상황맥락 특징을 교육 내용으로 정리하고 O-H-E 모형 및 I-I-I 모형을 바탕으로 상황맥락을 활용하는 감정표현 어휘 교육 방법을 모색하였다. 이어서 터키 소재의 대학교 한국어문학과 재학생 30명(실험 집단 15명-통제 집단 15명)을 대상으로 교육 방법의 효과 검증을 실시하였다. 이를 통해 본고에서 제안하는 상황맥락 중심의 감정표현 어휘 교육 방법이 실제 교육 현장에서 적용할 수 있는 효과적인 교육 방법임을 객관적으로 검증하였다. 마지막으로 V장에서는 연구의 주요한 결과를 정리하고 제안하였다.

본 연구는 터키인 학습자를 위한 한국어 감정표현 어휘의 교육을 위하여 각 어휘들의 의미적, 상황맥락적 특징을 밝혔다는 점, 효과적인 감정표현 어휘 교육 방법을 제안하고 이에 대한 효과를 검증하였다는 점에서 의의가 있다.

주제어 : 감정표현 어휘, 어휘 교육, 상황맥락, O-H-E 모형, I-I-I 모형,
맥락분석, 대조 분석, 터키인 학습자

학번 : 2015-31362

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 선행연구	5
3. 연구 대상 및 절차	8
3.1. 연구 대상	8
3.2. 연구 절차	13
II. 한국어 감정표현 어휘 교육을 위한 이론적 전제	15
1. 감정표현 어휘의 개념 및 범위	15
1.1. 감정표현 어휘의 개념	15
1.2. 감정표현 어휘의 의미 범주	18
2. 한국어 감정표현 어휘의 의미적 특징	22
2.1. 정도성	22
2.2. 연관성	24
3. 한국어 어휘교육을 위한 감정표현 어휘 선정	26
3.1. 선정 원리	26
3.2. 선정 과정	28
3.3. 선정 결과	30
4. 한·터 감정표현 어휘 의미 대조 분석 및 난이도 설정	34
4.1. 터키어 감정표현 어휘의 특징	40

4.2. 감정표현 어휘 대조 분석 결과	42
4.2.1. 한국어·터키어 대응 범주 감정표현 어휘	42
4.2.2. 한국어·터키어 다대응 범주 감정표현 어휘	47
4.2.3. 한국어·터키어 비대응 범주 감정표현 어휘	52
5. 감정표현 어휘의 상황맥락 특징	59
5.1. 상황맥락의 개념 및 요소 설계	59
5.1.1. 상황맥락의 개념	59
5.1.2. 상황맥락 요소 설계	63
5.2. 감정표현 어휘의 상황맥락 특징	66
5.2.1. 다대응 범주 감정표현 어휘의 상황맥락 분석	66
5.2.2. 비대응 범주 감정표현 어휘의 상황맥락 분석	82
 III. 터키인 한국어 학습자의 감정표현 어휘 이해·사용 양상	 93
1. 연구 방법	93
1.1. 감정표현 어휘 이해 분석	94
1.1.1. 상황맥락 선다형 테스트	94
1.1.2. 상황맥락 연결하기 테스트	96
1.2. 감정표현 어휘 사용 분석	97
1.2.1. 상황맥락 번역 테스트	97
1.2.2. 상황맥락 구성 테스트	98
2. 터키인 한국어 학습자의 감정표현 어휘 이해 양상	99

2.1. 상황맥락에 따른 다대응 범주 감정표현 어휘 이해 양상	101
2.1.1. ‘동정’ 상황의 감정표현 어휘	101
2.1.2. ‘지루함’ 상황의 감정표현 어휘	104
2.1.3. ‘수치심’ 상황의 감정표현 어휘	107
2.1.4. ‘괴로움’ 상황의 감정표현 어휘	109
2.2. 상황맥락에 따른 비대응 범주 감정표현 어휘 이해 양상	113
2.2.1. ‘우울함’ 상황의 감정표현 어휘	113
2.2.2. ‘싫어함’ 상황의 감정표현 어휘	117
2.2.3. ‘바람(요구)’ 상황의 감정표현 어휘	118
2.2.4. ‘긴장’ 상황의 감정표현 어휘	120
2.2.5. ‘만족’ 상황의 감정표현 어휘	121
2.3. 독립변수에 따른 이해 양상	123
2.3.1. 개인적 정보	123
2.3.2. 한국어 학습 배경	126
2.3.3. 교과 외의 활동	131
2.3.4. 사회적 활동	136
3. 터키인 한국어 학습자의 감정표현 어휘 사용 양상	140
3.1. 상황맥락에 따른 다대응 범주 감정표현 어휘 사용 양상	141
3.1.1. ‘동정’ 상황의 감정표현 어휘	141
3.1.2. ‘지루함’ 상황의 감정표현 어휘	143
3.1.3. ‘수치심’ 상황의 감정표현 어휘	144
3.1.4. ‘괴로움’ 상황의 감정표현 어휘	145

3.2. 상황맥락에 따른 비대응 범주 감정표현 어휘 사용 양상	148
3.2.1. ‘우울함’ 상황의 감정표현 어휘	148
3.2.2. ‘싫어함’ 상황의 감정표현 어휘	150
3.2.3. ‘바람(요구)’ 상황의 감정표현 어휘	151
3.2.4. ‘긴장’ 상황의 감정표현 어휘	152
3.2.5. ‘만족’ 상황의 감정표현 어휘	153
3.3. 독립변수에 따른 사용 양상	154
3.3.1. 개인적 정보	154
3.3.2. 한국어 학습 배경	157
3.3.3. 교과 외의 활동	162
3.3.4. 사회적 활동	166
4. 감정표현 어휘 이해·사용 양상 비교분석	170
4.1. 상황맥락에 따른 다대응 범주 감정표현 어휘 이해·사용 양상 비교분석 ·	171
4.2. 상황맥락에 따른 비대응 범주 감정표현 어휘 이해·사용 양상 비교분석 ·	174
4.3. 다대응·비대응 범주 이해·사용 양상 비교분석	177
4.4. 독립변수에 따른 이해·사용 양상 및 상관관계	180
4.4.1. 개인적 정보	180
4.4.2. 한국어 학습 배경	182
4.4.3. 교과 외의 활동	185
4.4.4. 사회적 활동	187
IV. 상황맥락 중심 감정표현 어휘 교육의 실제	189

1. 감정표현 어휘 교육 목표	189
2. 감정표현 어휘 교육 내용	191
2.1. 감정표현 어휘 교육 내용의 선정 원리	191
2.2. 감정표현 어휘 교육 내용	194
2.2.1. 다대응 범주 감정표현 어휘 교육 내용	194
2.2.2. 비대응 범주 감정표현 어휘의 교육 내용	208
3. 감정표현 어휘 교육 방법	219
3.1. O-H-E 모형을 활용한 다대응 감정표현 어휘 교육 방법	225
3.2. I-I-I 모형을 활용한 비대응 범주 감정표현 어휘	233
4. 상황맥락을 활용한 감정표현 어휘 교육의 실행 및 효과 검증	238
4.1. 실험 대상 및 기간	239
4.1.1. 실험 대상	239
4.1.2. 실험 기간	240
4.2. 실험 절차 및 내용	240
4.2.1. 실험 절차	240
4.2.2. 실험 내용	241
4.3. 실험 결과 분석 및 의의	243
4.3.1. 실험 결과	243
4.3.2. 실험 결과의 의의	248
V. 결론	250

참고문헌	255
[부록 1]	275
[부록 2]	292
Abstract	295



표 목 차

<표 I-1> 터키인 한국어 학습자 정보	9
<표 I-2> 터키인 한국어 학습자 학습 배경	10
<표 I-3> 터키인 한국어 학습자의 교과서 외의 학습 방식 양상	11
<표 I-4> 터키인 한국어 학습자의 사회적 활동	13
<표 II-1> 학자에 따른 감정의 분류	19
<표 II-2> 감정표현 어휘를 위한 감정 종류	21
<표 II-3> 1차 데이터베이스 구축 현황	29
<표 II-4> 터키인 한국어 학습자를 위한 감정표현 어휘 선정 과정	30
<표 II-5> 터키인 한국어 학습자를 위한 감정표현 어휘 선정 결과	31
<표 II-6> 선행 연구와 대응되지 않는 감정 종류 및 감정표현 어휘	32
<표 II-7> 라도(Lado, 1955, 1957)의 어휘 난이도 패턴	34
<표 II-8> 라우퍼(Laufer, 1990:147-150)의 어휘 의미 분리 방식	35
<표 II-9> 한국어·터키어 감정표현 어휘 대조분석 방법	39
<표 II-10> 대응 범주 감정표현 어휘 목록	42
<표 II-11> 다대응 범주 감정표현 어휘 목록	48
<표 II-12> 비대응 범주 감정표현 어휘 목록	53
<표 II-13> ‘억울하다’의 터키어 대응	53
<표 II-14> ‘쓸쓸하다’의 터키어 대응	54
<표 II-15> ‘어색하다’의 터키어 대응	55
<표 II-16> ‘아쉽다’의 터키어 대응	57

<표 II-17> ‘뿌듯하다’의 터키어 대응	58
<표 II-18> 감정표현 어휘 상황맥락 분석 틀	65
<표 II-19> ‘불쌍하다’의 상황맥락 특징	67
<표 II-20> ‘아깝다’의 상황맥락 특징	68
<표 II-21> ‘안타깝다’의 상황맥락 특징	69
<표 II-22> ‘심심하다’의 상황맥락 특징	71
<표 II-23> ‘지루하다’의 상황맥락 특징	72
<표 II-24> ‘질리다’의 상황맥락 특징	73
<표 II-25> ‘민망하다’의 상황맥락 특징	74
<표 II-26> ‘부끄럽다’의 상황맥락 특징	75
<표 II-27> ‘창피하다’의 상황맥락 특징	76
<표 II-28> ‘답답하다’의 상황맥락 특징	77
<표 II-29> ‘갑갑하다’의 상황맥락 특징	79
<표 II-30> ‘괴롭다’의 상황맥락 특징	80
<표 II-31> ‘속상하다’의 상황맥락 특징	81
<표 II-32> ‘허전하다’의 상황맥락 특징	82
<표 II-33> ‘쓸쓸하다’의 상황맥락 특징	83
<표 II-34> ‘섭섭하다’의 상황맥락 특징	84
<표 II-35> ‘서운하다’의 상황맥락 특징	85
<표 II-36> ‘귀찮다’의 상황맥락 특징	86
<표 II-37> ‘억울하다’의 상황맥락 특징	87
<표 II-38> ‘아쉽다’의 상황맥락 특징	88

<표 II-39> ‘어색하다’의 상황맥락 특징	90
<표 II-40> ‘뿌듯하다’의 상황맥락 특징	91
<표 III-1> 터키인 학습자 대상 감정표현 어휘 연구 도구	93
<표 III-2> 상황맥락 구성 테스트 결과 표기 및 코드	99
<표 III-3> 터키인 학습자의 한국어 감정표현 어휘 이해 양상	100
<표 III-4> MQ - TQ 문항별 정답률(내림차순)	100
<표 III-5> ‘동정’ 상황의 감정표현 어휘 선다형 테스트 결과	102
<표 III-6> 상황맥락 연결하기 테스트 [2] a. b. c. d.] 결과	103
<표 III-7> ‘지루함’ 상황의 선다형 테스트 결과	105
<표 III-8> 상황맥락 연결하기 테스트 [1] a. b. c. d.] 결과	106
<표 III-9> ‘수치심’ 상황의 감정표현 어휘 선다형 테스트 결과	107
<표 III-10> 상황맥락 맞추기 테스트 [3] a. b. c.] 결과	108
<표 III-11> ‘괴로움’ 상황의 감정표현 어휘 선다형 테스트 결과	109
<표 III-12> 상황맥락 맞추기 테스트 [4] a. b. c. d. e.] 결과	111
<표 III-13> 다대응 범주 감정표현 어휘 이해 양상 결과	113
<표 III-14> ‘우울함’ 상황의 감정표현 어휘 선다형 테스트 결과	114
<표 III-15> 상황맥락 맞추기 테스트 [5] a. b. c. d.] 결과	115
<표 III-16> ‘싫어함’ 상황의 감정표현 어휘의 선다형 테스트 결과	117
<표 III-17> 상황맥락 맞추기 테스트 [4] a. b. c. d. e.] 결과	118
<표 III-18> ‘바람’ 상황의 감정표현 어휘 선다형 테스트 결과	119
<표 III-19> ‘긴장’ 상황의 감정표현 어휘 선다형 테스트 결과	120
<표 III-20> 상황맥락 맞추기 테스트 [1] a. b. c. d.] 결과	121

<표 III-21> ‘만족’ 상황의 감정표현 어휘 선다형 테스트 결과	121
<표 III-22> 비대응 범주 감정표현 어휘 이해 양상 결과	122
<표 III-23> 성별에 따른 이해 양상	123
<표 III-24> 성별과 이해 양상 간 상관관계	124
<표 III-25> 연령에 따른 감정표현 어휘 이해 양상	124
<표 III-26> 연령과 이해 양상 간 상관관계	125
<표 III-27> 한국어능력시험 결과에 따른 이해 양상	126
<표 III-28> 한국어능력시험과 이해 양상 간 상관관계	127
<표 III-29> 한국어 학습 기간에 따른 이해 양상	128
<표 III-30> 한국어 학습 기간과 이해 양상 간 상관관계	129
<표 III-31> 유학 기간에 따른 이해 양상	129
<표 III-32> 유학기간과 이해 양상 간 상관관계	131
<표 III-33> 영화 관람 시간에 따른 이해 양상	131
<표 III-34> 영화 관람 시간과 이해 양상 간 상관관계	133
<표 III-35> 드라마 시청 시간에 따른 이해 양상	134
<표 III-36> 드라마 관람 시간·이해 양상	135
<표 III-37> 한국인 친구 유무에 따른 이해 양상	136
<표 III-38> 한국인 친구·이해 양상 상관관계	138
<표 III-39> 이성 친구 유무에 따른 이해 양상	139
<표 III-40> 이성 친구·이해 양상 상관관계	139
<표 III-41> 터키인 학습자의 한국어 감정표현 어휘 사용 양상	140
<표 III-42> IQ - CQ 문항 별 정답률(내림차순)	140

<표 III-43> ‘동정’ 상황의 감정표현 어휘의 번역테스트 결과	142
<표 III-44> ‘지루함’ 상황의 감정표현 어휘의 번역테스트 결과	143
<표 III-45> ‘수치심’ 상황의 감정표현 어휘의 번역테스트 결과	144
<표 III-46> ‘괴로움’ 상황의 감정표현 어휘의 번역 테스트 결과	145
<표 III-47> 다대응 범주 감정표현 어휘 사용 양상 결과	147
<표 III-48> ‘우울함’ 상황의 감정표현 어휘 맥락 구성 테스트 결과	148
<표 III-49> ‘싫어함’ 상황의 감정표현 어휘 맥락 구성 테스트 결과	150
<표 III-50> ‘바람’ 상황의 감정표현 어휘 맥락 구성 테스트 결과	151
<표 III-51> ‘긴장’ 상황의 감정표현 어휘 맥락 구성 테스트 결과	152
<표 III-52> ‘만족’의 상황의 감정표현 어휘 맥락 구성 테스트 결과	153
<표 III-53> 비대응 범주 감정표현 어휘 사용 양상 결과	154
<표 III-54> 성별에 따른 사용 양상	154
<표 III-55> 성별과 사용 양상 간 상관관계	155
<표 III-56> 연령에 따른 감정표현 어휘 사용 양상	156
<표 III-57> 연령과 사용 양상 간 상관관계	157
<표 III-58> 한국어능력시험 급수에 따른 이해 양상	158
<표 III-59> 한국어능력시험과 사용 양상 간 상관관계	158
<표 III-60> 한국어 학습 기간에 따른 사용 양상	159
<표 III-61> 한국어 학습 기간과 사용 양상 간 상관관계	160
<표 III-62> 유학 기간에 따른 사용 양상	160
<표 III-63> 유학 기간과 사용 양상 간 상관관계	161
<표 III-64> 영화 관람 시간에 따른 사용 양상	162

<표 III-65> 영화 관람 시간·사용 양상 상관관계	164
<표 III-66> 드라마 시청 시간에 따른 사용 양상	164
<표 III-67> 드라마 시청 시간·사용 양상	166
<표 III-68> 한국인 친구 유무에 따른 사용 양상	166
<표 III-69> 한국인 친구·사용 양상 상관관계	168
<표 III-70> 이성 친구 유무에 따른 사용 양상	169
<표 III-71> 이성 친구·사용 양상 상관관계	169
<표 III-72> 다대응 범주 감정표현 어휘 별 이해·사용 정답률 비교	171
<표 III-73> 비대응 범주 감정표현 어휘 별 이해·사용 정답률 비교	174
<표 III-74> 다대응·비대응 범주 감정표현 어휘 이해·사용 양상 비교 ...	178
<표 III-75> 성별에 따른 양상 비교	180
<표 III-76> 연령에 따른 양상 비교	181
<표 III-77> 연령 그룹	182
<표 III-78> 한국어능력시험 결과에 따른 양상 비교	183
<표 III-79> 한국어 학습 기간에 따른 양상 비교	183
<표 III-80> 유학 기간에 따른 양상 비교	184
<표 III-81> 영화 관람 시간에 따른 양상 비교	185
<표 III-82> 드라마 시청 시간에 따른 양상 비교	185
<표 III-83> 한국인 친구 유무에 따른 양상 비교	187
<표 III-84> 한국인 이성 친구 유무에 따른 양상 비교	188
<표 IV-1> 감정표현 어휘 교육의 목표와 목적	191
<표 IV-2> ‘불쌍하다’·‘아깝다’·‘안타깝다’의 교육 내용	195

<표 IV-3> ‘심심하다’·‘지루하다’·‘질리다’의 교육 내용	198
<표 IV-4> ‘민망하다’·‘부끄럽다’·‘창피하다’의 교육 내용	201
<표 IV-5> ‘답답하다’·‘갑갑하다’·‘괴롭다’·‘속상하다’의 교육 내용	204
<표 IV-6> ‘허전하다’·‘쓸쓸하다’·‘섭섭하다’·‘서운하다’의 교육 내용	209
<표 IV-7> ‘귀찮다’·‘억울하다’의 교육 내용	212
<표 IV-8> ‘아쉽다’의 교육 내용	215
<표 IV-9> ‘어색하다’의 교육 내용	217
<표 IV-10> ‘뿌듯하다’ 교육 내용	218
<표 IV-11> 실험 참여자의 정보	239
<표 IV-12> 실험 절차	240
<표 IV-13> 실험 집단 강의 절차	242
<표 IV-14> 통제 집단 강의 절차	243
<표 IV-15> 실험 집단 및 통제 집단 대응표본 통계량	244
<표 IV-16> 실험-통제 집단 대응표본 t 검정 결과	244
<표 IV-17> 학습자별 사전-사후 검토 결과	245
<표 IV-18> 실험-통제 집단 이해 테스트 대응표본 t 검정 결과	246
<표 IV-19> 실험-통제 집단 사용 테스트 대응표본 t 검정 결과	247

그 림 목 차

<그림 II-1> 감정표현 어휘의 의미적 연관성	25
<그림 II-2> 한국어·터키어 감정표현 어휘 대조분석 틀	36
<그림 III-1> 상황맥락 선다형 테스트 기본 구성	95
<그림 III-2> 상황맥락 연결하기 테스트 기본 구성	96
<그림 IV-1> 교육 내용 선정 원리	192
<그림 IV-2> 실험 집단 및 통제 집단 전체적 대응표본 그래프	245
<그림 IV-3> 실험 집단 및 통제 집단 이해 테스트 대응표본 그래프 ...	247
<그림 IV-4> 실험 집단 및 통제 집단 사용 테스트 대응표본 그래프 ...	248

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

본고는 터키인 한국어 학습자들의 감정표현 어휘를 이해·사용 차원으로 나누어 양상을 분석하고, 분석 결과를 토대로 상황맥락을 활용한 감정표현 어휘의 교육 방안을 모색하는 데 목적을 둔다.

윌킨스(Wilkins, 1976)에 따르면 의사소통의 문제는 주로 어휘에 대한 부족에서 비롯된다. 언어 교육은 전통적으로 네 가지의 기능 교육 즉, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 교육으로 이루어져 왔으며, 크람쉬(Kramsch, 1993)는 문화 교육도 포함시킨 바 있다. 그러나 어휘에 대한 교육은 다른 교육에 비해 경시되었다. 또한 제2언어 교수에서는 어휘 교육에 특별한 접근 방법이 있는 것이 아니라, 어휘는 ‘우리도 모르는 어떤 방식’으로 학습자의 머릿속에 자리 잡는다고 하였다. 그러나 코디(Coady, 1997)는 제2언어 교육에서 어휘 교육에도 여러 가지 접근법이 있다는 것을 증명하였다.¹⁾ 또한 기존의 교육에서 어휘 교육의 중요성이 간과되었다는 여러 가지 주장이 있으나 이중 프란코 & 갈비스(Franco & Galvis, 2013)에서 학습자 및 제2언어 교사를 대상으로 6학기 동안 어휘 연구를 진행한 후 ‘어휘에 대한 문제는 학습자들에게만 있는 것이 아니라 교사들에게도 있다’고 언급한 부분을 주목할 만하다. 이 연구에 의하면 제2언어 교육을 하는 교사들도 목표어 어휘에 대한 풍부한 지식을 가지고 있지 않다.

아울러 터키인 한국어 학습자들을 대상으로 상세한 요구 분석을 진행한 코르크마즈(Korkmaz, 2015:31~34)에서 제시한 바에 따르면 터키인 한국어 학습자들은 한국어 학습 가운데 어휘 학습을 가장 어려워하며 어휘에 대한 학습이 집중적으로 이루어져야 된다고 주장하였다.

감정표현 어휘는 개인이 자기의 경험을 표현하는 방식으로 감정을 이

1) 어휘 교육의 중요성에 대하여 주장한 연구자로는 레베이 외(Levey & Polirstok, 2011), 오카리두 외(Okalidou et. al., 2011) 등을 예로 들 수 있다.

해·전달하는 과정에서 매우 중요한 역할을 한다. 그러나 감정을 표현할 때 사용하는 어휘들은 주로 문화 특징적이므로 다른 언어나 다른 문화권의 사람들이 이해하기 어려울 수도 있다. 또한 감정을 표현하는 일부의 어휘들은 다른 문화권에 존재하지 않는 경우도 있다(Wierzbicka, A., 1986). 한국어 감정표현 어휘도 터키어와 대조해 보면 이러한 특징을 보인다. 특히 한국어와 터키어의 감정표현 어휘를 대조한 결과 양 언어 간 의미가 서로 일대일로 대응하지 않거나, 한국어에는 있으나 터키어에는 없는 감정표현 어휘들이 존재한다. 이와 같은 두 언어의 이질성으로 인해 터키인 학습자들이 한국어 감정표현 어휘를 이해하거나 사용할 때 문제가 발생한다.

- (1) 지수는 처음으로 치마를 입었더니 **어색해서** 자꾸 치마를 만 시작거렸다.

Jeesu ilk defa etek giydiği için **garip** hissediyor ve sürekli eteğini düzeltiyordu.

예문 (1)의 감정표현 어휘 ‘어색하다’는 터키어로 ‘garip’로 해석되는 경우가 많다. 그러나 이 두 개의 어휘 의미는 서로 같지 않기 때문에 학습시 문제가 발생한다. 학습자가 위와 같이 학습하면 사용 단계에서 ‘garip’의 기본적 의미인 ‘이상하다’를 사용하여 잘못된 문장을 생산하게 된다.

문제가 발생하는 또 다른 원인은 한국어 감정표현 어휘가 가지고 있는 정도성, 연관성으로 인한 유의어의 특징 즉, 목표어의 복잡성이다. 유의어는 서로 의미가 미묘한 의미 차이가 있으나 학습의 초기 단계에서 학습자는 이러한 차이를 구별하지 못한다(강현화, 2005). 따라서 학습자 관점에서 비슷한 의미를 가지고 있는 한국어 감정표현 어휘들은 특히 이해의 초기 단계에서 문제를 발생시킨다. 이해 단계에서부터 어려움을 겪게 되는 학습자는 결과적으로 사용 단계에서 이러한 어휘의 사용을 회피하게 된다.

- (2) ㄱ. 마지막 순간에 금메달을 놓쳐 참 **아깝다**.

Son anda altın madalyayı kaçırdı, gerçekten **yazık**.

ㄴ. 일도 하고 공부도 하며 사는 철수가 **안타깝다**.

Hem çalışıp hem okuyarak yasayan Cheolsu'ya **yazık**.

ㄷ. 전쟁을 매일 경험한 예멘 아이들이 **불쌍하다**.

Her gün savaşı yasayan Yemen çocuklarına **yazık** oluyor.

감정표현 어휘들 중 (2)에서 제시한 ‘아깝다’, ‘안타깝다’, ‘불쌍하다’는 모두 터키어 ‘yazık’로 번역된다. 한국어 어휘가 가지고 있는 의미는 서로 대치가 가능한 경우도 있으나 전혀 다른 맥락에서도 빈번하게 나타난다. 이러한 감정표현 어휘들은 매우 유사한 의미를 가지고 있으므로 학습이 어렵고 또한 어휘 간 의미 변별을 효과적으로 학습하지 않은 학습자는 좌절감을 느끼고 학습에 대한 흥미와 관심 또한 잃게 된다.

마지막 문제는 모국어의 간섭이다. ‘다의어가 많다는 터키어의 특성(이하 다의성)’이 이러한 문제가 발생하는 데 가장 큰 원인이다. 터키어에서의 제2언어 교육에서 학습자들이 가장 많은 어려움을 느끼는 점은 어휘라고 할 수 있는데, 이런 문제는 어휘 교육의 특수성을 고려해야 한다는 점도 있으나 주된 문제는 터키어 어휘 체계가 다의어를 많이 가지고 있다는 점에서 발생한다.²⁾ 이러한 터키어의 다의성은 유사한 감정의 어휘들뿐만 아니라 서로 관련짓기 어려운 한국어의 상이한 감정표현 어휘들도 동일한 단어로 해석하게 한다.

(3) ㄱ. 하루 종일 할 것이 없어 너무 심심하다.

Bütün gün yapacak bir şey olamadığı için **sıkılıyorum**.

ㄴ. 아직도 한국어로 대화 못 하는 것이 **답답하다**.

Hala Korece konuşamama çok **sıkılıyorum**.

ㄷ. 남편이 아프면서도 술 마시는 것이 **속상하다**.

Kocamın hastayken içki içmese canım çok **sıkılıyor**.

2) 규나이(Günay, V. D., 2007)에서 모든 언어는 다의어를 가지지만, 터키어는 다른 언어들에 비하여 더 많은 다의어를 가지고 있다고 한 바가 있다.

위의 예문 (3)에서 감정 종류가 각각 다른 ‘심심하다’, ‘답답하다’, ‘속상하다’가 터키어로는 동일하게 ‘sıkılmak’로 번역된 것을 확인할 수 있다. 이와 같은 경우는 ‘sıkılmak’라는 터키어 감정표현 어휘가 가지고 있는 의미가 매우 포괄적이므로 예문 (3ㄱ, ㄴ, ㄷ)에서의 모든 어휘들의 의미를 포함할 수 있기 때문에 나타난다. 그러므로 터키인 학습자들은 터키어의 이러한 다의성 때문에 목표어 어휘들 간 의미를 혼동하여 이해 또는 사용하는 데 어려움을 겪게 된다.

한국어 감정표현 어휘 학습 시 나타나는 또 다른 문제는 사전에서의 단어 풀이 제시이다. 한국어-터키어 사전 풀이에서는 앞서 밝힌 한 단어가 지닌 다의성이 문제가 될 수 있으며, 국어사전에서는 동어 반복에 의한 순환 정의라는 문제점이 나타난다. ‘아쉽다’를 국어사전에서 검색한 결과 ‘미련이 남아 서운하다.’ 혹은 ‘필요할 때 없거나 모자라서 안타깝고 만족스럽지 못하다.’라고 제시하고 있다. 학습자는 사전 풀이에 제시된 다른 감정표현 어휘인 ‘서운하다’와 ‘안타깝다’에 대한 이해 없이는 ‘아쉽다’의 의미를 이해하기 힘들다. 이로 인하여 학습자는 ‘서운하다’를 검색하여 ‘마음에 모자라 아쉽거나 섭섭한 느낌이 있다.’의 설명을 보고 또 다시 ‘섭섭하다’를 검색하며, 이를 통해 ‘서운하고 아쉽다.’를 결과로 얻게 된다. 결국 ‘아쉽다’의 의미를 알기 위하여 ‘서운하다’, ‘섭섭하다’를 검색하였지만 ‘아쉽다’가 뜻풀이로 제시되는 상황이 반복된다. 이 과정에서 터키인 학습자는 한국어 감정표현 어휘의 의미를 정확히 이해하지 못하므로 좌절감이 들어 포기하게 된다.

위와 같은 특징을 가지는 한국어 감정표현 어휘는 터키인 학습자들이 학습할 때 어려움을 느끼며 이해·사용하는 데 문제가 발생한다. 이는 학습자들의 과제물 검토 결과에서 확인할 수 있다. 터키 소재 대학교 한국어문학과 3, 4학년 학습자들이 생산한 과제물을 검토한 결과 감정표현 어휘 사용 양상은 ‘기분이 좋다/나쁘다’, ‘행복하다’, ‘슬프다’와 같이 터키인 입장에서 난이도가 매우 낮은 일반적 감정표현 어휘 사용에 국한된 것으로 확인되었다. ‘억울하다’, ‘아깝다’와 같은 어휘들을 사용할 수 있는 맥락에서 ‘이상하다’, ‘기분이 나쁘다’와 같은 기초 어휘들을 사용하며 난이도가

높은 한국어 감정표현 어휘 사용을 회피하는 것으로 확인되었다.

터키 소재의 대학교 한국어문학과 학습자들은 단순한 취미로 한국어를 학습하는 것이 아닌, 직업 목적으로 나아가 일상생활을 위한 필수 요소로 습득하는 것이기 때문에 한국어 감정표현 어휘를 효율적으로 학습하고 사용하는 것은 매우 중요하다.

이를 위하여 터키어·한국어 간 대조 분석 및 터키인 한국어 학습자의 이해·사용 양상을 분석하여 더욱 효율적인 학습 방안을 마련하는 데 본 연구의 의의가 있다. 따라서 다음과 같이 본 연구의 목적을 정리할 수 있다.

첫째, 터키인 학습자를 위하여 한국어 감정표현 어휘를 선정하고 본 연구에서 나타나는 결과에 따라 한국어·터키어 감정표현 어휘의 대조 분석을 한다.

둘째, 대조 분석 결과에 따라 대응하지 않는 감정표현 어휘 목록에 포함된 감정표현 어휘들의 상황맥락을 분석한다.

셋째, 상황맥락 분석 결과를 바탕으로 실험을 설계한 후, 터키인 학습자들로 하여금 실험을 실행하여 학습자들의 한국어 감정표현 어휘에 대한 이해 및 사용 양상을 알아본다.

넷째, 실험 결과를 바탕으로 효율적인 한국어 감정표현 어휘 학습을 위한 교육 방안을 모색한다.

2. 선행연구

본 절에서는 한국어교육 분야에서 감정표현 어휘를 중심으로 이루어진 연구들을 살피고자 한다.

강현화(2005)에서는 중·고급 학습자를 위하여 한국어 감정 기초형용사의 유의관계를 변별하였는데 이를 기쁨과 슬픔을 나타내는 형용사의 통합관계를 중심으로 한다. 이 연구에서는 의미풀이를 통한 군집관계 정보, 어휘 의미의 계열적 관계 정보, 그리고 대조 분석적 정보를 이용하여 어휘 의미

변별이 가능한지 여부에 대하여 진술하여 어휘의미를 변별하는 것이 어렵다는 판단을 내렸다. 이어서 각 어휘의 통합관계의 차이를 밝히는 것과 문법적 정보를 제시하는 방법을 고안하여 이를 바탕으로 유의관계 어휘의 어휘빈도 및 교수 순서와 교실활동을 제안하였다.

이지영(2009)에서는 한국어 감정 표현 어휘의 특징 및 한국어 학습자 사전과 한국어 교재에서의 감정 표현 어휘의 현황을 기술한 후 한국어 감정 표현 어휘의 결합 체계를 세 가지 유형으로 분류하였다. 그의 연구에서 유형1은 ‘슬프다’, ‘기쁘다’ 등의 단일 어휘의 감정표현 어휘들이고, 유형2는 ‘기분이 좋다’와 같이 명사+동사/형용사 구문의 감정표현 어휘들이며, 유형3은 ‘등골이 오싹하다’와 같이 은유적으로 감정을 표현하는 관용어로 나타나는 감정표현 어휘들이다. 이어서 이들 어휘들의 교육 내용 및 방법에 대하여 기술한 바가 있는데 교육내용으로서 어휘 유형별로 어휘를 제시하였으며, 게르너스 & 레드먼(Gairns, R., Redman, S., 1999)의 어휘 구분 방법을 중심으로 교육 방향을 제시하였다.

문금현(2012)에서는 외국인 학습자를 대상으로 한국어 감정표현 어휘에 대한 말하기 교육 모형을 제시하였다. 그는 교재 및 사용빈도 조사를 통해 139개 감정표현 어휘를 선정하고 분류대사전의 유형에 따라 긍정적·부정적·중립적 감정표현 어휘로 분류한 후 한국어 학습용 어휘 선정 결과 보고서를 중심으로 초·중·고급으로 분류하였다. 이어서 감정표현 어휘에 대한 학습방안을 결합구성을 위주로 제시하였다. 학습자가 한국어를 배우는 목적별로 모형을 구성하기 위하여 다문화가정 여성 및 이주노동자, 유학생, 비즈니스 목적 학습자에게 설문조사를 실시하고 그들의 요구를 분석하였다. 그리고 그 결과를 바탕으로 말하기 교육 담화 모형을 제시하였다. 다만 어휘별 결합구성 분석 등의 제시가 없는 점이 아쉽다.

이미지(2012)에서는 ‘감정표현 어휘’라는 용어를 처음으로 사용하여 ‘슬프다, 화나다, 즐겁다’ 등의 감정표현 어휘를 중심으로 연구를 진행하였다. 그의 연구에서는 감정표현 어휘의 범위와 분류를 기술한 후, 한국인과 외국인의 사용 양상을 제시한 바가 있다. 그러나 참여자들에게 제공된 설문지에 선택지를 제공하지 않았기 때문에 상황에 대하여 얻은 결과가 신뢰

성이 떨어진다. 이어서 본 연구에서 각 감정표현 어휘의 통사적, 의미적 분석을 한 후 마지막으로 각 감정표현 어휘의 사용맥락을 분석한 바가 있다. 아울러 이미지(2014)에서는 ‘아쉽다’, ‘아깝다’, ‘서운하다’를 중심으로 한국어 감정표현 어휘 간 의미의 차이를 변별하기 위한 연구를 진행하였다. 본 연구에서 각 감정표현 어휘의 말뭉치에서의 사용맥락을 검토하여 의미를 변별할 수 있는 단서를 찾는 데 목적을 두고, 단서들을 ‘원인·대상’, ‘핵심어’, ‘구체적인 맥락’ 및 ‘주요 형태’로 나누어 분석하였다. 또한 분석한 결과를 바탕으로 한국어교육에서 활용할 수 있는 감정표현 어휘의 주요 의미 역할과 그에 대한 예문을 제시하였다.

배운정(2017)은 한국어감정 형용사의 교육 방안을 모색하였다. 이를 위해 먼저 감정표현의 개념을 정리하여 연구 대상 어휘를 선정하고 변별하는 과정을 거쳤다. 이어서 말뭉치 검색을 통해 감정표현 어휘의 공기어를 선정하여 그들 간 t-점수를 비교하고, 감정표현 어휘 공기어 네트워크를 구성하였다. 그리고 말뭉치에서 도출한 결과를 바탕으로 O-H-E 모형을 활용한 교수·학습 방안을 모색한 연구이다.

김유리(2017)에서는 ‘슬픔’ 범주의 감정형용사 유의어 교육 방안을 모색하였다. 이 연구의 목적은 ‘슬픔’ 관련 감정표현 형용사의 의미를 변별하여 중·고급 한국어 학습자를 대상으로 교육 방안을 제시하는 데 있다. 이를 위하여 우선 이준웅 외(2008)의 감정 어휘 목록과 ‘한국어 능력시험 어휘목록’을 비교하여 ‘슬픔’ 범주의 감정형용사를 선정하였다. 이어서 말뭉치 검색을 통하여 공기어 검색을 한 후 이를 바탕으로 OHE 교수법을 활용하여 교육방법을 모색하였다. 이 연구는 ‘슬픔’ 감정표현 어휘와 공기어 관계를 이루는 어휘들을 제시한다는 점에서 효과적이나 어휘 의미를 설명하는 부분에서 부족한 점이 있다고 판단된다.

한혜정(2018)은 한국어 중급 학습자를 대상으로 감정형용사 유의어 교육 방안을 제시한 연구이다. 이 연구에서는 우선 유의어 및 감정형용사의 개념을 정리하고 국제통용 한국어 교육 표준 모형, 한국어 교재, 기본 어휘 자료를 통해 감정형용사를 선정하였다. 이어서 한국어 감정형용사 유의어 교육 내용 및 방안을 고안하였는데 교육 내용과 교육 방안이 서로 유사한

형태로 제시되었기 때문에 감정형용사에 대한 정보만을 제공한다는 한계가 있다.

이상의 연구들을 살펴본 결과 다음과 같은 한계점을 찾을 수 있다. 첫째, 한국어 감정표현 어휘를 다룰 때, 의미적·문화적 특징을 중심으로 접근한 연구가 부족하다. 대부분의 연구들은 한국어 학습자가 의미가 비슷한 감정표현 어휘에 대한 어려움을 느낀다는 문제의식에서 출발하여 감정표현 어휘의 ‘유의어’ 관계를 분석하는 방향으로 진행되었다. 둘째, 감정표현 어휘 교수·학습에 대한 내용을 표면적으로 다루고 있으며 상호언어학적으로 접근하지 않았다. 따라서 상호언어학적인 관점에서 감정표현 어휘의 문화중심적인 특징을 바탕으로 하는 교수·학습 내용과 방안을 모색할 필요가 있다.

3. 연구 대상 및 절차

3.1. 연구 대상

본 연구는 터키인 학습자의 한국어 감정표현 어휘의 이해·사용 능력을 측정하는 데 목적을 두고 있다. 본 연구에 참여하는 학습자들은 모두 대학교 학사과정 재학생으로 터키에서 한국어 교육이 정기적으로 이루어지고 있는 A, E, I 대학교의 ‘한국어문학과’ 학생들이다. 이 세 기관만을 대상으로 삼은 이유는 터키 내에서 일정한 교육과정을 통하여 정기적으로 학습이 이루어지는 교육기관은 이 세 곳뿐이기 때문이다. 이 외에도 한국어 학습이 이루어지는 기관들이 있으나 교육 체계가 확실하지 않으며 일관성이 없다. 그리고 교육 과정 개설 여부가 가입자 수에 따라서 유동적이다.

유의미한 연구 수행을 위하여 실험에 참여하는 학습자들의 한국어 감정표현 어휘의 이해·사용 정도를 판단할 수 있는 기준이 필요하다. 이를 위하여 참여자 선발 과정에서 학습 기간, 학년을 기준으로 정하는 대신 한국어 능력 시험(TOPIK) 결과를 기준으로 하였다. 따라서 터키 A, E, I 대학교 한국어문학과 학사과정 재학생들 중 한국어 능력 시험 3급 이상을 취

득한 학습자를 실험 참여자로서 선정하였다.

<표 I-1> 터키인 한국어 학습자 정보

성별 \ 나이	20	21	22	23	24	25	26	27	합계
여성	23	60	25	13	4	3	5	1	134
남성	1	4	7	2	1	0	0	1	16
합계	24	64	32	15	5	3	5	2	150

본 연구에 참여하는 학습자들은 총 150명으로 여성 134명, 남성 16명의 터키인 한국어 학습자로 구성되었다.³⁾ 학습자들은 모두 만19세 이상의 성인⁴⁾이며 연령은 20세부터 27세까지로 구성되어 있다. 학습자들 중 21세 참여자가 64명으로 가장 높은 비율을 차지하는 반면 27세 참여자는 2명으로 비율이 가장 낮다. 그 외 20세 24명, 22세 32명, 23세 15명, 24세 5명, 25세 3명, 26세 5명이 연구에 참여하였다.

학습자의 개인정보 외의 ‘학습배경’은 학습배경 관련 질문을 통해 알아보았다. 이러한 학습 정보는 학습자의 학습 변수가 연구 결과와의 상관관계에 대한 정보를 제공한다. 이를 위하여 학습자들의 한국어 능력 시험 급수, 한국어를 배운 기간 그리고 한국에서 유학을 하였는지 여부를 질문하였다. 학습자들의 학습배경에 대한 내용은 다음과 같다.

- 3) 위와 같이 연구참여자들의 성별비율이 크게 차이가 나는 이유는 터키 내에서의 전체 한국어 학습자들 중 여성의 비율이 남성에 비해 크게 높은 것에 기인한다.
- 4) 터키에서의 의무 교육은 초등학교(5년), 중학교(3년), 고등학교(4년)로 구성되어 있다. 터키에서는 고등학교까지 필수 교육으로 모든 터키인들은 초-중-고등학교를 다녀야 한다. 그리고 초등학교 과정은 만 7세에 시작한다. 이러한 교육 제도를 고려하면 특별한 상황(드물지만 아이가 학교에 6세에 입학하는 경우가 있다. 이는 부모가 원하고, 해당 지역의 학교 선생님들이 아이의 태도를 판단하여 7세 아이들과 차이 없음을 밝힌 후에만 가능하다.)을 제외한 모든 터키인들은 고등학교를 만18세에 졸업한다($6+5+3+4=18$). 따라서 실험에 참여한 학습자들은 모두 대학교 2학년 이상의 학생이기 때문에 모두 만19세 이상의 성인이다.

<표 I-2> 터키인 한국어 학습자 학습 배경

TOPIK			한국어 교육 기간			유학 기간		
급	학습자	%	년차	학습자	%	학기	학습자	%
3	140	93.3	2	61	40.7	0	107	71.3
			3	44	29.3	1	13	8.7
4	10	6.7	4	32	21.3	2	21	14.0
			5	13	8.7	3	9	6.0
합계	150	100	합계	150	100	합계	150	100

학습배경에 따른 결과를 살펴본 결과 전체 학습자 중 3급을 취득한 학습자는 140명으로 93.3%의 압도적인 비율로 나타났고, 4급을 취득한 학습자는 10명으로 6.7%에 불과하였다.⁵⁾ 학습자들 중 한국어를 2년 학습한 학습자 61명은 40.7%로 가장 높았다. 3년차 학습자는 44명으로 29.3%, 4년차 학습자는 32명으로 21.3%로 나타났다. 5년차 학습자는 13명으로 가장 낮은 비율을 보였다.⁶⁾ 학습자들의 유학 정보를 봤을 때 한국에서의 유학 경험이 없는 학습자는 107명으로 71.3%로 가장 높은 비율을 보였다. 한 학기 동안 유학한 학습자는 13명(8.7%), 두 학기 유학한 학습자는 21명(14%), 3학기 유학한 학습자는 9명(6%)으로 나타났다.

학습자들의 개인적 정보 및 학습배경 정보를 수집한 후 한국어 실력을 향상시키기 위한 교과서 학습 외의 활동에 대하여 질문하였다.⁷⁾ 이들은 한국 영화 관람, 한국 드라마 관람, 한국어로 대화할 수 있는 친구와의 교

- 5) 터키 현지에서 한국어 능력 시험(TOPIK: Test of Proficiency in Korean)은 수도권 앙카라에서 연 2회만 시행된다. 다른 도시의 학생들은 본 시험에 응시하기 위하여 앙카라로 이동해야 하기 때문에 학습자들은 주로 대학 재학 기간 동안 2/3학년에 본 시험에 한 번만 응시하는 것이 일반적이다. 또한 2/3학년 때 시험에 응시한 학습자들은 주로 3급을 취득하기 때문에 3급 학습자가 실험 참여자의 대부분인 것으로 나타났으며, 이러한 이유로 연구 참여자들 중 3/4급 이상을 취득한 학습자는 없었다.
- 6) 5년차 학습자는 유학 혹은 다른 이유로 학사학위를 아직 취득하지 못한 학습자를 뜻한다.
- 7) 학습자들에게 이러한 질문을 제공한 이유는 그들로 하여금 진행된 예비 조사 결과에 의한 것이다. 예비 조사의 일부를 ‘국어국문학회’에서 발표하였을 때 한국어 실력을 향상시키기 위하여 학교 활동 외에 어떤 활동을 하는지에 대한 경험을 바탕으로 질문을 고안하였다.

제, 이성 친구와의 교제 경험 여부가 포함되어 있다.⁸⁾ 이 영역들 중 영화와 드라마 관람은 교과서 외의 학습 방식으로 판단하여⁹⁾ 기술한 반면에 친구 및 이성 친구와 관련이 있는 질문들은 사회적 활동으로 판단하였다.¹⁰⁾ 학습자 교과서 외의 학습 방식 양상은 다음과 같다.

<표 I-3> 터키인 한국어 학습자의 교과서 외의 학습 방식 양상

영화 관람 시간 (주간)			드라마 시청 시간 (주간)		
시간	학습자	%	시간	학습자	%
0	88	58.7	0	58	38.7
1	30	20.0	1	33	22.0
2	19	12.7	2	22	14.7
3	5	3.3	3	9	6.0
4	4	2.7	4	13	8.7
5	0	0.0	5	3	2.0
>5	4	2.7	>5	12	8.0
합계	150	100	합계	150	100

학습자들로 하여금 일주일에 몇 시간 영화 또는 드라마를 관람하는지 질문하였다. 영화/드라마 관람 시간에 대한 정보를 수집하기 위하여 명목형의 문항을 사용하였다. ‘0’은 ‘안 본다.’에 해당하며 ‘>5’는 ‘주간 관람시

- 8) 교과서 학습 외 학습 중의 독서(읽기)와 같은 요인이 나타나지 않았다. 학습자들에 따르면 이는 학습자들 수준에 맞는 읽기 자료 등이 없기 때문이라고 한다. 반면에 드라마나 영화는 자막이 영어를 통해 번역되어 제공되는 수와 종류가 많기 때문에 인터넷을 통하여 접근하기가 용이하며 이해하기가 편하기 때문에 학습자들이 선호한다.
- 9) 어휘력 발달은 읽기 활동과 밀접한 관계를 가지고 있으나(Proctor, August, Carlo, & Barr, 2010) 학습자들이 수준에 맞는 읽기 자료를 구하기 어려우므로 읽기 활동을 교과 외의 활동으로서 지정하지 않았다. 따라서 교과 외의 학습 도구로서 독서를 연구 변수로 설정하지 않았다.
- 10) 제2언어 학습자들이 목표어를 모어로 하는 친구와 교제를 하는 것은 언어 발달에 도움이 되며, 더욱 정교한 구사력을 가지는 데 효과적이다(Chesterfield, Hayes-Latimer, Chesterfield, & Chavez, 1983). 그러므로 본 연구에서 친구 교제 및 이성 친구 교제를 학습도구로서 인정하여 사회적 활동이라는 연구 변수로 설정하였다.

간 6시간 이상'을 의미한다. 이에 따라 일주일에 영화를 전혀 보지 않는 학습자가 88명으로 가장 많았고 '1시간'은 30명, '2시간'은 19명, '3시간'은 5명, '4시간'은 4명, '6시간 이상'은 4명으로 나타났다. 학습자들 중 영화를 일주일에 5시간 본다고 응답한 학습자는 없었다. 드라마의 경우에는 학습자들 중 58명이 일주일에 드라마를 전혀 안 본다고 하여 가장 높은 비율을 차지하였다. '1시간'은 33명, '2시간'은 22명, '3시간'은 9명, '4시간'은 13명, '5시간'은 3명으로 나타났다. 6시간 이상 드라마를 본다는 학습자는 12명이었다. 따라서 터키인 한국어 학습자들 중 41.3%는 한국 영화를 관람하고, 한국 드라마를 관람한 학습자의 비율은 61.3%이다.¹¹⁾

학습자들은 사회적 활동에 있어 친구 또는 이성 친구와의 교제가 언어 능력 향상에 도움을 준다고 답하여 그들로 하여금 대화할 수 있는 한국인 친구 및 한국인 이성 친구(혹은 배우자)가 있는지를 질문하였다.¹²⁾ 터키인 한국어 학습자의 사회적 활동에 대한 양상은 다음과 같다.¹³⁾

11) 다음은 터키인 한국어 학습자의 영화/드라마 관람 시간 평균을 비교한 표이다.

	N	평균	표준편차	표준오차 평균
일주일에 영화를 보는 시간	150	0.82	1.316	0.107
일주일에 드라마를 보는 시간	150	1.62	1.874	0.153

- 12) 언어능력은 상호작용을 통해 향상시킨다는 것은 불가피한 사실이다(Johnson, M., 2004). 터키에서의 한국어 교육 현장에서는 학습자 수가 많으므로 상호작용하기에 적합하지 않아, 학습자들이 SNS 등의 인터넷 수단을 통해 대화할 수 있는 사람을 찾으며 문화적 교류 및 언어 연습을 한다.
- 13) 본 연구는 터키에서 한국어를 전공하는 학습자를 대상으로 이루어지기 때문에 아르바이트와 같은 사회적인 활동을 하는지를 학습자들에게 물어보지 않았다. 이것은 학습자들 중에 한국에서 생활하지 않은 학습자가 많기 때문이다.

<표 I-4> 터키인 한국어 학습자의 사회적 활동

한국어로 대화할 수 있는 친구						이성 친구 유무		
친구	학습자 (명)	비율 (%)	친구	학습자 (명)	비율 (%)	이성 친구	학습자 (명)	비율 (%)
0	48	32.0	4	10	6.7	없음	118	78.7
1	21	14.0	5	5	3.3			
2	24	16.0	>5	25	16.7		32	21.3
3	17	11.3	합계	150	100	합계	150	100

<표 I-4>에서 보듯이 인터넷의 발달로 국제적인 친교 관계를 맺는 것이 쉬워졌으므로 이것을 언어 학습을 하는 데 인터넷을 사용하는 빈도가 높아진다. 학습자 중 1/3(32%)은 한국어로 대화할 수 있는 한국인 친구가 없으나 나머지 2/3는 친구를 사귄 경험이 있다. 실험에 참여한 학습자들의 14%는 1명, 16%는 2명, 11.3%는 3명, 6.7%는 4명, 3.3%는 5명의 한국어로 대화할 수 있는 친구가 있다. 친구가 5명을 초과하는 학습자는 전체 학습자의 16.7%로 친구가 1명 이상 있는 학습자들 중 가장 높은 비율을 차지하고 있다. 이 외의 이성 친구와의 교제 경험이 있는 학습자의 수도 32명(21.3%)으로 집계되었다. 반면 이성 친구와의 교제 경험이 없는 학습자는 118명으로 78.7%로 나타났다.

3.2. 연구 절차

본 연구는 터키 소재 대학교인 A, E, I 대학교의 ‘한국어문학과’ 재학생을 대상으로 실행되었다. 이를 위하여 2019년 2월 18일 생명윤리위원회(IRB)의 승인을 받은 후 터키 소재의 대학교들과 연락하여 학습자 ‘모집 안내’를 실시하였다. 이어서 본 대학교들을 직접 방문한 후, 각 학과에서 제공한 장소를 이용하여 학습자들이 본 실험에 참여할 수 있는 공간을 마련하고, 참여자들에게 연구 목적을 상세히 설명한 후 그들로 하여금 동의서 두 편(참여자 전용, 연구자 전용)에 동의함을 밝히는 서명을 받았다. 동의서 모집이 끝난 후 참여자들에게 실험 자료를 배포하였다. 실험은 총 다섯 개의 부분으로 이루어지며, 3 단계로 실행되었다. 첫 단계에서는 개인

정보 및 선다형 테스트, 둘째 단계에서는 상황맥락 연결하기 테스트를, 마지막 단계에서는 상황맥락 번역 및 구성 테스트를 실행하였다. 참여자들은 각 단계마다 제공된 자료에만 접근할 수 있도록 허용하였다.¹⁴⁾ 학습자들이 모든 테스트를 마친 후 분석을 위하여 3단계로 구성된 테스트를 스테이플러를 이용하여 고정하였다.

14) 연구 대상 어휘의 수가 한정적이므로 각 테스트 단계의 보다 독립적이고 정확한 측정을 위하여 각 테스트 단계를 위한 용지를 따로 제공하여 이미 작성이 끝난 테스트 용지는 다시 보지 못하도록 하였다.

II. 한국어 감정표현 어휘 교육을 위한 이론적 전제

II장에서는 터키인 한국어 학습자에게 감정표현 어휘를 교육하는 데 필요한 이론적 전제를 검토한다. 이를 위하여 먼저 감정 및 감정표현 어휘의 개념, 그리고 한국어 감정표현 어휘의 범주를 살펴보았다. 이어서 터키어 감정표현 어휘와 대조 및 교육을 위하여 필요한 어휘를 선정하였다. 선정된 어휘를 기초로 하여 터키어 감정표현 어휘와 의미적 차원에서 대조하였다. 마지막으로 대조분석 결과에서 터키어와 대응하지 않는 한국어 감정표현 어휘들의 상황맥락 특징을 분석하였다.

1. 감정표현 어휘의 개념 및 범위

1.1. 감정표현 어휘의 개념

감정¹⁵⁾이란 “어떤 현상이나 일에 대하여 일어나는 마음이나 느끼는 기분”이며, 인간이 경험한 일에 대한 심리적인 반응을 의미한다. 인간의 감정에 대한 연구에서 모든 학자들이 감정은 중요하다고 주장하였다.¹⁶⁾ 감정에 대한 연구는 진화론, 정신생리학, 신경학, 정신역학 등과 같은 여러 분야에서 연구되었고, 각 분야의 학자들은 자신의 전문 분야의 관점에서 감정이 무엇인가에 대해 이해하고 이를 설명하려고 하였다.

윌리엄 제임스(James, W., 1884:204)로 시작한 감정에 대한 연구는 현재 라자루스(Lazarus, R. S., 1991:201)까지 적극적으로 이루어져 왔으

15) 감정(emotion)이란 개념에 대해 서양에서는 정서(affect), 기분(mood), 기질(temperament)이 지닌 친밀한 관계에 대해 주로 연구하는 추세인 반면(Plutchik, R., 2002) 한국에서는 감각(sensation), 심리(mental), 인지(cognition)와 같은 주제를 관계 지어 진행된 연구가 많다(김은영, 2004; 차경미, 2013).

16) 생물학자 비리치(Birch, Charles 1995:IX)에 의하면 감정은 인생에서 가장 중요한 개념이다. 네드함(Needham, Rodney 1981:99)에서는 ‘우리가 실제 삶이라고 생각하는 것은 우리 감정의 특수한 결과물이다’라고 주장한다.

며 각 분야에서 감정에 대한 정의는 다소 다르나 핵심적인 설명은 비슷하다.¹⁷⁾ 많은 연구자의 정의를 바탕으로 감정을 정의하자면 감정은 외부적 자극(stimulus)으로 인한 신체적 구조, 특히 본능적(visceral)이고 선천적(glandular)인 구조에서 비롯한 심오한 변화의 원인이 되는 유전적인 “패턴 반응”이다. 즉, 감정은 외부적인 요소들의 영향을 받아 ‘어쩔 수 없이’ 나타나는 반응으로 정의할 수 있다. 다음 예문을 보자.

(1) 여자 친구와 헤어진 철수는 매우 슬프다.

예문 (1)에서 ‘철수’가 ‘슬프’ 이유는 ‘여자 친구와 헤어진’ 것이며, 이때 ‘철수’의 감정은 ‘헤어짐’이라는 외부적 자극으로 인해 생산된다. 또한 이러한 과정에서 ‘철수’가 ‘슬픔’과 같은 감정을 경험하고 있는 것은 의도적이지 않고, ‘어쩔 수 없는’ 반응이다. 이와 같이 경험자가 외적 자극으로 인해 본능적이고, 선천적인 반응을 보여주는 것을 감정이라고 한다. 감정 자체가 의도적이지 않은 것과 같이 감정을 밖으로 표시하는 것도 의도적이지 않다. 이러한 반응은 언어적으로 표현이 될 뿐만 아니라 비언어적인 표현 방식(표정이나 몸짓)으로도 나타날 수 있다.

한국어 감정표현 어휘에 대한 연구들을 살펴본 결과 감정형용사나 감동사, 심리동사, 정서동사 등의 용어로 제시되었다는 것을 알 수 있었다. 이들 중 심리동사(김홍수, 1989: 이익환·이민행, 2005) 및 정서동사(김은모, 2002)는 감정표현 어휘의 상위 개념으로 제시되었고 감정표현 어휘 외의 감각, 인지 동사/형용사를 포함하고 있다. 따라서 이 연구들의 분석틀은 매우 넓으므로 본 연구와 일치하지 않는다고 판단하였다.

감정동사, 용언 및 형용사에 대한 연구들로는 김은영(2004), 신은주(2008), 김선희(1990), 남지순(1993), 김세중(1994), 유현경(1998) 등이 있

17) 감정을 정의하는 가장 핵심적인 연구들로는 제임스(James, W., 1884:204), 왓슨(Watson J, 1924:22), 캐논(Cannon W., 1929:369), 플랏치(Plutchik R., 1962), 맥리안(MacLean P., 1963:17), 보울비(Bowlby J., 1969:104), 프리다(Frijda N. H., 1986:71), 오토니 외(Ortony, Clore & Collins, 1988:25) 그리고 라자루스(Lazarus R., 1991:201)가 있다.

다. 제시된 연구의 대부분은 감정 어휘를 통사적인 특징에 따라 논의하였으나 김은영(2004)에서는 감정동사의 통사적 특징뿐만 아니라 의미적 특징에 대해서도 논의하였다. 또한 그의 감정동사에 대한 정의는 감정의 보편적 정의와 일치하는 부분이 있는 것으로 보인다. 즉 그는 감정동사를 ‘나도 모르게 저절로 ~한 마음이 (생기다/들다)’와 같이 정의를 하였는데 이것은 감정이 “외부적 자극으로 인해 ‘어쩔 수 없이’ 나타난다.”라는 정의와 매우 유사하다. 한편 신은주(2008)에서는 감정 어휘를 ‘어떤 상황 속의 유기체가 자극이나 대상에 대해 느끼는 쾌 또는 불쾌와 관련된 주관적인 내적 경험으로 신체적 변화’로 보아 다른 논문들과 달리 감정표현 어휘의 의미적 특징만을 고려하여 정의하였다.

이상의 논의에서 알 수 있듯이, 한국어 감정표현 어휘에 대한 연구들은 주로 통사적 특징을 중심으로 이루어졌으며, 연관성·정도성을 기반으로 한 유의 관계나 원인·대상 관계에 대한 의미에 관한 연구들이 몇몇 있으나 상호언어학적으로 접근한 연구는 없는 것으로 나타났다. 외국어로서의 한국어 교육 논문 일부에서 감정표현 어휘에 대해 다른 나라 언어와 비교/대조 연구를 하며 표면적인 결과를 제시한 바가 있으나(루린지에, 2016; 설나, 2013 등) 감정표현 어휘를 상호언어학적 측면에서 살피는 종단적 연구는 없었다.

또한 감정표현 어휘에 대한 연구들은 주로 감정의 보편성 및 문화중심성(ethnocentrism)에 집중하는 경향을 보인다. 감정표현 어휘에 대한 연구들 중 피셔 & 맨스테드(Fischer & Manstead, 2002)는 문화적 경험을 토대로 생산되는 감정표현 어휘들이 다른 문화와 매우 다르다고 주장한 바가 있다. 반면에 키타야나 외 및 스트라우스 외(Kitayama & Markus, 1994; Strauss & Quinn, 1997)는 일부 이질성이 있음에도 불구하고, 많은 감정표현 어휘들이 서로 비슷한 추세를 보인다고 하였다. 감정표현의 보편성 및 문화중심성에 대한 연구들이 활발히 진행되어 온 과정에서 사비니 외(Sabini & Silver 2005)는 감정의 어휘화 작업에서 다른 언어들이 서로 대응하는 단어들을 가지고 있는 반면, 상당한 수의 어휘가 그 사회 및 문화와 친밀한 관계를 지니고 있음을 밝혔다. 또한 그들에 의하면 같은

감정표현 어휘라도 언어에 따라 해석이 다를 수 있음을 제시하였다. 감정표현 어휘의 이러한 보편적 특징인 문화중심성은 상호언어학(cross-linguistics) 및 제2언어교육 분야에서 활용되며 양 문화 간의 이질성으로 인한 문제를 밝히는 데 사용된다. 비에츠비카에 의하면 이러한 문제들은 문화 간 감정을 전달하는 데 양 문화의 감정표현 어휘가 가지고 있는 의미 특징이 다르기 때문에 이해·사용 차원에서 발생한다(Wierzbicka, A., 1999B:33).

이상의 논의를 토대로 본고에서는 감정표현 어휘를 ‘외부적 자극으로 인해 비의도적으로 생긴 신체적(본능적, 선천적)인 반응을 표상하는 낱말들’로 정의한다. 또한 감정표현 어휘의 특성을 ‘자기 문화 및 사회와 긴밀한 관계를 가지고 있으므로 의미의 특정성을 지니고 있다.’로 파악하고자 한다.

1.2. 감정표현 어휘의 의미 범주

루츠(Lutz, 1988)에서는 ‘사회 간의 감정 종류를 비교하는 것을 피해야 한다.’라고 주장한 바가 있으나, 스미스 & 스미스(Smith, S. T. & Smith, K. D., 1995)는 감정표현 어휘를 효율적으로 이해·사용하기 위해서는 감정 의미 분류가 필수적인 작업이라고 하였다. 이러한 작업은 감정을 표현할 때 사용되는 어휘들을 구별하는 데 중요한 역할을 한다. 감정을 종류에 따라 나눈 연구는 많으나 각기 다른 목적에 따라 분류의 차원을 설정하였기 때문에 그 방식에 있어 유사점과 차이점을 보인다. 따라서 본 연구에서 다루고자 하는 감정표현 어휘들의 분류 방식을 모색하기 위하여 우선 감정을 분류한 기존 연구들을 살펴보는 것이 바람직하다.¹⁸⁾

이에 따라 감정을 분류한 연구들을 살펴본 결과 적게는 3가지, 많게는 20가지로 나눈 것을 확인할 수 있었다. 심리학 및 관련 분야에서는 기본 감정을 연구하는 것이 목적이기 때문에 인간을 비롯한 모든 생물체(특히

18) 감정을 분류한 연구들 중 아리스토텔레스(Aristoteles), 데카르트(Descartes), 스피노자(Spinoza), 공자(孔子), 자사(子思) 등 오래전에 이루어진 분류방식들을 제외하고 현재 여러 분야에서 사용되고 있는 연구들을 골라서 제시한다.

포유류)를 포함할 수 있는 감정 분류를 하고 있다. 그리하여 감정 분류를 최소로 유지하는 것이 목적이다. 그러나 언어학 분야에서는 다음 표와 같이 감정에 대한 분류가 다양해지는 것을 볼 수 있다.

<표 II-1> 학자에 따른 감정의 분류

학자	감정	분야
플랏치 (Plutchik, R. 1962)	기쁨, 슬픔, 분노, 수용, 공포, 혐오, 기대, 놀람	진화심리학
톰킨스 (Tomkins, S. 1962)	기쁨, 공포, 분노, 혐오, 놀람, 수치심, 경멸, 흥미, 고통	신경학
오스굿 (Osgood, C. E. 1960)	공포, 분노, 긴장, 기쁨, 흥미, 기대, 놀람, 지루함, 혐오	심리학
에크만 (Ekman, P. 1973)	공포, 분노, 슬픔, 기쁨, 혐오, 놀람	심리학
스코트(Scott, H. 1980)	분노, 공포, 고독, 기쁨, 사랑, 불안, 호기심	진화심리학
러셀 (Russell, J. A. 1991)	기쁨, 슬픔, 분노, 공포	경험심리학
이자드 (Izard, C. 1992)	공포, 분노, 기쁨, 흥미, 혐오, 놀람, 수치심/부끄러움, 경멸, 고통, 죄책감	신경학
장세경·장경희 (1994)	기쁨, 사랑, 슬픔, 두려움, 놀람, 분노, 증오, 부끄러움, 흥미, 괴로움	언어학
김영아 외(1997)	기쁨, 행복, 만족, 흥미로움, 편안함, 설렘, 흥분, 긴장, 나른함, 부끄러움, 두려움, 지루함, 불안함, 분노, 외로움, 우울, 괴로움, 싫어함, 슬픔	언어학

김응모(2002)	안정, 만족, 흥분, 초조, 탄식, 즐거움, 불쾌, 슬픔, 괴로움, 놀람, 두려움, 분노, 부끄러움, 반성, 사랑, 정감, 정성, 감화, 감동, 호감	언어학
김경희(2004)	기쁨, 행복, 놀람, 슬픔, 우울, 화, 미움, 두려움, 수줍음, 수치심, 죄책감, 사랑	심리학
김은영(2004)	기쁨, 좋아함, 동정, 수치심, 노여움, 슬픔, 두려움, 싫어함, 바람	언어학
임지룡(2006)	화, 두려움, 미움, 사랑, 슬픔, 부끄러움, 긴장	인지언어학

이상의 연구들 외에도 감정표현 어휘를 중심으로 감정을 분류하는 연구들이 있다. 이 연구들에서는 참여자를 통해 감정을 분류하는 과정을 거쳐 적게는 20가지, 많게는 60가지로 감정을 나누었다. 이러한 결과는 어휘 수만큼 감정 종류가 나타난다고 볼 수 있을 것이다. 이와 같이 많은 수의 감정 종류가 나타나는 이유는 심리학적 견해와 달리 일반인이 다양한 감정을 가지는 것을 다양한 감정표현 어휘를 가지는 것과 비슷한 것으로 생각하기 때문이다.¹⁹⁾ 실제 감정표현 어휘는 다양하게 나타나고, 각각의 기본적인 의미는 비슷하지만 내포적인 의미가 서로 다르다. 이러한 단어들이 가지고 있는 의미를 더욱 잘 구별하기 위해서는 감정의 종류를 다양화하는 것이 바람직하다. 따라서 본 연구에서는 감정을 중심으로 이루어지는 연구보다 감정표현 어휘를 중심으로 이루어지는 연구들을 중심으로 감정 종류를 분류하고자 한다.

19) 참여자를 대상으로 감정표현 어휘 및 감정의 종류를 하는 연구들로는 Averill, J. R.(1975), Storm, C. & Storm, T.(1987), Clore, G. L. & Ortony, A & Foss, M. A.(1987), Shields S. A.(1984), Smith, S. T. & Smith, K. D.(1995)가 있다. 이들 연구에서는 학습자들이 개인적으로 느끼는 많은 현상을 감정으로 생각하여 이를 감정의 종류로 정의하는 사례들이 빈번하게 나타난다.

<표 II-2> 감정표현 어휘를 위한 감정 종류

기본 감정	상세 감정
기쁨	기대, 만족, 사랑, 호감
슬픔	그리움, 동정, 욕구(바람), 우울함, 후회
공포	긴장, 놀람, 불안, 죄책감
분노	괴로움, 수치심(부끄러움), 싫어함, 지루함, 질투, 혐오

<표 II-2>에서의 분류 방식은 감정표현 어휘들 간의 의미를 구별할 수 있도록 나누어졌다. 인간에 대한 기본 감정은 주로 네 가지로 이루어지므로 우선 네 개의 기본 감정을 제시하고 이에 맞게 상세 감정을 배정하였다. 인간의 기본 감정은 ‘기쁨, 슬픔, 공포, 분노’가 있으며 상세 감정은 가지고 있는 의미적 특징에 따라 기본 감정에 포함시킨다.

감정표현 어휘를 네 가지의 기본 감정 범주 중 어느 하나에 배정해서 제시하는 경우에는 낱말들의 의미 간 혼동이 발생한다. 이러한 혼동을 최소화하기 위해서 보다 자세한 감정 분류가 필요할 것으로 판단하였다. 따라서 스미스 & 스미스(Smith, S. T. & Smith, K. D., 1995:112)에서 제시한 감정표현 어휘에 따른 감정 분류 방식을 상세 감정으로 하여 재배정하였다. 이를 통한 작업이 추후에 연구 대상 감정표현 어휘들을 설명하는 과정에 가장 적합하다고 보았기 때문이다.²⁰⁾ 이러한 방법에 따라 감정을 분류한 결과 ‘기대, 만족, 사랑, 호감’은 ‘기쁨’, ‘그리움, 동정, 욕구(바람), 우울, 후회’는 ‘슬픔’, ‘긴장, 놀람, 불안, 죄책감’은 ‘공포’, ‘괴로움, 수치심(부끄러움), 싫어함, 지루함, 질투, 혐오’는 ‘분노’에 포함되었다.²¹⁾

20) 스미스 & 스미스(Smith, S. T. & Smith, K. D., 1995) 이외의 감정표현 어휘에 따라 감정을 분류한 다른 연구들은 제시된 목록이 매우 복잡할 뿐만 아니라 영어를 중심으로 연구가 이루어져 영어 감정표현 어휘 체계에 맞게 목록이 마련되었기에 본고에서는 그 활용이 어렵다고 보았다. 한편 이들과 달리 스미스 & 스미스의 연구는 터키어 감정을 중심으로 진행되었고, 한국어 감정표현 어휘를 이에 맞게 활용하는 경우에 터키인 입장에서 이해가 더욱 용이하다고 판단되었기 때문에 이들의 목록을 바탕으로 감정을 분류하였다.

21) 상세 감정들 중에 기본 감정과 종류가 일치하지 않아 보이는 감정들이 있다. 슬픔 종류의 그리움, 공포 종류의 놀람이 이러한 특징을 보이고 있는데 그리움

본 절에서 구축한 감정 종류 틀은 1차 감정표현 어휘 선정 결과에 따른 어휘를 본 틀에 맞게 배치하고자 한다.

2. 한국어 감정표현 어휘의 의미적 특징

본 절에서는 한국어 감정표현 어휘의 의미 및 감정표현 어휘들 간의 의미적 관계를 더욱 효율적으로 이해하기 위한 정도성 및 연관성에 대하여 기술하고자 한다.

한국어 감정표현 어휘는 주로 형용사로 나타나는 것이 사실이다. 김승곤(2018)의 형용사 분류에 따르면 형용사는 상태성 형용사, 비상태성 형용사, 주관적 형용사로 구분된다. 그리고 그는 한국어에서 감정을 표현하는 형용사를 상태성 형용사에 포함시켰다. 그의 분류방식에 의하면 감정을 표현하는 형용사는 첫째, 감각 형용사에 속하며 감각 형용사 중 유기감각과 관련된 형용사로 구분된다. 둘째, 상태성 형용사 중 정의적 형용사도 감정을 표현할 때 사용되는 형용사를 내포한다.

2.1. 정도성

여기에서는 감정표현 어휘의 정도성을 살피고자 한다. 인간은 언어라는 특정 체계를 사용할 수 있으므로 자기의 사고, 생각, 요구 등을 다른 생물체와 달리 다양하게 표현할 수 있는 능력이 있다. 이러한 특징은 감정을 표현할 때도 마찬가지로 적용된다. 그리하여 감정에 대한 표현을 ‘강하다/약하다’로 변별하여 사용한다. 감정표현 어휘의 이러한 특징을 ‘정도성’이라고 하는데 이는 일차적으로 정도 부사어로 나타낼 수 있다.

은 그리워하는 대상으로부터 떨어져 있다는 점에서 슬픔을 표시하며 놀람은 상황의 갑작스러움으로 인한 낮은 정도의 공포를 의미한다. 따라서 이들은 기본 감정 종류와 관련이 낮은 것으로 인식될 수 있으나 의미적 특징에 있어 같은 개념의 감정들이다.

- (2) ㄱ. (조금/약간/매우) 슬프다.
 ㄴ. (조금/약간/매우) 기쁘다.
 ㄷ. (조금/약간/매우) 심심하다.

예문 (2)에서는 정도 부사를 사용하여 감정 표현 어휘의 정도성을 제시하였다. 정도 부사어의 수식을 통해 경험자가 ‘기쁨, 슬픔, 심심함’ 등과 같은 감정을 ‘조금, 약간, 매우’ 느끼는지 알 수 있으므로 감정표현 어휘의 정도성을 알 수 있다.²²⁾

또한 감정표현 어휘의 정도성은 정도 부사어 사용 외에도 감정표현 어휘의 내적 의미로 인하여 이루어진 어휘 간의 정도 등급에 따라 선정된다. 즉 기본 감정에 따라 분류할 경우 어휘들의 의미가 비슷한 것으로 나타나지만, 어휘들마다 각기 다른 정도성을 지니고 있기 때문에 같은 분류에 속한 감정표현 어휘들은 동시에 서로 이질성도 보이는 것이다. 어휘 의미에 따른 정도성에 대해 김은영(2004:88)에서는 다음과 같이 정리하여 제시하였다.

- (3) ㄱ. 울적하다-슬프다-침통하다
 ㄴ. 짜증내다-화내다-격분하다
 ㄷ. 끌리다-좋아하다-사랑하다
 ㄹ. 심심하다-외롭다-고독하다
 ㅁ. 답답하다-억울하다-한스럽다
 ㅂ. 싫어하다-경멸하다
 ㅅ. 놀라다-경악하다

예문 (3ㄱ)~(3ㅅ)에서 제시된 낱말들은 왼쪽에서 오른쪽으로 갈수록 그

22) 정도 부사어는 상태성 동사를 수식하면서, 상태성 동사가 가지고 있는 [+상태성]의 의미에 [+정도성]의 의미를 더해 주는 기능을 한다. 이렇게 볼 때, 감정 동사가 정도 부사어와 공기한다는 것은 [+상태성], [+정도성]의 의미를 지니고 있다는 것이고, 아울러 정도 부사어의 수식을 받게 되면 그 감정의 정도도 부사어에 의해 강해지거나 약해질 수 있다는 것이다(김은영, 2004:87).

정도가 강해진다. 이처럼 김은영(2004:88)에서는 슬픔, 분노, 기쁨, 지루함 등의 감정 분류에 속한 감정표현 어휘들을 정도성에 따라 제시한 바가 있다. 그에 의하면 이 낱말들의 의미는 맥락에 따라 분화할 수도 있으나 같은 감정의 단계적 특징도 지니고 있다. 이렇듯 정도 부사어를 사용하여 만든 표현의 정도성은 의사소통을 하는 과정에서 크게 문제를 발생시키지 않는다. 그러나 내포적 의미로 인해 형태적으로 다른 양상을 보이는 감정표현 어휘들은 정도 부사어와는 달리 이해·사용 차원에서 문제를 발생시킬 수 있다.²³⁾

2.2. 연관성

감정표현 어휘의 연관성은 그것이 가지고 있는 복잡성 및 내포적 의미를 의미한다. 김은영(2005)에서는 이러한 특징과 관련하여 ‘우울하다’의 예를 드는데, 그에 의하면 ‘우울하다’는 사용되는 맥락에 따라 ‘슬프다, 답답하다, 두렵다, 쓸쓸하다’ 등 많은 다른 감정표현 어휘의 의미를 내포한다. 그는 감정표현 어휘의 이러한 연관성을 보다 자세하게 다음과 같이 제시하였다(김은영, 2005:111~112).

- (4) ㄱ. 아이들은 모두들 심심하게 앉아서 이쪽을 지켜보고 있었다.
 ㄴ. 한 잔만 마셔요. 혼자 마시려니 심심해서 그래요.
 ㄷ. 사실 나는 인간 세상이 너무나 심심해서 못 견디겠던 차다.
 ㄹ. 그 개는 오래도록 텅 빈 집을 지키고 있는데, 어쩌면 심심해서 미쳐 버렸을지도 몰라.

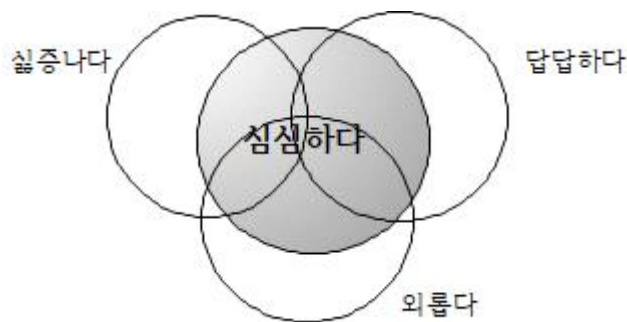
(김은영, 2005: 111~112)

23) 이미 의미를 알고 있는 모국어 화자에게는 유의어간 의미 변별이 그다지 중요하지 않지만, 외국인 학습자들이 모국어와의 어휘 대응관계도가 일치하지 않거나 혹은 모국어에는 존재하지 않는 새로운 개념의 어휘의 유의어들을 만나게 될 때 어휘 간의 의미 차이를 명확히 알고 이를 변별적으로 사용할 수 있는 능력을 갖추는 것은 아주 중요한 일이 될 수 있다(강현화, 2005:47).

(4ㄱ)의 ‘아이들이 모두들 심심해하는 감정’에는 아이들이 자신들이 처해 있는 상황이 싫고, 불만스러우며, 싫증나고 답답해하는 마음이 복합되어 있다고 볼 수 있다. 더불어서 무엇인가 재미있는 일이 생겼으면 하고 기대하는 마음도 있다. (4ㄴ)의 ‘혼자 마시는 것을 심심해하는 마음’에는 누군가와 같이 마시고 싶어 하는 마음과 마실 사람이 없는 상태가 불만스럽다는 마음 등이 내포되어 있는 것으로 볼 수 있다. (4ㄷ)의 ‘인간 세상이 너무나 심심해서 못 견디겠다는 감정’에는 인간 세상이 싫증나고 불만스럽고 답답하며 싫다는 감정과 인간의 세상이 좀 더 재미가 있었으면 하는 마음이 내포되어 있는 것이다. (4ㄹ)의 ‘오래도록 텅 빈 집에서 어찌면 미쳤을지도 모를 만큼 심심해하는’ 마음에는 외로워하는 마음과 혼자인 상태에 대해 불만을 표현하면서 싫어하는 마음, 그리고 그런 상황에서 벗어나고 싶은 마음 등이 내포되어 있는 것으로 볼 수 있다.

이처럼 ‘심심하다’는 어떤 상황을 불만스러워 하고 싫어하는 마음과 그런 상황에서 벗어나고 싶은 마음이 복합되어 나타나고, 맥락에 따라 싫증나거나 답답해하는 마음이 나타날 수 있고, 심심한 정도가 심하면 외로운 감정으로도 연결되는 것이다. 따라서 ‘심심하다’의 의미는 ‘불만스럽다, 싫다, 바라다’의 형용사, 동사 의미와 공통적으로 연결되어 있으며 문맥에 따라서 ‘싫증나다, 답답하다, 외롭다’ 등의 감정표현 어휘 의미와도 연결되어 있는 것으로 파악할 수 있다. <그림 II-1>은 한국어 감정표현 어휘의 연관성을 나타낸 것이다.

<그림 II-1> 감정표현 어휘의 의미적 연관성



감정표현 어휘의 연관성은 맥락에서 감정의 원인 또한 원인이 되는 상황을 의미하는 것으로도 고려될 수 있다. 즉 같은 감정표현 어휘가 어떤 맥락에서 나타나느냐에 따라 그 내포적인 의미가 다를 수 있다. 연관성은 또한 개념적·의미적으로 친밀한 관계를 지니는 감정표현 어휘의 의미를 변별하는 데도 사용할 수 있다. ‘창피하다’와 ‘부끄럽다’는 감정 종류(수치심/부끄러움)가 비슷하며 의미도 비슷한 것으로 나타난다. 그런데 그 맥락을 살펴보면 ‘창피하다’는 분노하는 마음을 가지는 반면에 ‘부끄럽다’는 본인의 행동이나 결과물이 기대한 만큼 좋지 않아 발생하는 자신에 대한 실망 등의 마음이 빈번하게 나타난다. 이처럼 두 개의 감정표현 어휘가 서로 연관성의 관계를 지니고 있으나 내포적인 차원에서는 다른 양상을 띤다.

3. 한국어 어휘교육을 위한 감정표현 어휘 선정

터키인 한국어 학습자를 위한 감정표현 어휘 교육에 필요한 어휘 선정 과정은 두 차례에 걸쳐 이루어진다. 데이터베이스를 통해 1차 감정표현 어휘 목록을 마련한 후 한국어와 터키어를 대조하여 분석한다. 그 이후에는 이 결과를 바탕으로 의미가 서로 대응되지 않아 난이도가 높다고 분류될 수 있는 감정표현 어휘들을 토대로 2차 어휘 목록을 만들 것이다. 우선 본 절에서는 1차 감정표현 어휘 목록의 선정 원리 및 선정 과정, 선정 결과를 제시하고자 한다.

3.1. 선정 원리

한국어 감정표현 어휘 선정을 위한 방법은 네 가지로 이루어질 수 있다. 첫 번째 방법은 한국어 사전에 제시된 단어들을 일일이 검토하여 이들 중 감정에 대한 의미를 가지고 있는 것을 감정표현 어휘로 선정하는 것이다. 그러나 이와 같은 작업은 개인이 실행하기에 시간상 경제적이지 않으며, 선정된 단어가 감정의 의미를 가지고 있느냐를 파악하기가 매우 어렵고, 이에 따라 그 결과물이 신뢰도가 낮다. 따라서 이러한 선정 방법을 실행하

는 것이 바람직하지 않다고 판단하여 본 연구에서 사용하지 않도록 한다.

두 번째로는 말뭉치를 구축하여 여기에서 사용된 단어들을 분석하며 선택하는 방법이 있다. 이는 이미 정해진 어휘 목록에서 단어들의 출현 빈도를 제시하거나 기초 단어를 선정하는 데에는 효율적인 방식이지만 감정표현 어휘를 선정하기에 적합하지 않은 것으로 보인다. 이는 사전에서 제시된 단어를 선정하는 방법과 마찬가지로 단어가 감정표현 어휘로 판단될 수 있는지 여부가 매우 주관적이므로 신뢰도가 낮기 때문이다.

다음으로는 모어 화자들로 하여금 감정을 나타내는 단어들을 작성시키고, 그 결과를 분석하여 감정표현 어휘를 선정하는 방법이 있다. 이러한 연구의 예로 스미스 & 스미스(Smith, S. T. & Smith, K. D., 1995)를 들 수 있는데, 그들은 200명의 대학생에게 생각할 수 있는 모든 감정표현 어휘를 작성하게 하는 과정을 통해 데이터베이스를 만들고, 이러한 데이터를 기반으로 하여 감정표현 어휘 목록을 모색한 바가 있다. 그러나 이러한 방법의 문제는 개인적인 사고(혹은 생각)를 감정표현 어휘로 작성하는 사례들이 빈번하게 나타난다는 것이다.²⁴⁾ 이러한 방법은 실제적으로 사용되는 감정표현 어휘 목록을 만드는 데에는 효과가 있을 수 있으나 연구 과정이 길고, 경제적으로도 감당하기가 어렵다. 또한 모든 감정 어휘를 포괄할 수 없다는 제한점이 있다.

넷째는 이미 이루어진 연구 결과물을 활용하는 것이다. 이러한 방법은 발간된 논문들에서 제시되고 있는 감정표현 어휘 목록에서 목표어에 따라 적절한 단어들을 선정하여 목표에 맞게 활용하는 것이다. 이러한 연구 방법은 연구자의 주관성이 개입하지 않은 신뢰성과 객관성을 확보하는 목록을 구축하는 데 유용한 방법이라고 할 수 있다. 이와 같은 방법은 선행 연구가 많지 않으면 시행하기에 적절하지 않으나, 현재 감정표현 어휘를 나열한 논문이 어느 정도 작성되어 있음을 감안하면 충분히 활용될 수 있다.

따라서 본고에서는 네 번째 방법에 따라 선행 연구에서 제시된 한국어

24) 스미스 & 스미스(Smith, S. T. & Smith, K. D., 1995)의 참여자들은 ‘시를 읽을 때의 기분’이나 ‘학교 시작하는 날’과 같이 ‘행복’이나 ‘설렘’ 등의 단일 감정표현 어휘로도 표현이 가능한 단어들을 나열하였는데, 이러한 점이 이 연구의 한계점으로 나타난다.

감정표현 어휘 목록을 바탕으로 하여 터키인 한국어 학습자들을 위한 감정표현 어휘를 선정한다. 선행 연구를 기반으로 한국어교육을 위한 감정표현 어휘를 선정하는 이유는 첫째, 어떤 단어가 가지고 있는 의미 특징이 감정을 표현하는 데 사용될 수 있는지 연구자가 결정하기가 어렵기 때문이다. 감정 어휘 목록을 여러 차원에서 생각하여 구축한 기존 연구들을 활용하면 선택된 단어들이 감정표현 어휘인지 여부에 대한 망설임의 여지가 없다. 둘째, 여러 감정표현 어휘들 중 어떤 어휘가 한국어교육에 적합한지를 확인하기 위함이다. 학습자들이 실제 교육 현장에서 접할 수 있는 감정표현 어휘들을 선정하여 연구를 진행하는 것이 바람직할 것이다. 이를 위해 기초 한국어교육 전용 어휘 목록을 사용하였는데, 이 자료를 통해 학습효율성이 높은 어휘들을 선정할 수 있다.

한편 기초 자료를 선택하는 데 연구들이 제시한 목록의 내용도 물론 중요한 선정 요인이다. 따라서 본 연구에서는 기본 한국어 감정표현 어휘를 선정하기 위하여 현대 사회에서 자주 사용되는 감정표현 어휘들을 선정하여 목록을 구축한 연구들을 바탕으로 데이터베이스를 만든다. 그리고 감정 어휘 외에 감각 어휘를 내포하는 연구들은 본 데이터베이스에 추가하지 않는다. 정리하면, 현대 사회에서 자주 사용되며 한국어교육에 적합한 감정표현 어휘를 선정하기 위하여 감정표현 목록을 중심으로 이루어진 연구와 한국어교육용 어휘 목록을 비교하여 일치하는 어휘들로 1차 감정표현 어휘 목록을 구축한 후 한국어·터키어 감정표현 어휘의 의미를 대조하고자 한다.

3.2. 선정 과정

터키인 한국어 학습자를 위한 감정표현 어휘 선정을 위하여 우선 1차적으로 데이터베이스를 구축하였다.

<표 II-3> 1차 데이터베이스 구축 현황

연구자	단어 개수	특징
김은영(2004)	494	감정을 나타내는 동사를 선정하여 ‘-어지다’, ‘-어하다’ 그리고 일부 보조동사와의 활용을 제시.
김정현(2007)	139	한국어 감정형용사 유의어 교육을 위하여 고빈도 한국어 감정 어휘를 제시.
박인조·민경환 (2005)	434	연세대학교 <현대 한국어 어휘 빈도>에서 제시된 감정 어휘를 선정하여 제시.
손선주 외(2012)	504	일상생활에서 사용되는 감정 어휘를 선정하여 감정 종류별로 제시.
신은주(2008)	525	선행 연구를 토대로 감정 용언을 선정 및 제시.
안신호 외(1993)	213	국어사전에서의 감정 어휘를 선정하고, 그 중 성격 등의 의미를 지닌 단어들을 탈락시켜 어휘 목록을 제시.
이익환·이민행 (2005)	457	감정을 나타내는 단어들을 제시하며 영어 및 독일어 감정 어휘와 대조.
차경미(2013)	716	교육용 감정 어휘 목록의 구축 및 단어별 관련 형태 제시.

위에서 제시한 내용은 선행 연구에서 제시된 한국어 감정표현 어휘 목록이며 이를 바탕으로 1차 데이터베이스를 구축하였다.²⁵⁾ 그 결과 (중복된 단어 포함) 3,482개 단어를 포함한 감정표현 어휘 목록이 구축되었다. 이 목록은 일상생활에서 사용되는 감정표현 어휘들의 대다수를 내포하고 있으므로 객관적으로 신뢰성을 지닌 감정표현 어휘 목록으로 고려할 수 있다.

1차 데이터베이스에 제시된 어휘만으로는 연구를 진행하기에 제한적이기 때문에 제시된 어휘들 중 한국어교육에서 사용 및 접근이 비교적 용이한 어휘들을 선정할 필요가 있다. 이를 위하여 한국어교육을 위하여 구축된 (기본/기초)어휘 목록 중 국립국어원(2003) <한국어 학습용 어휘 선정

25) <표 II-3>에서 제시된 선행 연구들 외에도 조미영(2009), 임은하(1998), 김건희(2003) 및 김응모(2002)의 연구가 있는데 김응모(2002)는 단어 수가 매우 많으며 감정을 나타내지 않는 단어들(성격, 감각 등)이 다수 포함되어 있고, 나머지 연구들은 단어 수가 많지 않아 기본 데이터베이스에 포함하기에 적합하지 않으므로 1차 데이터베이스 목록에서 제외하였다.

결과 보고서>²⁶⁾, 및 서상규(2013)의 <한국어 기본어휘 연구>²⁷⁾를 검토하여 2차 데이터베이스를 구축하였다. 따라서 1차 데이터베이스에서 제시된 단어들 중에 2차 데이터베이스에서 제시된 어휘들과 일치하는 감정표현 어휘들을 최종 어휘 목록으로 삼아 연구 대상으로 선정하였다.

<표 II-4> 터키인 한국어 학습자를 위한 감정표현 어휘 선정 과정



3.3. 선정 결과

이상의 선정 과정의 결과로 총 59개의 감정표현 어휘가 선정되었다. 터키인 한국어 학습자를 위한 1차 감정표현 어휘 목록은 <표 II-5>와 같으며, 선정된 어휘들은 가나다순으로 제시하였다. 여기에 제시된 단어들을 바탕으로 한국어·터키어 감정표현 어휘 대조분석을 실시한다. 그리고 그 결과를 근거로 하여 2차 어휘 목록을 모색하고자 한다.

26) 국립국어원(2003) <한국어 학습용 어휘 선정결과 보고서>는 한국어를 배우고자 하는 외국인 화자들을 우선으로 고려하여 한국어 교재에 들어갈 만한 기본 어휘를 선정하여 제시한 연구 보고서이다.

27) 서상규(2013) <한국어 기본어휘 연구>는 기본어휘에 대한 선행 연구를 구체적으로 검토한 후 각각의 특징을 밝히고, 문제점에 대한 해결 방안을 모색하며 한국어교육용 어휘 목록을 제시하고자 한다.

<표 II-5> 터키인 한국어 학습자를 위한 감정표현 어휘 선정 결과

#	감정표현 어휘	감정 종류	#	감정표현 어휘	감정 종류	#	감정표현 어휘	감정 종류
1	감사하다	기쁨	21	부끄럽다	수치심	41	억울하다	싫어함
2	갑갑하다	괴로움	22	부럽다	질투	42	외롭다	우울
3	거북하다	싫음	23	분노하다	분노	43	우울하다	우울함
4	고맙다	기쁨	24	불쌍하다	동정	44	죄송하다	죄책감
5	괴롭다	괴로움	25	불안하다	불안	45	즐겁다	기쁨
6	궁금하다	호기심	26	비참하다	슬픔	46	지루하다	지루함
7	귀찮다	싫어함	27	뿌듯하다	만족	47	질리다	지루함
8	그립다	그리움	28	서운하다	우울함	48	질투하다	질투
9	기쁘다	기쁨	29	설레다	기대	49	창피하다	수치
10	난처하다	괴로움	30	섭섭하다	우울함	50	초조하다	불안
11	답답하다	괴로움	31	속상하다	괴로움	51	편안하다	기쁨
12	두렵다	공포	32	슬프다	슬픔	52	편하다	기쁨
13	마땅하다	기쁨	33	시원하다	만족	53	포근하다	기쁨
14	만족하다	만족	34	신기하다	놀람	54	행복하다	기쁨
15	못마땅하다	혐오	35	심심하다	지루함	55	허전하다	우울함
16	무섭다	공포	36	쓸쓸하다	우울함	56	혼나다	싫어함
17	미안하다	죄책감	37	아깝다	동정	57	후련하다	만족
18	민망하다	수치심	38	아쉽다	바람	58	흥미롭다	기쁨
19	몹다	혐오	39	안타깝다	동정	59	힘들다	슬픔
20	반갑다	기쁨	40	어색하다	긴장			

위의 표에 제시한 어휘들이 포함된 감정 종류는 다음과 같이 설정하였다. 우선 감정표현 어휘의 감정 분류를 자세하게 한 연구들(차경미, 2013; 손선주 외, 2012)과 일치하는 어휘들을 그들의 연구 결과에 따라 배치하였다.²⁸⁾ 그 결과 감정 종류 배치 과정에서 9개 감정 종류가 대응하지 않

28) 차경미(2013)와 손선주 외(2012)의 감정 분류와 본 연구에서의 감정 종류를 대비한 결과는 다음과 같으며, 9개의 감정 종류가 대응되지 않는 것으로 나타났다.

음을 확인하였다. 그러므로 이들 종류에 해당하는 감정표현 어휘들을 따로 결정하여 배치하였다. 별도로 배치한 감정표현 어휘와 감정 종류는 다음과 같다.

<표 II-6> 선행 연구와 대응되지 않는 감정 종류 및 감정표현 어휘

#	감정표현 어휘	감정 종류	#	감정표현 어휘	감정 종류	#	감정표현 어휘	감정 종류
1	설레다	기대	8	시원하다	만족	15	쓸쓸하다	우울함
2	어색하다	긴장	9	후련하다	만족	16	우울하다	우울함
3	불쌍하다	동정	10	불안하다	불안	17	허전하다	우울함
4	아깝다	동정	11	초조하다	불안	18	부럽다	질투
5	안타깝다	동정	12	외롭다	우울함	19	질투하다	질투
6	만족하다	만족	13	서운하다	우울함	20	미안하다	죄책감
7	뿌듯하다	만족	14	섭섭하다	우울함	21	죄송하다	죄책감

기초 연구들에서 나타나지 않은 감정 종류로는 ‘기대, 긴장, 동정, 만족, 불안, 우울함, 질투, 죄책감, 후회’가 있다. 이들 감정 종류와 한국어 감정 표현 어휘를 대응시키는 데 있어 터키인 학습자를 위한 연구이기 때문에 터키인의 직감을 반영하는 것이 바람직하다고 보아 이를 토대로 기술하고자 한다.

‘설레다’는 ‘기대’의 종류로 정하였는데 이 단어는 좋아하는 것에 대한 기대가 크기 때문에 즉, 감정의 자극이 기대의 원인이 되기 때문에 ‘기대’

기본 감정	상세 감정	차경미 (2013)	손선주 외 (2012)	미대응	기본 감정	상세 감정	차경미 (2013)	손선주 외 (2012)	미대응
기쁨	기대			기대	공포	긴장			긴장
	만족			만족		놀람	놀람	놀람	
	사랑	사랑				불안			불안
	호감		흥미			죄책감			죄책감
슬픔	그리움	그리움			분노	괴로움	괴로움		
	동정			동정		수치심	부끄럼		
	욕구	바람				싫어함	미움		
	우울함			우울함		지루함		지루함	
	후회			후회		질투			질투
						혐오	화	혐오	

로 분류하였다. ‘어색하다’는 ‘긴장’으로 분류하였다. ‘어색하다’는 터키어로 번역이 매우 어려운 감정표현 어휘 중 하나이다. 따라서 이 의미를 설명하는 데 터키어로 해당 어휘들과 차이점을 드러내는 감정 분류가 필요하기 때문에 ‘어색하다’를 ‘긴장’으로 분류하였다.²⁹⁾

‘동정’은 서양의 연구들에서는 자주 나타나나 한국어 감정 어휘를 중심으로 이루어진 연구들에서는 언급이 없었다. 동정을 감정 종류로 정한 연구는 스미스 & 스미스(1995)가 있다. 동정은 상대방의 고통, 슬픔 등을 이해거나 공감할 수 있는 것을 의미한다. 1차 목록에 이러한 특징을 나타내는 감정표현 어휘로는 ‘불쌍하다, 아깝다, 안타깝다’가 있었다. ‘만족’은 경험자가 대상으로부터 완전한 기쁨을 느끼는 상황이다. 어떤 감정이 느껴지지 않는 상황에서도 경험될 수 있으나 불쾌 감정을 느낀 상황에서 꽤 감정을 느끼게 되는 경우에 더욱 심원하게 경험된다. 1차 목록에서 이러한 ‘만족’에 포함될 수 있는 감정표현 어휘들은 ‘만족하다, 뿌듯하다, 시원하다, 후련하다’가 있다.

‘우울함’은 슬픔의 하위분류에 속하는 감정으로서 슬픔보다 정도가 높은 감정 종류이다. 우울함에 포함된 감정표현 어휘 ‘외롭다, 서운하다, 섭섭하다, 쓸쓸하다, 우울하다, 허전하다’는 단순한 슬픔보다 심원하고 특징적인 감정을 표현하는 어휘들이다. 이들 어휘를 슬픔으로 분류하면 의미에 대한 혼동이 생길 수 있기 때문에 그의 하위분류인 ‘우울함’으로 정하였다. ‘질투’는 기본 감정표현 어휘인 ‘질투하다’와 밀접한 관계가 있는데 이 감정 종류에 포함된 다른 어휘는 ‘부럽다’이다. 두 개의 감정표현 어휘는 부정성-긍정성에 있어 서로 다른 의미 기능을 하나 기본적으로 질투의 의미를 가지고 있기 때문에 ‘질투’의 감정 종류로 포함하였다. 마지막으로 ‘죄책감’에 포함되는 감정표현 어휘는 ‘미안하다’와 ‘죄송하다’가 있다. 이들 어휘는 기본적으로 ‘슬픔’의 일종이나 기본적 감정을 벗어나는 감정 종류를 분류하는 것이 본고의 목적이기 때문에 ‘죄책감’으로 분류하였다. 그리고 이들 감정표현 어휘를 ‘후회’에 포함하는 것도 가능하다. 두 감정 종류는 감정을 느끼는 경험자가 슬픔을 느끼는지 공포를 느끼는지에 따라 구별될

29) ‘어색하다’에 대한 자세한 논의는 한국어·터키어 대조분석 참조.

수 있다.

4. 한·터 감정표현 어휘 의미 대조 분석 및 난이도 설정

본 절에서는 먼저 터키어 감정표현 어휘의 특징에 대하여 기술한 후에 1차 선정 목록의 단어들을 기준으로 한국어와 터키어 감정표현 어휘 대조를 진행한다. 어휘 대조는 한국어 감정표현 어휘를 중심에 놓고 그에 해당하는 터키어 감정표현 어휘가 가지고 있는 의미가 서로 유사한지 여부를 살펴보는 방법으로 실시한다. 즉, 한국어 감정표현 어휘가 가지고 있는 의미적 특징이 터키인 학습자 입장에서 이해가 어느 정도 쉬운지, 그리고 이에 따라 사용이 어느 정도 가능한지 알아보는 것을 중심으로 대조분석을 진행한다.

대조분석 결과에 따라 한국어 감정표현 어휘를 범주화하는 작업이 필요한데 이를 위해서는 우선 범주 설정을 하는 것이 중요하다. 제2언어 교육에서 대조분석 원리를 내세우는 학자들 중에 라도(Lado, 1955; 1957)의 어려움의 패턴은 난이도별로 어휘 범주를 설정한 대표적인 연구이다.

<표 II-7> 라도(Lado, 1955, 1957)의 어휘 난이도 패턴

정의	난이도	설명
유사 cognates	쉽다	L1과 L2에서의 의미 또는 형태가 유사하므로 의미전달이 문제없이 이루어진다.
기만적 유사성 deceptive cognates	어렵다	L1과 L2에서의 형태가 비슷하나 의미 기능이 다르다.
이질적 형태 different forms	보통	L2에서의 어떤 형태가 L1에서 여러 가지 의미를 가지고 있는 여러 가지 형태에 해당하나 학습자가 L1에서의 한 가지의 형태만으로 사용한다.
특이한 의미 "strange" meaning	어렵다	L1과 L2에서의 형태가 다르며 서로 가지고 있는 의미가 불합리적이다.

새 형태 new form types	어렵다	L2에서 나타난 형태가 L1 화자가 이해하는데 복잡성을 띠고 있다.
이질적 의미 함축 different connotation	어렵다	L1과 L2에서의 의미가 비슷하나 가지고 있는 내포적 의미가 다르다.
지리적 제한 geographically restricted	어렵다	지역에 따라 사용되는 단어를 의미한다.

위 표와 같이, 라도는 어휘의 난이도를 7단계로 정의하는데 이들에 대한 순위는 어려움의 단계에 따른 것이 아니다. 그는 ‘유사’ 범주를 ‘쉽다’로, ‘이질적 형태’를 ‘보통’으로 설정하였고 그 외의 범주들은 모두 ‘어렵다’로 정하였다. 라도의 난이도 패턴과 본 연구가 일치하는 것은 형태를 중심으로 어휘를 대조하는 방법을 사용했다는 점이다.³⁰⁾ 그러나 라도의 연구와 달리 본 연구는 감정표현 어휘들의 의미적 특징을 바탕으로 대조하고자 한다. 그러므로 이에 대한 새로운 견해를 살펴볼 필요가 있다.

어휘를 대조하는 과정에 대해 라우퍼(Laufer, 1990:147-150)에서는 형태, 의미, 통사 등에 따라 따로 분류한 바가 있다. 그는 어휘 의미를 상호 언어학적으로 대조하여 그 결과를 다음과 정리하였다.

<표 II-8> 라우퍼(Laufer, 1990:147-150)의 어휘 의미 분리 방식

정의	설명
겹친 의미 overlap	L1에서의 한 개의 어휘가 L2에서 두 가지 이상으로 나타나는 경우.

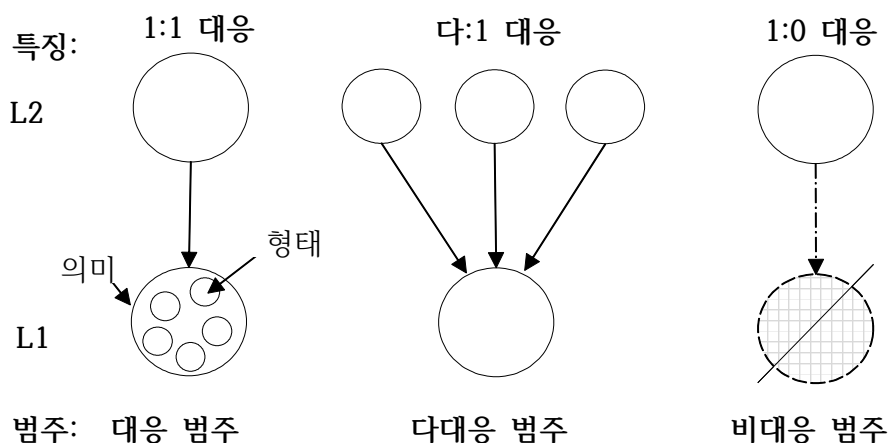
30) 라도 외에 대조분석을 통해 난이도 설정을 하는 연구에는 스톡웰 외 (Stockwell, Bowen & Martin, 1965a, 1965b; Gass S. M. & Selinker L., 2008:100-101 재인용) 및 프라토(Prator, 1967) 등이 있다. 스톡웰 외에서는 어려움을 ‘대응’, ‘융합’, ‘차별화’, ‘부재 범주’, ‘새 범주’의 5가지로 정하였고, 프라토는 ‘전이’, ‘융합’, ‘미분화’, ‘재해석’, ‘과분화’, ‘분리’의 6가지로 설정하였다. 이들의 연구는 어휘만을 고려하여 설정된 범주들이라기보다는 단어, 문법 등 모든 언어적 요소를 포함하는 범주들이므로 어휘만을 설정 범주로 다룬 본 연구와는 차이가 있다.

불투명한 의미 opaqueness of meaning	L2에서의 의미가 L1에 없으며 또한 주로 은유적 의미를 가지고 있으므로 이해하기가 어려운 경우.
어휘적 빈칸 lexical voids	L2에서의 의미가 L1에 부재하는 경우.
불합리한 의미 unreasonable	L1에서의 두 개 이상의 어휘가 L2에서 한 개로 나타나는 경우.

위와 같이 라우퍼는 어휘를 상호언어학적 차원에서 의미적으로 대조하였고, 그 결과로 어휘의 의미가 대응한다는 것은 제시하지 않고 네 가지의 문제점만 제시한다. 그가 제시한 문제점은 제2언어 교육에서 문제를 발생시키는 어휘들을 중심으로 구성되며 본 연구의 목적과 유사하다.

이상에서 기술한 어휘 난이도 분류 방식들은 다소 문제점을 가지고 있으므로 대조 틀의 재구성이 필요하다. 따라서 본 연구에서 한국어와 터키어 감정표현 어휘 간의 문제점을 해결할 수 있는 다음과 같은 틀을 구성하였다.

<그림 II-2> 한국어·터키어 감정표현 어휘 대조분석 틀



위 그림과 같이 '1:1 대응' 범주는 L2의 어떤 어휘가 L1에서 다른 형태(속어, 관용어 등)로 나타남에도 불구하고 두 어휘의 의미가 서로 비슷하

여 의미 전달이 문제없이 이루어지는 것을 의미한다. 의미적 특징이 1:1로 대응 하는 어휘들을 ‘대응 범주’로 정한다. 아울러 ‘다:1 대응’ 범주는 L2에서의 여러 어휘가 L1에서 한 가지의 어휘로 표현이 가능한 어휘들을 의미한다. 즉, L2 화자는 세 가지의 어휘로 세 가지의 의미(혹은 상황)를 표현하는 반면 L1 화자는 이 세 가지의 의미를 한 가지의 어휘로 표현한다. 대조분석 작업은 한국어 어휘를 기준으로 하기는 하나 터키인 학습자를 중심으로 분류하는 것이 그들이 어휘의 의미를 이해하는 데 도움을 준다. 바꿔 말하면, 하나의 터키어 어휘가 한국어에서는 여러 가지로 분화하기 때문에 이러한 분류 방식에 포함되는 어휘들을 ‘다대응 범주’로 일컫는다.³¹⁾ 마지막으로 ‘1:0 대응’ 범주는 L2에서의 어떤 어휘가 L1에 부재하는 경우를 의미한다. 이러한 어휘들은 L1 화자가 모국어의 어떤 어휘 또는 그의 유의어와 대응시켜 학습하는 어휘들이다.³²⁾ 이러한 어휘는 라도(1955)에서 언급한 기만적 유사성(deceptive cognate)과 비슷한 개념이다. 맥락에서의 의미는 서로 유사해 보이나 맥락을 통해서만 의미 전달이 가능하며 어휘 의미만 대조한 결과로는 서로 다른 어휘들이다. 이와 같은 특징의 어휘들은 L1 화자 입장에서 새로운 개념이며 이러한 특징을 갖는 어휘들은 ‘비대응 범주’가 된다. 또는 이러한 어휘들의 번역 어휘로 사용되는 어휘들을 ‘가(假)대응어’로 부르기로 한다.³³⁾

대조분석 틀의 범주를 위계화 하는 작업에서는 웹(Webb, 2008)의 어휘력 원리를 활용하여 예상 어휘력에 따라 한국어 감정표현 어휘를 위계화 할 수 있다.³⁴⁾ ‘대응 범주’에 포함된 감정표현 어휘들은 터키인 학습자의

31) 반대의 경우는 L1에서 두 개 이상의 단어가 L2에서 하나로 나타나는 경우는 융합 범주라고 하는데 본 연구에서 터키인을 중심으로 대조분석을 진행하기 때문에 융합 범주에 대한 결과는 없다.

32) 라우퍼(Laufer et al. 2004:)가 제2언어 어휘 이해 과정에서 어휘의 의미를 모국어를 통해 이해하게 되며 L2 어휘를 L1 어휘 또는 그의 유의어와 연결하여 학습한다고 주장한다.

33) 맥락을 번역하는 경우에만 대신 사용할 수 있으나 가지고 있는 내포적 의미는 한국어 감정표현 어휘와 일치하지 않는 터키어 단어를 의미한다.

34) 웹(Webb, 2008)에서는 학습자들의 최종적 어휘력을 그들이 아는 단어 수보다 수용한 단어를 어느 정도 출력할 수 있느냐에 따라 결정한다. 따라서 어휘 이해 및 사용 테스트를 통해 학습자의 어휘 이해 및 사용 양상을 측정한 후

입장에서 이해 또는 사용이 용이하므로 그들의 사용/이해 결과가 높을 것이다. 따라서 대응 범주에 포함된 어휘들을 학습자가 수용하기에 쉬운 어휘들로 가정할 수 있다. ‘다대응 범주’에 속한 감정표현 어휘들은 이해 차원에서 문제가 있으므로 사용 단계에서도 문제가 있을 것이고, 이러한 어휘들의 사용/이해 결과가 상대적으로 낮을 것으로 보인다. 그러므로 이 범주의 어휘들의 수용에 있어 문제가 발생할 가능성이 있으므로 터키인 학습자들이 어려움을 겪을 것으로 예상된다. ‘비대응 범주’ 감정표현 어휘와 같은 경우에는 맥락 속에서 어휘 의미에 대한 이해가 높을 것이다. 그러나 이들 어휘는 모국어(터키어)의 어떤 어휘와 일치하나 그 어휘의 의미 기능이 목표어(한국어)의 의미 기능과 다르기 때문에 사용 결과가 낮게 나타날 것이다. 따라서 이러한 어휘들은 터키인 학습자가 수용할 때 어려움을 겪을 가능성이 높으며, 사용/이해 비율은 낮게 나타날 것으로 예상된다.

이상에서 제시한 대조분석 틀을 중심으로 한국어 감정표현 어휘와 터키어 감정표현 어휘의 의미를 대조분석한다. 이를 위하여 송영빈(2001)의 코퍼스의 의미정보를 이용한 어휘 대조 방법을 활용하고자 한다. 그의 연구에서는 일본어 및 한국어의 어휘를 선택하여 의미 및 활용 특징을 비교하였는데 본 연구에서는 한국어 감정표현 어휘가 가지고 있는 의미에 해당하는 터키어 어휘가 서로 의미를 보완하여 대신 사용할 수 있는지의 여부를 검토하고자 한다. 즉, 한국어와 터키어 어휘를 다차원에서 분석하는 것이 아니라 한국어 감정표현 어휘의 의미를 파악할 수 있는 최소한의 터키어 어휘를 찾는 것을 목적으로 한다. 다음은 대조분석 방법을 정리한 표이다.

사용/이해 방법으로 학습자의 어휘력을 정한다. 학습자 점수가 1에 가까울수록 어휘력이 좋은 것으로 판단된다.

<표 II-9> 한국어·터키어 감정표현 어휘 대조분석 방법

범주	상황	한국어 감정표현 어휘	터키어 감정표현 어휘	차이점
대응	[A]	감정표현 어휘	-동사/형용사 (유의어) -관용어 -속담	형태가 한국어와 다르나 의미가 일대일로 대응하는 어휘임.
다대응	[A] [B] [C]	감정표현 어휘(1) 감정표현 어휘(2) 감정표현 어휘(3)	-동사/형용사	의미가 일대일로 대응하나 L1에서의 한 개의 어휘가 L2에서 두 개 이상에 대응함.
무대응	[A]	감정표현 어휘	-동사/형용사	L1에 L2의 감정표현 어휘 대신 사용될 수 있는 어휘가 없고, 혹은 있어도 맥락상으로 의미가 전달되나 실제적 의미가 유사하지 않은 ‘가(假)대응어’를 사용함.

위에 표에서 볼 수 있듯이 한국어 감정표현 어휘에 해당되는 터키어 어휘가 하나의 단어(혹은 한 개 이상의 유의어)³⁵⁾, 관용어, 속담으로 표현될 수 있는 경우는 ‘대응 범주’에 해당한다.³⁶⁾ 이것은 단어의 여러 위상 정보를 활용하여 의미 혼동을 없애는 데 사용될 수 있는 방법이다. ‘대응 범주’ 감정표현 어휘들에 해당하는 터키어 어휘들은 대응하는 한국어 감정표현 어휘의 의미 이외의 다른 의미를 가질 수 있으나 이러한 의미는 감정을 표현하는 것이 아니기 때문에 ‘대응 범주’의 원리에 포함된다.

35) 한국어 감정표현 어휘가 사용되는 상황에서 두 개 이상의 터키어 어휘가 모든 맥락에서 서로 대체하여 사용이 가능한 경우에 의미가 대응하는 것으로 판단한다.

36) 송영빈(2001:208)에서는 의미 대조를 할 때 단어의 위상 정보를 사용할 수 있다고 주장한다. 그는 속어와 같은 제한적 정보는 사전 표제어 뒤의 설명에서만 볼 수 있으나 실제 언어생활에서 자주 사용된다고 한다. 그러므로 본 연구는 두 언어 간에 의미적 특징이 유사한 어휘들을 찾는 것이 목적이기 때문에 한국어 감정표현 어휘의 내포적 의미를 가지고 있는 단일 어휘가 아닌 속담 등도 대조분석 대상으로 삼았다.

‘다대응 범주’에 포함될 수 있는 감정표현 어휘를 대조할 때에는 터키어의 어떤 어휘가 한국어에서 둘 이상의 상황에서 사용되는 두 개 이상의 어휘와 일치하는 것을 중심으로 하였다. 이때 터키어 어휘 하나로 번역되는 한국어 감정표현 어휘의 내포적 의미를 구분할 수 있는 별도의 유의어, 관용어, 속담 등이 없는 것이 중요하다. 이러한 조건을 충족시키는 감정표현 어휘만 ‘다대응 범주’에 포함하도록 한다.

‘비대응 범주’ 감정표현 어휘에 포함될 수 있는 어휘들의 가장 중요한 특징은 터키어 감정표현 어휘 중에 한국어 감정표현 어휘의 내포적 의미를 보완할 수 있는 어휘가 없는 것이다. 어떤 상황에서 한국어 감정표현 어휘와 일치하는 터키어 어휘가 없거나, 한국어 감정표현 어휘 대신 사용되는 터키어 어휘가 감정을 표현하는 의미를 가지고 있지 않는 경우에 한국어 감정표현 어휘가 터키인에게 낯선 어휘라고 보고 ‘비대응 범주’에 포함한다.

4.1. 터키어 감정표현 어휘의 특징

한국어와 터키어 감정표현 어휘를 대조하는 과정에서 그 관계를 보다 효율적으로 이해하기 위하여 터키어를 통해 감정을 표현할 때 사용되는 어휘들의 기본적 특징을 검토할 필요가 있다.

터키어에서 ‘감정’을 의미하는 단어는 ‘duygu’이다.³⁷⁾ ‘duygu’는 동사 ‘duymak(듣다)’로부터 파생된 것이다. 동사 ‘duymak’는 터키어 표준 대사전에 다음과 같이 다양한 의미가 제시되어 있다.

- duymak: 1. 정보를 얻다. 알게 되다.
2. 듣다
3. 느끼다.
4. 감각하다
5. 인식하다

37) 터키어에서 ‘감정’을 의미하는 단어는 ‘duygu’외에도 ‘his’가 있는데 이 단어는 아랍어로부터 들어온 외래어이다.

악산 & 악산(Aksan, M. & Aksan, Y., 2012:290~291), 히릭(Hirik, E., 2017:55)에서는 터키어는 새로운 어근을 만들어 내는 언어적 특징이 없으므로 기초적인 어근들이 새로운 의미를 갖게 된다고 주장한 바가 있다. 따라서 터키어 감정 어휘들도 이러한 특징을 갖고 있기 때문에, 어근 하나로 여러 가지의 뜻을 의미할 수 있는 다의성을 지닌다. ‘duygu’의 어근인 ‘duymak’이라는 동사를 비롯하여 대부분의 터키어 감정표현 어휘들이 다의성을 지니고 있다.

터키어 감정표현 어휘의 다의성에 대해 논한 에시쓰즈(Essiz, D., 2019)에서는 터키어 감정표현 어휘 ‘sıkılmak’를 터키어 문어 말뭉치에서 검색하여 기본적으로 세 가지 감정의 특징을 지니고 있음을 증명하였다. 그에 의하면 터키어 감정표현 어휘는 기본적으로 ‘지루함’, ‘괴로움’ 그리고 ‘수치’의 의미를 포괄할 수 있으며, 각 맥락에서 단일 낱말로 해석을 할 때 서로 의미가 유사하지 않은 11개 이상의 어휘로 번역이 가능하다고 한다. 따라서 터키어 감정표현 어휘는 대체로 일대다로 번역이 되는 경우가 빈번하여 언어학적으로 대응시키기가 어렵다.

또한 터키어 사용자는 감정을 단순히 단어로 표현하는 것보다 속어나 속담을 이용하여 표현하는 경우가 잦다. 예를 들어, 후회할 때 사용하는 ‘saçını, başını yolmak(머리카락을 뽑다)’, 행복할 때 사용하는 ‘zil çalıp oynamak(벨을 치고 춤을 추다)’ 등과 같은 관용구 또는 속담들이 일반적으로 사회적 언어에서 매우 빈번하게 나타난다. 이와 같은 현상에 대해 체틴카야(Çetinkaya, 2017)에서는 사회생활 속에 얻은 경험이 어휘부에 개념적 은유(conceptual metaphors) 및 개념적 환유(conceptual metonymies)로 저장되어 감정표현 어휘를 대신하는 기표들로 나타난다고 설명하고 있다. 따라서 터키어에는 감정을 나타내는 어휘 중 단일 어휘(형용사, 동사)의 수는 적은 반면, 은유적·환유적 속담 등을 통해 감정을 드러낼 수 있는 표현들은 많다는 사실을 알 수 있다.

4.2. 감정표현 어휘 대조 분석 결과

본 절의 이상에서 구축한 대조분석 틀과 방법을 활용하여 한국어 감정 표현 어휘와 터키어 감정표현 어휘를 의미적 기능을 중심으로 분석한 결과를 제시한다. 우선 대응 범주 감정표현 어휘, 다음으로 다대응 범주 감정표현 어휘, 마지막으로 비대응 범주 감정표현 어휘를 목록을 제시하고 기술하고자 한다.

4.2.1. 한국어·터키어 대응 범주 감정표현 어휘

한국어와 터키어의 감정표현 어휘 대조분석 결과 59개의 감정표현 어휘 중 37개가 터키어에서 사용되는 감정표현 어휘들과 의미적으로 대응된다는 것을 확인하였다. 한국어·터키어 대응 범주 감정표현 어휘 목록은 다음과 같다.

<표 II-10> 대응 범주 감정표현 어휘 목록

#	단어	분류	#	단어	분류	#	단어	분류
1	감사하다	단어	14	밉다	단어	27	즐겁다	단어
2	거북하다	단어	15	반갑다	단어	28	질투하다	단어
3	고맙다	단어	16	부럽다	단어	29	초조하다	단어
4	궁금하다	단어	17	분노하다	단어	30	편안하다	단어
5	그립다	단어	18	불안하다	단어	31	편하다	단어
6	기쁘다	단어	19	비참하다	단어	32	포근하다	단어
7	난처하다	속담	20	설레다	관용어	33	행복하다	단어
8	두렵다	단어	21	슬프다	단어	34	혼나다	관용어
9	마땅하다	단어	22	시원하다	관용어	35	후련하다	관용어
10	만족하다	단어	23	신기하다	단어	36	흥미롭다	단어
11	못마땅하다	단어	24	외롭다	단어	37	힘들다	단어
12	무섭다	단어	25	우울하다	단어			
13	미안하다	단어	26	죄송하다	단어			

위의 표에 제시된 감정표현 어휘들을 단어:단어(유의어 포함), 단어:관용어, 단어:속담으로 나누었다. 이에 따라 한국어와 터키어 감정표현 어휘

말뭉치에서의 의미 기능을 대조분석한 결과 32개의 한국어 감정표현 어휘가 터키어에서 단일 단어(형용사 및 동사)로 표현될 수 있음을 확인하였다. 이 외에 4개의 감정표현 어휘는 관용어로 나타나고, 1개는 속담으로 나타났다.

터키어에서 단일 단어로 대응되는 감정표현 어휘들은 맥락에서 결합하는 주 명사들이 한국어와 개념적으로 유사해야 한다는 점에서 출발하여 의미 대조를 하였다.³⁸⁾ 이러한 대조분석을 한 결과 단어:단어로 대응되는 감정표현 어휘들은 터키어에서 5가지의 형태로 나타나는 것을 확인하였다. 그 형태는 단일 어휘로 나타나는 감정표현 어휘, 두 개의 유의어로 나타나는 감정표현 어휘, 합성동사로 나타나는 감정표현 어휘, 관용어로 나타나는 감정표현 어휘, 속담으로 나타나는 감정표현 어휘이다. 이러한 어휘들 중 단일 어휘로 나타나는 감정표현 어휘의 예는 다음과 같다.

(5) 부모님/고향/(여자/남자)친구(이/가) **그립다**

annemi/babamı/arkadaşımı/sevgilimi **özledim**.

(6) **두려울** 것이 없었다./말하기 **두렵다**./ **두려운** 일/생각/말

korkacak bir şey yok./konuşmaktan **korkmak**./ **korkulacak** iş/söz/düşünce

터키어에서 단일 어휘로 나타나는 한국어 감정표현 어휘는 18개로, ‘거북하다, 그립다, 두렵다, 마땅하다, 못마땅하다, 무섭다, 미안하다, 불안하다, 비참하다, 슬프다, 외롭다, 우울하다, 질투하다, 초조하다, 편안하다, 편하다, 포근하다, 흥미롭다’이다. 이들 어휘 중 (5)는 ‘그립다’, (6)은 ‘두렵다’의 예이다. ‘그립다’ 같은 경우에는 터키어로 ‘özmek’이며 한국어와 마찬가지로 부모, 가족, 이성 친구, 고향과 같은 어휘들과 결합하는 양상을 보였다. ‘두렵다’는 터키어로 ‘korkmak’으로 나타나며 주로 말, 일, 생각과 같은 명사들과 결합한다. 따라서 이 두 개의 어휘들을 비롯하여 이 상에서 제시한 18개의 한국어 감정표현 어휘는 그들이 결합하는 명사들

38) 송영빈(2001:211-212)에 따르면 대조 대상 어휘가 공기관계를 하는 명사들이 같지 않아도 개념적으로 유사해야 한다.

또는 그들이 내포하는 상황적 의미가 터키어에서 단일 어휘로 표현이 가능한 것으로 확인되었다. 그리고 이러한 특징을 가지고 있는 터키어 어휘들은 어떤 문장 성분으로 나타나느냐에 따라 형태가 달라질 수 있으나 같은 어원으로부터 파생되기 때문에 형태만 다르고 의미는 달라지지 않는다.³⁹⁾

- (7) 공부 잘하는 철수/시집가는 여자/승진한 그(이/가) **부럽다**
 çalışan Cheolsu/evlenen kadın/terfi alan kişi(ye/ya)
imreniyorum/gıpta ediyorum.
- (8) 스스로/맞아서/(상대방이)거짓말해서 **분노하다**
 kendine/ dayak yediği için/yalan söylediği için **sinirlendi/ kızdı.**
- (9) **행복한** 미소/일/삶/가족
mutlu/neşeli gülücük/iş/yaşam/aile

위의 예문들은 한국어 감정표현 어휘들이 두 개 이상의 터키어로 나타난 것이다. 이러한 한국어 감정표현 어휘는 7개가 있으며 ‘기쁘다, 부럽다, 분노하다, 신기하다, 즐겁다, 행복하다, 힘들다’와 같다. 이들이 사용된 맥락과 유사한 맥락에서 사용되는 터키어 감정표현 어휘들은 두 개 이상이나 같은 맥락에서 서로 대치하여 사용이 가능한 어휘들이다. 예를 들어 (7)에서 사용된 터키어 어휘들은 나타나는 모든 맥락에서 대신 사용할 수 있다. 그리고 이러한 특징을 지니는 터키어 어휘들이 사용되는 상황과 결합하는 명사들은 한국어 어휘들의 그것과 비슷하다. (7)에서는 ‘부럽다’가 ‘공부 잘하는 것’, ‘시집가는 것’, ‘승진한 것’, 즉 성공하는 것에 대한 ‘부러움’을 나타내고 있으며, (8)에서는 분노하는 경험자가 ‘스스로’, ‘맞아서’, ‘(상대방이) 거짓말해서’ 분노하고 있다. (9)에서는 ‘미소’, ‘일’, ‘삶’ 등에 대한 행복을 표시한다. 이와 같이 한국어 감정표현 어휘에 해당하는 터키어 감정표현 어휘들도 같은 상황에서 사용되며 비슷한 명사들과 결합한다.

39) ‘두렵다’를 ‘두려움’으로 사용하는 경우나, 번역 상 터키어 명사로 나타나야 할 때 ‘두렵다’는 ‘korkmak(동사)’가 아닌 ‘korku(명사)’로 쓰일 수 있다. 그러나 이때 품사만 달라지고 어원은 동사 ‘korkmak’로 동일하다.

(10) 호텔/(남자/여자)친구/어디에 있는지/무엇을 하는지 **궁금하다**
otel/sevgili/nerde olduğu/ne yaptığı(-n-i) **merak ediyor.**

(11) 삶/밥상/돈(에) **만족하다**
hayat/yemek/para **tatmin edici/tatmin olmak**

이상의 예문은 한국어 감정표현 어휘가 터키어 합성동사로 나타나는 경우이다. 이러한 감정표현 어휘로는 ‘감사하다, 고맙다, 궁금하다, 만족하다, 밉다, 반갑다, 죄송하다’의 총 7개가 있다.⁴⁰⁾ 여기에 포함된 터키어 합성동사들은 해당 한국어 감정표현 어휘와 유사한 상황에서 나타나며 비슷한 개념의 명사들과 결합하는 것으로 확인되었다. (10)에서 경험자는 ‘새로운 장소, 사람’ 등 또는 의문사가 이용된 안긴문장의 내용에 대하여 알고 싶어 한다. 이러한 의미기능을 하는 터키어 감정표현 어휘로는 ‘merak etmek’가 있으며 ‘궁금하다’와 마찬가지로 새로운 사람, 장소 등에 대하여 알고 싶은 것을 의미한다. 그리고 의문사가 이용된 문장의 내용을 알고 싶을 때 사용되는 어휘이다. (11)에서는 ‘삶, 밥상’ 등이 경험자가 원하는 만큼 충분하다는 의미를 표시한다. 이에 대응하는 터키어 감정표현 어휘로는 ‘tatmin olmak(문장 성분에 따라 명사 tatmin edici)’가 있는데 결합하는 명사의 유형이나 사용되는 상황이 ‘만족하다’와 비슷한 양상으로 나타난다.

(12) 이야기를 털어놓고/심사가 끝나고 **후련하다**
konuşunca/sorgulama bitince **omzundan yük kalkmak**

(13) (여자/남자) 친구를 보고/봄이 와서/상을 받고 **설레다**
(kız/erkek) arkadaş görünce/bahar/ödül **kalbi(m) küt küt atıyor**

40) 터키어 합성동사는 관용어와 달리 은유적 의미로 나타나는 것이 아니라 보조동사 ‘etmek, olmak, yapmak’ 등과 함께 나타나며 명사가 동사의 역할을 하게 되는 문법 요소들이다(Nazarov & Nazarov, 2010). 합성동사들은 사전에서 앞의 명사에 포함되어 나타나는 경우도 있으나 주로 독립적 형태로 나타난다. 그러므로 터키어 합성동사를 단일 어휘로 결정짓는 것이 바람직한 것으로 보인다.

한국어 감정표현 어휘들 중 터키어 관용어로 나타나는 어휘는 4개가 있다.⁴¹⁾ 이들은 ‘후련하다, 설레다, 혼나다, 시원하다’이다. 한국어 감정표현 어휘에 의미적으로 해당하는 터키어 감정 관용어는 서술어 자리에 사용될 수 있으며 관형격 조사나 명사화 파생접두사와 결합하여 문장 내에서 다른 형태로 자유롭게 사용이 가능하다. 그러므로 한국어 감정표현 어휘에 해당하는 터키어 감정표현 어휘는 단일 어휘로 보고 의미적으로 대조하는 것이 적합하다. (12)에서 ‘후련하다’에 해당하는 터키어 감정표현 어휘 ‘omzundan yük kalkmak’는 직역하자면 ‘어깨 위에 있는 무거운 짐으로부터 벗어난다.’라는 의미로, 어려운 상황으로부터 해방되는 의미로 사용된다. 이러한 의미를 가지고 있는 관용어는 그 의미가 ‘후련하다’와 매우 유사하며, 두 개의 감정표현 어휘가 나타나는 상황 및 결합하는 명사들이 비슷한 양상을 보인다. (13)의 ‘설레다’는 터키어로 ‘heyecanlamak’로 나타나는 경우도 있으나 이 단어는 ‘불안하다, 두렵다, 걱정하다’ 등의 여러 의미 기능을 보인다. 따라서 ‘설레다’를 ‘kalbi küt küt atmak’로 해석하여 말뭉치에서 의미를 중심으로 분석한 결과 두 개의 감정표현 어휘가 같은 의미 기능을 하는 것으로 확인되었다. 이들이 사용되는 상황은 매우 유사하며 결합하는 명사나 다른 언어적 요소들도 비슷한 양상으로 나타났다.

(14) (말/부탁)을 하는 것/상황(이) 난처하다

Aşağı tükürsem sakal, yukarı tükürsem bıyık.

한국어 감정표현 어휘 중 터키어에서 속담으로 표현이 가능한 것은 ‘난처하다’ 외에는 없다. ‘난처하다’는 터키어로 ‘Aşağı tükürsem sakal, yukarı tükürsem bıyık.(아래로 침을 뱉으면 턱수염에 묻고, 위로 뱉으면 콧수염에 묻는다.)’이라는 속담으로 나타난다. 이 속담을 직역하면 ‘이래도 안 되고, 저래도 안 된다.’는 의미이며, ‘난처하다’의 사전 풀이⁴²⁾와 같은

41) 터키어에서 관용어는 동사와 마찬가지로 사용이 가능한 문법요소들이다. 일부 특징이 합성동사와 비슷하나 합성동사는 어휘소들이 실제적 의미를 가지고 있는 반면 관용어는 은유적 의미로 사용된다(Aksoy, 1963).

42) ‘난처(難處)하다’는 <표준 국어 대사전>에 따르면 “이럴 수도 없고 저럴 수도

의미를 가지고 있다. 터키어 말뭉치에서⁴³⁾ 이 속담을 찾은 결과 모두 ‘난처하다’와 유사한 상황들에서 나타났다. 그러나 ‘난처하다’와 달리 어떤 문장 성분으로 나타나는 것이 아니라 속담 자체가 해당 상황맥락 뒤에 문장으로 따로 나타난다. 그리하여 터키어 속담과 결합 요소들을 찾기 위해 선행/후행하는 문장을 확인하였다. 두 개의 감정표현 어휘의 결합 요소들 대조한 결과 ‘말/부탁을 하는 것’, ‘해결이 어려운 상황’ 등이 감정표현 어휘들과 주로 결합하는 요소들임을 확인할 수 있었다.

이상에서 한국어 감정표현 어휘를 의미적 특징을 바탕으로 말뭉치를 활용하여 터키어 감정표현 어휘와 대조분석하였다. 총 37개의 한국어 감정표현 어휘가 다섯 가지의 의미 대응 형태로 나뉘는 것을 알 수 있었고, 이들 어휘의 의미가 터키어 감정표현 어휘와 일대일로 대응하는 것을 확인하였다. 이들 어휘는 ‘대응 범주’에 포함하는 어휘들로 정하였다. ‘대응 범주’에 포함된 어휘들은 대응 방법에 따라 터키인 한국어 학습자 입장에서 이해하기 쉬운 어휘들이다. 그리고 이해 차원에서 쉽기 때문에 사용 차원에서도 크게 문제가 없는 어휘들이다.

4.2.2. 한국어·터키어 다대응 범주 감정표현 어휘

한국어와 터키어의 감정표현 어휘 대조분석 결과 59개의 감정표현 어휘 중 13개가 터키어에서 하나의 단어로 표현이 될 수 있는 어휘들로 확인되었다. 터키인 한국어 학습자 입장에서 하나의 터키어 감정표현 어휘가 여러 가지 한국어 감정표현 어휘로 표현되기 때문에 이러한 감정표현 어휘를 다대응 범주 감정표현 어휘 목록으로 정하였다. 다대응 범주 감정표현 어휘 목록은 다음과 같다.

없어 처신하기 곤란하다.”를 의미한다.

43) 터키 말뭉치 tscorpus는 터키어 신문, 소설, 논문, SNS 등의 많은 매체를 검토하여 약 13억 개의 토큰을 포함한 다목적 말뭉치이다.

<표 II-11> 다대응 범주 감정표현 어휘 목록

#	단어	종류	#	단어	종류	#	단어	종류
1	불쌍하다	동정	6	답답하다	괴로움	11	민망하다	수치심
2	아깝다	동정	7	속상하다	괴로움	12	부끄럽다	수치심
3	안타깝다	동정	8	심심하다	지루함	13	창피하다	수치심
4	갑갑하다	괴로움	9	지루하다	지루함			
5	괴롭다	괴로움	10	질리다	지루함			

‘다대응 범주’에 포함된 13개의 한국어 감정표현 어휘는 그들이 포함된 감정 종류에 따라 분류하고 기술하는 것이 바람직하다. 이에 따라 ‘동정’의 종류 ‘불쌍하다, 아깝다, 안타깝다’, ‘괴로움’의 종류 ‘갑갑하다, 괴롭다, 답답하다, 속상하다’, ‘지루함’의 종류 ‘심심하다, 지루하다, 질리다’ 그리고 ‘수치심’의 종류 ‘민망하다, 부끄럽다, 창피하다’로 나누어 기술하도록 한다.

- (15) 얼굴이 타서/고생이 많아서/살림을 못해서 **불쌍하다**
 yaralandığı için/çok çalıştığı için/geçinemediği için çok **yazık/acıyorum**
- (16) 돈/시간/음식(남기는 것) **아깝다**
 para/zaman/yemek (israf edilen) -yA **yazık/acıyorum**
- (17) 성공을 못해서/힘든 일을 해서 **안타깝다**
 başarılı olamadığı için/zor şartlar altında çalıştığı için **yazık/acıyorum**

‘동정’의 한국어 감정표현 어휘 ‘불쌍하다, 아깝다, 안타깝다’가 나타나는 맥락을 살핀 결과 이들은 터키어로 ‘yazık’나 ‘acımak’이라는 감정표현 어휘로 표현된다는 것을 확인하였다. 이 두 개의 터키어 단어는 의미가 비슷한데 전자는 주로 감탄사로 사용되어 ‘olmak’라는 보조동사와 함께 사용된다. 후자의 기본 형태는 동사이며 문장 내에서의 위치에 따라 ‘acınası’와 같이 형용사로 나타날 때도 있다. 이 어휘들은 문장에서의 위치에 따라 형태가 다르나 서로 파생어이기 때문에 의미가 유사하다. (15)

에서 ‘불쌍하다’가 나타나는 맥락은 다친 사람, 많은 고생, 살림의 문제와 같은 맥락인데 이 맥락에서 두 터키어 감정표현 어휘를 사용할 수 있다. (16)과 같이 돈, 시간, 음식이 낭비된다는 맥락에서도 마찬가지로 ‘yazık’ 나 ‘acımak’라는 터키어 감정표현 어휘를 사용한다. 마지막으로 (17)에서 사람이 노력에 비하여 성공을 못하거나 아주 어려운 일을 하는 상황에서는 ‘안타깝다’를 사용하는데 역시 이러한 맥락에서도 같은 터키어 감정표현 어휘가 사용되는 것으로 확인되었다.

따라서 ‘동정’ 종류의 한국어 감정표현 어휘 ‘불쌍하다, 아깝다, 안타깝다’는 터키어로 ‘yazık’ 및 ‘acımak’이라는 감정표현 어휘로 표현된다. 이들 터키어 감정표현 어휘는 한국어에서 세 가지로 분화하고, 터키어 어휘와 한국어 어휘가 나타나는 상황맥락 그리고 결합하는 어휘들이 유사하다. 그러므로 터키인 학습자 입장에서는 하나의 터키어 감정표현 어휘를 세 개의 한국어 감정표현 어휘로 접근하게 되므로 ‘동정’의 한국어 감정표현 어휘들을 ‘다대응 범주’에 포함한다.

- (18) 좁은 방/작은 옷/노력해도 안 돼서 **갑갑하다**
 küçük odada/dar elbisenin içinde/çabalamama rağmen olmayışı (beni) **sıkıyor/sıkılıyorum**
- (19) 고민이 많아서/마음대로 안 돼서 **괴롭다**
 (fazla)dert/işlerin yolunda gitmemesi(nE) (içim-I) **sıkıyor/sıkılıyorum**
- (20) 말이 안 통해서/이해가 안 돼서 **답답하다**
 anlaşılamama(mak)(dığım için)/anlayamama(mak)(dığım için) (canım-I) **sıkıyor/sıkılıyor**
- (21) 아내가 아파서/하고 싶은 것을 못해서 **속상하다**
 eşimin hastalığı (yüzünden)/istediğimi yapamama(mak)(dığım için) (canım-I) **sıkıyor/sıkılıyor**

‘괴로움’ 종류의 한국어 감정표현 어휘 ‘갑갑하다, 괴롭다, 답답하다, 속상하다’가 나타나는 맥락을 살핀 결과 이들 어휘가 터키어로 ‘sıkılmak’ 또는 그의 어간 ‘sıkmak’로부터 파생된 단어 ‘sıkıcı’ 등으로 나타나는 것을 확인하였다. 그리고 터키어 감정표현 어휘 ‘sıkılmak’는 ‘can(목숨)’,

‘iç(속)’과 같은 단어들과 자주 결합하고 있었다. 이러한 특징은 ‘괴로움’의 한국어 감정표현 어휘들이 ‘마음’, ‘가슴’ 등의 어휘들과 결합하는 특징과 유사하다. (18)에서 ‘갑갑하다’는 좁은 방, 작은 옷 등과 같은 단어들과 결합하고, (19)의 ‘괴롭다’는 고민이 많거나 일이 마음대로 안 되는 상황에서 주로 나타난다. (20)에서 ‘답답하다’는 말이 통하지 않거나 이해를 하지 못하는 상황에서 주로 사용되고, (21)에서 ‘속상하다’는 아내 등과 같은 가족이 어려움을 겪거나 경험자가 하고 싶은 것을 할 수 없는 상황에서 사용된다. 네 가지의 한국어 감정표현 어휘가 사용되는 맥락과 그들이 주로 결합하는 단어들을 검토한 결과 이들 감정표현 어휘가 터키어 감정표현 어휘 ‘sıkılmak’로 표현되는 것을 알 수 있다.

따라서 ‘괴로움’ 종류의 한국어 감정표현 어휘 ‘갑갑하다, 괴롭다, 답답하다, 속상하다’는 터키어 ‘sıkılmak’ 또는 그의 파생어들로 나타난다. 한국어 감정표현 어휘들과 터키어 감정표현 어휘가 주로 결합하는 단어들 또는 사용되는 맥락들은 유사한 관계를 지닌다. 그러므로 터키인 학습자는 자신의 괴로움을 표현하기 위하여 하나의 터키어 감정표현 어휘 대신 네 개의 한국어 감정표현 어휘를 이해하여야 한다. 즉 터키어 단어가 한국어에서는 네 개의 단어로 분화하므로 ‘괴로움’의 감정표현 어휘들을 ‘다대음 범주’에 포함한다.

(22) 할 것/취미 없어서 **심심하다**

yapacak bir şey/hobi olma(ması)(dışı için) **sıkıcı/sıkılıyorum**

(23) 강의/영화/말 **지루하다**

ders/film/konuşma(dan) **sıkıcı/sıkıldım**

(24) 음식/TV **질리다**

yemek/TV(den) **sıkıcı/sıkıldım**

‘지루함’ 종류의 감정표현 어휘 ‘심심하다, 지루하다, 질리다’가 나타나는 맥락을 살핀 결과 ‘괴로움’ 감정표현 어휘들과 마찬가지로 ‘sıkılmak’ 및 그것으로부터 파생한 단어들로 나타나는 것을 확인할 수 있다.⁴⁴⁾ (18)에서

‘심심하다’는 할 것을 찾지 못하거나 취미가 없는 상황에서 주로 사용되고, (19)에서 ‘지루하다’는 강의, 영화, 말 등이 흥미를 유발하지 않는 상황에서 사용되며 (20)의 ‘질리다’는 음식이나 TV 프로그램이 계속 똑같이 나온다는 맥락에서 사용된다. 한국어 감정표현 어휘들이 나타나는 맥락에서 결합하는 단어들 또는 그들이 사용된 상황은 터키어 감정표현 어휘 ‘sıkılmak’가 모두 보완한다.

따라서 ‘지루함’ 종류의 감정표현 어휘 ‘심심하다, 지루하다, 질리다’는 터키어로 ‘sıkılmak’ 또는 그의 파생어들로 나타난다. 한국어 감정표현 어휘들과 터키어 감정표현 어휘가 주로 결합하는 단어의 측면과 사용되는 맥락의 측면에서 유사성을 보이므로 터키인 학습자 입장에서는 지루함을 표현하기 위하여 세 개의 한국어 감정표현 어휘를 이해하여야 한다. 즉 터키어 감정표현 어휘 하나가 한국어에서는 세 가지 어휘로 갈라지기 때문에 ‘지루함’의 한국어 감정표현 어휘들은 ‘다대응 범주’에 포함된다.

- (25) (타인의)말/사고방식/태도 **민망하다**
(başkasının)konuşma/düşünce/davranış(dAn) **utanmak**
- (26) (본인의)행동/저서/말 **부끄럽다**
(kendi) tavır/eser/konuşma(dAn) **utanmak**
- (27) 부모님/초라한 행색 **창피하다**
ailemden/kılık(dAn) kıyafetinden **utanmak**

‘수치심’ 종류의 감정표현 어휘 ‘민망하다, 부끄럽다, 창피하다’가 나타나는 맥락을 살핀 결과 이에 해당하는 터키어 감정표현 어휘로는 ‘utanmak’ 또는 그것의 파생어들이 있다. (25)에서 ‘민망하다’는 주로 타인의 말, 행동, 사고 등 때문에 수치심을 경험할 때 사용되고, (26)에서 ‘부끄럽다’는 본인이 자기 행동, 저서나 글 같은 내용물, 말 등으로 인하여

44) 에시쓰즈(Essiz, D., 2019:367)에 의하면 터키어 감정표현 어휘 ‘sıkılmak’의 의미는 기본적으로 세 가지의 감정 종류로 나눌 수 있고, 각 감정 종류 안에 감정표현 어휘가 여러 가지 포함될 수 있다. 연구자에 따르면 ‘sıkılmak’에 해당하는 한국어 감정표현 어휘는 11개가 있으며 맥락이 다양해지면 어휘의 수도 많아질 수 있다고 한다.

수치심을 느낄 때 사용된다. (27)에서 ‘창피하다’는 가족의 모습, 자기의 초라한 모습 등과 같이 사회적 가치나 수준에 맞지 않다고 생각할 때 느끼는 수치심을 표현하기 위하여 사용된다. ‘수치심’의 한국어 감정표현 어휘들이 사용되는 상황 또는 그들이 결합하는 주요 단어들을 검토한 결과 이에 대응하는 터키어 감정표현 어휘는 ‘utanmak’임을 알 수 있었다.⁴⁵⁾

따라서 ‘수치심’ 종류의 감정표현 어휘 ‘민망하다, 부끄럽다, 창피하다’는 터키어로 ‘utanmak’ 또는 그의 파생어들로 나타난다. ‘수치심’의 터키어 감정표현 어휘는 한국어 감정표현 어휘들과 유사한 맥락에서 사용되며 결합 단어들 역시 유사하다. 수치심을 표현하는 데 사용되는 하나의 터키어 감정표현 어휘가 한국어에서는 세 개의 감정표현 어휘로 갈라진다. 즉 터키인 학습자들은 하나의 터키어 어휘를 한국어로 표현하기 위하여 세 가지의 한국어 어휘를 이해하여야 하므로 ‘수치심’ 종류의 한국어 감정표현 어휘를 ‘다대응 범주’에 포함하였다.

본 절에서는 한국어 감정표현 어휘들과 터키어에서 하나의 단어로 사용되는 감정표현 어휘를 대조분석하였다. 대조분석은 터키인 학습자를 중심으로 이루어졌기 때문에 그들이 하나의 모국어 단어를 한국어에서 여러 가지로 표현해야 하는 경우의 한국어 감정표현 어휘들을 ‘다대응 범주’로 정하였다. 이 범주에 포함된 감정표현 어휘들은 의미적 복잡성으로 인하여 학습자들이 이해하기가 어려울 것으로 예상된다. 따라서 사용 단계에서도 의미를 혼동하며 서로 대치하여 사용할 가능성이 매우 높을 것으로 보인다.

4.2.3. 한국어·터키어 비대응 범주 감정표현 어휘

한국어와 터키어의 감정표현 어휘 대조분석 결과 59개의 감정표현 어휘 중 9개가 터키어에 대응하는 어휘가 없는 어휘들이다. 이 어휘들의 의미

45) 터키어 감정표현 어휘 utanmak 외의 한국어 ‘수치심’ 감정표현 어휘에 해당하는 또 다른 터키어 단어로는 ‘sıkılmak’가 있다. ‘sıkılmak’가 수치심으로 사용되는 조건은 매우 제한적이기 때문에 본 연구에서 다루지는 않았다. 자세한 내용은 에시즈(Essiz, D., 2019:364-365)를 참조할 수 있다.

를 보완하기 위하여 터키어 맥락에서 일부 어휘들을 사용하지만 이러한 어휘들이 어떤 감정표현 어휘의 의미를 가지고 있는 것이 아니라 ‘가(假)대응어’로 나타나는 어휘들이다. 터키어에 대응어가 없는 한국어 감정표현 어휘들은 터키인 학습자에게 새로운 개념이기 때문에 이들 어휘를 ‘비대응 범주’로 정하였다. ‘비대응 범주’ 감정표현 어휘 목록은 다음과 같다.

<표 II-12> 비대응 범주 감정표현 어휘 목록

#	단어	종류	#	단어	종류	#	단어	종류
1	귀찮다	싫어함	4	섭섭하다	우울함	7	어색하다	긴장
2	억울하다	싫어함	5	쓸쓸하다	우울함	8	아쉽다	바람
3	서운하다	우울함	6	허전하다	우울함	9	뿌듯하다	만족

위의 표에서 제시한 9개 한국어 감정표현 어휘는 터키어로 표현이 어렵고, 표현하더라도 사용되는 어휘가 감정표현 어휘가 아니다. 이러한 감정표현 어휘들은 다섯 개의 종류로 나타나는데 각 종류에 대한 대표적인 예는 다음과 같다.

<표 II-13> ‘억울하다’의 터키어 대응

상황	한국어	가(假)대응어	터키어 사전 풀이
싫어함	억울하다	mağdur	-(명) 불평등한 일을 경험한 사람.
		adaletsiz	-(형) 정의에 어긋난 행동/사람
		haksız	-(형) 평등하지 않은 -(형) 사고, 주장, 태도 등이 맞지 않거나 적절하지 않은

먼저 ‘싫어함’ 종류의 한국어 감정표현 어휘 ‘억울하다’와 유사한 맥락에서 사용되는 터키어 단어들은 ‘mağdur, adaletsiz, haksız’가 있다. ‘mağdur’는 ‘불평등한 일을 경험한 사람’을 의미하고 ‘adaletsiz’는 ‘정의에 어긋난 행동 또는 사람’을 뜻하며 ‘haksız’는 ‘평등하지 않은’ 또는 ‘사고, 주장 등이 맞지 않거나 적절하지 않은’ 것을 의미한다. 터키어 어휘들이 가지고 있는 이러한 의미적 특징은 ‘억울하다’가 가지고 있는 의미 및

상황맥락적 특징과 비슷하다. 그러나 이러한 공통점이 ‘억울하다’의 의미를 파악하는 데 문제를 발생시킨다. 이상의 세 가지의 터키어 어휘가 불평등한 상황에 대한 사실 또는 이러한 사실의 대상이 되는 사람을 의미하나 불평등한 사실로 인한 감정적 경험을 표현할 때는 사용되지 않는다. ‘나는 억울하다’와 같은 표현에서 ‘나’를 터키어 일인칭 대명사 ‘Ben’으로 바꾸고 ‘억울하다’를 해당 터키어 단어들로 교체한 결과 다음과 같은 맥락으로 해석될 수 있다.

- (28) 가) 나는 억울하다.
 나) Ben mağdurum.
 나는 피해자이다.
 다) Ben adaletsizim.
 나는 불평등한 사람이다.
 라) Ben haksızım.
 나는 맞지 않다.(나는 잘못했다.)

예문 (28)에서 알 수 있듯이 (28-가)와 같은 문장에서 ‘억울하다’에 해당하는 어떤 단어도 맥락 속에서 그 의미 기능을 보완하지 못한다. ‘억울하다’에 해당되는 터키어 단어들을 다시 한국어로 번역하면 (28-나)에서는 ‘피해자’, (28-다)에서는 ‘불평등한 사람’, (28-라)에서는 ‘잘못을 한 사람’으로 나타나는 것을 확인할 수 있다.

<표 II-14> ‘쓸쓸하다’의 터키어 대응

상황	한국어	가(假)대응어	터키어 사전 풀이
우울함	쓸쓸하다	yalnız	-(형/부) 옆에 사람이 없는. -(부) 여러 가지 가운데서 다른 것은 있을 수 없고 다만. -(접속사) 그러나 -(명/형) 타인과 관계를 유지하지 못하는 사람

‘우울함’ 종류의 감정표현 어휘 중 ‘쓸쓸하다’는 터키어의 모든 맥락에서 ‘yalnız’로 나타난다. 그러나 ‘yalnız’가 가지고 있는 의미들 중 어느 하나도 ‘쓸쓸하다’의 의미를 보완하지 못하는 것으로 나타났다. 터키어 단어를 사용한 맥락들은 다음과 의미 기능을 한다.

- (29) 가) Okula **yalnız** gidiyorum.
학교에 **혼자** 간다.
나) Partiye **yalnız** sen gel.
파티는 **오직** 너만 와.
다) Derse gelebilirsin **yalnız** sessiz olmalısın.
강의는 들어와도 된다. **그러나** 조용히 있어야 한다.
라) Ali son zamanlarda çok **yalnız**.
Ali는 요즘 아주 **외롭다**.

‘yalnız’가 사용된 맥락을 살펴보면 (29-가)에서는 ‘혼자’, (29-나)에서는 ‘오직’, (29-다)에서는 ‘그러나’, (29-라)에서는 ‘외롭다’의 의미 기능을 한다는 것을 확인할 수 있다. 이와 같이 터키어에는 ‘쓸쓸하다’에 대응되는 단어가 없으므로 터키인 학습자에게는 새로운 감정표현 어휘이다.

<표 II-15> ‘어색하다’의 터키어 대응

상황	한국어	가(假)대응어	터키어 사전 풀이
긴장	어색하다	garip	-(형) 고아 -(형) 고향에서 떨어져 사는 -(형) 이상한 -(감탄사) 이상하다 -(형) 슬픈

‘긴장’ 종류의 감정표현 어휘 ‘어색하다’가 나타나는 맥락을 중심으로 보았을 때 그에 해당되는 터키어는 ‘garip’이다.⁴⁶⁾ 이 단어의 의미들을 중심

46) 한국어-터키어 사전에서 ‘어색하다’를 검색한 결과 ‘biçimsiz, münasebetsiz, rahatsız’와 같은 단어들이 나타나는데, ‘biçimsiz’는 모양이

으로 확인한 결과 ‘어색하다’의 의미와 일치하는 의미가 없다는 것을 알 수 있다. 터키어에서의 의미별 기능을 살펴보면 다음과 같다.

(30) 가) İsmet **gariptir**, kimsesi yoktur.

İsmet는 **고아**다. 그 애는 아무도 없다.

나) 5 yıldır **garip** bir hayat yaşıyor Almanya’da
5년째 독일에서 (Ø) 생활을 하고 있다.

다) Bugün **garip** bir şekilde konuşuyor.
오늘은 말을 **이상하게** 한다.

라) Eskiden çok utangaçmış. **Garip!**
그는 옛날에 부끄러움이 많았대요. **이상하다!**

마) Bu şarkıyı dinleyince **garip** bir duygu hissediyorum.
이 노래를 들으면 **슬픈** 감정을 느낀다.

‘garip’이 사용되는 맥락을 살핀 결과 (30-가)에서는 고아 또는 고아로 사는 감정, (30-나)는 한국어로 번역이 어려운 것으로 판단되나 집을 떠나서 사는 슬픈 감정, (30-다, 라)는 ‘이상하다’의 뜻, (30-마)는 슬픈 감정으로 나타나는 것을 확인할 수 있다. 이처럼 ‘어색하다’로 사용할 수 있는 터키어 대응 단어가 가지고 있는 의미 특징 중 그 의미와 대응되는 것이 없다. 그러므로 ‘어색하다’는 터키인 학습자 입장에서 새로운 감정표현 어휘로 판단한다.

없는, 적적하지 않은 행동, ‘münasebetsiz’는 행동이 올바르지 않은, ‘rahatsız’는 거북한, 불편한 의미로 나타난다. 그러나 ‘어색하다’가 사용되는 맥락에서 이들 어휘들이 나타나지 않았기 때문에 ‘어색하다’의 대응으로 사용할 수 없는 것으로 판단하였다.

<표 II-16> ‘아쉽다’의 터키어 대응

상황	한국어	가(假)대응어	터키어 사전 풀이
바람	아쉽다	yazık	-(명) 모든 사람을 슬프게 만들 수 있는 것 -(감탄사) 슬픔, 동정을 표현하는 말 -(감탄사) 책망을 표현하는 말

‘바람’ 종류의 한국어 감정표현 어휘 ‘아쉽다’에 해당하는 터키어 어휘는 ‘yazık’가 있다. ‘yazık’이라는 터키어 감정표현 어휘는 ‘아쉽다’의 의미를 전달하지 않는 것으로 판단하였는데 이는 터키어 단어가 동정의 의미 기능을 하나 바람의 의미 기능을 하지 않기 때문이다. ‘yazık’가 ‘아쉽다’를 대신하여 사용된 맥락들은 다음과 같다.

- (31) 가) Kazada bütün ailenin ölmesi çok **yazık**.
 사고로 온 가족이 죽었다니 참 **안타깝다/불쌍하다**.
 나) **Yazık!** Hala güzel bir iş bulamamış.
불쌍하다/안타깝다! 아직도 취직을 못 했네요.
 다) **Yazık!** Bu şekilde düşünmen beni çok üzdü.
불쌍해라! 이런 식으로 생각하니 너무 슬프네.

‘다대응 범주’에서 ‘yazık’에 대한 설명을 한 바가 있으나 다시 설명하자면 터키어 감정표현 어휘 ‘yazık’는 감정의 대상에 대한 슬픔, 동정을 표현하는 데 사용이 가능하다. 그러나 ‘아쉽다’는 감정 경험자가 자기를 위한 부족함을 나타내는 감정표현 어휘이기 때문에 ‘yazık’는 ‘아쉽다’의 의미를 보완하지 못한다. 이상의 예문 (31-가, 나, 다)에서 알 수 있듯이 터키어 단어는 맥락에서 ‘불쌍하다, 안타깝다, 아깝다’의 의미로 사용될 수 있는 반면 ‘아쉽다’의 의미로는 사용되기 어렵다. 따라서 이러한 특징적 감정을 표현하는 ‘아쉽다’는 터키인 학습자에게는 새로운 개념이라고 보았다.

<표 II-17> ‘뿌듯하다’의 터키어 대응

상황	한국어	가(假)대응어	터키어 사전 풀이
만족	뿌듯하다	öväñç (duymak)	-(명/동)자랑(하다)
		kıvanç (duymak)	-(명/동) 자랑(하다)
		mutlu (olmak)	-(동) 행복하다

‘만족’ 종류의 감정표현 어휘 ‘뿌듯하다’가 사용되는 맥락에서 그에 해당하는 터키어 감정표현 어휘는 ‘자랑’의 의미를 가지는 ‘öväñç, kıvanç (duymak)’ 및 ‘행복하다’의 의미를 가지는 ‘mutlu olmak’가 있다. 이들 단어가 사용되는 맥락은 다음과 같다.

(32) 가) Namağlup milli takımımızla **kıvanç** duyuyorum.

무패(無敗)의 국가대표팀이 매우 **자랑스럽다**.

나) Annesi mezun olan oğlu ile **öväñüyordu**.

엄마는 졸업한 아들을 **자랑스러워했다**.

다) Ailece piknik yapan aile çok **mutluydu**.

온 가족이 소풍하는 모습이 너무 **행복하다**.

‘뿌듯하다’ 대신 사용되는 모든 터키어 단어들이 맥락상 ‘뿌듯하다’와 같은 의미 기능을 하는 것 같으나 내포적인 의미가 다르다. (32-가)에서 ‘kıvanç’는 ‘자랑하다’의 의미로 사용되었고, (32-다)에서의 ‘mutlu’는 ‘행복하다’의 의미로 사용된 것이다. 따라서 이들 터키어 단어의 의미 기능은 ‘뿌듯하다’와 유사하지 않고, 부분적으로 보완하는 것으로 판단한다. (32-나) 같은 경우 ‘öväñ-’이라는 어간이 맥락에서 ‘뿌듯하다’ 대신 사용이 가능한 것으로 판단될 수 있으나 이 단어는 (32-가)와 대치하여 사용할 수 있다. 즉 ‘öväñ-’ 또는 그 파생어들은 ‘자랑하다’라는 의미만을 갖는다. 따라서 ‘뿌듯하다’에 대응하는 터키어 감정표현 어휘들은 맥락에서 부분적으로만 의미를 보완할 수 있기 때문에 ‘뿌듯하다’는 터키인 학습자에게는 새로운 개념이다.

본 절에서는 한국어 감정표현 어휘들 중 터키어로 표현이 안 되는 어휘들, 그리고 이들과 기만적으로 대응될 수 있는 터키어 단어들을 대조분석하였다. 그 결과 ‘비대응 범주’ 한국어 감정표현 어휘들은 터키어로 맥락에서 번역이 가능하나 번역 대상으로 사용되는 단어들이 한국어 감정표현 어휘들과 같은 어휘가 아닌 것을 확인하였다. 어휘 습득은 모국어와 관련되어 이루어진다는 주장을 중심으로 판단하자면 학습자는 ‘비대응 범주’ 감정표현 어휘를 학습할 때 터키어로 감정표현 어휘가 아닌(혹은 다른 감정표현 어휘인) 다른 어휘로 습득하게 된다. 이는 이해 내용이 실제 내용과 다르다는 것을 의미한다. 이해 단계에서의 잘못된 수용은 사용 단계에서 잘못된 출력으로 나타나게 된다. 그러므로 학습자의 이해 양상은 높으나 사용 양상은 낮을 것으로 예상되기 때문에 ‘비대응 범주’ 감정표현 어휘의 사용/이해 비율은 낮게 나타날 것이다.

5. 감정표현 어휘의 상황맥락 특징

본 절에서는 상황맥락의 개념을 고찰하여 한국어 감정표현 어휘의 상황맥락 구성 요소를 설정한다. 그리고 이를 바탕으로 국립국어원 현대문어 말뭉치를 활용하여 최종 어휘 목록 내 각 감정표현 어휘의 상황맥락적 특징을 밝히고자 한다.

5.1. 상황맥락의 개념 및 요소 설계

5.1.1. 상황맥락의 개념

상황맥락(context of situation)에 대한 최초의 언급은 인류학자 말리노우스키(Malinowski, 1923)에서 나타난 것으로 볼 수 있다(Odgen, C. K. & Richards, I. A., 1946). 그는 원시 언어에서 사용되는 일부 단어들을 일대일로 해석하는 데 문제가 발생하는 것을 보고, 이러한 문제를 해결하기 위하여 ‘상황맥락’이라는 개념을 수립하였다. 그에 의하면, 언어활동이

이루어지는 상황은 표현, 문법 및 어휘 등 언어적 표현이 밀접하게 관련되어 있다(Malinowski, 1923:306). 또한, 언어의 종류와 관계없이 단어를 실제로 이해하는 것은 단어들이 내포된 현실의 양상을 본격적으로 경험하는 것에서부터 비롯된다고 주장한다(Malinowski, 1935). 그리고 말리노우스키는 맥락의 개념을 넓혀 맥락을 문화맥락과 상황맥락으로 구분하여 다루었다. 문화맥락은 체계로서의 언어 즉, 어휘, 문법 범위와 관련이 있고, 상황맥락은 사용된 언어의 사례 즉, 특정 텍스트 및 그 요소들과 관련이 있다.

말리노우스키의 이론은 당시에 언어학에서 방언학으로 알려진 분야로 비슷하게 인정받아 크게 관심을 끌지 않았으나 담화 연구에 있어서 상황의 중요성에 주목하는 계기로 작용하였다. 그는 구어에서 상황은 텍스트와 다르없다고 주장하며 사람, 물건, 사건과 같은 외적 지시(exophoric deixis)들의 중요성을 밝혔다.

말리노우스키가 원주민이나 지방 언어에 관심을 가진 반면에 그의 제자인 퍼스(Firth, J. R., 1957)는 상황을 맥락으로 삼아 일반 언어학의 이론으로 만들었다. 그는 문어와 구어 모두에서 사람들이 대인관계를 유지하고, 사회적 정체성을 만들어 가는 상황맥락을 전형적인 텍스트로 여겼다(Firth, J. R., 1957). 이때 텍스트는 각기 다른 연구 영역에 해당하는데 퍼스는 상황맥락을 일반 언어학의 분야에 포함시켰다. 그에 의하면 언어 연구는 곧 의미를 연구하는 것이고, 의미는 맥락에서의 기능으로 정의될 수 있다. 따라서 의미를 연구하기 위하여 어떤 정통 언어 분야를 보든 그것을 맥락으로 여길 수밖에 없다. 상황맥락도 이러한 분야 중의 하나다.

의미란 사회 체계를 비롯하여 텍스트 형식의 요소들로 구성되며 만들어진 의미는 고립된 것이 아니라 잠재적 의미와 통합된다. 따라서 의미는 사회체계이며, 사회체계는 기호체계라고 할 수 있다(Halliday, 1977:41:2009:55). 사회체계에서의 지속과 변화는 텍스트에 반영되고 역으로 텍스트의 요소들을 통해 실현된다. 또한 문화를 전달하는 데 주된 수단 역시 텍스트이다. 따라서 의미체계를 구성하는 데 있어 사회 구성원 간 상호작용에서 비롯되는 의미 생산 과정이 무엇보다도 중요하다. 언어는 어떤 사

회에서 의미를 나타내는 기본적인 방식으로, 환경을 조성하고,⁴⁷⁾ 환경을 다음 세대로 물려주는 수단이다. 이것은 환경이 사회적 구조이며 그 안의 구성원들이 사회적 가치를 전승하기 때문이다.

언어 체계는 사회적 기호를 표현하는 방법으로서 문화맥락으로 발달하게 되었다. 이때 언어 체계가 조직되는 과정에서 관념적 요소들은 환경을 반영하는 방식으로 발달하였으며, 대인관계적 요소들은 환경에 따라 행동하는 방식으로 발달하게 되었다. 즉 언어 체계는 텍스트 형식으로 실현된 잠재적 의미(meaning potential)이고, 텍스트는 특정한 상황맥락에서 표현된 사회적 의미의 한 사례이다. 따라서 상황은 텍스트 일부에 내포되는 것이 아니라 의미체계와 사회적 환경 간의 의미관계를 반영하는 것이다. 환언하자면 상황은 텍스트를 구성하는 데 결정적인 영향을 미치는 요인으로서 사회체계와 연결되는 언어의 생태학적 특성(ecological properties)으로 인식될 수 있다(Hymes, D., 1971).

할리데이(Halliday, 2009)에 의하면 문화맥락은 언어체계에서 일어날 수 있는 가능성 혹은 잠재성을 의미하는 반면에 상황맥락은 이러한 가능성 중에 실질적 선택을 할 수 있는 데 중요한 역할을 하는 내용(field), 대상(tenor), 양식(mode)에 대하여 명시한다.⁴⁸⁾ 이 세 가지의 차원은 언어를 사용하는 과정에서 상황에 대한 양태 및 상황에서 언어가 하는 역할을 표

47) 할리데이(Halliday, 2009:56)는 ‘환경을 조성하다(creating environment)’라는 표현으로 환경에 따라 행동하는 것(acting on)과 환경에 있는 것들을 반영하는(reflecting) 것을 지칭하였다.

48) 상황맥락의 요소들에 대해 할리데이 외의 학자들도 언급한 바 있는데 감정표현 어휘의 상황맥락적 특징을 밝히는 데 할리데이가 설정한 요소가 가장 적당하므로 그의 원리를 활용하고자 한다. 할리데이 외 다른 학자들의 상황맥락 구성 요소는 다음과 같다.

학자	상황맥락 요소의 분류
퍼스(Firth, 1957)	내용, 결과, 참가자의 특징
하임스(Hymes, 1971)	화제, 목적, 사건, 배경, 참가자, 방식, 양식, 메시지 형태
미첼(Mitchell et al., 2008)	참가자의 행위, 시공간적 상황, 대화자의 일대기, 발화 기능
누난(Nunan, 2006)	화제, 목적, 배경, 참가자와의 관계, 메시지 형태

시한다.

내용(field)은 언어활동 중에 어떤 일이 일어나고, 언어활동이 어디서 일어나느냐에 대하여 주목한다. 이런 요소들은 언어활동이 형성되는 모든 사건과 자연적 환경에 따라 차원이 구별된다.⁴⁹⁾ 이때 언어활동 내용이 기술적(descriptive)일수록 차원의 구분에 대한 결정이 정확해진다. 말하는 과정에서 하고 있는 일과 대화의 내용은 서로 다를 수 있다.⁵⁰⁾ 특히 비교적 상당한 범위의 언어활동이 사교적 언어 사용(phatic communion)에 있는 것을 고려하면 기술적인 언어 사용보다 기술적이지 않은 일상의 언어 사용이 더욱 높은 비율을 차지한다.⁵¹⁾ 이에 따라 대부분의 언어활동에서는 언어활동 중에 일어난 사건 혹은 언어활동이 이루어지는 환경과는 별개로 언어활동의 주제가 시시각각 바뀌기도 하고 이에 따라 언어 형태 역시 변화하게 된다. 이러한 관점에서, 내용은 맥락에서 사용하는 단어나 문법의 종류를 정하는 결정적인 차원이라 볼 수 있다.

양식(mode)은 언어활동 과정에서의 수단 또는 방법을 표시하는 것이고, 상황에서 언어가 하는 역할을 결정하거나 그 역할과 관련이 있다. 양식을 결정하는 데 가장 중요한 것은 문어와 구어이다. 문어 같은 경우에 신문 기사와 문학 작품이 가지고 있는 특징이 다르기 때문에 이들에 대한 양식도 다르다. 또한 같은 문학 작품에 대한 언어활동 내에서도 장르에 따라 양식이 달라진다.⁵²⁾ 구어 역시 마찬가지로 같은 주제여도 언어활동의 주체가 누구인가, 예컨대 교사인가 시인인가에 따라 언어활동의 특징이 달라

49) 언어활동이 진행되는 과정에서 내용(field) 차원의 입력은 주제에 따라 구분한다. 주제는 정치, 생물학, 수학 등에 따른 키워드를 사용하여 내용 차원의 구분을 결정할 수 있다(Halliday, 1971: 1974).

50) 내용 구분을 결정하는 데 초점을 어디에 맞추는가 하는 것은 매우 중요하다. 즉, 집안일을 하는 두 사람이 집안일이 아닌 또 다른 주제(예: 정치)에 대한 이야기를 한다면 초점을 집안일에 맞추는 것보다 정치에 맞추는 것이 내용의 구분을 가능하게 한다(Halliday, 2009).

51) 이러한 주장으로서 할리데이는 의사-환자 관계를 예로 드는데, 의사가 환자에 대하여 테스트를 실시하는 과정이 아무리 기술적인 부분이라해도 환자와의 의사소통은 사교적 언어를 통해 이루어진다.

52) 낭독은 구어 활동이나 문어의 특징을 가지고 있는 것을 소리를 내어 읽을 뿐이므로 구어보다는 문어로 여기는 것이 바람직하다.

질 수 있다. 결국 양식의 주된 개념은 언어의 어떤 기능이 진행되고 있는냐에 따라 정해지는 것이다.⁵³⁾

마지막으로 대상(tenor)은 참여자들 간 관계에 의한 언어 사용의 방식과 관련이 있다. 따라서 어떤 종류의 언어(반말, 존댓말 등)가 사용될지가 대상으로 인해 정해진다. 이러한 차원은 요소의 정확한 입력을 필요로 한다. 즉 대상을 연속 변인으로 고려하여 ‘평상(casual)’, ‘사적(intimate)’, ‘공손(deferential)’ 등과 같이 섬세하고 다양한 범주를 설정하는 것이 바람직하다. 한편 참여자간 관계의 정도는 담화의 범위를 결정한다.⁵⁴⁾ 참여자간 관계의 종류는 언어적으로 관련이 있으며, 단어와 문법을 선택하는 데 특히 영향을 미친다.

세 개의 차원은 입력을 어떻게 정의하는지에 따라 정해진다. 입력을 정하는 기준은 절대적이거나 독립적이지 않다. 할리데이는 모든 차원에서 입력을 섬세하게(delicacy) 선택할 것을 강조하고 이를 통해 정확한 상황의 분석이 가능하다고 주장하였다. 환언하면 입력의 기준이 차원에 따라 다르므로 이에 대한 접근이 섬세할수록 차원들 사이에 상관성을 모색할 수 있다(Halliday, 1964:22).

5.1.2. 상황맥락 요소 설계

본 연구는 감정표현 어휘의 상황맥락 특징을 밝히기 위하여 상황맥락의 차원을 내용 및 대상의 차원으로 구분하고 각 차원에서 상황 맥락을 구성하는 요소들을 설정하고자 한다.⁵⁵⁾ 각 차원들의 요소를 섬세하게 설정하

53) 같은 게임이라도 그 게임에 대해 설명할 때의 언어와 게임에 대하여 논의할 때의 언어가 다르다. 전자는 언어가 실용적인 반면, 후자는 정보적, 교훈적 그리고 논쟁적이다(Halliday, 1971).

54) 파티나 기차 여행과 같이 사람들이 즉각적으로 만나는 상황에서 담화의 범주는 임시적이므로 관계가 깊지 않다. 그러나 부모-자식 관계는 매우 깊다고 할 수 있다. 선생-학생 관계 같은 관계는 중간에 있다고 할 수 있다(Halliday, 1964).

55) 감정표현의 발생은 무조건 원인·대상에 의존하여 일어난다. 즉, 감정표현 어휘를 사용하기 위해서는 어떤 원인 및 대상이 있어야 한다(Rohracher, 1976: Michelle & James, 2017).

는 것은 맥락 분석을 보다 효율적으로 수행하기 위한 기준을 마련하는 것으로서 의의가 있다.⁵⁶⁾ 따라서 본고에서는 먼저 내용에 의한 요소를 설계하고, 이어서 대상에 대한 요소를 설계하고자 한다.

담화에 있어서 내용은 발언의 콘텐츠를 정하는 데 가장 높은 비율을 차지하고, 어휘나 문법을 선택하는 과정에 가장 큰 영향을 미친다. 해당 차원에 대한 요소를 설정하기 위하여 고려해야 하는 기준은 크게 두 가지로 나눌 수 있다. 첫째는 언어가 이루어지는 환경과 언어활동 간의 연관성이고, 둘째는 내용의 추상성이다. 내용은 기본적으로 언어활동이 이루어지는 환경에 주목하는 것이다. 이에 따르면 언어활동의 주제가 당시에 이루어지는 다른 활동과 관련이 없을 수도 있다. 예를 들어, 집안일을 하는 도중에 언어활동이 이루어질 수 있으나 그 언어활동, 즉 담화의 내용은 정치일 수도 있다. 내용은 또한 세상을 경험하는 과정을 지시한다. 따라서 내용은 경험의 질, 양, 추상성, 구체성 등에 따라 달라진다(Halliday, 2009).

내용의 이러한 특징을 토대로 하여 본고는 감정표현 어휘의 상황맥락적 내용 요소를 두 가지로 설정하고자 한다. 감정표현은 추상적 개념인 ‘감정’을 표현하는 언어이므로 그 언어적 특징이 일반적인 언어 표현과 동일하지 않다. 즉, 감정을 표현할 때 감정을 느끼는 순간과 감정을 자극하는 사건이 동시에 일어나거나 순차적으로 일어나야 하는 것이 아니다. 과거에 이미 일어났거나, 미래에 일어날 사건에 대하여 감정을 표현하는 경우가 빈번하다. 담화 내용은 표현 당시에 감정표현 어휘를 선택하게 만드는 언어활동 그 자체에 있는 것이 아니라 감정을 자극하는 실제적 원인에 있다. 따라서 각각의 기본 감정표현 어휘에 대하여 그 상황맥락 내용 요소를 ‘감정의 원인’ 및 ‘상황’에 따라 설정 및 구체화하는 것이 바람직하다.

다음으로, 대상의 경우 감정의 자극 기제와 감정을 느끼는 자(경험자)의 관계를 고려하여 결정하는 것이 중요하다. 이때 감정의 자극과 경험자 간에 관계는 크게 두 가지로 나누어 볼 수 있다. 첫 번째는 자극 기제의 정

56) 엘리스(Ellis, J. M. 1993)에 의하면 상황맥락에서 입력의 종류를 설정함에 있어 무엇이 중요한지, 또 어떤 점이 이질적인지 고려하여 설정하는 것이 매우 바람직하다. 그는 이러한 문제점을 섬세한 초점(delicacy of focus)이라고 부른다.

체이다. 감정을 경험하는 것은 사람과 사람 사이에서만 일어나는 일이 아니다. 그러므로 본고에서는 감정의 자극 기제를 사물/동물과 사람 두 가지로 구분하고자 한다. 두 번째는 자극 기제와 경험자의 관계이다.⁵⁷⁾ 본고에서는 관계를 ‘0’에서 ‘5’까지로 정리하는 방식을 이용하고자 한다. ‘0’은 본인을 뜻하며, ‘1’은 자극과 경험자 간의 관계가 매우 가깝지 않음을 표시하는 반면에 5는 매우 가까움을 의미한다.⁵⁸⁾ 이러한 대상 요소에 대한 설계는 감정표현 어휘가 사용되는 맥락에서의 관계적 특성을 통계적으로 해석하는 데에도 효과적이다. 즉 자극 기제의 정체와 친밀도 간, 감정표현 어휘와 자극 기제의 정체 간, 그리고 감정표현 어휘와 친밀도 간의 상관관계 등을 숫자로 증명하는 데 유의하다.

이상의 논의를 토대로 본고에서는 다음과 같은 감정표현 어휘 상황맥락 요소 틀을 모색하였다.

<표 II-18> 감정표현 어휘 상황맥락 분석 틀

내용		대상	
원인	상황	대상	관계
감정의 기본 원인	구체적인 상황	(1) 사람 (2) 사물/동물	(0) 본인 (1) 매우 깊지 않다 (2) 깊지 않다 (3) 보통 (4) 깊다 (5) 매우 깊다

<표 II-18>는 내용 및 대상의 차원에 의한 감정표현 어휘 상황맥락의 요소이다. ‘원인, 상황’ 및 ‘대상, 관계’를 통해 한국어 감정표현 어휘의 내포적인 의미를 드러내는 특징을 검토하여 그들의 상황맥락적 특징을 밝히하고자 한다.

57) 감정의 자극과 경험자 사이의 관계는 할리데이(Halliday, 2009)를 참고하여 정한다.

58) 자극이 사물/동물, 행동일 경우에 1은 경험자와 사물/동물 내지는 그 행동을 하는 사람과의 관계가 가깝지 않음을 의미하고, 5는 매우 가까움을 의미한다.

5.2. 감정표현 어휘의 상황맥락 특징

본 절에서는 대조분석을 통해 선정한 다대응 범주, 비대응 범주에 속하는 한국어 감정표현 어휘의 상황맥락 특징을 이상에서 설정한 분석 틀을 중심으로 제시하고자 한다.

일부 정서심리학자들은 감정 종류를 구축하는 과정에서 기본 감정에 속하는 상세 감정을 분류하는 데에 있어 이러한 감정들이 상황으로부터 존재한다는 점을 발견하였다(Conway, M. A. & Bekerian, D. A., 1987:184-186; Doré, F. & Kirouac, G., 1986:101; Harrison, R., 1986:263; Russell James A., 1991:445). 그들은 실험 참여자들에게 자유작문 방법으로 감정의 종류를 쓰게 하였고 여기에서 얻은 결과와 기본 감정 종류와의 상관성을 측정하는 연구를 진행하였다. 그리고 이를 통해 “실험 참여자들로부터 얻은 감정 종류들은 상황에 따라 세분화되며 상황과 밀접한 관계를 지닌다.”는 결론을 내렸다. 즉, ‘상황’이 슬픔, 기쁨 등과 같은 기본 감정 종류 외의 상세한 감정들을 끌어낸다는 주장을 하였다.

따라서 본 연구에서는 감정표현 어휘의 상황맥락적 특징을 밝히기 위하여 감정표현 어휘를 감정 종류에 따라 분류하고, 각 감정 종류를 감정의 상황으로 결정하여 이에 따른 상황맥락 특징을 제시하고자 한다. 13개의 다대응 범주 감정표현 어휘를 ‘동정, 지루함, 수치심, 괴로움’의 상황으로 구분하고, 9개의 비대응 범주 감정표현 어휘를 ‘우울함, 싫어함, 바람, 긴장, 만족’의 상황으로 분류하여 제시한다. 그리고 각 감정표현 어휘의 상황맥락적 특징을 기술한 뒤 맥락에서 이 어휘들과 빈번하게 결합하는 요소들을 제시하고자 한다.

5.2.1. 다대응 범주 감정표현 어휘의 상황맥락 분석

(1) ‘동정’ 상황의 감정표현 어휘

‘동정’의 상황에서 사용되는 한국어 감정표현 어휘는 ‘불쌍하다, 아깝다,

안타깝다'가 있다. 이들 중 '불쌍하다'를 '세종문어 말뚝치'에서 분석하여 그 특징을 정리한 결과 다음과 같이 나타났다.

<표 II-19> '불쌍하다'의 상황맥락 특징

원인	비율	상황	대상	관계
고통/고생 때문에	73%	• 전쟁 • 다친 사람 • 어려운 살림(어머니, 아버지)	1	1, 5
그릇된 사고 및 생활 방식	18%	• 생활 방식 • 가치관	1	1
죽음	9%	• 어린아이 • 동물의 죽음	1, 2	1, 5

'불쌍하다'는 말뚝치 검색에서 총 436번 나타나며 상세한 내용은 다음과 같다. '불쌍하다'가 사용된 맥락의 주된 원인은 타인이 경험한 고생이나 고통에 대한 동정심이다(73%). 전쟁에서의 가혹한 환경, 사고로 인해 크게 다친 사람, 살림살이가 어려운 사람, 고생하는 식구들을 동정하는 상황에서 '불쌍하다'는 가장 많이 사용되었다. 이러한 상황에서 불쌍하게 생각되는 대상은 사람으로 나타났으며, 이들과의 관계는 주로 가까운 가족이나 모르는 사람 등으로 나타났다. 이외 타인의 사고방식이 잘못되었다고 여기는 것이 '불쌍하다' 사용의 원인이 되는 경우는 18%로 나타났다. 주로 남의 생활 방식이 올바르지 않다고 생각하거나 가치관이 타락했다고 생각할 때 '불쌍하다'를 사용하는 경향을 보였다. 감정의 대상은 주로 사람이며 관계는 가깝지 않은 것으로 나타났다. 또한 죽은 대상에 대한 감정을 표현할 때에도 '불쌍하다'가 사용되었다(9%). 어린아이가 죽거나 동물이 죽은 상황에서 주로 사용되므로 대상은 사람 또는 동물로 나타나고, 관계는 매우 가깝거나 그렇지 않은 것으로 확인되었다.

이와 같은 결과를 통해 '불쌍하다'는 고생이나 사망에 대한 동정을 느낄 때 압도적으로 사용되며, 그 외 타인의 사고나 생활 방식을 마땅치 않게 여겨 모욕의 의미를 담아 사용하고 있음을 알 수 있다. 또한 '불쌍하다'가

맥락에서 주로 결합하는 방식을 살핀 결과 ‘-이/가 불쌍하다’, ‘불쌍하게 여기다/생각하다/느끼다/보다’, ‘불쌍하고 가슴이 아프다/찡하다’와 같이 나타나는 것을 확인하였다.

다음은 ‘아깝다’의 상황맥락 특징에 대해 분석한 표이다.

<표 II-20> ‘아깝다’의 상황맥락 특징

원인	비율	상황	대상	관계
소중한 물건이 없어짐/ 부적절한 사용	52%	• 목숨 • 돈 • 소중한 물건 • 시간의 부적절한 사용	2	3, 4, 5
작은 차이로 패배/ 놓침	26%	• 스포츠 경기 • 최후의 순간에 역전패를 당함 • 금/은 메달을 놓침, 복권	2	3, 4, 5
예상외의 죽음	12%	• 요절함 • 총 맞아 죽음	1	1
기회를 놓침	10%	• 구매 • 가게 운영 • 여행	2	1, 2, 3

‘아깝다’는 말뭉치 검색에서 484번 사용되었으며 보통 이상의 깊은 관계를 가지고 있는 사물을 대상으로 할 때 주로 나타난다는 것을 알 수 있었다(52%). 즉 소중히 여기는 물건, 대상 등이 없어지거나 어떤 대상이 충분히 가치 있게 사용되지 못한 상황에서 빈번히 사용되었다.⁵⁹⁾ 또한 운동 경기 또는 복권 추첨 상황에서 작은 차이로 승리 또는 당첨을 놓친 상황에서 ‘아깝다’가 사용됨을 확인하였다(26%). 그 외 주로 관계가 깊지 않은 타인이 요절하거나 예상외의 죽음을 맞이한 상황에 대해, 또 사업이나 여행 등의 좋은 기회를 놓친 상황에 대해 감정을 표현할 때 각각 12%, 10%의 비율로 ‘아깝다’가 사용되었다. 전자는 대상이 사람으로 나타나며 관계

59) 이러한 대상 중 목숨은 사람에 관한 것이나 사람의 행동으로 정의하기에 무리가 있으므로 추상적 물건으로 정하여 대상 표에서 ‘2’로 표시하였다.

는 가깝지 않고, 후자는 대상이 사물 등으로 나타나며 마찬가지로 보통 이하의 깊이 않은 관계로 나타난다.

따라서 한국어에서 ‘아깝다’는 경험자가 물건, 기회, 사람 등을 잃게 되는 경우, 그리고 미묘한 차이로 가지지 못하게 되는 사물이나 기회에 대하여 사용되는 감정표현 어휘라고 할 수 있다. 그리고 ‘아깝다’는 맥락에서 ‘-이/가 아깝다’로 사용되며 그 외 ‘아깝게도’로도 자주 사용된다. 예를 들어 ‘아깝게도 이기지 못했다.’, ‘아깝게도 여행을 가지 못했다.’, ‘아깝게도 놓치다’의 유형이 자주 사용된다. 또한 ‘아깝게 생각하다/여기다/보다’도 자주 결합하는 형태로 확인되었다.

다음은 ‘안타깝다’가 사용되는 상황에 대해 정리한 표이다.

<표 II-21> ‘안타깝다’의 상황맥락 특징

원인	비율	상황	대상	관계
타인의 고통/고생	32%	• 해외(고향이 아닌 장소) 생활 • 어려운 살림 • 고생하는 사람의 모습	1	1, 5
소중한/좋은/아름다운 것이 없어짐	26%	• 시간 • 노력 • 사람 • 사고	1, 2	3, 4, 5
노력/투자에 비해 결과가 성공적이지 않음	24%	• 건물/시설 • 시간 • 화자/청자	1, 2	1, 3, 5
능력/권리를 넘어섬	8%	• 잘해 주지 못함 • 일을 처리하지 못함 • 갈 수 없음	1	3, 4, 5
그릇된 생활 및 사고방식	6%	• 생활방식 • 남녀관계 • 정치	1	1, 3, 5
기타	4%	• 기회를 놓침 • 아쉬움 • 미묘한 결함	1, 2	1, 3, 5

‘안타깝다’는 말뭉치 검색에서 972번 나타났으며 사용된 상황맥락은 다음과 같다. ‘안타깝다’는 첫째, 타인의 고통 또는 고생하는 모습을 목격한 상황(32%), 둘째, 본인에게 소중한 사람이나 물건이 없어진 상황(26%), 셋째, 노력이나 투자에 비해 성공적이지 못한 결과를 얻게 된 상황(24%)에 대한 감정을 표현할 때 주로 나타났다. 그 외 넷째는 능력의 부족으로 깊은 관계에 있는 상대방에게 잘해 주지 못하거나, 일을 처리할 수 없을 때(8%), 다섯째는 타인의 그릇된 생활 및 사고방식을 목격한 경우(6%) 등에서 사용되는 것으로 확인되었다.

첫 번째 상황에서 대상은 항상 사람으로 나타나며 모든 관계가 포함된다. 두 번째 상황에서는 대상이 사람 또는 사물이 될 수 있으며 관계는 보통 이상으로 나타난다. 세 번째 상황에서는 대상이 사람이나 사물이 될 수 있고 관계와는 무관하게 나타난다. 네 번째 상황에서의 대상은 보통 이상의 관계를 지니는 사람이며 다섯 번째 상황의 대상은 사람이고 관계는 상관이 없는 것으로 나타난다.

이와 같은 결과를 통해 한국어 감정표현 어휘 ‘안타깝다’는 ‘불쌍하다’와 ‘아깝다’의 의미를 내포한다는 것을 확인하였다. ‘안타깝다’는 같은 범주에 속하는 ‘불쌍하다’보다 동정의 정도가 낮으며, ‘아깝다’보다 정도가 높게 나타나기 때문에 이들과 이질성을 띠고 있음을 알 수 있었다. 또는 ‘안타깝다’가 사용되는 맥락을 살핀 결과 그것이 주로 ‘이/가 안타깝다’의 결합 구성으로 나타나는 것을 확인할 수 있다. 그리고 ‘안타깝게도’의 형태로 자주 나타나는데 예를 들어 ‘안타깝게도 거절했다.’, ‘안타깝게도 말을 할 수 없었다.’, ‘안타깝게도 젊은 나이에 죽었다.’의 형태가 주로 나타난다. 그 외 부사격 어미 ‘-게’와 자주 결합하는데 ‘안타깝게 생각하다/여기다’나 ‘안타깝게 끝났다/사망했다.’의 형태로 자주 사용되는 것을 볼 수 있다.

(2) ‘지루함’ 상황의 감정표현 어휘

‘지루함’의 상황에서 사용되는 한국어 감정표현 어휘는 ‘심심하다, 지루하다, 질리다’가 있다. 다음은 ‘세종문어 말뭉치’에서 ‘심심하다’를 분석한 결과이다.

<표 II-22> ‘심심하다’의 상황맥락 특징

원인	비율	상황	대상	관계
할 것이 없음	60%	- 취미가 없음 - 친구가 없음 - 시골에 감	1	0
행동(일 등)이 즐겁지 않음	32%	- 일(회사 일) - 휴대폰/텔레비전을 봄	1	0
기타	8%	- 같은 것을 반복적으로 함 - 특별한 점이 없음 - 허전함	1, 2	0, 1

‘심심하다’는 말뭉치에서 총 276번 등장했으며 경험자 자신이 취미 또는 친구가 없거나 할 일이 없는 상황(60%), 하고 있는 행동이나 일이 즐겁지 않은 상황(32%)에서 주로 나타났다. 이외에도 동일한 것을 반복적으로 계속하는 상황 등 기타 상황이 8%로 나타났다. 첫 번째 및 두 번째 원인에 대한 대상은 감정 경험자 본인으로 나타났다. 기타 원인의 대상은 사람이나 사물이 될 수 있으나 경험자 본인 또는 관계가 깊지 않은 사람/사물이 될 수 있다.

따라서 한국인들은 재미를 느낄 수 있는 대상을 찾지 못하는 상황이나 반복적인 행동을 하는 상황에서 본인의 ‘지루함’을 표현하기 위하여 감정표현 어휘 ‘심심하다’를 사용함을 알 수 있다. 그리고 ‘심심하다’는 맥락에서 ‘-이/가 심심하다’의 형태로 사용되며, 그 외 ‘...-어서/기 때문에 심심하다’, ‘심심하실 텐데...’, ‘심심하면 ...하세요.’와 같은 형태로 사용되는 것을 확인할 수 있다.

다음은 ‘지루함’ 상황에서 ‘지루하다’가 사용된 맥락을 분석한 표이다.

지루하다는 말뭉치에서 총 369번 사용되었다.

<표 II-23> ‘지루하다’의 상황맥락 특징

원인	비율	상황	대상	관계
대상이 길고 단조로움	66%	- 강의 - 저서 - 영화 - 말	1, 2	1, 3
행동(일 등)이 즐겁지 않음	26%	- 기다리는 행동 - 여행 - 일(회사 일) - 공부	1, 2	1, 3
기타	8%	- 할 것이 없음 - 사람이 없음	1, 2	1, 3

‘지루하다’는 강의, 책, 말 등이 길고 단조로운 상황에서 느끼는 감정을 표현하기 위해 사용되는 상황이 66%로 가장 높게 나타났으며, 하고 있는 행동이나 일 등이 즐겁지 않은 상황이 26%, 할 일이 없거나 함께 어울릴 사람이 없는 상황이 8%로 나타났다. ‘지루하다’가 나타나는 맥락에서 각 원인의 대상은 사람 또는 사물이 될 수 있으며 경험자와의 관계는 깊지 않은 것으로 나타났다.

이러한 결과를 통하여 한국어에서 ‘지루하다’는 길고 단조로운 대상이나 행동으로부터 경험하는 감정을 표현하기 위하여 사용됨을 알 수 있다. ‘지루하다’는 맥락에서 주로 ‘-이/가 지루하다’로 나타난다. 결합구성을 살펴본 결과 ‘지루해서 나갔다/졸았다/몸을 비비 꼬았다’, ‘지루한 시간/강의/생활/토론’,⁶⁰⁾ ‘길어서/재미없어서 지루하다’와 같은 양상을 보였다.

다음은 ‘질리다’의 상황맥락에 대한 표이다.

60) ‘지루한 시간’의 사용과 같은 표현에서 ‘시간’은 ‘과정, 기다림, 계절’과 개념들을 내포한다.

<표 II-24> ‘질리다’의 상황맥락 특징

원인	비율	상황	대상	관계
반복적인 상황이 계속됨	66%	• 텔레비전 프로그램 • 음식 • (이웃) 부부싸움 • 학생/선생	1, 2	1, 3
포기하게 만듦	33%	• 긴 시간 동안 기다림 • 반대하는 입장 • 상대방이 계속하여 우김 • 일이 계속 안 됨	1, 2	1

‘질리다’는 말뭉치 검색에서 198번 나타났으며 상황맥락 특징은 두 가지로 나타났다. 첫째, 텔레비전 프로그램, 음식, 부부싸움 등 반복적인 상황이 지속되는 상황으로 그 비율은 66%로 나타났다. 둘째, 긴 시간 동안 기다리거나, 어떤 일에 대하여 상대방이 계속하여 우기거나, 일이 풀리지 않는 상황 등 하던 행동을 포기하게 만드는 상황에서 33%로 사용되었다.

따라서 ‘지루함’ 상황의 감정표현 어휘 ‘질리다’는 반복적이고, 오래 걸리는 상황을 중심으로 경험자가 일종의 피곤하다는 의미로 포기하고 싶다 혹은 더 이상 같은 행동을 하고 싶지 않다는 생각을 표현할 때 사용된다. 또는 ‘질리다’는 맥락에서 주로 ‘-에 질리다’로 나타나는 것을 확인할 수 있다. 그것이 결합하는 요소들을 살핀 결과 ‘질린 얼굴/표정’, ‘질리도록 ... 들었다/먹었다/보았다’, ‘(사람을) 질리게 하다’와 같이 사용되고 있었다.

(3) ‘수치심’ 상황의 감정표현 어휘

‘수치심’의 상황에서 사용되는 한국어 감정표현 어휘는 ‘민망하다, 부끄럽다, 창피하다’가 있다. 가장 먼저 ‘민망하다’를 ‘세종문어 말뭉치’에서 검색하여 분석한 결과 총 142번 등장하였으며 그 특징은 다음과 같이 나타났다.

<표 II-25> ‘민망하다’의 상황맥락 특징

원인	비율	상황	대상	관계
행동/상황 등이 마땅찮음	72%	• 예의 없는 행동 • 말 • 인사 등 • 불합리한 주관 • 사고방식 • 불친절한 행동 • 불편을 끼침 • 너무 작은 선물	1, 2	1, 3, 5
사람이 기존/생각보다 못함/악함	11%	• 사람/돈 • 직업/행동 • (일정한 지위의)사람/행동	1, 2	1
실수했을 때	11%	• 자신도 모르게 실수함	1	0
행복을 숨기려는 행동	6%	• 반응을 억제하려고 하는 모습	1	0

‘민망하다’는 맥락에서 네 가지의 원인으로 인해 사용된다는 것을 확인하였다. 첫째, ‘민망하다’는 상대방의 예의 없는 행동, 말, 인사, 불합리한 주관이나 사고방식, 불친절한 행동, 불편을 끼치는 행동, 너무 작은 선물 등으로 인해 마땅찮은 상황맥락에서 가장 많이 나타났다(72%). 둘째, 사람이 기존에 해 오던 것 또는 상대방의 기대, 생각보다 잘하지 못하거나 약함으로 인한 감정을 표현할 때에도 사용되었으며(11%), 셋째, 본인도 자신도 모르게 한 실수로 인하여 느끼는 감정을 표현하는 상황에서도 동일하게 11%로 나타났다. 마지막으로 행복의 감정 등 자신의 반응을 억제하는 상황에서도 사용되었다(6%). 첫 번째 원인으로 인한 상황에서 감정의 대상은 주로 사람으로 나타나나 사물로도 나타날 수 있으며 관계는 깊거나 그렇지 않을 수 있다. 두 번째 상황에서는 대상이 사람이나 사물이 될 수 있으며 대상과의 관계는 깊지 않은 것으로 나타난다. 세 번째와 마지막 상황에서는 대상으로서 본인이 나타난다는 것을 확인할 수 있다.

이상의 결과를 바탕으로 ‘수치심’ 상황의 감정표현 어휘 ‘민망하다’는 타인이 하는 행동을 경험자 자신이 판단하기에 적절하지 않거나 마땅하지

않게 생각할 때의 수치심을 언어적으로 표현하는 낱말로 정의할 수 있다. 그리고 ‘민망하다’는 맥락에서 ‘-이/가 민망하다’의 형태로 사용된다. 그 외에 ‘보기에 민망하다’, ‘민망한 얼굴/표정/눈치/생각’, ‘민망한 듯 ... 하다’, ‘민망하게 왜 그러냐?’와 같은 결합이 많이 사용되는 것으로 나타났다.

다음은 ‘부끄럽다’의 상황맥락적 특징을 분석한 표이다.

<표 II-26> ‘부끄럽다’의 상황맥락 특징

원인	비율	상황	대상	관계
자기 행동/작품/말이 부족함	53%	• 저서 • 말 • 과제 • 행사 • 행동	1, 2	0, 4, 5
어울리지 않는 행동을 함	28%	• 철이 안 든 행동 • 남녀 관계 • 말하는 방식이나 내용	1	1, 3
가치관에 어긋남	18%	• 생활방식 • 사고, 정치	1	1, 3, 5
기타	2%	• 여자 친구 • 과소평가	1	-

‘부끄럽다’는 말뭉치 검색에서 889번 나타났으며 크게 세 가지의 원인으로 나누어진다. 첫 번째는 본인의 행동이나 말, 작품 등이 자신의 기준에 부합하지 않는 상황으로 53%로 가장 많이 사용되었다. 두 번째, 타인이 철이 안 든 행동을 하거나 어울리지 않는 행동을 하는 상황이 28%, 세 번째로 타인의 생활방식, 사고, 정치 상황 등이 자신의 가치관에 어긋나는 상황이 18%로 나타났다. 첫 번째 상황에서 경험자 본인이나 관계가 깊은 사람 또는 사물이 감정의 대상으로 나타난다. 두 번째 상황에서 대상은 사람으로 나타나며 관계는 보통 이하로 확인된다. 세 번째 상황에서는 감정의 대상이 사람으로 나타나고 경험자와의 관계는 모두 가능하다.

이와 같은 결과를 바탕으로 ‘수치심’ 상황의 감정표현 어휘 ‘부끄럽다’는 일차적으로 본인의 부족한 모습에 대한 ‘수치심’을 표현하는 데 사용됨을 알 수 있다. 아울러 타인의 부족하거나 마땅하지 않은 행동 등이나 사고방식에 대한 수치심을 표현하는 데 사용된다. 그리고 ‘부끄럽다’는 상황맥락에서 ‘-이/가 부끄럽다’로 사용된다. 그것이 자주 결합하는 요소들은 ‘부끄럽게 여기다/생각하다/살다’, ‘부끄러운 줄 알다/모르다’, ‘부끄러운 이야기/일/생각’, ‘부끄럽지만’과 같이 구성되어 있다.

‘창피하다’는 말뭉치 검색 결과 176번 등장하였으며, 그 상황맥락적 특징은 다음과 같다.

<표 II-27> ‘창피하다’의 상황맥락 특징

원인	비율	상황	대상	관계
부정적인 모습	65%	• 경제적으로 부족함 • 부모가 학교에 옴 • 배신하는 모습 • 초라한 행색 • 혼나는 모습	1	0, 4, 5
결과가 희망한 기준보다 못함	21%	• 성공 못한 모습 • 남보다 못함 • 시집 못 간 여자	1	0, 3, 4, 5
규칙, 규범, 사회적 가치관에 어긋남	9%	• 장소 • 지위와 어울리지 않는 행동 • 거짓 행동	1, 2	1, 3,
기타	5%	• 굴욕감(humiliation) • 남녀 관계	-	-

‘창피하다’는 세 가지의 원인으로 나타났다. 첫 번째로 경제적으로 부족하거나 자신의 초라한 행색, 혼나는 모습 등 본인 또는 관계가 깊은 대상의 부정적인 모습을 대하는 상황이 65%의 가장 높은 비율로 나타났다. 두 번째는 자신 또는 보통 이상의 깊은 관계가 있는 대상이 성공하지 못하는 모습이나, 타인보다 못하는 등 결과가 희망한 기준에 못 미칠 때(21%)로 나타났으며, 세 번째로 규칙이나 규범, 가치관에 어긋난 행동 등에 대해

수치심을 느낄 때(9%)에도 사용되었다. 이외에도 굴욕감, 남녀 관계에 대한 상황에서도 5% 나타났다. 첫 번째 상황에서는 대상이 본인 또는 관계가 깊은 사람으로 나타난다. 두 번째 상황에서는 첫 번째와 마찬가지로 본인 또는 관계가 깊은 사람이 감정의 대상이 될 수 있다. 마지막으로 감정의 대상은 사람 또는 사물이 될 수 있으며 관계가 보통 이하로 나타난다.

따라서 ‘수치심’ 상황의 감정표현 어휘 ‘창피하다’는 본인이나 본인과 깊은 관계를 지니는 지인의 부족하거나 부적절한 모습 또는 성공적이지 않은 행동에 대하여 느끼는 수치심을 나타내는 데 사용된다. 그리고 타인의 사고가 적절하지 않음을 표현할 때 사용된다. 그리고 ‘창피하다’는 상황맥락에서 ‘-이/가 창피하다’로 나타난다. 또한 ‘창피하다’는 사용되는 맥락에서 ‘얼마나 창피한데!’, ‘조금도 창피하지 않다’, ‘창피하게 느끼다’, ‘창피한 이야기/생각’, ‘창피하지도 않나?’와 같이 구성되는 것으로 확인되었다.

‘창피하다’의 이러한 특징은 ‘부끄럽다’와 매우 비슷한 양상으로 나타나나, ‘창피하다’의 수치심에 대한 감정의 정도가 ‘부끄럽다’보다 높다는 점을 상황맥락 분석을 통해 알 수 있다.

(4) ‘괴로움’ 상황의 감정표현 어휘

‘괴로움’의 상황에서 사용되는 한국어 감정표현 어휘는 ‘답답하다, 갑갑하다, 괴롭다, 속상하다’가 있다. 이중 ‘답답하다’를 ‘세종문어 말뭉치’에서 분석한 결과 총 638번 사용되었고 그 특징은 다음과 같이 나타났다.

<표 II-28> ‘답답하다’의 상황맥락 특징

원인	비율	상황	대상	관계
말이 통하지 않음	40%	• 외국어 • 이해가 안 됨 • 의견이 다름	1	1, 3, 5
의지대로 되지 않음	38%	• 일이 마음대로 안 됨 • 사람이 다른 식으로 행동함	1, 2	0, 1, 3, 5

외적 공간으로 인해 압박감을 느낌	22%	• 방이 좁음 • 옷이 작음 • 날씨가 더움	2	1

‘답답하다’는 상황맥락에서 세 가지의 원인으로 나타나는 것으로 확인되었다. 첫 번째는 언어 또는 의견이 달라 의사소통이 되지 않는 상황(40%), 두 번째로 일이나 상대방의 행동이 자신이 원하는 방향으로 되지 않는 상황(38%)에서 나타났다. 마지막으로 공간이나 옷이 작아 압박감을 느끼는 상황에서도 22%로 나타났다. 첫 번째 상황에서는 대상이 사람으로 나타나며 관계는 모두가 가능하다. 두 번째 상황에서는 본인 및 모든 관계의 사람 또는 사물이 대상이 될 수 있다는 것을 확인할 수 있다. 마지막으로 감정의 대상은 사물로 나타나며 관계가 깊지 않은 것으로 확인되었다.

결국 ‘답답하다’는 경험자가 의견이 다르거나 말이 통하지 않아 모국어 또는 외국어 의사소통에 문제가 생긴 상황에서 느끼는 괴로움을 표현하기 위하여 주로 사용됨을 알 수 있다. 이러한 점은 사물과의 접근이 의지대로 되지 않는 경우에 사용하는 것도 마찬가지다. 이러한 ‘답답하다’는 사용맥락에서 ‘-이/가 답답하다’로 사용된다. 그것이 사용되는 맥락에서 주로 결합하는 요소들은 ‘답답해 죽겠다’, ‘답답한 가슴/마음’, ‘마음/가슴(이) 답답하다’와 같이 구성된다.

다음은 ‘갑갑하다’의 말뭉치 내 분석 결과이다. ‘갑갑하다’는 말뭉치에서 총 60번 사용되었다.

<표 II-29> ‘갑갑하다’의 상황맥락 특징

원인	비율	상황	대상	관계
일이 마음대로 안 되는 상황	48%	- 노력해도 안 됨 - 일을 예측할 수 없음 - 능력이 부족함(시력이 안 좋음)	1, 2	1, 3
공간, 심리적 제약	38%	- 옷이 작음 - 방이 좁음	2	1
의사소통 불가	7%	- 외국어 - 의견이 다름	1	1, 3, 5
기타	7%	- 흥미 없음 - 낮선	1, 2	

‘갑갑하다’가 나타나는 상황맥락에서 그 원인은 크게 세 가지가 있는데 첫째, 노력을 해도 일이 잘 되지 않거나, 예측할 수 없는 상황, 능력의 부족으로 인해 본인의 의지대로 되지 않는 상황에서 사용되었다(48%). 둘째, 작은 옷이나 작은 방으로 인한 공간, 심리적 제약의 상황이 38%로 나타났으며, 셋째, 서로 언어 또는 의견이 달라 의사소통이 불가능한 상황이 7%로 나타났다. 그리고 흥미가 없거나 낯선 상황이 7%로 나타났다. 첫 번째 상황에서 감정의 대상은 사람이나 사물로 나타날 수 있으면 관계는 보통 이하이다. 두 번째 상황에서 감정의 대상은 사물이며 관계는 깊지 않다. 마지막 상황에서 대상은 사람이며 관계는 모두가 가능한 것으로 나타난다.

이를 통해 한국인들은 일이 의지대로 안 되어 심리적인 괴로움을 느끼거나, 옷, 공간 등으로 인하여 압박감을 느끼는 상황에서 감정표현 어휘 ‘갑갑하다’를 사용하는 것을 알 수 있다. 또한 ‘갑갑하다’는 맥락에서 ‘-이/가 갑갑하다’의 형태로 사용된다. 맥락에서 주로 결합하는 요소들은 ‘...안 돼서 갑갑하다’, ‘못해서 갑갑하다’, ‘갑갑한 한숨/생활/도시’, ‘가슴이 갑갑하다’와 같다.

다음은 ‘괴롭다’를 ‘세종문어 말뭉치’에서 분석한 결과를 정리한 것이다.

<표 II-30> ‘괴롭다’의 상황맥락 특징

원인	비율	상황	대상	관계
심리, 육체적 고통	60%	• 본인의 오래 아픔 • 가까운 지인이 아픔 • 고민이 많음	1	0, 4, 5
능력의 한계로 인한 부정적 결과	30%	• 노력해도 안 되는 일 • 아무리 공부해도 성공 못함	1, 2	0
관계가 깊은 대상과의 이별 또는 갈등	8%	• 설득 시키지 못함 • 사이가 소원해짐 • 부재	1	4, 5
기타	2%	• 인정하고 싶지 않은 현실 • 상황을 받아들여야만 함	1, 2	-

‘괴롭다’는 말뭉치 검색에서 457번 나타났다. 주원인은 세 가지가 있는데 첫째로 본인 또는 가까운 대상의 심리, 육체적 고통으로 인한 감정을 표현하기 위하여 사용되었다(60%). 둘째는 자신의 능력의 한계로 인하여 문제를 해결할 수 없는 상황이나 성공할 수 없는 상황에서 30%의 비율로 사용되는 것으로 나타났다. 마지막으로 관계가 깊은 대상과의 이별이나 갈등의 상황(8%)에서도 사용되었다. 그 외에 인정하고 싶지 않은 현실을 마주한 상황이나 받아들일 수밖에 없는 부정적 상황 등에서 사용된 예도 2%로 확인되었다. 이처럼 ‘괴롭다’는 주로 자신 또는 관계가 깊은 대상이 부정적 상황에 있는 것에 대한 감정을 표현할 때 사용되는 것으로 확인되었다.

이상의 내용을 정리하면 한국어 감정표현 어휘 ‘괴롭다’는 본인 또는 깊은 관계를 지니는 대상의 고통 등으로 인하여 심리적, 신체적 불편함을 느끼는 경우, 그리고 본인의 성공하지 못한 노력에 대한 심리적 압박감을 느끼는 경우 이에 대한 감정을 표현하기 위하여 사용된다. 이러한 ‘괴롭다’는 맥락에서 ‘-이/가 괴롭다’로 사용된다. 그 외에 결합하는 요소들은 ‘-때문에 괴롭다’, ‘괴롭게 하다’, ‘괴로운 표정/일/마음’과 같다.

다음은 ‘속상하다’의 말뭉치 분석 결과를 정리한 표이다. ‘속상하다’는 말뭉치 검색 결과 총 99번 사용되었다.

<표 II-31> ‘속상하다’의 상황맥락 특징

원인	비율	상황	대상	관계
대상의 행동/상태가 자신의 기대와 어긋남	46%	• 아빠/엄마가 원하는 것을 못함 • 가족의 건강이 나아지지 않음 • 친척이 집에 오지 않음	1	0, 5
자신의 희망, 기대와 다른 자신의 상황	38%	• 가고 싶은데 못 감(회사원) • 하고/되고 싶은 대로 못 함/안 됨 • 좋은 시절이 지남(여배우)	1	0
대상과의 이별 또는 그의 부재	8%	• 좋아하는 장소를 떠남 • 좋아하는 사람이 떠남	1, 2	5
자신의 소유물을 강제로 빼앗김	4%	• 개인의 물건, 나라의 재산	2	5
기타	3%	• 좋아하지 않는 대상에게 좋은 일이 있음 • 상대방의 말로 인해 기분이 상함	1	1, 3

‘속상하다’의 상황맥락적 특징 중 비율 가장 높은 것은 46%의 비율로 나타난 가족의 건강이 나아지지 않거나, 부모님이 원하는 일을 할 수 없는 상황 등 본인 또는 매우 관계가 깊은 대상의 행동 또는 상태가 자신의 기대와 어긋나는 상황이다. 두 번째는 하고 싶은 대로 되지 않는 상황이나 원하는 대로 되지 못하는 자신의 상태를 나타내는 상황으로 나타났다(38%). 세 번째는 매우 깊은 관계의 사람이나 물건과의 이별, 그리고 네 번째는 소유물을 빼앗기는 상황으로 각각 8%, 4%로 나타났다. 기타 3%로는 좋아하지 않는 대상에게 좋은 일이 있는 상황이나 상대방의 말로 인해 기분 상한 상황에서 감정을 표현할 때 ‘속상하다’가 사용되는 것으로 나타났다. 첫 번째 상황에서는 감정의 대상이 본인 또는 매우 깊은 관계의 사람으로 나타나며 두 번째에서는 대상이 사람으로 나타났다. 세 번째 상황에서는 대상이 사람이나 사물로 나타나며 관계가 깊다. 마지막 상황에서는 대상이 관계가 깊은 사물로 나타난다.

이상의 내용을 통하여 한국어에서 ‘속상하다’는 경험자가 기대하거나 원하는 현상이 이루어지지 않거나 나아지지 않아 경험하게 되는 괴로움 혹은 슬픔의 감정을 표현하는 데 사용된다는 것을 확인할 수 있다. 그리고 ‘속상하다’는 맥락에서 ‘- 때문에 속상하다’, ‘속상하게 하다’, ‘속상한 일/마음’, ‘마음/기분이 속상하다’와 같은 결합구성으로 나타나는 것을 확인할 수 있다.

5.2.2. 비대응 범주 감정표현 어휘의 상황맥락 분석

(1) ‘우울함’ 상황의 감정표현 어휘

‘우울함’의 상황에서 사용되는 한국어 감정표현 어휘는 ‘허전하다, 쓸쓸하다, 섭섭하다, 서운하다’가 있는데 ‘허전하다’를 ‘세종문어 말뭉치’에서 분석한 결과 다음과 같이 나타났다.

<표 II-32> ‘허전하다’의 상황맥락 특징

원인	비율	상황	대상	관계
중요한 존재의 없어짐	45%	• 아내 • 연인 • 가족 구성원	1	5
필요한 물건의 부족 / 부재	37%	• 글의 내용이 부족함 • 가방, 열쇠 등이 없음 • 입에 먹을 것이 없음	2	1, 3, 5
의미 / 목적이 없음	18%	• 인생이 의미 없음 • 사는 데 목적이 없음	1, 2	1, 3, 5

‘허전하다’는 말뭉치 검색에서 158번 나타났으며 상황맥락 특징은 다음과 같다. 첫 번째로 아내, 연인, 가족 구성원 등 깊은 관계에 있는 대상이 없어지는 상황에서 감정을 표현할 때 45%로 가장 많이 사용한다. 두 번째로는 있어야 하는 물건이 부족하거나 부재하는 경우(37%)에 많이 사용하

며, 세 번째로 인생의 의미나 목적이 없다는 것을 느끼는 경우(18%)에도 사용되었다. 첫 번째 상황에서는 대상이 항상 관계가 깊은 사람으로 나타난다. 두 번째 상황에서는 대상이 사물로 나타나며 관계는 상관이 없는 것으로 확인되었다. 세 번째 상황에서 대상은 사람 또는 사물이 될 수 있으며 관계는 모두가 가능하다.

이러한 분석 결과를 통하여 ‘우울함’ 상황의 감정표현 어휘 ‘허전하다’는 본인과 깊은 관계를 지니는 사물이나 사람이 부재함에 따라 경험하는 감정을 표현하기 위하여 사용된다는 것을 알 수 있다. 그리고 ‘허전하다’는 맥락에서 ‘-이/가 허전하다’로 사용된다. 그것이 나타나는 맥락에서 주로 결합하는 요소들은 ‘집안/사는 것(이) 허전하다’, ‘허전한 마음/가슴/느낌’ 등으로 나타난다.

다음으로는 ‘쓸쓸하다’의 상황맥락 특징을 제시한다.

<표 II-33> ‘쓸쓸하다’의 상황맥락 특징

원인	비율	상황	대상	관계
혼자서 시간을 보냄	86%	• 성장 과정 • (학교 등)이동 • 집에 있음	1	1, 3, 5
쓸쓸함	14%	• 웃음 • 말투	1	1, 3, 5

‘쓸쓸하다’는 말뭉치에서 465번 나타났으며 상황맥락 특징은 다음과 같다. 상황맥락적 특징은 두 가지로 나뉘었는데 첫 번째로 혼자 집에 있거나 돌아다니는 등 혼자서 행동 또는 존재하고 있는 상황이 86%로 가장 높은 비율을 차지하고 있다. 두 번째로는 타인의 웃음이나 말투 등이 즐겁지 않고 쓸쓸하게 느껴지는 상황이 14%로 나타났다. 두 개의 상황맥락 특징은 모두 사람을 대상으로 하며 관계는 모두 가능하다는 것이다.

따라서 한국인들은 본인이나 타인에 대하여 신체적으로 혼자 있는 것과 더불어 우울한 감정을 느끼는 상황에서 감정표현 어휘 ‘쓸쓸하다’를 사용한다는 것을 알 수 있다. 이러한 ‘쓸쓸하다’는 사용맥락에서 주로 ‘쓸쓸한

마음/시간/표정/웃음/미소’, ‘쓸쓸하게 자라다/웃었다/살다/지내다’와 같은 결합구성으로 나타난다.

다음은 ‘섭섭하다’의 상황맥락 특징을 정리한 표이다.

<표 II-34> ‘섭섭하다’의 상황맥락 특징

원인	비율	상황	대상	관계
중요한 사람이 기대한 것을 충족시키지 못함	47%	• 효도를 못 받음 • 대접이 부족함 • 차가운 말투	1	5
결과에 대한 아쉬움	32%	• 딸을 낳음⁶¹⁾ • 시간 • 돈 낭비	1, 2	1, 3
특정 사람이 안 나타남/사라짐	21%	• 친구 • 아내/남편	1	5

‘섭섭하다’는 말뭉치 검색에서 321번 등장했으며 세 가지의 상황맥락 특징 중 첫 번째는 자식이 충분히 효도를 하지 못했거나 타인의 대접에 대해 불만족하는 등 매우 깊은 관계에 있는 대상이 자신이 기대하고 있는 바를 충족시키지 못하는 상황에서 사용된다는 것이다(47%). 두 번째는 시간 허비, 돈 낭비, 기대와 달리 딸을 낳은 것 등 결과에 대한 아쉬움을 나타낼 때 사용한다는 것이고(32%), 마지막으로 친구, 아내, 남편 등 깊은 관계에 있는 대상이 나타나야 하는 상황에서 나타나지 않거나 사라진 경우(21%)에 사용되고 있었다. 첫 번째 상황에서는 대상이 항상 관계가 매우 깊은 사람으로 나타난다. 두 번째 상황에서는 대상이 사람 또는 사물로 나타날 수 있으며 관계는 보통 이하이다. 마지막 상황에서는 대상이 관계가 매우 깊은 사람으로만 나타난다.

결국 한국어 감정표현 어휘 ‘섭섭하다’는 사물이나 사람에 대한 일종의

61) ‘딸을 낳아서 섭섭하다’의 상황특징은 현대 시대와 어울리지 않는 문맥으로 인식될 수 있으나 있었던 일이고 또는 아직도 그런 사고방식을 가지는 사람이 있으리라 생각한다. 이러한 가부장주의적인 의견이 터키 사회와 비슷하므로 ‘섭섭하다’의 의미를 설명할 때 학습자들이 비교할 수 있는 단서를 제공함에 있어 아주 효율적인 역할을 할 수 있다.

아쉬움을 표현하기 위하여 사용된다. 그러나 포괄적으로 보면 경험자가 본인과 깊은 관계를 지니는 사람의 행동이 자기 자신의 기대를 충족시키지 못하거나 그 사람이 기대한 바와 달리 나타나지 않은 상황에서 사용된다. 이러한 ‘섭섭하다’가 사용되는 맥락에서의 결합 요소들은 ‘섭섭한 마음/일/생각/표정/말씀’, ‘섭섭하게 여기다/생각하다/느끼다’, ‘섭섭하게 하다’ 등이 있다.

다음은 ‘서운하다’의 상황맥락 특징을 정리한 표이다. ‘서운하다’는 말뭉치에서 총 143번 검색되었다.

<표 II-35> ‘서운하다’의 상황맥락 특징

원인	비율	상황	대상	관계
거리감	76%	- 친구, 연인, 부부, 가족 사이의 거리감 - 이성 친구, 부부, 가족 등의 관심의 부족 - 냉정한 말투 - 부족한 행동 - 친구가 인사도 안 하고 감	1	5
상실/이별	12%	친한 친구/상사/동료가 회사/동네/학교를 떠남	1	5
부재(아쉬움)	12%	- 음식의 종류가 부족함 - 능력이 부족함 - 아름다운 경치가 사라짐	-	-

‘서운하다’에서 가장 높은 비율을 보인 첫 번째 상황맥락 특징은 친구, 연인, 부부, 가족 등 매우 깊은 관계에 있는 대상의 관심 부족, 냉정한 말투, 부족한 행동 등으로 인해 거리감을 느낄 때(76%) 사용된다는 것이다. 두 번째로 친한 친구, 상사, 동료와의 이별로 상실을 표현할 때(12%) 사용되며, 세 번째로 음식의 종류나 능력이 부족하거나 아름다운 경치가 사라진 상황에서의 아쉬움을 나타낼 때(12%)도 사용되는 것으로 나타났다. 서운한 감정을 경험하게 하는 대상은 항상 사람으로 나타나며 관계가 매우

깊은 것으로 확인되었다.

이러한 결과를 통해 감정표현 어휘 ‘서운하다’는 경험자와 관계가 깊은 대상과의 사이에 거리 또는 거리감이 생긴 상황에서 사용된다는 것을 확인할 수 있다. 그리고 ‘서운하다’가 사용되는 맥락을 살핀 결과 ‘서운한 마음/감정/생각/일/표정’, ‘서운하게 여기다/생각하다/느끼다’, ‘서운하게 하다’와 같은 요소들과 결합하고 있었다.

(2) ‘싫어함’ 상황의 감정표현 어휘

‘싫어함’의 상황에서 사용되는 한국어 감정표현 어휘는 ‘귀찮다, 억울하다’를 들 수 있다. 이 중 ‘귀찮다’를 ‘세종문어 말뭉치’에서 분석한 결과는 다음과 같이 나타났다.

<표 II-36> ‘귀찮다’의 상황맥락 특징

원인	비율	상황	대상	관계
어렵고 피곤하게 느낀 일	55%	- 출근 - 손님 대접 (매사가 귀찮다) 힘이 없어 일하기 싫음 - 과제/숙제	1	0
외부 상황으로 인한 불편함	45%	- 계속되는 질문 - 밖에서 들리는 동물 소리(새, 곤충 등) - 옷/머리카락 때문에 - 자주 부탁하고 무엇인가를 달라고 하는 사람	1, 2	1, 3, 5

‘귀찮다’는 말뭉치 검색에서 총 402번 나타났다. 첫 번째 상황맥락 특징은 출근, 손님 대접, 과제, 숙제 등 어렵고 피곤하여 하기 싫은 일을 해야 하는 상황에서 사용된다는 것이며 그 비율은 55%이다. 두 번째 특징은 계속되는 질문이나 부탁, 옷, 머리카락 및 새, 곤충 등 동물들의 소리 등으로 인해 불편한 상황에서 사용된다는 것이며 이 경우 45%로 나타났다.

첫 번째 상황에서는 감정의 원인이 본인으로 나타나며 두 번째의 상황에서 감정의 대상은 사람 또는 사물이 될 수 있으며 관계는 모두가 가능한 것으로 나타난다.

따라서 한국어에서 감정표현 어휘 ‘귀찮다’는 본인이 일을 하기 싫거나 피곤하게 느껴서 행동하는 또는 움직이는 것을 어려워하는 상황 또는 사람, 동물 등의 외부적인 요소로 인하여 불편함을 느끼는 상황에서 사용된다. 이러한 ‘귀찮다’는 맥락에서 ‘-이/가 귀찮다’로 사용된다. 그것이 주로 결합하는 요소들은 ‘귀찮게 하다’, ‘귀찮게 하지 마!’, ‘귀찮은 일/사람/존재’ 등으로 나타난다.

다음으로 ‘억울하다’는 말뭉치에서 총 624번 사용되었다. ‘억울하다’의 상황맥락 특징은 다음과 같다.

<표 II-37> ‘억울하다’의 상황맥락 특징

원인	비율	상황	대상	관계
부당한 상황/ 불공정한 조건으로 인해 화남 / 기분 나쁨	63%	• 죽음 • 요절 • 외모로 인한 차별 • 인생(사는 것)	1, 2	1, 3
사실이 아닌 일로 인해 벌, 나쁜 평판을 받음	32%	• 남녀 교제 • 누명 • 오해	1	1, 3, 5
기타	5%	• 사기를 당함 • 물건 / 재산을 빼앗김 • 노력에 대한 대가를 받지 못함	2	1, 3, 5

‘억울하다’의 상황맥락 특징을 살펴보면 첫째, 안타까운 죽음이나 요절, 외모로 인한 차별, 인생 등 부당한 상황이나 불공정한 조건으로 인해 화가 나거나 기분 나쁜 상황에서 사용되는 경우가 63%로 가장 많았다. 둘째, 누명, 오해 등 사실이 아닌 일로 인해 벌 또는 나쁜 평판을 얻는 상황이 32%로 나타났다. 기타 사기를 당하거나 물건, 재산을 빼앗기는 상황 등이

5%로 나타났다. 첫 번째 상황에서는 대상이 사람 또는 사물로 나타날 수 있으며 관계는 깊지 않은 것으로 확인되었다. 두 번째 상황에서는 대상이 사람이며 관계는 모두가 가능하다.

이상의 분석을 통하여 한국어 감정표현 어휘 ‘억울하다’는 해당 상황을 거부하는 의미를 담고 있으며, 불공정한 조건으로 판단/평가를 받게 되거나 사실이 아닌 것으로 판단/평가되는 상황에서 사용됨을 알 수 있다. 이러한 ‘억울하다’는 맥락에서 ‘억울한 사람/죽음/일/누명/생각’, ‘-아/어서 억울하다’, ‘억울하게 죽다/생각하다’와 같은 결합구성으로 나타나는 것을 확인할 수 있다.

(3) ‘바람(요구)’ 상황의 감정표현 어휘

‘바람(요구)’의 상황에서 사용되는 한국어 감정표현 어휘는 ‘아쉽다’가 있는데 이 단어를 ‘세종문어 말뭉치’에서 분석한 결과는 다음과 같다.

<표 II-38> ‘아쉽다’의 상황맥락 특징

원인	비율	상황	대상	관계
부족함 / 모자람	51%	- 어떤 맛이 부족함(단맛, 쓴맛, 매운맛 등) - 정보 - 시간 - 재능	1, 2	3, 5
의미가 있는 존재가 없어짐	25%	- 과거에 보낸 좋은 시간 - 사진, 기록 등 - 역사적 물건 - 장소	2	1, 3, 5
계획/기대대로 안 됨	16%	- 여행 중 중요한 곳을 못 봄 - 생각보다 많음, 적음, 깊, 얕음 (전체의 일부) - 식당 메뉴가 부족함	1, 2	1, 3, 5

완성하지 못함	5%	• 작품 • 게임 • 말	2	3
의미 있게 사용되지 못함 /낭비함	3%	• 돈 • 시간	2	3, 5

‘아쉽다’는 말뭉치에서 총 749번 사용되었다. 상황맥락적 특징은 크게 세 가지로 나타나는데 첫 번째로 단맛, 쓴맛 등 특정 맛 또는 정보, 시간, 재능 등이 부족하거나 모자란 상황에서 51%의 가장 높은 비율로 사용되었다. 두 번째로 역사적 물건, 장소, 사진 기록 등 의미 있는 존재가 없어지는 상황(25%)에서 많이 사용되었으며, 세 번째로 여행 중 중요한 곳을 다 보지 못한 상황이나 대상이 생각보다 많거나 적거나 길거나 짧은 것처럼 계획이나 기대한 대로 되지 않는 상황(16%)에서 사용된다. 그 외 작품이나 게임 말 등을 완성하지 못한 상황(5%), 돈이나 시간 등이 의미 있게 사용되지 못하고 낭비되는 상황(3%)에서도 사용된다. 첫 번째 상황에서는 대상이 사람 또는 사물이며 관계가 보통 이상의 깊은 것으로 나타난다. 두 번째 상황에서는 대상이 사물로 나타나며 관계는 모두가 가능하다. 세 번째 상황에서는 대상과 관계의 깊이는 모두 가능하며 사람 또는 사물이 될 수 있다. 그 외의 사용에서는 대상이 사물로 나타나고 관계는 보통 이상이다.

이를 바탕으로 ‘아쉽다’는 살면서 부족하거나 없어진 사람이나 사물, 또는 어떤 것이 모자란 상황 등에서 대상에 대한 부족함을 느끼면 그것을 바란다는 의미로 사용되는 감정표현 어휘임을 알 수 있다. 이러한 ‘아쉽다’는 맥락에서 ‘-이/가 아쉽다’로 사용된다. ‘아쉽다’는 다른 요소들과 결합하여 ‘아쉬운 점/일/표정/마음/소리’, ‘아쉬움이 남다/있다’, ‘아쉽게도’, ‘아쉽게 생각하다/지다/헤어지다’, ‘아쉬울 게(것이) 없다’와 같이 구성된다.

(4) ‘긴장’ 상황의 감정표현 어휘

‘긴장’의 상황에서 사용되는 한국어 감정표현 어휘는 ‘어색하다’를 들 수 있다. 이 단어를 ‘세종문어 말뭉치’에서 분석한 결과는 다음과 같다.

<표 II-39> ‘어색하다’의 상황맥락 특징

원인	비율	상황	대상	관계
자연스럽지 못함	46%	• 말투 • 전문가(선수, 교수) 행동 • 웃음	1	1, 3
익숙하지 않음	37%	• 화장 • 옷 • 지위/사람 관계(여자 대통령)	2	0, 1, 5
평상시와 다른 상대방의 행동	17%	• 평소 진지한 표정의 사람이 웃고 있음 • 평소 잘해 주지 않던 사람이 잘해 줌	1	0, 3

‘어색하다’는 말뭉치 검색에서 총 526번 나타났으며 상황맥락적 특징은 세 가지로 나뉜다. 첫째는 타인의 말투, 행동, 웃음 등 몸짓 등이 자연스럽지 못한 상황이며 비율이 46%로 가장 높다. 둘째는 화장, 옷 등이 익숙하지 않은 상황(37%)이며, 셋째는 평소 진지한 사람이 웃고 있는 모습을 보거나 평소 잘해 주지 않던 사람이 잘해 주는 등 평상시와 다른 상대방의 행동을 대하는 상황(17%)에서 사용된다. 첫 번째 상황에서는 대상이 사람으로 나타나며 관계는 보통 이하의 깊이 않은 것으로 확인되었다. 두 번째 상황에서는 대상이 본인이 될 수 있고, 또한 모든 관계의 사물이 될 수 있다. 마지막 상황의 대상은 보통 깊이의 관계로 나타나는 사람 또는 본인 될 수 있다.

이상의 분석 결과를 통하여 한국어에서 감정표현 어휘 ‘어색하다’는 본인 또는 관계의 깊이가 무관한 대상에 대하여 느낀 부자연스러움을 표현하는 데 사용된다는 것을 알 수 있다. 그리고 ‘어색하다’는 맥락에서 ‘어색

하게 웃다’, ‘어색한 분위기/웃음/미소/표정/말(혹은 언어, 영어, 한국어 등)’, ‘어색함을 느끼다’, ‘어색함이 있다/없다’와 같은 결합 구성을 이룬다.

(5) ‘만족’ 상황의 감정표현 어휘

‘만족’의 상황에서 사용되는 한국어 감정표현 어휘 ‘뿌듯하다’의 분석 결과는 다음과 같이 나타났다.

<표 II-40> ‘뿌듯하다’의 상황맥락 특징

원인	비율	상황	대상	관계
성공 / 완성으로 인한 기쁨 (성취감)	56%	• 외국어 구사력 • 좋은 자녀를 키움 • 좋은 학교 입학 • 정보를 얻어냄 • 독서 완성	1	0
타인에게 / 팀에 도움이 됨	44%	• 다른 사람을 위한 기도 • 다른 사람을 도와줌 • 운동/시위에 참여	1	1, 3, 5

‘뿌듯하다’는 말뭉치 검색에서 총 83번 사용되었으며 상황맥락 특징은 다음과 같이 나타난다. 첫 번째로 외국어 구사, 좋은 자녀를 키움, 좋은 학교에 입학함, 정보를 얻어냄 등과 같이 주로 성공 또는 완성으로 인한 기쁨과 성취감을 느끼는 상황에서 나타나며 그 비율은 56%이다. 두 번째로 타인을 위해 기도하거나 타인에게 도움을 주고, 운동, 시위에 참여하는 등 팀이나 그룹 등에 도움이 되는 행동을 하는 상황에서도 사용되고, 그 비율은 44%이다. 첫 번째 상황에서는 대상이 항상 본인으로 나타난다. 두 번째 상황에서는 대상이 사람이며 관계는 모두가 가능한 것으로 확인되었

다.

결국 한국어 감정표현 어휘 ‘뿌듯하다’는 경험자 본인 혹은 타인을 위해 어떤 일을 완성하거나 성공하였을 때 사용된다는 것을 확인할 수 있다. 이러한 ‘뿌듯하다’와 상황맥락에서 주로 결합하는 요소들은 ‘-이/가 뿌듯하다’, ‘뿌듯한 만족(감)/마음/가슴/얼굴/표정’, ‘마음/가슴(이) 뿌듯하다’ 등이다.

상술한 바와 같이 한국어 감정표현 어휘는 복잡한 의미 체계를 가지고 있으므로 상황맥락적 특징을 교육에서 활용하는 것은 학습자들이 감정표현 어휘를 효과적으로 이해·사용하는 데 도움이 될 것으로 보인다. 따라서 본 연구는 터키인 학습자를 대상으로 한국어 감정표현 어휘의 이해·사용 양상을 살펴보고, 상황맥락을 활용하는 감정표현 어휘 교육 방안을 마련하고자 한다.

III. 터키인 한국어 학습자의 감정표현 어휘 이해·사용 양상

1. 연구 방법

본고에서는 터키인 학습자들의 한국어 감정표현 어휘 능력을 이해 및 사용 차원에서 측정하는 데 목적을 두고 있으므로 테스트를 진행할 때 이해 및 사용의 두 가지 차원으로 평가하였다.⁶²⁾ 본 실험을 실행하기에 앞서 우선 터키에서 한국어를 학습하는 터키인을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 예비조사에서 얻은 결과를 활용하여 다섯 가지로 구안된 본 실험을 실행하였다. 실제 감정표현 어휘의 이해·사용 평가 단계로 넘어가기 전에 학습자들의 종속변수에 영향을 미칠 것으로 판단되는 독립변수 즉, 학습자의 개인 정보, 학습 정보, 사회적 활동에 대한 질문을 하였다. 이것은 학습자가 한국어 감정표현 어휘를 이해·사용하는 데 어느 정도 영향을 미치는지에 대한 정보를 제공한다. 연구 도구의 전체적 구성은 다음 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 터키인 학습자 대상 감정표현 어휘 연구 도구

테스트 방식	문항	내용
설문지	10개	실험에 참여한 학습자의 개인 정보, 학습 배경, 교과 외의 활동, 사회적 활동에 대한 정보를 수집한다. 즉 학습자들의 독립변수를 수집한다.
상황맥락 선다형 테스트	22개	상황맥락화된 선다형 테스트를 통하여 학습자들이 적절한 상황에서 적절한 감정표현 어휘를 선택할 수 있는지 확인하는 이해 양상 측정 테스트이다.

62) 어휘 교육은 계속 증가하는 다차원을 가지고 있으며(Henriksen 1999; Milton & Fitzpatrick 2014; Nation 2001), 이들 중의 두 개는 이해와 사용 차원이다.

상황맥락 연결하기 테스트	20개	상황맥락과 그와 일치하는 감정표현 어휘를 연결시키는 방법으로 학습자의 감정표현 어휘 이해 양상을 탐색하는 데 목적을 둔 테스트 방식이다.
상황맥락 번역 테스트	13개	터키어로 주어진 상황맥락을 한국어로 번역하는 테스트 방식으로 학습자들이 상황에 맞는 다대응 범주 감정표현 어휘를 사용할 수 있는지를 알아보는 데 목적을 두고 사용 양상을 탐색하는 연구 도구이다.
상황맥락 구성 테스트	9개	비대응 범주 한국어 감정표현 어휘를 이용하여 해당 어휘의 내포적인 의미를 드러내는 문장(혹은 문단)을 구성하는 테스트 방식이며, 학습자의 비대응 범주 감정표현 어휘 사용 양상을 알아보는 데 목적을 둔다.

1.1. 감정표현 어휘 이해 분석

1.1.1. 상황맥락 선다형 테스트

상황맥락 선다형(contextualized multiple choice) 테스트는 터키인 학습자들이 다대응 범주 및 비대응 범주의 한국어 감정표현 어휘들의 의미를 얼마나 정확히 판단하는지를 탐색하기 위하여 모색되었다. 이 테스트는 터키어로는 하나의 어휘로 번역되는 복수의 한국어 감정표현 어휘들이 내포하고 있는 차이점을 터키인 한국어 학습자들이 이해하고 있는지 확인하는 데 목적을 두고 있다. 연구대상 어휘들 중 다대응 및 비대응 범주의 감정표현 어휘 총 22개를 이용하여 22개의 문항을 제시하였다. 각 질문의 선택지는 4개로 정답이 한 개, 오답이 세 개로 구성되어 있다.

테스트의 질문 및 선택지의 신뢰성 정도는 그로부터 얻은 결과의 신뢰성과 관련이 깊으며, 테스트 내 텍스트 및 제시되는 보기들 중 정답 및 그와 함께 나열되는 잠재적 답들의 관계가 질문의 타당도 및 신뢰도를 정한

다. 따라서 본 연구에서 제시된 선다형 테스트 문항들은 이러한 견해를 바탕으로 II장에서 제시된 내용을 활용하여 마련되었다. 선다형 테스트 문항의 구성 및 분석은 다음과 같다.

<그림 III-1> 상황맥락 선다형 테스트 기본 구성

- 11) 오랜만에 휴가를 내고, 고향에 부모님을 뵈러 갔어요. 부모님 댁에 열흘 정도 있으려고 했었지요. 처음에는 늦잠을 자고, 마음껏 TV를 보고, 부모님과 그동안 못했던 이야기들을 해서 아주 재미가 있었지만 3일째부터는 뻘뻘한 서울 생활이 익숙해서 그런지 할 것이 없어 너무 그래서 이틀 더 있다가 결국 기차표를 사서 서울로 돌아왔어요.
- a) 질렸어요 b) 심심했어요 c) 속상했어요 d) 지루했어요

위의 <그림-I 1>은 상황맥락 선다형 테스트의 11번 문항으로 질문 내용은 II 장의 말뭉치 분석 결과에 따라 마련되었다. 본 질문의 정답은 ‘심심하다’이다. ‘심심하다’의 맥락 분석 결과를 살펴보면 ‘할 것이 없다’가 압도적으로 많이 나타남을 확인할 수 있다. 또한 이러한 맥락 단서 외의 ‘심심하다’가 나타나는 장면은 주로 ‘시골에 가는 도시인’이다. 이 맥락이 ‘심심하다’의 의미를 파악하기에 가장 적합하기 때문에 이를 바탕으로 ‘문항 11’에 내용을 마련하였다. 문항11에서도 말뭉치 분석과 마찬가지로 도시에서 시골로 놀러간 사람이 있고, ‘할 것이 없어’라는 표현을 사용하여 ‘심심하다’를 강조하고 있다. 문항11의 선택지를 살펴보면 ‘질리다’ 및 ‘지루하다’는 ‘심심하다’와 유의어 관계이지만 사용되는 맥락에 따라 내포적 의미가 서로 다른 것을 알 수 있다. ‘속상하다’와 같은 경우에는 그 의미가 ‘심심하다’와 비슷하지 않으나 그에 해당되는 터키어 어휘는 ‘심심하다’와 똑같이 나타나기 때문에 선택지 c)도 선택이 가능한 것처럼 보인다. 따라서 이와 같은 유사한 의미의 어휘들이 ‘심심하다’와 함께 제시되어 매력적인 오답(false friend)으로서 문항의 타당도 및 신뢰도를 높인다.

1.1.2. 상황맥락 연결하기 테스트

상황맥락 연결하기(minimal context matching) 테스트는 연구대상 어휘와 그 의미를 나타내는 최소한의 맥락을 맞추는 테스트 방식이다. 이러한 테스트 방식은 학습자들이 의미가 유사한 감정표현 어휘들의 내포적인 의미와 상황적 특징을 어느 정도 알고 있는지 파악하는 데 효과적이다. 맥락 맞추기 테스트에서 답으로 제시된 어휘들의 의미가 서로 비슷하기 때문에 여기서 제시하는 맥락의 내용을 심도 있게 마련하는 것이 타당한 질문을 만들어 신뢰도가 높은 결과를 얻는 데 매우 중요하다. 따라서 본 테스트도 말뭉치 분석 결과를 바탕으로 구안되었다. 상황맥락 연결하기 테스트의 구성 및 분석은 다음과 같다.

<그림 III-2> 상황맥락 연결하기 테스트 기본 구성

1) 각 문단에 알맞은 단어를 맥락에 맞게 선택하십시오.

a	새로 산 책을 이틀째 읽고 있는데 작가가 사용한 언어도, 쓴 내용도 재미가 없다. 책이 너무 그래서 더 이상 읽고 싶지 않다.	☐	1	심심하다
b	내 옆 테이블에는 모두 오늘 처음 만난 사람들이 앉아 있었는데 분위기가 서먹서먹했고, 서로 얼굴만 보는 사람들이 매우 그랬다 .	☐	2	지루하다
c	지방 병원에서 일하기 시작한 의사는 환자도 없고, 할 수 있는 것도 많지 않아서 하루종일 의자에 앉아만 있는 기분이 그렇다 .	☐	3	어색하다
d	메뉴는 매일 바뀌지만 맛은 똑같은 것 같은 학교식당에서 매일 점심, 저녁을 먹는 것이 매우 그렇다 .	☐	4	질리다

위의 <그림-I 2>에서 제시한 맥락 맞추기 테스트에서 학습자들이 적합하다고 생각하는 단어의 번호를 맥락 옆의 동그라미 안에 기재한다. 각 낱말에 해당하는 내용은 그 낱말의 상황맥락 특징에 따라 모색되었다. ‘1 심심하다’는 지방 병원 의사가 ‘할 수 있는 것이 없고 하루 종일 앉아 있는 것’, ‘2 지루하다’는 ‘책의 단조로운 내용’, ‘3 어색하다’는 ‘새로 만나 낯

설어하는 사람들’ ‘4 질리다’는 ‘음식이 매일 비슷한 것’이 해당 어휘들이 가지고 있는 대표적인 상황맥락 특징이다.⁶³⁾

상황맥락 연결하기 테스트에서 같은 상황의 다대응 범주 감정표현 어휘나 비대응 범주 감정표현 어휘 외의 상황맥락적 특징이 이질적인 감정표현이 제시된 이유는 이들 어휘들에 해당하는 터키어 단어들이 다의적 관계를 지니기 때문이다.⁶⁴⁾

1.2. 감정표현 어휘 사용 분석

1.2.1. 상황맥락 번역 테스트

썸버리(Thornbury, 2002)에서는 번역 테스트는 마련하는 것과 그로 인해 데이터를 수집하는 것이 용이한 어휘평가 방법이라고 주장한다.⁶⁵⁾ 특히 번역될 내용이 잘 마련된 텍스트는 학습자의 어휘력을 판단하는 데 매우 효과적이라고 한다. 따라서 본 연구에서도 학습자들의 한국어 감정표현 어휘 사용 양상을 알아보기 위하여 번역 테스트를 사용하고자 한다.

본 연구에서 상황맥락 번역 테스트는 다대응 범주에 포함된 감정표현 어휘에 대한 사용 양상을 알아보기 위하여 모색되었다. 테스트를 모색하기 위하여 말뭉치 비교 방법을 사용하였다. 국립국어원 국어말뭉치에서 감정표현 어휘가 나타나는 대표적인 맥락을 선택한 후 그에 해당하는 터키어 단어를 터키어 말뭉치에서 검색하여 한국어 맥락과 비슷한 맥락을 터키어

63) 이 질문에서 ‘어색하다’는 함께 제시된 단어들과 의미가 매우 다르나, 새로운 사람을 만나는 맥락에서 터키어 ‘sıkılmak’와 같은 형태로 나타나기 때문에 같은 그룹에서 제시하였다.

64) 본 테스트 방식에서 다대응 범주에 들어간 모든 어휘들을 사용하였으나 ‘뿌듯하다’를 제외하였다. 이것은 ‘뿌듯하다’와 유사한 관계로 짝 지을 수 있는 다른 어휘가 연구 대상에 포함되지 않기 때문이다. 따라서 ‘뿌듯하다’에 대한 이해 양상을 상황맥락 선다형 테스트 결과만으로 판단하고자 한다.

65) 최근에 어휘 테스트로서 번역 테스트가 가장 신뢰할 수 있는 방법으로 각광을 받고 있으며 이해 및 사용 어휘를 측정하는 데 다른 연구도구보다 효과적이다(Webb, S., 2008:82).

말뭉치에서 찾았다.⁶⁶⁾ 맥락 간의 주어, 목적어 등의 일부 문장 성분은 상이하나 맥락 내용 및 두 언어의 감정표현 어휘가 가지고 있는 상황맥락적 의미가 비슷한 터키어 맥락을 번역 대상으로 선정하였다. 또한 상황맥락 번역 테스트를 학습자들에게 제시할 때 터키어 감정표현 어휘를 굵게 표시하였다. 이는 터키어의 다의성으로 인하여 연구 대상 감정표현 어휘 외의 다른 어휘를 선택할 수 있는 가능성을 낮추기 위함이다.⁶⁷⁾ 본 테스트는 감정표현 어휘 선정이 중요하므로 학습자들이 번역한 내용에서 사용한 감정표현 어휘만 중요하게 다루었으며 그 외의 번역 내용은 논문에 반영하지 않았다. 그리고 학습자들이 선택한 13개의⁶⁸⁾ 감정표현 어휘들을 통계적으로 기술하여 어떤 맥락에서 어떤 감정표현 어휘를 선택하는지 살펴보고자 한다.

1.2.2. 상황맥락 구성 테스트

상황맥락 구성 테스트에서 학습자들로 하여금 비대응 범주 감정표현 어휘를 동일한 의미를 가진 터키어 어휘로 입력하고 그 내포적인 의미를 드러낼 수 있는 맥락을 한국어로 구성할 것을 요청하였다. 본 테스트에서 학습자들이 입력한 내용을 통계적으로 기술하기 위하여 입력된 내용에 따라

66) 터키어 말뭉치(Turkish Corpus)는 신문(온라인 포함), SNS, 논문, 소설 등 13억의 토큰을 포함한 언어정보 데이터베이스이다.

67) 특히 ‘sıkılmak’과 같은 경우에 선택할 수 있는 어휘가 매우 많다. 에시쓰즈(Essiz, 2019)에 의하면 터키어 감정표현 어휘 ‘sıkılmak’의 의미를 기본적으로 세 가지의 감정 종류로 나눌 수 있고, 각 감정 종류 안에 감정표현 어휘가 여러 가지 포함될 수 있다. 연구자에 따르면 ‘sıkılmak’에 해당되는 감정표현 어휘는 11개가 있으며 맥락이 다양해지면 어휘의 수도 많아질 수 있다고 주장한다.

68) 웹에 의하면 번역 테스트는 유의어 문제를 발생시킨다. 열린 방식으로 테스트를 마련한 결과 학습자가 예상외의 단어를 사용할 수 있다(Webb, S., 2008:84-85). 따라서 다의어 특징을 가지고 있는 터키어를 한국어로 번역 시 학습자가 선택할 수 있는 어휘의 수를 한정적으로 제시하지 않는 경우에 연구 대상 감정표현 어휘 외의 다른 어휘를 사용할 수 있다. 따라서 상황맥락 번역 테스트에서 학습자가 연구 대상 어휘 외의 다른 어휘를 기재하지 못하도록 13개의 다대응 범주 감정표현 어휘를 제한적으로 제공하였다.

코딩하였다. 문항에 입력 정보가 전혀 없는 결과를 ‘0’, 어휘의 뜻만 터키어 어휘로 입력하고 두 어휘의 의미가 상이한 결과를 ‘1’, 적절한 터키어 어휘는 입력하였으나 맥락을 구성하지 않은 결과를 ‘2’ 터키어 어휘와 맥락을 모두 입력하였으나 터키어 어휘만 적절히 입력하고 맥락에서는 한국어 어휘의 의미가 적절히 드러나지 않은 결과를 ‘3’, 어휘와 맥락을 모두 적절한 어휘로 입력하고, 그 의미가 적절히 드러나는 결과를 ‘4’로 코딩하여 통계분석을 하였다. 이후 맥락 구성 테스트 결과 분석에서 각 코드를 아래와 같이 표기하였다. ‘0’은 ‘입력 없음’, ‘1’은 ‘단어 틀리다’, ‘2’는 ‘단어 맞다’, ‘3’은 ‘문장 틀리다’, ‘4’는 ‘문장 맞다’이다.

<표 III-2> 상황맥락 구성 테스트 결과 표기 및 코드

코드	상황맥락 구성 테스트				테스트 결과 표기
	어휘		맥락		
	입력	적절함	입력	적절함	
0	X	X	X	X	입력 없음
1	0	X	X	X	단어 틀리다
2	0	0	X	X	단어 맞다
3	0	0	0	X	문장 틀리다
4	0	0	0	0	문장 맞다

이와 같은 코딩을 통하여 터키인 학습자들이 비대응 범주 한국어 감정 표현 어휘를 사용할 때 기본적인 터키어의 뜻만을 아는지, 한국어의 내포적 의미를 아는지 확인할 수 있다. 또한 이러한 코딩 방식은 한국어 감정 표현 어휘의 의미를 터키어로 습득한 학습자 중 그 내포적 의미를 이해하고 있는 학습자의 비율을 알아내는 데에도 활용되었다.

2. 터키인 한국어 학습자의 감정표현 어휘 이해 양상

본 절에서 터키인 학습자의 한국어 감정표현 어휘 이해 양상을 제시하고자 한다. 먼저 학습자 정보 즉, 독립변수에 따른 결과 및 상관관계를 제시한 후 상황맥락 선다형 테스트(MQ=Multiple-choice Questionary) 및

상황맥락 연결하기(TQ=Text-matching Questionary)에서 문항들을 어휘를 중심으로 제시하고자 한다. 터키인 학습자의 한국어 감정표현 어휘의 전반적인 이해 양상은 다음과 같다.

<표 III-3> 터키인 학습자의 한국어 감정표현 어휘 이해 양상

MQ 이해 양상	TQ 이해 양상	평균
0.5139	0.4333	0.4756

MQ에서 총 22개 문항에 대한 학습자들의 평균 정답률은 51%로 나타났다. TQ의 경우에는 20개의 문항에 대한 정답률이 43%로 나타났다. 두 개의 테스트의 평균값은 48(0.4756)%로 나타났다. 조사 결과 터키인 학습자들의 한국어 감정표현 어휘에 대한 이해 양상이 50% 이하로 나타나 학습자들이 연구대상 어휘들을 이해하는 데 어려움을 겪고 있음을 증명한다. 각 테스트에서 문항별 양상을 내림차순으로 제시한 결과는 다음과 같다.

<표 III-4> MQ - TQ 문항별 정답률(내림차순)

MQ 문항 별 정답률						TQ 문항 별 정답률					
	#	%		#	%		#	%		#	%
1	20	78	12	3	53	1	2	77	11	9	41
2	13	71	13	16	53	2	11	63	12	19	41
3	12	70	14	1	49	3	4	57	13	16	38
4	6	70	15	14	41	4	13	56	14	15	34
5	17	69	16	5	35	5	1	53	15	8	33
6	22	68	17	10	33	6	3	51	16	6	32
7	2	66	18	18	33	7	17	47	17	10	31
8	11	64	19	21	31	8	14	46	18	5	30
9	15	58	20	19	27	9	12	45	19	18	25
10	8	55	21	7	27	10	7	44	20	20	23
11	4	54	22	9	23						

위의 <표 III-4>에서 제시한 각 테스트의 문항별 정답률을 살펴보면 MQ에서 문항20(어색하다)이 78%로 가장 높게 나타나며 문항13(귀찮다)은

71%, 12(속상하다), 6(섭섭하다)은 70%로 나타나 그 뒤를 이었다. 본 테스트에서 문항9(질리다)의 정답률이 가장 낮은 것(23%)으로 나타났다. TQ에서는 문항2[1-a](어색하다)가 77%로 가장 높은 정답률을 보인 반면에 문항20[5-d](섭섭하다)은 23%로 정답률이 가장 낮았다.

2.1. 상황맥락에 따른 다대응 범주 감정표현 어휘 이해 양상

본 절에서 학습자들이 다대응 범주에 포함된 감정표현 어휘에 대한 대답을 중심으로 상황별 이해 양상을 살펴도록 한다. 먼저 ‘동정’ 상황의 감정표현 어휘 ‘불쌍하다, 아깝다, 안타깝다’, 둘째로 ‘지루함’ 상황의 감정표현 어휘 ‘심심하다, 지루하다, 질리다’, 셋째로 ‘수치심’ 상황의 감정표현 어휘 ‘민망하다, 부끄럽다, 창피하다’, 마지막으로 ‘괴로움’ 상황의 감정표현 어휘 ‘갑갑하다, 괴롭다, 답답하다, 속상하다’의 이해 양상을 제시하고자 한다.

2.1.1. ‘동정’ 상황의 감정표현 어휘

터키인 한국어 학습자들이 터키어로 주로 ‘yazık’로 해석한 ‘동정’ 상황의 감정표현 어휘 ‘불쌍하다, 아깝다, 안타깝다’의 문항들에 대한 답변의 양상을 살펴보았다. 선다형 테스트에서 ‘불쌍하다, 아깝다, 안타깝다’가 정답인 문항(MQ1, MQ4, MQ15)은 세 가지가 있다. 각 문항에서 영가설은 정답의 선택률을 50%로 정하고 그 외의 유의어인 어휘들의 선택률을 20%로 정하였다. 정답과 의미적으로 관계가 없는 선택지의 선택률을 10%로 정하고 해당 선택지를 선택하거나 문항에 답하지 않은 학습자는 질문을 이해하지 못하거나 해당 어휘를 모르는 것으로 판단한다. 각 문항에서 ‘불쌍하다, 아깝다, 안타깝다’는 다음과 같은 양상을 보이고 있다.

<표 III-5> ‘동정’ 상황의 감정표현 어휘 선다형 테스트 결과

MQ1 (아깝다)	빈도(명)	비율 (%)	MQ4 (불쌍하다)	빈도(명)	비율 (%)	MQ15 (안타깝다)	빈도(명)	비율 (%)
0	2	1.3	0	8	5.3	0	5	3.3
안타깝다	37	24.7	불쌍하다	84	56.0	아깝다	25	16.7
귀찮다	15	10.0	아깝다	14	9.3	불쌍하다	27	18.0
아깝다	76	50.7	갑갑하다	16	10.7	답답하다	5	3.3
불쌍하다	20	13.3	안타깝다	28	18.7	안타깝다	88	58.7
합계	150	100	합계	150	100	합계	150	100

MQ1에서는 정답인 ‘아깝다’는 76명이 선택하여 정답률이 50.7%로 나타났다. 그 외의 유의관계를 가지고 있는 매력적인 선택지인 ‘안타깝다’는 37명이 선택하여 24.7%, ‘불쌍하다’는 20명이 선택하여 13.3%의 정답률을 보였다. ‘귀찮다’는 15명이 선택하여 정답률이 10%로 나타났다. MQ1에 대답하지 않은 학습자는 2명으로 1.3%에 불과하였다. 따라서 본 문항에서 학습자들의 50.7%는 ‘아깝다’의 의미를 정확히 학습한 반면에 38%는 그의 의미를 잘 파악하지 못하여 ‘안타깝다’나 ‘불쌍하다’로 혼동하는 것으로 확인되었다. 그리고 학습자들 중 11.3%는 문항을 이해하지 못하거나 선택지의 어휘들을 모르는 것으로 확인되었다.

MQ에서 ‘불쌍하다’를 선택한 학습자는 84명이고, 정답률은 56%로 나타났다. 그 외의 매력적인 선택지들 중 ‘안타깝다’는 28명이 선택하여 18.7%의 정답률을, ‘아깝다’는 14명이 선택하여 9.3%의 정답률을 보였다. ‘갑갑하다’의 경우에는 16명의 학습자가 선택하여 10.7%의 정답률을 보이고 있다. 해당 문항에 대답하지 않은 학습자는 8명으로 5.3%로 나타났다. 결과적으로 학습자들의 56%는 ‘불쌍하다’의 의미를 문제없이 이해하는 것으로 나타났으며 28%가 그 의미를 완벽하게 학습하지 못한 것으로 확인되었다. 또한 학습자들 중 16%는 해당 문항을 이해하지 못하거나 해당 단어들을 모르는 것으로 판단되었다.

MQ15에서 정답인 ‘안타깝다’를 88명의 학습자가 선택하여 정답률이 58%로 나타났다. 매력적인 선택지의 선택률을 살펴보면 ‘불쌍하다’는 27명이 선택하여 18%의 정답률을 보였으며, ‘아깝다’는 25명이 선택하여

16.7%의 정답률을 보였다. ‘답답하다’를 선택한 학습자는 5명으로 3.3%에 불과했으며, 해당 문항에 답을 하지 않은 학습자도 동일한 비율로 나타났다. 이러한 결과를 바탕으로 터키인 한국어 학습자들 중 58.7%가 ‘안타깝다’의 의미를 이해하는 데 문제를 겪지 않는 것으로 확인되는 반면 34.7%의 학습자는 그 의미를 정확히 이해하지 못하는 것으로 확인되었다. 또한 학습자들의 6.6%가 문항을 이해하지 못하거나 해당 어휘들의 의미를 모르는 것으로 나타났다.

학습자들을 대상으로 한 상황맥락 연결하기 테스트에서 각 감정표현 어휘에 대한 정답률은 다음 <표 III-6>과 같다.

<표 III-6> 상황맥락 연결하기 테스트 [2) a. b. c. d.] 결과

TQ5(아쉽다)	빈도(명)	비율(%)	TQ6(안타깝다)	빈도(명)	비율(%)
0	3	2.0	0	5	3.3
아쉽다	45	30.0	아쉽다	44	29.3
불쌍하다	42	28.0	불쌍하다	12	8.0
아깝다	30	20.0	아깝다	40	26.7
안타깝다	30	20.0	안타깝다	49	32.7
합계	150	100	합계	150	100
TQ7(불쌍하다)	빈도(명)	비율(%)	TQ8(아깝다)	빈도(명)	비율(%)
0	5	3.3	0	4	2.7
아쉽다	22	14.7	아쉽다	36	24.0
불쌍하다	70	46.7	불쌍하다	24	16.0
아깝다	18	12.0	아깝다	55	36.7
안타깝다	35	23.3	안타깝다	31	20.7
합계	150	100	합계	150	100

위 <표-III 6>에서 터키인 학습자들이 한국어 감정표현 어휘 ‘불쌍하다, 아깝다, 안타깝다, 아쉽다’에 대한 정답률을 제시한다.⁶⁹⁾ TQ5~8은 같은

69) 본 연구에서 ‘아쉽다’는 비대응 범주에 포함된 감정표현 어휘로 설정되었으나 기본적으로 한국어교육에서 ‘아깝다’나 ‘안타깝다’의 유의어로 나타난다. 또한 터키에서 ‘아쉽다’는 ‘불쌍하다, 아깝다, 안타깝다’와 동일하게 ‘yazık’로 해석되는 경우가 많으므로 ‘불쌍하다, 아깝다, 안타깝다’와 같은 문항에서 제시하였다.

집합의 상황맥락 연결하기 테스트 문항이므로 각 질문의 정답에 대한 내용만 기술하고자 한다.

TQ5에서 정답인 ‘아쉽다’는 학습자 45명이 선택하여 정답률이 30%에 불과하였다. 해당 상황맥락 연결하기 테스트 문항에서 ‘아쉽다’는 가장 낮은 정답률을 보였다. TQ6에서 ‘안타깝다’를 선택한 학습자가 49명이었고, 정답률은 32.7%였다. TQ7에서는 ‘불쌍하다’를 70명이 선택하여 46.7%로 정답률이 가장 높았다. TQ8 같은 경우에는 학습자 55명이 ‘아깝다’를 선택하여 정답률이 36.7%로 나타났다. 따라서 본 문항에서 ‘불쌍하다’의 정답률이 가장 높았고 ‘아깝다’는 그 뒤를 이어 두 번째로 나타났다. ‘안타깝다’는 세 번째로 정답률이 높았고 ‘아쉽다’의 정답률이 가장 낮은 것으로 나타났다.

이상에서의 정답률을 살펴보면 터키인 학습자들의 각 질문에 대한 선택률이 비슷한 양상을 보여 이들이 한국어 감정표현 어휘 ‘불쌍하다, 아깝다, 안타깝다, 아쉽다’의 순서로 의미를 구별하지 못하는 것으로 확인되었다. 그리고 <표 III-6>에서 정답 외의 답을 살펴본 결과 학습자들이 각각의 감정표현 어휘를 특별히 한 가지의 어휘와 혼동하는 것이 아니라 모든 어휘들의 의미를 서로 혼동하는 것으로 나타났다.

2.1.2. ‘지루함’ 상황의 감정표현 어휘

터키인 한국어 학습자들의 맥락화된 선다형 테스트에서의 ‘지루함’ 상황의 감정표현 어휘 ‘심심하다, 지루하다, 질리다’에 대한 정답률과 선택률은 다음과 같다.

<표 III-7> ‘지루함’ 상황의 선다형 테스트 결과

MQ9 (질리다)	빈도(명)	비율 (%)	MQ11 (심심하다)	빈도(명)	비율 (%)	MQ18 (지루하다)	빈도(명)	비율 (%)
0	1	0.7	0	4	2.7	0	13	8.7
답답하다	54	36.0	질리다	8	5.3	질리다	52	34.7
지루하다	44	29.3	심심하다	97	64.7	지루하다	49	32.7
질리다	35	23.3	속상하다	12	8.0	심심하다	18	12.0
심심하다	16	10.7	지루하다	29	19.3	귀찮다	18	12.0
합계	150	100	합계	150	100	합계	150	100

MQ9에서 학습자들 중 35명이 정답인 ‘질리다’를 선택하여 정답률이 23.3%에 불과하였다. 그 외의 선택지 중 ‘답답하다’는 54명이 선택하여 36%, ‘지루하다’는 44명이 선택하여 29.3%. ‘심심하다’는 16명이 선택하여 10.7%의 선택률을 보였다. 본 문항에 답하지 않은 학습자는 1명으로 0.7%의 선택률을 보였다. 따라서 감정표현 어휘 ‘질리다’는 습득이 이루어지지 않은 것으로 확인된다. 또한, 학습자들이 ‘답답하다’나 ‘지루하다’의 뜻을 학습할 때 ‘질리다’의 뜻을 포함하여 학습하기 때문에 그 단어들의 선택률이 더욱 높게 나타났음을 확인할 수 있다. 질문에 답하지 않은 학습자는 1명으로 문항을 이해하지 못한 학습자는 거의 없는 것으로 판단하였다.

MQ11은 학습자들의 97명이 ‘심심하다’를 선택하여 정답률이 64.7%로 나타나 해당 감정표현 어휘들 중 정답률이 가장 높았다. 그 외의 선택지들 중 ‘질리다’는 8명이 선택하여 5.3%, ‘지루하다’는 29명이 선택하여 19.3%, ‘속상하다’는 12명이 선택하여 8%의 선택률을 보였다. 학습자들 중 4명이 답을 하지 않았는데 그 비율은 2.7%였다. 이를 통해 터키인 학습자들은 ‘심심하다’에 대해 비교적 잘 이해하고 있는 것으로 확인되었다. 2.7%의 학습자는 문항을 이해하지 못한 것으로 판단되었고 나머지 32.6%는 ‘심심하다’의 의미를 ‘지루하다, 질리다, 답답하다’와 혼동하는 것으로 확인되었다.

MQ18에서는 정답인 ‘지루하다’를 선택한 학습자는 49명으로 정답률이 32.7%에 불과하였다. 그 외의 매력적인 선택지 중 ‘질리다’는 52명이 선택하여 34.7%의 선택률을 보였으며, ‘심심하다’는 18명이 선택하여 12%

로 나타났다. ‘귀찮다’를 선택한 학습자는 18명이었고, 선택률은 12%였다. 본 문항에 답하지 않은 학습자는 13명으로 비율은 8.7%였다. 이와 같이 정답을 선택한 학습자의 비율이 낮게 나타나는 결과를 통해 터키인 학습자들이 한국어 감정표현 어휘 ‘지루하다’의 의미를 잘 이해하지 못하고 있는 것으로 확인되었다. 또한 MQ9에서 ‘지루하다’의 선택률을 고려하면 학습자들이 주로 ‘질리다’와 ‘지루하다’의 의미를 혼동한다는 것을 알 수 있다.

<표 III-8> 상황맥락 연결하기 테스트 [1) a. b. c. d.] 결과

TQ1 (지루하다)	빈도(명)	비율 (%)	TQ3 (심심하다)	빈도(명)	비율 (%)	TQ4 (질리다)	빈도(명)	비율 (%)
0	1	0.7	0	1	0.7	0	1	0.7
심심하다	45	30.0	심심하다	80	53.3	심심하다	17	11.3
지루하다	82	54.7	지루하다	25	16.7	지루하다	38	25.3
어색하다	8	5.3	어색하다	10	6.7	어색하다	6	4.0
질리다	14	9.3	질리다	34	22.7	질리다	88	58.7
합계	150	100	합계	150	100	합계	150	100

<표 III-8>에서 학습자들이 ‘지루함’ 상황의 감정표현 어휘와 알맞은 맥락을 선택한 결과이다.⁷⁰⁾ TQ1에서 정답인 ‘지루하다’를 선택한 학습자는 82명으로 정답률은 54.7%로 나타났다. 두 번째로 많은 선택률을 보인 감정표현 어휘 ‘심심하다’는 45명이 선택하여 30%의 선택률을 보였다. ‘질리다’를 선택한 학습자는 14명으로 9.3%의 선택률을 보였다. TQ3에서 ‘심심하다’는 80명이 선택하여 53.3%의 정답률을 보였다. 그 외의 ‘지루함’ 감정표현 어휘 ‘지루하다’는 16.7%, ‘질리다’는 22.7%의 선택률을 보였다. TQ4에서 정답인 ‘질리다’는 88명이 선택하여 58.7%로 ‘지루함’ 감정표현 어휘들 중에서 정답률이 가장 높았다. ‘지루하다’는 25.3%, ‘심심하다’는 11.3%의 선택률을 보였다.

70) ‘어색하다’는 터키어에서의 의미와 형태가 ‘지루함’ 감정표현 어휘들과 가장 가까운 것으로 판단하여 이들 감정표현 어휘들과 같이 제시하였다. 그러나 본 절에서 ‘어색하다’에 대한 분석을 하지 않는다.

이상의 결과를 바탕으로 다대응 범주 감정표현 어휘들 중 ‘지루함’ 상황의 감정표현 어휘들이 모두 50% 이상의 정답률을 보여 이 범주에서 평균 정답률이 가장 높은 것으로 나타났다. 이에 이들 어휘에 대한 학습이 상대적으로 잘 이루어진 것으로 판단되었다.

2.1.3. ‘수치심’ 상황의 감정표현 어휘

터키인 한국어 학습자들의 맥락화된 선다형 테스트에서의 ‘수치심’ 상황의 감정표현 어휘 ‘민망하다, 부끄럽다, 창피하다’에 대한 정답률과 선택률은 다음과 같다.

<표 III-9> ‘수치심’ 상황의 감정표현 어휘 선다형 테스트 결과

MQ2	빈도(명)	비율(%)	MQ8	빈도(명)	비율(%)	MQ19	빈도(명)	비율(%)
0	5	3.3	0	8	5.3	0	1	0.7
답답하다	14	9.3	창피하다	84	56.0	속상하다	11	7.3
민망하다	13	8.7	속상하다	14	9.3	부끄럽다	45	30.0
창피하다	14	9.3	민망하다	34	22.7	민망하다	40	26.7
부끄럽다	104	69.3	괴롭다	10	6.7	창피하다	53	35.3
합계	150	100	합계	150	100	합계	150	100

MQ2에서는 학습자들 중 104명이 ‘부끄럽다’를 선택하여 정답률이 69.3%로 나타났다. 동일 문항 내의 매력적인 선택지 중 ‘창피하다’는 14명이 선택하여 9.3%, ‘민망하다’는 13명이 선택하여 8.7%의 선택률을 보였다. ‘답답하다’를 선택한 학습자는 14명이었고 비율은 9.3%였다. 문항에 답하지 않은 학습자는 5명이었으며 비율은 3.3%였다. 본 문항을 통해 다수의 터키인 학습자들이 한국어 감정표현 어휘 ‘부끄럽다’의 의미를 습득한 것으로 확인이 되었다. 3.3%의 학습자는 문항을 이해하지 못한 것으로 나타났으며 27.3%의 학습자는 해당 감정표현 어휘의 의미를 ‘창피하다, 민망하다, 답답하다’와 혼동하는 것으로 확인되었다.

MQ8에서 ‘창피하다’를 선택한 학습자는 84명으로 정답률이 56%로 나타

났다. 나머지 선택지들 중 ‘민망하다’는 34명이 선택하여 22.7%, ‘속상하다’는 14명이 선택하여 9.3%, ‘괴롭다’는 10명이 선택하여 6.7%의 선택률을 보였다. 문항에 답하지 않은 학습자는 8명이었고 비율은 5.3%였다. 따라서 터키인 학습자들의 56%가 ‘창피하다’의 의미를 습득한 것으로 확인된 반면 22.7%가 ‘민망하다’와 혼동하는 것으로 나타났다. 16%의 학습자는 해당 어휘의 의미와 ‘속상하다’ 및 ‘괴롭다’의 의미를 혼동하는 것으로 나타나, 5.3%가 문항을 이해하지 못한 것으로 확인되었다.

MQ19에서 ‘민망하다’를 선택한 학습자는 40명으로 정답률이 26.7%에 불과하였다. 매력적인 선택지 중 ‘창피하다’는 53명이 선택하여 선택률이 35.3%로 나타났으며 ‘민망하다’는 45명이 골라 선택률이 30%로 나타났다. ‘속상하다’를 선택한 학습자는 11명으로 비율이 7.3%였다. 문항에 답하지 않은 학습자는 1명이었다. 따라서 터키인 학습자들은 ‘민망하다’의 의미를 잘 습득하지 못한 것으로 확인되었다. 오히려 매력적 선택지인 ‘부끄럽다’와 ‘창피하다’가 더욱 높은 선택률을 보였다.

본 절에서 감정표현 어휘 ‘부끄럽다, 창피하다, 민망하다’의 대한 선다형 테스트 결과를 분석하여 그들 중 ‘민망하다’의 정답률이 가장 낮아 터키인 학습자들이 그 의미를 이해하는 데 어려움을 겪고 있다는 것을 확인하였다. ‘창피하다’는 그 다음으로 이해하기 어려워하며, ‘부끄럽다’는 해당 어휘들 중 습득이 가장 잘 이루어졌음을 알 수 있었다.

<표 III-10> 상황맥락 맞추기 테스트 [3) a. b. c.] 결과

TQ9 (창피하다)	빈도(명)	비율 (%)	TQ10 (민망하다)	빈도(명)	비율 (%)	TQ11 (부끄럽다)	빈도(명)	비율 (%)
0	0	0	0	2	1.3	0	2	1.3
민망하다	68	45.3	민망하다	47	31.3	민망하다	33	22.0
부끄럽다	19	12.7	부끄럽다	35	23.3	부끄럽다	96	64.0
창피하다	63	42.0	창피하다	66	44.0	창피하다	19	12.7
합계	150	100	합계	150	100	합계	150	100

‘수치심’ 감정표현 어휘와 상황맥락 연결하기 테스트의 결과 TQ9에서 ‘창피하다’를 선택한 학습자는 63명이며 정답률이 42%로 나타났다. 학습

자들이 본 맥락과 일치시키는 선택률이 가장 높은 선택지는 ‘민망하다’이고 선택률이 45.3%로 나타났다. ‘부끄럽다’를 선택한 학습자는 19명이었으며 12.7%의 선택률을 보였다. TQ10에서 정답인 ‘민망하다’를 선택한 학습자는 47명이었으며 정답률이 31.3%에 불과하였다. 이 문항에서 학습자들의 23.3%는 ‘부끄럽다’를 선택하였으며 44%는 ‘창피하다’를 선택하였다. TQ11에서는 96명의 학습자가 ‘부끄럽다’를 선택하여 64%의 정답률을 보였다. ‘민망하다’의 선택률이 22%였고, ‘창피하다’는 선택률이 12.7%로 나타났다.

따라서 ‘수치심’ 감정표현 어휘들 중 ‘민망하다’와 ‘창피하다’의 선택률이 TQ9, TQ10에서 매우 비슷한 양상으로 나타난 것은 이 단어들의 학습에 문제가 있어, 학습자들이 이들 어휘들의 의미를 구별하지 못한다는 것을 보여준다.

2.1.4. ‘괴로움’ 상황의 감정표현 어휘

터키인 학습자들이 터키어 감정표현 어휘의 다의성 특징으로 인하여 혼동을 느끼는 ‘괴로움’ 상황의 한국어 감정표현 어휘 ‘갑갑하다, 괴롭다, 답답하다, 속상하다’의 이해 양상을 다음과 같이 제시하고자 한다. 또한 이들 감정표현 어휘 외에 터키어 해석이 이들과 비슷한 형태로 나타나는 ‘심심하다, 지루하다’ 등의 어휘들과 혼동하여 이해하는지도 살펴보도록 한다.

<표 III-11> ‘괴로움’ 상황의 감정표현 어휘 선다형 테스트 결과

MQ5 (갑갑하다)	빈도(명)	비율 (%)	MQ12 (속상하다)	빈도(명)	비율 (%)
0	3	2.0	0	5	3.3
심심하다	74	49.3	속상하다	108	72.0
쓸쓸하다	5	3.3	지루하다	16	10.7
속상하다	17	11.3	답답하다	17	11.3
갑갑하다	51	34.0	심심하다	4	2.7
합계	150	100	합계	150	100

MQ16 (답답하다)	빈도(명)	비율 (%)	MQ21 (괴롭다)	빈도(명)	비율 (%)
0	4	2.7	0	7	4.7
질리다	39	26.0	허전하다	30	20.0
답답하다	80	53.3	쓸쓸하다	49	32.7
지루하다	16	10.7	괴롭다	46	30.7
심심하다	11	7.3	어색하다	18	12.0
합계	150	100	합계	150	100

MQ5에서 학습자 중 51명이 ‘갑갑하다’를 선택하여 정답률이 34%로 나타났다. 매력적인 선택지들 중 ‘심심하다’는 74명 선택하여 49.3%로 선택률이 가장 높았고, ‘속상하다’는 17명이 선택하여 11.3%의 선택률을 보였다. ‘쓸쓸하다’를 선택한 학습자는 5명으로 선택률이 3.3%로 나타났으며, 문항에 답하지 않은 학습자는 3명으로 비율이 2%였다. 따라서 학습자들 중 ‘갑갑하다’의 의미를 이해한 것으로 확인된 학습자는 34%에 불과한 반면에 ‘갑갑하다’의 의미를 습득하지 못하여 ‘심심하다’나 ‘속상하다’를 선택한 학습자는 60.6%로 나타났다. 또한 문항을 이해하지 못하거나 해당 감정표현 어휘를 모르는 학습자는 5.3%의 비율로 나타났다.

MQ12에서 정답인 ‘속상하다’를 선택한 학습자는 108명이며 정답률이 72%로 나타났다. ‘지루하다’는 16명이 선택하여 10.7%로 나타났으며 ‘답답하다’는 17명이 선택하여 11.3%의 비율을 보였다. 그 외에 ‘심심하다’는 4명이 선택하여 2.7%로 나타났고, 문항에 답하지 않은 학습자는 5명으로 3.3%였다. 본 문항에서 학습자들 중 72%가 ‘속상하다’의 뜻을 충분히 학습한 것으로 확인되었다. 따라서 혼동이 가능한 ‘답답하다’ 및 ‘지루하다’의 선택률이 22%의 낮은 비율로 나타났다. 그리고 문항을 이해하지 못한 학습자는 6%로 나타났다.

MQ16에서 80명의 학습자가 ‘답답하다’를 선택하여 정답률이 53.3%로 나타났다. 매력적인 선택지 중 ‘질리다’를 선택한 학습자는 39명이었고 선택률은 26%였으며, ‘지루하다’를 선택한 학습자는 16명이었고 선택률은 10.7%였다. ‘심심하다’를 선택한 학습자는 11명으로 7.3%의 선택률을 보였다. 문항에 답을 하지 않은 학습자는 4명으로 2.7%의 비율을 보였다.

따라서 학습자 중 53.3%가 ‘답답하다’의 의미를 이해한 것으로 확인 되었으며 질문에 답하지 않은 2.7%를 제외한 나머지 학습자 38%가 ‘답답하다’의 뜻을 습득하지 못한 것으로 파악되었다.

MQ21과 같은 경우에 ‘괴롭다’를 선택한 학습자가 46명으로 정답률이 30.7%로 나타났다. ‘괴롭다’와 비슷한 방식으로 해석이 가능한 ‘허전하다’는 30명이 선택하여 20%의 선택률을 보였고, ‘쓸쓸하다’는 49명이 선택하여 32.7%의 선택률을 보였다. ‘어색하다’는 18명의 학습자가 선택하여 12%의 비율로 나타났다. 문항에 답하지 않은 학습자는 7명이며 그 비율은 4.7%였다. 따라서 ‘괴롭다’의 의미를 습득한 학습자는 30.7%에 불과하였으며 그 의미를 다른 감정표현 어휘와 혼동한 학습자의 비율은 64.7%로 다소 높게 나타났다. 문항을 이해하지 못하거나 해당 감정표현 어휘들의 의미를 모르는 것으로 확인된 학습자는 4.7%로 나타났다.

이상의 네 개 문항의 결과를 살펴본 결과 터키인 학습자들은 한국어 감정표현 어휘 ‘갑갑하다, 괴롭다, 답답하다’의 의미를 충분히 습득하지 못한 것으로 확인되었다. 그러나 ‘속상하다’와 같은 경우에는 정답률이 높으므로 학습들이 그 의미(혹은 터키어로 해석된 단어)를 이해하는 것으로 확인되었다.

<표 III-12> 상황맥락 맞추기 테스트 [4) a. b. c. d. e.] 결과

TQ12 (답답하다)	빈도(명)	비율 (%)	TQ15 (괴롭다)	빈도(명)	비율 (%)	TQ16 (속상하다)	빈도(명)	비율 (%)
0	2	1.3	0	5	3.3	0	3	2.0
괴롭다	16	10.7	괴롭다	51	34.0	괴롭다	28	18.7
답답하다	67	44.7	답답하다	26	17.3	답답하다	27	18.0
귀찮다	26	17.3	귀찮다	18	12.0	귀찮다	13	8.7
속상하다	25	16.7	속상하다	17	11.3	속상하다	57	38.0
억울하다	14	9.3	억울하다	33	22.0	억울하다	22	14.7
합계	150	100	합계	150	100	합계	150	100

<표-III 12>에서 터키인 학습자들의 ‘괴로움’ 상황의 감정표현 어휘 상황 맥락 연결하기 테스트 결과이다.⁷¹⁾⁷²⁾ TQ12에서 학습자들 중 67명이 ‘답

답하다'를 선택하여 44.7%의 정답률을 보였다. 그 외의 학습자들이 가장 많이 선택한 감정표현 어휘는 '속상하다' 16.7%, '괴롭다' 10.7%로 나타났다. TQ15에서는 51명의 학습자가 '괴롭다'를 선택하며 34%의 정답률을 보였다. 그 외에 '답답하다'는 17.3%, '속상하다'는 11.3%의 선택률을 보였다. TQ16에서 정답인 '속상하다'를 선택한 학습자는 57명으로 38%의 정답률을 나타냈다. 그 외의 '괴로움' 감정표현 어휘에서는 '괴롭다'가 18.7%, '답답하다'가 18%의 선택률을 보였다.

'괴로움' 감정표현 어휘들의 상황맥락 맞추기 테스트에서의 결과는 맥락화된 선다형 테스트 결과와 비슷한 양상을 띠는 것으로 확인되었다. 다만 '속상하다'는 TQ에서의 결과가 MQ보다 낮은 것으로 나타났다. 이는 MQ에서 제시된 선택지들이 터키어에서 '속상하다'와 비슷하게 해석이 되는 반면 '속상하다'의 상황맥락적 특징이 다른 선택지들의 특징과 달라서 학습자들이 '속상하다'를 선택하도록 유도한 것으로 확인되었다. 그러나 TQ에서는 상황맥락적 특징이 비슷한 단어들과 같이 제시되었기 때문에 학습자들이 정답을 고르는 데 어려움을 느꼈던 것으로 판단되었다.

터키인 한국어 학습자들의 다대응 범주 감정표현 어휘 이해 양상을 선다형 테스트와 맥락 연결하기 테스트의 평균값으로 살핀 결과 그들의 이해양상은 수치심(48.21%), 지루함(47.9%), 동정(46.91%), 괴로움(42.58%)의 순서로 나타남을 확인할 수 있다. 각 상황에 대한 결과는 수치심 상황에서는 '부끄럽다(66.65%), 창피하다(49%), 민망하다(29%)', 지루함 상황에서는 '심심하다(59%), 지루하다(43.7%), 질리다(41%)', 동정 상황에서는 '불쌍하다(51.35%), 안타깝다(45.7%), 아깝다(43.7%)', 괴로움 상황에서는 '속상하다(55%), 답답하다(49%), 갑갑하다(34%), 괴롭다(32.35%)' 순서로 나타났다.

-
- 71) 본 문항에서 다대응 범주 감정표현 어휘가 아닌 '귀찮다'와 '억울하다'가 있는데 이들 단어들의 터키어 해석이 다의성으로 인해 서로 가깝기 때문에 같은 문항에서 제시하였다. 그러나 이들 감정표현 어휘들에 대한 분석은 본 절에서 하지 않는다. 그리하여 TQ13, TQ14를 분석틀에서 제시하지 않았다.
- 72) '답답하다'는 가지고 있는 내포적 의미 때문에 다른 '괴로움' 감정표현 어휘들과 혼동하여 사용하기 쉬우므로 본 문항에서 제외하여 학습자들에게 제공하였다.

<표 III-13> 다대응 범주 감정표현 어휘 이해 양상 결과

상황	감정표현 어휘	비율(%)	전체 비율	상황	감정표현 어휘	비율(%)	전체 비율
수치심	부끄럽다	66.65	48.21	동정	불쌍하다	51.35	46.91
	창피하다	49			안타깝다	45.7	
	민망하다	29			아깝다	43.7	
지루함	심심하다	59	47.9	괴로움	속상하다	55	42.58
	지루하다	43.7			답답하다	49	
	질리다	41			갑갑하다	34	
					괴롭다	32.35	

이상의 표를 통해 터키인 학습자들이 한국어 감정표현 어휘의 의미를 파악하는 데 어려움을 겪는다는 것을 알 수 있다. 그리고 학습자들이 선택한 오답을 통해 각 상황에 따른 감정표현 어휘의 의미를 서로 혼동하고 있다는 것을 확인할 수 있었다.

2.2. 상황맥락에 따른 비대응 범주 감정표현 어휘 이해 양상

본 절에서 ‘비대응 범주’에 포함된 한국어 감정표현 어휘 ‘귀찮다, 뿌듯하다, 섭섭하다, 서운하다, 억울하다, 쓸쓸하다, 허전하다, 아쉽다, 어색하다’를 ‘우울함’, ‘싫어함’, ‘바람’, ‘긴장’, ‘만족’ 상황으로 분류하여 이해 양상을 제시하고자 한다.

2.2.1. ‘우울함’ 상황의 감정표현 어휘

맥락화된 선다형 테스트에서 ‘우울함’ 상황의 감정표현 어휘 ‘섭섭하다’, ‘서운하다’, ‘쓸쓸하다’, ‘허전하다’에 대한 터키인 한국어 학습자의 이해 양상은 다음과 같다.

<표 III-14> ‘우울함’ 상황의 감정표현 어휘 선다형 테스트 결과

MQ3(쓸쓸하다)	빈도(명)	비율 (%)	MQ6(섭섭하다)	빈도(명)	비율 (%)
0	2	1.3	0	3	2.0
속상하다	30	20.0	불쌍하다	16	10.7
쓸쓸하다	79	52.7	쓸쓸하다	11	7.3
서운하다	17	11.3	섭섭하다	107	71.3
답답하다	22	14.7	안타깝다	13	8.7
합계	150	100	합계	150	100
MQ7(허전하다)	빈도(명)	비율 (%)	MQ10(서운하다)	빈도(명)	비율 (%)
0	8	5.3	0	15	10.0
불쌍하다	12	8.0	억울하다	39	26.0
괴롭다	61	40.7	서운하다	50	33.3
쓸쓸하다	29	19.3	허전하다	18	12.0
허전하다	40	26.7	쓸쓸하다	28	18.7
합계	150	100	합계	150	100

MQ3에서 정답을 선택한 학습자는 79명으로 정답률이 52.7%로 나타났다. 그 외의 선택지들 중 ‘속상하다’는 30명으로 20%, ‘서운하다’는 17명으로 11.3%, ‘답답하다’는 22명으로 14.7%의 선택률을 보였다. 문항에 답하지 않은 학습자는 2명으로 1.3%의 비율로 나타났다. 따라서 본 문항에서 ‘쓸쓸하다’의 의미를 이해하는 것으로 확인된 학습자는 52.7%이며, 다른 감정표현 어휘와 혼동하는 학습자는 46%로 나타났다. 문항을 이해하지 못하거나 감정표현 어휘들의 의미를 모르는 것으로 판단되는 학습자는 1.3%로 나타났다.

MQ6에서 ‘섭섭하다’를 선택한 학습자는 총 107명이었으며 정답률이 71.3%로 나타났다. 그 외의 선택지들 중 ‘불쌍하다’는 16명이 선택하여 10.7%, ‘쓸쓸하다’는 11명이 선택하여 7.3%, ‘안타깝다’는 13명이 선택하여 8.7%의 선택률로 나타났다. 문항에 답하지 못한 학습자는 3명으로 비율이 2%였다. 따라서 본 문항의 결과에 따르면 학습자의 71.3%는 ‘섭섭하다’의 의미를 이해할 수 있는 반면 26.7%는 이해하지 못하는 것으로 확인 되었다. 그리고 2%의 학습자는 문항을 이해하지 못한 것으로 나타났다.

MQ7에서 정답인 ‘허전하다’를 선택한 학습자는 40명으로 정답률이 26.7%에 불과하였다. 학습자들이 가장 많이 선택한 선택지는 ‘괴롭다’였으며 61명이 선택하여 40.7%의 선택률을 보였다. 그 외에 ‘불쌍하다’는 12명이 선택하여 8%, ‘쓸쓸하다’는 29명이 선택하여 19.3%의 비율을 보였다. 문항에 답하지 않은 학습자는 8명이고, 비율은 5.3%였다. 이러한 결과를 통해 터키인 학습자들의 26.7%만이 정답을 선택하였으므로 ‘허전하다’의 의미를 이해하는 데 문제를 겪는 것으로 확인되었다. 또한 같은 문항에서 ‘괴롭다’가 높은 비율로 선택된 것은 학습자들이 그 의미를 ‘허전하다’와 혼동하기 때문인 것으로 확인되었다. 또한 27.3%의 학습자들은 ‘허전하다’와 ‘불쌍하다, 쓸쓸하다’ 사이의 의미 차이를 모르는 것으로 판단된다. 문항을 이해하지 못하거나 해당 감정표현 어휘들의 의미를 모르는 학습자는 5.3%로 나타났다.

MQ10에서 학습자들 중 50명이 ‘서운하다’를 선택하여 정답률이 33.3%에 불과하였다. 그 외 39명의 학습자는 ‘억울하다’를 선택하여 비율이 26%로 나타났고, 28명의 학습자는 ‘쓸쓸하다’를 선택하여 비율이 18.7%로 나타났다. ‘허전하다’를 선택한 학습자는 18명이 있었고 선택률이 12%였으며, 문항에 답하지 않은 학습자는 15명으로 10%의 비율을 보였다. 이러한 결과를 보았을 때 터키인 학습자들의 33.3%만 정답을 선택하였으므로 ‘서운하다’의 의미를 이해하는 데 문제가 있음을 확인할 수 있다. 10%의 학습자는 문항을 이해하지 못한 것으로 확인되었고, 나머지 56.7%의 학습자는 ‘서운하다’의 의미와 ‘억울하다, 허전하다, 쓸쓸하다’의 의미를 혼동하는 것으로 보인다.

<표 III-15> 상황맥락 맞추기 테스트 [5) a. b. c. d.] 결과

TQ17 (쓸쓸하다)	빈도(명)	비율 (%)	TQ18 (서운하다)	빈도(명)	비율 (%)
0	5	3.3	0	4	2.7
서운하다	14	9.3	서운하다	38	25.3
섭섭하다	25	16.7	섭섭하다	61	40.7
쓸쓸하다	71	47.3	쓸쓸하다	30	20.0
허전하다	35	23.3	허전하다	17	11.3
합계	150	100	합계	150	100

TQ19 (허전하다)	빈도(명)	비율 (%)	TQ20 (섭섭하다)	빈도(명)	비율 (%)
0	6	4.0	0	6	4.0
서운하다	28	18.7	서운하다	64	42.7
섭섭하다	26	17.3	섭섭하다	34	22.7
쓸쓸하다	29	19.3	쓸쓸하다	15	10.0
허전하다	61	40.7	허전하다	31	20.7
합계	150	100	합계	150	100

<표 III-15>는 ‘우울함’ 상황의 비대응 범주 감정표현 어휘들의 상황맥락 연결하기 테스트 결과이다. TQ17에서 ‘쓸쓸하다’를 정답으로 선택한 학습자는 71명으로 정답률이 47.3%로 나타났다. ‘허전하다’를 선택한 학습자는 23.3%로 35명, ‘섭섭하다’를 선택한 학습자는 16.7%로 25명이었다. 그리고 ‘서운하다’는 14명이 선택하여 9.3%의 선택률을 보였다. TQ18에서는 정답인 ‘서운하다’가 25.3%의 정답률을 보인 반면 ‘섭섭하다’는 61명의 학습자가 선택하여 40.7%의 선택률을 보였다. ‘쓸쓸하다’는 20%, ‘허전하다’는 11.3%의 선택률을 나타냈다. TQ19는 ‘허전하다’가 40.7%의 정답률을 보였고 정답을 선택한 학습자는 61명이었다. 다른 선택지들은 평균적으로 비슷한 선택률(18%±1)을 나타내는 것으로 확인되었다. TQ20에서 TQ18과 같은 현상이 나타났는데 학습자들 중 34명이 ‘섭섭하다’를 선택하여 22.7%의 정답률을 보였으며 64명의 학습자가 ‘서운하다’를 선택하여 그 비율이 42.7%로 나타났다. 그 외에 ‘허전하다’는 20.7%, ‘쓸쓸하다’는 10%의 선택률을 보였다.

이 정답률을 통해 터키인 학습자들이 ‘우울함’ 상황의 비대응 범주 감정표현 어휘들의 의미를 학습하는 데 문제가 있다는 것을 확인 가능하다. 특히 ‘서운하다’와 ‘섭섭하다’ 같이 상황맥락 분석 결과 유사한 특징이 있는 것으로 나타난 어휘에 대한 오류를 범하는 것은 사전에 의존하는 어휘 학습으로 인한 결과로 해석된다. 또한 두 개의 감정표현 어휘에 대한 선택률을 살핀 결과 학습자들이 이들 감정표현 어휘들을 서로 혼동하여 이해하고 있다는 것을 확인할 수 있었다.

2.2.2. ‘싫어함’ 상황의 감정표현 어휘

다음으로 맥락화된 선다형 테스트 결과를 통해 ‘싫어함’ 상황의 감정표현 어휘 ‘귀찮다’와 ‘억울하다’에 대한 터키인 한국어 학습자의 이해 양상을 제시하면 다음 <표 III-16>과 같다

<표 III-16> ‘싫어함’ 상황의 감정표현 어휘의 선다형 테스트 결과

MQ13 (귀찮다)	빈도(명)	비율 (%)	MQ14 (억울하다)	빈도(명)	비율 (%)
0	2	1.3	0	15	10.0
귀찮다	112	74.7	억울하다	62	41.3
아깝다	16	10.7	민망하다	36	24.0
심심하다	4	2.7	부끄럽다	18	12.0
지루하다	16	10.7	허전하다	19	12.7
합계	150	100	합계	150	100

MQ13은 학습자들 중 112명이 정답인 ‘귀찮다’를 선택하며 74.7%의 높은 정답률을 보였다. 그 외의 학습자들 중 16명이 ‘아깝다’를 선택하여 10.7%, 4명이 ‘심심하다’를 선택하여 2.7%, 16명이 ‘지루하다’를 선택하여 10.7%의 선택률을 나타냈다. 문항에 답하지 않은 학습자는 2명으로 비율은 1.3%였다. 따라서 터키인 학습자의 74.7%가 한국어 감정표현 어휘 ‘귀찮다’를 이해하는 것으로 확인되었고, 24.1%가 그 의미를 잘 이해하지 못하며, 1.3%의 학습자는 문항을 이해하지 못한 것으로 확인되었다.

MQ14에서 학습자들 중 62명이 ‘억울하다’를 선택하여 41.3%의 정답률을 보였다. 그 외의 선택지들 중 ‘민망하다’는 36명이 선택하여 24%, ‘부끄럽다’는 18명이 선택하여 12%, ‘허전하다’는 19명이 선택하여 12.7%로 나타났다. 문항에 답하지 않은 학습자는 15명으로 비율이 10%로 나타났다. 따라서 터키인 학습자들 중 42.3%가 한국어 감정표현 어휘 ‘억울하다’의 의미를 이해할 수 있는 반면 48.7%는 그 의미를 이해하지 못하는 것으로 나타났다. 또한 10%의 학습자는 해당 문항을 이해하지 못하거나 선택지의 감정표현 어휘들의 의미를 모르는 것으로 확인되었다.

<표 III-17> 상황맥락 맞추기 테스트 [4) a. b. c. d. e.] 결과

TQ13 (귀찮다)	빈도(명)	비율 (%)	TQ14 (억울하다)	빈도(명)	비율 (%)
0	3	2.0	0	3	2.0
괴롭다	15	10.0	괴롭다	36	24.0
답답하다	22	14.7	답답하다	9	6.0
귀찮다	85	56.7	귀찮다	5	3.3
속상하다	18	12.0	속상하다	28	18.7
억울하다	7	4.7	억울하다	69	46.0
합계	150	100	합계	150	100

<표 III-17>은 ‘싫어함’ 상황의 비대응 범주 감정표현 어휘 상황맥락 맞추기 테스트의 결과를 제시한다. 이를 통해 TQ13에서 학습자들의 85명이 ‘귀찮다’를 선택하여 56.7%의 선택률을 보임을 확인할 수 있다. 같은 문항에서 ‘괴롭다’는 10%, ‘답답하다’는 14.7%, ‘속상하다’는 12%, ‘억울하다’는 3.7%의 선택률을 보였다. TQ14에서 ‘억울하다’를 정답으로 선택한 학습자수는 69명으로 비율은 46%였다. 다른 선택지 중 ‘괴롭다’는 24%, ‘속상하다’는 18.7%의 선택률을 보여 비율이 상대적으로 높은 것으로 나타난 반면, ‘답답하다’는 6%, ‘귀찮다’는 3.3%로 나타났다.

‘귀찮다’ 및 ‘억울하다’는 상황맥락 맞추기 테스트에서 혼동하여 이해할 수 있는 감정표현 어휘가 없음에도 불구하고, 이들 감정표현 어휘에 대한 정답률은 높지 않았다. 이는 학습자들이 각 감정표현 어휘의 의미를 심원하게 이해하지 못하고 있는 것과 관련이 있다. 각 어휘의 의미를 터키어로 해석할 수 있는 수준으로 아는 터키인 학습자는 깊은 이해가 필요한 상황에서 적절한 감정표현 어휘를 선택하지 못한 것으로 확인되었다.

2.2.3. ‘바람(요구)’ 상황의 감정표현 어휘

터키인 한국어 학습자의 맥락화된 선다형 테스트에서 ‘바람’ 상황의 감정표현 어휘 ‘아쉽다’에 대한 이해 양상은 다음과 같다.

<표 III-18> ‘바람’ 상황의 감정표현 어휘 선다형 테스트 결과

MQ17(아쉽다)	빈도(명)	비율 (%)
0	4	2.7
불쌍하다	7	4.7
섭섭하다	30	20.0
아쉽다	105	70.0
허전하다	4	2.7
합계	150	100

MQ17에서 105명의 학습자가 정답인 ‘아쉽다’를 선택하여 70%의 정답률을 보였다. 그다음으로 선택률이 높은 선택지는 30명이 선택한 ‘섭섭하다’이며 비율이 20%이다. ‘불쌍하다’는 7명이 선택하여 4.7%, ‘허전하다’는 4명이 선택하여 2.7%로 나타났다. 문항에 답하지 않은 학습자는 4명이며 2.7%의 비율을 보였다. 따라서 터키인 학습자들의 70%가 정답을 선택하였으므로 한국어 감정표현 어휘 ‘아쉽다’의 의미를 이해할 수 있는 것으로 확인 되었다. 20%의 학습자는 그 의미를 ‘섭섭하다’와 혼동한다. 그리고 2.7%의 학습자는 문항을 이해하지 못하거나 해당 감정표현 어휘들의 의미를 모르는 것으로 나타났다.

‘아쉽다’의 상황맥락 연결하기 테스트 결과를 살핀 결과⁷³⁾ ‘아쉽다’를 정답으로 선택한 학습자의 비율이 30%로 나타난 것을 확인하였다. 같은 문항에서 ‘불쌍하다’는 28%, ‘아깝다’와 ‘안타깝다’는 20%의 선택률을 보였다. 이를 바탕으로 학습자들이 이들 감정표현 어휘의 의미를 혼동하여 맥락에서의 의미를 잘 파악하지 못한 것으로 나타났다.

73) 자세한 ‘아쉽다’의 상황맥락 연결하기 테스트 결과는 본 장의 1.1.1. 절을 참고할 것.

TQ5(아쉽다)	빈도	%
0	3	2.0
아쉽다	45	30.0
불쌍하다	42	28.0
아깝다	30	20.0
안타깝다	30	20.0
합계	150	100

2.2.4. ‘긴장’ 상황의 감정표현 어휘

맥락화된 선다형 테스트에서 ‘긴장’ 상황의 감정표현 어휘 ‘어색하다’에 대한 터키인 한국어 학습자의 이해 양상은 다음과 같다.

<표 III-19> ‘긴장’ 상황의 감정표현 어휘 선다형 테스트 결과

MQ20 (어색하다)	빈도(명)	비율 (%)
0	5	3.3
어색하다	118	78.7
서운하다	7	4.7
괴롭다	7	4.7
뿌듯하다	13	8.7
합계	150	100

MQ20에서는 학습자들 중 118명이 ‘어색하다’를 선택하여 정답률이 78.7%로 나타나 상황맥락화된 선다형 테스트에서 가장 높은 정답률을 보였다. 그 외의 ‘서운하다’를 선택한 학습자는 7명으로 비율이 4.7%였고, ‘괴롭다’를 선택한 학습자는 7명으로 비율이 4.7%로 나타났다. ‘뿌듯하다’는 13명의 학습자가 선택하여 비율이 8.7%였다. 문항에 답하지 않은 학습자는 5명이며 그 비율은 3.3%로 나타났다. 따라서 터키인 학습자들의 78.7%가 정답을 선택하여 한국어 감정표현 어휘 ‘아쉽다’를 이해하는 데 문제가 없는 것으로 확인 되었다. 학습자들의 9.4%는 ‘아쉽다’의 의미를 혼동하는 것으로 나타나고, ‘뿌듯하다’를 선택한 학습자 및 답을 하지 않은 학습자 12%는 문항을 이해하지 못하거나 해당 감정표현 어휘들의 의미를 모르는 것으로 확인되었다.

<표 III-20> 상황맥락 맞추기 테스트 [1) a. b. c. d.] 결과

TQ2(어색하다)	빈도(명)	비율 (%)
0	1	0.7
심심하다	7	4.7
지루하다	5	3.3
어색하다	124	82.7
질리다	13	8.7
합계	150	100

‘어색하다’는 터키인 학습자의 측면에서 의미를 고려할 때 같이 제공할 수 있는 가장 적당한 어휘 군이 ‘지루함’ 상황의 감정표현 어휘군이다. 그러나 본 문항에서 ‘어색하다’의 의미를 혼동하여 이해할 수 있는 어휘가 없는 관계로 학습자들의 82.7%가 어색하다를 정답으로 선택하였다.

2.2.5. ‘만족’ 상황의 감정표현 어휘

맥락화된 선다형 테스트에 드러난 터키인 한국어 학습자의 ‘만족’ 상황 감정표현 어휘 ‘뿌듯하다’의 이해 양상은 다음과 같다.

<표 III-21> ‘만족’ 상황의 감정표현 어휘 선다형 테스트 결과⁷⁴⁾

MQ22(뿌듯하다)	빈도(명)	비율 (%)
0	16	10.7
서운하다	17	11.3
심심하다	3	2.0
허전하다	12	8.0
뿌듯하다	102	68.0
합계	150	100

74) ‘뿌듯하다’는 연구 대상 감정표현 어휘들 중 ‘쾌’ 감정으로 나타난 유일한 단어이므로 매력적인 선택지를 마련하는 데 한계가 있다. 따라서 본 문항에서 ‘뿌듯하다’와 의미적 관계가 없는 단어들을 제시하였으므로 다른 선택지를 선택하거나 답을 하지 않은 학습자 모두를 문항을 이해하지 못한 것으로 판단하였다.

MQ22에서는 학습자들 중 102명이 ‘뿌듯하다’를 선택하여 정답률이 68%로 나타났다. 그리고 학습자들의 17명이 ‘서운하다’를 선택하여 11.3%, 3명이 ‘심심하다’를 선택하여 2%, 12명이 ‘허전하다’를 선택하여 8%의 정답률을 보였다. 문항에 답하지 않은 학습자는 16명이었으며 비율이 10.7%로 나타났다. 이러한 결과를 바탕으로 ‘뿌듯하다’의 의미를 이해한 학습자는 68%로 확인이 되었으나 나머지 32%의 학습자는 그 의미를 모르거나 문항을 이해하지 못한 것으로 확인되었다.⁷⁵⁾

터키인 한국어 학습자들의 비대응 범주 감정표현 어휘 이해 양상을 선다형 테스트와 맥락 연결하기 테스트의 평균값으로 살핀 결과 그들의 이해 양상은 긴장 상황의 ‘어색하다(80.7%)’, 만족 상황의 ‘뿌듯하다(68%)’, 바람 상황의 ‘아쉽다(50%)’, 싫어함 상황의 ‘귀찮다(65.7%)’, 억울하다(43.65%)’, 우울함 상황의 ‘쓸쓸하다(50%)’, 섭섭하다(47%), 허전하다(33.7%), 서운하다(29.3%)의 순서로 나타났다.

<표 III-22> 비대응 범주 감정표현 어휘 이해 양상 결과

상황	감정표현 어휘	비율(%)	전체 비율	상황	감정표현 어휘	비율(%)	전체 비율
긴장	어색하다	80.7	80.7	우울함	쓸쓸하다	50	40
만족	뿌듯하다	68	68		섭섭하다	47	
바람	아쉽다	50	50		허전하다	33.7	
싫어함	귀찮다	65.7	54.675		서운하다	29.3	
	억울하다	43.65					

따라서 터키인 학습자들의 비대응 범주 한국어 감정표현 어휘에 대한 이해 양상은 상대적으로 높은 것으로 나타난 것을 확인할 수 있다.

75) 상황맥락 연결하기 테스트에서 ‘뿌듯하다’와 연관시킬 수 있는 연구대상 감정표현 어휘가 없으므로 본 테스트에서 그에 대한 문항을 제시하지 않았다.

2.3. 독립변수에 따른 이해 양상

본 절에서 학습자들의 개인적 정보, 학습 배경, 학습활동 그리고 사회적 활동 등 총 9가지의 항목과 관련지어 이해 양상을 확인하고, 종속변수인 결과와 학습자 독립변수 간의 상관관계를 살피도록 한다.

2.3.1. 개인적 정보

(1) 성별에 따른 이해 양상

터키인 학습자의 성별에 따른 한국어 감정표현 어휘 이해 양상은 다음과 같이 나타났다.

<표 III-23> 성별에 따른 이해 양상

성별		여성		남성	
N	유효	134		16	
	결측	16		134	
테스트		MQ	TQ	MQ	TQ
평균		0.525	0.432	0.420	0.437
표준편차		0.209	0.196	0.214	0.174
최솟값		0.13	0.05	0.09	0.20
최댓값		0.95	1.00	0.90	0.80

실험에 참여한 학습자 150명 중 134명은 여성이며 16명은 남성이다. 여성 학습자들의 MQ에서의 평균은 0.52로 나타나며 최솟값은 0.13, 최댓값은 0.95로 나타났다. 남성 학습자들은 같은 테스트에서 평균은 0.42로 나타나 여성 학습자보다 0.10 낮은 양상을 보이고 있다. 남성 학습자들은 0.09의 최솟값으로 여성 학습자들보다 0.04 낮은 양상을 보이는 반면 최댓값은 0.9로 나타나 여성 학습자들보다 0.05 낮았다. TQ에서는 여성/남성 학습자들의 평균이 0.43으로 나타나 비슷한 양상을 보이고 있다. 여성 학습자의 최솟값은 0.05로 나타나 0.20으로 나타난 남성 학습자들보다

0.15 더 낮은 반면, 최댓값은 여성 학습자들이 0.90으로 나타나 0.80으로 나타난 남성 학습자들보다 0.10 더 높았다.

<표 III-24> 성별과 이해 양상 간 상관관계

성별		MQP	TQP	이해 양상
	Pearson 상관	-0.153	0.007	-0.083
	유의확률	0.061	0.928	0.314
N		150		

남녀 학습자의 통합적 결과 간 상관관계를 살펴본 결과 MQ의 경우는 집단 간 관계가 ($r=0.061$) 없는 것을 확인하였다. TQ에서는 유의확률이 매우 높으므로 ($r=0.928$) 본 테스트에서도 성별에 따른 차이가 없는 것을 확인하였다. 두 개의 테스트 결과를 바탕으로 학습자들의 이해 양상을 살펴본 후 결과 값이 0.314로 나타나 성별에 따라 정답률에 차이가 없었으므로 성별이 한국어 감정표현 어휘를 이해하는 데 결정적인 요인은 아니라는 것을 확인하였다.

(2) 연령에 따른 이해 양상

터키인 학습자의 연령에 따른 한국어 감정표현 어휘 이해 양상은 다음과 같다.

<표 III-25> 연령에 따른 감정표현 어휘 이해 양상

연령		20		21		22		23	
N	유효	24		64		32		15	
	결측	126		86		118		135	
테스트		MQ	TQ	MQ	TQ	MQ	TQ	MQ	TQ
평균		0.460	0.391	0.509	0.432	0.546	0.434	0.582	0.546
표준편차		0.229	0.171	0.191	0.200	0.199	0.192	0.267	0.196
최솟값		0.18	0.10	0.13	0.05	0.22	0.15	0.09	0.25
최댓값		0.95	0.80	0.95	1.00	0.95	0.80	0.95	0.90

연령		24		25		26		27	
N	유효	5		3		5		2	
	결측	145		147		145		148	
테스트		MQ	TQ	MQ	TQ	MQ	TQ	MQ	TQ
평균		0.572	0.400	0.484	0.300	0.436	0.390	0.363	0.500
표준편차		0.104	0.106	0.378	0.217	0.241	0.232	0.321	0.070
최솟값		0.45	0.30	0.18	0.15	0.18	0.10	0.13	0.45
최댓값		0.68	0.55	0.90	0.55	0.81	0.65	0.59	0.55

참여자들의 연령은 주로 20대 초반으로 구성되어 있다. MQ 결과를 통해 20세부터 23세까지 평균값이 지속적으로 증가하는 것을 확인할 수 있다. 연령이 1세 증가할 때마다 평균값이 0.04 증가한다. 그러나 24세부터 정답률 평균값이 감소하는 것이 확인되었다. 24세는 0.57, 25세는 0.48, 26세는 0.43, 27세는 0.36의 평균값을 보였다. 최댓값은 20, 21, 22, 23세에서 0.95로 가장 높고, 최솟값은 23세에서 0.09로 가장 낮았다.

TQ에서는 MQ와 달리 평균값이 일관성 있게 증가하거나 감소하지 않는다. 20세부터 23세까지는 평균값이 증가하는 것이 확인되었으나 25세부터는 다소 다른 양상을 보인다. 24세부터 학습자들의 연령에 따른 평균값은 24세 0.40, 25세 0.30, 26세 0.39, 27세 0.50으로 나타났다. 학습자들 중 21세는 최댓값이 1.00으로 가장 높고, 최솟값이 0.05로 가장 낮은 것으로 나타났다.

<표 III-26> 연령과 이해 양상 간 상관관계

		MQP	TQP	이해 양상
연령	Pearson 상관	0.025	0.047	0.039
	유의확률	0.762	0.566	0.640
	N	150		

연령과 이해 양상 간의 상관관계를 살핀 결과 두 가지의 요인 간의 유의확률이 0.05 이상($r=0.640$)으로 나타나 두 개의 요인 간 관계가 없다는 것을 확인하였다. 이러한 양상은 MQ뿐만 아니라 TQ에서도 마찬가지로 나

타났다. 두 개의 테스트는 모두 유의확률이 0.05 이상(MQr=0.762, TQr=0.566)으로 나타나므로 연령에 따라 정답률이 변화하지 않는다는 것을 확인할 수 있다.

따라서 성별 및 연령과 한국어 감정표현 어휘 이해 양상 간의 상관관계를 살펴본 결과 성별이나 연령이 한국어 감정표현 어휘를 이해하는 과정에서 영향을 미치는 요인들은 아니라는 것을 확인하였다.

2.3.2. 한국어 학습 배경

본 절은 터키인 한국어 학습자들의 학습 배경에 따라 한국어 감정표현 어휘를 어느 정도 이해하는지 제시하고자 한다. 터키인 한국어 학습자들의 학습 배경을 세 가지로 나누어 기술하였다. 첫째, 한국어 능력 시험 결과에 따른 이해 양상, 둘째, 한국어 학습 기간에 따른 이해 양상, 마지막으로 한국에서의 유학 기간에 따른 이해 양상을 살펴보고 각 요인과 이해 양상 간의 상관관계를 살펴보았다.

(1) 한국어 능력 시험 결과에 따른 이해 양상

터키인 학습자의 한국어 능력 시험 결과에 따른 한국어 감정표현 어휘 이해 양상은 다음과 같다.

<표 III-27> 한국어 능력 시험 결과에 따른 이해 양상

TOPIK		3급		4급	
N	유효	140		10	
	결측	10		140	
테스트		MQ	TQ	MQ	TQ
평균		0.502	0.425	0.668	0.545
표준편차		0.206	0.188	0.236	0.236
최솟값		0.13	0.05	0.09	0.25
최댓값		0.95	1.00	0.90	0.90

실험에 참여한 학습자들 중 3급을 취득한 140명은 MQ에서 평균값이 0.50으로 나타났다. 이들 학습자의 최솟값은 0.13으로 나타나며 최댓값은 0.95였다. 4급을 취득한 학습자의 경우는 평균값이 0.66으로 나타났으나 최솟값 및 최댓값이 3급 취득자들보다 낮은 양상을 보이고 있다. 4급 취득자들의 최솟값은 0.09로 3급 취득자들보다 0.04 더 낮으며 최댓값이 0.90로 나타나 0.05 더 낮았다. TQ에서 3급 취득자들의 평균값은 0.42로 나타나 MQ보다 0.08 더 낮은 것으로 나타났다. 학습자들의 최솟값은 0.05로 나타나며 최댓값은 1.00으로 나타났다. 이러한 양상을 MQ와 비교한 결과 최솟값은 0.08 더 낮은 반면, 최댓값은 0.05 더 높은 양상을 보이고 있다. 4급 취득자의 경우에는 평균값이 0.54로 나타났다. 최솟값은 0.25로 3급 취득자보다 0.20 더 높은 반면 최댓값은 0.90으로 3급 취득자보다 0.10 더 낮은 것으로 나타났다.

<표 III-28> 한국어 능력 시험과 이해 양상 간 상관관계

		MQP	TQP	이해 양상
TOPIK	Pearson 상관	0.195	0.155	0.190
	유의확률	0.017	0.059	0.020
	N	150		

한국어 능력 시험 결과에 따라 두 집단과 이해 양상 간 상관관계를 살펴본 결과 MQ에서 유의확률이 0.05 이하($r=0.017$)로 나타나 유의한 것으로 확인되었다. 그러나 TQ에서는 0.05 이상($r=0.059$)으로 나타나 유의하지 않은 것으로 확인되었다. 테스트 두 개의 평균값으로 한국어 능력 시험 결과와 이해 양상 간 상관관계를 살펴본 결과 유의확률이 $r=0.020$ 으로 나타나 유의한 것으로 확인되었다.

(2) 한국어 학습 기간에 따른 이해 양상

터키인 학습자의 한국어 학습 기간에 따른 한국어 감정표현 어휘 이해 양상은 다음과 같다.

<표 III-29> 한국어 학습 기간에 따른 이해 양상

교육 기간		2년		3년		4년		5년	
N	유효	61		44		32		13	
	결측	89		106		118		137	
테스트		MQ	TQ	MQ	TQ	MQ	TQ	MQ	TQ
평균		0.444	0.386	0.577	0.496	0.576	0.482	0.472	0.369
표준편차		0.179	0.189	0.232	0.196	0.198	0.184	0.218	0.205
최솟값		0.13	0.05	0.13	0.20	0.18	0.15	0.09	0.05
최댓값		0.90	0.90	0.95	1.00	0.95	1.00	0.86	0.80

한국어 학습 기간에 따른 학습자 이해 양상을 살펴본 결과 MQ에서는 한국어 2년차 학습자 61명의 평균값이 0.44로 나타나고, 최솟값이 0.13, 최댓값이 0.90였다. 3년차 학습자 44명은 평균값은 0.57로 나타났다. 이 집단의 최솟값은 0.13이며 최댓값은 0.95의 양상으로 나타났다. 4년차 학습자 32명의 평균값은 0.57로 나타났으며 최솟값은 0.18, 최댓값은 0.95로 나타났다. 5년차 학습자 13명은 평균값은 0.47로 나타나며, 최솟값은 0.09, 최댓값은 0.86으로 나타났다. 연차 별 사후검토를 한 후 3년차 학습자들의 평균값이 가장 높고, 4년차 학습자들의 평균은 3년차와 거의 비슷한 양상을 보이며 두 번째로 높은 것으로 나타났다. 5년차 학습자들은 0.10의 차이로 세 번째로 높았으며, 2년차 학습자들은 가장 낮은 것으로 나타났다(3년>4년>5년>2년).

TQ에서는 한국어 2년차 학습자 61명의 평균값이 0.36으로 나타나고, 최솟값이 0.05, 최댓값이 0.90로 나타났다. 3년차 학습자 44명은 평균값이 0.49였다. 이 집단의 최솟값은 0.20이며 최댓값은 1.00으로 나타났다. 4년차 학습자 32명의 평균값은 0.48이었으며 최솟값은 0.15, 최댓값은 1.00으로 나타났다. 5년차 학습자 13명은 평균값이 0.36으로 나타났으며, 최솟값은 0.05, 최댓값은 0.80으로 나타났다. 연차 별 사후 검토를 한 결과 3년차 학습자들의 평균값이 가장 높고, 4년차 학습자가 그 뒤를 이었다. MQ와 달리 TQ에서 2년차 학습자들은 세 번째로 평균이 높았고, 5년차 학습자들이 가장 낮은 것으로 확인되었다(3년>4년>2년>5년).

<표 III-30> 한국어 학습 기간과 이해 양상 간 상관관계

		MQP	TQP	이해 양상
한국어 학습 시간	Pearson 상관	0.166	0.076	0.133
	유의확률	0.042	0.358	0.104
	N	150		

한국어 학습 기간과 한국어 감정표현 어휘 이해 양상 간 상관관계를 살펴본 결과, MQ는 유의확률이 0.05 이하($r=0.042$)로 나타나 유의한 결과를 제시한 반면 TQ는 유의확률이 0.05 이상($r=0.358$)으로 나타나 유의하지 않은 것으로 확인이 되었다. 테스트 두 개의 평균값으로 한국어 학습 기간 · 이해 양상 간 상관관계를 살펴본 결과 유의확률이 $r=0.104$ 로 나타나 유의하지 않은 것으로 확인되었다.

(3) 유학 기간에 따른 이해 양상

터키인 학습자의 한국에서의 유학 기간에 따른 한국어 감정표현 어휘 이해 양상은 다음과 같다.

<표 III-31> 유학 기간에 따른 이해 양상

유학 기간		없음		1학기		2학기		3학기	
N	유효	107		13		21		9	
	결측	43		137		129		141	
테스트		MQ	TQ	MQ	TQ	MQ	TQ	MQ	TQ
평균		0.471	0.402	0.534	0.473	0.709	0.559	0.535	0.450
표준편차		0.199	0.189	0.239	0.183	0.175	0.195	0.139	0.134
최솟값		0.13	0.05	0.09	0.20	0.45	0.15	0.31	0.25
최댓값		0.95	1.00	0.90	0.90	0.95	0.80	0.72	0.65

터키인 학습자들의 유학 기간에 따른 이해 양상을 살펴본 결과 MQ에서 유학을 가 본 적이 없는 학습자 107명의 평균값은 0.47로 나타나고, 최솟값은 0.13, 최댓값은 0.95로 나타났다. 1학기 동안 유학한 학습자 13명의 평균값은 0.53이었으며, 최솟값은 0.09, 최댓값은 0.90으로 나타났다. 2학

기 동안 유학한 학습자 21명의 평균값은 0.70이었으며, 최솟값이 0.45, 최댓값이 0.95를 나타냈다. 3학기 동안 유학한 학습자 9명의 평균값은 0.53이며 최솟값은 0.31, 최댓값은 0.72로 나타났다. 사후 검토를 통하여 각 집단의 평균값을 비교한 결과 ‘2학기’ 동안 유학한 학생들의 평균값이 가장 높았으며 ‘1학기’ 동안 유학한 학생이 그 뒤를 이었다. ‘3학기’ 동안 유학한 학생의 평균값은 예상 외로 세 번째로 나타났으며 유학한 경험 ‘없음’은 평균값이 가장 낮은 것으로 확인되었다(2학기>1학기>3학기>없음).

TQ에서 유학을 한 적이 없는 학습자 107명의 평균값은 0.40으로 나타났다, 최솟값은 0.05, 최댓값은 1.00으로 나타났다. 1학기 동안 유학한 학습자 13명의 평균값은 0.47의 양상을 보이고, 최솟값은 0.20, 최댓값은 0.90으로 나타났다. 2학기 동안 유학한 학습자 21명은 0.55의 평균값을 나타내며, 최솟값이 0.15, 최댓값이 0.80이었다. 3학기 동안 유학한 학습자 9명의 평균값은 0.45였으며 최솟값은 0.25, 최댓값은 0.65로 나타났다. 사후 검토를 통하여 각 집단의 평균값을 비교한 결과 ‘2학기’ 동안 유학한 학생의 평균값이 가장 높았으며 ‘1학기’ 동안 유학한 학생의 평균값이 그 뒤를 이었다. ‘3학기’ 동안 유학한 학생의 평균값은 예상 외로 세 번째로 나타났으며 유학한 경험이 ‘없음’은 평균값이 가장 낮은 것으로 확인되어 (2학기>1학기>3학기>없음) MQ와 같은 양상을 보였다.

두 테스트 모두에서 유학 기간이 3학기였던 학습자 그룹을 제외하고는 학습 기간에 따라 점증적으로 평균값이 증가하는 양상을 보였다. 한국에서 비교적 긴 시간 동안 유학을 한 학생들의 이해 양상이 낮게 측정된 것은 이들이 이 기간 동안 학습 이외의 목적으로 더 긴 기간 동안 머물렀음을 반증한다. 하지만 이러한 배경 및 결과에도 불구하고, 이 학습자 그룹의 최솟값이 상대적으로 높은 것을 고려하면 한국에서 생활하면서 적극적인 학습을 하지 않아도 한국어 감정표현 어휘에 대한 기본 정보를 무의식적으로 습득할 가능성이 높다는 것을 알 수 있다.

<표 III-32> 유학기간과 이해 양상 간 상관관계

		MQP	TQP	이해 양상
유학 시간	Pearson 상관	0.304	0.230	0.291
	유의확률	0.000	0.005	0.000
	N	150		

유학을 가는 것이 한국어 감정표현 어휘를 이해하는 것과 연관성이 있는지 살핀 결과 MQ는 100%($r=0.000$) 연관성이 있는 것으로 나타나며 TQ는 99.5%($r=0.005$) 연관성이 있는 것으로 나타났다. 두 테스트의 평균값으로 유학기간과 이해 양상 간의 상관관계를 살펴본 결과 유의확률이 $r=0.000$ 으로 나타나므로 유의한 것으로 확인되었다.

2.3.3. 교과 외의 활동

터키인 한국어 학습자들이 수행하는 교과 외의 대표적인 학습 활동으로 는 영화 및 드라마 관람이 있다. 따라서 본 절에서 영화와 드라마 관람이 한국어 감정표현 어휘를 이해하는 데 영향을 미치는지 살피도록 한다.

(1) 영화 관람 시간에 따른 이해 양상

터키인 학습자의 영화 관람 시간에 따른 한국어 감정표현 어휘 이해 양상은 다음과 같다.

<표 III-33> 영화 관람 시간에 따른 이해 양상

관람 시간/주		안 봄		1시간		2시간	
N	유효	88		30		19	
	결측	62		120		131	
테스트		MQ	TQ	MQ	TQ	MQ	TQ
평균		0.501	0.400	0.489	0.443	0.610	0.563
표준편차		0.186	0.167	0.238	0.199	0.231	0.237
최솟값		0.13	0.05	0.09	0.10	0.18	0.20
최댓값		0.95	0.90	0.95	0.85	0.95	1.00

관람 시간/주		3시간		4시간		6시간 이상	
N	유효	5		4		4	
	결측	145		146		146	
테스트		MQ	TQ	MQ	TQ	MQ	TQ
평균		0.427	0.460	0.681	0.537	0.465	0.325
표준편차		0.275	0.238	0.303	0.249	0.163	0.119
최솟값		0.18	0.15	0.31	0.30	0.31	0.25
최댓값		0.72	0.80	0.95	0.80	0.68	0.50

영화 관람 시간에 따른 이해 양상은 MQ에서 영화를 안본 학습자 88명의 평균값은 0.50이며 최솟값은 0.13, 최댓값은 0.95로 나타났다. 1시간 관람한 학습자 30명의 평균값은 0.48이고, 최솟값은 0.09, 최댓값은 0.95로 나타났다. 2시간 관람한 학습자 19명의 평균값은 0.61로 나타나며 최솟값은 0.18, 최댓값은 0.95였다. 3시간 관람한 학습자 5명의 평균값은 0.42로 나타나고, 최솟값은 0.18, 최댓값은 0.72로 나타났다. 4시간 관람한 학습자 4명은 평균값은 0.68, 최솟값은 0.31, 최댓값은 0.80이었다. 참여자들 중 영화를 일주일에 5시간 관람한 학습자는 없었으며 6시간 이상으로 관람한 학습자 4명의 평균값은 0.46으로 나타났고 최솟값은 0.31, 최댓값은 0.68로 나타났다. 영화 관람 시간 평균값에 따라 사후 검토를 한 결과 ‘4시간’이 가장 높았으며 ‘2시간’이 그 뒤를 이었다. ‘안 봄’은 세 번째, ‘6시간 이상’은 네 번째, ‘1시간’은 다섯 번째로 나타났으며 ‘3시간’의 평균값이 가장 낮은 것으로 확인되었다(4시간>2시간>안 봄>6시간 이상>1시간>3시간). 6시간 이상 관람하는 학습자의 경우에는 평균값이 낮지만 최솟값이 다른 집단보다 높은 것으로 확인되었다.

TQ에서 영화를 안본 학습자의 평균값은 0.40이며 최솟값은 0.05, 최댓값은 0.90으로 나타났다. 1시간 관람한 학습자는 평균값이 0.44이고, 최솟값은 0.10, 최댓값은 0.85로 나타났다. 2시간 관람한 학습자는 평균값이 0.56으로 나타났으며 최솟값은 0.20, 최댓값은 1.00이었다. 3시간 관람한 학습자는 평균값이 0.4로 나타나고, 최솟값은 0.15, 최댓값은 0.80로 나타났다. 4시간 관람한 학습자의 평균값은 0.53, 최솟값은 0.30, 최댓값은 0.80이었다. 6시간 이상 관람한 학습자는 평균값이 0.32로 나타났고 최솟

값은 0.25, 최댓값은 0.50으로 나타났다. 영화 관람 시간 평균값에 따라 사후 검토를 한 결과 ‘2시간’이 가장 높았으며 ‘4시간’이 그 뒤를 이었다. ‘3시간’은 세 번째, ‘1시간’은 네 번째, ‘안 봄’은 다섯 번째로 나타났으며 ‘6시간 이상’의 평균값이 가장 낮은 것으로 확인되었다(2시간>4시간>3시간>1시간>안 봄>6시간 이상). 6시간 이상 관람한 학습자는 평균값이 낮은 반면에 최솟값이 다른 집단(4시간 제외)보다 높은 것으로 확인되었다.

영화를 6시간 이상 관람한다고 답한 학습자는 드라마를 3시간 이상 시청하며, 한국인 친구도 4명 이상 있는 것으로 확인 되었다. 또한 이들 학습자들 중 2명은 2학기 동안 한국에서 유학을 한 것으로 확인되었다. 이렇게 다양한 방식으로 교과 활동 외에 한국어 학습이 가능한 활동을 함에도 불구하고 두 테스트 모두에서 다른 그룹에 비하여 낮은 이해 양상을 보였는데 이것은 이 학습자 그룹이 한국 영화를 한국어 학습의 수단으로 활용하기보다는 단순한 오락거리로 여기기 때문인 것으로 파악하였다.

<표 III-34> 영화 관람 시간과 이해 양상 간 상관관계

		MQP	TQP	이해 양상
영화 관람 시간	Pearson 상관	0.076	0.124	0.107
	유의확률	0.356	0.131	0.193
	N	150		

한국 영화를 보는 것이 감정표현 어휘를 이해하는 데 영향을 미치는지 살펴본 결과 MQ 및 TQ에서는 유의확률이 0.05이상(MQr=0.356, TQr=0.131)으로 나타나므로 유의하지 않은 것으로 확인되었다. 테스트 두 개의 평균값으로 영화 관람 시간과 이해 양상 간의 상관관계를 살펴본 결과 유의확률이 r=0.193로 나타나 유의하지 않은 것으로 확인되었다. 즉, 영화를 보는 것이 학습을 목적으로 이루어지는 활동이 아닌 것으로 판단할 수 있다.

(2) 드라마 시청에 따른 이해 양상

터키인 학습자의 드라마 시청 시간에 따른 한국어 감정표현 어휘 이해

양상은 다음과 같다.

<표 III-35> 드라마 시청 시간에 따른 이해 양상

관람 시간		안봄		1시간		2시간		3시간	
N	유효	58		33		22		9	
	결측	92		117		128		141	
테스트		MQ	TQ	MQ	TQ	MQ	TQ	MQ	TQ
평균		0.453	0.375	0.450	0.410	0.576	0.475	0.631	0.538
표준편차		0.168	0.138	0.205	0.176	0.206	0.206	0.227	0.253
최솟값		0.13	0.05	0.09	0.10	0.18	0.05	0.22	0.10
최댓값		0.77	0.65	0.81	0.85	0.95	0.90	0.90	0.90
관람 시간		4시간		5시간		6시간 이상			
N	유효	13		3		12			
	결측	137		147		138			
테스트		MQ	TQ	MQ	TQ	MQ	TQ		
평균		0.632	0.507	0.696	0.583	0.602	0.500		
표준편차		0.247	0.218	0.189	0.275	0.245	0.272		
최솟값		0.22	0.10	0.54	0.40	0.27	0.20		
최댓값		0.95	0.80	0.90	0.90	0.95	1.00		

드라마 시청 시간에 따른 이해 양상을 살펴보면, MQ에서 드라마를 안본 학습자 58명의 평균값은 0.45이며 최솟값은 0.13, 최댓값은 0.77로 나타났다. 1시간 시청한 학습자 33명의 평균값은 0.45이고, 최솟값은 0.09, 최댓값은 0.81로 나타났다. 2시간 시청한 학습자 22명은 평균값이 0.57로 나타났으며 최솟값은 0.18, 최댓값은 0.95였다. 3시간 시청한 학습자 9명의 평균값은 0.63으로 나타났고, 최솟값은 0.22, 최댓값은 0.90으로 나타났다. 4시간 시청한 학습자 13명의 평균값은 0.63, 최솟값은 0.22, 최댓값은 0.90이었다. 5시간 시청한 학습자 3명의 평균값은 0.69이며 최솟값은 0.54, 최댓값은 0.90으로 나타났다. 6시간 이상 시청한 학습자 12명의 평균값은 0.60으로 나타났고 최솟값은 0.27, 최댓값은 0.95로 나타났다. 드라마 시청 시간 평균값에 따라 사후 검토를 한 결과 ‘5시간’이 가장 높았고 ‘4시간’과 ‘3시간’이 그 뒤를 이었다. ‘6시간 이상’은 네 번째, ‘2시간’

은 다섯 번째, ‘안 봄’은 여섯 번째로 나타났다. ‘1시간’은 ‘안 봄’보다 평균값이 0.0031 정도의 근소한 차이로 낮았다(5시간>4시간>3시간>5시간이상>2시간>안 봄>1시간).

TQ에서 드라마를 안 본 학습자의 평균값은 0.37이며 최솟값은 0.05, 최댓값은 0.65로 나타났다. 1시간 시청한 학습자의 평균값은 0.41이고, 최솟값은 0.10, 최댓값은 0.85로 나타났다. 2시간 시청한 학습자의 평균값은 0.47로 나타났으며 최솟값은 0.05, 최댓값은 0.90이었다. 3시간 시청한 학습자의 평균값은 0.53으로 나타났고, 최솟값은 0.10, 최댓값은 0.90으로 나타났다. 4시간 시청한 학습자의 평균값은 0.50, 최솟값은 0.10, 최댓값은 0.80이었다. 5시간 시청한 학습자의 평균값은 0.58이며 최솟값은 0.40, 최댓값은 0.90으로 나타났다. 6시간 이상 시청한 학습자는 평균값이 0.50으로 나타났고 최솟값은 0.20, 최댓값은 1.00으로 나타났다. 드라마 관람 시간 평균값에 따라 사후 검토를 한 결과 ‘5시간’이 가장 높았고, ‘3시간’은 그 뒤를 따랐다. ‘4시간’은 세 번째, ‘6시간 이상’은 네 번째, ‘2시간’은 다섯 번째, ‘1시간’은 여섯 번째였으며, ‘안 봄’의 평균값이 가장 낮은 것으로 나타났다(5시간>3시간>4시간>6시간 이상>2시간>1시간>안 봄).

<표 III-36> 드라마 관람 시간·이해 양상

		MQP	TQP	이해 양상
드라마 관람 시간	Pearson 상관	0.323	0.275	0.325
	유의확률	0.000	0.001	0.000
	N	150		

MQ 및 TQ 결과에 따르면 드라마를 시청하는 것이 영화 관람과 달리 한국어 감정표현 어휘를 이해하는 데 매우 유의한 것으로 확인되었다. 모든 테스트에서 유의확률이 0.05 이하(MQr=0.000, TQr=0.001)로 나타났다. 테스트 두 개의 평균값으로 드라마 시청 시간과 이해 양상 간의 상관관계를 살펴본 결과 유의확률이 $r=0.000$ 으로 나타나 유의한 것으로 확인되었다. 유의확률이 0.05이하로 나타나므로 드라마를 시청하는 것이 한국어 감정표현 어휘를 이해하는 과정에서 거의 100% 영향을 미치는 것으로 확인되었다.

영화 및 드라마를 시청한 학습자 중 6시간 이상 시청한 학습자들의 평균값이 비교적 낮은 것으로 확인되었는데 이는 영화 및 드라마 시청이 학습 목적으로 이루어지지 않았거나 지나친 영화와 드라마 시청이 학습에 도움이 되지 않다는 것을 보여준다. 이러한 결과를 학습자들이 영화나 드라마를 단순한 재미로 시청한 것으로 해석할 수 있으나 이들 학습자의 최솟값이 상대적으로 높은 것을 고려하면 관람 과정에서 감정표현 어휘에 대한 기본 정보가 학습이 되는 것으로 판단한다.

2.3.4. 사회적 활동

터키인 한국어 학습자들의 한국어 학습에 영향을 미칠 수 있는 사회적 활동을 살펴본 결과 한국인 친구 및 이성 친구와의 교제를 통한 학습 및 연습이 가장 일반적이다. 이러한 활동에 따른 결과를 본 절에서 살펴보도록 한다.

(1) 한국인 친구 유무에 따른 이해 양상

터키인 학습자의 한국인 친구 유무에 따른 한국어 감정표현 어휘 이해 양상은 다음과 같다.

<표 III-37> 한국인 친구 유무에 따른 이해 양상

친구		없음		1명		2명		3명	
N	유효	48		21		24		17	
	결측	102		129		126		133	
테스트		MQ	TQ	MQ	TQ	MQ	TQ	MQ	TQ
평균		0.459	0.408	0.482	0.350	0.501	0.397	0.502	0.458
표준편차		0.195	0.193	0.206	0.176	0.203	0.170	0.256	0.156
최솟값		0.13	0.05	0.13	0.10	0.18	0.15	0.09	0.20
최댓값		0.95	1.00	0.90	0.80	0.95	0.80	0.95	0.70

친구		4명		5명		5명 이상	
N	유효	10		5		25	
	결측	140		145		125	
테스트		MQ	TQ	MQ	TQ	MQ	TQ
평균		0.536	0.485	0.545	0.480	0.649	0.538
표준편차		0.184	0.216	0.178	0.103	0.200	0.219
최솟값		0.27	0.10	0.27	0.30	0.27	0.10
최댓값		0.90	0.90	0.72	0.55	0.95	0.90

한국인 친구가 있는지 여부에 따른 이해 양상을 보면, MQ에서 친구가 없는 학습자 48명의 평균값이 0.45로 나타나고, 최솟값은 0.13, 최댓값은 0.95로 나타났다. 친구가 1명 있는 학습자 21명의 평균값은 0.48이며, 최솟값은 0.13, 최댓값은 0.90으로 나타났다. 친구가 2명 있는 학습자 24명의 평균값은 0.50으로 나타났으며, 최솟값이 0.18, 최댓값은 0.95였다. 3명의 친구가 있는 학습자 17명의 평균값은 0.50, 최솟값은 0.09, 최댓값은 0.95로 나타났다. 한국인 친구가 4명이 있는 10명의 학습자는 평균값이 0.53로 나타났으며, 최솟값은 0.27, 최댓값은 0.90이었다. 5명의 친구가 있는 학습자는 5명에 불과했으며 평균값은 0.54로 나타났다. 이들 학습자의 최솟값은 0.27이며, 최댓값은 0.72로 나타났다. 5명 이상의 친구가 있는 학습자 25명의 평균값은 0.64로 나타났으며, 최솟값은 0.27, 최댓값은 0.95로 나타났다. 학습자의 한국인 친구 수에 따른 평균값을 중심으로 사후 검토를 실행한 결과 친구 수와 평균값이 비례하는 것으로 확인되었다. 그러므로 ‘5명 이상’은 가장 높고, ‘5명’, ‘4명’, ‘3명’, ‘2명’, ‘1명’, ‘없음’이 순서대로 그 뒤를 따랐다(5명 이상>5명>4명>3명>2명>1명>없음).

TQ에서 친구가 없는 학습자의 평균값이 0.40으로 나타나고, 최솟값은 0.05, 최댓값은 1.00으로 나타났다. 친구가 1명 있는 학습자의 평균값은 0.35이며, 최솟값은 0.10, 최댓값은 0.80으로 나타났다. 친구가 2명 있는 학습자는 평균값이 0.39로 나타났으며, 최솟값이 0.15, 최댓값은 0.80이었다. 3명의 친구가 있는 학습자의 평균값은 0.45, 최솟값은 0.20, 최댓값은

0.70으로 나타났다. 한국인 친구가 4명이 있는 학습자의 평균값은 0.48로 나타났으며, 최솟값은 0.10, 최댓값은 0.90이었다. 5명의 친구가 있는 학습자는 평균값이 0.48로 나타났으며 최솟값은 0.30, 최댓값은 0.55로 나타났다. 5명 이상의 친구가 있는 학습자의 평균값은 0.53으로 나타났으며, 최솟값은 0.10, 최댓값은 0.90이었다. 친구 수에 의한 평균값을 중심으로 사후검토를 실행한 결과 MQ와 대체로 비슷한 양상을 보였으나 다소 상이했다. ‘5명 이상’은 MQ와 마찬가지로 가장 높고, 그 뒤는 ‘4명’, ‘5명’, ‘3명’, ‘없음’, ‘2명’, ‘1명’의 순서로 이루어졌다(5명 이상>4명>5명>3명>없음>2명>1명>). 여기서 ‘4명’은 0.0050으로 ‘5명’보다 평균값이 높았고 ‘없음’은 ‘2명’과 0.0104, ‘1명’과 0.0583보다 평균값이 높았다.

<표 III-38> 한국인 친구·이해 양상 상관관계

		MQP	TQP	이해 양상
한국인 친구	Pearson 상관	0.293	0.267	0.304
	유의확률	0.000	0.001	0.000
	N	150		

한국인 친구와의 교류와 감정표현 어휘 간의 상관관계 분석을 한 결과 MQ 및 TQ의 유의확률 둘 다 0.05 이하(MQr=0.000, TQr=0.001)로 나타났으며 통합적 이해 양상은 $r=0.000$ 으로 절대적으로 유의한 것으로 확인되었다. 따라서 사회적 교류가 한국어 감정표현 어휘를 이해하는 과정에서 거의 100%로 도움이 되는 것으로 확인이 되었다.

(2) 이성 친구 유무에 따른 이해 양상

터키인 학습자의 이성 친구 유무에 따른 한국어 감정표현 어휘 이해 양상은 다음과 같다.

<표 III-39> 이성 친구 유무에 따른 이해 양상

이성 친구		없음		있음	
N	유효	118		32	
	결측	32		118	
테스트		MQ	TQ	MQ	TQ
평균		0.490	0.415	0.602	0.498
표준편차		0.205	0.192	0.213	0.186
최솟값		0.13	0.05	0.09	0.10
최댓값		0.95	1.00	0.95	0.90

이성 친구 유무에 따른 이해 양상을 살펴본 결과, MQ에서 이성 친구가 없는 118명의 학습자의 평균값은 0.49로 나타났다. 이들 학습자의 최솟값은 0.13, 최댓값은 0.95로 나타났다. 이성 친구가 있는 학습자는 32명이며 이들의 평균값은 0.60이었다. 그리고 최솟값은 0.09, 최댓값은 0.95로 나타났다. TQ에서는 이성 친구가 없는 학습자들의 평균값이 0.41로 나타났으며 최솟값은 0.10, 최댓값은 0.90으로 나타났다. 이성 친구가 있는 학습자들의 평균값은 0.49, 최솟값은 0.10이며 최댓값은 0.90으로 나타났다. 이러한 결과에 의하여 사후 검토를 한 결과 이성친구가 있는 학습자들의 평균값이 이성친구가 없는 학습자들보다 높은 것으로 확인되었다.

<표 III-40> 이성 친구·이해 양상 상관관계

		MQP	TQP	이해 양상
이성 친구 유무	Pearson 상관	0.218	0.176	0.214
	유의확률	0.007	0.031	0.009
	N	150		

이성 친구가 있는 것과 한국어 감정표현 어휘 이해 간의 상관관계를 살펴본 결과 각 테스트에서 유의확률이 0.05이하(MQr=0.007, TQr=0.031)로 나타났으며 두 테스트의 결과로서 이해 양상은 $r=0.009$ 로 나타났다. 통합적인 이해 양상도 0.05 이하의 유의확률로 나타났으므로 이성과의 사회적 교제가 한국어 감정표현 어휘를 이해하는 데 영향을 미치는 요인인 것으로 판단한다.

3. 터키인 한국어 학습자의 감정표현 어휘 사용 양상

본 절에서 터키인 학습자의 한국어 감정표현 어휘 사용 양상을 제시하고자 한다. 먼저 학습자 정보 즉, 독립변수에 따른 결과 및 상관관계를 제시한 후 상황맥락 번역 테스트(IQ=Interpretation Questionary) 및 상황 맥락 구성하기 테스트(CQ=Composing-text Questionary)의 문항들을 어휘를 중심으로 제시하고자 한다. 사용 양상을 상세히 살펴보기 전에 우선 터키인 학습자의 한국어 감정표현 어휘의 전반적인 사용 양상을 제시하도록 한다.

<표 III-41> 터키인 학습자의 한국어 감정표현 어휘 사용 양상

IQ 사용 양상	CQ 사용 양상	평균
0.291795	0.254074	0.272934

IQ에서 학습자들이 총 13개의 문항에 응답을 한 결과 평균 정답률이 29%로 나타났다. CQ의 경우에는 학습자들이 9개의 감정표현 어휘로 맥락을 구성한 결과 25%의 정답률을 보였다. 두 개의 테스트의 평균값은 27(0.2729)%로 나타났다. 한국어 감정표현 어휘에 대한 사용 양상이 30% 이하로 나타나는 이러한 결과는 터키인 학습자들이 연구 대상 감정표현 어휘들을 잘 사용하지 못한다는 것을 증명한다. 각 테스트에서 문항 별 양상을 내림차순으로 제시한 결과는 다음과 같다.

<표 III-42> IQ - CQ 문항 별 정답률(내림차순)

IQ 문항별 결과						CQ 문항별 결과					
	#	%		#	%		#	%		#	%
1	8	62	8	3	27	1	1	58	6	3	18
2	9	49	9	12	23	2	4	38	7	7	16
3	10	41	10	5	12	3	8	32	8	6	12
4	7	36	11	1	10	4	9	22	9	2	8
5	4	35	12	11	9	5	5	20			
6	6	33	13	2	5						
7	13	33									

위의 <표Ⅲ-42>에서 제시한 각 테스트의 문항별 정답률에 따르면 IQ에서 문항8(부끄럽다)이 62%로 가장 높은 정답률을 보이며 문항9(심심하다)는 49%, 문항10(지루하다)은 41%의 정답률로 그 뒤를 따른다. IQ에서 문항2(갑갑하다)는 정답률 5%에 불과하여 정답률이 가장 낮은 것으로 나타났다. CQ에서 문항1(귀찮다)은 58%로 정답률이 가장 높았으며 문항4(어색하다)는 38%로 두 번째, 문항8(쓸쓸하다)은 32%로 세 번째로 나타났다. CQ에서 정답률이 가장 낮은 문항은 문항2(뿌듯하다)였는데 정답률이 8%에 불과하였다.

3.1. 상황맥락에 따른 다대응 범주 감정표현 어휘 사용 양상

본 절에서 다대응 범주에 포함된 감정표현 어휘에 대한 학습자들의 대답을 중심으로 상황별 사용 양상을 살피도록 한다. 먼저 ‘동정’ 상황의 감정표현 어휘 ‘불쌍하다, 아깝다, 안타깝다’, 둘째로 ‘지루함’ 상황의 감정표현 어휘 ‘심심하다, 지루하다, 질리다’, 셋째로 ‘수치심’ 상황의 감정표현 어휘 ‘민망하다, 부끄럽다, 창피하다’, 마지막으로 ‘괴로움’ 상황의 감정표현 어휘 ‘갑갑하다·괴롭다·답답하다·속상하다’의 사용 양상을 제시하고자 한다. 각 문항에서 선택률이 5%를 넘는 감정표현 어휘의 결과만 제시하고, 비율이 5%이하로 나타난 어휘들은 ‘기타’로 분류하였다.

3.1.1. ‘동정’ 상황의 감정표현 어휘

터키인 한국어 학습자들의 ‘동정’ 상황의 감정표현 어휘 ‘불쌍하다, 아깝다, 안타깝다’에 대한 사용 양상은 다음과 같다.

<표 III-43> ‘동정’ 상황의 감정표현 어휘의 번역테스트 결과

IQ4	빈도(명)	비율(%)	IQ7	빈도(명)	비율(%)	IQ13	빈도(명)	비율(%)
0	5	3.3	0	15	10.0	0	18	12.0
속상하다	22	14.7	속상하다	9	6.0	불쌍하다	26	17.3
불쌍하다	54	36.0	불쌍하다	12	8.0	안타깝다	28	18.7
민망하다	8	5.3	안타깝다	54	36.0	아깝다	50	33.3
안타깝다	18	12.0	아깝다	44	29.3	기타	28	18.7
괴롭다	15	10.0	기타	16	10.7			
아깝다	15	10.0						
기타	13	8.7						
합계	150	100	합계	150	100	합계	150	100

IQ4에서는 학습자들 중 54명이 ‘불쌍하다’를 사용하여 36%의 정답률을 보였다. 18명은 ‘안타깝다’를 사용하여 12%, 15명은 ‘아깝다’를 사용하여 10%의 사용률을 보였다. 본 문항에서 가장 많이 사용된 오답은 22명이 사용한 ‘속상하다’였으며 그 비율이 14.7%로 나타났다. 기타 감정표현 어휘를 사용한 학습자는 13명이었고 비율은 8.7%였으며, 문항에 답하지 않은 학습자는 5명이었으며 비율은 3.3%였다. IQ7에서 ‘안타깝다’를 사용한 학습자는 54명으로 정답률이 36%로 나타났다. 학습자들이 사용한 오답 중 ‘아깝다’는 29.3%였으며 ‘불쌍하다’는 12명이 선정하여 사용률이 8%로 나타났다. 학습자들 중 9명이 ‘속상하다’를 사용하였고 15명이 문항에 답하지 않아 그 비율이 10%로 나타났다. IQ13에서는 학습자들의 1/3인 50명만 정답인 ‘아깝다’를 사용하여 비율이 33.3%로 나타났다. 그 외의 학습자들 중 18.7%인 28명이 ‘안타깝다’를 사용하였고, 17.3%인 26명이 ‘불쌍하다’를 사용하였다. 28명의 학습자는 기타 감정표현 어휘를 사용하였는데 그 비율이 18.7%로 나타났고, 문항에 답하지 않은 학습자는 18명으로 12%로 나타났다.

이상의 문항들의 결과를 토대로 터키인 학습자들 중 한국어 감정표현 어휘 ‘불쌍하다, 아깝다, 안타깝다’를 정확하게 사용할 수 있는 학습자는 전체 학습자 중 30%에 불과한 것으로 나타났다. 그리고 각 문항에서 학습자들이 해당 감정표현 어휘들을 서로 혼동하여 사용한 경우도 평균 20%

나 되는 것을 고려하면 이들 어휘 학습에 문제가 있다는 것을 확인할 수 있다. 또한 IQ4, 7을 중심으로 평가한 결과 일부 학습자가 ‘속상하다’의 의미와 ‘불쌍하다, 안타깝다’의 의미를 혼동하는 것도 확인할 수 있다. 세 가지 문항 평균을 고려하면 약 8%의 학습자가 해당 감정표현 어휘들이 나타나는 문항을 작성하지 못한 것으로 나타났다.

3.1.2. ‘지루함’ 상황의 감정표현 어휘

터키인 한국어 학습자들이 ‘지루함’ 상황의 감정표현 어휘 ‘심심하다, 지루하다, 질리다’에 대한 사용 양상은 다음과 같다.

<표 III-44> ‘지루함’ 상황의 감정표현 어휘의 번역테스트 결과

IQ3	빈도(명)	비율(%)	IQ9	빈도(명)	비율(%)	IQ10	빈도(명)	비율(%)
0	6	4.0	0	14	9.3	0	13	8.7
갑갑하다	9	6.0	갑갑하다	8	5.3	갑갑하다	12	8.0
속상하다	8	5.3	심심하다	74	49.3	질리다	13	8.7
질리다	41	27.3	지루하다	10	6.7	심심하다	22	14.7
불쌍하다	12	8.0	괴롭다	8	5.3	지루하다	62	41.3
심심하다	18	12.0	답답하다	17	11.3	가타	28	12.0
지루하다	37	24.7	기타	19	11.0			
답답하다	9	6.0						
기타	10	6.6						
합계	150	100	합계	150	100	합계	150	100

IQ3에서 41명의 학습자가 ‘질리다’를 사용하여 정답률이 27.3%로 나타났다. 그 다음으로 사용률이 가장 높은 감정표현 어휘는 37명이 사용한 ‘지루하다’이며 비율이 24.7%로 나타났다. ‘갑갑하다’는 6%, ‘속상하다’는 5.3%, ‘심심하다’ 12%, ‘답답하다’는 6%가 사용한 것으로 확인되었다. 기타 감정표현 어휘들은 6.6%로 사용되었다. 문항에 답하지 않은 학습자는 6명이었으며 비율은 4%였다. IQ9에서 ‘심심하다’를 사용한 학습자는 74명으로 정답률이 49.3%로 나타나 번역테스트에서 두 번째로 가장 높은 정답

를 보였다. 그 다음으로 ‘답답하다’를 사용한 학습자는 17명이며 비율이 11.3%였다. ‘지루하다’는 6.7%, ‘갑갑하다’ 및 ‘괴롭다’는 5.3%가 사용한 것으로 나타났다. 학습자들 중 문항에 답하지 않은 학습자는 14명으로 비율은 9.3%였다. IQ10에서 학습자들 중 62명이 ‘지루하다’를 사용하여 정답률이 41.3%로 나타났다. 그 뒤로 ‘심심하다’가 가장 많이 사용되었고 비율은 14.7%였다. 13명의 학습자는 ‘질리다’, 12명의 학습자는 ‘갑갑하다’를 사용하였다. 문항에 답하지 못한 학습자는 13명이었으며 비율은 8.7%였다.

IQ3, 9, 10의 결과를 토대로 터키인 학습자들은 해당 한국어 감정표현 어휘들 중 ‘심심하다’를 가장 잘 사용하며, 그다음으로 ‘지루하다’를 잘 사용하는 반면 ‘질리다’를 사용하는 데 문제를 겪는 것으로 보인다. 또한 학습자들이 터키어 해석이 형태적으로 비슷한 감정표현 어휘인 ‘갑갑하다, 답답하다, 괴롭다’ 등의 어휘들은 평균 10% 정도로만 사용하는 것을 확인하였다.

3.1.3. ‘수치심’ 상황의 감정표현 어휘

‘수치심’ 상황의 한국어 감정표현 어휘 ‘민망하다, 부끄럽다, 창피하다’에 대한 터키인 학습자들의 사용 양상은 다음과 같다.

<표 III-45> ‘수치심’ 상황의 감정표현 어휘의 번역테스트 결과

IQ5	빈도(명)	비율(%)	IQ6	빈도(명)	비율(%)	IQ8	빈도(명)	비율(%)
0	18	12.0	0	20	13.3	0	14	9.3
민망하다	18	12.0	민망하다	38	25.3	민망하다	8	5.3
창피하다	42	28.0	창피하다	50	33.3	창피하다	6	4.0
부끄럽다	53	35.3	부끄럽다	16	10.7	부끄럽다	95	63.3
기타	19	13.0	기타	26	17.3	기타	27	18.0
합계	150	100	합계	150	100	합계	150	100

IQ5에서는 학습자들 중 42명이 ‘창피하다’를 사용하여 정답률이 28%에

불과하였다. 대부분의 학습자가 ‘부끄럽다’를 사용하여 그 비율이 35.3%로 가장 많은 것으로 나타났다. ‘민망하다’는 18명이 사용하여 12%의 비율을 보였다. 기타 감정표현 어휘의 사용률은 13%로 나타났다. IQ6에서 ‘민망하다’를 사용한 학습자는 38명으로 비율이 25.3%에 불과하였다. 본 문항에서 50명이 ‘창피하다’를 사용하여 사용률이 33.3%로 가장 높게 나타났다. ‘부끄럽다’는 16명의 학습자가 선택하여 비율이 10.7%였다. 기타 감정표현 어휘를 선택한 학습자는 26명이었고 17.3%의 비율로 나타났다. 20명의 학습자는 해당 문항에 답을 하지 않은 것으로 확인되었다. IQ8에서는 95명의 학습자가 ‘부끄럽다’를 사용하여 번역테스트 중 가장 높은 정답률을 보였다. 본 문항에서 ‘민망하다’는 5.3%, ‘창피하다’는 4%의 사용률을 보였다.

이상의 결과를 토대로 터키인 학습자들이 해당 한국어 감정표현 어휘 중 ‘부끄럽다’를 가장 정확하게 사용하는 반면 ‘민망하다’를 사용하는 데 어려움을 겪는다는 것을 확인하였다. ‘창피하다’를 정확하게 사용하는 학습자는 28%로 나타났다. 또한 학습자들 중 약 11%는 해당 감정표현 어휘들이 나타나는 문항에 답하지 못한 것으로 나타났다.

3.1.4. ‘괴로움’ 상황의 감정표현 어휘

‘괴로움’ 상황의 감정표현 어휘 ‘갑갑하다, 괴롭다, 답답하다, 속상하다’에 대한 터키인 한국어 학습자들의 사용 양상은 다음과 같다.

<표 III-46> ‘괴로움’ 상황의 감정표현 어휘의 번역 테스트 결과

IQ1(갑갑하다)	빈도	비율(%)	IQ2(속상하다)	빈도	비율(%)
0	9	6.0	0	5	3.3
갑갑하다	16	10.7	갑갑하다	7	4.7
속상하다	21	14.0	속상하다	9	6.0
불쌍하다	6	4.0	질리다	12	8.0
심심하다	38	25.3	심심하다	9	6.0
지루하다	17	11.3	지루하다	22	14.7
답답하다	18	12.0	괴롭다	11	7.3

기타	25	16.7	답답하다	67	44.7
			기타	8	5.3
합계	150	100	합계	150	100
IQ11(괴롭다)	빈도	비율(%)	IQ12(답답하다)	빈도	비율(%)
0	26	17.3	0	24	16.0
갑갑하다	15	10.0	속상하다	25	16.7
속상하다	13	8.7	불쌍하다	8	5.3
질리다	14	9.3	괴롭다	16	10.7
민망하다	10	6.7	답답하다	35	23.3
심심하다	14	9.3	기타	42	27.9
지루하다	11	7.3			
괴롭다	14	9.3			
답답하다	15	10.0			
기타	18	12.0			
합계	150	100	합계	150	100

IQ1에서 정답인 ‘갑갑하다’를 사용한 학습자는 16명으로 10.7%에 불과하였다. 본 문항에서 ‘속상하다’는 14%, ‘불쌍하다’는 14%, ‘심심하다’는 25.3%, ‘지루하다’는 11.3%, ‘답답하다’는 12%로 사용된 것으로 나타났다. 기타 감정표현 어휘를 사용한 학습자는 25명으로 16.7%의 비율을 보였다. 문항에 답하지 않은 학습자는 9명으로 비율은 6%였다. IQ2에서 ‘속상하다’를 사용한 학습자는 6%에 불과하여 본 테스트에서 가장 낮은 정답률을 보였다. 문항에서 ‘갑갑하다’는 4.7%, ‘질리다’는 8%, ‘심심하다’는 6%, ‘지루하다’는 14.7%, ‘괴롭다’는 7.3%, ‘답답하다’는 44.75%의 사용률을 보였다. 기타 감정표현 어휘를 사용한 학습자는 8명이고 비율은 5.3%였으며, 문항에 답하지 않은 학습자는 5명으로 3.3%의 비율을 보였다. IQ11에서 정답인 ‘괴롭다’를 사용한 학습자는 14명이었고 정답률은 9.3%로 나타났다. 다른 감정표현 어휘들은 ‘갑갑하다’는 10%, ‘속상하다’는 8.7%, ‘질리다’는 9.3%, ‘심심하다’는 9.3%, ‘지루하다’는 7.3%, ‘답답하다’는 10%의 사용률을 보였다. 기타 감정표현 어휘는 12%로 사용되었으며, 문항에 답하지 않은 학습자의 비율은 17.3%였다. IQ12에서는 학습자들 중 35명이 ‘답답하다’를 사용하여 정답률이 23.3%로 나타났다. 그

외의 학습자들 중 ‘속상하다’는 25명이 선택하여 16.7%, ‘괴롭다’는 16명이 선택하여 10.7%로 나타났다. 문항에 답하지 않은 학습자는 24명이었고 비율은 16%로 나타났다.

상황 맥락 번역 테스트에서 터키인 학습자들은 ‘갑갑하다, 괴롭다, 답답하다, 속상하다’를 사용하는 것을 가장 어려워하는 것으로 확인되었다. 이들 감정표현 어휘에 해당되는 문항들의 정답률(평균 15%)이 전체 문항 내에서 가장 낮은 것으로 나타났다. 그리고 학습자들이 사용한 오답의 비율을 살펴본 결과 정답과 비율이 비슷하게 나타나 학습자들이 이들 단어들의 의미를 구별하지 못하여 사용하는 데 문제를 겪는 것으로 보인다. 이러한 문제는 본 문항들에서의 어휘들 간에 발생하는 것이 아니라 ‘심심하다’, ‘지루하다’와 같이 감정 종류가 다른 어휘들 간에도 발생하는 것을 확인하였다.

터키인 한국어 학습자들의 다대응 범주 감정표현 어휘 사용 양상을 살펴본 결과 그들의 이해양상은 지루함(39.3%), 수치심(38.76%), 동정(35%), 괴로움(12.3%)의 순서로 나타남을 확인할 수 있다. 각 상황에 대한 결과는 지루함 상황에서는 ‘심심하다(49.3%), 지루하다(41.3%), 질리다(27.3%)’, 수치심 상황에서는 ‘부끄럽다(63%), 창피하다(28%), 민망하다(25.3%)’, 동정 상황에서는 ‘불쌍하다(36%), 안타깝다(36%), 아깝다(33%)’, 괴로움 상황에서는 ‘답답하다(23.3%), 갑갑하다(10.7%), 괴롭다(9.3%), 속상하다(6%)’의 순서로 나타났다.

<표 III-47> 다대응 범주 감정표현 어휘 사용 양상 결과

상황	감정표현 어휘	비율(%)	전체 비율	상황	감정표현 어휘	비율(%)	전체 비율
지루함	심심하다	49.3	39.3	동정	불쌍하다	36	35
	지루하다	41.3			안타깝다	36	
	질리다	27.3			아깝다	33	
수치심	부끄럽다	63	38.76	괴로움	답답하다	23.3	12.32
	창피하다	28			갑갑하다	10.7	
	민망하다	25.3			괴롭다	9.3	
					속상하다	6	

따라서 터키인 학습자들이 다대응 범주 한국어 감정표현 어휘를 사용할 때 어려움을 경험한다는 것을 위의 표를 통해 확인할 수 있다. 특히 괴로움 상황의 감정표현 어휘들을 사용하는 비율이 매우 낮은 것으로 보아 이들 감정표현 어휘의 교수·학습에 보다 유의해야 한다는 것을 알 수 있다.

3.2. 상황맥락에 따른 비대응 범주 감정표현 어휘 사용 양상

본 절에서 비대응 범주에 포함된 한국어 감정표현 어휘 ‘귀찮다, 뿌듯하다, 섭섭하다, 서운하다, 서운하다, 억울하다, 쓸쓸하다, 허전하다, 아쉽다, 어색하다’에 대한 터키인 학습자의 사용 양상을 제시하고자 한다.

3.2.1. ‘우울함’ 상황의 감정표현 어휘

터키인 한국어 학습자의 상황맥락 구성 테스트의 ‘우울함’ 상황의 감정표현 어휘 ‘서운하다, 섭섭하다, 쓸쓸하다, 허전하다’의 사용 양상은 다음과 같다.

<표 III-48> ‘우울함’ 상황의 감정표현 어휘 맥락 구성 테스트 결과

단어/맥락	CQ3(서운하다)		CQ6(허전하다)		CQ7(섭섭하다)		CQ8(쓸쓸하다)	
	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)
입력 없음	19	12.7	38	25.3	44	29.3	26	17.3
단어 틀리다	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
단어 맞다	7	4.7	8	5.3	10	6.7	16	10.7
문장 틀리다	96	64.0	86	57.3	71	47.3	59	39.3
문장 맞다	28	18.7	18	12.0	25	16.7	49	32.7
합계	150	100	150	100	150	100	150	100

‘서운하다’에 대한 입력을 살펴본 결과 그 의미를 전달할 수 있는 문장을 작성한 학습자는 28명으로 18.7%의 비율을 보였다. 학습자 중 약 2/3는 의미를 안다고 생각하여 맥락을 작성하였는데 그들의 문장에서 나타난 의미가 ‘서운하다’의 의미와 일치하지 않았다. 감정표현 어휘의 의미만 작

성한 학습자는 7명으로 뜻을 틀리게 작성한 학습자는 없었다. 문장에 답을 하지 않은 학습자는 19명으로 비율은 12.7%였다. 따라서 이상의 정보를 살펴본 결과 ‘서운하다’에 해당되는 터키어 단어를 학습한 학습자가 87.3%나 되었음에도 불구하고 정확한 의미를 전달할 수 있는 맥락을 구성할 수 있는 학습자는 21%밖에 되지 않는 것으로 확인되었다.

터키인 학습자들 18명이 ‘허전하다’를 정확하게 사용하여 맥락을 구성하여 12%의 정확률을 보였다. 86명의 학습자는 해당 감정표현 어휘를 사용하여 구성한 맥락에서 ‘허전하다’의 의미가 전달되지 않았는데 이러한 학습자들이 57.3%로 가장 많았다. 5.3%를 차지한 8명의 학습자는 감정표현 어휘의 의미만 작성하였으며, 의미를 잘못 작성한 학습자는 없는 것으로 나타났다. 해당 문항에 정보를 입력하지 않은 학습자는 38명으로 그 비율은 25.3%였다. 따라서 터키인 학습자들 중 112명, 즉 74.7%가 ‘허전하다’에 해당하는 터키어를 아는 것으로 확인되는 반면 내포적인 의미를 알아 정확한 맥락을 구성할 수 있는 학습자는 18명으로 16%에 불과한 것으로 나타났다.

‘섭섭하다’의 의미를 이해하여 정확하게 사용할 수 있는 학습자는 25명으로 15.7%에 불과하였다. 학습자의 대다수는 단어의 의미를 표면적으로는 아는 것으로 확인되었고 71명의 학습자가 생산한 맥락에서 ‘섭섭하다’를 잘못 사용했으며 그 비율은 47.3%로 나타났다. 감정표현 어휘의 뜻만 작성한 학습자는 10명인 반면 의미를 작성하지 않은 학습자는 없는 것으로 나타났다. 그러나 ‘섭섭하다’에 대한 정보를 입력하지 않은 학습자가 44명이었고 그 비율이 29.3%로 나타나 많은 학습자가 ‘섭섭하다’에 대한 정보를 습득하지 않았거나 입력을 회피한 것으로 나타났다. 따라서 ‘섭섭하다’에 해당하는 터키어 단어를 알고 있는 학습자는 70.3%이지만 내포적 의미를 습득한 학습자는 그 중 24%에 불과한 것으로 드러났다.

‘쓸쓸하다’에 대한 정보를 살핀 결과 학습자들 중 49명이 그 의미를 전달할 수 있는 맥락을 구성하여 32.7%의 정확률을 보였다. 59명이 구성한 맥락에서 ‘쓸쓸하다’가 적합한 의미로 사용되지 않았는데 그 비율이 39.3%로 나타났다. 학습자 중 10.7%인 16명이 감정표현 어휘의 의미만을

작성했는데 의미에 대한 틀린 정보를 작성한 학습자는 없었다. 본 문항에 정보를 입력하지 않은 학습자는 26명으로 17.3%의 비율을 보였다. 이것을 바탕으로 터키인 학습자들의 82.7%가 한국어 감정표현 어휘 ‘쓸쓸하다’의 터키어 기표를 바르게 알고 있는 것으로 나타난 반면 내포적 의미를 알고 있는 학습자는 그중 40%인 것으로 나타났다.

3.2.2. ‘싫어함’ 상황의 감정표현 어휘

상황맥락 구성 테스트에서 ‘싫어함’ 상황의 한국어 감정표현 어휘 ‘귀찮다, 억울하다’에 대한 터키인 학습자의 사용 양상은 다음과 같다.

<표 III-49> ‘싫어함’ 상황의 감정표현 어휘 맥락 구성 테스트 결과

단어/맥락	CQ1(귀찮다)		CQ5(억울하다)	
	빈도(명)	비율 (%)	빈도(명)	비율 (%)
입력 없음	19	12.7	21	14.0
단어 틀리다	3	2.0	4	2.7
단어 맞다	6	4.0	8	5.3
문장 틀리다	34	22.7	86	57.3
문장 맞다	88	58.7	31	20.7
합계	150	100	150	100

터키인 학습자들이 ‘귀찮다’를 사용하여 맥락을 구성하는 문항에서 학습자 중 88명인 58.7%가 알맞은 문장을 구성하였다. 34명인 22.7%의 학습자가 문장에서 ‘귀찮다’를 잘못 사용하였다. 본 문항에서 학습자 3명은 ‘귀찮다’ 의미를 잘못 알고 있는 것으로 나타난 반면 6명은 어휘의 의미만 작성하고 문장을 만들지 못한 것으로 확인되었다. 그리고 본 문항에 답하지 않은 학습자는 19명이었고 그 비율은 12.7%로 나타났다. 따라서 터키인 학습자들 중 한국어 감정표현 어휘 ‘귀찮다’의 의미를 적절한 터키어 어휘로 기재한 학습자는 128명으로 85.3%를 차지했으며, 그들 중 내포적 의미를 전달할 수 있는 맥락을 구성한 학습자는 88명으로 58.7%였다.

학습자들 중 ‘억울하다’를 사용하여 그 의미를 전달하는 정확한 맥락을

구성한 학습자는 31명으로 20.7%의 비율을 보였다. 86명의 학습자는 그에 해당하는 터키어 단어를 적었음에도 불구하고 구성된 맥락에서의 의미가 ‘억울하다’를 설명하는 데 적절하지 않은 것으로 확인되었다. 해당 감정표현 어휘의 터키어 의미만 작성한 학습자는 8명으로 5.3%, 틀린 터키어를 작성한 학습자는 4명으로 2.7%였다. 해당 문항에 정보를 입력하지 않은 학습자는 21명이었으며 14%의 비율을 보였다. 따라서 터키인 학습자들의 83.3%가 ‘억울하다’에 해당하는 터키어 단어를 알고 있지만 내포적 의미를 전달하는 맥락을 구성할 수 있는 학습자는 그 중 24%에 불과함을 확인하였다.

3.2.3. ‘바람(요구)’ 상황의 감정표현 어휘

상황맥락 구성 테스트에서 ‘바람’ 상황의 한국어 감정표현 어휘 ‘아쉽다’에 대한 터키인 학습자의 사용 양상은 다음과 같다.

<표 III-50> ‘바람’ 상황의 감정표현 어휘 맥락 구성 테스트 결과

CQ9 (아쉽다)	빈도(명)	비율 (%)
입력 없음	31	20.7
단어 틀리다	0	0.0
단어 맞다	15	10.0
문장 틀리다	71	47.3
문장 맞다	33	22.0
합계	150	100

‘아쉽다’에 대한 테스트 결과를 검토한 결과 터키인 학습자들 중 해당 감정표현 어휘를 정확하게 사용하여 맥락을 구성한 학습자는 33명으로 그 비율은 22%였다. 문장을 작성하였으나 ‘아쉽다’의 의미를 전달할 수 있는 맥락을 만들지 못한 학습자들은 71명이었으며 47.3%의 비율을 보였다. 감정표현 어휘의 의미만 작성한 학습자는 15명으로 그 비율이 10%였으며, 단어의 의미를 작성하지 못한 학습자는 없는 것으로 나타났다. 그리고 20.7%에 해당하는 31명의 학습자가 해당 문항에 정보를 입력하지 않았다.

이러한 결과를 바탕으로 터키인 학습자들 중 79.3%에 해당하는 129명은 ‘아쉽다’의 의미를 터키어로 해석할 수 있지만 그 내포적인 의미까지 습득한 학습자는 22%인 33명으로 확인되었다.

3.2.4. ‘긴장’ 상황의 감정표현 어휘

상황맥락 구성 테스트에서 ‘긴장’ 상황의 한국어 감정표현 어휘 ‘어색하다’의 터키인 학습자의 사용 양상은 다음과 같다.

<표 III-51> ‘긴장’ 상황의 감정표현 어휘 맥락 구성 테스트 결과

CQ4 (어색하다)	빈도(명)	비율 (%)
입력 없음	34	22.7
단어 틀리다	0	0.0
단어 맞다	7	4.7
문장 틀리다	51	34.0
문장 맞다	58	38.7
합계	150	100

‘어색하다’는 ‘귀찮다’에 이어서 터키인 학습자들이 가장 높은 정확률을 보이는 감정표현 어휘다. 학습자들 중 58명이 ‘어색하다’를 사용하여 정확한 맥락을 구성하여 38.7%의 정확률을 나타냈다. 51명의 학습자는 ‘어색하다’를 사용하여 맥락을 구성하였으나 감정표현 어휘의 의미가 전달되지 않은 것으로 확인되었는데 이러한 학습자의 비율은 34%였다. 어휘의 의미만을 작성하고 맥락을 구성하지 않은 학습자는 7명으로 그 비율은 4.7%였다. 해당 문항에 정보를 입력하지 않은 학습자는 34명이었으며 22.7%의 비율을 보였다. 따라서 터키인 학습자들 중 한국어 감정표현 어휘 ‘어색하다’의 의미를 터키어로 해석할 수 있는 학습자는 116명으로 77.3%였는데 그들 중 반 정도의 학습자만이 정확한 의미를 전달 할 수 있는 것으로 나타났다.

3.2.5. ‘만족’ 상황의 감정표현 어휘

상황맥락 구성 테스트에서 ‘만족’ 상황의 한국어 감정표현 어휘 ‘뿌듯하다’의 터키인 학습자 사용 양상은 다음과 같다.

<표 III-52> ‘만족’의 상황의 감정표현 어휘 맥락 구성 테스트 결과

CQ2 (뿌듯하다)	빈도(명)	비율 (%)
입력 없음	22	14.7
단어 틀리다	1	0.7
단어 맞다	8	5.3
문장 틀리다	106	70.7
문장 맞다	13	8.7
합계	150	100

‘뿌듯하다’로 맥락을 구성하는 데 올바른 문장을 만든 학습자의 비율은 8.7%에 불과하였다. 그러나 단어의 표면적 의미는 알지만 내포적 의미를 모르는 학습자(문장 틀리다)가 대다수임을 확인할 수 있다. 이러한 학습자는 106명이었으며 그 비율이 70.7%로 나타났다. 단어의 뜻만 작성한 학습자는 8명으로 비율이 5.3%였으며, 뜻을 잘못 작성한 학습자는 1명이었고 0.7%로 나타났다. 해당 문항에 답하지 않은 학습자는 22명으로 14.7%의 비율을 보였다. 이러한 결과를 토대로 보았을 때 터키인 학습자들 중 한국어 감정표현 어휘 ‘뿌듯하다’에 해당하는 터키어 단어를 아는 학습자는 84.6%나 되었으나 그 중 내포적 의미를 전달할 수 있는 맥락을 구성할 수 있는 학습자는 10%에 불과한 것으로 확인되었다.

터키인 한국어 학습자들의 비대응 범주 감정표현 어휘 사용 양상을 살펴본 결과 싫어함 상황의 ‘귀찮다(58.7%), 억울하다(20.7)’, 긴장 상황의 ‘어색하다(38.7)’, 바람 상황의 ‘아쉽다(22%)’, 우울함 상황의 ‘쓸쓸하다(32.7), 서운하다(18.7%), 섭섭하다(16.7%), 허전하다(12%)’의 순서로 나타나는 것을 확인하였다.

<표 III-53> 비대응 범주 감정표현 어휘 사용 양상 결과

상황	감정표현 어휘	비율(%)	전체 비율	상황	감정표현 어휘	비율(%)	전체 비율
싫어함	귀찮다	58.7	39.7	우울함	쓸쓸하다	32.7	20.02
	억울하다	20.7			서운하다	18.7	
긴장	어색하다	38.7	38.7		섭섭하다	16.7	
바람	아쉽다	22	22		허전하다	12	
				만족	뿌듯하다	8.7	8.7

위의 표를 통해 터키인 학습자들이 비대응 범주 한국어 감정표현 어휘를 사용하는 데 문제를 겪는다는 것을 확인할 수 있다.

3.3. 독립변수에 따른 사용 양상

3.3.1. 개인적 정보

(1) 성별에 따른 사용 양상

터키인 학습자의 성별에 따른 한국어 감정표현 어휘 사용 양상은 다음과 같이 나타났다.

<표 III-54> 성별에 따른 사용 양상

성별		여성		남성	
N	유효	134		16	
	결측	16		134	
테스트		IQ	CQ	IQ	CQ
평균		0.292	0.259	0.278	0.208
표준편차		0.185	0.240	0.229	0.265
최솟값		0.00	0.00	0.00	0.00
최댓값		0.76	1.00	0.76	1.00

실험에 참여한 학습자 150명 중 134명은 여성이며 16명은 남성으로 여성 학습자들의 IQ 평균은 0.29, 최댓값은 0.76으로 나타났다. 남성 학습자들은 같은 테스트에서 평균이 0.27로 나타나 여성 학습자보다 0.02 낮은 양상을 보이고 있다. 남성 학습자들은 최댓값은 0.76으로 나타나 여성 학습자들과 동일한 수준을 보였다. CQ에서 여성 학습자들의 평균은 0.25, 남성 학습자들의 평균은 0.20으로 0.05의 차이를 보이는 반면 최댓값은 모두 1로 동일하게 측정 되었다. 사용 양상 테스트 IQ, CQ에서 남성, 여성 학습자 최솟값은 모두 0으로 나타났다.

<표 III-55> 성별과 사용 양상 간 상관관계

성별		IQP	CQP	사용 양상
	Pearson 상관	-0.023	0.007	0.048
	유의확률	0.783	0.928	0.558
	N	150		

남녀 학습자의 통합적 결과 간 상관관계를 살펴본 결과 IQ는 유의확률 0.05이상으로 ($r=0.783$) 집단 간 관계가 없는 것을 확인하였다. CQ에서는 유의확률이 매우 낮으므로 ($r=0.928$) 본 테스트에서도 성별에 따른 차이가 없는 것을 확인하였다. 두 테스트의 평균값으로 통합적인 사용 양상과 성별과의 상관관계를 살펴보았을 때 $r=0.558$ 로 나타나 성별과 감정표현 어휘 사용 양상은 상관관계가 없는 것으로 나타났다.

(2) 연령에 따른 사용 양상

터키인 학습자의 연령에 따른 한국어 감정표현 어휘 사용 양상은 다음과 같다.

<표 III-56> 연령에 따른 감정표현 어휘 사용 양상

연령		20		21		22		23	
N	유효	24		64		32		15	
	결측	126		86		118		135	
테스트		IQ	CQ	IQ	CQ	IQ	CQ	IQ	CQ
평균		0.221	0.157	0.264	0.227	0.377	0.247	0.358	0.444
표준편차		0.186	0.199	0.164	0.196	0.203	0.220	0.218	0.361
최솟값		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
최댓값		0.61	0.77	0.61	0.77	0.76	0.88	0.76	1.00
연령		24		25		26		27	
N	유효	5		3		5		2	
	결측	145		147		145		148	
테스트		IQ	CQ	IQ	CQ	IQ	CQ	IQ	CQ
평균		0.369	0.333	0.205	0.259	0.200	0.266	0.269	0.055
표준편차		0.166	0.248	0.222	0.279	0.139	0.201	0.271	0.078
최솟값		0.23	0.00	0.07	0.00	0.07	0.00	0.07	0.00
최댓값		0.61	0.66	0.46	0.55	0.38	0.55	0.46	0.11

감정표현 어휘 사용 양상 테스트 중 IQ에서 각 연령의 평균값은 20세 0.22, 21세 0.26, 22세 0.37, 23세 0.35, 24세 0.36, 25세 0.20, 26세 0.2, 27세 0.26으로 20세부터 22세까지 증가 양상을 보이거나 23세 이후의 연령에서는 연령에 따른 지속적 증가 또는 감소는 확인되지 않았다. 20세에서 23세까지의 학습자들의 최솟값은 0으로 동일하게 가장 낮은 수치를 보였으며, 22세, 23세의 학습자들은 최댓값 또한 0.76으로 가장 높게 나타났고 20세, 21세, 24세가 0.61로 그 뒤를 이었다.

CQ에서도 역시 평균값이 23세까지 증가 양상을 보이거나 이후 연령에서는 24세 0.33, 25세 0.25, 26세 0.26, 27세 0.05로 연령에 따른 증가 또는 감소 양상은 보이지 않았다. 최솟값은 모든 연령에서 동일하게 0으로 나타났으며, 최댓값은 23세가 1.00으로 가장 높은 수치를 보였다.

<표 III-57> 연령과 사용 양상 간 상관관계

		IQP	CQP	사용 양상
연령	Pearson 상관	0.095	0.153	0.138
	유의확률	0.246	0.062	0.092
	N	150		

연령과 사용 양상 테스트인 IQ, CQ 간의 유의확률은 두 테스트 모두 0.05 이상(IQr=0.246, CQr=0.062)으로 나타나 연령에 따라 정답률이 변화하지 않는다는 것을 확인할 수 있다. 두 테스트의 평균값으로 통합적인 사용 양상과 연령과의 상관관계를 살펴본 결과 $r=0.092$ 로 나타나 연령과 사용 양상 간 상관관계가 없는 것으로 나타났다. 따라서 성별 및 연령과 한국어 감정표현 어휘 사용 양상 간의 상관관계를 살펴본 결과 성별이나 연령이 한국어 감정표현 어휘 습득에 영향을 미치는 요인들이 아님을 확인하였다.

3.3.2. 한국어 학습 배경

본 절에서는 터키인 한국어 학습자들의 학습 배경에 따라 한국어 감정표현 어휘를 어느 정도 적절히 사용하는지 제시하고자 한다. 이에 터키인 한국어 학습자들의 학습 배경을 세 가지로 나누어 기술하였다. 첫째, 한국어 능력 시험 결과에 따른 사용 양상, 둘째, 한국어 학습 기간에 따른 사용 양상, 마지막으로 한국에서의 유학 기간에 따른 사용 양상을 살펴보고, 각 요인과 사용 양상 간의 상관관계를 살펴보았다.

(1) 한국어 능력 시험 결과에 따른 사용 양상

터키인 학습자의 한국어 능력 시험 결과에 따른 한국어 감정표현 어휘 이해 양상은 다음과 같다.

<표 III-58> 한국어 능력 시험 급수에 따른 이해 양상

TOPIK		3급		4급	
N	유효	140		10	
	결측	10		140	
테스트		IQ	CQ	IQ	CQ
평균		0.278	0.240	0.469	0.444
표준편차		0.182	0.235	0.215	0.277
최솟값		0.00	0.00	0.15	0.00
최댓값		0.76	1.00	0.76	0.77

실험에 참여한 학습자들 중 3급을 취득한 140명의 IQ 테스트에서 평균값은 0.27, 동일한 테스트에서 4급을 취득한 학습자들의 평균값은 0.46으로 나타났으며, CQ 테스트에서 3급 취득자의 평균값은 0.24, 4급 취득자의 평균값은 0.44로 4급 취득자들은 IQ, CQ 두 테스트 모두에서 3급 취득자들 보다 0.2이상 높은 평균값을 나타냈다. 하지만 최솟값은 4급 취득자가 IQ에서 0.15를 보이는 것 이외는 모두 0.00으로 나타났으며, 최댓값은 3급, 4급 취득자 모두 IQ에서는 0.76으로 동일하고, CQ에서는 3급은 1.00, 4급은 0.77로 나타나 3급 취득자가 CQ에서 4급 취득자 보다 다소 높은 최댓값을 나타내었다.

<표 III-59> 한국어 능력 시험과 사용 양상 간 상관관계

		IQP	CQP	사용 양상
topik 점수	Pearson 상관	0.251	0.210	0.262
	유의확률	0.002	0.010	0.001
	N	150		

학습자의 한국어 능력 시험 결과와 사용 양상 간 상관관계를 살펴본 결과 IQ, CQ 모두에서 유의확률이 0.05 이하(IQr=0.002, CQr=0.010)로 나타나 유의한 것으로 확인되었다. 두 테스트의 평균값으로 통합적인 사용 양상과 한국어 능력 시험 결과와의 상관관계를 살펴본 결과 $r=0.001$ 로 나타나 한국어 능력 시험과 사용 양상 간 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

(2) 한국어 학습 기간에 따른 사용 양상

터키인 학습자의 한국어 학습 기간에 따른 한국어 감정표현 어휘 사용 양상은 다음과 같다.

<표 III-60> 한국어 학습 기간에 따른 사용 양상

학습기간		2년		3년		4년		5년	
N	유효	61		44		32		13	
	결측	89		106		118		137	
테스트		IQ		CQ		IQ		CQ	
평균		0.215	0.180	0.333	0.297	0.360	0.333	0.331	0.256
표준편차		0.179	0.167	0.196	0.294	0.154	0.246	0.194	0.273
최솟값		0.00	0.00	0.00	0.00	0.07	0.00	0.07	0.00
최댓값		0.76	0.77	0.76	1.00	0.61	0.88	0.69	0.88

한국어 학습 기간에 따른 학습자 사용 양상을 살펴본 결과 IQ에서 한국어 2년차 학습자 61명의 평균값은 0.21로 나타났고, 최솟값이 0.00, 최댓값이 0.76의 양상을 보이고 있다. 3년차 학습자 44명의 평균값은 0.33으로 나타났다. 이 집단의 최솟값은 0.00이며 최댓값은 0.76이었다. 4년차 학습자 32명의 평균값은 0.36으로 나타나며 최솟값은 0.07, 최댓값은 0.61로 나타났다. 5년차 학습자 13명의 평균값은 0.33으로 나타났으며, 최솟값은 0.07, 최댓값은 0.69로 나타났다. 연차 별 사후검토를 한 결과 4년차 학습자들의 평균값이 가장 높았고, 3, 5년차 학습자들의 평균은 동일한 값으로 4년차와 거의 비슷한 양상을 보이며 두 번째로 높았다. 2년차 학습자들의 평균값은 가장 낮은 것으로 나타났다(4년>3년=5년>2년).

CQ에서는 한국어 2년차 학습자 61명의 평균값이 0.18, 최댓값이 0.77로 나타났으며, 3년차 학습자 44명의 평균값은 0.29, 최댓값은 1.00으로 나타났다. 4년차 학습자 32명의 평균값은 0.33, 최댓값은 0.88이었다. 5년차 학습자 13명의 평균값은 0.25, 최댓값은 0.88로 나타났다. 최솟값은 모든 집단에서 0.00으로 나타났다. 연차 별 사후 검토를 한 결과 4년차 학습자들의 평균값이 가장 높았고, 2년차 학습자들의 평균값이 가장 낮아

IQ와 동일하게 나타났으나, 근소한 차이로 3년차 학습자의 평균값이 두 번째, 5년차 학습자의 평균값이 세 번째로 높아 IQ와는 차이를 보였다(4년>3년>5년>2년).

<표 III-61> 한국어 학습 기간과 사용 양상 간 상관관계

		IQP	CQP	사용 양상
한국어 학습 시간	Pearson 상관	0.282	0.199	0.274
	유의확률	0.000	0.015	0.001
	N	150		

한국어 학습 기간과 한국어 감정표현 어휘 사용 양상 간 상관관계를 살펴본 결과, IQ와 CQ는 모두 유의확률이 0.05 이하(IQr=0.000, CQr=0.015)로 나타나 유의한 결과를 제시한 것으로 확인이 되었다. 두 테스트의 평균값으로 통합적인 사용 양상과 한국어 학습 기간과의 상관관계를 살펴본 결과 $r=0.001$ 로 나타나 한국어 학습 기간과 감정표현 어휘 사용 양상은 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

(3) 유학 기간에 따른 사용 양상

터키인 학습자의 한국에서의 유학 기간에 따른 한국어 감정표현 어휘 사용 양상은 다음과 같다.

<표 III-62> 유학 기간에 따른 사용 양상

		없음		1학기		2학기		3학기	
N	유효	107		13		21		9	
	결측	43		137		129		141	
테스트		IQ	CQ	IQ	CQ	IQ	CQ	IQ	CQ
평균		0.250	0.197	0.289	0.213	0.443	0.544	0.418	0.308
표준편차		0.184	0.200	0.175	0.241	0.153	0.278	0.128	0.121
최솟값		0.00	0.00	0.00	0.00	0.23	0.11	0.23	0.11
최댓값		0.76	1.00	0.61	0.77	0.76	1.00	0.61	0.44

터기인 학습자들의 유학 기간에 따른 사용 양상을 살펴본 결과 IQ에서 유학을 해 본 적이 없는 학습자 107명의 평균값은 0.25로 나타났고, 최솟값은 0.00, 최댓값은 0.76으로 나타났다. 1학기 동안 유학한 학습자 13명의 평균값은 0.28이었고, 최솟값은 0.00, 최댓값은 0.61로 나타났다. 2학기 유학한 학습자 21명은 0.44의 평균값을 나타냈으며, 최솟값이 0.23, 최댓값이 0.76이었다. 3학기 유학한 학습자 9명의 평균값은 0.41이었으며 최솟값은 0.23, 최댓값은 0.61로 나타났다. 집단 간 사후 검토를 통해 각 집단의 평균값을 비교한 결과 ‘2학기’가 가장 높았으며 ‘3학기’는 그 뒤를 따랐다. ‘1학기’는 세 번째로 평균값이 높았으며 ‘없음’은 평균값이 가장 낮은 것으로 확인되었다(2학기>3학기>1학기>없음).

CQ에서 유학을 해 본 적이 없는 학습자 107명의 평균값은 0.19로 나타났고, 최솟값은 0.00, 최댓값은 1.00으로 나타났다. 1학기 동안 유학한 학습자 13명의 평균값은 0.21이었고, 최솟값은 0.00, 최댓값은 0.77로 나타났다. 2학기 동안 유학한 학습자 21명은 0.54의 평균값을 나타냈으며, 최솟값이 0.11, 최댓값이 1.00이었다. 3학기 동안 유학한 학습자 9명의 평균값은 0.30이었으며 최솟값은 0.11 최댓값은 0.44로 나타났다. 사후 검토를 통하여 각 집단의 평균값을 비교한 결과 ‘2학기’가 가장 높았으며 ‘1학기’가 그 뒤를 따랐다. ‘3학기’는 예상 외로 세 번째로 평균값이 높았으며 ‘없음’은 평균값이 가장 낮은 것으로 확인되었다(2학기>1학기>3학기>없음).

<표 III-63> 유학 기간과 사용 양상 간 상관관계

		IQP	CQP	사용 양상
한국에서 유학 기간	Pearson 상관	0.366	0.385	0.423
	유의확률	0.000	0.000	0.000
	N	150		

유학을 하는 것이 한국어 감정표현 어휘를 사용하는 것과 연관성이 있는지 살핀 결과 IQ 및 CQ 모두 유의확률이 0.000($r=0.000$)으로 나타나 100% 연관성이 있는 것으로 확인되었다. 두 테스트의 평균값으로 통합적

인 사용 양상과 유학 기간과의 상관관계를 살펴본 결과 $r=0.000$ 으로 나타나 유학기간과 사용 양상 간 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

3.3.3. 교과 외의 활동

본 절에서 영화와 드라마 시청이 한국어 감정표현 어휘를 사용하는 데 영향을 미치는지 살펴도록 한다.

(1) 영화 관람 시간에 따른 사용 양상

터키인 학습자의 영화 관람 시간에 따른 한국어 감정표현 어휘 사용 양상은 다음과 같다.

<표 III-64> 영화 관람 시간에 따른 사용 양상

		안봄		1시간		2시간	
N	유효	88		30		19	
	결측	62		120		131	
테스트		IQ	CQ	IQ	CQ	IQ	CQ
평균		0.256	0.214	0.317	0.300	0.352	0.309
표준편차		0.166	0.205	0.217	0.264	0.197	0.283
최솟값		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
최댓값		0.69	1.00	0.76	0.88	0.69	0.88
		3시간		4시간		6시간 이상	
N	유효	5		4		4	
	결측	145		146		146	
테스트		IQ	CQ	IQ	CQ	IQ	CQ
평균		0.261	0.155	0.596	0.638	0.307	0.250
표준편차		0.258	0.243	0.131	0.331	0.000	0.246
최솟값		0.07	0.00	0.46	0.22	0.30	0.00
최댓값		0.69	0.55	0.76	1.00	0.30	0.55

영화 관람 시간에 따른 사용 양상을 살펴보면 IQ에서 영화를 안 본 학습자 88명의 평균값은 0.25이며 최솟값은 0.00, 최댓값은 0.69로 나타났다. 1시간 관람한 학습자 30명의 평균값은 0.31이고, 최솟값은 0.00, 최댓

값은 0.76으로 나타났다. 2시간 관람한 학습자 19명의 평균값은 0.35로 나타나며 최솟값은 0.00이고 최댓값은 0.69였다. 3시간 관람한 학습자 5명의 평균값은 0.26로 나타났고, 최솟값은 0.07, 최댓값은 0.69로 나타났다. 4시간 관람한 학습자 4명의 평균값은 0.59, 최솟값은 0.46, 최댓값은 0.76이었다. 참여자들 중 영화를 일주일에 5시간 관람한 학습자는 없었고 6시간 이상 관람한 학습자 4명은 평균값이 0.3이었으며 최솟값은 0.30, 최댓값은 0.30으로 나타났다. 영화 관람 시간 평균값에 따라 사후 검토를 한 결과 ‘4시간’의 평균값이 가장 높았으며 ‘2시간’이 그 뒤를 이었다. ‘1시간’은 세 번째로 평균값이 높았으며, ‘6시간 이상’이 네 번째, ‘3시간’이 다섯 번째로 나타났고 ‘안 봄’의 평균값이 가장 낮은 것으로 확인되었다(4시간>2시간>1시간>6시간 이상>안 봄>3시간). 영화를 주간 4시간 관람하는 학습자의 경우 평균값, 최솟값, 최댓값 모든 수치가 다른 집단보다 높은 것으로 확인되었다.

CQ에서 영화를 안 본 학습자의 평균값은 0.21이며 최댓값은 1.00으로 나타났다. 1시간 관람한 학습자의 평균값은 0.30이고, 최댓값은 0.88로 나타났다. 2시간 관람한 학습자의 평균값은 0.30으로 나타났고 최댓값은 0.88이었다. 3시간 관람한 학습자는 평균값이 0.15였고, 최댓값은 0.55로 나타났다. 4시간 관람한 학습자의 평균값은 0.63, 최댓값은 1.00이었다. 6시간 이상 관람한 학습자의 평균값은 0.25로 나타났고 최댓값은 0.55로 나타났다. 최솟값은 0.22를 나타낸 ‘4시간’ 그룹을 제외한 모든 그룹에서 0.00으로 나타났다. 영화 관람 시간 평균값에 따라 사후 검토를 한 결과 ‘4시간’의 평균값이 가장 높았으며 ‘1시간’과 ‘2시간’은 동일한 수치로 그 뒤를 따랐다. ‘6시간 이상’은 세 번째로 평균값이 높았으며, ‘안 봄’은 네 번째, ‘3시간’은 평균값이 가장 낮은 것으로 확인되었다(4시간>1시간=2시간>6시간 이상>안 봄>3시간). 각 그룹의 평균값은 IQ에서의 결과와 거의 유사한 양상을 나타냈으며, IQ에서와 동일하게 영화를 주간 4시간 관람하는 학습자의 경우 평균값, 최솟값, 최댓값 모든 수치가 다른 집단보다 높은 것으로 확인되었다.

<표 III-65> 영화 관람 시간·사용 양상 상관관계

		IQP	CQP	사용 양상
일주일 영화 보는 시간	Pearson 상관	0.213	0.170	0.217
	유의확률	0.009	0.038	0.008
	N	150		

한국 영화를 보는 것이 감정표현 어휘를 사용하는 데 영향을 미치는지 살펴본 결과 IQ 및 CQ에서 유의확률이 0.05이하(IQr=0.009, CQr=0.038)로 나타나 유의한 것으로 확인되었다. 두 테스트의 평균값으로 통합적인 사용 양상과 영화 관람 시간과의 상관관계를 살펴본 결과 $r=0.008$ 로 나타나 영화 관람 시간과 사용 양상은 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

(2) 드라마 시청에 따른 사용 양상

터키인 학습자의 드라마 시청 시간에 따른 한국어 감정표현 어휘 사용 양상은 다음과 같다.

<표 III-66> 드라마 시청 시간에 따른 사용 양상

		안봄		1시간		2시간		3시간	
N	유효	58		33		22		9	
	결측	92		117		128		141	
테스트		IQ	CQ	IQ	CQ	IQ	CQ	IQ	CQ
평균		0.251	0.162	0.240	0.228	0.356	0.292	0.316	0.456
표준편차		0.167	0.160	0.193	0.204	0.196	0.231	0.201	0.390
최솟값		0.00	0.00	0.00	0.00	0.07	0.00	0.07	0.00
최댓값		0.61	0.66	0.76	0.66	0.69	0.77	0.61	0.88
		4시간		5시간		6시간 이상			
N	유효	13		3		12			
	결측	137		147		138			
테스트		IQ	CQ	IQ	CQ	IQ	CQ		
평균		0.372	0.333	0.487	0.5925	0.3461	0.3703		
표준편차		0.200	0.3008	0.235	0.357	0.178	0.273		
최솟값		0.07	0.00	0.23	0.33	0.07	0.00		
최댓값		0.76	1.00	0.69	1.00	0.61	0.77		

드라마 시청 시간에 따른 사용 양상을 살펴보면, IQ에서 드라마를 안본 학습자 58명의 평균값은 0.25이며 최솟값은 0.00, 최댓값은 0.61로 나타났다. 1시간 시청한 학습자 33명의 평균값은 0.24이고, 최솟값은 0.00, 최댓값은 0.76으로 나타났다. 2시간 시청한 학습자 22명의 평균값은 0.35였고 최솟값은 0.08이며 최댓값은 0.69였다. 3시간 시청한 학습자 9명의 평균값은 0.31이었고, 최솟값은 0.08, 최댓값은 0.61로 나타났다. 4시간 시청한 학습자 13명의 평균값은 0.37, 최솟값은 0.08, 최댓값은 0.76이었다. 5시간 시청한 학습자 3명의 평균값은 0.48이며 최솟값은 0.23, 최댓값은 0.69로 나타났다. 6시간 이상으로 시청한 학습자 12명의 평균값은 0.34로 나타났고 최솟값은 0.07, 최댓값은 0.61로 나타났다. 드라마 시청 시간 평균값에 따라 사후 검토를 한 결과 ‘5시간’이 가장 높았고 ‘4시간’과 ‘3시간’이 그 뒤를 이었다. ‘6시간 이상’은 네 번째, ‘2시간’은 다섯 번째, ‘안 봄’은 여섯 번째로 나타났다. ‘1시간’은 0.0031의 근소한 차이로 ‘안 봄’보다 낮아 평균값이 가장 낮은 것으로 나타났다(5시간>4시간>2시간>3시간>안 봄).

CQ에서 드라마를 안본 학습자의 평균값은 0.16이며 최댓값은 0.66으로 나타났다. 1시간 시청한 학습자의 평균값은 0.22이고, 최댓값은 0.66으로 나타났다. 2시간 시청한 학습자의 평균값은 0.29였고 최댓값은 0.77이었다. 3시간 시청한 학습자의 평균값은 0.45로 나타났으며, 최댓값은 0.88로 나타났다. 4시간 시청한 학습자의 평균값은 0.33, 최댓값은 1.00이었다. 5시간 시청한 학습자의 평균값은 0.59였으며 최댓값은 1.00으로 나타났다. 6시간 이상 시청한 학습자의 평균값은 0.37이었고 최댓값은 0.77로 나타났다. 최솟값은 0.33을 나타낸 ‘5시간’그룹을 제외한 모든 그룹에서 0.00으로 나타났다. 드라마 시청 시간 평균값에 따라 사후 검토를 한 결과 ‘5시간’이 가장 높았고, ‘3시간’이 그 뒤를 따랐다. ‘6시간 이상’은 세 번째, ‘4시간’은 네 번째, ‘2시간’은 다섯 번째, ‘1시간’은 여섯 번째였으며, ‘안 봄’은 마지막으로 나타났다(5시간>3시간>6시간 이상>4시간>2시간>1시간>안 봄).

<표 III-67> 드라마 시청 시간·사용 양상

		IQP	CQP	사용 양상
드라마 관람	Pearson 상관	0.245	0.353	0.333
	유의확률	0.003	0.000	0.000
	N	150		

IQ 및 CQ 결과에 따르면 두 테스트 모두에서 유의확률이 0.05 이하 (IQr=0.003, CQr=0.000)로 나타나 드라마를 관람하는 것이 한국어 감정표현 어휘를 사용하는 데 매우 도움이 되는 것으로 확인되었다. 두 테스트의 평균값으로 통합적인 사용 양상과 드라마 시청 시간과의 상관관계를 살펴본 결과 유의확률이 $r=0.000$ 로 나타나 드라마 시청 시간과 사용 양상은 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

3.3.4. 사회적 활동

터키인 한국어 학습자들의 감정표현 학습에 영향을 미치는 사회적 활동 중 한국인 친구 및 이성 친구와의 교제를 통한 학습 및 연습이 가장 일반적이다. 이러한 활동에 따른 결과를 본 절에서 살펴보도록 한다.

(1) 한국인 친구 유무에 따른 사용 양상

터키인 학습자의 한국인 친구 유무에 따른 한국어 감정표현 어휘 사용 양상은 다음과 같다.

<표 III-68> 한국인 친구 유무에 따른 사용 양상

친구 수		없음		1명		2명		3명	
N	유효	48		21		24		17	
	결측	102		129		126		133	
테스트		IQ	CQ	IQ	CQ	IQ	CQ	IQ	CQ
평균		0.267	0.164	0.227	0.206	0.285	0.259	0.280	0.300
표준편차		0.170	0.201	0.182	0.228	0.191	0.206	0.217	0.303

최솟값		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
최댓값		0.76	0.77	0.69	0.77	0.61	0.77	1.00
친구 수		4명		5명		5명 이상		
N	유효	10		5		25		
	결측	140		145		125		
테스트		IQ		CQ		IQ		CQ
평균		0.315		0.300		0.276		0.155
표준편차		0.193		0.314		0.168		0.149
최솟값		0.07		0.00		0.00		0.00
최댓값		0.69		1.00		0.46		0.33

한국인 친구가 있는지 여부에 따른 사용 양상을 보면, IQ에서 친구가 없는 학습자 48명의 평균값은 0.26으로 나타났고, 최댓값은 0.76이었다. 친구가 1명 있는 학습자 21명의 평균값은 0.22였으며, 최댓값은 0.69로 나타났다. 친구가 2명 있는 학습자 24명의 평균값은 0.28로 나타났으며, 최댓값은 0.31이었다. 3명의 친구가 있는 학습자 17명의 평균값은 0.28, 최댓값은 0.76으로 나타났다. 한국인 친구가 4명이 있는 10명의 학습자는 평균값이 0.31로 나타났으며, 최댓값은 0.69였다. 5명의 친구가 있는 학습자는 5명에 불과했으며 평균값이 0.27로 나타났다. 이들 학습자의 최댓값은 0.46으로 나타났다. 5명 이상의 친구가 있는 학습자 25명의 평균값은 0.39로 나타났으며, 최댓값은 0.69로 나타났다. 최솟값은 4명의 친구가 있는 그룹의 0.07, 5명의 친구가 있는 그룹의 0.15를 제외하고는 0.00으로 나타났다. 친구 수에 의한 평균값을 중심으로 사후 검토를 실행한 결과 ‘5명 이상’이 가장 높았고, ‘4명’이 두 번째, ‘2명’과 ‘3명’은 동일한 수치로 세 번째, 그 뒤로는 ‘5명’, ‘없음’, ‘1명’ 순서로 나타났다(5명 이상>4명>2명=3명>5명>없음>1명).

CQ에서 친구가 없는 학습자의 평균값이 0.16로 나타났고, 최댓값은 0.77이었다. 친구가 1명 있는 학습자의 평균값은 0.20이었으며, 최댓값은 0.77로 나타났다. 친구가 2명 있는 학습자의 평균값이 0.23로 나타났으며, 최댓값은 0.77이었다. 3명의 친구가 있는 학습자의 평균값은 0.30, 최댓값은 1.00으로 나타났다. 한국인 친구가 4명이 있는 학습자의 평균값은

0.30으로 나타났으며, 최댓값은 1.00이었다. 5명의 친구가 있는 학습자의 평균값은 0.15였으며 이들의 최댓값은 0.33으로 나타났다. 5명 이상의 친구가 있는 학습자는 평균값이 0.43이었으며, 최댓값은 0.88로 나타났다. 최솟값은 0.11을 보인 5명 이상의 친구가 있는 그룹을 제외한 모든 그룹에서 0.00을 나타냈다. 친구 수에 의한 평균값을 중심으로 사후검토를 실행한 결과는 IQ와 마찬가지로 ‘5명 이상’이 가장 높고, 그 뒤는 ‘3명’과 ‘4명’이 동일하게 두 번째로, 이후는 ‘2명’, ‘1명’, ‘없음’, ‘5명’의 순서로 높았다(5명 이상>3명=4명>2명>1명>없음>5명). 한국인 친구 유무에 따른 사용 양상을 확인하기 위한 두 테스트에서 친구 수에 따른 증가 또는 감소 양상은 확인되지 않았으나 5명 이상의 친구가 있는 그룹은 두 테스트 모두에서 타 그룹과 비교하여 높은 평균값을 보이는 것을 확인하였다.

<표 III-69> 한국인 친구·사용 양상 상관관계

		IQP	CQP	사용 양상
한국인 친구	Pearson 상관	0.231	0.349	0.324
	유의확률	0.004	0.000	0.000
	N	150		

한국인 친구와의 교류와 감정표현 어휘 간의 상관관계 분석을 한 결과, IQ 및 CQ의 유의확률 둘 다 0.05 이하(IQr=0.004, CQr=0.000)로 나타났으며, 두 테스트 결과로서 통합적 이해 양상과 한국인 친구와 교류 간의 상관관계를 검토한 결과 $r=0.000$ 로 나타나 유의한 것으로 확인되었다. 따라서 한국인 친구와의 사회적 교류가 한국어 감정표현 어휘를 사용하는 과정에서 100%의 확률로 도움이 되는 것으로 확인이 되었다.

(2) 이성 친구 유무에 따른 사용 양상

터키인 학습자의 이성 친구 유무에 따른 한국어 감정표현 어휘 사용 양상은 다음과 같다.

<표 III-70> 이성 친구 유무에 따른 사용 양상

이성 친구		무		유	
N	유효	118		32	
	결측	32		118	
테스트		IQ	CQ	IQ	CQ
평균		0.280	0.219	0.329	0.381
표준편차		0.190	0.224	0.187	0.269
최솟값		0.00	0.00	0.00	0.00
최댓값		0.76	0.88	0.76	1.00

이성 친구 유무에 따른 사용 양상을 살펴본 결과, 한국인 이성 친구가 있는 학습자가 없는 학습자보다 감정표현 어휘를 잘 사용하는 것으로 드러났다. IQ에서 이성 친구가 없는 118명의 학습자의 평균값은 0.28로 나타났다. 이들 학습자의 최댓값은 0.76이었다. 이성 친구가 있는 학습자는 32명으로 이들의 평균값은 0.32, 최댓값은 0.76으로 나타났다. CQ에서는 이성 친구가 없는 학습자들의 평균값은 0.21로 나타났으며 최댓값은 0.88이었다. 이성 친구가 있는 학습자들의 평균값은 0.38, 최댓값이 1.00이었으며 각 테스트에서 두 그룹 모두 최솟값은 0.00을 나타냈다. 이러한 결과에 의하여 사후 검토를 한 결과 이성친구가 있는 학습자들의 평균값은 이성친구가 없는 학습자들보다 높은 것으로 확인되었다.

<표 III-71> 이성 친구·사용 양상 상관관계

		IQP	CQP	사용 양상
이성 친구 유무	Pearson 상관	0.105	0.275	0.208
	유의확률	0.203	0.001	0.011
	N	150		

이성 친구가 있는 것과 한국어 감정표현 어휘 사용 양상간의 상관관계를 살펴본 결과 각 테스트에서 IQ의 유의확률($r=0.203$)은 0.05이상으로 관계가 없는 것으로 확인되었으며, CQ는 유의확률($r=0.001$)은 0.05이하로 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 두 테스트의 유의확률이 서로 다르나 통합적 결과를 중심으로 이성 친구 교제와 한국어 감정표현 어휘 사용 간

의 상관관계를 살펴보았을 때 유의확률이 $r=0.011$ 로 나타나 유의한 것으로 나타났다.

4. 감정표현 어휘 이해·사용 양상 비교분석

학습자의 이해와 사용 어휘에 대하여 알아보는 것은 매우 어렵고 복잡한 과정이다. 이러한 과정은 학습자들이 왜 일부 어휘들을 이해하지만 사용하지 못하는지 알아보는 데 중요한 역할을 한다(Henriksen & Haastrup 1998: 77). 이해 어휘는 단어의 형태를 인식하고, 의미를 인지하며 목표어의 유의어나 모국어에서의 어떤 단어와 관련짓고 수용하는지를 의미한다. 사용 어휘는 이미 수용한 의미나 형태를 되찾거나, 모국어에서의 어휘와 관련하여 생산하는 것이다(Laufer et al. 2004: Webb 2008). 루퍼(Laufer, 1998)에 의하면 사용 어휘는 통제 생산 정보(controlled productive knowledge)와 자유 생산 정보(free productive knowledge)로 나뉘는데 전자는 학습자가 제공된 단서를 따라서 어휘를 생산하는 어휘를 의미하며, 후자는 자유 작문과 같은 형태에서 자연스럽게 생산되는 어휘를 의미한다.

이해 어휘와 사용 어휘에 대하여 이루어지는 연구들의 상당수가 이해 어휘가 사용 어휘에 비하여 더욱 높은 점수로 나타나는 것을 증명하여 제시한다(Morgan & Oberdeck, 1930; Laufer, 1998; Webb, 2008; Zhong and Hirsh, 2009). 또한 어휘량이 증가하는 비율도 다르다고 주장하였다.

이해 및 사용 어휘에 대한 결과가 다르게 나오는 이유를 세 가지로 설명할 수 있다(Webb, 2008:84-85). 첫째, 이해 어휘 영역의 선다형 테스트나 맥락 맞추기 테스트와 같은 연구 도구에서 제한적인 선택지 제공으로 인해 어떤 정보도 가지고 있지 않는 학습자도 정답을 고를 수 있는 가능성이 있다. 둘째, 사용 어휘는 이해 어휘와 달리 의미와 형태에만 의존하는 것이 아니라 그 외의 언어적 요소(문법 등)의 활용도 필요로 하기 때문에 학습자가 생산하지 못하거나 회피하는 경우가 있다. 셋째, 이해 어휘

측정 방법은 항상 실마리를 제공하는 방식으로 이루어진다. 어휘에 대한 맥락 및 선택지 등의 실마리를 제공받은 학습자는 해당 문항에 대한 정답을 표시할 가능성이 높아진다.

본 절에서 터키인 학습자들의 한국어 감정표현 어휘의 이해와 사용 양상을 먼저 다대응 범주 및 비대응 범주 안에서 비교하여 사용/이해 비율을 제시한 후, 두 범주 간의 통합적 양상을 비교하고자 한다. 마지막으로 독립변수에 따른 이해·사용 양상을 비교하고자 한다.

4.1. 상황맥락에 따른 다대응 범주 감정표현 어휘 이해·사용 양상 비교분석

터키인 학습자들의 다대응 범주에 포함된 한국어 감정표현 어휘의 이해·사용 정확률을 각 감정표현 어휘를 중심으로 살펴보았다. 각 감정표현 어휘의 조사 결과를 사용/이해 비율로 계산한 후 그 결과에 따라 내림차순으로 제시하면 <표 III-72>와 같다.

<표 III-72> 다대응 범주 감정표현 어휘 별 이해·사용 정답률 비교

#	감정표현 어휘	이해 양상 (%)	사용 양상 (%)	사용/이해 (%)	#	감정표현 어휘	이해 양상 (%)	사용 양상 (%)	사용/이해 (%)
1	부끄럽다	66.7	63	95	8	질리다	41	27.3	67
2	지루하다	43.7	41.3	95	9	창피하다	49	28	57
3	민망하다	29	25.3	87	10	답답하다	49	23.3	48
4	심심하다	59	49.3	84	11	갑갑하다	34	10.7	31
5	안타깝다	45.7	36	79	12	괴롭다	32.3	9.3	29
6	아깝다	43.7	33	76	13	속상하다	55	6	11
7	불쌍하다	51.3	36	70	평균		46.1	29.9	64

터키인 학습자들의 다대응 범주 감정표현 어휘에 대한 이해의 평균값은 46.1%, 사용의 평균값은 29.9%로 나타나, 해당 범주에서 사용/이해 어휘 비율이 64%로 낮은 것으로 나타났다. 이것은 터키인 학습자들이 다대응 범주 감정표현 어휘를 이해하는 것보다 사용하는 데 문제를 더 겪는다는

것을 보여준다.

각 다대응 범주 감정표현 어휘의 정확률을 상황별로 살펴보면, ‘괴로움’ 상황의 감정표현 어휘들 중 ‘속상하다’의 정답률은 이해 55%, 사용 6%로 나타나, 사용/이해 비율이 11%에 불과하였다. ‘괴롭다’는 이해 양상이 32.3%로 나타나고 사용 양상은 9.3%로 나타나며 사용/이해 비율은 29%로 확인되었다. ‘갑갑하다’의 이해 양상은 34%, 사용 양상은 10.7%로 나타나, 사용/이해 비율이 31%로 나타났다. ‘답답하다’의 이해 양상은 49%로 나타났고 사용 양상은 23.3%로 나타났으며 사용/이해 비율은 48%로 나타나 ‘괴로움’ 상황의 감정표현 어휘들 중 사용/이해 비율이 가장 높은 것으로 나타났다. 이들 어휘 각 영역에서의 결과 및 사용/이해 비율을 바탕으로 터키인 학습자들이 ‘괴로움’ 상황의 감정표현 어휘 중 ‘속상하다’, ‘괴롭다’, ‘갑갑하다’, ‘답답하다’에 대한 이해가 가장 낮은 것으로 나타났다. 학습자들은 이들 어휘에 해당되는 터키어 단어를 아는 반면 그 내포적 의미는 습득하지 못한 것으로 보인다. 그리고 이들 어휘의 사용/이해 비율이 낮은 이유는 웹(2008)에서 밝힌 바와 같이 이해 영역에서 단서가 제공되는 것이 학습자가 정답을 선택하는 데 도움을 주기 때문이다. 또한 ‘속상하다’가 나타나는 선다형 테스트 및 맥락 맞추기 테스트의 문항에서 그와 의미를 혼동할 수 있는 선택지가 제한적이므로 학습자가 정답을 선택할 확률이 더욱 높아진다.

‘지루함’ 상황의 다대응 범주 감정표현 어휘들 중 ‘지루하다’의 이해 양상은 43.7%이고 사용 양상은 41.3%로 나타났으며 사용/이해 비율이 95%로 지루함 상황의 감정표현 어휘들 중 비율이 가장 높았다. 그 외 ‘심심하다’의 이해 양상은 59%, 사용 양상은 49.3%이며 사용/이해 비율이 84%로 나타났고, ‘질리다’의 이해 양상은 41%, 사용 양상은 27.3%로 사용/이해 비율이 67%인 것으로 확인되었다. 이러한 결과를 통해 ‘지루함’ 상황의 다대응 범주 감정표현 어휘들은 사용/이해 비율에 있어 높은 결과를 보인다는 것을 확인할 수 있다. 터키인 학습자들이 해당 감정표현 어휘들의 의미를 정확히 학습하지 않았음에도 불구하고 이해 및 사용 영역에서도 상대적으로 높은 정답률을 보였기 때문에 ‘지루함’ 상황의 감정표현 어

휘의 이해와 사용에 있어 큰 어려움을 겪지 않는다는 결론을 내릴 수 있다.

‘수치심’ 상황의 다대응 범주 감정표현 어휘들 중에서 ‘부끄럽다’의 이해 양상은 66.7%, 사용 양상은 63%이며 사용/이해 비율이 95%로 나타나 해당 상황의 감정표현 어휘들 중 비율이 가장 높은 것으로 확인되었다. 이어서 ‘민망하다’의 이해 양상은 29%, 사용 양상은 25.3%로 나타났고 사용/이해 비율이 87%로 나타났다. ‘창피하다’의 이해 양상은 49%, 사용 양상은 28%로 나타나 사용/이해 비율이 57%로 나타났다. 이러한 결과를 토대로 터키인 학습자들이 ‘수치심’ 상황의 다대응 범주 감정표현 어휘를 문제없이 습득한 것으로 판단할 수 있다. 그러나 ‘민망하다’와 같은 경우에 사용/이해 비율이 높은 것으로 나타난 반면, 그것을 이해한 학습자와 정확하게 사용할 수 있는 학습자 각각의 비율은 매우 낮은 것으로 확인되었다. 이것은 ‘민망하다’의 내포적인 의미를 이해한 학습자의 수가 적으나 이들 학습자들이 ‘민망하다’를 문제없이 사용할 수 있다는 것을 보여준다.

‘동정’ 상황의 다대응 범주 감정표현 어휘들 중 ‘안타깝다’의 이해 양상은 45.7%, 사용 양상은 36%로 나타났고 사용/이해 비율은 79%로 ‘동정’의 감정표현 어휘들 중 가장 높았다. 그 뒤를 이어 ‘아깝다’의 이해 양상은 43.7%, 사용 양상은 33%로 나타났으며 사용/이해 비율은 76%로 나타났다. 마지막으로 ‘불쌍하다’의 이해 양상은 51.3%, 사용 양상은 36%로 나타났으며 사용/이해 비율이 70%로 나타나 해당 상황의 감정표현 어휘들 중 비율이 가장 낮은 것으로 확인되었다. ‘동정’ 상황의 다대응 범주 감정표현 어휘들의 이해(46.91%)·사용(35%) 양상이 약 12점 차이를 보인다는 것을 고려하면 터키인 학습자들이 해당 상황의 감정표현 어휘들의 의미를 맥락에서는 구별할 수 있으나 적절하게 사용하지 못하고 있다는 것을 알 수 있다.

따라서 터키인 한국어 학습자들이 다대응 범주의 감정표현 어휘의 의미를 같은 범주 내에 있는 다른 어휘들과 구별하여 이해하지 못하며 정확하게 사용하지 못하고 있다는 문제점을 파악할 수 있다. 그러므로 학습자들이 다대응 범주에 속한 감정표현 어휘들의 의미를 구별하여 이해하고 정

확하게 사용할 수 있도록 하는 교육 방법이 필요한 것으로 보인다.

4.2. 상황맥락에 따른 비대응 범주 감정표현 어휘 이해·사용 양상 비교분석

터키인 학습자들의 비대응 범주에 포함된 한국어 감정표현 어휘의 이해·사용 정확률을 각 감정표현 어휘를 중심으로 살펴보았다. 각 감정표현 어휘의 이해·사용 양상 조사 결과를 사용/이해 비율로 계산한 후 그 결과에 따라 내림차순으로 제시하였다. 그 결과는 다음 <표 III-73>과 같다.

<표 III-73> 비대응 범주 감정표현 어휘 별 이해·사용 정답률 비교

#	감정표현 어휘	이해 양상 (%)	사용 양상 (%)	사용/이해 (%)	#	감정표현 어휘	이해 양상 (%)	사용 양상 (%)	사용/이해 (%)
1	귀찮다	65.7	58.7	89	6	아쉽다	50	22	44
2	쓸쓸하다	50	32.7	65	7	허전하다	33.7	12	36
3	서운하다	29.3	18.7	64	8	섭섭하다	47	16.7	36
4	어색하다	80.7	38.7	48	9	뿌듯하다	68	8.7	13
5	억울하다	43.6	20.7	47	평균		52	25.4	49

터키인 학습자의 비대응 범주 한국어 감정표현 어휘 이해 양상은 52%로 나타났고 사용 양상은 25.4%로 나타났으며 사용/이해 비율은 49%로 확인되었다. 이러한 수치를 바탕으로 학습자들은 해당 범주의 어휘들을 이해하는 것보다 사용하는 데 있어서 어려움을 더욱 많이 겪고 있다는 것을 확인하였다.

비대응 범주 감정표현 어휘들 중 ‘싫어함’ 상황의 ‘귀찮다’는 이해 양상이 65.7%, 사용 양상이 58.7%로 나타나며 사용/이해 비율이 89%로 해당 범주에서의 가장 높은 비율을 보인다. ‘귀찮다’가 사용된 맥락을 살펴보면 학습자들이 그의 첫째의 상황맥락 특징인 ‘어렵고 피곤하게 느낀 일’에 대해서는 맥락을 산출하였으나 ‘외부 상황으로 인한 불편함’에 대해서는 맥락을 구성하지 않은 것으로 확인되었다. 따라서 학습자들은 ‘귀찮다’의 첫째 상황맥락에 대해서는 학습을 하였으나 두 번째 상황맥락 특징에 대해

서는 학습을 하지 않은 것으로 판단되었다. 같은 상황의 감정표현 어휘 ‘억울하다’는 이해 양상이 43.6%, 사용 양상이 20.7%로 나타나 사용/이해 비율은 47%이다. 학습자들이 ‘억울하다’를 이용해서 구성한 맥락을 검토한 결과 그것의 두 번째 상황맥락 특징인 ‘사실이 아닌 일로 인해 별, 나쁜 평판을 받음’의 의미만을 학습한 것으로 확인되었다. ‘억울하다’의 첫째의 상황맥락 특징이자 가장 높은 비율(63%)을 차지하는 ‘부당한 상황 등으로 기분이 나쁨’에 대한 사용이 없는 것을 학습자의 생산맥락을 통해 알 수 있었다. 그러므로 학습자들은 기본적으로 의미를 이해하지 못할 뿐만 아니라 가장 중요한 의미 특징도 학습하지 않은 것으로 판단되었다.

‘우울함’ 상황의 감정표현 어휘 ‘쓸쓸하다, 서운하다, 허전하다, 섭섭하다’의 결과를 살핀 결과 ‘쓸쓸하다’는 이해 양상이 50%, 사용 양상이 32.7%로 사용/이해 비율이 65%로 나타났으며 해당 상황의 감정표현 어휘들 중 비율이 가장 높고, 비대응 범주 어휘들 중에서는 두 번째로 높았다. 학습자들이 산출한 ‘쓸쓸하다’에 대한 맥락을 살핀 결과 그들이 ‘쓸쓸하다’를 ‘혼자 있다’의 의미로 많이 사용하고 있다는 것을 알 수 있었다. 맞는 맥락을 구성한 학습자들 모두가 첫 번째의 상황맥락 특징인 ‘(우울하게) 혼자서 시간 보냄’의 의미로 사용하였고, ‘쓸쓸한 웃음/말투’와 같은 예시가 없었다. ‘서운하다’는 사용/이해 비율은 64%로 높았으나 이해 양상이 29.3%, 사용 양상이 18.7%로 낮은 것으로 확인 되었다. 이러한 결과를 통해 학습자들은 전체적으로 해당 감정표현 어휘를 제대로 학습하지 않은 것으로 판단하였다. 또한 ‘서운하다’에 대해 정답을 선택한(또는 맥락을 구성한) 학습자들 모두가 학과 외에서의 학습을 한 것으로 확인되었다. 즉 학습자들은 한국에서 1학기 이상 있었거나, 일주일에 영화나 드라마를 1시간 이상 시청하거나, 한국어로 대화할 수 있는 한국인 친구가 있는 것 중의 하나 이상의 학습 경험을 가지고 있는 것으로 확인되었다.⁷⁶⁾ ‘허전하

76) ‘서운하다’를 이해와 사용 영역에서 정답으로 선택한 학습자의 학과 외의 한국어 학습/연습 양상은 다음과 같다.

영역	N(명)	유학	영화	드라마	친구	이성
이해	43	11	12	22	30	7
사용	28	12	15	21	25	9

다’는 이해 양상이 33.7%, 사용 양상이 12%이며 사용/이해 비율이 36%에 불과하였다. ‘접접하다’는 이해 양상이 47%, 사용 양상이 16.7%로 사용/이해 비율이 ‘허전하다’와 마찬가지로 36%로 나타났다. ‘허전하다’와 ‘접접하다’가 이해 및 사용 영역에서 정확률이 매우 낮게 나타난 것은 해당 감정표현 어휘에 대한 학습에 문제 있는 것으로 판단할 수 있다. 또한 이들 감정표현 어휘를 정답으로 선택한 학습자들은 역시 학과에서 제공된 교육 외의 다른 활동으로 한국어 능력을 향상시키고자 했던 학습자들임을 확인할 수 있다.⁷⁷⁾

‘긴장’ 상황의 감정표현 어휘 ‘어색하다’는 이해 양상이 80.7%, 사용 양상이 38.7%로 사용/이해 비율이 48%로 나타났다. ‘어색하다’는 이해 정확률이 매우 높는데 비해 사용 정확률이 매우 낮은 것으로 나타났는데 가장 중요한 요인은 그에 해당하는 터키어 단어가 맥락에서 마치 ‘어색하다’와 같은 의미를 가지고 있는 것과 같이 인식된다는 것이다. 즉, 학습자들이 듣기 또는 읽기 과정에서 ‘어색하다’를 ‘garip’로 인식해도 해당 문장을 이해하는 데 어려움을 느끼지 않으며 문제가 없다. 그러나 같은 터키어 어휘로 맥락을 구성할 때는 ‘어색하다’가 아닌 다른 단어(이상하다 등)의 의미로 사용된다. 그러므로 터키인 학습자들의 해당 감정표현 어휘에 대한 인식이 영역별로 다르기 때문에 사용/이해 비율이 낮으므로 어휘력이 낮은 양상을 보이는 것이다.

‘바람’ 상황의 감정표현 어휘 ‘아쉽다’는 이해 양상이 50%, 사용 양상이 22%로 사용/어휘 비율은 44%이다. ‘아쉽다’는 역시 이해 정확도는 상대적으로 높았으나 사용 정확도는 그 반대로 나타났다. 우선 ‘아쉽다’가 의미적으로 이해하기가 어려운 감정표현 어휘이기도 하나 그것이 다대응 범

77) ‘접접하다’와 ‘허전하다’를 이해 및 사용 영역에서 정답으로 선택한 학습자들의 학과 외의 한국어 학습/연습 양상은 다음과 같다.

영역	접접하다						허전하다					
	N	유학	영화	드라마	친구	이성	N	유학	영화	드라마	친구	이성
이해	114	39	51	77	80	28	41	16	25	31	31	12
사용	25	13	14	21	22	6	18	11	11	16	15	5

주의 감정표현 어휘들(아깝다, 안타깝다, 불쌍하다)과 같이 제시된다는 사실이 의미를 구별하는 데 장애가 된다. 이러한 특성은 학습자의 맥락 구성 테스트에서도 나타나는데 문장을 만들었으나 ‘아쉽다’의 의미를 정확하게 표현하지 못한 학습자들은 모두 그것을 ‘아깝다’나 ‘안타깝다’의 의미로 사용한 것을 확인하였다.

‘만족’ 상황의 감정표현 어휘 ‘뿌듯하다’는 이해 양상이 68%, 사용 양상이 25.4%로 사용/이해 비율이 13%로 나타나 비대응 범주 감정표현 어휘들 중 비율이 가장 낮은 것으로 확인되었다. 역시 ‘뿌듯하다’도 그에 정확하게 대응하는 터키어 단어가 없기 때문에 학습자들이 맥락에서 ‘뿌듯하다’를 단순히 ‘행복하다’로 인식한다. 이것을 학습자들의 사용 맥락으로부터 알 수 있는데 그들이 구성한 ‘뿌듯하다’ 맥락을 검토한 결과 학습자들이 자기가 뿌듯한 장면을 작성한 것이 아니라 행복한 장면을 작성한다는 것을 알 수 있었다. ‘뿌듯하다’의 대한 다른 오류 형태는 그것을 ‘자랑하다’로 사용하는 것이다. 학습자가 터키어 어휘와 대응시켜 단어를 습득하기 때문에 사용 단계에서 ‘자랑하다’의 의미로 사용하는 것이다.

이상의 결과를 바탕으로 터키인 학습자들이 비대응 범주 한국어 감정표현 어휘의 의미를 이해하는 과정에서 문제를 겪는다는 것을 알 수 있다. 그들이 이해하는 의미와 감정표현 어휘가 가지고 있는 의미가 서로 상이하므로 사용 단계에서 오류를 범하게 된다는 것을 확인하였다. 따라서 이러한 의미의 혼동을 줄이기 위하여 비대응 범주 감정표현 어휘들의 내포적 의미를 설명해주는 교육 방안이 효율적일 것으로 보인다.

4.3. 다대응·비대응 범주 이해·사용 양상 비교분석

본 절에서는 다대응 범주와 비대응 범주 한국어 감정표현 어휘의 이해·사용 양상 및 사용/이해 비율을 비교하여 터키인 학습자들이 어떤 범주, 그리고 어떤 영역의 어휘에 대하여 더욱 어려움을 느끼는지를 제시하고자 한다.

<표 III-74> 다대응·비대응 범주 감정표현 어휘 이해·사용 양상 비교

범주 \ 영역	이해(%)	사용(%)	비율(%)
다대응 범주 감정표현 어휘	46.1	29.9	64
비대응 범주 감정표현 어휘	52	25.4	49
다대응·비대응 범주 간 차이	+5.9	-4.5	-15

앞서 언급한 바와 같이 터키인 학습자들의 한국어 감정표현 어휘 이해 양상은 각 범주에서 사용 양상보다 높은 것으로 나타났다. 다대응 범주에서 이해 양상은 46.1%로 나타났으며, 사용 양상은 29.9%로 나타났다. 그리고 사용/이해 비율은 64%로 확인되었다. 비대응 범주에서는 이해 양상이 52%로 나타난 반면, 사용 양상은 25.4%로 나타났다. 또한 사용/이해 비율은 46%로 확인되었다.

각 영역에서 범주별로 비교한 결과 비대응 범주 감정표현 어휘의 이해 양상은 다대응 범주 감정표현 어휘보다 5.9% 더욱 높은 것으로 나타났다. 비대응 범주 감정표현 어휘들의 이해도가 더 높은 이유는 두 가지로 나누어 논의할 수 있다. 첫째는 비대응 범주 감정표현 어휘는 터키어로 해석될 때 내포적인 의미까지 해석되지 않으나 해당 어휘의 맥락을 터키어로 구성함으로써 한국어 감정표현 어휘의 내포적 의미와 비슷한 역할을 하게 된다.

(1) 건강하게 자란 아들을 보니 내 마음이 **뿌듯하다**.

(2) Sağlıklı bir şekilde yetişen oğlunu gördükçe **gurur duyuyordu**.

위에 예문 (1)에서 ‘뿌듯하다’는 같은 터키어 맥락인 예문 (2)에서의 ‘gurur duymak’로 해석된다. 이들 어휘가 같은 단어가 아님에도 불구하고, 이러한 상황에서 학습자는 ‘뿌듯하다’의 내포적 의미를 몰라도 터키어 해석으로 인해 그 의미를 이해할 수 있으므로 이와 같은 비대응 범주 감정표현 어휘들이 다대응 범주 감정표현 어휘들보다 용이하게 이해된다.

둘째는, 이해 테스트에서 단서를 제공하는 것에 있다. 다대응 범주 감정표현 어휘 문항들은 비슷한 개념의 어휘들과 같이 제시되므로 학습자가 선택하는 데 문제를 느끼며 오답을 선택할 가능성이 높아진다. 그러나 비대응 범주 감정표현 어휘들은 같이 제시할 수 있는 같은 개념의 어휘들이 많지 않으므로 정답을 선택할 수 있는 확률이 상대적으로 높아진다.

사용 양상을 비교한 결과 비대응 범주 감정표현 어휘가 다대응 범주보다 낮은 양상을 띠는 것으로 확인되었다. 이것은 비대응 범주 감정표현 어휘들은 이해하는 것이 용이한 반면 사용 과정에서 어려움을 겪기 때문인 것으로 해석된다. 이들 감정표현 어휘가 사용하기가 어려운 이유는 그 내포적인 의미에 대한 교수·학습과 관련이 있다. 교육 현장에서 학습자가 유의어의 특성을 띤 다대응 감정표현 어휘에 접근 시 그들의 의미를 구별하기 위하여 교사에게 질문을 하며 교사로부터 (충분하지 않은) 추가 정보를 제공받는다. 학습자가 이러한 의미 정보를 다대응 감정표현 어휘에 따라 배치하여 학습한다. 그러나 비대응 범주 감정표현 어휘 같은 경우에는 이런 과정을 거치지 않는다. 학습자가 비대응 범주 감정표현 어휘에 대한 설명을 듣게 되면 한국어 감정표현 어휘와 그에 해당하는 터키어 단어를 일대일로 대응시킨다. 이러한 학습은 이해 과정에서는 문제를 발생시키지 않으나 사용 과정에서 학습자가 내포적 의미를 출력하지 못하므로 오류를 범하게 된다. 이상의 예문 (1), (2)에서 확인할 수 있듯이 학습자는 맥락에서 ‘뿌듯하다’를 ‘gurur duymak’로 학습한 후 같은 터키어 단어의 의미 기능으로 한국어 맥락을 구성하면 ‘뿌듯하다’로 사용하는 것이 아니라 ‘자랑하다’로 사용하는 경우가 빈번하다.

이상에서의 내용을 토대로 각 범주에서 사용/이해 비율을 살펴본 결과 터키인 학습자들이 다대응 범주 감정표현 어휘에 대한 사용/이해 비율이 비대응 범주보다 높은 것으로 확인되었다. 따라서 해당 범주들 중 비대응 범주 감정표현 어휘가 보다 집중적으로 교육되어야 하는 것으로 해석된다. 그러나 모든 범주에서 사용 양상이 이해 양상에 비해 매우 낮게 나타나므로 연구 대상 감정표현 어휘들을 효과적인 사용에 대한 교육이 마련되어야 한다.

4.4. 독립변수에 따른 이해·사용 양상 및 상관관계

본 절에서는 터키인 학습자들의 독립변수에 따른 이해·사용 양상을 비교하고 통합 양상을 제시하고자 한다. 그리고 학습자들의 개인적 정보 및 활동과 실험결과 간의 연관성을 기술하고자 한다.

4.4.1. 개인적 정보

(1) 성별에 따른 비교분석

터키인 학습자의 성별에 따른 이해·사용 양상은 다음과 같다.

<표 III-75> 성별에 따른 양상 비교

성별		이해 양상	사용 양상	통합 양상
	Pearson 상관	-0.083	-0.048	-0.070
	유의확률	0.314	0.558	0.396
	N	150	150	150

학습자들이 성별에 따른 선다형 테스트 및 맥락 맞추기 테스트 결과에 의한 이해 양상은 $r=0.314$ 로 나타났고 사용 양상은 $r=0.558$ 로 나타났다. 그리고 통합적 결과를 살핀 결과 유의확률이 $r=0.396$ 으로 나타났다. 각 영역에서 유의확률이 0.05 이상으로 나타나므로 성별과 감정표현 습득 간에는 관계가 없는 것으로 확인되었다.

터키에서 전체 한국어 학습자 수는 본 연구와 비슷한 비율로 나타나는 것을 학교에 재학 중인 학습자 통계를 통해서도 알 수 있다. 이러한 비율은 대한민국 내에서의 한국어교육 기관에서 비슷하게 나올 것으로 예상된다. 터키 소재의 한국어문학과 학습자들 중 여성 학습자들은 한국어 및 한국 문화에 대한 관심 또는 학습 동기가 남성 학습자들보다 높다. 이것은 한국 영화, 드라마 관람 시간과 한국인 친구 수의 평균값을 통해서도 알 수 있다.⁷⁸⁾ 각 집단의 인원수가 크게 차이를 보이는 것은 통계 결과의 정

78) 터키인 여/남성 학습자의 영화, 드라마, 한국인 친구 양상은 다음과 같다.

확도에 영향을 미칠 수 있는 사실임에도 불구하고, 각 성별의 통합 평균값은 여성이 0.3917 남성이 0.3394로 큰 차이를 나타내지 않았다. 따라서 성별은 한국어 학습에 영향을 미치지 않는으나 여성 학습자의 한국어 감정표현 어휘 이해·사용 양상이 남성 학습자보다 높은 것으로 나타났다.

(2) 연령에 따른 비교분석

터키인 학습자의 연령에 따른 이해·사용 양상은 다음과 같다.

<표 III-76> 연령에 따른 양상 비교

연령		이해 양상	사용 양상	통합 양상
	Pearson 상관	0.039	0.138	0.094
	유의확률	0.640	0.092	0.252
	N	150	150	150

각 테스트의 결과와 학습자 연령 간의 상관관계를 분석한 결과 이해 양상의 유의확률은 $r=0.640$ 으로 나타났고, 사용 양상은 $r=0.092$ 로 나타났으며, 통합적 양상은 $r=0.252$ 로 나타났다. 따라서 모든 유의확률이 0.05이상으로 나타났으므로 학습자 연령이 한국어 감정표현 어휘를 습득하는 것과 상관이 없는 것으로 확인되었다.

터키인 한국어 학습자들의 연령과 감정표현 어휘 습득 간의 관계가 없으나 사용 양상에서의 결과가 이해 양상보다 낮은 것은 유의미한 정보로 생각할 수 있다. 이것은 학습자의 연령이 높아질수록 교육현장에서의 경험이 많아지므로 이해 단계에서 어휘들의 의미를 혼동함에도 불구하고 사용

성별	영화 관람 시간	드라마 시청 시간	한국인 친구
여성	0.85	1.74	2.24
남성	1.25	1.50	1.65

영화 시청 시간외의 변수는 여성 학습자들이 남자 학습자들보다 높게 나타나 여성 학습자의 한국문화에 대한 관심이 보다 높다는 것을 확인할 수 있다. 그리고 이성 친구 변수를 고려하지 않은 이유는 터키문화에서 여성은 남성보다 더욱 보수적이며 국제 연애 및 결혼에 대한 부정적인 인식이 남성보다 강하기 때문이다. 성별에 따른 이성 친구 평균값은 여성 0.24, 남성 0.25이다.

단계에서 학습한 내용을 그대로 쓰기 때문에 오류가 감소한 것으로 판단하였다. 학습자의 연령을 20/21, 22/23, 24/25, 26/27세 네 개의 그룹으로 나누어 살핀 결과는 다음과 같다.

<표 III-77> 연령 그룹

연령	20, 21	22, 23	24, 25	26, 27
N	88	47	8	7
평균	0.3464	0.4360	0.3789	0.3163

20/21세 학습자들은 수가 가장 많고 학년이 낮으므로 26/27세 학습자를 제외한 연령 그룹보다 낮은 평균값을 보인다. 24/25세 그리고 26/27세 학습자들은 4학년 이상이므로 노력의 부족으로 아직 졸업하지 못한 학습자를 의미한다. 이러한 학습자들은 부족한 노력으로 인하여 같은 교실에서 학습한 22/23세 그룹보다 낮은 평균값을 보인다. 22/23세 학습자들은 학년이 높은 관계로 높은 평균을 보인다.

연령에 따른 결과를 요약하자면 다음과 같다. 20/21세, 22/23세 학습자들의 결과는 나이에 따라 정상적으로 학년이 높아진 경우이기 때문에 연령에 따라 평균이 높아지는 양상을 보이나 24세 이상의 학습자들은 개인적 노력의 부족으로 제때 졸업하지 못한 학습자들이며 한국어 능력 향상에 충분한 노력을 기울이지 않았기 때문에 다시 평균이 낮아지는 양상을 보인다.

4.4.2. 한국어 학습 배경

(1) 한국어 능력 시험에 따른 비교분석

터키인 학습자의 한국어 능력 시험 결과에 따른 이해·사용 양상은 다음과 같다.

<표 III-78> 한국어 능력 시험 결과에 따른 양상 비교

		이해 양상	사용 양상	통합 양상
TOPIK 결과	Pearson 상관	0.190	0.262	0.241
	유의확률	0.020	0.001	0.003
	N	150	150	150

학습자들이 취득한 한국어 능력 시험 결과를 중심으로 이해·사용 양상의 상관관계를 살펴본 결과 각 영역에서 유의확률이 0.05 이하(이해 $r=0.020$, 사용 $r=0.001$, 통합 $r=0.003$)로 나타났다. 이를 바탕으로 하여 한국어 능력 시험 결과와 한국어 감정표현 어휘 습득 간에 관계가 있고, 또한 99.7%의 비율로 매우 높은 것으로 확인되었다. 한국어 능력 시험은 외국인 학습자의 한국어 능력을 측정하는 시험이기 때문에 시험 결과와 한국어 감정표현 어휘 능력이 높은 상관관계를 띠는 것은 당연한 결과로 볼 수 있다. 그러나 이해와 사용 양상의 미묘한 차이를 고려하면 토픽 점수가 높아도 의미가 서로 유사한 감정표현 어휘들을 이해하고 사용하는 데 어려움을 경험하는 학습자가 있다는 것을 알 수 있다.

(2) 한국어 학습 기간에 따른 비교분석

터키인 학습자의 한국어 학습 기간에 따른 이해·사용 양상은 다음과 같다.

<표 III-79> 한국어 학습 기간에 따른 양상 비교

		이해 양상	사용 양상	통합 양상
한국어 배운 시간	Pearson 상관	0.133	0.274	0.217
	유의확률	0.104	0.001	0.008
	N	150	150	150

터키인 학습자의 한국어 학습 기간과 이해·사용 양상 간 상관관계를 살펴본 결과 각 영역 간 유의확률이 상이한 것으로 나타났다. 이해 양상은 유의확률이 0.05 이상($r=0.104$)으로 나타난 반면 사용 양상은 0.05 이하($r=0.001$)로 나타났다. 또한 통합적 양상을 살펴보면 유의확률이 $r=0.008$

로 확인되었다. 따라서 한국어 학습 기간과 감정표현 어휘의 사용은 상관관계를 지니지만 각 감정표현 어휘의 차이점을 이해하는 것과는 상관관계가 없는 것으로 확인되었다. 그러나 한국어 학습 기간과 전체적인 감정표현 어휘 습득 간의 상관관계는 있는 것으로 나타났다.

(3) 유학 기간에 따른 비교분석

터키인 학습자의 유학 기간에 따른 이해·사용 양상은 다음과 같다.

<표 III-80> 유학 기간에 따른 양상 비교

		이해 양상	사용 양상	통합 양상
유학 기간	Pearson 상관	0.291	0.423	0.381
	유의확률	0.000	0.000	0.000
	N	150	150	150

유학 기간과 한국어 감정표현 어휘 습득을 각 영역 하에서 살펴본 결과 유학을 하는 것과 감정표현 어휘 이해·사용하는 것 간의 유의확률은 각 영역에서 $r=0.000$ 로 나타났으므로 절대적 상관관계가 있는 것으로 확인되었다.

유학 생활은 현지인과 접촉을 가능하게 하며 자국에서보다 더욱 많은 상호작용을 할 수 있는 기회를 제공한다(Engelking, 2018:48). 상호문화적 능숙도와 언어발달이 정비례하며 유학 생활이 언어 이해 및 사용 능력을 발달시킨다. 터키인 학습자들에 대해서도 이와 같은 주장을 할 수 있다. 한국에서 1학기 이상 유학을 한 학습자들이 한국어 감정표현을 더욱 정확하게 사용한다는 것을 실험결과를 통해 알 수 있다. 또는 한국 유학 생활과 한국인 친구 수 간의 상관관계 유의확률을 살핀 결과 $r=0.000$ 으로 나타나는 것을 확인하였다. 즉 한국에서 유학 생활을 하는 학습자들은 많은 사회적 교류를 하며 상호문화적 능숙도를 높인다는 것을 확인할 수 있다.

4.4.3. 교과 외의 활동

(1) 영화 관람 시간에 따른 비교분석

터키인 학습자의 영화 관람 시간에 따른 이해·사용 양상은 다음과 같다.

<표 III-81> 영화 관람 시간에 따른 양상 비교

영화 관람 시간		이해 양상	사용 양상	통합 양상
	Pearson 상관	0.107	0.217	0.173
	유의확률	0.193	0.008	0.034
	N	150	150	150

영화를 관람하는 것과 터키인 학습자들의 한국어 감정표현 어휘의 이해 양상 간의 유의확률이 $r=0.193$ 으로 나타나 두 요소 간 상관관계가 낮은 것으로 나타났다. 그러나 사용 단계에서 두 요소 간 유의확률이 $r=0.008$ 로 나타나 상관관계가 높게 나타났다. 통합적 양상 결과를 살펴본 결과 유의확률이 $r=0.034$ 로 나타나 영화를 관람하는 것이 한국어 감정표현 어휘 습득에 긍정적 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 터키인 한국어 학습자의 영화 관람에 따른 한국어 감정표현 어휘 이해·사용 양상에 대한 논의는 다음 절에서 드라마 시청에 따른 결과와 함께 다루고자 한다.

(2) 드라마 시청 시간에 따른 비교분석

터키인 학습자의 드라마 시청 시간에 따른 이해·사용 양상은 다음과 같다.

<표 III-82> 드라마 시청 시간에 따른 양상 비교

드라마 시청 시간		이해 양상	사용 양상	통합 양상
	Pearson 상관	0.325	0.333	0.351
	유의확률	0.000	0.000	0.000
	N	150	150	150

드라마를 시청하는 것과 한국어 감정표현 어휘 이해·사용 양상 각 영역

에서의 유의확률은 $r=0.000$ 으로 나타났다. 따라서 드라마를 규칙적으로 시청하는 것이 한국어 감정표현 어휘를 이해·사용하는 데 절대적으로 효과적인 것으로 확인되었다.

영화와 드라마는 한국어 및 한국 문화에 접근할 수 있는 가장 편하고 경제적인 수단이라고 할 수 있다. 학습자들에게 실제적인 의사소통의 모습을 보여주고 살아 있는 언어를 제공한다는 점에서 교육적 가치가 있다. 또한 영화나 드라마는 한국인 화자와 직접적인 의사소통의 가능성이 적은 국외의 한국어 학습자에게 간접적으로나마 한국어 의사소통 상황에 접할 수 있는 기회를 제공해 주는 역할을 한다(신혜원 외, 2006:266).

영화와 드라마 모두 한국어 감정표현 어휘의 통합적 양상에 직접적으로 영향을 미치는 것으로 나타났으나 드라마의 유의확률이 영화보다 높게 나타났다. 이것은 영화와 드라마의 텍스트와 내용이 다르기 때문이다. 게더스 외(Geddes, M. & White, R., 1978)에 따르면 영화나 드라마 같이 실생활 자료를 제공하는 자료는 두 가지로 나뉘어진다. 첫째는 ‘수정되지 않은 실생활 담화’이며 둘째는 ‘모의 실생활 담화’이다. 전자는 실제 의사소통 상황이 발생한 그대로의 언어 자료를 의미하는 반면 후자는 교육적 목적으로 만들어진 언어이나 실제 의사소통 상황에서 발생할 수 있다는 특징을 가지고 있다. 이러한 측면에서 영화는 모의 실제 담화에 가까우며 드라마는 실제 담화에 가깝다. 또는 영화는 시청 시간이 짧고 담화가 제한적이나 드라마는 시청 시간이 길며 대화의 양이 많다.

따라서 실제적이거나 제한적인 언어가 사용되는 영화는 모의 실제적이고 언어적으로 내용이 풍부한 드라마에 비하여 감정표현 어휘 이해 및 사용에 미치는 영향이 작다. 아울러 드라마를 시청하는 학습자들은 풍부한 맥락을 통해 한국어 감정표현 어휘를 이해할 수 있도록 입력을 받는 반면, 영화를 관람한 학습자들은 언어적 특징보다 시나리오를 중심으로 보기 때문에 비슷한 맥락에서 서로 의미가 유사한 감정표현 어휘들 간의 의미 구별을 하지 못한 것으로 판단된다.

4.4.4. 사회적 활동

(1) 한국인 친구 유무에 따른 비교분석

터키인 학습자의 한국인 친구 유무에 따른 이해·사용 양상은 다음과 같다.

<표 III-83> 한국인 친구 유무에 따른 양상 비교

		이해 양상	사용 양상	통합 양상
한국인 친구	Pearson 상관	0.304	0.324	0.334
	유의확률	0.000	0.000	0.000
	N	150	150	150

사회적 활동으로 한국인과 교제를 하는 것과 한국어 감정표현 어휘 이해·사용 양상 간 상관관계를 살펴본 결과 각 영역에서 유의확률이 0.000으로 나타나 변수들 간 절대적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 따라서 사회적 활동으로서 한국인 친구와 교제하는 것이 한국어 감정 표현 어휘를 이해·사용하는 데 긍정적 효과를 미치는 것으로 확인되었다.

언어가 발달하는 데 가장 큰 영향을 미치는 기능은 두말없이 상호작용이라고 할 수 있다(Johnson, M., 2004). 그리고 다양하고 집중적인 대화에 접근할 수 있는 상호작용은 주변 사람의 수와 관계가 있다. 그러므로 터키인 학습자들 중 한국인과 교류를 하며 대화를 나누는 학습자는 한국어 감정표현 어휘를 상대적으로 정확하게 이해·사용할 수 있다는 것을 본 실험의 결과를 통해 알 수 있다.

(2) 이성 친구 유무에 따른 비교분석

터키인 학습자의 한국인 이성 친구 유무에 따른 이해·사용 양상은 다음과 같다.

<표 III-84> 한국인 이성 친구 유무에 따른 양상 비교

		이해 양상	사용 양상	통합 양상
이성 친구 유무	Pearson 상관	0.214	0.208	0.225
	유의확률	0.009	0.011	0.006
	N	150	150	150

터키인 학습자들의 이해·사용 양상을 살펴본 결과 이성 친구가 있는 것과 한국어 감정표현 어휘를 이해·사용하는 것 간의 유의확률이 이해 양상에서는 0.009, 사용 양상에서는 0.011로 나타나 유의한 것으로 나타났다. 따라서 이성 친구와의 교제와 한국어 감정표현 어휘 습득이 긍정적 상관관계를 지니고 있는 것으로 확인되었다.

이성 친구 유무와 언어 발달에 대한 연구는 없으나 다문화가족에서의 언어발달 또는 결혼이주여성의 언어발달에 대한 연구는 있다(황상심 2018, 황민철 2016, 이지현 외 2013). 예비 조사에서 학습자들이 한국어 연습 방법으로 이성 친구와의 대화를 답변으로 제시한 바 있는데, 이것이 상호문화적 능숙도를 높이는 데 일반적 친구 교제보다 더욱 효율적인 방법이며 가치가 있는 변수라고 판단하여 설문지에 제시하였다. 터키인 학습자 중 이성 친구가 있는 학습자의 수가 32명이 있었고 그들이 이해 및 사용 영역에서 그렇지 않은 학습자들보다 높은 양상을 보이는 것으로 확인되었다. 따라서 본 연구에서 한국인 이성 친구가 있는 것이 한국어 감정표현 어휘를 이해·사용하는 데 영향을 미치는 요인임을 증명하였다.

이상의 내용을 살핀 결과 터키인 학습자들은 한국어 감정표현 어휘를 이해·사용하는 데 어려움을 겪고 있으며 교육현장 외에서 개인적으로 노력하는 학습자의 결과는 그렇지 않은 학습자에 비해 상대적으로 높음에도 불구하고 전반적으로 보면 이들 역시 감정표현 어휘의 이해 및 사용을 어려워하는 것을 확인할 수 있었다. 따라서 터키인 학습자가 한국어 감정표현 어휘를 효과적으로 이해하고, 효율적으로 사용할 수 있도록 하기 위한 교육 방법 제시가 필요하다고 보아 구체적인 내용을 다음 장에서 제시하도록 한다.

IV. 상황맥락 중심 감정표현 어휘 교육의 실제

앞서 III장에서 살펴보았듯이 터키인 학습자들은 한국어 감정표현 어휘의 내포적인 의미를 이해하는 데 어려워하므로 사용할 때도 크게 어려움을 느끼는 것으로 확인되었다. 다대응 범주에 포함된 감정표현 어휘들 중 학습자들은 의미가 서로 비슷한 양상으로 나타나는 낱말들뿐만 아니라 의미가 서로 다름에도 불구하고 터키어에서의 표기가 같은 낱말들도 이해 및 사용에 어려움을 겪는 경우가 빈번하게 나타났다. 또한 비대응 범주 감정표현 어휘들의 이해·사용 양상에 따른 사용/이해 비율은 다대응 범주의 어휘들 보다 낮게 나타났으므로 터키인 학습자들이 한국어 감정표현 어휘를 이해 및 사용하는 데 문제를 겪는 것을 확인하였다. 이러한 결과를 바탕으로 하여 본 절에서는 터키인 학습자들이 더욱 효율적으로 한국어 감정표현 어휘를 학습할 수 있는 교육 내용 및 방안을 모색하고자 한다.

1. 감정표현 어휘 교육 목표

터키인 학습자를 위한 한국어 감정표현 어휘 교육 방안을 모색하기에 앞서 교육 목적 및 목표를⁷⁹⁾ 설정하는 것이 중요하다.⁸⁰⁾ 따라서 우선 감정표현 어휘 교육 목적을 제시한 후 구체적인 교수·학습 목표를 설정하고자 한다.

한국어 교육의 기본적인 목적은 의사소통 능력을 향상시키는 데 있으며, 이러한 능력은 어휘력에 의존하고 있다.⁸¹⁾ 그리고 어휘들 중 감정을 표현

79) 언어 습득 과정에서 어휘량이 언어 발달에 있어 매우 중요한 역할을 한다 (Levey & Polirstok, 2011).

80) 민현식(2008:279)에서는 교육 과정에서 목적과 목표를 구별하고 있는데 목적은 교육 과정에 대한 철학과 학습자가 도달해야 할 개괄적, 일반적 수준을 명시하여 추상적, 장기적 도달점을 제시하는 것이고 목표는 목적을 구체화하여 구체적이고 계량적, 명시적 도달점을 제시하는 것이라고 한 바가 있다. 따라서 목표는 목적의 하위 개념이며 구체적인 목표를 이름으로써 추상적인 목적에 도달한다고 할 수 있다.

81) 어휘 습득 중 발생하는 문제들이 언어 발달에 부정적 영향을 미치는 것은 사

하는 어휘들은 일상생활의 떼어낼 수 없는 일부이므로(Plutchik, 2002:1) 매우 중요한 언어 요소들이다. 감정표현 어휘의 의미는 정도성 및 연관성의 특징으로 인해 변별하기가 어려워 학습자들이 오류를 발생시키는 경우가 빈번하다. 또한 문화중심적인 특징 때문에 그 내포적인 의미를 파악하는 것이 어렵다. III장에서 확인하였듯이 터키인 학습자들은 한국어 감정표현 어휘를 이해·사용하는 데 능숙하지 않다. 다대응 범주에 포함된 ‘심심하다’, ‘지루하다’, ‘질리다’와 같이 의미가 서로 유사한 감정표현 어휘를 사용할 때 학습자는 의미를 서로 혼동하여 ‘지루한 작품’을 ‘심심한 작품’으로 표현하는 사례들이 빈번하게 나타났다. 그리고 ‘답답하다’, ‘속상하다’와 같이 다대응 범주에 포함된 단어들 중 의미가 서로 유사하지 않은 감정표현 어휘들도 마찬가지로 의미를 혼동하여 사용하기도 하였다. 이외에도 비대응 범주 감정표현 어휘들과 같이 의미가 문화중심적인 낱말들은 터키어로 번역이 안 되거나 내포적 의미를 드러내지 않는 터키어 낱말로 번역되는 경우가 있었다. 이때 학습자들은 감정표현 어휘의 의미를 습득할 수는 있으나 번역된 결과물이 본래의 의미를 보완하지 않으므로 이해·사용시 오류가 발생하게 된다.

한국어 감정표현 어휘의 의미적인 특징 외 학습자 자신의 노력도 해당 어휘들을 이해·사용하는 데 영향을 미친다. 개인적인 노력으로 학습 장소에서 제공되는 교육 및 교과 외의 학습 방법을 활용한 학습자들은 상대적으로 높은 어휘 이해 및 사용 양상을 보인 반면 그렇지 않은 학습자들은 교육 현장에서 제공된 교과 및 내용만을 활용하므로 더욱 낮은 양상을 보였다. 즉, 정확률 및 외부적 활동 간의 직선적(linear) 관계는 학교에서 제공하는 감정표현 어휘 교육이 학습자가 어휘의 내포적인 의미를 습득하도록 하는 데 충분한 효과를 가지고 있지 않다는 것을 나타내는 것이라 할 수 있다. 따라서 본 연구의 목적 및 목표는 다음과 같이 이루어진다.

실이다(Okalidou et. al., 2011).

<표 IV-1> 감정표현 어휘 교육의 목표와 목적

목적	터키 소재의 대학교 한국어문학과에서 한국어를 전공하는 학습자들을 대상으로 한국어 감정표현 어휘 교육 방안을 모색한다. 이를 통해 터키인 학습자들에게 한국어 감정표현 어휘의 내포적인 의미의 이해 능력과 비슷한 의미를 지닌 감정표현 어휘들의 변별적 사용 능력을 향상시킨다.
목표	1) 감정표현 어휘의 의미를 파악할 수 있는 실제 상황맥락을 제공한다. 2) 다대응 범주 감정표현 어휘들의 의미를 변별할 수 있는 상황맥락적 단서를 제공한다. 3) 비대응 범주 감정표현 어휘의 내포적 의미를 이해할 수 있도록 상황맥락을 강조한다. 4) 학습자들이 감정표현 어휘 의미를 자유자재로 결합구성과 함께 사용할 수 있도록 한다.

2. 감정표현 어휘 교육 내용

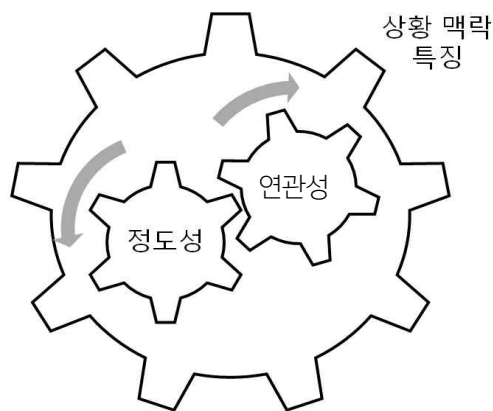
본 절은 터키인 학습자를 위한 한국어 감정표현 어휘 교육 내용을 설정하는 데 목적을 두고 있다. 이를 위하여 II장에서 제시한 상황맥락 특징을 중심으로 다대응 범주 및 비대응 범주 한국어 감정표현 어휘의 내포적 의미 및 미묘한 의미 차이의 변별에 대한 교육 내용을 구축하여 학습자들이 한국어 감정표현 어휘를 문제없이 사용할 수 있도록 하고자 한다.

2.1. 감정표현 어휘 교육 내용의 선정 원리

터키인 학습자를 위한 한국어 감정표현 어휘 교육 내용을 설정하기 위하여 II장에서 제시한 감정표현 어휘의 상황맥락 특징을 활용하고자 한다. 감정표현 어휘는 정도성 및 연관성, 문화중심성이라는 특징을 가지고 있으므로 터키인 학습자 입장에서 복잡하게 느껴진다. 이에 따라 학습 시 어려

움을 발생시켜 학습자에게 좌절감이 들도록 한다. 이러한 문제점을 극복하기 위하여 II장에서 활용한 감정표현 어휘의 상황맥락을 바탕으로 하여⁸²⁾ 학습자들이 각 범주에 포함된 감정표현 어휘의 내포적 의미를 이해·사용할 수 있도록 한다.

<그림 IV-1> 교육 내용 선정 원리



위 그림에서 볼 수 있듯이 감정표현 어휘 교육 내용 선정을 위해서는 세 가지 원리가 작동한다. 첫째, 상황맥락 특징이란 감정표현 어휘가 가지고 있는 내포적 의미가 그 문화와 밀접한 관계가 있다는 것을 의미하는 것이다. 이러한 특징은 감정표현 어휘의 다른 특징을 포함하는 가장 큰 틀이며 이는 감정표현 어휘의 다른 특성에 영향을 미친다.

둘째, 연관성이란 문맥이나 화맥에 따라서 감정표현 의미가 다른 의미로 변하는 것이다. 가령 ‘뿌듯하다’의 경우 ‘기뻐하다’, ‘자랑스럽다’뿐만 아니라 ‘믿음직하다’, ‘고맙다’, ‘좋다’의 의미를 내포한다. 이는 ‘뿌듯하다’가 다른 감정표현 어휘와 의미상 밀접하게 연결되어 있다는 것을 보여주는

82) 교육 현장에서의 어휘 관련 맥락은 다양한 것이 매우 중요하며, 교사가 사용하는 언어의 어휘 밀도는 학습자의 어휘량과 비례적 관계를 지닌다(Bowers & Vasilyeva, 2011).

것이라고 할 수 있다. ‘나의 딸이 1등해서 뿌듯해.’라고 했다면 딸이 1등했다는 행위에 대한 만족스러움, 자랑스러움, 기뻐하는 마음이 복합적으로 내재되어 있다.

셋째 정도성이란 감정의 정도를 말한다. 예를 들어 ‘울적하다-슬프다-침통하다/끌리다-좋아하다-사랑하다’의 경우 오른쪽으로 갈수록 슬픔의 정도가, 좋아함의 정도가 강해진다. 감정표현 어휘의 정도성은 개별 단어가 내포하고 있는 특성이기도 하며 동시에 어휘 사이에서 나타나는 특성이기도 하다. 본 연구에서 확인한 바에 따르면 비대응 범주 감정표현 어휘들은 모두 그러한 특성을 가지고 있었다.

이 세 가지 원리는 다대응 범주와 비대응 범주 교육 내용 추출에 있어 별도로 작용하는 것이 아니라 같이 작용한다. 감정표현의 의미 연접 양상은 정도성에서 기인하기도 하고, 반대로 연관성에 더하여 감정의 정도가 약해지거나 강해지기도 한다.

상황맥락 특징을 활용한 감정표현 어휘 교육 내용의 제시에 있어 우선 다대응 범주의 감정표현 어휘들의 특징을 제시한 다음 비대응 범주의 감정표현 어휘들의 특징을 제시하고자 한다. 이때 각 감정표현 어휘의 상황맥락 특징 중에서 가장 대표적인 것을 제시하며, 각 감정표현 어휘 간의 의미혼동을 최소화하고자 이들을 비교하며 의미를 변별할 수 있는 특성에 대하여 기술한다.⁸³⁾ 아울러 비대응 범주 감정표현 어휘는 개별 단어의 다양한 상황맥락적 특징 중 대표적인 것을 기술하여 감정표현 어휘가 가지고 있는 내포적/문화중심적 의미에 대한 내용을 교수하고자 한다. 또한 각 감정표현 어휘의 상황맥락 특징과 대표적인 결합구성이 반영된 예문을 제시하고자 한다.

83) 의사소통 능력은 학습자의 어휘 신장을 통해 가장 급속하게 발전된다. 이때 어휘항목의 밀도가 높은 의미 내용의 단어를 지나치게 맥락화할 필요가 없는데, 학습자는 어휘의 단순한 의미식별을 통해 의사소통 능력을 증대할 수 있으며 이는 언어 발달의 중요한 기초가 된다(Lewis, M., 1993:199).

2.2. 감정표현 어휘 교육 내용

한국어 감정표현 어휘의 상황맥락 특징을 기준으로 교육 내용을 다대응 범주, 비대응 범주 감정표현 어휘에 따라 분리하고 상황맥락별로 제시하고자 한다. 또한 교육 내용을 제시할 때 각 감정표현 어휘의 내포적 의미 또는 유의관계를 가지고 있는 다른 감정표현 어휘들과 의미를 변별할 수 있는 내용을 기술하고자 한다.

2.2.1. 다대응 범주 감정표현 어휘 교육 내용

강현화(2005)에 의하면 이미 의미를 알고 있는 모국어 화자에게는 유의어간 의미 변별이 그다지 중요하지 않지만, 외국인 학습자들은 모국어와의 어휘 대응관계도가 일치하지 않거나 혹은 모국어에는 존재하지 않는 새로운 개념의 어휘의 유의어들을 만나게 될 수 있기 때문에 이들에게 있어 어휘 간의 의미차이를 명확히 알고 이를 변별적으로 사용할 수 있는 능력을 갖는 것은 아주 중요한 일이 될 수 있다. 따라서 본 절에서는 터키인 학습자들이 한국어 감정표현 어휘를 변별적으로 사용할 수 있도록 유의어 관계를 지니는 감정표현 어휘들의 대표적 의미를 구분할 수 있는 다대응 범주 감정표현 어휘 교육 내용을 제시하고자 한다. 이때 다대응 범주 감정표현 어휘들은 터키어에 그 대상이 있기 때문에 터키어 학습자에게 터키어 단어를 알려준다는 조건 하에서 이루어질 것이다.

(1) ‘동정’ 상황의 감정표현 어휘

‘동정’ 상황의 다대응 범주에 들어간 감정표현 어휘 ‘불쌍하다, 아깝다, 안타깝다’에 대한 자세한 교육 내용 및 의미 혼동 문제의 해결 방법을 다음과 같이 제시한다.

<표 IV-2> ‘불쌍하다’·‘아깝다’·‘안타깝다’의 교육 내용

감정표현 어휘	원인	상황	대 상	관 계	결합구성
불쌍하다	고통/고생	- 전쟁 - 다친 사람 - 어려운 살림(어머니, 아버지)	1	1 5	-이/가 불쌍하다, - 불쌍하게 여기다/생각하다/느끼다/보다 - 불쌍하고 가슴이 아프다/찡하다
아깝다	소중한 물건이 없어짐/부적절한 사용	- 목숨 - 돈 - 소중한 물건 - 시간	2	3 4 5	-이/가 아깝다 - 아깝게도 - 아깝게 생각하다/여기다/보다
안타깝다	타인의 고통/고생	- 해외(고향이 아닌 장소) 생활 - 어려운 살림 - 고생하는 사람의 모습	1	1 5	-이/가 안타깝다 - 안타깝게도 - 안타깝게 여기다/생각하다 - 안타깝게 끝나다/사망하다
	소중한/좋은/아름다운 것이 없어짐	- 시간 - 노력 - 사람 - 사고	1 2	3 4 5	

‘불쌍하다’가 대표적으로 사용되는 맥락은 타인에 대한 동정 즉, 타인이 경험하고 있는 고통이나 고생에 대한 것이다. 더 상세한 맥락을 살핀 결과 전쟁을 경험한 사람들(혹은 그에 해당될 만한 심각한 다른 상황), 사고 등으로 인해 다치거나 크게 상처를 입은 대상 그리고 어려운 집안 살림으로 인해 혹은 자녀 양육을 위해 밤낮으로 일하는 부모에 대한 내용이 주로 나타난다. 감정을 느끼게 만드는 대상은 주로 사람으로 나타나고 화자의 대상과의 친밀도는 매우 깊거나 그렇지 않을 수도 있다. 즉, ‘불쌍하다’는 관계와 상관없이 모든 대상들에게 사용할 수 있는 ‘동정’을 나타내는 감정 표현 어휘다.

‘아깝다’가 주로 사용되는 맥락은 ‘중요하거나 소중한 물건이 없어지거나 부적절하게 사용되는 것’이다. 생활하며 가장 많이 필요한 ‘물건’ 중 하나인 돈을 함부로 쓰는 것, 필요한 어떤 물건을 잃어버리는 것, 본인에게 효과를 미치지 않거나 도움이 되지 않는 일에 시간을 투자하는 것이 ‘아깝다’가 나타나는 주 상황들이다. 그리고 자주 사용되는 상황은 ‘죽음’에 대한 것인데 이때 목숨을 잃은 것으로 보아 II장에서 언급한 바와 같이 목숨을 추상적 물건으로 삼아 정리하였다. 따라서 ‘아깝다’가 사용되는 주 상황맥락에서 그 대상은 주로 물건으로 나타나고, 이 물건들은 경험자와 친밀한 관계를 갖는다. 즉, 물건이 경험자나 화자에게 중요하며, 의미가 있는 것이라고 정의할 수 있다.

‘동정’을 표현하는 감정표현 어휘 ‘안타깝다’의 상황맥락 특징은 다양하게 나타나는데 이 중 ‘타인의 고통/고생’과 ‘소중한/좋은/아름다운 것이 없어짐’이 가장 대표적인 특징으로 나타났다. 이러한 특징들은 ‘아깝다’ 및 ‘불쌍하다’의 의미 특징과 비슷하다는 것을 <표 IV-2>를 통해 알 수 있다. 그러나 ‘안타깝다’는 첫째, 해외에서 어렵게 유학을 하거나 부모나 가족과 떨어져 살림을 하는 상황, 어려운 환경에서 일하는 상황, 고생을 하는 상황 등에서 나타난다. 이러한 상황에서 등장하는 대상들은 모두 사람이고 경험자나 화자와 관계가 깊거나 그렇지 않을 수도 있는 것으로 나타났다. 둘째로는 시간을 낭비하거나 노력을 했는데도 결과를 얻지 못했을 때, 중요한 사람이 죽거나 없어진 경우, 그리고 과거에는 중요했으나 점차 사라지고 있는 사고 등을 나타낼 때 ‘안타깝다’를 사용한다. 대상은 사람 또는 물건이 될 수 있으며, 관계는 ‘3’ 이상이기 때문에 깊은 것으로 나타난다.

이상의 내용을 바탕으로 터키인 한국어 학습자 입장에서 ‘불쌍하다’와 ‘아깝다’의 의미를 변별할 수 있는 기본 특징을 기술할 수 있다. ‘불쌍하다’는 ‘전쟁, 사고 등으로 크게 다친 사람이나 매우 고생하여 사는 사람’을 대상으로 사용되는 ‘동정’을 드러내는 감정표현 어휘로 정의할 수 있고, ‘아깝다’는 ‘돈, 시간 등과 같이 중요하고 찾기가 힘든 물건들의 부적절한 사용’으로 정의하는 것이 바람직하다.

한편 동정을 표현하는 감정표현 어휘 ‘안타깝다’와 같은 경우에는 주 의

미가 ‘불쌍하다’ 및 ‘아깝다’와 겹치는 부분이 있기 때문에 이들과의 의미 변별은 정도성에 대한 설명을 통해 이루어질 수 있다. ‘안타깝다’는 첫째, ‘불쌍하다’와 유사한 의미를 가지고 있으나 그것보다 감정의 정도가 낮다. 즉 ‘안타깝다’의 첫 번째 의미가 가지고 있는 정도성이 ‘불쌍하다’보다 낮은 것이다. 둘째, ‘아깝다’와 유사한 의미를 가지고 있으나 대상들에 대한 감정을 그것보다 높은 감정으로 표현하는 감정표현 어휘다. 환언하자면 ‘안타깝다’는 ‘아깝다’보다 정도성이 높다.

‘불쌍하다, 아깝다, 안타깝다’의 의미 특징 및 결합 요소를 이용하여 한국어교육용 문장을 다음과 같이 제시한다.

불쌍하다

- 앙카라 학원은 6·25전쟁 때 부모를 잃은 **불쌍한** 아이들을 도 와줬다.
- 교통사고로 다친 사람들을 보니까 **불쌍하게** 느껴졌어요.
- 아이들을 위해 하루 종일 **고생하는 어머니의** 모습을 보니 **불쌍하고 마음이 아팠어요**.

아깝다

- 영화가 너무 지루해서 그 영화를 본 **시간이 아까워요**.
- 선수들이 잘 했지만 경기가 끝날 때쯤 역전을 당해서 **아깝게도 이기지 못했어요**.
- 맛있는 과자를 비싸게 사서 돈이 **아까운 생각이** 들었어요.

안타깝다

- 소녀 가장을 보며 **안타까운 마음이** 들었다.
- 3년을 진행한 연구의 결과가 좋지 않아 **안타깝기 짝이 없다**.
- 더 좋은 회사로 옮길 수 있었는데, 남편의 반대가 심해서 **안타깝게도 거절했어요**.

‘불쌍한 아이’, ‘불쌍하게 느끼다’, ‘불쌍하고 마음이 아프다’, ‘아무리 생각해봐도 아깝다’, ‘아깝게도 이기지 못했다’, ‘아까운 생각’, ‘안타까운 마

음’, ‘안타깝기 짝이 없다’, ‘안타깝게도 거절하다’ 등은 동정 상황의 한국어 감정표현 어휘들이 맥락에서 주로 사용되는 결합구성이다. 상황맥락에서의 의미 특징과 함께 이러한 형태를 제시하는 것이 해당 감정표현 어휘들의 학습에 도움을 줄 수 있다.

(2) ‘지루함’ 상황의 감정표현 어휘

‘지루함’ 상황의 다대응 범주에 들어간 감정표현 어휘 ‘심심하다, 지루하다, 질리다’에 대한 자세한 교육 내용 및 의미 혼동 문제의 해결 방법을 다음과 같이 제시한다.

<표 IV-3> ‘심심하다’·‘지루하다’·‘질리다’의 교육 내용

감정표현 어휘	원인	상황	대상	관계	결합구성
심심하다	할 것이 없음	- 취미가 없음 - 친구가 없음 - 시골에 감	1	0	-이/가 심심하다 -어서/기 때문에 심심하다 - 심심하실 텐데 - 심심하면 ~하세요.
지루하다	대상이 길고 단조로움	- 강의 - 저서 - 영화 - 말	1 2	1 3	-이/가 지루하다 - 지루해서 나갔다/ 졸았다/모을 비비 꼬았다 - 지루한 시간/강의/생활/토론 - 길어서/재미없어서 지루하다

질리다	반복적인 상황이 계속됨	• TV 프로그램 • 음식 • (이웃) 부부싸움 • 학생/선생	1 2	1 3	• -에 질리다 • 질린 얼굴/표정 • 질리도록 들었다/ 먹었다/보았다 • (사람을) 질리게 하다

맥락에서 ‘심심하다’가 나타나는 대표적인 원인은 ‘할 것이 없다’로, 이는 경험자가 취미나 친구가 없어서 시간을 즐겁게 보내지 못한다는 것이다. 자주 사용되는 맥락 중 또 다른 하나는 (이전 상황들과 관련이 있거나) 시골 생활에 적응하려고 하는 사람이다. 이러한 사람이 시골에서 할 수 있는 취미/행사나 어울릴 수 있는 동반자 등을 찾지 못해서 ‘지루함’의 감정을 느끼게 된다. ‘심심하다’가 사용되는 맥락에서는 감정에 대상을 경험자가 본인으로 나타낸다. 즉, ‘심심하다’는 본인이 본인에 대하여 느끼는 감정이다.

‘지루하다’가 가장 자주 나오는 상황맥락은 긴 시간 동안 계속되는 내용이 흥미롭지 않은 강의, 읽을수록 졸리게 만드는 소설, 아무리 보아도 내용이 이해가 안 되는 영화 등과 같이 길고 단조로운 내용들이 나타나는 맥락이다. ‘지루하다’는 주로 사물을 대상으로 사용되는 감정표현 어휘임에도 불구하고 대상이 사람으로 나타날 때도 있다. 이 경우는 그 사람 때문에 지루함을 느끼는 것보다 그가 하는 말이 지루한 것을 나타낸다. ‘지루하다’의 대상과 경험자 간의 관계는 보통 깊지 않은 것으로 나타난다.

‘지루함’ 감정표현 어휘 중 ‘질리다’가 사용되는 대표적인 상황맥락은 어떤 대상이나 상황이 오랫동안 같은 모습으로 반복되는 맥락이다. 즉, 매일 TV에 같은 프로그램이 나오는 것, 군대나 학교 같은 장소에서 매일 같은 음식을 먹는 것, 매일 같은 주제로 싸우는 이웃들, 학생이 계속 같은 내용의 수업을 듣거나 선생이 계속 같은 질문을 받는 것과 같은 상황들에서 주로 ‘질리다’가 사용된다. ‘질리다’의 대상은 사람 또는 사물로 나타날 수 있으나 사물로 나타나는 경우가 빈번하다. 그리고 ‘질리다’는 대상과 경험자와의 관계가 깊지 않은 것으로 확인되었다.

‘심심하다, 지루하다, 질리다’의 의미 특징 및 결합 요소를 이용하여 한

국어교육용 문장을 다음과 같이 제시한다.

심심하다

- 영화는 할 일이 없어서 하루 종일 **심심하기만 했어요.**
- 여기서 기다리는 것이 **심심하시면** 안에 들어와서 기다리세요.
- 취미가 없어서 그런지 사는 게 **심심해요.**

지루하다

- 이번 학기에 듣는 강의들은 길기만 하고 내용이 **재미가 없어서 지루해 죽을 것 같다.**
- 클래식 음악 콘서트가 너무 **지루해서 졸렸어요.**
- **지루한 강의가** 끝난 후 친구들과 밥을 먹으러 가서 즐거운 시간을 보냈어요.

질리다

- 매일 ‘kuru fasulye’만 먹는 군대 생활에 **질렸어요.**⁸⁴⁾
- 아내가 바가지로 굶는 모습을 본 남편은 **질린 얼굴로** 집을 나갔다.
- 나는 어렸을 때 매일 학교가 끝나고 집에 가면 엄마에게 “빨리 공부 안 해?”라는 말을 **질리도록** 들었다.

지루함 상황의 한국어 감정표현 어휘들은 ‘심심하기만 하다’, ‘심심하면 ... 하세요’, ‘-이/가 심심하다’, ‘재미가 없어서 지루하다’, ‘지루해서 졸리다’, ‘(음식)-에 질리다’, ‘질린 얼굴’, ‘질리도록 듣다’와 같이 맥락에서 주로 결합되어 사용되며 이 결합구성을 상황맥락에서의 의미 특징과 아울러 제시하는 것이 해당 감정표현 어휘들의 학습이 효과적으로 이루어지는 데 도움이 될 것이라 본다.

84) 음식을 계속 먹어서 질리는 상황에 대한 문장을 구성할 때 학습자들이 낯선 한국 음식보다 터키 음식을 사용하는 것이 음식과 ‘질리다’ 간의 의미관련성을 이해할 수 있다고 고려하여 예문에서 터키 음식을 제시하였다.

(3) ‘수치심’ 상황의 감정표현 어휘

‘수치심’ 상황의 다대응 범주에 들어간 감정표현 어휘 ‘민망하다, 부끄럽다, 창피하다’에 대한 자세한 교육 내용 및 의미 혼동 문제의 해결 방법을 다음과 같이 제시한다.

<표 IV-4> ‘민망하다’·‘부끄럽다’·‘창피하다’의 교육 내용

감정표현 어휘	원인	상황	대 상	관 계	결합구성
민망하다	행동/상황 등이 마땅찮음	- 예의 없는 행동 - 말 - 인사 - 불합리한 주관 - 사고방식 - 불친절한 행동 - 불편을 끼침 - 너무 작은 선물	1 2	1 3 5	-이/가 민망하다 - 보기에 민망하다 - 민망한 얼굴/표정/눈치/생각 - 민망한 듯 ~ 하다 - 민망하게 왜 그러냐?
부끄럽다	자기 행동/작품/ 말이 부족함	- 저서 - 말 - 과제 - 행사 - 행동	1 2	0 4 5	-이/가 부끄럽다 - 부끄럽게 여기다/생각하다 - 부끄럽게 살다 - 부끄러운 줄 알다/모르다 - 부끄러운 이야기/일/생각 - 부끄럽지만

창피하다	부정적인 모습	• 경제적으로 부족함 • 부모가 학교에 옴 • 배신하는 모습 • 초라한 행색 • 혼나는 모습	1	0 4 5	• -이/가 창피하다 • 얼마나 창피한데! • 조금도 창피하지 않다. • 창피하게 느끼다 • 창피한 이야기/ 생각 • 창피하지도 않나?

‘민망하다’가 나타나는 맥락에서의 가장 대표적인 원인은 ‘상대방의 행동 또는 어떤 상황이 마땅치 않을 때’이다. 자세한 상황을 살펴본 결과 상대방이 하는 (예의가 없는, 불친절한)행동, 인사, 말 또는 가지고 있는 가치관이나 주관, 아주 작은 선물 등 때문에 상대방에 대한 ‘수치심’을 느끼게 되는 경우 ‘민망하다’가 사용되었다. 이러한 맥락에서 대상은 대부분 사람으로 나타나는 반면, ‘선물’과 같이 물건으로 나타날 때도 있다. 대상과의 친밀도는 깊거나 그렇지 않을 수도 있다. 결과적으로 ‘민망하다’는 남에 대한 ‘수치심’을 나타내며 개인적인 의견에 따라 사용된다.

‘부끄럽다’는 주로 본인 또는 본인과 매우 가까운 관계를 지니는 대상에 대한 부족함을 느끼는 맥락에서 나타난다. 환언하자면 본인이나 본인과 가까운 대상이 만든 과제, 저술한 책, 한 말(발표), 행동 등 때문에 수치심을 느끼는 상황에서 사용된다. 이 어휘가 사용되는 맥락에서 대상은 주로 사람으로 나타나며 사물로 나타날 때도 있다.

‘창피하다’가 나타나는 ‘수치심’의 상황에서의 주 원인은 ‘상대 또한 본인의 부적절한 행동이나 모습’이다. ‘창피하다’의 상세한 상황을 살펴본 결과, 본인의 경제적 부족, 초라한 행색, 혼나는 모습 등 본인으로 인해 사용되거나, 부모에 대한 수치심이나 배신하는 친구의 모습 등 대상으로 인해 사용되고 있었다. ‘부끄럽다’가 사용되는 맥락에서 대상은 사람으로 나타나고 본인 또는 본인과 가까운 친밀도를 지닌다.

‘민망하다, 부끄럽다, 창피하다’는 여러 맥락을 기준으로 보았을 때 서로 대신하여 사용할 수 있는 경우가 상대적으로 많은 것으로 확인되었다. 이로 인하여 학습자들이 이 감정표현 어휘들 간의 의미를 변별하는 것이 매

우 어렵다. 그러나 학습자들이 의미 차이를 명확히 알고 이를 변별적으로 사용할 수 있는 능력을 가지는 것이 중요하기 때문에 이 어휘들에 대한 기본적인이나 변별적인 의미 해석이 필요하다. 그러므로 ‘수치심’ 상황맥락의 감정표현 어휘들은 다음과 같이 정의하는 것이 학습자들의 이해 및 사용을 위해 더욱 효율적이다.

‘민망하다’는 본인이 아닌 대상의 행동 또는 이 대상이 원인이 되는 상황에서 본인의 의견에 따르면 그 대상이 마땅치 않을 때 사용되는 ‘수치심’을 표현하는 감정표현 어휘이다. ‘부끄럽다’는 이와 달리 주로 본인 또한 본인과 매우 가까운 관계를 지니는 대상이 한 행동이나 결과물을 대상으로 사용되는 ‘수치심’ 상황의 감정표현 어휘이다. ‘창피하다’ 같은 경우에는 의미가 ‘부끄럽다’와 유사하나 그것보다 더욱 강한 감정이다. 즉, ‘창피하다’는 수치심을 표현하는 감정표현 어휘로서 정도성이 ‘부끄럽다’보다 더욱 높다. 이러한 설명이 터키인 학습자들이 ‘수치심’ 상황의 감정표현 어휘를 변별적으로 이해 및 사용하는 데 효과적일 것으로 보인다.

‘민망하다, 부끄럽다, 창피하다’의 의미 특징 및 결합 요소를 이용하여 한국어교육용 문장을 다음과 같이 제시한다.

민망하다

- 저는 친구에게 그런 부탁을 하기가 **민망해서** 말을 꺼내지 못했어요.
- 친구에게 줄 생일 선물을 준비하지 못한 진주는 **민망한** 듯 계속 **고개를 숙이고 있었다**.

부끄럽다

- 교수님께 **부끄러운 모습을 보이기** 싫었던 학생은 부족한 부분이 없도록 최선을 다해서 발표를 준비했다.
- 친구들과 어렸을 때의 추억에 대해 이야기했는데 **부끄러운 이야기**가 많이 나왔어요.

창피하다

- 미나는 학교에 찾아온 엄마가 창피해서 만나고 싶지 않았어요.
- 너는 남의 물건을 훔치는 것이 창피하지도 않냐?

‘-이/가 민망하다’, ‘민망한 듯 ...(동사) 하다’, ‘부끄러운 모습’, ‘부끄러운 이야기’, ‘-이/가 창피하다’, ‘창피하지 않냐?’ 등은 수치심 상황의 한국어 감정표현 어휘들이 맥락에서 주로 사용되는 결합구성이며 상황맥락에서의 의미 특징과 이들 결합 구성을 함께 제시함으로써 학습자들의 수치심 상황의 감정표현 어휘 이해 및 사용 능력을 증진시킬 수 있을 것으로 본다.

(4) ‘괴로움’ 상황의 감정표현 어휘

‘괴로움’ 상황의 다대응 범주에 포함되는 감정표현 어휘 ‘답답하다, 갑갑하다, 괴롭다, 속상하다’에 대한 자세한 교육 내용 및 의미 혼동 문제의 해결 방법을 다음과 같이 제시한다.

<표 IV-5> ‘답답하다’·‘갑갑하다’·‘괴롭다’·‘속상하다’의 교육 내용

감정표현 어휘	원인	상황	대상	관계	결합구성
답답하다	말이 통하지 않음	• 외국어 • 이해가 안 돼서 • 의견이 달라서	1	1 3 5	• -이/가 답답하다 • 답답해 죽겠다 • 답답한 가슴/ 마음 • 마음/가슴(이) 답답하다

갑갑하다	일이 마음대로 안 되는 상황	- 노력해도 안 됨 - 일을 예측할 수 없음 - 능력이 부족함(시력이 안 좋음)	1 2	1 3	-이/가 갑갑하다 ~ 안 돼서 갑갑하다 - 못해서 갑갑하다 - 갑갑한 한숨/생활/도시 - 가슴이 갑갑하다
괴롭다	심리, 육체적 고통	- 본인이 오랫동안 아파서 - 가까운 지인이 아파서 - 고민이 많아서	1	0 4 5	-이/가 괴롭다 - 때문에 괴롭다 - 괴롭게 하다 - 괴로운 표정/일/ 마음
속상하다	대상의 행동/상태 가 자신의 기대와 어긋남	- 아빠/엄마가 원하는 것을 못함 - 가족의 건강이 나아지지 않음 - 친척이 집에 오지 않음	1	5	-이/가 속상하다 - 때문에 속상하다 - 속상하게 하다 - 속상한 일/마음 - 마음/기분이 속상하다
	자신의 희망, 기대와 다른 자신의 상황	- 가고 싶은데 못감(회사원) - 하고/되고 싶은 대로 못함/안 됨 - 좋은 시절이 지나서(여배우)	1	0	

‘괴로움’ 상황의 감정표현 어휘 중 ‘답답하다’는 주로 대상과 말이 통하

지 않는 경우에 사용된다. 그에 대한 상황을 상세히 살핀 결과 외국어를 (유창하게) 못해서, 상대방에게 설명한 것을 상대방이 이해하지 못해서 그리고 상대방과 의견이 다른데 설득시키지 못한 경우에 대표적으로 사용되고 있었다. ‘답답하다’가 사용되는 맥락에서 감정의 대상은 사람이며 상대와 관계의 깊이는 무관하다.

‘갑갑하다’가 대표적으로 보이는 특징은 ‘일이 마음대로 안 되는 것’이며 예상과 달리 이루어지지 못한 일을 대상으로 자주 사용된다. 즉, ‘갑갑하다’는 노력/능력이 부족하거나 예측할 수 없는 일이 생길 때 주로 사용되는 감정표현 어휘이다. 대상은 주로 사람으로 나타나나, 사물로도 나타날 때도 있다. 그리고 대상과의 관계는 깊이 않은 것으로 확인되었다.

‘괴롭다’는 심리적, 육체적 고통으로 인해 경험하는 감정을 표현할 때 사용하는 어휘로서 ‘오랫동안 아픔’, ‘지인의 아픔’ 그리고 ‘고민이 많음’ 등이 상황맥락의 주요 특징이다. ‘괴롭다’가 나타나는 맥락에서 대상은 사람이며 본인 또는 본인과 매우 가까운 대상에 대하여 느껴지는 감정을 표현한다.

‘속상하다’의 대표적인 맥락적 특징으로는 두 가지가 있는데 첫째는 ‘대상의 행동이나 상태가 자신이 기대한 것과 다를 때’이다. 이러한 원인의 상세 상황을 살핀 결과 부모가 (경험자가) 원하는 것을 안 해 주거나, 가족의 건강이 계속 나아지지 않거나 친한 사람이 방문하러 오지 않는 경우에 ‘속상하다’가 대표적으로 사용되고 있었다. 이러한 맥락에서 대상은 사람으로 나타나며 경험자와 관계는 매우 깊은 것으로 확인되었다. 둘째는 ‘자신의 희망, 기대하는 대로 안 되는 자신의 상황’에 대한 감정을 표현할 때이다. 이러한 맥락에서는 ‘가고/하고 싶은데 외부적 요인으로 인하여 못 가는/하는 상황’이나 ‘기간이 지났기 때문에 더 이상 마음대로 안 되는 상황’에서 주로 사용된다. 이러한 사용은 ‘본인’이 대상으로 나타난다.

이상의 내용을 정리하자면, ‘답답하다’는 상대방과 언어적 제한이나 의견이 달라서 말이 통하지 않는 경우에 사용되는 감정표현 어휘이며, ‘갑갑하다’는 어떤 일이 마음대로 되지 않을 때 느끼는 감정을 나타낸다. 또한 ‘괴롭다’는 본인 또는 본인과 관계가 가까운 대상으로 인하여 심리적, 육

체적 고통을 느끼게 되는 상황에서 사용되는 감정표현 어휘이다. 마지막으로 ‘속상하다’는 첫째 대상의 행동이나 상태가 기대한 것과 다를 때, 둘째 자신은 자신이 원하는 대로 하지 못하거나 되지 못한 상황일 때 사용된다. ‘속상하다’를 다른 ‘괴로움’ 상황의 감정표현 어휘들과 구분할 수 있는 특징은 이 단어는 맥락에서 ‘슬픔’의 의미를 가지고 있다는 것이다. 환언하자면 ‘속상하다’는 맥락에서 ‘슬픔’에 연접해 있는 것으로 해석될 수 있다. ‘답답하다, 갑갑하다, 괴롭다, 속상하다’의 의미 특징 및 결합 요소를 이용하여 한국어교육용 문장을 다음과 같이 제시한다.

답답하다

- 한국어를 1년 넘게 공부했는데도 하고 싶은 말을 못하는 친구가 **답답하게 느껴졌어요.**
- 세대차이 때문에 아버지와 말이 통하지 않아서 승권은 **마음이 너무 답답했어요.**
- 여자 친구와 결혼 문제로 싸운 승권은 **답답한 가슴을** 풀기 위해 등산을 했다.

갑갑하다

- 살이 찌서 그런지 바지가 너무 **갑갑해요.**
- 알리 씨는 수학 시험 문제를 도저히 풀 수 없어서 **갑갑한 한숨**을 쉬었어요.
- 30년 동안 일을 하고 퇴직하신 아버지는 **갑갑한 도시 생활**을 끝내고 싶어서 시골로 이사 가기로 하셨어요.

괴롭다

- 겨울 내내 낫지 않는 감기 **때문에 괴롭다.**
- 아내의 암 소식을 들은 친구는 **괴로운 표정**을 지었어요.

속상하다

- 동생이 대학교 졸업을 6년째 못해서 부모님을 **속상하게 한다.**

- 할머니는 설날인데 바쁘다고 할머니 집에 오지 않은 손녀 때문에 속상했어요.

‘답답하게 느끼다’, ‘마음이 답답하다’, ‘답답한 가슴’, ‘-이/가 갑갑하다’, ‘갑갑한 한숨’, ‘갑갑한 도시 생활’, ‘(-기) 때문에 괴롭다’, ‘괴로운 표정’, ‘속상하게 하다’, ‘(-기) 때문에 속상하다’ 등은 괴로움 상황의 한국어 감정표현 어휘들이 맥락에서 주로 사용되는 결합구성이며 이들 구성이 상황맥락에서의 의미 특징과 같이 제시되는 경우 학습자들이 이들 감정표현 어휘를 이해 및 사용하는 데 효과적이다.

2.2.2. 비대응 범주 감정표현 어휘의 교육 내용

비대응 범주 감정표현 어휘들은 문화중심적인 의미가 두드러지기 때문에 학습자들이 각 어휘의 내포적인 의미를 이해하는 데 어려움을 느낀다. 이로 인해 사용 단계에서 해당 감정표현 어휘의 내포적 의미를 드러내지 못하는 모습을 보였다. 따라서 비대응 범주 감정표현 어휘들 중 유의어 관계를 지니는 ‘서운하다’ 및 ‘섭섭하다’의 의미를 비교적으로 기술하고, 그 외의 어휘들은 내포적 의미가 습득될 수 있도록 개별적으로 교육 내용을 기술하고자 한다.

(1) ‘우울함’ 상황의 감정표현 어휘

‘우울함’ 상황의 비대응 범주 감정표현 어휘 ‘허전하다, 쓸쓸하다’의 개별적인 교육 내용, ‘섭섭하다, 서운하다’의 의미를 변별적으로 기술하는 교육 내용은 다음과 같다.

<표 IV-6> ‘허전하다’·‘쓸쓸하다’·‘섭섭하다’·‘서운하다’의 교육 내용

감정표현 어휘	원인	상황	대 상	관 계	결합구성
허전하다	중요한 존재의 없어짐	• 아내 • 연인 • 가족 구성원	1	5	• -이/가 허전하다 • 집안/사는 것(이) 허전하다 • 허전한 마음/ 가슴/느낌
	필요한 물건의 부족 / 부재	• 글의 내용이 부족함 • 가방, 열쇠 등이 없음 • 입에 먹을 것이 없음	2	1 3 5	
쓸쓸하다	혼자서 시간을 보냄	• 성장 과정 • (학교 등)이동 • 집에 있음	1	1 3 5	• -이/가 쓸쓸하다 • 쓸쓸한 마음/시간/표정/ 웃음/미소 • 쓸쓸하게 자라다/웃다/ 살다/지내다
섭섭하다	중요한 사람이 기대한 것을 충족시키 지 못함	• 효도를 못 받음 • 대접이 부족함	1	5	• -이/가 섭섭하다 • 섭섭한 마음/일/ 생각/표정/말씀 • 섭섭하게 여기다/ 생각하다/느끼다 • 섭섭하게 하다

서운하다	거리감	• 친구, 연인, 부부, 가족 사이의 거리감 • 이성 친구, 부부, 가족 등의 관심의 부족 • 냉정한 말투 • 부족한 행동 • 친구가 인사도 안 하고 감	1	5	• -이/가 서운하다 • 서운한 마음/감정/생각/일/표정 • 서운하게 여기다/생각하다/느끼다 • 서운하게 하다

‘허전하다’가 나타나는 맥락에서 가장 대표적인 의미는 두 가지로 나타난다. 첫 번째는 대상이 사람이며 경험자와의 관계가 매우 깊은 경우인데, 경험자에게 매우 중요한 사람이 없어진 상황이다. 즉, 아내, 연인, 가족 구성원, 친한 친구 등이 사망하거나 더 이상 경험자와 같은 장소에 있지 않은 경우에 주로 사용된다. 두 번째 사용 맥락은 사물을 대상으로 하는데, 경험자가 대상 사물의 어떤 부분이 부족한 것을 느끼거나, 부착물로 사용하는 어떤 사물을 그 당시에 가지고 있지 않는다는 것을 깨달았을 때이다. 이러한 사용은 경험자와 대상의 관계는 무관한 것으로 확인되었다. 따라서 ‘허전하다’는 ‘매우 좋아하거나 중요한 사람이 더 이상 옆에 있지 않은 경우 그리고 어떤 사물의 어떤 부분이 부족한 것 같거나 사물 자체가 없을 때의 느낌’으로 설명할 수 있다.

‘쓸쓸하다’가 나타나는 대표적인 맥락은 ‘혼자’ 지내는 모습을 설명할 때이다. 혼자 자라거나, 혼자 이동하거나, 혼자 무엇인가를 하는 것을 설명할 때 사용되는 감정표현 어휘이다. 더불어 경험자는 ‘혼자’ 있는 것과 동시에 ‘슬픔’을 경험한다. 즉, ‘쓸쓸하다’는 ‘혼자’ 있는 상황에서 외롭고 적적인 느낌을 경험하는 것으로 설명될 수 있다.

‘섭섭하다’ 및 ‘서운하다’의 상황맥락적 특징을 살핀 결과 ‘섭섭하다’는 경험자가 가까운 관계의 사람으로부터 기대하지 않았고 예상하지 못했던 행동을 당하거나 그 사람의 행동이 경험자의 기대를 충족시키지 못한 경우에 사용된다. 이때 대상과 경험자 관계는 매우 깊은 것으로 확인되었다.

‘서운하다’는 가까운 지인으로부터의 거리감의 느낌을 의미하는데, 가족, 이성 친구, 친구, 동료 등의 냉정한 행동이나 말투 때문에 느끼게 된다. 따라서 이 두 개의 감정표현 어휘의 의미를 살핀 결과 서로 정도성에 대한 관계를 지니는 것으로 확인되었다. 즉, ‘섭섭하다’와 ‘서운하다’는 감정을 표현하는 데 있어 그 의미가 비슷하지만 전자가 후자보다 강한 감정을 드러내는 데 사용된다.

‘허전하다, 쓸쓸하다, 섭섭하다, 서운하다’의 의미 특징 및 결합 요소를 이용하여 한국어교육용 문장을 다음과 같이 제시한다.

허전하다

- 대학 생활 내내 같이 살던 친구가 졸업 후 집을 나가자 집이 **허전하게 느껴진다.**
- 좋아하는 작가가 이번에 출판한 책을 읽었는데 내용에 무엇인가 부족한 것 같아서 **허전한** 느낌이 들었어요.

쓸쓸하다

- 친구가 없는 지나는 매일 혼자 **쓸쓸하게 학교를 다니고** 집에 와서도 가족이 일을 하러 나가서 **쓸쓸하게 TV만 보곤 했어요.**
- 친구가 오랫동안 교도소에 계시는 아버지의 이야기를 하면서 **쓸쓸한 미소**를 지었다.

섭섭하다

- 집을 떠난 후 연락하지 않는 누나 때문에 부모님이 매우 **섭섭해 하신다.**
- 오랜만에 친구 집에 놀러갔는데 나에게 신경을 안 써서 **섭섭한** 느낌이 들었어요.

서운하다

- 요즈음 저에 대한 관심이 없어진 남자 친구 때문에 **좀 서운해요.**

- 수업이 끝나고 바빠서 친구에게 인사도 못하고 갔는데 친구가 **서운하게 생각하지 않았으면** 좋겠어요.

우울함 상황의 한국어 감정표현 어휘들이 맥락에서 주로 사용되는 결합 구성은 ‘허전하게 느끼다’, ‘허전한 느낌’, ‘쓸쓸하게 다니다’, ‘쓸쓸하게 (동사)하다’, ‘쓸쓸한 미소’, ‘-이/가 섭섭하다’, ‘섭섭한 느낌’, ‘마음이 서운하다’, ‘서운하게 생각하다’ 등이며 이를 상황맥락에서의 의미 특징과 같이 제시하는 경우 감정표현 어휘 학습에 효과적인 영향을 준다.

(2) ‘싫어함’ 상황의 감정표현 어휘

‘싫어함’ 상황의 비대응 범주 감정표현 어휘 ‘귀찮다’ 및 ‘억울하다’에 대한 교육 내용은 다음과 같이 구성된다.

<표 IV-7> ‘귀찮다’·‘억울하다’의 교육 내용

감정표현 어휘	원인	상황	대상	관계	결합구성
귀찮다	어렵고 피곤하게 느낀 일	• 출근 • 손님 대접 • (매사가 귀찮다) 힘이 없어 일하기 싫음 • 과제/숙제	1	0	• -이/가 귀찮다 • 귀찮게 하다

	외부 상황으로 인한 불편함	• 계속되는 질문 • 밖에서 들리는 동물 소리(새, 곤충 등) • 옷/머리카락 때문에 • 자주 부탁하고 무엇인가를 달라고 하는 사람	1 2	1 3 5	• 귀찮게 하지 마! • 귀찮은 일/사람/존재
억울하다	부당한 상황/ 불공정한 조건으로 인해 화남/기분 나쁨	• 죽음 • 요절 • 외모로 인한 차별 • 인생(사는 것)	1 2	1 3	• -이/가 억울하다 • 억울한 사람/죽음/일/누명/생각 • -아/어서 억울하다 • 억울하게 죽다/생각하다'
	사실이 아닌 일로 인해 별, 나쁜 평판을 받음	• 남녀 교제(오해) • 누명 • 오해	1	1 3 5	

‘귀찮다’는 상황맥락 분석 결과 두 개의 특징을 보이는 것을 확인하였다. 첫째는 감정을 느끼는 데에 있어 본인 성격 또는 심리와 관련이 있을 때이다. 즉, 감정의 대상은 본인으로 나타난다. 이러한 사용은 ‘출근하는 것, 손님 대접, 과제/숙제하기’ 등의 소위 말하면 매사에 대한 감정으로 나타난다. 둘째는 대상이 사람 또는 사물이 될 수 있으나 본인이 대상으로 나타나지 않을 때이다. 이런 외부 상황으로 인하여 불편함을 느끼는 경우에는 ‘자주 질문하는 학생, 동물 소리, 옷이나 머리카락’ 등이 경험자에게 해당 감정을 느끼게 만든다. 이때 대상과의 관계의 깊이는 무관하다. 따라서 ‘귀찮다’는 첫째 본인이 해당 일을 하기 위하여 움직이는 것이 싫은 상황, 둘째 외부 요소가 경험자를 불편하게, 피곤하게 만드는 상황으로 나누어 설명할 수 있다.

‘억울하다’의 대표적인 상황맥락 특징은 첫째, ‘부당한 상황이나 불공정한 조건으로 인하여 화가 나거나 기분이 나쁨’이다. 요절 또는 사망, 외모로 인한 차별, 보상을 받지 못한 인생 등이 이러한 상황의 상세한 사례들이다. 이때의 대상은 사람 또한 사물로 나타나며 관계는 가깝지 않은 것으로 확인되었다. 둘째는 사실이 아닌 일로 인하여 벌이나 나쁜 평판을 받게 되는 상황인데 오해를 받거나, 누명을 쓴 상황 등이 해당한다. 이러한 경우 대상은 사람으로 나타나며 경험자와의 관계는 무관한 것으로 확인되었다.

‘귀찮다, 억울하다’의 의미 특징 및 결합 요소를 이용하여 한국어교육용 문장을 다음과 같이 제시한다.

귀찮다

- 매일 하는 출근이 오늘따라 **귀찮게 느껴진다**.
- 공부에 집중하려고만 하면 자꾸 지우개를 달라고 하는 친구가 **너무 귀찮다**.

억울하다

- 잘못된 동생이 했는데 내가 대신 부모님께 **혼나서 억울하다**.
- 병에 걸려 살날이 얼마 안 남았다는 이야기를 들으니까 쉬지도 못하고 일만 한 내 인생이 **억울하게 느껴진다**.
- 뺑소니 사고로 아들을 잃은 부모가 자식의 **억울한 죽음**의 진실을 밝히기 위해 노력하고 있다.

‘귀찮게 느끼다’, ‘-이/가 귀찮다’, ‘-아/어서 억울하다’, ‘억울하게 느끼다’, ‘억울한 죽음’과 같은 사용은 싫어함 상황의 한국어 감정표현 어휘들이 맥락에서 주로 나타나는 결합구성이다. 따라서 상황맥락에서의 의미 특징과 아울러 이러한 형태를 제시하는 것이 해당 감정표현 어휘들이 학습되는 데 효과적이다.

(3) ‘바람(요구)’ 상황의 감정표현 어휘

‘바람(요구)’ 상황의 비대응 범주 감정표현 어휘 ‘아쉽다’에 대한 교육 내용은 다음과 같이 구성된다.

<표 IV-8> ‘아쉽다’의 교육 내용

원인	상황	대상	관계	결합구성
부족함 / 모자람	- 어떤 맛이 부족함(단맛, 쓴맛, 매운맛 등) - 정보 - 시간 - 재능	1 2	3 5	-이/가 아쉽다 - 아쉬운 점/일/ 표정/마음/ 소리 - 아쉬움이 남다/있다 - 아쉽게도 - 아쉽게 생각하다/ 지다/헤어지다 - 아쉬울 게(것이) 없다
의미가 있는 존재가 없어짐	- 과거에 보낸 좋은 시간 - 사진, 기록 등 - 역사적 물건 - 장소	2	1 3 5	
계획/기대대로 안 됨	- 여행 중 중요한 곳을 못 봄 - 생각보다 많음, 적음, 깊, 얕음 (전체의 일부) - 식당 메뉴가 부족함	1 2	1 3 5	

‘아쉽다’의 상황맥락 특징 중 위 표의 세 가지 특징이 교육 내용으로 제시하기에 적절하다. 첫째는 어떤 사물이나 사람의 부족으로 느낀 아쉬움이다. 이러한 표현의 자세한 상황맥락은 ‘음식의 어떤 맛이 부족할 때, 정보, 시간, 재능 등이 모자랄 때’이다. 이때 대상은 사람이나 사물이 될 수 있으며 관계가 깊은 것으로 확인 되었다.

두 번째 특징은 경험자를 위하여 소중한 존재가 더 이상 존재하지 않을 때의 사용이다. 경험자가 중요하게 여기던 시기, 사진(기록)이나 역사적으로 가치가 있는 유적지나 장소 등이 없어졌을 때 사용된다. 이때 대상은 사물로 나타나고, 관계의 깊이는 무관한 것으로 확인되었다. 한편 ‘아쉽다’

의 이러한 의미는 ‘아깝다’ 및 ‘안타깝다’의 의미와 비슷한 면이 있다. 그러나 ‘아깝다’ 및 ‘안타깝다’는 서로 정도성에 의한 관계를 지니는 반면 ‘아쉽다’는 이들 감정표현 어휘와 연관성에 의한 관계를 지니고 있다. 환언하자면 ‘아쉽다’는 없어진 사물(혹은 사람)에 대한 ‘동정’을 느끼는 것이 아니라 그 사물에 대한 ‘바람(요구)’를 느끼는 것이다.

마지막 상황맥락적 특징은 ‘기대나 계획대로 안 되는 일’에 대한 것인데 주로 계획한 대로 여행하지 못했거나, 선물, 월급 등과 같은 보상이 생각보다 적거나, 기대하고 간 장소가 기대를 충족시키지 못하는 상황에서 사용된다. 이때 대상은 사람 또는 사물이 될 수 있으며 관계는 무관하다.

‘아쉽다’의 의미 특징 및 결합 요소를 이용하여 한국어교육용 문장을 다음과 같이 제시한다.

- 새로 산 운동화 디자인이 별로이긴 하지만 싸게 샀으니까 **아쉬울 게 없어요.**
- 친구와 오랜만에 만났는데 빨리 가야 해서 **아쉬운 마음이** 들어요.
- 우리 학교의 유일한 **아쉬운 점**은 지하철역이 없는 거예요.

‘아쉽다’는 맥락 내에서 다른 요소들과 결합되어 ‘아쉬울 게 없다’, ‘아쉬운 마음’, ‘아쉬운 점’과 같이 주로 나타난다. 따라서 상황맥락에서의 의미 특징과 아울러 이러한 사용을 제시하는 것이 ‘아쉽다’의 학습에 도움을 줄 수 있다.

(4) ‘긴장’ 상황의 감정표현 어휘

‘긴장’ 상황의 비대응 범주 감정표현 어휘 ‘어색하다’에 대한 교육 내용은 다음과 같이 구성된다.

<표 IV-9> ‘어색하다’의 교육 내용

원인	상황	대상	관계	결합구성
자연스럽지 못함	• 말투 • 전문가(선수, 교수) 행동 • 웃음	1	1 3	• -이/가 어색하다 • 어색하게 웃다 • 어색한 분위기/웃음/미소/표정/말(모국어, 언어, 영어, 한국어 등) • 어색함을 느끼다 • 어색함이 있다/없다
익숙하지 않음	• 화장 • 옷 • 지위/사람 관계 (여자 대통령)	2	0 1 5	

‘어색하다’는 교육 내용으로 다음의 두 가지 상황맥락적 특징을 제시할 수 있다. 첫째는 ‘어떤 대상이 자연스럽지 못한’ 것이다. 대상의 말투 및 행동, 웃음 등이 자연스럽지 못한 것에 대하여 경험자가 느끼는 감정을 표현할 때 ‘어색하다’를 사용한다. 이러한 상황에서 대상은 사람으로 나타나며 대상과의 관계는 깊지 않은 것으로 확인되었다.

두 번째로 ‘어색하다’는 ‘익숙하지 않은 상황’에서 경험하는 감정을 나타낼 때 사용된다. 이때 본인이 대상으로 나타날 수 있으며 본인의 화장, 옷 등이 평소와 다르기 때문에 느끼는 감정이거나, 다른 대상이 평소와 다른 옷을 입거나 다른 모습으로 나타날 때에 경험하는 감정이다.

‘어색하다’의 의미 특징 및 결합 요소를 이용하여 한국어교육용 문장을 다음과 같이 제시한다.

- 새로 만난 사람들인데 서로 **어색함이 없었어요.**
- 오늘 처음으로 수업을 하는 미국인 교수님은 **어색한 한국어**로 수업을 진행하셨어요.
- 학생들만 모이는 학과 모임에 갑자기 교수님이 오셔서 **분위기가 어색해졌어요.**

‘어색하다’는 주로 ‘어색함이 없다’, ‘어색한 말/언어’, ‘분위기가 어색하다(해지다)’와 같이 사용된다. 이와 같은 결합구성을 상황맥락적 특징과 아

올려 제시함으로써 ‘어색하다’의 의미 및 사용에 대한 실마리를 학습자에게 제공할 수 있다.

(5) ‘만족’ 상황의 감정표현 어휘

‘만족’ 상황의 비대응 범주 감정표현 어휘 ‘뿌듯하다’의 교육 내용은 다음과 같이 이루어진다.

<표 IV-10> ‘뿌듯하다’ 교육 내용

원인	상황	대상	관계	결합구성
성공 / 완성으로 인한 기쁨 (성취감)	• 외국어 구사력 • 좋은 자녀를 키움 • 좋은 학교 입학 • 정보를 얻어냄 • 독서 완성	1	0	• -이/가 뿌듯하다 • 뿌듯한 만족(감)/ 마음/가슴/ 얼굴/표정 • 마음/가슴(이) 뿌듯하다
타인 / 팀에 도움이 됨	• 다른 사람을 위한 기도 • 다른 사람을 도와줌 • 운동/시위에 참여	1	1 3 5	

‘뿌듯하다’는 맥락 분석 결과 두 가지의 대표적 상황맥락적 특징을 보였다. 첫째는 성공하거나 일을 완성함으로 인해 느끼는 기쁨이나 성취감에 대한 감정이다. 이러한 상황의 상세한 사례는 외국어를 구사할 수 있게 되는 것, 좋은 자녀를 키우는 것, 좋은 학교에 입학하는 것, 효율적인 정보를 얻거나 책 읽기를 끝내는 것 등이 있다. 이러한 경우에 대상은 경험자 본인으로 나타난다.

둘째는, 타인이나 구성원이 되는 집단(팀)에 도움을 제공함으로써 경험하는 감정이다. 다른 사람을 위하여 기도하거나, 사람들을 도와주거나, 자기가 사는 사회를 위하여 운동이나 시위에 참여할 때의 감정을 ‘뿌듯하다’로 설명할 수 있다. 이때 대상은 사람으로 나타나며 관계의 깊이는 무관

한 것으로 확인되었다.

‘뿌듯하다’의 의미 특징 및 결합 요소를 이용하여 한국어교육용 문장을 다음과 같이 제시한다.

- 엄마는 좋은 성적으로 대학교를 졸업한 아들이 뿌듯하게 느껴졌다.
- 맛있는 음식들로 식탁을 차린 해림은 남편이 맛있게 먹는 모습을 보고 **마음이 뿌듯했어요.**
- 선생님이 한 어려운 질문에 대답한 여학생은 **뿌듯한 표정으로** 자리에 앉았다.

‘뿌듯하다’는 맥락에서 주로 ‘가슴/마음(이) 뿌듯하다’, ‘뿌듯하게 느끼다’, ‘뿌듯한 표정’과 같이 사용된다. 이러한 결합구성이 상황맥락적 특징과 같이 학습자들에게 제시되는 경우 감정표현 어휘의 의미에 대한 이해를 도울 뿐만 아니라 사용에 대한 정보도 제공할 수 있다.

3. 감정표현 어휘 교육 방법

상황맥락은 어떤 상황이 고립된 채로 존재하는 것이 아니라 의사소통에 직접적으로 관련되면서 의사소통의 방향이나 과정에까지 영향을 미치는 맥락이라고 정의할 수 있다(이주섭, 2001:45). 상황맥락의 중요성을 주장하는 연구자들이 공통적으로 제시하고 있는 상황맥락 학습의 가장 큰 특징은 다양하고 복잡한 맥락의 제공과 실제적인 과제 수행이다.⁸⁵⁾ 외국어

85) 상황맥락 학습의 특징을 기술한 연구들은 다음과 같다.

연구	상황맥락 학습의 특징
박성은(2001)	인지적 도제, 합리적인 주변적 참여, 정착화 교수법, 인지적 유연성 이론
유효빈(2010)	풍부하고 복잡한 맥락 제공, 실제적인 과제의 사용, 인지적 도제 학습, 구체적이고 다양한 과제의 사용, 협동 학습
김현영(2011)	도구로서의 지식이나 실제적인 맥락 제공, 내용의 다양성과

를 학습하는 것은 단지 학문 연구의 목표에 도달하기 위해서가 아니라 보다 완벽한 의사소통의 수단을 학습하는 데 초점을 맞추어야 한다는 것은 대부분의 나라에서 외국어 교육의 목표로 삼고 있는 것이다. 외국어 교육의 목표인 실제적인 상황에서의 의사소통은 결코 맥락에서 벗어나지 않는다. 맥락의 제공은 언어 학습뿐만 아니라 문제 해결이 필요한 많은 분야에서 다양하게 적용되고 있다.

언어 학습에서 실제적인 과제를 제공해야 한다는 것은 이미 많은 연구자들이 주장해 왔고 그러한 연구의 결과물들이 교재 제작과 수업 시간의 과제 활동 등에 반영되고 있다. 실생활과 유리되지 않은 실제적인 과제는 학습자들에게 언어 학습에 대한 흥미와 학습 동기를 유발하고 학습자의 학습 의욕을 고취하여 학습 성취도를 높이는 효과가 있다.⁸⁶⁾ 많은 한국어 학습자들은 교실 상황에서 배운 내용과 실제 의사소통 상황에서의 내용이 다르다는 것을 인식하고 있는데 이는 과제 수행에까지 부정적인 영향을 준다. 한국어 학습자들은 과제 수행을 위한 말하기에서 가장 큰 어려움을 느끼는데 이는 앞서 언급한 교실 수업에서 배운 내용과 실제 의사소통 상황과의 괴리가 하나의 원인이 된다.

더불어 실제성이 높은 자료를 제공할 때 그 중심에 학습자를 놓는 것이 학습 효과를 높인다(Tomlinson, B. et al., 2003). 그러므로 본 연구에서 교사 중심 전통적 접근법⁸⁷⁾ 대신, 다대응 범주 감정표현 어휘의 교육 방

	전이, 도제 제도, 맥락 정착적 교수
황혜민(2011)	실제적 과제, 도구로서의 지식, 협동 학습, 맥락의 중요성
공윤희(2012)	실제적인 자료의 사용, 다양하고 복잡한 맥락의 제공, 인지적 도제 학습, 협동 학습
최정임(1996)	상황의 설계 요소 -맥락성과 복잡성

86) 심재기·문금현(2000)에 따르면 약 80%의 한국어 학습자들이 교과서에서 배운 내용과 한국인이 실제적으로 사용하는 대화 내용이 다르다는 것을 인식하고 있다.

87) 제2언어 교육에서 사용되는 전통적 접근에 의한 교수·학습법의 대표적인 것으로 반복(repetition)과 대치(drill)를 들 수 있다. 의사소통적 접근법도 실제 교과에서 사용하는 교수법은 결국 반복과 대치를 벗어나지 못하고 있다. 이 연구에서는 고전적인 언어 교수·학습 방법인 문법-번역 방법론을 비판하면서 등장하였으며 현대 외국어 교육에서 가장 널리 사용되고 있는 의사소통적 접근

법으로는 학습자를 중심으로 이루어지는 O-H-E(Observe-Hypothesis-Experiment) 방법(Lewis, 1993)을, 비대응 범주 감정표현 어휘 교육 방법으로는 I-I-I(Illustration-Interaction-Induction) 교육 방법(McCarthy, M. & Carter, R., 1995)을 활용하고자 한다. 이들 교육 방법은 인지와 개념을 주요 바탕으로 하는 언어 학습이론인 ‘주목하기와 언어 인식(Noticing and Language Awareness)’을 바탕으로 하는 교수방법론이다. 이러한 방법을 통해 학습 자료와 교사는 학습자들이 덩어리 어휘들을 발견·인식하는 것을 도울 수 있다. 톰린슨 외(Tomlinson, B. et al, 2003)에서 제시하는 학습자들이 스스로 발견하고 인식하는 학습 과정에 대한 원리는 다음과 같다.

- ㄱ. 학습자들이 실제 사용하는 언어의 자질들에 대해 의도적인 집중을 하는 것은 학습자 자신들의 목표 언어 수행과 모국어 화자나 그에 가까운 유창도를 지닌 화자들의 언어 수행과의 차이점을 발견하고 인식하는 데 큰 도움을 준다.
- ㄴ. 발견·인식은 언어 자질을 두드러지게 한다. 따라서 나중에 새로운 언어입력을 받을 때에도 점점 더 쉽게 발견·인식하게 되어 결국 학습자들이 그 언어자질(language features)을 습득하는 데 도움을 준다.
- ㄷ. 교사와 학습 자료의 주요 임무는 학습자들이 스스로 어떻게 언어가 사용되는가를 발견·인식하는 것을 돕는 데에 있다. 따라서 궁극적으로는 학습자들이 교사나 학습 자료에 전적으로 의존하지 않고 자립적으로 언어학습을 지속할 수 있도록 한다.
- ㄹ. 학습 항목을 교사가 바로 설명하거나 분석하기 이전에 학습자들이 관찰하고 인지·인식하는 과정을 거치도록 한다.
- ㅁ. 학습자들은 이와 같은 학습과정을 통해 (구어/문어) 텍스트 안에서 특정 언어 자질들을 발견한 후 그것들을 적절하게 사

법에서 발전된 여러 교수법을 전통적 접근에 의한 교수·학습법으로 간주한다.

용하기 위해 일반화하고 이를 바탕으로 언어를 생산, 내재화시키는 일련의 과정을 반복함으로써 언어를 학습/습득해 나간다.

터키인 학습자를 대상으로 O-H-E 및 I-I-I 교육 방법을 선정하는 다른 이유는 이 방법들이 학습자 참여형으로 진행되기 때문이다. 현재 터키 대학에서 이루어지는 한국어교육은 언어적 능력 향상을 위한 교육뿐만 아니라, 문화, 문학, 역사와 같은 분야에 대한 지식 함양을 위한 교육도 함께 이루어지고 있다. 따라서 터키의 한국어 교사들은 언어교육 교사라기보다는 한국의 언어, 문화 등을 가르치는 한국학 전문가들(혹은 교수)이다. 뿐만 아니라 ‘언어문학과’라는 학과 차원에서 마련된 교육과정을 지켜야 하기 때문에⁸⁸⁾ 효과적인 한국어 교수요목이 없다. 교사마다 수업 제목에 맞게 자료는 개인적으로 선택하고 강의를 진행한다. 다른 문제는 학과에 매년 입학하는 학생 수는 YOK을⁸⁹⁾ 통해 결정되기 때문에 한 과목 당 한 학기 평균 학생 수가 30명이라는 것이다. 이와 같이 학습자가 많은 교실에서 언어교육이 이루어지기 때문에 일부 제한이 있다. 즉 교실 상황에서 학습자들은 충분한 언어 산출 기회를 얻기 힘들며, 이에 따라 듣기, 읽기 외의 기능 교육은 활발하게(혹은 전혀) 이루어지지 않는다. 이와 같은 상황에서 학습자를 중심에 두고 실제적 언어 자료를 제공하여 강의를 진행하는 방법은 학습자의 언어기능 발달뿐만 아니라 학습에 어려움을 발생시키는 언어자질에 대한 인식 고양에도 적극적인 영향을 미칠 것으로 보인다.

따라서 O-H-E 및 I-I-I 교육 방법을 바탕으로 수업을 진행하면 학습자들이 수업에 적극적으로 참여를 할 수 있고, 소그룹 활동을 통해 반 친구와 상호작용을 할 수 있으므로 듣기, 읽기 기능 외의 말하기 기능 교육도 이루어질 수 있다. O-H-E 및 I-I-I 교육 방법을 바탕으로 한다면 터키인

88) 터키 대학교에서 한국어를 가르치는 학과들은 모두 한국어문학과로 건립되어 있으며 학교 차원에서 언어문학과 교육요목에 맞게 교육을 하고 있다.

89) YOK(Yükseköğretim Kurulu)는 터키 대학교를 통제하는 국립기관으로 대학교의 모든 과정은 이 기관이 제한하는 틀 안에서만 시행될 수 있다. 따라서 매년 입학하는 학생의 수도 이 기관의 결정에 따라 정해진다.

학습자들이 한국어 감정표현 어휘를 이해·사용할 수 있을 뿐만 아니라 의사소통을 할 수 있는 기회도 얻을 수 있기 때문에 본 연구에서는 이를 활용하고자 한다.

터키인 학습자를 위한 O-H-E 방법론에⁹⁰⁾ 의한 다대응 범주 한국어 감정표현 어휘 수업은 다음과 같은 절차로 이루어진다.

우선 학습자들이 학습 자료를 통해 감정표현 어휘의 의미를 인지·인식할 수 있는 관찰 단계를 거친다. 이 단계에서 사용하는 학습 자료는 말뭉치 분석을 통해 수집한 것으로 감정표현 어휘의 의미적 특징을 인식하고 개념적으로 비슷한 다른 어휘들과 의미를 변별할 수 있는 실제적 자료이다.⁹¹⁾ 이 자료를 바탕으로 학습자는 목표 항목에 대하여 스스로 인식하여 감정표현 어휘의 의미적 특징 및 다른 요소들과 구별되는 상황맥락적 단서를 찾는다. 교사가 이끄는 경우에는 학습자들이 핵심 요소에 집중할 수 있도록 실마리를 제공한다. 이때 교사는 언어 항목을 학습 자료를 통해 부각시켜 학습자들이 이를 쉽게 관찰하도록 할 수 있고, 교사가 학습 자료를 재구성하여 학습자들의 의식을 향상시킬 수 있다.

두 번째 단계인 가설 단계에서는 학습자들이 관찰 단계에서 발견한 감정표현 어휘의 상황맥락적 특징을 분석하고 내포적 의미에 대한 가설을

90) O-H-E 교수법의 단계 및 단계별 활동은 다음과 같이 이루어진다(이종은, 2004).

OHE 교수법의 단계	OHE 교수법의 단계별 활동
관찰 단계 (Observe)	인지·인식을 위한 과제를 수행하는 단계로 구어나 문어 텍스트, 그림, 미디어 장면 등의 다양한 실제 자료를 사용한다.
가설 단계 (Hypothesis)	- 관찰·발견을 위한 과제를 수행하는 단계로 목표 어휘의 의미와 쓰임을 분석하고 규칙을 찾아 가설을 세운다. - 학습자끼리 서로 토론하며 자신이 세운 규칙에 대한 오류를 발견한다. - 교수자는 학습자의 질문에 대한 충분한 답을 해 준다.
탐구·시도 단계 (Experiment)	탐구·시도를 위한 과제를 수행하는 단계에서는 목표 어휘를 자유롭게 사용할 수 있는 의사소통 활동을 한다.

91) 어휘접근법의 가장 현저한 특징은 텍스트를 다룰 때 근본적으로 다른 자세를 제안하였다는 점이다. 탈맥락화된 언어를 의심하고 공텍스트의 중요성을 재인해야 하므로, 확정된 텍스트나 담화를 선호해야 한다(Lewis, 1993:191).

도출해 본다. 이때 교사는 학습자들이 질문하는 것에 답변하거나 관련 정보를 충분히 제공한다. 이 단계에서 감정표현 어휘에 대한 연습은 과제와 토론을 중심으로 이루어지는데 주로 학습자들을 짝이나 작은 그룹으로 나누어 과제를 수행한다. 과제를 수행한 후 모두 함께 그 결과에 대해 이야기를 나누고 비교, 토론하는 과정을 통해 학습이 이루어지도록 유도한다.

마지막은 학습자들이 감정표현 어휘를 자유롭게 사용할 수 있는 탐구·시도 단계이다. 이 단계에서는 학습자들이 전 단계에서 얻은 정보를 활용하여 감정표현 어휘 사용에 대한 자신감을 향상시킬 수 있는 활동을 한다.

터키인 학습자를 위한 I-I-I 방법론⁹²⁾에 의한 비대응 범주 한국어 감정표현 어휘 수업은 다음과 같은 절차로 이루어진다.

첫째, 예시 단계에서는 학습자들이 목표 어휘의 의미를 인지·인식할 수 있도록 실제 언어자료를 제공한다. 그러므로 말뭉치 분석을 통해 수집한 내용을 바탕으로 구성한, 감정표현 어휘의 의미적 특징과 내포적인 의미를 인식할 수 있는 자료를 제공한다. 이때 학습자는 목표 감정표현 어휘에 대한 단서를 찾으며 정보를 수집한다.

둘째, 상호작용 단계에서는 학습자들이 전 단계에서 수집한 단서 및 정보를 이용하여 감정표현 어휘에 대하여 이야기(혹은 토론)를 한다. 목표 감정표현 어휘에 대한 상황맥락적 특징들을 밝히는 과정에서 학습자들은 서로 의사소통을 하게 된다.

마지막으로, 귀납적 유도 단계에서는 학습자들이 목표 감정표현 어휘를 사용하여 서로 대화를 한다. 학습자들은 예시 단계 및 상호작용 단계에서

92) I-I-I 교수법의 단계 및 특징은 다음과 같다(박영숙, 2011).

단계	특징
예시 (Illustration)	실제 언어 자료를 제시하여 목표 어휘의 개념이 드러나도록 한다. 학습자가 목표 어휘에 대한 스키마를 형성하는 단계이다.
상호작용 (Interaction)	감정표현 어휘 활동 과제는 관찰과 분석, 토론을 통해 학습자들이 상황맥락적 특징을 인식하도록 고안되어야 하며 언어의 사용과 의미협상에 초점을 둔다.
귀납적 유도 (Induction)	상황맥락적 특징을 파악하여 실제로 의사소통 활동을 해 봄으로써 목표 어휘를 종합적으로 정리한다.

목표 어휘에 대해 수집한 상황맥락적 특징들을 이 단계에서 교사의 유도
에 따라 발휘한다.

이상에서 제시한 교육 방법들을 터키 대학교 교수요목에 맞게 활용하는
것이 중요하다. 모든 강의는 입력을 중심으로 이루어지기 때문에 목표 교
육 방법을 해당 교육과정에 통합시켜 활용해야 효율성을 최대화할 수 있
다. 따라서 본 연구에서는 읽기 자료를 사용하여 다대응 및 비대응 범주
한국어 감정표현 어휘에 대한 교육 방법을 제시하고자 한다.⁹³⁾

3.1. O-H-E 모형을 활용한 다대응 감정표현 어휘 교육 방법

다대응 범주에 속한 감정표현 어휘들의 수업 모형에서는 상황에 따른
분류에 포함된 유의어 감정표현 어휘들을 같이 제공하여 수업을 진행하는
것이 각 어휘의 개별적 의미 특성을 이해하는 데 효과적이라고 보아 ‘동
정’ 상황에 들어간 감정표현 어휘를 중심으로 수업 모형을 모색한다.⁹⁴⁾
‘동정’ 상황의 감정표현 어휘 O-H-E 수업 구성은 다음과 같다.

학습 목표: ‘동정’ 상황의 다대응 범주 감정표현 어휘의 내포적 의미를
이해 및 사용할 수 있다.

학습 내용: ‘동정’ 상황의 다대응 범주 감정표현 어휘 ‘아깝다, 안타깝
다, 불쌍하다’

학습 자료: PPT 자료 및 활동지

학습 절차:

93) 본 연구에서 읽기 자료로 수업을 진행하는 이유는 학습자가 구체적 자료를
통해 해당 감정표현 어휘에 대한 실제적 상황맥락을 보며 더욱 효과적인 이해·
인식 과정이 이루어질 수 있기 때문이다. 이와 같은 방법은 읽기 자료 외의도
실현이 가능하다.

94) 현실적인 자료를 관찰해 보면 자연스러운 대화에서 대체 가능한 언어항목을
사용가치 동의어(value-synonyms)로 사용하는 능력이 유창성의 핵심적인 자
질이라고 본다(Lewis, M., 1993:202).

관찰	- 강의 자료에서 있는 ‘동정’ 상황의 다대응 범주 감정표현 어휘 ‘아깝다’, ‘안타깝다’, ‘불쌍하다’에 대한 내용을 PPT 자료로 제시하여 학습자들이 관찰하도록 한다. - 각 단어를 사용하여 학습자들이 PPT 자료 내용과 비슷하게 예문을 만들고 자기의 의견을 말해 본다. - 예문에서 나타나는 감정표현 어휘가 가지고 있는 내포적 의미 특성을 관찰하고 다른 감정표현 어휘와 비교한다.
↓	↓
가설	- 학습자들은 제공된 활동지에 있는 예문을 관찰하면서 감정표현 어휘의 의미 특징에 따라 내용별로 분류한다. - 분류한 결과에 따라 ‘동정’ 상황의 다대응 범주 감정표현 어휘에 대한 가설을 세운다. - 교사는 학습자들이 세운 가설을 듣고 보충해야 하는 부분을 추가로 설명해 준다.
↓	↓
시도	- 각 그룹은 순서대로 생산한 예문과 관찰 방법, 의미 추측 방법에 대해서 발표한다. - 교사는 각 감정표현 어휘의 상황맥락적 특징을 밝히며 각 단어의 의미를 확정하여 준다. - 터키어로 표현 방식이 비슷하나 내포적으로 가지고 있는 의미 역할이 다른 것을 알려준다.

이상의 수업 구성을 다음과 같이 실제 수업에 적용할 수 있다.

	T: 여러분 글 속에 ‘아깝다’, ‘안타깝다’, ‘불쌍하다’라는 단어들이 있었어요. 다들 보셨지요? S: 네!	

도 입	T: 여러분 이 단어들이 무슨 뜻인지 아세요? S: (터키어로) ‘yazık’, ‘acımak’ T: 그런데 여러분, 이 단어들은 모두 의미가 비슷할까요? S1: 비슷한 것 같은데 조금 다른 것 같아요. T: 그렇지요. 그럼 여러분 오늘 이 단어들의 의미가 어떻게 다른지 알아보까요? - 이어서 교사는 학습자들의 읽기 자료의 부분을 PPT로 제시하여 학습자들에게 이 세 개의 단어가 나타난 맥락을 보여준다. 두 번째 수업은 내용이 재미가 없고, 수업시간이 너무 길리기 때문이다. 철수가 이 강의를 듣는 것이 시간이 아깝다고 생각한다. ‘사람들이 일만 하느라 정신이 없다’라고 생각하면서 일만 하다가 죽는 인생이 안타깝다고 생각했다. 예멘에서 전쟁 때문에 힘들어하는 아이들과 부모들의 불쌍한 모습을 보고 매우 슬펐다. S: (각 문장을 읽은 뒤) 여러분 아까 글을 읽을 때 이 단어들이 이렇게 사용됐지요? T: 네! S: 그러면 여러분이 이 단어들의 의미가 어떻게 다른지 찾아보세요. - 학습자들이 각 단어의 의미를 파악할 수 있는 관	2 분

	찰 단계로 넘어간다.	
관찰	- 관찰 단계에서 학습자들이 동정 상황의 다대응 범주 감정표현 어휘 각각의 의미를 구별할 수 있도록 보기를 제시한다. 이때 학습자들은 5명씩 소그룹을 만들어 각 어휘의 의미에 대하여 논의를 하기 시작한다. (모형에서는 각 감정표현 어휘에 대한 예문을 따로 제시하나 수업 중에는 PPT를 통해서 같이 제시된다.) • 우리 학교 학생 식당은 정말 맛이 없어요. 비싸지는 않지만 그래도 돈이 아까운 생각이 들어요. • 양카라 학원은 6·25 전쟁 때 부모를 잃은 불쌍한 아이들을 도왔다. • 저 아이는 나이가 어린데 일을 해야 해서 볼 때마다 안타까운 마음이 들어요. • 친구들과 영화를 보러 갔어요. 그런데 영화가 생각보다 재미가 없어서 돈도 시간도 아까웠어요. • 교통사고에서 심하게 다친 사람들을 보니까 불쌍하게 느껴졌어요. • 3년을 진행한 연구의 결과가 좋지 않다고 한다. 정말로 안타깝기 짝이 없다. • A: 기말시험에서 89점을 받았어요. 1점만 더 받았으면 A+인데... B: 그러게요. 진짜 아깝네요. • 아이들을 학교에 보내려고 하루 종일 고생하는 어머니의 모습을 보니 불쌍하고 마음이 아팠어요. • 더 좋은 회사로 옮길 수 있었는데, 남편의 반대가 심해서 안타깝게도 거절했어요. - 관찰 단계에서는 교사가 개입을 하지 않고, 각 그룹이 논의하는 것을 살펴본다. 논의가 끝난 후 가설 단계로 넘어갈 때 각 그룹에서 대표를 한 명씩 뽑아 그들이 세운 가설에 대해 발표시킨다.	5 분
	T: 여러분 이야기가 다 끝났어요? S: 네. T: 그러면 친구들과 이야기하면서 이 단어들의 차이	

가 설	점이 무엇인지 생각해 봤어요? S: 생각해 봤어요. S2: 말해볼까요 선생님? T: 이따가 같이 이야기할 거예요. 지금 여러분이 이야기한 내용을 중심으로 활동지를 풀어보세요. 각자 한 장씩 가지고 가세요. - 제시된 감정표현 어휘에 대한 문제 6개가 담긴 활동지를 학습자에게 나누어 준다. 학습자들은 문제를 풀면서 자신의 가설이 맞는지 확인한다. 학습자들에게 제공하는 활동지는 다음과 같다. ‘아깝다’, ‘안타깝다’, ‘불쌍하다’를 사용하여 다음 빈칸에 알맞은 답을 쓰세요. 1. 하산 씨는 자동차를 사고 싶은데 세금(vergi)이 너무 비싸요. 결국 하산 씨는 세금으로 내는 돈이 (아/어서) 자동차를 안 샀어요. 2. 우리 엄마는 직장에 다니면서 집안일도 하시느라 매일 바쁘세요. 그래서 옷을 살 시간도 없어요. 매일 같은 옷을 입은 엄마의 모습을 볼 때마다 (-아/어요) 3. 미나 씨는 똑똑한데 집에 돈이 없어서 학교를 다니지 못했어요. 미나 씨 같은 사람들을 보면(다는) 생각이 들어요. 4. 암에 걸려서 오랫동안 치료를 받은 암환자들은 정말(-아/어) 보여요. 5. 이사를 가는 날 운동화를 잃어버렸어요. 아주 좋아하는 신발이었는데 진짜(아/어요). 6. 젊었을 때 성공할 수 있는 기회를 모두 놓쳤어요. 지나간 젊음을 생각하니 참 (-아/어요). T: 여러분 끝났으면 답을 맞춰 볼까요?	7 분

S: 네. T: 1번은? S: 아깝다. - 1번에서 6번까지의 문제를 학습자들과 같이 푼다. - 이어서 학습자들이 세운 가설을 듣도록 한다. 각 그룹의 대표 한 명이 일어나 자기 그룹의 가설을 발표한다. 이때 가설에 문제나 부족한 부분이 있으면 교사가 수정한다. T: 아주 잘했어요. 그럼 각 그룹마다 한 명씩 이 단어들의 의미가 어떻게 다른지 이야기해 볼까요? S: 네. 그룹1: 저희가 봤을 때 ‘불쌍하다’는 어려운 사람이나 그런 비슷한 사람한테 자주 쓰는 것 같아요. ‘아깝다’와 ‘안타깝다’는 물건을 잃어버리거나 시간이 지나갔을 때, 그럴 때 쓰는 것 같아요. T: 잘했어요. 그룹2: 저희도 비슷하게 생각했어요. ‘불쌍하다’는 아픈 사람이나 어려운 사람(터키식 표현으로 힘든 상황에서 고생하는 사람을 의미한다.)한테 써요. ‘아깝다’나 ‘안타깝다’는 좋아하는 것이 없어지거나 기회가 갔을 때(터키식 표현으로 기회를 놓쳤다는 뜻이다.) 사용되는 것 같아요. T: 그렇지요. 그룹3: 저희 생각도 비슷해요. 아프면 ‘불쌍하다’, 물건을 잃어버리면 ‘아깝다’와 ‘안타깝다’를 써요. T:여러분 아주 잘했어요.	

시 도	T: 그러면 여러분 이제 우리만의 문장을 만들어 봅시다. 각 단어로 문장을 만들어 보세요. - 학습자들이 예문을 만든 후 학습자 중 몇 명이 만든 예문을 발표한다. 학습자들이 예문이 다 읽은 다음 교사는 해당 감정표현 어휘들에 대하여 설명을 해준다. T: 여러분 이 단어들은 감정을 표현할 때 사용하는 단어들이에요. 터키어로 ‘yazık’, ‘acımak’로 표현하는데, 의미가 조금 달라요. 어려운 상황에서 고생하는 사람, 다친 사람, 아픈 사람을 보면 ‘불쌍하다’를 써요. 그리고 나에게 중요한 물건, 돈, 시간과 같은 것이 낭비되거나, 효과적으로 사용되지 못했다고 생각하면 ‘아깝다’를 사용해요. ‘안타깝다’도 비슷해요. 그런데 더 긴 시간이나 시대, 젊음 그리고 사람이 생각보다 못 살거나 그러면 ‘안타깝다’를 사용해요. - 그리고 여러분 이 단어들은 주로 이렇게 사용해요. (PPT 자료를 통해 동정 상황의 감정표현 어휘의 결합 구성을 제시한다.)	3 분

	-이/가 불쌍하다 불쌍하게 여기다/생각하다/느끼다/보다 불쌍하고 가슴이 아프다/정하다 -이/가 아깝다 아깝게도: 아깝게도 이기지 못했다 아깝게도 여행을 가지 못했다 아깝게도 놓치다 아깝게 생각하다/여기다/보다 -이/가 안타깝다 안타깝게도 안타깝게도 거절했다 안타깝게도 말을 할 수 없었다 안타깝게도 젊은 나이에 죽었다 안타깝게 생각하다/여기다 안타깝게 끝났다/사망했다	
마 무 리	T: 여러분 ‘아깝다, 안타깝다, 불쌍하다’의 의미가 어떻게 다른지 이해하셨어요? S: 네. T: 그러면 정리할까요? 제가 문장을 시작할 테니까 여러분이 완성해 주세요. 맛있는 음식은 돈이 S: 아까워요. T: 그렇지요. 혼자 힘들게 사는 할머니의 모습은 S: 불쌍해요. T: 돈이 없어서 학교를 다니지 못한 아이는 S: 안타까워요... T: 잘했어요. 혹시 질문이 있어요? S: 없어요.	2 분

3.2. I-I-I 모형을 활용한 비대응 범주 감정표현 어휘

비대응 범주 감정표현 어휘들의 수업 모형에서 주의해야 할 점은 감정표현 어휘가 사용된 상황에서의 요소들을 명확하게 지시해야 한다는 것이다. 따라서 학습자들에게 제공될 교수·학습 자료 구성 시 목표 감정표현 어휘에 대한 단서들을 선별하여 텍스트 내에서 제시하는 것이 바람직하다. 비대응 범주 감정표현 어휘 ‘뿌듯하다’ 및 ‘허전하다’의 I-I-I 수업 구성은 다음과 같이 이루어진다.

학습 목표: ‘우울함’ 상황의 비대응 범주 감정표현 어휘 ‘허전하다’ 및 ‘만족’ 상황의 비대응 범주 감정표현 어휘 ‘뿌듯하다’의 내포적 의미를 이해 및 사용할 수 있게 한다.

학습 내용: ‘우울함’ 상황의 비대응 범주 감정표현 어휘 ‘허전하다’ 및 ‘만족’ 상황의 비대응 범주 감정표현 어휘 ‘뿌듯하다’

학습 자료: PPT 자료 및 활동지

학습 절차:

예시	- 읽기 자료에 제시된 ‘우울함’ 및 ‘만족’ 상황의 감정표현 어휘 ‘허전하다’와 ‘뿌듯하다’에 대한 내용을 PPT 자료로 제시하여 학습자들이 관찰하도록 한다.
	↓ ↓
상호작용	- 학습자들은 제시된 예문을 관찰하면서 목표 어휘의 내포적 의미에 대하여 토론을 한다. 이 단계에서 교사는 주제와 관련된 활동지를 제공하며 학습자들은 활동지를 풀면서 추론한 내용을 정리한다.
	↓ ↓

귀납적 유도	- 학습자들은 관찰한 내용에 대한 예문을 만들거나 실제적인 의사소통 활동을 한다. 이때 교사가 학습자들이 부족한 점을 지적하여 수정하도록 한다.

이상의 수업 구성을 다음과 같이 실제 수업에 적용할 수 있다.

도 입	T: 여러분 읽은 내용 중에 ‘허전하다’와 ‘뿌듯하다’라는 단어 두 개가 있었어요. 기억나지요? S: 네. T: 무슨 뜻인지 알아요? S1: 사전에서 보니까 boş, yalnız으로 나와요. S2: 그리고 뿌듯하다는 mutlu이예요? T: 그렇게 말할 수 있어요. 그런데 여러분 이 단어들은 의미가 좀 특별해요. 한번 볼까요? 철수는 대학교에 입학하기 전에 할아버지, 할머니, 부모님, 그리고 동생 두 명과 같이 살았다. 그래서 학교가 끝나고 아무도 없는 빈 집으로 돌아오면 항상 허전한 느낌이 들었다. 집에 오는 길에서 옆집에 새로 이사 오는 사람들을 보고, 그 사람들을 도와주었다. 그리고 다시 집에 들어갔다. 철수는 다른 사람들을 도와주어서 기분이 아주 뿌듯했다. T: 우리가 읽은 글에서 이런 내용들이 있었지요. 여러분 이제 다음 문장들을 보고, 이 단어들이 어떤 점이 특별한지 찾아보세요.	2 분

	- 각 감정표현 어휘에 대한 문장을 제시하며 예시 단계로 넘어간다.	
예 시	- PPT 자료는 다음과 같이 제시한다. - 예시 단계에서 학습자들은 비대응 범주 감정표현 어휘가 들어간 각각의 문장을 관찰하며 해당 감정표현 어휘의 내포적인 의미를 찾아본다. • 성현의 엄마는 성현이 금메달을 따는 모습을 보고 가슴이 뻘뻘했어요. • 대학 생활 내내 같이 살던 친구가 졸업하고 집을 나갔다. 친구가 없으니까 집이 허전하게 느껴진다. • 오늘 고아원에 가서 아이들과 놀아줬는데 마음이 뻘뻘했어요. • 좋아하는 작가 이번에 쓴 책을 읽었는데 내용에 뭔가 부족한 것 같아서 허전한 느낌이 들었어요. • 선생님이 한 어려운 질문에 대답한 여학생은 뻘뻘한 표정으로 자리에 앉았다. • 20년 동안 같이 살던 아내가 죽은 지 3년이 지났는데도 아직도 집이 허전하게 느껴지네요. - 예시 단계에서 학습자들은 각자 해당 단어들의 의미에 대하여 생각한 후 상호작용 단계로 넘어간다.	4 분
	T: 다 읽어 봤어요? S: 네. T: 그럼 이제 친구들과 같이 이야기해 보세요. 이 단어들이 가지고 있는 의미는 어떤 점이 특별할까요? 5명씩 그룹을 만드세요.	

상 호 작 용	S: 네. - 학습자들은 5명씩 그룹을 만든 후 제시된 감정표현 어휘에 대하여 논의한다. 논의 과정에서 상호작용을 하며 감정표현 어휘 의미도 학습하고, 말하기 연습도 한다. - 교사는 학습자들이 논의한 내용이 맞는지 확인하기 위한 활동지를 제공한다. 이를 통해 학습자들은 모둠원들과 함께 추론한 내용에 대하여 테스트할 수 있다. 다음 중 '뿌듯하다'가 알맞게 사용된 문장에 ✓를 하세요. ☐ 성공적인 결과를 얻어서 뿌듯해요. ☐ 오늘 생일이기 때문에 너무 뿌듯해요. ☐ 처음 감자튀김을 만들었는데 바삭하게 잘 만들어서 가슴이 뿌듯했어요. ☐ 대학을 졸업한 아들을 보고 아버지는 뿌듯해했어요. ☐ 오늘 친구들과 만날 테니까 너무 뿌듯해요. 다음 중 '허전하다'가 알맞게 사용된 문장에 ✓를 하세요. ☐ 커피를 마시려고 잔을 들었으나 잔이 허전했어요. ☐ 급게 기른 딸을 시집보내고 나니까 마음이 허전해요. ☐ 발표를 잘했지만 애니메이션이 없어서 조금 허전해 보였어요. ☐ 새로 산 컴퓨터는 아직 허전해요. ☐ 몇 년을 한방에서 지내던 친구가 나가서 마음이 허전해요.	6 분

	T: 끝났어요? S: 네. T: 그러면 답을 같이 맞춰 볼까요? - 교사가 ‘뿌듯하다’가 사용된 문장을 하나하나 읽으면 학습자들은 ‘맞아요.’나 ‘틀려요.’라고 대답을 한다. - 각각의 질문에 대한 답을 확인한 후 귀납적 유도 단계로 넘어간다.	
귀 납 적 유 도	- 학습자들이 관찰한 내용에 대한 예문을 만들거나 실제적인 의사소통 활동을 한다. T: 여러분 이제 친구와 함께 뿌듯한 경험과 허전한 경험에 대해서 이야기해 볼까요? S: 네. T: 옆에 있는 친구와 함께 뿌듯하거나 허전한 경험에 대해서 이야기해 보세요. - 이때 교사는 학습자들이 이야기하는 내용을 들으며 부족한 점을 지적하여 수정하도록 한다. - 학습자들의 이야기가 끝난 후 마무리 단계로 넘어간다.	3 분
마 무 리	T: 여러분 ‘뿌듯하다’와 ‘허전하다’의 의미를 잘 배웠어요? S: 네. 잘 배웠어요. T: 그러면 자기 자신이 보람을 느끼는 일을 하면 느낌	1 분

	이 어때요? S: 뿌듯해요. T: 친구나 가족 중 한 명과 더 이상 같이 살지 못하면 느낌이 어때요? S: 허전해요. T: 잘했어요. 그럼 여러분 여기를 보세요. (PPT 자료를 제시하며) -이/가 뿌듯하다 뿌듯한 만족(감) 마음 가슴 얼굴 표정 마음이 뿌듯하다 가슴이 뿌듯하다 -이/가 허전하다 집안이 허전하다 사는 것이 허전하다 허전한 마음 가슴 느낌 T: ‘뿌듯하다’와 ‘허전하다’는 주로 이렇게 사용돼요. 여러분도 사용할 때 이런 식으로 사용하면 잘 쓸 수 있어요. S: 네, 알겠습니다.	

4. 상황맥락을 활용한 감정표현 어휘 교육의 실행 및 효과 검증

본 절에서는 상황맥락을 활용한 한국어 감정표현 어휘 교육 방법이 터

키인 학습자들의 한국어 감정표현 어휘 이해 및 사용에 효과가 있는지를 확인하고자 실험을 실시하며, 그 결과를 제시한다.

4.1. 실험 대상 및 기간

4.1.1. 실험 대상

본 실험은 터키에 소재한 ‘E 대학교’ 2학년 학습자를 대상으로 실시하였다. 실험에 참여한 학습자는 총 30명으로 이들 중 15명은 본 실험의 목표 교육 방법을 중심으로 이루어진 강의에 참여한 실험 집단(E)이며, 15명은 실험의 효과를 검증하기 위하여 비교 집단으로 참여한 통제 집단(C)이다. 실험 참여자들 중 여성은 25명, 남성은 5명이다. 모든 실험 참여자들의 한국어 학습 기간은 2년이고, 한국어 능력 시험(토픽) 점수는 보유하고 있지 않으며 한국에서의 유학 경험이 없다. 실험 참여자에 대한 정보는 다음과 같다.

<표 IV-11> 실험 참여자의 정보

학습자 코드	성별	학습 기간	학습자 코드	성별	학습 기간
E01	여	2년	C01	여	2년
E02	여	2년	C02	여	2년
E03	여	2년	C03	여	2년
E04	여	2년	C04	여	2년
E05	여	2년	C05	여	2년
E06	여	2년	C06	여	2년
E07	여	2년	C07	여	2년
E08	여	2년	C08	여	2년
E09	여	2년	C09	여	2년
E10	여	2년	C10	여	2년
E11	여	2년	C11	여	2년
E12	여	2년	C12	여	2년

E13	여	2년	C13	남	2년
E14	남	2년	C14	남	2년
E15	남	2년	C15	남	2년

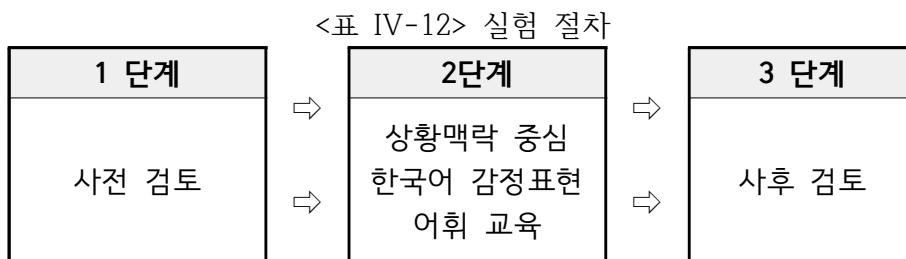
4.1.2. 실험 기간

본 실험은 2019년 10월 22일(화)에 터키 E 대학교에서 별도의 특강으로 1회 실시되었다. 실험을 위한 강의 시간은 1시간이며, 강의 전에 20분 동안 사전 검토를 하였고, 강의를 완료된 후 20분 동안 사후 검토를 하였다. 강의 내용은 다대응 범주 및 비대응 범주 한국어 감정표현 어휘의 일부를 대상으로 이루어졌다. 실험 집단 대상 강의와 통제 집단 대상 강의를 동시에 실시되었고, 같은 대학교 내에 소재한 두 개의 강의실을 이용하였다.

4.2. 실험 절차 및 내용

4.2.1. 실험 절차

본 실험의 사전 검토 및 사후 검토 결과를 바탕으로 한국어 감정표현 어휘를 교수·학습하는 과정에서 상황맥락 중심의 감정표현 어휘 교육이 효율적인지의 여부를 확인한다. 실험 절차는 다음과 같다.



실험은 총 3단계로 이루어지는데 우선 실험 참여자들로 하여금 강의 대상이 된 5개 감정표현 어휘의 의미를 어느 정도 알고 있는지 확인하기 위하여 10개의 이해 영역, 5개의 사용 영역 문항으로⁹⁵⁾ 구성된 테스트를 실

시하였다.⁹⁶⁾ 2단계에서는 실험 집단 학습자들 대상으로 ‘상황맥락 중심 한국어 감정표현 어휘 교육’에 대한 강의를 1시간 동안 진행하였고, 통제 집단은 사전적 기본 의미 전달에 의존하는 기존 어휘 교육을 중심으로 수업을 진행하였다. 마지막으로 사전 검토에서 실시한 테스트를 다시 실시하였다.

4.2.2. 실험 내용

(1) 실험 집단

‘동정’ 상황의 다대응 범주 감정표현 어휘 및 ‘우울함’과 ‘만족’ 상황의 비대응 범주 감정표현 어휘를 대상으로 실험 강의를 실시하였다. 읽기 중심의 강의로 진행되었으며 그 절차는 다음과 같다. 우선 학습자들은 읽기 자료를⁹⁷⁾ 읽은 후 글의 내용에 대한 질문에 대답을 하였다.⁹⁸⁾ 이어서 어휘 목록 내용에 대하여 상황맥락 중심 한국어 감정표현 어휘 교육 방법을 중심으로 학습하고, 감정표현 어휘 연습을 하였다. 실험 집단을 대상으로 한 상황맥락을 활용한 한국어 감정표현 어휘 교육은 다음과 같이 이루어진다.

95) 5개의 감정표현 어휘 각각에 대한 이해 영역 문항을 두 개씩, 사용 영역에서 한 개씩 제시하여 테스트를 실시하였다.

96) 이해 영역에서는 참여자들에게 각 감정표현 어휘에 대한 질문 2개를 포함한 상황맥락화된 선다형 문항 10개를 제공하였다. 사용 영역에서는 참여자들이 해당 감정표현 어휘의 내포적인 의미를 알고 변별적으로 사용할 수 있는지를 확인하기 위하여 맥락 구성 테스트를 실시하였다.

97) 본 실험에서 읽기 자료로 사용한 내용은 한국어교육을 전공한 한국인 2명의 도움을 받아 구성하였다. 읽기 자료는 [부록 2]에 제시하였다.

98) 읽기 자료에서 감정표현 어휘 외 사용된 다른 어휘들(학습자들이 모를 가능성이 있는 어휘들 포함)은 의미 혼동에 원인되지 않도록 선정되었다. 즉 학습자가 모를 가능성이 있는 단어들은 연습 단계 뒤에 모국어로 의미 제시를 하였으며, 제시하지 않은 단어들은 터키인 입장에서 쉽게 이해할 수 있는 단어들로 선정하였다.

<표 IV-13> 실험 집단 강의 절차

교육 단계	교육 활동
읽기 전 활동 단계	읽기를 시작하기 전에 학습자의 스키마를 활용하기 위하여 학습자들과 읽기 내용과 비슷한 주제로 3~5분 정도 이야기를 한다.
읽기 단계	학습자들은 제공된 시간 안에 읽기 자료를 읽고 내용을 최대한 이해한다.
읽기 후 활동 단계	학습자들은 읽기 자료 뒤에 있는 문제를 풀고 읽기 자료 마지막에 제시된 어휘 및 표현의 예문을 만들고 이해하지 못한 단어가 있으면 중점적으로 말하기 활동을 한다.
감정표현 어휘 교육 단계	읽기 후 활동이 끝나고, 감정표현 어휘들이 가지고 있는 내포적 의미 및 결합 구성에 대하여 O-H-E 및 I-I-I 모형을 통해 학습한다.(3.1. 및 3.2. 참조)
마무리	마지막으로 수업 내용을 정리하고 학습자들의 질문을 받는다.

위의 표에 제시된 바와 같이 읽기 후 활동 단계인 어휘 및 표현 연습까지 마친 후에 상황맥락을 활용한 한국어 감정표현 어휘 교육을 진행한다. 학습자들은 O-H-E 및 I-I-I 모형을 통해 감정표현 어휘에 대하여 활동을 하며 의미 및 결합구성에 대한 수업을 진행한다.

(2) 통제 집단

통제 집단의 강의는 동일한 시간에 다른 장소에서 이루어졌고 실험 집단에서 활용한 읽기 자료와 같은 자료를 사용하였다. 실험 집단 대상과 달리 이 강의는 기존에 이루어지고 있는 읽기 교육 방식을 통해 진행되었다. 기존의 읽기 교육은 다음과 같이 진행된다.

<표 IV-14> 통제 집단 강의 절차

교육 단계	교육 활동
읽기 단계	학습자들은 제공된 읽기 자료를 조용히 읽고 내용을 최대한 이해한다.
번역 단계	읽기 단계가 끝난 후 학습자들이 한 명씩 읽기 자료의 문장을 읽고 내용을 번역한다.
활동 단계	이 단계에서는 학습자들이 읽기 자료 끝 부분에 제시된 연습 문제를 푼다.
질문 단계	질문 단계는 활동 단계와 더불어 이루어진다. 학습자들이 활동 문제를 풀며 이해하지 못하거나, 모르는 문법·어휘 요소에 대하여 질문을 한다.
연습 단계	강의 내용과 관련이 있는 문장을 만든다. (이 단계는 상호작용 활동을 포함하지 않는다.)

<표 IV-14>에서 제시한 강의 내용에서 감정표현 어휘를 포함한 어휘 교육은 사전에 제시된 기본 의미 또는 터키어 번역 방식으로만 이루어지고 있으므로 학습자들에게 특정 맥락 등이 제공되지 않는다. 즉 학습자들은 단순한 의미 전달에 의존하는 어휘교육 방법을 중심으로 새로운 단어를 학습한다.

4.3. 실험 결과 분석 및 의의

4.3.1. 실험 결과

상술한 바와 같이 상황맥락 중심 한국어 감정표현 어휘 교육의 효과를 검증하기 위해서 실제 교육 현장에 적용하여 실험을 실행하였다. 이 과정에서 평가 도구로서 사용한 사전·사후 검토 시험지를 대응표본 t검정 (Paired-sample T-Test)하였으며 그 결과를 통계 처리하였다. 15개(이해 10개, 사용 5개)의 문항을 포함한 시험지에서 각 문항을 1점으로 정하여 분석 결과를 집단 및 문항, 영역별로 제시하고 기술하였다.

<표 IV-15> 실험 집단 및 통제 집단 대응표본 통계량

	실험 집단				통제 집단			
	평균	N	표준화 편차	표준오차 평균	평균	N	표준화 편차	표준오차 평균
사전 결과	7.27	15	1.387	0.358	7.60	15	1.639	0.423
사후 결과	11.60	15	2.414	0.623	8.47	15	1.246	0.322

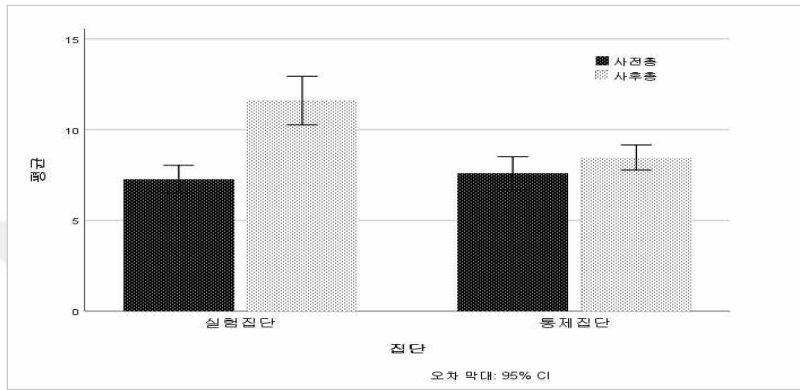
위 표는 실험 집단 및 통제 집단의 대응표본 통계량이다. 제시한 바와 같이 두 집단의 사전 결과는 비슷한 양상으로 나타났다. 사후 결과를 살펴보면 두 집단에서 정답률이 상승한 것을 확인할 수 있다. 두 집단의 상승률을 비교한 결과 다음과 같이 나타났다.

<표 IV-16> 실험-통제 집단 대응표본 t 검정 결과

	대응차					t	자유도	유의확률 (양측)
	평균	표준화 편차	표준오차 평균	차이의 95% 신뢰구간				
				하한	상한			
실험 집단	-4.333	2.690	0.695	-5.823	-2.843	-6.238	14	0.000
통제 집단	-0.867	0.743	0.192	-1.278	-0.455	-4.516	14	0.000

<표 IV-15>에서는 두 집단의 사전-사후 시험 t 검정을 결과를 제시하였다. 실험 집단에서는 대응차 평균값이 4.333점 상승하고 t값은 6.238로 나타났다으며 p값은 0.000으로 0.05보다 작으므로 유의한 것으로 나타났다, 통제 집단에서는 대응차 평균값이 0.867점 상승하고 t값은 4.516로 나타났다으며, p값은 0.000으로 0.05보다 작아 유의미한 것으로 나타났다. 그러나 두 집단의 데이터 결과를 넓은 범위로 살펴본 결과 실험 집단의 유의확률(0.000022)이 통제 집단 유의확률(0.000484)보다 22배 높은 것으로 확인되었다. 따라서 두 집단의 대응차 평균값을 기준으로 평가한 결과 실험 집단 평균값이 통제 집단보다 다섯 배 높은 것으로 확인되었다.

<그림 IV-2> 실험 집단 및 통제 집단 전체적 대응표본 그래프



위의 도표에서 확인할 수 있듯이 통제 집단은 사후 검토 결과 평균값이 상승하나 신뢰구간은 사전 검토 결과가 실험집단과 달리 겹치는 것을 확인할 수 있다. 따라서 실험 집단을 대상으로 한 상황맥락 중심 감정표현 어휘 교육 방법은 유의미한 결과로 나타났다. 기존의 교육 방법을 중심으로 한 통제 집단의 결과 역시 상승한 것으로 나타났으나 신뢰구간에서 사전-사후 결과가 겹치기 때문에 차이가 유의하지 않은 것이다.

<표 IV-17> 학습자별 사전-사후 검토 결과

집단 참여자	실험집단			집단 참여자	통제집단		
	사전평균	사후평균	상승률		사전평균	사후평균	상승률
E1	7	13	98%	C1	8	9	9%
E2	8	11	33%	C2	9	10	10%
E3	7	12	60%	C3	8	8	0%
E4	7	14	100%	C4	7	8	8%
E5	5	7	14%	C5	5	7	14%
E6	8	13	65%	C6	6	8	16%
E7	8	10	20%	C7	8	8	0%
E8	8	8	0%	C8	9	10	10%
E9	8	13	65%	C9	9	9	0%
E10	8	10	20%	C10	8	8	0%
E11	7	14	100%	C11	8	9	9%
E12	5	9	36%	C12	5	6	6%

E13	8	14	84%	C13	10	10	0%
E14	10	11	11%	C14	9	10	10%
E15	5	15	150%	C15	5	7	14%

학습자별 결과를 살핀 결과 실험 집단에서는 전반적으로 감정표현 어휘에 대한 정답률이 상승한 것과 더불어 E15(150%), E4(100%), E11(100%)과 같은 일부 학습자들은 매우 높은 비율로 정답률이 증가한 것을 볼 수 있다. 반면, 통제 집단에서 학습자들의 1/3은 사전-사후 검토 결과가 달라지지 않았고, 나머지 학습자들은 높게는 16%, 낮게는 6%의 상승률을 보였다.

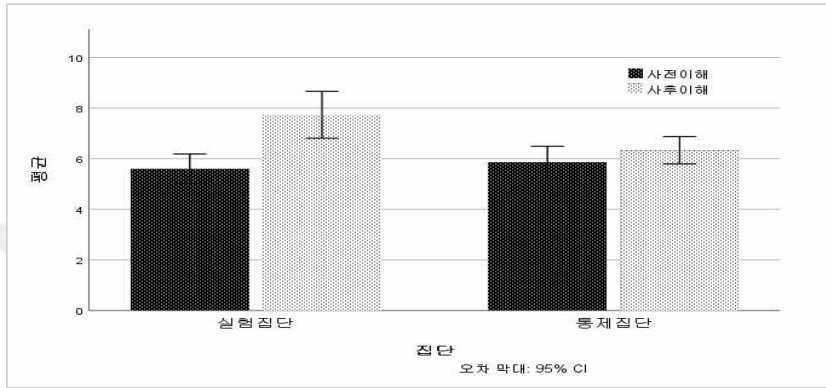
집단 내 및 집단 간의 영역별 사전-사후 검토 결과를 살핀 결과는 다음과 같다.

<표 IV-18> 실험-통제 집단 이해 테스트 대응표본 t 검정 결과

	대응차					t	자유도	유의확률 (양측)
	평균	표준화 편차	표준오차 평균	차이의 95% 신뢰구간				
				하한	상한			
실험 집단	-2.133	1.727	0.446	-3.089	-1.177	-4.785	14	0.000
통제 집단	-0.467	0.640	0.165	-0.821	-0.112	-2.824	14	0.014

실험-통제 집단 이해 테스트 사전-사후 대응표본 t검정 결과에서 실험 집단은 대응차 평균값이 2.133점 상승하였다. t값은 4.785이고 p값은 0.000(0.000290)으로 0.05보다 낮게 나타나므로 유의한 것으로 나타났다. 통제 집단의 대응차 평균값은 0.467이고, t값은 2.824이었다. p값은 0.014(0.013517)로 0.05보다 낮은 것으로 나타났다. 따라서 두 집단을 대상으로 한 강의 내용이 한국어 감정표현 어휘를 이해하는 데 효과적인 것으로 나타났다. 이에 따라 어떤 교육 방안이 더 유의미한지를 알아보기 위하여 다음과 같은 그래프 분석을 실시하였다.

<그림 IV-3> 실험 집단 및 통제 집단 이해 테스트 대응표본 그래프



위의 그래프에서 보이는 바와 같이 각 집단은 감정표현 어휘 이해 테스트 사후 검토에서 더욱 높은 결과를 보인다. 그러나 95%의 신뢰 구간을 중심으로 분석할 경우 실험 집단은 사전-사후 시험 결과 신뢰 구간이 겹치지 않으나 통제 집단은 신뢰 구간이 겹치는 것으로 확인되었다. 따라서 각 집단을 대상으로 이루어진 두 교육 방안이 모두 효과가 있다고 볼 수 있겠으나, 실험 집단을 대상으로 하는 교육 방안은 유의하나 통제 집단을 대상으로 한 기존 교육 방법은 유의하지 않다는 것을 알 수 있다.

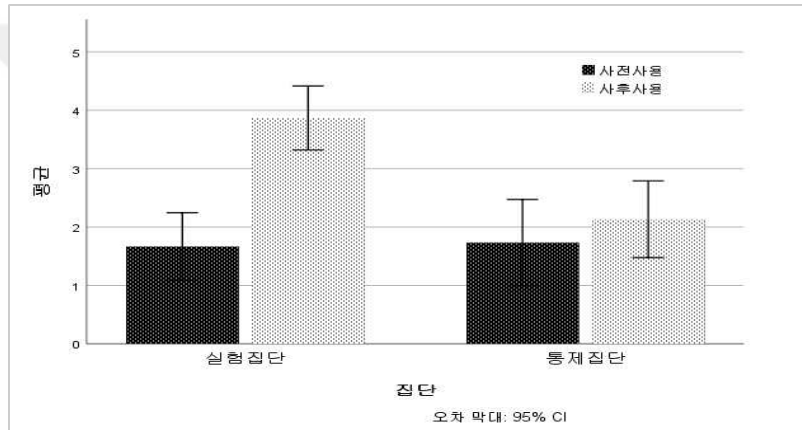
<표 IV-19> 실험-통제 집단 사용 테스트 대응표본 t 검정 결과

	대응차					t	자유도	유의확률 (양측)
	평균	표준화 편차	표준오차 평균	차이의 95% 신뢰구간				
				하한	상한			
실험 집단	-2.200	1.521	0.393	-3.042	-1.358	-5.601	14	0.000
통제 집단	-0.400	0.507	0.131	-0.681	-0.119	-3.055	14	0.009

실험-통제 집단 사용 테스트 사전-사후 대응표본 t검정 결과에서 실험 집단은 대응차 평균값이 2.200점 상승하였고, t값은 5.601이다. p값은 0.000(0.000065)으로 0.05보다 낮게 나타나므로 유의한 것으로 나타났다. 통제 집단은 대응차 평균값은 0.400이다, t값은 3.055이며, p값은 0.009(0.008564)로 0.05보다 낮은 것으로 나타났다. 따라서 두 집단을 대

상으로 한 교육 방안이 한국어 감정표현 어휘를 사용하는 데 효과적인 것으로 나타났다. 이에 따라 어떤 교육 방안이 더 유의미한지를 알아보기 위하여 다음과 같은 그래프 분석을 실시하였다.

<그림 IV-4> 실험 집단 및 통제 집단 사용 테스트 대응표본 그래프



위의 그래프에서 보이는 바와 같이 각 집단은 감정표현 어휘 사용 테스트 사후 검토에서 더욱 높은 결과를 드러낸다. 그러나 95%의 신뢰 구간을 중심으로 분석한 결과 실험 집단은 사전-사후 시험 결과 신뢰 구간이 겹치지 않으나 통제 집단은 신뢰 구간이 겹치는 것으로 확인되었다. 따라서 각 집단을 대상으로 이루어진 두 교육 방안 모두 효과가 있으나 실험 집단을 대상으로 실행된 교육 방안은 유의미한 결과를 드러내는 반면, 통제 집단 대상으로 한 기존 교육 방법은 그렇지 않다고 할 수 있다.

4.3.2. 실험 결과의 의의

이상으로 상황맥락 중심의 한국어 감정표현 어휘 교육의 효과에 대하여 통계적인 분석을 하였다. 그 결과를 정리하면 다음과 같다.

실험 집단 및 통제 집단을 비교한 결과 각 집단의 사전 검토 결과는 비슷한 양상으로 나타났다. 사후 검토에서 두 집단의 전체적 결과가 증가하는 것을 확인하였으나 통계적으로 보았을 때 실험 집단 결과가 통제 집단

결과보다 압도적으로 높은 것으로 나타났다. 또한 이해 및 사용 영역 모두에서 실험 집단이 통제 집단에 비하여 높은 결과를 드러냈음을 통계 결과를 통해 확인하였다.

실험 집단의 교육 방법과 더불어 통제 집단을 대상으로 진행한 기존 교육 방법도 통계적으로 유의미한 결과를 드러냈다. 그러나 데이터양이 부족하므로 이차적 분석 방식인 95% 신뢰 구간을 대응하는 그래프를 제시하여 통제 집단에 비하여 실험 집단을 대상으로 하는 교육 방법이 더욱 유의미한 교육 방법임을 확인하였다. 이에 따라 본 연구의 목적인 상황맥락 중심 한국어 감정표현 어휘 교육 방법이 기존 교육 방법보다 효율적임을 증명하였다.

V. 결론

본고는 터키인 학습자들의 한국어 감정표현 어휘의 이해 및 사용 양상을 고찰하며 문제점을 지적하고 이를 바탕으로 적절하고 효율적인 교육 방법을 모색하고자 하였다. 그리고 이를 통해 터키인 학습자가 한국어 감정표현 어휘를 의미 혼동 없이 이해할 수 있고, 어휘와 자주 결합되는 요소들을 파악하여 적절한 맥락에서 사용할 수 있도록 하는 것이 본고의 궁극적인 목표이다.

이를 위하여, I장에서는 연구의 목적 및 필요성, 선행 연구 및 연구 대상 및 절차를 살폈다. 한국어교육 차원에서 감정표현 어휘에 대한 연구는 계속 진행되어 왔으나 문화중심적인 내포적 의미를 연구하여 이에 따른 상세한 교육 방법을 모색한 연구는 없는 것으로 확인되었다. 그러므로 터키인 한국어 학습자들을 대상으로 감정표현 어휘 의미 및 교육 방법에 집중적으로 접근하는 연구가 필요하다고 보았다. 이를 위해 학습자들의 이해 및 사용 양상을 측정하기 위한 실험을 구축하였다. 먼저 이해 양상 측정을 위해서는 학습자 정보를 위한 설문지, 상황맥락화된 선다형 테스트(Contextualized Multiple-choice Questionary), 상황맥락 연결하기 테스트(Context Matching)를 구축하였으며, 사용 양상 측정을 위해서는 상황맥락 번역 테스트(Context Translation), 맥락 구성 테스트(Context Construction)를 구축하였다. 그리고 터키 소재의 대학교에 재학 중인 한국어문학과 학생 150명을 대상으로 실험을 실시하였다.

II장에서는 우선 감정 및 감정표현 어휘의 보편적 특징을 관찰하여 감정표현 어휘가 각 문화권에서 독특한 의미 및 역할을 가지고 있는 것 즉, 문화중심적 의미 특징을 지니고 있음에 대해 제시한 후 감정표현 어휘를 분류하기 위하여 감정의 종류를 분류하였다. 그리고 한국어 감정표현 어휘는 이러한 특징과 더불어 정도성 및 연관성을 의미 특징으로 가지고 있음을 밝혔다. 정도성 및 연관성을 통해 한국어 감정표현 어휘가 다양하고 복잡한 특성을 띠게 되는 이유를 설명하였다.

한편 한국어와 터키어 감정표현 어휘의 대조 분석 및 상황맥락 분석을

실시하기 위해서는 감정표현 어휘 목록이 필요하다. 따라서 감정표현 어휘의 선정 원리를 세우고 이에 따른 선정 과정 및 결과를 제시하였다. 그 다음으로는 대조 분석 대상이 되는 감정표현 어휘를 선정한 후 터키어 감정표현 어휘의 일반적 특징을 밝히고 대조 분석을 실시하였다. 분석 결과 터키인 학습자를 중심으로 하여 한국어 감정표현 어휘를 세 개의 범주로 나누고 범주에 따라 난이도를 설정할 수 있었다. 범주에 따른 난이도 설정은 다음과 같이 진행되었다. 먼저 터키인이 혼동 없이 이해 및 사용할 수 있는 감정표현 어휘는 대응 범주에 포함시키고 이해·사용하는 데 문제를 겪지 않는 어휘들로 정하여 수용이 쉬운 감정표현 어휘들로 정하였다. 그 다음으로 한국어에서는 여러 형태로 표현되는데 터키어에서는 한 가지의 단어로 표현이 가능한 감정표현 어휘들의 경우는 다대응 범주에 포함시켰으며 이들은 학습자들이 이해 또는 사용에 어려움을 느낄 수 있으므로 수용이 어려운 감정표현 어휘들로 설정하였다. 마지막으로 한국어에는 있으나 터키어에는 없는 혹은 있어도 똑같이 사용되지 않는 감정표현 어휘들은 비대응 범주 목록에 포함하였고 이들은 이해가 쉬우나 사용이 어려우므로 수용이 매우 어려운 한국어 감정표현 어휘들로 정하여 제시하였다.

한국어와 터키어 대조 분석 결과 다대응 범주 및 비대응 범주에 포함된 감정표현 어휘 목록을 만든 후, 터키인 학습자에게 교육적으로 가치가 있는 22개의 감정표현 어휘를 선정하여 최종적인 어휘 목록을 구축하였다. 그리고 이들 감정표현 어휘들을 활용하여 실험을 구성하고 교육 내용을 구축하기 위하여 세종 문어 말뭉치 검색을 통해 감정표현 어휘들의 상황 맥락 분석을 실시하였다. 먼저 할리데이(Halliday, 2009)의 상황맥락 개념에 대하여 살핀 후 상세 감정 종류가 상황으로부터 발생한다는 주장(Russell James A., 1991)을 바탕으로, 앞서 제시한 감정 분류를 기본 상황으로 정하였다. 그리고 각 상황 분류에 포함되는 감정표현 어휘들의 ‘원인’, ‘상황’, ‘대상’, ‘대상과의 관계’, 그리고 공기관계를 이루는 ‘주 결합 구성’에 대해 살폈다. 이를 통해 22개의 감정표현 어휘가 어떤 상황에서 어떤 원인으로 인하여 발생하고, 어떤 대상으로 인하여 발생하는지 살피므로써 22개의 감정표현 어휘가 9개의 상황을 위주로 발생하는 것을 확인하

였다.

III장에서는 분석한 감정표현 어휘의 상황맥락적 특징을 활용하여 터키인 학습자의 이해 및 사용 양상을 알아보기 위하여 설문지를 포함한 총 다섯 가지의 테스트를 구성하였다. 테스트 내용에 따라 이해 및 사용 양상으로 나누어 분석한 후 각 범주, 영역 간의 결과를 비교하여 차이점을 제시하며 설명하였다.

터키인 학습자들의 한국어 감정표현 어휘 이해 양상을 살펴본 결과, 학습자들의 이해도는 감정표현 어휘를 전체 문항 및 학습자를 기준으로 보았을 때 49%에 불과하였다. 이해도를 범주별로 살펴보면 다대응 범주 감정표현 어휘는 46%로 나타났으며 비대응 범주 감정표현 어휘는 52%로 나타나 다대응 범주보다 6% 더 높은 것으로 나타났다. 이를 통해 터키인 학습자들이 한국어 감정표현 어휘를 이해하는 데 어려움을 느끼는 것이 확인되었고, 이들 중 다대응 감정표현 어휘의 이해가 비대응 범주보다 어렵다는 점을 알 수 있었다. 다음으로 학습자들의 사용 양상을 살펴본 결과 학습자들의 전체적 사용 비율은 28%로 나타났다. 그리고 다대응 범주 감정표현 어휘의 사용은 30%로 나타난 반면 비대응 범주 감정표현 어휘는 25%에 불과한 양상을 띠었다. 그러므로 이해 영역에서 더욱 높은 양상을 보인 비대응 범주는 사용 영역에서 더욱 낮은 양상으로 나타났음을 알 수 있다. 전체적으로 보면 다대응 범주는 사용/이해 비율이 64%로 나타났고, 비대응 범주는 49%로 나타났다.

학습자 독립변수와 이해 및 사용 양상 간의 Pearson 상관관계를 살펴보면, 이해 영역에서는 성별 및 연령, 영화 관람이 감정표현 어휘를 이해하는 것과 직접적 관계를 지니지 않은 반면 토픽 결과, 학습 기간, 유학 기간, 드라마 시청, 한국인 친구 유무, 한국인 이성 친구(혹은 배우자) 유무는 감정표현 어휘 이해와 직접적 관계를 지니는 것으로 확인되었다. 사용 영역에서는 성별 및 연령을 제외한 모든 변수들이 감정표현 어휘 사용과 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이해·사용 영역의 결과를 통합적으로 살펴본 결과, 사용 양상과 마찬가지로 성별 및 연령을 제외한 모든 변수는 감정표현 어휘 학습에 직접적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다.

IV장에서는 III장에서 제시된 결과를 근거로 하여 II장에서 분석한 상황 맥락 특징을 활용한 터키인 학습자를 위한 감정표현 어휘 교육 방법을 모색하였다. 먼저 교육의 목표를 설정한 후 교육 내용 선정에 위한 원리를 설정하였다. 교육 내용으로는 상황맥락 분석에서 밝힌 각 감정표현 어휘의 가장 대표적인 특징 및 그들의 기본적인 결합구성을 정리하여 제시하였다. 다음으로는 앞서 마련된 교육 내용을 바탕으로 다대응 범주 감정표현 어휘 교육은 O-H-E 모형을 중심으로, 비대응 범주 감정표현 어휘는 I-I-I 모형을 중심으로 한 교육 방법을 제시하였다. 마지막으로 이러한 교육의 효과성 검증을 위하여 터키인 학습자 15명을 대상으로 강의를 진행하였으며, 그 결과 실험 집단 학습자는 기존 교육 방식으로 수업을 진행한 통제 집단보다 높은 성취도를 보여, 상황맥락을 활용한 한국어 감정표현 어휘 교육 방법이 효과적임을 증명하게 되었다.

본 연구는 터키인 학습자를 위한 한국어 감정표현 어휘 교육을 상황맥락 중심으로 진행하여 긍정적인 결과를 취득하였다는 점에서 의의가 있다. 앞으로 터키인 학습자를 대상으로 하는 어휘 및 어휘 교육 연구가 계속된다면 어휘 교육에 대한 문제가 보완되리라 기대된다.

참고문헌

[국내 논저]

- Chang, In Lee & Gravelle, Johanne (2013), Receptive and Productive Vocabulary Teaching with Different Levels & Conditions for University Students, 언어연구, 29(1), 71-96.
- Lee-Smith, Angela (2006), 어휘적 접근법을 통한 한국어 교육 방안, 한국어교육, 17-1, 459~497.
- Shin, Dongkwang & Chon, Yuah V. & Kim, Heejin (2011), Receptive and Productive Vocabulary Sizes of High School Learners, 한국영어교육학회, ENGLISH TEACHING(영어교육)영어교육 제66권 제3호, 123-148.
- Yeon Hee Choi(2017). Predictive Power of Receptive and Productive Vocabulary Knowledge for L2 Writing Ability, 영어학, 17(1), 105-133.
- 강경민(2013), 한국어 초급 학습자를 위한 서술어 교육 내용 연구, 서울대학교, 석사학위논문.
- 강미함(2016), 중국인 한국어 학습자를 위한 평서문 간접 화행의 교육 방안 연구 : 지시, 거절, 질책 기능을 중심으로, 서울대학교 대학원, 박사학위논문.
- 강현화(2001), 한국어교육용 기초 한자어에 대한 기초 연구 - 한국어 교재에 나타난 어휘를 바탕으로 -, 한국어 교육, 12(2), 53-70 쪽.
- 강현화(2005), 중·고급 학습자를 위한 감정 기초형용사의 유의관계 변별 기제 연구 -기쁨·슬픔을 나타내는 형용사의 통합관계를 중심으로, 한국어 의미학, 17, 43-64쪽.
- 강현화(2014), 한국어교육용 중급 어휘 선정에 대한 연구, 외국어로서의

- 한국어교육, 40(0), 2-49쪽.
- 강현화(2015), 한국어교육용 고급 어휘 선정에 대한 연구. 외국어로서의
한국어교육, 42(0), 1-28쪽.
- 공윤희(2012), 상황학습을 통한 문법교육 연구 -‘사동·피동’ 단원을 중심으로- 성신여자대학교 석사학위논문.
- 구본관 외(2014), 어휘 교육론, 사회평론.
- 구본관.(2011). 어휘 교육의 이론과 실제. 우리말교육현장연구, 5(2),
49-92쪽.
- 국립국어원(2003) <한국어 학습용 어휘 선정결과 보고서>
- 김건희(2003), 심리 형용사 연구, 언어학, (37), 47-70쪽.
- 김경희(2004), 정서심리학, 서울: 박영사.
- 김광해(1997), 어휘력과 어휘력의 평가, 신청어문, 25, 1-29쪽.
- 김광해(2003), 등급별 국어교육용 어휘, 박이정.
- 김덕신(2014), 어휘 능력 향상을 위한 파생어 교육 방법, 한국언어문학,
89, 253~274쪽.
- 김선희(1990), 감정 동사에 관한 고찰. 한글, (208), 65-90쪽.
- 김세중(1994), 국어 심리 술어의 어휘 의미 구조, 서울대학교, 박사학위논
문.
- 김승곤(2018), 국어 형용사 분류, 글로벌콘텐츠.
- 김시진(2006), 상황 맥락을 활용한 어휘력 신장 효과의 연구, 홍익대학교,
석사학위논문.
- 김영아·김진관·박수경·오경자(1997), 정서관련 어휘 분석을 통한 내적 상태
의 차원 연구, 한국감성과학회, 학술대회 논문집, 209~214
쪽.
- 김유리(2017), 한국어 감정형용사의유의어 교육 방안 연구: ‘슬픔’ 관련 유
의어군을 중심으로, 경희사이버대학교 석사학위논문.
- 김은영(2004), 국어 감정동사 연구, 전남대학교 대학원 박사학위논문
- 김은영(2005), 현대 국어 감정동사의 범위와 의미 특성에 대한 연구, 한국
어 의미학, 16, 99-124쪽.

- 김응모(2002), 한국어 정서 자동사 낱말발, 세종출판사.
- 김자랑(2013), 한국어 학습자를 위한 심리형용사 유의어 의미 변별 연구, 한국외국어대학교, 석사학위논문.
- 김정현(2007), 한국어 감정형용사의 유의어 교육 연구-고빈도 감정 어휘를 중심으로-, 경희대학교 석사학위논문.
- 김지영(2014), 상호작용능력 신장을 위한 한국어 통합 교재의 말하기 활동 연구, 한국어교육, 25, 4, 23~49쪽.
- 김현영(2011), 상황학습 기반 디지털 스토리텔링에서 학습자의 지식생성 과정 및 교사의 스캐폴딩 전략 탐색-여성결혼이민자 대상 한국어교육을 중심으로, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 김형규(2013), 상황맥락 인식에 따른 소집단 대화 양상 연구, 한국교원대학교, 석사학위논문.
- 김흥수(1989), 현대 국어 심리동사 구문 연구, 탑출판사.
- 나우철(2004), 한국인 영어 학습자의 영어 심리동사 논항구조 이해도 분석 연구, 한국교원대학교 대학원, 석사학위논문.
- 남윤진(2016), 일본어화자를 위한 한국어 교육용 어휘목록의 요건 및 설계, 국제한국어교육학회 국제학술발표논문집, 2016(0), 379-388쪽.
- 남지순(1993), 한국어 형용사 구문의 통사적 분류를 위하여 -심리 형용사 구문 I, 어학연구29, 서울대 언어교육원.
- 두르순(2014), 터키 인 학습자를 위한 한국어 양태부사 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 루린지예(2006), 한·중 감정 표현 오관(五官) 관용어 의미 대조 연구, 경희대학교 석사학위 논문.
- 문금현(2012), 한국어 감정표현 어휘에 대한 말하기 교육, 시학과언어학화, 제22호 175-200쪽.
- 민현식(2008), 한국어교육을 위한 문법 기반 언어 기능의 통합 교육과정 구조화 방법론 연구, 국어교육연구 22, 서울대학교 국어교육연구소, 261~334쪽.

- 박성은(2001), 상황화된 인지 교수방법의 학습효과에 관한 연구, 연세대학교, 박사학위논문.
- 박영숙(2011), 한국어 교육을 위한 ‘-다고하’ 융합어미의 담화 기능 연구 - 종결적 용법을 중심으로 -, 연세대학교 석사학위 논문.
- 박인조·민경환(2005), 한국어 감정단어의 목록 작성과 차원 탐색, 한국심리학회지: 사회 및 성격, 19(1), 109-129쪽.
- 배윤정(2017), 한국어 감정형용사의 교육 방안, 공주대학교, 박사학위논문
- 백선기·최민재(2003), 영상 텍스트의 맥락(context)적 의미구성에 관한 연구 - 영화 『친구』에 대한 분석을 중심으로, 기호학 연구, 13(0), 165-209쪽.
- 서상규(2013), 한국어 기본어휘 연구, 한국문화사.
- 설나(2013), 한국어 감정 용언의 교육 연구-한-중 대조를 통하여-, 연세대학교, 석사학위 논문.
- 손선주·박미숙·박지은·손짐후(2012), 한국어 감정표현단어의 추출과 범주화, 감성과학, 15, 1, 105-120쪽.
- 송영빈(2001), 코퍼스의 의미정보를 이용한 어휘의 대조 연구, 한국일어일문학회, 39, 197-216쪽.
- 신은주(2008), 국어 감정용언의 양상 고찰-국어교과서를 중심으로-, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 신혜원·김은아·김은영(2006), TV 드라마를 활용한 한국어 교육 자료 개발의 실제-ENJOY를 중심으로, 국제한국어교육학회, 17, 1, 265-286쪽.
- 심재기·문금현(2000), 외국어로서의 한국어 교재 연구-구어 텍스트의 활용을 중심으로, 이중언어학, 제17호, 이중언어학회, 143-174쪽.
- 심혜령·황성은(2013), 한국어 능력 시험 중급 듣기 문항 분석 연구 -상황 맥락을 중심으로-, 언어사실과 관점, 32(0), 237-259쪽.
- 안신호·이승혜·권오식(1993), 정서의 구조, 한국심리학회지: 사회 및 성격, 7(1), 107-123쪽.

- 오미정(2004), 한국어 교육용 어휘 교재 개발 연구, 한국어 교육, 15(3), 147-169쪽.
- 왕파(2016), 심리용언의 특징과 번역 방식 고찰, 한중인문학연구, 51, 167-188쪽.
- 원미진(2011), 한국어 어휘 교육 연구의 방향 모색, 한국어 교육, 22(2), 255-279쪽.
- 유현경(1998), 국어 형용사 연구, 한국문화사.
- 유효빈(2010), 상황학습 이론을 적용한 통합 환자 시뮬레이션 수업의 효과, 경희대학교 석사학위논문.
- 이미지(2012), 한국어교육을 위한 감정표현 어휘 연구, 부경대학교, 박사학위논문.
- 이미지(2014), 말뭉치 분석을 활용한 감정표현 어휘 교육 연구:‘아쉽다’, ‘섭섭하다’, ‘아깝다’를 중심으로, 동남어문논집, 38, 383-402쪽.
- 이승은(2011), 한국어 어휘교육 실험연구에 대한 연구방법론적 고찰, 22, 4, 1-26쪽.
- 이시은(2017), 한국어 학습자를 위한 양태부사의 상황 맥락 분석 연구, 고려대학교, 석사학위논문.
- 이익환·이민행(2005), 심리동사의 의미론-영어, 한국어와 독일어의 대조연구-, 영락.
- 이종은(2004), 어휘적 접근법을 통한 한국어 의존용언 교육 연구, 상명대학교, 박사학위논문.
- 이주섭(2001), 상황맥락을 반영한 말하기·듣기 교육의 내용 구성에 관한 연구, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 이준웅·송현주·나은경·김현석(2008), 정서 단어 분류를 통한 정서의 구성 차원 및 위계적 범주에 관한연구, 한국언론학보, 제52권 1호, 85-116쪽.
- 이지영(2009), 한국어 교육을 위한 감정 표현 어휘 연구, 한국어의미학, 29, 201-237쪽.

- 이지용(2011), 개념적 은유를 활용한 한국어 수업 방안 연구-[정치는 전쟁] 은유를 중심으로, 어문론집, 47, 7-32쪽.
- 이지현·진수진·주현정·조연실(2013), 결혼이주여성의 한국어 능력, 자아존중감, 문화적응 스트레스가 가족건강성에 미치는 영향 - 부부적응의 매개효과를 중심으로, 지역사회간호학회지 제24권 제1호, 87-98쪽.
- 이지혜(2006), 심리형용사 유의어의 의미 변별과 사전 기술 연구: 연어 분석을 중심으로, 연세대학교 석사학위논문.
- 이훈구·이수정·이은정·박수애(2005), 정서심리학, 서울: 법문사.
- 임은하(1998), 감정 동사 연구, 국어교육 제96호, 한국국어교육학회.
- 임지룡(2006), 말하는 몸 : 감정 표현의 인지언어학적 탐색, 한국문화사.
- 임지룡, 강현화, 고춘화, 구본관 외(2019) 한국어 의미 탐구의 현황과 과제, 서울 : 한국문화사.
- 장세경·장경희(1994), 국어 관용어에 관한 연구 - 정서 표현을 중심으로, 동아시아문화연구, 25, 295쪽.
- 정미지(2015), 유의관계에 있는 감정 형용사의 변별 양상에 대한 연구 : 한국어 고급 학습자와 모국어화자의 비교를 중심으로, 외국어로서의 한국어교육, 제42집, 333-358쪽.
- 정민지(2010), 감정동사의 일고찰 : 하위분류와 재정의의를 중심으로, 고려대학교, 석사학위논문.
- 조미영(2009), 장면-상황 중심의 감정형용사 유의어 교육 방안 연구, 계명대학교 석사학위논문.
- 조영미(2016), 상황 맥락 기반 한국어 문법 교육 방법 연구 -피동·사동을 중심으로, 부산대학교, 박사학위논문.
- 조현용(2000), 한국어 어휘 교육 연구, 서울: 박이정.
- 차경미(2013), 감정 어휘 교육 내용 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 최병규(2016), 형용사의 구문적인 특성에 관한 연구 - 감정형용사를 중심으로 -, 일본근대학연구, 52, 7-28쪽.
- 최석재(2008), 감정동사의 유형과 그 의미특성, 어문논집, 제58집,

127-159쪽.

최정임(1996), 상황의 맥락성과 복잡성이 학업성취와 태도, 지식의 전이에 미치는 효과: 수학적 문제 해결 능력을 중심으로, 교육공학 연구 제12권 제1호, 213-230쪽.

최현석(2011), 인간의 모든 감정 : 우리는 왜 슬프고 기쁘고 사랑하고 분노하는가, 서울: 서해문집.

코르크마즈 무함멧 에프레(2015), 터키 대학 한국어문학과 교육과정 개발 연구: 유럽공동참조기준을 바탕으로, 고려대학교 석사학위논문.

한영균(2007), 한국어 어휘 교육과 어휘 통계 정보, 한국어 교육, 18(3), 249-272쪽.

한혜정(2018), 한국어 중급 학습자 대상 감정형용사 유의어 교육 방안 연구, 고려대학교 석사학위논문.

황민철(2016), 결혼이주여성의 한국어 능력 영향 요인에 대한 연구, 다문화콘텐츠연구, 21, 43-81쪽.

황상심(2018), 다문화가정의 이중언어 사용에 관한 질적 탐색, 한국언어치료학회, 27, 1, 99-113쪽.

황주하(2015), 상황 맥락을 고려한 한국어 추측 표현 연구 - '-것 같다', '-을 것이다', '-겠-'을 중심으로, 새국어교육, 102, 364-389쪽.

황혜민(2011), 상황학습을 적용한 중학교 1학년 기술·가정 교과의 '웃차림과 자기 표현' 단원 교수-학습 과정안 개발 및 효과 검증, 고려대학교 석사학위논문.

[국외 논저]

Aksan, M. & Aksan, Y. (2012), To Emote a Feeling or to Feel an Emotion, in Paul A. Wilson (ed.) *Dynamicity in Emotion Concepts*, Vol. 27, 285~304, Frankfurt: Peter

- Lang,
- Aksoy, Ö. (1963), Atasözleri, Deyimler, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten 10*, 131-166.
- Amberber, Nengistu (2001), Testing emotional universals in Amharic. in Jean Harkins, Anna Wierzbicka (eds.) *Emotions in crosslinguistic perspective*, 35~68, Berlin; New York, Mouton de Gruyter.
- August, D. & Hakuta, K. (1997), *Improving schooling for language minority children: a research agenda*, Washington, D.C: National Research Council, Institute of Medicine.
- Averill, J. R. (1975), A semantic atlas of emotional concepts, *JSAS Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 5, 330.
- Batston, Rob (1996), Key concepts in English language teaching: Noticing, *ELT Journal*, 50(3): 273.
- Birch, Charles (1995), *Feelings*, Sydney: University of South Wales Press.
- Bowers, E. P. & Vasilyeva, M. (2011), The relation between teacher input and lexical growth of preschools, *Applied Psycholinguistics*, 32, 221-241.
- Bowlby, John (1969), *Attachment and loss, Vol. 1, Attachment*, New York: Basic Books.
- Bugenhagen, Robert D. (2001), Emotions and nature of persons in Mbula, in Jean Harkins, Anna Wierzbicka (eds.) *Emotions in crosslinguistic perspective*, 69~114, Berlin; New York, Mouton de Gruyter.
- Cannon, W. B. (1929), *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage*, New York: Appleton.

- Çetinkaya, Bayram (2017), Söz varlığımızda bedene dayalı duygu adlandırmaları(Role of the body on the naming of emotion concepts), *TÜRK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 165-184.
- Chesterfield, R. & Hayes-Latimer, K. & Chesterfield, K. B. & Chavez, R. (1983), The influence of teachers and peers on second language acquisition in bilingual preschool programs, *TESOL Quarterly*, 17, 401-419.
- Clore, G. L. & Ortony, A & Foss M. A. (1987), The psychological foundations of the affective lexicon, *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 751~766.
- Coady, James (1997), L2 vocabulary acquisition through extensive Reading, in Coady, James & Huckin, Thomas, (ed.) *Second Language Vocabulary Acquisition*, The Cambridge Applied Linguistics Series, New York: Cambridge University Press.
- Conway, M. A. & Bekerian, D. A. (1987), Situational knowledge and emotions, *Cognition and Emotion*, 1(2), 145-191.
- Dewaele, Jean-Marc (2008), Dynamic emotion concepts of L2 learners and L2 users: A second language acquisition perspective, *Bilingualism: Language and Cognition* 11(2), 2008, 173-175.
- Doi, Takeo (1981), *The Anatomy of Dependence*, Tokyo, Kodansha.
- Doré, F. & Kirouac, G. (1986), Reliability of accuracy and intensity judgments of eliciting situations of emotions, *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 18(1), 92-103.

- Ekman, P. (1973), Cross-Cultural Studies of Facial Expression, In P. Ekman (Ed.), *Darwin and Facial Expression: A Century of Research in Review* (169-222), New York: Academic Press.
- Ellis, J. M. (1993). *Language, thought, and logic*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Engelking, Tama Lea (2018), Joe's laundry: Using critical incidents to develop intercultural and foreign language competence in study abroad and beyond, *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 30(2), 47-62.
- Essiz, Dursun (2019), Turkish emotion word 'sıkılmak' and equivalents in Korean, *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS)*, 5(1), 357-359.
- Fan, M. (2000), How big is the gap and how to narrow it? An investigation into the active and passive vocabulary knowledge of L2 learners, *RELC Journal*, 31, 105-119.
- Firth, J. R. (1957). Ethnographic analysis and language with reference to Malinowski's views. *Man and Culture: an evaluation of the work of Bronislaw Malinowski*, 93-118.
- Fischer, A. & Manstead, A.(eds.) (2002), *Culture and emotion: A special issue of cognition and emotion*, East Sussex: Psychology Press.
- Franco, C. P. & Galvis, H. A. (2013), The role of situational context and linguistic context when testing EFL vocabulary knowledge in a language teacher education program : A preliminary approach,

- Colomb. Appl. Linguist. J.* 15(1), 85-99.
- Frijda, N. H. (1986), *The emotions*, New York: Cambridge University Press.
- Gairns, R. & Redman, S. (1999), *Working with words*, Cambridge University Press.
- Geddes, M. & White, R. (1978), The use of semi-scripted simulated authentic speech in listening comprehension, *Audio-visual Language Journal* 16(3) 137-145.
- Goddard, Cliff (1991), Anger in the western desert: a case study in the cross-cultural semantic of emotions, *Man* 26, 265~279.
- Goddard, Cliff (1996), The social emotions of Malay(Bahasa Maleyu), *Ethos* 24, 425~464.
- Günay, V. D. (2007), *Sözcük bilime giriş*, Multilingual.
- Güven, A. & Kazak B. S.(2013) Turkish expressive and receptive language Test: I. Standardization, reliability and validity study of the receptive vocabulary Sub-Scale, *Turk Psikiyatri Dergisi* 24(3), 192-201.
- Halliday, M. A. K. (1964), *The linguistic sciences and language teaching*, London: Longmans.
- Halliday, M. A. K. (1971), Language in a social perspective, The context of language (Educational Review, University of Birmingham 23.3) Reprinted in M. A. K. Halliday, *Explorations in the Functions of Language*, London: Edward Arnold (Explorations in Language Study), 1973.
- Halliday, M. A. K. (1977), Text as semantic choice in social context, in A. van Dijk and J. Petofi (eds.) *Grammars*

- and descriptions*, Berlin: de Gruyter.
- Halliday, M. A. K. (2009), *The essential Halliday*, Jonathan J. Webster (eds.), Continuum: London.
- Harkins, Jean & Wierzbicka Anna (2001), *Emotions in crosslinguistic perspective*, Cognitive Linguistics Research 17, Berlin · New York: Mouton de Gruyter.
- Harrison, R. (1986), The grouping of affect terms according to the situations that elicit them: A test of a cognitive theory of emotion, *Journal of Research in Personality*, 20(3), 252-266.
- Hasada, Rie (2001), Meanings of Japanese sound-symbolic emotion words, in Jean Harkins, Anna Wierzbicka (eds.) *Emotions in crosslinguistic perspective*, 217~254, Berlin: New York, Mouton de Gruyter.
- Henriksen, B. & K. Haastrup. (1998), Describing learners' lexical competence across tasks and over time: a focus on research design, In K. Haastrup and A. Viberg, (eds.) *Perspectives on Lexical Acquisition in Second Languages*, 61-95, Sweden: Lund University Press.
- Henriksen, B. (1999), Three dimensions of vocabulary development, *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303-317. doi:10.1017/S0272263199002089
- Hirik, Erkan (2017), Türkiye Türkçesi duyu fiillerinde anlam ve kelime sıklığı ilişkisi (Relation of meaning and frequency in perception verbs in Turkish), *SUTAD*, 41, 53-74.
- Hymes, D. (1971). Sociolinguistics and the ethnography of

- speaking. *Social anthropology and language*, 47-93.
- Izard, C. (1992), Basic Emotions, Relations Among Emotions, and Emotion-Cognition Relations, *Psychological Review*, 99(3), 561-565.
- James, William (1884), What is emotion? *Mind*, 19, 188-205.
- Johnson, M. (2004), *A philosophy of second language acquisition*, Yale University Press.
- Karadag, Ozay (2013), Emotional intelligence functions of Turkish proverbs, *Social Behavior and Personality*, 41(2), 295-310.
- Kitayama, S. & H. R. Markus (eds.) (1994), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence*, Washington D.C.: American Psychological Association.
- Kramsch, Claire (1993), *Context and culture in language teaching*, Oxford University Press.
- Lado, Robert (1955), Patterns of difficulty in vocabulary, *Language Learning*, 6(1-2), 23-41.
- Lado, Robert (1957), *Language across cultures: Applied linguistics for language teachers*, University of Michigan Press.
- Laufer, B. & Goldstein, Z. (2004), Testing vocabulary knowledge: size, strength, and computer adaptiveness, *Language Learning* 54(3), 399-436.
- Laufer, B. & Paribakht, T. (1998), The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context, *Language Learning*, 48, 365-391.
- Laufer, B. (1990), Ease and difficulty in vocabulary learning: Some teaching implications, *Foreign Language Annals*, 23(2), 147-155.
- Laufer, B. (1998), The development of passive and active

- vocabulary in a second language: same or different?
Applied Linguistics 19(2), 255-271.
- Lazarus, R. S. (1991), *Emotion and adaptation*, New York: Oxford University Press.
- Levey, S. & Polirstok, S. (2011) *Language development: understanding language diversity in the classroom*. U.S.A. SAGE Publications, Inc.
- Lewis, Michael (1993), *The lexical approach*, Language Teaching Publications: London.
- Lutz, Catharine (1988), *Unnatural emotions: Everyday sentiments on a micronesia atoll and their challenge to western theory*, Chicago: University of Chicago Press.
- MacLean, P. D. (1963), Phylogenesis, In P. H. Knapp (Eds.), *Expressions of the emotions in man*(16~35), New York: International Universities Press.
- Maier, M. F. & Bohlmann, N. L. & Palacios, N. A. (2016), Cross-language associations in the development of preschoolers' receptive and expressive vocabulary, *Early Childhood Research Quarterly* 36, 49-63.
- Malinowski, B. (1923), The Problem of Meaning in Primitive Languages. In C. K. Ogden, & I. A. Richards (Eds.), *The Meaning of Meaning* (296-336). London, K. Paul, Trend, Trubner.
- Malinowski, B. (1935), *Coral Gardens and Their Magic: A Study of the Methods of Tilling the Soil and of Agricultural Rites in the Trobriand Islands*, Routledge.
- McCarthy, M. & Carter, R. (1995), Spoken grammar: What is it and how can we teach it?, *ELT Journal* Vol 49(3),

- Oxford University Press, 207-217.
- Michelle N. Shiota & James W. Kalat (2017), *Emotion*, Oxford University Press.
- Milton, J. & T. Fitzpatrick, eds. (2014), *Dimensions of vocabulary knowledge*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mitchell, J., & Lapata, M. (2008, June). Vector-based models of semantic composition. In proceedings of ACL-08: HLT (236-244).
- Morgan, B. Q. & Oberdeck, L. M. (1930), Active and passive vocabulary, In E. W. Bagster-Collins (Ed.), *Studies in modern language teaching* (213-221), Basingstoke: Macmillan.
- Nation, P. (2001), *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2004), A study of the most frequent word families in the British Nation Corpus, In P. Bogaards and B. Laufer(eds.), *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition and Testing*, 3-13, Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Nazarov, Z. & Nazarov, Z. (2010), Türkiye Türkçesinde yardımcı fiillerin leksik-gramer özellikleri, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12(28), 83-89. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunitaed/issue/2867/39180>
- Needham, Rodney (1981), *Circumstantial deliveries*, Berkeley: University of California Press.
- Nunan, D. (2006). Task-Based Language Teaching in the Asia Context: Defining “Task”, *Asian EFL Journal*, 8,

12-18.

- Odgen, C. K. & Ricahards, I. A. (1946) *The meaning of meaning, A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism*, New York, Harcourt, Brace & World, Inc.
- Okalidou, A. & Syrika, A. & Beckman, M. E. (2011) Adapting a receptive vocabulary test for preschool-aged Greek-speaking children, *Int. J Lang Commun Disord*, 46, 95-107.
- Ortony, A. & Clore, G. L. & Collins, A.(1988), *The cognitive structure of emotions*, New York: Cambridge University Press.
- Osgood, C. (1960), The cross-cultural generality of visual-verbal synesthetic tendencies, *Behavioral Science*, 5(2), 146-169.
- Plutchik, Robert (1962), *The emotions: Facts, theories and a new model*, New York: Random House.
- Plutchik, Robert (2002), *Emotions and life : perspectives from psychology, biology, and evolution*, Washington, DC : American Psychological Association
- Prator, C. (1967). *Hierarchy of difficulty. Unpublished classroom lecture*, University of California, Los Angeles.
- Rohracher, Hubert (1976), *Einführung in die Psychologie*, 윤희섭 역(1990), 심리학 개론 , 도서출판 성원.
- Roseman, I. J. & Spindel, M. S. & Jose, P. E.(1990), Appraisal of emotion-eliciting event: Testing a theory of discrete emotions, *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 899~915.
- Russell, J. A. (1991), Culture and the categorization of emotions,

- Psychological Bulletin* 110(3), 426~450.
- Sabini, J. & Silver, M. (2005), Why emotion names and experiences don't neatly pair, *Psychological Inquiry*, 16(1), 1-10,
- Şahin, Savaş (2012), Mental fiil kavramı ve Türkmen Türkçesinde mental fiiller(mental verb term and mental verbs in Turkmen Turkish), *International Journal of Turkish Literature Culture Education, Volume 1*(4), 45-62.
- Schmitt, Norbert (2000), Key concepts in ELT: Lexical chunks, *ELT Journal* 54(4), 400-401.
- Shields, S. A. (1984), Distinguishing between emotion and non-emotion, *Judgments About Experience Motivation and Emotion*, 8(4), 355~369.
- Smith, S. T. & Smith, K. D. (1995), Turkish emotion concepts in J. A. Russell et al. (eds.) *Everyday conceptions of emotion*, 103~119 Kluwer Academic Publishers, Netherlands.
- Stepanova, S. O. & Coley, J. (2006), Envy and jealousy in Russian and English: Labeling and conceptualization of emotions by monolinguals and bilinguals, In A. Pavlenko (ed.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression and representation*, 209-231, Clevedon: Multilingual Matters.
- Storm, C. & Storm, T. (1987), A taxonomic study of the vocabulary of emotions, *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(4), 805-816.
- Strauss, C. & N. Quinn (1997). *A cognitive theory of cultural meaning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornbury, Scott (1997), Reformulation and reconstruction: tasks

- that Promote 'noticing', *ELT Journal* 54(4):326-334.
- Thornbury, Scott (2002), *How to teach vocabulary*, Pearson Education Limited.
- Tomkins, S. (1962), *Affect Imagery Consciousness: Volume I: The Positive Affects*, NewYork: Spronger Publishing Compant, INC.
- Tomlinson, Brian & Rod Bolitho & Ronald Carter & Rebecca Hughes & Roz Ivanič & Hitomi Masuhara (2003), Ten questions about language awareness, *ELT Journal*, 57(3). 251-259.
- Tomlinson, Brian (2011), *Materials development in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Van Geert, P. (1995), Green, red and happiness: Towards a framework for understanding emotion in universals. *Culture and Psychology* 1, 259-268.
- Waring, R. (1997), A comparison of the receptive and productive vocabulary sizes of some second language learners, *Immaculata (Notre Dame Seishin University, Okayama)*, 1, 53-68.
- Watsons, J. B. (1924), *Psychology from the standpoint of a behaviorist* (2nd ed.), Philadelphia: Lippincott.
- Webb, S. (2008), Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners, *Studies in Second Language Acquisition* 30(1), 79-95.
- Webb, S. (2009), The effects of receptive and productive learning of word pairs on vocabulary knowledge. *RELC Journal* 40(3), 360-76.
- Wierzbicka, Anna (1986), Human emotions: Universal or culture - Specific? *American Anthropologist* 88(3), 584-594.

- Wierzbicka, Anna (1991), *Cross-cultural pragmatics, The Semantics of Human Interaction*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Wierzbicka, Anna (1992), Defining emotion concepts, *Cognitive Science*, 16, 539-581.
- Wierzbicka, Anna (1999A), Emotional universals, *Language design : Journal of Theoretical and Experimental Linguistics* 2, 23-69.
- Wierzbicka, Anna (1999B), *Emotions across languages and cultures, diversity and universals*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilkins, D. (1976), *Notional syllabuses*, Oxford: Oxford University Press.
- Zhong, H. & D. Hirsh. (2009), Vocabulary growth in an English as a foreign language context, *University of Sydney papers in TESOL*, 4(4), 85-113.
- Zhong, Hua Flora (2018), The relationship between receptive and productive vocabulary knowledge: a perspective from vocabulary use in sentence writing, *The Language Learning Journal*, 46(4), 357-370,

[온라인 자료]

- 세종말뭉치: <https://ithub.korean.go.kr/user/corpus/corpusSearch>
Manager.do
- 터키어 말뭉치: <https://tscorpus.com/corpora/>
- 표준국어대사전: <https://stdict.korean.go.kr/main/main.do>
- 표준터키어대사전: <https://sozluk.gov.tr/>

[부록 1]

IRB No. 1902/003-003

유효기간: 2020년 2월 17일

Araştırma Katılımcı Açıklama Formu(Yetişkin Öğrenci İçin)

Araştırma Başlığı: Korece Öğrenen Türk Öğrenciler İçin Korece Duygu Kelimeleri Eğitim Araştırması: Durum Bağlam Odaklı

Araştırmacı: ESSİZ, DURSUN(SEUL UNIVERSİTESİ, KORECE EĞİTİMİ, DOKTORA)

Bu araştırma Korece öğrenen Türk öğrenciler için Korece duygularını ifade ederken kullandıkları kelimeleri ne kadar düzgün öğrendiklerini anlayabilmek için düzenlenmiştir. Diğer bir deyişle bu araştırma ile Türk öğrencilerin Korece duygu kelimelerini ne derecede anlayıp, kullanabildiği araştırılacaktır. Sizler resmi olarak Korece eğitimi alan ve yeterli seviyeye ulaşmış olduğunuz için araştırmaya katılmanızda karar kılınmıştır. Bu araştırmayı yürüten Seul Univ. Korece Eğitimi araştırmacısı olarak (ESSİZ, DURSUN, 0534 396 2550(TR)-010 9905 8634(KR)) sizlere araştırma hakkında açıklamada bulunacağım. Bu araştırma kendi isteğiyle katılacaklar ile devam edeceği için sizlerin katılıp katılmayacağınıza karar verebilmeniz için araştırma nedeni ve içeriğini anlamanız önem arz etmektedir. Aşağıdaki açıklamayı dikkatle okuduktan sonra sonucu bildirmenizi, hatta gerekirse aile ve arkadaşlarınıza danışabilirsiniz. Sorunuz olduğu takdirde araştırmacı ayrıntılı bilgi verecektir.

1. Araştırma neden yapılıyor?

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki Korece öğrenen öğrenciler için Korece duygu kelime öğretiminin daha etkili yollarını bulmaktır.

2. Kaç kişi katılıyor?

Araştırmaya toplam 150 kişi katılacak.

3. Araştırmaya katılmaktan vazgeçersem ne olacak?

Katılmak istiyorsanız, süreç aşağıdaki gibi devam edecektir.

1) Çalışmaya katılanlar, anket şeklindeki testi dört bölüm halinde çözmelidir.

2) Bu süreçte öncelikle 22 maddeden oluşan çoktan seçmeli teste katılın ve bitirdikten sonra ön yüzü görünmeyecek şekilde yanınıza koyun. Ardından elinizi kaldırın.

3) Elini kaldıran katılımcılara 20 sorudan oluşan bir bağlam eşleştirme testi verilecek. Bu testi bitirdikten sonra ilk testin üstüne yüz üstü bırakın ve elinizi kaldırın.

4) Son olarak, el kaldıran katılımcılara üçüncü ve dördüncü testler verilecek. Üçüncü test çeviri testi, dördüncü test ise içerik yapılandırma testidir. Katılımcılar, üçüncü testte ana dillerinde listelenen 13 bağlamı Korece'ye çevirir. Bağlamı tercüme ederken, özel olarak tercüme edilecek kısım koyu yazılmıştır ve katılımcılar bu kısımlara karşılık gelen duygusal ifadeleri daha önce sıralanmış kelimelerin arasından seçmelidir. Son testte, verilen dokuz kelimenin Türkçe anlamını ve kelimenin anlamını açıkla cinsten cümle oluşturunuz.

4. Araştırma süresi ne kadar?

Yaklaşık 90 dakika sürecek.

Version 1.1(2019.2.18.)



5. Katılımı yarıda bırakabilir miyim?

Elbette. Katılımınız sırasında herhangi bir zamanda, herhangi bir ceza olmadan katılımı feshedebilirsiniz. Çalışmaya katılmayı durdurmak istiyorsanız, lütfen derhal araştırmacınıza veya araştırma yöneticinize bildirin. Bırakma durumunda toplanan veriler araştırmacı tarafından derhal parçalanır ve uygun bir yere atılır.

6. Yan etkisi veya tehlikesi var mı?

Sadece teste cevap verileceği için bir yan etkisi ya da tehlikesi bulunmamaktadır.

7. Katılma durumunda katılımcıya karı nedir?

Katılımcılar, Türkiye’deki Korece duygusal anlatım sözlüklerinin eğitiminin geliştirilmesinde yardımcı olacaktır. Bu, hem sizlerin, hem de üçüncü şahısların daha iyi bir eğitim alması avantajını sağlamaktadır

8. Araştırmaya katılmamam aleyhime olur mu?

Araştırmaya katılmama özgürlüğü olup, katılmayanların aleyhine herhangi bir durum bulunmamaktadır.

9. Araştırmadan elde edilen veriler gizli tutuluyor mu?

Kişisel verilerin korunması Seul Univ.'den ESSİZ DURSUN (0534 396 2550(TR)-010 9905 8634(KR)) sağlayacaktır. Araştırmadan elde edilen kişisel veriler okul no, yaş, Korece seviye, Korece öğrenme süresi, saklayıcı süresi, film izleme süresi, dizi izleme süresi, arkadaş sayısı ve partnerin olup olmaması şeklindedir. Bu bilgiler araştırmacı sadece ESSİZ DURSUN tarafından gözlemlenebilir ve kişisel kilitli dolapta saklanır. Onay belgesi hukuksal süre gereği 3 yıl saklandıktan sonra imha edilir. Araştırma malmazesine ise Seul Univ. düzenlemesine göre mümkün oldukça uzun saklanacaktır. Araştırmadan elde edilen kişisel verilerin korunması adına almızden geleni yapacağız. Araştırma sonuçları yayınlanırken sizlerin ismi belirtilmeyecektir. Hukuksal bir süreçte ise kişisel bilgileriniz açıklanabilir. Ayrıca personelin, müfettişlerin ve biyoetik komitelerin izlenmesi, katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliğini ihlal etmeden ilgili düzenleme kapsamında çalışma prosedürlerinin ve verilerin güvenilirliğini doğrulamak için çalışmanın sonuçlarını doğrudan görüntüleyebilir . Bu sözleşmeyi imzalayarak, bunun farkında olursunuz ve kabul etmiş sayılırsınız.

10. Araştırmaya katılmam karşılığında ödül alacak mıyım?

Araştırmaya katılanlar teşekkür maiyetinde 15.00 TRY alçaklardır.

11. Araştırma hakkında nasıl bilgi sahibi olurum?

Bu çalışma hakkında herhangi bir sorunuz varsa veya çalışmanın ortasında sorun yaşıyorsanız, lütfen aşağıda ismi belirtilen araştırmacı ile iletişime geçin

İsim: ESSİZ DURSUN Tel. 0534 396 2550(TR)-010 9905 8634(KR)

Herhangi bir zamanda bir araştırma katılımcısı olarak haklarınız hakkında herhangi bir sorunuz olursa, lütfen Seul Üniversitesi Biyoetik Kuruluna başvurun.

Seul Üniversitesi Biyoetik Kurulu(SNUIRB)

Tel. 02-880-5153

Version 1.1(2019.2.18.)



Onay Belgesi(Katılımcı)

Araştırma Başlığı: Korece Öğrenen Türk Öğrenciler İçin Korece Duygu Kelimeleri Eğitim Araştırması: Durum Bağlam Odaklı

Araştırmacı: ESSİZ, DURSUN(SEUL UNIVERSITESI, KORECE EĞİTİMİ, DOKTORA)

1. Bu kılavuzu okudum ve araştırmacımla tartıştım.
2. Riskleri ve faydaları duydum ve sorularıma tatmin edici cevaplar aldım.
3. Bu çalışmaya gönüllü olarak katılıyorum.
4. Araştırmacının bu çalışmadan elde ettiğim hakkımda yer alan bilgilerin mevcut mevzuat ve biyoetik komite düzenlemelerinin izin verdiği ölçüde toplamasını ve işlemesini kabul ediyorum.
5. Araştırmacı veya yetkili temsilci araştırma veya sonuç yönetimi gerçekleştirse ve yasa ile öngörülen ulusal kurum ve Seul Ulusal Üniversitesi Biyoetik Komitesi'nin Katılıyorum
6. Bu çalışmaya katılımımı istediğim zaman geri çekebilirim ve bu kararın beni hiçbir şekilde etkilemeyeceğini biliyorum.
7. İmzam, bu onay formunun bir kopyasını aldığım ve benimle aynı fikirde olan araştırmacının imzasını içeren bir kopyasını tutacağım anlamına gelir.
8. (Öğrenci numaramın) toplandığını biliyorum ve araştırma için kullanılmasına izin veriyorum.

Onaylıyorum()

Onaylamıyorum()

Katılımcı Adı, Soyadı	İmza	Tarih (yıl/ay/gün)
Velisi Adı ve Katılımcıyla İlişkisi	İmza	Tarih (yıl/ay/gün)
Onay Alan Araştırmacı Adı, Soyadı	İmza	Tarih (yıl/ay/gün)

Version 1.1(2019.2.18.)



Onay Belgesi(Araştırmacı)

Araştırma Başlığı: Korece Öğrenen Türk Öğrenciler İçin Korece Duygu Kelimeleri Eğitim Araştırması: Durum Bağlam Odaklı

Araştırmacı: ESSİZ, DURSUN(SEUL UNIVERSİTESİ, KORECE EĞİTİMİ, DOKTORA)

1. Bu kılavuzu okudum ve araştırmacımla tartıştım.
2. Riskleri ve faydaları duydum ve sorularıma tatmin edici cevaplar aldım.
3. Bu çalışmaya gönüllü olarak katılıyorum.
4. Araştırmacının bu çalışmadan elde ettiğim hakkımda yer alan bilgilerin mevcut mevzuat ve biyoetik komite düzenlemelerinin izin verdiği ölçüde toplamasını ve işlemesini kabul ediyorum.
5. Araştırmacı veya yetkili temsilci araştırma veya sonuç yönetimi gerçekleştirirse ve yasa ile öngörülen ulusal kurum ve Seul Ulusal Üniversitesi Biyoetik Komitesi'nin Katılıyorum
6. Bu çalışmaya katılımımı istediğim zaman geri çekebilirim ve bu kararın beni hiçbir şekilde etkilemeyeceğini biliyorum.
7. İmzam, bu onay formunun bir kopyasını aldığım ve benimle aynı fikirde olan araştırmacının imzasını içeren bir kopyasını tutacağım anlamına gelir.
8. (Öğrenci numaramın) toplandığını biliyorum ve araştırma için kullanılmasına izin veriyorum.

Onaylıyorum()

Onaylamıyorum()

Katılımcı Adı, Soyadı	İmza	Tarih (yıl/ay/gün)
Velisi Adı ve Katılımcıyla İlişkisi	İmza	Tarih (yıl/ay/gün)
Onay Alan Araştırmacı Adı, Soyadı	İmza	Tarih (yıl/ay/gün)
Araştırma sorumlusu Adı, Soyadı	İmza	Tarih (yıl/ay/gün)

Version 1.1(2019.2.18.)



IRB No. 1902/003-003

유효기간: 2020년 2월 17일

KATILIMCI ARANIYOR

Aşağıda belirtilen araştırmaya katılacak adaylar aranıyor.

Araştırma Başlığı Korece Öğrenen Türk Öğrenciler İçin Korece Duygu Kelimeleri Eğitim Araştırması Durum Bağlam Odaklı Araştırmacı ESSİZ, DURSUN(SEUL UNIVERSİTESİ, KORECE EĞİTİMİ)

Araştırma amacı: Korece öğrenen Türk öğrencilerin duygu belirten kelimeleri anlama ve kullanma durumlarını gözlemleyip, daha iyi bir eğitim sistemi yapılandırmak.

Katılım şartı: Türkiye'deki bir Kore Dili ve Edebiyatı'nda okumak ve TOPIK'ten en az 3. Seviye sahibi olmak.

Katılım içeriği: Toplam dört adet test çözülecek ve yaklaşık 90 dakika sürecek.

Katılım zamanı ve yeri:

- 1) **Zaman:** 01. 03. 2019 ~ 30. 06. 2019
- 2) **Yer:** Her üniversitenin kendi bünyesindeki sınıflar

Katılma durumunda: Herhangi bir kalem silgi vs sağlanmayacağından kendi kalem ve silginizi getiriniz lütfen.

Katılım yöntemi: Katılmak isteyen öğrenciler belirlenen zamanda belirlenen yere gelmeleri yeterlidir.

Araştırma hakkında soru ve görüş için lütfen arayın!

İsim: ESSİZ DURSUN Tel: 0534 396 2550 / 010-9905-8634

Version 1.1(2019.2.18.)



터키인 한국어 학습자를 위한 감정표현 어휘 교육 연구

학번_(no) :성별_(cinsiyet) : 여자(k) 남자(e)나이_(yaş) : 20 이하(den az) 20 21 22 23 24 25 25이상(den fazla)

TOPIK : 3 4 5 6

한국어 배운 시간(Korece eğitim üresi)

2년 3년 4년 4년 이상(dan fazla)

한국에서 (교환 학생으로) 살아본 적이 있어요?(Kore'de değişim öğrencisi olarak kaldınız mı?)

없음(hayır) 1학기 2학기 3학기 4학기 4학기 이상
(den fazla)

한국어 영화를 보세요?(Kore filmi izliyor musunuz?)

일주일예(haftada) 안봄(hayır) 1시간 2시간 3시간
4시간 5시간 5시간 이상(den fazla)

한국어 드라마를 보세요?(Kore dizileri izliyor musur)

일주일예(haftada) 안봄(hayır) 1시간 2시간 3시간
4시간 5시간 5시간 이상(den fazla)

이야기하거나 채팅할 수 있는 한국인 친구 있어요?

(Diyalog kurabileceğiniz Koreli arkadaşınız var mı?)

없음(hayır) 1명 2명 3명 4명 5명 5명 이상(den fazla)

한국인 이성친구/배우자 있어요/있었어요?

(Koreli partneriniz/eşiniz var mı?)

있음(evet) 없음(hayır)



A) 빈칸에 알맞은 단어를 선택하십시오. (각 문제에 하나의 답을 선택하십시오.)

- 1) 우리는 철수의 생일을 축하하기 위해서 모두 모였다. 철수의 여자친구가 케이크를 사왔는데, 감아지 모양의 케이크가 너무 예뻐서 먹기가 참
a) 안타까웠다 b) 귀찮았다 c) 아까웠다 d) 불쌍했다
- 2) 철수는 만만치 얼마되지 않은 여자친구에게 편지를 써서 주는 것이 여자친구가 편지를 받고 기뻐할 모습을 생각하니 마음이 설레었다.
a) 답답했지만 b) 민망했지만 c) 창피했지만 d) 부끄러웠지만
- 3) 엄마와 아빠가 하루종일 늦게까지 일하는 순희는 혼자 자라서 매일 밥도 혼자 먹고, 학교도 혼자 다닌다. (세 개의 빈칸은 같은 단어이다)
a) 속상하게 b) 쓸쓸하게 c) 서운하게 d) 답답하게
- 4) 그녀는 작년 4월에 교통사고로 세 살배기 아이를 잃은 뒤 고통을 견디지 못해 정신이 이상해졌다. 자기 아이 대신 베개를 안고 돌아다니는 그녀의 모습은 누가 봐도
a) 불쌍하였다 b) 아까웠다. c) 갑갑하였다. d) 안타까웠다.
- 5) 출근 시간 지하철은 너무 붐벼서 움직일 수조차 없다. 집에서 회사까지 지하철을 타야 하는 나는 출근할 때마다 지하철 안에서 한 시간을 보내야 한다.
a) 심심하게 b) 쓸쓸하게 c) 속상하게 d) 갑갑하게
- 6) 한국에서 오랫동안 친하게 지냈던 친구가 나한테 간다는 말도 없이 가버려서 참
a) 불쌍했다 b) 쓸쓸했다 c) 섭섭했다 d) 안타까웠다
- 7) 40년 넘게 같이 살던 아내를 잃은 김 사장은 화장터를 떠나 집에 도착한 순간 아내가 없는 집이 느껴졌다.
a) 불쌍하게 b) 괴롭게 c) 쓸쓸하게 d) 허전하게
- 8) 나는 항상 명품 옷만 입을 만큼 부자인 사람들만 모이는 파티에서 가난한 모습을 보여주는 것이 파티에 가지 않고 집에서 혼자 술을 마셨다.
a) 창피해서 b) 속상해서 c) 민망해서 d) 괴로워서



- 9) 학교가 끝나고도 일이 있어서 몇 시간이 지나고 나서야 겨우 집에 들어갔다. 그래서 얼른 침대에 누워 자고 싶었는데, 다른 날과 마찬가지로 어머니의 목소리가 들렸다. 매일매일 듣는 그 말! “빨리 공부해!” 이 말만 들어도 죽을 것 같다.
- a) 답답하도록 b) 지루하도록 c) 질리도록 d) 심심하도록
- 10) 중학교 때부터 친했던 민수를 생일파티에 부르지 않았더니 그 다음날 문자가 왔어요. 문자만 읽어도 민수가 얼마나 느낄 수 있겠더라고요.
- a) 억울했는지 b) 서운했는지 c) 허전했는지 d) 쓸쓸했는지
- 11) 오랜만에 휴가를 내고, 고향에 부모님을 뵈러 갔어요. 부모님 댁에 열흘 정도 있으려고 했었지요. 처음에는 늦잠을 자고, 마음껏 TV를 보고, 부모님과 그동안 못했던 이야기들을 해서 아주 재미가 있었지만 3일째부터는 뻘뻘한 서울 생활이 익숙해서 그런지 할 것이 없어 너무 그래서 이를 더 있다가 결국 기차표를 사서 서울로 돌아왔어요.
- a) 질렸어요 b) 심심했어요 c) 속상했어요 d) 지루했어요
- 12) 폴(Paul)은 가수가 되는 것이 꿈이었기 때문에 매일 열심히 연습하고, 노력했지만 매번 오디션에 탈락해서
- a) 속상했다. b) 지루했다 c) 답답했다 d) 심심했다
- 13) 지금 다니는 회사는 다닌 지 일년이 되어가는데 일하는 것이 벌써 질리고 아침에 일어나는 것을 비롯하여 매사가 다
- a) 귀찮다 b) 아깝다 c) 심심하다 d) 지루하다
- 14) 대현이가 학교가 끝나고 태권도를 하러 갔을 때 동생이 집에서 놀다가 아버지가 아끼시는 그림 액자를 깼다. 아버지에게 야단을 맞을까 무서워진 대현의 동생 태곤이는 곧장 집을 나가서 친구들과 놀러 공원에 갔다. 얼마후 집으로 돌아온 대현이는 액자가 깨어진 것을 보고 청소를 했다. 이때 집으로 막 돌아온 아버지께서 대현이가 액자를 깬 것으로 오해하시고는 대현이를 야단치셨다. 대현이는 자신이 액자를 깬 것이 아닌데 야단을 맞은 것이 너무 방에 들어가 울었다.
- a) 억울해서 b) 민망해서 c) 부끄러워서 d) 허전해서



- 15) 영희는 미국의 명문 대학에 합격했지만 가족의 살림을 도와주어야 했기 때문에..... 유학을 가지 못했다.
a) 괴롭게도 b) 불쌍하게도 c) 답답하게도 d) 안타깝게도
- 16) 나는 한국어를 공부한 지 1년이 지났지만 한국어가 여전히 어렵다. 한국인들과 한국어로 대화할 때마다 말이 제대로 통하지 않아 죽겠다.
a) 질려 b) 답답해 c) 지루해 d) 심심해
- 17) 오랜만에 홍대에서 돌아다니다가 우연히 대학교 친구를 만나게 됐다. 카페에서 커피를 한잔하고 이것저것 이야기를 나누며 즐거운 시간을 보냈다. 하지만 친구가 먼저 가야해서 정말
a) 불쌍했다 b) 섭섭했다 c) 아쉬웠다 d) 허전했다
- 18) 세 시간째 계속되고 있는 토론은 발표자와 토론자들 사이에 반복되는 말싸움일 뿐이었다. 그들 중 누구도 토론을 진심으로 즐기는 것 같지 않았다.
a) 질리게 b) 지루하게 c) 심심하게 d) 귀찮게
- 19) 마야는 오랫동안 원하는 대학교에 입학하기 위해 열심히 공부했지만 합격하지 못해서 그동안 자신을 위해 최선을 다해주신 부모님의 얼굴을 보기가
a) 속상했다. b) 부끄러웠다. c) 민망했다. d) 창피했다.
- 20) 대학교에 입학할 때까지 공부만한 지수가 대학교에 들어가서 처음으로 화장을 한 얼굴은 조금
a) 어색했다 b) 서운했다 c) 괴로웠다 d) 뿌듯했다
- 21) 교통사고때문에 병원에 입원한 아내의 중요한 수술이 끝나기를 기다리고 있는 남편의 모습은 아주
a) 허전해 보였다. b) 쓸쓸해 보였다. c) 괴로워 보였다. d) 어색해 보였다.
- 22) 나는 대학교에서 4년동안 열심히 한국어를 공부해서 졸업한 후에 한국인을 만나면 유창하게 한국어로 말을 할 수 있게 되어 참
a) 서운하다 b) 심심하다 c) 허전하다 d) 뿌듯하다



B) 다음 내용과 단어를 맞추어 보세요.

1) 각 문단에 알맞은 단어를 맥락에 맞게 선택하십시오.

a	새로 산 책을 이틀째 읽고 있는데 작가가 사용한 언어도, 쓴 내용도 재미가 없다. 책이 너무 그래서 더 이상 읽고 싶지 않다.	☐	1	심심하다
b	내 옆 테이블에는 모두 오늘 처음 만난 사람들이 앉아 있었는데 분위기가 서먹서먹했고, 서로 얼굴만 보는 사람들이 매우 그랬다 .	☐	2	지루하다
c	지방 병원에서 일하기 시작한 의사는 환자도 없고, 할 수 있는 것도 많지 않아서 하루종일 의자에 앉아만 있는 기분 이 그렇다 .	☐	3	어색하다
d	메뉴는 매일 바뀌지만 맛은 똑같은 것 같은 학교식당에서 매일 점심, 저녁을 먹는 것이 매우 그렇다 .	☐	4	질리다

2) 각 문단에 알맞은 단어를 맥락에 맞게 선택하십시오.

a	입대한 후 처음으로 면회 시간에 여자친구를 본 용석이는 면회 시간이 너무 짧아서 여자친구와 더 이야기하지 못해서 기분이 그렇다 .	☐	1	아쉽다
b	90분 동안 열심히 달리고, 노력한 대한민국 축구선수들이 경기내내 소극적인 모습을 보인 상대팀을 이기지 못해서 매우 그렇다 .	☐	2	불쌍하다
c	신림의 좁은 옥탑방에서 8년 째 고시 준비를 하는 승권 씨의 모습은 누가 봐도 매우 그렇다 .	☐	3	아깝다
d	독일과의 경기에서 송흥민 선수가 시도한 멋진 슈트는 골대를 스쳐 지나갔다. 그렇게 멋진 슈트 골이 아닌 것이 매우 그렇다 .	☐	4	안타깝다



3) 각 문단에 알맞은 단어를 맥락에 맞게 선택하십시오.

a	나를 위하여 항상 열심히 일하시는 부모님께 형편없는 성적표를 보여 드리려니 고개조차 못 들겠고 너무 그렇다 .	☐	1	민망하다
b	수업이 5분 전이라서 급히 교실에 가는 길에 친구의 뒷모습이 보여서 장난을 쳤는데 알고 보니 다른 사람이었다. 당황해서 순간 아무 말도 못하고 멍하니 있다가 정신을 차리고 얼른 사과를 했는데도 매우 그랬다 .	☐	2	부끄럽다
c	처음으로 소개팅을 하게 된 영희 씨는 예쁘게 화장을 하고, 옷을 차려입고 소개팅 장소에 갔다. 소개팅을 하게 된 남자와 앉아 이야기를 나누는데 이런 상황이 처음이라 왠지 매우 그랬다 .	☐	3	창피하다

4) 각 문단에 알맞은 단어를 맥락에 맞게 선택하십시오.

a	미국에서 돌아오는 비행기에서 나는 머리가 너무 아파서 승무원에게 영어로 '두통약 좀 주세요'라고 백번 정도 계속 말을 했는데도 말을 못 알아듣는 승무원 때문에 매우 그랬다 .	☐	1	괴롭다
b	친구들과 밖에서 놀고 있는데 자꾸 회사 대표가 문자 메시지를 보내온다. 대답을 해야하는데 너무 그렇다 .	☐	2	답답하다
c	14살에 저지르지 않았던 죄 때문에 27년 동안 감옥에 들어가 있던 존 번(John Bunn)은 아무리 생각해도 그렇다 .	☐	3	귀찮다
d	심심한 철수가 간지럼을 심하게 타는 동생을 놀리려고 동생의 옆구리를 자꾸 건드리자 동생은 매우 그랬다 .	☐	4	속상하다
e	지난달에 취직한 신입사원은 열심히 일을 하려고 노력하지만 매번 실수를 해서 너무 그렇다 .	☐	5	억울하다



5) 각 문단에 알맞은 단어를 맥락에 맞게 선택하십시오.

a	철수는 회사에서 자기밖에 담배를 피우는 사람이 없기 때문에 매일 날씨도 추운데 밖에 나가서 혼자 그렇게 담배를 피운다.	☐	1	서운하다
b	10년 이상 같이 일한 김 팀장님이 다른 지점으로 파견되었다. 그동안 언제나 나를 도와준 김 팀장님이 다른 지점으로 가게 되었다는 소식 때문에 나는 기분이 하루종일 매우 그랬다 .	☐	2	섭섭하다
c	아내가 폐암으로 죽은 후 사는 것이 의미가 없어졌고, 인생이라는 것이 매우 그렇게 느껴진다.	☐	3	쓸쓸하다
d	집을 떠난 다음부터 아버지와 나 사이에는 거리감이 생겼다. 그래서 나는 의식적으로든 무의식적으로든 아버지와 나 사이에 더욱 벽을 쌓았다. 지금 생각하면 아버지께 너무 그렇게 한 것 같다.	☐	4	허전하다



C) 터키어를 한국어로 번역하십시오. (굵은 글씨로 표시 된 부분은 제시된 단어 중 하나를 선택하여 번역하십시오.)

불쌍하다	아깝다	안타깝다	갑갑하다	괴롭다	답답하다	속상하다
심심하다	지루하다	질리다	민망하다	부끄럽다	창피하다	

- 1) Ahmet ameliyathanenin önünde doktordan haber almak için meraklı ve canı **sıkılmış** bir şekilde bekliyordu.
- 2) Sürekli uygunsuz zamanda arayarak soru soran öğrenciler yüzünden çok canım **sıkıyor**.
- 3) Askerlik yaparken yemekler çok kötüydü. Her gün pilav yiyorduk. Pilav yemekten çok **sıkılmışım**.
- 4) Sewolho kazası sonrasında çocuklarının cesedinin denizden çıkarılmasını bekleyen ailelerin görüntüsü fazlasıyla **acıklıydı**.

불쌍하다	아깝다	안타깝다	갑갑하다	괴롭다	답답하다	속상하다
심심하다	지루하다	질리다	민망하다	부끄럽다	창피하다	

- 5) Ayağı kayan Betül insanların ona baktığını gördü ve çok **utandı**.
- 6) Okan sınavı kazanamadığını öğrendiğinde arkadaşlarının önünde ağlamaktan çok **utandı**.
- 7) Aylarca sabahlara kadar ders çalışan Ayşe, sınav sabahı merdivenlerden inerken düşerek kolunu kırdı ve sınava giremedi. Çok **yazık** olmuştı.
- 8) Küçük çocuk çok **utandığından** misafirlerin önüne çıkmak istemedi.
- 9) Bugün sabah 7'de uyandım ve kendime bir bardak kahve doldurdum. Biraz televizyon izledikten sonra dışarı çıktım. Tüm gün dolandım ve yapacak hiçbir şey bulamadım. **Sıkıntıdan** ölmek üzereydim.

불쌍하다	아깝다	안타깝다	갑갑하다	괴롭다	답답하다	속상하다
심심하다	지루하다	질리다	민망하다	부끄럽다	창피하다	

- 10) Dün arkadaşım ile yeni çıkan bir filme gitti. Film çok **sıkıcı** olduğu için dayanamayıp yarıda çıktık.
- 11) Diğer arkadaşlarım çalışırken hiçbir şey yapmamak çok canımı **sıktı** ve onlara yardım etmeye karar verdim.
- 12) İlk defa yurt dışına çıktığımda İtalya'ya gittim. İnsanlar İngilizce bilmiyordu. Kimseyle anlaşılamadığım için çok canımı **sıkıyordu**.
- 13) Korece yeterlilik sınavında 225 puanla 5. seviye alan öğrencinin 5 puanla 6. seviyeyi kaçırmış olması gerçekten çok **yazık** olmuştur.

D) 단어의 의미를 쓰고, 각 단어를 포함한 문장을 만드십시오.

1)	귀찮다	
2)	뿌듯하다	
3)	서운하다	
4)	어색하다	
5)	억울하다	

6)	허전하다	
7)	섭섭하다	
8)	쓸쓸하다	
9)	아쉽다	

[부록 2]

보람 있는 하루

철수는 아침 일찍 일어나서 식사를 하고 학교에 갔다. 오늘은 수업이 두 개가 있었다. 철수는 첫 번째 수업은 좋아하지만 두 번째 수업은 별로 좋아하지 않는다. 두 번째 수업은 내용이 재미가 없고, 수업 시간이 너무 길기 때문이다. 철수는 이 강의를 듣는 것이 시간이 아깝다고 생각한다.

드디어 수업이 끝났다. 버스를 타고 집에 가려고 했다. 버스를 탄 후에 이어폰을 끼고 핸드폰을 보고 있었다. 핸드폰을 보다가 고개를 들어 창밖을 봤는데 사람들이 정신없이 뛰고 있었다. 철수는 그 사람들을 보고 한숨을 쉬었다. '사람들이 일만 하느라 정신이 없다'라고 생각하면서 일만 하다가 죽는 인생이 안타깝다고 생각했다. 그리고 다시 핸드폰을 보았다. 버스를 타고 한참 간 후에 집에 도착했다.

철수는 대학교에 입학하기 전에 할아버지, 할머니, 부모님, 그리고 동생 두 명과 같이 살았다. 그래서 학교가 끝나고 아무도 없는 빈 집으로 돌아오면 항상 허전한 느낌이 들었다. 철수는 혼자 사는 것에 아직 익숙하지 않았다. TV를 켜고 채널을 돌리다가 뉴스를 보기로 했다. 예멘에서 전쟁 때문에 힘들어하는 아이들과 부모들의 불쌍한 모습을 보고 매우 슬펐다.

TV를 보다가 바람을 쐬러 밖에 나가서 1시간 정도 돌아다녔다. 집에 오는 길에서 옆집에 새로 이사 오는 사람들을 보고, 그 사람들을 도와주었다. 그리고 다시 집에 들어갔다. 철수는 다른 사람들을 도와주어서 기분이 아주 뿌듯했다. 그런 느낌은 잠을 잘 때까지 계속됐다. 오늘은 그 작은 행동으로 하루를 보람 있게 마무리했다.

A. 다음 질문에 대답하세요.

- 1) 철수는 아침에 일어나서 어디에 갔어요?
- 2) 철수는 두 번째 수업을 왜 좋아하지 않아요?
- 3) 철수는 TV에서 어떤 프로그램을 봤어요?
- 4) 철수는 밖에 왜 나갔어요?
- 5) 철수는 왜 뿌듯해요?

B. 맞으면 '맞다', 틀리면 '틀리다'에 ✓를 하세요.

	맞다	틀리다
• 철수는 첫 번째 강의가 시간이 아깝다고 생각해요.	☐	☐
• 철수는 책을 읽으면서 집에 돌아갔어요.	☐	☐
• 사람들이 밖에서 정신없이 뛰었어요.	☐	☐
• 철수는 입학한 후에 기숙사에서 살아요.	☐	☐
• 윗집에 새로운 사람들이 이사왔어요.	☐	☐

C. 여러분의 보람이 있는 날에 대해서 이야기해 보세요.

어휘 및 표현

보람이 있다:	안타깝다:
아깝다:	허전하다:
이어폰을 끼다:	채널을 돌리다:
고개를 들다:	불쌍하다:
정신이 없다:	바람을 쐬다:
한숨을 쉬다:	뿌듯하다:

Abstract

Study on Education of Korean Emotional Words for Turkish Learners

ESSIZ, DURSUN

In the process of language acquisition, the amount of vocabulary is very important in language development, and it is true that problems that occur during vocabulary acquisition have a negative effect on language development. Emotional expression vocabulary is one of the most difficult vocabularies in teaching and learning process. As the research on emotion develops and intercultural studies progress, it is verified that some of the emotional expression vocabularies in a certain cultural area don't exist in others. In the interlingual aspect, the number of studies on emotional expression vocabulary increased, and the conclusion that these vocabularies have cultural characteristics became a dominant view. In other words, it is difficult to understand the emotional expression words of a certain culture in other cultures, so it should be approached specifically.

The purpose of this study is to find a vocabulary education method that applies contextual characteristics of emotional expression vocabulary in order to approach Korean emotional expression vocabulary in a new way other than general teaching and learning method because it has such characteristics from Turkish speakers' perspectives.

Therefore, in order to conduct this study on Turkish Korean learners, I selected some Korean emotional expression vocabularies that Turkish learners have problems of teaching and learning in chapter II. In this stage, the words for the first list was selected by comparing the list of basic Korean emotional expression words with the list of Korean language learning from the National Institute of Korean Studies. And then, hierarchy of difficulty levels was applied for listing the words that Turkish learners may have problems among the selected vocabularies. 22 words of emotional expression are selected as a secondary list from the vocabularies divided into three levels (low, middle, high). The selected 22 words are from the middle and high level. The vocabulary of middle level is the words of emotional expression vocabulary in the category of differentiation for Turkish learners and the vocabulary of high level is the words of emotional expression vocabulary in the new category that there is no corresponding vocabulary in Turkish.

Thus a few series of tests are necessary to evaluate the recent situation of receptive and productive vocabulary of Turkish learners, properties of contextual situation of emotional vocabulary were identified in order to manage a proper test. This analysis was based on written corpuses of Sejong and 22 emotion words are listed based by analyzing contextual contexts as content and object elements. 'Contextualized multi-type test' and 'Context matching test' were conducted to measure understanding of the learners. 'Context translation test' and 'Context composition test' were conducted to measure usage of the learners. I sought a method of teaching Korean emotional expression vocabulary for Turkish learners based on the results

came out of these tests

The test was conducted by 150 students of 'Korean Language and Literature' at A, E, I University which has regular Korean language education curriculums in Turkey to examine understanding and using of emotional vocabulary of Turkish learners in chapter III. The test results were described by questions or learners' independent variables according to contextual characteristics. The information obtained from the learners was stored in Microsoft Excel and analyzed by IBM SPSS 25. The pattern of understanding and using of Korean emotional vocabulary were presented based on the results of this analysis. After describing understanding and using patterns by item and independent variable, the results of each category and aspect were described by cross-analyzing emotional expression vocabularies in differentiation and new category and understanding and using by each category. As a result, it was verified that Turkish learners have difficulty in understanding the vocabulary of differentiation category among Korean emotional expression words and also have difficulty in using vocabulary of new category.

The teaching method of emotional expression vocabulary using contextual context was prepared in chapter IV to solve the problems. The contextual characteristics of each word of emotional expression from chapter II. were summarized into educational contents and the educational model was sought by O-H-E method. Then, the effect verification of the teaching method was conducted by 30 students (15 experimental group - 15 control group) of Korean language literature at university in Turkey. Therefore, this study objectively verified that it is an

effective situational context-based emotional expression vocabulary education method that can be applied in the actual education field. Finally, the main results of this study were summarized and suggested in the chapter V.

This study is meaningful in that it revealed the semantic and contextual characteristics of Korean emotional expression vocabulary for Turkish learners, and suggested an effective method of teaching the vocabulary, and verified the effect.

Key words: Emotional Vocabulary, Vocabulary Education, Situational Context, O-H-E Model, I-I-I Model, Context Analysis, Contrast Analysis, Turkish Learners,

Student Number: 2015-31362