

대학 한국어 전공 학습자의 원어민 교사에 대한 인식과 선호 분석

폴란드 소재 대학 학습자를 중심으로

An Analysis of Korean-Language Majors' Perceptions of and Preferences for Native-Speaking Teachers:
Focus on University Students in Poland

주혜림^{••}

국문요약 본 연구는 국외 대학 한국어 교육 환경에서 원어민 교사에 대한 학습자의 인식과 선호 양상을 분석한다. 자료 수집을 위해 폴란드 소재 한 대학에서 한국어 전공 학습자를 대상으로 설문 조사와 심층 면담을 수행하였다.

연구 결과, 학습자들은 원어민 교사를 목표 언어의 실제 사용을 보여주는 언어 모델이자 문화 정보를 전달하는 중요한 학습 자원으로 인식하고 있었다. 그러나 문법 설명의 명확성이나 학습자 수준에 대한 고려에 대해서는 상대적으로 부정적인 평가가 나타났다. 학습자들은 원어민 교사와의 수업을 선호하나 이러한 선호가 원어민 교사의 우월성에 대한 판단이라기보다는 목표 언어에 대한 직접적인 접근과 실제 의사소통 가능성에 대한 기대에 기반한 것으로 나타났다.

이러한 결과는 학습자들이 원어민 교사와 비원어민 교사를 단순한 대립 관계나 우열 관계로 인식하기보다 각 교사 유형이 제공하는 서로 다른 자원의 가치를 학습 상황에 따라 구분하여 인식하고 있음을 보여준다. 따라서 교육 현장에서는 교사 집단을 이분법적으로 구분하기보다는 학습자의 수준과 요구에 따라 상호 보완적으로 배치하는 교육 설계가 필요함을 시사한다.

핵심어 한국어 교육, 원어민 교사, 학습자 인식, 원어민 선호

- 차례**
1. 서론
 2. 선행연구
 3. 연구 방법
 4. 결과
 5. 결론

1. 서론

최근 한국문화의 세계적 확산에 따라 한국어 교육에 대한 수요 역시 빠르게 증가하고 있으며 교육 환경 또한 양적·질적으로 변화하고 있다. 한국어는 오랜 기간 한반도와 재외 동포 집단을 중심으로 사용됐으므로 초기 한국어 학습자 집단의 확대는 한국의 국제적 위상 변화뿐 아니라 재외 교포 2~3세의 증가와 밀접한 관련이 있었다.¹ 그러나 최근에는 글로벌 미디어 환경의 변화와 한국문화의 확산이 맞물리면서 새로운 학습자 집단이 형성되고 있다. 이러한 변화는 학습자 규모의 급속한 확대

• 이 논문은 연세대학교 한국학협동과정 「제3회 한국학협동과정 연구발표회」(2026.5.8)에서 발표한 원고를 수정·보완한 것임.

•• 아담 미츠키에비치 대학교(Adam Mickiewicz University) 한국어학과 조교수

1 조항록, 「한국어 교육의 현황과 교육 정책」, 『외국어로서의 한국어교육』 2526, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 2001, 149~178쪽.

를 가져왔으며 대학 및 대학 부설 기관을 중심으로 한 한국어 교육 체계의 확장과 교수자 수요의 증가로 이어지고 있다.

대표적인 국외 한국어 교육기관인 세종학당을 살펴보면 이러한 추세를 분명히 확인할 수 있다. 세종학당 수강생은 2020년 101,675명에서 2023년 216,226명으로 증가하였으며, 2025년에는 239,020명으로 역대 최대 규모를 기록하였다.² 또한 2024년에는 전 세계 세종학당에서 약 15,000명의 수강 대기자가 발생하여 증가하는 학습 수요에 대응하기 위한 교육 기반의 확대가 요구되고 있다.³

한국어 학습 수요가 급격히 증가하는 가운데, 해외 기관에서는 지속 가능한 교원 인력을 확보하고 이들의 전문성을 강화하는 문제가 중요해지고 있다. 따라서 현지에서 수급이 가능한 비영어권 한국어 교사의 임용 및 재교육이 한국어 교육 연구와 현장에서 중요한 대상으로 자리 잡고 있으며⁴ 이를 반영하는 듯 한국어교원 자격증을 취득한 비영어권 교사는 2006년 17명에서 2021년 413명으로 크게 증가하였다.⁵ 또한 세종학당 운영현황을 살펴보면 현지 교원 비율 역시 2018년 66.8%, 2019년 70.0%, 2020년 77.6%로 지속적으로 상승하였다.⁶ 현지 교원을 모두 비영어권 교원으로 간주할 수는 없으나 여러 측면을 종합적으로 고려할 때⁷ 이들 중 상당수가 비

영어권 교원임을 추측해 볼 수 있다.

이러한 교수자 구성의 변화는 국외 대학 환경에서도 뚜렷하게 나타난다. 해외 한국학 전공 학사 과정은 572개 대학에서 운영 중이며, 석사 과정은 194개 대학, 박사 과정은 119개 대학에서 운영되고 있다. 이 밖에 대학 산하 교양어학원은 991개 대학에 존재한다.⁸ 한국학 학위 과정이 반드시 한국어 강의 수강을 전제로 하는 것은 아니지만 학위 과정 수를 상회하는 어학원 운영 규모는 대학 내에서 한국어 강의가 폭넓게 개설되고 있음을 시사한다.

한국어 강의 수요 증가에 따라 국외 대학 비영어권 한국어 강사의 임용 또한 증가하고 있다. 이러한 경향은 영어권 교사의 수급이 상대적으로 어려운 지역에서 더욱 두드러지게 나타난다. 예컨대 북미 지역에 비해 한국인 교민 규모가 작은 유럽의 경우, 이미 상당수 대학에서 영어권 교사와 비영어권 교사의 협력 수업이 이루어지고 있으며 일부 대학에서는 비영어권 교사의 수가 영어권 교사의 수를 압도하는 양상도 확인된다. 따라서 국외 한국어 교육 현장에서 한국어 교사가 곧 한국인이라는 전제는 더 이상 자명한 것이 아니며 다국적 교사 집단 내 영어권 교사와 비영어권 교사의 정체성과 역할이 재구성되고 있다.

연구 분야에서도 영어권 교사와 비영어권 교사를 중심으로 한 연구가 점차 증가하는 추세를 보인다. 총 92편(학술지 논문 55편, 학위 논문 37편)의 연구를 시기별로 살펴보면⁹ 2010년까지는 관련 연구가 3편에 불과하였으나, 2010년부터 2015년 사이에는 12편, 2015년부터 2020년 사이에는 25편, 2020년부터 2025년 사이에는 48편으로 최근 들어 증가 폭이 확대되었음을 확인할 수 있다.

로를 통해 형성되고 있음을 시사한다.

8 한국국제교류재단의 해외대학 한국학 과정 운영현황을 참고하였다.(2026년 2월 27일 기준)

9 RISS에서 '한국어', '교육', '비영어권', '영어권'으로 검색된 144편 중 제목을 중심으로 직접적인 관련이 없는 논문을 제외한 92편을 대상으로 분류하였다.

2 세종학당재단, 「세종학당 연간 수강생 23만명 돌파, 만족도 최고치 기록」, 세종학당재단 보도자료, 2026.2.25.

3 문화체육관광부, 『세종학당 혁신방안(2024~2027)』, 문화체육관광부, 2024.

4 강려나, 「한국어 교사 관련 연구 동향 분석: 비영어권 한국어 교사 중심으로」, 『국어교육』 184, 한국어교육학회, 2024, 215~255쪽.

5 강성기·김여진·김호정, 「원어민 교사와 비영어권 교사의 한국어(KSL) 수업의 어려움 연구」, 『국어교육연구』 52, 서울대 국어교육연구소, 2023, 1~54쪽.

6 노정은·이인혜·최윤정·곽혜윤·김지예, 「세종학당 한국어 교원 운영 현황 분석 연구」, 『이중언어학』 83, 이중언어학회, 2021, 39~64쪽.

7 세종학당 현지 교원 중 한국어 교원 자격증 소지자와 양성과정 이수자는 2018년 이후 증가 추세를 보이고 있으나, 전체 대비 비율은 여전히 절반에 미치지 못한다(노정은, 2021:56~57). 이는 현지 교원 집단이 한국어 기반을 둔 자격 체계뿐 아니라 현지 학습기관을 통한 학위 과정 등의 다양한 경

연구는 주로 비 원어민 교사의 수업에서 나타나는 특성이나 오류를 조명하거나(한상미, 2013; 신은경, 2013; 유소영, 2019; 김가람, 2019 등), 비 원어민 교사의 정체성 및 심리·인지적 요인을 분석하고(윤지원, 2015; 박서옥, 2024; 성혜운, 2024; 이경, 2024; 오선경, 2024; 김담, 2025 등), 비 원어민 교원의 재교육을 논하거나(김가람, 2015; 이혜신원, 2019; 박나리, 2020; 김가람, 2023; 손상미, 2023; 오경숙, 2025 등), 비 원어민 교사에 대한 인식을 분석한다(Fraschini Nicola, 2010; 최열, 2013; 김수은, 2024 등).

관련된 연구가 점차 증가하고 있음에도 연구 초점은 비 원어민 교사에만 맞추어져 왔다. 그러나 앞서 살펴본 바와 같이 국외 한국어 교육 환경의 질적 변화는 원어민 교사를 둘러싼 여러 교육 주체들의 인식에 대한 논의를 요구한다. 이와 관련하여 배운경의 연구가 있으나, 이는 비 원어민 교사의 관점에서 원어민 교사에 대한 인식을 분석한 연구로 교육 환경 내 다양한 주체가 형성하는 인식을 입체적으로 조명하기에는 한계가 있다.¹⁰ 따라서 학습자의 관점에서 원어민 교사에 대한 인식과 선호는 향후 한국어 교육의 방향 설정과 교수 전략 수립에 있어 중요한 함의가 있다.

이에 본 연구는 이러한 필요를 바탕으로 학습자가 인식하는 한국어 원어민 교사에 대한 인식과 선호를 중심으로 다음과 같은 연구 문제를 설정하고 이를 분석하고자 한다.

첫째, 대학 한국어 학습자의 원어민 교사에 대한 인식과 선호는 어떠한 차원으로 구성되며 각 차원은 어떠한 양상으로 나타나는가.

둘째, 대학 한국어 학습자의 원어민 교사에 대한 인식과 선호는 어떠한 특성을 보이며 이는 원어민 교사와 비 원어민 교사의 역할 관계 속에서 어떻게 이해될 수 있는가.

이때 ‘원어민 교사’는 한국어를 모어로 사용하는 교사를 의미하며, ‘비 원어민 교사’는 한국어를 모어가 아닌 제2 언어 또는 외국어로 습득한 교사를 의미한다. 원어민 여부는 교사의 국적이 아니라 한국어의 모어 여부를 기준으로 구분한다. 또한 ‘인식’은 학습자가 원어민 교사와의 직·간접적인 경험을 통하여 교사의 언어적·교육적 특성에 대해 형성한 평가를 의미하며, ‘선호’는 한국어 학습에서 원어민 교사와의 수업을 선택하거나 원하는 경향을 의미한다. 본 연구에서는 두 개념을 구분하여 원어민 교사에 대한 인식과 선호가 어떠한 양상과 특성을 보이는지를 살펴보고자 한다.

2. 선행연구

논의한 바와 같이 한국어 교육 분야에서 원어민 교사에 대한 학습자의 인식과 기대를 다룬 연구는 상대적으로 부족하다. 따라서 이 연구에서는 목표 언어는 상이하나 학습자를 대상으로 교수자에 대한 인식과 선호에 대한 연구를 축적해 온 영어 교육 분야의 논의를 추가적으로 참고하고자 한다.

세계어로서 영어는 다양한 교육 환경에서 여러 배경을 지닌 교사들에 의해 교수되어 왔다. 특히 영어를 모국어로 사용하는 원어민 교사와 학습자와 마찬가지로 영어를 제2외국어로 습득한 비 원어민 교사에 대한 연구는 교사 요인과 관련된 주요 연구 주제로 다루어져 왔다. 이러한 연구는 원어민 교사와 비 원어민 교사 간의 차이에 주목하며 학습자와 교사의 경험을 바탕으로 양자의 장점과 한계를 주로 논의한다.

대표적인 연구자로는 Medgyes가 있는데 그는 비 원어민 교사의 고유한 장점을 강조하며 두 집단의 교사가 상호 보완적 관계에 있다고 보았다.¹¹ Medgyes는 비 원어민

10 배운경, 「한국어교육에서 원어민 교사의 역할에 관한 소고」, 『중국조선어문』 4, 김립성민족사무위원회, 2014, 40~45쪽.

11 Medgyes, P., *The non-native teacher*, London: Macmillan, 1999.

교사가 학습자와 동일한 학습 과정을 거쳤다는 점을 바탕으로 학습자에 대한 깊이 있는 이해와 다양한 학습 전략을 제공할 수 있음을 주장하였다.¹² 반면 그가 본 비원어민 교사의 어려움으로는 크게 언어적 결핍, 심리적 문제¹³가 있다. Medgyes의 논의를 바탕으로 보면 비원어민 교사의 장점과 한계는 원어민 교사와의 비교 속에서 형성되거나 우열의 관계가 아닌 보완적인 관계로 해석된다.

Medgyes와 접근 방향은 다르지만 Rao의 연구에서도 이러한 점이 분명하게 나타난다.¹⁴ Medgyes가 비원어민 교사의 인식을 중심으로 논의를 전개한 것과 달리 Rao는 학습자들을 통하여 원어민 교사에 대한 인식을 분석하였다. 중국 대학 영어 전공 학생 20명을 대상으로 한 이 연구에서 학습자들은 원어민 교사의 장점과 한계를 비교적 명확하게 인식하고 있었다. Rao는 심층 면담에 앞서 개방형 설문지(open-ended questionnaire)를 활용하여 학습자가 다섯 개의 질문에 경험을 바탕으로 자유롭게 응답하도록 하였다. 그 결과 학습자들은 교과서 밖의 실제 언어 사용에 대한 정보¹⁵와 문화적 지식, 새로운 교수 방법 등을 원어민 교사의 주요 장점으로 인식하였다. 반면 학습자 이해의 부족, 교수 방식의 충돌, 현지 문화에 대한 이해 부족 등은 한계로 지적되었다. 이 연구는 개방형 설문을 통해 학습자의 경험을 비교적 자유롭게 수집하였다는 점에서 연구자의 선입견을 최소화한 인식 자료를 제시한다. 따라서 여기서 도출된 범주는 이후 학습자 인식 연구의 참고 틀로 활용될 수 있다.

Lasagabaster와 Sierra는 유럽 영어 교육 현장에서 학습

자들이 원어민 교사와 비원어민 교사에 대해 지니는 인식을 분석하였다.¹⁶ 이 연구는 리커트 척도(Likert Scale)를 활용한 폐쇄형 설문과 개방형 설문을 통해 자료를 수집하고 이후 소그룹 토의를 병행하였다. 연구 결과, 영역에 따라 학습자의 선호는 상이하게 나타났다. 발음, 말하기, 문화와 관련된 영역에서는 원어민 교사에 대한 선호가 뚜렷하게 나타난 반면, 학습자의 언어적 어려움에 대한 이해 부족, 문법 설명의 한계, 학습자 모국어 미활용 등은 주요한 한계로 지적되었다.

세 가지 연구를 종합해 보면 Medgyes가 논한 비원어민 교사의 한계는 학습자에게 원어민 교사의 상대적 장점으로 인식되고 있으며 비원어민 교사의 장점 역시 학습자들에게는 원어민 교사의 상대적인 단점으로 인식되고 있다. 또한 중국 학습자 집단과 유럽 학습자 집단 모두에서 원어민이라는 사실만으로 우수한 교사가 되는 것은 아니며 실제 교육 현장에서는 두 집단의 교사가 상호 보완적 관계를 형성해야 함이 드러났다.

한편 한국어 교육 분야에서도 관련 연구가 제한적으로나마 이루어졌다. 이러한 연구들은 한국어 교육 맥락에서 원어민 교사와 비원어민 교사에 대한 인식을 이해하는 데 중요한 이론적·경험적 시사점을 제공한다. Fraschini Nicola는 중국인 학습자를 대상으로 비원어민 교사에 대한 인식을 조사하였다.¹⁷ 연구 결과, 학습자들은 원어민 교사에 대한 선호를 보이면서도 비원어민 교사가 학습자와 동일한 모어 화자로서 지니는 장점을 동시에 인식하고 있었다. 즉, 비원어민 교사가 학습자와 공유하는 언어적·문화적 배경을 바탕으로 한국어를 설명할 수 있다는 점을 장점으로 평가하였으며 초급 단계에서는 이러한 이유로 비원어민 교사가 보다 적합하다고

12 위의 논문, 31~48쪽.

13 이때의 심리적 문제란 원어민과의 비교에서 오는 열등감과 Medgyes가 'schizophrenia'라 명명한 학습자, 교사 이중 정체성을 의미한다. 비원어민 교사는 교사이면서 동시에 목표 언어를 계속해서 학습해 가는 학습자로서의 모호한 위치성을 지닌다.

14 Rao, Z., "Chinese students' perceptions of native English-speaking teachers in EFL teaching", *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 2010, pp.55~68.

15 이때 실제 언어 사용에 대한 정보(Authenticity)로는 발음, 억양, 자연스러운 표현 등으로 원어민이 보이는 실제 언어 사용에 대한 정보 및 모범을 의미한다.

16 Lasagabaster, D., & Sierra, J. M., "What do students think about the pros and cons of having a native speaker teacher?", *Non-Native Language Teachers*, 2005, pp.217~227.

17 Fraschini, Nicola, 「한국어 비원어민 교사에 대한 학습자의 인식」, 『이중언어학』 43, 이중언어학회, 2010, 345~370쪽.

인식하였다. 이 결과는 원어민 교사가 지닌 자연스러운 발음과 풍부한 화용적·문화적 지식 역시 학습자에게 효과적으로 전달되지 못할 경우 그 효용이 제한될 수 있음을 시사한다.

최열 또한 이와 유사한 결과를 제시하였다.¹⁸ 학문 목적 학습자와 이주 목적 학습자 집단 모두에서 비원어민 교사에 대한 선호는 원어민 교사에 비해 전반적으로 낮게 나타났으나 문법과 같은 일부 영역에서는 오히려 더 높은 선호가 확인되었다.

위 연구의 초점이 원어민 교사가 아닌 비원어민 교사에 맞추어져 있음에도 한국어 학습자들 역시 원어민 교사와 비원어민 교사에 대해 형성하는 인식과 선호가 영어 교육 연구에서와 일정 부분 공통된 양상을 보인다는 점을 확인할 수 있다. 이는 학습 목표어가 다르더라도 수업 환경에서 언어적 장벽이 외국어 학습의 주요한 제약 요인으로 작용하며 학습의 궁극적 목표 역시 원어민 화자와의 원활한 의사소통이라는 점을 공유하기 때문으로 보인다.

그러나 영어와 한국어는 사용 환경과 사회문화적 맥락에서 차이를 지닌다. 영어는 다양한 지역과 공동체에서 사용되는 세계어로서 상대적으로 다양한 언어적 변이와 문화적 맥락을 포괄하는 반면, 한국어는 특정 국가와 문화적 맥락을 중심으로 사용되는 언어라는 점에서 보다 사용 환경이 제한된다. 이러한 차이는 학습자들이 원어민 교사에 대해 형성하는 인식과 기대에도 영향을 미칠 가능성이 있다. 따라서 이와 관련하여 국외 학습자 집단을 중심으로 원어민 교사 인식에 관한 본격적인 연구가 필요한 실정이다.

3. 연구 방법

3.1. 연구 대상 및 연구 절차

본 연구는 혼합연구 방법으로 진행되었다. 선행연구를 분석하여 한국어 원어민 교사에 대한 학습자의 인식과 선호를 이루는 주요 변인을 구성하였다. 이를 바탕으로 설문지를 제작한 후, 폴란드 내 대학에서 한국어를 전공하는 학습자 41인을 대상으로 설문 조사를 진행하였다.

설문 응답자 중 인터뷰 참여 의사를 밝힌 응답자 가운데 학습 기간과 학년을 고려하여 3인을 섭외하여 반구조화 면담을 진행하였다. 면담은 설문 결과를 해석하기 위한 심층적인 자료를 확보하고자 하였다. 설문을 통해 수집된 양적 자료와 면담을 통해 얻은 질적 자료를 상호 보완적으로 분석하여 연구 결과를 도출하였다. 세부적인 연구 절차는 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 절차

선행연구분석	- 연구 변수 및 설문 구성 요소 도출
↓	
설문지개발	- 문항 구성, 설문지 번역 - 예비 조사
↓	
설문 조사 실시	- 온라인 설문을 통한 응답 수집 - 기초 통계
↓	
심층면담	- 학습 기간과 학년을 고려하여 참여자(3인) 선정 - 반구조화 면담 진행
↓	
자료 통합 분석	- 양적, 질적 자료 통합 - 결과 해석

3.2. 도구 개발 및 자료 수집

3.2.1. 설문지 개발

원어민 교사와 비원어민 교사에 대한 영어 교육 연구를 기반으로 설문지 항목 및 문항을 구성하고 이를 한국어 교육에 적합하도록 수정하였다. 주로 참조된 연구로는 Lasagabaster와 Sierra(2005), Rao(2010) 등이 있다.

18 최열, 「한국어 학습 목적에 따른 비원어민 한국어교사에 대한 인식 비교」, 『시학과언어학』 25, 시학과 언어학, 2013, 217~242쪽.

선행연구에서 살펴본 바와 같이 Rao는 교과서 밖의 진짜 언어 사용에 대한 정보와 문화적 배경 설명을 원어민 교사의 장점으로 꼽았으며 단점으로는 문법 설명 능력 부족과 학생 수준 이해 부족을 언급하였으나 구체적인 설문 항목을 밝히고 있지 않다.¹⁹

한편 Lasagabaster와 Sierra는 연구에서 개발한 문항을 자세하게 밝히고 있는데 주요 항목은 원어민 교사에 대한 선호도, 문법, 단어, 발음, 듣기, 읽기, 말하기, 학습 전략, 문화 정보, 태도, 평가이다.²⁰ 이러한 구성은 크게 선호도와 교수 능력, 학습 전략과 문화 정보 전달로 다시 분류될 수 있다.

서론에서 논한 바와 같이 본 연구에서는 원어민 교사에 대한 ‘인식’과 ‘선호’를 구분하였다. 이에 원어민 교사의 언어적·교육적 특성에 대한 학습자의 평가를 살펴보기 위하여 먼저 인식과 관련된 설문 문항을 구성하였다. 주요 변수는 ‘언어 모델’, ‘학습 동기 유발’, ‘교수 능력’, ‘문화 정보 전달’, ‘학습자 이해’로 설정하였으며 이후 연구 대상이 대학 한국어 전공자임을 고려하여 ‘학문적 전문성’을 추가하였다. 각 변수는 5개 문항으로 구성하여 총 30문항으로 설계하였다.

한편 원어민 교사에 대한 선호는 인식과 구분하여 별도의 문항으로 측정하였다. 이 영역에서는 원어민 교사와의 수업에 대한 직접적인 선호와 더불어 그러한 선호와 관련될 수 있는 원어민의 언어적 권위 및 학습 효과에 대한 기대를 함께 살펴보고자 하였다. 구체적으로 ‘원어민 교사에 대한 선호’, ‘원어민의 언어적 권위’, ‘학습 효과에 대한 기대’의 세 영역으로 구분하였으며 각 영역은 4개 문항씩 총 12문항으로 설계하였다.

초기 설문 문항은 본 조사에 앞서 한국어 학습자 2인

〈표 2〉 설문 구성 주요 항목 및 내용

원어민 교사에 대한 인식		
항목	세부내용	세부문항예시
언어 사용의 모델	원어민 교사는 언어 사용에 자연스럽고 적절한 모델이 된다.	한국어 원어민 교사는 실제 의사소통에서 사용되는 한국어의 모습을 보여준다.
교수 능력	원어민 교사의 수업은 한국어를 효과적으로 제시한다.	한국어 원어민 교사는 한국어 문법을 명확하게 설명할 수 있다.
문화 정보 전달	원어민 교사는 문화 관련 정보를 제공하고 이를 이해하는 데 도움이 된다.	한국어 원어민 교사는 한국 사회에 대한 실제적인 정보를 제공할 수 있다.
학습자 이해	원어민 교사는 학습자를 이해하고 이를 수업에 환류할 수 있다.	한국어 원어민 교사는 외국인 학습자가 겪는 어려움을 이해할 수 있다.
학문적 전문성	원어민 교사는 대학 수준의 한국어 강의에 적합하다.	한국어 원어민 교사는 대학 수준의 학문적 한국어를 이해하는 데 도움을 줄 수 있다.
학습 동기 유발	원어민 교사와의 수업은 학습 동기 상승에 영향을 준다.	한국어 원어민 교사는 수업을 더 흥미롭게 만든다.
원어민 교사에 대한 기대 및 원어민 선호		
항목	세부내용	세부문항예시
원어민 선호	원어민 교사에게 한국어를 배우는 것을 선호한다.	가능하다면 한국어 원어민 교사에게 배우고 싶다.
원어민의 권위	원어민 교사는 한국어 교육에서 특별한 권위를 지닌다.	한국어 원어민 교사는 한국어 사용에 대해 가장 신뢰할 수 있는 기준을 제시한다고 생각한다.
학습 효과 기대	원어민 교사와의 학습은 실력 향상에 더 유리하다.	한국어 원어민 교사에게 배우면 한국어 실력이 더 빨리 향상될 것으로 생각한다.

을 대상으로 예비 조사(pilot test)를 실시하여 검토하였다. 예비 조사에서는 설문 문항의 이해도와 표현의 명확성, 응답 과정에서의 부담 여부를 점검하고 설문 도구의 타당성을 확보하기 위한 목적으로 수행되었다.

예비 조사 결과를 바탕으로 일부 문항의 표현을 수정하였으며 설문 전체의 구성과 문항 배열을 보완하였다. 이를 통해 구성된 최종 설문지는 총 53문항으로, 응답자의 기본 정보를 묻는 8문항과 주제 관련 45문항으로 구성된다. 주제 관련 문항에는 앞서 제시한 42개 문항에 더하여 서술형 문항 2문항과 추후 면담 참여 의사를 묻는 1문항이 포함된다.

최종 설문지는 한국어 숙달도로 인한 이해 및 응답의

19 Rao, Z., "Chinese students' perceptions of native English-speaking teachers in EFL teaching", *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 2010, pp.55-68.

20 Lasagabaster, D., & Sierra, J. M., "What do students think about the pros and cons of having a native speaker teacher?", *Non-Native Language Teachers*, 2005, pp.217-227.

어려움을 최소화하기 위하여 응답자의 모어인 폴란드어로 번역하였다. 초기 번역은 AI 기반 번역 도구를 활용하여 수행하였으며 이후 연구의 내용과 목적에 대한 이해를 갖춘 폴란드어 모어 화자가 이를 검토·수정하였다.

3. Nauczyciel będący rodzimym użytkownikiem języka pomaga zrozumieć, w jaki sposób język koreański jest używany w codziennej komunikacji. *

한국어 원어민 교사는 한국어가 일상적인 의사소통에서 어떻게 사용되는지 이해하는 데 도움을 준다.

☐ Zdecydowanie się nie zgadzam 전혀 그렇지 않다.

☐ Raczej się nie zgadzam 그렇지 않다.

☐ Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam 보통이다.

☐ Raczej się zgadzam 그렇다.

☐ Zdecydowanie się zgadzam 매우 그렇다.

〈그림 1〉 설문 문항 구성 예시

문항은 한국어와 폴란드어로 병기하였다. 이는 의미 전달의 정확성을 높이고 이후 연구자의 분석 용이성을 확보하기 위한 것이다. 또한 번역에 참여한 폴란드 모어 화자로부터 한국어 숙달도가 높은 학습자의 경우 한국어 원문을 확인하고 싶어한다는 피드백이 있었다.

설문은 5단계 리커트 척도(1단계: 전혀 그렇지 않다, 2단계: 그렇지 않다, 3단계: 보통이다, 4단계: 그렇다, 5단계: 매우 그렇다)로 제작하였다. 완성된 설문지는 응답자가 시간과 장소의 제약 없이 참여할 수 있도록 Google Forms를 활용한 온라인 형태로 전환되었다.

자료 수집은 2026년 3월 15일부터 3월 30일까지 총 15일에 걸쳐 진행되었다. 설문 링크는 대학 내 강좌 운영을 위해 개설된 TEAMS에 게시되었으며 학습자의 한국어 수준을 고려하여 학부 과정에는 영어로, 석사 과정에는 한국어로 안내하였다. 설문 참여는 자발적인 의사에 따라 이루어졌으며 참여 여부에 따른 불이익은 없음을 사전에 안내하였다.

〈표 3〉 설문 참여자 정보

성별			학년 정보				
남	여	무응답	학부1	학부2	학부3	석사1	석사2
0	38	3	10	7	9	9	6
학습 기간							총
1년 미만	1-2년	2-3년	3-4년	4년 이상			41명
7	7	7	5	15			

3.2.2. 심층 면담

설문 문항만으로는 응답의 맥락을 충분히 파악하기 어려운 점을 보완하고 분석에 필요한 추가 정보를 수집하기 위하여 설문 참여자 중 면담 참여에 동의한 응답자 22 3인을 선정하여 반구조화 면담을 실시하였다. 참여자들의 다양한 관점을 반영하기 위하여 참여자 선정에는 한국어 학습 기간과 학년을 고려하였다. 참여자에게는 원어민 교사에 대한 인식, 경험, 기대에 대해 자유롭게 진술하도록 하였다.

〈표 4〉 면담 참여자 정보

분류 ²³	성별	과정	한국어 학습 기간	원어민 교사 경험	면담 언어 ²⁴
P1	여	석1	7년 이상	있음	한국어
P2	여	학3	4-5년	있음	영어
P3	여	학1	1-2년	있음	영어

참여자의 편의를 고려하여 모든 면담은 Zoom을 활용하여 온라인으로 진행하였으며 면담 일정은 참여자가

²¹ 설문 참여자 41명 중 38명은 여성이었으며 3명은 '무응답'을 선택하였다. 이러한 성비의 불균형은 표본의 대표성 측면에서 한계로 작용할 수 있으나 동시에 현재 한국어 학습자 집단의 성별 구성 경향을 반영한 결과로 해석될 수 있다.

²² 설문의 마지막 문항에서는 이후 연구와 관련된 면담 참여 의사를 확인하고 참여를 희망하는 경우 연락처를 남기도록 구성하였다. 심층 면담 대상자는 해당 문항에 대한 응답을 바탕으로 선정되었다.

²³ 연구 참여자의 개인정보 보호를 위해 모든 참여자는 익명으로 처리하였으며, 자료의 분석 및 서술 과정에서는 P1, P2, P3와 같은 기호를 사용하여 표기하였다. 이때 P는 'Participant'를 의미한다.

²⁴ 참여자의 모어는 폴란드어이나 연구자의 언어적 제약으로 면담은 영어 또는 한국어 중 참여자가 선택한 언어로 진행하였다.

선호하는 시간에 맞추어 조정하였다. 각 면담은 30분에
서 1시간 정도 소요되었다. 면담에 앞서 연구의 목적과
절차에 대해 참여자에게 충분히 안내하였으며 면담 내
용은 사전 동의를 얻어 녹음되었다.

3.3. 자료 분석 방법

3.3.1. 설문 결과 분석 방법

설문 결과는 요인별 신뢰도를 검증하고자 SPSS를 활
용하여 Cronbach's α 계수로 산출되었다. 원어민 교사에
대한 인식과 관련된 여섯 요인 중 '언어 모델'($\alpha=0.763$)
을 제외한 모든 요인에서 0.9 이상의 값이 산출되었다.
또한 원어민 교사에 대한 기대 및 선호와 관련된 세 요
인에서도 그 값이 모두 0.9 이상으로 나타났다.

신뢰도 검증 이후에는 각 요인별 평균값을 산출하여
학습자의 인식 수준을 분석하였으며 세부 문항에 대한
응답 분포와 경향을 파악하기 위하여 문항별 응답 비율
을 추가로 분석하였다.

3.3.2. 심층 면담 분석 방법

사전에 연구 목적과 활용 방식에 대한 충분한 설명을
제공하고 이를 이해한 참여자의 동의 후 면담을 진행하
였다. 각 면담은 참여자의 동의하에 녹음되었다. 수집된
자료는 분석의 정확성을 확보하기 위하여 전사하였으며
전사 과정에서는 원본을 최대한 보존하는 것을 원칙으
로 하였다. 또한 발화의 맥락을 이해하는 데 중요한 비
언어적 요소(침묵, 웃음 등)도 함께 기록하였다.

전사된 자료는 반복적인 검독 과정을 통해 내용을 재
확인하였으며 의미가 모호하거나 기록이 불분명한 부분
에 대해서는 참여자 확인(member checking)을 실시하여 자
료의 신뢰도를 확보하고자 하였다. 이후 자료에 대한 전
반적인 이해를 바탕으로 진술을 의미 단위별로 분석하
였다.

분석 과정에서는 연구 주제와 관련된 핵심 개념을 중

심으로 자료를 범주화하고 유사한 내용은 통합하고 상
이한 내용은 구분하는 방식으로 정리하였다. 이러한 반
복적 비교 과정을 통해 참여자 간 공통점과 차이를 도출
하고 이를 설문 구성 요인에 대응시켜 해석의 깊이를 보
완하고자 하였다.

4. 결과

4.1. 원어민 교사에 대한 인식

학습자의 직간접적인 경험을 바탕으로 원어민 교사
에 대한 인식을 '언어 모델', '교수 능력', '문화 정보 전
달', '학습자 이해', '학문적 전문성', '학습 동기'의 여섯
항목으로 구성하여 분석하였다.

4.1.1. 언어 모델로서의 기능

41명의 응답자를 대상으로 한 5점 척도 분석 결과, 한
국어 원어민 교사의 '언어 모델' 기능에 대한 인식은 평
균 4.6점으로 매우 높게 나타났다. 이는 학습자들이 원
어민 교사를 언어 활용의 실제적인 정보를 제공하는 핵
심적 자원으로 인식하고 있음을 보여준다. 특히 발음 학
습과 관련하여 '매우 그렇다'라는 응답이 87.8%로 높은
비율을 차지하였으며 억양과 리듬과 같은 초분절적 요
소 학습에서도 78%가 높은 수준의 동의를 보였다.

면담에서도 이러한 인식이 일관되게 확인되었다. 참
여자는 한국어 원어민 교사와의 수업을 통하여 발음 및
자연스러운 언어 정보를 습득하고 학습할 수 있었다고
회고하였다.

먼저 장점으로 자연스러운 언어 흐름을 들 수 있을 것
같아요. 원어민 선생님과 수업을 하면 발음이나 억양을 더
자연스럽게 익힐 수 있어서, 외국인 학습자에게 특히 도움이
된다고 생각합니다. 물론 폴란드인 선생님들 중에서도 발음

을 매우 잘 구사하시는 분들도 계시지만, 그렇지 않은 경우도 있어서 이점은 차이가 있다고 느꼈어요. (P2)

수업 중에 갑자기 나오는 표현들이라도 결국 자연스럽게 익숙해지게 되거든요. 그러다 보면 나중에는 저도 그렇게 사용할 수 있게 되고요. (P3)

원어민 교사의 언어 모델로서의 기능은 모든 면담 참여자에게서 우선적으로 언급되었다. 원어민과의 직접적인 접촉이 제한된 해외 학습 환경에서 참여자들에게 원어민 교사는 목표 언어의 발음과 억양, 자연스러운 표현을 제공하는 핵심적인 언어 모델로 인식되고 있었다. 특히 학습자들은 원어민 교사를 통해 교과서 밖 실제 언어 사용의 양상을 습득하고 있었다. 학습자들은 교사 간 억양과 같은 세부적인 특성을 구분하고 원어민 교사가 학습자들과의 상호작용 과정에서 자연스럽게 사용하는 표현들에 관심을 보였다.

4.1.2. 교수 능력

5점 척도 분석 결과, 한국어 원어민 교사의 '교수 능력'에 대한 인식은 평균 3.6점으로, 전체 요인 중 가장 낮은 점수를 보였다. 특히 '한국어 원어민 교사는 한국어 문법을 명확하게 설명한다'라는 문항에서 '보통이다' 34.1%, '그렇지 않다' 24.4%, '전혀 그렇지 않다' 2.4%로 중립적이거나 부정적인 응답이 높은 비율을 차지하였다. 또한 '학습자의 수준에 맞게 설명한다'라는 문항에서도 '보통이다' 22%, '그렇지 않다' 14.6%, '전혀 그렇지 않다' 2.4%로 나타나 여전히 일정 수준의 부정적 인식이 존재하는 것으로 확인되었다.

응답자들이 한국문화 및 한국인에 우호적임을 고려할 때 이러한 결과는 주목할 필요가 있다. 이는 전반적으로 원어민 교사에 대한 긍정적 인식이 우세함에도 불구하고 학습자들은 원어민 교사의 교수 능력, 특히 문법

설명 측면에서 일정한 한계를 인식하고 있음을 보인다.

면담 자료를 종합하면 이러한 인식은 학습자가 원어민 교사와의 상호작용 과정에서 경험하는 의사소통의 어려움과 관련된 것으로 해석된다. 특히 학습 초기 단계에서는 목표어로만 이루어진 설명이 오히려 이해를 저해하는 요인으로 작용할 수 있는 것으로 나타났다.

2학년 학생이니까,이었으니까 한국어를 못했습니다. 저희 반 친구들도 마찬가지였습니다. 그런데 선생님이 폴란드어를 못 하셔서, 우리에게 어휘의 의미 아니면 문법 사용하는 법, 다, 진짜 고급 한국어로만 설명해 주시더라고요. ... (중략)... 수업 동안 나온 내용을 스스로 공부했어요. (P1)

특히 비슷한 문법들을 비교해서 설명해야 할 때, 폴란드인 선생님이 설명해 주는 것이 오히려 도움이 되는 경우도 있습니다. 미묘한 차이를 이해하는 데 있어서 훨씬 명확하게 느껴질 때가 있기 때문이죠. (P2)

참여자들은 유사한 문법 항목 간의 차이를 학습하는 과정에서 비원어민 교사의 설명이 더 명확하다고 진술하였다. 이는 학습자의 모국어를 활용한 설명이 문법 이해에 용이함을 시사하며 여러 선행 연구와도 일치한다. 특히 면담 자료에서는 학습 초기 단계에 한국어로만 이루어지는 설명을 이해하는 데 어려움이 있었으며, 학습자와 모어를 공유하는 비원어민 교사의 설명이 이러한 어려움을 보완할 수 있는 것으로 나타났다. 또한 성인 학습자의 경우 명시적이고 체계적인 언어 정보에 대한 요구가 나타날 수 있으며, 이러한 요구가 충분히 충족되지 않는 경험은 원어민 교사의 교수 능력에 대한 평가와도 관련되는 것으로 볼 수 있다.

4.1.3. 문화 정보 전달

5점 척도 분석 결과, 한국어 원어민 교사의 '문화 정

보 전달' 기능에 대한 인식은 평균 4.8점으로 전체 요인 중 가장 높게 나타났다. 응답자들은 전 문항에서 매우 긍정적인 답을 하였다. 특히 '한국어 원어민 교사는 한국의 생활 방식과 문화적 관습을 설명할 수 있다'는 문항에서는 '매우 그렇다' 87.8%, '그렇다' 12.2%로 나타나, 응답자의 전원이 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 확인되었다.

이러한 결과는 학습자들이 원어민 교사를 단순한 언어 교수자를 넘어 문화 정보를 전달하는 중요한 매개자로 인식하고 있음을 보여준다. 한국어가 한국문화와 밀접하게 결합된 언어라는 점을 고려할 때, 이는 원어민 교사가 지니는 독보적인 위치가 될 수 있다.

한국인 선생님은 수업 내용과 직접적으로 관련이 없더라도 문화적인 이야기를 자연스럽게 덧붙이는 경우가 많았어요. 예를 들어, 수업 주제와는 크게 관련이 없더라도 1월이나 2월이라면 설날에 대한 이야기를 간단히 해 주는 식입니다. (P2)

처음에는 몰랐던 것들도 많았고, 어떤 것들은 "이렇게도 할 수 있구나" 혹은 "이렇게 생각할 수도 있구나" 하고 새롭게 알게 된 부분들이 있었어요. 그래서 그 문화를 직접 경험하고 살아온 사람이 설명해 준다는 점이 정말 좋아요. 그런 점에서 문화를 이해하는 데 큰 도움이 된다고 생각해요. (P3)

학습자들이 원어민 교사를 통한 문화 정보 전달에 큰 의미를 두고 있음은 설문과 면담을 통하여 두루 확인되었다. 이러한 결과는 원어민 교사의 장점으로 문화적 지식을 제시한 여러 선행연구와도 유사하다. 그러나 본 연구의 면담에서는 교사가 의도적으로 제시하는 문화 지식뿐 아니라 일상적인 발화와 행동, 수업 중 자연스럽게 제시되는 정보 역시 학습자에게 중요한 문화적 자원으로 인식되고 있음이 확인되었다. 특히 한국 사회 및 한

국어 모어 화자와의 직접적인 접촉이 상대적으로 제한된 국외 대학의 학습 환경에서는 이러한 비계획적이고 일상적인 문화 정보의 제공 역시 원어민 교사가 지닌 중요한 교육적 자원으로 기능하는 것으로 볼 수 있다. 더욱이 "이렇게 생각할 수도 있구나"라는 참여자의 발화는 원어민 교사를 통해 전달되는 문화 정보가 가시적이고 유형적인 문화 요소를 넘어 한국인의 사고방식이나 가치관과 같은 비가시적인 요소까지 아우르고 있음을 보여준다.

4.1.4. 학습자 이해

5점 척도 분석 결과, 한국어 원어민 교사의 '학습자 이해'에 대한 인식은 평균 3.6점으로 나타나 '교수 능력' 다음으로 낮은 결과를 보였다. 전체 평균은 '교수 능력'보다 다소 높게 나타났으나 개별 문항에서는 중립적이거나 부정적인 응답의 비율이 더 높게 나타났다.

특히 '외국인 학습자가 겪는 어려움을 이해할 수 있다'는 문항에서 '보통이다' 34.1%, '그렇지 않다' 26.8%로 응답자들의 부정적인 인식이 드러났다. 또한 '외국어로써의 한국어 학습 과정을 이해할 수 있다'라는 문항에서는 '보통이다'와 '그렇지 않다'가 각각 29.3%로 나타났으며 '학습자의 모국어가 한국어 학습에 미치는 영향을 이해할 수 있다'는 문항에서도 '보통이다' 24.4%, '그렇지 않다' 22%, '전혀 그렇지 않다' 2.4%로 유사한 경향이 확인되었다.

그래서 (폴란드 선생님들은) 뭔가 예를 들어 폴란드 사람들의 한국어를 공부할 때 자주, 음, 실수하는 점? 그리고 그 실수를 한 이유를 잘 알아서. (P1)

같은 국적일 때는 소통이 더 편하다고 느껴지는데 특히 언어가 다른 경우에는 그 차이가 더 크게 느껴지는 것 같습니다. ... (중략) ... 그리고 말을 하려고 해도 내가 너무 느리

게 말할 것 같아서, (한국인) 선생님이 기다려 주지 않을 것 같다는 생각이 들 때도 있습니다. (P2)

면담 자료에서 이러한 어려움은 구체적인 경험으로 나타나고 있었다. 참여자들은 원어민 교사와의 상호작용에서 언어적 장벽뿐 아니라 학습 경험과 관점의 차이로 인해 상호 이해에 일정한 한계가 존재한다고 인식하고 있었다. 이러한 한계는 역으로 모어를 공유하는 비원어민 교사의 장점으로 언급되었다.

또한 원어민 교사가 학습자의 발화를 충분히 기다려 주지 않을 것이라는 인식은 단순한 언어 능력의 문제가 아니라 교사가 학습자의 상황을 배려하는가와 관련된 것으로 해석된다. 언어적 장벽이 존재하는 상황에서 교사가 자신의 어려움을 충분히 배려하지 않을 것이라는 인식은 학습자가 원어민 교사에게 심리적 거리감을 형성하는 데 영향을 미칠 수 있다.

면담 자료에서는 특히 학습 초기 단계의 경험을 회고하는 과정에서 이러한 어려움이 구체적으로 언급되었다. 이는 영어 교육 연구에서 지적된 바와 같이 동일한 학습 과정을 경험한 비원어민 교사와 달리, 학습자들은 원어민 교사가 학습 과정을 이해하는 데 일정한 한계가 있다고 인식함을 시사한다. 나아가 원어민 교사가 학습자의 모국어에 대한 이해가 부족할 경우, 교사와 학습자 간의 심리적·정서적 거리감이 더욱 확대될 가능성이 있다.

4.1.5. 학문적 전문성

5점 척도 분석 결과, 한국어 원어민 교사의 ‘학문적 전문성’에 대한 인식은 평균 4.5점으로 비교적 높은 수준을 보였다. 한국의 역사와 사회에 대한 지식 제공, 학문적 한국어 이해와 관련된 심화 지식 제공 등 대부분의 문항에서 긍정적이거나 중립적 응답이 나타났으며 부정적 응답은 거의 나타나지 않았다.

다만 ‘한국어 표현 간의 의미 차이를 설명할 수 있다’는 문항에서는 ‘그렇지 않다’라는 응답이 4.9%로 나타나 ‘교수 능력’ 요인에서의 경향과 유사한 인식이 확인되었다. 이는 원어민 교사가 전반적으로는 전문적인 지식을 제공한다는 점에 동의하나, 언어 표현의 미세한 의미 차이를 설명하는 데에는 일정한 한계가 있음을 시사한다. 이 결과는 앞서 논의한 바와 같이 학습자의 모국어를 활용한 설명이 문법 이해에 더 효과적으로 느껴지기 때문으로 해석된다.

면담 자료에서는 학문적 전문성과 관련하여 국적에 따른 뚜렷한 비교는 나타나지 않았다. 오히려 참여자들은 교사의 전문성이나 교수 능력을 평가할 때 국적이나 모어보다 개인의 교육 역량을 더 중요한 기준으로 고려하는 경향을 보였다.

결국 중요한 것은 국적이 아니라 교수 능력, 즉 ‘어떤 사람인가’라고 생각해요. 또한 한국인이라고 해서 모든 것을 다 알고 있는 것은 아니라고 생각합니다. 특히 문법의 경우에는 더 그렇습니다. 원어민은 자연스럽게 사용할 수는 있지만, 그것을 항상 잘 설명할 수 있는 것은 아니니까요. (P2)

이러한 진술은 학습자들이 원어민 교사가 지닌 언어적·문화적 지식과 교사 개인의 교수 전문성을 서로 구분하여 평가하고 있음을 보여준다. 즉, 원어민 교사가 한국어와 한국 사회에 관한 전문적인 정보를 제공할 수 있다는 점에는 강하게 동의하지만, 원어민이라는 사실 자체가 설명 능력이나 교수 능력을 보장한다고 인식하는 것은 아니었다. 이는 앞서 교수 능력 요인에 대한 상대적으로 낮은 평가와도 연결되며 학습자들이 교사의 모어 여부와 실제 교수 역량을 별개의 기준으로 판단하고 있음을 시사한다.

한편 참여자들은 원어민 교사가 상대적으로 더 엄격하다고 인식하는 경향을 보였다. 원어민 교사의 엄격함

은 학습자의 성향에 따라 상이하게 해석되었으나 대체로 학생들에 대한 높은 기대 수준과 체계적인 수업 운영은 교사의 전문성을 증명하는 특성으로 이해되었다.

특히 학습적인 측면에서 보면, 항상 그런 건 아니지만 폴란드인 선생님들보다 조금 더 엄격하게 느껴질 때가 있는 것 같아요. 그런데 그게 나쁜 의미라기보다는 오히려 긍정적인 방향이라고 생각해요. 기대하는 수준이 높으면 학생들도 그에 맞추려고 더 노력하게 되니까요. (P3)

어, 저 개인적으로, 음... 그 외국어 선생님들이 학생들에게 그 엄격한 것을 좋아합니다. (P1)

한국인이라는 점에서 교육에 대한 기준이 더 높다고 느껴지는 부분도 있는 것 같습니다. 일종의 사고방식의 차이라고도 볼 수 있는데, ... (중략) ... 그리고 전반적으로 더 체계적이고 잘 조직되어 있다는 인상을 주기도 합니다. ... (중략) ... 이러한 요소들이 모여서 원어민 교사를 더 전문적이고 더 엄격한 존재로 인식하게 만드는 것 같아요. (P2)

이처럼 교수 내용뿐만 아니라 원어민 교사의 엄격함과 높은 기준이 학습자에게는 학문적 전문성과 연결되어 긍정적으로 인식되고 있었다. 이 점은 학문적 전문성에 대한 학습자의 인식이 수업을 통하여 전달되는 내용에만 국한되지 않고 교사가 학습자와 수업에 보이는 태도에도 영향을 받을 수 있음을 시사한다. 그러나 이러한 교사 특성은 학습자의 성향이나 문화적 수용성에 따라 다르게 해석될 가능성이 있음을 고려해야 한다.

4.1.6. 학습 동기 유발

5점 척도 분석 결과, 한국어 원어민 교사의 '학습 동기 유발'에 대한 인식은 평균 4.4점으로 꽤 높게 나타났다. 그러나 한국인과의 직접적인 접촉이 제한된 환경에

서 원어민 교사와의 수업이 학습 동기를 크게 유발할 것이라는 기대에는 다소 미치지 못하는 결과였다.

세부 문항을 살펴보면, '한국어 원어민 교사가 진행하는 수업은 학습 동기를 높인다'라는 문항에 대해 '매우 그렇다' 63.4%, '그렇다' 26.8%로 전반적으로 긍정적인 응답이 나타났다. 반면, '한국어 사용에 대한 자신감을 높여 준다'라는 문항에서는 '매우 그렇다' 34.1%, '그렇다' 24.4%로 긍정적인 응답 비율이 상대적으로 낮았으며, '보통이다' 24.4%, '그렇지 않다' 14.6%, '전혀 그렇지 않다' 2.4%로 중립 및 부정적인 응답도 상당한 비율을 차지하였다.

본 연구에서는 '학습 동기' 요인을 구성하는 데 학습자의 정의적 요인을 포괄적으로 반영하고자 하였다. 이에 따라 학습에 대한 흥미뿐 아니라 한국어 사용에 대한 자신감 또한 동기와 밀접하게 관련된 요소로 고려하여 포함하였다. 따라서 연구자의 기대보다 낮은 평균값은 원어민 교사와의 수업이 학습 동기 자체에는 긍정적으로 작용하는 반면, 원어민과의 한국어 사용이 일부 학습자에게 부담으로 작용하여 자신감 형성에는 부정적으로 작용한 결과로 보인다.

면담 자료에서도 이러한 양가적 인식이 확인되었다. 참여자들은 원어민 교사와의 수업이 흥미를 유발하고 학습 동기로 작용한다는 점을 언급하는 동시에, 해당 수업이 스트레스와 자신감 저하로 이어질 수 있음을 함께 지적하였다.

특히 원어민과 함께 언어를 배우는 게 처음이다 보니까 더 새롭고 재미있게 느껴졌던 것 같아요. ... (중략) ... 또 "와, 원어민 선생님과 수업을 하게 된다!"는 생각만으로도 정말 설레고 기대가 되잖아요. 그만큼 더 재미있을 것 같고, 더 열심히 공부하고 싶다는 동기도 생기구요. (P3)

어떤 사람들은 무서워하기도 하는 것 같아요. 네, 무서워

하는 경우도 있어요. ...(중략)... 아마도 그런 점이 더 있는 것 같아요. 같은 국적일 때는 소통이 더 편하다고 느껴지는 데, 특히 언어가 다른 경우에는 차이가 더 크게 느껴지는 것 같습니다. (P2)

어, 스트레스를 좀 받았어요. 왜냐하면 그때 머릿속에 든 생각은 지금 실수를 하면 선생님이, 원어민이니까 바로 제 실수를 알아채고 저를 부정적으로 평가할 것에 대해 두려워했습니다. ...(중략)... 점점 적응해서, 음. 결과로 그 두려움을 이겨냈어요. (P1)

이처럼 원어민 교사와의 수업은 학습자에게 흥미를 유발하는 동시에, 의사소통 부담으로 인한 불안과 스트레스를 유발할 수 있음을 보여준다. 한편 일부 진술에서는 원어민 교사와의 상호작용 경험이 축적됨에 따라 초기의 두려움이 완화되는 모습도 확인되었다. 이는 원어민 교사와의 수업에서 나타나는 정의적 반응이 학습자의 경험과 상황에 따라 변화할 가능성을 보여준다.

이상의 결과를 종합하면, 학습자의 원어민 교사에 대한 인식은 언어 모델, 교수 능력, 문화 정보 전달, 학습자 이해, 학문적 전문성, 학습 동기 유발의 여섯 차원에서 서로 상이하게 나타났다. 특히 원어민 교사의 문화 정보 전달과 언어 모델로서의 기능은 매우 긍정적으로 평가된 반면, 교수 능력과 학습자 이해에 대해서는 상대적으로 유보적인 평가가 나타났다. 이는 학습자들이 원어민 교사를 하나의 단일한 기준으로 평가하기보다 언어적·문화적 자원과 교수자로서의 역량을 구분하여 인식하고 있음을 보여준다.

4.2. 원어민 교사에 대한 기대 및 선호

학습자의 원어민 교사에 대한 기대와 선호는 ‘원어민 선호’, ‘언어 학습에서의 원어민 권위’, ‘학습 효과에 대한 기대’라는 세 가지 요인으로 구성되어 있다.

4.2.1. 원어민 선호

5점 척도 분석 결과, 원어민 선호는 평균 4.3점으로 비교적 높은 수준을 보였다. 대부분의 문항에서 원어민 교사는 한국어 교육 과정에 포함되어야 하며 원어민 교사에게 배우고자 하는 선호가 전반적으로 강하게 나타났다.

그러나 ‘한국어 원어민 교사가 수업을 진행할 경우 (비원어민 교사에 비해) 더 효과적일 수 있다고 생각한다’라는 문항에서는 ‘보통이다’ 39%, ‘그렇지 않다’ 2.4%로 나타나, 중립적이거나 부정적인 응답이 총 41.4%를 차지하였다. 이는 원어민 교사에 대한 선호가 특정 교사 집단의 우월성에 대한 인식과는 일정한 거리가 있음을 보여준다.

이러한 결과는 원어민 교사에 대한 선호가 원어민 교사의 교수 능력이 비원어민 교사보다 우월하다는 판단과는 구별되어 있음을 보여준다. 면담 자료에서도 참여자들은 원어민 교사를 선호하는 이유로 원어민과의 실제적인 의사소통 기회와 자연스러운 언어 사용에 대한 접근을 주로 언급하였다. 따라서 본 연구에서 확인된 원어민 선호는 단순히 원어민 교사에게 더 높은 교수적 권위를 부여하는 인식이라기보다 국외 학습 환경에서 실제 목표 언어와 그 사용자를 직접 접하고자 하는 학습자의 기대와 관련하여 이해할 필요가 있다.

정말 기대하고 있었어요. 매일 그 언어를 사용하는 사람과 연습하는 게 항상 더 좋으니까요. (P3)

가능하다면, 교육과정에 한국인 선생님을 포함하는 것은 매우 중요하다고 생각합니다. 그 이유는 명확하게 설명하기는 어려울 수도 있지만, 원어민과의 실제 소통 없이 언어를 깊이 있게 이해하는 데에는 한계가 있기 때문입니다. 결국 언어는 그 언어를 사용하는 사람들과의 접촉 속에서 더 잘 이해될 수 있다고 생각해요. (P2)

점점 실력이 좋아지면 한국어를, 음, 고급으로, 고급? 고급으로 약간 advanced Korean 맞을까요? ... (중략) ... 네. 원어민 선생님과 공부해야 한다고 생각합니다. (P1)

면담에서도 원어민 교사에 대한 선호가 확인되었다. 다만 면담 참여자들의 진술에서는 학습 경험과 수준에 따라 원어민 교사를 선호하는 이유가 다르게 나타나는 양상이 확인되었다. 학습 초기 단계와 관련된 진술에서는 선호의 구체적인 이유가 명확하게 제시되지 않은 채 비교적 막연한 선호가 나타난 반면, 학습 경험이 축적된 참여자의 진술에서는 원어민 교사와의 수업 필요성과 그 이유가 보다 구체적으로 언급되었다. 면담 참여자의 수가 한정적임을 고려할 때, 이는 학습 수준에 따른 일반적인 발달 경향이라기보다 학습자의 경험과 상황에 따라 원어민 교사에게 기대하는 자원이 달라질 가능성을 보여준다.

4.2.2. 언어 학습에서 원어민의 권위

5점 척도 분석 결과, 한국어 학습에서 ‘원어민의 권위’에 대한 인식은 평균 3.9점으로 나타났으며 해당 요인을 구성하는 문항에서는 서로 상이한 경향이 확인되었다.

먼저 ‘한국어 원어민 교사는 한국어 사용에 대한 신뢰할 수 있는 기준을 제시한다’라는 문항에서는 ‘매우 그렇다’ 70.7%, ‘그렇다’ 29.3%로 모든 응답자가 긍정적으로 인식하고 있었다. 또한 ‘원어민 교사는 한국어 교육에서 특별한 권위를 가진다’라는 문항에서도 긍정적인 응답이 79.4%로 나타나 원어민 교사의 언어 권위에 대한 높은 신뢰가 확인되었다.

그러나 ‘원어민 교사의 설명이 비원어민 교사보다 더 신뢰할 수 있다’라는 문항에서는 긍정적인 응답이 41.4%, 중립 응답이 36.6%, 부정 응답이 21.9%로 나타나 보다 분산된 인식이 확인되었다. ‘원어민 교사는 한

국어를 가르칠 준비가 잘 되어 있다’라는 문항에서도 유사한 경향이 나타나 긍정적 응답 45.3%, 중립적 응답 38.1%, 부정적 응답 16.6%로 다양한 평가가 공존하였다.

이러한 결과는 학습자들이 원어민 교사가 모어 화자로서 지니는 언어 권위와 기준 제시 능력은 높게 평가하면서도 실제 교육 수행 능력에 대해서는 별도의 기준을 적용하고 있음을 보인다. 즉, 원어민이라는 특성이 교수 역량의 절대적 기준으로 작용하기보다는 교사의 전문성이 개인의 교육 역량에 따라 달라질 수 있다는 인식이 형성되어 있음을 시사한다.

한국인 선생님은 학생들에게 새로운 시각을 제공할 수 있습니다. 폴란드인 선생님과과는 다른 관점에서 설명해 주기도 하고, 무엇보다 그 언어 속에서 실제로 살아가고 있기 때문에 더 많은 통찰을 제공할 수 있다고 생각합니다. (P2)

그 문화를 직접 경험하고 살아온 사람이 설명해 준다는 점이 정말 좋은 것 같아요. 그런 점에서 문화를 이해하는 데 큰 도움이 된다고 생각해요. (P3)

면담 자료에서도 원어민 교사는 목표 언어가 사용되는 사회 속에서 살아가는 존재로서 비원어민 교사가 제공하기 어려운 관점과 통찰을 제시할 수 있는 것으로 기대되었다. 이러한 기대는 언어뿐 아니라 문화적 맥락에서도 동일한 것으로 나타났다. 따라서 학습자가 인식하는 원어민 교사의 권위는 모어 화자로서 축적된 언어적·문화적 지식에 기반한 것으로 보인다.

4.2.3. 학습 효과에 대한 기대

5점 척도 분석 결과, 한국어 원어민 교사와의 학습 효과에 대한 기대는 평균 4.5점으로 비교적 높게 나타났다. 해당 요인의 문항 전반에서 긍정적인 응답은 약 85% 수

준으로 나타났으며 ‘한국어 원어민 교사와 수업을 하면 실제 한국어 사용 능력이 향상될 수 있다’라는 문항에서는 ‘매우 그렇다’ 68.3%, ‘그렇다’ 26.8%로 긍정적인 응답이 95.1%에 달하였다.

이러한 결과는 원어민 화자가 지닌 언어적 자원과 실제 사용 능력에 대한 기대가 크게 작용하고 있음을 보여 준다. 또한 학습자들의 긍정적인 목표가 원어민 화자와의 원활한 의사소통에 있다는 점에서, 학습자들은 원어민 교사와의 상호작용이 학습 효과에 긍정적으로 기여할 것이라고 인식하고 있는 것으로 해석된다.

발음 같은 부분에서는요. 그런 부분은 도와줄 수 있는 사람과 함께 연습하면 더 자연스럽게, 마치 한국어 원어민처럼 들리도록 다듬을 수 있잖아요. (P3)

한국어 모어 교사와의 학습 경험이 적은 참여자의 면담에서 이러한 기대가 구체적으로 확인되었다. 참여자는 발음 영역에서 원어민 교사와의 수업이 학습 효과에 긍정적으로 작용할 것이라는 기대를 나타냈다.

다만 이 부분은 이전에 어떤 선생님에게 배웠는지에 따라 달라질 수 있어서, 일반화하기보다는 구체적인 상황에 따라 다르게 나타나는 것 같습니다. (P2)

어, 저 개인적으로, 음... 그 외국어 선생님들이 학생들에게 그 엄격한 것을 좋아합니다. ... (중략) ... 음, 처음에 그 겁이 좀 나는데도 불구하고 점점 적응해서 그 결과로, 더 빠르게 그리고 스트레스 없이 한국어를 공부할 수 있습니다. (P1)

다만 원어민 교사와의 학습 경험이 늘어난 참여자는 이러한 효과가 개인의 학습 경험이나 조건에 따라 달라질 수 있음을 지적하였다. 또한 원어민 교사의 영향은 언어적 정보에 국한되지 않고 수업 태도나 상호작용 방

식과 같은 비언어적 요소를 통해서도 나타나는 것으로 확인되었다. 이는 학습자들이 원어민 교사의 역할을 단일한 차원이 아닌 다층적으로 기대하고 있음을 시사한다. 학습자들에게 원어민 교사는 교과서 밖의 실제적인 언어 사용을 경험할 수 있는 상호작용의 대상이자, 학습 과정에서 자신의 언어 사용을 시도하고 조정하게 하는 교육적 자원으로 기대되고 있었다.

이상의 결과에서 학습자들은 원어민 교사와의 학습을 전반적으로 선호하고 높은 학습 효과를 기대하고 있었으나, 이러한 선호가 원어민 교사의 교수 능력에 대한 절대적인 우위 판단과 일치하지는 않았다. 학습자들은 원어민 교사가 제공하는 실제 언어 사용과 문화적 자원에 높은 가치를 부여하면서도 교수 능력이나 설명의 명확성에 대해서는 별도의 기준으로 평가하는 것으로 나타났다. 따라서 본 연구에서 나타난 원어민 선호는 원어민 교사라는 집단 전체에 대한 일률적인 우월성 인식보다는 원어민 교사가 제공할 수 있는 특정 언어적·문화적 자원에 대한 선호로 이해할 수 있다.

4.3. 원어민 교사와 비원어민 교사의 역할 관계에 대한 논의

설문과 면담을 통하여 취합된 결과는 학습자들의 원어민 교사에 대한 인식과 선호에 대하여 다음과 같이 종합하여 논의될 수 있다.

첫째, 학습자들은 원어민 교사와 비원어민 교사를 우열 관계로 인식하지 않는다.

학습자들은 발음·억양, 문화적 정보 등의 원어민 교사의 강점을 분명하게 인식하고 있었다. 그러나 유사한 문법 항목 간의 차이를 설명하는 데에서는 학습자와 동일한 모어를 사용하는 비원어민 교사가 가진 장점을 언급하였다. 이는 학습자들이 한 교사 집단을 다른 집단보다 일률적으로 우월하거나 열등한 것으로 인식하기보다 각 교사 집단이 지닌 서로 다른 강점을 구분하여 인식하

고 있음을 보여준다.

둘째, 원어민 교사와 비원어민 교사는 학습자에게 서로 다른 성격의 학습 자원을 제공한다.

학습자들을 통하여 지속적으로 언급된 것은 두 교사 집단의 강점이 서로 다르다는 점이다. 원어민 교사는 목표 언어가 실제로 사용되는 언어적·문화적 맥락에 대한 접근이 제한된 국외 한국어 학습자에게 자연스러운 언어 사용과 문화적 정보를 제공하는 중요한 학습 자원으로 작용하고 있었다. 반면 비원어민 교사는 자신이 한국어를 학습한 경험과 학습자와 공유하는 모어를 바탕으로 학습자가 겪는 어려움을 이해하고, 문법 등에 대해 보다 명시적이고 체계적인 설명을 제공할 수 있다는 점에서 강점을 지닌다.

따라서 학습자의 선호 역시 상황 의존적으로 분석되어야 한다.

본 연구에서는 원어민 교사에 대한 전반적인 선호가 비교적 높게 나타났으나, 원어민 교사가 비원어민 교사보다 더 효과적으로 수업할 수 있다는 데 대해서는 상대적으로 유보적인 인식이 확인되었다. 이러한 결과는 원어민 교사에 대한 선호가 곧 원어민 교사의 전반적인 교수 능력에 대한 우위 판단을 의미하지 않음을 보여준다. 따라서 학습자들의 선호 역시 단순히 분석되기보다는 학습자가 놓인 상황과 학습 수준에 맞게 고려되어야 한다.

예컨대 면담 자료에서는 학습 초기 단계의 경험과 관련하여 학습자의 모어를 활용한 설명과 학습 경험을 공유하는 비원어민 교사의 역할이 긍정적으로 언급되었다. 이러한 진술은 학습 초기에는 명시적인 설명과 학습자 이해에 대한 요구가, 학습 경험이 축적된 이후에는 실제 언어 사용과 문화적·화용적 정보에 대한 요구가 보다 구체적으로 나타날 가능성을 시사한다. 다만 이러한 차이를 교사 유형에 따른 고정적인 역할 분담으로 해석하기보다는 학습자의 요구와 수업 목표에 따라 두 교

사 집단이 지닌 강점을 유연하게 활용할 필요가 있다.

5. 결론

최근 한국어 교육 환경은 교사 구성의 다양화와 함께 다층적으로 변화하고 있다. 이에 따라 본 연구는 폴란드 소재 대학 한국어 전공 학습자를 대상으로 설문 조사와 심층 면담을 실시하여 원어민 교사에 대한 인식과 선호 양상을 분석하였다.

분석 결과, 학습자들의 원어민 교사에 대한 인식은 언어 모델, 교수 능력, 문화 정보 전달, 학습자 이해, 학문적 전문성, 학습 동기 유발의 차원에 따라 서로 상이하게 나타났다. 특히 실제 언어 사용의 모델과 문화 정보 전달에 대해서는 전반적으로 높은 평가가 나타난 반면, 문법 설명을 비롯한 교수 능력과 학습자 이해에 대해서는 상대적으로 유보적인 평가가 확인되었다.

한편 원어민 교사와의 수업에 대한 선호와 학습 효과에 대한 기대는 전반적으로 높게 나타났으나, 설문과 면담 결과를 종합하면 이러한 선호가 원어민 교사의 전반적인 교수 능력에 대한 우위 판단을 의미하는 것은 아니었다. 학습자들은 원어민 교사가 제공하는 자연스러운 언어 사용과 문화적·화용적 정보 등을 기대하고 이러한 정보에 높은 가치를 부여하면서도 면담 자료에서 나타나는 바와 같이 실질적인 교수 능력은 교사의 국적이나 원어민 여부만으로 결정되지 않으며 교사 개인의 역량이 중요하다는 인식이 확인되었다. 이는 학습자들이 원어민 교사와 비원어민 교사를 단순한 우열 관계로 받아들이기보다 각 교사 집단이 제공하는 서로 다른 자원을 학습 상황에 따라 구분하여 인식하는 동시에, 교사 개인의 교수 역량을 별도의 기준으로 판단하고 있음을 보여준다.

이러한 결과는 국외 한국어 교육 현장에서 원어민 교

사와 비 원어민 교사의 역할을 고정적으로 구분하기보다 학습자의 수준과 수업의 목표, 그리고 각 교사가 제공할 수 있는 교육적 자원을 고려하여 상호 보완적으로 활용할 필요가 있음을 시사한다. 특히 면담 자료에서는 학습 초기 단계의 경험과 관련하여 학습자의 모어를 활용한 명시적 설명과 학습 과정에 대한 이해가 중요한 요소로 언급되었다. 따라서 학습 초기에는 이러한 설명과 이해를 충분히 제공하고, 학습자의 한국어 사용 능력이 높아짐에 따라 실제 언어 사용과 문화적·화용적 정보에 접할 수 있는 기회를 확대하는 방식의 교육 설계를 고려할 수 있다. 다만 이를 원어민 교사와 비원어민 교사의 고정적인 역할 분담으로 이해하기보다는 개별 교사의 교수 역량과 학습 목표를 함께 고려할 필요가 있다.

또한 원어민 교사는 학습자들이 자신에게 요구하는 바가 모어 화자로서의 언어 능력에만 한정되지 않음을 유념하고 교수자로서의 역량을 개발할 필요가 있다. 학습자의 수준에 맞추어 발화와 설명을 조정하고 외국어로서 한국어를 학습하는 과정에서 발생하는 어려움을 이해하며, 필요한 경우 명시적인 설명과 적절한 교육 자료를 활용하는 교수 전략이 함께 요구된다. 이러한 점은 국외 한국어 교사 교육에서도 원어민 여부 자체보다 학습자 이해와 설명 능력, 상호작용 조정 능력 등을 중요한 교수 역량으로 고려할 필요가 있음을 보여준다.

본 연구는 한국어 교육 연구에서 상대적으로 충분히 논의되지 않았던 학습자의 관점에서 원어민 교사에 대한 인식과 선호를 실증적으로 살펴보고자 하였다. 다만 연구의 결과는 폴란드 소재 대학의 한국어 전공 학습자 41명을 대상으로 한 조사에 기반한다는 점에서 그 해석 범위에 제한이 있다. 또한 심층 면담 참여자가 3명으로 제한되어 있으며 설문 참여자의 성별 역시 여성에 편중되어 있어 연구 결과를 국외 대학 한국어 학습자 전체의 특성으로 일반화하는 데에는 주의가 필요하다. 특히 본 연구에는 서로 다른 학년과 학습 기간을 가진 학습

자들이 포함되어 있으나, 표본의 규모와 연구 설계상 학습 수준이나 학습 기간에 따른 인식과 선호의 차이를 체계적으로 비교하지 못하였다. 따라서 본 연구에서 면담을 통해 확인된 학습 단계에 따른 차이는 일반적인 발달적 경향이라기보다 개별 학습자의 경험에서 나타난 가능성으로 이해할 필요가 있다. 향후에는 연구 대상을 여러 대학과 지역으로 확대하고 학습 수준과 학습 경험에 따른 차이를 보다 체계적으로 비교함으로써 원어민 교사와 비원어민 교사의 역할에 대한 학습자의 인식과 선호가 어떠한 조건에서 달라지는지를 구체적으로 살펴볼 필요가 있다.

참고문헌

1. 단행본 및 논문

- 강려나, 「한국어 교사 관련 연구 동향 분석: 비 원어민 한국어 교사 중심으로」, 『국어교육』 184, 한국어교육학회, 2024.
- 강성가·김여진·김호정, 「원어민 교사와 비원어민 교사의 한국어(KSL) 수업의 어려움 연구」, 『국어교육연구』 52, 서울대 국어교육연구소, 2023.
- 노정은·이인혜·최윤정·곽혜윤·김지예, 「세종학당 한국어 교원 운영 현황 분석 연구」, 『이중언어학』 83, 이중언어학회, 2021.
- 배운경, 「한국어교육에서 원어민 교사의 역할에 관한 소고」, 『중국조선어문』 4, 길림성민족사무원위원회, 2014.
- 조항록, 「한국어 교육의 현황과 교육 정책」, 『외국어로서의 한국어교육』 2526, 연세대 언어연구교육원 한국어학당, 2001.
- 최열, 「한국어 학습 목적에 따른 비원어민 한국어교사에 대한 인식 비교」, 『시학과 언어학』 25, 시학과 언어학, 2013.
- 최윤곤, 「비원어민 한국어 교원의 현황과 역할」, 『외국어로서의 한국어 교육』 35, 연세대 언어연구교육원 한국어학당, 2010.
- Fraschini, Nicola, 「한국어 비원어민 교사에 대한 학습자의 인식」, 『이중언어학』 43, 이중언어학회, 2010.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M., "What do students think about the pros and cons of having a native speaker teacher?", *Non-Native Language Teachers*, 2005.
- Medgyes, P., *The non-native teacher*, London: Macmillan, 1999.
- Rao, Z., "Chinese students' perceptions of native English-speaking teachers in EFL teaching", *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 2010.

2. 기타 자료

- 문화체육관광부, 해외 한국어 보급 전진기지 세종학당 혁신방안(2024~2027), 2024.
- 세종학당재단, 「세종학당 연간 수강생 23만명 돌파, 만족도 최고치 기록」, 2026.2.25.

Abstract

An Analysis of Korean-Language Majors' Perceptions of and Preferences for Native-Speaking Teachers

Focus on University Students in Poland

Ju, Hye-Rim | Adam Mickiewicz University

This study examines learners' perceptions of and preferences for native-speaking teachers in university-level Korean language education outside Korea. To this end, a questionnaire survey and in-depth interviews were conducted with students majoring in Korean at a university in Poland.

The findings indicate that learners perceived native-speaking teachers as important linguistic models who demonstrate authentic use of the target language and as valuable sources of cultural information. However, they evaluated them relatively less positively in terms of providing clear grammatical explanations and taking learners' proficiency levels into consideration. Although learners generally preferred classes taught by native-speaking teachers, this preference did not necessarily reflect a belief in the overall superiority of native-speaking teachers. Rather, it was more closely associated with expectations of direct exposure to authentic target-language use and opportunities for communication with native speakers.

These findings demonstrate that learners do not simply perceive native-speaking and non-native-speaking teachers in hierarchical terms. Rather, they distinguish between the different resources offered by each type of teacher and evaluate their value according to different learning situations. The results therefore suggest the need for flexible instructional design that draws on the complementary strengths of native- and non-native-speaking teachers according to learners' needs and course objectives.

Keywords Korean language education, native-speaking teachers, learner perceptions, preference for native-speaking teachers

이 논문은 2026년 7월 20일에 투고 완료되어

2026년 7월 25일부터 8월 15일까지 심사위원이 심사하고

2026년 8월 20일에 심사위원 및 편집위원 회의에서 게재가 결정된 논문임.