

사회통합프로그램 단계평가의 구술시험 평가 개선 방안 연구: 분석적 채점표 활용을 중심으로

배 경 진

I. 서론

이민 정책을 관장하는 정부 기구 신설의 필요성이 지속적으로 제기되고 있다.¹⁾ 이민에 관한 사회적 합의가 형성되었다고 말하기는 쉽지 않으나, 이전과 달리 보다 적극적인 이민 정책을 요구하는 목소리는 더욱 높아지고 있다.²⁾ 이러한 정책적 요구의 배후에는 인구 급감에 따른 지역소멸의 위기가 있다. 사안이 심각하나 묘책이 없는 현상황에서 지역소멸의 위기 해소 방안으로 강력한 이민 정책의 입안 및 시행의 필요성은 더욱 커질 것이다. 그러한 정책의 도입에 따라 이주민의 수가 이전보다 더욱 큰 폭으로 증가한다면, 이주민과의 통합은 중요한 사회적 과제가 될 것이다.

사회통합을 위해 정부는 2009년부터 법무부 주관으로 사회통합프로그램(Korean Immigration and Integration Program)을 실시하고 있다. 참여

* 이 논문은 2022학년도 자기주도 연구역량 지원사업 연구비에 의하여 연구되었음.

1) 왕길환, 「인구절벽 막는 해법은...“이민청’, ‘재외동포청’ 설립해야」, 『연합뉴스』, 2022년 1월 25일, <https://www.yna.co.kr/view/AKR20220125139900371?input=1195m> (검색일: 2022.10.5.); 이상서, “인구절벽 대비...이민청 설립해 우수인재 확보 등 추진해야”, 『연합뉴스』, 2022년 6월 8일, <https://www.yna.co.kr/view/AKR20220608104700371?input=1195m> (검색일: 2022.10.5.).

2) 한지연, 「지방 소멸 막을 열쇠는 수용적 이민정책」, 『대구신문』, 2022년 5월 19일, <https://www.idaegu.co.kr/news/articleView.html?idxno=382708> (검색일: 2022.10.5.); 신선미, 「인구감소·지역소멸의 위기, 지역이민정책으로 대응하자」, 『전라일보』, 2022년 8월 9일, <http://www.jeollailbo.com/news/articleView.html?idxno=663864> (검색일: 2022.10.5.).

자 수는 지속적으로 증가하는 추세인데, 2009년 도입 당시에는 참여자 수가 1,331명이었으나 그 수는 꾸준히 증가하여 2019년에는 56,535명을 기록했다.³⁾ 참여자가 증가하면서 동시에 사회통합프로그램 개선을 위한 노력도 이어졌다. 사회통합프로그램 도입 당시에는 교육을 위해 시판 교재를 활용하였으나 2010년에는 교재를 개발하여 이후 도입하였으며, 2011년에는 평가 체제를, 2012년에는 교육과정을 개편하였다.⁴⁾

이처럼 사회통합프로그램은 많은 발전을 이뤄왔으나 개선의 손길이 필요한 곳이 여전히 적지 않다. 본고에서 살펴볼 구술시험도 예외는 아니다. 박경래는 출제 문항의 난이도가 학습자의 수준과 맞지 않는다는 점, 평가 기준이 불명확하여 신뢰도 높은 평가가 이뤄지지 않고 있다는 점 등을 구술시험의 문제점으로 지적하며, 단계별 구술평가에서 객관적 평가를 위해 명확한 채점기준표를 마련하고 구술시험관 교육을 실시해야 한다고 제안한 바 있다.⁵⁾ 실질적인 프로그램 개편과 다각적인 개선 방향에 대한 탐구가 지속되고 있으나 여전히 많은 문제는 해결되지 않고 있다. 그런데 현재까지 사회통합프로그램에 관련된 연구는 대개 거시적인 정책의 관점에서 주로 이뤄지고 있으며, 교육평가의 문제점과 대안을 구체적으로 탐구한 사례는 많지 않다.⁶⁾

-
- 3) 코로나19 확산의 여파로 2020년에는 참여자 수가 다소 감소하였으나 2021년에는 다시 증가하여 43,552명이 사회통합프로그램에 참여했다(「출입국통계」, 법무부 홈페이지, <https://www.moj.go.kr/moj/2418/subview.do> (검색일: 2022.10.5.). 참고).
 - 4) 이미향 외, 「특수 목적 교육으로서의 이민자 대상 한국어 교육과정과 교재 개선 방향 연구-법무부 사회통합프로그램을 중심으로」, 『한국언어문화학』, 15권 1호(2018), 150쪽.
 - 5) 박경래, 「결혼이민자의 한국어 능력 기본소양 평가에 대한 고찰-사회통합프로그램 사전평가와 단계평가를 중심으로」, 『영주어문』, 26호(2013), 35~36쪽.
 - 6) 정책 및 현황에 관한 연구는 국내 연구의 과반의 비중을 차지하고 있으나, 이에 비해 교수법 및 교육내용과 관련된 연구는 근소한 편이다(이미향 외, 「특수 목적 교육으로서의 이민자 대상 한국어 교육과정과 교재 개선 방향 연구-법무부 사회통합프로그램을 중심으로」, 『한국언어문화학』, 15권 1호(2018), 152쪽; 박진철, 박수연, 「한국어교육에서의 사회통합프로그램(Kiip) 관련 연구 동향 분석」, 『언어사실과 관점』, 50호(2020), 381~382쪽, 386~387쪽 참고). 이처럼 평가에 관한 연구가 많지 않은 가장 큰 이유로 강수정은 법무부가 평가자료 및 평가내용에 대한 비공개를 원칙으로 하고 있다는 점을 언급한 바 있다(강수정, 「이주민 대상 한국어 평가 연구의 발전 방향 모색: 사회통합프로그램 관련 평가 연구 고찰을 통한

본 연구에서 필자는 사회통합프로그램 단계평가의 구술시험 평가 개선방안을 구체적으로 살펴보고자 한다. 구술시험의 문제점을 여러 선행연구에서 지적한 바 있는데, 본 연구에서는 분석적 채점 척도를 반영한 채점표를 도입하면 구술시험 평가와 관련된 문제를 상당수 해결할 수 있을 것이라 보고, 채점 방식의 변화가 어떠한 결과를 가져올 수 있는지 확인하고자 하였다. 본 연구에서는 구체적인 대안과 그 효과를 살펴보기 위하여 경남 지역의 사회통합프로그램 강사를 대상으로 모의 평가를 실시하고 관련 설문조사를 진행하였다. 모의 평가 및 조사 결과를 제시하기에 앞서 단계평가 구술시험 현황과 문제점을 간략히 검토하고, 그 해결책으로서 분석적 채점표 도입의 필요성을 살펴보고자 한다.

II. 단계평가 구술시험의 현황과 문제점

1. 사회통합프로그램 평가체계 및 단계평가 구술시험 현황

사회통합프로그램의 정규교육은 “한국어와 한국문화”(0단계~4단계)와 “한국사회이해”(5단계)로 구성된다. “한국어와 한국문화” 과정에는 사전평가 또는 그 외 단계 배정 절차를 거쳐 자신의 수준에 맞는 교육단계부터 참여 가능하며,⁷⁾ 0단계부터 4단계까지 한국어와 한국사회 및 문화의 이태를 목적으로 최대 415시간 교육이 실시된다. 5단계인 “한국사회이해”는 다시 “한국 생활에 필요한 기본소양을 교육”하는 기본과정과 국민으로서 갖춰야할 국가정체성 등에 대해 교육하는 심화과정으로 구성된다.⁸⁾

시사점과 개선방안 도출을 중심으로, 『교육문화연구』, 26권 2호(2020), 888쪽 참고). 국외의 여러 외국어 시험도 평가 내용 및 채점 방식을 비공개로 하고 있다는 점을 감안하면, 비공개 원칙 그 자체가 문제라고 볼 수는 없다. 그런데, 국외 시험의 경우 모의 문제를 다수 제공하고 있으며 연구자들이 평가자료를 활용할 수 있는 길을 열어두었다. 이러한 점에서 사회통합프로그램의 지속적인 개선을 위해서는 법무부가 관련 연구자들이 평가 관련 자료 및 통계를 활용할 수 있는 방안을 마련해야 한다.

7) 사전평가에 응시하지 않는다면 0단계부터 프로그램을 이수해야 하지만, 한국어능력시험(TOPIK)의 급수에 따라 단계 배정을 받을 수 있다. 한국어 의사소통 능력을 입증한 후 결혼 사증을 받은 결혼이민자와 한국어교육 중급 연계과정을 통해 응시한 중간 평가에 합격한 학습자는 각각 2단계와 5단계 기본과정에 배정된다(법무부 출입국외국인정책본부, 같은 글, 11~12쪽, 17~22쪽 참고).

8) 법무부 출입국외국인정책본부, 「2022년도 사회통합프로그램 운영 지침」

평가는 각 단계를 이수한 학습자를 대상으로 시행된다. 평가는 법무부가 주관하는 사전평가, 중간평가, 종합평가와 지역의 거점운영기관이 시행하는 단계평가로 구분된다. 사전평가는 교육 전 학습자의 등급을 확인하여 알맞은 단계 수업으로 배정하기 위한 목적으로 실시되며, 중간평가는 4단계를 이수한 학습자 대상으로 진행된다. 5단계 학습자들을 대상으로 하는 종합평가는 목적에 따라 다시 영주용 종합평가와 귀화용 종합평가로 나뉜다. 이와 같은 사회통합프로그램의 평가 체계를 간략히 요약하면 다음과 같다.⁹⁾

구분	평가종류	사전평가	단계평가			중간평가	종합평가	
			1단계	2단계	3단계		영주용	귀화용
출제범위		1~5단계 수준	1단계	2단계	3단계	1~4단계	1~4단계 + 5단계(기본)	1~4단계 + 5단계(기본+심화)
시험시간(분)		70	40			60	70	70
총 문항 수		55	25			35	45	45
문항구성	필기	객관식	48			28	36	36
		단답형	2			0	0	0
		작문형	0			2	4	4
		구술	5			5	5	5
평가성격		숙달도	성취도					

[표 1] 사회통합프로그램의 평가 체계

2. 단계평가의 구술시험 현황

“한국어와 한국문화” 과정의 1-3단계 교육을 이수한 참여자를 대상으로 하는 단계평가는 지역의 거점운영기관이 자체적으로 실시한다. 단계평가는 해당 단계의 성취도 측정을 목적으로 하나 거점운영기관이 직접 출제하지는 않는다. 법무부가 단계평가 문제 풀(pool)과 평가요령 등 세부 운영사항을 중앙거점기관에 제공하고, 중앙거점기관은 다시 거점운영기관에 제공한다. 거점운영기관은 거점별로 구성된 선제위원회가 선정한 평가 문

(과천: 법무부 출입국외국인정책본부, 2022), 3쪽.

9) 법무부 출입국외국인정책본부, 같은 글, 47쪽.

사회통합프로그램 단계평가의 구술시험 평가 개선 방안 연구

항을 일반운영기관에 제공한다.¹⁰⁾ 이와 같은 단계평가는 평가의 종류와 목적, 대상, 문항 선제, 합격점, 감독관 및 구술시험관에 관련된 비교적 상세한 지침을 담고 있는 법무부 예규인 「사회통합프로그램 기본소양 평가관리 규정」에 따라 시행된다.

단계평가는 필기시험과 구술시험으로 구성되며 평가 방식을 정리하면 다음 표와 같다.¹¹⁾

구분 시험종류	문항 유형	문항 수 (총25문)	시험시 간 (총40분)	배점 (총100점)	답안지
필기시험 (20문, 30분)	객관식	20	30분	75점 (10문×3.5점, 10문×4점)	OMR카드
구술시험 (5문, 10분)	구술형	5	10분	25점 (5문×4점)	구술채점표

[표 2] 단계평가 시험 개요

구술시험은 1~3단계에서 모두 시행되며, 각 5점으로 배점이 동일한 5문항이 출제된다. 시험시간은 1~3단계 모두 10분으로 동일하며, 구술시험관 2명이 5명 이하의 응시자를 동시에 평가한다. 구술시험관은 강사등록 후 구술시험관 양성교육을 받아야 하나, 해당 교육과정을 강의한 강사는 구술시험관 양성교육 이수 여부에 관계없이 참여 가능하다.¹²⁾

단계평가에서 구술시험의 유형은 이수하는 단계에 따라 조금씩 다르다. 시험에서는 읽기, 이해하기, 대화하기, 듣고 말하기와 같은 문제가 출제되는데, 단계별로 출제 유형은 조금씩 다르다. 단계평가에서 출제되는 평가과제를 정리하면 다음과 같다.¹³⁾

10) 법무부 출입국외국인정책본부, 같은 글, 49쪽.

11) 법무부 출입국외국인정책본부, 같은 글, 같은 쪽.

12) 법무부 출입국외국인정책본부, 같은 글, 50쪽.

13) 해당 표는 법무부 구술시험관 양성교육 자료집을 인용한 연구에서 단계평가 내용만 추출하여 정리한 것이다. 전체 표는 다음 문헌을 참고. 이미향, 서혁, 김호정, 「이민자 대상 구술평가의 타당성 제고를 위한 시론」, 『국제한국언어문화학회 학술대회』, 26호(2018), 65~66쪽.

단계	문항	평가과제
1 단계	1	텍스트 읽기
	2	텍스트 내용 말하기
	3	텍스트 관련 말하기(개인 경험 말하기)
	4	소재/상황 서술/설명하기
	5	주제 관련 대화하기(다양한 기능 구사)
2 단계	1	소재/상황 묘사하여 말하기
	2	소재/상황 서술/설명하기
	3	주제 관련 말하기(개인 경험)
	4	주제 관련 말하기(문화비교 포함)
	5	주제 관련 대화하기(설명하기)
3 단계	1	텍스트 내용 말하기
	2	텍스트 내용 말하기(설명하기)
	3	텍스트 관련 대화하기(개인 경험)
	4	소재/상황을 서술/설명하기(문화비교)
	5	주제 관련 대화하기(다양한 기능 구사)

[표 3] 단계평가별 평가과제

1단계에서는 다른 단계에는 없는 텍스트 읽기 문제가 1번 문항으로 출제된다. 2단계평가는 소재와 상황에 관해 말하기와 주제 관련 말하기 문항으로 구성되어 있으며, 3단계평가 문항의 구성은 1단계평가와 유사하나 읽기 대신에 텍스트 내용 말하기가 1번 문항으로 출제된다.

III. 구술시험 평가의 문제점과 해법 검토

1. 단계평가 구술시험의 문제점

단계평가 구술시험의 문제점을 크게 출제, 시험의 형식, 평가의 관점으로 나누어 살펴볼 수 있다. 우선 출제와 관련된 가장 큰 문제점은 학습자의 수준을 적절하게 고려하지 않고 문항 출제가 이뤄진다는 점이다. 일부 문항의 경우 제시되는 읽기 지문이 단계평가에 참여한 학습자의 수준에 적

합하지 않으며,¹⁴⁾ 문항별 난이도 역시 학습자의 언어 능력을 적절하게 반영하지 않고 있다.¹⁵⁾ 또한 교재 학습 내용과 무관한 문항이 출제되고 있다는 점도 심각한 문제점으로 지적된다. 1, 2단계의 문항 일부에는 아직 학습하지 않은 다음 단계의 내용이 포함되어 있기도 했으며,¹⁶⁾ 성취도 평가라는 단계평가의 실시 목적과 달리 3단계 평가에서는 해당 단계 외 1단계와 2단계의 내용이 포함되어 있어 제대로 구현하지 못하고 있다.¹⁷⁾

시험의 형식에 대해서도 여러 문제점이 지적된 바 있다. 우선 문항의 배점에 대해서 생각해볼 수 있다. 앞서 살펴보았듯 문항별로 평가과제가 다르며, 각각의 평가과제가 요청하는 의사소통 능력의 중요도 역시 다르다. 그러나 그러한 차이와 무관하게 단계평가의 모든 구술시험 문항별 배점은 5점으로 같다.¹⁸⁾ 각 문항에 배정된 시험 시간도 문항의 난이도와 그 문항과 연관된 의사소통 능력의 중요도와 무관하게 동일하다. 이처럼 단계평가 구술시험에서 문항마다 동일한 점수와 시험 시간을 배정하고 있으나 그 근거가 무엇인지는 명확하지 않다.

평가의 관점에서 가장 심각한 문제는 평가 구인 및 평가기준이 명확하지 않다는 데 있다.¹⁹⁾ 평가 구인은 평가목적에 부응하는 것이어야 하며, 평가도구를 통해 측정가능한 것, 과제 수행을 통해 확인 가능하고 점수화가 가능한 것으로 정의할 수 있는데,²⁰⁾ 현행 구술 평가의 평가 구인이 무엇인지 정확히 알기 어렵다. 사회통합프로그램 평가 구인을 기술한 법령 규정이나 별도 지침은 없으며, 현행 교재에서도 평가 구인이 무엇인지 기술한 내용을 찾을 수 없다.²¹⁾ 현행 교재가 개발 시 참조했던 ‘국제통용 한

14) 박경래, 「결혼이민자의 한국어 능력 기본소양 평가에 대한 고찰」, 29쪽.

15) 강수정, 「이주민 대상 한국어 평가 연구의 발전 방향 모색」, 901쪽.

16) 강수정, 이민정, 「사회통합프로그램(Kiip)’의 동향과 실태 고찰」, 『외국어교육』, 24권 1호(2017), 310~311쪽.

17) 강수정, 이민정, 같은 논문, 같은 쪽.

18) 이미향, 서혁, 김호정, 「이민자 대상 구술평가의 타당성 제고를 위한 시론」, 66~67쪽.

19) 강수정, 「이주민 대상 한국어 평가 연구의 발전 방향 모색」, 901쪽.

20) 민병곤, 이성준, 「학문 목적 한국어 말하기 평가 도구 개발의 쟁점과 과제」, 『국어교육연구』, 38호(2016), 91쪽.

21) 현행 교재는 이민자들의 공통적인 요구를 반영하여 개발되었다는 점에서 이전 교재와 분명한 차별점을 보인다(이미혜, 「사회통합프로그램 한국어 교재 개발을 위한 참여자 요구분석」, 『문화와 융합』, 41호(2019), 15쪽

국어 표준 교육과정’에서도 말하기 평가 구인에 관련된 별도의 서술은 제시되어 있지 않다.²²⁾ 이처럼 평가 구인에 관한 명확한 정의를 찾기가 어렵기 때문에, 채점자는 채점표의 평가기준에 의존할 수밖에 없다. 그런데 현행 구술시험 채점표는 여러 구인을 한 문장 안에 뒤섞어 놓은 평가기준을 제시하나 개별 구인의 정의를 제공하지는 않는다. 일례로 1~3단계 평가 채점표는 유창성을 중요한 구인이자 평가기준으로 서술하고 있다. 그런데 유창성이 과연 무엇을 의미하는지 그 세부 요소가 무엇인지 채점표에서는 명확히 알 수 없다.²³⁾

이처럼 평가 구인 및 평가기준이 모호하므로 채점신뢰도에 문제가 발생할 가능성이 매우 높다.²⁴⁾ 불명확한 채점 기준 때문에 구술시험 평가에 참여하는 강사들은 채점에 많은 어려움을 겪고 있다.²⁵⁾ 구인과 평가기준이 명확히 확립되어 있지 않은 상황에서 평가자는 총체적인 인상 평가에 의존할 수밖에 없으며,²⁶⁾ 채점의 신뢰도 확보는 달성하기 어려운 과제가 된

참고). 그런데 개발 과정에서 교육목표 달성 여부를 확인할 수 있는 평가 방안을 고려하지는 않았다(이미혜 외, 『2018년 사회통합프로그램 한국어 교재 개발 기초 연구』 (서울: 국립국어원, 2018), 21쪽 참고). 이처럼 교육 평가의 문제 해결보다는 교육내용 개선에 초점을 두어 개발되었으므로 현행 교재에서 평가 구인에 관한 서술이 없는 것은 당연하다고 볼 수 있다.

- 22) 국제 통용 한국어 표준 교육과정의 연구진은 총 6등급으로 구분된 등급별 평가 총괄 목표와 말하기의 등급별 목표를 상세하게 제시하였다. 발음의 경우에도 발음에 따른 등급별 분류를 제시하였는데, 평가 구인을 명시하지는 않았다(김중섭 외, 『국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구』 (서울: 국립국어원, 2017), 104~107쪽, 148~149쪽, 216~217쪽 참고).
- 23) 김나미, 김영주는 유창성에 관한 선행연구를 검토하면서 “정확성과 어휘, 문법 사용, 발음, 발화 속도, 억양 등을 포함”하는 광의의 유창성과 “발화 속도, 휴지, 망설임이나 침묵의 정도와 빈도 등 정확성을 따지는 것이 아닌 발화 흐름”과 관련하여 유창성을 규정하는 협의의 유창성으로 구분한 바 있다(김나미, 김영주, 「말하기 유창성 평가에서의 평가 구인 간 상관관계」, 『한국어 의미학』, 59호(2018), 90쪽 참고). 사회통합프로그램의 구술 평가 채점표 평가기준은 협의의 유창성에 가까운 것처럼 보이나 채점표에서 언급하고 있는 “한국어의 유창한 사용”과 같은 평가기준은 광의의 유창성 개념과 연관된다. 이러한 점에서 구술평가 채점표에서 유창성의 의미를 명확하게 확정하기는 어렵다.
- 24) 박경래, 「결혼이민자의 한국어 능력 기본소양 평가에 대한 고찰」, 29, 33쪽.
- 25) 이윤정 외, 「사회통합프로그램(Kiip)의 단계별 평가체계에 관한 분석 및 개선 방향」, 『다문화교육연구』, 13권 4호(2020), 116~117쪽.

다. 현재 채점신뢰도 확보를 위해 구술시험관 교육이 실시되고 있으나, 명확하지 않은 평가 구인과 평가기준의 문제를 해결해주지는 못하고 있다.

채점 척도와 합격선에 관한 문제도 생각해 볼 수 있다. 채점 시에 구인에 따라 다른 척도를 사용하는 것이 보통이다. 국외 시험의 경우 총체적, 분석적 채점 방식을 혼용하기도 하며, 채점 척도도 다양하게 사용한다. 일례로 토익(TOEIC)의 경우 평가 영역에 따라 0~3점, 0~6점 척도를 혼용한다.²⁷⁾ 이와 달리 사회통합프로그램 구술시험은 0~5점 척도만 활용한다. 앞서 언급하였듯, 각 문항이 요청하는 의사소통 능력의 중요도와 각 문항에서 제시된 과제의 난이도가 명백히 다르다. 그러나 6점 척도를 모든 문항 평가에서 동일하게 사용하는 근거는 명확하지 않다.

2. 총체적 채점과 분석적 채점

출제와 시험의 형식에 관해서도 개선 방안을 생각해볼 수 있겠으나,²⁸⁾ 본 연구에서는 평가에 관련된 문제에 초점을 두어 대안을 검토하고자 한다. 앞서 언급하였듯 평가의 문제는 평가 구인 및 평가기준이 명확하지 않다는 데에서 주로 발생한다. 따라서 문제의 해법은 평가 구인을 교육과정과 연계하여 선정하고, 평가기준을 상세히 기술한 채점표를 도입하는 데에서 찾아야 한다. 현행 사회통합프로그램 단계평가의 구술시험은 총체적 채점 척도(holistic rating scale)를 이용하여 평가를 시행한다. 총체적 채점의 가장 큰 장점은 종합적 평가 결과를 간명하게 제시할 수 있다는 것이다. 현행 사회통합프로그램의 채점지는 1쪽으로 구성되어 있어 5개 문항의 평가 결과를 한눈에 쉽게 확인할 수 있다. 그러나 총체적 채점은 많은 단

26) 이미향, 서혁, 김호정, 「이민자 대상 구술평가의 타당성 제고를 위한 시론」, 68쪽.

27) 원미진, 황지유, 「언어능력 평가로서의 말하기 평가 내용 연구-한국어 말하기 평가 개발을 위한 국내외 말하기 평가의 비교 분석을 중심으로」, 『어문론총』, 75호(2018), 67쪽.

28) 출제와 관련된 문제점에 관해서는 교육과정과 평가의 연계성 강화에서 해법을 찾아야 한다. 보다 구체적으로 언급하자면 평가 참여자의 수준을 고려하여 출제하고, 학습한 내용을 반영하여 지문과 문항을 구성해야 한다(박경래, 「결혼이민자의 한국어 능력 기본소양 평가에 대한 고찰」, 29, 33쪽 참고). 이와 더불어 문항의 난이도에 따른 배점 및 시험시간 차등화에 대해서도 이론적 고찰과 경험적 연구를 적극적으로 검토할 필요가 있다.

점이 있다. 평가 점수가 무엇을 정확히 반영하는지 알 수 없고, 평가 구인별 평가 점수가 큰 차이를 보일 경우 등급 결정이 어려우며, 채점자의 보이지 않는 채점 기준이 채점에서 중요하게 작용할 수도 있다.²⁹⁾

이러한 총체적 채점의 단점은 사회통합프로그램 학습자의 특성 때문에 더욱 분명하게 나타난다. 사회통합프로그램의 교육대상은 주로 성인학습자들인데,³⁰⁾ 새로운 언어를 학습할 때 성인학습자의 성취도는 개인의 역량에 따라 큰 차이를 보인다. 또한 언어 능력의 발달이 대개 영역별로 균일하지 않다.³¹⁾ 일례로 쓰기에는 큰 문제가 없으나 말하기와 듣기에 능숙하지 못한 학습자, 단어는 잘 알고 있지만 문법에는 익숙하지 않아 문장 쓰기에 어려움을 겪는 학습자를 교육 현장에서 쉽게 찾아볼 수 있다. 이처럼 언어 능력이 영역별로 불균등한 학습자를 평가할 때 평가 범주가 명확하지 않으면 평가자는 주관적인 인상에 근거하여 판단할 수밖에 없으며, 그 결과 채점신뢰도가 크게 저하될 가능성은 매우 높다.

이와 같은 총체적 채점 이용에 따른 문제점을 분석적 채점 척도(analytic rating scale)를 활용한 채점표를 통해 해결할 수 있다. 분석적 채점은 구체적인 평가 목표와 기준에 따라 구인별로 평가하므로 채점이 용이하다. 또한 평가 결과가 언어 능력의 영역별 개요를 제시하므로,³²⁾ 영역별로 성취도를 쉽게 파악할 수 있다. 어떤 능력이 부족한지 명확하게 확인할 수 있기 때문에 평가 결과를 학습자에게 제공할 경우 다음 단계의 학습에 긍정적인 환류효과를 기대할 수도 있다.³³⁾

29) Lyle F Bachman and Adrian S Palmer, *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests* (Oxford: Oxford University Press, 1996), pp. 209-210.

30) 2018년에 시행된 조사결과를 살펴보면, 20대(41.5%)와 30대(43.2%) 학습자가 교육 수강생의 절대 다수를 차지한 것으로 나타났다(이미혜 외, 『2018년 사회통합프로그램 한국어 교재 개발 기초 연구』, 53쪽).

31) 성인학습자를 대상으로 하는 사회통합프로그램의 교육 현장에서 개인별 차이에 따른 성취도 차이는 상당하다. 2018년에 시행된 설문에서 강사들은 수업의 어려운 점으로 “능력차이가 큰 학생들로 학급 구성”을 언급한 바 있다(이미혜 외, 『2018년 사회통합프로그램 한국어 교재 개발 기초 연구』, 72~73쪽). 학습자의 능력에 알맞은 단계 배정이 이뤄지지 않았을 수도 있고, 학습자의 학습 동기 부족이 원인일 수도 있겠지만, 앞서 언급한 성인학습자의 개인적 특성이 주요한 원인일 수도 있다.

32) Bachman and Palmer, *Language Testing in Practice*, p. 211.

33) 이선영, 「한국어 말하기 성취도 평가에서의 평가범주의 세분화 문제 연

그러나 분석적 채점표가 장점만 있는 것은 아니다. 평가 범주별 평가 영역을 명확하게 규정하지 않으면 평가 영역이 다소 모호하거나 중복될 수 있다. 이러한 상황에서 분석적 채점표를 활용하면 동일하거나 유사한 언어 능력을 중복 채점하게 되어 채점 과정이 비효율적이게 된다.³⁴⁾ 또한 구인별로 평가를 나누어 진행하므로 분석적 채점표를 이용하면 채점에 보다 많은 시간이 소요될 수밖에 없다.³⁵⁾

현행 구술시험 평가에서는 총체적 채점이 지닌 장점보다는 단점이 명백하게 나타나고 있다. 따라서 채점 방식의 변화는 필수적이라 할 수 있다. 앞서 언급한 것처럼 분석적 채점을 이용하면 평가 구인을 명확하게 확인할 수 있고, 평가 구인 세분화에 따라 교육 목표 성취 여부를 보다 명확히 알 수 있으며 결과를 활용하는 환류 작용도 기대할 수 있다. 다만 분석적 채점도 한계가 있기 때문에 구체적으로 분석적 채점표 도입이 어떠한 개선 효과를 낼 수 있는지 확인해볼 필요가 있으며, 이에 본 연구에서는 모의 평가와 설문조사를 실시하였다.

IV. 모의 평가 및 설문조사

1. 조사 방법

사회통합프로그램 구술 평가에서 분석적 채점표를 활용할 때 어떠한 개선 효과를 거둘 수 있는지 알아보기 위해 경남에서 활동 중인 사회통합프로그램 강사 12명을 대상으로 모의 평가를 실시하고 채점표에 관해 설문조사를 진행하였다. 강사는 모두 여성이며, 연령은 30대가 4명, 40대 3명, 50대 3명이었고 20대와 60대가 각각 1명이었다. 강사들의 강의 경력은 1년 미만인 7명이었으며, 1~4년이 1명, 7~10년이 2명, 10년 이상이 2명이었다. 연구에 참여한 강사들은 모두 한국어 관련 석사 이상의 학위를 소지하고 있었으며, 한국어 교원 자격증을 취득한 후 다양한 유형의 한국

구」, 『우리어문연구』, 45호(2013), 28쪽.

34) 이선영, 같은 논문, 49쪽.

35) 총체적 채점과 분석적 채점을 비교한 한 연구 결과에 따르면 분석적 채점이 종합적 채점에 비해 약 1.6배 많은 시간이 소요된다(김정숙, 「한국어 쓰기 능력 평가 방안-종합적 채점과 분석적 채점 결과를 중심으로」, 『이중언어학』, 43호(2010), 98쪽 참고).

어 수업을 3년 이상 진행한 경험이 있다.

설문조사 시행 전 현행 채점표와 분석적 채점표를 동시에 활용한 모의 평가를 수행하였다. 모의 문항을 먼저 작성하고 사회통합프로그램 초급1단계 수강생 2명의 협조를 얻어 응답을 녹음하였다. 강사들은 녹음 내용을 듣고 현행 채점표와 분석적 채점 척도를 활용한 모의 채점표로 동시에 평가하였다. 평가가 끝난 후 강사들은 설문조사에 응답하였다. 설문조사는 현행 사회통합프로그램 구술 평가의 문제점에 대한 인식을 포함하여 채점표 활용의 효과에 관한 의견을 묻는 문항으로 구성되었다. 강사들의 의견을 명확하게 파악하기 위하여 4점 척도로 측정하였으며, 채점표의 장점과 단점에 관한 문항을 포함하여 일부 문항은 선다형과 서술형으로 작성하였다. 설문조사 후 설문 응답의 취지를 확인하고자 별도 면담을 보충적으로 실시하였다.

2. 모의 채점표 제작

모의 채점을 위해 분석적 채점 척도를 활용한 채점표를 별도로 제작하였다. 전술하였듯 사회통합프로그램의 구술시험의 평가 구인에 관한 명시적 규정이 없으므로 평가 구인을 변별하기 위해서는 현행 채점표를 분석할 수밖에 없다. 그런데 관련 연구를 살펴보면 연구자에 따라 분석 결과가 조금씩 다르다. 일례로 박경래는 사회통합프로그램 구술 평가를 분석하면서 발음의 정확성과 유창성, 논리적 담화 구성, 구술의 유창성 등을 평가 요소로, 이미향, 서혁, 김호정은 ‘발음’, ‘어휘와 문법’, ‘언어 사용의 정확성과 유창성’, ‘담화 구성력과 논리력’을 구인으로 파악하였다.³⁶⁾ 이처럼 구인 분석 결과가 다른 것은 연구자별로 구술 평가의 구인 범주 정의와 구인 체계가 다르기 때문이다.³⁷⁾ 본 연구에서는 말하기 평가의 구인을 8

36) 이미향, 서혁, 김호정, 「이민자 대상 구술평가의 타당성 제고를 위한 시론」, 68~69쪽.

37) 토플(TOEFL)이나 아이엘츠(IELTS)와 같은 국외 외국어 구술시험은 어휘, 문법, 발음, 유창성, 조직, 내용, 과제수행, 사회문화적 적절성, 상호 작용 등을 주요 구인으로 활용한다(이승원 외, 「학문 목적 한국어 말하기 평가의 구인 선정 연구-일반 목적 평가와의 비교를 중심으로」, 『새국어교육』, 123호(2020), 320쪽). 그런데 현재 시행되고 있는 외국어 시험이 전술한 구인을 모두 활용하는 것도 아니며, 동일한 구인 체계로 평가를 시행하는 것도 아니다. 한국어 구술 평가도 크게 다르지 않다. 김정숙은 11건의 연구에 제시된 말하기 평가 구인이 조금씩 다르다는 점을 제시하면서, 연구자에 따라 그 체계와 세부적인 평가 항목이 다르다는 점을 지적하

가지로 나누어 정의한 김정숙의 분류법을 차용하였는데,³⁸⁾ 비교적 세분화된 구인 체계를 제시하였다고 판단했기 때문이다.

김정숙의 분류법을 참고하여 최대한 현행 채점표의 서술 내용에 근접한 구인을 선정하여 모의 채점표를 작성하였다. 텍스트 읽기를 평가과제로 제시하는 1번 문항은 평가기준 서술에서 “정확성”과 “유창성”을 반복하여 강조하고 있으므로 “발음능력”을 평가 구인으로 선정하였다. 2번 문항은 텍스트 내용 말하기를 평가 과제로 제시하고 있는데 1번 문항에서 제시된 “발음능력”을 포함하여 “언어능력”과 “과제 수행 능력”을 구인으로 결정하였다. 주제 관련 말하기와 소재나 상황 설명하기를 각각의 평가과제로 삼고 있는 3번과 4번 문항에 대해서는 “언어능력”, “발음능력”, “과제 수행 능력”에 덧붙여 평가기준에서 강조하고 있는 “내용 구성 능력”을 구인으로 확정하였다. 주제에 관한 대화를 나누게 되어 있는 5번 문항의 구인으로는 3번, 4번 문항의 4개 구인에 “상호 작용 능력”을 추가하였다.

모의 채점표를 작성할 때 구인을 통합하여 새로운 평가 범주를 만들지는 않았다. 구인 세분화에 관한 한 연구결과를 살펴보면, 발음과 억양을 하나의 구인으로 볼 때와 독립된 구인으로 볼 때 평가에서 유의미한 차이를 보이지 않지만, 내용의 적절성과 풍부함을 개별적인 구인으로 평가하면 평가 결과가 유의미한 차이를 보인다.³⁹⁾ 사전에 평가 구인의 상관성을 예

고 있다(김정숙, 「한국어 말하기 능력 구인 설정을 위한 기초 연구」, 『한국어 교육』, 25권 4호(2014), 7쪽 참고).

38) 김정숙은 연구 과정에서 8가지 구인을 제시하고 각각의 평가 내용을 다음과 같이 제시하였다(김정숙, 「한국어 말하기 능력 구인 설정을 위한 기초 연구」, 18~19쪽 참고).

- 과제 수행 능력: 요구된 내용과 기능을 잘 수행하는가?
- 내용 구성 능력: 내용을 다양하고 풍부하게 구성하는가?
- 담화 능력: 조리 있고 일관성 있게 이야기를 구성하는가? 내용 제시 및 전개에 결속 장치나 전형적인 표지들을 잘 활용하는가?
- 언어 능력: 어휘, 문법을 다양하고 적절하고 정확하게 사용하는가?
- 발음 능력: 발음, 억양, 말의 속도가 적절하고 자연스러운가?
- 구어 전달 능력: 발화 목적에 맞게 강조, 반복, 도치, 발화 속도 조절과 같은 전략을 구사하는가?
- 사회언어적 능력: 발화 맥락에 대한 이해를 바탕으로 적절한 언어 격식을 사용하는가?
- 상호작용 능력: 청자 문화에 대한 이해 등을 바탕으로 청자와의 공감, 청자의 흥미 유발이 가능하도록 설득력 있게 발화하는가?

39) 이선영, 「한국어 말하기 성취도 평가에서의 평가범주의 세분화 문제 연

측하기 어려우므로, 구인을 통합하기보다는 최대한 구인을 나누어 채점표를 작성하였다.

학문 목적 한국어 말하기 평가(KoSTAP)의 채점기준표 형식을 차용하여 모의 채점표를 제작하였다. 아래와 같이 선정된 구인을 기입하고 구인에 알맞은 평가기준을 2개 내외로 기술하였다.⁴⁰⁾

		인어 능력				발음 능력				과제 수행 능력				내용 구성 능력				
		5	4	3	2	5	4	3	2	5	4	3	2	5	4	3	2	
3	텍스트 관련 대화 하기	- 해당 단계 수준의 어휘나 문법을 정확하게 사용한다.	- 해당 단계 수준의 어휘나 문법을 맥락에 맞게 적절히 사용한다.	- 해당 단계 수준의 어휘나 문법 사용에 조금의 오류가 있다.	- 해당 단계 수준의 어휘나 문법을 맥락에 맞지 않게 사용하는 경우도 있다.	- 발음이 정확하다.	- 휴지나 억양이 자연스럽다.	- 발음이 비교적 정확하다.	(발음이 다소 부정확하다)	- 휴지나 억양이 자연스러운 편이다.	- 발음 이해에 큰 어려움은 없다.	- 질문을 바로 이해하고 답한다.	- 텍스트 내용을 충분히 포함하여 답한다.	- 과제를 완벽히 수행한다.	- 내용이 풍부하고 다양하다.	- 답화 표지를 적절히 사용한다.		
		- 해당 단계 수준의 어휘나 문법을 거의 사용하지 못한다.	- 해당 단계 수준의 어휘나 문법을 맥락에 맞지 않게 사용한다.	- 의미 전달이 어렵다.	- 대답을 못 한다.	- 발음이 매우 부정확하다.	- 휴지나 억양이 매우 부자연스럽다.	- 발음 이해가 어렵다.	- 대답을 못 한다.	- 질문을 잘 이해하지 못한다.	- 텍스트 내용을 적절히 포함하지 못한다.	- 과제 수행을 거의 하지 못한다.	- 내용이 단조롭고 제한적이다					
		- 해당 단계 수준의 어휘나 문법을 거의 사용하지 못한다.	- 해당 단계 수준의 어휘나 문법을 맥락에 맞지 않게 사용한다.	- 의미 전달이 어렵다.	- 대답을 못 한다.	- 발음이 매우 부정확하다.	- 휴지나 억양이 매우 부자연스럽다.	- 발음 이해가 어렵다.	- 대답을 못 한다.	- 질문을 잘 이해하지 못한다.	- 텍스트 내용을 적절히 포함하지 못한다.	- 과제 수행을 거의 하지 못한다.	- 내용이 단조롭고 제한적이다					
		- 해당 단계 수준의 어휘나 문법을 거의 사용하지 못한다.	- 해당 단계 수준의 어휘나 문법을 맥락에 맞지 않게 사용한다.	- 의미 전달이 어렵다.	- 대답을 못 한다.	- 발음이 매우 부정확하다.	- 휴지나 억양이 매우 부자연스럽다.	- 발음 이해가 어렵다.	- 대답을 못 한다.	- 질문을 잘 이해하지 못한다.	- 텍스트 내용을 적절히 포함하지 못한다.	- 과제 수행을 거의 하지 못한다.	- 내용이 단조롭고 제한적이다					
		- 해당 단계 수준의 어휘나 문법을 거의 사용하지 못한다.	- 해당 단계 수준의 어휘나 문법을 맥락에 맞지 않게 사용한다.	- 의미 전달이 어렵다.	- 대답을 못 한다.	- 발음이 매우 부정확하다.	- 휴지나 억양이 매우 부자연스럽다.	- 발음 이해가 어렵다.	- 대답을 못 한다.	- 질문을 잘 이해하지 못한다.	- 텍스트 내용을 적절히 포함하지 못한다.	- 과제 수행을 거의 하지 못한다.	- 내용이 단조롭고 제한적이다					

[표 4] 모의채점표(3번 문항)

현행 구술시험 채점표는 총 5문항을 평가기준에 따라 답변을 하지 않거나 못하는 경우인 0점부터 5점까지 6등급으로 채점하도록 구성되어 있는데, 모의 채점표의 등급도 현행 채점표의 6점 척도를 그대로 활용하였다.⁴¹⁾ 그리고 학문 목적 한국어 말하기 평가(KoSTAP)의 채점표처럼 2점과 4점에 대해서는 채점 기준을 제시하지 않았다. 응답을 하지 못하는 0점을 제외하면, 평가기준을 작성할 때 “정확”, “매우 양호”, “양호”, “부족”, “매우 부족” 등과 같은 인상 척도를 활용하게 된다. 이 때 단계적 등급을 나타내는 표현을 제외한 나머지 문구를 5개 등급에 반복하여 서술하게 되므로 그 결과 채점표가 불필요하게 길어져서 채점 기준을 명확하게 알기 어렵게 된다. 채점 기준을 부각하기 위해서 2점과 4점의 채점 기

구], 46쪽.

40) 민병곤 외, 「학문 목적 한국어 말하기 평가 도구 개발 연구」, 『국어교육』, 157호(2017), 325쪽. 홍은실 외, 「한국어 말하기 평가의 채점 타당도 연구-워킹숍 기반의 채점자 훈련을 중심으로」, 『국제어문』, 84호(2020), 537쪽.

41) 학문목적 말하기 평가(KoSTAP)의 채점기준표는 현행 구술 평가의 채점표와 동일하게 6점 척도를 이용한다.

준을 삭제하여 채점표를 간소화하였으며, 2점과 4점으로 평가할 때에는 1점, 3점, 5점의 평가기준을 참고하여 점수를 부여하도록 평가 전 강사들에게 고지하였다.

3. 설문조사 구성

모의 채점표 형식의 효과와 장단점을 확인하기 위한 문항을 포함하여 설문조사 문항을 작성하였다. 세분화된 평가 방식이 보다 타당한 평가 방식인지, 상세히 서술된 평가기준이 평가에 도움이 되는지, 평가 구인의 수는 적절한지, 서술된 평가기준이 평가에 도움이 되는지 등에 관한 문항을 통해 강사들의 의견을 파악하고자 하였다. 이와 더불어 채점자 신뢰도와 관련된 강사들의 인식을 확인하고자 채점 관련 지침과 채점자 교육의 필요성에 관한 문항도 같이 작성하였다.

평가 구인에 대해서는 보다 많은 설문 문항을 작성하였다. 전술한 것처럼 현행 구술시험 채점표의 구인이 명확하지 않고, 강사마다 평가 구인에 대한 인식이 다를 수도 있기 때문이었다. 또한 학습자의 한국어 능력을 초급, 중급, 고급을 나누어 평가 구인의 상대적 중요도를 살펴보면 핵심적 구인이 다르게 나타난다는 선행연구 결과를 감안하여,⁴²⁾ 사회통합프로그램의 초급과 중급 과정에서 각각 평가해야 할 구인이 무엇인지에 관해 강사들의 의견을 묻는 문항도 설문에 포함하였다.

V. 모의 평가 및 설문조사 결과

1. 모의 평가 결과

모의 채점표의 채점 결과가 현행 채점표를 사용했을 때보다 전반적으로 높게 나타났다. 그러나 모든 문항에서 유의미한 차이를 보인 것은 아니었는데, 평가 구인이 다른 3번과 5번 문항에 대한 채점 결과를 대별하여 살펴보면 다음과 같다.

42) 김윤희, 「한국어 말하기 성취도 평가 방안 연구-핵심 평가 구인 설정을 중심으로」, 『국제한국어교육학회 춘계학술발표논문집』 (2019), 280~281쪽.

구분 \ 문항	3번 문항		5번 문항	
	학습자 A	학습자 B	학습자 A	학습자 B
현행 채점표 채점 평균	3.1	2.9	3.9	2.4
모의 채점표 채점 평균	3.45	3.575	4.2	2.475
t 검정의 p 값	0.0343	0.0012	0.2284	0.7343

[표 5] 채점 결과(3번, 5번 문항)

위 표의 채점 평균만 비교해보면 보면 분석적 채점표를 사용할 때 강사들의 부여하는 점수가 높아진다고 볼 수 있다. 그런데 유의수준 .05로 t검정을 실시한 결과 3번 문항만 유의미한 차이를 보였기 때문에, 분석적 채점표를 사용할 경우 항상 점수가 높아진다고 볼 수 없다. 총체적 채점표와 분석적 채점표를 동시에 사용한 경우 총체적 채점표에서 더 높은 점수를 채점자들이 부여했던 한 연구 사례를 참고하면,⁴³⁾ 점수의 차이를 채점표 형식의 차이 때문이라고 결론짓기는 어렵다.

채점표 유형에 따라 채점 결과가 다르게 나타나며, 일부 문항의 경우 유의미한 차이가 발생했다는 점은 현행 채점 방식이 학습자의 언어 능력을 정확하게 평가하지 못하고 있다는 점을 의미하기도 한다. 현행 채점표와 분석적 채점표를 활용했을 때 평균의 차이가 두드러진 학습자B의 3번 문항에 관한 구인별 채점 결과를 요약하면 다음과 같다.

구분 \ 구인	언어 능력	발음 능력	과제 수행 능력	내용구성 능력	기존 채점표 평균
평균	3.4	3.5	4.1	3	2.9
표준편차	1.0750	1.2693	0.8756	0.8165	0.7379
t 검정의 p 값	0.1773	0.0510	0.0051	0.5911	

[표 6] 학습자B의 3번 문항 구인별 채점 결과

43) 조재운, 「말하기 평가 방법간 신뢰도 분석 연구-초등학생의 설득하는 말하기를 중심으로」, 『국어교육학연구』, 27호(2006), 509쪽.

유의수준 .05로 t검정을 실시한 결과 유의미한 차이는 “과제 수행 능력”에서 찾아볼 수 있었다. 그 원인은 학습자B의 특성 때문이라고 볼 수 있다. 학습자B는 한국어 발음이 정확하지 않고 많은 내용을 유창하게 말하지는 못했지만 문제의 취지를 이해하고 최대한 문제에서 요구하는 과제를 수행하고자 노력하였다. 그 결과 강사들은 내용이 풍부하지 않기 때문에 “내용구성 능력”에 대해서는 낮은 점수를 부여하였으나 “과제 수행 능력”은 그보다 높은 점수를 부여하였다. 학습자B는 명확하게 구인별로 언어 능력의 차이를 보이고 있는데, 그러한 차이를 현행 채점표로는 정확하게 평가할 수 없다.

2. 설문조사 결과

분석적 채점표 활용에 관련된 주요 설문 문항의 조사 결과는 다음과 같다.

문항	전혀 아니다	아니다	그렇다	매우 그렇다	평균	표준 편차
기존 채점 방식보다 타당한 평가 방식인지 여부	0	1	7	4	3.25	0.6
등급단계 조정의 필요성 (예. 3등급, 4등급 등)	0	5	7	0	2.58	0.49
3번 문제 구인의 수 적절성 여부	0	1	9	2	3.08	0.49
5번 문제 구인의 수 적절성 여부	0	1	10	1	3	0.41
평가기준이 채점에 도움되는지 여부	0	0	7	5	3.42	0.49

[표 7] 채점표 관련 설문 결과

강사들은 세분화된 분석적 채점표가 보다 타당한 평가 방식이라는 점에 대체로 공감하였다. 이러한 결과는 평가자들이 총체적 척도를 사용하는 채점표보다 분석적 채점표를 선호한다는 선행연구와 큰 차이를 보이지 않았다.⁴⁴⁾ 분석적 채점표의 장점으로 강사들은 “구인별로 나뉘어 있어 체계적으로 평가가 가능하다”는 점, “평가 구인별로 세분되어 있어 평가가 비

44) 이선영, 「한국어 말하기 성취도 평가에서의 평가범주의 세분화 문제 연구」, 48쪽.

교적 용이하다”는 점을 주로 언급하였다.⁴⁵⁾ 이러한 강사들의 견해는 분석적 채점표의 장점에 관한 선행연구의 연구 결과와 크게 다르지 않았다.⁴⁶⁾ 그러나 강사들은 분석적 채점표의 단점에 관해서는 뚜렷하게 일치된 견해를 보이지 않았다. “평가항목이 세분화되어 평가의 효율성이 떨어진다”거나 “평가항목의 평가 내용이 명확하게 구분되지 않고 중복된다”고 보는 의견도 각각 1건씩 있었으나 단점에 관해 강사들의 공통된 의견을 찾기는 어려웠다.

분석적 채점표 활용에 대해 부정적인 견해를 표명한 강사도 1명 있었다. 그러나 그 이유는 분석적 채점표의 문제점과 무관했다. 해당 강사는 현행 채점표를 활용하던 분석적 채점표로 평가하던 최종 성적에 큰 차이가 발생할 가능성은 높지 않으므로 채점표 형식 변경이 큰 의미가 없을 것이라는 취지로 답했다. 선행연구를 살펴보면 채점표 형식은 점수의 일관성 및 평가의 주관점이 무엇인지에 관한 인식에도 영향을 끼치며,⁴⁷⁾ 앞서 제시한 대로 총체적 채점의 경우 명시적이지 않은 평가기준으로 채점자가 평가할 가능성이 매우 높다. 향후 분석적 채점표를 구술시험 채점에 도입한다면 분석적 채점표 활용의 장점과 의미에 관한 채점자 교육도 병행할 필요가 있다.

그런데 강사들은 평가 구인의 수가 적절하다고 보았으나 강하게 긍정하지는 않았다. 일부 강사들은 모의 채점표 구인의 수 증대가 필수적이라고 답했다. 어떤 구인을 더 포함시킬 것인지에 대해서는 일치된 견해를 찾기는 어려웠으나 독특한 점은 강사들이 분석적 채점표 작성에 어려움을 크게 느끼지 않는다는 것이었다. 구인의 수를 늘려야 한다고 의견을 제시한 강사들은 구인에 따른 평가기준이 명확하지 않은 현행 채점표가 정확한

45) 평가목표를 구체화하면 학습자의 언어능력을 구인에 따라 구체적으로 확인할 수 있어 채점의 결과를 학습자의 교육을 위해 다양하게 활용할 수 있다는 것이 분석적 채점의 중요한 장점이다. 그런데 이러한 분석적 채점의 환류 효과에 대해 별도 면담 과정에서 강사들은 큰 관심을 보이지 않았다. 이는 강사들이 분석적 채점 결과를 활용하면 학습자의 성취도 향상에 기여할 수 있다는 점을 몰랐다가보다는 실제 교육 현장에서 수강생의 이전 단계 시험 성적을 확인하여 수업에 활용할 수 있는 방법이 현재 없기 때문이었다.

46) 이선영, 같은 논문, 48~49쪽.

47) 박재현, 「화법 평가의 쟁점과 발전 방향」, 『국어교육학연구』, 50권 2호(2015), 16쪽.

채점을 방해하므로 분석적 채점표보다 평가에 더 많은 시간이 소요된다고 답했다. 이는 사회통합프로그램 참여 경력이 짧은 강사들도 다양한 교육 과정에서 분석적 채점표를 활용한 구술시험 채점을 해본 경험이 많아 분석적 채점에 능숙하다는 점과 무관하지는 않다.⁴⁸⁾ 이와 반대로 일부 강사는 구인의 수를 줄이거나 문항에 따라 구인을 통합하여 평가할 필요성을 제기했다. 전체 문항에서 공통되는 “발음능력”과 2~5번 문항에 공통된 “언어능력”을 반복하여 평가하는 것이 큰 의미가 없으므로 구인을 줄여야 한다고 의견을 제시한 강사도 있었으며, 3~5번 문항에서는 “발음능력”과 “언어능력”을 통합하는 것이 평가 효율성 증대에 도움이 될 것이라고 제안한 강사도 있었다.

모의 채점표에 제시된 평가 구인의 타당도에 대해서 강사들은 대체로 긍정적인 입장을 표명하였으나, 일부 구인에 대해서는 강하게 긍정하지는 않았다. 3번 문항에 관해서 강사들은 “과제 수행 능력”과 “언어 능력”을, 5번 문항의 경우 “언어능력”과 “과제 수행 능력”을 보다 타당한 구인으로 보았는데, 구인 타당도 평가에서 가장 낮은 점수를 받은 것은 5번 문항의 “상호 작용 능력”이었다. 이러한 결과는 중요하게 평가해야 할 구인에 대한 강사들의 인식과 직접적으로 연관된다. 강사들은 초급 단계에서는 “언어 능력”과 “발음 능력”, “과제 수행 능력”을 우선적으로 평가해야 하며, 그 다음으로 “내용 구성 능력”을 평가하는 것이 중요하다고 보았다.⁴⁹⁾ 이와 같은 4개 구인은 3, 4번 문항의 4개 구인과 동일했다. 중급 단계에서는 “언어 능력”과 “담화 능력”에 관한 평가가 필요하며, 그 다음으로 “사회 언어적 능력”에 대한 평가가 중요하다고 강사들은 응답하였다.⁵⁰⁾ 이처럼 그 어느 단계에서도 강사들은 “상호 작용 능력”에 대한 평가가 필수적

48) 강사들은 현행 평가 등급을 조정할 명확한 이유는 없다고 보았다. 평가 등급을 단순화하는 방안도 생각해볼 수 있으나, 평가 등급 변경에 대해 강사들이 큰 관심을 보이지 않은 것은 주로 강사들의 평가 경험과도 연관된다. 많은 한국어 교육 기관에서 구술 능력을 무응답을 제외한 5점 척도를 활용하여 평가하고 있으며, 연구에 참여한 강사들은 5점 척도로 구성된 분석적 채점에 익숙했기 때문이다.

49) 초급과 중급 수업에서 각각 중요하게 평가해야 할 구인이 무엇인지 2가지를 선택하고, 그 다음으로 중요하게 평가해야 할 구인을 2가지 선택하는 방식으로 단계별 구인에 관한 설문을 진행하였다.

50) 초급 단계의 구인에 대해서는 강사들의 선택은 4개 구인으로 수렴되는 경향을 보였으나, 중급 단계에서는 3개 구인 외 다른 구인에 대해서는 의견이 다소 엇갈렸다.

이라고 생각하지는 않았으므로 5번 문항의 구인으로 제시된 “상호작용 능력”의 타당도에 대해서는 상대적으로 낮은 점수를 부여하였다.⁵¹⁾

마지막으로 채점 지침서 및 채점자 교육과 관련된 설문 결과는 다음과 같다.

문항	전혀 아니다	아니다	그렇다	매우 그렇다	평균	표준편차
모의 채점표의 평가기준을 더욱 상세하게 기술할 필요성	0	4	7	1	2.75	0.6
평가기준에 관한 상세한 지침서 필요 여부	0	1	5	6	3.42	0.64
평가기준에 관한 사전 교육 필요 여부	0	2	4	6	3.33	0.75

[표 8] 지침서 및 사전교육 관련 조사 결과

구인과 평가기준이 명확하지 않게 뒤섞여 있는 현행 채점표와 달리 모의 채점표에는 구인의 정의에 알맞게 2가지 전후의 평가기준을 기입하였는데, 강사들은 모의 채점표보다 더욱 상세한 평가기준의 필요성에 대해서는 견해 차이를 보였다. 평가기준 상세화를 요청한 강사들은 모의 채점표의 기준이 현행 채점표보다는 상세하나 여전히 정확한 평가를 위해서는 모호하다고 생각하였으며, 부정적으로 응답한 강사들은 평가기준이 무엇인지 알 수 있을 정도의 간략한 평가기준 서술이 평가를 위해 효율적이므로 평가기준 상세화는 필요없다고 보았다.

채점표의 평가기준에 관해서는 의견이 다소 엇갈렸으나 강사들은 구술시험 평가기준에 관한 지침서와 교육의 필요성에 관해서는 비교적 일치된 견해를 보였다. 별도 면담 과정에서 강사들은 분석적 채점의 경우 구인에 대한 이해가 다를 수 있기 때문에 채점의 신뢰도가 저하될 가능성을 지침서와 교육이 필요한 이유로 언급하였다.⁵²⁾ 그러한 문제점을 예방하기 위

51) 설문조사 결과를 보면 강사들은 초급 단계에서 “상호 작용 능력”이 타당한 구인인지에 관해 의문을 제기하였다고도 볼 수 있다. 본 연구는 강사들의 의견을 조사한 것이므로 “상호 작용 능력”이 과연 초급 단계의 평가 구인으로 적절한지 여부를 살펴보려면 교육과정과의 연계성과 구인 타당도에 관한 별도 연구가 필요하다.

해서 강사들은 “평가표를 활용한 채점 기준에 대한 사전 합의 또는 예시”가 필요하며, “구술시험관의 의견 조율 없이” 평가가 이뤄질 수 있을 정도로 자세하게 기준이 서술된 “구술시험 평가 지침서가 있으면 좋겠다”는 의견을 제시하기도 하였다.

일부 강사들은 지침서와 사전 교육에 대해서 부정적인 입장을 취했다. 구인에 관해 공통된 이해를 확립할 수 있는 지침서 및 채점자 교육의 필요성을 강사들이 과소평가한 것은 아니었다. 현재 진행되고 있는 구술시험관 교육에서 평가기준을 다루고 있으나 기준이 추상적이어서 실제 평가에 큰 도움이 되지 않았으며 앞으로 교육이 개선된다고 하더라도 그 정도가 크지 않을 것으로 생각하여 일부 강사들은 부정적으로 응답한 것이다. 이러한 점에서 특히 내실있는 교육 시행이 채점신뢰도 확보에 필수적이라는 점을 다시 한번 확인할 수 있다.

3. 모의 평가 및 설문조사 결과 논의

모의 평가의 일부 문항 채점 결과에서 유의미한 차이가 발생했다는 점은 보다 정확한 평가를 위한 채점 방식 개편의 필요성을 시사한다. 본 연구의 모의 평가 시행 횟수는 제한적이었으나, 채점 방식에 따라 평가 점수에서 유의미한 차이를 보였던 학습자B의 사례는 총체적 채점 방식의 한계점을 드러낸다. 현재 사회통합프로그램에서 활용하고 있는 총체적 채점 방식으로는 학습자B와 같은 학습자의 성취도를 적확(的確)하게 평가하기가 어려우며, 그 대안으로 분석적 척도를 활용한 채점 방식을 도입할 필요가 있다.

설문조사 결과에서는 분석적 채점표 도입의 필요성과 장점을 확인할 수

52) 채점표의 형식뿐만 아니라 채점자의 특성에 따라 채점 편향이 발생하기도 한다. 한국어 교육 경력 유무와 교육 경험 기간, 전공이 채점에 영향을 끼치기도 하며(이향, 「한국어 말하기 평가의 발음 영역 채점에서의 채점자 특성에 따른 채점 경향 연구-한국어 교육 경험과 전공을 중심으로」, 『외국어로서의 한국어교육』, 39호(2013), 241~242쪽), 한국어 교육 경험이 있는 경우 초급보다는 중·고급 문항에서 엄격하게 채점하는 경향이 있다(원미진, 김지영, 「한국어 말하기 평가 개발을 위한 채점 경향 분석 연구」, 『외국어로서의 한국어교육』, 47호(2017), 190쪽). 이처럼 채점자의 특성도 채점의 일관성에 영향을 주지만, 분석적 채점표를 활용할 경우 구인에 대한 이해 차이는 채점의 일관성에 영향을 주기 때문에 채점자 교육은 필수적이다.

있었다. 강사들은 현행 평가 방식 채점표 개편이 필요하며, 모의평가에서 사용했던 분석적 채점표에 대해 대체로 긍정적인 의견을 제시하였다. 평가 등급은 현행대로 6점 척도를 이용하되 구인별로 2개 내외의 평가기준을 제시하는 분석적 채점표가 채점에 도움이 된다고 강사들은 생각하였으며, 그 장점으로 강사들은 구인 중심으로 세분되어 있다는 점에서 평가가 용이하고 체계적인 평가가 가능하다는 점을 꼽았다.

설문조사에서 강사들은 분석적 채점표를 활용하기 위해서는 구인과 관련된 문제를 해결할 필요성을 제시하였다. 강사들은 일부 구인이 평가에 적합하지 않다는 견해를 피력하였는데, 평가 구인을 언어 단계별로 조정할 필요가 있다고 생각하였기 때문이다. 그런데 초급과 중급의 수준에 적합한 평가 구인에 대해 강사들의 견해가 완전히 일치한 것은 아니었다. 이러한 평가 구인에 관한 인식 차이는 단계별로 교육목적에 맞는 평가 구인 선정 및 그에 따른 평가방식 개편의 필요성을 시사한다. 이처럼 강사들의 구인에 관한 인식이 일치하지 않으므로 분석적 채점표의 효과를 극대화하려면 먼저 단계평가 구술시험의 구인을 단계별로 차별화하여 평가 단계에 적합한 구인과 그 수를 결정해야 한다. 현재 단계평가 구인에 관한 연구가 충분하지 않으므로 교육과정과 평가 구인의 연계성 및 구인의 내용 타당도에 관한 다각적인 연구가 이어질 필요가 있다.

강사들은 구술시험 평가와 평가기준에 관한 지침서 제작 및 교육이 필요하다고 생각하였다. 분석적 채점에서 구인에 대한 채점자들의 이해가 동일하지 않으면 심각한 채점 편향이 발생할 수 있으므로 강사들은 채점신뢰도 향상을 위해서는 지침서 제작 및 보급과 정기적인 교육 시행이 필요하다고 생각하였다. 현재 사회통합프로그램 강사를 위한 정기적 교육은 제한적으로 실시되고 있다. 향후 채점 방식 개편이 이뤄진다면, 채점신뢰도 향상을 위한 교육 기회 확대 방안을 마련해야 한다. 특히 채점자 교육이 형식적으로 운영되어 평가에 실질적인 도움이 되지 않을 것을 우려하는 목소리를 감안하여 채점자 교육의 내실화에 힘써야 한다.

VI. 결론

본 연구에서는 분석적 채점표 활용을 중심으로 현행 단계평가 구술시험의 개선 방안을 살펴보았다. 현행 구술시험은 학습자의 언어 능력을 평가목적에 맞게 측정하지 못하고 있는데, 분석적 척도를 활용한 채점표는 그 해법이 될 수 있다. 분석적 채점표는 채점이 용이하여 평가의 효율성을 높일 수 있으며, 체계화된 채점을 통해 성취도를 보다 정확하게 평가할 수 있다는 장점이 있다. 이러한 장점을 극대화하기 위해서는 평가기준에 관한 지침서 제작 및 채점자 교육이 필요하다.

사회통합프로그램에 관한 연구가 다각적으로 수행되고 있으나 교육 평가에 관한 연구는 많지 않으며, 구체적인 대안을 탐색한 경우는 드물다. 사회통합프로그램 단계평가 구술시험의 개선 방안을 구체적으로 제시하였다는 점에서 본 연구의 의의를 찾을 수 있다. 그러나 본 연구는 다음과 같은 한계가 있다. 설문조사에 참여한 강사들은 특정 지역에서 주로 강의를 진행하였으며, 강사의 절반 이상이 1년 미만의 사회통합프로그램 수업 경력을 갖고 있다. 또한 모의 평가 횟수가 많지 않고 연구에 참여한 강사의 수도 제한적이어서 연구 결과를 일반화하기는 어렵다.

이러한 한계점은 분명하나, 분석적 채점표는 현행 평가 방식의 문제점을 해결하는 대안으로서 검토의 가치는 충분하다. 본 연구에서 제시한 연구 방법을 활용하여 강의 경력이 다양한 강사들을 대상으로 여러 거점에서 모의 평가를 시행해본다면 분석적 채점표 도입의 장점은 더욱 분명하게 드러날 것이다. 아울러 본 연구에서 지적한 것처럼 현행 사회통합프로그램의 구술시험 평가 구인의 타당도와 문항별로 적절한 평가 구인의 수에 관해서도 후속 연구가 진행된다면 총체적 채점 방식을 이용하는 현행 구술시험 평가의 많은 문제점을 해소할 수 있을 것이다.

실질적인 사회통합의 방안을 모색하는 과정에서 사회통합프로그램의 중요성은 앞으로 더욱 커질 것이다. 사회통합의 목표를 구현하기 위해서는 사회통합프로그램의 개선을 위한 꾸준한 노력이 이어져야 한다. 이러한 개선을 통해 사회통합프로그램이 내실있는 성과를 거두기 위해서는 본 연구처럼 문제의 원인과 현황에 대한 면밀한 검토와 더불어 개선 방향 및 대

안에 대한 구체적인 탐색이 지속되어야 한다고 생각하며, 본 연구의 결과가 단계평가 구술시험 평가 개선을 위한 후속 연구 활성화에 도움이 되기를 기대한다.

창원대학교 영어영문학과 부교수 dearkjbae@changwon.ac.kr

주제어(Key Words):

사회통합프로그램(Korean Immigration and Integration Program), 이민자(migrants), 단계평가(level evaluation), 구술평가(speaking assessment), 분석적 채점(analytic rating).

투고일: 2022.10.29. 심사일: 2022.11.23. 게재확정일: 2022.11.24.

<국문초록>

**사회통합프로그램 단계평가의 구술시험 평가 개선 방안 연구:
분석적 채점표 활용을 중심으로**

배 경 진

본 연구의 목적은 사회통합프로그램 단계평가 구술시험의 평가 방식의 문제점 해소 방안으로서 분석적 채점 척도를 활용한 채점표 도입을 통한 개선 효과를 탐색하는 데 있다. 이를 위해 경남에서 활동 중인 사회통합프로그램 강사 12명을 대상으로 모의 평가를 실시하고 설문조사를 진행하였다. 모의 평가 결과 분석적 채점 점수가 총체적 채점 척도를 이용하는 현행 채점표 점수보다 높았으며, 일부 문항에서는 유의미한 차이를 보였다. 설문조사 결과, 강사들은 구인별로 세분화하고 2개 전후의 평가기준을 제시한 분석적 채점표가 현행 채점표보다 평가에 용이하며 체계적인 평가를 가능하게 한다는 장점을 지니고 있다고 답했다. 또한 강사들은 채점 신뢰도 향상을 위해 상세한 채점 지침서와 내실있는 채점자 교육이 필요하다고 생각하였다. 이러한 모의 평가 및 설문조사 결과는 총체적 채점 척도를 활용하는 현행 채점표가 학습자들의 성취도를 적절하게 평가하지 못하고 있으며, 적절한 채점 지침과 채점자 교육이 제공된다면 분석적 채점표가 현행 평가 방식의 대안이 될 수 있다는 점을 시사한다.

<Abstract>

Analytic Rating for Speaking Tests of the Korean Immigration and Integration Program

Bae, Kyungjin

This study was designed to examine the problems concerning speaking tests of the Korean Immigration and Integration Program (KIIP) and investigate the effects of analytic assessment as an alternative to the current holistic rating of KIIP. To this end, analytic rating sheet was made for simulation tests, while twelve instructors, who have worked for KIIP in Gyeongsangnam-do, judged two testers with holistic and analytic rating sheets respectively, and then answered a survey. Following are the results: First, the simulation test scores are higher when instructors graded with the analytic rating sheet, and the significant differences between holistic and analytic scoring were found. Second, the instructors, as the survey showed, preferred analytic rating primarily because it allowed them to grade more efficiently. In addition, they thought that analytic rating helped them to measure learners' achievement correctly, and that a guide for accurate evaluation and rater training programs should be given. The results suggest that a holistic scoring method, which KIIP currently employs, failed to evaluate learners correctly, and thus should be replaced with analytic scoring.

참 고 문 헌

1. 단행본

Bachman, Lyle F, and Adrian S Palmer, *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests* (Oxford: Oxford University Press, 1996).

김중섭 외, 『국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구』 (서울: 국립국어원, 2017).

이미혜 외, 『2018년 사회통합프로그램 한국어 교재 개발 기초 연구』 (서울: 국립국어원, 2018).

2. 논문

강수정, 「이주민 대상 한국어 평가 연구의 발전 방향 모색 :사회통합프로그램 관련 평가 연구 고찰을 통한 시사점과 개선방안 도출을 중심으로」, 『교육문화연구』, 26권 2호(2020), 887~911쪽.

강수정, 이민정, 「사회통합프로그램(Kiip)’의 동향과 실태 고찰」, 『외국어교육』, 24권 1호(2017), 279~321쪽.

김나미, 김영주, 「말하기 유창성 평가에서의 평가 구인 간 상관관계」, 『한국어 의미학』, 59호(2018), 87~108쪽.

김윤희, 「한국어 말하기 성취도 평가 방안 연구-핵심 평가 구인 설정을 중심으로」, 『국제한국어교육학회 춘계학술발표논문집』 (2019), 259~290쪽.

김정숙, 「한국어 쓰기 능력 평가 방안-종합적 채점과 분석적 채점 결과를 중심으로」, 『이중언어학』, 43호(2010), 1~21쪽.

_____, 「한국어 말하기 능력 구인 설정을 위한 기초 연구」, 『한국어 교육』, 25권 4호(2014), 81~99쪽.

민병곤, 이성준, 「학문 목적 한국어 말하기 평가 도구 개발의 쟁점과 과제」, 『국어교육연구』 38호(2016), 67~110쪽.

민병곤 외, 「학문 목적 한국어 말하기 평가 도구 개발 연구」, 『국어교육』 157호(2017), 309~340쪽.

박경래, 「결혼이민자의 한국어 능력 기본소양 평가에 대한 고찰-사회통합프로그램 사전평가와 단계평가를 중심으로」, 『영주어문』, 26호(2013), 5~39쪽.

- 박재현, 「화법 평가의 쟁점과 발전 방향」, 『국어교육학연구』, 50권 2호(2015), 6~25쪽.
- 박진철, 박수연, 「한국어교육에서의 사회통합프로그램(Kiip) 관련 연구 동향 분석」, 『언어사실과 관점』, 50호(2020), 377~397쪽.
- 원미진, 김지영, 「한국어 말하기 평가 개발을 위한 채점 경향 분석 연구」, 『외국어로서의 한국어교육』, 47호(2017), 169~192쪽.
- 원미진, 황지유, 「언어능력 평가로서의 말하기 평가 내용 연구-한국어 말하기 평가 개발을 위한 국내외 말하기 평가의 비교 분석을 중심으로」, 『어문론총』, 75호(2018), 45~78쪽.
- 이미향, 서혁, 김호정, 「이민자 대상 구술평가의 타당성 제고를 위한 시론」, 『국제한국언어문화학회 학술대회』, 26호(2018), 58~73쪽.
- 이미향 외, 「특수 목적 교육으로서의 이민자 대상 한국어 교육과정과 교재 개선 방향 연구-법무부 사회통합프로그램을 중심으로」, 『한국언어문화학』, 15권 1호(2018), 147~174쪽.
- 이미혜, 「사회통합프로그램 한국어 교재 개발을 위한 참여자 요구분석」, 『문화와 융합』, 41호(2019), 805~834쪽.
- 이선영, 「한국어 말하기 성취도 평가에서의 평가범주의 세분화 문제 연구」, 『우리어문연구』, 45호(2013), 27~55쪽.
- 이승원 외, 「학문 목적 한국어 말하기 평가의 구인 선정 연구-일반 목적 평가와의 비교를 중심으로」, 『새국어교육』, 123호(2020), 315~350쪽.
- 이윤정 외, 「사회통합프로그램(Kiip)의 단계별 평가체계에 관한 분석 및 개선 방향」, 『다문화교육연구』, 13권 4호(2020), 103~127쪽.
- 이향, 「한국어 말하기 평가의 발음 영역 채점에서의 채점자 특성에 따른 채점 경향 연구-한국어 교육 경험과 전공을 중심으로」, 『외국어로서의 한국어교육』, 39호(2013), 213~245쪽.
- 조재운, 「말하기 평가 방법간 신뢰도 분석 연구-초등학생의 설득하는 말하기를 중심으로」, 『국어교육학연구』, 27호(2006), 493~514쪽.
- 홍은실 외, 「한국어 말하기 평가의 채점 타당도 연구-워크숍 기반의 채점자 훈련을 중심으로」, 『국제어문』, 84호(2020), 513~544쪽.

3. 기타

법무부 출입국외국인정책본부, 「2022년도 사회통합프로그램 운영 지침」 (과천: 법무부 출입국외국인정책본부, 2022).

법무부 홈페이지, <https://www.moj.go.kr/moj/2418/subview.do> (검색일: 2022.10.5.).

왕길환, 「인구절벽 막는 해법은...“이민청’, ‘재외동포청’ 설립해야」, 『연합뉴스』, 2022년 1월 25일,

<https://www.yna.co.kr/view/AKR20220125139900371?input=1195m> (검색일: 2022.10.5.)

이상서, “인구절벽 대비...이민청 설립해 우수인재 확보 등 추진해야”, 『연합뉴스』, 2022년 6월 8일,

<https://www.yna.co.kr/view/AKR20220608104700371?input=1195m> (검색일: 2022.10.5.).

신선미, 「인구감소·지역소멸의 위기, 지역이민정책으로 대응하자」, 『전라일보』, 2022년 8월 9일,

<http://www.jeollailbo.com/news/articleView.html?idxno=663864> (검색일: 2022.10.5.).

한지연, 「지방 소멸 막을 열쇠는 수용적 이민정책」, 『대구신문』, 2022년 5월 19일,

<https://www.idaegu.co.kr/news/articleView.html?idxno=382708> (검색일: 2022.10.5.)