

우즈베키스탄 한국어교육 전공 교육과정

개선을 위한 학습자 요구 분석

-우즈베키스탄 국립 니자미 사범대학교 사례를 중심으로-

YUNUSOVA DIANA OLEGOVNA* · 이아름**

국문초록

본 연구는 우즈베키스탄 국립 니자미 사범대학교 한국어·문학과 재학생 47명을 대상으로 요구 조사를 실시하여 학습자 중심의 교육과정 개선 방안을 도출하는 데 목적이 있다. 분석 결과, 기관의 교원 양성 목표와 학습자의 실용적 진로 요구 간의 괴리가 확인되었으며 학습자 간 수준 편차 및 교육과정 내 위계성 부재가 주요 과제로 나타났다. 아울러 한국어 수업 시수 확대와 실무 중심 교수법 및 의사소통 교과목에 대한 학습자 요구가 높았다. 이를 바탕으로 본 연구는 학년 구분 없는 수준별 강좌 운영과 교육과정의 계열성 확보, 한국어 기능 과목 확충, 진로 연계를 반영한 유연한 편성, 교재 현대화 및 집중 언어 교육 학기제 등 학사 제도의 단계적 보완을 제안하였다.

주제어: 우즈베키스탄, 한국어교육, 교육과정, 요구 조사, 우즈베키스탄 국립 니자미 사범대학교, 한국어 교원 양성

* 제1저자, 고려대학교 박사과정 수료(한국어문화교육학 전공)

** 교신저자, 고려대학교 연구교수(한국어문화교육학 전공)

1. 서론

본 연구는 우즈베키스탄 국립 니자미 사범대학교 한국어·문학과 교육 과정에 대한 요구 조사를 실시하여 학습자 중심의 개선 방안을 도출하는데 목적이 있다.

중앙아시아 국가 가운데 우즈베키스탄은 한국어교육에 대한 관심이 가장 높은 나라로 평가된다. 초기에는 고려인을 위한 교육으로 시작되었으나, 현재는 일반 우즈베키스탄 국민으로 교육의 대상이 확대되었다. 양국 간의 외교가 활발해짐에 따라 우즈베키스탄은 중앙아시아 최초로 초·중·고등학교에서 한국어를 제2외국어로 채택하였으며, 한국어 학습자 수는 전 세계에서 태국, 미국, 일본에 이어 네 번째로 많은 것으로 알려져 있다(함계임, 2023:570). 이러한 양적 성장은 교육의 질적 내실화에 대한 요구로 이어지고 있으며, 특히 공교육 현장에서 학습자를 지도할 전문성을 갖춘 예비 한국어 교원 양성은 현지 교육 정책의 주요한 전략적 현안으로 다루어지고 있다.

이러한 맥락에서 우즈베키스탄 국립 니자미 사범대학교(National Pedagogical University of Uzbekistan named after Nizami, 이하 니자미 사범대)는 현지 한국어 교원 양성 분야에서 학술적 대표성을 지닌 기관이다. 니자미 사범대는 1956년 우즈베키스탄 최초로 한국어학과를 개설하며 현지 한국어교육의 토대를 마련하였으며, 1984년 재신설 이후 현재까지 한국어교육의 역사적 연속성을 유지해 왔다(함계임, 2023). 특히 2025년 4월 28일 공포된 대통령 법령에 의해 본 기관이 ‘교사 양성을 위한 선도 대학’으로 지정된 점은 니자미 사범대가 국가 표준 교육과정 모델을 정립해야 하는 정책적 전환기에 놓여 있음을 의미한다.

그러나 이러한 정책적 위상에도 불구하고 현지 대학의 한국어 교육과정이 급변하는 학습자 요구를 충분히 반영하고 있는지에 대한 학술적 검토는 미비한 실정이다. 현재까지의 우즈베키스탄 한국어교육 연구는 주로 미시적인 교수 방안에 집중되어 왔으며, 교육과정 전반의 타당성을 분석한 연구는 제한적이다(장미선 외, 2022). 특히 대통령 법령이 지향하

는 ‘전문 교원 양성’이라는 기관의 목표와 학습자들이 체감하는 실무 역량 강화 요구 사이의 부합성을 확인하는 과정은 교육과정 재구조화를 위한 필수적인 선행 절차이다.

본 연구는 학습자 중심 교육과정의 관점에서 국가적 선도 대학이자 역사적 상징성을 지닌 니자미 사범대의 교육 실태를 진단하는 것이 교육과정 개선의 시급한 기초 작업이라는 인식에서 출발하였다. 따라서 본 연구는 니자미 사범대의 사례를 중심으로 한국어 교육과정의 현황을 분석하고 학습자의 실제적 요구를 조사함으로써 현지 맥락에 부합하는 예비 한국어 교원 교육의 개선 방향을 탐색해 보는 데 목적이 있다. 본 연구의 시도는 향후 우즈베키스탄 내 한국어 교육과정 현대화를 위한 기초 자료를 제공하고 관련 학술적 논의를 활성화하는 계기가 될 것으로 기대된다.

2. 이론적 배경

2.1. 요구 분석의 개념과 한국어교육 연구 동향

1960년대에 전문화된 언어 교육에 대한 수요가 높아지면서 응용 언어학자들은 언어 교육에 요구 분석 절차를 본격적으로 채택하기 시작했다. 요구 분석이란 교육과정 개발 과정에서 학습자의 현재 상태와 목표 상태를 파악하여 교육 목표와 내용을 설정하는 절차를 의미한다(Richards, J. C., 2017:80). J. Macalister & I. S. P. Nation(2020)은 요구를 필요(necessities), 부족(lacks), 원함(wants)으로 구분하였으며, 이는 각각 학습자가 수행해야 하는 과업, 현재 부족한 능력, 그리고 학습자가 희망하는 학습 내용을 가리킨다.

이러한 요구의 개념적 틀은 한국어교육 분야의 교육과정 연구에서도 중요하게 다루어져 왔다. 정대현(2026)은 1998년부터 2026년까지 발간된 한국어 교육과정 관련 학술지 논문 총 47편을 분석하였으며, 그 결과 연구 방법 유형에서 요구 조사가 21.3%로 2위를 차지한 것을 확인하였다.

그러나 기존 연구의 요구 조사 대상을 살펴보면 주로 국내 학위과정 및 언어 연수과정의 중국인 학습자 등 특정 집단에 집중되는 경향을 보였다(조은영 외, 2012:492). 다변화하고 있는 한국어 학습자의 특성을 고려할 때(장미선 외, 2022:101-102) 국적별 학습자 특징을 분석하고 이에 기반한 맞춤형 교육 방안에 대한 논의가 필요하다. 특히 최근 그 규모가 지속적으로 증가하고 있는(김미정, 2026:688) 우즈베키스탄 한국어 학습자를 대상으로 한 연구는 상대적으로 부족한 실정이다. 또한 장미선 외(2022:102)에서 지적한 바와 같이 우즈베키스탄 학습자 대상 연구가 주로 어휘·문법 중심에 머물러 있다는 측면에서 체계적인 기초 연구의 필요성이 강조된다.

이러한 맥락에서 본 연구가 주목하는 대상은 우즈베키스탄 니자미 사범대의 한국어 학습자들이다. 이들은 단순한 일반 목적 학습자가 아니라, 향후 우즈베키스탄 현지에서 한국어를 가르칠 ‘예비 교원’이라는 학문적·직업적 특수성을 지닌다. 이들은 일반적인 한국어 의사소통 능력 향상뿐만 아니라 졸업 후 한국어교육 현장에서 교사로 활동하기 위해 고급 수준의 한국어 능력과 함께 교수·학습 지식 및 수업 운영 역량도 갖추어야 한다. 따라서 이들의 요구는 의사소통 능력 향상이나 한국 회사에 취업을 주된 목표로 하는 일반 한국어 학습자의 요구와 차이를 보일 가능성이 높다. 여기에 더해 우즈베키스탄은 교실 밖 한국어 노출이 제한적인 KFL 환경이자 우즈베크어·러시아어가 병존하는 다언어 사회라는 점에서, 학습자의 언어적 배경과 학습 환경 역시 일반적인 학습자 집단과 뚜렷이 구별된다.

따라서 이들을 대상으로 한 요구 분석은 언어 숙달도 향상을 위한 어학적 요구와 더불어 교사로서 갖추어야 할 교수 역량 및 실무에 대한 교육학적 요구를 종합적으로 파악하는 다차원적인 접근이 필수적이다. 이에 본 연구에서는 이러한 연구 공백을 보완하고, 우즈베키스탄 내 예비 한국어 교원들의 다면적인 요구를 실증적으로 조사하여 교육과정 개선을 위한 기초 자료를 마련하고자 한다.

2.2. 우즈베키스탄 국립 니자미 사범대의 한국어 교육과정 현황과 과제

본 연구는 우즈베키스탄 내 한국어·문학과 교육과정 개선을 위한 기초 연구를 목적으로 한다. 이를 위해서는 해당 전공이 운영되고 있는 교육적 맥락, 특히 교원 양성 체계와 교육과정 구조에 대한 이해가 선행될 필요가 있다.

먼저 우즈베키스탄 교원 양성 체계의 법적·제도적 기반을 살펴보면, 주로 「교육법」, 「교원의 지위에 관한 법률」 및 「교원 양성 체계의 추가적 개선을 위한 조치에 관한 대통령령」 등 주요 법적 문서에 의해 규정된다. 이에 따르면 교원의 자격 요건은 국가 표준에 의해 규정되며, 교원 양성은 고등교육기관에서 이루어진다. 또한, 교원은 법령에 따라 정기적으로 평가받아야 하며 그 결과에 따라 자격 등급이 부여된다. 이러한 평가 절차 및 자격 등급 부여 기준은 정부에 의해 정해진다. 이처럼 제도적·법적 틀은 교원 양성 체계의 전반적인 운영 방식을 규정하는 핵심 요소로 작용한다.

최근 우즈베키스탄에서 교원 양성 체계는 이러한 제도적 기반 위에서 지속적인 변화를 거치고 있다. 「교원 양성 체계의 추가적 개선을 위한 조치에 관한 대통령령」(2023)에 따르면 교원 양성 과정에서 통신(원격) 교육 형태가 폐지되고 정규 및 야간 교육 형태로의 전환이 이루어지고 있다. 또한 교육의 질에 대한 국가적 관리·감독이 강화되며, 디지털 기술과 국제적 교육 기준의 도입이 추진되고 있다. 특히 타슈켄트 국립 니자미 사범대학교를 바탕으로 우즈베키스탄 국립 니자미 사범대학교가 설립되었으며, 해당 대학은 교원 교육 체제 발전을 위한 핵심적인 학문적·방법론적 중심이자 조정 기관으로 기능하고 있다.

우즈베키스탄 국립 니자미 사범대학교는 다민족·다문화 국가인 우즈베키스탄의 수도 타슈켄트에 위치하고 있다. 우즈베키스탄의 공식 언어는 우즈베크어이며, 러시아어는 다민족 간 의사소통 언어로 사용되고 있다. 이에 따라 본 대학에서의 교육 또한 공식 언어인 우즈베크어와 러시

아어로 병행되어 이루어지고 있다. 특히, 한국어·문학과와 경우 러시아어를 중심으로 운영된다. 이는 본 대학이 다중언어적 교육 환경 속에서 운영되고 있음을 보여주며, 교육과정 구성 및 운영 방식에도 영향을 미치고 있다.

본 대학의 교육과정은 각 학과 및 학부에서 제안서를 작성한 후, 교육부의 승인을 받아 운영된다. 본 대학의 공식 홈페이지에 따르면, 한국어·문학과는 기존에 모어·문학부의 러시아어·문학과 소속의 하위 전공으로 운영되다가, 2024년에는 외국어·문학부가 신설되면서 그 안에 독립적인 학과로 개편되었다¹⁾. 현재 교육과정은 3~8학기에는 4+2 체제로 운영되며, 주 4일은 이론 중심의 수업이 이루어지고, 2일은 실습이 병행된다.

이러한 운영 체제하에서 한국어·문학과와의 구체적인 교육과정 구조를 파악하고자 2023~2024학년도 교육과정 자료를 분석하였다. 교육과정 내용을 살펴보면, 1학년에는 한국어 회화, 현대한국어문법, 언어학개론 등의 과목을 중심으로 한국어의 기초 언어 능력과 언어학적 소양을 함양하도록 구성되어 있었다. 2학년의 경우에는 한국어 회화와 현대한국어문법 교육이 심화되면서 한국어교수법이 도입되어 한국어교육에 대한 기초 이해를 형성하도록 구성되어 있었다. 3학년에는 한국어교수법, 한국어문체론, 한자, 한국사 등의 과목을 통해 한국어 및 한국문화에 대한 전문 지식을 심화하도록 구성되어 있었다. 마지막으로 4학년에는 한국문학사, 한국언어문화, 문법이론, 비즈니스 한국어, 한국어 의사소통 과정 등의 과목을 통해 언어 능력과 문화적 이해를 함양할 수 있는 과목이 개설되어 있었다.

한편 위의 교육과정에 따르면 필수 과목(144학점), 선택 과목(60학점)

1) 연구가 진행된 당시, 본 학과에는 ‘모어 및 문학’과 ‘한국어 및 문학’의 두 가지 전공이 개설되어 있었다. ‘한국어 및 문학’ 전공은 2024년 가을학기부터 신설되었기 때문에, 그 이전에 입학한 학생들은 ‘모어 및 문학’ 전공의 교육과정에 따라 교육받고 있다. 그러나 2022년부터 2024년까지의 교육과정 자료를 비교한 결과, 두 전공 간에 큰 차이점은 발견되지 않았다. 즉, 개설 과목 및 졸업 요건 등 교육과정의 주요 내용은 거의 동일한 것으로 나타났다. 이는 전공 명칭의 변화에도 불구하고 교육과정의 실질적인 내용은 크게 변하지 않았음을 시사한다.

및 실습 과정(36학점)으로 구성되어 있으며 총 240학점을 이수해야 한다. 또한 학위를 취득하기 위해서 졸업 시험 응시, 학위 논문 작성 두 가지 방식 중 하나를 선택하여 심사받아야 한다.

〈표 1〉 니자미 사범대 한국어·문학과외 졸업 자격 요건
(2023~2024년 기준)

구분	시간	학점
필수 과목	4320	144
선택 과목	1800	60
실습	1080	36
총계	7200	240

위 표에서 확인할 수 있듯이 전체 240학점 중 필수 과목이 144학점(60%)을 차지하고 있으며, 선택 과목은 60학점(25%)에 그치고 있다. 이처럼 니자미 사범대의 현행 교육과정은 필수 과목의 비중이 매우 높은 편이다. 이러한 집중적 체계는 국가 주도의 안정적인 교원 양성에는 유리할 수 있으나 다변화하는 학습자들의 개별적인 요구와 입학 시점의 언어 수준 편차를 유연하게 수용하기에는 구조적인 한계를 지닐 수 있다.

이처럼 필수 과목 중심의 경직된 교육과정 구조는 학습자의 다양한 요구와 수준 차이를 유연하게 반영하는 데 제약이 있을 수 있다. 따라서 교육과정의 실효성을 높이고 개선 방향을 모색하기 위해서는 학습자의 실제 요구를 파악하는 작업이 선행되어야 한다. 실제로 한국어교육 전공 교육과정을 다룬 국내외 선행연구들 역시 학습자 중심의 교육과정 개편과 요구 조사의 중요성을 지속적으로 강조해 왔다. 일례로 한국어교육 전공 유학생을 연구한 김수은(2022)은 학습자들이 교원 자격 취득보다 기업 취업 등 실용적 진로에 더 큰 관심을 보이며, 의사소통 능력 향상을 중시함을 밝혔다. 또한 예비 교원을 대상으로 한 이민우(2022)의 연구에서도 현행 교육과정이 지식 위주로 설계된 반면, 학습자들은 실제 현장에서 활용 가능한 교수법 등 수행 중심 역량에 더 큰 수요를 보임이 입증되었다.

교육과정 개발에 있어 요구 조사의 중요성은 우즈베키스탄의 한국어 교육 맥락에서도 동일하게 확인된다²⁾. SAKHABUTDINOVA L. Z. (2024:202)는 우즈베키스탄 내 고급 학습자 수를 확대하기 위해 학습자, 교사 및 교육 이해관계자를 대상으로 한 요구 조사와 이를 반영한 교육과정 개발이 필요하다고 지적하였다. 또한 국내에서 이루어진 우즈베키스탄 한국어 교육과정 관련 연구로는 안여경(2010), Tyan Tatyana(2018) 등이 있다. 특히 Tyan Tatyana(2018)는 효과적인 교육과정 개발을 위해 학습자 요구에 기반한 심층 연구의 필요성을 강조하였다.

그러나 위에서 언급한 연구들 역시 대부분 교육과정 개선의 필요성을 제기하는 수준에 그치고 있으며, 실제로 요구 조사에 기반하여 교육과정을 체계적으로 분석하거나 구체적인 개선 방안을 제시한 연구는 매우 제한적인 실정이다. 이는 우즈베키스탄 내 한국어교육 연구에서 교육과정과 요구 분석 차원의 실증적 연구가 부족함을 보여준다. 특히 학습자의 언어 수준, 학습 목적, 언어 배경 등 다양한 학습자 변인을 반영한 교육과정 연구는 거의 이루어지지 않았다는 점에서 학습자 변인을 고려한 교육과정 재구조화 연구의 필요성이 제기된다.

3. 연구 대상 및 방법

3.1. 조사 대상

본 연구의 조사 대상은 니자미 사범대 한국어·문학과에 재학 중인 학

2) 현재 우즈베키스탄은 통합 학술정보 검색 시스템이 구축되어 있지 않아 관련 선행연구를 체계적으로 수집하고 확인하는 데 현실적인 한계가 따른다. 최소영(2025:81)에서도 같은 문제를 지적하면서, 연구가 이루어지고 있어도 논문 파일을 구하기 어렵다고 하였다. 현재 확인 가능한 연구는 주로 카자흐스탄 내 학술지를 중심으로 이루어지고 있으며, 그 내용 또한 외국어로서의 한국어교육보다 언어학 및 대조언어학 분야에 집중된 경향을 보인다. 이는 우즈베키스탄 내 한국어교육을 교육과정 차원에서 종합적으로 분석한 연구가 아직 충분히 축적되지 못했음을 시사한다.

생 전원이다. 학습자의 요구를 분석하기 위하여 온라인 설문조사를 실시하였으며, 최종적으로 분석에 활용된 응답자는 총 47명이다. 조사 대상자의 인구통계학적 특성은 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 응답자 기본 정보(N=47)

구분	내용	빈도(명)	비율(%)	구분	내용	빈도(명)	비율(%)
성별	남	1	2.1	모어	러시아어	27	57.4
	여	46	97.9		우즈베크어	19	40.4
연령	10대	25	53.2		카자흐어	1	2.1
	20대	22	46.8	민족	우즈베크	36	77
학년	1학년	20	42.6		고려인	4	8.5
	2학년	4	8.5		카자흐	3	6
	3학년	6	12.8		타타르	2	4.3
	4학년	17	36.2		위구르	1	2.1
					러시아	1	2.1

조사 대상의 성별 분포를 살펴보면 여성이 97.9%로 절대다수를 차지하고 있다. 학년별 분포는 1학년(42.6%)과 4학년(36.2%)이 전체의 78.8%를 차지하여 2, 3학년에 비해 높은 비중을 보였다. 이러한 불균형은 조사 시점인 2025년 6월을 기준으로 니자미 사범대 한국어·문학과와 실제 학년별 재학생 편차에서 기인한다. 당시 전체 재학생 82명 중 1학년은 40명, 4학년은 24명인 반면, 2학년과 3학년은 각각 12명과 6명에 불과하였다. 따라서 본 연구의 응답자 분포는 모집단인 해당 학과의 실제 재학생 구성 비율을 충실히 반영하고 있다고 할 수 있다. 2, 3학년의 낮은 빈도는 표집의 오류라기보다 해당 교육 현장의 인구통계학적 실재를 나타내는 지표로 이해되어야 할 것이다.

또한 우즈베키스탄의 다민족·다언어적 특수성을 고려하여 응답자의 민족 배경과 모어를 조사한 결과, 학술적으로 유의미한 시사점이 도출되었다. 민족 구성은 우즈베크족이 77%로 가장 많았으나 실제 모어 사용에 있어서는 러시아어(57.4%)가 우즈베크어(40.4%)보다 높게 나타났다.

이는 민족적 정체성과 실제 언어생활 환경이 분리된 우즈베키스탄 특유의 이중언어 환경을 입증한다. 남빅토르(2012:20)에 따르면 2000년대 초반까지 니자미 사범대의 한국어·문학과 학생 중에는 러시아어를 모어로 하는 고려인이 90% 이상이였으며 교육 또한 러시아어로 이루어졌다. 그러나 응답 결과를 보면 이전과 달리 고려인 학생 비중이 크게 줄어들고 타민족 학습자의 비율이 증가한 것을 알 수 있다. 이는 니자미 사범대의 한국어교육이 과거 소수 민족의 계승어 교육 단계에서 벗어나 현지 주류 사회를 대상으로 한 외국어로서의 한국어교육으로 그 패러다임이 전환되었음을 보여준다. 따라서 향후 교육과정 설계는 이러한 학습자의 다변화된 언어적 배경과 외국어 학습자로서의 특수성을 면밀히 반영하여 재구조화되어야 할 것이다.

3.2. 조사 도구 및 분석 방법

본 연구의 설문 도구는 한국 내 대학의 한국어교육 전공 외국인 유학생을 대상으로 한 김수은(2022)의 설문지를 기초로 하되 니자미 사범대의 교육 환경과 예비 한국어 교원 양성이라는 목적에 부합하도록 재구성하였다. 김수은(2022)은 한국어교육 전공 학부생의 수강 실태와 전공 만족도를 다룬 국내의 대표적 연구로 본 연구 대상과 가장 직접적으로 비교 가능한 도구를 제공한다. 다만 한국 내 유학생을 전제로 한 도구인 만큼, 본 연구는 단일 도구를 그대로 차용하기보다 다음의 세 가지 사항을 고려하여 현지 맥락에 맞게 재구성하였다.

첫째, 입학 제도 변화에 따른 학습자 변인의 구체화이다. 과거 니자미 사범대의 한국어·문학과는 TOPIK 2급 이상의 자격 소지자만 입학이 가능하였으나(한영균 외, 2009) 최근 해당 제도가 폐지되면서 입학 시점의 한국어 수준 편차가 심화되었다. 이에 본 연구에서는 김수은(2022)의 기초 문항에 더하여 입학 전후의 한국어 학습 기간, 학습 기관, TOPIK 보유 급수를 상세히 묻는 문항을 추가하여 학습자 배경의 이질성을 파악하고자 하였다.

둘째, 니자미 사범대 고유의 교육과정 편제 반영이다. 본 연구 대상 기관의 교육과정은 졸업을 위해 총 240학점을 이수해야 하는 고도로 집중된 체계를 갖추고 있다. 특히 전공 필수(144학점)와 실습(36학점)이 전체 학점의 75%를 차지하며, 매 학기 한국어교육 실습을 반드시 이수해야 하는 특수성을 지닌다. 이에 예비 한국어 교원 양성이라는 교육과정의 목적을 반영하여 전공 교과목을 ‘한국어’와 ‘한국어교육학’ 영역으로 재분류하고 영역별 특징을 고려하여 세부 문항을 구성하였다. 이는 언어숙달도 향상을 목적으로 하는 어학 교과목과 교수 역량 강화를 목적으로 하는 전공 교과목에 대한 학습자의 인식 및 만족도 기제가 다르게 발현될 수 있음을 고려한 것이다.

셋째, 측정 척도의 정밀도 제고이다. 본 연구는 응답자가 중간값에 편향되는 경향을 방지하고 소수 표본(N=47) 내에서의 요구 변별력을 높이기 위해 6점 리커트 척도를 채택하였다. 이는 긍정과 부정의 응답을 명확히 분리함으로써 교육과정 개선 방향 설정을 위한 선명한 기초 데이터를 얻기 위함이다.

〈표 3〉 조사 도구의 내용 구성

구분	세부 내용	계
I. 기초 조사	나이, 성별, 학년, 모국어, 민족, 전공 선택 동기, 졸업 후 계획	6
II. 한국어 학습 경험 및 현황	입학 전·후 한국어 학습 유무, 학습 기간, 학습 기관, TOPIK 수준	8
III. 한국어 교과목 관련 현황	수업 만족도(불만족의 경우 그 원인), 수업 횟수 만족도 및 적정 시수, 추가 개설 희망 교과목, 수강 경험에 대한 인식(자발적 동기, 수업 내용 이해, 교수자 설명 이해, 학습 성취, 수행 성취)	5
IV. 한국어교육 교과목 관련 현황	수업 만족도(불만족의 경우 그 원인), 추가 개설 희망 교과목, 수강 경험에 대한 인식(자발적 동기, 수업 내용 이해, 교수자 설명 이해, 학습 성취, 수행 성취)	9
V. 기타	교육과정 개선에 관한 자유 기술 의견	1

최종 확정된 설문지는 <표 3>과 같이 기초 조사(6문항), 한국어 학습 배경(8문항), 전공 선택 및 진로(5문항), 전공 강의 수강 실태 및 만족도(9문항), 기타 의견(1문항) 등 5개 영역 총 29개 문항으로 구성되었다. 내

용 타당도를 확보하기 위해 현지 교수를 포함한 전문가 2인의 검토를 거쳐 문항을 최종적으로 확정하였다.

3.3. 분석 방법

본 조사는 응답의 정확성과 편의성을 높이기 위해 먼저 한국어로 문항을 개발한 후 러시아어로 번역하여 제공하였다. 설문은 2025년 6월 3일부터 6월 8일까지 Google Forms를 활용한 온라인 방식으로 진행되었다. 수집된 자료는 SPSS 29.0.2를 사용하여 분석하였다.

분석 방법으로는 먼저 연구 대상자의 일반적 특성과 한국어 학습 현황을 파악하기 위해 기술통계를 실시하였다. 이때 학년별 비교는 표본이 충분히 확보된 1학년(20명)과 4학년(17명)을 중심으로 해석하였다. 표본이 적은 2학년(4명)과 3학년(6명)의 응답은 경향 파악을 위한 보조 자료로 활용하였다.

또한 본 연구의 핵심 분석인 교육과정 만족도 간의 관계를 규명하기 위해 Spearman 상관계수 검증을 시행하였다. 이는 앞서 3.1절에서 논의한 바와 같이 본 연구의 모집단 규모와 응답자 수($N=47$)를 고려할 때 정규성 가정을 전제로 하는 모수 검정보다 비모수 검정 방법이 통계적 타당성을 확보하는 데 더욱 적합하다는 판단에 근거한 것이다.

다음으로 조사 도구의 신뢰도를 검증하기 위해 만족도 관련 14개 문항에 대해 Cronbach's α 계수를 산출한 결과 0.878로 나타났다. 이는 본 조사 도구가 높은 내적 일관성을 가진다는 것을 의미하며, 본 설문 도구가 학습자의 요구와 만족도를 측정하는 데 신뢰할 만한 도구임을 입증한다.

마지막으로 주관식 응답 자료는 내용 분석 방법을 적용하였다. 수집된 텍스트 데이터를 반복적으로 확인하여 유의미한 키워드를 도출하고, 이를 교육과정 개선을 위한 4가지 핵심 범주로 유목화하여 양적 통계 결과를 심층적으로 해석하는 데 활용하였다.

4. 결과 분석 및 제언

4.1. 요구 조사 결과

4.1.1. 한국어교육 전공 선택 동기 및 진로 계획

니자미 사범대 한국어·문학과 재학생들의 교육과정 요구를 체계적으로 파악하기 위한 기초 작업으로 전공 선택 동기와 졸업 후 진로 계획을 조사하였다. 조사 결과, 학습자들이 전공을 선택한 주된 동기와 졸업 후 희망하는 진로 사이에는 사범대학의 설립 목적과 차별화되는 다변화된 양상이 확인되었다. 구체적인 응답 결과는 다음 <표 4>와 같다.

<표 4> 전공 선택 동기 및 졸업 후 진로 계획(N=47)

전공 선택 동기	빈도(명)	비율(%)	졸업 후 진로 계획	빈도(명)	비율(%)
한국어를 배우고 싶어서	19	40.4	한국어 교사	13	27.7
한국 문화에 관심이 있어서	14	29.8	한국으로 유학	13	27.7
기타	6	12.8	한국어 통번역사	9	19.1
특별한 이유가 없음	5	10.6	한국 관련 회사 취직	8	17
한국어 교사가 되고 싶어서	3	6.4	기타	4	8.5

먼저 <표 4>의 전공 선택 동기를 살펴보면 응답자의 40.4%가 ‘한국어 학습 자체에 대한 관심’을, 29.8%가 ‘한국 문화에 대한 관심’을 진학의 주된 이유로 꼽았다. 이에 비해 사범대학의 특수성을 반영하는 ‘한국어 교사가 되고 싶어서’에 대한 응답은 6.4%에 그쳤다. 이는 입학 시점에서 교직에 대한 뚜렷한 의식을 가진 학생보다는 한국어와 한국 문화라는 언어·문화적 흥미에 기반하여 진학을 결정한 학습자의 비중이 압도적으로 높음을 보여준다.

이러한 경향은 졸업 후 진로 계획에서도 유사하게 나타난다. 한국어 교사를 희망하는 비율은 27.7%로 입학 당시(6.4%)보다 다소 상승하였으나, 여전히 전체의 약 73%에 달하는 학습자는 한국 유학(27.7%), 통·번

역사(19.1%), 한국 관련 기업 취업(17.0%) 등 비(非)교직 분야로의 진출을 계획하고 있었다. 이처럼 교직이 아닌 다변화된 진로를 추구하는 양상은 김미정(2026)에서 우즈베키스탄 한국어 학습자들의 동기가 ‘한국 문화에 대한 관심’과 ‘한국 유학 및 이주 계획’ 등 복합적으로 나타난 것과 일치한다.

이와 같이 입학 동기와 진로 계획에서 확인된 일련의 결과는 교육 당국의 정책적 지향점과 학습자의 실제적 요구 사이의 구조적 간극을 시사한다. 2025년 대통령 법령에 의해 니자미 사범대가 국가적 ‘교원 양성 선도 대학’으로 지정됨에 따라 기관 차원에서는 전문 교원 역량 함양이라는 학문적 필요성을 강조하고 있다. 그러나 앞선 조사 결과가 보여주듯 실제 학습자들은 사범대학의 고유 목적보다는 현지 노동 시장의 수요와 연동된 실무 중심의 역량 강화를 더 강하게 원하고 있다.

결론적으로 교원 양성이라는 사범대학의 본원적 목표와 실용적·도구적 역량을 중시하는 학습자의 진로 다변화 요구는 현재 우즈베키스탄 한국어 교육과정의 조정해 나가야 할 주요한 과제라 할 수 있다. 주목할 점은 이러한 전통적 목표와 학습자 요구 간의 괴리가 비단 우즈베키스탄만의 특수한 상황이 아니라는 것이다. 한국 내 대학의 한국어교육 전공 유학생을 연구한 김수은(2022)의 논의에서도 학습자들이 교원 자격 취득보다 기업 취업 등 실용적 진로에 더 큰 관심을 보임이 확인된 바 있다. 이는 학습자의 진로 다변화 현상이 국내외 교육 환경을 막론하고 나타나는 보편적 흐름임을 보여준다. 이러한 양상을 고려할 때 향후 교육과정 재구조화 시에는 교직 이수라는 기본 목표를 유지하면서도 학습자들의 다양한 진로 요구를 수용할 수 있는 유연한 교과목 편성 방안이 다각도로 검토되어야 할 것이다.

4.1.2. 한국어 학습 경험 및 현황

예비 교원 양성을 목적으로 하는 니자미 사범대의 교육과정은 크게 예비 교사로서 갖추어야 할 실질적인 ‘한국어 숙달도’ 배양과 이를 효과적

으로 가르치기 위한 ‘한국어교육학적 역량’ 강화라는 두 가지 핵심 축으로 구성되어 있다. 외국어로서 한국어를 접하는 KFL 환경의 특성상, 학습자가 전공 심화 단계에서 한국어교육 이론 및 실습을 원활히 수행하기 위해서는 그 바탕이 되는 한국어 자체의 숙달도가 선행되어야 한다. 따라서 학습자의 한국어 학습 이력과 숙달도 변화를 분석하는 것은 단순히 언어 능력 향상을 확인하는 차원을 넘어 교육과정의 한 축인 한국어 교과목이 다른 축인 한국어교육 교과목을 뒷받침할 수 있는 언어적 토대를 충분히 제공하고 있는지 검증하는 실증적 지표가 된다.

〈표 5〉 입학 전 한국어 학습 경험 및 기관(N=21)

학습 기간	빈도(명)	비율(%)	학습 기관	빈도(명)	비율(%)
1년 미만	8	38.1	한국교육원	9	42.9
1년 이상-2년 미만	8	38.1	독학	5	23.8
2년 이상-3년 미만	4	19	기타	4	19
3년 이상	1	4.8	세종학당	2	9.5
			고등학교	1	4.8

먼저 <표 5>와 같이 전체 응답자의 대학 입학 전 학습 배경을 조사한 결과, 총 응답자 47명 중 26명(55.3%)이 대학 진학 이전에 한국어를 학습한 경험이 전혀 없는 것으로 나타났다. 학습 경험이 있는 인원(44.7%)의 경우에도 76.2%가 ‘2년 미만’의 단기 학습자였으며, 학습 기관은 주로 ‘타슈켄트 한국교육원’(42.9%)이나 ‘독학’(23.8%)에 의존하고 있었다. 그 외 ‘세종학당’(9.5%)이나 ‘고등학교’(4.8%)에서 학습한 사례도 일부 확인되었다. 이는 신입생의 절반 이상이 언어적 기초가 전무한 상태에서 전공 학습을 시작하며, 기학습자들 역시 정규화되지 않은 경로를 통해 기초 지식만을 습득한 채 입학하고 있음을 보여준다. 우즈베키스탄 내 한국어 교육기관 현황을 분석한 SAKHABUTDINOVA L. Z.(2024)에서도 타슈켄트 한국교육원과 세종학당이 현지 한국어교육의 핵심적인 공급처 역할을 수행하고 있음이 확인되었다. 본 조사의 응답자들 역시 이러

한 교육기관의 인프라에 의존하여 한국어를 학습하고 있음을 알 수 있다.

〈표 6〉 대학 입학 후 추가 한국어 학습 기관 이용 현황

기관	빈도(명)	비율(%)
대학	11	23.4
대학 + 다른 기관 + 독학	21	44.7
다른 기관	11	23.4
독학	4	8.5

이러한 입학 시점의 배경 차이는 대학 입학 후 정규 교육과정 외의 높은 외부 학습 의존도로 이어진다. <표 6>에서 볼 수 있듯이 대학 수업만으로 한국어를 학습하는 학생은 23.4%에 불과하였으며 나머지 76.6%의 학생은 외부 기관 수강이나 독학을 병행하고 있었다. 특히 전체의 44.7%가 대학 수업과 외부 교육, 독학을 모두 병행하고 있다는 점은 전공 내 한국어 교과목에서 제공하는 언어 입력의 양이나 심화도가 학생들의 숙달도 향상 요구를 충분히 충족시키지 못하고 있음을 나타내는 객관적 지표로 해석된다.

대학 입학 전후의 TOPIK 등급 변화를 분석한 결과는 <표 7>과 같다.

〈표 7〉 대학 입학 전후의 TOPIK 성적 보유 현황

등급	대학 입학 전		대학 입학 후	
	빈도(명)	비율(%)	빈도(명)	비율(%)
없음	38	80.9	21	44.7
1급	5	10.6	2	4.3
2급	2	4.3	12	25.5
3급	1	2.1	10	21.3
4급	1	2.1	1	2.1
5급	-	-	1	2.1
6급	-	-	-	-
계	47	100	47	100

입학 전 등급 미보유자(57.1%)와 1급 보유자(23.8%)가 대다수였던 것

과 비교하여, 입학 후에는 2급(25.5%)과 3급(21.3%) 보유자의 비중이 크게 증가하였다. 이는 대학 교육을 통해 일정 수준의 언어적 성장이 이루어졌음을 의미한다.

다만 이러한 성장이 전문성을 갖춘 예비 교원에게 요구되는 상급 숙달도(5~6급)로 이어지지 못하고 중급 단계에서 정체되고 있다는 점은 교육과정의 한계로 지적될 수 있다. 졸업 예정자인 4학년 학습자(17명)의 사례를 보면, 이들 대다수는 입학 당시 기초 수준이었으나 4년의 교육과정을 거치며 현재는 2급(5명) 및 3급(9명) 수준에 도달하여 수치상의 향상을 보였다.

그러나 4년의 장기적인 전공 심화 과정을 거쳤음에도 졸업 시점 성취도가 3급 이하에 82.3%가 집중되어 있다는 사실은 전공 내 한국어 교과목이 학습자를 고급 단계로 견인하는 데 한계가 있음을 방증한다. KFL 환경의 물리적 한계상 4년 만에 5급 이상에 도달하는 것이 매우 어려운 과제이다. 그러나 이를 고려하더라도 현재의 숙달도 수준은 상위 단계의 한국어교육학 지식을 온전히 수용하기에 다소 미흡한 언어적 토대라 할 수 있다.

결론적으로 현행 교육과정은 한국어 학습 경험이 없는 학습자를 중급 수준까지 끌어올리는 데는 기여하고 있으나 상급 숙달 단계로의 진입을 지원하여 한국어교육학 교과와의 연계성을 높이는 데는 한계를 지니고 있다. 김수은(2021)은 전공 진입 전 저학년 시기에 ‘언어적 유예 기간(기초 한국어 집중 이수)’을 두거나 최초 숙달도에 따른 수준별 분반을 필수적으로 도입할 것을 제안한 바 있다. 이러한 제안은 학년별 일률 배치를 넘어 학습자의 실질적 수준에 따른 세분화가 필요하다고 본 최소영(2025), 고급 학습자 양성을 위한 심화 교육과정 개발을 강조한 SAKHABUTDINOVA L. Z.(2024)의 논의와도 맞닿는다.

4.1.3. 한국어 교과목의 만족도 및 현황

전공 내 한국어 교과목의 실효성을 진단하기 위해 재학생들의 수강 만

족도와 세부 요구 사항을 조사하였다. 분석 결과, 교과목의 내용적 측면과 수업 횟수에 대한 평가가 상이하게 나타났다. 특히 전공 진입 단계(1학년)와 심화 단계(4학년) 학습자 간에 교과목 수요 차이가 관찰되었다.

〈표 8〉 한국어 수업에 대한 만족도(N=47)

구분		매우 불만족	불만족	약간 불만족	약간 만족	만족	매우 만족	M	SD
한국어 수업	N	3	4	4	13	15	8	4.21	1.41
	%	6.4	8.5	8.5	27.7	31.9	17		
한국어 수업 횟수	N	2	10	9	9	7	10	3.83	1.57
	%	4.3	21.3	19.1	19.1	14.9	21.3		

먼저 <표 8>과 같이 현재 수강 중인 한국어 교과목에 대한 전반적인 만족도는 평균 4.21점(6점 만점)으로 나타나, 76.6%의 학생이 수업 내용에 대해 긍정적으로 인식하고 있었다.³⁾ 그러나 ‘수업 횟수’에 대해서는 평균 3.83점으로 상대적인 하락을 보여 보통 수준에 머물렀으며, 응답자의 44.7%가 시수 확대를 요구하였다. 주관식 응답을 통해 불만족 원인을 분석한 결과, 대다수의 학생이 대학에서 제공하는 현행 수업만으로는 실질적인 실력 향상을 이끌어 내기 어렵다는 점을 지적했다⁴⁾. 이는 4.1.2절에서 확인된 76.6%에 달하는 높은 외부 학습 병행률의 원인을 뒷받침하는 결과로, 정규 교과목이 학습자의 충분한 언어 노출 요구를 채우는 데 한계가 있음을 방증한다.

다음으로 학생들의 교과목에 대한 요구를 확인하기 위해 추가 개설 회

3) 연구 결과를 분석할 때 ‘매우 만족, 만족, 약간 만족’을 ‘만족’의 범주에, ‘매우 불만족, 불만족, 약간 불만족’을 ‘불만족’의 범주에 포함해 해석하였다.

4) 각 항목에 대한 구체적인 결과는 ‘한국어 실력 향상에 도움이 되지 않아서’(5명, 71.4%), ‘수강생들의 한국어 수준이 서로 맞지 않아서’(4명, 57.1%), ‘개설된 한국어 수업이 다양하지 않아서’(3명, 42.9%), ‘수업 자료나 교재가 적절하지 않아서’(3명, 42.9%)와 같다. 또한 기타 응답으로는 ‘진도가 너무 느려서’, ‘교사의 불성실한 태도 때문에’, ‘교사와 학생들이 언어 실력을 향상시킬 의지가 없어서’ 등이 있었다.

망 교과목을 조사한 결과는 <표 9>와 같다.

<표 9> 전체 및 학년별 추가 개설 희망 한국어 교과목(복수 응답)

구분	전체(N=47)	1학년(N=20)	2학년(N=4)	3학년(N=6)	4학년(N=17)
말하기	39(83.0%)	15(75%)	3(75%)	6(100%)	15(88.2%)
듣기	28(59.6%)	8(40%)	3(75%)	3(50%)	14(82%)
읽기	23(48.9%)	11(55%)	3(75%)	1(16.7%)	8(47.1%)
쓰기	17(36.2%)	8(40%)	1(25%)	3(50%)	5(29.4%)
발음	17(36.2%)	8(40%)	3(75%)	1(16.7%)	5(29.4%)
문법	16(34.0%)	8(40%)	2(50%)	0(0%)	6(34.8%)
어휘	15(31.8%)	5(25%)	1(25%)	0(0%)	9(52.9%)
기타	2(4.2%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	2(11.8%)

*단위: 명(%)

전체적으로 ‘말하기’ 교과목에 대한 요구가 83.0%로 압도적인 수치를 보였다. 이는 KFL 환경의 특성상 교실 밖에서의 실질적인 한국어 발화 기회가 극히 제한적이라는 환경적 요인이 작용한 것으로 보인다. 특히 표본 수가 충분히 확보된 1학년(20명)과 4학년(17명)의 요구 양상을 대조해 보면 전공 단계에 따른 뚜렷한 수요 차이가 관찰된다. 1학년의 경우 말하기(75.0%)와 발음(55.0%) 등 기초 표현 영역에 수요가 집중되었다. 반면 졸업반인 4학년의 경우 말하기(88.2%)에 대한 요구가 여전히 높은 가운데, 듣기(82.0%)와 어휘(52.9%) 영역에 대한 요구가 1학년에 비해 두드러지게 상승했다. 이는 고학년 학습자들이 전공 수업 내용을 온전히 이해하기 위한 고급 청해력과 심화 어휘력 등 보다 차원 높은 수용적 언어 역량을 요구하고 있음을 시사한다. 4학년 학습자들의 이러한 성향은 기초 영역에 머물러 있는 현행 교과목 편성의 한계를 보여주는 대목으로, 우즈베키스탄 내 심화 교육과정 개발의 시급성을 강조한 최근 선행연구들(SAKHABUTDINOVA L. Z., 2024; 최소영, 2025; 김미정, 2026)의 논의와 부합하는 결과라 할 수 있다.

다음으로 학생들의 한국어 수업 수강 경험을 구체적으로 파악하기 위해 <표 10>과 같이 ‘자발적 동기, 수업 내용 이해, 교수자 설명 이해, 학습 성취, 수행 성취’ 등 5개 항목을 문장 형태로 제시하고 동의 여부를 표시하도록 하였다.

<표 10> 한국어 교과목 수강 경험에 대한 인식(N=47)

구분		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	약간 그렇지 않다	약간 그렇다	그렇다	매우 그렇다	M	SD
자발적 동기	N	5	5	1	9	17	10	4.23	1.62
	%	10.6	10.6	2.1	19.1	36.2	21.3		
수업 내용 이해	N	-	1	2	12	26	6	4.72	0.83
	%	-	2.1	4.3	25.5	55.3	12.8		
교수자 설명 이해	N	-	-	2	17	23	5	4.66	0.73
	%	-	-	4.3	36.2	48.9	10.6		
학습 성취	N	-	5	3	10	20	9	4.53	1.18
	%	-	10.6	6.4	21.3	42.6	19.1		
수행 성취	N	1	1	-	10	16	19	5.04	1.08
	%	2.1	2.1	-	21.3	34	40.4		

분석 결과, 전체 평균은 4.64점으로 긍정적인 편이었으나 항목별로 편차가 존재했다. ‘수행 성취(M=5.04)’와 ‘교수자 설명 이해(M=4.72)’는 높게 나타난 반면, ‘자발적 동기(M=4.23)’는 상대적으로 가장 낮은 수치를 기록했다. 이는 학습자들이 과제나 시험 등 부여된 활동은 성실히 수행하고 있으나 내재적 필요보다는 교육과정의 의무 요건에 의해 수동적으로 교과목을 수강하는 경향이 일부 존재함을 보여준다. 이와 관련하여

- 5) 각 항목의 구체적인 내용은 ‘나는 한국어 교과목을 나의 필요에 따라 결정하고 수강 신청했다(자발적 동기)’, ‘나는 한국어 교과목에서 배우는 내용을 이해할 수 있었다(수업 내용 이해)’, ‘나는 한국어 교과목에서 교수의 말을 이해할 수 있었다(교수자 설명 이해)’, ‘한국어 교과목을 통해 얻은 지식과 경험이 나에게 도움이 되었다(학습 성취)’, ‘나는 한국어 교과목에서 과제나 발표, 시험 등의 활동을 성공적으로 수행했다(수행 성취)’이며, 각 항목에 대한 동의 여부를 ‘매우 그렇다(6점)’부터 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’까지 6점 리커트 척도로 측정하였다.

김미정(2026)은 우즈베키스탄 학습자들의 동기가 학습 기간과 단계에 따라 변화하므로 단계별 맞춤형 동기 관리 전략이 필수적임을 강조하였다. 즉, 입학 초기의 호기심이 전공 심화 단계에서의 학문적·내재적 동기로 이어질 수 있도록 교과목의 흥미도와 적실성을 높이는 방안이 요구된다.

마지막으로 한국어 교과목 만족도를 결정짓는 핵심 요인을 확인하기 위해 Spearman 상관관계 검증을 실시하였다. <표 11>을 통해 알 수 있는 바와 같이, 전반적 만족도는 ‘학습 성취($r=.712, p<.01$)’, ‘자발적 동기($r=.444, p<.01$)’, ‘수업 내용 이해($r=.343, p<.05$)’ 순으로 유의미한 정적 상관관계를 보였다.

<표 11> 한국어 교과목 만족도와 수강 경험 인식의 상관관계 분석

변수	1	2	3	4	5	6
1. 한국어 교과목 만족도	1					
2. 자발적 동기	.444**	1				
3. 수업 내용 이해	.343*	.381**	1			
4. 교수자 설명 이해	.220	.484**	.551**	1		
5. 학습 성취	.712**	.525**	.522**	.280	1	
6. 수행 성취	.262	.296*	.467**	.480**	.282	1

* $p<.05$, ** $p<.01$

주목할 점은 ‘학습 성취’ 요인이 만족도와 가장 강력한 상관관계($r=.712$)를 지닌다는 점이다. 이는 학생들이 스스로 ‘실질적인 숙달도 향상’을 체감할 때 비로소 교과목에 만족한다는 것을 의미한다. 한편 수강 경험 변인 간의 관계를 살펴보면 자발적 동기가 높을수록 내용 이해($r=.381$)와 학습 성취($r=.525$)가 높아지며, 내용 이해도가 높을수록 수행 성취($r=.467$) 또한 높아지는 논리적 인과 구조가 확인되었다.

이상의 결과에 따르면 학습자들은 현행 한국어 교과목에 대해 절대적인 언어 노출량 부족을 지적하고 있다. 특히 실질적 성취 체감 여부가 교과목 만족도를 좌우하는 핵심 기제임이 확인되었다. 이와 관련하여 최소영(2025)에서는 우즈베키스탄 내 대학의 교과목이 학습자의 실질적 수준

에 따라 세분화되고 흥미를 독려할 새로운 교과목이 지속해서 개발되어야 한다고 비판한 바 있다. 따라서 향후 교육과정 개편 시에는 앞서 도출된 고학년의 숙달도 정체를 극복하기 위해 기초 영역에 편중된 구조를 탈피해야 한다. 또한 고학년을 대상으로 한 고급 청해 및 심화 어휘 교과목을 확충하는 등 계열화된 질적 재구조화가 요구된다.

4.1.4. 한국어교육 교과목의 만족도 및 현황

한국어 숙달도 중심의 교과목과 더불어, 예비 교원으로서의 전문성을 기르는 ‘한국어교육 전공 교과목’에 대한 만족도와 요구를 분석하였다.

먼저 전공 교과목에 대한 전반적 만족도를 조사한 결과, <표 12>와 같이 76.5%의 학생이 수업에 만족하는 것으로 나타났다. 평균값은 4.19점으로 앞서 살펴본 한국어 교과목 만족도(4.21점)와 유사한 수준을 보였다. 반면 수업에 불만족한 학생들(23.5%)은 주관식 응답을 통해 ‘강의 방식의 어려움과 지루함, 실제 교육 현장에서 사용 가능한 지식이나 기술의 부족, 수업 목표 및 학습 성과의 불명확성’ 등을 주요 원인으로 지적하였다⁶⁾.

〈표 12〉 한국어교육 교과목에 대한 만족도(N=47)

구분		매우 불만족	불만족	약간 불만족	약간 만족	만족	매우 만족	M	SD
한국어교육 교과목	N	1	3	6	15	16	5	4.19	1.19
	%	2.1	8.5	12.8	31.9	34.1	10.6		

다음으로 예비 교원으로서의 실무 역량 강화를 위해 추가 개설을 희망

6) 각 항목에 대한 구체적인 결과는 ‘강의 방식이 이해하기 어렵거나 지루해서’(4명, 8.0%), ‘한국어교육 현장에서 실제로 사용할 수 있는 지식이나 기술이 부족해서’(4명, 8.0%), ‘수업 목표가 명확하지 않거나 학습 성과가 불명명해서’(3명, 6.0%)와 같이 나타났다.

하는 교과목 영역을 국립국어원 한국어 교원 자격 과목 범주를 기준으로 조사하였다. 결과는 <표 13>과 같다⁷⁾.

<표 13> 전체 및 학년별 추가 개설 희망 한국어교육 교과목(복수 응답)

구분	전체(N=47)	1학년(N=20)	2학년(N=4)	3학년(N=6)	4학년(N=17)
외국어로서의 한국어교육학	25(53.2%)	11(55%)	3(75%)	4(66.7%)	7(41.2%)
한국어학	23(48.9%)	11(55%)	1(25%)	1(16.7%)	10(58.8%)
한국 문화 및 한국문학	22(46.8%)	13(65%)	2(50%)	2(33.3%)	5(29.4%)
일반언어학 및 응용언어학	8(17.0%)	3(15%)	0(0%)	0(0%)	5(29.4%)

*단위: 명(%)

분석 결과를 살펴보면, 전체 응답자의 절반 이상인 53.2%가 ‘외국어로서의 한국어교육학’ 관련 교과목이 가장 필요하다고 응답하였다. ‘한국어학(48.9%)’과 ‘한국 문화 및 한국문학(46.8%)’ 영역은 그 뒤를 이었다.

이러한 전체적인 경향과 더불어 표본 수가 충분히 확보된 1학년(20명)과 4학년(17명)의 응답을 대조해 보면 학업 단계별로 뚜렷한 수요 차이가 관찰된다. 전공 진입 단계인 1학년의 경우 전공에 대한 초기의 흥미와 밀접한 ‘한국 문화 및 한국문학’(65.0%)에 대한 요구가 가장 높았다. 반면 졸업을 앞둔 4학년의 경우 해당 영역에 대한 요구는 29.4%로 크게 감소한 대신 교사로서 갖추어야 할 언어학적 기반 지식인 ‘한국어학’(58.8%)과 실무 역량인 ‘외국어로서의 한국어교육학’(41.2%) 영역에 수요가 집중되었다. 이는 학년이 진급함에 따라 학습자들의 전공 교과목에 대한 요구가 예비 교원에게 실질적으로 요구되는 전문 지식과 교수 실무 역량을 구축하는 방향으로 구체화되고 있음을 나타낸다. 김미정

7) 한편 <표 13>의 영역 분류는 국립국어원 한국어 교원 자격 과목의 이론 영역 구분을 따른 것으로, 별도의 실습 과정으로 운영되는 교육 실습 교과목은 분류 대상에서 제외하였다.

(2026) 역시 학습 기간이 길어질수록 단순한 문화적 호기심이 구체적인 직업적·학문적 지향으로 발달함을 밝힌 바 있다. 본 조사에서 확인된 고학년의 실무 교육학 요구 집중 현상은 이러한 학습자 동기의 질적 성장을 보여주는 것이라 할 수 있다.

이처럼 학년이 올라갈수록 심화되는 전문 실무 역량에 대한 요구, 특히 전체 1순위로 꼽힌 ‘외국어로서의 한국어교육학’ 영역에 대한 높은 수요는 현재 니자미 사범대에 개설된 실제 교육과정의 구조적 불균형에서 그 원인을 찾을 수 있다. <표 14>는 최근 3년 동안(2022년~2024년)의 한국어교육 교과목 개설 현황을 영역별로 정리한 것이다⁸⁾.

<표 14> 최근 3년 영역별 한국어교육 교과목 개설 현황

구분	2022년-2026년	2023년-2027년	2024년-2028년
한국어학	5개 (필수 4, 선택 1)	9개 (필수 3, 선택: 6)	9개 (필수 3, 선택 6)
일반언어학 및 응용한국어학	2개 (필수 1, 선택 1)	4개 (필수 1, 선택 3)	4개 (필수 1, 선택 3)
외국어로서의 한국어교육학	2개 (필수 1, 선택 1)	3개 (필수 2, 선택 1)	3개 (필수 2, 선택 1)
한국 문화 및 한국문학	4개 (필수 3, 선택 1)	6개 (필수 2, 선택 4)	6개 (필수 2, 선택 4)

정리한 내용에 따르면, 총 52~54개의 필수 및 선택 교과목 중 한국어 교육 관련 교과목은 13~22개에 불과했다. 특히 교과목이 최대로 개설된 연도(22개)를 기준으로 영역별 비중을 살펴보면, ‘한국어학’(9개)과 ‘한국 문화 및 한국문학’(6개)에 편중되어 있는 반면, 학생들이 가장 필요로 하는 ‘외국어로서의 한국어교육학’ 영역은 단 3과목(한국어교수법 I, II, 통번역이론)에 그쳐 개설 비중이 가장 낮았다. 이와 같은 현황으로 인해 학습자들이 실무 능력 향상을 위해 보다 실천적이고 현장 중심적인 교육학

8) 니자미 사범대의 한국어·문학과 교육과정은 신입생 기수별로 4년 단위로 수립된다. <표 14>의 교육과정에 대한 정보는 연구자가 직접 니자미 사범대에 요청하여 받은 자료를 참고하여 정리한 것이다.

교과목의 확충을 강하게 요구하고 있는 것으로 볼 수 있다⁹⁾.

이어서 학생들의 한국어교육 교과목 수강 경험을 구체적으로 파악하기 위해 세부 인식 요인을 분석한 결과는 <표 15>와 같다.

<표 15> 한국어교육 수업 수강 경험에 대한 인식(N=47)

구분		매우 그렇다	그렇 다	약간 그렇 다	약간 그렇지 않다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	M	SD
자발적 동기	N	3	9	10	2	16	7	3.15	1.59
	%	6.4	19.1	21.3	4.3	34	14.9		
수업 내용 이해	N	5	15	16	4	6	1	4.13	1.24
	%	10.6	31.9	34	8.5	12.8	2.1		
교수자 설명 이해	N	3	24	10	5	4	1	4.30	1.16
	%	6.4	51.1	21.3	10.6	8.5	2.1		
학습 성취	N	5	21	10	3	6	2	4.21	1.35
	%	10.6	44.7	21.3	6.4	12.8	4.3		
수행 성취	N	12	20	8	3	3	1	4.68	1.24
	%	25.5	42.6	17	6.4	6.4	2.1		

전체 평균값은 4.09점으로 긍정적인 편이었으나 앞선 한국어 교과목의 평균값($M=4.64$)에 비해서는 상대적으로 낮은 수치를 기록했다. 항목별로 살펴보면, ‘수행 성취’($M=4.68$)와 ‘교수자 설명 이해’($M=4.30$) 등은 긍정적 평가를 받았으나 ‘자발적 동기’($M=3.15$)는 유일하게 보통 수준에 미

9) ‘외국어로서의 한국어교육론’ 영역의 교과목 추가 개설을 희망하는 학생들의 다음과 같은 주관식 의견을 위와 같은 해석의 근거로 삼을 수 있다. ‘самый важный предмет в нашем направлении(우리 전공에서 가장 중요한 과목이다)’, ‘Учитывая, что это педагогический университет, методика преподавания была бы полезной(본 대학이 사범대라는 점을 고려하면, 교수법 과목이 유익할 것이다)’, ‘Что бы знать разнообразные методы преподавания особенно маленьким детям, с учётом что в школах корейский язык преподаётся уже с 4 класса, а студенты не умеют работать даже с подростками(다양한 교수법을 알기 위해서이다. 한국어교육이 초등학교 4학년부터 이루어지고 있지만, 사범대학 학생들이 청소년조차 지도할 줄 모르는 경우가 많은 것을 고려해 특히 아동 대상 한국어교수법을 알 필요가 있다고 생각한다.)’

치지 못하는 가장 낮은 평균값을 기록했다. 특히 부정적 응답¹⁰⁾의 비율이 48.9%에 달해 학생들 상당수가 자신의 학문적 필요나 관심보다는 교육과정의 필수 이수 요건에 따라 수동적으로 과목을 수강하고 있음이 확인되었다.

이러한 수동적 수강 환경이 만족도에 미치는 영향을 확인하기 위해 <표 16>과 같이 Spearman 상관관계 검증을 실시하였다.

<표 16> 한국어교육 교과목 만족도와 수강 경험 인식의 상관관계 분석

변수	1	2	3	4	5	6
1. 한국어교육 교과목 만족도	1					
2. 자발적 동기	.555**	1				
3. 수업 내용 이해	.305*	.614**	1			
4. 교수자 설명 이해	.306*	.498**	.829**	1		
5. 학습 성취	.469**	.471**	.615**	.739**	1	
6. 수행 성취	.048	.132	.475***	.603**	.464**	1

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

분석 결과, 한국어교육 교과목 만족도는 ‘자발적 동기’($r=.555$, $p<.01$)와 가장 강한 정적 상관관계를 나타냈다. 이는 4.1.3절의 한국어 교과목에서 ‘학습 성취’($r=.712$)가 만족도를 견인했던 것과 대비되는 결과이다. 즉, 교육학 전공 교과목의 경우 학생들이 자신의 필요와 흥미에 따라 자발적으로 과목을 선택할 권리를 가질 때 수업 만족도가 가장 크게 상승함을 의미한다. 반면 ‘수행 성취’($r=.048$)는 만족도와 통계적으로 유의미한 상관관계를 보이지 않아 단순히 과제나 시험을 잘 수행하는 것이 만족도로 직결되지는 않음이 확인되었다.

결론적으로 니자미 사범대 한국어·문학과의 현행 한국어교육 교과목은 교사 역량 강화를 위한 ‘교육학(교수법)’ 과목의 실질적인 부족 현상을 겪고 있음을 알 수 있다. 우즈베키스탄 내 한국어교육의 지속 가능한

10) ‘그렇지 않다, 전혀 그렇지 않다’의 비율을 말한다.

발전을 위해서는 무엇보다 현지 교육 현장에서 즉각 활용 가능한 교수법의 개발과 교원 훈련이 가장 시급하다(솔레바, 2019). 따라서 향후 교육과정 개편 시에는 사범대학의 본원적 목적에 부합하도록 교수법 및 실습 교과목의 비중을 대폭 확대할 필요가 있다. 또한 제한된 선택지로 인해 학습자들의 자발적 동기마저 저하된 상태이므로 학습자의 선택권을 보장하는 구조적 개선이 시급히 요구된다.

4.2. 교육과정 개선에 관한 의견

앞서 실시한 객관식 요구 조사의 양적 한계를 보완하고, 학습자들의 심층적인 인식을 파악하기 위하여 교육과정 개선에 관한 자유 기술(주관식) 문항을 분석하였다. 수집된 응답은 내용 분석을 통해 크게 1) 교과목 운영 방식, 2) 교육과정의 계열성과 실용성, 3) 교재 및 교수 환경, 4) 입학 제도의 네 가지 범주로 분류하였다. 각 범주별 주요 의견과 그것이 시사하는 바는 다음과 같다¹¹⁾.

먼저 교과목 운영 방식과 관련하여 한국어 교과목의 입력량 확대와 수준별 운영에 대한 요구가 확인되었다. 학습자들은 주당 2~3회에 불과한 현재의 수업 시수로는 KFL 환경의 한계를 극복하기 어렵다고 인식하고 있었으며, 구체적인 대안으로 시수 확대와 분반 운영을 제안하였다.

한국어를 연습할 수 있는 시간을 더 늘리고, 한 해 동안 비슷한 내용의 과목이 반복되지 않도록 해 줬으면 좋겠다. <응답자 A>

한국어 원어민 선생님과 수업 확대할 필요가 있다. <응답자 B>

한국어교육과 관련 과목보다 한국어 수업에 더 집중해서, 한국어 수업 시간을 늘려 줬으면 좋겠다. <응답자 C>

한국어 수업 진도를 지금보다 빨리 해 줬으면 좋겠다. <응답자 D>

11) 학생들의 응답을 러시아어에서 한국어로 번역한 것이다.

가능하다면 1학년 때 한국어를 어느 정도 아는 학생과 모르는 학생을 구분해서 반을 나눠 줬으면 좋겠다. 그리고 한 반의 인원수를 최대 14명까지만 할 필요가 있다. <응답자 E>

이러한 응답은 4.1.3절에서 확인된 ‘수업 횟수에 대한 양적 불만족 ($M=3.38$)’의 원인을 대변한다. 학생들은 자신들의 숙달도를 높이기 위해 더 많은 언어 노출이 필요하다는 것을 스스로 느끼고 있다. 특히 <응답자 D>와 <응답자 E>의 의견은 학습 경험이 없는 학습자와 기학습자 사이의 수준 편차를 획일적으로 다루는 현행 운영 방식의 한계를 지적한 것이다. 이는 수준별 소규모 분반 운영을 통한 난이도의 최적화와 학습자 수준에 맞춘 탄력적인 운영 등의 실질적인 교육적 처치를 요구하고 있음을 보여준다.

다음으로 교육과정의 계열성과 실용성에 대해서는 비판적인 의견이 있었다. 학생들은 기초 언어 능력이 형성되지 않은 상태에서 무리하게 전공 심화 과목이 배치된 점을 지적하였다. 또한 대학의 학문적 지향점과 취업 및 자격증 취득과 같은 도구적 동기 사이의 좁혀지지 않는 괴리를 언급하였다.

전공 수업 관련해 말하자면, 대학 쪽이나 교사들이 과목 간의 논리적인 순서와 관계에 대해 전혀 생각을 안 하는 것 같다. 예를 들어 우리 반에서는 25명 중 20명이 입학 당시 한글조차도 몰랐는데, 그런 학생들에게 1학년부터 현대한국어¹²⁾라는 과목을 가르쳤다. 따라서 이제야 한글을 배우기 시작한 학생들이 한국어 문법에 대한 심화 수업을 듣게 되었다. 이는 바로 학생들의 동기 저하와 학습에 대한 부담으로 이어졌다. <응답자 F>

나는 꼭 TOPIK 수업을 (교육과정에) 추가하고 싶다. 왜냐하면 졸업 후에 자격증이 매우 필요하기 때문이다. 대학에서는 한국의 역사와 문화를 깊이 배우긴 했지만, 그것이 실제로 그렇게까지 유용하다고는 생각하지 않는다.

12) 주로 통사론, 음운론, 형태론 내용을 위주로 진행되는 과목이다.

졸업 후에는 자격증이 필요하지만, 내가 재학 중인 4년 동안 TOPIK 쓰기를 한 번도 써 보지 않았다. 그러면 학생들이 나중에 TOPIK 시험을 볼 수 있는가? 4년간 역사와 문화를 배웠지만, 그것이 취업할 때 도움이 될지 의문이다. 그런데도 나는 여전히 우리 대학을 사랑한다. <응답자 G>

<응답자 F>의 지적은 현행 교육과정이 안고 있는 계열성 부재의 문제점을 가장 직접적으로 보여준다. 언어 숙달이 선행되지 않은 학습자에게 상위 단계의 이론 언어학 지식을 주입하는 구조는 필연적인 동기 저하로 귀결될 수밖에 없다. 이러한 현상은 입학 시점의 낮은 숙달도를 고려하지 않은 채 학문적 텍스트와 이론 위주의 전공 수업을 일방적으로 전개할 경우, 학습자의 내용 이해 실패는 물론 전공 이수에 대한 심리적 이탈을 초래한다고 비판한 김수은(2022)의 논의를 뒷받침하는 사례이다.

또한 <응답자 G>의 의견은 사범대학의 고정된 목표와 현지 취업 시장에서 요구되는 실용적 역량을 갖추고자 하는 학습자의 요구가 충돌하고 있음을 보여준다. 최근 우즈베키스탄 내에서 한국 유학 및 취업을 위한 TOPIK 응시 수요가 폭발적으로 증가(SAKHABUTDINOVA L. Z., 2024)하고 있다는 점을 고려할 때, 사범대학의 전통적인 인문학 중심 교육과정 내에도 학습자들의 현실적인 도구적 동기를 충족시켜 줄 수 있는 교과목 편성을 고려해 볼 수 있을 것이다.

세 번째로는 교수·학습 자료의 노후화와 교육 환경 개선에 대한 요구가 나타났다. 학생들은 현대화되지 않은 교재와 일부 교수자의 일방향적인 교수법이 언어 발달과 동기 부여를 저해하는 요인으로 작용하고 있다고 응답했다.

강의자료(강의계획서, 수업 시간에 활용하는 자료)를 보완하고 업데이트 할 필요가 있다. <응답자 H>

또한 교육과정을 보면 오래전부터 개편되지 않았다는 것이 분명하다. 최소한 수업 내용을 보완하거나 현대화하려는 노력조차 보이지 않는다. 일부

교수님들은 오랫동안 바뀌지 않은 계획에만 의존하며 수업을 진행하고 있고, 수업에 애정이 없는 듯한 태도를 보인다. 학생들에게 관심을 가지는 순간은 오직 시험 기간뿐이다. <응답자 F>

선생님들이 수업 중에 간단한 질문이나 대화를 통해서 지난 수업 내용을 간단히 복습하거나 배운 내용을 조금 활용했으면 좋겠다. 이는 학생들에게 어휘를 복습하고 발음을 연습하며 어휘력을 향상할 수 있는 기회를 줬을 것으로 생각한다. <응답자 I>

이는 한국어교육 교과목에 대한 불만족 사유로 4.1.4절에서 언급한 ‘강의 방식의 지루함과 실무 기술 부족’과 일맥상통한다. 특히 <응답자 I>의 의견을 통해 알 수 있듯이 학생들은 배운 내용을 실질적으로 발화하고 상호작용할 수 있는 실천적인 교수·학습 활동의 부재에 아쉬움을 표하고 있다. 실제로 최소영(2025)은 현지 대학의 교과목이나 강의 내용이 학과 개설 이후 거의 변함이 없어 다양성과 최신성이 매우 부족함을 비판한 바 있다. 아울러 유영지(2010) 역시 현지에서 사용되는 교재들이 문법과 번역 위주로 편중되어 구어적 상호작용을 끌어내기 어렵다는 점을 지적하였다. 본 조사의 주관식 응답은 선행연구에서의 우려가 학습자들의 실제적인 학습 저하와 불만족으로 직결되고 있음을 보여준다.

마지막으로는 입학 제도 등 학사 체계에 대한 근본적인 문제도 제기되었다. 학습자 또한 교육과정의 문제를 넘어 대학의 선발 제도 자체가 지닌 구조적 모순을 명확히 인지하고 있다는 것을 알 수 있다.

대학 입학시험으로는 꼭 한국어를 도입해야 한다. 영어 시험을 보고 입학한 학생들이 한국어교육과 관련 내용을 배워야 할 시간에 4년 동안 한국어 학습에만 집중하게 되기 때문이다. 결국 이 학생들은 언어 자체에만 집중해 졸업하게 되는데도, 한국어 수준은 최대 중급 정도만 된다. <응답자 F>

현재 니자미 사범대 한국어·문학과에 입학하려는 학생들은 모어인 러

시아어와 문학, 역사, 영어 시험을 봐야 하며, 한국어 시험은 요구되지 않는다. 이로 인해 한국어를 전혀 모르는 상태로 입학하는 학생들이 많으며 이는 입학 후 한국어 수업은 물론 전공 수업 수강에도 어려움을 초래하고 있다.

특히 <응답자 F>의 의견은 4.1.2절에서 확인된 4학년 학습자들이 겪고 있는 중급 숙달도 정체 현상의 근본적인 원인을 정확히 파악하고 있다. 즉, 학습 경험이 없는 신입생들은 한국어 수준의 한계로 인해 4년이라는 제한된 기간 동안 기초 한국어 숙달에만 집중할 수밖에 없다. 그 결과 예비 교원으로서 갖추어야 할 고급 언어 구사력이나 교육학적 실무 역량을 배양할 물리적·심리적 여유를 확보하지 못하게 되는 것이다. 이는 최소영(2025)에서 우즈베키스탄 현지 대학의 한국학 전공생들이 전공 지식 습득보다는 맹목적인 기초 한국어 수업에 과도한 시간을 할애할 수밖에 없는 구조적 한계 때문에 결국 전문성을 갖춘 졸업생으로 성장하기 어렵다고 지적한 바와 일치한다.

이상의 주관식 응답 분석 결과를 종합하면, 현행 교육과정이 당면한 과제는 단편적인 교과목의 축소 또는 확대만으로는 근본적인 해결에 도달하기 어렵다는 것을 보여준다. 입학 시점의 숙달도 편차를 반영하기 어려운 분반 구조, 기초 언어 능력과 전공 지식 간의 위계적 불일치, 상대적으로 최신화가 지연된 교육 환경, 그리고 한국어 능력을 검증하지 않는 입학 제도가 복합적으로 작용하여 학습자의 성취도와 자발적 동기를 제한하는 요인으로 작용하고 있다. 따라서 향후 교육과정 개편은 입학 제도의 보완부터 선수 과목 지정, 수준별 분반 도입에 이르는 다각적이고 구조적인 차원에서 종합적으로 논의되어야 할 것이다.

4.3. 결과 분석 요약 및 제언

이상의 내용을 토대로 니자미 사뻐대 한국어·문학과 교육과정의 구조적 한계를 극복하고 실효성을 높이기 위한 개선 방향을 제언하면 다음과 같다.

첫째, 학습자의 한국어 숙달도를 기준으로 한 수준별 강좌 운영과 전공 이론 교과목의 계열성 확보가 필요하다. 신입생의 과반수(55.3%)가 한국어 학습 경험이 없음에도 입학 직후부터 전공 심화 과목을 함께 이수해야 하는 구조는 인지적 과부하를 유발한다. 다만 학년별 재학생 수의 편차가 크고 매년 변동하는 만큼 학년 내 분반은 자원 측면에서 안정적인 운영이 어렵다. 따라서 한국어 기능 교과목은 학년 구분 없이 배치 평가나 TOPIK 등급을 기준으로 재학생 전체를 숙달도에 따라 편성하는 수준별 강좌로 운영하는 것이 현실적이다. 이는 소수 인원을 분산시키는 분반과 달리 자원 부담을 늘리지 않으며, 학년별 일률 배치를 비판한 최소영(2025)의 논의와도 부합한다. 한편 선수 지식이 전제되는 전공 이론 교과목은 선수 과목 지정과 위계 재정립으로 단계적 심화가 가능하도록 정비할 필요가 있다.

둘째, 한국어 기능 교과목의 시수를 실질적으로 확보하기 위해 교육과정 내 영역 간 재배분이 이루어져야 한다. 조사 결과, 한국어 수업 내용에 대한 만족도($M=4.21$)에 비해 수업 횟수 만족도($M=3.38$)가 낮게 나타났다. 또한 응답자의 44.7%가 시수 확대를 요구하였다. 다만 현행 240학점 체계에서 필수 과목과 실습이 이미 75%를 차지하므로 시수를 단순히 늘리기보다는 기존 학점 안에서 비중을 조정하는 데 초점을 두어야 한다. 구체적으로는 선택 과목(60학점, 25%)을 한국어 기능 과목 중심으로 재편할 수 있다. <표 14>에서 보듯 전공 이론 과목은 한국어학과 한국 문화·문학에 편중되어 있다. 그러나 고학년의 문화·문학 교과목 요구는 29.4%에 그치는 만큼 수요가 낮은 영역을 조정해 한국어 기능 시수로 전환하는 것도 가능하다. 여기에 앞서 제안한 바와 같이 수준별 강좌를 운영한다면 같은 시수 안에서 학습 효율을 높여 실질적인 언어 노출을 늘리는 데에도 기여할 수 있을 것이다.

셋째, 교원 양성이라는 사범대학의 본원적 목적을 핵심 축으로 유지하되, 학습자의 실용적 요구를 수용하는 유연한 교육과정 편성이 요구된다. 조사 결과에 따르면 입학 시 교사를 희망한 학생은 6.4%에 그쳤고 다수가 취업·유학 등 실용적 진로를 계획하고 있었다. 뿐만 아니라 한국어교

육 교과목의 자발적 수강 동기 또한 보통에 미치지 못하는 수준($M=3.15$)으로 나타났다. 그러나 학생들이 원하는 한국어 숙달도와 의사소통·통번역 능력은 한국어 교사가 갖추어야 할 토대이기도 하다. 따라서 실용 역량 강화는 교원 양성과 배치되기보다 오히려 그 토대를 이루며, ‘선도 대학’이 지향하는 교원의 질 제고와도 어긋나지 않는다. 구체적으로는 현장 중심의 교수법·실습 과목을 확충하는 한편, TOPIK 대비나 실무 통번역 등을 선택 과목 차원에서 이수하도록 함으로써 진로 연계의 폭을 넓힐 수 있다. 이와 같이 진로와 관련된 요구를 제도 안에서 수용하는 것은 자발적 동기를 끌어올려 교원 양성의 성과로 이어질 수 있을 것이다.

넷째, 학습자의 학습 동기와 실질적 성취를 높이기 위해 교재와 교수 방식의 현대화가 시급하다. 주관식 응답에서 학생들은 오래 갱신되지 않은 강의 자료와 고정된 수업 계획에 의존하는 일방향 수업을 문제로 지적하였다. 또한 배운 내용을 복습하고 발화·상호작용할 기회가 부족하다는 의견은 실천적 교수 학습 활동의 부재를 보여준다. 이러한 인식은 현지 대학의 교과 내용이 개설 이후 거의 변하지 않았다고 비판한 최소영(2025), 교재가 문법·번역에 치우쳐 구어 상호작용을 끌어내기 어렵다고 본 유영지(2010)의 지적과도 일치한다. 따라서 최신 교육 동향을 반영한 교재 개편과 함께 강의계획서·수업 자료를 주기적으로 갱신하는 체계를 갖출 수 있다. 아울러 교수 방식 측면에서는 학습자의 발화와 상호작용을 끌어내는 활동 중심 수업으로의 전환이 뒷받침되어야 한다.

다섯째, 입학 시점의 한국어 능력 편차에 대응하기 위한 제도적 차원의 보완이 병행되어야 한다. 입학 시 한국어 능력을 요구하지 않는 현행 선발 제도는 앞서 확인된 고학년의 중급 숙달도 정체와 구조적으로 맞닿아 있다. 이를 해결하는 방안으로 입학 단계의 한국어 능력 검증을 떠올릴 수 있다. 그러나 이는 진입 장벽을 높여 한국어를 처음 배우려는 잠재적 학습자를 배제하고 우즈베키스탄 한국어교육의 양적 확대 기초와 상충할 우려가 있다. 따라서 입학을 제한하기보다 입학 직후 기초 한국어에 몰입하는 ‘집중 언어 교육 학기제’를 도입하고, 이를 첫째에서 제안한 수준별 강좌와 연계하여 숙달도 편차를 해소하는 편이 더 적절하다. 입

학 능력 검증은 한국어교육의 양적 기반이 충분히 성숙한 이후에 신중히 다룰 장기 과제로 남겨 둘 수 있다. 다만 이는 대학의 입학 정책 및 교육 여건과 직결되는 사안인 만큼 학내 이해관계자 간의 긴밀한 협의가 선행되어야 한다.

5. 결론

본 연구는 우즈베키스탄 니자미 사범대 한국어·문학과 재학생 47명을 대상으로 요구 조사를 실시하여 학습자 중심의 교육과정 개선 방안을 모색하였다. 현지 한국어 교원 수요가 지속적으로 늘어나는 상황에서 대표적인 예비 교원 양성 기관의 교육과정을 점검하고 대안을 제시했다는 점에서 학술적·실천적 의의를 지닌다.

양적 설문과 주관식 응답의 질적 분석을 병행한 결과, 현행 교육과정의 구조적 과제가 다음과 같이 확인되었다. 첫째, 신입생의 과반수(55.3%)가 한국어 학습 경험이 없는 상태에서 입학 직후부터 전공 심화 과목을 이수하게 되어 교과목 간 위계 부재로 인한 인지적 부담과 동기 저하가 나타났다. 둘째, KFL 환경에서 수업 시수 만족도가 다른 항목에 비해 낮았고($M=3.83$) 다수(76.6%)가 외부 학습을 병행함에도 고학년의 숙달도 정체가 관찰되었다. 셋째, 학생들은 실용적 역량과 ‘외국어로서의 한국어교육학’(53.2%)을 요구하였으나 교육과정은 이론·문학에 편중되어 자발적 수강 동기($M=3.15$)를 낮추고 있었다.

이를 바탕으로 본 연구는 단편적 조정을 넘어선 구조적 개편을 제안하였다. 학년 구분 없는 수준별 강좌 도입과 계열성 확보, 영역 간 시수 재배분과 고학년 심화 과목 확충, 교원 양성을 축으로 한 선택 과목 차원의 진로 연계, 교재 현대화와 상호작용 중심 교수법으로의 전환, 입학 직후 기초 한국어에 몰입하는 집중 언어 교육 학기제 도입이 그것이다. 입학 단계의 한국어 능력 검증은 잠재적 학습자를 배제할 수 있어 양적 기반이 성숙한 이후의 장기 과제로 두었다.

이상의 제언은 자원 여건을 고려하여 단계적으로 추진될 필요가 있다. 단기적으로 교재·교수법 현대화를, 중기적으로 수준별 강좌와 시수 재배분 등 교육과정 개편을, 장기적으로 집중 언어 교육 학기제와 입학 제도 보완을 학내 협의를 거쳐 도입하는 순서가 현실적일 것이다.

본 연구는 우즈베키스탄의 핵심적인 한국어 교원 양성 기관을 대상으로 양적 통계와 질적 응답을 교차 검증함으로써 교육과정의 표면적 현상 이면에 자리한 구조적 원인을 심층적으로 규명했다는 점에서 의의를 지닌다. 다만 특정 대학의 재학생 47명만을 대상으로 하여 연구 결과를 일반화하기에는 한계가 있다. 또한 응답자의 학년별 분포가 모집단의 구성을 반영하는 과정에서 1학년과 4학년에 편중되어 2학년과 3학년의 응답만으로는 통계적으로 유의미한 해석을 도출하기 어려웠다. 이에 학년별 비교는 표본이 확보된 1학년과 4학년을 중심으로 진행하고 2·3학년의 응답은 보조적으로 참고하였다. 아울러 학습자의 인식에 초점을 맞추어 교수자나 졸업생 등 다양한 주체의 관점을 충분히 반영하지 못하였다. 따라서 향후 연구에서는 우즈베키스탄 내 타 대학과의 비교 분석, 교수자 및 현직 교사 등 이해관계자 대상의 표적 집단 면접(FGI) 등을 통해 보다 통합적인 교육과정 발전 모형이 도출되기를 기대한다.

참고문헌

- 김미정, 「우즈베키스탄 한국어 학습자의 복합적 동기와 지향 연구」, 『영주어문』 62권, 영주어문학회, 2026, 683~712쪽.
- 김수은, 「사회적 맥락과 학습자 특성을 반영한 한국어교육학 전공 교육 과정 개발 기초 연구 -광주·전남 지역 소재 내 한국어교육 전공 학부 과정을 중심으로-」, 『한국어교육』 32권 2호, 국제한국어교육학회, 2021, 31~61쪽.
- 김수은, 「외국인 유학생의 수강 실태 파악을 통한 한국어교육 전공 교육과정 개선 방안 연구-광주·전남 지역 소재 한국어교육학 전공 학부생을 중심으로」, 『언어와 문화』 18권 4호, 한국언어문화교육학회, 2022, 49~72쪽.
- 남빅토르, 「우즈베키스탄의 한국어 쓰기 교육과정 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위논문, 2012.
- 솔레바 딜라프루즈, 「우즈베키스탄 한국어문화교육의 현황과 발전 방안」, 『한국학논집』 제77집, 계명대학교 한국학연구원, 2019, 189~215쪽.
- 안여경, 「우즈베키스탄의 한국어 교육과정에 관한 연구-한국어교원 자격 취득을 위한 교육과정을 중심으로-」, 선문대학교 교육대학원 석사학위논문, 2010.
- 유영지, 「우즈베키스탄의 한국어 교재 분석 및 개선 방안」, 『국어교과교육연구』 제17호, 국어교과교육학회, 2010, 139~168쪽.
- 이민우, 「한국어 교원 양성 교육과정에 대한 요구분석 연구-사이버대학 학위과정을 중심으로-」, 『한국어교육』 33권 3호, 국제한국어교육학회, 2022, 147~166쪽.
- 장미선·이숙진·남은영·박혜란, 「우즈베키스탄인 한국어 학습자에 대한 연구 동향 분석」, 『다문화사회와 교육연구』 제12집, 다문화사회와교육연구학회, 2022, 89~105쪽.
- 정대현, 「한국어 교육과정 연구의 목적-방법-산출 결합 구조와 이론 참조 명시성 분석(1998~2025)」, 『국제어문』 제108집, 국제어문학회, 2026, 639~667쪽.
- 조은영·심윤진·안재린·김영규, 「학문 목적 한국어 분야에서의 요구 분석 연구 동향 분석」, 『Foreign languages education』 제19권 제4호, 한국외국어교육학회, 2012, 473~495쪽.
- 최소영, 「우즈베키스탄 한국학 연구 및 교육의 현황과 과제」, 『글로벌 한국학』 3집, 숭실대학교 한국학연구소, 2025, 71~100쪽.
- 한영균·김수경·김류보비, 「중앙아시아 3국의 한국어 교육 - 교육 현황과 특징을 중심으로-」, 『한국어교육』 20권 2호, 국제한국어교육학회, 2009,

303~335쪽.

함계임, 「현지인 한국어 교원 재교육 방안」, 『한국과 국제사회』 제7권 제3호, 한국정치사회연구소, 2023, 395~406쪽.

SAKHABUTDINOVA LUIZA ZOIROVNA, 「우즈베키스탄 교육기관 내 한국어 교육 현안 및 전망」, 『언어사실과 관점』 61권, 연세대학교 언어정보연구원, 2024, 185~207쪽.

Tyan Tatyana, 「우즈베키스탄에서의 한국어 교육 현황 연구」, 동덕여자대학교 대학원 석사학위논문, 2018.

Macalister, J. & Nation, I. S. P., 『Language Curriculum Design』(2nd ed.), New York: Routledge, 2020.

Richards, J. C., 『Curriculum Development in Language Teaching』(2nd ed.), Cambridge University Press, 2017.

<기사>

Gazeta.uz ‘우즈베키스탄, 교원 양성에 대한 통합적 접근 방식 도입’

<https://www.gazeta.uz/ru/2025/04/30/teachers/>

Abstract

Needs Analysis of Korean Language Education Curriculum in
Uzbekistan
: A Case Study of National Pedagogical University of Uzbekistan
named after Nizami

Yunusova, Diana Olegovna
(Korea University)
Lee, Ahreum
(Korea University)

This study explores learner-centered curriculum improvement strategies for the Department of Korean Language and Literature at National Pedagogical University of Uzbekistan named after Nizami through a needs analysis of 47 students. The results revealed a gap between the teacher-training goals of the program and students' career needs, as well as differences in Korean proficiency levels and insufficient curriculum sequencing. Students reported low satisfaction with class hours and strong demand for communicative and practice-oriented courses. The study proposes level-based courses organized by proficiency rather than year level, strengthened curriculum sequencing, expanded skills-based Korean courses, a more flexible curriculum reflecting diverse career paths, modernized instructional materials, and phased structural measures such as an intensive language semester.

Keywords: Uzbekistan, Korean language education, curriculum, needs analysis,
National Pedagogical University of Uzbekistan named after Nizami,
Korean language teacher training

우즈베키스탄 한국어교육 전공 교육과정 개선을 위한 학습자 요구 분석
YUNUSOVA DIANA OLEGOVNA·이아름 273

YUNUSOVA DIANA OLEGOVNA(제1저자)

소 속: 고려대학교

전자우편: yunusova3095@gmail.com

이아름(교신저자)

소 속: 고려대학교

전자우편: osiolee@korea.ac.kr

논문투고일 2026. 04. 29 / 심사완료일 2026. 06. 13 / 게재결정일 2026. 06. 14