

한국어 교실에서의 숙제에 대한 인식 및 현황 조사 연구*

-국내 대학 부설 한국어 교육 기관의 정규 과정을 중심으로-

장 미 정

Abstract

Jang Mijung. 2014. 6. 30. A Study of Perceptions and the Current Status of Homework Assignments in Korean Language Classrooms: focusing on regular programs in Korean language institutions affiliated with universities in Korea. *Bilingual Research* 55, 315-352. The purpose of this research is to examine teachers' and students' perceptions and the current status of homework assignments in Korean language classrooms. Studies of Korean language education have been done in a variety of ways, but studies of Korean homework assignments have thus far been lacking. To obtain information about homework assignments in Korean language classrooms, two questionnaire surveys were given to 40 Korean instructors teaching in Korean language institutions affiliated with universities in Korea and 168 students enrolled in regular programs at those institutions. The responses from the students were analyzed according to their Korean language proficiency. The results of the research were analyzed in five parts: general perceptions, status of assigning homework assignments, feedback on homework assignments, and other comments and details provided by teachers and students. After analysis, this study has demonstrated that a larger variety of tasks should be assigned as homework. Also, in terms of feedback from teachers on homework assignments, more specific corrections and advice on how to correct their homework should be given.(Korea University)

* 이 논문은 BK21 플러스 고려대학교 한국어문학 미래인재육성사업단의 지원으로 작성되었음. 이 논문은 국제한국어교육학회 제23차 국제학술대회(2013년 8월 11일, 고려대학교)에서 발표한 내용을 수정 및 보완한 것임.

【Key words】 한국어 숙제(Korean homework assignments), 한국어 교실에서
의 숙제(homework assignments in Korean language classrooms),
숙제의 유형(types of homework assignments), 숙제에 대한 피
드백(feedback on homework assignments)

1. 서론

숙제는 학습자가 한국어 교실을 벗어나 배운 내용을 연습하고 사용하는 기회가 되는 동시에 배울 내용을 준비할 수 있는 기회가 된다. 한국어 교실에서 교사는 숙제를 계획하고 지도해야 할 뿐 아니라 평가까지 해야 한다. 교사에게 숙제의 유형이나 피드백 방식은 고민해야 할 요소 중 하나일 것이며 학습자 역시 숙제를 수행하는 입장에서 숙제와 관련된 의견과 요구를 가지고 있을 것이다.

하지만 지금까지 한국어 교육에서의 숙제에 대한 연구는 숙제 자체에 초점을 둔 연구보다는 숙제로 많이 부과되고 있는 워크북에 대한 연구(서희정, 2004; 장예지·김보연, 2013), 숙제의 한 종류로 활용하거나 적용할 수 있는 있는 웹 활용, 동영상 제작 등의 교수 및 학습 방안에 대한 연구(이소영, 2001; 박환, 2012; 김유미·박동규, 2013), 자기주도적 학습 방안에 대한 연구(김정화, 2009; 마주영, 2010; 심마니, 2011; 차순정, 2011)가 주로 이루어졌다. 이 같은 연구도 활발히 이루어져야 할 것이나 한국어 교실에서의 숙제와 관련하여 교사와 학습자는 어떠한 요구와 인식을 가지고 있으며 숙제가 부과되는 현황은 어떠한지에 대한 파악 역시 이루어져야 할 것이다.

이에 본고에서는 한국어 교실에서 한국어 숙제가 어떻게 부과되고 있는지 살펴보고자 국내 대학 부설 한국어 교육 기관의 정규 과정을 맡고 있는 교사와 학습자를 대상으로 설문 조사를 시행하였다. 이를 통해 한국어 교실에서의 숙제에 대해 한국어 교사와 학습자들은 어떠한 인식을

가지고 있으며 한국어 숙제의 부과 현황은 어떠한지 밝히고자 한다.

2. 언어 교실에서의 숙제

2.1. 숙제의 정의 및 유형

숙제는 학생들에게 복습이나 연습을 위하여 집에서 하도록 내 주는 과제이다(표준국어대사전). Cooper, Robinson & Patall(2006:1)에서 숙제는 수업 시간 외의 시간에 학습자들이 수행하도록 교사가 부과하는 과제이며, 학습자들은 숙제를 도서관에서나 자습 시간, 후속 수업 시간에 마칠 수도 있다고 정의했다. Thornbury(2006:96)에서 숙제는 학습자가 수업과 수업 사이에 교실 밖에서 하는 것으로 이는 학습을 강화하는 데 중요한 방식이라고 하였다. 아울러 오은이(2011:4)에서 숙제는 학생이 학교 수업 이외의 시간에 스스로 하도록 교사가 학생에게 부과한 과제로 쉬는 시간이나 방과 후 등 학교 안에서도 할 수 있는 활동으로 정의하였다. 이는 학생들이 필요에 따라 학교 내의 인적·물적 자원을 활용하여 숙제를 수행할 수 있기 때문이다.

앞서 언급한 숙제의 정의를 살펴보면 숙제의 정의가 숙제를 수행하는 장소와 시간을 중심으로 내려져 있음을 알 수 있다. 학습자들은 학교 내부와 외부 모두에서 숙제를 수행할 수 있으므로 본고에서는 숙제를 수행하는 장소보다 시간에 초점을 두고 숙제를 정의하고자 한다. 즉 숙제¹⁾는

1) 숙제가 수업 시간 외의 시간에 학습자들이 하도록 교사가 부과하는 것이라 할 때 수행 평가로 부과되는 것은 숙제의 범위에서 제외하였다. 수행 평가로 부과되었다는 것은 학습자가 수행한 결과가 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 기능별 성적에 따로 반영되는 것이다. 반면 한국어 교육 기관에 따라 숙제의 수행 여부와 수행 결과를 성적 중 숙제 점수, 평소 점수, 태도 점수 등에 반영하는 곳이 있다. 예컨대 학습자로 하여금 수업 시간 외의 시간을 활용해 특정 주제에 대해 작문을 써서 제출하라고 하였을 때 그 수행 여부와 정도를

복습과 연습 등을 위해 수업 시간 외의 시간에 학습자들이 하도록 교사가 부과하는 것이다.

언어 교실 현장에서 부과되는 숙제의 유형²⁾에는 여러 가지가 있으며 Wallinger(2000:492)에서는 다음과 같이 숙제의 유형을 제시하고 각 특징을 설명하였다.

<표 1> 숙제의 유형(Wallinger, 2000:492)

-
- 1) **연습형 숙제(Practice homework)**: 수업 시간에 제시한 교육 내용의 학습을 강화함.
 - 2) **준비형 숙제(Preparation homework)**: 다음 수업 시간에 제시될 자료를 소개함.
 - 3) **확장형 숙제(Extension homework)**: 이전에 배운 지식이나 기능을 새로운 상황으로 전이시킴.
 - 4) **통합형 숙제(Integration homework)**: 분리해서 학습했던 기능이나 개념을 적용해 보고서나 프로젝트와 같은 산출물을 생산하게 함.
 - 5) **창조형 숙제(Creative homework)**: 최종 산출물을 생산하도록 할 때 학습자들에게 내용이나 형식, 기능을 선택할 자유를 줌.
-

연습형 숙제에는 흔히 복습의 형태로 배운 것을 암기하거나 워크북에 있는 문제 풀기 등이 포함되며, 준비형 숙제에는 새 단어의 뜻을 모어로

평소 점수에 반영하였다면 이는 본고에서 정한 숙제로 볼 수 있다. 하지만 결과물의 수행 정도를 쓰기 성적에 포함하는 것은 수행 평가의 하나로 본고에서 정의하는 숙제에 포함되지 않는다.

- 2) Lee & Pruitt(1979)에서 제시한 숙제의 유형은 연습형, 준비형, 확장형, 창조형이며, LeConte(1981)에서 제시한 유형은 연습형, 준비형, 확장형이다. Wallinger(2000)에서는 숙제의 유형으로 연습형, 준비형, 확장형, 통합형, 창조형을 제시하였고 Darn(2010)에서는 워크북 기반형, 준비형, 확장형, 발견형, 실생활형, 프로젝트형을 제시하였다. Darn(2010)의 유형 분류명에는 숙제의 성격과 숙제의 세부 과제가 혼재되어 있어, 숙제의 성격만을 유형의 기준으로 삼으며 앞선 두 연구의 유형을 포괄하는 Wallinger(2000)의 분류를 본고에 적용하였다.

찾아보게 하는 것이나 다음 수업에서 배울 내용을 미리 읽어 오는 것, 다음 수업에서 다룰 내용과 관련 있는 자료를 찾아오는 것 등이 있다. 확장형 숙제는 배운 지식이나 기능을 활용해 실제 생활 속에서 언어를 사용해 보는 것으로 LeConte(1981:11)에서는 확장형 숙제가 배운 내용을 재생산(reproduction)하는 것보다 새로운 무언가를 생산(production)하는 것에 목표를 둔다고 하였다. 통합형 숙제는 배운 기능이나 개념을 활용해보고서 작성이나 프로젝트 등을 수행하는 것이며, 창조형 숙제는 확장형이나 통합형 숙제를 한 단계 넘어서 숙제의 내용, 형식 등을 선택하는 데에 있어 그 주체가 학습자가 되는 숙제라고 할 수 있다.

2.2. 숙제에 대한 선행 연구

언어 교실에서의 숙제에 관한 연구는 숙제에 대한 인식 및 현황, 수준별 숙제 제시 방안, 실제 자료를 듣기 숙제에 활용하는 방안과 관련하여 이루어졌다.

이 중 Wallinger(2000), North & Pillay(2002), Sung-Ae Kim(2005, 2008), Kyoung-hyon Pyo(2005), 오은이(2011)은 언어 교육에서의 숙제에 대한 인식 및 현황을 다루었다. 먼저 Wallinger(2000)은 외국어 교수·학습에서 숙제의 역할을 밝히고자 했다. 다양한 일정의 프랑스어 수업을 하고 있는 교사들을 대상으로 숙제의 양, 유형, 검사 방법에 대한 실태를 조사하였다. North & Pillay(2002)는 말레이시아의 중학교 영어 교사들을 대상으로 숙제의 부과 현황 즉 숙제의 양, 부과 목적, 검사 방법, 숙제 부과 및 학습자 수행에 대한 만족도에 대해서 설문 조사를 시행하였다. 결과를 토대로 보다 효과적인 숙제 부과를 위해 관련 인식이 재고되어야 한다고 주장하였다.

Sung-Ae Kim(2005) 역시 숙제에 대한 중학교 영어 교사들과 학습자들

의 인식을 살펴보고자 숙제의 유용성, 양, 내용, 피드백, 어려운 점에 대해 설문 조사를 하였다. 또한 중학교 8개 학급에서 부과되었던 영어 숙제를 분석하여 기존의 숙제 부과가 의사소통능력 개발이라는 교수 목적에 부합하지 못하고 있음을 언급하였다. 따라서 교사 및 교재 개발자에게 효과적인 숙제 부과에 대한 지식과 기술이 연수와 안내 등을 통해 제공될 필요가 있다고 하였다. Sung-Ae Kim(2008)에서는 학습자의 자율성 신장을 위한 숙제 부과 방안 마련을 위해 초등학교와 중학교 영어 교사들의 수업 계획안을 분석하였다.

Kyoung-hyon Pyo(2005)는 대학생을 대상으로 영어 강의에서 부과되었던 숙제의 현황 및 인식을 조사하였는데 숙제의 유형, 양, 평가, 피드백 등이 부과하는 교사들의 교육 철학, 배경에 따라 차이가 큼을 밝혔다.

오은이(2011)은 초등학교 영어 교사들과 학생들을 대상으로 숙제에 대한 인식과 부과 실태를 알아보고자 설문 조사를 실시하고, 영어 숙제 수행 후 숙제가 학생들의 영어 성취도 등에 어떠한 영향을 미치는지 실험을 하였다. 이를 통해서 숙제 유형이 다양화될 필요가 있으며, 숙제의 목적이 명확해야 하고 적당한 양과 횟수의 숙제를 구안해야 한다고 하였다. 또한 학생들이 수준에 맞게 선택할 수 있는 숙제가 부과될 필요가 있음을 언급하였다.

수준별 숙제 제시 방안을 다룬 박신애(2012)는 초등학교 영어 수업에서 학생의 수준에 따른 숙제 제시가 학업성취도에 어떠한 영향을 미치는지 밝히고자 하였다. 실험 결과 수준별 숙제는 학생의 학업성취도 향상에 긍정적인 영향을 미쳤으며, 수준별로는 중위 집단 및 하위 집단에서 특히 의미 있는 효과를 보이는 것으로 나타났다.

실제 자료를 듣기 숙제에 활용하는 방안을 제시한 연구로는 Kyung Whan Cha & Fred Rodriguez(2004)와 Moon, Eun-Joo(2012)가 있다. Kyung Whan Cha & Fred Rodriguez(2004)는 한국의 고등학생들을 대상으로 한 영어 교육에서 뉴스 등과 같은 실제 자료를 사용한 듣기 과제

구성 방안을 제시하였다. Moon, Eun-Joo(2012)는 한국 대학생들을 대상으로 한 영어 수업에서 듣고 받아쓰는 숙제를 부과함에 있어 학생들로 하여금 인터넷의 뉴스, 대화, 영화, 인터뷰 등의 실제 자료를 듣고 받아쓰게 하는 것과 교재 CD를 듣고 받아쓰게 하는 숙제를 부과하고 학습 효과를 비교하였다. 그 결과 인터넷 자료를 듣고 숙제를 한 학습자의 듣기 실력이 더 향상됨을 보여 주어 실제 자료를 숙제로 부과하는 것이 교육에 보다 효과적이라는 것을 증명하였다.

위와 같이 언어 교실에서의 숙제에 대한 연구는 숙제에 대한 인식 및 현황 연구를 시작으로 하여 수준별 숙제 제시 방안, 실제 자료를 활용한 숙제 부과 방안으로 관련 연구가 세분화되고 있음을 알 수 있다.

3. 한국어 교실에서의 숙제에 대한 인식 및 현황 조사

3.1. 조사 대상

실제 한국어 교실에서 부과되고 있는 숙제에 대한 인식과 현황을 알아보고자 국내 대학 부설 한국어 교육 기관에서 정규 과정을 맡고 있는 한국어 교사 41명과 학습자 174명을 대상으로 설문 조사를 시행하였다. 설문은 2013년 7~8월 중에 진행되었으며 최종 분석의 대상이 된 설문지는 13개 교육 기관의 총 40부의 교사³⁾ 설문지와 5개 교육 기관의 총 168부의 학습자⁴⁾ 설문지이다. 최종 분석의 대상이 된 각급별 설문의 응답자 수⁵⁾는 아래와 같다.

3) 교사들의 한국어 교육 경력은 5년 미만이 20명, 5년 이상이 20명이었다.

4) 학습자들의 국적은 중국(105명), 몽골(26명), 일본(12명), 카자흐스탄(5명), 기타(20명)였으며 한국어 학습의 목적은 진학(60.0%), 취미(17.2%), 취업(15.0%), 기타(7.8%)순이었다. 또한 학습자들의 한국어 평균 학습 기간은 정규 과정의 1·2급에 해당하는 초급은 8.1개월, 3·4급인 중급은 13.1개월, 5·6급인 고급은 17.8개월이었다.

<표 2> 설문 응답자 수

구분	초급	중급	고급	합계(명)
교사	16	15	9	40
학습자	59	86	23	168
총합(명)	75	101	32	208

3.2. 조사 내용

한국어 교실에서의 숙제에 대한 인식 및 현황을 묻는 설문지는 교사용과 학습자용으로 제작되었다. 설문에는 교사가 숙제를 어떻게 계획하고 부과하며 숙제 수행 결과에 대해 어떠한 피드백을 주고 있는지에 대한 내용과 학습자가 주로 어떤 숙제를 어떻게 수행하며 수행 후 받게 되는 피드백은 어떠한지에 대한 내용을 담았다. 설문지 작성 시 우설자(2004), 오은이(2011)을 참조하였으며 설문 내용은 배부 전 한국어 교사 2명에게 검토를 받아 수정하였다. 교사용 설문지와 학습자용 설문지는 응답자 정보, 숙제에 대한 일반적 인식, 숙제의 부과 현황, 숙제에 대한 피드백, 기타 의견의 다섯 부분으로 구성되었으며 세부 내용은 아래와 같다. 학습자용 설문지는 학습자가 읽고 응답하는 데에 어려움을 겪지 않도록 중국어, 몽골어, 일본어, 영어, 한국어로 작성하여 제공하였다.

<표 3> 교사용 설문 문항 내용

구분	문항 내용
응답자 정보	성별, 한국어 교육 경력, 소속 기관, 강의명과 해당 학습자 수준
일반적 인식	숙제 부과 목적, 숙제의 필요성, 숙제가 한국어 학습에 도움을 주는 정도
부과 현황	숙제 부과 횟수, 숙제 수행의 예상 소요 시간, 주로 부과하는 숙제의 영역, 주로 부과하는 숙제의 유형

- 5) 설문에는 총 215명이 참여하였으나 특별 프로그램을 담당하고 있다고 답한 교사 설문지 1부와 설문에 성실하지 않게 답한 학습자 설문지 6부는 분석에서 제외하였다.

피드백	피드백의 필요성, 주로 제공하는 피드백 유형, 추천 피드백 방식
기타 의견	숙제 부과 계획이 세워지는 방식, 숙제와 관련된 정보 공유의 기회, 숙제와 관련된 정보 획득의 원천, 숙제와 관련된 어려움, 자유 의견

<표 4> 학습자용 설문 문항 내용

구분	문항 내용
응답자 정보	성별, 국적, 학습 목적, 학습 기간, 소속 급, 교육 기관명, 강의 명
일반적 인식	숙제의 필요성, 숙제가 한국어 학습에 도움을 주는 정도
부과 현황	숙제 부과 횟수, 숙제 수행의 소요 시간, 숙제의 부담 정도, 숙제 부과가 증가되기를 바라는 영역, 주로 부과되는 숙제의 유형, 숙제 유형별 선호도, 숙제 유형별 한국어 학습에 도움이 되는 정도
피드백	피드백의 필요성, 주로 제공되는 피드백 유형, 선호하는 피드백 유형, 추천 피드백 방식
기타 의견	숙제 수행 여부, 어려운 숙제 수행 시 도움의 원천, 자유 의견

3.3. 조사 결과 분석

설문 조사의 결과는 한국어 교실에서 숙제의 부과 목적과 필요성 등을 묻는 숙제에 대한 일반적 인식, 숙제의 부과 현황, 숙제에 대한 피드백, 교사와 학습자의 기타 의견으로 나누어 제시하고자 한다. 각 항목의 결과 값은 대상별 전체 응답자에 대한 해당 응답자의 백분율(%)로 제시되었다.

3.3.1. 숙제에 대한 일반적 인식

한국어 교실에서의 숙제에 대한 일반적 인식을 살펴보고자 숙제가 부과되는 목적, 숙제의 필요성, 도움을 주는 정도를 질문하였다.

먼저 숙제를 부과하는 주체인 교사들을 대상으로 숙제 부과 목적에 대하여 질문하였다. <표 5>에서 볼 수 있듯이 교사들은 복습을 위해서

숙제를 부과하는 경우가 가장 많다고 응답하였고 다음은 예습, 보충, 실생활에 적용할 기회를 제공하기 위해 숙제를 부과한다고 응답하였다. 기타 의견으로는 자기주도 학습, 발견 학습을 할 수 있는 기회를 제공하기 위해 숙제를 부과하며 경우에 따라서는 학습자의 자기효능감 함양을 위해 숙제를 부과한다고 응답하였다.

<표 5> 숙제 부과 목적(복수 응답)

구분	오늘 배운 내용의 연습 및 복습	수업 시간에 시간이 부족해서 못한 부분에 대한 보충	배운 내용을 실생활에 적용하기 위한 기회 제공	다음 배울 내용의 예습	기타
교사	97.5	42.5	20.0	47.5	2.5

숙제의 필요성에 대한 질문에 교사와 학습자들은 <표 6>과 같이 대부분 숙제가 필요하다고 응답하였으며 ‘(매우) 필요함’⁶⁾의 응답률은 ‘교사(97.5%) > 고급 학습자(82.6%) > 중급 학습자(80.2%) > 초급 학습자(73.0%)’의 순으로 높았다.

<표 6> 숙제의 필요성

구분	전혀 필요하지 않음	필요하지 않음	보통임	필요함	매우 필요함
교사	0.0	0.0	2.5	67.5	30.0
초급 학습자	1.0	1.0	25.0	31.0	42.0
중급 학습자	2.3	4.7	12.8	53.5	26.7
고급 학습자	0.0	4.3	13.0	69.6	13.0

숙제가 한국어 학습에 도움을 주는 정도는 숙제의 필요성과 비슷한 응답 양상을 보였다. <표 7>에서 ‘(매우) 필요함’의 응답이 ‘교사(92.5%) > 고급 학습자(82.6%) > 중급 학습자(80.2%) > 초급 학습자(76.3%)’의 순으로

6) ‘(매우) 필요함’의 응답률이란 ‘매우 필요함’과 ‘필요함’의 두 응답률을 합한 것이다.

로 응답되었기 때문이다.

<표 7> 숙제가 한국어 학습에 도움을 주는 정도

구분	전혀 도움을 주지 않음	도움을 주지 않음	보통임	도움을 줌	매우 도움을 줌
교사	0.0	0.0	7.5	62.5	30.0
초급 학습자	3.4	0.0	20.3	35.6	40.7
중급 학습자	1.2	4.7	14.0	59.3	20.9
고급 학습자	0.0	0.0	17.4	65.2	17.4

한국어 교실에서 숙제에 대한 필요성과 한국어 학습에 도움을 주는 정도에 대한 응답을 살펴보면 교사와 학습자 모두 이 두 가지 항목에 공감하고 있으며, 공감의 정도는 학습자보다 교사가 더 컸다.

3.3.2. 숙제 부과 현황

한국어 교실에서 부과되고 있는 숙제의 현황을 살펴보고자 숙제가 부과되는 횟수, 수행 소요 시간, 학습자 부담의 정도를 질문하였고 어떤 언어 기능과 지식의 숙제가 주로 부과되고 있는지, 숙제 부과가 더 증가되기를 바라는 영역이 무엇인지에 대해 알아보았다. 아울러 부과되고 있는 숙제 유형과 관련해서는 학습자가 실제적으로 어떤 유형의 숙제를 하고 있으며, 어떤 유형을 선호하고, 어떤 유형의 숙제가 한국어 학습에 도움이 된다고 생각하는지에 대해 질문하였다.

한국어 교실에서 숙제가 부과되는 횟수에 대한 조사 결과는 <표 8>에서 볼 수 있듯이 ‘매 수업일마다’ 부과되는 경우가 가장 많았다. ‘한 단원이 끝날 때마다’ 숙제가 부과된다는 것은 교재에 따라 2~3일에 걸쳐서 한 단원의 진도가 마칠 때 숙제가 부과된다는 것이다.

<표 8> 숙제 부과 횟수

구분	매 수업일마다	한 단원이 끝날 때마다	필요시	거의 부과되지 않음	기타
교사	65.0	10.0	22.5	0.0	2.5
초급 학습자	88.1	8.5	-7)	3.4	0.0
중급 학습자	84.7	9.4	-	3.5	2.4
고급 학습자	87.0	13.0	-	0.0	0.0

부과된 숙제를 할 때 소요되는 시간은 <표 9>와 같다. 교사에게는 부과한 숙제를 학습자들이 수행하는 데에 소요될 예상 시간을 질문하였으며, 학습자에게는 평소 숙제를 할 때 소요되는 시간을 질문하였다. 교사와 학습자 모두 소요 시간이 ‘30분 이상 ~ 60분 미만’에 해당된다는 답변이 가장 많았으며, 다른 급과 달리 중급 학습자의 경우는 ‘30분 미만’이 소요된다는 답변도 23.3%를 차지하였다.

<표 9> 숙제 수행 소요 시간

구분	30분 미만	30분 이상 ~ 60분 미만	60분 이상 ~ 90분 미만	90분 이상 ~ 120분 미만	기타
교사	2.5	52.5	40.0	5.0	0.0
초급 학습자	11.9	47.5	30.5	6.8	3.4
중급 학습자	23.3	48.8	16.3	7.0	4.7
고급 학습자	13.0	47.8	30.4	4.3	4.3

숙제 부과 횟수와 소요 시간에 대한 조사 결과에 따르면 학습자들에게는 매일 1시간 내외의 숙제가 부과된다는 것을 알 수 있다. 학습자들은 이에 대한 부담을 <표 10>과 같이 응답하였다. ‘보통임’의 응답이 다수를 차지하였고 ‘(매우)부담스러움’의 응답은 ‘고급 학습자(26.1%) > 초급 학습자(14.0%) > 중급 학습자(10.6%)’순으로 나타났다. 숙제 수행 소요 시간과 부담의 정도를 볼 때 다른 급보다 중급 학습자가 숙제의 소요 시

7) 학습자 설문 문항의 선택지에는 ‘필요시’를 제시하지 않아 해당 결과 값은 무응답인 ‘-’으로 표시하였다.

간이 짧았고 부담감도 적게 느끼고 있음을 알 수 있다.

<표 10> 숙제에 대한 학습자 부담의 정도

구분	전혀 부담스럽지 않음	부담스럽지 않음	보통임	부담스러움	매우 부담스러움
초급 학습자	15.8	21.1	49.1	10.5	3.5
중급 학습자	14.1	34.1	41.2	8.2	2.4
고급 학습자	0.0	21.7	52.2	26.1	0.0

한국어 교실에서 부과되고 있는 숙제의 영역을 살펴보고자 교사들을 대상으로 주로 어떤 언어 기능과 지식에 해당하는 숙제를 부과하고 있는지 질문하였다. <표 11>에 따르면 교사들은 ‘문법(87.5%)’, ‘쓰기(80.0%)’, ‘어휘(77.5%)’의 순으로 숙제를 많이 부과하고 있으며 ‘듣기(0.0%)’, ‘문화(2.5%)’, ‘발음(2.5%)’과 관련된 숙제는 적게 부과하고 있다고 응답하였다.

<표 11> 교사가 주로 부과하는 숙제의 영역(복수 응답)

구분	듣기	말하기	읽기	쓰기	문법	어휘	문화	발음
교사	0.0	10.0	30.0	80.0	87.5	77.5	2.5	2.5

학습자들에게는 어떤 영역의 숙제가 증가되면 좋겠는지 질문하였다. <표 12>를 보면 초·중·고급 학습자들 모두 ‘말하기’, ‘듣기’ 숙제가 증가되길 희망했으며, 특히 초급 학습자는 ‘발음’, 중·고급 학습자들은 ‘읽기’ 숙제에 대한 증가 요구가 높음을 알 수 있다.

<표 12> 숙제 부과가 증가되길 바라는 영역(복수 응답)

구분	듣기	말하기	읽기	쓰기	문법	어휘	문화	발음	기타
초급 학습자	42.4	47.5	23.7	18.6	25.4	22.0	13.6	27.1	5.1
중급 학습자	37.2	43.0	32.6	24.4	22.1	22.1	14.0	17.4	0.0
고급 학습자	21.7	39.1	34.8	4.3	8.7	8.7	17.4	13.0	13.0

현재 부과되고 있는 숙제의 영역과 숙제 부과가 증가되기를 바라는 영

역을 비교해 볼 때 기준에 주로 부과되고 있는 ‘쓰기’, ‘문법’, ‘어휘’에 대한 숙제뿐 아니라 ‘말하기’, ‘듣기’, ‘읽기’, ‘발음’ 등의 다양한 영역의 숙제 부과가 증가될 필요가 있음을 알 수 있다.

숙제의 유형과 관련하여서는 한국어 교실에서 주로 수행하고 있는 숙제 5가지를 써 달라고 요청하였다⁸⁾. 응답한 숙제의 종류는 <표 13>에서와 같이 연습형 숙제가 6가지로 가장 많았고 확장형 숙제가 4가지, 준비형 숙제가 2가지였다. 부과되고 있는 숙제의 세부 종류를 보면 연습형에서는 ‘배운 내용과 관련된 문제를 푸는 숙제(261.6%)’와 ‘배운 내용을 암기하는 숙제(173.4%)’, 준비형에서는 ‘새 단어의 뜻을 찾는 숙제(261.9%)’, 확장형에서는 ‘작문(127.4%)’의 응답률이 높았다.

세부 내용을 응답 대상자별로 살펴보면 교사는 ‘문제 풀기(92.3%) > 단어 찾기(56.4%) > 작문(51.3%)’의 순으로 숙제를 주로 부과한다고 하였다. 초급 학습자들은 ‘암기(68.1%) > 단어 찾기(61.7%) > 문제 풀기(57.4%)’, 중급 학습자들은 ‘단어 찾기(58.1%) > 문제 풀기(50.0%) > 배운 부분 듣기(45.2%)’, 고급 학습자들은 ‘단어 찾기(85.7%) > 문제 풀기(61.9%) > 암기(38.1%)’ 순으로 숙제를 많이 수행한다고 응답하여 학습자의 수준별로 차이가 있음을 알 수 있다.

<표 13> 주로 부과되는 숙제의 유형⁹⁾

숙제의 유형	숙제의 종류	교사	초급 학습자	중급 학습자	고급 학습자	합 (%)
연습형	책(교재, 워크북 등), 연습지에 있는 문제 풀기	92.3	57.4	50.0	61.9	261.6
	배운 내용(단어, 본문 등)을 암기하기	33.3	68.1	33.9	38.1	173.4

8) 이 문항은 개방형 질문이어서 무응답자가 많았다. 교사 1명, 초급 학습자 12명, 중급 학습자 24명, 고급 학습자 2명이 응답하지 않았으며 <표 13>은 무응답자를 제외한 각 대상별 응답자에 대한 각 항목별 응답자의 비율 값이다.

9) Wallinger(2000:492)에서는 숙제의 유형으로 연습형, 준비형, 확장형, 통합형,

	배운 부분(교재 CD 등)을 듣기	7.7	36.2	45.2	19.0	108.1
	배운 문법이나 표현을 사용해 문장 만들기	30.8	6.4	16.1	19.0	72.3
	문법 복습	5.1	10.6	12.9	14.3	42.9
	배운 부분을 베껴 쓰기	10.3	23.4	3.2	0.0	36.9
준비형	새 단어의 뜻 찾기	56.4	61.7	58.1	85.7	261.9
	다음 수업에 필요한 자료 찾기	28.2	4.3	11.3	9.5	53.3
확장형	작문 ¹⁰⁾	51.3	17.0	25.8	33.3	127.4
	실생활에서 한국어 사용하기(실제 자료인 잡지, 인터넷 뉴스 등을 읽기, 듣기, 한국 사람과 말하기, 한국어로 이메일 쓰기 등)	7.7	19.1	22.6	14.3	63.7
	연예 매체(영화, 드라마, 예능 프로그램, 한국 노래 등)를 보거나 듣기	0.0	6.4	11.3	9.5	27.2
	발표 준비	0.0	0.0	0.0	14.3	14.3
	기타	12.8	6.4	37.1	9.5	65.8

설문 결과에서 동일한 숙제의 종류에 포함된 것도 학습자의 수준에 따라 세부 응답이 달랐다. 예를 들어 ‘실생활에서 한국어 사용하기’ 숙제의 경우 초급과 중급 학습자들은 ‘한국 사람과 말하기’ 숙제를 주로 수행한다고 응답한 것에 반해 고급 학습자의 경우는 ‘배운 내용과 관련된 것을 신문에서 찾아 이해 후 요약해 오기’, ‘배운 내용을 실제로 한국인이 쓰

창조형을 제시하였다. 하지만 본 설문 결과에서는 통합형과 창조형 숙제가 나타나지 않았는데 이는 설문에 ‘주로’ 수행하는 숙제를 5가지만 써 달라고 요청하였으며, 숙제의 범위에 수행 평가의 일환으로 부과되는 것은 제외하였기 때문일 것이다.

- 10) 한국어 교실에서 숙제로 부과되는 ‘작문’은 해당 단원에서 배운 표현을 사용해서 배운 주제와 관련된 글을 쓰는 경우가 많다. 비록 분량이나 사용된 표현에는 한계가 있으나 ‘연습 문제에 답을 쓰는 것’과 동일하게 연습형 숙제에 포함되어서는 안 될 것이다. ‘작문’은 배운 내용을 활용하되 새로운 무언가를 생산해 내며, 상상력을 발휘하여 지식을 추구하도록 촉진하는 확장형 숙제에 포함되어야 할 것이다. 반면 ‘배운 문법이나 표현을 사용해 문장 만들기’ 숙제는 대화쌍으로 문장을 만드는 경우도 있으나 ‘작문’보다는 숙제를 수행하는 데에 학습자의 부담이 적어 배운 내용을 강화하는 차원의 연습형 숙제에 포함시켰다.

는지 들어보기’ 등과 같이 보다 다양한 숙제가 부과된다고 응답하였다. 기타 응답에는 ‘PPT 작성하기’, ‘이해 못한 부분에 대해 질문 준비하기’, ‘한국어 학습 사이트 방문하기’, ‘번역하기’ 등이 있었다.

각 숙제의 유형별 선호도와 학습에 도움이 되는 정도에 대한 응답은 전체 응답자의 수가 가장 많았던 중급 학습자의 설문 결과를 중심으로 살펴보고자 한다. 각 숙제의 유형별 선호도를 묻는 질문에 중급 학습자들의 ‘(매우) 선호함’의 응답은 ‘실생활에서 한국어 사용하기(72.2%)’, ‘배운 문법이나 표현을 사용해 문장 만들기(69.9%)’, ‘배운 부분을 듣기, 읽기, 쓰기(64.6%)’, ‘새 단어 뜻 찾기(64.3%)’순이었다. 반면 ‘(매우) 선호함’의 응답이 50.0%에 미치지 않은 숙제는 ‘배운 내용을 암기하기(43.9%)’, ‘발표 준비(44.2%)’, ‘작문(47.0%)’이었다.

<표 14> 숙제 유형별 중급 학습자의 선호도

숙제의 유형	숙제의 종류	전혀 선호하지 않음	선호하지 않음	보통임	선호함	매우 선호함
연습형	책, 연습지에 있는 문제 풀기	1.2	6.0	41.0	37.3	14.5
	배운 내용을 암기하기	4.9	4.9	46.3	24.4	19.5
	배운 부분을 듣기, 읽기, 쓰기	1.2	1.2	32.9	43.9	20.7
	배운 문법이나 표현을 사용해 문장 만들기	1.2	3.6	25.3	43.4	26.5
준비형	새 단어 뜻 찾기	1.2	4.8	29.8	38.1	26.2
	다음 수업에 필요한 자료 찾기	1.2	7.2	39.8	24.1	27.7
	배울 부분을 듣기, 읽기	2.4	7.3	36.6	34.1	19.5
확장형	작문	4.9	14.8	33.3	23.5	23.5
	실생활에서 한국어 사용하기	2.4	1.2	24.1	37.3	34.9
	발표 준비	9.1	20.8	26.0	23.4	20.8

숙제 유형별로 한국어 학습에 도움이 되는 정도에 대한 중급 학습자 응답은 <표 15>와 같다. 중급 학습자들은 모든 항목에 대해 50.0% 이상 ‘(매우) 도움이 됨’이라고 응답하였고, ‘실생활에서 한국어 사용하기

(83.8%)’, ‘배운 문법이나 표현을 사용해 문장 만들기(77.1%)’, ‘배운 부분을 듣기, 읽기, 쓰기(76.8%)’, ‘배운 내용을 암기하기(75.1%)’ 순으로 답변의 비율이 높았으며 가장 낮은 비율의 응답은 ‘책, 연습지에 있는 문제 풀기(58.0%)’였다.

<표 15> 숙제 유형별 중급 학습자의 한국어 학습에 도움이 되는 정도

숙제의 유형	숙제의 종류	전혀 도움이 안 됨	도움이 안 됨	보통임	도움이 됨	매우 도움이 됨
연습형	책, 연습지에 있는 문제 풀기	1.2	2.5	38.3	33.3	24.7
	배운 내용을 암기하기	0.0	0.0	25.0	38.8	36.3
	배운 부분을 듣기, 읽기, 쓰기	0.0	0.0	23.2	43.9	32.9
	배운 문법이나 표현을 사용해 문장 만들기	0.0	2.4	20.5	36.1	41.0
준비형	새 단어 뜻 찾기	0.0	1.3	25.6	37.2	35.9
	다음 수업에 필요한 자료 찾기	0.0	1.3	35.0	33.8	30.0
	배울 부분을 듣기, 읽기	0.0	0.0	25.3	43.0	31.6
확장형	작문	1.3	3.8	24.4	37.2	33.3
	실생활에서 한국어 사용하기	0.0	1.3	15.0	32.5	51.3
	발표 준비	0.0	0.0	26.8	40.8	32.4

특히 선호도와 한국어 학습에 도움이 되는 정도를 비교해 보면 ‘배운 내용을 암기하기’는 선호도에서는 가장 낮은 항목이었지만 학습에 도움이 되는 정도에서는 높은 비율로 응답해, 중급 학습자들이 ‘암기’를 선호하지는 않지만 학습에는 도움이 된다고 생각하고 있음을 알 수 있다.

중급 한국어 교실에서 부과되고 있는 숙제의 유형과 선호도 조사에서 ‘(매우) 선호함’의 답변, 도움이 되는 정도에 대한 조사에서 ‘(매우) 도움이 됨’의 답변을 비교해 보았다. <표 16>과 같이 ‘실생활에서 한국어 사용하기’, ‘배운 문법이나 표현을 사용해 문장 만들기’의 경우는 선호도와 도움이 되는 정도의 응답률이 높은 반면 실제로 부과되는 비율은 낮았다. 김정렬·윤지여(2002:45)¹¹⁾에 따르면 학습자들의 과제 선호도와 학습

에 도움이 되는 정도의 상관관계는 높다고 하였다. 이를 근거로 하면 선호도가 더 높은 숙제가 부과된다면 한국어 학습에 보다 도움이 될 것이라 가정할 수 있다. 따라서 한국어 교실 현장에서 학습자들이 숙제를 통해 한국어 학습에 보다 도움을 받기를 기대한다면 학습자들의 선호도를 고려해 ‘실생활에서 한국어 사용하기’, ‘배운 문법이나 표현을 사용해 문장 만들기’와 같은 숙제가 증가될 필요가 있을 것이다.

<표 16> 중급 학습자의 수행 숙제 유형, 선호도, 학습에 도움이 되는 정도 비교(2)

숙제의 유형	숙제의 종류	수행 숙제 유형	선호도	도움이 되는 정도
연습형	책, 연습지에 있는 문제 풀기	50.0	51.8	58.0.
	배운 내용을 암기하기	33.9	43.9	75.1
	배운 부분을 듣기, 읽기, 쓰기	48.4	64.6	76.8
	배운 문법이나 표현을 사용해 문장 만들기	16.1	69.9	77.1
	문법 복습	12.9	-	-
준비형	새 단어 뜻 찾기	58.1	64.3	73.1
	다음 수업에 필요한 자료 찾기	11.3	51.8	63.8
	배울 부분을 듣기, 읽기	-	53.6	74.6
확장형	작문	25.8	47.0	70.5
	실생활에서 한국어 사용하기	22.6	72.2	83.8
	연예 매체를 보거나 듣기	11.3	-	-
	발표 준비	0.0	44.2	73.2
	기타	37.1	-	-

- 11) 김정렬·윤지여(2002)는 영어 교육에서 과제에 대한 선호도, 난이도, 학습 도움의 상관관계를 알아보았다. 이 연구에서 부과된 과제는 ‘웹사이트에서 하루 일과에 관한 내용 듣기’, ‘CD-ROM을 이용하여 낱말 읽기’ 등으로 이는 숙제로 부과될 수 있는 과제들이기에 이 연구의 결과를 본고에 참고하였다.
- 12) <표 13>에서 나타난 숙제의 종류는 개방형 질문에 대한 응답을 정리한 것이고 <표 14>, <표 15>에서의 숙제의 종류는 연구자가 설문에 제시한 것이어서 <표 16>으로 정리할 때 숙제의 종류가 일치하지 않았다. 따라서 ‘배운 부분을 배껴 쓰기’와 ‘배운 부분을 듣기’는 ‘배운 부분을 듣기, 읽기, 쓰기’의 하나의 항목으로 합하였으며 ‘·’ 표시는 설문지에서 선택지로 제시되지 않았거나 실제 숙제에서 부과되지 않았던 항목으로 무응답을 나타낸다.

3.3.3. 숙제에 대한 피드백

숙제에 대한 피드백¹³⁾은 숙제 검사를 한 후 학습자에게 제공되는 교사의 반응으로 한국어 교실에서 교사들은 숙제 수행 여부를 확인하기 위해 숙제한 것을 제출하게 하거나 교사 앞에서 외워보게 하고 숙제 내용과 관련하여 간단한 시험을 치르게 하는 등 다양한 방식으로 숙제 검사를 한다. 이때 숙제에 대한 피드백은 학습자 전체나 학습자 개인에게 구어 또는 문어의 형태로 제공될 수 있다.

한국어 교실에서 숙제에 대해 어떠한 피드백이 제공되고 있는지 알아보고자 한국어 숙제에 대한 피드백의 필요성, 주로 받고 있는 피드백의 유형, 교사에게 받고 싶은 피드백의 유형을 조사하였다. 아울러 교사들에게는 만족스러웠던 피드백 경험과 학습자들에게는 가장 도움이 되었던 피드백 경험을 응답해 달라고 하였다.

먼저 숙제에 대한 피드백이 제공될 필요가 있는가에 대한 질문에 교사와 학습자의 응답은 <표 17>과 같다. 숙제에 대한 피드백은 ‘교사(95.0%)> 중급 학습자(83.1%)> 초급 학습자(81.3%)> 고급 학습자(78.2%)’의 순으로 ‘(매우) 필요함’이라고 응답하였다.

<표 17> 피드백 제공의 필요성

구분	전혀 필요하지 않음	필요하지 않음	보통임	필요함	매우 필요함
교사	0.0	0.0	5.0	52.5	42.5
초급 학습자	5.1	0.0	13.6	54.2	27.1
중급 학습자	0.0	2.4	14.5	51.8	31.3
고급 학습자	0.0	4.3	17.4	47.8	30.4

13) 제2 언어 교실에서 피드백은 학습자가 중간언어를 교정하는 데 사용될 수 있도록 주어지는 정보 즉 오류 수정뿐 아니라 학습자의 반응 전반에 대한 교사의 평가, 확인, 설명 등이 포함된 포괄적인 교수 행위라고 하였다(한상미, 2001:456).

실제로 한국어 교실에서 주로 제공되고 있는 피드백의 유형에 대한 응답은 <표 18>과 같다. 교사와 학습자 모두 수행한 숙제에 대해 ‘틀린 것을 옳게 고쳐 줌’의 경우가 가장 많다고 응답하였다.

<표 18> 주로 제공되는 피드백의 유형(복수 응답)

구분	틀린 부분에 표시를 해 줌	틀린 것을 옳게 고쳐 줌	수정 방향이나 의견을 줌	기타
교사	55.0	85.0	47.5	7.5
초급 학습자	20.3	66.1	25.4	0.0
중급 학습자	18.6	68.6	26.7	1.2
고급 학습자	17.4	65.2	21.7	0.0

그렇다면 학습자들에게 선생님께 숙제에 대해서 어떤 피드백을 받고 싶은지에 대한 질문을 하였다. 아래의 <표 19>를 보면 학습자들은 ‘오류 수정’뿐 아니라 ‘수정 방향이나 교사의 의견’ 또한 받고 싶다는 의견이 높은 비율을 차지하고 있다.

<표 19> 교사에게 받고 싶은 피드백의 유형(복수 응답)

구분	틀린 부분에 표시를 해 줌	틀린 것을 옳게 고쳐 줌	수정 방향이나 의견을 줌	기타
초급 학습자	18.6	52.5	42.4	3.4
중급 학습자	14.0	45.3	47.7	1.2
고급 학습자	17.4	52.2	52.2	0.0

- 14) North & Pillay(2002)에서 조사된 숙제에 대한 피드백 유형은 다음과 같다. 조사 결과 언어 교실에서 주로 제공된 숙제에 대한 피드백은 ‘실수를 표시/수정하기’, ‘학급 전체를 대상으로 총평해 주기’, ‘평가를 써 주기’, ‘성적을 주기’, ‘개인적으로 구어 평가를 해 주기’, ‘수업 시간에 추가 연습을 하게 하기’, ‘수업 시간에 다시 가르치기/고쳐주기’, ‘숙제를 더 부과하기’, ‘모범 답안을 제시하기’, ‘학습자들에게 수행한 것을 서로 비교하게 하기’, ‘학습자들의 수행 결과를 전시하기’, ‘학습자들끼리 점수를 주게 하기’, ‘수행한 숙제를 다른 학습자들 앞에서 읽히기’, ‘본인이 자신의 숙제에 성적을 주기’의 순이었다. 이 중 응답률이 높았던 ‘실수를 표시/수정하기’, ‘학급 전체를 대상으로 총평해 주기’, ‘평가를 써 주기’를 정리하여 본고의 설문 문항의 선택지를 구성하였다.

교사들에게 숙제와 관련하여 어떤 피드백을 제공했을 때 학습자와 교사가 만족스러웠는지에 대해 써 달라고 했다.¹⁵⁾ 그에 대한 답변은 ‘학습자 특성을 고려한 피드백’, ‘면대면 상호작용을 통한 피드백’, ‘오류 수정의 기회를 학습자에게 먼저 주는 피드백’, ‘동료 피드백의 제공’ 등으로 정리할 수 있었다. 교사들의 구체적인 답변은 아래와 같다.

- ① 학습자의 특성을 고려해 피드백을 주었을 때 만족도가 높았다.

학습자 스타일(성격, 국적, 관심 분야, 학습 스타일, 숙달도, 모어 능력 등 모든 변인)을 모두 고려해서 피드백을 합니다. <TB7>

학생들이 의미가 잘 통하지 않는 문장을 썼을 때 **학생들의 성향을 파악해서** 원래 의도했던 문장으로 고쳐주면 좋아했던 것 같다. <TI5>

- ② 면대면 상호작용을 통해 피드백을 주었을 때 만족도가 높았다.

서면 피드백을 기본으로 하되 시간이 날 때마다 **면대면 피드백을 함께 주려고 노력하고 있습니다.** 학생들의 반응이나 피드백의 효과 모두 면대면 피드백이 훨씬 더 높다는 것을 여러 차례 느꼈고 특히 초급의 경우에는 교사의 서면 피드백을 온전하게 이해하지 못하는 학생들도 많기 때문에 수업 전후나 쉬는 시간 등을 활용하여 최대한 면대면 피드백을 하고 있습니다. <TB16>

15) 숙제에 대한 피드백의 서술식 응답은 주로 작문에 대한 것이었다. 하지만 작문이 아닌 다른 종류의 숙제에도 서술식 응답에서 나타난 ‘학습자의 특성을 고려해 피드백 주기’, ‘면대면 상호작용을 통해 피드백 주기’, ‘학습자에게 먼저 오류를 수정할 수 있는 기회를 주기’, ‘동료 피드백 주기’의 의견을 고려해 피드백을 준다면 학습자에게 보다 도움이 될 것이다.

고급반이라, 평소에 쓰기에 대하여 많이 강조하는 편인데 작문 과제를 내 줄 때마다 전체 피드백하고, 쉬는 시간을 이용하여 피드백을 일 대일로 하는 편임. 이 때문에, 학습자들이 작문하기 과제를 매우 의욕적으로 하는 것 같음. <TA2>

- ③ 학습자에게 먼저 오류를 수정할 수 있는 기회를 주었을 때 만족도가 높았다.

보통 일일이 수정을 해 주기보다 다시 생각해 보아야 할 부분에 표시만 해 주는 편입니다. (물론 그렇게 표시만 해 주어서 학습자가 눈치를 챌 수 없는 수준이거나, 그럴 가능성이 낮아 보이는 오류에 대해서는 수정을 해 줍니다.) 다시 생각해 볼 기회를 가지고, 학습자 스스로 알아챌 때 만족을 느낍니다. <TB15>

쓰기 피드백 제공 시 직접적인 오류 수정이 아니라 학생들이 스스로 오류 수정이 가능한 문법 및 어휘에는 표시만 하고 다음 피드백 시 재검사를 했다. 학생들이 스스로 오류를 깨닫고 이를 수정하는 기회를 준다는 면에서 만족도가 높았다. <TI6>

- ④ 교사 피드백만이 아닌 학습자 간의 동료 피드백이 제공되었을 때 만족도가 높았다.

특별한 것은 아니지만, 교사의 직접 피드백보다 학습자 상호 피드백이 더 학습자들에게 동기부여가 되고 학습에 적극적으로 임하게 한 것 같음. 그 후 교사가 피드백을 주는 것이 더 효과적이었음. <TI15>

학습자들에게는 숙제를 하고 선생님께 받았던 피드백 중 어떤 피드백이 가장 도움이 되었는지 그 경험과 이유를 써 달라고 요청하였다. 다수의

학습자가 <표 19>의 결과와 같이 교사에게 오류 수정뿐 아니라 수정 방향이나 관련 의견을 추가적으로 제시받을 때 도움이 된다고 응답하였다.

틀린 부분을 고쳐 주고 평가를 쓴 후에 스마일을 그려 주신다. 틀린 부분을 자세히 설명해 주시면 다음번에 주의하게 된다. <SB53>

선생님께서 내 **작문을 고쳐주시고 논평을 주시는 게 인상이 깊다.** 나로 하여금 내가 부족한 부분을 알게 해 주시고 이후로 노력하고 공부 방향을 알게 해 주신다. <SI58>

인상 깊고 도움이 되었던 것은 선생님께서 **고쳐주신 것뿐 아니라 의견을 써주시는 것이다.** 틀린 부분과 정확한 부분을 같이 비교해 주신 것. <SA18>

교사와 학습자의 의견을 비교해 보면 학습자들은 주로 피드백의 내용과 관련된 것을 응답하였고, 교사들은 피드백의 내용뿐 아니라 피드백 방식 등을 포함하여 보다 다양한 측면의 의견을 제시해 주었다.

3.3.4. 숙제에 대한 교사 기타 의견

교사들에게 숙제 부과 계획을 어떻게 세우는지, 숙제와 관련된 정보를 공유할 기회가 있는지, 관련 정보를 어디서 얻고 있는지, 숙제와 관련된 어려움이 무엇인지 묻고 숙제와 관련된 자유 의견을 구했다.

교사들은 숙제에 대한 계획을 주로 어떻게 세우는지에 대해 <표 20>과 같이 응답하였다. ‘급별 회의를 통함(67.5%)’의 응답이 가장 많았고, ‘교사 본인이 계획함(47.5%)’의 응답은 그 다음을 차지했다.

<표 20> 숙제 부과 계획 수립 방식(복수 응답)

구분	교사 본인이 계획함	급별 회의를 통함	책임자(급주임 등)가 계획함	이전 학기 방식에 따름	기타
교사	47.5	67.5	10.0	20.0	0.0

숙제와 관련해서 정보를 공유할 수 있는 기회가 얼마나 자주 있는지, 있다면 주로 어디에서 정보를 얻고 있는지 물었다. 주로 ‘가끔(47.5%)’ 정보 공유의 기회가 있고, 정보는 ‘동료 교사(57.5%)’에게 얻거나 ‘혼자서 구안(40.0%)’함의 응답이 많았다. 기타 의견으로는 ‘타기관 교재를 참고한다’고 응답했다.

<표 21> 숙제와 관련된 정보 공유 회의의 정도

구분	전혀 없음	가끔 있음	보통임	자주 있음	항상 있음
교사	7.5	47.5	30.0	12.5	2.5

<표 22> 숙제와 관련된 정보 획득의 원천(복수 응답)

구분	동료 교사	교사용 지침서	혼자서 구안	교육 관련 사이트	교사 연수	기타
교사	57.5	25.0	40.0	5.0	5.0	5.0

숙제와 관련해 교사가 느끼는 어려움은 <표 23>과 같이 ‘학습자들이 숙제를 해 오지 않거나 다른 방향으로 해 음(57.5%)’이거나 ‘숙제를 계획하거나 검사하는 데에 시간과 노력이 많이 듦(52.5%)’이었다.

<표 23> 숙제와 관련된 교사의 어려움(복수 응답)

구분	학습자들이 숙제를 해 오지 않거나 다른 방향으로 해 음	숙제를 계획하거나 검사하는 데에 시간과 노력이 많이 듦	숙제 부과나 지도에 대한 정보를 얻기가 어려움	어려움이 없음	기타
교사	57.5	52.5	20.0	10.0	0.0

한국어 교실에서 숙제에 대해 더 말하고 싶은 부분이 있다면 자유롭게

써 달라고 하였다. 숙제와 관련된 한국어 교사의 자유 의견은 세 가지로 정리할 수 있었고 세부 내용은 다음과 같다.

- ① 보다 다양한 숙제를 부과하고 싶다는 의견으로 특히 실생활과 관련된 숙제를 부과하고 싶다는 의견이 많았다.

숙제는 중요하다고 생각합니다. (중략) 다만 CD 듣기라든지 말하기 연습 같은 숙제의 경우 직접적인 확인이 불가능하기 때문에 대부분 쓰기 과제를 내 주고 있는데 **좀 더 다양한 유형의 숙제가 있으면 좋을 것 같다**는 생각이 듭니다. <TB16>

초급이라는 숙달도 능력상 대부분의 숙제가 배운 문법/어휘 연습으로만 이루어져 있는데, 가능하다면 **교실 밖 실제 상황 하에서 수행해야 하는 것들에 대한 숙제 부과도 필요하다고** 생각함. <TB2>

실생활 속에서 쓸 수 있는 과제를 부여하고 싶음. 과제 수행과 같은 직접 물건 사기, 우체국 다녀오기 등 <TB9>

창조력을 길러 줄 수 있는 숙제를 개발. 문장이나 문형 연습보다는 사고력 증진. 주제에 대한 자신의 의견이나 견해 등. 중급에서 고급으로 가는 과정(훈련) <TI10>

- ② 교사가 숙제를 부과하는 데 참고할 수 있는 자료, 지침서가 마련되면 좋겠다는 의견이다.

교안이나 전체적인 수업 구성에 대한 합의가 없는 경우, 숙제 부과 및 피드백이 원활하게 이루어지지 않을 것 같음. 특별히 교사가 한 반을 팀티칭할 경우 숙제 검사에 소홀해 질 수 있음. 또한 분량이나 시간에

대한 적정선이 있는지 가이드라인이 있으면 좋겠음. <TB14>

일반적으로 기관에서 숙제를 부과하는 경우, 이미 만들어져 있는 자료를 일괄적으로 사용하게 됩니다. 그 자료의 내용이나 수준에 문제를 느끼는 경우에 수정하거나 새 과제를 구안하기에는 **참고할 만한 자료가 많지 않은 것 같습니다.** <TB15>

- ③ 학습자가 숙제를 하는 것에 동기부여가 되고, 자율적으로 숙제를 수행해 오면 좋겠다는 의견이다.

숙제는 배운 것을 복습할 기회를 줄 수 있기 때문에 꼭 필요하다고 생각한다. 좀 더 체계적으로 숙제를 부과하고 **학생들이 자율적으로 숙제를 해 올 수 있었으면 좋겠다.** <TI5>

동기가 있는 학생에게 숙제는 한국어 학습의 아주 중요한 역할을 하지만, 그렇지 않은 학생에게는 숙제 자체가 중요하지 않아 교사는 그 학생이 숙제를 했을 때와 하지 않았을 때 모두 부담이 됨. <TI7>

그 외에 숙제 부과와 관련하여 교사 동료들 간의 상호작용이 좀 더 활발하였으면 좋겠다는 의견이 있었다. 또한 숙제에 대한 피드백을 줄 때 학습자들에게 먼저 오류를 수정해 보게 하는 기회를 주는 것이 좋은 점에는 동의하나 현실적으로 여러 번의 과정을 거쳐야 하므로 보다 효율적인 개선책이 나오면 좋겠다는 의견도 있었다.

3.3.5. 숙제에 대한 학습자 기타 의견

학습자들에게 숙제가 주어졌을 때 어떻게 수행하고 있는지와 혼자하

기 어려운 숙제를 할 때는 어디서 도움을 받는지 질문했으며 숙제와 관련된 자유 의견을 구했다.

학습자들은 숙제가 주어졌을 때 <표 24>와 같이 초·중·고급 학습자 모두 주로 ‘혼자서 해 감’이라고 응답한 경우가 많았다. 반면 초급 학습자의 5.2%, 중급 학습자의 8.0%, 고급 학습자의 8.7%는 숙제를 ‘잘 해 가지 않음’이라고 응답하였다.

<표 24> 학습자의 숙제 수행 여부

구분	혼자서 해 감	다른 사람의 도움을 받아서라도 꼭 해 감	잘 해 가지 않음	학교에서 친구의 것을 베낌	기타
초급 학습자	86.2	8.6	5.2	0.0	0.0
중급 학습자	77.0	14.9	8.0	0.0	0.0
고급 학습자	82.6	4.3	8.7	0.0	4.3

학습자들은 숙제를 할 때 혼자서 하기 어려운 숙제가 있을 때 누구에게 도움을 받느냐는 질문에 <표 25>와 같이 응답하였다. 초·중급 학습자는 ‘같은 나라나 외국인 친구’에게 주로 도움을 받는 편이며, 고급 학습자는 ‘인터넷’, ‘같은 나라나 외국인 친구’, ‘한국어 선생님’ 등 보다 다양하게 도움을 받고 있었다.

<표 25> 어려운 숙제 수행 시 학습자가 도움을 받는 원천(복수 응답)

구분	같은 나라나 외국인 친구	한국인 친구	한국어 선생님	인터넷	도움 받을 데가 없음	기타
초급 학습자	28.8	18.6	23.7	18.6	11.9	8.5
중급 학습자	52.3	16.3	17.4	18.6	4.7	7.0
고급 학습자	30.4	21.7	30.4	39.1	0.0	4.3

학습자들에게 한국어 숙제에 대해서 말하고 싶은 부분이 있으면 자유롭게 써 달라고 요청하였다. 그 의견은 네 가지로 정리할 수 있었고 세부 내용은 다음과 같다.

- ① 한 작문 당 여러 번 수정하고, 총 완성해야 하는 작문 수는 적었으면 좋겠다는 것과 분량이 짧은 형태의 작문도 연습하고 싶다는 의견이다.

작문을 적게 쓰되 포인트 되는 것만 쓰고 여러 번 수정하고 싶다.
<SB1>

작문과 같이 긴 문장을 쓰는 것이 아니라 한 문제 혹은 사건에 대해 의견과 견해를 **100자 정도의 문장으로 쓰는 것이다.** 큰 부담도 없을 것이다. <SI60>

- ② 실생활과 관련된 숙제가 더 부과되었으면 좋겠다는 의견이다.

한국을 **실제적으로 조사**하거나 한국 문화 방면에 대해 쓰는 숙제를 내 주시면 좋겠다. <SI58>

숙제가 재미가 없는 편이다. 조금은 유의적이고 **생활과 관련된 숙제**가 증가했으면 좋겠다. <SB4>

- ③ 기능별로는 특히 말하기와 듣기 숙제가 늘어나면 좋겠다는 의견이다.

한국인과 대화하는 숙제가 많아지면 좋겠다. <SB34>

쓰기 숙제에 치우친 것 같다. 듣기 연습은 말하기 능력을 키울 수 있기 때문에 **듣기 능력을 키울 수 있는 숙제**가 증가하면 좋겠다. <SB22>

듣기와 말하기 숙제가 늘어나면 좋겠다. <SB23>

- ④ 학습자의 흥미를 불러일으키고, 적절한 난이도의 숙제가 부과되길 바란다는 의견이다.

흥미로운 연습, 한국어 학습에 **흥미를 불러일으키는 숙제**가 많아질길 바란다. <SI61>

숙제가 너무 쉬울 때 재미가 없다. <SI56>

학습자들의 자유 의견은 교사와 달리 숙제 유형 자체에 초점을 두어 ‘작문’, ‘실생활과 관련된 숙제’, ‘말하기 숙제’, ‘듣기 숙제’에 대한 것이 주를 이루었다.

4. 한국어 교실에서의 숙제에 대한 제언

설문 조사를 통해 국내 대학 부설 한국어 교육 기관의 정규 과정에서 교사와 학습자들은 숙제에 대해 어떠한 인식을 가지고 있으며 숙제가 어떻게 부과되고 있는지 살펴보았다. 결과 분석을 통해 한국어 교실에서 숙제가 부과되고 수행됨에 있어 재고되어야 할 것을 제언하고자 한다.

첫째, 한국어 교실에서 부과되는 숙제의 영역과 유형이 다양해져야 할 것이다. 현재 교실에서는 주로 쓰기, 문법, 어휘 영역의 숙제가 부과되고 있는데 학습자의 요구에 따라 말하기, 듣기 영역 등에 대한 숙제가 더 개발되고 부과되어야 할 것이다. 또한 학습자의 선호도가 높고 학습에 보다 도움이 된다고 응답한 확장형 숙제의 부과가 증가될 필요가 있다.

둘째, 한국어 교실에서 숙제에 대한 피드백은 수행된 숙제의 오류를 수정해 주는 것뿐 아니라 수정 방향과 교사의 의견 역시 제공되어야 할 것이다. 피드백은 교사와 학습자 사이의 상호작용의 하나로 학습자들은 피드백을 통해 한국어 학습과 관련된 조언을 듣고 싶어하였다. 사실 교

사들은 여러 단계에 의한 피드백이 학습자에게 도움이 됨을 인식하고 있었지만 그 수행의 부담이 크기에 효율적인 피드백 방법이 마련되면 좋겠다는 의견도 제시했다. 따라서 피드백과 관련된 연구 결과를 바탕으로 숙제에 대한 피드백 제공에도 효율적인 방안이 마련되어야 할 것이다.

셋째, 교사들은 숙제를 계획하고 부과하며 피드백을 주는 것과 관련하여 정보를 교류할 수 있는 장이 필요하다고 응답했다. 즉 숙제와 관련된 의견이나 정보를 교류할 수 있는 공간이 마련되어야 할 것이다. 아울러 숙제를 고안하는 과정 가운데 참고할 수 있는 교안, 지침서, 자료가 확충되고 교사들에게 관련 지원이 제공되는 정책도 마련될 필요가 있을 것이다.

넷째, 학습자들이 보다 자율적이며 자기주도적으로 숙제 수행에 참여할 수 있는 방안이 마련되어야 할 것이다. 숙제와 관련해 교사들의 가장 큰 어려움은 학습자들이 숙제를 해 오지 않는 것이었다. 이는 학습자들이 숙제에 대해 크게 부담을 느끼지 않고 있다고 응답한 것에 반해 현장에서서는 숙제를 하지 않는 경우가 꽤 있기 때문일 것이다. 사실 연구에서 조사된 숙제의 유형, 피드백 등은 학습자들이 능동적으로 숙제를 수행할 때 활발히 논의될 수 있는 것이다. 따라서 숙제 자체에 대한 내용, 방법 뿐 아니라 학습자가 자율적으로 숙제를 수행하는 데 도움이 되는 교수·학습 방안이 마련되어야 할 것이다.

다섯째, 한국어 교실에서 숙제는 현장에서 숙제를 부과하고 있는 교사들만이 관심을 가져서는 안 된다. 다양한 숙제를 개발하고 적절하게 부과하는 것의 중요성은 교사 훈련이나 연수 과정에서도 관심을 가지고 다루어져야 할 것이다. 또한 교재나 지침서 개발자들도 숙제에 대한 관심을 가지고 교육 자료를 제작할 필요가 있다. 아울러 한국어 교육 연구자들 역시 한국어 교육에서의 숙제의 유형, 피드백 등에 관심을 가지고 관련 연구를 다각도에서 진행할 필요가 있다.

5. 결론

본 연구는 아직까지 논의되지 않았던 한국어 교실에서의 숙제에 대한 인식 및 현황을 살펴보고자 국내 대학 부설 한국어 교육 기관 정규 과정의 교사와 학습자를 대상으로 설문 조사를 시행하였다.

조사 결과 국내 대학 부설 한국어 교육 기관의 정규 과정 한국어 교실에서 숙제는 주로 복습을 목적으로 부과되고 있었으며, 교사와 학습자 모두 숙제가 필요하며 숙제가 한국어 학습에 도움을 준다고 응답하였다. 한국어 교실에서 숙제는 주로 문법, 쓰기, 어휘 영역과 관련해 부과되고 있었으며 학습자들은 말하기, 듣기, 읽기, 발음 영역의 숙제가 증가되길 요구했다. 숙제의 유형과 관련하여서는 주로 부과되고 있는 연습형 숙제 보다는 확장형 숙제의 부과가 증가되길 바랐다. 숙제에 대한 피드백은 오류 수정뿐 아니라 수정 방향이나 교사의 의견 또한 제공받고 싶다는 응답이 많았다. 아울러 교사들은 숙제 부과 시 관련 정보를 주로 동료 교사에게서 얻고 있었으며, 학습자들은 혼자 수행하기 어려운 숙제를 할 때 주로 같은 나라나 외국인 친구에서 도움을 받는다고 응답하였다.

조사 결과 분석을 통해 한국어 교실에서 부과되는 숙제의 영역과 유형이 보다 다양해져야 하며, 수정 방향이나 의견이 포함된 피드백이 학습자에게 제공되어야 하고, 숙제 부과와 관련된 정보를 공유할 수 있는 공간이 마련되며 숙제 고안 시 참고할 수 있는 교안, 지침서, 자료가 확충되어야 할 필요가 있다고 제언하였다. 또한 학습자들이 보다 자율적이며 자기주도적으로 숙제 수행에 참여할 수 있는 교수·학습 방안이 마련되어야 할 것이다. 아울러 교사 연수 담당자, 교재 및 지침서 개발자, 한국어 교육 연구자들 또한 한국어 교실에서의 숙제에 대해 더 관심을 가지고 관련 내용을 연구하여 현장에 적용할 필요가 있음을 밝혔다.

<참고 문헌>

- 김유미·박동규(2013). 팟캐스팅의 한국어 교육 적용 사례 연구 -경영학 전공 학습자를 대상으로-, <比較文化研究> 제31집, 경희대학교 비교문화연구소. 263쪽~286쪽.
- 김정렬·윤지여(2002). ICT를 활용한 초등영어 학년별 과제 선호도에 관한 연구, <영어교과교육> 1(1), 한국영어교과교육학회. 31쪽~52쪽.
- 김정화(2009). 한국어 읽기 학습과 자기주도 학습능력과의 상관관계 연구, 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 마주영(2010). 자기 주도적 학습을 위한 웹 기반 한국어 어휘 교육 연구, 경희대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박신애(2012). 숙제의 수준별 제시방법이 학업성취도에 미치는 영향, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박환(2012). 동영상 제작 과제를 활용한 초급 한국어 교수-학습 방안, 상명대학교 대학원 석사학위 논문.
- 서희정(2004). 학습자 중심 워크북 개발 방안 연구, <한국어 교육> 제15권 3호, 국제한국어교육학회. 95쪽~121쪽.
- 심마니(2011). 자기주도적 한국어 듣기 학습 지도 방안 연구, 부산외국어대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 오은이(2011). 초등영어교육에서 효과적인 숙제 활용 방안, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 우설자(2004). 중학생들의 숙제에 대한 인식 및 실태 분석, 경남대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이소영(2001). 한국어 교재의 문화 요소 분석 및 한국어 문화 통합 교수 방안 : 웹 활용 방안을 중심으로, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 장예지·김보연(2013). 스마트 러닝을 이용한 한국어 문법 워크북 개발 방안 기초 연구, <디지털디자인학연구> 13(1), 한국디지털디자인협회. 727쪽~734쪽.
- 차순정(2011). 인터넷 멀티미디어 동화를 활용한 자기주도학습 방법 연구 : 중급 학습자를 중심으로, 선문대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 한상미(2001). 한국어 교실에서 나타난 교사의 피드백 유형 연구, <외국어로서의 한국어교육> 25(1), 연세대학교 한국어학당. 453쪽~505쪽.
- Cooper, H., Robinson, J. C. & Patall, E. A.(2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003, *Review of Educational Research* 76(1), American Educational Research Association. 1-62.
- Kyoung-hyon Pyo(2005). Students' Perceptions on Homework Assignment Practice

- in University English Conversation Classes, <영어교육연구> 제17권 2호, 팬코리아영어교육학회. 81쪽~103쪽.
- Kyung Whan Cha & Fred Rodriguez(2004). Homework Assignments for Improving the English Listening Skills of Korean Students: An Investigative Study, <Multimedia Assisted Language Learning> 7(2), 한국멀티미디어언어교육학회. 9쪽~34쪽.
- LeConte, R. T.(1981). *Homework as a learning experience: What research says to the teacher*. National Education Association of the United States.
- Lee, J. F. & Pruitt, K. W.(1979). Homework Assignments: Classroom Games or Teaching Tools?, *The Clearing House*, 53(13), Taylor & Francis. 1-35.
- Moon, Eun-Joo(2012). The Relative Effectiveness of Authentic Web-based Homework and Pedagogical Dictation Homework on Enhancing EFL Learners' Listening Performance, <언어과학연구> 63, 언어과학회. 125쪽~144쪽.
- North, S. & Pillay, H.(2002). Homework: re-examining the routine, *ELT Journal*, 56(2), OXFORD UNIVERSITY PRESS. 137-145.
- Sung-Ae Kim(2005). A call for effective homework assignments in middle school English classes, <영어교육> 60권 4호, 한국영어교육학회. 22쪽~46쪽.
- Sung-Ae Kim(2008). Improving homework assignment to enhance English learner's autonomy, <영어교육> 20권 2호, 팬코리아영어교육학회. 69쪽~92쪽.
- Thornbury, S.(2006). *A-Z of ELT*. Macmillan.
- Wallerger, L. M.(2000). The Role of Homework in Foreign Language Learning, *FOREIGN LANGUAGE ANNALS*, 33(5), AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING LANGUAGES. 483-497.
- 국립국어원 표준국어대사전 <http://stdweb2.korean.go.kr/main.jsp>
- Darn(2010) <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/homework>.

<부록 1>

교사용 설문지

안녕하십니까?

본 설문지는 한국어 교실에서의 숙제에 대한 선생님의 생각을 알아보기 위한 것입니다. 숙제는 복습과 연습 등을 위해 수업 시간 외의 시간에 학습자들이 하도록 부과되는 것입니다. 단 수행 평가로 부과되는 것은 제외합니다.

본 설문지의 응답에는 맞고 틀린 답이 없으므로 선생님의 솔직한 생각을 써 주십시오. 아울러 설문지의 결과는 연구에만 사용할 것을 약속드립니다. 설문에 응해 주셔서 감사드립니다.

※ 다음은 선생님의 인적 사항에 대한 질문입니다. 해당하는 선택지 번호에 표시를 하거나 응답을 써 주십시오.

1. 성별	① 남 ② 여
2. 한국어 교육 경력	년 개월
3. 소속 기관	
4. 강의명과 해당 학습자 수준	

※ 다음은 한국어 교실에서의 숙제에 대한 문항입니다. 해당하는 선택지 번호에 표시를 하거나 의견을 써 주십시오.

1. 선생님께서 주로 숙제를 내 주시는 목적은 무엇입니까? [복수 응답 가능]
 - ① 오늘 배운 내용의 연습 및 복습
 - ② 수업 시간에 시간이 부족해서 못 한 부분에 대한 보충
 - ③ 배운 내용을 실생활에 적용하기 위한 기회 제공
 - ④ 다음 배울 내용의 연습
 - ⑤ 기타 _____

2. 한국어 교실에서 숙제가 필요하다고 생각하십니까?

① 전혀 필요하지 않음	② 필요하지 않음	③ 보통임
④ 필요함	⑤ 매우 필요함	

3. 숙제가 학습자들의 한국어 학습에 도움을 줄 것이라고 생각하십니까?

① 전혀 도움을 주지 않음	② 도움을 주지 않음	③ 보통임
④ 도움을 줌	⑤ 매우 도움을 줌	

4. 숙제를 내 주시는 횟수는 어느 정도입니까?

① 매 수업일마다	② 한 단원이 끝날 때마다	⑤ 기타 _____
③ 필요하다고 생각될 때마다	④ 거의 내 주지 않음	

5. 학습자들이 숙제를 할 때 시간이 얼마나 걸릴 것이라 생각하십니까?

<부록 2>

학습자용 설문지

안녕하십니까?

본 설문지는 한국어 교실에서의 숙제에 대한 여러분의 생각을 알아보기 위한 것입니다. 숙제는 복습과 연습 등을 위해 수업 시간 외의 시간에 여러분들이 하도록 선생님들께서 내 주시는 것입니다. 단 수행 평가로 부과되는 것은 제외합니다.

본 설문지의 응답에는 맞고 틀린 답이 없으므로 여러분의 솔직한 생각을 써 주십시오. 아울러 설문지의 결과는 연구에만 사용할 것을 약속드립니다. 설문에 응해 주셔서 감사드립니다.

※ 다음 문항에 대해서 해당하는 선택지 번호에 표시하거나 응답을 써 주십시오.

1. 성별	① 남 ② 여
2. 국적	
3. 한국어 학습 목적	① 진학 ② 취업 ③ 취미 ④ 기타
4. 한국어 학습 기간	년 개월
5. 한국어 수준	급
6. 교육 기관명	
7. 현재 수강하고 있는 강의	① 정규 과정 ② 특별 프로그램 ③ 교환 학생 수업 ④ 기타

※ 다음은 숙제에 대한 문항입니다. 해당하는 선택지 번호에 표시를 하거나 의견을 써 주십시오.

1. 한국어 숙제가 필요하다고 생각합니까?
 - ① 전혀 필요하지 않음 ② 필요하지 않음 ③ 보통임
 - ④ 필요함 ⑤ 매우 필요함

2. 숙제가 한국어 학습에 도움을 준다고 생각합니까?
 - ① 전혀 도움을 주지 않음 ② 도움을 주지 않음 ③ 보통임
 - ④ 도움을 줌 ⑤ 매우 도움을 줌

3. 숙제는 얼마나 자주 있습니까?
 - ① 매 수업일마다 ② 한 단원이 끝날 때마다
 - ③ 거의 없음 ④ 기타

4. 숙제를 할 때 시간이 얼마나 걸립니까?
 - ① 30분 미만 ② 30분 이상 ~ 60분 미만
 - ③ 60분 이상 ~ 90분 미만 ④ 90분 이상 ~ 120분 미만 ⑤ 기타

5. 숙제에 대한 부담의 정도는 어떻습니까?
 ① 전혀 부담스럽지 않음 ② 부담스럽지 않음 ③ 보통임
 ④ 부담스러움 ⑤ 매우 부담스러움
6. 어떤 부분의 숙제가 증가하면 좋겠습니까? [복수 응답 가능]
 ① 듣기 ② 말하기 ③ 읽기 ④ 쓰기 ⑤ 문법 ⑥ 어휘 ⑦ 문화 ⑧ 발음 ⑨ 기타_____
7. 여러분이 주로 하는 숙제의 유형은 무엇인지 5가지를 써 주십시오.
8. 다음 숙제의 유형을 얼마나 선호합니까? 해당 칸에 ‘√’를 표시하십시오.

숙제의 종류	전혀 선호하지 않음	선호하 지 않음	보통임	선호함	매우 선호함
책(Work/Practice book 등), 연습지에 있는 문제 풀기					
배운 내용을 암기하기					
배운 부분을 듣기, 읽기, 쓰기					
배운 문법이나 표현을 사용해 문장 만들기					
새 단어 뜻 찾기					
다음 수업에 필요한 자료 찾기					
배울 부분을 듣기, 읽기					
작문					
실생활에서 한국어 사용하기					
발표 준비					
기타_____					

9. 다음 숙제가 한국어 학습에 얼마나 도움이 된다고 생각합니까? 해당 칸에 ‘√’를 표시하십시오.

숙제의 종류	전혀 도움이 안 됨	도움이 안 됨	보통임	도움이 됨	매우 도움이 됨
책(Work/Practice book 등), 연습지에 있는 문제 풀기					
배운 내용을 암기하기					
배운 부분을 듣기, 읽기, 쓰기					
배운 문법이나 표현을 사용해 문장 만들기					
새 단어 뜻 찾기					
다음 수업에 필요한 자료 찾기					
배울 부분을 듣기, 읽기					
작문					
실생활에서 한국어 사용하기					
발표 준비					
기타_____					

10. 숙제에 대한 피드백이 필요하다고 생각합니까?
① 전혀 필요하지 않음 ② 필요하지 않음 ③ 보통임
④ 필요함 ⑤ 매우 필요함
11. 선생님께서는 숙제에 대해 주로 어떻게 피드백을 해 주십니까? [복수 응답 가능]
① 틀린 부분에 표시를 해 줌 ② 틀린 것을 옳게 고쳐 줌
③ 수정 방향이나 의견을 줌 ④ 기타_____
12. 선생님께 숙제에 대해 어떤 피드백을 받고 싶습니까? [복수 응답 가능]
① 틀린 부분에 표시를 해 줌 ② 틀린 것을 옳게 고쳐 줌
③ 수정 방향이나 의견을 줌 ④ 기타_____
13. 숙제가 주어졌을 때 어떻게 합니까?
① 혼자서 해 감 ② 다른 사람의 도움을 받아서라도 꼭 해 감
③ 잘 해 가지 않음 ④ 학교에서 친구의 것을 베김
⑤ 기타_____
14. 혼자서 하기 어려운 숙제가 있을 때 누구에게 도움을 받습니까? [복수 응답 가능]
① 같은 나라나 외국인 친구 ② 한국인 친구 ③ 한국어 선생님
④ 인터넷 ⑤ 도움 받을 데가 없음 ⑥ 기타_____
15. 선생님께 숙제를 제출하고 받았던 피드백 중 나에게 가장 도움이 된 피드백은 무엇이었습니까? 그 경험과 이유를 써 주십시오.
16. 한국어 숙제에 대해서 말하고 싶은 부분이 있다면 자유롭게 써 주십시오.

*** 설문에 응답해 주셔서 감사드립니다. ***

장미정(Jang Mijung)

고려대학교 문과대학 국어국문학과

136-701 서울특별시 성북구 안암로 145

전화번호: 010-4238-6572

전자우편: rosej3@hanmail.net

접수일자: 2014년 4월 20일

심사(수정)일자: 2014년 5월 21일

게재확정: 2014년 6월 4일