

A Study on the Awareness of Korean Learners for Academic Purposes about the Difficulty of Academic Tasks

Lee, Kyung*; Ryu, Seonsuk**

Abstract

The purpose of this study is to derive the factors affecting the difficulty of academic tasks presented to Korean learners for academic purposes and to identify the difficulty levels that Korean learners actually experience. In this paper, we examine whether learners' awareness of the degree of difficulty changes according to the task performance process and the task process, especially as based on their self-awareness. For this purpose, this study categorized academic tasks according to four factors of inputs, conditions, procedures, and outcomes, and examined the learner's awareness of each item. According to the result of analysis of the 93 learners' responses, Korean learners showed significant differences for academic purposes between the groups in the familiarity of task subjects, opinion exchange type tasks, and classification tasks depending on Korean proficiency. In addition, it was found that the number of tasks that should be handled at the same time depending on the grade may affect awareness of the difficulty. These results are expected to be helpful in selecting, arranging and organizing tasks for Korean language learners in the academic context in the future.

Key words: *Korean learners for academic purposes, academic context, academic tasks, task difficulty, task arrangement, learners' awareness*

*E-mail: leekyung@honam.ac.kr

Ph.D. earned at: Korea University

Current position: Assistant Professor, Department of Korean Language, Honam University

**E-mail: tjstnr8207@korea.ac.kr

Ph.D. earned at: Korea University

Current position: Invited Professor, Institute for General Education, Korea University

Received: October 16, 2019, Revised: November 7, 2019, Accepted: November 20, 2019

I . Introduction

The purpose of this study is to analyze the factors affecting the difficulty of the academic tasks presented to Korean learners of academic purposes¹ and to find educational methods to enable learners to perform their tasks smoothly in the academic context. In this paper, we are to examine whether awareness of the difficulty of academic tasks changes according to the task performance process and the task process especially based on their self-awareness.

According to the “statistics on international students in Korea (as of 2019)” by the Ministry of Education, there are 160,165 international students attending four-year colleges, junior colleges, graduate schools, remote universities, and other schools in Korea, which has been on a rising trend since 2015.² In the meantime, studies related to Korean learners for academic purposes have pointed out that they are having difficulties due to the linguistic factor of “Korean language” while studying at university. However, these learners face additional difficulties when performing academic activities in addition to the linguistic factor. In other words, even learners who have studied Korean in their home country before admission or after coming to Korea do not reach the scope or level of Korean language proficiency required for academic activities such as listening to lectures, making a presentation, and writing a report at university. Even if they have a certain level of Korean language skills, most learners do not have enough knowledge and experience in academic activity itself performed within the academic community.

Learners for academic purposes should perform a variety of tasks while taking the subjects of major and liberal arts. In the case of colleges with major classes other than Korean language institutes, however, tasks are not given in consideration of Korean language proficiency of individual learners, but the tasks of the various difficulties and forms required at that time are given in the academic context. In other words, learners should perform tasks ranging from very easy tasks of reading familiar discourse types and finding the right answers to difficult tasks to draw conclusions through discussions and meaning negotiations with other learners on unfamiliar topics that they have never learned.

In the field of Korean language education for academic purposes, various discussions have been conducted for successful learning of Korean learners. However, many studies have been carried out for the purpose of developing curricula or textbooks for Korean learners for academic purposes. Also in the field of education, the focus has been on finding the contents and solutions for effectively teaching

¹ Learners for academic purposes are a general term for learners who learn Korean with the special purpose of academic performance unlike learners for general purposes. They can be divided into learners before admission who learn Korean for the purpose of college entrance or future study and learners after admission who learn Korean to enter university and carry out their studies. In this paper, the main subjects of this study are learners who learn Korean for smooth academic performance after entering university.

² According to the 'Annual Status of International Students in Korea' by the Ministry of Education(<http://www.academyinfo.go.kr>), the number of international students in Korea has continuously increased since 2011 except for the stagnant and decline periods from 2012 to 2014. This increasing trend is expected to continue, as the Ministry of Education announced its 'Plan to Attract International Students' (<https://www.moe.go.kr>) in July 2015 and aims to attract 200,000 international students by 2023.

language skills and expressions required in the process of performing academic tasks.

However, it is true that in-depth discussions on tasks and task-centered syllabuses have been conducted for Korean language education for general purposes, while the nature and arrangement of academic tasks have not been discussed in earnest in Korean language education for academic purposes. In other words, studies to solve the problems faced by major professors and Korean learners of academic purposes have been conducted before basic research on the concept, scope, and characteristics of academic tasks was fully accumulated.

In the process of carrying out academic work at a university, learners perform tasks that are complex units of various language functions, contents, and forms not limited to specific language functions or expressions. Therefore, only subdividing and teaching language skills by function or presenting and training the language knowledge required for academic performance cannot develop the ability to perform high-level tasks such as the acquisition, application, and creation of knowledge at which learners aim in the academic context.

Thus, in order to have the ability to perform tasks required in the academic context, it is necessary to examine the tasks as a unit that integrates themes, communication functions, and language knowledge beyond the existing function-centered discussions and elaborate discussions on how these tasks can be presented and organized in the academic context³.

Therefore, in order to make Korean learners for academic purposes successfully carry out various academic tasks and ultimately grow as members of the academic community, it is necessary to first examine what academic tasks are presented to learners and what their characteristics are. Especially in presenting and arranging tasks, it is important to identify which types of tasks learners perceive as difficult or easy.

In this paper, we will present and classify various types of academic tasks presented to Korean learners for academic purposes and analyze what factors affect the difficulty levels of tasks that learners feel.

II. Theoretical Background

The purpose of this study is to examine the concepts and components of various academic tasks presented to Korean learners for academic purposes and to identify the factors that influence the difficulty of task performance. To this end, we are to find out the concept of tasks in Korean language education for academic purposes and what are the academic tasks required for Korean language for academic purposes.

³ Citing the discussion of Hutchinson and Waters (1987), Song Ji-hyun (2005: 33) also held that assignments are a means of integrating a sample of the appropriate target language and are effective for foreign language education for academic purposes in terms of enabling meaningful and practical use of the language through the process of completing the assignment. She also argued that assignment-based teaching is very appropriate for foreign language education for academic purposes in that making students perform similar assignments in language classes in advance in preparation for the actual academic assignments required in the target situation of university can maximize learners' motivation

II-A. Concept and Characteristics of Task

A task is a concept that emerged in 1980s when language teaching emphasized the practicality of the communication situation. Tasks have been defined at various levels, and the early concept of tasks was mainly discussed in conjunction with determining which communication activities to present in the classroom. In order to develop their ability to fluently, accurately and properly use the target language in actual communication situations, language learners must learn the target language through activities that they are highly likely to encounter in the classroom. It can be said that the concept of tasks was established by separating the various communication activities presented to learners at this time from previous exercises, activities, or drills.

First, Long (1985, 89) defines a task at a broad level, saying that it is “a piece of work performed by individuals or many people in their daily lives.” Later, as a definition focusing on the language classroom situation, Breen (1987, 23) defined it as a “rather complex workplan that requires immediate communication,” while Richards et al (1992, 89) regarded it as “any activity or action performed as an outcome of processing or understanding language.” Nunan (2004, 4) defined a task as an “activity with intent to convey meaning as part of classroom activities involving learners to engage in understanding, manipulating, producing, or interacting with the target language while mobilizing their grammar knowledge to express meaning” and regraded it as “having completeness with beginning, middle and end.”

Table 1. Task Dimensions Hypothesized to Impact Positively on L2 Acquisition According to the Interaction Hypothesis

Characteristics of tasks	More positive	Less positive
Information exchange	Required - Information distribution - Required exchange of given information	Optional - Information sharing - Optionally exchange more than the given information
Information gap	Two-way - Sharing information by more than two people - All participants responsible for conversation success - Voluntary information exchange	One-way - One person holding information - Information holders responsible for conversation success - Required information exchange
Outcome	Closed - There is a correct answer - Stereotyped task	Open - There is no correct answer - Free task
Topic	Human-ethical topic Highly familiar topic	Objective-spatial topic Less familiar topic
Discourse domain	Narrative, collaborative composition	Descriptive and expository composition
Cognitive complexity	Context-free A lot of details to be handled	Context-dependent A few details to be handled

These definitions show that a task includes both the process of processing language and the process of actually using it, and especially refers to a series of classroom activities that produce a complete communication outcome in a meaningful context. These tasks can be mainly structured into goal, input, condition, procedures, and outcome (Ellis 2003, 16). A “goal” is the embodiment of a general purpose

for performing a task. “Input” refers to verbal or non-verbal information such as pictures, maps, and text provided by the task. In addition, a “condition” refers to the way information is provided or used, and “procedures” would refer to methodological procedures accompanying the task performance, such as whether the task is a group activity or a pair activity. Finally, “outcome” is the verbal or cognitive process that is expected to be produced from the task. When designing a task based on such a structural framework, it is important to consider the characteristics of the task to help learners learn the language. Ellis (2003) presents the characteristics of tasks that have a positive effect on language acquisition.

As shown in Table 1, tasks have characteristics such as topics, discourse domain, and cognitive complexity, and the difficulty of a task and the expected outcome may vary according to each characteristic. For example, learner interactions are more active in the “required information exchange” task where learners must exchange given information with other learners because information is distributed than the “Optional information exchange” task where learners must selectively exchange and share information, including given information or information including opinion. In addition, Ellis (2003), Nakayama (2001), and Tyler (2001) regarded this task as more positive for language acquisition.

As such, tasks can be categorized based on specific attributes, and each factor may affect the learners' interactions or outputs. In the field of teaching, therefore, it is necessary to induce learners to find appropriate tasks and to perform them well in order to achieve the learning goals.

II-B. Academic Tasks for Learners for Academic Purposes

Academic tasks are a generic term for all the tasks that a learner will perform during academic activities. From a social constructivist perspective, Kim Ji-ae (2016, 17) defines academic activities as “these are achieved through the interactive communication of academic community members, and the outcome of this academic communication allows knowledge to be constructed bi-directionally towards individuals and the community.” In other words, academic activities are dynamic and practical activities that are formed through active communication between the parties carrying out the study. Basically, the communication behavior at this time presupposes human language ability⁴. In particular, recent university classes have actively introduced learner-centered inquiry activities and teaching methods based on constructivist learning theory, more emphasizing the communicating behavior among academic community members.

A task was defined above as a unit of classroom activities that involve the process of understanding, manipulating, producing, or interacting with language, and an activity that produces a communication outcome with completeness with a focus on meaning. In view of this definition in the academic context, it can be said that an academic task is an activity in which individuals or communities exchange knowledge for the expansion of the world shared by the academic community, and communication behavior through the individual's language skills is involved in the process and the ultimate is to produce academic achievements.

⁴ Kim Jong-chul (2007: 30) also stated that academic activities are deeply involved with language abilities in terms of communication. In other words, he said that communication activities such as explaining one's thoughts, seeking advice, and confirming different perspectives or perspectives not only promote inquiry activities but also make the contents rich and meaningful (Recited from Kim Ji-ae, 2016: 17-18).

In particular, tasks can function as tasks in the true sense when authenticity is guaranteed. A task is a concept that already encompasses authenticity because it involves the use of language in the real world within its structure⁵. The authenticity of a task can be secured both contextually and interactively (Ellis 2003, 6), and this situational authenticity and interactive authenticity can be embodied in more specific forms in the academic context.

Tasks in the academic context have the contextual and interactive authenticity in that the goals and inputs, the conditions and procedures for performing the tasks, and the expected outcomes are all about practical knowledge of the discipline. Tasks designed to help learners learn the knowledge or skills they need to perform in their future majors⁶ can be regarded as having the situational authenticity and communication behavior of exchanging opinions with the academic community and presenting outcome can be also said to be practical in terms of interaction.

Therefore, in order to improve the ability to perform tasks in the real world related to the academic field, practical tasks should be selected and presented in major or liberal arts classes involving Korean language learners, and these tasks need to be convincingly arranged and organized.

Currently, major or liberal arts lectures Korean language learners must complete can be divided into “Lectures to acquire content knowledge” and “Korean lectures to help successful academic performance.”. The main purpose of “Korean language lecture” is to develop Korean communication skills that support academic activities at university. These classes focus on learning cross-curricular knowledge and practicing a variety of academic activities, rather than a specific field of major. Therefore, task activities covered in Korean language classes for academic purposes may be included in the scope of academic tasks.

In this study, however, we focus our discussion mainly on the academic tasks required in the major or liberal arts that deal with content knowledge. This is because the curriculum of the university is composed mainly of various liberal arts courses including majors. These lectures are designed to cultivate major or liberal arts knowledge, develop task performance to communicate with the academic community, and give tasks according to academic context rather than learners' language proficiency. As a result, foreign learners who do not have sufficient linguistic skills have great difficulty in carrying out the tasks of major or liberal arts courses. This problem also acts as a great difficulty when instructors in majors or liberal arts classes run classes⁷.

Therefore, in order for the academic activities of major or liberal arts courses involving foreign learners to be successful as originally intended, it is necessary to change the viewpoint of lecture contents, methods, and evaluation. In this paper, we stress that attention should be paid to an academic

⁵ Kim Ji-young (2012: 89) also thought that a task itself is a direct reflection of the use of language in the real world because it is to achieve actual communication goals. Therefore, she said that the reality of a task comes from this communication goal, and the reality is the nature of the task

⁶ Gibbs (1981) also states that foreign language class for academic purposes must include a process where learners actually perform it (Recited from Song Ji-hyun, 2005: 32-33).

⁷ In some cases, there are separate classes for learners of academic purposes, but this is only for some subjects and cannot be a solution to the problems associated with the operation of the entire curriculum. In order for learners of academic purposes to have the identity as a member of the academic community of Korean universities, they must ultimately participate in the exchange of knowledge and communication with Koreans.

task, the unit of instruction at this level, and educational support should be provided to support Korean learners for academic purposes to conduct academic activities with the identity of being members of Korean university.

As part of that, this study is to identify the difficulties caused by the characteristics of the task itself in addition to the linguistic difficulties that students experience. This is to find factors of another dimension that determine the difficulty of tasks, such as how the task is performed, topics, and required outcome in addition to the learners' language skills. Based on this, the following can be expected: First, instructors are provided with basic information to consider when organizing and arranging academic tasks and get help in achieving meaningful educational outcomes. Second, the criteria for determining the content and order of education when teaching a variety of academic tasks to learners before entering the major.

II-C. Structure and Arrangement Criteria of Academic Tasks

Like general tasks, the structure of academic tasks may be structured into goals, inputs, conditions, procedures, and outcomes. Task characteristics such as medium of information, topics, relationships with interactors, and cognitive complexity have a complex effect on organizing and structuring tasks. As shown in <Table 2>, Ellis (2003, 228) proposed criteria for grading tasks based on factors related to inputs, conditions, task performance, and outcomes. These criteria can also be used to predict the difficulty of academic tasks.

Table 2. Criteria for Grading General tasks

	Criteria		Low difficulty	↔	High difficulty
A Input	1. Medium		Pictorial → written		→ oral
	2. Code complexity		High frequency vocabulary, short and simple sentences		Low frequency vocabulary; Complex sentence structure
	3. Cognitive complexity	a type of Information	Static → Dynamic		→ abstract
		b Amount of information	Few elements / relationships		Many elements / relationships
		c degree of structure	Well-defined structure		little structure
		d Context Dependency	Here-and-now orientation		There-and-then orientation
4 familiarity of information		Familiar		Unfamiliar	
B Condi- - tion	1. Interactant relationship (negotiation of meaning)		Two-way		One-way
	2. Task demands		single task		dual tasks
	3. Discourse mode required to perform the task		Dialogic		Monologic
C Proce- - dure	1. Cognitive operations	a Type	Exchanging information → reasoning		→ Exchanging opinions
		b Reasoning need	Few steps involved		Many steps involved
D Out- - come	1. Medium		Pictorial		→ Written → oral
	2. Scope		Closed?		Open?
	3. Discourse format of outcome		Lists, descriptions, narratives, classifications		→ instructions, arguments

In this paper, we are to examine how learner's awareness of task difficulty appears in academic tasks,

and how such awareness is related to learners' Korean proficiency and learning experience in the academic context. To this end, we reviewed the task characteristics in <Table 1> and the criteria for grading general tasks in <Table 2>, and prepared a framework for the analysis of academic task difficulty, which consists of four areas of inputs, conditions, procedures, and outcomes.

Table 3. Criteria for the Analysis of Academic Task Difficulty

Area	Contents	Details
I. Input	1. Type of input	Pictorial / written / oral
	2. Linguistic complexity of input	Complex / Simple
	3. Type of information	Static / dynamic / abstract
	4. Context dependency of input	Context-dependent / context-free
	5. Familiarity of subject	Familiar / unfamiliar
II. Condition	6. Interaction request	Two-way/one-way
	7. Degree of information split	Shared information / Split information
	8. Necessity of information exchange	Required/optional
	9. Number of tasks	Single / dual
III. Procedure	10. Discourse domain required when performing tasks	Speaking (dialogue / monologue), Writing
	11. Cognition type	Information exchange type/ reasoning type/ Opinion exchange type
IV. Outcome	12. Outcome medium	Pictorial / written / Oral
	13. Scope of outcome	Closed/ open
	14. Discourse format of outcome	List / Depiction / Narrative / Classification / Instruction / Argument

First, the “input” factors included the type or linguistic complexity of the input presented to learners with tasks, the nature of the information contained in input, the contextual dependence of input, and the familiarity of the subject. In addition, “conditions” are summarized as the direction of interaction required to learners while performing their tasks, whether information is divided, the necessity of information exchange, the number of tasks, and the domain of discourse required while performing the tasks. On the other hand, “procedures” involve the cognitive processes that learners much go through while performing their tasks; cognitive types such as information exchange, reasoning, and opinion exchange may influence the difficulty of a task. We determined that factors related to the procedures of the task may also affect the difficulty of the task perceived by the learner such as whether the task includes a planning step, whether there is a time limit for the task, or whether there is repetition of tasks or task element units. Finally, 'output' is about what kind of output is required after the task is carried out. Here, the outcome medium, scope of outcomes, and discourse format of outcomes were included in the detailed items.

This framework will be used as a criterion to examine learner's awareness of academic task difficulty in this paper, and it is expected to be a framework for future reference in the selection, arrangement and organization of academic tasks.

III. Research Method

In this study, we conducted a survey to examine awareness of the difficulty for various academic tasks they experienced for respondents who entered undergraduate courses after a period of Korean language learning. The contents of the survey were categorized into two categories of asking basic information of learners such as nationality and grade, and asking experience in academic context and awareness of difficulty of academic tasks.

The subjects of the survey were 93 learners who are learning Korean to study at three four-year universities in Korea. They are currently taking major or liberal arts courses in Korean (see Table 4 for basic information).

Table 4. Basic Demographic Information of Respondents

Question		Number of responses (people)	Percentage (%)
Gender	Female	73	78.49
	Male	20	21.51
Nationality	China	48	51.61
	Vietnam	42	45.16
	Others	3	3.23
Major	Language	68	73.12
	Business and economy	12	12.90
	Social science	5	5.38
	Humanities	3	3.23
	Free major	3	3.23
	Natural sciences and engineering	2	2.15
Grade	Freshman	32	34.41
	Sophomore	10	10.75
	Junior	26	27.96
	Senior	25	26.88
Korean learning period	6 months ~ 1 year	11	11.83
	1 year ~ 2 years	35	37.63
	2 years ~ 3 years	27	29.03
	3 years or longer	20	21.51
Current Korean level	Advanced	31	33.33
	Intermediate	48	51.61
	Beginner	14	15.05

Respondents' gender breakdown was 78.49% female and 21.51% male. For nationality, China and Vietnam accounted for the overwhelming majority of respondents: 51.61% and 45.16%, respectively. In addition, the survey base included one Thai, one Kazakhstani, and one Mongolian respondent. The tilt towards Chinese or Vietnamese respondents reflects the current status by country of international

students studying in Korea.⁸

Learners majoring in language such as English Literature, Chinese and Chinese Literature around Korean language accounted for the highest percentage, 73.12% of the total.⁹ Next, the departments of business and economy, including business administration and economics, ranked second, followed by social sciences such as media, humanities such as psychology or philosophy, and natural sciences and engineering such as mechanical engineering.

Next, year in college data show a relatively even distribution from freshman to senior. Freshmen were the most (34.41%), while juniors and seniors showed similar figures, 27.96% and 26.88%, respectively. Sophomores were found to be the smallest, 10.75%. Given that the systems of major and liberal arts courses are diversified as students advance into a higher grade, these numbers, which are not limited to a particular grade, are expected to reflect the awareness of various academic tasks by year in college.

In the case of the Korean learning period, 1 ~ 3 years accounted for the highest percentage, 66.66%. In Korean proficiency based on Test of Proficiency in Korean (TOPIK) or grades at Korean Language Center, intermediate learners accounted for 51.61%, followed by advanced learners, 33.33%. This shows that intermediate and advanced learners who have studied Korean for more than one year participated in this survey.

In order to help respondents accurately understand the survey questions, questionnaires were translated and distributed into Chinese and Vietnamese, respectively. In addition, the researcher explained the survey questions while respondents responded to the questionnaire to induce the learners to understand the questions as much as possible and respond appropriately.

The respondents' responses were statistically processed using the E-stat statistical analysis tool provided by the Korean Social Science Data Center (KSDCDB).

IV. Findings and Interpretation

In this study, a survey was conducted to examine learners' awareness of the difficulty of academic tasks. In addition, the t-test was conducted by setting the Korean language level and grades as independent variables to see whether there is a difference in awareness of the difficulty according to the learner's Korean ability and experience in the academic context.

First, the response results of learners for academic purposes for lecture familiarity are shown in <Table 5>. The results of the survey showed that more than half of the learners answered “familiar” in all lecture types except experiments and surveys, indicating that learners are experiencing various lesson contexts. The highest one was the instructor-led class; 78.6% of learners answered that instructor-led class was “very familiar” or “familiar” to them. Next, small group discussions and teacher-led discussions were found to be high, 65.6% and 62.4%, respectively. On the other hand, the most

⁸ According to the basic education statistics (as of 2019), the number of international students in Korea by country is 71,067 Chinese, accounting for 44.4% of the total, followed by 37,426 (23.4%) Vietnamese ranked second.

⁹ This survey was conducted in major and liberal arts classes at K University in Seoul, H University and G University in Gwangju. In the case of major classes, the ratio of Korean language subjects was relatively high because the subjects were taken by Korean language majors.

unfamiliar courses for learners were experiments and surveys, 30.1%. We would hypothesize that the latter result is related to the distribution of respondents' majors, and experiments and surveys predominate in the academic tasks for natural sciences and engineering.

Table 5. Response Frequency and Mean for Class Familiarity

Classification	Response frequency (percent)					Mean	Standard Deviation
	Very familiar	Familiar	Moderate	Not familiar	Not very familiar		
Instructor-led	38(40.9)	35(37.7)	15(16.1)	5(5.4)	0(0)	1.86	0.88
Question and answer	18(19.3)	34(36.6)	32(34.4)	9(9.7)	0(0)	2.34	0.90
Teacher-led discussion	23(24.8)	35(37.6)	30(32.3)	5(5.4)	0(0)	2.18	0.87
Learner-led discussion	14(15.1)	35(37.6)	36(38.8)	6(6.4)	2(2.2)	2.43	0.90
Small group discussion	22(23.7)	39(41.9)	26(27.9)	5(5.4)	1(1.1)	2.18	0.90
Group presentation	16(17.2)	35(37.6)	27(29.0)	12(12.9)	3(3.2)	2.47	1.02
Individual presentation	17(18.2)	32(34.4)	26(27.9)	13(14)	5(5.4)	2.54	1.11
Experiment and survey	14(15.1)	23(24.8)	28(30.1)	20(21.5)	8(8.6)	2.84	1.18

T-test was conducted to see if there is a difference in the mean of responses by Korean language level or grade for lecture familiarity (Table 6)¹⁰. As a result, significant differences were found between groups in instructor-led, question and answer, teacher-led discussions, and individual presentation depending on the level of the learner's Korean language. Most advanced learners were more familiar with instructor-led, question and answer, teacher-led discussions, and individual presentation. On the other hand, there were also statistically significant differences in question and answer, teacher-led discussions, and learner-led discussions between grade groups. In group presentation, individual presentation, experiments and surveys, the mean of higher grade learners was somewhat higher than that of low grade learners, whereas lower grade learners were found to be more familiar with the types of lecture with significant differences all in the question and answer, teacher-led and learner-led discussions. This suggests that the major or liberal arts classes taken mainly by lower grade learners are likely to be composed of question and answer or teacher-led and learner-led discussions.

The learners' awareness of the difficulty according to the characteristics of the task was examined. As a result, the responses to the input were found to be outlined in Table 7.

¹⁰ In order to examine the sample size or differences between groups more visually, the Korean language level was divided into two groups: beginner·intermediate and advanced, and grades into lower and higher grades for statistical processing

Table 6. T-test on Lecture Familiarity by Korean Level and Grade

Classification	Group	N	M	SD	<i>P-value</i>
Instructor-led	Advanced	31	1.548	0.675	0.015
	Beginner-intermediate	62	2.016	0.932	
	Lower grades	42	1.714	0.742	0.148
	Higher grades	51	1.980	0.969	
Question and answer	Advanced	31	1.935	0.814	0.002
	Beginner-intermediate	62	2.548	0.881	
	Lower grades	42	2.119	0.916	0.028
	Higher grades	51	2.529	0.857	
Teacher-led discussion	Advanced	31	1.903	0.870	0.028
	Beginner-intermediate	62	2.323	0.845	
	Lower grades	42	1.952	0.764	0.018
	Higher grades	51	2.373	0.916	
Learner-led discussion	Advanced	31	2.387	1.022	0.747
	Beginner-intermediate	62	2.452	0.843	
	Lower grades	42	2.143	0.783	0.005
	Higher grades	51	2.667	0.931	
Small group discussion	Advanced	31	2.129	1.088	0.715
	Beginner-intermediate	62	2.210	0.792	
	Lower grades	42	2.167	0.935	0.876
	Higher grades	51	2.196	0.872	
Group presentation	Advanced	31	2.516	1.061	0.777
	Beginner-intermediate	62	2.452	1.019	
	Lower grades	42	2.643	1.122	0.149
	Higher grades	51	2.333	0.931	
Individual presentation	Advanced	31	2.194	1.250	0.034
	Beginner-intermediate	62	2.710	0.998	
	Lower grades	42	2.548	1.273	0.078
	Higher grades	51	2.529	0.966	
Experiment and survey	Advanced	31	2.935	1.482	0.580
	Beginner-intermediate	62	2.790	1.010	
	Lower grades	42	2.762	1.376	0.584
	Higher grades	51	2.902	1.005	

** $p < .05$. *** $p < .005$

<Table 7> Response Frequency and Mean for Input

Classification		Response frequency (percent)					Mean	Standard Deviation
		Very difficult	Difficult	Moderate	Easy	Very easy		
Type of input	Pictorial	1(1.1)	8(8.6)	42(45.2)	28(30.1)	14(15.1)	3.495	0.892
	Written	2(2.2)	26(28)	48(51/6)	16(17.2)	1(1.1)	2.871	0.755
	oral	5(5.4)	31(33.3)	37(39.8)	13(14)	7(7.5)	2.849	0.988
Type of Information	Static	0(0)	7(7.5)	68(73.1)	14(15.1)	4(4.3)	3.161	0.613
	Dynami c	4(4.3)	46(49.5)	42(45.2)	5(5.4)	0(0)	2.516	0.669
	Abstract	12(12.9)	29(31/2)	43(46.2)	8(8.6)	1(1.1)	2.538	0.867
Classification		Response frequency (percent)					Mean	Standard Deviation
		Very	Somewhat	Moderate	Not very	Not at all		
Linguistic complexity		32(34.4)	43(46.2)	13(14)	4(4.3)	1(1.1)	1.914	0.868
Providing detailed context		21(22.6)	38(40.1)	18(19.4)	14(15.1)	2(2.2)	2.333	1.056
Familiarity of subject		38(40.9)	25(26.9)	27(29)	3(3.2)	0(0)	1.946	0.913

In the case of input data (Table 8), 45.2% of the respondents answered that it is the easiest to understand when provided as pictures. For whether information of input data changes, most of the respondents (19.4%) answered that static tasks with no changed information while performing tasks are felt easy. Meanwhile, 80.6% of respondents recognized that the complexity of the language used in the task makes the task easy or difficult. 63.4% and 67.7% of the learners answered whether a detailed context is provided to the task and the familiarity of the subject also affect the difficulty of the task.

We examined whether there was a significant difference in the awareness by learner's Korean language level and grade. As a result, the learners' Korean language level showed a significant difference in the degree of awareness of the familiarity of the subject affecting the difficulty of the task. On the other hand, the response frequency for the task performance conditions is shown in <Table 9>. In general, learners recognized that two-way tasks are easier than one-way tasks and that information-sharing tasks are easier than information-separating tasks and answered that tasks of optionally exchanging information are easier than tasks of necessarily exchanging information. In terms of the number of tasks, they felt that sequential tasks that require one task at a time are easier than tasks that require two or more tasks at the same time, and the task of talking with others during the process was found to be easier than the task of talking to oneself or writing.

Table 8. T-test on Input by Korean level and Grade

Classification	Group	N	M	SD	<i>P-value</i>
Input data_ Pictorial	Advanced	31	3.677	0.945	0.164
	Beginner- intermediate	62	3.403	0.858	
	Lower grades	42	3.500	0.917	0.958
	Higher grades	51	3.49	0.880	
Input data_ Written	Advanced	31	2.968	0.836	0.385
	Beginner- intermediate	62	2.823	0.713	
	Lower grades	42	2.929	0.867	0.507
	Higher grades	51	2.824	0.654	
Input data_ oral	Advanced	31	3.000	0.894	0.302
	Beginner- intermediate	62	2.774	1.031	
	Lower grades	42	2.857	0.952	0.946
	Higher grades	51	2.843	1.027	
Input data_ Static	Advanced	31	3.226	0.617	0.476
	Beginner- intermediate	62	3.129	0.614	
	Lower grades	42	3.119	0.593	0.549
	Higher grades	51	3.196	0.633	
Input data_ Dynamic	Advanced	31	2.452	0.810	0.557
	Beginner- intermediate	62	2.548	0.592	
	Lower grades	42	2.500	0.707	0.834
	Higher grades	51	2.529	0.644	
Input data_ Abstract	Advanced	31	2.774	0.990	0.062
	Beginner- intermediate	62	2.419	0.780	
	Lower grades	42	2.69	0.841	0.123
	Higher grades	51	2.412	0.876	
Linguistic complexity	Advanced	31	2.000	1.125	0.563
	Beginner- intermediate	62	1.871	0.713	
	Lower grades	42	2.119	1.109	0.052
	Higher grades	51	1.745	0.560	
Context dependency	Advanced	31	2.194	1.046	0.370
	Beginner- intermediate	62	2.403	1.063	
	Lower grades	42	2.429	1.085	0.433
	Higher grades	51	2.255	1.036	
Familiarity of subject	Advanced	31	1.548	0.810	0.003
	Beginner- intermediate	62	2.145	0.903	
	Lower grades	42	2.071	0.947	0.232
	Higher grades	51	1.843	0.880	

** $p < .05$. *** $p < .005$

Table 9. Response Frequency and Mean for Task Performance Conditions

Classification		Response frequency (percent)					Mean	Standard Deviation
		Very difficult	Difficult	Moderate	Easy	Very easy		
Interaction request	Two-way	1(1.1)	14(15.1)	62(66.7)	14(15.1)	2(2.2)	3.022	0.659
	One-way	6(6.5)	30(32.3)	39(41.9)	16(17.2)	2(2.2)	2.763	0.890
Degree of information split	Information sharing	0(0)	8(8.6)	54(58.1)	27(29)	4(4.3)	3.290	0.685
	Information separation	4(4.3)	22(23.7)	52(55.9)	13(14)	2(2.2)	2.860	0.788
Necessity of information exchange	Required	3(3.2)	18(19.4)	54(58.1)	15(16.1)	3(3.2)	2.968	0.786
	Optional	1(1.1)	10(10.8)	55(59.1)	24(25.8)	3(3.2)	3.194	0.711
Number of tasks	Sequential	6(6.5)	36(38.7)	34(36.6)	16(17.2)	1(1.1)	3.333	0.727
	Simultaneous	0(0)	8(8.6)	52(55.9)	27(29)	6(6.5)	2.677	0.874
Discourse format	Interactive	3(3.2)	15(16.1)	46(49.5)	23(24.7)	6(6.5)	3.151	0.884
	Monologue	3(3.2)	22(23.7)	45(48.4)	19(20.4)	4(4.3)	2.989	0.866
	Writing	8(8.6)	21(22.6)	50(53.8)	13(14)	1(1.1)	2.763	0.839

The result of response to the task performance conditions (Table 10) showed no statistically significant differences between the groups. However, the degree of feeling that sequential tasks are easier was averagely higher in lower grades than higher grades, which was found to be statistically significant.

In the task performance procedure (Table 11), there were almost no differences according to cognition types, but it was found that many learners felt that information reasoning type task was difficult among them¹¹. In addition, the response that the inclusion of a planning step in the task process affects the difficulty of the task was found to be high, 59.1% and the response that the inclusion makes the task feel easier accounted for 78.5%. 62.4% of the respondents said that the time limit for the task was also influential, and 66.7% of those said it felt more difficult. If the task is repeated, more than half of the students thought it would be affected and answered that the task would feel easier if repeated (85%).

Table 10. T-test on Task Performance Conditions by Korean Language Level and Grade

Classification	Group	N	M	SD	P-value
Two-way task	Advanced	31	2.968	0.836	0.629
	Beginner-intermediate	62	3.048	0.556	
	Lower grades	42	3.000	0.584	0.773

¹¹ The result was slightly different from Prabhu's (1987) prediction that the difficulty level would be higher in the order of information difference task <reasoning difference task <opinion difference task> (Re-cited from Ellis, 2003: 225). However, beginner and intermediate learners answered that they feel difficult in the same order as above.

	Higher grades	51	3.039	0.720	
One-way task	Advanced	31	2.742	0.815	0.870
	Beginner-intermediate	62	2.774	0.931	
	Lower grades	42	2.571	0.801	0.058
	Higher grades	51	2.922	0.935	
Information sharing task	Advanced	31	3.194	0.654	0.338
	Beginner-intermediate	62	3.339	0.700	
	Lower grades	42	3.238	0.656	0.508
	Higher grades	51	3.333	0.712	
Information separation task	Advanced	31	2.806	0.833	0.644
	Beginner-intermediate	62	2.887	0.770	
	Lower grades	42	2.857	0.843	0.973
	Higher grades	51	2.863	0.749	
Required information exchange	Advanced	31	2.839	0.779	0.266
	Beginner-intermediate	62	3.032	0.789	
	Lower grades	42	2.857	0.718	0.220
	Higher grades	51	3.059	0.835	
Optional information exchange	Advanced	31	3.161	0.779	0.759
	Beginner-intermediate	62	3.210	0.681	
	Lower grades	42	3.071	0.640	0.127
	Higher grades	51	3.294	0.756	
Sequential task	Advanced	31	3.355	0.798	0.841
	Beginner-intermediate	62	3.323	0.696	
	Lower grades	42	3.167	0.762	0.044
	Higher grades	51	3.471	0.674	
Simultaneous task (2 or more)	Advanced	31	2.581	0.958	0.453
	Beginner-intermediate	62	2.726	0.833	
	Lower grades	42	2.762	0.932	0.401
	Higher grades	51	2.608	0.827	
Discourse format_ dialogue	Advanced	31	3.097	0.944	0.681
	Beginner-intermediate	62	3.177	0.859	
	Lower grades	42	3.143	1.002	0.940
	Higher grades	51	3.157	0.784	
Discourse format_ Monologue	Advanced	31	3.065	0.998	0.556
	Beginner-intermediate	62	2.952	0.798	
	Lower grades	42	2.833	0.853	0.116
	Higher grades	51	3.118	0.864	
Discourse format_ Writing	Advanced	31	2.710	1.006	0.665
	Beginner-intermediate	62	2.790	0.750	
	Lower grades	42	2.738	0.828	0.793
	Higher grades	51	2.784	0.856	
** $p < .05$. *** $p < .005$					

Table 11. Response Frequency and Mean for Task Performance Procedures

Classification		Response frequency (percent)					Mean	Standard Deviation
		Very difficult	Difficult	Moderate	Easy	Very easy		
Cognition type	Information exchange type	0(0.0)	24(25.8)	51(54.8)	16(17.2)	2(2.2)	2.957	0.721
	reasoning type	1(1.1)	28(30.1)	52(55.9)	10(10.8)	2(2.2)	2.828	0.717
	Opinion exchange type	3(3.2)	23(24.7)	50(53.8)	15(16.1)	2(2.2)	2.892	0.787
Classification		Response frequency (percent)					Mean	Standard Deviation
		Very	Somewhat	Moderate	Not very	Not at all		
Planning step Yes/ No		23(24.7)	32(34.4)	35(37.6)	2(2.2)	1(1.1)	2.204	0.879
		① Easier: 73(78.5) ② More difficult: 20(21.5)						
Time limit		17(18.3)	41(44.1)	24(25.8)	7(7.5)	4(4.3)	2.355	1.007
		① Easier: 31(33.3) ② More difficult: 62(66.7)						
Task repeated/ not repeated		12(12.9)	35(37.6)	33(35.5)	10(10.8)	3(3.2)	2.538	0.962
		① Easier: 79(85.0) ② More difficult: 14(15.1)						

We checked whether there is a difference by Korean level or grade. As a result, it was found that beginner · intermediate learners felt opinion exchange type tasks more difficult than advanced learners, and the mean difference between the two groups was found to be significant (Table 12).

Finally, the frequency of responses to the task outcome (Table 13) showed that the easiest case is the picture task to be submitted. In the discourse area of outcome, 53.8% of the learners answered that arguing is the most difficult, followed by explaining (51.6%), describing (43%).

Table 12. T-test on Task Performance Procedures by Korean Level and Grade

Classification	Group	N	M	SD	<i>P-value</i>
Cognition type_ Information exchange type	Advanced	31	3.032	0.706	0.480
	Beginner- intermediate	62	2.919	0.731	
	Lower grades	42	2.881	0.633	0.359
	Higher grades	51	3.020	0.787	
Cognition type_ reasoning type	Advanced	31	2.839	0.898	0.929
	Beginner- intermediate	62	2.823	0.615	
	Lower grades	42	2.905	0.790	0.351
	Higher grades	51	2.765	0.651	
Cognition type_ Opinion exchange type	Advanced	31	3.161	0.820	0.019
	Beginner- intermediate	62	2.758	0.740	
	Lower grades	42	2.976	0.869	0.354
	Higher grades	51	2.824	0.713	
Planning step	Advanced	31	2.065	1.031	0.281
	Beginner- intermediate	62	2.274	0.793	
	Lower grades	42	2.262	0.939	0.569
	Higher grades	51	2.157	0.834	
Time limit	Advanced	31	2.548	1.121	0.192
	Beginner- intermediate	62	2.258	0.94	
	Lower grades	42	2.548	1.041	0.094
	Higher grades	51	2.196	0.960	
Task repetition	Advanced	31	2.581	1.025	0.762
	Beginner- intermediate	62	2.516	0.936	
	Lower grades	42	2.643	1.032	0.341
	Higher grades	51	2.451	0.901	

** $p < .05$. *** $p < .005$

Table 13. Response Frequency and Mean for Task Outcome

Classification		Response frequency (percent)					Mean	Standard Deviation
		Very difficult	Difficult	Moderate	Easy	Very easy		
Outcome medium	Picture	1(1.1)	14(15.1)	38(40.9)	32(34.4)	8(8.6)	3.344	0.878
	Written language	1(1.1)	28(30.1)	52(55.9)	10(10.8)	2(2.2)	2.763	0.839
	Spoken language	3(3.2)	23(24.7)	50(53.8)	15(16.1)	2(2.2)	2.731	0.911
Discourse format of outcome	Creating a list	1(1.1)	24(25.8)	55(59.1)	9(9.7)	4(4.3)	2.903	0.753
	Depicting	2(2.2)	28(30.1)	47(50.5)	14(15.1)	2(2.2)	2.849	0.779
	Describing	4(4.3)	36(38.7)	42(45.2)	9(9.7)	2(2.2)	2.667	0.799
	Classifying	1(1.1)	23(24.7)	52(55.9)	16(17.2)	1(1.1)	2.925	0.711
	Explaining	12(12.9)	36(38.7)	32(34.4)	11(11.8)	2(2.2)	2.516	0.940
	Arguing	15(16.1)	35(37.6)	28(30.1)	13(14.0)	2(2.2)	2.484	0.996
	Discussing	6(6.5)	18(19.4)	50(53.8)	16(17.2)	3(3.2)	2.914	0.868
Debating	3(3.2)	28(30.1)	43(46.2)	16(17.2)	3(3.2)	2.871	0.850	
Classification		Response frequency (percent)					Mean	Standard Deviation
		Very	Somewhat	Moderate	Not very	Not at all		
Scope of outcome (Closed type)		16(17.2)	42(45.2)	28(30.1)	5(5.4)	2(2.2)	2.301	0.894
		① Easier: 71(76.3) ② More difficult: 22(23.7)						

In most items, however, the Korean language level of Korean learners and their learning experience at university did not produce significant differences between the groups. For classifying tasks, however, there was statistical significance in the mean difference between the difficulty level experienced by beginner and intermediate learners with low Korean language ability and the difficulty level experienced by advanced learners (Table 14).

The results showed that Korean learners for academic purposes have encountered various types of tasks and are familiar with most types of lectures. We examined how they feel the difficulty depending on the nature of the task. As a result, the learner's Korean level produced significant differences between the groups in subject familiarity, opinion exchange type tasks, and classifying tasks. Therefore, if the Korean learner's Korean level is low, it is necessary to make sure that the input data included in the task contain subjects familiar to the learner. In addition, it was found that if Korean learners have the limited Korean language ability, they are likely to feel opinion exchange type tasks or classifying tasks more difficult due to language problems.

On the other hand, sequentially presenting tasks to each grade may be a factor that makes learners think of the tasks as less difficult. The result of the survey showed that students in the lower grades feel types of tasks that require them to do more than one task at the same time more difficult. Therefore, it is advisable to instruct students to perform their tasks sequentially in several steps until they have some experience in the academic context.

Table 14. T-test on Task Outcome by Korean Level and Grade

Classification	Group	N	M	SD	<i>P-value</i>
Outcome medium_ Pictorial	Advanced	31	3.097	0.944	0.054
	Beginner- intermediate	62	3.468	0.824	
	Lower grades	42	3.167	0.908	0.077
	Higher grades	51	3.490	0.834	
Outcome medium_ Written	Advanced	31	2.581	1.119	0.214
	Beginner- intermediate	62	2.855	0.649	
	Lower grades	42	2.786	0.842	0.818
	Higher grades	51	2.745	0.845	
Outcome medium_ oral	Advanced	31	3.000	1.211	0.093
	Beginner- intermediate	62	2.597	0.689	
	Lower grades	42	2.786	0.925	0.603
	Higher grades	51	2.686	0.905	
Discourse format of outcome_ Creating a list	Advanced	31	2.968	0.948	0.611
	Beginner- intermediate	62	2.871	0.640	
	Lower grades	42	2.833	0.794	0.419
	Higher grades	51	2.961	0.720	
Discourse format of outcome_ Depicting	Advanced	31	2.903	0.908	0.641
	Beginner- intermediate	62	2.823	0.713	
	Lower grades	42	2.857	0.751	0.932
	Higher grades	51	2.843	0.809	
Discourse format of outcome_ Describing	Advanced	31	2.774	0.884	0.361
	Beginner- intermediate	62	2.613	0.754	
	Lower grades	42	2.667	0.139	1.000
	Higher grades	51	2.667	0.100	
Discourse format of outcome_ Classifying	Advanced	31	3.129	0.670	0.049
	Beginner- intermediate	62	2.823	0.713	
	Lower grades	42	3.000	0.796	0.357
	Higher grades	51	2.863	0.633	
Discourse format of outcome_ Explaining	Advanced	31	2.645	1.050	0.352
	Beginner- intermediate	62	2.452	0.881	
	Lower grades	42	2.667	1.004	0.162
	Higher grades	51	2.392	0.874	
Discourse format of outcome_ Arguing	Advanced	31	2.548	1.150	0.661
	Beginner- intermediate	62	2.452	0.918	
	Lower grades	42	2.595	1.083	0.330
	Higher grades	51	2.392	0.918	
Discourse format of outcome_ Discussing	Advanced	31	2.968	0.983	0.675
	Beginner- intermediate	62	2.887	0.812	
	Lower grades	42	2.929	0.947	0.652
	Higher grades	51	2.902	0.806	
Discourse format of	Advanced	31	2.871	1.024	1.000

outcome_Debating	Beginner-intermediate	62	2.871	0.096	0.888
	Lower grades	42	2.857	0.926	
	Higher grades	51	2.882	0.791	
Scope of outcome_Closed type	Advanced	31	2.387	1.022	0.515
	Beginner-intermediate	62	2.258	0.828	
	Lower grades	42	2.405	0.989	0.313
	Higher grades	51	2.216	0.808	
** $p < .05$, *** $p < .005$					

V. Conclusion and Suggestions

It is well known that Korean learners for academic purposes who are studying at Korean universities are having difficulties in the academic context due to the linguistic factor of Korean language. Accordingly, there have been active discussions on various educational plans to improve their academic competence and language level, but few studies pay attention to the academic task itself presented in the teaching-learning situation of lecture. In the academic context of university, the “academic task” is the most basic unit of lecture, while it is the academic activity itself that learners must perform every moment in order to continue their studies. Therefore, examining the effect of factors such as the conditions and procedures for carrying out academic tasks on the difficulty of task performance will help to suggest appropriate academic tasks for future learners.

In this paper, we examined how learners' awareness of the difficulty of academic tasks varies depending on the four factors of input, condition, procedures, and outcome, drawing the following implications as a result:

First of all, it was found that respondents were familiar with various teaching methods such as lecture, question and answer, discussion, and debate regardless of Korean language level or grade. This shows the types of major and liberal arts that learners face and academic tasks given in lectures are diverse. However, when examining the Korean language level and the response frequency by grade, learners in the lower grades answered that they are more familiar with Question and answer or teacher-led discussions than learners in the higher grades, indicating that they need to be exposed to lectures that involve tasks such as student-led discussions or presentations.

Second, regarding the input of tasks, linguistic complexity, context-dependency, and familiarity of subjects were found to influence the awareness of the difficulty of academic tasks. This shows that it is important to present practical tasks in the lecture, but it is necessary to adjust the linguistic complexity to some extent and that presenting meaningful contexts to learners helps increase the effectiveness of task performance. In particular, the familiarity of the subjects showed a statistically significant difference according to the Korean language level, indicating learners with beginner or intermediate level of Korean feel that the overall difficulty of the task increases when the topic is unfamiliar. The subjects they usually encounter in major and liberal arts are often new content knowledge that they have not learned before. In such situations, learners are likely to experience difficulties when they are asked to perform tasks that are too unfamiliar or difficult without considering their level of Korean. For learners with low Korean level, therefore, it may be effective to adjust the familiarity of the topic or to let them perform the task after they fully understand the topic even if the topic is unfamiliar.

Third, the significant result in relation to the task performance condition is that many respondents recognized tasks requiring that commonly shared information be exchanged two-way are easier regardless of Korean level or grade. Given that all participants share their information and two-way exchanged tasks are positive for the development of language ability (Ellis, 2003), it may be helpful to arrange more of these academic tasks. In terms of the number of tasks, they felt that sequential tasks of processing one task at a time were easier than simultaneous tasks of processing several tasks at once. In particular, this is more remarkable in the lower grades with less experience in performing academic tasks, and there was a statistically significant difference.

Fourth, in the case of the task performance procedures, they answered that the task without a time limit was easier with the planning step involved. Therefore, when performing typical academic tasks such as presenting, discussing, or writing a report, learners will be able to perform their tasks more smoothly and proactively if they have the procedures and time to fully plan the task. It also suggests that academic tasks for Korean language learners should be educated in stages. In other words, it is necessary to take procedure for learners to understand the given task, to plan their implementation, to implement, revise and supplement, and to evaluate the process in stages.

Fifth, in the case of task outcome, pictures were perceived to be less difficult than oral or written language. The same response was obtained in the form of task input, which shows that students have relatively low affective and cognitive burdens on the pictures, so it may be useful to use the pictures when trying to adjust the difficulty of the task. In the specific discourse format of the outcome, most respondents thought that 'arguing' based on their thoughts and opinions was the most difficult. In addition, the classifying task showed a statistically significant difference between beginner and intermediate learners and advanced learners. Most of the arguing and classifying tasks given in the academic community of universities consist of discourse-integrated activities that require a full understanding of other people's explanations and opinions, and the necessity of arranging and convincingly asserting or setting standards. Therefore, it is likely that the difficulty of the task was found to be higher than general arguing and classifying. Thus, it can be said that it is necessary to induce the academic tasks that presuppose or include such a discourse integration process to establish and carry out procedures or steps if the learner's Korean level is low.

Thus, we found out that the difficulty of the academic task may be determined by the learners' Korean level and grade, as well as the factors of the task itself by examining the Korean learners for academic purposes' awareness of the difficulty of academic tasks. These results are expected to be helpful when presenting academic tasks to learners at universities in the future, or when preparing educational contents for Korean learners for academic purposes before admission who are learning Korean for admission.

Reference

- Breen, Michael. 1987. "Learner contributions to task design." *Language learning tasks* 7: 23-46.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. UK: Oxford University Press
- Kim, Jong Cheol. 2007. "Study and Korean Language Education." *Korean Language Education* 122: 23-44.
- Kim, Ji Ae. 2016. "A Study on the Academic Oracy of the Korean Language Learners." PhD dissertation, Seoul: Korea University graduate school.
- Kim, Ji Young. 2012. "The Korean Education Curriculum Development Study Based on the Task-based Approach: Applying Vygotsky's Sociocultural Theory." PhD dissertation, Seoul: Korea University graduate school.
- Long, M. H. 1985. "A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching." *Modelling and assessing second language acquisition* 18:77-99.
- Nakayama, M. (Ed.). 2001. *Issues in East Asian language acquisition* 7. Kuroshio Publishers
- Nunan, D. 2004. *Task-based language teaching*. Ernst Klett Sprachen
- Richards, A., French, C. C., Johnson, W., Naparstek, J., & Williams, J. 1992. "Effects of mood manipulation and anxiety on performance of an emotional Stroop task." *British Journal of Psychology* 83(4): 479-491.
- Song, Ji Hyun. 2005. "Task-Based Needs Analysis in Korean for Academic Purposes". Master dissertation, Seoul: Ewha Woman's University graduate school.
- Tyler, C. W. 2001. "The symmetry magnification function varies with detection task." *Journal of Vision* 1(2): 7-7.
- Higher Education in KOREA :<https://www.academyinfo.go.kr>
- Ministry of Education: <https://www.moe.go.kr>
- KESS(Korean Education Statistics Service): <https://kess.kedi.re.kr>
- KSDC(Korean Social Science Data Center): <https://www.ksdc.re.kr/index.php>

학문적 과제의 난이도에 대한 학문 목적 한국어 학습자의 인식 연구

이경*; 류선숙**

국문요약

이 연구의 목적은 학문 목적 한국어 학습자에게 제시되는 학문적 과제들의 난이도에 영향을 미치는 요인을 도출하고, 실제 한국어 학습자들이 느끼는 과제 난이도를 확인하는 데에 목적이 있다. 본고에서는 특별히 학습자들의 자기 인식을 토대로 과제 수행 과정 및 과제 절차 등에 따라 학문적 과제의 난이도에 대한 인식에 변화가 있는지 살펴보고자 하였다. 이를 위해 본고에서는 학문적 과제를 입력, 조건, 절차, 결과의 네 가지 요인에 따라 범주화하였으며 각각의 항목에 대한 학습자의 인식을 조사하였다. 93명의 학습자의 응답을 분석한 결과, 학문 목적 한국어 학습자들은 대부분의 강의 유형을 친숙하게 느끼는 것으로 나타났으며 한국어 수준별로는 과제 주제의 친숙도, 의견 교환형 과제, 분류하기 과제에서 집단 간의 유의미한 차이가 관찰되었다. 또한 학년에 따라 동시에 처리하는 과제의 수가 과제 난이도 인식에 영향을 미칠 수 있음 역시 통계적으로 확인할 수 있었다. 이러한 결과는 향후 학문 맥락에서 한국어 학습자들에게 과제를 제시하는 과정에서 학문적 과제를 선정 및 배열, 조직하는 데에 도움을 줄 수 있을 것으로 기대된다.

주제어: 학문 목적 한국어 학습자, 학업 맥락, 학문적 과제, 과제 난이도, 과제 배열, 학습자 인식

*E-mail: leekyung@honam.ac.kr

학위취득대학: 고려대학교

현직: 호남대학교 교수.

**E-mail: tjstnr8207@korea.ac.kr

학위취득대학: 고려대학교

현직: 고려대학교 초빙교수

논문접수일: 2019년 10월 16일, 논문수정일: 2019년 11월 7일, 게재 확정일: 2019년 11월 20일

I. 서론

이 연구의 목적은 학문 목적 한국어 학습자¹들에게 제시되는 학문적 과제들의 난이도에 영향을 미치는 요인을 분석하여, 학습자들이 학문적 맥락에서 과제를 원활하게 수행할 수 있도록 하는 교육 방안을 모색하는 데에 있다. 본고에서는 특별히 학습자들의 자기 인식을 토대로 과제 수행 과정 및 과제 절차 등에 따라 학문적 과제의 난이도에 대한 인식에 변화가 있는지 살펴보고자 한다.

교육부의 ‘국내 외국인 유학생 통계(2019년 기준)’에 따르면 국내 4년제 대학을 비롯해, 전문대학, 대학원, 원격대학, 그 외의 각종 학교에 재학 중인 외국인 유학생은 160,165명으로 2015년부터 지속적인 증가 추세에 있다.² 그간 이와 같은 학문 목적 한국어 학습자와 관련된 연구들에서는 공통적으로 이들이 대학에서 수학하는 과정에서 ‘한국어’라는 언어적 요인으로 인해 많은 어려움을 겪고 있음을 지적해왔다. 그러나 이들 학습자의 경우, 언어적 요인뿐만 아니라 학문 활동의 수행이라는 부가적인 어려움에 직면해 있다. 즉, 입학 전 본국에서 또는 한국에 들어와 한국어를 배운 학습자라 하더라도 대학에서의 강의 듣기나 발표하기, 보고서 쓰기 등과 같은 학문 활동을 수행하는 데에 요구되는 한국어 능력의 범위나 수준까지 도달하지 못하는 경우가 많으며 일정 수준 이상의 한국어 능력을 갖추었다고 하더라도 대학이라는 학문 공동체 내에서 이루어지는 학문 활동 자체에 대한 지식과 경험을 충분히 갖추지 못한 학습자들이 대부분이기 때문이다.

학문 목적 학습자는 전공 및 교양 교과목들을 수강하면서 다양한 과제를 수행해야 한다. 그러나 한국어 교육 기관이 아닌 전공 수업이 이루어지는 대학의 경우 개별 학습자의 한국어 숙달도를 고려해 과제가 제시되는 것이 아니라 학문적 맥락에서 그때그때 필요한 다양한 난이도와 형식의 과제가 부여된다. 즉, 학습자들은 익숙한 담화 유형을 읽고 정답을 찾는 매우 쉬운 수준의 과제에서부터 지금까지 배운 적이 없는 낯선 주제에 대해 다른 학습자와의 토론 및 의미 협상 과정을 거쳐 결론을 도출해야 하는 고난이도의 과제까지 수행하게 되는 것이다.

지금까지 학문 목적 한국어 교육 분야에서도 한국어 학습자들의 성공적인 학문 수행을 위한 다양한 논의들이 이루어진 바 있으나, 상당수의 연구가 학문 목적 한국어 학습자를 위한 교육과정이나 교재 개발을 목적으로 이루어졌으며, 교육 현장에서도 학문적 과제 수행 과정에서 요구되는 언어 기능이나 표현을 효과적으로 교육하기 위한 내용 및 방안을 모색하는 데에 집중되어 왔다.

그러나 일반 목적 한국어 교육의 경우 과제 및 과제 중심 교수요목에 대한 심도 있는 논의가 지속적으로 이루어져 온 반면 학문 목적 한국어 교육에서는 학문적 과제의 성격과 배열 등에 대

¹ 학문 목적 학습자는 일반 목적 학습자와는 달리 학업 수행이라는 특별한 목적을 가지고 한국어를 배우는 학습자들을 통칭하는 것이다. 크게 대학 진학이나 향후 학업을 대비할 목적으로 한국어를 배우는 입학 전 학습자와 대학에 진학하여 학업을 수행하기 위해 한국어를 배우는 입학 후 학습자로 나눌 수 있다. 본고에서는 이들 중 대학 진학 후 원활한 학업 수행을 위해 한국어를 배우는 학습자들을 주된 연구 대상으로 하였다.

² 교육부의 ‘국내 외국인 유학생 연도별 현황’에 따르면, 국내 외국인 유학생은 2012년부터 2014년까지의 정체기 및 감소기를 제외하면 2011년부터 지속적인 증가추세를 보이고 있다(<https://www.academyinfo.go.kr>). 교육부에서 2015년 7월 ‘유학생 유치 확대 방안’을 발표하고(<https://www.moe.go.kr>) 2023년까지 유학생 20만 명을 유치하는 것을 목표로 하면서 이러한 증가 추세는 계속해서 유지될 것으로 예측된다.

한 논의가 본격적으로 이루어지지 못한 것이 사실이다. 즉, 학문적 과제의 개념과 범위, 특성 등에 대한 기초 연구가 충분히 축적되기 전에 학문 목적 한국어 학습자 및 전공 교수가 당면한 문제를 해결하기 위한 연구가 우선적으로 이루어져 왔던 것이다.

대학에서 학문을 수행하는 과정에서는 특정한 언어 기능이나 표현에 국한되지 않은, 다양한 언어 기능과 내용, 형식 등이 복합적으로 통합된 단위인 과제를 수행하게 된다. 따라서 기능별로 언어 기술을 세목화해서 교수하거나 학문 수행에 요구되는 언어 지식을 제시, 연습하는 것만으로는 학습자가 학문 맥락에서 목표로 하는 지식의 습득 및 적용, 창출과 같은 고차원적 과제를 수행하는 능력을 기를 수 없다.

이에 학문적 맥락에서 요구되는 과제 수행력을 갖추기 위해서는 기능 중심의 기존 논의에서 나아가 주제와 의사소통 기능, 언어 지식이 통합된 단위로서의 과제를 살피고, 이러한 과제가 학문 맥락에서 어떻게 제시, 조직될 수 있는지에 대한 논의가 구체화될 필요가 있다³.

따라서 학문 목적 한국어 학습자들이 다양한 학문적 과제들을 성공적으로 수행하여 궁극적으로 학문 공동체의 일원으로 성장할 수 있도록 하기 위해서는 우선 학습자들이 제시되는 학문적 과제가 무엇인지, 그 특성은 어떠한지를 살펴보아야 하며 특히 과제의 제시와 배열에 있어 학습자들이 어떠한 과제 유형을 어렵거나 쉽다고 인식하고 있는지 파악하는 것이 우선되어야 한다.

이에 본고에서는 학문 목적 한국어 학습자들에게 제시되는 다양한 학문적 과제 유형을 제시 및 분류하고, 학습자들이 느끼는 과제 난이도에 영향을 미치는 요인이 무엇인지에 대해 분석하고자 한다.

II. 이론적 배경

본 연구에서는 학문 목적 한국어 학습자들에게 제시되는 다양한 학문적 과제의 개념과 구성 요소를 살피고, 과제 수행의 난이도에 영향을 미치는 요인을 밝히는 데에 관심이 있다. 이를 위해 먼저 학문 목적 한국어교육에서의 과제 개념과 학문 목적 한국어 학습자들에게 요구되는 학문적 과제들은 어떠한 것이 있는지에 대해 알아보하고자 한다.

1. 과제의 개념과 특성

과제(task)는 1980년대 언어 교수에서 의사소통 상황의 실제성이 강조되면서 대두된 개념이다. 과제는 지금까지 다양한 차원에서 정의되어 왔는데, 초기의 과제 개념은 주로 교실에서 어떠한 의사소통적 활동을 제시할 것인가와 맞물려 논의되었다. 언어 학습자들이 실제 의사소통 상황에서 목표어를 유창하고, 정확하며, 적절하게 사용하는 능력을 배양하기 위해서는 교실에서 학습자

³ 송지현(2005:33)에서도 Hutchinson과 Waters(1987)의 논의를 인용하며 과제는 적절한 목표 언어의 표본을 통합적으로 제공하는 수단이며 그 과제를 완수해 가는 과정을 통해 의미 있고 실제적인 언어 사용을 가능하게 한다는 점에서 학문 목적 외국어 교육에 효과적이라고 하였다. 또한 대학이라는 목표 상황에서 요구되는 실제 학문적 과제들에 대비해 언어 수업에서 미리 그와 유사한 과제를 수행해 보도록 하는 것은 학습자의 동기를 극대화할 수 있다는 점에서도 과제 중심 교수는 학문 목적 외국어 교육에 매우 적합한 방식이라고 기술하고 있다.

들이 실제로 접할 가능성이 높은 활동을 통해 목표어를 가르쳐야 하는데, 이때 학습자에게 제시되는 다양한 의사소통적 활동들을 이전의 연습(exercise), 활동(activity), 또는 반복연습(drill) 등과 구분하면서 과제의 개념이 확립되었다고 할 수 있다.

먼저 Long(1985,89)에서는 넓은 차원에서 과제를 정의하고 있는데 “개인 또는 다수의 사람들이 일상생활에서 수행하는 일의 한 부분(a piece of work)”을 의미한다고 하였다. 이후 보다 언어 교실 상황에 초점을 둔 정의로서 Breen(1987,23)에서는 “즉각적인 의미의 의사소통을 요구하는 다소 복잡한 작업계획(workplan)”이라고 정의한 바 있으며, Richards et al(1992,89)에서는 “언어를 처리하거나 이해하는 데에서 생긴 결과로서 수행되는 모든 활동이나 행동”을 의미한다고 보았다. 그리고 Nunan(2004,4)에서는 과제를 “학습자들이 의미를 표현하기 위해 그들의 문법 지식을 동원하는 동안 목표 언어를 이해하고 조작하고 생산하거나 상호작용하는 데에 관여하는 교실 활동의 일부로서, 의미를 전달하는 데에 의도를 가진 활동”으로 정의하며 “시작, 중간, 끝이 있는 완결성을 가진 것”으로 보았다.

이와 같은 정의를 통해, 과제는 언어를 처리하는 과정과 실제로 사용하는 과정을 모두 포함하며, 특히 유의미한 맥락에서 완결성 있는 의사소통 성과물을 도출해 내는 일련의 교실 활동을 의미하는 것임을 알 수 있다.

이러한 과제는 크게 목표(goal), 입력(input), 조건(condition), 절차(procedures), 결과물(outcome)로 구조화될 수 있다(Ellis 2003, 16). ‘목표’는 과제를 수행하는 일반적인 목적을 구체화한 것이며, ‘입력’은 과제에 의해 제공되는 그림, 지도, 텍스트 등 언어적 또는 비언어적 정보를 말한다. 또한 ‘조건’은 정보가 제공되거나 사용되는 방식이며 ‘절차’는 과제가 그룹 활동인지 짝 활동인지 등 과제 수행에 따르는 방법론적인 절차를 의미한다. 마지막으로 ‘결과’는 과제로부터 산출될 것으로 기대되는 언어적 또는 인지적인 과정이다. 이러한 구조적 틀에 의해 과제를 고안할 때에는 과제가 가지는 특성을 고려해 학습자의 언어 습득에 도움이 되도록 하는 것이 중요하다. Ellis(2003)에서는 언어 습득에 긍정적 영향을 미치는 과제의 특성을 다음과 같이 제시하고 있다.

<표 1> 언어 습득에 긍정적 영향을 미치는 과제 특성

과제 특성	더 긍정적	덜 긍정적
정보 교환	필수적 정보 분산 주어진 정보 필수 교환	수의적 정보 공유 주어진 정보 이상을 선택적으로 교환
정보 차	양방향 두 사람 이상 정보 보유 참여자 모두 대화 성공의 책임 정보 교환 수의적	일방향 한 사람이 정보 보유 정보 보유자에게 대화 성공의 책임 정보 교환 필수적
결과물	폐쇄형 과제 정답이 있음 정해진 틀에 맞춘 과제	개방형 과제 정답이 없음 자유로운 과제 수행
화제	인간적 윤리적 화제 친숙도가 높은 화제	객관적 화제 낮선 화제
담화 형식	서술형, 협력적 구성	기술적, 설명적 구성
인지적 복잡성	탈맥락적 처리해야 할 세부 정보 많음	맥락의존적 처리해야 할 세부 정보 적음

위와 같이 과제는 크게 화제나 담화 형식, 인지적 복잡성 등의 특성을 가지고 있으며, 각 특성에 따라 과제의 난이도나 예상되는 산출 결과가 달라질 수 있다. 예를 들어, 주어진 정보 또는 자신의 생각을 포함한 정보를 선택적으로 교환하고 공유하면 되는 ‘수의적 정보 교환’ 과제에 비해 정보가 분산되어 있어 주어진 정보를 필수적으로 다른 학습자들과 교환해야 하는 ‘필수적 정보 교환’ 과제에서 학습자 간 상호작용이 더 활발하게 나타난다. 또한 Ellis(2003)를 비롯해 Nakayama(2001), Tyler(2001)에서는 이러한 과제가 언어 습득에 더 긍정적이라고 보았다.

이처럼 과제는 특정한 속성들을 기준으로 분류될 수 있으며, 각 요인들은 학습자들의 상호작용이나 산출물에 영향을 줄 수 있다. 따라서 교수 현장에서는 학습자들이 학습 목표를 잘 성취할 수 있도록 적절한 과제를 찾고 그것을 잘 수행할 수 있도록 유도하는 것이 필요하다.

2. 학문 목적 학습자를 위한 학문적 과제

학문적 과제는 학습자가 학문 활동을 하는 가운데 수행하게 되는 모든 과제를 총칭한다. 김지애(2016, 17)에서는 사회적 구성주의 관점에서 학문 활동을 “학문 공동체 구성원들의 상호작용적 소통을 통해 이루어지는 것이며, 이러한 학문적 소통의 결과는 지식이 개인과 공동체를 향해 양방향적으로 구성되게 한다”고 정의하고 있다. 즉, 학문 활동은 역동적이고 실천적인 행위로서 학문을 수행하는 당사자들 간의 적극적인 소통 행위를 통해 구성되는 것이다. 이때의 소통 행위는 기본적으로 인간의 언어 능력을 전제로 한다⁴. 특히 최근 대학 수업에서는 학습자 중심의 탐구 활

⁴ 김중철(2007:30)에서도 학문 활동이 소통의 관점에서 언어 능력과도 깊이 관련된다고 밝힌 바 있다. 즉, 자신의 생각을 설명하

동, 구성주의 학습 이론에 입각한 교수법 등을 적극적으로 도입하고 있어 학문 공동체 구성원 간의 소통 행위가 더욱 강조되고 있다.

앞선 장에서 과제는 언어를 이해, 조작, 생산하거나 상호작용하는 과정을 포함하는 교실 활동의 단위로, 의미에 초점을 두고 완결성을 갖춘 의사소통 성과물을 도출해 내는 활동이라고 정의한 바 있다. 이러한 정의를 학문 맥락에 비추어 보았을 때 학문적 과제는 곧 학문 공동체가 공유하고 있는 세계의 확장을 위해 개인 또는 공동체가 지식을 교환하는 활동이며, 그 과정에서 개개인의 언어 능력을 통한 소통 행위가 관여되고 궁극적으로는 학문적 성과물을 도출해 내도록 하는데 목적이 있는 것이라고 할 수 있다.

특히 과제는 실제성이 담보될 때 진정한 의미에서 ‘과제’로 기능할 수 있다. 과제는 구조 내에 실세계에서의 언어 사용 과정을 포함하므로 이미 실제성을 포괄하고 있는 개념이다⁵. 과제의 실제성은 상황적으로나 상호활동적인 측면에서 확보될 수 있는데(Ellis 2003,6), 이 상황적인 실제성과 상호활동적인 실제성은 학문 맥락에서 더욱 구체화된 형태로 구현될 수 있다.

학문 맥락에서의 과제는 목표와 입력, 과제 수행의 조건과 절차, 그리고 기대되어지는 결과가 모두 해당 학문 분야의 실제적인 지식에 대한 것이라는 점에서 상황적, 상호활동적인 실제성을 갖추게 된다. 학습자가 향후 전공 분야에서 수행해야 하는 지식 또는 기술을 익힐 수 있도록 고안된 과제⁶는 상황적인 실제성을 갖추고 있다고 볼 수 있으며, 학문 공동체와 의견을 교환하고 결과물을 발표하는 소통 행위 역시 상호활동적인 측면에서 실제적이라고 할 수 있다.

따라서 학문 분야와 관련된 실세계에서의 과제 수행력을 높이기 위해서는 학문 목적 한국어 학습자들이 참여하는 전공 또는 교양 강의에서 실제성 있는 과제들이 선정, 제시되어야 하며 이러한 과제가 설득력 있게 배열되고 조직될 필요가 있다.

현재 학문 목적 한국어 학습자들이 이수하는 전공 또는 교양 강의는 크게 ‘내용 지식을 습득하기 위한 강의’와 ‘성공적인 학문 수행을 돕기 위한 한국어 강의’로 나눌 수 있다. 특별히 학문 목적 학습자를 위한 한국어 강의는 주로 대학에서의 학문 활동을 뒷받침해 주는 한국어 의사소통 능력을 신장하는 데에 목표를 두고 이루어진다. 이러한 수업은 특정한 전공 분야가 아닌 범교과적인 성격의 지식을 배우고, 다양한 학문 활동을 연습하는 데에 초점을 두고 있다. 따라서 학문 목적 한국어 수업에서 다루는 과제 활동 역시 상호활동적인 실제성을 가진 학문적 과제의 범위에 포함될 수 있다.

그러나 본 연구에서는 일차적으로 전공 또는 교양 강의에서 요구되는 학문적 과제를 중심으로 논의를 이어가고자 한다. 왜냐하면 대학의 교육과정은 기본적으로 전공을 비롯한 다양한 교양 강의를 중심으로 구성되기 때문이다. 이들 강의에서는 전공 또는 교양 교과 지식을 함양하고, 학문 공동체와 소통할 수 있는 과제 수행력을 기르는 데에 목적을 두며 학습자의 언어 숙달도보다는 학문 맥락에 따라 과제가 부여된다. 그렇기 때문에 충분한 언어적 능력을 갖추지 못한 외국인 학

고 조언을 구하거나 다른 관점이나 시각을 확인하는 등의 소통 활동은 탐구 활동을 촉진할 뿐만 아니라 그 수행 내용도 풍부하고 의미있게 만든다고 하였다(김지애, 2016:17-18에서 재인용함).

⁵ 김지영(2012:89)에서도 과제는 실제적 의사소통 목표를 달성하기 위한 것이므로 그 자체로 실세계의 언어 사용을 직접적으로 반영한다고 보았다. 따라서 이러한 의사소통 목표로부터 과제의 실제성이 비롯되며 실제성이 곧 과제의 본성이라고 언급하고 있다.

⁶ Gibbs(1981)에서도 학문 목적 외국어 수업에서는 학습자가 그것을 실제로 수행해 보는 과정이 반드시 포함되어야 함을 밝히고 있다(송지현, 2005:32-33에서 재인용함.)

습자의 경우, 전공 또는 교양 강의의 과제를 수행하는 데에 큰 어려움을 겪을 수밖에 없다. 이러한 문제는 전공 또는 교양 강의의 교수자가 수업을 운영하는 데에도 큰 어려움으로 작용한다⁷.

따라서 외국인 학습자들이 구성원으로 포함된 전공 또는 교양 강의의 학문 활동이 원래의 의도대로 성공적으로 이루어지기 위해서는 강의 내용 및 방법, 평가에 대한 관점을 전환해야 할 필요가 있다. 본고에서는 이러한 차원에서 강의의 단위인 학문적 과제에 주목해야 하며, 학문 목적 한국어 학습자들이 한국 대학의 일원이라는 정체성을 가지고 학문 활동을 할 수 있도록 뒷받침하는 교육적 지원책이 마련되어야 할 것으로 보았다.

본 연구에서는 그 일환으로서 학생들이 겪는 언어적 어려움 외에 과제 자체가 가지는 특성으로 인한 어려움을 파악하고자 한다. 이는 학습자의 언어 능력 외에 과제 수행 방식이나 화제, 요구하는 결과물 등 과제의 난이도를 결정하는 또 다른 차원의 요인을 발견하기 위한 것이다. 이를 통해 첫째로는 교수자에게 학문적 과제를 조직하고 배열할 때 고려해야 하는 기초 정보를 제공함으로써 유의미한 교육적 성과를 얻는 데에 도움을 줄 수 있으며 둘째로는 전공 진입 전 학습자를 대상으로 다양한 학문적 과제를 교육할 때, 그 교육 내용과 순서를 결정하는 기준을 제시해 줄 수 있을 것으로 기대된다.

3. 학문적 과제의 구조와 배열 기준

학문적 과제의 구조는 일반적 과제와 마찬가지로 목표(goal), 입력(input), 조건(condition), 절차(procedures), 결과물(outcome)로 구조화할 수 있으며, 정보의 매개물이나 화제, 상호작용자와의 관계, 인지 복잡성 등의 과제 특성이 과제를 조직하고 구조화하는 데에 복합적인 영향을 준다. Ellis(2003, 228)에서는 <표 2>과 같이 입력, 조건, 과제 수행 과정, 결과물과 관련되는 요인들을 중심으로 과제를 등급화하기 위한 기준을 제시한 바 있다. 이와 같은 기준은 학문적 과제의 난이도를 예측하는 데에도 활용 가능하다.

⁷ 학문 목적 학습자들을 위해 별도의 반을 두고 운영하는 경우도 존재하나, 이 역시 일부 과목에만 해당될 뿐 전체 교육과정의 운영에 수반되는 문제를 해결하는 방안은 될 수 없다. 학문 목적 학습자들이 한국 대학이라는 학문 공동체의 일원이라는 정체성을 가지기 위해서는 궁극적으로 한국인과 함께 지식을 교환하고, 소통하는 행위에 참여해야 한다.

<표 2> 일반적 과제 등급을 위한 기준

기준		난이도가 낮음	↔	난이도가 높음	
A 입력	1. 매개물	그림→ 문어		→ 구어	
	2. 코드의 복잡성	고빈도 어휘, 짧고 간단한 문장		저빈도 어휘; 복잡한 문장구조	
	3. 인지 복잡성	a 정보 유형	정적→ 동적		→ 추상
		b 정보량	적은 요소/관계		많은 요소/관계
		c 구조의 복잡성	명확한 구조		적은 구조
4 정보 친밀도	익숙함		낯설		
B 조건	1. 상호작용자와의 관계 (의미 협상)	쌍방향		일방향	
	2. 과제 요구	한 개 과제		두 개 과제	
	3. 답화 양식	대화		독백	
C 절차	1. 인지 작용	a 종류	정보 교환하기→ 추론하기	→ 의견 교환하기	
		b 필요한 추론	적은 단계가 필요	많은 단계가 필요	
D 결과물	1. 매개물	그림		→ 문어→ 구어	
	2. 범위	폐쇄적		개방적	
	3. 결과물의 답화 양식	목록, 묘사, 서술, 분류		→ 설명, 주장	

본고에서는 과제 난이도에 대한 학습자의 인식이 학문적 과제에서는 어떻게 나타나는지, 그러한 인식이 학습자의 한국어 숙달도 및 학습자의 학문 맥락에서의 학습 경험과 관련이 있는지 등을 살피고자 한다. 이를 위해 본 연구에서는 <표 1>의 과제 특성과 <표 2>의 일반적 과제 등급을 위한 기준을 검토하여 크게 입력, 조건, 절차, 결과물의 4개 영역으로 이루어진 학문적 과제 난이도 분석 틀을 마련하였다.

<표 3> 학문적 과제 난이도 분석을 위한 기준

영역	내용	세부 항목
I. 입력	1. 입력물의 형태	그림/문어/구어
	2. 입력 자료의 언어적 복잡성	복잡/단순
	3. 입력 자료의 특성	정적/동적/추상적
	4. 입력 자료의 문맥 의존도	의존도 높음/의존도 낮음
	5. 주제의 친밀도	친밀함/낯설
II. 조건	6. 상호작용 요구	쌍방향/일방향
	7. 정보 분할 정도	공유된 정보/분할된 정보
	8. 정보 교환의 필수성	필수적/선택적
	9. 과제의 수	단일/ 이중
	10. 과제 수행 시 요구되는 담화 양식	말하기(대화형/독백형), 쓰기
III. 절차	11. 인지 유형	정보교환형/추론형/의견교환형
IV. 결과물	12. 결과 매개물	그림/문어/구어
	13. 결과물의 범위	폐쇄형/개방형
	14. 결과물의 담화 영역	목록/묘사/서술/분류/설명/주장

먼저 ‘입력’ 요소 안에는 학습자들에게 과제와 함께 제시되는 입력물의 형태나 언어적 복잡성, 자료에 포함된 정보의 특성, 입력 자료의 문맥 의존도, 주제의 친숙도를 포함하였다. 또한 ‘조건’은 과제를 수행하면서 학습자들에게 요구되는 상호작용의 방향, 정보의 분할 여부, 정보 교환의 필수성, 과제의 수, 그리고 과제를 수행하는 과정에서 요구되는 담화 양식으로 정리하였다.

한편 ‘절차’는 학습자들이 과제를 수행하면서 인지적으로 어떠한 과정을 거쳐 과제 결과물을 내야 하는지에 관한 것으로, 정보 교환형, 추론형, 의견 교환형과 같은 과제 특성이 과제의 난이도에 영향을 줄 수 있을 것으로 보았다. 본고에서는 이 외에도 과제에 계획하기 단계가 포함되어 있는지, 과제 수행 시간에 제한이 있는지, 과제 또는 과제 요소 단위의 반복이 존재하는지 등 과제의 절차에 관한 요인 역시 학습자가 인식하는 과제의 난이도에 영향을 줄 것으로 판단하였다. 마지막으로 ‘결과물’은 과제를 수행한 후 어떠한 산출물을 요구받는가에 대한 것이다. 여기에서는 결과 매개물, 결과물의 범위, 결과물의 담화 영역을 세부 항목에 포함하였다.

이러한 분석 틀은 본고에서 학문적 과제 난이도에 대한 학습자의 인식을 살피는 기준으로 활용할 것이며 이후 학문적 과제의 선정 및 배열, 조직에도 참조할 수 있는 틀이 될 것으로 기대된다.

III. 연구 방법

본 연구에서는 일정 기간의 한국어 수학 기간을 거쳐 학부 과정에 진입한 응답자들을 대상으로 대학에서 경험한 다양한 학문적 과제에 대한 난이도 인식을 조사하고자 설문조사를 실시하였다. 설문조사의 내용은 크게 국적이냐 학년 등 학습자들의 기본 정보를 묻는 내용과 학문적 맥락에서의 경험과 학문적 과제의 난이도에 대한 인식을 묻는 내용으로 범주화하였다.

설문조사 대상은 국내 4년제 대학 세 곳에서 학업을 목적으로 한국어를 학습하고 있는 학습자

93명이었다. 이들은 현재 한국어로 전공 또는 교양 과목을 수강하고 있으며, 기초 인구학적 정보는 다음과 같다.

<표 4> 응답자의 기초 인구학적 정보

질문		응답 수(명)	비율(%)
성별	여자	73	78.49
	남자	20	21.51
국적	중국	48	51.61
	베트남	42	45.16
	기타	3	3.23
전공	어문계열	68	73.12
	상경계열	12	12.90
	사회과학계열	5	5.38
	인문계열	3	3.23
	자유학부	3	3.23
	이공계열	2	2.15
학년	1학년	32	34.41
	2학년	10	10.75
	3학년	26	27.96
	4학년	25	26.88
한국어 학습 기간	6개월 이상 ~ 1년 이하	11	11.83
	1년 이상 ~ 2년 이하	35	37.63
	2년 이상 ~ 3년 이하	27	29.03
	3년 이상	20	21.51
현재 한국어	고급	31	33.33
	중급	48	51.61

먼저 응답자의 성별은 여자 78.49%, 남자 21.51%로 여학생이 더 많은 비율을 차지했다. 국적은 중국과 베트남이 각각 51.61%, 45.16%로 두 국가가 대부분의 비율을 차지했다. 그 외에 태국, 카자흐스탄, 몽골 국적을 가진 응답자가 각각 1명씩 있었다. 이처럼 대부분의 응답자 국적이 중국 또는 베트남인 것은 국내에서 수학하고 있는 외국인 유학생의 국가별 현황을 반영하는 것이라고 할 수 있다.⁸

응답자의 전공계열은 한국어학을 중심으로 영문학, 중어중문학 등 어문계열을 전공하는 학습자들이 전체의 73.12%로 가장 높은 비율을 차지하고 있다.⁹ 다음으로는 경영학, 경제학 등의 상경

⁸ 교육기본통계(2019년 기준)를 보면 국내 외국인 유학생의 국가별 현황은 중국이 71,067명으로 전체 중 44.4%를 차지하며, 베트남은 37,426명(23.4%)으로 2위를 차지하고 있다.

⁹ 본 설문은 서울에 위치한 K대학, 광주에 위치한 H대학과 G대학의 전공 및 교양 수업에서 진행되었다. 전공 수업의 경우 한국어학과 전공생들이 듣는 교과목이었기 때문에 상대적으로 한국어학과와의 비율이 높게 나타났다.

계열이 2위를 차지하였으며, 그 외 미디어 등의 사회과학계열, 심리학 또는 철학 등의 인문계열, 기계공학 등의 이공계열이 있었다.

다음으로 학년은 1~4학년까지 비교적 고른 분포를 보이고 있다. 1학년이 34.41%로 가장 많으며, 3학년과 4학년은 27.96%와 26.88%로 비슷한 수치를 보였다. 2학년은 10.75%로 가장 적게 나타났다. 학년이 올라감에 따라 전공 및 교양 강좌 이수 체계가 다양화된다는 점을 고려했을 때, 특정 학년에 국한되지 않은 이러한 수치는 학년별로 다양한 학문적 과제에 대한 인식을 살필 수 있을 것으로 기대된다.

한국어 학습 기간은 1년에서 3년 이하가 총 66.66%로 가장 높은 비율을 차지했다. 한국어 숙달도는 한국어능력시험(TOPIK) 또는 한국어센터 이수 성적을 기준으로 중급인 학습자가 51.61%로 가장 많았고, 고급 인 학습자가 33.33%로 그 뒤를 이었다. 이를 통해 대체로 1년 이상 한국어를 학습한 중·고급 학습자들이 본 설문에 참여했음을 알 수 있다.

설문지는 설문 문항에 대한 응답자의 정확한 이해를 돕기 위해 각각 중국어와 베트남어로 번역하여 배부되었다. 또한 설문지에 응답하는 동안 연구자가 설문 문항에 대한 설명을 함으로써 최대한 학습자들이 문항을 이해하고, 적절한 응답을 할 수 있도록 유도하고자 하였다.

응답자들의 응답 결과는 한국사회과학데이터센터(KSDCDB)에서 제공하는 E-stat 통계분석 도구를 활용하여 통계 처리하였다.

IV. 연구 결과 및 해석

본 연구에서는 학문적 과제의 난이도에 대한 학습자의 인식을 살펴보기 위해 설문조사를 실시하였다. 또한 학습자의 한국어 능력과 학문 맥락에서의 경험 정도에 따라 난이도 인식에 차이가 있는지 알아보기 위해 한국어 수준과 학년을 독립 변수로 설정하여 t-검정을 실시하였다.

먼저 강의 친숙도에 대한 학문 목적 학습자들의 응답 결과는 <표 5>와 같다. 조사 결과, 실험 및 조사를 뺀 모든 강의 유형에서 ‘친숙하다’ 이상의 응답이 과반수를 넘어 학습자들이 다양한 강의 맥락을 경험하고 있음을 확인할 수 있었다. 가장 높게 나타난 것은 강의식 수업으로 학습자들의 78.6%가 강의식 수업이 자신에게 ‘매우 친숙’하거나 ‘친숙’한 것으로 응답하였다. 그다음으로는 소그룹 토론과 교사 주도의 토론이 각각 65.6%, 62.4%로 높게 나타났다. 반면 학습자들에게 가장 친숙하지 않은 수업으로는 실험 및 조사가 30.1%로 조사되었다. 이는 응답자의 전공 분포와 관계가 있거나, 이공계열의 실험을 제외하고 일반적인 학문적 과제에서 실험 및 조사가 많이 제시되지 않는다는 점을 추측하게 한다.

<표 5> 강의 친숙도에 대한 응답 빈도 및 평균

구분	응답 빈도(퍼센트)					평균	표준편차
	매우 친숙	친숙	보통	친숙하지 않다	매우 친숙하지 않다		
강의식	38(40.9)	35(37.7)	15(16.1)	5(5.4)	0(0)	1.86	0.88
질의응답	18(19.3)	34(36.6)	32(34.4)	9(9.7)	0(0)	2.34	0.90
교사 주도의 토론	23(24.8)	35(37.6)	30(32.3)	5(5.4)	0(0)	2.18	0.87
학습자 주도의 토론	14(15.1)	35(37.6)	36(38.8)	6(6.4)	2(2.2)	2.43	0.90
소그룹 토론	22(23.7)	39(41.9)	26(27.9)	5(5.4)	1(1.1)	2.18	0.90
조별 발표	16(17.2)	35(37.6)	27(29.0)	12(12.9)	3(3.2)	2.47	1.02
개인 발표	17(18.2)	32(34.4)	26(27.9)	13(14)	5(5.4)	2.54	1.11
실험 및 조사	14(15.1)	23(24.8)	28(30.1)	20(21.5)	8(8.6)	2.84	1.18

강의 친숙도에 대해 한국어 수준별 또는 학년별로 응답한 평균에 차이가 있는지를 살펴보기 위해 t-검정을 실시하였다¹⁰. 그 결과 학습자의 한국어 수준에 따라 강의식, 질의응답, 교사 주도의 토론, 개인 발표에서 집단 간의 의미 있는 차이를 확인할 수 있었는데, 대부분 고급 학습자들이 강의식, 질의응답, 교사 주도의 토론, 개인 발표를 더 친숙하게 느끼고 있었다. 한편 학년별 집단 간에도 질의응답과 교사 주도의 토론, 학습자 주도의 토론에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 조별 발표와 개인 발표, 실험 및 조사의 경우 고학년 학습자의 평균이 저학년 학습자보다 다소 높게 나타난 것에 비해, 질의응답, 교사 및 학습자 주도의 토론에서는 모두 저학년 학습자가 유의미한 차이로 해당 강의 유형을 더 친숙하게 느끼는 것으로 나타났다. 이는 저학년 학습자들이 주로 듣는 전공이나 교양 수업이 질의응답, 또는 교사 및 학습자 주도의 토론 유형으로 이루어지는 경우가 많을 가능성을 보여준다.

¹⁰ 표본의 크기가 작거나, 집단 간의 차이를 보다 가시적으로 살피기 위해 한국어 수준은 초·중급과 고급의 두 집단으로, 학년은 저학년과 고학년으로 구분하여 통계 처리하였다.

<표 6> 한국어 수준별 및 학년별 강의 친숙도에 대한 t-검정

구분	집단	N	M	SD	<i>P-value</i>
강의식	고급	31	1.548	0.675	0.015**
	초·중급	62	2.016	0.932	
	저학년	42	1.714	0.742	0.148
	고학년	51	1.980	0.969	
질의응답	고급	31	1.935	0.814	0.002***
	초·중급	62	2.548	0.881	
	저학년	42	2.119	0.916	0.028**
	고학년	51	2.529	0.857	
교사 주도의 토론	고급	31	1.903	0.870	0.028**
	초·중급	62	2.323	0.845	
	저학년	42	1.952	0.764	0.018**
	고학년	51	2.373	0.916	
학습자 주도의 토론	고급	31	2.387	1.022	0.747
	초·중급	62	2.452	0.843	
	저학년	42	2.143	0.783	0.005**
	고학년	51	2.667	0.931	
소그룹 토론	고급	31	2.129	1.088	0.715
	초·중급	62	2.210	0.792	
	저학년	42	2.167	0.935	0.876
	고학년	51	2.196	0.872	
조별 발표	고급	31	2.516	1.061	0.777
	초·중급	62	2.452	1.019	
	저학년	42	2.643	1.122	0.149
	고학년	51	2.333	0.931	
개인 발표	고급	31	2.194	1.250	0.034**
	초·중급	62	2.710	0.998	
	저학년	42	2.548	1.273	0.078
	고학년	51	2.529	0.966	
실험 및 조사	고급	31	2.935	1.482	0.580
	초·중급	62	2.790	1.010	
	저학년	42	2.762	1.376	0.584
	고학년	51	2.902	1.005	

** $p < .05$. *** $p < .005$

과제의 특성에 따른 학습자의 난이도 인식을 살펴본 결과, 입력에 대한 응답은 다음과 같이 나타났다.

<표 7> 입력에 대한 응답 빈도 및 평균

구분		응답 빈도(퍼센트)					평균	표준편차
		매우 어렵다	어렵다	보통이다	쉽다	매우 쉽다		
입력 자료의 형태	그림	1(1.1)	8(8.6)	42(45.2)	28(30.1)	14(15.1)	3.495	0.892
	문어	2(2.2)	26(28)	48(51/6)	16(17.2)	1(1.1)	2.871	0.755
	구어	5(5.4)	31(33.3)	37(39.8)	13(14)	7(7.5)	2.849	0.988
입력 자료의 특성	정적인 정보	0(0)	7(7.5)	68(73.1)	14(15.1)	4(4.3)	3.161	0.613
	동적인 정보	4(4.3)	46(49.5)	42(45.2)	5(5.4)	0(0)	2.516	0.669
	추상적 정보	12(12.9)	29(31/2)	43(46.2)	8(8.6)	1(1.1)	2.538	0.867
구분		응답 빈도(퍼센트)					평균	표준편차
		매우	조금	보통	별로 안	전혀 안		
언어적 복잡성		32(34.4)	43(46.2)	13(14)	4(4.3)	1(1.1)	1.914	0.868
상세한 맥락의 제공		21(22.6)	38(40.1)	18(19.4)	14(15.1)	2(2.2)	2.333	1.056
주제 친숙도		38(40.9)	25(26.9)	27(29)	3(3.2)	0(0)	1.946	0.913

입력 자료의 경우 그림으로 제공했을 경우가 45.2%로 가장 쉽다는 응답을 보였으며, 입력 자료의 정보가 변하는지 유무에 대해서는 과제를 수행하는 동안 정보가 변하지 않는 정적 과제가 쉽게 느껴진다는 응답이 19.4%로 가장 많았다. 한편 과제에 사용된 언어의 복잡한 경우가 과제를 쉽거나 어렵게 느끼는 데에 영향을 주는지에 대한 질문에서 응답자의 80.6%가 영향을 준다고 인식했다. 과제에 상세한 맥락이 제공되는지의 유무와 주제의 친숙한 정도 역시 각각 63.4%, 67.7%의 학습자가 과제 난이도에 영향이 있다고 보았다.

<표 8> 한국어 수준별 및 학년별 입력에 대한 t-검정

구분	집단	N	M	SD	P-value
입력자료_그림	고급	31	3.677	0.945	0.164
	초·중급	62	3.403	0.858	
	저학년	42	3.500	0.917	0.958
	고학년	51	3.49	0.880	
입력자료_문어	고급	31	2.968	0.836	0.385
	초·중급	62	2.823	0.713	
	저학년	42	2.929	0.867	0.507
	고학년	51	2.824	0.654	
입력자료_구어	고급	31	3.000	0.894	0.302
	초·중급	62	2.774	1.031	
	저학년	42	2.857	0.952	0.946
	고학년	51	2.843	1.027	
입력자료_정적인 정보	고급	31	3.226	0.617	0.476
	초·중급	62	3.129	0.614	
	저학년	42	3.119	0.593	0.549
	고학년	51	3.196	0.633	
입력자료_동적인 정보	고급	31	2.452	0.810	0.557
	초·중급	62	2.548	0.592	
	저학년	42	2.500	0.707	0.834
	고학년	51	2.529	0.644	
입력자료_추상적정보	고급	31	2.774	0.990	0.062
	초·중급	62	2.419	0.780	
	저학년	42	2.69	0.841	0.123
	고학년	51	2.412	0.876	
언어적 복잡성	고급	31	2.000	1.125	0.563
	초·중급	62	1.871	0.713	
	저학년	42	2.119	1.109	0.052
	고학년	51	1.745	0.560	
상세한 맥락의 제공	고급	31	2.194	1.046	0.370
	초·중급	62	2.403	1.063	
	저학년	42	2.429	1.085	0.433
	고학년	51	2.255	1.036	
주제 친숙도	고급	31	1.548	0.810	0.003***
	초·중급	62	2.145	0.903	
	저학년	42	2.071	0.947	0.232
	고학년	51	1.843	0.880	

** $p < .05$, *** $p < .005$

학습자의 한국어 수준 및 학년별로 인식에 유의미한 차이가 있는지를 살펴본 결과, 주제의 친숙도가 과제 난이도에 영향을 준다고 인식하는 정도에서 학습자의 한국어 수준이 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다.

한편 과제 수행 조건에 대한 응답 빈도는 <표 9>와 같다. 일반적으로 학습자들은 쌍방향 과제가 일방향 과제에 비해, 정보공유형 과제가 정보분리형 과제에 비해 쉽다고 인식하였으며, 선택적으로 정보를 교환하는 과제가 필수적으로 정보를 교환하는 과제에 비해 쉽다고 응답하였다. 과제의 수에서도 한 번에 하나의 과제를 하는 순차적 과제가 동시에 2개 이상의 과제를 해야 하는 과

제에 비해 더 쉽다고 느꼈으며 수행하는 과정에서 대화를 하는 것이 독백을 하거나 써야 하는 과제보다 더 쉬운 것으로 나타났다.

<표 9> 과제 수행 조건에 대한 응답 빈도 및 평균

구분		응답 빈도(퍼센트)					평균	표준편차
		매우 어렵다	어렵다	보통이다	쉽다	매우 쉽다		
상호작용 요구	쌍방향	1(1.1)	14(15.1)	62(66.7)	14(15.1)	2(2.2)	3.022	0.659
	일방향	6(6.5)	30(32.3)	39(41.9)	16(17.2)	2(2.2)	2.763	0.890
정보 분할 정도	정보공유	0(0)	8(8.6)	54(58.1)	27(29)	4(4.3)	3.290	0.685
	정보분리	4(4.3)	22(23.7)	52(55.9)	13(14)	2(2.2)	2.860	0.788
정보 교환의 필수성	필수적	3(3.2)	18(19.4)	54(58.1)	15(16.1)	3(3.2)	2.968	0.786
	선택적	1(1.1)	10(10.8)	55(59.1)	24(25.8)	3(3.2)	3.194	0.711
과제의 수	순차적	6(6.5)	36(38.7)	34(36.6)	16(17.2)	1(1.1)	3.333	0.727
	동시적	0(0)	8(8.6)	52(55.9)	27(29)	6(6.5)	2.677	0.874
답화 양식	대화형	3(3.2)	15(16.1)	46(49.5)	23(24.7)	6(6.5)	3.151	0.884
	독백형	3(3.2)	22(23.7)	45(48.4)	19(20.4)	4(4.3)	2.989	0.866
	쓰기	8(8.6)	21(22.6)	50(53.8)	13(14)	1(1.1)	2.763	0.839

과제 수행 조건에 대한 응답 결과 대부분 통계적으로 집단 간의 유의미한 차이는 존재하지 않았다. 다만 저학년이 고학년에 비해 순차적 과제를 더 쉽다고 느끼는 정도가 평균적으로 더 높았으며 이는 통계적으로도 유의미하게 나타났다.

<표 10> 한국어 수준별 및 학년별 과제 수행 조건에 대한 t-검정

구분	집단	N	M	SD	P-value
쌍방향 과제	고급	31	2.968	0.836	0.629
	초·중급	62	3.048	0.556	
	저학년	42	3.000	0.584	0.773
	고학년	51	3.039	0.720	
일방향 과제	고급	31	2.742	0.815	0.870
	초·중급	62	2.774	0.931	0.058
	저학년	42	2.571	0.801	
	고학년	51	2.922	0.935	
정보공유형 과제	고급	31	3.194	0.654	0.338
	초·중급	62	3.339	0.700	0.508
	저학년	42	3.238	0.656	
	고학년	51	3.333	0.712	
정보분리형 과제	고급	31	2.806	0.833	0.644
	초·중급	62	2.887	0.770	0.973
	저학년	42	2.857	0.843	
	고학년	51	2.863	0.749	
필수적 정보 교환	고급	31	2.839	0.779	0.266
	초·중급	62	3.032	0.789	0.220
	저학년	42	2.857	0.718	
	고학년	51	3.059	0.835	
선택적 정보 교환	고급	31	3.161	0.779	0.759
	초·중급	62	3.210	0.681	0.127
	저학년	42	3.071	0.640	
	고학년	51	3.294	0.756	
순차적 과제	고급	31	3.355	0.798	0.841
	초·중급	62	3.323	0.696	0.044**
	저학년	42	3.167	0.762	
	고학년	51	3.471	0.674	
동시적 과제(2개 이상)	고급	31	2.581	0.958	0.453
	초·중급	62	2.726	0.833	0.401
	저학년	42	2.762	0.932	
	고학년	51	2.608	0.827	
답화양식_대화형	고급	31	3.097	0.944	0.681
	초·중급	62	3.177	0.859	0.940
	저학년	42	3.143	1.002	
	고학년	51	3.157	0.784	
답화양식_독백형	고급	31	3.065	0.998	0.556
	초·중급	62	2.952	0.798	0.116
	저학년	42	2.833	0.853	
	고학년	51	3.118	0.864	
답화양식_쓰기	고급	31	2.710	1.006	0.665
	초·중급	62	2.790	0.750	0.793
	저학년	42	2.738	0.828	
	고학년	51	2.784	0.856	

** $p < .05$. *** $p < .005$

과제 수행 절차의 경우 인지 유형에 따른 차이가 거의 존재하지 않았으나, 정보추론형 과제가 그 중에서는 어렵다고 느끼는 학습자의 수가 많은 것으로 나타났다¹¹. 또한 과제 수행 절차에 계획하기 단계가 포함되어 있는 것이 과제 난이도에 영향을 준다는 응답이 59.1%로 높게 나타났으며, 포함될 경우 과제가 더 쉽게 느껴진다는 응답이 78.5%를 차지했다. 과제 수행 시 시간제한을 두는 것 역시 62.4%가 영향이 있다고 응답하였으며 응답 중 66.7%가 더 어렵게 느껴진다고 하였다. 과제를 반복하는 경우, 과반수가 조금 넘는 학생들이 영향이 있을 것으로 보았으며 반복할 경우 과제가 더 쉽게 느껴질 것으로 응답했다(85%).

<표 11> 과제 수행 절차에 대한 응답 빈도 및 평균

구분		응답 빈도(퍼센트)					평균	표준편차
		매우 어렵다	어렵다	보통이다	쉽다	매우 쉽다		
인지 유형	정보교환형	0(0.0)	24(25.8)	51(54.8)	16(17.2)	2(2.2)	2.957	0.721
	정보추론형	1(1.1)	28(30.1)	52(55.9)	10(10.8)	2(2.2)	2.828	0.717
	의견교환형	3(3.2)	23(24.7)	50(53.8)	15(16.1)	2(2.2)	2.892	0.787
구분		응답 빈도(퍼센트)					평균	표준편차
		매우	조금	보통	별로 안	전혀 안		
계획하기 단계 유무		23(24.7)	32(34.4)	35(37.6)	2(2.2)	1(1.1)	2.204	0.879
		① 더 쉽게 한다: 73(78.5) ② 더 어렵게 한다: 20(21.5)						
수행 시간제한		17(18.3)	41(44.1)	24(25.8)	7(7.5)	4(4.3)	2.355	1.007
		① 더 쉽게 한다: 31(33.3) ② 더 어렵게 한다: 62(66.7)						
과제 반복 여부		12(12.9)	35(37.6)	33(35.5)	10(10.8)	3(3.2)	2.538	0.962
		① 더 쉽게 한다: 79(85.0) ② 더 어렵게 한다: 14(15.1)						

한국어 수준별 또는 학년별로 차이가 있는지 확인해 본 결과, 의견교환형 과제의 경우 초·중급의 학습자들이 고급 학습자에 비해 더 어렵게 느낀다는 사실을 확인해 볼 수 있었으며 두 집단 간의 평균 차이가 유의미한 것으로 나타났다.

¹¹ Prabhu(1987)에서 정보차 과제<추론차 과제<의견차 과제의 순으로 난이도가 높을 것으로 예측한 것(Ellis, 2003:225에서 재 인용)와는 다소 다른 결과를 보였다. 그러나 초·중급 학습자의 경우 이와 동일한 순서로 어렵게 느껴진다는 응답이 나타났다.

<표 12> 한국어 수준별 및 학년별 과제 수행 질차에 대한 t-검정

구분	집단	N	M	SD	P-value
인지유형_정보교환형	고급	31	3.032	0.706	0.480
	초·중급	62	2.919	0.731	
	저학년	42	2.881	0.633	0.359
	고학년	51	3.020	0.787	
인지유형_정보추론형	고급	31	2.839	0.898	0.929
	초·중급	62	2.823	0.615	
	저학년	42	2.905	0.790	0.351
	고학년	51	2.765	0.651	
인지유형_의견교환형	고급	31	3.161	0.820	0.019**
	초·중급	62	2.758	0.740	
	저학년	42	2.976	0.869	0.354
	고학년	51	2.824	0.713	
계획하기 단계	고급	31	2.065	1.031	0.281
	초·중급	62	2.274	0.793	
	저학년	42	2.262	0.939	0.569
	고학년	51	2.157	0.834	
수행 시간제한	고급	31	2.548	1.121	0.192
	초·중급	62	2.258	0.94	
	저학년	42	2.548	1.041	0.094
	고학년	51	2.196	0.960	
과제 반복	고급	31	2.581	1.025	0.762
	초·중급	62	2.516	0.936	
	저학년	42	2.643	1.032	0.341
	고학년	51	2.451	0.901	

** $p < .05$, *** $p < .005$

마지막으로 과제 결과물에 대한 응답 빈도를 살펴보면, 제출해야 하는 과제가 그림인 경우가 가장 쉬운 것으로 나타났으며 결과물의 담화 영역에서는 53.8%의 학습자가 주장하기를 가장 어렵다고 응답하였고 설명하기(51.6%), 서술하기(43%)가 그 다음으로 어려운 것으로 응답하였다. 또한 62.4%의 학습자들이 답이 정해져 있는지의 유무가 난이도에 영향을 준다고 인식하였으며, 답이 정해진 것이 더 쉽게 느껴진다는 응답이 76.3%로 나타났다.

<표 13> 과제 결과물에 대한 응답 빈도 및 평균

구분		응답 빈도(퍼센트)					평균	표준편차
		매우 어렵다	어렵다	보통이다	쉽다	매우 쉽다		
결과 매개물	그림	1(1.1)	14(15.1)	38(40.9)	32(34.4)	8(8.6)	3.344	0.878
	문어	1(1.1)	28(30.1)	52(55.9)	10(10.8)	2(2.2)	2.763	0.839
	구어	3(3.2)	23(24.7)	50(53.8)	15(16.1)	2(2.2)	2.731	0.911
결과물의 담화 영역	목록 만들기	1(1.1)	24(25.8)	55(59.1)	9(9.7)	4(4.3)	2.903	0.753
	묘사하기	2(2.2)	28(30.1)	47(50.5)	14(15.1)	2(2.2)	2.849	0.779
	서술하기	4(4.3)	36(38.7)	42(45.2)	9(9.7)	2(2.2)	2.667	0.799
	분류하기	1(1.1)	23(24.7)	52(55.9)	16(17.2)	1(1.1)	2.925	0.711
	설명하기	12(12.9)	36(38.7)	32(34.4)	11(11.8)	2(2.2)	2.516	0.940
	주장하기	15(16.1)	35(37.6)	28(30.1)	13(14.0)	2(2.2)	2.484	0.996
	토론하기	6(6.5)	18(19.4)	50(53.8)	16(17.2)	3(3.2)	2.914	0.868
	토의하기	3(3.2)	28(30.1)	43(46.2)	16(17.2)	3(3.2)	2.871	0.850
구분		응답 빈도(퍼센트)					평균	표준편차
		매우	조금	보통	별로 안	전혀 안		
결과물의 범위 (폐쇄형)		16(17.2)	42(45.2)	28(30.1)	5(5.4)	2(2.2)	2.301	0.894
		① 더 쉽게 한다: 71(76.3) ② 더 어렵게 한다: 22(23.7)						

그러나 대부분의 항목에서 한국어 학습자의 한국어 수준이나 대학에서의 학습 경험이 집단 간의 유의미한 차이는 만들어내지 못하였다. 그러나 분류하기 과제의 경우 한국어 능력 수준이 낮은 초·중급 학습자가 느끼는 난이도와 고급 학습자가 느끼는 난이도의 평균 차이가 통계적으로 유의한 수치를 보였다.

<표 14> 한국어 수준별 및 학년별 과제 결과물에 대한 t-검정

구분	집단	N	M	SD	P-value
결과 매개물_그림	고급	31	3.097	0.944	0.054
	초·중급	62	3.468	0.824	
	저학년	42	3.167	0.908	0.077
	고학년	51	3.490	0.834	
결과 매개물_문어	고급	31	2.581	1.119	0.214
	초·중급	62	2.855	0.649	
	저학년	42	2.786	0.842	0.818
	고학년	51	2.745	0.845	
결과 매개물_구어	고급	31	3.000	1.211	0.093
	초·중급	62	2.597	0.689	
	저학년	42	2.786	0.925	0.603
	고학년	51	2.686	0.905	
결과물의 담화영역_목록 만들기	고급	31	2.968	0.948	0.611
	초·중급	62	2.871	0.640	
	저학년	42	2.833	0.794	0.419
	고학년	51	2.961	0.720	
결과물의 담화영역_묘사하기	고급	31	2.903	0.908	0.641
	초·중급	62	2.823	0.713	
	저학년	42	2.857	0.751	0.932

결과물의 담화영역_서술하기	고학년	51	2.843	0.809	0.361
	고급	31	2.774	0.884	
	초·중급	62	2.613	0.754	
	저학년	42	2.667	0.139	
	고학년	51	2.667	0.100	
결과물의 담화영역_분류하기	고급	31	3.129	0.670	0.049**
	초·중급	62	2.823	0.713	
	저학년	42	3.000	0.796	
	고학년	51	2.863	0.633	
	고학년	51	2.863	0.633	0.357
결과물의 담화영역_설명하기	고급	31	2.645	1.050	0.352
	초·중급	62	2.452	0.881	
	저학년	42	2.667	1.004	
	고학년	51	2.392	0.874	
	고학년	51	2.392	0.874	0.162
결과물의 담화영역_주장하기	고급	31	2.548	1.150	0.661
	초·중급	62	2.452	0.918	
	저학년	42	2.595	1.083	
	고학년	51	2.392	0.918	
	고학년	51	2.392	0.918	0.330
결과물의 담화영역_토론하기	고급	31	2.968	0.983	0.675
	초·중급	62	2.887	0.812	
	저학년	42	2.929	0.947	
	고학년	51	2.902	0.806	
	고학년	51	2.902	0.806	0.652
결과물의 담화영역_토의하기	고급	31	2.871	1.024	1.000
	초·중급	62	2.871	0.096	
	저학년	42	2.857	0.926	
	고학년	51	2.882	0.791	
	고학년	51	2.882	0.791	0.888
결과물의 범위(예외형)	고급	31	2.387	1.022	0.515
	초·중급	62	2.258	0.828	
	저학년	42	2.405	0.989	
	고학년	51	2.216	0.808	
	고학년	51	2.216	0.808	0.313

** $p < .05$. *** $p < .005$

지금까지 살펴본 결과, 학문 목적 한국어 학습자들은 다양한 유형의 과제를 접하고 있었으며 대부분의 강의 유형을 친숙하게 느끼는 것으로 나타났다. 과제의 특성에 따라 난이도를 어떻게 느끼는지를 조사한 결과, 학습자의 한국어 수준은 주제 친숙도와 의견 교환형 과제, 그리고 분류하기 과제에서 집단 간의 유의미한 차이를 만들어냈다. 따라서 한국어 학습자의 한국어 수준이 낮을 경우, 과제에 포함된 입력 자료가 학습자에게 친숙한 주제를 담을 수 있도록 할 필요가 있다. 또한 한국어 학습자가 제한적인 한국어 능력을 가진 경우, 언어적 문제로 인해 의견교환형 과제나 분류하기 과제를 더 어렵게 느낄 가능성이 높다는 점을 알 수 있었다.

한편 학년별로는 순차적으로 과제를 제시하는 것이 과제 수행을 덜 어렵게 느끼는 요인이 될 수 있다. 조사 결과 저학년일수록 동시에 2개 이상의 과제를 수행해야 하는 유형의 과제를 더 어렵게 느끼는 것을 확인할 수 있었다. 따라서 어느 정도 학문 맥락에서의 경험이 쌓이기 전까지는 여러 단계를 두고, 순차적으로 과제를 수행할 수 있도록 지도하는 것이 바람직할 것으로 보인다.

V. 결론 및 제언

국내 대학에서 학업을 수행하고 있는 학문 목적 한국어 학습자들이 한국어라는 언어적 요인으로 인해 학문적 맥락에서 여러 어려움을 겪고 있음은 주지의 사실이다. 이에 따라 이들의 학업 역량과 언어적 수준을 끌어올리기 위한 다양한 교육 방안이 활발하게 논의되고 있으나, 강의라는 교수-학습 상황에서 제시되는 학문적 과제 자체에 주목한 연구는 많지 않다. 대학이라는 학문 맥락에서 ‘학문적 과제’는 강의의 가장 기본 단위가 되는 한편, 학습자가 학업을 원활히 이어가기 위해 매순간 수행해야 하는 학문 활동 자체라고 할 수 있다. 따라서 학문적 과제를 수행하는 조건이나 절차 등의 요인이 과제 수행의 난이도에 어떠한 영향을 미치는지를 살펴보는 것은 향후 학습자들에게 적합한 학문적 과제를 제시하는 데에 도움이 될 것이다.

이에 본고에서는 학문적 과제를 입력, 조건, 절차, 결과의 네 가지 요인에 따라 학습자의 과제에 대한 난이도 인식이 어떻게 달라지는가를 조사한 결과, 다음과 같은 시사점을 도출할 수 있었다.

먼저 응답자들은 한국어 수준이나 학년에 상관없이 강의식, 질의응답, 토론, 토의 등의 다양한 강의 방식에 친숙하다는 것을 알 수 있었다. 이는 그만큼 학습자들이 접하는 전공 및 교양 과목의 형태와 강의에서 주어지는 학문적 과제가 다양하다는 점을 보여 준다. 그러나 한국어 수준이나 학년별 응답 빈도를 살펴보면, 고급의 고학년보다는 초급의 저학년 학습자들은 질의응답이나 교사 주도의 토론이 친숙하다고 응답하여 보다 학습자 주도의 토론이나 발표 등의 과제가 포함된 강의 방식에 노출시킬 필요가 있음을 알 수 있다.

둘째, 과제의 입력과 관련해서는 언어적 복잡성, 맥락의 유무, 주제의 친숙도가 학문적 과제의 난이도 인식에 영향을 주는 것으로 나타났다. 이는 강의에서 실제적인 과제가 제시되는 것이 중요하지만, 어느 정도 언어적 복잡성을 조정할 필요가 있음을 보여주며 학습자들에게 유의미한 맥락을 제시하는 것이 과제 수행의 효과성을 높이는 데에 도움이 된다는 점을 보여준다. 특히 주제의 친숙도는 한국어 수준에 따라 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났는데, 한국어 수준이 초·중급인 경우 주제가 낯설 때 과제 전체 난이도가 높아진다고 느낀다는 것을 보여준다. 보통 전공 및 교양에서 접하는 주제들은 기존에 배우지 못했던 새로운 내용 지식인 경우가 많다. 그러한 상황에서 학습자들의 한국어 수준을 고려하지 않고, 지나치게 낯설거나 어려운 주제의 과제를 수행하도록 했을 때 학습자들은 어려움을 겪을 가능성이 높다. 따라서 한국어 수준이 낮은 학습자들의 경우, 주제의 친숙도를 조정하거나 낯선 주제라도 주제에 대한 이해를 충분히 선행한 후에 과제를 수행하도록 하는 것이 효과적일 수 있다.

셋째, 과제 수행 조건과 관련하여 유의미한 결과는 한국어 수준이나 학년에 관계없이 공통적으로 공유된 정보를 양방향으로 교환해야 하는 과제일수록 더 쉽다고 인식하는 응답자들이 많았다는 점이다. 참여자들이 모두 각각의 정보를 공유하고, 양방향으로 교환하는 과제가 언어 능력 발달에 긍정적이라는 점을 고려했을 때(Ellis, 2003) 이와 같은 학문적 과제를 더 많이 안배하는 것이 도움이 될 것이다. 과제의 수에 있어서도 한 번에 여러 개의 과제를 처리해야 하는 동시적 과제보다는, 한 번에 하나의 과제를 처리하는 순차적 과제를 더 쉽다고 느끼고 있었다. 특히 이는 학문적 과제를 수행한 경험이 상대적으로 적은 저학년일수록 두드러지는 현상으로서, 통계적으로도 유의미한 차이가 있었다.

넷째, 과제 수행 절차의 경우 계획하기 단계가 포함되면서도 시간제한이 없는 과제가 더 쉽다고 응답하였다. 따라서 발표하거나 토론하기, 보고서 쓰기 등의 대표적인 학문적 과제를 수행할 때

학습자들로 하여금 충분히 과제 수행에 대한 계획을 세울 수 있는 절차와 시간을 안배한다면 학습자들이 보다 원활하게, 또 주도적으로 과제를 수행할 수 있을 것이다. 이는 또한 한국어 학습자를 위한 학문적 과제는 단계적으로 교육되어야 한다는 것을 시사한다. 즉, 학습자들이 주어진 과제를 이해하고, 수행 계획을 세우고, 실행과 수정·보완을 하며, 평가하는 과정을 단계적으로 수행할 수 있도록 절차화하는 것이 필요하다.

다섯째, 과제 결과물의 경우 구어나 문어보다는 그림이 난이도가 낮은 것으로 인식하고 있었다. 과제 입력의 형태에서도 같은 응답이 도출되었는데, 이는 상대적으로 학습자들의 그림에 대한 정의적, 인지적 부담이 낮다는 것을 보여주므로 과제의 난이도를 조정하고자 할 때 그림을 활용하는 것이 유용할 것이다.

결과물의 구체적인 담화 양식에서는 대부분의 응답자가 자신의 생각과 의견을 근거를 들어 피력해야 하는 주장하기가 가장 어렵다고 여기고 있었다. 또한 분류하기 과제의 경우, 초·중급 학습자와 고급 학습자 간 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 대학이라는 학문 공동체에서 주어지는 주장하기와 분류하기 과제들은 대부분 다른 사람의 설명이나 견해를 충분히 이해하고, 이를 정리하여 설득력 있게 주장하거나 기준을 세워 유목화해야 하는 담화통합적인 활동으로 이루어지는 경우가 많다. 따라서 일반적인 주장하기나 분류하기에 비해 과제의 난이도가 더 높게 나타났을 가능성이 있다. 따라서 이러한 담화통합 과정이 전제되거나 포함된 학문적 과제는 학습자의 한국어 수준이 낮은 경우, 절차나 단계를 수립하여 수행할 수 있도록 유도하는 것이 필요하다고 할 수 있다.

이와 같이 본고에서는 학문 목적 한국어 학습자들의 학문적 과제에 대한 난이도 인식을 살핌으로써, 학습자들의 한국어 수준이나 학년과 더불어 과제 자체가 갖는 요인들로 인해 학문적 과제의 난이도가 결정될 수 있음을 확인하였다. 이러한 결과는 향후 대학에서 학문적 과제를 학습자들에게 제시할 때나, 입학의 목적으로 한국어를 배우고 있는 입학 전 학문 목적 학습자들을 위한 교육 내용을 마련할 때 도움이 될 것으로 기대된다.

참고문헌

- 김종철. 2007. 미래사회에서의 전문 활동과 국어능력 : 학문과 국어교육. 국어교육 122:23-44. 국어교육학회.
- 김지애. 2016. 한국어 학습자의 학문적 구술력 연구. 고려대학교 박사학위논문.
- 김지영. 2012. 과제 중심 접근법에 기반한 한국어 교육 과정 개발 방안 연구 : 비고츠키 사회문화이론을 적용하여. 고려대학교 박사학위논문.
- 송지현. 2005. 학문 목적 한국어 교육을 위한 과제 중심 요구 분석. 이화여자대학교 석사학위논문. 교육부 '외국인 유치 확대 방안'(http://moe.go.kr)
교육부 교육기본통계(https://kess.kedi.re.kr)
한국사회과학데이터센터(KSDCDB) (http://www.ksdcdb.kr)
- Breen, Michael. 1987. "Learner Contributions to Task Design." *Language Learning Tasks* 7: 23-46.
- Ellis, Rod. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford UK: Oxford University Press.
- Long, Mike. 1985. "A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Teaching." In *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, edited by Kenneth Kyltenstam and Manfred Pienemann, 77-99. Bristol UK: Multilingual Matters.
- Nakayama, Miniharu, ed. 2001. *Issues in East Asian language Acquisition*. Tokyo: Kuroshio Publishers.
- Nunan, David. 2004. *Task-based Language Teaching*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Richards, Anne R., Christopher C. French, Walter Johnson, J. Naparstek, and Joanna Williams. 1992. "Effects of Mood Manipulation and Anxiety on Performance of an Emotional Stroop Task." *British Journal of Psychology* 83 (4): 479-491.
- Tyler, Christopher W. 2001. "The Symmetry Magnification Function Varies with Detection Task." *Journal of Vision* 1 (1): 137-144.