

읽기 학습에서 ‘자기평가’ 활동의 운영 방안*

김국태**

<차례>

- I. 서론
- II. 자기평가 활동의 의의와 지향점
- III. 자기평가 활동의 운영 방안
- IV. 결론

I. 서론

자기주도적 학습이 강조되면서 읽기 학습에서 자기평가 활동이 적극적으로 도입되고 있다. 그러나 실제의 수업 현실은 자기평가의 형식적 절차만을 제시할 뿐 학습자의 능동적인 자기점검을 이끌어내는데 실패하고 있다고 해도 과언이 아니다.¹⁾ 현행 읽기 교과서의 자기평가가 구체적인 평가 기준과 활동의 안내가 수반되지 못하고 있을 뿐 아니라, 학습자 개인의 적극적인 점검과 조정을 이끌어내지 못하고 있기 때문이다.

이는 학습자들의 자기평가 및 상호평가 결과 분석에서 그대로 드러난

* 이 논문은 국어교육학회 제38회 학술발표대회(2007. 12. 15)에서 발표한 내용을 수정한 것이다.

** 인천영선초등학교 교사, 한국교원대 겸임교수, readedu70@paran.com

1) 현재의 자기평가는 읽기 학습에서 지속적인 점검과 조정의 과정으로 적용되기보다는 대단원의 말미에 제시되는 일회적인 활동으로 교사와 학습자들이 함께 ‘평가의 권위’를 공유하는 차원정도만 받아들여지고 있는 실정이다.

다. 임천택(2005)에 의하면, 학생들은 보통 자신의 학습결과에 대하여 매우 일반적이고 추상적인 인식을 드러내고 있고, 자기평가 발언도 단순히 차시 학습목표를 재진술하는 것으로 그치고 있다. 아울러 적극적인 반응도 보이지 않는다. 이것은 학생들의 읽기 전략과 기능에 대한 구체적인 이해의 결핍과 함께 자기평가 능력의 한계를 보여주는 것이라고 할 수 있다. 또한 아직까지 자기평가 활동이 읽기 학습의 한 과정으로서 보다 분명한 역할을 하지 못하고 있는 것이라 할 수 있다. 지금의 문제를 해결하기 위해서는 자기평가활동이 학습자 개개인의 읽기 결과를 점검하고 조정할 수 있는 읽기 학습의 활동으로 맥락화하고, 그 활동을 안내하는 구체적인 운영방안이 모색되어야 할 것이다.

따라서 이 연구는 읽기 학습에서 자기평가 활동의 의의와 지향점을 토대로 읽기수업에서 제기되는 문제점을 극복할 수 있는 자기평가 활동의 효율적인 운영 방안 모색하고자 한다. 그리고 실제의 수업 사례를 통하여 제시된 방안의 실행 가능성은 살피고, 다양한 질적 연구 자료로 교사와 학습자간의 역동적인 상호작용 양상도 보여주고자 한다.

II. 자기평가 활동의 의의와 지향점

자기평가가 읽기 학습에서 강조되는 배경에는 최근의 인지심리학 연구들이 일정 정도 기여를 하고 있다. 여기에서는 기존 문헌을 중심으로 수행평가의 한 방법인 자기평가가 학습활동으로서 어떤 의의를 가지는지, 읽기 학습에서 자기평가 활동이 갖추어야 하는 지향점이 무엇인지를 제시하고자 한다.

1. 자기평가 활동의 의의

자기평가가 읽기 학습에서 적극적인 지지를 받는 이유는 다른 평가와 달리 일상적인 수업의 한 부분으로, 그리고 의미로운 과제의 맥락 속에서 이루어져 학습자의 학업성취를 보다 높일 수 있기 때문이다. 자기평가 활동이 학습자의 학업성취를 향상시킬 수 있다는 근거를 들면 다음과 같다.

우선, 자기평가는 학습목표에 주의를 집중시킨다. 오랫동안 증명된 사실 중에 하나는 학습목표가 학습자의 수행에 긍정적으로 기여한다는 것이다(Locke et al, 1981). 자기평가 활동을 통해 학습자들이 자신의 능력을 판단할 수 있는 기준을 적용하여 평가한다면, 그 효과는 보다 더 강해진다. 학습자들은 자신이 해야 할 것과 어떻게 그것을 보다 잘 운영할 것인가에 대해 분명한 이해를 개발할 수 있게 되며, 자신의 수행 결과를 판단할 수 있는 기준에 노출되었을 때 학습에 대한 기대를 구체적으로 가질 수 있기 때문이다. 그러나 평가 기준이 너무 구체적이어서 특수한 경우 학습자들이 학습목표의 토대를 간과하지 못하게 만들 수 있다. 반대로 너무 일반적이어서²⁾ 질적 반응에서 목표와 활동 내용의 본질적인 것을 나타내는데 실패하고 단순히 교과서에 제시된 질문수준의 제시된 말만 되풀이 하게 만들 수도 있다.

둘째, 교사들에게는 다른 평가에서 얻을 수 없는 정보를 제공한다. 일반적인 시험이나 많은 수행 과제들은 과제 수행 동안 일어나는 학습자의 내적 상태에 관한 정보를 제공하지 못한다. 또한 학습자의 수행결과에 대한 차후의 해석 정보를 제공하지 못하고, 피드백 반응을 형성하는 차후목표에 대한 정보도 제공하지 못한다. 학습자들에게 자신의 수행을 반성하도록 요구하는 면에서 자기평가만이 유일하게 이런 정보들을 제공해 준다. 그러나 닫힌 반응으로 구성된 자기평가 활동은 이러한 풍부한 정보들

2) 우리의 자기평가 현실은 이 수준에 가깝다. 교과서에 제시된 자기평가의 기준들은 대부분 학습목표를 의문문으로 제시되고 있다. 예를 들어, ‘인물의 생각을 비교하고, 내 의견을 말하여 봅시다.’라는 학습목표의 자기평가 기준은 ‘인물의 생각에 대한 내 의견을 잘 밀하였는가?’로 구현되어 있다.

을 제공하는데 실패하게 만들 수 있다.

셋째, 학습자들은 다른 평가보다 자기평가에 더 주의를 기울인다. Ross et al(1998)의 연구 결과에 의하면 학습자들은 다른 종류의 평가보다 자기 평가를 긍정적으로 바라보고 좋아한다고 한다. 왜냐하면 자기평가가 학습자들에게 과제 수행에 참여하는 노력을 누적적으로 평가하도록 만들어 기대에 대한 명확성이 높아지고, 공정하다고 여기기 때문이다. 또한 자기 학습 결과의 질을 향상시킬 수 있는데 필요한 피드백을 제공하기 때문이다. 이와 함께 자기평가를 경험할수록 학습자의 태도가 긍정적으로 변화한다고 한다. 따라서 학습자들이 자기평가에 주의를 기울이고, 자기평가의 데이터를 사용하여 다음의 목표를 설정하는데 도움을 줄 수 있다면 학습자의 성취는 향상될 수밖에 없다.

넷째, 긍정적인 자기평가는 학습자의 동기를 향상시킨다. 앞에서 언급한 것처럼, 자기평가가 학업성취에 직접적으로 영향을 주는 것과 함께 자기평가는 간접적으로 자기효능감에도 영향을 끼친다. 이처럼 정의적 측면과 관련된 문제는 학습자들이 어떻게 자신의 수행을 평가하는가가 매우 중요하다. 긍정적인 자기평가는 학습자들이 보다 높은 수준의 목표를 설정하도록 자극하고, 보다 개인적인 자원을 학습 과제에 결합하도록 격려 할 수 있다(Stipek, et al. 1992). 그러나 부정적인 자기평가는 목표의식을 포기하고, 비현실적인 개인 목표를 설정하게 하며, 낮은 수행 동기를 자극하여 자신의 수행에 대한 변명만을 양산할 뿐이다.

위와 같이 자기평가 활동은 읽기 학습의 기능과 지식을 스스로 평가 하여 학습자들이 읽기 학습에 반성적으로 참여할 수 있도록 하는 것이다. 이러한 자기평가는 학습자들이 자신의 읽기 능력에 대한 점검을 통해 새로운 학습요구를 증진시키고 이어질 목표를 설정하는데 도움을 줌으로써 자기주도적 학습을 촉진시키게 된다. 이점은 학습자의 책임감과 인지과정이 강조되는 현행 읽기 교육의 일반적인 경향과도 일치한다(Bailey, 1998). 또한 체계적인 자기평가 과정을 통하여 제공되는 정보는 교사뿐만 아니라 학습자 자신에게도 중요한 가치를 가진다.

2. 자기평가 활동의 지향점

앞에서 자기평가가 읽기 학습에서 적극적으로 강조되는 의의와 가치를 살펴보았다. 이점을 살리기 위해서는 보다 분명한 학습활동으로서 자기평가가 자리매김을 해야 한다. 여기에서는 평가방법의 일환으로서가 아니라 보다 분명한 읽기 학습과정과 활동으로서 자리매김하기 위한 자기평가 활동의 지향점을 거시적인 자기 주도성보다는 미시적인 자기조절 과정의 강조, 자신의 학습결과에 대한 상위인지적 인식의 강조, 수업을 고려한 상호작용의 강조라는 세 측면으로 제시하고자 한다.

우선, 자기평가 활동은 거시적인 관점에서 논의되는 자기주도성 보다는 미시적인 자기 조절의 과정이 강조되어야 한다. 현재의 자기 주도적 학습에 대한 논의들은 대부분 학습자 주도성이라는 개념을 중심으로 전개되고 있다. 즉 주도성은 학습활동을 수행할 때 타인의 지시나 요구 또는 결정에 따라 이루어지는 것이 아니라 수행 주체인 학습자의 판단이나 결정 혹은 선택에 따라 자발적으로 행하는 강조점을 두고 있는 것이다. 물론 학습자 주도성은 과거의 교사 중심 수업이 지식의 전달에 중점을 두었기 때문에 학습자 스스로 지식을 적절히 활용하거나 스스로 문제를 해결하는 능력을 소홀히 했다는 반성에서 기인한 것이다. 이는 학습자 스스로 지속적으로 자신에게 필요한 지식을 습득하고 새로운 문제를 해결할 수 있는 능력을 길러 주어야 한다는 필요성에 의해 강조되는 학습자중심 교육의 핵심 개념임에는 틀림없다(정숙경, 2001). 따라서 읽기 학습 과정에서 학습자 자기주도성을 강조하는 자기평가와 상호평가 활동은 바람직하며 반드시 필요한 일일 것이다.

그러나 학습자의 자기주도성에 의해 자기평가가 반드시 상위인지적 사고와 고차적인 문제 해결력을 가진 학습자로 만들 수 있다고 볼 수는 없다. 우리의 현행 자기평가 활동을 살펴보면, 학습자가 자기평가를 통해 평가활동의 주도적인 역할을 하지만 그 학습자들이 곧바로 고차원적인 사고 과정에 참여하게 된다는 보장을 할 수 없다. 진정한 자기평가가 이루

어지기 위해서는 거시적인 학습자 주도성과 함께 미시적으로 학습자의 자기조절에 대한 과정이 개념화되어야 한다. 즉, 의미 구성 과정, 추론, 문제 해결 등 비판적으로 사고할 수 있도록 도움을 주는 학습자의 자기조절 과정이 자기평가에 내재하고 평가와 어떤 관계를 맺고 있는지를 밝힐 수 있어야 한다.³⁾ 따라서 자기평가 활동은 거시적인 수준의 자기주도성만을 언급하기보다 본질적이고 정밀한 의미의 미시적인 자기조절 과정이 강조되어야 한다.

둘째, 학습의 개인차를 충족시키기 위하여 자기평가 활동은 학습자 개개인의 상위인지적 인식이 강조되어야 한다. 최근에 개인차에 대한 새로운 관점으로 상위인지에 관한 연구들이 등장하기 시작했다. 상위인지는 자기 자신의 사고에 관한 지식과 인식으로 연구자들은 자기평가에서 자신의 학습 결과에 대한 개개인 상위인지적 인식을 강조하고 있다. 상위인지를 통하여 학습자들은 자기 스스로 특별한 형태의 목표를 설정하도록 요구받고, 자기 스스로 특별하고 가장 근접한 목표를 설정한 학생들이 우수한 성취 수준과 개인 효능감의 향상을 보여준다. 이런 영향 관계는 학습자들의 자기 수행 활동의 특별한 양상에 대한 상위인지적 자기 인식이 학습자 개인의 자기조절⁴⁾을 향상시킬 수 있다는 것을 의미한다.

결국, 자기평가에서 개인차가 벌어지는 이유는 학습자의 자기 조절 능력의 부족에 있다고 생각할 수 있다. 이를 극복하기 위해서 학습자들은 자신의 학습과정과 결과에 대하여 알아야 할 필요가 있다. 즉, 학습자들이 자신의 학습 결과에 대한 장점과 단점의 차이를 메타적으로 인식할 수 있도록 만들어 주어야 한다. 즉, 읽기 학습에서 자기평가는 한마디로 상위인지적인 자기조절 과정이 되어야 한다.

이처럼 자기평가의 자기조절과 상위인지는 상보적인 관계에 있다(임천

3) 현재의 연구들도 자기평가가 학습자가 소유한 개인적인 특성이 아니라 특별한 과정의 선택적 적용이라고 보는 경향을 보이고 있다.

4) 자기평가에서 일관되게 기능하는 자기조절의 개념 속에는 자신의 인지과정을 인지한다는 기본가정이 있다. 자기조절은 인지 과정을 이미 인지하고 있기 때문에 인지된 과정을 학습자 스스로 조정하는 집행적인 측면이다. 시간적으로는 인지 과정을 인지한 다음에 오는 후속 단계이다.

택, 2005). 자기평가가 상위인지 능력을 강화시켜 주는데, 학습자는 자신의 과제를 지속적으로 반성함으로써 자신의 사고 과정과 결과를 점검하고 개선하는 능력을 향상시킬 수 있다. 학습자가 기준에 가지고 있던 상위인지 지식이나 전략들은 자기평가를 도와주는 역할을 한다. 또 자기평가를 통하여 이러한 상위인지 지식이나 전략은 보다 확장되고 정교화 되며 안정성을 확보하게 된다.

셋째, 읽기 학습에서의 자기평가 활동은 교사와 학습자간의 보다 적극적인 상호작용을 강조해야 한다. 자기평가는 일종의 자기조절 과정으로 다른 학습 환경들과 상호의존적이다. 자기조절의 발달을 위한 사회적 영향에 관심을 두는 사회인지이론가의 연구들은 교사의 시범과 수업이 학습자의 자기점검에 미치는 영향관계를 연구하였다(Schunk, 1987 ; Zimmerman, 1989). 이들의 관점은 학습자들이 자신의 학업 수행을 자기 조절하기 위해서는 훈련되어야 한다는 점을 옹호하고 있다(Paris et al, 1983). 아울러 학습자들의 자기평가는 불완전할 뿐만 아니라 모든 학습자들이 자기평기를 이상적으로 할 수 있는 것도 아니다. 어떤 학습자는 자신의 학습 과정에 대한 잘못된 개념을 가질 수 있고, 자신의 평가에 작용하는 준거들을 식별하지 못하기도 한다. 혹은 평가에 있어 교사와 학생 사이의 불일치가 나타나기도 한다. 이러한 차이와 잘못된 개념들은 자기평가에 자체에 대한 교사와 학습자간의 상호작용으로 개선될 수 있다.

III. 자기평가 활동의 운영 방안

읽기 학습에서 자기평가 활동을 효율적으로 운영하기 위해서는 먼저, 현재 이루어지는 자기평가 활동에 대한 학습자들의 반응 특성을 인식할 필요가 있다. 그런 다음 이러한 반응적 특성을 극복하기 위한 학습자의 행동적 수행과정이 설정되어야 한다. 마지막으로 설정된 수행적 매카니즘 안에서 고차원적인 사고 과정을 빚어내기 위한 교사와 학습자 간의 적극

적인 상호작용이 뒷받침 되어야 할 것이다.

1. 학습자의 반응 특성 인식

대부분의 자기평가 관련 논의들은 자기평가 활동의 문제점이나 평가 기준의 문제와 반응양식들의 문제점들을 지적하고, 그 대안을 모색하려고 한다. 그러나 궁극적인 문제해결을 위해서는 학습자들의 자기평가 활동의 실행 양상을 점검해 볼 필요가 있다. 여기에서는 구체적인 실행양상으로 읽기 학습에서 이루어지는 자기평가 활동에 반응하는 학습자들의 반응 특성을 살펴보고자 한다.

우선, 학습자는 자기평가 활동에 수동적이다. 학습활동으로 자기평가 는 역동성이나 활발한 참여를 전제로 한다. 그러나 현재의 자기평가 활동의 시작은 대부분은 교사의 설명과 지시이다. 학습자들이 머리로 받아들이고 이해하여 실행하도록 설명한다. 이때 학생들은 뒤로 물러나 앉아서 쉬고 있다. 학습자들은 자기평가의 책임을 맡기 위한 사전행동을 전혀 취하지 않고 있는 것이다. 학습자의 수동성은 외적 요구에 의한 자기평가 활동이기 때문에 벌어질 수 있는 당연한 결과인 것이다. 그리고 항상 고정된 시기에 이루어지는 자기평가 활동이 교사에게 도움을 요청하지 않는 극단적 무의존성과 학습자 스스로 해야 한다는 극단적 자율성으로 전개되기 때문에 그 수동성은 더욱 공고히 되어 간다.

둘째, 자기평가 활동에서 자주 나타나는 학습자의 반응 특성으로 충동성을 들 수 있다. 충동성은 자신이 행하는 평가활동을 서둘러 끝내려는 성향을 말한다. 대체로 유능한 학생들에게서 발견된다. 그들은 자기평가 활동을 위하여 자신의 학습 결과를 다시 바라보는 것을 무척이나 지루해 하며 빨리 끝내려고 한다. 이들이 서둘러 끝내려는 욕구가 반성적 사고보다는 충동적인 일회적 반응만을 형성하게 한다.

셋째, 자기평가 활동에서 불변성은 낮은 수준의 학습자들에게 흔히 나타나는 또 다른 특성이다. 낮은 수준의 학습자들은 언제나 항상 같은 반

응만을 보인다. 자신이 수행한 학습 결과에 대하여 제한된 관점을 가지고 자신을 부정적으로 보는 경향이 있기 때문이다. 이러한 불변성은 자기평가 능력의 향상을 방해하게 된다.

넷째, 학습자들의 자기평가가 대체로 과장되는 경향이 있다. 다시 말해 초등학교 학습자들은 자신의 학습 성과를 과대 인정한다. 특히 저학년인 1~2학년에서 흔히 발견된다. 그 까닭은 자신이 할 수 있는 활동들을 교사가 제시하고, 자신은 주어진 대로 했다는 기대를 갖고 있기 때문이다 (Schunk, 1996). 또한 어린 학습자들은 자신의 능력에 새로운 사고에 관한 정보를 통합하는데 필요한 인지적 기능이 부족하기 때문이기도 하다. 특별한 학습활동의 수행 결과에 대한 과장이나 과도한 인정하기는 자기만족을 유도하여 학습에 대한 노력을 감소시키기 쉽다. 어떤 도움이 필요한지를 인식하지 못하는 학습자는 그것을 구하려고 하지 않는다 (Markman, 1979). 따라서 단순 반응으로 자기평가를 요구하는 것은 목표에 대한 성취 노력을 이끌어 내기 어렵다.

이상의 학습자 반응 특성이 읽기 학습에서 나타나는 가장 중요한 이유는 바로 학습자들이 자기평가가 활동에서 새롭게 발견하는 정보가 없기 때문이다. 자기평가 활동은 학습자나 교사에게 특별한 정보를 제공해 줄 수 있어야 한다. 학습자는 평가기준이나 반응을 통하여 내적인 자기점검에 대한 정보를 얻을 수 있어야 하고, 교사는 학습자들이 개별적으로 느끼는 문제에 대한 정보를 얻을 수 있어야 한다. 이러한 정보들을 얻어야 학습자는 적극적으로 학습의 결과를 조정하고 변형하여 보다 높은 수준의 학습 결과를 창출하게 되고, 교사는 개별 학습자의 문제에 대한 지원과 안내를 추가할 수 있다. 그러나 지금의 수업 현실 속에서 이루어지는 자기평가는 학습자나 교사에게 특별한 정보를 주기 힘들다. 단순히 단원 학습 정리의 차원에서 학습에 대한 자기반응만을 표시하고, 교사는 학습자들에게 스스로 학습의 내용을 생각해보고 마무리하는 차원으로 그쳐 새로운 조정이나 변형을 기대하기는 어렵다.

2. 행동적 수행과정 설정

앞에서 자기평가 활동은 자기 스스로 체계적인 행동을 할 수 있도록 하는 자기조절에 초점을 맞추어야 한다고 하였다. 이러한 자기평가의 자기조절 과정은 정신적 능력이나 수행 기능이라기보다는 학습자의 정신적 능력을 수행 기능으로 변형시키는 과정이라 할 수 있다. 읽기 학습에서 요구되는 자기평가의 핵심적인 능력은 아마도 자신의 읽기 행위에 대한 점검과 조정일 것이다. 효과적인 점검과 조정을 위해서 자기평가를 하는 학습자는 내적 점검이나 조정의 자질들을 자신의 학습 과정과 결과를 관찰하고, 판단하여 적절한 반응을 형성하는 행동적 수행의 기능으로 변형 시킬 수 있어야 한다.

대부분의 자기평가 연구나 지금의 교과서는 자신의 읽기 행위의 점검과 조정에 초점을 두어 구체적인 기준이나 형식에 집중되어 있다. 그러나 학습자들은 이러한 점검과 기준을 가지고 어떤 수행의 과정을 거쳐야 하는지를 명확하게 인식하지 못한다. 결국, 자기평가의 내용만 있을 뿐 어떻게 그 기준을 적용하고 실천할 수 있는 수행과정을 안내하지 못하고 있다. 만약에 자기평가 활동이 학습자가 스스로 정확한 점검과 조정을 하기 위해서라면, 올바른 자기점검의 기준 설정과 적용이 학습자의 수행 과정 속에서 이루어져야 한다. 즉, 학습자가 스스로 점검과 조정을 하기 위하여 거치는 미시적인 자기조절의 수행과정이 필요하다.

일반적으로 자기평가의 자기조절 과정은 세 가지 중요한 수준(하위과정)을 포함한다. 그것은 자기관찰, 자기판단, 자기반응의 하위과정으로 구성된다(Bandura, 1986). 자기평가는 학습자에게 평가의 주도권을 주고, 능동적인 참여를 통하여 자신의 학습 결과를 관찰하고, 판단하여 반응하는 과정⁵⁾이라 할 수 있다(Schunk, 1996). 이들의 견해에 따라 자기평가의 행동적

5) 자기점검과 조정을 위한 자기평가의 자기조절의 하위 과정을 행동적 요소로 설정하면 학습활동으로서 자기평가 활동의 수행 기능을 보다 구체적으로 파악하여, 이를 위한 교사의 지원노력을 보다 구체적으로 설정할 수 있게 된다.

수행과정은 자기관찰, 자기판단, 자기반응의 하위과정으로 설정한다.

먼저 자기평가는 위해서는 우선 올바른 정보의 수집이 선행되어야 한다. 올바른 정보 수집을 위해서는 정확한 자기관찰이 필요하다. 자신의 학습 과정과 결과를 바라보는 적절한 관찰이 정확한 자기평가를 이끌어 낼 수 있다. 자신을 충분히 알지 못하면 자신의 행위를 조절할 수 없다. 그리고 읽기 학습에서 자기관찰은 해당 학습목표 인식과 특정 읽기 전략의 사용에 집중될 것이다.

다음으로 관찰을 통한 자기판단은 현재 자신의 수행 수준을 목표수준과 비교하는 것이다. 자기판단은 적용된 점검 기준의 유형, 목표의 속성, 목표달성을 중요성, 수행에 대한 귀인 등에 영향을 받는다. 점검기준은 타인의 수행을 기초로 하는 모델을 관찰함으로써 얻을 수 있다. 타인의 수행과 자신의 수행을 사회적으로 비교하는 것은 행동의 적절성을 결정하거나 자신의 수행을 평가하는 데 중요한 자원이 된다(Masters, 1971). 읽기 수업에서 자신의 수행을 동료들의 수행과 비교할 수 있는 기회가 무척 많기 때문이다.

마지막으로 판단을 통한 자기반응은 자신의 수행 결과의 점검에 대한 평가적 반응을 형성하는 것이다. 예를 들어, 잘했다거나 못했다, 기대 이상 이거나 기대 이하, 만족하거나 만족하지 못한다거나 등을 들 수 있을 것이다. 이런 평가적 반응은 자기조절에 결정적인 영향을 끼친다. 어떤 평가적 반응이 유도되는가에 따라 자기조절의 양상이 달라질 수 있다는 것이다. 평가적 자기반응에는 학습자 자신의 학습과정에 대한 학습자의 신념이 내포되어 있기 마련이다. 학습자는 이 신념을 통하여 학습목표에 대한 자기만족과 자기 효능감의 향상과 자기평가의 지속여부를 결정하게 된다.

자기관찰, 자기판단, 자기반응의 자기조절 과정들은 상호배타적이지 않고 서로 상호작용을 한다. 학습자들은 자신의 학습 과정과 결과를 관찰하면서 그것을 어떠한 점검 기준에 비추어 판단하고, 그런 판단을 통해 긍정적 혹은 부정적으로 반응한다. 그들의 판단과 반응은 동일한 행동이나 다른 타자의 행동에 대한 추가적인 관찰을 설정하게 된다. 또한 각각 하위과정은 학습 환경과도 상호작용을 한다(Zimmermann, 1989). 자신의 학

습 과정에 대한 판단이 미숙한 학습자들은 교사의 지원을 요청하는 반응을 보인다. 이때 교사는 학습자들이 보다 효과적으로 사용할 수 있는 전략을 가르치게 된다. 이런 역동적인 상호작용의 양상이 자기평가의 핵심적인 특징 중의 하나라 할 수 있다.

3. 수행과정별 효율화 전략 탐구

고차원적인 사고과정을 요구하는 자기평가 활동은 학습자의 자기조절을 유도할 수 있는 교사와 학습자간의 적극적인 상호작용이 필수적이다. 여기에서는 교사와 학습자간의 적극적인 상호작용이 학습자의 자기조절을 어떻게 이끌어 낼 수 있는지를 보여주는 실제의 수업 사례를⁶⁾ 통하여 자기평가의 자기조절 과정을 효율적으로 운영할 수 있는 학습전략들을 제시한다.⁷⁾

1) 자기관찰의 초점화 방안

자기평가의 시작인 자기관찰은 바로 보아야 할 것을 보는 것이라 할 수 있다. 너무나 당연한 말이라고 할 수 있다. 그러나 사실 대부분의 학습자들은 자신의 학습 과정이나 결과를 보는데 익숙하지 않다. 어떻게 그럴

6) 이 장에 예시된 수업 사례는 2006년 9월 7~8일에 걸쳐 이루어진 인천 ○○○초등학교 K교사(경력 12년)의 4학년 2학기 읽기 첫째마당의 수업(2차시)과 2007년 11월 21~22일 이루어진 3학년 2학기 읽기 넷째마당의 수업(2차시)이다. 두 수업의 학습목표는 4학년의 경우 ‘인물의 생각을 알아보고, 내 의견을 말할 수 있다.’이고 3학년의 경우 ‘인물의 한 일에 대하여 말할 수 있다.’로 ‘인물의 생각이나 한 일에 대한 자신의 생각을 말할 수 있다.’라는 동일한 요소를 가지고 있다.

7) 효과적인 상호작용의 양상을 탐구하기 위하여 다양한 자료를 활용하였다. 수업의 전사(수업대화) 자료, 연구자의 관찰 일지, 교사와의 인터뷰 자료, 교사의 수업 일지, 학습자들의 반응지 등을 자료로 제시하였다. 모든 전사 자료 속에서 의미있는 학습 구조를 확인한 후, 각각의 학습 구조 속에서 교사의 의도와 연구자의 해석이 일치되는 전략만을 분석하여 제시하였다.

수 있는가의 의문이 들지도 모르겠다. 이 말의 의미는 자신의 학습 결과를 다른 사람의 눈으로 바라보는데 익숙하지 않다는 의미이다. 다른 사람의 시각으로 자신의 수행을 바라 볼 수 있어야 자신의 의도나 방법 등의 전략적 인식을 가질 수 있게 된다. 실제로 자기평가를 어렵게 만드는 요인은 바로 자신의 학습 결과를 다른 사람의 눈을 통하여 보는데 익숙하지 않기 때문이라고 할 수도 있다. 이러한 자기관찰의 타자성 부족은 자기평가의 정확성에 직접적으로 영향을 미친다. 보다 분명한 객관적 인식의 자기관찰이 없으면 학습자들은 주관적 오류⁸⁾에 빠지게 된다. 정확한 자기평가를 형성해 가기 위해서는 주관적 경향들을 배제하고, 학습목표의 조건에만 초점을 둔 자기관찰을 이끌어 낼 수 있어야 한다.

① 평가 상황 인식하기

자기평가의 시작은 무엇보다도 새로운 학습 상황이라는 인식이 필요하다. 학습자들은 일반적이고 보편적인 읽기 학습활동은 대부분 제재 텍스트로부터 배움이 시작된다는 인식을 가지고 있다. 따라서 자신의 학습 과정이나 결과를 가지고 학습을 한다는 의미를 명확하게 받아들이지 못한다. 뿐만 아니라 자신의 학습 과정이나 결과를 점검하고 조정한다는 것의 의미도 분명하지 않다. 읽기 학습에서 자기평가 활동의 시작은 자신의 학습과정과 결과를 대상으로 한다는 의미를 알고, 자신의 학습 결과를 점검하여 새롭게 수정하는 활동으로 전개됨을 인식하는 것이다. 아울러 자신의 반응 결과를 관심 있게 보고, 자신의 결과물을 다른 친구들과 비교하며, 기준을 정하여 판단하여 새로운 방법으로 수정하게 된다는 의미도 함께 갖는다. 다음 수업의 예를 살펴보자.

3학년 읽기 수업에서 교사는 학습자들에게 다음과 같이 설명하는 장면이 있다. 자기평가 활동은 항상 자신의 학습 결과나 반응이나 발표의 내용을 가

8) 자기평가에서 주관적 오류란 자기평가가 과거의 학습경험이나 동료들과 교사의 기대, 자율적인 학습에 대한 훈련 부족 등으로 자신의 능력을 과소평가하거나 과대평가하는 경향을 말한다.

지고 앞으로 수업을 할 것이라고 말한다. 혹은 특정한 학생들의 반응물을 가지고 학습자들과 함께 어떤 방법으로 써는지, 어떤 내용이 들어 있는지, 등의 질문을 하면서 활동의 예를 들어준다. 실제로 학습자들은 자신의 반응과 과정을 한다는데 흥미를 보였고 친구들의 반응과 활동 결과 속에서 새로운 방법들을 찾으려는 노력을 보이기 시작하였다. 아울러 친구들의 결과물을 가지고 전개하는 수업은 자신의 학습 과정이나 결과를 점검하는데 필요한 요소와 방법을 접하는 좋은 시범과 설명이 되기도 하였다.

이 장면에서 학습자들은 아무런 의식 없이 평가 상황에 수동적으로 있게 하기보다는 자신의 행동을 메타적으로 본다는 인식을 갖게 되면서 능동적인 입장으로 바뀌고 있음을 느낄 수 있었다.

② 목표 조건 확인하기

대부분의 초등 학습자들은 학습목표에 대한 결정적이고 핵심적인 인식을 가지고 있지 못하다. 읽기 학습의 경우, 학습자들은 읽기 학습목표를 수행해야 할 활동으로만 인식한다. 주어진 활동 과제를 완수하면 되는 것으로 학습목표를 받아들인다. 읽기 학습을 통해 주어진 활동 속에서 숙달하고, 깨달아야 할 대상을 분명하게 인식하지 못한다. 따라서 그저 주어진 활동을 완수했다는 의미만으로 받아들여지는 학습목표로 이루어지는 자기관찰은 한계를 가질 수밖에 없다.

학습목표에 대한 핵심적인 인식을 갖도록 하기 위해서 목표 조건 확인하기가 이루어진다. 이것은 학습자들에게 중요한 과제 특성에 주의를 집중하도록 하고 관련 없는 것들을 무시해 버릴 수 있게 한다. 또한 필요한 정보를 간파하고 점검을 촉진시켜 준다. 이러한 목표 조건의 확인하기는 초등학교 학생들의 자기평가 정확성에 영향을 끼칠 수 있다(Butler, 1990). 다음 수업의 예를 살펴보자.

3학년 읽기 수업에서 교사는 해당 단원의 목표를 함께 읽고, 각각의 목표들 간의 핵심 요소 정도를 간단한 언어로 약호화하여 자신들의 학습결과 중에서 무엇을 바라보아야 할 것인지를 생각할 수 있도록 하였다. 예를 들어,

‘인물의 마음이나 생각을 알아보면 글을 읽을 수 있다’라는 대단원 목표를 함께 읽고, 이 단원의 하위 목표들을 살펴보았다. 아이들과 함께 학습목표를 간단한 언어로 약호화하였다. 1차시로 한 ‘시를 읽고, 시에 담긴 마음이나 생각을 알아봅시다.’는 글쓴이의 마음 알기로 ‘이야기를 읽고, 인물의 마음이나 생각을 알아봅시다.’는 인물의 마음 알기로 마지막 차시인 ‘이야기를 읽고, 나라면 어떻게 하였을지 말하여 봅시다.’는 내 생각 말하기로 정하여 학습목표를 달성하기 위하여 그동안 함께 한 활동의 목표를 종합하여 인물의 마음 알기와 그에 대한 내 생각 말하기로 학습목표의 조건을 확인하였다. 그 중에서 이번 시간의 자기평가는 ‘인물의 한 일에 대한 내 생각 말하기’를 대상으로 하기로 하였다.

이 장면에서 교사는 단순하게 학습목표 상기하는 차원을 넘어서 자신의 활동 목표를 자신이 깨달아야 할 대상으로 분명하게 인식하게 만들어 주고, 학습자들의 관심을 중요한 과제 특성에 집중하도록 한다.

③ 이전 수행에 주의와 관심 갖기

초등학교 학습자들의 자기평가 정확성은 초점화된 자기관찰에 달려 있다고 해도 과언이 아니다. 초점화된 자기관찰을 위해 이전 수행에 주의와 관심 갖기가 중요한 기능을 하게 된다. 자기관찰이 가장 효과적으로 이루어지기 위해서는 학습활동의 구체적인 조건들을 언급해 줄 때이다. 그런 정보들은 점검 기준을 생성하고 설정하는데 가치가 있다. 그리고 이전 수행 과정이나 활동에 대한 확인은 피상적인 문제에 주의를 기울이지 않고, 자신의 문제 해결과정을 세심하게 관찰하도록 만들어 준다. 다음 수업의 예를 살펴보자.

3학년 읽기 수업에서 교사는 앞에서 정한 자기평가 항목인 인물의 한 일에 대한 내 생각 말하기를 어떻게 하였나를 떠올려 보도록 하였다. 목표 조건 확인하기에서는 무엇에 대한 초점화가 이루어졌다면 이제 어떻게 내 생각을 말하였나에 대한 방법을 확인하여 구체적인 점검을 위한 기준을 생성하는 사전작업에 들어간다. 예를 들어, 인물의 한일에 대한 내 생각을 말하기 활동은 크게 세 가지 활동으로 이루어졌다. 교사는 구체적인 교과서의 활

동을 순서대로 제시하였다.

- ‘동생 때문에’에 나오는 형이나 동생과 같은 경험을 한 적이 있습니까?
있다면 그 때 어떤 마음이었는지 말하여 봅시다.
- 꼬마 눈사람한테 하고 싶은 말을 편지로 써 봅시다.
- 해마다 바닷가에 피어나는 바위나리와 바다 속에서 빛나고 있는 아기
별은 어떤 마음일지 상상하여 봅시다.

이 세 가지 활동들은 각 차시에 제시된 제재를 읽고 인물에 대한 내 생각
을 말하기 위한 교과서의 활동들이다. 이 활동 양상을 통하여 자신의 생각
말하기가 어떻게 이루어졌는가를 떠올려 보도록 하였다.

이 장면에서 교사는 학습목표에 대한 구체적인 활동들의 조건들을 언급해 주고 있다. 그동안 앞 차시에서 이루어졌던, 활동들 속에서 오늘 점검의 대상이 되는 활동만을 연속적으로 배열하여 자신의 수행 과정이나 활동의 의미를 분명히 해주고, 이어서 하게 되는 기능적 찾기의 메타적 인식을 이끌어내기 위한 사전작업의 성격을 갖도록 한다.⁹⁾

④ 학습활동의 기능적 가치 찾기

교사는 학습자들과 함께 이전 학습목표와 관련된 학습활동들의 기능적 가치를 부여하여 그 활동이 어떤 방법을 적용했는지, 그리고 다른 활동과는 어떤 차이가 있는지를 발견하도록 할 수 있다. 학습활동이 가지고 있는 기능적 가치의 발견은 자신의 학습 결과에 대한 수행 정보를 얻는데 도움을 준다. 다음 수업의 예를 살펴보자.

3학년 읽기 수업에서 교사는 위의 세 가지 활동들이 어떻게 이루어졌는
가에 대한 기능적 가치를 부여하는 작업을 수행하였다. 학습자와 함께 각 활동의 전략들을 명명하는 활동을 하면서 ‘인물에 대한 내 생각 말하기’의 방

9) 이전 수행에 주의와 관심 갖기는 학습자들이 수행한 학습 과정의 순서를 그대로 따르는
것이 좋다. 대부분의 학습자들이 자신이 수행한 활동에 차례대로 반응하기를 기대하기
때문이다.

법을 규명하고 있었다. 3학년 수준의 학습자들은 활동에 제시된 말들 속에서 구체적 방법들을 명명하는 차원에서 반응을 보였다. 학습자들이 명명한 예를 제시하면, 자신의 경험 생각하기, 경험 비교하기로 정하였고, 인물에게 하고 싶은 말하기 상상하기로 규정하였다.

이런 명명하기와 구체적인 방법들의 범주화 작업은 학습자들에게 활동 과정에 대한 가장 초보적인 상위인지를 형성할 수 있는 기회를 제공하고, 자신의 활동 결과를 바라볼 수 있는 눈을 만들어 줄 수 있다. 학습자들은 자신이 인물의 대한 생각을 말할 때, 경험을 생각했구나, 인물에게 하고 싶은 말을 했네, 새로운 관점에서 상상을 했다는 인식을 가져 학습 활동으로 그치는 것이 아니라 그 활동의 기능적 가치를 발견하여 자신의 수행결과에 대한 중요한 정보를 얻게 된다.

2) 자기판단¹⁰⁾의 구체화 방안

자기평가에서 이루어지는 자기판단은 본질적으로 추론의 과정이라 할 수 있다. 학습자들이 질 높은 추론의 과정으로 자기평가를 수행하기 위해서는 자신의 학습 결과 뒤에 숨어 있는 구성 개념을 정확하고 의미 있게 반영하고 구체화할 수 있어야 한다.

① 자신의 수행 결과 입증하기

자신의 수행 결과 입증하기는 학습자들에게 자신의 학습결과에 대한 메타적 인식을 갖도록 하는 행위이다. 자신이 무엇을 하였고, 그것을 어떻게 하였는가에 대한 인식을 형성하고, 그것을 입증할 수 있는 언어를 생성하게 된다. 자신의 수행 결과를 새롭게 바라볼 수 있는 메타적 인식 체계를 형성해야 더 성공적인 자기점검과 조정을 가능하게 할 수 있기 때문

10) 자기판단은 현재 자신의 수행 결과를 기준과 비교하는 자기점검과 밀접하게 관련된다. 자기점검을 위해서는 점검과정과 점검에 영향을 미치는 기준을 구체화하는 것이 중요하다. 이런 구체화가 경험적 탐구를 촉진하게 된다.

이다. 구체적인 수업의 예를 살펴보자.

4학년의 읽기 수업에서 교사는 ‘인물의 생각에 대한 자신의 의견 말하기’를 위해서 자신의 의견을 써 보라고 한 후에 자신의 학습 결과를 보고, 자신들이 쓴 의견들을 보고, 사용한 방법을 범주화하기로 하였다.¹¹⁾ 학습자들은 자신의 의견을 메타적으로 점검하여 명명해 보면서 새로운 의미 구성을 경험한다.

처음 수업을 시작할 때 단순한 활동으로 자신의 의견 말하기는 무척 쉽다고 생각했던 학습자들은 자신이 쓴 의견을 읽으면서 어떤 방법을 취했는지 생각해 보라고 하니 무척 힘들어 하는 반응을 보였다. 처음으로 한 학습자가 “미카의 좋은점” 정도로 자신의 방법을 나름의 범주화로 명명할 뿐이었다. 교사는 학습자의 의견에 대한 발표를 들으면서 상위인지적 점검으로 명명해 보는 활동을 계속해서 이어갔다.

학 : 저는 미카의 생각에 동의합니다.....

교 : 아, 좋은 점을 썼네. 이걸 뭐라 하면 좋을까? 이름 지어보자.

학 : (인물에) 편들기

교 : 좋아 또 다른 의견

학 : (자신이 쓴 글을 읽는다) 기관사는 좀 깊게 생각하는 것 같지 않다. 미카는 생각이 깊은데..... 왜냐하면 디젤의 좋은 점만 생각하고 미카는 자신의 다른 좋은 점을 생각.....

교 : 음, 좋아. 그런데 이건 지원이와 정반대의 방법이네.

학 : 편 안들기, 안 편들기, 배신하기

교 : 나쁜 점만 얘기하네. 비자로 시작하는...

학 : 비유, 시비, 반항

교 : 비판 못들어 봤어?

학 : 비판하기

교 : 다른 방법은 없을까? 편들기와 비판말고 다른 방법

학 : 교훈주기

11) 4학년 학습자들의 수준에서 이전 수행 과정에 주의와 관심 갖기와 학습의 기능적 가치 찾기를 생략하고 바로 자신의 수행 결과 입증하기로 들어가도 큰 무리가 없었다. 그러나 3학년 학습자의 수준에서 바로 이 활동을 하려고 했으나 학습자의 반응을 이끌어내기 어려워 앞의 두 단계를 추가하여 자신의 생각을 범주화하여 명명할 언어들을 제공해 주어야 했다.

교 : 아 그런 방법도 있지. 편을 들었으면 배울 점도 있지 않을까? 다른 의견은 없나?

교 : 해규가 한 번 해보자. (해규는 부진아 수준의 아이다)

학 : 기관사와 미카의 생각이 바뀌었으면 좋겠다.

학 : 의견 바꾸기, 말 바꾸기, 생각 이해하기.

교 : 좋다 나쁘다가 아니다. 남의 생각도 이해해 주면 좋겠다. 인물에 대한 뭐야?

학 : 바뀌면 좋을 점. 해규의 방법은 그 인물에 대하여 바라는 점을 써 준 거야.

교 : 어 맘에 드는데, 다른 건 없을까?

학 : 기관사는 남을 잘 이해해 주는 것 같다. 왜냐하면 같이 달리자고 했기 때문이다.

교 : 어, 새로운 방법이네.

학 : 위로하는 말, 이해해 주는 말, 인물의 마음 파고들기.

교 : 인물의 마음 이해하기, 파고들기 너무 좋다.

학습자들은 자신의 생각을 놓고 명명하는 일에 적극적으로 참여했다. 그리고 전혀 생각하지 못한 독창적인 아이디어로 참여하고, 자신의 행위를 메타적으로 살펴보게 된다. 교사는 학습자들에게 자신의 수행결과에 대한 비평적 관점을 어떻게 둘지 스스로 찾고 명명하게끔 안내하는 일을 통해 자신의 수행 결과를 입증할 수 있도록 하였다.

학습자들은 자신의 수행 결과에 대한 메타적 인식으로 수행 결과를 바라보는 새로운 인식의 기제를 가졌다. 그리고 미처 발견하지 못했던 자신의 수행 결과물에 대한 가치도 발견하였다. 가치의 발견은 자신의 수행 결과에 대한 믿음이나 기대감을 형성하게 만든다. 가끔씩, 학습자 개인이 무언가를 할 수 있고, 그것을 어떻게 했다는 인식을 가진다면 가치 없었던 목표가 더 중요하게 받아들여지기도 한다. 그리고 자신의 수행 결과를 입증하고 자신의 전략 사용을 언어적으로 설명할 수 있을 때 보다 더 성공적인 점검과 평가가 가능하다는 것도 알려줄 수 있다.

② 학습자간 유사성과 차별성 찾기

자기판단을 통한 학습자간의 유사성은 자기 행동의 적절성을 결정하거나 결과 기대감 형성에 중요한 정보를 제공해 준다(Schunk, 1987). 특히 수행 행동의 객관적인 기준이 분명하지 않거나 이를 이용할 수 없을 때 학습자들은 다른 사람과 비교하여 자신을 평가하게 된다. 아마도 가장 정확한 자기평가란 평가되는 능력이나 특성들이 비슷한 동료들과의 비교를 통하여 나올 수 있기 때문이다. 자신의 결과를 동료들과 비교할 때, 자기평가의 정확성은 높아지고, 교사평가와도 상호관련이 잘 이루어진다(Crocker & Cheeseman, 1988). 다음 수업의 예를 살펴보자.

3학년 읽기 수업에서, 교사는 동일한 활동 범주화 속에서 구체적인 방법들을 명명하지 못한 경험하기와 상상하기의 활동들은 동료들과 활동의 결과를 서로 비교하게 하였다. 나름의 경험을 생각하여 자신의 생각을 쓴 학습자들은 서로의 수행결과를 통해 경험의 구체성에 있어서 차이가 있음을 발견하고, 느낄 수 있었다. 아울러 상상하기의 활동 범주는 ‘만약에 ~했다면’과 ‘~하지 않았다면’의 방법적 차이도 발견할 수 있었다.

앞에서 수행 결과에 대한 구체적인 방법을 명명하지 못한 경우, 교사는 학습자들의 발표들을 비교하면서 나름의 차이를 발견하여 구체적인 방법의 다른을 경험하게 하였다. 그 결과, 학습자들은 그 범주가 분명한 목적을 가진 범주의 수준은 아니지만 자신의 활동에 대한 기능적 가치를 보다 분명히 하고, 타자와의 차이를 통하여 새로운 방법의 가치도 함께 생각해 볼 수 있었다.

자신의 시도와 행위의 적용을 점검하는 자기판단의 과정에서 이루어지는 자신의 수행 결과 입증하기, 학습자간 유사성과 차별성 찾기를 통해 학습자들은 자신의 학습 과정과 결과에 대하여 메타적으로 인식하도록 격려되었고, 그것에 관하여 말할 수 있는 언어를 제공받을 수 있다. 즉, 자신의 학습 결과 뒤에 숨겨진 구성 개념의 명확성을 드러낼 수 있게 된다. 읽기 학습활동 이면의 사고를 나타낼 수 있는 수단을 제공받게 된다. 학습자들은 매우 특별한 단어를 사용하여 보이지 않는 사고 과정을 나타내

는 법을 배우게 되는 것이다. 결국, 전체 학습자들이 자신의 수행 결과에 대한 메타적 인식을 통하여 학급공동체가 함께 공유할 수 있는 상당히 구체적인 점검기준을 생성해 갈 수 있게 된 것이다.

3) 자기반응의 구조화 방안

자기반응은 판단을 위한 점검기준과 관련되어야 하고, 학습의 수행 수준에 맞아야 하며, 즉시 교정이나 수정을 이끌어 낼 수 있어야 하고, 학습자의 정서에 위협적이지 않아야 한다. 그러나 현행 국어과 교과서의 자기반응 양식은 일반적인 점검기준에 따른 단순 반응만을 유도하는 범주로 획일화 되어 있다. 교과서라는 매체가 갖는 일반화와 표준화의 한계로 인한 결과로 학습자들이 다양한 자기반응 범주로 구조화하려는 노력이 요구된다.

① 반응 범주 정하기

효율적인 자기반응을 위해서는 ‘옳은 혹은 잘못된’이라는 고정된 반응만을 요구하기보다는 다양한 방식으로 반응하고, 학습자들이 받아들일 수 있는 범주를 창조하도록 허용하는 반응 범주 정하기가 필요하다. 단지 한 가지 반응이나 결과만을 요구하는 반응 범주는 학습자의 개인적 반응을 형성할 수는 있지만 개인적인 반응의 자율성을 제공하지 못하고 미묘한 차이도 허락하지 못하여 동료들 간의 토의도 없게 만든다.

자기반응의 주된 목적은 무엇보다도 자신의 학습결과와의 어떤 교감을 하게 하는 것이다. 이 교감이 학습자 스스로 지식의 이해와 성찰을 이끌어내고, 학습결과에 대한 개인적 불안이나 개선점을 유도하여 적극적인 수정을 이끌어내는 것이다. 단순히 잘했다 혹은 잘못되었다. 혹은 틀렸다는 인식만을 그치는 것은 자기평가 활동에 대한 잘못된 메시지를 주게 된다. 다음 수업의 예를 살펴보자.

가 쓴 방법들, 친구들이 쓴 방법, 새롭게 쓰고 싶은 방법의 범주로 구조화하였다. 자신의 수행결과를 메타적으로 인식하여 찾는 방법과 친구들의 수행 결과 속에서 발견된 방법을 비교하는 자기판단을 거쳐 그 다음으로 새롭게 쓰고 싶은 방법의 범주에 반응하게 한 것이다. 새롭게 쓰고 싶은 방법의 반응 범주는 학습자들이 앞으로 자신의 수행 결과를 조정하는데 유의미하게 작용하였다.

앞에서 자신의 방법을 명명하고, 동료들과의 비교를 통하여 새로운 방법적 가치를 경험한 상태이기 때문에 새로운 방법에 대한 인식을 높여 자기반응의 항목들은 학습자들에게 구체적으로 다가가며, 개별적인 자기반응을 다양하게 형성할 수 있다. 아울러 구체적이고 다양한 방식의 반응 정하기가 적극적인 조정을 유도할 수 있다.

② 긍정적 반응 보이기

학습 과정이나 결과에 대한 자기평가는 학생들의 행위 태도나 동기 같은 정의적 차원과 깊은 관련을 맺고 있다. 우리가 이미 알고 있듯이, 시험이나 검사의 점수나 등급 같은 요소들은 학습자들에게 부정적인 결과를 초래할 수 있다. 자신을 부정적으로 보는 경향을 가진 학습자들은 자신의 장점과 단점, 목표나 성취에 대해 제한된 관점을 가지게 된다고 한다(Wagner, 1991). 오히려 자기평기를 통한 긍정적인 반응이 보다 높은 수준의 책임감과 지속적인 노력을 이끌어 낼 수 있다. 이처럼 긍정적 반응 보이기는 학습자들에게 나름의 열정과 자율성을 부여할 수 있도록 만들어 준다.

3·4학년 읽기 수업의 경우를 보면, 반응범주가 단순하게 등급으로 이원화되지 않고, 해당 방법에 대한 주관적 기술을 요구하는 발견과 탐구의 과정으로 구성되었기 때문에 부정적 반응을 최소화할 수 있었다. 이와 함께 평가적 반응도 ‘질했다’와 ‘노력 하겠다’의 개인적인 측면으로 부각시키기보다는 사회적 측면을 고려하여 ‘혼자 할 수 있다’와 ‘친구와 함께 할 수 있다’ ‘선생님의 도움 요청하기’ 등의 반응도 부정적 요소를 줄일 수 있었다.

V. 결론

자기평가의 좋은 점은 자기평가가 수업을 통해 이루어지고, 학습자들에게 스스로 자신의 학습 목표에 맞는 평가의 목적과 인식을 일깨워주며, 다양한 목표를 새롭게 설정하여 실행할 수 있는 능력을 길러줄 수 있기 때문이다. 그러나 많은 교육자들은 수십 년 동안 학생들의 성취를 평가하는 행위를 시행하고 해석한 경험이 있음에도 불구하고 학습 과정을 평가하는 자기평가의 새로운 접근방법에 관해서는 실제적인 시도를 거의 하고 있지 않다. 따라서 본 연구는 효율적인 자기평가를 위한 인위적인 과정을 개발하여 운영하는 학습전략에 초점을 두었다.

이제 이어지는 후속 연구들의 주요 관심사는 다양한 이해 수준을 갖고 있는 학습자의 자기평가 과정에 관해 어떻게 의사소통 할 것인가이다. 앞으로는 여러 수준의 학습자들이 자신의 학습에 관한 질적 관찰과 그에 따른 판단과 조정을 할 수 있도록 지원하는 교사의 상호작용이 보다 미시적으로 연구되어야 할 것이다.*

* 본 논문은 2008. 2. 27. 투고되었으며, 2008. 3. 6. 심사가 시작되어 2008. 3. 29. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

김국태(2006), 읽기 수업의 교수적 비계설정 양상 연구, 한국교원대학교 박사학위논문.

김국태(2007), 텍스트 이해 형성을 위한 교수적 지원 양상, *한국초등국어교육* 34. 한국초등국어교육학회, pp.92~128.

김동희(2005), 국어과 자기평가의 문제점과 개선방안 연구, 경인교육대학교 석사학위논문.

김영상(2001), 교육방법의 사회인지적 탐구, 원미사.

박인기(2000), 국어교육 평가의 패러다임 변화와 실천, <국어교육> 102호, 한국국어교육연구회.

이경은 · 김정환(2006), 자기평가 활동이 초등학생의 말하기 능력에 미치는 영향, *교원교육* 22, 한국교원대학교 교육연구원, pp.81~97.

이인제 외(2004), 국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장 모형과 기준, *한국교육과정평가원*.

이정숙(2006), 쓰기 교수 행위의 예술적 의미, *어문학교육* 33집, 한국어문교육학회, pp.87~120.

임천택(2005), 쓰기 지식 생성을 위한 자기평가의 교육적 함의, *새국어교육* 제71호, 한국국어교육학회, pp.285~309.

정숙경(2001), 자기주도적 학습의 재개념화와 교사 중재, *동아교육논총* 제27집, pp.77~92.

한화정(2001), 자기평가 중심의 포트폴리오가 중학교 영어 쓰기 학습에 미치는 영향, *한국교원대학교 석사학위논문*.

Bailey, K. M.(1998), *Learnign about Language Assessment : dilemmas, decision, and directions*, Boston : Heinle & Heinle.

Bandura, A.(1986), *Social foundation of thought and action : A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Borich, G. D.(2000), *Effective teaching methods* (4th ed.), Upper saddle River, NJ : Prentice-Hall.

Bulter, R.(1990), The effects of mastery and competitive condition on self-assessment at different ages, *Child Development*, 61, pp.201~210.

Cambourne, B.(1988), *The whole story : Natural learning and the acquisition of literacy in the classroom*, Richmond Hill, Ontario : Scholastic-TAB.

Crocker, A. C., & Cheeseman, R. G.(1988), The ability of young children to rank themselves for academic ability, *Educational Studies*, 14(1), pp.105~110.

Jett-Simpson Mary & Leslie Lauren(1997), 원진숙 역(2004), *생태학적 문식성 평가*, 한국

문화사]

Locke, E., Shaw, K., Saari, L., & Latham, G.(1981), Goal setting and task performance : Psychological Bulletin, 90(1), pp.125~152.

Masters, J. C.(1971), Social comparison by young children, Young children, 27, pp.37~60.

Markman, E.(1979), Realizing that you don't understand : Elementary school children's awareness of inconsistencies, child Development, 50, pp.643~655.

Ross, J. A., Rolheiser, C., & Hogaboam-Gray, A.(1998), Effect of Self-Evaluation Training on Narrative Writing, ED 424 248.

Schunk, D. H.(1987), Peer models and children's behavioral change, Review of Educational Research, 57, pp.149~174.

Schunk, D. H.(1996), Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning, American Educational research Journal, 33, pp.359~382.

Stipek, D., Recchia, S., & McClintic, S.(1992), Self-evaluation in young children, Monographs of the Society for Research in Child Development, 57, pp.1~84.

Paris, S.G., Lipson, M. y. & Wixson, K. K.(1983), Becoming a strategic reader, Contemporary Educational Psychology, 8, pp.293~316.

Wagner, M. J.(1991), Goal-setting, self-efficacy, and learning performance : A causal model, doctoral dissertation, University of Arizona.

Zimmermann, B. J.(1989), A social cognitive view of self-regulated academic learning, Journal of educational psychology, 81, pp.329~339.

<초록>

읽기 학습에서 ‘자기평가’ 활동의 운영 방안

김국태

자기평가의 좋은 점은 자기평가가 수업을 통해 이루어지고, 학습자들에게 스스로 자신의 수업 목적에 맞는 평가의 목적과 인식을 일깨워주며, 다양한 목표를 새롭게 설정하여 실행할 수 있는 능력을 길러줄 수 있기 때문이다. 그러나 많은 교육자들은 수십 년 동안 학생들의 성취를 평가하는 행위를 시행하고 해석한 경험에 있음에도 불구하고 학습 과정을 평가하는 자기평가의 새로운 접근방법에 관해서는 실제적인 시도를 거의 하고 있지 않다. 따라서 본 연구는 교사들이 실제 수업을 개선하기 위해 인위적 과정으로 자기평가 운영 방안을 개발하는데 초점을 두었다.

자기평가는 읽기 행위의 점검과 조정으로 이것은 자기관찰, 자기판단, 자기 반응의 행동적 과정으로 구체화되며, 이 세 과정을 효과적으로 운영하기 위한 교사와 학습자간의 상호작용 전략을 구체화 하였다. 자기관찰을 초점화하기 위한 평가 상황 인식하기, 목표 조건 확인하기, 이전 수행에 주의와 관심 갖기, 학습목표와 관련된 학습활동의 기능적 가치 찾기를 통하여 후속되는 자기판단의 정확성을 높일 수 있었다. 그리고 자기판단의 구체화를 위한 자신의 수행 결과 입증하기, 학습자간 유사성과 차별성 찾기를 통하여 보다 구체적인 점검기준을 생성해 낼 수 있었다. 자기반응의 구조화를 위한 반응 범주 정하기, 긍정적 반응 보이기를 통하여 적극적인 자기 반응을 이끌어 낼 수 있었다.

【핵심어】 자기평가, 자기점검, 자기조절, 상위인지

<Abstract>

Strategies for Enhancing Self-Evaluation Activity
in Reading Instruction

Kim, Guk- tae

Although self-evaluation has been implemented extensively in elementary schools, few systematic attempts to teach students how to self-evaluate their work have been reported. In this study, We focus on a artificial process that provided a teachers with procedures for teaching grade 3-4 students how to self-evaluated their performance in reading instruction.

self-evaluation is a self-regulatory process as comprising three process: self-observation that deliberate attention to aspects of one's behavior, self-judgement that refers to comparing present performance with one's goal and self-reactions to goal progress may be evaluation. These self-regulatory process involved self-evaluation can be improved by becoming aware of evaluation situation, influencing goal condition, drawing attention to previous performance, finding functional value of strategies for focusing self-observation. Also Establishing performance achievement, finding student's similarity and difference lead student to make meta-cognition for self-judgement. Arranging reaction-categories, showing positive reactions enhances to forming self-reaction.

【Key words】 self-evaluation, self-regulation, self-monitoring, meta-cognition

【토론문】

“읽기 학습에서 ‘자기평가’ 활동의 운영 방안”에 대한 토론문

김봉순(공주교대)

글 맵씨를 다듬기 전에 받아서인지, 이 글은 처음에 이해하기가 좀 어려웠습니다. 용어 도입의 순서가 정리되지 않았거나(예를 들어, 이 논문의 핵심 개념체계인 ‘자기관찰, 자기 판단, 자기반응’이 II장 4절에서 제시되는데, 이들 개념은 3절에서 이미 용어에 대한 소개 없이 ‘자기평가’를 정의하는 대목에서 사용되고 있음) 중언부언된 것이 곳곳에 있어서(II장 3절 2항에서 설명된 ‘상위인지’가 IV장 2절 1항에서 다시 정의되고 설명됨) 전체의 줄거리를 잡는 데 시간이 많이 걸렸습니다. 좀 투덜거렸지요. 돌아보니, 이런 데에는 수업 현장의 세밀한 교수학습에 그동안 주의를 기울이지 못했던 토론자의 준비 부족도 컸던 것 같습니다.

새 교과서를 만들면서, 역시나 이 논문에서 지적하듯이 획일화되고 학습목표를 재진술한 ‘자기평가’ 항목이 들어갔습니다. 또 다른 교과서 회의에서는 ‘교사도 학생도’ 아무도 하지 않는 이런 평가 항목은 없어도 되지 않느냐는 말도 있었습니다. 연구자가 지적하듯이 자기평가는 매우 가치로 우면서도 실제로는 아무런 가치도 하지 않고, 그러면서도 꾸역꾸역하면서 ‘으레 그런 것이거니’하고 지나치는 사안입니다. 그럼에도 그 의미를 다시 묻고 가치를 살리고자 하는 인식의 차원이 돋보였습니다. 시기적절할 뿐만 아니라 국어교육의 본질을 구현하기 위해 반드시 해결되어야 할 사안을 제대로 짚어냈다고 생각합니다.

이 문제에 대한 진단과 처방 또한 설득적으로 보입니다. ‘자기 평가의 핵심은 읽기 행위의 점검과 조정이며, 이것은 자기 관찰과 자기 판단, 자기 반응의 세 과정으로 구체화되고, 이 세 과정이 각각 다시 아래와 같이

구체화된다.’는 내용은 매우 섬세하고 직관적으로 타당해 보입니다. 또한 예시에서 그 가능성을 충분히 짐작할 수 있었습니다.

그러나 설명과 예시의 내용으로 보건대, 개념이 더 정리되었으면 싶은 것들이 있습니다. ‘이전 수행 과정에 주의와 관심 갖기’의 내용은 ‘목표 조건 확인하기’와 구별이 잘 되지 않습니다. 그리고 ‘자신의 수행 결과 입증하기’ 중 ‘명명’은 ‘이전 수행 과정에 주의와 관심 갖기’의 차원에서 이루어져야 할 것이 아닌가 합니다. 그리고 ‘행동 계획 세우기’는 자기 반응(수행 결과의 점검에 대한 평가적 반응을 형성하는 것)에 속하는 범주가 아니라, ‘조정’이라는 새로운 차원으로 분류되어야 합당하지 않은가 합니다. 그리고 ‘자신의 수행 결과 입증’이 아니라 ‘자신의 수행 과정 복원’이 필요한 것 아닌가 합니다.

읽기영역에서 자기 평가→점검, 조정

자기 관찰–자기 평가 상황 인식하기

목표 조건 확인하기

이전 수행 과정에 주의와 관심 갖기

학습활동의 기능적 가치 찾기

자기 판단–자신의 수행 결과 입증하기

학습자간의 유사성과 차별성 찾기

자기 반응–반응 범주의 구조화

긍정적 반응 유도

점 검

행동 계획 세우기

조 정

지금까지 이 연구 내부에서 살펴보았는데, 위에서 내려다 볼 필요도 있을 것입니다. 이 연구는 치밀하고 끈기 있게 학습자를 자기 평가에 이르도록 유도하고 있습니다. 그러나 그럼에도 불구하고 그래도 역시 학생들은 교사가 이끄는 대로 따라가는 것 아니었나 하는 느낌이 가시지 않습니까?

니다. 이 설명과 예시는 교사가 어떻게 이끌면 되는가를 자세하고 보여주는 것이었고, 이런 유도에 따라가다 보니 학생들은 자기 평가에서 필요한 요소들을 모두 갖추게 된, 그런 형국이 아닌가 합니다. 연구자께서 말씀하신 ‘자기 조절’이 가능한 독자가 되게 하려면 자기 평가는 교사가 이끄는 과정에 따르는 것이 아니라, 그 전체의 과정을 스스로 조절하며 수행해야 하는 것 아닌가 싶습니다.

그리고 자기 평가에 전제가 되는 상위 인지는 그 발달 시기를 좀 더 염격히 고려해야 하는 부분이 아닌가 싶습니다. 상위인지(초인지) 수준의 읽기는 대체로 중학교 시기에 지도하면 좋을 것으로 국내에 알려져 있고, 한 연구에 따르면 초등학교 5학년 시기이나 상위인지의 작용이 가능한 것으로 알고 있습니다(이 연구를 인용하기 위해 기억을 더듬어 자료를 검색해 보았으나 찾아내지 못해 정확하게 인용하지 못하였습니다.). 자기 평가가 진정으로 가능하기 위하여, ‘상위 인지적 사고가 가능한가’하는 발달 수준에 대해 더 깊이 천착해 볼 필요가 있지 않은가 합니다.

앞으로의 연구 과제로 학습자 성취 수준을 고려해야 한다는 언급이 있었습니다. 개인적으로 상위인지의 발달 문제보다는 후순위라고 생각하지만, 긴요한 문제입니다. 그런데 논문 중에서 ‘유능한 학생들이 대체로 자신의 (자기)평가활동을 서둘러 끝내려는 성향이 있다’고 하고 이것을 충동성이라고 해석하였습니다. 이 대목이 자꾸 되새김이 됩니다. 유능한 학생들은 ‘유능’한데 그리고 대체로 성실한데 왜 이러는 것일까요? 이 학생들도 모르기 때문에 그려는 것일까요 아니면 할 필요 없다고 느끼기 때문에 또는 하기 싫기 때문에 그려는 것일까요, 아니면 그 의미를 제대로 모르기 때문일까요. 논문에서는 마지막에 해당하는 것이라고 한 것 같은데, 혹여 분석하지 않아도 이미 자동화되어 처리되는 것을 낱낱이 밝혀 말하라 하니 그런 것은 아닐런지요. 인수분해를 아는 학생에게 방정식 원리를 꼬치꼬치 캐물었을 때의 답답함이 있는 것처럼 말입니다. 칸트가 그랬다고 합니다. 잘하는 학생은 가르칠 필요가 없고 못하는 학생은 가르쳐도 소용이 없고, 그러니 교육은 그 가운데 학생에게 적용되는 것이라구요. 자기평가를 적용하여 효용이 있을 대상이 누구인가를 정말 꼼꼼히 챙겨 보

아야 하지 않을까 싶습니다. 상위인지나 자기 평가는 도전적인 과제일 때 라야 가치 있어지지 않은가 합니다.

상위인지를 활용하여 자기 조절을 하면서 자기 평가를 더해 자기 주도적인 학습을 하는 것은 지금 이 시대에 상상할 수 있는 가장 이상적인 학습 형태입니다. 이것이 실천 가능하도록 하는 것이 우리 교육하는 사람들의 역할일 것입니다. 이런 소임을 다 하고자 하는 사람 중에 이 논문의 연구자가 있을 것입니다. 이런 열정을 가지고 역량 있는 연구를 해주신 발표자께 교육을 길을 같이 가는 사람으로서 진심으로 감사드립니다.