



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

2020학년도 8월

교육학석사(영어교육)학위 논문

영어과 과정 중심 평가에 대한 초등교사의 인식 조사

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

김 승 하

영어과 과정 중심 평가에 대한 초등교사의 인식 조사

Elementary School Teachers' Perceptions
on the English Process-centered Evaluation

2020년 8월

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

김 승 하

영어과 과정 중심 평가에 대한 초등교사의 인식 조사

지도교수 정 희 정

이 논문을 교육학석사(영어교육전공)학위 청구논문으로 제출함.

2020년 4월

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

김 승 하

김승하의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장 조선대학교 교수 강 희 조 (인)

심 사 위 원 조선대학교 교수 김 채 은 (인)

심 사 위 원 조선대학교 교수 정 희 정 (인)

2020년 6월

조선대학교 교육대학원

목 차

ABSTRACT

I. 서론	1
1.1 연구의 필요성	1
1.2 연구의 목적	3
II. 이론적 배경	5
2.1 핵심역량의 개관	5
2.1.1 역량과 핵심역량의 의미	5
2.1.2 2015 개정 영어과 교육과정의 핵심역량	11
2.2 과정 중심 평가의 개념	13
2.2.1 과정 중심 평가의 등장	13
2.2.2 과정 중심 평가의 의미와 특징	15
2.2.3 과정 중심 평가와 관련된 학생평가 유형	20
2.2.3.1 형성평가와 총괄평가	20
2.2.3.2 과정 평가와 결과 평가	22
2.2.3.3 지필평가와 수행평가	22
2.3 선행연구	24
III. 연구방법	26
3.1 연구대상	26
3.2 자료 수집	28
3.2.1 설문지	28
3.3 자료 분석	31

IV. 연구 결과	32
4.1 영어 교과 역량에 대한 인식 분석 결과	32
4.1.1 영어 교과 역량에 대한 인식	32
4.1.2 영어 교과 역량 증진을 위한 실행 의견	38
4.2 과정 중심 평가에 대한 인식	41
4.2.1 ‘과정’에 대한 인식	41
4.2.2 과정 중심 평가에 대한 인식	42
4.2.3 영어과 과정 중심 평가의 실제	44
4.3 과정 중심 평가 정착화 방안	54
V. 결론 및 제언	57
참고문헌	62
부 록	66

표 목 차

표 1. 역량틀	6
표 2. DeSeCo와 Education 2030에서 제시한 역량의 의미와 특징	9
표 3. 2015 개정 교육과정 영어 교과 역량	12
표 4. 과정 중심 평가의 의미	16
표 5. 과정 중심 평가의 특징	17
표 6. 과정 중심 평가의 의미 비교	19
표 7. 형성평가의 개념	21
표 8. 설문 참여자의 인구통계학적 특성	27
표 9. 설문지의 구성내용	29
표 10. 설문지의 신뢰도 분석결과	30
표 11. 핵심역량 기반의 영어과 교육과정 운영에 대한 인식	33
표 12. 영어 교과 역량의 중요성에 대한 인식	34
표 13. 영어 교과 역량의 실현가능성에 대한 인식	35
표 14. 영어 교과 역량의 중요도 및 실현가능성 비교	36
표 15. 역량 증진 영어 수업을 위한 역점사항의 다중응답 빈도분석 결과 ..	37
표 16. 영어교과 역량 실행에 적절한 교수·학습 방법 다중응답 빈도분석결과	38
표 17. 영어교과 역량 실행에 적절한 평가 방법의 다중응답 빈도분석결과	40
표 18. 과정에 대한 인식 분석결과	41
표 19. 과정 중심 평가에 대한 인식	43
표 20. 과정 중심 평가에 대한 실제	45
표 21. 과정 중심 평가에 대한 인식과 실제 비교	46
표 22. 영어과 성취기준 분석 주력 부분	47
표 23. 학습의 과정을 보기 위해 주력하는 영어과 평가 영역	48

표 24. 말하기 평가 응답 예시	49
표 25. 정의적 영역 응답 예시	50
표 26. 영어 수업에 주로 사용하는 영어과 교수·학습 방법	52
표 27. 영어 수업에 주로 사용하는 영어과 평가 방법	53
표 28. 과정 중심 평가 수행의 어려움	55
표 29. 과정 중심 평가 정착화를 위한 해결방안	56

그림 목 차

그림 1. Education 2030 프로젝트의 ‘학습 개념 틀’	7
--	---

ABSTRACT

Elementary School Teachers' Perceptions on the English Process-centered Evaluation

Seung Ha Kim

Advisor: Jung Hee Jung, Ph.D.

Major in English Language Education

Graduate School of Education, Chosun University

The purpose of this study is to find out how elementary school teachers perceive English process-centered evaluation. For this study, 82 elementary school teachers participated in the survey. The questions on the survey mainly concern the teachers' perception, implementation, and difficulties experienced in the English process-centered evaluation. The results are as follows:

First, elementary school teachers were aware of the necessity to operate the English curriculum based on key competencies, but they perceived their efforts in doing this as low. Teachers prioritized communication competencies, social competencies, knowledge and information processing competencies, self-management competencies; in that order. Second, elementary school teachers were highly aware of the necessity of process-centered evaluation, but they felt negatively about its implementation. Third, teachers focused on analyzing only the English curriculum achievement standards to design lesson plans or evaluation criteria; rather than combining English standards with standards from other subjects. Additionally, they felt they were using process-centered

evaluation more for certain domains; namely, speaking and affective domains. Fourth, elementary school teachers experienced difficulties with regards to developing varied kinds of performance assessment tasks and detailed evaluation rubrics. However, teachers think it is imperative to improve external factors such as the national student evaluation system; making it suitable for process-centered evaluation. Another external factor is the current overload of school duties that are unrelated to teaching, this needs to be decreased.

Key words: process-centered evaluation, key competencies, perception, implementation

I. 서론

1.1 연구의 필요성

미래학자 버크민스터 풀러(Buckminster Fuller)에 따르면, 인류의 지식 총량이 100년마다 두 배씩 증가해 왔고 그러던 것이 1900년대부터는 25년으로, 현재는 13개월로, 2030년이 되면 지식 총량이 3일마다 두 배씩 늘어나게 된다고 한다(명건만리, 2017). 이렇듯 다가오는 미래사회는 지식과 정보의 양이 폭발적으로 증가하고 변화의 속도가 가속화되어 단순히 지식을 습득하거나 지식의 양을 중시하는 시대가 아니다(이근호 외, 2013). 학교에서 배운 지식은 금방 옛 지식이 되어버리고 학생들은 학교가 아니더라도 양질의 지식과 정보를 인터넷에 접속하여 쉽게 얻을 수 있다. 이러한 지식의 폭발, 지식의 빅뱅 시대에서 우리 학교 교육이 나아가야 할 방향으로 ‘역량’ 중심의 교육을 들 수 있다.

1997년부터 2003년까지 진행된 OECD의 DeSeCo(Definition and Selection of Key Competencies) 프로젝트는 미래사회에서 성공적인 삶을 살아가는 데 필요한 역량을 규명하고자 하였다(OECD, 2005). 다가올 미래 세계에서 학습자가 반드시 지녀야 할 핵심역량으로 ‘여러 도구를 상호작용적으로 활용하는 능력(Use tools interactively)’, ‘사회적으로 이질적인 집단에서의 상호작용 능력(Interact in heterogeneous groups)’, ‘자율적으로 행동하는 능력(Act autonomously)’이라는 세 가지 범주로 제안하였고(OECD, 2005), 이는 최근까지도 지식 중심을 넘어 역량 중심의 학교 교육으로 견인하는 핵심 기제로서 기능하고 있다(이미경 외, 2017). 우리나라 역시 학교 교육과정을 역량기반 교육과정으로 개편할 수 있는 가능성과 방안에 대한 연구가 다양하게 수행되었고, 그러한 다양한 연구결과를 기반으로 하여 2015 개정 교육과정 총론에 6가지 핵심역량이 명시적으로 제시되었다(한혜정 외, 2018). 그리고 총론에서 제시한 핵심역량을 바탕으로 각 교과에서는 교과 특성 반영한 각 교과 역량을 추출하였으며, 이러한 교과 역량을 증진시킬 수 있는 교수·학습 및 평가 등을 제시하고 있다(진의남 외, 2015).

2015 개정 영어과 교육과정 역시 미래사회 핵심역량 가운데 영어과에 적용할 수 있는 필수 핵심역량 네 가지를 추출하여 제시하였는데, 이는 ‘영어의사소통 역량’, ‘자기관리 역량’, ‘공동체 역량’, ‘지식정보처리 역량’이다(교육부, 2015c). 영어 교과와 핵심적인 목표는 영어 의사소통능력을 신장하는 것이고 이와 더불어 영어를 통해 외국 문화를 이해하며 인문학적 소양을 기르는 것을 목표로 한다. 또한, 언어 영역별 학교급별 내용 체계 구조화 및 성취기준의 통합 및 재구조화를 통한 학습량의 적정화, 그리고 학생 중심 수업 및 협력 수업 가능한 교수·학습 및 평가를 중점으로 개정되었다(권점례 외, 2016).

이렇듯 교육과정의 주요 목표로서 핵심역량의 함양이 설정되었다면 이러한 미래 핵심역량을 어떻게 평가할 것인지에 대한 구체적인 방안이 뒷받침되어야 할 것이다. 그 이유는 교육과정이 의도한 변화는 평가의 변화를 통해 완성될 수 있기 때문이다(이인화 외, 2017). 다시 말해, 핵심역량 함양이라는 교육 목표에 따라 학교현장에서 역량 중심 교육과정으로 재구성하고 교실 수업 역시 실생활과 연계된 수업 주제와 내용으로 이에 적합한 교수·학습 방안을 구안하여 학습자 중심의 소규모 협력 수업을 한다 할지라도, 이를 평가하는 방식이 종래의 결과 중심의 선발적 평가방식을 고수한다면 그 실효성을 거두기가 어려울 것이다. 이에, 2015 개정 교육과정은 창의융합형 인재로 성장하기 위해 함양해야 할 핵심역량을 갖추는 방편으로 과정 중심 평가를 제시하여 학생의 학습과 성장을 지원(교육부, 2015b)하고자 하였다. 과정 중심 평가는 수업의 과정으로 평가를 활용하며 ‘교육과정-교수·학습(수업)-평가’의 연계를 중시한다(유영식, 2017). 즉, 과정 중심 평가는 교수·학습의 일환이며, 수업 중 학습 활동에 대한 관찰을 통하여 학생들에게 피드백을 주는 활동(박지현, 진경애, 김수진, 이상아, 2018, p.4, 재인용: 한혜정 외, 2017, p.24)으로서, 핵심역량을 평가할 수 있는 대안 평가로 제시되고 있다.

하지만, 과정 중심 평가는 교육학 개념이 아닌 평가와 관련된 모든 것에 대한 새로운 관점을 제시하는 교육정책으로서 이를 정의하는 방식은 해석 주체에 따라 다르고 이로 인해 학교현장의 혼란과 어려움을 가중시켰다(신혜진, 안소연, 김유원, 2017; 유영식, 2017). 이에 과정 중심 평가의 의미와 역할에 대한 연구(김정민, 2018; 박정, 2017; 박지현, 2018)들이 이루어지고 있고, 한국교육과정평가원 및 각 교육청에서는 과정 중심 평가에 관한 여러 연구 자료집을 발간하

였다(경기도 교육청, 2018; 이효은, 2019; 한국교육과정평가원, 2017a; 한국교육과정평가원, 2017b; 한국교육과정평가원, 2018a). 또한, 과정 중심 평가에 대한 전반적인 운영 실태와 인식에 대한 연구들이 이루어지고 있는데, 홍수향(2017)은 합의적 질적 연구를 통하여 초등교사들의 과정 중심 평가에 대한 인식을 살펴보았다. 박지현 외(2018)는 우리나라 교실 상황에 적합한 과정 중심 평가의 의미를 도출하고 과정 중심 평가 운영지표를 개발하여, 개발된 운영지표를 기반으로 초등학교와 중학교의 학교평가 담당자, 교사, 학생을 대상으로 과정 중심 평가 운영 실태를 조사하여 과정 중심 평가 운영의 내실화 및 교사의 평가 전문성 신장을 지원하고자 정책을 제언하였다. 배주경 외(2019)는 2018년부터 적용된 3~4학년 전체 교과 교육과정 및 창의적 체험 활동을 분석 대상으로 삼아 운영 실태를 분석하고 당면하고 있는 어려움을 개선할 수 있는 지원 방안을 제시하였는데, 그 가운데 2015 개정 영어과 교육과정이 적용된 3~4학년 영어교육 현장 실태와 교사들의 인식을 알 수 있다.

이에, 본 연구에서는 2018년부터 2015 개정 영어과 교육과정이 적용된 이후 초등학교에서 영어 교과 역량 함양 및 과정 중심 평가가 초등교사들에게 어떻게 인식되고 있고 실제 운영은 어떠한지, 그리고 과정 중심 평가를 시행하는데 있어 현장 교사들이 당면하고 있는 어려움이 무엇인지를 파악하여 그 해결방안을 모색해 보고자 한다. 기존 연구들이 과정 중심 평가에 대한 전반적인 인식 및 실태를 파악하는 것이라면, 본 연구에서는 초등학교 영어과 수업에 적용된 과정 중심 평가에 대해 보다 구체적으로 살펴보려고 한다.

1.2 연구의 목적

본 연구는 2015 개정 교육과정에서 중점을 두고 있는 과정 중심 평가가 초등 영어교육 현장에서 어떻게 해석되고 적용되는지를 초등학교 교사의 관점으로 실시한 연구이다. 구체적으로는 초등학교 교사들이 영어과 핵심역량을 기반으로 하는 영어과 과정 중심 평가에 대해 어떻게 인식하고 실제로 행하고 있는지 살펴보고자 하였으며, 추가적으로 핵심역량 기반의 영어과 과정 중심 평가 운영의 어려움을 파악하고 학교 현장에 성공적으로 정착하기 위한 해결방안을 찾는 데 연구

의 목적이 있다. 이 연구 목적을 달성하기 위한 연구 질문은 다음과 같다.

- 1) 초등학교 교사들은 영어과 핵심역량에 대해 어떻게 인식하고 있는가?
- 2) 초등학교 교사들은 과정 중심 평가를 어떻게 인식하고 실행하고 있는가?
- 3) 초등학교 교사들이 영어과 과정 중심 평가를 적용하면서 겪는 어려움과 그 해결방안은 무엇인가?

II. 이론적 배경

2.1 핵심역량의 개관

2.1.1 역량과 핵심역량의 의미

‘역량(competence)’이란 본래 직업 훈련이나 성인교육 분야에서 논의되어 온 것으로, “숙달하고자 하는 직무나 업무를 성공적으로 수행해내는 것과 관련된 개념”이다(소경희, 2007; 이사영, 2019 재인용). 하지만, OECD의 ‘DeSeCo (Definition and Selection of Key Competencies) 프로젝트’ 이후 직업 및 성인교육 분야에 한정되었던 역량의 개념을 인간의 삶 전체에 필요한 것, 개인과 사회의 성공을 위해 필요한 것으로 규정함으로써 역량의 중요성을 전 세계적으로 인식시키는 계기가 되었다. 특히, 학교 교육에 역량 개념을 도입함으로써 세계 여러 나라에서 역량기반 교육개혁이 시작되는 계기를 마련하였다(이사영, 2019). 따라서, 먼저 OECD의 DeSeCo 프로젝트와 ‘Future of Education and Skills: The OECD Education 2030(OECD Education 2030)’ 프로젝트에서 제시한 역량의 개념을 살펴보도록 하겠다.

DeSeCo 프로젝트에 의하면 역량이란 “지식이나 기술 이상을 의미하는 개념으로 특정한 맥락에서 심리사회적 자원들(기술이나 태도 등)을 동원하여 복잡한 요구를 충족하는 능력”을 의미한다(OECD, 2005; 한국교육과정평가원, 2018b 재인용). DeSeCo 프로젝트에서는 현대 사회를 살아가는 개인에게 가장 필수적으로 요구되는 역량으로서 ‘핵심역량(key competencies)’을 제시하였는데, 핵심역량을 크게 세 가지 범주로 제시하고 각각의 범주마다 3개의 세부역량을 선정하였다(OECD, 2005; 이사영, 2019). 그 내용을 살펴보자면, 먼저 세 가지 큰 범주로 ‘여러 도구를 상호작용적으로 활용하는 역량(using tools interactively)’, ‘사회적으로 이질적인 집단에서의 상호작용 역량(interacting in heterogeneous groups)’, ‘자율적으로 행동하는 역량(acting autonomously)’이 있다(OECD, 2005; 이근호 외, 2017).

첫 번째 범주인 ‘여러 도구를 상호작용적으로 활용하는 역량’은 새롭게 변화하

는 기술에 보조를 맞추고, 자신의 목적에 맞게 이러한 도구들을 변용하며, 세상과 적극적으로 대화하기 위해 필요한 역량이다(이근호 외, 2017). 세부역량으로는 a) 언어, 상징, 텍스트를 상호교감하며 사용하기(the ability to use language, symbols and texts), b) 지식과 정보를 상호교감하며 사용하기(the ability to use knowledge and information interactively), c) 기술을 상호교감하며 사용하기(the ability to use technology interactively)'가 있다(OECD, 2005; 이근호, 2017).

두 번째 범주인 '사회적으로 이질적인 집단에서의 상호작용 역량'은 다원화된 사회의 다양성에 적응해야 하고, 공감의 중요하며, 사회자본의 중요성이 부각되기에 필요한 역량이다(이근호 외, 2017). 세부역량으로는 a) 타인과 원만한 관계 맺기(the ability to relate well to others), b) 팀으로 일하며 협력하기(the ability to cooperate), c) 갈등 관리 및 해결하기(the ability to manage and resolve conflicts)가 있다(OECD, 2005; 이근호 외, 2017).

세 번째 범주인 '자율적으로 행동하는 역량'은 복잡한 세상 속에서 개인이 자신의 정체성을 확보하고 목표를 정해야 하고, 권리를 행사하고 책임을 져야 하며, 소속된 환경과 그것의 작동 원리를 이해하는데 필요한 역량이다(이근호 외, 2017). 세부역량으로 a) 전체적 조망 속에서 행동하기(the ability to act within the big picture), b) 생애계획을 세우고 실천하기(the ability to form and conduct life plans and personal projects), c) 권리, 이익, 한계, 요구를 주장하고 지키기(the ability to assert rights, interests, limits and needs)가 있다. 이를 표로 정리하면 다음과 같다(OECD, 2005; 이근호 외, 2017).

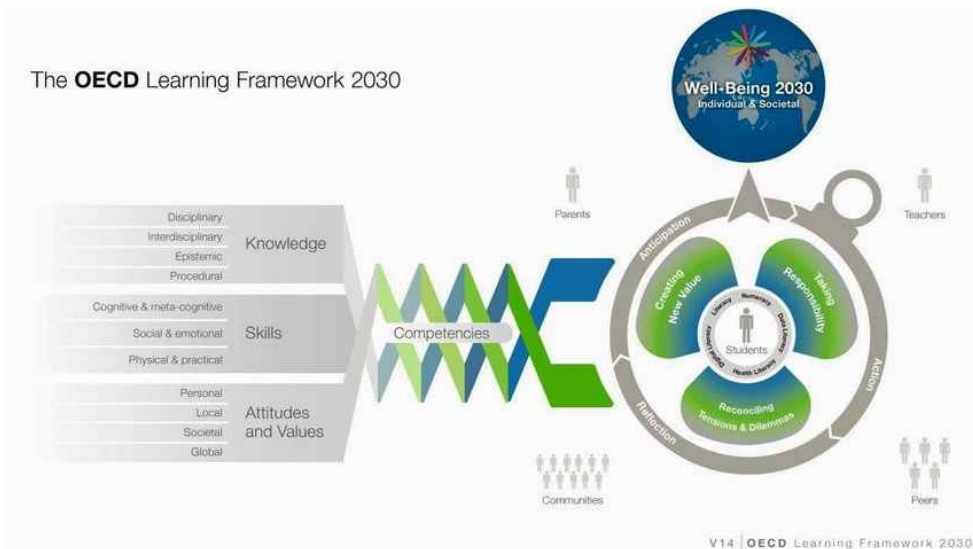
<표 1> 역량틀(the framework)

핵심역량 범주 (competency category)		세부역량(what competencies)
Competency Category 1	Using tools interactively	1-A. Use language, symbols and texts interactively
		1-B. Use knowledge and information interactively
		1-C. Use technology interactively
Competency Category 2	Interacting in heterogeneous	2-A. Relate well to others

	groups	2-B. Co-operate, work in teams
		2-C. Manage and resolve conflicts
Competency Category 3	Acting Autonomously	3-A. Act within the big picture
		3-B. Form and conduct life plans and personal projects
		3-C. Defend and assert rights, interests, and needs

출처: OECD(2005). The definition and selection of key competencies: Executive Summary, p.8-15.

기존 DeSeCo 프로젝트에서 제시한 핵심역량이 2030년의 세계에도 적용 가능할 것인가에 대한 고민은 그 후속 연구인 Education 2030 프로젝트로 이어진다. OECD Education 2030 프로젝트는 DeSeCo 프로젝트의 역량틀(framework)을 2030년의 맥락에 적합하도록 수정·보완하고, ‘웰빙’, ‘학생 주체성’, ‘변혁적 역량’ 등 새로운 개념을 도입하여 [그림 1]과 같은 ‘학습 개념 틀(learning framework)’을 개발하였다(이사영, 2019).



[그림 1] Education 2030 프로젝트의 ‘학습 개념 틀’

출처: OECD(2018). The future of education and skills: Education 2030, p.4.

Education 2030 프로젝트는 2030년대를 살아갈 학생들이 개인으로서의 ‘웰빙’ 뿐 아니라 사회 구성원으로서 ‘웰빙’하는 것에 보다 궁극적인 목적을 두고 이에 적합한 교육과정체계를 구안하고자 한다. 이러한 ‘웰빙’을 추구하기 위한 역량은 지식, 기능, 태도와 가치를 모두 포괄한다(이근호 외, 2017). Education 2030 프로젝트는 학생들이 미래에 보다 나은 삶을 살아가는데 필요한 지식, 기능, 태도, 가치와 같은 역량은 무엇인지, 그리고 이러한 역량을 신장시킬 수 있는 효과적인 교육 시스템은 무엇인지를 고민하며 미래 교육 체제의 비전과 토대를 마련하고자 노력하고 있다(이미경 외, 2018). 학생들이 갖추어야 할 미래 역량 규명을 위해 Education 2030 프로젝트가 제시한 ‘학습 개념 틀(learning framework)’을 살펴보면, 이는 ‘모든 학습자가 전인적 인간으로 성장하고, 자신의 잠재력을 성취하며, 개인, 공동체 및 지구의 안녕을 기반으로 한 공동의 미래를 형성하는데 기여할 수 있도록 돕는 것’이라는 비전 아래 미래에 갖추어야 할 새로운 역량으로 ‘변혁적 역량(transformative competencies)’을 제안하였다(이미경 외, 2018). 그리고 그 하위 범주로서 미래 사회에 우리 학생들이 갖추어야 할 변혁적 역량으로 새로운 가치 창조하기(creating new value), 긴장과 딜레마 해소하기(reconciling tensions and dilemmas), 책임감 가지기(taking responsibility)를 제시하였다(한국교육과정평가원, 2018c; 이미경 외, 2018 재인용).

또한, 기존의 DeSeCo 프로젝트와 다른 점으로 OECD Education 2030 프로젝트에서는 ‘학생 행위주체성(student agency)’에 대해 강조하고 있는데, 이는 학생들이 자신들의 미래를 잘 준비하기 위해 학생 스스로 변화의 주체가 되어야 한다는 것이다(이상은 외, 2018). 예측이 어려운 급변하는 미래 사회에서 학생들은 개인의 웰빙 뿐만 아니라 사회의 웰빙을 추구하는데 헌신해야 하며, 이러한 맥락에서 Education 2030 프로젝트는 ‘학생주체성’의 발달이 미래 교육의 초점이 되어야 한다고 본다(OECD, 2018; 이상은 외, 2018).

더불어, ‘협력적-주체성(co-agency)’이라는 개념을 제시하고 있는데, 이는 학생들의 행위주체성의 발달을 돕기 위해 학생뿐만 아니라 교사, 학부모, 지역사회가 함께 가치 있는 목표를 향해 나아가도록 서로 돕는 상호 협력적인 관계를 맺어야 함을 의미한다(OECD, 2018; 이상은 외, 2018).

<표 2>는 이상은 외(2018)의 연구에서 ‘DeSeCo’와 ‘Education 2030’이 제시한 역량의 의미와 특징을 정리한 도식이다. 두 프로젝트에서 제시한 역량의 의미

와 특징을 요약하자면 다음과 같다. 기존 DeSeCo 프로젝트에서 제시하는 역량의 목표는 개인과 사회의 ‘성공(success)’에 있다면, Education 2030 프로젝트의 경우는 개인과 사회의 ‘웰빙(well-being)’에 있다. DeSeCo 프로젝트에서는 역량을 특정 맥락의 복잡한 요구를 지식과 더불어 인지적·실천적 기능 뿐만 아니라 태도·감정·가치·동기 등과 같은 사회적·행동적 요소를 활용하여 성공적으로 충족시키는 능력이라고 정의하였고, Education 2030 프로젝트는 역량이란 복잡한 요구를 충족시키기 위해 지식, 기능, 태도와 가치를 동원하는 능력으로 보았다. DeSeCo프로젝트에서는 ‘성찰성(reflectiveness)’을 ‘핵심역량(key competencies)’을 개발하기 위한 근간으로 보고, 이를 중심으로 여러 도구들을 상호작용적으로 사용하기, 이질적인 집단에서 상호작용하기, 자율적으로 행동하기와 같은 세 가지 핵심역량을 제시하였다. DeSeCo 프로젝트의 영향을 받은 Education 2030 프로젝트는 ‘핵심역량’ 대신에 사회를 변화, 개혁시키는 성격이 강조된 ‘변혁적 역량(transformative competencies)’으로 새로운 가치 창출하기, 긴장과 딜레마 조정하기, 책임감 갖기를 제시하고, 이 변혁적 역량의 근간을 ‘학생 행위주체성(student agency)’으로 보았다(이상은 외, 2018).

<표 2> ‘DeSeCo’와 ‘Education 2030’에서 제시한 역량의 의미와 특징

구분	‘DeSeCo’ 프로젝트	Education 2030 프로젝트
역량의 목표	개인과 사회의 ‘성공’(success)	개인과 사회의 ‘웰빙’(well-being)
역량의 정의	특정 맥락의 복잡한 요구를, 지식과 인지적·실천적 기능뿐만 아니라 태도·감정·가치·동기 등과 같은 사회적·행동적 요소를 동원시킴으로써 성공적으로 충족시키는 능력	복잡한 요구를 충족시키기 위해 지식, 기능, 태도와 가치를 동원하는 능력 <ul style="list-style-type: none"> •지식: 학문적, 간학문적, 인식론적, 절차적 •기능: 인지적·메타인지적, 사회적·정서적, 신체적·실천적 •태도와 가치: 개인적, 지역적, 사회적, 글로벌적
역량의 특징	‘핵심’(key) 역량 <ul style="list-style-type: none"> •경제적 활동에 중요한 역할을 하고, 개인적이고 사회적 유익을 야기할 수 있는 것 •특정 분야만이 아니라 삶의 광범위한 맥락에 걸쳐 적용될 수 있는 것 •모든 개인에게 중요한 것 	‘변혁적’(transformative) 역량 <ul style="list-style-type: none"> •학생들이 삶의 모든 영역에서 적극적인 참여를 통해 더 나은 방향으로 영향을 미치려는 책임 의식 •학생들이 혁신적이고 책임감 있으며 의식적인 사람이 되는 데에 필요한 것

역량의 범주	<ul style="list-style-type: none"> •여러 도구들을 상호작용적으로 사용하기 •이질적인 집단에서 상호작용하기 •자율적으로 행동하기 	<ul style="list-style-type: none"> •새로운 가치 창출하기 •긴장과 딜레마 조정하기 •책임감 갖기
역량의 핵심	성찰(reflectiveness)	학생 행위주체성(student agency)

출처: 이상은 외(2018). OECD 교육 2030에서 새롭게 규명된 ‘역량’ 교육의 의미와 설계 방향, p.93.

이근호, 이광우, 박지만과 박민정(2013)의 연구에서 세계 각국은 성공적인 삶을 영위하기 위해 필수적으로 요청되는 역량의 개발을 교육과정의 주요 목표로 삼고 있다. 캐나다 퀘벡 주, 뉴질랜드, 영국, 미국 캘리포니아 주, 핀란드 등 해외 사례들에서 핵심역량의 설정이나 핵심역량을 반영하는 방식이 절대적인 기준을 중심으로 이루어지는 것이 아니라 각국이 처해 있는 상황과 맥락에 따라 선택된 것이며, 선택의 과정에서 이루어지는 소통에 힘쓰고 있음을 볼 수 있다. 또한, 핵심역량에 대한 이해와 공감을 도모하면서도 그 실천하는 방식에 있어서는 폭넓은 자율성을 부여하고 있는데 즉, 역량들의 구체적 해석은 지역이나 단위학교의 상황을 고려하여 다양한 방식으로 실천하도록 장려하고 있다(이근호, 이광우, 박지만, 박민정, 2013).

다시 말해서, 핵심역량은 정해진 경로와 방식으로 반영될 수 있는 것이 아니라 ‘선택’의 문제라는 것이다. 우리가 무엇을 중요하게 생각하고 어떤 것을 성취하길 원하느냐에 따라 핵심역량 교육과정의 방향과 내용이 결정되는 것이고 그 과정에서 소통에 힘써야 한다(진의남, 2015; 이수영, 2016 재인용). 구체적으로 이근호 외(2013)는 핵심역량을 지식과 정보의 단순한 축적에서 벗어나 획득한 지식을 적극적으로 활용하고 적용하며, 그 과정에서 새로운 지식과 정보를 발견하고 창출할 수 있는 능력으로 정의하고, 핵심역량의 요소로 1) 자기관리능력, 2) 의사소통능력, 3) 시민의식, 4) 대인관계능력, 5) 문제해결력, 6) 정보처리 및 활용능력, 7) 창의적 사고능력을 제시하였다. 김경자 외(2015)는 핵심역량이란 학생이 학교 교육을 통해 갖추어야 할 능력으로, 학생의 학습 결과로 갖게된 능력에 초점을 두고, 무엇을 할 수 있는지와 같은 수행 능력을 중요시하며, 지식

과 기능뿐 아니라 동기나 태도와 같은 정의적 특성을 포함하는 총체적인 것이라고 보았다(한국교육과정평가원, 2018a, 재인용).

이 밖에 핵심역량에 대한 정의를 살펴보면, 박기화(2016)는 핵심역량을 학습자들이 미래사회의 다양한 변화에 대응하고 생존할 수 있는 최소 필수능력으로 보고 핵심역량 중심의 교육은 교과 중심 교육을 초월하여 여러 교과에서 공통적으로 추구되는 최소 필수역량을 이르기 위한 교육이라고 보았고(p.427), 한국교육과정평가원(2018)은 핵심역량이란 역량 중에서 모든 개인에게 필요하며 다양한 삶의 요구를 충족시키고 사회에 기여할 수 있다고 국가·사회적으로 합의된 몇 가지 역량이라고 정의하고 있다(p.2).

2.1.2 2015 개정 영어과 교육과정의 핵심역량

2015 개정 교육과정에서의 핵심역량은 미래 사회 시민으로서 성공적이고 행복한 삶을 살아가기 위해 필요한 핵심적인 능력으로, 지식, 기능, 태도 및 가치가 통합적으로 작용하여 발현되는 능력이다(한국교육과정평가원, 2018, p.2). 2015 개정 교육과정 총론에서는 국가 교육과정이 추구하는 인간상을 자주적인 사람, 창의적인 사람, 교양 있는 사람, 더불어 사는 사람으로 규정하고, 이러한 인간상을 구현하기 위해 6가지 핵심역량을 선정하였는데 이는 자기관리 역량, 지식정보처리 역량, 창의적 사고 역량, 심미적 감성 역량, 의사소통 역량, 공동체 역량이다(김경자 외, 2015, p.23; 이상은 외, 2018).

총론에서 제시한 이 여섯 가지 핵심역량을 바탕으로 각 교과에서 교과의 특성을 반영하여 ‘교과 역량’을 추출하고, 이러한 교과 역량을 증진 시킬 수 있는 교수·학습, 평가 등을 제시하였다(진의남 외, 2015). ‘교과 역량’은 2015 개정 연구단계에서 교과 핵심역량 등으로 사용되기도 하였으나 최종적으로 그 명칭이 ‘교과 역량’으로 확정되었다. 본 연구에서도 2015 개정 교육과정에서와 같이 핵심역량과 교과 역량의 층위를 구분하거나 의미의 구별이 필요한 경우를 제외하고는 문맥과 의미에 ‘핵심역량’과 ‘교과 역량’을 혼용하여 사용하였다(진의남 외, 2015, p.4).

영어과 핵심역량에 대해 살펴보자면, 영어과 역시 2015 개정 교육과정이 제시

한 여섯 가지 핵심역량을 기반으로 영어과에 적용 가능하며 학생들이 반드시 학습해야 하는 필수핵심 역량 네 가지를 추출하였다. 이는 ‘영어의사소통 역량’, ‘자기관리 역량’, ‘공동체 역량’, ‘지식정보처리 역량’으로 그 의미와 세부요소들을 살펴보면 다음과 같다(권점례 외, 2016; 김경자 외, 2015).

첫째, ‘영어의사소통 역량’은 일상생활 및 다양한 상황에서 영어로 의사소통할 수 있는 능력을 뜻하며, 영어이해능력과 영어표현능력을 포함한다(교육부, 2015c, p.3-4). 둘째, ‘자기관리 역량’은 영어에 대한 흥미와 관심을 바탕으로 학습자가 자기 주도적으로 영어 학습을 지속할 수 있는 역량이며 영어에 대한 흥미, 영어 학습동기, 영어 능력에 대한 자신감 유지, 학습전략, 자기 관리 및 평가를 포함한다(교육부, 2015c, p.3-4). 셋째, ‘공동체 역량’은 지역·국가·세계 공동체의 구성원으로서의 가치와 태도를 공유하여 삶에 관심을 갖고 공동체가 당면하고 있는 문제를 해결하는 데 참여할 수 있는 능력이며, 배려와 관용, 대인 관계 능력, 문화 정체성, 언어 및 문화적 다양성에 대한 이해 및 포용 능력을 포함한다(교육부, 2015c, p.3-4). 넷째, ‘지식정보처리 역량’은 지식정보화 사회에서 영어로 표현된 정보를 적절하게 활용하는 역량이며 정보 수집·분석 능력, 매체 활용능력, 정보 윤리를 포함한다(교육부, 2015c, p.3-4). 영어과 핵심역량이 가지는 의미와 각 역량별 세부요소들에 대한 설명을 정리하면 <표 3>과 같다.

<표 3> 2015 개정 교육과정 영어 교과 역량

◎ 영어 교과 역량				
역량	영어의사소통 역량	자기관리역량	공동체 역량	지식정보처리 역량
의미	일상생활 및 다양한 상황에서 영어로 의사소통할 수 있는 역량	영어에 대한 흥미와 관심을 바탕으로 학습자가 자기 주도적으로 영어 학습을 지속할 수 있는 역량	지역·국가·세계·공동체의 구성원으로서의 가치와 태도를 공유하여 공동체의 삶에 관심을 갖고 공동체가 당면하고 있는 문제를 해결하는 데 참여할 수 있는 능력	지식 정보화 사회에서 영어로 표현된 정보를 적절하게 활용하는 역량

세 부 요 소	<ul style="list-style-type: none"> ■ 영어이해능력 ■ 영어표현능력 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 영어에 대한 흥미 ■ 영어 학습동기 ■ 영어에 대한 자신감 유지 ■ 학습전략 ■ 자기관리 및 평가 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 배려와 관용 ■ 대인관계능력 ■ 문화정체성 ■ 언어 및 문화 다양성에 대한 이해 및 포용능력 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 정보수집·분석능력 ■ 매체 활용능력 ■ 정보 윤리
------------------	--	--	--	---

출처: 교육부(2015). 별책14 영어과 교육과정(제2-15-74호), p. 3-4.

2.2 과정 중심 평가의 개념

2.2.1 과정 중심 평가의 등장

최근 학생 수 감소, 학생 맞춤형 교육을 위한 스마트 교육 환경 조성 등과 같은 교육 환경의 변화에 따라 학교 수준 학교평가의 패러다임의 전환이 요구되고 있다(박지현, 2018). 이는 기존의 경쟁 지향적이고 서열화를 강조했던 결과 중심 평가방식에서 벗어나 학생들의 학습 과정에서 평가를 지속적으로 실시하고, 그 결과를 바탕으로 학생의 성장을 지원하고자 하는 것이 최근 학생평가 정책이 추구하는 바이자 교육 수요자의 요구이기 때문이다(박지현, 진경애, 김수진, 이상아, 2018). 우리 사회는 과거 학생 간 비교와 서열화를 목적으로 하는 ‘선발적 평가관’에서 최근 개개인의 성장과 발달이 평가의 목적인 ‘발달적 평가관’으로 평가의 관점이 전환되고 있고, 또한 4차 산업혁명 시대에 발맞추어 핵심역량을 갖춘 미래 인재를 육성함에 있어 기존의 평가방식으로는 미래사회에 필요한 핵심역량을 제대로 평가하기 어렵다는 인식과 새로운 평가에 대한 필요성이 부각되고 있다(유영식, 2017).

과정 중심 평가는 기존의 결과 중심적 평가에서 벗어나 학생의 성장에 초점을 둔 학생평가로의 변화를 통해 교수학습 개선 및 우리나라 교육 전반에 걸친 여러 가지 문제점에서 벗어나고자 하는 교육 혁신의 한 움직임이라 볼 수 있다. 과정 중심 평가의 도입 배경을 살펴보면, 이 용어는 결과 중심 평가에 대응되는 개념으로 제시되었다(임은영, 2017; 신혜진 외, 2017 재인용). 김순남 외(2013)

는 창의인재를 육성을 위한 학생평가 패러다임의 변화를 네 가지 제시하였는데, 그 가운데 기존의 학습 측정을 위한 평가에서 학습을 위한 평가로의 변화와 ‘과정평가’를 강조했다. 그리고 ‘결과 중심적 평가’에서 ‘과정 중심적 평가’로 전환되어야 함을 주장하였는데, 여기에서 기존 학생평가 방식의 대안으로 ‘과정 중심적 평가’라는 용어가 제시되었다. 이후 과정 중심 평가는 국가 수준에서의 『2015 문·이과 통합형 교육과정 총론 주요 사항(시안)』과 『2015 개정 교육과정 총론』 등의 공식 문건을 통해 나타나게 되고, 이후부터는 ‘과정 중심 평가’라는 용어가 지역교육청 수준의 주요업무 계획 문건들에서 활발하게 쓰이게 되었다(신혜진 외, 2017).

과정 중심 평가는 수행평가의 도입과 함께 등장한 용어로서 현재는 2015 개정 교육과정과 자유학기제를 통하여 학교현장에서 강조되고 있다(김정민, 2018). 과정 중심 평가가 학교 교육에서 강조된 배경을 이해하기 위해서 수행평가의 도입과정을 살펴볼 필요가 있다(김정민, 2018). 우리나라의 경우 1990년대 중반부터 수행평가에 관심을 가지기 시작하였고 이는 선택형 지필평가의 대안으로 도입되었다(김도남, 2014). 이렇듯, 과거 선다형 시험에 대한 대안적인 평가로 대두된 수행평가의 도입·확대는 평가방식의 변화이자 한국 교육 체계를 재구조화하기 위한 종합적인 시도 가운데 하나로 본다(백순근, 2000; 김정민, 2018 재인용).

신혜진 외(2017)는 줄세우기식의 지식 습득 결과만을 평가하는 시험에의 비판과 새로운 형태의 평가 방법들에 대한 제안, 교육과정-수업-평가 연계의 중요성, 미래 핵심역량 신장을 위한 새로운 교육과정 속에 포함된 다양한 평가 관련 논의들이 ‘과정 중심 평가’라는 형태로 표현되기 시작했다고 보았다. 다시 말해서, 과정 중심 평가는 우리나라의 학생평가에 대한 여러 문제점, 특히 지필검사 위주, 결과 위주의 평가에 대한 문제점을 해소하기 위한 노력으로서 수업과 평가의 연계, 직접적인 평가, 과정을 중심으로 한 종합적인 평가, 학습을 위한 평가를 강조하는 학술적 담론과 정책적 개선이 지속되어 왔고, 더불어 시대·사회적 변화를 반영함과 동시에 미래사회를 대비하기 위한 교육의 방향을 탐색하는 과정에서 학생평가에 대한 개혁의 의지로 2015 개정 교육과정에서 공식화된 정책적인 용어라 볼 수 있다(김재춘, 부재율, 소경희, 양길석, 2017; 김정민, 2018).

2.2.2 과정 중심 평가의 의미와 특징

우리나라의 초·중등 학교교육은 국가수준에서 마련한 교육과정의 틀을 벗어나기 힘들다. 시·도 및 학교, 그리고 교사의 수준에서 그 특수성과 다양성을 열어 놓고 있지만, 교육 목표, 교육 내용, 교육 방법, 교육 평가 등의 기본 골격은 국가 교육과정에 맞춰져 있다고 본다(김재춘 외, 2017, p.306). 따라서, 2015 개정 교육과정의 새로운 평가의 방향으로 제시된 과정 중심 평가의 의미를 살펴 보기 위해, 2015 개정 교육과정 총론에 명시된 과정 중심 평가에 대한 내용을 살펴보고자 한다.

총론의 교육과정 구성의 중점의 라항에서 “학습의 과정을 중시하는 평가를 강화하여 학생이 자신의 학습을 성찰하도록 하고 평가 결과를 활용하여 교수·학습의 질을 개선한다(교육부, 2015, p.3).”고 되어 있다. 2015 개정 교육과정 총론 해설에 따르면, 이 항목에 언급된 ‘학습의 과정을 중시하는 평가’는 교수·학습과 연계되어 학생의 학습을 지원하는 평가를 뜻한다. 교사는 학습의 전 과정에 걸쳐 공식, 비공식적인 방식으로 피드백을 제공하여 학생이 자신의 학습을 성찰할 수 있도록 하며(교육부, 2015a, p.46), 평가의 결과가 일회성에 그치지 않고 교수학습의 개선 자료로 적극 활용될 것을 강조하고 있다.

다음으로, 학교 교육과정 편성·운영의 평가 부문 가운데 나항을 살펴보면, 학교와 교사는 성취기준에 근거하여 평가할 것과 교수·학습과 평가 활동의 일관성에 대해 기술하고 있다. 학생의 서열을 비교하기 위한 상대평가 방식이 아닌 과정 중심 평가의 특징 중 하나인 성취기준에 기반을 둔 평가를 시행(한국교육과정평가원, 2017a)할 것과 교사가 자신들이 가르친 내용을 평가할 것을 제시하고 있다. 또한, 나항의 하위 항목 가운데 “학습의 결과뿐만 아니라 학습의 과정을 평가하여 모든 학생이 교육 목표에 성공적으로 도달할 수 있도록 한다(교육부, 2015, p.33).”고 기술되어 있는데, 기존의 학생평가에서 학습의 결과가 성적 산출과 서열화를 위한 목적으로 사용되었다면 2015 개정 교육과정에서 제시하는 평가는 학습의 과정까지도 평가의 범위에 포함하고 있음을 알 수 있다. 이는 결과에 대한 평가와 더불어 과정을 함께 평가할 경우 수행 과정에서 나타나는 창의적 사고, 문제해결능력, 고등정신능력, 정의적 태도와 핵심역량 요소를 평가할 수 있게 된다(유영식, 2017).

또한, 중학교 교육과정 편성·운영 기준에서 “자유학기에는 중간·기말고사 등 일제식 지필평가는 실시하지 않으며, 학생의 학습과 성장을 지원하는 과정 중심의 평가를 실시한다(교육부, 2015, p.13).”고 기술함으로써 과정 중심 평가를 명시적으로 제시하고 있다. 2015 개정 교육과정이 지양하고 있는 일제식 지필평가는 기존의 결과 중심 평가의 대표적인 평가 방식이라 볼 수 있으며 이와 대비되는 개념으로 ‘과정 중심 평가’를 제시하고 있음을 알 수 있다.

김재춘 외(2017)는 2015 개정 교육과정 구성의 중점을 토대로 과정 중심 평가를 개념화했는데, 이는 “교육과정에 제시된 성취기준을 바탕으로 수업과 평가를 연계하여 계획·실행하고, 평가의 대상을 학습의 결과에 대비된 학습의 과정에 초점을 맞추며(결과에 대한 평가를 제외하는 것이 아님), 과정을 타당하고 의미 있게 파악할 수 있는 평가 방법을 중시하고, 평가 후 학생의 성장과 학습을 돕고 수업의 개선을 지원할 수 있는 형성적 평가 목적을 강조하는 평가”(p.308-309)라 정의했다.

한국교육과정평가원(2017a)의 경우, 과정 중심 평가를 “교육과정의 성취기준에 기반한 평가 계획에 따라 교수·학습 과정에서 학생의 변화와 성장에 대한 자료를 다각도로 수집하여 적절한 피드백을 제공하는 평가”(p.4)라고 정의하였고, 더불어 과정 중심 평가를 평가 패러다임의 확장, 결과 중심 평가와의 대비, 교육과정, 교수·학습, 평가의 연계로 설명하였는데 이를 정리하면 <표 4>와 같다.

<표 4> 과정 중심 평가의 의미

평가 패러다임의 확장	과정 중심 평가는 학생이 학습하는 과정과 학생이 수행하는 과정을 평가의 대상으로 포함시키는 동시에, 평가 결과 활용 범위를 확장하고 평가를 학습의 도구로 사용하고자 하는 의도가 강조됨
결과 중심 평가와의 대비	과정 중심 평가는 학생이 지식을 알고 있는지에 대한 여부를 평가하는 결과 중심적인 평가와 대비되어 학생의 해결 과정에 중점을 두는 평가임
『교육과정-교수 학습-평가』의 연계	과정 중심 평가는 교육과정의 성취기준을 기반으로 교수·학습과 평가 계획을 세우고, 교수·학습 과정에서 자료를 다각도로 수집하여 적절한 피드백을 제공해야 함

출처: 한국교육과정평가원(2017a). 과정을 중시하는 수행평가 어떻게 할까요?, p.4.

한국교육과정평가원(2017b)은 과정 중심 평가를 잘 구현해낼 수 있는 것으로 '수행평가'를 들고 있다. 이는 과정 중심 평가는 수업 중에 학생의 수행과정을 평가하는 것을 강조하는데, 수행평가 또한 실제 상황과 유사한 맥락에서 학생의 수행 결과 뿐만 아니라 과정을 평가하는 것을 강조하기 때문이다(한국교육과정평가원, 2017b). 또한, 한국교육과정평가원(2017b)은 수행평가를 의도하는 바대로 시행하는 것만으로 충분히 과정 중심 평가의 방향성을 담을 수 있다고 보고 있다. 김도남(2014)의 경우, 행복교육 실현과 핵심역량 평가를 위한 교과별 수행평가 개선방안 연구에서 수행평가의 중요성을 강조하며, 학교현장이 안고 있는 수행평가의 현실적인 문제를 극복하기 위해서는 수행평가의 기본 원리를 충실히 따를 것을 제안하고 있다. 신혜진 외(2017)도 과정 중심 평가와 가장 근접한 개념과 방법은 수행평가라고 제안하고 있다. 한국교육과정평가원(2017a)은 과정 중심 평가의 특징을 첫째, 성취기준에 기반을 둔 평가, 둘째, 수업 중에 이루어지는 평가, 셋째, 수행 과정의 평가, 넷째, 지식, 기능, 태도를 아우르는 종합적인 평가, 다섯째, 학습자의 발달을 위한 평가 결과의 활용으로 보았는데, 이를 표로 정리하면 다음과 같다.

<표 5> 과정 중심 평가의 특징

과정 중심 평가의 특징	
■ 성취기준에 기반을 둔 평가	교과 성취기준에 기반을 둔 평가임
■ 수업 중에 이루어지는 평가	수업 중에 이루어지는 평가로서, 교수·학습과 연계된 평가를 지향함
■ 수행 과정의 평가	지식, 기능, 태도가 학습자에게 어떻게 발달하고 있는지를 파악하기 위해 학습자의 수행 과정을 평가 대상으로 함
■ 지식, 기능, 태도를 아우르는 종합적인 평가	지식, 기능, 태도의 인지적·정의적 영역까지 포함하여 종합적으로 평가하는 것이 중요함
■ 다양한 평가 방법의 활용	평가의 목적이나 내용을 고려하고 다양한 평가 방법을 활용하여 학생에 대한 다양한 측면을 파악하는 것이 중요함
■ 학습자의 발달을 위한 평가 결과의 활용	학습자의 성장과 발달 과정을 관찰함으로써 학습자의 부족한 점을 채워 주고, 우수한 점을 심화·발전시킬 수 있도록 돕는데 기여함

출처: 한국교육과정평가원(2017a). 과정을 중시하는 수행평가 어떻게 할까요?, p.5.

다음으로, 유영식(2017)은 한국교육과정평가원(2017a)이 제시한 과정 중심 평가의 개념을 기반으로 과정 중심 평가의 의미를 다음의 세 가지 측면에서 해석하였다. 첫째, 과정 중심 평가는 평가의 패러다임을 확장한다고 보았다. 이는 평가가 수업 속 활동으로 녹아들어 수업과 평가가 동시에 이루어진다는 것을 의미한다. 또한, 평가 결과를 활용할 수 있는 범위가 넓어졌다고 보는데 가령 기존에는 성적 산출, 선발 등 제한적 활용에 그쳤다면, 과정 중심 평가에서는 평가의 결과를 학생의 성장과 발달을 위한 피드백으로 활용할 수 있다. 둘째, 과정 중심 평가는 결과 중심 평가와 대비되는 개념으로 학생의 문제해결과정에 중점을 둔다. 정답만을 평가하는 것이 아닌 정답이 나오는 과정을 중시하며, 이 과정에서 나타나는 학생의 인지적, 정의적 능력과 핵심역량 모두를 평가 대상으로 본다. 셋째, 『교육과정-교수·학습-평가』의 연계로 설명할 수 있다. 평가를 수업의 한 부분으로 포함하는 시간적 연계와 수업 내용과 평가 내용의 일치를 위한 내용적 연계가 모두 고려된다. 그리고 교수·학습과 평가의 연계를 위해 교육과정 재구성을 통해 『교육과정-교수·학습-평가』의 일체화를 이룬다.

박지현 외(2018)는 학교 현장에서 과정 중심 평가를 운영하는데 있어 혼란을 가져오는 개념 중 하나가 ‘과정’이라 보았는데, 이는 ‘과정’의 의미를 어떻게 해석하느냐에 따라 운영에 있어서의 주안점이 달라질 수 있다고 보았기 때문이다. 이에, ‘과정’의 범위를 (1) 학기(학년)단위, (2) 과제 단위, (3) 수업 단위의 3가지로 나누어, 각각의 단위에서 해석될 수 있는 과정 중심 평가의 의미를 3차에 걸친 델파이 조사와 전문가 패널과의 협의를 통해 다음과 같이 정의하였다. “과정 중심 평가란 교육과정의 성취기준을 기반으로 수업과 평가를 연계한 평가 계획에 따라, 교수·학습 과정에서 보이는 학생의 특성과 변화에 대한 자료를 다각도로 수집하여, 학생의 성장과 발달을 지원하기 위한 적절한 피드백을 제공하는 평가”이다(박지현 외, 2018).

또한, 박지현 외(2018)는 과정 중심 평가에 대한 띄어쓰기 표기가 ‘과정중심평가’, ‘과정중심평가’, ‘과정 중심 평가’ 등으로 다양하게 쓰이는 것에 대해 전문가 협의회를 통하여 ‘과정 중심 평가’로 띄어 쓰는 것을 권장하고 있다. 그 이유는 ‘과정중심평가’는 고유명사가 아닌 보편적이고 일반적인 용어이므로 ‘과정 중심 평가’와 같이 띄어 쓰는 것이 적절하며, 이는 또한 2015 개정 교육과정에서도 사용하고 있는 띄어쓰기 방식이어서 학교 현장의 혼란을 줄

일 수 있다고 보았다. 이제까지 살펴본 여러 연구들에서 제시하고 있는 과정 중심 평가의 의미를 표로 정리하여 비교하면 다음과 같다.

<표 6> 과정 중심 평가의 의미 비교

연구자	주요 연구결과 요약
김재춘 외(2017)	교육과정에 제시된 성취기준을 바탕으로 수업과 평가를 연계하여 계획·실행하고, 평가의 대상을 학습의 결과에 대비된 학습의 과정에 초점을 맞추며(결과에 대한 평가를 제외하는 것이 아님), 과정을 타당하고 의미 있게 파악할 수 있는 평가 방법을 중시하고, 평가 후 학생의 성장과 학습을 돕고 수업의 개선을 지원할 수 있는 형성적 평가 목적을 강조하는 평가
교육부, 한국교육과정평가원 (2017)	교육과정의 성취기준에 기반한 평가 계획에 따라 교수·학습 과정에서 학생의 변화와 성장에 대한 자료를 다각도로 수집하여 적절한 피드백을 제공하는 평가
박지현 외(2018)	교육과정의 성취기준을 기반으로 수업과 평가를 연계한 평가 계획에 따라, 교수·학습 과정에서 보이는 학생의 특성과 변화에 대한 자료를 다각도로 수집하여, 학생의 성장과 발달을 지원하기 위한 적절한 피드백을 제공하는 평가

반재천 외(2018)는 한국교육과정평가원(2017a)이 제시한 과정 중심 평가에 대한 정의와 박지현 외(2018)가 제시한 정의를 비교하였는데, 두 정의는 몇 가지 차이가 있긴 하지만 (1) 성취기준 기반, (2) 학생의 변화와 성장에 대한 자료 수집 (3) 피드백 제공을 포함하고 있다는 측면에서 공통점을 갖는다고 설명하고 있다. 김재춘 외(2017)의 개념 역시 위 3가지 공통점을 갖추고 있음을 알 수 있는데, 우선 ‘성취기준을 바탕으로’하고 있으며 ‘학습의 과정에 초점’을 맞춘다는 점과 ‘형성적 평가 목적을 강조하는 평가’라는 점에서 학생의 변화와 성장에 대한 자료수집의 필요성을 내포하고 있으며, 교수학습 과정 중에 평가하여 피드백을 제공하는 평가의 형성적 측면을 강조하고 있음을 알 수 있다.

2.2.3 과정 중심 평가와 관련된 학생평가 유형

과정 중심 평가는 기존의 학생평가 운영 방식을 개선하고자 도입된 정책적 용어로서, 그 개념을 보다 명확하게 파악하기 위해 과정 중심 평가와 유사한 평가 유형들의 의미를 살펴볼 필요가 있다(박지현 외, 2018).

2.2.3.1 형성평가와 총괄평가

형성평가(formative assessment)라는 용어는 Scriven(1967)에 의해 처음 사용되었으며, 이는 교육과정의 개선을 통하여 수업을 발전시키기 위한 평가를 뜻한다. Black & William(1998)은 학습을 위한 평가를 강조하며, 교수나 학생들이 참여하여 교수·학습 활동을 개선하기 위해 피드백을 주고받는 모든 활동을 형성평가라고 하였다(성태제, 임현정, 2014, 재인용).

‘형성(formative)’이라는 말은 도달하고자 하는 기준(목표)과 평가 시점에서의 수준 차이를 줄이는 데 도움이 되는 정보 제공(feedback)을 통해 그러한 기준에 보다 가까운 수준으로 향상시키는 것을 의미한다(김정민, 2018). 하지만, 피드백이 모든 평가에서 형성적인 기능을 하는 것은 아니다. 그 이유는 평가는 ‘기준이 되는 수준’과 ‘현재 수준’의 차이를 줄이는데 필요한 정보를 제공할 때 형성적 기능을 하기 때문이다(Black & William, 1998, 김정민, 2018, 재인용).

성태제와 임현정(2014)은 형성평가를 종합적으로 정의하였는데, 형성평가란 “교수·학습이 진행되고 있는 도중에 관찰, 질문, 과제 부여 등의 여러 방법을 통하여 교사와 학생들의 지식, 이해, 기능 및 정의적 행동 특성에 대한 정보를 수집하고, 수집된 방대한 자료를 적합하게 해석하고 평가하여 학생들에게 즉시 혹은 특정 시기에 피드백하여, 다음 단계의 교육 활동을 위해 교수·학습 방법을 교정하는 순환적 과정”이라 보았다(p.601). 형성평가의 개념을 표로 정리하면 다음과 같다.

<표 7> 형성평가의 개념

연구	형성평가의 개념
Scriven(1967; 성태제, 2010, p.67, 재인용)	<ul style="list-style-type: none"> 교육과정의 개선을 통해 수업을 발전시키고자 하는 평가
Black & William (1998; 성태제, 임현정, 2014, 재인용)	<ul style="list-style-type: none"> 교수나 학생들이 참여하여 교수·학습 활동을 개선하기 위해 피드백을 주고받는 모든 활동
성태제, 임현정(2014)	<ul style="list-style-type: none"> 형성평가는 교수·학습이 진행되고 있는 도중에 관찰, 질문, 과제 부여 등의 여러 방법을 통하여 교사와 학생들의 지식, 이해, 기능 및 정의적 행동 특성에 대한 정보를 수집하고, 수집된 방대한 자료를 적합하게 해석하고 평가하여 학생들에게 즉시 혹은 특정 시기에 피드백하여, 다음 단계의 교육활동을 위해 교수·학습 방법을 교정하는 순환적 과정

이에 반하여, 총괄평가는 성적을 산출하고 다음 학년 수업을 계획하기 위해서 혹은 학생들이 배운 것을 확인하기 위해 학기 등 배움의 단위별로 실시된다(Oosterhof, 2001, p.274; 김정민, 2018; 재인용). 이때의 평가는 주로 학기초에 세웠던 수업 목표에 비추어 학생들이 목표를 달성한 정도를 파악하는 것이다. 그리고 평가결과는 학생들의 학업성취도의 수준을 상대적으로 변별하여 등급을 매기거나 성적을 산출하는데 이용된다. 이처럼 일정 기간의 수업이 지난 뒤 학기 말이나 학년말에 학생들의 성취정도를 판단하기 위해 수행되는 평가가 총괄평가이다(김재춘 외, 2017, p.256). 보통 총괄평가는 단 한 번의 실시에 의해 모든 것을 관장하는 방식으로 이루어지고 수업의 결과에 초점을 두는 반면, 형성평가는 수업 활동 과정에서 여러번에 걸쳐 실시되는 경향이 있으며 ‘수업의 과정’에 초점을 둔다(김재춘 외, 2017). 형성평가와 총괄평가의 결정적인 차이를 ‘성적 반영 여부’로 보기도 한다(Black & William 1998; Oosterhof, 2001, Shepard, 2006; 김정민, 2018; 재인용).

성태제와 임현정(2014)은 수업 중에 평가는 항상 일어나고 있으며 과정 중심 평가는 수업 중 평가로 지칭되는 형성평가의 과정적 측면을 강조한 것으로 보았다. 형성평가는 학습의 과정에서 이루어진다는 점, 교수학습과 연계된다는 점,

피드백을 중시한다는 점에서 과정 중심 평가와 맥을 같이 하는 개념이라 볼 수 있다. 또한, 과정 중심 평가는 형성평가뿐 아니라 총괄평가의 개념도 함께 고려하고 있는 형성적 기능이 강조된 평가로 볼 수 있다(박지현 외, 2018).

2.2.3.2 과정 평가와 결과 평가

Poham(2008)은 학습 목표에 성공적으로 도달하기 위해서는 수업 과정에서 진행되는 평가 활동을 계획적으로 설계하는 것이 필요하다고 하면서, 수업 과정에서 평가를 연계하는 과정 평가를 위한 학습 진전(learning progression) 모형을 개발하여 학생의 학습 효과를 높이고자 하였다(진경애 외, 2017, p.27; 박지현 외, 2018, 재인용). 과정 평가를 통해서 학생들이 학습 목표에 도달하기까지의 진전(progress)을 파악하고 학생들에게 피드백을 줄 것을 제안하였는데, 박지현 외(2018)는 과정 평가가 학습에서의 진전을 기반으로 하고 있다는 점에서 과정 중심 평가의 특징을 나타내는 것으로 보았다.

결과 평가는 암기를 통해 정답을 찾는 과거의 시험 형태인 ‘결과 중심적 평가’로서 총괄식 결과 평가만을 강조하던 기존의 학생평가의 대표적인 평가 유형이다(박정, 2017). 박지현 외(2018)에 따르면 과정 평가와 결과 평가를 대비시켜 과정 중심 평가에서 결과 평가를 배제하는 것으로 해석되는 경우가 있지만, 과정 중심 평가는 과정 평가와 결과 평가를 포괄하는 개념으로 보아야 한다.

2.2.3.3 지필평가와 수행평가

지필평가는 종이와 필기구를 이용하여 학생의 지식 및 기능 습득 정도를 평가하는 유형의 검사이다. 지필평가의 유형은 크게 선택형과 서답형으로 구분할 수 있는데, 선택형은 주어진 답지에서 학생이 정답을 선택하는 문항유형이고, 서답형은 학생이 답을 써넣은 문항유형이다. 선택형은 진위형, 선다형, 연결형으로 구분할 수 있고 서답형은 완성형 및 단답형, 서술형, 논술형으로 구분할 수 있다(김재춘 외, 2017).

우리나라에서는 과거 지필평가라고 명명된 선택형 문항 중심의 평가 방법이 주를 이루다가 1990년대 중반 이후부터 학교 교육의 문제 해결을 위한 중요한

해결 방법으로 수행평가의 개념이 도입되었다(박지현 외, 2018). 수행평가는 선택형 지필평가와 차별적인 평가방식을 지칭하는 용어로 사용되어 왔다. 수행평가란 “교사가 학생이 학습과제를 수행하는 과정이나 그 결과를 보고, 그 학생의 지식이나 기능이나 태도 등에 대해 전문적으로 판단하는 평가 방식”, 즉 “학생 스스로가 자신의 지식이나 기능이나 태도를 나타낼 수 있도록 답을 작성(서술 혹은 구성)하거나 발표하거나, 산출물을 만들거나, 행동으로 나타내도록 요구하는 평가방식”이라고 정의할 수 있다(백순근 편, 1998; 김재춘 외, 2017, p.278, 재인용). 수행평가는 어떤 과제를 해결하는 과정과 그 산출물(product)을 모두 평가할 수 있으며 Fitzpatrick과 Morrison(1971)이 지적한 바와 같이 수행과 산출물은 때때로 구분되지 않기도 한다(Lane & Stone, 2006; 김정민, 2018, p.846). 이종승(2014)은 수행평가를 결과뿐만 아니라 과정도 동시에 중시하는 평가방식이라고 설명하였는데, 즉 수행평가는 결과만이 아니라 결과를 이끌어 내기까지의 과정도 함께 보는 것이 그 특징이다(김정민, 2018, 재인용).

과정 중심 평가가 도입되면서 수행의 과정과 결과를 모두 포함한다는 점에서 수행평가와 유사하다고 보기도 하며, 수행평가를 과정 중심으로 시행하는 것으로 이해하여 ‘과정 중심 수행평가’라는 용어를 사용하기도 한다(전경희, 2016, p.19; 박지현 외, 2018, p.24). 박지현 외(2018)의 연구에 따르면, 교육부가 과정 중심 평가 도입 초기에 이를 안착시키기 위한 방안으로 ‘과정 중심 수행평가’라는 용어를 사용하면서 수행평가 내실화를 위한 정책을 추진하였고, 수행평가를 확대하는 방향으로 교육부 훈령을 개정하여(교육부, 2016a) 숙제로 산출물을 만들어오는 방식의 수행평가를 폐지하고 교실 내에서만 수행평가를 실시하도록 했다(교육부, 2016b). 이러한 정책은 과정 중심 평가가 수행평가의 본질에 충실한 운영을 하는 것이라는 지엽적인 해석을 하게 만드는 원인이 되기도 했다. 김정민(2018)의 연구에서도 과정 중심 평가는 결과보다는 과정을 중심으로 하는 평가를 모두 일컫는 말이기 때문에 그것을 반드시 수행평가로 한정할 수는 없으며, 수행평가가 아닌 평가에서도 답만을 요구하는 것이 아니라 문제를 푸는 과정을 중요하게 평가한다면 그것 역시 과정 중심 평가의 일환으로 볼 수 있다(p.847)고 설명하고 있다.

2.3 선행연구

본 연구를 위하여 핵심역량, 과정 중심 평가 및 학교평가 관련 개인연구 및 정책연구 보고서를 살펴보았다. 먼저 핵심역량과 2015 개정 영어과 교육과정과 관련된 여러 연구를 살펴보면 다음과 같다.

진의남 외(2015)는 핵심역량 증진을 위한 교과 교육과정 개선 요구 또는 지원 방안으로 교원 대상의 실질적 연수의 확대, 교과 역량 강화를 위한 다양한 교수·학습 방법 및 전략과 평가 방안 및 사례 등의 현장 보급, 교과교실제 도입 및 교과 역량 증진을 위한 구체적이고 실천적 교실·수업 환경 개선 방안 마련, 학교급별 특성을 반영한 교수·학습 지원 등을 제시하였다. 이수영(2016)은 영어 수업을 통해 핵심역량을 함양하면서 교수·학습 과정에서 수행평가를 실시할 수 있는 방법을 모색하여 초등학교에서 핵심역량에 기반한 영어 수행평가 모형을 개발하고 현장에 적용하는 연구를 실시하였다. 이사영(2019)은 OECD의 DeSeCo 프로젝트와 Education 2030 프로젝트를 분석하여 두 프로젝트의 역량 개념들이 우리나라 학교교육에 줄 수 있는 시사점으로 역량기반교육이 행동주의로 흘러가지 않도록 역량 개념에 대한 이해 도모와 역량을 수업과 평가에 적용할 수 있는 구체적인 사례 개발과 보급의 필요성을 주장하였다. 배주경 외(2019)는 초등학교 3~4학년 영어과 교육과정을 운영할 때 가장 어려운 점으로, 학생의 개인차를 고려한 수업(67.6%), 교육과정 재구성(타 교과와 연계, 단원간 연계, 프로젝트 수업 등)(8.7%), 읽기, 쓰기 지도 및 평가(7.9%), 영어과 교과 역량 함양을 위한 수업 및 평가(5.0%)의 순으로 어려움을 느끼고 있음을 밝혔다. 손주희(2020)는 초등학교 영어과 핵심역량 구현을 위한 지원사항으로 수업 사례 및 자료집, 평가 과제 개발과 핵심역량 연수 개설 및 확대 등에 대한 교사들의 요구를 제시하였다.

다음으로 학생평가 및 과정 중심 평가에 대한 연구를 살펴보면 다음과 같다. 박종임 외(2017)는 수행평가 정책 지원 방안 마련을 위해 교육 관련자를 대상으로 과정 중심 수행평가 정책에 대한 이해도와 공감도, 수행평가 정책 실행 시 소통 및 협력도, 수행평가 실행충실도 등을 조사하였는데, 수행평가에 대한 이해도와 공감도는 높은 편이나, 학생 피드백 측면의 이해도와 충실도가 낮게 나타났으며 중학교보다 고등학교에서의 수행평가 내실화 지원이 시급한 것으로 나타났

다. 신혜진 외(2017)는 과정 중심 평가가 정책문건에서 다양한 수준에서 강조되고 있었고 이를 위한 정책들이 효과가 있음에도 불구하고, 실제 학교 현장에서는 그 활용도가 낮았으며 정책을 수용하는 데에 있어 여러 제약사항이 있다고 주장하였다. 홍수향(2017)은 초등학교교사들이 과정 중심 평가를 수업 속에서 이루어지는 학생의 배움과 성장발달에 대한 지원이자 평가의 결과는 수업 성찰의 역할을 한다고 인식하고 있었고, 평가의 범위는 수업 중에 이루어지는 모든 것을 지속적으로 평가하는 것이라고 인식하고 있음을 밝혔다. 김정민(2018)은 형성평가, 수행평가, 수업과 평가 통합과 같은 유사용어와의 비교를 통하여 과정 중심 평가의 개념을 살펴보았는데, 과정 중심 평가는 형성평가와 총괄평가가 모두 가능하며, 과정중심 수행평가로 실시할 수 있고, 수업과 평가의 통합을 촉진시킬 수 있다고 보았다. 박지현(2018)은 과정 중심 평가 운영 실태를 조사한 결과, 대부분의 운영 요인과 세부요소에 대해 학교평가 담당자와 교사의 응답 모두 학교급에 관계 없이 적도 평균이 4.0 이상으로 나타나 과정 중심 평가가 잘 운영되고 있다고 인식하고 있음을 주장했다. 반재천 외(2018)의 교사별 과정 중심 평가에 대한 초·중학교 교사들의 인식 조사 결과, 68% 이상이 교사별 과정 중심 학생평가의 도입에 찬성하였고, 이 제도가 창의적이고 복합적인 사고를 키우는 수업에 도움이 될 것이라는 높은 기대를 갖고 있음을 밝혔다. 양이레(2019)는 고등학교 여학생 100명을 대상 과정중심 수행평가의 인지적, 정의적, 인성적 영향을 분석한 결과, 학생들은 결과중심 수행평가보다 과정중심 수행평가를 더 선호하였고, 과정중심 수행평가의 인지적, 정의적, 인성적 영향을 더욱 긍정적으로 평가하였음을 주장했다. 이효은(2019)은 중학교 영어교사들이 과정 중심 평가의 주요 의미와 방법에 대해 높게 공감하고 이를 실천하려고 노력하지만 수행평가의 실제에 있어 이러한 공감과 인식이 다소 미흡하게 적용되고 있음을 파악하였다.

이에 본 연구에서는 영어과 과정 중심 평가에 대한 초등학교 교사들의 인식을 살펴보고자 한다.

Ⅲ. 연구방법

3.1 연구대상

본 연구에서는 2015 개정 교육과정 적용 이후 초등학교 영어과에서 이루어지고 있는 과정 중심 평가에 대한 초등교사들의 인식과 실재를 알아보기 위해 현재 초등학교에서 영어를 전담으로 가르치고 있는 영어회화 전문 강사를 포함하여 현직 초등학교 교사를 연구대상으로 설정하였다. 또한, 초등교사들의 과정 중심 평가에 대한 인식 및 실제 적용을 알아보기 위해 설문조사를 실시하였다.

본 연구에서는 초등학교 영어회화 전문 강사를 연구대상에 포함시켰으며, 이는 초등학교의 경우 영어회화 전문 강사가 영어 수업에 대한 수업권과 평가권을 가지고 있기 때문이다. 또한, 현장의 다양한 의견을 듣기 위해 재직 학교 지역, 교직 경력, 성별, 교직 경험, 담당 학년, 현재 영어 수업 진행 여부 등을 제한하지 않았으며, 이는 초등교사의 경우 담임교사가 전 과목을 가르칠 수 있으며 영어 전담 교사 및 영어회화 전문 강사가 영어 교과를 전담하고 있는 경우에도 담임교사의 전 과목에 대한 학습지도의 책무성이 크며, 설문 당시 영어 교과를 담당하고 있지 않더라도 영어 교과를 담당해 왔거나 앞으로 담당하게 될 교사들의 영어과 과정 중심 평가에 대한 인식을 살펴보고자 본 연구의 연구대상에 포함시켰다.

구체적인 설문참여자의 인구통계학적 특성은 다음과 같다. 학교소재지는 중소 도시가 49명(59.8%)으로 가장 많고 다음으로 읍면 지역이 33명(40.2%)이며, 학교 규모는 16~27학급이 39명(47.6%)으로 가장 많고 다음으로 6학급 이내인 20명(24.4%)이다. 성별은 여교사가 46명(56.1%)으로 남교사보다 많고, 교직 경력은 5년 미만이 13명(15.9%), 5년 이상~15년 미만이 55명(55%)으로 교직 경력 15년 미만이 과반수를 차지하였다. 올해 담당 학년은 3학년이 10명(12.2%), 4학년이 21명(25.6%), 5학년이 9명(11%), 6학년이 13명(15.9%)으로, 2019년부터 3~6학년에 2015 개정 영어과 교육과정이 적용되었음을 고려할 때 3~6학년이 총 53명(64.6%)으로 과반수를 차지하고 있

다. 반면, 영어회화 전문 강사는 3명(3.7%)으로 낮은 비율을 차지하고 있다. 올해 영어 수업 여부는 영어 수업을 하는 교사가 41명(50%), 영어 수업을 하지 않는 교사가 41명(50%)으로 같다. 이에 설문참여자의 인구통계학적 특성은 <표 8>과 같다.

<표 8> 설문 참여자의 인구통계학적 특성

설문 문항	구분	빈도(명)	백분율(%)	누적 퍼센트(%)
학교 소재지	중소도시	49	59.8	59.8
	읍면지역	33	40.2	100
학교 규모	6학급 이내	20	24.4	24.4
	7~15학급	8	9.8	34.1
	16~27학급	39	47.6	81.7
	28학급 이상	15	18.3	100
성별	남자	36	43.9	43.9
	여자	46	56.1	100
교직 경력	5년 미만	13	15.9	15.9
	5년 이상~15년 미만	55	67.1	82.9
	15년 이상~25년 미만	11	13.4	96.3
	25년 이상	3	3.7	100
담당 학년	3학년 담임	10	12.2	12.2
	4학년 담임	21	25.6	37.8
	5학년 담임	9	11.0	48.8
	6학년 담임	13	15.9	64.6
	영어과 전담교사	2	2.4	67.1
	영어회화 전문 강사	3	3.7	70.7
	기타	24	29.3	100
영어 수업 진행 여부	영어 수업을 한다	41	50	50
	영어 수업을 하지 않는다	41	50	100

3.2 자료 수집

본 연구의 자료수집은 전남소재의 초등학교에 근무하고 있는 교사 및 영어회화 전문 강사를 대상으로 16개 초등학교에서 실시되었다.

설문대상은 비확률표본(nonprobability sampling)의 편의추출법(convenience sampling)을 통해 확보하였으며, 설문조사에 응한 전남소재 16개 초등학교를 대상으로 설문지를 우편 발송하여 해당 학교 부장교사의 협조하에 설문지 배부 및 설문조사를 실시하였다. 자기평가기입법(self-administration method)을 통해 확보된 설문지는 동봉된 회신용 봉투로 수거하였으며, 총 120부를 배포하여 불성실한 응답자 및 부분 응답자의 설문지를 제외한 총 82명(68%)의 설문지를 최종 분석에 활용하였다.

3.2.1 설문지

본 연구에서는 영어과 과정 중심 평가와 핵심역량에 대한 진의남 외(2015), 박종임 외(2017), 박지현 외(2018), 이효은(2019)의 연구를 참고로 조사도구를 개발하였다. 연구목적의 달성을 위한 조사도구는 정형화된 설문지로서 영어과 과정 중심 평가 인식 및 실제에 관련된 설문지 문항에 대해 전문가 및 현직교사의 피드백을 받은 후 내용 타당성 유·무를 평가하였다.

본 연구에서는 과정 중심 평가의 현장 적용 방안을 알아보기 위해, 학생평가 및 과정 중심 평가와 관련된 선행연구들을 참고하여 설문지를 작성하였다. 먼저, 설문지의 주요 영역은 1. 조사대상자의 배경특성(6문항), 2. 영어과 핵심역량에 대한 인식(7문항), 3. 과정 중심 평가의 주요특징에 대한 인식(8문항), 4. 영어과 과정 중심 평가의 실제(7문항), 5. 영어과 과정 평가 실행에 대한 인식(5문항), 6. 과정 중심 평가 정착화 방안이며(3문항), 총 36문항으로 구성하였다.

설문지의 문항추출은 진의남 외(2015), 박종임 외(2017), 박지현 외(2018), 이효은(2019)의 선행연구를 참고하여 본 연구에 맞게 수정·보완하였으며, 조사대상자의 배경특성, 과정에 대한 인식, 영어과 핵심역량에 대한 인식, 영어과 과정 중심 평가 실제, 과정 중심 정착화 방안은 명목척도(영어로), 과정 중심 평가

에 대한 인식, 영어과 과정 평가 실제에 대한 인식은 등간척도(영어로)를 사용하였으며, 리커트(영어로) 5점 척도로 하였다. 서술 문항으로 영어 수업에서 실제 과정 중심 평가를 위해 노력한 부분과 과정 중심 평가와 관련된 개인적인 어려움 및 개선방안에 대해 서술하게 하였다. 구체적인 설문지 구성내용은 <표 9>와 같다.

<표 9> 설문지의 구성내용

항목	내용	척도	선행연구
배경특성	- 학교 소재	명목	-
	- 학교 규모		
	- 성별		
	- 교직 경력		
	- 올해 담당 학년		
	- 올해 영어 수업 유무		
영어과 핵심역량에 대한 인식	1. 영어 교과 역량 증진을 위한 영어과 교육과정의 필요성	등간	진의남 외 (2015)
	2. 영어 교과 역량 증진을 위한 영어과 교육과정 운영의 노력여부	등간	
	3. 영어 교과 역량의 중요도	등간	
	4. 영어 교과 역량의 실현 가능성	등간	
	5. 영어 교과 역량 증진을 위한 역점 사항	명목	
	6. 영어 교과 역량 실행에 적절한 교수·학습 방법	명목	
	7. 영어 교과 역량 실행에 적절한 평가 방법	명목	
과정 중심 평가에 대한 인식	8. 과정 중심 평가에서 '과정'의 의미에 가깝다고 생각하는 항목	명목	박종임 외 (2017) 박지현 외 (2018) 이효은(2019)
	9. 성취기준 분석	등간	
	10. 평가-수업 연계	등간	
	11. 학습(수행) 과정의 평가	등간	
	12. 상시적 평가와 누가 기록	등간	
	13. 다양한 평가 방법 활용	등간	
	14. 정의적 능력 및 핵심역량에 대한 평가	등간	
15. 피드백 실시	등간		
영어과 과정 중심 평가의 실제	16. 영어과 성취기준 분석	등간	박종임 외 (2017) 박지현 외 (2018) 이효은(2019)
	17. 영어과 평가-수업 연계	등간	
	18. 영어 학습(수행) 과정의 평가	등간	
	19. 상시적 평가와 누가 기록	등간	

	20. 다양한 영어과 평가 방법 활용	등간	류정민(2003) 진의남 외 (2015)
	21. 정의적 능력 및 영어 교과 역량에 대한 평가	등간	
	22. 영어 수업 중 피드백 실시	등간	
	23. 영어과 성취기준 분석 주력 부분	명목	
	24. 학습의 과정을 보기 위한 영어과 평가 영역	명목	
	25. 학습의 과정을 보기 위한 영어과 평가 영역 설명	서술형	
	26. 주로 사용하는 영어 교수·학습 방법	명목	
	27. 주로 사용하는 영어 평가 방법	명목	
과정중심 평가 정착화 방안	28. 과정 중심 평가 수행의 어려움	명목	박지현(2018) 이효은(2019)
	29. 과정 중심 평가 정착화를 위한 해결 방안	명목	
	30. 어려움에 대한 구체적 설명 및 기타 의견	서술형	

본 연구는 구조화된 설문지를 통해 연구결과를 도출하였으며, 설문지는 명목척도와 등간척도로 구성되어있다. 따라서 본 연구는 매우 그렇지 않다 ‘1점’에서 매우 그렇다 ‘5점’의 리커트 척도로 구성된 설문문항에 대하여 Cronbach’s α 를 통하여 신뢰도를 분석하였으며, 신뢰도 분석결과는 <표 10>과 같다. 분석결과 영어 교과 핵심역량의 대한 인식 .795, 영어 교과 핵심역량의 실제 .793, 과정중심 평가에 대한 인식 .915, 영어과 과정 중심 평가의 실제 .919로 나타나 Nannally(1978)가 제시한 신뢰도 수준인 .70을 모두 상회하는 것으로 나타났다.

<표 10> 설문지의 신뢰도 분석결과

항목	내용	신뢰도	
		문항제거시	신뢰도
영어과 핵심역량에 대한 인식	3-1. 영어의사소통 역량	.799	.795
	3-2. 자기관리 역량	.682	
	3-3. 공동체 역량	.755	
	3-4. 지식정보처리 역량	.719	
	4-1. 영어의사소통 역량	.732	.793
	4-2. 자기관리 역량	.761	
	4-3. 공동체 역량	.728	
	4-4. 지식정보처리 역량	.747	

과정 중심 평가에 대한 인식	9. 성취기준 분석	.902	.915
	10. 평가-수업 연계	.906	
	11. 학습(수행) 과정의 평가	.910	
	12. 상시적 평가와 누가 기록	.899	
	13. 다양한 평가 방법 활용	.894	
	14. 정의적 능력 및 핵심역량에 대한 평가	.898	
	15. 피드백 실시	.905	
영어과 과정 중심 평가의 실제	16. 영어과 성취기준 분석	.911	.919
	17. 영어과 평가-수업 연계	.904	
	18. 영어 학습(수행) 과정의 평가	.905	
	19. 상시적 평가와 누가 기록	.914	
	20. 다양한 영어과 평가 방법 활용	.903	
	21. 정의적 능력 및 영어 교과 역량에 대한 평가	.904	
	22. 영어 수업 중 피드백 실시	.908	

3.3 자료 분석

본 연구의 자료 분석에는 SPSS 24.0 프로그램을 활용하였으며, 결과도출을 위한 최종 분석에는 82명의 설문지가 사용되었다. 이에 연구목적을 달성하기 위한 구체적인 자료처리방법은 다음과 같다.

첫째, 연구문제 1의 초등학교 교사들의 영어과 핵심역량에 대한 인식을 분석하기 위해 분포도 분석을 위한 빈도분석, 평균과 표준편차 산출을 위한 기술분석, 중요도와 실현도의 차이 비교를 위한 대응표본 t-검증, 복수응답에 대한 다중응답 빈도분석을 실시하였다.

둘째, 연구문제 2의 초등학교 교사들의 과정 중심 평가에 대한 인식과 실제를 분석하기 위해 분포도 분석을 위한 빈도분석, 평균과 표준편차 산출을 위한 기술분석, 인식과 실제의 차이 비교를 위한 대응표본 t-검증을 실시하였다.

셋째, 연구문제 3의 초등학교 교사들의 영어과 과정 중심 평가를 적용하면서 어려움과 해결방안을 분석하기 위해 다중응답 빈도분석을 실시하였다.

아울러 본 연구에서 실시한 대응표본 t-검증의 통계적 유의수준은 $\alpha=.05$ 이하로 설정하였다.

IV. 연구결과

4.1 영어 교과 역량에 대한 인식 분석 결과

2015 개정 교육과정에서는 총론에서 제시한 ‘핵심역량’과 이러한 핵심역량을 바탕으로 교과를 통해 함양시키고자 하는 ‘교과 역량’을 제시하였다. ‘교과 역량’은 2015 개정 연구단계에서 교과 핵심역량 등으로 사용되기도 하였으나, 최종적으로 그 명칭이 ‘교과 역량’으로 확정되었다. 본 연구에서도 2015 개정 교육과정에서와 같이 핵심역량과 교과 역량의 층위를 구분하거나 의미의 구별이 필요한 경우를 제외하고는 문맥과 의미에 ‘핵심역량’과 ‘교과 역량’을 혼용하여 사용하였다(진의남 외, 2015, p.4).

핵심역량 기반 교육과정이 의도한 결과를 얻기 위해 가장 중요한 것은 교과 교육과정에서 도출한 교과 역량을 교육과정 실행이라는 과정을 거쳐 학생들에게 어떻게 함양시켜 줄 것인가의 문제이다(한국교육과정평가원, 2015, p.4). 과정 중심 평가는 ‘교육과정-교수-학습-평가’의 일체화를 지향하며 2015 개정 교육과정이 추구하는 핵심역량을 평가하는 대안평가로 제시되고 있다. 따라서 본 연구에서는 핵심역량 기반의 영어과 과정 중심 평가에 대한 초등교사들의 인식을 살펴보기 위해 먼저, 초등교사들의 영어 교과 역량에 대한 인식과 영어 교과 역량 증진을 위한 실행 의견을 살펴보았다.

4.1.1 영어 교과 역량에 대한 인식

본 연구에서 영어과 핵심역량 기반의 영어과 교육과정 운영에 대한 인식은 <표 11>과 같다. 첫째, ‘핵심역량을 신장시키는 영어과 교육과정 운영이 필요하다’의 문항에서는 매우 그렇다(35명, 42.7%), 그렇다(35명, 42.7%), 보통이다(6명, 7.3%)의 순으로 응답이 나타났으며, 문항평균은 4.18점으로 나타나 비교적 높은 핵심역량 교육의 필요성을 보여주고 있다. 이는 진의남 외(2015)의 연구에서 역량에 기반한 실과(기술·가정), 체육, 음악, 미술 교육의 필요성에 대한 초·중학교 교

사들의 높은 공감도와도 일치한다. 둘째, ‘영어 교과 역량 증진을 위한 영어과 교육과정 운영을 위해 노력하고 있다’의 문항에서는 그렇다(27명, 32.9%), 보통이다(24명, 29.3%), 매우 그렇다(23명, 28.0%) 순으로 응답이 나타났으며, 문항 평균은 3.81점으로 나타나 핵심역량 교육의 필요성에 비해 낮은 노력도가 나타났다. 즉, 초등교사들은 핵심역량을 신장시키는 영어과 교육과정 운영의 필요성에 대해 비교적 높은 인식을 갖고 있지만 그에 비해 교사들 자신의 노력도는 낮게 평가했다.

손주희(2020)의 2015 개정 영어과 교육과정에 대한 교사들의 인식조사에 따르면 영어 수업 경력이 많은 교사들이 경력이 적은 교사들보다 개정 영어과 교육과정에 대한 관심도와 이해도가 높고 교육과정 문해력이 높다고 분석하였다. 또한, 영어교사들의 낮은 관심도와 이해도에 대한 이유로 ‘갖은 교육과정 개정으로 피로감과 기대감 저하’를 가장 큰 원인으로 꼽았고, ‘교과서 위주로 수업이 진행되어 교육과정을 잘 몰라도 큰 어려움이 없어서’, ‘업무로 인한 교육과정 연구시간 부족’ 등을 이유로 들었다. 2015 개정 영어과 교육과정이 핵심역량 신장을 기반으로 한다는 점에서 본 연구와 손주희(2020)의 연구는 일맥상통하는 바, 본 연구에서 핵심역량 기반 영어과 교육과정 운영의 필요성에 대한 초등교사들의 높은 인식에 비해 그 노력 여부가 낮게 나타나는 이유로 핵심역량 기반의 영어과 교육과정에 대한 교사들의 이해 및 관심 부족과 업무로 인한 연구시간 부족이 방해 요인으로 작용하고 있음을 유추해볼 수 있다. 영어과 교육과정 운영에 대한 인식은 총 82명의 응답결과를 통계처리하였다.

<표 11> 핵심역량 기반의 영어과 교육과정 운영에 대한 인식 (N=82)

문항	매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	평균 (M±SD)
① 핵심역량을 신장시키는 영어과 교육과정 운영이 필요하다.	2명 (2.4%)	4명 (4.9%)	6명 (7.3%)	35명 (42.7%)	35명 (42.7%)	4.18 ±.94
② 영어 교과 역량 증진을 위한 영어과 교육과정 운영을 위해 노력하고 있다.	0명 (0%)	7명 (8.5%)	24명 (29.3%)	27명 (32.9%)	23명 (28.0%)	3.81 ±.95

본 연구에서 영어 교과 역량의 중요성에 대한 인식은 <표 12>와 같다. 첫째, 영어의사소통 역량의 중요성 인식은 매우 중요하다(66명, 80.5%), 중요하다(12명, 14.6%)의 응답이 많았으며, 문항평균은 4.73점으로 나타났다. 둘째, 자기관리 역량의 중요성 인식은 중요하다(32명, 39.0%), 매우 중요하다(25명, 30.5%), 보통이다(21명, 25.6%)의 응답이 많았으며, 문항평균은 3.92점으로 나타났다. 셋째, 공동체 역량의 중요성 인식은 매우 중요하다(30명, 36.6%), 중요하다(30명, 36.6%), 보통이다(17명, 20.7%)의 응답이 많았으며, 문항평균은 4.00점으로 나타났다. 넷째, 지식정보처리 역량의 중요성 인식은 중요하다(40명, 48.8%), 매우 중요하다(23명, 28.0%), 보통이다(15명, 18.3%)의 응답이 많았으며, 문항평균은 3.96점으로 나타났다. 따라서, 영어교과 역량의 중요성 인식은 영어의사소통 역량(M=4.73), 공동체 역량(M=4.00), 지식정보처리 역량(M=3.96), 자기관리 역량(M=3.92) 순으로 높게 인식하는 것으로 분석되었다. 손주희(2019)의 연구에 따르면 영어 교과 역량의 타당성 조사 결과 교사들은 영어의사소통 역량을 영어과 핵심역량으로 가장 타당하게 인식하였고, 공동체 역량, 자기관리 역량, 지식정보처리 역량 순으로 타당하다고 인식하고 있었다. 손주희(2019)는 이를 각 핵심역량이 영어과 특성과 부합한 정도에 대한 인식결과로 유추하였는데, 본 연구와 비교해볼 때 영어과 핵심역량으로 영어의사소통 역량과 공동체 역량을 가장 긍정적으로 인식하고 있다는 점과 자기관리 역량과 지식정보처리 역량의 중요도 및 타당도에 대해 다소 낮은 인식을 보여준다는 점이 일치한다. 영어과 교육과정 운영에 대한 중요성에 대한 인식은 총 82명의 응답결과를 통계처리 하였다.

<표 12> 영어 교과 역량의 중요성에 대한 인식 (N=82)

문항	전혀 중요하지 않다	중요하지 않다	보통 이다	중요 하다	매우 중요 하다	평균 (M±SD)	순위
① 영어의사소통 역량	1명 (1.2%)	0명 (0%)	3명 (3.7%)	12명 (14.6%)	66명 (80.5%)	4.73 ±.64	1
② 자기관리 역량	2명 (2.4%)	2명 (2.4%)	21명 (25.6%)	32명 (39.0%)	25명 (30.5%)	3.92 ±.93	4
③ 공동체 역량	3명 (3.7%)	2명 (2.4%)	17명 (20.7%)	30명 (36.6%)	30명 (36.6%)	4.00 ±1.00	2
④ 지식정보처리 역량	3명 (3.7%)	1명 (1.2%)	15명 (18.3%)	40명 (48.8%)	23명 (28.0%)	3.96 ±.92	3

본 연구에서 영어 교과 역량의 실현가능성에 대한 인식은 <표 13>와 같다. 첫째, 영어의사소통 역량의 실현가능성은 그렇다(41명, 50.0%), 매우 그렇다(20명, 24.4%)의 응답이 많았으며, 문항평균은 4.05점으로 나타났다. 둘째, 자기관리 역량의 실현가능성은 그렇다(35명, 42.7%), 보통이다(29명, 35.4%)의 응답이 많았으며, 문항평균은 3.60점으로 나타났다. 셋째, 공동체 역량의 실현가능성은 그렇다(34명, 41.5%), 보통이다(27명, 32.9%)의 응답이 많았으며, 문항평균은 3.80점으로 나타났다. 넷째, 지식정보처리 역량의 실현가능성은 그렇다(41명, 50.0%), 보통이다(22명, 26.8%)의 응답이 많았으며, 문항평균은 3.80점으로 나타났다. 따라서, 영어 교과 역량의 실현가능성에 대한 인식은 영어의사소통 역량(M=4.05), 공동체 역량(M=3.80), 지식정보처리 역량(M=3.80), 자기관리 역량(M=3.60) 순으로 높게 인식하는 것으로 분석되었다. 앞서 언급했듯이 초등학교사들은 영어의사소통 역량, 공동체 역량, 지식정보처리 역량, 자기관리 역량 순으로 그 중요도를 인식하고 있었고 이는 영어 수업에서 실현되고 있는 역량의 순위와도 일치했다. 이로써 교사들이 평소 중요하게 인식하고 있는 영어 교과 역량을 자신의 영어 수업에서 더 잘 실현되고 있다고 인식하고 있음을 유추해 볼 수 있다. 따라서, 영어 교과 역량의 실현을 성공적으로 이끌기 위해서는 영어 교과 역량에 대한 교사들의 이해도와 관심도를 높이는 것이 선행되어야 할 것이다. 영어 교과 역량의 실현가능성에 대한 인식은 총 82명의 응답결과를 통계처리 하였다.

<표 13> 영어 교과 역량의 실현가능성에 대한 인식 (N=76)

문항	매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	평균 (M±SD)	순위
① 영어의사소통 역량	0명 (0%)	1명 (1.2%)	14명 (17.1%)	41명 (50.0%)	20명 (24.4%)	4.05 ±.70	1
② 자기관리 역량	1명 (1.2%)	3명 (3.7%)	29명 (35.4%)	35명 (42.7%)	8명 (9.8%)	3.60 ±.78	4
③ 공동체 역량	0명 (0%)	1명 (1.2%)	27명 (32.9%)	34명 (41.5%)	14명 (17.1%)	3.80 ±.74	2
④ 지식정보처리 역량	0명 (0%)	2명 (2.4%)	22명 (26.8%)	41명 (50.0%)	11명 (13.4%)	3.80 ±.71	2

본 연구에서 영어 교과 역량의 중요도와 실현가능성을 비교한 결과는 <표 14>와 같다. 분석결과 영어의사소통 역량의 중요도(M=4.71)와 실현도(M=4.05)는 통계적으로 유의한 차이가 나타났으며(t=6.691, p<.001), 자기관리 역량의 중요도(M=3.90)와 실현도(M=3.60) 또한 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(t=2.463, p<.05). 즉, 초등교사들이 영어 교과 역량의 중요성에 대해 갖고 있는 높은 인식에 비해 영어 수업에서의 그 실현 정도는 전반적으로 낮은 편임을 알 수 있었는데, 이는 진의남 외(2015)의 연구에서 초·중학교 교사 및 교수집단을 대상으로 실과(기술·가정), 체육, 음악, 미술 수업에서 역량의 실현 정도의 평균이 역량의 중요성을 묻는 문항의 평균보다 낮게 나타난 결과와도 일치한다. 반면, 공동체 역량(중요도 M=4.00, 실현도 M=3.80, t=1.687, p>.05)과 지식정보처리 역량(중요도 M=3.94, 실현도 M=3.80, t=1.226, p>.05)의 문항에서는 중요도와 실현도의 통계적인 차이가 없는 것으로 나타났다. 영어 교과 역량의 중요도와 실현가능성에 대한 인식은 총 76명의 응답결과를 통계처리 하였다.

<표 14> 영어 교과 역량의 중요도 및 실현가능성 비교 (N=76)

문항	중요도	실현도	평균 차이	t	p
	M±SD	M±SD			
① 영어의사소통 역량	4.71±.66	4.05±.70	0.66	6.691***	.000
② 자기관리 역량	3.90±.95	3.60±.78	0.3	2.463*	.016
③ 공동체 역량	4.00±1.01	3.80±.74	0.2	1.687	.096
④ 지식정보처리 역량	3.94±.93	3.80±.71	0.14	1.226	.224

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

본 연구에서 역량 증진 영어 수업을 위한 역점사항의 다중응답 빈도분석 결과는 <표 15>와 같다. 분석결과 교과 역량에 기반한 다양한 교수·학습 방법 구현(N=70, 28.8%), 교과 역량 중심의 내용 재구성(N=51, 21.0%), 교과 역량에 기반한 과정 중심 수행평가 실행(N=47, 19.3%), 교과 역량을 반영한 자료 제작

및 활용(N=36명, 14.8%), 교과 역량을 명시한 수업 목표 제시(N=24, 9.9%), 수업 환경 개선(N=15, 6.2%), 기타(N=0, 0%) 순으로 나타났다. 즉, 본 연구에서 영어 교과 역량 증진을 위한 영어 수업의 역점사항으로 초등교사들은 교과 역량에 기반한 다양한 교수·학습 방법 구현, 교과 역량 중심의 내용 재구성, 교과 역량 기반의 과정중심 수행평가 실행, 교과 역량을 반영한 자료 제작 및 활용을 중요하게 인식하고 있음을 알 수 있다. 이를 진의남 외(2015)의 연구와 비교해보면 교과 역량 증진을 위한 수업 역점사항으로 초등학교 교사의 경우, 실과(기술·가정), 체육, 음악, 미술 교과 모두 그 중요도의 우선순위는 다르지만, 교과 역량에 기반한 다양한 교수·학습 방법, 교과 역량을 반영한 자료 제작 및 활용, 교과 역량 중심의 내용 재구성을 가장 중요하게 인식하고 있다는 점이 일치한다. 그리고 체육과, 음악과, 미술과의 경우 본 연구의 결과와 동일하게 교과 역량에 기반한 다양한 교수·학습 방법 구현을 역량 증진을 위한 수업에서 가장 역점을 두어야 할 요소로 인식하고 있었다. 아울러 본 문항은 한 응답자에게 3개의 문항을 선택하는 다중응답문항이며, 총 243명의 응답결과를 통계처리 하였다.

<표 15> 역량 증진 영어 수업을 위한 역점사항의 다중응답 빈도분석결과 (N=243)

항목	빈도	%
교과 역량에 기반한 다양한 교수·학습 방법 구현	70명	28.8%
교과 역량 중심의 내용 재구성	51명	21.0%
교과 역량에 기반한 과정 중심 수행평가 실행	47명	19.3%
교과 역량을 반영한 자료 제작 및 활용	36명	14.8%
교과 역량을 명시한 수업 목표 제시	24명	9.9%
수업 환경 개선	15명	6.2%
기타	0명	0%

4.1.2 영어 교과 역량 증진을 위한 실행 의견

본 연구에서 영어 교과 역량 실행에 적절한 교수·학습 방법의 다중응답 빈도분석 결과는 <표 16>과 같다. 본 연구에서는 영어의사소통 역량, 자기관리 역량, 공동체 역량, 지식정보처리 역량의 영역에서 적절한 교수·학습방법이 중요한지를 분석하였으며, 구체적인 응답은 다음과 같다. 첫째, 영어의사소통 역량에서는 극화학습(54명, 22.0%), 협동학습(46명, 18.8%), 토의·토론학습(33명, 13.5%), 게임(27명, 11.0%) 순으로 중요성이 나타났다. 둘째, 자기관리 역량에서는 자기 주도적 학습(60명, 24.7%), 창의적 문제해결학습(38명, 15.6%), 프로젝트 학습(28명, 11.5%), 탐구학습(27명, 11.1%) 순으로 중요성이 나타났다. 셋째, 공동체 역량에서는 협동학습(65명, 26.5%), 토의·토론학습(39명, 15.9%), 극화학습(38명, 15.5%), 프로젝트학습(24명, 9.8%) 순으로 중요성이 나타났다. 넷째, 지식정보처리 역량에서는 탐구학습(36명, 15.1%), 타교과 영역통합·융합학습(35명, 14.7%), ICT 활용수업(30명, 12.6%), 프로젝트학습(26명, 10.9%), 창의적 문제해결학습(23명, 9.7%) 순으로 중요성이 나타났다. 통계 결과를 살펴보면, 교사들은 영어 의사소통 역량과 공동체 역량을 증진시키는데 적절한 교수·학습 방법으로 그 우선순위는 다르지만 협동학습, 극화학습, 토의·토론학습을 꼽았다. 또한, 교사들은 영어 수업에서 프로젝트학습이 자기관리 역량, 공동체 역량, 지식정보처리 역량을 증진시키는데 적절하다고 인식하고 있었다. 아울러 본 문항은 한 응답자에게 3개의 문항을 선택하는 다중응답문항이며, 영어의사소통능력 245명, 자기관리역량 243명, 공동체역량 245명, 지식정보처리역량 238명의 응답결과를 각각 통계처리하였다.

<표 16> 영어 교과 역량 실행에 적절한 교수·학습 방법 다중응답 빈도분석결과

구분	영어의사소통 역량 (n=245)	자기관리 역량 (n=243)	공동체 역량 (n=245)	지식정보처리 역량 (n=238)
① 창의적 문제해결학습	5명(2.0%)	38명(15.6%)	4명(1.6%)	23명(9.7%)
② 협동 학습(소집단·모둠)	46명(18.8%)	17명(7.0%)	65명(26.5%)	6명(2.5%)

③ 제작·실습 학습	7명(2.9%)	12명(4.9%)	16명(6.5%)	8명(3.4%)
④ 탐구학습	6명(2.4%)	27명(11.1%)	9명(3.7%)	36명(15.1%)
⑤ 토의·토론 학습	33명(13.5%)	9명(3.7%)	39명(15.9%)	11명(4.6%)
⑥ 자기 주도적 학습	9명(3.7%)	60명(24.7%)	5명(2.0%)	12명(5.0%)
⑦ 직접 교수법(시범, 강의)	7명(2.9%)	7명(2.9%)	3명(1.2%)	19명(8.0%)
⑧ 프로젝트 학습	13명(5.3%)	28명(11.5%)	24명(9.8%)	26명(10.9%)
⑨ ICT 활용 수업	4명(1.6%)	7명(2.9%)	1명(0.4%)	30명(12.6%)
⑩ 모의·시뮬레이션 학습	13명(5.3%)	6명(2.5%)	9명(3.7%)	14명(5.9%)
⑪ 타교과, 영역 통합·융합 학습	4명(1.6%)	7명(2.9%)	3명(1.2%)	35명(14.7%)
⑫ 극화(역할놀이) 학습	54명(22.0%)	7명(2.9%)	38명(15.5%)	6명(2.5%)
⑬ 게임	27명(11.0%)	12명(4.9%)	18명(7.3%)	8명(3.4%)
⑭ 체험학습	17명(6.9%)	6명(2.5%)	11명(4.5%)	3명(1.3%)
⑮ 기타	0명(0%)	0명(0%)	0명(0%)	1(0.4%)

본 연구에서 영어 교과 역량 실행에 적절한 평가방법의 다중응답 빈도분석 결과는 <표 17>과 같다. 본 연구에서는 영어의사소통 역량, 자기관리 역량, 공동체 역량, 지식정보처리 역량의 영역에서 적절한 평가방법이 중요한지를 분석하였으며, 구체적인 응답은 다음과 같다. 첫째, 영어의사소통 역량에서는 구술평가(59명, 24.1%), 실기평가(39명, 15.9%), 토의·토론(36명, 14.7%), 관찰법(26명, 10.6%) 순으로 적절한 평가방법이라고 응답하였다. 둘째, 자기관리 역량에서는 자기평가(42명, 17.1%), 포트폴리오(35명, 14.3%), 보고서(28명, 11.4%), 행동평가(21명, 8.6%) 순으로 적절한 평가방법이라고 응답하였다. 셋째, 공동체 역량에서는 모듈평가(60명, 24.4%), 동료평가(43명, 17.5%), 프로젝트(37명, 15.0%), 토의·토론(34명, 13.8%) 순으로 적절한 평가방법이라고 응답하였다. 넷째, 지식정보처리 역량은 보고서(37명, 15.2%), 활동지법(35명, 14.4%), 포트폴리오(31명, 12.8%), 선택형 및 서술형(22명, 9.1%) 순으로 적절한 평가방법이

라고 응답하였다. 아울러 본 문항은 한 응답자에게 3개의 문항을 선택하는 다중응답문항이며, 영어의사소통능력 245명, 자기관리역량 245명, 공동체역량 246명, 지식정보처리역량 243명의 응답결과를 각각 통계처리 하였다.

<표 17> 영어교과 역량 실행에 적절한 평가 방법의 다중응답 빈도분석결과

구분	영어의사소통 역량 (n=245)	자기관리 역량 (n=245)	공동체 역량 (n=246)	지식정보처리 역량 (n=243)
① 선택형 및 서술형	9명(3.7%)	12명(4.9%)	2명(0.8%)	22명(9.1%)
② 논술형	8명(3.3%)	10명(4.1%)	4명(1.6%)	20명(8.2%)
③ 활동지법(worksheet)	9명(3.7%)	11명(4.5%)	6명(2.4%)	35명(14.4%)
④ 보고서	3명(1.2%)	28명(11.4%)	8명(3.3%)	37명(15.2%)
⑤ 구술 평가	59명(24.1%)	10명(4.1%)	4명(1.6%)	18명(7.4%)
⑥ 토의·토론	36명(14.7%)	11명(4.5%)	34명(13.8%)	12명(4.9%)
⑦ 프로젝트	8명(3.3%)	19명(7.8%)	37명(15.0%)	18명(7.4%)
⑧ 포트폴리오	2명(0.8%)	35명(14.3%)	6명(2.4%)	31명(12.8%)
⑨ 관찰법	26명(10.6%)	20명(8.2%)	15명(6.1%)	7명(2.9%)
⑩ 행동 평가(checklist)	13명(5.3%)	21명(8.6%)	6명(2.4%)	6명(2.5%)
⑪ 실기(실습) 평가	39명(15.9%)	14명(5.7%)	14명(5.7%)	20명(8.2%)
⑫ 모둠 평가	15명(6.1%)	5명(2.0%)	60명(24.4%)	9명(3.7%)
⑬ 자기 평가	8명(3.3%)	42명(17.1%)	7명(2.8%)	4명(1.6%)
⑭ 동료 평가	10명(4.1%)	7명(2.9%)	43명(17.5%)	4명(1.6%)
⑮ 기타	0명(0%)	0명(0%)	0명(0%)	0명(0%)

4.2 과정 중심 평가에 대한 인식

4.2.1 ‘과정’에 대한 인식

본 연구에서 과정에 대한 인식의 빈도분석 결과는 <표 18>과 같다. 총 82명의 응답결과를 분석한 결과 성취기준의 도달 과정(40명, 48.8%), 문제 해결의 과정(25명, 30.5%), 수업의 과정(10명, 12.2%), 수행 결과물을 산출하기까지의 과정(5명, 6.1%), 기타(2명, 2.4%) 순으로 나타났다. 결국, 전반적으로 응답자들은 ‘과정’에 대한 의미를 성취기준의 도달, 문제 해결의 과정으로 인식하고 있음을 알 수 있다. 박종임 외(2017)의 연구에서는 중·고등학교 교사들의 경우 ‘과정’의 의미를 교과 성취기준의 도달 과정이라고 가장 많이 인식하고 있었으며 이는 본 연구의 결과를 지지해주고 있다. 한편 박종임 외(2017)의 연구에서 교과별 인식의 유의한 차이가 있었는데, 국어 교과에서는 교과 성취기준의 도달 과정(44.2%)이, 영어 교과에서는 수행결과물을 산출하기까지의 과정(40.0%)이, 수학 교과에서는 수업의 과정(28.4%)이 가장 높게 나타났다. 그 원인으로 각 교과별로 과정 중심 수행평가를 시행할 때 ‘과정’을 관찰하고 기록하고 평가하기 위해 초점을 두는 부분이 다르기 때문으로 보았다. 아울러 영어과 과정에 대한 인식은 총 82명의 응답결과를 통계처리 하였다.

<표 18> 과정에 대한 인식 분석결과 (N=82)

항목	빈도	%
성취기준의 도달 과정	40명	48.8%
문제 해결의 과정	25명	30.5%
수업의 과정	10명	12.2%
수행 결과물을 산출하기까지의 과정	5명	6.1%
기타	2명	2.4%

4.2.2 과정 중심 평가에 대한 인식

본 연구에서 과정 중심 평가에 대한 인식은 <표 19>와 같다. 첫째, ‘성취기준을 분석하는 것이 중요하다’의 문항에서는 매우 그렇다(55명, 67.1%), 그렇다(25명, 30.5%)의 응답이 많았으며, 문항평균은 4.59점으로 나타났다. 둘째, ‘평가와 연계된 교수·학습방안을 마련해야 한다’의 문항에서는 매우 그렇다(56명, 68.3%), 그렇다(23명, 28.0%)의 응답이 많았으며, 문항평균은 4.59점으로 나타났다. 셋째, ‘학습(수행)의 과정을 중시해야 한다’의 문항에서는 매우 그렇다(46명, 56.1%), 그렇다(20명, 24.4%)의 응답이 많았으며, 문항평균은 4.24점으로 나타났다. 넷째, ‘학생의 성장과 발달과정을 상시적으로 누가 기록해야 한다’의 문항에서는 그렇다(33명, 40.2%), 매우 그렇다(31명, 37.8%)의 응답이 많았으며, 문항평균은 4.06점으로 나타났다. 다섯째, ‘평가는 다양한 평가방법을 활용해야 한다’의 문항에서는 매우 그렇다(41명, 50.0%), 그렇다(34명, 41.5%)의 응답이 많았으며, 문항평균은 4.34점으로 나타났다. 여섯째, ‘학생의 인지, 정의, 핵심역량을 함께 평가해야 한다’의 문항에서는 매우 그렇다(50명, 61.0%), 그렇다(26명, 31.7%)의 응답이 많았으며, 문항평균은 4.48점으로 나타났다. 일곱째, ‘모든 학생에게 맞춤형 피드백을 해야 한다’의 문항에서는 매우 그렇다(38명, 46.3%), 그렇다(26명, 31.7%)의 응답이 많았으며, 문항평균은 4.15점으로 나타났다. 통계 결과를 살펴보면, 과정 중심 평가에 대한 인식은 성취기준분석(M=4.59), 평가-수업 연계(M=4.59), 정의적 능력 및 핵심역량에 대한 평가(M=4.48), 다양한 평가방법활용(M=4.34), 학습(수행) 과정의 평가(M=4.24), 맞춤형 피드백 실시(M=4.15), 상시적 평가와 누가기록(M=4.06) 순으로 높게 나타났다.

이로써, 본 연구에서 초등교사들은 과정 중심 평가의 개념 및 주요 특징들에 대해 매우 높은 인식을 보여주고 있으며, 이는 이효은(2019)의 연구에서 중학교 영어교사들의 과정 중심 평가에 대한 높은 공감도 및 동의도와도 일치한다. 이효은(2018)은 중학교 영어교사를 대상으로 과정 중심 평가의 주요 특성을 ‘결과보다 과정 중심’, ‘학생평가의 결과를 그 이후에 교수학습에 반영’, ‘한 줄 세우기보다 학생 개개인의 성장을 중요시하는 여러 줄 세우기’로 보고 이에 대한 공감도를 5점 만점의 리커트 척도를 사용하여 조사하였는데, 그 결과는 평균 4점 이상

으로 높은 공감도를 보여주었다. 또한, 과정 중심 평가의 주요 실천 방안으로 '상시적 평가', '동료 피드백', '교사 피드백'의 필요성에 대해 5점 리커트 척도를 사용하여 조사하였는데 그 결과 모두 4점 이상으로 높은 동의율을 보였다. 또한, 본 연구에서는 초등교사들이 '성취기준분석'과 '평가-수업 연계'를 과정 중심 평가의 가장 중요한 요소로 인식하고 있음을 알 수 있다. 과정 중심 평가에 대한 인식 조사는 총 82명의 응답 결과를 통계처리 하였다.

<표 19> 과정 중심 평가에 대한 인식 (N=82)

문항	매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다	평균 (M±SD)	순위
① 과정 중심 평가는 성취기준에 기반을 둔 평가로서 성취기준을 분석하는 것이 중요하다.	2명 (2.4%)	0 (0%)	0 (0%)	25명 (30.5%)	55명 (67.1%)	4.59±.73	1
② 평가와 연계된 교수·학습 방안을 마련해야 한다.	2명 (2.4%)	0 (0%)	1명 (1.2%)	23명 (28.0%)	56명 (68.3%)	4.59±.75	1
③ 학생을 평가할 때, 결과보다 학습(수행)의 과정을 중시해야 한다.	2명 (2.4%)	6명 (7.3%)	8명 (9.8%)	20명 (24.4%)	46명 (56.1%)	4.24±1.06	5
④ 평가를 기록하는 방법에 있어 학생의 성장과 발달 과정을 상시적으로 누가기록 해야 한다.	2명 (2.4%)	4명 (4.9%)	12명 (14.6%)	33명 (40.2%)	31명 (37.8%)	4.06±.97	7
⑤ 평가는 수업 안에서 이루어지는 수업의 활동으로 다양한 평가방법을 활용해야 한다.	2명 (2.4%)	2명 (2.4%)	3명 (3.7%)	34명 (41.5%)	41명 (50.0%)	4.34±.86	4
⑥ 학생의 인지적 능력뿐 아니라 정의적 능력 및 핵심역량도 함께 평가해야 한다.	2명 (2.4%)	0명 (0%)	4명 (4.9%)	26명 (31.7%)	50명 (61.0%)	4.48±.80	3
⑦ 모든 학생에게 맞춤형 피드백을 해야 한다.	2명 (2.4%)	3명 (3.7%)	13명 (15.9%)	26명 (31.7%)	38명 (46.3%)	4.15±.98	6

4.2.3 영어과 과정 중심 평가의 실제

본 연구에서 과정 중심 평가에 대한 실제는 <표 20>과 같다. 첫째, ‘영어과 성취기준 분석을 통한 평가계획수립’의 문항에서는 그렇다(30명, 36.6%), 매우 그렇다(29명, 35.4%)의 응답이 많았으며, 문항평균은 3.95점으로 나타났다. 둘째, ‘평가와 연계된 수업계획수립’의 문항에서는 매우 그렇다(30명, 36.6%), 그렇다(27명, 32.9%)의 응답이 많았으며, 문항평균은 3.96점으로 나타났다. 셋째, ‘영어 학습(수행) 과정의 평가’의 문항에서는 매우 그렇다(30명, 36.6%), 그렇다(28명, 34.1%)의 응답이 많았으며, 문항평균은 4.00점으로 나타났다. 넷째, ‘상시적 평가와 누가기록’의 문항에서는 매우 그렇다(26명, 31.7%), 보통이다(21명, 25.6%)의 응답이 많았으며, 문항평균은 3.65점으로 나타났다. 다섯째, ‘다양한 영어과 평가방법 활용’의 문항에서는 보통이다(24명, 29.3%), 매우 그렇다(23명, 28.0%)의 응답이 많았으며, 문항평균은 3.67점으로 나타났다. 여섯째, ‘정의적 능력 및 영어 교과 역량에 대한 평가’의 문항에서는 그렇다(38명, 46.3%), 매우 그렇다(25명, 30.5%)의 응답이 많았으며, 문항평균은 4.04점으로 나타났다. 일곱째, ‘맞춤형 피드백 실시’의 문항에서는 매우 그렇다(27명, 32.9%), 그렇다(26명, 31.7%)의 응답이 많았으며, 문항평균은 3.89점으로 나타났다.

통계 결과를 살펴보면, 영어과 과정 중심 평가에 대한 실제는 정의적 능력 및 영어 교과 역량에 대한 평가(M=4.04), 영어 학습(수행) 과정의 평가(M=4.00), 영어과 평가-수업 연계(M=3.96), 영어과 성취기준분석(M=3.95), 맞춤형 피드백 실시(M=3.89), 다양한 영어과 평가방법 활용(M=3.67), 상시적 평가와 누가기록(M=3.65) 순으로 높게 나타났다. 이를, 과정 중심 평가에 대한 교사들의 인식에 관한 <표 19>와 비교하면 과정 중심 평가에 대한 초등교사들의 전반적인 인식이 5점 만점의 리커트 척도에서 4점 이상의 높은 인식을 보여주는 것과 달리 그 실제는 다소 낮은 평균을 보여주고 있다. 영어과 과정 중심 평가에 대한 실제는 총 82명의 응답결과를 통계처리 하였다.

<표 20> 과정 중심 평가에 대한 실제

(N=82)

문항	매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	평균 (M±SD)	순위
① 영어과 성취기준 분석을 통해 평가계획을 수립한다.	1명 (1.2%)	8명 (9.8%)	14명 (17.1%)	30명 (36.6%)	29명 (35.4%)	3.95 (1.01)	4
② 영어과 평가계획과 연계된 수업계획을 세운다.	0명 (0%)	8명 (9.8%)	17명 (20.7%)	27명 (32.9%)	30명 (36.6%)	3.96 (.98)	3
③ 학생들이 '수행한 결과'뿐 아니라 수업 중 '수행하는 과정'을 평가하고 있다.	0명 (0%)	6명 (7.3%)	18명 (22.0%)	28명 (34.1%)	30명 (36.6%)	4.00 (.94)	2
④ 관찰평가를 위해 체크리스트 등을 활용하여 누가 기록한다.	3명 (3.7%)	12명 (14.6%)	21명 (25.6%)	20명 (24.4%)	26명 (31.7%)	3.65 (1.17)	7
⑤ 다양한 영어과 평가 방법을 활용하고 있다.	0명 (0%)	13명 (15.9%)	24명 (29.3%)	22명 (26.8%)	23명 (28.0%)	3.67 (1.05)	6
⑥ 정의적 영역 및 영어 교과 역량에 대한 평가기준을 마련하여 평가하고 있다.	0명 (0%)	2명 (2.4%)	17명 (20.7%)	38명 (46.3%)	25명 (30.5%)	4.04 (.78)	1
⑦ 수업 시간에 학생들의 개별 특성에 맞추어 피드백한다.	0명 (0%)	7명 (8.5%)	22명 (26.8%)	26명 (31.7%)	27명 (32.9%)	3.89 (.96)	5

본 연구에서 과정 중심 평가의 인식과 실제를 비교한 결과는 <표 21>과 같다. 분석결과 성취기준분석($t=4.691, p<.001$), 평가-수업연계($t=5.092, p<.001$), 상시적 평가와 누가기록($t=2.533, p<.05$), 다양한 평가방법활용($t=5.209, p<.001$), 정의적 능력 및 핵심역량($t=3.854, p<.001$)에 대한 평가의 문항에서는 인식과 실제 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 공통적으로 인식보다 실제가 낮은 평균을 보였다. 즉, 초등교사들이 과정 중심 평가의 중요성에 대해 갖고 있는 높은 인식에 비해 실제 교사들이 영어 수업에서 구현하고자 하는 영어과 과정 중심 평가 실행의 충실한 운영에 대해서는 낮은 인식을 보여주었다. 그러나 학습(수행) 과정의 평가(인식 $M=4.24$, 실제 $M=4.00, t=1.606, p>.05$), 피드백 실시(인식 $M=4.15$, 실제 $M=3.89, t=1.917, p>.05$)의 문항에서는 인식과 실제의 문항 간 통계적인 차이가 없는 것으로 나타났다. 본 연구와 유사한 연구로 박종임 외(2017)의 연구에서는 '과정 중심 수행평

가의 개념에 대한 이해도’, ‘과정 중심 수행평가 정책에 대한 공감도’, ‘과정 중심 수행평가 실행충실도’를 조사하였는데, 그 결과 과정 중심 수행평가에 대한 이해도와 공감도는 높은 편이나 학생피드백 측면의 이해도와 충실도는 낮았다. 과정 중심 평가에 대한 인식과 실제 비교의 모든 항목에 응답한 총 82명의 응답결과를 통계처리 하였다.

<표 21> 과정 중심 평가에 대한 인식과 실제 비교 (N=82)

문항	인식	실제	평균 차이	t	p
	M±SD	M±SD			
① 성취기준 분석	4.59±.73	3.95±1.01	0.64	4.691***	.000
② 평가-수업 연계	4.59±.73	3.96±.98	0.63	5.092***	.000
③ 학습(수행) 과정의 평가	4.24±1.06	4.00±.94	0.24	1.606	.112
④ 상시적 평가와 누가 기록	4.06±.97	3.65±1.17	0.41	2.533*	.013
⑤ 다양한 평가 방법 활용	4.34±.86	3.67±1.05	0.67	5.209***	.000
⑥ 정의적 능력 및 핵심역량에 대한 평가	4.48±.80	4.04±.78	0.44	3.854***	.000
⑦ 피드백 실시	4.15±.98	3.89±.96	0.26	1.917	.059

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

본 연구에서 영어과 성취기준 분석의 주력 부분에 대한 빈도분석 결과는 <표 22>와 같다. 분석결과 성취기준과 학습 내용과의 관계 분석을 통한 수업 구상(37명, 45.1%), 성취기준에 기반한 평가기준 마련(31명, 37.8%), 영어과 주제 중심 프로젝트 학습 구안(8명, 9.8%), 성취기준과 영어 교과 역량과의 관계 분석을 통한 역량 중심 평가방법 구안(3명, 3.7%), 다른 교과와 연계융합을 통한 평가문항 구성(2명, 2.4%), 기타(1명, 1.2%) 순으로 나타났다. 따라서, 영어과 성취기준 분석에 있어 응답자들은 성취기준과 학습 내용과의 관계 분석을 통한 수업 구상과 성취기준에 기반한 평가 기준 마련에 주력한다는 것을 알 수 있다.

유영식(2017)은 평가의 결과뿐만 아니라 결과가 나오는 과정을 중시하는 평가

가 이루어지기 위해서는 과정을 평가하는데 유리한 프로젝트식 수업이 필요하고, 이를 위한 주제 중심 교육과정 재구성이 필요하다고 보았다. 즉, 과정 중심 평가를 위하여 차시, 단원, 교과 간의 벽을 허물어야 한다고 보았는데, 본 연구결과를 통해 초등교사들의 경우 아직 주제 중심 영어과 교육과정 재구성을 위한 프로젝트 학습 구안 및 타 교과 연계·융합과 같은 적극적인 성취기준 분석이 이루어지고 있지 않음을 알 수 있다. 영어과 성취기준 분석 주력 부분은 총 82명의 응답 결과를 통계처리 하였다.

<표 22> 영어과 성취기준 분석 주력 부분 (N=82)

항목	빈도	%
성취기준과 학습 내용과의 관계 분석을 통한 수업 구상	37명	45.1%
성취기준에 기반한 평가 기준 마련	31명	37.8%
영어과 주제 중심 프로젝트 학습 구안	8명	9.8%
성취기준과 영어 교과 역량과의 관계 분석을 통한 역량 중심 평가 방법 구안	3명	3.7%
다른 교과와 연계·융합을 통한 평가 문항 구성	2명	2.4%
기타	1명	1.2%

본 연구에서 학습의 과정을 보기 위해 주력하는 영어과 평가 영역에 대한 빈도 분석 결과는 <표 23>과 같다. 총 82명의 응답 결과를 분석한 결과 말하기(64명, 44.1%), 정의적 영역(41명, 28.3%), 듣기(15명, 10.3%), 쓰기(14명, 9.7%), 읽기(11명, 7.6%) 순으로 응답 결과가 높게 나타났으며, 이는 응답자들이 영어과 평가 영역 가운데 말하기와 정의적 영역에서 학습의 과정을 보기 위해 노력한다는 사실을 보여주는 연구결과이다. 아울러 학습의 과정을 보기 위해 주력하는 영어과 평가 영역은 총 82명의 응답결과를 통계처리 하였다.

<표 23> 학습의 과정을 보기 위해 주력하는 영어과 평가 영역 (N=82)

항목	빈도	%
말하기	64명	44.1%
정의적 영역	41명	28.3%
듣기	15명	10.3%
쓰기	14명	9.7%
읽기	11명	7.6%

본 연구에서 학습의 과정을 보기 위해 주력한 영어과 평가 영역에 대한 서술형 평가 문항에 대한 응답자는 총 37명이었다. 이를 이효은(2019)이 영어과 영역별 수행평가 응답을 범주화하는데 사용한 주제들을 참고로 하여 분석하였고, 그 결과는 <표 24>와 같다. 다중응답 결과를 분석해보면 총 58개의 응답 가운데, 말하기(26명, 45%), 정의적 영역(20명, 34%), 듣기(5명, 9%), 쓰기(5명, 9%), 읽기(2명, 3%) 순으로 응답 결과가 높게 나왔다. 이 가운데 듣기와 읽기에 대한 자세한 설명이 부족하고 쓰기의 경우 사례수가 너무 적어 본 연구에서는 말하기와 정의적 영역에 대한 서술형 응답들만을 분석하였다.

말하기 평가 응답 사례들을 분석한 결과, 초등교사들이 말하기 영역에서 영어 학습(수행)의 과정을 평가하기 위해 주력하는 부분은 학습의 발전과정 평가(14명, 54%), 수행과정 태도평가(7명, 26%), 다양한 평가 방법의 활용(3명, 12%), 성장의 기회 제공(2명, 8%) 순으로 응답결과가 높게 나왔다. 즉, 초등교사들은 학생들의 말하기 능력의 발전 정도를 평가하기 위해 관찰평가, 구술평가, 체크리스트 등을 활용하여 상시 평가 및 누가기록에 힘쓰고 있었다. 또한, 말하기 영역을 평가할 때 수업 중 학생들의 발화 태도 및 참여도, 협력도 등에 대한 평가를 중시하고 있었다. 이는 초등영어가 음성언어인 듣기와 말하기 영역을 강조하고 있고, 특히 3, 4학년의 경우 문자지도의 비중이 높아지기는 하지만 아직 음성언어 교육의 비중이 더 크기 때문에 영어 수업 중 교사들이 과정 중심 평가를 하는데 있어 말하기 평가에 보다 주력했음을 유추할 수 있다. 또한, 초등학교에서

는 학생들이 영어 학습에 대한 흥미와 자신감을 갖도록 다양한 과업, 모둠 협력 활동 등을 중심으로 수업이 이루어져 왔기 때문에(배주경 외, 2019), 본 연구의 결과에서도 초등교사들은 모둠활동 및 짝활동, 게임, 역할놀이 등을 통해 수업 중 학생들의 듣기·말하기 능력의 향상도를 지속적으로 평가함과 동시에 학생들의 참여도 및 태도에 대한 평가도 병행하고 있음을 알 수 있다.

이와 비교하여 이효은(2019)의 연구에서 중학교 영어교사의 경우 성장의 기회 제공(다양한 피드백, rehearsal 및 repetition)과 다양한 평가방법의 활용(프로젝트 등 다양한 방식의 수행과제 활용, 평가 주체의 다양화)에 대한 응답결과가 높게 나왔다. 응답 예시를 보면 수행평가 결과인 점수의 이유에 대해 루브릭을 들어 상세히 학생에게 설명해 준다고 되어 있는데, 이 과정에서 교사들은 학생들의 말하기 내용 및 발음 등에 대한 피드백에 힘쓰고 있었다. 또한, 수행평가 시행일 이전에 여러번의 리허설의 기회를 주거나 재시험의 기회를 주어 중학교 학생들의 영어 말하기 기능이 성장할 수 있도록 노력하고 있다는 점을 확인할 수 있다. 이는 성적부여에 대한 부담에서 보다 자유로운 초등학교에 비해 중학교의 경우 영어과 수행평가를 시행함에 있어 점수 부여 및 등급 반영에 대한 보다 객관성과 공정성을 기하기 위한 노력의 일환이라 보여진다.

<표 24> 말하기 평가 응답 예시

N=26

주제	세부 주제(개수)	개수 (비율)
학습의 발전 과정 평가	㉠ 향상도 평가(9) - 관찰평가, 구술평가, 인터뷰 등을 통한 학생의 말하기 능력 및 배움 성장 파악 - 자신이 오늘 학습한 영어 표현을 정리하여 말하기	14 (54%)
	㉡ 체크리스트를 활용한 수행의 각 단계 평가(5) - 역할놀이 시 채점기준표를 사용하여 평가 - 게임 활동 시 유창성 및 학생들의 회화능력을 사전에 수립한 평가 기준을 통해 평가	
수행 과정 태도 평가	㉢ 참여도 평가(6) - 매차시 수업마다 영어 수업 참여도 평가 - 수업 중 영어 활동을 할 때 적극성 평가 - 역할극 및 게임 시 참여도 및 태도 - 영어 말하기에 대한 흥미도 평가	7 (26%)

	⑥ 모둠 내 협업 과정 평가(1) - 말하기 게임 중 모둠 협력도 평가	
다양한 평가 방법의 활용	③ 평가 주체의 다양화: 동료평가 및 자기평가 실시(3) - 모의 연극 시 교사의 관찰평가와 함께 동료평가 실시 - 역할놀이시 자기평가 및 동료평가 실시 - 게임할 때 교사의 관찰평가와 함께 자기평가 실시	3 (12%)
성장의 기회 제공	④ 피드백을 통한 성장의 기회 제공(2) - 모둠 및 짝 활동을 통해 반복학습을 시킴. 순회지도를 통해 피드백하며 학생들의 학습 과정과 성취기준 도달 정도를 수시로 파악 - 말하는 과정에서 자신이 알고 있는 내용을 자신있게 발화하는지 모의촬영 후 피드백	2 (8%)

정의적 영역에 대해 서술한 응답자는 총 20명이었고 응답 사례를 분석한 결과는 <표 25>와 같다. 초등교사들이 정의적 영역에서 학습(수행) 과정을 보기 위해 주력한 부분은 태도(15명, 75%), 다양한 평가 방법의 활용(3명, 15%), 과제 충실도(2명, 10%) 순으로 응답 결과가 높게 나왔다. 즉, 초등교사들은 영어 수업의 참여도 및 태도, 자신감, 흥미도, 활동 충실도, 모둠 활동시 협업 태도 등을 영어 능력과 함께 평가하고 있었다. 이효은(2019)의 연구에서도 태도(참여도, 협업 태도, 경청) 평가가 75.7%로 대부분을 차지한 점이 본 연구와 일치한다. 다만, 태도의 세부영역에서 중학교의 경우 개인별 태도뿐 아니라 모둠별 태도를 평가한다는 점과 프로젝트학습 과정에서 모둠별 협업 태도를 평가 항목에 넣어 성적에 반영한다는 점에서 차이가 있다.

<표 25> 정의적 영역 응답 예시 N=20

주제	세부 주제(개수)	개수 (비율)
태도	③ 참여도 평가(13)	15 (75%)
	- 수업(게임, 역할극 등) 중 참여도 누가기록	
	- 태도, 준비도를 체크리스트를 활용하여 평가	
	- 자신감있게 발화하는가	
	- 흥미도 평가	

	㉞ 협업 태도 평가(2) - 말하기 게임 중 모둠 협력도 평가 - 모둠 활동시 적극성	
다양한 평가 방법의 활용	㉠ 평가 주체의 다양화: 동료평가 및 자기평가 실시(3) - 관찰기준을 명확히 하고 관찰평가하며, 자기평가 활동지로도 평가 - 참여도 및 모둠 협력에 대해서 동료평가 실시	3 (15%)
과제 충실도	㉠ 활동 충실도(2) - 수업 중 과제 완수에 적극적으로 참여하는지 평가 - 영어로 문장을 완성하려고 노력하는 정도를 평가	2 (10%)

본 연구에서 영어 수업에 주로 사용하는 영어과 교수·학습 방법에 대한 빈도분석과 다중응답분석의 결과는 <표 26>과 같다. 1순위 분석결과는 협동 학습(23명, 28.0%), 직접 교수법(17명, 20.7%), 게임(17명, 20.7%), 2순위 분석결과는 극화학습(21명, 25.6%), 게임(14명, 17.1%), 3순위 분석결과는 협동학습(18명, 22%), 게임(16명, 19.5%)의 응답이 많은 것으로 나타났다. 마지막으로 1~3순위까지를 종합한 다중응답 분석결과는 협동학습(49명, 21.7%), 직접교수법(35명, 15.5%)의 응답이 많은 것으로 나타났다.

종합해 보면 초등학교 영어 수업에 주로 사용하는 영어과 교수·학습 방법은 협동학습(소집단·모둠)이 가장 많았고 게임, 극화(역할놀이)학습, 직접 교수법(시범, 강의) 순으로 나타났다. 이는 영어 교과 역량 증진을 위해 적절한 교수·학습 방법에 관한 <표 16>의 연구결과와 비교해 볼 때, 초등교사들이 영어의사소통 역량을 증진시키는데 적절한 교수·학습 방법으로 꼽은 극화학습, 협동학습, 게임과 일치한다. 즉, 교사들은 실제 영어 수업 현장에서 자신들이 주로 사용하는 교수·학습 방법들이 2015 개정 교육과정이 강조하는 영어의사소통 역량을 증진시키는데 적절하다고 인식하고 있음을 유추할 수 있다. 한편, 본 연구에서 초등교사들이 영어 교과 역량을 증진시키는데 다소 부정적인 교수·학습 방법으로 인식하고 있는 직접교수법(시범, 강의)이 초등교사들이 실제 영어 수업에서 주로 사용되는 방법이라는 점을 주목할 필요가 있다. 영어 수업에 주로 사용하는 영어과 교수·학습 방법은 1순위 76명, 2순위 75명, 3순위 75명의 응답결과를 각각 통계처리 하였다.

<표 26> 영어 수업에 주로 사용하는 영어과 교수·학습 방법

구분	1순위 (n=76)	2순위 (n=75)	3순위 (n=75)
① 창의적 문제해결학습	1명(1.2%)	2명(2.4%)	0명(0%)
② 협동 학습(소집단·모둠)	23명(28.0%)	8명(9.8%)	18명(22%)
③ 제작·실습 학습	0명(0%)	1명(1.2%)	2명(2.4%)
④ 탐구학습	1명(1.2%)	2명(2.4%)	1명(1.2%)
⑤ 토의·토론 학습	3명(3.7%)	2명(2.4%)	4명(4.9%)
⑥ 자기 주도적 학습	2명(2.4%)	3명(3.7%)	4명(4.9%)
⑦ 직접 교수법(시범, 강의)	17명(20.7%)	8명(9.8%)	10명(12.2%)
⑧ 프로젝트 학습	1명(1.2%)	2명(2.4%)	2명(2.4%)
⑨ ICT 활용 수업	2명(2.4%)	6명(7.3%)	4명(4.9%)
⑩ 모의·시뮬레이션 학습	3명(3.7%)	5명(6.1%)	3명(3.7%)
⑪ 타교과, 영역 통합·융합 학습	0명(0%)	1명(1.2%)	1명(1.2%)
⑫ 극화(역할놀이) 학습	6명(7.3%)	21명(25.6%)	9명(11.0%)
⑬ 게임	17명(20.7%)	14명(17.1%)	16명(19.5%)
⑭ 체험학습	0명(0%)	0명(0%)	1명(1.2%)
⑮ 기타	0명(0%)	0명(0%)	0명(0%)

본 연구에서 영어 수업에 주로 사용하는 영어과 평가방법에 대한 빈도분석과 다중응답분석의 결과는 <표 27>과 같다. 1순위 분석결과는 관찰법(25명, 30.5%), 구술평가(20명, 24.4%), 2순위 분석결과는 활동지법(15명, 18.3%), 관찰법(15명, 18.3%), 3순위 분석결과는 관찰법(12명, 14.6%), 행동평가(11명, 13.4%)의 응답이 많은 것으로 나타났다. 마지막으로 1~3순위까지를 종합한 다중응답 분석결과는 관찰법(52명, 22.8%), 활동지법(32명, 14.0%), 선택형 및

서술형(27명, 11.8%)의 응답이 많은 것으로 나타났다.

종합해보면 영어 수업에 주로 사용하는 영어과 평가방법은 관찰법이 가장 많았고 구술평가, 활동지법(worksheet), 선택형 및 서술형 순으로 나타났다. <표 27>을 살펴보면 위 4가지 영어과 평가방법을 제외한 나머지 평가방법에 대한 초등교사들의 사용 빈도가 낮은 편이다. 이는 과정 중심 평가에 대한 인식과 실재를 비교한 <표 21>의 결과와도 일치하는데, <표 21>에서 초등교사들은 영어 수업에서 다양한 영어과 평가방법을 사용해야 한다고 인식하고 있지만 그 운영의 실재는 인식에 비해 낮은 것으로 나타났다. 즉, 초등교사들은 영어 수업 속에서 다양한 영어과 평가방법의 중요성에 대해 높은 공감대를 갖고 있지만 실제 수업 현장에서는 다양한 영어과 평가방법을 사용하지 못하고 있음을 알 수 있다. 더불어, 본 연구에서 초등교사들이 주로 사용하는 관찰법과 구술평가는 <표 17>에 나타난 바와 같이 초등교사들이 영어의사소통 역량을 증진시키는데 적절하다고 인식하고 있는 평가방법이기도 하다. 영어 수업에 주로 사용하는 영어과 평가 방법은 1순위 76명, 2순위 76명, 3순위 76명의 응답결과를 각각 통계처리 하였다.

<표 27> 영어 수업에 주로 사용하는 영어과 평가 방법

구분	1순위 (n=76)	2순위 (n=76)	3순위 (n=76)
① 선택형 및 서술형	16명(19.5%)	5명(6.1%)	6명(7.3%)
② 논술형	2명(2.4%)	0명(0%)	1명(1.2%)
③ 활동지법(worksheet)	8명(9.8%)	15명(18.3%)	9명(11.0%)
④ 보고서	1명(1.2%)	3명(3.7%)	2명(2.4%)
⑤ 구술 평가	20명(24.4%)	14명(17.1%)	7명(8.5%)
⑥ 토의 · 토론	2명(2.4%)	2명(2.4%)	2명(2.4%)
⑦ 프로젝트	0명(0%)	3명(3.7%)	1명(1.2%)
⑧ 포트폴리오	1명(1.2%)	2명(2.4%)	3명(3.7%)
⑨ 관찰법	25명(30.5%)	15명(18.3%)	12명(14.6%)

⑩ 행동 평가(checklist)	1명(1.2%)	4명(4.9%)	11명(13.4%)
⑪ 실기(실습) 평가	0명(0%)	5명(6.1%)	5명(6.1%)
⑫ 모둠 평가	0명(0%)	3명(3.7%)	5명(6.1%)
⑬ 자기 평가	0명(0%)	3명(3.7%)	6명(7.3%)
⑭ 동료 평가	0명(0%)	2명(2.4%)	6명(7.3%)
⑮ 기타	0명(0%)	0명(0%)	0명(0%)

4.3 과정 중심 평가 정착화 방안

본 연구에서 과정 중심 평가 실행의 어려움에 대한 다중응답 빈도분석 결과는 <표 28>과 같다. 총 201명의 복수 응답을 분석한 결과, 다양한 유형의 수행평가 과제 및 상세한 채점 기준 개발의 어려움(37명, 18.4%), 누가기록 및 피드백의 어려움(36명, 17.9%), 담당 학생이 많은 데서 오는 어려움(29명, 14.4%), 성취기준 분석 및 교육과정 재구성(27명, 13.4%), 진도의 부담(26명, 12.9%), 핵심역량을 증진시키는 방안에 대한 이해 부족(22명, 10.9%), 과정 중심 평가에 대한 학부모 및 학생의 이해 부족(13명, 6.5%), 타 교과와 연계 및 융합 수업(10명, 5.0%) 순으로 나타났다.

즉, 본 연구에서 초등교사들은 다양한 유형의 수행평가 과제 및 상세한 채점 기준 개발, 누가기록 및 피드백 실행, 그리고 담당 학생이 많은 데서 오는 어려움을 가장 큰 어려움으로 인식하고 있었다. 이에 반해, 이효은(2019)의 연구에 따르면 중학교 영어교사들의 경우 과정 중심 평가 실행에 있어 겪는 어려움으로 진도의 부담, 담당 학생이 많은 데서 오는 어려움과 같은 외부적 요인을 가장 큰 어려움으로 꼽았다. 과정 중심 평가 수행의 어려움 문항은 한 응답자에게 3개의 문항을 선택하는 다중응답문항이며 총 201명의 응답결과를 통계처리하였다.

<표 28> 과정 중심 평가 수행의 어려움

(N=201)

구분	빈도	%
다양한 유형의 수행평가 과제 및 상세한 채점 기준 개발의 어려움	37명	18.4%
누가기록 및 피드백의 어려움	36명	17.9%
담당 학생이 많은 데서 오는 어려움	29명	14.4%
성취기준 분석 및 교육과정 재구성	27명	13.4%
진도의 부담	26명	12.9%
핵심역량을 증진시키는 방안에 대한 이해 부족	22명	10.9%
과정 중심 평가에 대한 학부모 및 학생의 이해 부족 (공정성 부족 등)	13명	6.5%
타교과와 연계 및 융합 수업	10명	5.0%
기타	1명	0.5%

본 연구에서 과정 중심 평가 정착화를 위한 해결방안에 대한 다중응답 빈도 분석 결과는 <표 29>와 같다. 총 199명의 복수 응답 결과를 분석한 결과 과정 중심 평가에 적합한 학생평가 체제 구축(44명, 22.1%), 평가 대상 학생 수의 감소(44명, 22.1%), 교사의 업무량(수업 관련 외의 업무) 경감(38명, 19.1%), 다양한 운영 사례 보급(26명, 13.1%), 수요자 맞춤형 교사 교육을 통한 교사의 전문성 강화(20명, 10.1%), 컨설팅단 및 협의체 구축을 통한 평가 실행 지원(12명, 6.0%), 교사의 평가권에 대한 제도 개선(10명, 5.0%), 교사들 간의 활발한 의사소통(5명, 2.5%) 순으로 나타났다.

따라서, 초등교사들이 과정 중심 평가 정착화를 위한 해결방안으로 과정 중심 평가에 적합한 학생평가 체제 구축과 평가대상 학생수의 감소, 그리고 교사의 업무량(수업 관련 외의 업무) 경감, 다양한 운영 사례 보급을 우선시 되어야 할 과제로 인식하고 있음을 보여주는 연구결과이다. <표 28>에 나타난 바와 같이 초등교사들은 과정 중심 평가 수행의 어려움으로 다양한 유형의 수행평가 과제 및 상세한 채점 기준 개발의 어려움과 같은 교사 전문성과 관련된 내부적 요인을 가장 큰 어려움으로 인식하고 있었지만, 과정 중심 평가 정착화를 위한 해결방안

으로는 외부적 요인의 개선을 더 중요하게 인식하고 있었다. 다시 말해서, 초등 교사들의 경우 다양한 유형의 평가과제 및 채점기준 개발의 어려움을 가장 큰 어려움으로 인식하고 있었고 이에 대한 해결방안으로 다양한 운영 사례 보급의 필요성을 꼽았다. 하지만, 이보다 더 우선시되어야 할 과제로서 과정 중심 평가에 적합한 학생평가 체제 구축이나 평가 대상 학생 수의 감소, 교사의 업무량(수업 관련 외의 업무) 경감과 같은 외부적 요인의 개선이 더 중요하다고 인식하고 있음을 알 수 있다. 이는 앞서 언급했듯이, 이효은(2019)의 연구에서 중학교 영어교사들이 과정 중심 평가 수행의 어려움과 그 해결방안에 있어 외부적 요인에 대해 갖고 있는 인식과도 일치한다. 아울러 과정 중심 평가 정착화를 위한 해결방안 문항은 한 응답자에게 3개의 문항을 선택하는 다중응답문항이며 총 199명의 응답결과를 통계처리 하였다.

<표 29> 과정 중심 평가 정착화를 위한 해결 방안 (N=199)

구분	빈도	%
과정 중심 평가에 적합한 학생평가 체제 구축	44명	22.1%
평가 대상 학생 수의 감소	44명	22.1%
교사의 업무량(수업 관련 외의 업무) 경감	38명	19.1%
다양한 운영 사례 보급	26명	13.1%
수요자 맞춤형 교사 교육을 통한 교사의 전문성 강화	20명	10.1%
컨설팅단 및 협의체 구축을 통한 평가 실행 지원	12명	6.0%
교사의 평가권에 대한 제도적 개선	10명	5.0%
교사들 간의 활발한 의사소통 (교사 전문적 학습 공동체 등)	5명	2.5%
기타	0명	0%

V. 결론 및 제언

2015 개정 교육과정은 미래 인재 육성을 위한 핵심역량 신장을 목표로 하며 특히 오랜 학술적 담론과 정책적 개선을 거듭해온 학생평가를 과정 중심 평가로 명시화함으로써 학교 현장에 큰 변화를 일으켰다. 과정 중심 평가는 ‘교육과정-교수-학습-평가’의 일체화를 지향하며 2015 개정 교육과정이 추구하는 핵심역량을 평가하는 대안평가로 제시되고 있다. 이러한 상황에서 본 연구는 초등학교 영어과 수업에 적용된 과정 중심 평가에 대한 초등교사들의 인식을 살펴보고자 하였다.

이를 위해 전남소재의 초등학교에 근무하고 있는 교사 및 영어회화 전문강사를 대상으로 비확률표본의 편의추출법을 통해 설문대상을 확보하였으며, 설문조사에 응한 전남소재 16개 초등학교를 대상으로 설문지를 우편 발송하여 해당 학교 부장 교사의 협조하에 설문지 배부 및 설문조사를 실시하였다. 자기평가기입법을 통해 확보된 설문지는 동봉된 회신용 봉투로 수거하였으며 총 82명의 설문지를 최종 분석에 활용하였다. 이 설문은 주로 영어과 핵심역량에 대한 인식, 과정 중심 평가에 대한 인식, 영어과 과정 중심 평가의 실제, 과정 중심 평가 정착화 방안에 대해 묻는 객관식 문항과 과정 중심 평가를 위해 노력한 영어과 영역의 평가사례에 관한 서술 문항으로 구성되어 있다. 이러한 연구 과정을 통해 알아낸 주요 내용은 다음과 같다.

첫째, 초등교사들의 영어과 핵심역량에 대한 전반적인 인식은 다음과 같다. 초등교사들은 핵심역량을 신장시키는 영어과 교육과정 운영의 필요성에 대해 비교적 높은 인식을 갖고 있지만 그에 비해 교사들 자신의 노력도는 낮게 평가했다. 또한, 교사들은 영어의사소통 역량, 공동체 역량, 지식정보처리 역량, 자기관리 역량 순으로 그 중요성의 순위를 높게 인식하고 있었고, 이 가운데 영어의사소통 역량과 자기관리 역량의 경우 그 중요성에 대한 교사들의 높은 인식에 비해 영어 수업에서 실현되는 정도는 낮게 인식되고 있었다. 영어과 핵심역량 증진을 위해 영어 수업에서 역점을 두어야 할 사항으로 교사들은 교과 역량에 기반한 다양한 교수·학습 방법 구현, 교과 역량 중심의 내용 재구성, 교과 역량 기반의 과정 중심 수

행평가를 중요하게 인식하고 있었다. 이밖에, 초등교사들은 영어 의사소통 역량과 공동체 역량을 증진시키는데 적절한 교수·학습 방법으로 협동학습, 극화학습, 토의·토론 학습, 게임을 꼽았고, 이 가운데 협동학습, 극화학습, 게임은 초등교사들이 영어 수업에서 주로 사용하는 교수·학습 방법과 일치한다. 즉, 초등교사들은 실제 영어 수업 현장에서 자신들이 주로 사용하는 교수·학습 방법들이 영어의 의사소통 역량을 증진시키는데 적절하다고 인식하고 있었다. 아울러, 직접교수법(시범, 강의)의 경우 영어 교과 역량을 증진시키는데 다소 부정적인 교수·학습 방법으로 인식되고 있었지만 실제 영어 수업에서 주로 사용하는 방법 가운데 하나였다. 영어 교과 역량 실행에 적절한 평가방법에 대한 조사결과, 초등교사들은 영어의 의사소통 역량의 경우 구술평가, 실기(실습) 평가, 토의·토론을 선택하였고, 자기관리 역량의 경우 자기평가, 포트폴리오 평가, 보고서 평가를, 공동체 역량의 경우 모둠평가, 동료평가, 프로젝트 평가를, 지식정보처리 역량의 경우 보고서, 활동지법, 포트폴리오를 선택하였다. 한편, 초등교사들이 영어 수업에 주로 사용하는 영어과 평가방법으로는 관찰법이 가장 많았고 구술평가, 활동지법(worksheet), 선택형 및 서술형 순으로 나타났다.

둘째, 초등교사들의 과정 중심 평가에 대한 인식과 실제 영어과 수업에서의 적용에 대한 인식은 다음과 같다. 초등교사들은 과정 중심 평가의 ‘과정’의 의미를 성취기준의 도달, 문제 해결의 과정으로 인식하고 있었고, 과정 중심 평가의 개념 및 주요 특징들에 대해 비교적 잘 이해하고 그 중요성에 대해 높은 인식을 보여주었다. 하지만, 과정 중심 평가에 대한 설문 항목 가운데 학습(수행) 과정의 평가, 피드백 실시를 제외한 성취기준분석, 평가-수업 연계, 상시적 평가와 누가기록, 다양한 평가방법활용, 정의적 능력 및 핵심역량에 대한 평가의 문항에서는 인식과 실제간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 공통적으로 인식보다 실제가 낮은 평균을 보였다. 즉, 초등교사들이 과정 중심 평가의 중요성에 대해 갖고 있는 높은 인식에 비해 실제 교사들이 영어 수업에서 구현하고자 하는 영어과 과정 중심 평가 실행의 충실한 운영에 대해서는 낮은 인식을 보여주었다.

셋째, 초등교사들이 영어과 과정 중심 평가를 실행함에 있어 실제 적용 사례는 다음과 같다. 초등교사들은 영어과 성취기준과 학습내용과의 관계 분석을 통한 수업 구상 및 영어과 성취기준에 기반한 평가기준 마련에 주력하고 있었다. 하지만, 주제 중심 영어과 교육과정 재구성을 위한 프로젝트학습 구안 및 타 교과 연계·

융합과 같은 적극적인 성취기준 분석이 이루어지고 있지 않음을 알 수 있었다. 또한, 초등교사들은 학습의 과정을 보기 위해 영어과 평가 영역 가운데 말하기와 정의적 영역에 주력하고 있었다. 교사들은 학생들의 말하기 능력의 발전 정도를 평가하기 위해 관찰평가, 구술평가, 체크리스트 등을 활용하여 상시평가 및 누가 기록에 힘쓰고 있었다. 또한, 교사들은 정의적 영역의 평가에 있어 영어 수업의 참여도 및 태도, 자신감, 흥미도, 활동 충실도, 모둠 활동시 협업 태도 등을 영어 능력과 함께 평가하고 있었다.

넷째, 초등교사들의 과정 중심 평가 정착화 방안에 대한 인식은 다음과 같다. 초등교사들은 과정 중심 평가 수행의 어려움으로 다양한 유형의 수행평가 과제 및 상세한 채점 기준 개발의 어려움과 같은 교사 전문성과 관련된 내부적 요인을 가장 큰 어려움으로 인식하고 있었다. 하지만, 과정 중심 평가 정착화를 위한 해결방안으로 과정 중심 평가에 적합한 학생평가 체제 구축이나 평가대상 학생수의 감소, 교사의 업무량(수업 관련 외의 업무) 경감과 같은 외부적 요인의 개선을 더 중요하게 인식하고 있었다.

본 연구를 통해 다음과 같은 시사점을 얻을 수 있었다.

첫째, 영어과 핵심역량의 중요성에 대해 초등교사들은 높은 공감을 갖고 있었다. 하지만 이를 영어과 수업과 평가에 적용하고자 하는 노력 여부는 다소 낮게 나타났다. 그 원인으로 영어 교과와 다른 교과에 비해 영어회화 전문강사나 영어 교담 교사에 의해 영어 수업이 이루어지는 경우가 많기 때문으로 보인다. 하지만, 영어과 핵심역량을 신장시키기 위해서는 무엇보다도 현장에서 교육을 담당하고 있는 교사들의 이해와 인식이 중요하며 이를 높이기 위한 지원 방안 마련과 여건 조성이 필요하다(손주희, 2020). 따라서, 초등학교 담임교사뿐 아니라 영어회화 전문강사 및 초등학교에서 영어과 수업을 담당하고 있는 기간제 교사 등을 대상으로 영어과 핵심역량 관련 연수를 확대하고 영어과 핵심역량 신장을 위한 교수·학습 및 평가 지원 방안 필요하다.

둘째, 초등교사들은 과정 중심 평가의 중요성과 필요성에 대해 높은 공감을 하고 있었지만 영어과 수업에 적용된 과정 중심 평가의 실행 정도에 대해서는 다소 낮은 인식을 갖고 있었다. 그 원인으로 초등교사들이 영어과 과정 중심 평가를 실행하면서 겪는 내·외부적 어려움과 관련이 있다고 볼 수 있다. 교사 전문성과 관련된 내부적 어려움을 극복하기 위해 다양한 영어과 과정 중심 평가 운영 사례

의 개발 및 보급, 수요자 맞춤형 교사 교육 및 전문적 학습 공동체 활성화를 통한 교사 전문성 신장을 위한 지원이 필요하다(박지현 외, 2018). 또한, 본 연구에서 초등교사들은 과정 중심 평가의 안착을 위해 외부적 어려움의 해결을 우선 과제로 인식하고 있었는데, 이를 위해 과정 중심 평가에 적합한 학생평가 체제 구축을 위해 과정 중심 평가 적용이 용이한 학생평가 기록 시스템 개선이 필요하다(박지현 외, 2018). 특히, 누가기록 및 피드백 제공이 용이한 시스템 개발을 통해 교사의 불필요한 행정업무를 최소화하여 교사가 수업과 평가 준비에 좀 더 시간을 투입할 수 있는 여건 마련에 힘써야 한다(박종임 외, 2017). 이밖에, 교사들은 교사의 평가권 강화, 교사의 업무량(수업 관련 외의 업무) 경감, 학급의 규모나 담당 학생 수를 줄이는 일 등과 같은 외부적 문제를 과정 중심 평가 실행의 방해요인으로 꼽았는데, 이러한 문제 해결을 위한 논의가 활성화되고 이에 따른 실효성 있는 조치가 이루어져야 할 것이다.

이렇듯, 교사들은 과정 중심 평가를 실행하는데 있어 많은 어려움을 겪고 있고 이로 인해 과정 중심 평가라는 새로운 평가 체제로의 전환이 쉽지 않아 보인다. 하지만, 이러한 어려움을 극복할 수 있는 실질적인 해결방안은 교육 현장, 특히 교실 수업에서 찾을 수 있을 것이다. 즉, 과정 중심 평가의 안착화를 위한 교사들의 자발적인 노력이 필요하고 동시에 교사들이 학생의 성장과 발달을 지향하는 과정 중심 평가에 몰입할 수 있는 교육 체제와 교직 문화를 갖추는 것이 필요하다. 이밖에, 영어과 과정 중심 평가에 관한 연구 학교 운영을 통해 본 연구에서 교사들이 어려움을 겪고 있는 부분들에 대한 해결방안을 찾고 이를 일선 현장에 공유할 필요가 있다.

셋째, 과정 중심 평가는 성취기준을 중심으로 평가요소를 분석하고 그 평가요소와 관련된 수행과제, 활동들을 선정하여 수업을 구성하여 결국 교육과정 재구성에 이르게 한다(유영식, 2017). 영어는 도구 교과로서 타교과와의 연계 및 융합을 통해 실생활에 보다 밀접한 평가와 수업을 구안할 필요가 있다. 본 연구에 따르면, 초등교사들은 영어과 교수·학습 과정안을 작성하거나 영어과 과정 중심 평가의 평가기준 마련을 위해 영어과 성취기준을 분석하고 있었다. 전술했듯이, 연수 및 다양한 전문적 학습 공동체 등을 통해 교사들의 교육과정 문해력을 높이고 담임교사가 영어를 가르치지 않는 경우 영어과 과정 중심 평가를 구안함에 있어 영어 전담 교사 및 영어회화 전문강사와의 사전 협의 및 팀티칭을 통해 영

어과 핵심역량 신장을 위한 교수·학습 개선에 힘써야 할 것이다.

본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖고 있다. 첫째, 연구 도구로 사용된 설문은 전남에 근무하고 있는 초등교사를 대상으로 실시하였고 연구에 이용된 응답 사례수는 82명이었다. 따라서, 지역의 여건 및 학교 급별 교육 여건의 다양성에 따라 연구의 결과를 일반화하는 데에 한계가 있을 수 있다. 둘째, 본 연구는 과정 중심 평가에 대한 초등교사들의 인식과 실재를 살펴보고자 하였다. 이를 위해 영어과 과정 중심 평가의 실재에 관한 5점 리커트 척도와 평가사례에 관한 서술형 문항의 답변 결과를 바탕으로 영어과 과정 중심 평가의 실재에 보다 접근하고자 하였다. 하지만, 인터뷰 및 수업 관찰 등을 병행하여 영어과 과정 중심 평가에 관한 보다 구체적인 현장 적용 사례를 수집하고 분석하였다면 보다 깊이 있는 연구 결과를 얻어 낼 수 있었을 것이다. 따라서, 영어과 과정 중심 평가의 현장 적용 사례에 관한 후속 연구가 이루어질 필요가 있다. 이 밖에 초등학교 영어과 수업과 평가에 있어 타교과와 연계·융합을 통한 영어과 과정 중심 평가 모형 개발, 영어과 핵심역량 신장을 위한 학년별 교수·학습 방안 및 평가 사례 연구, 영어과 전담교사 및 영어회화 전문강사와의 원활한 팀티칭을 위한 주제 중심 영어과 교육과정 재구성 방안 등을 제언하는 바이다.

참 고 문 헌

- 강정진. (2016). 전환적 관점에서 살펴본 역량 중심 초등영어 교육과정 운영. *한국교원교육연구*, 33(4), 93-117.
- 경기도교육청. (2018). 학생의 전면적 발달을 돕는 성장중심평가. 경기도 교육청 교육부. (2015a). 2015 개정 교육과정 총론 해설: 초등학교.
- 교육부. (2015b). 초·중등학교 교육과정 총론. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 1].
- 교육부. (2015c). 영어과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 14].
- 권점례, 박은아, 김현경, 이영미, 강민규, 송민영, 배영권, 서영진. (2016). *2015 개정 교육과정에 따른 초등학교 교육과정 적용 방안 자료집: 국어, 사회, 수학, 과학, 영어, 초등통합교과를 중심으로*. (연구보고 RRC 2016-8-2). 서울: 한국교육과정평가원 .
- 김경자, 광상훈, 백남진, 송호현, 온정덕, 이승미, 한혜정, 허병훈, 홍은숙, 박남정, 이상수, 박희경, 천현진, 김대현, 홍원표, 황규호. (2015). 2015 개정 교육과정 총론 시안 [최종안] 개발 연구. 교육부, 국가교육과정개정연구위원회.
- 김도남, 박혜영, 임해미, 배주경, 김지영. (2014). *교과별 수행평가 방법 개선 방안: 국어·수학·영어 교과를 중심으로*. (연구보고 CRE 2014-3). 서울: 한국교육과정평가원 .
- 김재춘, 부재율, 소경희, 양길석. (2017). *예비·현직 교사를 위한 교육과정과 교육평가*. 경기: 교육과학사.
- 김정민. (2018). 과정중심평가의 개념과 교육적 의의 탐색. *학습자중심교과교육연구*, 18(20), 839-859.
- 박기화. (2016). 핵심역량 중심의 초등영어 교재 연구. *학습자중심교과교육연구*, 16(2), 425-448.
- 박정. (2017). 수업에서 학생 평가 의미 탐색. *교육평가연구*, 30(3), 397-413.
- 박종임, 노은희, 김유향, 전경희. (2017). *중등학교 수행평가 정책 실행 모니터링 및 개선 방안 연구*. (연구보고 RRE 2017-8). 서울: 한국교육과정평가원.
- 박종임, 노은희, 김유향. (2017). *수행평가 내실화, 무엇을 어떻게 지원해야 하는가?* (연구자료 ORM 2017-66-6). 서울: 한국교육과정평가원.

- 박지현, 진경애, 김수진, 이상아. (2018). *과정 중심 평가 내실화를 위한 교사의 평가 전문성 신장 방안 연구*. (연구보고 RRE 2018-5). 서울: 한국교육과정평가원.
- 박지현, 진경애, 김수진, 이상아. (2018). *과정 중심 평가 적용에 따른 학교수준 학생평가 체제 개선 방안*. (연구자료 ORM 2018-39-7). 서울: 한국교육과정평가원.
- 반재천, 김선, 박정, 김희경. (2018). 교사별 과정 중심 평가에 대한 교사의 인식. *교육과정평가연구*, 21(3), 105-130.
- 배주경, 김중윤, 김상범, 배화순, 조운동, 김현정, 조기희, 장근주, 박소영, 이승미, 김혜숙. (2019). *2015 개정 교육과정 운영 실태 분석: 초등학교 3~4학년을 중심으로*. (연구보고 RRC 2019-1). 서울: 한국교육과정평가원.
- 성태제, 임현정. (2014). 형성평가의 재인식에 따른 교사와 학교교육의 변화를 위한 제언, *교육평가연구*, 27(3), 597-615.
- 손주희. (2020). *핵심역량기반 초등 영어과 교육과정에 대한 교사인식과 교육현황 분석*. 미출간 석사학위논문. 서울교육대학교, 서울.
- 신혜진, 안소연, 김유원. (2017). 과정 중심 평가 활용의 정책적 분석: 서울특별시 소재 중학교 교사의 수행평가 활용 사례를 중심으로. *교육과정평가연구*, 20(2), 135-162.
- 심규남. (2018). 초등영어 과정중심평가의 실행모형 연구. *Primary English Education*, 24(4), 119-142.
- 양이레. (2019). *영어과 과정중심수행평가의 인지적, 정의적, 인성적 환류효과*. 미출간 석사학위논문. 고려대학교, 서울.
- 유영식. (2017). *교육과정-수업-평가를 일체화하는 과정중심평가*. 서울: 테크빌교육(주).
- 이근호, 이광우, 박지만, 박민정. (2013). *핵심역량 중심의 교육과정 재구조화 방안 연구*. (연구보고 CRC 2013-17). 서울: 한국교육과정평가원.
- 이근호, 이미경, 서지영, 변희현, 김기철, 유창완, 이주연, 김중윤, 윤기준. (2017). *OECD Education 2030 교육과정 조사에 따른 역량 중심 교육과정 비교 연구*. (연구보고 CRC 2017-8). 서울: 한국교육과정평가원.
- 이미경, 서지영, 이근호, 조성민, 김기철, 유창완, 김중윤, 이재진, 윤기준. (2018). *OECD Education 2030 교육과정 내용 맵핑 참여 연구*. (연구보

- 고 RRC 2018-12). 서울: 한국교육과정평가원.
- 이사영. (2019). *OECD DeSeCo 및 Education 2030 프로젝트 일 고찰: 학교교육에 주는 시사*. 미출간 석사학위논문. 서울교육대학교, 서울.
- 이상은. (2018). *OECD 교육 2030 참여 연구: 역량의 교육정책적 적용 과제 탐색*. (연구보고 RR 2018-08). 서울: 한국교육개발원.
- 이수영. (2016). *초등학교 핵심역량 기반 영어 수행평가 모형 개발 및 적용*. 미출간 박사학위논문. 한국교원대학교, 충북.
- 이인화, 박상복, 심현표, 이정우. (2017). *핵심역량 신장을 위한 교과별 평가자료 개발 및 적용: 의사소통 역량과 공동체 역량을 중심으로*. (연구보고 RRE 2017-7). 서울: 한국교육과정평가원.
- 이인화, 박상복, 심현표. (2017). *핵심역량 신장을 위한 평가자료 개발 및 적용 방안: 의사소통 역량과 공동체 역량을 중심으로*. (연구자료 ORM 2017-66-12). 서울: 한국교육과정평가원.
- 이효은. (2019). *중학교 영어 교사의 과정 중심 평가에 대한 인식 및 수행 평가 적용의 실제*. 미출간 석사학위논문. 한국교원대학교, 충북.
- 진의남, 유창완, 장근주, 이영미, 박소영, 양윤정, 백경선, 류상희, 박정준. (2015). *핵심역량 증진을 위한 교과 교육과정 실행방안: 실과(기술·가정), 체육, 음악, 미술 교과를 중심으로*. (연구보고 RRC 2015-8). 서울: 한국교육과정평가원.
- 진의남, 유창완, 장근주, 이영미, 박소영, 양윤정, 백경선, 이광우. (2015). *핵심역량증진 교과별 교육과정 인식 및 요구*. (연구보고 ORM 2015-50-7). 서울: 한국교육과정평가원.
- 한국교육과정평가원. (2016). *수업과 연계한 수행평가 어떻게 할까요?* (연구자료 ORM 2016-9). 서울: 한국교육과정평가원.
- 한국교육과정평가원. (2017a). *과정을 중시하는 수행평가 어떻게 할까요? 초등*. (연구자료 ORM 2017-19-1). 서울: 한국교육과정평가원.
- 한국교육과정평가원. (2017b). *과정을 중시하는 수행평가, 이렇게 해요! KICE 연구·정책브리프, 5, 1-7*.
- 한국교육과정평가원. (2018a). *중학교 교사별 과정 중심 평가 이렇게 하세요: 영어과*. (연구자료 ORM 2018-56-5). 서울: 한국교육과정평가원.

- 한국교육과정평가원. (2018b). 핵심역량 함양을 위한 학교 교육과정 설계, 어떻게 할까요? *KICE 연구·정책브리프*, 11, 1-8.
- 한국교육과정평가원. (2018c). OECD Education 2030 학습 프레임워크(시안) 발표: 더 나은 세상을 위한 교육. 한국교육과정평가원 보도자료 2018.02.16.일자.
- 한혜정, 김영은, 이주연, 김광하, 한충희, 황유진. (2017). 2015 개정 교육과정 총론 해설: 중학교. 교육부.
- 한혜정, 장경숙, 김기철, 이주연. (2018). *2015 개정 교육과정의 핵심역량 함양을 위한 초·중학교 교육과정 설계 방안*. (연구자료 ORM 2018-34-4). 서울: 한국교육과정평가원.
- 홍수향, 장인실, 김태선. (2017). 합의적 질적 연구를 통한 초등교사의 과정중심 평가에 대한 인식, *교육과정연구*, 35(4), 47-69.
- KBS 한국방송공사. (2017). *명견만리: 우리가 준비해야 할 미래의 기회를 말한다*. 서울: (주)인플루엔셜.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 103-110.
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive Summary*. Retrieved on February 13, 2020, from the World Wide Web: <http://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Retrieved on February 13, 2020, from the World Wide Web: <http://www.oecd.org/education/2030/oecd-education-2030-position-paper.pdf>
- Oosterhof, A. (2001). *Classroom applications of educational measurement*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven(Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Shepard, L. A. (2006). Classroom assessment. Brennan, R. L. (Ed.). *Educational Measurement* (pp. 623-646).

<부록>

<부록 1> 설문지

안녕하십니까?

2015 개정 교육과정의 도입으로 핵심역량 함양을 위한 과정 중심 평가의 중요성이 커지고 있습니다. 본 설문지는 2015 개정 영어과 교육과정이 적용된 이후 초등학교 영어과에서 시행되고 있는 **과정 중심 평가**에 대한 초등 선생님들의 인식과 현실을 알아보고자 작성된 설문지입니다. 본 조사의 응답 내용은 학문적 자료로만 사용됨을 약속드리며, 영어교육의 발전을 위해 가치 있는 논문을 쓸 수 있도록 사실 그대로 정성껏 답변해 주실 것을 부탁드립니다.

감사합니다!

2019. 12.

조선대학교 대학원 영어교육전공 김승하 드림

응답자 배경 정보

1. 학교 배경 변인

1-1. 학교소재지

- ① 특별·광역시 () ② 중소 도시 () ③ 읍면 지역 ()

1-2. 학교 규모

- ① 6학급 이내 () ② 7~15학급 ()
 ③ 16~27학급 이상 () ④ 28학급 이상 ()

2. 응답자 배경 변인

2-1. 성별

- ① 남 () ② 여 ()

2-2. 교직 경력

- ① 5년 미만 () ② 5년 이상~15년 미만 ()
 ③ 15년 이상~25년 미만 () ④ 25년 이상~ ()

2-3. 올해(2019학년도) 담당

- ① 3학년 담임 () ② 4학년 담임 ()
 ③ 5학년 담임 () ④ 6학년 담임 ()
 ⑤ 영어과 전담교사 () (해당 학년에 모두 ○표 : 3, 4, 5, 6학년)
 ⑥ 영어회화 전문강사 () (해당 학년에 모두 ○표 : 3, 4, 5, 6학년)
 ⑦ 기타(다른 학년 담임, 다른 교과 전담교사 등) ()

2-4. 올해(2019) 영어 수업 유무

- ① 영어 수업을 한다 () ② 영어 수업을 하지 않는다 ()

[영어과 핵심역량에 대한 인식]

☐ 다음은 영어과 핵심역량에 대한 인식 정도를 알아보기 위한 질문입니다.

2015 개정 교육과정에서 교육과정 총론에는 핵심역량이, 교과 교육과정에는 교과 역량이 도입되었다. 2015 개정 영어과 교육과정은 미래 사회 핵심역량 중 영어과에 적용할 수 있는 필수 핵심역량 네 가지를 추출하여 제시하였는데, 이는 '영어의사소통 역량', '자기관리 역량', '공동체 역량', '지식정보처리 역량'이다.

< 2015 개정 교육과정 영어 교과 역량 >

영어 교과 역량	의 미	하위 요소
영어의사소통 역량	일상생활 및 다양한 상황에서 영어로 의사소통 할 수 있는 역량	영어 이해 능력과 영어 표현 능력
자기관리 역량	영어에 대한 흥미와 관심을 바탕으로 학습자가 자기 주도적으로 영어 학습을 지속할 수 있는 역량	영어에 대한 흥미, 영어 학습 동기, 영어 능력에 대한 자신감 유지, 학습전략, 자기 관리 및 평가
공동체 역량	지역·국가·세계 공동체의 구성원으로서의 가치와 태도를 공유하여 공동체가 당면하고 있는 문제를 해결하는 데 참여할 수 있는 능력	배려와 관용, 대인 관계 능력, 문화 정체성, 언어 및 문화적 다양성에 대한 이해 및 포용 능력
지식정보처리 역량	지식정보화 사회에서 영어로 표현된 정보를 적절하게 활용하는 역량	정보 수집·분석 능력, 매체 활용능력, 정보 윤리

1. 핵심역량을 신장시키는 영어과 교육과정 운영이 필요하다.	매우 그렇지 않다 ←-----▶ 매우 그렇다 1 2 3 4 5				
2. 영어 교과 역량 증진을 위한 영어과 교육과정 운영을 위해 노력하고 있다.	매우 그렇지 않다 ←-----▶ 매우 그렇다 1 2 3 4 5				

3. 영어 교과 역량의 중요성에 대해 어떻게 생각하십니까?

영어 교과 역량	전혀 중요하지 않다	중요하지 않다	보통이다	중요하다	매우 중요하다
(1) 영어의사소통 역량	___①	___②	___③	___④	___⑤
(2) 자기관리 역량	___①	___②	___③	___④	___⑤
(3) 공동체 역량	___①	___②	___③	___④	___⑤
(4) 지식정보처리 역량	___①	___②	___③	___④	___⑤

4. 영어 교과 역량이 영어과 수업에서 어느 정도 실현되고 있다고 생각하십니까?

영어 교과 역량	전혀 그렇지 않다 →	그렇지 않다 →	보통이다	그렇다	매우 그렇다	4-1. ①과 ②에 응답한 경우, 그 이유는 무엇입니까? 아래 <보기>에서 1가지를 고르거나 기타 의견을 자유롭게 적어 주십시오.
(1) 영어의사소통 역량	①	②	③	④	⑤	
(2) 자기관리 역량	①	②	③	④	⑤	
(3) 공동체 역량	①	②	③	④	⑤	
(4) 지식정보처리 역량	①	②	③	④	⑤	

< 보 기 >

① 역량과 내용의 연결이 명확하지 않아서	② 관련 자료가 부족해서
③ 어떻게 지도해야 할지 몰라서	④ 어떻게 평가해야 할지 몰라서
⑤ 수업 시간이 부족해서	⑥ 물리적 환경이 갖추어지지 못해서(컴퓨터 등)
⑦ 연수 받은 적이 없어서	⑧ 기타 _____

5. 영어 교과 역량 증진을 위해 영어 수업에서 가장 역점을 두어야 할 3가지를 골라 √표 해 주십시오.

- ___ ① 교과 역량을 명시한 수업 목표 제시
 ___ ② 교과 역량 중심의 내용 재구성
 ___ ③ 교과 역량을 반영한 자료 제작 및 활용
 ___ ④ 교과 역량에 기반한 다양한 교수·학습 방법 구현
 ___ ⑤ 교과 역량에 기반한 과정 중심 수행평가 실행
 ___ ⑥ 수업 환경 개선
 ___ ⑦ 기타 _____

6. 다음 <보기>의 교수·학습 방법 중 영어 교과 역량 증진에 적절하다고 생각하는 것 3가지를 골라 그 번호를 적어 주십시오. (* 중복 표기 가능)

< 보 기 >			
① 창의적 문제해결학습	② 협동 학습 (소집단·모둠)	③ 제작·실습 학습 (만들기, 요리 등)	④ 탐구 학습
⑤ 토의·토론 학습	⑥ 자기 주도적 학습	⑦ 직접 교수법 (시범, 강의)	⑧ 프로젝트 학습
⑨ ICT 활용 수업	⑩ 모의·시뮬레이션 학습	⑪ 타교과, 영역 통합· 융합 학습	⑫ 극화(역할놀이) 학습
⑬ 게임	⑭ 체험학습	⑮ 기타 _____	

핵심 역량	핵심역량별 적절한 교수·학습 방법 3가지		
(1) 영어의사소통 역량	_____	_____	_____
(2) 자기 관리 역량	_____	_____	_____
(3) 공동체 역량	_____	_____	_____
(4) 지식정보처리 역량	_____	_____	_____

7. 다음 <보기>의 평가 방법 중 영어 교과 역량을 평가하는데 적절하다고 생각하는 것 3가지를 골라 그 번호를 적어 주십시오. (* 중복 표기 가능)

< 보 기 >			
① 선택형 및 서술형	② 논술형	③ 활동지법 (worksheet)	④ 보고서
⑤ 구술 평가	⑥ 토의·토론	⑦ 프로젝트	⑧ 포트폴리오
⑨ 관찰법	⑩ 행동 평가(checklist)	⑪ 실기(실습) 평가	⑫ 모둠 평가
⑬ 자기 평가	⑭ 동료 평가	⑮ 기타 _____	

핵심 역량	핵심역량별 적절한 평가 방법 3가지		
(1) 영어의사소통 역량	_____.	_____.	_____.
(2) 자기 관리 역량	_____.	_____.	_____.
(3) 공동체 역량	_____.	_____.	_____.
(4) 지식정보처리 역량	_____.	_____.	_____.

27. 선생님께서 주로 사용하시는 영어과 “평가 방법”을 아래 <보기>를 참고하여 선호순으로 3가지를 골라 써주세요. (* <보기>에 없는 것도 가능)

< 보 기 >			
① 선택형 및 서술형	② 논술형	③ 활동지법(worksheet)	④ 보고서
⑤ 구술 평가	⑥ 토의·토론	⑦ 프로젝트	⑧ 포트폴리오
⑨ 관찰법	⑩ 행동 평가(checklist)	⑪ 실기(실습) 평가	⑫ 모둠 평가
⑬ 자기 평가	⑭ 동료 평가	⑮ 기타_____	

1순위)

2순위)

3순위)

[과정 중심 평가 정착화 방안]

28. 선생님께서는 과정 중심 평가를 계획하고 실행하는 과정에서 **어려운 항목**이 무엇이라고 생각하십니까?
(복수표기 가능, 최대 3가지)

- ___ ① 성취기준 분석 및 교육과정 재구성
- ___ ② 타교과와 연계 및 융합 수업
- ___ ③ 핵심역량을 증진시키는 방안에 대한 이해 부족
- ___ ④ 다양한 유형의 수행평가 과제 및 상세한 채점기준 개발의 어려움
- ___ ⑤ 누가 기록 및 피드백의 어려움
- ___ ⑥ 과정 중심 평가에 대한 학부모 및 학생의 이해 부족(공정성 부족 등)
- ___ ⑦ 진도의 부담
- ___ ⑧ 담당 학생이 많은 데서 오는 어려움
- ___ ⑨ 기타 (_____)

29. 과정 중심 평가를 정착화 하는데 있어서 **우선시 되어야 할 과제**가 무엇이라고 생각하십니까?
(복수 표기 가능, 최대 3가지)

- ___ ① 과정 중심 평가에 적합한 학생평가 체제 구축
- ___ ② 다양한 운영 사례 보급
- ___ ③ 컨설팅단 및 협의체 구축을 통한 평가 실행 지원
- ___ ④ 수요자 맞춤형 교사 교육을 통한 교사의 전문성 강화
- ___ ⑤ 교사의 업무량(수업 관련 외의 업무) 경감
- ___ ⑥ 평가 대상 학생 수의 감소
- ___ ⑦ 교사의 평가권에 대한 제도적 개선
- ___ ⑧ 교사들 간의 활발한 의사소통(교사 전문적 학습 공동체 등)
- ___ ⑨ 기타 (_____)

30. 과정 중심 평가를 시도하면서 겪었던 **어려운 점**이나, 영어과 과정 중심 수행평가와 관련하여 현장 교사의 입장에서 건의하거나 도움이 될 만한 말씀이 있으시면 적어주십시오.

♥ 소중한 시간 내주셔서 정말로 감사드립니다! ♥