creative commons

COMMONS DEED

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

dCollection

체육학 석사 학위논문

# 중등체육교사는 어떻게 평가하고 있는가?

- 중등체육교사의 평가 이해, 실행, 해석 및 활용 탐색 -

2023년 2월

서울대학교 대학원

체육교육과

김대환

# 중등체육교사는 어떻게 평가하고 있는가?

- 중등체육교사의 평가 이해, 실행, 해석 및 활용 탐색 -

지도교수 이 옥 선

이 논문을 체육학석사 학위논문으로 제출함
2022년 12월

서울대학교 대학원
체육교육과
김 대 환

김대환의 석사 학위논문을 인준함
2023년 2월

위 원 장 _____ 최 의 창 _____ (인)

부위원장 _____ 권 순 용 _____ (인)

위 원 _____ 이 옥 선 _____ (인)

# 국문초록

# 중등체육교사는 어떻게 평가하고 있는가?

## - 중등체육교사의 평가 이해, 실행, 해석 및 활용 탐색 -

김 대 환
서울대학교 대학원
체 육 교 육 과

본 연구의 목적은 중등체육교사의 평가 이해, 실행, 해석 및 활용을 심층적으로 살펴봄으로써 평가소양이 어떻게 나타나고 있는지 탐색하는 데 있다. 이를 알아보기 위한 연구 문제는 첫째, 중등체육교사는 평가를 어떻게 이해하고 있는가? 둘째, 중등체육교사는 평가를 어떻게 실행하고 있는가? 셋째, 중등체육교사는 평가 결과를 어떻게 해석하고 활용하는가? 넷째, 중등체육교사의 평가 이해, 실행, 해석 및 활용에 어려움은 무엇인가? 로 설정했다.

사회구성주의 패러다임에 입각해 체육교사의 평가소양을 알아본다는 점에서 본 연구는 실천적 성격을 띤 질적 사례연구를 수행하였다. 2022년 1월부터 2022년 12월까지 총 12개월간 이론적 탐구, 연구 설계, 연구 진행, 결과 정리의 4단계로 연구가 이루어졌다. 연구참여자는 교직 경력, 성별, 교원학습공동체 참여 여부, 학교급이라는 선정기준에 따른 유목적적 표집을 통해 선정된 12명의 체육교사들로 구성되었다. 사전 개방형설문, 심층면담, 현지 문서 등을 통해 수집한 자료는 기술, 분석, 해석의 과정을 거쳤다. 연구의 진실성을 위해 삼각검증법, 구성원 간 검토, 동료 간 협의를 활용했고 연구 윤리를 준수했다.

이상의 연구 과정을 통해 밝힌 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 중등체육교사는 평가를 수업을 결정하는 '백서', 소양을 퍼 올리는 '마중물', 이상과 현실의 '절충안'으로 이해했다. 먼저, 체육교사들은 평가계획서가 곧 체육수업에서 '무엇을', '얼마나' 가르칠 것인가를 결정하는 백서로 이해했다. 이는 체육교사들이 수업을 구상하고 평가를 계획하는 것이 아니라, 평가를 먼저 계획하고 이를 바탕으로 수업에서 어떤 내용을 다룰지, 몇 차시를 다룰지 구상하고 있음이 드러났다. 다음으로, 교사와 학생의 교수·학습을 위한 마중물로 이해했다. 체육평가를 통해 학생은 자연스럽게 스포츠 문화로 유입되고, 교사들은 자신의 수업을 개선함으로써 교수·학습역량을 끌어올리는 것이다. 마지막으로 교육과정과 학교 현장 사이의 괴리를 조절하는 '절충안'으로 이해했다. 학생들의 능·지·심 측면의 학습과 성장 과정을 살펴보는 교육적 평가를 실천하기 위해 학교 환경과 평가에 영향을 줄 수 있는 다양한 요인을 고려하며 합의점을 찾아가는 과정으로 드러났다.

둘째, 중등체육교사의 평가 실행은 계획, 적용, 역할로 구분하여 분석하였다. 먼저 체육교사들은 평가를 계획하면서 동료 교사에게 평가와 관련된 내용을 최대한 양보하여 결정하고, 공간, 기구, 날씨 등 외부환경을 적극적으로 고려하였다. 이는 다른 교과 교사와 달리 체육교사는 평가를 계획하면서 동료 교사와의 협의, 수업을 위한 외부환경을 가장 우선으로 고려한다는 것이 드러났다. 다음으로 평가 적용에서는 글과 숫자로 기록되는 다양한 평가 방법 및 도구를 활용하였다. 하지만, 본래의 취지와 다르게 활용되거나, 평가 기준이 모호하고, 학생 역량의 단면을 파악한다는 어려움이 나타났다. 마지막으로 체육교사는 평가를 적용하면서 감독관의 역할과 조력자의 역할을 동시에 수행하고 있음이 나타났다. 평가에서 가장 중요한 요소인 공정성을 확보하기 위해서 교사는 학생들에게 동등한 조건을 제공하려고 노력했고, 동시에 학생들이 좋은 결과를 얻을 수 있도록 긴장을 이완시키고 긍정적인 관계를 유지하기 위해 애썼다.

셋째, 중등체육교사의 평가 해석 및 활용은 의미 없는 해석, 소통 없는 전달, 학생 없는 활용으로 드러났다. 먼저, 학생 운동소양의 단면을 보는 평가 운영과 높은 기본 점수의 부여는 평가 결과의 의미 없는 해석을 초

래했다. 다음으로, 의미 없는 평가 결과는 학생과 교사의 무관심으로 이어졌고, 평가를 통해 얻은 다양한 결과물은 점수로 변화되어 별다른 소통 없이 학생에게 일방적으로 전달되었다. 마지막으로, 평가 결과는 교사의 수업을 개선하는 자기 장학의 자료로 활용되고 교사의 평가소양을 함양하는 귀중한 경험이 되고 있음을 발견하였으나, 학생의 학습을 위한 활용은 부족함이 나타났다.

넷째, 중등체육교사의 평가소양 실천의 어려움은 교육과정의 재구성, 교수·학습을 위한 절충, 평가 운영을 위한 타협의 과정에서 나타났다. 먼저, 보편적이고 모호한 교육과정을 학교 현장의 환경과 학생들의 특성에 맞게 교사 수준에서 재구성해야 한다. 이는 교사에게 재구성의 자율성과 동시에 책임과 부담을 주고, 교사는 결국 자의적 해석을 통해 교육과정을 축소하게 되는 것으로 나타났다. 다음으로, 수업과 평가에 영향을 미칠 수 있는 다양한 요인을 고려하면서 절충의 과정을 거친다. 동료 교사와 외부환경 요인, 학생들의 능·지·심 역량, 타당도와 객관도 같이 평가와 관련된 다양한 요인을 모두 만족시키기 위한 절충안을 탐색하는 데 어려움을 느끼고 있음이 드러났다. 마지막으로 평가 운영을 위해 교육적 의미 대신에 교사의 의도를 부여하고, 해석 및 활용보다 실행에 집중한 평가로 타협하였다. 이는 수업과 평가의 본말전도 현상을 일으키고 평가 결과에 대한 해석과 활용의 의미를 퇴색시키면서 교육적 의미의 평가 실천을 어렵게 만들었다.

이상의 결과를 종합한 논의는 다음과 같다. 첫째, 중등체육교사는 평가를 백서, 마중물, 절충안과 같이 체육수업의 본질로서 학습을 위한 평가(AFL)의 개념으로 이해하고 있었으며, 이는 기존의 연구에서 교사의 체육평가에 대한 인식이 시험 또는 측정에 머물러 있다는 점과 다소 차이점이 있음을 논의하였다. 둘째, 중등체육교사의 평가 실행은 객관성과 공정성을 확보하기 위해 기존의 연구에서 밝힌 기능과 결과 중심의 평가 실행이 어느 정도 나타나고 있음이 드러났다. 하지만, 체육교사들은 평가 계획과 적용의 과정에서 동료 교사와 학교 환경, 글과 숫자를 활용한 평가 방법, 감독관과 조력자 역할이라는 다양하고 모순된 선택사항을 마주하며 자신의 평가소양을 최대한 발휘하고 있음을 논의하였다. 셋째, 중등체육교사는 평

가 해석 및 활용을 평가의 중요한 부분으로 인식하지 못하고 있음이 나타났다. 평가의 해석 및 활용은 교육과정-교수·학습-평가의 선순환을 이루는 연결고리의 핵심이므로 교사들의 인식개선과 현장 적용 및 실천 사례 등의 나눔이 필요함을 논의하였다. 넷째, 중등체육교사의 평가 실천에 대한 어려움 원인은 교육과정-교수·학습-평가의 연결고리에서 나타났다. 따라서, 교육과정을 개발하는 단계부터 현장에서 평가를 운영하는 단계까지 교사들이 책임과 부담을 덜고, 평가의 해석 및 활용의 중요성을 인식하고 실천하기 위한 대책 마련이 필요함을 논의하였다.

본 연구에 따른 현장 실천을 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 평가를 주제로 한 학교 내, 학교 간 교원학습 공동체 활동의 활성화가 필요하다. 둘째, 교사가 개별적이고 자율적으로 평가소양을 발휘할 수 있는 학교 풍토와 문화가 확대되어야 한다. 셋째, 평가 실행과 평가 결과 활용에 대한 구체적이고 적용 가능한 자료개발이 필요하다.

본 연구에 따른 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 체육평가와 관련하여 중등학생들의 평가소양에 대한 연구가 필요하다. 둘째, 체육교사가 평가소양을 어떻게 함양하고 발전시켜나가는지에 관한 연구가 필요하다. 셋째, 중등체육교사들의 평가 해석과 활용에 관한 깊이 있는 연구가 필요하다.

**주요어 : 중등체육교사, 체육평가, 평가 이해, 평가 실행, 해석 및 활용, 평가소양**

**학 번 : 2020-24584**

# 목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1

1. 연구의 필요성 ····· 1
2. 연구목적 ····· 7
3. 연구문제 ····· 7
4. 용어의 정의 ····· 8
5. 연구의 제한점 ····· 9

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 10

1. 교육평가 ····· 10
가. 교육평가 ····· 10
나. 교육평가관 ····· 15

2. 중등체육평가 ····· 19
가. 중등체육평가 ····· 19
1) 체육평가 ····· 19
2) 중등체육평가 현황 ····· 25
나. 중등체육평가 관련 선행연구 ····· 27
1) 평가실태 및 개선방안 탐색 ····· 27
2) 평가도구 및 대안적 평가개발 ····· 29
3) 체육교사 평가전문성 ····· 30

3. 평가소양 ····· 32
가. 평가소양 ····· 32
나. 평가소양 관련 선행연구 ····· 35

Ⅲ. 연구 방법 ····· 38

1. 연구 설계 ····· 38
가. 연구 패러다임 및 논리 ····· 38
나. 연구 절차 ····· 39

2. 연구 참여자 ····· 41

3. 자료 수집 ····· 44
가. 사전 개방형 설문 ····· 44
나. 심층면담 ····· 46
다. 온라인 설문 ····· 52
라. 현지문서 ····· 54

4. 자료 분석 및 해석 ····· 55

5. 연구의 진실성 및 윤리 ····· 57
가. 연구의 진실성 ····· 57
나. 연구의 윤리 ····· 59

Ⅳ. 연구 결과 ····· 60

1. 중등체육교사의 평가 이해 ····· 60
가. 수업을 결정하는 백서 ····· 61
1) 무엇을 가르칠 것인가 ····· 61
2) 얼마나 가르칠 것인가 ····· 68

나. 소양을 퍼 올리는 마중물 ····· 72
1) 학생의 스포츠 문화 유입 ····· 72
2) 교사의 교수·학습 역량 함양 ····· 78
다. 이상과 현실의 절충안 ····· 82
1) 과정을 보려는 이상과 결과를 보는 현실 ····· 82
2) 전체를 보려는 이상과 신체를 보는 현실 ····· 87

**2. 중등체육교사의 평가 실행 ····· 95**
가. 계획 : 일방적 양보와 적극적 타협 ····· 95
1) 평가 결정을 동료 교사에 일방적 양보 ····· 95
2) 수업과 평가 영향요인에 적극적 타협 ····· 98
나. 적용 : 모호한 글과 분명한 숫자 ····· 100
1) 과정을 다 못 보여주는 서술식 평가 ····· 100
2) 결과만 보여주는 관찰수행 평가 ····· 105
다. 역할 : 엄격한 감독관과 든든한 조력자 ····· 109
1) 공정한 평가를 위한 엄격한 감독관 ····· 109
2) 학생의 이완을 위한 든든한 조력자 ····· 114

**3. 중등체육교사의 평가 해석 및 활용 ····· 118**
가. 의미 없는 해석 ····· 118
1) 학생 운동소양의 미분적 해석 ····· 118
2) 의미 없는 점수와 구분 없는 등급 ····· 121
나. 소통 없는 전달 ····· 124
1) 관심 없는 평가결과 ····· 124
2) 학생에게 일방적인 전달 ····· 126
다. 학생 없는 활용 ····· 128
1) 교사에게 적극적인 활용 ····· 128
2) 교사 평가소양의 적분적 함양 ····· 130

4. 중등체육교사 평가소양 실천의 어려움 ····· 134
가. 교육과정의 재구성 ····· 134
1) 보편적 교육과정과 유별난 학교현장 ····· 134
2) 모호한 교육과정과 자의적 교사해석 ····· 136
나. 교수·학습을 위한 절충 ····· 138
1) 책임을 짊어진 교사 ····· 138
2) 체념적 태도의 교사 ····· 141
다. 평가 운영을 위한 타협 ····· 143
1) 의미 대신 의도를 부여한 평가 ····· 143
2) 활용보다 실행에 집중한 평가 ····· 146

5. 종합 논의 ····· 151

Ⅳ. 결론 및 제언 ····· 159

1. 결론 ····· 159

2. 제언 ····· 163
가. 현장 실천을 위한 제언 ····· 163
나. 후속 연구를 위한 제언 ····· 164

참고문헌 ····· 166
Abstract ····· 179

# 표 목 차

표 1. 연구자별 교육평가의 정의 ····· 11
표 2. 교육평가관의 비교 ····· 17
표 3. 평가도구의 유형 ····· 21
표 4. 2015 개정교육과정 체육과 교육과정에 제시된 평가내용 ·· 23
표 5. 교사 평가소양의 하위 요소와 내용 ····· 34
표 6. 연구의 절차 ····· 39
표 7. 교원 경력의 구분 ····· 42
표 8. 연구 참여 교사 정보 ····· 43
표 9. 교사용 사전 개방형 설문의 주요 질문 내용 ····· 45
표 10. 교사용 평가소양 심층면담의 주요 질문 내용 ····· 47
표 11. 현지문서의 예시 ····· 52
표 12. 전문가 그룹 정보 ····· 56
표 13. 최도전, 권미소교사의 평가계획서 일부 ····· 62
표 14. 오실천교사의 평가계획서 일부 ····· 68
표 15. 박열정, 배존중교사의 평가계획서 일부 ····· 68
표 16. 최도전, 권미소교사의 평가계획서 ····· 68

# 그 림 목 차

그림 1. 성취기준의 의미 ····· 20
그림 2. 홍협동교사의 평가기록물(서술형평가) ····· 99
그림 3. 김희망교사의 평가기록물(서술형평가) ····· 99
그림 4. 권미소교사의 평가기록물(동료평가) ····· 99
그림 5. 박열정교사의 평가기록물(동료형평가) ····· 101
그림 6. 오실천교사의 평가기록물(동료평가) ····· 101
그림 7. 윤자신교사의 평가기록물(관찰수행) ····· 104
그림 8. 정인내교사의 평가기록물(관찰수행) ····· 105

# Ⅰ. 서론

## 1. 연구의 필요성

> ‘여러분! 드디어 오늘은 50M달리기 기록을 측정하는 날입니다.’라는 말에 학생들은 ‘아...’라는 짧은 외마디 탄식 이후 ‘선생님 50M 평가 등급 기준 알려주세요.’라고 질문했다. 학생들에게 먼저 적극적이고 최선을 다해 참여하면서 기록을 측정한 이후에 등급 기준을 말해주기로 하고 준비운동을 시작했다. 나는 학생들이 달리기에 즐거움을 느꼈으면 하는 마음에 인간 본능으로의 달리기, 달리기 종목의 유래, 올바른 출발 자세, 마지막 지점까지 포기하지 않고 달리는 태도를 이전 시간에 열정을 다해 가르쳤다. 하지만 달리기 수업을 마친 학생들은 이전 시간에 알려준 내용을 상기하는 학생은 아무도 없고, 모두 ‘나는 과연 몇 등급인가’만 궁금해했다. 수업에 열정을 다한 내 마음도 모르고 오로지 기록과 등급만 생각하는 학생들이 괘씸했지만, 그동안 체육수업에서 평가결과만 강조한 것은 아닐지, 이 결과를 학생들에게 어떻게 다시 활용할 수 있을지에 대한 고민이 생겼다.
>
> (김교사의 ‘수업 일기’ 中)

‘인생은 B(Birth)와 D(Death) 사이의 C(Choice)이다.’라는 말이 있을 만큼 인간은 언제나 크고 작은 선택을 하면서 살아간다. 그리고 그 선택의 과정에는 어느 것이 더 나은지에 대한 평가와 판단이 공존한다. 선택과 마찬가지로 평가 역시 사람이 살아가는 데 있어서 어떠한 선택이나 판단을 해야 하는 이상 언제, 어디서나 존재하는 활동이다.

우리는 흔히 드라마와 영화, 만화 속 주인공들이 세상의 이치나 내면의 이해가 이루어지는 깨달음을 얻기 위해 ‘수련’에 정진하고, 선대의 말씀을 반복해서 ‘공부’한다는 이야기를 심심치 않게 접할 수 있다. ‘공부’는 스스로 오랜 시간과 노력을 들여 지식이나 기술을 완성하는 과정이며 ‘교육’은 학생에게 지식과 기술을 가르치는 ‘공부’와 동시에 ‘인격’을 길러주는 것을

말한다. 이렇게 공부와 교육은 종교적이거나 철학적인 진리의 탐구, 실재와의 대면과 같이 내면의 깨달음을 얻어, 인간의 타고난 소질과 성품을 드러내고 개발할 수 있도록 돕는 활동이며, 궁극적으로 인간다운 삶을 영위할 수 있도록 함을 의미했다. 하지만 지금의 교육은 무엇을 알고 있는지, 얼마나 알고 있는지를 확인하는 과정이 더욱 부각 되면서, 본래 교육이 지닌 탐구와 깨달음, 개발의 의미가 퇴색되었고(곽진숙, 2000), 복잡하면서도 매우 가치 있는 인간 활동으로서의 교육이 간단하고 보잘것없는 것으로 왜곡되었다.

이러한 불행은 '측정'과 '평가'를 혼동하면서 시작되었다. 19세기 말 심리학은 철학으로부터 독립하여 하나의 독자적인 학문영역으로 성장하였고, 독립된 학문으로서 그 당위성을 찾기 위해 인간의 모든 심리적 현상을 객관적으로 측정하려는 움직임이 나타났다(곽진숙, 2000). 1905년 프랑스 심리학자 비네(Binet)와 시몽(Simon)이 최초로 인간의 지능을 수량화하는 지능검사를 개발하였고, 쏜다이크(Thorndike)가 모든 것을 양적으로 측정할 수 있다는 의견을 제시한 논문을 발표하면서 심리측정운동은 교육평가 분야에서도 번지기 시작했다. 심리측정운동은 결국 '교육측정운동'으로 이어졌고, 이는 교육평가 분야의 전반을 지배하였다. 이후로 1930년대까지 다양한 지능검사와 학력검사가 개발되었고, 개발된 검사들은 무분별한 사용으로 이어지면서 사람들에게 '측정=평가'의 인식을 전 세계적으로 심어주게 된 것이다.

하지만, 다행스럽게도 이러한 지능검사나 표준화 학력검사의 무분별한 사용과 측정에 대한 맹신, 검사 결과에 대한 성급한 해석이 만연해짐에 따라 측정과 평가를 분리하려는 노력이 나타나기 시작했다. 특히, 교육계에서는 이러한 노력을 통해 교육평가에 대한 다양한 이론과 모형이 등장하게 되었다. 평가이론을 다양한 관점에서 개념화하고 체계화하여 적용할 수 있도록 구성한 것을 평가모형이라고 수 있다. 대표적인 교육평가모형으로는 타일러(R. W. Tyler, 1949)의 목표달성평가모형, 스터플빔 등(D. L. Stufflebeam, et al.,1971)과 알킨(M. C. Alkin, 1969)의 의사결정모형, 스크리븐(M. Scriven, 1973)과 스테이크(R. E. Stake, 1967)등의 가치판

단모형, 아이즈너(E. W. Eisner, 1979, 1985, 1991)의 감식안 및 비평모형(connoisseurship & art criticism) 등이 있다(곽진숙, 2000). 각각의 평가모형들은 평가의 목적, 대상, 준거 등 교육평가의 다양한 요소들을 달리 구성하고 있으며, 어떤 평가모형을 활용하는지에 따라 전혀 다른 결과와 의미를 지니게 된다. 따라서 교육평가는 어떻게, 왜, 그리고 무엇을 평가하는 것인가에 대한 평가자가 어떤 교육관과 평가관을 가지고 있는가와 밀접한 관련이 있다.

교육관은 일반적으로 '선발적 교육관'과 '발달적 교육관', '인본주의적 교육관'의 3가지로 구분할 수 있다. 선발적 교육관은 일정한 교육수준에 도달할 수 있는 사람들은 일부라는 신념의 교육관이며, 발달적 교육관은 모든 학습자들에게 적절한 교수·학습 방법이 제공된다면 누구나 의도하는 수준에 도달할 수 있다고 믿는 교육관을 말한다. 인본주의적 교육관은 교육을 인간적 성장, 통합, 자율성을 도모하는 자아실현의 과정으로 보는 교육관이다(박도순, 2012). 교육평가관은 '측정관(measurement)', '평가관(evaluation)', '총평관(assessment)'으로 구분될 수 있다. '측정관(measurement)'은 심리측정운동기의 영향을 받아 교육과 관계된 인간의 행동을 수량화 및 객관화할 수 있는 자료로 수집하는 관점이며, '평가관(evaluation)'은 인간 행동은 교육 활동을 통해 언제든 변화할 수 있는 것으로 교육이라는 외적 변인이 학생들의 행동에 변화를 일으키는 것을 관찰 및 수집하는 관점이다. '총평관(assessment)'은 인간 행동은 환경에 의해 변화될 수 있는 것으로 학생의 학습에 영향을 미치는 환경까지 고려해서 자료를 수집 및 해석하는 관점이다.

최근 전 세계의 교육기관에서는 이러한 교육관과 평가관이 '학습자중심'의 관점으로 이동하고 있다(김현주, 2021). 교육관은 인간 행동을 규정 짓는 선발적 교육관에서 교육과 환경을 통한 변화를 강조하는 발달적 교육관, 인본주의적 교육관으로 이동하면서 학생들의 자기개발과 역량 함양에 중점을 두고 있다. 평가관 역시 우수 학생들을 선별하기 위한 측정관에서 학생들의 학습에 영향을 줄 수 있는 다양한 요인을 고려하여 평가를 진행하는 평가관과 총평관으로 변화되고 있다. 이러한 평가 패러다임의 변화에

따라 학생의 능력을 일방적으로 측정하고 판단하는 것에서 벗어나 학생의 학습을 돕고, 학생 스스로 자신의 학습을 점검하고 개선할 수 있도록 하는 평가가 필요하며, 평가는 교수·학습의 결과가 아니라 학습 과정의 일부가 되어 학습자가 능동적으로 학습하는 것을 돕고 교사가 효과적으로 가르치는 것을 돕는데 의미가 있는 것이다(교육부, 2017).

학습의 주체인 학생들의 전인적 성장과 역량 함양을 위한 방향으로 교육관과 평가관이 빠르게 변화하고 있는 와중에 체육교과와 체육교사 역시 그 변화에 맞춰 진화할 수 있어야 한다. 특히, 교육과정에서 제시하고 있는 교육이념이 체육수업을 통해 학생들에게 바르게 전달되고 있는지를 파악하기 위한 체육평가의 내용 및 방법에 대한 조명은 매우 중요한 의미를 갖는다(Peney, Brooker, Hay, & Gillespie, 2009).

교육의 방향에 맞춰 빠르게 변화한 교육과정의 개정과 평가 영역의 확대, 그리고 평가 방법의 다양화는 학교 현장에 긍정적인 영향만 전달하지 않는다. 아이러니하게도 이러한 변화는 체육 평가를 실행하는 데 다양한 문제를 야기하기도 한다. 첫째, 평가는 고등학교와 대학과 같은 상급학교로 진학하기 위한 입시로부터 자유롭기 어렵다. 특히 대학 입시로부터 비롯된 경쟁체제로 인해 평가가 학생 서열화의 도구로 자리 잡게 되었고, 이에 따라 교육과정과 평가 사이에 전도 현상이 나타난 것이다(이형빈, 2015). 학력을 통해 경제적, 사회적 지위가 결정되는 사회 환경이 형성되면서 학벌주의가 나타나기 시작했고, 입시 경쟁이 점차 심화 되면서 전인교육은 도외시 된 채 지식의 습득만 강조되었다. 결국 학교는 시험이라는 평가를 통해 학생들을 평가하고 우수한 학생들을 선발하는 역할만 수행하게 되는 것이다(김택천, 2008).

둘째, 계속된 교육과정 개정에 따른 평가 개념과 의미의 모호함이 발생했다. 조수영(2017)은 평가에 대한 명료한 인식의 부재가 피상적인 실천을 하게 하고 오랫동안 제자리를 잡지 못하고 성과를 보이지도 못하는 현상이 우리나라 수행평가에서 나타나고 있다고 주장하였으며, 1990년대 도입한 수행평가가 20년이 지난 현재까지도 명확한 개념을 공유하지 못한 채 여전히 현장에 정착하지 못하고 오히려 과정중심평가와 같은 용어로 재등장

하고 있다(박정, 2017). 과정중심평가는 그 개념상의 모호함과 실천 맥락상의 난점들로 인해 학교 현장에 성공적으로 안착하지 못하고 있는 실정이다(박지현 외, 2020; 이경화 외, 2016). 다행히도, 이러한 문제를 해결하기 위해 평가 용어의 의미 규명을 위한 노력과 함께 현장에서의 어려움을 파악하려는 시도들이 나타나고 있다(신혜진 외, 2017; 이경화 외, 2016).

셋째, 평가 업무의 부담과 교사의 평가 소양 부족이 나타난다. 교육과정의 변화로 새로운 평가 관련 정책이 도입될 때, 교사들은 실제로 현장에 큰 영향을 미치지 못한다고 인식하고 있으며 변화의 필요성에 공감하기보다는 평가혁신, 수업과 평가의 연계, 과정중심평가와 같은 변화를 또 다른 업무로 느끼며 부담감을 호소하는 경우가 많았다(박정, 2017; 반재천, 2018). 그리고, 체육과의 특성상 교과 내 다양한 활동을 균형 있게 평가하는 것뿐만 아니라 학생들의 다양한 역량을 평가해야 하는데도 불구하고 체육 평가는 학생들을 등급화하기 위해 주로 운동 기능만을 평가하는 경우가 많았으며, 한정된 평가 영역으로 신뢰성과 객관성만 중시하는 평가가 주를 이루었다(유정애, 2004). 특히, 체육교과는 수행평가의 비중이 높고 객관성을 확보하기 위해 교사 중심, 결과 중심의 평가가 대부분을 차지하고 있으며 학생 중심, 과정 중심으로의 변화가 어려운 것이 사실이다(홍길동 외, 2007). 따라서, 개정 체육과 교육과정에서 요구하는 평가를 올바르게 실천하기 위해서는 교사에게 평가에 대한 지식이 과거보다 더욱 요구되고 있는 상황이다(교육인적자원부, 2008).

최근 체육 교과와 관련 연구가 활발하게 진행되고 있으나, 체육 평가에 관하여 심층적으로 다룬 연구는 미흡한 실정이다. 교육과정, 수업, 평가 사이의 연구 관심의 불균형은 이들 사이의 연계성을 악화시킬 가능성이 크고 교육과정의 변화에 따른 의도를 평가에서 제대로 반영하지 못하게 된다(조미혜 외, 2014). 게다가, 체육 평가에 관한 연구는 평가의 실태 파악과 대안적 평가 방법의 개발을 위한 연구에 집중된 반면, 평가와 학습을 연계하는 연구와 교사의 평가전문성 연구에는 소홀함을 보이고 있다(문경남 외, 2016). 연구 방법 또한 문서적 수준과 설문지를 통한 양적연구로 진행되어 평가실태에 관한 전반적인 추세를 알기에는 용이 하지만 실제 현장에

서 체육 교사가 평가를 어떻게 이해하고 실행하고 있는지, 그리고 어떻게 평가를 해석하고 활용하는지 심층적으로 파악하기 어렵다. 게다가 그 과정에서의 어려움과 개선방안에 관한 파악 역시 취약하다. 중등체육평가가 취지에 맞게 운영되기 위해서는 현장에서 체육교사가 평가소양을 어떻게 발현하고 있으며, 어려움은 무엇인지 그 실제를 구체적이고 심층적으로 탐색하여 파악하는 것이 선행되어야 한다.

> 교육에 관하여 생각할 때 사람들은 대체로 '어떻게 하면 교육의 효과를 거둘 수 있는가'라는 문제를 먼저 생각하고, 그것에 비하여 '교육이 효과를 거두지 못하는 것은 무엇 때문인가'라는 문제를 생각하는 경우는 별로 많지 않은 듯합니다. 교육이라는 것은 모종의 효과를 거두기 위해서 하는 일이라고 생각해 보면, 교육의 효과를 얻는 방안이 무엇인가 하는 문제가 우선적이고 절실한 것으로 생각되는 것도 무리가 아닙니다. 그뿐만 아니라, 어쩌면 그 두 질문은 결국 동일한 질문이라고 보아야 할지도 모릅니다. 왜냐하면 '교육의 효과를 거두려고 하면 어떻게 해야 하는가'를 생각할 때 우리는 이미 '교육의 효과를 저해하는 원인은 무엇인가'를 생각하고 있을 것이기 때문입니다. 그러나 적어도 질문이 제기되는 방식으로 보면 그 두 질문은 결코 동일하다고 볼 수 없습니다. 하나는 교육을 잘하려고 하면 장차, 또는 앞으로, 어떻게 해야하는가를 묻는 반면에, 다른 하나는 이때까지 해오던 교육을 돌아보면서 그 안에 교육의 효과를 낼 수 없도록 하는 원인이 있는가, 있다면 그것은 무엇인가를 묻는 질문입니다.
>
> (이홍우 '교육의 목적과 난점' 中)

이제는 어떻게 효과적으로 평가를 실행할 것인가에 대한 질문이 아닌 올바른 평가를 저해하는 요인은 무엇인가에 대한 질문을 던질 때이다. 지금까지의 체육평가를 되돌아보고 중등체육교사의 평가소양이 어떻게 나타나고 있는지, 평가소양을 발휘하기 어렵다면 그 원인은 무엇인지 파악해야 하는 것이다. 따라서, 본 연구에서는 현장에서 이루어지고 있는 중등체육교사의 평가 이해, 평가 실행, 평가 해석 및 활용을 심층적으로 살펴보고, 체육평가에서 어떠한 어려움이 나타나고 있는지 탐색해봄으로써 학교에서 이뤄지는 중등체육평가의 개선에 도움이 되고자 한다.

## 2. 연구목적

본 연구에서는 현장에서 이루어지고 있는 중등 체육교사의 평가 이해, 실행, 해석 및 활용을 심층적으로 살펴보고, 체육평가에서 어떠한 어려움이 나타나고 있는지 탐색하는 데 있다. 이를 위해 중등학교 현장에서 체육평가가 어떻게 실천되고 있는지 체육 교사들의 경험을 살펴보고 이를 토대로 평가소양 실천과 문제점을 파악하고자 한다.

## 3. 연구문제

첫째, 중등체육교사는 평가를 어떻게 이해하고 있는가?

둘째, 중등체육교사는 평가를 어떻게 실행하고 있는가?

셋째, 중등체육교사는 평가 결과를 어떻게 해석하고 활용하는가?

넷째, 중등체육교사의 평가 이해, 실행, 해석 및 활용에 어려움은 무엇인가?

## 4. 용어의 정의

### ○ 중등체육평가

본 연구에서 주목하는 중등체육평가는 현장에서 실제로 실천되고 있는 체육평가의 모습과 양상이다. 중등체육평가를 둘러싼 많은 이론과 담론은 실천의 길잡이로 중요한 역할을 한다. 그러나 본 연구는 평가이론과 담론을 해석하고 적용하고 변용하는 주체인 중등체육교사의 행위로 드러나는 중등체육평가의 모습을 탐색하고 평가소양의 실천을 살펴보는 것이 본 연구의 목적과 부합한다. 따라서 본 연구에서는 체육평가의 이론과 실제가 얼마나 부합하는지에 대해 관찰하는 연구가 아닌 실제 중등체육교사의 평가실천 속에서 평가소양이 어떻게 나타나고 있는지 탐색하고 어떠한 어려운점이 있는지 파악하고자 한다.

### ○ 평가소양

본 연구에서 교사의 평가역량을 살펴보기 위해 채택하고 있는 평가소양의 개념은 Pay & Henney(2013)에 의해 체계화된 체육교사의 평가역량을 말한다. 온전한 평가를 진행하기 위해서 교사는 평가에 대한 이해, 적용, 해석, 비판적 참여의 네 가지 요소를 갖춰야 한다. 첫째, '평가의 이해(assessment comprehension)'는 체육평가의 설계, 방법, 효과, 조건과 같은 평가에 대한 지식과 이해 역량을 말한다. 둘째, '평가의 적용(assessment application)'은 효율적인 평가의 통합과 구현과 실천을 통한 자료수집 역량을 말한다. 셋째, '평가의 해석(assessment interpretation)'은 평가를 통해 수집된 자료를 이해하고 교육과정과 목표에 맞는 결론을 도출하는 역량을 말한다. 넷째, '비판적 참여(critical engagement)'는 평가과정에 적용될 수 있는 사회문화적 영향에 대한 인식과 고려 역량을 말한다. 체육교사의 평가역량에 대한 이해를 종합적으로 제공해 줄 수 있다는 점에서 본 연구에서 이 개념을 활용한다.

## 5. 연구의 제한점

첫째, 본 연구자는 7년 경력의 중등체육교사로서 연구참여자들의 평가소양을 관찰할 때 연구자의 경험으로 인한 주관성이 개입될 수 있어 제한점이 존재할 수 있다.

둘째, 본 연구는 체육교사의 평가 실천에서 일어나는 모든 일을 연구자가 직접 확인하기 어려우며, 제한적인 연구 기간에 걸쳐 진행되기 때문에 제한점이 존재할 수 있다.

# Ⅱ. 이론적 배경

본 연구에서는 현장에서 이루어지고 있는 중등 체육교사의 평가 이해, 실행, 해석 및 활용을 심층적으로 살펴보고, 체육평가에서 어떠한 어려움이 나타나고 있는지 탐색하는 데 있다. 따라서 본 연구의 수행을 위한 이론적 토대를 제시하기 위해 제 1절에서는 교육평가와 평가관의 의미 변화에 대하여 살펴본다. 제 2절에서는 중등체육평가를 살펴보기 위해 체육평가의 의미와 체육평가 현황, 체육평가와 관련된 선행연구들을 살펴본다. 이는 선행연구가 지닌 한계점 또는 문제점을 해결하기 위해 본 연구의 당위적 필요성을 이론적으로 뒷받침하고자 함이다. 제 3절에서는 평가를 운영하는 교사의 평가소양에 대한 개념과 정의, 선행연구에 대해 살펴본다. 이를 통해 본 연구를 관통하고 있는 평가의 개념과 의미, 중등체육평가와 교사의 평가소양과 관련된 선행연구에 대해 알아보고 연구의 방향성을 명료화하고자 한다.

## 1. 교육평가

### 가. 교육평가

교육평가의 개념은 평가(評價)라는 한자의 뜻으로 보거나 영어(e-value-ation)의 조어 상태를 보더라도 ‘가치를 드러내는’, 즉 ‘가치매김’ 활동이라는 것을 알 수 있다(박도순, 2012). 교육평가란 단어는 1930년대부터 본격적으로 사용되었다(김성숙 외, 2015). 1930년대 무분별한 측정과 평가를 분리하기 위해 노력하고였고, 지금까지 ‘교육’의 의미와 목적이 변화하면서 교육평가의 정의 역시 계속해서 변해오고 있다. 교육평가에 대한 선행연구를 살펴보면 <표 1>과 같이 교육평가를 정의하고 있다.

<표 1> 연구자별 교육평가의 정의

| 연구자 | 교육평가 정의 |
|---|---|
| Tyler(1949) | 교육과정 또는 교육 프로그램의 목표가 실제로 달성된 정도를 판단하는 과정 |
| Stufflebeam (1967) | 평가란 어떤 것의 가치, 질, 유의성, 양, 정도, 조건에 대한 판단과 시험행위 |
| Guba(1981) | 판단과 설명을 조화시키는 작업 |
| Bloom(1968) | 학습자에게 어떤 변화가 일어났는지, 또 일어났다면 어느 정도 인지를 결정하기 위한 증거를 체계적으로 수집하는 과정 |
| Paul Black (2003) | 학습자가 능동적으로 학습하는 것을 돕고 교사가 효과적으로 가르치는 것을 돕는 활동 |
| McMilian (2004) | 학생의 학습과 성취를 위한 교사의 의사결정을 돕기 위해 정보를 수집·해석·활용하는 활동 |
| 김신영(2007) | 학생의 학습과 성취를 평가하여 평가 정보를 학생, 교사, 학부모 등 이해당사자들에게 제공하여 그들의 교육적 노력과 의사결정에 도움을 주는 것 |
| 문경남(2016) | 교육이 목표로 했던 것들이 얼마나 가치 있고 의미 있는 성과를 얻어냈는지를 밝힘으로써 교육 활동과 학습에 적절한 정보를 주고 이를 통해 교육 목표를 달성하는 데 적극적으로 기여하는 활동 |
| 김대현(2017) | 교육에 영향을 미치는 교수자, 학습자, 교육 활동 등에 대한 정보를 수집하여 교육적 의사결정을 돕고 성과를 사정하는 활동 |
| 정현철(2018) | 학교에서의 평가는 국가적 교육과정이 반영되고 재구성된 교육과정을 토대로 과목별 특수성에 따라 성취도를 분석하고 학습에 활용하는 것 |
| 김현주(2021) | 근본적으로 학생들의 잠재능력을 추론하는 과정이며 학생들의 지식, 기능, 태도에 대한 정확한 이해를 통해 교사가 교수·학습 상황에서 내리는 교육적 결정에 기초가 되는 활동 |

이를 정리해서 살펴보면 교육평가는 일정한 기준에 따라 교육적 성과를 확인하고 교육적 가치가 학생들에게 올바르게 전달되고 있는지 혹은 전달되었는지를 판단하는데 필요한 정보를 수집하고 해석하는 활동으로 정의될 수 있으며, 이러한 정보를 어떻게 해석하느냐에 따라 평가의 교육적 의미가 달라질 수 있다.

교육평가는 교육적 맥락 속에서 정보를 수집하고 해석하면서 굉장히 복잡하고 다양한 과정을 거쳐 이루어지며, 학생과 교사뿐만 아니라 주변 환경에 의해 영향을 받을 수 있다. 그래서, 평가 행동이나 평가과정 및 방법 전반에 관하여 기술하고 설명하기 위한 평가이론 체계를 구성하였고, 이러한 평가의 본질과 방법에 관한 다양한 이론적 접근을 체계화한 것이 바로 평가모형이라고 할 수 있다. 즉, 평가에 대한 기본 논리와 그 실천방안을 체계화한 평가모형들을 통해 평가이론이 구현되었다고 할 수 있는 동시에 평가이론을 적용한 결과물이 바로 평가모형이라고도 할 수 있다(배호순, 2004).

다양한 평가이론은 크게 기술적 이론과 처방적 이론으로 구분될 수 있다. 기술적 이론은 평가 수행을 위한 타당화 된 행동에 관한 기술을 중시하면서 평가로 인해 유발된 효과, 영향, 변화된 점에 관하여 체계적으로 기술하는 데 중점을 둔다. 처방적 이론은 바람직하거나 적합한 평가를 이루기 위한 규칙, 처방, 조건 등의 안내 역할을 수행한다(배호순, 2004). 교육평가의 모형으로는 타일러의 '목표달성평가모형(Goal-Attainment model)'을 시작으로 스터플빔 등(D.L.Stufflebeam, et al.,1971)과 알킨(M.C.Alkin, 1969)의 의사결정모형, 스크리븐(M.Scriven, 1973)과 스테이크(R.E.Stake, 1967) 등의 가치판단모형, 아이즈너(E.W.Eisner, 1979, 1985, 1991)의 감식안 및 비평모형(connoisseurship & art criticism) 등이 대표된다(곽진숙, 2000). 각각의 평가모형들은 평가의 목적, 대상, 준거 등 교육평가의 다양한 요소들을 달리 구성하고 있으며, 어떤 평가모형을 근거로 평가가 설계 및 운영되었는가에 따라 전혀 다른 결과와 의미를 지니게 되기도 한다.

교육평가를 위한 이러한 평가모형들은 초기에 실험심리학이나 심리측정

이론을 통해 발전하였으며, 인간행동과 관련하여 각기 다른 측정관(measurement), 평가관(evaluation), 총평관(assessment) 3가지 관점으로 발전해왔다(박도순, 2012). 평가관에 따른 교육평가의 의미는 학생을 선발하고 배치하기 위한 활용과 해석에서 학생들의 학습을 위한 평가의 활용과 해석으로 그 패러다임이 변화하고 있다. 과거 교육 활동에서 지배적이었던 측정관은 우수 학생들의 선별과 수학을 위한 평가 활용이었으며 이는 학생들의 학습을 관찰한 내용에 대하여 가치를 부여하지 않고 있다는 비판을 받으면서 점차 평가관으로 변화하였다. 학습에서 관찰한 내용의 중요성, 합목적성 등 다른 정보와 합성하여 가치를 부여하는 평가관은 수행평가를 도입하면서 학생들의 학습에 대한 전체적인 평가를 진행하는 총평관으로 또다시 패러다임의 변화가 이어지고 있다(김현주, 2021). 강승호 외(2012)는 교육평가의 어의적 분석을 통해 교육평가가 가져야 하는 몇 가지 개념적 준거들을 규정하였다. 우선 교육평가의 대상은 교육 활동 자체이며, 교육적 가치를 판단하는 활동이어야 한다. 그리고 평가를 통해 교육활동 개선이 이루어져야 하며, 평가활동 그 자체가 교육적인 것이 될 수 있어야 함을 규정하였다.

평가 패러다임의 변화에 따라 학생의 능력을 일방적으로 측정하고 판단하는 것에서 벗어나 학생의 학습을 돕고, 학생 스스로 자신의 학습을 점검하고 개선할 수 있도록 하는 평가가 필요하며, 평가는 교수·학습의 결과가 아니라 학습 과정의 일부가 되어 학습자가 능동적으로 학습하는 것을 돕고 교사가 효과적으로 가르치는 것을 돕는데 의미가 있다(교육부, 2017). 게다가 2015 개정 교육과정에서는 새로운 시대가 요구하는 창의·융합적 역량을 증진 시키기 위해서 배움 중심의 교육, 학생 중심 수업을 통해 학생 역량 강화를 추진하고 있으며, 이러한 핵심역량을 갖춘 창의·융합형 인재를 기르기 위해서는 교육 내용, 교수·학습, 평가가 일관성 있게 이루어져야 함을 강조하였다(교육부, 2017). 교수·학습과 평가가 일관성 있게 이루어지기 위해서는 학생의 성장과 발달에 초점을 둔 평가 방법의 변화가 반드시 수반되어야 하는데(김순남 외, 2013; 신혜진 외, 2017), 2015 개정 교육과정에서는 평가가 교수·학습의 일부분으로 이루어지도록 과정중심평

가를 강조하였으며, 수행평가를 포함한 다양한 평가 방법을 통해 교과 내 지식 간, 영역 간, 교과 간 학습 내용을 연결하여 융합적 사고를 기를 수 있도록 제시하고 있다(교육부, 2017).

2015 개정 교육과정의 각론에서 제시하고 있는 체육과 교육과정은 평가의 연계성, 균형성, 타당성과 신뢰성을 강조하고 있다. 연계성은 국가 및 지역 수준의 체육과 교육과정에서 추구하는 목적과 목표를 토대로 단위 학교의 체육과 교육과정을 계획 및 실천하고, 의도한 교육적 효과가 어느 정도 성취되었는지 평가하는 일련의 과정이 일관되게 연결되어 진행되는 것을 이야기한다. 균형성은 체육과 교육과정에서 제시된 건강, 도전, 경쟁, 표현, 안전의 모든 영역을 고르게 다루고 평가하는 것을 말한다. 마지막으로 단편적인 기능 또는 일회성 기록 측정 위주의 평가를 지양하고 수업 목표와 교수·학습 내용에 따라 다양한 평가 요소를 제시하고 충분한 시간을 확보하여 평가 방법의 타당성과 신뢰성을 확보해야 함을 강조하고 있다(교육부, 2015).

이처럼 평가 패러다임이 선발과 배치 같은 학습의 결과를 확인하는 것에서 학생들의 학습을 위한 평가로 변화함에 따라 평가의 궁극적인 목적 역시 학생의 교육 목표 도달을 확인하고 평가 정보를 교사, 학생, 학부모 등에게 제공하여 교육적 노력 및 의사결정에 도움을 주며, 교수·학습의 질을 개선하고 학습을 촉진하는 것으로 변화한 것이다(교육부, 2015). 여기서 교사는 평가를 통해 학생들에게 학습 방향과 방법에 대한 적절한 정보를 제공하고 학생들이 자신의 활동에 대하여 스스로 되돌아보는 반성적 사고 기회를 제공할 수 있으며, 교사 자신은 교수·학습 활동에서 적절한 시기와 상황에 맞는 평가를 실시함으로써 자신의 수업을 지속적으로 개선하는 반성적 수업을 실천할 수 있을 것이다.

시대가 변화함에 따라 교육의 목적과 인재상이 변화하고 있으며, 미래사회에 적합한 창의·융합형 역량을 함양할 수 있도록 설계된 교육과정과 계획에 맞는 교육평가가 이루어져야 함을 강조하고 있다. 이러한 흐름은 교육과정 안에서 평가는 교육의 효율을 높이고 질적 향상을 도모하기 위한 도구로써 그 중요성이 강조되어 왔기 때문이며(양갑렬, 2001), 사회의 다

양한 요구를 반영하며 개정되고 있는 교육과정의 온전한 실현을 위해 평가의 역할이 더욱 중요해진 것이다(유정애, 2005; 이준우, 2008). 이러한 흐름은 국내뿐만 아니라 영국을 비롯하여 미국과 OECD 여러 나라의 수업에서도 교육평가의 의미와 중요성을 제시하고 있으며 전통적인 평가 즉, 책무성 기반의 평가(assessment for accountability)는 수업과 평가의 연계를 어렵게 하고 효율적인 수업을 방해하기 때문에 수업 과정에서 평가를 연계시키려는 노력이 세계적으로 나타나고 있다.

### 나. 교육평가관

교육평가는 19세기 말 철학으로부터 독립한 심리학이 독자적인 학문영역으로 발전하면서 인간의 심리 현상을 객관적으로 측정하자는 운동이 활발해지면서 시작되었다. 1905년 프랑스 심리학자 비네(Binet)와 시몽(Simon)이 최초로 지능검사를 개발하였고, 쏜다이크(Thorndike)가 모든 것을 양적으로 측정할 수 있다는 의견을 제시한 논문을 발표하면서 심리측정운동기가 도래하였다(곽진숙, 2000a). 이를 바탕으로 교육계에도 1930년대까지 다양한 지능검사와 학력검사가 개발되었고, 심리측정운동이 교육측정운동으로 점차 확대되어 교육평가 분야 전반을 지배하게 되었다. 하지만, 지능검사나 표준화 학력검사의 무분별한 사용과 측정에 대한 맹신, 검사 결과에 대한 성급한 해석이 만연해지자 측정과 평가를 분리하려는 노력이 나타났고, 이러한 노력은 교육평가와 관련하여 각기 다른 관점인 측정관(measurement), 평가관(evaluation), 총평관(assessment)이라는 구분을 만들었다.

먼저, 측정관(measurement)이란 3가지 관점 중 가장 먼저 등장한 교육평가관으로 프란시스 골턴(Francis Galton)과 알프레드 비넷(Alfred Binet)에 의해 발전되었다(박도순, 2012). 영국의 유전학지인 골턴은 우생학(優生學)의 창시자로 뛰어난 사람을 낳기 위해서는 환경보다 유전이 중요하기 때문에, 유적학을 인류의 개량에 응용해야함을 주장한 학자이다. 인간의 행동은 자연현상과 마찬가지로 안정성을 지니며, 환경은 인간행동

에 영향을 미치는 외재적 요인으로 전제하고 있다. 따라서, 주변에 의한 영향을 최대한 배제하고 엄격하고 객관적인 자료를 기준으로 한다. 측정관을 통한 교육평가는 교육과 관련된 인간의 행동에서 일정한 기준을 선정하고 수량적 자료를 수집하는 과정이라고 볼 수 있다. 학생들의 키와 몸무게를 측정하듯이 지식과 사고력, 신체활동 능력을 검사하고 수량화하는 활동으로 학생이 학습 목표에 도달한 정도, 성취수준, 태도 등과 같은 정밀하게 측정하기 어려운 내용도 가능한 한도 내에서 측정에 의한 자료를 활용함으로써 객관적 평가를 진행하고자 하는 평가 관점이다. 기본적인 평가 방법으로 표준화검사, 양적검사 등을 들 수 있고, 평가 방법의 객관도와 신뢰도를 강조한다. 평가의 결과가 정확하고 평가를 효율적으로 운영할 수 있다는 장점이 있으나, 평가를 통해 학생을 진단하고 개선 방향을 제시하지 못한다는 점에서 한계가 있다.

다음으로, 평가관(evaluation)이란 측정관의 가정을 비판하면서 타일러(Tyler) 등에 의해 제안된 평가관으로 교육적 수단에 의한 학생들의 변화에 관심을 가지고 이를 발견하기 위한 일련의 검사 절차를 평가라는 용어로 표현하였다. 타일러는 학력검사 제작 및 이용에 관한 연구를 진행하면서 교육평가에 대한 이론을 체계화하였으며, 교육평가는 교육목표의 달성도를 확인하고 개선하는 데 활용하는 것이 중요하다고 주장하였다(김은정, 2018). 타일러는 교육이 인간의 행동을 바람직한 방향으로 변화시키는 과정이자 수단이며, 교육목표는 교육의 결과로 나타나는 행동의 변화로 정의하였다(R. W. Tyler, 1949). 따라서, 평가관은 측정관과 대비적으로 인간의 행동은 언제든지 변화할 수 있다는 것과 환경은 인간행동 오차의 원인이 아니라 변화를 초래하는 외적 변인으로 매우 중요함을 가정한다. 이전의 측정관에 따른 심리측정운동기의 다양한 검사이론들과 달리 측정과 평가를 구분하여, 분류와 선발을 위한 검사가 아니라 학생의 교육적 성취를 보여주기 위한 교육평가 개념을 정립하고 교육과정 운영에 교육평가를 포함시키고 체계적인 교육평가이론을 만들어냈다는 점이 타일러의 평가관이 지닌 가장 큰 공헌이라 할 수 있다(곽진숙, 2000).

마지막으로, 총평관(assessment)은 교육평가의 역사에서 가장 나중에 출

현한 관점이다. 총평관이라는 용어는 '전인적 평가'라고도 불리며 헨리 알렌산더 머레이(Henry Alexander Murray)에 의해 처음 사용되기 시작하였다(박도순, 2012). 총평관은 평가관과 마찬가지로 인간행동 특성의 변화 가능성을 전제로 하고 있으며, 환경에 대해서 평가관과 동일한 시각을 갖는다. 총평관의 핵심은 개인과 환경의 상호작용에 관심을 가진다는 것으로, 머레이는 인간의 행동 특성을 평가하기 위해 인간이 가지고 있는 욕구와 인간을 둘러싸고 있는 환경이 주는 압력으로 나누어 그 사이(Need-Press)의 관계를 분석했다. 이러한 총평관에서 평가는 학생이 달성해야 하는 성취수준 및 성취기준과 같은 교육의 목표뿐만 아니라 학생의 학습에 영향을 미치는 환경까지 고려해서 진행되어야 한다는 것이다. 학생에 대한 정보 수집은 양적 및 질적 형태를 포함한 다양한 방법으로 이루어져야 하며, 객관화된 검사 이외에 자기보고, 관찰, 면접, 자유연상 등의 방법을 활용할 수 있다. 측정관, 평가관, 총평관의 내용을 정리하면 <표 2>와 같다

**〈표 2〉 교육평가관의 비교(박도순, 2012 수정)**

| 구분 | 측정관 | 평가관 | 총평관 |
|---|---|---|---|
| **인간행동 특성을 보는 시각** | · 항구적이고 불변적인 것으로 간주<br>· 개인의 정적 특성 | · 안정성이 없고 가변적인 것으로 간주<br>· 개인의 변화하는 특성 | · 환경과 상호작용에 의한 가변적인 것으로 간주<br>· 환경과 개인의 역동적 관계에서 변화하는 특성 |
| **환경을 보는 시각** | · 환경의 불변적 신념<br>· 환경변인의 통제 및 영향의 극소화<br>· 환경을 오차변인으로 간주 | · 환경의 변화성 신념<br>· 환경변인의 이용<br>· 환경을 행동변화의 자원으로 간주· | · 환경의 변화성 신념<br>· 환경-학습자의 상호작용을 이용<br>· 환경을 학습자 변화의 한 변인으로 간주 |
| **검사에서의 강조점** | · 규준에 비추어 본 개인의 양적 | · 교육목적에 비추어 본 개인의 | · 전인적인 기능 혹은 전체 적합도에 |

| | 기술 강조<br>· 간접 증거<br>· 객관도 신뢰도 강조 | 양적, 질적 기술 강종<br>· 직접 증거<br>· 내용타당도 강조 | 비추어 본 질적 기술 강조<br>· 직접, 간접증거<br>· 구인타당도 강조 |
|---|---|---|---|
| **기본적 증거 수집 방법** | · 표준화검사<br>· 양적 | · 변화의 증거를 얻을 수 있는 모든 방법<br>· 양적 및 질적 | · 상황에 비춘 변화의 증거를 얻을 수 있는 모든 방법<br>· 양적 및 질적 |
| **장점** | · 효율성 | · 교육목표와의 연계 | · 개인과 환경 양 측면에서의 증거의 탐색 |
| **검사결과의 활용** | · 예언, 분류, 자격부여, 실험<br>· 진단에 무관심 | · 예언, 자격부여, 프로그램 효과 판정<br>· 교육 목표 달성도의 진단 | · 예언, 자격부여, 분류, 실험, 선발<br>· 준거 상황이나 역할에 비추어 본 진단 |

교육평가관은 서로 중복되는 측면도 있으며, 평가의 목적, 활용, 환경에 따라 차이가 존재하기도 한다. 같은 평가 방법과 도구를 활용한다 해도 어느 관점에서 시행하느냐에 따라 다른 결과가 나올 수 있다는 것이다. 현재의 교육평가는 학생을 선발하고 배치하기 위한 해석과 활용에서 학생들의 학습을 위한 평가의 해석과 활용으로 그 패러다임이 변화하고 있다. 과거 교육 활동을 통해 우수 학생들의 선별과 수학을 목적으로 운영된 평가는 측정관이 지배적이었으나, 학생들의 학습 진단에 한계가 있다는 비판을 통해 점차 평가관으로 변화하였고, 평가관은 수행평가를 도입하면서 학생들의 학습에 대한 전체적인 평가를 진행하는 총평관으로 그 변화가 이어지고 있다. 하지만 측정의 관점에서 개발된 평가 도구가 평가에서 활용될 수 있으며, 목적에 따라 총평의 관점에서 활용되는 평가 방법이 측정관에서 활용될 수 있는 것이다. 보다 효율적이고 가치 있는 교육평가가 이루어지기 위해서는 서로 다른 관점의 교육평가관이 서로 보완적 관계에서 활용되어야 한다.

## 2. 중등체육평가

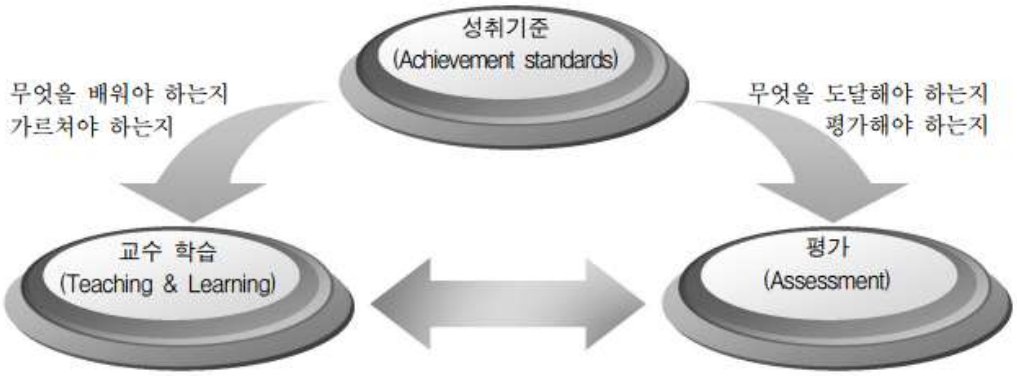
### 가. 중등체육평가

#### 1) 체육평가

평가의 의미 변화는 다양한 요인들에 의해 영향을 받을 수 있다. 특히, 사회문화의 변화와 흐름에 따라 교육을 통해 길러져야 할 인간상의 변화와 교육의 주체가 교사에서 학생으로 이전되면서 크게 변화되었다. 최근 교육평가는 근본적으로 학생들의 잠재능력을 추론하는 과정이며 학생들의 지식, 기능, 태도에 대한 정확한 이해를 통해 교사가 교수·학습 상황에서 내리는 교육적 결정에 기초가 되는 활동으로 정의된다(김현주, 2021). 이러한 평가는 확인, 규제, 선별, 지시, 동기 유발, 교사의 책무성, 학생의 학습과 같은 측면에서 다양한 목적을 지니고 실행된다. 교육평가 패러다임의 흐름이 학습의 결과에 대한 평가에서 학습을 위한 평가로의 변화에 따라 체육교육에서 이루어지고 있는 평가는 전통적 평가인 책무성 기반 평가(assessment for accountability)와 학습을 돕는 평가(assessment for learning)로 구분할 수 있다(Hay & Penney, 2013). 책무성 기반 평가는 전통적 평가관으로 교육의 마지막 단계에서 학생들의 학습을 확인하고 평가 결과에 대한 해석을 제공하는 특징을 지닌다. 학습을 돕는 평가는 책무성 기반 평가와 반대로 평가를 통해 학생의 학습을 촉진하기 위한 관점에서 등장한 평가 패러다임으로 학생들이 평가에 참여함으로써 자신을 되돌아보고 앞으로의 가능성을 알아가는 과정이다(Redelius & Hay, 2009). 학생의 학습 과정에서 교육과정, 교수·학습 그리고 교육평가의 유기적 연결이 점차 강조되고 있으며, 상대평가에서 절대평가(성취평가제)로의 변화, 객관식 선다형 평가 중심에서 서·논술형과 수행평가 중심으로, 총합평가에서 형성평가로 변화하면서 학생 개개인의 성장을 도울 수 있는 평가로 변화하고 있다(박혜영 외, 2019).

국내의 국가수준 교육과정에서도 평가 패러다임의 변화에 따라 교육과정

평가와 질 관리를 진행하고 있다. 교육의 질 관리는 현장의 평가가 교육목표-내용-방법과 일관성을 가질 수 있도록 지원하는 것에서 시작된다(교육과학기술부, 2009). 이러한 맥락에서 2007 개정 교육과정부터는 '성취평가제'를 실시하기 위해 '성취기준'과 '성취수준'을 개발하고 제시하였다. 성취기준은 '교수·학습 및 평가에서의 실질적인 근거로서, 각 교과목에서 학생들이 학습을 통해 성취해야 할 지식, 기능, 태도의 능력과 특성을 진술한 것'으로 정의된다. 학생의 입장에서는 무엇을 배우고 성취해야 하는지, 교사의 입장에서는 무엇을 가르치고 평가해야 하는지 실질적인 지침을 제공하기 위해 구상된 것이다(홍미영 외, 2013).




〈그림 1〉 성취기준의 의미(한국교육과정평가원, 2013)

기존의 우리나라 교육에서 적용된 평가는 상대평가 방식이었으며, 이는 학생들 간에 배타적 경쟁심과 등수에 대한 과도한 스트레스를 조장하여 협동학습을 통한 나눔과 배려의 학습경험을 어렵게 하고 있었다(교과부, 2012). 이러한 과다한 경쟁의 유발에 대한 문제점을 해결하고, 학생들의 진로 적성에 적합한 교육과정 운영을 위하여 '성취평가제'라는 절대평가제를 도입하게 된 것이다. 도입된 성취평가제의 의의는 다음의 다섯 가지를 지닌다. 첫째, 평가활동이 교수·학습 활동과 긴밀한 연관을 가지도록 한다. 성취평가는 학생들은 다른 학생들과 비교함 없이 사전에 정의된 성취

수준에 따라 학생을 평가하는 방식으로, 학생들 수준에 대한 구체적인 정보를 제공함으로써 평가활동이 교수·학습 활동의 일환이 될 수 있는 것이다. 둘째, 협동학습을 장려한다. 다른 학생들과의 비교가 아닌 개개인의 성취수준을 확인하는 활동이기 때문에 학생들 간의 협동학습 분위기를 이끌 수 있다. 셋째, 창의적이며 전인적인 학습을 지원하는 교수활동을 활성화한다. 성취기준을 확인하기 위해서는 토론식 수업, 협동학습, 프로젝트 수행 등 다양한 창의·인성을 위한 교수활동을 도입할 수 있도록 장려한다. 넷째, 개인 간 경쟁과 개인 내 경쟁의 조화를 이룬다. 교육의 장에서 경쟁은 이미 피할 수 없는 가치이며, 경쟁과 협동이 조화하기 위해서는 개인 내 경쟁이 추구되어야 한다. 개인 내 경쟁은 자신의 발전과 성장을 일으킬 촉매 역할을 하며, 스스로를 극복하고 거듭나기 위해 교사와 동료 학생들 간의 협동이 이루어지게 된다. 다섯째, 전문교과의 교육목표 달성을 실제 상황에서 평가하는 데 적합하다. 참평가란 교육과정목표의 달성이 실제 삶에서 얼마나 드러날 수 있는지를 해석하는 과정이어야 한다. 전문교과의 경우 실제 상황과 가장 유사한 맥락에서 성취기준을 만들어 참평가가 이루어질 수 있도록 한다. 그리고 성취평가제의 의미를 실현하기 위한 다양한 평가 방법을 제시하였는데 이를 <표 3>에서 안내하고 있다.

**〈표 3〉 평가도구의 유형(교과부, 2012)**

| 문제 유형 | 설 명 |
|---|---|
| **선택형** | 진위형, 연결형, 선다형 등 문항 형식이 구조화, 객관화되어 있는 문제 유형 |
| **서술형 및 논술형** | 응답제한형과 응답자유형으로 나뉘며 학생들이 출제자가 제시한 답을 선택하도록 하는 평가 방식이 아니라 학생이 답이라고 생각하는 지식이나 의견 등을 직접 서술하도록 하는 평가 방식 |
| **구술시험** | 학생으로 하여금 특정 교육 내용이나 주제에 대해서 자신의 의견이나 생각을 발표하도록 하여 학생의 준비도, 이해력, 표현력, 판단력, 의사소통능력 등을 직접 평가하기 위한 방법 |
| **실기시험** | 학생으로 하여금 특정한 행동을 하도록 하여 행동의 정확성, 표현력, 순발력 등을 평가하는 방식 |

| | |
|---|---|
| **실험·실습법** | 학생들로 하여금 직접 실험·실습을 하게하고 그에 대한 과정이나 결과에 대한 보고서를 쓰게 하여 제출하게 하고, 제출된 보고서와 함께 담당 교사가 학생들이 실험·실습을 하는 과정을 관찰했던 것을 모두 고려하여 평가하는 방법 |
| **면접법** | 평가자와 학생이 서로 대화를 통해서 얻고자 하는 자료나 정보를 수집하여 평가하는 방법 |
| **관찰법** | 인위적인 혹은 자연스러운 상황에서 학생들의 행동과 태도를 관찰하는 방법 |
| **연구 보고서** | 개별 과목과 관련되거나 범교과적인 연구 주제 중에서 학생의 능력이나 흥미에 적합한 주제를 선택하여, 그 주제에 대해서 자기 나름대로 자료를 수집하고 분석·종합하여 연구 보고서를 작성·제출하도록 하여 평가하는 방법 |
| **포트폴리오** | 자신이 쓰거나 만든 작품을 지속적이면서도 체계적으로 모아 둔 개인별 작품집 혹은 서류철을 이용한 평가 방법 |

하지만 새로운 성취기준과 성취수준, 평가 방법의 제안은 현장에서의 적합성, 학생들의 학습 부담의 과다 등의 문제를 지적하는 연구가 진행되면서, 2009 개정 교육과정에서 이러한 문제 인식을 바탕으로 교육과정을 재정비하기 위한 노력이 진행되었다. 과다한 학습 내용과 학습 부담을 줄이고 교수활동에 여유를 제공하여 교사와 학생의 상호작용을 높이고, 학생들의 학습 부담을 감소시키기 위해 '핵심 성취기준'의 개념을 도입하였다. '핵심 성취기준'은 해당 교과에서 정선된 무엇보다 '핵심'이 되는 성취기준이다. 여기서 핵심은 중요한(important), 중대한(critical), 그리고 필수(essential)의 의미를 내포하는데 각 교과가 가지고 있는 고유의 가치를 포함하고 있는 필수적인 학습 내용을 정선한다는 의미이다. 정리하면, 핵심 성취기준의 선정은 2007 개정 교육과정에서 제시된 성취기준을 재구조화하여, 각 교과에서 학생들이 학습을 통해 성취해야 할 지식, 기능, 태도의 능력과 특성을 보다 명확하게 제시하고, 교수·학습의 부담을 경감하여 교육의 질을 높이는 데 있다고 볼 수 있다.

2015 개정 교육과정 각론에서 제시하고 있는 체육과 평가의 방향 역시 교육과정과의 연계성, 평가내용의 균형성, 평가 방법의 타당성과 신뢰성을

확보하여야 하며, 핵심역량과 개인차를 고려한 성취기준을 수립하여 적용하도록 하고 있다(교육부, 2015b). 그 내용은 <표 4>에서 제시하고 있다.

**〈표 4〉 2015 개정 교육과정 체육과 교육과정에 제시된 평가내용(교육부, 2015b 정리)**

| 평가 요소 | 내 용 | 설 명 |
|---|---|---|
| 평가의 방향 | (가)교육과정과의 연계성 | · 평가는 교육과정과 연계<br>· 평가는 수업 목표 및 교수 학습 활동과 일관 |
| | (나)평가내용의 균형성 | · 평가는 교육과정에 제시된 건강, 도전, 경쟁, 표현, 안전의 전 영역을 대상으로 균형<br>· 건강, 도전, 경쟁, 표현, 안전의 각 영역별 내용 요소의 평가 비중을 달리하여 실시 가능 |
| | (다)평가방법과 평가도구의 다양성 | · 평가는 학습의 결과와 학습의 과정을 포함<br>· 단편적 기능 또는 일회성 기록 측정 위주의 평가를 지양, 수업 목표와 교수·학습 내용에 따라 다양한 평가요소를 제시<br>· 평가의 타당도와 신뢰도를 높이기 위해 평가 목표와 내용, 방법이 밀접하게 관련, 다양한 유형의 방법을 활용<br>· 양적 평가와 질적 평가를 병행, 실제성과 종합성이 확보, 핵심역량의 성취 정도를 파악 할 수 있는 평가를 실시 |
| 평가의 계획 | (가)평가내용 선정 | · 평가내용은 교육과정 내용 요소를 바탕으로 함<br>· 평가 범위는 교수·학습 활동을 통해 지도된 전체 영역을 대상으로 실시<br>· 평가는 내용과 방법에 있어 구체성을 확보해야 한다.<br>· 학습자 평가를 실시할 경우 평가자에 적합한 내용을 선별해 수준에 맞게 제시 |
| | | · 평가를 위한 성취기준 및 성취수준은 해당 평가와 관련된 교육과정 성취기준과 단위학교 수업 내용을 바탕으로 함. |

| | | |
|---|---|---|
| | (나)성취기준 및 성취수준의 선정 | · 평가에 적용하는 성취기준은 독립적 혹은 통합하여 선정 가능<br>· 성취수준은 점수화 및 등급화를 위한 기능의 단순 분류나 기록의 명시보다는 기능의 도달 정도를 구체적으로 나타낼 수 있는 행동 수준으로 진술<br>· 동일한 목표 성취 행동으로 된 성취기준 및 성취수준을 적용하기 보다느느 주어진 과제에 대한 수행 능력 및 변화 정도를 목표의 수준에 따라 서로 다르게 평가하여 이를 통해 학습동기를 높이고, 개개인의 신체활동 실천에 도움을 줄 수 있도록 함. |
| | (다)평가 방법 및 도구 선정·개발 | · 평가 방법은 학습 목표 및 평가 목적에 적합하게 선정<br>· 평가 도구는 기존의 체육과 평가에서 활용되고 있던 것을 사용하거나 새로 개발하여 사용 |
| 평가 결과의 활용 | (가)교수·학습 계획을 수립하는데 활용 | · 학습자 개개인의 평가 결과를 분석하여 이후 학습 과제의 수준과 활동 방법을 계획하고 결정하기 위한 기초자료로 활용 |
| | (나)학습자와 학부모에게 정보제공 | · 결과를 통해 학습자가 생활 속에서 스스로 학습 주제와 관련된 신체활동 수행 계획을 수립하고 지속적으로 실천하는 데 도움 |
| | (다)개인별 평가 결과를 자신을 이해하기 위한 기초자료로 활용 | · 평가 결과를 자신의 건강 관리, 진로 진학, 여가 활용 등과 연계하여 건전하고 즐거운 신체활동 계획을 수립하고 실천하기 위한 기초자료로 활용 |

책무성 기반 평가에서 학습을 돕는 평가, 궁극적으로는 학습으로의 평가(assessment as learning)로 의미가 변화하면서 학생의 경험을 중시하는 듀이(Dewey)의 교육관이 다시 강조되고 있다. 각각의 학생들에게 심화된 경험을 제공함으로써 성장과 발달을 보장하면서, 평가의 경험 또한 자신이

배운 것을 다시 한번 가다듬는 정교화의 교육적 경험으로 제공될 수 있다는 것이다(김영준, 2019). 최근 학생중심교육이 강조되고 평가를 바라보는 관점이 학생성장중심으로 변화하면서 교육과정-수업-평가-기록 일체화 개념이 주목받고 있으며 그 용어 역시 널리 통용되고 있다(박정, 2017). 교육과정-수업-평가-기록 일체화 개념은 학생의 배움과 성장을 교육 활동의 가장 중요한 목표로 두고 있으며, 학생중심교육, 배움중심수업, 그리고 과정중심평가와 그 방향이 유사하다(최정원 외, 2020). 유정애(2019)는 과정중심평가는 새로운 평가가 아니며 과정중심평가의 핵심은 과정이 아닌 교사별 평가 자율성 강화와 책무성을 통한 평가 전문성을 높이는 것임을 주장하였다. 즉 교사의 노력과 전문성에 따라 과정중심 평가의 방향과 폭이 결정되고 평가의 신뢰도와 타당도가 결정되는 것이다(정현철, 2020). 따라서 지금의 교육평가의 흐름대로 현장에서 온전한 체육평가가 이루어지기 위해서는 체육 교사의 평가소양과 평가 전문성이 더 크게 요구되는 시점이다.

### 2) 중등체육평가의 현황

아직도 '평가=시험'이라는 개념이 교육 현장에 만연해 있으며, 각 단원, 해당 학기의 학습에 대한 학생들의 성취수준을 확인하는 과정으로 진행되는 평가의 관행은 학생뿐만 아니라 교사와 학부모까지 평가와 시험을 동일한 것으로 인식하게 만든다(정정철, 2021). 체육교과는 미국에서 교육의 효율성에 대한 관심이 대두되면서 학생들이 배운 것을 실제로 수행할 수 있는가를 알아보는 책무성 기반 평가가 주를 이루며 체육평가로 자리잡았다(조한무, 1999). 이러한 체육평가는 학생들의 기본적인 움직임 형태나 운동 기술 그리고 체력을 확인하는 데 사용되었으며, 던지기, 받기, 넣기, 달리기와 같은 간단한 과제를 제시해 실제 스포츠 경기와는 단절된 단순 기능을 평가하게 되었다(조한무, 1999).

체육평가는 다양한 요인들에 의해 영향을 받는데, 가장 큰 영향 요인으로는 학업성취 중심의 학교문화를 들 수 있다(Lee & Choi 2015). 특히 입시와 거리가 먼 교과로 규정된 체육교과는 평가 역시 형식상 책무성 중

심의 평가에 머무르는 결과를 초래하게 되었다(Lee, 2018). 학생과 학부모의 주된 관심의 대상이 아닌 교과 영역이며, 특히 학생들이 즐겁고, 행복하게 참여하는 수업으로 평가에 무게를 두지 않는 것이 교사의 전문성인 것처럼 이해하도록 만들어온 분위기가 지배적으로 작용되기도 하였다(김영준, 2019). 게다가 국가수준 교육과정의 변화에 따라 평가의 방향성과 의미가 함께 변화하고 평가 방법과 도구는 더욱 다양해지고 있으나, 현장에서 실제로 실시하는데 나타나는 어려움, 운동 기능 및 결과 위주의 평가, 평가 결과를 해석하고 활용하는 교사의 전문성 부족 등의 문제도 함께 나타나고 있는 상황이다(Lee, 2018).

2017년 초등학교 1~2학년을 대상으로 적용되기 시작한 2015 개정 교육과정은 2020년 고등학교 3학년 학생까지 확대되어 전체 적용되었다. 개정 교육과정이 적용되는 동안 진행된 체육과 평가실태를 분석한 다양한 연구 보고서들은 공통적으로 다음의 문제를 지적하였다. 첫째, 교육과정의 변화에도 불구하고 체육과 평가내용 영역의 불균형이 존재하고 있다. 건강, 도전, 경쟁, 표현, 안전의 내용이 고르게 분포되지 않고 학생이나 교사가 선호하는 일정 영역에 편중되어 있다(오중근, 2020). 특히, 경쟁 활동의 평가 비중은 높게 나타나며, 안전 활동은 낮게 나타남을 보인다(박지흠, 2019). 둘째, 기록과 결과 중심의 평가가 이루어지고 있다. 지필평가 비율이 줄어들고 수행평가의 비중이 늘어남에도 불구하고 학생들의 학습 활동 수행 과정과 결과, 참여도 등이 종합적으로 평가될 수 있도록 평가내용이 구성되기보다는 단순한 기능 위주와 결과 위주의 평가 방법이 제시되어 있으며(오중근, 2020), 주로 기록, 시간, 횟수 등의 수량화된 자료나 증거만을 활용하여 평가를 실시하고 있다(허태윤, 2020). 셋째, 교육과정과 평가에 대한 교사의 전문성 신장의 필요성을 강조하고 있다. 이양구 외(2011)는 다른 교과와는 달리 움직이는 신체에 대한 정확한 측정, 해석, 처방, 피드백이 이루어진다는 측면에서 체육교사의 학생평가 전문성이 매우 중요함을 역설하였고, Hay와 Penney(2012)는 체육교사에게 필요한 평가 전문성을 평가소양(assessment literacy)으로 명명하고 평가에 대한 이해, 평가의 적용, 평가의 해석, 평가에 대한 비판적 참여의 네 가지 요소를 제시하였

다. 이러한 평가소양 요인을 체육교사들이 갖출 수 있도록 제도적 지원이 뒷받침되어야 하며, 교사 교육과 연구를 통해 이를 어떻게 함양할 수 있는지에 관한 연구가 필요하다(문경남 외, 2016).

### 나. 중등체육평가 관련 선행연구

전 세계적으로 대부분의 체육평가 연구는 중등체육을 중심으로 이루어지고 있는데, 이는 진로와 입시에 영향을 받는 이해관계가 얽혀 있어 부담되는 평가로 인식되기 때문이다(Thompson & Penney, 2018). 국내에서도 체육평가 연구는 주로 중등체육을 중심으로 이루어지고 있으며, 본 연구에서는 2000년도 이후부터 학회지에 실린 체육평가 관련 논문들을 중심으로 종합 분석하였다. 체육평가 관련 선행연구들은 크게 평가실태 및 개선방안 탐색 연구, 평가 도구 및 대안적 평가개발 연구, 체육교사의 평가 전문성 관련 연구 세 가지 범주로 분류할 수 있었다. 각 범주 안에서의 연구 동향은 사회적 변화, 국가수준 교육과정의 개정, 새로운 교육정책의 도입 등에 따라 시간을 거듭하며 변화해 오고 있었음을 알 수 있었다.

#### 1) 평가실태 및 개선방안 탐색

평가실태와 관련된 체육평가 연구는 현장에서 실천되고 있는 체육평가의 문제점이나 개선방안 등을 교사나 학생들의 인식을 통해 드러내는 연구들이다(김영준, 2019). 신후승(2002)는 대부분의 체육교사들이 정의적 영역을 교육목표로써 중요한 영역으로 인식하고 있으나, 정의적 영역을 평가하기 위한 방법으로는 복장 상태를 확인하거나 수업 태도를 지적하며 감점식 평가 방법을 쉽고 편하기 때문에 가장 많이 활용하고 있는 실태를 지적하였다. 유정애(2004)는 체육수업에서 교사 평가와 기능 평가 이외에 '태도 평가'가 주로 사용되는 평가 방법으로 꼽히며, 평가 활용 방법으로는 '학생의 성취 수준 파악 및 동기 부여'가 주된 활용 방법으로 나타남을 드러내었다. 최준만(2007)은 수행평가를 진행하는 데 있어서 남자 체육교사들은

평가에 많은 시간 요구와 성적 처리의 복잡함에 대한 어려움을 호소하고, 여자 체육교사들은 다른 업무의 과다로 평가에 소홀해진다는 어려움을 호소하는 문제점을 밝혀내었다. 허창혁(2011)은 현장에서 개정 교육과정의 취지와 상관없이 학교에서 가르치기 쉬운 종목을 중심으로 평가를 계획 및 운영하고 있으며, 동일 종목을 반복하여 평가하여 학년별 위계화 역시 이루어지지 못하고 있음을 지적하였다. 오중근(2020)은 체육수업과 평가의 타당성에 대한 분석 결과 학생들이 최종 목표에 도달할 수 있도록 교수·학습의 내용과 연계된 과정중심평가를 수립한 경우가 전체의 1/10로, 평가 영역이 배제되거나 분리되는 경우가 많음을 문제 제기하였다.

현장에서 이루어지고 있는 평가실태를 개선하기 위한 방안으로 이승배(2008)는 교육과정의 목표-내용-교수·학습-평가의 논리적 일관성을 갖추기 위해서는 계절 스포츠와 관련된 내용을 집중 운영할 수 있는 제도적 차원의 지원이 필요하며, 운동회나 체육대회와 같은 단위학교 내 행사를 준비하는 과정에서 학생들의 수업권을 침해하고 교육과정 운영에 악영향을 미치는 경우를 근절해야 함을 제안하고 있다. 강태훈(2017)은 기존의 교육평가가 지니는 문제로 표준화 시험에 대한 부담감, 양적 평가와 총합평가 위주의 실태를 비판하고, 평가의 정상화를 위해 교사의 평가권 보장과 지필고사의 폐지, 내신과 수능을 별개의 시험이 아닌 상호 보완의 관계로 설계해야 함을 역설하였다. 신혜진 외(2019)는 과정중심 평가의 현장 정착을 위해서는 교육청과 교사, 한국교육과정평가원이 각각 역할에 맞는 의무를 다함으로써 가능함을 시사하였고, 오중근(2020)은 수행중심의 평가 방식은 교사의 평가에 대한 자율성이 강화된다는 의미가 내포되어 있으며 교사의 교육과정-수업-평가에 대한 전문성이 더욱더 요구되기 때문에 단순히 교육청 중심의 연수뿐만 아니라 전문성 신장을 위한 제도적 보완이 필요함을 주장하였다.

### 2) 평가도구 및 대안적 평가개발

평가도구 및 대안적 평가 개발과 관련된 대부분의 연구는 기능 위주의 체육평가를 개선하거나 정의적영역(태도)을 평가하는 방법들을 개발하고 제시하는 내용이 주를 이루고 있다. 특히 수행평가가 등장한 2000년대 초반부터는 체육평가에서도 수행평가 관련 연구가 많이 나타났다. 결과와 기능 중심의 평가에서 학생들의 학습 과정 중심의 평가로 전환을 기대하며 도입된 수행평가는 의도와는 다르게 현장에서 그 목적을 달성하기 어려웠다. 2009 개정 교육과정에서는 체육교과의 평가는 대개 실기평가로 지칭되는 '운동기능검사'가 주를 이루어 왔다고 지적하면서, 체육교과에서 얻을 수 있는 '다양한 신체활동 가치'를 평가하기 위해서 학생의 심동, 인지, 정서의 표출을 각각 효과적으로 담아낼 수 있는 다양한 평가 도구의 개발과 변형 그리고 적용이 필요하다고 언급하고 있다(교과부, 2012).

평가 도구의 개발과 관련해서는 최진환(2003)과 이한주, 이태구(2004)는 인지적 영역의 발달을 위한 강의 중심, 설명중심, 시험 중심의 체육 이론 수업을 보다 실제 현장 중심적으로 변화하기 위한 시도로 멀티미디어를 이용한 영상 평가 도구를 개발을 위한 연구를 진행하였고, 김미예(2015)는 심리학이나 교육학 등 특정 분야를 중심으로 이루어진 창의성에 관한 연구를 창의·인성 인재를 기르는 하나의 교과로서 체육이 자리매김할 수 있도록 창의성(표현력과 전술력)을 평가할 수 있는 평가 도구를 개발하는 연구를 진행하였다. 이태구, 김주연(2016)은 문제해결학습의 특성을 갖는 스포츠중계수업모형 기반의 체육수업을 설계하고 루브릭, 지필평가, 영상평가, 논증과 정당화 평가의 세 가지 형태로 평가 도구를 개발하여 학생들의 비구조적 문제해결학습 능력을 평가하는 방향의 연구를 진행하였다.

새로운 평가 도구를 개발하기 위한 노력 외에도 체육의 본질적 가치 중 하나인 정의적 영역의 대안적 평가에 관한 연구도 다양하게 진행되었다. 최의창(2011)은 학생의 평가항목으로 정의적 영역을 적시하는 변화가 필요함을 역설한다. 평가의 체계 속에 정의적 영역이 핵심 요인으로 자리 잡고 있어야 체육교육을 통해 창의·인성교육, 덕성 교육이 이루어질 수 있음을

증명하게 되는 것이며, 이를 가능하게 하기 위해서는 정의적 영역을 보다 객관적으로 평가하기 위한 도구가 개발되어야 한다는 것이다. 이재용(2013)은 체육수업에 신뢰, 돕기, 문제해결, 격려, 책임감과 같은 구체적 인성교육의 주제를 합성시키고 지속적으로 교사가 학생들의 학습을 점검하는 과정을 통해 정의적 영역의 학습이 가능함을 주장하였다. 임영주(2020)는 경쟁 영역 중 나타나는 학생들의 페어플레이 행동을 평가하는 것이 학생들의 교우관계에 어떠한 영향을 미치는지 연구함으로써 평가가 학생들의 사회성에 영향을 주는 것을 확인하기도 하였다. 학생들의 전인적 성장을 위해서는 현장에서 지식, 기능, 태도를 종합하여 평가할 수 있는 평가 방법과 도구 및 대안적 평가의 개발이 필요함을 강조하고 있다.

### 3) 체육교사 평가 전문성

교사의 평가 전문성을 최근에는 평가역량 또는 평가소양(assessment litaracy)으로 표현하기도 한다. Cecilia & Lillian(2021)은 교사의 평가소양에는 지식, 태도, 실천, 사회 정서 관리의 4가지 영역이 포함되며 18가지의 하위 영역 중 교사-학생의 관계와 평가의 주관성이 교사의 평가소양에 커다란 영향을 미친다고 이야기한다. 체육교사의 평가소양 함양과 관련해서는 예비 체육교사 교육에 관한 연구와 현직 체육교사의 연구 등이 진행되고 있다.

오수학(2008)은 현장에서 체육교사의 평가 전문성을 신장시키기 위한 방안으로 예비 체육교사 교육 프로그램에서 평가지식과 기능을 주된 내용으로 다룰 수 있는 교육과정이 필요하며, 학생들의 학습 과정과 결과를 설명할 수 있는 글쓰기 능력을 함양하기 위한 교육, 다양한 전공 교과에서 평가를 포함한 교육, 학생들의 지식, 기능, 태도를 아우를 수 있는 통합적 평가 방법에 대한 교육이 필요함을 강조하였다. Jenna & Andrew & Kason(2018)은 예비 체육교사 교육 프로그램에서 평가를 중시하고 현장 교사들의 평가 실천을 예비교사들이 직접 활용해봄으로써 변형이나 비평을 할 수 있는 기회를 제공하여 평가 방법의 구현과 평가와 관련된 기술적

및 사회문화적 복합성을 이해할 수 있도록 해야 함을 주장하였다.

유정애(2004)는 체육수업의 평가는 수업 전문성 발달을 유인할 수 있는 속성을 지니고 있어야 하며, 국가수준에서 개발된 수업 평가의 내용 기준이 수업 전문성 단계별로 제시되어 교사의 수업 전문성 발달을 위한 노력이 퇴직까지 지속될 수 있도록 학교를 학생과 교사 교육의 장으로 만들도록 해야 함을 주장한다. 이양구 외(2011)는 다른 교과와는 달리 움직이는 신체에 대한 정확한 측정, 해석, 처방, 피드백이 이루어진다는 측면에서 체육교사의 학생평가 전문성이 매우 중요함을 역설하였고, 체육교사들은 평가 전문성의 요소 중 '평가의 윤리성'을 가장 중요한 요소로 꼽았음을 드러내었다. 이태구, 이한주(2015)는 미국 평가전문가인 Wiggins & McTighe(1998)가 제안한 '백워드 교육모형'을 활용한 체육수업을 설계하고 실행하면서 평가전문가를 이상적인 교사상으로 제시하였고, 평가전문가와 교사들의 협업을 통해 보다 양질의 체육수업이 실천될 수 있음을 강조하였다. Lars B, Menno, Leen(2017)은 대부분의 체육교사가 신체활동과 스포츠에 대한 지식을 습득하는 것을 고려하여 수업을 설계하는데 실제로 그러한 지식을 평가하는 비율은 1/3에 불과함을 드러내었고, 체육교사들이 학습에 대한 평가를 중요하게 생각하고 있으나, 의도된 학습 결과와 실제로 평가되고 있는 내용 사이의 차이가 존재함을 시사하였다.

이처럼 평가와 관련한 연구들은 평가실태와 개선방안, 평가 도구 및 대안적 평가개발, 교사의 평가전문성과 관련된 연구들이 진행되고 있다. 하지만 대부분의 연구는 양적연구로 진행되어 실태를 파악하는 수준에 머물러 있다. 현장에서 실제로 평가를 설계하고 운영하는 교사들이 평가를 어떻게 이해하고, 적용하고, 해석하고, 비판적으로 검토하는지 살펴보면서 평가소양이 어떻게 나타나고 있는지에 관한 이해를 돕기 위해서는 보다 심층적인 연구가 필요하여 본 연구를 진행하고자 하는 바이다.

## 3. 평가소양

### 가. 평가소양

평가소양이라는 개념은 최근 들어 국내에 소개되고 있는 개념이지만, 평가소양에 대한 연구는 1990년대부터 시작되었다. Stiggins(1991)는 평가소양을 '평가과제를 설계하는 방법을 이해하고, 평가 결과를 면밀히 살펴보고, 평가가 학생들에게 무엇을 의미하는지에 대하여 질문하는 것'으로 설명했다. Leighton(2010)은 '평가소양은 평가가 무엇이고 무엇을 해야 하는지에 대한 이해뿐만 아니라 평가가 무엇을 하지 말아야 하며 무엇을 할 수 없는지에 대해 이해하는 것'이라고 설명하여 개념을 추가하였다. Redelius & Hay(2009)는 평가에 대한 사회문화적 영향으로 확장하고, 최근에 Hay & Penney(2013)은 '리터러시(Literacy)'의 개념을 단순히 읽고 쓰는 것을 넘어 기호화된 현대 사회를 특징짓는 다양한 텍스트 및 담화를 기반으로 한 사건들에 사람들과 지역사회가 자유롭고 비판적으로 참여할 수 있는 사회 본질적인 개념으로 시사한 Freebody & Luke(2003)의 주장을 이용해 평가소양의 개념을 교사와 학생의 입장에서 확립했다(Thompson & Penney(2015).

교사의 평가소양은 교육적 맥락에서 평가의 의미를 이해하고, 효율적으로 실천하며, 수집된 평가의 결과를 교육목표에 맞게 해석하여, 학생들의 평가 가치를 최적화하는 역량을 말한다(Hay & Penney, 2013). 평가 소양은 평가의 이해(assessment comprehension), 평가의 적용(assessment application), 평가의 해석(assessment interpretation), 비판적 참여(critical engagement)의 4가지 하위 요소로 구성된다.

'평가의 이해(assessment comprehension)'는 교육적 맥락에서 평가에 대한 교사의 지식을 이야기한다. 특히 올바른 평가가 이루어지기 위한 조건에 대한 이해를 바탕으로 한다. 올바른 평가를 위한 조건으로는 평가의 목적, 학생의 학습에 대한 평가의 기여, 교육과정과 연계된 경험의 구축, 평가 결과에 대한 해석의 타당성, 평가의 사회문화적 영향과 결과, 그리고

평가과정에 대한 교사의 기여에 관한 폭넓은 이해와 평가 수행을 위한 기술적 역량 등이 포함된다(Hay & Penney, 2013). 그리고, 평가를 계획 및 운영하기 위해 작성되는 문서적 수준의 평가설계를 위한 지식과 이를 적절한 맥락에서 효율적으로 활용하기 위한 지식을 포함한다. 마지막으로, 평가를 실행하는 교사들은 평가에 대하여 다양한 신념과 이해를 가지고 있으며, 이러한 믿음은 평가의 참여와 결과에 영향을 미치기 때문에(Brown, 2004) 교사의 평가관 역시 평가의 이해에 포함될 수 있다.

'평가의 적용(assessment application)'은 교사가 평가에 대한 지식과 이해를 바탕으로 효율적으로 평가를 실천할 수 있는 능력을 말한다(Hay & Penney, 2013). 교육의 목표에 타당하고 적합한 해석을 하기 위해 학생들의 학습과 관련된 증거를 수집하고 재현하는 것을 포함하며, 교수·학습 과정을 학생들에게 알려주고 학습과 수행을 향상시키기 위해 관심을 유도할 수 있는 과제에 대한 정보를 제공하는 것을 포함한다. 중요한 것은 평가의 계획과 실천이 교육과정 계획과 함께 맞물려야 한다는 것이다.

'평가의 해석(assessment interpretation)'은 교사가 자신이 실행하는 평가 과제와 프로그램을 통해 수집한 정보를 통해 교육목표에 맞는 결론을 도출하는 과정을 의미한다. 평가의 해석은 평가 결과에 대한 의사결정 및 조치와 관련되기 때문에 타당성과 관련이 있다(Moss et al., 2006). 타당성에 대한 지식은 평가의 이해에 포함되지만, 평가의 해석은 교사가 학생의 학습과 발전과 관련하여 평가 결과가 무엇을 의미하는지, 그리고 그 정보를 통해 무엇은 할 수 있는지에 초점을 맞춘다. 평가의 해석은 평가의 두 가지 주요 목적을 반영하는데, 첫째, 평가의 해석은 교육과정 조정이 이루어질 수 있도록 학생의 학습 진도와 학생들의 특성을 확인하기 위한 교사의 정보 활용 능력을 포함한다. 둘째, 성취기준과 성취수준을 결정하기 위해 학생들에 대한 수집된 정보를 참고할 수 있는 능력을 포함한다(Hay & Penney, 2013).

'비판적 참여(critical engagement)'는 평가과정에 적용될 수 있는 불가피한 교사 권력의 기여, 사회문화적 영향, 학생 개개인의 인식에 미치는 영향 등에 대한 고려를 할 수 있는 능력을 이야기한다. 평가를 통해 얻게

되는 다양한 정보를 교사는 신중하게 다루어야 하며, 해석의 한계를 인정하고 학생들에게 평가 결과에 대한 부적절한 해석을 만류할 수 있는 실천적 노력이 필요하다. 비판적 참여가 이루어지지 못하는 교사는 평가 실천이 중립적이지 않고 오히려 평가를 해야 할 것과 하지 말아야 할 것의 구분이 어렵고, 누가 어떤 등급을 받고 어떤 기준으로 선별되는지에 관심을 두어 평가를 성과주의적 관점에서 바라보는 것이다. 위의 내용을 정리하여 <표 5>에서 안내하고 있다.

**〈표 5〉 교사 평가소양의 하위 요소와 내용(Hay & Penney, 2013 정리)**

| 구성요소 | 내용 |
|---|---|
| **평가의 이해** | 교육적 맥락에서 평가설계, 평가 방법, 평가 효과, 평가 조건과 같은 평가에 대한 지식과 이해 |
| **평가의 적용** | 학생 참여의 관점에서 효과적인 평가의 통합과 구현, 실행을 통한 자료수집 |
| **평가의 해석** | 평가를 통해 수집된 자료를 이해하고 교육과정과 목표에 맞는 결론의 도출 |
| **비판적 참여** | 평가 과정에 적용될 수 있는 사회문화적 영향에 대한 인식과 고려 |

이렇게 제시된 평가소양의 4가지 하위 요소는 교육적 맥락에서 의미 있는 평가 실천의 개발 및 구현과 관련된 교사의 역량 및 사회문화적 영향을 이해하는 데 도움을 준다(Hay & Penney, 2013). 다시 말해서 평가소양을 갖춘 교사는 '평가를 설계하는 방법을 이해, 평가를 구현하고 데이터를 면밀하게 검토, 평가가 학생들에게 무엇을 의미하는지에 대한 해석, 평가에 적용될 수 있는 사회문화적 영향의 고려'가 가능한 교사로, 평가의 모든 과정에서 자신의 역할을 인지하고 있는 교사이다. 리터러시는 단순히 읽고 쓰는 능력을 넘어, 수집된 정보의 의미를 사회문화적 영향을 고려하여 이해하고 해석할 수 있는 역량을 포함한다. 이 과정에는 교사의 가치관, 신념, 그리고 기대와 같은 인식이 영향을 미치며, 평가소양은 교사가

학생에게 성취 기회를 제공하는 것과 성취기준에 도달하는 것에 영향을 미칠 수 있다.

### 다. 평가소양 관련 선행연구

평가소양에 관한 연구를 살펴보면 국외 연구와 국내 연구로 나눌 수 있다. 먼저, 국외 체육교사의 평가소양 연구의 동향을 살펴보면 예비체육교사교육에서 평가소양을 다룬 연구들이 있었다. Volante, L., & Fazio, X. (2007)은 4년간 대학 수업에서 예비교사들의 평가소양을 조사하고, 예비교사들이 평가소양 함양을 위한 방안으로 멘토 교사의 필요, 정부와 대학에서 평가 교육에 대한 투자, 예비교사들의 평가소양에 대한 지속적인 연구의 필요성 등을 제안하였다. JenaR. Starck, K. Andrew R. (2018)은 직업사회화 이론을 바탕으로 예비체육교사의 평가 리터러시 개발을 지원하기 위한 평가소양의 4단계 접근 방법을 제시하였고, Massey, K et al.(2020)은 평가소양에 대한 교육과정을 거친 교사의 평가에 대한 자신감 향상을 확인하고 교사의 평가 관련 학습에 대한 자극과 긍정적 평가 문화를 촉진하는데 기여하였다. Xu, Y., & Brown, G. T.(2016)는 교사 교육과정에서 평가소양 교육을 통해 교사가 현장에서 평가소양을 어떻게 구현하는지에 대한 프레임워크를 제안하였다.

그리고 학교 현장에서 평가의 주체가되는 교사와 학생에 대한 연구가 진행되기도 했다. Smith, C. D. et al.(2013)은 평가소양을 측정할 수 있는 도구를 개발하고, 간단한 평가소양 교육이 학생들의 학업과 평가소양 함양에 긍정적인 영향을 줄 수 있음을 시사하였다. Zolfaghari, F. & Ahmadi, A(2016)은 인문학, 과학, 영어 등 다양한 교과목의 교사를 대상으로 평가소양 중 가장 강조되는 요소가 무엇인지에 대한 연구를 진행하여 교사 교육에서 이러한 결과를 고려하여 진행할 수 있도록 제안하였다. Deneen, C. C., & Brown, G. T. (2016)는 평가에 대한 부정적인 감정(책임, 부담, 두려움 등)이 평가를 실천하는 데 어떠한 영향을 미치는지 확인하고 평가에 대한 교사 교육을 통해 이러한 부정적 감정이 조절되어 평

가에 긍정적인 영향을 미친다는 연구를 진행하였다. Koh, K. H. (2011)은 초등학교 교사를 지속적 전문성 개발 그룹과 단발적 전문성 개발 그룹으로 나누어 교사의 평가소양 함양에 대한 비교연구를 진행하였데, 지속적인 전문성 개발 교사들의 평가소양이 훨씬 크게 증가함을 증명함으로써 교사의 전문성 개발이 지속적으로 이루어져야 함을 역설하였다.

다음으로 국내의 스포츠교육학에서 평가소양의 연구 동향이다. 국내 스포츠교육학에서 다루는 평가와 관련된 연구는 매우 부족한 실정이다. 강신복(2003)은 스포츠 교육학의 학문적 발전 동향을 제시하면서 평가에 관련된 교육정책이 스포츠교육학계를 흔들고 있음에도 불구하고 단지 몇몇의 단편적인 연구에 머물러 있음을 지적했다. 문경남 외(2016)에서도 교육과정이나 교사교육에 비해 평가에 대한 부분은 매우 간략하게 다루어졌음을 강조하였고, 남석희(2010)의 연구에서도 평가 연구의 미흡함을 지적하고 있다. 게다가, 평가 연구 중에서도 교사의 평가소양 및 평가전문성과 관련된 연구는 매우 부족한 실정이다. 문경남 외(2016)에 따르면 1994년부터 2015년까지 22년간 교육평가 관련 연구 57편 중 교사의 평가 전문성과 관련된 연구는 5편에 불과하다. 평가활동은 교수·학습 활동과 직결되기 때문에 교사의 학생평가에 대한 평가소양 함양에 대한 노력이 요구되며, 교사의 평가소양 및 전문성 개발에 관한 연구들이 양적, 질적으로 더욱 성장해야 한다(한국교육과정평가원, 2015).

국내에서는 아직 생소한 평가소양에 대한 연구는 전무한 상황이며 이와 유사한 개념으로 평가 전문성에 대한 몇몇의 연구가 진행되었다. 평가전문성에 대한 국내 연구를 살펴보면 김동수(2005)는 국내 교사의 평가 전문성에 대한 개념과 구성 요인 및 전문성 신장 모형과 방안을 탐색하는 연구를 진행하였다. 그러나 국어, 수학, 영어, 과학, 사회 다섯 교과에 대한 기준 시안만 개발되어 체육교사에게 적용하기에는 한계가 있다. 오수학(2008)은 학교체육평가의 질 향상을 위한 교사 교육에 대한 필요성을 주장하였고, 이양구 외(2011)는 체육교사들이 평가전문성 중 '평가의 윤리성'을 가장 중요한 영역으로 여긴다는 것을 밝혔다. 임은영(2019, 2021)은 교사의 학생평가 역량과 학생평가 역량에 영향을 주는 변인을 탐색하는 연구를

통해 교사의 평가역량에 영향을 미치는 요인으로 학교급, 성별, 교직 경력, 연수 참여를 파악하였다. 박정(2013), 강대중(2016, 2019)은 예비교사의 평가전문성 수준과 실태에 대한 조사를 진행하였고, 김신영(2007)은 예비교사의 평가전문성에 대한 교육과 실습 효과를 탐색하였다.

이상과 같이 평가소양에 대한 연구는 전무하며, 평가전문성에 대한 연구 역시 턱없이 부족한 상황이다. 무엇보다 이러한 연구의 대부분은 온라인 설문을 바탕으로 한 양적연구방법을 채택하고 있다. 주로 조사의 목적으로 이루어진 연구들이 대부분이다. 교사와 학생의 평가소양이 발현되는 과정을 보다 심층적으로 분석하고 이해하기 위해서는 교사와 학생 개인의 인식과 경험을 들어볼 필요가 있다. 본 연구는 중등체육교사들이 현장에서 실천하고 있는 체육평가를 기존의 연구보다 깊이 있게 살펴봄으로써, 체육교사의 평가소양이 어떻게 나타나고 있는지에 대한 이해를 바탕으로 중등체육평가 발전에 도움이 될 수 있을 것을 확인하는 바이다.

# III. 연구 방법

## 1. 연구 설계

### 가. 연구 패러다임 및 논리

연구자의 철학적 신념과 토대는 곧 Kuhn(1970)이 언급한 '패러다임'과 같은 것이며, Guba와 Lincoln(1994)은 패러다임을 존재론, 인식론, 방법론적 측면으로 연구자를 이끄는 기본적인 신념체계로 정의한다. 이러한 철학적 인식론은 연구의 밑바탕에 존재하면서 연구를 지배하는 연구논리가 된다(조용환, 1999). 본 연구는 중등체육교사가 체육평가를 어떻게 이해, 실행, 해석 및 활용하는지 그 모습을 살펴보고 체육평가에서 나타나는 어려움을 탐색하고자 한다는 점에서 사회구성주의(Social Constructivism) 또는 해석주의(Interpretivism)라고 일컫는 입장을 취한다. 이는 사회적 또는 역사적으로 경험과 상황에 따라 변할 수 있는 개인의 주관적 의미 형성과정과 그 의미를 형성하는 타인과의 상호작용에 초점을 두는 해석적 틀을 의미한다(Creswell, 2013).

사회구성주의 또는 해석주의 패러다임을 연구의 논리로 사용한다는 점에서 본 연구는 질적 연구방법을 택한다고 할 수 있다. 이러한 질적연구는 지식이나 진리가 사회, 문화, 역사적 맥락에서 구성원과의 상호작용을 통해 형성된다고 보는 사회구성주의 연구논리에 기반하기 때문이다. 최의창(2016)은 체육학에서 질적연구가 실천(현장)과 정책(제도)과 철학(이상)을 연결하고 더 나아가 융합하는 매개체인 3P(Practice, Policy, Philosophy)의 역할을 함과 동시에 현장의 개선과 실천을 위한 연구가 되어야 한다고 언급했다. 본 연구는 중등체육교사의 평가소양이 어떻게 드러나는지 살펴보는 질적연구를 통해 체육 현장에서 특히 체육교사들을 위한 실천, 정책, 철학을 연결 및 융합하며 개선을 위한 밑거름이 될 수 있을 것이다.

더불어 Creswell(2013)에 따르면 질적연구의 접근에는 내러티브, 현상학, 근거이론, 문화기술지, 사례연구라는 다섯 가지 질적연구 접근이 존재한다. 본 연구에서는 다양한 연구 접근 중 사례연구를 연구 접근으로 선택했다. 사례연구는 개인, 소집단, 조직, 프로그램 등의 경계를 가진 체계로서 사례에 대한 이해를 제공하기 위해 상세하고 심층적으로 자료를 수집하여 분석하는 연구를 말한다(Creswell, 2013; Stake, 2005; Yin, 2009). 사례연구의 유형에는 하나의 사례에만 초점을 두는 단일 도구적 사례연구, 여러 개의 사례를 살펴보는 집합적 사례연구, 비일상적이거나 독특한 상황을 보여주는 사례 자체에 초점을 두는 본질적 사례연구가 있다(Creswell, 2013). 본 연구는 중등체육교사들의 평가소양 구현 사례와 평가의 어려움을 파악하는 것이기에 집합적 사례연구에 해당된다.

### 나. 연구 절차

본 연구에서는 중등체육교사가 체육평가를 어떻게 이해, 실행, 해석 및 활용하는지 파악하고, 체육평가의 어려움을 탐색하였다. 이를 위해 2022년 1월부터 2022년 12월까지 총 12개월간 이론적 탐구, 연구 설계, 연구 진행, 결과 정리의 4단계를 걸쳐 연구를 진행하였다. 구체적인 절차는 <표 6>과 같다.

**〈표 6〉 연구의 절차**

| 연구단계 \ 연구일정 | | 2022 | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 이론적 탐구 | 문헌의 이론적 고찰 | | | | | | | | | | | | |
| | 주제 설정 | | | | | | | | | | | | |
| | 선행 연구 분석 | | | | | | | | | | | | |
| 연구 설계 | 목적과 문제 구체화 | | | | | | | | | | | | |
| | 연구 참여자 선정 | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **질문 개발** | | | | | | | | | | | | |
| **연구 진행** | **자료 수집** | | | | | | | | | | | | |
| | **자료 분석** | | | | | | | | | | | | |
| **결과 정리** | **심층적 자료 해석** | | | | | | | | | | | | |
| | **결론 도출** | | | | | | | | | | | | |

첫째, 이론적 탐구 단계는 2022년 1월과 2월에 집중적으로 이루어졌다. 연구의 이론적 배경이 되는 문헌을 포괄적으로 살펴보며 연구 주제의 보다 큰 맥락적 의미를 탐색했다. 구체적으로 국내외의 교육평가, 체육평가, 평가소양과 관련된 문헌들을 살펴보았다. 둘째, 연구 설계 단계는 2022년 3월부터 4월까지 진행되었다. 연구 주제와 관련하여 다양한 평가이론과 평가 실행 대한 선행연구들을 살펴보며 연구목적과 문제를 구체화했다. 유목적적 표집법에 의해 교직, 성별, 교사학습공동체, 학교급 등 다양한 특성을 지닌 중등체육교사들을 선정하여 중등체육교사로서의 체육평가에 대한 이해와 실천 과정에 대한 상세한 이야기를 듣고자 했다. 또한 사전개방형 설문과 심층면담 질문은 지도교수, 동료 연구자와의 상의를 통한 검토의 과정을 거친 뒤 완성하였다. 셋째, 연구 진행 단계에서는 2022년 5월부터 2022년 9월까지에 걸쳐 자료수집과 분석의 절차가 지속적으로 이루어졌다. 사전개방형 설문, 심층면담, 현지문서 등의 자료는 2022년 5월 생명윤리심의위원회(IRB)에서 승인을 받고 수집하였다. 본격적인 자료수집에 앞서 동료 연구자들을 통한 사전 면담(Pilot Testing)을 통해 심층면담에 대한 최종적인 준비를 마쳤고, 이후 자료 분석은 Huberman과 Miles(1994)가 제시한 나선형 자료 분석에 따라 자료의 조직화, 자료 읽기와 메모, 자료를 코드로 기술·분류·해석, 의미 구조와 주제 형성의 순으로 진행하였다. 넷째, 결과 정리 단계는 2022년 8월부터 2022년 12월까지 이루어졌으며 자료의 해석이 개인 차원에서만 존재하지 않고 사회적으로 공유가 원활하게 되기 위해 자료 분석을 바탕으로 자료의 심층적 이해를 위해 더 큰 추상적 단위로 조직화하였다(Creswell, 2013). 마지막으로, 해

석한 자료는 그림, 표, 도식 등의 시각적 자료로 독자가 이해하기 쉽게 구조화하여 표현하였으며, 최종적인 결론 및 논의사항 등을 제시하며 연구를 마무리하였다.

## 2. 연구 참여자

질적연구에서 연구 참여자는 연구목적에 맞는 가장 충실한 예를 가지고 있어야 하며, 연구 질문에 대해 깊이 있고 풍부한 자료를 제공할 수 있는 연구참여자를 선정하는 것이 연구의 성패를 좌우한다(김영천, 2006; Padgett, 1998). 본 연구는 먼저, 서울시에 재직중인 중등체육교사를 대상으로 평가소양에 대한 일반적인 개념과 체육평가와 관련된 경험을 알아보는 온라인 개방형 설문을 실시하였다. 이는 Goetz와 LeCompte(1984)가 제시한 전형적 사례표집(typical case sampling)과 맥락을 같이 하는 것으로 중등체육평가와 평가소양에 대한 전형적이고 평균적인 구현을 탐색하기 위함이다. 그리고, 연구참여자는 Patton(2002)이 제안한 유목적적 표집방법(Purposeful Sampling)을 실시하여 표집이 되었다. 유목적적 표집방법은 연구자가 연구목적에 부합하는 대표적 사례를 의도적으로 선택하여 연구 질문에 관한 풍부한 정보를 제공한다는 장점이 있다. 참여자들은 중등체육교사의 체육평가 경험과 평가소양의 구현에 대하여 최대한 다양하게 살펴보기 위한 목적하에 사전에 설정한 기준들을 토대로 선정했다.

연구 참여 교사 선정 기준은 다음과 같다. 첫째, 교직경력에 따른 기준이다. 이는 박정(2013)의 교직의 경력발달단계에 따른 평가전문성과 관련된 연구들을 종합하여 재구성한 기준을 따르며, 이 기준은 <표 7>에 제시되어 있다.

**〈표 7〉 교원 경력의 구분**

| 교직경력 | 교원 경력발달단계 |
|---|---|
| 0~5년 | 1단계 : 초임, 적응기 |
| 5년 이상 | 2단계 : 성장, 성숙기 |

둘째, 교사학습공동체 참여 여부에 따른 기준이다. 교사학습공동체 참여 경험에 대한 선행연구 결과들을 종합해보면, 체육수업의 변화, 교사 자신의 변화 등 지속적 전문성 개발 측면에서 많은 효과를 드러내고 있기 때문이다(조기희, 2018). 셋째, 학교급에 따른 기준이다. 중학교와 고등학교는 체육과교육과정 측면(교육부, 2015a, 2015b)과 더불어 체육교사의 자율성 등의 요인(오상훈, 2020)에서 차이점을 보인다. 이러한 세 가지 기준에 근거해서 최대한 다양성을 많이 확보하였다.

구체적으로 첫째, 교직 경력 측면에서는 각 단계별로 6명씩 중등체육교사들을 참여자로 모집하였다. 둘째, 교사학습공동체 참여 여부는 그 범위를 교사전문성 개발 활동, 수업 및 평가 등 평가와 관련된 범위로 6명씩 해당 기준을 충족하도록 모집하였다. 셋째, 학교급의 차원에서는 평가 실천이 활발한 중학교 체육교사를 모집하였다.

연구 참여자의 모집을 위해서는 크게 세 가지의 방법을 활용하였다. 첫째, 연구자가 모집하고자 하는 세 가지의 기준에 따른 다양성을 확보하기 위해 연구자가 기존에 여러 경로를 통해 알고 있는 각 기준에 부합하는 중등체육교사들을 연구참여자로 모집하였다. 해당 연구참여자들에게 직접 연구 참여 의사를 물어보고 동의를 얻어 연구참여자로 선정하였다. 둘째, 각종 체육교사커뮤니티나 체육교사학습공동체 및 체육교사들의 SNS망을 통해 연구의 취지를 알려서 연구참여자를 모집하였다. 이를 통해 모집된 연구참여자들이 각 기준에 부합하는지 판단을 해서 연구자의 판단하에 연구참여자들의 동의를 받은 뒤에 선정하였다. 셋째, 위의 두 방법을 활용함과 동시에 선정된 연구참여자들을 통해 추가적인 연구참여자를 추천받는 방식인 눈덩이 굴리기(Snowball) 전략을 통해 연구 참여 교사를 추가 선정하였다. 본 연구의 최종적인 연구참여자들은 위의 3가지 기준에 비추어 고르게 선정된 12명의 현직 중등체육교사들로 구성되었다. 이에 따라 본 연구에 최종적으로 참여할 교사 집단의 정보는 <표 8>과 같다.

〈표 8〉 연구 참여 교사 정보

| 순 | 이름 | ① 경력 | ② 성별 | ③ 교원 학습공동체 | ④ 학교급 |
|---|---|---|---|---|---|
| 기준 | | 1~2단계 | 남/여 | 유/무 | 중/고등 |
| 1 | 오실천 | 1 | 남 | 무 | 중학교 |
| 2 | 최도전 | 1 | 남 | 유 | 중학교 |
| 3 | 권미소 | 1 | 여 | 무 | 중학교 |
| 4 | 임조절 | 1 | 여 | 유 | 중학교 |
| 5 | 정우정 | 1 | 여 | 무 | 중학교 |
| 6 | 전배려 | 1 | 여 | 유 | 중학교 |
| 7 | 홍협동 | 2 | 남 | 유 | 중학교 |
| 8 | 김희망 | 2 | 여 | 유 | 중학교 |
| 9 | 박열정 | 2 | 남 | 무 | 중학교 |
| 10 | 김사랑 | 2 | 여 | 유 | 중학교 |
| 11 | 윤자신 | 2 | 남 | 무 | 중학교 |
| 12 | 배존중 | 2 | 남 | 무 | 중학교 |

## 3. 자료 수집

사례연구는 사례에 대한 심층 묘사를 위해 광범위한 자료수집 방법을 활용한다(Creswell, 2013). Yin(2009)은 기록물, 면접, 직접 관찰, 참여관찰, 물리적 인공물 등 여섯 가지 형태의 자료수집의 방법을 제안했다. 본 연구는 중등체육교사가 체육 평가를 어떻게 이해, 실행, 해석 및 활용하는지, 그리고 평가소양이 나타나는 과정에서 어떠한 어려움이 있는지 탐색하기 위해 다양한 특성을 지닌 체육교사들을 통해 가능한 여러 종류의 자료를 수집하였다. 이를 위해 사전개방형 설문, 심층면담, 온라인 설문 등을 활용하였고, 또한 교수·학습 지도안, 수업 관련 자료, 평가 기록지 등의 현지문서와 함께 유튜브, SNS와 같은 온라인 자료 등 다양한 자료들을 모두 살펴보는 다각적 방법을 활용하여 자료를 수집하였다.

### 가. 사전개방형 설문

연구참여자들에 대한 본격적인 심층면담 이전에 사전개방형 설문을 먼저 실시 하였다. 사전개방형 설문을 통해 각 기준에 알맞게 선정된 연구참여자들이 자신의 평가에 대한 이해와 실천 경험을 솔직하고 풍부하게 제공하는 데 적합한지 파악하고자 하였다. 특히, 본 연구는 심층면담을 통해 연구참여자들의 평가에 대한 이해와 실천을 파악하고자 했기에 사전개방형 설문은 연구참여자가 자신의 경험을 얼마나 잘 드러낼 수 있는지 판단할 수 있는 하나의 기준이 되었다. 따라서 사전개방형 설문은 본 연구의 취지에 알맞으면서 연구의 신뢰성을 동시에 확보할 수 있는 연구참여자의 선정 측면에서 연구자에게 중요한 정보를 제공해주었다.

나아가서 사전 개방형 설문의 과정은 중등체육교사들의 체육평가와 평가소양에 대한 전반적이고 개괄적인 이해를 도왔다. 이 이해란, 두 가지 차원에서 설명할 수 있다. 첫째, 연구자의 차원에서는 연구자가 연구참여자의 체육교사로서의 평가에 대한 인식을 이해하는 데 도움이 될 것이며, 이를 통해 심층면담 과정에서 보다 더 깊은 맥락을 이해할 수 있기에 더 양

질의 면담과정을 구성하는 데 도움이 되었다. 둘째, 연구참여자의 차원에서는 연구참여자 스스로가 본인의 체육교사로서의 체육평가 실천 과정에 대해 성찰할 수 있었을 것이며, 이 과정을 통해 스스로에 대한 성찰과 더불어 연구주제에 대한 이해도 더욱 깊어질 수 있을 것이다. 따라서 사전 개방형 설문의 과정은 본 연구의 자료수집 과정에서 중요한 첫걸음이다. 이는 온라인으로 실시하였으며, 설문에 담긴 질문의 내용은 <표 9>와 같다.

**〈표 9〉 교사용 사전 개방형 설문의 주요 질문 내용**

| 구분 | 질문 내용 |
|---|---|
| **평가의 이해 (Comprehension)** | Ⅱ-1 평가계획 시 평가 내용(종목, 요소, 횟수, 기준, 반영 비율 등)은 주로 어떻게 선정하시나요?<br>(예시 : 내가 잘 가르칠 수 있는 종목을 선택하고 그 종목의 필수 요소를 평가함. 여러 번의 기회를 제공하며, 그 기준은 만점 학생의 비율이 20% 정도 나올 수 있도록 설정함. 반영 비율은 수업 활동 시간에 비례하게 설정하여 반영함)<br>Ⅱ-2 평가계획 시 가장 고려하는 부분은 무엇이며, 그 이유는 무엇인가요?<br>Ⅱ-3 평가계획 시 가장 어려운 부분은 무엇이며, 그 이유는 무엇인가요? |
| **평가의 적용 (Application)** | Ⅱ-4 학생들이 성취수준 및 성취기준에 도달할 수 있도록 하기 위한 수업 및 과제 활동을 어떻게 계획하고 운영하시나요?<br>Ⅱ-5 주로 활용하는 평가방법 및 도구의 장점과 단점(한계점)은 무엇인가요? 단점을 보완하기 위해서는 어떤 방법을 활용하시나요?<br>Ⅱ-6 평가를 효율적으로 진행하기 위한 선생님만의 방법이 있으신가요? |
| **평가의 해석 (Interpretation)** | Ⅱ-7 과제 활동 및 평가에서 학생들에게 주로 어떤 피드백을 주시나요?<br>Ⅱ-8 평가 결과를 통해 교수·학습 과정의 개선 경험이 있으신가요? 있다면 어떤 경험이었는지 구체적으로 서술 부탁드립니다.<br>Ⅱ-9 평가 결과를 해석하고 활용하는 데 어려운 부분은 무엇인가요? |

| | |
|---|---|
| **비판적 참여 (Critical engagement)** | Ⅱ-10 평가를 계획 및 실행하는 과정에서 평가에 영향을 줄 수 있는 불가피한 요인이 있었나요? 있다면 그 요인을 어떻게 고려하고자 하셨나요?<br>Ⅱ-11 평가에 대한 교사와 학생의 인식은 어떤가요? 긍정적, 부정적이라면 그 이유는 무엇인가요?<br>Ⅱ-12 평가 결과가 주는 정보의 한계는 무엇인가요? |
| **그 외** | Ⅲ-1 평가하면 떠오르는 이미지나 단어는 무엇인가요?<br>Ⅲ-2 평가는 선생님에게 어떤 의미를 지니나요?<br>Ⅲ-3 좋은 평가는 어떤 평가를 의미하나요?<br>Ⅲ-4 평가를 계획 및 운영하면서 가장 어려운 부분은 무엇인가요?<br>Ⅲ-5 더 나은 평가를 위해 학교체육 평가에서 개선 해결해야 할 부분(문제)은 무엇인가요?<br>Ⅲ-6 좋은 평가를 위해서는 어떤 지원이 필요하다고 생각하시나요? |

### 나. 심층면담

질적 연구에서 면담은 가장 보편적으로 널리 활용되는 자료수집 방법이다(유기웅 등, 2018). 면담은 연구대상에 대한 심층적 정보와 이해를 얻기 위해 목적성을 가진 대화로 연구참여자의 신념과 행동을 표현하게 한다는 점에서 적극적인 연구방법이 된다(김영천, 2006). 본 연구에서는 중등 체육교사들의 체육평가에 대한 이해와 실천 양상, 평가소양을 살펴보기 위해 심층면담을 주요한 자료 수집 방법으로 활용한다.

면담이 개인적인 상호작용을 수반한다는 점에서 연구참여자와의 협력은 필수적이다(Marshall & Rossman, 2010). 면담 참여자와의 공감대 형성을 위해 일상적이고 가벼운 대화로 면담을 시작하였다. 면담 중에는 연구참여자의 말에 경청하고 수용하고 존중하는 태도를 지녔으며, 면접 장소와 시간 및 형식은 연구참여자의 편의에 따라 결정하였다. 개별 심층면담은 총 1회, 90분 내외로 진행되었다. 면담 질문지는 사전에 제공하여 연구참여자들이 미리 주제에 대한 생각을 정리해올 수 있도록 하였고, 면담 내용은 연구참여자의 동의를 받은 후 녹음하였다.

연구자는 사전에 완성한 면담 가이드를 활용한 반구조화 심층면담을 진행하되, 반구조화 심층면담의 특성에 알맞게 면담의 내용에 따라 유연하게 추가 질문을 하였다. 면담 질문은 Spradley(1979)가 제시한 기술적 질문, 구조적 질문, 대조 질문 등을 적절히 활용하여 충실한 답변을 얻어낼 수 있도록 구성했다. 최종 면담 가이드는 사전 면담(Pilot Testing)과 전문가 그룹과의 상의를 거쳐 만들었다.

연구 참여 교사 면담의 내용은 Hay & Penney(2013)이 제시한 교사의 평가소양에 포함되는 네 가지 요소에 의거하여 질문을 구성하고자 하며, 이는 다음과 같다. 첫째, '평가의 이해(assessment comprehension)'의 차원이다. 즉, 교육적 맥락에서 체육평가의 설계, 방법, 효과, 조건과 같은 평가에 대한 지식과 이해를 파악한다. 둘째, '평가의 적용(assessment application)'의 차원이다. 즉, 효율적인 평가의 통합과 구현과 실천을 통한 자료수집 경험을 파악한다. 셋째, '평가의 해석(assessment interpretation)'의 차원이다. 즉, 평가를 통해 수집된 자료를 이해하고 교육과정과 목표에 맞는 결론을 도출하는 과정 등을 파악한다. 넷째, '비판적 참여(critical engagement)'의 차원이다. 즉, 평가 과정에 적용될 수 있는 사회문화적 영향에 대한 인식과 고려 등을 파악한다.

본 연구의 심층면담은 위의 내용들을 중심으로 이루어졌으며, 앞선 사전 개방형 설문을 통해 기준에 알맞게 구성된 12명의 연구 참여 교사를 대상으로 한다. 심층면담 질문은 <표 10>과 같다.

**〈표 10〉 교사용 평가소양 심층면담의 주요 질문 내용**

| 구분 | 질문 내용 |
|---|---|
| 평가의 이해 (assessment comprehension)<br><br>체육평가의 설계, | ☞ '평가의 이해' 관련 현지문서(평가계획서, 평가기록물 등) 기반 질문<br>2-1 평가계획을 주로 언제 세우시나요? 그 이유는 무엇인가요?<br>2-2 평가 종목, 평가 요소, 평가 횟수, 평가 기준, 반영 비율 등은 어떻게 설정하시나요? |

| | |
|---|---|
| 방법, 효과, 조건과 같은 평가에 대한 지식과 이해) | 2-3 평가 종목과 평가내용(요소, 횟수, 기준, 비율 등)을 선정한 이유는 무엇인가요?<br>2-4 평가방법 및 도구는 무엇을 주로 사용하시나요? 주로 사용하시는 이유는 무엇인가요?<br>2-5 평가계획 시 가장 고려하는 부분은 무엇이며, 그 이유는 무엇인가요?<br>2-6 평가계획 시 가장 어려운 부분은 무엇이며, 그 이유는 무엇인가요?<br>2-7 평가계획은 학생 및 학부모님에게 어떻게 안내되나요?<br>2-8 계획된 평가를 운영하기 위해 주의해야 할 사항은 무엇인가요?<br>2-9 체육평가는 교사와 학생들에게 어떤 의미를 지니나요?<br><br>☞ '평가의 이해' 소양에 대한 질문<br>2-10 평가계획서, 평가기록물 등에 선생님의 '평가의 이해' 소양은 잘 나타나 있나요? 어느 부분에 가장 잘 나타나 있나요? 나타나 있지 않다면 왜 그런가요?<br>2-11 '평가의 이해' 소양이 얼마나 함양되어있다고 생각하시나요? 그 이유는 무엇인가요?<br>2-12 선생님의 '평가의 이해' 소양은 어떻게 함양되었다고 생각하시나요?<br>2-13 '평가의 이해' 소양을 함양하거나 실천하기 위해서 어떤 노력을 하시나요?<br>2-14 '평가의 이해' 소양을 함양하거나 실천하기 위해서 어떤 지원이 필요하다고 생각하시나요? |
| 평가의 적용 (assessment application)<br><br>효율적인 평가의 통합과 구현, 실천을 통한 | ☞ '평가의 적용' 관련 현지문서(평가계획서, 평가기록물 등) 기반 질문<br>3-1 평가는 주로 언제 진행되나요?<br>3-2 평가 요소를 포함하는 수업 활동은 무엇이며, 어떻게 계획 및 운영하시나요?<br>3-3 학생들의 수행(참여) 과정은 어떻게 평가되나요?<br>3-4 계획된 평가 방법 및 도구를 적용할 때 장단점(한계점)은 무엇인가요? |

| | |
|---|---|
| 자료수집 경험 | 3-5 평가기록물은 어떻게 제작 및 활용하시나요?<br>3-6 평가 대상이 아닌 학생들의 관리는 어떻게 이루어지나요?<br>3-7 평가 대상 학생의 부담과 긴장은 어떻게 관리하시나요?<br>3-8 평가를 효율적으로 진행하기 위한 선생님만의 방법이 있으신가요?<br>3-9 평가를 운영하면서 가장 고려한 부분은 무엇인가요?<br>3-10 평가 운영에서 가장 어려운 부분은 무엇인가요?<br><br>☞ '평가의 적용' 소양에 대한 질문<br>3-11 평가를 운영하는 과정에서 선생님의 '평가의 적용' 소양은 잘 실천되었나요? 어느 과정에서 가장 잘 실천되었나요? 실천되지 않다면 왜 그런가요?<br>3-12 '평가의 적용' 소양이 얼마나 함양되어있다고 생각하시나요? 그 이유는 무엇인가요?<br>3-13 선생님의 '평가의 적용' 소양은 어떻게 함양되었다고 생각하시나요?<br>3-14 '평가의 적용' 소양을 함양하거나 잘 실천하기 위해서 어떤 노력을 하시나요?<br>3-15 '평가의 적용' 소양을 함양하거나 잘 실천하기 위해서 어떤 지원이 필요하다고 생각하시나요? |
| 평가의 해석 (assessment interpretation)<br><br>평가를 통해 수집된 자료 이해, 교육과정과 목표에 맞는 결론을 도출 | ☞ '평가의 해석' 관련 현지문서(평가계획서, 평가기록물 등) 기반 질문<br>4-1 과제 활동 및 평가에서 학생들에게 언제, 어떻게 피드백을 주시나요?<br>4-2 피드백은 주로 어떤 내용을 주시나요?<br>4-3 평가 결과를 학생들에게 어떻게 전달하시나요?<br>4-4 평가 결과를 어떻게 분석 및 해석하고 학습으로 활용하시나요?<br>4-5 평가 결과는 선생님의 수업 내용과 과정을 잘 반영하고 있나요?<br>4-6 평가 결과를 통해 교수·학습 과정 및 평가계획의 개선 경험이 있으신가요? |

| | |
|---|---|
| | 4-7 평가 결과는 학생들의 특성 및 성취 수준을 잘 나타내고 있나요?<br>4-8 평가 결과를 어떻게 주로 활용 하시나요?<br>4-9 평가 결과는 교사와 학생들에게 어떤 의미를 전달하나요?<br>4-10 평가 결과를 해석하고 활용하면서 가장 고려하는 부분은 무엇인가요?<br>4-11 평가 결과를 해석하고 활용하는 데 어려운 부분은 무엇인가요?<br><br>☞ '평가의 해석' 소양에 대한 질문<br>4-12 평가결과를 분석하고 해석하는 과정에서 선생님의 '평가의 해석' 소양은 잘 실천되었나요? 어느 과정에서 가장 잘 실천되었나요? 실천되지 않았다면 왜 그런가요?<br>4-13 '평가의 해석' 소양이 얼마나 함양되어있다고 생각하시나요? 그 이유는 무엇인가요?<br>4-14 선생님의 '평가의 해석' 소양은 어떻게 함양되었다고 생각하시나요?<br>4-15 '평가의 해석' 소양을 함양하거나 잘 실천하기 위해서 어떤 노력을 하시나요?<br>4-16 '평가의 해석' 소양을 함양하거나 잘 실천하기 위해서 어떤 지원이 필요하다고 생각하시나요? |
| 비판적 참여<br>(critical engagement)<br><br>평가 과정에 적용될 수 있는 사회문화적 영향에 대한 인식과 고려 | ☞ '비판적 참여' 관련 현지문서(평가계획서, 평가기록물 등) 기반 질문<br>5-1 교사의 권력(권한, 지시, 명령 등)은 평가에 어떤 영향을 미칠 수 있다고 생각하시나요?<br>5-2 사회문화적 요인(경제, 지역, 가정 등) 평가에 어떤 영향을 미칠 수 있다고 생각하시나요?<br>5-3 학생 개인의 인식(교과, 평가에 대한 인식 등) 평가에 어떤 영향을 미칠 수 있다고 생각하시나요?<br>5-4 위에 제시된 요인 외에 또 어떤 요인이 평가에 영향을 미칠 수 있다고 생각하시나요? |

| | |
|---|---|
| | 5-5 평가를 계획 및 실행하는 과정에서 영향을 줄 수 있는 불가피한 요인이 있었나요? 있다면 그 요인을 어떻게 고려하셨나요?<br>5-6 학생들의 평가에 대한 부담과 긴장을 고려해본 경험이 있으신가요?<br>5-7 평가를 실행하는 과정에서 학생 개개인의 특성(성별, 운동능력, 가정환경)은 어떻게 고려되었나요?<br>5-8 평가를 통해 학생들이 얻을 수 있는 것은 무엇인가요?<br>5-9 평가 결과가 주는 정보의 한계는 무엇인가요?<br>5-10 평가에 대한 교사와 학생의 인식은 어떤가요? 긍정적, 부정적이라면 그 이유는 무엇인가요?<br>5-11 평가는 학생들의 스포츠 활동에 어떤 영향을 미칠까요?<br><br>☞ '비판적 참여' 소양에 대한 질문<br>5-12 평가를 계획하고 실천하는 과정에서 선생님의 '비판적 참여' 소양은 잘 실천되었나요? 어느 과정에서 가장 잘 실천되었나요? 실천되지 않다면 왜 그런가요?<br>5-13 '비판적 참여' 소양이 얼마나 함양되어있다고 생각하시나요? 그 이유는 무엇인가요?<br>5-14 선생님의 '비판적 참여' 소양은 어떻게 함양되었다고 생각하시나요?<br>5-15 '비판적 참여' 소양을 함양하거나 잘 실천하기 위해서 어떤 노력을 하시나요?<br>5-16 '비판적 참여' 소양을 함양하거나 잘 실천하기 위해서 어떤 지원이 필요하다고 생각하시나요? |
| 평가 전반에 관한 질문 | 6-1 선생님에게 평가란 어떤 의미가 있나요?<br>6-2 좋은 평가는 어떤 평가를 의미하나요?<br>6-3 좋은 평가에 가장 근접한 평가 경험은 무엇이었나요?<br>6-4 가장 아쉬웠던 평가 경험은 무엇이었나요? 다시 평가할 수 있다면 무엇을 바꾸고 싶으신가요? |

| | |
|---|---|
| | 6-5 좋은 평가를 하기 위해 교사에게 어떤 소양이 가장 필요할까요?<br>6-6 평가를 계획 및 운영하면서 가장 어려운 부분은 무엇인가요?<br>6-7 더 나은 평가를 위해 학교체육 평가에서 개선 해결해야 할 부분(문제)은 무엇인가요?<br>6-8 평가에서 반드시 지켜져야 하는 것이 있다면 무엇인가요?<br>6-9 좋은 평가를 위해서는 어떤 지원이 필요하다고 생각하시나요? |

### 다. 온라인 설문

더 많은 중등체육교사들을 대상으로 설문할 수 있다는 점에서 온라인 설문도 사용하였다. 온라인을 활용한 자료수집은 연구참여자들에게 편안한 환경을 조성할 뿐만 아니라 주제에 대해 더 깊은 고찰을 할 수 있는 시간과 공간의 유연성을 제공하기 때문에 유용하다(Creswell, 2013). 중등체육교사의 평가소양에 대한 이해와 실천에 관련이 될 만한 요인에 관한 질문으로 설문을 구성했고 개방형(서술형) 질문을 활용했다. 이는 심층면담을 진행하는 연구참여자들 이외에 다양한 체육교사들의 전반적인 체육평가에 대한 이해와 실천 양상에 대한 정보를 제공해주었으며, 구체적인 설문 내용은 <표 11>과 같다.

**〈표 11〉 교사용 온라인 설문의 주요 질문 내용**

| 구분 | 질문 내용 |
|---|---|
| **평가의 이해 (Comprehension)** | Ⅱ-1 평가계획 시 평가 내용(종목, 요소, 횟수, 기준, 반영 비율 등)은 주로 어떻게 선정하시나요?<br>(예시 : 내가 잘 가르칠 수 있는 종목을 선택하고 그 종목의 필수 요소를 평가함. 학생들이 자신의 기량을 보여줄 수 |

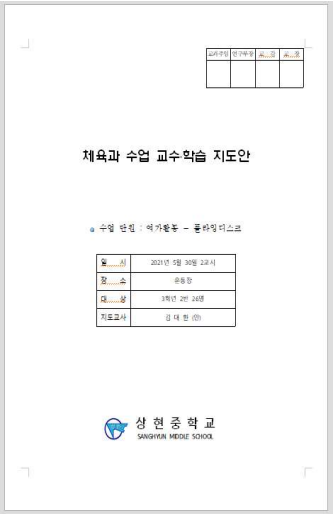
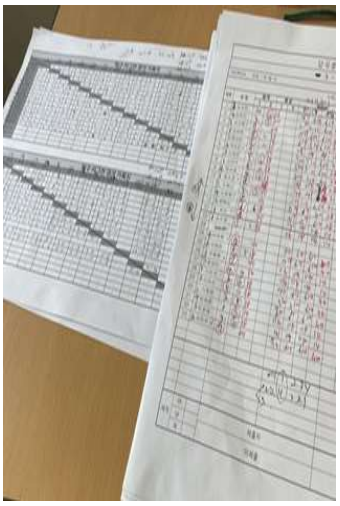
| | |
|---|---|
| | 있도록 여러 번의 기회를 제공하며, 그 기준은 만점 학생의 비율이 20% 정도 나올 수 있도록 설정함. 반영 비율은 수업 활동 시간에 비례하게 설정하여 반영함)<br>Ⅱ-2 평가계획 시 가장 고려하는 부분은 무엇이며, 그 이유는 무엇인가요?<br>Ⅱ-3 평가계획 시 가장 어려운 부분은 무엇이며, 그 이유는 무엇인가요? |
| **평가의 적용 (Application)** | Ⅱ-4 학생들이 성취수준 및 성취기준에 도달할 수 있도록 하기 위한 수업 및 과제 활동을 어떻게 계획하고 운영하시나요?<br>Ⅱ-5 주로 활용하는 평가방법 및 도구의 장점과 단점(한계점)은 무엇인가요? 단점을 보완하기 위해서는 어떤 방법을 활용하시나요?<br>Ⅱ-6 평가를 효율적으로 진행하기 위한 선생님만의 방법이 있으신가요? |
| **평가의 해석 (Interpretation)** | Ⅱ-7 과제 활동 및 평가에서 학생들에게 주로 어떤 피드백을 주시나요?<br>Ⅱ-8 평가 결과를 통해 교수·학습 과정의 개선 경험이 있으신가요? 있다면 어떤 경험이었는지 구체적으로 서술 부탁드립니다.<br>Ⅱ-9 평가 결과를 해석하고 활용하는 데 어려운 부분은 무엇인가요? |
| **비판적 참여 (Critical engagement)** | Ⅱ-10 평가를 계획 및 실행하는 과정에서 평가에 영향을 줄 수 있는 불가피한 요인이 있었나요? 있다면 그 요인을 어떻게 고려하고자 하셨나요?<br>Ⅱ-11 평가에 대한 교사와 학생의 인식은 어떤가요? 긍정적, 부정적이라면 그 이유는 무엇인가요?<br>Ⅱ-12 평가 결과가 주는 정보의 한계는 무엇인가요? |
| **그 외** | Ⅲ-1 평가하면 떠오르는 이미지나 단어는 무엇인가요?<br>Ⅲ-2 평가는 선생님에게 어떤 의미를 지니나요?<br>Ⅲ-3 좋은 평가는 어떤 평가를 의미하나요?<br>Ⅲ-4 평가를 계획 및 운영하면서 가장 어려운 부분은 무엇인가요? |

| | |
|---|---|
| | Ⅲ-5 더 나은 평가를 위해 학교체육 평가에서 개선 해결해야 할 부분(문제)은 무엇인가요?<br>Ⅲ-6 좋은 평가를 위해서는 어떤 지원이 필요하다고 생각하시나요? |

## 라. 현지문서

현지문서는 연구주제와 관련한 사항을 다루거나 관련 내용을 도출할 수 있는 문서 자료로서 개인문서, 공적문서, 각종 인공물, 연구를 위해 작성된 문서, 온라인 형태 등의 문서가 있다(Merriam, 2009). 본 연구에서는 중등체육교사들의 평가 이해, 실행, 해석 및 활용의 과정과 평가소양을 파악하기 위해 교수·학습 지도안 등의 수업자료, 평가기록지와 학습지 등의 평가기록물, 유튜브(Youtube)나 SNS 등의 온라인 자료 등 다양한 자료를 적극적으로 수집하고자 한다. 이에 대한 예시는 <표 11>에 제시되어 있다.

**<표 12> 현지문서의 예시**

| 수업자료 | 평가기록물 | 온라인 자료 |
|---|---|---|
|  |  | |

## 4. 자료 분석 및 해석

질적 연구 분야에서 대표적인 Strauss(1987)는 질적연구의 다양한 접근들 중 근거이론 연구 차원에서 개방 코딩(Open Coding), 축 코딩(Axial Coding), 선택 코딩(Selective Coding)의 순서로 진행되는 분석 방법을 제시하기도 했다. 또한 Wolcott(1994)는 질적연구의 자료 분석 방법으로 제시한 기술(Description), 분석(Analysis), 해석(Interpretation)의 과정에 따라 분석을 진행해야 한다고 언급했다. 중요한 것은, 이 과정이 단순히 일방향적인 단계를 따르는 것이 아니고, 단계적이면서 순환적인 과정이라는 것이다.

즉, 다양한 질적 자료가 있더라도 그것을 체육교사들의 평가 실천과 평가소양을 파악하는 것은 보다 더 체계적인 과정이 필요하기 때문에 자료의 분석과 해석의 과정은 특히 그 중요성이 부각 된다. 따라서 본 연구에서는 Strauss(1987)의 코딩 방법을 통해 다양한 자료들을 의미 있는 구조로 분석하고 이 분석한 자료를 독자들이 파악할 수 있도록 Wolcott(1994)이 제시한 기술, 분석, 해석의 과정에 따라 서술하였다.

첫째, 기술의 과정은 연구자가 본 것을 독자가 보게(See)하는 일이다(Wolcott, 1994). 이는 질적연구의 자료 분석 과정에서 첫 번째 단계이며, 현장에서 수집한 자료들을 체계적으로 정리하는 과정이다. 본 연구에서 수집하는 자료들은 사전개방형 설문, 심층면담 전사(Transcribing) 및 메모자료, 온라인 설문 자료 및 다양한 현지문서들이 있다. 특히, 심층면담의 경우에는 독자들에게 최대한 현장을 있는 그대로 전달하기 위해서 연구참여자의 비언어적 표현(행동, 표정, 말투, 분위기 등)을 전사 과정에서 담아내고 면담 과정에서 연구자가 들었던 생각이나 중요한 부분들은 자세하게 메모할 것이다.

둘째, 분석은 연구자가 안 것을 독자가 알게(Know)하는 일이다(Wolcott, 1994). 즉, 체계적으로 기술된 자료들을 본 연구의 목적이나 연구문제에 알맞게 적절한 재배치 과정을 통해 연구자의 논리를 뒷받침하는 과정이다. 이를 위해 원자료에서 개념을 도출하고 개념들의 관계를 파악하

여 범주화하고 범주들 간의 연계성을 고려하여 의미구조를 확인하는 것이다(Padgett, 1998). 본 연구에서는 Strauss(1987)가 제시한 개방 코딩(Open Coding), 축 코딩(Axial Coding), 선택 코딩(Selective Coding)의 순서로 진행되는 분석 방법을 통해 개념과 범주, 범주와 범주 사이의 관계를 분석하여 의미 구조와 주제를 도출할 계획이다. 이를 위해 질적연구에서 자료 분석을 위한 프로그램인 'NVivo'를 활용하였다.

셋째, 해석은 연구자가 이해한 방식으로 독자를 이해하게(Understand) 하는 일이다(Wolcott, 1994). 해석은 분석 결과를 독자와 소통하고 공감할 수 있는 형태로 변환하여 표현하는 일이다(조용환, 1999; Creswell, 2013). Wolcott(1994)은 기술이 자료를 변환하는 작업이라면, 해석의 단계에서는 분석 결과의 원인과 근거를 비롯해 분석 결과가 가지는 의미 등을 제시할 것이다. 또한, 논의를 통해 연구결과에 나타난 내용이 선행연구들과의 관계 속에서 어떤 의미를 지니는지 설명을 하고 해석하고자 한다. 그 결과 중등체육교사들이 체육평가를 어떻게 이해, 실행, 해석 및 활용하는지, 그리고 평가소양이 나타나는 데 어떤 어려움이 있는지 구체적으로 파악하여, 연구참여자는 물론 독자가 타당하게 인정하고 받아들일 수 있는 방식으로 나타낼 것이다.

## 5. 연구의 진실성 및 윤리

### 가. 연구의 진실성

Tracy(2010)는 우수한 질적연구 결과에 대한 Lincoln과 Guba(1985)은 우수한 질적연구 결과가 갖추어야 할 8가지의 기준들을 제시했다. 이는 ⒜ 가치 있는 주제(Worthy Topic), ⒝ 충분한 엄격함(Rich Rigor), ⒞ 진실성(Sincerity), ⒟ 신뢰성(Credibility), ⒠ 영향력(Resonance), ⒡ 의미 있는 기여(Significant Contribution), ⒢ 윤리성(Ethics), ⒣ 일관된 의미(Meaningful Coherence)라는 8개의 개념으로 구성되어 있으며, '여덟 개의 커다란 텐트(Eight Big-Tents)'라는 용어를 활용해 제시한다.

⒜ 가치 있는 주제란, 시의적절하고 중요한 가치를 지닌 흥미로운 주제로 연구를 진행해야 함을 의미한다. ⒝ 충분한 엄격함이란, 연구의 전 과정이 적절하고 풍부하며 복잡한 기준에 의해 진행되어야 함을 의미한다. ⒞ 진실성이란, 연구자의 충분한 자기성찰을 통해 연구가 투명할 수 있도록 노력해야 함을 의미한다. ⒟ 신뢰성이란, 상세하고 명확한 설명, 삼각검증법, 동료 간 협의 등 활용하여 연구가 신뢰로워야 함을 의미한다. ⒠ 영향력이란, 연구결과가 독자들에게 영향을 줄 수 있어야 함을 의미한다. ⒡ 의미 있는 기여란, 연구가 개념적, 현실적, 도덕적, 방법적, 탐구적으로 중요한 기여해야 함을 의미한다. ⒢ 윤리성이란, 연구의 전 과정에서 연구의 윤리를 고려해야 함을 의미한다. ⒣ 일관된 의미란, 연구의 설계가 시작과 끝까지 서로 일관된 짜임새를 지녀야 함을 의미한다.

이러한 기준은 질적 연구가 단순히 좋은 이야기의 수준을 넘어 많은 사람들에게 유용한 연구물이 되어야 함을 의미하는 것이다. 더 나아가서 서로 다른 연구 패러다임을 채택한 질적 연구자들 사이에 소통을 촉진할 수도 있을 것이다. 따라서 본 연구에서는 질적연구 수행에 있어 중요한 요소들을 충실하게 반영하기 위해 Tracy(2010)의 8가지 기준을 연구 수행의 전 과정에서 충실히 반영하기 위해 노력하였다.

이와 더불어 Creswell(2013)은 타당성의 용어를 제시해서 질적연구의

가치와 정확성을 더하는 데 도움을 주려 했으며, 이는 구체적으로 Tracy(2010)의 진실성(Sincerity), 신뢰성(Credibility)과 관련이 있다고 볼 수 있다. 본 연구에서는 Creswell(2013)이 제시한 삼각검증법, 구성원 간 검토, 동료 간 협의의 세 가지 방법을 사용하였다.

첫째, 삼각검증법(Triangulation)은 다양한 연구방법을 통해 수집한 여러 종류의 자료를 통합하는 방법이다(김영천, 2006). 삼각검증법은 단순히 한 가지 방법이 아닌 다양한 방법이나 자료를 활용하기 때문에 연구 대상에 대한 이해도를 더욱 높일 수 있으며, 이 과정은 질적연구에서 연구의 진실성을 확보하는 데 꼭 필요한 과정이다(Mathison, 1988). 본 연구는 사전 개방형 설문, 심층면담, 온라인 설문, 현지문서, 온라인 자료 및 출판물 등에서 수집된 자료를 다각도로 분석하고 비교하면서 신뢰성 있고 타당한 연구 결과를 도출하였다.

둘째, 구성원 간 검토(Member Check) 작업은 연구자가 제시한 연구의 결과와 해석에 관해 연구참여자 차원의 의견을 듣는 과정이며, 이를 통해 연구 결과의 신빙성을 높일 수 있다(Creswell, 2013). 질적연구에서 연구참여자의 의도와 연구자가 이해한 것은 서로 상이할 수 있다. 그렇기 때문에 본 연구는 사전 개방형 설문, 심층면담 등 다양한 자료수집을 통해 얻은 자료를 통해 분석 및 해석하여 도출한 결과를 연구참여자와 공유할 것이다. 여러 차례 연구참여자의 의도와 일치하는지 확인을 하는 과정을 거치며 자료 분석 및 해석의 과정에서 연구자의 주관성이 개입될 수 있는 여지를 최소화하였다.

셋째, 동료 간 협의(Peer Debriefing)는 1인 연구자가 일으킬수 있는 방법, 절차, 해석의 오류 등 연구자의 부족한 연구 경험을 줄이고 부족한 학문적 지식을 보충하기 위해 동료 연구자 및 지도교수 등 주변 전문가들의 의견을 묻고 지속적으로 연구에 대한 검토를 진행하는 과정이다(김영천, 2006; Lincoln & Guba, 1985). 또한 이 과정을 통해 연구자가 지닌 시야를 더욱 확장하여 1인 연구자로서의 한계를 벗어나는 데에도 도움이 될 것이다. 본 연구는 스포츠교육학에 대한 안목과 경험이 풍부한 교수 및 동료 연구자를 선정해서 연구기간 동안 동료 간 협의를 지속적으로 실시하

였다. 전문가 그룹은 <표 13>에 제시했다.

**〈표 13〉 전문가 그룹 정보**

| 성명 | 성별 | 나이 | 직위 | 학력 |
|---|---|---|---|---|
| 최OO | 남 | 59 | 교수 | 체육학 박사 |
| 이OO | 여 | 52 | 교수 | 체육학 박사 |
| 정OO | 남 | 41 | 교수 | 체육학 박사 |
| 이OO | 남 | 38 | 교사 | 체육학 석사 |
| 이OO | 남 | 35 | 교사 | 체육학 석사 |

## 나. 연구의 윤리

연구의 윤리란, Tracy(2010)가 제시한 기준들 중 윤리성(Ethics)과 관련이 있다. 본 연구자는 연구 과정에서의 발생할 수 있는 윤리적 문제에 대해 인지하기 위해 CITI 프로그램(Collaborative Institutional Training Initiative Program)을 이수하였으며, 본격적인 연구의 실행에 앞서 연구윤리심의위원회 IRB(Institutional Review Board)에서 연구 계획 심의를 승인받았다. 이후 연구 계획 심의 승인 문서에 따라 연구를 진행하였고, 연구참여자의 권리를 전적으로 보호하기 위해 연구의 목적을 사전에 알리고 이에 대한 동의를 얻었다. 또한, 연구참여자에게 어떠한 불이익도 발생하지 않도록 수집한 자료를 부호화, 암호화, 무기명 처리하여 안전하게 관리하였다. 마지막으로, 이상의 사항들을 바탕으로 연구의 모든 과정에서 윤리적 문제가 발생하지 않도록 지속적으로 유의하며 연구에 임하였다.

# Ⅳ. 연구 결과

본 연구의 연구결과는 중등체육교사가 학교 현장에서 실천하고 있는 중등체육 평가과정을 면밀하게 살펴봄으로써 중등체육평가가 어떻게 이루어지고 있는가를 보여주고 있다. 본 연구에서는 먼저 중등체육교사가 평가를 어떻게 이해하고 있는지 알아보았다(결과1). 체육교사들은 체육평가를 교육과정-교수·학습-평가의 일체화의 바탕으로 생각했으며, 평가를 수업을 결정하는 '백서', 소양을 퍼 올리는 '마중물', 이상과 현실의 '절충안'으로 이해했다. 다음으로, 중등체육교사는 어떻게 실행하고 있는지 계획, 적용, 역할로 구분하여 알아보았다(결과2). 체육교사는 평가를 계획하며 평가에 영향을 미치는 다양한 요인을 고려하고, 다양한 평가 방법 및 도구를 적용하고, 평가를 운영하면서 감독관과 조력자의 역할을 동시에 수행하고 있었다. 세 번째로, 체육교사들은 어떻게 해석하고 활용하고 있는지 살펴보았다(결과3). 평가 결과를 의미 없는 해석, 소통 없는 전달, 학생 없는 활용으로 반쪽짜리 평가의 해석과 활용이 이루어지고 있었다. 마지막으로 체육평가를 실천하는 과정에서 나타나는 어려움은 무엇인지 파악하고자 하였다(결과4). 교육과정의 재구성, 교수·학습을 위한 절충, 평가 운영을 위한 타협의 과정에서 나타나는 근본적인 어려움이 있음을 확인할 수 있었다.

## 1. 중등체육교사의 평가 이해

교사는 교육과정의 실행자로 교육과정과 교육정책의 변화에 대한 수용과 적용을 동시에 진행하는 역할을 수행한다. 교육과정이 아무리 좋은 방향으로 개정되더라도 교사가 재구성하는 과정에서 생략하고 수업에 적용하지 않는다면 의미가 없다(박승렬 외, 2006). 2015 개정 교육과정에서는 핵심

역량을 중심으로 교육과정을 재구성하고 학생 참여형 수업과 과정중심평가를 실시함으로써 교육과정-교수·학습-평가의 일체화를 강조하고 있다. 그리고 학생 중심의 교육을 강조하면서, 교육에서 평가의 역할이 학생의 성장 과정을 파악하는 것으로 변화하였다.

체육교사들은 체육평가를 계획하고 실행하는 과정에 교육과정, 교수·학습, 평가의 모든 과정을 담고자 하고 있으며, 체육평가의 실천 과정이 곧 교육과정-교수·학습-평가의 일체화의 모습을 드러내고 있다. 체육교사들은 평가를 계획하는 과정이 앞으로의 체육수업에서 무엇을 가르칠 것인가, 얼마나 가르칠 것인지에 대한 교육과정을 담아내는 과정, 학생들을 스포츠 문화로 유입하고 교사의 교수역량을 함양하는 과정, 교육적 이상과 현장의 현실 사이에서 절충안을 찾아가는 과정으로 이해했다.

## 가. 수업을 결정하는 백서

### 1) 무엇을 가르칠 것인가

이전까지 수많은 현장의 체육교사들은 변화하는 교육과정 내 교육 목표를 확인하고, 그 목표를 달성하기 위한 교수·학습 방법을 고안하면 체육수업을 이끌어 나갔다. 하지만 교육과정의 개정에 따라 변화한 평가 관련 내용은 지나치게 원론적이며, 실제 현장에 적용하기는 다소 무리가 있다는 지적이 계속되었다(서지영, 2005). 수업과 평가의 일치성이 낮다는 것은 학생들에게 좋은 수업을 제공하더라고 학생들의 성취수준을 온전히 확인하지 못한다는 것이다. 이를 해결하기 위해 현장의 교사들은 평가를 계획하면서 학생들의 성취기준을 먼저 설정하고 성취기준에 도달할 수 있도록 수업을 구상하는 자구책을 고안하면서, 평가계획을 수업의 백서로 활용하고 있었다. 중등체육평가에 대하여 참여자들은 ‘등대’, ‘지침서’, ‘가이드라인’, ‘나침반’, ‘수업 구상’ 등의 의미를 부여하고 있었다. 체육교사들이 작성한 평가계획서는 앞으로 진행될 수업의 내용을 미리 밝혀주는 등대와 같은 역할을 하고 있으며, 수업을 진행하면서 자신들의 수업이 처음 계획했던 목표와 다른

방향으로 흐르고 있지 않은지 계속해서 점검하는 지침서로 인식되었다.

체육교과서에는 건강, 도전, 경쟁, 표현, 안전 5가지 활동 영역에 대한 각각의 내용과 종목들, 전통적 스포츠를 변형한 간이종목, 최근에 개발된 뉴스포츠 종목까지 학생들에게 체육의 가치를 전달할 수 있는 다양한 내용이 포함되어있다. 2015 개정 교육과정 각론에서는 단위학교에서 체육과의 학습 내용은 학년군(중학교1~3학년) 단위에서 반드시 5가지 활동 내용을 모두 포함할 수 있도록 구성해야 하며, 그 안에서 학습 내용은 학년별 수준에 따라 교사들이 자율적으로 재편성할 수 있다고 제시한다(교육부, 2012). 따라서, 학기 초에 단위학교 내의 체육교사들이 모여 평가 계획을 세우는 일은 교과서의 다양한 내용 중 학생들에게 '무엇을 가르칠 것인가'에 대한 결정을 하는 과정이다. 가장 먼저, 체육교사들은 문서적 수준의 교육과정에서 제시하고 있는 핵심역량과 5가지 활동 영역에서 무엇을 가르칠 것인가 선정한다.

> 보통은 종목을 보기 전에 아이들의 핵심역량이랑, 건강, 도전, 경쟁, 표현, 안전 5가지 활동 영역을 보고 최대한 그 교육과정에 적합한 평가를 하려고 최우선으로 고려합니다.
>
> 〈홍협동, 면담〉

> 처음 발령받았을 때는 학생이 이 종목에 대한 수업을 들을 때 '흥미를 느낄 수 있을까?'를 생각했었는데, 점점 수업을하면서 종목 위주의 수업과 평가가 '너무 단일화된 수업인 것 같다.'라고 조금 느껴져서 평가 계획을 작성할 때 종목보다는 학생들에게 전달하고자 하는 핵심역량을 먼저 선정하고 그 중심으로 이렇게 좀 가지를 치면서 진행합니다.
>
> 〈최도전, 면담〉

> 일단 1, 2, 3학년 좀 다른 종목으로 하기 위해서 다른 학년 선생님들이랑 얘기를 하고, 그다음에 한 1년 동안에 그래도 건강, 도전, 경쟁, 표현, 안전 그거 이제 하나씩 들어갈 수 있게 최대한 짜려고 하고 그 외에는 이제 제가 조금 자신 있는 종목을 선택하는 편입니다.
>
> 〈권미소, 면담〉

〈표 14〉 최도전, 권미소교사의 평가계획서 일부

**최도전교사의 평가계획서 일부**

| 평가 종류 | 경기 수행 평가 | 창작 프로젝트 평가 | 포트폴리오 평가 | 논술형 평가 |
|---|---|---|---|---|
| 횟수/영역 | 핸드볼 전술 적용 능력 | 체조 마루운동 연기 도전 | 배드민턴 경기 리그 | 배드민턴 및 핸드볼 경기규칙 |
| 논술형평가 반영 여부 | | | | 0 |
| 평가 시기 | 9월 말 | 10월 말 | 11월 말 | 12월 초 |
| 평가내용 (교육과정 성취기준) | [9체03-02] [9체03-03] [9체03-04] | [9체02-04] | [9체01-07] | [9체05-04] [9체05-09] |
| 평가요소 | 경기 수행 역량 | 신체 수련 역량 | 건강 관리 역량 | 경기규칙의 필요성 이해 |

**권미소교사의 평가계획서 일부**

| 학년 | 학기 | 평가구분 | 평가항목 | 평가시기 |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 1학기 | 과정중심 평가 | 경쟁활동(농구) | 4~5월 |
| | | | 표현활동(음악줄넘기) | 6~7월 |
| | 학기 | 평가구분 | 평가항목 | 평가시기 |
| | 2학기 | 과정 중심 평가 | 도전활동(탁구) | 9~10월 |
| | | | 건강활동(미션 달리기) | 10~11월 |
| | | | 안전활동(심폐소생술) | 12월 |

참여자들은 2015 개정 교육과정에서 제시하고 있는 자기관리, 지식정보처리, 창의적 사고, 심미적 감성, 의사소통, 공동체의 6가지 핵심역량과 건강 관리, 신체 수련, 경기 수행, 신체 표현의 4가지 체육 교과 역량, 그리고 건강, 도전, 경쟁, 표현, 안전의 5가지 활동 영역을 고려하여 평가내용을 선정하고 있었다. 핵심역량과 활동 영역을 고려하여 평가내용을 선정한 체육교사들은 이를 바탕으로 어떤 종목을 가르칠 것인지 결정하고, 정해진 종목 내에서 어떤 요소를 평가할 것인지 결정한다.

> 저는 우선 제가 관심을 가진 종목일수록 아무래도 그 종목에 대해 이것저것 많이 알고 있잖아요. 그래서 우선 그런 점들을 많이 고려하는 것 같아요. 제가 관심 있어서 많이 알고 심지어 학생들한테 시범을 잘

보여줄 수 있는 종목을 일단 우선으로 뽑고 있습니다. 그리고 일단 제가 그 종목에 대한 다양한 지식이 있어야 이거를 여러 요소 중에서 '이것도 평가에 써볼 수 있겠다.' 따올 수 있는 어떤 그런 지식이 있는 거니까요. 이런 점에서 제가 잘 아는 종목을 선택합니다.

〈오실천, 면담〉

일단 서비스는 경기를 시작하려면 필수적으로 해야 하는 거기 때문에 가장 중요한 요소 중에 하나라고 생각해서 서비스를 선택하고, 모든 경기는 아무래도 이제 단편적인 기능 위주로 하기보다는 경기에 학생들이 참여해보고 경기를 운영할 줄 아는 게 최종 목적이 되는 거기 때문에 기능 위주보다는 경기 위주로 가능하면 좀 평가를 하려고 계획을 세우는 것 같아요.

〈임조절, 면담〉

사실 이 종목의 어떤 가장 근본 '이것만 알아도 되게 중요하고 잘 풀린다.' 이런 게 예를 들면 배드민턴에서는 하이클리어랑 서브. 왜냐하면 서브로 처음에 경기를 풀어나가는 거고 하이클리어에서 내가 처리한 다음에 다시 내 자리로 돌아올 시간 벌고 그렇게 돼야지 뭔가 경기가 진행되니까 그런 걸로 이제 최대한 넣으려고 하지.

〈윤자신, 면담〉

종목에서 뭐가 중요할까를 많이 생각을 해보는 것 같은데 예를 들면 농구를 하면 '농구를 잘한다는 게 뭘까?' '그냥 슛을 잘 넣으면 농구를 잘하는 건가?', '드리블을 빨리하면 농구를 잘하는 건가?' 그런 식으로 좀 의문을 가지고 고민을 해서 결정합니다.

〈김희망, 면담〉

저글링에서는 이제 만드는 것도 평가할 수 있고 실제 수행한 능력도 평가할 수 있고 그 저글링으로 이제 모둠끼리 활동하는 것도 영상으로 담아서 평가를 할 수 있으니까 이제 그런 식으로 이제 그 종목의 특성에 맞게 평가 요소를 끄집어내는 것 같아요.

〈오실천, 면담〉

〈표 15〉 오실천, 임조절교사의 평가계획서 일부

**오실천교사의 평가계획서 일부**

| 채점 기준표 | | |
|---|---|---|
| 평가 영역 | 평가 요소 | 배점 |
| 도전<br>- 기록도전<br>(나만의 저글링 공 만들기) | 평가 항목 3가지를 모두 지켰다. | 10 |
| | 평가 항목 2가지를 지켰다. | 7 |
| | 평가 항목 1가지를 이하를 지켰다. | 4 |

가. 평가항목
· 완성도: 나만의 저글링 공 3개를 모두 만들었다.
· 작품성: 나만의 저글링 공에 개성이 표현되었다.
· 효율성: 나만의 저글링 공 3개의 크기가 균일하다.
나. 평가방법
· 오프라인 등교주간 수행평가 실시
- 각 반 교실에서 나만의 저글링 공 3개를 만든다
- 교사의 관찰하에 2차시 동안 수행평가를 진행한다.
(단, 정해진 시간 안에 완성하지 못한 학생은 교사의 관찰하에 추가 평가 기회를 부여한다.)
· 온라인 등교주간 수행평가 실시
- ZOOM 수업 내용을 녹화하여 수행평가의 근거를 남긴다.
- 지정된 링크로 최종 결과물을 사진으로 촬영하여 제출한다.
- 교사의 관찰하에 2차시 동안 수행평가를 진행한다.
(단, 정해진 시간 안에 완성하지 못한 학생은 나머지 제작과정을 동영상으로 촬영하여 수행평가의 근거를 남긴다.)

다. 미응시
- 질병 및 출석인정결석의 경우: 질병결석(이전 학기 점수의 80%), 출석인정결석(이전 학기 점수의 100%)
- 응시 거부학생 및 무단 조퇴, 결과, 결석의 경우: 최하점의 차하점(-1점)부여

**임조절교사의 평가계획서 일부**

| 3학년 2학기 | | | 평가 시기 | 8-9월 |
|---|---|---|---|---|
| 평가 영역 | 배드민턴 | | | |
| 성취 기준 | [9체03-10] | 네트형 경쟁 스포츠에서 활용되는 유형별 경기 기능과 과학적 원리를 이해하고 운동 수행에 적용하며, 운동 수행 과정에서 나타나는 문제점을 분석하고 해결한다. | | |
| | 평가 기준 | | | 배점 |
| | ⊙ 서브<br>- 백핸드 숏서비스를 9개 수행한다.<br>- 배드민턴 서비스 규칙을 따른다.<br>- 2회 실시하여 높은 점수를 평가에 반영한다. | | | 60 |
| | ⊙ 복식 경기(리그 전)<br>-남학생과 여학생을 혼합하여 6~7명으로 4개의 모둠을 구성한다.<br>-각 모둠은 남자복식, 여자복식, 혼합복식 경기를 구성한다.(모든 모둠원 참여, 상황에 따라 복식 구성 방법이 변경될 수 있음.)<br>-각 복식 별 21점 1세트 경기를 실시한다. (듀스 적용)<br>-배드민턴 복식 규칙을 따른다.<br>-각 세트의 승패를 부여하며 승패가 같은 경우 공동 등위와 점수를 부여한다. | | | |
| | ⊙ 스포츠 퍼슨십<br>- 14점에서 시작해서 점수의 가감을 통해 최종 점수를 부여한다.<br>- 감점 내용에 해당하는 경우마다 1점 감점, 가점 내용에 해당하는 경우 1점 가점 한다.<br>- 최하점은 7점으로 한다. | | | |

체육교사들은 자신이 잘 알고 있는 종목, 잘 할 수 있는 종목을 고려하여 학생들에게 가르칠 종목을 선택하기도 하였고, 선택한 종목의 경기를 운영하기 위해서 최소한 학생들이 갖춰야 할 기본 기능과 경기를 운영하면서 지켜야 할 예절, 태도, 자세, 마음가짐 등을 평가 요소로 포함하였다. 또, 선택한 종목의 특성에 따라 학생들의 다양한 역량을 살펴볼 수 있는

요소를 선정하기도 한다. 그리고 이렇게 선정된 종목과 평가 요소를 바탕으로 앞으로 진행할 수업 내용을 구상하고 계획하면서 미리 수업을 진행하기 위한 준비를 하고 있었다.

> 평가 계획을 세워놓고 그 계획에 맞춰서 수업을 구성합니다. 평가 계획이 먼저 나와야 '애들을 이 정도 기준에 맞추고, 그렇게 만들기 위해서는 이런 수업을 해야겠다.' 이제 그런 식으로 구상을 해요. 그래서 평가계획이 약간 수업의 가이드라인 같은 역할을 하는거 같아요.
>
> 〈오실천, 면담〉

> 평가계획을 세우면서 이제 그 앞에 수업 내용들을 한번 쭉 좀 떠올려 보는 것 같아요. 어떤 식으로 수업을 할지 한번 떠올려봐야지 이제 평가를 어떻게 할지 좀 각이 나오니까 그래서 평가계획 세우면서 이제 어떤 내용으로 가르칠지를 그때 좀 구상을 다 하려고 하는데 항상 이제 실제로 들어가 보면 다를 때가 많지만 이제 계획을 짜면서 이제 그러면 이렇게 계획 세우고 이런 내용으로 수업을 해야겠다. 이렇게 생각하는 것 같아요.
>
> 〈권미소, 면담〉

> 이제 수업 계획을 해야 하는데 평가 목표라든지 계획 같은 게 잡혀 있지 않으면 수업 구상 자체가 저는 조금 애매하더라고요. 너무 추상적으로 수업을 그리게 되고 이제 계열성도 없는 수업이 될까 봐 평가계획을 이제 방학 도중에 미리 짜놓고 그에 맞춰서 수업을 조금 하려고 하는 편입니다.
>
> 〈최도전, 면담〉

이렇게 평가를 계획하고 수업을 구상하는 과정에서 교사들은 근무하고 있는 학교 현장에서 실제로 수업과 평가가 실천될 수 있을 것인가에 대한 고민을 함께하고 있다. 교사들은 아무리 좋은 평가계획서가 작성되더라도 근무하고 있는 현장에 적용할 수 없으면 무용지물이라는 것을 누구보다 잘 알고 있다. 따라서, 평가를 계획하는 단계에서 자신의 평가와 수업에 영향

을 줄 수 있는 요인들과 계획한 평가를 실제로 적용할 수 있을지 미리 고려하는 것이다.

> 솔직히 말하면 그 부분에서 현실과의 타협도 되게 중요한 것 같아요. 내가 정말로 이거를 제대로 할 수 있냐, 없냐까지도 상상을 해보면서 의욕만 앞서지 말고 내가 실제 구현할 수 있는지에 대한 여부도 고민을 상당히 하게되더라고요. 그 현실성이 있을지에 대한 고민을 해요.
>
> 〈홍협동, 면담〉

> 학생들끼리의 수준도 너무 달라서 누구랑 하느냐에 따라 또 달라질 수 있기 때문에 공정하게 할 수 있는걸 고려하고, 그래서 외부적인 요인이 평가에 개입되지 않도록 신경쓰려고 하는거 같아요. 아무래도 그래서 현실적인거, 애들이 딱 수업을 듣고 할 수 있는걸 평가하게 되죠.
>
> 〈정인내, 면담〉

특히, 모든 연구참여자는 2월에 평가계획서를 작성하기 시작한다고 대답하였다. 학교의 2월은 교사와 학생, 학교 환경 등 수많은 변화가 일어나는 시간이다. 교사들은 자신이 근무지를 옮기거나, 함께 일하던 체육교과 교사들의 이동이 있고, 학생들은 진학 및 진급하고, 학교 환경은 계속해서 변화하고 개선된다. 이러한 다양한 변화를 고려하여 평가를 계획하고 수업을 구상하는 과정은 앞으로의 1년을 어떠한 방향으로 이끌어갈 것인지 미리 설정하는 과정이다.

> 등대. 그러니까 지침서. 이게 제가 평가 기준을 상당히 중요시 여기거든요. 이유는 방향을 중간에 잃어버린 경우가 많아요. 평가 기준안이 왜 내가 1년이 되고 왜 이렇게 되어야 하냐는 게 학기 초에 내가 학생들한테 어떻게 수업을 할 건지 머릿속에 다 그려져 있어야하기 때문이예요. 그러니까 평가 기준을 짠다는 건 사실 각 학습 차시도 다 짜여져 있다는 거예요. 수업이 짜여 있어야지 기준안을 짤 수 있어요. 내 머릿속에 이 수업이 몇 차시 걸릴 거고 한 달 걸릴 거고 그 안에 내가 어떻게 수업의 내용이 다 구상이 돼 있는 상태에서 기준안이 나와야지

기준안만 딱 넣어 놓고 내가 이제 수업을 어떻게 할까를 고민하면 나중에 틀어지더라고요. 그래서 머릿속에 연간 계획에 어느 정도 들어가 있고 이 평가 계획을 작성하고나면 중간중간 수업하다가 매 달 동안 이제 진도를 맞춰보는 거죠.

〈홍협동, 면담〉

홍협동교사의 말처럼 평가계획서는 체육교사들이 앞으로 진행할 수업의 1년의 과정을 담고 있는 지침서와 같은 역할을 하며, 교사들이 업무와 수업으로 정신없는 와중에 방향을 잃지 않도록 갈 곳을 일러주는 등대와 같다. 체육교사가 평가계획서를 작성하는 과정은 단편적으로 학생들에게서 무엇을 관찰할 것인가를 선정하는 것으로 보여질 수 있다. 하지만, '가르친 내용을 관찰하고 평가한다.'는 기본적인 교육평가 원리에 따라 무엇을 관찰할 것인가를 선정하는 것은 교사들이 학생들에게 '무엇을 가르칠 것인가'를 함께 고민하고 결정하는 과정으로 이해할 수 있는 것이다.

### 2) 얼마나 가르칠 것인가

학교에서 학생들에게 체육수업을 전달하는 시간은 물리적으로 정해져 있다. 학교에서 말하는 시간의 단위는 크게 3월부터 이듬해 2월까지를 의미하는 학년도부터 개학부터 방학까지를 의미하는 한 학기, 한 학기 중 실제로 수업을 운영하는 기간 17주, 한 주에 몇 시간을 이수하는지에 대한 시수, 그리고 수업 한 차시로 나눠진다. 교사는 평가계획을 세우면서 물리적으로 정해져 있는 시간을 활용하여 앞서 이야기한 '무엇을 가르칠 것인가'에 대한 고민뿐만 아니라 정해진 내용을 '얼마나 가르칠 것인가'에 대한 고민을 함께한다. 교육과정의 위계성과 연계성, 핵심역량 등의 다양한 요인에 따라 무엇을 가르칠 것인가를 결정한 교사들은 동시에 각각의 내용을 정해진 시간 동안 '얼마나 가르칠 것인가'를 계획한다.

우선 전체적인 반영 비율을 고려할 때는 제일 첫 번째가 수업 차시 여부를 조금 봐요. 수업 차시가 많냐, 적냐 그래서 이제 영역 부분으로

나누면 한 학기 기준으로 3영역으로 구성합니다.

〈홍협동, 면담〉

두 가지 종목이면 50%, 50% 이런 식으로 주고 만약에 세 가지 종목이면 그중에서도 조금 더 수업 차시가 많은 종목에 비중을 좀 더 줘서 30%, 30%, 40% 이런 식으로 하는 것 같아요.

〈권미소, 면담〉

그냥 저는 제가 어쨌든 한 학기에서 농구에 완전 비중을 두고 가르치는 게 아니라 약간 좀 수업 시간 자체도 농구 이만큼 하고, 홈 트레이닝 이만큼 하고 이렇게 정했기 때문에 50 대 50으로 했어요.

〈정인내, 면담〉

먼저, 체육교사들은 학생들에게 가르칠 다양한 역량과 종목을 선정하고, 각각의 평가항목에 대한 반영 비율에 따라 얼마나 가르칠 것인지 결정하였다. 해당 종목의 평가 반영 비율은 1년, 한 학기라는 모두에게 동일하게 주어진 시간 중 얼마나 많은 시간을 할애할 것인지를 나타내는 것이다. 정해진 시간 안에 여러 가지 활동을 운영해야 하는 체육교사들은 평가를 계획하는 단계에서 각각의 활동에 할애할 시간을 미리 계산하여 구체적인 수업 계획을 세우고 한 차시, 한 차시 수업을 운영해나간다.

내 머릿속에 이 수업이 몇 차시 걸릴 거고 한 달 걸릴 거고 그 안에 내가 어떻게 수업의 내용이 다 구상이 돼 있는 상태에서 기준안이 나와야지 기준안만 딱 넣어 놓고 내가 이제 수업을 어떻게 할까를 고민하면 나중에 틀어지더라고요. 그래서 머릿속에 연간 계획에 어느 정도 들어가 있고 이 평가 계획을 작성하고나면 중간중간 수업하다가 매 달 동안 이제 진도를 맞춰보는거죠.

〈홍협동, 면담〉

이제 반영 비율이나 평가 기준 같은 경우는 어떤 종목들은 이제 한 10차시 안에 끝낼 수 있는 종목도 있고, 예를 들면 줄넘기처럼 단순한 기능이나 단순한 종목인 경우에는 반영 비율을 좀 낮추고, 좀 복잡하

게 저희 했던 플레이트 야구 같은 경우는 시간이 오래 걸리잖아요. 그런 것들은 반영 비율을 좀 더 높이고 반영 비율을 좀 높이는 대신에 그 안에 세부적인 여러 항목을 넣어서 좀 골고루 평가를 하려는 의도를 보여주는 거죠.

〈박열정, 면담〉

17주를 기준으로 해서 네 한 1차 50차시 정도의 수업을 한다고 치면 30차시 정도부터 중반을 좀 넘은 상태부터 이제 게임을 시작하고, (중략) 그래서 중간쯤, 수업이 한 총 50차시에서 한 60%가 진행된 상태에서 남은 40% 기간에 평가를 계속합니다.

〈배존중, 면담〉

**〈표 16〉 박열정, 배존중교사의 평가계획서 일부**

**박열정교사의 평가계획서 일부**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1학기 | 평가 종류 | 수행평가 | | |
| | 반영 비율 | 100% | | |
| | 평가 영역 | 표적도전<br>-사격 | 필드협경쟁<br>-플레이트 야구 | 표현활동<br>-줄넘기 |
| | 만점<br>반영비율(%) | 40점<br>(40%) | 40점<br>(40%) | 20점<br>(20%) |
| | 평가 시기 | 3월 | 4월 | 6월 |
| | 평가 내용<br>(성취기준) | [9체02-08] | [9체01-02] | [9체02-08] |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 2학기 | 평가 종류 | 수행평가 | |
| | 반영 비율 | 100% | |
| | 평가 영역 | 탁구 | 얼티미트 |
| | 만점<br>반영비율(%) | 45점<br>(45%) | 55점<br>(55%) |
| | 평가 시기 | 9~10월 | 11~12월 |
| | 평가 내용<br>(성취기준) | [9체03-11] | [9체03-03] |

**배존중교사의 평가계획서 일부**

| 평가 / 구분 | 수 행 평 가 | | |
|---|---|---|---|
| 평가방법 | 실기평가 | 실기평가 | 실기평가 |
| | 테니스 게임 | 테니스 스트로크 | 테니스공 표적 맞추기 |
| 배점 | 30점 | 10점 | 10점 |
| 반영 비율 | 30% | 10% | 10% |
| 평가시기 | 4-6월 | 4-5월 | 4-5월 |
| 성취기준 | [9체03-10]<br>[9체03-11]<br>[9체03-12] | [9체03-10]<br>[9체03-11] | [9체03-10]<br>[9체03-11]<br>[9체02-06] |

| 평가 / 구분 | 수 행 평 가 | | | |
|---|---|---|---|---|
| 평가방법 | 실기평가 | 실기평가 | 실기평가 | 교사관찰평가, 보고서 |
| | 스텝레더 민첩성 | 피구 게임 | 레이저사격 개인전 | 학습과정평가 |
| 배점 | 10점 | 10점 | 10점 | 20점 |
| 반영 비율 | 10% | 10% | 10% | 20% |
| 평가시기 | 5월 | 4-7월 | 6-7월 | 4-7월 |
| 성취기준 | [9체01-01]<br>[9체01-02] | [9체03-02]<br>[9체03-03] | [9체02-06]<br>[9체02-07]<br>[9체02-08] | [9체01-06]<br>[9체02-12]<br>[9체03-04] |

체육교과의 평가는 다른 교과의 지필고사처럼 감독관의 관리하에 여러 명의 학생이 동시에 일괄적으로 진행하기 어렵고, 또 체육수업이 환경에 영향을 받기 때문에 일정 기간을 미리 정해두고 평가를 시행하기 어렵다.

체육평가는 주로 학생들이 수행해야 하는 성취수준과 성취기준을 정하고 이에 도달하였는지 확인하거나, 스포츠 경기 또는 다양한 신체활동을 수행할 수 있도록 시간을 제공하고 이를 관찰하기 때문에 평가과정에 다른 교과와 비교해 많은 시간을 할애할 수 밖에 없다. 이러한 특성은 체육교사들이 학년, 학기, 차시 등의 정해진 시간 안에 학생들을 가르치고 평가하는 모든 과정을 갈무리해야 한다는 압박을 가하게 된다.

> 평가 일정에 대해서 좀 걱정을 제일 많이 해요. 그래서 그거를 이제 학사 일정이라든지 이제 애들이 빠졌을 때 어떻게 할지 이런 부분이 가장 주의해야 할 부분이라고 생각합니다.
>
> 〈오실천, 면담〉

> 예를 들면 제가 마치 운전면허 코스처럼 주행 브레이크 s자 트랙 몇 바퀴 돌기 이런 식으로 하나의 평가 코스를 짰어요. 그런데 이제 실제로 해보니까 시간이 너무 오래 걸리더라고요. 근데 이미 계획서 제출한 상태고. 이제 그전에 못 해본 이유는 아직 기자재가 도착하지 않아서 못 해보고 그래서 그때 정말 많이 고민을 했던 것 같아요. 그래서 평가를 원래 잡았던 기간보다 조금 더 길게 해서 좀 오랜 기간 평가를 했던 기억이 있습니다.
>
> 〈최도전, 면담〉

> 시간 계획을 좀 주의를 하려고 하는 것 같아요. 왜냐하면 저는 평가가 종료되는 순간 애들은 이제 자율 시간을 가지고 싶어 한단 말이에요. 그래서 최대한 좀 늦게 최대한 연습도 많이 하게 하고 연습 경기나 이런 걸 한 다음에 했으면 좋겠는데 또 그러다 보면 항상 저는 거의 마지막까지 시간 그것도 넘겨 시간 넘길 때도 있고 그 아슬아슬하게 끝나는 경우가 있거든요. 그러면 그때는 오히려 좋은 의도에서 그렇게 했지만 마지막에 시간이 모자라서 오히려 이제 얘네가 한번 시험을 보고 또 조금 더 뭔가 피드백을 반영해서 연습할 시간이 있어야 되는 그 시간이 줄어든다든가 할 수 있으니 그걸 신경써요.
>
> 〈김희망, 면담〉

학생들의 학습능력을 향상시키고 학습 목표에 성공적으로 도달하기 위해서는 수업 과정에서 평가를 연계시킬 수 있어야 하며, 평가활동을 계획적으로 설계하는 것이 필요하다(Popham, 2008). 게다가, 체육수업은 학생들이 직접 신체활동을 하면서 스스로 학습할 수 있는 시간을 포함하여 구성되는 경우가 많고, 교육과정에서 제시하고 있는 핵심역량과 체육교과 고유의 가치를 전달하기 위해 다양한 종류의 신체활동과 내용을 다루어야 한다. 무엇보다 다양한 신체활동과 내용을 통해 학생들의 능·지·심이 어떻게 성장하고 발달하였는지 고르게 살펴보기 위해서 체육교사들은 평가를 계획하는 과정에서 정해진 시간을 활용하여 학생들에게 '무엇을 가르칠 것인가', '얼마나 가르칠 것인가'에 대한 계획을 치밀하게 세우고 있다.

### 나. 소양을 퍼 올리는 마중물

#### 1) 학생을 스포츠 문화로 유입

운동 소양이란 한 사람이 운동에 대하여 가지고 있는 총체적인 자질을 의미한다(최의창, 2019). 이러한 운동 소양은 운동을 하는 능력, 운동에 관한 지식, 운동을 대하는 태도인 능(能), 지(智), 심(心)을 포함하는 개념이다. 운동 소양은 '스포츠 리터러시(sport literacy)'라는 용어로 표현 할 수 있는데, 스포츠 리터러시는 체육교육을 받아서 생겨나는 스포츠에 관련된 능력, 지성, 심정의 종합적 자질이라고 볼 수 있다(최의창, 2019). 다시 말해서, 체육교육은 학생들이 운동 소양을 함양하여 스포츠를 향유하는 삶을 살 수 있도록 이끄는 활동이며, 궁극적으로는 이를 통해 보다 온전한 사람으로 성장할 수 있도록 하는 것이다.

체육교사가 평가계획을 세우면서 선정한 스포츠 종목과 요소들은 학생들의 운동 소양 함양에 중요한 역할을 하며, 학생들의 스포츠 향유를 지지할 기반이 된다. 대부분 학생들은 학교에서 체육수업 시간에 경험한 스포츠 종목이 그동안의 인생에 있어서 최초의 스포츠 경험이자 전부일 수 있다. 따라서 학교에서 체육수업을 통해 가르치는 종목은 학생들이 앞으로 살아가면서 계속해서 참여하게 될 스포츠 종목으로의 의미가 있다. 참여자들

역시 학생들이 자신의 수업과 평가를 통한 스포츠 경험이 앞으로 지속적인 스포츠 참여로 연결되고, 궁극적으로 스포츠를 향유 하는 삶을 살아가길 희망하면서 신중하게 선정하고 있었다.

> 저희는 테니스와 골프를 해요. … 중략 … 그 이유는 이제 요즘에 코로나 시대가 2020년부터 오면서 골프 같은 게 굉장히 많이 유행을 했고, 그리고 테니스 같은 경우에는 최근에 굉장히 트렌드가 왔기 때문에 학생들이 그 골프와 테니스를 간단하게 맛보기식이라도 해보면서 이제 나중에 사회에 나갔을 때, 성인이 됐을 때 그런 것들이 여가 활동으로 이어질 수 있도록 소개해 주는 차원에서 그렇게 평가 종목을 정했고요.
>
> 〈배존중, 면담〉

> 그 종목을 제가 생각을 했을 때 이걸 아이들이 나중에 성인이 돼서도 뭔가 내가 이걸 진짜 경험해봤다라고 느낄 수 있을 정도로 하려면 어느 정도 수준의 내용을 알아야 될까 이걸 생각하는 것 같아요. 그래서 그 정도 수준이 되려면 이 정도 기준은 알고 있어야 되고 이 정도 규칙이랑 이 정도 예절은 알아야겠다. 그런 내용은 다 전달을 하려고 하는 것 같아요.
>
> 〈권미소, 면담〉

> 학생이 어쨌든 체육 수업에서 배운 내용이 어쨌든 언젠가 어른이 됐을 때도 여가 생활로 이어지길 바랄 때 적어도 얘가 이것만 알고 있어도 그런 동아리 활동을 하거나 할 때 부족하지 않겠다라고 생각하는 그런 최소한의 기능들을 좀 골랐던 것 같아요.
>
> 〈오실천, 면담〉

> 제 그냥 기대일 수도 있는데 그래도 그 종목에 대한 어느 정도의 기초 지식이나 그리고 기본예절 내가 나중에 이 종목을 어디서 이제 경험하게 됐을 때 내가 그래도 좀 알고 있다고 자신감을 좀 가질 수 있지 않을까 생각해요.
>
> 〈권미소, 면담〉

배존중교사처럼 사회문화적 영향을 반영하기도 하고, 권미소교사와 오실천교사처럼 학생들이 성인이 되어서도 생활체육 또는 여가 활동으로 이어지길 기대하며 종목을 선정하기도 한다. 이러한 기대와 바람은 체육 평가가 단순히 학생들의 성취기준을 선정하고, 다양한 평가 방법과 도구를 통해 결과를 관찰하는 것에 그치는 것이 아니라 궁극적으로 학생들이 체육수업과 평가를 통해 운동 소양을 함양하고 이를 통해 스포츠 문화로 유입되기를 희망하는 것이 드러난 것으로 볼 수 있다.

> 어떤 만점 기준에 도달했을 때 막 좋아하고 이런 걸 봤을 때 그럴 때도 뭔가 체육 평가는 어쨌든 되게 눈에 드러나잖아요. 자기 동작으로 표현이 되고 눈으로도 보이니까 그리고 자기가 또 신체적으로 느껴지니까 애들이 그런 점에서 체육 평가가 좀 더 자존감을 높여주는 게 좀 더 애들한테 좋지 않나 이런 것도 개인적으로 생각을 해요.
>
> 〈오실천, 면담〉

> 자신의 개성을 개개인의 특성을 발견하고 이해하는 게 가장 학생들이 크게 얻어가는 거라고 생각을 해요. 본인들은 또 몰랐던 신체적인 어떤 기능이나 특성들을 알아가면서 거기에 따라 성취감이라는 그런 것까지 얻을 수 있을 테고요
>
> 〈배존중, 면담〉

> 내 의미는 결국에는 성공이지. 성취해냈다. 내가 해냈다. 처음 해보는 거지만 해냈다. 학생들한테는 성공, 성취고 교사한테는 어쨌든 성공 경험하는 학생을 늘렸다 한 명이라도 더 늘리고 싶은 바람이 있는데 생각보다 평균이 꽤 높게 나오더라고.
>
> 〈윤자신, 면담〉

> 저는 자신감이라 생각해요. 자신 그거를 결과 활용 측면에서 좀 더 강조를 해줬어야 되는데 어쨌든 자기가 못하던 거를 해냈을 때 그 성취감이 자신감으로 이어진다고 생각하거든요. 가끔 애들이 3구 저글링 한 번 던지기 성공하면 막 좋아할 때 '그거 봐라. 너 그 느낌이 어때? 좋지 않냐? 안 되던 게 지금 네가 성공한 거다.' 이거를 저는 성취감이

자 자신감이라고 생각을 해서 평가를 통해서 애들이 그런 거를 느낄 수 있다. 얻을 수 있다고 생각해요.

〈오실천, 면담〉

체육수업을 통한 학생들의 성장은 눈으로 관찰할 수 있다는 점에서 매력적이다. 물론 다른 교과 역시 학생들의 지식을 시험과 평가를 통해 점수화 할 수 있으나, 보다 즉각적이고 직관적으로 자신의 성장을 관찰할 수 있는 교과가 바로 체육이다. 학생들은 체육평가를 하는 과정에서 자신의 성장을 직관적으로 확인하고 성공 경험을 갖게 된다. 이러한 성공 경험은 학생들을 앞으로 더욱 성공할 수 있다는 자신감 있는 학습자로 발전시킨다 (Stiggins, 2004). 대부분의 참여자는 체육수업과 평가의 과정에서 학생들이 평가 기준에 도달하는 경험을 통해 성취감과 자신감을 얻을 수 있으며, 이러한 스포츠에 대한 긍정적인 경험은 지속적인 스포츠 활동을 위한 운동 소양 함양으로 이어진다고 말했다. 그리고 단순히 평가 기준을 충족하기 위해 기능을 익히는 것에 그치지 않고 계획된 평가 요소의 의미를 함께 전달함으로써 스포츠 활동에 대한 흥미를 느끼도록 하였다.

자신은 없지만, 학생들이 체육이 '재밌는 거구나' 아니면 '체육은 이런 용도로 사용할 수 있겠구나' 이런 정도 그때 말씀드린 문화 쪽에는 어느 정도 효과가 있었지 않을까 생각해요.

〈최도전, 면담〉

기본적으로 테니스 게임을 한다고 하면 아이들이 게임에 대한 최소한의 규칙을 알고 직접 스스로 해보면서 이런 것들이 숙달이 되고, 이제 일부 학생들은 테니스를 처음 접할 때 싫어하는 학생들이었는데 게임을 하다 보니까 '이거 왜 이렇게 재밌나요?' 하는 이렇게 얘기를 한 친구들이 있어서 잘 반영이 됐다고 생각을 해요.

〈배존중, 면담〉

모든 애들이 다 이렇게 흥미를 느끼거나 그런 건 아니지만 분명히 느끼는 학생 소수는 있어서 그런 소수들을 오히려 스포츠를 더 좋아하게

되고 자신감을 바탕으로 다양한 스포츠 활동 참여에 좀 거리감을 안 느낀다고 하나. 그런 점에서는 되게 좋은 영향을 미치는 것 같아요.

〈오실천, 면담〉

이렇게 체육평가를 통해 자신감과 성취감, 그리고 흥미를 느낀 학생들은 평가가 마무리된 후에도 배웠던 종목에 지속적으로 활동에 참여하는 모습을 보이기도 하며, 더 나아가 학교 내에서 자기들끼리의 스포츠 문화를 형성하기도 한다. 체육 평가는 교사와 학생의 상호작용 속에서 이루어지며 학생들이 평가를 통해 전달되는 정보와 가치를 어떻게 받아들이고, 활용하는지까지 평가에 포함되는 것이다. 그리고, 체육 평가는 학습한 정보와 가치를 통해 학생들이 본인이 가지고 있는 스포츠에 대한 인식의 변화를 일으키거나 스포츠 문화로 지속적인 참여로 이끄는 데 영향을 줄 수 있는 것이다(Hey & Penney, 2014).

여러 가지 한 학년 동안 많은 스포츠를 경험을 하잖아요. 그리고 평가를 해보고. 그 과정에서 자기가 잘하는 종목과 못하는 종목, 흥미 있는 종목과 흥미 없는 종목을 이제 본인이 알게 되겠죠. 그래서 그 수업에서 자기가 재밌게 한 종목은 보니까 아이들이 계속해서 하는 경우도 많더라고요. 특히나 배드민턴이라든지 스태킹도 보면 자기 컵 가져와서 맨날 하는 친구들도 있고 쉬는 시간마다 강당에 가서 배드민턴을 치기도 하고 그런거 같아요.

〈임조절, 면담〉

왜냐면 가끔 뭐지 이렇게 어떤 종목을 했는데 어떤 팀 안에서 애들끼리의 어떤 그런 케미라고 해야되나? 그런 게 되게 잘 맞은 반이나 학기가 있어요. 그러면 걔네들은 수행평가 같은 거 다 끝나고 나서도 계속 그거를 하고 이걸로 대회도 열어주세요. 하고 그런 식으로 점심시간에도 와서 하려고 하고 심지어 거기는 그런 거 별로 안 하는 학교였는데도 그랬어요.

〈김희망, 면담〉

그 학교에 대한 밈(MEME)이라고 해야되나? 예를 들어 저희 학교는 배구에 환장하는 애들이거든요. 공 하나씩 들고 다니면 어떻게든 배구 주전 해보려고 그냥 그렇게 밈이 형성됐어요.

〈홍협동, 면담〉

임조절교사의 말처럼 학생들이 체육수업과 평가를 통해 경험한 종목을 쉬는 시간, 점심시간, 방과 후 시간까지 지속적으로 참여하게 되거나, 홍협동교사의 말처럼 학교에 학생들 사이에 유행하는 종목과 경기 문화가 형성되면서 새로운 스포츠 문화를 만들기도 하는 것이다. 이렇게 학교에 형성된 스포츠 문화를 직접 관찰한 교사들은 체육 평가를 통한 스포츠 문화로의 환류가 자연스럽게 이루어졌음을 증명하였으며, 비록 직접 관찰하지 못 하였지만 그 외 다른 참여자도 체육 평가가 학생들의 운동 소양의 함양과 운동 향유에 영향을 미칠 것으로 기대한다.

내가 배구 수업을 했다고 해서 배구에 대한 어떤 진입 장벽이 낮아지거나 이런 것까지 기대는 하지 않지만, 성공 경험이 이제 스포츠를 참여할 때마다 뭔가 내가 기여하고 성공 경험을 한다는 것만으로도 지속적인 스포츠 활동 참여가 좀 유발하지 않을까 그렇게 생각을 합니다. 그래서 더더욱 더 다양한 종목을 하려고 노력합니다.

〈윤자신, 면담〉

그러니까 영향을 미쳤으면 좋겠다고 생각하는데, 이 친구들이 이제 나중에 저 같은 경우도 중학교 때 했던 종목을 운동을 하고 싶은데 뭘 해보지 근데 중학교 때 이거 해봤네 하고 이렇게 하는 종목도 있고 저 대학교 때까지는 이제 농구 동아리를 했었거든요. 농구 동아리 했었는데 중학교 때 제일 많이 했던 종목이 농구였고, 좀 나중에 이 친구들이 이 종목에 대한 이해를 많이 하고 직접 하는 기회도 많이 가져서 나중에 약간 사실 원론적이지만 평생 체육까지 갔으면 좋겠고, 체육 인구를 늘려줬으면 하는 게 바람인 것 같아요.

〈전배려, 면담〉

평가를 학생들의 그런 특성이나 개개인의 개선 같은 거를 충분히 반영할 수 있게끔 이게 된다면 내가 이런 부분에서 이런 걸 잘하네 그런 자신감이 결국에는 나중에 지속적인 스포츠 활동으로 이어지는 데 영향을 많이 미칠 거라고 생각을 해요.

〈배존중, 면담〉

아까 얘기한 것처럼 본인이 잘 하는 종목 못하는 종목을 판단하는 기준이 될 거고 그게 이제 앞으로 자기가 평생 살아가면서 평생 스포츠를 영위하는 데 있어서 영향을 주기도 할 것 같아요.

〈임조절, 면담〉

이러한 운동소양은 지속적이고 다양한 방법으로 운동을 향유할 수 있는 밑바탕이 될 것이며, 교사가 평가를 통한 결과를 의도적으로 환류하지 않아도 긍정적 스포츠 경험을 통해 함양된 운동 소양은 학생들을 자연스럽게 운동 향유로 이끄는 것이며, 학생들이 스포츠 문화로 유입되어 더 다채로운 문화생활을 누릴 수 있도록 한다.

### 2) 교사의 교수·학습역량 함양

평가의 개념을 학습까지 확대하면서 'Assessment For Learning'의 개념이 강조되고, 평가를 학습의 일환으로 적극 활용함으로써 유의미한 학습을 지향하기 시작하였다(Black, 2003). 2015 개정 교육과정에서는 평가는 학생이 스스로 학습을 성찰하도록 하는 것뿐만 아니라 평가 결과를 활용한 교수·학습 개선에 있음을 강조하였다(교육부, 2015). 특히, 과정 중심 평가에서는 성취기준과 교수·학습 과정, 평가의 일관성 또는 연계성을 강조하고 있으며, 평가의 비중을 교육과정에서 점차 높이고 있다(정정철, 2020). 따라서, 수업과 평가는 서로 상호 보완적 영향을 주고 있으며, 평가의 결과는 교사의 수업으로 환류될 수 있도록 활용할 수 있어야 한다. 이러한 평가의 흐름에 따라 참여자들 역시 자신의 평가와 교수·학습을 연계하면서 교육과정에서 요구하는 평가를 진행하기 위해 노력하고 있었다.

그래서 이제 머릿속에 다 구상됐어요. '평가 기준은 이걸로 가자' 하고 수업하면서 애들 연습 때 시켜봐요. '안 되겠다' 그러면 적어놓고 다음 수업 때 이거를 반영해 주고, 똑같은 수업안에서 당연히 이것저것 얘기 들어보고 나의 경험이 축적되면 훨씬 더 타당도 있는 평가가 나오는 거. 그렇게 내가 옛날에 실패해 봤던 부분이 진짜 뭔가 단점이 보완이 되더라고. 그래서 아까 말씀드렸던 것처럼 내년에 또는 다음 학기에 이렇게 계속 긍정적인 영향을 줄 수가 있죠.

〈홍협동, 면담〉

내용의 타당도를 위해서 그냥 배운 내용을 평가할 수 있게 그 수업 내용을 잘 구성해야겠다. 저는 정말 그냥 수업 내용이랑 평가가 완전 일맥상통하다고 생각을 해서 그 부분이 가장 신경 쓰여요.

〈정인내, 면담〉

평가계획에서 뭔가 그런 타당도나 신뢰도 이런 게 부족하게 짜여 있으면 저 스스로도 뭔가 수업에서 자신감이 없고, 애들한테 면이 안 서는 거죠. 뭔가 그 애들이 '수업은 농구인데 평가는 이거 왜 해요?' 약간 이런 식으로 질문해버리면 창피하고. 그래서 항상 평가 계획 짤 때도 교육과정에서는 뭐라고 했는지를 한 번쯤은 확인을 하고 하는 것 같아요. 너무 자의적으로 하지 않기 위해서.

〈김희망, 면담〉

먼저, 교수·학습과 평가의 연계는 체육 교사들이 자신의 '수업(가르친 것)'과 '평가(관찰할 것)'를 일치시킴으로써 평가의 내용타당도를 확보하는 과정으로 매우 중요하다. 게다가, 수업 내용과 평가의 일체화는 교사들이 체육수업을 이끄는 데 있어 자신감을 주기도 하며, 잘 구성된 평가계획을 통해 학생들이 수업에 적극적으로 참여할 수 있도록 동기를 부여함으로써 수업을 이끄는 원동력이 되기도 한다.

긍정적이고 확실히 평가를 하면 뭔가 성취감도 있고 동기 부여도 되고 그런 것 같아서 필요하다는 생각이 들어요.

〈권미소, 면담〉

평가가 제 수업의 원동력이고 또 윤활제 역할을 하기 때문에. 그리고 저도 이 수업에 대한 집중도가 달라져요. 평가가 없으면 그 어떤 결과가 나와도 이렇게 스스로가 내가 좀 여유 있게 수업을 하는 반면에 평가가 있으면 그래도 내가 미리 계획해놨던 게 있기 때문에 그걸 만들어야 하기 때문에 더 집중을 하게 되고 수업에 대한 집중도도 달라져요.

〈배존중, 면담〉

왜냐하면 평가조차 없으면 아이들이 수업에 참여하는 동력이 조금은 떨어질 것 같은 게 있어요. 근데 그게 다른 학교는 그 이전 학교들은 평가를 안 하면 얘네들이 동력이 안 떨어질 수 있겠다라는 생각이 들었거든요. 근데 여기에 와서는 떨어질 수 있겠다. 왜냐하면 점수가 중요한 애들이어서 예민해서 있겠다는 생각은 살짝 들었어요. 그런 면에서 평가가 가지고 있는 긍정적인 면이 있다고 보이고

〈박열정, 면담〉

평가 결과는 수업과 관련된 다양한 정보를 제공한다. 특히, 결과를 통해 교사들은 학생들이 자신의 수업을 듣고 성취기준에 얼마나 도달했는지, 성취 수준은 어느 정도 인지 파악하기도 하며, 자신들의 교수·학습과 평가과정에 대한 피드백을 받기도 한다. 교사의 평가소양 중 평가의 해석은 평가를 통해 얻은 정보로 학생들의 학습과 성장을 파악하면서 동시에 교사의 교수·학습을 개선하기 위한 정보로 활용하는 역량을 의미한다(Hay & Penney, 2014). 평가소양을 갖춘 교사들은 평가를 통해 얻은 정보를 자신의 수업을 돌아볼 수 있는 자료로 활용하여 점진적 및 즉각적으로 교수·학습에 반영하고 개선해 나간다.

사실 그냥 단순하게 내가 수업을 '잘했다, 못했다'를 딱 느껴지는 것 같아요. 혹은 내가 이런 걸 가르치려고 노력을 많이 했지만 그게 학생들에게 좀 효율적이지 못했다는 생각이 들어요.

〈정인내, 면담〉

결국은 제가 목표한 대로 달성을 했나 안 했나를 볼 수 있는 가장 객관적인 척도라고 생각해서 만약에 평가에서 점수화했을 때 제가 생각했던 것보다 안 나오면 이제 수업 방식이나 다른 거에 문제가 있다고 생각되고 만약에 어느 정도 달성이 됐으면 제 수업의 목표와 내용과 평가가 잘 일치했구나라고 생각할 수 있을 것 같아요.

〈박열정, 면담〉

그래서 항상 제일 처음 들어가는 반이 희생양이 되죠. 계획해서 들어갔는데 안 되네 싶으면 이제 다음 반은 아예 수업 활동 자체를 바꾼다거나 게임 게임을 한다거나 원래 게임을 안 했는데 게임을 한다거나

〈전배려, 면담〉

평가결과가 나오면은 그런 부분들이 같이 섞이면서 이 수업에서는 뭐가 잘 됐고, 못 됐구나를 알면서 다음 같은 수업을 할 때는 좀 더 개선이 많이 되고 좀 더 자신감 있게 하기 때문에 학생들한테 좀 더 나은 교육을 할 수 있다고 생각을 해요.

〈배존중, 면담〉

미리 생각을 했었어야 하는 질문인데, '마중물'이라고 해야되요. 사실 수업 계획이랑 뭐 엄청 많이 교수학습 마지막 단계가 평가이긴 하지만 결국은 그 평가를 통해서 다시 순환되잖아요. 인사이트를 제공하잖아요. 평가가 다시 수업으로 돌아오는데 그러니까 이제 당연히 수업을 어느 정도 구상하고 평가를 하겠죠. 근데 제가 생각하는 중요한 인식이 왜 그러냐면 이미 내가 평가를 짤 수 있다라는 역량이 되고 내가 평가를 지금 계획서를 작성하고 있다는 얘기는 앞의 과정을 다 지났다는 얘기예요. 저는 선생님들이 이 과정이 다 겪어야지 이걸 짤 수 있다고 생각하거든요.

〈홍협동, 면담〉

홍협동교사의 말처럼 평가는 교수·학습의 마지막 단계로 인식되고 있으나 평가 결과를 통해 교수·학습 개선의 과정을 거친다면 교육과정-수업-평가의 일련의 과정이 계속해서 선순환될 것이다. 마치, 펌프에서 물을 뿜어

내기 위해 먼저 붓는 한 바가지의 마중물처럼 교수·학습을 개선하기 위한 한 바가지의 평가 정보는 교사가 교육과정-수업-평가의 일체화와 선순환을 이루는데 마중물 역할을 할 것이다. 이처럼 참여자들은 교육과정-수업-평가의 일체화를 이루고자 한 현 교육과정의 취지대로 평가 결과를 자신의 수업을 개선하는 데 환류하는 모습을 보여줌으로써 현장에서도 정책적 취지가 어느 정도 부응하고 있음을 확인할 수 있었다.

### 다. 이상과 현실의 절충안

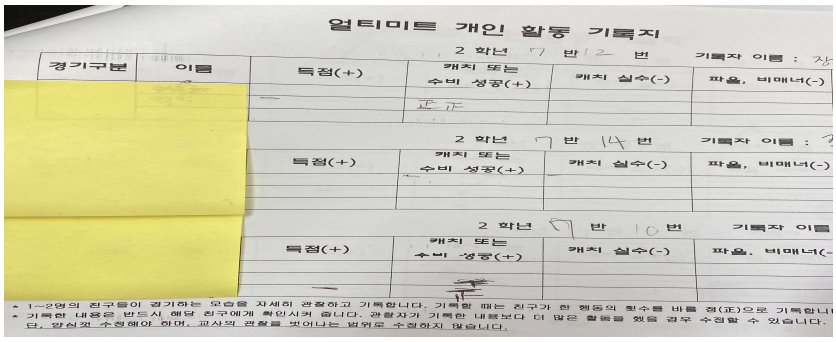
#### 1) 과정을 보려는 이상과 결과를 보는 현실

과정중심평가의 도입은 평가 패러다임을 확장하고, 결과중심평가의 대안으로써 수업과 평가의 유기적 연계성 강화를 배경으로 하고 있다(교육부, 2017). 이러한 과정중심평가의 등장은 체육평가에서 수행평가를 방법을 통해 학생들의 변화와 성장을 관찰하고 이에 대한 피드백을 제공하도록 안내하고 있다. 특히, 문서적 수준의 교육과정에서 제시하고 있는 성취기준에 기반한 평가를 운영하도록 하고 있으며, 평가는 수업의 마지막 단계가 아닌 교수·학습의 전 과정에서 이루어지는 것을 의미한다. 이렇듯 과정중심평가에서 평가 결과는 학생 개개인의 성장과 발달의 과정을 충실히 반영할 수 있어야 하기 때문에 참여자들은 학생들의 성장 과정과 변화를 살펴보기 위해 학습 과정에서 일어나는 다양한 일들을 수시로 관찰하고 기록하며 다양한 평가 방법과 도구를 활용하면서 자기만의 방법으로 고군분투하고 있었다.

> 이제 에어로빅이랑 축구를 합친 거를 수업으로 진행을 했는데 그럴 때 이제 패스의 정확성이라든지 이런 것들은 평가 요소에서 기능적인 요소는 제외를 하고 이제 체크리스트 같은 걸로 얘가 태도 변화라든지 아니면 이제 토의할 때의 자세라든지 아이디어를 제시하거나 아니면 연습했던 거를 적용하는 이런 측면을 주로 많이 봤던 것 같습니다.
>
> 〈최도전, 면담〉

요즘에는 조금 학습지 그러니까 동료평가를 좀 반영하는 편이에요. 지금 이제 저희 이제 2학기에 플라잉 디스크 하잖아요. 얼티미트 하잖아요. 작년에 컬링 수업하고 얼티미트 그다음에 추크볼 이런 종목들을 할 때 이제 두 팀이 경기를 하거나 또는 한 팀 또는 두 팀이 이제 경기를 경기장 밖에 있을 경우가 있잖아요. 그럴 때 얘네들을 관찰하게 하니까 되게 좋더라고요. 그래서 패스를 잘 했는지, 패스 받는 횟수 그다음에 수비를 잘했는지, 그다음에 득점을 했는지 그런걸 봐요.

〈박열정, 면담〉


얼티미트 개인 활동 기록지

2 학년 ㄱ 반 12 번 기록자 이름 :

| 경기구분 | 이름 | 득점(+) | 캐치 또는 수비 성공(+) | 캐치 실수(-) | 파울, 비매너(-) |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | 正 | | |

2 학년 ㄱ 반 14 번 기록자 이름 :

| 득점(+) | 캐치 또는 수비 성공(+) | 캐치 실수(-) | 파울, 비매너(-) |
|---|---|---|---|
| | | | |

2 학년 ㄱ 반 10 번 기록자 이름

| 득점(+) | 캐치 또는 수비 성공(+) | 캐치 실수(-) | 파울, 비매너(- |
|---|---|---|---|
| | 正 | | |

* 1~2명의 친구들이 경기하는 모습을 자세히 관찰하고 기록합니다. 기록할 때는 친구가 한 행동의 횟수를 바를 정(正)으로 기록합니다.
* 기록한 내용은 반드시 해당 친구에게 확인시켜 줍니다. 관찰자가 기록한 내용보다 더 많은 활동을 했을 경우 수정할 수 있습니다. 단, 양심껏 수정해야 하며, 교사의 관찰을 벗어나는 범위로 수정하지 않습니다.

그림 2. 박열정교사의 평가기록물(동료평가)

이제 기록지라든가 그런 거 보면 이런 경기를 했었다. 그리고 누가 어느 정도 잘했고 누가 열심히 참여했다. 이런 게 좀 한눈에 보이고, 제가 촬영을 되게 많이 해서 마지막에는 이제 촬영한 걸로 편집하고 이런 것도 하는데 편집한 영상을 봐도 '누가 되게 자기 역할을 열심히 했구나' 이런 게 보여서 그런 것들을 결과물로 볼 수 있어서, 저는 그래도 수업 내용이 잘 반영이 되는 것으로 확인합니다.

〈권미소, 면담〉

정말 연습을 하는 과정을 담은 내용을 제출하는 걸로 평가를 하게 하는 방식으로 하는 것 같아요. 아이들이 팀 평가에 대한 불만을 최소화시켜주려고 팀 평가 내에 개인 평가를 같이 반영해서 플러스, 마이너스를 해주고 표현활동 같은 경우는 이제 mvp 투표해서 그런 데서도 가장 적극적으로 참여했던 아이를 개인평가에 보상을 해줍니다.

〈정인내, 면담〉

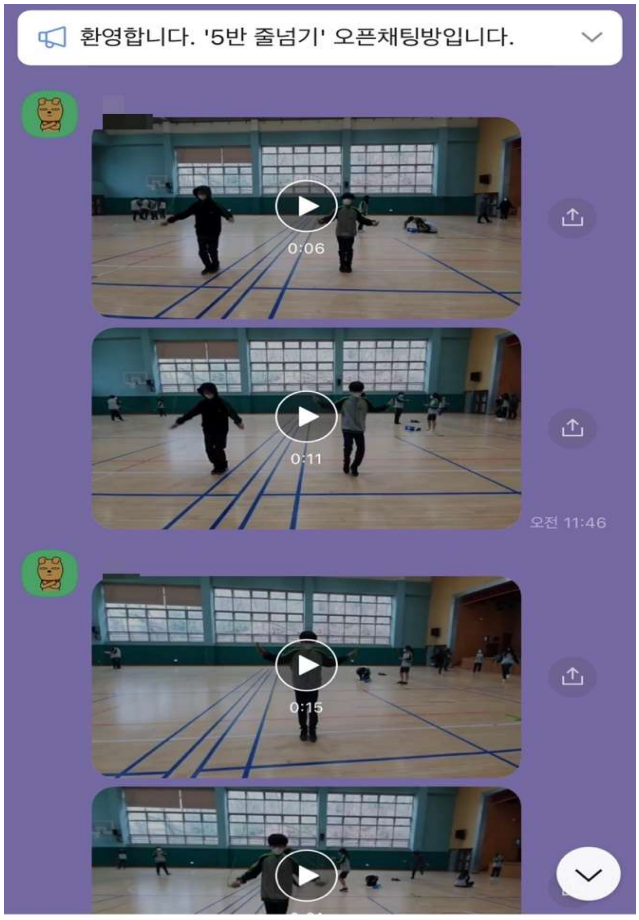



그림 3. 권미소교사의 평가기록물(영상촬영)

타바타 평가가 좋았던 이유가 그 운동 여러 가지 동작들이었잖아요. 운동 동작들을 잘 하거나, 못 하더라도 체력이 좋든, 안 좋든 어쨌든 끝까지 수행하는 거. 그리고 그 결과물을 저한테 이제 전송해 주고 제가 그거에 대해서 피드백을 줄 수 있었던 거 즉각적으로 바로바로 확인하고 바로 얘기를 해줬었기 때문에 즉각적으로 피드백을 제공할 수 있었다는 게 좋았어요. 과정을 담을 수 있었던 것 같다는 생각이 들었어요. 그리고 하나하나 진짜 그날마다 촬영해서 보내는 학생들도 있었단 말이에요. 그렇게 보내는 학생들한테는 피드백을 주면 그다음에 보낼 때는 더 좋아진 모습으로 그게 적용이 되는 게 눈에 보였기 때문에 그런 것들이 내가 했던 좋은 평가에 속하는 것 같아요.

〈임조절, 면담〉

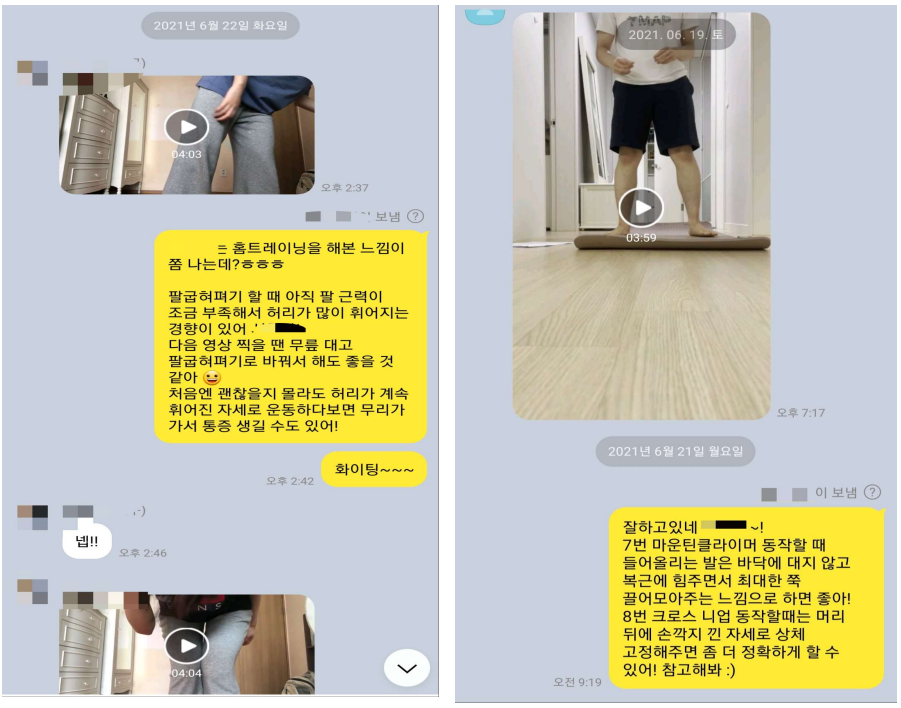



그림 4. 임조절교사의 평가기록물(영상평가)

이처럼 참여자들은 체크리스트, 동료평가, 경기기록지, 영상 촬영 등 다양한 평가 방법을 활용하여 학생들의 성장 과정을 확인하며 교육과정 정책에서 강조하고 있는 과정중심평가를 실천해야 한다는 이상을 학교 현장에 알맞게 변화하여 자신만의 고육지책으로 실천해나가고 있었다. 일대 다수의 교육환경에서 교사가 학생들의 모든 활동 과정을 관찰하고 기록하기 불가능하며, 과정을 통해 도출된 결과물 역시 평가대상이 된다. 그리고, 이러한 과정을 기록하는 과정은 결국 횟수, 시간 등의 숫자로 수치화되거나, 간단한 서술식 기록으로 생활기록부에 남게 된다.

> 그러니까 내 체육수업 중에 그래도 야 스포츠맨십이 뭐고 그래도 타격했을 때 또는 맞췄을 때 그런 성취감 그다음에 좀 친구들하고 좀 다툼이 있거나 싸웠지만 어쨌든 잘 해결했고 그런 과정들 결국은 그 과정이 평가로는 다 나타나지 않는 게 모두를 나타낼 수는 없겠지만 다 나타날 수는 없겠지만 그래도 아이들이 그런 걸 좀 느꼈으면 하거든요.
>
> 〈박열정, 면담〉

이제 제가 생각하는 게 성장 과정과 그런 것들이 평가가 돼야 된다고 생각하는데 그거를 평가하기 쉽지 않다는 문제점 그게 한계인 것 같아요. 결론적으로 어쨌든 얘가 이만큼의 0만큼의 수준에서 10만큼 끌어올린 거면 잘한 거잖아요. 근데 결과적으로 20만큼 잘한 애가 또 있기 때문에 얘는 결과만 놓고 봤을 때는 그렇게 기능 순위 높지 않은 애로 평가될 우려가 있는 것 같아요.

〈임조절, 면담〉

제 생각에 결국에는 동료평가는 나중에 대학교 가서도 하고 사회 나와서도 하잖아요. 그래서 그런 것들을 사전에 경험시켜줄 수 있다는 것도 장점인 것 같고 또 누군가를 어쨌든 평가를 한번 해본다라는 것도 애들한테는 좋은 경험인 것 같은 게 장점인데 단점은 학생들이 너무나도 아직은 순하다라는 거 친구한테 객관적으로 평가를 하기 두려워하는 건지 항상 만점을 많이 주더라고요 그래서 의미가 좀 떨어진다. 그게 좀 명확한 단점인거 같아요.

〈오실천, 면담〉

하지만 이렇게 눈에 보이는 부분을 관찰하는 것만으로는 학생들의 능, 지, 심의 운동 소양과 성장을 파악하는 데 어려움이 있으며, 물리적으로 정해진 시간 안에서 평가를 진행하는 교사들에게 큰 부담이 될 수 있다. 게다가, 과정중심평가를 진행하기 위한 교사들의 다양한 노력은 꼭 좋은 결과로 돌아오지 않는다. 체육교사는 과정중심평가를 진행하면서 전문성을 발휘해 객관적인 정보를 이끌기 위해 노력하지만 학생의 성장을 평가는 과정에서 객관성에 대한 의심은 체육교사가 평가에서 더욱 보수적인 입장을 취하도록 만든다.

자꾸 이의제기를 쓸데없이 하니까. 그래서 자꾸 정량 평가 쪽으로 가는 거 같아요. 질적 평가를 하기에는 그런 변수들이 자꾸 나오니까.

〈정인내, 면담〉

아무래도 모둠활동이 조금 꺼려지는 것 같아요. 모둠으로 이제 수행평가를 하는 게 아무래도 이제 예민한 친구들이 있으면은 벌써 이제 관

심 있는 친구들은 1학년 때부터 굉장히 신경을 쓰는 친구들이 몇 명 있어요. 그런데 모둠활동으로 배점을 많이 주다 보면 이제 실제로 민원이 들어오고 그래서 되도록 정말 필요성이 느껴지지 않는 한은 두려움이 좀 커서 자제를 하게 되는 것 같아요.

〈전배려, 면담〉

그런 걸 너무 고려한 것 같아요. 그래서 이런 상황이 되면 어떡하지 하면서 좀 걱정을 많이 한 것 같고 한두 번 당해보니까 그런 변수를 안 생기게 하려고 뭔가 모서리를 깎고, 깎고 깎다 보니까 이제 맛이 아예 없어진 거죠. 뭔가 그냥 딱 아무런 어떤 논란의 여지가 없는 부분만 남아 있는 그렇게 된 것 같아요.

〈김희망, 면담〉

이러한 객관성의 의심 외에도 체육교과의 평가는 역동적인 신체활동에 대한 심동적 영역 평가의 복잡성, 실시간 평가 결과 데이터 생성, 변화 및 성장 평가의 어려움 등이 존재하기에 과정중심평가의 반영에 난항을 겪고 있다(오수학, 2020). 하지만 앞서 설명했듯이 체육교사들은 자기만의 고육지책으로 학생들의 과정과 결과를 모두 살펴보기 위한 노력을 계속하고 있다. 이러한 교사 개개인의 고육지책과 같은 평가 방법은 많은 공유와 활용을 통해 보다 많은 교사들이 활용하고 개선하는 과정을 통해 보완될 필요가 있으며, 자신의 평가를 공개함으로써 보다 나은 평가로 이어질 수 있도록 하는 자세가 필요한 시점이다.

### 2) 전체를 보려는 이상과 신체를 보는 현실

체육교과는 학교에서 유일하게 신체활동을 매개로 하며, 학생들이 능·지·심이 하나 된 전인적 존재로 자랄 수 있도록 가르칠 수 있는 교과임을 주장하며 존재가치를 인정받아 왔다(최의창, 2011). 전인적 성장을 위한 체육수업 모델로 제시된 하나로 수업은 지·덕·체의 조화를 도모하는 전인교육에서 가장 성취하기 어렵던 정의적 영역의 차원을 강화한 체육수업 모델이다. 이처럼 체육수업을 통한 전인적 교육이 가능함을 계속해서 입증하

고 있으며, 현장의 교사들 역시 체육교육을 통해서 학생들이 다양한 역량을 함양할 수 있음을 이해하고, 이를 바탕으로 수업과 평가에서 강조함으로써 전인교육을 실천하려는 의지를 보여준다.

> 그 학생의 심동적영역만 집중하지 않는 게 중요하다고 생각하고, 체육의 결과가 다 심동영역에만 있다고 생각하지 않고 리터러시(운동소양)처럼 다양한 역량을 표현한 것도 그게 운동 소양이라고 생각해서 그 골고루 평가하고, 그렇게 평가하다 보면 정말로 그 학생이 얼마나 잘 하는 것과 아는 것 골고루 보니까 전체적인 면을 볼 수 있는 장점이 있더라고요.
>
> 〈홍협동, 면담〉

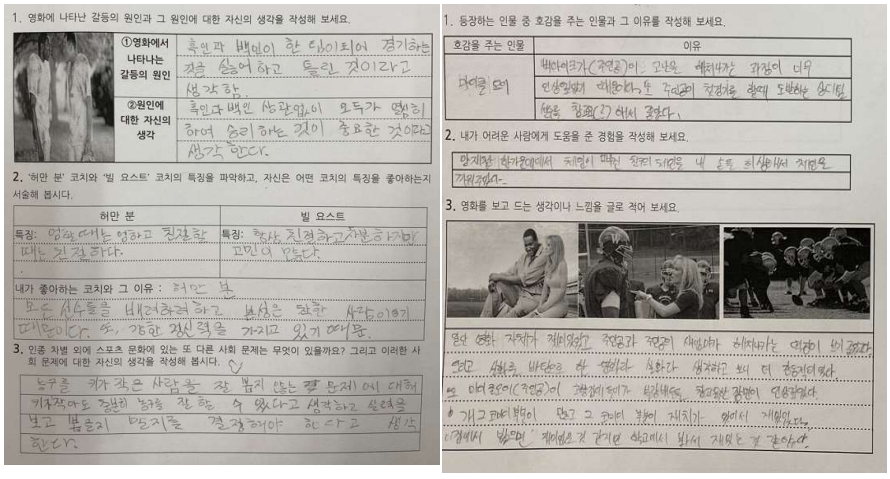
> 이제 선택지를 학생에게 다양하게 주고, 그리고 그 선택지가 학생 특성별로 체육이지만 신체활동 이외에 자기가 체육에 관해서 어떤 관심을 보이고 있는지 어떻게 이걸 또 자기 특성에 따라 잘 맞춤형으로 표현을 할 수 있는지, 그런 걸 평가해 본 적이 있는데 그때 선택지가 다양해지고 유형이 한 단원 내에서 다양해지니까 학생들의 다양한 부분을 볼 수 있더라고요.
>
> 〈최도전, 면담〉

> 결국은 교사가 생각하는 그 수업의 목표죠. 목표를 달성했는가. 교사가 생각하는 게 무엇인가? 기능인가? 아니면 그런 경기의 경험 경기나 종목에 대한 경험인가? 아니면 그 수업을 통해서 협력적 태도나 가치나 그러니까 교사가 생각하는 그런 가치를 얻는 거죠.
>
> 〈박열정, 면담〉

하지만 '가르친 것을 평가한다'는 아주 기본적인 교육평가 원리에 따라 체육수업을 통해 학생들에게 능·지·심을 가르치고, 이것이 올바르게 전달하고 있는지 확인하는 과정이 순탄치만은 않다. 특히, 수업이라는 한정된 시간 동안 학생들의 내면에 변화를 가져올 수 있도록 정의적 영역을 가르치는 일은 너무나 어려운 일이며, 설령 수업을 통해 학생들의 내면에 변화가

나타났다 하더라도 이를 객관적인 기준으로 평가하기란 결코 쉽지 않은 일이다. 그럼에도 참여자들은 현장에서 학생들의 능·지·심 전체를 살펴보려는 노력을 계속하고 있었다. 각자 자기만의 평가 방법과 도구를 통해 전인적 성장을 살펴볼 수 있는 평가를 실현해나가고 있었다.

> 보고서의 장점은 실기의 두려움이 있던 체육에서 소외받던 학생들이 자신이 적극적으로 참여했을 때 타당한 점수를 받을 수 있고요. 실기만 좋아했던 아이들이 다른 면에서 체육 수업에 소극적으로 행동하는 모습을 보면서 그 실기 능력뿐만 아니라 인지적, 정의적인 영역을 확인하는데 정말로 도움이 저는 된다고 생각해요. 나머지 영역에서 발군의 실력을 발휘하는 애들이 꽤 나오더라고요.
>
> 〈김사랑, 면담〉


1. 영화에 나타난 갈등의 원인과 그 원인에 대한 자신의 생각을 작성해 보세요.

①영화에서 나타나는 갈등의 원인: 흑인과 백인이 한 테이블에 경기하는 것을 싫어하고 틀린 것이라고 생각함.

②원인에 대한 자신의 생각: 흑인과 백인 상관없이 오직가 열심히 하여 승리하는 것이 중요한 것이라고 생각 한다.

2. '허만 분' 코치와 '빌 요스트' 코치의 특징을 파악하고, 자신은 어떤 코치의 특징을 좋아하는지 서술해 봅시다.

| 허만 분 | 빌 요스트 |
|---|---|
| 특징: 엄할 때는 엄하고 친절할 때는 친절하다. | 특징: 항상 친절하고 자분자분하지만 고민이 많다. |

내가 좋아하는 코치와 그 이유: 허만 분
모든 선수들을 배려하려 하고 본심은 좋아 선수들이기 때문이다. 또, 강한 정신력을 가지고 있기 때문.

3. 인종 차별 외에 스포츠 문화에 있는 또 다른 사회 문제는 무엇이 있을까요? 그리고 이러한 사회 문제에 대한 자신의 생각을 작성해 봅시다.

누구를 키가 작은 사람을 잘 보지 않는 것 문제에 대해 키가작아도 잘한 놈을 잘 할 수 있다고 생각하고 실력을 보고 뽑을지 말지를 결정해야 한다고 생각한다.

1. 등장하는 인물 중 호감을 주는 인물과 그 이유를 작성해 보세요.

| 호감을 주는 인물 | 이유 |
|---|---|
| 허만 분 | 백인여자가(주연로)이 모든 해결사장 과정이 너무 인상깊었다 해운데도 주인공의 친경지를 함께 도발한 장면을 참을 참회(?) 에서 공감다. |

2. 내가 어려운 사람에게 도움을 준 경험을 작성해 보세요.

한지붕 한가운데에서 체면이 떨어진 친구 도움을 내 도움 희생에서 적법을 지워주었다.

3. 영화를 보고 드는 생각이나 느낌을 글로 적어 보세요.

영화 영화 자체가 재미있었고 주연과 주연의 대립과 하이라이트 대결이 뒤끝과 연대 생활을 하 했다는 생각하고 보니 더 흥미로웠다. 또 미국 흑인(주연로)이 구분계의 되기 위해서도 참고했던 장면이 인상깊었다. * 거기고 백인 부분이 많고 그 주인의 부분이 게치가 없어서 게임이 없음. 이것에서 발전되면 게임에도 관기를 하고 에서 게임도 잘 하는 것 같다.

그림 5. 김사랑교사의 평가기록물(서술형평가)

> 조금 다양한 부분을 다시 한 번 해보고 싶다라는 생각을 했습니다. 그래서 그림도 있고, 안전 보고서도 있고 이러잖아요. 그거를 결과물로서 하지 말고 그냥 과정에 하나, 둘, 모든 학생들에게 그거를 포함시켜서 포트폴리오 식으로 할 수도 있겠다. 해놓고 보니까 그런 생각이 좀 들더라고요.
>
> 〈최도전, 면담〉

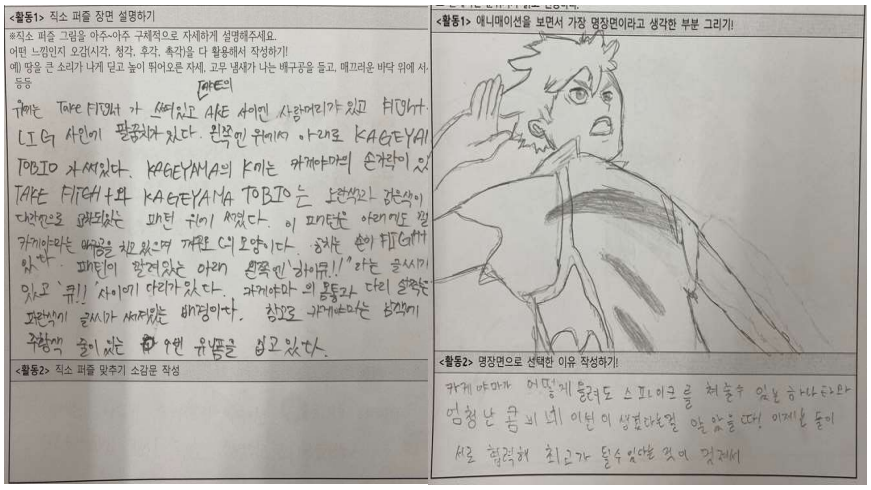
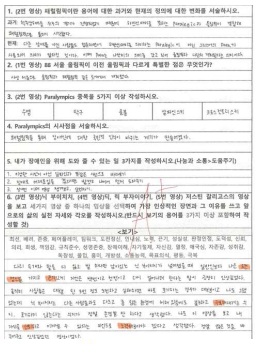



그림 6. 최도전교사의 평가기록물(서술형평가)

골볼 평가에서도 좀 많이 시킬 수 있는 아까 시각 장애 주제를 같이 가잖아요. 일단은 모둠을 나눠서 기능 평가야 당연히 들어갔겠죠. 게임으로. 그리고 개인 평가도 들어갔어요. 아까 비중이 50%였던 게 이거였어요. 개인 기능 평가로 모둠을 나눈 다음에 게임 평가 들어가는데 그 게임 평가 내에서 공격 성공 수비 성공 그 개수로 가산점을 줬어요. 그래서 팀 내 불만을 늘 나오게 열심히 했는데 졌을 때 그런 장치를 마련했어요. 가산점을 줘서 되게 적극적으로 나왔어요.

그다음에 장애 인식 개선 유인물을 했어요. 저랑 교실에서 애들이랑 장애 인식 개선 유인물 그 내용들이 이제 패럴림픽 그런 내용도 있지만 내가 남을 위해 배려할 수 있는 거, 사회에서 학교에서 가정에서 기존에 있는 자료들을 보완해서 이렇게 해보고 했는데 이거는 이제 물론 수업 설계부터가 좋았기 때문에 정말로 자기들이 몸소 느끼니까 되게 맨날 들었던 장애 인식 개선이 아니라 자기들 이거 끼면서 이제 힘들었던 점을 느껴보고 '얘들아 이제 뭐가 보이냐' 그러면 선생님 '그거 하고 나서 이게 보였어요. 학교에 있는 모든 점자와 이런 저기 보도블록 이거 점자 블록이 보였어요' 학생들이 되게 공감했고, 거기서 수업하면서 애들한테 잘 끌어냈다라고 생각했어요.

〈홍협동, 면담〉



가. 수업 후기

그림 7. 홍협동교사의 평가기록물(능지심평가)

마지막 홍협동선생님의 ‘골볼 수행평가 사례’는 골볼의 기본 기능과 경기를 관찰함으로써 학생들의 ‘운동능’을 평가하고, 장애인식개선과 패럴림픽 유인물을 통해 학생들의 ‘운동지’를 평가하고, 마지막으로 직접 장애인스포츠 종목을 체험함으로써 학생들에게 주변을 다시 볼 수 있는 ‘운동심’까지 확인할 수 있는 사례로 학생들에게 체육수업을 통해 능·지·심을 모두 전달하고, 전달한 내용을 모두 평가할 수 있는 모범적인 사례라 할 수 있겠다. 그 외 다른 참여자들도 학생들의 전인적 성장을 위한 수업과 이를 관찰하기 위한 평가 방법 및 도구를 활용하기 위해 많은 고민을 하고 있음을 알 수 있었다.

> 저는 그 경기를 통해서 학생들이 같이 즐기고, 그 수업 시간에 같이 파이팅 외치고, 응원하고 내가 잘했던 성취감을 느끼고 그게 점수화되지는 않잖아요. 그거는 점수 그거가 점수화되지 않기 때문에 내가 나는 이 수업에서 이런 거를 느꼈으면 좋겠는데 이게 느꼈는지 안 느꼈는지는 평가 결과에 안 나타나잖아요.
>
> 〈김사랑, 면담〉

예전에는 '질적인 면을 왜 평가를 못 할까?'라고 의문을 가지고 그렇게 체육 선생님들이 어떤 면에서는 사실 좀 한심해 보이는 것도 있었는데, 제가 막상 하다 보니 그렇게 양적인 평가를 하게 되더라고요. 이거를 질적인 어떤 걸로 평가하기가 어렵더라고요. 일단 질적인 평가의 평가 기준을 만들기가 너무 어렵고요.

〈배존중, 면담〉

정의적 영역을 확인하는 데 한계가 있다. 아무래도 수치로 맞춰내거나 객관적으로 측정할 수 있는 것만 현장에서는 많이 해야 되잖아요.

〈최도전, 면담〉

이제 스포츠퍼슨십이라고 하는 것들을 평가하는 게 좀 어려워요. 어려운데 제 수업 체육 수업을 통해서 저는 그 정의적 영역을 가치를 좀 높이고 싶거든요. 팀별 활동을 통해서 그런 협력과 그다음에 배려와 그다음에 친구가 아프거나 다쳤을 때 공감하는 태도나 서로 잘하는 사람들은 좀 못하는 친구들 배려 해주고, 좀 잘 안 되는 친구들은 그래도 자기가 열심히 하려는 태도를 보이고 그런 게 수업 중에 드러났으면 좋겠거든요.

〈박열정, 면담〉

박열정교사의 면담처럼 체육교사들은 학생들이 신체활동을 통해 경험한 협력과 배려, 공감, 노력 등의 역량이 수업에서 드러나며, 이것을 평가로 연결하고자 하는 바람이 가득하다. 이처럼 참여자들은 각자 자기만의 방법으로 학생들의 능·지·심을 확인하기 위한 노력을 계속하고, 체육교과의 가치를 올바르게 전달하기 위한 고민과 열정을 지니고 있었다. 하지만 참여자들의 고민처럼 이러한 교육 목표를 평가로 연결하기에는 많은 어려움이 있으며 교사의 관찰만으로 이러한 정의적 역량을 판단하기에 한계가 있다. 무엇보다 학생들의 성장과 발달을 관찰 및 확인하면서 다양한 형태의 정보를 수집하더라도, 그 정보가 객관적인 기준에 근거하여 성취기준과 성취 수준을 판단하고 평가하는 자료로 활용되기 위해서는 결국 눈으로 확인이 가능하고 수치화할 수 있는 객관적인 기준을 평가에 내세울 수 밖에 없다는 것이다.

추상적인 걸 목표로 자꾸 제가 평가를 하다 보니까 예를 들어 '기능이 나아졌다.' 라면은 객관적으로 성취도를 딱 볼 수가 있을 텐데 체육에서 예를 들어 얘가 수업 초기보다 좀 적극적으로 변했다. 이거는 너무 추상적이잖아요. 사실 그게 조금 제가 많이 부족한 것 같아요. 그래서 어쩔 수 없이 기능도 좀 많이 강조를 수업에서 해야 되나 하는 생각이 요즘 많이 들고 있고 실제로 수업에서도 조금씩 강조의 비율을 조금 높이고 있는 것 같습니다.

〈최도전, 면담〉

예를 들면 얼티미트 경기 때 패스의 정확도라든지 아니면 최종적으로 받아서 들어가서 우리가 득점한 거라든지 그런 거를 다 고려를 해야 되는데 혼자서 관찰하기는 조금 아무래도 힘들고 버거우니까 그래서 확인하기 편한 기능 쪽을 선택하는 것 같아요.

〈임조절, 면담〉

아무래도 신체 활동이다 보니까 이게 사실 가시적으로 보이는 걸 평가할 수밖에 없더라고요. 수시 평가하기도 어렵고 그러니까 보면서 아예 잘하네, 못하네 정도를 파악하는거죠.

〈전배려, 면담〉

그리고 앞서 과정중심평가를 시도하는 교사들의 입장처럼 평가에서 객관성에 의심을 받는 일이 발생하지 않기 위해 체육평가를 보수적으로 만드는 분위기는 더욱 정의적 영역의 평가를 어렵게 만든다. 결국, 참여자들은 학생들의 전인적 성장을 확인하기 위한 전체를 보려는 평가를 시도하다가도 그 과정에서 학교 현장의 장벽에 부딪히면서, 객관성과 공정성만 강조한 책무성을 위한 평가, 즉 신체를 보는 현실로 다시금 돌아가는 경우도 있었다.

정의적 영역에 대한 평가는 제가 계획한 대로 잘 안 돼요. 안 되다 보니까 평가에 제가 하고 싶었던 마지막 그 부분은 넣긴 했지만 제 의도대로 잘 되지는 않을 것 같아요.

〈박열정, 면담〉

사실 체육의 심동적, 인지적, 정의적 이런 게 있잖아요. 인지적 평가랑 정의적 평가는 아무래도 다른 관찰평가 이외의 도구들이 더 추가가 되다보니 선생님들이 꺼려하세요. 열심히 배워왔으나 넣고 싶으나 그래서 그런 이제 놓치는 영역들에 대한 아쉬움이 제일 크고, 두 번째로는 방금도 말씀드린 암묵적인 얘기들이 많기 때문에 그런 부분들을 사실 알려주고는 싶지만 평가 계획에 넣지 못해요.

〈김사랑, 면담〉

아시다시피 민원의 소지가 많기 때문에 모든 비율을 최대한 줄이고 개인 평가 비율을 좀 많이 늘리는 그런 경기 같은 경우는 늘리는 편이고, 그리고 다른 종목 내에서 기술을 보는 거는 거의 뭐 진짜 중요도에 따라 달라지는 것 같아요.

〈정인내, 면담〉

일단 저희 학교 평가 계획을 사실 보시면 아시겠지만 정량 평가밖에 없어요. 왜냐하면 이제 다른 선생님들이 민원 들어오지 않게 하기 위해, 그리고 평가를 쉽게 하기 위해 정의적 영역을 거의 제대로 시도해 보지 못한 것, 그리고 모둠 평가도 하고 싶은데 모둠 평가도 지금 거의 못 하고 있어요. 코로나 때문에 그렇기도 하고 이제 해보려고 했더니 민원도 있고, 시도해 보지 못해서 그런 부분들이 다 점수를 깎았습니다.

〈전배려, 면담〉

최근 고교학점제가 운영되면서 체육교과의 위상과 입지는 점차 줄어들고 있는 상황이다. 앞으로의 개정 교육과정에서는 학생들의 정의적 역량을 더욱 강조할 것이며, 체육교과가 핵심역량을 함양할 수 있는 교과로 입지를 다지기 위한 자구책이 필요한 시점이다.

## 2. 중등체육교사의 평가 실행

### 가. 계획 : 일방적 양보와 적극적 타협

#### 1) 평가 결정을 동료 교사에 일방적인 양보

체육교사들에게 동료교사는 양날검과 같은 존재이다. 교사들은 학교에서 경험하는 어려움에 대하여 동료교사들과 네트워크를 형성하는 것으로 어려움을 해결하고자 한다(조기희 외, 2019). 작게는 동료교사에게 학교 업무, 학생 관리, 수업 등의 문제를 공유하고 조언을 얻는 것부터 시작해서 자신의 교수·학습 역량을 개발하기 위한 장학, 교원학습공동체 활동까지 동료교사와 함께한다. 하지만 반대로 현장에서 함께 근무하는 동료교사와의 대립으로 인해 어려움을 겪기도 한다. 동료교사로부터의 고립과 존중받지 못하는 상황은 교사들의 열정, 동기 등의 정서와 교사의 학교생활에 부정적인 영향을 줄 수 있다. 특히, 체육교과는 수업을 위해 장소와 시간, 예산 등을 동료교사와 함께 협의해야 하며, 평가를 위한 종목, 방법, 요소, 기준까지도 조율해야 한다는 특성이 있다. 이 과정에서 많은 교사들이 갈등의 회피를 위해 일방적인 양보를 하게 된다.

> 동료선생님들께 제시를 하죠. '이런 걸 해보면 어떻겠냐?' 그리고 빠꾸 먹으면 안 되는 거고, 해보자 하면 이제 하는 건데 저 같은 경우에 뭐 연차가 얼마 안 되다 보니까 대부분이 좀 새로운데 이제 다른 선생님들 같은 경우는 내가 해봤냐 안 해봤냐가 중요한 경우도 있더라고요.
>
> 〈전배려, 면담〉

> 배드민턴을 가르치더라도 무조건 승률로 평가하시고 저는 좀 심판법도 하고 싶고, 리그가 돌아가는 방법 문화에 대해서도 좀 해보고 싶고 이러는데 제 평가 계획서를 그래서 못 보여드리겠더라고요. 제 거를 보시면 약간 조롱 당할까봐.
>
> 〈최도전, 면담〉

지금은 부장님이 너무 신경을 하나도 안 쓰시고 이제 자기가 불편해지면 안 되니까 팀으로 경기하는 평가를 다 없애버린다거나 그다음에 근데 또 다른 학년에 하는 거는 별로 터치 안 했어요. 니들끼리 하는 건 상관없다고.

〈김희망, 면담〉

다른 선생님이 세 분 더 계신 데 다들 연령대가 조금 있으세요. 50대, 60대, 30대 후반 이렇게 인데 제 마음대로 사실 평가를 계획하고 할 수가 없는 구조라서

〈전배려, 면담〉

이제 선생님들끼리도 안 그런 선생님들 많잖아요. '야 그거 뭐 하러 해, 그냥 편하게 해' 이런 분들도 계시니까 제가 원하는 가치를 제대로 녹여내지 못하는 평가를 할 때가 많잖아요. 그런 동료 교사의 문제, 동료 교사의 문제도 일단 저희 동 교과에서는 가장 제일 우선적으로 해결해야 될 부분이 아닐까 싶어요. 해결해야 될 부분. 예전에 이거 평가 때문에 엄청 싸웠거든요.

〈박열정, 면담〉

특히, 전배려교사의 말처럼 저경력 교사들은 다양한 연수 활동 통해 새로운 종목과 수업 모델, 평가 방법 등을 배우고 현장에 적용해보기 위한 시도를 하지만 실제 현장에 적용하기 위해서는 함께 근무하는 다양한 연령대의 교사들에게 허락을 구해야만 가능한 경우가 많다. 게다가, 경험이 부족한 저경력 교사들의 경우 구체적인 평가계획을 세우는 데 어려움을 겪기도 하며, 새로운 근무지로 이동하는 경우 바뀐 학교 환경과 시설, 학생들의 수준 등을 고려하기 위해서는 반드시 동료교사와 협의를 통해 평가계획을 세우고 수업을 구상해야 한다. 하지만 이러한 과정에서 저경력 교사들은 경력 교사들의 허락을 받거나, 다른 동료 교사들이 제안하는 것을 무조건적으로 수용해야 하는 입장을 취하게 된다.

이동하시는 선생님들이 안 계시면 모르겠는데 이동하는 선생님들이 계시거나 선생님마다 추구하는 이제 방향과 내용이 좀 다르잖아요. 그런 것들을 맞춰가려면 미리 정할 수는 좀 어렵지 않나 생각해요.

〈박열정, 면담〉

아직 발령 받은지 얼마 안 되고, 경험이 별로 없어서 다른 동교과 선생님들이 이야기하는걸 듣고 작성했었습니다.

〈정인내, 면담〉

평가에 영향을 줄 수 있는 요인에 이런 선생님들  좀 보수적인 평가 지론이나 평가 철학을 갖고 계신 선생님들도 포함이 되는 것 같아요.

〈최도전, 면담〉

그리고 또 막상 제가 이상적으로 생각하는 게 있다고 하더라도 그게 다른 사람들이(동료교사) 봤을 때 납득하기 어려울 수도 있으니까 학생들이나 학부모나 동료교사 이런 사람들이 내가 하고 싶은 평가는 있지만, 결국 동료 교사와 그걸 맞추다 보니까 결국에는 같이 작성한다는 느낌도 들어요.

〈김희망, 면담〉

체육교사들 사이의 문화는 동료교사들 사이의 암묵적인 위계를 만들기도 하며, 이러한 위계는 평가를 계획하고 수업을 구상하는 일에 어려움을 주기도한다. 특히 정인내교사와 최도전교사의 말처럼 저경력 교사가 경력 교사의 의견에 무조건 수용하는 모습은 학교 현장에서 자주 일어나는 일이며, 저경력교사들이 임용을 준비하면서 이해한 최근의 개정 교육과정을 현장에 맞게 새롭게 재구성하는 과정을 생략하게 만들기도 한다. 앞서 설명했듯이 체육교과는 수업과 평가를 위해 장소와 시간, 예산 등 동료교사와 함께 많은 부분을 협의하고 조율해야 한다는 특성이 있다. 그 과정에서 단순히 갈등을 피하기보다 현장에 적용할 수 있는 최선의 체육교육을 위한 긍정적인 논의가 진행되고, 교수·학습의 발전을 위한 방향으로 대화가 진행될 수 있는 방안이 마련되어야겠다.

### 2) 수업과 평가 영향요인에 적극적 타협

체육교과의 특성상 학습환경은 교사와 학생의 교수·학습에 큰 영향을 미치는 요인 중 하나로, 체육수업에서 학습환경은 학습자의 학습성향 및 체육태도에 영향을 미치며, 수업의 성패를 가를 수 있다. 교사의 태도와 언어, 과제 난이도와 같은 심리적 체육수업 환경이 학생들의 학습몰입에 영향을 줄 뿐만 아니라(박태희 외, 2016), 체육관, 운동장, 활동 기구, 소모품 등의 물리적 환경에 따라 학생들의 몰입과 참여 의지에 영향을 준다고 하였다(홍진배 외, 2011). 따라서, 체육교사들은 수업과 평가를 운영하는데 필요한 공간, 활동 기구의 유무, 준비된 소모품, 필요한 예산 등 주어진 환경을 최대한 고려하고 이와 타협하며 수업과 평가를 계획하고 있다. 먼저, 동료 체육교사들과 시기별로 공간을 사용하는 것에 관한 조율을 우선으로 고려한다.

> 가장 일단 저희가 고려하는 요소는 공간. 저희 학교가 보시다시피 되게 작거든요. 그러다 보니까 이제 운동장에 두 반 이상 나갈 수가 없어요. 지금 있는 공간이 지금 운동장, 다목적실, 교실 1.5배 짜리 다목적실, 체육관 요렇게 3개의 공간이 있는데 아무래도 공간을 체육관을 한 반이 온전히 쓰기가 힘들다 보니까 공간 고려를 제일 많이 하고요. 진짜 제일 최대로 고려하는 게 공간인 것 같아요.
>
> 〈전배려, 면담〉

> 체육관이나 운동장이나 탁구실 이런 활동하는 장소가 또 학년 별로 안 겹쳐야 돼 가지고 그런 것까지 좀 고려해서 정하는 것 같아요.
>
> 〈권미소, 면담〉

> 예를 들어서 봄에는 미세먼지가 좀 많으니까 이제 1학기 때는 미세먼지나 여름철에는 또 더위 이런 걸로 이제 바깥 활동을 못하는 경우가 있고, 겨울에는 춥고 그런 걸 고려하는 것도 있고, 계절별로 실내에서 할 수 있는 수업도 고려해서 결정하는 것 같아요.
>
> 〈임조절, 면담〉

우리는 체육관 사용 기간을 딱 정확히 나눠놨는데 근데 이게 완벽하게 3개 한 개 똑같지 않거든 왜냐면 조금 이제 날씨를 고려해가지고 제일 먼저 쓰는 게 3학년이야 근데 3학년이 봄이잖아 날씨가 좋잖아 대신에 제일 길게 써.

〈윤자신, 면담〉

공간의 고려와 동시에 교사들은 수업과 평가를 진행하는데 필요한 활동 기구의 유무를 파악하며, 새로운 종목을 가르친다면 수업에 필요한 용품을 구입 할 수 있는 예산이 있는가를 고려한다. 학생들이 한정된 시간에 최대한 많은 시간 활동에 참여하기 위해 수업 용품을 준비하고, 공정한 평가를 위해 충분한 기구를 마련하는 일 역시 체육교사의 평가소양이라고 할 수 있다.

그 '수업 기구를 내가 구할 수 있을까' 여기가 되게 고민이 많이 되고 마음속에 이상적으로 생각하는 것과 그래서 이제 예를 들면 골골 수업할 때 골대가 300만 원짜리인데 자기가 못 사니까 그걸 어떻게 대처할까 고민하다 배드민턴 지주에 끈을 묶어서 그렇게 한다든지. 그리고 눈을 가리는 이게 외국에서만 팔아요. 선수들을 골고루 눈가리고 하는 게, 그게 하나당 17만 원이라서 2만 원짜리 스키 고글을 사서 저희가 직접 다 같이 테이프 붙이고, 골볼 공 하나가 17만 원인데 두 개만 사고, 이제 골볼 협회에서 중고를 저한테 기부해서 그거 하고, 이런식으로 지원이 가능한가를 고민을 많이 해봤어요. 그래서 제가 스스로 예산을 고민해보니까 한 80만원이면 하겠다 싶어서 '그래 이 정도면 수업할 수 있겠다'는 자신감이 있어서 골볼 수업을 진행했는데 이걸 그냥 딱 해줄 수 있으면 더 편하게 할 수 있겠죠.

〈홍협동, 면담〉

그런 예산 문제죠. 과연 다 구입할 수 있을까라는 부분 이제 장비나 용구들을 살 수 있을까라는 문제가 일단 그거부터 좀 어느 정도 해결을 해놓고 이제 해야될 것 같아요.

〈박열정, 면담〉

어떻게 하면 내가 원하는 평가를 구성할까 고민하면서 환경적으로 퍼팅기를 10개 사야지. 얘네 반이랑 같이 평가를 해야 하는데, 두 개 반이니까 또 이거 5개 정도, 그러면 연습은 어떻게 할까, 5개씩 나눠서, 실제 평가 여기고 매트에서 연습하게 하자, 홀은 싼 것으로 사달라고 하자, 그러다가 평가 앞에 와서 여기서 좀 더 연습하자고 했죠.

〈김사랑, 면담〉

체육수업에서 학습환경은 학생들의 수업, 성적, 신체활동에 대한 만족도와 참여도에 영향을 미치며, 중등체육교사의 수업에 대한 열정, 자신감과 연결되어있다(안한빛, 2020). 체육수업 환경의 질을 높이는 일은 학생들의 체육수업 환경에 대한 긍정적인 인식과 태도를 형성하는 계기가 될 것이며(홍진배 외, 2011), 이러한 긍정적인 인식은 운동 소양을 통한 운동 향유의 발판이 될 것이다. 체육교사에게는 경제적 지원이 학교 현장에서 어렵게 고민하는 많은 부분을 쉽게 해결할 수 있도록 할 것이며, 수업과 평가라는 교사 업무의 본질에 더욱 몰두할 수 있을 것이다.

### 나. 적용 : 모호한 글과 분명한 숫자

#### 1) 과정을 다 못 보여주는 서술식 평가

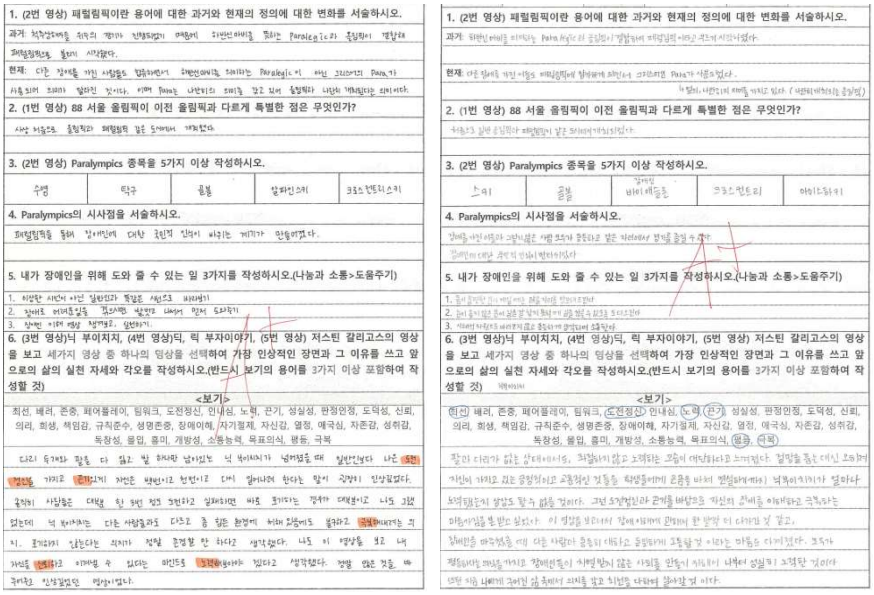
기존의 결과중심평가가 지니는 한계를 극복하고 학생들의 학습과정과 성취를 중시하기 위해 과정중심평가의 등장은 체육수업에도 새바람을 불러일으켰다. 교사가 수립한 평가계획대로 수업을 하고 실제로 학생들이 학습한 내용을 평가하기 위해 많은 교사들은 객관성만 강조하며 운동 기능의 관찰평가가 주가 되었던 책무성 기반 체육 평가(assessment for accountability)에서 교육의 전 과정을 평가하고, 교육과정-교수·학습-평가의 연결을 중시하는 학습을 돕는 평가(assessment for learning)의 패러다임을 반영하기 시작했다. 특히, 이러한 패러다임의 반영에서 교사들은 먼저 다양한 평가 방법의 적용을 시도했다. 특히, 서술 및 논술형 평가와 동료평가의 시도가 두드러졌다.

저는 개인적으로는 이렇게 서술형으로 써주는 게 확실히 그 학생의 그런 개인적인 특성을 잘 보여준다고 해야 되나. 체육 시간에 이 친구의 행동 특성 이런 거를 써주는 느낌인 것 같아서 이게 진짜 체육 과목에 대한 평가가 맞다는 생각이 들어요.

〈권미소, 면담〉

항상 보면 약간 서술형이 그런 것 때문에 자신이 있어요. 학생들이 실제로 수업을 하면서 느낀부분 자기만의 생각을 글로 적을 수 있는 기회가 된다는거에 꼭 넣으려고 하고, 물론 이걸 평가하는건 많은 시간이 들지만 필요하다고 생각합니다.

〈홍협동, 면담〉



1. (2번 영상) 패럴림픽이란 용어에 대한 과거와 현재의 정의에 대한 변화를 서술하시오.

과거: 척수장애를 지니는 계기가 전쟁때문이 아닌 비전염성이 원인인 Paralegic라 올림픽이 열릴때 패럴림픽으로 불리 시작됐다.

현재: 다른 장애를 가진 사람들도 참가하면서 라틴어에서 유래하는 Para와 올림픽의 합성어로 Para가 사용되었다.

2. (1번 영상) 88 서울 올림픽이 이전 올림픽과 다르게 특별한 점은 무엇인가?

사상 서울으로 올림픽과 패럴림픽 같은 도시에서 개최됐다.

3. (2번 영상) Paralympics 종목을 5가지 이상 작성하시오.

| 수영 | 탁구 | 농구 | 알파인스키 | 크로스컨트리스키 |
|---|---|---|---|---|

4. Paralympics의 시사점을 서술하시오.

패럴림픽을 통해 장애인에 대한 편견이 사라지는 계기가 만들어졌다.

5. 내가 장애인을 위해 도와 줄 수 있는 일 3가지를 작성하시오.(나눔과 소통>도움주기)

1. 위험한 시선이 아닌 일반인과 동일한 시선으로 바라보기
2. 장애로 어려움일때 먼저 상대한 대화에 말씀 드리기
3. 장애인 이해 배상 생각해보고, 실천하기.

6. (3번 영상)닉 부이치치, (4번 영상)딕, 릭 부자이야기, (5번 영상) 저스틴 갈리고스의 영상을 보고 세가지 영상 중 하나의 영상을 선택하여 가장 인상적인 장면과 그 이유를 쓰고 앞으로의 삶의 실천 자세와 각오를 작성하시오.(반드시 보기의 용어를 3가지 이상 포함하여 작성할 것)

<보기>

최선, 배려, 존중, 페어플레이, 팀워크, 도전정신, 인내심, 노력, 끈기, 성실성, 판정인정, 도덕성, 신뢰, 의리, 희생, 책임감, 규칙준수, 생명존중, 장애이해, 자기절제, 자신감, 열정, 애국심, 자존감, 성취감, 독창성, 몰입, 흥미, 개방성, 소통능력, 목표의식, 봉사, 극복

다리 등가와 활동 다 없고 팔 하나만 남아있는 닉 부이치치가 넘어졌을 때 일어선것보다 나은 최선을 가지고 끈기있게 자신은 배려하고 한번이고 한번이고 다시 일어나려 한다는 말이 인상깊었다.

공학이 사람들은 대체로 한 번은 넘어 3번하고 실패하지면 바로 포기하는 경우가 대체로이고 나도 그랬었는데 닉 부이치치는 다른 사람들과는 다르고 좋 있는 환경에 처해 있음에도 불과하고 극복하려는 의지. 끈기있게 일어난다는 의지가 정말 존경할 만 하다고 생각했다. 나도 이 영상을 보고 내 자신을 반성하고 이해할 수 있다는 마인드를 도전해야야야야 겠다고 생각했다. 정말 없는 것을 바꾸려고 인상깊었던 영상이었다.

1. (2번 영상) 패럴림픽이란 용어에 대한 과거와 현재의 정의에 대한 변화를 서술하시오.

과거: 위대한 비비를 의미하는 Para와 Legic의 올림픽이 합쳐져서 패럴림픽이라고 국제 시장이 됐다.

현재: 다른 장애를 가진 사람도 패럴림픽에 참가함에 따라서 그리고 Para가 사용되었다.

→ 덜어, 나만의 세계를 가지고 있다. (개개인에 맞는 올림픽)

2. (1번 영상) 88 서울 올림픽이 이전 올림픽과 다르게 특별한 점은 무엇인가?

서울과 같은 올림픽과 패럴림픽이 같은 도시에서 개최되었다.

3. (2번 영상) Paralympics 종목을 5가지 이상 작성하시오.

| 스키 | 골볼 | 장애인 바이애슬론 | 크로스컨트리 | 아이스하키 |
|---|---|---|---|---|

4. Paralympics의 시사점을 서술하시오.

장애를 가진 사람과 그렇지 않은 사람 모두가 동등하고 같은 자리에서 경기를 즐길 수 있다.

장애인에 대한 국민의 인식이 변하기 시작했다.

5. 내가 장애인을 위해 도와 줄 수 있는 일 3가지를 작성하시오.(나눔과 소통>도움주기)

1. 동이 불편한 친구에게 먼저 다가가 말을 걸어보기.
2. 눈이 불편한 친구에게 불편한 점이 없는지 먼저 묻고 도와주기
3. 장애인 차별하지 않고 동등하게 공정하게 대우하기.

6. (3번 영상)닉 부이치치, (4번 영상)딕, 릭 부자이야기, (5번 영상) 저스틴 갈리고스의 영상을 보고 세가지 영상 중 하나의 영상을 선택하여 가장 인상적인 장면과 그 이유를 쓰고 앞으로의 삶의 실천 자세와 각오를 작성하시오.(반드시 보기의 용어를 3가지 이상 포함하여 작성할 것) 닉 부이치치

<보기>

최선, 배려, 존중, 페어플레이, 팀워크, 도전정신, 인내심, 노력, 끈기, 성실성, 판정인정, 도덕성, 신뢰, 의리, 희생, 책임감, 규칙준수, 생명존중, 장애이해, 자기절제, 자신감, 열정, 애국심, 자존감, 성취감, 독창성, 몰입, 흥미, 개방성, 소통능력, 목표의식, 봉사, 극복

잘 걷지 다리가 없는 상태에서도, 포기하지 않고 노력하는 모습이 대단하다고 느껴졌다. 절망을 통한 대신 오히려 가진게 가지고 있는 장점이라고 표현하신 것들을 확신들에게 큰용기 주어 열심히에서 노력하지만 열심히 노력했는지 상상도 할 수 없을 것이다. 그냥 도전정신과 끈기를 배움으로 자신의 삶에 이해하고 극복하는 마음가짐을 본받고 싶다. 이 영상을 보면서 장애인에 관해서 한 발짝 더 다가갈 것 같고, 장애인을 바꾸었을 때 다른 사람과 동등하게 대하고 동등하게 모두들 것 이라는 마음을 다짐했다. 모두가 평등하게 마음을 가지고 장애인들이 차별받지 않는 사회를 만들기 위해서 내부터 성실히 노력할 것이다. 오랜 기간 내에게 주어진 삶 속에서 의지를 갖고 최선을 다하며 살아갈 것 이다.

그림 8. 홍협동교사의 평가기록물(서술형평가)

서술형은 장점은 또 부담이 적어서의 장점이기는 한데 제가 이제 스포츠 문화에는 이런 것들 이런 이야기도 있다라는 거를 좀 소개할 수 있는 장으로 저는 활용을 하고 있는데 이제 어떤 친구들은 그거에 대해서 되게 진지하게 생각을 하고 쓰는 친구들이 있어서 그런 이제 얘네가 어떤 문화적인 측면에 대해서 할 수 있다고 생각해요.

〈김희망, 면담〉

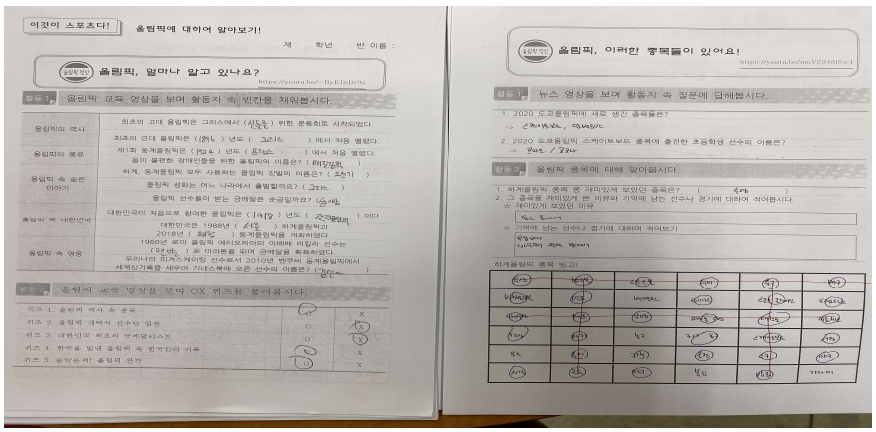



그림 9. 김희망교사의 평가기록물(서술형평가)

동료 평가를 해서 애들이 봤을 때 그래도 꽤나 공정하게 이렇게 점수를 주더라고요 자기가 친한 애라고 잘 주고 이런 게 아니라 그런 걸로 어쨌든 이 모둠이 제일 뭔가 인상적이었구나 이런 거를 제가 혼자서 판단하는 게 아니라 여러 이 반 아이들의 의견이 들어간 거라는 거에서 좀 의미가 있다고 생각은 하는데 또 이게 반대로 이게 진짜 그냥 타당한가를 생각했을 때는 조금 찝찝한 그런 게 있는 것 같아요.

〈권미소, 면담〉

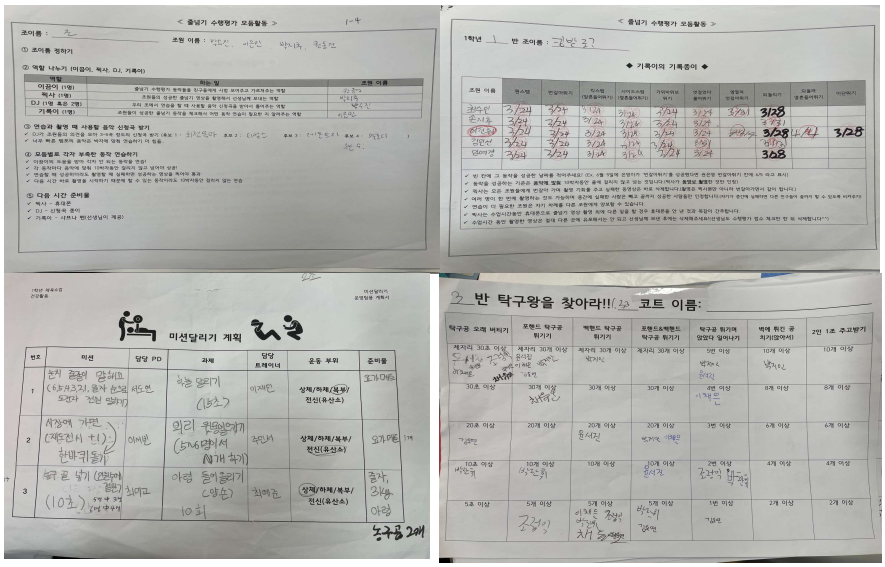



그림 10. 권미소교사의 평가기록물(동료평가)

그리고 아까 말했던 경기 중에 학생들이 했던 기록들 있잖아요. 이렇게 학습지로 했던 기록들 그런 기록지들을 누가 기록해서 보관하고 있다가 나중에 평가 요소에 반영하기도 하고요. 그러니까 '이게 정말 정확한가' '학생들의 동료 평가가 정말로 신뢰할 수 있는가' '친한 친구들한테 더 주지 않았나' 또는 '자기가 싫어하는 애들한테 받는데도 안 봤다고 하지 않았나' 그런 것들이 있는데 그래서 그 부분들을 만약에 배점에 넣는다고 하면 배점을 되게 적게 하죠.

〈박열정, 면담〉

저는 일단은 동료 평가가 그나마 애들이 하는 과정평가의 일부이지 않을까 생각하는데, 다음에 일단 모둠 활동지 전에 이제 저글링 활동지도 제가 넣긴 했거든요. 그래서 수업에 잘 참여해서 이제 제가 활동지 나눠줄 때마다 이제 예를 들어서 제가 활동지 3개를 줬다면은 3개 다 작성하면 만점, 두 개만 제출하면 점수 깎고 이런 식으로 하는 것도 나름 열심히 참여를 하는 사람한테 점수를 주기 위해서 이제 그렇게 좀 넣어놨어요.

〈오실천, 면담〉

하지만, 많은 교사들은 서술형 및 논술형 평가와 동료평가를 진행하면서 내용을 다시 점수화하는 과정에서 어려움을 느꼈다. 평가 방법은 새롭게 변화하고 있지만 이를 다시 객관화하고, 수치화하여 학생들에게 결국 점수로 부여해야 한다는 사실은 교사들이 다양한 평가 방법과 도구를 현장에 반영하기 위해서는 그만큼 평가소양을 함양해야 한다는 사실에 부담을 느끼기도 하였다. 참여자들은 이러한 부담감을 해결하기 위한 대안으로 ‘교과 세부능력 및 특기사항’을 활용하기도 한다. ‘교과 세부능력 및 특기사항’은 교사가 학습자의 성취수준을 기술하고 수업과 평가에서 특기할 만한 사항을 기록함으로써 학습자에게 피드백으로 기능하는 것과 동시에 학생의 특성을 파악하기 위한 자료로 사용되기도 한다.

교과세특, 근데 이게 어떻게 보면 행정적일 수도 있는데 아이들한테도 어느 정도의 동기가 있어야 하기 때문에 체육 부장이나 이런 것도 있

지만 애들아 저희 학교의 교과서 과목세특 기준을 10%라고 저희 세부 기준을 짰어요. 그래서 아이들이 a가 많이 나왔어도 제가 학기 초에 일부러 동기부여시켜요. 그래서 교과세특 그래도 쓰는 거를 예민한 아이들은 10%면 90 몇 점 나와야 되더라고요 애들이 그 아이들만 학교 규정상 써줄 수 있어요. 그래서 너희들이 잘한 내용을 그때 쓸 수 있으니까 이런 부분으로 보이는거죠.

〈홍협동, 면담〉

사실 좋아하는 친구들은 충분히 A기준을 넘었음에도 불구하고 '선생님 저 더 잘할 수 있어요' 하고 더 도전하는 친구들도 있고 그럼 '내가 그거 세특에 써줄게 해봐' 그러면은 이제 또 열심히 하고, 사실 애들한테 해줄 수 있는 게 그것밖에 평가를 제 마음대로 할 수가 없으니 원래는 그게(노력) 점수로 귀결이 됐으면 참 좋겠지만 그렇게 안 되니까. 그래서 세특에 열심히 써줍니다.

〈전배려, 면담〉

그래서 그런 평가가 체육에서는 좀 더 다양한 수업을 시도하기도 하고 그럴 수 있지 않을까. 그래서 과목세특을 쓰는 게 평가로서 가장 적합하다고 생각합니다. 단원마다 그냥 이 학생에 대한 특성을 나타내는 거 그게 그나마 제일 이상적인 나름대로 생각한 평가라고

〈최도전, 면담〉

'교과 세부능력 및 특기사항'은 본래 평가 결과를 토대로 교사가 추론한 학습자의 성취 수준, 태도, 학습 참여도, 교과 역량 등을 기재하는 것으로 평가 기록에 속하는 문서 양식이다(오규설, 2021). 하지만 체육교사들이 수업에서 정성적인 평가 결과의 기록, 또는 수업에 얼마나 적극적으로 참여하고 있는지에 대한 기록으로 활용하면서 본래의 취지와는 달리 평가의 타당도를 저해하는 결과를 초래하기도 하였다.

교사들에게 더 세부적으로 유인물 평가 어떻게 어떤 걸 보고 그런 걸 좀 자세하게 알려주는 가이드라인이 있으면 보면서 참고할 것 같아요.

〈홍협동, 면담〉

그런데 사실 애들은 대충 써서 내는 애들도 있고 영상이나 글 같은 거 보고 이제 생각을 써보라고 하는 식으로 주로 했었는데 그렇게 하면 선생님이 잘 계획하지 않으면 뭐 다른 것도 다 마찬가지겠지만 그런 서술형 평가는 좀 형식적으로 운영되는 경우도 많았어요.

〈김희망, 면담〉

사실 잘 나타나 있어야 하는데 그거를 정말 한 명 한 명 써주기는 힘들어서 저도 이제 막 그런 엑셀을 활용해서 하거든요. 그런데 그러면 진짜 딱 그 수치로 표현할 수 있는 예를 들어서 기본 줄넘기 동작 10가지 중에 8가지 동작을 수행할 수 있으면 그런 거에서는 그래도 얘가 이 정도 수준을 할 수 있구나 그런 거를 파악할 수 있을 것 같은데 그 외의 역할만으로 봤을 때 정말 완벽하게 이 친구의 그런 특성을 반영하지는 못하는 것 같아요.

〈권미소, 면담〉

참여자들의 말처럼 모든 학생들의 성장 과정을 면밀히 관찰하고 기록하는 일은 교사들에게 큰 부담이 될 수 있으며, 서술형 평가를 계획하는 일은 교사에게 더 전문적이고 다양한 평가소양을 요구하기 때문에 많은 부분을 적용하기에 망설여지는 것이다. 교사들은 더 다양한 평가가 현장에서 진행되기 위해서 실제 현장에 적용될 수 있는 구체적이고 실제적인 평가 사례와 자료에 대한 갈증을 호소하고 있다. 학생들의 학습과 성장 과정을 보기 위해 교사들이 많은 노력을 하고 있음에도 불구하고 현장에서 체육평가와 관련된 '글'들은 학생들의 성장 과정, 학생 개개인의 특성을 보여주기엔 아직 모호한 것에 그치고 있다.

### 2) 결과만 보여주는 관찰수행 평가

앞서 설명한 과정중심평가의 반영, 새로운 평가 방법의 시도, 교과 세부능력 및 특기사항의 활용 등 체육평가는 학생들의 학습과 성장을 파악하기 위해 점차 변화하고 있다. 하지만, 이러한 변화에도 불구하고 현장에서 학생들의 운동 기능을 집중적으로 관찰하는 수행평가가 만연하다. 허태윤

(2020)은 체육평가가 건강, 도전, 경쟁의 영역에 편중되어 있으며, 학습의 결과 중심, 양적 중심, 교사 중심의 평가로 획일적으로 이루어지고 있음을 말하였고, 오중근(2020)은 전통적 평가를 이어오면서 나타나는 내용 영역의 편중과 누적된 평가자료의 격차가 이를 심화시키며, 교육과정-교수·학습-평가의 연계가 이루어진 경우는 약 10%에 불과하다고 말하였다. 참여자들 역시 평가를 운영하면서 결과 중심, 양적 중심의 평가에 대한 문제를 인식하고 있었다.

> 이게 딱 결과 중심이니까 평소에 못 하는 데 어쩌다 운이 좋아서 얘가 갑자기 20개를 했어. 그럼 얘가 15점을 가져가는 게 맞지 결과는 나왔으니까. 하지만 이 결과를 내가 보고 그 학생이 열심히 참여했는지를 파악하기도 안 되고 그 말 그대로 결과에 따라서만 의미를 부여하는 것 때문에 안타까울 때가 있지.
>
> 〈윤자신, 면담〉

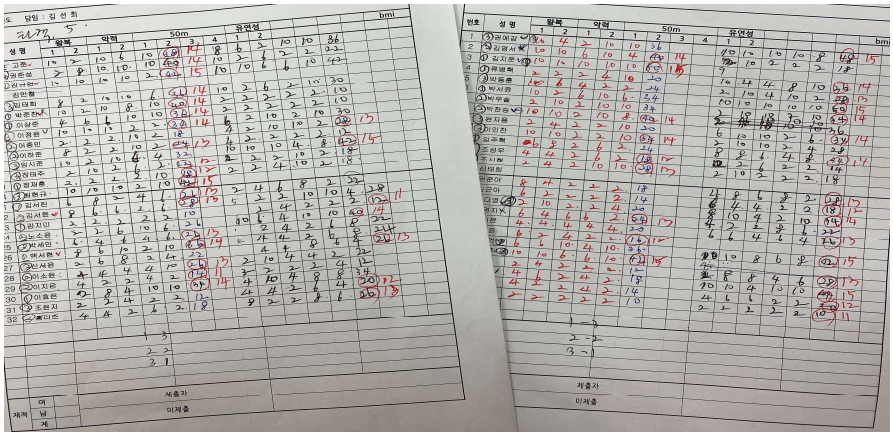
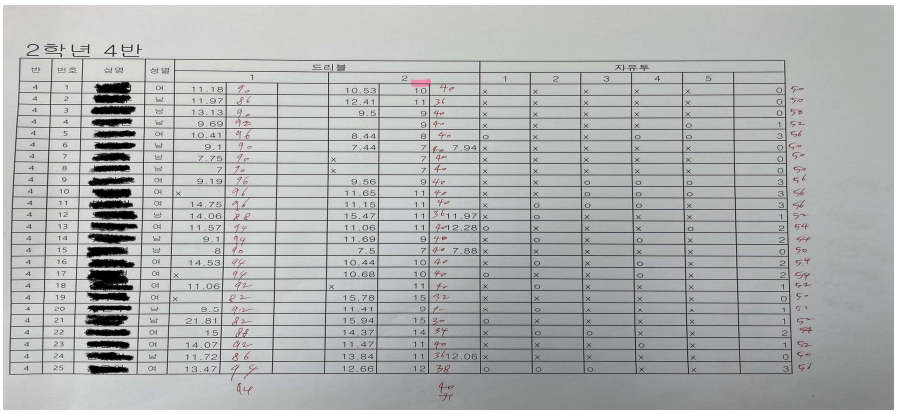


그림 11. 윤자신교사의 평가기록물(관찰수행평가)

> 농구 평가 중에 자유투가 있는데, 이건 이제 과정평가에 볼 거 하나도 없이 그냥 다섯 번 던져서 몇 번 넣었냐, 5번 다 넣으면 만점이고 만점은 거의 없었어요. 그래도 이 평가에 아무도 이의를 신청하지 않아요. 완전 객관적이니까요.
>
> 〈정인내, 면담〉



2학년 4반

| 반 | 번호 | 성명 | 성별 | 드리블 1 | | | 드리블 2 | | | 자유투 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4 | 1 | [redacted] | 어 | 11.18 | 90 | | 10.53 | 10 | 40 | x | x | x | x | x | 0 | 50 |
| 4 | 2 | [redacted] | 보 | 11.97 | 86 | | 12.41 | 11 | 36 | x | x | x | x | x | 0 | 50 |
| 4 | 3 | [redacted] | 남 | 13.13 | 90 | | 9.5 | 9 | 40 | x | x | x | x | x | 0 | 50 |
| 4 | 4 | [redacted] | 보 | 9.69 | 92 | | | 9 | 40 | x | x | x | x | o | 1 | 52 |
| 4 | 5 | [redacted] | 어 | 10.41 | 96 | | 8.44 | 8 | 40 | o | x | x | o | o | 3 | 56 |
| 4 | 6 | [redacted] | 보 | 9.1 | 90 | | 7.44 | 7 | 60 7.94 | x | x | x | x | x | 0 | 50 |
| 4 | 7 | [redacted] | 남 | 7.75 | 90 | | x | 7 | 40 | x | x | x | x | x | 0 | 50 |
| 4 | 8 | [redacted] | 보 | 7 | 90 | | x | 7 | 40 | x | x | x | x | x | 0 | 50 |
| 4 | 9 | [redacted] | 어 | 9.19 | 96 | | 9.56 | 9 | 40 | x | x | o | o | o | 3 | 56 |
| 4 | 10 | [redacted] | 어 | x | 96 | | 11.65 | 11 | 40 | x | x | o | o | o | 3 | 56 |
| 4 | 11 | [redacted] | 어 | 14.75 | 96 | | 11.15 | 11 | 40 | x | o | o | o | x | 3 | 56 |
| 4 | 12 | [redacted] | 보 | 14.06 | 88 | | 15.47 | 11 | 34 11.97 | x | o | x | x | x | 1 | 52 |
| 4 | 13 | [redacted] | 어 | 11.57 | 96 | | 11.06 | 11 | 40 12.28 | o | x | x | x | o | 2 | 54 |
| 4 | 14 | [redacted] | 보 | 9.1 | 94 | | 11.69 | 9 | 40 | x | o | x | o | x | 2 | 54 |
| 4 | 15 | [redacted] | 남 | 8 | 90 | | 7.5 | 7 | 44 7.88 | x | x | x | x | x | 0 | 50 |
| 4 | 16 | [redacted] | 어 | 14.53 | 86 | | 10.44 | 10 | 42 | x | o | x | o | x | 2 | 54 |
| 4 | 17 | [redacted] | 어 | x | 96 | | 10.68 | 10 | 40 | o | x | x | o | x | 2 | 54 |
| 4 | 18 | [redacted] | 어 | 11.06 | 82 | | x | 11 | 40 | x | o | x | x | x | 1 | 52 |
| 4 | 19 | [redacted] | 어 | x | 82 | | 15.78 | 15 | 32 | x | x | x | x | x | 0 | 50 |
| 4 | 20 | [redacted] | 보 | 9.5 | 92 | | 11.41 | 9 | 40 | x | o | x | x | x | 1 | 52 |
| 4 | 21 | [redacted] | 남 | 21.81 | 82 | | 15.94 | 15 | 30 | o | x | x | x | x | 1 | 52 |
| 4 | 22 | [redacted] | 어 | 15 | 88 | | 14.37 | 14 | 34 | x | o | o | x | x | 2 | 54 |
| 4 | 23 | [redacted] | 어 | 14.07 | 82 | | 11.47 | 11 | 40 | x | x | x | o | x | 1 | 52 |
| 4 | 24 | [redacted] | 보 | 11.72 | 86 | | 13.84 | 11 | 36 12.06 | x | x | x | x | x | 0 | 50 |
| 4 | 25 | [redacted] | 어 | 13.47 | 90 | | 12.66 | 12 | 38 | o | o | o | x | x | 3 | 56 |
| | | | | | 84 | | | | 40 | | | | | | | |

그림 12. 정인내교사의 평가기록물(관찰수행평가)

어떤 학교에서는 10초가 만점인데 어떤 학교에서는 8초가 만점이다. 이러면 같은 기록을 가졌더라도 얘가 잘 한건지, 못한 건지를 알 수 없으니까 그리고 그 결과를 만약에 그런 숫자라고만 생각한다면 과정에 대한 거는 알 수 없어서 그리고 주로 이런 관찰하는 수행평가의 결과는 더더욱 과정을 좀 확인하기가 어렵다.

〈김희망, 면담〉

이미 '쟤는 실수만 없으면 A야' 근데 애매한 애들은 이제 힘들어요. 애매한 애들은 근데 제가 잘했는데도 1차 평가에서 실수를 했어. 분명히 잘하던 애야. 근데 2차 평가 때도 똑같은 실수를 한 거야. 노력도 되게 많이 했고 근데 내 평가 기준에 보면 이거 틀리면 안 된다고 쓰여있고 애들이 다 봤어요. 어쩔 수 없이 B를 줘야하는 게 이게 평가 기준과의 모순인 거야. 그 과정은 열심히 했는데 인정해 주는데 나도 어쨌든 객관성를 유지를 해야 되고, 남들이랑 공평하게 해야하니까. 그런데 울더라고요. '저 열심히 했는데' 하고 울어요.

〈홍협동, 면담〉

체육평가를 운영하면서 얻은 결과물은 결국 학생이 얼마나 노력했는지, 수업에 어떠한 마음가짐과 태도로 참여했는지 보여주지 못하고 있으며, 평가 내용과 기준에 따라 기록된 숫자라는 한계를 지니고 있다. 이렇게 기록된 숫자는 학생들의 성장 및 참여 과정을 설명할 수 없지만, 즉각적인 평

가 결과를 확인하고 피드백을 받을 수 있으며, 교사에게는 계획한 평가 기준이 학생들의 수준에 맞게 설정되었는지 파악하고 다음 평가에 반영하는 정보가 되기도 한다.

> 일단 만점자는 만점은 정말 말 그대로 어쨌든 제 기준을 완전히 충족시킨 경우니까 이 경우는 좀 소수여야 되고 한 80% 정도 그 성취도를 달성한 학생들이 한 그니까 20~30% 정도면은 적당히 어려웠다고 생각이 돼요.
>
> 〈오실천, 면담〉

> 근데 이게 조금 행정(계획)적인 건데 너무 점수가 좀 몰려 있으면 다음 계획을 세울 때 기준을 높이거나 낮추는 식으로 하는 것 같고 학생들한테는 또 그게 다음 학기에 그러니까 중간에는 좀 학습으로 활용할 수가 있는데 1차 시험과 2차 시험 사이 이럴 때는 이제 어떻게 하면 더 잘할 수 있는지를 더 얘기도 해주고 하는 것 같은데
>
> 〈김희망, 면담〉

> 반별 편차를 보고 반별 편차가 너무 차이가 나면은 이제 그거를 보고 그리고 그 학년 평균 점수가 너무 높으면은 좀 문제가 있다고 생각을 해서 좀 낮추려고 하고 좀 더 난이도를 어렵게 조절을 하고 수치로 나타나는 부분은 그 부분이고 이제 주관적인 부분은 아까도
>
> 〈배존중, 면담〉

단순 기능 평가의 경우 결과로 기록되는 숫자가 학생들이 그 결과를 얻기까지의 과정을 담을 수 없어 지양해야 하는 평가로 여겨진다. 하지만 체육교사들은 다양한 평가 방법 활용하는 데 있어서 객관성이 가장 중요하게 여겨지는 요소임과 동시에 가장 확보하기 어려운 요소이기도 하다. 때문에 체육평가에서 기록, 횟수, 개수 등을 확인하는 관찰 수행평가의 결과는 필요충분조건인 것이다. 따라서, 학습을 위한 평가(AFL), 성장 과정을 확인하는 평가를 위해서는 서술 및 논술형 평가, 체크리스트, 동료평가, 포트폴리오, 관찰수행 평가 등 다양한 평가 방법이 활용되어야 하는 것이다.

각각의 평가는 학생들의 역량 중 아주 일부분만을 확인한 결과이며, 다양한 평가를 통해 얻은 결과와 정보를 통해 학생들의 성장 곡선을 그려낼 수 있는 것이다.

### 다. 역할 : 엄격한 감독관과 든든한 조력자

#### 1) 공정한 평가를 위한 엄격한 감독관

모든 교사는 평가에 있어서 공정성이 가장 중요한 요소임을 인정한다. 공정성이란 평가대상이 속한 집단의 특성에 영향을 받지 않고 평가될 수 있어야 함을 의미하며, 교육평가에서의 공정성은 평가대상인 학생이 성별, 문화적 배경, 가정환경, 학교환경 등의 영향을 받지 않고 평가를 받을 수 있어야 함을 의미한다(김명숙, 2004). 참여자들 역시 평가에서 가장 중요한 요소는 무엇인가에 대한 질문에 모두 공정성을 꼽았다. 평가를 운영하면서 모든 학생들이 동등한 조건에서 평가를 볼 수 있는 기회를 제공하는 것에 가장 많은 노력을 기울였다.

> 가장 첫 번째가 아까 말씀드린 공정성 같습니다. 누구나 동일한 조건에서, 사적인 마음이 뛰어 들어가면 안 되고, 그런 부분이 사람이기 때문에 어떻게 완벽한 평가를 할 수 없지만 그래도 이제 교사로서 내가 친하다고 다룰 수 있는 부분은 아니고 이게 평가에서는 누구나 다 동일하게 적용하는 게 제일 중요한 것 같아요.
>
> 〈홍협동, 면담〉

> 아이들이 평가를 하는 데 있어서는 어쨌든 공정성이죠. 이제 신뢰할 수 있는 도구로 공정하게 평가를 했느냐. 그러니까 어느 한쪽에 특히 정량적인 평가는 상관없는데 들어가고 안 들어가고 맞고 안 맞고 확실한데 정성적인 평가는 그래도 교사의 전문성을 드러내는 건데 거기서 감정이나 또는 다른 요인이 들어가면 안 되죠
>
> 〈박열정, 면담〉

항상 얘기합니다. 모두가 공평할 수는 없다. 우리가 출발점이 각자마다 다르다. 단, 평가만큼은 공정하다.

〈윤자신, 면담〉

공정한 평가를 위해 체육평가에 있어서 교사의 감정은 배제하고, 객관적인 태도로 평가에 임해야 한다. 윤자신의 말처럼 참여자들은 학생들 개개인의 특성과 환경을 고려해 최대한 공정한 평가 경험을 제공하기 위해 체육평가에 영향을 줄 수 있는 요인을 고려하여 평가를 계획하고, 실제로 평가를 운영하는 상황에서 계획한 내용이 적용될 수 있도록 공정한 감독관의 역할을 수행한다.

1년 차 왔을 때는 딱 정해져 있었어요. 남학생은 몇 개 여학생은 몇 개 그래서 저도 거기에 따라서 똑같이 이렇게 했었는데 가면 갈수록 제가 이런 서술을 해서 그럴 수도 있는데 그런 거는 점점 없어지는 것 같고 좀 공평하게 평가할 수 있는 종목으로 하려고 계속하는 것 같아요.

〈권미소, 면담〉

남녀의 근력이라든지 차별이 아닌 차이에 의한 거 그런 게 있는 거면 기준을 달리 적용을 항상 했었고 그 기준 근거는 실제로 수행을 내가 해보거나 여자니까 그래서 남자 선생님이랑 비교를 해보거나 이런 식으로 근거를 잡았던 것 같고요

〈임조절, 면담〉

어떤 식으로 볼 거다 설명하고 그때 이제 제가 딱 볼 때 하죠. 학생들이 수행하는 걸 관찰하고 너 몇 개, 몇 개니까 A야, B야 이렇게 확실히 확인을 하고 얘를 보내죠.

〈전배려, 면담〉

대부분 참여자는 학생들에게 똑같은 ‘시간’을 제공하면서 공정성을 확보하였다. 앞서 체육교사들은 평가계획서를 작성하면서 수업에서 무엇을, 얼

마나 가르칠지 구상하고 이를 토대로 교사는 수업을 운영하고 평가를 실행한다고 언급했다. 이 과정에서 교사는 자신이 담당하는 학급이 공정한 평가를 볼 수 있도록 계획된 평가를 적용하기까지 진행할 '수업 시간'을 일치시키기 위해 노력하며, 평가를 운영하면서 학생들에게 똑같은 '연습 시간'을 제공하기도 한다.

> 시험 보는 그 상황이 똑같도록 예를 들어서 어떤 반은 얘네 시험 보게 시킬 때 너희 연습해 해서 다 시끄러운 상황인데 어떤 반은 만약에 한 명씩 시키고 조용히 앉혀놓으면 연습 시간이 달라지니까 다 그거 자체를 다 똑같이 하려고 노력하는 것 같아요. 수업 차시도 똑같이 맞추려고 노력하고요.
>
> 〈정인내, 면담〉

> 어쨌든 객관적 평가를 위한 거를 가장 많이 고려하고 공정하게 가려고 최대한 애들 차시를 맞춰가려고 해요. 그래서 애들이 그런 말 안 하게 '선생님 쟤네 반는 수행평가 연습을 세 번 했는데 왜 두 번 받아요.' 이런 말 안 나오게 하려고 조금 차시를 좀 어거지로 맞춰갈 때도 있어요.
>
> 〈오실천, 면담〉

> 어떤 선생님 보니까 제가 되게 좋게 생각했던 거는 평가를 볼 때 한 명씩 나와서 하는데 다른 애들은 다 앉아서 이렇게 지켜보게 하더라고요. 근데 그게 꼭 정답은 아니겠지만 일면 좋았던 거는 뭔가 되게 정돈된 느낌 그냥 밖에서 보기에 그리고 애들도 다른 애들이 하는 거 보고 배울 수도 있고, 그리고 그 시험 보는 애들도 조금 딱 뭔가 시험이라는 그런 인지를 하고 보게 물론 편하게 하는 게 좋지만 너무 또 편하게만 해주는 게 좋은 것 같지 않아요
>
> 〈김희망, 면담〉

> 나머지는 무대 위에 앉아 있죠. 그러니까 정돈해서 앉아 있는 걸로 다른 평가들도 다 마찬가지야. 무조건 평가하는 학생과 연습하는 학생만 듣고 나머지는 정리하고 앉아 있는 거야.
>
> 〈윤자신, 면담〉

그리고 학생들에게 똑같은 '환경과 기회'를 제공하려고 한다. 학생들이 평가에만 집중할 수 있는 환경과 공간을 만들어 다른 외부 요인이 영향을 미치지 못하도록 하거나, 평가에 참여하는 모든 학생에게 똑같은 기회를 제공하여 공정성을 확보하기도 한다.

> 1번이 보고 있으면 2번 3번 대기하고 있어요. 그리고 3번 4번 대기하고 있어 미리 교육을 하는 편이고 이렇게 대기를 하고, 평가 구역 안에 절대 들어오지 못하게 주위를 굉장히 많이 줘요. 친구가 평가 보는데 방해하는 사람이 제일 나쁜 사람이다.
>
> 〈전배려, 면담〉

> 이거는 모든 학급들이 시험 볼 때 같은 조건에서 시험 볼 수 있게끔 하려고 하는 걸 좀 신경을 쓰는 것 같습니다. 예를 들면 농구라고 하면 사실 제가 미터를 정해놔서 마킹을 해놓잖아요. 근데 이게 마킹을 해놓는 이유도 사실 그 위치가 다 변동이 되면 안 되니까 확실하게 조정을 하는 거고 이런 조건들인 것 같아요.
>
> 〈정인내, 면담〉

> 그냥 제가 여러 번 이제 기회를 준다고 얘기를 항상 하는데 그래도 반별로 공평하게 주는 기회는 똑같아야 된다고 생각을 해서 무조건 제일 적게 한 반 위주로 만약에 그 반에서 10번 동안 이제 기회를 줘서 아니 1번의 기회를 한 시간에 한 번씩 기회를 주는데 10번의 기회를 줘서 수행평가를 했으면 다른 반은 기간이 남았더라도 이제 똑같이 그 기회에 맞춰서 주려고 했던거 같아요.
>
> 〈권미소, 면담〉

> 평가의 학교별로 이게 너무 다양해서 평가에 대한 그 아이들의 관심도가. 저 지금 있는 학교는 평가에 물론 되게 예민하는 아이들이라서 긴장 많이 하더라고요. 긴장 많이 하고 '한 번만 더 기회를 줄 수 없냐' 저는 평가를 두 번 보는데 세 번째는 안 줘요. 왜 안 주냐면 다른 학

생들도 또 세 번 했다가 네 번 했다. 이 기준점이 모호하고, 저도 그 행정(업무)에 대해서 현실적으로 계속 봐줄 수가 없어요.

〈홍협동, 면담〉

이렇게 체육평가를 운영하는데 동등한 시간, 환경, 기회를 제공하면서 확보된 공정성만큼 교사들은 학생들에게 냉정하게 비춰질 수도 있다. 하지만 평가를 운영하면서 차갑게 전환되는 교사의 분위기에서 학생들은 평가가 공정하게 진행되고 있다는 것에 대한 신뢰를 얻기도 하며, 평가에 대한 중요성을 인식할 수도 있을 것이다.

기본적으로 일단 제가 아이들한테 신뢰를 줄 수 있어야한다고 생각해요. 사실 신뢰가 사실 권력이라고 생각을 해요. 그래야지 선생님은 다양한 변수를 고려할 수 있는 사람이고, 이걸 생각해서 짠 사람이고, 이 평가는 공정하고 신뢰도가 있다라고 생각을 해야지 아이들이 거기에 따르지 안 그러면은 당연히 아이들이 이의제기를 하겠죠. 저 같고도 그럴 것 같아요. 그리고 그것도 그렇고 이제 엄격하게 하지 않으면 아이들이 '저 한 번만 더 할래요.' 이런 식으로 너무 쉽게 얘기를 하니까 평가에 대한 권위를 세워주는 것도 중요한 것 같아요.

〈전배려, 면담〉

체육평가의 공정성을 위해서는 교사의 공정한 태도, 객관적인 평가 기준, 동등한 시험 조건, 충분한 기회 제공, 결과의 명확성이 갖춰줘야 한다(나정선 외, 2005). 이러한 공정한 평가에 대한 경험은 학생들이 체육수업에 대해 긍정적인 인식으로 전이될 수 있다. 참여자들의 인터뷰 내용처럼 체육평가를 운영하면서 동등한 시간, 환경, 기회를 제공함으로써 공정한 평가를 경험하게끔 노력하고 있었으며, 무엇보다 교사가 공정한 평가를 위해 취하는 엄격한 태도는 학생들이 평가에 대한 인식을 객관적이며 신뢰롭게 만들 수 있다.

### 2) 학생의 이완을 위한 든든한 조력자

체육수업에서 피드백은 교사의 지도에 따른 학생 수행에 대한 정보를 제공하고, 학생들의 수행이 학습 목표에 다가갈 수 있도록 변화시키는 작은 평가라고 볼 수 있다. 체육교사의 피드백은 학생들의 학습목표에 대한 인식에 영향을 미치며, 학습과 평가에 대한 수용적인 태도에 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났다(박찬수 외, 2022). 특히, 체육 교과는 학생들의 신체활동에 대한 즉각적 피드백이 수업과 평가를 구분하지 않고 상시에 이루어지고 있다.

> 계속 옆에서 말을 했어요. 쫓아다니면서 넘어가면 안 돼 넘어가면 안 돼 계속. 콘 드리블 할 때도요. 콘을 건너뛰고 그냥 가더라고요.
>
> 〈오실천, 면담〉

> 굳이 이제 피드백을 주겠다고 생각한 건 아니었는데, 그냥 농구 슈팅하는 것만 해도 공을 백보드 계속 맞추라고 말하게 되더라고요. '이제 3번 남았어, 저 위에 백보드 잘 봐' 이러면서 그것도 피드백이라면 평가 때도 주네요.
>
> 〈정인내, 면담〉

체육수업 외에 학생들이 평가를 보는 과정에서도 교사들은 지속적으로 학생들이 행동을 수정하고 보다 나은 결과를 받을 수 있도록 긍정적이고 교정적인 피드백을 제공하면서 평가의 공정성을 위한 엄격한 감독관의 역할과 동시에 든든한 조력자의 역할을 수행한다. 게다가, 교사들은 학생들이 평가에 대한 정보를 누락 하거나 잘못 이해하지 않도록 지속적이고 반복적으로 평가 기준과 내용에 대하여 일러주기도 한다.

> 계속 설명을 하고 최대한 수행평가랑 똑같은 환경에서 연습시키는 게 애들한테 그런 예상하지 못한 돌발 행동이 나오지 않도록 예방하는 데 도움이 되고 애들 자체도 거부감을 덜 느끼는거 같아요.
>
> 〈오실천, 면담〉

‘콘을 하나 건드리면 플러스 1초’ 이런 걸 애들이 한 번 듣고 인지를 못하니까 그거를 계속 상기를 시켰어요. 최대한 잘 보게 하려고 점수를 많이 주고 싶어서.

〈정인내, 면담〉

그리고 학생이 평가를 보러 올 때마다 정확하게 평가 기준을 알려줘요. 아이들이 착각하지 않게. 아이들이 착각하는 부분을 계속하다 보면 착각하는 부분이 어떤 부분인지 알기 때문에 그거에 대한 걸 확실하게 얘기를 해줘요.

〈배존중, 면담〉

그리고, 평가라는 상황이 제공하는 긴장과 부담의 환경은 학생들의 수행에 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 평가환경에서 운동수행이나 실수 등에서 발생하는 심리적 불안감과 부담은 학생들의 감정몰입이나 행동몰입에 부정적인 영향을 미친다(박태희 외, 2016). 이를 예방하기 위해 참여자들은 학생들이 평가에 참여하면서 느낄 수 있는 긴장과 부담을 완화 시키기 위해 평가를 실행하는 환경을 수업에서 미리 반복적으로 제공하거나, 학생들의 의견에 따라 평가 방법 및 평가환경을 개선하기도 하였다.

모든 시험은 내가 시작하라고 말 안 해. 스스로 시작하게끔 나는 그냥 기다리고 배구 같은 경우도 그렇고 줄넘기도 그렇고 난 숫자를 세는 로봇이다 생각해. 그리고 또 하나는 시험 시간에 수업 시간에 언제든지 내 앞에서 해봐도 되냐 그냥 계속 시험 환경에 노출되게끔 실제 환경과 비슷하게끔 계속 언제든지 와 숫자 세 줄게 계속 이렇게 하지 원칙이야 연습도 해도 돼. 시험 시작 전에.

〈윤자신, 면담〉

시작이란 말을 들으면 몸이 먼저 반응(긴장)하는거 같아서 얘기 안 해요. 애들이 저한테 먼저 ‘해요?’ 막 이렇게 물어보지 않게끔 그냥 스스로 심호흡하고 준비되면 시작하게 하는 게 되게. 그래도 평균치로 많이 올라간 것 같아요. 교사가 독촉하지 않았던 거 스스로 시작을 선택하는 방법이 괜찮더라고요.

〈김사랑, 면담〉

어떤 종목은 별로 부끄러워하지 않고 하는데 아이들 치어리딩이나 이런 건 좀 부끄워하고, 우선은 아이들한테 물어봅니다. '우리 다 공개적으로 할래?' 이제 아이들이 의견을 물어봐서 싫다고 하면 '알았어. 그럼 너희들 선생님이 개인적으로 보장해 줄 테니까 막을 내리고 대신 선생님이 없는 상황에서 나머지 학생들은 연습 열심히 하고 있어.' 하고 차단해 주니까 좋아하더라고요. 자기가 공개가 안 되니까

〈홍협동, 면담〉

연습을 사전에 조금 그러니까 시험 상황처럼 해가지고 똑같은 조건에서 연습을 좀 여러 번 시키면 얘네가 그래도 갑자기 시험 상황 돼서 마스킹 테이프 딱 있고 거기서 하는 게 아니라 그전부터 여기서 했었던 공간이니까 조금 적응을 갖지 않을까 해서 그런 식으로 연습을 좀 더 시키는 것도 있는 것 같습니다.

〈정인내, 면담〉

체육평가는 다른 교과와 달리 평가를 실행하는 과정에서 교사가 학생들의 수행 과정을 직접 관찰하는 경우가 많다. 이렇게 교사가 학생들의 평가를 직접 관찰하면서 진행되는 순간 교사는 평가자, 학생은 피평가자의 관계에 놓이게 되며, 이러한 관계는 교사와 학생의 관계가 어떠한가에 따라 평가에 영향을 줄 수 있다(Hay & Penney, 2013). 그러므로, 교사와 학생은 평소에 수업을 운영하는 과정에 있어서 상호 간의 긍정적인 관계를 유지해야 한다.

선생님이 되게 엄하고 이러면은 가뜩이나 체육 싫어하는 애들은 더 싫어하게 되는 게 분명히 있어서 그렇게 되면 이제 오히려 그런 애들은 평가 결과가 더 안 좋아질 수밖에 없다고 생각해요. 그래서 교사가 최대한 학생들이 체육 활동이 그렇게 나쁘고 힘든 게 아니라는 거를 알 수 있게끔 잘 분위기를 부드럽게 만드는 게 중요하다고 생각해요.

〈오실천, 면담〉

이제 제가 고등학교에 있었을 때 경험인데 교사와의 관계 그런 거에 따라서 학생들이 좀 심리적으로. 학생과 교사와의 관계가 좋으면 좀 더 재밌으니까 열심히 연습을 하면 그게 결국에는 평가에 영향을 미치는데 사이가 안 좋으면 하기도 싫고 그런 것들이 이 여학생들이나 운동하기 싫어하는 학생들에게 영향을 많이 미친가도 생각을 해요.

〈배존중, 면담〉

교사와의 관계가 긍정적일수록 학생들은 수업에 더 높은 흥미도와 수업 몰입을 보이며(조필환, 2016), 이는 적극적인 수업 참여와 긍정적인 평가 결과로 연결될 수 있는 것이다. 평가자와 피평가자의 관계로 인한 영향 외에 교사와 학생 간의 관계는 학생들이 평가상황에서 마주하는 다양한 어려움을 인내하고 해결해 나가는 과정을 돕는데 중요한 역할을 한다(오중근, 2018). 따라서, 평가를 운영하는 상황에서도 지속적으로 피드백을 주면서, 학생들이 평가를 제대로 이해하고, 긴장을 완화하여 자기가 지니고 있는 역량을 모두 보여줄 수 있도록 노력하는 든든한 조력자로서 역할이 매우 중요한 것이다.

## 3. 중등체육교사의 평가 해석 및 활용

평가를 계획하고 실행하여 얻은 결과물을 토대로 학생의 학습을 파악하고, 교수·학습을 개선하는 과정을 통해 평가가 수업으로 다시 환류될 수 있다. Pay & Henney(2014)는 교사가 자신이 실행한 평가과제와 프로그램을 통해 수집한 정보를 토대로 교육목표에 맞는 결론을 도출하는 과정을 평가의 해석으로 정의했다. 평가 결과를 해석한 후에 교사는 평가에 영향을 줄 수 있는 다양한 요인과 평가 결과에 대한 해석을 학습의 주체인 학습자에게 설명하는 전달의 과정을 거친다. 마지막으로 해석을 통해 얻은 결론을 토대로 학습 진도와 학생 개인의 특성을 확인하고, 교육적 성장을 위한 정보로 활용하거나 교사의 교수·학습을 위한 정보로 활용하는 과정이 바로 평가의 활용이라고 볼 수 있다(Hay & Penney, 2014). 본 연구에서는 교사들이 해석과 활용하는 과정에 있어 학생 역량의 단편적인 부분을 파악하는 일회적인 평가 결과에 대한 의미 없는 해석과 이에 따른 무관심과 소통 없는 전달, 그리고 평가 활용에 있어 교육의 주체인 학생이 없는 반쪽짜리 평가의 해석과 활용이 드러남을 밝혀냈다.

### 가. 의미 없는 해석

#### 1) 학생 운동소양의 미분적 해석

‘2016 중등 평가 시행 계획(교육부, 2016)’ 발표 이후 대부분의 학교에서 체육평가는 수행평가만으로 이루어지고 있다. 수행평가만으로 체육평가를 진행할 수 있도록 한 취지는 교사들의 평가 자율성과 과정중심평가를 통해 학생들의 학습과 성장 과정을 확인할 수 있는 평가를 운영할 수 있도록 함에 있다(정현철, 2018). 하지만 계획과 달리 현장에서는 평가내용과 방법의 불균형, 그리고 결과에 대한 일회성 평가의 문제가 계속되고 있다.

일회성이라는 거죠. 평가가 일회성이라는 거 하고 이제 제가 볼 때만 평가가 되기 때문에 학생들이 제 등 뒤에서 10개를 성공해도 '나 못 봤는데' 하면 사실 끝이라는 거 애들 입장에서 사실 그게 제일 아마 아쉬울 것 같아요.

〈전배려, 면담〉

이거 저도 이제 계속 느끼고 있는 거죠. 일회성, 일회성으로 끝나는거. 저도 이제 끝에만 한번 평가를 하는데 이게 이제 중간에 몇 번 더 (평가가)되어서 애들이 성장할 수 있게끔 하면 참 좋은데 되게 솔직히 한 종목당 3주~4주가 한계인데 한 주에 또 3차시 밖에 안 되니까 이렇게 하기가 너무 빠듯하더라고요. 행사 있는 주에 끼면 최악이고. 이걸 아는데 아직은 핑계가 될 수 있지만 되게 어렵다. 그게 어쨌든 근데 분명한 문제이긴 하다

〈오실천, 면담〉

방금 말씀해 주신 것 같은데 저도 그냥 정말 온전히 평가하고자 하는 내용이 100% 평가를 해서 반영이 된 결과인가 왜냐하면 그 상황적인 것도 고려를 할 수가 없는 부분이있고 그래서 전 심지어 그 운동 기능에 한해서도 그것도 온전히 담아낼 수 없다고 생각해요. 그날 그때 한 번, 한 기능 시험으로는 그 학생의 온전한 기능 수준을 파악할 수 없다고 생각을 해서 학생 특성을 알수 있다고 말하기 어렵네요.

〈정인내, 면담〉

게다가, 정인내교사의 말처럼 체육평가는 하나의 종목, 하나의 요소, 하루, 한 번의 기회로 확인된 결과물로 학생이 가지고 있는 역량의 단면을 파악하는 데 그친다. 다시 말해, 학생들은 개개인이 지닌 운동 소양이 모두 다르지만 교사가 계획한 평가 방법과 도구를 통해 정해진 특성만 평가 결과로 드러날 뿐인 것이다.

그러니까 그런 이게 좀 어떤 부분에서 그렇게 느꼈냐면은 레이저 사격 수업을 하면은 그렇게 운동을 싫어하는 애들이 총 쏘는 걸 그렇게 좋아하는 애들이 있어요. 또 잘 쏴요 그런 애들이. 그런 걸 보면은 이게

개인마다 정말 특성이 다 다르고 그리고 어떤 학생은 운동은 그냥 평범한데 평형성을 막 4분이 넘어가기도 하고. 평가가 그런 부분에서는 다 반영을 못하고 있다라고 생각합니다.

〈배존중, 면담〉

이거는 그냥 제가 세운 평가 그 한 부분에 대한 결과일 뿐인데 이거 애들이 이거를 (자신의 능력)전체로 받아들이니까 이런 한계는 있는 것 같아요. 다가 아닌데, 극소수의 한 부분을 평가한 것뿐인데 그런 점에서 이건 정보의 한계인 것 같아요.

〈오실천, 면담〉

평가 도구는 결국은 그 학생의 역량을 정확히 파악할 수 없다고 저는 생각해요. 어느 정도를 볼 수 있는 거지 그래서 교사의 행정상 평가를 위한 평가가 어느 정도는 들어간다고 저는 생각해요. 완벽한 평가는 존재하지 않는다. 그러니까 완벽한 평가 체계는 아니다.

〈홍협동, 면담〉

아이들은 내 체육의 능력을 그냥 점수로 단편적인 점수로만 받아들이는 게 가장 큰 한계가 아닌가라는 생각이 들어요.

〈박열정, 면담〉

이처럼 단편적이고 일회성의 체육평가는 마치, 연속된 그래프에서 한 점의 기울기를 알아보기 위해 미분을 하는 것처럼 학생이 지닌 연속된 역량 중에서 한 점과 같은 부분을 확인하는 활동에 지나지 않는 것이다. 따라서 교사는, 한 점의 기울기로 그래프의 모양을 예측할 수 없듯이 학생의 한 부분을 확인하는 평가에 그쳐서는 안 되며, 학생의 능, 지, 심을 다방면으로 관찰하고 결과에 대한 의미를 부여함으로써 학생이 가진 역량 그래프를 예측해가는 평가를 해야 한다는 것이다.

### 2) 의미 없는 점수와 구분 없는 등급

2009학년도부터 중등학교 예체능(음악, 미술, 체육)교과는 '우수, 보통, 미흡'의 3단계 절대평가로 바뀌었다. 각각 80점 이상은 우수, 60~79점은 보통, 60점 미만은 미흡으로 생활기록부에 기재하도록 했고, 현재는 우수, 보통, 미흡이 A, B, C로 기재되고 있다. 학생들의 학습 부담을 줄이고 예체능 사교육을 억제하기 위한 조치로 시행된 정책은 초기에 문화 예술 교과를 도태시켜 전인교육을 포기하는 조치라고 비난을 받기도 했다. 참여자들은 이러한 정책의 반영에 대하여 다양한 반응 보였다.

> 기능이 낮은 애들도 자기 점수를 보고 놀라더라고요. 그래서 그런 애들을 조금 체육 수업이 어떻게 보면 그 학생들은 소외됐던 애들이었던 것 같아요. 근데 그런 친구들도 좀 좋은 성취를 할 수 있게 해서 끌어들일 수 있다. 체육이랑 교과에 흥미를 많이 느끼게 할 수 있다.
>
> 〈최도전, 면담〉

> A,B,C, 상중하 3단계는 정말로 예체능 과목에 들어온 게. '예체능 과목에 사교육비를 줄인다.' 그런 취지지만 다 알잖아요. C는 거는 거의 안 나오고. 2단계 평가나 마찬가지예요. A나 B. 근데 80점이 A라는 거는 누구 눈인지는 모르겠는데 저는 80점이 높은 점수라 생각 안 해요. 그래서 그게 또 다시 영역 등급을 ABC로 한 게 좀 자존심 상하더라고요. '국영수사과는 ABCDE로 하고. 대놓고 우리 무시하네.' 그래서 아이들도 알아요. 딱 자기가 받은 점수 계산을 해보고 'A네' 이래요.
>
> 〈홍협동, 면담〉

최도전교사처럼 체육으로부터 소외받던 학생들이 결과적으로 높은 점수를 부여받고 성취감과 자신감을 느껴 체육교과에 대한 긍정적인 인식을 부여할 수 있다는 반응과 체육교과의 평가 결과를 A, B, C 세 등급으로 나눔으로써 다른 교과와 차별과 학생들의 부정적인 인식에 대한 우려의 반응이 나타났다. 이처럼 교사들은 교육정책의 변화를 교사 수준에서 재해석하고 수업과 평가에 반영하였고, 이를 통해 평가 결과를 명확하게 제공하기

위해 평가 기준을 더욱 세부적으로 나누거나 학생들에게 긍정적인 인식을 전달하기 위해 점수를 후하게 주는 등의 방법으로 이어졌다.

> 예전에는 거의 일곱 항목을 퍼센트로 나누면 7개까지 나눴던 적이 있어요. 항상 항목별로 10%, 20% 해서 7개까지 나눴는데 그 아래에 또 세부 포인트까지 하면 거의 9개 정도를 평가를 보는거죠.
>
> 〈홍협동, 면담〉

> 근데 뭐지 좀 나쁜 것 같은데 이거는 시험을 뭐지 불응하지만 않으면 a를 다 받을 수 있다. 그러니까 참가를 무조건 해야되고, 그냥 이거 만약에 빵점을 이거에서 최하점을 받아도 성적에는 아무런 영향이 없다는 거를 얘기를 하는 것 같아요.
>
> 〈김희망, 면담〉

> 물론 이렇게 해도 성취도 대부분 a 나오지 80점이니까. 기본 점수 자체가 너무 높잖아 30점짜리 18점이 기본 점수인데
>
> 〈윤자신, 면담〉

> 결국에 끝에 가서는 선생님 점수 잘 주셔서 감사합니다. 이렇게 되는 것 같아요. 그래서 그럴 때 좀 많이 허탈하기도 하고, 점수 때문에 한 건 아니었는데 이러면서 근데 결국에 학생들한테는 점수가 중요하게 되는 거죠. 그래서 저도 결국 후하게 주려고 하고 결국 그렇게 흘러가는 것 같습니다.
>
> 〈최도전, 면담〉

하지만 많은 체육교사들이 학생들이 점수를 잘 받을 수 있도록 기본 점수를 높게 부여하거나, 난이도를 쉽게 설정하는 방법을 선택하고 있었다. 이렇게 높게 부여된 점수는 학생들은 평가에 참여하면서 성취기준과 성취수준에 따라 자신의 역량이 어느 정도인지 파악하고 자신의 학습을 개선하는 방향의 결과물이 아니라 기계적이고 단순한 분별만 가능하게 되었으며, 현장의 교사들이 체육평가를 더욱 성실하고 세밀하게 운영해야 하는 당위성을 떨어뜨렸다.

참 이게 좀 어려운 것 같아요. 절대평가다 보니까 그러면 아예 쉽게 해서 '애들이 다 A를 맞게 해줘야 하나?' 싶기도 하고 그래도 평가인데 너무 쉽게 이걸 해버리면 사실 수업의 의미가 퇴색되는 것 같기도 해서 물론 하기 나름이지만 평가 의미가 퇴색되는 것 같아서 일단은 저는 그래도 초기 기록을 한번 재봐요, 진단 평가를 처음에 좀 하거든요.

〈전배려, 면담〉

'평가해 보면 애들 A가 몇 프로 나와?' '95%' 나온대요. 아니 이거 정상분포는 아니다. 과연 아이들이 물론 열심히 했겠지만 어떻게 체육평가 결과가 전교생의 95%가 A가 나온다는 거. 물론 80 이상이면 A지만 95%는 좀 너무 심하지 않나. 그러면 아이들이 우리 체육 평가에 대해서 어떻게 생각할지도 약간 그렇게 고민이 된다.

〈홍협동, 면담〉

전배려교사와 홍협동교사처럼 절대평가와 A, B, C 등급의 평가 정책을 적용한 결과가 대부분의 학생들이 높은 점수와 등급을 받을 수 있는 평가를 운영하는 분위기로 흘러가는 현실이 우려스러운 것이다. 이러한 흐름은 교사와 학생의 체육평가에 대한 인식에 부정적인 영향을 줄 수 있을 것이다. 교사들은 더욱 좋은 평가를 운영하기 위해 구체적이고 세부적인 평가계획을 수립하고 운영하는 과정에 대한 회의감이 들 수 있으며, 학생들은 자신의 역량을 제대로 파악할 수 없고, 적은 노력으로도 큰 점수를 받아갈 수 있어 관심 없는 교과로 전락하게 될 것이다. 따라서, 평가를 통해 얻은 의미 없는 점수와 구분 없는 등급은 체육교사들이 변화된 정책을 해석하고 적용하면서 동시에 학생들의 학습과 성장을 확인하는 평가를 운영해야 한다는 책임을 위해 고민하고 있음에도 불구하고 체육평가의 의미를 퇴색시키게 될 것이다.

## 나. 소통 없는 전달

### 1) 관심 없는 평가결과

평가 결과는 학생들에게 무엇을 잘하고, 무엇이 부족한지, 개인적 특성은 어떠한지를 설명하는 정보이며 이를 해석하여 학습에 반영하고, 학생들의 전인적 성장을 이끌 수 있는 자료로 가치가 있다. 하지만, 기본 점수를 높게 부여하거나 평가 기준의 난도를 낮게 설정하면서 학생들에게 높은 점수를 부여하는 것은 학생들이 평가 결과를 통해 얻은 결과가 자신의 역량과 운동 소양을 파악하기 위한 정보로 해석되는 것을 어렵게 만든다. 결국, 학생들이 자신의 평가 결과에 대하여 궁금해하지 않는 무관심을 불러일으키며, 교사들 역시 아무도 궁금해하지 않는 평가 결과와 해석을 해야 한다는 것에 당위성을 느끼지 못한다.

> 얘는 잘해, 얘는 한 중간, 얘는 못해 이게 이미 파악되니까 사실 기록에 대한 생각을 잘 안 하는 것 같아요. 애초에 잘 들여다보지 않는 것 같고. 이게 잘못됐을 수는 있겠지만 이래나 저래나 들여다봐야 할 이유는 아직 찾지 못했어요.
>
> 〈전배려, 면담〉

> 근데 이제 전체 수업을 끝나고 나서 평가 결과를 보고서 이거를 뭔가 그다음 이제 이 수업을 할 때 적용을 한다거나 이런 거는 엄청나게 사실 그렇게 필요 하다는 생각을 하지 못했어요.
>
> 〈권미소, 면담〉

> 평가에 대한 거에서는 평가를 하고 나면 사실 뭐 저도 이게 끝났으니까 피드백을 안 주죠. 끝나면 그냥 끝이예요. 피드백도 중간과 처음에는 잘 주는 편인데 마무리 때는 잘 안줘요.
>
> 〈배존중, 면담〉

그리고, 평가 결과와 정보에 대한 해석은 교사가 계획하고 운영한 평가에 영향을 줄 수 있는 요인이 무엇이 있는지 파악하는 중요한 과정이며, 학습의 주체인 학생들에게 역시 자신들의 평가 결과가 어떠한 요인에 의해 영향을 받았는지에 대하여 알려주는 의사소통의 과정이 필요하다. 하지만, 평가 결과에 대한 교사와 학생의 무관심은 이러한 의사소통 과정의 중요성을 인식하지 못하고 생략하게 만드는 것이다.

> 중요성 자체를 인식을 못하고 있었던 것 같아요. 결과적으로 이 결과를 애들한테 어떻게 어떻게 활용해라라고 얘기하는 게 중요하다는 생각 자체를 못 했던 것 같고 그런 게 필요하다는 생각을 많이 못한 것 같아요.
>
> 〈임조절, 면담〉

> 그냥 바로 나올 수 있는 점수는 그냥 그 자리에서 무조건 알려주고 과제물 같은 거는 어쨌든 좀 빠른 시간 안에 '네가 몇 점이다.' 왜 이 점수를 받았는지 알려주려고 하는데 어떨 때는 좀 귀찮을 때는 '점수가 이건데 궁금한 사람은 와라' 하면 안 오고 약간 이렇게 될 때도 있어요.
>
> 〈김희망, 면담〉

> 그냥 마지막 평가 기록표를 애들을 보여줬을 때 사인 받는 거 그렇죠 가장 고려를 많이 해요. 그거를 사인하는 순간 끝이기 때문에 그리고 이제 그런 거에 대해서 이제 궁금해하는 아이들한테 충분하게 설명을 해주고 너희가 선택할 수 있는 부분에 대서 충분히 다 고지를 해주고
>
> 〈배존중, 면담〉

결국, 교사가 평가 결과와 정보에 대한 해석의 과정을 거쳐야 한다는 것에 당위성이 약해지고, 평가 결과에 대해 학생들이 궁금해하지 않는 무관심은 학생들에게 그 의미를 전달하는 의사소통 과정의 중요성에 대해 인식하지 못하고 생략하게 만든다는 것이다. 이러한 인식의 부재는 평가가 다시 학습으로 이어지는 선순환을 끊고, 평가의 마무리가 단지 학생들에게

모든 과정을 통해 부여한 종합 점수를 불러주거나, 보여주는 수준에 머물게 하는 것이다.

### 2) 학생에게 일방적인 전달

앞서 체육평가에서 교사는 평가자, 학생은 피평가자로 이루어지는 관계는 평가를 통한 결과를 해석하는 과정에서도 유지된다. 교사는 학생들의 학습 정보를 기록하고, 수집하고 판단하는 위치에 있기 때문에 수직적 관계를 형성한다(김영준, 2019). 게다가, 학생들로부터 다양한 정보를 관찰한 교사들은 평가 결과에 대한 해석 없이 각각의 평가내용을 통해 모은 점수를 학생들에게 일방적으로 전달할 뿐이었다.

> 학생들한테 그냥 영역별로 축구 복합 기능은 이거, 저글링은 요거, 그 다음에 도전 99초는 이거 너 점수는 이거야 이렇게 밖에 결과를 알려주지 못했어요. 점수만 알려줬어요. 거기에 어떤 의미나 어떤 그거에 대한 선생님의 생각을 말해줄 시간도 없어요.
>
> 〈오실천, 면담〉

> 점수로 이렇게 나올 때는 거의 그냥 점수 몇 개 성공해서 몇 점이다. 이런 걸 쭉 다 해가지고 그냥 애들 하나하나 이렇게 나눠줬던 것 같아요.
>
> 〈권미소, 면담〉

> 평가에 대한 피드백 제공이 어렵더라고요. 끝나면 그냥 끝이에요. 피드백도 중간과 처음에는 잘 주는 편인데 좀 마무리 때는 잘 안 줘요.
>
> 〈배존중, 면담〉

평가 결과에 대한 해석이 이루어지더라도 교사가 학생의 운동능력을 판단하는 데 그치거나, 마땅히 교사가 해야 할 평가 결과의 해석을 학생들에게 전가하기도 했다.

그니까 팝스 쪽에서 두각을 나타내는 친구들이 기본적으로 다른 종목들도 잘 하더라고요 순발력이 좋다거나 민첩성이 좋다거나. 이게 참 학술적으로 얘기하기가 어렵지 보면은 이게 '되게 날렵하다 민첩하다, 순발력 있다' 그게 보이니까. 근데 보통 팝스 기록이 잘 나오면 잘 하는 것 같아요.

〈전배려, 면담〉

팝스를 할 때 애들한테 이런 결과를 어떻게 해석하고 이제 자기가 만약에 부족한 게 있다면 어떻게 개선할 수 있는지를 내가 일일이 다 알려줄 수는 없으니까 '너네가 여기, 여기, 여기에 들어가면 그런 걸 확인을 할 수가 있다.' 이렇게 안내할 때가 있었어요.

〈김사랑, 면담〉

하지만, 이는 비단 교사만의 책임이라고 보기 어렵다. 교사는 한정된 시간 안에 수업과 평가를 모두 운영해야 하고, 혼자서 20명 남짓의 학생들을 담당해야 하는 물리적 환경과 수업 외에도 다양한 업무부담은 교사가 평가 결과와 정보를 살펴보고 의미를 부여하는 과정을 진행하는데 어려움을 주는 것이다.

참 교사가 되고 싶은 생각은 늘 있지만 뭔가 이제 결과물이 나오고 그거에 대해서 안내는 하지만 그래서 한 명 한 명씩 너는 이렇게 이렇게 해라라는 피드백을 주기에는 너무 인원이 많다. 어느 정도 인원이면 개별 피드백을 할 수 있을 것 같은데.

〈임조절, 면담〉

어떻게 보면 진짜 그냥 다음 단원, 다음 단원, 그리고 학기 끝, 방학식 이렇게 이제 급급했던 것 같습니다. 그래 가지고 생각해 보니까 그 부분 어떻게 가르치지 어떻게 평가하지만 생각했지 이거 어떻게 나누지는 한 번도 생각 못 했던 것 같아요.

〈최도전, 면담〉

2학기 때는 다른 걸 할 거라서 체력 같은 체력 팝스 같은 거 할 때는 이제 그 결과지 보는 방법이랑 이제 뭐가 부족하고 어떻게 하는지 어디서 찾는지 그런 거를 주기도 했었는데 그거 말고 그냥 그 종목은 다음 학기에 안 할 거라서 학생의 학습으로는 별로 활용을 안 한 것 같아요.

〈김희망, 면담〉

임조절교사의 말처럼 많은 체육교사들이 참교사가 되어야겠다고 생각하고 있겠지만, 실제 학교 현장은 교사들이 수업과 평가만 집중하기에는 너무 많은 업무부담이 존재하고 있다. 특히, 체육교과의 경우 전인적 성장과 발달을 도모하기 위한 평가를 운영하는데 더욱 많은 시간을 할애하기 때문에 그 어려움이 크다고 볼 수 있다. 그러함에도 체육교사들은 평가 결과에 대한 해석과 활용은 교육과정-교수·학습-평가의 선순환이 이루어지는 데 있어 가장 중요한 요소임을 인식하고 있어야 하며, 교사들이 수업과 평가를 운영하는 데 더욱 집중할 수 있도록 현장을 개선하기 위한 방안 마련이 시급하다.

### 다. 학생 없는 활용

#### 1) 교사에게 적극적인 활용

체육교사의 교수·학습 역량을 개선하는 데는 다양한 방법이 있다. 일반적으로는 다양한 교과 연수에 참여하거나, 학교 내 또는 학교 간 교사들이 모여 교과연구회 활동, 같은 학교에서 근무하는 교사들과 이루어지는 동료장학과 교육청으로 교수·학습 관련 문제에 관한 진단 및 해결 과정을 지원받는 컨설팅 장학 등을 통해 이루어진다. 그리고, 체육교사들은 체육평가를 통해 얻은 결과를 스스로 해석하고 활용하면서 자신의 수업을 개선하는 자기 장학으로 교수·학습을 개선하고 있었다.

이제 교사로서 개인적인 그런 능력이라든가 그런 거에 대해서 좀 반성을 하죠. 또 그냥 단순히 수업이 어떻게 이루어져서 기능의 개선이 얼마나 이루어졌고 이런 부분도 있지만은 제가 수업을 하면서 어떤 교수·학습 능력이 부족했던 부분이라든가 좀 그런 부분을 생각을 해보고 그런 부분을 또 채우려고 생각 또 계획을 하고 실제로 실행을 하고요.

〈배존중, 면담〉

정말 필요한 과정이라고 생각해요. 아까도 말씀드렸지만 어쨌든 수업이 잘 계획한 대로 됐는지 부족한 게 뭔지 더 나아질 개선해야 될 요소가 뭐가 있는지 이런 것들을 저한테 알려줄 수 있는 거라서 평가는 필요한 존재다. 체육 수업에 반드시 필요합니다.

〈오실천, 면담〉

참여자들은 평가 결과를 통해 계획한 수업과 평가가 잘 운영되었는지 확인하고 부족한 부분이 있다면 무엇이었는지 파악하는 일종의 성적표로 활용하고 있었다. 이 성적표를 통해 교사들은 자신의 수업 운영에서 부족한 부분을 보완하며 교수·학습을 개선해 나가는 자기 장학을 하면서 수업과 평가의 일체화 방향으로 평가 결과를 환류하는 과정을 보여주고 있다.

일단 수업이 잘 운영됐는지를 확인하는 가장 큰 지표라 생각해요. 또 애들이 또 어떤 부분에서 어려워했는지 또 이제 간접적으로 볼 수 있고. 그리고 이제 결과를 보면서 내년 평가는 이렇게 해야겠다. 이걸 좀 바꿔야겠다. 이걸 추가해야겠다.

〈오실천, 면담〉

이제 중간에 평가를 하든 마무리 과정에서 평가를 하든 애들이 수행한 그 결과를 보면서 내가 수업할 때 '이런 부분이 조금 부족하구나, 이런 건 좀 잘 됐구나, 이런 게 더 필요하구나' 이런 거를 계속 조금 이제 얻을 수 있는 것 같아서

〈권미소, 면담〉

권미소교사의 말처럼 자신의 수업에서 부족한 부분과 교사로서 필요한 역량을 파악하고 개선하려는 노력은 평가의 긍정적 환류의 과정으로 볼 수 있다. 이러한 반성과 성찰 활동은 체육평가에 대한 감수성과 민감성을 높여 질적으로 향상된 체육평가가 운영되는 데 기여하는 것이다(김영준, 2019). 하지만, 평가의 활용이 교사의 성장뿐만 아니라 학생의 학습에도 기여할 수 있는 방향으로 환류되어야 교육적 의미의 평가가 온전히 실현되는 것이므로, 교사는 자신의 수업을 개선하는 데 활용하는 만큼 학생들의 학습에 평가를 활용하기 위한 방법을 다른 체육교사들과 함께 공유하는 과정을 갖는 것이 중요하다.

### 2) 교사 평가소양의 적분적 함양

‘不經一事 不長一智(불경일사 부장일지)’라는 말이 있다. 한 가지 일을 경험하지 않으면 한가지 지혜가 자라지 않는다는 말로 경험을 통해 배우는 것의 중요성을 뜻한다. 교사들은 체육평가를 계획하고 운영하는 동안 예측불허의 다양한 상황을 맞닥뜨리게 된다. 학생들이 계획서에는 없는 돌발행동을 하기도 하고, 평가를 운영하는 당일에 질병으로 인해 결석하기도 한다. 또, 날씨에 따라 평가를 진행하기 어려운 날도 있고, 교사가 가지고 있는 평가지식과 현장의 모습이 너무 다르다는 것을 알게 되기도 한다. 이런 예측불허의 상황들은 교사가 직접 경험해보지 않으면 어떻게 대처해야 하는지 알 수 없다.

> 가끔씩 나오는 애매한 상황들. 그런 사실 영상을 찍으면 사실 영상도 한계가 있지만 아무튼 매번 영상을 찍을 수는 없으니 그런 애매한 상황들. 학생들이다보니까 주의를 줘도 간과하고 하는 경우들이 있어요. 휘슬 소리가 들리고 출발해야하는데 그냥 열심히 돌진한다거나, 학생 부주의로 인한 실수들
>
> 〈전배려, 면담〉

가장 어려운 게 환자. 평가하면서 제일 어려운 게 환자가 그날 없는 경우 평가 누락 그리고 장기 환자 거기에다가 팀 평가 때 결석자

〈홍협동, 면담〉

일단 계획한 시간 안에 다 끝내기가 너무 어려워요. 특히 밖에서 하는 것들은 이제 날씨에 영향을 많이 받으니까 오늘 바람 불어서 못 했어요.

〈박열정, 면담〉

경험이 중요하죠. 사실 임용해서 공부한 게 현장에 그대로 적용되면 좋지만 그렇지 않고 여기 와서 배우는 내용도 되게 많잖아요.

〈정인내, 면담〉

실패하면서 많이 배운 것 같습니다. 그러니까 대학에서 혹은 임명 공시를 공부할 때 배웠던 것들 물론 쌓여 있지만 그런 것들을 실제 해보지 않은 상태에서는 그 지식들이 이 체육관이나 운동장에서 어떻게 발현되는 건지를 전혀 감을 못 잡았던 것 같아요. 혹은 감을 잡았어도 완전 핀트를 다르게 잡았어요. 그런데 조금씩 내가 계획했던 거랑 이게 완전 어긋나는구나 아니면 이거는 조금 어느 정도 들어맞는구나 이런 거를 알게 되면서 현실 감각을 조금 책에서 배운 거를 현실에서는 이렇게 되는구나라는 거를 조금 맞춰가는 과정인 것 같습니다.

〈최도전, 면담〉

체육교사들은 평가를 운영하며 마주했던 다양한 돌발상황을 경험하면서 비슷한 돌발상황에 더욱 의연하게 대처할 수 있도록 성장한다. 그리고 그러한 돌발상황을 예방하기 위해 평가계획 시 더 구체적이고 세부적으로 계획해야 하는 내용과 교사가 더욱 주의해야 하는 상황들을 면밀하게 살펴보게 되는 것이다.

아는 만큼 담는지는 모르겠는데 그래도 확실히 연차가 쌓이면서 평가를 여러 번 해보다 보니까 계획서도 확실히 조금 더 좀 꼼꼼해지고 좀 갖춰지는 것 같긴 해요. 이제 몇 년 하다 보니까 뭔가 이런 부분에서

좀 구체적으로 딱 내가 뭘 평가하려고 하는지를 적어야 되는구나 이런 것도 좀 생기는 것 같고

〈권미소, 면담〉

이제 첫 해에는 애들 수준을 파악하고 과제의 수준도 파악을 좀 해보고 시간이 얼마나 걸리는지 얼추 이제 대충 각이 나오니까 거기에 대한 거 아무래도 시행착오가 경험이 가장 너무 큰 것 같아요. 직접 좀 겪으면서 이런 반은 어떻게 저런 반은 어떻게 해야겠구나를 가장 이제 경험을 통해서 많이 얻는 것 같아요. 경험하지 않고서는 이거는 모르는거 같아요.

〈전배려, 면담〉

사실은 이게 경험해보지 않으면 모르는 거여서 첫 학교에 있을 때 이런 생각을 해도 방법을 몰라서 '어떻게 해야되지?'라고 좀 헤매고 있었던 것 같고 좀 계속해보고 고민하고 자꾸 이제 바꿔보려고 하니까 그래도 조금씩 다듬어지지 않았나라는 생각이 들어요.

〈박열정, 면담〉

아주 사소한 것이라도 직접 경험을 통해 교사들은 배우고 있었다. 임은영(2021)은 초임교사들의 학생평가 역량이 경력교사들과 비교해 낮게 나타나고 있음을 밝혔듯, 본 연구의 참여자들 역시 자신의 평가소양이 함양되는 데 가장 중요한 요인으로 '경험'을 말했다. 현장에서의 평가 계획과 운영의 실천 경험이 교사의 평가소양의 함양과 직결되는 것이다.

이거는 경험이 가장 최고의 정답인 것 같아요. 일단 한번 평가를 이렇게 기획을 했고 그걸 적용을 해보면서 거기 분명히 우여곡절이 생기고 거기에서 분명히 배움이 있다고 생각을 하거든요. 그래서 근데 이거를 어떻게 따로 연습을 하기는 좀 어려운 부분인 것 같아요. 실제 경험을 통해서 성장하는게 많아요. 그러기 위해서는 준비가 가장 중요하긴 한데 그래도 경험이 가장 중요한 것 같아요.

〈오실천, 면담〉

교육경험. 왜냐하면 뭔가 객관적으로 평가를 하는 것도 당연히 딱 보여지는 게 있으니까 중요하지만 뭔가 교사가 갖고 있는 전문성이 약간 주관적으로 평가하는 게 전문성이 있기 때문에 주관적으로도 평가를 할 수 있는 것 같거든요. 그래서 이제 점수로만 봤을 때는 보이지 않는 부분을 내가 볼 수 있으면 그 소양이 조금 더 잘 함양되어 있는 것 같고 그런 것들을 보려고 그런 교육 경험을 통해서 함양이 되는 거 같아요. 그러니까 교사는 그런걸 봐야 된다는 필요성을 느껴요.

〈김희망, 면담〉

사실 많이 해보니까. 평가를 많이 운영해 보니까. 그러니까 교육 경력을 그래서 좀 무시할 수는 없는 것 같아요. 경력이 쌓이게 되니까 그러니까 저는 수업이 안 늘었다고 생각을 했거든요. 그래도 과거에 했던 그런 경력이나 경험이 그래도 다시 평가를 구성하고 수업을 구성하는 데 일조하고 있는 것 같더라고요.

〈박열정, 면담〉

‘경험이란 당신에게 일어나는 것이 아니라, 당신에게 일어난 것을 어떻게 대처하느냐 하는 것’이라는 올더스 헉슬리(A.L.Huxley)의 말처럼 체육교사들은 평가 경험을 통해 같은 상황에 보다 의연하게 대처할 수 있는 자세를 지닌다. 참여자들의 말처럼 체육교사들은 현장에서 실제로 평가를 실천하는 경험을 통해 자신의 평가소양을 함양하면서 보다 나은 교사로 성장하고 조금씩 자신의 평가를 교육적 의미에 맞는 평가로 다듬어가고 있었다.

## 4. 중등체육교사의 평가 어려움

교육과정은 학교 현장과 체육교사를 고려학여 개발되는 것이 아니라 학교 현장과 분리된 채 개정되고 있다(송지현 외, 2018). 그래서 체육교사들은 근무중인 학교 현장에 맞게 교육과정을 재구성하는 과정을 거쳐 수업과 평가를 계획한다. 하지만 이 과정에서 체육교사들은 교육과정의 방향 및 목표를 수업 상황에 구현하기 위해 재구성 하기 보다 자신이 이해한 범위 내에서 형식적인 수준에서 재구성을 실행하고 있다(박민정, 2012). 이상적이고 보편적인 가치를 전달하는 국가 수준 교육과정을 재구성하는 과정에서 교사는 커다란 책임을 짊어지며, 평가를 계획하고 실행하는 과정에서 영향을 줄 수 있는 요인을 고려하는 과정에서 교수·학습을 위한 절충과 평가 운영을 위한 타협을 통해 체념적 평가를 실천하고 있다. 이러한 체념적 수준의 평가는 결국 단순 기능 평가의 반복과 점수 퍼주기 등으로 이어지게 되며, 평가 의미의 퇴색은 반쪽짜리 평가 활용으로 이어지는 것이다.

### 가. 교육과정의 재구성

#### 1) 보편적 교육과정과 유별난 학교 현장

교육과정 개발을 위한 의사결정 과정은 개발과정에 참여했던 소수의 인물들에게만 부여되는 특화된 경험일 뿐 그것을 궁금해 하는 다른 사람들에게는 좀처럼 공개되기 어려운 경험이다(김기철, 2009). 그래서 교육과정 개발자가 아닌 일반교사들은 교육과정에 대한 설명과 이해 없이 완성된 결과물로만 제시된 교육과정 문서를 보았을 때 느끼는 낯섦과 난해함은 당연하다(김기철, 2012). 참여자들 역시 교육과정의 개발에 직접 참여한 경험은 거의 없었으며 교육과정이 왜 바뀐 것인지, 어떻게 바뀐 것인지에 관한 관심보다 무엇이 바뀌었는지, 그리고 현장에 어떻게 적용해야 하는지에 대한 고민이 컸다.

교육과정 중에 평가에서 무엇이 바뀌었는지 확인하는 거지 교육과정이 왜 바뀌었고, 어떻게 바뀌었는지 그 과정을 그렇게 신경써 본 적은 없는거 같아요.

〈오실천, 면담〉

교육과정을 적용한다고 하지만 사실 활동 영역을 살펴보는 수준인거 같고, 이걸 뭐 어디서부터 어디까지 적용한다 이런 개념은 아닌거 같아요.

〈배존중, 면담〉

그리고, 국가 수준 교육과정이 학교 교육과정의 기준이 되기 위해 핵심적으로 고려하는 것은 바로 학습자다. 교육과정은 학교에서 제공하는 수업 수준에서 '모든' 학생의 학습경험의 성장과 발전을 이끄는 수단으로서의 역할로 이해되며, 그 가치와 기여는 '모든' 학생의 학습경험의 성장이라는 교육 목표에 도달하였는가에 의해 판단된다(김경자, 2015). 여기서 강조하는 '모든' 학생의 학습경험을 위해 교육과정은 일반적이며 보편적인 방향으로 제시되는 것이다. 교육부는 2015 개정 교육과정의 비전을 미래사회가 요구하는 창의·융합 인재 양성과 학습경험의 질적 개선을 통한 행복한 학습의 구현으로 제시하였다(교육부, 2015). 이처럼 보편적인 방향으로 제시되는 교육의 가치와 방향은 교사들이 교육과정의 변화를 현장에 어떻게 구체적으로 적용하여 학생들을 가르쳐야 하는지 난해한 상황을 만들기도 한다.

개정 교육과정에서 학생들을 이렇게 가르쳐라, 이렇게 자랄 수 있도록 하라는 이상적인 내용을 알려주기는 하는데, 사실 수업을 어떻게 하고 평가를 어떻게 하라는 뭔가 구체적인 내용은 없다고 생각해요.

〈김사랑, 면담〉

교육과정을 개정하는 게 좋은 취지고 방향이니까 알긴 하는데 뭐랄까 너무 현장감이 없달까. 그냥 보고 있으면 뜬구름 잡는 말만 하는 그런 느낌이 들지.

〈윤자신, 면담〉

같은 동네에 있어도 학교들이 다 다른데. 뭐 학급수도 다르고 기구도 공간도 다르잖아요. 이걸 뭐 똑같이 적용하는건 당연히 어렵다고 생각하고 그냥 추구하는 방향은 같으니까 어디서든 그런 방향만 잡고 가르치는거죠.

〈배존중, 면담〉

배존중교사의 말처럼 교육과정의 취지와 방향성은 대부분의 체육교사가 긍정적으로 인식하고 이상적인 목표를 추구하려고 노력한다. 하지만, 그러한 교육목표와 관념을 향해 학생들을 가르치는 교육환경은 체육교사들이 근무하고 있는 학교마다 다르고, 하물며 같은 학교라도 학년마다 다를 수 있다는 전제가 필요하다. 그리고 이러한 전제는 모든 학생의 학습을 위해 구상된 보편적 교육과정이 결국 각각의 유별난 학교 현장에 따라 다른 의미로 해석될 수 있음을 의미한다.

### 2) 모호한 교육과정과 자의적 교사 해석

학교에서 이루어지는 교육은 교과를 중심으로 구성되어 왔으며, 각 교과는 고유의 개념, 사실, 과정, 언어, 내러티브, 관례 등이 정련되어 구축된 나름의 지식을 지닌다는 점에서 학교 교육과정의 핵심에 해당된다고 볼 수 있다(소경희, 2015). 구축된 체육교과의 지식과 교육 목표는 교육과정 각론에서 제시하고 있는 '신체활동을 통해 학생들이 세상을 이해할 수 있도록 돕는다.'는 것이다. 그리고, 이러한 교육과정에서 제시하고 있는 체육교육 목표와 교수·학습, 평가에 관하여 체육교사들은 현장과 학습자에 대한 이해를 바탕으로 재구성하고 새롭게 개발하여 실천하는 것이다(김진필 외, 2012). 참여자들 역시 각자 개인의 관점에서 교육과정을 해석하고 학교 현장에 적용하는 교육과정 재구성을 실천하고 있었다.

제일 중요한 거는 교육과정 역량이죠. 사실은 평가 단계를 가려면 교육과정 먼저 알아야 돼요. 그래야지 내가 지금 건강 도전 경쟁 표현 안전 뭐 어떻게 얘를 이해해야지 사실 보면 교육과정 문서의 평가 부

분에 되게 설명 잘 나와 있어요. 그것만 읽어봐도 선생님들이 평가할 때 되게 친절하게 안내가 잘 돼 있는데 영역별로.

〈홍협동, 면담〉

그런데 이게 재구성이라고 할 만한 게 맞는지 잘 모르겠는데 그냥 여기서 애들한테 가르칠 수 있는 종목을 살펴보고 그 종목에서 뭘 가르쳐야겠다 생각하는거 같아요.

〈김희망, 면담〉

뭐 종목은 그냥 다들 하는걸로 평범하게 선택하고, 그걸 어떻게 가르칠지 많이 고민하지. 애들이 흥미를 좀 느껴야 참여하니까 게임을 좀 어떻게 넣어야하나 그런거 고민하고.

〈윤자신, 면담〉

애들이 전인으로 자라는걸 목표로하긴 하는데 일단은 재밌어야 애들이 좀 뭘 하니까 그래서 즐겁게 참여할 수 있는 방법을 제일 많이 고려하는거 같아요. 역시 게임이나 뭐 미션을 주고 성공하면 자유시간을 주기도해요. 애들이 즐거워야 뭔가 수업을 하면서 저도 힘이나고 그렇더라고요.

〈오실천, 면담〉

국가수준의 교육과정은 다양한 학교와 학생의 특수성에 대한 고려가 부족하기 때문에 교사가 학습자, 학교, 주변 환경 등 다양한 요인을 고려하여 교육과정을 해석하고 재구성해야 한다. 하지만, 재구성의 개념이 명확하지 않고, 무엇을 바꿀 수 있는지, 어떻게 바꿀 수 있는지에 대한 해답은 찾는 과정이 교사들에게 또 다른 부담을 주기도 한다. 교사들은 이러한 교육과정 재구성 과정에서 각자 자기 입장을 고려한 자의적 해석을 하게 되는 상황이다.

근데 뭘 바꿀 수 있는지 잘 모르겠어서 재구성한다기 보다는 뭐랄까 선택적으로 취한다라는 게 더 맞는거 같아요.

〈전배려, 면담〉

학기초에 모여서 종목이나 평가요소 이런거 같이 이야기하기도 하는데 너무 바쁘고 하니까 뭐 교육과정에 대해서 이야기는 잘 안하고 그냥 뭐하자 그러면 네 하고 그 다음엔 그 종목 어떻게 가르칠지 생각하는 거 같아요.

〈정인내, 면담〉

이 과정에서 체육교사들은 단순히 활동 영역의 반영, 학교 환경을 고려한 종목 선택 등의 수준에서 교육과정 재구성을 진행하고 있었다. 단순히 1~3학년 사이에 건강, 도전, 경쟁, 표현, 안전의 다섯 가지 영역을 반드시 가르쳐야 한다는 매우 기본적인 내용만이 단위학교의 교사 수준에서 이루어지는 교육과정 재구성의 특징이었다. 본래 교육과정과 교사 수준의 교육과정 재구성의 경험은 현장에 맞는 교육과정 운영의 방향을 설정하고, 체육수업을 위한 기초자료를 제공하여 교육 현장에서 의미 있는 학습을 지원하고자 함이다(김진필 외, 2012). 하지만 이러한 자율성의 확대는 교사들에게 오히려 적지 않은 부담감을 느끼게 만들기도 하고, 교사의 역량에 따라 수업 내용과 방향성의 차이가 나타난다는 문제를 야기하는 것이다.

## 나. 교수·학습을 위한 절충

### 1) 책임을 짊어진 교사

교육과정의 재구성과 교사별 평가 정책의 실행은 교사들에게 자율성을 부여하여 교사 개인이 한 명의 전문가로서 역량을 발휘하고 수업을 이끌 수 있도록 하기 위해 시행되었다. 이를 통해 다양한 수업 모델의 활용, 다른 교과와 융합 등의 긍정적인 효과가 나타나고 있지만, 자율성은 교사가 더욱 전문적 역량을 함양해야 한다는 책임을 함께 짊어지게 만들기도 한다.

아직 좀 두려움이 많은 것 같아요. 두려움이요. 뭔가 이제 내가 한 거에 대한 결실 기대된다 이런 거보다는 좀 '잘하게 잘 할 수 있을까' 하

는 그런 걱정이 많은 왜냐하면 이게 어떻게 보면 평가 결과가 학생뿐만 아니라 학부모랑의 어떻게 보면 이제 객관적으로 저의 교육 활동을 보여주는 하나의 자료가 되기도 하잖아요. 그런데 아직은 자신감이 많이 없어서

〈최도전, 면담〉

내가 하는 평가가 이 학생을 이 학생의 기능 수준이나 성장의 정도나 이런 거를 정확하게 잘 평가할 수 있을까 하고 있나 그런 거 그래서 그걸 개선을 해야 되는데 방식을 모르겠어서 어려운 거. 그러니까 학생들의 기능과 성장 이런 것들을 정확하게 평가하고 있는지가 너무 불안한 거예요.

〈임조절, 면담〉

교사로서의 나름 욕심도 있고, 이 아이들한테 좀 더 뭔가 좀 더 잘해주고 싶은 마음에 새로운 걸 하다 보면은 이제 저희 학교와는 이게 너무 괴리가 있을 때가 있어서 그건 결국에는 제가 만들어야 되는데 모든 변수를 통제할 수 없는 부분이 가장 어려워요. 그리고 학생들이 이걸 어떻게 받아들일까 3월에 그게 제일 무서워요.

〈배존중, 면담〉

교육과정 재구성을 통해 수업 및 평가에 대한 자율성을 부여받은 교사들은 새롭게 구성한 수업과 평가를 학생들에게 적용하며 개선해 나간다. 하지만 그 과정에서 자신이 계획한 평가가 수업 활동에 대한 결과물로 학생과 학부모님께 전달되는 것에 대한 두려움을 갖기도 하고, 자신의 평가가 학생들의 성장을 바르게 파악하고 있는 것인지 걱정을 하기도하고, 새로운 평가를 계획하고 적용하는 데 불안함을 느끼기도 한다. 교육과정 재구성에 대한 자율성을 부여받았지만, 자율성에 대한 책임과 부담을 동시에 지니고 있는 것이다.

자꾸 과정을 지향하라고 하지만 결국엔 결과만 보는 게 아닌가. 그런 생각이 많이 듭니다. 결국 그런 이제 정말 좋은 얘기 이론적인 얘기는

결국 교사 개인한테 떠맡겨진 거고 이제 시스템은 사실 변한 게 없잖아요. 그래가지고 그 부분이 아쉽죠.

〈최도전, 면담〉

과정 중심으로 체크하고 이런 거 정말 생각이 맞고. 그리고, 이런 이야기에 동의하는 선생님들과 이런 대화를 나누면 맞지 근데 거기서 이렇게 피드백도 서로 해주고 할 수 있지만 깔끔한 평가 결과를 원하시는 분들한테는 그냥 기록 측정, 갯수, 거리, 속도 이런 걸로 이제 모든 거를 하시고 이런 얘기는 이상적인 얘기로만 보시니까 이제 아쉽죠. 근데 그런 생각을 갖게끔 한 게 결국은 기입해야 되는 게 중요한 거니까

〈김희망, 면담〉

내가 조금 더 스스로에 대한 비판 의식을 가져야 될 것 같아요. 자꾸 귀찮다는 말을 했었잖아요. 그러니까 귀찮다는 표현은 조금 너무 그렇긴 한데 여튼 그런 노력은 하지 않고 생각만 하는 점. 그것만 고쳐지면 좀 나아질 것 같아요. 뭔가 개선을 하려는 생각만 하지 말고 실천을 해야 발전이 있고 개선이 되는데 그게 생각만 하고 실천으로 이어지지 않는 부분이 제가 가지고 있는 문제점이라고 생각해요.

〈임조절, 면담〉

게다가, 앞서 말했듯이 체육평가의 특성상 평가내용이 다양하고, 객관성과 타당성을 모두 확보하는 데 어려움이 있다. 그래서, 교사들은 교육과정 재구성을 통한 다양한 시도를 하면서도 결국 평가에서 객관성을 더 중요하게 확보해야한다는 장벽에 부딪히면서 자신의 수업과 평가계획을 무산시키거나 온전한 평가를 운영하기에 자신의 역량이 부족하다고 자책하며 회의적 태도를 취하기도 하는 것이다. 따라서, 체육교사들이 교육과정 재구성의 과정을 긍정적인 방향으로 이끌 수 있도록 하기 위해서는 자율성을 유지하면서 보다 구체적이고 현장에 적용 가능한 자료를 제공함으로써 부담을 덜어주는 절충의 과정이 필요한 것이다.

### 2) 체념적 태도의 교사

평가에 대한 책임과 부담으로 인해 어려움을 겪는 교사들은 결국 수업과 평가를 계획하면서 학습을 위한 평가가 아닌 책무성 기반의 평가 즉, 과거의 단순하고 일회적이며, 결과가 분명하고 객관적인 전통적 평가를 포함 시킬수 밖에 없음을 호소하고 있었다.

> 제가 좀 해보니까 안타까운 부분은 개별 평가가 될 수 있는 상황이 전혀 아니라는 거. 학생들 수준이 다 다르기 때문에 그래서 그거를 개별화해서 평가를 할 수는 없으니까 할 수 있는 방법이 단순한 기능인 것 같아요. 그래서 단순한 기능 평가가 돼버리는 것 같아요.
>
> 〈정인내, 면담〉

> 흔히 말하는 나이스에 기입해야 하는 것은 결국 점수고 체육에서 뭔가를 점수화시키려고 하면 객관성을 띄어야 아이들이 납득할 수 있을 정도의 공정성을 갖기 때문에 어쩔 수 없는 그런 부분에 있어서 조금 아쉬운 생각은 가지고 있습니다.
>
> 〈최도전, 면담〉

> 일회성으로 끝나는거. 저도 이제 끝에만 한 번 평가를 하는데 이게 이제 중간에 몇 번 더 평가돼서 애들이 성장할 수 있게끔 하면 참 좋은데 되게 솔직히 한 종목당 3주~4주가 한계인데 한 주에 또 3차시 밖에 안 되니까 이렇게 하기가 너무 빠듯하더라고요. 핑계가 될 수 있지만 되게 어렵다.
>
> 〈오실천, 면담〉

> 그냥 평가를 단순하고 그 결과 중심적으로 할 수밖에 없기 때문에 그런 거라고 생각해. 수행 100%가 문제가 아니라 결국엔 평가 자체가 너무 단순하고 획일적으로 가는거지
>
> 〈윤자신, 면담〉

교사들은 더 나은 수업과 평가를 위해 계속해서 고민하고 연구하는 자세를 지니고 있음에도 불구하고, 현실적인 상황을 고려해서 어쩔 수 없이 단념하고 체념하게 된다. 교사들의 이러한 체념적 태도는 수업과 평가에서 자신감과 교사로서의 자존감을 낮추기도 한다. 강대중(2016)은 평가활동에 대한 자신감이 높은 교사가 낮은 교사와 비교해 평가 전문성 수준이 높게 나타남을 이야기하였고, 김정환(2005)은 교사 스스로 평가에 대한 자심감이 부족하다면 학생평가에 대한 평가 전문성이 소극적으로 발휘된다고 설명하였다. 교사의 자신감은 평가소양이 얼마나 발휘될 수 있는지와 연결되고 이는 얼마나 온전한 의미의 평가가 이루어질 수 있느냐에 영향을 미친다고 할 수 있다. 결국, 현실적으로 책무성 평가를 운영할 수 밖에 없음을 체념한 교사들은 학생들의 역량 중 단면을 보거나 활동의 마무리에 일회적인 평가를 실행한다. 이러한 평가는 학생들의 역량을 온전히 파악하지 못하고 교수·학습을 위한 해석과 활용이 어렵다. 무엇보다 학생들에게 체육평가 자체가 너무 단순하고 쉽다는 부정적인 인식을 형성하기도 한다.

> 학생들은 체육의 평가는 쉽다고 느끼지. 평가가 쉽다면 그래도 긍정적으로 생각하겠지만 또 한편으로는 그만큼 단순하니까 반대로 너무 단순해서 대충해도 잘 나온다고 생각하게 되는 거지.
>
> 〈윤자신, 면담〉

> 학생들이 체육 평가 굳이 열심히 해야 돼 약간 이런 마음으로 참여하다 보면 자기가 여러 번 시도해서 자기 원래 능력만큼 평가를 할 수 있는데도 그냥 한 번 하고 그냥 저 안 할래요 하기도 하니까
>
> 〈권미소, 면담〉

학생들의 체육평가에 대한 부정적인 인식은 교과에 대한 부정적인 인식으로 확대될 수 있다. 흔히 말하는 국어, 수학, 사회, 과학, 영어와 같은 교과 중심의 학업으로 이어지고, 체육교과는 단순한 것, 쉬운 것, 노는 것과 같은 인식을 하게 된다. 학생들이 체육교과를 단순하고 즐거운 놀이의 시간이라는 인식은 '체육은 재미있고 좋다.'고 느낄 수 있으나, 체육교과가

가지고 있는 교과 가치를 얻어 갈 수 있다거나 자신의 전인적 성장을 위한 밑거름으로 기대하지 않을 수 있다는 것이다(송광학 외, 2013). 이러한 체육교과에 대한 부정적인 인식이 문제가 되고 있음을 체육교사들은 누구보다 잘 알고 있다. 그래서 체육교사들은 객관성과 신뢰성, 공정성이라는 평가의 기본원리를 지키면서도 교육과정에서 제시하고 있는 학습과 성장을 관찰할 수 있는 과정중심평가, 학생들의 전인적 역량을 모두 성장시킬 수 있는 평가를 실천하기 위해 계속해서 절충안을 찾고자 노력하고 있었다.

## 다. 평가 운영을 위한 타협

### 1) 의미 대신 의도를 부여한 평가

앞서 평가의 의미는 학생의 학습을 확인하고 도울 수 있도록 함에 있다고 설명했다. 체육교과가 가지고 있는 지식을 교육과정에서 제시하는 교육목표에 따라 수업과 평가를 계획하고 구상하는 과정을 거쳐 학생을 가르친다. 그리고, 이러한 가르침을 통해 학습의 주체가 되는 학생들이 얼마나 성장했는지 파악하는 과정으로 교육적 평가의 의미가 정의되지만, 역설적으로 현장에서의 평가는 주체적이어야 하는 학생을 피동적으로 만들고, 학습과 성장을 파악하는 것이 아닌 학습과 활동을 독려하고 동기를 부여하기 위한 의도로 활용되기도 한다.

> 평가를 하느냐, 안 하느냐에 따라서 그 수업에 대한 참여도가 결정이 많이 되더라고요. 그래서 평가가 있다고 하면은 그래도 하는데 성과가 없으면은 '이거 수행평가예요?'라고 물어보면서 아니라고 하면은 그냥 설렁설렁하고 뭔가 그런 설렁설렁하는 게 그 학생 그 나이 때 학생들의 멋이라고 생각을 한다고 저는 생각을 해요.
>
> 〈배존중, 면담〉

> 교육과정 내 스포츠 클럽이 단적인 예. 아무것도 내가 애한테 해줄 수 있는 게 없고 글만 써주니까 정말로 강사 선생님들 말 안 듣고 가위바

위보 지고 와서 친구도 별로 없는 곳에 와서 이렇게 하고 가고, 체육 시간이랑 또 달라 체육시간에 하는건 점수니까 또 해요.

〈홍협동, 면담〉

이번에 그런 얘기를 했어요. 애들이 구기대회를 하는데 체육 시간에는 대회를 하는 거는 용납은 해도 다른 교과 시간에 체육 활동을 하는 거는 용납을 못 한다는 거예요. 놀랬거든요. 그러니까 만약에 평가가 없다면 굳이 내가 이거를 이 활동을 안 해도 된다라는 인식이 많은 것 같아요.

〈박열정, 면담〉

학생들은 수업과 평가에서 자기주도적인 활동을 실천할수록 자신의 실제적 문제, 상황, 관심사 등을 활용한 진정성 있는 평가로 인식하게 된다(정현철, 2018). 하지만, 참여자들의 말처럼 학생들은 평가에 반영이 된다고 안내하는 활동은 적극적으로 참여하고 그렇지 않은 활동에는 불성실하게 참여하는 모습을 보이기도 하고, 평가 권한이 없는 강사의 수업에서는 소극적으로 참여하는 태도를 보이기도 한다. 이러한 현상은 학습의 주체가 되어 수업을 이끌어야 하는 학생들이 오히려 평가의 존재에 따라 객체가 되어 이끌리는 모습을 보여주는 것이다. 위처럼 평가에 의존적이고 피동적인 학생들은 수업과 평가의 과정을 통해 체육교과에 대한 인식이 점차 부정적으로 변화될 수 있다.

평가를 하는 게 사실 아이들한테 부정적인 경험이 될 수도 있겠다는 생각을 하기도 해요. 결과만 강조해. 그러니까 아이들이 자꾸만 이제 결과가 중요한 거예요.

〈임조절, 면담〉

그리고 애들이 생각하기에 기본적으로 중요한 교과가 아니다 보니까 딱 만점에 맞춰서 한다거나 혹은 저 그냥 C 주세요. 이런 친구들도 있으니까 그런 부분은 절대 부인할 수가 없죠.

〈전배려, 면담〉

평가에 아예 좀 냉소적이고 그런 반응. ‘잘 한다고 뭐가 나와?’ 약간 이런 식으로 나오는 애들은 ‘저 안 보면 안 돼요?’ 약간 ‘그냥 빵점주세요.’ 이런 식으로 말하기도 해요.

〈김희망, 면담〉

약간 평가에 응시하는 게 자기의 권리라는 생각을 하는 애들이 있는 것 같아요. 요새는 또 애들이 하고 싶은 걸 많이 하고 이런 거를 중시하니까 하기 싫은 건 안 해도 된다는 생각을 가지고 이거 내가 안 보고 빵점 받겠다는데 무슨 왜 시비냐 약간 이런 극단적인 경우가 있고요.

〈김사랑, 면담〉

체육교과에 대한 부정적인 인식이 쌓이게 되면 평가로 인해 적극적인 태도를 보이는 학생들마저도 활동에 의욕을 보이지 않게 된다. 그리고, 체육교과가 진학과 입시에 크게 영향을 주지 않는 교과라는 인식이 지배적인 경우에는 평가에 참여하지 않거나 평가에 집중하지 못하는 극단적인 학생이 등장하기도 한다. 평가에 응시하는 게 학생의 권리처럼 부여되는 현장에서 교사들은 점차 평가를 계획하고 운영하는 것이 어려워지고, 교육적 의미의 평가를 실천하기보다 수업을 운영하고, 결과물을 도출하기 위한 의도로써 평가를 운영하게 되는 것이다. 이는 수업과 평가의 불균형을 초래하여 평가가 수업에 주는 영향이 점차 커지고, 수업 내용이 평가항목만을 극대화해서 운영하는 상투적이고 기계적인 모습으로 변질되어 운영될 가능성을 높일 것이다.

원래 해오던 그 수업 내용이 있는데 이제 수행 평가는 봐야 되니까 이제 이거 연습만 시키는 거죠. 어쩔 수 없이 이제 수행평가 연습이 수업이 될 때가 있어요.

〈김사랑, 면담〉

좀 이래도 흥이고 저래도 흥이고 그러니까. 왜냐하면 이렇게 해도 별로 크게 뭐라 안 하고 저렇게 해도 뭐라 안 하면 이렇게도 시도해보고 저렇게 해도 해보고 할 수 있는데, 반대로 이렇게 '어차피 아무도 말 안 하던데?' 약간 이런 식으로 되니까

〈김희망, 면담〉

왜냐하면 사실 신경 써야 되는 부분이 되게 많다고 생각을 하는데 뭔가 이걸 가지고 아무도 그렇게 막 뭐라 하는 사람이 없잖아요. 사실 거리를 50m로 하든 51m로 하든 애들이 막 그렇게까지 관심을 가지고 꼼꼼히 보지 않잖아요.

〈권미소, 면담〉

결국, 수업과 평가의 본말이 전도된 상황에서 평가마저도 학생들이 부정적인 인식으로 바라본다면 교사는 평가를 계획하고 운영하는 데 있어 많은 노력과 시간을 쏟을 당위성을 잃게 되는 것이다. 김희망교사의 말처럼 이래도 흥이고 저래도 흥인 상황에서 교사는 다양한 시도를 하기보다 기존의 단순하고 일회적인 평가를 수용하고 타협하게 되고, 학생들의 성취수준을 파악하기 위해 성취기준을 구체적이고 세부적으로 계획하기보다 추상적이고 개괄적인 계획을 세우는 것이다. 이는, 수업과 평가의 균형을 무너뜨리고, 교육과정-교수·학습-평가의 선순환적 고리를 끊으면서 평가가 지닌 교육적 의미보다 부여된 의도만 드러나는 평가가 실천되고 있는 이유이다.

### 2) 활용보다 실행에 집중한 평가

평가 결과는 학생들이 자신의 평가 결과가 왜 이렇게 나왔는지에 대해 고민하고 학습에 반영할 수 있는 정보로 활용되고, 교사가 자신의 수업을 개선하고 학생들의 성취 수준을 파악하여 학습과 성장을 도울 수 있는 자료로 활용되어야 한다. 하지만, 수업과 평가가 역전된 상황 속에서 이루어진 기계적이고 상투적인 평가는 기록, 개수, 횟수와 같이 숫자로 정리된 결과를 보여줄 뿐, 학생들에 대한 구체적이고 정확한 정보를 제공하지 못한다.

아무래도 결과에 대해서는 그렇게 많이 신경 안 쓰고 애들한테 강조 안 하고 이랬던 것 같아요. 사실 그 정보가 학생들이 가지고 있는 전부를 보여주는 건 아니니까.

〈최도전, 면담〉

그 평가가 어떤 학생이 학습한 단계라든지 아니면 그 특성을 잘 나타내줄 수 있어야 한다고 생각을 하는 데 그게 쉽지 않아요.

〈정인내, 면담〉

그 결과 평가 결과는 학생의 수준인데, 그 수준이 딱 엄청 정확한 수준이 아니고 그냥 그 학교의 선생님들이 설정해 놓은 기준을 통해 알 수 있는 수준이다.

〈김희망, 면담〉

참여자들은 학생들의 학습과 역량을 드러내지 못하는 평가의 한계에 대해서 잘 알고 있었다. 하지만, 평가 결과를 해석하고 활용하는데 어려움을 주는 요인은 이뿐만이 아니다. 중등학교의 특성상 1-3학년이라는 학년군으로 이루어져 있으며, 중학교의 경우 건강, 도전, 경쟁, 표현, 안전이라는 5가지 활동 영역을 반드시 가르쳐야 한다. 다양한 활동을 진행하는 만큼 각각의 활동이 연계성을 확보하기에 어려움이 있으며 특히, 매년 체육교사와 학생이 모두 달라지는 학교 환경은 장기적으로 학년군 속에서 연계성을 고려하여 평가를 계획하고 운영하는 데 어려움을 준다.

일단 체육과 특성상 종목이 다 다르다 보니까 사실 다른 교과에 대해 잘 모르지만. 이래나 저래나 영어 같은 경우에는 앞에서 했던 게 바로 연계가 되고 연계가 되고 연계가 되고 쌓이는 경우가 있는데 사실 체육 같은 경우에는 배드민턴을 하다 갑자기 스포츠 스티킹을 해버리면 여기서 사실 좋은 능력을 보여줬던 친구가 이쪽에는 또 다를 수도 있는 거잖아요.

〈전배려, 면담〉

매년 애들의 특성도 다르고 이러다 보니까 그러니까 이때는 잘 된 평가도 또 새로운 애들을 만나면 또 기준이 엄청 또 안 맞기도 하고 그래서 활용하기 어려운거 같아요.

〈권미소, 면담〉

물론 당연히 축구 복합기능 검사 결과를 애들한테 다시 줘도 제가 또 연계성 있게 2학기 때 축구를 또 다르게 진행하지 않는 이상 의미가 없다고도 생각해요.

〈오실천, 면담〉

2학기 때는 다른 걸 할 거라서. 그러니까 앞에 했던 종목은 다음 학기에 안 할 거라서 학생의 학습으로는 별로 활용을 못할 것 같아요.

〈김희망, 면담〉

그 외에도 정해진 시간 안에 다양한 활동을 가르치기 바빠서 평가는 결과를 입력하기에 급급하고, 함께 체육을 가르치는 동료교사와의 관계를 고려하는 등 다양한 이유로 평가 결과를 해석하고 활용하는데 어려움을 호소하고 있었다.

지금은 앞에 활동 끝나면 다음 활동 새로운 거 하기 바빠가지고 지난 평가 결과를 그렇게 크게 활용했던 적은 없는 것 같아요. 그냥 계속 다음 것만 준비하는 단계인 것 같습니다.

〈최도전, 면담〉

내가 정말로 이거를 제대로 할 수 있냐, 없냐 너무 바빠서 정말 안 되겠다. 그것까지도 생각해보면서 의욕만 앞서지 말고 내가 실제 활용할 수 있냐, 없냐 여부도 고민을 상당히 하게 되더라구요.

〈홍협동, 면담〉

다음 수업에 활용하기 위해서 우려한 내용인데 동료 교사에 대한 미안함도 있어요. 너무 힘들어하고, 부담감을 느끼기도 하고.

〈홍협동, 면담〉

결과적으로, 교사는 평가를 계획하고 실행하는 데 집중하여 결과물을 얻어내기까지 자신의 평가소양을 일부 실천하고 있지만, 평가를 해석하고 활용하지 못하는 반쪽짜리 평가를 실천하고 있다. 체육교사들은 기계적이고 상투적으로 운영된 평가의 결과물은 학생 역량의 단편적인 모습만 보여준다는 한계와 체육교과의 특성상 학년군 내 연계성을 고려하기 어려움 등의 이유로 평가 결과를 가지고 학생들의 개별적인 특성을 파악하고, 학습을 돕는 방향으로 해석 및 활용하는 과정의 중요성을 인식하지 못하는 것이다.

> 중요성 자체를 인식을 못하고 있었던 것 같아요. 이 평가 결과를 애들한테 어떻게 활용하라고 얘기하는 게 중요하다는 생각 자체를 못 했던 것 같고 그런 게 필요하다는 생각을 많이 못한 것 같아요.
>
> 〈임조절, 면담〉

> 평가를 굳이 활용하지 않는 이유가 큰 것 같고 필요성을 사실 좀 못 느끼는 것 같아요. 너무 변수가 많다 보니까
>
> 〈전배려, 면담〉

> 일단 그래도 애들의 점수 분포를 어쨌든 그려보고 이거 보고 이러면 참 좋을 수도 있는데 그렇게까지 쓰기에는 좀 번거롭다? 이게 좀 어렵다? 이런 생각 때문에 안 하게 되는 것 같아요.
>
> 〈오실천, 면담〉

결국, 실제로 학교 현장에서 평가 결과를 해석하고 활용하는 과정을 거쳐 교육과정-교수·학습-평가로의 선순환을 이루고 있는 사례를 살펴보기 어렵다. 평가 결과를 토대로 자신의 평가에 영향을 줄 수 있는 요인을 파악하고, 평가 결과가 무엇을 의미하는지, 그리고 그 정보를 통해 무엇은 할 수 있는지 해석하는 과정과 해석을 통해 얻은 결론을 토대로 교육적 성장을 위한 정보로 활용하거나 교사의 교수·학습을 위한 정보로 활용하는 과정은 교육적 의미의 평가가 운영되기 위해서 매우 중요하다. 따라서, 교사들 사이에서 평가를 해석하고 활용하는 과정에 대한 인식의 변화와, 평

가 활용의 긍정적인 측면을 서로 공유하고 현장에 적용할 수 있는 문화가 만들어진다면 현장에서 실천되고 있는 중등체육평가가 교육적 의미의 평가로 발전하는데 큰 도움이 될 수 있을 것이다.

## 5. 종합 논의

본 연구는 중등체육교사의 평가의 이해, 평가의 실행, 평가의 해석 및 활용의 측면에서 평가소양이 어떻게 나타나고 있는지 살펴보고, 그 과정에서 어려움은 무엇인지 탐색하였다. 첫째, 중등체육교사의 평가의 이해는 수업을 결정하는 백서, 소양을 퍼 올리는 마중물, 이상과 현실의 절충안이라는 세 가지 형태로 나타났다. 이 중에서 백서와 마중물은 교사의 평가에 대한 긍정적인 인식을 보여주는 형태의 모습으로 나타난다. 이는 체육교사들이 평가가 교수·학습과 동떨어진 것이 아니라 교육에 포함되어있는 개념이며, 교육활동의 본질적인 속성 중 하나라고 인식하고 있다는 것이다. 이는, Black & Wiliam(1998)이 발표한 'Inside the Black Box'에서 형성평가의 효과에 대해 논의되면서 기존의 학습 결과의 평가(Assessment Of Learning)와 대비된 학습을 위한 평가(Assessment For Learning)의 개념이 등장하고, 평가가 학습의 결과를 확인하는 과정이 아니라 교수·학습 과정을 돕는 정보를 제공하는 활동으로 의미가 변환하면서, 학습을 위한 평가는 평가가 학습 과정 그 자체(Assessment is Learning)이며 나아가 평가를 학습으로 간주한다는 McMillan(2003)의 주장과 일맥상통한다고 볼 수 있다. 특히, 체육평가를 수업을 결정하는 백서로 보는 관점은 체육평가를 계획하고 실행하는 과정에서 체육교사들이 교육과정-교수·학습-평가의 일체화를 이루고 있다는 점을 보여주고 있다. 교육과정-교수·학습-평가의 일체화는 교사의 평가소양을 바탕으로 교육과정을 재구성하고 학생의 참여와 협력을 이끄는 수업을 진행하여 학생의 성장과 발달을 돕는 평가를 추구하고 있는 개정 교육과정의 핵심이라고 볼 수 있다(이형빈, 2015). 이는 이제영 외(2020)에서 교사들이 이번 2015 개정 교육과정의 주요방향 중에 과정중심평가 강화 및 평가 결과를 통한 교수학습의 질 개선과 관련된 부분을 가장 잘 이해하고 있다고 밝힌 내용과 일치한다. 소양을 퍼 올리는 마중물로서의 인식은 평가를 계획하는 과정에서 학생들이 평가를 통해 자신감과 성취감을 느끼고 운동소양을 함양하여 스포츠 문화로 유입될 수 있으며 이를 통해, 더 나은 삶을 살아갈 수 있도록 성장한다는 교사의

기대가 반영되어 있다. 그리고, 평가가 교사가 수업을 이끄는 원동력이 되고, 학생들이 수업에 적극적으로 참여하도록 동기를 부여함으로써 교수·학습 역량을 함양시키는 요인으로 이해하고 있다는 것을 의미한다. 이는 정현철(2018)에서 제시한 평가가 학생 활동에 자심감을 불러일으키는 촉매제 역할을 하고 학생들로 하여금 긍정적인 동기를 유발하는 계기가 된다는 것과 유사하다. 그리고, 이종민 외(2016)는 체육평가를 통해 생성된 수업 텍스트들을 심층적으로 기술하고 분석한 후에 교육적, 사회적 맥락에서 해석함으로써 체육교사에게 자신의 수업을 돌아볼 수 있는 반성과 성찰의 기회를 제공한다는 의견과 일치하였다. 따라서, 체육교사들은 평가를 체육수업의 일부분이 아닌 체육수업의 전체를 연결하는 본질적인 것으로 인식하고 있다는 것으로 논의할 수 있다.

한편, 이상과 현실의 절충안이라는 인식은 현장에서 이루어지고 있는 중등체육평가의 실제와 이상이 상충하는 어려움을 나타내고 있다. 교육과정이 개정되면서 학생들이 미래사회의 시민으로 성공적이고 행복한 삶을 영위하기 위해서는 지식, 기능, 태도가 통합적으로 발현되는 핵심역량을 함양해야 함을 강조한다. 이러한 학생 핵심역량을 신장시키기 위해서는 결과보다는 학생의 성장 과정에 대한 수업과 평가를 중시해야 한다(오수학 외, 2020). 게다가, 세계적으로 청소년들의 전인적 발달에 대한 관심이 높아지면서 체육교과에서 책임감, 스포츠퍼슨십, 정서지능, 사회성, 시민의식 등의 다양한 주제를 중심으로 한 정의적 영역이 개발되는 것에 대한 기대와 주장이 있어 왔다(최의창, 2011). 이처럼 체육교과는 운동을 통해 학생들의 능·지·심이 모두 발달하는 전인적 성장이 가능한 교과이기 때문에 평가 내용 또한 다양하다. 하지만, 이러한 이상적인 변화의 방향이 현장에서 실행되기 위해서는 구체적이고 실제성을 갖춘 시행방안과 적용사례가 제공되어야 함에도, 현장에서 이러한 이상적 변화와 기대에 맞는 평가의 개념 정의와 구체적인 실행 방안 등에 대해서는 공유가 이루어지지 못한 실정이다. 때문에, 실제로 단위학교에서 이루어지고 있는 능·지·심 영역의 평가는 굉장히 불균형적으로 이루어지고 있으며(박지흠, 2019, 오중근, 2020, 허태윤, 2020), 특히, 운동지와 운동심과 같은 영역의 질적 평가는 교사의

주관적인 측면이 개입될 가능성이 높고(허태윤, 2020), 구체적인 평가내용 선정 및 기준 설정을 통해 객관성을 확보하기 어려워 본래의 의도와는 다른 모습으로 평가되고 있는 현상을 본 연구에서 그대로 보여주기도 하였다. 허태윤(2020)은 위와 같은 현상에 대한 원인을 학교체육에서 여전히 운동수행이 학습의 결과를 대표하는 기능 교과라는 인식이 지배적이며, 이미 풍부한 자료가 존재하는 영역의 반복적인 평가, 그리고 복잡한 성적 처리에 대한 업무부담을 들고 있다. 이렇게 평가의 부익부빈익빈이 나타나고 있는 중에도, 본 연구에서 체육교사들은 서술 및 논술형 평가, 동료평가, 교과목별 세부능력 및 특기사항, 영상평가, 포트폴리오 평가 등 학생들의 성장 과정을 평가하기 위해 다양한 평가 방법과 도구 활용을 시도하였고, 학생들의 운동소양을 능·지·심의 측면에서 살펴보기 위해 성취기준에 따라 다양한 평가 요소를 선정하려는 노력을 보였다. 체육교사들은 이상과 현실 사이에서 자신의 역량과 소양으로 나름의 절충안을 찾아가는 과정으로 평가를 이해하고 있는 것이다.

둘째, 본 연구에서는 중등체육교사들의 평가 실행을 계획, 적용, 역할로 구분하여 살펴보았다. 먼저, 체육교사들은 평가 계획단계에서 평가 결정을 동료교사에게 일방적으로 양보하고, 수업과 평가 영향요인에 적극적으로 타협하는 모습이 나타났다. 2004년 '학교 교육 정상화를 위한 2008학년도 이후 대학입학 제도 개선안'에서 2010년 중학교 신입생부터 '교사별 학생평가' 체제를 도입하겠다고 예고하였다(김재춘 외, 2005). 교사별 학생평가의 시행은 교사가 교육과정을 재구성하고 평가를 계획하고 운영하는 것에 관한 독자적인 권리와 자율성을 가지며, 교사가 전문성을 발휘할 수 있도록 하여 사회적 책임을 지닐 수 있게 한다는 의미를 지닌다(반재천 외, 2018). 하지만, 중등체육평가에서 체육교사들은 자신들의 교육과정 재구성에 대한 자율성이나 평가를 계획하고 실행하는 권한보다 평가과정과 결과에 있어서 공정성과 객관성을 담보하기 위해 동료 교사들과 교육과정 운영의 통일성과 일치성을 확보하는 데 더욱 집중하는 것으로 나타났다. 이러한 특징은 기존에 이루어진 반재천 외(2018) 연구와 마찬가지로 체육교사들이 교사별 과정중심평가를 운영하는데 과반이 찬성하고, 창의적이고 복

합적인 사고를 키우는 수업을 진행하고 이를 토대로 고차원적이고 복합적인 평가가 가능하다는 기대와 인식을 지니고 있더라도, 실제로 이것을 현장에 적용하는 과정에서 객관성과 공정성을 확보하기 어렵다는 것을 우려하여 그 우선순위가 밀린다는 것과 일맥상통한다고 볼 수 있다. 이는 비단 체육교과에서만의 문제가 아니다. 국어교사를 대상으로한 김희경(2020)의 연구에서는 학습 결과의 평가(AOL)의 오랜 관행과 학교 조직이 갖는 제도적 한계로부터 학습을 위한 평가(AFL)을 어렵게 만든다고 지적하였고, 과학교사를 대상으로 한 이현주(2020)의 연구에서는 과정중심평가 개념의 모호함, 학교 평가 체계와의 충돌, 평가의 객관성과 신뢰성 확보의 어려움, 학생 개별 평가에 대한 현실적 업무부담의 이유로 오로지 객관성과 통일성을 추구하는 기존의 평가 관례를 벗어나기 어렵다고 지적한 바가 있다.

다음으로 평가 적용에서는 다양한 평가 방법과 도구를 활용하여 평가를 시도하고 있으나 평가 결과는 모호한 글과 분명한 숫자로 나타났다. 앞서 밝혔듯이 체육교육의 목표와 가치가 광범위하기 때문에 평가 영역 또한 광범위하다. 능·지·심이라는 다양한 역량을 파악하기 위해서는 평가 방법 및 도구 역시 다양해야 하며, 이를 적재적소에 활용하기 위해서는 깊은 이해가 필요하다. 따라서, 중등체육교사들은 다른 교과 교사들과 비교해 평가와 관련된 업무부담이 클 뿐만 아니라 평가와 관련된 소양을 더욱 함양하고 있어야 한다. 과거에 진행되었던 체육과 평가 방법 및 도구의 활용 실태를 관찰한 연구를 살펴보면, 안병기 외(2011)에서는 심동적 영역을 관찰하기 위한 평가 방법은 교사주도형 관찰 및 기록 평가가 대부분 임을 지적하였고, 박지흠(2019)에서는 횟수, 시간, 거리, 승률을 보는 기록 평가의 반영 비율이 70% 이상임을 밝혔다. 하지만 본 연구에서는 지난 연구와 달리 체육교사가 학생 핵심역량을 살펴보기 위해 서술 및 논술형, 문답형, 포트폴리오형, 동료평가, 영상 촬영 등 다양한 평가 방법을 현장에 적용하기 위해 적극적으로 시도하고 있음이 드러냈다. 그러나, 이러한 다양한 시도 역시 결국 객관성을 확보하기 위해 정해진 기준에 따라 점수화된다는 한계를 지니고 있었으며, 이 과정에서 교사의 업무부담이 증가하고 본래의 평가 취지와는 다른 방향의 평가가 이루어지고 있다는 문제가 나타나기도 하였다.

마지막으로 평가 실행에서 교사는 공정한 감독관과 든든한 조력자의 역할을 동시에 수행하고 있었다. 공정한 감독관의 역할은 김영준(2019)이 제시한 체육교사가 평가를 진행하는 장면에서 군대의 교관과 같은 이미지를 갖는다는 결과와 부합한다. 체육교사는 평가를 진행하는 과정에서는 소통과 대화보다는 학생들에게 빠르고 정제된 행동을 하도록 요구하고, 평가의 공정성을 담보해야하기 때문에 엄격하고 단호한 모습을 보이기도 한다. 본 연구에서도 마찬가지로 체육교사들은 학생들에게 평가환경, 연습시간, 도전 기회 등의 공정성을 유지하고 평가를 진행하면서 보다 엄격하고 냉정한 태도를 지니기 위해 노력하는 모습이 나타났다. 하지만 본연구에서 체육교사들이 공정한 감독관과 동시에 학생의 긴장을 이완시켜주기 위한 든든한 조력자의 역할도 수행하고 있었다. 체육교사들은 수업이 아닌 평가를 보는 과정에서도 학생들에게 적극적으로 피드백을 주고, 학생들이 평가하는 동안 위축되고 긴장하지 않도록 하기 위해 배려하는 모습을 보여주었다. 체육교사가 평가자가 지닌 평가의 권위로 피평가자인 학생들에게 고압적인 태도를 취하는 것이 아닌, 학생들이 수업을 통해 성장하고 적극적으로 참여한 만큼 좋은 결과를 얻을 수 있도록 든든한 조력자의 역할을 수행하는 것으로 볼 수 있다. 따라서, 체육교사는 감독관과 조력자라는 모순된 역할을 동시에 수행하면서 자기가 계획하고 실천하는 평가가 객관성과 공정성을 확보하고 동시에 학생들이 평가에 있어서 자신의 역량을 최대한 발휘하여 좋은 결과를 얻기를 기대하고 이끄는 형태의 모습을 드러내었다.

셋째, 본 연구에서 중등체육교사의 평가의 해석 및 활용은 의미 없는 해석, 소통 없는 전달, 학생 없는 활용의 형태로 나타내고 있었다. 이는 앞서 설명한 평가의 이해와 평가의 실행과는 달리 중등체육교사들에게 평가에 있어 중요한 부분으로 인식되지 못하고 있었다. 처음 교육평가의 개념이 등장하고 초기 타일러(Tyler)의 목표달성평가모형이 주장된 시기부터 평가의 목적은 학생의 교육적 성취를 확인하는 것뿐만 아니라 평가 결과를 통해 교육목표를 수정하고 교육과정 및 수업을 개선하는 데 있었다(Tyler, 1949). McMilian(2004) 또한 학생의 학습과 성취를 위한 의사결정을 하는데 평가를 통해 수집한 정보를 해석과 활용하는 과정이 중요함을 강조하

였고, 과정중심평가는 평가의 결과가 교사의 교수·학습 개선에 긍정적으로 기여하고, 학생의 더 나은 성장을 지원하기 위한 피드백으로서 학습의 장단점을 파악하고 학습 계획을 수립하는데 기여할 수 있는 역할을 담당해야 한다고 설명한다(오수학, 2020). 그만큼 평가는 계획과 실행뿐만아니라 평가 결과의 해석과 활용을 통해 교수·학습을 개선하는 과정이 반드시 필요하다. 그러나, 조수영(2017)은 학교에서 수업과 평가 연계에 대한 인식과 실행은 적극적으로 이루어지고 있지 못하고 있음을 비판하였고, 본 연구 또한 학생 역량의 단면만을 보는 일회성 평가의 한계와 진학 및 입시와 관련된 점수 퍼주기 등의 이유로 의미 없는 해석과 활용의 어려움이 나타나고 있음을 논의할 수 있다.

넷째, 본 연구에서 중등체육교사의 평가소양 실천에 대한 어려움의 원인은 교육과정의 재구성, 교수·학습을 위한 절충, 평가 운영을 위한 타협의 과정에서 나타났다. 먼저, 중등체육교사들의 평가소양 실천의 어려움은 교육과정 재구성으로부터 시작한다. 국가수준의 교육과정이 지속적으로 변화함에 따라, 이를 근무하고 있는 학교의 상황에 맞게 탄력적으로 변형하고 운영할 수 있는 역량이 교사들에게 요구되고 있다(윤기준 외, 2020). 하지만, 교육과정에서 제시하고 있는 전인적 성장이라는 교육이념은 매우 추상적인 관념이며, 전인적 성장을 위해 수업을 계획하고 평가는 방법 역시 모호하게 제시되어 있다. 본 연구의 참여자들은 각자 개인의 관점에서 교육과정을 해석하고 학교 현장에 적용하는 교육과정 재구성을 실천하고 있었으나, 재구성의 개념이 명확하지 않고, 무엇을 바꿀 수 있는지, 어떻게 바꿀 수 있는지에 대한 해답은 찾는 과정은 오히려 교사들에게 부담을 주게 되었다. 이 과정에서 체육교사들은 단순히 활동 영역의 반영, 학교 환경을 고려한 종목 선택 등의 수준에서 선택적으로 교육과정을 수용하고 있었다. 이는 윤기준 외(2020)에서 체육교사들이 1년 동안 건강, 도전, 경쟁, 표현, 안전의 다섯 가지 영역을 반드시 가르쳐야 한다는 매우 기본적인 안내만이 단위학교의 교육과정 개발과정에서 등장하고 있다는 비판과 일치했다.

교육과정 재구성을 거쳐 다음으로, 교수·학습을 위한 절충과 평가 운영을 위한 타협의 과정에서 평가소양 실천의 어려움이 나타났다. 위에서 체

육교사들은 평가를 계획하는 과정을 수업을 결정하는 백서로 이해함을 설명하였다. 이 과정에서 체육교사들은 수업과 평가에 영향을 미칠 수 있는 동료교사와 외부환경 요인을 고려하며 평가 종목과 평가 요소를 선택한다. 이규일 외(2016)는 동료교사가 초임 체육교사들이 새롭고 다양한 체육수업을 계획하고 실행하는 것을 억제하는 어려움을 제공한다고 지적하였으며, 김진필 외(2012)는 공간, 기구, 날씨 등의 수업 환경을 고려하는 과정에서 체육수업이 가능한 종목이 몇 가지로 한정되고, 수업 활동이 제한된다고 주장한 것과 일치하였다. 이렇게 한정된 평가 종목과 요소를 선정하고 나면 평가운영을 위한 타협의 과정을 거친다. 본 연구는 중등체육교사들이 과정중심평가를 실천하고 학생들의 능·지·심 모든 역량을 살펴보기 위해 서술 및 논술형 평가, 포트폴리오, 교과 세부능력 및 특기사항의 활용, 동료평가, 관찰수행평가 등 다양한 평가 방법과 도구 활용을 시도하면서 평가소양을 실천하기 위한 노력이 나타남을 밝혔다. 하지만 평가기준 설정의 어려움, 과도한 평가업무 부담, 일대다수의 평가환경, 객관성 확보의 어려움으로 교사들은 결국 교육적 의미보다 평가를 운영하기 위한 의도를 부여한채 수업과 평가를 이끌었다. 이는 신혜진 외(2017)에서 대부분의 교사들이 과정중심평가의 궁극적 취지에 동의하고 있음에도 불구하고 현실적인 적용에 가장 큰 제약을 느끼는 부분으로 평가결과에 대한 학생 및 학부모의 객관성에 대한 문제제기라는 주장과 연결될 수 있으며, 박정(2017)이 말한 수업에서 학생 개인의 성장과 발달을 위한 평가를 하는 데 있어 객관성과 공정성이 문제가 되어 의미 있는 평가를 더욱 어렵게 한다는 부분과 일맥상통한다고 볼 수 있다. 결국 교사의 의도대로 진행된 평가는 의미없는 결과를 양산하고 평가 결과의 해석 및 활용을 어렵게 만드는 것이다.

'교육은 학교에서 이루어진다'는 상식적 관점은 교육=학교라는 인식을 만들어냈고, 학교에서 이루어지는 다양한 인간 활동 영역에 관한 평가를 모두 교육평가라고 부르게 되었다(곽진숙, 2005). 이러한 현상은 본래 교육평가의 대상인 교육을 학교와 혼동할 수 있는 여지 만들었고, 교육을 바꾸면 학교도 바뀐다거나 학교를 바꾸면 교육이 바꾼다는 인식을 낳았다. 그러나, Berlak(1992)은 학교의 기능을 선발, 보육, 교육으로 구분하였고,

학교와 교육은 서로 상호 연결을 이루고 있는 존재이지 같은 의미를 지니지 않음을 설명했다. 따라서, 지속적인 교육과정의 개정과 수행평가, 과정중심평가 등 교육을 바꾸는 노력이 계속되고 있음에도 전통적 풍토가 지배적인 학교의 변화로 연결되고 있지 못한 것이다. 결국, 체육교사는 교육과 평가의 관계를 고민하기보다 학교와 평가의 관계를 고민하게 되고, 평가를 계획하는 과정에서 객관성을 위해 자율성을 포기하고 평가소양을 제대로 드러내는 데 어려움을 겪는 것이다.

# Ⅴ. 결론 및 제언

## 1. 결론

본 연구는 학교 현장에서 중등체육평가를 실천하는 교사로서 평가에 대한 관심과 논의가 미비한 현실 속의 문제의식에서 비롯되었다. 이에 따른 연구의 목적은 중등체육교사의 평가의 이해, 실행, 해석 및 활용을 심층적으로 살펴보고 체육교사의 평가소양 실천의 어려움은 무엇인지 탐색하는데 있었다. 그리고 이러한 연구 목적에 따른 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 중등체육교사는 평가를 어떻게 이해하고 있는가?, 둘째, 중등체육교사는 평가를 어떻게 실행하고 있는가?, 셋째, 중등체육교사는 평가를 어떻게 해석하고 활용하는가?, 넷째, 중등체육교사의 평가 이해, 실행, 해석 및 활용의 어려움은 무엇인가? 이다. 본 장에서는 중등체육교사들의 평가 이해, 실행, 해석 및 활용과 평가소양 실천의 어려움을 탐색한 후 도출한 결과 및 논의를 함께 종합하여 결론을 제시하고자 한다.

첫째, 중등체육교사의 평가의 이해는 수업을 결정하는 백서, 소양을 퍼올리는 마중물, 이상과 현실의 절충안으로 나타났다. 먼저, 체육교사들은 평가를 계획하는 과정에서 수업을 통해 학생들이 핵심역량을 함양하고, 스포츠 종목과 필수 기능을 배우고, 스포츠 문화로 유입되기를 기대하면서 무엇을 가르칠 것인가를 선정하였다. 그리고, 선정한 내용을 1학기, 일주일, 1차시라는 한정된 시간 동안 얼마나 가르칠 것인지 평가 비율을 조절하면서 함께 결정하였다. 다음으로, 평가는 학생들이 수업에 적극적으로 참여할 수 있도록 동기를 부여하고, 목표 달성을 통해 자신감과 성취감 고취 시키는 긍정적 경험을 제공한다. 이러한 긍정적 경험은 학생들이 경험한 종목이 이후 여가 활동으로 이어지면서 학생들이 자연스럽게 스포츠 문화로 유입되는 마중물의 역할을 한다. 동시에 체육교사들은 평가 결과를 통해 자신의 수업에 대한 자신감을 얻고, 수업을 개선하기 위한 자료로 활용함으로써 교수·학습 역량을 함양하는 마중물로써 작용한다. 마지막으로,

학습의 결과를 관찰하는 현실 속에서도 학생의 성장 과정을 함께 관찰하기 위해 노력하고, 학생들의 운동소양을 능·지·심의 측면에서 다양하게 관찰하기 위해 이상과 현실 사이의 절충안을 찾아가는 과정으로 이해하고 있었다.

둘째, 중등체육교사의 평가의 실행은 계획, 적용, 역할로 구분하여 분석하였다. 먼저, 평가계획에서 체육교사는 체육교과가 지닌 사회문화적 특징으로 동료교사에게 평가와 관련된 결정권을 최대한 양보하였으며, 공간, 시설, 기구, 예산, 날씨 등 수업과 평가에 영향을 줄 수 있는 학교 환경을 적극적으로 고려하고 타협하였다. 이는 임은영(2021)에서 교사의 평가역량에 영향을 미칠 수 있는 요인을 예비교사교육에서 평가 관련 과목의 수강 여부, 연수나 워크숍 참여 여부, 학교급, 성별, 교직 경력 등으로 분석한 연구와 달리 동료교사와 외부환경에 의해 더 큰 영향을 받을 수 있음을 밝혀냈다.

적용의 과정에서는 학생들의 성장 과정과 학습 결과를 살펴보기 위해 서술 및 논술형 평가, 관찰수행평가 등 다양한 평가도구를 활용하고자 하였으나, 본래의 취지와는 다르게 활용되거나 평가 기준이 모호해 객관화의 어려움을 겪기도 했다. 마지막으로, 체육교사는 공정한 평가를 위한 엄격한 감독관의 역할과 학생들이 자신의 역량을 최대한 발휘할 수 있도록 든든한 조력자의 역할을 동시에 수행하고 있었다. 본 연구의 참여자는 모두가 체육평가에서 가장 중요한 요인으로 공정성을 꼽았고, 공정성을 지키기 위해 평가환경, 연습시간, 도전 기회 등 조건을 일치시키기 위해 노력했다. 동시에 학생들이 좋은 결과를 얻을 수 있도록 긴장을 이완시키고 학생들과 긍정적인 관계를 형성하는 등의 노력을 함께 했다.

셋째, 중등체육교사의 평가 해석 및 활용은 의미 없는 해석, 소통 없는 전달, 학생 없는 활용으로 나타났다. 먼저, 일회적이고 단편적인 평가는 학생 운동소양의 단면만 확인하는 미분적 해석만 가능하기 때문에 평가 결과에 큰 의미를 부여하기 어렵게 만든다. 게다가, 진학과 관련된 점수 퍼주기는 누구나 A등급을 받을 수 있도록 하고 있어 체육평가의 의미를 퇴색시키고 의미 없는 해석을 만들었다. 의미 없는 평가 결과에 대해 학생들

은 무관심하고, 교사는 의미 부여와 해석의 과정을 생략하면서 소통 없는 전달이 나타나게 된다. 교사는 평가 결과를 해석 없이 학생들에게 일방적으로 전달하는 데 그치고, 평가 결과를 바탕으로 학생과 소통해야 한다는 인식 부족으로 이어졌다. 마지막으로, 평가 결과는 학년 간, 학기 간, 종목 간의 연계성 부족 등의 이유로 학생들의 학습으로 활용하는데 어려움을 보였으나, 체육교사들은 평가를 실천하는 과정에서 겪는 다양한 경험을 통해 자신의 수업을 개선하고, 평가소양을 함양하는 적분적 활용의 모습을 보였다.

넷째, 중등체육교사의 평가소양 실천의 어려움은 교육과정의 재구성, 교수·학습을 위한 절충, 평가 운영을 위한 타협의 과정에서 나타나는 것으로 분석되었다. 먼저, 교육과정을 현장에 적용 가능한 내용으로 교사가 해석하고 재구성하는 과정에서 어려움이 나타났다. 윤기준(2020)은 교육과정이 교육의 방향이나 목표에 의거하여 보다 효과적인 교육을 하기 위한 지나치게 일반적인 내용으로 구성되어 있음을 비판하였다. 이렇게 이상적이고 추상적인 교육이념과 목표를 실천 수준의 구체적인 형태로 재구성하는 과정에서 교사마다 다른 해석을 통해 교육과정이 축소되는 것이다. 이는 안유진 외(2020)에서 교육과정에서 제시하고 있는 학생들이 성취해야 할 기준이 모호하여 교사들은 수업과 평가를 구성하는 데 어려움 느낀다는 점과 일치하였다. 다음으로, 교수·학습이 가능하도록 동료교사와 학교 환경을 고려하고 모두를 만족시킬만한 방향으로 절충하는 과정에서 가르치고 평가할 내용이 제한된다. 동료교사와 불화를 일으키지 않기 위해 최대한 양보하고, 미세먼지와 질병과 같이 수업에 영향을 줄 수 있는 요인이 점차 다양해지면서 수업에서 다룰 수 있는 내용이 점점 줄어드는 것이다. 마지막으로, 평가 운영을 위해 타협하는 과정에서 평가가 단순화되고 결과에 대한 해석과 활용의 의미가 퇴색되면서 결국, 중등체육교사가 학교 현장에서 평가소양을 발휘하는 데 어려움을 겪는 원인이 되는 것이다.

도출된 결론을 종합해서 논의하면 다음과 같다. 본 연구는 중등체육교사의 평가 이해, 실행, 해석 및 활용을 살펴보고 평가소양 실천의 어려움을 탐색하였다. 체육교사들은 평가를 백서, 마중물과 같이 체육수업의 본

질적인 것으로 이해하고 있으면서, 한편으로 교육과정에서 제시하고 있는 이상과 실제의 상충 속에서 절충안을 만드는 과정으로 인식하고 있었다. 평가를 실행하는 과정에서는 평가에 영향을 줄 수 있는 다양한 요인을 고려하고, 학생 성장 과정을 살펴보기 위해 글과 숫자로 나타나는 다양한 방법과 도구를 활용한 평가를 시도하는 임중도원의 길을 걷고 있었다. 게다가, 공정하고 객관적인 평가를 실천하기 위한 감독관의 역할과 학생들의 역량을 온전히 담아내기 위한 조력자라는 모순된 역할을 동시에 수행하고 있었다. 이러한 노력에도 불구하고, 일회적이고 단편적인 평가는 그 결과를 해석하고 활용하는 데 한계를 보였다. 이는, 교육과정을 현장에 맞게 재구성하고, 교수·학습과 평가를 위한 절충과 타협의 과정을 거치면서 교사의 평가소양이 제대로 실천되기 어렵게 만드는 것으로 드러났다.

김승호(2019)는 실제 현장에서 평가의 그물에 포착되는 것만이 교육과정이나 수업활동이 되어, 교육과정과 수업 활동 자체가 평가의 틀에 맞추어져 왜곡되는 본말전도(本末顚倒)의 현상을 비판했다. 이는 교육과정-교수학습-평가의 일체화가 평가를 할 수 있는 내용을 선별해서 이루어지는 것이 아닌 학생들에게 가르친 것을 바르게 드러내는 과정을 통해 이루어져야 함을 말하는 것이다. 평가의 한계를 알고 평가를 할 때 비로소 평가가 제 기능을 다 할 수 있다(김승호, 2019). 중등체육교사들은 자신의 수업을 체육의 가치를 전달하는 과정으로 여기며, 평가는 이러한 과정에서 교사와 학생 모두 올바른 방향으로 성장하고 있는지를 점검하고 파악하는 과정으로 여겨야 함을 명심해야겠다.

## 2. 제언

### 가. 현장 실천을 위한 제언

연구 결과와 논의를 바탕으로 현장에서의 중등체육평가를 위해 담음과 같이 제언한다. 첫째, 평가를 주제로 한 학교 내, 학교 간 교원학습 공동체 활동의 활성화가 필요하다. 즉, 평가에 대해 교사들이 모여 다양한 논의를 펼칠 수 있는 자리가 마련되어야 한다. 체육교사들은 평가에 대하여 긍정적으로 인식하고 있지만, 인식과 달리 실행하는 과정에서 평가의 기본 원리와 공정성, 객관성을 확보하는 데 치중하면서 어려움을 경험한다. 조기희(2015)는 교원학습공동체 내에서 교사들이 실제 현장에서 스스로 터득한 암묵적 지식들을 자발적으로 공유하고, 같은 주제에 대해서 토의와 토론의 과정을 거쳐 집단적 성찰을 이루어 낼 수 있다고 말했다. 따라서, 다양한 평가 방법과 도구의 활용, 교사의 평가소양 등 평가와 관련된 주제를 서로 나누면서 새로운 지식을 생산할 수 있는 집단지성의 장을 마련해야 한다.

둘째, 교사가 개별적이고 자율적으로 평가소양을 발휘하며 평가할 수 있는 학교 풍토와 문화가 확대되어야 한다. 평가의 공정성과 객관성의 확보의 어려움, 교사 간 평가소양의 차이에 따른 편차가 발생할 수 있다는 우려로 교사 간, 학년 간 통일된 평가를 진행하는 게 당연하다는 인식이 만연해 있다. 하지만, 체육교사들은 저마다의 교육철학을 갖춘 한 명의 페다고그로서 존재한다(김영준, 2019). 교사가 개별적이고 자율적으로 진행하는 평가야말로 본래 교사가 가르친 내용을 학생들이 학습했는지 확인하고 성장을 돕는다는 교육적 의미의 평가에 더욱 가까워질 수 있다. 따라서, 교사별 평가를 운영하는데 나타날 수 있는 어려움을 해결 할 수 있는 방안을 마련하고, 교사가 자신의 평가소양을 발휘할 수 있는 평가 환경과 제도를 개선하여 사회적 분위기와 문화를 조성하는 것이 필요하다.

셋째, 평가 실행과 평가 결과 활용에 관한 구체적이고 적용 가능한 방안을 제시하는 자료가 필요하다. 교사들은 근무 중인 학교의 평가계획서를

수정하거나 알음알음으로 자료를 공유하는 과정을 통해 평가와 수업을 계획하고 운영해나가고 있었다. 체육수업과 평가와 관련된 정보는 다양하고 쉽게 접근할 수 있지만, 그 내용이 추상적이고 모호한 경우가 이를 현장에 적용하기 위해서는 많은 시간과 노력을 들여 재가공하는 과정을 거쳐야 한다. 그리고, 학교 현장에서 평가 결과를 환류하여 교수·학습의 개선으로 활용한 사례는 매우 부족한 실정이기 때문에 우수 사례를 공유하고, 현장에 적용해 볼 수 있도록 가공된 자료의 제공을 통해 평가활용에 대한 교사들의 인식을 바꾸고 실천할 수 있도록 독려할 수 있다. 수업 과정에서 평가의 결과가 자연스럽게 스며들 수 있는 평가 결과의 환류 방안이야말로 체육교사들 사이에서 활발하게 공유되어야 한다.

## 나. 후속 연구를 위한 제언

연구 결과와 논의를 바탕으로 후속으로 이루어져야 할 연구에 대해 다음과 같이 제언한다. 첫째, 체육평가와 관련하여 중등학생들의 평가소양에 대한 연구가 필요하다. 본 연구에서는 학교 현장에서 드러나는 중등체육교사의 평가소양을 구체적이고 생생하게 살펴보기 위해 노력했다. 그러나, 체육평가는 교사와 학생의 긴밀한 상호작용 속에 이루어지며, 학생이 평가를 어떻게 역동적으로 받아들이고 있는지 확인이 필요하다. Pay & Henney(2014)는 학생의 평가소양을 교사의 요구대로 평가에 참여할 수 있는지, 평가를 계획하는 데 직접 참여할 수 있는지, 평가 결과를 학습에 활용할 수 있는지, 평가를 통해 스포츠 문화로 참여하고 있는지 등으로 제시하고 있으며, 이러한 학생들의 평가소양이 평가 과정에서 어떻게 나타나고 있으며, 평가에 어떤 영향을 미치는지 탐색하는 연구는 체육평가를 보다 깊이 있게 파악할 수 있도록 도울 것이다.

둘째, 체육교사가 평가소양을 어떻게 함양하고 발전시켜나가는지에 관한 연구가 필요하다. 본 연구는 체육교사의 평가 이해, 실행, 해석과 활용을 통해 평가소양이 어떠한 형태로 나타나고 있는지 살펴보는 포괄적인 연구이며, 체육교사들의 평가소양의 총체적인 모습을 파악하고자 했다. 그렇기

때문에 후속 연구에서는 체육교사들의 평가소양이 어떠한 과정을 통해 함양되며, 어떻게 발전시켜나가는지 깊이 있게 살펴보는 연구를 진행할 필요가 있다. 특히, 평가소양을 함양하기 위해서 예비체육교사교육은 어떻게 운영되어야 하는지에 관한 연구가 필요하며, 현장의 체육교사를 대상으로 하여 평가소양을 어떻게 함양하고 발전시켜나가는지, 평가소양을 함양시킬 수 있는 연수와 프로그램 참여에 따른 경험과 영향에 관하여 파악하는 연구가 필요하다.

셋째, 중등체육교사들의 평가 해석과 활용에 관한 연구가 필요하다. 본 연구에서 중등체육교사는 평가 이해와 실행과 비교해 평가의 해석과 활용에 대한 필요성과 중요성에 대한 인식이 부족함이 드러났다. 이는 마치 혈류의 흐름을 막는 동맥경화처럼 교육과정-교수·학습-평가의 긍정적 순환을 막아 평가 결과가 수업 속에서 자연스럽게 스며들어 평가 환류가 일어나는 것을 어렵게 만든다. 따라서 후속 연구에서는 체육교사의 평가활용에 대한 인식은 어떠한지 살펴보는 연구, 평가활용을 저해하는 요인을 개인적, 조직적, 사회적 차원에서 파악하는 연구, 평가활용의 방법과 유형을 탐색하는 연구 등 현장에서 평가 결과의 활용이 더욱 활발하게 이루어질 수 있도록 하는 연구들이 필요하다.

# 참 고 문 헌


가재범, 김영욱, & 오수학. (2006). 체육교사와 타 교과교사의 학생평가 전문성 비교 분석. **스포츠과학논문집, 18**, 93-103.

강대중. (2016). 초등학교 초임교사의 학생평가 전문성 수준 분석. **교육과정평가연구, 19**(2), 155-170.

강대중. (2019). 초등 예비교사의 학생평가 전문성 실태 분석. **교육문화연구, 25**(4), 401-413.

강태훈, & 유성창. (2017). 2015 개정 교육과정에 따른 교실 수업에서의 교육평가 개선 방향 탐색. **교육연구, 70,** 255-277.

곽은창, & 김철민. (2020). 예비 체육교사교육에서 교수 평가도구 활용의 교육적 의미 탐색. **학습자중심교과교육연구, 20**(22), 493-517.

곽진숙. (2000). 아이스너의 교육평가론. **교육원리연구, 5**, 153-194.

권순달. (2018). 평가 이해관계자들의 평가 의미 분석. **교육평가연구, 31**(3), 531-555.

권순달. (2019). [교육평가] 수업 사례 분석. **교육평가연구, 32**, 183-203.

교육과학기술부(2009). **2007 개정 교육과정[성취기준] 중고등학교 체육과 성취기준 평가기준.**

교육과학기술부(2012). **2007 개정 교육과정 [성취기준]총론-성취기준 매뉴얼.**

교육부(2016). **2016년 교육부 업무 계획. 교육부 보도자료(2016.1.25.)**

교육부(2015a). **초·중등학교 교육과정 총론. 교육부 고시 제2015-80호[별책1]. 교육부.**

교육부(2015b). **체육과 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호[별책11]. 교육부.**

김기철, & 유창완. (2012). 교사의 관점에서 본 개정 체육과 교육과정의 개발 경험과 그 의미. **한국스포츠교육학회지, 19**(4), 149-166.

김기환, & 최성욱. (2021). 초등학교 학교단위 학생평가의 운영실태에 대한 교사 인식. **초등교과교육연구**, 1-34.

김명수. (2017). 2015 개정 체육과 교육과정의 특징과 현장 적용을 위한 과제. **한국초등체육학회지, 23**(1), 1-14.

김명희. (2020). 학습자 중심 수업 참여 교수와 학생의 평가에 대한 인식 탐색. **학습자중심교과교육연구, 20**(17), 289-318.

김미예. (2015). 체육 창의성 평가도구 개발. **한국체육측정평가학회지, 17**(1),

13-22.
김성기, 민희정, 하민수, & 백성혜. (2021). 과학교사의 수행평가에 대한 평가 전문성 탐색. **교육과정평가연구, 24**(1), 231-251.
김수동. **교사의 학생평가 전문성 기준**. 서울 한국교육과정평가원, 2005.
김신영. (2007). 교사의 학생평가전문성과 중등교사 양성과정. **교육평가연구, 20**, 1-16.
김신영, & 송미영. (2008). 예비교사의 학생평가 전문성과 교육실습의 효과. **교육평가연구, 21**, 79-97.
김영준. (2019). **초등교사의 체육평가 체험과 의미에 관한 현상학적 탐구.** 국내석사학위논문 서울대학교 대학원.
김용환. (2000). 초등학교 체육과 수행평가 실태 분석. **한국체육교육학회지, 5**(1), 61-76.
김원정, 유정애. (2010). 체육교육과정 개발자로서의 경력 교사가 경험한 실천적 딜레마와 실행 전략. **한국스포츠교육학회지, 17**(4), 39-66.
김인숙. (2018). 학생평가 내실화를 위한 학생 및 교사 지원 방안. **한국교육학회 학술대회논문집**, 45-60.
김정민. (2018). 과정중심평가의 개념과 교육적 의의 탐색. **학습자중심 교과교육연구, 18**(20), 839-859.
김진필, 박종률, 박대원. (2012). 중등체육교사의 교육과정 재구성 경험에 대한 내러티브 탐구. **한국체육교육학회지, 17**(1), 31-50.
김택천. (2008). 개정 체육과 교육과정과 중등학교 체육평가의 문제점 및 개선방안. **한국스포츠교육학회 세미나자료집**, 1-23.
김현주. (2021). **중학교 교사의 교육과정-수업-평가-기록의 일체화 실행 경험에 대한 이해와 해석**. 국내박사학위논문 부산대학교 대학원.
김형식. (2021) **교육과정-수업-평가-기록의 일체화에 대한 교사 인식 조사 연구.** 국내박사학위논문 아주대학교.
문경남, 한유정, 이옥선(2016). 초·중등 체육교육 평가에 관한 국내 연구 동향 및 과제. **한국초등체육학회지, 22**(3), pp.91-105.
박대원, & 박종률. (2012). 국가수준 체육과교육과정의 연구 성과 및 향후 과제. **한국스포츠교육학회지, 19**(2), 65-92.
박미림, 이옥선. (2014). 초등학교와 중학교 체육과 교육과정 경쟁 활동영역의 연계성 탐색. **초등교육연구, 27**(1), 29-55.

박민정. (2012). 교육과정 실행경험에 대한 초등 교사들의 내러티브 분석. **교육과정연구, 30**(3), 247-270.
박정. (2013). 초등 예비교사의 학생평가 전문성 분석. **교육평가연구, 26**, 15-33.
박정. (2013). 초등교사의 학생평가전문성에 대한 자기평가 분석. **한국교원교육연구, 30**(3), 357-376.
박정. (2017). 수업에서 학생 평가 의미 탐색. **교육평가연구, 30**(3), 397-413.
박정. (2019). 과정중심평가를 위한 수업과 학생 자기평가 의미 탐색. **교육평가연구, 32**(3) 421-440
박지현, 조지민, 홍미영, & 정혜경. (2017). 학교수준 학생평가 운영 실태 및 인식 조사. **교육평가연구, 30**, 29-52.
박지현, 진경애, 김수진, & 이상아. (2020). 단위학교의 과정 중심 평가 운영 지표 개발 연구. **교육과정평가연구, 23**(2), 157-181.
박지흠. (2019). **현행 체육과 교육과정에 따른 중학교 체육과 평가 실태 분석**. 국내석사학위논문 한국교원대학교 교육대학원.
박찬수, 오경록, 김상훈. (2022). 체육교사의 피드백 유형이 고등학생의 체육학습태도 및 그릿에 미치는 영향. **한국체육학회지, 61**(2), 165-174.
박채형. (2015). 2015 개정 교육과정 개발 방향의 현실성 분석. **학습자중심교과교육연구, 15**, 335-354.
박태희, & 이종경. (2016). 청소년의 스포츠활동 참여도에 따른 자아존중감과 삶의 만족의 차이. **한국스포츠학회지, 14**(3), 327-337.
박혜영, 이명애, 이명진. (2019). 우리나라 미래 초·중등학교 교육평가 방향 탐색. **교육과정평가연구, 22**(3), 147-171.
반재천, 김선, 박정, & 김희경. (2018). 교사별 과정 중심 평가에 대한 교사의 인식. **교육과정평가연구, 21**(3), 105-130.
서울대학교 교육연구소. (1995). **교육학용어사전.** 하우동설.
소경희. (2015). 2015 개정 교육과정 총론 개정안이 남긴 과제: 각론 개발의 쟁점 탐색. **교육과정연구, 33**(1), 195-214.
송광학, 임현주. (2013). 중등학교 학생들의 체육교과에 대한 이미지 유형. **한국체육과학회지, 22**(6), 1087-1103.
송지현, 최원석. (2018). 국가 교육과정에 대한 체육교사의 인식. **한국체육교육학회지, 22**(4), 1-14.
신혜진, 안소연, & 김유원. (2017). 과정 중심 평가 활용의 정책적 분석-서울특별

시 소재 중학교 교사의 수행평가 활용 사례를 중심으로. **교육과정평가연구, 20**(2), 135-162.
안병기, 김진희. (2011). 중학교 체육과 학생평가 실태. **교육연구, 52**, 125-152.
안윤진, 최경아, & 이의재. (2022). 2015 개정 체육과 교육과정에 대한 체육 교사 인식 연구. **Asian Journal of Physical Education of Sport Science (AJPESS), 10**(1), 53-70.
오규설. (2021). 독서 과목 평가 결과 기록에 대한 비판적 검토-교과 세부능력 및 특기사항 기재를 중심으로. **국어교육, 175**, 111-157.
오수학. (2003). 체육 실기평가에서의 수행평가 의미 탐색. **교육문화연구, 9**, 255-267.
오수학, 유정애, 김병준. (2007). 교사와 학생의 시각에서 바라 본 체육과 정의적 영역의 평가 실태 비교 분석. **한국체육측정평가학회지, 9**(1), 29-45.
오수학. (2008). 학교체육평가 질 향상을 위한 체육교사교육의 개선방안. **한국스포츠교육학회 세미나자료집**, 25-51.
오수학, 권민정. (2020). 체육과 과정중심평가의 이해와 활용. **Asian Journal of Physical Education and Sport Science, 8**(1), 121-163.
오승환. (2016). **체육과 교육과정에 따른 중학교 평가실태 분석.** 미간행 석사학위 논문, 한국교원대학교 교육대학원, 충북.
오중근, 김대진, & 정현철. (2011). 중학교 초임 체육교사가 겪는 학생평가의 어려움과 당면과제 탐색. **교과교육학연구, 15**(1), 143-163.
오중근. (2018). 체육수업에서 교사-학생의 관계가 학생들의 자아탄력성 및 수업 몰입에 미치는 영향. **한국체육교육학회지, 23**(1), 107-119.
오중근. (2020). 2015 개정 교육과정에 따른 중학교 체육과 평가 실태 분석. **교과교육학연구, 24**(3), 239-249.
오중근. (2021). 중학교 체육과 과정중심평가의 운영 경험. **교육연구, 80**(1) 353-368
유정애. (2004). 체육 교사 평가의 준거로서의 수업 평가의 방향과 과제. **한국스포츠교육학회지, 11**(2), 51-73.
유정애. (2004). **제7차 교육과정 현장 운영 실태 분석(II)-중등학교 체육과-**. 한국교육과정평가원.
윤기준, 서지영, & 서지영. (2020). 체육과 교육과정 재구성 개념 및 실천 지원 방향 탐색. **체육과학연구, 31**(4), 759-774.

이강우. (2003). 학교체육의 측정평가에 대한 질적 (質的) 관점. **한국학교체육학회지, 13**(1), 1-10.

이광우, 백경선, & 이수정. (2017). 2015 개정 교육과정에서의 핵심역량 관련 이슈 고찰: 인간상, 교육 목표, 교과 역량과의 관계. **교육과정연구, 35**(2), 67-94.

이경건, 홍훈기. (2017). 2015 개정 교육과정에서 도입한 '핵심 개념'의 의미 변화 과정 분석. **교육과정평가연구, 20**(2), 1-30.

이규일, 허창혁.(2011). 2007 개정 체육과 교육과정에 따른 중학교 체육과 평가 실태 분석. **한국스포츠교육학회지, 18**(4), 39-58.

이미경, 정영근. (2016). **2015 개정 교육과정에 따른 초·중학교 교과 평가기준 개발 연구 : 총론**. 한국교육과정평가원.

이승만. (2019). 2015 개정 교육과정에 따른 중학교 체육 교과서 안전 영역 체계 비교 분석. **한국스포츠교육학회지, 26**(3), 153-171.

이승배. (2008). 2007 개정 체육과 교육과정에 따른 초등학교 평가의 문제와 해결 방안. **한국스포츠교육학회 세미나자료집**, 54-82.

이양구, 고문수, 김무영. (2011). 교사의 체육수업 평가에 대한 전문성 연구. **한국체육교육학회지, 16**(3), 65-75.

이옥선. (2013). 중등학교 체육과 교육과정의 개정 현황과 전망. **교육연구와 실천, 79**, 101-115.

이의재. (2019). 체육교과 교육과정 클러스터 운영경험에 대한 내러티브 탐구. **한국체육교육학회지, 24**(2), 89-104.

이재창, 최정원. (2021). 중등교사들의 교육과정-수업-평가-기록 일체화 실행수준 점검 및 자기평가 분석. **학습자중심교과교육연구, 21**(10), 167-187.

이제영, 백광호, & 백민경. (2020). 2015 개정 교육과정 운영에 대한 교사와 학부모의 인식: 과정 중심 평가와 학생 참여형 수업을 중심으로. **한국콘텐츠학회논문지, 20**(6), 498-509.

이종민, & 이근모. (2016). 한국과학영재학교 체육교사의 체육평가 경험에 대한 내러티브 탐구. **한국체육학회지, 55**(3), 43-57.

이종승(1990). **교육과정과 수업의 원리**, 교육과학사.

이주연, 임유나, 정영근, 이경언, 이민형. (2020). 혁신학교 교육과정 실행 양상 분석: 교육과정, 수업, 평가를 중심으로. **교육과정평가연구 23**(2), 1-26.

이태구, 이한주. (2004). 영상을 통한 체육교과 농구단원 인지영역의 평가도구 개

발. **체육과학연구, 15**(4), 147-154.
이태구, 김주연. (2016). 스포츠중계수업모형 기반 문제해결 체육수업 평가도구 개발 사례 연구: 비구조적 문제해결학습 측면. **학습자중심교과교육연구, 16**(10), 1-28.
이태구, 이한주. (2015). 평가방법 먼저: 백워드 교육모형 체육수업 설계와 실행. **한국체육측정평가학회지 17**(2), 73-86.
이한주, & 이태구. (2004). 영상을 통한 체육교과 농구단원 인지영역의 평가도구 개발. **체육과학연구, 15**(4), 147-154.
이혁규, Hyug Kyu Lee. (2007). 수업 비평의 필요성과 방법에 대한 탐색적 논의. **교육인류학연구, 10**(1), 155-185.
이현주, 백종민, & 곽영순. (2020). 2015 개정 교육과정에 따른 중학교 과학교사들의 과정중심평가 실행 및 어려움에 대한 인식 탐색. **과학교육연구지, 44**(2), 133-144.
이홍우(2010). **교육과정탐구**, 서울 박영사.
임영주, & 김혜진. (2020). 체육수업 경쟁 영역 페어플레이 평가가 교우관계에 미치는 영향. **한국체육측정평가학회지, 22**(4), 89-100.
임은영, 이인화, 김유향, 심현표. (2018). 교사별 학생평가 도입을 위한 학교단위 학생평가 실태 및 교사별 학생평가 인식 조사 연구. **교육과정평가연구, 21**(3), 75-104.
임은영. (2019). 교사의 학생평가 역량 연구. **교육과정평가연구, 22**(1), 101-124.
임은영. (2021). 교사의 학생평가 역량에 영향을 주는 변인 탐색 연구. **교육과정평가연구, 24**(1), 203-229.
정민주, 최혜미, 박해정, 권지원. (2020). 2015 개정 교육과정에 따른 학생평가 및 학교생활기록부 기재 실태 분석: 대입 전형에 주는 시사점 논의. **교육과정연구, 38**(2), 105-126.
정정철. (2017). 교육평가의 위상과 기능에 관한 고찰: 존 화이트의 관점에서. **교육철학연구, 39**(2), 151-174.
정정철. (2020). '과정 중심 평가'의 교육적 의미와 난점 분석을 통해 본 교육평가의 지향점 탐구. **교육철학연구, 42**(4), 217-238.
정혜진, & 조환규. (2020). 교실평가에서 이루어지는 과정중심평가의 특성과 의미: 서울시 소재 중학교 사례를 중심으로 한 질적연구. **교육평가연구, 33**(4), 915-944.

정현우. (2019). ‘교육과정 분류화’에 따른 2015 체육과 교육과정 분석. **한국스포츠교육학회지, 26**(4), 1-23.

정현철. (2018). 학습자 중심의 체육 교과 선택형 수행평가 사례와 교육적 의미 탐색. **교육연구논총, 39**(3), 115-136.

정현철, 송지환. (2020). 중·고등학교 체육과 과정중심 평가 개선방안 연구. **한국체육교육학회지, 25**(1), 45-59.

조미혜. (2008). 체육과목 평가영역 상세화 및 선택형· 논술형 문항개발. **한국스포츠교육학회 학술발표논문집**, 41-103.

조미혜. (2003). 체육과 교육과정 개정 방식의 개선방안 탐색. **교육과정연구, 21**(3), 179-191.

조미혜, 홍희정, & 김승환. (2013). 체육과 Pedagogical Content Knowledge (PCK) 하위요소 구조화 및 성취기준 구성. **한국여성체육학회지, 27**(2), 79-95.

조수영. (2017). 고등학교 현장에서의 역량기반 교육과정-수업-평가 연계의 현실화 방안. **중등교육연구, 65**(1), 255-281.

조욱상, & 김종욱. (2016). 모바일 기기를 이용한 학교체육평가의 가능성 탐색. **한국체육과학회지, 25**(1), 905-914.

조정환. (2008). 개정 체육과교육과정에 따른 체육평가의 방향. **한국스포츠교육학회 세미나자료집**, 83-109.

조필환. (2016). 초등체육수업에서 학생이 지각한 교사의 열정이 학생의 수업참여 의도에 미치는 영향. **한국체육교육학회지, 21**(2), 83-95.

조한무. (2000). 수행평가 실행을 위한 수업과 평가도구의 방향. **한국스포츠교육학회지, 7**(1), 65-82.

지은림, 양명희, & 정윤선. (2011). 교사의 수업 및 평가활동이 학생들의 자기조절학습과 학업성취도에 미치는 영향. **초등교육연구, 24**(4), 165-184.

진경애, 박정, 정연준, & 이명진. (2020). 수업과 평가 연계에 대한 고등학생의 인식 실태 분석. **교육과정평가연구, 23**(1), 57-82.

최규홍. (2020). 초등학교 국어과 과정중심평가의 의미와 방법. **한국초등교육, 31**(4), 177-191.

최정원, & 이재창. (2020). 교육과정-수업-평가-기록 일체화에 대한 중고등학교 교사의 관심수준 분석. **학습자중심교과교육연구, 20**(20), 439-457.

최준만, 김대진. (2007). 중학교 체육교사의 수행평가에 관한 인식 및 실태 조사.

**한국스포츠교육학회지, 14**(1), 111-126.
최진환. (2003). **영상매체를 통한 중학교 2학년 체육교과 인지영역의 평가도구 개발**. 국내석사학위논문 연세대학교 교육대학원
최호성. (1996). 학습평가의 패러다임 전환: 수행평가의 의미와 평가과제의 유형. **대구대학교 초등교육연구논총, 8**, 22-29.
한국교육과정평가원(2013). **2009 개정 교육과정에 따른 초·중학교 핵심 성취기준 개발 연구:총론.**
허경철. (2002). 학교 교육과정 평가의 철학 : 무엇을 어떻게 할 것인가?. **교육과정연구, 20**(2), 1-25.
허영주. (2019). 역량중심 교육과정의 학습성과 평가를 위한 대안적 접근법 탐색. **홀리스틱융합교육연구, 23**(4), 81-103.
허은영. (2019). 2015 교육과정에 따른 교육환경 변화와 현장의 대응 (과정중심평가와 서울시 교육청 사례를 중심으로). **한국도덕윤리과교육학회 학술대회 자료집**, 19-37.
허태윤, 이규일. (2021). 2015 개정 교육과정에 따른 중학교 체육과 평가 실태 분석: 연간 평가계획서 중심으로. **교과교육학연구, 25**, 349-358.
홍길동, & 이홍식. (2007). 체육교과 수행평가에서 교사평가와 학생평가의 차이 분석. **코칭능력개발지, 9**(4), 383-393.
홍미영 (2013). **2009 개정 교육과정에 따른 성취기준 및 성취수준 개발 연구(Ⅰ)-교육과정 분석 및 성취기준 개발**. 한국교육과정평가원
홍진배, 최웅철. (2011). 학교체육시설 개선을 통한 수업환경 만족이 체육수업 몰입 및 참여의지에 미치는 영향. **한국체육교육학회지, 16**(3), 93-106.
황은희, 이솔비, & 김민권. (2019). 자유학년 및 연계자유학기의 학생평가 유형 분석. **교육문화연구, 25**(4), 263-281.
Alkin, M. C. (1969). *Evaluating the Cost-Effectiveness of Instructional Programs.*
Arter, J. (2001). Learning teams for classroom assessment literacy. *NASSP Bulletin, 85*(621), 53-65.
Barak, G., Leighton, P., & Flavin, J. (2010). *Class, race, gender, and crime: The social realities of justice in America*. Rowman & Littlefield Publishers.
Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment

quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy, 22*(5), 473-489.

Black, P. (2000). Research and the development of educational assessment. *Oxford review of education, 26*(3-4), 407-419.

Bloom, B. S. (1968). *Toward a theory of testing which includes measurement-evaluation-assessment (No. 9)*. University of California.

Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: issues and practice, 30*(1), 3-12.

Chan, C. K., & Luk, L. Y. (2021). A four-dimensional framework for teacher assessment literacy in holistic competencies. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 1-15.*

Chan, C. K. Y., & Luo, J. (2021). A four-dimensional conceptual framework for student assessment literacy in holistic competency development. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 46*(3), 451-466.

Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 89*(8), 29-34.

Deeley, S. J., & Bovill, C. (2017). Staff student partnership in assessment: enhancing assessment literacy through democratic practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 42*(3), 463-477.

Deneen, C. C., & Brown, G. T. (2016). The impact of conceptions of assessment on assessment literacy in a teacher education program. *Cogent Education, 3*(1), 1225380.

Dinan Thompson, M., & Penney, D. (2015). Assessment literacy in primary physical education. *European Physical Education Review, 21*(4), 485-503.

Eisner, E. W. (1979). The use of qualitative forms of evaluation for improving educational practice. *Educational Evaluation and*

*Policy Analysis, 1*(6), 11-19.
Eisner, E., & Eisner, E. W. (Eds.). (1985). Learning and teaching the ways of knowing (Vol. 84). University of Chicago Press.
Eisner, E. W. (1991). What Really Counts in Schools. *Educational Leadership, 48*(5), 10-11.
Elliot W. Eisner. (2004). **질적연구와 교육**, 학이당, 박병기 외 역.
Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review, 15*(3), 389-405.
Hay, P., & Penney, D. (2012). *Assessment in physical education: A sociocultural perspective*. Routledge.
Hay, P., Tinning, R., & Engstrom, C. (2015). Assessment as pedagogy: A consideration of pedagogical work and the preparation of kinesiology professionals. *Physical Education and Sport Pedagogy, 20*(1), 31-44.
Hailaya, W., Alagumalai, S., & Ben, F. (2014). Examining the utility of Assessment Literacy Inventory and its portability to education systems in the Asia Pacific region. *Australian Journal of Education, 58*(3), 297-317.
Jeong, H. (2013). Defining assessment literacy: Is it different for language testers and non-language testers?. *Language Testing, 30*(3), 345-362.
Jenna R. Starck , K. Andrew R. Richards & Kason O'Neil (2018) A Conceptual Framework for Assessment Literacy: Opportunities for Physical Education Teacher Education, *Quest, 70*(4), 519-535.
Jones, A., & Penney, D. (2019). Investigating the 'integration of theory and practice'in examination physical education. *European Physical Education Review, 25*(4), 1036-1055.
Kim, Y., & Lee, O. (2021). Autoethnography of a Novice Teacher's Assessment Literacy in Elementary Physical Education. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 16*(1), 1882066.

Koh, K. H. (2011). Improving teachers' assessment literacy through professional development. *Teaching Education, 22*(3), 255-276.

Lars B. Borghouts, Menno Slingerland & Leen Haerens (2017) Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands, *Physical Education and Sport Pedagogy, 22*(5), 473-489.

Lee, O. (2017). Primary physical education in South Korea. *In Routledge handbook of primary physical education* (pp. 229-241). Routledge.

Linn, R. L. (1993). Educational assessment: Expanded expectations and challenges. *Educational evaluation and policy analysis, 15*(1), 1-16.

Liu, Y., & Chen, S. (2021). Physical literacy in children and adolescents: Definitions, assessments, and interventions. *European Physical Education Review, 27*(1), 96-112.

Maher, A. J., Fitzgerald, H., & McVeigh, J. (2020). Factors influencing the culture of special school physical education: A Gramscian critique. *European Physical Education Review, 26*(4), 954-969.

Massey, K. D., DeLuca, C., & LaPointe-McEwan, D. (2020). Assessment literacy in college teaching: Empirical evidence on the role and effectiveness of a faculty training course. *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development, 39*(1).

Mislevy, R. J. (1994). Evidence and inference in educational assessment. *Psychometrika, 59*(4), 439-483.

Newton, P. E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in education, 14*(2), 149-170.

Nickerson, R. S. (1989). New directions in educational assessment. *Educational Researcher, 18*(9), 3-7.

Pastore, S., & Andrade, H. L. (2019). Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. T*eaching and teacher education, 84*, 128-138.

Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum,

pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, education and society, 14*(4), 421-442.

Penney, D., Jones, A., Newhouse, P., & Cambell, A. (2012). Developing a digital assessment in senior secondary physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 17*(4), 383-410.

Plake, B. S. (1993). Teacher assessment literacy: Teachers' competencies in the educational assessment of students. *Mid-Western Educational Researcher, 6*(1), 21-27.

Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. ASCD.

Scriven, M. (1973). The philosophy of behavioral modification. *Teachers College Record, 74*(5), 422-445.

Schafer, W. D. (1993). Assessment literacy for teachers. *Theory into practice, 32*(2), 118-126.

Smith, C. D., Worsfold, K., Davies, L., Fisher, R., & McPhail, R. (2013). Assessment literacy and student learning: the case for explicitly developing students 'assessment literacy'. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38*(1), 44-60.

Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers college record, 68*(7), 1-15.

Starck, J. R. (2018). *Assessment in physical education* (Doctoral dissertation, University of Alabama Libraries).

Starck, J. R., Richards, K. A. R., & O'Neil, K. (2018). A conceptual framework for assessment literacy: Opportunities for physical education teacher education. *Quest, 70*(4), 519-535.

Stiggins, R. J. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan, 72*(7), 534-539.

Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan, 86*(1), 22-27.

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.

Stiggins, R. (2009). Assessment for learning in upper elementary grades. *Phi Delta Kappan, 90*(6), 419-421.

Stiggins, R. (2014). Improve assessment literacy outside of schools too. *Phi Delta Kappan, 96*(2), 67-72.

Stufflebeam, D. L. (1971). *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability.*

Tyler, R. W. (1949). Achievement testing and curriculum construction. *Trends in student personnel work*, 3914107.

Taylor, L. (2009). Developing assessment literacy. *Annual Review of Applied Linguistics, 29*, 21-36.

Volante, L., & Fazio, X. (2007). Exploring Teacher Candidates' Assessment Literacy; Implications for Teacher Education Reform and Professional Development. *Canadian Journal of Education, 30*(3), 749-770.

Xu, Y., & Brown, G. T. (2016). Teacher assessment literacy in practice; A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education, 58*, 149-162.

Zolfaghari, F., & Ahmadi, A. (2016). Assessment literacy components across subject matters. *Cogent Education, 3*(1), 1252561.

## Abstract

# How do Physical Education Teachers Assessment

## - Exploring of Assessment Comprehension, Implementation, Interpretation and Utilizing -



Daehwan Kim
Department of Physical Education
The Graduate School
Seoul National University



The purpose of this study is to explore in-depth the evaluation comprehension, implementation, interpretation and utilization of secondary physical education teachers to find out how assessment literacy appear. The research question to investigate this are : First, how do middle school physical education teachers comprehension the assessment? Second, how do secondary physical education teachers implement assessment? Third, how do secondary physical education teachers interpret and utilize the assessment results? Fourth, what are the difficulties in comprehension, implementation, interpretation, and utilization the assessment?

Based on the social constructivist paradigm, the researcher conducted a qualitative case study to investigate the assessment literacy of physical education teachers. For a total of 12 months from January 2022 to December 2022, research was conducted in four stages: theoretical exploration, research design, research progress, and results organization. The research participants consisted of 12 physical education teachers selected through a collection of purposeful sampling based on the criteria of teaching experience, gender, participation in the teacher learning community, and school level. The data collected through pre-open questionnaires, in-depth interviews, and local documents went through description, analysis, and interpretation processes. For the truthfulness of the research, triangulation, member check, and peer debriefing were used. Also, the researcher complied with the research ethics and followed Institutional Review Board(IRB) regulation.

The results of the research revealed during the above research process are as follows. First, middle school physical education teachers comprehended the assessment as a "white paper" that determines classes, a "priming water" that draws up knowledge, and a "compromise plan" between ideals and reality. First of all, physical education teachers understood that the assessment plan was a white paper that determined what and how much they would teach in physical education classes. It was revealed that physical education teachers did not plan classes and plan assessments, but planned assessments first, and based on this, they planned what content they would deal with in the classes and how many hours they would deal with. Next, Theachers comprehended it as a priming water for teaching and learning.

Through physical education assessment, students naturally flow into sports culture, and teachers improve their teaching and learning skills by improving their own classes. Finally, assessment was comprehended as a compromise plan to adjust the gap between the curriculum and the school site. In order to conduct assessment for learning that examine students' ability, knowledge, and mental aspects and examine their growth processes, it has been revealed that this process is a finding consensus considering various factors that can affect assessment.

Second, the assessment of physical education teachers was analyzed by dividing them into plans, applications, and roles. First, When the physical education teachers planned the assessment, They yield a decision of the assessment-related content to their fellow teachers as much as possible, and actively considered the external environment such as space, equipment, and weather. Unlike other subject teachers, physical education teachers have been found to prioritize the external environment for consultation and class with their fellow teachers while planning assessment. Next, the assessment application utilized various evaluation methods and tools recorded in sentences and numbers. However, it was used differently from the original purpose, and the assessment criteria were ambiguous, making it difficult to grasp the students' abilities. Finally, it was found that physical education teachers simultaneously play the role of supervisor and assistant while applying assessment. To ensure fairness, the most important factor in the evaluation, teachers worked to provide equal conditions and at the same time acted as assistants to ease tensions so that students could achieve good results.

Third, the assessment interpretation and utilization of physical education teachers were found to be meaningless interpretation, delivery without communication, and utilization without students. First, the assessment management, which looks at the cross-section of student movement skills, and the giving of high basic scores led to a meaningless interpretation of the assessment results. Next, meaningless interpretation results led to indifference between students and teachers, and various results obtained through assessment were changed to scores and unilaterally delivery to students without any special communication. Finally, they found that the assessment results were used as self-supervision materials to improve teachers' classes and were valuable experiences to cultivate teacher's assessment literacy, but they were not used enough for learning.

Fourth, the difficulty of middle school physical education teachers in the process of reorganizing the curriculum, negotiating for teaching and learning, and compromising for assessment management. First, the universal and ambiguous curriculum should be reorganized at the level of teachers in accordance with the environment of the school and the characteristics of students. This gives teachers responsibility and burden at the same time as the autonomy of reorganization, and teachers eventually reduce the curriculum through arbitrary interpretation. Next, they go through a negotiate process considering various factors that could affect classes and assessment. The research found it difficult to find a negotiations to satisfy all factors, such as peer teachers and external environmental factors, students' ability, knowledge, and mental

capacity, validity and objectivity. Finally, the intention was given instead of meaning for the assessment operation, and the assessment focused on assessment application rather than assessment interpretation and utilization was compromised. This led to a phenomenon of putting the cart before the horse in class and assessment, fading the meaning of interpretation and utilization of the assessment results, and making it difficult to educational meaning.

The discussion of the above results is as follows. First, middle school physical education teachers comprehend the assessment as an AFL concept as the essence of physical education classes, such as white papers, invitations, and compromises, which differed somewhat from existing studies in that teachers's perception of physical education is limited to tests or measurements. Second, research was found that the assessment of physical education teachers showed some functional and outcome-oriented assessment practices identified in existing studies to ensure objectivity and fairness. However, in the course of the assessment plan and application, physical education teachers discussed how to maximize their assessment literacy by facing various and contradictory options such as the school environment, assessment methods and tools, and the role of supervisor and assistant. Third, research was found that middle school physical education teachers did not recognize interpretation and utilization as an important part of assessment. Since interpretation and utilization of assessment is the core of a virtuous cycle of curriculum, teaching·learning, and assessment, it was discussed that teachers need to improve their perception and share practical examples. Fourth, the reason for

the difficulty in assessment physical education teachers came from the link between curriculum, teaching·learning, and evaluation. Therefore, from the stage of developing the curriculum to the stage of assessment, it is necessary for teachers to prepare for measures to reduce responsibility and burden, And recognize and implement the importance of interpretation and utilization of assessment.

The suggestions for field practice based on this study are as follows. First, it is necessary to revitalize the activities of teachers' learning communities in schools and among schools under the theme of assessment. Secondly, the school culture and atmosphere in which teachers can individually and autonomously demonstrate their assessment literacy must be expanded. Third, it is necessary to develop specific and applicable data on the implementation and the utilization of the assessment results.

Recommendations for follow-up research by this study are as follows. First, it is necessary to study the assessment literacy of students in relation to physical education assessment. Second, research on how physical education teachers cultivate and develop assessment literacy is needed. Third, in-depth research on the assessment interpretation and utilization of physical education teachers is needed.

***Keywords*** **: Physical Education Teachers, Assessment, Assessment Comprehension , Assessment Application, Assessment Interpretat ion and Utilization, Assessment literacy.**
***Student Number*** **: 2020-24584**