



체육 평가에 관한 성명서

AIESEP 는 국제 비영리 전문가 단체로서, 전생애에 걸친 체육·신체활동·스포츠 교육 분야의 양질의 연구 촉진을 목적으로 합니다. AIESEP 은 다양한 언어 및 문화권을 포함하며 전세계의 대학, 연구기관, 개인회원으로 구성되어 있습니다. 더 많은 정보를 위해 www.aiesep.org 로 접속하세요.

원본 문서는 다음 주소에서 얻을 수 있습니다:

AIESEP 체육 평가에 관한 성명서 (2020) <https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>

서문

왜 체육 평가에 대한 성명인가?

AIESEP 체육 평가 성명서는 다음의 4 가지에 목적을 둔다.

- (의미있고 가치로운 체육교육 실현의 핵심 요소인) 체육 평가의 중요성을 국제적 수준에서 지지하기 위하여
- 연구와 최신 현장 사례를 통해 나타난 새로운 평가 관련 개념들을 체육 분야에 소개하기 위하여
- 체육 평가의 시급한 연구 문제와 새로운 연구 과제를 확정하기 위하여
- 체육 평가에 관한 연구로 학술연구지원 사업에 지원하거나 정책 결정자와의 협업을 하는 경우, 이를 지지하는 논거를 제공하기 위하여

이 성명서의 주요 관심 독자는 체육 교사, 직전 예비교사, 체육 교육과정 담당자, 체육 교사교육자, 연구자, 체육 행정가, 그리고 정책 결정자이다.

어떻게 이 성명서가 개발되었는가?

2018 년 10 월 18 일부터 20 일 까지 네덜란드 아인트호벤에 위치한 폰티스 대학에서 ‘체육 평가의 미래 방향’이라고 하는 AIESEP 전문가 세미나가 개최되었다. 이 세미나의 목적은 체육 평가 분야를 주도하는 연구자들을 한자리에 모아 체육 평가와 관련한 여러 주제에 대해 “증거에 기초한” 시각에서 발표와 토론을 진행하는 것이었다. 이 자리에 20 개국, 71 명의 전문가들 (명단은 불임 2 참조)이 모여 기조 강연 및 연구 발표를 통해 체육 평가에 관한 연구를 공유하였고 평가관련 이슈에 대해 토론하였다. 이 행사를 통해 본 성명서의 초안이 마련되었고, 이를 바탕으로 모든 전문가 세미나 참석자들의 조언을 받아 개정을 거쳤다. 이 개정된 안이 2019 년 미국 뉴욕주 가든시티에서 열린 2019 AIESEP 국제 컨퍼런스에서 발표되었고 그 현장 및 온라인 설문을 통해 피드백을 얻었다. 이 성명서의 작성에 참여한 주요 기여자들이 불임 1 에 소개되었다. 2020 년 5 월 7 일에는 AIESEP 이사회가 이를 승인하였다.

AIESEP 전문가 세미나의 주요 테마였던 “체육 평가의 미래 방향”과 발 맞추어, 본 성명서는 다음과 같이 **평가 소양; 책무성 및 정책; 교수 일관성; 학습을 위한 평가; 체육 교사 교육과 지속적 전문성 개발; 체육 평가에서의 정보 기술의 소 절로** 구분된다. 각 절에서는, 먼저 주제에 관한 연구의 개요가 소개되고 이어서 향후 연구과제가 제시된다.

체육 평가: 연구를 통해 알려진 것¹

평가는 학생의 학습에 대한 정보를 얻고, 이를 해석하고, 공유하는 일련의 과정이며 사전에 정의된 하나 또는 몇몇 학습 결과들과 관련이 있다. 이것은 다음과 같은 여러 교육적 목적에 기여한다.

- 학생의 학습과정을 안내하고 돕는 것
- 교사의 교수법 및 교육과정의 효과성에 대한 정보를 그들에게 제공하는 것
- 다음 학습 단계로의 진행 여부 또는 공식적인 자격증을 부여 여부를 결정하는 것
- 여러 이해 관계자들에게 학생 학습의 근거를 제공하는 것 (책무성)

이러한 교육적 목적들—과 각각의 중요성—을 통해 우수한 체육 교육을 보장하는데 있어 평가가 갖는 핵심적 역할을 알 수 있다.

하지만 여러 연구들은 체육 평가의 수준을 우려할 만한 것으로 보고있으며 (Hay & Penney, 2009; Thorburn, 2007; Veal, 1988), 체육교육자들은 신뢰할 만하고 타당한 평가를 운영하는데 어려움을 겪고있다 (Annerstedt & Larsson, 2010; Dinan, Thompson, & Penney, 2015). 실제로, 평가는 “지난 40 년 부터 지금까지 체육교육자들이 다뤄온 가장 까다롭고도 곤란한 주제 중 하나”라고 일컬어져왔다 (López-Pastor et al., 2013). 이러한 우려에 더하여 세계적으로 확산하고 있는 책무성 및 표준화 담론으로 인해 교육에서 평가는 점점 더 강조되고있다 (Hursh, 2005; Roberts-Holmes & Bradbury, 2016).

체육 평가가 (스포츠 교육학의) 연구의 주제로서 어느정도 국제적인 관심을 받아왔지만, 실제 평가의 실천에 관한 연구는 상대적으로 드물다. 이러한 연구의 대부분은 소규모 이거나 실시된지 10 년 이상 지난 것이 대부분이다 (Desrosiers, GenetVolet, & Godbout, 1997; Imwold, Rider, & Johnson, 1982; Kneer, 1986; Matanin & Tannehill, 1994; Mintah, 2003; Veal, 1988).

연구들에 따르면, 호주와 네덜란드의 체육에서 (수업과 평가 사이의) 낮은 교수 일관성이 나타났다 (Georgakis & Wilson, 2012; Borghouts, Slingerland, & Haerens, 2017). 미국의 경우 Matanin 과 Tannehill (1994)이 11 명의 체육교사를 대상으로 실시한 초기 연구에서, 교사들은 학생이 무엇을 성취했는지에 대해 잘 알지 못했으며 성적산출의 근거로 지식이나 기능 대신 출석, 복장, 참여도, 노력을 채택하였다.

보다 최근 연구로서, 정과 체육 수업의 평가에 대한 체계적 관찰도구를 시험한 Van der Mars 와 그 동료들에 따르면 (2018) 연구자들이 관찰한 네 명의 중등 교사들은 전반적으로 비형식적인 평가 전략을 활용하였으며 수업관리 측면에서의 노력을 성적에 반영하였다. 다른 연구에서는 노력, 준비도, 스포츠맨십과 같이 주관적 평가 요소들이 평가의 주를 이루고 있었으며 (Imwold, Rider, & Johnson 1982; Matanin & Tannehill, 1994; Veal, 1988; Borghouts, Slingerland, & Haerens, 2017) 지식 평가나 쓰기 과제는 많지 않았다 (Imwold, Rider, & Johnson 1982; Mintah, 2003; Veal, 1988; Borghouts, Slingerland, & Haerens, 2017). 미국 초등체육에 대한 기술적 연구에서, 교사들의 가치관은 학생의 학습에 초점을 둔 것에서 안전, 과제 수행과 같은 현실적인 것으로 전환하였다 (James, Griffin, & Dodds, 2008). 이러한 변화의 결과로서 학생들은 교사가 계획한 대로 평가받지 않게 되었으며 나아가 교사가 지지하는 가치관과 수업 과제, 평가 사이에 일관성이 없게 되었다.

이렇게 일관성이 없는 상황에서, 학생들이 평가가 지향하는 체육의 목적이 무엇인지에 대해 혼란스러워 하거나 제대로 알지 못한다는 연구 결과는 그다지 놀랍지 않다 (Erdmann, Chatzopoulos, & Tsormbatzoudis, 2006; Redelius & Hay 2012; Zhu, 2015). 이 연구에서 학생들은 평가의 대표적인 근거라 할 수 있는 공식적인 수업 기준 및 규준에 대해 모르고 있었으며, 성적산출에 대한 인식과 체육에서의 성취에 대한 개념이 서로 일치하지 않았다.

309 명의 캘리포니아주 중등 체육교사를 대상으로 한 설문에 따르면 74%가 주별 체육 교육 기준 근거로 평가를 하였다 (Michael et al., 2016). 기준에 근거한 평가를 하지 않은

교사들은 기준과 관련된 직무 연수를 제한된 만큼만 또는 받지 않았으며, 이것을 기준에 근거한 평가를 하는데 가장 어려운 점이라 인식하였다.

앞서 알려진 바에 따르면 그동안 (현장에서) 결과위주의 평가, 예를 들어 체력검사나 낱낱의 운동 기술 평가가 주를 이루었다 (Lorente-Catalán & Kirk, 2016; Penney et al., 2009). 이러한 형태의 평가는, 수업 상황 밖 실제 삶—또는 생활—과 관련이 없으므로 학생에게 의미있는 것이 되기 어렵다는 지적이 이어져왔다 (López-Pastor et al., 2013); 다시 말해, 이러한 것들은 실제적 평가라 할 수 없다. 일례로 호주의 15 개의 고등 체육수업 사례에 대해 문서 분석에 따르면, 학생의 학습을 판단하기 위해 학교 평가에 다양한 과제가 제공되었지만, 외부 평가에서는 필기 시험이 가장 많았다. López-Pastor 등의 평가의 실제에 관한 문헌연구(2013)에 따르면, 지난 30 년동안 보다 실제적인 형태의 평가방식이 생겨나기는 했지만, 이러한 방식이 실제 현장에서 얼마나 보편적으로 운영되는지는 여전히 불확실하다.

¹이상은 체육 평가 관련 문헌의 간략한 개관이며 결코 완전하거나 포괄적인 문헌검토라 할 수 없으며 다만, 본 성명서와 관련하여 가장 연관성이 높은 주제들을 살펴보기 위한 것이다. 보다 포괄적인 문헌 검토로서 여러 다른 연구 중에서도 다음을 제시한다:

- Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389–405.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76. <http://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- 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. <http://doi.org/10.1080/13573320903217125>
- 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. <http://doi.org/10.1080/00336297.2018.1465830>
- Whittle, R. J., Benson, A. C., & Telford, A. (2017). Enrolment, content and assessment: a review of examinable senior secondary (16–19 year olds) physical education courses: an international perspective. *The Curriculum Journal*, 28(4), 598–625.

평가 소양

평가의 질과 효과에 대한 지식은 평가 소양의 일부이며, 평가 소양은 유능한 교사의 중요한 특징이라 할 수 있다. 평가 소양은 평가에 대한 믿음, 지식, 그리고 실제의 묶음으로서 교사, 관리자, 정책 결정자, 그리고 학생 및 그 가족들로 하여금 학생의 학습과 성취를 위해 평가를 이용할 수 있게 한다. Hay 와 Penney (2013)에 따르면, 체육에서의 평가소양은 다음과 같이 서로 연관된 요소들로 이루어져 있다.

- 평가 이해력 - 평가 기대 그리고 효과의 조건에 대한 **지식 및 이해에 중점**
- 평가 응용력 - 교사의 주도 또는 학생의 참여 정도에 맞춰 **평가를 운영하는데 중점**
- 평가 해석력 - 평가의 사회적 관계 사이의 상의, 협상하는 것을 포함하여, **평가의 실제에 의해 얻어진 정보에서 의미를 찾고 대처하는 것에 중점**
- 비판적 활용력 - 평가의 실제, 운영, 결과가 “중립적”이라는 인식에 의문을 제기하며 **평가가 가져올 영향과 결과에 대한 인식에 중점**

교사의 평가소양은 양질의 평가를 위한 중요한 필요조건이다. 이러한 평가의 질은 교사 및 학생이 학습과정 및 결과에 대해 충분히 정보를 얻고 그에 관한 타당한 결정을 내리는 데에 있어 핵심이 된다.

따라서 AIESEP 은 체육교사의 평가 소양에 투자와 지원이 필요함을 지지한다.

책무성 및 정책

책무성은 정부(국가, 주, 지방)가 그 안의 교육 기관들이 양질의 교육을 전달하는데 책임 지도록 하는 작동 기전이라 정의 할 수 있다. 이렇듯 책무성은 교육의 발전에 직접적으로 기여한다고 인식되어왔고 또 이것은 곧 정책(실행)에 토대가 된다. 한편 또 다른 이들은 책무성 체계가 교육에 부정적인 영향을 미칠수도 있다고 믿는다.

여러 나라에서 평가 데이터는 책무성 측정에 활용된다. 다른 어떤 과목에서도 보다 특히 체육에서, 이것—책무성 측정을 위한 평가자료 활용하는 것—은 평가의 범위를 지나치게 협소하게 만들어버리거나 또는 교육과정 프레임워크에서 규정하는 영향의 영역을 벗어나는 위험성을 동반하게 한다. 평가가 학습을 방해할수도, 물론 촉진할 수도 있음을 깨닫는 것이 중요하다. 평가는 그 측정하는 바를 형성하고 또 변형시킨다.

한편, 세계 여러 지역에서 체육에 대한 책무성은 낮은 편이다. 믿을 만 하고도 타당하며 보다 실제적으로 학생의 학습을 평가하는 방법의 개발과 운영을 돕는 평가 관련 정책이 마련된다면, 이러한 좋은 정책으로 체육은 그 가치를 증명할 수 있는 기회를 얻을 수 있다.

AIESEP 은 체육이 다음에 대해 책무성을 갖도록 추구한다.

- 모든 학생에게 의도된 학습 결과를 성취할 수 있는 기회와 그들의 진보 과정을 선보이고 증명할 기회를 제공하는 것
- 모든 학생에게 피드백을 제공하고 그에 맞추어 학습할 수 있도록 지원하는 것
- 모든 학생이 체육 학습자로서 가치있게 여겨지고 또 지원받고 있음을 느끼게끔 하는 것
- 학생의 전생애 신체활동 및 스포츠 참여에 초점을 둔 평가를 하는 것

AIESEP 의 신념은 다음과 같다.

- 평가는 해당 영역—국가, 주, 지방—의 체육 기준 또는 목적에 포함되어야 한다.
- 체육은 1) 체육 목표 및 목적 2) 체육 평가에 관한 강력한 정책 및 지침을 통해 많은 이득을 얻을 수 있다. 만약 명확한 정책이나 지침이 운영되면 체육은 그 목표에 있어 학생의 학습에 대한 근거를 제공할 책임을 갖게 된다. 이러한 책무성은 의도된 학습 결과, 교수법, 평가 사이의 일관성을 보장함으로써 체육수업의 질을 높이게 된다.
- 학교 체육 평가를 위한 외부적인 책무성 측정은 반드시 모든 학생의 평등과 포용성을 반영하여야 한다.
- 평등과 포용성을 위해서 교사는 정책과 지침을 현장의 맥락에서 적용하고 개별 학생들 수준에서 해석하기 위해 충분한 수준의 지원과 자율성을 필요로 한다.
- 체육에서의 학습의 근거는 개인적인 성취 및 학습 성장을 다루어야만 한다. 이는 여러번의 세분화되고 다양한 자료를 통해 얻어져야 하고 또 학생들 간의 차이를 고려하여야만 한다.
- 평가 정책은 연구자에 의해 정보를 받아야하고 그 개발과정에 현장 교사, 체육 학자, 및 체육 전문가 기관이 개입되어야 한다.
- 정책에 정보를 줄 수 있는 체육 평가에 관한 광범위한 연구기반이 필요하다.

교수 일관성

모든 교육에서 그러하듯, 체육도 학습에 목적을 두어야 한다. 체육은 단순히 운동 시합을 하는 것, 신체를 단련하는 것, 또는 여러 정과 수업들 사이에 일정량의 신체활동을 확보해주는 것에 그치지 않는다. 문화와 지역적 맥락에 따라서 이러한 학습은 심동적, 인지적, 사회적 그리고 정의적 영역을 목적으로 하고 있다. 이러한 학습 목적은 여러 내용들 즉, 스포츠, 경기, 무용, 건강운동, 야외 활동 또는 이들의 조화를 통해 성취될 수 있다. 체육에서의 평가는 반드시 여러 학습 영역 및 내용을 반영하여야 한다. 사전에 의도된 학습 결과, 그에 도달하는 학생의 진보 과정에 대한 증거를 제공하는 평가, 그리고 학생의 성공적인 성취를 촉진하기 위해 채택된 교수 실제—이 세 요소 사이의 일관성을 갖춘 교수활동을 통해 의미있는 학습이 비로소 성취될 수 있다. 다시 말해서, “학생이 알아야 하고 할 수 있어야 할 것이 무엇인지”, “그들이 연습하고 배우기 위해 받게 되는 배움의 기회가 무엇인지”, 그리고 “어떻게 교사가 그들의 학습 과정을 평가할 것인지” 사이에 서로 부합되는 것을 보여주어야 효과적인 교수라 할 수 있다. 역으로, 이것이 보다 가치있고 의미있는 학생의 학습을 촉진하게 된다. 교수 일관성의 이 세가지 과정은 서로 상호보완적 관계에 있다.

학생이 무엇을 성취하게 될지, 학습결과가 설정된 이후에는 어떻게 학생이 그 성공을 보여줄 수 있는지가 정해져야 한다. 모든 학습은 단순히 한 가지 방식으로 표현, 구현 되어서는 안되고 그렇게 될 수도 없다. 서로 다른 학습 영역 안의 여러 학습 결과를 평가하는 것은 다양하고도 적절한 평가 방법을 요구한다. 이것은 교사가 학생들에게 그들의 성공을, 숙련도를, 능력을, 그리고 성취 수준을 선보일 수 있는 적절한 기회를 (가능하다면 학생들과 상의 과정을 통해) 제공하는 것에 달려있다. 만약 평가가 학습과정을 안내하고 도움주기 위한 것이라면, 교사는 반드시 학생들과 상호협력하여 어떤 종류의 과제가 그들의 학습에 가장 가치있는지, 또는 평가 결과가 어떻게 학생의 강점이나 약점을 알려주는지를 결정하게 된다.

AIESEP 은 다음과 같이 주장한다.

- 평가는 교수 과정에 없어서는 안될 요소이며, 결코 덤으로 곁들이는 요소가 아니다. 의도된 학습 결과는 반드시 교육과정 목표에 의해 도출되어야 한다. 교사는 반드시 그러한 의도된 학습 결과를 타당하고도 적절하게 보여 줄 수 있는 평가를 개발 및 적용하여야 하고, 이를 통해서 정기적으로 학생의 학습 진행 과정을 확인할 수 있게 된다 (이를 *학습에 대한 평가*라 한다). 교사들은 이러한 학습 결과에 부합되도록 향후의 학습 활동을 개발 또는 선택해야 하고 또 평가 활동을 접목해 학생의 학습에 도움이 되게 해야 한다 (이를 *학습을 위한 평가*라 한다). (그림 1 참조)
- 체육에서 의미있고 효과적인 학습을 촉진하기 위하여 교사는 학습 결과, 평가활동, 그리고 교육 과정 내 학습 과제, 이 세 요소의 일관성을 확보하여야만 한다.
- *AIESEP* 은 양질의 평가와 일관성을 갖춘 체육 교수를 설계하고 운영하는데 정보를 제공하는 사실적 근거 기반을 마련하고, 지원하고, 배포하는 방법을 찾기위해 노력하고 있다.

그림 1: 일관된 교육과정 지도의 계획 및 설계의 절차



학습을 위한 평가

평가 관련 문헌에는 다양한 용어와 정의가 사용된다. 총괄평가, 형성 평가, 학습을 위한 평가, 학습에 대한 평가 등, 널리 사용되는 용어들은 서로 다른 학자들에 의해 다양하게 해석되어 왔다. 평가 과제 그 자체만을 두고 학습을 위한 것 또는 학습에 대한 것이라 규정할 수는 없다. 이는 그것이 사용되는 방식과 그 시기에 달려있다. 또한 평가는 어느 정도로서 학습을 위한 것일 수도, 또는 학습에 대한 것일 수 있음을 보여준다. 따라서 우리는 개념을 소개함에 있어 한 가지 정의만 제시하지 않고, 평가 문헌에 근거해 평가 스펙트럼의 양 끝단을 특징짓는 몇몇 특징들을 구체적으로 제시하였다.

특징	학습에 대한 평가	학습을 위한 평가
목적	성취를 확인 하기위해 (등급, 성적, 합/불합격 등)	학생 학습을 돕기 위해, 학습과정의 진행을 결정하기 위해
정보 내용	질적 피드백 적음 (예. 성적)	질적 피드백 많음
시기	학습 단원의 마지막에	학습 과정 사이에
학생의 개입, 학생 주도	대개 낮음	높음

Hattie 와 Timperley (2007)에 따르면 평가를 학습 과정 사이 사이에 배치시키는 것은 “feed-up, feedback, feedforward”의 원리를 따라야 한다. 이러한 원리들은 학생의 학습 진행 과정을 지원하기 위한 정보를 모으기 위한 아래의 중요 질문들과 관련이 있다.

- Feed-up: 학생이 어느 곳으로 가고 있는가?
- Feedback: 학생이 지금 어디에 있는가?
- Feedforward: 학생이 가야 할 다음 단계는 무엇인가?

이상적으로, 이러한 질문에 답하기 위한 전략에 교사와 학생 모두 적극적으로 개입되어야 하고, 이는 학생이 독립적이고도 자발적인 학습자가 된다는 궁극적인 목표와도 부합된다.

AIESEP 은 다음과 같이 주장한다.

- 학습을 위한 평가와 학습에 대한 평가는 서로 다른 목적을 한 것이며 서로 완전히 배타적이지 않다. 하지만 학습을 위한 평가는 학습 중심 접근과 목표 달성을 위한 핵심적이기에, 체육에서의 의도적-목적적-인 학습은 항상 학습을 위한 평가를 포함하여야 한다.
- 학습에 대한 평가는 학생의 진행 과정을 추적하고 교육과정 및 교수의 효율성을 평가할 수 있다. 이는 교육체계에, 나아가 사회 전체에서 교과과정의 정당성을 지지하는데 도움을 줄 수 있다.
- 최소한의 요건으로서, 학생은 그 학습 과정의 시작단계에서 학습 결과와 질적 기준에 대해 알고 있어야 한다 (평가의 투명성). 하지만 최적의 학습경험을 달성하기 위해서, 학생은 다음과 같은 예를 통해 평가 과정에 적극적으로 참여하여야 한다.
 - o 그들의 학습의 우선순위를 결정하는 것
 - o 언제, 어떻게 학습의 진전을 보여줄지 결정하는 것
 - o 평가과제 및 기준의 구성에 참여하는 것
 - o 자기 평가와 동료 평가
 - o 평가 및 그 결과에 대해 선생님, 동료들과 상의하는 것
 - o 반성적 과제
 - o 기타

학생의 요구, 능력, 기타 맥락적 요소에 따라서 이러한 전략들이 실행가능한지 혹은 적절한지의 판단은 체육교사에게 달려있다. 평가에 적극 참여하는 과정을 통해 학생은 자신의 학습에 대해 높은 수준의 자율성과 주인의식을 갖게 된다. 이는 학생이 독립적인 학습자가 되고, 체육 및 전생애 신체활동에 참여할 동기를 얻는데 도움이 된다.

- 오늘날의 평가 이론이 일반 현장에서 실행되기 위해서 더 다양한 방법과 도구 그리고 예시들이 개발되어야 한다. 체육 교사들이 좋은 사례들을 공유하는 것은 적극 권장되는 바이며, 이로서 혁신적인 새 평가 방식이 보다 빠르게 활용될 수 있다.

체육 교사교육과 지속적 전문성 개발

국가, 주 등 지역적 맥락에 따라 체육 교사교육 안에 평가에 관한 기준이나 지침의 정도가 다양하다. 이는 예비 체육교사가 평가에 대해 배우는 것, 그리고 평가를 받는 것 모두에 해당되는 사실이다. 이처럼 체육 교사교육이 체육 평가에 미치는 잠재적 중요성과 영향을 두 가지로 꼽을 수 있다. 첫째, 양질의 교육을 보장하는 결정적 역할을 고려해, (미래의) 체육 교사는 평가 문해력을 발전시켜야 하고, 믿을 만하고, 타당하고, 실제적이고, 투명하고, 학생이 참여하는 평가를 개발 및 실행할 수 있도록 배워야 한다. 둘째, 체육교사들은 교사교육 프로그램 내에서 어떻게 평가 받는지—특히 구조적으로 일관된 프로그램 안에서 *학습을 위한 평가*가 어떻게 고려되는지—를 통해 제대로 된 평가의 모범을 경험해야 한다.

체육의 새로운 지식이나 실제적 방법을 개발하는데 기여하는 것, 최소한 그에 대해 배우는 것은 학생의 학습에 우선으로 삼는 교육 관련 직업이 갖는 가장 중요한 특징이다. 따라서 교사교육 프로그램 내의 예비교사 뿐 아니라 광범위한 체육분야의 전문가들과 효과적이고 의미있는 평가에 대한 최신 정보를 공유하는 것이 중요하다.

AIESEP 은 다음과 같이 주장한다:

- 체육교사교육은 교수 측면에서 일관된 평가라는 주제에 대해 충분한 시간을 배정해야 하고 이로서 예비교사가 다양한 형태의 평가의 역할과 기능에 대해 깊이 이해하고 또 어떻게 계획하고 실행할지 배울 수 있게 해야 한다.
- 교사교육자는 반드시 자신이 가르치는 바를 실천해야 하고 이렇게 그들 자신의 평가 실재를 통해 모범을 보여야 한다. 따라서
 - o 체육 교사교육은 학습과정 중에서 평가 (*학습을 위한 평가*)를 그 교육과정 전과정에 걸쳐 접목하기 위해 노력하여야 한다.
 - o 체육교사교육에서의 평가는 그 의도된 학습결과 및 교수 실제와 연계되어야 한다.
 - o 체육교사교육의 평가는 반드시 의미 있고, (체육수업의 맥락에 적용가능한) 실제적인 과제를 포함하되, 또한 실제적인 현장의 맥락(예. 초중고등학교)에서 일어날 수 있는 것이어야 한다.
- 체육 교사교육 안에서 배우는 교사는 학생의 평가 소양을 효과적으로 향상시킬 수 있는, 이으로써 체육 수업에서 학생을 도울 수 있는, 실제 방법을 익히기 위해 적절한 지원과 안내를 필요로 한다.
- 체육교사는 그 경력 전체에 걸쳐 효과적인 지속적 전문성 개발에 참여할 권리와 책임을 동시에 갖는다.

체육 평가에서의 정보 기술 활용

오늘날 우리가 겪는 정보기술의 혁신은 혁명적이라고 일컬어지곤 한다. 지난 20 년 사이에, 사용가능한 정보기술은 꾸준히 성장해왔다. 잠재적으로 기술은 체육의 특정 요소를 보다 풍부하게 하고, 증진하고, 확장할 수 있다. 하지만, 이를 성공적으로 사용하기 위해 교사는 그에 대한 꼼꼼한 이해가 필요하고 또한 정보 기술의 기능을 교과지식, 교수법과 효과적으로 통합할 수 있어야 한다.

잠재적으로 새로운 정보 기술은 체육평가에 큰 영향을 미칠 수 있다. 적절히 사용될 때에 기술은 교사가 학생 운동 수행을 관찰하는 것이나 학생이 스스로 진도를 추적 확인하는 것을 도울 수 있다. 하지만 가용한 기술이 어떤 종류의 자료를 수집할지, 그리고 어떻게 이것이 평가에 이용될지를 규정하게 되어서는 안된다. 기술은 적절한 시기에 적절한 이유에 따라 사용되어야 한다. 기술을 활용하는데 있어 체육 전문가들은 가치있게 여겨지는 것을 측정하는 것이지 측정할 수 있는 것을 가치있게 보지 않는다.

AIESEP 은 다음과 같이 주장한다.

- 체육평가에 정보기술을 사용할 때 반드시 그 기술이 특정한 학습결과, 교수법, 또는 평가과제와 연관성을 갖도록 하는 것이 중요하다.
- 체육교사는 체육 평가 현장에 정보기술을 적용하는데에 중요한 역할을 할 수 있고 또 그렇게 해야 하며, 이로써 정보기술이 그들에게 무엇을 어떻게 평가할지 규정하는 —주객진도의—상황에 대해 대응 할 수 있고 또 그렇게 해야만 한다.
- 체육평가에 정보 기술을 효과적으로 활용하기 위해서, 체육교사가 정보소양을 갖추고, 수업 상황에서 활용되는 다양한 기술의 존재, 요소, 기능에 대해 아는 것이 중요하다.
- 체육교사는 평가과정에서 자료와 개인적 신변 및 사생활에 대한 보호를 보장해야하고 특히 자료 수집을 위해 기술을 사용할 때 그러하다.

향후 연구의 방향

체육교사의 평가 실재를 지원할 수 있는 사실적 근거 기반을 갖추는 목적을 위하여, AIESEP 은 공식적인 연구 과제 확정의 필요성을 인식하고 있다. 다음은 이러한 연구 과제의 설정과 관련된 몇 가지 예로서의 연구 주제들이다. AIESEP 은 국제적으로 연구자들이 협력하여 이러한 주제들을 다루어줄 것을 요청하는 바이다.

- a. 연구에 근거한 적절하고 효과적인 평가도구 및 방안의 설계, 개발, 그리고 실행에 대해
- b. 다양한 평가 전략이 학생의 학습 결과와 동기에 미치는 영향에 대해
- c. 평가가 어떻게 교사의 교육과정 설계와 교수법에 정보를 제공하고 또 영향을 미치는지에 대해
- d. 직전 교사들에게 체육 평가를 가르치기 위한 효과적인 교과 교육 실재에 대해
- e. 현직 교사들에게 체육 평가를 가르치기 위한 효과적인 전문성 개발에 대해
- f. 평가에 대해 체육교사교육 분야 교수, 연구자, 체육 교사 연계되어 운영하는 학습공동체에 대해
- g. 학생 학습에 관한 평가 자료와 체육 정책(개발 또는 운영)간의 상호 작용에 대해
- h. 평가 과정에 있어 학생들의 참여와 그들의 목소리에 대해
- i. 교사, 학생이 가진 관찰 및 피드백 기술. 그리고 그것이 학습과정에 미치는 효과에 대해
- j. 체육 평가에서 정보기술의 활용 및 그 효과에 대해

AIESEP 체육 평가에 관한 성명서의 확산 및 배포

본 성명서는 전세계의 가능한 한 많은 체육교사, 직전 교사, 교사 교육자, 연구자, 행정가, 정책결정자들에게 전해지기 위해 만들어졌다. 따라서 우리는 모두가 다음과 같은 방법으로 기여하기를 요청한다:

- 당신의 언어로 (내용의 변경 없이) 이 성명서를 번역해주시오. 여기에 참여하길 원할 경우 Lars Borghouts 에게 이메일로 연락을 바랍니다 (l.borghouts@fontys.nl)
- 소셜미디어, 웹사이트, 전문저널, 체육교육과정, 지속적 전문성 개발 프로그램, 등을 통해 이 성명서가 핵심 대상 집단에게 확산시켜 주십시오. (원자료를 다음과 같이 인용 바랍니다. AIESEP Position Statement on Physical Education Assessment (2019). <https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>)
- 당신 지역의 체육 교육 (직무 또는 학술) 단체가 이 성명서를 지지 하거나 채택하도록 또 앞서 언급된 핵심 대상들에게 이 내용의 전파를 도와주도록 설득해 주십시오.

붙임:

1. 성명서의 주요 기여자
2. 세미나 참석자
3. 참고 문헌

붙임 1 AIESEP 성명서 주요 기여자

Lars Borghouts, Fontys University of Applied Sciences, The Netherlands
Menno Slingerland, Fontys University of Applied Sciences, The Netherlands
Gwen Weeldenburg, Fontys University of Applied Sciences, The Netherlands
Ann MacPhail, University of Limerick, Ireland
Hans van der Mars, Arizona State University, U.S.A.
Dawn Penney, Edith Cowan University, Australia
V́ctor Ĺpez Pastor, Universidad de Valladolid, Spain.
Ivo van Hilvoorde, Windesheim University of Applied Sciences, The Netherlands
Peter Iserbyt, KU Leuven, Belgium
Jacalyn Lund, Georgia State University, U.S.A.

Transcribed to Korean by

Gi-cheol Kim, Georgia State University, U.S.A.
Okseon Lee, Seoul National University, The Republic of Korea (South)
Euichang Choi, Seoul National University, The Republic of Korea (South)

붙임 2

AIESEP 스페셜리스트 세미나 (체육 평가의 미래 방향, 네덜란드 아인트호벤

2018.10.18. ~ 20.) 참석자 명단

성	이름	국가	소속기관
Avşar	Züleyha	Turkey	Uludag University
Bax	Hilde	Netherlands	Hogeschool van Amsterdam
Bertills	Karin	Sweden	Jönköping University
Beukhof	Robbin	Netherlands	Rembrandt College Veenendaal
Borghouts	Lars	Netherlands	Fontys University of Applied Sciences
Bowles	Richard	Ireland	Mary Immaculate College
Brouwer	Berend	Netherlands	SLO
Buyck	Yoann	Switzerland	Université de Genève
Calderón	Antonio	Ireland	University of Limerick
Chambers	Fiona	Ireland	University College Cork
Cloes	Marc	Belgium	University of Liege/AIESEP
Coolkens	Rosalie	Belgium	KU Leuven
Costa	João	Ireland	University College Cork
Dania	Aspasia	Greece	National and Kapodistrian University of Athens
De Martelaer	Kristine	Belgium	VUB en Universiteit Utrecht
Doolittle	Sarah	United States	Adelphi University
Erturan İlker	Gökçe	Turkey	Pamukkale University
Ferro	Nuno	Portugal	SPEF
Fraile	Juan	Spain	Universidad Francisco de Vitoria
Gelder, van	Wim	Netherlands	Inholland (PABO)
Gerlach	Erin	Germany	University of Potsdam
Goedhart	Bastiaan	Netherlands	Inholland Haarlem
Grenier	Johanne	Canada	Université du Québec à Montréal
Haapala	Henna	Finland	University of Jyväskylä
Haerens	Leen	Belgium	Ghent University
Hastie	Peter	United States	Auburn University
Hendricks	Philipp	Germany	University of Muenster
Hernán	Emilio José	Spain	University of Valladolid
Herrmann	Christian	Switzerland	DSBG Uni Basel
Hilvoorde, van	Ivo	Netherlands	Hogeschool Windesheim
Hopper	Timothy	Australia	University of Victoria
Horrell	Andrew	Great Britain	The University of Edinburgh
Hunuk	Deniz	Turkey	Pamukkale University
Iserbyt	Peter	Belgium	KU Leuven
Koekoek	Jeroen	Netherlands	Windesheim University of Applied Sciences
Krijgsman	Christa	Netherlands	Utrecht University/Sint-Janslyceum

Leirhaug	Petter	Norway	Western Norway University of Applied Sciences
López-Pastor	Víctor M.	Spain	Universidad de Valladolid
Lorente-Catalán	Eloísa	Spain	National Institute of Physical Education of Catalonia- UdL
Lucassen	Jo	Netherlands	KVLO/Mulier Institute
Lund	Jacalyn	United States	Georgia State University
Macken	Suzy	Ireland	Marino Institute of education
MacPhail	Ann	Ireland	University of Limerick
Mars, van der	Hans	United States	Arizona State University
Martin Sanz	Norma Teresa	Spain	Junta de Andalucía - Educación
Mauw	Steven	Netherlands	Hogeschool van Amsterdam
Mombarg	Remo	Netherlands	Hanzehogeschool Groningen
Mooney	Amanda	Australia	Deakin University
Moura	André	Portugal	Fadeup
Munk Svendsen	Annemari	Denmark	University of Southern Denmark
Murphy	Frances	Ireland	Institute of Education DCU
Nobre	Paulo	Portugal	Coimbra University
Okade	Yoshinori	Japan	Nippon Sport Science University
Penney	Dawn	Australia	Edith Cowan University
Puehse	Uwe	Switzerland	DSBG Uni Basel
Redelius	Karin	Sweden	The Swedish School of Sport and Health Sciences
Remmers	Teun	Netherlands	Fontys Sporthogeschool
Romar	Jan-Erik	Finland	Åbo Akademi University
Sanford	Katherine	Canada	University of Victoria
Scanlon	Dylan	Ireland	University of Limerick
Scheuer	Claude	Luxemburg	University of Luxembourg / EUPEA
Schnitzler	Christophe	France	Université of Lille
Seyda	Miriam	Germany	WWU Muenster
Slingerland	Menno	Netherlands	Fontys University of Applied Sciences
Stålmán	Cecilia	Sweden	GIH Stockholm
Svennberg	Lena	Sweden	University of Gävle
Tannehill	Deborah	Ireland	University of Limerick
Vidoni	Carla	United States	University of Louisville
Wälti	Marina	Switzerland	University of Basel
Weeldenburg	Gwen	Netherlands	Fontys University of Applied Sciences
Whittle	Rachael	Australia	Victorian Curriculum and Assessment Authority
Wright	Steven	United States	University of New Hampshire

참고 문헌

- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). "I have my own picture of what the demands are: Grading in Swedish PEH - problems of validity, comparability and fairness." *European Physical Education Review* 16 (2): 97-115.
- 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.
- Desrosiers, P., Y. GenetVolet, and P. Godbout. 1997. "Teachers' assessment practices viewed through the instruments used in physical education classes." *Journal of Teaching in Physical Education* 16 (2): 211-28.
- Dinan-Thompson, M., and D. Penney. 2015. "Assessment literacy in primary physical education." *European Physical Education Review* 21 (4): 485-503.
- Erdmann, R., D. Chatzopoulos, and H. Tsormbatzoudis. 2006. "Pupils Grading: Do teachers grade according to the way they report?" *International Journal of Physical Education* 43 (1): 4-10.
- Georgakis, S., and R. Wilson. 2012. "Australian Physical Education and School Sport: An Exploration into Contemporary Assessment." *Asian Journal of Exercise and Sports Science* 9 (1): 37-52.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hay, P.J., and D. Penney. 2009. "Proposing conditions for assessment efficacy in physical education." *European Physical Education Review* 15 (3): 389-405.
- Hursh, D. 2005. "Neo-liberalism, markets and accountability: Transforming education and undermining democracy in the United States and England." *Policy Futures in Education* 3 (1): 3-15.
- Imwold, C.H., R.A. Rider, and D.J. Johnson. 1982. "The use of evaluation in public school physical education programs." *Journal of Teaching in Physical Education* 2 (1): 13-8.
- James, A., L.L. Griffin, and P. Dodds. 2008. "The relationship between instructional alignment and the ecology of physical education." *Journal of Teaching in Physical Education* 27: 308-326.
- Kneer, M.E. 1986. "Description of physical education instruction theory/practice gap in selected secondary schools." *Journal of Teaching in Physical Education* 5: 91-106.
- López-Pastor, V.M., D. Kirk, E. Lorente-Catalán, A. MacPhail, and D. Macdonald. 2013. "Alternative assessment in physical education: a review of international literature." *Sport, Education and Society* 18 (1): 57-76.
- Lorente-Catalán, E., and D. Kirk. 2016. "Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course." *European Physical Education Review* 22 (1): 65-81.
- van der Mars, H., Timken, G., & McNamee, J. (2018). Systematic Observation of Formal Assessment of Students by Teachers (SOFAS). *Physical Educator*, 75(3), 341-373.
- Matanin, M., and D. Tannehill. 1994. "Assessment and Grading in Physical Education." *Journal of Teaching in Physical Education* 13 (4): 395-405.
- Michael, R. D., Webster, C., Patterson, D., Laguna, P., & Sherman, C. (2016). Standards-based assessment, grading, and professional development of California middle school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 277-283.
- Mintah, J.K. 2003. "Authentic assessment in physical education: Prevalence of use and perceived impact on students' self-concept, motivation, and skill achievement." *Measurement in Physical Education and Exercise Science* 7 (3):161-74.
- Penney, D., R. Brooker, P.J. Hay, and L. Gillespie. 2009. "Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education." *Sport, Education and Society* 14 (4): 421-42.
- Redelius, K., and P.J. Hay. 2012. "Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education." *Physical Education and Sport Pedagogy*. 17 (2): 211-25.
- Roberts-Holmes, G. and Bradbury, A. 2016. "Governance, accountability and the datafication of early years education in England." *British Educational Research Journal*. doi:10.1002/berj.3221

- Thorburn, M. 2007. "Achieving conceptual and curriculum coherence in high-stakes school examinations in Physical Education." *Physical Education and Sport Pedagogy* 12 (2): 163-84.
- Veal, M.L. 1988. "Pupil Assessment Perceptions and Practices of Secondary Teachers." *Journal of Teaching in Physical Education* 7 (4): 327-42.
- Whittle, R. J., Benson, A. C., & Telford, A. (2017). Enrolment, content and assessment: a review of examinable senior secondary (16–19 year olds) physical education courses: an international perspective. *The Curriculum Journal*, 28(4), 598-625.
- Zhu, X. 2015. "Student perspectives of grading in physical education." *European Physical Education Review* 21 (4): 409-420.