

형성평가와 평가의 객관성*

박 정**

부산교육대학교

본 논문은 최근 학생의 학습을 돕고 교사의 수업을 개선하기 위한 과정중심평가와 교사별 학생평가 실행에서 우려되는 평가 객관성의 근거를 찾고 과정중심평가의 근간이 되고 있는 형성평가의 의미를 재고하려는 데 있다. 이를 위해 형성평가 의미 변화에 대한 다양한 해석들과 실행을 위한 전략을 살펴 우리 현장에서 실행되고 있는 평가의 의미를 고찰하였고, 학습을 위한 평가를 수업에서 실행하는데 필요한 주요한 특징들을 살펴보았다. 수업에서 학습을 위한 평가가 추구하고 있는 방향과는 달리 관행에 근거한 전통적인 평가를 염두에 두고 수업에서 평가가 실행되는 논의들을 통해 최근 학교현장에서 강조되고 있는 과정중심평가에 대한 시사점을 찾아보았다.

주제어 : 형성평가, 평가의 객관성, 학습을 위한 평가, 과정중심평가, 구성주의

* 본 연구는 2017년도 부산교육대학교 교육 연구과제로 지원을 받아 수행된 연구임.

** 교신저자 : 박 정, 부산교대, chungpark98@naver.com

I. 서 론

최근 우리나라 교육계에서 평가에 대한 관심이 다양해지고 있다는 것은 분명하다. ‘교육과정-수업-평가 일체화’ 운동도 그 변화의 하나로 이미 학교현장에서 익숙해진 용어이며, 한국교육과정평가원에서의 수업과 평가를 연계하는 연구의 증가와 한국교육평가학회에서의 관련 세미나 개최들도 그 변화를 반영하고 있다. 더구나 2015 개정 교육과정에서 ‘과정중심평가’의 강조는 일선 학교 현장을 변화시키고 있을 뿐만 아니라 임용준비를 하는 예비교사까지도 결과중심평가의 대안으로의 과정중심평가를 환영하며 교육계의 변화를 감지하고 있는 듯하다. 지금 우리나라에서 교육평가에 요청하는 변화는 선발을 위한 평가는 지양하고 수업을 위한 평가를 지향하라는 것이다. 이를 위해 ‘교육과정-수업-평가의 일체화’나 ‘과정중심평가’와 같은 현장에서 실행을 위한 용어들이 등장하였고 형성평가와 같은 오래 전의 용어들이 다시금 관심을 받고 있다.

학업성취도 국제비교 연구와 미국의 교육향상도 평가와 같은 대규모 평가에서 교육의 책무성을 강화하고 성취수준을 높이려는 평가 정책은 교수-학습 과정을 등한시 한 투입과 산출 모형에 근거한 것이라는 문제 제기를 한 1998년 ‘Inside Black Box’라는 Black과 Wilam의 논문 이후 학습과정에서의 평가, 학습을 위한 평가라는 용어로도 불리는 형성평가는 미국과 영국을 비롯한 전 세계에서 교육적 담론의 주제로 사용되고 있다. 많은 학자들이 그 의미를 명료히 하고자 노력하였고 이를 교육 현장에 적용하기 위한 정책 연구들이 계속되고 있다. 그럼에도 불구하고 현장에서의 오해와 혼란은 여전하여 실행이 어렵다는 것이 중론이지만 우리나라도 그 담론에 뒤늦게 뛰어 들어 방향에 있어서는 유사한 ‘과정중심평가’와 같은 용어를 만들어 교육현장에 적용하려 하고 있다.

교육부와 한국교육과정평가원(2017, pp.6-7)에서는 과정중심평가를 ‘교육과정의 성취기준에 기반한 평가 계획에 따라 교수-학습 과정에서 학생의 변화와 성장에 대한 자료를 각자도로 수집하여 적절한 피드백을 제공하는 평가’라고 설명하고 있으며, 교수-학습의 일부로 평가가 이루어지도록 과정중심의 평가를 강조하고 있다(박지현 외, 2018, p.6. 재인용). 한편 각 시도 교육청 2018학년도 학업성취관리지침에서 과정중심평가를 제시하고는 있으나 과정중심평가의 의미나 특징은 명확하게 밝히고 있지 않아 현장에 개념적인 혼란을 주고 있다(박지현 외, 2018, p.8). 교육현장에서 평가의 다양한 기능과 활용에 관심을 갖게 된 것은 환영할 일이나 빠르게 확산되어 가는 현장에서의 관심과 실행에 비해 학계나 현장에서의 논의와 합의 그리고 이해는 더딘 편이다. 현장의 요구가 먼저 오고 그 뒤를 이어 연구와 논의가 따라가고 있어 현장에서는 각기 필요에 따라 다양한 의미로 이해하여 실행하고 있는 듯하다.

학습을 위한 평가라는 이름으로 다시 나타난 형성평가는 투입과 산출 모형에서 교육의

결과를 평가하는 관행에서 벗어나 수업 과정에서 학생의 학습에 초점을 두자는 취지로 이해된다(박정, 2013). 그러나 현장에서 실행할 때는 중간 중간 작은 단위의 과정 평가를 수행하여 총괄평가에 반영하는 평가를 형성평가로 지칭하거나, 학습 향상을 위한 평가도구나 방법으로 이해되기도 하며, 목표를 설정하고 그 목표 달성을 위한 과정에서의 기능적이고 절차적인 평가로 상정되기도 하는 등 여전히 개념의 혼재가 있어 의미의 명료화가 필요해 보인다.

한편 과정중심평가나 수행평가에 대한 실태조사 연구(반재천 외, 2018; 진경애 외, 2017; 신혜진, 2017)에 따르면 현장에서 새로운 평가를 하는 데 가장 우려되는 요소로 평가의 객관성과 공정성 확보 문제를 들고 있으며 현실적인 문제로는 교사의 업무 부담과 시간 제약을 들고 있다. 시간의 부족이나 업무 과중과 같은 현실적인 문제들은 해결하면 그만이지만 평가에 대한 인식은 오랫동안 관행으로 쉽게 달라지기 어렵다. 과정중심평가나 학습을 위한 형성평가의 모습이 어떠한지에 대한 논의와 합의가 이루어지기도 전에 수업에서의 평가 실행에 있어 우려되는 요소로 평가의 객관성과 공정성을 들고 있는 것은 그 중요성에 대한 인식이 그만큼 크기 때문일 것이다. 치열한 경쟁사회에서 고부담의 선발을 위한 평가를 염두에 둘 때 측정 오차의 최소화를 위한 신뢰도가 평가의 중요한 판단 근거이며 이에 근거한 평가가 공정하다는 인식 때문일 것이다. 참평가를 위한 수행평가를 실시한지 20년이 지난 지금에도 여전히 객관성과 공정성에 대한 우려를 하고 있어 새로 도입하려는 수업에서 학습을 위한 평가의 객관성과 공정성에 대한 숙고도 필요해 보인다.

본 논문은 학습을 위한 평가를 수업의 현장에서 실행하려고 하는 이 시점에 우려되고 있는 분명하지 않은 개념의 문제와 객관성과 공정성에 대한 고민에서 출발하였다. 최근 우리나라에서 강조하고 있는 과정중심평가가 추구하는 학생의 학습을 위한 평가를 이끌어 낸 형성평가가 재등장하면서 이해되고 있는 수업에서의 평가 의미 변화와 해석들을 통해 우리 수업에서의 과정 평가 의미를 다시 생각해 보고, 형성평가를 현장에서 실행하기 위한 전략을 통해 현장에서 적용할 때의 평가에 대한 논의도 살펴보려고 한다. 이를 통해 향후 수업에서 평가의 의미와 적용에 대한 방향성을 재고할 수 있기를 기대해 본다.

이를 위해 2장에서는 형성평가 의미의 변화와 다양한 해석들을 살펴 우리 현장에서 추구하고 있는 평가는 어떤 모습인지 고찰하고, 3장에서는 형성평가 실행을 위해 제시된 전략에 근거하여 현장에서 실행하는 방식을 숙고해 보려고 한다. 실행을 위한 전략은 추구하는 방향성을 구현하려는 구체적인 노력을 제시하는 것으로 현장에서 형성평가 실천에 구체적인 시사점을 줄 수 있을 것이라 생각하기 때문이다. 우리는 방향을 추구하면서 실천에 있어서는 추구하는 바와 다른 관습적인 실행을 하고 있을 가능성을 배제할 수 없기 때문이다(김명숙, 2008).

II. 형성평가와 학습을 위한 평가 의미 변화의 다의적 해석

형성평가는 Scriven(1967)이 교육과정(curriculum)을 평가(evaluation)하는 연구를 진행하면서 최종 목표 달성여부를 파악하는 총괄평가(summative evaluation)와 그 과정에서의 평가를 구분하기 위하여 명명한 것에서 시작되었다고 알려져 있다. 그 후 Bloom(1969)은 형성평가 개념을 수업에 적용하여 교수-학습 과정의 매 단계에서 피드백을 제공하는 것으로, 총괄평가는 학기말에 학생의 성취정도를 평가(judge)하는 것으로 정의하였다. Bloom이 수업에 형성평가를 도입한 것이 교육과정과 프로그램을 평가(evaluation)하던 교육평가를 교수-학습 과정에도 평가(assessment)를 도입하는 출발점이 되어 오늘날 형성평가를 수업과정에서의 평가로 인식하게 하는 근거가 되어 주었다.

Bloom과 그의 동료들(1971)은 수업과정에서 수업의 질을 개선하고 학업성취를 높이기 위해 형성평가를 활용한 완전학습(mastery learning) 모형을 제시하였다. 우리나라에서도 1970년대 이후 완전학습을 위한 형성평가가 관심을 받기는 하였으나 수업 과정에 실시하는 평가로, 교육평가 교재에서 진단-형성-총괄평가와 대비되는 평가유형, 혹은 수업 중의 단원평가와 같은 정도로 인식되어 왔다. 형성평가에 대한 새로운 관심은 1990년대 Black과 Wilam(1998)의 논문으로부터 촉발되어 지금은 형성평가나 학습을 위한 평가와 같은 용어의 사용 없이 교육현장에서 평가를 논하기는 어려울 정도가 되었다.

재등장한 형성평가에 대한 관심은 실제 교육현장 적용으로 이어졌으며 2000년대 초기에는 학습 향상을 위해 교수-학습 과정 중에 이루어지는 과정(process) 평가로 간주되기도 하고, 학습 향상을 위해 사용되는 평가 방법이나 도구를 의미하기도 하였다(박정, 2013). Bennett(2011)은 형성평가를 시기적인 의미나 방법 혹은 도구로 간주하는 것은 형성평가를 지나치게 단순화 하는 것이라고 주장하면서 형성평가 재등장의 원래적 의미를 주장하였다.

형성평가에 대한 다양한 이해가 여전히 상존하지만 가장 많이 인용되고 있는 정의는 영국 교육평가개혁위원회(Assessment Reform Group: ARG, 2002)에서 사용하고 있는 “학습자와 교사가 학습자의 현재 상태(where the learners are in their learning), 도달해야 하는 목표(where they need to go)와 그 목표에 도달하는 방법(how best to get there)을 결정하기 위해 증거를 수집하고 해석하는 과정(process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers)’일 것이다.

한편 일련의 학자들은 영국 ARG에서 정의하고 있는 형성평가는 수업에서의 평가에 집중하기 보다는 교육과정에서 제시하는 목표 달성에 초점을 둔 측정에 근거한 기존의 평가와 다르지 않다고 주장한다(Klenowski, 2009; Swafeld, 2011). 형성평가의 재등장은 수업에서 교수-학습에 평가를 활용한다는 본래의 취지를 강조하는 것이지 수업 과정에서 평가 실행을 강

조하는 것은 아니라는 것이다. 형성평가 재등장의 취지가 사라지고 정형화된 절차와 방법만 남아 기능적이고 도구적인 또 하나의 이름을 가진 평가가 실행되는 것을 우려하는 것으로 우리와 상황과 다르지 않다.

영국에서의 이러한 논의는 1988년 교육개혁법을 통해 국가교육과정 체제를 수립하고 국가교육과정에 근거한 준거참조평가를 실시하여 학교 책무성 체제를 도입하면서 시작되었다. 영국은 준거기반평가를 실시하기 위해 교과 내용 영역별 평가 구성요소를 선정하고 성취수준에 대한 상세한 기술을 하도록 하였으며 교육 책무성 평가를 위해 교사 평가를 사용한다(김천홍과 홍수진, 2017). 이는 학생평가를 하는 데 교사의 자율성을 부여하는 것이지만 현실에서는 우리나라 교사들의 경우와 같이 외부평가에 민감하지 않을 수 없고 준거에 근거한 평가의 객관성과 공정성에 무게를 실을 수밖에 없게 한다. 준거기반평가를 위한 세세한 기준의 제시와 수준별 진술에 근거한 평가를 하다 보면 수업에서 학습을 위한 평가 도입 취지는 희미해지고 세세한 준거에 함몰되어 준거에 도달하면 학습이 완료되었다고 생각하고 평가한 것을 학습한 것으로 간주하게 될 것을 우려하는 것이다.

미국의 경우도 완전학습과 함께 미국 교육평가 학회의 학자들이 규준(norm)에 근거한 평가를 비판하며 준거지향평가(criterion-referenced assessment)를 주창하고 평가가 주도하는 수업(measurement-driven instruction: MDI)으로 수업에서 평가의 중요성과 역할을 강조하며 학습자의 성취를 향상시키려고 하는 교육에서의 평가개혁을 시도하였다(Popham, 1987). MDI은 교육과정과 교수방법에 평가의 백워드 효과를 활용하려는 것으로 도달해야 할 성취기준을 평가에 투입함으로써 교사가 가르쳐야 할 학습목표를 명료히 하고 이를 수업에서 가르치게 하려는 것으로 교육과정과 평가를 연계(alignment)하여 학교를 개선하려는 것이었다(Resnick & Resnick, 1992, p. 57).

수업에 형성평가를 다시금 도입하고 학습을 위한 평가를 주도하던 학자들은 교육과정에 명시된 학습목표와 준거에 근거한 평가에 집중하게 되는 움직임에 우려를 표하고 목표도달을 위한 도구적 기능으로의 수업과정에서의 형성평가와 수업에서 학습을 위한 평가를 구분하려고 하였다. Swaffield(2011)는 수업과정에서의 형성평가와 학습을 위한 평가를 차라리 구분해야 한다고 주장한다. 학습을 위한 평가는 수업하는 동안 매순간 발생하는 활동으로 학습과정 그 자체이며, 수업 과정에서 이루어지는 절차적 형성평가는 구성주의적 관점에서의 학습을 위한 평가와는 구별해야 한다는 것이다. 학습을 위한 평가의 수혜자는 그 수업을 하는 교사와 학생이어야 하지 학교 관계자나 학부모와 같은 관련자들을 위한 것이 아니어야 한다고 주장한다. 학습을 위한 평가는 학습과정 그 자체에 있는 것이지 더 나은 미래의 학습을 위한 정보를 제공하는 데 있지는 않다는 것이다. 학습을 위한 평가는 학습목표뿐만 아니라 학습하는 법을 학습하는 것을 포함해야 하며 교육과정에서 명시하고 있는 학습목표

도달 과정에 초점을 두는 현재와 같은 형성평가와는 구분해야 한다.

학생의 학습에서 얻은 정보가 수업의 과정을 기록하기 위한 것이 되면 그것은 교사에 의한 교사를 위한 형성평가이지 학생을 위한 형성평가는 아니다(Black et. al. 2003, p.122). 수업 과정에서 교사가 하는 평가를 학습을 위한 평가로 대체하는 제한적인 의미의 용어 사용은 학습으로의 평가(Assessment as learning: AaL)라는 용어를 탄생시키기도 하였다. Earl(2013)은 수업을 개선하고 학습을 지원하는 평가에 학생이 적극적으로 참여하는 평가를 강조함으로써 학습을 위한 평가의 본래적 의미를 살리고자 하였으며 이는 곧 평가를 학습 그 자체로 보는 학습으로의 평가(assessment as learning)라는 개념을 제안하였다. 형성평가에 학습자의 참여를 강조하여 학습을 위한 평가에서 소홀히 될 수 있는 학습자를 강조하면서 만든 용어이다. 이는 Black과 그 동료들(2003)이 우려한 형성평가가 교사를 위한 형성평가가 되는 것을 반영한 것으로 보인다.

교수-학습과정에서 학습을 위한 평가는 형성적이라는 의미를 실현하는 것으로 해석하는 것이 적절해 보인다. 학습을 위한 평가에 어떤 유형이나 방법이 있다고 생각하는 것은 학습 향상을 위해 적용할 수 있는 평가 절차에 따라 정형화된 기술적인 과정을 수행하는 평가를 하게 되어 학습을 위한 평가 본래 취지를 상실할 수 있다. 형성평가를 위한 방법과 절차가 따로 있다는 생각 또한 학습에 초점을 두게 되는 것이 아니라 평가에 초점을 두어 학습을 위한 도구적인 절차와 방법으로 평가의 의미를 축소하고 학습의 다양한 가능성을 제한할 수 있다.

Klenowski(2009)도 학습을 위한 평가를 '학습자, 동료들, 교사가 수업에서 하는 매순간 활동의 일부로 간주하고, 매순간의 학습 과정에서 학습을 향상시키기 위해 하는 대화, 발표, 관찰로부터 정보를 찾고 반추하고 반응하는 활동'으로 정의한다. 그가 강조하는 것은 수업 장면에서 매순간의 활동으로 교수-학습에 도움이 되는 모든 활동을 학습을 위한 평가로 간주한 Black과 그의 동료들(2003)이 주장과 일치하는 것으로 이는 수업(활동)과 평가(활동)의 구분을 어렵게 한다. 이러한 이해는 수업이라는 복합적인 맥락에서 매순간 동시다발적으로 발생하는 교사와 학생의 총체적인 (평가)활동을 수업 그 자체로 보아야 이해가 가능하다. 교육 과정에 근거한 수업을 진행하고 그 과정에서 수업한 것을 평가하려는 선형적 단계에 근거한 과정평가와는 다른 모습이다. 이들이 강조하는 학습자에 대한 관점은 사회적 구성주의 학습이론에 근거한 것으로 다음 장에서 살펴본다. 학생의 지식과 이해는 수업에서 가르쳐지는 것이 아니라 맥락에서의 상호작용을 통해 구성된다고 상정하기 때문에 교사와 학생, 학생과 학생, 학생과 과제와의 상호작용에 초점을 둔다.

III. 형성평가 실행의 특징적 요소

이 장에서는 학습을 위한 형성평가를 실천하기 위해 제시된 대표적인 전략과 모형에 나타난 형성평가 실행의 특징적 요소를 통해 형성평가의 의미를 재고해 보려고 한다. 1998년 Black과 Wiliam의 논문 발표 이후 형성평가를 실제 현장에 적용하기 위한 전략과 모형들이 다수 제시되고 있다(Clarke, 2005; Herritage, 2010; Leahy et al., 2005). 이들이 공통적으로 제시하고 있는 기본 요소들은 유사하나 진술하는 방식에 있어 차이를 보이고 있어 여러 문헌에서 제시되고 있는 Leahy와 그의 동료들(2005)의 전략에 근거한 특징 요소들을 살펴보려고 한다. <표 1>은 이들이 Black과 Wiliam이 제시한 학습을 위한 평가 개념을 현장에서 실행하기 위해 제시한 전략으로 우리나라 여러 문헌(강승호 외, 2012; 김명숙, 2008; 김진규, 2008, 박정, 2014)에서도 소개된 바 있다. <표 1>의 전략은 Ramprasad(1983)의 효과적인 피드백 제공 과정에 근거한 것으로 수업을 세 단계의 과정으로 구분하고 수업에 참여하는 세 주체로 교사, 학생, 동료를 명시한 것이다(Wiliam, 2011). 세 가지 전략은 학습과정에 관한 것이며 나머지 두 전략은 평가 주체에 관한 것이다. 1절에서 학습 과정에서의 평가 전략에 대해서 2절에서는 평가의 주체에 대해 살펴볼 것이다.

〈표 1〉 수업에서 형성평가 실행의 다섯 가지 핵심 전략

주체 \ 과정	학습의 지향점	학습자 현재 수준	학습 격차를 줄이는 방법
교사	학습 의도와 성공 준거 명시와 공유 (전략 1)	학습의 증거를 보여주는 교실에서의 효과적인 토론, 활동, 과제 정보 수집 (전략 2)	학습 향상을 위한 구체적인 피드백 제공 (전략 3)
동료 학습자	학습 의도와 성공 준거 이해와 공유 (전략 1)	학습자들이 서로의 학습자원으로 생각하도록 학습자 활성화 (전략 4)	
학습자	학습 의도와 성공 준거 이해와 공유 (전략 1)	자기 자신을 학습 주인으로 생각하도록 학습자 활성화 (전략 5)	

1. 학습의도와 피드백

수업 과정에서 실행해야 하는 세 가지 전략으로는 먼저 학습자가 나아갈 지향점(learning intentions: 학습의도, 학습목표)을 설정하여 공유하고, 그 다음으로 학습자의 현재 수준과 상태를 파악한 후 마지막으로 학습의도(목표)와 현재 학습자 상태와의 간극을 좁히기 위한 피드백을 제공하는 것이다. 이들은 3단계 전략을 제시하였으나 평가를 교수-학습을 연결하는

핵심 활동으로 간주하며 수업과 평가를 구분하지 않고 수업에서의 매순간 활동으로 보았다.

<표 1>의 첫 번째 전략에서 학습의도(목표)는 교사와 학생이 함께 설정하고 이해하여 공유해야 하는 학습의 지향점이다. 교사가 수업에서 평가 정보를 유용하게 사용하기 위해서는 학습목표를 명료하게 이해하여야 하며, 성취기준 도달 정도만 알려 주는 평가 정보는 교사가 수업에서 의사결정을 할 때 유용하게 사용할 수 없기 때문에 Wiliam(2011)은 평가 정보를 얻기 전에 어떻게 사용할지 결정하고 이를 얻기 위한 수업설계를 제안하였다(p. 45). 교사는 학습되어야 하는 것이 무엇인지에 대한 백워드 설계를 해야 한다는 것으로 우리나라에서 진행하고 있는 교육과정 재구성과 수업과 평가의 일체화와 상당히 유사한 방식의 수업설계이다.

Wiliam(2011)은 좀 더 상세한 설명을 하고 있다(pp.61-69). 학습목표를 설정하고 공유하는 일은 비교적 용이해 보이기도 하나 실제로 학습목표를 설정할 때 유의해야 할 것으로 학습 목표와 학습맥락(상황, 과제)을 구분하는 능력이 필요하다고 조언한다. 예컨대 자전거 바퀴를 교체하는 방법에 대한 설명서를 쓸 수 있는 능력을 학습목표로 한다면 자전거 바퀴 교체 방법과 설명서 쓰는 것은 학습상황(맥락과 과제)이고 학습목표는 설명서를 쓰는 능력으로 학생이 활동을 통해 학습해야 하는 것이 무엇인지에 대한 교사의 명료한 이해가 필요하다는 것이다.

또한 학습목표의 성공준거는 주어진 과제에서의 성공을 넘어서 다른 과제에도 전이할 수 있고 실제에 응용할 수 있는 것으로 해야 한다고 제안한다. 또한 Wiliam(2011)은 학습목표와 성공 준거를 명료히 하고 공유하는 것을 강조하면서도 정형화된 방식으로 이루어져서는 안 된다고 주장하기도 한다(p. 56). 학습은 단순 명료하게 발생하지 않고 복잡적으로 이루어지며 이를 가르치는 일은 어렵기 때문이라는 것이다. 그러나 지나치게 투명한 학습목표 설정은 학습자로 하여금 목표 도달이 곧 학습이 완료된 것으로 여기게 하는 우를 범할 수도 있으며, 학습목표를 국가교육과정에 근거한 학습목표로 보고 그 목표 도달을 위한 학습과정에서의 평가를 형성평가로 이해하는 것을 우려하기도 한다.

학습목표와 학생의 현재 상태와의 간극을 좁히기 위해 수업 과정에서 피드백을 제공하는 것이 <표 1>의 전략 3에 해당한다. 이는 학습목표와 학습자의 현재 상태와의 간극을 줄이기 위해 피드백을 제공하는 수업 방식이며 평가 정보를 활용하는 전략이다. Wiliam과 Thompson(2008)은 전략 3을 설명하면서 준거 수준에 비추어 현재 학습자의 상태를 알려주는 것만으로는 제대로 된 피드백을 제공한다고 볼 수 없고 반드시 다음 단계의 학습으로 나아갈 수 있는 구체적인 정보를 제공해야 한다고 주장한다. 학습간극을 줄이기 위한 피드백의 중요성과 수업에서의 적용에 공헌한 Sadler(1989)도 학습자의 현 상태를 알려주는 피드백보다는 학습목표와 수행기준에 따라 제작된 학습과제에 근거한 학습자의 학습 향상을 위해 필

요한 구체적인 피드백을 주어야 한다고 주장하였다. 학습 간극을 줄이기 위해 학습 활동의 장단점(호불호)이 아닌 해야 하는 활동에 대한 반성적 사고를 할 수 있도록 하는 피드백이어야 하며 활동에 대한 정보를 말이나 글 등 구체적인 형태의 피드백을 제공해야 한다는 것이다. 특히 Sadler(1998)는 부정적 피드백이 주는 부적효과가 발생하는 것은 학습목표가 구체적이지 않기 때문이라고 지적하면서(p. 83), 명료한 학습기준을 설정해야 피드백의 효과를 제대로 얻을 수 있다고 주장하여 학습목표의 중요성을 강조하였다.

한편 Hargreaves(2013)은 형성평가의 피드백에 관한 연구들이 학습자의 인식에 대한 관점은 반영하지 못하고 있음을 지적하고 학생이 피드백을 어떻게 해석하느냐에 따라 그 효과가 다르게 나타나기 때문에 학습을 위한 평가는 학습에서 학생의 인식과 자율성(autonomy)을 강조하였다. Perrenoud(1998)도 학생은 교사가 가르친다고 배우는 것도 아니고 피드백도 교사가 원하는 바대로 학생에게 전달되는 것은 아니며(P. 87), 학생의 인식과 자율성이 중요함을 주장하였다. 학습목표와 성취기준 도달을 위한 피드백 제공이라는 선형적인 절차와 과정에 초점을 두는 평가를 우려하고 학생의 자율성을 강조하는 것이다.

피드백이 학생의 학습과 성취 향상에 도움을 준다는 것은 잘 알려진 사실이지만 학생의 피드백에 대한 인식이 어떠하냐에 따라 부적인 영향을 주거나 영향을 주지 않을 수도 있다(Shute, 2008). 왜냐하면 학생이 피드백을 정보로 받아들이기 위해서 교사는 학생의 성향을 잘 알아야 하며(Hatti & Timperley, 2007), 형성평가를 실행하는 주체는 학습자 자신이기 때문이다. 학습목표와의 간극을 줄이기 위한 피드백이 학습목표에 치중하게 될 때 학습목표에 근거한 성취수준 도달을 학습의 성과로 간주해 버리는 결과를 초래할 수도 있다. 학습목표에 대한 집착은 오히려 학생의 사고를 한정할 수 있기 때문이다.

전략 2는 오랫동안 우리에게 평가라고 하면 실행되던 학생의 상태를 진단하고 현재 수준을 파악하는 일에 해당한다. <표 1>의 전략 2를 위해서 William(2011)은 교사의 관찰, 질문, 대화를 포함한 모든 방법이 가능하다고 주장한다. 재등장한 형성평가가 이전에 비해 평가의 영역으로 지금 강조하고 있는 것은 학습목표의 설정과 피드백 제공이다. 그러나 교사가 수업을 할 때 학습목표를 설정하고 피드백을 제공하는 일은 수업에서 일상으로 일어나는 일로 새로운 일은 아니다.

2. 학생과 교사

학습 과정에 이어 <표 1>이 제시하고 있는 나머지 두 가지 전략은 평가의 주체로 교사와 함께 학생과 동료들 포함하는 것이다. 수업에서 학습을 위한 평가를 할 때 학생이 주체가 되어야 한다는 것을 형성평가(학습을 위한 평가)의 주요 특징으로 제시하였다. 평가의 주

체로 학생과 동료를 포함하는 것이 특별히 새로워 보이지는 않는다. 우리의 교육에서도 학생의 참여를 강조하고 자기평가와 동료평가와 같은 학습자 중심의 평가 방법을 제시하고 있기 때문이다. 그러나 전통적으로 우리의 교육현장에서 평가의 주체는 교사였으며 지금도 교사라고 할 수 있다. 학생은 학습의 주체로 강조하기는 하나 평가의 주체로 보는 것 같지는 않다. 평가는 기록된 문건에 들어가는 정보이며 이는 교사의 영역이기 때문이다. 학습을 위한 형성평가에서 주요 특징으로 내세우고 있는 평가의 주체인 학습자와 교사에 대한 형성평가 주창자들의 해석을 살펴보기로 한다.

Black과 Wiliam(1998, pp. 9-10)은 학습자는 자신의 학습목표와 학습 상태에 대해 충분히 평가할 수 있는 주체라고 상정하였다. 학습자는 자신의 학습이 가야할 방향을 알고 있으며 자신의 학습을 향상시킬 수 있는 능력을 지닌 존재라는 것이다. 따라서 학생은 스스로 학습주체를 선택하여 숙고하고 이해 할 수 있는 존재로 세상의 의미를 적극적이며 능동적으로 구성하고 자신의 이전 경험을 새로운 경험으로 연계할 수 있다고 보았다. 학생은 지식이 밖에 존재하여 도달되기를 기다리는 존재가 아니라 지식을 자신에게 의미 있는 경험으로 만들어 간다는 것이다. 이들은 능동적인 존재로 정해진 순서에 따라 단계로 이동해 가는 학습자가 아닌 자율적이며 자기 주도적으로 의사결정을 해가면서 학습하는 각자의 특성과 자질을 지닌 독립적 자아로 상정된다. 이러한 관점에서는 학습자들이 협력적으로 지식을 구성해 가는 과정을 학습으로 상정하고 동료들을 지식 구성 공동체의 구성원으로 생각하며 동료의 학습으로부터 자신의 학습을 반추할 수 있고 동료의 피드백은 자신의 학습에 반성을 촉구할 수 있다고 보았다.

이 때 교사는 학생의 학습을 학습하는 사람으로 학생이 어떻게 학습과제를 선택하고 수행하는지 살펴보고 그 과정을 도와주기 위해서 학생이 무엇을 어떻게 이해하고 있으며, 무엇을 원하고 있는지 알아야 하는 학습자의 학습을 인지해야 하는 사람으로 상정한다. 교사는 학생의 학습을 학습하는 사람이어야 한다는 것이다. 교사는 자신의 수업을 반성하고 학습자의 학습을 도와주는 조력자로 학생의 학습 향상을 위해 학습자의 현재 상태와 성취에 관심을 두기보다는 학습자의 미래의 학습 과정에 초점은 두어야 한다는 것이다(Askew & Lodge, 2000, p.5). 학생이 무엇을 배울 것인가를 넘어서 어떻게 배우는가를 알아야 하며, 학생의 관찰가능한 수행과 성취를 통해서가 아니라 학생의 내면에서 일어나는 활동에 초점을 두어야 한다는 것이다. 이들은 학생의 수행에 초점을 두기 보다는 학습 과정 자체에 초점을 두어야 한다고 강조한다. 학습 과정에 초점을 두면 학생의 학업도 향상되지만 수행에 초점을 두면 수행도 퇴보한다(Watkins, 2001, p.7).

평가 주체인 교사가 학생의 수행을 평가할 방법을 강구하고 평가를 실시하여 학생의 상태를 파악한 후 피드백을 주는, 학생을 수업의 수혜자로 보는 관점에서 학생을 교사와 함께

지식을 구성해 갈 수 있는 능동적인 학습자로 상정하면 교사와 학생이 그 자체로 평가도구이며 방법이 될 수 있다. 학습자는 수업에서 자신의 학습 과정을 탐구하고 성찰하는 존재이며 평가는 학습의 과정이며 학습의 일부라고 간주할 때 학습의 주체인 학생이 평가의 주체로 의미를 가질 수 있다.

IV. 요약 및 결론

본 논문은 교육에서 선발과 배치, 기록과 책무성을 위한 표준화된 평가에 관심을 집중했던 것에서 수업에서의 평가의 역할에도 관심을 두게 된 것에 대한 기대와 함께 이를 현장에서 실행하려고 할 때의 어려움에 대한 고민으로 시작되었다. 2015 개정 교육과정에서 ‘과정중심평가’ 강조로 교육현장에서는 이미 연구학교들이 운영되고 있으며 예비교사를 비롯한 현직교사들의 환영과 우려 그리고 부담이 시작되고 있다. 한국교육과정평가원에서는 몇 해 전부터 관련 연구들을 수행하고 있지만 여전히 개념의 정의는커녕 합의조차 이루어지지 못하고 있다. 그럼에도 불구하고 ‘과정중심평가’나 이와 유사한 취지의 정책들은 이미 실행되고 있어 학계와 현장에서의 다양한 논의가 필요한 시점이다.

사실 “과정중심평가”라고 할 때 그 의미는 상당히 모호하다. “과정”에서 평가한다는 것인가? 과정을 평가한다는 것인가? 과정에서 과정을 평가한다고 해도 무엇을 어떻게 평가한다는 것인가? 생각해 보면 끊임없이 질문이 제기될 수 있지만 2015 개정 교육과정에서는 학생 중심의 교육과정을 운영하여 학습에 흥미를 느끼고 배움을 즐기는 인재를 양성하기 위하여 국가교육과정에 근거한 준거기반평가를 기반으로 성취기준의 도달을 수업에서 학습의 목표로 두고 성취수준 도달 정도를 파악하기 위하여 선택형 지필평가를 폐기하고 과정을 보기 위한 수행평가를 지향하고 있는 듯하다. 따라서 평가의 객관성과 공정성 확보는 여전히 어려운 과제로 남아 있다고 한다.

본 논문은 ‘과정중심평가’ 실행의 근간이 될 수 있다고 생각되며 수업 과정중의 평가로 지칭되는 형성평가 재등장의 의미와 현장에서의 적용 과정에 대한 논의들을 살펴 우리 수업에서 평가의 의미와 방향을 숙고해 보려는 시도이다. 형성평가라는 개념이 등장한지 50여년이 지났고 수업에서 학습을 위한 평가라는 용어로 재등장하여 현장에 적용되기 시작한 지 20여년이 지나고 있다. 우리나라에서도 새로운 모습으로 등장한 형성평가에 대한 개인적인 연구들은 20여 년 전부터 시작되고 있으며 한국교육과정평가원과 같은 기관 연구도 10여년이 지나고 있으나 현장에서의 적용은 여전히 어려운 문제로 남아 있다.

수업에서 형성평가, 학습을 위한 평가의 개념이 시간적인 과정에서의 의미, 학습을 위한

도구적인 평가 방법과 유형으로의 의미에서 수업의 일부분으로 학습 그 자체로의 평가에 이르기까지 다양한 의미로 사용되고 있어 여전히 개념의 혼재로 인한 현상의 어려움을 우려하기도 한다. 시기적인 과정이나 도구적인 의미로의 형성평가 개념보다는 수업의 일부로 수업과 분리되기 어려운 수업의 다른 모습으로, 매순간의 활동으로 이해하는 것이 학습자 중심의 학습을 위한 형성평가가 추구하려고 했던 본래의 취지를 실현할 수 있는 개념으로 보인다.

형성평가를 수업 과정에서 매순간의 활동이라고 생각하면 매순간을 기록할 수는 없으며 기록하려고 하지도 않을 것이다. 우리에게 평가는 기록(점수, 등수, 수준)되어야 한다는 인식이 있다. 최근에는 교사의 진술이나 구술 피드백도 평가의 일부로 받아들이고 있기는 하지만 여전히 평가는 최소한 도달정도나 상중하 정도의 정보는 주어야 한다는 무의식적 인식이 내재되어 있다. Nitko(1995)는 측정평가의 핵심적 요소로 기록보고(reporting)를 들고 있다. 학생의 상태를 파악하기 위하여 성취수준을 점검하고 진단하여 표기하고 기록하려는 욕구는 학생의 상태를 평가(judging)하는 측정의 개념을 수업 속 평가에서도 여전히 적용하고 있기 때문일 것이다. 학생이 성취해야 하는 객관적 지식이 있어 평가 역시 객관적이어야 한다는 실증주의적 관점에 근거한 과학적 접근방법은 모두에게 공정한 평가 도구를 제작하여 신뢰롭게 평가해야 한다는 가정에서 온다.

선택형 지필평가를 지양하고 다양한 평가 방법으로 수행평가, 포트폴리오 평가, 자기평가, 교사 관찰에 의한 체크리스트를 사용한다 하더라도 학생이 학습한 것의 정도나 수준을 기록하려고 하는 것은 평가를 학습을 위하여 (정확하게 객관적으로) 측정하는 것(assessment as measurement for learning)이라는 측정학적 관점으로 평가를 인식하기 때문일 것이다. 학생의 수준을 파악(judge)하고 학습목표와의 간극을 좁히기 위하여 그에 적절한 피드백(자극)을 해야 하는 것도 실증주의적 관점에 근거한 목표달성모형을 염두에 두고 실행한다면 수업에서 평가는 학생의 학습을 위한 것이라 해도 학생의 상태와 성장(향상) 정도를 파악하고 기록하여 최종 성취수준을 판단하기 위한 증거의 수집에 초점을 두게 된다.

이를 위해 수업 과정에서 작은 단위의 총괄평가를 실시하여 평가결과의 객관성을 확보하려는 의도와 시도는 이와 같은 인식에 근거한다. 물론 수업과 평가의 일체화를 시도하며 수업에서 평가를 도구적 의미보다 교수적 의미로 해석하려고 하나 여전히 우리는 이 두 가지를 혼재하여 사용하고 있다. 평가 자료로서 객관성을 확보해야 한다는 인식은 평가결과를 선발을 위해 사용해야 하는 외부 당사자들(학부모나 상급학교 관련자)의 해석과 활용에 객관적인 정보를 제공해야 한다는 압박감을 가지고 있기 때문이며, 하나의 실행으로 여러 목적을 달성하려는 의도에서 비롯된다. 구성주의적 학습과 평가를 지향하면서 실행에 있어서는 전통적인 평가에 근거하여 사고하고 실행하기 때문일 것이다. 학습자 중심의 배움을 즐

기는 학습을 지향하면서도 학습목표에 도달 여부로 학습이 되었다고 전제하며 목표달성모형에 의식적으로는 동의하고 있지 않으면서도 그 모형에 익숙하여 당연시하고 있지는 않은지 돌아볼 필요가 있다.

Shepard(2000)는 목표달성모형은 상세한 성취기준 설정을 요구하고 원하는 수준에 도달여부를 파악하기 위한 객관적인 평가 개발을 이상적인 평가 도구로 간주하는 경향이 있다고 지적하였고, 심지어 구성주의적 학습관을 가지고 있다고 생각하는 교사들조차 실제 평가 상황에서는 객관적인 평가방법에 집착하고 있다고 지적하였다. 학생의 총체적 평가에 주관성이 간여하는 것을 두려워하여 정형적인 방식(예컨대 오류를 세는 것과 같은)에 근거한 평가를 선호하며 그것이 공정하다고 믿는다는 것이다. Shepard의 지적이후 20여년이 지난 우리나라 교육현장도 유사한 경향성을 보이고 있다. 구성주의적 관점에서의 교육과 수업을 전제하면서도 평가를 하는 장면이 되면 목표달성모형과 행동주의적 관점에 근거한 인식에 터하고 있는 것을 발견한다. 우리는 성취기준 도달 정도를 파악하기 위해 관찰 가능한 학생의 수행에 근거한 평가를 해야 한다고 생각하며 객관적인 평가가 되지 못할까 두려워한다. 도달해야 할 성취기준이 존재하며 관찰 가능한 학생의 수행을 통해 평가해야 하고 우리는 객관적인 평가를 해야 공정한 평가가 이루어진다고 생각하는 것이다. Black과 Wilam의 'Inside Black Box'는 우리에게 수업에서 발생하는 평가에 대한 관심을 갖게 하였으나 우리는 그 취지를 충분히 지키고 있는지, 수업에서의 평가를 여전히 과정에서의 목표달성 여부를 파악하고 다음 단계 달성을 위한 피드백 제공으로 파악하고 있는 것은 아닌지 숙고해 보는 일이 필요해 보인다. 오랫동안 우리의 발목을 잡고 있는 목표달성모형과 평가에 대한 편견과 관행이 교육현장에서 평가를 실행함에 방해 요소로 작용하여 새로운 가치를 추구하는 참다운 평가 모습을 있게 하는 현상을 초래하고 있는 것은 아닌지 돌아보게 한다.

구성주의적 관점에 근거한 학습을 위한 형성평가를 추구하면서 실행과정에서는 관행에 따른 전통적 관점의 객관주의를 적용함으로써 추구하는 방향에 걸림돌이 되고 궁극에는 실행이 본래 취지의 상실하게 하는 것은 아닌지 생각하게 한다. 전통적 관점의 객관적 평가를 해야 하는 평가 상황과 수업에서 학습을 위한 평가를 해야 하는 평가 상황을 구분하여 상황에 맞는 적절한 평가를 구안하는 일이 필요해 보인다. 결과중심평가에 반향으로 과정중심평가를 도입하고 학습한 결과의 평가(총괄평가, 결과중심평가)와 학습을 위한 평가(형성평가, 과정중심평가)로 구분하고 결과평가를 지양하는 것은 학교현장에서의 평가에는 별 도움이 되지 못한다. 선발과 같은 외부적 평가를 위한 결과평가와 수업에서의 학습을 위한 과정평가가 수행해야 하는 역할에 대한 구별된 인지가 필요하며 각기 다른 모습으로 교육현장에서 학생들에게 역할을 할 수 있다는 것을 인정하고 각각에 적합한 평가를 해야 할 것이다. 지향하는 가치와 방향을 현장에서 실행할 수 있는 대안이나 해결책을 제시하기 위해서는

실행에서의 관행에 대한 진솔하고 명료한 인식이 우선해야 실행을 변화시킬 수 있을 것이기 때문이다.

마지막으로 Helren(1994)은 일상의 수업을 방해하고 교사의 시간을 소모하게 만드는 신뢰롭고 객관적인 자료를 요구하는 평가는 학생의 학습과 교사의 수업에 무용지물이라고 지적한다. 평가가 교육을 망친다는 소리에 더해 평가 때문에 수업을 못하겠다는 본말전도 현상이 생겨나지 않기를 바라며 수업에 평가를 도입하려던 본래의 취지대로 학생의 학습을 돕고 학생이 학습의 주체가 되는 데 필요한 수업에서의 평가를 기대해 본다.

참고문헌

- 강승호, 김명숙, 김정환, 남현우, 허 숙(2012). **현대교육평가의 이해**. 서울: 교육과학사.
- 교육부, 한국교육과정평가원(2017). **과정을 중심하는 수행평가 어떻게 할까요?** 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2017-19-2.
- 김명숙(2008). 교육과정, 교수-학습 및 평가의 연계: 학습을 위한 평가. 교수학습 혁신 세미나. **교수-학습과 평가의 연계**. 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2008-18.
- 김진규(2008). **김교수의 형성평가 이야기**. 서울: 강현출판사.
- 김천홍, 홍수진(2017). 영국과 한국 교사의 학생평가 체제 비교 분석. **교육문화연구**, 23(2), 211-237.
- 반재천, 김 선, 박 정, 김희경, 이해선(2018). 2015 개정 교육과정에 따른 교사별 과정중심 평가 활성화를 위한 학생평가 모형 개발 연구. 교육부.
- 박 정(2013). 형성평가의 재등장과 교육 평가적 시사. **교육평가연구**, 26(3), 719-738.
- 박 정(2014). 형성평가와 교사교육. **교육평가연구**, 27(4), 987-1007.
- 박지현, 진경애, 김수진, 이상아(2018). **과정중심평가 내실화 방안 탐색**. 2018 한국교육과정평가원. 한국교육평가학회 공동 학술 세미나.
- 신혜진, 안소연, 김유원(2017). 과정 중심 평가 활용의 정책적 분석. **교육과정평가연구**, 20(2), 135-162.
- 진경애, 이명진, 정영준, 박 정(2017). **고등학교 교과별 수업-평가 연계 방안 연구: 수학, 영어 교과를 중심으로**. 한국교육과정평가원 연구보고. RRI 2017-7.
- ARG (2002). *Assessment for learning: 10 Principles*. (Available on the Assessment Reform Group website: www.assessment-reform-group.org.uk).
- Askew, S. & Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops -linking feedback and learning. in S.

- Askew(ed.) *Feedback for learning*. London: Routledge Flmer.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education*, 18(1), 5-25.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, *Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Black, P. Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Berkshire, England: Open University Press.
- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical Issues relating to educational evaluation. In H. G. Richey & R. W. Tyler (Eds.), *Educational evaluation: New roles, new means*, pt. 2(Vol. 68, pp26-500. Chicago: University of Chicago Press.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. & Madaus, G. F.(Eds.) (1971). *Handbook on the formative and summative evaluation of student learning*. NewYork: McGraw-Hill.
- Clarke, S. (2001). *Unlocking Formative Assessment*. London: Hodder Education.
- Crossouard, B. (2011). Using formative assessment to support complex learning in conditions of social adversity. *Assessment in Education: Principles, policy and practice*, 18(1), 59-72.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning* (2nd Ed). Thousands Oaks, CA.: Corwin Press.
- Harritage, M. (2010). *Formative Assessment: Making it happen in the classroom*. Thousands Oaks. CA: Corwin.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hargreaves, E. (2013). Inquiring into children's experiences of teacher feedback: Reconceptualising assessment for learning. *Oxford reviews of education*, 39, 229-246.
- Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: an Asia-Pacific perspective, *Assessment in Education*, 16(3), 263-268.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). classroom assessment: Minute- by-minute and day-by-day. *Educational leadership*, 63(3), 18-24.
- Nikko, A. (1995). Curriculum-based continuous assessment: a framework for concepts, procedures and policy. *Assessment in Education*, 2(3), 321-337.
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning process. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education*, 5(1), 85-102.
- Popham, W. (1987). *The merits of measurement-driven instruction*, *Phi Delta Kappan*, 68, 679-682.

- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback, *Behavioral Science*, 28, 4-13.
- Resnick, L. & Resnick, D. (1992). Assessing the thinking curriculum, In: B. Gifford & M. O'Connor (Eds.) *Future assessment: changing views of aptitude achievement and instruction*, Boston, Kluwer.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sadler, R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory, *Assessment in Education*, 5(1), 77-84.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. Gagne, & M. Scriven(Eds.). *Perspectives on Curricular Evaluation*. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. No1, pp.39-83. Chicago: Rand McNally.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture, *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Shute, V. J. (2008). Focus of Formative Feedback. *Review of Educational Researcher*, 78(1), 153-189.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18(4), 433-449.
- Watkins, C. (2001). *Learning about learning enhances performance*. London: Institute of education School Improvement Network.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Soluton Tree Press.
- Wiliam, D., & Thomson, M. (2008). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp.53-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

© 논문접수: 2018. 07. 30 / 수정본 접수: 2018. 9. 15 / 게재승인: 2018. 9. 16

— 저 자 소 개 —

· 박 정 : University of Massachusetts at Amherst에서 교육측정 및 평가 전공으로 박사학위를 취득 하였으며, 현재 부산교대에 교수로 재직 중임. 관심 있는 연구 분야는 문항반응이론, 대규모 성취도 평가, 교사교육, 수업과 평가 등임. chungpark98@naver.com

〈ABSTRACT〉

Formative Assessment and Objectivity in Assessment

Park, Chung

Busan National University of Education

This paper has been initiated about concerns of practicing assessment for learning in classroom with anticipation. Traditionally we focused on assessment for selection and placement, and accountability and reporting based on standardized tests. This paper attempts to explore the meaning and understandings of formative assessment and the strategies for implementing of formative assessment in classroom. We should consider whether we have beliefs more consistently with traditional measurement principles to implement classroom assessment, on the contrary new attempts to change the purpose of assessment in classroom to make it more fundamentally a part of the learning process. Through this work, I hope to have insights into currently rising underlying trend learning process assessment.

Keywords : formative assessment, objectivity in assessment, assessment for learning, learning process assessment, constructivism