

## 중학교 국어과의 협력형 수행평가가 집단효능감과 창의적 인재 역량에 미치는 효과

지은림(경희대학교 교수)\*

성유미(경희대학교 박사수료)

이선경(경희대학교 박사수료)

---

### 《 요 약 》

---

본 연구는 협력적 학습 환경의 중요성이 증가하는 추세임을 고려하여 학생이 집단 구성원과 함께 과제를 수행하는 형태의 '협력형 수행평가'의 효과를 검증해보고자 했다. 이를 위해 학생이 개인적으로 과제를 수행하는 '개별형 수행평가' 집단과 구성원과 함께 수행하는 '협력형 수행평가' 집단을 구분하여 평가활동 이후, 각 집단별로 국어과 학업성취, 학습흥미도, 학습자신감, 집단효능감, 창의적 인재 역량이 어떠한 변화를 보여주는지를 알아보았다. 중학교 3학년 총 267명을 두 개 집단(개별형 144명, 협력형 123명)으로 구분하여, 수행평가의 형태(개별형/협력형)별로 사전검사를 통해 두 집단의 동질성을 확인하고 2차에 걸쳐 집단별로 다른 형태로 수행평가를 실시해본 후에 각 집단간에 변화 차이를 알아보기 위해 대응표본 t-검증을 실시하였다. 연구결과, 국어과 수행평가의 학업성취, 학습흥미도, 학습자신감에 있어서는 두 개 집단이 모두 향상된 것으로 나타났다. 반면에 집단효능감과 창의적 인재 역량은 협력형 집단에서만 긍정적인 변화가 있었던 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학생의 국어과 학업성취, 학습흥미도, 학습자신감 측면에서는 개별형 수행평가를 통해서도 향상될 수 있지만 집단효능감과 창의적 인재 역량을 향상시키기 위해서는 협력형 수행평가를 실시할 필요가 있다는 것을 말해준다. 따라서 창의적·협력적 문제해결력 발달을 중시하는 사회적 요구에 대비하기 위해서는 학생평가에서도 협력형 수행평가를 확대해나갈 필요가 있다.

주제어 : 협력형 수행평가, 개별형 수행평가, 집단효능감, 창의적 인재 역량

---

---

\* 제1저자 및 교신저자, eunlim@khu.ac.kr

## I. 서론

최근 학교 현장에서는 개인의 성취와 경쟁에만 관심을 집중시켰던 교육방식을 탈피하여 학습자들이 서로 소통하고 협력하면서 함께 성장할 수 있도록 교육환경을 마련해야 할 필요성이 강조되고 있다. 이와 같이 협력적 학습 환경에 대한 중요성이 커지고 있는 이유는 실제 사회에서는 개인보다 공동의 노력을 통하여 수행되는 성과가 더 중요한 비중을 차지하기 때문이라고 할 수 있다.

이러한 사회적 변화와 요구를 반영하여 OECD는 2015년부터 학업성취도 국제비교 평가인 PISA에서 '협력적 문제해결력(Collaborative Problem Solving: CPS)'을 새로 도입하였다. OECD(2013)는 평가지표로 미래사회 핵심역량 4가지(비판적 사고력, 협력적 문제해결력, 과학의 사회적 책임, 환경 감수성)를 제시하고 있는데, 그 중에서도 협력적 문제해결력을 21세기 교육이 길러내야 할 가장 중요한 핵심역량으로 보고 있다. PISA 문제유형이 '개인수준의 문제해결력(Problem Solving: PS)' 평가로부터 '협력적 문제해결력'에 대한 평가로 전환된다는 것은 평가를 개인수준에서 집단수준으로 확장시키면서 '정의적 요소'와 '협력 및 협의'의 개념을 기존의 평가형식에 추가하는 것으로 볼 수 있다. 이는 2009년에 ATC21S에서 글로벌 역량 평가 도구를 개발하는데 있어 '정보통신기술 기본소양(ICT literacy)'과 함께 '협력적 문제해결력'을 포함한 것에 기반한 것이기도 하다. 이러한 평가방식에서의 변화는 21세기를 살아갈 학생들에 있어서 협력적 문제해결력을 향상시킬 기회를 제공할 필요가 있으며, 이를 위해서는 교수·학습의 개선과 함께 평가방법의 변화가 필요하다는 것을 의미한다.

이와 같이 협력적 환경을 기반으로 하는 평가의 중요성을 강조하면서 가장 주요한 효과로 고려되는 것은 '집단효능감'과 '창의성'에 대한 것이다. 협력학습에 대한 선행연구들은 협력적 학습 환경이 집단효능감을 향상시킴으로써 집단의 목표달성에 효과적이라는 것을 입증해왔다(장상필, 2005; Bandura, 1982; Lin, 2001). 이상수의 연구(2008)에서도 웹기반 환경과 면대면 환경 모두에서 학습자들이 공동으로 문제를 해결하는 협력적 환경이 창의성에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 알 수 있었다. 이 연구에서는 창의성이 높은 집단의 경우에 서로의 의견을 교환 및 공유하고 토론하면서 협력적 지식 구축이 가능해진다는 것을 보여주었다. 이러한 결과는 협력적 학습 환경은 다양한 전문성을 가진 구성원들이 상호작용하면서 서로 다양한 지식을 통합하거나 새로운 사고방법과 양식을 배울 수 있는 기회를 제공하기 때문에 창의성 향상에 도움이 된다는 Paulus(1999)의 주장과 일치하는 것이기도 하다. 그러나 협력적 학습 환경과 창의성 신장의 관계에 대한 연구들은 모두 협력학습의 맥락에서 이루어져왔기 때문에, 협력적 평가활동의 경우에 창의성과 관련된 특성들이 어떻게 영향을 받을 수 있는지에 대해서는 아직도 알려진 바가 없다.

따라서 본 연구는 기존에 실시되어온 다양한 형태의 수행평가 중에서 개별적으로 과제를 수행하도록 하는 '개별형 수행평가'와 다른 학생들과 함께 협력하여 과제를 해결하는 형태의 '협력형 수행평가'를 실제 교실평가에 적용해보고, 그 결과를 비교해보고자 한다. 특히 개별형과 협력형 수행평가가 집단효능감과 창의적 인재 역량 발달에 미치는 효과를 검증해보고자 한다. 기본적으로 협력형 수행평가를 실시하는데 있어서는 집단을 구성하여 팀원들이 함께 공동의 목표를 달성하기 위해 활동한다는 점에서 집단효능감을 주요 변인으로 고려할 수 있다(Campion, Medsker & Higgs, 1993). 또한 협력형 수행평가는 수행평가의 특성상 학생들이 실제 상황에 적용하여 문제를 해결해나가는 역량을 평가한다는 점에서, 본 연구에서는 일반적인 창의적 성향이나 사고방식보다는 창의성을 갖춘 인재로서의 역량에 초점을 맞추기 위해 창의적 인재 역량에 대한 효과를 알아보려고 한다. 이외에 본 연구에서는 개별형과 협력형 수행평가가 학습성취, 학습흥미도, 학습자신감에는 어떠한 효과가 있는지를 알아볼 것이다.

## II. 이론적 배경

### 1. 협력형 수행평가(Collaborative Performance Assessment)

#### 가. 협력학습(Collaborative Learning)

협력학습은 공유된 목표를 성취하고 완수하기 위해 2명 이상이 함께 학습활동을 하는 것으로서 개별적인 학습활동 과정 대신에 공동의 학습활동을 강조하며 동료 학습자들과의 지속적인 논의를 통해 상호작용을 하며 공동의 문제를 해결해 나가는 것을 의미한다. 교육현장에서 협력(collaboration)과 협동(cooperation)은 혼용되어 사용되는 경우가 많은데, 두 가지 학습형태 모두 개별학습보다 인지적·정의적 발달에 더 긍정적인 효과를 미친다는 것은 공통적이다(Johnson, Johnson, & Smith, 1996; Slavin, 1995). 그러나 두 가지 형태의 학습활동은 본질적으로 다른 학습이론에 기반하고 있다고 볼 수 있다. 협동학습이 학습활동을 유도하기 위한 교수설계자로서 적극적인 개입을 강조하는 반면에, 협력학습은 학습자의 능동적이며 구성적인 인지과정을 강조하는 것으로 볼 수 있다(강인구, 2003; 조형정, 2008).

학습자가 과제를 공유하며 동료들과 지속적으로 논의하고 상호 동기부여와 피드백을 거치면서 공동의 문제를 해결하는 과정에서 보다 고차적인 사고가 발달될 수 있을 것으로 기대된다(Chizhik, 1998). 한편 협력학습은 개인적으로는 해결할 수 없는 목표를 달성하기 위해 동료 학습자와 함께 과제를 해결하는 하나의 관계 체제로도 볼 수 있다(Brandon & Hollingshead,

1999; Graham & Barter, 1999). 이러한 맥락에서 Myers(1991)는 협력학습은 공동의 목적을 지닌 집단 구성원들이 대화를 통하여 분석, 수행, 평가를 수행하는 목적 지향적이며 과정 중심적인 학습방법이라고 하였다.

협력학습의 교육적 효과로서 가장 중요한 것은 학생들이 학습활동에 보다 적극적으로 참여할 수 있게 해준다는 것을 들 수 있다. 또한 공동 학습을 통해 서로 도움을 주고받기 때문에 학습에 대한 부담을 줄일 수 있으며 능동적인 태도와 능력을 기를 수도 있을 것으로 보인다. 이러한 맥락에서 협력기반의 학습활동이 학생의 학습성향, 자아존중감, 자기효능감 등을 통해 학업성취에까지 영향을 미칠 수 있을 것으로 보인다(임규연, 2011). 이러한 영향력은 학생들의 학습에 대한 흥미나 자신감에도 확장될 수 있을 것으로 보이며, 강명희 외(2010)에 따르면 자기효능감은 자신에게 주어진 문제를 해결할 수 있는 자신감이며 학습자의 학습동기와 성취에 미치는 영향이 크다고 한다.

이외에도 협력학습의 주요 효과는 창의적 특성을 향상시킬 수 있다는 것에 있다. 집단이 상호 협력하는 과정에서 다양한 관점이나 사고를 경험할 수 있기 때문에 보다 다양한 학습내용을 접하게 될 수 있다는 것이다. 또한 팀원들 간에 공동 작업을 하면서 인지적 측면뿐만 아니라 정의적 측면의 경험도 가능하다(이상수, 2008; 이재승·정필우, 2003)는 점이 교과 학업뿐만 아니라 창의성 향상에 도움을 줄 수 있을 것으로 기대하게 한다.

#### 나. 협력형 수행평가(Collaborative Performance Assessment)

협력형 수행평가는 일반적으로 교실에서 실시되는 개별 학생의 수행평가가 갖고 있는 특성과 함께 학생들의 수행과정에서 발생하는 상호작용, 의사소통, 역할분담 등을 포함하는 형태로 이해할 수 있다. 그러나 실제 교실 현장에서는 협력형 수행평가라고 해도 지금까지는 팀원이 개별적으로 수행한 과제를 수합하여 함께 제출하거나 평가 과제가 종료되었을 때 팀원이 각자 다른 팀원들의 기여도를 평가하여 협력점수를 부여하는 방식에 불과했다. 이러한 형태는 본질적으로 협력형 수행평가라고 볼 수 없다. 협력형 수행평가의 가장 주요한 특성은 팀원들 간에 상호작용이 일어나고 다른 팀원의 피드백을 통해 과제 수행이 영향을 받을 수 있어야 한다는 것이기 때문이다(지은림 외, 2014).

협력형 수행평가의 형태를 처음 개발하기 시작한 ATC21S는 2009년에 약 250여명의 전문가와 세계 60개 연구기관이 공동 참여한 산학연합 글로벌역량 평가도구 개발을 위한 연구 프로젝트에서 ‘협력적 문제해결력’ 평가의 틀을 <표 II-1>과 같이 정리하였다.

〈표 II-1〉 ATC21S 협력적 문제해결 역량의 평가틀

구분	기능	세부기능
사회적 기능	참여	행동, 상호작용, 과제완수
	관점취하기	적절한 반응, 구성원 상호인식
	사회적규칙	협상, 자기평가(초기억), 교섭기억, 책임/ 진취성
인지적 기능	과제규칙	과제분석, 목표설정, 자원관리, 복잡성, 정보수집, 체계화
	지식형성	관련성 파악(표현/형식화), “만약~그렇다면” 규칙, 가설(검증/반성)

출처 : Griffin et al., (2012)

PISA에서는 CPS(Collaborative Problem Solving)의 중요 역량으로 ‘공유된 이해 확립 및 유지’, ‘문제해결을 위한 적절한 행동’, ‘팀 조직 구성 및 유지’를 들고 있다. 이러한 3개 CPS 기술과 개인수준의 문제해결에 따른 4가지 과정을 교차시켜 〈표 II-2〉와 같이 총 12개의 CPS 기술을 분류하여 평가의 틀을 제시하였다.

〈표 II-2〉 PISA 2015 협력적 문제해결(CPS) 평가틀

협력적 문제해결력 문제해결과정	공유된 이해를 수립하고 유지하기 (1)	문제해결을 위해 적절하게 행동하기(2)	팀을 조직하고 유지하기(3)
탐색과 이해(A)	팀원의 관점과 능력 발견 하기(A1)	목표에 부합된 문제해결을 위한 협력적 상호작용 유 형 발견하기(A2)	문제해결을 위한 역할이해 하기(A3)
표현과 형식화(B)	공유된 표현 만들기, 문제 의 의미에 대해 협상 (B1)	완성해야 할 과제를 구체 화하여 나타내기(B2)	역할과 팀 조직을 구체화 하기(참여규칙에 대한 의 사소통)(B3)
계획수립과 계획실행(C)	수행 역할에 대한 팀원 간 의사소통(C1)	계획 실행하기 (C2)	참여 규칙 따르기 (과제를 수행할 다른 팀원 을 독려하기)(C3)
검증과 반성 (D)	공유된 이해에 대한 모니 터링, 수정(D1)	행동 결과에 대한 모니터 링 및 문제해결성과 평가 하기(D2)	점검, 피드백제공, 팀 조 직과 역할에 적응하기 (D3)

출처 : OECD(2013)

국어교과의 경우를 살펴보면 협력형 수행평가는 학습자가 개별적인 책임을 가지고 있으면서 동시에 다른 팀원들과의 상호의존을 통해 집단의 목표를 달성하고, 이에 대한 보상을 받는 학습

형태라고 할 수 있다(신헌재 외, 2003). 협력적 학습환경의 효과로 임철성(2003)은 '의사소통 기능의 신장', '협력적인 문제해결과정', '협상과 조정 능력의 신장', '바람직한 공동체 문화 조장' 등을 들고 있다. 이외에도 협력형 수행평가에서는 다양한 반응이 이루어지고 동료 학습자 간 소통 과정을 통해 심미적 체험이 확대되어 흥미를 유발시킬 수 있고(이경화, 2001), 협력 작문을 통해 학습자 개인의 글쓰기 능력이 성장될 수 있으며(성숙자, 2003), 협력적 쓰기 학습이 교육 연극의 활용을 통해 자발적이면서도 쓰기 주제에 몰입할 수 있도록 하는 효과를 이끌어낼 수 있다(이은미, 2014).

## 2. 집단효능감(Group Efficacy)

집단효능감은 개인차원의 자기효능감(self-efficacy) 개념을 집단차원으로 확장시킨 것으로서 집단이 목표로 하는 결과를 달성하기 위해 요구되는 행동을 조직하고 실행해낼 수 있다는 집단의 능력에 대한 집단 구성원들의 믿음으로 정의될 수 있다(장상필, 2005). 집단효능감에 대한 개념이 관점에 따라 다양하게 정의될 수 있는데, Riggs(1994)는 집단효능감을 직무 관련된 행동을 수행할 수 있는 집단의 능력에 대한 개인의 평가라고 정의내리기도 한다. 이와 같이 집단효능감에 대한 개념이 다양하지만 공통적으로 발견되는 것은 집단이 수행해야 할 과제를 효과적으로 집단이 수행할 수 있는 능력에 대한 판단이 포함되어야 한다는 것이다. 그러나 이러한 판단이 집단 내 구성원 개개인의 믿음을 합한 개념인지 또는 집단이 함께 공유하는 개념인지에 대한 구분은 불분명하다. 즉, 집단효능감은 집단적 차원의 효능감 뿐만 아니라 개인적 차원의 효능감을 함께 고려하는 것이 적절한 것으로 보인다.

집단효능감의 효과로서 Bandura(1982)는 집단에 대한 몰입감에 영향을 준다고 하였다. 집단효능감에 따라 집단의 구성원들은 자신의 노력을 얼마나 투입할 것인지, 어느 정도 그 일을 지속할 것인지 등을 결정하여 집단의 목표를 설정하고 그 목표에 몰입하게 된다는 것이다. Hodge & Carron(1992)는 집단이 과제를 수행할 때 결과로 나타나는 성과에 영향을 미치며, 목표로 한 결과를 얻지 못하더라도 집단 구성원들이 포기하지 않고 지속하여 추진하도록 하는 효과가 있는 것으로 보고 있다. 한편, 집단효능감은 개인의 행동에도 영향을 미칠 수 있기 때문에 자기효능감과 집단효능감의 상호작용이 일어남으로써 개인의 성과와 태도에 영향을 줄 수도 있다(조강혜, 2009; Lindsley, Brass, & Thomas, 1995). 또한 장상필(2005)은 집단 내의 구성원들의 상호의존성 개념에 근거하여 협력학습이 집단효능감을 높이는데 긍정적인 영향을 미친다고 했다. 이는 Alavi & McCormick(2008)이 연구한 결과에서 집단 구성원들의 상호의존성이 집단효능감에 영향을 줄 수 있다고 밝힌 바와 연계된다.

### 3. 창의적 인재 역량(Creative Leader Competency)

#### 가. 창의적 인재 역량의 개념

창의성은 새로움, 가치로움, 산출물 존재 등으로 개념화(김성훈, 2011)될 만큼 교육이 목표로 하는 중요한 특성이다. 창의성의 개념은 다양하게 정의되고 있지만, 대체로 인지적, 정의적, 통합적 접근을 시도하고 있는 것으로 종합될 수 있다. 인지적 접근에서 창의성은 확산적 사고나 문제해결력에 초점을 맞출 수 있으며(Guilford, 1986; Torrance, 1982), 정의적 접근은 창의적 성향을 강조하여 호기심, 개방성, 몰입, 감수성 등을 주요한 요인들로 포함할 수 있다(Barron & Harrington, 1981; Piitto, 1992). 한편, 통합적 접근에서의 창의성은 인지적과 정의적 차원 이외에도 여러 가지 차원들이 함께 상호작용하는 것으로 볼 수 있다(이경화, 2002; Csikszentmihalyi, 1988).

그러나 실제 사회현장에서 직무나 업무를 수행하는데 창의성만으로는 부족하다는 요구가 증대되며 21세기에 들어서면서 창의적 역량의 개념이 강조되기 시작했다. 창의성을 갖춘 인재라고 하면 새로운 것을 산출해내는 것만을 의미하는 것이 아니라 실제 세계에서 산출물을 이용하여 문제를 해결해나갈 수 있다는 것을 말한다(Cropley, 2011). 이는 OECD가 수행한 DeSeCo 프로젝트에서 역량을 인간 전체의 삶과 관련하여 필수적인 요인으로 강조하고 있는 것과도 동일한 맥락으로 볼 수 있다. 미국에서도 P21(Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills)을 통해 21세기에 학생들이 길러야 할 핵심능력으로 ‘창의적으로 사고하기’, ‘창의적인 협업’, ‘혁신의 실행’ 등을 제시하고 있다.

지은림과 주언희(2012)에 의하면 <표 II-3>과 같이 창의적 인재 역량은 ‘자신의 업무에서 창의적인 수행을 통해 탁월한 성과를 산출하는 특성’으로서 비판적 사고력, 창조적 문제해결력, 의사소통능력, 적응력 등의 특성을 포함한다. 창의적 인재 역량에서 인지적 특성은 지적 능력과 사고력에 초점을 맞추고 있는데, 고차적 사고력, 확산적 사고력, 문제해결력을 통해 새롭고 독창적인 지식을 창출해낼 수 있는 종합적인 사고능력으로 볼 수 있다. 정의적 특성은 기존의 연구들이 창의 성향이나 성격으로 보는 관점으로서, 호기심, 개방성, 감수성, 과제 집착력을 하위요인으로 한다. 이는 새로운 방식으로 접근하려는 태도와 끝까지 완수해내려는 성향으로 정의될 수 있다. 마지막으로 사회적 특성은 일반적인 창의성 개념에서는 생소할 수 있는 개념으로 최근에 강조되기 시작하고 있다. 최상덕 외(2011)의 경우에는 21세기 사회의 발전을 위해 인재가 갖추어야 할 역량으로 비판적 사고력, 창조적 문제해결력과 더불어

의사소통능력과 다원화 사회적응력을 포함하고 있다. 이는 실제 사회에 기여할 수 있는 창의적 역량을 갖춘 인재는 외부 세계와 소통할 수 있으며 사회적 맥락과 연계할 수 있어야 한다는 것을 의미한다. 따라서 창의적 인재 역량을 위한 사회적 특성으로는 책임의식, 협동, 배려 등이 포함된다.

〈표 II-3〉 창의적 인재 역량의 구성요인

영역	구성요인	세부내용
인지적 특성	고차적 사고력	학습한 것 생각, 응용 능력으로 논리적 분석하고 종합하는 사고능력
	확산적 사고력	하나의 문제에 대해 정해진 틀에서 벗어나 가능한 여러 가지 대안들을 생각해 내고 참신하고 독특한 아이디어를 산출해내는 능력
	문제해결력	주어진 문제를 바르게 해결하는 능력
정의적 특성	호기심	새로운 활동이나 경험에 관심을 가지고 탐구하려는 성향
	개방성	기존 사고의 틀에 매이지 않고 새로운 가능성을 탐색하고자 하는 성향
	감수성	자신을 둘러싼 외부 환경의 자극을 받아들이고 느끼는 성향
	과제집착력	한 가지 문제에 집중, 몰두, 과제 포기하지 않고 해내는 성향.
사회적 특성	사회 가치 추구	개인이 사회 기여 및 공익 추구를 위해 가져야 할 책임의식 및 신념으로, 많은 사람들에게 이로울 수 있도록 가치를 발견하고 부여하는 힘.
	협동 및 배려	공동의 목표 달성을 위해 서로 상호작용하며 조화롭게 활동을 수행하고, 다른 사람을 이해하며 그들의 입장을 배려하고 존중함.

출처: 지은림·주언희(2012)

#### 나. 창의적 인재 역량과 협력적 환경

협력적 환경이 창의적 인재 역량 개발에도 도움이 될 수 있다는 것은 기존에 수행된 창의성 관련 선행연구들에 의해 입증될 수 있다. Langfred(1998)은 협력적 환경과 긴밀한 관계가 있는 집단 응집성의 측면에서 협력적 환경이 문제해결력과 창의성에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 보여주었다. 이 연구에 의하면 집단 응집성이 적절히 높으면 공동의 목적의식이 형성되기 때문에 집단적 노력을 한 곳으로 집중하여 문제해결력을 향상시키고 집단 내 다양한 경험들을 활용함으로써 창의성도 높여준다는 것이다. 한편, 집단창의성 연구(Paulus &



Nijstad, 2003)에 의하면 개인적으로 수행하는 창의적 문제해결보다는 집단 공동으로 노력하여 문제 해결을 하는 가운데 서로의 지식을 흡수하고 동기화 하면서 창의적 문제해결 스타일을 학습할 수 있도록 하는 기회가 제공될 수 있을 것으로 보인다.

### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 연구대상

본 연구는 서울소재 A중학교 3학년 9개 학급 총 267명을 대상으로 실시하였다. 연구대상의 분포는 <표 III-1>과 같으며, 개별형과 협력형 두 개의 집단이 동질성을 확보할 수 있도록 학급 특성을 고려하여 구분하였다. 개별형 수행평가를 실시한 5개 학급은 144명(53.9%)이 해당되고, 협력형 수행평가를 실시한 4개 학급은 123명(46.1%)으로 이루어졌다.

<표 III-1> 연구대상 분포

	성별 (명)		합계
	남	여	
개별형 집단	70	74	144(53.9%)
협력형 집단	64	59	123(46.1%)
총합	134(50.2%)	133(49.8%)	267(100%)

#### 2. 수행평가 절차 및 내용

중학교 3학년 국어과에서 한 명의 국어과 교사가 담당하고 있는 9개 학급을 개별형과 협력형 집단으로 구분하였는데, 이 때 두 개 집단의 동질성을 확보할 수 있는 방향으로 학급들을 각 집단에 배치하였다. 동일한 수행평가 과제가 두 개 집단에 각각 제시되었는데, 개별형 집단 학생은 과제를 혼자 수행하여 결과물을 제출하도록 하는 반면, 협력형 집단 학생은 과제를 모둠을 구성하여 집단형태로 서로 의논하며 결과물을 작성하도록 했다. 총 3회의 수행평가를 실시하였는데, 그 중에 과제1은 개별형과 협력형 집단의 동질성을 검증하기 위해 실시되었으며, 과제2와 과제3은 개별형과 협력형 집단 간에 차이가 발생하는지 알아보고자 실시되었다.

본 연구의 국어과 수행평가 과제는 문학 영역 중 ‘시와 시인의 작품세계’를 주제로 하였다. 본

연구가 국어 교과 내 다양한 영역 중 시 영역에 한하여 수행한 이유는, 문학 영역의 평가가 학습자 및 과정 중심의 수행평가가 되어야 할 뿐 아니라 작품에 내재된 가치에 머물지 않고 학습자가 실제 상황에서 가치의 내면화와 창조적 재현의 가능성을 확대하는 것(차호일, 2003)이 가능한 영역으로 해당 영역이 적합하다고 판단하였기 때문이다. 또한, 중학교 3학년을 대상으로 한 이유는 교육과정 상 부합될 뿐 아니라, 문학 작품의 비평에 관한 학습을 마친 후, 교과서 이외의 다양한 문학 작품인 '시와 시인의 작품세계'를 다루는 것이 학생들에게도 의미있는 학습활동이라고 판단하였기 때문이다.

〈표 III-2〉 국어과 수행평가 실시 집단 활동 상황

개별형 집단	협력형 집단
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 많은 작품을 읽어 보는 시간을 가진 후 그 중 하나의 작품을 고를 수 있도록 지도하였다. 그렇지 않으면 대강 작품을 선택하고 불성실한 결과물을 만들어내기 때문이다.</li> <li>• 결과물은 각 반 교실 뒤 개인 사물함에 붙여 모두가 감상할 수 있도록 하였다. 한 반에 30명 내외라 결과물 수가 많았으며, 같은 작품을 다른 생각으로 표현한 결과물도 있어 신선함과 다양성을 보여주었다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 작품과 주제를 정할 때, 서로의 의견을 조율하는 시간이 필요하였다. 무기력한 학생들도 자신의 의견을 나타내거나 활동지를 작성하는데 참여하여 결과물을 만들어냈다.</li> <li>• 협력형 수행평가를 실시한 후에는 도서관 게시판에 모듈별로 붙여 놓은 후 서로 자유롭게 감상하는 시간도 가졌다. 반별 6개 모듈로 이루어져있어 과제당 결과물은 6개씩이며, 짧은 시간에 비해 비교적 완성도가 높았다.</li> </ul>
<p>〈개별형 수행평가 모형 예시〉</p> <p><b>과제 3: 시인에 대해 탐색하기</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 제시된 10명이 시인들 중 1명 선정</li> <li>2. 작가와 관련된 다양한 자료 준비 (작가 약력, 작품 및 해설, 시대적 배경, 작가관련 기사 또는 일화 등)</li> <li>3. 리플렛을 제작</li> </ol>	<p>〈협력형 수행평가 모형 예시〉</p> <p><b>과제3: 시인에 대해 탐색하기</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 제시된 10명의 시인들 중 1명을 선정하도록 하고, 같은 시인을 선택한 학생들끼리 모듈 구성</li> <li>2. 1차 모듈회의에서 시인탐색 방법 결정</li> <li>3. 2차 모듈회의에서 자료 준비 논의</li> <li>4. 논의된 시인탐색 방법에 따라 서로 협력하여 자료 준비하여 리플렛 제작</li> </ol>

먼저 과제1은 개별형과 협력형 집단의 동질성 검증을 위해 모두 개별형으로 과제를 수행하도록 하였다. 과제1에서는 국어시간에 다루었던 시인들 중 한 명을 선정하고 그들에 관한 자료(시인의 사진, 작품, 작품해설, 시인의 생가나 문학관, 일화, 신문기사 등)를 수집하여 6쪽 분량의 '시인의 안내책자'를 만드는 활동이었다.

과제2와 3은 수행과제1의 평가를 바탕으로 '시와 시인의 작품세계'를 주제로 개별형 집단과

협력형 집단으로 나누어 실시하였다. 과제2는 '이야기가 있는 시'로 마인드맵을 활용하여 사랑, 이별, 계절, 일제강점기 등을 주제로 선정하여 관련된 시를 찾고 이야기를 이끌어 내는 활동이었다. 과제3은 '패러디 활동'으로 학교, 친구, 우정, 사춘기 등을 주제로 선정하여 모방시라는 형식을 활용하여 표현하는 활동이었다. 수행과제2와 3은 모두 시를 선택한 후 사회적 현실을 담아낼 수 있는 심화과정이었으며, 각 활동은 2차시에 걸쳐서 이루어졌다.

〈표 III-3〉 수행평가 절차 및 내용

차시		절차	내용
사전 검사	1차시	과제 1 (개별형)	(과제1) 시인의 안내책자 만들기 : 시인 선택(김소월, 김영랑, 김용택, 김지하, 신경림, 신동엽, 유치환, 윤동주, 이육사, 한용운) → 시인과 관련된 자료 준비(약력, 기사, 일화, 사진, 작품 등) → 6면으로 이루어진 안내책자 작성
	2차시		
	3차시	과제채점 및 측정	학습흥미도, 학습자신감, 집단효능감, 창의적 인재 역량
사후 검사	4차시	과제 2 (개별형/협력형)	(과제2) 이야기가 있는 시(마인드 맵) : 주제 선정(계절, 사랑, 이별, 자연, 일제강점기, 작가 등) → 주제와 관련된 시 찾기 → 분석
	5차시		
	6차시	과제 3 (개별형/협력형)	(과제3) 패러디 활동(모방시 쓰기) : 주제 선정(학교, 친구, 우정, 사춘기 등) → 주제와 관련된 시 찾기 → 모방시 쓰기 → 평가
	7차시		
	8차시	과제채점(2개 점수 평균) 및 측정	학습흥미도, 학습자신감, 집단효능감, 창의적 인재 역량

### 3. 측정도구

#### 가. 국어 학업성취

국어교과 학업성취 수준은 본 연구에서 구안된 수행평가 과제 점수를 사용하여 판단하였다. 사후검사 자료로는 2개의 수행과제 점수들의 평균을 사용하였다. 채점을 위한 평가준거로는 (1)자료 조사가 충분이 이루어졌는지, (2)시인에 대한 충분한 탐색이 이루어졌는지, (3)시인과 작품에 대해 충분히 이해하였는지, (4)성실한 자세(협력형 집단일 경우 협력적 태도)로 수행평가 활동을 하였는지가 포함되었으며, 3개 수준(잘함, 보통, 미흡)으로

구분하여 1점~3점의 점수가 부여되었다. 채점은 연구대상 학생들의 국어수업을 1년 동안 담당한 교사가 실시했는데, 2개 집단에 속한 9개 학급을 한 명의 교사가 모두 담당하고 있었기 때문에, 연구에 참여한 모든 학생들을 한 명의 교사가 채점하였다.

#### 나. 학습흥미도 및 학습자신감 질문지

학생들이 수행평가 형태에 따라 '시와 시인의 작품세계'에 대한 학습흥미와 시 관련 주제에 대한 학습자신감의 차이가 발생하게 되는지를 알아보기 위해서, 해당 주제에 대한 학습흥미와 학습자신감에 대한 질문을 사전과 사후에 걸쳐 2회 실시하였다. 구체적인 문항은 다음과 같다.

〈표 III-4〉 측정특성과 문항

측정특성	문 항
	(①전혀 그렇지 않다 ②별로 그렇지 않다 ③약간 그렇다 ④매우 그렇다)
학습흥미도	귀하는 '시와 시인의 작품세계'에 관한 학습활동에 흥미를 느끼는 편입니까?
학습자신감	귀하는 '시와 시인의 작품세계' 관련 학습활동에 대하여 자신감이 있습니까?

#### 다. 집단효능감 질문지

본 연구에서 집단효능감을 측정하기 위해서 Lin(2001)이 개발한 도구를 수정하여 국내에서 사용하고 있는 질문지를 사용하였다(이영민 외, 2006; 장상필, 2005). 이 질문지는 집단의 역량에 대한 팀원 각각의 신념 점수를 개인적 차원에서 측정하여 집단효능감 점수로 사용하였으며, 집단의 과제수행과 관련된 전문기술의 적합성을 묻는 6개 문항과 조정기능을 질문하는 12개 문항으로 구성되어 있다. 장상필(2005)의 연구에서 질문지의 신뢰도는 전체  $\alpha = .96$ 이었으며, 하위영역별로 각각  $\alpha = .89$ 와  $\alpha = .95$ 로 나타났다.

#### 라. 창의적 인재 역량 질문지

창의적 인재 역량 측정을 위한 문항들은 지은림·주언희(2012)가 개발한 질문지에서 발췌하여 사용하였다. 본 연구에서 사용된 질문지는 인지적 특성(고차적 사고력, 확산적 사고력, 문제해결력)을 측정하는 문항 12개, 정의적 특성(호기심, 개방성, 감수성, 과제집착력) 문항 14개, 사회적 특성(사회가치추구, 협동 및 배려) 문항 6개로 구성되어 총 32개의 문항으로 구성되어 있으며, 응답은 5점 척도로 작성되었다. 질문지는 문항반응모형과 구조방정식모형을 적용하여 타당도가 검증되었으며 질문지의 신뢰도는  $\alpha = .92$ 로 확인된 바 있다.

#### 4. 자료분석

개별형과 협력형 수행평가를 실시하기 전에 학생들의 국어교과 학업성취점수, 학습흥미도, 학습자신감, 집단효능감, 창의적 인재 역량 검사 점수를 집단별로 독립표본 t-검증을 실시하여 집단 간 동질성을 확인하였다. 수행평가를 실시한 후에는 두 개 집단의 변화를 알아보기 위해 수행과제 평가점수, 학습흥미도, 학습자신감, 집단효능감, 창의적 인재 역량 검사 점수에 대한 각 집단별 대응표본 t-검증을 실시하였다.

### IV. 연구 결과

#### 1. 집단 동질성 검증

두 집단에 수행평가 형태를 개별형과 협력형으로 구분하여 실시하기 전에 집단 간 동질성 확인을 위한 독립표본 t-검증을 실시하였다. 국어교과 학업성취는 국어담당 교사가 해당 학생들에게 이전에 실시했던 국어 포트폴리오 과제 점수를 사용하였다. 포트폴리오는 학생들의 국어교과 관련 학업적 수행능력을 종합적으로 평가하는데 적절하다고 판단하여 국어교과 학업성취 자료로 사용하였다. 나머지 4개 특성들에 대한 동질성 검증은 수행평가 형태를 구분하여 실시하기 전에 각 특성에 관한 측정도구를 이용하여 수집한 점수들을 사용하였다. 그 결과, 본 연구에서 고려한 대부분의 특성에서 개별형과 협력형 집단이 동질성을 띄고 있음을 알 수 있었다.

〈표 IV-1〉 특성별 집단 동질성 검증

특성	개별형 평균점수 (N=144)	협력형 평균점수 (N=123)	평균 점수차이	p
국어교과 학업성취	35.1	34.7	0.4	.64
학습흥미도	2.7	2.7	0.0	.92
학습자신감	2.6	2.6	0.0	.90
집단효능감	3.5	3.7	-.20	.00
창의적 인재 역량	3.6	3.6	0.0	.56

#### 2. 수행과제 평가점수

수행평가 형태에 따른 과제 평가점수를 비교한 결과는 아래 <표 IV-2>와 같다. 개별형 수행평가를 치른 학생들의 사전점수와 사후점수 간 대응표본 t-검증 결과, 평균점수는 약 4.59점 상승하였으며, 협력형 수행평가를 치른 학생들의 경우에는 사전점수에 비해 사후점수가 약 8.11점 상승하였다. 각 집단에서 나타난 점수 차이는 개별형과 협력형 모두 유의도 수준 .01에서 통계적으로 유의미한 것으로 검증되었다. 이 때, 사전 평균점수는 모두 개별형 수행평가를 실시한 점수이다.

<표 IV-2> 수행평가 형태에 따른 과제 점수

구분	사전 평균점수 (SD)	사후 평균점수 (SD)	대응표본 평균 점수 차이	p
개별형	80.3 (11.58)	84.9 (7.19)	-4.59	.00
협력형	79.3 (14.74)	87.4 (7.67)	-8.11	.00

### 3. 학습흥미도

수행평가 형태에 따라 학습흥미도의 변화를 살펴보았으며 그 결과는 아래 <표 IV-3>과 같다. 개별형 수행평가를 치른 학생들의 사전점수와 사후점수 간 대응표본 t-검증 결과, 평균점수는 약 0.15점 상승하였으며 이는 유의도 수준 .01에서 통계적으로 유의미한 변화이다. 또한 협력형 수행평가를 치른 학생들의 경우도 사후점수가 사전점수에 비해 약 0.21점 상승하였으며 유의도 수준 .01에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다.

<표 IV-3> 수행평가 형태에 따른 학습흥미도

구분	사전 평균점수 (SD)	사후 평균점수 (SD)	대응표본 평균 점수 차이	p
개별형	2.67(.81)	2.82 (.72)	-.15	.01
협력형	2.68(.64)	2.89 (.70)	-.21	.00

### 4. 학습자신감

수행평가 형태에 따라 학습자신감의 변화를 살펴보았으며 그 결과는 아래 <표 IV-4>과 같다. 개별형 수행평가를 치른 학생들의 사전점수와 사후점수 간 대응표본 t-검증 결과, 평균점수가 약 0.24점 상승하였고, 협력형 수행평가를 치른 학생들의 경우에는 사후점수가 사전점수에 비

해 약 0.27점 상승하였다. 또한 2개 집단 모두 점수 변화가 유의도 수준 .01에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다.

〈표 IV-4〉 수행평가 형태에 따른 학습자신감

구분	사전 평균점수 (SD)	사후 평균점수 (SD)	대응표본 평균 점수 차이	p
개별형	2.38 (.66)	2.62 (.72)	-.24	.00
협력형	2.58 (.74)	2.85 (.74)	-.27	.00

## 5. 집단효능감

수행평가 형태에 따라 집단효능감의 변화를 살펴보았으며, 그 결과는 아래 〈표 IV-5〉와 같다. 개별형 수행평가를 치른 학생들의 집단효능감 사전점수와 사후점수 간 대응표본 t-검증 결과, 평균점수가 약 0.02점 상승하였으나 이는 통계적으로 유의미한 변화는 아니었다. 그에 비해 협력형 수행평가를 치른 학생들의 경우에는 집단효능감 사후점수가 사전점수에 비해 약 0.1점 상승하였으며 이는 통계적으로 유의미한 변화이다. 즉, 개별형 수행평가는 집단효능감 향상에 영향을 미치지 못하였지만, 협력형 수행평가는 집단효능감 향상에 긍정적인 효과가 있다는 것을 알 수 있다.

〈표 IV-5〉 수행평가 형태에 따른 집단효능감

구분	사전 평균점수 (SD)	사후 평균점수 (SD)	대응표본 평균 점수 차이	p
개별형	3.54 (.55)	3.56 (.56)	-.02	.63
협력형	3.75 (.61)	3.84 (.65)	-.10	.06

## 6. 창의적 인재 역량

창의적 인재 역량 점수가 개별형과 협력형 집단에 따라 어떻게 변화했는지 알아보기 위해서 각 집단별로 사전점수와 사후점수 간 대응표본 t-검증을 하였다. 그 결과, 개별형 수행평가를 치른 집단은 통계적으로 유의미한 차이가 발견되지 못했지만, 협력형 수행평가를 치른 집단은 통계적으로 유의미한 점수 상승이 있었으며, 협력형 집단은 창의적 인재 역량 점수가 약 0.1점 상승한 것으로 나타났다.

〈표 IV-6〉 수행평가 형태에 따른 창의적 인재 역량

구분	사전 평균점수 (SD)	사후 평균점수 (SD)	대응표본 평균 점수 차이	p
개별형	3.59 (.50)	3.64 (.58)	-.06	.11
협력형	3.63 (.45)	3.72 (.51)	-.10	.00

한편 창의적 인재 역량의 각 하위영역별로 개별형과 협력형 집단의 효과를 비교해본 결과, 인지적 영역과 정의적 영역에서 협력형 수행평가가 개별형 수행평가보다 더 높은 효과가 있는 것으로 나타났다. 인지적 영역에서의 개별형 집단의 점수 상승은 유의도 수준 .05에서 유의미한 것으로 나타났으나 협력형 집단은 유의도 수준 .01에서 유의미한 것으로 나타났다. 정의적 영역에서는 개별형 집단의 사전점수와 사후점수 간 유의미한 변화가 발견되지 못했던 반면, 협력형 집단에서는 유의도 수준 .05에서 유의미한 차이가 발견되었다. 한편 사회적 영역에서는 2개 집단 모두 유의미한 점수 차이가 나타나지 않았다.

이러한 결과를 종합해보면, 창의적 인재 역량의 하위영역에 있어서 협력형 수행평가는 인지적 영역과 정의적 영역에서 학생의 역량을 향상시키는데 효과가 있는 것으로 볼 수 있다. 특히, 두 가지 하위영역 중에서도 정의적 영역에 있어서 개별형 수행평가는 효과가 나타나지 않았던 반면에 협력형 수행평가만 효과가 나타났다.

〈표 IV-7〉 수행평가에 따른 창의적 인재 역량의 영역별 비교

영역	구분	사전 평균점수 (SD)	사후 평균점수 (SD)	대응표본 평균 점수 차이	p
인지적	개별형	3.36 (.57)	3.46 (.67)	-.10	.023
	협력형	3.42 (.54)	3.57 (.61)	-.14	.001
정의적	개별형	3.64 (.56)	3.64 (.64)	.00	.991
	협력형	3.63 (.48)	3.72 (.53)	-.08	.027
사회적	개별형	3.76 (.59)	3.83 (.61)	-.07	.169
	협력형	3.82 (.57)	3.88 (.59)	-.06	.233



## V. 결론 및 논의

사회가 다변화되고 개별화되면서 사회 구성원들의 협업의 중요성이 더욱 강조되고 있다. 또한 협업을 통한 상호작용 과정에서 집단이 함께 목표를 달성하고자 하는 의지와 할 수 있다는 신념이 높아지면서 집단적으로 수행하는 활동의 성과를 높일 수 있다는 것이 알려지고, 다양한 사고와 문제해결 방법을 접하게 되는 경험은 창의성과 같은 고차적 사고능력을 향상시키는 효과를 가져 올 수 있다는 점에서 협력적 학습환경과 협력적 문제해결력 배양에 대한 필요성이 그 어느 때보다 강조되고 있다. 이에 따라 교실에서 이루어지고 있는 평가활동도 기존의 개별형으로 실시되던 것으로부터 협력적 학습환경에 기반하고 집단의 구성원이 함께 상호작용하면서 공동의 목표를 달성하기 위해 과제를 수행해나가는 형태로 전환될 필요가 있다.

이에 본 연구에서는 중학교 3학년생을 대상으로 국어교과에서 동일한 과제에 대해 개별형 수행평가를 실시하는 집단과 협력형 수행평가를 실시하는 집단으로 구분하고, 두 집단의 특성별 변화와 차이를 살펴보았다. 각 집단을 대상으로 하여 2회에 걸친 과제를 수행하도록 한 후에 학생들이 국어 학업성취, 학습흥미도, 학습자신감, 집단효능감, 창의적 인재 역량에서 어떠한 변화를 보이는 지를 조사하여 비교하였다. 여기서 학업성취는 학생들의 수행과제에 대해 교사가 평가한 점수를 말하며, 학습흥미도와 학습자신감은 학생들에게 수행과제에서 다루었던 학습주제에 대해 한정하여 질문한 것으로서 5점 척도로 수준을 파악하였다. 집단효능감은 Lin(2001)이 개발한 집단효능감 질문지를 실시한 결과 점수이며, 창의적 인재 역량을 측정하기 위해서는 지은림·주언희(2012)가 개발하고 타당화한 질문지를 사용하였다.

각 집단별로 3개월에 걸쳐 2회의 수행평가를 실시한 이후에 학생들의 사후점수가 초기에 실시했던 사전점수와 어떠한 차이가 발생했는지를 대응표본 t-검증을 실시하여 비교해보았다. 연구결과는 학업성취, 학습흥미도, 학습자신감에 있어서는 개별형과 협력형 집단이 모두 향상된 것으로 나타났다. 반면에, 집단효능감과 창의적 인재 역량은 협력형 집단만이 향상된 것으로 나타났다. 이는 수행평가를 협력형으로 실시하는 상황에서만 학생들의 집단효능감과 창의적 인재 역량이 길러질 수 있다는 것을 의미한다. 즉, 학생들이 교과학습을 하는데 있어서는 수행평가의 형태가 개별형이든지 협력형이든지 관계없이 학습효과를 거둘 수 있지만, 집단효능감과 창의적 인재 역량과 같은 특성을 위해서는 수행평가 방법을 협력형으로 실시할 때 보다 효과적이라는 것이다.

따라서 수행평가가 고차적 사고능력을 기르는데 도움이 된다는 점과 함께 그 중에서도 수행평가가 어떠한 형태로 실시되는 것이 바람직한지에 대한 많은 고려가 필요할 것이다. 교사 입장에서는 학생들의 점수를 공정하게 부여해야 한다는 부담 때문에 개별형 수행평가 과제를

부여하는 것이 다소 용이할 수 있지만, 21세기 미래 인재로서 갖추어야 할 역량들을 함께 길러주기 위해서는 협력형 수행평가 과제에 대한 개발과 활용을 확대해나가야 할 것이다. 물론 학교 현장에서 학생들을 평가한 결과가 내신 성적으로 사용된다는 것을 고려할 때, 협력형 수행평가가 어떻게 학생들에게 공정한 점수를 부여할 수 있을지에 대한 고민도 함께 이루어져야 할 것이다. 그러나 교사들에게 있어 더 중요한 것은 학생들의 상호작용을 활성화하고 함께 협력하여 문제를 해결해나갈 수 있도록 하는 형태의 수행평가 과제를 개발할 수 있는 지식과 기술을 습득할 수 있도록 지원해야 하는 것이다.

향후 과제로서 첫째는 협력형 수행평가의 유용성을 고려할 때, 협력형 수행평가 과제를 개발, 실시, 채점할 수 있는 교사연수의 필요성을 제기할 수 있다. 둘째는 본 연구에서는 국어 교과와 시 주제에 대해서만 초점을 맞추고 있지만 후속 연구에서는 다양한 교과목과 학습주제에 대해서도 협력형 수행평가의 효과를 검증해보고 특성을 파악할 필요가 있을 것이다. 셋째는 본 연구에서 효과성을 분석해본 수행평가와 집단효능감 및 창의적 인재 역량의 관계를 보다 명료하게 설명할 수 있는 연구가 수행되어야 할 것이다. 집단효능감과 창의적 인재 역량은 미래를 대비하여 교육해야 할 중요한 특성이라는 점에서 이러한 후속 연구들이 향후 수행평가의 교육적 가치를 높이는데 기여할 수 있을 것이다.

## 참 고 문 헌

- 강명희, 김민정, 김혜정, 엄소연, 정혜운(2010). 웹기반 협력학습의 상호작용 및 성취도에 대한 학습자의 협력지향성과 자기효능감의 예측력 규명. **교육학연구**, 48(1), 157-180.
- 강인구(2003). 협동학습과 협력학습 구조 비교분석. **한국교육문제연구소**, 18, 183-197.
- 김성훈(2011). **창의적 인재 육성을 위한 교육평가의 방향**. 창의적 인재 육성을 위한 중등학교 교육의 방향에 관한 포럼. 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2011-17.
- 성숙자(2003). 협동 작문의 유형과 개선점. **우리말연구**, 13, 161-182.
- 신헌재, 이경화, 이재승, 이주섭, 김도남, 한명숙, 이수진(2003). **국어과 협동학습 방안**. 서울: 박이정.
- 이경화(2001). 언어의 사회적 상호작용을 격려하는 국어과 협동학습 방안. **학습자중심교과교육연구**, 1(2), 31-52.
- 이경화(2002). 대학생의 창의적 능력과 창의적 성격탐색을 위한 기초 연구. **영재와 영재교육**, 1(2), 47-68.
- 이상수(2008). 웹 기반 및 면대면 학습환경에서의 협력적 CPS와 개별적 CPS가 문제해결과 창의성에 미치는 영향과 패턴 분석. **교육정보미디어연구**, 14(3), 31-60.
- 이영민, 김태준, 김지일, 장상필, 홍지영(2006). 웹 기반 상황학습 환경에서 과제유형과 협력방식이 학습자의 과제수행력과 집단효능감에 미치는 영향. 한국학술진흥재단 연구보고 KRF-2005-042-B00172.
- 이은미(2014). 교육연극을 활용한 협동적 쓰기 방안 연구. **교양교육연구**, 8(2), 187-217.
- 이재승, 정필우(2003). 국어과 협동학습의 의미와 방법. **청람어문교육**, 27, 491-512.
- 임규연(2011). 집단탐구 협동학습에서 학업적 자기효능감, 협력적 자기효능감, 학업 성과의 관계. **교육의 이론과 실천**, 19-36.
- 임철성(2003). 국어과 협동학습의 의의와 수업 전략. **국어교과교육연구**, 6, 1-30.
- 장상필(2005). 웹기반 상황학습에서 사회적 상호의존성 유형이 과제수행 및 집단효능감에 미치는 효과. 한양대학교 박사학위논문.
- 조강혜(2009). 조직원의 자아효능감과 직무스트레스와의 관계에서 집단효능감의 매개효과. 고려대학교 석사학위논문.
- 조형정(2008). 면대면과 웹기반에서의 협력적 문제해결과정 분석. **교육방법연구**, 29(1), 173-195.
- 지은림, 주언희(2012). 창의적 인재 역량 측정을 위한 구인 탐색 및 척도 개발. **교육평가연구**, 25(1), 69-94.

- 지은림, 원효현, 민경식, 손원숙, 김태일(2014). **중학교 자유학기제 평가방안 연구**. 한국교육개발원 수탁연구 CR-2014-07.
- 차호일(2003). **현장 중심의 문학 교육론**. 서울: 푸른 사상.
- 최상덕, 김진영, 반상진, 이강주, 이수정, 최현영(2011). **21세기 창의적 인재 양성을 위한 교육의 미래전략 연구**. 한국교육개발원.
- Alavi, S. B. & McCormick, J. (2008). The roles of perceived task interdependence and group members' interdependence in the development of coollective efficacy in university student group contexts. *British Journal of Educatinal Psychology*, 78(3), 375-393.
- Bandura, A. (1982). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Barron, F. X., & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.
- Brandon, D. P. & Hollingshead, A. B. (1999). Collaborative learning and computer-supported groups. *Communication Education*, 48(2), 109-126.
- Campion, M. A., Medsker, G. J., & Higgs, A. C. (1993). Relation between work group characteristics and effectiveness: Implications for designing effective work groups. *Personnel psychology*, 46, 823-850.
- Chizhik, A. (1998). Collaborative learning through high-level verbal interaction: From theory to practice. *The Clearing House*, 72, 58-62.
- Cropley, A. J. (2001). *Creativity in Education and Learning*. London: Kogan Page.
- Csikzaentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A system view of creativity. In R. J. Sternberg(Ed.). *The nature of creativity: Contemporary psychological perspective* (pp.325-339). NY: Cambridge University Press.
- Graham, J. R., & Barter, K. (1999). Collaboration: A social work pratice method. *Families in Society*, 80(1), 6-13.
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E., Ed. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.
- Guilford, J. P. (1986). Structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53, 267-293.
- Hodge, L. & Carron, A. V. (1992). Collective efficacy and group performance. *International Journal of Sport Psychology*, 23, 48-59.
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. A. (1996). Cooperative learning and individual student achievement in secondary schools. In J. Pendersen & Digby

- (Eds.) *Secondary schools and cooperative learning: Theories, models, and strategies* (pp. 3-54). nY: Garland Publishing Inc.
- Langfred, C. W. (1998). Is group cohesiveness a double-edged sword? An investigation of the effects of cohesiveness on performance. *Small Group Research*, 29(1), 124-143.
- Lin, S. J. (2001). The relationship between collective efficacy and task interdependence. Doctoral Dissertation, University of Southern California.
- Lindsley, D. H., Brass, D. J., & Thomas, J. B. (1995). Efficacy-performance spirals: A multilevel perspective, *Academy of Management Review*, 20, 645-678.
- Myers, J. (1991). Cooperative learning: A personal journey, *Journal of Education*, 174(2), 118-143.
- OECD(2013). *Draft Collaborative Problem Solving Framework*. OECD/PISA.
- Paulus, P. B. (1999). Group creativity. In M. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (pp.779-783). New York.: Academic Press.
- Paulus, P. B., & Nijstad, B. A. (2003). *Group Creativity*. NY: Oxford University Press.
- Piippo, J. (1992). *Understanding those who create*. Dayton, OH: Ohio Psychology Press.
- Riggs, M. L., & Knight, P. A. (1994). The impact of perceived group success-failure on motivational beliefs and attitudes: A casual model. *Journal of Applied Psychology*, 79(5), 755-766.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice* (2nd Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Torrance, E. P. (1982). Hemisphericity and thinking creative functioning. *Journal of Research and Development in Education*, 15, 29-37.

· 논문접수 : 2015-05-10/ 수정본접수 : 2015-06-10/ 게재승인 : 2015-07-01

## ABSTRACT

### Effects of Collaborative Performance Assessment on Group Efficacy and Creative Leader Competency for the Secondary School Language Class

Eun-Lim Chi

(Professor, Kyung Hee University)

Yu-Mi Seong

(Doctoral Student, Kyung Hee University)

Sun-Kyung Lee

(Doctoral Student, Kyung Hee University)

This study aims to examine the effects of collaborative performance assessment on group efficacy and creative leader competency in addition to academic achievement, academic interest, and academic self-confidence. For the study, total 267 3<sup>rd</sup> grade middle school students from one school were selected and divided into two groups: collaborative performance assessment group and individual performance assessment group. For each group, independent t-tests were done to confirm the homogeneity of groups. After two performance assessments, the paired-sample t-test was done to compare the effects of assessment types. The result of the study revealed that the two groups showed the increase of score for academic achievement, academic interest, and academic self-confidence, while only collaborative group made an increase for group efficacy and creative leader competency.

Key Words : collaborative performance assessment, individual performance assessment, group efficacy, creative leader competency