영어어문교육 *제30권* 2호 2024 여름
https://doi.org/10.35828/etak.2024.30.2.133

영어 발표 과업의 동료평가에 대한 학습자 인식*

주미란
(단국대학교)

Joo, Meeran. (2024). The learners' perceptions of peer assessment of English presentation tasks. *English Language & Literature Teaching, 30*(2), 133-152.

The objective of this study is to explore the learners' perceptions regarding the peer assessment of oral presentation tasks in college English classes. Each student was tasked with delivering a presentation, which was subsequently assessed by their peers according to predefined criteria. A questionnaire survey was conducted to investigate learners' perceptions and the patterns of influence on perceived fairness, reliability, acceptability, willingness to improve tasks, and class attitudes in the context of peer assessment. Data from the final 94 participants were analyzed using PLS-SEM. The analysis revealed that the fairness of learners' peer assessment positively influenced the acceptability of assessment scores, whereas reliability did not. Learners' acceptability of peer assessment scores had a positive effect on their willingness to improve their presentation skills but did not affect their class attitude. Finally, their willingness to improve their presentation skills had a positive effect on their class attitude. In the additional descriptive survey questions, the majority of learners had positive opinions about the implementation of peer assessment and including the scores in grades. Based on these results, it is recommended that peer assessment be conducted and partially included in the final assessments of English presentation tasks in college-level classes.

[Peer assessment/peer feedback/learners' perception/English presentation/ reliability/fairness, 동료평가/동료피드백/학습자 인식/영어 발표/신뢰성/공정성]

* 이 연구는 2024학년도 단국대학교 대학연구비 지원으로 연구되었음.

Ⅰ. 서론

그동안 영어교육은 지식위주의 암기식 교육에서 탈피하여 의사소통 중점으로 변화되었다. 그리고 인공지능시대인 현재 영어교육의 목적과 필요성은 그 어느 때보다 새로운 국면을 맞이하여 언어능력 향상을 넘어서 창의력과 비판적 사고 역량 함양으로 그 목표가 확장되고 있다. 이러한 과정에서 교수자 중심의 학습은 학습자 중심의 학습으로, 결과 성과 중심의 평가는 학습과정 평가로 전환되고 있다.

교육부와 한국교육과정평가원(2017)의 연구보고서에서는 학습 결과와 능력중심의 평가기준에서 벗어나 학습자가 주어진 과제를 수행하는 과정에서 자신의 지식과 기능을 활용하고 태도가 어떠한 지를 포함하는 과정 중심의 평가를 권장하고 있다. 즉 학습과정 동안 학습자의 발전과 성취를 평가하여 학습자의 성장과 역량 발달을 도모하는 평가 수단과 평가요소를 설정하여야 한다. 수업기간동안 작성한 포트폴리오 평가, 프로젝트기반, 토론과 발표, 자기평가와 동료평가 등이 그 예일 것이다.

한편 동료평가는 동료의 과업수행을 평가하는 과정에서 학습효과 뿐 아니라 자신감, 비판적 사고능력, 다양한 견해에 대한 이해, 책임감 증대 등 장점이 많아(김경란, 2020; 장혜진, 2022; Topping, 1998; Yun, 2014) 전통적 평가방식의 대안평가 도구로 주목을 받아왔다(박은영, 2015). 특히 영어발표활동은 수행평가이며 발표를 듣는 대상자인 청중은 동료 학습자이기 때문에 동료평가가 중요하다. 영어교육 분야에서 동료평가에 대한 연구는 쓰기, 말하기 등의 과업 평가를 대상으로 연구되어 왔으며, 2024년 2월 현재 한국학술지인용색인(KCI)에서 ‘영어 동료평가’, ‘영어 동료 피드백’에 관련된 연구는 40여편 검색되고 있다. 대개는 글쓰기나 팀 기반 수업에서의 동료평가 양상과 효과이며 말하기나 발표에 대한 것은 10편 전후로 희박하다. 이를 반영하듯 김형성(2023)의 국내외 글쓰기 피드백 연구 동향 분석에서도 피드백 지도 방법과 효과성, 수업 과정과 모형 연구가 과반을 차지하는 것으로 나타나 학습자의 인식, 수용 양상을 밝히는 연구의 확대 필요성이 강조되었다. 게다가 동료평가에 대한 학습자의 인식, 즉 공정성과 신뢰성, 수용 정도에 대한 인식은 동료평가의 의미와 가치에 영향을 줄 수 있는 요인임에도 불구하고 이에 관한 연구는 거의 없다(강현숙, 2020; 유경애, 2022; Carvalho, 2012; Kaufman & Schunn, 2011). 동료평가를 어떻게 받아들이고 수용하느냐는 자신의 과업에 대한 개선 의지나 수업태도에도 영향을 미칠 수 있을 것이다. 학습자가 동료평가 결과를 수용할 수 있는지 여부는 동료평가 점수를 성적에 반영할 것인지를 결정하는데 중요한 요소이다. 동료평가 점수가 성적에 반영되지 않는 경우 평가에 대한 중요성을 과소평가 하거나 진지하게 참여하지 않을 수 있고(Lutze-Mann, 2023), 반영되는 경우는 학습자의 수용여부를 고려하지 않을 수 없기 때문이다.

이와 같이 말하기나 발표에 대한 동료평가 그리고 그 동료평가에 대한 학습

자의 인식에 대한 연구의 필요에도 불구하고 현재까지 충분히 논의되고 있지 않음을 확인하고 본 연구에서는 학습자가 영어 발표 과업에 대해 동료평가를 시행하고 그 평가 결과에 대한 학습자의 인식을 살펴보고자 한다. 동료평가에 대해 학습자가 인식하는 공정성과 신뢰성, 이 두 변인이 결과 수용성에 미치는 영향, 그리고 그 수용도가 자신의 과업에 대한 개선 의지와 수업 태도에 미치는 영향을 분석하도록 하겠다. 그 결과를 바탕으로 동료평가의 효과와 평가결과의 최종 성적 반영 가능성에 대해 논해 보고자 다음과 같은 가설을 설정하였다.

가설1: 학습자의 공정성 인식은 동료평가 결과에 대한 학습자의 수용성에 정의 영향을 미칠 것이다.
가설2: 학습자의 신뢰성 인식은 동료평가 결과에 대한 학습자의 수용성에 정의 영향을 미칠 것이다.
가설3: 동료평가 결과에 대한 학습자의 수용성은 학습자의 발표 능력에 대한 개선 의지에 정의 영향을 미칠 것이다.
가설4: 동료평가 결과에 대한 학습자의 수용성은 학습자의 수업 태도에 정의 영향을 미칠 것이다.
가설5: 학습자의 발표 능력에 대한 개선 의지는 학습자의 수업 태도에 정의 영향을 미칠 것이다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 구두 발표(Oral Presentation)

대학생들이 졸업 후 취업을 하거나 학업을 계속하더라도 영어 발표가 요구될 것이다. 취업 후 직장에서 가장 필요한 역량 중 하나가 구두 발표 기술이라는 연구가 있으며 학계에서도 국제컨퍼런스 등에서 영어 구두 발표는 필수적이다(Kim, 2007). 구두 발표는 숙달된 방법으로 청중을 집중시키고, 전달하고자 하는 내용을 분명하고 효과적으로 설명하는 것이 핵심이기 때문에 언어적 영역뿐 아니라 비언어 스킬이 모두 필요한 의사소통 수단이다(김경란, 2020). 자료를 참고하고 정보를 수집하여 발표문을 작성하는 과정에서 읽기, 듣기, 쓰기 스킬이 필요하고 최종적으로 발표하는데 말하기 스킬이 관여하여 언어의 네 영역이 모두 포함된다. 발표의 목적에 따라 시연, 정보전달, 설득, 영감이나 동기부여, 새로운 아이디어나 제품소개 등 다양한 형태의 작문 절차를 거치게 된다. 이러한 언어적 측면과 더불어 청중을 고려하여 시선, 몸짓, 적절한 목소리, 말하기 속도와 음량, 시청각자료, 제한된 시간, 청중의 반응에 따른 즉각적인 대응 등 비언어적인 측면도 고려해야 한다. 이렇게 종합적인 스킬을 요구하는 구두 발표

는 의사소통 능력을 향상시키는 학습 활동이고 따라서 L2 커리큘럼에 종종 개설되고 있다(김경란, 2020).

Ladd(1970)는 일찍이 구두 발표의 긍정적 효과에 대해 발표력 신장과 청중으로서 유익한 정보 획득이 가능하고, 연역적 사고 능력 및 쉽고 간결한 언어 표현력 향상되며 발표능력 향상과 외국어 사용에 대한 자신감 향상 및 이차적으로 주제에 대한 내용 이해에 도움이 되고, 주제 관련 자료 조사 과정에서 다양한 자료를 접하게 될 수 있다고 하였다. 즉석에서 말하기와 달리 발표에서는 미리 준비하고 원고를 작성하는 과정이 포함된다. 원고 작성에서 주제에 대한 정보와 지식 수집을 하면서 읽기 연습이 되고 내용에 대한 지식이 풍부해진다. 수집된 자료를 선별하고 재구성하는 과정에서 사고력이 향상되며 영어 원고 작성 중에 쓰기 연습이 뒤따르게 된다. 또 발표는 리허설이 가능하기 때문에 자신의 수행에 대해 반성하고 교정하여 완성도를 높여갈 수 있다. 이러한 활동과정에서 자신감과 언어능력 향상이 가능하다. 영어 발표에서 영어를 직접 사용할 수 있는 환경에서 학습자는 학습 과제라는 외재적 동기부여와 그 효과를 인식함으로써 내재적 학습동기를 높여줄 수 있다는 장점이 있으며 듣기, 읽기, 쓰기, 말하기 등 언어의 네 영역의 언어 기능이 모두 관여하기 때문에 다각도로 언어 능력 개발이 가능하며 청중에 대한 이해와 고려하는 태도에서 사회적 의사소통 능력을 배양할 수 있다는 것이다(김학수, 2006).

구두발표에서 언어적, 비언어적 요소가 모두 중요한 가운데 발표 준비에서 절대적으로 고려해야 하는 것 중 하나는 청중의 유형이다. 청중의 유형에 따라 난이도와 관심의 정도를 고려하여 발표를 준비해야 한다. 이러한 맥락에서 보면 청중인 동료학습자의 의견이 구두 발표 평가에 반영되는 것은 자연스러운 일이다. Langan 외(2008)는 구두 발표와 같은 언어 수행을 평가할 때 교수자 단독의 평가는 잠재적으로 선입견이 개입된 평가의 결과를 초래할 수 있고, 실제 교사들 간 평가에서도 일치하지 않다는 연구결과가 있어왔다고 하였다. 교사 평가의 이러한 한계를 극복하기 위해 지난 수십 년간 다양한 대안 평가방법들이 활용되었는데 동료평가가 대표적이다(Kim, 2014). 게다가 학습자는 동료의 구두 발표를 평가하는 과정에서 자기조절 및 자기 관찰 스킬 향상에도 도움이 되고(Kim, 2014), 사회적, 인지적, 초인지 스킬이 강화되며(Li 외, 2022), 학습자가 발표 및 평가 활동의 주체가 되어 학습자 중심 수업이 가능하다는 장점이 있다. 구두 발표에 대한 동료평가의 필요성이 대두되고 있음에도 공정성과 신뢰성에 대한 의구심이 여전히 남아있어서(Kim, 2007) 학업성적에 포함시킬지 여부에는 논쟁이 될 수 있다. 이에 본 연구에서는 구두 발표의 과업에서 동료평가를 시행하고 학습자가 그 결과의 공정성과 신뢰성에 어떻게 인식하고 있는지 조사하고 시사점을 제공해 보고자 한다.

2. 동료평가(Peer Assessment)와 이에 대한 쟁점들

연구에서 학습자의 과업수행에 대해 동료끼리 의견이나 점수를 부여하는 활동에 대해 ‘peer assessment’, ‘peer feedback’, ‘peer evaluation’, ‘peer review’와 같은 영어가 혼용하여 사용되고 있으며 이 네 가지 용어를 아직 뚜렷하게 구별하여 정의한 학자는 없다. Topping(1998)은 동료 피드백(peer feedback)은 학습자가 다른 학습자의 과제나 수행을 주어진 기준에 따라 피드백을 제공하는 것이라고 하였고, 동료평가(peer assessment)는 비슷한 위치에 있는 동료가 학습에서 나온 결과물이 얼마나 성공적인지, 그 정도와 수준, 효과의 중요성, 가치, 특성 등에 대한 학습자 개개인의 합의점이라고 정의하였다.

본 연구에서 Peer evaluation은 학습자가 서로의 과업이나 능력을 평가하는 행위, peer feedback은 서로의 과업 수행 과정과 결과물에 대해 의견이나 제안을 제시하는 행위, peer assessment는 과업에 대한 평가하여 점수를 부여하는 행위, peer review는 과업 수행 과정과 결과를 검토하는 행위에 초점을 둔 것으로 구분하고자 한다. 그리고 본 논문에서는 동료의 학습이나 과업결과물에 대해 얼마나 성공적인지 그 정도를 평가하는 행위의 개념으로 사용하도록 하겠다. 동료평가는 동료피드백과 같이 동료의 과제에 의견을 제공하기도 하지만 일반적으로 동료의 과제나 수행에 대해 점수를 부여하는 활동이 포함된다(Liu & Carless, 2006, 재인용 from 장혜진, 2022). 여기에서 점수 부여 활동은 단순한 채점에 그치는 것이 아니라 평가에 참여함으로써 학습과정을 확인하고 학습을 촉진하는데 목적이 있다(장혜진, 2022).

동료평가의 교육학적 근거는 Vygotsky의 스캐폴딩(scaffolding) 학습 개념에 바탕을 둘 수 있다(Topping, 1998). Vygotsky(1978)는 사회문화적 관점에서 접근하여 사회적 상호작용을 통해 개인의 인지발달을 촉진시킬 수 있는 것으로 설명하고 있다. Vygotsky(1978)에 따르면 학습자가 과제를 독립적으로 해결할 수 있는 실제 발달 수준(actual development level)과 교사, 부모, 또래 등 타인의 도움을 받아 해결할 수 있는 잠재 발달 수준(potential development level) 간의 차이를 ZPD(Zone of Proximal Development, 근접발달영역)라 하는데 이 영역 내에서 정교한 교수활동이라 할 수 있는 스캐폴딩이 이루어질 때 이것을 발판 삼아 새로운 인지발달이 발생한다.

평가를 하기 위해서는 평가 대상이 되는 결과물을 전반적으로 이해하고 있어야 가능하다. Topping(2003)은 어떤 과업에 대해 동료를 평가한다는 것은 인지적으로 복잡한 행위이므로 그 과업의 목표와 성공의 기준을 이해하고 그 결과물이 얼마나 목표를 달성하여 성공적으로 완성 되었는지를 판단하는 능력이라고 하였다. 동료평가가 올바르게 수행되었을 경우 단순히 학습성취도를 측정하는 결과로서의 평가가 아니고 평가 과정에서 인지적, 사회적, 언어적 측면의 발달을 도모하는 ‘학습으로써의 평가(assessment as learning)’로 하나의 학습전략으로 활용될 수 있는 것이다(Liu & Hansen, 2002; Lu & Law, 2012, 재인용 from Zhang 외,

2020). 따라서 평가 활동을 통하여 학습자는 학습 내용을 점검하고, 동료의 결과물을 이해하고, 동료의 결과물의 강점과 약점을 자신의 결과물에 반영해 보며 과업 능력을 향상시킬 수 있다.

동료평가의 장점으로 Lutze-Mann(2023)은 첫째, 학습자가 학습과정에 참여하면서 자신의 학습 및 스킬 개선을 성찰하고 평가할 수 있는 역량을 개발할 수 있고 둘째, 협력, 비판적 사고, 건설적 피드백 제공, 동료로부터 받은 비판적 평가에 의한 자기 학습 관리, 대인관계 기술이나 그룹활동 역할에 대한 인식 등의 촉진 셋째, 체계적인 채점 방식 도입으로 높은 수준의 타당성과 공정성 확보 넷째, 공식화된 동료평가 프로세스를 통해 학습자는 능동적 주체가 될 수 있으며 동료의 과제를 이해하고 채점하는 복잡한 과정에서 통찰력을 키울 수 있다고 요약하였다.

그러나 이와 같은 여러 장점에도 불구하고 동료평가에 대한 몇가지 우려가 있어왔다. 학생으로서의 동료가 생성한 점수를 신뢰할 수 있는지, 그 점수가 타당한지, 공정하게 평가 되었는지에 관한 것이다(Kim, 2013, Kim, 2015; Li 외, 2016). 이러한 의구심을 바탕으로 그동안의 연구에서는 교수자 또는 연구자 입장에서 학습자의 평가에 대해 얼마나 신뢰할 수 있는지, 학습자가 타당한 평가를 할 수 있는 능력이 있는지가 중점적으로 다루어졌다. Brown과 Abeywickrama(2019)는 신뢰할 만한 과제와 평가의 조건으로 평가에 대한 명확한 방향 제공, 통일된 루브릭 및 그것의 일관된 적용, 모호하지 않은 과제 등을 제시하고 있다. 평가 경험이 적고 학습 단계에 있는 학생으로써 일관된 루브릭 적용이 어느정도 가능할지에 대한 의문은 있을 수 밖에 없다. 동료평가의 신뢰성을 확인하기 위해 학생과 전문가의 평가결과 일치도를 확인하는 연구들이 있어왔다. Falchikov와 Goldfinch(2000)는 1959년에서 1999년 사이의 동료평가 점수와 전문가(교사) 점수를 비교한 48개 연구 결과를 대상으로 메타 분석을 실시하였고, 동료와 전문가 평가 상관관계는 .69로 일치성이 매우 높다고 평가하고 결론적으로 동료평가 결과는 타당하다고 주장하였다. Li 외(2016)는 1999년 이후 69개 연구결과를 대상으로 메타 분석을 실시하였고 그 결과 .63으로 나타났다고 하였다. 이 종합적인 메타분석 결과로 학생들의 평가 결과와 전문가의 평가의 상관관계는 상당히 높은 것으로 해석되며 타당성과 신뢰도가 높다고 판단된다(Zhang 외, 2020).

위에서와 같이 객관적 통계분석에 의해 동료평가의 결과가 타당하며 신뢰할 만한 것으로 확인되었다 하더라도 학습자의 인식에서는 다르게 나타날 수 있다(Cho 외, 2006; Kaufman & Schunn, 2011; Topping, 1998). 학습자가 동료평가를 공정하다고 인식하지 않으면 평가 결과를 거부하고 학업 성적에 반영하는 것에 문제를 제기할 수 있을 것이다. 공정성의 문제는 광범위하게 나이, 성별, 장애, 인종, 민족, 출신, 종교, 성적 취향, 언어적 배경 등 다양한 형태로 나타날 수 있다(Brown & Abeywickrama, 2019). White(2009)를 포함하여 선행 연구(Cheng & Warren, 2005; Falchiko, 1995; Sivan, 2000; Topping, 1998)에 따르면 본인이나 동료가 평가할 수 있는 능력이 부족할 수 있으며 평가에 대한 태도가 진지하지 않거나

서로에 대한 배려 또는 특정 동료와의 친근함 등의 사회적 관계나 배려가 공정성을 저하시키는 요인이 되는 것으로 나타났다. Carvalho(2012)와 Kim(2007) 등은 학습자들의 평가 숙련도 부족이나 주관적 편견 등 평가 능력에 대한 문제는 학습자의 평가 경험이나 평가에 대한 적절한 지도, 명확한 평가기준 제시 등을 통해 해결 할 수 있다고 하였다. Wadhwaet 외(2006)는 식별 가능한 그룹보다 익명의 그룹에서 동료평가 점수는 전문가 점수보다 낮게 나왔고, 그래서 익명성이 우정 및 기타 사회적 관계로 인한 지나친 상향 평가를 상쇄시킬 수 있다고 하였다. 따라서 익명으로 온라인 평가를 할 경우 그 익명성이 동료 간의 사회적 관계 등의 영향을 방지 가능하여 공정한 평가를 촉진할 수 있는 방법이겠다(Lin 외, 2001; Wen & Tsai, 2006).

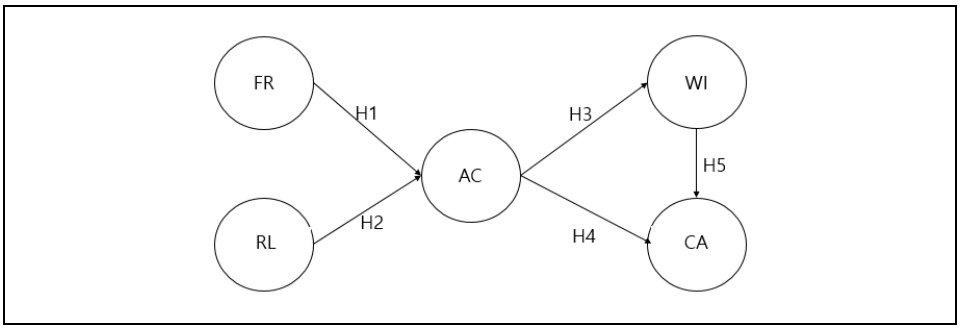
동료평가활동은 단순히 평가결과 도출을 위한 것이 아니고 활동 과정에서의 학습효과에 의미를 두고 있다. 이런 맥락에서 평가결과의 정확성 외에도 평가결과에 대한 학습자의 인식과 평가 활동 효과를 살펴 볼 필요가 있다. 본 연구에서는 영어 발표 과업에 대해 동료평가를 시행하고 학습자가 인식하는 공정성, 신뢰성, 수용성이 발표 과업 개선 의지와 수업 태도에 미치는 영향 관계를 구조방정식모델로 분석해보고자 한다.

Ⅲ. 연구 모형 및 방법

1. 연구모형 및 가설

본 연구는 교양영어수업에서 영어 구두 발표의 동료평가에 대한 학습자의 인식을 알아보기 위한 것이다. 동료가 공정하게 평가 하였는지를 나타내는 공정성(Fairness, FR)과 동료가 평가를 얼마나 신뢰하는지를 나타내는 신뢰성(Reliability, RL)과 이 평가결과를 거부감 없이 받아들일 수 있는 정도를 나타내는 수용성(Acceptability, AC)에 미치는 영향을 살펴볼 것이다. 그리고 수용성이 영어 발표 능력을 향상시키고자 하는 개선의지(Willingness to Improve, WI)와 수업태도(Class Attitude, CA)에 미치는 영향, 그리고 개선의지가 수업 태도에 미치는 영향 관계를 살펴보고자 하였다. 이 목적을 달성하기 위하여 그림 1과 같은 연구 모형을 도출하였다.

그림 1
연구모형



위 모형을 검증하기 위하여 다음과 같이 연구 가설을 설정하였다.

가설1(H1): 학습자의 공정성 인식은 동료평가 결과에 대한 학습자의 수용성에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.
가설2(H2): 학습자의 신뢰성 인식은 동료평가 결과에 대한 학습자의 수용성에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.
가설3(H3): 동료평가 결과에 대한 학습자의 수용성은 학습자의 발표 능력에 대한 개선 의지에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.
가설4(H4): 동료평가 결과에 대한 학습자의 수용성은 학습자의 수업 태도에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.
가설5(H5): 학습자의 발표 능력에 대한 개선 의지는 학습자의 수업 태도에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.

2. 연구 대상자 및 연구 절차

본 연구를 위하여 2023년 충남 소재 한 대학의 교양 영어 필수교과목을 듣고 있는 1학년 115명의 학생으로부터 설문 응답을 받았고 이 중 모두 같은 응답을 하거나 동료평가에 참여하지 않은 경우 등의 불성실한 응답자를 제외한 최종 94명(남 38, 여 56)을 대상자로 선정하였다. 이 대상자는 예술(26명), 생명공학(29명), 공공보건(17명), 과학기술(22명) 전공이며, 영어능력은 모의 토익 500-700점에 해당한다.

표 1
연구대상자의 인구학적 특성

전공	명(%)	성	명(%)
예술	26(27)	남	38(40)
생명공학	29(31)	여	56(60)
공공보건	17(18)		
과학기술	22(24)		
합(명)	94(100)		

본 연구를 위하여 영어 발표 및 동료평가에 대한 문헌조사 및 선행연구를 살펴보았고 이것을 토대로 수업 활동을 계획하였다. 첫 주의 오리엔테이션에서 구두 발표 과제와 동료평가에 대해서 설명하였다. 기말고사 직전 수업에서 교실에서 구두 발표를 하고 동료 학습자들은 즉석에서 발표를 보며 온라인 평가에 참여하였으며 15주차에 동료평가에 대한 설문 응답을 받았다. 과제 및 수업 진행 절차는 그림 2와 같다.

그림 2
수업 및 동료평가 절차



주 2회 12주 동안 Keynote 2(Bohlke, 2017) 교재로 수업이 진행되었다. 이 교재의 매 단원에는 TED강연과 프레젠테이션 스킬이 설명되어 있고, 그 외에 4편의 프레젠테이션 예시와 문제풀이 등이 포함되어 있다.

발표 과제는 성적의 10% 할당하였고 14주차에 발표와 동료평가를 시행하였다. 발표 점수 10점 중 동료평가 5점(9점을 할당한 후 5점으로 환산)과 교수 평가 5점으로 구성하였다. 평가 항목은 교수와 학생 동일 하였고 영어 유창성, 주제와 내용, 비언어적 표현으로 나누었는데, 영어유창성은 '영어가 유창하여 잘 전달되었다', '절반 정도 전달되었다', '거의 전달이 안 되었다', 주제와 내용은 '발표내용이 훌륭하다', '내용이 주제와 잘 맞지 않는다', '내용이 이해되지 않는다', 비언어적 표현은 '암기가 잘 되어 시선 처리 및 바디랭귀지가 자연스럽다', '암기가 절반 정도만 되었거나 암송하였다', '대본을 읽었다'의 기준을 제시하였는데 이 항목들은 수업시간에 발표 스킬 부분에서 학습한 내용들이다.

발표 과제 및 동료평가의 목적, 평가항목 및 평가활동 주의사항 등을 주지시켰으며 구글설문지를 이용하여 평가하였고 익명성을 보장하였다. 동료평가 후 평균을 내어 동료평가 점수를 산정하였다. 발표 과제와 동료평가가 완료된 후 구글 설문지를 통하여 15분 정도 설문 응답을 받았다. 과제 내용과 동료평가 내용을 요약하면 표 2와 같다.

표 2
과제 및 평가 요약

항목	내용
과제 목적	영어로 자신의 의견을 전달하는 경험을 통해 자신감과 영어 표현능력을 향상시킨다
과제 내용	An inspiring person and how I can inspire others, or a great city I visited and how we can develop our city
평가방법	동료평가: 5점 + 교수 평가: 5점
동료평가목적	동료의 발표가 학습내용에 맞게 시행되었는지, 장단점이 무엇인지를 살펴보고 평가한다. 이 과정에서 내 발표를 성찰하여 다음에 있을 내 영어 발표를 개선시킬 수 있다
평가내용	영어 표현력(3점): 영어표현이 훌륭하여 내용 전달이 잘 되었는가, 말하듯이 자연스럽게 표현하였는가 내용과 주제(3점): 주제와 내용이 일관성 있고 전달하고자 하는 내용이 잘 구성되었는가 표정과 매너(3점): 암기 여부, 시선과 표정, 부수적 자료나 효과 여부

3. 변수의 측정

본 연구를 위한 설문지는 강현숙(2020)과 Strijibos 외(2010)의 설문 문항을 변형하여 구성하였다. 설문지는 Strijibos 외(2010)의 공정성(3문항), 수용성(3문항), 개선의지(4문항)의 문항과 강현숙(2020)의 동료평가 설문지 중 일부를 도입하여 신뢰성(2문항)과 수업태도(3문항) 문항으로 총 5개의 연구 변수를 구성하였다. 변수 측정을 위해 '전혀 그렇지 않다(1)' 에서 '매우 그렇다(5)' 까지 5점 리커트 척도를 사용하였다. 타당도와 신뢰도 검사에서 적합도에 맞지 않는 변수 제거 후 최종적으로 사용된 연구변수(잠재변수)의 측정변수는 표 3과 같다.

표 3
변수의 측정

변수명	측정변수	문항수
공정성(FR)	나는 내가 받은 평가에 만족한다 나는 내가 받은 평가가 공정하다고 생각한다 나는 내가 받은 평가가 정당하다고 생각한다	3
신뢰성(RL)	나는 동료의 발표를 잘 평가한다고 믿는다 나는 동료가 발표 평가를 잘 한다고 믿는다	2
수용성(AC)	나는 내가 받은 평가를 수용한다 나는 내가 평가에 이의가 없다 나는 내가 받은 평가에 거부감이 든다(역코딩)	3
개선의지(WI)	동료평가를 하면서 나의 발표능력을 더 키워야겠다고 생각했다 동료평가를 하면서 나의 발표 준비를 더 열심히 해야겠다고 생각했다 동료평가를 하면서 동료의 발표를 통해 나의 개선점을 알게 되었다 동료평가를 하면서 나에게 발표 기회가 또 있으면 보완해서 더 잘 할 수 있을 것 같았다	4

수업태도(CA)	동료평가를 통해 수업에 더 집중하게 되었다 동료평가를 하니 전체 학습분위기가 더 좋아지는 것 같다 동료평가를 하니 학습하고자 하는 동기가 더 생긴다	3

위의 설문 문항 외에 동료평가 경험 여부, 자신의 발표 평가 점수, 동료평가에 관한 개별 의견(장단점, 개선점, 성적 반영 찬반과 비율 등)을 서술할 수 있는 문항이 포함되었다. 94명 중 26명은 동료평가 경험이 있다고 응답하였으며 기타 설문결과는 결과에서 논하도록 하겠다.

4. 자료수집 및 분석방법

본 연구의 자료수집을 위하여 발표와 동료평가가 완료된 후 구글설문지를 이용하여 설문 응답을 받아 최종 94개 표본을 확정하였다. 수집된 자료에 대한 통계 처리는 소규모 표본 크기에도 강한 검증력을 가지고 있는 구조방정식 프로그램인 SmartPLS 3(v. 3.2.6)을 사용하여 PLS-SEM(Partial Least Square Structural Equation Modeling, 부분 최소 제곱 구조방정식 모델링)분석을 시행하였다. 측정모델의 평가를 위해서 PLS Algorithm을 수행하였고, 구조 모델의 평가와 가설검증을 위하여 Bootstrapping, Blindfolding을 실시하였다. 설문지에 동료평가의 장단점, 교수 및 동료 평가 비율에 대한 서술형 문항을 포함시켜 결과 분석에 참고 및 보완하였다.

Ⅳ. 실증분석 결과 및 논의

1. 변수의 타당성 및 신뢰도

연구 모형의 적합성 평가를 위하여 내적 일관성 신뢰도, 집중 타당도, 판별타당도를 검토해야 한다. 내적 일관성을 나타내는 크론바흐 알파(Cronbach's α) 값이 0.7 이상이면 신뢰도가 높다고 판정한다. 변수의 구성 개념에 대한 신뢰도 평가의 기준인 *rho A* 값은 0.7 이상을 권고한다. 본 연구에서 크론바흐 알파 값은 0.768~0.902이며, *rho A*값은 0.889~0.939에 해당하여 내적 일관성이 확인되었다. 집중 타당성 검증을 위한 평균분산추출(*AVE*: *Average Variance Extracted*) 값은 0.5 이상이면 적합한 분산으로 설명되는데(신건권, 2018), 본 연구의 측정 요인들 모두 *AVE* 값의 기준치를 충족하고 있다(0.699~0.837) (표 3).

표 4
내적 일관성 신뢰도와 집중 타당도

Variables	Cronbach's *Alpa*	*rho A*	*AVE*
수용성(AC)	0.816	0.824	0.730
수업태도(CA)	0.814	0.825	0.727
공정성(FR)	0.902	0.909	0.837
신뢰성(RL)	0.768	0.849	0.807
개선의지(WI)	0.857	0.884	0.699

측정변수 판별타당도는 잠재변수들간에 개념적으로 잘 구분되는 정도를 의미하는데 잠재변수끼리 서로 독립적이어서 상관관계가 낮아야 한다. 본 연구에서는 판별타당도 기준으로 *HTMT*(heterotrait-monotrait ratio)를 살펴보았는데 *HTMT*는 신뢰구간 내에 1을 포함하고 있지 않은 경우 판별타당도를 수용할 수 있는 것으로 해석하며(신건권, 2018) 본 연구는 기준에 충족되는 것으로 나타났다(표 5).

표 5
판별 타당도(*HTMT*)

	AC	CA	FR	RL	WI
수용성(AC)					
수업태도(CA)	0.322				
공정성(FR)	0.933	0.363			
신뢰성(RL)	0.684	0.406	0.636		
개선의지(WI)	0.297	0.633	0.385	0.527	

2. 연구가설 검증

본 연구는 PLS-SEM 모형분석을 실행하여 연구가설을 검증하였고 세부적으로는 Bootstrapping 분석의 경로계수값을 기반으로 95% 신뢰수준에서 연구변수들의 영향 관계를 검증하였다. 구조모델의 적합도를 평가하기 위해 내부분산팽창계수(*Inner VIF*), 결정계수(R^2), 효과크기(f^2) 및 예측적 적합성(Q^2)을 확인하였다.

잠재변수 간의 다중공선성(multicollinearity)을 나타내는 *Inner VIF* 값은 5이하일때 다중공선성이 없다고 간주하는데, 본 연구에서 모두 5 미만으로 확인되었다(표 6).

표 6
다중공선성(*Inner VIF*)

	AC	CA	FR	RL	WI
수용성(AC)		1.074			1.000
수업태도(CA)					
공정성(FR)	1.433				
신뢰성(RL)	1433				
개선의지(WI)		1.074			

결정계수(R^2)값은 .25 이하이면 약한 설명력을 가지고, .75 이상이면 큰 설명력을 가지는 것으로 판단한다(신건권, 2018). 본 연구의 변수 수용성(0.670)과 수업태도(0.318)은 중간 정도의 설명력을 가지며 개선의지(0.069)는 낮은 설명력을 가지고 있다(표 7).

표 7
결정계수와 수정된 결정계수(R^2, Adjusted R^2)

	R^2	Adjusted R^2
수용성(AC)	0.670	00662
수업태도(CA)	0.318	0.303
개선의지(WI)	0.069	0.059

효과 크기(effect size)란 외생잠재변수들이 내생잠재변수의 R^2에 기여하는 정도를 나타내며 f^2 값이 .02 전후이면 작은 값, .15 전후이면 중간 값, .35 이상이면 큰 값이라 할 수 있다(신건권, 2018). 본 연구에서는 공정성이 수용성에 가장 크게 기여하고 있으며 개선의지가 수업태도에도 크게 기여하는 것으로 확인되었다. 한편 신뢰성이 수용성에, 수용성이 수업태도에, 그리고 수용성이 개선의지에 미치는 영향은 비교적 적은 것으로 나타났다.

표 8
효과크기(f^2)

	AC	CA	FR	RL	WI
수용성(AC)		0.025			0.074
수업태도(CA)					
공정성(FR)	1.076				
신뢰성(RL)	0.060				
개선의지(WI)		0.359			

구조모델의 예측력 척도인 Q^2값이 0을 초과하면 적합성을 가지고 있다고 판단한다(Hair 외, 2016). 연구 변수 모두 이 기준에 충족하고 있는 것으로 확인되어 구조모델의 예측적 적합성이 있다고 평가할 수 있다(표 9).

표 9
예측적 적합성(Q^2)

	Q^2
AC	0.477
CA	0.218
WI	0.042

붓스트래핑을 실시하여 가설을 검증한 결과는 표 10과 같다.

표 10
가설검증 결과

가설경로	경로 계수	표준 편차	*p*-values	95%BCa 신뢰구간	결과
H1: 공정성(FR)-> 수용성(AC)	0.714	0.067	0.000**	[0.588, 0.837]	support
H2: 신뢰성(RL)-> 수용성(AC)	0.168	0.092	0.068	[-0.003, 0.341]	reject
H3: 수용성(AC)-> 개선의지(WI)	0.263	0.100	0.009*	[0.095, 0.466]	support
H4: 수용성(AC)-> 수업태도(CA)	0.136	0.087	0.117	[-0.026, 0.307]	reject
H5: 개선의지(WI)-> 수업태도(CA)	0.513	0.094	0.000**	[0.342, 0.698]	support

** $p < .001$ * $p < .05$

표 10에서 보여지듯이 가설 2와 4는 기각되었으며, 가설 1, 3, 5는 채택되었다 (가설1: $p = .000^{**}$, $t = 10.694$), 가설3: $p = .009^{*}$, $t = 2.635$), 가설5: $p = .000^{**}$, $t = 5.449$). 즉 학습자가 동료평가 결과가 공정하다고 인식하면 그 결과를 수용하고, 그 결과를 수용하면 자신의 발표 활동을 더 잘 해보고자 개선하려는 의지가 있는 것으로 확인되었다. 또 개선의지는 수업태도에도 정의 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 한편 영향력의 정도를 나타내는 경로계수에서 공정성이 수용성에 미치는 영향력이 가장 크고(경로계수: 0.714), 개선의지가 수업태도에 미치는 영향력(경로계수: 0.513)이 상당히 큰 것으로 나타났다.

V. 결론

본 연구에서는 대학에서 영어 발표 과제에 대한 동료평가를 시행하고 그 결과에 대한 학습자의 인식을 분석한 후 동료평가의 효과와 평가 결과의 최종 성적 반영 가능성을 살펴보는 것이 목적이었다. 동료평가결과에 대한 학습자의 공정성과 신뢰성에 대한 인식이 평가 결과를 수용하는데 미치는 영향, 그 수용성이 본인의 과업에 대한 개선의지 및 수업 태도에 미치는 영향, 그리고 개선의지가 수업 태도에 미치는 영향을 분석하였다. 분석결과는 다음과 같다.

첫째, 공정성은 수용성에 정의 영향을 미쳤고 경로계수(0.714) 확인결과 그 영향력이 매우 큰 것으로 나타났다. 이러한 결과로부터 학습자가 동료평가 결

과를 공정하고 정당하다고 인식할 때 그 평가결과를 수용한다는 것을 확인할 수 있다. 공정성 확보를 위한 사전 교육과 연습을 통하여 인식을 높이고 평가결과를 최종 성적에 반영할 것을 제안하며 이것은 교수자의 단독 평가에서 미흡할 수 있는 다양성을 보완하는 장점도 있을 것으로 추측된다.

둘째, 신뢰성은 동료평가 결과를 수용하는 태도에 영향을 미치지 않았다. 본인과 동료가 평가를 잘 한다고 여기는지에 관한 설문문항으로 구성되었던 항목이다. 평가자로서의 자신과 동료 모두의 평가 능력에 대해 긍정적으로 인식하고 있으며(5점 척도에서 4점 이상) 동료와의 친밀도가 평가에 영향을 주지 않는다(5점 척도에서 3점 이하)는 강현숙(2020)의 연구 결과를 참고하면 학습자는 평가결과에 대한 신뢰 정도가 일관적이어서 수용 정도에 영향을 미치지 않는 것으로 분석된 것으로 해석된다. 참고로 이번 연구의 설문 문항에 자기평가 점수를 적도록 하였는데 자기평가와 동료평가의 평균점수에서 0.007점(5점 중)의 미세한 차이만 있었다. 이러한 결과는 자기평가와 동료평가의 일치 정도를 분석한 Kim(2020)과 Kim(2014)의 연구와 1959년 이후의 전문가와 학생 두 집단간의 평가결과 메타분석을 한 Falchikov와 Goldfinch(2000), Li 외(2016)의 연구에서와 같이 동료, 자기, 전문가 평가 결과의 일치성을 증명하여 그 신뢰성 또는 타당성을 증명하고 있다.

셋째, 동료평가 결과에 대한 수용 정도는 학습자의 구두 발표 수행을 개선하고자 하는데 유의한 정의 영향을 미쳤다. Strijbos 외(2010)는 신뢰성과 유용성, 수용성의 합으로 구성된 요인을 인지된 피드백 적합도라고 하였는데 이 요소가 개선의지와 효과에 긍정적인 영향을 미친다고 하였다. 평가과정에서 학습자는 동료의 발표 과업에서 장단점을 식별할 수 있고, 자신의 과업을 반성하고 유용한 스킬들을 수용하여 자신의 과업을 향상시키고자 하는 것으로 해석된다. 동료평가가 결과 평가로 끝나는 것이 아니고 인지적, 사회적 스킬 향상에 긍정적 영향을 미친다. 즉 평가활동 자체가 과업의 품질을 향상시킬 수 있는 학습효과가 있다고 할 수 있다.

넷째, 동료평가 결과에 대한 수용 정도는 학습자의 수업태도에 영향을 미치지 않았다. 동료평가 결과의 수용 여부가 수업 집중도 및 학습동기 여부에 영향을 미치지는 않는다는 것이다. 수업태도가 수용도에 영향을 미치는지는 추가 연구를 해 볼 수 있을 것으로 보인다.

다섯째, 구두 발표 수행에 대한 개선의지는 수업태도에 유의한 영향을 미쳤다. 동료의 발표를 평가하는 과정에서 자신의 발표를 반성하고 개선하고자 하는 의지는 수업에 더 집중하고 학습 동기부여를 시키며 자연스레 수업 참여도를 높이게 되며 전체적으로 수업분위기를 좋아지게 하는 효과가 있다고 해석할 수 있다.

여섯째, 추가 설문 문항의 서술형 답변을 요약하면 다음과 같다. ‘모르는 동기들까지 모두 볼 수 있어서 좋았다, ‘평가에 참여할 수 있어 좋았다’, ‘여러 의견을 들을 수 있었다’, ‘발표준비를 더 열심히 할 수 있었다’, ‘객관적이어서 좋다’

등의 긍정적 의견이 있었고 한편 '교수의 평가율을 더 높여야 한다', '내가 나를 못 믿는다'와 같은 동료평가에 부정적인 의견이나 '발표를 잘 듣지 않고 평가하는 사람이 있다', '발표의 일부만 듣고 평가하는 경우가 있다'와 같은 평가 태도의 문제점을 제기한 의견도 있었다. '영어나 발표 방법을 더 알게 되었다', '나의 장단점을 알게 되었고 개선 해야겠다', '수업에 집중할 수 있었다'와 같이 학업성취, 과업개선의지, 수업 태도에 대한 긍정적 변화, 그리고 '동료들이 내 발표에 집중하지 않으면 기운이 빠질 것 같다', '긴장되지만 새로운 경험이어서 좋았다'와 같은 정의적 측면 관련 의견이 있었다.

설문지의 추가 항목 중 동료평가 반영 비율로 5점~20점이 가장 많았고, 교수평가에 비해 동료평가 비율은 30%-60%까지 다양한 의견이 나왔다. 본 연구의 수업에서는 동료평가 5%, 교수평가 5%를 반영하였다. 학습자들은 10%까지 확대에 가장 많은 의견을 보였고 성적 반영에 대해 부정적인 의견이 전혀 없었던 점을 미루어 보아 동료평가의 성적 반영에 대한 학습자의 반응은 부정적이지 않다고 해석된다. 이러한 결과는 동료평가 결과를 성적에 반영할 때 교수자의 평가 결과를 적절히 포함시키면 보완이 될 것이다(Kim, 2014; Magin & Helmore, 2010; Shohamy, 2001; White, 2009). 다만 반영 비율에 대한 논의는 더 필요할 것으로 보인다.

오늘날의 교육현장에서 교수자는 학습을 하도록 안내하는 조력자 입장이고 학습자가 주도자 입장이 되어가고 있다. 나아가서 학습자는 평가를 받기만 하는 것이 아니라 스스로 평가를 할 때에 자기주도학습의 연장선이 될 수 있을 것이다. 동료평가의 정확성이나 공정성이 선행연구의 메타 분석을 통해 확인되었음에도 실제 성적 반영에 대해서는 신중할 수 밖에 없고 더 많은 연구가 필요한 한편 본 논문에서는 학습자의 수용 정도에 공정성이 큰 영향력이 있다는 사실과 동료평가의 긍정적 효과에 대해 확인할 수 있었다. 본 연구에서 사전교육을 통하여 평가 항목에 영어유창성, 주제와 내용, 비언어적 표현으로 나누고 더 세분화하여 '영어가 유창하여 잘 전달되었다'와 같은 세부적인 루브릭을 제시 하였듯이 구체적인 가이드라인은 스스로 좀 더 객관적인 판단을 할 수 있다는 자신감과 공정한 평가에 대한 믿음이 형성될 수 있을 것이다. 박은영(2015)은 영어말하기 동료평가를 실시한 결과 영어능력 상위그룹에서 전문가와 동료평가 일치도가 높게 나타난 반면 하위 그룹에서는 약하게 나타났고, 개인적 친분의 영향이나 진지하지 않게 평가에 임한 학습자가 하위 집단에 존재하였다고 하였다. 평가를 시행하는 학습자의 영어능력을 고려하여 평가에 대한 사전교육을 세밀하게 또는 어느 정도의 자율성을 부여할 필요가 있을 것이다.

그 어느때보다 교수학습법에 변화가 많은 시기이다. 이러한 변화에 발 맞추어 암기식의 기계화된 선다형 평가방법에서 다양한 평가방법으로 전환될 필요가 있다. 본 연구는 충남 소재 한 대학의 교양영어 과정의 임의의 학생들을 대상으로 진행되었으며, 발표 과업의 동료평가에 대한 공평성과 신뢰성, 수용성 등의 학습자의 인식 분석에 활용할 설문 척도가 다양하지 않아 어려움이 있었

다. 추후 더 다양하고 정확한 척도 개발이 필요할 것으로 보인다.

참고문헌

강현숙. (2020). 대학교양수업의 동료평가에 대한 인식: 평가타당성과 정의적 효과를 중심으로. *학습자중심교과교육연구, 20*(8), 167-189. http://doi.org/10.22251/jlcci.2020.20.8.167

교육부. (2017). *과정을 중시하는 수행평가 어떻게 할까요?-중등.* (ORM, 2017-19-2). 한국교육과정 평가원.

김경란. (2020). L2 구두 발표 수업에서의 동료 평가: 양상과 효과. *학습자중심교과교육연구, 20*(14), 1143-1164. http://doi.org/10.22251/jlcci.2020.20.14.1143

김학수. (2006). 오럴 프레젠테이션을 통한 영어수업모형. *영어어문교육, 12*(1) 159-181.

김형성. (2023). 국내외 글쓰기 피드백 연구 동향 분석과 과제. *작문연구, 57*, 103-138. http://doi.org/10.31565/korrow.2023..57.004

박은영. (2015). 대학영어수업에서 동료평가와 교수자평가와의 상관관계 및 학습자 반응. *신학과세계, 82*, 203-226.

신건권. (2018). *SmartPLS 3.0 구조방정식모델링.* 청람.

유경애. (2022). 대학 교양교육에서 동료평가, 자기평가, 팀 활동 성과의 관계 연구. *교양학연구, 21*, 201-223. http://doi.org/10.24173/jge.2022.10.21.7

장혜진. (2022). *초등 영어 수업에서 동료 피드백 효과에 관한 연구: 영어 발표 수업 중심으로*[미출간 석사학위논문]. 부산교육대학교.

Bohlke, D. (2017). *Keynote 2*. National Geographic.

Brown, D., & Abeywickrama, P. (2019). *Language Assessment: Principles and classroom practices(3rd ed.)*, Pearson Education.

Carvalho, A. (2012). Students' perceptions of fairness in peer assessment: evidence from a problem-based learning course. *Teaching in Higher Education, 18*(5), 49-505. https://doi.org/10.1080/13562517.2012.753051

Cheng, W., & Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency. *Language Testing, 22*(1), 93-121. http://doi.org /10.1191/0265532205lt298oa

Cho, K., Schunn, C., & Wilson, R. (2006). Validity and reliability of scaffolded peer assessment of writing from instructor and student perspectives. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 891-901. http://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.891

Falchiko, N. (1995). Peer feedback marking- Developing peer assessment. *Innovations in Education and Training International, 32*, 175-187. https://doi.org/10.1080/1355800950320212

Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research, 70*(3), 283-322. http://doi.org/10.3102/00346543070003287

Hair, J., Hult, T., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2016). *A primer on partial least square structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage Publications.

Kaufman, J. H., & Schunn, C. D. (2011). Students' perceptions about peer assessment for writing: their origin and impact on revision work. *Instructional Science, 39*(3), 387-406. http://doi.org/10.1007/s 11251-010-9133-6

Kim, B. (2007). Using computer-assisted synchronous peer assessment program in the EFL formal presentation class. *Multimedia-Assisted Language Learning, 10*(2), 44-69. http://doi.org/10.15702/mall.2007.10.2.44

Kim, H. (2013). Systematic analyses of peer and teacher feedback: Korean university students vs. native English instructor. *Journal of the Korea English Education Society, 18*(2), 31-49. http://doi.org/10.18649/jkees.2013.12.3.261

Kim, H. (2014). Self, peer and instructor assessments of group presentations in a Korean university EFL classroom. *The Journal of Foreign Studies, 29*, 43-68. http://doi.org/10.15755/jfs.2014..29.43

Kim, H. (2015). Learner-directed evaluation in college English speaking class: Can peer assessment supplement teacher assessment? *English Language Teaching, 27*(4), 131-151. http://doi.org/10.17936/pkelt.2015.27.4.007

Kim, M. (2020). College students' perceptions of peer assessment in group oral presentations. *Journal of the Korea English Education Society, 19*(3), 57-76. http://doi.org/10.18649/jkees.2020.19.3.57

Ladd, M. (1970). Motivation through major interests in intermediate foreign language learning. *The Modern Language Journal, 54*(8), 578-579.

Langan, M., Shuker, D., Cullen, R., Penney, D., Preziosi, R., & Wheater, P. (2008). Relationships between student characteristics and self-, peer and tutor evaluations of oral presentations. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 33*(2), 179-190. https://doi.org/10.1080/02602930701292498

Li, H., Xiong, X., Zang, X., Kornhaber, M., Lyu, Y., Chung, K., & Suen, H. (2016). Peer assessment in the digital age: A meta-analysis comparing peer and teacher ratings. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 41*(2), 245-264. https://doi.org/10.1080/02602938.2014.999746

Li, J., Huang, J., & Cheng, S. (2022). The reliability, effectiveness, and benefits of peer assessment in college EFL speaking classrooms: Student and teacher perspectives. *Studies in Education, 72*(4), 101120. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101120

Lin, J., Liu, Z., & Yuan, M. (2001). Web-based peer assessment: Feedback for students with various thinking-styles. *Journal of Computer Assisted Learning, 17*(4), 420-432. https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2001.00198.x

Liu, J., & Hansen, G. (2002). *Peer response in second language writing classroom*. The University of Michigan Press.

Liu, N., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education, 11*(3), 279-290. https://doi.org/10.1080/13562510600680582

Lu, Y., & Law, N. (2012). Online peer assessment: Effects of cognitive and affective feedback. *Instructional Science, 40*(2), 257-275. https://doi.org/10.1007/s11251-011-9177-2.

Lutze-Mann, L. (2023). *Student peer assessment*. https://www.teaching.unsw.edu.au/peer-assessment

Magin, D., & Helmore, P. (2010). Peer and teacher assessments of oral presentation skills: How reliable are they? *Studies In Higher Education, 26*(3), 287-298. https://doi.org/10.1080/03075070120076264

Shohamy, E. (2001). Democratic assessment as an alternative. *Language Testing, 18*(4), 373-391. https://doi.org/10.1177/02655322010180040

Sivan, A. (2000). The implementation of peer assessment: An action research approach. *Assessment in Education: Principles, Policy, & Practice, 7*(2), 193-213. https://doi.org/10.1080/713613328

Strijbos, J. W., Pat-El, R., & Narciss, S. (2010). Validation of a (peer) feedback perceptions questionnaire. In L. Dirckinck-Holmfeld, V. Hodgson, C. Jones, M. de Laat, D. MacCoonnell, & T. Ryberg (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning (pp. 378-386).* Aalborg, Denmark: Aalborg University.

Topping, K. (1998). Peer assessment between students in college and universities. *Review of Educational Research, 68*(3), 249-276. https://doi.org/10.3102/00346543068003249

Topping, K. (2003). Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. In M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar. (Eds.), *Optimizing new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 55-87). Kluwer Academic. Publishers.

Vygotsky, S. (1978). *Mind in Society: The Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wadhwa, G., Schulz, H., & Mann, L. (2006). Effects of anonymity and accountability during online peer assessment. In Mann, L. (Ed.), *Selected style of web-based educational research* (pp. 300-331). Information Science Publishing.

Wen, L., & Tsai, C. (2006). University students' perceptions of and attitudes toward (online) peer assessment. *Higher Education, 27*(18), 27-44. https://doi.org/10.1007/s10734-004-6375-8

White, E. (2009). Student perspectives of peer assessment for learning in a public speaking course. *Asian EFL Journal-Professional Teaching Articles, 33*, 1-55.

Yun, S. (2014). The effects of peer review of oral presentations in a freshman English course. *Journal of Leaner-Centered Curriculum and Instruction, 14*(3), 147-168.

Zhang, F., Schunn, C., Li, W., & Long, M. (2020). Changes in the reliability and validity of peer assessment across the college years. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 45*(2), 1-15. https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1724260

예시언어(Examples in): Korean, English
적용가능 언어(Applicable Language): English
적용가능 수준(Applicable Level): Tertiary

주미란(교수)
단국대학교 자유교양대학
31116 충남 천안시 동남구 단대로 119
Email: lime0420@dankook.ac.kr

Received: April 15, 2024
Reviewed: June 4, 2024
Revised version received: June 20, 2024