

수업과 평가 연계에 대한 고등학생의 인식 실태 분석¹⁾

진 경 애(한국교육과정평가원 선임연구위원)*
박 정(부산교육대학교 교수)
정 연 준(한국교육과정평가원 부연구위원)
이 명 진(한국교육과정평가원 부연구위원)**

<요 약>

교사의 수업에 대한 학생의 인식에 따라 수업 실재가 다르게 운영될 수 있기 때문에 학생의 인식을 파악하는 일은 중요하다. 이에 2015 개정 교육과정이 적용되고 활동 중심 수업과 평가의 연계가 그 어느 때 보다 강조되고 있는 시점에서, 본 연구는 실제 학교 현장에서 교사의 수업과 평가 연계에 대한 학생의 인식을 살펴봄으로써 수업과 평가 연계 강화를 위한 시사점을 도출하고자 하였다. 이를 위하여 전국 136개 고등학교의 학생과 교사를 대상으로 설문 조사를 실시한 결과, 학생들은 전반적으로 수업 내용과 활동이 평가에 반영된다고 인식하고 있었으나 1학년에 비해 2학년은 수업 활동의 학생 평가 반영 정도에 대해 낮게 응답하고 있었다. 지역별로는 대도시가, 학교 유형으로는 특목고 학생들이 수업 활동의 평가 반영에 대한 응답 반응이 높게 나타났다. 한편 평가 결과가 영어와 수학 교과 모두에서 학습 증진에 효과를 미치는 정도에 대하여 학생들의 응답은 1학년 수업이 2학년 수업보다, 대도시가 읍·면지역 보다, 그리고 특목고가 일반고 보다 더 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 수업과 평가의 연계를 강화하기 위해서 평가에 대한 학생들의 부정적 인식을 변화시키고, 학교 유형이나 지역에 따른 차이를 줄이는 대책 마련의 필요성을 시사한다. 부가적으로 교사와 학생의 인식 차이가 있는지를 알아보기 위해 교사와 학생의 인식을 비교한 결과 대체로 교사의 응답 평균이 학생보다 높게 나타났으며, 학습 활동 평가 후 즉시적 피드백을 제공하는지에 대해서도 학생들은 교사보다 낮은 응답 반응을 보였다. 이는 교사가 학생들의 요구나 태도를 지각하는데 있어서 학생의 시각을 중요하게 고려할 필요가 있음을 의미하는 것으로 볼 수 있다.

주제어 : 수업-평가 연계, 과정중심평가, 교사-학생 인식 차이

1) 본 논문은 한국교육과정평가원에서 수행한 연구 ‘고등학교 교과별 수업-평가 연계 방안 연구: 수학, 영어 교과를 중심으로(진경애 외, 2017)’ 일부 내용을 발췌하여 수정·보완하였음.

* 제1저자: kajin@kice.re.kr

** 교신저자: myunglee@kice.re.kr

I. 서론

수업에서의 평가 활동은 교사의 계획과 실행에 의하므로 평가 활동에 대해서는 교사의 인식과 역량에 관한 연구들이 주를 이루어 왔으나 최근에는 학생의 인식에 관한 연구들이 관심을 받고 있다(MacLellan, 2001). 이는 교사가 수업 활동과 평가에 대한 충분한 계획과 실행을 한다고 해도 학생이 이를 어떻게 인식하고 받아들이느냐에 따라 그 효과가 다르게 나타나기 때문이다. Hargreaves(2013)는 교사의 평가 피드백을 학생이 어떻게 해석하느냐에 따라 그 효과가 다르게 나타남을 지적하였고, Perrenoud(1998)도 학생은 교사가 가르치는 그대로 학습하는 것이 아니기 때문에 학생이 가진 학습에 대한 태도와 인식이 중요함을 주장하였다. 평가에 대한 학습자의 인식과 더불어 교수·학습과 평가 간의 연계 또한 중요하게 다루어지는데 학습자 중심의 수업과 평가에 대한 강조는 2015 개정 교육과정에서도 여실히 드러난다. 2015 개정 교육과정 문서를 살펴보면 교수·학습과 평가의 일관성 강화를 위해 학습과정에 대한 평가와 평가 결과를 활용하는 것, 그리고 학생의 배움의 범위 안에서 이루어지는 학교 평가를 명시하여 수업과 평가의 연계성을 강화하고자 한다(교육부, 2015).

교사의 수업-평가 실제에 대한 학생의 인식을 파악하는 것은 교사의 의도대로 수업에서의 평가가 제대로 수행되고 있는지를 파악하는 방법이 될 수 있다. 학생과 교사 간 인식 차이를 살펴보는 것을 통해 교사는 학생에게 보다 효과적인 방향으로 학습 활동과 평가에 대한 계획을 수정·보완 할 수 있을 것이다. 또한 2015 개정 교육과정에서는 학습의 결과뿐 아니라 학습 과정에 대한 평가를 통해 학생의 성장을 촉진하고자 하며, 학생이 적극적으로 참여하는 활동 중심 수업으로의 전환을 통한 교실 수업 개선을 창의·융합형 인재 양성의 한 축으로 삼고 있어 수업과 평가의 연계에 대한 학생의 인식을 살펴보는 일은 매우 중요하다. 더구나 최근 수업에서의 평가 활동 역시 학습자 중심의 참여와 자율성을 강화하는 방향을 추구하고 있어 수업에서의 평가활동에 대한 학생의 인식을 살펴보는 일의 필요성이 더욱 강조된다.

이에 본 연구에서는 교사와 학생의 학교에서의 수업과 평가에 관한 인식과 실태를 조사하여 수업과 평가 연계 강화를 위한 기초 자료를 제공하려고 한다. 이를 위해 수업과 평가의 연계에 대한 학생의 인식이 교과별(수학, 영어), 지역별(대도시, 중·소도시, 읍·면지역) 그리고 학교 유형별(일반고등학교, 자율형공·사립고등학교, 특수목적고등학교; 이하 일반고, 자율고, 특목고)로 어떤 차이가 있는지 살펴보고, 그 결과를 바탕으로 수업과 평가 연계를 활성화하기 위한 시사점을 모색하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 수업과 평가 연계

수업과 평가의 연계, 즉 학교에서 가르친 내용을 평가하는 것은 어쩌면 기본적인고도 당연한 교육 활동일 것이다. 그럼에도 불구하고 최근 ‘수업과 평가의 연계’, 혹은 ‘수업과 평가의 일관성’에 대하여 교육부, 한국교육과정평가원 및 각 시·도교육청이 이를 지속적으로 강조하고 구체적인 실행 방안을 끊임없이 논의하는 것은 현실적으로 수업과 평가의 연계가 잘 이루어지지 않고 있기 때문이다(김신영, 2015; 정혜경 외, 2016). 이와 관련하여 2015 개정 교육과정의 초·중등학교 교육과정 총론(교육부 고시 제 2015-74호[별책 1])을 살펴보면 학습 과정에 대한 평가를 실시하고 그 결과를 활용하여 교수·학습과 평가의 일관성을 강화할 것을 명시하고 있다(교육부, 2015). 또한 학교와 교사는 학생이 배운 내용과 기능을 평가하도록 안내하고 있어(교육부, 2015) 수업과 평가의 연계는 2015 개정 교육과정 전반에서 강조하고 있는 사항임을 알 수 있다.

2015 개정 교육과정에서 수업과 평가의 연계를 강조함에 따라 최근 수업과 평가의 연계 혹은 수업과 평가의 일체화에 대한 연구가 활발히 이루어지고 있다(예, 경기도교육청, 2015). 또한 수업과 연계된 학습지향적 평가에 대한 관심이 고조되면서 교육평가 분야에서도 수업과 평가의 일체화에 대한 연구가 많아지고 있다. 수업과 연계된 평가는 단순히 학습 결과를 평가하는 것이 아니라 평가 결과가 학습에 기여할 수 있도록 한다는 점에서 교수·학습과 순환적인 성격을 지니고 있다. 김희경 외(2013)에 의하면 ‘수업과 연계된 평가’는 평가가 교수·학습 과정에서 단원의 마지막 차시에 기 진행된 수업의 결과를 평가하는 것과 같이 수업과 분리되어 실행되는 것이 아니라, 수업과 연계되어 수업 진행에 맞물려 실시되는 것을 말한다.

평가가 교수·학습의 결과로서가 아니라 학습의 과정으로서 중요하다는 인식은 Black과 Wiliam(1998)에 의해 촉발되었다고 해도 과언이 아니다. 이들은 교실 수업, 즉 교수·학습 과정에 대한 관심 없이 교육의 결과에만 초점을 둔 당시의 교육개혁을 비판하며 학교 교육의 중요성이 학습 결과에 한정되어서는 안 되고 수업 중 이루어지는 교사의 수업과 학생의 학습이 교육 효과성 측정의 중심이 되어야 한다고 주장하였다. 교실 수업의 중요성을 강조한 이들은 수업 중의 형성평가(formative assessment)에 대하여 논의 하였는데, 이는 향후 학습을 위한 평가(Assessment for learning: AFL)에 대한 논의로 확장되었다(박정, 2013). 수업과 평가의 긴밀한 연계에 대한 강조는 특히 DiRanna와 동료들(2008)의 평가와 수업의 목적이 ‘학생의 학습’으로 동일하다는 주장에서 두드러진다. 이들은 교사가 효과적인 교수 활동을 위해 교육과정과 수업의

일치성에 주목하는 반면, 학생의 학습은 교육과정과 수업은 물론이고 평가까지도 밀접하게 연계되어 있을 때 효과적으로 일어난다는 점을 강조하였다. 또한 평가중심학습(Assessment Centered Teaching, ACT)의 기본적 작동 틀은 수업과 평가 활동이 효과적으로 순환되는 것을 상정하고 있다. 즉, 수업과 평가 활동이 기록되는 결과물을 ‘수업 자료에서의 평가 기록(the Record of Assessment in Instructional Materials, RAIM)’이라고 부르며, 크게는 “교육목표 설정 → 평가계획 설계 → 평가준비 → 교수와 평가 실시 → 학생 수행 결과 분석 → 평가 개정 → 교육목표 설정”으로 순환하지만 내부적으로 평가 결과에서 만족스럽지 않은 학업 성취가 발견되면 그 증거를 활용하여 만족스러운 결과가 도출될 때까지 교수 활동을 반복 전개하는 과정도 포함하는 것이다.

2. 학습자 중심의 수업 활동

학습과 평가를 일치시키려면 학습과 평가는 필연적으로 학습자의 참여가 요구되는 활동을 통해 이루어져야 한다(김명량, 2017). 학생이 스스로 학습 내용을 습득하고 주요 개념과 원리를 구성해 나가는 참여 수업은 구성주의 학습 이론을 바탕으로 하며, 학생의 적극적인 학습 참여는 학습자의 자기주도적 학습 역량을 증진시키고, 교사는 수업 활동을 통해 학습자의 내용지식 습득 과정을 평가하기에 용이할 수 있기 때문이다.

학습에 대하여 Bruner(1977)는 학습자가 스스로 관심을 갖고 탐구할 때, 그러한 활동 그 자체로써 완전한 학습이 이루어질 수 있다고 보았다. 이러한 맥락에서 최근의 학습자 참여를 극대화하는 학습활동과 방법의 강조는 다양한 활동 중심 수업의 형태를 발전시켰다. 최근 주목받는 수업 활동 중 ‘거꾸로 학습’이라 불리는 플립 러닝(flipped learning)은 수업 전에 학생들이 수업 내용을 관련 자료나 동영상 등을 통해 미리 학습하고, 수업에서는 미리 학습한 내용을 토대로 토론이나 과제 수행을 중심으로 교수·학습 활동이 진행되는 방법을 말한다(이희숙·강신천·김창석, 2015). 플립 러닝의 핵심은 배워야 할 내용을 학습자가 집에서 미리 학습하고 수업시간에는 스스로 학습한 내용에 대한 질문이나 이전에 과제(homework)로 해오던 학습 활동을 동료들과 함께 수행하는 것이므로 특별하게 정해진 절차나 활동은 없다(Bergmann & Sams, 2012). 따라서 플립 러닝에서 수업 시간은 학습자 스스로의 참여와 동료들과의 상호작용을 통한 학습이 이루어지는 시간이며 이를 통해 학습 내용을 오롯이 자신의 것으로 내재화 시킬 수 있어 학습자 참여 중심 수업에서 주목을 받고 있다. 다만 이는 학습자가 학습 내용을 충실히 학습하고 충분히 이해하고 있다는 것을 가정하므로 자칫 학습 내용에 대한 이해가 부족한 학습자에게는 부담으로 작용할 수 있다. 학습자 참여 중심 수업에서 또한 관심이 집중되는 교수법은 협동학습과 프로젝트 기반 학습(Project Based Learning)이다. 두 교수법은 이미 오래전에 교실에 도입되었으나 학습자의 참여를 극대화 시킨다는 점에서 최근 더욱 많이 활용된다. 협동학습에서 모든 학

습자의 참여를 이끌기 위해서는 구성원 각자가 과제에 참여할 수 있도록 업무 분담을 명확히 하는 등 협동 학습 중 일어나는 개별학습을 강조해야 한다(전성연 외, 2010). 프로젝트 기반 학습은 핵심 지식의 이해와 핵심 성공역량(비판적 사고력/문제해결력, 협업능력, 자기관리 능력)을 개발하는데 유용하다(최선경·장박은·김병식, 2017). 이 두 가지 방법은 학습자의 학습 활동을 강조한다는 점에서는 이론(異論)의 여지가 없으나, 학습자의 학습 내용 이해 수준에 따른 학습 효과의 차이가 있을 수 있으므로 학습 성취의 측면을 고려할 때 활용에 있어서 세심한 주의가 필요하다.

학습과 수업에 대한 최근의 교육패러다임에 발맞추어 2015 개정 교육과정에서는 전통적인 교사 주도의 수업보다는 학생 참여형 활동 중심 수업으로의 전환을 강조하고 있으며 학생들이 참여한 수업 활동에 대한 평가를 강조한다. 2015 개정 교육과정의 현장 적용을 위해 교육부는 학습의 전 과정에서 학습자 스스로의 수업 참여를 강조하는 방향으로 교실 수업을 개선하며 수업과 연계한 학습 과정의 평가 확대를 강조한다(교육부, 2016).

III. 연구 방법

1. 표집 방법 및 대상

수업과 평가 활동 그리고 그 연계에 대한 학생의 인식을 살펴보기 위하여 고등학생을 대상으로 해당학교 교사의 수업, 평가 및 수업-평가 연계에 대한 설문조사를 실시하였다. 조사 대상은 한국교육과정평가원의 학업성취도 평가 정보 서비스(NAEA)에서 제공하는 표집 프로그램을 활용하여 선정하였는데, 지역 규모와 학교 유형에 따른 2단계 층화 군집표집 방법으로 학교를 표집하고 표집된 학교의 교사와 학생으로 설문 응답자를 한정하였다. 표집된 학교는 136개교로 105개 일반고, 16개 자율고, 15개 특목고를 포함하였다. 각 학교에서 1학년과 2학년 각 1개 학급 학생이 선정되었으며, 교사와의 인식 차이를 파악하기 위하여 표집대상 학교의 영어, 수학 교과 교사의 교사 각 2명이 선정되어 교사는 544명, 학생은 9,520명이 표집 되었다. 설문에서 활용한 교과는 학교급을 고려하여 주요 과목인 영어와 수학에서 학생의 인식을 알아보고자 하였다. 이는 고등학교에서 상급학교 진학을 위한 국가시험에서 상대점수부여 교과인 수학과 절대점수부여 교과인 영어에서 학생들의 인식 차이를 알아보고자 했기 때문이다. 분석에 사용된 응답 자료는 응답 누락 비율이 30% 이상인 불성실한 응답을 제외하여 교사는 504명, 학생은 7,521명이었다.

2. 설문지 구성

설문지는 ‘수업 활동-평가 연계’와 ‘수업 평가’ 영역으로 구성하였다. 모든 설문 문항에 대하여 ‘1(전혀 그렇지 않다)’에서 ‘5(매우 그렇다)’까지의 5점 리커트 척도에 응답하도록 하였다. 항목별 하위 영역과 문항 번호에 대한 정보는 아래 <표 1>과 같다.

<표 1> 설문 영역과 영역별 문항 구성

| 설문영역 | 하위 영역 | 문항 번호 | | 교사용 설문지 |
|-------------|-------------|----------------------------|------|----------------|
| | | 학생용 설문지 | | |
| 수업 활동-평가 연계 | 수업-평가 연계 실태 | 영어 | 1, 2 | 3, 4 |
| | | 수학 | 3, 4 | |
| 수업에서의 평가 | 수업 활동의 평가 | 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19 | | 14, 15, 16, 21 |
| | 평가의 성적 반영 | 15, 16 | | 17, 18 |

* 학생용 설문지의 11, 17, 18번 문항은 교사와의 인식 비교 분석에서 제외함.

수업 활동-평가 연계에 대한 문항들은 수업 활동-평가 연계의 필요성에 관한 인식(예, “나는 수업 활동에서의 참여활동과 내용이 평가에 반영되어야 한다고 생각한다.”)과 실제 수업에서 수업 활동-평가 연계가 얼마나 이루어지고 있는지(예, “나는 수업 시간의 활동이 평가에 반영되어 있다고 생각한다.”)에 대한 것이며, 수업에서의 평가는 수업 시간의 평가활동과 유형에 대한 것이다. 교사용 설문에 대한 분석에는 학생과의 평가에 대한 인식의 차이를 파악할 수 있도록 학생 설문 문항과 동일한 문항만을 사용하였으며, 이에 학생 설문 문항 중 평가 빈도 공지(11번)와 평가의 효과(17, 18번)에 관한 세 문항이 분석에서 제외되었다.

3. 자료 분석

응답 결과에 대한 분석은 수집된 전체 자료 중 불성실한 응답을 제외하고 교사 504명, 학생 7,521명의 자료에 대하여 각 문항의 평균을 분석하였다. 분석에 사용한 학생과 교사의 수는 아래의 <표 2>와 같다. 학생 설문은 학년, 성별, 학교 유형, 그리고 지역 규모에 따른 차이를 알아보기 위하여 독립표본 t검증과 이원변량분석을 실시하였으며, 사후 분석에서는 짝 비교시 참을 거짓으로 잘못 판단하는 일종오류(type 1 error)가 일어날 확률이 낮은 보수적 방법인 Bonferroni를 사용하였다. 학생과 교사의 인식을 살펴보기 위해서는 독립표본 t 검증을 실시하였다.

<표 2> 설문 응답자 구성

| 지역 규모 | 학교 유형 | 학교 수(%) | 교사 수(%) | 학생 수(%) |
|--------|-------|----------|-----------|-------------|
| 대도시 | 일반고 | 38(29.7) | 151(30.0) | 2,282(30.4) |
| | 특목고 | 6(4.7) | 23(4.5) | 315(4.2) |
| | 자율고 | 7(5.5) | 28(5.5) | 445(5.9) |
| | 합계 | 51(39.9) | 202(40.0) | 3,043(40.5) |
| 중소 도시 | 일반고 | 47(36.7) | 183(36.3) | 2,948(39.2) |
| | 특목고 | 5(3.9) | 20(4.0) | 217(2.8) |
| | 자율고 | 4(3.2) | 16(3.2) | 238(3.2) |
| | 합계 | 56(43.8) | 219(43.5) | 3,403(45.2) |
| 읍·면 지역 | 일반고 | 14(10.9) | 55(10.9) | 742(9.9) |
| | 특목고 | 3(2.3) | 12(2.4) | 128(1.7) |
| | 자율고 | 4(3.1) | 16(3.2) | 205(2.7) |
| | 합계 | 21(16.3) | 83(16.5) | 1,075(14.3) |
| 전체 | | 128(100) | 504(100) | 7,521(100) |

IV. 연구 결과

1. 수업활동과 평가 연계

수업 활동과 평가 연계에 대한 문항은 모두 5 문항으로, 4 문항은 수학과 영어 교과에서 수업 활동과 평가에 관한 것이고, 한 문항은 교과 공통의 수업 활동과 평가에 관한 것이다. 먼저 수업 활동과 내용이 평가에 반영되고 있는지에 대한 교과별 차이를 살펴본 결과(<표 3>), 학생들은 영어에 비해 수학 교과에서 수업 활동과 내용이 평가에 연계된다고 생각하는 것으로 나타났다.

<표 3> 수업과 평가 연계에 대한 교과별 학생 평균(표준편차) 및 차이

| 교과 \ 문항 | 수업 활동의 평가 반영 | 수업 내용의 평가 반영 |
|---------|--------------|--------------|
| 영어 | 3.95(.93) | 4.09(.88) |
| 수학 | 3.98(.92) | 4.12(.88) |
| t | -2.70** | -2.35* |

* $p < .05$, ** $p < .01$

교과별로 학년, 성별, 지역과 학교 유형별로 수업 활동과 내용이 평가에 반영되고 있는지와 학생의 활동과 내용이 평가에 반영되어야 하는지에 대한 인식을 살펴보았다. 학년에 따른 차이를 분석한 결과 수업 내용과 활동이 평가에 반영되었는지를 묻는 문항들에 대해 1학년과 2학년의 인식에 차이가 있는 것으로 나타났으며, 전체적으로 1학년의 평균이 2학년 평균보다 높게 나타났다(<표 4>참조). 그럼에도 불구하고 2학년에서도 수업 활동과 내용이 평가에 반영되고 있는

것으로 인식되고 있었으며, 이는 수업 내용과 활동의 평가 연계가 일정 수준 이상으로 이루어지고 있다는 점을 의미하는 것으로 볼 수 있다.

<표 4> 수업과 평가 연계에 대한 학년별 학생 평균(표준편차) 및 차이

| 문항 학년 | 영어 | | 수학 | | 학생의 활동과 내용의 평가 반영 필요성 |
|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------------------|
| | 수업 활동의 평가 반영 | 수업 내용의 평가 반영 | 수업 활동의 평가 반영 | 수업 내용의 평가 반영 | |
| 1학년 | 4.03(.89) | 4.15(.86) | 4.01(.91) | 4.14(.90) | 3.96(.96) |
| 2학년 | 3.88(.96) | 4.04(.89) | 3.94(.93) | 4.10(.86) | 3.93(.91) |
| t | 7.13*** | 5.47*** | 3.37*** | 2.02* | 1.27 |

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

성별에 의한 차이도 통계적으로 유의미한 것으로 나타났는데(<표 5>), ‘영어 교과에 수업 내용이 평가에 반영되어 있다’는 문항에 대해서는 여학생들이 남학생들보다 평균이 높았다($t=3.10$, $p<.01$). 반면 수학 교과에서는 ‘수업 활동이 평가에 반영되어 있다’는 문항에 대해 여학생들보다 남학생들의 평균이 높은 것으로 나타났다($t=-4.51$, $p<.001$).

<표 5> 수업과 평가 연계에 대한 성별 학생 평균(표준편차) 및 차이

| 문항 성별 | 영어 | | 수학 | | 학생의 활동과 내용의 평가 반영 필요성 |
|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------------------|
| | 수업 활동의 평가 반영 | 수업 내용의 평가 반영 | 수업 활동의 평가 반영 | 수업 내용의 평가 반영 | |
| 여학생 | 3.94(.90) | 4.13(.83) | 3.93(.90) | 4.12(.85) | 3.88(.94) |
| 남학생 | 3.96(.96) | 4.07(.91) | 4.02(.93) | 4.12(.91) | 4.00(.96) |
| t | -.98 | 3.10** | -4.51*** | .16 | -5.20*** |

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

지역 규모와 학교 유형에 따라 차이를 보이는지를 살펴보기 위하여 이원변량분석을 실시하였다. 분석 결과 지역 규모와 학교 유형에 따른 차이가 유의미한 것으로 나타났으며, 영어 교과의 경우 수업 활동-평가 연계, 수업 내용-평가 연계 두 문항 모두에서 지역 규모와 학교 유형 의 주 효과와 상호작용효과가 모두 유의하였다. 영어 교과에서 지역 규모에 따라서는 대도시가 읍·면 지역보다 평균이 높은 것으로 나타났으며($F(2,3)=8.794$, $p<.01$), 학교 유형에 따라서는 특목고가 자율고와 일반고 보다 더 높은 평균을 나타냈다($F(2,3)=6.214$, $p<.01$). 지역규모와 학교 유형간의 상호작용 효과를 살펴보면 수업 활동-평가, 수업 내용-평가 연계 문항의 학생 응답 반응 평균은 대도시와 중·소도시에서는 특목고가 가장 높은 반면, 읍·면지역에서는 특목고가 가장 낮게 나타났다. 수학 교과에서는 수업 활동의 평가 반영 여부에 대해서는 지역 규모에 따라 대도시 학생들이 읍·면지역의 학생들보다 평균이 높은 것으로 나타났으며($F(2,3)=3.152$, $p<.05$), 학교 유형에 따라서도 특목고, 자율고, 일반고의 순서로 평균이 낮아지는 것으로 나타났다($F(2,3)=22.498$, $p<.001$). 수업 내용의 평가 반영 여부에 대해서도 학교 유형에 따라 특목고, 자율고, 일반고의 순

서로 평균이 낮아지고 있었으며($F(2,3)=22.798, p<.001$), 지역 규모에 따라서는 대도시가 중·소도시에 비하여 평균이 높은 것으로 나타났다. 교과를 구분하지 않고 ‘수업 활동과 내용의 평가 반영 필요성’에 대한 문항에서도 지역 규모($F(2,3)=12.433, p<.001$; 대도시>중·소도시, 읍·면지역)와 학교 유형($F(2,3)=17.949, p<.001$; 특목고>자율고>일반고)에 따라 응답 평균이 유의미하게 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 6> 수업과 평가 연계에 대한 지역 규모와 학교 유형에 따른 이원변량분석 결과

| 교과 | 문항 | 분산원 | 제곱합 | 자유도 | 평균제곱 | F | 사후검증 (Bonferroni's test) |
|-----------------------------|--------------------|---------------|------------|------|--------|-----------|-----------------------------|
| 영어 | 수업 활동의 평가 반영 | 지역 규모 | 15.071 | 2 | 7.536 | 8.794** | 대도시 > 읍·면지역 |
| | | 학교 유형 | 1.650 | 2 | 5.325 | 6.214** | 특목고 > 자율고 > 일반고 |
| | | 지역 규모 * 학교 유형 | 21.646 | 4 | 5.411 | 6.315*** | |
| | | 오차 | 6465.156 | 7545 | .857 | | |
| | | 합계 | 124329.000 | 7554 | | | |
| | 수업 내용의 평가 반영 | 지역 규모 | 13.732 | 2 | 6.866 | 9.081*** | 대도시 > 읍·면지역 |
| | | 학교 유형 | 21.050 | 2 | 1.525 | 13.921*** | 특목고 > 일반고, 자율고 |
| | | 지역 규모 * 학교 유형 | 47.520 | 4 | 11.880 | 15.713*** | |
| | | 오차 | 5704.424 | 7545 | .756 | | |
| | | 합계 | 132462.000 | 7554 | | | |
| 수학 | 수업 활동의 평가 반영 | 지역 규모 | 5.257 | 2 | 2.628 | 3.152* | 대도시 > 읍·면지역 |
| | | 학교 유형 | 37.518 | 2 | 18.759 | 22.498*** | 특목고 > 자율고 > 일반고 |
| | | 지역 규모 * 학교 유형 | 7.333 | 4 | 1.833 | 2.199 | |
| | | 오차 | 6286.809 | 7540 | .834 | | |
| | | 합계 | 12567.000 | 7549 | | | |
| | 수업 내용의 평가 반영 | 지역 규모 | 1.524 | 2 | .762 | 1.000 | |
| | | 학교 유형 | 58.139 | 2 | 29.069 | 38.132*** | 특목고 > 자율고 > 일반고 |
| | | 지역 규모 * 학교 유형 | 2.290 | 4 | .572 | .751 | |
| | | 오차 | 575.287 | 7543 | .762 | | |
| | | 합계 | 133754.000 | 7552 | | | |
| 학생의 활동과 내용의 평가 반영 필요성 | | 지역 규모 | 22.275 | 2 | 11.137 | 12.433*** | 대도시 > 중·소도시, 읍·면지역 |
| | | 학교 유형 | 32.157 | 2 | 16.079 | 17.949*** | 특목고 > 자율고 > 일반고 |
| | | 지역 규모 * 학교 유형 | 2.520 | 4 | .630 | .703 | |
| | | 오차 | 6758.009 | 7544 | .896 | | |
| | | 합계 | 124127.000 | 7553 | | | |

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

수업 내용의 평가 반영과 수업 활동의 평가 반영에 대한 교사와 학생의 인식 차이를 살펴보면 수업 활동의 평가 반영에 대해서는 영어과 수학 모두 교사와 학생의 인식의 차이가 없었으나 수업 내용의 평가 반영에 있어서는 교사와 학생 간 평균의 차이가 유의미한 것으로 나타났다. 교사는 수업 내용을 평가에 반영한다고 인식하는 정도가 높은 반면 학생은 교사에 비해 수업 내용의 평가 반영에 대한 평균이 낮은 것으로 나타났다(<표 7> 참조). 이는 학생들은 교사가 생각하는 만큼 수업 내용과 활동이 평가에 반영되어 있지 않다고 인식하는 것을 나타내며 평가 활동이 학생의 입장에서 고려될 필요가 있다는 점을 의미하는 것으로 보인다.

<표 7> 수업 활동-평가 연계에 대한 교사-학생 평균(표준편차)과 인식 차이

| 문항 (교사 - 학생) | 영어 | | t | 수학 | | t |
|-----------------|-----------|-----------|---------|-----------|-----------|---------|
| | 교사 | 학생 | | 교사 | 학생 | |
| 수업 내용의 평가 반영 | 4.47(.70) | 4.10(.90) | 6.50*** | 4.58(.66) | 4.13(.90) | 7.86*** |
| 수업 활동의 평가 반영 | 3.98(.91) | 3.96(.95) | .44 | 4.10(.97) | 3.99(.95) | 1.84 |

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

2. 수업에서의 평가

수업에서의 평가에 대한 학생의 인식을 파악하기 위해 수업 활동 평가에 관한 문항들과 각 평가를 유형에 따라 그 결과를 반영하는 등의 기록에 관련한 문항에 대한 의견을 물었다. 각 문항에 대해 교과, 학년, 성별, 지역 규모와 학교 유형의 차이를 살펴보았다.

가. 교사의 평가 활동에 대한 인식

먼저 교사의 평가 활동을 묻는 질문에 대한 학생들의 응답이 수학과 영어 교과에 따라 다른지를 살펴보았다. 학생들은 새 학기나 새 단원을 시작할 때 평가 실시 빈도를 알려주는지를 묻는 문항에서 영어 교과가 수학 교과보다 더 잘 공지하고 있다고 인식하는 것으로 나타났다($t=6.12$, $p < .001$). 또 학습 활동에 대한 평가를 실시하는가를 묻는 문항에 대해서도 수학 교과보다는 영어 교과에서 활동에 대한 평가를 더 많이 실시한다고 인식하는 것으로 나타났다($t=4.23$, $p < .001$).

<표 8> 교사의 평가 활동에 대한 교과별 학생 평균(표준편차) 및 차이

| 문항 | 영어 | 수학 | t |
|-------------------|------------|------------|---------|
| 평가 실시 빈도 공지 | 3.83(.96) | 3.77(.97) | 6.12*** |
| 학습 활동 평가 여부 | 3.75(.93) | 3.71(.95) | 4.23*** |
| 즉시적 피드백 제공 | 3.52(1.05) | 3.52(1.04) | .05 |
| 자기 평가 또는 상호 평가 활용 | 3.11(1.17) | 3.09(1.17) | 1.33 |

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

교사의 평가 활동에 대한 학생의 인식이 학년별로 차이가 있는지를 살펴보기 위한 평균의 차이를 살펴보았다. 분석 결과 영어 교과에서는 ‘학습 활동에 대한 평가 여부($t=3.21$, $p < .01$)’와 ‘즉시적 피드백 제공($t=2.88$, $p < .001$)’에 대한 응답에서 1학년이 2학년보다 평균이 높은 것으로 나타났다. 수학 교과에서는 ‘평가 실시 빈도의 공지’ 문항에서 2학년들이 1학년들에 비하여 평균이 높았다($t=-3.47$, $p < .001$).

<표 9> 교사의 평가 활동에 대한 학년별 학생 평균(표준편차) 및 차이

| 문항 | 영어 | | t | 수학 | | t |
|-------------------|------------|------------|---------|------------|------------|----------|
| | 1학년 | 2학년 | | 1학년 | 2학년 | |
| 평가 실시 빈도 공지 | 3.82(.95) | 3.84(.98) | -1.12 | 3.73(.99) | 3.81(.96) | -3.47*** |
| 학습 활동 평가 여부 | 3.78(.91) | 3.71(.94) | 3.21** | 3.72(.95) | 3.70(.94) | .81 |
| 즉시적 피드백 제공 | 3.55(1.04) | 3.48(1.05) | 2.88*** | 3.51(1.06) | 3.53(1.02) | -1.06 |
| 자기 평가 또는 상호 평가 활용 | 3.13(1.17) | 3.09(1.17) | 1.36 | 3.09(1.19) | 3.10(1.16) | -.45 |

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

성별에 따라 교사의 평가 활동에 관한 문항의 평균이 다른지를 살펴보았다. 분석 결과 영어 교과에서 ‘평가 실시 빈도의 공지’ 문항을 제외하고 모든 문항의 응답이 성별에 따라 차이가 있음을 발견하였다. 평균의 차이가 유의미하지 않은 영어 교과의 한 문항을 제외하고 영어 교과의 나머지 세 문항과, 수학 교과의 모든 문항의 평균이 여학생보다 남학생에서 더 높게 나타났다(<표 10> 참조).

<표 10> 교사의 평가 활동에 대한 성별 학생 평균(표준편차) 및 차이

| 문항 | 영어 | | t | 수학 | | t |
|-------------------|------------|------------|----------|------------|------------|-----------|
| | 여학생 | 남학생 | | 여학생 | 남학생 | |
| 평가 실시 빈도 공지 | 3.83(.95) | 3.84(.97) | -.360 | 3.72(.95) | 3.82(.99) | -4.34*** |
| 학습 활동 평가 여부 | 3.72(.90) | 3.77(.94) | -2.43* | 3.64(.92) | 3.77(.96) | -6.29*** |
| 즉시적 피드백 제공 | 3.46(1.04) | 3.57(1.05) | -4.50*** | 3.43(1.01) | 3.60(1.05) | -6.84*** |
| 자기 평가 또는 상호 평가 활용 | 2.97(1.14) | 3.23(1.18) | -9.56*** | 2.92(1.12) | 3.25(1.19) | -12.11*** |

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

교사의 평가 활동에 대하여 묻는 문항들이 지역 규모와 학교 유형에 따라 다르게 나타나는지를 살펴보았다(<표 11>참조). 분석 결과 영어 교과에서 지역 규모에 따라 응답 평균의 차이가 유의미하였으며 대체적으로 대도시, 읍·면지역, 중·소도시의 순으로 평균이 높았다. ‘자기 평가와 상호 평가의 활용’ 문항에서는 대도시와 읍·면지역의 평균이 중·소도시의 평균보다 높은 것으로 나타났다. 학교 유형에 따라서도 응답 평균의 차이가 통계적으로 유의미하였는데, 네 문항 모두에서 특목고의 평균이 가장 높고 일반고의 평균이 가장 낮았다. 지역 규모와 학교 유형 간 상호작용효과 역시 모든 문항에서 유의미하였다. ‘평가 실시 빈도 공지’ 문항에서는 특목고가 모든 지역 유형에서 가장 높은 평균을 보였고 일반고는 대도시에서만 특목고와 자율고에 비해 평균이 낮았다. ‘학습 활동 평가 여부’와 ‘즉시적 피드백 제공’ 문항에서도 특목고가 지역 규모에 상관없이 가장 높은 평균을 보였으며 두 문항 모두에서 대도시에서는 특목고, 자율고, 일반고의 순서로 평균이 높은 반면 읍·면지역에서는 특목고, 일반고, 자율고의 순서로 높은 평균을 나타냈다. ‘자기 평가와 상호 평가 활용’ 문항에서도 모든 지역을 통틀어 특목고의 평균이 가장 높았으며, 대도시와 읍·면지역에서는 일반고보다 자율고의 평균이 높은 반면, 중·소도시에서는 일반고와 자율고의 평균에 차이가 나지 않았다.

수학 교과에서도 지역 규모와 학교 유형에 따른 응답 평균의 차이가 유의미한 것으로 나타났다. 지역 규모에 의한 차이는 모든 문항에서 대도시 학생들의 평균이 중·소도시와 읍·면지역 학생의 평균보다 높았다. 학교 유형에 따라서도 네 문항 모두 동일한 패턴을 보였는데, 특

목고 학생들이 가장 높은 평균을, 일반고 학생들이 가장 낮은 평균을 보였다. 지역 규모와 학교 유형에 의한 상호작용효과의 사후 분석 결과를 살펴보면 ‘평가 실시 빈도 공지’와 ‘학습 활동 평가 여부’ 문항에서 유사한 패턴이 나타나는데, 대도시와 읍·면지역의 특목고 학생들의 평균이 일반고와 자율고 학생들의 평균보다 높으며 중·소도시에서는 특목고와 자율고의 평균이 일반고 학생들의 평균보다 높았다. ‘즉시적 피드백 제공’ 문항과 ‘자기 평가와 상호 평가 활용’ 문항에서도 두 문항 간 상호작용효과의 패턴이 유사하였다. 즉 대도시와 중·소도시에서는 특목고와 자율고 학생들의 평균이 일반고 학생들의 것보다 높았으나 읍·면지역으로 가 보면 오직 특목고의 평균이 일반고와 자율고의 평균보다 현저히 높았다. 두 교과에서 나타나는 이러한 결과는 ‘대도시’와 ‘특목고’에서 학생들이 지각하는 교사의 평가 관련 활동이 ‘읍·면지역’, ‘일반고’와 다름을 수치로 보여주는 것이며, 무엇이 이런 차이를 가져오는지에 대한 고찰이 필요한 것으로 보인다.

<표 11> 교사의 평가 활동에 대한 지역 규모 및 학교 유형별 이원변량분석 결과

| 교과 | 문항 | 분산원 | 제곱합 | 자유도 | 평균제곱 | F | 사후검증 (Bonferroni's test) |
|----|-----------------------|---------------|------------|------|---------|------------|-----------------------------|
| 영어 | 평가 실시 빈도 공지 | 지역 규모 | 56.286 | 2 | 28.143 | 31.492*** | 대도시 > 읍·면지역 > 중·소도시 |
| | | 학교 유형 | 88.560 | 2 | 44.280 | 49.550*** | 특목고 > 자율고 > 일반고 |
| | | 지역 규모 * 학교 유형 | 31.154 | 4 | 7.788 | 8.715*** | |
| | | 오차 | 6734.502 | 7536 | .894 | | |
| | | 합계 | 11781.000 | 7545 | | | |
| | 학습 활동 평가 여부 | 지역 규모 | 46.604 | 2 | 23.302 | 28.039*** | 대도시 > 읍·면지역 > 중·소도시 |
| | | 학교 유형 | 84.103 | 2 | 42.052 | 5.600*** | 특목고 > 자율고 > 일반고 |
| | | 지역 규모 * 학교 유형 | 22.700 | 4 | 5.675 | 6.828*** | |
| | | 오차 | 6262.906 | 7536 | .831 | | |
| | | 합계 | 112415.000 | 7545 | | | |
| | 즉시적 피드백 제공 | 지역 규모 | 58.282 | 2 | 29.141 | 27.269*** | 대도시 > 읍·면지역 > 중·소도시 |
| | | 학교 유형 | 83.381 | 2 | 41.691 | 39.013*** | 특목고 > 자율고 > 일반고 |
| | | 지역 규모 * 학교 유형 | 4.534 | 4 | 1.134 | 9.483*** | |
| | | 오차 | 8049.957 | 7533 | 1.069 | | |
| | | 합계 | 101538.000 | 7542 | | | |
| | 자기 평가와 상호 평가 활용 | 지역 규모 | 32.966 | 2 | 16.483 | 12.626*** | 대도시, 읍·면지역 > 중·소도시 |
| | | 학교 유형 | 312.558 | 2 | 156.279 | 119.713*** | 특목고 > 자율고 > 일반고 |
| | | 지역 규모 * 학교 유형 | 2.804 | 4 | 5.201 | 3.984** | |
| | | 오차 | 9836.516 | 7535 | 1.305 | | |
| | | 합계 | 83173.000 | 7544 | | | |

| 교과 | 문항 | 분산원 | 제곱합 | 자유도 | 평균제곱 | F | 사후검증 (Bonferroni's test) |
|----|-----------------------|---------------|------------|------|--------|-----------|-----------------------------|
| 수학 | 평가 실시 빈도 공지 | 지역 규모 | 35.881 | 2 | 17.941 | 19.701*** | 대도시 > 읍·면지역 > 중·소도시 |
| | | 학교 유형 | 107.682 | 2 | 53.841 | 59.123*** | 특목고 > 자율고 > 일반고 |
| | | 지역 규모 * 학교 유형 | 1.982 | 4 | 2.746 | 3.015* | |
| | | 오차 | 6829.952 | 7500 | .911 | | |
| | | 합계 | 11401.000 | 7509 | | | |
| | 학습 활동 평가 여부 | 지역 규모 | 51.205 | 2 | 25.602 | 29.618*** | 대도시 > 중·소도시, 읍·면지역 |
| | | 학교 유형 | 91.587 | 2 | 45.794 | 52.976*** | 특목고 > 자율고 > 일반고 |
| | | 지역 규모 * 학교 유형 | 2.430 | 4 | 5.107 | 5.908*** | |
| | | 오차 | 6478.861 | 7495 | .864 | | |
| | | 합계 | 109941.000 | 7504 | | | |
| | 즉시적 피드백 제공 | 지역 규모 | 38.741 | 2 | 19.371 | 18.554*** | 대도시 > 중·소도시, 읍·면지역 |
| | | 학교 유형 | 74.783 | 2 | 37.392 | 35.816*** | 특목고>자율고>일반고 |
| | | 지역 규모 * 학교 유형 | 26.467 | 4 | 6.617 | 6.338*** | |
| | | 오차 | 7821.555 | 7492 | 1.044 | | |
| | | 합계 | 100869.000 | 7501 | | | |
| | 자기 평가와 상호 평가 활용 | 지역 규모 | 53.573 | 2 | 26.787 | 19.875*** | 대도시>중·소도시, 읍·면지역 |
| | | 학교 유형 | 46.219 | 2 | 23.109 | 17.147*** | 특목고 > 자율고 > 일반고 |
| | | 지역 규모 * 학교 유형 | 26.913 | 4 | 6.728 | 4.992*** | |
| | | 오차 | 10102.762 | 7496 | 1.348 | | |
| | | 합계 | 82118.000 | 7505 | | | |

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

나. 평가 효과에 대한 인식

교사의 평가가 학생에게 도움이 되는지에 대한 학생의 인식이 영어과 수학 교과에서 차이가 있는지를 살펴본 결과, 교사의 평가가 학습이나 학습 동기에 영향을 미치는지에 대한 학생의 인식은 교과에 따른 차이가 없는 것으로 나타났다(<표 12>참조).

<표 12> 평가 효과에 대한 교과별 학생 평균(표준편차) 및 차이

| 문항 | 영어 | 수학 | t |
|-----------------|------------|------------|-----|
| 학습 효과 증진 | 3.57(1.05) | 3.57(1.05) | .08 |
| 학습 동기나 교과 흥미 향상 | 3.35(1.15) | 3.35(1.14) | .34 |

평가의 효과에 대한 학생의 평균이 학년에 따라 다른지를 살펴보았다. 분석 결과 평가가 학습 효과를 증진시키거나 학습 동기나 교과 흥미를 증진시키는데 대한 응답에서 영어 교과

에서만 학년에 의한 평균의 차이가 유의미하였다(<표 13> 참조). 평균을 살펴보면 두 측면에서 모두 1학년의 평균이 2학년의 것보다 높았다. 수학과와 비교하여 보면 영어 교과에서 1학년들이 학습효과가 증진되었다고 응답하는 것으로 이는 교과 특성에 기인하는 것으로 보인다.

<표 13> 평가 효과에 대한 학년별 학생 평균(표준편차) 및 차이

| 문항 | 영어 | | t | 수학 | | t |
|-----------------|------------|------------|---------|------------|------------|-----|
| | 1학년 | 2학년 | | 1학년 | 2학년 | |
| 학습 효과 증진 | 3.61(1.05) | 3.52(1.04) | 3.88*** | 3.58(1.08) | 3.56(1.03) | .82 |
| 학습 동기나 교과 흥미 향상 | 3.39(1.15) | 3.31(1.14) | 2.99*** | 3.36(1.16) | 3.34(1.13) | .71 |

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

동일한 문항에 대한 평균이 각 교과의 학생 성별에 따라 다른지를 살펴보았다. 분석 결과 두 교과의 모든 문항에서 여학생과 남학생 간 평균의 차이가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 평균을 살펴보면 영어와 수학 교과의 모든 문항에서 여학생보다 남학생의 평균이 높았다. 이는 남학생들이 여학생들에 비해 평가 결과로 인한 학습과 교과 흥미 향상에 긍정적인 양상을 보이는 것을 나타낸다.

<표 14> 평가 효과에 대한 성별 학생 평균(표준편차) 및 차이

| 문항 | 영어 | | t | 수학 | | t |
|-----------------|------------|------------|-----------|------------|------------|-----------|
| | 여학생 | 남학생 | | 여학생 | 남학생 | |
| 학습 효과 증진 | 3.48(1.03) | 3.65(1.05) | -6.93*** | 3.43(1.05) | 3.69(1.04) | -1.52*** |
| 학습 동기나 교과 흥미 향상 | 3.19(1.13) | 3.49(1.14) | -11.33*** | 3.14(1.12) | 3.53(1.12) | -15.00*** |

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

교사의 평가가 학생이 인식하기에 학습 자체나 학습 동기 등을 증진시키는지 등의 효과에 대한 응답이 지역 규모와 학교 유형에 따라 차이가 있는지를 살펴보았다. 이원변량분석 결과 영어 교과와 수학 교과 모두에서 지역 규모와 학교 유형에 따른 평균의 차이가 유의미한 것으로 나타났다. 영어 교과의 지역 규모에 따른 평균의 차이를 살펴보면, ‘학습 효과 증진’ 문항에서는 대도시와 읍·면지역의 학생들이 중·소도시에서 수학하는 학생들에 비해 더 높은 평균을 보였으며, ‘학습 동기나 교과 흥미 향상’ 문항도 이와 유사하게 대도시에 이어 읍·면지역 학생들의 평균이 중·소도시 학생들의 응답 평균보다 높았다. 학교 유형에 따른 평균 차이도 모든 문항에서 유의미하였는데, 일반고와 자율고의 평균에는 우열이 없었고, 이들 학교들에 비해 특목고의 평균이 상대적으로 높았다. 영어 교과에서 지역 규모와 학교 유형 간 상호작용 효과는 모든 문항에서 유의한 것으로 나타났다. 평가가 학습 효과를 증진시키는데 대한 문항에서 대도시와 읍·면지역에서 특목고와 자율고의 평균이 높았으나 중·소도시에서 자율고의 평균이 일반고와 유사하게 낮아졌다($F(2,3)=8.683$, $p<.001$).

수학 교과에서도 지역 규모에 의한 주효과가 모든 문항에서 유의한 것으로 나타났다. 평가

자체가 학습 동기를 향상시키는데 대한 문항에서는 대도시, 읍·면지역, 중·소도시의 순서로 평균이 낮아지는 것을 발견하였다($F(2,3)=5.296$, $p<.01$). 그러나 평가 자체가 학습의 효과를 가지는지에 대한 문항에서는 중·소도시, 읍·면지역, 그리고 대도시의 순으로 평균이 낮아지는 것을 발견하였다($F(2,3)=7.584$, $p<.001$). 학교 유형의 주효과도 유의하였는데, ‘학습 효과 증진’ 문항에서 대도시와 중·소도시에서는 특목고, 자율고, 일반고 순으로 평균이 낮아지는 현상을 보이고 있으나 읍·면지역에서는 자율고의 평균이 일반고와 유사한 수준으로 낮은 것으로 나타났다. 평가의 ‘학습 동기 또는 교과 흥미 증진’ 문항에서는 중·소도시에서만 특목고, 자율고, 일반고의 순으로 평균의 차이가 뚜렷할 뿐, 대도시와 읍·면지역에서는 학교 유형에 따른 차이가 분명하지 않았다.

<표 15> 평가 효과에 대한 지역 규모 및 학교 유형별 학생 평균(표준편차)과 이원변량분석 결과

| 교과 | 문항 | 분산원 | 제곱합 | 자유도 | 평균제곱 | F | 사후검증 (Bonferroni's test) |
|----|--------------------|---------------|-----------|------|--------|-----------|-----------------------------|
| 영어 | 학습 효과 증진 | 지역 규모 | 32.828 | 2 | 16.414 | 15.255*** | 대도시, 읍·면지역 > 중·소도시 |
| | | 학교 유형 | 72.128 | 2 | 36.064 | 33.518*** | 특목고 > 일반고, 자율고 |
| | | 지역 규모 * 학교 유형 | 37.371 | 4 | 9.343 | 8.683*** | |
| | | 오차 | 8107.299 | 7535 | 1.076 | | |
| | | 합계 | 10427.000 | 7544 | | | |
| | 학습 동기/ 교과 흥미 | 지역 규모 | 25.504 | 2 | 12.752 | 9.921*** | 대도시 > 읍·면지역 > 중·소도시 |
| | | 학교 유형 | 89.611 | 2 | 44.806 | 34.858*** | 특목고 > 일반고, 자율고 |
| | | 지역 규모 * 학교 유형 | 35.336 | 4 | 8.834 | 6.873*** | |
| | | 오차 | 9687.756 | 7537 | 1.285 | | |
| | | 합계 | 9459.000 | 7546 | | | |
| 수학 | 학습 효과 증진 | 지역 규모 | 16.419 | 2 | 8.209 | 7.584*** | 중·소도시 > 읍·면지역 > 대도시 |
| | | 학교 유형 | 89.709 | 2 | 44.855 | 41.436*** | 특목고 > 자율고 > 일반고 |
| | | 지역 규모 * 학교 유형 | 26.054 | 4 | 6.513 | 6.017*** | |
| | | 오차 | 8117.726 | 7499 | 1.083 | | |
| | | 합계 | 10393.000 | 7508 | | | |
| | 학습 동기/ 교과 흥미 | 지역 규모 | 13.429 | 2 | 6.715 | 5.296** | 대도시 > 읍·면지역 > 중·소도시 |
| | | 학교 유형 | 96.495 | 2 | 48.248 | 38.052*** | 특목고 > 자율고 > 일반고 |
| | | 지역 규모 * 학교 유형 | 29.104 | 4 | 7.276 | 5.738*** | |
| | | 오차 | 9509.636 | 7500 | 1.268 | | |
| | | 합계 | 9393.000 | 7509 | | | |

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

다. 평가 경험에 대한 인식

교과를 구분하지 않고 고등학교 영어, 수학 교과 수업에서 제시한 평가 방법들을 얼마나 빈번하게 경험하였는지를 질문하였다. 학생들의 응답 평균을 비교한 결과 체크리스트를 포함한 ‘수업 중 교사의 관찰’ 유형에서 1학년의 평균이 2학년보다 높은 것으로 나타났다($t=2.07$, $p<.05$). 반면, ‘퀴즈 또는 쪽지 시험’ 형태의 평가 유형은 2학년에서 보다 빈번하게 경험하고 있었다($t=-3.78$, $p<.001$).

<표 16> 평가 유형별 경험 빈도에 대한 학년별 학생 평균(표준편차) 및 차이

| 평가 유형 | 1학년 | 2학년 | t |
|---------------------|------------|------------|----------|
| 수업 중 교사의 질문 | 3.59(.98) | 3.58(.96) | .53 |
| 수업 중 교사의 관찰 | 3.53(.96) | 3.48(.95) | 2.07* |
| 퀴즈 또는 쪽지 시험 | 3.36(1.04) | 3.45(1.01) | -3.78*** |
| 교사가 직접 작성한 평가지(활동지) | 3.62(1.03) | 3.60(.99) | .93 |
| 외부 평가지(시험) | 3.06(1.09) | 3.06(1.05) | -.03 |
| 모둠별 프로젝트 수행 결과 | 3.29(1.14) | 3.33(1.11) | -1.41 |

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

성별에 따른 차이를 분석한 결과 ‘수업 중 교사의 질문’, ‘수업 중 관찰’, ‘외부 평가지’의 세 평가 유형에서 남학생과 여학생이 지각하는 경험의 빈도가 다른 것으로 나타났다. 세 유형의 평가 모두에서 여학생보다 남학생이 경험의 빈도가 더 높다고 응답하였다.

<표 17> 평가 유형별 경험 빈도에 대한 학년별 학생 평균(표준편차) 및 차이

| 평가 유형 | 여학생 | 남학생 | t |
|---------------------|------------|------------|----------|
| 수업 중 교사의 질문 | 3.55(.96) | 3.61(.97) | -2.54* |
| 수업 중 교사의 관찰 | 3.43(.95) | 3.57(.95) | -6.33*** |
| 퀴즈 또는 쪽지 시험 | 3.42(1.00) | 3.39(1.04) | 1.03 |
| 교사가 직접 작성한 평가지(활동지) | 3.59(1.00) | 3.62(1.01) | -1.19 |
| 외부 평가지(시험) | 2.97(1.02) | 3.14(1.10) | -6.90*** |
| 모둠별 프로젝트 수행 결과 | 3.29(1.11) | 3.33(1.14) | -1.55 |

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

고등학교 영어, 수학 교과 수업에서 평가 유형별 경험 빈도가 지역 규모와 학교 유형에 따라 다른지를 살펴보았다. 분석 결과 모든 평가 유형의 경험 빈도에 대해서 지역 규모와 학교 유형에 따른 평균의 차이가 유의미한 것으로 나타났다. 지역 규모의 효과에 대한 사후 분석 결과를 살펴보면 ‘수업 중 교사의 질문’이나 ‘관찰’, 그리고 ‘외부 평가지’를 활용한 평가를 경험해 본 빈도는 대도시가 가장 높고 중·소도시와 읍·면지역 간에는 차이가 없었다. ‘교사가 작성한 평가지’를 경험한 빈도는 대도시와 읍·면지역이 중·소도시보다 높았다($F(2,3)=6.414$, $p<.01$). 학교 유형에 따라서도 ‘수업 중 교사의 질문’, ‘퀴즈 또는 쪽지 시험’, ‘교사 작성 평가지’, 그리고 ‘모둠별 프로젝트 결과’의 경험 빈도는 특목고의 평균이 가장 높았고 그 뒤를 자율고와 일반고가 따르고 있었다. 반면 ‘외부에서 획득한 평가지(시험지)’를 활용한 평가의 경험 빈도는 특목고와 자율고에 비하여 일반고 학생들의 응답에서 더 높게 나타났다($F(2,3)=1.221$, $p<.001$). 두 요인에 의한 상호작용효과는 일부 평가 유형(관찰, 퀴즈, 프로젝트 결과)에서만 나타났다. 체크리스트 등을 활용하는 ‘수업 중의 관찰’ 평가 경험 빈도는 대도시 일반고 학생의 경험 빈도가 다른 지역의 일반고 평균보다 높았고, 대도시 특목고 학생들의 경험 빈도가 중·소도시 특목고 학생들의 경험 빈도 평균보다 높았다($F(2,3)=2.613$, $p<.05$). ‘퀴즈

또는 쪽지 시험' 유형의 경험 빈도는 중·소도시의 특목고 학생들의 경험 빈도 평균이 다른 지역의 특목고 학생들의 평균 경험 빈도보다 높았고, 대도시 자율고 학생들의 경험 빈도가 다른 지역 자율고 학생들의 평균보다 높았다($F(2,3)=9.666$, $p<.001$). '모둠별 프로젝트 결과' 유형에 대해서는 특목고와 자율고의 경우 대도시와 중·소도시에 위치한 고등학교에 재학 중인 학생들의 경험 빈도가 읍·면지역의 특목고, 자율고 학생들의 경험 빈도 평균보다 높았으며, 읍·면 지역의 경우 자율고에서의 경험 빈도가 일반고와 유사한 수준으로 낮았다($F(2,3)=7.373$, $p<.001$).

<표 18> 평가 유형별 경험의 빈도에 대한 지역 규모 및 학교 유형별 학생 평균(표준편차)과 이원변량분석 결과

| 문항 | 분산원 | 제곱합 | 자유도 | 평균제곱 | F | 사후검증 (Bonferroni's test) |
|---------------------------------|---------------|------------|------|---------|------------|-----------------------------|
| 수업 중 교사의 질문 | 지역 규모 | 35.150 | 2 | 17.575 | 19.129*** | 대도시 > 중·소도시, 읍·면지역 |
| | 학교 유형 | 7.892 | 2 | 3.946 | 38.581*** | 특목고 > 자율고 > 일반고 |
| | 지역 규모 * 학교 유형 | 4.593 | 4 | 1.148 | 1.250 | |
| | 오차 | 6917.240 | 7529 | .919 | | |
| | 합계 | 103924.000 | 7538 | | | |
| 수업 중 교사의 관찰 (체크리스트 활용) | 지역 규모 | 34.068 | 2 | 17.034 | 18.905*** | 대도시 > 중·소도시, 읍·면지역 |
| | 학교 유형 | 3.228 | 2 | 1.614 | 16.774*** | 특목고, 자율고 > 일반고 |
| | 지역 규모 * 학교 유형 | 9.483 | 4 | 2.371 | 2.631* | |
| | 오차 | 678.321 | 7525 | .901 | | |
| | 합계 | 99376.000 | 7534 | | | |
| 퀴즈 또는 쪽지 시험 | 지역 규모 | 9.644 | 2 | 4.822 | 4.691** | 대도시 > 중·소도시 |
| | 학교 유형 | 124.199 | 2 | 62.100 | 6.411*** | 특목고 > 자율고 > 일반고 |
| | 지역 규모 * 학교 유형 | 39.746 | 4 | 9.936 | 9.666*** | |
| | 오차 | 7739.453 | 7529 | 1.028 | | |
| | 합계 | 95204.000 | 7538 | | | |
| 교사가 작성한 평가지 (활동지) | 지역 규모 | 12.690 | 2 | 6.345 | 6.414** | 대도시, 읍·면지역 > 중·소도시 |
| | 학교 유형 | 126.943 | 2 | 63.472 | 64.163*** | 특목고 > 자율고 > 일반고 |
| | 지역 규모 * 학교 유형 | 9.279 | 4 | 2.320 | 2.345 | |
| | 오차 | 7434.023 | 7515 | .989 | | |
| | 합계 | 105492.000 | 7524 | | | |
| 외부에서 획득한 평가지 (시험지) | 지역 규모 | 1.290 | 2 | 0.645 | 4.550* | 대도시 > 중·소도시, 읍·면지역 |
| | 학교 유형 | 23.119 | 2 | 11.560 | 1.221*** | 일반고 > 특목고, 자율고 |
| | 지역 규모 * 학교 유형 | 7.240 | 4 | 1.810 | 1.600 | |
| | 오차 | 8509.138 | 7524 | 1.131 | | |
| | 합계 | 78912.000 | 7533 | | | |
| 모둠별 프로젝트 수행 결과 | 지역 규모 | 28.114 | 2 | 14.057 | 11.731*** | 대도시 > 중·소도시 |
| | 학교 유형 | 347.560 | 2 | 173.780 | 145.028*** | 특목고 > 자율고 > 일반고 |
| | 지역 규모 * 학교 유형 | 35.337 | 4 | 8.834 | 7.373*** | |
| | 오차 | 9019.262 | 7527 | 1.198 | | |
| | 합계 | 92284.000 | 7536 | | | |

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

라. 평가 결과 반영에 대한 인식

학생이 교사가 수업 활동의 결과를 정기고사와 수행평가에 얼마나 반영한다고 생각하는지를 살펴보면 정기고사의 경우 보통 수준 정도임을 알 수 있으며 교과 간 평균의 차이도 유의미하지 않았다. 반면 수업 활동을 수행평가에 반영한다는 응답의 평균은 정기고사에 반영한다는 평균보다 높았고, 수학보다 영어 교과에서 더 높게 나타났다($t=6.53$, $p<.001$).

<표 19> 평가의 반영에 대한 교과별 학생 평균(표준편차) 및 차이

| 문항 | 영어 | 수학 | t |
|----------------|------------|------------|---------|
| 수업 활동의 정기고사 반영 | 3.46(1.10) | 3.45(1.10) | .99 |
| 수업 활동의 수행평가 반영 | 3.79(.97) | 3.73(1.01) | 6.53*** |

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

수업 시간에 수행한 활동이 각 평가에 어느 정도 반영되었는지에 대해 학년별 차이를 살펴본 결과, 수행평가와 정기고사 반영에 대해 영어 교과에서만 1학년의 평균이 2학년의 것보다 높았다.

<표 20> 평가의 반영에 대한 학년별 학생 평균(표준편차) 및 차이

| 문항 | 영어 | | t | 수학 | | t |
|----------------|------------|------------|--------|------------|------------|------|
| | 1학년 | 2학년 | | 1학년 | 2학년 | |
| 수업 활동의 정기고사 반영 | 3.49(1.08) | 3.43(1.12) | 2.50* | 3.46(1.09) | 3.44(1.10) | .80 |
| 수업 활동의 수행평가 반영 | 3.83(.95) | 3.76(.99) | 3.09** | 3.75(1.01) | 3.71(1.00) | 1.67 |

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

동일한 문항에 대해 성별에 따른 차이가 나타나는지를 살펴본 결과 두 교과 모두 여학생과 남학생 간 평균의 차이가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 정기고사 반영과 수행평가 반영 모두에서 여학생보다 남학생의 평균이 높았다(<표 21> 참조).

<표 21> 평가의 반영에 대한 성별 학생 평균(표준편차) 및 차이

| 문항 | 영어 | | t | 수학 | | t |
|----------------|------------|------------|----------|------------|------------|----------|
| | 여학생 | 남학생 | | 여학생 | 남학생 | |
| 수업 활동의 정기고사 반영 | 3.39(1.08) | 3.52(1.12) | -5.44*** | 3.36(1.07) | 3.53(1.11) | -6.79*** |
| 수업 활동의 수행평가 반영 | 3.75(.96) | 3.83(.98) | -3.53*** | 3.65(1.00) | 3.80(1.01) | -6.32*** |

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

교사가 수업 중 활동을 정기고사와 수행평가에 얼마나 반영하는 것으로 인식하는지에 대하여 영어와 수학 교과 모두에서 지역 규모와 학교 유형에 따른 주효과와 상호작용효과가 유의미한 것으로 나타났다. 영어 교과에서의 지역 규모에 따른 평균을 살펴보면, ‘수업 활동의 정기고사 반영’에서는 대도시와 읍·면지역의 평균이 중·소도시보다 높았으나, ‘수업 활동의 수행평가 반영’에서는 대도시가 중·소도시나 읍·면지역 보다 높은 평균을 나타냈다. 학교 유형에 따라서는 ‘수업 활동의 정기고사 반영’에서는 특목고의 평균이 일반고와 자율고에 비하여 높았으나 일반고와 자율고간에는 차이가 없었다. 반면 ‘수업 활동의 수행평가 반영’에서는 특목고, 일반고, 자율고의 순으로 평균이 낮아졌다. 지역 규모와 학교 유형을 함께 살펴보면, ‘수업 활동의 정기고사 반영’ 문항의 평균은 대도시와 중·소도시에서는 특목고가 일반고와 자율고에 비해 높은 평균을 나타낸 반면, 읍·면지역에서는 일반고와 특목고에 비하여 자율고의 평균이

현저하게 낮았다($F(2,3)=2.820, p<.05$). ‘수업 활동의 수행평가 반영’에 대한 문항에서는 대도시와 중·소도시에서는 특목고와 자율고의 평균이 일반고보다 높았으나, 읍·면지역에서는 오직 자율고의 평균이 일반고와 비슷한 수준으로 낮아지는 것을 발견하였다($F(2,3)=6.502, p<.001$).

수학 교과에도 지역 규모에 의한 주효과가 유의하게 나타났는데, ‘수업 활동의 정기고사 반영’ 문항에서는 대도시, 읍·면지역, 중·소도시의 순서로 평균이 낮아지는 것을 발견하였다. 그러나 ‘수업 활동의 수행평가 반영’ 문항에서는 중·소도시와 읍·면지역의 평균이 대도시보다 낮았다. 학교 유형에 따라서는 영어 교과와는 다르게 모든 문항에서 일반고의 평균은 특목고와 자율고에 비해 낮은 것으로 나타났다. 지역 규모와 학교 유형 간 상호작용효과는 ‘수업 활동의 수행평가 반영’ 문항에서만 유의미하게 나타났다($F(2,3)=5.750, p<.001$). 사후 분석 결과를 살펴보면 대도시에서는 특목고와 자율고가 일반고보다 높은 평균을 보였으며, 중·소도시에서는 자율고가, 읍·면지역에서는 특목고가 높은 평균을 보였다.

<표 22> 평가의 반영에 대한 지역 규모 및 학교 유형별 학생 평균(표준편차)과 이원변량분석 결과

| 교과 | 문항 | 분산원 | 제곱합 | 자유도 | 평균제곱 | F | 사후검증 (Bonferroni's test) |
|----|----------------------|---------------|------------|------|--------|-----------|-----------------------------|
| 영어 | 수업 활동의 정기고사 반영 | 지역 규모 | 29.688 | 2 | 14.844 | 12.460*** | 대도시, 읍·면지역 > 중·소도시 |
| | | 학교 유형 | 52.829 | 2 | 26.414 | 22.173*** | 특목고 > 일반고 자율고 |
| | | 지역 규모 * 학교 유형 | 13.440 | 4 | 3.360 | 2.820* | |
| | | 오차 | 8977.667 | 7536 | 1.191 | | |
| | | 합계 | 99363.000 | 7545 | | | |
| | 수업 활동의 수행평가 반영 | 지역 규모 | 39.412 | 2 | 19.706 | 21.385*** | 대도시 > 중·소도시, 읍·면지역 |
| | | 학교 유형 | 62.401 | 2 | 31.201 | - | 특목고 > 자율고 > 일반고 |
| | | 지역 규모 * 학교 유형 | 23.965 | 4 | 5.991 | 6.502*** | |
| | | 오차 | 694.509 | 7532 | .921 | | |
| | | 합계 | 115538.000 | 7541 | | | |
| 수학 | 수업 활동의 정기고사 반영 | 지역 규모 | 26.758 | 2 | 13.379 | 11.300*** | 대도시 > 읍·면지역 > 중·소도시 |
| | | 학교 유형 | 48.982 | 2 | 24.491 | 2.685*** | 특목고 > 자율고 > 일반고 |
| | | 지역 규모 * 학교 유형 | 7.659 | 4 | 1.915 | 1.617 | |
| | | 오차 | 8877.493 | 7498 | 1.184 | | |
| | | 합계 | 98431.000 | 7507 | | | |
| | 수업 활동의 수행평가 반영 | 지역 규모 | 48.822 | 2 | 24.411 | 24.516*** | 대도시 > 중·소도시, 읍·면지역 |
| | | 학교 유형 | 35.747 | 2 | 17.873 | 17.950*** | 특목고, 자율고 > 일반고 |
| | | 지역 규모 * 학교 유형 | 22.900 | 4 | 5.725 | 5.750*** | |
| | | 오차 | 7461.892 | 7494 | .996 | | |
| | | 합계 | 112017.000 | 7503 | | | |

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

마. 수업활동의 평가에 대한 교사와 학생 인식 차이

수업 활동의 평가에 대한 교사와 학생 간 인식 차이를 분석하였다. 수업 활동의 평가 문항에 대한 교사와 학생의 평균은 <표 23>과 같다. 영어와 수학 교과에서 ‘학습 활동에 대한 평가 실시’, ‘즉시적 피드백 제공’, 그리고 ‘자기 평가와 상호 평가 활용’ 장려의 세 문항 모두에 교사와 학생 간 평균의 차이가 통계적으로 유의미하였으며 모두 학생보다 교사의 평균이 높은 것으로 나타났다. 이는 평가에 있어서 학생들은 교사가 생각하는 만큼 학습 활동 자체에

대한 평가나 피드백의 즉시성, 그리고 자기 또는 또래에 의한 평가를 활용한다고 지각하고 있지 않다는 것을 의미한다.

<표 23> 수업 활동의 평가에 대한 교사-학생 평균(표준편차)과 인식 차이

| 문항 | 영어 | | t | 수학 | | t |
|-----------------|-----------|------------|---------|-----------|------------|---------|
| | 교사 | 학생 | | 교사 | 학생 | |
| 학습 활동에 대한 평가 실시 | 3.96(.79) | 3.76(.97) | 3.16** | 3.93(.79) | 3.75(1.06) | 2.66** |
| 즉시적 피드백 제공 | 3.85(.83) | 3.53(1.09) | 4.60*** | 3.99(.78) | 3.57(1.15) | 5.83*** |
| 자기 평가와 상호 평가 활용 | 3.46(.96) | 3.13(1.21) | 4.32** | 3.62(.97) | 3.14(1.28) | 5.87*** |

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

구체적으로 평가 유형을 5가지 제시하고 이들의 활용 빈도에 대한 교사와 학생 간 평균의 차이를 분석하였다(<표 24>참조). 해당 문항이 학생 설문지에서 교과를 구분하지 않고 있기 때문에 교사의 응답 역시 영어와 수학교사들의 응답을 모두 통합하여 분석하였다. 분석 결과 ‘교사가 작성한 평가지(활동지)’ 유형을 제외하고 네 가지의 평가 유형에서 교사와 학생 간 인식의 차이가 통계적으로 유의미하게 나타났다. ‘수업 중의 질문’ 유형의 평가에 대해서는 학생들보다 교사들이 더욱 빈번하게 사용한다고 응답한 반면, ‘퀴즈 또는 쪽지시험’과 ‘모둠별 프로젝트 결과’ 유형의 평가는 교사들에 비하여 학생들이 더욱 빈번하게 경험한 것으로 응답하였다.

<표 24> 평가 유형별 실시 비율에 대한 교사-학생 평균(표준편차)과 인식 차이

| 평가 유형 | 교사 | 학생 | t |
|-------------------|------------|------------|----------|
| 수업 중의 질문 | 4.07(.83) | 3.61(1.02) | 9.97*** |
| 수업 중 관찰(체크리스트 포함) | 3.63(.88) | 3.53(1.02) | 2.30* |
| 퀴즈 또는 쪽지 시험 | 3.25(1.05) | 3.42(1.08) | -3.52*** |
| 교사 작성 평가지(활동지) | 3.57(1.05) | 3.64(1.08) | -1.29 |
| 모둠별 프로젝트 결과 | 2.91(1.07) | 3.34(1.18) | -7.88*** |

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

교사와 학생 모두에게 수업 중의 학생 활동에 대한 평가가 중간 및 기말고사로 지칭되는 정기고사(지필고사)와 수행평가에 반영되어 기록되는지를 물었다. 분석 결과 영어와 수학 교과 모두에서 교사의 평균이 학생의 평균보다 높은 것으로 나타났다. 즉, 교사들은 수업 중 학생의 학습 활동을 정기고사(지필고사)와 수행평가에 충분히 반영하고 있다고 응답한 반면, 학생들은 교사들이 인식하는 것보다 더 낮은 수준이라고 응답하였음을 의미한다.

<표 25> 수업 활동의 평가에 대한 교사-학생 평균(표준편차)과 인식 차이

| 문항 | 영어 | | t | 수학 | | t |
|---------------------|------------|------------|---------|-----------|------------|---------|
| | 교사 | 학생 | | 교사 | 학생 | |
| 수업 중 학생 활동의 정기고사 반영 | 3.82(1.02) | 3.47(1.14) | 4.74*** | 3.88(.97) | 3.49(1.20) | 5.04*** |
| 수업 중 학생 활동의 수행평가 반영 | 3.94(.89) | 3.81(1.02) | 2.02* | 4.08(.95) | 3.77(1.14) | 4.29*** |

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

V. 논의

본 연구는 학교 수업에서 이루어지는 평가에 대한 학생의 인식을 파악하여 수업과 평가를 연계하기 위해 필요한 시사점을 얻고자 하였다. 자료 분석 결과, 학생들은 수학이 영어에 비해 수업 내용과 활동을 평가 전체에 더 반영하는 것으로 인식하고 있었으나, 수업활동을 수행평가에 반영하는 것은 영어가 더 많은 것으로 인식하였다. 한편 평가 실시 빈도 공지나 학습 활동 평가는 영어가 수학보다 빈번한 것으로 인식하고 있었다. 그러나 평가 효과에 대해서 학생들은 영어와 수학 모두에서 평가의 효과가 없는 것으로 인식하였다. 이는 학습자의 학습 정도를 파악하고 향후 수업에서 보충 또는 강조해야 할 부분을 확인할 수 있는 평가가 학생들에게는 학습 자체나 학습 동기 유발에 긍정적인 효과를 주는 것으로 인식되지 않는다는 것이다. 이러한 결과는 상술한 Hargreaves(2013)의 지적과 같이 교사가 평가를 통해 학생의 학습 상황을 진단하여 이에 대한 적절한 피드백을 제공하고 교수를 개선하려는 목적으로 평가를 실시하여도 학생이 이에 대하여 부정적으로 인식하는 경우에는 평가를 통한 학습 개선의 목적을 충분히 달성하기 어렵게 될 수 있음을 짐작케 한다. 따라서 수업 활동과 내용에 대한 과정과 결과 등 수업과 연계된 평가를 통해 학습 효과를 증진시키고자 한다면, 학생들이 가지고 있는 평가에 대한 부정적인 인식을 전환할 수 있는 대책을 마련하여야 할 것이다.

한편 학생들은 1학년보다 2학년에서 거의 모든 항목에서 수업 활동과 평가의 연계가 느슨해지는 것으로 인식하였다. 학년이 올라갈수록 퀴즈나 쪽지시험 비율은 높은 것으로 인식하고 있었고 이는 대학입시의 영향을 받는 것으로 볼 수 있을 것이다. 사실 고등학교에서는 교사나 학생 모두 대학입시를 매우 중요하게 여기기 때문에, 학습 진도나 학습의 효율성 등을 고려하여 활동 중심의 수업과 평가의 연계를 강화하는데 제한이 있으며, 현실적으로 문제풀이식 수업을 배제하기 어려울 것이다. 여학생은 남학생에 비해 평가에 대해 상대적으로 더 부정적인 반응을 보이고 있었다. 여학생들은 수업 활동의 평가 반영 필요성뿐 아니라 수업에서의 평가 활동 대부분에서 남학생에 비해 낮은 응답 평균을 보이고 있었다. 여학생들은 남학생들에 비해 평가 실시 빈도 공지, 학습 활동 평가 여부, 즉시적 피드백 제공, 자기 평가와 상호 평가 활용에 대한 평균이 낮았고, 평가 경험, 평가 결과 반영 및 평가의 효과에 있어서도 남학생에 비해 낮게 응답하였다. 이는 여학생이 남학생보다 학습과 평가에 관련한 부분에서 상대적으로 민감한 경향이 있기 때문일 수 있으며, 한편으로 교사는 평가 내용과 활동에 대한 상세한 안내와 충분한 설명을 할 필요가 있음을 시사한다. 그러나 본 연구에서 남녀학생의 인식 차이가 어디에서 기인한 것인지에 대한 구체적인 응답을 받은 바 없어 그 원인을 밝히는 데는 한계가 있다.

한편 지역과 학교 유형에 따른 차이를 살펴본 결과, 거의 대부분의 항목에서 ‘대도시’의 학교들과

‘특목고’의 평균이 높게 나타났다. 이는 고등학교 영어, 수학 교과 수업 활동과 평가가 지역 규모의 영향을 받는 점을 다시 확인시켜 주는 결과이며, 또 일반고에서의 교수·학습 활동과 평가 등 다양한 측면에서의 개선이 필요할 수 있음을 보여주는 것이다. 특히 상대적으로 학교 교육과정 운신의 폭이 넓고 교육환경이 풍부한 특목고에서 학생들이 지각하는 평가 후 피드백의 학습 및 동기 증진의 효과가 높은 것으로 지각하였다는 결과는 평가를 통한 교수·학습 개선을 통해 질 좋고 재미있는 수업을 발전시켜 수업-평가 연계의 선순환을 야기하는 환류효과가 높을 수 있다는 점을 시사하므로 눈여겨 볼 필요가 있다. 일반고 학생들은 특목고나 자율고 학생들에 비하여 상대적으로 평가의 반영이나 효과 등에서 낮은 평균을 보였으며, 외부 시험지를 사용하는 평가 유형에서는 특목고와 자율고보다 경험 빈도가 높은 것으로 나타났다. 이는 일반고 학생들이 지각하기에 다양한 수업 활동을 실시하고, 이를 평가에 반영하고, 평가 결과로부터 학습의 효과를 증진시키는 평가의 선순환이 가시적이지 않다는 점을 의미하며, 학교 단위에서 교수·학습 개선을 통해 학습 효과를 증진시킬 방안을 도출해 내는데 어려움이 있을 가능성을 의미할 수 있으므로 추후 조사가 필요할 것으로 보인다.

특히 교사와 학생은 대부분의 문항에서 의견의 차이가 큰 것으로 나타나 주목할 필요가 있다. 학생들의 응답을 분석 결과, 대부분의 문항에서 교사의 평균이 학생의 것보다 높았으며, 교사는 수업 ‘과정’ 중의 평가를 많이 활용한다고 생각하나 학생의 입장에서는 수업의 ‘결과’를 평가에 더 많이 활용한다고 인식하고 있었다. 또한 학습활동의 평가 실시, 즉시적 피드백 제공, 자기 평가와 상호 평가 활용에서도 수학과 영어 모두 교사와 학생은 인식의 차이를 보였다. 교사는 수업 중에 질문을 하고 관찰하며 학습 활동을 평가하여 즉시적으로 피드백을 제공하고 자기 평가와 상호 평가를 활용한다고 생각하는 반면, 학생은 교사에 비해 낮은 수준으로 응답하고 있었다. 반면에 학생은 교사에 비해 수업 중 쪽지시험이나 교사가 만든 평가 활동지, 모둠별 프로젝트 결과를 많이 활용하고 있다고 인식하는 것으로 나타났다. 이러한 결과들은 수업과 평가에 대하여 교사의 의도와 학생의 지각 간에 차이가 있음을 의미하며, 학생은 교사가 가르치는 대로 학습하는 것이 아니라는 Perrenoud(1998)의 지적을 상기할 필요가 있다는 점을 일깨운다. 따라서 교사의 의도와 활동을 학생이 제대로 인식하지 못하여 학습자 참여를 유도하는 수업과 평가의 연계에 어려움을 가져올 수 있으므로 교사가 학생의 입장과 시각을 고려하여 수업 활동을 이끌고 평가를 연계할 필요가 있다.

교사가 학생의 인식을 고려하여 수업과 평가를 연계하기 위해서는 학생의 시각을 고려하고 학생의 참여를 유도할 수 있는 교사의 평가 역량 향상을 위한 연수가 필요할 것이다. 이를 위해 국가수준과 시·도교육청 수준에서 교사의 학생의 입장에서 수업과 평가를 연계하여 시행할 수 있는 전문성 향상을 위한 양질의 연수 프로그램과 개정 교육과정을 반영한 학생 평가 및 교수·학습 예시 자료를 개발하여 제공할 필요가 있다. 이러한 자료 보급과 교사 연수는 일반고에서의 평가 결과의 교수·학습 환류 효과를 제고하는데 도움을 줄 수 있을 것이며, 지역 비교에서 나타난 읍·면지역의 수업-평가 연계 및 평가 결과 활용에 있어서도 긍정적인 역할을 할 것을 기대할 수 있다.

참 고 문 헌

- 경기도교육청(2015). **교육과정, 수업, 평가 운영 실태 및 일체화 방안 연구**(수시 2015-15). 수원: 경기도교육연구원
- 교육부(2015). **초·중등학교 교육과정 총론**. 교육부 고시 제2015-74 [별책 1].
- 교육부(2016). **2016년 교육부 업무계획**. 교육부 배포자료(2016.1.28.).
- 김명량(2017). 수업-평가와 적응적 수업. **수업-평가 연계 및 탐구학습 방안 적용을 위한 워크숍**. 한국교육과정평가원.
- 김신영(2015). 교실내 학생평가의 운영실태와 개선 방향. **교육과정평가연구**, 18(3), 257-281.
- 김희경, 박종임, 박은아, 서민희, 한경택(2013). **창의인성교육의 실현을 위한 평가방법 개선 종합방안**(연구보고 RRE 2013-20). 서울:한국교육과정평가원.
- 박정(2013). 형성평가의 재등장과 교육 평가적 시사. **교육평가연구**, 26(3), 719-738.
- 이희숙, 강신천, 김창석(2015). 플립러닝 학습이 학습동기 및 학업성취도에 미치는 효과에 관한 연구. **한국컴퓨터교육학회**, 18(2), pp. 47-57
- 전성연, 최병연, 이훈정, 고영남, 이영미(2010). **협동학습 모형탐색**. 서울:학지사.
- 정혜경, 조지민, 홍미영, 박지현(2016). **UNESCO NEQMA의 교수·학습 개선을 위한 학생평가 운영 한국 사례 분석** (연구보고 RRE 2016-6). 서울: 한국교육과정평가원
- 진경애, 이명진, 정연준, 박정(2017). **고등학교 교과별 수업-평가 연계 방안 연구:수학, 영어 교과를 중심으로**(연구보고 RRI 2017-1). 서울:한국교육과정평가원
- 최선경, 장밝은, 김병식 역(2017). **프로젝트 수업 어떻게 할 것인가?** 서울: 지식프레임
- (Larmer, J., Mergendoller, J., Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*. Novato, C.A.: Buck Institute for Education)
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education. Oregon: International Society for Technology in Education.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Bruner, J. (1977). *The process of Education*. Harvard University press.
- DiRanna, K., Osmundson, K., E., Topps, J., Barakos, L., Gearhart, M., Cerwin, K., Carnahan, D., & Strang, C. (2008). *Assessment-centered teaching, a reflective*

practice. London: Corwin press

Hargreaves, E. (2013). Inquiring into children's experiences of teacher feedback: Reconceptualizing assessment for learning. *Oxford reviews of education*, 39, 229-246.

Maclellan, E. (2001). Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318.

Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning process. *Towards a wider conceptual field. Assessment in Education*, 5(1), 85-102.

· 논문접수 : 2019.12.23. / 수정본접수 : 2020.02.03. / 게재승인 : 2020.02.12.

ABSTRACT

Analysis of Students' Perception on the Alignment of Instruction and Assessment

Kyung-Ae Jin

Senior Research Fellow, Korea Institute for Curriculum and Evaluation

Chung Park

Professor, Busan National University of Education

YounJoon Joung

Associate Research Fellow, Korea Institute for Curriculum and Evaluation

Myung-Jin Lee

Associate Research Fellow, Korea Institute for Curriculum and Evaluation

The purpose of the present study is to explore the students' perception on the alignment of instruction and assessment in high school Mathematics and English classes. Aligning instruction and assessment is important in that if the contents and the activities dealt in the classes are not adequately aligned with the assessment, the students' motivation and participation may decrease. In order to explore the perceptions of the students on the alignment of instruction and assessment, survey with 504 teachers and 7,251 high school students were implemented. The results showed that the students generally perceived that the class contents are reflected in the assessment. However, there are differences between first grade students and the second grade students in the perception in that the second grade students perceived lesser linkage of the instruction and assessment comparing the first grade students. There are also differences in the students' perception on the alignment of the instruction and assessment according to the size of cities and the type of high schools. The students in large cities and the special purpose schools perceived more linkage of the instruction and assesment comparing small cities and general high schools. Comparison of the students and the teachers' perception showed that the teachers perceived tighter linkage of instruction and assessment than the

students. There should be some educational policies to lessen the gap in the students' perception on the alignment of the instruction and assessment, influenced by the grade - first or second grade-, the size of cities and the type of schools as well as the gap with the teachers.

Key Words: linking instruction and assessment, process centered assessment, differences between teachers' and students' perception