

# 초등영어 과정중심 평가모형 개발 및 적용

박재희<sup>1\*</sup> · 정현성<sup>2\*\*</sup>

<sup>1</sup>운천초등학교, <sup>2</sup>한국교원대학교

## Developing Procedure-based Assessment Model of English and its Application to Elementary School Students' Learning of Listening and Speaking

Park, Jae-hee<sup>1\*</sup> · Chung, Hyunsong<sup>2\*\*</sup>

<sup>1</sup>Woonchun Elementary School, <sup>2</sup>Korea National University of Education

**ABSTRACT:** The purpose of this study was to develop a procedure-based assessment model to foster Korean Elementary school students' English listening and speaking competence. For this purpose, studies on classroom-based assessment, teaching methodologies of English listening and speaking, and students' interactional patterns in group work were reviewed. Several principles have been elicited from these studies and these principles have been applied to develop a procedure-based assessment model. This procedure-based assessment model consists of three stages (interpretive stage, interpersonal stage, and creative language production stage). While following these three stages of the procedure-based model, students performed authentic communicative tasks assessing themselves and their partners' performance simultaneously. In the interpretational stage, students listen to authentic monologues or dialogues finding essential information of those listening texts. In the interpersonal stage, students created a dialogue and talked in pairs based on the previous listening assessing each other's listening comprehension. In the presentational stage, students talked in pairs or groups over the topic of the listening text. The teacher observed and evaluated the students' performing the tasks while providing proper linguistic and affective feedback to the students. The post affective domain test showed that students' interests in English, self-confidence, anticipation, and autonomy have been enhanced significantly compared to the pretest results. The procedure-based assessment model also affected students' English speaking production. The scores in the post speaking test showed a significant increase in three domains of speaking competence (range & fluency, pronunciation, co-construction) compared to the pre-speaking test scores. It is believed that this research provides an adequate model of procedure-based assessment which measures elementary school students' listening and speaking competence and improves students' self-confidence, anticipation of learning, and autonomy.

Key words: procedure-based assessment model, listening, speaking

\* 주저자: 박재희, E-mail: ekfwdqks@naver.com

\*\* 교신저자: 정현성, Email: hchung@knue.ac.kr

<http://dx.doi.org/10.15812/ter.56.4.201712.367>

## I. 연구의 필요성 및 목적

### 1. 연구의 필요성

2015 개정 교육과정에서는 모든 교과에서 학생 참여 수업과 과정중심의 평가를 강조하고 있다. 초등영어교과에서는, 학생들이 실생활에서 접할 수 있는 활동을 적용하고 체험학습을 통해 발견의 즐거움을 경험할 수 있도록 해야 한다(임찬빈 외, 2015). 또한 2015 초등학교 영어과 개정교육과정에서 해당 성취기준을 지도하는데 창의적이고 흥미 있는 과제를 제공하여 학생의 흥미를 끌어올리는 참여수업을 강조하고 지필 평가 외에 이해한 내용을 다양한 활동에 적용하는 과정을 평가에 포함시키는 과정중심 평가를 강조하고 있다(권점례 외, 2016).

기존의 영어교육현장에서 이루어진 수행평가 실태를 살펴보면, 초·중학교에서는 말하기평가가 제한적으로나마 이루어지고 있었으나 고등학교에서는 입시 및 시험의 공정성에 대한 문제로 말하기를 거의 실시하지 않고 있다(이재호, 2012). 초등학교 영어 말하기 수행평가 실시횟수가 연 1~2회 정도로 실시횟수가 부족하며, 교사들이 선호하는 말하기 평가 유형도 읽고 고르기(85.37%), 읽고 답하기(76.19%)등 제한적인 유형에만 집중되어 학생들의 흥미와 요구를 반영하지 못하고 있음을 알 수 있다(임은화, 안경자, 2015). 현장의 교사들도 교수학습활동 과정과 연계된 평가의 중요성을 인식하고 있고, 학생들에게 피드백을 충분히 제공하고 싶어 하였으나 수행평가 시행을 위한 현실적 여건 부족, 교사의 수행평가에 대한 부담으로 다양한 평가자료 개발 및 보급이 필요하다는 요구가 높다(강윤희, 2012; 이재호, 2012). 이러한 평가문화는 2015 개정교육과정 과정중심 평가 문화로 인해 개선되어야 할 필요가 있다. 이에 따라 2015 개정교육과정 도입에 따른 과정중심 평가 도입 및 지필평가 및 일제고사 폐지에 따라 영어 수업 및 평가방식의 변화가 필요해지면서, 인위적인 평가 상황에서 작용하는 변수를 최소화하고 최대한 자연스러운 과업수행과정을 지켜보며, 평가와 활동의 분리보다 활동 과정중심 평가를 지향해야 할 필요가 생겼다.

실제로 권점례 외(2016)에서 전국의 초중등 교사들을 대상으로 실시한 2015 개정 영어과 교육과정(교육부, 2015)에 대한 인식 및 요구 조사에서도 추출한 응

답 600개를 대상으로 분석한 결과, 30~40%의 교사들이 개정교육과정의 취지를 잘 이해하고 있으나, 영어 교수·학습에서 교과역량을 구현하기 위해서는 교수·학습 단계별 자료(초등 79.7%, 중등 73.5%)와 평가자료(초등 7.8%, 중등 21.0%)가 개발되고 보급되어야 한다고 대답하였다. 또한 교사들의 영어과 영역별 성취기준 및 해설에 대한 이해도는 높았으나, 성취기준해설만으로는 학교에서 지도하는 데 어려움이 있으므로 성취기준 지도를 위한 수업방법 및 자료 보급(초등 71.5%, 중등 57.8%), 성취기준 평가를 위한 다양한 평가방법 안내 및 자료(초등 17.2%, 중등 29.5%) 보급이 필요하다고 답하였다. 여전히 대다수 교사들은 평가와 교수·학습을 분리하여 생각하고 있고, 평가보다 교수·학습을 더 중시하고 있음을 알 수 있다. 따라서 2015 개정 교육과정에서 강조하는 과정중심 평가의 취지에 맞추어, 초등 영어수업에서 활용할 수 있는 교수·학습과정과 평가가 일체화된 과정중심 평가모형의 개발이 필요하다고 할 수 있다.

5학년은 영어 학습에 흥미를 잃고 성취도가 낮은 영어 저성취 학생이 급격히 발생하는 시기(김준근, 2015)이기 때문에, 영어과 과정중심 평가 개발 및 적용을 통해 영어에 대한 지속적인 흥미와 성취감을 갖게 하는 것은 미래 역량을 기르는데 있어 매우 중요하다고 할 수 있다. 본 연구에서는 이러한 과정중심 평가의 취지 및 학습자의 특성을 고려하여 5학년 음성언어 의사소통능력을 포함한 영어교과역량을 함양하기 위한 교수·학습과정과 평가가 일체화된 초등영어 과정중심 듣기·말하기 평가 모형을 개발·적용하고 그 효과를 알아보겠다.

### 2. 연구의 목적

본 연구의 목적은 2015 개정교육과정 및 과정중심 평가 도입에 따른 학교현장의 혼란을 최소화하고, 학습자의 성장과 수업의 개선을 돕는 초등학교 영어 듣기 말하기 과정중심 평가모형을 개발하여 적용한 후, 평가모형의 효과성을 확인하는 데에 있다. 이러한 목적을 달성하기 위해 다음과 같이 구체적인 목적을 설정하였다.

첫째, 초등 영어 듣기·말하기 과정중심 평가모형 개발을 위해 영어 듣기와 말하기 의사소통능력의 정의 및 특징에 대한 이론적 고찰을 실시한다.

둘째, 과정중심 평가에 관련된 다양한 교실평가 모형, 영어 듣기·말하기 지도모형 및 상호작용 연구들을 분석하여, 과정중심 평가모형의 개발과 활용을 위한 시사점을 추출하고 이를 토대로 과정중심 듣기·말하기 평가모형을 개발한다.

셋째, 과정중심 평가모형을 적용하여, 모형이 전반적으로 학생들의 영어 의사소통능력과 정의적 영역에 긍정적인 효과를 주는지 살펴본다.

## II. 이론적 배경

### 1. 과정중심 평가

과정중심 평가에 대한 정의는 학자(Popham, 2002; 강성우, 2006; 김경아, 2011; 김유향 외, 2017; 신성철, 1996; 이완기, 1998; 이윤신, 1999)마다 다양하게 내리고 있다. Popham(2002)은 과정중심평가는 수업과 평가가 분리되어 있지 않고 수업 과정 안에서 평가가 이루어지는 것이며, 과정중심평가의 목적 자체가 학습과정을 점검하고, 상황에 따라 진도를 나갈지 결정하는 것이라고 하였다. 강성우(2006)도 Popham(2002)처럼 학습 중에 학습을 돕는 것이 평가의 목적이며, 교사는 학생에게 평가의 결과를 안내하고 피드백을 제공해야 하며 학생은 자기평가를 통해 평가에 직접 참여하고 학습에 대한 반성적 사고를 하는 것으로 교사와 학생모두의 평가 참여를 강조하였다. Popham(2002)과 강성우(2006) 모두 과정중심 평가방식으로 관찰평가, 수행평가, 포트폴리오방식을 들었다. 김경아(2011)는 7차 영어교육과정의 핵심인 학생의 의사소통능력과 정의적 요소를 구현하기 위한 방안 중 하나로 과정중심 평가를 제안하고 있다. 여기서 과정중심 평가는 교수·학습 과정과 평가가 통합된 것으로, 학생들의 언어사용능력 및 의사소통과정을 확인하기 위한 수행평가로 보고 있다. 따라서 학생들에게 인위적인 기능분리평가보다 듣기와 말하기, 읽기와 쓰기 등 두 가지 이상 언어기능이 통합된 의사소통과제를 평가도구로 사용할 것을 제안하고 있다.

김유향 외(2017)는 과정중심평가를 교육과정의 성취기준을 기반으로 한 평가계획에 따라 교수·학습과정에서 학생의 변화와 성장에 대한 자료를 다각도로 수집하여 적절한 피드백을 제공하는 평가를 의미하는 것

으로 정의하고 있으며, 새로운 평가방법이라기보다 결과 중심적 평가와 대비하여 교육과정과 교수·학습 평가의 연계를 강조한 용어로 규정하고 있다. 이에 따라 과정중심평가는 실제 상황과 유사한 맥락에서 학생의 수행결과 뿐 아니라 과정을 평가할 것을 강조하고 있다.

신성철(1996), 이완기(1998), 이윤신(1999)은 영어 의사소통 행위 자체는 결과가 아닌 과정이므로 결과보다 과정을 추구하는 초등영어교육을 실현해야 하며 그 중 한 방법으로 과정평가를 제안하였다. 여기서 과정평가는 수업과 평가가 통합된 것으로 학습자에게 성취결과와 문제점 등에 대한 정보 그때그때 제공하고 교정해주며, 평가를 통한 학습자 의사소통능력 향상에 기여하는 것을 목적으로 본다. 평가의 내용은 정확성보다 유창성에 비중을 두며, 언어의 형식보다 의미와 기능을 평가하고자 한다.

본 연구에서는 과정중심 평가에 대한 이론적 고찰을 통해, 영어 과정중심 평가에 대한 정의를 다음과 같이 내리고자 한다.

첫째, 과정중심의 평가목표는 학습자의 진정한 영어 의사소통능력을 측정하고, 의도한 교육목표 성취 및 달성여부를 알기 위해서이다. 의사소통을 방해하지 않고 그것이 평가내용이 아니라면 오류에 관대한 평가를 한다. 즉, 정확성보다는 유창성을 측정해야 하며, 교육목표에 따라 평가기준, 채점기준, 결과제시 방식 등을 명확하게 제시해야 한다.

둘째, 과정중심 평가는 실제 의사소통 상황과 비슷한 상황에서 이루어져야 하며, 학습자의 삶과 관련이 많은 내용으로 상황을 구성해야 한다. 이를 약간의 새 정보와 함께 듣기나 읽기 등 입력 자료로 제공하여, 학습자가 이에 관심과 흥미를 보이도록 해야 한다. 또한 실제 의사소통상황은 참가자의 역동적인 상호작용이 포함되므로, 다양한 소모둠 활동을 운영해야 하며, 직접적인 언어기능 수행을 평가해야 한다. 실제 의사소통 상황에서 언어기능은 통합적으로 사용되므로, 듣기와 말하기 또는 읽기와 쓰기가 자연스럽게 연결되도록 활동을 구성해야 한다.

셋째, 과정중심 평가는 교수학습 상황에서 학습자들이 의식하지 않도록 자연스럽게 수업 중에 실시해야 한다. 학생들의 활동을 평가기준에 의해 수시로 평가해야 하며, 평가방식은 학생자기평가 및 동료평가, 교사 관찰평가, 체크리스트, 일화 기록법 등 다양한 양적 및

<표 1> 과정중심 평가의 정의 및 연구방안

개념 영역	과정중심평가	연구 방안
평가목표	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 학습자의 진정한 의사소통능력</li> <li>▪ 의도한 교육목표 성취 및 달성</li> <li>▪ 과정, 상황, 결과 고려하여 평가</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 5학년 영어과 듣기 및 말하기 의사소통기능 및 평가기준 고찰</li> </ul>
평가내용	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 실제 수행상황과 비슷한 자연스러운 상황</li> <li>▪ 동기유발하고 학습자가 처리해야 할 새 정보 포함</li> <li>▪ 다양한 입력 자료를 이용하여 정보를 처리하도록 제공</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 5학년 영어과 듣기 및 말하기 의사소통기능 및 평가기준에 따라 영어 의사소통능력 기르도록 듣기 및 말하기 평가과제 개발</li> </ul>
평가방법	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 단위학습과정 중 수시로 평가</li> <li>▪ 각 요소별 언어기능 고루 평가하는 통합적 평가</li> <li>▪ 언어수행에 의한 직접평가</li> <li>▪ 다양한 양적, 질적 평가도구 병행</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 채점기준, 듣기/말하기 평가 루브릭</li> <li>▪ 자기평가, 동료평가, 학생(서술평 반성), 교사관찰 평가</li> </ul>
평가결과 처리 및 활용	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 영어 교수학습 개선을 위한 자료</li> <li>▪ 학습자 수업목표 달성 여부 및 발달정도 평가. 계속적으로 평가결과는 수업에 통합되어, 학습자 영어 학습 능력 향상에 기여</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 학생: 자기평가, 동료평가, 서술형 반성기록을 토대로 장양점과 개선점 논의</li> <li>▪ 교사: 관찰결과를 토대로 학급전체에 학생 논의 보충</li> </ul>

질적 도구를 병행해야 한다.

이상으로 본 연구에서 정의한 과정중심 평가의 정의를 위 <표 1>과 같이 평가 목표와 내용, 방법, 결과 처리 및 활용 영역으로 정리하였으며, 이를 토대로 연구방향을 구체화하였다.

2. 영어 듣기·말하기 의사소통능력

Rivers(1981)는 듣기를 수동적 기능이 아닌 전달된 음성자료들로부터 의미를 추론하는 창조적 기능이라 하였으며, Littlewood(1981)는 듣기를 화자가 의도한 전달내용에서 의미를 이끌어내기 위해 청취자가 언어적 자료 및 언어 외적인 자료에서 지식을 적극적으로 이용하는 창조적, 능동적 활동이라 하였다.

듣기에서 듣는 사람은 전형적으로 여러 가지 들은 것 중에서 자신에게 중요한 것만을 골라서 그 요지만을 기억 속에 보관한다. 그리고 나머지 중요하지 않은 정보나 구체적인 언어 표현, 문법 구조 등은 무시되거나 사라져 버린다. 즉, 사람들은 들은 내용을 능동적으로 해석하며, 화자의 의도하는 바를 들어온 정보 또는 그와 관련된 정보를 상황에 맞게 적극적으로 활용하는 것이다(이완기, 2009).

학자들은 다른 기능인 읽기와 말하기, 쓰기보다 듣기를 우선해야 하며(Asher, 1969; Postovsky, 1974; Krashen, Terrell, 1983), 언어 학습 초기 듣기능력이 어느 정도 길러질 때까지는 발화하지 말아야 한다며 듣

기의 중요성을 강조한다(Gary, 1975; Postovsky, 1974). 듣기 학습이 잘 이루어지면, 다른 기능의 학습에 긍정적인 효과를 미치게 된다는 것이다(윤여은, 2015). Lundsteen(1979)은 구어로 하는 의사소통의 효율성은 듣기이해력의 발전정도에 달려있으며, 듣기이해력이란 말하기 능력의 기초가 된다고 하였다. 또한 Nord(1980)는 외국어학습의 초기단계에서는 발화를 강요하기보다 듣기에 중점을 두고 교육을 시켜야 학습자들의 외국어 능력이 괄목하게 향상된다고 듣기능력의 말하기능력 전이효과를 강조하였다. 언어 4기능 중 듣기와 가장 밀접한 관련이 있는 것은 말하기이며, 듣기와 마찬가지로 음성을 매체로 한다. 일반적인 의사소통상황에서 말하기는 대인간의 상호활동을 전제로 하여 상대방과 말을 주고받고, 상대방의 말에 맞춰 자신의 의미를 표현하는 대인간 상호활동이다(김덕기, 1996; Bygate, 1993; Widdowson, 1978). 말하기의 구성요소는 정확성, 문법과 어휘 등의 사용범위, 상황과 맥락에 맞는 적절성, 유창성, 상대방의 말을 이해하고 효과적으로 자신의 의견을 전달하는 상호활동성, 자신의 의견을 효과적으로 전달하기 위한 조직성 등이 포함되는데(김덕기, 1996; 이완기, 1996), 의사소통 상황에서 말하기는 단지 ‘표현’의 측면만을 가리키는 것이 아니라, 듣기를 포함하는 양방향의 의사소통 행위이고 과정임을 알 수 있다. 이완기(2009)는 이런 맥락에서 ‘말하기’를 듣기와 말하기가 통합적으로 작용하는 ‘상호 구두활동’이라고 표현



한다. 배미라(2011)도 이러한 말하기 의미를 토대로, 말하기 능력을 사회적 관계 속에서 청자와 화자가 상호작용을 유지하고, 대화 사이에서 의미를 주고받으며 원활한 의사소통을 하기 위한 능력이라고 말한다.

의사소통에서 말하기능력의 중요성이 큼에도 불구하고, 우리나라 초, 중, 고등학생들의 현재 영어수준은 이해 능력에 해당하는 읽기와 듣기 능력에 비해 표현능력에 해당하는 말하기와 쓰기 능력이 상대적으로 낮다고 느끼고 있다(전지현, 이완기, 김정렬, 2011). 2009 개정교육과정과 2015 영어과 개정교육과정에서 규정하고 있는 초등학교 영어교과의 성격도 음성언어 위주의 교과임을 규정하여, 의사소통에서 듣기와 말하기의 중요성을 강조하고 있다. 본 연구에서는 이를 고려하여 음성언어를 사용한 의사소통능력 함양에 중점을 두고자 한다.

### 3. 과정중심 평가모형 개발

#### 가. 과정중심 평가모형 개발 원리

과정중심 영어 듣기말하기 평가모형을 개발하기 위한 원리를 도출하기 위해 교실평가 모형(Clarke, 1998; Hill, McNamara, 2011; Mavrommatis, 1997; Rea-Dickins, 2001), 내재형 평가모형(Furtak et al., 2008), 듣기지도 모형(Vandergrift, 2004), 듣기-말하기 통합활동 모형(Moere, 2012), 상호작용 활동유형(Brooks, 2009; Galaczi, 2008; Lasito, Storch, 2013; Storch, 2002; Storch, Aldosari, 2012), 말하기 평가방식(이완기, 정용주, 신재철, 조경숙, 김재혁, 나기연, 고경석, 부경순, 김광수, 김영민, 1998)에 대해 고찰하여 다음과 같은 시사점을 얻었다.

Clarke(1998), Rea-Dickins(2001), Hill, McNamara(2011), Mavrommatis(1997)의 교실평가모형고찰을 통해, 과정중심 평가모형을 평가 전 단계와 평가단계, 평가 후 단계로 운영하기로 하였으며 이 단계가 순환이 되도록 하였다. 또한 평가과제와 평가주체, 평가방식에서도 요소를 도출하였다. 내재형 평가모형(Furtak et al., 2008)에서는 교수·학습과정에서 다양한 소모둠 활동과 자기평가 및 동료평가를 통해 학생들이 스스로 발견하고 자신의 생각을 타당하게 제시하도록 교사가 돕는 것에 중점이 맞춰져 있으며, 교사는 학생의 생각을 돕기 위해 보충심화 질문을 던지고 도움을 주는 역할을 수행

한다.

듣기 지도 모형(Vandergrift, 2004)은 교실평가모형들과 비슷한 ‘계획-실행-정리’단계 형태를 띠고 있으며, 학습자가 듣기내용에 대한 추측을 하고, 거듭된 듣기활동을 통해, 동료와 함께 검증을 하고 자기평가를 한다. 여기서는 타당한 듣기지도 개발에 대한 시사점도 얻을 수 있다. Moere(2012)의 듣기-말하기 통합활동 모형은 듣기정보를 처리하여 이를 말하기로 표현하는 모형을 제시하고 있다. 다만, 단순히 듣고 따라하거나 들은 낱말을 배열하여 문장으로 구성하는 제한적 활동이기 때문에, 동료간의 실제적 의사소통활동과 창의적 표현활동을 개발해야 한다는 시사점을 얻었다. 다만, 교사가 묻고 학생이 답하는 인터뷰활동에 비해 학생끼리 묻고 답하는 소모둠 활동은 학생들의 표현의 기회가 보장되고 많은 상호작용을 이끌어내는 효과를 보이고 있다(Brooks, 2009; Galaczi, 2008; Lasito, Storch, 2013; Storch, 2002; Storch, Aldosari, 2012). 이완기 외(1998)도 교사와 여러 학생들을 개별적으로 인터뷰하며 평가하기에는 시간이 오래 걸리므로 학생 소집단 활동을 이용할 것을 제안하고 있다. 그러나 소모둠 활동을 통한 학생간 상호작용을 평가에 적용할 시, 동료에 의해 과제 수행의 불이익을 받거나, 동료들을 무시하고 혼자 모든 결정을 내리고 독점하는 문제점도 존재해 과제수행기준이나 평가기준에 이를 반영해야 한다는 시사점을 얻었다. 위에서 고찰한 내용을 토대로 다음 <표 2>와 같이 과정중심 평가 모형개발 원리의 핵심요소를 도출하고, 이를 모형개발에 반영하였다.

#### 나. 과정중심 영어 듣기·말하기 평가모형 개발

이상 과정중심 영어 듣기·말하기 평가모형을 개발하기 위해 영어 듣기와 말하기, 교실평가 모형에 대해 고찰하여 얻은 시사점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 과정중심 영어 듣기·말하기 평가는 영어 평가기준에 바탕을 두고 사전에 체계적으로 계획되어야 한다. 구체적인 평가기준이나 채점기준이 마련되지 않으면 과제는 수업 중 진행되는 하나의 활동으로만 그치게 된다.

〈표 2〉 과정중심평가 모형개발 원리의 핵심요소

구분	고찰결과	모형개발에 반영한 점
교실평가 모형	<ul style="list-style-type: none"> <li>평가계획단계</li> <li>평가시행단계</li> <li>평가결과활용단계</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>평가 전 단계에서 의사소통기능과 평가기준이 학습목표안내까지 잘 연계되도록 개발</li> </ul>
내재형 평가모형	<ul style="list-style-type: none"> <li>교사는 학생의 사고력 기르기 위한 후속질문, 보충심화질문 던지기</li> <li>학생들끼리 서로의 생각 주고받고 논의하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>다양한 학생참여 중심의 의사소통 상호작용활동이 일어나도록 개발</li> <li>교사의 학생평가 및 학생의 자기평가와 동료평가가 일어나도록 개발</li> </ul>
영어 듣기 지도모형	<ul style="list-style-type: none"> <li>듣기지문 소재</li> <li>듣기지문의 복잡성·양</li> <li>듣기단계</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>학습자의 기억력에 너무 의지하지 않도록 타당한 듣기과업 개발</li> <li>친숙한 소재, 적절한 듣기지문의 양</li> <li>초기듣기-1차검증(자기평가)-2차검증(동료평가 및 말하기병행)</li> </ul>
영어 듣기말하기 통합모형	<ul style="list-style-type: none"> <li>듣기-말하기의 자연스러운 연결</li> <li>실제 의사소통상황</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>듣기정보 재생산이 아닌 듣기자료 토대로 창의적 표현</li> <li>나의 창의적으로 표현을 동료에게 소개</li> </ul>
상호작용	<ul style="list-style-type: none"> <li>교사와 학생의 묻고 답하는 활동에 비해 학생들의 짝 말하기 활동 상호작용 효과가 큼</li> <li>상대방의 말 호응, 대화참가자의 균등한 대화 기여</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>실력과 자신감이 부족한 학생도 위축되지 않고 적극적으로 참여할 수 있도록 개발</li> <li>적극적으로 참여하거나 이를 격려하고 돕는 태도를 평가에 반영</li> <li>상호작용적 활동이 되도록 조사활동과 공유 활동이 되도록 말하기 활동 구성</li> </ul>

둘째, 평가기준과 성취기준은 교수학습과정의 근거와도 동일하므로 학습자들이 이해하기 쉽도록 명료하고 확실하게 소개되어야 한다. 그러기 위해서는 평가전 단계와 학습목표 제시단계가 잘 연계되어야 한다.

셋째, 과정중심 영어 듣기·말하기 평가모형을 통해 교실에서 다양한 학생참여 및 상호협력을 요하는 의사소통활동이 이루어지도록 해야 한다.

넷째, 과정중심 영어 듣기·말하기 평가활동에서 나온 학생들의 발화에 대해 동료들에게 긍정적인 피드백을 제공할 수 있도록 하고 자신의 학습결과물에 대해서 스스로 평가하는 기회를 갖도록 해야 한다.

마지막으로 과정중심 영어 듣기·말하기 평가의 취지를 살리기 위해 교수·학습활동이 동시에 평가이기도 한 모형을 구축해야 하며, 다양한 답이 나올 수 있는 창의적 표현활동이 이루어질 수 있도록 해야 한다. 이와 같이 본 연구에서 도출된 반영내용을 토대로 Adair-Hauck et. al. (2006)의 통합적 수행평가모형(Integrated Performance Assessment)을 참고하여, 초등 영어 듣기말하기 과정중심 평가모형을 다음 [그림 1]과 같이 개발하였다.

1) 평가전 단계

듣기유발과 사전언어입력 및 학습목표안내가 이루어지는 단계이며, 주로 목표언어 입력을 위한 명시적 지도가 이루어지는 단계다.

2) 해석적 단계(Interpretive Stage)

해석적 단계는 듣기 활동으로 ‘듣기 전 활동’- ‘듣고 이해하기’- ‘듣고 확인하기’ 순으로 이루어진다. 해석적 단계에 활용된 듣기자료는 단원의 주요의사소통기능과 언어의 실제성을 살려서 현직 원어민교사가 현장에서 녹음한 자료를 활용하였다.

듣기 전 활동(스키마 활성화)은 제시된 시각자료 또는 언어적 단서를 보고 대화상황과 관련된 언어지식을 떠올린 후, 들을 내용을 예상하는 단계이며, 듣고 이해하기는 대화나 독백을 듣고 정보를 처리하는 활동이다. 교사는 학생들에게 처음 들을 때는 전체적인 내용의 흐름에, 두 번째 들을 때는 세부적인 내용에 집중하여 듣도록 안내한다. 필요한 경우 간단히 빈 곳에 메모할 수 있도록 한다. 듣고 확인하기 단계에서 학생들은 들은 내용에 대해 다시 듣고 자신이 제대로 들었는지 확

단계		교수절차		학습활동내용		평가활동	
평가 전 단계	도입	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 동기유발</li> <li>▪ 사전언어입력활동</li> <li>▪ 학습목표 인지</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 목표언어이해를 위한 언어입력</li> </ul>		학생평가	교사관찰
		과정 중 심 평 가 단 계	전 개	활동1. 듣기 해석적 단계 (Interpretive Stage)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 듣기 전 활동 (스키마 활성화)</li> <li>▪ 듣고 이해하기</li> <li>▪ 듣고 확인하기</li> </ul>	자기평가	듣기 평가·환류
활동2. 듣기-말하기 상호 이해확인 단계 (Interpersonal Stage)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 상호 협력적 이해 확인 및 준비 과업 수행</li> </ul>			자기평가동료평가	학생평가 관찰·환류		
활동 3. 듣기-말하기 창의적 언어표현단계 (Creative language production stage)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 상호 협력적 표현 과업 수행</li> </ul>			자기평가 동료평가	말하기 평가·환류		
평가 후 단계	정리	내용정리 차시예고		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 학습내용 정리</li> <li>▪ 차시학습 안내</li> <li>▪ 녹음파일 분석, 학습지 회수 및 분석</li> </ul>	서술형 평가	학생면담	

[그림 1] 과정중심 영어 듣기·말하기 평가모형

인하며, 처음 들었을 때 잘못 들었거나 놓쳤던 부분을 보충한다. 듣기활동은 주요내용을 찾아보는 데 중점을 두고, 세부적인 어휘와 표현은 이후 상호 협력적 이해 확인 및 역할놀이 과정에서 완성하도록 한다.

### 3) 상호 이해확인 단계(Interpersonal Stage)

상호 협력적 이해 확인은 들은 내용을 짝과 역할놀이를 하며 상대방이 제대로 들었는지 서로 확인하는 단계이다. 활동 특성상 듣기와 말하기가 동시에 이루어진다. 듣기내용은 주로 대화문이므로 묻고 답하는 역할을 바꿔가며 수행하도록 한다. 서로 들은 내용에 대한 의견차가 있으면 교사의 도움을 요청하거나 해당 부분에 대한 다시듣기를 요청한다. 충분히 준비가 되었으면 교사에게 점검을 받는다. 대인관계단계에서 말하기 활동이 충분히 이루어졌다고 판단되면 동료평가를 실시한다. 동료평가의 내용은 상대방과 말하기를 했을 때 상대방이 제대로 듣기내용을 이해하고 있었는지, 상대방이 말하기를 할 때, 발음의 정확성이나 자연스러움, 이해도가 충분했는지를 4점 만점에서 판단하여 평가하

는 것이다. 평가완료 후, 다음 활동으로 넘어간다.

준비과업 수행은 창의적 언어표현을 위한 준비를 하는 단계이다. 2차시활동에서는 짝 말하기를 하기 위해 두 사람이 상의하여 말하기 내용이나 순서를 결정하고 창의적 언어표현 단계로 진행한다. 5차시일 경우, 모둠 활동 형태로 준비과업을 수행하는데 주로 모둠활동 절차를 모둠원끼리 읽으며 이해하는 것이 이에 해당된다.

### 4) 창의적 언어표현 단계

#### (Creative language production stage)

주어진 의사소통적 말하기과업을 두 사람 혹은 모둠이 협력하여 하는 단계이다. 듣기 내용과 말하기 과업의 주제는 관련되어 있다. 2차시의 짝 말하기 과업은 모든 단서가 제공되는 통제적 말하기부터 자유 과업까지 정도의 차를 지니며, 5차시의 모둠 말하기 과업은 활동절차에 따라 학생들이 자신들의 자원으로 말하기 활동을 운영해야 하는 실제적 의사소통과업이다. 학급 전체 앞에서 하는 공식적인 말하기는 부자연스러움과 부담을 낳게 되므로 모둠 내 구성원끼리 발표하는 활

〈표 3〉 과정중심 듣기·말하기 평가모형 연구대상

집단	N			진단평가(듣기중심)				사전 말하기평가			
	계	남	여	M	S.D	t	p	M	S.D.	t	p
적용	43	17	26	22.53	8.97	0.54	0.59	15.76	13.12	1.52	0.13
미적용	44	16	28	22.86	7.42			15.25	15.05		

동으로 운영된다. 창의적 언어표현활동 종료 후, 짝(모둠) 자율적으로 동료평가를 하게 된다.

### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 연구 문제

본 연구에서는 개발한 과정중심 영어 듣기·말하기 평가모형이 우리나라 초등학교 영어학습자의 듣기말하기 의사소통능력 및 영어교과역량 그리고 정의적 태도에 미치는 영향을 알아보기 위하여, 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 과정중심 영어 듣기·말하기 평가모형이 초등학교 5학년 영어학습자의 듣기와 말하기에 미치는 영향은 어떠한가?

- 1) 평가모형 적용중 학생들의 듣기·말하기 실력은 어떻게 변화하는가?
- 2) 평가모형 적용 전과 적용 후 학생들의 사전-사후 말하기 실력은 어떻게 변화하는가?

둘째, 과정중심 영어 듣기·말하기 평가모형이 학생들의 정의적 측면에 미치는 영향은 어떠한가?

- 1) 사전-사후 정의적 검사결과 학생들의 자신감, 자기주도, 흥미, 협력, 학습동기, 기대는 어떻게 변화 하는가?
- 2) 과정중심 영어 평가에 대한 학생들의 영어 학습 및 과정중심 평가에 대한 인식은 어떻게 변화하는가?

#### 2. 연구 대상 및 모형적용

##### 가. 연구대상

본 연구는 G 광역시 소재 S 지구 W 초등학교 5학년 2개 집단을 대상으로 한다. 5학년 다섯 개 학급 중 재적수가 비슷한 4개 반을 진단평가(25점 만점)결과를

통해 동질집단으로 가정된 2개 집단으로 선정하여, 연구자가 개발한 과정중심 듣기·말하기 평가모형을 적용하는 집단(이하 적용집단)과 적용하지 않는 집단(이하 미적용 집단)으로 구분하였다.

<표 3>에 나타난 내용처럼, 적용집단과 미적용 집단 진단검사 결과, t 값이 0.54, 유의확률이 0.59로 유의수준 0.05에서 집단 간 차이가 없어, 사전 동질성이 확보된 것으로 나타났다. 진단평가에서는 듣기문항이 전체 25문항의 80%를 차지하므로, 사전 말하기 실력을 평가할 필요성이 있었다. 사전 말하기 평가는 듣고 답하는 문항과 짝과 대화하는 문항 3가지로 구성되었으며, 평가에서는 짝과 대화하는 문항 3개만 반영되었다. 각 문항은 정확성 5점, 범위 및 유창성 10점, 상호작용 5점, 총 20점 만점으로 구성되어 있다. 해당 평가도구는 사후 말하기 평가에도 동일하게 적용되었다. 적용집단과 미적용 집단 사전 말하기 평가 결과, <표 3>과 같이 t 값이 1.52, 유의확률이 0.13으로 유의수준 0.05에서 집단 간 차이가 없어, 말하기 평가에서도 사전 동질성이 확보된 것으로 나타났다.

##### 나. 모형 적용

적용집단에서는 연구자가 개발한 과정중심 듣기말하기 평가모형과 성취기준에 따라 개발된 평가과제가 수업 중에 적용되었고, 미적용 집단에서는 학년자체에서 수립한 수행평가 계획에 의거하여 교수학습 및 평가가 진행되었다.

본 연구에서 활용할 5학년 영어교과서는 H저자가 집필한 CH 출판사 교과서로 단원별 6차시로 구성되어 있으며, 1~2차시는 듣기 및 말하기, 3~4차시는 읽기 및 쓰기, 5차시는 프로젝트 또는 통합 활동, 6차시는 단원정리 및 평가활동으로 구성되어 있다. <표 4>에 나타난 것과 같이, 미적용 집단은 CH 출판사 교과서의 차시구성대로 교수·학습 및 평가가 진행되었으며, 적용집단에서는 2차시와 5차시에 듣기말하기 과정중심 평가모형을 적용하였다.



<표 4> 적용집단과 미적용집단의 단원 차시 운영

	1차시	2차시	3차시	4차시	5차시	6차시
미적용	<ul style="list-style-type: none"> <li>듣고 이해</li> <li>찬트 및 게임</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>듣고 따라하기</li> <li>말하기 연습</li> <li>게임</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>낱말 읽기</li> <li>게임</li> <li>낱말 쓰기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>단락 읽고 이해</li> <li>문장 완성</li> <li>문단 완성</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>노래 부르기</li> <li>모둠프로젝트</li> </ul>	단원 정리
적용	과정중심평가모형			과정중심평가모형		

<표 5> 과정중심 듣기·말하기 평가모형 2차시와 5차시 비교

	단계	활동내용	2차시	5차시
활동1. 듣기	해석적 단계 (Interpretive Stage)	<ul style="list-style-type: none"> <li>듣기전환동(스키마활성화)</li> <li>듣고 이해하기</li> <li>듣고 확인하기</li> </ul>	후속하는 말하기활동을 위한 능동적인 의사소통과정 (지식정보처리역량)	
활동2. 듣기-말하기	상호 이해확인 단계 (Interpersonal Stage)	<ul style="list-style-type: none"> <li>상호 협력적 이해 확인 및 준비 과업 수행</li> </ul>	짝과 대화 재구성하며 이해 확인 짝과 다음 말하기 활동 준비	모둠원과 협력하여 모둠활동 준비
활동3. 듣기-말하기	창의적 언어표현단계 (Creative language production stage)	<ul style="list-style-type: none"> <li>상호 협력적 표현 과업 수행</li> </ul>	짝과 상호협력하여 창의적 표현과제 수행	모둠원과 상호협력하여 창의적 표현과제 수행

과정중심 평가모형 2차시와 5차시의 자세한 내용은 <표 5>와 같다. 과정중심 평가모형 2차시는 듣고 이해한 정보를 후속하는 짝과 함께 말하기 활동에 적극적으로 활용하도록 구성되어 있다. 말하기 활동도 듣고 이해한 정보에 대한 의존도가 높은 내용부터 짝과 함께 거의 모든 내용을 만들어 말하도록 한 활동도 있다. 따라서 2차시는 정확성과 유창성, 상호작용 능력을 키울 수 있도록 제작된 것이라고 볼 수 있다. 5차시도 상호협력적 이해단계까지는 2차시와 동일하나 준비단계부터는 짝활동이 아닌 모둠활동 형태를 띤다. 2차시는 짝 활동의 성격이 강하며, 5차시는 창의적 표현활동에서 모둠활동 프로젝트 형태로 운영된다.

### 3. 연구도구 및 분석

본 연구에서 개발한 과정중심 듣기·말하기 평가모형의 효과를 알아보기 위한 연구도구는 5학년 영어학습자들의 말하기 능력을 평가하기 위한 사전-사후 말하기 평가지, 평가모형 적용 이전과 이후의 학생들의 정의적 변화를 알아보기 위한 사전-사후 정의적 검사지, 과정중심 듣기·말하기 평가모형을 적용하기 위한 5학년 영어학습자의 각 단원 및 차시별 활동자료로 구성되어 있다.

### 가. 사전-사후 말하기 평가문항

사전 및 사후 말하기 평가문항은 각각 총 4문제가 다. 이 중 한 문제는 듣고 영어 또는 우리말로 답하는 문항이며, 나머지 3문항은 두 사람이 서로 지시에 따라 묻고 답하는 대화활동이다. 듣고 답하는 문항은 학생들의 긴장을 풀어주는 문항으로, 점수에는 포함되지 않는다. 사전 말하기 평가는 폐쇄형 문항이지만, 사후 말하기 평가문항은 두 학생이 스스로 생각해서 답해야 하는 개방형 문항으로 구성되어 있다.

사전 및 사후 말하기 평가 채점에 활용되는 평가표는 Ur(1985)의 구두유창성과 Iwashita, Elder(2001)의 모형에서 참고하여 제작하였다. 평가표는 정확성과 범위 및 유창성, 상호작용 요소로 구성되어 있다. 정확성 5점, 범위 및 유창성 10점, 상호작용 5점, 총 20점 만점으로 구성되어 있다. 사전말하기검사문항은 과정중심 평가모형의 영향을 받지 않는 세 개 단원과 사전 검사 실시시점에서 학생들이 수업을 받고 있던 미래 계획단원, 총 네 단원을 대상으로 제작하였다. 사전검사를 실시하지 않는 동일수준 5학년 학생 22명을 대상으로 예비 테스트를 실시한 결과, 사전말하기 검사 크론바흐 알파계수는 .93으로 나타났다.

사전 및 사후 말하기 평가자는 G광역시 초등학교에 근무하고 있는 원어민영어보조교사 두 명이다. 해당 원

<표 6> 사전-사후 정의적 검사 문항 일부

영역	문항번호	문항일부
흥미	1, 2	나는 영어에 대한 관심이 많다
학습동기	3, 4	영어로 친구들과 또는 외국인과 자유롭게 대화하고 싶다.
자신감	5, 6	배운 표현을 외국인이나 원어민선생님을 만났을 때 자신 있게 사용할 수 있게 되었다.
자기주도	10, 11	친구들에게만 의존하지 않고 내 힘으로 듣기와 말하기 활동을 하는 편이다.
기대	7, 8, 9	나는 매주 영어수업이 기대된다.
협동심	12, 13, 14	다른 친구가 영어표현이나 활동방법을 물어보면 잘 가르쳐준다.

어민들은 20대 후반의 남녀로, 북미 출신이며 초등학교 중학년과 고학년에 걸친 수업경험을 가지고 있다. 이들을 대상으로 모의채점 훈련 및 사전-사후말하기 평가에 대한 채점자 사전교육을 실시하였다. 사후말하기 검사 문항은 과정중심 평가모형의 적용이 종료된 후, 사전검사에 포함되지 않은 세 개의 단원을 대상으로 제작하였다. 역시 사후검사를 실시하지 않는 동일수준 5학년 학생 22명을 대상으로 예비 테스트를 실시한 결과, 사전말하기검사 크론바흐 알파계수는 .80으로 나타났다.

**나. 사전-사후 정의적 검사지**

정의적 검사지는 총 14문항을 제작하였으며, 문항당 4점 척도(4점: ‘매우 그렇다’, 3점: ‘그렇다’, 2점: ‘그렇지 않다’, 1점: ‘전혀 아니다’)로 제작하였다. 문항은 <표 6>처럼 흥미, 자신감, 학습동기, 기대, 자기주도, 협동심 영역으로 구성되어 있다. 검사지 영역을 흥미, 자신감, 학습동기로 설정한 이유는 과정중심 평가 활동이 학습자의 흥미와 관심에 맞고, 학습자가 과정중심 듣기, 말하기 평가를 통해, 자신의 영어 실력에 자신감을 갖고 후속하는 학습에 지속적으로 참여할 수 있게 되었는지 알아보기 위함이다. 흥미와 자신감 영역은 정명기(2016)의 검사지를 참고하였고, 자기주도, 기대, 협동심, 학습동기 영역은 정혜리(2005)의 영어 말하기 학습동기 영역을 참고하였다.

**다. 단원/차시별 활동자료 및 교사관찰양식**

본 연구에서는 과정중심 평가모형을 적용하기 위해서 5학년 영어교과서의 6단원 5차시부터 10단원 5차시 까지 총 9차시분량의 듣기-말하기 과정중심 평가모형 활동을 개발하였다. <표 7>을 보면, 단원별 2차시와 5

차시의 활동이 과정중심 평가모형의 단계에 따라 구성되어 있는 것을 확인할 수 있다.

본 연구 실험 분석은 SPSS 통계 도구를 사용하였고 통계 분석은 신뢰도 95%(유의도  $p < .05$ )수준에서 검증하였다. 과정중심 영어 듣기말하기 평가모형의 효과 분석을 위하여, 적용집단과 미적용 집단의 사전 및 사후 말하기 평가에 대한 기술통계를 산출한 후, 집단 내 및 집단간 평균에 대한 대응표본과 독립표본 분석을 실시하였다. 그리고 적용집단을 대상으로 사전 및 사후 정의적 영역 설문지에 대한 기술통계를 산출한 후, 집단 내 평균에 대한 대응표본 분석을 실시하였다. 5학년 영어학습자의 영어 교과역량 변화는 각 차시별 평균점수를 산출하여 비교하였다.

**IV. 연구 결과 및 논의**

**1. 초등학교 5학년 영어학습자의 듣기와 말하기에 미치는 영향**

**가. 평가모형 적용중 학생들의 듣기말하기 실력 변화**

매 차시별 교사가 관찰 평가하는 학생의 듣기점수는 5점으로 구성되어 있고, 학생이 자신과 동료의 듣기를 평가하는 점수는 4점 만점(4점: 매우 그렇다, 3점: 그렇다, 2점: 약간 그렇다, 1점: 부족하다)으로 구성되어 있다. <표 8>에서는 교사와 학생의 듣기점수를 비교하기 위해, 교사의 점수를 4점으로 환산하였다. 학생들은 자기평가와 동료평가에서 듣기실력을 낮게 평가하다가, 과정중심 평가모형 수업 후반으로 갈수록 듣기를 높게 평가하는 것을 알 수 있다. 교사가 평가한 결과도 높은 점수를 유지하고 있음을 알 수 있다.

<표 9>을 보면, 교사가 평가한 학생들의 말하기 정

〈표 7〉 과정중심 듣기·말하기 평가모형 적용 단원차시별 평가활동

단원	차시	개발 활동	
6	5	1. 해석적단계	음식 권하는 대화 듣고 세부내용 이해하기
		2. 상호 이해확인 단계	짝과 대화하며 음식에 대한 정보 표 완성하기
		3. 창의적언어표현단계	모듬원과 서로 외국음식 소개하고 권하는 말하기
7	2	1. 해석적단계	인물의 여름방학 계획 듣고 주요 내용 이해하기
		2. 상호 이해확인 단계	이해한 내용 토대로, 짝과 대화 만들어 역할놀이하기
		3. 창의적언어표현단계	국내여행계획에 대한 대화하기(섬진강, 보성, 순천만 등)
7	5	1. 해석적단계	프랭클린의 여름방학 계획 듣고 주요내용 이해하기
		2. 상호 이해확인 단계	짝과 이해한 내용 확인하고, 나도 외국인 친구처럼 여름방학계획 준비하기.
		3. 창의적언어표현단계	모듬원과 서로 여름방학 계획 소개하는 말하기.
8	2	1. 해석적단계	Sarah와 Wei의 대화 듣고, 두 사람이 방학을 어떻게 보냈고, 무엇을 했는지 찾아보기
		2. 상호 이해확인 단계	이해한 내용 토대로, 짝과 대화 만들어 역할놀이하기
		3. 창의적언어표현단계	주말/공휴일, 방과후 등 지난 경험에 대해 묻고 답하기
8	5	1. 해석적단계	피카추가 자신이 여름 방학 때 한 일 듣고 이해하기
		2. 상호 이해확인 단계	짝과 이해한 내용 확인하고, 나도 피카추처럼 여름방학 때 한 일 소개할 준비하기
		3. 창의적언어표현단계	모듬원과 서로 여름 방학때 한 일 소개하는 말하기.
9	2	1. 해석적단계	당일, 익일 약속 잡는 전화대화를 듣고 세부내용 이해하기
		2. 상호 이해확인 단계	이해한 내용 토대로 짝과 대화 만들어 역할놀이하기
		3. 창의적언어표현단계	시간, 장소, 활동거리 정하는 전화대화하기
9	5	1. 해석적단계	주중 약속 정하는 전화 대화 듣고 이해하기
		2. 상호 이해확인 단계	이해한 내용 토대로 짝과 대화 만들어 역할놀이하기
		3. 창의적언어표현단계	모듬원끼리 주중, 주말 약속 잡는 전화 대화하여 모듬일정표 만들기
10	2	1. 해석적단계	대화 듣고 두 사람이 주말농장에서 무엇을 하고 싶은지 이해하기
		2. 상호 이해확인 단계	이해한 내용 토대로 짝과 대화 만들어 역할놀이 하기
		3. 창의적언어표현단계	추석연휴, 공휴일, 학교축제 중 한 가지를 선택하여 짝과 함께 무엇을 하고 싶은지 묻고 답하는 활동하기
10	5	1. 해석적단계	추석연휴 때 하고 싶은 일이 무엇인지 나누는 대화 듣고 주요내용 이해하기
		2. 상호 이해확인 단계	이해한 내용 토대로 짝과 대화 만들어 묻고 답하기
		3. 창의적언어표현단계	모듬원과 주제 정하여 각자 무엇을 하고 싶은지 말하고, 가장 좋은 아이디어 정하기(주제: 모듬 단합 체험학습, 추석연휴 계획, 학교축제 활동계획)

〈표 8〉 단원/차시별 교사와 학생이 채점한 듣기 평가결과(4점 만점)

평가자	단원/(차시)								
	6/5	7/2	7/5	8/2	8/5	9/2	9/5	10/2	10/5
교사	3.45	3.46	3.37	3.46	3.24	3.52	3.32	3.68	3.70
학생-자기	3.00	3.33	3.32	3.33	3.55	3.55	3.37	3.60	3.54
학생-동료	3.25	3.24	3.45	3.35	3.65	3.32	3.28	3.61	3.63

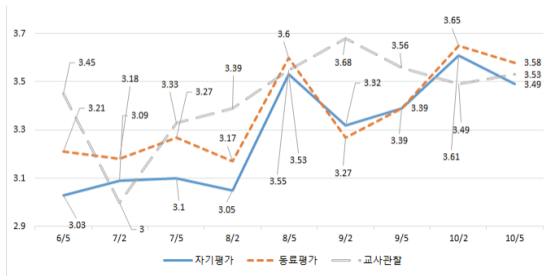
확성과 유창성 점수는 7단원 2차시에서 다소 하락한 것을 제외하고 점차 상승하는 경향을 보이고 있다. 발음의 최고점 수는 2.89점, 최저 점수는 2.73점으로 다른 영역에 비해 그다지 기복이 없는 수평변화를 보여

주었으며, 마지막 차시에서는 최고점수와 거의 비슷한 2.86점으로 마무리 지었다. 상호작용점수는 과정중심 평가모형 수업에 대한 호기심이 가장 큰 첫 번째 차시에서 가장 높은 상호작용 점수 2.96점을 보여주었다가

<표 9> 단원/차시별 교사가 채점한 말하기 영역별 평가결과(4점 만점)

단원/차시	정확성(4)	유창성(5)	발음(3)	상호작용(3)	계(15)	계(4점환산)
6/5	3.12	4.12	2.73	2.96	12.93	3.45
7/2	2.74	3.53	2.86	2.84	11.97	3.00
7/5	3.47	4.35	2.73	2.84	13.39	3.33
8/2	3.42	4.25	2.79	2.61	13.07	3.39
8/5	3.65	4.30	2.82	2.90	13.67	3.55
9/2	3.80	4.66	2.89	2.84	14.19	3.68
9/5	3.59	4.46	2.89	2.77	13.71	3.56
10/2	3.36	4.40	2.77	2.91	13.44	3.49
10/5	3.61	4.30	2.86	2.81	13.58	3.53

8단원 2차시에서 2.61점으로 다소 하강하였지만, 2.81점으로 학생들이 짝/모둠활동 말하기에서 동등하게 혹은 도움을 주고받으며 성공적으로 대화를 마무리 지었음을 알 수 있었다. [그림 2]를 보면, 학생들은 처음 4차시 수업이 이루어지는 동안은 학생들이 자기 말하기를 동료 말하기 평가에 비해 엄격하게 주는 경향이 발견되나, 5차시부터는 자기평가와 동료평가의 말하기 점수가 일치하는 경향을 보이고 있다.



[그림 2] 교사와 학생의 말하기 평가결과 비교

나. 학생들의 사전-사후 말하기 실력 변화

과정중심 평가모형의 효과를 알아보기 위하여, 적용 집단과 미적용집단의 사후말하기 평균에 대한 두 집단 간 독립표본 검증을 실시하였다. 그 결과는 <표 10>과 같다. 사후말하기 검사 실시결과, 적용집단의 평균 점수는 16.77점, 미적용 집단은 16.06으로 적용집단이 미적용집단보다 평균점수가 0.71점 높았으며 이는, 유의수준 0.05에서 두 집단간 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다( $t = 2.81, p = .01$ ).

<표 10> 사후 적용집단과 미적용 집단 영어말하기 검사 결과

	N	M	S.D.	t	p
적용집단	43	16.77	8.11	2.81	0.01
미적용집단	44	16.06	8.34		

적용집단과 미적용집단의 사전-사후 비교결과를 자세히 살펴보면 아래 <표 11>과 같다. 적용집단은 정확성에서 점수가 낮게 나왔으나 이는 사전검사와 통계적으로 유의미한 점수차가 없는 것으로 나타났다. 따라서 적용집단 학생들은 과정중심 평가모형 적용수업을 받으면서, 정확성을 거의 유지하고 있음을 알 수 있다. 반면, 범위/유창성과 상호작용 영역에서 적용집단은 사전검사와 유의미한 점수 차이를 보였다. 미적용 집단은 오히려 정확성 영역에서 사전검사에 비해 사후검사 점수가 크게 떨어졌다. 범위/유창성과 상호작용 영역에서 사전검사에 비해 점수가 상승하였지만, 적용집단에 비해 사후평균점수가 낮다. 이는 과정중심 평가모형 적용수업이 학생들의 영어 표현 능력에 긍정적인 학습효과를 미쳤음을 알 수 있다.

2. 학생의 자기평가 및 동료평가 결과

[그림 1]의 평가 후 단계에서 실시한 학생의 자기 및 동료에 대한 서술형 평가와 학생 개인면담 결과를 다음과 같이 분석하였다. [그림 3]과 같이 자기평가에서는 주로 표현하고자 하는 내용에 대한 어휘력의 부족으로 어려움을 겪은 것 또는 활동을 하면서 표현에서 잘하게 된 점과, 표현을 할 때 약간 실수한 것 등이 아쉬운 점으로 언급되었다.

〈표 11〉 적용집단과 미적용집단의 사전-사후 말하기 영역별 점수 변화

적용집단		N	M	S.D.	t	p
정확성	사전	43	3.93	1.34	1.78	0.07
	사후	43	3.75	1.33		
범위 및 유창성	사전	43	7.72	4.23	-6.09	0.00
	사후	43	8.67	2.04		
상호작용	사전	43	4.11	1.21	-2.51	0.01
	사후	43	4.35	1.18		
총점	사전	43	15.76	13.12	-3.52	0.00
	사후	43	16.77	8.11		

미적용집단		N	M	S.D.	t	p
정확성	사전	44	4.04	1.53	5.58	0.00
	사후	44	3.46	1.32		
범위 및 유창성	사전	44	7.34	4.16	-5.86	0.00
	사후	44	8.28	2.61		
상호작용	사전	44	3.87	1.41	-4.71	0.00
	사후	44	4.32	1.00		
총점	사전	44	15.25	15.05	-2.72	0.01
	사후	44	16.06	8.34		

- 보성, 섬진강, 순천만정원등을 넣어서 여름방학동안 어디에 가서, 그곳에서 구체적으로 무엇을 할 것인지 말하는 것이 재미있고 도움이 되었다(7단원 2차시).
- 친구들에게 내가 간 곳(포항)을 설명하는 것이 재미있었다. 그런데, 거기서 본 것과 먹은 것까지 말하려니 약간 힘들었다(8단원 5차시).
- 교과서 표현을 그대로 말하는 것이 아니라 내가 정말 하고 싶은 것을 구체적으로 생각하여 영어로 말하는 것이 어렵지만 보람 있었다.
- 추석에 하고 싶은 것을 영어로 말할 수 있는 게 흥미롭다(10단원 2차시).

[그림 3] 활동을 하면서 쉬웠거나 어려웠던 점

[그림 4]처럼, 외워 말하는 활동에서 벗어나 친구들과 실제 대화처럼 약속을 정하거나 모둠 계획을 세우는 활동을 영어로 하니 어려웠지만, 보람 있고 자신감이 생겼다는 내용도 주를 이루었다. 또한, 원활한 활동

진행을 위해, 구성원이 차질 없이 협력하여 수행하는 것에 대한 어려움과 성취감에 대해 진술한 것도 발견되었다.

동료평가에서는 [그림 5]에 나타난 바와 같이, 짝이나 모듬원의 수행에 대해 인지적 측면과 정의적 측면으로 골고루 서술하였다. 인지적 측면에서는 표현이나 발음 측면을, 정의적 측면에서는 협력적 태도나 적극적 참여태도, 성실성 등을 언급하였다. 또한 짝 활동과 모듬활동을 하기 위해 협력해야 할 사항과 동료의 활동 절차 이해역량에 대해 언급하였다.

### 3. 학생들의 정의적 측면에 미치는 영향

#### 가. 사전-사후 정의적 검사결과

학생들의 자신감, 자기주도, 흥미, 협력, 학습동기,

- 짝과 질문-대답 순서를 정하여 합을 맞추어 말하는 것이 어려웠다(7단원 2차시).
- 모듬원끼리 돌아가면서 전화 통화를 하는데 전화를 걸고 받는 순서가 자연스럽게 연결되지 못해 아쉽다(9단원 5차시).
- 오늘 활동 중 어려웠던 점은 I want to를 말할 때 친구들이 동사를 빠트리고 말해서, 이를 알려주면서 진행하는 것이었다(10단원 5차시).

[그림 4] 짝/모듬활동을 하면서 느낀 점



- 인지적 측면
  - 내 짝은 대화를 할 때, 하고 싶은 말을 자유롭게 말할 수 있다(10단원 2차시).
  - 내 짝이 더 잘하기 위해서는 발음연습과 목소리 더 크게, 강세, 자연스럽게 하면 좋겠다(7단원 2차시).
  - 내 짝이 더 잘하려면 활동내용 이해하는 능력을 키워야 한다(10단원 2차시).
  - 내 짝이 잘 한 점은 모둠활동을 하면서, 그 내용을 표로 정리한 것이다(10단원 5차시).
- 정의적 측면
  - 내 짝이 잘한 점은 대화할 때 나에게 언제 시작할지 알려준 것이다. 내 짝은 내 말을 진지하게 잘 들어주었다(8단원 5차시).
  - 내 짝은 수업시간에 장난하지 않고 성실하게 하면 좋겠다(10단원 2차시).
  - 내 짝이 더 잘하기 위해서는 내가 더 주도적으로 이끌고 도와줘야 한다(10단원 2차시).

[그림 5] 동료평가에서 짝이 잘한 점이나 노력할 점표

기대는 어떻게 변화하는지 적용집단을 대상으로 알아본 결과 다음 <표 12>와 같았다. 사전, 사후 정의적 검사 결과, t 검정값이 -7.93, 유의확률이 .00으로 유의수준 .05에서 사전-사후 결과가 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 이는 과정중심 영어 듣기말하기 평가모형이 학생들의 정의적 영역에 효과가 있었음을 보여준다.

<표 12> 사전 사후 정의적 검사결과 비교

	N	M	S.D.	t	p
사전	42	3.24	0.68	-7.93	0.000
사후	43	3.53	0.30		

세부 영역별로 정의적 영역을 분석한 결과 다음 <표 13>과 같았다. 학습동기는 사전검사에서 이미 높은 점수를 기록하였기 때문에 천장효과로 인해, 사후검사와 유의미한 차이를 보이지 않았다. 그러나 흥미도와 자신

<표 13> 사전 사후 정의적 검사 세부영역별 비교

		N	M	S.D.	t	p
흥미도	사전	42	3.0	0.7	-3.7	0.0
	사후	43	3.4	0.3		
학습동기	사전	42	3.48	0.64	-0.56	0.58
	사후	43	3.53	0.30		
자신감	사전	42	3.23	0.78	-3.35	0.00
	사후	43	3.59	0.24		
기대	사전	42	3.21	0.67	-2.93	0.003
	사후	43	3.47	0.33		
자기주도	사전	42	3.06	0.68	-3.49	0.0006
	사후	43	3.44	0.34		
협동심	사전	42	3.33	0.59	-3.76	0.0002
	사후	43	3.64	0.28		

감, 기대, 자기주도, 협동심 같은 다른 영역에서는 유의미한 차이로 학생들이 긍정적인 변화를 보이고 있음을 알 수 있다.

**나. 과정중심 영어 평가에 대한 학생들의 반응**

학생들을 데리고 과정중심 평가활동에 대해 면담한 결과, 짝·모둠 활동에서 자율적으로 자신들의 대화를 녹음을 하여 들어보고 고쳐 말하면서 표현력이 느는 것 같다고 하였다. 이를 통해 과정중심 듣기말하기 평가활동이 학생들의 자기주도적 학습능력에 긍정적인 영향을 주고, 정확성과 유창성 향상에 기여하고 있음을 알 수 있다. 학생들은 친구들과끼리 서로 평가를 하고 도와주면서 듣기와 말하기 활동을 하니까 영어 실력이 더 향상된다고 말하였다. 이를 통해 학생들은 동료 간 평가활동을 경쟁이 아닌 서로의 학습과 성장을 도와주는 긍정적인 활동으로 인식하고 있음을 알 수 있다. 학생들은 듣기 내용이 계속 말하기와 연결되어 짝과 모

담원들에게 영어로 말하는데 많은 도움이 되었다고 답함으로써, 듣기와 말하기의 자연스러운 연계활동이 학생들의 창의적 표현활동에 대한 자신감을 심어주었음을 알 수 있다. 학생들은 듣기 지문이 교과서에 비해 약간 길고 실제 지명이 나와서 처음에는 힘들었지만, 진짜 대화를 듣는 것 같아 말하기에 많은 도움이 되었다고 하였다. 이를 통해 학생들에게 실제적인 이해 가능한 입력 자료가 듣기와 말하기 실력 향상에 긍정적인 영향을 줌을 알 수 있다. 아울러 학생들은 실력이 부족한 친구들을 위해서는 듣기를 반복적으로 들려주거나 시간을 더 주고, 친구들도 도와줘야 한다고 답함으로써 또래에 대한 배려와 협력적 학습에 대한 학생들의 인식이 성장하였음을 알 수 있다. 하위집단 학생들도 평가에 대한 인식이 긍정적으로 변하고 성장하였다. 처음에는 듣기·말하기에 대한 관심이 생겼고, 게임을 많이 넣어달라는 관심과 흥미 위주의 반응이었으나, 점차 활동을 하면서 영어말하기가 예전에는 두려웠는데 점점 재미있어지고, 이전보다 자신 있게 말하게 되었다고 말하여 듣기 말하기에 대한 자신감과 흥미가 길러졌음을 알 수 있다. 자꾸 녹음을 하면서 듣고 말하는 활동을 반복하다보니 실력이 좋아졌고 모르는 표현이나 단어를 새로 알게 되었다고 말하여 학생들의 표현력도 성장했음을 엿볼 수 있었다. 또한, 친구들의 도움을 받아 대화를 하니 뿌듯하다고 말하여 짝 활동과 모둠활동에 대한 성취감도 느끼고 있음을 알 수 있었다.

## V. 결론 및 제언

본 연구는 학습자의 성장과 수업의 개선을 돕는 초등학교 영어 듣기 말하기 과정중심 평가모형을 개발하여 적용하고, 교수학습과 평가를 일체화하고자 하였다. 그 결과, 과정중심 영어 듣기·말하기 평가모형은 학생들의 영어 듣기말하기 학습에 효과적인 것으로 나타났다. 학생들의 정의적 영역에 긍정적인 변화를 주었다.

본 연구의 결과를 바탕으로 초등 영어 듣기말하기 과정중심 평가모형의 활용을 위해 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구의 결과는 2015 개정교육과정 초등 5~6학년군 영어교육에서 활용 가능한 듣기·말하기 과정

중심 평가모형의 개발과 적용방법을 구체적으로 제공하고 있다. 이를 초등 영어교실에 적용하기 위해서는 듣기단계의 해석적 자료가 후속하는 말하기 자료에 활용될 수 있도록 학생의 수준과 흥미에 맞는 듣기 자료 개발과 보급이 필요하다. 또한, 짝과 모둠으로 조직된 학생들의 자율적 듣기활동을 위해 듣기자료에 접근할 수 있는 시스템도 필요하다.

둘째, 본 모형은 학생들의 짝과 모둠 단위로 자율적으로 말하기활동을 하면서 자신들의 수행과정을 서로 모니터링할 수 있다는 가정 하에 개발되었다. 교실에서 보이스트레코더나 학생들의 스마트폰 녹음기능을 사용하여 말하기를 모니터링하고 이를 교사에게 평가받으며 과정중심 평가모형 수업이 이루어질 수 있을 것으로 예상된다. 수업 시간 안에 교사에게 피드백을 받지 못한 학생들은 자신들의 발화를 녹음하여 교사에게 별도의 시간을 이용하여 피드백을 받을 수 있을 것이다. 하지만 본 모형의 효과를 극대화하기 위해서는 영어 체험실에서 학생들이 다루기 쉬운 보이스트레코더를 활용할 수 있도록 교육 환경이 구축되어야 할 필요가 있다.

셋째, 본 모형은 이해기능인 듣기와 표현기능인 말하기의 연계가 가능하다는 가정에서 개발되었다. 해석적 단계-대인관계 단계-창의적 표현단계를 거치면서 듣기와 말하기의 자연스러운 통합이 이루어지도록 하였으며 듣기자료를 토대로 자신만의 표현을 창의적으로 구성하는 단계까지 나아가는 것을 목표로 하고 있다. 본 모형이 영어교실에 잘 적용되기 위해서는 창의적 표현단계가 잘 구현되도록 교과서와 수업시간 확보가 충분히 되어야 할 것이다.

끝으로, 영어과 과정중심 평가가 현장에 정착되기 위해서는 과정중심 평가방법에 대한 명확한 지침이 제시되어야 한다. 평가를 교수학습의 한 과정으로 이해하여 평가의 과정에서 학생들이 자신의 부족한 점을 파악하고 개선해나갈 수 있도록 하는 것이 바람직하며, 창의력과 사고력을 촉진하는 평가방법을 구안하고 결과와 함께 과정도 평가해야 한다.

## 요약

본 연구는 초등학교 5학년 영어학습자를 대상으로 과정중심 영어 듣기·말하기평가모형을 개발하여 적용한 후, 그 효과성을 확인하고자 하였다. 이를 위해 과정중심 평가에 관련된 연구들을 분석하여 과정중심 평가모

형의 개발과 활용을 위한 시사점을 추출한 후, 이를 토대로 과정중심 듣기·말하기 평가모형과 평가모형 적용과제를 개발하였다. 과정중심 듣기·말하기 평가모형은 ‘해석단계’, ‘상호 이해확인 단계’, ‘창의적 언어표현단계’로 구성된다. ‘해석단계’는 듣기를 통해 주요내용을 파악하고 주요표현들을 파악하는 단계이다. ‘상호 이해확인 단계’는 짝과 역할놀이를 하면서 들은 내용을 확인하는 단계이다. ‘창의적 언어표현단계’는 듣기 주제를 토대로 자유롭게 영어로 묻고 답하는 단계이다. 학습자는 이 단계를 순서대로 밟으면서 듣기와 말하기 의사소통 과제를 수행하였다. 과정중심 평가모형의 효과를 확인하기 위해 학생들을 대상으로, 사전-사후 정의적 검사와 사전-사후영어 말하기 평가를 실시·비교하였다. 평가모형의 적용을 받기 전과 적용수업을 받은 후의 정의적 영향을 비교한 결과, 학생들의 영어에 대한 흥미와 자신감, 자기주도성 등이 유의미하게 향상되었다. 사전-사후 영어 말하기 평가에서도 유의미하게 점수가 향상되어, 과정중심평가모형이 학생들의 영어 듣기·말하기 능력을 향상시키고 정의적 영역에 긍정적인 영향을 주었음을 알 수 있다.

주제어: 과정중심평가모형, 영어 듣기와 말하기

## 참고문헌

- 강윤희 (2012). 효율적인 영어과 수행평가 개선방안. 충북: 공주대학교 교육대학원. 미출간 석사학위 논문.
- 강성우 (2006). 학습을 위한 초등영어 교실평가. 고경석 외 15인(편), 초등영어교육의 이론과 실제 (pp. 465-494.) 서울: 한국문화사.
- 권점례, 박은아, 김현경, 이영미, 강민규, 송민영, 배영권, 서영진 (2016). 2015 개정교과 교육과정 적용방안(1): 초·중학교를 중심으로. 연구보고 RRC 2016-8-1. 서울: 한국교육과정평가원.
- 교육부 (2015). 2015 개정 영어과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 14].
- 김경아 (2011). 초등영어 수업통합형 과제 형성적 수행평가 효과 연구. 대전: 한남대학교 대학원. 미출간 박사학위 논문.
- 김덕기 (1996). 영어교육론. 서울: 고려대학교 출판부.
- 김유향, 노은희, 김인숙, 박종임, 이인화, 김미경, 정연준, 성경희, 김광규, 장근주, 김정효, 유창완 (2017). 과정을 중시하는 수행평가 어떻게 할까요? 연구자료 ORM 2017-19-2. 서울: 한국교육과정평가원.
- 김준근 (2015). 초등학교 영어 저성취 학생들을 위한 정서기반 영어 교수-학습 모형 개발과 적용. 경남: 경남대학교 대학원. 미출간 박사학위 논문.
- 배미라 (2011). 학습자 기반 말하기 활동이 초등학생의 영어 말하기 능력과 정의적 영역에 미치는 영향. 서울: 한국외국어대학교 교육대학원. 미출간 석사학위논문.
- 신성철 (1996). 세계화 시대에 대비하는 영어교육. 교육연구, 16(9), 20-24.
- 윤여은 (2015). 초등학교 3, 4학년 영어 교과서의 듣기 영역 분석 연구: 2007 및 2009 개정교육과정 교과서를 중심으로. 충북: 한국교원대학교 교육대학원. 미출간 석사학위 논문.
- 이완기 (1996). 초등영어교육론. 서울: 문진미디어.
- 이완기 (1998). 초등영어 평가체제의 모형. 초등영어교육, 4(2), 97-129.
- 이완기, 정용주, 신재철, 조경숙, 김재혁, 나기연, 고정석, 부경순, 김광수, 김영민 (1998). 초등영어지도법. 서울: 문진미디어.
- 이완기 (2009). 초등영어평가론. 경기: 제이와이북스.
- 이윤신 (1999). 초등영어 교육과정 수준간 평가의 일관성 분석. 서울: 이화여자대학교 교육대학원. 미출간 석사학위 논문.
- 이재호 (2012). 고등학교 영어과 수행평가의 실태와 개선방안. 영남: 영남대학교 교육대학원. 미출간 석사학위 논문.
- 임은화, 안경자 (2015). 초등영어 수행평가의 운영 현황과 교사 및 학생의 인식. 학습자중심교과교육연구, 15(33), 107-133.
- 임찬빈, 이문복, 이혜원, 김성혜, 주형미, 조보경, 임수연, 박용효, 김소연, 이완기, 최연희, 신동광, 송민영, 어도선, 이영아, 김진완, 맹은경, 박한준, 권희주, 권영애, 윤영애, 강혜정, 조지형, 우은정, 김은하, 박병효, 박정은 (2015). 2015 개정교과 교육과정 시안 개발연구 II 영어과 교육과정. 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2015-25-12.

- 전지현, 이완기, 김정렬 (2011). 한국인의 영어 말하기 능력 기대수준에 관한 연구. *영어교육*, 66(2), 273-305.
- 정명기 (2015). 초등 영어 스마트 교육을 위한 플립드 교수·학습 모형의 개발 및 적용. 충북: 한국교원대학교 대학원. 미출간 박사학위 논문.
- 정혜리 (2005). 듣기 자료 유형에 따른 *paused prediction task*가 중학교 영어 듣기 학습에 미치는 영향. 서울: 이화여자대학교 대학원. 미출간 석사학위 논문.
- Adair-Hauck, B., Glisan, E. W., Koda, K., Swender, E., & Sandrock, S. P. (2006). The integrated performance assessment(IPA): Connecting Assessment to instruction and learning. *Foreign Language Annals*, 39(3), 359-382.
- Asher, J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The modern language journal*, 50(2). 3-17.
- Brooks, L. (2009). Interacting in pairs in a test of oral proficiency: Co-constructing a better performance. *Language Testing*, 26(3), 341-366.
- Bygate, M. (1993). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Clarke, S. (1998). Targeting assessment in the primary classroom. *Strategies for planning assessment, pupil feedback and target setting*. London: Hodder & Stoughton.
- Furtak, E. M., Ruis-Primo, M. A., Shemwell, J., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Shavelson, R.J., & Yin, Y. (2008). On the fidelity of implementing embedded formative assessments and its relation to student learning. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 360-389.
- Galaczi, E. D. (2008). Peer-peer interaction in a speaking test: The case of the first certificate in English examination. *Language Assessment Quarterly*, 5(2), 89-119.
- Gary, J. O. (1975). Delayed oral practice in initial stages of second language learning In W.C. Ritchie. (Ed.). *Second Language Acquisition Research: Issues and Implications*. New York: Academic Press.
- Hill, K., & McNamara, T. (2011). Developing a comprehensive, empirically based research framework for classroom-based assessment. *Language Testing* 29(3), 395-420.
- Iwashita, N., & Elder, C., (2001). Can we predict task difficulty in an oral proficiency test? Exploring the potential of an information-processing approach to task design. *Language Learning*, 51(3), 401-436.
- Krashen, S. D., & Terrell, D. (1983). *The natural approach*. San Francisco: The Alemany Press.
- Lasito & Storch, (2013). Comparing pair and small group interactions on oral tasks. *RELC Journal*, 44(3), 361-375.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lundsteen, S. (1979). *Listening: its impact at all levels on reading and the other language arts*. Urbana, III: ERIC Clearing House on Reading and Communication skills.
- Mavrommatis, Y. (1997). Understanding assessment in the classroom: Phases of the assessment process- The assessment episode. *Assessment in Education*, 4, 381-400.
- Moere, A. V. (2012) A psycholinguistic approach to oral language assessment. *Language Testing*, 29(3), 325-344.
- Nord, J. R. (1980). Three steps leading to listening fluency: A beginning. In H. Winitz. (Ed.), *The comprehension approach to foreign language instruction*. (pp. 69-100). New York: Newbury House.
- Popham, J. (2002). *Classroom assessment: What teachers need to know* (3rd Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Postovsky, V. (1974). The effects of delay in oral practice at the beginning of second language learning. *Modern Language Journal*, 58, 229-239.
- Rea-Dickins, P. (2001). *Mirror, mirror on the wall: Identifying processes of classroom assessment*. *Language Testing*, 18(4), 429-462.
- Rivers. W. M. (1981). *Teaching Foreign language skills*

- (2nd. Ed.). Chicago: Chicago University Press.
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52(1), 119-158.
- Storch, N., & Aldosari, A. (2012). Pairing learners in pair work activity. *Language Teaching Research*, 17(1), 31-48.
- Ur, P. (1985). *The communicative approach revisited*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? In *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.