

통번역대학원 학생의 자기평가능력에 관한 사례연구*

임세인 · 김연수
(한국외국어대학교 · 독립연구자)

1. 서론

통번역대학원에서 제공하는 통역 수업의 경우 학습이 진행되고 있는 상태에서 학생에게 즉각적인 피드백을 제공하는 형성평가(formative evaluation)가 큰 축을 이룬다. 학습 결과만을 확인하는 총괄평가(summative evaluation)와는 달리 형성평가는 학습 촉진에 초점을 두며, 따라서 과제중심평가, 자기평가 등 다양한 방법의 평가가 요구된다. 이 중에서 자기평가는 자기주도학습 기반의 학습법으로, 자기효능감 증진과 내재적 동기 부여를 통해 학생들의 성취도 개선에 기여(Rolheriser and Ross 2001)하는 것으로 알려져 있다. 실제로 통번역 학습자들의 학습을 보완하기 위한 용도로 자기평가가 활용되고 있으며, 그 결과는 소수의 국내외 연구에서 보고된 바 있다(이연향 2005, 2011; Postigo

2008; Ibrahim-Gonzalez and Noordin 2012; Li 2018).

본 연구는 통번역대학원 학생들의 자기평가 능력이 어느 정도인지, 또 자기평가를 통해 통역 산출물이 실제로 개선될 수 있는지라는 호기심에서 출발했다. “지식의 비판적 평가가 학습의 전제조건”(Mitrovic 2001: 247)임을 고려했을 때 학습자의 학습 능력을 향상할 수 있는 주요 방법 중 하나는 비판적 성찰 역량을 확보하는 것이다. 따라서 통역 학습자 역시 정확한 평가를 가능케 하는 비판적 성찰/사고 능력을 갖출 수 있다면, 궁극적으로 양질의 통역에 대한 이해와 스킬을 향상할 수 있을 것이다.

본 연구의 목적은 크게 두 가지로 구분된다. 첫째, 기본적인 통역 품질 평가 항목에 대한 통번역대학원 학생들의 자기평가 능력을 파악하는 것이다. 이를 위해 학생들의 자기평가 점수를 교수자의 평가 결과와 비교함으로써 학생들의 평가 역량을 기증하고자 한다. 둘째, 한 학기 동안 자기평가를 수행하면서 자기평가의 정확도가 개선되는지 확인하는 것이다. 예비적 성격을 띄고 있는 본 연구는 통역 학습자 주도의 평가 방법과 결과를 탐색함으로써 향후 학습자의 수준에 맞는 평가 도구를 고민해보고자 한다.

2. 학습도구로서의 자기평가

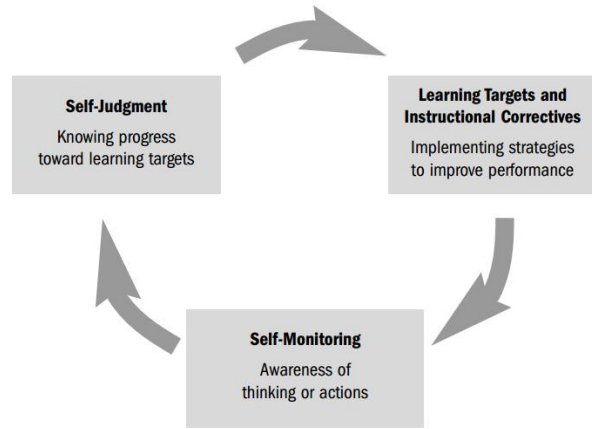
2.1 자기평가의 교육적 효과

학생들의 자기평가는 단순히 학습하는 분야에 대한 지식을 터득하는 것 외에도 실제 시장에 진입했을 때 필요한 지식을 전수하는 역할을 수행한다(Dochy, Segers and Sluijsmans 1999; Lew, Alwis and Schmidt 2010에서 재인용). 즉, 학생들은 자기평가를 통해 학습 결과를 성찰하고 개선할 수 있을 뿐만 아니라 시장에서 요구되는 기준을 내재화할 수 있는 것이다. 특히 스스로의 수행도를 점검할 수 있는 능력은 전문성을 기증하는 척도(Lew, Alwis and Schmidt 2010)이기 때문에 전문적인 지식과 기술이 요구되는 분야에서는 유용성이 크다. 한편, 자기평가는 학생들의 메타인지 능력을 향상해(Zimmerman 2002; Ambrose et al. 2010; Siegesmund 2017) 효과적인 학습 계획과 전략의

* 이 연구는 2020학년도 한국외국어대학교 교내학술연구비의 지원에 의하여 이루어진 것임.

수립을 돕기도 한다. 실제로 학생들은 자기평가를 통해 메타인지 오류를 수정함으로써 학습 역량이 개선되는 것으로 조사되기도 했다(Pintrich 2004). 자기평가가 학습의 개선에 기여하는 과정을 모형으로 정리하면 그림 1과 같다.

그림 1 학생 자기평가 모형 (McMillan & Hearn 2008)



학생들은 자기평가 과정을 통해 현재의 사고와 행동을 관찰/점검하고 (self-monitoring), 본인의 사고/행동이 기준에 부합하는지 판단하며 (self-judgment) 목표를 성취하기 위해 적절한 전략을 선정/구사(instructional correctives)하는 과정을 반복한다. 이 때 교수자는 학습자의 수준에 따라 다양한 접근법을 취할 수 있다. 가령 자기주도성이 낮은 “의존적” 학습자에게는 수행에 대한 즉각적인 피드백 등을 제공하는 한편 자기주도적 학습자에게는 학습자가 인식하지 못한 부분에 대해 조언하고 바람직한 학습 방법이나 특정한 지식 등을 전달하되 관리하지는 않는 것(김한별 2010)이다.

학생 자기평가의 활용에 따른 긍정적인 결과는 이미 여러 연구에서 보고되었다. 이란 EFL 학습자 57명을 대상으로 진행한 연구에서 발레기자데와 마순(Baleghzadeh and Masoun 2013)은 형성적, 그리고 주기적인 자기평가가 학생들의 자기효능감을 증진시킨다고 발표했다. 이는 로스(Ross 2006)와 드생레제(de Saint Léger 2009)의 연구결과를 뒷받침하는 것으로, 두 연구자 역시 학습자 자기평가의 교육학적 이점에 대해 언급한 바 있다. 파나데로, 존슨과 보텔라

(Panadero, Jonsson and Botella 2017)는 자기평가가 학생들의 자기조절학습과 자기효능감에 미치는 영향을 조사했다. 학생 총 2,305명의 데이터를 분석한 결과 자기평가는 학생들의 학습 전략과 자기효능감 개선에 기여했으며, 특히 여학생의 자기점검(self-monitoring) 항목이 자기효능감과 뚜렷한 상호작용을 보이는 것으로 나타났다. 이 외에도 일부 연구는 자기평가와 비판적 사고력의 상관관계에 대해 다루기도 한다. 가령 톰슨, 필그림과 올리버(Thompson, Pilgrim and Oliver 2005)는 자기평가를 통해 학생들의 자기성찰 능력뿐만 아니라 비판적 사고능력이 함양되었다고 보고하며, 교수자 일지, 학생 포트폴리오, 인터뷰, 질문지 등 다양한 평가도구를 활용해 자기평가와 비판적 사고력 간의 관계를 연구한 디아스(Diaz 2009) 역시 자기평가가 학생들의 비판적 사고력, 특히 자기조절과 평가 능력을 향상시킨다는 사실을 확인했다. 물론 자기평가를 수행하는 학생들의 역량 부족 등을 근거로 자기평가 도구의 신뢰성 부족을 지적하는 연구도 존재하지만, 인지 능력이 형성된 고학년 학습자의 연구 대다수는 자기평가의 신뢰도, 성취도 향상 등을 긍정적으로 평가한다(Ross 2006). 특히 통번역대학원의 경우 교실 안팎에서 이루어지는 대부분의 학습활동이 산출물에 대한 평가임으로, 평가기준을 명확히 이해하고 자기점검/성찰을 촉진할 수 있는 자기평가의 활용이 유용해 보인다.

2.2 통역 수업에서의 자기평가 활용

최근 통역 교육 분야에서 과정 및 학습자 중심 교육의 중요성이 부각되면서, 교사가 일방적으로 실시하는 총괄평가 외에도 지속적인 상호 피드백을 통해 학습 과정을 개선시켜 나가는 형성평가와 학습자 스스로 활동을 평가하는 자기평가에 대한 연구가 활발하게 이루어지고 있다(Lee 2015). 특히 자기평가는 학습자가 책임감을 가지고 학습 과정을 성찰하고 개선하도록 유도한다는 점에서 자기주도 학습(self-directed learning)과 연관이 크며(Sawyer 2004), 이는 형식교육 이후 다양한 통역 상황과 급속한 기술 발전 가운데 능동적으로 전문성을 개발해야 하는 예비 통역사에게 중요한 학습 도구로 평가받고 있다(이연향 2005; Postigo 2008; 임순정 2014). 리(Li 2018)는 기존 문헌을 바탕으로 통역 수업에서 자기평가의 유효성을 다음과 같이 정리했다.

- 1) 교수자 평가항목의 명시화
- 2) 학습자의 메타인지 능력(자기모니터링, 자기성찰, 독립적 사고 및 자율 학습 능력) 배양
- 3) 학습자의 강점 및 약점을 진단함으로써 보다 중점적인 학습 가능
- 4) 교수자가 학습자의 성취도 및 요구를 파악하고 교육방법을 개선
- 5) 학습자의 직업적 전문성 대비

즉 학습자는 자기평가를 통해 교수자의 평가 기준을 이해하고, 이를 토대로 발화를 개선하려는 의식적인 노력을 더 기울일 수 있다(신나정 2017). 또한 통번역 교육과정 이후에도 지속적으로 통역 실력과 전문성을 향상시키기 위한 평생학습 도구를 마련할 수 있다(Ibrahim-González and Noordin 2012). 교수자의 경우 자기평가를 통해 학습이 제대로 이루어지고 있는지 점검할 수 있을 뿐만 아니라(Galán-Mañas and Hurtado Albir 2015), 학습자의 어려움을 파악하고 집중적인 학습을 유도할 수 있다. 특히 학습자는 교수자에 비해 통역 과정에서 겪는 어려움과 심리적 부담을 기술하는 경향이 높으므로, 교수자가 이에 대한 피드백을 보다 잘 제공할 수 있다(이연향 2011).

그러나 이러한 순기능이 유지되기 위해서는 여러 요건이 고려되어야 한다. 리(Lee 2015)의 경우 명확한 평가항목의 중요성을 언급했다. 특히 학습자가 평가항목을 통해 본인 통역의 개선점뿐만 아니라 실력이 얼마나 향상되었는지 확인하는 것도 중요하다고 지적하며, 통역의 오류와 문제에만 초점을 맞추는 평가항목은 바람직하지 않다고 주장했다. 포스티고(Postigo 2008)에 따르면 학습 초반에는 응집성 항목에 더 비중을 두고 후반부로 갈수록 언어, 표현 및 전달력 항목의 중요도를 높이는 등 학습 단계에 따라 자기평가의 항목을 조정하는 것이 바람직하다. 이와 비슷한 맥락으로 리카르디(Riccardi 1998)는 통역 학습자에게 전문 통역사와 다른 자기평가 항목을 적용해야 한다고 주장했다. 한편, 임순정(2019)은 통역 학습자의 과정중심문제해결보고서 분석을 통해 학습자들이 통역을 자기평가할 수 있는 순차통역 체크리스트를 개발함으로써 보다 체계적인 평가도구를 제시하고자 했다.

교수자와 동료의 역할도 중요하게 다루어지고 있다. 이연향(2005)은 교수자 중심 학습에 익숙한 한국 학습자에게 자기평가의 중요성을 충분히 설명하고 평가항목에 대한 이해도를 높이기 위해 교수자가 의식적인 노력을 기울여야 한다

고 주장했다. 그리고 이와 같은 노력이 수반될 때 자기평가가 학습자의 실력 향상에 긍정적으로 작용할 수 있다고 강조했다(이연향 2011). 김한식(2014)은 교수자와 학습자의 평가가 일치하지 않는 현상은 평가의 주관적인 본질과 학습자의 자신감 등에 기인할 수 있다고 제시하며 교수자와 학습자 간의 충분한 의사소통이 요구된다고 보았다. 이지은(2018) 또한 평가항목에 대한 학습자의 낮은 이해도와 메타인지 능력 부족이 자기평가의 한계로 작용할 수 있다고 지적하며 교수자와 동료의 평가가 병행되어야 한다고 주장했다.

이와 같이 자기평가는 유용한 학습 도구로서 부각되고 있으며, 더 나아가 중요한 학습 목표로도 인식되고 있다. 즉 학습자가 졸업 후 통역시장에 진출한 후에도 본인의 통역 퍼포먼스를 지속적으로 모니터링하고 개선하는 역량을 키워주는 것이 통역 교육 커리큘럼의 일부가 되어야 한다는 것이다(Li 2018). 그러나 현재 자기평가를 통역 수업에 적용해보고 그 유용성과 수용도를 분석하는 실증연구가 부족한 상황이다. 수업 상황과 학습자의 요구에 부합하는 학습 방법을 제시하기 위해서는 많은 실증연구가 선행되어야 한다. 이러한 차원에서 본 연구는 예비적으로나마 통역 수업에서 자기평가를 직접 실행함으로써 학습자의 자기평가능력과 수용도에 대한 시사점을 도출하고, 이를 토대로 통역 수업에서 자기평가의 유용성을 입증하고 일반화하는 데에 기여하고자 한다.

3. 연구 방법

본 연구를 위해 솔대저(Schjoldager)의 통역 평가표를 응용하고 있는 서울 소재 통번역대학원의 평가표가 활용되었다. “내용의 정확도”와 “전달력” 두 개의 대분류 항목으로 구분된 평가표는 각 항목을 의미, 응집성, 음성, 발음 등에 대한 세부 평가요소로 구분했을 뿐만 아니라 각 세부항목에 관한 설명과 예시를 구체적으로 제공해 학생들이 쉽게 이해하고 사용할 수 있을 것으로 판단되었다. 통번역대학원 학생의 자기평가능력을 가늠하고 한 학기 동안의 변화를 관찰하기 위해 2018년 봄, 2학년 1학기 학생 11명을 대상으로 연구를 실시했다. 학생들은 한영 순차통역 수업 한 학기 동안 네 차례에 걸쳐 통역 녹음파일과 자기평가표를 제출했으며, 연구자 두 명이 학생들의 통역 산출물을 평가했다.

마지막 수업일에는 통역 평가 과제의 유용성에 관한 설문조사를 진행했다. 11명의 학생 중 결석으로 인해 4차 평가표를 제출하지 못한 학생 1명을 제외하고 총 10명의 데이터가 분석되었다. 연구 절차는 표1과 같다.

〈표 1〉 연구 절차

| | |
|---------|---------------------|
| 1주차 | 연구 목적 & 자기평가표 항목 설명 |
| 2-3주차 | 1차 자기평가 실시 |
| 6-7주차 | 2차 자기평가 실시 |
| 9-10주차 | 3차 자기평가 실시 |
| 14-15주차 | 4차 자기평가 실시 |
| 16주차 | 설문조사 실시 |

1주차에는 자기평가표의 항목을 개별적으로 설명하고 학생들의 이해를 확인하는 과정을 거쳤다(자기평가표는 부록 참조). 순차통역 수업 특성상 학생들은 격주로 통역을 수행하고 평가표를 제출했으며, 따라서 자기평가표를 제출하는 주에는 텍스트 간 난이도를 최대한 유사하게 유지하고자 했다. 학생들은 본인의 통역 결과물을 전사한 후 오류 내용을 평가항목에 따라 기술하고 연구자가 제시한 오류코드를 부여한 후 각 항목별 점수를 산정했으며, 자기평가표는 내용의 정확도 15점, 전달력 15점, 총 30점으로 구성되었다. 일반적으로 통역을 평가할 때에는 전달력보다 내용의 정확도를 보다 중요시하나, 본 연구는 통역 학습자의 자기평가능력 자체에 초점을 둔 바, 두 개 항목의 비중을 동일하게 했다. 한편, 상/하위 학생(high/low performers)간의 자기평가능력 차이를 추가로 확인하기 위해 연구자 두 명은 학생들의 중간/기말고사 수행도를 평가했다.

4. 분석결과 및 논의

4.1 본 연구결과

4.1.1 정량분석 결과

학생들의 자기평가 결과를 교수자의 평가 결과와 비교한 결과, 학습자들은

내용의 정확도와 전달력 항목 모두에서 교수자 대비 낮은 점수를 줬다. 이러한 경향은 특히 내용의 정확도 항목에서 두드러졌으며, 네 차례의 자기평가 과제에서 일관되게 나타났다. 통역 학습자와 교수자 간의 상이한 인식(이연항 2011), 또는 통역 산출물에 관한 학생들의 과소평가 경향(Bartłomiejczyk 2007)은 이미 소수의 선행연구에서도 언급된 바 있다. 학생들이 상대적으로 낮은 점수를 부여한 이유로는 (1) 교수자가 함께 평가한다는 부담감, (2) 평가 오류에 대한 염려, (3) 자신감 부족/자존감 하락, 그리고 (4) 일반적으로 한국 학습자가 자신에 대해 엄격하다(이경미 2010)는 점 등을 들 수 있겠다. 특히 일부 문화권 학생의 과소평가 경향은 리히(Leach 2012)의 연구에서도 언급된 바 있는데, 특정 문화권의 경우 학생 스스로 높은 점수를 주는 행위가 부적절하거나 과시처럼 느껴질 수 있기 때문에 학생 입장에서는 꺼려진다는 것이다. 하지만 이 외에도 통역의 정확도를 평가함에 있어서 어느 요소가 더 중요하고 덜 중요한지 판단하는 능력이 상대적으로 부족했을 수도 있다. 가령 교수자는 내용의 정확도를 측정하는 “의미” 평가항목 중 누락, 대체, 불필요한 내용의 삽입 등을 오류의 경중에 따라 상대적으로 평가한 반면 학생들은 작은 오류도 큰 감점 요인으로 적용하는 식이다. 학생과 교수자의 평가 비교표는 표2에서 확인 가능하다.

〈표 2〉 학생 vs. 교수자 평가 비교 (15점 만점)

| 항목 | 내용의 정확도 | | 전달력 | |
|----|---------|------|------|------|
| | 학생 | 교수자 | 학생 | 교수자 |
| 1차 | 8.0 | 10.5 | 10.0 | 10.8 |
| 2차 | 9.3 | 10.0 | 10.0 | 10.3 |
| 3차 | 8.0 | 10.0 | 10.0 | 11.0 |
| 4차 | 8.0 | 10.8 | 10.0 | 10.8 |

학생과 교수자의 평가점수는 중앙값으로 산출했으며, 소수점은 한 자리로 지정했다. 샘플 수가 작은 관계로 교수자 점수 간 신뢰도 검증에 필요한 내적 합치도 계수(Coefficient Alpha)는 얻지 못했다. 교수자 간 퍼센트 일치도는 69.2%(166/200개 항목)로 아주 높게 나타나지는 않았지만 점수 차이는 비례적으로 일관성을 보였다. 즉, 교수자1이 음성에 4점, 유창성에 3점을 주었다면 교

수자2는 음성에 3점, 유창성에 2점을 주는 양상을 보였다. 음성(e.g. 명료한 발화, 자신감), 발음(e.g. 발음오류, 억양), 그리고 유창성(e.g. 필러, 휴지, 속도)을 각각 5점 만점으로 평가한 전달력 항목의 경우 학생에 비해 교수자의 점수가 다소 높기는 했으나 두 집단 간 차이는 크게 나타나지 않았다. 한편, 내용의 정확도는 언어(e.g. 문장구조, 문법 오류, 어역), 응집성(e.g. 논리 결여), 의미(e.g. 중대한 누락, 오역, 불필요한 내용 추가) 등 세 가지 세부항목으로 측정되었으며 전달력 항목과 마찬가지로 각 세부항목은 5점 만점으로 평가되었다. 학생들은 네 차례 모두 교수자 대비 자신이 통역한 산출물의 정확도가 낮다고 평가했다. 비록 학생 수가 10명에 불과하지만, 구체적으로 어느 세부항목에서 차이가 발생하는지 살펴보기 위해 통역 학습자와 교수자의 점수를 세부항목으로 구분해 비교했다(표3 참조).

〈표 3〉 학생 vs. 교수자 세부항목 평가 비교 (5점 만점)

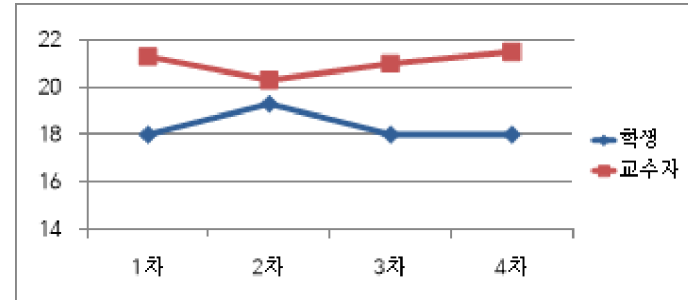
| 항목 | 내용의 정확도 | | | | | | 전달력 | | | | | |
|------|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 언어 | | 응집성 | | 의미 | | 음성 | | 발음 | | 유창성 | |
| 세부항목 | 학생 | 교수자 | 학생 | 교수자 | 학생 | 교수자 | 학생 | 교수자 | 학생 | 교수자 | 학생 | 교수자 |
| 1차 | 2.3 | 3.3 | 3.0 | 4.0 | 3.0 | 3.5 | 4.0 | 4.0 | 3.8 | 4.3 | 2.0 | 3.0 |
| 2차 | 2.8 | 3.0 | 3.0 | 4.0 | 3.0 | 3.0 | 4.0 | 4.0 | 3.8 | 4.3 | 3.0 | 2.8 |
| 3차 | 3.0 | 3.0 | 3.0 | 4.0 | 2.0 | 3.5 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 4.3 | 3.0 | 2.5 |
| 4차 | 3.0 | 3.0 | 3.0 | 4.0 | 2.0 | 3.5 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 3.0 | 2.5 |

학생과 교수자의 평가점수가 일치한 세부항목은 “음성”에 한했다. 전반적으로 학생들이 교수자에 비해 낮은 점수를 줬으나 “유창성”의 경우 1차 평가를 제외하고는 학생의 점수가 상대적으로 높았다. 두 집단 간 차이는 “응집성”과 “의미”에서 가장 크게 나타났다. 특히 학생들은 후반부로 갈수록 “의미” 점수를 낮게 매겼는데, 학기 후반 텍스트 난이도가 다소 증가하면서 학생들의 자신감이 하락했거나, 중대하거나 경미한 오역 등에 대한 평가가 교수자와 상이했던 것 등이 이유로 판단되었다. 일반적으로 중대한 오역은 원천텍스트에 대한 이해 부족에서 발생하는 심각한 오류로, 논리를 해치거나 청중의 이해를 방해하는 장애물로 작용한다. 하지만 학생들의 경우 단어 오역이나 정확성 부족 등의

사소한 실수도 심각한 오류로 간주했을 가능성이 있어 교수자와 가장 큰 격차를 보인 “응집성”과 “의미” 항목에 대해서는 추가 정성분석을 실시했다(4.1.2 참조). “언어”의 경우 통역 학습자의 자기평가 점수가 후반으로 갈수록 상승하며 교수자와의 점수 차가 좁혀졌다.

한편, 한 학기에 걸쳐 실시한 네 차례의 자기평가에 대해 학생과 교수자의 평가 추이 변화를 살펴보았다(그림 2). 평가 점수 추이는 내용의 정확도와 전달력의 점수를 합친 총점 30점을 기준으로 했다.

그림 2 학생 vs. 교수자 자기평가 추이



4차에 걸친 평가에서 뚜렷한 변화는 확인되지 않았다. 교수자의 경우 2차부터 4차까지 평가 점수가 소폭 상승했으나 1차 점수 수준으로 회복한 데 그친 반면 학생과 교수자의 점수 차는 4차 평가에서 가장 크게 나타났다. 두 집단 간 격차는 2차 평가 때 가장 좁았으나 학생의 점수가 가장 높았던 주에 교수자의 점수는 가장 낮았다.

한편, 상/하위 학생 간 자기평가능력의 차이를 확인하기 위해 두 연구자는 학생들의 수업 중 통역 산출물과 중간/기말고사 결과를 평가 후 상위 학생 3명과 하위 학생 3명을 구분했다. 두 하위집단과 교수자의 비교표는 표4, 표5와 같다.

〈표 4〉 High performers vs. 교수자 평가 비교 (15점 만점)

| 항목 | 내용의 정확도 | | 전달력 | |
|----|---------|------|------|------|
| | 학생 | 교수자 | 학생 | 교수자 |
| 1차 | 8.0 | 12.0 | 11.0 | 13.5 |
| 2차 | 9.0 | 11.0 | 10.0 | 12.0 |
| 3차 | 8.0 | 12.0 | 12.0 | 13.5 |
| 4차 | 8.0 | 11.5 | 12.0 | 13.0 |

〈표 5〉 Low performers vs. 교수자 평가 비교 (15점 만점)

| 항목 | 내용의 정확도 | | 전달력 | |
|----|---------|------|------|-----|
| | 학생 | 교수자 | 학생 | 교수자 |
| 1차 | 7.0 | 8.5 | 10.0 | 9.0 |
| 2차 | 9.5 | 8.5 | 10.0 | 9.0 |
| 3차 | 7.0 | 8.0 | 10.0 | 9.0 |
| 4차 | 7.0 | 10.0 | 10.0 | 8.0 |

상위 학생과 교수자는 네 차례의 평가에서 모두 큰 점수 차를 보인 반면 하위 학생과 교수자 간의 점수 격차는 상대적으로 작았다. 상위 학생들의 냉정한 자기평가는 선행연구에서도 조사되었는데(Ross 2006), 본 연구에서도 유사한 결과가 나타났다. 한편 하위 학생의 경우 교수자 대비 전달력에 높은 점수를 부여했다. 정확한 이유는 알 수 없지만, (1) 내용의 정확도가 낮았기 때문에 상대적으로 전달력에 방어적인 점수를 줬거나, (2) 전달력에 대한 기대치가 낮다는 점 등을 생각해 볼 수 있다. 전반적으로는 두 학생 집단 모두 자신의 통역 산출물을 과소평가했는데, 바트로미예치(2007)은 통역 학습자들의 부정적인 자기평가 경향에 대해 언급하면서 학생들의 자기평가 중 긍정적인 내용은 개괄적으로 설명되는 반면 부정적인 내용은 구체적으로 정리되는 특징이 있다고 말했다. 그 이유 중 하나로 본인이 잘한 부분은 정보처리가 자동적으로 이루어졌기 때문에 자기평가 시 기억에 덜 남기 때문이라고도 밝혔는데, 회상법을 활용한 바트로미예치의 연구와 달리 본 연구는 통역 녹음파일을 듣고 자기평가표를 작성했기 때문에 기억에 대한 의존은 상대적으로 덜할 것으로 예상되었다. 무엇

보다 학생들은 평가라는 단어가 주는 부정적인 감정으로 인해 잘못하거나 아쉬운 내용을 위주로 채점했을 가능성이 있고, 특히 평가표 항목이 오류 위주로 기술되어 있다는 점도 학생들을 위축시키는 요인이 됐을 수 있다고 생각한다. 또한 자존감이 낮은 학생들의 경우 부정적인 분위기에서 자기평가가 저하되는 경향을 보이는데(Brown and Mankowski 1993), 수업 시간에 공개적으로 통역에 대한 크리틱을 받으며 긴장의 연속을 보내는 통번역대학원 학생들의 입장에서는 본인의 실력을 과소평가할 가능성이 있다. 이 외에도 각 세부항목이 5점 만점으로 평가되어 선택의 폭이 크지 않았다는 점도 이유가 될 수 있겠다. 즉, 세분화된 점수 차등이 미흡해 중앙 이하의 점수에 집중화하는 경향이 나타났을 수 있다. 따라서 통역 학습자들이 평가기준에 대해 명확하게 이해할 수 있도록 각 기준에 대한 수치화와 예시 공유가 중요할 것으로 보이며, 점수 척도를 변경하는 것도 고려해볼 수 있겠다.

4.1.2 정성분석 결과

통역에서 가장 중요한 요인 중 하나는 내용의 정확도로, 특히 의미의 오류는 사법이나 의료 등 전문적인 분야에서는 치명적일 수 있다. 네 번에 걸친 자기평가에서 학생들의 “응집성” 점수는 일관되게 3으로 나타났다. 하지만 실제 학생들이 평가한 세부내용을 보면 “응집성”을 구성하는 연결고리나 논리 오류가 거의 없었음에도 중간 점수인 3점을 줬으며, 이러한 양상은 상위 학생과 하위 학생 집단에서 공통적으로 나타났다. 심지어 일부 학생은 “응집성” 오류코드인 C₁이 없어도 해당 항목에 3점을 부여했다. 이러한 결과는 학생들이 평가 항목을 제대로 이해하지 못했거나 책임을 최소화하기 위한 수단으로 원만한 중앙 위치를 선택하는 “중앙 집중화 오류”로도 설명될 수 있겠다. 따라서 이와 같은 경향을 피하기 위해서는 향후 강제선택법을 채택해 학생들을 교육하는 방법도 있겠다.

학생들이 가장 엄격한 점수를 준 “의미” 항목 역시 오류 횟수 대비 점수가 낮게 부여되거나 사소한 오류도 중대한 것으로 평가되었다. 이 경우 학생들이

1) 학생들이 수업시간에 수행한 통역에 대해 기억에만 의존한 자기평가표를 작성하지 않도록 항목별 점수화뿐만 아니라 전사와 대안도 함께 제시하도록 했다.

교수자를 의식해 긍정적인 평가를 꺼렸다고 예측해볼 수 있겠다. 학생들이 보수적으로 평가한 일부 예는 아래와 같다.

[학생1]

ST: 사막화가 넓게 진행된 곳은 아프리카와 아시아입니다.

TT: Desertifications are taking place in Africa and Asia.

오류 코드/유형: M₁(중대한 누락)

⇒학생1은 ST의 “넓게”가 통역에서 누락 되어 이를 중대한 누락으로 평가했다.

[학생2(상위 학생)]

ST: 최근 달 탐사 관련해서도 불협화음이 좀 많았잖아요.

TT: There has not been much consensus in the industry.

오류 코드/유형: M₂(오역)

⇒상위 학생으로 분류된 학생2는 “불협화음이 좀 많았다”라는 표현을 TT에서 제대로 전달하지 못해 이를 오역으로 봤다.

[학생3(하위 학생)]

ST: 평창올림픽을 계기로 한반도에 지속가능한 평화가 자리 잡도록...

TT: ...build lasting peace on the Korean Peninsula after the Olympic Games

오류 코드/유형: M₂(오역)

⇒하위 학생으로 분류된 학생3은 “계기로”를 제대로 옮기지 못해 이를 오역으로 평가했으며, 대안으로는 “brought by the Olympic Games”를 제시했다.

[학생4]

ST: 잘 진행되었습니다.

TT: Yes, it was quite successful.

오류 코드/유형: M₃(불필요한 내용 추가)

⇒인터뷰를 통역한 학생4는 ST에 없던 “yes”와 “quite”를 불필요한 내용 추가로 분류했다.

한편, 일부 항목의 경우 아예 오류 유형을 잘못 분류한 경우도 발견되었는데, 이는 향후 학습자를 지도함에 있어 단순히 오류 유형과 간단한 설명만 제시

하는 것이 아니라 용례 중심으로 평가표를 제시할 필요가 있음을 시사한다. 학생들이 잘못 판단한 일부 오류의 예는 아래와 같다.

[학생5(하위 학생)]

ST: 그렇습니다. 인공지능은 이제 우리 삶에 다가왔습니다.

TT: Rather, AI has become an intricate part of our daily lives.

오류 코드/유형: L₄(개별 단어/어역 오류)

⇒학생5는 ST의 “그렇습니다”가 “rather”로 잘못 통역된 것을 개별 단어의 오류로 간주했으나 응집성 오류에 해당했다.

[학생6(하위 학생)]

ST: 인공지능이 어느 정도 정보를 찾아오면 그걸 가지고 실제 데이터베이스 분석가가 구체적인 방향을 제시해주죠. 그 다음에 비즈니스 모델이 나옵니다.

TT: Experts will propose a business model. This is how business models will be created in the future.

오류 코드/유형: M₁(중대한 누락)

⇒TT에서 중대한 오역이 발생했지만 학생6은 누락으로만 평가했다.

4.2 설문조사

총 4회에 걸친 자기평가 실시 후 학생들은 마지막 수업일에 간단한 설문조사에 참여했다. 설문조사는 자기평가 과제의 유효성과 개선항목 등을 평가하는데 초점을 뒀으며, 어떠한 측면에서 유용했는지/유용하지 않았는지, 어떠한 항목이 가장 개선되었는지/개선되지 않았는지 등 총 6가지 질문으로 구성되었다. 설문에 참여한 전체 11명 중 9명은 자기평가가 본인의 통역 수행도 향상에 도움을 줬다고 응답한 반면 두 명의 학생은 자기평가가 유용하지 않았다고 답했다. 순차통역 학습자가 생각하는 자기평가의 유용성은 이지은(2018) 연구에서도 조사된 바 있는데, 해당 연구에 참여한 58명의 통번역대학원 학생 중 80.7%가 통역 녹음파일을 이용한 자기평가가 효과적이라고 응답했다.

자기평가를 통해 한 학기 동안 가장 개선되었다고 생각하는 항목을 묻는 객관식 문항(최대 2개 복수응답)에 학생들은 “장단점 파악”(n=8) > “맞춤형 연습 가능”(n=5) > “실제 통역 시 평가표 활용”(n=2)을 선택했다. 기타 의견으로는 “통

역할 때 더 중요한 요소에 중점을 둘 수 있다”와 “긴장/두려움을 극복할 수 있다”가 제시되었다. 자기평가가 도움이 되지 않았다고 응답한 학생들은 평가가 시간 소모적이었다고 답하는 한편 “내 통역이 실제로 개선되고 있는지 알 수 없었다”, “나의 단점을 세밀하게 분석하니 오히려 더 위축됐다”는 추가 의견을 썼다.

자기평가를 통해 가장 개선된 세부항목은 “내용의 정확도-언어”(n=7) > “전달력-유창성”(n=4) > “내용의 정확도-의미” & “내용의 정확도-응집성”(n=3) 등의 순으로 나타났으며, 가장 개선되지 않은 항목은 “전달력-유창성”(n=5) > “내용의 정확도-언어”(n=4) > “전달력-음성(n=3)” 등의 순으로 집계되었다. 즉, 학생에 따라 응답이 상이하게 나타나 뚜렷한 특징은 발견되지 않았는데, 실제 자기평가 점수를 살펴보면 내용의 정확도 중 언어 항목과 전달력 중 유창성 항목이 소폭 상승했음을 확인할 수 있다(표3 참조). 자기평가 과제의 적정횟수로는 2~3회(10명)가 가장 높게 나타났다. 한편, 학생 대부분은 자기평가 과제에 대한 교수자의 피드백을 희망했다. 본 연구는 (1) 자기주도적 학습 역량이 이미 갖춰졌다고 판단된 2학년 학생들을 대상으로 했으며, (2) 수업 시간에 이미 교수자가 평가 항목에 따라 동일한 텍스트에 대해 피드백을 제공했고, (3) 교수자가 지나치게 개입할 경우 학습자가 교수자의 의견에 동화되는 경우도 있기 때문에 자기평가 표에 대해서는 별도의 피드백을 제공하지 않았다. 하지만 교수자의 피드백에 크게 의존하는 통역 학습자(이지은 2018)들을 고려했을 때 학생들의 평가표 이해 여부를 수시로 점검하거나 평가표를 토대로 개별 학생에게 맞춤형 목표를 설정하거나, 구체적인 통역 전략을 가르치는 방법 등을 고민해볼 수 있겠다. 이외에 비록 1~2명에 불과했지만 평가 항목이 좀 더 명료했으면 좋겠다는 의견과 전체 통역 산출물을 평가하기에는 길이가 너무 길었다는 의견도 있었다.

5. 결론

본 연구는 통번역대학원 2학년에 재학 중인 통역 학습자들의 자기평가서를 한 학기에 걸쳐 교수자의 평가서와 비교 분석함으로써 학생들의 자기평가 능력을 기를 수 있는 한편 통역의 개선 여부를 파악하고자 했다. 전반적으로 학생들은

교수자 대비 “내용의 정확도” 점수를 낮게 부여한 반면 “전달력”은 비슷한 수준으로 평가했으며, 우수한 학생들의 경우 과소평가 경향이 보다 강하게 나타났다. 한편, 4차에 걸쳐 진행된 자기평가 결과 뚜렷한 변화는 관찰되지 않았다. 물론 본 연구는 소수의 학생을 대상으로 진행했기 때문에 연구결과를 일반화하는 것은 어렵다. 또한 통역의 경우 정확한 답이 정해져 있지 않기 때문에 자기평가의 점수화도 까다롭다. 하지만 학생들의 자기평가 능력 확인을 통해 교수자는 학생들의 수준과 학습상의 문제 등을 보다 다각적으로 파악하고, 이를 토대로 학습자 맞춤형 평가를 제공할 수 있다는 점에서 본 연구의 의의를 찾을 수 있다. 특히, 선행연구의 경우 자기평가 총점과 통역 결과물에 관한 학생/교수자의 피드백(이연향 2005, 2011; Bartłomiejczyk 2007)을 주요 분석대상으로 삼거나 동료/교수자 피드백에 관한 학습자의 인식(이지은 2018) 등에 초점을 뒀다는 점에서 본 연구에서 제시한 자기평가 요소와 절차, 방법 등이 차별성을 지닌다.

2.2에서 언급한 바와 같이, 자기평가는 능동적으로 변화에 대처해야 하는 통역사에게 매우 중요한 활동으로, 학생들이 대학원 시절에 터득하는 자기주도적 학습은 전문 통역사로서의 전문성과 경쟁력을 키워줄 수 있다. 물론 학생들은 여러 수업의 교수자 피드백, 동료 학습자와의 스터디 등 여러 수단을 통해 통역의 개선을 꾀하지만, 궁극적으로는 자기평가를 통해 본인의 역량을 정확하게 성찰했을 때에서야 비로소 통역 능력이 향상될 수 있기 때문이다.

본 연구는 다음과 같은 한계를 지니고 있어 후속 연구에 보완되어야 할 것이다. 첫째, 본 연구는 사례연구에 그쳐 연구대상자의 수가 10명에 그쳤지만, 향후에는 표본수를 확대해 보다 유의미한 결과를 도출해야 할 것이다. 한편, 학생들의 경험, 통역 평가에 대한 주관적 인식 등을 정성적으로 연구하는 접근법도 취할 수 있을 것이다. 둘째, 본 연구는 학습자의 자기평가에 교수자가 직접 개입하지는 않았으나 일부 학생의 경우 자기평가에 대한 이해가 상대적으로 부족하다는 점을 고려했을 때, 보다 적극적인 교수자의 개입이 가능할 것이다. 가령 학기 초반 학습자의 수준에 따라 학생과 교수자가 함께 목표를 설정하고 목표에 대한 학생의 성취도를 지속적으로 평가할 수 있겠다. 셋째, 자기평가 문항 척도를 5점이 아닌 10점으로 배정해 학생들이 보다 구체적이고 용이하게 평가할 수 있도록 해야 할 것이다. 특히 척도를 보다 세분화할 경우 중앙 집중오류

를 조금이나마 줄일 수 있을 것으로 판단된다. 한편, 통역 수업에서의 평가 도구 외에도 여러 분야의 통역 평가 연구에서 제시하는 기준과 관점 등(이지은, 이유진 & 최효은 2019, 박헌일 2019)을 참고해 평가지표와 방법을 보다 종합화 및 체계화해야 할 것이다.

참고문헌

- 김한별 (2010) 『평생교육론』, 서울: 학지사.
- 김한식 (2014) 「대학원 과정에서의 동시통역 평가 비교」, 『일어일문학』 63: 61-74.
- 박헌일 (2019) 「전문 통번역사의 통역품질 평가 연구: 인식도 조사와 평가수행 결과를 중심으로」, 『통역과 번역』 21(2): 55-86.
- 신나정 (2017) 「자기주도적 통역학습방법으로서 자기평가의 교육적 효과에 대한 실험연구」, 『통번역학연구』 21(3): 79-107.
- 이경미 (2010) 『쓰기과업에서 동료평가가 자기평가에 미치는 영향: 교육대학 원생을 중심으로』, 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이지은, 이유진, 최효은 (2019) 「평가 척도를 이용한 사법통역 평가 사례연구」, 『번역학연구』 20(2): 81-109.
- 임순정 (2014) 「통역 학습자들의 방과 후 자기주도 학습 분석」, 『번역학연구』 15(5): 181-220.
- 임순정 (2019) 「CRIPD 분석을 통한 통역 학습 자가평가 도구의 제안: AB 순차통역 체크리스트」, 『프랑스어문교육』 64: 63-89.
- Ambrose, Susan, Bridges Michael, DiPietro Michele, Lovett Marsha and Norman Marie (2010). *How Learning Works: Seven Research-based Principles for Smart Teaching*, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Baleghizadeh, Sasan and Atieh Masoun (2013) 'The Effect of Self-assessment on EFL Learners' Self-efficacy', *TESL Canada Journal*: 42-42.
- Bartłomiejczyk, Magdalena (2007) 'Interpreting Quality as Perceived by Trainee Interpreters: Self-evaluation', *The Interpreter and Translator Trainer* 1(2): 247-267.
- Brown, Jonathon and Tracie Mankowski (1993) 'Self-esteem, Mood, and Self-evaluation: Changes in Mood and the Way You See You', *Journal of Personality and Social Psychology* 64(3): 421.
- de Saint Léger, Diane (2009) 'Self-assessment of Speaking Skills and Participation in a Foreign Language Class', *Foreign Language Annals* 42(1): 158-178.
- Díaz, Sandra Patricia Torres (2009) 'Promoting Critical Thinking through the Use of Portfolios and Self-assessment', *HOW* 16(1): 25-54.
- Dochy, F. J., Mien Segers and Dominique Sluijsmans (1999). 'The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review'. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Galán-Mañas, Anabel and Hurtado Albir (2015). 'Competence assessment procedures in translator training', *The Interpreter and Translator Trainer* 9(1): 63-82.
- Ibrahim-Gonzalez, Noraini and Noraiha Noordin (2012). 'Learner Autonomy via Self-assessment in Consecutive Interpreting for Novice Learners in a Non-interpreting Environment', *Sino-US English Teaching* 9(4): 1065-1073.
- Leach, Linda (2012) 'Optional Self-assessment: Some Tensions and Dilemmas', *Assessment & Evaluation in Higher Education* 37(2): 137-147.
- Lee, Jieun (2018) 'Feedback on Feedback: Guiding Student Interpreter Performance', *The International Journal for Translation & Interpreting Research* 10(1): 152-170.
- Lee, Yun Hyang (2005) 'Self-assessment as an Autonomous Learning Tool in an Interpretation Classroom', *Meta: Translators' Journal* 50(4).
- Lee, Yun Hyang (2011). 'Comparing Self-assessment and Teacher's Assessment in Interpreter Training', *T&I Review* 1: 87-111.
- Lee, Zi-ying (2015) 'The Reflection and Self-Assessment of Student Interpreters through Logbooks: A Case Study', PhD dissertation, Heriot-Watt University.
- Lew, Magdeleine, Alwis WA and Henk Schmidt (2010) 'Accuracy of Students'

Self-assessment and Their Beliefs about its Utility’, *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35(2): 135-156.

Li, Xiangdong (2018) ‘Self-assessment as ‘Assessment as Learning’ in Translator and Interpreter Education: Validity and Washback’, *The Interpreter and Translator Trainer* 12(1): 48-67.

McMillan, James and Jessica Hearn (2008) ‘Student Self-assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement’, *Educational Horizons* 87(1): 40-49.

Mitrovic, Antonija (2001) ‘Investigating Students’ Self-assessment Skills.’ in *Proceedings of the International Conference on User Modeling, Berlin & Heidelberg*: Springer.

Panadero, Ernesto, Anders Jonsson and Juan Botella (2017) ‘Effects of Self-assessment on Self-regulated Learning and Self-efficacy: Four Meta-analyses’, *Educational Research Review* 22: 74-98.

Pintrich, Paul (2004) ‘A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-regulated Learning in College Students’, *Educational Psychology Review* 16(4): 385-407.

Postigo, Pinazo (2008). ‘Self-assessment in Teaching Interpreting’, *TTR: Traduction, Terminologie, Redaction* 21(1): 173-209.

Riccardi, Alessandra (1998) 'Evaluation in interpretation: Macrocriteria and microcriteria', in HUNG, E. (eds) *Teaching Translation and Interpreting 4: Building Bridges*, Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company, 115-127

Rolheiser, Carol and Ross John (2001) ‘Student Self-evaluation: What Research Says and What Practice Shows’, *Plain Talk About Kids* 43: 57.

Ross, John (2006) *The Reliability, Validity, and Utility of Self-assessment*, Maryland: University of Maryland.

Sawyer, David (2004) *Fundamental aspects of interpreter education: Curriculum and Assessment* (Vol. 47), Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Siegesmund, Amy (2017) ‘Using Self-assessment to Develop Metacognition and Self-regulated Learners’, *FEMS Microbiology Letters* 364(11).

Thompson, Graham, Alan Pilgrim and Kristy Oliver (2005) ‘Self-assessment and Reflective Learning for First-year University Geography Students: A Simple Guide or Simply Misguided?’, *Journal of Geography in Higher Education* 29(3): 403-420.

Zimmerman, Barry (2002) ‘Becoming a Self-regulated Learner: An Overview’, *Theory Into Practice* 41(2): 64-70.

부록

본 연구에서 사용한 평가표는 다음과 같다.

| Assessment criteria | Coding | Arguments / Examples |
|--------------------------------------|--------------------|---|
| Accuracy: Language (5pt) | | If an interpreter’s choice of language is inadequate, the listener gets irritated and the interpreter’s other qualities become less relevant |
| Incorrect sentence structures | A(L ₁) | |
| Structure of the interpreting output | A(L ₂) | e.g. SI-like construction of sentences |
| Grammatical mistakes | A(L ₃) | |
| Word choice/register | A(L ₄) | |
| Accuracy: Coherence (5pt) | | If an interpreter’s performance lacks coherence, the listener loses interest in the message |
| Abrupt beginnings | A(C ₁) | The interpreter moves abruptly from sentence to sentence) |
| Abrupt endings | A(C ₂) | the listener feels that the concluding point is left out |
| Implausibility | A(C ₃) | The message is illogical |
| Accuracy: Meaning (5pt) | | The listener is not able to judge these aspects of an interpretation but they are integral to the integrity of the performance. |
| Significant omissions | A(M ₁) | |
| Mistranslations | A(M ₂) | |
| Unjustified additions | A(M ₃) | |
| Delivery: Voice (5pt) | | If a listener can neither understand or bear to |

| | | |
|--------------------------------------|--------------------|---|
| | | listen to an interpreter, the interpreter's other qualities are irrelevant |
| Audible | D(V ₁) | The interpreter is not talking loud enough or not talking into the microphone |
| Articulation | D(V ₂) | The words are pronounced clearly with correct rhythm |
| Confidence | D(V ₃) | The interpreter is doubtful of the accuracy etc of the interpretation |
| Extraneous noises | D(V ₄) | coughing, sighing, rustling, clicking |
| Delivery: Pronunciation (5pt) | | |
| Mispronunciations | D(P ₁) | phonological deviation |
| Natural Intonation/stress | D(P ₂) | e.g. The interpreter uses an upwards intonation in declarative sentences |
| Delivery: Flow (5pt) | | |
| Exclamations or fillers | D(F ₁) | e.g. Ah! well, eerrmmm etc. |
| Backtracking | D(F ₂) | |
| Silent pauses | D(F ₃) | |
| Pace/ Speed | D(F ₄) | Is the interpreter speaking at a natural speed? |

[Abstract]

Self-Assessment of Interpreting Performance: A Case Study

Im, Sei-inn & Kim, Yeon-soo
(HUFS GSIT, independent researcher)

With a growing emphasis on student-centered learning in interpreter education, recent studies have described the value of self-assessment in interpreting classrooms. Yet little empirical attention has been directed at student interpreters' self-assessment skills and their beliefs of its usefulness. This study aims to fill part of that gap by examining the self-assessments and post-lesson questionnaires of students enrolled in a Korean>English interpreting course. Each student carried out four self-assessments throughout the course based on the criteria proposed by Schjoldager (1996), and submitted the reports together with the recordings/transcripts of their performance. The accuracy of the self-assessments was determined by comparing them to the evaluation scores of qualified raters, i.e. professional interpreters/teachers, and cross-verified using the recorded/transcribed data. At the end of the course, a questionnaire investigating the students' attitude towards self-assessment was conducted. The results indicated differences in the grades and content of self- and teacher-assessment, suggesting the need for coaching students on self-reflection skills. Meanwhile, high performers tended to underestimate their performance compared to their lower-performing peers, resulting in less consistency with the scores given by the instructor. Responses to the questionnaire revealed that most students hold positive beliefs about the use of self-assessment, while also having an interest in more instructor feedback and guidance.

▶ Key Words: interpreter education, student-centered learning, self-assessment, self-assessment accuracy, student beliefs

▶ 주제어: 통역 교육, 학생중심학습, 자기평가, 자기평가의 정확도, 학생 인식

임세인

한국의국어대학교 통번역대학원 한영과 조교수

im.seiinn@gmail.com

관심분야: 통역교육, 통역평가, 통역사 지위, 직업

김연수

독립연구자

kim.yeonsoo.8@gmail.com

관심분야: 통번역 교육, 통번역 평가, 통번역사 윤리

논문투고일: 2020년 8월 5일

심사완료일: 2020년 8월 26일

게재확정일: 2020년 9월 9일