

석사학위논문대체실적

비원어민 한국어 교사의 실시간
온라인 수업 분석 연구
- 베트남인 교사의 문법 수업을 대상으로 -

2024년

한 성 대 학 교 대 학 원

한 국 어 문 학 과

한 국 어 교 육 전 공

트

영

석사학위논문대체실적
지도교수 노정은

비원어민 한국어 교사의 실시간 온라인 수업 분석 연구

— 베트남인 교사의 문법 수업을 대상으로 —

Analysis of virtual classes by non-native korean
language teachers

2023년 12월 일

한 성 대 학 교 대 학 원

한 국 어 문 학 과

한 국 어 교 육 전 공

트

영

석사학위논문대체실적
지도교수 노정은

비원어민 한국어 교사의 실시간 온라인 수업 분석 연구

— 베트남인 교사 문법 수업 대상으로 —

Analysis of virtual classes by non-native korean
language teachers

위 논문을 문학 석사학위 논문대체실적으로 제출함

2023년 12월 일

한 성 대 학 교 대 학 원

한 국 어 문 학 과

한 국 어 교 육 전 공

트

영

트영의 문학 석사학위 논문대체실적을 인준함

2023년 12월 일

심사위원장 이은희 (인)

심 사 위 원 김윤주 (인)

심 사 위 원 노정은 (인)

국 문 초 록

비원어민 한국어 교사의 실시간 온라인 수업 분석 연구 -베트남인 교사의 문법 수업을 대상으로-

한 성 대 학 교 대 학 원
한 국 어 문 학 과
한 국 어 교 육 전 공
트 영

코로나 발생 후에 실시간 온라인 교육 유형을 교사와 학습자에게 점점 익숙해졌다. 이에 따라 실시간 온라인 교수 수가 늘고 있다. 한국인 교사뿐만 아니라 베트남인 비원어민 교사 수가 늘어지고 있다. 본 연구에는 베트남인 비원어민 교사들은 실시간 온라인 수업 상에서 비원어민 교사로서 수업 내용을 전달하는 방법, 실시간 온라인 수업을 어떻게 이루어지고 있는지, 온라인 수업 상에 상호작용을 어떻게 진행하는지, 온라인 수업을 위하여 교안을 어떻게 작성하는지에 대한 분석한다. 본 연구는 2023년 3월에 5명 대상으로 실시간 온라인 수업을 진행하고 녹화한 후 수집된 자료를 분석한다. 분석 결과 바탕으로 베트남인 비원어민 교사 특징을 정리한다.

I 장에서는 코로나 19로 인한 전통적 교육 방식의 중단으로 시작된 원격 교육의 부상과 이에 따라 한국어 교육 분야에서의 새로운 도전에 대한 필요성을 강조하였습니다. 특히, 비원어민 베트남인 교사들이 한국어 학습 대상자를 대상으로 하는 온라인 교육을 시작하면서 이 분야의 연구가 더욱 필요하다는 것을 제시했습니다. 본 연구는 실시간 온라인 수업에 대한 학습자 및 교사의 인식, 상호작용, 그리고 비원어민 베트남인 한국어 교사에 대한 깊이 있는 연구를 통해 이러한 필요성에 부응할 것입니다.

II 장에서는 비원어민 교사의 특징과 수업 특성을 조사하고, 온라인 수업의 특징과 상호작용에 대한 조사를 실시하며, 이와 관련된 수업 분석에 대한 다양한 연구 내용을 검토했습니다.

III 장에서는 베트남 출신 비원어민 교사 5명을 대상으로 한 실시간 온라인 문법 수업의 진행 과정을 상세히 제시했습니다. 이 연구의 대상은 한국어 교육 전공자로서 학부 또는 대학원 교사이며, 온라인 교육 경력이 3년 이하입니다. 각 교사는 두 개의 문법 수업 교안을 작성하고, 수업 자료(PPT)를 스스로 준비했습니다. 또한, 수업을 진행하고 이를 녹화한 후 해당 녹화 자료를 수집하고 분석하였습니다.

IV 장에서의 분석 결과를 토대로 본 연구의 제한점을 상세히 제시하여야 합니다. 이를 통해 연구 한계를 명확히 이해할 수 있도록 자세한 내용을 작성해 보겠습니다.

【주요어】 베트남인 비원어민 교사, 실시간 온라인 수업, 비원어민 교사.

목 차

I. 서 론	1
1.1 연구의 필요성 및 목적	1
1.2 선행연구 검토	3
II. 이론적 배경	9
2.1 비원어민 교사 특징	9
2.2 온라인 수업 및 온라인 수업 상호작용	41
2.2.1 온라인 수업 특징	4
2.2.2 온라인 수업의 상호작용	7
2.3 수업 분석	2
III. 분석 기준 및 연구 방법	25
3.1 분석 대상 및 연구 방법	2
3.2 분석 기준	20
IV. 베트남인 교사 온라인 한국어 강의 분석 결과	34
4.1 비원어민 교원 수업 분석 결과	4
4.2 온라인 수업 분석 결과	3
4.3 상호작용 분석 결과	2
4.4 교안 단계 분석 결과	45
V. 결 론	68
참 고 문 헌	71
ABSTRACT	75

표 목 차

[표 2-1] Medgyes(1994) 제시된 원어민 교사와 비원어민 교사의 차이점	10
[표 2-2] 온라인 상황에서의 상호작용 유형	12
[표 3-1] 교사의 기본 정보	62
[표 3-2] 실시간 온라인 수업의 기본 정보	27
[표 3-3] 분석 기준	2
[표 4-1] 문법 수업에 베트남어 및 한국어 사용 빈도	34
[표 4-2] 단계별 베트남어 및 한국어 사용 빈도	35
[표 4-3] 수업의 분위기를 유지하기 위한 상호작용 빈도	36
[표 4-4] 베트남인 비원어민 교사 사용한 자료	37
[표 4-5] 시각 자료 사용 빈도	83
[표 4-6] 실시간 온라인 수업 시 카메라 이용 분석 결과	39
[표 4-7] 플랫폼 제공 펜 사용 기능 사용 빈도	40
[표 4-8] 플랫폼 제공 채팅 기능 사용 빈도	4
[표 4-9] 플랫폼 제공 회의 기능 사용 빈도	11
[표 4-10] 온라인 수업 상에 상호작용 빈도	41
[표 4-11] 교사-학습자 간의 상호작용 빈도	43
[표 4-12] 학습자-학습자 간의 상호작용 빈도	44
[표 4-13] 교안의 ‘도입 단계’ 분석 결과	45
[표 4-14] 의미 설명 분석 결과	47
[표 4-15] 형태 설명 분석 결과	50
[표 4-16] 예문의 난이도 분석 결과	51
[표 4-17] 기계적 연습 분석 결과	52
[표 4-18] 유의적 연습 분석 결과	53
[표 4-19] 연습의 양에 대한 분석결과	54
[표 4-20] 문법을 사용하는 과제를 제공하기에 대한 분석 결과	58
[표 4-21] 문법을 잘 사용하는지에 대한 분석 결과	62
[표 4-22] 유도하는 과제를 제공하기에 대한 분석 결과	62

[표 4-23] 주요 내용 정리 분석 결과	63
[표 4-24] 학습자 성취도 확인 분석 결과	64

I. 서론

1.1 연구의 필요성 및 목적

코로나 19 발생 후 전통적인 교육 방식이 일시적으로 중단되면서, 원격 교육이라는 새로운 교육 방식이 시작되었다. 과학 기술은 점점 더 발전하고 있으며, 인터넷은 어디에나 보급되어 있어, 지금은 거의 모든 사람이 인터넷을 사용할 수 있는 시대가 되었기에 원격 교육이 가능한 일이었다. 원격 교육은 공간과 시간의 제약을 갖지 않고, 학습자들은 능동적으로 자신에게 맞는 일정을 선택할 수 있으며, 교사들도 기존에 접근하기 어려웠던 학습자에게 손쉽게 접근할 수 있는 교육 방식이다.

베트남 현지에는 많은 한국의 대기업과 중소기업이 들어와 있는 데다가 한류의 영향을 받아 오래 전부터 한국어를 배우고 싶어 하는 학습자 수가 해마다 증가하고 있다. 지금까지도 베트남인 학습자의 한국어 학습의 요구는 여전히 크다고 볼 수 있다. 2019년까지 한국어 전공이 있는 대학교는 29개, 게다가 한국어 전공 학생은 9천 6백 명에서 1년 만에 또 1만 6천 명으로 증가하였다.¹⁾ 또 현재 베트남에는 세종학당은 총 23개의 교육 기관이 있다. 주로 하노이, 하이퐁, 호치민, 다낭, 간토로 분포되어 있다.²⁾

원격 교육 방식이 등장하기 전의 학습자들은 전통적인 교육 방식에 의존할 수밖에 없었다. 하지만 이러한 전통적인 교육 기관은 교육 비용이 높고, 가격에 비해 수업의 질이 따라가지 못한 경우가 있었다. 또한 전통적인 교육 기관은 거의 큰 도시에만 분포하고 있고, 작은 도시에는 아직 없었으므

1) Tiếng Hàn đang trở thành ngôn ngữ 'hot' hơn bao giờ hết tại Việt Nam, Tác giả 응웬티탐, số ra ngày 04.11.2019. <https://m.vn.ajunews.com/view/20191104145655700>

2) Nhu cầu học tiếng Hàn Quốc đang tăng mạnh trên toàn thế giới, tác giả Khánh Vân (TTXVN/Vietnam+), số ra ngày 14.02.2023, https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.vietnamplus.vn/nhu-cau-hoc-tieng-han-quoc-dang-tang-manh-tren-toan-the-gioi/845896.amp&ved=2ahUKEwjN-MmCzKv_AhWGZd4KHYFsACcQFnoECAoQAAQ&usg=AOvVaw0cZKy9HK8mI4JBNAdfwQ3k

로 지방의 소도시에서 사는 사람들은 전통적인 교육 방식의 혜택을 볼 수가 없었다. 따라서 전통적인 교육 방식에 접근하기 어려운 학습자들이 원격 교육을 선호하는 것은 당연한 일이었다.

원격 교육 방식이 등장한 후, 베트남 현지에서 있는 학습자나 한국에 유학하러 온 유학생들에게 원격 교육 방식이 전파되었다. 이 원격 교육은 장소의 제한이 없었으므로 베트남에서도 한국에서도, 어디에서건 원격으로 한국어를 배울 수 있게 된 것이다. 한국에서 유학하고 있는 학생들도 한국어를 잘 못하는 학습자의 경우 원격 교육을 이용하게 되었다. 한국어를 먼저 익힌 베트남인 학습자가 이러한 점을 인식하고 수많은 베트남인 학습자에게 한국어를 가르치기 시작하였다. 한국어를 가르치는 유학생 중에는 외국어로서의 한국어 교육 전공으로 재학생 또는 졸업생의 비율이 높다. 이들은 모두 예비교사가 될 것으로 보인다. 예비교사의 공통점은 학부나 대학원 과정을 이수하였고, 한국어가 능수능란하며, 교육 기관을 통해 한국어 교육 과정을 이수하였다는 점이다. 하지만, 학습자들을 실제 가르쳐 본 경험이 부족하다는 단점이 있다. 원격 교육 방식을 통해 교육 실력을 향상시키는 것은 예비교사들에게 좋은 기회가 된다.

베트남인 예비교사는 원격 교육을 통해 실시간 온라인 수업을 한다. 외국어로 의사소통을 할 수 있기 때문에 실시간 온라인 수업은 인기가 많다. 따라서 베트남인 예비교사가 운영하는 한국어 수업은 앞으로도 계속 증가할 것으로 보인다. 현재 다른 국가의 비영어권 교사에 관한 연구가 종종 있지만, 베트남인 비영어권 교사에 관한 연구는 그리 많지가 않다. 베트남인 비영어권에 관련된 연구의 주제는 주로 문법, 어말어미, 어순 등이 있으며, 대부분의 연구는 베트남인 학습자를 대상으로 연구되고 있다. 베트남인 비영어권 한국어 교사의 실시간 온라인 수업에 관련된 연구가 거의 없다. 따라서 베트남인 비영어권 한국어 교사를 대상으로 한 연구가 필요하다고 생각된다.

본 연구는 이와 같은 필요성에 따라, 비영어권 베트남인 한국어 교사가 실시간 온라인 수업을 운영한 것에 대해 수업 과정을 분석하고, 비영어권 베트남인 한국어 교사의 수업 운영에 대한 장점을 부각시키고, 단점은 보완

하여 효율적인 수업이 이루어질 수 있도록 하였다.

1.2 선행 연구 검토

온라인 교육과 관련한 연구는 전부터 종종 있어왔지만, 코로나 19 발생한 후, 실시간 온라인 교육 방법을 시작하면서 실시간 온라인 교육에 관한 연구가 급속하게 많아졌다.

본 연구는 실시간 온라인 수업에 대한 연구를 목적으로 하며, 선행 연구를 바탕으로 실시간 온라인 수업과 관련된 학습자 및 교사의 인식, 실시간 온라인 수업 상에 상호작용, 실시간 온라인 수업 프로그램 개발, 실시간 온라인 수업 상에 학습자의 기능 개발, 실시간 온라인 수업의 만족도, 비원어민 교사에 대한 학습자의 인식 측면으로 나누어 살펴보고자 한다.

실시간 온라인 수업의 학습자 및 교사의 인식 관련 주제는 박선희, 이예나(2020), 한송이, 이가영(2020), 조옥이 (2022)의 연구 등이 있다. 박선희, 이예나(2020)는 한국어 교사들의 실시간 원격 수업에 대한 인식을 '수업 환경 변화에 대한 인식'과 '실시간 원격 수업의 효용성에 대한 인식' 두 측면으로 세분화하여 조사했습니다. 설문조사 결과, 모든 영역에서 한국어 교사의 경력에 따른 인식 차이가 거의 없었으며, 실시간 원격 한국어 수업에 대한 일관된 인식이 확인되었습니다.

한송이, 이가영(2020)은 실시간 온라인 교육에 대한 교수자 인식을 밝히기 위하여 61명의 교사를 대상으로 연구하였다. 연구 결과는 교수자의 실시간 온라인 수업에 대한 수준이 초급 정도이고, 경험도 부족하며 프로그램의 기능도 잘 모른다는 점이다. 실시간 온라인 수업의 장점은 교사-학습자 및 학습자-학습자 간의 상호작용이 필요한 토론, 실습, 면담 형태의 수업에 효과적이다. 즉, 교수자와 학습자 간 상호작용이 필요할 경우 실시간 온라인 수업이 효과적이고, 상호작용이 필요하지 않은 수업은 비실시간 수업이 효과적이라고 밝혔다. 실시간 온라인 수업을 운영할 경우에는 조교나 학생이 있어야 즉각적인 미디어 활용을 하거나, 학습자에게 도움을 제공할 수 있다고 밝혔다.

조옥이(2022)는 교수자와 학습자 대상의 인식조사를 통해 지난 1년 반 동안의 실시간 화상 한국어 수업 현황을 조사하였으며, 분석된 문제점과 교수자, 학습자의 요구사항을 고려하여 실시간 화상 한국어 교육의 효율성을 높이기 위한 제안을 하였습니다. 그러나 실시간 화상 한국어 교육의 콘텐츠 개발이나 시험 평가 시스템 개발 등의 내용은 아직 다루지 못하고 있다.

실시간 온라인 수업의 상호 작용의 측면에는 민경아, 박서옥(2020), 양혜윤(2021), 박우빈(2022)의 연구가 있다. 민경아, 박서옥(2020)은 실시간 원격 화상 강의의 상호작용 분석 기준을 설정하면서 해당 강의를 경험한 학습자들을 대상으로 설문조사를 진행하여, 학습자들이 실시간 원격 화상 강의에서의 상호작용에 대한 인식을 조사하였습니다. 또한 실시간 원격 화상 강의에서의 상호작용 현황과 문제점을 조사한 뒤, 이를 바탕으로 개선 방향을 제안하였습니다.

양혜윤(2021)은 비대면 실시간 화상 한국어 수업에서 발생하는 의사소통 문제의 양상과 이에 따른 교사 및 학습자의 해결 전략, 그리고 대면 수업에서의 의사소통 문제와 차이 나타나는 특징적인 측면을 살펴보았습니다. 이것은 세종학당의 특정 수업을 사례로 삼아 분석했기 때문에, 이 결과를 다른 비대면 실시간 한국어 수업에 일반화하여 적용할 수 없다는 점을 주의해야 합니다. 즉, 비대면 실시간 화상 수업을 직접 녹화한 영상이 아니라, 세종학당에서 공개한 수업 녹화 영상을 분석 자료로 삼고 있다. 따라서 수업 참여자, 즉 교사 및 학습자에 대한 이해가 부족하여, 연구자의 주관에 따라 의사소통 문제와 그 원인을 선택하고 해석한 가능성을 배제할 수 없으며, 미처 빠뜨린 의사소통 문제가 존재할 가능성도 배제할 수 없습니다. 발견한 문제에 대한 제안된 해결 전략이 실제로 적용되지 않아 효과를 확인할 수 없다는 점을 언급했습니다. 조사에서 교사와 학습자 간 대화에만 초점을 두어, 학습자와 학습자 간 상호작용이나 학습자와 내용 간 상호작용 등 비대면 실시간 화상 한국어 수업에서 나타날 수 있는 다양한 종류의 상호작용을 충분히 살펴보지 못했습니다.

박우빈(2022)은 실시간 원격 화상 플랫폼을 활용한 한국어 수업에서의 교사와 학습자 간, 학습자와 학습자 간 상호작용 양상을 FLint 분석법을 사

용하여 분석하였다. 실시간 원격 화상 한국어 수업에서 나타나는 상호작용의 양상을 빈도와 백분을 분석, 빈도 행렬표 분석, 지수 산출 분석을 사용하여 분석하고, 기관별 및 수업별 상호작용 양상을 비교하고, 이상적 상호작용 양상을 제시하였다. 또는 대상 수업에 참여했던 학습자들을 대상으로 상호작용 인식과 수업 만족도를 파악하고자 설문조사를 실시하였다. 교육 기관, 교사 및 학습자의 개별적인 성질에 따라, 수업에서 관찰되는 상호작용의 양상이 상이하게 나타날 수 있으며, 본 연구에서 이러한 제약을 극복할 수 있을 만큼의 표본 집단을 실험 대상으로 하지 못했다는 것을 한계점으로 꼽힐 수 있을 것이다. 교실에서 이루어지는 대면 한국어 수업과 실시간 원격 화상 한국어 수업의 상호작용, 양상에 관한 비교를 통해 기존의 수업 환경과 교수·학습 방법의 차이와 특이점에 대한 논의도 필요할 것으로 판단되지만, 현재 COVID-19의 팬데믹 상황으로 인해 대면 수업이 전면적으로 불가함으로 인해, 해당 연구는 현실적으로 많은 어려움이 따른다는 아쉬움이 남는다.

실시간 온라인 수업 프로그램 개발에 관련 연구는 최은지·한하림·서정민(2018)은 실시간 원격 화상 한국어 수업 프로그램을 개발하기 위한 학습자 대상의 면담 결과를 살펴보았다. 이를 바탕으로 실시간 원격 화상 한국어 교육과정 개발의 방향성을 '목표 설정', '교육내용 선정', '교육방법 및 교수 전략의 고안', '상호작용의 활성화'라는 교육과정 개발 주요 단계로 나누어 살펴보았습니다.

실시간 온라인 수업 상에 학습자의 기능 개발 영역에 관련 연구는 쓰기 수업 서효원(2020), 이승희(2021), 발음 수업 김하성(2022), 문법 수업 김선주(2022)의 연구가 있다. 쓰기 측면에서 서효원(2020)은 비대면 실시간 온라인 교육 상황에서의 한국어 쓰기 교육에서 교수자와 학습자, 학습 구성원 간 상호작용의 부족을 문제로 지적하였으며, 이를 극복하기 위해 모형을 제시하고, 반성적 사고를 기반으로 하는 반성적 쓰기를 통해 활용 가능한 교육 방안을 제안하였습니다. 그리고 이때 활용 가능한 강의용 클라이언트와 유용한 도구의 운영 방법에 대해서도 함께 살펴보았어요. 그러나 실제 실험을 통해 교육적 효과를 입증하지 못한 점과 실험을 통한 교육적 효과와 실감성

에 대한 논의, 그리고 학습자 만족도를 보완해야 할 필요가 있습니다.

이승희(2021)는 비대면 한국어 쓰기 수업의 문제점을 인지하고, 설문 및 심층 면담을 통해 비대면 한국어 쓰기 지도 방안을 제시하는 것이 목표였습니다. 설문을 통해 60명의 비대면 한국어 쓰기 교육 경험이 있는 교수자들의 교수 현황을 파악했습니다. 그 후 추가로 7명의 교수자를 선정하여 9개의 문항에 대해 심층 면담을 진행했습니다. 이 과정에서 비대면 한국어 쓰기 수업에 대한 부정적인 시각이 많이 나타났습니다. 연구에서 제시한 교수 모형과 교수 방법을 현장 수업에 적용하지 못해 그 효과를 증명하지 못한 점을 한계로 언급합니다.

발음 측면에 김하성(2022)은 실시간 원격 한국어 발음 교육에서 실용적이고 효과적인 교수 방안을 논의하고자 했습니다. 발음 수업에 영향을 미치는 요소로 '교사의 입 모양 선명도', '교사의 입 모양 제시 각도', '학습자 개별 오류 수정(피드백) 여부'를 고려하고, 특정 학습자 및 발음 오류를 선정한 뒤, 수업 사례를 통해 학습자들의 발음 오류를 분석했습니다.

문법 수업에 관련 연구는 김선주(2022)는 실시간 원격 화상 교육에서 기존의 강의 방식으로 진행한 문법 수업에서 초급 학습자가 부정확한 문법 사용으로 인해 과제 해결 과정에서 어려움을 겪는 것을 확인했습니다. 더 나아가, 이러한 어려움이 실제 생활에서도 원활한 의사소통을 방해하는 문제로 이어진다는 사실을 확인했습니다. 이에 따라 실시간 원격 화상 교육에서 기존의 강의 방식에 대한 문제를 해결하기 위해 플립러닝 기반의 초급 문법 수업 모형을 설계하고, 이를 실제 수업에 적용하여 제시한 가설을 검증했습니다.

실시간 온라인 수업을 몇 년간에 계속 이루어져 있기 때문에 실시간 온라인 수업에 대한 만족도 조사 주제가 종종 있다. 최정선, 권미경, 최은경(2020)은 실시간 온라인 학습에 참여한 한국어 학습자들의 학습에 대한 기대도, 만족도, 선호도, 그리고 Webex 프로그램, 학습기기, 수업 진행에 대한 인식, 학습자의 적극성 등을 분석하였습니다. 그러나 실시간 온라인 학습에 대하여 좀 더 면밀하게 분석하기 위해서는 다음과 같은 한계점을 보완할 필요가 있다. 먼저 실시간 온라인 학습에 참여한 학습자들의 다양하고 풍부

한 개별 의견을 수집하기 위해서는 설문조사로는 얻기 어려운 구체적이고 심층적인 의견을 얻기 위해 실시간 온라인 학습에 대한 인식과 만족도에 대한 심층 인터뷰가 필요합니다. 또한, 실시간 온라인 학습 시스템을 활용한 수업에 대한 학습자의 인식과 만족도를 연구하는 것이 필요합니다. 이에 더하여 대학 부설 한국어 교육기관의 학습자뿐만 아니라, 학부 외국인 유학생 전용 한국어 수업을 포함한 다양한 온라인 학습 수요자에 대한 비교 연구가 필요합니다.

wen jing (2021)는 중국 유학생 대상으로 실시간 온라인 한국어 수업에 대한 만족도를 실증적으로 규명하면서, 이의 만족도 고취를 위한 방안 모색에 필요한 기초자료를 제공하였다. 전례 없는 온라인 교육이 활성화되고 있는 현시점에서 실시간 온라인 교육을 수행하고 있는 중국 유학생을 대상으로 이들이 인식하는 온라인 교육 환경, 온라인 교육 경험, 온라인 교육의 만족도를 실증적으로 규명함으로써, 앞으로 더욱 활성화될 수밖에 없는 온라인 교육의 효율적인 방향을 제시하는 데 도움이 될 것이다. 제한점은 중국 유학생의 숙달도나 학습 기간이 상이한 집단에 따라서 온라인 한국어 프로그램에 대한 만족도가 상이할 수 있다는 점이다.

비 원어민 한국어 교사에 관한 학습자의 인식 연구를 위해 프라스키니 니콜라(2010)는 중국인 학습자 28명을 대상으로 다음과 같은 교수 영역을 살펴보았다. 언어 가능 영역, 문법과 발음 교육 영역, 지식과 능력 영역, 수업 현장 영역, 그리고 한국어 원어민 교사와 비원어민 교사의 차이점이 드러나지 않는 협동 교수 영역 등이다. 연구 결과, 듣기 말하기 교육에서 원어민 교사를 선호하고, 말하기 문법 교육에 비원어민 교사를 선호한 것으로 드러났다. 한국어와 한국 문화에 대한 지식과 교사로서의 능력 측면에서 원어민 교사가 더 우수하다고 인식하는 것이었다. 하지만 수업 현장 측면에서 비원어민 교사가 큰 장점을 가지고 있는 것이 사실이다. 그러므로 원어민 교사든, 비원어민 교사든, 모두 학습자를 위해서는 반드시 필요하다는 점을 인식하고, 이들을 전략적으로 배치하는 것이 효과적이다. 수업 흥미를 위해 원어민 교사를 활용하고, 학습 전략을 위해 비원어민 교사를 활용하여 협동 교수를 실시한다면 매우 긍정적인 효과가 나타날 수 있다고 인식하였

다.

실시간 온라인 수업에 관련 연구는 많이 이루어지고 있으며, 앞으로도 더 다양한 연구가 있을 예정이지만, 지금까지 연구 대상은 주요 학습자를 대상으로 한 연구에 머무르고 있다. 현재 비원어민 교사 또는 비원어민 예비교사는 온라인 수업을 운영하고 있으므로, 이 대상에 관한 연구가 있어야 한다. 다른 비원어민 한국어 교사를 대상으로 하는 연구가 있지만, 베트남인 비원어민 한국어 교사에 관련한 연구는 아직도 찾기가 어렵다. 베트남인 비원어민 교사를 대상으로 연구를 진행할 필요가 있다고 보인다.

II. 이론적 배경

2.1 비원어민 교사

외국어를 학습할 때 원어민 교사들로부터 학습하는 것이 더 나은가, 아니면 비원어민 교사들로부터 학습하는 것이 더 나은가? 이 질문은 전부터 이견이 존재하고 있다. 우선, 원어민 교사 및 비원어민 교사는 누구지 살펴보고자 한다. Medgyes(1994)는 원어민 영어 교사는 영어를 모국어로 사용하는 교사를 말하며, 비원어민 영어 교사는 영어가 제2 언어이거나 외국어인 경우라고 말했다³⁾. Medgyes는 원어민 한국어 교사는 한국에서 태어나, 한국에서 성장하며 한국의 교육과정에 따라 초·중·고등학교 다녔고, 전부 한국어를 모국어로 사용한 사람이라고 정의한다. 게다가 부모 또는 본인이 한국 국적을 소유하고 있고, 한국인들과 의사소통 측면에 장애 없이 편하게 사고하고 표현할 수 있는 사람이라고 말한다. 반면에 비원어민 교사는 다른 국가에서 태어나고 성장한 사람이며, 한국 국적은 소유하지 않고 한국어를 모국어로 사용하지 않는 사람이다.

본 연구는 베트남인 비원어민 대상으로 연구한다. Medgyes가 제시한 비원어민 교사에 대한 정의에 따라, 베트남인 비원어민 교사는 베트남에서 태어나고 성장하며, 초·중·고등학교 또는 대학교 교육과정은 베트남어로 습득하고, 베트남 국적을 소유한 사람이며, 제1 언어는 베트남어를 사용한 사람이라고 정의한다.

Medgyes(1994)가 제시한 원어민 교사와 비원어민 교사의 차이점은 다음과 같다.

3) 신은경 (2013) 중국인 비원어민 교사의 내용교수지식(PCK) 특징 연구, p.131(재인용)을 참고하여 비원어민 한국어 교사에 대해 기술하였다.

[표 2-1] Medgyes(1994) 제시된 원어민 교사와 비원어민 교사의 차이점⁴⁾

태도	원어민 영어 교사	비원어민 영어 교사
영어 사용 여부	-영어 말하기를 잘함 -실제 언어를 사용 -자신감 있게 영어를 사용	-영어 말하기를 잘하지 못함 -‘학문적’ 언어의 사용 -덜 자신감 있게 영어를 사용
일반적 태도	-좀 더 유동적인 방식을 채택 -좀 더 혁신적임 -감정이입이 덜함 -지각된 요구를 수렴함 - 먼 곳에서 가져온 기대를 가짐 -격식을 차리지 않음 -덜 위임함	-안내되어진 방식을 채택 -조심성 있음 -감정이입이 됨 -실제적인 요구를 수렴함 -현실적인 기대를 가짐 -엄격함 -더욱 위임함
언어 교수자 로서의 태도	-통찰력이 떨어짐 -집중요소: 유창성, 의미, 언어사 용, 구두 학습, 일상적 언어 사 용역 -맥락 안에서의 교수 -자유로운 활동의 선호 -다양한 교수 자료의 사용 -오류에 대한 용인 -적은 양의 테스트 계획 -제1언어를 거의 사용하지 않음 -번역을 거의 하지 않음 -적은 양의 과제	-더욱 통찰력이 있음 -집중요소: 정확성, 형식, 문법규 칙, 인쇄된 단어, -형식적 언어 사용역 -고립된 곳에서의 교수 -통제된 활동의 선호 -하나의 교과서 사용 -오류에 대한 교정/처벌 -많은 양의 테스트 계획 -제1언어의 사용 -번역을 사용 -많은 양의 과제
문화에 대 한 정 보 제 공 여부	- 문화적인 정보의 제공	-문화적인 정보의 제공이 덜함

4) 신은경 (2013) 중국인 비원어민 교사의 내용교수지식(PCK) 특징 연구, p.131(재인용)

위 표를 보면 Medgyes는 비원어민 교사와 원어민 교사의 차이점에 대하여 영어의 사용, 일반적인 태도, 언어 교수 태도, 교수 문화에 대한 태도와 같이 네 부분으로 분리하고, 각 부분마다 차이를 제시하였다. 비원어민 교사는 원어민 교사보다 언어 사용 능력이 약한 편이다. 이로 인해 언어 사용 시, 매우 조심성을 가지고 있다고 보았다. 원어민 교사와 비원어민 교사가 집중 요소도 다르다. 원어민 교사는 의미를 설명하는 것에 집중한 반면, 비원어민 교사는 형태를 설명하는 것에 집중하기 때문에 과제나 테스트를 많이 한다. 원어민 교사와 비원어민 교사의 또 다른 차이는 문화에 대한 정보 제공에 관한 것이다. 비원어민 교사는 그 나라의 국민 아니기 때문에 원어민 교사보다 학습자에게 그 나라의 문화 정보를 제공이 쉽지가 않다.

비원어민 교사는 동일 언어적, 문화적 배경을 가지고 있는 학습자에게 모국어로 한국어를 설명할 수 있다는 것이 가장 큰 장점으로 보인다. 동일 언어를 사용해서 다른 언어를 설명하는 방식은, 다른 언어를 사용해서 다른 언어를 설명하는 방식보다 어렵다는 점을 인식하고 있다 (프라스키니 나콜라, 2010). 또는 그러므로 학습자의 모국어 사용을 통해 교육을 하는 것이 학습자의 이해를 도울 수 있어 긍정적 효과도 크다고 할 수 있다 (신은경, 2015). 또한 학습자가 교사를 선택할 때 가장 중요한 자질은 ‘이해하기 쉬운 설명과’ 수업 운영 능력’이었다 (이경희, 2012).

반면에 가르치고자 하는 목표어는 비원어민 교사의 모국어가 아니기 때문에, 스스로 불안한 감정이 들 수밖에 없다. 이러한 상황의 예로는 ‘수업하다가 모르는 단어, 숙어나 표현, 문법 등이 나올 때’라는 응답이 가장 많았고, 그다음에는 학생들의 반응이 좋지 않거나, 학생들이 집중하지 않고, 설명을 제대로 이해하지 못한 것 같을 때, 또는 ‘한국어-모국어’, ‘한국어-영어’의 단어나 표현이 1:1로 서로 대응되지 않아 설명이 어려울 때였다. 갑작스런 질문이나 대답하기 어려운 질문을 받았을 때, 정확한 답변을 하지 못할 때, 수업에 방해되는 학생이 있을 때, 실수하거나 틀릴까 봐 긴장할 때, 학습자의 한국어 실력이 더 좋을 때도 불안감을 준다고 한다(윤지원, 최정순, 2015). 이러한 결과를 보면, 비원어민, 교사들은 여러 가지 경우에서 쉽게 불안감을 가진다

는 것이 드러난다. 이 불안감으로 인해 비원어민 교사는 목표어를 사용 시, 항상 조심스럽게 접근하는 경향이 두드러진다.

비원어민 교사와 원어민 교사를 선호하는 기능도 다르다. 원어민 한국어 교사는 듣기 교육, 말하기 교육, 말하기 교육과 발음 교육, 한국어와 한국 문화에 대한 지식, 수업 흥미에 측면을 선호하며, 비원어민 교사는 문법 교육, 초급 학습자와 적합성, 학습 전략 측면에 선호한다는 것을 인식하고 있다 (프라스키니 니콜라, 2010). 다른 연구에서도 이 같은 결과가 드러났다. NEST들로부터 가장 배우고 싶어 하는 강좌는 ‘말하기’ 강좌이며, 가장 배우고 싶지 않은 강좌는 ‘문법’으로 나타났다. 반면에 NNEST로부터 가장 배우고 싶은 강좌는 ‘문법’이었고, 가장 선택을 덜 받은 강좌는 ‘말하기’였다(이경희, 2012). 비원어민 교사가 학습 과정부터 학습을 진행하기 때문에 문법을 설명하는 것이 더 효과적이며, 원어민 교사는 목표어를 태어났을 때부터 사용하기 때문에 그들로부터 말하기를 배우는 것이 가장 좋다고 보인다. 생각한 것이다.

비원어민 교사와 원어민 교사의 학습 분위기도 서로 다르다. 비원어민 교사들은 수업 준비를 철저히 하고, 수업을 계획대로 열정적으로 진행한다. 또한 원어민 교사에 비해 자신이 제작한 교재에 더 의존하여 수업을 진행하였고, 많은 부교재를 제공한 것을 알 수 있었다(방준, 2017). 원어민 교사들은 한국어 수업을 진행하는 데 있어 전체적으로 자유롭고 열린 분위기를 조성하고, 비원어민 교사들은 잘 준비된 수업 계획에 따라 순서대로 가르쳐 나가는 면이 있었으나, 전체적인 수업 분위기는 다소 통제된 분위기를 자아냈다(신은경, 2015).

위 내용을 종합해서 비원어민 교사의 특징은 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫 번째는 비원어민 교사는 목표어를 사용할 때 조심스러우며, 자신감이 덜하다. 이것은 비원어민 교사의 목표어가 모국어가 아니니까, 목표어를 사용해서 학습자에게 학습 내용을 설명하는 것이 부담스럽다는 것이다. 원어민 교사 경우는 시작부터 마무리까지 전부 목표어를 사용하지만, 비원어

민 교사는 전부 목표어를 사용하지 않고, 주로 모국어 및 목표어를 섞어서 사용하는 편이다. 모국어를 사용하여 지식을 전달하는 것이 편하지만, 교육 과정의 목표는 목표어를 사용해서 의사소통을 하기 때문에 목표어를 사용하는 것이 필수이다. 즉, 목표어를 사용할 수 있는 단계에서는 모국어를 사용하지 않고, 목표어를 사용해야 된다는 뜻이다.

두 번째는 학습자가 문법 수업 때 비원어민 교사를 선호하는 이유는 문법의 형태 또는 규칙을 정확하게 알려주기 때문이다. 비원어민 교사는 학습자에게 적절한 학습 모델을 제공할 수 있으며, 같은 언어를 사용해서 문법의 형태, 문법 규칙에 대한 설명을 하기가 수월하다. 이 때문에 학습자들은 비원어민 교사들을 선호하는 것이다.

세 번째는 비원어민 교사가 모국어를 사용해서 수업 시간에 적극적으로 상호작용을 진행하여 학습 동기를 끌어내는 반면에, 원어민 교사는 자신의 모국어가 아니기 때문에 조심성 있게 접근할 수밖에 없어 목표어를 사용해서 상호작용을 하는 것에 제한이 따른다.

네 번째는 원어민 교사는 다양하게 교재를 사용하는 편이지만, 비원어민 교사는 여러 교재를 참고해서 본인이 직접 수업 자료를 제작하는 편이다.

본 연구는 베트남인 비원어민 교사를 대상으로 한국어 수업을 진행할 때 어떤 특징을 가지고 있는지 살펴볼 것이다. 이 목적을 이루어지기 위해서 베트남인 비원어민 교사 수업을 분석할 때, 다음 네 가지를 기준으로 분석할 것이다.

첫 번째는 한국어를 자신 있게 사용하고 있는가?

두 번째는 베트남인 비원어민 교사가 집중하는 요소는 어떤 것인가?

세 번째는 학습 분위기 조성을 위하여 상호작용을 충분히 하는가?

네 번째는 수업 자료를 제작하여 사용하는가?

2.2 온라인 수업의 특징 및 온라인 수업의 상호작용

2.2.1 온라인 수업 특징

코로나로 인해 대면 수업 대체를 위하여 온라인 수업을 진행하기 를 시작하였다. 온라인 수업은 텍스트, 오디오, 비디오, 웹 페이지 등의 다양한 자료를 활용하여, 학습자가 새로운 지식과 기술을 습득하도록 지원한다 (Garrison & Arbaugh, 2007). 즉 교수자와 학습자가 시공간적으로 분리되어, 다른 시간과 장소에서 학습이 이루어진다는 특징을 갖는다 (Simonson, Huff, Witherspoon, Prchal, & Jorde, 2015). 이와 같은 온라인 수업은 학생과 교사가 물리적으로 서로 떨어져 있는 상황에서 정보·통신 매체를 이용하여 진행되는 교육을 통합적으로 지칭한다. 이쌍철, 정광희, 장미은(2018). 온라인 수업과 비슷한 개념으로는 원격 교육, 온라인 교육, 가상 교육, 사이버 교육, 웹 기반 교육(Web-based Instruction; WBI), 인터넷 기반 교육(Internetbased Instruction; IBI), 컴퓨터 기반 교육(Computer-basedInstruction; CBI) 등이 있다 (이용일, 2016). 온라인 수업은 컴퓨터, 태블릿, 휴대폰과 같은 통신 매체를 이용하여 학습자와 교수자가 시공간적으로 분리된다(함지영, 2022).

어떤 방식으로 진행하든 교육 과정에서 중요한 역할은 지식을 전달하는 것이다. 진행하는 방식마다 각기 다른 특징이 있다. 온라인 한국어 수업과 오프라인 한국어 수업은 동일한 내용을 가지고 수업을 하지만, 수업 전달과 방법에 많은 차이를 보인다. 온라인 한국어 수업은 교수자와 학습자가 모두 인터넷으로 편리하게 교육 내용을 전달하거나 수업 과제에 접근할 수 있다. 시간과 공간에 제약이 없어 학생들은 한국어 학습에 보다 효과적으로 접근할 수 있다는 점은 온라인 수업의 ‘편리성’이다. 반면에 온라인 한국어 수업은 교사와 학습자 사이의 상호작용이 이루어지지 못한다는 단점도 가지고 있다. 온라인 수업은 오프라인 수업과 달리, 면대면 접촉이 아닌 비대면 수업이기 때문에 교사와 학습자 간의 상호작용이 이루어질 수 없는 환경에서 수업이 진행된

다(김현우, 2020). 비대면 수업 자료 준비를 위해 먼저 대면 수업 때 준비된 수업 ppt 자료를 수업 영상 제작에 적합한지 점검하고, 강의 내용을 온라인 수업에 반영하여 제시할 수 있도록 수정한다. 그러나 대면 수업에서는 학생들과 즉각적인 상호작용이 이뤄지기 때문에 보완 설명을 할 수 있으며, 비대면 온라인 수업의 경우에 학생들은 컴퓨터 화면을 통해서 학습을 하기 때문에 내용 오류나 표현 오류, 또는 내용 전개상의 논리적 오류들 꼼꼼하게 해야 된다(전영국, 최원호, 2020).⁵⁾ 통신 기술의 발달로 인해, 학습에 필요한 양방향 상호작용도 이루어진다(Simonson, Huff, Witherspoon, Prchal, & Jorde, 2015) 그리고 온라인 콘텐츠 개발에 있어 학습 내용의 체계적 구성, 교수 설계를 통한 온라인 교수 전략의 사용, 운영 측면의 의사소통과 상호작용, 공정한 평가 등이 있으며, 온라인에 적합한 교수자의 태도와 전문성 측면이 포함된다⁶⁾ (권성연, 2022). 교수자 측면에서 비대면 수업의 특징은 수업 자료의 체계성이 증가한 점이다. 또 결과물 처리에 대한 체계성도 증가하며 학습자가 강의 내용을 어느 정도 이해하는지 파악하는 데 어려움이 발생하였다⁷⁾ (전영국, 최원호, 2020). 온라인 저장 수업에서의 단점인 상호작용과 소통이 라는 점이다⁸⁾ (김동원, 김향정, & 한태구, 2000). 온라인 수업과 대면 수업의 특징을 정리하면, 아래의 표와 같다.

연구자	온라인 수업의 특징
김동원, 김향정, 한태구. (2000)	온라인 수업의 단점은 상호작용과 소통이 미흡하다는 점이다.

5) 최원호, 전영국 (2020), 비대면 온라인 수업 사례 고찰: 동영상 녹화 및 실시간 화상 수업 중심으로, p. 9를 참고하여 기술하였다.

6) 권성연. (2022). 코로나 19 이후 대학에서 우수한 온라인 수업에 대한 교수자와 학습자의 인식 연구, 재인용.

7) 최원호, 전영국 (2020). 비대면 온라인 수업 사례 고찰: 동영상 녹화 및 실시간 화상 수업 중심으로, 재인용.

8) 김동원, 김향정, 한태구 (2000). 비대면 온라인 수업 만족도 및 인식 변화 연구, 재인용.

Simonson, Huff, Witherspoon, Prchal, & Jorde. (2015)	통신 기술의 발달로 인해 학습에 필요한 양방향 상호작용도 이루어진다.
김현우. (2020)	교사와 학습자가 모두 인터넷으로 학습 내용 및 과제에 접근하며, 시간과 공간이 제한이 없다. 그러나 상호작용은 이루어지지 못한다.
최원호, 전영국. (2020)	온라인 수업을 진행하려면, 수업 자료 (ppt)를 꼼꼼하게 준비 및 검토해야 한다.
최원호, 전영국. (2020)	수업 자료의 체계성 및 학습 결과물 처리에 대한 체계성이 증가한다. 그러나 학습자가 강의 내용을 어느 정도 이해하는지 파악하는 데 어려움이 있다.
권성연. (2022)	온라인 콘텐츠 개발에 있어 학습 내용의 체계적 구성, 교수 설계를 통한 온라인 교수 전략의 사용, 운영 측면의 의사소통과 상호작용. 공정한 평가 등이 있으며, 온라인에 적합한 교수자의 태도와 전문성이 포함된다.

이와 같이 연구자들이 진행해 온 온라인 수업의 특징을 정리하면 다음과 같다.

첫째는 컴퓨터 화면을 통해서 진행한 교육 방식이기 때문에 온라인 수업에서 상호작용 문제점은 계속 있었다.

둘째는 대면 수업에서는 부족한 내용을 보완 설명하기가 쉽지만, 온라인 수업에서는 보완 설명이 힘들다는 점이다. 때문에 수업 자료를 준비 시 수업 내용을 명확하게 파악하여, 학습자가 쉽게 이해할 수 있도록, 이를 말로 설명할지, 시각적인 자료를 활용해 설명할지, 그 설명 방식을 결정해야 한다.

셋째는 온라인 수업을 점점 많이 사용하게 되어서 기술이 점점 발달하고 있다는 점이다. 교육 분야 뿐만 아니라, 다른 분야와의 결합을 위해 여러 가지 추가적인 기능이 개발되었다. 예를 들어 회의 기능, 채팅

기능 등등 기능이 있다. 따라서 교수자들은 온라인 수업 때 그 기능을 활용해서 학습자에게 접근할 수 있는 능력을 키워야 한다.

위에 정리된 특징을 참고해서 온라인 수업이 잘 이루어지려면, 다음과 같은 사항을 고려해야 한다.

첫째, 온라인 수업을 진행할 수 있도록 인터넷 환경을 조정해야 한다.

둘째, 수업 내용(ppt)을 잘 준비해야 한다.

셋째, 수업 시간에 학습자가 상호작용 할 수 있도록 해야 한다.

넷째, 플랫폼의 제공된 기능을 충분히 사용할 수 있어야 한다.

2.2.2 온라인 수업의 상호작용

학습 내용을 전달하는 과정의 상호작용은 매우 중요한 영역이다. 일반적으로 학습에서의 상호작용은 교수·학습의 상황에서 “수업적 경쟁이나 사회적 관계 형성을 목적으로 둘 이상의 사람들 간에 이루어지는 쌍방향 의사소통이다 (Gilbert & Moore, (1998), 이상수, 2004).⁹⁾ 언어 발달을 위한 결정적 요소는 학습자와 다른 화자, 특히 학습자보다 목표 언어에 능숙한 화자와 학습자 사이, 그리고 학습자와 특정 유형의 텍스트들 사이의 상호작용이다 (Long & Robinson, 1998). 즉, 제2 언어 학습자가 목표 언어 화자나 다른 학습자들과 의미를 협상하는 것을 통해 제2 언어 습득이 향상된다(박우빈, 양명희, 2002).¹⁰⁾ 제2 언어 교육에서 상호작용(interaction)이란, 교사 및 동료 학습자가 생성한 언어적 또는 비언어적 자극에 반응하고, 이 반응이 새로운 자극이 되어 교사 및 학습자에게 다시 영향을 미치는 연쇄적인 과정이라고 볼 수 있다(이희원, 2009).¹¹⁾ 이때의 상호작용은 학습과정에서 학습자가 수업 내용, 교사와 또는 시스템과 함께 서로 관계를 유지하기 위한 실시간적 또는 비실시간적인 행동

9) 이상수, 2004:66 (재인용) 민경아, 박서옥(2020) 실시간 원격 화상 한국어 강의에서의 상호작용에 대한 학습자와 교사 인식 연구를 (재인용)

10) 박우빈, 양명희 (2022) FLint를 활용한 실시간 원격 화상 한국어 수업에서의 상호작용 분석 연구 - 줌(Zoom)을 활용한 한국어 수업을 중심으로, p24,25. 재인용.

11) 박우빈, 양명희 (2022) FLint를 활용한 줌(Zoom) 한국어 수업에서의 상호작용 분석 연구 p146,147, 재인용.

이다(민경아, 박서옥, 2020). 이 연구에서는 상호작용 과정을 통하여 학습자에게 지식을 전달하며, 학습자가 자기 의견과 생각을 자유롭게 표현하도록 하는 목적이 있다.

대면 수업에서나 온라인 수업에서나 상호작용은 매우 중요한 요소이다. 그러므로 언어 교육 과정에서 상호작용은 놓칠 수 없는 교육 영역이라고 인식한다. 본 연구에서 상호작용은 ‘교사-학습자’ 간, ‘학습자- 학습자’ 간의 지식 및 정보를 주고받는 행동이라고 정의한다. 수업에서 상호작용은 학습자가 교사와 함께 대화를 하거나, 토론이나 질문 및 대답하는 경우 또는 서로 학습자와 학습자 간의 정보를 주고받으며 이루어진다.

언어 교육과정에서 상호작용은 다양한 유형으로 진행된다. Hillman, Willis & Gunawardena, (1994), Hirumi, (2002); Moore, (1989)는 상호작용에 대하여 ‘학습자-학습자’, ‘학습자-시스템’, ‘학습자-콘텐츠’, ‘학습자-교수 상호작용’ 등의 유형으로 분류하였다. Gilbert & Moore, 1998; Henri(1992)는 메시지 성격에 따라, 교수적, 사회적, 메타 인지적 등으로 분류하였고, Bates(1995)는 일어나는 시간에 따라 동시적, 비동시적으로 분류하였다. 또한 Paulson(1995)는 상호작용 참여자 수에 따라 개인학습, 일대일, 일대다, 다대다로 분류하였고, 교육공학용어사전(2005), 강민석(2010) 등에는 전달 매체에 따라 문자, 오디오, 비디오로 분류하였다.¹²⁾ Moore(1993)는 원격교육에서의 상호작용을 상호작용의 주체에 따라 ‘학습자-내용’, ‘학습자-교수자’, ‘학습자-학습자’로 구분하고 있다. 이희원(2009)은 수업 상호작용은 크게 ‘교사-학습자 간의 상호작용’ 및 ‘학습자-학습자 간의 상호작용’으로 나눈다. 여기서 ‘교사-학습자 간의 상호작용’은 ‘교사- 학습자 1인’, ‘교사- 전체 학급’ 그리고 ‘교사 - 학습자’ 그룹 등 총 3가지 유형이 있으며, ‘학습자-학습자 간의 상호작용’은 ‘학습자 1인 - 학습자 1인’, ‘학습자 1인- 학습자 그룹’, ‘학습자 1인 - 전체 학급’, ‘학습자 그룹- 학습자 그룹’ 그리고 ‘학습자 그룹- 전체 학급’ 등 총 5가지 유형으로 분류하였다.¹³⁾ 이영희(2015)에서는 상호작용을 실시간 상호작용 (화상에

12) 박지영 (2023).실시간 온라인 한국어 수업의 상호작용 요구도 분석 : 초급 학습자를 중심으로 (재인용)를 참고하여 온라인 수업과 상호작용에 기술하였다.

13) 朴 玕 彬 박우빈 (2022) FLint를 활용한 실시간 원격 화상 한국어 수업에서의 상호작용 분석 연구 - 줌(Zoom)을 활용한 한국어 수업을 중심으로 -, (재인용)

서 음성과 영상을 통하여 교수와 학습자 간 1:1 혹은 1:다수 간 이뤄지는 상호작용)과 비실시간 상호작용 (블로그나 카페, 이메일 등 인터넷 학습 커뮤니티 등을 이용한 상호작용으로 토론이나 게시판 활동)으로 구분하였다.¹⁴⁾ 홍혜진(2022)의 설문조사를 분석 결과는 교수-학생, 콘텐츠-학생, 학생-학생 상호작용은 학습몰입에 유의한 영향을 미치며, 그 세 가지 유형 중 교수-학생 간의 상호작용 유형은 다른 유형보다 큰 영향이 가지고 있다고 확인하였다. 오규민, 김다영, 김민선, & 변기용 (2022)은 온라인 수업에 교사-학습자, 학습자-학습자 간의 상호작용이 얼마든지 가능하다는 것을 확인하였다. 다만, 과목의 특징 (실습 과목이나 이론 과목)에 따라 조금 달라질 수 있지만, 교사가 수업 설계와 수업 운영을 잘 한다면, 온라인 수업 환경에도 수업의 다양한 상호작용이 가능하다. 각 이들 연구에는 상호작용 유형을 다양하게 언급하였는데 그 상호작용 유형을 정리하면, 아래와 같다.

연구자	상호작용의 유형
Hillman, Willis & Guna wardena, (1994), Hirumi, (2002); Moore,(1989)	학습자-학습자 학습자-시스템 학습자-콘텐츠 학습자-교수
Gilbert & Moore, 1998; Henri. (1992)	교수적 사회적 메타인지적
Moore. (1993)	학습자-내용 학습자-교수자 학습자-학습자
Paulson. (1995)	개인학습 일대일 일대다 다대다

14) 민경아, 박서욱(2020) 실시간 원격 화상 한국어 강의에서의 상호작용에 대한 학습자와 교사 인식 연구를 참고, 수정하여 기술하였다.

Bates. (1995)	동시적 비동시적
이희원. (2009)	교사-학습자 : 교사- 학습자 1인 교사- 전체 학급 교사 - 학습자 그룹 학습자-학습자 : 학습자 1인 - 학습자 1인 학습자 1인- 학습자 그룹 학습자 1인 - 전체 학급 학습자 그룹- 학습자 그룹 학습자 그룹- 전체 학급
강민석. (2010)	전달 매체에 따라 문자, 오디오, 비디오
이영희. (2015)	실시간 상호작용 : 교수와 학습자 간 1:1 교수와 학습자 간 1:다수 비실시간 상호작용 : 로그나 카페, 이메일, 게시판 활동
홍혜진. (2022)	교수-학생 콘텐츠-학생 학생-학생
오규민, 김다영, 김민선, & 변기용. (2022)	교사-학습자 학습자-학습자

위 내용을 통해서 보여지 듯, 언어 교육 과정에서 상호작용은 중요한 역할을 가지고 있는 바, 언어 교육이 잘 이루어지도록 하기 위해서는 다음과 같이 반드시 있어야 되는 유형이 있다.

첫째는 ‘교사 - 학습자 간의 상호작용’ 유형이다. 학습자의 입장에서 보면, 교수는 높은 언어 수준을 가지고 있으면서 능숙한 화자로 보인다. 이런 높은 수준의 화자와 함께 얘기하면 좋을 것이다.

둘째는 학습자 - 학습자 간의 상호작용이다. 학습자 입장에서는 둘이 같은 수준의 대상자가 화자가 되어 대화를 연습하는 것이 적절하다고 생각할 수 있다.

셋째는 세 번째 상호작용 유형은 매체와의 상호작용이다. 온라인 수업이 대면 수업과 다른 점은 온라인 수업은 컴퓨터 화면을 통해서 학습을 한다는 점이다. 이 과정에서 매체와의 상호작용이 나타날 것이다.

위에 언급된 상호작용 유형 바탕으로, 본 연구는 베트남인 비영어권 한국어 교사가 실시간 온라인 수업 시간에 학습자와 상호작용 하는 과정을 분석 할 것이다. 이 목표를 이루어지기 위해서, ‘교사- 학습자’, ‘학습자- 학습자’, ‘매체와의 상호작용’ ,등 크게 3가지 유형으로 나누어 분석할 것이다. 여기서 ‘교사- 학습자 간의 상호작용’ 유형은 교사-학습자 1:1, 교사-학습자 1:다로 분리하며. ‘학습자- 학습자 간의 상호작용 유형’은 학습자-학습자 1:1, 학습자-학습자 1:다. 학습자-학습자 소그룹: 소그룹으로 분리한다. 마지막으로 ‘매체와의 상호작용 유형’은 매체- 교사, 매체- 학습자로 분리할 것이다. 상호작용 유형을 정리하면, 아래 [표 2-2]와 같다.

[표 2-2] 온라인 상황에서의 상호작용 유형

	상호작용 유형
교사- 학습자 간의 상호작용	교사- 학습자 1:1
	교사- 학습자 1:다
학습자- 학습 자 간의 상호 작용	학습자- 학습자 1:1
	학습자- 학습자 1:다
	학습자- 학습자 소그룹: 소그룹
매체와 상호 작용	교사- 매체
	학습자- 매체

2.3 수업 분석

수업 분석이란 ‘교사의 개인적인 수업 능력을 개발하여, 이를 학급 안에

서의 교수 행위 도중에 발생하는 일련의 행위를 객관적, 과학적 분석 기법을, 동원하여 분석하는 행위이다(Flanders, 1970. 김은주, 변지혜, 2009).¹⁵⁾ 천호성(2008)은 수업 분석(analysis of classroom activities)은 수업에서 일어나는 교사와 학생의 모든 언어나 행동 등을 경험과 과학, 그리고 해석학적으로 밝히고자 하는 종합적인 연구방법¹⁶⁾이라고 기술했다. 이 설명에 의하면, 수업 분석 목적은 교육과정, 교수법 또는 학습자의 수준 및 특성을 분석하여 교사의 능력을 향상시키고 개선하며, 효율적인 학습을 돕기 위한 것이다. 이는 수업 분석 과정을 통하여 수업의 문제점을 밝히고 개선하는 것이기도 한다.

수업 분석 활동은 크게 2가지로 나눌 수 있다. 하나는 질적 분석이다. 이는 내용적 분석이라고도 하는데 주로 전문가에 의해 진행되는 분석법이다. 다른 하나는 양적 분석, 즉 형태를 분석하는 것이다(김은주, 변지혜, 2009). 수업 분석 도구는 다섯 가지 분석 영역(수업 전체, 교수자, 수업매체, 학습자, 교수자와 학습자 간의 상호작용)으로 분류하였다 이를 토대로 수업 전체 분석 도구를 개발할 것이다. 수업 전체 분석 도구 내용은 다음 3가지로 구분지을 수 있는데, 그것은 수업 일관성 분석, 수업 구성 분석, 수업 명료성 분석이다. 수업 일관성 분석 내용은 수업 목표, 수업 내용, 학습자, 수업 방법, 수업 매체, 수업 평가 간의 유기적 통합 정도 분석 내용이 있다. 수업 구성 분석 내용은 수업 과정인 도입, 전개, 정리 단계의 조직성과 각 단계에 세부적인 전략의 효과성 분석이다. 마지막 수업 명료성 분석 내용은 수업이 학습자들에게 쉽고 명확하게 이루어지는지에 대한 효과성 분석이다(이상수 외, 2012).¹⁷⁾ 통계적인 방법으로 단위 시간에 의한 플랜더스의 분석 및 텍스트 단위로 하는 질적 분석 방법이 있다(이석규, 2006). 교과 내용 지식 분석, 교수 학습 방법 지식 분석, 상황 지식 분석(김병수, 2013), 수업 단계별 분석, 수업 전개 양상 및

15) 김은주, 변지혜(2009). Flanders 언어 상호작용분석법에 의한 유치원 수업분석 - 인터넷에 공개된 수업연구 동영상 자료를 중심으로 - 재인용

16) 한우진(2017) 수업대화 분석을 위한 앱 프로토타입 개발-피드백 분석을 중심으로, 재인용

17) 출처: 이상수, 강정찬, 이유나, 오영범(2012). 체계적 수업분석을 통한 수업 컨설팅. 서울: 학지사. 한우진(2017) 수업대화 분석을 위한 앱 프로토타입 개발 -피드백 분석을 중심으로, p8. 재인용

교수 내용 분석, 교수 전략 및 특징 분석(공평 소파, 2019), 관련 요인은 교수 방법 분석, 교수 발문 분석, 교수 태도 분석, 학습자에 관련 요인은 학습자 특성 분석, 학습 동기 유발 분석, 수업 참여 분석, 교실 환경에 관련 요인은 수업 환경 분석, 매체 및 자료 분석(송현정, 2015), 또는 차가 : 교안에 없는 내용을 발화하는 경우에 따라 분석, 삭제 : 교안에 있는 내용을 발화하지 않는 경우에 따라 분석, 수정 : 교안의 내용을 수정하여 발화하는 경우에 따라 분석(오선영, 2022) 등의 방법이 있다. 연구자가 여러 분석 방법을 사용하고 있으면서 아래의 표를 정리하였다.

연구자	수업 분석 방법
이석규. (2006)	플랜더스 분석 질적분석
김은주, 변지혜. (2009)	내용 분석 형태 분석
김병수. (2013)	교과 내용 지식 분석 교수 학습 방법 지식 분석 상황 지식 분석
이상수 외. (2012)	수업 전체 교수자 수업 매체 학습자 교수자와 학습자 간의 상호작용
송현정. (2015)	교수에 관련 요인은 교수 방법 분석, 교수 발문 분석, 교수 태도 분석 학습자에 관련 요인은 학습자 특성 분석, 학습 동기 유발 분석, 수업 참여 분석 교실 환경에 관련 요인은 수업 환경 분석, 매체 및 자료 분석
공평 소파	수업 단계별 분석

(2009)	수업 전개 양상 및 교수 내용 분석 교수 전략 및 특징 분석
오선영. (2022)	차가 : 교안에 없는 내용을 발화하는 경우에 따라 분석 삭제 : 교안에 있는 내용을 발화하지 않는 경우에 따라 분석 수정 : 교안의 내용을 수정하여 발화하는 경우에 따라 분석

위 표의 내용을 통해서 연구자들이 다양하게 수업 분석에 대한 접근을 하고 있었다는 것을 확인할 수 있었다. 본 연구 목적은 베트남인 비원어민 교사의 실시간 온라인 수업을 분석하는 것이다. 비원어민 교사들이 학교 교육 과정에 수업을 진행하는 방법을 습득하고 연습하였지만, 실질적으로 보면 경험이 그리 많지 않은 대상들이다. 이로 인해 교안(수업 계획안)이 부적합 한 경우가 종종 나온다. 이를 분석하기 위해서 베트남인 비원어민 교사가 작성된 교안을 분석할 필요가 있다. 그러나 본 연구에서는 단계별로 수업 내용을 분석할 것이다. 수업 단계는 도입, 제시 설명, 연습, 활용 및 마무리로 총 5 단계로 나누어 분석할 것이다. 구체적 내용을 다음 장에서 제시하기로 한다.

Ⅲ. 분석 기준 및 연구 방법

본 연구의 목적은 베트남인 비원어민 한국어 교사가 운영하는 실시간 온라인 수업에 대하여 살펴볼 것이다. 그래서 베트남인 비원어민 교사의 실시간 온라인 수업을 참관하여 녹화하였다. 녹화된 영상은 크게 4영역으로 비원어민 교사 수업, 온라인 수업, 실시간 온라인 수업 상에 상호작용과 수업 단계로 구분하여 분석할 예정이다. 이를 위하여 본 장에서는 비원어민 교사 수업, 온라인 수업, 실시간 온라인과 상호작용과 수업 단계에 관련한 연구를 먼저 고찰할 것이다.

3.1 분석 대상 및 연구 방법

선행 검토 부분에서 언급한 듯이 프라스키니 니콜라(2010)의 연구 결과를 보면, 원어민 한국어 교사는 듣기, 말하기, 말하기와 발음, 한국어와 한국 문화에 대한 지식, 수업 흥미 측면을 선호하며, 비원어민 한국어 교사는 문법, 초급 학습자와 적합성, 학습 전략 측면에서 선호하는 경향을 띠었다. 이 결과와 동일한 결과로써, 이경희(2012)의 연구 결과를 보면, NEST들로부터 ‘말하기’ 강좌를 받고 싶어하며 ‘문법’ 강좌는 받고 싶지 않는 반면에, NNEST들로부터는 ‘문법’ 강좌를 받고 싶고, 받고 싶지 않는 강좌는 ‘말하기’ 강좌로 나타났다.

한국어 언어 교육은 문법, 어휘, 말하기, 듣기, 쓰기, 읽기, 발음, 토익 등 여러 영역이 있다. 학습자 입장에서 보면, 여러 영역 중에서 문법 영역이 제일 어려운 영역이라고 인식하고 있다. 학습자에게 한국어 문법이 제일 어려운 영역이 된 이유는 한국어 문법 중에 유사한 문법이 많기 때문이다. 즉, 상황에 따라 행동의 결과에 따라 사용하는 문법이 다르다는 뜻이다.

위상 제시된 이유 및 근거를 통해서 본 연구는 문법 영역으로 비원어민 한국어 교사의 온라인 수업 내용을 살펴볼 것이다. 프라스키니 니콜라(2010)의 연구에 의하면, 비원어민 교사가 초급 학습자와 상호작용의 측면

에서 적합하다는 판단하에 본 연구는 초급 문법 수업 대상으로 살펴보고 이를 분석하기로 한다.

한국어 교사 자격증을 취득하려면, 외국인의 경우, 부전공 과정, 학사학위 과정, 석사학위 과정을 거쳐야 하고, 한국어능력시험 6급의 성적증명서가 있어야 한다. 두 조건을 충족하면 한국어 교사 자격증을 받을 수 있는 반면에 한 조건만 충족한 경우는 한국어 교사 자격증을 받을 수 없다.

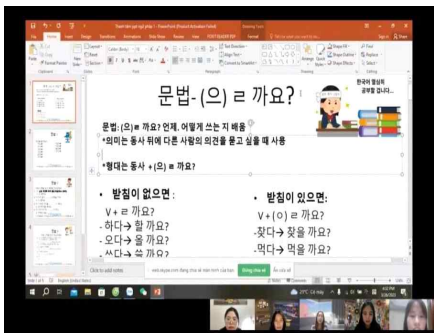
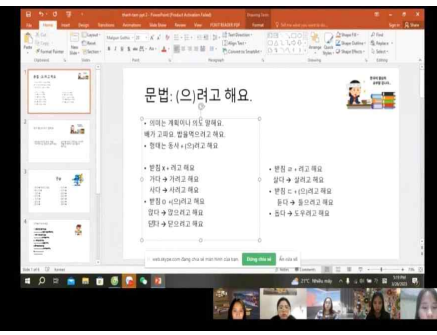
본 연구는 석사과정에 재학 중이거나 졸업한 교사, 또는 학사과정에 재학 중이거나 졸업한 교사들도 포함해서 연구할 것이다. 이를 위하여 학위 교사는 2명, 석사 교사 3명을 대상으로 실시간 온라인 수업을 분석하였다. 학부 교사는 교사 A와 교사 B이며, 석사 교사는 교사 C, 교사 D, 교사 E가 있다. 교사 A는 학부 졸업한 여성 교사이고 토픽 5급을 소유하였으며, 한국어 교육 경력은 1년 이하이다. 교사 B는 학부 재학 중 여성 교사이고 토픽 6급을 소유하고 있으며, 한국어 교육 경력은 1년 정도이다. 교사 C는 대학원에 재학 중인 남성 교사이고 토픽 6급을 소유하고 있으며, 한국어 교육 경력은 3년 정도이다. 교사 D는 대학원을 졸업한 여성 교사이며 토픽 5급을 소유하고, 한국어 교육 경력은 1년 정도이다. 교사 E는 대학원을 졸업한 여성 교사이며, 토픽 5급을 소유하며 한국어 교육 경력은 1년 이하이다.

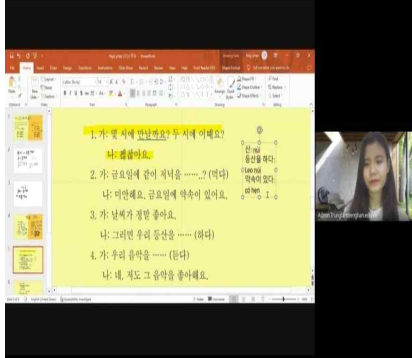
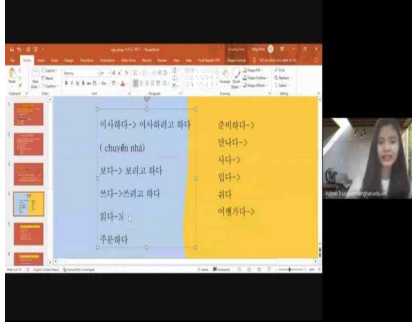
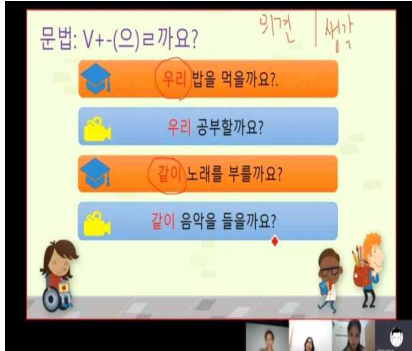
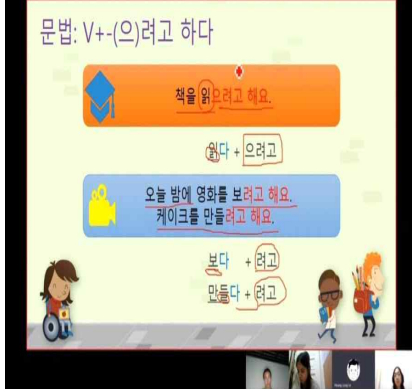
[표 3-1] 교사의 기본 정보

	교사 A	교사 B	교사 C	교사 D	교사 E
성별	여	여	남	여	여
학력	학부 졸업	학부 재학	대학원 재학	대학원 졸업	대학원 졸업
한국어능력	5급	6급	6급	5급	5급
경력	1년 이하	1년	3년	1년	1년 이하

앞서 언급한 바처럼, 모두 비영어권 베트남인인 이들 교사는 총 10개의 수업을 진행하였다. 본 연구는 두 개의, 초급 문법 선택을 했다. 첫째 문법은 초급 1 수준 문법이며, 둘 이상의 의미를 가지고 있어야 하는 문법이다. 두 개 이상의 의미를 가지고 있어야 하는 이유는 교사가 초급 학습자 수준을 고려하여 몇 개의 의미를 노출하는가에 대한 계획을 만들어야 하기 때문이다. 둘째 문법은 초급 2 수준의 문법이며, 이 문법은 초급 1 수준에 있는 문법 중에서 유사성을 가진 다른 의미로 활용이 가능한 의미를 가지고 있어야 한다. 이러한 유사성에서 문법과 문법 간의 미세한 차이점을 노출해야 하기 때문이다. 예를 들면, 문법 ‘(으)르까요?’와 문법 ‘(으)려고 하다’를 선택하였다고 가정하면, 문법 ‘(으)르까요?’는 문법 1, 문법 ‘(으)려고 하다’는 문법 2라고 간주한다. 수업에 관련 내용은 아래의 [표 3-3]과 같다.

[표 3-2] 실시간 온라인 수업의 기본 정보

실시간 온라인 수업 화면	수업 기능	날짜	사 용 한 플랫폼	수업 시간
	문법 1	2023. 03. 26	스카이프	27분 20초
	문법 2	2023. 03. 26	스카이프	43분 35초

	문법 1	2 0 2 3. 0 3. 1 9	줌	58분 45초
	문법 2	2 0 2 3. 0 3. 1 9	구글 미 트	50분 28초
	문법 1	2 0 2 3. 0 3. 2 1	스카이프	39분 12초
	문법 2	2 0 2 3. 0 3. 2 1	스카이프	35분 36초

비원어민 베트남인 교사의 실시간 온라인 문법 수업을 분석하기 위해 실시간 온라인 수업을 참관을 실시하였다. 한국 학교에서 주로 사용하는 플랫폼은 줌(초·중·고등학교), e학습터(초등학교), EBS온라인 클래스(고등학교), 팀즈 미팅 Microsoft Teams Meeting(중·고등학교), 구글 미트 Google meet(초·중·고등학교), 웨일은 Whale ON(초·중·고등학교) 플랫폼 등이 있다.¹⁸⁾ 베트남인 교사의 경우는 줌 플랫폼을 사용하는 교사가 있다. 그렇지만 줌의 단점은 40분이라는 수업 시간의 제한이 있다. 일반적인 수업 시간은 약 50분 정도인데, 이와 비교하면 시간이 부족하다는 것을 알 수 있다. 주로 베트남 학습자를 대상으로 수업을 진행하므로 현지에서 사용하기에 적절한 플랫폼을 고르다 보니, 베트남 현지에서는 줌 플랫폼뿐만 아니라, 스카이프(skype) 플랫폼을 사용하기도 하며, 사용법이 간단한 구글 미트 플랫폼을 사용하기도 한다. 비원어민 베트남인 교사들은 이 중에서 스카이프 플랫폼을 가장 많이 사용하였다. 줌 플랫폼은 2 위였으며, 3 위가 구글 미트 플랫폼이었다.

3.2 분석 기준

본 연구 분석 항목은 크게 4개 항목으로 수업 진행, 상호작용, 온라인 수업 분석, 비원어민 교사 수업 분석으로 진행할 예정이다.

첫 번째 항목은 비원어민 교사의 수업 분석이다. 이 항목에서는 베트남인 비원어민 교사들은 한국어를 자신 있게 사용하고 있는지, 집중하는 요소는 어떤 것인지, 학습 분위기를 유지하기 위한 상호작용을 충분히 하고 있는지, 수업 자료를 잘 활용하는지에 대하여 분석할 것이다.

두 번째 분석 항목은 온라인 수업 분석 항목이다. 우선 온라인 교육 과정에 주로 ppt를 사용해서 지식을 전달하기 때문에 시각적

18) 실시간 화상수업 플랫폼 비교 온라인 수업도구 미래 분석 2021년 7월 학교 현장 상황
https://m.blog.naver.com/erke2000/222395541960?imageCode=MjAyMTA2MTIfMjI4%2FMDAxNjI0MDc0MzE3ODM3.i61iiiRIWVF70WvjIHIWvAPyIJCJhdbAJAJmuPh_F6Yg.h3pK9w_jroz2BQ6VY6w_5vTv5lwqU-bguqCoPYC8Ryog.PNG.erke2000

자료를 활발하게 사용하고 있는지에 대한 분석을 할 것이다. 컴퓨터 화면을 통해서 교육 과정이 이루어지기 때문에, 교사나 학습자는 교육 과정 속에 지속적으로 카메라를 작동시켜야 한다. 이에 따라 카메라를 잘 사용하고 있는지에 대한 것도 분석 항목 중 하나가 된다. 교사 및 학습자가 온라인 교육에 점점 익숙해지다 보니, 플랫폼 개발자들도 더 다양한 기능을 추가하였다. 이렇게 추가된 유익한 기능을 잘 사용하고 있는지도 분석 대상에 포함할 필요가 있다. 또는 온라인 교육은 교사와 학습자 간의 상호작용에 제한이 따르기 때문에 학습 동기나 및 학습 참여 의지가 떨어질 수 있다. 이러한 상황에서 교사가 상호작용을 활발하게 이끌어내고 있는지를 분석할 것이다.

다음에는 상호작용 분석 항목이다. 이 항목에서는 이희원(2009)의 연구를 바탕으로 상호작용 항목을 선택, 수정하여 분석할 예정이다. 크게 교사-학습자 간의 상호작용, 학습자-학습자 간의 상호작용, 매체와의 상호작용을 분석할 것이다. 구체적으로는 교사-학습자 1:1, 교사-학습자 1:다, 학습자-학습자 1:1, 학습자-학습자 1:다, 학습자-학습자 소그룹: 소그룹, 교사-매체, 학습자-매체로 분석할 것이다.

마지막 수업 진행 항목은 2.4절에서 제시한 바와 같이 수업 단계는 도입, 제시 설명, 연습, 활용, 마무리이며, 단계마다 반드시 이루어져야 할 목적이 있다. 도입 단계의 목표는 학습자에게 학습 목표를 노출하며, 학습 동기를 유발하는 것이다. 제시 단계는 목표 문법을 학습자에게 제시하고 설명한다. 이는 의미 설명, 형태 설명, 화용 정보의 제시, 제약 등 유의할 정보를 제시한다. 연습 단계는 학습된 목표 문법을 기계적 연습과 유의적 연습을 제공하고 목표 문법을 익숙하게 한다. 활용 단계는 학습된 문법으로 실제적인 의사소통을 하도록 한다. 마무리 단계는 학습된 문법을 정리하고, 학습자의 성취도를 확인해야 한다.

본 연구는 실시간 온라인 수업 실행하는 과정을 분석하는 것이므로 주로 수업 시간 중 촬영한 내용을 바탕으로 분석할 것이며, 교안 분석을 참고로 제시하도록 하겠다.

[표 3-3] 분석 기준

항목	내용		
비원어민 교사 수업 분석	- 한국어를 자신 있게 사용하고 있는가? - 베트남인 비원어민 교사가 집중하는 부분은 어떤 것인가? - 학습 위기를 잘 유지하기 위해서 상호작용을 충분히 하고 있는가? - 수업 자료 자작을 잘 하고 있는가?		
온라인 수 업 분석	- ppt를 시각적 자료로 활발하게 사용하고 있는가? - 카메라를 충분히 사용하고 있는가? - 플랫폼 제공된 기능을 숙지하게 사용하고 있는가? - 학습자에게 참여 유도를 위한 상호작용을 온라인 수업 상에 활발하게 하고 있는가?		
상호작용	교사-학습 자 간의 상호작용	교사-학습자 1:1	교사-학습자 간의 상호작용 유형별로 사용 빈도는 어느 정도인가?
		교사- 학습자 1:다	
	학습자-학 습자 간의 상호작용	학습자- 학습자 1:1	학습자-학습자 간의 상호작 용 유형별로 사용 빈도는 어 느 정도인가?
		학습자-학습자 1:다	
학습자-학습자 소그룹: 소그룹			
	매체와 상 호작용	교사-매체	상호작용 유형별로 사용 빈 도는 어느 정도인가?
		학습자-매체	
수업 단계 분석	도입	- 목표 문법을 자연스럽게 노출시키,고 있는가?	

	제시 설명	- 의미 설명을 충분히 설명하는가? - 형태 설명을 충분히 설명하는가? - 학습자의 언어 수준에 맞게 예문을 제시하고 설명하는가?
	연습	- 기계적 연습을 충분히 제시하는가? - 유의적 연습을 충분히 제시하는가? - 연습의 양은 충분히 단계별로 제시되어 있는가?
	활용	- 배운 어휘와 문법을 사용하는 과제를 제공하고 있는가? - 학습자가 문법을 잘 사용하는가? - 학습자 참여를 유도하는 과제인가?
	마무리	- 주요 내용을 정리하고 있는가? - 학습자 성취도 확인하고 있는가?

분석 기준을 보면 상호작용 총 3 번 나왔다. 첫 번째 상호작용은 비원어민 교사의 수업에서 학습 문의기를 잘 유지하기 위하여 베트남인 비원어민 교사들은 어떻게 상호작용 하는지 살펴볼 목적으로 제시하였다. 두 번째 상호작용은 온라인 수업 상에 학습자가 수업에 유도를 하기 위해서 베트남인 비원어민이 얼마나 상호작용을 하는지 살펴볼 것이다. 세 번째 상호작용은 수업 시간에 상호작용 유형마다 얼마나 하는지 살펴볼 예정이다. 같은 상호작용지만 분석 항목이 다르기 때문에 서로 다르게 보인다.

IV. 베트남인 교사 온라인 한국어 강의 분석 결과

4.1 비원어민 교사 수업 분석 결과

이 절에 수집된 자료를 통해서 비원어민 베트남인 교사의 베트남어 및 한국어 사용 빈도에 대한 분석 결과를 제시할 것이다. 즉, 베트남어 및 한국어에 몇 번을 사용했는지를 계산하고 제시할 것이다. 낱개 글자는 인정하지 않으며, 2 개 연속된 글자부터 1회라고 인정한다. 결과를 읽기 편리할 수 있게 이제부터 문법 ‘(으)니까요?’는 문법 1, 문법 ‘(으)려고 하다’는 문법 2라고 간주한다. 분석 결과의 내용은 아래의 [표 4-1] 과 같다.

[표 4-1] 문법 수업에 베트남어 및 한국어의 사용 빈도

		교사 A	교사 B	교사 C	교사 D	교사 E
문법 1	베트남어	2 0 6회	8 6 0회	9 회	2 8 7 회	7 2 8회
	한국어	8 9 회	3 4 5회	3 5 2 회	2 4 2회	2 5 1회
문법 2	베트남어	2 9 2회	702회	4 회	3 4 4회	6 0 4 회
	한국어	9 2 회	301회	3 1 0회	2 6 9회	2 0 3 회

담당 수업 분석 결과를 보면, 5명의 교사 중에 4명은 베트남어를 선호하는 것이 확인되었다. 10회의 수업 중 베트남어를 선호한 수업은 총 8회 수업이며 한국어를 선호한 수업은 2회 수업을 확인하였다. 그 중에 교사 A, 교사 B와 교사 E는 수업 시간 중 한국어보다 베트남어가 압도한 반면에 교사 C는 베트남어보다 한국어가 압도적으로 많았다. 교사 D는 베트남어 및 한국어 사용 빈도

는 많이 달라지지 않은 것으로 보였다.

이 분석 결과를 통해서 베트남인 교사들은 한국어를 사용해서 지식을 전달하는 것보다 베트남어를 사용해서 지식을 전달하는 것을 선호한다는 것이 확인되었다. 이 상황에서 베트남인 비원어민 교사들은 어떤 부분에 집중하고 있는지를 분석한 결과는 [표 4-2]와 같다.

[표 4-2] 단계별 베트남어 및 한국어 사용 빈도

			도입	제시 설명	연습	활용	마무리
문 법 1	교사 A	베트남어	6회	45회	67회	69회	18회
		한국어	2회	35회	30회	17회	5회
	교사 B	베트남어	8회	369회	179회	239회	65회
		한국어	37회	112회	84회	91회	21회
	교사 C	베트남어	0회	7회	2회	0회	0회
		한국어	13회	142회	52회	121회	24회
	교사 D	베트남어	8회	175회	64회	39회	1회
		한국어	21회	83회	91회	35회	12회
	교사 E	베트남어	137회	176회	346회		69회
		한국어	65회	76회	99회		11회
문 법 2	교사 A	베트남어	13회	76회	59회	107회	37회
		한국어	1회	30회	30회	23회	8회
	교사 B	베트남어	10회	337회	129회	192회	34회
		한국어	1회	132회	70회	91회	7회
	교사 C	베트남어	0회	4회	0회	0회	0회
		한국어	11회	79회	94회	90회	36회
	교사 D	베트남어	42회	221회	27회	9회	45회
		한국어	24회	133회	40회	60회	12회
	교사 E	베트남어	135회	166회	271회		32회
		한국어	52회	60회	89회		2회

위 표의 결과에 따라 살펴본 결과, 베트남인 비원어민 교사들이 베트남어를 사용하는 단계는 제시 설명 단계였다. 이 단계에서는 문

법의 의미 및 형태를 설명하기 때문에 베트남어를 사용하게 되었다. 그러나 다른 단계에서 베트남어 및 한국어의 사용 빈도를 보면, 수업 전체가 베트남어를 선호하는 것으로 확인되었다.

온라인 수업 상에서 학습 분위기를 유지하는 것은 매우 중요하다. 그러므로 교사들은 학습자에게 상호작용을 적극적으로 유도하여 수업을 진행해야 한다. 베트남인 비원어민 교사들은 수업의 분위기를 유지하기 위하여 상호작용을 한 결과는 아래 [표 4-3]과 같다.

[표 4-3] 수업의 분위기를 유지하기 위한 상호작용 빈도

	교사 A		교사 B		교사 C		교사 D		교사 E	
	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2
수업 시간	27m 20s	43m 36s	58m 43s	50m 27s	39m 12s	35m 36s	28m 19s	30m 28s	40m 49s	38m 28s
교사 말하기 횟수	47	56	11 4	12 0	86	62	61	65	89	67
학습 자 말하기 횟수	49	56	11 1	11 9	91	64	87	64	92	72

표의 결과를 보면, 교사 A는 교사 말하기 횟수와 학습자 말하기 횟수는 문법 1 수업에서 학습자가 더 많이 말하였고 문법 2 수업에서는 횟수가 똑같이 나왔다. 교사 B는 2개 수업에서 교사가 더 많이 말하였다. 교사 C 그리고 교사 E의 공통점은 2개 수업에서 학습자가 더 많이 말하였다. 교사 D의 수업에는 문법 1 수업에서 학습자가 많이 말하였고 문법 2 수업에서는 교사가 더 많이 말하였다. 이 결과를 통해서 베트남인 비원어민 교사들은 수업의 분위기를 잘 유지하기 위해서 학습자에게 활발하게 접근하였

다.

비원어민 교사는 정해진 교재를 사용하지 않고, 교재를 참고하여 자기가 사용할 교재를 자작하여 사용하는 것에 대하여 분석해 보았다. 이를 분석한 결과는 아래 [표 4-4]와 같다.

[표 4-4] 베트남인 비원어민 교사 사용한 자료

	교사 A	교사 B	교사 C	교사 D	교사 E
있는 교재 사용	×	×	×	×	○
자작된 교재 사용	○	○	○	○	×

표의 결과를 보면, 5명 중에서 1명만 교재를 사용하였고, 다른 교사들은 자기가 자작한 교재를 사용하고 있는 것을 보였다. 이를 통해서 베트남인 교사들은 있는 교재보다 본인이 직접 자작한 교재를 사용하는 것을 선호한다는 것을 확인하였다.

4.2 온라인 수업 분석 결과

이 절에 온라인 수업 분석에 관련 내용은 크게 세 가지가 있다. 첫 번째 내용은 ppt를 시각적 자료를 활발하게 사용하고 있는지, 두 번째는 플랫폼에서 제공된 기능을 숙지하게 사용하고 있는지, 세 번째는 학습자에게 참여 유도를 위한 상호작용을 온라인 수업 상에 활발하게 하고 있는지 살펴보았다.

온라인 수업을 진행하기 때문에 시각적인 자료를 사용하는 것은 수업의 흥미를 유도하면서 학습자에게 교육 내용을 수월하게 전달하는 방법이라고 인식하고 있다는 점이 확인되었다. 비원어민 베트남인

교사의 ppt 시각적 자료,의 사용 빈도를 살펴보았다. 분석 결과는 아래의 [표 4- 5] 와 같다.

[표 4- 5] 시각 자료 사용 빈도

	A 교사	B 교사	C 교사	D 교사	E 교사
문법 1	0 개	0 개	6 개	5 개	12 개
문법 2	0 개	0 개	4 개	4 개	20 개

교사 A와 교사 B는 수업 시간에 시각 자료를 전혀 사용하지 않았다. 교사 C는 문법 1 수업에 제시 설명 단계, 즉 의미 성명 및 연습 단계에서 6 개의 시각 자료를 사용하였고, 문법 2 수업은 연습 단계에서만 4개의 시각 자료를 사용하였다. 교사 D는 문법 1에서 제시 설명 단계, 즉 의미 설명과 연습 단계에서 5개 시각적 자료를 사용하였고, 문법2에는 도입 단계에만 4 개 사용하였다. 교사 E는 문법 1에 도입, 제시 설명과 연습 단계에서 12개의 시각적 자료를 사용하였고, 문법 2에서는 도입 단계 및 연습 단계에 20 개의 시각 자료를 사용하였다. 비원어민 베트남인 교사의 시각 자료 사용 빈도 분석 결과를 정리하면, 5명의 교사 중 2명의 교사는 시각적 자료를 사용하지 않았고, 2명은 적당히 사용하였으며, 나머지 1명은 활발하게 사용하고 있었다. 이 결과를 통해 베트남인 비원어민 교사들은 시각적인 자료를 활발하게 사용한 교사들이 있고 시각적인 자료를 충분히 사용하지 않은 교사들이 있다는 것을 확인하였다.

교사와 학습자가 서로 얼굴을 공유하는 것은 매우 중요한 일이다. 그러나 온라인 수업 상에서 수업을 진행하다 보니, 대면 수업처럼 서로 얼굴을 보면서 학습자가 수업에 대한 어떤 태도를 가지고 있는지, 수업 내용을 잘 이해하는지 파악하기가 매우 어렵다. 이러한 단점

을 해소하기 위해 카메라가 필요한데, 베트남인 비영어권 교사들은 실시간 온라인 수업 때 카메라를 잘 설치하고, 잘 사용하는지, 그 분석 결과는 아래 [표 4-6] 와 같다.

[표 4-6] 실시간 온라인 수업 시 카메라 이용 분석 결과

	A 교사		B 교사		C 교사		D 교사		E 교사	
	문 법 1	문 법 2	문 법 1	문 법 2	문 법 1	문 법 2	문 법 1	문 법 2	문 법 1	문 법 2
카 메 라 켜 있 는 시간	27 m 20s	43 m 36s	58 m 43s	50 m 27s	×	×	×	14s	40 m 49s	38 m 28s
카 메 라 꺼 있 는 시간	×	×	×	×	39 m 12s	35 m 36s	28 m 19s	30 m 14s	×	×

표의 결과를 보면, 교사 A, 교사 B 그리고 교사 E의 공통점은 전체의 수업 시간에 카메라를 항상 켜 있는 상태에서 수업을 진행하였다. 반면에 교사 C는 전체의 수업 시간에 카메라를 꺼 있는 상태에서 수업을 진행하였다. 그리고 교사 D는 문법 1의 전체의 수업 시간과 문법 2 대부분의 수업 시간에 카메라를 꺼 있는 상태에 수업을 진행하였다. 문법 2 수업을 끝나기 14초 전에 카메라를 키기 시작하였다. 이를 통하여 베트남인 비영어권 교사들의 일부는 온라인 수업 상에 카메라의 중요성을 인식하고 있지만, 또 일부의 교사들은 아직도 카메라의 필요성을 인식하지 못하고 있다는 것을 확인하였다.

다음에 다음은 플랫폼에 제공된 기능의 사용 빈도 분석 결과를 제시할 것이다. 온라인 환경에서 교육 분야 뿐만 아니라, 다른 분야에서도

온라인 환경이 이루어져야 되기 때문에 플랫폼의, 개발자들은 점점 사용자의 요구를 만족하기 위한 다양한 기능을 설정하였다. 그 중에 대표적인 기능은 펜 사용 가능, 채팅 기능, 회의 기능이다. 이런 다양한 기능을 비영어권 베트남인 교사가 활발하게 사용하고 있는지를 살펴보았다. 분석 결과는 아래의 [표 4-7]과 같다.

[표 4-7] 플랫폼 제공 펜 사용 기능 사용 빈도

		교사A	교사B	교사C	교사D	교사E
펜 사용 기능	문법 1	0회	4 9 회	5 7 회	0 회	0 회
	문법 2	0 회	2 2 회	6 8 회	1 회	0 회

펜 사용 기능에 대한 분석 결과를 보면, 교사 B와 교사 C가 펜 사용 빈도가 높다. 이 높은 빈도를 나타난 이유는 제시 설명 단계에서 학습자에게 형태를 설명할 수 있게끔 펜을 사용해서 문법의 각각 유형씩을 설명하였다. 반면에 나머지 교사들이 거의 사용하지 않았다는 것으로 나타났다. 이 결과를 통해서 베트남인 교사가 플랫폼의 제공된 펜 기능을 충분히 사용하고 있는 교사들도 있고 사용하지 않았다는 교사들도 있다는 것을 확인하였다.

[표 4-8] 플랫폼 제공 채팅 기능 사용 빈도

		교사 A	교사 B	교사 C	교사 D	교사 E
채팅 기능	문법 1	0 회	0 회	0 회	0 회	0 회
	문법 2	0 회	0 회	0 회	0 회	0 회

위의 분석 결과를 통해 비영어권 베트남인 교사가 10회의 수업

중, 모두 채팅 기능을 사용하지 않은 것으로 나타났다. 이 결과를 통해서 플랫폼이 제공한 채팅 기능을 충분히 사용하지 않았다는 것을 확인하였다.

[표 4-9] 플랫폼 제공 회의 기능 사용 빈도

		교사 A	교사 B	교사 C	교사 D	교사 E
회의 기능	문법 1	0 회	0 회	0 회	0 회	0 회
	문법 2	0 회	0 회	0 회	0 회	0 회

분석 결과를 보면, 10회의 수업에서 모두 회의 기능을 사용하지 않은 것으로 나타났다. 정리하면, 베트남인 비영어권 교사들은 플랫폼에서 제공한 유익한 기능들을 충분히 사용하지 않았다는 것을 확인되었다.

다음에는 학습자에게 참여 유도를 위한 상호작용을 온라인 수업 상에서 활발하게 하고 있는지에 대해 분석 결과를 제시하고자 한다. 분석 결과는 아래의 [표 4-10]과 같다.

[표 4-10] 온라인 수업 상에 상호작용 빈도

	문법 1		문법 2	
	교사의 상호작용 횟수	학습자의 상호작용 횟수	교사의 상호작용 횟수	학습자의 상호작용 횟수
교사 A	47 문장	49 문장	56 문장	56 문장
교사 B	114 문장	111 문장	120 문장	119 문장
교사 C	86 문장	91 문장	62 문장	64 문장

교사 D	61문장	8 7 문장	65문장	64문장
교사 E	89문장	9 2 문장	67문장	72문장

온라인 수업의 특징은 컴퓨터 화면을 통해서 수업을 진행하기 때문에 교사가 학습자와 함께 상호작용 잘 이루어지지 않다는 점이 존재하다. 표를 결과 보면 교사- 학습자 상호작용 횟수를 거의 비슷하게 나타났다. 이를 온라인 수업 상에도 베트남인 교사가 학습자에게 최대한 상호작용을 시켰다는 뜻이다. 심지어 교사보다 학습자가 더 많이 상호작용 한 수업도 있다. 이를 통해 베트남인 비영어권 교사들은 온라인 수업 상에서 상호작용을 이루어지기 위해서 많이 노력하였다.

4.3 상호작용 분석 결과

이 절에서 수업의 상호작용에 대한 분석 결과를 제시할 것이다.

상호작용은 교사- 학습자 간의 상호작용 및 학습자- 학습자 간의 상호작용을 분석한다. 여기서 교사- 학습자 간의 상호작용은 교사- 학습자 1 : 1 상호작용과 교사- 학습자 1 : 다 상호작용으로 분석할 것이다. 학습자- 학습자 간의 상호작용은 학습자- 학습자 1 : 1 소그룹 : 소그룹 그리고 교사- 매체, 학습자- 매체의 순으로 상호작용을 분석할 것이다.

먼저 교사- 학습자 간의 상호작용 분석 결과를 제시하고자 한다. 그 분석 결과는 아래의 [표 4- 1 1]과 같다.

[표 4-11] 교사-학습자 간의 상호작용 빈도

	문법 1		문법 2	
	교사-학습자 1 : 다	교사-학습자 1 : 1	교사-학습자 1 : 다	교사-학습자 1 : 1
교사 A	19 회	26 회	15 회	48 회
교사 B	77 회	61 회	99 회	41 회
교사 C	64 회	26 회	41 회	27 회
교사 D	53 회	8 회	53 회	15 회
교사 E	43 회	60 회	59 회	42 회

교사-학습자 1 : 1 유형은 교사가 학습자에게 질문과 대답의 형식으로 수업 정보를 주고받은 과정이며 교사-학습자 1 : 다 유형은 교사가 학습자에게 정보를 알려주는 거나 학습자가 상호작용을 할 수 있도록 유도하는 과정이다. 표의 내용을 보면 교사 A는 교사-학습자 1 : 1 유형을 선호하였다. 교사 B, 교사 C 그리고 교사 D의 공통점은 교사-학습자 1 : 다 유형을 선호하였다. 교사 E는 문법 1 수업에서 교사-학습자 1 : 1 유형을 선호하였지만 문법 2 수업에서는 교사-학습자 1 : 다 유형을 선호하였다. 이를 통해서 베트남인 비영어권 교사들은 대부분 교사-학습자 간의 상호작용 과정에 교사-학습자 1 : 다 유형을 선호하였다. 그러나 교사-학습자 1 : 1 유형을 선호하는 교사도 있고 수업에 따라 선호 유형이 달라진 교사도 있다는 것을 확인하였다.

다음에는 학습자-학습자 간의 상호작용 분석 결과를 제시하고자 한다. 분석 결과는 아래의 [표 4-12] 와 같다.

[표 4-12] 학습자-학습자 간의 상호작용 빈도

	문법 1			문법 2		
	학습자- 학 습 자 1 : 1	학습자- 학 습 자 1 : 다	학습자- 학 습 자 소그룹 : 소그룹	학습자- 학 습 자 1 : 1	학습자- 학 습 자 1 : 다	학습자- 학 습 자 소그룹 : 소그룹
교사 A	0 회	4 9 회	0 회	0 회	5 6 회	0 회
교사 B	0 회	1 1 0 회	0 회	0 회	1 2 2 회	0 회
교사 C	3 회	8 4 회	0 회	0 회	7 4 회	0 회
교사 D	1 1 회	6 1 회	0 회	0 회	6 4 회	0 회
교사 E	1 회	9 0 회	0 회	3 회	6 4 회	0 회

학습자-학습자 1 : 1 유형은 학습자 둘이 2개 문장 예문을 읽거나 대화하는 것을 포함해서 말한다. 학습자-학습자 1 : 다 유형은 교사에게 질문을 받아서 대답하는 거나 이해 못 하는 부분이 있어서 먼저 물어보는 것을 포함해서 말한다. 학습자-학습자 소그룹-소그룹 유형은 팀 과제 있어서 학습자가 모여 토론하는 것을 말한다. 표의 결과를 보면, 교사 A와 교사 B는 두 개 수업에서 학습자-학습자 1 : 다 유형만 나타났다. 교사 C와 교사 D는 문법 1 수업에서 학습자-학습자 1 : 1 유형, 학습자-학습자 1 : 다 유형을 진행하였다. 그러나 문법 2 수업에서는 학습자-학습자 1 : 다 유형만 나타났다. 교사 E는 두 개 수업에서 학습자-학습자 1 : 1 유형, 학습자-학습자 1 : 다 유형을 나타났다. 이를 통해서 베트남인 비원어민 교사들의 수업에서 학습자-학습자 1 : 다 유형을 가장 인기가 받았고 학습자-학습자 1 : 1 유형은 교사에 따

라 나타날 수 있고 학습자-학습자 소그룹 : 소그룹 유형을 나타나지 못한다는 것을 확인하였다.

마지막 매체와 상호작용 분석 결과다. 매체와 상호작용은 펜 사용하는 거나 화면의 채팅 기능을 사용한 것을 포함되는데 이 내용은 제 4. 2 장에서 언급했기 때문에 이 부분은 생략한다.

4.4 교안 단계 분석 결과

이 절에 비원어민 베트남인 교사의 작성된 교안을 분석할 것이다. 수업 흐름에 따라, 5 단계가 있으므로 단계별 분석을 해보도록 하겠다. 단계별 분석 결과는 다음과 같다.

1) 도입 단계 분석

먼저 도입 단계 분석 결과이다. 도입 단계는 학습자에게 학습 동기를 유지하면서 목표 문법 내용을 자연스럽게 노출하는 것이 목적이다. 지난 번의 학습 내용을 반복하거나 주변 환경을 사용해서 학습자의 흥미를 불러일으켜 학습 내용을 노출하는 방법은 종종 사용한다. 비원어민 베트남인 교사가 작성한 교안을 분석하면, 결과는 아래의 [표 4-1 3]과 같다.

[표 4-1 3] 교안의 ‘도입 단계’ 분석 결과

내용	교사 A		교사 B		교사 C		교사 D		교사 E	
목표 문법을 자연스럽게 노출시키는 가?	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2
	×	×	○	×	○	○	○	○	○	○

앞서 언급한 듯이 도입 단계는 학습자에게 흥미를 불러일으키는

것이 목적이며, 이 흥미를 불러일으키기 위해서 지난 번의 학습 내용을 반복하거나 주변 환경을 사용해서 수업을 시작한다. 그렇지만 도입 단계의 10개 수업 중 3개 교안은 학습자에게 학습 내용을 직접 노출하는 방법으로 수업을 시작하였다. 학습 내용을 직접 노출 방법으로 시작한 사례가 다음과 같다.

㉠  nói chuyên với học sinh, đề cập tới ngữ pháp một cách tự nhiên

T: ngữ pháp (으)ㄴ 까요? được dùng rất nhiều trong cuộc sống, ví dụ bạn đói, muốn hỏi xem bạn mình có muốn đi ăn cùng mình không chẳng hạn, hay có muốn đi dạo không? vậy các bạn cùng cô tìm hiểu cách dùng của ngữ pháp này nhé.

( 학생과 함께 이야기 하면서 학습 내용을 자연스럽게 노출한다.

T: 문법 ‘(으)ㄴ 까요?’는 일상생활에 많이 사용한다. 예를 들어 배가 고플 때 친구가 밥을 같이 먹고 싶을지 물어볼 때, 아니면 산책하고 싶을지 물어볼 때 사용한다. 그럼 선생님과 함께 같이 배워요.)

㉡ T: Các bạn nghỉ giải lao xong chưa ạ? Nếu xong rồi thì chúng ta bắt đầu buổi học hôm nay nhé. Hôm nay chúng ta sẽ cùng nhau học về ngữ pháp (으)려고 해요:

여러분, 잘 쉬었어요? 잘 쉬었으면 지금 다음 문법을 공부할 까요? 오늘 우리 (으)려고 해요 문법을 공부를 할 거예요.

㉢ T: Trong cuộc sống hằng ngày, chúng ta có rất nhiều mong muốn, ý định khác nhau. Để có thể nói được những mong muốn, dự định đó bằng tiếng Hàn thì hôm nay chúng ta sẽ học ngữ pháp (으)려고 하다. 일상생활에 여러 원하는 것, 하고 싶은 생각이나 계획이 있다. 이런 생각을 어떻게 표현하는지 오늘 배울 겁니다.

㉠~㉢사례를 보면, 교사가 ‘오늘 ○○문법을 배울 거예요’ 표

현을 사용해서 학습자에게 흥미를 불러일으키지 못하는 채 학습 내용을 노출하였다.

이 결과를 보면, 베트남인 비원어민 교사가 도입 단계에서 학습자의 학습 동기나 흥미를 불러일으키는 방법을 알고 있는 것으로 파악된다.

2) 제시 설명 단계 분석

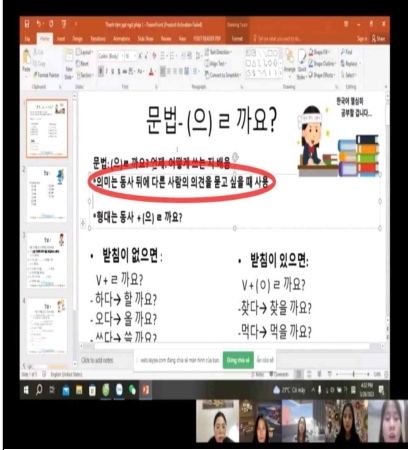
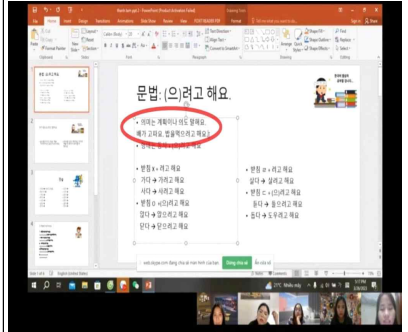
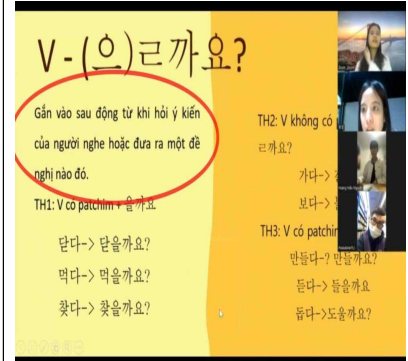
두 번째 단계는 제시 설명 단계이다. 이 단계에서는 학습 문법에 대한 의미 및 형태를 제시하면서 설명한다. 의미를 설명할 때는 학습자들이 쉽게 알아듣도록 다양한 사진이나 예문을 통해서 설명을 한다. 사진이나 예문을 제시하려면 전형적인 사진이나 예문을 고려해야 한다. 형태를 설명할 때는 받침 유무나 불규칙에 따라 학습 내용을 전달하되, 정확하게 전달하는 것이 중요하다. 이를 바탕으로 제시 설명 단계의 분석 결과를 제시할 것이다.

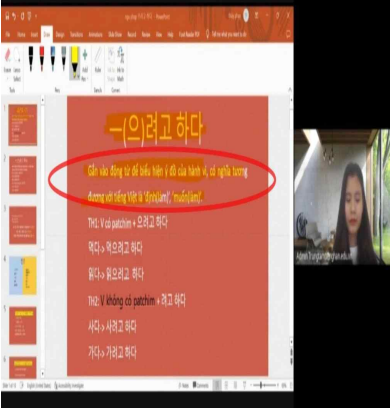
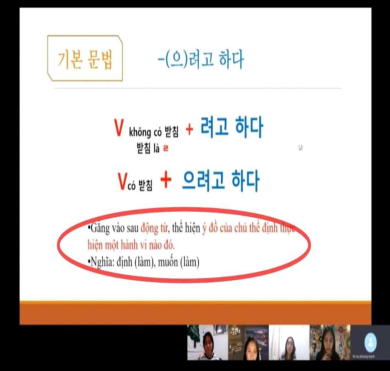
가) 의미 설명 분석 결과

[표 4-14] 의미 설명 분석 결과

내용	교사 A		교사 B		교사 C		교사 D		교사 E	
	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2
의미 설명 을 충분히 하였는가?	×	×	×	×	○	○	○	×	○	○

의미를 설명할 때, 사진이나 예문을 사용하지 않은 것으로 확인되었다. 그 사례는 다음과 같다.

실시간 온라인 화면	교안 내용
	㉠ 🖱️ đưa ra hình thái cấu trúc và giải thích ý nghĩa, đưa một vài ví dụ để làm mẫu ※의미는 동사 뒤에 다른 사람의 의견을 묻고 싶을 때 사용해요. 우리 같이~ 해요. 어때요? (번역 : 의미 및 형태를 제시하면서 설명. 예문을 제시한다. ※의미는 동사 뒤에 다른 사람의 의견을 묻고 싶을 때 사용해요. 우리 같이~ 해요. 어때요?)
	㉡ 교사: Vậy ngữ pháp (으)려고 해요 sẽ được dùng như thế nào thì các bạn cùng tìm hiểu với cô nhé. 그러면 (으)려고 해요 문법은 언제 써요? (으)려고 해요 문법은 계획이나 의도를 말해요. 뭐 뭐 할 거예요. 뜻이에요 여러분.
	㉢ 교사: Các bạn có biết cấu trúc (으)ㄴ까요? được dùng vào lúc nào không nhỉ? Được dùng để hỏi ý kiến của một ai đó xem họ có muốn làm gì đó cùng mình không? 문법 (으)ㄴ까요? 언제 써요? 동사 뒤에 다른 사람의 의견을 묻고 싶을 때 사용합니다.

	㉔ 교사: 문법 (으)려고 하다는 được dùng như thế nào và có ý nghĩ gì chúng ta cùng nhau tìm hiểu nhé. Cấu trúc hôm nay chúng ta học được gắn vào động từ mang ý đồ của hành vi, có ý nghĩa là định (làm), muốn (làm). 의미는 동사의 어간에 붙어 행위의 의도와 목적을 나타내는 표현이다.
	㉕ 의미 및 형태를 제시하면서 설명 ※ 의미: Gắn vào sau động từ, thể hiện ý đồ của chủ thể định thực hiện một hành vi nào đó. Nghĩa: định (làm), muốn (làm) 교사: (으)려고 해요 언제 써요? 어떤 행동을 할 의도, 마음을 말해요. 여러분, 이해를 해요? 학생: 답변 (네 / 아니에요).

㉑ ~ ㉕의 내용은 학습 문법의 의미를 설명한 내용이다. 교안 내용 및 실시간 수업 화면을 보면, 학습자에게 문법 의미를 설명할 때 베트남어로 설명하고 넘어갔다. 이런 방법으로는 의미에 대해 충분히 설명하는 것이 힘들다고 판단하였다. 이 분석 결과를 보면, 베트남인 비영어권 교사들이 의미 설명의 중요성을 정확하게 인식하지 않은 것으로 파악된다.

나) 형태 설명 분석 결과

형태의 설명 부분은 의미 설명 부분의 바로 뒤 부분이며, 이 부분에는 받침 유무나 불규칙에 따라 어떤 점이 다른지 설명해 주어야 한다.

[표 4-15] 형태 설명 분석 결과

내용	교사 A		교사 B		교사 C		교사 D		교사 E	
	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2
형태 설명 을 충분히 하였는가?	○	○	○	○	×	×	○	○	○	○

압서 언급된 바탕으로 분석한 결과 총 10개의 교안 중에서 2개의 교안은 받침 유무나 불규칙 형태에 따른 설명을 명확하게 제시하지 않은 경우로 확인되었다. 형태에 대한 설명 부족한 교안 사례를 다음에 제시한다.

㉠ 먹다, 입다, 앓다, 잤다, 찍다, 사다, 보다, 만나다, 배우다, 팔다, 만들다

㉡ 책을 읽으려고 해요.

오늘 밤에 영화를 보려고 해요.

케이크를 만들려고 해요.

이 2개 교안의 공통점은 첫 번째는 문법의 형식을 제시하지 않았다는 것이다. 두 번째는 형태를 제시하는 설명에서 학습자가 쉽게 이해할 수 있도록 받침이 있는 경우와 받침이 없는 경우를 설명해야 하는데, 이를 소홀히 한 것이다. 이 결과를 보면, 베트남인 비원어민 교사들의 과반 이상이 형태를 제시하는 설명에서 설명 부분의 중요성을 인식하였고, 적합한 수업을 하고 있다고 확인하였다.

다) 예문이 학습자에게 맞는 수준을 고려해서 제시하는지 분석 결과

다음은 예문이 학습자에게 맞는 수준을 고려해서 제시하는가에 대한 분석 결과이다. 학습자의 수준을 고려하여 간단하고 뜻이 쉽게 파악할 수 있도록 예문을 고민해야 한다.

[표 4-16] 예문의 난이도 분석 결과

내용	교사 A		교사 B		교사 C		교사 D		교사 E	
	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2
예문이 학습자에게 맞는 수준을 고려해서 제시하는가?	×	×	×	○	○	○	○	○	○	○

10개 교안 중 총 3개 교안은 의미와 형태를 설명할 때, 예문을 전혀 사용하지 않은 교안들이다. 베트남어로 설명해서 학습자가 바로 이해할 가능성도 있겠지만, 중요한 단계에서 예문을 전혀 제시하지 않은 것은 적절하지 않다고 보인다. 예시를 통해서 학습자가 문법을 이해하고 활용 방법을 파악할 수 있기 때문이다.

3) 연습 단계 분석 결과

연습 단계의 목적은 배운 학습 내용을 익히기 위한 것이다. 이 목적을 이루기 위해서는 기계적 연습과 유의적 연습 활동을 구성해야 한다. 이 바탕으로 연습 단계를 분석한 결과는 아래와 같다.

가) 기계적 연습 분석 결과

[표 4-17] 기계적 연습 분석 결과

내용	교사 A		교사 B		교사 C		교사 D		교사 E	
	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2
기계적 연습 을 충분히 제시하는가?	○	○	○	○	○	○	○	×	×	×

기계적 연습 부분의 분석 결과다. 분석 대상 총 10개의 교안 중에서 3개의 교안 내용에서 기계적 연습 활동은 나타나지 않았다. 제시 설명 단계가 끝나고 바로 유의적 연습 활동이 이루어졌다. 제시 설명 단계에서 동사가 문법이랑 합쳐서 변화를 보여줬더라도 기계적 연습 활동이 있어야 한다. 이 기계적 연습 활동의 목적은 학습자가 방금 학습한 문법에 대한 연습이 필요한 시간이기 때문이다. 이 연습 활동을 빼버리면 문법이 익숙하지 않는 채 바로 문장을 풀기 시작하면 학습자 입장에서는 부담을 가질 수 있다.

나) 유의적 연습 분석 결과

유의적 연습의 목적은 학습된 문법을 사용해서 문제를 푸는 것이다. 이 부분에서 학습자가 문법을 어떻게 사용하는지에 대한 충분히 과제를 제시해야 한다. 10개 교안 중 6개 교안은 유의적 연습 활용을 제시하지 않았거나 유의적 연습 활용을 제시하였지만 양이 적었다.

[표 4-18] 유의적 연습 분석 결과

내용	교사 A		교사 B		교사 C		교사 D		교사 E	
	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2
유의적 연습 을 충분히 제시하는가?	×	×	×	×	×	×	○	○	○	○

유의적 연습 활동을 충 분히 제시하지 못한 교안 사례들은 다
음과 같다.

㉠ 다음은 선생님이 사진을 보여줄 거예요. 그림이 4개 있어요. 사
진을 보고 문법 ‘-(으)니까요?’를 같이 써서 말해볼까요? 예를 들어, 첫 번
째 그림 뭐예요? 산책하고 있어요. 그러면 어떻게 해요?

S: 산책할까요?

T: 좋아요. 2 번부터 같이 이야기해요.

S: 학교에 갈까요? 책을 읽을까요? 청소를 할까요?

T: 네, 잘했어요.

㉡ 다음은 선생님이 사진을 보여줄 거예요. 그림이 4개 있어요. 사
진을 보고 문법 ‘-(으)려고 하다?’를 같이 써서 말해볼까요? 예를 들어, 첫
번째 그림 뭐예요? 이 남자 아기는 지금 뭐 하고 있어요?

S: 자요.

T: 네, 맞아요. 이 남자 아기는 일찍 잘 거예요. 그럼 오늘의 문법 ‘-(으)
려고 하다’를 쓰면 어떻게 돼요?

S: 일찍 자려고 해요.

T: 네, 잘했어요. 그럼 2번부터 같이 이야기해요.

S1,S2: 버블티를 마시려고 해요. 사과를 먹으려고 해요. 케이크를 만들려
고 해요.

T: 네, 잘했어요. 그럼 같이 읽어볼까요? (교사가 먼저 읽고 학습자가 따

라 하기. 교사가 학습자의 발음을 수정하기)

㉠과 ㉡의 교안 내용을 보면, 유의적 연습 활동을 충분히 제시하지 않은 것으로 보인다. 유의적 연습은 학습된 문법을 사용해서 문제 풀기를 연습하는 역할이 있다. 연습을 통해서 익숙해지는 것이므로 유의적 연습 시간을 충분히 제공해야 한다. 그러나 4 개의 사진을 보여주고 연습하는 것은 적절하지 않기 때문에 부적합 판정을 받았다. 나머지 부적합 판정을 받은 4 개의 교안은 연습 단계에서 기계적 연습만 제공하였기 때문이다. 즉 유의적 연습이 없다는 뜻이다. 이 분석 결과를 통해, 베트남인 비영어권 교사들은 유의적 연습의 목적을 충분히 인식하지 못하고 있다는 것을 확인하였다.

다) 연습의 양에 대한 분석 결과

기계적 연습과 유의적 연습의 분석 결과를 통해서 연습의 양은 충분히 단계별로 제시되어 있는지에 대해 분석 결과를 제시할 것이다. 부적합 판정을 받을 교안은 9개가 있다. 3개의 교안은 기계적 연습을 충분히 제시하지 않았고, 6개의 교안은 유의적 연습을 충분히 제시하지 않았다. 정리하면 아래의 [표 4-19] 과 같다.

[표 4-19] 연습의 양에 대한 분석 결과

내용	교사 A		교사 B		교사 C		교사 D		교사 E	
	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2
연습의 양은 충분히 단계 별로 제시되 어 있는가?	×	×	×	×	×	×	○	×	×	×

첫 번째는 기계적 연습을 충분히 제시하였지만, 유의적 연습을 제시하지 못한 교안 사례이다.

㉠ 오다 → 올까요?

하다, 가다, 쓰다, 쉬다, 읽다, 신다, 열다
걸다, 놀다, 걷다

㉡ 하다 → 하려고 해요

마시다, 자다, 되다, 쓰다, 살다, 듣다, 입다
신다, 닫다, 읽다, 열다, 벌다, 걷다.

㉢ 오다 → 올까요?

보다, 쓰다, 읽다, 닫다, 걷다, 눕다, 노래를 하다
다니다, 벗다, 먹다, 걸다, 놀다.

㉣ 보다 → 보려고 해요

쓰다, 주문하다, 준비하다, 사다, 쉬다, 준비하다,
사다, 읽다, 이사하다, 만나다, 입다, 여행하다
만나다, 입다.

두 번째는 기계적 연습을 충분히 제시하지만 유의적 연습을 충분히 제시하지 않는 교안 사례다.

㉤ 먹다, 입다, 앉다, 찾다, 찍다.

다음은 선생님이 사진을 보여줄 거예요. 그림이 4개가 있어요. 사진을 보고 문법 ‘-(으)니까요?’를 같이 써서 말해볼까요? 예를 들어, 첫 번째 그림 뭐예요? 산책하고 있어요. 그러면 어떻게 해요?

S: 산책할까요?

T: 좋아요. 2 번부터 같이 이야기해요.

S: 학교에 갈까요? 책을 읽을까요? 청소를 할까요?

T: 네, 잘 했어요.

(h) 먹다, 찾다, 가다, 살다.

다음은 선생님이 사진을 보여줄 거예요. 그림이 4 개 있어요. 사진을 보고 문법 ‘-(으)려고 하다?’를 같이 써서 말해볼까요? 예를 들어, 첫 번째 그림 뭐예요? 이 남자 아기는 지금 뭐 하고 있어요?

S: 자요.

T: 네, 맞아요. 이 남자 아기는 일찍 잘 거예요.

그럼 오늘의 문법 ‘-(으)려고 하다’를 쓰면 어떻게 돼요?

S: 일찍 자려고 해요.

T: 네, 잘했어요. 그럼 2번부터 같이 이야기해요.

S1, S2: 버블티를 마시려고 해요. 사과를 먹으려고 해요. 케이크를 만들려고 해요.

T: 네, 잘했어요. 그럼 같이 읽어볼까요? (교사가 먼저 읽고 학습자가 따라하기. 교사가 학습자의 발음을 수정하기)

세 번째는 기계적 연습을 제시하지 못하였지만 유의적 연습은 충분히 제시한 교안 사례다.

(x) 연습 1: 예시를 보고 따라 하세요.

1) 가: 내일 무엇을 할 거예요?

나: 날씨가 좋아서 등산을 하려고 해요. (등산을 하다)

2) 가: 한국에 왜 왔어요?

나: 한국어를 (공부하다)

3) 가: 점심에 뭘 먹어요?

나: 라면을 (먹다)

4) 가: 주말에 산책을 할까요?

나: 아니에요. 집에서 책을 (읽다)

5) 가: 오늘 친구하고 영화를 (보다)

나: 저도 같이 봐요.

연습 2: 대화를 완성하세요?

1) 가: 방학 때 어디에 가요?

나: (제주도/ 가다)

2) 가: 쉬는 시간에 뭘 할 거예요?

나: (친구/ 같이/ 놀다)

3) 가: 오늘 집에 가서 뭘 할 거예요?

나: (만두/ 만들다)

4) 가: 어디에 가요?

나: 너무 더워서 (문/ 열다)

5) 가: 내일 뭐 할 거예요?

나: 피곤해서 (집/쉬다)

(o) 연습 1 : 학생은 그림을 보고, 어휘와 문법을 사용하여 대화를 써 본다.

연습 2 : 학생은 그림을 보고 어휘와 문법을 사용하고 시간 단어를 추가하여 대화를 만들어 본다.

연습 3 : 학생은 보기를 보고 문법을 이용하여 새로운 문장을 쓴다.

연습 4 : 학생은 그림을 보고 어휘와 문법을 사용하여 대화를 만들어 본다.

(x) 연습 1 : 학생은 그림을 보고 어휘와 문법을 사용하여 대화를 만들어 본다.

연습 2 : 학생은 그림을 보고 어휘와 문법을 사용하고 시간 단어를 추가하여 대화를 만들어 본다.

연습 3 : 학생은 보기를 보고 문법을 이용하여 새로운 문장을 쓴다.

연습 4 : 학생은 그림을 보고 어휘와 문법을 사용하여 대화를 만들어 본다.

4) 활용 단계 분석 결과

활용 단계는 학습된 내용을 실제 생활에서 사용할 수 있도록 하는 단계다. 그러므로 활용 단계에는 의사소통적 상황을 설정해야 되며, 학습 내용을 사용할 수 있게 실질적인 과제가 필요하다.

가) 배운 어휘와 문법을 사용하는 과제를 제공하기 분석 결과

[표 4-20] 문법을 사용하는 과제를 제공하기에 대한 분석 결과

내용	교사 A		교사 B		교사 C		교사 D		교사 E	
	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2
배운 어휘와 문법을 사용하는 과제를 제공하고 있는가?	×	×	×	×	○	○	○	○	×	×

배운 어휘와 문법을 사용하는 과제를 제공하기에 대한 분석 결과는 10개의 교안은 활용 단계에서 활용 과제를 제시하지 못거나 유의적 과제를 잘못 제시하였다. 그 사례는 다음과 같다.

㉠ 교사: Các bạn cùng cô luyện tập nhé 여러분, 우리 같이 연습할까요?

학생: 답변

교사: 그러면 ppt를 볼까요?

☞ 다음 문장을 읽고 대화를 완성하세요.

1) 가: 오늘 저녁에 같이 밥을 먹을까요? (먹다)

나: 네. 좋아요.

2) 가: 우리 같이 ?(여행을 가다)

나: 네. 좋아요.

3) 가: 저녁에 무엇을 ? (먹다)

나: 김치찌개를 먹어요.

4) 가: 우리 어디에 ? (가다)

나: 저쪽에 가요.

☞ 교사: 여러분, 괜찮아요? 우리 계속 할 까요?

1) 가: 노래방에 갈까요? (노래방/ 가다)

나: 네. 좋아요. 노래방에 가요.

2) 가: ? (주말/ 만나다)

나: 미안해요. 주말에 바다에 가요.

3) 가: 날씨가 더워요.

나:..... ? (아이스크림/ 먹다)

4) 가: 배가 고파요?

나: ? (식당/ 가다)

5) 가: ?

나:

교사: 여러분, 한 번 더 읽을 거예요. (1부터 5까지)

㉠ ☞ Hoàn thành đoạn hội thoại/ 문장 완료

1) 내년엔 뭘 할 거예요?

→ (한국어를 공부하다)

2) 방학 때 뭘 할 거예요?

→ (여행을 가다)

3) 화장실 왜 가요?

→ (손을 씻다)

4) 휴지를 왜 찾아요?

→ (책상을 닦다)

5) ?

→

👉 Nói câu có ý đúng với nhau và hoàn thành câu văn/ 맞은 표현
찾아서 문장 완성

㉔ 교사: 그럼 우리 계속할까요?

👉 다음 문장을 읽고 대화를 완성하세요.

1) 가: 몇 시에 만날까요? 두 시 어때요?

나: 괜찮아요.

2) 가: 금요일에 같이 저녁을 ? (먹다)

나: 미안해요. 금요일에 약속이 있어요.

3) 가: 날씨가 정말 좋아요.

나: 그러면 우리 등산을 ? (하다)

4) 가: 우리 이 음악을 ? (듣다)

나: 네. 저도 그 음악을 좋아해요.

👉 Đọc lại 1 lần từ câu 1 đến câu 4 1번 - 4번 다시 크게 읽습니다.

👉 교사: Phần luyện tập thứ 2 của chúng ta là hoàn thành
đoạn văn theo mẫu, chúng ta cùng xem mẫu nhé.

예시를 보고 따라 연습합니다.

1) 날씨가 더워요.

→ 창문을 닫을까요? (창문/ 닫다) → 선생님 예시로 하는 문장

2) 다리가 아파요.

→ (여기/ 쉬다)

3) 몸이 안 좋아요.

→ (병원/ 가다)

- 4) 마트에 할인이 있어요.
→ (마트/ 가다)
- 5) 다음 주에 시험이 있어요.
→ (공부하다)

📖 Đọc lại 1 lần từ câu 1 đến câu 5.

1번- 5번 다시 크게 읽습니다.

㉞ <Đọc và hoàn thành câu văn 다음 문장을 읽고 완성하세요>

- 1) 가: 내일 뭘 하려고 해요
나: 휴대폰을 (사다)
- 2) 머리가 아파서 병원에 (가다)
- 3) 오후 두 시에 교수님을 (만나다)
- 4) 오늘 오후에 도서관에서 (공부하다)

< Dịch các câu sau sang tiếng hàn 한국어로 바꿔보세요.>

- 1) Tôi định đi du lịch vào kỳ nghỉ hè
- 2) Hôm nay tôi định đến thư viện
- 3) Vì thích tiếng Hàn nên tôi định học tiếng hàn
- 4) Ngày mai tôi định dậy sớm
- 5) Tối nay tôi định gặp bạn bè

㉟~㉞의 교안 내용을 보면, 활용 단계의 과제 아니고, 연습 단계의 유의적 연습 활동의 과제 유형임이 확인되었다. 나머지 부적합 판정을 받은 2 개의 교안은 내용에 활용 단계가 드러나 있지 않았다.

나) 학습자가 문법을 잘 사용하는가?

[표 4-2 1] 문법을 잘 사용하는지에 대한 분석 결과

내용	교사 A		교사 B		교사 C		교사 D		교사 E	
	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2
학 습 자 가 문법을 잘 사 용 하 는 가?	×	×	×	×	○	○	○	○	×	×

학습자가 문법을 잘 사용하는지 에 대한 분석 결과는 앞서
배운 어휘와 문법을 사용하는 과제를 제공하는데 대한 마찬가지로
10개의 교안 중 6개의 교안은 활용 단계의 과제를 제공하지 못
한 거나 잘못 제공된 과제 때문에 학습자가 문법을 잘 사용하는
지 확인 못하였다.

다) 학습자 참여를 유도하는 과제인지 분석 결과

[표 4-2 2] 유도하는 과제를 제공하기에 대한 분석 결과

내용	교사 A		교사 B		교사 C		교사 D		교사 E	
	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2
학습자 참 여를 유도 하는 과제 인가?	×	×	×	×	○	○	○	×	×	×

학습자 참여를 유도하는 과제에서 10개의 교안 중 총 7개의
교안은 유도하는 과제를 제공하지 못하였다. 7개의 교안 중에서 6

개의 교안 역시 활용 과제를 제시하지 않았거나 잘못 제시하였고 나머지 1개의 교안은 문장을 만든 과제를 진행하여 학습자가 참여를 유도하는 과제가 판단하기 힘들다. 그에 대한 사례 교안은 아래의 제시하였다.

㊤ T: 그럼 여러분 문장 2개의 대화를 할까요? 종이에 쓰고 말하면 돼요. 괜찮아요? 5분 줄 거예요.

☞ 학생 문장을 만들고 확인해주기

이 결과를 통해서 첫째는 베트남인 비원어민 교사가 연습 단계 및 활용 단계를 명확하게 구분하지 못한 사실이다. 둘째는 연습 단계에 학습자가 참여하는 유도적 과제를 제공하는 것은 제한이 있다는 것을 확인하였다.

5) 마무리 단계 분석 결과

마지막 단계는 마무리 단계이다. 이 단계의 역할은 학습자가 학습 내용을 잘 이해했는지를 확인하고, 학습 내용을 정리하는 단계이다.

가) 주요 내용은 정리

[표 4-23] 주요 내용 정리 분석 결과

내용	교사 A		교사 B		교사 C		교사 D		교사 E	
	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2
주요 내용을 정리하고 있는가?	○	○	○	○	○	○	○	○	×	×

주요 내용을 정리 분석 결과는 10개의 교안 중 총 2개의 교안은 주요 내용을 제시하지 않고 대신에 학습된 문법과 유사한 문법을 비교한 것을 하였다. 그에 사례는 다음과 같다.

㉠ 형용사와 결합하지 않는다.

Ngữ pháp này không kết hợp với tính từ.

(trường hợp mang ý nghĩa phỏng đoán hoặc nêu lên suy nghĩ thì mới kết hợp được với tính từ)

예) 교실이 깨끗할까요?

한국어 공부가 어려울까요?

'-을까요1)'는 주어가 3인칭인 경우에는 사용할 수 없다. 주어가 3인칭이면, '-을까요?'는 추측은 의미를 갖는 의문문이 된다.

Ngữ pháp mang nghĩa này sẽ không sử dụng với ngôi thứ 3.

Trường hợp sử dụng ngôi thứ 3 thì nó sẽ mang nghĩa phỏng đoán

예) 영수 씨가 케이크를 만들까요?

어머니가 지금 요리를 하실까요?

㉡ ‘으려고 하다’와 ‘을/ㄴ 거예요’ 차이를 설명한다.

나) 학습자 성취도 확인 분석 결과

[표 4-24] 학습자 성취도 확인 분석 결과

내용	교사 A		교사 B		교사 C		교사 D		교사 E	
	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2	문법 1	문법 2
주요 내용을 정리하고 있는가?	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×

학습자 성취도 확인 분석 결과는 10개의 교안 중 총 10개의 교안은 학습자 성취도를 확인하는 내용이 없었다. 그에 사례는 다음과 같다.

㉠ 문법에 대하여 다시 확인하고 마무리

㉡ 오늘 배운 내용을 정리하기

㉢ Nhắc lại nội dung bài học và chú ý 문법에 대하여 다시 확인하고 주의사항을 알려줍니다.

Trường hợp chủ ngữ là ngôi thứ 3, thì cấu trúc này được dùng để đoán một việc gì đó không chắc chắn

Ví dụ: A: 지금 김 선생님이 학교에 계실까요?

B: 아마 계실 거예요.

㉣ Nhắc lại ngữ pháp vừa học và tổng kết bài học 문법에 대해 다시 확인하고 마무리

㉤ <학습 내용을 요약하여 다시 정리한다>

T: 자, 그럼 우리 오늘의 문법을 다시 한 번 볼까요? 오늘 우리가 무엇을 공부했어요?

S: ‘-(으)니까요.’

T: 네, 맞아요. 그리고 ‘-(으)니까요?’는 동사와 같이 쓰고, 형용사는 쓸 수 있지만, 의미가 완전히 다르니까 오늘 공부하지 않습니다. 그리고 이 문법은 다른 사람의 생각, 의견을 물어볼 때 써요. 받침이 있으면, ‘-을까요’를 쓰고, 받침이 없으면 ‘-니까요’를 써요.

마지막으로 이 문법을 쓸 때 ‘우리’와 ‘같이’ 많이 써요.

<과제 부여>

T: 숙제 있어요. 동사 10개 적어요. 그리고 옆에 ‘(으)르까요?’ 써요. 내일까지 해요.

<마지막 인사>

T: 수업을 들어주어서 감사합니다. 수고했습니다. 이따 만나요.

(h) <학습 내용을 요약하여 다시 정리한다>

T: 자, 그럼 우리 오늘의 문법을 다시 한 번 볼까요? 오늘 우리가 무엇을 공부했어요?

S: ‘-(으)려고 하다’

T: 자, 그럼 우리 오늘의 문법을 다시 한 번 볼까요? ‘-(으)려고 하다’는 동사와 같이 쓰고, 목적이나 계획을 말할 때 써요. 그리고, 받침이 있으면 ‘-으려고’를 쓰고, 받침이 없거나 받침 ‘ㄹ’이면 ‘려고’를 써요.

<과제 부여>

T: “여러분은 보통 주말에 어떻게 보내요? 여러분의 주말 이야기를 써 보세요.” 100글자 이상 쓰면 좋아요. 그리고 꼭 문법 “-(으)려고 하다” 쓰세요. 예를 들면, ‘저는 이번 주말에 친구를 만나려고 해요.’ 이렇게 쓸 수 있습니다.

<마지막 인사>

T: 오늘의 수업을 들어주어서 감사합니다. 수고했습니다.

(s) 오늘 배운 내용을 확인하고 정리한다.

(o) 오늘 배운 내용을 정리하고 마무리

(z) 형용사와 결합하지 않는다.

Ngữ pháp này không kết hợp với tính từ.

(trường hợp mang ý nghĩa phỏng đoán hoặc nêu lên suy nghĩ thì mới kết hợp được với tính từ)

예) 교실이 깨끗하까요?

한국어 공부가 어려울까요?

'-을까요'는 주어가 3인칭인 경우는 사용할 수 없다. 주어가 3인칭이면 '-을까요?'는 추측은 의미를 갖는 의문문이 된다.

Ngữ pháp mang nghĩa này sẽ không sử dụng với ngôi thứ 3.

Trường hợp sử dụng ngôi thứ 3 thì nó sẽ mang nghĩa phỏng đoán

예) 영수 씨가 케이크를 만들까요?

어머니가 지금 요리를 하실까요?

(㉞) ‘으려고 하다’와 ‘을/르 거예요’ 차이를 설명한다.

이 분석 결과를 통해, 베트남인 비원어민 교사들이 마무리 단계에서 학습자를 위하여 수업 내용을 정리할 필요가 있다는 것이 인식되고 있었지만, 학습자가 오늘 목표 문법에 대한 성취도를 확인해야 하는 중요성에 대해서는 아직 인식하지 못하고 있는 것으로 분석되었다.

정리하자면 베트남인 비원어민 교사들은 도입 단계, 제시 설명 단계에서는 충분히 인식되고 수업을 잘 이루어지는 것을 확인하였다. 연습 단계와 활용 단계는 어디에 다른지 충분히 파악하지 못한 교사가 있다. 또는 한 단계에서 집중해서 다른 단계를 배제 못 한 교사가 있다. 마무리 단계는 가장 쉬운 단계인 줄 알았지만 이 단계에서는 베트남인 비원어민 교사들은 전부 다 깔끔하게 수업을 마무리 하는 것을 못하였다.

V. 결론

본 연구는 비원어민 베트남인 한국어 교사의 실시간 온라인 문법 수업에 대하여 분석하고자 하였다. 이 목적을 위해 비원어민 교사의 온라인 수업 분석, 비원어민 교사 수업의 ‘교사-학습자’ 상호작용의 분석, 그리고 교안 수업을 분석하였다.

I 장에서는 베트남인 교사가 진행하는 온라인 수업 연구의 필요성을 언급하였다. 코로나 19로 인하여 전통적인 교육 방식이 중단되면서, 원격 교육이라는 새로운 방식의 온라인 교육이 도입되었다. 이로 인하여, 학습자 및 교사가 온라인 수업에 대해 익숙해지면서 이 분야에 대한 새로운 발전 가능성이 엿보였다. 여기에 맞추어 비원어민 베트남인 교사들도 한국어 학습 대상자들을 위한 온라인 교육을 시작하였다. 이에 비원어민 베트남인 교사가 진행하는 온라인 수업을 연구가 필요가 있다고 밝혔다.

선행연구에서는 실시간 온라인 수업에 대한 학습자 및 교사의 인식, 실시간 온라인 수업의 상호작용, 그리고 비원어민 한국어 교사를 대상으로 한 연구를 살펴보았다. 그리하여 비원어민 베트남인 한국어 교사에 대한 깊이 있는 연구의 필요성을 확인하였다.

II 장에서는 비원어민 교사의 특징, 비원어민 교사의 수업을 살펴보았고, 아울러 온라인 수업의 특징과 및 온라인 수업을 통한 상호작용에 대하여 알아보았으며, 또한 수업 분석에 관련한 여러 연구, 내용들을 확인하였다.

III 장에서는 베트남인 비원어민 교사 5명을 대상으로 실시간 온라인 문법 수업의 진행 과정을 제시하였다. 본 연구의 대상은 한국어교육을 전공으로 하는 학부나 대학원의 교사이며, 온라인 교육 경력은 3년 이하이다. 교사마다 2개의 문법 수업의 교안을 작성하는 것부터, 수업 자료 (ppt)를 스스로 준비했다. 그리고 수업을 진행하고, 이를 녹화하였다. 이어서 녹화된 내용을 수집하고 분석하였다.

IV 장에서는 본 연구의 분석 결과에 대해 살펴보았다. 분석 결

과를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 베트남 출신의 비원어민 교사들은 주로 베트남어를 사용하여 수업을 진행하는 것을 선호합니다. 수업 시간 중에서 베트남어를 가장 많이 활용하는 단계는 주로 제시와 설명의 단계로, 이는 학습자에게 문법의 의미와 형태, 그리고 주의사항에 대한 설명이 필요하기 때문입니다. 또한, 베트남 출신 비원어민 교사들은 학습 분위기를 유지하기 위해 학습자에게 적극적으로 접근합니다. 뿐만 아니라, 이미 사용한 교재보다는 다양한 교재를 참고하여 자체 교안을 만드는 것을 선호합니다.

둘째, 온라인 수업 분석 결과에 따르면 베트남 출신 교사들은 주로 시각 자료를 활용하고 있습니다. 시각 자료의 양은 많지 않지만, 이러한 활용이 점차 증가하고 있습니다. 온라인 수업으로 인해 학습자와의 상호작용 기회가 부족한 것을 고려하여, 베트남 출신 비원어민 교사들은 학습자들과 최대한 상호작용을 유도하려 노력하고 있습니다. 또한, 학습자의 학습 태도와 동기를 직접 확인할 수 없기 때문에, 수업 시간에 항상 카메라를 활성화시키는 것이 필요합니다. 그러나 일부 베트남 출신 비원어민 교사 중에는 충분히 카메라를 사용하지 않는 경우도 있습니다. 더불어, 채팅 기능과 펜 기능과 같은 다른 기능을 충분히 활용하지 못한 교사들도 존재합니다.

셋째, 교안 단계 분석 결과에 따르면 도입 단계에서 베트남 출신 비원어민 교사들은 충분히 이해하고 효과적으로 진행하고 있습니다. 제시 설명 단계에서는 일부 교사가 의미를 베트남어로 설명하면서 예문이나 시각 자료를 제공하지 않는 부분에서 결함이 많았습니다. 그러나 형태 설명에는 충분한 설명을 제공하며, 예문을 제공하기 전에 충분한 고려를 하는 모습이 확인되었습니다. 연습 단계에서는 대다수의 교사가 기계적인 과제를 제공했지만, 일부 교사는 유의미한 과제를 부족하게 제공한 경우도 있었습니다. 또한, 연습 과제의 양이 충분하지 않았습니 다. 활용 단계에서는 일부 교사가 유의미한 과제를 부적절하게 제공하여 활용 단계에 대한 파악이 어려웠습니다. 그러나 나머지 수업에서는 학습자들이 문법을 잘 활용한 것을 확인했으나, 학습자 참여 유도를 위한 추가적인 과제가 필요하다는 점을 확인했습니다. 마지막으로, 마무리 단계에서는 베트남 출신 비원어민 교사들이 주요 내

용을 정리해야 함을 인식했지만, 학습자의 성취도를 확인하는 부분을 간과한 경우도 있었습니다.

본 연구는 몇 가지 한계점이 있습니다. 첫째, 연구 대상자 수가 제한적이어서 결과를 객관화하기 어렵다는 점입니다. 둘째, 연구 대상의 부족으로 수업 횟수가 적어 결과의 객관화에 한계가 있습니다. 셋째, 온라인 수업 종료 후 교사와 학습자의 만족도를 조사하지 않았습니다. 수업 만족도를 향상시키기 위해 교사와 학습자의 의견을 수집하고 분석할 필요가 있었으나 이를 실행하지 못한 것이 아쉽습니다. 앞으로는 연구 대상 인원을 확대하고 온라인 활용 수업 시간을 늘리며 더 많은 보완을 하여 결과를 더욱 객관적으로 만들어야 할 것으로 생각합니다.

참 고 문 헌

- 김하성. (2022). 실시간 원격 한국어 발음 교육 교수 방안 제시를 위한 수업 사례 분석 : 베트남인 학습자 대상 한국어 유음 발음 오류를 중심으로. 한남대학교 대학원 석사학위논문.
- 김 선 주. (2022). 실시간 원격화상교육에서 플립러닝 기반 한국어 초급 문법 수업 모형의 실효성 연구 : 사회통합프로그램 학습자를 대상으로 . 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김현우. (2020). 온라인 한국어 수업과 오프라인 한국어 수업의 학습자 성취도 비교 연구 : 초급 어휘를 중심으로. 「한국어교육연구학회」, Vol.- No.13, 19-35.
- 권선희. (2014). 비영어민 영어교사의 영어인식능력에 관한 연구. 「NRF KRM(Korean Research Memory)」.
- 김현숙. (2011). 사이버대학교에서의 강의평가 분석과 적용. 「사이버사회문화」, Vol.2 No.2, 133-168.
- 김혜진. (2015). 수업구조분석법을 활용한 사회과 수업 분석 사례. 「사회과 수업연구」, Vol.3 No.2, 67-84.
- 김병수. (2013). 국어 수업 분석을 통한 예비교사와 경력교사의 PCK 연구. 「새국어교육」, Vol.0 No.97, 7-36.
- 김은주, 변지혜. (2009). Flanders 언어상호작용분석법에 의한 유치원 수업분석 - 인터넷에 공개된 수업연구 동영상 자료를 중심으로 . 「유아교육·보육복지연구」, Vol.13 No.2, 97-121.
- 김동원, 김향정, 한태구. (2021). 비대면 온라인 수업 만족도 및 인식 변화 연구 C교육대학교 사례를 중심으로. 「학교와 수업 연구」, Vol.6 No.1, 73-101.
- 권성연. (2022). 코로나19 이후 대학에서 우수한 온라인 수업에 대한 교수자와 학습자의 인식 연구. 「교육공학연구」, Vol.38 No.4, 1095-1131.
- 민경아, 박서욱. (2020). 실시간 원격 화상 한국어 강의에서의 상호작용에 대한

- 학습자와 교사 인식 연구. 「한국언어문화학」, Vol.17 No.3, 1-36.
- 민경아, 박서옥. (2020). 실시간 원격 화상 한국어 강의에서의 상호작용에 대한 학습자와 교사 인식 연구. 「한국언어문화학」, Vol.17 No.3, 1-36.
- 박선희, 이예나. (2020). 실시간 원격 수업에 대한 한국어 교사의 인식 연구. 「이중언어학」, Vol.81 No.-, 59-99.
- 박우빈. (2022). FLint를 활용한 실시간 원격 화상 한국어 수업에서의 상호작용 분석 연구 : 줌(Zoom)을 활용한 한국어 수업을 중심으로. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 박지영. (2023). 실시간 온라인 한국어 수업의 상호작용 요구도 분석 : 초급 학습자를 중심으로. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 방준. (2017). 영어캠프에서 원어민과 비원어민 교수의 수업운영에 대한 대학생들의 인식 연구. 「한국콘텐츠학회논문지」, Vol.17 No.4, 72-82.
- 박우빈, 양명희 (2022). FLint를 활용한 줌(Zoom) 한국어 수업에 의상호작용 분석 연구. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 신은경. (2015). 한국어 원어민 교사와 비원어민 교사의 PCK 실증적 비교 연구 . 「외국어로서의 한국어교육」, Vol.43 No.-, 135-160.
- 신은경. (2013). 중국인 비원어민 교사의 내용교수지식(PCK) 특징 연구. 「한국어문화교육」, Vol.7 No.1, 127-158.
- 서효원. (2020). 실시간 온라인 교육 상황에서 반성적 글쓰기를 통한 한국어 쓰기 교육 방안. 「교육연구」, Vol.79 No.-, 123-144.
- 송현정. (2015). 수업 컨설팅을 위한 한국어 수업 분석 연구. 「한중인문학연구」, Vol.46 No.-, 97-119.
- 양혜윤. (2021). 비대면 실시간 화상 한국어 수업에서의 의사소통 문제 연구 : 세종학당 비대면 수업 사례를 중심으로. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이석규. (2006). 국어과 수업 분석의 방법 연구 - 학습자의 언어 활동을 중심

- 으로 : 국어과 수업 분석의 방법 연구. 「어문학교육」, Vol.32 No.-, 53-69(17쪽).
- 이승희. (2021). 비대면 교육 환경에서의 한국어 쓰기 지도 방안 연구. 배재대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 이경희. (2012). 대학 교양영어 수업에서의 원어민교수와 비원어민 교수에 대한 학생들의 인식 및 태도 연구. 「영미어문학」, Vol.- No.105, 275-301.
- 윤지원, 최정순. (2015). 비원어민 한국어교원의 교수 불안감 연구. 「한국어교육연구」, Vol.11 No.1, 123-153.
- 오규민, 김다영, 김민석, 변기용. (2022). COVID-19 상황 하의 온라인 수업에서 나타나는 상호작용의 특징과 영향요인 분석. 「학습자중심교과교육연구」, Vol.22 No.3, 481-507.
- 오선영. (2022). 예비 한국어 교원의 수업 발화 분석 - 교안과 모의수업에 나타난 교사 발화의 비교를 통해. 「외국어로서의 한국어교육」, Vol.66 No.-, 115-160.
- 조옥이. (2022). 실시간 화상 강의의 효율성 제고를 위한 한국어 교육 방안 연구. 성균관대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 최 은 지, 한 하 림, 서 정 민. (2018). 실시간 화상 한국어 교육과정 개발을 위한 기초 연구 -사이버 대학교에 재학 중인 여성결혼이민자를 중심으로. 「한국어 교육」, Vol.29 No.2, 181-208.
- 최정선, 권미경, 최은경. (2020). 실시간 온라인 학습에 대한 학습자의 인식및 만족도 연구 - D대학교 한국어 교육기관의 사례를 중심으로 -. 「한국언어문화학」, Vol.17 No.2, 247-278.
- 최원호, 전영국. (2020). 비대면 온라인 수업 사례 고찰: 동영상 녹화 및 실시간 화상 수업 중심으로. 「학습자중심교과교육학회」, Vol.1 No.2, 1-28.
- 프라스키니 니콜라. (2010). 한국어 비원어민 교사에 대한 학습자의 인식. 「이중언어학」, Vol.43 No.-, 345-370.
- 한송이, 이가영. (2020). 실시간 온라인 수업에 대한 교수자 인식 연구 : A

- 대학의 사례를 중심으로. 「문화와 융합」, Vol.42 No.7, 395-418.
- 홍혜진. (2022). 실시간 쌍방향 원격실기수업에서 무용전공대학생의 상호작용 유형이 학습몰입에 미치는 영향. 「한국무용학회지」, Vol.22 No. 3, 99-108.
- 한우진. (2017). 수업대화 분석을 위한 앱 프로토타입 개발 : 피드백 분석을 중심으로 . 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 함지영. 2022. 온라인수업에서 대학생의 학습 성과에 영향을 미치는 변인 탐색. 충남대학교 대학원 석사학위논문.
- wen jing. (2021). 실시간 온라인 한국어 수업에 대한 만족도 조사 : 중국 유학생의 개인배경 변인 중심으로. 연세대학교 대학원 국어국문학과 2022.2 석사학위논문.
- Dashdorj Chingiskhuu, 이정은. (2021). 몽골 전문대학의 온라인수업 방법과 온라인수업 만족도에 영향을 미치는 요인. 「학습자중심교과교육연구」, Vol.21 No.21, 81-96.
- Flanders 언어상호작용분석법에 의한 유치원 수업분석 : 인터넷에 공개된 수업연구 동영상 자료를 중심으로 . 「유아교육·보육복지연구」, Vol.13 No.2, 97-121.
- 공평 소파. (2019). 태국 고등학교에서의 한국어교육 현황 및 한국어수업 사례 분석. 「문화와 융합」, Vol.41 No.2, 615-650.

ABSTRACT

Analysis of virtual classes by non-native korean language teachers

TRUONG THI THUONG

Department of Korean Literature

Korean Language Education Major

The Graduate School

Hansung University

Since covid appeared, online education has become increasingly familiar to teachers and students. Accordingly, the number of teachers also increased significantly. Not only has the number of Korean teachers increased, but the number of Vietnamese teachers has also increased. In this research article, we study how non-native Vietnamese teachers who conduct online classes will convey classroom content and run online classes. how to carry out communication in the classroom, how to prepare for an online class, how do teachers prepare lesson plans. The research was conducted in March 2023 on 5 Vietnamese teachers, the lesson content was reviewed and analyzed. After analysis, we will highlight the characteristics of Vietnamese teachers when conducting online lessons.

In Chapter I, the emergence of online education due to the disruption

caused by COVID-19 in traditional teaching methods is discussed. This chapter emphasizes the necessity for new approaches in the field of Korean language education in response to the challenges posed by the rise of remote learning. Particularly noteworthy is the initiation of online education by non-native Vietnamese teachers for Korean language learners, highlighting the growing importance of research in this domain. This study aims to address these needs by conducting an in-depth exploration of learners' and teachers' perceptions, interactions, and the role of non-native Vietnamese Korean language instructors in real-time online classes.

In Chapter II, an investigation into the characteristics of non-native teachers and the nature of their classes is conducted. The chapter also delves into the features of online instruction and explores various research findings related to class analysis and interaction.

Chapter III provides a detailed account of real-time online grammar classes conducted by five non-native Korean language teachers from Vietnam. The subjects of this study are individuals majoring in Korean language education, serving as instructors in undergraduate or graduate programs, with less than three years of online teaching experience. Each teacher independently crafted two grammar class plans, prepared instructional materials (PPT), conducted the classes, recorded the sessions, and subsequently collected and analyzed the recorded material.

Based on the analysis results in Chapter IV, it is essential to thoroughly outline the limitations of this study. Through this detailed explanation, we aim to provide a clear understanding of the research constraints.

【Key words】 Vietnamese non-native teacher, real-time online class, non-native teacher.