

수업 연계 수행평가 전략 설계 방안 연구

원효헌 · 허 균[†]
(부경대학교)

A Study on the Strategy of Performance Assessment based on Classroom

Hyo-Heon WON · Gyun HEO[†]
(Pukyong National University)

Abstract

The purpose of this study was to search the concept and meaning of performance assessment(PA) in the classroom, and the to proposed some strategies to apply PA.

The result of this study was presented below. First, differentiation strategy is necessary in the evaluation goal. Individualization will be an example of differentiation strategy in the evaluation of group goal. Second, various strategies are needed based on the subjects of evaluation. Self-evaluation, peer-evaluation, and small group-evaluation are some examples evaluation for the subjects. Third, there is a need for phase-strategy assessment. For the class associated performance assessment, we have to consider the evaluation activities based on the time likes before (pre), on, and after class. How to select the evaluation task is also one of the key success factors for improving the class associated performance assessment.

Key words : Performance Assessment, Classroom Evaluation, Evaluation Strategy

I. 서론

최근 창조적 수행능력이 강조되는 사회에서 학습자의 고등 사고 능력을 평가하는 것에 대한 관심이 증대되고 있다. 기존의 평가에서는 학습자의 학업성취도 검사를 지필 평가 위주로 실시함으로써 고등 사고 능력 향상에 한계가 있어왔다. 특히 학교 현장에서는 교실상황에서 수업과 연계된 평가에 대한 요구가 증대되고 있으며, 특히 최근 생활기록부에 수업 활동들을 반영함으로써 입학 전형에 활용되고 있는 실정이다.

하지만 실제 학교 현장에서는 시험대비 교육활동이 주로 이뤄지고 있는 실정이다(Nam, 1995). 이러한 배경에는 입시 경쟁 위주의 교육풍토에

원인이 있을 것으로 생각된다. 그럼에도 불구하고, 최근에 새로운 교육 패러다임의 확산으로 교육현장에서도 새로운 교육을 위한 시도들이 일어나고 있다(Jonassen, 1991; Park, 1998). 특히 학습자 중심의 활동 기반 수업, 토론이나 프로젝트 위주의 수업들이 등장하고 있다. 정부 정책적으로는 자유학기제를 도입함으로써 입시 위주의 교육에서 탈피하여 학생들의 창의성과 꿈을 키울 수 있는 교육이 시도되고 있다. 이러한 시도들에서도 문제가 될 수 있는 것이 학생들의 고등 사고능력이나 프로젝트 등의 수행과정을 어떻게 평가하는가에 대한 이슈는 계속 나타날 것으로 생각한다.

이에 본 연구에서는 학습자의 고등 사고 능력

[†] Corresponding author : 051-629-5510, gyunheo@pknu.ac.kr

을 측정하고 학교 교육의 내실화에 기여할 수 있는 평가 방안을 탐색해 보고자 하였다. 이를 위한 구체적 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 수업 연계 수행평가를 위한 평가목표 설정을 위한 전략은 무엇인가.

둘째, 수업 연계 수행평가를 위한 평가주체를 위한 구체적 전략과 방향은 무엇인가.

셋째, 수업 연계 수행평가를 위한 평가 시기와 관련된 구체적 전략과 방향은 무엇인가.

II. 수업 연계 수행평가

1. 수업 연계 수행평가 개념

수행평가란 학생의 능력 측정을 위해 실제 상황의 수행 과정을 관찰함으로써 이뤄지는 평가라고 할 수 있다(Stiggings, 1994). 이는 기존의 전통적 지필검사나 선택형 검사에 대한 평가관, 학습관, 평가체제의 변화를 말한다(Won, 2014). 평가관은 선발위주의 관점에서 학생의 발달에 관심을 가지는 방향으로 변화되었음을 의미한다. 학습관적 관점에서도 외부 지식의 습득적 관점 보다는 새로운 지식을 구성하는 학생의 수행이나 활동을 관찰하는 쪽으로 변화되었다. 평가 체제적 관점에서는 지필검사, 지역영역의 평가에서 벗어나 교육활동 자체에 관심을 갖는 쪽으로 변화되었다.

수행평가는 형성평가의 개념에서 변화 및 발전되어 왔다. 형성평가(formative assessment)란 교수·학습이 진행되는 과정에서 학습자에게 피드백을 주는 평가의 개념이다(Scriven, 1967). 과거의 평가가 학습자의 선발이나 평가를 위한 평가였다면, 형성평가 개념이후 ‘학습을 위한 평가(assessment for learning)’로 발전되었다(Stiggins, 2005; Seong, Im, 2014). Seong & Im(2014)은 교실 상황에서 형성평가에 관한 5가지 기능을 제안하고 있다. 이는 상호작용기능, 학습진행점검기능, 학습 자료 수집 분석 기능, 분석결과 피드백 기

능, 수업개선기능 등으로 이뤄진다. 형성평가의 개념적 맥락과 주요 기능들은 학생의 능력 측정을 위해 실제 상황의 수행 과정을 관찰하며 이뤄지는 수행평가의 개념과 연결된다.

따라서, 수업 연계 수행평가의 등장 배경에는 평가관, 학습관, 평가체제 등의 평가의 맥락적 변화에 기인한다. 교육이 이뤄지는 수업 활동을 Nam(1995)의 연구에서 언급한 ‘시험 대비 교수활동(teaching to test)’에서 정상적인 교육의 수업 활동으로 이뤄지기 위해서는 평가의 개념적 전환이 필요하다. 이에 본 연구에서는 수업연계 수행평가 도입의 필요성과 전략을 제안하고자 하였다.

2. 수업 연계 수행평가의 의의

수업과 연계한 수행평가의 도입과 확산은 다음과 같은 의의를 가진다.

첫째, 교수·학습 활동의 새로운 패러다임과 부합되는 평가방식이다. 행동주의와 인지주의 관점을 넘어 학습자 중심의 구성주의가 최근 교육의 패러다임이다(Jonassen, 1991; Park, 1998). 구성주의 패러다임에서는 수업에서 지식의 전달보다는 학습자가 스스로 학습의 내용을 구성하고 경험하며 가치를 부여하는 것을 중요시 한다. 따라서 이러한 수업 환경에서 평가는 학생들이 학습 경험을 어떻게 하고 어떠한 가치를 부여했는지와 같은 학습자의 활동을 모니터링 하는 역할이 필요하고, 수업 연계 수행평가에서 이를 가능하게 할 것으로 기대된다.

둘째, 고차 사고능력 기술을 기를 수 있게 한다. 지식의 단순한 암기나 이해를 넘어 복잡한 문제에 대한 해결능력을 평가하기 위해서는 단순 응답식이나 선택형 평가에서 벗어날 필요가 있다. 수행평가와 관련된 연구자들(Choi, 1999; McTighe & Ferrara, 1994; Nam, 1995)에 따르면 선택형 문항, 완성형 평가문항을 수행평가에 포함 여부가 논의되고 있다. 수업 활동에서는 수행

평가를 통해 고차적 사고능력을 함양할 수 있는 다양한 형태의 문제해결 과정을 평가할 수 있을 것으로 기대된다.

셋째, 학습자의 활동을 강조한다. 경험학습이론을 제안한 Kolb(1984)는 경험을 통한 관찰과 반성적 사고를 통해 새로운 개념을 학습할 수 있다고 주장하였다. Dewey(1938)를 비롯한 진보주의 교육에서는 학습 경험과 활동을 중요시하였다. 학습자들은 스스로 활동한 것들에 대한 기억이 책을 읽거나 듣는 것에 비해 월등히 높은 것도 학습자 활동의 중요성을 나타낸다. 문제는 이러한 활동을 어떻게 평가하는가의 문제이다. 따라서 수업활동을 관찰하고 이를 평가와 연결시킬 수 있는 수업 연계 수행평가 탐색의 의의가 있다.

Ⅲ. 수업 연계 수행평가 전략

1. 평가 목표의 차별화

학생들의 다양한 개인차를 고려한 차별화된 교수·학습 활동의 제공을 전제로 하는 교실 학습에서의 평가는 학습자 중심의 맞춤형 평가가 되어야 한다. 학습 결과 즉, 지식, 기술, 산출물, 수행의 정도에 초점을 맞추는 것이 전통적 평가의 주된 목표였다면, 교수·학습 활동에서 수행평가의 목표는 학생의 강약점 진단, 학습에 대한 피드백, 교수의 기본 자리 파악, 학습결과에 대한 기대 파악, 동기 부여, 학습성취의 변화정도, 학생 태도변화의 정도 등에 무게를 두고 있다. 또한, 학생에 대한 평가를 제공함과 동시에 교육목표 달성 정도를 파악하여 교육과정과 프로그램 효과를 측정하려는 노력도 수반된다.

이러한 평가는 공통적으로 달성해야 할 학습 내용의 성취 수준과 평가 기준을 설정하고, 그에 따른 등급화 방안을 모색하고 있는 절대기준 평가와 구분되어야 한다. 그 동안의 교실 평가가 학교 교육에서 지향하는 목표 도달 여부의 수준

과 관계없이 학생들 간의 비교만을 강조하는 상대평가였다면, 절대평가는 평가의 초점이 학생들의 성취기준에 즉, 사전에 진술된 교수·학습 목표 체제에 비추어 어느 정도 도달하였는가를 평가하는 준거지향평가라고 하겠다. 하지만 이러한 절대평가는 학생들이 공통 성취기준에 얼마나 도달하였는지 즉, 전반적인 학교의 책무성을 알아보는 데는 유익할지 모르지만, 개별 학습자 하나 하나의 진보 즉, 학습자가 자신의 학습 수준에 비추어 얼마나 향상하였는가를 보여주는 지표는 제공하지 못한다. 차별화 교육의 궁극적인 목적이 개별학생의 성장·발전을 극대화시키는 데 있다고 할 때 공통 내용의 학습만으로 이를 달성하기는 어렵다. 학생을 개성있게 발달시키기 위해서는 학생들의 다양성을 고려한 차별화 교육이 이루어져야 하고, 동시에 그러한 개별 학생의 진보를 점검해 줄 수 있는 차별화된 평가가 이루어져야 한다.

다시 말해 개인차를 고려한 수업에서 강조되어야 할 평가의 목표는 공통 목표의 도달 여부의 확인 못지않게, 아니 그 이상으로 학습자 개개인에게 적절한 교육을 제공하기 위한 구체적인 정보를 줄 수 있는 개별 학습자의 향상 정도를 파악하는 것이 되어야 한다.

2. 평가 주체의 다양화

누가 평가를 하는가, 즉 평가의 주체 또한 교사에게 한정되지 않는 것이 최근 평가의 주된 흐름이다. 특히 개인차를 고려한 수업과 연계된 평가에서 가장 강조되어야 할 평가 영역은 자기평가와 동료평가를 포함한 반성적 평가이다. 자기평가와 소집단 활동에서 이루어지는 동료평가는 그 자체가 바로 학습이며, 학생들의 학습 동기와 수행력에 매우 긍정적인 효과를 미치는 것으로 보고되고 있다(Stiggins, 2005; Seong, Im, 2014). 자기 주도적 학습 이론에 따르면 학생들이 자신의 학습에 대해 자기 평가를 하게 하는 것은 학

생들의 자기 주도적 학습 방법을 향상시키는 데 있어 매우 효과적이다. 최근 학습 마무리 단계에서 자기평가를 하게 하거나 소집단 활동 후 동료 평가를 하게 하는 것은 단지 형식적인 절차가 아니라, 학습자의 자기 주도성을 기르는 반성적 평가로서 그 교육적 의미가 매우 크다고 할 수 있다.

실제로 진행되는 평가 활동은 수업 집단 조직을 구성하는 평가 대상에 대하여 공식적 또는 비공식적, 개인과 집단 구분으로 분류할 수 있다 (Phye, 1997). 형식적 평가 활동은 표준화 또는 구조화된 검사 등 지필검사를 통하여 자료를 수집하는 과정인 반면, 비형식적 평가 활동은 교사와 학생간의 상호작용 특히 관찰과 자기 표현을 통한 구조화되지 않은 자료 수집 과정을 의미한다. 이러한 평가 활동의 구분은 평가목적과 대상, 학습 내용에 따라 구체적으로 개인차를 적용하기 위한 평가 차원의 분류이다. 수업 집단은 수업 활동에 따라 형성되며, 소집단 내의 동료평가와 개별평가가 가능하고 개인 단위로 진행될 경우 주로 자기 자신에 대한 자기평가를 시행하게 된다.

3. 평가 시기의 상시화

평가가 학습자의 학습 향상 정도와 더불어 수업 진행에 관한 정보를 끊임없이 제공해야 한다고 할 때 평가활동이 일어나는 시기는 단순히 진단평가, 형성평가, 총합평가로 진행되는 단계별 평가가 아니라 시간과 공간을 넘나드는 상시적인 평가로 전환되어야 한다. 학습 초기 단계에서 학습자의 특성을 진단하는 진단평가는 필수적으로 요구되는 활동이지만, 교수·학습 활동과의 연계를 도모하는 평가, 즉 과정중심 평가에서는 학습자가 끊임없이 관찰되고 관찰 결과가 교수·학습 과정에 바로 바로 피드백 되는 형성평가의 단계가 가장 중시된다. 따라서 시기적으로 마무리 단계에서 시행되는 총합평가의 경우 전통적 평가에

있어서의 기능의 중요성이 수행평가에서는 많이 퇴색된다고 하겠다.

가) 수업 전 평가 활동

학습 초기 단계에서 학습자의 성취정도, 준비도, 동기와 태도 등을 진단하는 것은 새삼스러운 평가 활동이 아니다. 그러나 개인차를 고려한 교수·학습 활동에서 개인의 흥미와 능력(준비도), 그리고 학습 인지양식에 따라 어떻게 학습자의 특성과 교수·학습 활동을 연결시킬 수 있는가를 참고하고 결정짓는 주요한 평가 단계로 부각되었다고 볼 수 있다. 교사들은 주로 학생들의 생활 기록부와 성적표로 개인의 일반적인 준비도와 특성 등을 파악할 수 있다. 뿐만 아니라, 수업 시간 별·단원별에 따라 다르게 적용되는 개인차 고려 변인과 연계된 수업방법에서, 어떻게 배치 또는 적용할 것인가는 개인별 수업 전 평가가 필수적이다. 수업 전 평가에서 강조하여 파악하여야 할 것을 요약하면 다음과 같다.

- 학생이 습득한 지식의 수준은 어느 정도인가?
- 학생이 수행하는 기능의 수준은 어느 정도인가?
- 학생의 지식과 기능의 수준이 어떻게 향상 또는 저하되고 있는가?
- 학생이 흥미로와 하는 영역은 어느 것인가?
- 수업에 임하는 태도와 동기는 어떠한가?
- 학생이 학습하는 방법은 어떤 특징을 갖고 있는가?
- 학생의 급우들과의 관계는 어떠한가?
- 학생의 성격 특징은 무엇인가?
- 학생이 두드러지게 잘하거나 부족한 점은 무엇인가?

이러한 수업 전 평가는 간단한 질의응답이나 퀴즈 등을 통하여 파악될 수 있으며, 교사는 이미 관찰되어 이해하고 있는 특징들을 각 수업 목표에 따라 어떻게 연결시킬 것인가에 대한 의사 결정 과정이 끊임없이 요구된다. 물론, 흥미를 고려하는 수업에서 학생이 선택할 수 있는 활동과

과제의 범위는 점점 넓어지고 있다.

수업 전 평가에서 교사는 단지 학생뿐 아니라 교수·학습 전반에 대한 준비가 어떻게 계획되었는지도 평가 대상으로 고려해야 하는데 특히 다음과 같이 점을 평가할 수 있다.

- 수업 목표가 달성해야 할 교과 목표와 학생 수준에 따라 적절하게 설정되었는가?
- 이전 수업과 연계되어 계획되었는가?
- 교수·학습 활동이 학생의 준비도 수준에 따라 적용될 수 있는가?
- 교수·학습 활동이 학생의 흥미에 따라 진행될 수 있는가?
- 수업 진행 방법이 적절하게 사용될 수 있는가?
- 수업에서 활용하는 각종 학습 자료가 적절한가?
- 수업중 학생들이 수행해야 할 과제의 수준과 내용이 적절한가?
- 수행과제에 대한 평가 방법과 평가 도구가 준비되었는가?
- 교사가 교수·학습 활동에 임하는 태도가 어떠한가?

나) 수업 진행 중 평가 활동

교수·학습 활동이 진행되는 동안 평가 활동도 끊임없이 진행되고 있다. 특히 개인차 변인을 고려하여 능력, 흥미, 또는 학습 인지 양식에 따라 개별적으로 다르게 적용될 수 있는 교실 수업에서는 각 개인에 대한 평가 역시 그 대상과 내용이 다를 수 있다. 수업 중 평가는 주로 학생에 대한 교사의 비공식적인 관찰의 축적으로 형성된다. 특히 초등학교에서는 평가방법 자체가 수행 중심의 평가로 전환되었기 때문에 수업 말기 또는 단원 종료 후 실시되던 지필검사의 역할이 감소하면서 수업진행 중에 이루어지는 평가로 대체되게 되었다. 따라서 각 개인이 수업 중 어떻게 활동하고 어떻게 과제를 수행하는가에 대한 체계

적인 기록이 필요하게 된 것이다. 평가 활동의 부담을 덜어주고 개개인의 동기 부여를 위하여 평가의 주체가 교사 뿐 아니라 학생 본인 또는 친구들에 의한 자기평가와 동료평가가 병행되고 있다. 주로 사용되는 평가 도구는 채점 기준을 포함한 체크리스트이다. 수업 진행중 학생의 향상 또는 변화 정도를 파악하고 학습 태도를 고무시키고자 하는 활동으로 다음과 같은 비공식적 관찰 방법과 질의 그리고 효과적인 피드백과 칭찬 등을 활용할 수 있다.

- 학생의 표정, 몸짓, 목소리 등을 주의 깊게 보고 있는가?
- 학생의 반응에 주의를 기울이며 눈맞춤을 지속하고 있는가?
- 교과 내용과 관련되어 학생들의 이해 정도를 점검할 수 있는가?
- 학생의 발표에 대하여 적절하게 반응하는가?
- 학생 개개인에 대하여 구체적이고 근거 있는 피드백을 하고 있는가?
- 학생의 활동에 대하여 의미 있고 근거 있는 칭찬을 하고 있는가?
- 학생의 능력과 흥미에 따라 선택한 활동들이 적절한가?
- 학생이 선택한 수행과제들이 적절하게 진행되고 있는가?
- 학생의 수업 태도와 동기가 고무적인가?

수업 중에 교사는 단지 학생 뿐 아니라 교수·학습 과정에 대한 활동이 어떻게 진행되고 있는가에 대하여 다음과 같은 영역에서 평가되어야 한다.

- 수업 목표를 달성하기 위하여 제시 방법이 적절하게 진행되고 있는가?
- 교수·학습 활동이 학생의 준비도 수준에 따라 적용되고 있는가?
- 교수·학습 활동이 학생의 흥미에 따라 적용되고 있는가?
- 개인차 변인에 따라 선택 또는 부과되는 각

중 학습 자료가 적절한가?

- 수업중 학생들이 수행해야 할 과제의 수준과 내용이 알맞게 적용되고 있는가?
- 교사가 교수·학습 활동에 임하는 태도가 충실한가?

다) 수업 종료 후 평가 활동

수업이 진행되는 중에 함께 병행되는 평가활동은 수업 종료시기 또는 단원 종료시기에 마무리된다. 수업 중 평가가 교수·학습 활동을 효율적으로 진행시키고 학생들을 적극적으로 참여시키는 것을 기본 목표로 하고 있다면 마무리 단계에서의 평가는 학생 개개인이 수행하고 습득한 지식과 기능에 대한 총합적인 수준의 파악을 목표로 한다. 특히 다양한 교수·학습 활동이 발생하므로 학생들이 수행한 과제나 이해하고 있는 내용도 다를 수 있다. 따라서 평가활동은 각 학생이 어느 정도 목표를 달성하였는가와 함께 얼마나 변화하였는가를 동시에 평가하여야 하고, 수업내용과 과제와의 연계성, 산출물의 수준, 학생태도의 변화 등에 초점을 두어야 한다. 이 단계에서 교사의 학습자에 대한 평가 활동은 평가 대상, 즉 학생과 산출물을 어떤 방법으로 평가하는가로 볼 수 있다. 학생의 성취영역은 지식 기술 그리고 태도로 구분될 수 있으며 교수·학습 활동을 통하여 나타난 구체적인 산출물은 작품, 보고서, 일지, 발표 등으로 나타낼 수 있다. 주로 사용되는 평가 도구는 지필검사, 등급화 점수, 체크리스트, 서술식 평가 등이며 산출물과 수행과제의 종류에 따라 평가결과를 기록할 수 있도록 제작되어야 한다. 물론 이 단계에서 강조되어야 하는 평가영역은 수업 중 평가보다 수행결과의 수준에 대한 판단이라고 하겠다. 뿐만 아니라 수행 성취 정도에 대한 평가와 더불어 학생의 수준이 어떻게 변화하였는가를 함께 기술하여야 한다.

- 교육 목표에 따라 학습자가 달성하고자 하는 지식수준은 어느 정도 도달되었는가?

- 교육 목표에 따라 학습자가 달성하고자 하는 기능수준은 어느 정도 도달되었는가?
- 학습자의 지식과 기능의 수준이 어떻게 향상 또는 저하되었는가?
- 학습자에 의한 선택 활동이 적절하였는가?
- 학습자의 태도는 어떻게 향상 또는 저하되었는가?
- 학습자는 수업 활동에 대하여 어느 정도 만족하였는가?

획일적인 방법으로 진행된 수업이 아니므로 학생에 대한 평가 활동 뿐 아니라 교수·학습 방법이 적절한가에 대한 평가가 필수적이다. 다음과 같은 요소를 감안하여 다음 수업 활동에 반영시키기 위한 교사의 반성적 평가가 반드시 기술되어야 한다.

- 수업에서 고려한 개인차 변인이 적절하였는가?
- 수행과제에 대한 평가 방법과 평가 도구가 적절한가?
- 산출물을 평가하는 채점 기준이 개인차 변인을 고려하였는가?
- 교수·학습 활동이 계획대로 진행되었으며, 개선점은 무엇인가?

4) 평가 과제의 선택

교수·학습 활동의 가장 중요한 특징은 동일한 학급 내에서 학생들이 수행하는 학습활동이 서로 다를 수 있다는 것이다. 학생들이 참여하는 학습활동이 다르다는 것은 바로 평가해야 할 과제 또한 다양화되어야 함을 시사한다. 즉 교수·학습 활동과 평가 활동이 연계된다는 것은 실제로 교수·학습 장면에서 일어나는 활동이나 과제가 곧 평가의 대상이 될 수 있음을 의미한다. 즉, 교실에서 진행되는 수업의 상호작용 자체가 평가의 교수적 기능을 가능하게 하며 이러한 평가 활동이 축적될 때 진정한 평가가 되며 교수·학습과 평가의 단절이 어느 정도 극복될 수 있다. 그러나 평가 활동의 의미가 관찰 결과를 단지 체크리

스트에 지속적으로 기재한다는 뜻은 아니므로 교사의 관찰을 모두 기록할 필요는 없다.

평가 과제는 학습에 의한 개별 과제로 수행될 수도 있지만, 소집단 협력 학습과 같이 집단 과제를 구성원끼리 함께 수행할 수도 있다. 평가 활동이 이렇게 교수·학습 활동과 맞물릴 때 평가과제의 성격은 수행과제의 성격을 많이 띠게 된다. 전통적 평가 방법, 특히 지필검사에서 선택의 여지가 없었던 평가과제에 대한 평정은 이제 다양한 수행과제에 대한 체계적 관찰을 통해 지속적인 평가 결과를 축적함으로써 개별 학습자의 특성을 존중할 수 있게 된다.

5) 평가 방법의 다양화

교수·학습 활동에 따라 평가 과제가 다양화된다는 것은 결국 평가의 방법이 다양화됨을 의미한다. 즉, 수행 결과의 차이뿐만 아니라 수행과정에서부터 차이가 발생하게 되므로 평가 방법의 선택과 적용이 다양해진다. 특히, 개인차를 고려한 수업에서 유익하게 쓰일 수 있는 방법이 바로 수행평가이다. 수행평가의 주요 목적은 검사나 측정에 의한 결과 제시가 아니라, 교수·학습 과정을 평가하기 위한 자료수집에 있으며, 의사결정의 대상은 결과물이 아니라 학습자 자체에 두고 있다(Berk, 1986).

이상에서 살펴 본 평가 전략을 바탕으로 차시별 또는 단원별 교수·학습 활동을 중심으로 실제 수업 중 사용가능한 평가 도구를 정리하면 <Table 1>과 같다. 이 표를 보면 시기별 평가활동과 평가 주체에 의한 평가 활동을 조합하여 각각 평가 내용과 평가 도구를 어떻게 형성하고 있으며 얼마나 다양한 평가활동이 일어날 수 있는가를 알 수 있다. 그러므로 차시별 또는 단원별 수업 활동 중 사용되는 평가도구는 교사용 체크리스트와 자기 평가지 또는 동료 평가지가 대부분을 이루고 있다.

<Table 1> Model for Assessment Tools

| Step | Evaluation Domain | | |
|-------------|-------------------|---|---|
| | Object | Subjects & Contents | Evaluation Tool |
| Pre-Class | Teacher | <ul style="list-style-type: none"> • Student Evaluation: Readiness, Interest, Style Confirm the individual difference • Inspection criteria and learning objectives : Pre-class association, change and confirmation of achievement level • Preparation of assessment tasks and methods: Decide the possible assessment tasks and evaluation | School life record pre-InformationObservation Diagnosis Quiz Checklist |
| | Self/Peer | <ul style="list-style-type: none"> • Self Evaluation : Check the readiness, motivation, and attitude | |
| On-Class | Teacher | <ul style="list-style-type: none"> • Student Evaluation : understanding, motivation, degree of interest, learning contents, degree of achievement • Teaching&Learning Activities : relevance of display method • Task Performance : task selection, performance process | Informal observation Presentation(expression) process and feedback -correction and praise Checklist |
| | Self/Peer | <ul style="list-style-type: none"> • Self/Peer Evaluation : degree of cooperation, attitude, and so on. | |
| After Class | Teacher | <ul style="list-style-type: none"> • Student Evaluation: grasp the degree of achievement, check the degree of achievement of performance result, individual progress in learning achievement • Class Evaluation : reflect the process of the class | Evaluation of Result Checklist Paper-based assessment |
| | Self/Peer | <ul style="list-style-type: none"> • Self/Peer Evaluation : attitude, satisfaction, cooperation | Checklist |

IV. 결론 및 제언

본 연구에서는 수업 연계 수행평가 전략을 통해 학습자의 고등 사고 능력을 측정하고 학교 교육의 내실화에 기여할 수 있는 평가 전략을 제안하고 모형화 하였다. 이들로부터 다음과 같은 결론을 이끌어 낼 수 있다.

첫째, 평가 목표의 차별화 전략이 필요하다. 공동의 목표 도달 여부 확인과 함께 학습자 개개인에게 적절한 피드백을 제공하기 위한 개별화 전략을 통해 차별화된 평가가 이뤄져야 한다.

둘째, 평가 주체의 다양화 전략이 필요하다. 교수자 뿐만 아니라 동료평가, 자기평가 등이 이뤄져야한다. 활동의 유형에 따라 대집단, 소집단, 개별활동이 있을 수 있고 이에 따라 평가 전략도 자기 반성적 활동에서 동료평가, 교사평가가 이

뤄질 수 있게 고려되어야 한다.

셋째, 평가 시기의 상시화 전략이 필요하다. 수업과 연계된 수행평가를 위해서는 수업전 평가활동, 수업진행 중 평가활동, 수업 종료후 평가활동을 고려하고 평가 과제 선택방식에 따라 다양한 평가방법이 적용되는 전략을 활용해야 할 것이다.

추후 연구에서는 실제 현장의 수업에서 적용한 수행평가 전략을 바탕으로 발생할 수 있는 문제점과 해결방안 등에 대한 연구가 이뤄져야 할 것이다.

References

- Berk, R. A.(1986). *Performance assessment: methods & applications*, MD: Johns Hopkins University Press.
- Choi, H. S.(1999). Obstructive factor analysis & improvement plan of curriculum & performance assessment, *Korean Journal of Educational Research*, 38(1), 153~184.
- Dewey, J.(1938). *Experience and education*, NY: Collier Books.
- Jonassen, D. H.(1991). Evaluating constructivist learning, *Educational Technology*, 31(9), 28~33.
- Kolb D. A.(1984). *Experiential Learning experience as a source of learning and development*, NJ: Prentice Hall.
- McTighe J. & Ferrara S.(1994). *Assessing learning in the classroom*, Washington,D.C: National Education Association.
- Nam, M. H.(1995). *Research on validity of performance assessment*, Doctoral Paper in Korea University.
- Park, C.(2014). Formative assessment and teacher education, *Journal of Educational Evaluation*, 27(4), 987~1007.
- Park, S. M.(1998). A theoretical and practical linkage between constructivism and performance assessment, *Social Studies Education*, 31, 339~356.
- Phye, G. D.(1997). *Handbook of classroom assessment: learning, adjustment, and achievement*, CA: Academic Press.
- Scriven, M.(1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. Gagne, & M. Scriven(Eds.) *Perspectives on Curricular Evaluation*, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. No.1, pp.39~83. Chicago: Rand McNally.
- Seong, T. J. · Im, H. J.(2014). Suggestions for teacher's perception and applicable method through the new understanding of formative assessment, *Journal of Educational Evaluation*, 27(3), 597~615
- Stiggins, R. J.(1994). *Student-centered classroom assessment*, NY: Macmillan Publishing Company.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment FOR learning: A path to success in standards-based schools, *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324~328.
- Won, H. H.(2014). Suggestions for improvement of performance assessment according to achievement evaluation, *The Journal of Fisheries and Marine Science Education*, 26(1), 203~213.

-
- 논문접수일 : 2014년 11월 03일
 - 심사완료일 : 1차 - 2015년 01월 27일
 - 게재확정일 : 2015년 02월 02일