

COVID-19 시대의 국어과 쓰기 평가 실태 조사

박 현 (한국교원대학교 박사과정)*

이은정 (한국교원대학교 박사과정)

백유진 (이리고등학교 교사)**

요약

이 연구의 목적은 비대면 쓰기 평가 실태를 파악하여 국어 교사들이 겪는 문제점을 분석함으로써 효과적인 비대면 쓰기 평가 방안에 대해 제안하는 것이다. 이를 위해 이 연구에서는 국어교사 133명을 대상으로 2020년의 쓰기 평가 실태에 대한 설문 조사를 실시하였다. 그 결과는 다음과 같다. 첫째, 대면 평가만을 실시한 국어교사들은 대면 수업 시수가 줄어든 점을 고려하여 쓰기 평가 과제나 평가 기준을 변경한 것으로 나타났다. 특히 쓰기 평가 과제 측면에서 ‘협동 작문에서 개인 작문으로 변경, 주제 난도 낮추기, 쓰기 분량 감소’ 등의 변화가 두드러지게 나타났다. 둘째, 비대면 평가를 실시한 국어교사들은 실시간 비대면 평가보다는 주로 비실시간 온라인 플랫폼을 활용하거나 개인 과제 제출 등의 방법을 통해 쓰기 평가를 수행한 것으로 나타났다. 이는 수행 과정보다 결과 중심의 쓰기 평가가 이루어졌으며, 개인별 맞춤 피드백이 충실하게 제공되지 않았을 가능성이 있음을 시사한다. 셋째, 쓰기 평가 과제나 평가 기준을 변경하지 않은 이유는 대면 평가를 시행한 일부 국어교사들의 경우 비대면 쓰기 평가를 성적에 반영하는 것을 지양하라는 교육 당국의 지침 때문이며, 비대면 평가의 경우 실시간 매체를 활용해 대면 평가와 차이가 없는 쓰기 평가를 수행했기 때문인 것으로 나타났다. 이러한 분석 결과를 토대로 효과적인 비대면 쓰기 평가 시행을 위한 방안들을 제안하였다.

주제어 : 국어교사, 쓰기 평가, 대면 쓰기 평가, 비대면 쓰기 평가, 포스트 코로나 시대

* 제1저자, champ92@naver.com

** 교신저자, yujin1513@naver.com

I. 서 론

‘쓰기 능력 신장’이라는 쓰기 교육의 본질적 목적을 달성하기 위해서는 학생의 쓰기 능력을 정확하게 평가한 후 적절한 피드백을 제공할 필요가 있다. 그러나 COVID-19의 전 세계적 유행으로 인해 비대면 쓰기 수업이 본격적으로 학교 현장에 도입되면서, 국어교사들은 쓰기와 같은 수행 중심의 교과목에 대한 지도를 하는 데 많은 어려움을 겪게 되었다. 학생들의 쓰기 과정이나 전략 활용 양상 등을 평가하기 위해서는 국어교사의 실시간 관찰이 필요한데, 대부분의 교과 수업이 실시간 쌍방향 수업보다는 콘텐츠 활용 중심의 비실시간 수업의 형태로 이루어지는 경향이 있었기 때문에(교육부, 2020.5.4.) 학생의 쓰기 능력을 정확하게 진단하기 위한 평가를 실시하는 데는 한계가 있었다.

또한 원격수업 평가 가이드라인(교육부, 2020.4.7)에서는 수행 주체와 과정을 교사가 직접 확인할 수 없는 에세이, 독후감 쓰기 등의 과제 제출형의 수행은 평가에 반영할 수 없도록 하였고, 학생 부담 완화를 위해 수행 평가의 반영 비율을 조정할 수 있도록 하였다. 이에 따라 수행 중심의 쓰기 평가는 대면 수업이 이루어지는 한정된 시간 내에서 이루어질 수밖에 없었고, 이마저도 수행 평가의 반영 비율 축소와 함께 간접 평가로 대체되는 문제가 발생하게 되었다. 이러한 수행 평가의 축소는 학생의 실제적인 쓰기 능력을 정확하게 파악하지 못하고, 정확한 피드백을 제공하지 못하는 문제로 이어지게 되었다.

사실 비대면 수업 환경에서의 효과적인 평가 방안에 대한 논의는 국가 주도의 다양한 교육 정보화 사업이 진행되었던 2010년대부터 활발하게 이루어지고 있었다(옥현진, 2013; 박종임, 2015; 김중윤, 박재현, 옥현진, 2017). 이은철(2018)에서는 이전부터 비대면 수업과 대면 수업을 병행해왔던 방송통신 중·고등학교의 교사들을 대상으로 초점집단면담을 실시하여 ‘학습 데이터 분석을 통한 성실성 평가, 매 회차마다 형성평가 문항 제공, 온라인 게시판을 통한 글쓰기 및 동료 평가, 협력 과제 부여 후 활동 과정과 결과 평가’를 효과적인 평가 방안으로 제시하기도 하였다. 하지만 이러한 연구들은 대부분 2020년 이전에 이루어졌기 때문에, 전국적으로 비대면 수업이 도입된 현재와 같은 체제에서 국어 교사들이 어떠한 방식으로 쓰기 평가를 수행하고 있는지, 이들이 겪고 있는 어려움은 무엇인지 등에 대해 조사한 연구는 부족한 상황이다.

이러한 문제의식에 기초하여, 이 연구에서는 국어 교사 133명을 대상으로 2020년의 쓰기 평가 실태에 대한 설문 조사를 실시하였다. 이를 통해 비대면 쓰기 평가 실태를 파악하고 국어 교사들이 겪는 어려움을 분석함으로써 효과적인 비대면 쓰기 평가 방안에 대해 제안하고자 하였다. 한편, 교육부(2020.5.4.)에서 비대면 수업에 대한 교원의 의견을 수렴한 결과 76.4%가 향후 원격수업을 수업에 활용하겠다고 응답한 것으로 나타났는데, 이는 COVID-19으로 인해 급격하게 도입된 비대면 쓰기 수업이 전염병 사태가 진정된 이후에도 지속될 것임을 시사한다. 따라서 효과적인 비대면 쓰기 평가 방안을 모색하는 것은 포스트 코로나 시대의 쓰기 교육 내용을 구성하는 데 필수적인 작업이라고 할 수 있다.

이 연구는 2020년에 이루어진 쓰기 평가만을 대상으로 설문을 진행했다는 점에서 결과를 일반화하는 데 한계가 있다. 하지만 이 연구는 COVID-19으로 인해 학교 현장에 급작스럽게 도입된 비대면 수업 환경에서의 쓰기 평가의 실태를 구체적으로 조사했다는 점, 이를 통해 국어 교사들이 겪고 있는 문제점과 그에 대한 해결 방안을 구체적으로 제시했다는 점에서 의의가 있다. 이 연구의 결과는 비대면 쓰기 평가에 대한 국어 교사의 역량을 신장하는 데 유용한 정보를 제공할 것이며, 더 나아가 포스트 코로나 시대의 쓰기 평가가 타당한 방식으로 이루어지는 데 기여할 것이다.

II. 이론적 배경

1. 쓰기 평가의 개념과 요인

쓰기 평가는 학생의 쓰기 능력을 측정하여 교사에게는 교수·학습에 필요한 유의미한 정보를, 학생에게는 쓰기 능력 신장에 도움이 되는 교육적 처방을 제공하는 체계적인 과정을 의미한다. ‘교육과정-수업-평가의 통합적 실천’의 관점(김덕년, 2017)에서 교육과정, 수업, 평가는 유기적으로 연계되어 서로 영향을 주고받는 과정이며, 쓰기 평가 역시 교사가 학생 글을 채점하여 수(數)를 부여하는 수동적 개념이 아닌 교수·학습 과정에 환류되는 역동적인 개념으로 접근해야 한다. 특히 직접 평가 방식의 쓰기 평가는 학생이 실제 글을 쓰는 ‘수행’ 능력을 평가한다는 측면에서 객관식이나 단답형 문항을 통해 학생의 능력을 간접 평가하는 방식에 비해 타당도가 높다. 다만 학생의 ‘수행’ 능력이 반영된 글을 읽고 미숙한 필자인지 능숙한 필자인지 판단을 내리는 주체인 국어교사가 얼마나 일관되게 학생의 글을 평가할 수 있는지에 대한 신뢰도 확보 역시 중요하다.

쓰기 평가에 영향을 미치는 요인은 다양하며, 타당도와 신뢰도를 갖춘 평가를 위해서는 쓰기 평가 요인에 대한 고려는 필수적이다. McNamara(1996)는 쓰기 평가 요인을 채점자, 척도, 수행, 도구, 수험자 등 다양한 맥락 요인으로 구분하고 이러한 변인들이 복합적인 방식으로 상호작용함을 논의한 바 있다. 이러한 맥락에서 교사들이 평가 상황에서 활용할 수 있는 실용적인 팁(tip)을 구체적으로 제시한 Wolcott(1998)는 실행 가능한 쓰기 과제를 학생에게 제시하는 것을 쓰기 평가의 중요 요인으로 보았다. 특히 학생의 쓰기 능력을 평가하는 데 있어 쓰기 관습, 독창성, 내용의 깊이를 언급하며 교사들이 쓰기 평가를 위해 데이터를 수집하고, 총체적 기준과 분석적 기준과 같은 평가 기준을 수립해야 함을 강조하였다. Weigle(2002) 역시 쓰기 과제 변인을 쓰기 평가의 주요 요인으로 보고 특정 쓰기 영역을 대표할 수 있는 과제, 오류를 최소화할 수 있는 과제, 피험자의 쓰기 수행 편차를 명시적으로 드러낼 수 있는 과제를 선정하여 수험자의 능력이 아닌 과제

변인에 기인한 채점 편차가 발생하지 않도록 주의할 것을 당부하였다.

또한 학생들은 글의 유형에 따라 쓰기 능력을 다르게 평가받기도 한다. Engelhard, Gordon & Gabrielson(1992)은 8학년 학생들을 대상으로 서사문, 설명문, 논설문으로 글의 유형을 달리하여 글을 쓰게 한 결과, 학생들은 서사문에서 가장 높은 점수를 받았으며 설명문에서 가장 낮은 점수를 받은 것으로 나타났다. 즉 학생들은 인지적 부담으로 인해 화제에 대한 배경지식 등 외부 자원을 많이 필요로 하는 설명문과 같은 글 유형에서 낮은 평가를 받고, 상대적으로 인지적 부담이 적은 필자의 일상이나 상상을 토대로 하는 서사문 쓰기에서 상대적으로 높은 평가를 받았다. 이수나(2012)에서도 서사문, 설명문, 논설문 세 가지 글의 유형 중 서사문에서 학생들이 가장 우수한 쓰기 수행을 보였고 논설문에서 가장 낮은 수행 수준을 보였다. 이는 글의 유형에 따라 내용, 조직, 표현이 달라지고 동일한 학생의 글이라도 텍스트 유형에 따라 수행 방식이 달라지므로 학생 글에 대한 평가 또한 달라지는 것으로 볼 수 있다. 이러한 논의를 토대로 권태현(2015)은 필자의 의도와 인지 발달 단계를 토대로 대표 텍스트-세부 텍스트를 구분하여 학교 작문에서 쓰이는 글의 유형을 새롭게 설정할 것을 주장하였다. 글의 유형에 따라 쓰기 평가 결과가 달라지는 선행 연구를 고려할 때, 이 연구는 기존의 서사문, 설명문, 논설문 세 범주에 따른 세부 글의 유형을 제시했다는 것에서 의의가 있다.

평가자 요인도 쓰기 평가에 많은 영향을 미치는데 Linacre(1989)는 과제 이외에도 쓰기 평가로 인해 얻을 수 있는 학생의 점수 변량이 평가자로 인해 달라질 수 있음을 지적하며 안정되고 공정한 추정치를 얻기 위해서 쓰기 평가를 담당하고 있는 평가자의 오차를 줄여야 함을 강조하였다. Stiggins(2002) 역시 교사들이 비슷한 쓰기 능력을 가진 학생 글을 변별하지 못하는 교사들의 평가 전문성 부족 문제를 지적하며, 교사들이 다양한 쓰기 평가 결과에 대한 다양한 피드백 방식, 채점 기준 개발 등을 연구해야 함을 강조하였다.

2. 온라인을 활용한 비대면 평가 방법

코로나19 대응을 위한 2021학년도 원격수업 및 등교수업 출결·평가·기록 가이드라인(안)(2021)에서는 원격수업 및 등교수업에서 학습한 내용에 대해 학생의 학업성취도를 직접 관찰하거나 확인할 수 있을 경우 학업 성적에 반영할 수 있도록 하였다. 이로 인해 학생의 수행을 직접 평가하는 쓰기 평가 역시 비대면 방식의 평가 비중이 높아질 가능성이 있어 학교 현장에 적용 가능한 비대면 평가 방식에 대한 논의를 살펴보고자 한다.

Peat & Franklin(2002)은 빠르고 즉각적인 피드백을 원하는 학생들의 요구를 고려할 때, 온라인을 통한 형성평가가 학습자들의 이러한 요구를 충족시켜 줄 수 있으며, 실시간으로 부족한 학습을 채워줄 수 있는 점을 강조하였다. 이 연구는 대면 평가가 주류를 이루었던 시기에 비대면 평가의 효과를 일찍이 주목한 점에 의의가 있다. 원격수업 상황에서 실시할 수 있는 구체적인 비대면 평가 방법을 제안한 Tabatabai & Shore(2005)는 원격수업 환경에서 필요한 정보를 정확하고 빠르게 찾는 것이 디지털 리터러시의 한 영역이라 보고, 성공적인 검색을 할 수 있는 전략과 기능을 평가할 것을 주장하였다. 이 연구는 지식을 선다형으로 평가하는 기존의 평가

방식에서 벗어나 포스트 코로나 시대를 대비한 학생들의 문식성을 다양한 방법으로 평가했다는 데 의의가 있다. Chanpet, Chomsuwan & Murphy(2018)는 학습자와 교사가 언제 어디서든 상호작용이 가능하다는 장점을 지닌 비대면 온라인 형성평가에 대해 논의하였다. 연구 결과, 형성평가에 대한 지속적인 피드백을 온라인을 통해 제공함으로써 학생 수준에 따른 개별 학습을 가능하게 하고, 학습 관리 시스템을 활용하여 학생들의 학습 상황을 교사, 학부모에게 공유함으로써 참여자들에게 높은 만족도를 얻었다. 이 연구는 비대면 평가 방식이 ‘교육과정-수업-평가’의 유기적 연결에 효율적으로 기능할 수 있음을 구체적으로 확인한 데에 의의가 있다.

국어과 평가에 온라인 방식을 도입하여 학습과 평가가 유기적으로 연결되는 학습지향 평가를 강조한 논의로는 박종임(2015), 최숙기(2015)가 있다. 박종임(2015)은 국어과 온라인 형성평가 시스템 사례 분석을 중심으로 평가의 새로운 패러다임에 대해 탐색하였다. 이 연구에서는 학생의 학습에 대한 정보를 얻고자 하는 목적이 더욱 강조되는 ‘학습지향적 형성평가’ 개념을 제안하였으며, 즉각적인 채점과 피드백이 가능한 온라인 형성평가가 이를 충족할 수 있다고 보았다. 최숙기(2015)는 지속적인 형성평가로 학생의 수준을 반영하여 교수·학습 지원을 해야 하는 학습지향 평가는 현재의 서책형 교과서로는 어려움이 있으므로 디지털 교과서를 활용하면 이러한 평가가 실현될 수 있다고 보았다. 디지털 교과서는 복합양식의 실현 가능성, 교사와 학생 간의 상호작용성, 메모하기 기능이나 답안 확인 기능, 동영상의 삽입이나 인터넷 연결의 용이성 등의 장점을 가지고 있기 때문에 현재 서책형 교과서로 실현되기 어려운 학습지향 평가가 가능함을 강조하였다.

2020년 전면적인 원격수업 상황에서 인공지능 챗봇을 활용한 쓰기 평가 방안을 제시한 이용상, 신동광(2020)은 학생들이 인공지능 로봇과의 대화를 통해 내용 생성 자원을 얻은 다음 글을 쓰게 했을 때, 대면 쓰기 평가와 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 인공지능 챗봇이 학생의 쓰기 동기 유발에 긍정적으로 기능하고, 실시간 대화를 통해 지속적인 상호작용이 가능하다는 장점이 있지만, 챗봇이 단순히 흥미를 유발하는 교구에 그친다면 평가 도구로서의 실용성(practicality)을 충족할 수 있을지에 대한 추가 논의가 필요해 보인다.

COVID-19로 교사와 학생 간 대면 접촉 기회가 줄어들면서 학생의 쓰기 능력을 직접 평가하고 피드백해 줄 수 있는 환경 조성이 힘들어졌다. 그러나 쓰기 평가를 통한 학생의 쓰기 능력에 대한 진단과 처방은 이어져야 하고, 교사들 역시 포스트 코로나 시대를 대비한 평가 방식 변화에 유연해져야 한다. Bachman & Palmer(1996:18)는 언어 평가 구인을 신뢰도(Reliability), 구인 타당도(Construct validity), 실재성(Authenticity), 상호작용성(Interactiveness), 영향력(Impact), 실용성(Practicality)으로 나누었는데, 현실적 여건으로 이러한 특성을 모두 갖춘 이상적 평가가 이루어질 가능성은 희박하다. 그러나 평가 상황에 맞추어 이러한 특성을 적절하게 갖춘 쓰기 평가가 이루어질 수 있도록, 본고에서는 COVID-19이라는 전례 없는 감염병으로 인해 새로운 평가 상황에 직면했던 국어교사들의 평가 실태 분석을 통해 포스트 코로나 시대를 대비한 쓰기 평가 방식에 대한 논의를 이어가고자 한다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

2020년 COVID-19 팬데믹 속에서 학교 현장의 쓰기 평가 실태를 확인하고자¹⁾, 본 연구에서는 전국 중·고등학교 국어교사 133명을 표집하여 2020년 쓰기 평가에 대한 설문 조사를 실시하였다. 설문 결과 검토 과정에서 총 4명의 응답자가 불성실한 응답을 보인 것으로 나타나, 이를 제외한 총 129명의 설문 결과를 연구 대상으로 선정하였다. 연구 참여자들에 대한 정보는 크게 성별, 교직 경력, 학교급, 학교 소재지, 학교 규모로 나누어서 파악하였으며, 이에 대한 구체적인 정보는 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 대상

항목	구분	인원(%)	계
성별	남	32(24.8%)	129(100%)
	여	97(75.2%)	
교직 경력	5년 미만	27(20.9%)	129(100%)
	5년~10년 미만	38(29.5%)	
	10년~20년 미만	53(41.1%)	
	20년 이상	11(8.5%)	
학교급	중학교	69(53.5%)	129(100%)
	고등학교	60(46.5%)	
학교 소재지	광역시	45(34.9%)	129(100%)
	시/군/구	67(51.9%)	
	읍/면	17(13.2%)	
학교 규모	1~9학급	17(13.2%)	129(100%)
	10~19학급	35(27.1%)	
	20~29학급	42(32.6%)	
	30학급 이상	35(27.1%)	

1) 본고에서의 쓰기 평가는 해당 학년의 교수학습 결과를 총괄적으로 판단하는 총괄평가뿐만 아니라 학생의 쓰기 능력의 측정 및 해석, 피드백 제공 등의 절차를 모두 포괄한 개념으로 쓰기 평가 실태를 분석하고자 한다.

2. 검사 도구

학교 현장에서 비대면 수업 방식이 전면적으로 도입된 것은 COVID-19 팬데믹으로 처음 나타난 현상이며, 이와 관련된 연구 동향은 현재 설문 조사를 통한 온라인 수업 만족도에 대한 연구가 다수일 뿐, 그 구체적인 실태 조사는 부족한 것이 현실이다(도재우 외, 2020; 최형미, 2020; Ewing & Cooper, 2021; Novawan et al., 2021). 특히나 쓰기는 학생들의 실제적인 쓰기 활동과 이에 대한 교사의 평가·피드백이 전제된 활동적 교과라는 점에서, 준비가 부족한 상황에서 도입할 수밖에 없었던 비대면 교육 방법은 쓰기 교육에 다양한 혼란과 변화를 주었을 것이다.

아울러 학생들의 쓰기 과정을 교사가 직접 관찰하지 못하고, 쓰기 결과물을 학생이 직접 작성했는지를 확인할 수 없는 등의 문제 때문에 쓰기 평가 국면에서 많은 교사들이 어려움을 겪었을 가능성이 있다. 따라서 비대면 수업 상황에서의 쓰기 평가가 어떻게 이루어졌는가를 구체적으로 살펴볼 필요가 있다는 문제의식과 함께, 작문 교육을 전공하고 있는 연구자 3인이 설문 문항을 제작하였으며, 문항 구성은 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 쓰기 평가 실태 설문지 문항 구성

영역	설문 내용	문항 수	응답 유형
평가 방법	비대면 쓰기 평가 경험 여부	1	선택형
대면 쓰기 평가	평가 과제	5	선택형(복수 응답) 및 서답형
	평가 기준	4	선택형(복수 응답) 및 서답형
비대면 쓰기 평가	비대면 쓰기 평가 환경	2	선택형(복수 응답) 및 서답형
	평가 과제	5	선택형(복수 응답) 및 서답형
	평가 기준	4	선택형(복수 응답) 및 서답형
향후 평가 계획	향후 비대면 쓰기 평가 계획	3	선택형(복수 응답) 및 서답형
비대면 쓰기 평가 지원	비대면 쓰기 평가 지원 요소	2	척도형(6점 척도) 및 서답형
계			26

이 연구에서는 설문 문항을 크게 기존의 교실 평가 환경과 동일한 대면 쓰기 평가(이하 대면 평가)와 온라인 환경을 활용한 비대면 쓰기 평가(이하 비대면 평가)로 나누어 2020년 쓰기 평가 현황을 조사하였다. 그리고 각 평가 방법별로 평가 과제와 평가 기준으로 나누어 설문을 구성하였으며, 2020년에 비대면 쓰기 지도 및 평가가 충분한 준비 기간 없이 도입되었다는 점을 고려하여, 당초 계획했던 쓰기 평가 과제 및 평가 기준에서 변경된 요소가 있는가를 함께 살펴보았다. 이상의 2020년 쓰기 평가 실태를 묻는 21개의 문항 후에는 향후 쓰기 평가를 대면 혹은 비대면으로 실시하고자 하는지 그리고 그 이유에 대해 묻는 향후 평가 계획 문항, 비대면 쓰기 평가가 성공적으로 이루어지는 데 필요한 지원 요소를 조사하는 문항으로 구성하여 총 26개의 문항으로 설문을 구성하였다.

3. 연구 절차

설문지 구성을 위해 2020년 12월부터 1개월간 선행 연구 검토 과정을 거친 후, 이를 바탕으로 2021년 1월 초에 연구자 3인이 설문지 초안을 개발하였다. 이후 작문 교육을 전공하고 대학에서 국어교육학을 가르치는 전문가의 검토 과정을 통해 설문 문항에 대한 타당성을 확인하고, 최종적으로 2021년 1월 말에 설문지를 완성하였다.

전국에 있는 국어교사를 대상으로 한다는 점에서 연구 대상에 대한 접근 및 설문 결과 회수의 편의를 위해, 설문지를 구글 설문지 서비스에 이식한 후 해당 URL을 연구에 참여하는 국어교사들에게 배포하였다. 연구 참여자들에게 2021년 2월 3일부터 2021년 2월 10일까지 URL에 자유롭게 접속하여 설문에 응답할 수 있도록 안내하였으며, 이러한 과정을 거쳐 총 133명의 응답 자료를 수집하였다. 모든 설문 문항에 동일한 반응을 표시하거나 설문 문항 간 반응이 상충되는 총 4개의 설문 자료는 연구 자료로 부적합하다고 판단되어 제외하여, 총 129개의 응답 자료를 본 연구의 분석 대상으로 선정하였다. 설문 결과는 엑셀을 통해 정리·분석하였다.

IV. 결과 분석 및 논의

1. 쓰기 평가 현황

COVID-19으로 인한 비대면 수업 실시에 따른 2020년도 쓰기 평가 현황을 살펴보기 위해 비대면 평가 경험 유무에 따라 연구 참여자 129명의 응답을 <표 3>과 같이 분류하였다.

<표 3> 쓰기 평가 현황

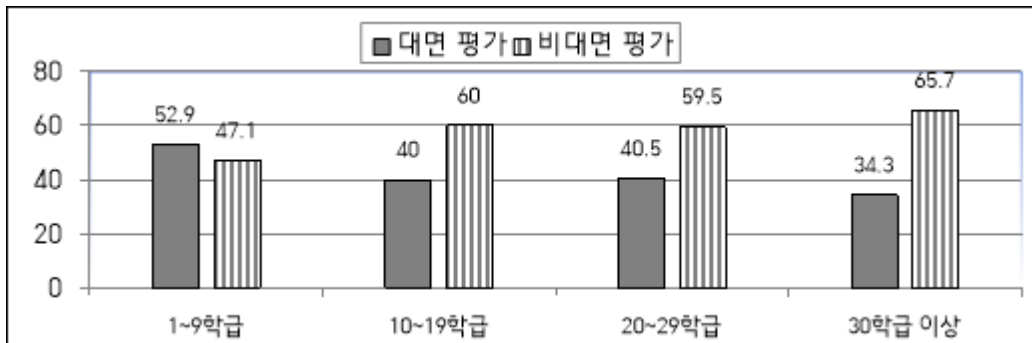
쓰기 평가 방식	명(%)
대면 평가	53(41.1)
비대면 평가	76(58.9)
계	129(100)

비대면 평가를 실시했다고 응답한 교사는 76명(58.9%)으로, 대면 평가를 실시했다고 응답한 교사 54명(41.1%)에 비해 높은 것으로 조사되었다. 감염자 추이에 따른 학사 일정 조정으로 연간 평가 계획에 따른 대면 평가의 정기 시행이 어려웠던 점과 함께, 비대면 수업의 전면 실시에 따라 비대면 지도 내용을 쓰기 평가에도 활용한 것으로 보인다.

또한 교육부 원격수업 출결 가이드(2020.4.7.)에서는 비대면으로 지도한 내용을 학생 성적에

반영하는 것을 지양하게 했다. <표 1>의 중학교 교사 69명 중 비대면 평가를 실시했다고 응답한 인원은 46명(66.7%), 고등학교 교사 60명 중 비대면 평가를 실시했다고 응답한 인원은 30명(50.0%)이었는데, 이는 상대적으로 입시의 부담이 적은 중학교 교사들의 비대면 평가 비율이 고등학교 교사 비율에 비해 높은 것을 통해 이러한 평가 상황을 확인할 수 있다.

이러한 쓰기 평가 방식이 외부 물리적 환경에 따라 차이가 있는지 확인하기 위해 학교 규모에 따른 평가 방식을 [그림 1]을 통해 제시하였다.

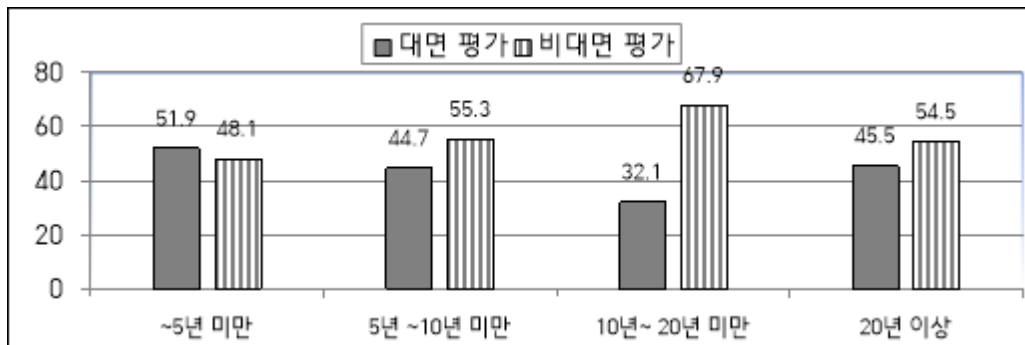


[그림 1] 학교 규모에 따른 평가 방식(비율)

[그림 1]을 보면 1~9학급 규모의 소규모 학교에서 대면, 비대면 평가 비율은 비슷한 반면, 학교 규모가 커질수록 비대면 평가 비율이 점차 높아지는 것을 알 수 있다. 특히 30학급 이상의 대규모 학교에서 비대면 평가 비율이 가장 높은 점은 주목할 만하다. 이는 COVID-19 확산 추이에 따라 학생 밀집도를 조절해야 하는 방역 지침으로 인해, 대규모 학교들은 비대면 평가 비율을 높여 학생들 간의 밀접 접촉을 줄이기 위해 노력한 것으로 보인다. 또한 COVID-19 지역 감염자 발생에 따라 학생 등교수업 일정이 조정되면서 상대적으로 지역 감염자가 적고 인구 밀집도가 낮은 지역 학생들의 등교수업 일수가 많아 대면 평가와 비대면 평가가 비슷한 비율로 실시된 것으로 보인다.²⁾

교육부의 2021학년도 학사 및 교육과정 운영 지원 방안에서는 사회적 거리 두기에 따라 중·고등학교에서 지필평가 또는 수행평가를 통해 성적을 산출할 수 있도록 운영방안을 제시하고 있으므로 향후 학생과 교사들이 선택할 수 있는 평가 방식의 다양성이 높아질 것으로 보인다. 이러한 평가 방식이 응답자 특성에 기인했을 수 있다는 점에서, 응답자의 교직 경력에 따라 쓰기 평가 방법에 차이가 있는지 살펴보고, 그 결과는 [그림 2]와 같다.

2) 2021.03.18. 기준 인구 10만 명당 COVID-19 발생 비율은 시/군/구가 밀집된 수도권 경우 서울은 312.16, 경기도는 201.13이며 도서 읍면 지역 비율이 높은 전남은 48.53, 경남은 76.84이다. (코로나바이러스감염증-19(COVID-19) 홈페이지 <http://www.mohw.go.kr>)



[그림 2] 교직 경력에 따른 쓰기 평가 현황(비율)

[그림 2]를 통해 교직 경력이 높아질수록 비대면 평가 비율이 높아지고, 특히 10년~20년 미만 경력 교사들의 비대면 평가 비율이 가장 높은 것을 알 수 있다. 또한 경력 5년 미만의 교사들은 대면 평가를, 경력 5년 이상의 교사들은 비대면 평가를 더 높은 비율로 시행했다는 점에 주목할 필요가 있다. 이러한 결과는 교직 경력이 증가할수록 효과적인 수업 전략을 갖춰 국어 수업을 조직할 수 있다는 교수전략효능감이 증가한다는 선행 연구(최숙기, 박영민, 2009; 이수나, 박영민, 2013)를 볼 때, 급작스럽게 시행된 비대면 수업과 평가에 대해 교직 경력이 원숙해질수록 외부 상황에 더욱 유연하게 대처했음을 알 수 있다. 교사들이 교실에서 만나게 될 학생들은 삶 속에서 디지털 기기를 일상적으로 활용하며 살아가는 디지털 네이티브 세대로(김지윤, 2020), 교직 경험을 통해 학생 특성을 고려한 평가의 중요성을 체득한 국어교사들이 온라인을 활용한 비대면 평가 방식을 쓰기 평가에 적절히 활용한 것으로 보인다.

2. 대면 쓰기 평가

COVID-19의 영향으로 비대면 수업이 학교 현장에 전면적으로 시행되고, 감염자 추이에 따른 등교수업 일정이 불확실한 상황에서도 쓰기 평가를 기존의 전통적인 수업 방식과 같이 대면으로 진행한 국어교사는 53명(41.1%)으로 나타났다. 하지만 기존의 방식으로 쓰기 평가를 했다고 해서, 세부적인 과제와 평가 기준까지 동일하게 적용되었다고 단언하기는 어렵다. 이러한 부분에 주목하여 본 연구에서는 교사들에게 쓰기 평가 과제와 쓰기 평가 기준이 비대면 교육 상황에서 어떻게 나타나는가를 크게 쓰기 평가 과제의 출처, 쓰기 평가 과제 및 평가 기준의 변경 여부, 변경된 요소와 그 이유를 설문으로 구성하여 연구를 진행하였다. 먼저 <표 4>는 대면 쓰기 평가 과제의 출처에 대한 설문 결과를 정리한 것이다.

〈표 4〉 대면 쓰기 평가 과제 출처

과제 출처	명(%)
교과서 내 쓰기 학습활동	7(13.2)
교사용 자료 활용	4(7.5)
교사 재량으로 구성하여 제시	40(75.5)
기타	2(3.8)
계	53(100)

쓰기 평가 과제는 교사 재량으로 구성하여 학생들에게 제시한 경우가 40명(75.5%)으로 가장 높은 비율을 차지하며, 이어서 교과서 내 쓰기 학습활동이 7명(13.2%), 교사용 자료 활용이 4명(7.5%) 순으로 나타났다. 기타는 출판된 도서 자료를 차용하여 과제를 제시한 경우로, 교사의 재량으로 과제를 구성한 바와 그 맥을 같이하는 것으로 볼 수 있다.³⁾

교사의 재량으로 구성하여 제시하는 경우는 교사의 교육적 신념이 반영된 결과로도 볼 수 있으며, 교육이 이루어지는 수업 상황과 학습자의 수준에 맞추어 평가를 진행하고자 하는 교사의 적극적인 태도가 반영된 결과로도 볼 수 있다. COVID-19으로 학교 교육 현장이 다양한 요소로 인해 혼란스러웠던 점을 고려할 때, 교사의 재량으로 평가 과제를 구성하는 경우가 약 75%에 이르는 것은 긍정적인 경향으로 보인다. 이러한 맥락에서, 기존에 교사의 교육적 편의성을 위해 제공되던 교사용 자료를 일정한 틀에 맞추어 개발하기보다는, 다양한 소재와 평가 방식을 제시하고 교사가 자신의 교육적 상황에 따라 자료를 구성할 수 있는 방향으로 바뀐다면, 빠르게 다양화되는 교육 환경에 발맞춘 양질의 자료를 교사가 적절하게 활용할 수 있을 것이다.

다음으로 쓰기 평가 과제와 평가 기준이 비대면 교육 상황에 의해 변경된 요소가 있는가에 대한 문항을 구성하였으며, 해당 문항들은 변경 여부에 대한 응답 후 변경된 요소에 대한 하위 문항이 이어지도록 구성하였다. 다음 〈표 5〉는 쓰기 평가 과제와 평가 기준이 변경된 경우를 종합적으로 정리한 것이다.

〈표 5〉 대면 쓰기 평가 과제와 평가 기준의 변경 여부

평가 기준 \ 평가 과제	변경하지 않음	변경함	계
변경하지 않음	23명(43.4%)	7명(13.2%)	30명(56.6%)
변경함	5명(9.4%)	18명(34.0%)	23명(43.4%)
계	28명(52.8%)	25명(47.2%)	53명(100%)

3) 기타로 응답한 참여자 중 1명은 쓰기 평가 계획을 세웠으나 실제로 쓰기 평가는 실시하지 못한 응답자임이 연구 과정에서 확인되었다. COVID-19 감염자 추이에 따라 등교 일정이 지속적으로 변경되었던 2020년의 교육 상황을 고려했을 때, 대면 평가를 계획했다고 응답했음에도 평가를 실시하지 못했던 것은 이러한 외적 요소가 영향을 끼친 결과로 추론된다.

비대면 교육으로의 전환에 따른 교육 계획의 변화에 따라 쓰기 평가 과제를 변경한 경우는 25명(47.2%), 변경하지 않은 경우는 28명(52.8%)으로 나타났다. 이는 5% 내외의 차이를 보인다는 점에서 학교 현장에서도 평가 과제의 변경 여부에 대해서 일관된 경향을 보이기보다는 비슷한 수준으로 교사의 재량에 따라 결정된 것으로 보인다.

반면 평가 기준은 평가 과제의 경우보다 그 차이가 큰데, 평가 기준이 변경된 경우는 23명(43.4%), 변경되지 않은 경우는 30명(56.6%)으로 13% 이상 차이를 보인다. 아울러, 평가 과제에 대한 변화 여부가 평가 기준에도 영향을 주는 것으로 보인다. 과제가 변경되면서 평가 기준도 변경된 경우는 전체의 34.0%, 둘 다 변경되지 않은 경우는 43.4%로, 평가 과제와 평가 기준이 함께 맞물려 변화 양상을 보인 경우가 77.4%에 달하는 것으로 나타났다.

이상의 현상을 분석하기에 앞서, 평가 과제가 변경되지 않은 경우와 평가 과제가 변경되었다면 그 변경 요소가 무엇인지를 구체적으로 살필 필요가 있다. 다음의 <표 6>은 평가 과제를 변경하지 않은 28명의 자유 기술 응답을 모아 정리한 것으로, 크게 6가지의 이유로 대면 평가 과제를 변경하지 않은 것으로 확인되었다.

<표 6> 대면 쓰기 평가 과제 미변경 사유

자유 기술 응답
<ul style="list-style-type: none"> • 온라인 평가를 성적에 반영하지 말라는 교육 당국의 지침에 따라 기존 대면 평가 지침 활용 • 블렌디드 수업 방식을 도입하여 쓰기 평가만 기존과 같이 대면 평가 실시 가능 • 평가 전에 필요한 연습 등은 온라인을 통해서 충분히 가능하며, 실제 평가만 대면 평가 실시 • 온라인 평가 및 평가 요소의 변화는 형평성 및 공정성 문제가 야기될 수 있다는 우려 • 등교수업 시수만으로도 기존과 같이 대면 평가 실시 가능 • 계획된 평가 과제 자체를 그대로 적용하기에 무리가 없음

쓰기 평가 과제를 변경하지 않은 경우는, 모든 수업이 비대면으로만 진행된 것이 아니고 등교 일정이 있었기 때문에, 기존의 대면 평가 방식을 바꾸지 않고도 쓰기 평가가 가능했다는 점에 기인하는 것으로 보인다. 구체적으로 블렌디드 러닝 형태로 쓰기 교육을 대면과 비대면으로 혼합하여 진행하거나, 평가 시기가 가까워지면 평가에 필요한 사전 연습을 비대면으로 실시하고 대면으로 실제 평가를 실시하는 방식으로 진행된 것이다.

아울러, 학생 등교 일정이 다소 불안정했음에도 이러한 방식을 고수한 두 가지 이유를 <표 6>을 통해 확인할 수 있었다. 첫째는 온라인 환경에서의 평가를 성적에 반영하는 것을 지양하라는 교육 당국의 지침이며, 둘째는 온라인을 통한 평가가 학생들 간의 형평성과 공정성 문제를 야기할 가능성이 있다는 것이다. 이 두 가지는 모두 온라인을 통해 쓰기 결과물을 제출하는 방식으로 쓰기 평가를 실시할 경우 해당 쓰기 결과물이 학생이 직접 작성하였음을 보장할 수 없다는 측면과 함께, 급작스럽게 적용된 비대면 평가 방식으로 쓰기 평가를 타당하게 수행할 수 있는가에 대한 경계에서 비롯되었다고 할 수 있다.

새롭게 도입된 비대면 평가에 대한 이러한 우려는 타당하다고 볼 수 있다. 하지만 실제 교육

상황이 기존의 교육 방식을 그대로 적용할 수 없었던 만큼, 쓰기 평가 방식 또한 변화가 필요한 것도 사실이다. COVID-19으로 인해 급작스럽게 교육 현장에 비대면 교육 방법이 적용되었지만, 이에 발 빠르게 적응하며 지속적으로 다양한 지도 및 평가 대안이 등장하고 있다(임이랑 외, 2020). 아울러 학계에서도 비대면 교육 방식이 대면 교육 방식과 비교하여 학업성취도에 긍정적인 영향을 미친다는 결과 역시 보고되고 있다(구병두, 2015; 하명정, 2020). 포스트 코로나 시대에는 기존처럼 대면 방식의 교육만이 이루어질 것이라고 단정하기 어려우며, 블렌디드 수업의 정착이 더욱 가속화될 가능성 또한 있는 만큼, 쓰기 지도 및 쓰기 평가에 대한 비대면 방식의 효과성 연구가 요구되는 실정이다.

다음으로 실제 변경된 평가 과제는 어떠한 양상을 보이는지 살펴보고자 한다. 본 설문 문항은 복수 응답이 가능한 문항과 이에 대한 자유 기술이 가능한 문항으로 구성되었으며, <표 7>은 본 문항의 응답 결과를 정리한 것이다.

<표 7> 대면 쓰기 평가 과제 변경 요소(복수 응답)

쓰기 과제 요소	명(%)	세부 응답
쓰기 주제	9(20.9)	<ul style="list-style-type: none"> • 주제 난도를 낮춤 • 교과서 내 소재로 주제를 변경
쓰기 분량	9(20.9)	<ul style="list-style-type: none"> • 쓰기 분량 감소
쓰기 매체 (손글씨, 워드 작문 등)	4(9.3)	<ul style="list-style-type: none"> • 손글씨에서 워드 작문으로 변경
글 유형	4(9.3)	<ul style="list-style-type: none"> • 서평 쓰기에서 진로 탐구 글쓰기로 변경 • 자유 글쓰기에서 유형을 한정된 쓰기 평가로 변경
쓰기 방법 (개인 작문, 협동 작문)	14(32.6)	<ul style="list-style-type: none"> • 협동 작문에서 개인 작문으로 변경 • 상호 평가를 없애고 개인 작문으로 변경
기타	3(7.0)	<ul style="list-style-type: none"> • 쓰기 전 과정 평가에서 초고 쓰기 평가로 변경 • 여러 차시에 걸친 프로젝트형 쓰기 평가에서 1차시 내 가능한 쓰기 평가로 변경

평가 과제에서 가장 많이 변경된 요소는 ‘쓰기 방법(개인 작문, 협동 작문)’(14명, 32.6%)이며, 이어서 ‘쓰기 주제’(9명, 20.9%), ‘쓰기 분량’(9명, 20.9%), ‘쓰기 매체(손글씨, 워드 작문 등)’(4명, 9.3%), ‘글 유형’(4명, 9.3%) 순으로 높게 나타났다. 각 응답에 대한 자유 기술을 살펴보면 쓰기 주제는 난도를 낮추고, 교과서 내 소재로 주제를 한정하는 방향으로 변화였고, 쓰기 분량은 전체적으로 감소했으며, 쓰기 매체는 손글씨 기반 쓰기에서 워드 작문으로 변경되는 경향이 있었다. 글 유형은 다양한 활동과 조건을 바탕으로 학생이 자유롭게 글을 쓰는 평가에서 교사 주도로 글 유형을 한정하도록 변화했으며, 쓰기 방법은 협동 작문과 상호 평가 요소를 삭제하고 개인 작문으로 변경되었다. 이외에 쓰기 전 과정이 아닌 특정 쓰기 과정 결과물을 평가하거나, 여러 차시 수업에 걸친 프로젝트형 쓰기 평가에서 1차시 내 쓰기 평가로 바뀌는 등의 변경도 확인할 수 있었다.

이상의 평가 과제의 변화에 맞추어 평가 기준에는 어떤 변화가 있었는가를 살필 필요가 있다. 먼저 평가 기준에 변화가 있었던 23명을 대상으로 평가 기준 변경 요소와 변경 이유를 복수 응답이 가능한 설문 문항을 통해 조사 및 분석한 결과는 다음 <표 8>과 <표 9>이다.

<표 8> 변경된 대면 쓰기 평가 기준

(복수 응답)	
변경된 평가 기준	명(%)
내용	7(18.4)
조직	9(23.7)
표현	2(5.3)
맞춤법	4(10.5)
분량	11(28.9)
기타	5(13.2)
계	38(100)

<표 9> 대면 쓰기 평가 기준 변경 이유

(복수 응답)	
평가 기준 변경 이유	명(%)
다양한 참고 자료를 활용할 수 있는 환경	4(14.8)
워드프로세서의 맞춤법 검사 기능의 영향	3(11.1)
쓰기 윤리 (인터넷 자료의 무분별한 활용 우려)	2(7.4)
협동 학습의 어려움	15(55.6)
기타	3(11.1)
계	27(100)

<표 8>에서 쓰기 평가 기준 중 가장 높은 비율로 변경된 것은 ‘분량’(11명, 28.9%)으로 나타났다. 이어서 ‘조직’(9명, 23.7%), ‘내용’(7명, 18.4%), ‘맞춤법’(4명, 10.5%), ‘표현’(2명, 5.3%)의 순으로 높은 비율로 나타났으며, ‘기타’(5명, 13.2%) 반응으로는 ‘협동하는 태도’, ‘호응도’, ‘미제출자에 대한 점수’가 조사되었다. 여기서 주목할 점은 ‘협동하는 태도’와 ‘호응도’인데, 이는 앞선 <표 7>과 <표 9>를 함께 고려할 필요가 있다. <표 7>의 과제 변경 요소에서 가장 높은 응답을 보인 것이 ‘쓰기 방법’이며 이에 대한 세부 반응이 ‘협동 작문에서 개인 작문으로 변경’과 ‘상호 평가를 없애고 개인 작문으로 변경’으로 나타났다는 점, <표 9>에서 평가 기준 변경 이유 중 가장 높은 비율을 보이는 것이 ‘협동 학습의 어려움’(15명, 55.6%)으로 절반 이상의 반응을 차지한다는 점과 연관된다. 이러한 맥락에서 <표 8>에서는 협동 학습 요소가 기타 반응으로 소수만 조사되었으나, 실제 교육 현장에서는 협동 학습 요소가 많은 영향을 미쳤을 것으로 추론할 수 있다.

다음으로 ‘내용’, ‘조직’은 <표 7>에서 지적한 바와 같이 ‘쓰기 주제’와 ‘글 유형’을 제한하면서 더욱 두드러지게 된 평가 기준 변경 요소로 보인다. 실제로 해당 응답자들의 과제 변경 요인에 대한 자유 기술 응답을 살펴보면, ‘주제 난도를 낮춤’과 ‘유형을 한정한 쓰기 평가’를 살필 수 있었다. 추가로, <표 9>의 ‘다양한 참고 자료를 활용할 수 있는 환경’(4명, 14.8%), ‘워드프로세서의 맞춤법 검사 기능의 영향’(3명, 11.1%), ‘쓰기 윤리’(2명, 7.4%)는 <표 7>에서 확인할 수 있었던 ‘쓰기 매체’ 요인이 ‘손글씨에서 워드 작문으로 변경’된 영향으로 확인되었다.

이상의 내용을 종합하자면, 쓰기 평가 과제 및 평가 기준의 변경에 가장 큰 영향을 미친 것은 비대면 수업의 도입으로 인한 등교수업 시수의 부족으로 분석된다. 대면 수업 시수의 부족은 기존에 계획되었던 실제적인 쓰기 활동은 물론, 다양한 프로젝트 및 협력 학습을 통한 쓰기 평가에 대한 기회를 상실하게 하였다. 아울러 쓰기 주제의 난도와 범위를 좁히고 분량을 줄이거나 쓰기의 전 과정을 평가하지 못하는 등의 문제는 학습자가 지닌 쓰기 능력을 온전히 평가할 수 있었는가에 대한 문제를 제기한다. 실제 학습자의 수준에 맞고 학습자의 능력을 분별할 수 있는 적절한 난도의 평가

과제가 주어질 때 학습자의 쓰기 능력을 타당하게 평가할 수 있기 때문에, 이러한 상황은 비대면 쓰기 교육에서 이루어진 일체의 쓰기 평가에 대한 타당성 문제를 제기할 수 있는 것이다.

향후 포스트 코로나 시대에서는 비대면 교육이 교육 전반에 녹아들 것으로 예측되는 만큼 (오재호, 2020), 비대면 교육 상황에서의 평가 방법에 대한 구체적인 실험 연구를 통해 이러한 평가 타당성 문제를 해결해나가야 할 것이다. 아울러 학교 현장에서는 다양화되는 수업 방식에 맞춘 평가 가이드라인을 구축하여 현장 교사들의 혼란을 줄이고 교육 활동에 대한 효과성을 높일 수 있도록 해야 할 것이다.

2. 비대면 쓰기 평가

가. 비대면 쓰기 평가 실태 분석

대면 평가는 기존의 평가 방식이지만 비대면 평가는 새롭게 도입된 평가 방식이라는 점에서 국어교사들이 구체적으로 비대면 평가를 어떻게 시행했는지에 대한 분석이 필요하다. 따라서 이 연구에서는 2020년에 비대면 쓰기 평가를 수행한 경험이 있다고 응답한 국어교사 76명(58.9%)을 대상으로 쓰기 평가 경험 횟수를 조사하였다. 그 결과는 <표 10>과 같다.

<표 10> 비대면 쓰기 평가 횟수

쓰기 평가 횟수	1회	2회	3회	4회	5회 이상	계	평균(SD)
명(%)	26 (34.2)	18 (23.7)	11 (14.5)	4 (5.3)	17 (22.4)	76 (100)	2.58(1.54)

<표 10>에 따르면, 비대면 쓰기 평가 경험이 있는 국어교사들이 한 해 동안 수행한 쓰기 평가 횟수는 평균 2.58회(SD=1.54)인 것으로 나타났다. 쓰기 평가를 1회만 실시한 국어교사(26명, 34.2%)가 가장 많았으며, 4회 실시한 국어교사(4명, 5.3%)가 가장 적은 것으로 나타났다. 특히 한 해 동안 비대면 쓰기 평가를 1~2회만 실시한 교사가 44명(57.9%)에 달했는데, 이는 비대면 수업 상황에서 교사가 과제 수행의 주체나 과정을 확인할 수 없을 경우 평가에 반영하는 것을 지양하도록 한 교육부의 지침(2020.4.7.) 때문인 것으로 판단된다.

주목할 만한 점은 5회 이상 쓰기 평가를 실시한 국어 교사가 17명(22.4%)에 달했다는 것이다. 이는 비대면 쓰기 평가에 대한 능숙도나 선호도가 국어교사에 따라 상이함을 의미한다. 즉, 온라인 매체나 도구를 활용하는 데 익숙한 교사들은 이를 적극적으로 활용하여 쓰기 평가를 수행한 반면, 그렇지 않은 교사들은 비대면 상황에서 쓰기 평가를 거의 수행하지 않은 것으로 볼 수 있다. 향후 비대면 쓰기 수업의 비율이 늘어날 것을 고려하면, 국어교사들이 비대면 상황에서 능숙하게 쓰기 평가를 수행할 수 있도록 제도적 지원과 구체적인 교육이 제공될 필요가 있다.

다음으로 비대면 쓰기 평가를 실시한 국어교사들이 어떠한 방법으로 쓰기 평가를 실시하였는지에 대한 설문 결과를 분석하였다. 그 결과는 <표 11>과 같다.

〈표 11〉 비대면 쓰기 평가 방법(복수 응답)

쓰기 평가 방법	명(%)
실시간 비대면 플랫폼(Zoom, 구글 미트 등)	26(24.1)
비대면 플랫폼(구글 클래스룸, EBS 온라인 클래스, 네이버 밴드, 유튜브 등)	48(44.4)
개인 과제 제출(교사의 이메일, 카카오톡 등)	30(27.8)
기타	4(3.7)
계	108(100)

〈표 11〉에 따르면, 비대면 쓰기 평가를 실시한 국어교사들이 가장 많이 활용한 매체는 ‘비대면 플랫폼’(48명, 44.4%)인 것으로 나타났다. ‘개인 과제 제출’(30명, 27.8%)과 함께 고려하여 살펴보면, 국어교사들은 실시간 매체보다는 주로 비실시간 온라인 매체를 활용하여 쓰기 평가를 수행한 것으로 볼 수 있다. 수행의 과정을 평가해야 하는 쓰기 평가의 특성을 고려할 때, 실시간 플랫폼을 활용해 쓰기 평가를 실시하는 것이 타당하다. 하지만 2/3 이상의 국어교사가 비실시간 플랫폼을 통해 쓰기 평가를 수행했다는 것은 대부분의 국어교사들이 비대면 쓰기 평가 상황에서 쓰기의 수행 과정보다는 쓰기의 결과물을 토대로 학생의 쓰기 능력을 평가했음을 의미하며, 이는 수행의 과정에 대한 평가 및 피드백이 충실하게 이루어지지 않았을 가능성이 있음을 나타낸다. 따라서 비대면 쓰기 수업이나 쓰기 평가가 활성화될 포스트 코로나 시대를 대비하기 위해서는 국어교사의 실시간 비대면 매체 활용 역량을 강화하고, 온라인 플랫폼을 활용하여 쓰기 평가를 수행하는 다양한 방법들에 대한 구체적인 교육이 제공될 필요가 있다.

나. 비대면 쓰기 평가에 활용된 쓰기 과제 및 평가 기준

비대면 쓰기 평가 상황에서 활용된 쓰기 과제 및 평가 기준의 양상을 살펴보기 위해 쓰기 평가 과제의 출처, 쓰기 과제 및 평가 기준 변경 여부, 변경 요소 및 변경 이유에 대한 설문 조사를 실시하였다. 우선, 〈표 12〉는 쓰기 평가 쓰기 과제의 출처에 대한 설문 결과를 분석한 것이다.

〈표 12〉 비대면 쓰기 평가 과제 출처

쓰기 평가 과제 출처	명(%)
교과서 내 쓰기 학습활동	10(13.2)
교사용 자료 활용	2(2.6)
교사 재량으로 구성하여 제시	64(84.2)
계	76(100)

〈표 12〉에 따르면, 비대면 쓰기 평가를 실시한 국어교사 76명 중 대부분은 쓰기 평가 과제를 교사 재량으로 구성하여 제시(64명, 84.2%)한 것으로 나타났다. 이는 국어교사들이 쓰기 평가를 수행할 때, 교과서 내의 학습활동이나 교사용 자료를 그대로 활용하기보다 수업의 상황, 학생의 수준 및

관심사 등을 고려하여 쓰기 과제를 새롭게 구성한다는 것을 의미한다. 교과서의 학습활동이나 교사용 자료가 단위학교의 특수한 상황을 모두 반영하지 못하는 한계가 있으므로, 이러한 경향은 쓰기 평가를 타당한 방식으로 수행하기 위한 국어교사들의 노력이 반영된 결과라고 할 수 있다. 한편, 기존에 활용되던 교과서나 교사용 자료 등은 대부분 대면 상황을 전제로 한 활동들로 구성되어 있으므로, 이러한 자료에서 제시하는 쓰기 과제가 비대면 쓰기 수업이나 쓰기 평가에 적절하지 않았을 가능성이 있다. 향후 포스트 코로나 시대의 쓰기 교육의 방향을 고려하면, 교과서나 교사용 자료 또한 비대면 방식에 알맞은 다양한 활동들로 구성할 필요가 있다.

다음으로, 비대면 쓰기 평가를 실시했을 때 쓰기 과제와 쓰기 평가 기준을 변경했는지 여부에 대해 살펴보았다. 응답 결과는 <표 13>과 같다.

<표 13> 비대면 쓰기 평가 과제와 평가 기준의 변경 여부

평가 기준 \ 쓰기 과제	변경하지 않음	변경함	계
변경하지 않음	30명(39.5%)	12명(15.8%)	42명(55.3%)
변경함	7명(9.2%)	27명(35.5%)	34명(44.7%)
계	37명(48.7%)	39명(51.3%)	76명(100%)

<표 13>에 따르면, 쓰기 과제를 변경하지 않은 국어교사는 37명(48.7%), 쓰기 과제를 변경한 국어교사는 39명(51.3%)이었으며, 평가 기준을 변경하지 않은 국어교사는 42명(55.3%), 평가 기준을 변경한 국어교사는 34명(44.7%)으로 큰 차이가 없는 것으로 나타났다. 하지만 쓰기 과제와 평가 기준을 모두 변경한 국어 교사가 27명(35.5%), 쓰기 과제와 평가 기준을 모두 변경하지 않은 국어 교사가 30명(39.5%)임을 고려하면 쓰기 과제의 변경 여부가 평가 기준 변경에 영향을 미치는 요인임을 알 수 있다.

쓰기 과제를 변경하지 않은 이유에 대한 국어교사들의 자유 기술식 문항의 응답을 분석한 결과, 이들은 비대면 쓰기 평가를 실시했음에도 불구하고 주로 실시간 매체를 활용하여 학생의 쓰기 과정이나 결과를 평가하거나 비대면 수업과 대면 수업 시간에서의 활동을 적절히 분배하여 쓰기 평가를 수행한 것으로 나타났다. 이는 <표 10>에서 나타난 쓰기 평가를 5회 이상 실시한 교사들처럼 웹 기반 쓰기 매체나 온라인 플랫폼 활용에 능숙한 교사들의 경우 쓰기 과제를 굳이 변경하지 않고도 쓰기 평가를 원활하게 수행했음을 의미한다. 특히 실시간 매체를 활용할 경우 대면 쓰기 평가와 유사한 환경을 조성할 수 있기 때문에 비대면 쓰기 평가의 제한점을 극복할 수 있었던 것으로 볼 수 있다.

한편, 쓰기 과제를 변경한 국어 교사는 39명(51.3%)인 것으로 나타났다. 쓰기 과제가 변화된 양상을 자세히 분석하기 위해 쓰기 과제를 어떻게 변경하였는지, 쓰기 과제를 변경한 이유는 무엇인지에 대한 추가 설문 결과를 분석하였다. 우선, <표 14>는 변경된 쓰기 과제 요소에 대한 응답 결과를 제시한 것이다.

〈표 14〉 비대면 쓰기 평가 과제 변경 요소(복수 응답)

쓰기 과제 요소	명(%)	세부 응답
쓰기 주제	13(14.6)	<ul style="list-style-type: none"> • 쓰기 주제가 창의성을 요하는 것으로 변경 • 인터넷 자료를 찾아 글을 쓸 수 있는 주제로 변경
쓰기 분량	21(23.6)	<ul style="list-style-type: none"> • 쓰기 분량 감소 • 온라인 패들렛, 스프레드시트를 이용하여 짧게 쓰는 것으로 변경
쓰기 매체 (손글씨, 워드 작문 등)	25(28.1)	<ul style="list-style-type: none"> • 손글씨 쓰기에서 워드 작문으로 변경 • 손글씨 쓰기에서 워드 작문, 손글씨 후 사진전송, 태블릿 펜으로 쓰기 등 다양한 방법으로 변경
글 유형	6(6.7)	<ul style="list-style-type: none"> • 대화 보고서에서 책을 소개하는 글로 변경 • 경험을 담은 글쓰기로 수필 쓰기를 계획하였으나 광고 문구 패러디하는 활동으로 변경
쓰기 방법 (개인 작문, 협동 작문)	20(22.5)	<ul style="list-style-type: none"> • 협동 작문을 개인 작문으로 변경 • 줌, 구글미트 같은 실시간 회의 준비가 되어 있지 않아 작문 전체 과정을 홀로 수행하는 것으로 변경
기타	4(4.5)	<ul style="list-style-type: none"> • 온라인에서 공유가 쉬워져 동료 평가가 용이해 짐 • 댓글로 이야기 이어짓기하는 협동 작문으로 변경

〈표 14〉에 따르면, 국어교사들이 비대면 쓰기 평가를 위해 가장 많이 변경한 쓰기 과제 요소는 ‘쓰기 매체’(25명, 28.1%)인 것으로 나타났다. 변경된 쓰기 과제 요소에 대한 자유 기술식 문항의 응답을 분석한 결과, ‘쓰기 매체’ 요소의 경우 대부분의 국어교사들이 손글씨 쓰기에서 워드 작문으로 바꾸어 과제를 제시한 것으로 나타났다. 이는 비대면 쓰기 수업의 전면적 시행과 함께 매체의 활용도가 높아지면서 나타난 현상으로 볼 수 있다. 변경된 쓰기 과제 요소 중 ‘쓰기 방법’(20명, 22.5%), ‘쓰기 주제’(13명, 14.6%)에 응답한 국어교사의 비율이 높은 것도 이러한 맥락에서 설명될 수 있다. 자유 기술식 문항에 대한 응답을 분석한 결과 ‘쓰기 방법’ 요소는 주로 협동 작문에서 개인 작문의 방법으로 바뀐 것으로 나타났는데, 이는 국어교사들이 워드 작문을 협동 작문보다는 개인 작문의 방식으로 활용하고 있음을 의미한다. 하지만 일부 교사들은 패들렛이나 구글 클래스룸 등을 활용하여 협동 작문을 시도했다고 응답했고, ‘쓰기 주제’를 바꾼 교사들은 주로 인터넷에서 자료를 찾아 글을 쓸 수 있는 주제로 바꾸었다고 응답했는데, 이는 웹 기반 매체를 활용하는 데 익숙한 교사들의 경우 비대면 상황에서도 다양한 형태의 쓰기 평가를 시도하고 있는 것으로 해석할 수 있다. 따라서 비대면 쓰기 수업이나 쓰기 평가가 원활하게 이루어지게 하기 위해서는 국어교사들에게 다양한 매체를 활용하여 쓰기 평가를 수행하는 방법에 대한 구체적인 교육을 제공할 필요가 있다.

‘쓰기 분량’(21명, 23.6%) 또한 크게 바뀌는 쓰기 과제 요소인 것으로 나타났다. 자유 기술식 문항에 대한 응답을 분석한 결과, 대부분의 국어교사들은 비대면 쓰기 수업의 도입과 함께 대면 쓰기 수업의 비중이 줄어들면서 쓰기 지도가 충분히 이루어지지 않았기 때문에 기존에 계획했던 것보다 쓰기 분량을 줄여서 쓰기 과제를 제시한 것으로 나타났다. 즉, 지도가 제대로 이루어지지 않았기 때문에 학생들에게 평가의 부담을 줄여주고자 쓰기 분량을 줄여서 과제를 제시한 것으로 볼 수 있다.

한편, 평가 기준 변경 양상에 대해 구체적으로 살펴보기 위해 비대면 쓰기 평가를 실시한 국어교사를 대상으로 추가 설문을 실시하였다. <표 13>에 따르면, 평가 기준을 변경하지 않은 교사는 42명(55.3%), 평가 기준을 변경한 교사들은 34명(44.7%)인 것으로 나타났다. 자유 기술식 설문 문항을 분석한 결과, 평가 기준을 변경하지 않은 이유는 주로 실시간 매체를 활용하여 대면 평가와 동일한 방식으로 평가를 수행했거나 평가의 방식이 달라지기는 했지만, 성취 기준 내에서 설정할 수 있는 평가 기준은 동일했기 때문인 것으로 나타났다. 특히, 쓰기 과제를 변경하지 않은 42명 중에서 30명은 쓰기 과제 또한 변경하지 않은 국어교사들이었는데, 이는 평가의 방식보다는 쓰기 과제 자체가 평가 기준을 설정하는 데 영향을 미친다는 것을 의미한다.

한편, 평가 기준을 변경한 국어 교사 34명에게 추가 설문을 제공하여 평가 기준 변경 양상에 대해 구체적으로 살펴보았다. 우선, <표 15>는 변경된 쓰기 평가 기준에 대한 응답 결과를 제시한 것이다.

<표 15> 변경된 비대면 쓰기 평가 기준

(복수 응답)	
변경된 평가 기준	명(%)
내용	16(25.4)
조직	15(23.8)
표현	5(7.9)
맞춤법	4(6.3)
분량	22(34.9)
기타	1(1.6)
계	63

<표 16> 비대면 쓰기 평가 기준 변경 이유

(복수 응답)	
평가 기준 변경 이유	명(%)
다양한 참고 자료를 활용할 수 있는 환경	16(28.1)
워드프로세서의 맞춤법 검사 기능의 영향	4(7.0)
쓰기 윤리 (인터넷 자료의 무분별한 활용 우려)	10(17.5)
협동 학습의 어려움	19(33.3)
기타	8(14.0)
계	57

<표 15>에 따르면, 가장 많이 변경된 쓰기 평가 기준은 ‘분량’(22명, 34.9%)인 것으로 나타났다. <표 14>에서 대부분의 국어교사들은 비대면 쓰기 수업에서의 쓰기 지도가 대면 쓰기 수업만큼 충실하게 이루어지지 않았다고 판단해 기존에 계획했던 것보다 적은 분량을 쓰도록 쓰기 과제를 구성한 것으로 나타났는데, 이에 맞춰 쓰기 평가 기준 또한 변경된 것으로 볼 수 있다. 특히 평가 기준 변경 이유에 대한 ‘기타’ 응답을 분석한 결과, 일부 교사들은 대면 쓰기 수업의 시수 부족과 비대면 쓰기 수업으로 인한 학생의 학습 부담 경감을 위해 쓰기 분량을 줄인 것으로 나타났다.

다음으로 많이 변경된 쓰기 평가 기준은 ‘내용’(16명, 25.4%)과 ‘조직’(15명, 23.8%)인 것으로 나타났다. 특히 <표 16>에서 ‘협동 학습의 어려움’(19명, 33.3%)과 ‘다양한 참고 자료를 활용할 수 있는 환경’(16명, 28.1%)이 평가 기준을 변경한 주요 원인인 것으로 나타났는데, 이를 고려하면 비대면 쓰기 평가 상황에서는 집단 토의나 모둠 조사를 통한 내용 생성이 불가능해지고 인터넷 매체를 활용한 내용 생성의 비율이 높아졌기 때문에 ‘내용’의 평가 기준 또한 이러한 상황에 맞추어 변경된 것으로 볼 수 있다.

종합하자면, 비대면 쓰기 평가가 대면 쓰기 평가와 유사하거나 그 이상의 효과를 얻기 위해서는

학생의 쓰기 과정과 결과를 타당한 방식으로 평가할 수 있는 쓰기 과제와 평가 기준을 구성할 필요가 있다. 특히 실시간 매체를 활용할 경우 학생의 쓰기 과정과 결과를 관찰함으로써 대면 상황에서의와 같은 질의 피드백을 제공해 줄 수 있는 장점이 있고(도재우, 김수진, 문제웅, 2020), 협동 작업을 지원하는 웹 기반 매체를 활용할 경우 활발한 집단 토의나 모둠 조사를 이끌어 낼 수 있다(김두규 외, 2008). 따라서 국어교사들이 이러한 매체를 활용하여 수업을 설계하고 평가를 시행할 수 있도록 구체적인 교육이 제공될 필요가 있다. 또한 비대면 쓰기 평가 상황에서 고려해야 하는 주요 평가 요소들을 추출해 타당한 평가 기준을 구성하고, 이러한 평가 기준들이 실제 학생의 쓰기 능력을 신뢰성 있게 판별하는 데 효과적인지를 검증하는 연구가 수행될 필요가 있다.

3. 향후 쓰기 평가 계획 및 비대면 쓰기 평가 정착 방안

가. 향후 쓰기 평가 계획

2020년 쓰기 평가 경험을 바탕으로, 향후 비대면 쓰기 평가를 실시할 의향이 있는가에 대해 조사하였으며, 이에 대한 응답 결과는 다음 <표 17>과 같다.

<표 17> 향후 쓰기 평가 계획

향후 계획 기존 평가	비대면 평가 의향 있음	비대면 평가 의향 없음	계
대면 평가	25명(19.4%)	28명(21.7%)	53(41.1%)
비대면 평가	73명(56.6%)	3명(2.3%)	76(58.9%)
계	98명(76.0%)	31명(24.0%)	129(100%)

연구 참여자 129명 중 향후 비대면 평가를 실시할 의향이 있다고 응답한 국어교사는 98명(76.0%)이며, 실시할 의향이 없다고 응답한 국어교사는 31명(24.0%)으로 분석되어 대부분의 참여자가 비대면 평가에 대해 긍정적으로 보일 수 있으나, 이러한 결과는 2020년에 실시한 평가 경험의 영향을 많이 받는 것으로 보인다. 2020년에 비대면 평가를 실시한 경험이 있는 76명의 참여자를 기준으로 볼 때, 73명(96.0%)의 참여자가 향후에도 비대면 평가를 실시할 의향이 있다고 밝혔는데, 이는 2020년에 시행한 비대면 쓰기 평가를 긍정적으로 인식했음을 의미한다.

반면 2020년에 대면 평가를 실시한 53명의 참여자를 기준으로 볼 때, 25명(47.2%)이 비대면 평가를 실시할 의향을 보였지만, 28명(52.8%)은 기존과 동일하게 대면 평가를 실시할 계획이라고 밝혔다. 그 차이는 약 5%로 근소한 차이이긴 하나, 비대면 평가를 실시할 의향이 없다고 밝힌 응답자가 50%를 넘는다는 점에서 그 이유를 살필 필요가 있다. 다음의 <표 18>은 비대면 평가를 실시할 의향이 없는 이유에 대해 응답한 결과를 정리한 것이다.

〈표 18〉 비대면 평가를 실시하지 않으려는 이유(복수 응답)

실시하지 않으려는 이유	기존 평가 방법	비대면 평가	대면 평가	계
대리 수행에 대한 의구심		2명(25%)	22명(36.7%)	24명(35.3%)
온라인 플랫폼 조작의 어려움		2명(25%)	7명(11.7%)	9명(13.2%)
학생들의 무분별한 인터넷 자료 활용		2명(25%)	14명(23.3%)	16명(23.5%)
쓰기 능력 외 요소 개입 가능성 (디지털 환경에 대한 친숙도)		2명(25%)	17명(28.3%)	19명(27.9%)
계		8명(100%)	60명(100%)	68명(100%)

〈표 18〉을 살펴보면, 비대면 평가로 인해 가장 우려되는 사항은 ‘대리 수행에 대한 의구심’(24명, 35.3%)으로 분석되었으며, 이어서 ‘쓰기 능력 외 요소 개입 가능성’(19명, 27.9%), ‘학생들의 무분별한 인터넷 자료 활용’(16명, 23.5%), ‘온라인 플랫폼 조작의 어려움’(9명, 13.2%) 순으로 높은 비율로 분석되었음을 확인할 수 있다. 이를 종합하자면, 온라인 환경에서는 학습자의 쓰기 수행을 교사가 관찰할 수 없기 때문에, 제출된 쓰기 결과물이 학생 본인의 수행 결과가 아닐 수 있으며, 학생이 직접 작성하였더라도 인터넷에 대한 접근이 쉬워지면서 무분별하게 자료를 활용하여 학생의 실제 쓰기 수행 능력을 평가할 수 있는가의 문제가 발생한다는 것이다. 아울러 쓰기 평가를 지면이 아닌 컴퓨터를 이용하기 때문에 디지털 환경에 친숙한가의 여부가 쓰기 능력에 개입함으로써 온전한 학습자의 쓰기 능력 평가가 불가능할 수 있으며, 사용하는 온라인 플랫폼에 대한 교사의 친숙성 또한 평가 결과에 관여될 수 있다는 점에서 평가의 타당성 문제 또한 제기되는 것이다. 이러한 문제는 앞선 선행 연구 검토에서 지적한 바와 같이, 평가자 요인이 학습자의 평가 결과에 영향을 미친다는 구체적 증거가 있다는 점에서, 더욱 공정하고 타당한 쓰기 평가를 위해 교사의 디지털 문식성을 향상시키기 위한 다양한 연수 기회가 보장될 필요가 있음을 시사한다.

이러한 우려 사항이 만약 비대면 평가를 경험하지 못한 교사들만의 의견이라면 문제가 크지 않을 것이다. 하지만 〈표 18〉에서 기존에 비대면 평가를 수행했음에도 향후 비대면 평가를 수행하지 않으려는 응답자 또한 이상의 문제에 골고루(2명, 25%씩) 동의하고 있음을 확인할 수 있다. 비록 실제 응답자 수가 3명이라는 점에서 응답자 수가 적다는 한계가 있으나, 비대면 평가를 실시한 경험이 있는 교사들이 평가 방법을 바꾸려고 한다는 것은 현재의 비대면 쓰기 평가 방식이 대면 쓰기 평가 방식에 비해 여러 한계점을 지니고 있음을 의미한다.

이러한 문제를 줄이고 비대면 평가가 안정적으로 정착하기 위해서는 교사와 학습자 모두에게 비대면 평가에 사용되는 매체 활용 교육을 실시하여, 외적 요인이 평가에 개입하지 못하도록 미연에 방지해야 할 것이다. 그리고 학생들에게는 쓰기 평가에 임하는 태도적 측면에서부터 실제로 글을 쓰는 과정에서 나타날 수 있는 쓰기 윤리를 비롯하여 다양한 인터넷 자료를 활용할 때의 유의사항과 같은 온라인 쓰기 활동 전반에 대한 추가적이고 지속적인 교육이 필요할 것이다.

나. 비대면 쓰기 평가 정착 방안

마지막으로 비대면 쓰기 평가가 교육 현장에 안정적으로 정착하기 위해 필요한 요소가 무엇인지 살피기 위한 설문 문항을 구성하였다. 연구자들이 문항 구성 과정에서 생각한 7가지 요소를 Likert 6점 척도로 구성한 문항과 그 외에 연구 참여자가 필요하다고 생각하는 요소를 자유 기술할 수 있는 문항으로 구성하였으며, 이에 대한 분석 결과는 다음의 <표 19>이다.

<표 19> 효과적인 비대면 쓰기 평가를 위해 필요한 요소(Likert)

필요 요소	M(SD)
디지털 매체를 자유자재로 활용할 수 있는 국어 교사의 전문성	4.50(1.11)
비대면 쓰기 수업이 평가로 이어질 수 있는 평가 방법 마련	4.90(1.14)
비대면 쓰기 수업에 대한 학생들의 적극적인 참여	4.99(1.14)
디지털 격차 등의 외부 환경 조성에 대한 학교나 교육청의 지원	4.80(1.19)
비대면 쓰기 수업에 대한 교사와 학생의 부정적 인식 개선	4.35(1.11)
수업자료 개발 및 보급	4.60(1.16)
우수 수업 사례 홍보	4.48(1.32)

<표 19>를 보면, 대부분의 항목이 4.5점 내외의 점수를 보임으로써 연구에 참여한 국어교사들은 설문 문항으로 구성된 7개 요소 모두가 비대면 쓰기 평가를 위해 필요한 요소로 인식하고 있음을 확인할 수 있다. 제일 높은 점수를 얻은 항목은 ‘비대면 쓰기 수업에 대한 학생들의 적극적인 참여’(4.99)로, 대다수의 국어교사들이 비대면 상황에서 학습자들이 수업에 참여할 수 있도록 유도하는 것에 어려움을 느끼고 있음을 방증하는 결과라 볼 수 있다. 다음으로 높은 점수를 얻은 항목은 ‘비대면 쓰기 수업이 평가로 이어질 수 있는 평가 방법 마련’(4.90)으로, 이는 비대면 수업 상황으로 인해 학습자의 쓰기 능력을 타당하게 평가하지 못할 수도 있다는 국어교사들의 우려가 반영된 결과로 볼 수 있다.

다음으로는 ‘디지털 격차 등의 외부 환경 조성에 대한 학교나 교육청의 지원’(4.80), ‘수업 자료 개발 및 보급’(4.60)이 있으며, 이는 교사가 수업 상황에서 직접적으로 활용할 수 있는 구체적인 자료와 지원이 필요함을 보여준다. 그리고 ‘디지털 매체를 자유자재로 활용할 수 있는 국어 교사의 전문성’(4.50)은 앞선 논의에서 언급했듯이, 교사의 디지털 환경에 대한 친숙도에 따라 교육적 효과가 달라질 수 있으며, 평가의 타당성과도 관련된다는 점에서 중요하다.

이상의 요소 외에 자유 기술 문항으로 수집된 요소 중에서 2명 이상의 반응이 나온 것으로는 다음 <표 20>과 같다.

〈표 20〉 효과적인 비대면 쓰기 평가를 위해 필요한 요소

자유 기술 응답
<ul style="list-style-type: none"> • 학생들에게 디지털 기기 지원 • 평가 보조 프로그램 지원(표절 검사, 평가표 지원 프로그램 등) • 비대면 평가에 대한 교사 연수 프로그램 • 성적 반영에 대한 자율성 및 교육 당국의 일관된 지침 • 평가에 임하는 학생의 성실한 태도 • 평가를 위한 보조 인력 지원

먼저, ‘학생들에게 디지털 기기를 지원’은 학생들이 핸드폰을 이용하여 수업을 듣고 평가에 임해야 하는 상황으로 인해 나온 것으로 확인되었다. 대부분의 학생들이 핸드폰을 통해 수업에 참여하기 때문에 작은 화면을 통한 수업 및 평가의 한계가 현장에서 대두되고 있는 것이다. 유사한 맥락에서 비록 1명의 의견이지만 ‘기기 미비 학생을 위한 허용적 등교수업 제도 운영’ 또한 분석 과정에서 확인되었다. 현실적으로 모든 학생들에게 기기를 보급할 수 없는 만큼, 학교에 있는 컴퓨터 등의 기기를 활용하거나 교실에서 수업에 참여할 수 있도록 탄력적인 수업 운영이 필요하다는 의견이었다.

다음으로 ‘평가 보조 프로그램 지원’은 교사 차원에서의 필요 요소이다. 구체적으로 학생의 쓰기 결과물이 무분별한 인터넷 자료 활용을 비롯하여 표절 의혹이 있을 수 있다는 점에서 표절 검사 프로그램을 지원할 필요가 있음이 확인되었다. 아울러 한정된 화면 속에서 평가표와 학생의 쓰기 결과물을 동시에 확인하는 것의 불편함으로 평가를 보조할 수 있는 인터페이스가 구축된 평가 프로그램이 개발되기를 희망하는 응답 또한 확인할 수 있었다. 이러한 요소들은 쓰기 평가의 타당성은 물론 교사의 평가 피로도를 감소시킴으로써 평가의 일관성을 적절하게 유지할 수 있도록 돕는다는 점에서 양질의 평가를 보장하기 위해 학교 현장에 빠르게 도입될 필요가 있다. 아울러, 이상의 요소들은 〈표 20〉에 기술된 ‘평가에 임하는 학생의 성실한 태도’와 ‘평가를 위한 보조 인력 지원’의 요소와도 관련된다는 점에서 더욱 중요성이 높다.

마지막으로 제도적인 부분에서, 비대면 평가에 대한 교사 연수 프로그램과 비대면 쓰기 평가에 대한 교육 당국의 일관된 지침이 필요하다는 응답이 있었다. ‘비대면 평가에 대한 교사 연수 프로그램’은 평가에 대한 타당도와 신뢰도, 그리고 편의성을 높이기 위해 기존 대면 평가와는 다른 비대면 평가만이 갖는 특성을 이해하고 적절한 평가 방안에 대한 연수가 필요하다는 응답이다. 다음으로 ‘교육 당국의 일관된 지침’은, 2020년에 비대면 상황에서의 평가 결과를 성적에 반영하는 것을 지양하라는 교육 당국의 지침에 따라, 학생의 실제적 활동을 평가해야 하는 쓰기 평가가 약화되고 학생들도 이에 성실히 임하지 않았다는 문제에서 나온 것으로 보인다.

종합하자면, 향후 비대면 쓰기 평가는 기존의 대면 쓰기 평가와 차별화된 방식으로 이루어져야 할 필요성을 현장 교사들도 인식하고 있으며, 이에 따라 학생 차원, 교사 차원, 제도적 차원에서 다양한 지원이 필요한 상황임을 본 연구를 통해 확인할 수 있었다. 앞선 논의에서 언급한 바와 같이, 포스트 코로나 시대에서는 대면과 비대면이 혼합된 교육 환경이 정착될 것으로 전망되는 만큼, 이러한 현장의 요구에 발 빠르게 대응하여 쓰기 평가의 타당성과 신뢰성을 확보할 수 있어야 할 것이다.

V. 결론

본 연구는 COVID-19으로 비대면 수업의 전면 실시라는 새로운 교육 상황에 직면했던 2020년의 쓰기 평가 실태 조사를 통해, 국어교사들이 평가 상황에서 겪은 문제와 이에 대한 해결 방안을 제시하는 데 목적이 있다. 이를 위해 현직 국어교사 133명을 대상으로 설문 조사를 실시하여 연구 자료를 수집하였다. 설문은 국어교사가 자신의 비대면 쓰기 평가 경험 여부에 따라 '대면 쓰기 평가, 비대면 쓰기 평가' 유형을 선택한 후 설문 문항에 응답하도록 하였다. 대면, 비대면 쓰기 평가 모두 평가 과제, 평가 기준, 평가 환경을 중심으로 하위 문항을 구성하였으며, 향후 비대면 쓰기 평가 계획과 쓰기 평가에 필요한 지원 요소를 추가로 응답하게 하였다. 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 대면 평가에서 국어교사들은 변화한 수업 상황과 학습자 변인을 고려하여 교사 재량으로 평가 과제를 재구성하였으며, 대면 수업 시수가 줄어든 점을 고려하여 평가 과제나 기준을 변경하는 경향이 있었다. 변경된 과제 관련 요소로는 쓰기 방법을 협동 작문에서 개인 작문으로 변경하기, 쓰기 주제 난도 낮추기, 쓰기 분량 감소 등이 나타났다. 특히 동료들과의 상호 평가를 통해 협동 작문을 완성해 가는 과정보다 개인 단독 글쓰기 과제로 변경했다는 응답이 가장 많은 것에 주목할 필요가 있다. 대면 접촉을 줄여야만 하는 물리적 환경에 기인하여 나타난 결과지만, 학생과 학생, 학생과 교사 간의 사회적 상호작용 부재는 학생들의 전인적 성장에 방해가 되는 요소로 작용할 수 있다. 이러한 문제를 해결하기 위해 비대면 환경에서도 상호작용을 계속 이어갈 수 있는 위키(Wiki) 기반 협동적 글쓰기 학습 모형(최재용, 2011; 김두규 외, 2020)이나 실시간 비대면 매체 등을 활용하여 학생들이 다양한 상호작용을 익힐 수 있는 기회를 마련해야 할 것이다. 또한 발달 단계에 맞지 않는 지나치게 쉬운 주제를 제시하거나 쓰기 분량을 축소할 경우 학생의 쓰기 능력을 온전하고 타당하게 평가할 수 없기 때문에 이러한 부분에 대해 국어교사들의 재고가 필요하다. 가령 쓰기 주제나 분량을 교사가 일방적으로 제시하기보다 쓰기 주제나 분량의 범위를 다양하게 제시하여 학생들이 자신의 수준에 맞는 주제를 선택하고 내용을 생성하여 글을 쓰게 하는 방법 등이 있다. 이러한 활동은 학생이 선택한 주제의 인지적 수준에 따라 평가 점수를 변별하여 평가의 타당도를 높이는 활동까지 함께 안내해야 할 것이다.

둘째, 비대면 평가를 실시했다고 응답한 국어교사들은 한 해 동안 평균 2.58회의 비대면 평가를 실시했으며 국어교사들 간의 비대면 쓰기 평가에 대한 능숙도나 선호도는 상이한 것으로 나타났다. 쓰기 평가 방법으로 실시간 비대면 평가보다, 비대면 플랫폼 활용이나 개인 과제 제출 등의 방법을 많이 활용한 것으로 나타났다. 이는 학생의 수행 과정에 대한 평가보다 결과 중심으로 쓰기 평가가 이루어졌으며, 학생 글의 질적 수준을 높이기 위한 개인별 맞춤 피드백이 충실하게 이루어지지 않았을 가능성을 시사한다. 이러한 문제는 국어교사의 매체 활용 역량과도 관련이 있으므로(장은섭, 2014), 국어교사의 실시간 비대면 매체 활용 역량을 강화하고 온라인 플랫폼을 활용한 쓰기 평가 수행 방법에 대한 교사 연수를 보완해야 할 것이다. 한편, 쓰기 과제의 경우 대면 쓰기 평가와 마찬가지로 교사 재량으로 구성하여 제시한 경우가 가장 많았고 쓰기 과제나 평가 기준을 변경한

경우도 과반 이상인 것으로 나타났다. 변경된 쓰기 과제 요소로는 손글씨 쓰기를 워드 작문으로 변경, 협동 작문을 개인 작문으로 변경, 쓰기 분량 축소 등이 있다. 특히 비대면 쓰기 평가 상황에서 쓰기 매체가 워드프로세서로 변경되는 것은 자연스러운 현상이나, 학생 간의 디지털 자원 보유 여부와 워드프로세서 작성 기능에 차이가 있을 수 있으므로, 디지털 격차를 해소할 수 있는 경제적 지원과 학생들에 대한 디지털 문식성 함양 교육을 실시해야 할 것이다. 또한 국어교사들은 협동 학습의 어려움, 인터넷 자료의 무분별한 활용 등의 쓰기 윤리 문제를 이유로 평가 기준을 변경하는 것으로 나타났다. 특히 비대면 쓰기 평가의 경우 학생들이 온라인으로 다양한 쓰기 자료를 수집하면서 출처를 밝히지 않거나 남의 자료를 무단 도용하는 경우가 많으므로 국어교사들은 지속적인 쓰기 윤리 교육을 통해 학생들의 인식 변화를 이끌어야 할 것이다.

셋째, 대면 평가와 비대면 평가에서 평가 기준이나 과제를 변경하지 않은 것에 대해서는 대면 평가의 경우 온라인 환경에서의 평가를 성적에 반영하는 것을 지양하라는 교육 당국의 지침과 온라인을 통한 쓰기 결과물 제출 방식에 대한 학생 간의 형평성과 공정성 우려 때문인 것으로 나타났다. 비대면 평가의 경우 실시간 매체를 활용하면 대면 평가와 차이가 없고 오히려 학생의 반응을 이끌기 수월하다는 이유 등으로 기존에 수립했던 평가 계획을 변경하지 않은 것으로 나타났다. 이를 종합하면, 비대면 평가를 원활히 진행할 수 있게 교사들의 평가 재량권을 보장하고, 국어교사들도 어떠한 평가 상황이든 타당하고 신뢰할 수 있는 평가가 이루어질 수 있게 교원 연수 등에 적극적으로 참여하여 평가 전문성을 신장시켜야 할 것이다.

향후 쓰기 평가 계획에 대해 응답자 대부분은 비대면 평가를 활용할 것이라 응답하였으며, 일부 국어 교사들은 비대면 쓰기 평가에서 대리 수행에 대한 의구심을 이유로 비대면 평가를 활용하지 않을 것이라 하였다. 또한 효과적인 비대면 쓰기 평가를 위해 비대면 쓰기 수업에 대한 학생들의 적극적인 참여, 디지털 매체를 자유자재로 활용할 수 있는 국어 교사의 전문성, 비대면 쓰기 수업이 평가로 자연스럽게 이어질 수 있게 평가 환경 개선이 필요하다고 응답하였다.

이상의 논의는 연구 대상 표집이 크지 않고, 2020년 한 해에 이루어진 쓰기 평가로 조사 내용이 한정되어 있다. 그러나 2020년의 학생의 쓰기 능력에 대한 평가가 어떻게 이루어졌는지 구체적인 실태 연구가 전무한 상황에서 본고는 포스트 코로나 시대의 쓰기 평가 방향을 탐색하는 데 도움이 될 수 있을 것이다. 후속 연구에서 비대면 쓰기 평가를 효율적으로 실시할 수 있는 비대면 평가 플랫폼 개발과 비대면 평가 상황을 수업에 환류할 수 있는 다양한 피드백 방식, 디지털 문식성 함양을 위한 교사 연수 프로그램 운영 방안에 대한 논의가 이루어지기를 기대해 본다.

참고문헌

- 교육부(2020.4.7.). 원격수업 출결·평가·기록 가이드라인 안내. 자료출처(검색일 2021.3.27.): <https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&boardSeq=80225&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N>
- 교육부(2020.5.4.). 유·초·중·고·특수학교 등교수업 방안 발표. 자료출처(검색일 2021.3.27.): <https://moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&boardSeq=80510&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N>
- 교육부(2021.1.28.). 코로나19 대응을 위한 2021학년도 원격수업 및 등교수업 출결·평가·기록 가이드라인(안). 자료출처(검색일 2021.1.28.): <http://www.moe.go.kr>
- 구병두(2015). 웹 기반 교수-학습이 학업성취에 미치는 영향에 대한 메타 분석, **컴퓨터교육학회**, 18, 21-33.
- 권태현(2015). 작문 교육을 위한 텍스트 유형의 체계화 방안. **작문연구**, 26, 71-105.
- 김덕년(2017). ‘교육과정-수업-평가-기록의 일체화’에 대한 고찰. 충북: 한국교육개발원.
- 김두규, 박수홍, 정주영, 이재학(2008). 위키 기반 협동적 글쓰기 학습 모형 개발. **한국초등국어교육**, 37, 5-40.
- 김종윤, 박재현, 옥현진(2017). 2030년 미래 국어과 교육의 방향 탐색. **국어교육학연구**, 52(3), 39-67.
- 김지윤(2020). 다매체시대 효율적 토론 수업 연구 -대면 수업과 비대면 수업 모델 비교와 그 의미. **사고와 표현**, 13(2), 213-252.
- 도재우, 김수진, 문제웅(2020). 의미연결망 분석을 활용한 코로나19 상황에서의 중·고등학교 실시간 쌍방향 원격수업 사례 분석. **질적탐구**, 6(3), 637-681.
- 박종임(2015). 평가 패러다임 변화에 따른 온라인 형성평가 시스템의 발전방향- 국어과 온라인 형성평가 시스템 사례 분석을 중심으로. **교원교육**, 31(특별호), 41-60.
- 오재호(2020). 코로나19가 앞당긴 미래, 교육하는 시대에서 학습하는 시대로. **이슈&진단**, 421, 1-25.
- 옥현진(2013). 디지털 텍스트 읽기 능력과 디지털 텍스트 읽기 평가에 대한 일고찰. **새국어교육**, 94, 83-108.
- 이수나(2012). 텍스트 유형별 쓰기 수행의 차이 분석. 석사학위 논문, 한국교원대학교.
- 이수나, 박영민(2013). 국어교사 효능감의 성별 및 경력별 차이의 변화 분석. **학습자중심교과교육연구**, 13(5), 63-89.
- 이용상, 신동광(2020). 원격교육 시대의 인공지능 활용 온라인 평가. **학습자중심교과교육연구**, 20(14), 389-407.

- 이은철(2018). 온라인 학습 환경을 통한 수행평가 운영방안 탐색-방송통신고등학교(교육소외계층 및 다문화 성인 학생)을 중심으로-. **다문화와 디아스포라 연구**, 12, 57-69.
- 임이랑, 김주연, 황지원, 박다솜(2020). 대학에서의 효과적인 비대면 수업운영을 위한 교수전략 탐색: 학습자 경험분석을 중심으로. **교육혁신연구**, 30(4), 23-54.
- 장은섭(2014). 스마트 환경에서 매체활용 국어수업실태에 대한 학생과 교사의 인식 연구 - 쓰기 수업을 중심으로, 스마트 환경에서 매체활용 국어수업실태에 대한 학생과 교사의 인식 연구-쓰기 수업을 중심으로. **국어교육연구**, 54, 277-314.
- 최숙기(2015). 디지털 교과서를 활용한 국어과 평가 개선 방안 연구. **교원교육**, 31(특별호), 1-27.
- 최숙기, 박영민(2009). 국어 교사 효능감의 구성 요인 분석, **학습자중심교과교육연구**, 9(1), 241-272.
- 최재용(2011). 위키를 활용한 협동학습에서 사회성 발달에 따른 모둠 구성이 학업성취도 및 만족도에 미치는 영향. 석사학위 논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 최형미(2020). COVID-19에 따른 중등교사의 원격수업에 대한 경험 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 20(16), 1047-1071.
- 코로나바이러스감염증-19(COVID-19) 홈페이지 <http://www.mohw.go.kr>(검색일: 2021. 3. 18.)
- 하명정(2020). 구글 미트와 연동한 구글 클래스 수업에 대한 학습자 인식. **문화와 융합**, 42(10), 223-252.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S.(1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Chanpet, P., Chomsuwan, K., & Murphy, E.(2018). Online Project-Based Learning and Formative Assessment. *Tech Know Learn*, 25, 685-705.
- Engelhard Jr, G., Gordon, B., & Gabrielson, S.(1992). The Influences of Mode of Discourse, Experiential Demand, and Gender on the Quality of Student Writing. *Research in the Teaching of English*, 26(3), 315-336.
- Ewing, L. A., & Cooper, H. B.(2021). Technology-enabled remote learning during COVID-19: perspectives of Australian teachers, students and parents, *Technology, Pedagogy and Education*.
- Linacre, J. M.(1989). *Many-facet rasch measurement*. Chicago: MESA Press.
- McNamara, T. F.(1996). *Measuring second language performance*. London and New York: Longman.
- Novawan, A., Alvarez-Tosalem, S. M., Ismailia, T., Wicaksono, J. A., & Setiarini, R. B.(2021)

Students' Experiences of Online English Language Learning by Using YouTube, Conference: The First International Conference on Social Science, Humanity, and Public Health(ICOSHIP 2020).

Peat, M., & Franklin, S.(2002). Supporting Student Learning : The Use of Computer-Based Formative Assessment Modules. *British Journal of Educational Technology*, 33(5), 515-523.

Stiggins, R. J.(2002). Assessment crisis: The absence of Assessment for Learning. *The Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.

Tabatabai, D., & Shore, B. M.(2005). How experts and novices search the Web. *Library and Information Science Research*, 27(2), 222-248.

Weigle, S. C.(2002). *Assessing Writing*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

Wolcott, W.(1998). *An Overview Of Writing Assessment: Theory, Research And Practice*. Urbana, IL : National Council of Teachers of English.

· 논문접수 : 2021.04.05. / 수정본접수 : 2021.04.30. / 게재승인 : 2021.05.13.

ABSTRACT

Study on the Conditions of Writing Assessment in COVID-19 Era

Hyun Park

Doctoral Student, Korea National University of Education

Eun-jeong Lee

Doctoral Student, Korea National University of Education

Yu-jin Baek

Teacher, Iri High School

The purpose of this study is to identify the condition of non-face-to-face writing assessment and to analyze the problems faced by Korea language teachers to propose an effective non-face-to-face writing assessment method. To this end, 133 Korea language teachers were surveyed on the condition of writing assessment in 2020. The results are as follows. First, Korea language teachers who conducted only face-to-face assessment changed writing assessment task or assessment criteria in consideration of the decrease in the number of face-to-face classes. In particular, in terms of writing assessment tasks, changes such as 'changing from collaborative writing to individual writing, lowering the level of difficulty in subjects, and reducing the amount of writing' were notable. Second, Korea language teachers who conducted non-face-to-face assessment performed writing assessment mainly by using non-real-time online platforms or by submitting personal tasks rather than real-time non-face-to-face assessment. This suggests that results-oriented writing assessments were conducted rather than the performance process assessment, and that personalized feedback may not have been faithfully provided. Third, some Korea language teachers who conducted face-to-face assessment did not change their writing assessment task or assessment criteria because of the education authorities' guidelines to avoid reflecting non-face-to-face writing assessments. And some Korea language teachers who conducted non-face-to-face assessment did not change their writing assessment task or assessment criteria because they performed writing assessment that did not differ from face-to-face assessment using real-time media. Based on these results, we proposed ways to implement effective non-face-to-face write assessment.

Key Words: Korea language teacher, writing assessment, face-to-face writing assessment, non-face-to-face writing assessment, Post-COVID era