

받아쓰기 평가의 활용 방안*

—한국어 학습자의 의미 재구성 능력을 중심으로—

김은혜**

<차 례>

- I. 들어가며
- II. 받아쓰기 평가의 의의 및 지향점
- III. 받아쓰기 평가의 형식과 절차
- IV. 받아쓰기 평가 요소 및 채점 기준
- V. 받아쓰기 평가의 실제
- VI. 나가며

I. 들어가며

받아쓰기는 수험자가 연속적인 소리를 듣고 들은 내용을 문법에 맞게 의미 있는 내용이 되도록 단어, 구, 문장으로 분리하는 복잡한 과정을 거쳐 철자화하여 쓰는 활동이다. 받아쓰기 평가는 받아쓰기를 통해 학생의 학습 성취에 대한 교사의 의사결정을 돕기 위해 정보를 수집하고 해석하여 활용하는 과정으로 볼 수 있다.

받아쓰기 평가는 학습자의 교수·학습 과정에서 행해지는 형성평가나

* 이 논문은 국어교육학회 제44회 정기 학술발표대회에서 발표한 내용을 수정·보완한 것이다.

** 인하대학교 국어교육과 박사과정

학습이 종료된 후 실시하는 총괄평가를 비롯해서, 진단 평가, 배치 평가, 성취도 평가, 숙달도 평가로서 널리 활용될 수 있는 가능성이 있지만 실제로 한국어 교육에서는 공식적인 평가 유형으로 쓰이기보다는 수업 중의 활동으로 많이 활용되고 있다. 모국어 화자이든 외국인 학습자이든 적어도 한 번쯤은 받아쓰기를 통해 듣기 연습이나 어휘를 암기해본 적이 있을 정도로 흔하고 친숙한 활동이라 할 수 있겠다.

이렇게 친숙한 받아쓰기 활동이 평가도구로 받아들여져 온 배경에는 평가이론의 변화가 존재한다. 평가 이론은 교수법 이론의 변화에 영향을 받게 되고, 평가 이론 역시 학습 방식과 교수 방법에 다시 영향을 끼치는 순환적 과정임을 고려할 때 받아쓰기 평가도 평가 이론의 역사적 흐름과¹⁾ 교수법의 변화와 연관 지어 이해될 필요가 있다. 1950년대 문법 번역식 교수법이 성행하여 독해 중심의 교수가 이루어지고 학습자가 적당한 길이의 문단을 번역하는 평가를 실시하던 시기에는 받아쓰기가 외국어 실력을 평가하는 도구로 널리 사용되었다.

그러나 1950년대 초반부터 1960년대 행동주의 심리학과 구조주의 언어학의 영향 아래 청각구두식 교수법이 성행하던 시기는 과학적인 방법으로 언어 능력을 측정할 것을 강조한 시기로 외면적으로 드러난 행동과 반응을 통해 언어능력을 측정할 수 있는 단답형, 다지 선다형, 객관식 문항을 개발하게 된다. 이와 같은 문항은 채점에서 객관성을 확보할 수 있고 수험자의 언어 숙달도를 수량화할 수 있는 통계적 평가를 가능하게 하였으나 종합적인 언어 사용 능력이나 실제 의사소통을 위한 언어사용을 평가하지 못한다는 비판을 받았다. 이 시기에 받아쓰기는 부정확하고 간접적으로 언어능력을 평가한다는 이유로 적당하지 못한 평가로 인식되었다.

1970년대 이후 언어습득과 인지의 중요성을 강조하는 인지심리학의 영향으로 언어의 개별 구성 요소에 대한 단순한 지식이나 일반적인 언어 지식을 넘어선 총체적 언어 사용 능력을 측정하고자 하는 통합 평가 이론이 대두한다. 또한 사회 언어학의 영향을 받아 언어 외적인 요인을 고려

1) 강승혜 외(2006 : 35~40) 참조.

하면서 실제 의사소통 상황에서 언어 사용을 평가할 것을 강조하였다. 이에 따라 빈칸채우기(cloze test)나 받아쓰기와 같은 시험 유형의 개발과 연구가 활발히 이루어졌다.

그러나 이 시기의 언어 평가 역시 사회적 맥락에서 볼 때는 여전히 언어의 실제 사용에 부적당하다는 비판을 받으면서 1980년대 이후부터 의사소통식 언어 교수법에 바탕을 둔 의사소통적 언어능력에 대한 평가이론이 각광 받고 있다. 이 이론은 언어능력을 다차원적으로 보고 언어표현의 정확성보다는 의사소통 과제를 해결하는 효율성에 중심을 두고 있다.

이처럼 받아쓰기 평가는 평가 이론의 변화에 영향을 받으면서 평가 도구로서 위상이 달리 자리매김 되기도 하였다. 대체로 언어 기능을 폭넓게 평가하는 면에서는 많은 호응을 얻었지만 기계적으로 받아쓰는 행위는 단절된 의사소통이라는 비판도 적지 않게 받았다. 따라서 본고는 받아쓰기 과제를 재구성하여 의사소통적 기능을 평가할 수 있는 방법을 모색하고 받아쓰기가 한국어 교육에서 평가도구로서 중요한 역할을 담당할 수 있음을 실제 사례를 통해 보이는 데 목적이 있다.

II. 받아쓰기 평가의 의의 및 지향점

받아쓰기 평가는 시행자가 들려주는 연속적인 소리를 듣고 수험자가 모호한 의미를 분석하고 종합하여 의미 있는 내용이 되도록 구성하는 받아쓰기 활동을 통해 교사가 학생의 학습 성취에 대한 의사결정을 내릴 수 있도록 정보를 수집하고 해석하며 활용하는 과정이다. 받아쓰기가 과연 평가도구로서 의미 있는 타당한 도구인가에 대해서는 여러 학자들의 다양한 논의가 있었다. 받아쓰기가 평가도구로서 적절한가에 대한 찬반양론을 간략하게 표로 제시해 보면 다음과 같다.²⁾

2) Oller(1979b : 39~41)를 요약한 것으로 현재은(1992 : 17~20)의 내용을 첨가하여 표

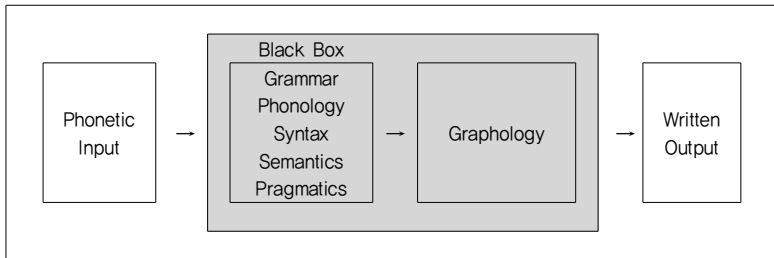
〈표 1〉 평가도구로서의 받아쓰기에 대한 타당성 논의

받아쓰기는 평가도구로서 적절치 않다	받아쓰기는 평가도구로서 타당하다
① Lado(1961), 어순이 이미 주어진 채 불러진다. 정확하게 단어를 듣지 못하면 문맥 속에서 단어의 의미를 확인하는 것이 가능하므로 어휘테스트가 될 수 없으며, 학생의 청각 인지 능력을 평가할 수 없다.	Oller(1979), 시행자의 입장에서는 어순이 주어진 것 같지만 수험자에게는 단선적인 소리의 연쇄만 들리므로 소리 연쇄를 분리하기 위해 분석과정이 필요하다. 실제로 수험자의 답안에는 어순이 잘못된 문장이 많다. 단어나 어구의 잘못된 이해, 단어 삽입.
② Harris(1969), 받아쓰기 평가가 학생들이 음운, 문법, 어휘 면에서 어떤 약점이 있는지 보여줄 수 있으나 다른 평가 방법들은 훨씬 적은 시간에 더 완벽하고 체계적인 진단평가가 가능하기 때문에 받아쓰기 평가는 비경제적이고 부정확한 방법이다.	Oller(1979), 평가의 경제성은 평가가 제공하는 정보의 양에 의해 결정되어야 한다. 받아쓰기 평가가 통합적 기능을 폭넓게 평가할 수 있다는 사실을 고려할 때 받아쓰기 평가는 정확성을 지닌 사지선다형 객관식 문제나 단답형 문제보다도 진단평가 도구로서 우수하다.
③ D. F. Anderson(1953), 받아쓰기가 청각적 이해 능력을 측정하기에는 너무 간접적이고 불충분하다	Oller(1979), 수험자가 행한 오류 같은 실험 연구를 통해 나온 자료는 이를 충분히 반박할 수 있다.
④ W. R. P. Samarantre(1957), 받아쓰기는 철자 시험에 불과하다.	Oller(1979), 받아쓰기가 철자를 통제하기는 하지만 그 역할이 전부는 아니다.
⑤ J. B. Heaton(1975), 너무 많은 언어 기능을 측정하므로, 언어의 어떤 한 가지 기능을 중점적으로 측정하는 방법으로 효과적이지 못하다.	Postovsky(1974), 듣기와 받아쓰기를 동시에 실시하는 것이 듣기와 말하기를 동시에 실시하는 것보다 듣기 능력을 향상시키는데 더 효과적이다. 쓰기는 장기 기억에 도움이 되며 동시에 시각적 강화를 통해 정확한 음을 계속 듣는 것은 듣기 능력 신장에 중요한 역할을 하기 때문이다.
⑥ Wilga M. Rivers(1968), 받아쓰기 평가 자료가 학생들의 수준에 맞추어 주의 깊게 선택되지 않으면 학생들에게 불필요한 초조감만 주고 시간 낭비를 하게 된다.	
⑦ Canale and Swain(1980), 실제 의사소통 목적을 위한 언어 사용을 강조할 때 받아쓰기는 청각적으로 제시된 문장을 받아 적는 것을 요구할 뿐이므로 보통의 의사활동과 유사하지 않다.	Fouly and Cziko(1985), 받아쓰기 평가의 이론적 근거는 언어 사용과의 겉으로 본 유사성이 아니라 언어 사용과 받아쓰기 수행의 공통점인 지식과 심리적 과정이라는 유사성에 기초하고 있으므로 부적절하지 않다.

받아쓰기가 적절한 평가도구가 될 수 없다고 주장하는 학자들은 받아쓰기가 단순한 철자를 평가하는 데 그치거나 역으로 너무나 많은 기능을 복합적으로 측정해서 한 가지 기능을 평가하지 못한다고 토로한다. 그러나 이는 받아쓰기가 평가 목적에 따라 단순한 철자 평가에서부터 복잡한 기능을 평가하기에 이르기까지 다양한 쓰임새를 갖는 평가도구임을 반증하는 것으로 받아들일 수 있다.

<표 2>는 Oller(1971 : 258)에서 제시한 받아쓰기 평가와 관련된 과정이다. Oller(1971)이 제시한 받아쓰기 과정은 음성 입력으로부터 문자화된 출력을 도출하기까지 블랙박스 속에서 일어나는 복잡한 과정이 있음을 보여준다.

<표 2> 받아쓰기 평가와 관련된 과정,³⁾ Oller(1971 : 258)



지금까지 받아쓰기 평가를 음성 입력에 따른 단순한 철자 시험으로 인식하는 일이 많았는데 이는 블랙박스 속에서 일어나는 수험자의 복합적인 과제 수행 능력을 간과한 것이라 하겠다. 만일 받아쓰기 과정에 관여하는 학생의 사고 과정, 의미 재구성고 받아쓰기 외적 상황에 대한 이해를 평가하도록 활용할 수 있다면, 받아쓰기 평가는 단순히 음성과 문자간의 대응에 의한 철자 오류를 수정하는 평가가 아니라, 수험자의 언어 능력과 언어 수행에 대한 평가가 될 수 있다.⁴⁾

3) John W. Oller, Jr.(1971 : 258), Dictation as a Device for Testing Foreign-Language Proficiency, ELT Journal : Oxford Univ. Press, 현재은(1992 : 21 재인용).

4) Ford(1975 : 297)에서는 외국어 학습에 있어서 받아쓰기가 모국어 습득의 습관에서 벗

받아쓰기가 보통의 의사활동과 유사하지 않아 실제 의사소통을 목적으로 한 언어 사용 기능을 강조할 때 적절하지 못하다는 견해는 실제로 듣고 받아 적는 의사활동과 연관된 과제를 선정하면 받아쓰기가 타당한 평가도구가 될 수 있음을 시사한다.⁵⁾ 가령 전화, 메시지 전달하기, 정보 구하기, 배달내용 적기, 회의에 참석한 명단 적기, 역할극(배달부, 비서)을 하면서 적기, 영상자료를 보면서 감정표현을 적기, 문의하면서 받아 적기, 강의 들으면서 적기와 같은 활동을 하면서 모방하여 받아쓰는 활동에서 창조적으로 받아쓰는 활동을 구성하는 것이다.

이 외에도 받아쓰기는 편리하고 손쉽게 학생의 이해 정도를 평가할 수 있는 장점이 있다. 학생 수와 상관없이 한꺼번에 평가가 가능하고 출제가 용이한 편이며 자주 평가하는 것이 가능하다. 받아쓰기 지문의 내용을 학생 수준에 맞게 조절할 수 있어 의도된 평가 기능을 수행할 수 있고 학생의 흥미를 이끌 수 있는 주제 선정을 하여 학습자의 학습동기를 이끌 수 있다. 평가가 끝나고 피드백을 주는 경우에도 교사의 도움뿐 아니라 학생 상호간의 교정이나 학생 스스로 자기 교정을 할 수 있는 이점이 있다.

어나 학습자가 학습하고 있는 외국어의 새로운 형태를 정착시키는 면에서 유용한 연습이 된다고 하였다. 받아쓰기에는 듣기, 이해 능력, 쓰기, 읽기가 관여하기 때문에 언어 능력의 조화로운 향상을 이끌어 오는 적극적인 활동이며 받아쓰기 과정이 진행되는 동안 격식적인 시험과 같이 규정한 형식을 따를 필요가 없기 때문에 정보 전달이 자연스럽게 이루어질 수 있다고 한다.

- 5) 받아쓰기 평가를 할 때 수험자는 들을 기회를 세 번 갖는다. 그러나 실제 상황에서는 이런 일은 드물며, 강의나 영화보기처럼 중간에 중단시킬 수 없는 경우가 많다. 그리고 받아쓰기를 할 때 자기가 들은 내용을 정확하게 그대로 적어야 하지만 실제로는 자기가 들은 내용의 핵심을 적거나 의역해서 적기 때문에 받아쓰기 평가를 실제 상황과 어느 정도 유사하게 구성할 것인지에 대해 고려할 필요가 있다.

III. 받아쓰기 평가의 형식과 절차

1. 받아쓰기 평가의 형식

Oller(1979a : 264~265)에서는 받아쓰기 평가의 유형을 다섯 가지로 나누고 있다. 시행자가 수험자에게 문단을 직접 읽어주거나 녹음테이프를 통해 들려준 후에 수험자에게 받아쓰도록 하는 전체 받아쓰기 평가(Standard dictation), 문단의 일부분을 삭제하고 작성된 문제지를 배부한 후 문단의 내용은 녹음테이프나 시행자의 목소리를 통해 들으며 삭제된 부분을 채워나가는 부분 받아쓰기 평가(Partial Dictation), 문단의 내용을 수험자에게 들려줄 때 일상적인 소음을 함께 들려주어 실제 의사소통 상황에 유사한 환경을 조성한 평가 형식인 소음과 함께 들려주는 받아쓰기 평가(Dictation with competing noise), 수험자에게 회화 속도로 제공되는 문단을 정지 기간 없이 한 번 이상 들려주고 수험자의 기억을 통해 들은 것을 적는 작문 형태의 받아쓰기 평가(Dictation composition, Dictocompo), 문단을 듣고 받아 적는 대신에 들은 내용을 말로 반복하거나 차례차례 열거하는 유도식 받아쓰기 평가(Elicited Imitation)가 이에 해당한다.

받아쓰기의 또 다른 형식으로 단계 받아쓰기(Graduated Dictations)가 있다.⁶⁾ 하나의 글을 두 단어로 시작하여 19단어가 되는 분량까지 잘라 부른다. 이해도를 평가하기 위한 하나의 수단으로 활용되는 단계 받아쓰기는 메시지를 이해해서 들은 내용을 충분히 오랫동안 장기 기억에 저장할 것을 요구하기 때문에 학습자들은 단순히 들은 것만이 아니라 듣고 이해한 것을 재생성할 수 있다. 의미에 대해 강조함으로써 받아쓰기 평가는 일상적인 베껴 쓰기 과정 이상의 것이 된다.

6) 이정원 옮김(2005 : 27)에 의하면 단계 받아쓰기는 Nien-Hsuan Jennifer Lin(1982 : 127~8)이 개발한 것으로 Robert Lugton(1978)이 쓴 American Topics라는 책에 제시되어 있다.

이 외에도 중요 단어와 표현을 받아 적고 이를 바탕으로 들은 내용을 재구성하는 그룹 활동인 의미살려받아쓰기(Dictogloss)와 휴지와 의역 받아쓰기(Pause and paraphrase, 의미에 초점을 두어 휴지를 주고 의역해서 적게 함, Rost(2002 : 139)에서 제시한 빠른 속도 받아쓰기(fast-speed dictation), 빈칸 채우기 받아쓰기(Listening cloze), 오류수정 받아쓰기(Error identification, 오류가 있는 문장을 들으면서 문법적 오류를 고침, 조각 맞추음 받아쓰기(Jigsaw dictation, 각자 받아쓰기의 일부를 가지고 서로 읽고 받아 적음으로써 문장을 완성하는 의미 협상 활동)을 들 수 있다.⁷⁾

이처럼 받아쓰기 평가 형식은 매우 다양한 방식으로 변형, 확장되어 조직될 수 있다. 심지어 동일한 평가 유형을 선택하여도 수험자의 수준과 평가 목적, 평가 절차에 변화를 주어 다양한 평가를 실시할 수 있음을 알 수 있다. 이에 본고에서는 다양한 형식으로 제시되는 받아쓰기 유형을 체계적으로 분류할 필요성을 느껴 받아쓰기 평가의 형식을 구성하는 요소를 세분화하여 제시해 보기로 한다. 즉, 학습자의 수준과 학습 내용, 평가 목적을 고려하여 받아쓰기 자료, 받아쓰는 언어 단위, 평가 목적, 받아쓰는 방법, 받아쓰기를 불러주고 적는 역할 분담에 따라 다음과 같은 여러 가지 형식으로 구성될 수 있다.

〈표 3〉 받아쓰기 평가의 다양한 형식

- | |
|--|
| ① 받아쓰기 자료에 따라 : 음성, 시각자료(영상, 몸짓, 그림), 복합자료
② 언어 단위에 따라 : 음절, 단어, 문장, 문단, 텍스트
③ 평가 목적에 따라 : 최소대립쌍의 변별, 문자인식, 정서법 운용능력 향상, 철자, 발음교정, 의미 재구성, 의사소통과정, 사고과정, 문제해결 능력, 문법능력, 어휘학습, 쓰기
④ 받아쓰는 방법에 따라 : 부분 받아쓰기, 전체 받아쓰기, 모방하여 받아쓰기(똑같이 받아쓰기), 의미 구성하여 받아쓰기(모방+재구성), 창조적 받아쓰기
⑤ 역할분담에 따라 : 교사→학생 전체, 교사→소그룹, 학생→학생 전체, 학생→학생(짝활동) |
|--|

7) 김정효(2009 : 15~16)에 Lim& Jacobs(2001)이 제시한 Dictogloss의 정의를 따랐다. Rost(2002)에 제시된 확장된 받아쓰기 사례는 현재은(1991 : 11)를 참조. 국내에서도 이선희(1996)과 오홍금(2002)는 받아쓰기가 다양한 자료로 구성되어 광범위하게 이루어질 수 있음을 여러 사례를 통해 보여주었다.

2. 받아쓰기 평가의 절차

받아쓰기 형식이 평가 목적에 따라 다양한 받아쓰기 유형 중에서 선별될 수 있는 것과 같이 받아쓰기를 시행하는 방식 또한 평가 목적에 맞게 재구성할 수 있다. 표준 받아쓰기 시험 절차는 Oller(1979a : 273)에 제시되어 있다. 우선 교사가 텍스트를 정상속도로 읽어주고 수험자는 단지 듣기만 한다. 다음에는 교사가 몇 단어씩 끊어서 들려주고, 이 휴지기에 수험자들은 들은 내용을 적게 되어 있다. 마지막으로 교사가 쉼 없이 정상속도로 들려줄 때 수험자는 최종 점검을 한다.

〈표 4〉 받아쓰기 평가 절차

단 계	교 사	수험자
①	받아쓰기 자료(음절 단어 문장 문단 텍스트)를 보통 속도로 읽는다 (또는 녹음기를 준비한다)	전체적인 내용을 파악하기 위해 잘 듣는다
②	받아쓰기 자료를 의미적 차원에서 끊어 읽되, 수험자가 적을 수 있도록 쉼(pause)을 둔다.	쉼을 두는 동안 교사가 말한 것을 정확하게 받아 적는다. 적은 내용을 읽으면서 (어순, 단어 의미, 내용 상황, 맞춤법...) 점검한다.
③	받아쓰기 자료를 보통 속도로 다시 한번 읽는다.	내용을 확인하며 고친다.

받아쓰기 시험이 소기의 목적인 바를 이루기 위해서는 여러 가지 고려해야 할 사항이 있다.⁸⁾ 우선 받아쓰기 시험 자료의 선정이다. 받아쓰기 평가 자료는 학습자의 수준을 고려하되 흥미를 주면서 너무 길지 않은 것이 좋다. 단락을 선정하였을 경우는 하나의 주제로 응집성이 있는 것이

8) Oller(1979a : 271)에서는 받아쓰기를 실시할 때 자료의 선정과 받아쓰기를 실제로 수행하는 방식에 대한 결정을 최우선적으로 고려할 것을 언급한다. 또한 과제 수행에서 어려움을 초래하는 변인으로 단어 연쇄로 인해 발생하는 개념적 오류, 불러주는 속도, 받아쓰기에서 쉼의 길이, 소음 비율, 불러주는 횟수, 불러주는 사람의 방언 요소 및 발음, 받아 적는 이에게 친숙한 방언을 들고 있다.

의미 이해와 맥락을 파악하는 데 적절하다. 또한 받아쓰기 자료가 평가하고자 하는 목적에 부합한 내용을 포함하고 있어야 한다. 평가 내용과 평가 목적, 학습자 수준을 고려하여 받아쓰기 자료가 선정되어야 하기 때문에 학습자의 전반적인 언어능력에 맞는 자료를 교과서나 대화글, 신문, 광고, 서적, 운문, TV, 영화 등에서 찾아내어 제시할 수도 있고 교사가 직접 제작하거나 잘 알려진 자료를 각색할 수도 있다.

다음으로 받아쓰기 자료를 음성화하여 불러줄 때 고려해야 할 사항들을 살펴보면 적절한 성량과 속도, 정확한 발음, 소음의 정도를 들 수 있다. 평가자와 수험자의 방언적 요소 역시 고려되어야 할 것이다.

또한 수험자가 받아쓰기 평가 내용을 적을 수 있도록 적절한 시간을 주어야 하는데 일반적으로 수험자가 써야 할 철자를 속으로 2번 반복하여 읽을 수 있는 정도의 시간이 적당하다고 한다.⁹⁾ 받아쓰기 자료를 불러줄 때 정지 간격은 수험자가 단기 기억의 한계가 느껴지는 부분으로 보다 깊은 단계에서의 인지나 회상을 불러일으킬 수 있는 정도의 정지 간격이어야 한다. 대체로 약 7단어 사이에서 쉬을 주는 것이 적당하다고 한다. 그러나 단어 수를 세는 것 보다는 자료의 의미적 연관성을 고려하고 문장에서 자연스럽게 끊을 수 있는 곳에서 정지하는 것이 바람직하다.

IV. 받아쓰기 평가 요소 및 채점 기준

받아쓰기는 평가 목적에 따라 평가 구성요소를 다양하게 조직할 수

9) 이정원(2005)에서는 Lin(1982 : 116)에서 제시한 연속군 사이의 쉬의 길이에 대해 다음과 같이 말하고 있다. 시험관은 학생들이 받아쓰기를 하는 동안 전체 연속군을 속으로 네다섯 번 반복해야 한다. 시험관은 연속군에 있는 글자의 수를 세어서, 둘로 나눈 후 그 수만큼의 쉬를 두며 각각의 연속군을 읽어간다. 그래서 22글자가 포함된 연속군 다음에는 11초의 쉬를 두는 식으로 한다. 또한 Oller(1979a : 273~4)에 의하면 시험관은 수험자가 글의 일정 부분을 적는 쉬 동안 구두 자료의 각 연속군의 철자를 속으로 두 번 말해볼 수 있는 길이가 적당하고 7단어 보다 짧은 길이로 부르지 말 것을 당부한다.

있어 분리평가와 통합평가 두 가지 평가 특성을 반영할 수 있는 유용한 평가 도구로 볼 수 있다. 분리평가가 전통적으로 한 가지 문법적 요소(음운, 통사, 어휘, 문법)에 초점을 맞추거나 한 가지 언어 기능(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기)을 측정하여 언어 지식에 관한 평가를 하였다면 통합평가는 분리평가에서 따로 분리된 항목을 통합적으로 평가하는 것으로 실제 상황에서 학습자가 언어를 이해하고 사용하는 언어 사용 능력의 정도를 측정한다. 통합평가는 전반적인 언어 능력과 의사소통 기능의 수행 능력을 알아보는 데 목적이 있으므로 한 번에 두 가지 이상의 언어 기능을 평가한다. 받아쓰기 평가를 언어의 한 기능이나 문법 요소에 초점을 두고 구성하면 평가 요소를 보다 구체적이고 집중적으로 측정할 수 있으며, 통합평가에서처럼 여러 요소를 복합적으로 평가하도록 받아쓰기를 구성하게 되면 전반적인 언어능력을 파악할 수 있게 된다. 평가 기준을 어떻게 정하느냐에 따라 한 가지 언어 기능에만 집중하여 평가할 수도 있고 또는 전반적인 언어능력을 폭넓게 측정할 수도 있다.

그러나 지금까지 받아쓰기 평가는 채점 방식에 있어 공인된 기준이 없기 때문에 공식적인 시험으로 인정받지 못했다. 채점 기준이 없이 음성과 문자의 대응에 따라 조금이라도 틀리면 그 문항을 틀리게 하는 경우는 아예 아무 것도 적지 않은 경우, 한두 개의 사소한 철자를 잘못 쓴 경우, 반 정도 맞은 경우를 모두 동일하게 틀린 것으로 처리할 뿐 아니라, 시험을 통해 평가하고자 하는 내용이 무엇인지 수험자가 알기 어려운 단점이 있다.

본고는 받아쓰기 평가를 통해 음성 입력으로부터 문자화된 출력을 도출하기까지의 복잡한 과정을 평가에 반영해야 할 뿐 아니라 학습자의 수준이 높아질수록 학습자의 의미 재구성 능력을 측정할 수 있어야 한다는 가정 하에 <표 5-1>과 같이 학습자의 수준에 따라 평가 요소를 선정하였다.

〈표 5-1〉 학습자 수준에 따른 받아쓰기 평가 요소

학습자 수준			평가요소	
초 급	중 급	고 급	청음	초성, 중성, 종성 ; 평음/경음/격음 ; 음운현상
			철자	연철, 분철, 기타
			어휘	동음이철어, 유의어, 형태가 유사한 어휘
			문법	조사, 어미, 문형
			의미 재구성	문맥적 의미, 텍스트에서의 의미 찾기
				의사소통상황, 텍스트 외부 환경 이해하기, 요약하기
				듣지 못했거나, 쓸 수 없는 내용을 평가 과정 속에서 해결하기 문 제해결력, 사고과정)
				알아들었지만 적을 수 없는 내용을 자신의 언어로 풀어쓰기 (의미 재창조)

받아쓰기 평가 요소의 선정은 받아쓰기를 채점할 수 있는 기준¹⁰⁾이 되는 것으로 채점과 밀접한 연관을 맺는다. 평가하고자 하는 내용에서 야기될 수 있는 오류 유형을 뽑아 이에 대한 채점 기준을 명확하게 명시하고 그 기준에 따라 채점을 할 수 있다.

일례로 본고에서는 <표 5-2>를 채점 기준으로 설정하였다. 본고는 받아쓰기 평가의 채점을 용이하게 하고자 형식상의 오류로 1차 채점을 하여 구체적으로 수치화된 점수를 제시한다. 본고의 형식상의 오류는 Cohen (1980)이 제시한 네 가지 오류 유형을 따르되 해당 기호를 새롭게 만든 것

10) Oller(1979a : 276~298)에서는 다섯 가지 받아쓰기 유형에 따른 학생들의 자료를 제시하고 각각을 어떤 방식으로 채점하였는지를 보여주고 있다. 그가 제시한 오류 유형은 크게 삭제(deletions) 삭제된 단어 수만큼 동그라미를 치고 삽입되어야 하는 위치에 △표시를 함, distortions of form or sequence(형태나 어순에 있어서의 변형, 형태가 변형된 단어에 동그라미를 그려놓음. 어순의 변형에는 동그라미를 치고 화살표로 삽입될 부분에 △표시), 삽입(intrusion)삽입된 단어에 동그라미를 치고 이 오류는 점수에 반영하지 않음이다. 정명우·서천수 역(1990 : 150)에는 Cohen(1980)이 제시한 채점 방식이 제시되어 있다. Cohen은 네 가지 오류 유형, 즉 요소의 첨가(A), 요소의 삭제(D), 한 요소를 다른 요소로 대체(S), 요소의 순서 바꾸기(T)로 나누고 Oller의 경우처럼 화살표와 동그라미를 사용하여 수험자의 오류를 교정한다. 본고에서는 Cohen(1980)에서 제시한 오류 유형을 토대로 기호를 새로이 만들어 사용했으며, 채점 시 오류의 세부 사항을 수험자가 받은 내용 아래 구체적으로 제시하였다.

이다. 형식상의 오류는 받아 쓴 내용을 표면적인 측면에서 보았을 때 삽입, 삭제, 대치, 도치의 오류가 있는지에 관한 것이다. 또한 1차 채점이 끝나면 시험을 통해 평가하고자 하는 내용을 수험자에게 알려주기 위하여 내용상의 오류를 명시하면서 2차 채점을 한다. 내용상의 오류는 수험자가 범한 오류가 구체적으로 어떤 요인에 의한 것인지를 설명할 수 있는 내용적인 것(<표 5-1>의 평가요소)으로 설정하였다. 2차 채점의 경우는 중복 감점 없이 평가요소에 준하여 오류 내용을 구체적으로 설명해 주는 역할을 한다. 구체적으로 채점은 총 어절수를 원점수로 설정해 놓고 수험자의 어절 당 오류 수를 세어 감점하는 방법을 쓰기로 한다. 새로운 요소를 첨가한 경우는 총 어절수 설정에 문제를 초래하기 때문에 감점의 대상이 될 수 없다. 일례로 한 어절을 다른 요소로 대치하여 썼을 경우, 내용적 오류가 최소대립쌍 변별이 되지 않았으며 연음하여 적어 철자가 올바르게 나오지 않거나 불리준 어휘가 아닌 다른 어휘를 쓰는 등 복합적이라 해도 감점은 형식상으로 대치된 오류 하나만 한다. 대신 내용적 오류 유형을 모두 명시하여 수험자가 어떠한 실수를 했는지 알려 주고 학습에 대한 지침으로 삼을 수 있게 정보를 준다.

〈표 5-2〉 채점 기준표

채점 기준	오류유형	기호	예시
형식상의 오류 (점수)	새로운 요소의 첨가	∅	우체국과 운동장이 있습니다; 우체국 앞에 운동장이 있습니다
	요소의 삭제	∧	누구의 가족사진; 누구∧가족사진/ 가족사∧
	한 요소를 다른 요소로 대치	⇒	볼펜만; ⇒연필만
	요소의 순서 바꾸기	∞	여름과 겨울을⇒겨울, 여름∞
내용상의 오류 (평가 요소)	초음	초성	ㄱ/ㅋ : 커피; 거피, 거삐
		중성	ㄴ/ㄷ : 뒤; 뒤 누구; 노고
		종성	ㄴ/ㅇ : 친구; 정구 한국; 항공 운동장; 옹돈잔
	철자	연철	저것이; 저거씨

내용상의 오류 (평가 요소)	철자	분절	지것이; 저것씨
		기타	앉습니다; 안습니다 없습니다; 업습니다
	어휘	동음이의어	같습니다; ⇒ 갔 습니다 이따; ⇒ 있다
		단어의 의미	기다리지 마시고; 기다리지 ⇒ 맡 시고
	문법	조사	을/를 : 생일파티을
		어미	고 : 로빈이고; 로빈이하고
	의미 구성성	문맥적 의미	가고 있는데; 가고 있는 ⇒ 때
		의사소통상황에 대한 이해	문장 순서대로 쓰기, 요약하기
		문제해결력, 사고과정	토의하기, 읽으면서 오류 찾기 “과거 시제가 필요하지 않잖아”
		의미재창조	목돈 → 모인 돈, 한꺼번에 → 한껏 보내

받아쓰기 평가를 다양한 방식으로 실시할 수 있기 때문에 본고에서 제시한 평가요소와 채점 기준은 하나의 사례라 하겠다. 따라서 받아쓰기 평가의 평가 목적에 따라 평가 요소를 선정하고 그 내용에 근거하여 채점 기준표가 작성되면, 점수에 대한 세부적인 기준을 마련할 필요가 있다. 예를 들어, 의미구성성에 초점이 주어진 경우, 철자 실수는 별반 의미가 없기 때문에 채점 기준으로 설정하지 않을 수 있다. 반면에 받아쓰기 시험이 화용적 능력을 살펴보는 경우에는 불필요한 요소를 첨가하는 것을 새로이 의미 구성을 하려는 전략에서 비롯되는 것으로 보아 점수를 줄 수 있다. 이때 의미 구성을 위해 삽입되거나 대치된 어휘나 표현, 문법 요소에 대해 어느 정도의 점수를 줄지 정할 필요가 있다. 받아쓴 내용을 요약하여 정리하여 쓸 경우에도 답안 내용의 상세화 정도나 사용된 어휘를 어느 정도로 구체화해서 점수로 줄 것인지 정해야 한다.

그리고 대치에 의한 오류의 경우 내용상으로 여러 가지 오류가 관여하는 일이 많아 평가 요소에 따른 채점기준이 명확할 필요가 있다. 가령 ‘책상’을 ‘꺄상’으로 쓸 경우 ‘ㅈ/ㅊ’, ‘ㅉ/ㅊ’의 변별이 되지 않는 오류가 있게 되는데 이때 감점을 어떻게 할 것인지도 정해야 한다. 실제로 철자 오류의 경우는 정확하게 청음 과정을 수행했지만 발생하는 경우도 있다. 받아쓴 자료만 가지고 볼 경우 ‘안습니대앉습니다’ 혹은 ‘챙맨책맨’의

경우는 청음 상의 오류가 아니라 철자 상의 오류로 볼 수 있다. ‘제 ; 재, 캐나다 ; 게나다, 학생 ; 학생’의 경우도 한국인도 모음 ‘ㅈ/ㅊ’를 잘 변별할 수 없기 때문에 철자 실수로 감점하는 것이 타당할 것이다.

V. 받아쓰기 평가의 실제

받아쓰기 평가는 평가 대상, 평가 목적, 평가 방식에 따라 다양하게 조직될 수 있기 때문에 받아쓰기 평가가 실시되는 양상도 다양할 수밖에 없다. 본고에서는 받아쓰기 평가의 목적과 학습자의 수준을 고려하여 <청음>, <철자>, <어휘>, <문법>, <의미재구성>의 평가 요소를 선정하고 초급 학습자의 경우는 <청음>과 <철자>에 중점을 두고 고급 학습자로 학습 내용이 어려워질수록 의미 구성에 초점을 두어 평가 자료를 구성하였다. 또한 받아쓰기 자료를 통해 상황을 파악하는 능력에도 역점을 두었다.¹¹⁾ 평가 과정도 학습의 연장선에 있기 때문에 받아쓰기가 학습에 도움을 줄 수 있는 연습이 될 수 있게 평가를 구성하였다.

-
- 11) 받아쓰기 활동에 내용을 구성하고 요약하는 과제를 포함하게 되면 의사소통 능력의 향상에 기여할 수 있게 된다. 받아쓰기 평가를 수행하면서 수험자는 의사소통 전략을 구사하게 되는데 이는 Canale & Swain(1980)에서 의사소통 능력의 구성요소로 4가지 하위 범주를 제시한 것과 상통하는 면이 있다. 강승혜 외(2006 : 77~78)에서는 Canale & Swain(1980)에서 제시한 문법적 능력과 담화적 능력은 언어 체계에 대한 것이라면 사회언어학적 능력과 전략적 능력은 의사소통이라는 기능과 연관이 있다고 한다. ① 문법적 능력 : 어휘, 발음, 철자, 단어형성, 문장 구조를 정확히 사용하여 문법적으로 올바른 문장을 생성하는 능력 ② 담화적 능력 : 형태적 응집성과 내용상의 일관성을 위해 아이디어를 조직하는 능력, 문장 사이의 상호 관계와 연관됨. ③ 사회언어학적 능력 : 언어가 사용되는 사회적 상황에 대한 이해 ④ 전략적 능력 : 언어 수행상의 변인이나 불완전한 언어 능력 때문에 의사소통이 중단되는 경우 지속적인 의사소통을 가능하게 하는 능력.

1. 초급 학습자의 경우

우선 초급 학습자는 인하대학교 학부 교환학생 15명을 대상으로 하였다. 초급 학습자를 대상으로 한 설문 조사¹²⁾에서도 알 수 있듯이 초급 학습자는 일상생활에서 듣고, 말하고, 적절한 어휘를 구사하는 일을 어려워한다. 따라서 학습자가 정확하게 듣는 것과 철자를 표기하는 것에 어려움을 겪기 때문에 받아쓰기 평가는 학습자가 학습하기를 원하는 부분과 관련이 높고 학습자가 실제로 어떤 부분에서 청음과 철자 쓰기가 되지 않는지를 설명해 줄 수 있기에 유용하다. 문장 차원의 받아쓰기를 하면서 학습자들은 받아쓰기 평가를 통해 듣기와 맞춤법 이외에도 단어 외우기와 문장 구성 능력을 향상시킬 수 있을 것으로 기대하고 있을 뿐 아니라 9명이나 되는 학생들이 발음이 좋아질 것이라고 대답했다. 정확한 듣기가 말하기에도 영향을 끼칠 것이라 생각하기 때문인 것으로 보인다.

초급 학습자의 경우는 한글을 학습하고 한글 운용원리를 적용하는 단계에 있어 한글의 음가와 자모를 대응시키는 훈련이 필요하기 때문에 받

12) 초급 한국어 학습자 설문 조사

국적	중국(10), 캐나다(2), 스페인(1), 미국(1), 싱가포르(1)
한국 체류 기간	① 0~3개월(13) ② 4~6개월(1) ③ 7개월~1년 미만(1)
한국어 학습 기간	① 0~3개월(11) ② 4~6개월(3) ③ 7개월~1년 미만(1)
한국어 학습 방법	① 독학(13) ② 학교의 한국어 프로그램(15) ③ 친구(7) ④ 가족과 친척이 지도(1) ⑤ on-line(1) (중복선택)
주당 학습시간	① 0~3시간(5) ② 4~7시간(6) ③ 8~10시간(2) ④ 11시간(2)
한국어 구사 시 가장 어려운 점	① 듣기(10) ② 말하기(9) ③ 읽기(1) ④ 쓰기(4) ⑤ 어휘(7) ⑥ 문법(2) (중복선택)
받아쓰기를 할 때 어려운 점	① 정확하게 들을 수 있지만 철자를 모른다.(9) ② 정확하게 변별하여 들을 수 없다.(9) ③ 듣고 쓸 수 있지만 뜻을 모른다.(2) ④ 모르는 단어는 제대로 들을 수도 적을 수도 없다.(5) ⑤ 들은 내용을 기억하지 못해 적을 수 없다.(4) (중복선택)
받아쓰기로 기대되는 실력향상	① 듣기 능력(10) ② 맞춤법(8) ③ 단어 외우기(6) ④ 문장을 구성하는 능력(4) ⑤ 발음(9) (중복선택)

아쓰기 평가에 있어서도 청음과 철자에 많은 비중을 두었다. <표 6-1> 참조. 받아쓰기 절차는 Oller(1979a, 본문의 <표 4>로 제시)를 따랐으며 학습 내용을 토대로 시행자가 직접 만든 평가 자료로 단위 학습이 끝난 후에 실시되었다. 채점은 <표 5-2>의 기준에 따랐다.

〈표 6-1〉 초급 한국어 학습자 받아쓰기 평가 자료

대상	인하대학교 학부 수업 한국어 초급반 교환학생 (15명)
평가 목적	① 한글 음절구조에서 초성, 중성, 종성의 음소 변별을 평가 ② 한글자모 운용원리를 이해하고 표기할 수 있는가를 평가 ③ 짧은 대화 글을 의미에 맞게 구성하는 능력을 평가
평가 구성 요인	청음—음소 변별(초성, 중성, 종성) 철자—음소와 자소의 대응 인식, 맞춤법 운용 능력(분철) 어휘—문맥에 맞는 뜻 알기 문법—조사와 어미의 기능을 생각하며 쓰기
받아쓰기 유형	전체 받아쓰기, 문장 받아쓰기, 내용을 재구성하는 받아쓰기
받아쓰기 자료	인하대학교 한국어교재 편찬위원회, 『7과 토요일이 며칠이에요?』, 『한국어 1』, 인하대학교 출판부 ◆ 받아쓰기 A1. 그러면 제 생일 파티에 와요. A2. 로빈 씨, 오늘 저녁에 시간 있어요? A3. 학교 앞 공원이에요. B4. 네. 어디에서 생일 파티를 해요? B5. 네. 오늘 바쁘지 않아요. ◆ 대화 글 구성해서 순서대로 쓰기 A2—B5—A1—B4—A3 순서대로 쓰기 : 정답자 7/13
받아쓰기 절차	<표 4>와 동일

받아쓰기 평가를 시행한 결과 초급 학습자의 경우는 듣지 못해서, 철자를 몰라서, 적는 속도가 너무나 느려서 공백으로 비워두거나, 적기는 하였지만 틀리는 대로 적는 경우가 많았다(<표 6-2> 참조).

〈표 6-2〉 초급 한국어 학습자 받아쓰기 오류 유형

오류 유형		기호	사례
형식상의 오류	요소의 삭제	^	(그러면)(제) (생일) (파티에) 아요 (로빈)씨 (저녁에) 시가 (있어)요
	한 요소를 다른 요소로 대치	⇒	공원이예요⇒무언이예요 학교⇒화요일 저녁에⇒점심에 그러면⇒그러게
내용상의 오류	청음	초성	ㄱ/ㄴ : 로빈/노빈 ㅈ/ㅊ : 바쁘지 ; 바쁘치 ㅂ/ㅍ : 파티 ; 박티(3)/박티 바쁘지 ; 파쁘지 ㅅ/ㅆ : 생일 ; 쟁일
		중성	ㅁ/ㄱ : 네 ; 내(2) 생일 ; 생일(4) ㄱ/ㄱ : 그러면 ; 그로면 공원 ; 경원 로빈 ; 러빈 ㄷ/ㄴ/ㅡ : 그러면 ; 구러면 ; 고러면 ㅡ/ㅣ : 오늘 ; 어닐 어디 ; 어드
		종성	ㄱ : 파티 ; 박티 시간 ; 식감 학교 ; 하교 ㄴ/ㄹ : 오늘 ; 오느(5)/오른 ㅁ : 그러면 ; 그럼면 ㅁ/ㄱ : 점심 ; 점식 ㅂ : 바쁘지 ; 밥쁘지 와요 ; 왓요 ㅂ/ㅍ : 앞 ; 압(3) ㅇ : 생일 ; 새일 공원 ; 고원 ㄴ : 시간 ; 시가/시까, 로빈 ; 로비, 그러면 ; 그런면
		기타	저녁에 ; 정요게/처면게/섯니게/척넛에 그러면 ; 고럼이/그도면 공원 ; 쿠면/공행
	철자	연철	저녁에 ; 저녁게 있어요 ; 이서요(3) 알아요 ; 아나요(3)
		분철	저녁 ; 전역 저녁에 ; 전요게 알아요 ; 알나요
	문법	조사	을/를 : 생일파티을

민현식(1999 : 61~68)에 의하면 자소와 음소의 상관성은 자소가 대응하는 음소나 변이음을 조사하여 기능부담량을 측정하여 살펴볼 수 있다. 자소의 기능부담량은 자소에 대응하는 직접 실현음소 목록을 조사하는 것으로 ‘딱는-망는[ㄱ : ㅇ]’에서와 같이 간접 실현 음소인 동화음은 제외한다. 언중은 자소에 대해 변이음을 인식하지 않고 음소를 인식한다. 한글 자모의 음소 기능 부담은 대체로 1 : 1에 가까워 한글 자소의 표음소성이 뛰어나다. 즉 한국어는 음소-철자 대응성이 높다. 이런 이유에서 한국어

는 받아쓰기가 그리 어렵지 않다.

그러나 한국어 초급 학습자의 경우는 일례로 자소 <ㄱ>이 환경에 따라 달리 나타내는 변이음[k, k', g, ŋ, G, kɿ] 6가지를¹³⁾ 추상적인 음소로 인식하지 못하고 자소가 기능 부담하는 변이음을 하나하나 인식해서 표기한다. 음소와 철자의 대응이 아니라 변이음과 철자를 대응시켜 소리 나는 대로 적는다. 따라서 받아쓰기 평가를 통해 목표어의 음운체계 안에서 음운적 대립의 기능을 갖는 모든 음을 식별하는 능력을 점검하고 이를 학습에 송환할 수 있는 평가는 의미가 있다.

나아가 초급 학습자도 짧은 대화 글을 학습한 이후로는 들은 내용을 의미 있는 구성으로 파악하고자 새로운 요소를 첨가하거나 다른 요소로 대체함을 알 수 있다.

예시 : 학생 답안

A (캐나다)	B (싱가포르)
1. 그럼면 제 생일 파티에 ⇒그러면口⇒파티 비/표 와요^	1. 구러면 제 생일 와요. ⇒그러면T/— ⇒생일 비/개 파티에^
2. 로빈 씨, 오늘 정요게 시간 있어요? ⇒저녁에 ㅈ/ㅈ	2. 로빈 씨, 오는 처면게 시가 ⇒오늘ㄴ/ㄴ ⇒저녁에 ⇒시간ㄴ^
3. 학교 압 무언이에요. ⇒앞 비/표 ⇒공원	3. 학교 아 쿠면이에요. ⇒학교ㄱ^ 앞표^ ⇒공원
4. 네^, 어디에서^ 생일^ 파티를^ 해요?^	4. 네, 어디에서 생일 파티를 ⇒생일 비/개 해요?^
5. 네, 오늘 밥뻔지 않아요. 비	5. 네, 오는 바뻔치 아냐요. ⇒오늘ㄴ/ㄴ ⇒바뻔지ㅈ/ㅈ ⇒않아요.

13) 민현식(1999 : 61)은 자소와 음소의 대응관계를 보여주는 사례를 들고 있는데 이를 표로 정리하면 다음과 같다.

자소	변이음 목록	실현음소
<ㄱ>	상보적 변이음 k (고추), g (일기), G (관광), kɿ (학)	/k/
	필수적 변이음 <동화음> ŋ (망는←막는)	/k/
	<비동화음> k' (주까←주가(株價))	/k/
	임의적 변이음 <비동화음> k' (꼬추←고추)	/k/

A (캐나다)	B (싱가포르)
점수 : 11/23 (11/23×100=55점)	점수 : 6/ 23 (6/23×100=26점)
문장순서쓰기 : 3-2-5-4-1(×) 0점	문장순서쓰기 : 2-5-1-4-3(○) 100점

위의 학생 A와 B는 요소의 삭제(△)나 다른 요소로 대치(⇒)하는 오류를 주로 범하고 있다. A가 4번 문항을 적지 못하면서 들은 내용을 순서대로 쓸 수 없었던 데 비해, A보다 받아 적지 못한 B는 들은 내용을 이해하고 문장을 순서대로 적을 수 있었다. 학생 A와 B의 경우를 고려하면 학생들은 받아쓸 수 없어도 내용을 정확하게 이해하는 일이 있기 때문에 단지 내용을 얼마나 적었는가에만 국한해서 평가를 하지 말고 들은 내용을 어느 정도 이해했는가에도 평가 중점을 둘 필요가 있음을 알 수 있다.

2. 중급 학습자의 경우

중급 학습자의 경우는 인하대학교 언어 교육원 한국어 중급 3급 학습자 11명을 대상으로 하였다.¹⁴⁾ 설문에 응한 학생들은 받아쓰기를 할 때 가장 어려운 점이 듣고 쓸 수 있는데 뜻을 모른다는 응답이 높았다. 이는 받아쓰기 내용을 의미에 맞게 재구성하는 평가가 학습자의 학습 필요에 부응한다는 의미로 해석될 수 있다. 이에 중급 학습자의 경우는 7개의 문

14) 중급 한국어 학습자 설문 조사

국적	헝가리(1), 아르메니아(1), 인도네시아(1), 러시아(2), 카자흐스탄(1), 중국(3), 일본(1), 스리랑카(1)
한국 체류기간	① 0~6 개월(8) ② 7개월~1년 미만(3)
한국어학습 기간	① 0~6 개월(3) ② 7개월~1년 미만(4) ③ 1년~3년 미만(2) ④ 3년~5년 미만(2)
한국어 학습 방법	① 가족과 친척(1) ② 학교의 한국어 프로그램(11)
주당 학습시간	① 0~10시간(1) ② 11~20시간(3) ③ 21~30시간(5) ④ 30~40시간(2)
한국어 구사 시 가장 어려운 점	① 듣기(5) ② 말하기(1) ③ 읽기 ④ 쓰기(4) ⑤ 어휘(1) ⑥ 문법(1)

장을 받아 적게 하고 받아 적은 문장을 대화 상황에 맞게 구성하게 한 다음 상황을 요약하게 하는 문장 속에 빈칸을 채우도록 평가를 구성하였다.

받아쓰기 자료는 2급에서 이미 배운 문법 내용을 중심으로 실제 의사소통 상황을 반영하여 평이한 내용으로 구성하였다. 본고에서 실시한 중급 학생의 받아쓰기 평가는 숙달도 평가 내지 총괄평가의 성격을 갖는다(<표 7-1> 참조).¹⁵⁾ 받아쓰기 절차는 <표 4>를 따르되 들은 내용을 재구성하여 전체적인 상황을 이해할 수 있는 과정을 추가하였다. 채점은 <표 5-2>의 기준에 따랐다.

<표 7-1> 중급 한국어 학습자 받아쓰기 평가 자료

대상	인하대학교 언어교육원 한국어 중급 학습자 (3급)
평가 목적	① 맞춤법에 맞게 표기할 수 있는 능력을 평가 ② 문법에 맞는 문장을 구사하는 능력을 평가 ③ 짧은 대화 글을 의미에 맞게 구성하는 능력을 평가 ④ 대화 상황을 파악하는 능력을 평가

받아쓰기를 할 때 가장 어려운 점	① 정확하게 들을 수 있지만 철자를 모른다. (2) ② 정확하게 변별하여 들을 수 없다. (1) ③ 듣고 쓸 수 있지만 뜻을 모른다. (4) ④ 모르는 단어는 제대로 들을 수도 적을 수도 없다. (2) ⑤ 들은 내용을 기억하지 못해 적을 수 없다. (1)(무응답1)
받아쓰기로 기대 되는 실력향상	① 듣기 능력(5) ② 맞춤법(1) ③ 단어 외우기 (7) ④ 문장을 구성하는 능력 ⑤ 발음 (중복선택)
상황에 맞게 대화 글 재구성하기로 도움 받은 부분	① 듣기(3) ② 말하기(5) ③ 읽기 ④ 쓰기(2) ⑤ 어휘 ⑥ 문법

- 15) 적성평가(aptitude test)는 수업 프로그램을 위한 학습자의 적응성을 측정하는 평가로 교수과정 이전에 학생이 목표 언어를 학습할 수 있는가 또는 어떻게 하면 쉽게 배울 수 있는가를 예측하는 데 목적이 있다. 성취도평가(achievement test)는 프로그램 평가 목표에 어느 정도 도달했는가를 평가한다. 숙달도평가(proficiency test)는 배치와 선별을 목적으로 전반적인 언어능력을 측정한다. 진단평가(diagnostic tests)는 일정한 기간의 학습 후에 학습자의 약점과 강점을 파악하기 위한 평가로 교육내용과 방법을 보완하고 수정하기 위한 목적으로 사용된다. 배치평가(placement tests)는 교육 프로그램이 시작되기 전에 학습자의 능력에 가장 적절한 단계나 반에 배치할 수 있는 정보를 제공한다. 강승혜 외(2006 : 21~23)

평가 구성 요인	청음—음소 변별 철자—맞춤법 운용 능력 어휘—문맥에 맞는 뜻 알기 문법—조사와 어미의 기능을 생각하며 쓰기 의미재구성—상황에 맞게 표현을 구성하고 요약할 수 있다.		
받아쓰기 유형	전체 받아쓰기, 문장 받아쓰기, 내용을 재구성하는 받아쓰기		
받아쓰기 자료	성균어학원 한국어 교재 편찬위원회 (2006), 『말하기 쉬운 한국어 4』, 성균관대학 교출판부. (39어절) A ③: 지금 어디 계십니까? B ⑥: 가고 있는데 길을 몰라서 10분쯤 늦을 것 같습니다. ⑦ 죄송합니다. A ①: 아닙니다. 저도 차가 막혀서 조금 늦을 것 같습니다. ② 비가 많이 오니까 밖에서 기다리지 마시고 빌딩 안에서 기다리십시오. B ⑤: 네, 알겠습니다. 못 찾으면 다시 전화 드리겠습니다. A ④: 이따 뵈겠습니다. ⇒ 상황: A가 B와 □□을 했습니다. A가 늦을 것 같아서 □□를 합니다. 〈정 답: 약속, 전화〉		
받아쓰기 절차	단 계	교 사	수험자
	①~③	〈표 4〉와 동일	〈표 4〉와 동일
	④	A와 B의 대화 글이 되도록 수험자가 받아쓴 내용을 구성하게 한다.	시험지에 대화 글이 되도록 받아 쓴 내용을 배열한다. 상황에 맞게 요약된 부분의 빈칸을 채운다.

중급 학습자의 경우는 초급 학습자처럼 들은 내용을 받아 적지 못해 공백으로 비워두는 경우는 없었으나 여전히 평음—격음—경음의 변별이나 모음의 변별에 어려움을 겪었으며 철자를 올바르게 표기하지 못하는 일이 많았다. 그러나 초급 학습자보다 적극적으로 들은 내용의 의미를 이해하고자 새로운 요소를 첨가하거나 다른 요소로 대체하는 의미 구성 활동을 보였다(〈표 7-2〉 참조). 받아쓰기가 끝나고 수험자들은 받아쓰기 활동을 통해 듣기, 말하기, 쓰기에 도움을 받았다고 응답하였다.

〈표 7-2〉 중급 한국어 학습자 받아쓰기 오류 유형(50점)

오류 유형		기호	사례
형식상의 오류	새로운 요소의 첨가	∅	이따; 이다가∅
	요소의 삭제	^	기다리십시오; 기다립^시오, 죄송합니다; 죄^합니다, 뵈겠습니다; ^겠습니다, 길을 몰라서; 길^ 몰아서, 10분쯤; 15^쯤
	한 요소를 다른 요소로 대체	⇒	같습니다; ⇒ 갔 습니다, 저도; ⇒ 제 도 어디 계십니까; 어디 ⇒ 갔 습니까, 10분; ⇒ 15^ 기다리지 마시고; 기다리지 ⇒ 맙 시고 가고 있는데; 가고 있는 ⇒ 때 이따; ⇒ 있다
내용상의 오류	청음	초성	ㄷ/ㄸ : 이따; 이다(2) ㅈ/ㅊ : 죄송합니다; 죄송합니다(5)/죄손합니다 저도; 처도 찾으면; 갔 으면(2)/ 찾 이면 ㅂ/ㅃ : 벌딩; 필팅 ㄷ/ㅌ : 벌딩; 필팅
		중성	ㅋ/ㄱ : 막혀서; 막히서 ㅋ/ㄱ : 계십니까; 계십니까 ㅋ/ㅍ : 뵈겠습니다; 뵈겠습니다 ㄴ/ㄷ : 죄송합니다; 죄성합니다 ㄴ/ㄷ : 가고; 가구 ㄷ/ㅡ : 늦을; 늦일 ㅡ/ㄴ : 벌딩; 벌등 계십니까; 계십니까 드리겠습니다; 드르겠습니다 찾으면; 찾 이면
		종성	ㄴ/ㅇ : 죄송합니다; 죄손합니다 벌딩; 벌된 ㅅ : 짓; 거(2) 못 찾으면; 모 찾으면 ㅌ : 같습니다; 가습니다(2)
		기타	오니까; 옴ㄹ니까
	철자	분철	안에서; 안내서 아닙니다; 안입니다(2) 드리겠습니다; 들이겠습니다
		기타	아닙니다; 아님니다 죄송합니다; 채 송합니다

① 순서 배열하기 (30점)

정답	③-⑥-⑦-①-②-⑤-④	
학생들의 답	③-⑥-⑦-①-②-⑤-④ (6)	③-⑥-②-⑤-④-⑦-① (1)
	③-⑥-⑦-①-④-②-⑤ (1)	③-⑦-⑥-①-④-②-⑤ (2)
	③-⑥-②-①-⑦-⑤-④ (1)	

오류 유형		기호	사례
② 상황 이해 (20점) : A가 B와 □□을 했습니다. A가 늦을 것 같아서 □□를 합니다.			
정답	약속		전화
학생 답안	약속(8), 만나(2), 전화(1), 질문(1)		전화(5), 전화 혹은 연락(1), 사과(2), 만나(1), 미안(1), 무응답(1)

받아 쓴 내용을 대화 상황에 맞게 순서대로 쓰는 활동에서 정답을 맞힌 학생은 11명 중 6명이었다. 요약하기의 빈칸 채우기 문제는 정답이외에 여러 답이 제시되었는데 대체로 상황은 이해하지만 적절한 어휘를 선택하지 못한 때문으로 보인다.

수험자는 빈칸을 채울 때 빈칸 옆에 제시되어 있는 목적격 조사를 단서로 빈칸에 들어갈 단어의 종성이 모음인지 자음인지 알 수 있었음에도 이에 대한 고려가 적었다. 의미를 구성하는 활동에 있어서도 답을 맞히지 못한 수험자들은 질문과 대답, 대답한 말의 내용, 연결어를 단서로 활용하지 못한 것으로 보인다.¹⁶⁾

예시 : 학생 (아르메니아) 답안

A ③ : 지금 어디 계십니까? ⇒계십니까 -/
B ⑥ : 가고 있는데 길을 몰라서 10분쯤 늦을 것 같습니다. ⑦ 죄송합니다. ⇒죄송합니다 -/

16) H. Douglas Brown(1987 : 229)는 받아쓰기 평가를 보다 효율적으로 수행하기 위해서는 수험자의 주의 깊은 청취와 함께 들은 것을 재구성하는 능력, 단기 기억을 도와줄 어는 정도의 기대 문법이 요구된다고 하였다. 기대 문법에 대한 논의는 Oller에서도 보인다. “It is assumed that when a person learns a language, he is in the process of internalizing a grammatical system, or what we might call a psychologically real grammar. Thus, from the point of view integrative testing, the objective of the test should be to assess the efficiency of that internalized grammar. This means that the test should press that grammar into action.” Oller(1976), “language testing today”, English Teaching forum 14-3, p.23

A ①: 안입니다. 저도 차가 막혀서 조금 늦을 것 같습니다.

⇒아닙니다(분철)

② 비가 많이 오니까 밖에서 기다리지 마시고 빌딩 안에서 기다리십시오.

⇒빌딩 -/1

B ⑤: 네, 알겠습니다. 못 찾으면 다시 전화 드르겠습니다.

⇒찾으면 ㅈ/ㅈ ⇒드리겠습니다 -/1

A ④: 이따 뵈겠습니다.

⇒상황: A가 B와 □□을 했습니다. A가 늦을 것 같아서 □□를 합니다.

질문⇒약속

전화

점수: 오류유형[(33/39×50=43)], 문장순서 30, 상황 이해 10 ⇒ 총합: 83

위 학생은 형식상으로는 대치에 의한 오류를 보이고 있지만 내용적으로는 모음 ‘-/1’, ‘ㄱ/ㄴ’의 변별이 되지 않아 철자에 청음 상의 오류가 나타난 것으로 보인다.¹⁷⁾ 따라서 받아쓰기 평가를 통해 모음을 듣고 발음하고 적는 연습이 필요하다고 평가할 수 있다. 또한 위 수험자는 상황을 요약하는 문제의 경우에 조사 ‘와’가 공동의 의미를 지녀 A와 B가 함께 하는 행동을 빈칸에 채워야 함에도 불구하고 ‘질문’이라는 답을 골랐다. 따라서 조사에 대한 정확한 의미와 용법을 학습할 필요가 있다고 평가할 수 있다.

3. 고급 학습자의 경우

고급학습자는 인하대학교 국어교육과 석사과정에 재학 중인 외국인

17) 받아쓰기 자료는 수험자의 총체적인 모든 능력을 검사해 줄 수 있는 내용을 전부 포괄할 수 없는 한계가 있다. 그렇기 때문에 위 수험자는 모음 ‘-/1’에 대한 어휘가 많이 제시되어 있는 평가지로 인해 자신의 결점을 발견하였지만 ‘ㄱ/ㄴ, ㄱ/ㄴ/ㄴ’를 구분하지 못하는 수험자는 오류를 피해갈 수 있다. 이와 같은 수험자의 동일한 오류에 대해서 점수를 줄 때 어떠한 기준을 마련해야 할지를 정하지 않으면 평가의 신뢰도에 문제가 생길 수 있다.

학생 5명을 대상으로 하였다.¹⁸⁾ 수험자가 고급 한국어 학습자라는 점과 강의를 듣는 일이 많기 때문에 받아쓰기 평가 자료는 대화 글을 받아 적고 상황을 요약하는 것과 문단을 듣고 여러 명이 함께 들은 내용을 재구성하는 활동으로 구성하였다(<표 8> 참조).

받아쓰기 자료는 유학생활에서 경험했을 법한 실제 생활 속의 이야기를 담은 구어자료와 학생들이 수업교재로 이용하였던 책에서 문어자료를 선정하였다. 고급 학습자의 경우에는 받아쓰기 과정에서 의미를 구성하는 능력을 평가하고자 하였기에 받아쓰기 유형으로 의미살려받아쓰기(dictogloss)를 선택하였다. 본고에서 실시된 의미살려받아쓰기는 다음과 같이 시행되었다. 처음에 시행자가 보통의 속도로 한 단락의 문어 자료를 읽을 때 수험자는 조용히 듣다가 시행자가 두 번째로 숨을 두고 읽을 때 내용을 받아 적는다. 그 후에 그룹이 모여 받아 적지 못한 부분을 토의 과정 속에 채워 나간다. 시행자는 마지막으로 한 번 더 숨 없이 보통 속도로 본문을 읽고 수험자는 공동 답안을 고친다. 의미살려받아쓰기에 대한 채점은 <표 5-2>의 기준에 따랐다.

18) 고급 한국어 학습자 설문 조사

국적	중국(3), 몽골(1), 미얀마(1)
한국 체류 기간	① 1년 미만(2) ② 1년~2년(3)
한국어 학습 기간	① 3년~5년 미만(4) ② 5년 이상(1)
한국어 구사 시 가장 어려운 점	① 듣기(1) ② 말하기 ③ 읽기 ④ 쓰기(1) ⑤ 어휘(3) ⑥ 문법
받아쓰기가 학습에 주는 이점	① 듣기 능력의 향상(4) ② 단어의 철자 확인(4) ③ 문법 능력(문장의 재구성) ④ 발음 훈련(1) ⑤ 기타 : 다시 기억할 수 있고 인상이 깊어짐 (중복선택)
의미살려받아쓰기로 도움 받은 부분	① 듣기(3) ② 말하기 ③ 읽기(1) ④ 쓰기(4) ⑤ 어휘(3) ⑥ 문법 ⑦ 의미 재구성

〈표 8〉 고급 한국어 학습자 받아쓰기 평가 자료

대상	인하대학교 인하대 국어교육과 석사과정 외국인 학생		
평가 목적	① 구어자료를 통해 의사소통 상황에 대한 이해도를 평가 ② 문어자료를 통해 정확한 듣기와 의미구성 능력을 평가 ③ 모방하여 받아쓰기에 실패할 경우 적절한 의미재창조 과정을 평가		
평가 구성 요인	청음-음소 변별 철자-맞춤법 운용 능력 어휘-문맥에 맞는 뜻 알기 문법-조사와 어미의 기능을 생각하며 쓰기 의미재구성-상황에 맞게 표현을 구성하고 요약할 수 있다. 문제해결능력-의미재창조를 위해 적절한 전략을 구사할 수 있다.		
받아쓰기 유형	전체 받아쓰기, 문장 받아쓰기, 내용을 재구성하는 받아쓰기 의미살려받아쓰기(dictiogloss)		
받아쓰기 자료	선문대학교 한국어 교육원(2001), 『한국어 고급 1(영어) 4』 생각하는 백성 pp.2 ~3 중에서 발췌 ① 한국에 유학하게 되었어요. 모든 수속은 다 끝나고 다음 주에 떠날 거예요. ②그 곳의 방새나 하숙비는 어때요? ③ 서울은 인구가 아주 많아서 방새나 하숙비는 비싼 편이에요. ④ 아키라 씨는 오랫동안 제실 거니까 전세방을 구하는 게 나을 성싶은데요. ⑤ 전세는 방을 임대할 때 월세를 내는 대신 폭돈을 한꺼번에 주인에게 맡기는 제도예요. 박덕유 외(2004), 『언어와 언어학』, 역락 p.32 (75 어절) 언어가 어떤 사회 구성원의 약속에 의해 성립되더라도 문화의 발달과 인간 사회의 제반 요소들의 변화에 의해 언어도 끊임없이 변화한다. 새로운 말이 생겨나기도 하고, 있던 말이 변화하기도 하며 쓰이던 말이 없어지기도 한다. 이러한 언어의 특성을 언어의 역사성이라 한다. 그러나 이렇게 역사적으로 신생, 성장, 사멸하는 것도 어느 개인이나 특정한 집단에 의해 변화하는 것이 아니라, 반드시 언어사회의 구성원인 언중의 협약이 있어야 한다. 이와 같은 언어의 변화는 어휘, 음운, 문법 등의 언어 전반에 걸쳐 일어나지만, 가장 두드러진 변화는 어휘의 변화다.		
받아쓰기 절차	유형	단계	교 사
	받아쓰기 (요약)	①~③	〈표 4〉와 동일
		④	수험자가 받은 내용을 요약하게 한다.
	의미살려 받아쓰기	①~②	〈표 4〉와 동일
		③	4~5명의 수험자가 들은 내용을 종합하여 받아쓰기 원문과 가급적 동일하게 다시 쓴다. 의미재구성을 위해 토의한다.

받아쓰기 절차	유형	단계	교 사	수험자
	의미살려 받아쓰기	④	받아쓰기 자료를 보통 속도 로 다시 한 번 읽는다.	내용을 확인하며 고친다.

고급 학습자의 경우는 초급과 중급 학습자에 비해 더 적극적인 의미 구성 전략을 구사했다. 수험자가 평가 자료에 대한 깊이 있는 이해를 할 경우에 내용을 회상하거나 풀어쓸 수 있음을 보였다. 받아쓰기 평가는 평가방식을 어떻게 구상하는가에 따라 단지 수험자가 듣고 적은 결과물만을 평가하지 않고 평가 과정에서 일어나는 역동적인 이해 과정을 포착할 수 있게 된다.

〈학생 개인 답안〉

① 오류유형

- ㉠ 청음 : 목돈 → 목던, 말기는 → 막기는
- ㉡ 문법 요소 : 그곳의 → 그곳에
- ㉢ 의미 재구성 : 목돈 → 모인 돈, 한꺼번에 → 한껏 보내

② 요약 내용

- ㉠ : A는 한국에 유학하러 갈 건데 방을 구해야 돼서 B에게 물어봤어요.
- ㉡ : A는 한국 서울로 유학하는데 B에게 한국 유학 살 방 비용에 대해 물어보기
- ㉢ : 유학 생활할 때 집을 구하는 정보를 A가 B한테 말해 주는 상황
- ㉣ : 서울의 방세나 하숙비에 대한 이야기
- ㉤ : 한국에서의 방세에 대한 이야기

학생들의 개인 답안을 살펴보았을 때 요약한 내용을 어느 정도로 구체화했는가에 차이가 있었다. 구체적으로 기술한 답안이 있는가 하면 전체 내용의 주제를 찾은 경우도 있었다. 주제만 적은 요약보다는 상황이 드러나게 요약해 준 수험자에게 더 높은 점수를 부여할 수 있다. ‘목돈’이 무엇인지 모른 수험자는 내용을 구성하여 적었다. 따라서 의미 구성 전략을 구사한 것으로 볼 수 있다.

다음에 제시될 학생들의 공동 답안은 수험자가 평가 과정 속에서 과제 해결을 위해 의사소통 전략을 적극적으로 구사하고 있음을 보여준다.

〈학생 공동 답안〉

점수 : 67/75×100=90

언어가 어떤 사회 구성원의 약속에 의해 성립되더라도 문화의 발달과 인간 사회에 (⇒의) 제반 요소들에(⇒의) (변화에∧) 의해 (변화하는 것처럼∅) 언어도 끊임없이 변화한다. 새로운 말이 생겨나기도 하고, 있던 말이 변화하기도 하며 쓰이던 말이 없어지기도 한다. 이러한 언어의 특성을 언어의 역사성이라 한다. 그러나 이렇게 역사적으로 신생, 성장, 사멸하는 것도 어느 개인이나 특정한 집단에 의해 변화하는 게(⇒것이) 아니라, 반드시 (언어∧) 사회(의∧) 구성원인 언중의 협의(⇒협약)(이∧) 있어야 한다. 이와 같은 언어의 변화는 어휘, 음운, 문법 등의 언어 전반에 걸쳐 일어나지만, 가장 (많이∅) 두드러진 것은(⇒변화는) 어휘의 변화다.

※ 교정부호 : 새로운 요소의 첨가(∅), 요소의 삭제(∧), 한 요소를 다른 요소로 대치(⇒), 요소의 순서 바꾸기(↺)

〈학생들의 협의 과정에서 논의된 내용〉

- ① 듣지 못한 부분의 확인
- ② 어휘 확인 : 문화의 발달 / 발전 → “발달이야?, 발전이야?”, 사멸 / 소멸 → “없어지다 아니, 사라지다의 의미가 있어야 돼”, “난 삼열이라고 들었어”
- ③ 문법 요소의 확인 : 쓰이던 / 썼던 → “과거시제가 필요하지 않잖아”, 변화하기도 하며 / 변화하기도 하고 → “-고’로 연결해야 할 것 같아”
- ④ 어순의 확인 : “어휘, 음운, 문법 등의”의 어순
- ⑤ 문장의 의미에 대한 확인 : “문화의 발달과 인간 사회에 제반 요소가 어떻게 된다는 거야?” “서술어가 ‘변화한다’니까 변화한다고 쓰자”

학생들이 공동으로 문단을 구성하는 활동에서는 활발한 의사소통 행위가 있었고 의미를 구성하려는 여러 전략이 사용되었다. 문법적 지식의 활용(문장의 주어와 서술어의 활용, 호응관계), 어휘의 확인, 문맥 의미 찾기를 통해 문제를 해결하고 서로의 상충된 의견을 조율하는 모습을 보였다. 의미 살려 받아쓰는 활동을 통해 수험자들은 듣기, 읽기, 쓰기, 어휘에 도움을 받았다고 응답하였다.

VI. 나가며

본고에서는 받아쓰기 평가가 평가 대상, 평가 목적, 평가 방식에 따라 다양하게 조직될 수 있다는 입장을 취하고 있기 때문에 받아쓰기 평가가 실시되는 양상도 다양할 수밖에 없음에 착안하여 학습자 수준에 따라 몇 가지 받아쓰기 평가 사례를 제시하였다.

받아쓰기 평가가 청음, 철자, 어휘 확인에 그치지 않고 의사소통적 기능을 평가할 수 있는 평가가 될 수 있도록 받아쓴 내용을 배열하거나 요약하는 활동, 의미살려받아쓰기 활동을 과제로 제시하고 실제로 평가를 실시한 결과 받아쓰기 평가가 의미 재구성에 초점을 두면 문제 해결 능력과 구성적 반응력을 간접적으로 평가할 수 있게 됨을 보였다.

받아쓰기는 학생 주도적인 평가로 수험자가 평가 과정 속에서 여러 언어 기능을 통합적으로 적용시켜 과제를 수행하는 적극적인 의미구성 활동으로 평가 과정 자체가 일상적인 실제 의사소통 상황과 유사한 면이 있다. 학습자 수준, 평가 목적, 평가 방식에 따라 받아쓰기 자료를 적절하게 선정하고 채점 기준을 명시적으로 제시하여 객관성을 확보하면 배치평가, 숙달도 평가, 성취도 평가, 형성 평가, 진단 평가 등 다양한 평가 형식으로 사용할 수 있는 이점이 있다.

받아쓰기 평가는 언어 기능을 통합적으로 때로는 하나의 언어 기능에 초점을 두어 구성할 수 있고 다양한 상황과 변인 속에서도 비교적 쉽게 그러면서도 많은 유용한 정보를 제공해 준다는 점에서 평가도구로서 매력적이다. 수험자는 자기 교정을 통해 학습 기대 효과를, 교사는 평가 결과를 반성적 의사결정에 대한 유용한 지침으로 사용할 수 있다.

현재 한국어 교육에서 받아쓰기는 공식적인 평가 유형으로 쓰이기보다는 수업 중의 활동으로 이루어지고 있다. 받아쓰기 평가를 표준화된 검사 도구로 정착시키기 위해서는 타당도 및 신뢰도 문제, 채점 절차, 시험 절차 등에 대한 공인된 합의가 필요하다. 본고는 이를 위한 시사점을 제시하는 정도에 그쳤지만 앞으로 더욱 많은 논의가 이루어지기를 기대한다.*

* 본 논문은 2010. 2. 26. 투고되었으며, 2010. 3. 12. 심사가 시작되어 2010. 3. 31. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 강승혜 외(2006), 『한국어 평가론』, 태학사.
- 김영철(1998), 중학생들의 받아쓰기 평가절차에 대한 연구, 영어 교육 3-2, pp.147~172.
- 민현식(1999), 『국어 정서법 연구』, 태학사.
- 박덕유 외(2004), 『언어와 언어학』, 역락 p.32.
- 선문대학교 한국어 교육원(2001), 『한국어 고급 1(영어)』, 생각하는 백성, pp.2~3.
- 성균여학원 한국어교재 편찬위원회(2006), 『말하기 쉬운 한국어 4』, 성균관대학교출판부, p.66.
- 오홍금(2002), 다양한 받아쓰기를 통한 국어지식 교수-학습 방법 연구, 춘천교대 석사논문.
- 이선희(1996), 받아쓰기 방법과 그 적용 영역 연구, 연세대 교육대학원 석사논문.
- 이인식(2005), 받아쓰기를 통한 초급 한국어 듣기 능력 향상에 관한 연구, 한양대 교육대학원 석사논문.
- 인하대학교 한국어교재 편찬위원회(2009), 『한국어1』, 인하대학교 출판부.
- 조정순(1990), 영어능력 평가척도로서의 받아쓰기에 관한 연구, 서울대 석사논문.
- 현재은(1991), 통합평가로서의 받아쓰기 평가에 관한 연구, 이화여대 교육대학원 석사논문.
- Cohen A. D(1980), *Testing Language Ability in the Classroom*. Newbury House Publishers, Inc. 정명우·서천수 편역(1990), 『새로운 언어능력 테스트』, 한신문화사.
- Arthur Hughes(2003), *Testing for Language Teachers*, Cambridge University Press.
- Brown. H. D(2004), *Language Assessment—Principles and Classroom Practices*, Pearson Education. 이영식 외 공역(2006), 『외국어 평가』, 피어슨 에듀케이션 코리아.
- Ford. J. M(1975), *The Place of Dictation : Handbook for Modern Language Teachers*, London: Methuen Educational Ltd., pp.294~297.
- John W. Oller, Jr.(1979a), *Dictation and Closely Related Auditory Tasks*, Language Tests at School—A Pragmatic Approach, Longman, pp.262~302.
- John W. Oller, Jr.(1979b), *Discrete Point, Integrative, or Pragmatic Tests*, Language Tests at School—A Pragmatic Approach, Longman, pp.36~73.
- Kathleen M. Bailey(2001), *Learning About Language Assessment*, Thomson Learning, Inc.
- 이정원 옮김(2005), 『언어평가의 이해』, 경문사.
- Tim McNamara(2000), *Language Testing*, Oxford University Press, 강성우 외 역(2000), 『언어평가』, 박이정.

<초록>

받아쓰기 평가의 활용 방안

—한국어 학습자의 의미 재구성 능력을 중심으로—

김은혜

본고는 교수·학습의 주요 활동을 구성하였던 받아쓰기가 한국어 교육에서 평가도구로서도 중요한 역할을 담당할 수 있음을 보이는데 목적이 있다. 이를 위해 받아쓰기의 다양한 형식과 절차, 채점 방법, 평가 요소의 선정에 대해 논의하였다.

받아쓰기 평가는 학습자의 수준과 학습 내용, 평가 목적에 따라 여러 가지 형식으로 구성될 수 있다. 본고에서는 받아쓰기 활동을 통해 의미를 재구성하는 능력에 역점을 두어 의사소통 상황에 대한 이해를 높일 수 있는 받아쓰기 사례를 학습자의 수준에 따라 제시하였다. 특히 고급 학습자에게 사용할 수 있는 의미살려 받아쓰기(dictogloss)는 한국어 학습의 목적인 의사소통능력의 증진에 기여하는 의미 있는 평가도구임을 보였다.

받아쓰기 평가를 표준화된 검사도구로 사용하기 위해서는 받아쓰기 평가의 신뢰도 및 타당도를 검증하고 채점 기준과 시험절차에 대한 공인된 합의가 필요하다. 받아쓰기 평가를 통해 학생들의 언어 기능 향상에 대한 추이를 살펴보는 후속 논의도 이루어질 필요가 있다. 본고는 이를 위한 시사점을 제공했다는 점에서 의의를 지닌다.

【핵심어】 받아쓰기 평가, 의미 재구성, 의사소통능력, 언어 기능, 의미살려 받아쓰기

<Abstract>

The Application of Dictation Test

—Based on meaning-reconstruction skills of Korean learners—

Kim, Eun-hye

The purpose of this study is to investigate the effects of using dictation tests, which are already useful for teaching-learning methods, as Korean evaluation tools. This study includes various forms of dictation tests, some procedures of taking dictation tests, grading procedures, and selecting evaluation elements.

Dictation tests can be modified according to the purposes of the evaluation, learning contents and learner's abilities. This study suggests a hierarchical approach in dictation tests following to learner's level and focuses on meaning-reconstruction as well as understanding communication environment. Especially, dictogloss can be a meaningful evaluation tool for the advanced learners because it can promote communicative competence.

It is necessary for dictation tests to be standard evaluation tools by verifying validation and reliability of them and being officially recognised procedures of taking dictation tests, grading procedures, and selecting evaluation elements. Also it is required to chase up the improvement of students' language skills through follow up researches on dictation tests. However, this study is a significance that an initial experimentation study of those further researches.

[Key words] Dictation test, meaning-reconstruction, communicative competence, language skills, dictogloss