

과정 중심 평가 활용의 정책적 분석1)

-서울특별시 소재 중학교 교사의 수행평가 활용 사례를 중심으로-

신 혜 진(서울교육연구정보원 선임연구원)*

안 소 연(한국외국어대학교 조교수)**

김 유 원(한국교육개발원 전문원)***

<요 약>

이 연구는 Ball(1993)이 정의한 정책 개념을 적용하여 과정 중심 평가 정책을 분석하였다. 서울특별시 소재 중학교에 초점을 맞추어 과정 중심 평가의 정책적 정의를 교육부와 서울특별시교육청 수준에서 고찰하였다. 다음으로 과정 중심 평가의 다양한 평가유형 가운데 수행평가에 초점을 두어 학교 현장에서의 정책 활용 현황 및 제약 사항을 분석하였다. 마지막으로 분석 결과를 중심으로 과정 중심 평가의 활성화를 위한 정책적 방안을 제안하였다. 정책문건 분석단계에서는 교육부의 2015 개정 교육과정과 서울시교육청의 주요업무계획을 조사하였다. 정책실제 분석단계에는 서울교육중단연구(SELS)의 2015년도 중학교 교사 자료 분석과 더불어 2016년도 중학교 교사 대상 설문조사 및 심층면담을 실시하였다. 분석 결과, 과정 중심 평가가 정책문건에서 다양한 수준에서 강조되고 있었고 이를 위한 정책들이 효과가 있음에도 불구하고, 실제 학교현장에서의 활용도는 아직 낮았으며 정책을 수용하는 데에 있어 여러 제약사항이 있는 것으로 나타났다. 특히, 토론형 수행평가에 대한 활용도는 다른 유형에 비하여 그 활용도가 가장 낮았는데, 교사의 수업 연구 활동과 연수 참여 등의 교사 전문성 활동은 토론형 수행평가 활용정도에 긍정적 영향을 미쳐, 보다 효과적인 교사의 연구 활동 및 연수 참여 지원이 필요한 것으로 분석되었다. 마지막으로 분석 결과를 바탕으로 과정 중심 평가의 활성화를 위한 실제적이고 정책적인 지원 방안을 제안하였다.

주제어 : 과정 중심 평가, 수행 평가, 중학교 교사, 서울교육중단연구(SELS)

1) 이 논문은 서울특별시교육청교육연구정보원의 2016년도 현안과제로 진행된 ‘학생의 창의융합적 역량강화를 위한 참여형 수업 활성화 방안’ 보고서의 일부를 수정·보완한 것임.

* 제1저자 및 교신저자, hjshin03@sen.go.kr

** 제2저자, ahnsy@hufs.ac.kr

*** 제3저자, youl@kedi.re.kr

I. 서론

2015 개정 교육과정이 추구하는 인간상은 ‘자주적인 사람, 창의적인 사람, 교양 있는 사람, 더불어 사는 사람’으로, 이를 통해 지식정보 사회가 요구하는 바른 인성을 갖춘 창의융합형 인재를 추구하고 있다(교육부, 2015). 이렇게 변화하는 미래 사회에 발맞추기 위해 학생의 창의융합적 역량을 증진시키기 위한 배움 중심의 교육으로 변모해야 한다는 논의는 세계적으로 이뤄지고 있는 추세이고, 최근에는 보다 구체적으로 ‘학생 중심 수업’이라는 핵심어를 통해 학생 역량강화를 위한 노력을 실천하고 있다. 이 때 ‘학생 중심 수업’의 성공적 안착을 위해서는 반드시 평가방법의 변화가 함께 수반되어야 하는데, 이미 교육부와 몇몇 시도교육청에서는 평가방법 혁신을 위한 구체적 방안으로서 결과보다는 학생의 성장발달에 초점을 둔 ‘과정 중심 평가’를 단위학교에 활용하도록 강조하고 있다. 그러나 이러한 과정 중심 평가는 현 평가 제도의 부작용에 대한 반감으로 인해 환영받고 있기도 하지만, 실행에 있어 교육행위자로부터 많은 우려를 받고 있기도 하다. 이러한 우려들은 주로 현장 준비 부족, 공정성 확보의 어려움, 교사 평가 권한에 대한 낮은 인식, 과제 사교육 증가 가능성, 업무 부담, 개혁 피로감 등에 근거하기에(KBS 뉴스, 2016.3.22.; EBS 뉴스, 2016.4.8.), 학교 차원에서 과정 중심 평가를 원활하게 적용하기 위해서는 꾸준한 정책적 지원이 필요함을 확인할 수 있다.

정책 문건에서 나타나게 된 용어인 과정 중심 평가는 학습자의 성장을 위해 수업 중에 다양한 평가방법의 활용 속에서 과제 수행 과정에 초점을 두는 평가 방식이라 볼 수 있다(이인화, 2017). 기존의 암기 중심 교육에서 탈피하여 과제 수행 과정 자체에 초점을 맞추는 과정 중심 평가로의 변화는 학교 현장에서 주로 수행평가 시행으로 나타나고 있다. 그렇기에 이 연구에서는 과정 중심 평가의 개념을 새로운 패러다임의 평가관·평가 목적 및 기준·평가 방법·평가 내용에서 해석하되, 보다 실질적이고 가시적으로 정책의 효과를 확인하기 위해 과정 중심 평가가 실제로 이행되는 형태인 수행평가 방법에 초점을 맞추고자 한다. 이는 수행평가가 과정 중심 평가를 대체할 수는 없지만, 학교현장에서 과정 중심 평가의 취지를 실천하고 있는 가장 대표적인 유형이기 때문이다.

이를 위해 이 연구는 Ball(1993)이 제시한 정책의 개념을 도입하여, 1)문건으로서 정의된 ‘과정 중심 평가’ 정책을 탐색하고, 2)실제 모습인 ‘과정 중심 평가’ 정책의 학교 현장 활용 실태를 분석하여, 3)정책 문건과 정책 실제의 분석을 통해 발견된 차이점(gap)을 바탕으로 ‘과정 중심 평가’의 원활한 적용을 위한 정책적 시사점을 제안하였다. 이를 통해 이 연구는 과정 중심 평가의 원활한 학교현장 안착을 위한 정책적 지원 방안을 모색하고자 한다.

II. 이론적 배경

미래 사회의 창의 융합형 인재를 기르기 위해서는 교육목표-교수-학습-평가라는 연속된 과정이 혁신적으로 변해야 한다. 이 세 가지는 아주 강하게 맞물려 있어서 모든 요소들이 새로운 모습으로 변모해야 하는데, 특히 현재의 한국 사회 맥락에서 변화하기가 어렵고 아직 관련 자료 및 도구가 상대적으로 풍부하지 않은 ‘평가’에 대한 변화 노력이 절실하다. 따라서 이 연구에서는 최근 학습자 중심 수업 패러다임에서 언급되는 ‘과정 중심 평가’의 등장 배경과 더불어 교육 행위자들 간에 과정 중심 평가가 어떻게 해석되는지 그 의미 및 방법을 살펴보고자 한다.

1. 과정 중심 평가의 등장

‘과정 중심 평가’는 ‘결과 중심 평가’에 대응하는 개념으로 등장하게 되었다(임은영, 2017). 김순남 외(2013)의 연구에서는 창의인재 육성을 위한 학생평가 패러다임의 변화를 네 가지로 제시하였는데, 학습 측정을 위한 평가에서 학습을 위한 평가로의 변화, 결과 중심적 평가에서 과정 중심적 평가로의 변화, 모든 교과평가를 통해 이뤄지는 창의성·인성 평가로의 변화, 교육과정-수업-학생평가가 동시에 이뤄질 수 있도록 하는 평가로의 변화가 바로 그것이다. 여기서의 ‘과정 중심적 평가’는 암기를 통해 정답을 찾는 기존의 시험 형태인 ‘결과 중심적 평가’와 달리 문제 해결 과정 자체에 초점을 맞추는 평가로서 평가가 이루어지는 단계에 초점을 맞춘 용어로서 처음 제시되었다. 이후 과정 중심 평가는 국가 수준에서의 「2015 문·이과 통합형 교육과정 총론 주요 사항(시안)」과 「2015 개정 교육과정 총론」 등의 공식 문건을 통해 나타나게 된다. 미래 사회가 요구하는 역량을 기르기 위한 새로운 교육과정의 일부로 과정 중심 평가의 확대가 제시된 것이다. 여기서 과정 중심 평가는 보다 넓게 해석되어 앞서 김순남(2013)의 연구에서 제시된 네 가지의 변화 양상을 모두 포함하는 새로운 평가 패러다임을 의미하게 되었다. 그리고 이후부터는 ‘과정 중심 평가’라는 용어가 지역교육청 수준의 주요업무 계획 문건들에서 활발하게 쓰이게 됨을 발견할 수 있다.

따라서 이전부터 학생 변별을 목적으로 지식 습득 결과만을 평가하는 시험에의 비판과 새로운 형태의 평가 방법들에 대한 제안, 그리고 교육과정-수업-평가의 연계 중요성에 대한 언급은 계속해서 있어왔지만, 이러한 다양한 평가 관련 논의들이 미래 핵심역량 증진을 위한 새로운 교육과정 속에 포함되게 되면서 ‘과정 중심 평가’라는 형태로 표현되기 시작했다고 볼 수 있다. 그러므로 ‘과정 중심 평가’는 특정한 교육 평가 유형을 가리키는 새로운 학문적 용어라기보다는 기존의 평가 방법들이 다양한 정책 요구 속에서 새로운 하나의 용어로 표현된 것이라고 볼 수 있다(임은영, 2017).

2. 과정 중심 평가의 의미 및 방법

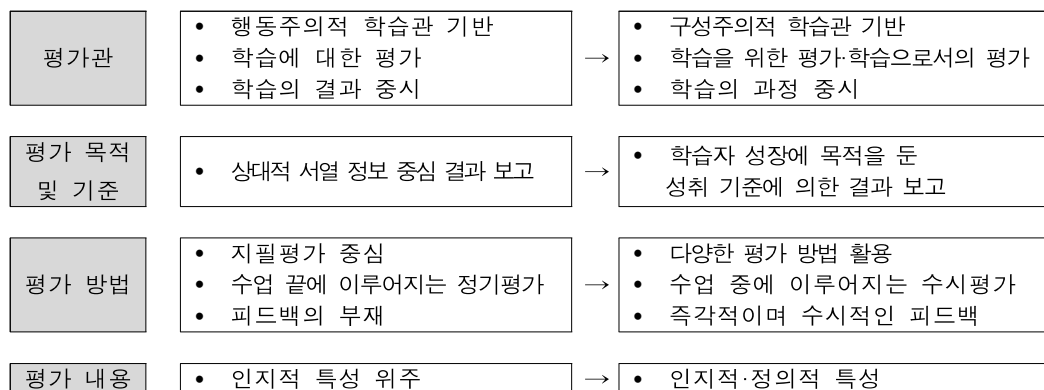
다소 넓은 개념일 수 있는 ‘과정 중심 평가’와 관련하여, 이인화(2017)는 교실에서 과정 중심 평가를 실천하기 위한 다섯 가지 제언을 한다. 첫 번째는 ‘성취 기준에 기반을 둔 평가’로 평가가 학습 목표로 삼은 바에 기여할 수 있도록 성취 기준을 명확히 이해해야 한다는 것이다. 두 번째는 ‘수업 중에 이루어지는 평가’로 교실 수업 중에 평가가 이뤄지면 학생 개인의 사회·경제적 배경이나 기타 조건들이 영향을 미칠 수 있는 여지가 줄어 보다 공정한 평가가 가능해진다고 한다. 세 번째는 ‘과제 수행 과정의 평가’로 학습 목표로 세운 지식·기능·태도가 학습자에게서 어떻게 발달하는지 알기 위해서는 한 과제를 구성하는 절차 혹은 특정 목표에 기여하는 여러 과제에 집중해야 한다는 것이다. 네 번째는 ‘다양한 평가 방법의 활용’으로 과제 특성 및 수행 절차상 지식, 기능, 태도의 사용이 다르게 나타나므로, 필요에 따라 선택형 문항, 논술, 구술, 프로젝트, 토론·토의, 실험·실습 등 다양한 평가 방법을 활용하는 것이 바람직하다는 것이다. 다섯 번째는 ‘학습자의 성장을 위한 평가 결과의 활용’으로 학습자의 발달 과정을 관찰하는 과정 중심 평가는 학습자에게는 자신의 학습을 점검 및 성찰할 수 있도록 하고, 교사에게는 수업의 질을 개선할 수 있도록 돕는 것을 목적으로 한다는 것이다. 이는 과정 중심 평가가 앞서 김순남(2013)의 연구에서 제시된 다양한 평가 패러다임을 모두 포괄하는 의미로 사용되는 것이라 해석할 수 있다. 유사한 맥락에서 지은림(2010)은 행동주의적 학습관에 기반을 둔 수렴적 평가에서 구성주의적 학습관에 기반을 둔 확산적 평가로의 변화를 언급하기도 한다.

한편 과정 중심 평가를 ‘과정 중심 수행평가’라고 한정하여 명시하는 경우도 있다(전경희, 2016; 하혜진, 2015). 특히 하혜진(2015)은 현장에서의 과정 중심 평가를 ‘과정 중심 수행평가’로 국한해 정의하면서, 이는 학습 활동 ‘과정’에 대한 평가와 ‘산출물’에 대한 평가 모두를 포함한다고 제시하였다. 구체적으로 교사는 수업 활동을 통한 단기·장기 과제물에 대한 양적·질적 평가와 더불어 산출물을 구성해나가는 학습자의 학습 과정 및 태도를 지속적으로 관찰·평가하고, 학생은 자기·동료·교사 평가지 등을 통해 자신의 학습 태도와 성취 수준을 수시로 성찰한다는 것이다. 이는 일반적 의미의 수행평가 정의인 “개인이 습득한 지식, 기능이나 기술을 실제 생활이나 인위적 평가 상황에서 얼마나 잘 수행하는지(performing)와 어떻게 수행하는지(how to perform)를 서술·관찰·면접 등의 다양한 방법을 통해 종합적으로 판단하는 평가 방법(성태제, 2014)”의 연속선상에 있는 설명이다.

이러한 다른 해석들과 관련해 정책적으로는 어떻게 사용되는지 알아보기 위해 몇몇 교육청의 과정 중심 평가에 대한 설명을 살펴보면, 과정 중심 평가를 해석하는 과정에서 수행평가와 관련된 내용들을 담고 있기는 하지만, 보다 넓게 해석하여 과정에의 초점뿐만 아니라 다양한 평가 방법과 시기 및 횟수의 다양화를 통한 수시평가 등의 내용을 포함하고 있었다. 우선 서울특별시교육청(2015)은 「2015 주요업무계획」을 통하여 ‘과정 중심의 평가 혁신’을 강조하기

시작하였는데, 이를 위해 교육과정 성취기준에 대한 도달 정도에 중점을 둔 평가를 실시하고, 서술형·논술형 평가 포함 수행평가 반영 비율 최소 기준제를 시행하며, 평가 사례 및 도구를 개발하여 보급하는 등의 노력을 하겠다고 명시하였다. 그리고 경상북도교육청(2016)의 「2016 초등 과정중심 학생평가 추진 계획」에서는 과정 중심 평가에 대한 방침으로 다양한 평가 방법 적용, 수시평가 일상화, 수행평가 내실화를 내세우고 있다. 또한 전라남도교육청(2016)의 「학습과 성장을 돕는 과정중심평가」에서는 과정 중심 평가를 학습 과정에서의 학생 간 상호작용 및 사고·행동의 변화에 대해 평가하고 학생 성장을 돕도록 하는 학습 지향적 평가로 바라보면서, 이를 위해 학생의 지식·기능·태도를 드러내는 수행평가의 내실화, 교수·학습 중 실시하는 형성평가의 적극적 활용, 실생활과 연계한 평가, 피드백 역할 강화 등을 제안한다.

앞에서 살펴보았듯 ‘과정 중심 평가’라는 것이 특정한 평가의 유형을 지칭하는 용어라기보다는 새로운 평가 패러다임에서 바람직한 방법에 대한 모습을 그린 용어이기 때문에, 이를 정의하는 방식은 해석 주체에 따라 다르다. 그럼에도 불구하고 다양한 해석들 중 정책 문건을 중심에 두고 종합하여 봤을 때, 대체로 과정 중심 평가를 보다 넓은 의미로 해석하고 있으며 평가관·평가 목적 및 기준·평가 방법·평가 내용에 있어 다음 [그림 1]과 같은 공통분모를 제시하고 있다. 이 연구 또한 이러한 관점에서 과정 중심 평가를 이해하고자 한다.



출처: 전경희(2016). 과정중심 수행평가의 방향과 과제. 한국교육개발원 이슈페이퍼, p.16.를 재구성

[그림 1] 과정 중심 평가의 기본 방향 및 특징

다만 과정 중심 평가의 실재를 파악하기 위해서는 평가관·평가 방법·평가 내용·평가 활용 중에서도 보다 실질적이고 가시적인 형태로 드러나는 평가 방법에 초점을 맞출 필요가 있다. 일부에서는 과정 중심 평가가 수행평가로 해석되기도 하는 만큼 과정 중심 평가와 가장 근접한 기존의 학술적 개념이자 방법은 수행평가이기 때문이다. 수행평가는 진단평가·형성평가·총괄평가의 세 가지 방식 모두에서 사용될 수 있는 개념이기에(원효현, 2014), 수업의 전 과정에

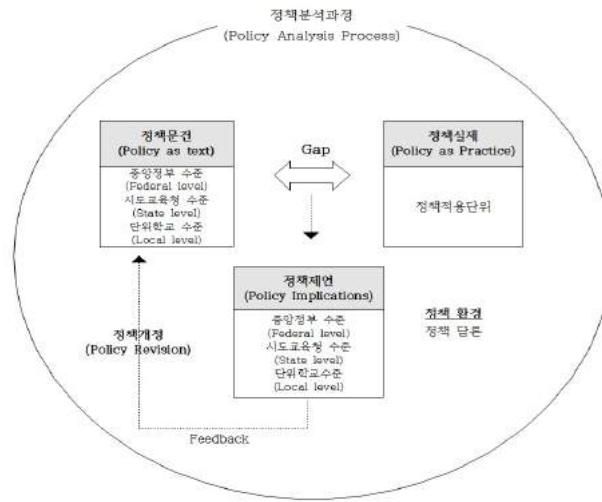
서 수시로 적용될 수 있는 평가 방법이다. 그리고 수행평가는 구체적으로 서술 및 논술, 구술, 토론, 실험·실습, 프로젝트, 포트폴리오의 방식으로 진행될 수 있기에(홍선주 외, 2014), 다양한 방식으로 평가가 이루어질 수 있다. 또한 수행평가는 앞서 살펴본 성태제(2014)의 정의에 비춰 해석해보았을 때 학습자의 산출물과 더불어 학습 과정 자체를 보고 지식뿐만 아니라 기능·기술·태도 등을 평가할 수 있기에, 과정 중심 평가가 추구하듯 학습자의 다양한 특성을 평가할 수 있다. 그렇기에 과정 중심 평가가 정책 문건에서 나타나 주체에 따라 다양하게 해석되며 포괄적으로 사용되고 있는 용어이지만 이 연구에서는 정책 실재의 모습을 실질적이고 가시적으로 파악하기 위해 수행평가라는 평가 방법에 집중하여 과정 중심 평가를 살펴보고자 한다.

지금까지 살펴보았듯이 새로운 교육 패러다임을 포괄하는 과정 중심 평가는 현 평가제도의 부작용에 대한 반감 및 새로운 교육에 대한 기대 등으로 인해 교육행위자들로부터 환영받고 있기도 하지만, 현장 준비 부족이나 개혁 피로감 등으로 인해 정책 실행에 있어 많은 우려 또한 존재한다. 그렇기에 이 연구는 과정 중심 평가의 안정적 정착이 이뤄질 수 있도록 관련 정책 문건들을 바탕으로 한 각종 지원 정책들이 실시된 이후에도 여전히 이러한 문제점들이 발견되는지, 즉, 문건과 실제 사이에 어떠한 차이가 발생하였는지에 대한 분석을 통해, 앞으로의 과정 중심 평가를 위한 지원 정책의 시사점을 제공하고자 한다. 그리고 이를 위해 비교적 선도적으로 과정 중심 평가를 현장에 안착시키고자 노력하고 있는 서울특별시에 위치하고, 자유학기제 시행으로 인해 과정 중심 평가에 대한 논의가 보다 활발한 중학교를 대상으로 조사를 실시하였다.

III. 연구 방법

1. 연구설계 및 분석틀

이 연구는 과정 중심 평가 활용을 정책적으로 분석하기 위하여, Ball(1993)이 제시한 정책의 개념을 기반으로 연구 분석틀을 설정하였다. Ball(1993)은 정책이란 담화로서의 정책(policy as discourse), 문건으로서의 정책(policy as text), 정책실재(policy practice)안에서의 정책효과(policy effect)가 실현되는 일련의 과정이기에, 문건화 되어 있는 정책입안(policy-maker)과 현장에서 실현되는 정책실재(policy-practice)간에 발생할 수 있는 차이(gap)를 고려하여 분석하여야 한다고 제안하였다(신혜진, 2014). 이러한 정책개념을 기반으로 정책분석과정을 도식화하여 보면 [그림 2]와 같이 이해해 볼 수 있다. 따라서 이 연구는 [그림 2]를 분석의 기본 틀로 설정하여, 서울시 중학교 교사의 과정 중심 평가 활용을 분석하였다.



[그림 2] 분석 프레임

즉, 1)문건으로서 정의된 ‘과정 중심 평가’ 정책을 탐색하는 ‘정책문건(Policy as text)’ 분석 단계, 2)실제로의 모습으로 ‘과정 중심 평가’ 정책이 적용되는 현장을 탐색하는 ‘정책실제(Policy as practice)’ 분석단계, 그리고 3)정책문건과 정책실제의 분석을 통해 발견된 차이점(gap)을 바탕으로 정책개정(policy revision)을 위한 피드백(feedback)을 제공하는 ‘정책제언(Policy implication)’ 분석단계의 연속적인 과정을 통해 분석이 이루어졌다. 다만, [그림 2]에 서는 단위학교 수준의 분석과정이 포함되어 있음에도 불구하고, 이 연구에서는 분석단계를 중앙정부 수준과 시도교육청 수준으로 제한하여 정책문건 분석을 실시하여, 단위학교 수준의 정책문건을 분석하지 못한 제한점을 가진다. 이후 정책실제 분석단계에서는 중학교 국어·영어·수학 교사를 대상으로 과정 중심 평가의 활용 현황을 진단하고, 과정 중심 평가의 활성화를 위한 전문성 활동의 영향을 분석하였으며, 그 과정에서의 제약 사항을 조사하였다.

2. 분석자료 및 방법

우선 정책문건 분석단계에서는 중앙정부수준의 「2015 개정 교육과정」과 시도교육청수준의 「2016년 서울시교육청 주요업무계획」 및 「2016 ‘질문이 있는 교실’ 수업 혁신 추진 계획」을 정책문건 분석 자료로 활용하였다. 교육부 수준의 「2015 개정 교육과정」은 2018년부터 학교현장에 적용되기에 정책실제 분석을 위한 정책문건으로서의 한계점이 존재한다. 그러나 이 연구의 대상이 서울시 중학교로 한정되었고, 서울시교육청의 경우 2015년부터 과정 중심 평가 정책의 활용을 강조하고 있기에 2015개정교육과정 및 서울시교육청 수준의 정책문건 분석을 통해 서울시 중학교의 활용실태가 어느 정도 인지를 진단해 보는데 의의가 있었다.

과정 중심 평가가 적용되는 교육현장의 정책실제 분석에는 서울교육중단연구(SELS)의 2015년도 중학교 교사 자료와 2016년도 설문조사 자료를 활용하였다. 이는 서울시 수업혁신 방안으로 과정 중심 평가 정책이 도입된 초기 시점인 2015년도 현황을 진단하고, 이 정책이 강조된 2016년도 이후 활용 현황을 비교해 보기 위함이다. SELS는 2010년도에 구성된 표본 패널을 매년 종단적으로 추적 조사한 자료로서, 학생과 학부모, 그리고 초기 패널 학생이 소속된 학교 및 교사, 학교장을 대상으로 조사한 자료이다. 따라서 이 연구에서 사용된 2015년 중학교 교사 자료는 제 6차년도 자료로서, 2010년 초등학교 4학년 학생이 중학교 3학년 시점이 된 2015년도의 국어, 영어, 수학 과목 교사를 의미한다. 이 연구에서 사용된 조사도구는 제 6차년도 서울교육중단연구의 교사 설문지의 조사 문항 일부이다. 과정중심평가의 활용실태를 분석하기 위하여 사용된 문항은 교사의 지필고사에서 서·논술형 평가 활용비율과 다양한 수행평가 유형('논술형 평가', '개인프로젝트 평가', '집단프로젝트 평가', '토론형 평가', '구술시험', '포트폴리오 평가')을 한 학기당 활용하는 정도(①없음 ②학기당1회 ③학기당2회 ④학기당3회 ⑤학기당 4회이상)를 묻는 문항을 활용하였다.

다음으로 교사의 다양한 '수업 연구 활동'과 '평가전문성 연수참여' 변인의 활용현황과 이러한 참여가 '토론형 평가' 활용 정도에 미치는 영향을 검증하였다. 다양한 수업 연구 활동변인은 교사가 지난 1년 동안 수업개선 활동(자신의 수업공개, 동료교사의 수업 참관, 단위학교 차원의 교과 협의회 활동, 교육청 차원의 수업컨설팅, 교육청 차원의 교과교육연구회 활동, 교사의 자생적 연구단체 활동, 단위학교 차원의 자율장학 활동 등)에 참여한 정도(①참여하지 않음 ②1회 ③2회 ④3회 ⑤4회 ⑥5회이상)를 묻는 문항의 평균값을 활용하였다. '평가전문성 연수참여' 변인은 교사가 지난 1년 동안 평가전문성 신장 연수에 참여한 시간(①참여하지 않음 ②30시간 이하 ③31~45시간 ④46~60시간 ⑤61시간 이상)을 묻는 문항을 활용하였다. 이 두 가지의 참여 형태에 초점을 맞춘 이유는 정책 문건에서 과정 중심 평가 활성화를 위하여 교사의 교원학습공동체나 수업 나눔 등 다양한 유형의 수업연구 활동 및 연수 참여를 주된 방법으로 권장하고 있기 때문이고, '토론형 평가'에 주목한 이유는 정책 문건에서 다양한 과정 중심 수행 평가 유형으로 토론형 수행평가를 강조하고 있음에도 불구하고 그 활용 빈도가 가장 낮았기 때문이다.

2016년도 교사의 활용현황을 파악하는 데에는 SELS의 2015년도 조사도구의 설문문항을 동일하게 사용하여 시행되었다. 이 설문조사는 제한된 연구 환경에 따라 한정된 샘플로 조사를 할 수 밖에 없었기에 「서울교육중단연구」가 보유한 방대한 사례 수에는 미치지 못한다는 한계점이 있다. 그러나 11개 교육지원청에 위치한 4개 중학교를 임의로 선정하여 국어·영어·수학 교사를 9명씩 무선으로 표집하는 층화표집(stratified sampling)을 사용하여, 조사대상의 대표성을 최대한 반영하고자 하였다. 따라서 최종적으로 2015년도 서울시 중학교 국어, 영어, 수학 교사 1,999명과 2016년도 서울시 중학교 국어, 영어, 수학 교사 498명이 이 연구의

분석 자료로 활용되었다. 이렇듯 분석에 활용된 변인을 정리하면 다음 <표 1>과 같다. 분석에 사용된 독립변인 가운데 교직경력, 교사 과목, 교사 성별, 담임교사 여부, 부장교사 여부 변인이 교사수준에서 통제되었고, 강남지역 여부, 교사경력 변인이 학교수준에서 통제되었다.

<표 1> 변인 설명

| 구분 | 변인 설명 |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| 종속변인 | 토론형 평가 |
| 독립변인 | |
| 교사수준 | |
| 교직경력 | 교사의 교직경력(단위: 개월수) |
| 교사과목 | 국어, 영어, 수학 교사 더미변인 (참조변인: 국어교사) |
| 남교사 | 남자교사 더미변인 (참조변인: 여교사) |
| 담임교사 | 담임교사 더미변인 (참조변인: 비담임교사) |
| 부장교사 | 부장교사 더미변인 (참조변인: 비부장교사) |
| 수업연구활동 | 다양한 수업개선활동 참여문항의 평균값 |
| 평가전문성연수 | 평가전문성신장 연수 참여정도 |
| 학교수준 | |
| 강남지역 | 강남지역 더미변인 (강동송파, 강남서초 교육지원청 소속학교=1, 참조변인: 동부, 서부, 남부, 동작관악, 북부, 성동광진, 강서, 중부, 성북 교육지원청) |
| 교사경력 | 학교의 교사경력 평균 (단위: 개월수) |

분석방법은 학교 간 분산을 모형에서 통제하여 학교 간의 편차를 고려한 2수준 위계선형모형(Hierarchical Linear Model)(Raudenbush & Bryk, 2002)을 활용하였고, 구체적인 분석모형은 다음과 같다. 분석모형에서 통제된 독립변인 가운데 선형변인은 모두 전체평균에서 중심화(grand-centering) 하였고, 비선형변인들은 비중심화(uncentered) 되어 조정된 평균값(adjusted-mean)을 가진다.

<기초모형>

$$\begin{aligned} \text{토론형 평가}_{ij} &= \beta_{0j} + r_{ij}, \quad \gamma_{ij} \sim N(0, \sigma^2) \\ \beta_{0j} &= \gamma_{00} + u_{0j}, \quad \mu_{0j} \sim N(0, \tau_{00}) \end{aligned}$$

<연구모형>

$$\begin{aligned} \text{토론형 평가}_{ij} &= \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{수업연구활동})_{ij} + \beta_{2j}(\text{평가전문성신장연수})_{ij} + \beta_{pj}(X_p)_{ij, \dots} + r_{ij}, \\ &\quad \gamma_{ij} \sim N(0, \sigma^2) \\ \beta_{0j} &= \gamma_{00} + \gamma_{01}(W_1)_j + \dots + \gamma_{0q}(W_q)_j + u_{0j}, \quad \mu_{0j} \sim N(0, \tau_{00}) \\ \beta_{pj} &= \gamma_{p0} \end{aligned}$$

i : 교사, j : 학교

X : 교사수준 독립변인 (p : 교사수준 독립변인 수)

W : 학교수준 독립변인 (q : 학교수준 독립변인 수)

이후 앞의 두 분석에서 나타난 수행평가의 활용 빈도 및 이에 영향을 미치는 요인과 더불어 수행평가의 활용을 저해하는 요인에 대해 보다 다양한 해석을 얻기 위해 서울시 소재 현직 교사 10인을 대상으로 면담 조사를 실시하였다. 우선 서울특별시교육청의 교육연수원에서 ‘과정 중심 평가’ 주제를 포함한 다양한 연수강좌 담당 경험이 있는 현직 수석교사 3인을 중심으로 심층면담이 이루어졌다. 이들은 연수 강사로서 또한 현직 교사로서 ‘과정 중심 평가’의 활용에 대한 다양한 시행착오 등의 경험이 있다고 판단되었기 때문이다. 아울러 이 연수를 수강하고 있는 현직 중학교 교사 7인을 대상으로 서면 및 대면 면담을 실시하였다. 마지막으로 이러한 설문 및 면담조사를 통해 분석된 결과를 앞서 조사하였던 정책 문건 조사와 비교하여 그 차이를 분석한 뒤 이를 바탕으로 정책적 제언을 제시하였다.

IV. 분석 결과

1. 정책문건 분석(Policy as text)

과정 중심 평가의 정책문건 분석을 위하여 교육부의 「2015 개정 교육과정」과 서울특별시교육청의 「2016 주요업무계획」 및 「2016 ‘질문이 있는 교실’ 수업 혁신 추진 계획」을 중심으로 고찰하였다.

가. 교육부 수준: 2015 개정 교육과정

「2015 개정 교육과정」은 네 가지 인간상 아래 여섯 가지 역량을 갖춘 인재를 양성하기 위한 학생 역량 중심 교육 내용 및 방법을 담고 있으며, 2017년도 3월 1일부터 학교 급별·학년별로 순차적으로 적용될 예정이다. 그 중에서도 ‘평가’에 초점을 맞추어서 살펴보면 다음과 같다.

1) 교육과정 구성의 방향

창의융합형 인재를 양성하기 위한 2015 개정 교육과정 구성 방향은 여섯 가지로 제시되며, 이 중에서 특히 ‘라’항과 ‘마’항이 평가에 대한 내용을 담고 있다. ‘라’항은 학생의 성찰과 교사의 교수·학습 질 개선에 초점을 둔 과정 중심의 평가가 이뤄져야 한다는 내용이다. 그리고

‘마’항은 교육 목표·내용·교수학습 및 평가의 일관성 강화를 담고 있는데, 이는 이후에 서술되겠지만 평가가 성취기준으로 진술된 교과 내용에 바탕을 두고 계획·실행되어야 한다는 점을 내포하고 있다. 평가와 관련된 두 항 모두 과정 중심 평가가 지녀야 하는 목적 및 기준을 설명하고 있다고 볼 수 있다.

- 가. 인문·사회·과학기술 기초 소양을 균형 있게 함양하고, 학생의 적성과 진로에 따른 선택학습을 강화한다.
- 나. 교과와 핵심 개념을 중심으로 학습 내용을 구조화하고 학습량을 적정화하여 학습의 질을 개선한다.
- 다. 교과 특성에 맞는 다양한 학생 참여형 수업을 활성화하여 자기주도적 학습 능력을 기르고 학습의 즐거움을 경험하도록 한다.
- 라. 학습의 과정을 중시하는 평가를 강화하여 학생이 자신의 학습을 성찰하도록 하고, 평가 결과를 활용하여 교수·학습의 질을 개선한다.
- 마. 교과와 교육 목표, 교육 내용, 교수·학습 및 평가의 일관성을 강화한다.
- 바. 특성화 고등학교와 산업수요 맞춤형 고등학교에서는 국가직무능력표준을 활용하여 산업사회가 필요로 하는 기초 역량과 직무 능력을 함양한다.

2) 학교 교육과정 편성·운영

2015 개정 교육과정에서는 이전과는 달리 교육과정 문서 구성의 변화를 통해 그 동안 포함하지 않던 ‘평가’ 항목을 ‘학교 교육과정 편성·운영’에 신설하였다(이인화, 2017). 이를 통해 교수·학습과 평가의 각각 부분들에 대한 설명이 이루어졌다. 평가 항목에서는 다음과 같이 ‘가’항과 ‘나’항 앞부분에서 앞서 기본 방향에서 제시되었던 과정 중심 평가의 목적 및 기준이 나타나고, ‘나’항 뒷부분과 ‘다’항 각각에서 과정 중심 평가가 다뤄야 할 평가 내용과 평가 방법 등에 대한 보다 자세한 설명이 이루어졌다.

- 가. 평가는 학생의 교육 목표 도달도를 확인하고 교수·학습의 질을 개선하는 데에 주안점을 둔다.
 - 1) 학교는 학생에게 평가 결과에 대한 적절한 정보 제공과 추후 지도를 통해 학생이 자신의 학습을 지속적으로 성찰하고 개선할 수 있도록 지도한다.
 - 2) 학생 평가 결과를 활용하여 수업의 질을 지속적으로 개선한다.
- 나. 학교와 교사는 성취기준에 근거하여 학교에서 중요하게 지도한 내용과 기능을 평가하며 교수·학습과 평가 활동이 일관성 있게 이루어지도록 한다.
 - 1) 학생에게 배울 기회를 주지 않은 내용과 기능은 평가하지 않도록 한다.
 - 2) 학습의 결과뿐만 아니라 학습의 과정을 평가하여 모든 학생이 교육 목표에 성공적으로 도달할 수 있도록 한다.
 - 3) 학교는 학생의 인지적 능력과 정의적 능력에 대한 평가가 균형 있게 이루어질 수 있도록 한다.
- 다. 학교는 교과와 성격과 특성에 적합한 평가 방법을 활용한다.
 - 1) 서술형과 논술형 평가 및 수행평가의 비중을 확대한다.
 - 2) 정의적, 기능적, 창의적인 면이 특히 중시되는 교과는 타당한 평정 기준과 척도에 따라 평가를 실시한다.

- 3) 실험·실습의 평가는 교과목의 성격을 고려하여 합리적인 세부 평가 기준을 마련하여 실시한다.
- 4) 창의적 체험활동은 내용과 특성을 고려하여 평가의 주안점을 학교에서 결정하여 평가한다.
- 5) 전문교과Ⅱ의 실무 과목은 성취 평가제와 연계하여 내용 요소를 구성하는 ‘능력단위’ 기준으로 평가할 수 있다.

특히 중학교 교육과정 편성·운영 기준에서는 ‘자유학기에는 중간·기말고사 등 일제식 지필 평가는 실시하지 않으며, 학생의 학습과 성장을 지원하는 과정 중심의 평가를 실시한다.’고 과정 중심 평가의 시행을 더욱 강조하였다.

3) 학교 교육과정 지원

문건의 말미에는 이러한 과정 중심 평가가 원활히 이루어질 수 있도록 학교 교육과정을 지원하는 방법들이 제시된다. 구체적으로 국가 수준에서 교과별 성취기준에 따른 평가 기준을 개발·보급하고, 활용 가능한 다양한 평가 방법·절차·도구 등을 개발하여 학교에 제공·지원하겠다고 밝혔다.

- 1) 교과별로 성취기준에 따른 평가 기준을 개발·보급하여 학교가 교과 교육과정의 목표에 부합되는 평가를 실시할 수 있도록 한다.
- 2) 교과별 평가 활동에 활용할 수 있는 다양한 평가 방법, 절차, 도구 등을 개발하여 학교에 제공한다.

더불어 이 교육과정이 교육 현장에 정착될 수 있도록 교육청 수준의 교원 연수와 전국 단위의 교과 연구회 활동을 적극적으로 지원하는 동시에, 학교 시설 및 교원 수급 계획을 마련하여 제시하겠다고 밝혔다.

나. 서울특별시교육청 수준: 2016 주요업무계획 및 2016 ‘질문이 있는 교실’ 수업혁신 추진계획

핵심역량을 갖춘 미래 인재를 기르기 위한 방법으로 서울특별시교육청은 「2016 주요업무계획」에서 ‘질문이 있는 교실’을 위한 수업 혁신을 제시하였다. 그리고 구체적으로 「2016 ‘질문이 있는 교실’ 수업혁신 추진계획」에서 ‘질문이 있는 교실’의 10대 추진과제를 제시하였다. 추진과제 중 평가 부분을 살펴보면 교육과정-수업-평가가 연계될 수 있도록 과정 중심 평가를 확대해야 한다고 기준을 제시한다. 그리고 과정 중심 평가를 위한 내용 및 방법과 관련하여 이를 지원할 수 있는 교원 학습공동체 운영 내실화·맞춤형 교원 연수·수업혁신 교원 연구 활동 지원·수업 나눔 문화 정착 등의 구체적인 방법을 담았다. 여기서 지원과 관련된 부분의 내용을 「2015 개정 교육과정」의 ‘학교 교육과정 지원’ 방안들에 비추어 자세히 살펴보면 <표 2>와 같다. 특이할만한 점은 중·고등학교에서의 수행평가 비율을 45% 이상으로 수치로서 권장하고, 토론·관찰·프로젝트 수업 등 학생 중심 수업 연계 평가 도구를 대폭 개발하며, 학생

참여 중심 수업 방안 및 과정중심 평가 방법 연구를 위한 연구학교를 운영하겠다는 계획을 보다 구체적으로 밝힌 점이다.

<표 2> '질문이 있는 교실'을 위한 과정 중심 평가 활성화 방안

| 「2015 개정 교육과정」의 학교 교육과정 평가 지원 방안 | 서울특별시교육청의 '질문이 있는 교실'을 위한 과정 중심 평가 지원 방안 |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 평가 기준 개발·보급 | <ul style="list-style-type: none"> ● 일제식 평가 지양·단편적 지식 중심의 지필평가 축소 <ul style="list-style-type: none"> - 사고력 향상을 위한 수행평가(서술형·논술형 평가 포함) 반영 비율 최소 기준제 시행: 중·고 45%이상 ● 전인적 발달을 돕는 과정 중심 평가 확대 <ul style="list-style-type: none"> - 토의토론 수업, 프로젝트 수업 등 수업 특성에 따른 수행평가 활성화 - 교육과정 상의 성취기준 도달도에 중점을 둔 평가 실시 - 협력적 인성 및 시민성 등 인성요소를 반영한 과정 중심의 평가 ● 과정평가 시 '학생참여활동' 영역 확대 <ul style="list-style-type: none"> - 과제물 위주의 평가 지양 및 결과 지향적 총괄평가 비중 축소 - 수행 과정에 초점을 맞춘 평가 내실화 |
| 평가 방법·절차·도구 개발·보급 | <ul style="list-style-type: none"> ● 협력학습의 과정과 결과를 반영한 집단토론, 프레젠테이션, 역할 연기 등 다양한 협력형 평가 방법 도입 ● 교수학습 및 평가 방법 개선 연구학교 운영 <ul style="list-style-type: none"> - 초 3교, 중 3교, 고 2교 운영 - 학생 참여 중심 수업 방안 및 과정중심 평가 방법 연구 - 교내 및 인근학교 대상 '질문이 있는 교실' 수업나눔 적극 추진 ● 학교 급에 따른 학생 중심 수업 연계 평가 도구 및 자료 개발·활용 장려 <ul style="list-style-type: none"> - 학생중심수업(토론, 관찰, 프로젝트 수업 등) 연계 평가 도구 개발 : 토의·토론 수업, 프로젝트, 협력학습 등 3종, 4,230부 - 초등 진단활동 자료 활용(2015 발간)으로 학생 개개인의 인지적·정의적·신체적 영역 종합 진단 - 중학교 자유학기제 및 고등학교 과정중심 평가 자료 개발: 중·고 각 5종 |
| 교원 연수 및 교과 연구회 활동 지원 | <ul style="list-style-type: none"> ● 교사의 평가전문성 확대 지원 <ul style="list-style-type: none"> - 핵심성취기준을 반영한 주제통합 교육과정 재구성 연수: 초 전체 - 수업과 연계한 과정중심 평가 내실화 연수: 중·고 전체 - 단위학교 평가 업무 질 제고 및 협력적 평가 혁신 교사 연수(초): 온라인 연수 - 학생평가 관련 교사 연수 및 단위학교 컨설팅 지원: 연 2회 - 학생 평가 연구회 운영: 중, 고 각 1교 - 수행과정 평가 학교장 연수 : 연 2회(5월, 10월) - 중학교 교육과정 편성·운영 담당자 연수 : 학기별 1회, 1,500명 - 고교 교육과정 편성·운영 담당자 연수 : 연 2회(7월, 11월), 700명 ● 우수사례 보급 <ul style="list-style-type: none"> - 학생참여중심 교육과정 재구성 우수사례 발표 및 일반화 - 교육과정 우수사례 자료집 보급을 통한 우수사례 나눔 - 수업 연계 평가 우수사례 공모 및 시상: 중, 고 각 3교 |
| 학교 시설 및 교원 수급 계획 | 구체적 내용 없음. |

출처: 서울특별시교육청(2016)의 「2016 '질문이 있는 교실' 수업혁신 추진계획」을 중심으로 재구성

이상과 같이 교육부 수준에서의 2015 개정 교육과정과 서울특별시교육청 수준에서의 질문이 있는 교실 관련 정책들은 모두 핵심역량을 갖춘 미래 인재를 육성하기 위한 새로운 패러다임 속에서 과정 중심 평가가 필요함을 강조하고 있었고, 이러한 과정 중심 평가의 목적 및 기준·평가 방법·평가 내용에 대해 제시하고 있었다. 그리고 각 수준에서 과정 중심 평가를 위한 지원 방안들을 제시하고 있었는데, 주요 맥락은 유사하였으나 교육부 수준에서 교육청 수준에 가면서 정책 문건 상 구체화되고 있음을 확인할 수 있었다.

2. 정책실제 분석(Policy as practice)

과정 중심 평가의 정책실제 분석을 위해 첫 번째로 교사의 지필고사에서의 서·논술형 평가 활용 정도와 다양한 수행평가 활용 정도를 통해 과정 중심 평가의 활용 현황을 파악해보았고, 두 번째로 교사의 수업 연구 활동과 평가 전문성 연수 참여 현황을 알아보고 이러한 참여가 가장 강조되지만 활용도가 낮았던 토론형 수행평가에 미치는 영향을 분석하였다. 그리고 이러한 결과들에 대한 심층면담을 통해 어떤 제약점이 있는지 알아보았다.

가. 지필고사 내 서·논술형 문항 활용 현황

중학교 국어·영어·수학 교사가 지필고사에서 서·논술형 문항을 활용하는 비율은 <표 3>과 같다. 2015년도의 경우 교사들은 지필고사에서 서·논술형 문항 비율을 평균적으로 23.40% 정도로 활용하고 있었다. 과목별로는 국어 교사 18.87%, 영어 교사 24.35%, 수학 교사 26.39%로 국어 교사의 서·논술형 평가 활용 정도가 세 과목 중에서 가장 낮은 것으로 나타났다. 2016년도에는 활용 비율이 약간 줄어들어, 평균적으로 22.03% 정도 활용하였다고 응답하였다. 과목별로는 국어 교사의 경우 18.91%, 영어 교사의 경우 23.38%, 수학 교사의 경우 23.93%로, 여전히 국어 교사의 서·논술형 평가 활용 정도가 세 과목 중에서 가장 낮은 것으로 나타났다. 결과적으로 전반적으로 지필고사에서의 서·논술형 문항 비율은 낮은 편이며, 국어·영어·수학 과목 중에서 국어 교사의 서·논술형 문항 사용 비율이 두드러지게 낮은 것으로 나타났다.

<표 3> 지필고사에서의 서·논술형 비율

| | 전체 | | | | 국어 | | | | 영어 | | | | 수학 | | | |
|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 2015 | | 2016 | | 2015 | | 2016 | | 2015 | | 2016 | | 2015 | | 2016 | |
| | 평균 | SD | 평균 | SD | 평균 | SD | 평균 | SD | 평균 | SD | 평균 | SD | 평균 | SD | 평균 | SD |
| 서·논술형 비율 | 23.40 | 12.47 | 22.03 | 12.46 | 18.87 | 12.70 | 18.91 | 14.23 | 24.35 | 11.39 | 23.38 | 11.91 | 26.39 | 12.25 | 23.93 | 10.28 |

이에 국어 교사가 지필고사에서 서·논술형 평가를 적게 활용하는 이유를 탐색해보았다. 면담 결과에 따르면 우선 국어 수업의 경우 이미 지필고사가 아닌 수행평가에서 토론을 비롯한 과정 중심 평가가 이루어지기 때문에 상대적으로 국어교사들의 서·논술형 평가의 활용정도가 저조한 것으로 나타났다. 이미 서·논술형 평가를 수행평가 유형으로 빈번하게 활용하고 있기 때문에 지필고사에서도 출제할 필요가 없다는 의견이었다.

수행평가 중 쓰기 평가에서 충분히 실시했으니 굳이 반복적으로 실시할 필요성이 없다고 여기기 때문이라고 생각합니다.

그리고 지필고사에서 서·논술형 평가를 사용하는 경우 성적 산출 일정 상 채점을 실시하기에 너무 촉박하기 때문에 현실적으로 사용하기 어렵다는 의견도 많았다.

학교에서는 중간·기말고사가 끝나면 적어도 이틀 내에 채점이 완료되어 학생들에게 1차 성적 이의 신청을 할 수 있는 기회를 주어야 합니다. 이 숨 막히는 일정을 준수하기 위해서는 중간·기말고사에 서·논술형 문항을 출제할 때 채점 시간을 고려하지 않을 수가 없습니다. 그렇기 때문에 겉으로는 서·논술형 문제라고 써놓지만 답변이 단답형에서 크게 벗어나지 못하는 경우가 많습니다.

외국어 고등학교와 같은 특수목적고의 학교생활기록부의 성적 산출 기준일이 기말고사가 끝나는 시점 언저리입니다. 서술·논술형 문제를 내면 이 기준일을 맞추기가 어렵습니다. 이유는 이렇습니다. 서술·논술형 문제는 시험이 끝나고 3검을 해야 하고, 3검이 끝나면 학생들에게 공개하여 이상유무를 확인해야 합니다. 그리고 검증이 끝나고 나이스에 입력한 후 성적 산출이 마감됩니다. 이 과정은 적어도 7일~10일 이상이 걸립니다. 그러면 학교생활기록부의 성적 산출 기준일을 넘겨서 학생들의 고등학교 진학 준비에 차질이 생기게 됩니다. 이런 이유로 서술·논술형 평가를 중간고사에서 미리 실시합니다. 예를 들어 서술·논술형 평가 비율이 문제의 40%이상 이어야 한다면 기말고사에서 서술·논술형 문제를 80% 이상 출제를 합니다. 기말고사 때에는 객관식 문제를 100%로 냅니다.

이러한 이유들은 과목 자체나 지필고사 시기의 특성상 타당할 수 있는 부분이나, 서·논술형 평가의 활용이 저조한 이유 중에 주목해야할 점은 서·논술형 평가를 활용하는 것이 채점과 관련하여 큰 부담이 될 수 있다는 것이었다. 영어나 수학에 비해 국어 과목의 경우 답안 작성의 폭이 넓고 정답의 객관성을 마련하기 어렵기 때문이다.

평가 기준이 수학처럼 딱 떨어지지 않고 기준을 잡아 평가하는 것이 어려우며 혼련이 안되어 있기 때문인 것 같다.

영어나 수학에 비해 국어 서술형의 경우 답안 작성의 폭이 지나치게 넓다 보니 채점에 대한 부담감 때문에 저조하다고 생각한다.

국어과는 교과 특성상 여러 가지의 정답이 나올 수 있기 때문에 채점의 어려움이 있기 때문입니다.

국어과의 서술형 문항은 정답의 객관성을 마련하기 어려운 문항들이 주로 출제됩니다. 따라서 명확한 채점 기준과 객관적인 평가에 대한 부담이 있는 것이 사실입니다.

여기서 채점이 교사들에게 부담스럽게 다가오는 부분은 개인적인 수고 때문이 아니라 정답의 공정성과 관계가 있었다. 학생들이나 학부모의 이의 제기가 있을 수 있기 때문에 정답의 객관성이 뚜렷하게 드러나야 한다는 사실이었다. 즉, 평가는 평가받는 사람의 입장을 고려해야 하고 그 대상은 곧 예민한 학생들과 학부모이기 때문에, 채점 방식과 평가 기준에 있어서 공정성을 확립하여 학생들과 학부모의 이의 제기를 피해야 한다는 것이다. 그렇기에 평가는 모험적인 방법이어서는 안 되며, 따라서 기존과 다른 평가 방식인 수행평가나 서술형 지필평가가 지양될 수밖에 없는 것이다.

학생들의 이의 제기가 많은 평가 방안에 대한 교사들의 거리두기 때문입니다. 교사들의 수행평가 방법을 구안할 때, 학생들이 이의를 제기하지 않는 방안, 말하자면 가장 객관적인 채점 방법을 생각합니다. 귀찮기도 하고, 물의가 발생하면 심리적으로 어렵기 때문입니다. 그래서 현실에서 객관성을 확보할 수 있는 방안을 찾습니다. 그것은 전혀 모험적인 방법이어서는 안됩니다.

학생들을 평가하는 방법으로 객관식보다는 서·논술형 유형의 평가를 지향해야 한다는 사실은 이론적으로도, 교육적으로도 타당한 사실입니다. 하지만 서·논술형 평가를 적극적으로 활용하지 못하는 가장 큰 이유는 공정한 채점이 어렵기 때문입니다. 학생들의 반응이 워낙 다양하게 나올 수밖에 없고, 나름의 채점기준을 두고 평가를 한다고 해도 평가받는 사람의 입장에서는 공정성 문제로 이의를 제기하기가 쉽습니다. 특히 국어과목의 경우에는 ‘정답이 없다’는 인식이 깔려 있는 것도 사실입니다. 적절한 근거를 뒷받침하여 썼을 경우 모두 그럴듯한 답이라고 생각할 수 있습니다. 중학교 내신이 고등학교 입시에 영향을 미치기 때문에 내신점수에 예민한 학생들과 학부모 입장에서는 서·논술형 평가비중 확대를 꺼려할 수 있을 것 같습니다.

결론적으로 서울특별시 소재 중학교 교사들의 지필고사 내 서·논술형 문항 활용은 대략 20%를 조금 넘는 수준이었으며, 특히 국어 교사에게 있어 활용 수준이 낮은 것으로 나타났다. 그 이유로는 이미 수행평가로 서·논술형 평가 활용을 하고 있는 국어 과목 특성이나 빠듯

한 성적 산출 일정상 서·논술형 평가의 시행이 어렵다는 지필고사의 특성도 있겠지만, 서·논술형 평가의 특성상 답안의 객관성을 확보하기 어렵고 이로 인해 학생이나 학부모의 이의제기가 있을 수 있다는 점이 크게 작용하는 것으로 보였다.

나. 다양한 수행평가 활용현황

그리고 중학교 교사의 다양한 수행평가 활용 정도 및 미활용 비율은 <표 4>와 같다. <표 4>에서 보는 것과 같이, 전반적으로 수행평가 활용의 평균값은 약 1.5를 중심으로 모여 있어, 교사들은 종류와 상관없이 대부분의 수행평가를 한 학기에 한 번 혹은 거의 사용하지 않는 것을 알 수 있었다. 그럼에도 불구하고 활용 정도가 높은 수행평가 유형을 살펴보면, 2015년도와 2016년도 모두에서 논술형 평가와 포트폴리오 평가를 가장 많이 활용하고 있는 것으로 나타났다. 그리고 과목별로 활용 정도가 높은 수행평가 유형을 살펴보면, 국어 교사의 경우 논술형 수행평가를 가장 많이 활용하고 있었고, 영어 교사의 경우 구술형 수행평가를, 수학교사의 경우 포트폴리오 수행평가를 가장 많이 활용하고 있는 것으로 나타났다.

그런데 여기서 특히 주목해야할 점은 서울특별시교육청에서 ‘질문이 있는 교실’의 정책과 더불어 질문이 담긴 토론 방식을 매우 강조하고 있는데, 실제로는 다양한 수행평가 중에서 토론형 평가의 활용도가 가장 낮은 것으로 나타났다. 토론형 평가는 2015년도의 경우 미활용 비율이 약 70%, 2016년의 경우 미활용 비율이 약 60%로 나타나 최근 들어 비교적 활용도가 증가하였음에도 불구하고 여전히 매우 낮은 비율을 나타냈다. 특히 과목별 차이를 살펴보면, 국어 과목의 경우에는 40% 정도의 교사가 전혀 사용하지 않은 반면, 영어와 수학교사의 경우에는 80% 정도의 교사가 사용하지 않는 것으로 나타나, 영어와 수학 과목에서의 토론형 평가 활성화 방안을 위한 고민이 필요한 것으로 이해되었다.

<표 4> 과정중심 수행평가 활용정도

| | 전체 | | | | 국어 | | | | 영어 | | | | 수학 | | | |
|---------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|
| | 2015 | | 2016 | | 2015 | | 2016 | | 2015 | | 2016 | | 2015 | | 2016 | |
| | 평균 | SD | 평균 | SD | 평균 | SD | 평균 | SD | 평균 | SD | 평균 | SD | 평균 | SD | 평균 | SD |
| 논술형평가 | 2.11 | 1.09 | 2.39 | 1.06 | 2.50 | 1.05 | 2.48 | 1.01 | 1.88 | .97 | 2.17 | .97 | 2.02 | 1.15 | 2.52 | 1.17 |
| 미활용 비율 | 33.4% | | 19.4% | | 11.4% | | 12.7% | | 42.2% | | 24.5% | | 45.0% | | 21.3% | |
| 개인 프로젝트 | 1.63 | .82 | 1.97 | .92 | 1.78 | .80 | 2.05 | .78 | 1.55 | .79 | 1.95 | 1.01 | 1.57 | .85 | 1.90 | .94 |
| 미활용 비율 | 51.8% | | 31.4% | | 38.2% | | 20.4% | | 57.5% | | 38.1% | | 59.6% | | 36.0% | |
| 집단 프로젝트 | 1.47 | .74 | 1.80 | .86 | 1.65 | .74 | 2.02 | .86 | 1.49 | .81 | 1.81 | .93 | 1.30 | .62 | 1.56 | .74 |
| 미활용 비율 | 61.7% | | 40.8% | | 47.1% | | 25.4% | | 63.1% | | 43.2% | | 75.1% | | 54.4% | |
| 토론 | 1.35 | .66 | 1.52 | .75 | 1.69 | .69 | 1.81 | .71 | 1.23 | .60 | 1.39 | .78 | 1.18 | .59 | 1.35 | .68 |
| 미활용 비율 | 70.2% | | 60.0% | | 39.9% | | 33.1% | | 81.6% | | 72.7% | | 87.5% | | 75.0% | |
| 구술 시험 | 1.75 | .86 | 1.84 | .91 | 1.65 | .75 | 1.64 | .73 | 2.27 | .74 | 2.45 | .75 | 1.30 | .79 | 1.41 | .89 |
| 미활용 비율 | 43.7% | | 42.0% | | 45.3% | | 47.2% | | 6.4% | | 2.9% | | 82.7% | | 76.5% | |
| 포트폴리오 | 2.10 | 1.21 | 2.25 | 1.07 | 2.14 | 1.14 | 2.12 | .91 | 1.96 | 1.11 | 2.28 | 1.10 | 2.22 | 1.35 | 2.34 | 1.17 |
| 미활용 비율 | 38.3% | | 24.5% | | 32.2% | | 24.6% | | 41.5% | | 22.3% | | 41.9% | | 26.5% | |

수행평가활용정도 척도: ①없음 ②학기당1회 ③학기당2회 ④학기당3회 ⑤학기당4회 이상

이상의 분석결과를 중심으로 다양한 수행평가의 활용이 저조한 이유에 대하여 교사들은 다음과 같이 응답하였다. 우선 가장 현실적인 문제로서 앞서서도 나타났듯이 이미 지필고사가 매우 중요한 비중을 차지하기 때문에 이를 정기적으로 수행할 수밖에 없는 상황에서 수행평가까지 중간에 시행하는 것이 업무적으로 부담이 매우 크다는 것이었다. 일부에서는 이미 다양한 수행평가들을 시행하고 있는데 과정 중심 평가의 강화로 추가적인 과정 중심 평가들을 함께 진행하기에는 절대적인 시간적 혹은 물리적인 여유가 부족하다는 의견도 있었다.

수행평가보다 지필평가를 더욱 강조하는 현실 탓에 수행평가의 활용정도가 떨어지는 것 또한 그런 결과를 야기한 원인이 아니었는가 합니다.

연 4회의 정기고사 수행평가 등을 하면서 그 속에서 과정중심평가가 이루어지는 것은 매우 어렵다.

그리고 앞서서의 서·논술형 활용에의 제약과 유사하게 수행평가 전반에 있어서도 실제 학교 수업 적용 시 평가의 공정성과 객관성에 대한 문제가 발생한다는 문제 제기가 있었다. 평가의 객관성은 앞서 언급된 학생들이나 학부모 외에도 다른 교사들의 동의를 모두 포함하는데, 이에 대해 교사가 부담감을 느낄 시 실제 수업에서 활용하기가 매우 어렵다는 것이었다. 그렇기에 과정 중심 평가의 취지에 대하여 많은 교사들이 공감하나 과정 중심 평가를 실천으로 옮기는 데에 있어서 제약을 느끼는 것으로 보인다.

평가의 과정과 결과에서 문제가 생기면 교사는 매우 곤란한 상황에 처하게 됩니다. 따라서 평가의 객관성과 공정성에 취약할 수밖에 없는 과정 중심형 평가에 대한 부

담감이 큼니다. 또한 이러한 평가가 가능하려면 동학년, 동교과 교사 사이의 충분한 협의와 동의가 필요한데, 현실적으로 동교과 교사끼리 생각이 부딪히는 경우도 많고 허용적인 생각을 가지고 있는 교사가 아니라면 협의도 쉽지 않습니다.

이렇듯 다양한 수행평가를 시행하기 위한 현실적이고 환경적인 제약들이 있지만 이 외에 교사 스스로도 다양한 평가 방법을 잘 알지 못하고 예전 평가 방법에 익숙해져 있는 등 해결되어야 하는 문제가 있다고 언급하였다.

교사들이 기존의 관습적인 수행평가 방식을 쉽게 버리지 못하는 이유도 있습니다. 새로운 평가방식에 대한 두려움과 같은 것도 있겠지만, 그 새롭고 다양한 평가방식을 어떻게 활용해야 하는지 그 방법을 잘 모르기 때문이기도 한 것 같습니다.

결론적으로 서울특별시 소재 중학교 교사들의 수업 과정에서의 다양한 수행평가 활용은 대략 한 학기에 한 번 혹은 거의 사용하지 않는 수준이었다. 그럼에도 불구하고 과목별 활용 빈도가 높은 평가 방법을 살펴보면 국어·영어·수학 각각에 있어 논술형·구술형·포트폴리오 평가를 많이 쓰는 것으로 나타났고, 활용 빈도가 가장 낮은 수행평가 방법은 다양한 수행평가 방법 중 서울특별시교육청의 ‘질문이 있는 교실’에서 강조되는 토론형 평가임을 알 수 있었다. 전반적으로 낮은 수행평가 활용의 원인을 살펴본 결과, 우선 현실적으로 평가 횟수 자체가 늘어나는 것에 대한 업무 부담과 환경적으로 지필고사보다 공정성이 보장되기 어렵기에 학생과 학부모뿐만 아니라 동료 교사에게도 동의를 구하기 힘들다는 점이 제기되었다. 그리고 무엇보다 이러한 현실적·환경적 제약 외에도 교사 스스로가 다양한 평가 방법에 미숙하고 기존의 평가 방법에 익숙해져 있다는 문제가 언급되었다. 있는 등 해결되어야 하는 문제가 있다고 언급하였다.

다. 교사의 전문성활동의 영향

과정 중심 평가의 정책적 지원방안을 모색하기 위하여 교사의 전문성 활동의 영향을 분석한 분석결과는 다음과 같다. 먼저, 2016년 교사들의 ‘수업 연구 활동’과 ‘평가전문성 연수’참여의 현황을 살펴보았는데, 다양한 유형의 수업개선활동에 한 학기 동안 약 2.5회 정도 참여하는 것으로 나타났고, 교육청 차원의 활동에 대한 참여는 저조한 것으로 나타났다. ‘평가전문성 신장 연수’는 평균값이 1.61로, 전혀 참여하지 않거나 30시간 미만정도로 참여하고 있는 것으로 이해되었다. 이에 연수 미참여 비율을 살펴보았는데, 2015년의 경우 70.4%교사가 전혀 참여하지 않았고, 2016년의 경우에는 56.6%인 것으로 나타났다. 2년 동안 전혀 참여하지 않은 비율을 비교하여 보면, 최근 들어 중학교 교사들의 연수 참여도가 높아진 경향을 보여주었지만, 여전히 많은 교사들이 ‘평가전문성 신장연수’ 참여는 저조한 것으로 나타났다. 교사의 다

양한 ‘수업 연구 활동’과 ‘연수 참여’의 영향을 분석한 다층모형 분석결과는 <표 5>와 같다. 먼저, 토론형 평가에 대한 학교 간의 분산은 약 10.15%로 학교 간 분산이 다소 높은 것으로 나타났다. 토론형 평가의 활용에 있어 교사의 ‘수업 연구 활동’ 및 ‘평가전문성 신장연수’ 시간은 토론형 평가를 활용하는 정도에 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타나 교사의 다양한 연구 활동과 연수 참여에 대한 지원이 필요함이 제기되었다. 아울러, 토론형 평가의 활용정도에 대한 교과목 간의 차이를 살펴보면, 영어교사와 수학교사는 국어교사에 비하여 토론형 평가의 활용정도가 낮았다.

<표 5> 2016년 토론형 수행평가 분석결과

| 순차적 분석모형 | 기초모형 | | 모형1 | | 모형2 | |
|-------------|----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | 회귀계수 | 표준오차 | 회귀계수 | 표준오차 | 회귀계수 | 표준오차 |
| 종속변인 | | | | | | |
| 토론형 평가 | 1.526*** | 0.051 | 1.751*** | 0.151 | 1.222*** | 0.216 |
| 독립변인 | | | | | | |
| 교사수준 | | | | | | |
| 교직경력 | | | -0.004 | 0.004 | -0.004 | 0.004 |
| 영어교사 | | | -0.454*** | 0.089 | -0.462*** | 0.085 |
| 수학교사 | | | -0.460*** | 0.081 | -0.440*** | 0.079 |
| 남교사 | | | -0.006 | 0.104 | -0.008 | 0.101 |
| 담임교사 | | | -0.010 | 0.066 | -0.032 | 0.065 |
| 부장교사 | | | 0.129 | 0.100 | 0.060 | 0.090 |
| 수업연구활동 | | | | | 0.173** | 0.052 |
| 평가전문성연수 | | | | | 0.070* | 0.034 |
| 학교수준 | | | | | | |
| 강남지역 | | | -0.152 | 0.109 | -0.161 | 0.105 |
| 교사경력 | | | 0.010 | 0.008 | 0.012 | 0.008 |
| 무선효과 | | | | | | |
| 분산성분 | | | | | | |
| 교사수준 | 0.50835 | | 0.45716 | | 0.43964 | |
| 학교수준 | 0.05745 | | 0.0667 | | 0.05741 | |
| 전체 | 0.5658 | | 0.52386 | | 0.49705 | |
| 집단내상관(ICC) | 0.10154 | | 0.12732 | | 0.11550 | |

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

이렇듯 중요한 수업 연구 활동과 평가 전문성 연수 중 특히 참여 비율이 매우 낮은 평가 전문성 연수와 관련하여 교사들에게 참여에의 어려움에 대해 물어보았다. 그 결과 우선 학교 분위기와 시간적인 부담감 및 물리적인 거리감으로 인해 전반적인 연수 참여에 어려움이 있음을 알 수 있었다. 따라서 상설연수를 통해 가능한 때에 연수를 꼭 받길 원하고 있었고 학교 방문 혹은 근처 협력학교 방문을 통한 연수 형태를 선호하고 있었다.

학교의 일정과 학교 분위기에 따라 개인의 능력 향상을 위한 연수나 연구 활동을 위해 자유롭게 출장을 신청하지 못하는 경우도 있습니다.

상설연수를 하나 만들어서 그것을 한 학기에 두 번씩 그래서 일 년에 네 번, 그런데 이걸 연수원에서만 하게 될 경우에 오는 사람에게 무리가 있다, 그러면은 각 지역청 별로 협력학교라는 게 있어요. 동서남북으로 해서, 그러면 이제 동쪽에서 서쪽에서 이런 식으로 협력 쪽을 놓고 거기서 상설을 만들든지, 이런 지역적 특색이나 아니면 서울시 전체의 특색이나 이렇게 반영을 해서 이게 상설화되는 그 과정이 지원인 것 같아요.

그리고 특히 평가 전문성 연수와 관련하여서는 연수 프로그램의 수가 절대적·상대적으로 부족하다는 점을 지적하였다.

평가 전문성 신장 연수의 강좌가 적습니다. 질문이 있는 교실, 학생 중심의 수업 등이 강조되면서 수업 방법에 대한 연수는 더 많아졌습니다. 그래서 교사들은 수업 전문성 향상을 위한 연수에 더욱 집중하는 경향이 있는 듯합니다. 교육청 주관의 수업 컨설팅 분야 및 위원도 수업 분야 컨설팅이 훨씬 많고, 평가 분야는 찾아보기 힘듭니다.

직무연수 커리큘럼을 보면 평가 전문성 신장을 다루는 것보다 수업 전문성을 신장 하려는 것이 월등하게 많음.

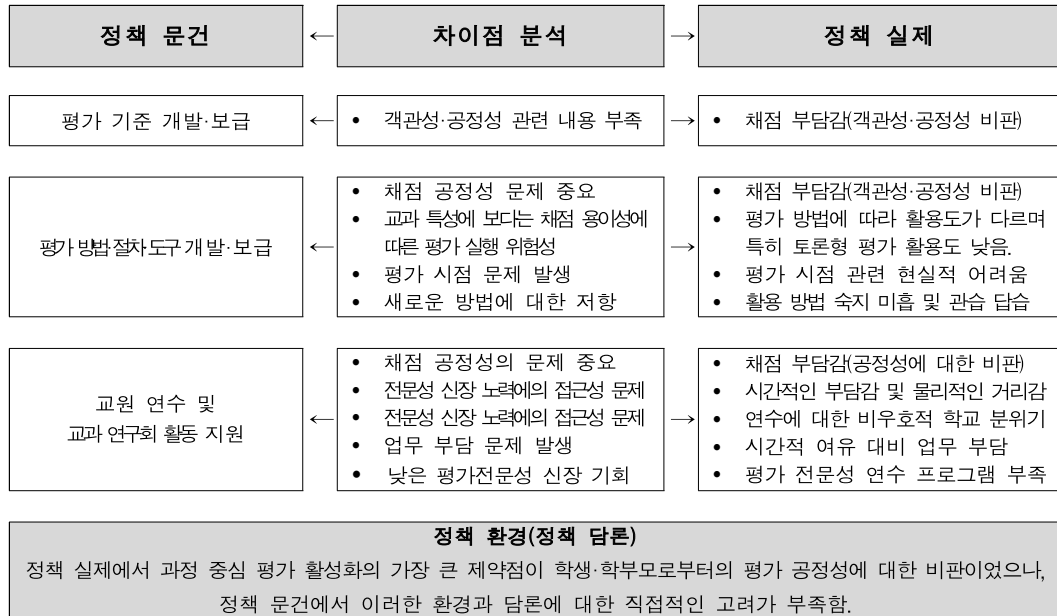
결론적으로 대표적인 교사의 전문성 활동인 수업 연구 활동과 평가전문성 연수는 중요성에 비해 실시되고 있는 비율이 가장 낮은 토론형 평가에 있어서도 매우 유의한 영향을 나타내는 것을 확인할 수 있었다. 특히 수업 연구 활동이나 평가전문성 연수 시간은 토론형 평가 외의 모든 수행평가 유형의 활용 횟수에 유의한 영향을 미치고 있었다. 그러나 이러한 효과에도 불구하고 수업 연구 활동과 평가전문성 연수의 빈도는 높지 않았으며, 특히 평가전문성 연수에 아예 참여하지 않는 비율은 절반 이상으로 매우 높은 것으로 나타났다. 그리고 그 이유로는 학교 분위기와 시간적인 부담감 및 물리적인 거리감과 같은 환경적인 요소와 절대적·상대적으로 적은 평가 전문성 연수 프로그램의 수를 들었다.

V. 논의 및 정책제언

1. 논의

과정 중심 평가의 정책문건 분석 결과, 교육부 수준에서 보다 넓은 차원의 평가 기준·방법·내용과 학교 지원 방안을 제시하였다면, 교육청 수준에서는 같은 맥락에서 과정 중심 평가를 강조하되 지원 방안과 관련해 보다 구체적이고 실현 가능한 지원 방안들을 제시하고 있었다. 그리고 과정 중심 평가 활용 실태 및 제약 요인에 대한 정책실제 분석 결과, 과정 중심 평가를 강조하는 다양한 수행평가 활용 정도가 2015년도에 비해 2016년도에 다소 증가하였음에도 불구하고, 아직 활용 빈도가 낮은 수준이라고 볼 수 있었다. 특히 가장 활용 빈도가 낮은 방법은 토론형 평가로 그 중요성이 강조되는 것에 활용 빈도가 많이 저조했다. 그리고 그 원인으로서는 우선 평가의 객관성과 공정성이 보장되지 않기 때문에 학생과 학부모뿐만 아니라 동료 교사로부터 동의를 구하기가 어렵다는 점이 제시되었다. 그리고 현실적으로 수행평가 증가로 인한 업무 부담이 존재할 뿐만 아니라 교사 스스로가 평가 방법에 미숙하고 기존의 평가 방법에 익숙해져 있다는 문제가 언급되었다. 한편 교사의 다양한 과정 중심 평가 활용에 있어 과정 중심 평가를 위한 교육부와 교육청의 대표적인 지원 방안인 수업 연구 활동과 연수 참여는 실제로 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러나 이러한 전문성 신장 활동 빈도가 높지 않았고 특히 평가 전문성 연수 빈도가 매우 저조하였는데, 그 이유로는 학교 분위기나 시간적인 부담감 및 물리적인 거리감과 더불어 절대적·상대적으로 적은 평가 전문성 연수 프로그램의 수를 들었다.

이렇게 조사한 정책 문건과 정책 실재를 바탕으로 정책 실제에서의 과정 중심 평가 활용 및 한계점을 정책 문건 중 특히 과정 중심 평가 지원 방법에 비추어 비교해본 뒤 차이점을 분석한 결과는 다음 [그림 3]과 같다.



[그림 3] 분석 프레임에 따른 과정 중심 평가 정책 문건 및 실제의 차이점 분석

우선 전반적으로 과정 중심 평가라는 새로운 평가 방식의 객관성과 공정성을 담보하는 일이 과정 중심 평가의 실행에 매우 중요했는데 정책 문건에서 지원 과정 전반과 관련해 언급되지 않은 한계점이 발견되었다. 이는 특히 정책 환경 및 담론과 관련될 수 있는 부분으로 정책 문건에 이를 고려한 내용이 없다는 부분은 시사하는 바가 크다. 그리고 평가 방법·절차·도구와 개발·보급과 관련하여서는 현장에서 교과 특성에 맞는 평가 방법이 사용되는 것인지 혹은 익숙하고 채점이 쉬운 평가 방법이 사용되는 것인지 알 수 없는 부분이 있었고 평가 시점에서의 문제나 새로운 평가 방법에 대한 저항이 있는 것으로 나타났다. 마지막으로 교원 연수 및 교과 연구회 활동 지원과 관련해서는 시간간격 문제·학교 분위기·업무 부담 등과 같은 현실적인 접근성 관련 문제들이 발견되었고 실제로 평가 전문성 연수 프로그램이 아직 많이 부족함을 확인할 수 있었다.

2. 정책제언(Policy implications)

이 연구는 정책문건 분석과 정책실제 분석에서의 차이점을 중심으로 정책제언을 제안하는 연구들을 제시하였기에, 앞서 살펴본 정책문건과 정책실제의 차이를 바탕으로 피드백으로서의

정책 제언을 하자면 다음과 같다.

첫째, 과정 중심 평가의 객관성과 공정성 담보에 초점이 맞추어진 평가 기준 및 방법·절차·도구의 개발·보급과 더불어 이러한 부분을 고려한 교사의 전문성 신장 지원 활동을 통해 교사가 평가 전문가로서 신뢰받을 수 있도록 해야 한다. 대부분의 교사들이 과정 중심 평가의 궁극적 취지에 대하여 크게 동의하고 있음에도 불구하고 현실적인 적용에 가장 큰 제약을 느끼는 부분은 평가 점수에 대한 학생 및 학부모의 공정성 문제 제기 부분이다. 현 시스템 상에서 교사는 평가 대상자에게 이의제기가 없도록 타학생과의 객관적인 점수 차이를 보여줘야 되기에 가장 간편한 선다형 등의 객관식 문항과 같이 점점 방어적인 평가를 시행할 수밖에 없다. 그렇기에 상대평가 제도보다는 절대평가 제도를 확장하여 학생의 다양성과 성장을 점검할 수 있는 평가의 긍정적 취지에 집중할 수 있도록 해야 하며, 이러한 점에서 현재 시행되고 있는 성취평가제가 안착될 수 있도록 더욱 노력이 필요하다. 그리고 객관성과 공정성 문제를 극복하기 위해 학교 지원의 전반적인 과정에 있어서 평가 지침서나 문항 예시 자료집을 개발·제공하고 연수 기회를 확대 제공하는 등의 노력을 할 필요가 있고(전경희, 2016). 수업 계획과 연계된 평가 계획을 수립하고 수업을 진행하는 과정에서 명료화된 채점기준을 학생들에게 공개하는 것이 도움이 될 수 있다(김재춘 외, 2000). 이러한 과정 중심 평가의 객관성과 공정성이 보장되었을 때, 교사는 비로소 신뢰 및 자율성을 바탕으로 교사 개개인별 전문성을 드러낼 수 있는 수행평가를 실시할 수 있을 것이다.

둘째, 양·질적으로 우수한 교사 전문성 신장 활동들이 활발하게 진행되어야 한다. 교사 전문성 신장을 위해서는 교원 학습공동체와 수업 나눔 등의 교사 연구 활동에 대한 지원을 확장하고 교사의 전문성 신장을 위한 연수 활동을 꾸준히 지원해 주어야 한다. 그러나 정책 실효를 살펴본 결과 아직 그 양이 절대적·상대적으로 매우 적었다. 그렇기에 과정 중심 평가가 아직 발전 단계에 있는 만큼 평가 전문성 신장 연수를 적극적으로 지원하기 위한 평가 전문가의 양성이 필요하며, 이를 통해 평가 전문성 신장 활동이 다양한 장소에서 정기·수시로 자주 진행될 수 있도록 해야 한다. 한편 그 과정에서 반드시 고려되어야 할 다른 점은 그 과정이 효과적이어야 한다는 것이다. 우선 교사들은 다양한 과정 중심 평가 방법을 활용해 보지 못한 경험 부족에 앞서 스스로가 학습자 중심 수업을 많이 받고 자란 세대가 아니기에 과정 중심 평가에 대한 체화가 쉽지 않아 이를 이행하는 데에 어려움이 있을 확률이 크다. 그렇기에 교사 면담 시 평가방법을 모를 뿐만 아니라 새로운 평가를 시행하는 것에 대한 두려움이거나 어려움이 존재한다고 하였을 것이다. 따라서 새로운 평가 패러다임에 대한 이론과 방법에 대한 직접적인 전달뿐만 아니라 교사 스스로가 이를 체험하며 익힐 수 있도록 하는 방식의 연수가 매우 중요하다. 이는 교대나 사범대 단계에서부터 다양한 과정 중심 평가 모형을 학습할 수 있는 기회를 제공함으로써 발전될 수 있을 것이다. 또한 배운 내용을 실제 맥락에서 적용할 수 있도록 교사 학습공동체를 활용한 평가 연수 모형을 제안해 볼 수 있다. 예를 들면,

학교 내에서의 지식 공유 문화 형성을 통한 역량 강화를 위해 ‘연수 목표’를 세우고, 학교에서 현존하는 문제 해결과 직결되는 내용을 ‘연수 내용’으로 정해, 온·오프라인 학습공동체 구축과 활용을 통한 혼합학습의 방법으로 ‘연수 방법’을 구상한 뒤, 이에 대해 빈번하고 지속적인 형성평가 및 피드백을 제공하는 방식으로 ‘연수 평가’를 실시하는 것이다(김진규, 2009). 이러한 새로운 평가 패러다임에 대해 교사에게 양질의 전문성 신장 기회를 제공하는 것이 과정 중심 평가의 실현을 위해 매우 중요하다.

셋째, 시·공간적 제약이나 업무 부담 등 현실적인 제약점을 극복하기 위해 평가 관련 연수 및 자료에의 접근성을 높이려는 적극적인 노력이 필요하다. 예를 들면 이러한 문제들은 교사 인터뷰를 통해 제시되었듯이 학교 방문이나 협력 학교 방문 연수의 형태를 통해 해결될 수 있는 부분들이 많다. 이런 방식으로 연수가 이루어진다면 시공간적 문제와 연수를 위한 출장을 꺼리는 학교 분위기와 같은 문제 속에서도 교사가 보다 연수에 적극적으로 참여할 수 있을 것이다. 그리고 과정 중심 평가를 어떻게 활용할 수 있는지에 대한 정보의 부재가 상당히 교사들에게는 과정 중심 평가를 시행하는 것이 또 다른 업무 부담으로 다가가기도 한다. 이에 2015년도에 서비스를 시작한 교육부 수행평가 지원 포털(<http://performance.kice.re.kr>)의 보장이나 교원들의 평가모형 우수 사례를 적극적으로 공유할 수 있는 교사 공동체 홈페이지나 커뮤니티 지원 등을 통해 다양한 평가 방법 및 도구에 쉽게 접근할 수 있도록 온라인 서비스의 형태로 적극 제공하여 과정 중심 평가가 또 다른 추가 업무로 느껴지지 않도록 해야 한다.

넷째, 과정 중심 평가를 포함 학생 중심 수업의 궁극적 취지와 교육적 효과에 대한 교사 교육과 더불어 학부모 교육 및 홍보가 필수이다. 우리나라의 경우 잘못된 학부모의 교육열로 인하여 오로지 교육의 목표가 자녀를 우수한 대학으로 진학시키는 것인 경우가 상당하다. 그렇기에 우수한 대학으로의 진학을 위한 내신 성적의 향상을 위하여 점수 자체에만 관심을 두어 과정 중심 평가 정책의 긍정적 취지가 학교 현장에서 성공적으로 안착되기 어려운 한계점이 존재한다. 이에 학부모 상담 기간이나 학부모 연수 시간 등을 활용하여 과정 중심 평가 정책의 취지를 알리고, 미래사회가 요구하는 인재상 및 역량과 더불어 과정 중심 평가로 학생이 얻을 수 있는 것과 기존의 평가로 학생이 잃을 수 있는 것 등에 대한 학부모 교육 및 홍보가 필요하다. 그리고 이를 위해서는 교사들이 우선 과정 중심 평가의 방법뿐만 아니라 목적을 제대로 이해하여 목적에 맞는 평가를 수업에 활용하고 평가 결과를 학생과 학부모에게 공유해야 하며 이러한 취지를 설득할 수 있어야 한다.

참 고 문 헌

- 교육부(2015). **초·중등학교 교육과정 총론**. 교육부 고시 제2015-74호[별책 1].
- 교육부(2014). **2015 문·이과 통합형 교육과정 총론 주요 사항(시안)**.
- 경상북도교육청(2016). **2016 초등 과정중심 학생평가 추진 계획**.
- 김순남, 강이희, 김병찬, 박삼철, 유진은, 이은송, 전명남, 조훈희(2013). **창의인재 육성을 위한 학생평가 정책 연구: 국제 사례를 중심으로**. 서울: 한국교육개발원.
- 김재춘, 부재울, 양길석, 소경희 (2000). **교육과정과 교육평가**. 교육과학사
- 서울특별시교육청(2015). **2015 주요업무계획**.
- 서울특별시교육청(2016a). **2016 주요업무계획**.
- 서울특별시교육청(2016b). **2016 ‘질문이 있는 교실’ 수업 혁신 추진 계획**.
- 성태제(2014). **현대교육평가(4판)**. 서울: 학지사.
- 신혜진(2014). 초등학교 국가수준 학업성취도평가자료 활용정책. **교육평가연구**, 27(5), 1157-1188.
- 원호현(2014). 성취평가 시행에 따른 수행평가 내실화 방안. **수산해양교육연구**, 26(1), 203-213.
- 윤정은, 김도연, 권오남(2015). 학습자 중심 수업에서의 교사의 역할 탐색: 국내 수학교육 연구를 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 15(1), 45-68.
- 임은영, 임경미, 이상곤, 박지원, 류재인, 나은수, 주정미, 김미경, 김덕희, 김재정, 민문순, 김기중, 나은경(2016). **학습과 성장을 돕는 과정중심평가**. 전라남도교육청.
- 전경희(2016). **과정중심 수행평가의 방향과 과제**. 한국교육개발원 이슈페이퍼.
- 지은림(2010). 교사의 형성평가 피드백 수행 척도 개발 및 타당화: Rasch모형의 적용. **교육평가연구**, 23(1), 79-100.
- 하혜진(2015). **학생의 배움과 성장을 돕는 과정중심 평가**. 부산교육청 성취평가담당자 연수자료.
- 홍선주, 권점례, 김미경, 상경아, 안유민, 이상일, 장의선(2014). **수행평가 지원 사이트 구축**. 한국교육과정평가원.

- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 13(2), 10-17.
- Raudenbush, S. W. and Bryk. A. S. (2002). *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. Sage Publication: Thousand Oaks, CA.

인터넷 자료

KBS 뉴스(2016.3.22.). 수행평가 확대 논란...교사 60% 반대. <https://youtu.be/5-2d6biJsng>
(검색일: 2017.3.2.)

EBS 뉴스(2016.4.8.). 수행평가 확대 논란...교육계 찬반 팽팽.

Retrived from <https://youtu.be/ks9FBBSBFv0> (검색일: 2017.3.2.)

이인화(2017). 과정 중심 평가의 실천을 위한 방안.

https://happyedu.moe.go.kr/happy/bbs/selectHappyArticleImg.do?bbsId=BBSMSTR_00000000192&nttId=7237 (검색일: 2017.3.2.)

임은영(2017). 과정 중심 평가의 개념과 의미.

https://happyedu.moe.go.kr/happy/bbs/selectHappyArticleImg.do?bbsId=BBSMSTR_00000000192&nttId=7238 (검색일: 2017.3.2.)

· 논문접수 : 2017.04.04. / 수정본접수 : 2017.05.08. / 게재승인 : 2017.05.17.

ABSTRACT

A Policy Analysis on the Process-based Evaluation¹⁾ -Focusing on Middle School Teachers in Seoul-

Hyejin Shin

Research fellow, Seoul Education Research & Information Institute

Soyeon Ahn

Assistant professor, Hankuk University of Foreign Studies

Yuwon Kim

Program Specialist, Korea Educational Development Institute

Grounded in Ball's (1993) policy framework, the present study attempted to analyze the Process-based Evaluation Policy. The study sought to examine the policy at the level of Ministry of Education, the Seoul Metropolitan Office of Education, and further explore its implementation in the schools. Based on the findings, the paper proposed various ways to encourage and promote the use of the Process-based Evaluation. In analyzing the text of policy, we referred to the 2015 revised curriculum of the Ministry of Education, the main plans of the Seoul Metropolitan Office of Education, and primary plans of unit schools. Moreover, to analyze policy as practice, the study investigated the 2015 middle school teacher of the SELS data and the 2016 survey data and conducted in-depth interviews with teachers. The findings suggested that, despite the emphasis of the Process-based Evaluation in the policy document, the actual implementation in the school seemed low and various constraints existed in its use. Moreover, teachers' professional activities including diverse classroom research and teacher training positively influenced on the teacher's use of discussion as a mean of evaluation, highlighting the support for more professional activities. Finally, the present paper provided several practical and political ways to support the Process-based Evaluation.

Key Words: Process-based evaluation, Middle school teacher, SELS

1) This study has been revised and reorganized based on the 2016 Seoul Education Research & Information Institute research report, 'Promoting student-centered integrative learning to strengthen students' creativity'