

영어어문교육 8권 2호 2002년 겨울

능숙도 중심의 대학 교양영어 교육을 위한 평가방안 연구

이 종 북

(나사렛대학교)

Lee, Jong-Bok (2002). An assessment model for proficiency oriented English instruction in college English. *English Language & Literature Teaching*, 8(2), 177-196.

The purpose of this study is to help teachers and program developers develop comprehensive and authentic assessment models with appropriate ways of using various kinds of assessment tools in college English instruction and assessment. Assessing by traditional discrete tests based on grammar and vocabulary cannot measure the authentic ability for language use in meaningful context in the real world. Currently, the trend in language assessment is changing to performance assessment. Increased use of performance assessments that involve language students in selecting and reflecting on their learning means that language teachers will have a wider range of evidence on which to judge whether students are becoming purposeful and are able to communicate as English users. Also, language programs focused on performance assessment are likely to instill in students authentic skills related to communication in the global world and enable them to evaluate what they learn from their English classes. In this study, the author investigated the theoretical background, the need of change, and several types of performance assessment.

1. 서론

본 연구는 대학 교양영어 교육에 있어서 교수내용과 평가내용의 일치를 위하여 교수된 내용에 대한 이해의 정도와 함께 그 내용들을 학생들이 장차 실생활에서 얼마나 유용하게 사용할 수 있을지를 평가하기 위한 종합적, 실제적(authentic) 평가도구의 개발과 사용방안을 강구하기 위한 기초연구이다. 이 연구의 결과는 능숙도 지향적 영어교수를 전제로 한 영어 교수내용에 대한 올바른 평가 방향을 제시할 뿐만 아니라 프로그

* 이 연구는 2002년 나사렛대학교 학술연구비의 지원으로 이루어졌음.

램 운영자나 개별 교사들에게 목적과 수준에 맞는 실제적 평가양식을 개발하는 데 사용될 이론 및 기술적 도구를 창안하는데 도움이 될 것이다. 본 연구의 중심내용은 수행평가의 필요성과 평가도구에 사용될 기술적 방안인 점검표(checklists)나 채점표(rubrics)의 제작원리와 효용성을 중심으로 한 전반적 방향을 제시하게 된다. 또한 교사중심의 평가와 함께 시행되어야 할 자기평가(self-assessment) 및 동료에 의한 평가(peer assessment)의 방안과 언어사용능력뿐만 아니라 문화적 이해능력의 평가에 이르기까지 폭넓게 논의된다.

본 연구는 문헌적 고찰을 통한 연구로서 국내외에서 연구된 결과들을 통하여 대학교양영어 교과과정에서 사용될 평가도구의 개발을 위한 방향을 제시한다. 이를 위하여 다양한 평가의 원리와 도구의 모델을 제시함으로써 자체평가도구 개발의 바탕이 되도록 하였다.

제7차 교육과정의 개정 및 시행과 함께 국내에서는 영어 교육현장에서 분리평가와 함께 수행평가를 병행하는 방안에 대한 주장과 연구가 활발한 상황이다(최연희, 2000; 백순근외, 1999; 고경석외, 2000; 백순근, 1999). 미국의 경우 외국어 교육 표준안(National Standards, 1996)의 공표와 함께 각주의 교육당국 및 기관들이 연방의 지원을 받아 적절한 평가원리와 도구의 개발에 노력하고 있다.

교수방법이 달라지면 평가방법도 달라지게 마련이다. 그러나 때로는 평가유형을 달리함으로써 교수방법의 개선을 꾀하는 역류효과(washback effect)를 가져올 수도 있다. 영어교육 연구자나 현장교사들에게 바람직한 수행평가의 모형을 제시함으로써 교수행위와 평가행위의 일치화를 위한 새로운 패러다임에 보다 익숙해 질 수 있는 계기가 될 수도 있을 것이다. 또한 이 연구의 결과를 바탕으로 대학의 교양영어 교과과정 연구팀은 대학의 교육내용과 일치하는 평가도구를 개발하여 교육과정에 적용시킴으로써 학문적 기여는 물론 학습자 중심교육의 실현에 도움이 될 것이다.

II. 수행평가로의 전환

1. 수행평가의 의미

능숙도 지향적 영어교육에서의 언어평가는 학생들이 '무엇을 알아야하고 무엇을 할 수 있는가'에 강조점을 두어야 한다. 이러한 영어교육에서는 학생들이 다양한 상황에서 의사소통을 목적으로 언어를 사용하는 것이 필요하다. 이것은 평가가 '학생들이 영어에 대하여 무엇을 알고 있는가' 뿐만 아니라 그들이 언어로 '무엇을 할 수 있는가'에 초점이 맞추어져야 한다는 것이다. 대부분의 언어학습 교실에서 교사들은 언어사용을 강조한 의사소통적 활동을 통합해 노력한다. 그럼에도 불구하고 문법적 구조나 어휘 등에 초점이 맞추어지는 경우도 또한 많다. 이것은 교수와 평가 사이에 심각한 부조

화이다. 또한 이것은 학생들로 하여금 오직 문법과 어휘만이 언어학습에 있어서 중요한 요소라는 잘못된 인식을 심어줄 우려가 염려된다. 이토록 문법과 어휘에 초점을 둔 분리시험에 기반을 둔 평가가 주로 이루어지는 데는 이유가 있다. 그것은 문법과 어휘에 대한 지식에 기반을 둔 평가가 비교적 측정하기 용이하다는 점과, 또한 시간적 효율성 그리고 교사와 학생들이 대체로 이러한 평가방식에 익숙하고 편안하다는 데에 또한 원인이 있다. 인간들에게는 익숙한 것에 대한 편안함과 새로운 것 혹은 잘 알려져 있지 않은 것에 대한 불안감이 함께 작용하기 때문이다.

문법과 어휘지식에 대한 평가는 상대적으로 용이하다. 왜냐하면 평가항목들이 단정한 개의 옳은 정답을 가지고 있으며 학생들이 유치원시절부터 한 가지 옳은 정답을 찾는 것에 익숙해있기 때문이다. 그러나 현실 세계 속에는 오직 한 가지 옳은 정답만을 요구하는 문제나 질문은 그다지 많지 않다. 언어학습의 현실에도 마찬가지이다. 의미를 전달하는 데는 결코 한 가지 방법만이 존재하지 않는다. 더구나 지난 수십년 간의 언어습득에 대한 연구들은 효과적인 의사소통을 위한 언어사용에는 한 가지 특정의 능력만을 요구하지는 않다는 것을 보여주고 있다.

이제는 언어평가에 있어서 수행능력의 측정으로 변화되어야할 시점에 와 있다. 왜냐하면 학생들이 학습하는 언어로 무엇을 할 수 있는가가 현실세계에서는 가장 중요하기 때문이다. 교사들에게 있어서 한 가지 바람직한 선택은 수행평가로 전환하는 것이다. 그러나 이와 같은 전환은 학생과 교사 양측이 모두 문법과 어휘에 대한 분리테스트에 익숙하고 편안한 우리나라 영어교육 전통에서는 수행평가로의 전환은 어려운 형편이다. 수행능력에 대한 측정은 학생들의 언어사용에 대한 능력에 대한 질적 측정이 개재되므로 용이치 않고 주관적이며 시간 소모가 크다.

이제는 또한 교사, 학생, 그리고 학부모들이 모두 수행평가의 주관적 본질에 익숙해지고 편안해져야 할 때이다. 교사들은 학생들에게 이러한 평가로부터의 애매함에 대한 관용을 갖도록 도와주고 공개적으로 이러한 평가방식을 알려야한다. 여기에는 우리의 일상생활에서 수행평가가 얼마나 보편화되어 있는 지를 인식시키는 것이 중요하다. 우리의 문화에서 보면 아이스 스케이팅이나 다이빙, 음악경연 대회 등의 많은 분야에서 수행능력에 대한 평가가 매우 당연시되고 있으며, 비슷한 경우로 우리의 직업현장에서도 수행능력은 업무에 대한 질적 판단에 기초를 두고 주관적으로 평가되어지고 있다.

만일 우리가 이러한 종류의 수행평가에 익숙하다면 학생들의 언어사용 능력에 초점을 둔 언어학습 현장에서의 수행평가에 대하여도 당연히 익숙해져야 한다. 다른 어떤 중요하고 의미있는 변화와 마찬가지로 언어사용에 대한 평가에 있어서 새로운 방법을 제시하려고 노력함으로써 모험적인 시도를 편안하게 받아드리려는 노력이 학생과 교사 모두에게 필요할 것이다.

언어사용에 대한 강조는 학생들로 하여금 형태와 정확성을 무시해도 좋다는 것을 의미하지는 않는다는 것을 주목하는 것도 또한 매우 절대적이다. 대신에 그것은 형태와 정확성은 문맥속에서 함께 존재해야 한다. 학습현장에서의 과제와 단위들은 모두 언어

사용을 강조하도록 구안되어야 하며 학생들의 수행을 어떻게 평가할 것인지가 점검표나 채점표에 상세히 기술되고 학생들에게 소개되어야 한다. 형태와 정확성에 대한 필요성도 채점표에 세심히 반영되어 있어야하며 결코 간과해서는 않될 것이다.

2. 학습자 역할

교실에서의 수행평가의 문헌적 기초인 실제적 평가(authentic assessment) 혹은 대안적 평가(alternative assessment)는 교과과정을 구성하는 가치있고, 의미 있으며, 중요한 과제들이 특징이다(Hart, 1994). 그것은 학생들이 실제로 영어로 무엇을 할 수 있으며 그것들이 학습과정에서 어떻게 반영되는가에 대한 정보를 제공해준다. 이것은 언어학습에 있어서 학습자 중심의 소통지향적인 접근과 일치한다. 수행 중심의 평가는 전통적인 시험방식과는 다르게 고안되고 구성될 뿐만 아니라 성취등급이나 성적도 다르게 표시된다. 학생의 수행능력의 평가는 학생의 약점에 강조점을 두지 않고 강점을 강조하여 명확하게 정의된 지표나, 기준에 바탕을 두고 이루어진다.

수행평가는 전통적 방식의 언어능력의 측정 이외에도 최근 흥미를 끌고있는 학습자 중심의 교수법에 대한 반응으로 개발되어져왔다. 학습자 중심 교수법의 옹호자들은 학습자와 교사가 파워를 공유해야하며 오히려 학습자가 그들의 학습과정에서 더 큰 통제력을 가져야 한다고 믿고 있다(Nunan, 1988). 이러한 의미에서 볼 때, 학습자 중심 교수의 목표는 학습과정에서 그들의 학습과 향상의 목표를 세우는 일과 효과적인 학습방법과 전략의 사용을 선택하도록, 그리고 학습자 자신과 동료들의 학습에 대한 평가에 자신들이 직접 관여하도록 도와줌으로서 학생의 참여를 높이는 것이다. 사실상 이러한 일들이 교과과정의 개발을 위한 표준 모델의 채택에 포함되는 주요 목표들이다(Tedick, et al, 1998).

학습자 중심 교수법은 교사들이 상당량의 시간을 학습자들에게 언어 학습 방법, 학습 도구와 자료의 준비, 효과적인 언어 학습 전략의 사용법, 그들 자신의 학습에 반영된 방법과 같은 전통적인 언어학습 교실에서 흔히 찾아볼 수 없는 활동들에 바쳐야 한다. 한편 학습자들에게는 동료에 대한 피드백의 제공은 물론 자신들의 평가를 포함하여 교사가 전적으로 행사하게 되는 전통적인 책임이 부여된다.

어떠한 교육과정에서도 평가절차는 교수과정과 일치하여야 한다. 달리말해서 평가는 교실에서의 수업목표와 수업내용에 따라서 이루어져야 한다. 능숙도 지향의 수업에서의 평가는 학생들 스스로가 자신들의 학습자체를 평가할 수 있으며, 그러한 과정을 통해서 학습하게 된다는 개념에 기초를 두어야한다. 평가자는 학생들이 소통과업의 성공적 수행의 기준을 결정하는 데 포함되어야 하며, 스스로와 동료들을 평가할 기회가 주어져야 한다는 사실을 명심해야 한다. 학습자 중심의 교수법이 학습과정과 결과를 모두 강조하듯이 다양한 형태의 수행평가는 학습자들에게 그들의 언어학적 향상뿐만 아니라 그들의 학습과정을 반영할 기회를 부여해 준다. 그래서 수행평가는 요약적

(summative)이라기보다는 형성적(formative)평가가 된다. 학습자들은 그들 스스로 서로에게 수행을 통해서 피드백을 제공한다. (Johnson, Johnson, and Holubec, 1993).

학생들에게 자아반영(self-reflection)을 통해서 자신들의 학습을 평가하고, 동료들의 학습을 평가하는 방법을 가르치기 위해서 쓰여진 시간은 결코 수업에서 손실된 시간이 아니다. 반대로 학생들은 어떻게 글을 쓰고 말하는지에 대한 본질을 이해함으로써 그들은 이러한 본질들을 내재화하고 보다 더 효과적인 의사소통자가 될 수 있다. 학생들이 어떤 특질이 의미하는 정의를 내재화시키고 그것을 인식할 수 있게 될 때 학생들은 비로소 귀중한 비판적 능력을 발전시킨 것이다. 학생들은 선생님에게 자신들의 수행의 질에 대하여 의견을 말할 수 있게 되고 나아가서 그것을 향상시키는 데 요구되는 지식과 기술을 습득하게 된다 (Baron, 1991).

3. 수행평가로의 전환

수행평가의 시행은 새로운 도전이다. 무엇보다도 교사는 수행평가에 익숙해지기 위하여 다양한 형태의 평가에 대한 이론과 실제에 관해서 읽고 공부해야 한다. 또한 교사는 학생들이 이러한 평가를 실시하는 데 필요한 준비를 시켜야만 한다. 전통적이고 교사중심의 수업에 익숙한 학습자들은 이러한 평가방식에서 요구하는 새로운 역할과 책임에 대해 부담을 느낄 수도 있다. 또한 이들은 동료들에 의한 피드백을 통해서 학습을 강화시켜줄 수 있다는 사실에 대해 회의적일 수도 있다. 따라서 학습자들에게 수행평가에 대한 이론적 근거를 충분히 설명해 줄 것을 명심해야한다. 교사는 또한 학생들에게 그들의 수행을 어떻게 반영하고 평가하는지에 대하여 그리고 동료들을 평가하는 방법을 자세히 안내하고 지도해야 한다.

또한 수행평가를 시도하기 전에 먼저 협동학습의 환경을 조성해 주어야 한다. 만일 학생들이 철저하게 그들의 학습과정에 대하여 반영될 것이 기대된다면 그들은 이러한 것이 지지되는 환경에 놓여야 한다. 또한 학생들은 동료들에 대한 정직한 피드백을 제공하는 일에 피차 편안한 분위기가 되어야 한다. 달리 말해서, 학생들은 동료의 기분을 상하지 않게 하려고 다른 학생의 수행에 대한 형식적인 논평만을 제공할 가능성이 높다는 것이다.

이러한 이유에서 수행평가의 활용은 점진적으로 시행하는 것이 중요하다. 교사들은 이러한 평가에 익숙해질 시간이 필요하며 학습자들 또한 어떻게 그러한 평가로부터 혜택을 얻으며, 어떻게 효과적으로 그러한 평가를 사용할 수 있을지에 대한 이해의 시간이 필요하다. 이러한 평가는 외국어 학습교실에서 아주 일반적인 보다 더 전통적인 평가방법과 함께 사용할 수도 있다. 이렇게 대안적 방법과 전통적 방법의 평가를 결합하여 사용함으로써 교사들로 하여금 다양한 접근법들에 대한 결과를 쉽게 비교할 수 있게 해주며 대안적 평가나 전통적 평가 방법 중 어느 하나만이 제공할 수 있는 학생들의 언어수행에 관한 보다 종합적인 이해에 도달할 수도 있기 때문이다. 학생들이 이러한

평가방법에 익숙토록 해 주기 위하여 교사는 학생들의 수행을 평가하는 일에 점검표나 채점표를 사용함으로써 시작해야 할 것이다. 이것은 학생들로 하여금 자신들에게 사용되는 모델을 보고 그것에 익숙해지도록 해 줄 수 있다. 사실상 초반에는 오직 한가지의 분석적 혹은 전체적 척도만을 다양한 형태의 과제를 통해 사용하여 그러한 척도에 익숙하게 한 후 계속되는 활동 속에서 다른 척도를 점차적으로 소개할 수 있다. 일단 학생들이 교사가 점검표나 채점표를 평가에 사용하는 것에 익숙해지면 그들은 곧 자신들의 학습을 평가하고 동료의 학습에 피드백을 주기 시작할 것이다.

대안적 평가는 일반적으로 학습활동의 자연스런 연계를 통해 통합 혹은 축적시키도록 고안되어졌다. 그러나 학생과 교사 모두에 의해서 그것들이 사용된다면 주의 깊은 준비와 점진적인 이행이 필요하다.

4. 수행평가의 의의

평가에 대한 우리의 생각을 바꾸는 것은 곧 우리가 생각하는 교수와 학생들이 생각하는 학습의 방법을 바꾸는 것이다(Hart, 1994). 이것은 아마도 대안적 평가를 수행함으로써 얻을 수 있는 가장 큰 혜택이 될 것이다. 대안적 평가는 교사와 학생들의 언어 사용에 관한 주목에 초점을 둔다. 학생들은 평가활동에서 자신들의 약점에 보다는 언어로 무엇을 할 수 있는지를 보여주도록 고안된 활동에 적극적인 참여자가 된다. 교사들은 이러한 평가의 테크닉들이 학생들이 유의한 목적으로 의사소통을 강조하고 지도와 평가에 조화를 이루도록 하는 데 귀중한 도움이 됨을 발견하게 될 것이다.

Baron(1991)은 많은 교육자들이 수행중심의 평가는 학생들이 사회의 한 구성원으로서 임무를 수행하고 이러한 귀중한 기술들을 향상시키며 이해할 수 있도록 하는 종류의 활동들을 매우 밀접히 대표한다고 지적했다. 이것은 분명히 학생들이 장차 현실사회에서 부딪치게 될 일과 비슷한 상황에서의 의사소통을 배우는 언어학습 교실의 경우에는 더욱더 그러하다. Baron은 또한 효과적인 수행평가 과제와 효과적인 교과 혹은 학습과제 사이에는 차이가 거의 없다고 믿는 교육자들이 세계적으로 급격히 늘어나고 있는 추세라고 지적하고 있다. 이것은 능숙도 지향의 수업과 학생들이 참여하는 많은 의사소통활동들이 아주 폭넓은 형태의 평가과업으로서 사용될 수 있음을 의미하는 것이다.

Ⅲ. 다양한 평가도구의 활용

점검표와 채점표의 사용은 수행평가의 핵심이다. 점검표가 특정의 기준, 특성, 행동등이 존재하는지의 유무를 나타내는 것이라면 채점표는 설정된 기준을 바탕으로 한 수행의 질을 측정하도록 해준다. 학생들이 측정될 과제에 대하여 보다 명백히 기대할 수

있도록 과제를 수행하기 전에 점검표나 채점표의 사본이 제시되어야 한다. 교사는 또한 학생들과 채점표에 대하여 토론하고 가능하면 측정척도에 관한 기준이나 다른점에 상응하는 학생들의 활동의 예를 제시해 주어야 한다. 학생들은 매우 잘 된, 보통의, 혹은 개선요망 등의 모델 과제들이 제시된다면 큰 도움이 될 것이다.

1. 점검표(Check Lists)

점검표는 흔히 학생의 향상이나 과업의 궤적을 추적하기 위한 수행이나 행위를 관찰하는 데 사용된다. 또한 채점표는 어떤 과제에 대해 설정된 기준들을 학생이 충족시켰는지를 결정하는 데 사용된다. 다음의 점검표는 학생들이 과제를 성공적으로 수행하는 데 필요한 기준을 충족시켰는지를 결정하는 데 사용될 수 있는 샘플 점검표로 인터뷰 활동을 통한 말하기 과업의 평가를 위한 것이다.

표 1
인터뷰 구두발표를 위한 점검표

기 준	충족여부
면접대상자에 대한 기술(성별, 나이, 출생지, 직업등)	Yes/No
면접대상자의 방한 목적	
면접대상자가 한국에서 받는 가장 큰 도전	
면접대상자의 자국 문화와의 연계방법	
면접을 통해 발견한 흥미로운 점	
3분이상의 대화	
충분한 연습(읽지 않고)	

이 과제는 학생들이 한국에 체류 중인 미국인과의 인터뷰를 하고 수업시간에 인터뷰 결과를 발표하도록 한 것이다. 발표에서 각 학생들은 면접대상자들의 성별, 나이, 출생지, 한국에서 부딪치는 가장 큰 도전, 자국 문화와의 연계방법, 인터뷰에서 발견한 가장 흥미로운 점 등에 관하여 약 3분간 영어로 간단히 설명한다. 또한 발표는 원고를 보고 읽거나 암기해서 발표하지 않도록 충분한 연습을 사전에 해 둘 것을 주문한다. 이 점검표는 단지 학생들이 그들의 과업 수행에서 과업의 특정의 부분을 수행했는가의 여부만을 점검할 뿐 수행의 질을 판단하지는 않는다. 따라서 점검표는 주로 과제 수행에 필요한 활동들을 행하고 있는지만을 점검하기 위한 것이다. 점검표는 만들고 사용하기 쉬우며 과제와 밀접히 조화를 이루어서 교실활동의 평가에 매우 유용하다. 또한 점검표

는 학생들이 특정의 과제를 수행함에 있어서 상대적인 수행의 질을 측정할 수 없다는 한계가 있음도 지적할 수 있다.

2. 채점표(Rubrics)

점검표와는 달리 채점표는 특정의 과제에 대한 수행의 질을 평가하는 지표를 제공한다. 채점표는 최근 몇 년간 수행평가에 대한 강조 때문에 많은 관심을 끌었다. 채점표는 구두로서나 문자로서나 학생의 측면에서의 어떤 종류의 언어 출력에 관련되는 수행과제에 근본적으로 사용된다. 채점표는 전체적(holistic), 분석적(analytic), 근본적 기질(primary trait), 복합적 기질(multitrait) 등의 네 가지 서로 다른 척도 유형에 기초하여 제작된다. 이들은 원래 광범위한 쓰기 평가를 위해 개발된 것들이다. 채점용 혹은 표준 채점표는 때로는 다른 샘플들을 판단하기 위한 잣대로 사용되기도 한다 (Hart, 1994).

1) 전체적 채점표

교사들은 전체적 채점표를 대체적으로 쓰거나 말하기와 같은 언어수행을 위한 과제에 사용한다. 전체적 채점표의 척도상의 각 점수는 과제수행에 대한 전반적인 인상을 대변한다. 즉 한 가지 통합된 점수가 한 가지 수행에 할당된다. 전체적 채점표에서의 강조점은 학생이 어느 부분에 잘 못하고 있는지에 보다는 잘하고 있는 것에 관한 점수이다 (White, 1985). 전체적 채점표는 대개 4점 내지는 6점의 점수 범위를 가진다. 다음의 채점표는 쓰기 수행능력을 평가하기 위한 것이다.

표 2

쓰기평가를 위한 총체적 척도(Cohen, 1994; Shohamy, 1985)

4	Excellence-Communicative; reflects awareness of sociolinguistic aspects; well-organized and coherent; contains a range of grammatical structures with minor errors that do not impede comprehension; good vocabulary range.
3	Good-Comprehensible; little awareness of sociolinguistic aspects; adequate organization and coherence; adequate use of grammatical structures with some major errors that do not impede comprehension; limited vocabulary range.
2	Fair-Somewhat comprehensible; little awareness of sociolinguistic aspects; some problems with organization and coherence; reflects basic use of grammatical structures with very limited range and major errors that at times impede comprehension; basic vocabulary used.
1	Poor-Barely comprehensible; no awareness of sociolinguistic aspects; lacks organization and coherence; basic use of grammatical structures with many minor and major errors that often impede comprehension; basic to poor vocabulary range.

2) 분석적 채점표

분석적 채점표의 척도는 서로 다른 양상이나 차원의 수행을 대표하는 분리된 영역으로 나뉘어져 있다. 각각의 영역은 분리되어 채점되고 전체적 점수를 결정하기 위해서 각 영역의 점수가 합산된다. 쓰기에 있어서의 수행을 측정하기 위한 보편적 측면들은 대개 내용, 구성, 어휘, 문법, 기교 등을 포함한다. 이러한 서로 다른 영역을 갖는 척도 상에서 한편의 에세이는 각 영역에 서로 다른 점수가 적용됨으로 평가될 것이다. 이것은 교사로 하여금 어떤 면은 다른 면 보다 더 중요하게 다루어지는 것을 가능하게 한다. 예를 들면, 내용영역이 30점인 반면 다른 영역들은 10점 혹은 15점씩 배정될 수 있다. ESL 분야에서 가장 잘 알려진 분석적 채점표는 Hughey et al.(1983)에서 개발된 것이다. 이 채점표는 5개의 영역(내용, 구성, 어휘, 언어사용, 기교)으로 구성되어 있는 쓰기평가를 위한 채점표이다. 다음의 표는 Hughey et al(1983)을 Klee, Tedick, & Cohen(1995)이 수정한 것이다.

표 3
분석적 채점표
Content-30 Total Points Possible

Score Range	Criteria	Comments
4 30-27	Excellent to very Good -address all aspects of the prompt -provides good support for and development of all ideas with range of detail -substantive	
3 26-22	Good to average -prompt adequately addressed -ideas not fully developed or supported with detail, though main ideas are clear -less substance	
2 21-17	Fair -lacks good organization (no evidence of introduction and conclusion) -ideas may be disconnected, confused -lacks coherence -wordy and repetitive -lacks consistent use of cohesive elements	
1 16-13	Poor -doesn't adequately address prompt -little to no support or development of ideas -non-substantive	

Organization-20 Total Points Possible

Score Range	Criteria	Comments
4 20-18	Excellent to very Good -well-framed and organized with clear introduction and conclusion) -coherent -concise -cohesive(excellent use of connective words)	
3 17-14	Good to average -adequate, but loose organization with introduction and conclusion -Somewhat coherent -more wordy rather than concise -somewhat cohesive(good use of connective words)	
2 13-10	Fair -lacks good organization(no evidence of introduction and conclusion) -ideas may be disconnected, confused -lacks coherence -wordy and repetitive -lacks consistent use of cohesive elements	
1 9-7	Poor -confusing, disconnected organization -lacks coherence so much so that writing is difficult to follow -lacks of cohesion	

Language Use/Grammar/Morphology-25 Total Points Possible

Score Range	Criteria	Comments
4 25-22	Excellent to very Good -great variety of grammatical forms -complex sentence structure -English-like construction -good agreement of (subj/verb; number/gender) -Very few errors overall with none that obscure meaning	
3 21-18	Good to average -some variety of grammatical forms -attempts at complex sentence structure -little evidence of English-like construction -occasional errors with agreement -some minor errors that don't obscure meaning	
2 17-11	Fair -less variety of grammatical forms -simplistic sentence structure -evidence of Korean-like construction -consistence errors but few of which may obscure meaning	
1 10-5	Poor -very little variety of grammatical forms -simplistic sentence structure that contains continuing errors especially with basic aspects such as agreement -evidence of translation from Korean -frequent and consistent errors that may obscure meaning	

Vocabulary/Word Usage- 20 Total Points Possible

Score Range	Criteria	Comments
4 20-18	Excellent to very Good -complicate academic range -extensive variety of words -effective and appropriate word/idiom choice and usage	
3 17-14	Good to average -good but not extensive, range or variety -occasional errors of word/idiom choice or usage but few that obscure meaning	
2 13-10	Fair -limited and non-academic range -more consistent errors with word/idiom choice or usage that may obscure meaning -some evidence of inappropriate register	
1 9-7	Poor -very limited range of words -consistent and frequent errors with word/idiom choice or usage -meaning frequently obscured	

Mechanics-5 total Points Possible

Score Range	Criteria	Comments
4 5	Excellent to very good -demonstrate mastery of conventions -few errors in spelling, punctuation, capitalization, and use of accents	
3 4	Good to average -occasional errors in spelling, punctuation, capitalization, and use of accents, but meaning is not obscure	
2 3	Fair -frequent errors in spelling, punctuation, capitalization, and the use of accents that at times confuses or obscure meaning	
1 2	Poor -no mastery of conventions -dominated by errors in spelling, punctuation, capitalization, and use of accents	

이 채점표에서는 다섯 개의 서로 다른 영역에 서로 다른 가중치가 주어져 있다. 이것은 앞서 언급한 것처럼 예를 들면 교사가 문법이나 기교 보다는 내용을 더 강조한 것이다. 어떤 특정의 기준을 더 중시할 것인가는 과제의 목적, 학생의 수준에 따라 다르게 될 것이다. 다음의 채점표는 말하기를 평가하기 위해 사용될 수 있는 분석적 채점표의 예이다. 이 채점표의 척도는 특정의 영역에 대한 강조는 없지만 그렇게 적용시킬 수도 있다.

표 4
말하기 측정을 위한 분석적 척도

Grammar & Language Use	
4	Excellent-Strong command of grammatical structure and some evidence of difficult, complex patterns and idioms. Makes infrequent errors do not impede comprehension.
3	Good-Good command of grammatical structures but with imperfect control of some patterns. Less evidence of complex patterns and idioms. Limited number of errors that are not serious and do not impede comprehension.
2	Fair-Fair control of basic patterns. Speaker always conveys meaning in simple sentences; Some important grammatical patterns are uncontrolled and errors impede comprehension.
1	Poor-Any accuracy is limited to set or memorized expressions; limited control of even basic patterns. Frequent errors impede comprehension.
Pronunciation	
4	Excellent - No consistent mispronunciation; -good pronunciation with good intonation and juncture
3	Good -Some deviations in pronunciation with little serious phonemic errors -Non-native accent evident with occasional mispronunciations that do not interfere with understanding.
2	Fair -Identifiable deviations in pronunciation with some phonemic errors -Non-native accent requires careful listening and mispronunciations lead to occasional misunderstanding
1	Poor -Frequent pronunciation errors with a heavy non-native accent -many phonemic errors that make understanding difficult
Fluency	
4	Excellent -Speech is effortless and smooth with speed that approaches that of a native speaker
3	Good-Speech is mostly smooth but with some hesitation and unevenness caused primarily by rephrasing and groping for words.
2	Fair-Speech is slow and often hesitant and jerky. Sentences are left uncompleted, but speaker is able to continue.
1	Poor-Speech is very slow and exceedingly hesitant, stumbling except for short or memorized expressions. Speaker is not able to continue.

Vocabulary

4 Excellent-Very good range of vocabulary with evidence of sophistication and native-like expression. Strong command of idiomatic expressions.

3 Good-Good range of vocabulary with limited evidence of sophistication. Some expressions distinctly nonnative-like but always comprehensible. Limited evidence of idiomatic expressions.

2 Fair-Adequate range of vocabulary with no evidence of sophistication. Some distinctly nonnative expressions or errors in word choice may impede comprehension.

1 Poor-Limited range of vocabulary. Lack of repertoire and frequent errors in word choice often impede comprehension.

분석적 채점표는 또한 학생의 언어수행의 다양한 양상들 중 강점과 약점에 관한 정보를 제공해 줄 수도 있다. 그러나 분석적 채점표의 가장 큰 비판은 부분들이 전체에 반드시 보태질 필요는 없으며 전체는 부분의 합보다 크지 않다는 것이다. 달리 말하면 학생들의 쓰거나 말하기 수행의 다른 면에 대한 분리된 점수는 그것이 교사나 학생들에게 전체 수행에 대한 참된 평가를 제시해 주지 않는다는 점에서 인공적으로 보여질 수도 있다는 것이다.

3) 근본적 기질 채점표

근본적 기질 채점방식은 미리 정해놓은 주요 기준에 대한 성공적 수행여부를 한 과제를 통해서 평가 한다(Lloyd-Jones, 1977). 근본적 기질은 교사에 의해 규정되며 과제에 따라서 달라질 수 있다. 그래서 이러한 접근법은 한 가지 과제에서 한 가지 주요 영역이나 차원에 대한 수행능력을 판단하기 위해 기준을 좁혀 나간다. 예를 들면, 학생들이 학교신문사의 편집자에게 설득하는 내용의 글을 쓰도록 요청했다고 하자. 이때 사용될 근본적 기질 채점표는 다음과 같은 것이 될 것이다.

표 5
근본적 기질 채점표

3-Develops a persuasive argument that is well developed and supported

2-Present a somewhat persuasive argument but without consistent development and support

1-Attempts to persuade but does not provide sufficient support.

0-Fails to persuade the audience

근본적 기질 채점표는 교사나 학생들로 하여금 언어수행의 한 가지 면에 초점을 두도록 하는 잇점이 있다. 이것은 또한 쓰거나 읽기에 대한 수행을 채점하는 데 비교적 빠르고 쉬운 방법이기도 하다. 특히 교사가 언어수행에 있어서 특정한 한 면을 강조하고 싶을 때 더욱 그러하다.

4) 복합적 기질 채점표

언어수행의 평가에서 복합적 기질 접근법은 근본적 기질 채점방식과 유사하지만 단 한가지의 측면만을 강조한다기 보다는 여러 가지 측면에 대한 수행을 평가하도록 되어 있다. 몇 가지 다른 개별적 측면에 대한 채점이라는 점에서 분석적 채점표와 유사하지만 복합적 기질 채점표는 척도를 구성하는 차원이나 기질의 본질이라는 점에서 다르다. 앞서 살펴본 대로 분석적 채점표에서는 영역들에 대한 구분이 보다 전통적인 영역들(예; 내용, 구성, 문법 등 처럼)로 나뉘어 지는 반면 복합 기질 채점에서는 언어수행을 명확하게 하도록 사용되는 과제의 특징에 매우 밀접한 항목들로 배열된 영역들이다. 예를 들면 정보격차 말하기 과제에서 학생들은 청자들이 올바른 사진을 고르도록 사진에 대한 가능한 자세한 설명을 하도록 했다고 하자. 여기서의 언어수행의 특질은 묘사의 질과 같은 측면이 될 것이다. 다음의 예는 이러한 과제에서의 평가를 위한 채점표이다.

표 6
복합적 기질 채점표

	Quality of description	Fluency	Language control
4	High level of accuracy in description/high degree of detail included in description	Smooth and fluid speech/few hesitations	Excellent control of language features/well chosen vocabulary/accuracy and variety of grammatical structures
3	Good accuracy in description, though some detail might be lacking	Speech is relatively smooth but is characterized by some hesitation.	Good language control/ good range of relatively well chosen vocabulary/ some errors in grammatical structures.
2	Description lacks some accuracy and some critical details are missing that make it difficult for the listener to complete the task.	Speech is frequently hesitant and jerky with some sentences left uncompleted.	Adequate language control/vocabulary range is lacking/ frequent grammatical errors
1	Description is so lacking that the listener cannot complete the task.	Speech is slow and exceedingly hesitant and strained except for short or memorized phrases.	Weak language control/ basic vocabulary choice with some words clearly lacking/ frequent grammatical errors even in simple structures.

이 채점표는 총점 12점 만점으로 되어 있으며 학생들은 각 영역에서 1-4점씩이 더해져서 총점에 도달하게 된다. 과제와 척도의 배열이 아마도 이 채점 방식의 가장 큰 강점이 될 것이다. 동시에 이러한 배열이 이 채점표를 다른 과제에 사용하도록 전용시키는 것을 불가능하게 한다. 달리 말해서 매번 다른 과제가 사용될 때마다 새로운 채점표가 개발되어야 할 것이다.

3. 채점표의 제작과 활용

어떤 척도나 채점표가 어떤 형태의 쓰기나 읽기 과제를 위하여 보편적으로 사용될 수 있도록 제작된다 하더라도 그 채점표준이 과제와 교수목표에 잘 부합하는지를 확인하는 것이 중요한 일이다. 언어학습 과정에서 다양한 형태의 과제가 사용되듯이 그러한 과제에 대한 수행평가를 위해서 사용되는 채점표와 척도 또한 다양해야 한다. 채점표를 점진적으로 사용해나가는 것이 중요하지만 마찬가지로 교사와 학생들이 좀더 그러한 과정에 익숙하고 편안해질수록 일반적인 내용의 채점표를 하나에서부터, 점차 다른 것들로 확대 사용하는 것이 적합하다.

실제로 평가에 일관성이 있고 정확히 들어맞는 좋은 채점표를 만드는데는 많은 노력과 실천이 필요하다. 초기에는 이미 제작된 것들을 골라서 자신의 교수과제에 맞도록 사용하고 점차 자신의 것을 개발하는 것이 필요하다. 채점과 점수산정에 객관적 방법이 많이 개입되는 전통적 형식의 평가와는 달리 수행평가와 이에 동반하는 채점표의 사용은 앞서 논의 한 대로 주관적 판단이 많이 개입한다. 이러한 주관성의 채점과 점수산정에 있어서 신뢰도와 일관성을 확보할 것이 더욱 요구된다. 교사는 채점에서의 자신의 신뢰도를 점검하기 위해 다음과 같은 방법을 택할 수도 있다.

영작문 채점을 예를 들면, 한번 채점한 결과를 백지에 적어 두고 몇 일 후 다시 채점하여 다른 종이에 적어둔다. 같은 작문을 서너 번 되풀이하여 채점한 후 각각의 채점결과를 비교해본다. 만일 일관성이 매우 떨어진다면 채점표를 세밀히 살펴보면서 다시 채점해 본다. 이러한 과정을 비디오와 오디오로 녹음이나 녹화된 경우에는 구두 수행능력의 평가에 있어서도 같은 방법으로 신뢰도와 일관성을 점검해 볼 수 있다. 또한 피로감은 교사가 채점을 할 때 일관성을 떨어뜨려서 채점능력에 영향을 끼칠 수 있으므로 한자리에서 일정한 수의 채점만을 마치고 쉬는 것도 중요하다. 이러한 채점표를 사용한 실천의 과정을 많이 할수록 교사는 더욱더 이러한 과정에 친숙하고 편안해지며 채점의 신뢰도는 더욱 높아질 것이다.

IV. 자기평가와 동료평가

훌륭한 언어학습자들은 언어학습과정을 잘 인식한다고 많은 학자들이 말해왔다

(Carrell, 1989. Devine, 1993. O'Malley & Chamot, 1990. Schmidt & Frota, 1986.) 그들은 학습자로서 자신들이나 다른 언어학습자들의 학습전략과 학습자로서의 향상을 잘 인식하고 심사숙고할 수 있다. 제2언어 학습자들에게는 규칙적으로 체계적으로 심사숙고에 몰두할 기회가 주어져야 한다. 심사숙고는 시간과 헌신이 필요하며 개방된 유연하고 민감한 의지가 요구된다. 학습자들에게는 새로운 탐구를 향한 모험이 필요하며 보다 편안한 상황에서 시작하여 점차 모험시도를 향한 학생들의 속고를 촉진시키는 한 가지 방법은 자신들과 동료들의 언어수행에 대한 평가에 참여할 기회를 제공하는 것이다.

1. 자기 평가

학생들로 하여금 자신의 향상에 대하여 스스로 측정해보도록 함으로써 얻을 수 있는 혜택은 어린아이들의 제 1언어에 있어서의 문자습득에 관한 연구에서 많이 행해져왔다(Brown, 1988. Glazer, 1992. Graves, 1983. Routman, 1991). 그러나 학생들은 그들 자신의 학습을 평가하거나 감시하는 것을 배우지 않는다. 학생들은 스스로를 평가하고 감시하는 새로운 전략을 배워야 한다. 자기평가에 있어서 만일 학생들이 스스로 사용할 시간이 충분히 주어지지 않으면 타당도는 의문시된다.

Blanche & Merino(1989)는 자기 평가의 측정을 채택했던 16편의 연구에 대한 리뷰에서 자기평가의 타당도를 위협할 수 있는 요인들에 대하여 탐구했다. 이 결과에 의하면 자기 평가에 대한 타당도가 의문시되는 이유는 교사나 학생 모두에게 건전한 판단에 사용될 수 있는 통상적이고 효율적인 기준이 부족하고 학생들에게 요구되는 자기 평가를 어떻게 수행해야 하는지에 대한 학습자 훈련이 부족한 탓이라고 주장했다.

학생들에게 자기 평가 전략을 가르치는 것은 학습전략을 가르치는 것과 유사하다. 이러한 테크닉에 대한 자세한 설명은 O'Malley & Chamot(1990)의 학습전략에 대한 책에 잘 설명되어 있다. 자기평가의 도구들은 학생들이 공부한 주제, 학습한 어휘, 학습 습관, 자신들의 전반적인 강점과 약점에 관한 인식 등에 관한 스스로의 평가를 고취시키는 데 사용될 수 있다.

Blanch & Merino(1989)는 더 나아가 학생들이 자기 평가를 동료나 소그룹 내에서 시험성적이나 교사의 평가, 동료의견과 같은 다른 기준에서의 인상 등과 비교함으로써 교수학습을 공유할 수 있다고 제시한다. 이러한 실천은 학생들이 자신들의 학습을 인식하도록 도와준다는 점에서 귀중한 것이 되며 또한 그것은 교사에게 학생들의 학습과 향상에 대한 사고에 대한 정보를 제공해 줄뿐만 아니라 또한 교사에게 교수과정의 내용과 지도에 관한 피드백을 제공해 줄 수 있다.

자기평가는 또한 학생들로 하여금 다양한 기능에 따라 특이한 언어과정과 산출물에 대한 평가를 하도록 하는데 사용될 수 있다. 학생들은 개발된 점점표나 채점표에 기초하여 자신들이나 동료들의 언어수행을 평가함으로써 평가의 일부분을 담당할 수 있다.

2. 동료평가

학생들이 자신들의 수행에 대한 질적 특성을 내재화하는 한 가지 방법은 동료의 수행을 평가함으로써 가능하다. 그러나 이러한 방법들이 도움이 되는 피드백이 되려면 학생들이 동료의 수행에서 찾으려는 것이 무엇인지에 대한 분명한 이해가 있어야 한다. 예를 들면, 학생들이 동료의 에세이를 읽거나 발표를 들을 때 그들의 오직 문법적 정확성, 내용, 구성, 혹은 기타 다른 어떤 부분들 중 어느 한 곳에만 집중해야 하는가이다. 교사는 먼저 학생들에게 기대되는 부분을 미리 설명해 주어야 한다. 만일 학생들이 그들의 에세이에 대하여 서로 피드백을 제공하도록 요구된다면, 그들이 평가하는 것에 대한 분명한 이해는 학생들에게 미리 샘플 작문을 보여주고 학생들이 무엇을 평가해야 할 것인지를 결정하게 하고, 평가를 수행토록 한 다음 평가한 내용을 동료의 에세이의 향상을 위해 어떻게 명확한 피드백을 제공할 것인지를 결정짓도록 해야 한다.

학생들은 또한 자신들의 평가를 이끌어줄 점검표나 채점표를 사용함으로써 이득을 얻을 수 있다. 이들 채점표들은 교사가 제공해 주어야 하며 학생들이 일단 경험을 갖게 되면 학생들 스스로가 이것을 개발할 수도 있다. 더구나 동료의 쓰기를 평가하는 것 외에도 학생들은 동료의 구두발표나 역할극 혹은 토론 등을 평가할 수도 있다. 여기서 학생들이 무엇을 평가할 것인가에 대한 지침을 받는 것이 무엇보다 중요하다. 점검표나 채점표를 사용하는 것은 학생들이 평가할 측면에 초점을 맞추는데 도움이 된다. 동료평가가 효율적으로 작용하려면 교실의 학습환경이 뒷받침되어야 한다. 학생들은 서로 정직하고 건설적인 피드백을 제공하는데 편안함을 느끼고 신뢰할 수 있는 분위기가 조성되어야 한다.

V. 결론

이상에서 필자는 대학 교양영어 교육에 있어서 능숙도 지향의 영어교육의 실천을 위해 필요한 수행평가에 대한 이론과 실제에 대하여 논의 하였다. 이러한 논의는 교사들이 반드시 모든 수업활동을 이렇게 조직적이고 완벽하게 개발된 점검표나 채점표를 이용한 평가를 수행해야 한다는 것을 의미하지는 않는다. 그렇게 하려면 교사나 학생 모두에게 교실에서의 자발적 수업활동은 위축되고 많은 시간과 노력이 희생될 것이다. 대신에 이러한 논의는 기존의 평가에서 주로 이루어져왔던 객관식 분리 평가 대신에 언어사용을 강조한 좀 복잡하면서도 확장된 평가방식인 대안적 방법에 대한 이해가 교사나 학생들에게 선행되어야 한다는 것을 강조하기 위함이다.

더우기 수행평가의 본질중 하나인 시간의 소모성 때문에 교사들이 만일 모든 수업활동에 모든 학생의 수행을 평가해야 한다고 믿는다면 도저히 접근 불가능의 방법이 될

수밖에 없다. 사실상 5-6명의 학생들만을 가르친다면 교사들도 이러한 평가방식의 유용성을 잘 인식할 것이다. 이러한 접근 방식은 오히려 구두수행평가의 맥락에서 더욱 중요한 것이기 때문이다. 문제는 교사들 자신에게 맞고 건설적인 피드백을 학생에게 제공하는 것이다.

접근방법을 개발하는 유일한 조건은 그러한 접근법이 언어에 대한 지식의 평가는 물론 언어사용에 대한 평가를 결합한 것이어야 한다.

언어 능숙도는 획득한 성적이나 교실에서 소비된 시간이상상의 것이다. 현재 우리의 대학 교과과정 설계에는 기능적인 능숙도 수준에 더욱 밀접히 상응하는 지도와 평가의 원리와 모델의 제시가 필요하다. 학생들에게 피드백을 줄 때 교사는 과제의 목적을 고려하고 피드백이 그 목적에 부합되는지를 숙고하여야 한다. 즉 교사들이 성취지향의 과제 수행을 평가할 때는 전형적으로 문법적 정확성, 어휘, 발음 등에 초점을 두어왔지만 능숙도 지향의 과제수행을 평가할 때는 좀더 총체적인 피드백이 요구된다. 테스트를 개발할 때 교사는 교실활동을 고려해야한다. 학생들은 성취중심과 능숙도 중심의 과제를 모두 수행함으로써 이러한 평가방법을 통하여 적절히 측정 혹은 평가될 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 고경석, 김혜련, 부경순(2000). 제7차 교육과정에 따른 초등영어 수행평가 방법 및 도구 개발. *영어교육*, 55(2), 243-279.
- 백순근(1999). *수행평가 정착을 위한 교육평가 실천방안*. 한국교육과정평가원.
- 백순근, 이소영, 진경애(1999). *수행평가의 이론과 실제*. 한국교육과정평가원.
- 최연희(2000). *영어과 수행평가의 이론과 실제*. 서울, 한국문화사.
- American Council on the Teaching of Foreign Language.(1986). *ACTFL proficiency guidelines*. Hasting-on-Hudson, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages
- Arons, R., Eckers, C., & Jarvis, S. (1994). *Characteristics of proficiency-oriented language instruction*. Minnesota ArticulationProject
- Baron, J.B. (1991) *SEA Usage of alternative assessment: The Connecticut experience*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 349816)
- Blanche, P. & Merino, B. (1989). Self-assessment of foreign language skills: Implications for teachers and researchers. *Language Learning*, 39, 3, 313-340.
- Blanche, P., & Merino, B. J. (1989). Self-assessment of foreign language skills. *Language Learning*, 39, 3, 313-340.

- Brown, C. (1988). *Teaching the spoken language*. NY: Cambridge University Press.
- Carrell, R. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *Modern Language Journal*, 73, 121-133.
- Cohen, A.D. (1994). *Assessing language ability in the classroom* (2nd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Devine, J. (1993). The role of metacognition in second language reading and writing. In J. G. Carson & I. Leki (eds.), *Reading in the composition classroom* (pp.105-127). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Glazer, S. (1992). *Reading comprehension: Self-reporting strategies to develop independent readers*. NY: Scholastic Professional Books.
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hart, D. (1994). *Authentic Assessment: A Handbook for educators*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Hughey, J. & Wormuth, D. Hartfile, V., & Jacobs, H. (1983). *Teaching ESL composition: Principles and techniques*. Rowley, MA: Newbury House.
- Johnson, D. Johnson, R. & Holubec, E. (1993). *Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, K. (1970). Communicative approaches and communicative processes. In C.J. Brumfit & Johnson (Eds.) *The communicative approach to language teaching* (pp.192-205)
- Klee, C., Tedick, D., & Cohen, A.D. (1995). *Content-based instruction in spanish*, Paper Presented at the American Association of Applied Linguistics, Long Beach, CA.
- Kramsch, C. (1993) *Context and culture in language teaching*. NY: Oxford University Press.
- Lloyd-Jones, R. (1997). Primary trait scoring. In C. R. Cooper & L. Odell (eds.), *Evaluating writing* (pp.33-66). Urbana, IL: NCTE.
- National Standards in Foreign Language Education Project (1996). *Standards for foreign language learning: Preparing for the 21st century*. Yonkers, NY: ACTFL.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum: A study in second language teaching*. NY: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York, Cambridge University Press.
- Routman, R. (1991). *Invitations: Changing as teachers and learners K-12*.

- Portsmouth, NH: Heinle.
- Schmidt, R. & Frota, S.(1986). Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (ed.), *Talking to learn*(pp.237-326). Rowley, MA: Newbury House.
- Shohamy, E. (1985). *A practical handbook in language testing for the second language teacher*. Israel: Shohana Goldberg.
- Tedick, J. 1998(ed.). *Proficiency-oriented language instruction and assessment*, Center for advanced research on language acquisition, Twin city, Mn.
- White, E..(1985). *Teaching and assessing writing*. San Francisco: Jossey-Bass.

이 중 복

충남 천안시 쌍용동 나사렛대학교 영어학과

Tel: (041) 579-7929

E-mail: jblee@kornu.ac.kr

Received in October, 2002

Reviewed in November, 2002

Revised version received in December, 2002