

A Narrative Study on Online Education Experiences of Korean and Swedish University Students During COVID-19¹⁾²⁾

Son, Minjie (Chung-Ang University, Master's Student)
Hong, Ah-Jeong³⁾ (Chung-Ang University, Professor)

< ABSTRACT >

With the spread of ‘untact’ culture due to the coronavirus pandemic, online education is being conducted worldwide. Although the same educational method was carried out, the specific context of learning varied from country to country. The purpose of this study was to compare the Korean and Swedish university students’ experiences of online education through narrative inquiry to confirm the socio-cultural differences of learning. It was found that active interaction between instructors and other learners had a positive effect on learning motivation, participation level, and satisfaction in non-face-to-face online classes. The online learning environment that fosters a one-to-one relationship with the instructor creates an equal learning environment, which induces passive learners’ participation. Furthermore, the methods of communication and the learning skills that students prefer are different depending on the culture. The effectiveness of education should be enhanced by establishing differentiated online learning support strategies according to socio-cultural characteristics. Lastly, an online learning environment based on a collaborative learning community builds a learner-centered learning environment and increases the possibility of developing future core competencies. This suggests that domestic universities should actively seek out ways to create a cooperative online learning environment.

Key Words : Online education, university student, future key competencies, untact culture, COVID-19

-
- 1) This research was supported by the Chung-Ang University Graduate Research Scholarship in 2020.
 - 2) This work was supported by the Ministry of Education of the Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea (NRF-2020S1A3A2A02091529).
 - 3) Corresponding Author: Hong, Ah-Jung, Professor, Chung-Ang University, 84 Heukseok-Ro, Dongjak-Gu, Seoul, Korea, 06974 / E-mail: ah454@cau.ac.kr

코로나19 팬데믹 상황에서 한국과 스웨덴 대학생의 온라인 교육 경험에 대한 내러티브 연구¹⁾²⁾

손민지 (중앙대학교, 석사과정생)
홍아정³⁾ (중앙대학교, 교수)

< 요약 >

코로나바이러스감염증(COVID-19)으로 비대면 문화가 확산됨에 따라 전 세계적으로 온라인 교육 방법이 채택되었음에도 국가마다 구체적인 학습 맥락이 다르게 나타났다. 본 연구는 온라인 학습에서 나타나는 사회문화적 요인을 확인하고자 내러티브 탐구를 통해 한국과 스웨덴의 대학생이 체험한 온라인 교육의 경험을 살펴보았다. 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 비대면 온라인 교육에서 교수자와 동료 학습자와의 활발한 상호작용은 학습 동기와 참여수준, 학습 만족도에 긍정적인 영향을 미쳤다. 교수자와의 일대일 관계를 조성하는 온라인 학습 환경은 평등한 학습 환경을 조성하여 소극적인 학습자의 참여를 유도하였다. 둘째, 문화에 따라 추구하는 의사소통 전개 방식, 학습 방법이 다르게 나타났다. 사회문화적 특성에 따라 차별화된 온라인 학습 지원 전략을 구축하여 교육의 효용성을 높여야 할 것이다. 셋째, 협력적 학습 공동체를 바탕으로 하는 온라인 학습 환경은 학습자 중심의 학습 환경을 구축하며, 미래 핵심역량 개발의 가능성을 높인다. 국내 대학에서 협력적 온라인 학습 환경의 조성을 위한 방안이 적극적으로 모색되어야 함을 시사한다.

주요어: 온라인 교육, 대학생, 미래 학습역량, 비대면 문화, 코로나19

-
- 1) 이 논문은 2020년도 중앙대학교 CAU GRS 지원에 의하여 작성되었음.
 - 2) 이 논문은 2020년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2020S1A3A2A02 091529).
 - 3) 교신저자: 홍아정, 교수, (06974) 서울특별시 동작구 흑석로 84, 중앙대학교 / E-mail: ah454@cau.ac.kr
논문투고일자: 2021. 2. 2 / 심사일자: 2021. 2. 9 / 게재확정일자: 2021. 3. 13

I. 서론

코로나바이러스감염증-19(COVID-19)의 확산으로 전 세계가 혼란을 겪고 있는 가운데 감염증의 확산을 막기 위해 사회적 거리를 두는 비대면 문화(untact culture)가 나타남에 따라 교육도 이러한 변화에 대응하여 인터넷을 이용한 온라인 교육을 진행하고 있다. 국내에서도 2020년 확산 초기부터 현재까지 대학교와 초·중·고교를 포함한 모든 학교 단계에서 비대면 수업을 진행하고 있다. 과학기술의 발달과 시·공간적 제약 없이 학습할 수 있다는 장점에 의해(Rosenberg, 2000; Welsh et al., 2003) 점진적으로 확산해오던 온라인 수업방법의 적용이 코로나19로 인하여 급격하게 확대된 것이다.

비대면 문화의 확산으로 전면적인 온라인 교육이 시행됨에 따라 온라인 교육에서의 학습 효과를 향상하기 위한 주요 요소들에 대한 논의가 진행되었다. 그중 상호작용은 온라인 학습의 성패를 결정짓는 중요한 요소로 지적되지만(Skylar, 2009) 그동안 온라인 교육환경에서의 상호 간 소통은 제한적으로 이루어져 왔다(Lim & Lee, 2007). 교수자와 학생들 간의 상호작용을 촉진하기 위하여 원격 화상을 이용한 동시적인 온라인 교육방법 등을 제공하였음에도 불구하고 비대면 기간 동안 학습자들은 교육의 질에 대한 불만을 호소하였다(Song & Lee, 2020). 이러한 문제는 비대면 수업에서 상호작용을 촉진할 수 있는 다양한 교수학습방법의 개발과 함께 새로운 접근의 필요성을 제기하고 있다.

온라인 교육이 포스트 코로나 시대에서 새로운 표준(new normal)으로 나아가기 위해서는 기존 패러다임과는 다른 새로운 접근이 요구된다. 온라인 교육은 그동안 대학교육의 접근성을 높이는 수단으로 인식되거나, 다양한 학습을 지원하기 위하여 오프라인 학습활동과 혼합된 형태로 발전되어왔다(Kim & Cho, 2018). 비대면 기간 동안 이루어진 온라인 교육은 오히려 학생들이 학습에 책임을 가지고 보다 주도적으로 학습을 관리하는 기회를 제공하였다(Reimers & Schleicher, 2020). 활발한 상호작용을 포함한 온라인 기반 학습은 학습자들의 학습 참여를 높이고(Skylar, 2009), 학습자 중심의 협력적 학습을 촉진함으로써(Garrison, 2003; Lock, 2007) 학습자들이 학습 주체성과 창의적 문제해결력을 갖춘 미래인재로 성장하도록 도울 것으로 기대할 수 있다(OECD, 2019). 요컨대, 온라인 교육을 학습자의 학습 참여와 몰입을 촉진하여 협력적인 학습 환경을 구축할 수 있는 역동적인 교육 모델(Li & Lalani, 2020, April 29)로 발전시키기 위해서는 학습자의 참여수준과 학습 몰입을 높이기 위한 온라인 학습 지원 방안이 설계되어야 하며 이때 사회문화적 배경과 맥락에 대한 고려가 선행되어야 한다.

전 세계적으로 인터넷을 매개로 하는 동일한 교육방법을 채택하였지만, 구체적인 학습 맥

락, 학습 수용 및 전략은 국가와 문화에 영향을 받는다. 선행연구를 통해 온라인 교육 상황에서 나타나는 문화적 요인을 검토한 결과 학습자의 문화적 배경에 따라 학습 동기, 학습 태도, 의사소통 방식 등에 차이가 존재함을 확인하였다(Freedman & Liu, 1996; Lee, 2010; Lim, 2004). Kim & Bonk(2002)의 연구에서는 한국, 미국, 핀란드의 대학생이 온라인 환경에서 협력적 학습을 할 때 국가별로 다른 학습 행동과 의사소통 방식을 보임을 검증하였다. 특히 한국은 관계 중심적 의사소통 및 행동 방식을 보였지만 북유럽 국가 중 하나인 핀란드는 과제 중심적 의사소통 방식과 집단중심의 문제해결방식을 보였다. 전 세계적으로 시행된 온라인 교육에도 국가·문화 요인에 따라 학습 과정에 차이가 존재함에 따라 온라인 교육에서 나타나는 구체적인 학습 과정, 학습 태도, 의사소통 방식 등에 문화 요인이 영향을 미치는지 살펴볼 필요가 있다.

이 연구에서 한국과 비교 대상으로 선정된 스웨덴은 북유럽 교육 모델의 선두 국가로서 사회민주주의를 바탕으로 평등성과 수월성의 가치를 모두 포함하는 차별적인 교육체제를 구축해왔다(Lee & Sohn, 2010). 스웨덴의 교육은 개개인의 학습 숙달을 중요시하며, 학습 주체성과 책임감과 더불어 집단중심의 협력적 학습 방식을 추구하고 있다(Johannesson et al., 2002; Keller et al., 2009). 학습에 대한 개개인의 권리를 보장하면서도 집단중심의 학습 방법을 강조한다는 점이 주목할 만하다. 국내에서도 이러한 스웨덴 교육의 차별성에 주목하여 스웨덴의 교육 내용 및 교육과정을 분석하여 국내에 적용 가능한 시사점을 도출하는 연구가 수행되어 왔지만(Lee, 2011; Noh, 2015; Suh et al., 2019), 한국과 스웨덴의 온라인 교육 경험을 비교한 연구는 없었다. 특히 학습 주체성, 협력 학습 등 포스트 코로나 사회에서 요구되는 학습 역량을 개발하는 데 있어서 스웨덴의 교육이 많은 장점을 내포하고 있음에도 불구하고 미래 핵심역량에 초점을 맞추어 이를 분석한 국내 연구는 거의 없는 실정이다. 미래 핵심역량 함양의 측면에서 차별화된 스웨덴의 교육을 탐색할 필요가 있으며, 스웨덴의 고유한 학습 맥락은 문화적 관점에서 이해되어야 할 것이다.

본 연구에서는 미래 핵심역량 함양의 측면에서 온라인 학습 환경이 가지는 새로운 가능성을 제시하고자 온라인 교육이 학습자 중심의 학습 환경으로 나아가기 위해 필요한 학습 전략을 모색하고자 한다. 내러티브 탐구를 통해 팬데믹 상황에서 한국과 스웨덴의 대학생들이 경험한 온라인 학습의 맥락을 면밀히 살펴봄으로써 학습 과정에서 나타나는 사회문화적 차이를 탐색하고 시사점을 도출하는 데 목적을 두었다.

II. 이론적 배경

1. 온라인 교육의 주요 구성요소

온라인 교육(online education, online learning)은 인터넷 기반의 학습관리시스템을 활용하여 학습을 제공한다는 점에서 웹 기반 교육(web-based education), 이러닝(e-learning)과 동의어로 쓰이고 있다(Curtain, 2002). 원격교육(distance learning)과 컴퓨터 기반 훈련(CBT)을 포함하는 넓은 의미의 학습이다(Rosenberg, 2000). 온라인 교육에 관한 공통된 정의는 없지만 인터넷 통신망을 매개로 지식 및 기술을 전달하는 교수학습으로 요약된다. 온라인 교육은 인터넷 기술의 사용, 시간, 상호작용의 세 가지 주요 구성요소를 가진다. 첫째, 인터넷은 시공간의 제약 없이 양질의 학습 내용을 신속하게 전달하고(Kanuka, 2008), 교수자와 학습자 간의 상호작용을 향상시킬 수 있는 효과적인 매체이다(Singh & Thurman, 2019).

둘째, 시간은 교육의 전달 방식에 관한 것으로 동시적, 비동시적인 방식으로 구분된다(Singh & Thurman, 2019). 동시적인 교육 방식은 원격화상 등을 이용하여 실시간으로 학습을 전달하는 것으로(Welsh et al., 2003), 즉각적인 소통을 가능하게 한다. 동시적 상호작용을 통해 학습자는 교수자와 동료 학습자의 존재를 인식하고 친밀한 관계를 맺을 수 있으며(Seo & Lee, 2020), 이는 긍정적인 학습효과로 이어진다(Kwon, 2011). 비동시적 온라인 교육은 학습 내용을 미리 녹화하여 전달하는 것으로, 과제를 수행하는 데 충분한 시간을 제공한다(Li & Lalani, 2020, April 29). 또한, 문자 기반의 의사소통을 기반으로 익명성을 부여하여 학습자의 적극적인 참여를 유도한다(Smith et al., 2001). 웹 게시판을 활용하여 토의 또는 질의의 기회(Citera, 1998)를 제공하고, 교수자와 학습자 간의 동등한 관계를 형성하여(Smith et al., 2001) 대면교육에서는 내성적이었던 학습자가 보다 적극적으로 학습에 참여할 수 있도록 할 수 있다(Curtain, 2002).

셋째, 상호작용은 온라인 교육의 성패에 영향을 주는 요인으로(Harasim, as cited in Lee & Lee, 2005) 학습자-교수자, 학습자-학습자, 학습자-학습 자료 및 기술의 상호작용으로 세분화된다(Curtain, 2002; Moore & Kearsley, 2011). 학습자-교수자 상호작용은 학습 내용에 관한 질의응답이나 학습활동에 대한 평가 및 피드백의 제공 등을 말한다(Kang & Hong, 1998). 교수는 학습자가 개인의 경험에 비추어 지식을 재해석하고 확장할 수 있는 질문이나 토론을 적극 활용하여 상호작용을 촉진할 수 있다(Lee, 2002). 학습자-학습자 상호작용은 개별 학습자 간 또는 그룹별로 소통하는 것으로, 학습자는 온라인 게시판, 메신저, 채팅 등 웹 기반의 학습 도구들을 통해 동료 학습자와 학습 내용 및 자료들을 공유할 수 있다. 동료 학습

자와의 상호작용은 학습 동기, 학습 만족도, 학습 참여 및 몰입 수준을 증가시키며 학습의 다양성을 이해할 수 있는 기회를 제공한다(Kang & Hong, 1998; Skylar, 2009). 학습자-자료 및 기술 상호작용은 학습자와 학습자료, 인터넷 기술 및 온라인 플랫폼과의 상호작용을 말한다(Ally, 2008). 학습자는 효과적인 학습을 위하여 스스로 학습자료를 선택하고 재구성할 수 있으며(Kang & Hong, 1998), 온라인 플랫폼을 이용해 쉽게 학습 내용에 접근하고 학습 과정에 도움을 받을 수 있다(Kim, 2013).

온라인 교육에서의 활발한 상호작용은 학습자들의 학습 참여를 촉진시키고 학습 만족도에 긍정적인 영향을 미친다(Kim & Cho, 2018; Lee & Kim, 2018). 따라서 온라인 교육에서 상호작용이 중요한 요소임을 인식하고, 다양한 상호작용을 촉진하는 학습 환경을 구축해야 할 필요가 있다(Moore et al., 2011).

2. 온라인 교육과 문화 요인

문화는 같은 사회에서 다수의 사람이 공유하는 지식, 경험, 신념, 태도, 의미 등이 누적되어 형성된 것으로(Hofstede, 1984), 문화 자체에 내재되어 있는 신념, 목표, 가치 등의 의미 체계는 학습자들의 사회적 행동, 의사소통 방식, 학습 동기 등에 큰 영향을 미친다(Vatrapu, 2008).

Lim(2004)의 연구결과에 따르면 온라인 학습자들의 학습 동기에 문화적 차이가 존재하였다. 미국과 한국의 온라인 학습자의 학습 동기에 젠더, 학업 수준과 같은 개인적 변인과 더불어 문화적 차이가 영향을 미침을 발견하였다. 미국 학생들은 수업 관련성, 수업 흥미, 강화, 자기효능감의 네 가지 학습동기 영역에서 높은 점수를 보였지만 한국 학생들은 학습 통제 영역의 점수만이 높은 것으로 나타났다. 한국 사회는 학습 성과를 중요시하며 학생 개인의 노력을 강조하는 반면, 미국에서는 학습 과정에서의 숙달을 목표로 함에 따라 학습자들이 학습 과정 자체를 즐기는 경향을 보였다(Lim, 2004; Sue & Okazaki, 2009).

Kim & Bonk(2002)는 한국, 미국, 핀란드 세 나라의 예비교사를 준비하는 대학생들을 대상으로 문화적 배경에 따른 온라인 협업 행동을 비교하였다. 그 결과 온라인에서 협력 과제를 할 때 한국 학생들은 관계 중심으로 협업에 참여했으며 핀란드 학생들은 집단 중심적, 성찰적, 이론적인 방식의 협업 행동을 보였다. 미국 학생들은 행동 지향적이고 실용적인 문제해결 방식을 가졌다. 한국 대학생에게 나타난 관계 기반의 학습 행동은 사회적 관계를 중시하며(Kim et al., 1998), 타인에게 노출되는 개인의 모습에 민감한 사회문화적 특성(Choi & Kim, 2000)을 바탕으로 한다고 해석할 수 있다.

문화 요인이 학습 행동, 동기 등에 영향을 미치므로 온라인 교육의 효용성을 높이기 위해

서는 문화적으로 다른 학습 지원 방식이 요구된다(Keller et al., 2009). Keller et al.(2009)은 아르헨티나와 스웨덴 대학의 교사를 대상으로 온라인 교육의 시행을 비교·분석함으로써 온라인 학습을 촉진하는 데 있어 국가 및 문화적 배경을 고려하여야 함을 밝혀냈다. 특히 스웨덴 대학생은 집단적이고 통합적인 학습 방식을 보이는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 사회문제를 해결하는 과정에서 협력적 해결방식을 택하는 사회문화적 배경에 따라(Åke, 1991) 학습 상황에서도 협력적 해결방식을 강조하는 것으로 보인다.

선행연구들을 종합하면 각 국가와 문화는 공통된 신념, 태도, 의미 등을 공유하고 있으며 국가별, 대륙별 문화적 다양성은 개인의 학습과 행동 지향에 차이를 가져온다. 개인이 어떤 문화에 속해 있는가에 따라 온라인 교육에서 나타나는 학습 방식, 의사소통 방식, 학습 수용 태도, 학습의 목적 및 목표 등이 다를 것이다. 선행연구에 의하면 국내 학습자들은 다른 사람과의 관계 속에서 자신을 인식함에 따라 타인의 시선에 민감하며(Choi & Kim, 2000; Kim et al., 1998), 학습에서의 높은 성취와 그에 따른 개인의 노력을 중요시 여긴다(Sue & Okazaki, 2009). 스웨덴은 협력적 해결방식을 강조하는 문화적 맥락에 의해(Åke, 1991; Johannesson et al., 2002; Lee, 2011) 협력적인 학습 방식이 자주 나타난다(Keller et al., 2009). 본 연구에서는 이러한 한국과 스웨덴의 사회문화적 차이가 온라인에서 나타나는 개인의 학습 과정과 학습 전략에 어떤 영향을 미치는지 확인하고자 한다.

3. 온라인 교육과 미래 핵심역량

역량은 지식, 기술과 같은 인지적 영역뿐 아니라 태도, 동기와 같은 심리사회적 영역과 대인관계 영역을 포함하는 총체적인 것이다(Binkley et al., 2012; Kurt, 2016; DeSeCo, O. E. C. D., 2005). 미래 핵심역량은 급속한 사회 변화에 맞추어 학습자들이 적절히 대응하고 성공적인 직장 생활과 일상을 영위하기 위해서 강조되는 역량을 말한다(Harari, 2018; Jeong et al., 2018; OECD, 2019; Rieckmann, 2012). 기술의 발달과 세계화로 인해 빠르게 변화하는 사회에서 요구되는 역량은 더욱 복잡하고 종합적이기 때문에(Le Deist & Winterton, 2005; Lee & Choi, 2014) 이러한 역량을 강화시키기 위한 교육의 역할이 강조된다(Kim et al., 2019; World Economic Forum, 2015).

세계경제포럼(World Economic Forum, WEF)은 미래 핵심역량 모델을 통해 일상을 살아가는데 필요한 기초역량, 미래사회에서 요구되는 핵심역량, 개인의 인성자질역량을 제시하였다(Choi et al., 2019; World Economic Forum, 2015). 그중에서도 핵심역량은 복잡한 문제들을 해결하는 데 필요한 것으로 비판적 사고 및 문제해결력, 창의력, 의사소통, 협력이 포함된다. 학습자가 직장이나 사회에서 당면하게 될 문제들은 복잡하고 모순적이면서도 서로 연

관되어 있으므로(Rieckmann, 2012), 다른 사람과 소통하고 협력하여 이러한 문제들을 해결해나가야 한다(World Economic Forum, 2015). OECD(2019)는 학습 나침반을 통해 앞으로 교육이 나아가야 할 개념적 틀과 역량들을 발표하였다. 학습자는 비판적 사고를 바탕으로 새로운 아이디어 및 가치를 창출하고, 다양한 관점을 수용하고 존중하며 창의적인 문제해결을 할 수 있어야 한다. 또한, 예측 불가능한 기술 변화 시대에서 개인의 능력을 향상시키고 주체적으로 변화할 수 있는 학생 주체성(student agency)을 가져야 한다(OECD, 2019). 학습자는 이처럼 스스로 변화를 위한 목표를 세우고 성찰하며 교수학습 과정에서 주도적인 역할을 수행할 수 있는 존재이다.

시공간의 제약이 없이 소통할 수 있다는 인터넷의 특성은 온라인 교육이 학습자 중심의 협력적 학습 환경을 구축할 가능성을 높인다. 온라인 학습자는 자신이 학습할 장소, 시간, 구체적인 방법 등을 결정하는 데 보다 높은 책임을 가진다(Li & Lalani, 2020, April 29; McMahon & Oliver, 2001). 학습 일지 작성, 온라인 게시판이나 원격화상을 이용한 의견 교환 및 토론, 롤플레이, 협력적 프로젝트 등을 이용한 체계적인 온라인 학습 환경은 학습자들이 자기조절 학습 전략들을 개발하고 적용할 수 있는 기회를 제공한다(Wang et al., 2013). 인터넷을 기반으로 한 교수자와 동료 학습자와의 상호작용을 통해 학습자들은 적극적으로 학습에 참여할 수 있으며(Ally, 2008; Anderson, 2008; Kim & Cho, 2018) 이를 통해 협력적으로 지식을 형성할 수 있다(Lee, 2005; Warschauer, 1997). 특히 비동시적 온라인 교육환경에서 혼자 학습하는 것보다 다른 학습자들과 함께 학습할 경우 학습 동기와 참여율이 증가하며 과제 수행 정도도 향상되는 것으로 나타났다(Hiltz et al., 2000).

온라인 협력 학습은 지식을 함께 공유하는 것만이 아니라 지식을 공동으로 구성하는 것으로(Hämäläinen & Häkkinen, 2010) 신체적, 사회적, 인지적 과정을 바탕으로 동료 학습자들과 과제를 해결하거나 지식을 구성하는 활동을 의미한다(Arvaja et al., 2007; Lee, 2018). 온라인 협력 학습이 이루어지기 위해서는 학습자 중심의 활발한 상호작용이 요구되며(Hämäläinen & Häkkinen, 2010; Lee, 2017), 지식을 공동으로 구성하는 과정에서 높은 자율성, 문제해결능력, 창의적·비판적 사고력이 필요하다(Bonk & Reynolds, 1997; Lee, 2005; Lim, 2003). Palloff & Pratt(2005)는 협력 학습은 비판적 사고력의 개발, 지식과 의미의 공동적 형성, 성찰, 전환 학습을 촉진하기 때문에 온·오프라인의 모든 학습 상황에 적용해야 함을 강조하였다.

선행연구에 따르면 협력적인 온라인 학습 환경은 학습자가 학습에서 주체성을 가질 수 있는 기회를 제공하며 의사소통 능력을 강화시키고 문제해결력, 창의성, 비판적 사고능력 등의 향상을 촉진할 것이다. 학습자들의 자기조절 학습 전략과 협력적 지식의 구성을 촉진하는 온라인 학습 환경의 구축은 미래 핵심역량의 함양을 가능하게 할 것으로 예상된다. 본 연

구는 팬데믹 상황에서 실시된 온라인 교육이 학습자 중심의 협력적 학습 환경으로 구축되었는지 확인하고자 한다. 추가적으로 협력적 학습 환경의 조성을 위해 필요한 교수학습 전략을 모색하고 미래 핵심역량 개발의 가능성을 탐구하고자 한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 내러티브 탐구

질적 연구는 사회 현상을 총체적으로 이해하고 경험의 과정과 의미를 탐구하는 데 목적을 두며(Merriam & Tisdell, 2015) 연구하고자 하는 현상이 나타난 원인과 과정, 그리고 그 의미를 주관적으로 해석한다(Ryu et al., 2018). 질적 연구방법 중에서도 내러티브 탐구는 상세한 삶의 이야기를 포착하고 해석과 재해석을 통해 경험에 의미를 부여하는 연구 방법이다(Creswell, 2015). 경험은 개인적으로 구성된 것임과 동시에 개인이 속한 사회의 실재가 반영된 것이므로(Clandinin & Connelly, 2004) 연구참여자의 이야기 속에는 개인의 경험과 개인이 존재하는 사회의 문화와 역사 등이 함께 담겨있을 것이다(Ryu et al., 2018). 이는 온라인 교육이라는 동일한 교육 방식이 시행되었음에도 개인이 속해 있는 문화에 따라 다양한 학습 과정이 나타날 가능성을 내포한다(Lim, 2004; Vatrappu, 2008).

한국과 스웨덴은 전혀 다른 학점체제와 평가방식을 가지고 있다. 한국 대학은 학기제 교육과정으로, 상대평가 방식을 취하며 한 학기에 6과목 정도를 동시에 수강하여 18학점(ECTS) 이상을 부여한다. 이와 달리, 스웨덴 대학은 한두 개의 과목을 집중적으로 학습하는 쿼터제 교육과정을 운영하며, 절대평가 방식을 추구한다. 팬데믹 기간 동안 동일한 온라인 교육 방식이 시행되므로 실제 교육현장에서 나타나는 구체적인 학습 맥락은 각 국가에서 추구하는 교육체제에 따라 매우 달라질 것으로 생각된다. 한국과 스웨덴 대학생의 경험을 통해 학습에서 어떠한 차이가 있었는지 확인하고, 이러한 차이가 사회문화적 요인에 기인하는 것인지 살펴보고자 하였다. 따라서 한국과 스웨덴 학생들의 개별적인 경험들을 심층적으로 탐구함으로써 온라인 학습 환경에서 나타나는 학습 맥락의 사회문화적 차이를 발견하고 경험에 대한 의미를 형성하고자 하였다.

2. 연구참여자 선정

내러티브 탐구에서는 연구자와 연구참여자가 밀접한 관계를 바탕으로 대화를 통해 이야

기를 구성해야 하므로(Clandinin, 2013) 개인의 경험을 장기간에 걸쳐 풍부하게 얘기해 줄 수 있는 대상을 연구참여자로 선정하였다(Kim & Hong, 2017; Ryu et al., 2018). 본 연구에서는 팬데믹 상황에서 대학이 제공한 온라인 교육을 경험하였으며, 연구자와 지속적으로 깊은 경험을 나눌 수 있는 연구참여자로 선정하였다. 따라서 연구자와 친분이 있어 충분한 라포(rapport)가 형성되어 있고, 자신의 경험을 이야기하는 것에 호의적인 다섯 명의 대학생이 연구에 참여하였다. 이 중 두 명의 스웨덴 학생은 연구자가 참여했던 U대학의 교환학생 프로그램에서 만나 친분이 있다. 온라인 교육의 시행은 학과 계열에 따라 큰 차이가 있으므로 이론 강의가 주로 제공되는 인문사회, 이공계열의 학생들로 선정하였다. 이공계열 중에서도 실기, 실습, 실험 등이 주로 나타나는 학과를 제외한 소프트웨어 학부, 임상 물리학 전공의 학생으로 연구참여자를 구성하였다. 본 연구의 참여자는 익명성을 위해 가명으로 제시되었으며, 연구참여자에 대한 일반적 사항은 아래 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구참여자 정보

No.	참여자	국적	학교	전공	학부/석사
1	A	한국	C대학교	교육학	학부
2	B	한국	C대학교	사회복지학	학부
3	C	한국	C대학교	소프트웨어 학부	학부
4	D	스웨덴	U대학교	비교 문학	석사
5	E	스웨덴	U대학교	임상 물리학	학·석사

3. 자료수집 및 분석

본 연구는 반 구조화된 심층인터뷰로 진행되었으며, 2020년 7월 23일부터 8월 22일까지 실시되었다. 자료 분석의 절차는 현장에 들어가기, 이야기하기, 다시 이야기하기의 세 단계로 이루어졌다(Yeom, 2003). 세 가지 분석과정을 통해 연구참여자들의 이야기를 해석 및 재해석함으로써 학생들의 경험을 총체적으로 이해하고 의미를 발견하고자 하였다. 자료수집 방법으로 대면 인터뷰, 전화, 메신저 등을 주로 활용하였으며 연구참여자의 동의를 얻어 대화 내용을 녹취 또는 경험을 적은 문서 내용을 수집하였다. 특히 스웨덴 연구참여자와는 한국과 스웨덴의 물리적 한계를 고려하여 실시간 메신저를 통한 인터뷰로 진행했으며, 추가적으로 구글 문서(google docs)를 활용하여 온라인 교육 경험에 대한 수기를 작성하게 함으로써 연구참여자들의 경험을 수집하고 분석하였다. 스웨덴 연구참여자와는 영어로 모든 인터뷰가 진행되었으며 연구자가 직접 전사하고 번역하였다.

IV. 연구결과 및 해석

1. 의사소통 전개 방식의 사회문화적 차이

한국과 스웨덴 모두 비대면 학습 상황에 맞게 교수자의 수업내용이 체계적으로 구성되었고, 온라인 플랫폼을 통해 학습에 쉽게 접근할 수 있어 교수자, 동료 학습자, 학습 내용 및 기술과의 상호작용이 모두 원활하게 이루어진 것으로 나타났다. 온라인 매체를 통해 상호작용이 비교적 활발하게 전개된 것으로 나타났지만 구체적인 의사소통 전개 방식에서 사회문화적 차이가 존재하였다.

가. 비동시적 온라인 매체를 통한 교수자와의 상호작용

온라인 교육을 경험한 한국과 스웨덴의 참여자들은 공통적으로 교수자와 학습자 간의 상호작용의 중요성을 강조하였다. 국내의 경우, 대면교육 상황에 비해 비대면 온라인 교육 상황에서 보다 적극적으로 상호작용하는 것으로 나타났다. 대면교육 상황에서 국내 학습자는 다른 학생들의 시선을 부담스럽게 생각하고 교수자에게 공개적으로 질문을 하지 않는 편이다. 이는 타인의 존재 여부가 상호작용 방식 및 행동에 영향을 미치는 것은 한국의 독특한 사회 현상인 체면 문화가 작용한 것으로 생각된다(Choi & Kim, 2000). 반면, 비대면 교육 상황에서 학습자들은 온라인 플랫폼에 구성된 문의 게시판과 실시간 강의에서 제공되는 채팅을 통해서 자유롭게 질의하였다. 문자 기반의 소통 방식을 중심으로 질문의 수가 증가하는 결과를 보였다. 이는 텍스트 또는 문자 기반의 의사소통이 개인의 익명성을 보장하여(Smith et al., 2001) 자신에게 시선이 집중되는 부담이 적어 보다 편안하게 질의하는 것으로 보인다.

참여자 C: “머신러닝을 할 때는 질문을 사람들이 되게 많이 하긴 했어요. 근데 질문하고 그런 것에 있어서는 대면 강의보다는 편하다고. 채팅으로 하니깐. 좀 더 많이 하는 거 같긴 했어요. (중략) 근데 채팅으로 하는 거는 조금 덜 부담스러우니까 좀 더 질문을 편하게 하는 것 같다는 느낌이 있었어요.”

또한, 웹 기반 게시판을 통한 교수자와의 비동시적 상호작용은 학습자가 학습 내용을 충분히 이해하고 질문할 내용을 고민할 수 있는 시간을 제공한다는 장점을 가진다(Li & Lalani, 2020, April 29). 이와 더불어 웹 기반 게시판에서는 교수자와 학습자가 일대일의 관

계를 형성할 수 있다. 이와 같은 일대일의 질의 상황은 학습자가 더욱 적극적으로 질의에 참여하도록 하였다.

참여자 A: “수업을 녹화하는 거 다 듣고 이해가 안 되는 부분 있잖아요. 그때 교수님이 올려주신 질문 칸에다가 질문을 올리면 교수님이 하루 이틀 안에 답장을 하시기 때문에 그 답장보고 이해하고 저는 이게 좋았던 것 같아요. (중략) 오히려 대면 때보다 질문하기가 편했어요. 대면 때는 질문을 하려면 수업이 끝나고 하는데 항상 뭔가 나만 질문하는 게 아니잖아요. 모든 학생들이 거의 기본 3-4명은 나가서 질문을 하고 그 뒤에 수업도 있고 그랬기 때문에 그래서 질문을 못한 경우가 사실 많았어요.”

스웨덴 대학의 경우 대부분의 수업에서 원격 화상 프로그램인 줌(zoom)을 활용하여 교수자와 학습자가 동시에 소통하였다. 수업 도중 학습자들이 공개적으로 질문을 하며 실시간으로 질의응답이 이루어졌다. 수강생이 많은 수업에서는 교수자와 학습자가 친밀한 관계를 맺을 수 있는 기회가 적는데 원격 화상을 이용한 실시간 수업에서는 교수자와 학습자가 수업 외적으로 소통할 수 있는 기회가 보다 많이 주어졌다. 수업 전·후, 수업 중 쉬는 시간을 교수자와의 소통의 기회로 이용함으로써 친밀한 관계를 형성할 수 있었다. 면대면 교수 학습 상황에서 스웨덴 학생들은 일대일 면담을 통해 교수자로부터 학습과 관련된 조언 및 지도를 받았으나 팬데믹 상황에서 면담이 불가능해졌으므로 이메일을 소통 도구로 활용하였다. 이메일이 교수자와 학습자의 소통의 창구가 되며 교수자는 이전보다 이메일을 자주 확인하고 빠른 회신을 주기 위해 노력하였다.

참여자 D: “교수님들이 이메일을 통해서 더 적극적으로 답변을 해주셨고 제가 도움이 필요할 때 쉽게 연락을 할 수 있었어요. 보통 학교에서 저희는 [질문을 하려면] 교수님을 따라 가야했고, 저희가 이메일을 보내면 엄청 늦게 답을 해주셨는데 온라인 수업을 통해서 교수님들이 이메일에 더 관심을 기울이게 되었어요.”

참여자 E: “스웨덴[학생들]은 보통 교수님과 대화하는 데 어려움이 있어요. 실시간으로 수업을 하면서 교수님과 더 쉽게 얘기할 수 있었어요. 공부와는 상관없는 내용에 관한 대화를 전보다 더 할 수 있었어요. 수업 전·후, 그리고 쉬는 시간이에요. (중략) 대형 수업일수록 대화할 기회가 더 적거든요.”

교수자와 학습자의 원활한 상호작용은 학습 참여를 촉진시키고 학습의 만족감을 높이며 학습을 지속해 나가는 원동력이 되었다. 원격 화상 프로그램을 이용한 실시간 강좌의 경우 수강 인원이 많을수록 수업의 전달력과 상호작용의 질이 떨어지는 경향이 있으며, 수강 인

원이 많을수록 교수자와 소통하는 것에 한계가 존재하였다.

나. 동료 학습자와의 상호작용 감소로 인한 학습의 어려움

팬데믹 상황에서 시행된 온라인 교육은 원격 화상 프로그램을 이용하여 상호작용할 수 있는 학습 환경으로 구현되었다. 학습자는 카메라를 통해 다른 학습자의 얼굴을 보며 즉각적으로 소통하였으며, 교수자는 학습자의 반응을 실시간으로 확인하였고 이를 수업에 즉시 반영하였다. 특히 실시간 강의에서 이루어지는 교수자의 신속하고 구체적인 피드백은 학습자들이 학습에 더욱 적극적으로 참여할 수 있도록 유도하였으며 과제 수행 정도와 학습 만족도를 향상시켰다(Kwon, 2011; Seo & Lee, 2020).

국내 대학에서는 원격 화상과 웹 기반 게시판, 메신저 등을 이용한 팀 활동이 주로 수행되었으며 이때 동료 학습자와 문자 기반의 상호작용을 하는 것을 선호하였다. 학습자 간의 소통은 학습공동체를 통해 향상될 수 있는데(Kang & Hong, 1998), 국내 대학의 경우 대부분의 과목이 예정되어 있던 팀 활동을 없애거나, 팀 활동을 개인 과제 및 개인 발표로 대체하였다. 이로 인해 원격 화상, 웹 기반 게시판, 메신저 채팅 등 다양한 온라인 매체를 사용하여 학습자 간의 교류가 이루어졌음에도 불구하고 전반적으로 상호작용의 빈도가 줄어든 결과가 나타났다. 연구참여자 B는 동료 학습자와의 소통의 부재가 온라인 학습 상황에서 다른 학습자와 함께 수업을 듣고 있다는 실제감을 느끼고, 서로 정보를 공유할 수 없어 학습 내용의 이해를 높이는데 어려움이 있었음을 언급하였다.

참여자 B: “친구가 같은 수업 듣는 거 알고 있어서 그 친구랑 좀 공유하긴 했거든요? 한 수업에서는? 근데 그거 아니고서는 제가 뭐 물어보고 싶어도 예를 들면 ‘이 교수님 과제 이런 식으로 하는 거야?’ 이런 식으로 친구한테 막 물어보게 되잖아요. 그런 게 좀 어렵긴 했어요. 그런 친구를 모르는 상황에서는. 같이 듣는 친구가 있는 걸 모르는 상황에서는. (중략) 사회복지실습은 줌으로 해서 매 주마다 학생들이 줌으로 발표를 하고 교수님이 질문을 하고 토론 같은 거는 토론방이 있어요. 포탈에 토론방에서 토론하고 이런 식으로 했어요. (중략) [사회복지실습은] 누가 수업을 듣는 지를 좀 알 수 있었어요. 왜냐면 다 발표를 하니까. 처음부터 끝날 때까지 한 사람당 발표를 하니까...”

스웨덴에서는 대부분의 과목이 실시간 강의로 이루어져 대면교육 상황과 비교했을 때 동료 학습자와의 상호작용의 빈도가 크게 달라지지 않은 것으로 확인되었다. 학습 도구로 원격 화상 프로그램이 활용되었고 수업은 대부분 실시간 토의, 롤플레잉, 팀 프로젝트 등으로 진행되었다. 스웨덴 학습자는 동료 학습자와 동시적으로 의사소통하는 방식을 선호하였으며, 수업 시간 이외에 학습자들끼리 수행하는 팀 활동에서도 화상 통화 방식이 주로 사용되었다. 온라인 교육 기간에도 스웨덴 대학이 팀 활동을 유지하였던 것은 타인과 소통하는 능

력과 협력적 문제해결방식을 중시하는 문화적 특성이 작용한 것으로 보인다(Åke, 1991; Lee & Sohn, 2010). 스웨덴 학습자는 수업 이외의 학습 시간에 학교 내 카페나 도서관에서 친구들과 함께 학습해 왔으나 팬데믹으로 인해 집에서 혼자 공부하게 되었다. 화상 통화나 메신저로 동료 학습자와 학습적인 교류를 하였음에도 불구하고 면대면 상황에서 가능한 상호작용의 정도에 미치지 못한 것으로 밝혀졌다. 학습 환경의 변화와 동료 학습자들과의 협력 학습 기회의 감소로 스웨덴 학습자는 학습에 큰 어려움을 겪었으며, 학습 몰입이 약화되기도 하였다고 한다.

참여자 D: “저는 집중하기 위해서 평소보다 더 많은 책임감을 가졌어요. 매일의 학습 순간이 재밌게 느껴지려고 노력했고, 가끔 밖에 나가서 공부하거나 공부 환경을 바꾸기도 했어요. 저는 대면교육에서 더 집중이 잘돼요. 왜냐하면 학교에 있는 것 자체가 도움이 되고, 과제에 대해서 친구들과 얘기할 수 있다는 점이 제가 더 공부를 하도록 자극해요. (중략) 저희는 팀 프로젝트는 없었지만 메신저 그룹이 있어서 물어볼 게 있거나 도움이 필요한 사람들은 그 그룹에 물어볼 수 있었어요. 실제로 만나지는 않았고 화상 통화로 했어요.”

참여자 E: “저는 전체 [온라인] 기간 내내 팀 프로젝트를 했고 매주 온라인으로 미팅을 했어요. 두 과목 모두 프로젝트가 있었고 리더십 프로젝트는 롤플레이밍으로 이루어졌어요. (중략) 우리는 보통 그룹으로 앉아서 공부해요. [비대면 기간 동안 공부하기] 좌절스러웠어요.”

온라인 학습 상황에서의 학습자 간의 상호작용은 원격 화상 프로그램을 활용한 토의 및 토론, 발표, 팀 활동 및 과제의 수행을 통해 촉진되었다. 팀별로 그룹 과제를 원격 화상과 메신저 채팅을 이용하여 수행하고 실시간 강의에서 팀 활동의 결과를 발표하고, 학습자들끼리 피드백을 제시하도록 함으로써 협력적으로 지식을 구성할 수 있는 환경이 조성되었다. 다양한 팀 활동을 통해 동료 학습자 간의 상호작용이 촉진되었음에도 불구하고 한국과 스웨덴 참여자들은 동료 학습자와의 협력 및 상호작용의 기회가 감소되었다고 느꼈다.

2. 선호하는 강의 방식과 학습 지원 전략의 사회문화적 차이

국내 대학의 경우 주로 녹화 강의로 학습이 제공되었으며, 개인 과제 및 개인 프로젝트가 부과되었다. 국내 대학생은 녹화 강의를 실시간 강의보다 선호하였는데, 그 이유로 자신이 원하는 시간과 장소에서 학습할 수 있고, 반복 학습이 가능하여 학습 내용을 이해하는 데 충분한 시간이 제공된다는 점을 꼽았다. 국내 학생들은 비대면 온라인 교육이라는 새로운 학습 환경에 적응하고 학습에 몰입하기 위하여 자신만의 학습 계획을 수립하고 성취해나가거

나, 필기를 하며 강의에 집중하는 등 학습자 개인의 노력이 강조되는 학습 방법을 택하였다 (Sue & Okazaki, 2009). 연구참여자 C의 경험을 통해 이러한 국내 대학생의 교육 제공 방식의 선호도 및 학습 방법의 특성이 잘 드러난다.

참여자 C: “온라인 강의는 일단 계속 돌려볼 수가 있으니까. 만약에 제가 놓친 부분이 있으면 다시 볼 수 있다... 이런 게 좀 좋았던 것 같고. (중략) 저는 온라인 강의를 더 나왔어요. 녹화를 해놓은 것을 듣는 게. 일단 제가 원하는 시간에 켈 집중 잘되는 시간에 들을 수 있고. (중략) 그리고 두 시간에 연속으로 들으면 집중력이 떨어질 수 있는데 집중력 떨어지면 조금 쉬고 제가 조절해서 들을 수 있으니까요. (중략) 주도적으로 할 수 있었긴 하죠. 근데 그만큼 이제 자율성이 주어지니까... 안하는... 어느 정도 강제성이 있어야 공부가 되는데... 그런 부분도 장단점이 아닐까.”

비대면 기간 동안 국내 대학생들은 학습에서의 주체성을 가질 수 있었지만 학생들이 계속적으로 자기조절 학습 전략을 개발하고, 학습을 지속할 수 있는 학습 전략이 필요함을 강조했다. 연구에 참여한 국내 대학생들의 인터뷰를 통해 교수자 차원에서의 학습 지원 전략의 중요성을 발견하였으며, 특히 과제의 제공이 학습 지속성에 긍정적인 영향을 미침을 확인하였다. 과제를 제공할 때에는 과제 마감 시기를 짧게 설정하거나, 이전 학습 내용과 연계된 과제를 제공하였을 때 학습자가 자신의 학습 과정을 통제하며 학습을 유지해 나갈 수 있다고 하였다.

참여자 A: “(중략) 매주 과제가 있는 과목들이 두세 개씩 있다 보니까 소홀히 할 수 없었던 거 같아요. 수업이 기본적으로. 항상 이렇게 긴장감을 가지고 있어야 했다고 하나? 언제 과제가 주어질지 모르고 어떤 과목들은 매주 있고 이러다 보니까 다 열심히 하려고 했고.”

참여자 C: “(중략) 초반에 기한을 딱 설정을 해줘야 그렇게 되지 않을까요... 그런 강의는 그래도 주차에 맞추어서 듣게 되니까. 엄청 밀리진 않죠. 아니면 매주 과제가 나오는 수업은 매주 이제 과제 맞추어서 들었죠. (중략) 머신러닝 같은 경우에는 앞의 과제를 해야 뒤의 과제를 수행할 수 있는... 좀 쌓이는 느낌이고. (중략) 정보보호이론 같은 경우는 지난 수업을 안 들어도 이번 수업에서 배운 것만 듣고도 과제를 할 수 있는 거. 머신러닝은 앞에서부터 계속 공부를 해왔어야지... 1, 2, 3, 4를 안 했는데 갑자기 5번을 할 수는 없는 이런 거였어요.”

스웨덴 대학에서는 실시간 원격 화상을 이용한 강좌가 주로 진행되었다. 학생들 또한 실시간 강의 방식을 선호하였는데 이는 화상 프로그램을 통해서 다른 사람과 즉각적으로 상호작용할 수 있기 때문으로 보인다. 동시적 상호작용은 학습자들이 서로의 의견을 교환하고 조율하며 의미 있는 관계를 형성하는 데 도움을 주었으며(Kwon, 2011), 이와 더불어 학습 내

용에 대한 이해도와 과제 수행 정도를 높이는데 영향을 미쳤다(Hiltz et al., 2000).

스웨덴 학습자는 타인과 만나서 직접 소통하는 방식을 선호하며, 집단적인 해결방식을 가지기 때문에(Åke, 1991; Keller et al., 2009) 온라인에서 동료 학습자와 함께 실시간으로 상호작용하며 지식을 공동으로 구성할 수 있는 수업 설계 및 학습 환경의 제공이 필수적이다. 연구참여자 D는 원격 화상을 통한 토의 활동, 팀 기반 수업과 더불어 수업 이외의 시간에 학습자들이 모여서 함께 소통하며 공부할 수 있는 물리적 또는 가상의 학습 공간이 제공되어야 한다고 언급하였다.

참여자 D: “학습자의 집중을 높이기 위해서는 그룹 룸(group room)이 개방되어야 해요. 하지만 정해진 양의 예약만 받고 소수의 사람에게만 개방해야 한다고 생각해요. 교사의 경우에는 학생들을 위해 더 많은 시간을 투자해야 한다고 생각해요. 수업뿐 아니라 일대일 면담과 그룹 면담을 통해 모든 사람이 질문을 하고 도움을 받을 수 있도록 해야 한다고 생각해요.”

온라인 교육의 상황에서 수업 시간 이외에 교수자나 동료 학습자와 소통하기 어렵다는 점은 스웨덴 학습자가 학습을 지속하는 데 큰 장애물이 되었다. 스웨덴 연구참여자들은 학교 차원에서 줌(zoom)과 같은 원격 화상 프로그램을 학습자들이 자유롭게 이용할 수 있도록 하는 시스템을 구축하고, 교수자 차원에서 멘토, 문자 기반의 메신저 그룹(messenger group), 원격 화상 프로그램을 이용한 일대일 또는 그룹 면담을 학습자에게 제공한다면 스웨덴 학생들이 자신의 학습 과정에서 충분한 도움을 얻을 수 있을 것임을 강조하였다.

3. 평가방식의 변화

전면적 온라인 교육의 시행은 학생 평가방식의 변화에 큰 영향을 미쳤다. 온라인에서 부정행위의 문제없이 수행될 수 있는 적합한 평가방법을 찾기 위한 노력의 일환으로(Sahu, 2020) 대부분의 국내 대학은 상대평가 방식을 절대평가 방식으로 대체하였다. 이를 통해 면대면교육 상황에서 많은 이론 과목들이 암기를 기반으로 하는 필기시험을 시행하였던 반면, 비대면 온라인 교육 상황에서는 오픈북 시험(open book), 서술형 및 논술형의 평가가 주로 실시되었다. 서술 및 논술 형태의 평가가 이루어지며 학습자는 단순한 지식의 습득보다 학습 내용을 개인의 경험과 연결하여 이해하고 분석적으로 사고할 수 있었다. 연구참여자 A와 B는 서술형 및 논술형의 평가방식이 비판적 사고와 창의적 문제해결력을 함양하는 데 기여하였다고 말하였다.

참여자 A: “특히나 [한국사회와] 학교 교육은 생각과제에 대한 질문을 가지고 내가 생각을 정리하

고 말하는 것이기 때문에 좀 나 스스로도 성찰을 할 수 있었던 수업이긴 해요. 그 학교 교육이라는 수업이 제가 평소에 우리나라 교육에 대해서 이 부분에 대해서 어떻게 생각하고 있는지. 교사는 어떤 덕목을 갖춰야 진정한 교사인지 이런 것에 대한 질문을 하시거든요. 그런 것에 대한 생각 정리를 하면서 ‘아 내가 이런 생각을 가지고 있었구나’ 라는 것을 스스로 알게 되는 그런 기회가 있었고. 또 줌으로 하다보니까 다른 친구들의 의견도 들잖아요. 근데 ‘이 친구는 이렇게 생각하는구나’ 를 알 수 있었던 것 같아요.”

참여자 B: “사회복지실천기술론은 시험을 보긴 봤는데 그건 약간 오픈북 시험이었거든요? 예를 들면 시험이 암기식 말고 오픈북으로 하되 이해를 평가하는 이런 식으로 되는 거예요. 문제가 진짜 이해를 했는지를 평가하는 그런 느낌이었어요. 예를 들면 당신이 배웠던 모델 중에 제일 좋아하는 것을 뽑아서 그 이유를 서술해라 이런 거 있잖아요. 비판적으로.... 암기해서 푸는 게 아니라 자기가 이해하고 정말 마음에 드는 모델이 있으면 쓸 수 있는 그런 내용이잖아요.”

연구에 참여하였던 스웨덴 대학생들의 경험에 의하면 온라인 교육에서의 평가방식이 기존의 대면교육에서와 크게 달라지지 않은 것으로 나타났다. 연구참여자 D는 평소에 중간고사 없이 기말 최종 보고서를 온라인 플랫폼 또는 이메일을 통해 제출하는 데 온라인 교육 기간 동안에 동일한 평가 과정과 방식이 나타났다. 연구참여자 E의 학과는 온라인 교육에서도 중간, 기말 모두 필기시험을 보았다고 말하였다. 또한, 대면교육과 온라인 교육 모두 팀 프로젝트가 진행되었으며 평가에 포함되었다.

스웨덴은 모든 교육평가가 절대평가로 이루어지고, 학생 개개인의 학습 목표 도달의 정도를 중요하게 생각한다(Lee, 2011; Wikström, 2006). 수업과정 및 평가방식이 학습자들의 이해와 학습 목표로의 도달을 중심으로 구성되어왔기 때문에 온라인 교육에도 평가 및 교육 방식이 크게 변화하지 않은 것으로 판단된다. 또한, 온라인 교육 기간에도 팀 프로젝트를 유지하였는데 이는 타인과 소통하고 협동하는 능력을 중시하고 협동적 학습 환경을 통한 문제 해결방식을 중요하게 생각하기 때문이라고 생각된다(Åke, 1991; Lee & Sohn, 2010). D와 E 학생의 경험을 통해 이를 확인하였다.

참여자 D: “제 [학과] 프로그램에서는 시험은 없고 최종 기말 보고서를 써서 Cambro라는 [온라인] 플랫폼을 통해서 제출했어요. 그러면 교수님이 pdf파일을 받아요. 교수님께서 저희에게 이메일로 최종 성적을 알려주셨어요. (중략) 저희는 항상 최종 기말 보고서를 써서 제출하고 Cambro라는 플랫폼을 사용하거나 이메일을 통해 교수님께 제출해요. 대면교육과 온라인 교육에서의 차이는 없었어요.”

참여자 E: “팀 프로젝트는 전체[수업]과정이었어요. [리더십 프로젝트] 수업은 전문적인 프로젝트를 위한 역할극 같은 거였어요. 두 과목 모두 프로젝트가 있었어요. 둘 다 성적에 포함되었어요.”

대면교육에서 온라인 교육으로의 전환은 스웨덴 대학보다 국내 대학의 평가방식에 더욱 큰 영향을 미쳤다. 절대평가 방식의 서술 및 논술 시험은 한국 학생들이 단순히 지식을 습득하기보다는 자신의 경험과 연결하여 비판적으로 지식을 받아들일 수 있도록 하였다. 이와 같은 비판적 학습 과정은 개인의 적극적인 학습과 더불어 동료와의 소통과 협력이 이루어졌을 때 더욱 촉진될 수 있다(OECD, 2019). 국내 연구 참여자들의 이야기에서 알 수 있듯이 동료 학생들과 상호작용할 수 있는 수업 활동은 타인과 함께 학습하며 자신의 학습 과정을 성찰하고 다양한 생각과 의견을 접할 수 있는 기회를 제공하였으며(Kang & Hong, 1998), 학습자의 학습 동기를 높이고 비판적이고 창의적인 문제해결력 향상의 가능성을 높였다(Lee & Lee, 2017). 따라서 비대면 온라인 수업에서 팀 활동과 타인과의 소통의 기회를 줄이기보다는 실시간 원격 화상, 온라인 플랫폼의 토론방, 채팅 등을 활용하여 협력적 공동체를 형성할 수 있는 방법을 모색하고 팀 활동의 결과를 평가에도 적극적으로 반영해야 함이 강조된다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 코로나-19로 인한 팬데믹 상황에서 나타난 한국과 스웨덴의 온라인 교육의 경험을 비교하여 사회문화적 차이를 탐색하고 온라인 학습 환경의 미래 핵심역량 함양 가능성에 대해 논의하고자 하였다. 내러티브 탐구를 활용하여 팬데믹 기간 동안 시행되었던 온라인 교육의 경험을 돌아보고 온라인 교육이 나아가야 할 방향에 대해 합의점을 제시하고자 한다.

첫째, 교수자와 동료 학습자 간의 상호작용은 학습 동기와 참여수준, 학습 만족도에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 온라인 교육에서의 활발한 소통이 학습 동기, 참여, 학습 만족도 등에 긍정적인 영향을 미친다는 선행연구의 결과를 뒷받침한다(Kang & Hong, 1998; Kim & Cho, 2018; Lee & Kim, 2018; Skylar, 2009). 온라인 교육을 성공적으로 시행하기 위해서는 학습자-교수자, 학습자-학습자, 학습자-학습 도구의 다양한 상호작용을 촉진하는 학습 환경을 구축해야 한다(Moore et al., 2011). 상호작용의 측면에서 한국과 스웨덴 학습자의 학습 행동 방식에는 문화적 차이가 존재하였다. 한국 학습자는 익명성이 보장되고 문자 기반의 의사소통 방식이 나타나는 온라인 학습 환경에서는 더욱 적극적인 참여 행동을 보였다. 일례로 온라인 게시판에서는 교수자와 학습자 간의 일대일 관계가 형성되어 편안한 분위기에서 질의의 활동을 할 수 있고 각 학습자들 간에 동등한 질의의 기회가 제공되었다. 이러한 학습 상황은 평상시에 소극적인 학습 성향을 가졌던 학습자들의 학습 참여를 촉진하는 결과로 이어졌다(Citera, 1998; Curtain, 2002). 다양한 상호작용이 포함된 온라인 교육은 평등한

학습 환경을 조성하여 대면교육에서 소외되거나 수동적인 학습 성향을 가졌던 학습자들의 참여를 유도할 수 있다는 점을 시사한다.

둘째, 국가 및 문화적 배경에 따라 학습자의 학습 동기, 학습 방법에 차이가 존재하므로 (Kim & Bonk, 2002; Lim, 2004; Vatrappu, 2008), 온라인 교육에서 학습자의 상호작용, 학습 참여수준과 학습 몰입을 향상시키기 위한 학습 전략을 설계하는 데 문화 요인을 고려해야 한다. 본 연구결과에 따르면, 한국 학습자는 개인의 학습 능력이 강조되는 강의 및 과제 유형을 선호하였다. 이에 따라 한국 학습자에게는 녹화 강의의 수강기한 및 과제 제출 마감기한을 1~2주 내로 짧게 설정하거나, 학습 일지 작성 등 학습을 성찰할 수 있는 과제를 제공하여 자기조절 학습을 지원하는 전략의 설계가 요구된다. 스웨덴 학습자는 실시간 수업 방식을 선호하였으며, 다른 학습자들과 협력적으로 학습할 때 학습 동기와 학습 몰입이 촉진되었다. 스웨덴 학습자들의 온라인 학습을 지원하기 위해서는 실시간 온라인 매체를 통한 협력적 학습을 가능하게 하는 학습 전략이 필요하다. 교수자는 학습자들의 문화적 배경에 따라 선호하는 상호작용 방식과 학습 방법이 다름을 이해하고, 과목의 특성과 문화적 요인을 고려하여 학습 동기, 몰입, 참여수준을 촉진하는 학습 지원 전략을 수행해야 할 것이다.

셋째, 온라인 교육은 대학교육의 접근성을 높이기 위한 수단이 아니라 미래 학습 역량을 함양할 수 있는 역동적인 교육 모델이다. 온라인 교육이 앞으로의 교육 패러다임을 이끌어 나갈 하나의 교육 모델로 더욱 발전하기 위해서는 미래 핵심역량을 촉진할 수 있는 전략 및 방안이 포함되어야 한다. Lee(2002)의 연구에 따르면 학습자 중심의 학습은 비판적 사고력, 창의적 문제해결력, 성찰과 같은 학습 역량을 바탕으로 이루어지며 이러한 역량은 다른 사람과의 협력의 과정을 통해 촉진될 수 있다(OECD, 2019). 본 연구를 통해 온라인 학습 상황에서의 학습자 간의 상호작용은 온라인 플랫폼에서의 의견 공유나, 원격 화상 프로그램 매개의 토론, 토의, 팀 프로젝트 등을 통해 이루어지는 것으로 밝혀졌다. 하지만 두 나라 모두 동료 학습자와의 상호작용이 전반적으로 줄어든 것으로 확인되었다. 동료 학습자와의 상호작용과 더불어 협력적으로 지식을 구성할 수 있는 온라인 학습공동체를 구축하는 노력이 절실히 필요하다. 교수자 차원에서는 팀 활동을 적극적으로 수업에 포함시켜야 하며, 팀 활동의 과정 및 결과를 평가에 반영하여 학습자의 참여를 유도하여야 할 것이다. 한국 학습자와 같이 문자 기반의 소통 방식을 선호하는 학생들의 경우, 온라인 플랫폼의 토론방을 적극적으로 활용하는 등 학습자 간의 상호작용과 협력 학습을 촉진하기 위한 방안이 요구된다.

비대면 문화(untact culture)가 팬데믹으로 인해 예상보다 이른 시기에 찾아왔지만 결국 이는 제 4차 산업혁명을 통해 나아가고 있는 시대적 흐름의 연장선 위에서 나타난 현상이다. 본 연구는 온라인 교육에 대한 새로운 관점과 실천적 시사점을 제공하였으나 다음과 같은 연구의 한계점과 필요성을 가진다.

첫째, 제한된 연구 대상자의 경험을 통해 특정 학과의 온라인 교육만을 다루었다는 점에서 연구의 한계가 있다. 온라인 교육의 시행은 학과의 특성에 따라 매우 다르게 나타나며, 학습 만족도에도 큰 차이가 나타난다. 특히 실기, 실습, 실험 등이 주로 이루어지는 학과의 경우 온라인 수업으로만 학습을 제공하는 데 한계가 존재하여 수업의 질에 대한 학생들의 불만족이 지속적으로 제기되었다. 후속 연구에서는 단과대학별로 다양한 연구참여자를 확보한 확장된 연구를 진행하여 수업의 질과 학습 만족도를 높이고, 온라인 교육을 발전시키기 위한 구체화 된 전략 및 방안을 모색하여야 할 것이다.

둘째, 질적 연구 방법을 이용하여 소수의 참여 대상자가 가지는 경험을 다루었기 때문에 연구의 결과를 일반화할 수 없다. 본 연구는 한국과 스웨덴의 온라인 교육에서 나타난 사회문화적 차이를 발견하였지만 이러한 연구 결과를 해당 집단의 전체적인 특성으로 일반화하기에는 설명력이 부족하다. 일반화된 특성을 도출하고 연구의 신뢰도를 높이기 위해서는 더욱 많은 한국과 스웨덴의 학생들을 연구참여자로 선정하여 공통된 근거(grounded theory)를 도출하거나, 양적연구를 병행하여야 할 것이다.

셋째, 코로나가 장기화됨에 따라 코로나와 함께 안전하게 살아가자는 ‘위드(with) 코로나’ 문화가 등장하며 실습, 실기, 실험이 주된 수업에 한해서 소규모 면대면 교육을 제공하고 있는 등 온라인 교육의 과정이 점차 개선되고 있다. 온라인 교육이 코로나 종식 후에도 계속해서 발전해나가기 위해서는 코로나가 장기화되는 상황에서 시행되고 있는 온라인 교육에 대한 지속적인 탐구가 필요하다. 온라인 교육이 상호작용, 학습 참여, 학습 몰입, 미래 핵심역량 등을 촉진할 수 있는 협력적인 학습 환경으로 나아가기 위한 방안을 모색하는 연구가 추가적으로 이루어져야 한다.

References

- Åke, D. (1991). Individualism and collectivity among Swedes. *Ethnos: Journal of Anthropology*, 56(3-4), 165-172. <https://doi.org/10.1080/00141844.1991.9981433>
- Ally, M. (2008). Foundations of educational theory for online learning. In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* (2nd ed.) (pp. 15-44). Athabasca University Press.
- Anderson, T. (2008). Towards a theory of online learning. In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* (2nd ed.) (pp. 45-74). Athabasca University Press.
- Arvaja, M., Salovaara, H., Häkkinen, P., & Järvelä, S. (2007). Combining individual and group-level perspectives for studying collaborative knowledge construction in context. *Learning and Instruction*, 17(4), 448-459. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.04.003>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Bonk, C. J., & Reynolds, T. H. (1997). Learner-centered web instruction for higher-order thinking, teamwork, and apprenticeship. In B. Khan (Ed.), *Web-based Instruction* (pp. 167-178). Educational Technology Publications.
- Choi, S. C., & Kim, K. B. (2000). The internal structure of the Korean social face (Chemyon, 체면). *Korean Journal of Social and Personality Psychology*, 14(1), 185-202. ☞ 국문: 최상진, 김기범(2000). 체면(體面)의 심리적 구조. **한국심리학회지: 사회 및 성격**, 14(1), 185-202.
- Choi, U. S., Maeng, U. K., & Jung, G. Y. (2019). A study on the future education paradigm shift in the fourth industrial revolution era. *The Journal of Humanities and Social Sciences* 21, 10(6), 1709-1720. <https://doi.org/10.22143/HSS21.10.6.125> ☞ 국문: 최운실, 맹은경, 정구영(2019). 4차 산업혁명 시대 미래 교육 패러다임 전환 담론 분석. **인문사회** 21, 10(6), 1709-1720.
- Citera, M. (1998). Distributed teamwork: The impact of communication media on influence and decision quality. *Journal of the American Society for Information Science*, 49(9), 792-800. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4571\(199807\)49:9<792::AID-ASI4>3.0.CO;2-K](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(199807)49:9<792::AID-ASI4>3.0.CO;2-K)
- Clandinin, D. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Routledge.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2004). *Narrative inquiry: Experience and story in*

- qualitative research*. Jossey-Bass.
- Creswell, J. (2015). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). (H. S. Cho, S. W. Jeong, J. S. Kim, & J. S. Kwon, Trans.). Hakjisa. (Original work published 2013). ☞ 국문: Creswell, J. (2015). *질적연구방법론: 다섯 가지 접근* (3판) (조홍식, 정선욱, 김진숙, 권지성 공역). 학지사. (원서출판 2013).
- Curtain, R. (2002). *Online delivery in the vocational education and training sector: Improving cost effectiveness*. Australian National Training Authority.
- DeSeCo, O. E. C. D. (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. OCDE-USAID. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>.
- Freedman, K., & Liu, M. (1996). The importance of computer experience, learning processes, and communication patterns in multicultural networking. *Educational Technology Research and Development*, 44(1), 43-59.
- Garrison, D. R. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203838761>
- Hämäläinen, R., & Häkkinen, P. (2010). Teachers' instructional planning for computer-supported collaborative learning: Macro-scripts as a pedagogical method to facilitate collaborative learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 871-877. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.025>
- Harari, Y. N. (2018). *21 Lessons for the 21st Century*. Jonathan Cape.
- Hiltz, S. R., Coppola, N., Rotter, N., Turoff, M., & Benbunan-Fich, R. (2000). Measuring the importance of collaborative learning for the effectiveness of ALN: A multi-measure, multi-method approach. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 4(2), 103-125.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage.
- Jeong, H. I., Cho, D. Y., Choi, J. S., Lee, J. M., Chang, E. H., & Kang, H. J. (2018). Study on the required and priority competencies for future talent at life stages in the 4th industrial revolution. *Journal of Lifelong Education*, 24(4), 61-92. ☞ 국문: 정홍인, 조대연, 최지수, 이종민, 장은하, 강현주(2018). 4차 산업혁명시대 생애단계별 미래인재 필요 역량 및 우선순위 역량 도출. *평생교육학연구*, 24(4), 61-92.
- Johannesson, I. A., Lindblad, S., & Simola, H. (2002). An inevitable progress? educational restructuring in Finland, Iceland and Sweden at the turn of the millennium Scandinavian. *Journal of Educational Research*, 46(3), 325-339. <https://doi.org/10.1080/0031383022000005706>
- Kang, M. H., & Hong, K. S. (1998). A study on the problem solving process in online

- education: In the cases of the problem-based learning. *Journal of Korean Association for Educational Information and Media*, 4, 18-40. ☞ 국문: 강명희, 홍경선(1998). 온라인 교육에서 문제중심학습 원리를 적용할 때에 나타나는 수행과정의 특성. *교육정보미디어연구*, 4, 18-40.
- Kanuka, H. (2008). Understanding e-learning technologies-in-practice through philosophies-in-practice. In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* (pp. 91-118). Athabasca University Press.
- Keller, C., Lindh, J., Hrastinski, S., Casanovas, I., & Fernandez, G. (2009) The impact of national culture on e-learning implementation: A comparative study of an Argentinean and a Swedish university. *Educational Media International*, 46(1), 67-80. <https://doi.org/10.1080/09523980902781253>
- Kim, D., Pan, Y., & Park, H. S. (1998). High-versus low-context culture: A comparison of Chinese, Korean, and American cultures. *Psychology & Marketing*, 15(6), 507-521. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6793\(199809\)15:6<507::AID-MAR2>3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6793(199809)15:6<507::AID-MAR2>3.0.CO;2-A)
- Kim, J. H. (2013). The impact of the convenient aspect of e-Learning on its effectiveness. *Journal of Educational Technology*, 29(4), 881-907. ☞ 국문: 김준호(2013). 대학 e-러닝의 편의성 요인이 학습효과에 미치는 영향. *교육공학연구*, 29(4), 881-907.
- Kim, K. J., & Bonk, C. J. (2002). Cross-cultural comparisons of online collaboration. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 8(1), JCMC814. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2002.tb00163.x>
- Kim, M. S., Song, Y. S., & Park, Y. G. (2019). The effects of learning competency of college students participated in extracurricular programs on core competency. *Global Creative Leader: Education & Learning*, 9(1), 83-100. <http://doi.org/10.34226/gcl.2019.9.1.83> ☞ 국문: 김미성, 송윤숙, 박윤경(2019). 비교과프로그램 참여 대학생의 학습역량이 핵심역량에 미치는 영향. *Global Creative Leader: Education & Learning*, 9(1), 83-100.
- Kim, S. J., & Hong, A. J. (2017). Her story of becoming a leader: A narrative study on women leadership. *The Women's Studies*, 93(2), 71-107. <http://doi.org/10.33949/tws.2017.93.2.003> ☞ 국문: 김시진, 홍아정(2017). 내러티브 탐구를 통해 본 여성리더의 리더십형성 과정에 관한 연구. *여성연구*, 93(2), 71-107.
- Kim, S. H., & Cho, Y. H. (2018). Proliferation of online learning and the implications for teaching and learning in future university education. *Journal of Lifelong Learning Society*, 14(4), 51-78. <http://doi.org/10.26857/JLLS.2018.11.14.4.51> ☞ 국문: 김소희, 조영하(2018). 대학교육에서 온라인학습의 활용 동향과 교수·학습적 함의. *평생학습사회*, 14(4), 51-78.

- Kurt, F. G. (2016). 21st century skills: What are they and how do we assess them?. *Applied Measurement in Education, 29*(4), 245-249. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209207>
- Kwon, S. Y. (2011). The investigation of the relationships among social presence, learners' characteristics, perceived effects of discussion, perceived learning and satisfaction in online learning. *Journal of Educational Studies, 42*(3), 55-82. ☞ 국문: 권성연(2011). 온라인 학습에서 사회적 실재감과 학습자 특성, 토론효과 및 학습효과 인식, 만족도와와의 관계 연구. *교육과학연구, 42*(3), 55-82.
- Le Deist, F., & Winterton, J. (2005). What is competence?. *Human Resource Development International, 8*(1), 27-46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- Lee, A. H., & Choi, M. S. (2014). Analysis of the research trend on the college students' key competencies and diagnosis tools. *Journal of Educational Technology, 30*(4), 561-588. <http://doi.org/10.17232/KSET.30.4.561> ☞ 국문: 이해화, 최명숙(2014). 국내 대학생 핵심역량과 그 진단도구에 대한 연구동향 분석. *교육공학연구, 30*(4), 561-588.
- Lee, E. C. (2017). Analysis of effects of learning motivation on the interaction in online cooperation learning. *The Journal of the Korea Contents Association, 17*(7), 416-424. <http://doi.org/10.5392/JKCA.2017.17.07.416> ☞ 국문: 이은철(2017). 온라인 협력학습에서 학습동기가 상호작용에 미치는 영향 분석. *한국콘텐츠학회논문지, 17*(7), 416-424.
- Lee, E. C. (2018). Exploring for impact of learning strategies on participation level in online collaborative learning process. *The Journal of the Korea Contents Association, 18*(6), 63-72. <http://doi.org/10.5392/JKCA.2018.18.06.063> ☞ 국문: 이은철(2018). 온라인 협력학습 과정의 참여 수준에 대한 학습전략의 영향 탐색. *한국콘텐츠학회논문지, 18*(6), 63-72.
- Lee, G. J., & Lee, Y. J. (2017). Research trends of learners interaction analysis methods on the online collaborative learning in the journal of educational information and media. *Journal of Korean Association for Educational Information and Media, 23*(1), 57-81. <https://doi.org/10.15833/KAFEIAM.23.1.057> ☞ 국문: 이광재, 이영주(2017). '교육정보미디어연구'에 나타난 온라인 협력학습에서의 학습자간 상호작용분석 방법 동향. *교육정보미디어연구, 23*(1), 57-81.
- Lee, J. Y. (2002). Facilitating self-direction through educational utilization of computer conferencing. *Journal of Educational Technology, 18*(4), 57-77. <http://doi.org/10.17232/KSET.18.4.57> ☞ 국문: 이지연(2002). 자기주도성 활성화를 위한 컴퓨터 컨퍼런싱의 교육적 활용에 대한 연구. *교육공학연구, 18*(4), 57-77.
- Lee, J. Y. (2005). The type of interaction and the process of knowledge building in online collaborative learning utilizing web-based bulletin board. *Journal of Educational*

- Technology*, 21(4), 29-58. ☞ 국문: 이지연(2005). 웹기반 게시판을 활용한 협력학습에서의 상호작용 유형과 지식형성 과정. *교육공학연구*, 21(4), 29-58.
- Lee, J. W. (2010). Online support service quality, online learning acceptance, and student satisfaction. *Internet and Higher Education*, 13(4), 277-283. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.08.002>
- Lee, J. Y., & Lee, J. K. (2005). Conceptualizing e-learning. *Andragogy Today: Interdisciplinary Journal of Adult & Continuing Education*, 8(3), 1-31. ☞ 국문: 이지연, 이재경(2005). 이 러닝의 개념화를 위한 일 고찰. *Andragogy Today: International Journal of Adult & Continuing Education*, 8(3), 1-31.
- Lee, S. C., & Kim, J. A. (2018). Factors that affect student satisfaction with online courses. *The Journal of Educational Administration*, 36(2), 115-138. <http://doi.org/10.22553/keas.2018.36.2.115> ☞ 국문: 이쌍철, 김정아(2018). 학생의 온라인수업 만족에 영향을 주는 요 인 분석, *교육행정학연구*, 36(2), 115-138.
- Lee, Y. M. (2011). Implications of the educational evaluation and admissions policies in Sweden and Finland. *Journal of the College of Education*, 77, 133-157. ☞ 국문: 이윤미 (2011). 북유럽에서의 교육평가와 선발: 한국교육에의 시사점. *교육연구와 실천*, 77, 133-157.
- Lee, Y. M., & Sohn, J. H. (2010). Social implications of the Swedish national assessment system. *Journal of research in education*, 38, 25-57. ☞ 국문: 이윤미, 손지희(2010). 스 웨덴교육에서의 학력관 및 국가수준학업성취도평가: 사회적 합의와 시사점. *교육문제연 구*, 38, 25-57.
- Li, C., & Lalani, F. (2020, April 29). *The COVID-19 pandemic has changed education forever. this is how*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>
- Lim, B. R. (2003). Experiences of college students in online inquiry-based learning environment: Implications for design of inquiry on the web. *Journal of Educational Technology*, 19(3), 69-99. ☞ 국문: 임병노(2003). 온라인 탐구환경에서의 학습경험: 효 과적인 탐구학습 설계를 위한 시사. *교육공학연구*, 19(3), 69-99.
- Lim, B. R., & Lee, J. (2007). Current status of e-Learning contents in higher education. *Journal of Korean Association for Educational Information and Media*, 13(2), 277-307. ☞ 국문: 임병노, 이준(2007). 고등교육에서의 e-러닝 콘텐츠 실태와 시사점. *교육정보미 디어연구*, 13(2), 277-307.
- Lim, D. H. (2004). Cross cultural differences in online learning motivation. *Educational Media International*, 41(2), 163-175. <https://doi.org/10.1080/09523980410001685784>

- Lock, J. V. (2007). Laying the groundwork for the development of learning communities within online courses, In R. Luppiciini (Ed.), *Online learning communities* (pp. 129-149). IAP.
- McMahon, M., & Oliver, R. (2001). Promoting self-regulated learning in an on-line environment. In C. Montgomerie, & J. Viteli (Eds.), *Proceedings of Ed-MEDIA 2001: World conference on educational multimedia, hypermedia & telecommunications* (pp. 1299-1305). Association for the Advancement of Computing in Education. <https://www.learntechlib.org/primary/p/8630/>
- Merriam, S., & Tisdell, E. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and Higher Education, 14*(2), 129-135. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Cengage Learning.
- Noh, K. (2015). The contents and characteristic of Swedish educational system and educational legal system. *Han Yang Law Review, 28*(2), 3-24. ☞ 국문: 노기호(2015). 스웨덴 교육체제 및 교육법제의 내용과 특징. **한양법학, 26**(2), 3-24.
- OECD (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030 concept note series*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2005). *Collaborating online: Learning together in community*. Jossey-Bass.
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD iLibrary. <https://doi.org/10.1787/6ae21003-en>
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning?. *Futures, 44*(2), 127-135. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005>
- Rosenberg, M. J. (2000). *E-learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age*. McGraw-Hill Education.
- Ryu, K. U., Jeong, J. W., Kim, Y. S., & Kim, H. B. (2018). *Understanding the qualitative study method* (2nd ed.). Parkyoungsa. ☞ 국문: 유기웅, 정종원, 김영석, 김한별(2018). **질적 연구방법의 이해** (2판). 박영스토리.
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus, 12*(4), e7541.

<https://doi.org/10.7759/cureus.7541>

- Seo, J. W., & Lee, C. (2020). Action-items for training and development designers to reinforce the learners' presence in the online-based higher education environment. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 20(8), 695-718. <http://doi.org/10.22251/jlcci.2020.20.8.695> ㉮ 국문: 서장욱, 이찬(2020). 온라인 기반 대학 교육 환경에서 학습자 실재감 강화를 위한 교수설계자의 실천과제 연구. **학습자중심교과교육연구**, 20(8), 695-718.
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online Learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>
- Skylar, A. A. (2009). A comparison of asynchronous online text-based lectures and synchronous interactive web conferencing lectures. *Issues in Teacher Education*, 18(2), 69-84.
- Smith, G. G., Ferguson, D., & Caris, M. (2001). Teaching college courses online versus face-to-face. *T.H.E. Journal*, 28(9), 18-22.
- Song, H. D., & Lee, Y. C. (2020). Exploring factors and indicators for measuring quality of non-contact university lectures. *Global Creative Leader: Education & Learning*, 10(4), 245-273. <http://dx.doi.org/10.34226/gcl.2020.10.4.245> ㉮ 국문: 송해덕, 이예찬(2020). 비대면 대학강의평가 영역 및 문항 탐색 연구. **Global Creative Leader: Education & Learning**, 10(4), 245-273.
- Sue, S., & Okazaki, S. (2009). Asian-American educational achievements: A phenomenon in search of an explanation. *Asian American Journal of Psychology*, 3(1), 45-55. <https://doi.org/10.1037/1948-1985.S.1.45>
- Suh, K. J., Park, C., & Chung, I. H. (2019). Analysis of the current state of democratic civic education in Denmark, Sweden and Finland. *Korean Journal of Comparative Education*, 29(1), 51-75. <http://doi.org/10.20306/kces.2019.29.1.51> ㉮ 국문: 서공주, 정일환, 박찬호(2019). 덴마크, 스웨덴, 핀란드의 민주시민교육과 시사점. **비교교육연구**, 29(1), 51-75.
- Vatrapu, R. K. (2008). Cultural considerations in computer supported collaborative learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 3(2), 159-201. <https://doi.org/10.1142/S1793206808000501>
- Wang, C., Shannon, D. M., & Ross, M. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, 34(3), 302-323. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835779>

- Warschauer, M. (1997). Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *The Modern Language Journal*, 81(4), 470-481. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05514.x>
- Welsh, E. T., Wanberg, C. R., Brown, K. G., & Simmering, M. J. (2003). E-learning: Emerging uses, empirical results and future directions. *International Journal of Training & Development*, 7(4), 245-258. <https://doi.org/10.1046/j.1360-3736.2003.00184.x>
- Wikström, C. (2006). Education and assessment in Sweden. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 13(1), 113-128. <https://doi.org/10.1080/09695940600563470>
- World Economic Forum (2015). *New vision for education: Unlocking the potential of technology*. <https://widgets.weforum.org/nve-2015/>
- Yeom, J. S. (2003). Narrative inquiry in educational research: The concept, procedure, and dilemmas. *The Journal of Anthropology of Education*, 6(1), 119-140. 국문: 염지숙 (2003). 교육 연구에서 내러티브 탐구(Narrative Inquiry)의 개념, 절차, 그리고 딜레마. *교육인류학연구*, 6(1), 119-140.