

과정중심평가의 적용이 자기주도 학습능력에 미치는 영향*: 예술고등학교 음악과 학생들을 중심으로

The Effect of Applying Process-Based Assessment on Self-Directed Learning Ability: Focusing on Students in an Arts High School Music Department

장연조** · 신지혜***

YeonJo Chang^{ID} · Jihae Shin^{ID}

초록 본 연구는 과정중심평가를 적용한 수업이 학생들의 자기주도 학습능력에 미치는 영향을 탐색하기 위해 G 예술고등학교 2학년 학생들을 대상으로 한 학기 동안 공연실습 수업을 진행하고, 사전 · 사후 검사와 심층면담을 병행한 혼합연구를 수행하였다. 연구 결과, 과정중심평가의 다양한 평가 방법은 자기주도 학습능력의 대다수 하위 영역 향상에 기여하였으나, 일부 영역에서는 유의미한 변화가 나타나지 않아 학생 수준과 평가 유형을 고려한 단계적 설계의 필요성이 확인되었다. 또한 피드백은 학생들의 자기주도 학습능력 향상에 핵심 요인으로 작용했으나 전달 방식의 구체화와 루브릭의 정교화가 요구되었다. 개인 레슨 중심의 실기교육은 학생의 성장을 세밀하게 지원하는데 효과적이었으나 학습에 대한 책임감 형성에는 한계를 보였으며 학교 교사와 레슨 강사 간의 협력적 평가 체계 구축이 요구되었다. 본 연구는 실제 학교 현장에서 과정중심평가를 적용해 평가 패러다임의 전환을 실증적으로 제시했다는 데 의의가 있다. 이러한 결과는 예술고등학교 음악교육에서의 수업과 평가 간의 연계를 강화하는 방향을 제시하며, 나아가 일반 중등 음악교육에서도 참고할 수 있는 시사점을 제공한다.

주제어: 과정중심평가, 예술고등학교, 공연실습, 자기주도 학습능력, 교육과정

Abstract This study examined the impact of process-based assessment on students' self-directed learning abilities by applying it to performance practice classes with second-year students at G Arts High School over one semester. A mixed-methods design was employed, combining pre- and post-tests with in-depth interviews. The findings indicated that diverse assessment methods contributed to improvement in most sub-domains of self-directed learning abilities, while some domains showed no significant change, suggesting the need for a gradual, level-appropriate assessment design. Feedback also played a critical role in improving students' self-directed learning abilities, yet the study revealed the need for clearer feedback delivery and more refined assessment rubrics. While one-to-one private lessons effectively supported students' musical growth, they were limited in fostering responsibility for learning, suggesting the need for a collaborative feedback structure between school teachers and private lesson instructors. This study is significant in that it provides empirical evidence for shifting the assessment paradigm in actual school settings through the implementation of process-based assessment. These results suggest directions for strengthening the connection between instruction and assessment in arts high school music education, and further provide implications for general secondary music education.

Key words: process-based assessment, arts high school, performance practice, self-directed learning ability, curriculum

* This thesis is a revision and summary of YeonJo Chang's thesis for her master's degree at Ewha Womans University in 2023.

** First author, E-mail: mellie17@naver.com

Ph.D. Student Researcher, Interdisciplinary Program of Gifted Education, Ewha Womans University, 52, Ewhaycodae-gil, Seodaemun-gu, Seoul, South Korea

*** Corresponding author, E-mail: jhshin99@ewha.ac.kr

Associate Professor, Department of Music Education, Graduate School of Education, Ewha Womans University, 52, Ewhaycodae-gil, Seodaemun-gu, Seoul, South Korea

I. 서론

현대 교육의 패러다임은 단순한 지식을 전달하는 단계를 넘어 학생이 스스로 탐구하고 창의적으로 지식을 활용하는 역량을 기르는 방향으로 전환되고 있다(OECD, 2005, 2019; UNESCO, 2023). 이러한 국제적 흐름 속에서 우리나라도 2015 교육과정에서 핵심역량을 제시하며 역량중심교육으로의 전환을 본격화하였고(Ministry of Education, 2015c), 2022 개정 교육과정에서는 학생중심수업과 과정중심평가를 더욱 구체적이고 심화된 형태로 강조하였다(Ministry of Education, 2022c). 이러한 교육과정의 변화는 정량적 성취 확인에서 나아가 과정을 포괄하는 평가체계를 마련하는 계기가 되었다.

이에 따라 역량중심교육을 실현하기 위한 새로운 평가 방식으로 학습자의 변화를 수집하고 피드백을 제공하는 ‘과정중심평가’가 제시되고 있다(Ministry of Education & Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 2017). 과정중심평가는 학습자의 메타인지를 지원하는 ‘학습 과정으로서의 평가’로 정의되며(Earl, 2013), 우리나라에서는 2015 교육과정에서 주요 평가 방향으로 제시된 뒤 2022 개정 교육과정에서 그 중요성이 더욱 강화되었다(Ministry of Education, 2015c, 2022c).

이러한 교육과정의 흐름에 발맞추어, 음악 교과에서 핵심역량 증진이 이루어졌는지를 확인하기 위해서는 각 교과 역량별로 적합한 평가의 방향과 방법이 모색되어야 하며, 나아가 수업과 평가가 일체화되는 평가 체계가 요구된다(Jang & Lee, 2017). 특히 실기 중심의 음악 수업은 학생마다 음악적 재능과 발달 속도가 다르기에, 일회성 평가만으로는 학생들의 성장을 충분히 반영하기는 쉽지 않다. 따라서 학생 개인차를 반영할 수 있는 교육 및 평가 체계를 마련하는 데 과정중심평가의 도입은 필수적이다. 결과적으로 실기 수행이 강조되는 음악 교과는 이에 적절한 수행 과정에 대한 평가도구 개발과 실행이 반드시 요구된다(Kang et al., 2025).

과정중심평가는 학생들의 연주와 관람 활동을 중심으로 진행되는 예술고등학교의 공연실습 수업에서 개개인의 특성을 고려한 수업 및 평가를 실현하기 위해 필요한 방법이다. 공연실습은 무대 연주를 통해 전문 연주자로서의 역량을 기르도록 설계된 과목으로, 2015 교육과정에서는 이러한 목표를 명시하고 있다(Ministry of Education, 2015a). 이후 2022 개정 교육과정에서는 그 개념을 확장하여, 학생이 스스로 무대를 기획하고 청중과 소통하는 음악인으로 성장하는 과정을 강조하였다(Ministry of Education, 2022a). 두 시기의 교육과정 모두 공연실습을 음악적 소양과 표현력을 기르는 핵심 교과로 제시하고 있으며(Ministry of Education, 2015a, 2022a), 이러한 맥락에서 과정중심평가는 학습자의 개별 성장을 증시하는 평가 모델로서 예술고등학교 수업에서 유용하게 적용될 수 있으며, 그 원리는 일반 학교 음악 수업에도 시사점을 줄 수 있다.

지금까지 과정중심평가 연구는 지속적으로 진행되었으나 특정 분야에 편중되는 경향을 보인다. 먼저 교육과정 차원에서 과정중심평가의 개념과 활용 방안을 다룬 연구가 있었고(Kwon & Seog, 2020; Yang, 2020), 초등학교 음악 수업을 중심으로 수업 모형과 실제 사례를 제시한 연구(Han, 2021; Kim, 2021; Park, 2020)도 있었다. 또한 중등 음악교사 대상 실태조사와 경험분석 연구도 진행되었다(An et al., 2023; Kang et al., 2025; Shin & Shin, 2023). 그러나 음악 전공 교육 맥락에서 탐구한 연구는 찾아보기 어려운 실정이며, 특히 1:1 레슨 체계와 전공별 특수성을 지닌 예술고등학교에서 과정중심평가를 체계적으로 적용하고 그 효과를 검증한 연구는 거의 부재하다.

한편 많은 연구에서 실제 학교 현장의 음악 교사들이 과정중심평가 실행에 있어 많은 어려움을 겪고 있다고 제시하고 있다. 신희연과 신지혜(Shin & Shin, 2023)의 연구에 따르면 많은 음악 교사들은 매 학기 과정중심평가를 꾸준히 실시하지 못하고 있었으며, 다양한 평가 방법을 수업에 적용하는 데 어려움을 겪고 있었다. 강주현 외(Kang et al., 2025) 또한 교사들이 학생 성장 지원의 긍정적 효과를 인식하면서도 수업 시수 부족, 공간적 제약, 개별 피드백의 어려움, 행정 부담 등으로 인해 실질적 실행에 한계를 경험한다고 보고하였다. 이와 같은 어려움은 앞선 연구에서도 지적된 바 있으며 권덕원과 석문주(Kwon & Seog, 2020)는 교사들을 비판하기보다 현장에서 쉽게 활용할 수 있는 구체적이고 현실적인 과정중심평가 방안을 마련하는 노력이 필요함을 강조하였다.

나아가 과정중심평가는 학습자가 자신의 학습 과정을 성찰하고 스스로 목표를 설정하도록 유도한다는 점에서 자기주도 학습능력과 밀접한 관련이 있다. 자기주도 학습능력은 학습자가 주체적으로 목표를 설정하고, 필요한 자원을 탐색하며, 적절한 학습 전략을 실행·평가하는 전 과정을 스스로 관리하는 능력을 의미한다(Knowles, 1975). 특히 예술고등학교의 공연실습 수업은 교육과정 상 학생이 스스로 무대를 기획하고 소통하는 과정을 강조하고 있으므로(Ministry of Education, 2022a), 과정중심평가를 통해 제공되는 지속적인 피드백과 성찰의 기회는 학생들의 자기주도적 성장을 촉진하는 유용한 교육적 기제로 작용할 수 있다. 그러나 해당 주제를 다룬 실증적 연구는 아직 부족한 실정이다.

이에 본 연구는 과정중심평가를 예술고등학교 공연실습 수업에 적용한 후 이러한 과정이 학습자의 자기주도 학습능력에 미치는 영향을 탐색하고자 한다. 본 연구의 연구 질문은 다음과 같다. 첫째, 과정중심평가를 적용한 공연실습 수업이 학생들의 자기주도 학습능력에 어떠한 영향을 미쳤는가? 둘째, 과정중심평가를 적용한 공연실습 수업이 학생들의 자기주도 학습능력의 하위영역에 어떠한 영향을 미쳤는가?

II. 이론적 배경

1. 과정중심평가의 개념과 음악교육적 함의

과정중심평가는 학습 과정에서 학생의 변화를 관찰하고 이를 토대로 즉각적이고 구체적인 피드백을 제공하는 방식이다(Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 2019). 결과 중심평가가 성취도에 치중했던 것과 달리, 과정중심평가는 학습자의 성장을 지원한다는 점에서 차별화된다(Lee et al., 2016). 즉 학습 과정에서 학생의 발전을 파악하고 자료를 수집하여 수업 개선과 학생 성장을 동시에 지원하는 평가라 할 수 있다(KICE, 2019).

2015 교육과정에 이어 2022 개정 교육과정까지 음악과에서는 과정중심평가를 일관되게 강조해 왔다(Shin & Shin, 2023). 2015 음악과 교육과정은 과정에서 관찰되는 정의적 영역의 평가를 강조하며 다양한 평가 방법을 제시하였다(Ministry of Education, 2015b). 이어서 2022 교육과정에서도 학습 과정을 관찰하고 적절한 피드백을 제공할 것을 요구하며 다양한 평가 방법을 활용할 것을 강조하였다(Ministry of Education, 2022b).

과정중심평가는 학습자의 다면적 성장을 관찰하기 위해 논술, 구술, 실기, 자기 평가 등 다양한 평가 방법을 활용한다(Ministry of Education & KICE, 2017). 특히 음악과에서는 실기와 포트폴리오, 관찰 중심의 평가가 두드러지며, 이를 통해 학생의 음악적 표현력과 무대에서의 태도, 창의성을 종합적으로 파악할 수 있다(Jang & Lee, 2017). 이처럼 실제 수행을 중시하는 음악 교과 특성상 과정중심평가의 교육적 가치는 더욱 돋보인다.

과정중심평가는 학생의 발전을 지원하기 위해 학습 과정에서의 수행을 평가하고, 적절한 피드백을 제공하는 것을 기본 방향으로 한다(Han, 2021). 이러한 과정중심평가는 학생들의 학습과정을 지속적으로 살피면서 음악적 능력과 태도 발달을 입체적으로 파악하는데 기여했으며, 교사의 지속적인 피드백은 학생들이 음악적 성장을 이루는 데 도움을 주었다(Park, 2020). 이처럼 과정중심평가는 학습자가 꾸준히 성장하고 발전할 수 있도록 돕는 역할을 한다(Ministry of Education & KICE, 2017).

2. 예술고등학교 음악과 교육과정 및 공연실습의 교육적 의의

예술고등학교는 예술 분야 진로를 희망하는 학생들이 심화 교육을 받을 수 있는 특수 목적고등학교로(Ahn et al., 2024), 음악과에서는 음악이론, 음악사, 전공실기, 공연실습 등 전문 교과를 운영한다(Ministry of Education, 2015a, 2022a). 이러한 교육과정은 학생들의 창의성과 예술적 비평 능력을 신장시켜 전문 예술인을 양성하는 데 목적이 있다(Ministry of Education, 2015a, 2022a). 2015 교육과정과 2022 개정 교육과정은 모두 전공 심화학습과

통합적 사고를 통해 학습자의 음악적 잠재력과 창의성을 계발하고, 자기주도 학습능력과 정의적 태도를 함께 함양하는 것을 강조한다. 결국 이는 인지적 영역과 정의적 영역을 통합하여 전문성과 창의성을 조화롭게 기르는 총체적 교육과정을 지향하는 것이다 (Ministry of Education, 2015a, 2022a).

공연실습은 무대 연주와 감상을 통해 전문 연주자로서의 자질을 함양하는 과목이다 (Ministry of Education, 2015a, 2022a). 2015 교육과정에서는 학생들이 연주와 관람을 통해 실기 능력과 바른 관람 태도를 기를 수 있도록 구성되었으며 평가 측면에서는 정의적 태도를 포함하여 학습 과정과 결과를 균형 있게 반영하도록 명시하였다(Ministry of Education, 2015a). 2022 개정 교육과정에서도 음악의 본질을 깊이 경험하고 음악적 표현력을 확장하는 것을 목표로 하며, 평가 측면에서는 지식·이해, 과정·기능, 가치·태도를 종합적으로 평가하며 개별 맞춤형 피드백을 제공하는 방향을 제시하였다(Ministry of Education, 2022a). 특히 학생을 평가의 주체로 참여시켜 자기 성찰과 상호 피드백을 촉진함으로써 과정중심평가로의 전환을 지향하였다(Ministry of Education, 2022a).

3. 자기주도 학습능력의 구성요소와 음악교육에서의 적용

자기주도 학습능력은 학생이 학습 과정에서 주체적으로 목표를 설정한 후, 필요한 자원을 탐색하고 적절한 학습 전략을 실행하며, 그 결과를 평가하는 전 과정을 스스로 관리할 수 있는 능력을 의미한다(Knowles, 1975). 구체적으로 자기주도 학습능력은 세 가지 핵심 요소, 즉 자기관리, 자기점검, 학습동기로 구성되며(Garrison, 1997), 이러한 요소들은 학습자가 자신의 필요와 목표를 인식하고, 학습 전략을 계획·실행하며, 결과를 평가하고 개선하는 일련의 과정을 가능하게 한다(Loyens et al., 2008).

자기주도 학습 준비도(Self-Directed Learning Readiness Scale, SDLRS)는 학습자의 자기주도적 학습능력을 측정하기 위해 구글리엘미노(Guglielmino, 1977)에 의해 개발된 척도이다(Kim et al., 2000). SDLRS의 주요 요인은 학습에 대한 흥미와 탐구심의 ‘학습에 대한 애착’, 자신의 학습을 계획하고 평가하려는 ‘자신의 학습에 대한 책임감’, 비판을 수용하고 새로운 기회를 탐색하는 ‘학습 기회에 대한 개방성’, 효율적 시간 관리와 자기통제를 포함하는 ‘효율적 학습자라는 개념’, 독립적으로 과제를 수행하는 ‘학습에 대한 주도성·독립성’, 학습을 미래 성장과 연결하는 ‘긍정적인 미래 지향성’, 새로운 방식으로 문제를 해결하는 ‘창의성’, 어려운 과제를 인내하며 해결하는 ‘자신의 학습에 대한 책임감’, 학습 문제를 해결하는 데 사용되는 ‘기본적인 학습기술과 문제해결기술’과 같은 8가지로 제시된다(Guglielmino, 1977; Kim et al., 2000). 이와 같은 요인들은 음악 수업 과정에서도 학생이 연습 과정에 자발적으로 참여하고 피드백을 수용하며 창의적으로 문제를 해결하도록

이끄는 토대가 되며, 결과적으로는 이를 지원하는 평가 체계와의 연계가 필요하다.

음악 교과의 과정중심평가는 수업과 연계된 순환적 평가를 통해 학생들의 음악적 성장을 촉진한다(Park, 2020). 실제로 2015 음악과 교육과정은 음악적 표현과 감상 활동을 통해 자기주도적으로 학습 과정을 관리하며 자기관리 역량을 기를 것을 강조하였다(Ministry of Education, 2015b). 이어서 2022 개정 교육과정은 총론의 인간상과 핵심 역량에 기반해 ‘자기주도성 역량’을 음악 교과 역량으로 명시하여, 학습자가 핵심 아이디어 중심의 음악 학습을 통해 자기주도적 성장을 실현하도록 제시하였다(Ministry of Education, 2022b). 따라서 자기주도 학습능력의 함양은 주체적 학습자로서의 역량을 키우는 데 반드시 필요하며, 더 나아가 전문 음악가로 성장하는 데 핵심적 기반이 된다.

III. 연구 방법

본 연구는 과정중심평가의 적용이 자기주도 학습능력에 미치는 영향을 탐색하기 위해 혼합연구 설계 중 설명적 순차설계(explanatory sequential design)를 적용하였다(Creswell & Plano Clark, 2011). 이 설계는 양적연구를 1단계에서 실시한 후, 그 결과를 질적연구로 보완하여 해석하는 혼합연구의 유형으로, 양적결과를 설명하거나 그 이유를 탐색하고자 할 때 적합하다(Creswell & Plano Clark, 2011). 1단계에서는 단일집단 사전·사후 검사 설계를 통해 수업 전후의 변화를 검증하였으며, 2단계에서는 심층면담을 통해 양적 변화의 원인을 질적으로 탐색하였다. 특히 연구자는 G 예술고등학교에서 지속적으로 학생들을 지도해 온 교사이기에 내부자적 관점에서 학생들의 변화 과정을 정교하게 파악할 수 있었다. 이러한 통합적인 연계는 과정중심평가가 자기주도 학습능력 향상에 미치는 영향을 보다 심층적으로 탐구하고 분석하는 데 목적이 있다.

1. 연구 참여자

본 연구에서는 G 예술고등학교 음악과 2학년 학생들을 의도적 표집 방법으로 선정하였다. 연구자는 G 예술고 교사로 2학년 공연실습을 담당하고 있는데, 2학년은 1학년에 비해 연구자와의 라포가 이미 형성되어 있었고 3학년에 비해 입시 부담이 적어 새로운 평가 방법을 도입하고 그 효과성을 분석하기에 적합하다고 판단했기 때문이다. 또한 연구자는 해당 학년의 실기 수업을 1학년 때부터 지속적으로 지도해왔기 때문에 학생들의 학습 태도와 수업 참여 양상을 정밀하게 탐색할 수 있었다. 다만 연구자가 수업 담당 교사라는 점에서 학생들이 긍정적으로 응답하려는 경향이 발생할 가능성을 인식하고,

설문은 익명으로 실시하며 면담 시에도 솔직한 응답을 독려하였다. 참여자들 모두 공연 실습 수업 경험이 있으나, 기존에는 실기와 논술형 평가만 실시되었다.

연구 시작 전 학생과 보호자에게 연구 목적과 방법을 설명하고 연구 목적, 연구 참여로 얻는 이익과 설문지 소요 시간, 자료의 익명 처리 및 비밀보장, 참여 중단 권리 등을 명시한 동의서를 받았다. 특히 연구자와 학생 간의 위계관계가 참여 의사에 영향을 미치지 않도록, 연구 참여 여부가 수업 평가나 성적에 어떠한 영향도 미치지 않음을 사전에 고지하였다. 연구에 동의한 59명 중 전출 학생 3명을 제외한 56명이 최종 대상자가 되었으며, 양적연구 이후 성별·전공·수업참여도를 고려하여 학생 5명을 추가로 선정해 개별면담을 실시하였다. 면담 대상자는 특정 집단에 편중되지 않도록 성별(여 3명, 남 2명)과 전공(피아노, 현악, 작곡, 실용음악)을 고루 안배하였으며, 학생의 성향 및 수업 참여 태도의 다양성을 주요 기준으로 고려하여 구성하였다. 연구 대상자의 전공 분포는 <Table 1>과 같다.

<Table 1> Distribution of majors of the final research participants

Major	Piano	Classic vocal	Strings	Winds & percussion	Composition	Applied music	Total
Number of participants	18	8	9	11	3	7	56
%	32.1	14.3	16.1	19.6	5.4	12.5	100

2. 공연실습 수업의 과정중심평가 도구 개발

1) 공연실습 차시별 성취기준 기반 학습 내용과 평가 방법

본 연구에서는 2015 교육과정의 공연실습 성취기준을 포괄적으로 반영하여 수업을 설계하고 평가 도구를 개발하였다. 구체적으로는 공연의 성격 이해([12공실01-01~02]), 연주자의 태도와 창의적 표현([12공실02-01~02], 관람자의 감상과 비평([12공실02-03~04]와 같은 모든 성취기준을 활용하여 다양한 측면을 아우르도록 구성하였다. 더불어 이러한 구성은 2022 개정 교육과정의 성취기준([12음공01-01~04], [12음공02-01~04])과도 긴밀히 연결된다. 2022 교육과정은 공연의 탐구와 기획, 성찰적 비평 등을 강조하고 있어, 본 연구에서 개발한 과정중심평가 도구는 두 교육과정의 방향성과 일관되게 활용 가능하다.

연구자는 매 차시별 학습 내용과 그 과정 안에서 평가가 자연스럽게 이루어지도록 다음과 같이 구성하였다. 수업은 총 32차시로, 2차시 연속 블록타임 방식으로 약 5개월간 진행되었다. 두 차시 안에 모든 학생의 연주와 피드백을 진행할 수 없기에, 학생들을

4개 조(조당 15~20명)로 편성하였다. 모든 학생들은 최소 2회의 공식 연주를 진행하고, 연주를 한 번 더 희망하는 학생들은 ‘재연주’를 신청하도록 하여 학생들에게 가능한 많은 연주 기회를 부여하였다. 각 차시에는 한 조가 순서대로 연주를 진행하였으며, 교사는 학생 개인의 연주가 끝난 직후 즉각적인 개별 구두 피드백을 제공하였다. 또한 악곡 해설을 제출하는 서술형 평가와 연주 후 자기평가는 학습 데이터 관리 플랫폼인 ‘리로스쿨’을 통해 제출받아, 학생 개인의 학습 과정이 담긴 디지털 포트폴리오 형태로 누적하고 체계적으로 데이터베이스화하였다.

공연실습 연주는 한 학기에 두 차례 진행되었으며, 각 회차는 연주 전의 ‘준비’, 연주 중의 ‘수행’, 연주 후의 ‘성찰’ 단계로 구성되었다. 과정중심평가는 학습자의 다양한 측면을 입체적으로 파악하기 위해 평가의 목적과 내용을 고려하고, 여러 형태의 평가 방법을 융합적으로 활용하는 것을 강조한다(Ministry of Education & KICE, 2017). 이러한 원리를 바탕으로 다양한 평가 방법을 활용하여 설계하였다. 먼저 1회차는 학생들이 새로운 과정 중심평가 방식에 원활하게 적응할 수 있도록, 복잡한 성취 기준보다는 기본적인 연주 기량과 올바른 관람 태도를 기르는 데 초점을 맞추어 설계하였다. 준비 단계에서는 악곡의 배경과 연주 시 유의점을 서술하게 하여 곡의 이해를 다졌고, 수행 단계에서는 무대 매너, 테크닉, 음악적 표현의 세 영역에 대해 관찰, 실기평가, 동료평가를 실시하였다. 이후 성찰 단계에서는 자기평가와 구술평가를 통해 자신의 연주에 대한 객관적인 평가와 앞으로의 계획을 정리하도록 하였다.

기존의 평가가 일회적인 결과 측정에 그쳤다면, 과정중심평가는 학습 전 과정을 지속적으로 관찰하고 종합적으로 이해하려는 데에 중점을 둔다(Ministry of Education & KICE, 2017). 따라서 관찰된 학습 과정을 기반으로 2회차 평가는 1회차보다 더 심화된 평가 방법을 적용하였다. 준비 단계에서는 악곡의 배경 이해에서 나아가 자신만의 음악적 해석을 서술하도록 하였고, 수행 단계에서는 1회차 연주 대비 향상도와 악곡 분석 능력을 실기평가에 반영하고, 동료평가를 논술형으로 전환하여 음악 비평 능력을 강화하였다. 성찰 단계에서는 기존의 자기평가와 구술평가에 포트폴리오 평가를 추가하여 학기 전반의 학습 과정을 종합적으로 돌아보도록 구성하였다. 각 평가 후에 교사는 즉각적인 구두 피드백을 제공하였으며, 이러한 과정중심평가의 피드백은 학생의 학습 전략을 구체화하도록 돕는 동시에, 학습에 대한 자기 조절력과 효능감을 높이는 데 기여한다(Gyeonggido Office of Education, 2024).

2) 평가유형별 세부평가기준

본 연구에서는 과정중심평가를 적용한 수업과 평가를 시행하기에 앞서, 평가유형별

세부 기준의 내용 타당도를 검증하였다. 검증은 음악교육 전공 교수 1명(지도교수)과 G 예술고등학교 음악 교사 3명이 참여하였으며 평가유형별 세부평가기준은 다음과 같다.

(1) 관찰

교사는 학생의 반응을 즉각적으로 관찰하여 학습의 현재 상태를 파악하고 피드백을 제공할 수 있다(Gyeonggido Office of Education, 2024). 따라서 본 연구에서는 수시로 학생들의 관람 태도를 관찰하며, 부적절한 태도를 보이는 학생에게 문제점을 지적하고 바른 관람 태도를 함양할 수 있도록 하였다. 또한 무대 연주의 경우, 일화기록법을 통해 매 시간 학생들의 연주를 관찰하고 성장의 순간을 포착하여 기록하였다. 이를 통해 학생 개개인의 발전 과정을 파악해 맞춤형 피드백을 제공할 수 있었다.

(2) 실기평가

실기평가는 단 한 번의 연주로 판단하기보다 여러 차례의 무대 경험을 통해 학생의 표현 능력과 변화 양상을 지속적으로 파악하는 것이 중요하다(Kwon, 2013). 여러 차례의 연주 중 가장 높은 실기평가 점수를 학기 말 성적에 반영하였으며, 평가 부담을 낮춘 여러 차례의 연주 기회는 학생들이 스스로 학습을 조절하며 성장하도록 동기를 부여했으며, 그 결과 한 조당 재연주 참여율이 약 58%로 나타났다.

실기평가의 평가기준은 전공별 특성을 고려하여 구분하였으며, 평가 도구로는 체크리스트를 활용하였다. 기악·성악 전공은 무대매너, 테크닉, 음악적 표현의 3가지 요소를 바탕으로 평가하였다. 작곡 전공은 무대매너, 작곡기법, 작품발표, 음악적 표현 및 악보제작의 4가지 평가요소를 적용하였으며, 1회차에서는 창작 작품을 발표하고 2회차에서는 피아노 연주를 진행하였다. 이는 작곡 전공 학생들이 자신의 작품을 발표하는 경험과 더불어 연주자로서의 기초적 역량을 함양할 수 있도록 하기 위한 것이다. 모든 전공의 2회차 평가기준에는 기존 평가요소에 악곡분석능력이 새로 추가되었으며, 이를 통해 학생들이 작품구조와 음악적 맥락을 이해하고 해석하는 역량을 함께 발휘할 수 있도록 하였다.

(3) 서술형 평가

서술형 평가는 연주 프로그램에 실릴 자신의 연주 곡목과 악곡 해설을 작성하는 것으로, 연주 프로그램을 작성하는 기본적인 구성 요소를 배우고, 악곡 해설을 작성함으로써 곡에 대해 더 심층적으로 이해할 수 있도록 제시되었다. 1회차에서는 곡에 대한 기본적인 정보를 파악하여 음악 표현 및 악곡 해석에 도움이 되도록 하였고, 곡을 연습하며 무엇을

느꼈는지 서술하도록 하여 스스로 생각하면서 연습하도록 유도하였다.

2회차 서술형 평가에서는 악곡 해설을 작성할 때 곡에 대한 기본적인 정보를 파악하는 것에서 더 나아가 작곡가와 곡이 작곡된 시대적 배경에 대해 더 깊숙이 공부하도록 하였고 곡을 연습하면서 스스로 느낀 점뿐만 아니라 악곡에 대한 본인만의 독창적인 해석을 작성하도록 하여 악곡분석능력을 키울 수 있도록 하였다.

(4) 자기평가

자기평가를 통해 학생이 평가의 주체가 되는 활동을 실시하여 평가 주체를 다양화하고 학생 중심의 평가가 이루어질 수 있다(KICE, 2019). 연주 직후 학생들은 자기평가를 통해 본인의 연주를 되돌아보며 성찰의 시간을 가졌다. 교사의 현장 피드백을 바탕으로 향후 연주 목표를 설정하고 개선이 필요한 부분을 보완할 계획을 수립하였다. 1회차 자기평가에서는 학생들이 처음으로 자신의 연주에 대해 성찰하며 평가하는 것이기 때문에, 자기 평가를 어렵게 생각하거나 두려워하지 않도록 실기 평가의 채점 기준이 되는 기본적인 무대 매너, 테크닉, 음악적 표현에 대해 상·중·하의 선택형으로 평가하도록 하였다.

이후 2회차 연주부터 논술형 평가 방식을 도입하여 학생들이 자신의 연주를 보다 깊이 있게 분석하도록 했다. 학생들은 초기 평가 요소에 악곡분석능력을 추가하고, 연주에서의 장단점을 구체적으로 논술하였다. 이후 교사의 피드백을 반영해 향후 연습 계획을 세우면서, 자기평가는 연주 경험을 학습으로 전환하는 과정으로 기능하였다. 평가기준은 제출 기한, 곡목 및 연주내용의 정확성, 악곡해설의 충실도로 구성되었다.

(5) 동료평가

동료 피드백 과정에서 학생들은 자연스럽게 학습 목표를 재확인하고 자신의 현재 수행 수준을 점검하며 개선 방향을 모색하게 되는데, 이는 학생의 학습과 성장을 지원하는 과정중심 피드백의 핵심이라 할 수 있다(Gyeonggi-do Office of Education, 2024). 이와 함께 동료평가는 교사 혼자서 모든 학생의 연주를 면밀하게 평가하기 어려운 공연실습의 수업 구조상 평가의 공정성과 객관성을 보완하는 기능도 수행한다는 점이 강조된다(Ministry of Education & KICE, 2017). 이러한 취지를 바탕으로 매시간 연주 감상평을 작성하는 동료평가를 실시하였다.

1회차에서는 학생들이 감상평 작성에 부담을 느끼지 않도록 선택형으로 제시하였다. 학생들은 무대매너(입·퇴장, 인사), 테크닉(자세, 리듬감, 템포 등), 음악적 표현(악상, 프레이즈) 중에서 동료의 연주에서 인상 깊었던 요소를 선택하고 간단한 한 줄 평을 덧붙였다. 1회차 동료평가는 평가 완료율을 기준으로 하였다.

2회차에서는 논술형으로 전환하여 학생들이 자신의 연주를 보다 분석적으로 통찰하도록 하였다. 무대매너, 테크닉, 음악적 표현, 악곡분석능력 중 2가지 이상을 활용해 장단점을 서술하고, 발전 방향을 제시하도록 하였다. 예시문을 제공해 평가에 대한 부담을 덜어주었으며, 2회차 동료평가는 수행도와 논술형 문항의 충실도를 함께 반영해 평가하였다.

(6) 구술평가

무대 연주에서 촬영한 영상을 활용해 학생들이 자신의 연주를 다시 평가하고 연주 과정에서 놓친 부분을 확인하게 하였다. 구술평가는 이러한 영상 기반 성찰 경험을 바탕으로 자기 수행을 다시 구성해 말로 표현하는 활동으로 운영되었으며, 학생들은 영상을 검토한 뒤 보다 거리를 둔 시각에서 자신의 연주를 판단해 볼 수 있었다.

1회차 구술평가의 평가기준은 ‘영상 속 연주에 대한 분석’, ‘영상 시청 후 생각의 변화’, ‘다음 연주에 대한 계획’의 세 영역으로 구성되었다. 구술평가는 특정 주제나 수행 상황을 설명하고 판단하도록 설계된 평가 방식으로(Ministry of Education & KICE, 2017), 학생들은 생각을 구술하는 과정에서 자기 성찰의 깊이가 한층 더 깊어질 수 있었다.

2회차에서는 교사의 피드백을 단순히 받아들이기보다 자신의 관점에서 새로 해석하고 표현하도록 하였다. 학생들은 ‘영상 시청 전 자기평가’, ‘연주 직후 교사의 구두 피드백’, ‘영상 시청 후 자기평가’를 서로 연결하여 비교해야 했다. 그 후 비교한 내용을 바탕으로 자신의 생각 변화와 향후 계획을 자세히 구술해야 하도록 심화하였다. 2회차 구술평가의 평가기준은 발표 준비의 성실성과 영상 시청 전후의 차이에 대한 분석, 다음 연주를 위한 계획의 구체성, 그리고 의사소통 능력으로 구성되었다.

(7) 포트폴리오 평가

포트폴리오 평가는 학생이 일정 기간 동안 수행한 산출물들을 체계적으로 정리하여 학습의 전 과정을 한눈에 조망할 수 있도록 하는 평가 방식으로, 학습자의 장단점, 잠재력 등을 종합적으로 파악할 수 있다는 점에서 효과적이다(Ministry of Education & KICE, 2017). 포트폴리오 평가는 크게 두 가지 과제로 제시되었다. 첫 번째 과제는 지금까지의 산출물 중 자신의 성장 과정을 가장 잘 드러내는 것을 2개 이상 선택하고, 그 이유를 구체적인 예시를 들어 논리적으로 서술하는 것이다. 이후 두 번째 과제는 그동안 수행했던 과정중심평가의 활동 중 2가지 이상을 선택하여, 해당 활동이 자신의 학습태도나 연주 능력에 어떤 영향을 미쳤고 어떤 변화를 겪었는지를 중심으로 논술하는 것으로, 이를 통해 학생들은 과정중심평가의 전체적인 과정을 다시 돌아볼 수 있는 계기가 되었다. 포트폴리오 평가의 기준은 제출 기한 준수와 각 과제 작성의 충실도로 구성되었다.

3. 연구 도구

1) 자기주도 학습능력 평가도구

본 연구에서 사용한 자기주도 학습능력 평가도구는 구글리엘미노(Guglielmino, 1977)가 연구 개발한 자기주도 학습준비도척도(Self-Directed Learning Readiness Scale)를 김지자 외(Kim et al., 2000)가 번안한 것을 예술고등학교 음악과에 맞게 문항을 재구성한 것이다. 검사 문항은 1차 수정 후 음악교육 전공 교수 1명(지도교수)과 G 예술고등학교 음악 교사 3명의 자문을 통해 내용타당도를 검증하였으며, 각 요인별 주요 특성이 명확히 드러나도록 문항 표현을 수정하고 예술고등학교 음악과 학생들의 맥락에 부적합한 표현을 보완하여 개발되었다.

이후 연구 대상자가 아닌 G 예술고 1, 3학년 학생 14명을 대상으로 두 차례의 예비조사를 실시하여 문항의 명확성을 확인하고, 피드백을 바탕으로 단어와 문장 구조를 수정하여 평가도구가 적합함을 확인하였다. 그 후 하위 영역별 내적신뢰도(Cronbach's α)를 측정하였고, 신뢰도가 낮은 '학습에 대한 애착'의 영역을 삭제하여 재구성하였다.

최종 자기주도 학습능력 평가 문항의 수는 총 24문항이고 5점 리커트 척도로 구성되었다. 문항에 대한 부정적인 내용은 역채점 문항으로 선정하여 측정함으로써 신뢰도를 높였다. 이러한 절차를 통해 본 연구의 평가도구는 신뢰도와 타당도를 충분히 확보한 도구로 검증되었으며, 예술고 음악과 학생들의 자기주도 학습능력을 측정하는 데 적합함이 확인되었다. 각 영역별 내적신뢰도는 <Table 2>와 같다.

<Table 2> Internal consistency reliability of the self-directed learning ability scale (Cronbach's α)

Domain	Item numbers	Number of items	Cronbach's α
Concept of an efficient learner	1, 2, 5, 24	4	.632
Openness to learning opportunities	9, 12, 14*, 18	4	.708
Initiative and independence in learning	3, 6, 11	3	.690
Positive future orientation	16, 20, 23	3	.696
Creativity	10, 13, 15, 19*	4	.739
Responsibility for one's own learning	7, 8, 21	3	.679
Basic learning and problem-solving skills	4, 17, 22	3	.618

*Reverse-scored items

2) 심층면담

본 연구는 과정중심평가의 효과에 대한 양적연구 결과를 보완하고 학생들의 학습과정과 인식변화를 깊이 있게 탐색하기 위해 개별 심층면담을 진행하였다. 질문지는 양적연구를 바탕으로 연구자가 직접 구성하였으며, 지도교수에게 내용타당도를 검증받았다. 검증 과정에서 질문을 줄이고 큰 줄기에서 세부적 또는 추가적으로 물어볼 수 있는 질문으로 구성하며 범위를 좁혀야 하며 유도 질문이 되지 않도록 보완되어야 한다는 피드백을 받아 질문지를 수정하였다. 질문지는 총 17개 문항으로 기본 정보, 과정중심평가를 통한 자기주도 학습능력의 향상 여부, 유의미하지 않은 결과가 나온 두 영역에 대한 보충 질문, 개선 방안의 네 영역으로 이루어졌다. 연구자는 응답의 신뢰도와 일관성을 확보하기 위해 필요시 보충 질문을 병행하여 심층적이고 자연스러운 대화를 유도하였다.

심층면담은 2022년 10월 21일부터 27일까지 G 예술고 상담실에서 5명의 학생을 대상으로 개별 면담 형식으로 진행되었으며, 학생당 약 20분씩 총 85분이 소요되었다. 연구 윤리를 준수하기 위해 면담 전 학생들에게 연구 목적을 설명하였으며, 녹음은 전사 목적으로만 사용되며 모든 내용이 익명 처리됨을 안내한 후 동의를 얻었다. 이후 모든 면담을 녹음하여 전사한 뒤, 두 차례의 검수 과정을 거쳤다.

4. 자료 분석

사전·사후 검사를 통하여 수집된 자료는 통계 분석 프로그램인 SPSS(Ver. 28.0.1.1)을 사용하여 분석되었다. 과정중심평가를 적용한 수업에 따른 학생들의 자기주도 학습능력에 대한 변화를 측정하기 위해 대응표본 t -test를 실시하였으며, 유의미한 차이가 있는지 분석하였다. 통계의 유의 수준은 $p < .05$ 의 범위에서 검증하였다. 이후 연구 참여자들의 심층면담 녹음본을 듣고 전사하였는데, 녹음된 자료는 있는 그대로 구체적으로 적었으며 문법에 맞지 않는 표현도 그대로 기록하였다. 그 후 천천히 반복적으로 전사한 심층면담 자료를 읽으며 핵심 개념들을 메모하며 의미있고 중요하다고 생각되는 부분을 따로 표시하였다. 다음 단계로 비슷한 내용끼리 범주화하였고, 가장 의미 있다고 판단되는 내용을 본 연구 결과에 포함하였다. 분석의 신뢰성을 확보하기 위해 심층면담의 코딩 결과를 G 예술고등학교의 음악 교사 3인에게 검토받았으며, 면담에 참여한 학생들에게 분석 결과를 확인하는 참여자 확인(member checking) 절차를 거쳐 질적 자료의 타당성과 신뢰성을 확보하였다.

IV. 연구 결과

1. 자기주도 학습능력 분석

본 연구는 과정중심평가를 적용한 공연실습 수업이 예술고 음악과 학생들의 자기주도 학습능력에 미치는 영향을 검증하고자 사전·사후 검사를 실시하였다. 분석 결과, 사전 검사의 평균은 83.54, 표준편차는 14.17, 사후 검사의 평균은 92.59, 표준편차는 12.11로 나타났다. 사전 검사의 표준편차가 14.17로 비교적 크게 나타난 것은 전공 및 학습 태도에 따른 집단 내 개인차가 존재하는 것으로 해석된다. 대응표본 *t*-test에서 $t = -3.41$, $p = .001$ ($p < .01$)로 통계적으로 매우 유의미한 차이가 확인되었다. 이는 과정중심평가를 적용한 공연실습 수업이 학생들의 전반적인 자기주도 학습능력 향상에 긍정적 영향을 미쳤음을 보여주며 검사 결과는 다음의 <Table 3>과 같다.

<Table 3> *t*-test results for pre-post overall self-directed learning ability in performance practice classes using process-based assessment

Domain	Pre-test		Post-test		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Self-directed ability	83.54	14.17	92.59	12.11	-3.41	.001**

** $p < .01$

2. 하위 항목별 사전·사후 검사 분석

하위 항목별 사전·사후 분석 결과 효율적 학습자라는 개념, 학습 기회에 대한 개방성, 학습에 대한 주도성·독립성, 창의성, 기본적인 학습기술과 문제해결기술의 다섯 영역에서 사전·사후 검사 간 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다($p < .05$). 반면, 긍정적인 미래 지향성과 자신의 학습에 대한 책임감 영역에서는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다($p > .05$). 세부 결과는 <Table 4>에 제시하였다.

<Table 4> Results of t -test by domain for pre-test and post-test of self-directed learning ability

Domain	Pre-test		Post-test		t	p
	M	SD	M	SD		
Concept of an efficient learner	13.89	2.94	15.68	2.31	-3.31	.002**
Openness to learning opportunities	12.66	3.00	14.59	2.39	-3.78	.001**
Initiative and independence in learning	10.23	2.55	11.48	2.14	-2.55	.013*
Positive future orientation	11.64	2.37	12.46	2.34	-1.75	.086
Creativity	12.29	2.74	13.64	2.56	-2.55	.014*
Responsibility for one's own learning	11.98	1.89	12.55	1.60	-1.54	.130
Basic learning and problem-solving skills	10.84	2.19	12.18	1.90	-3.41	.001**

* $p < .05$, ** $p < .01$

1) 효율적 학습자라는 개념의 분석 결과

효율적 학습자라는 개념은 주어진 시간과 자원을 스스로 관리하며 목표 달성을 위해 학습 전략을 조정하는 태도를 말한다(Kim et al., 2000). 음악 수업 맥락에서는 한정된 연습 시간과 다양한 과제 속에서 자신에게 맞는 연습 방법을 선택하고, 피드백을 바탕으로 학습 방향을 능동적으로 조정하는 학생의 특성으로 나타난다. 양적분석 결과, 효율적 학습자라는 개념의 사후 점수는 사전보다 통계적으로 유의미하게 향상되었다($p < .01$).

심층면담을 통해 학생들이 교사의 피드백을 단서로 삼아 학습의 우선순위를 재구성하고 연습의 목표를 구체화하는 과정을 거쳤음을 확인할 수 있었다.

제가 평소에 연습을 할 때 문제점은 아는데, 그게 왜 이렇게 되는지 못 찾을 때가 되게 많아요. ... 그래서 선생님들한테 많은 도움을 받는데요. 그게 피드백을 받으면 되게 도움이 많이 돼요. 내가 몰랐던 원인을 알게 되니까. ... 제가 몰랐던 것들, 원인을 알게 됐으니까 연습할 때 고치려고 노력을 합니다(D 학생).

보컬 전공인 D 학생의 진술은 피드백이 학생이 스스로 문제의 원인을 인식하고 연습 전략을 수정하게 만드는 사고의 전환점으로 작용했음을 제시하고 있다. 특히 보컬 전공의 경우 노래를 부르며 스스로 듣는 소리와 관객에게 들리는 소리가 다르기 때문에 교사의 피드백이 자신의 연주를 객관적으로 인식하는 데 중요한 역할을 한 것으로 보인다. 교사의 피드백은 학생이 무엇을 고쳐야 하는지 파악하게 할 뿐 아니라, 어떻게 고칠 것인가를 구체적으로 설계하도록 이끌었다. 이런 사고 전환은 학생이 연습 과정을 체계적으로 조직하고, 자기 점검과 시간 관리 능력을 강화한 계기로 작용한 것으로 볼 수 있다.

2) 학습 기회에 대한 개방성의 분석 결과

학습 기회에 대한 개방성은 항상 학습하려는 태도를 갖고, 자신의 실기에 대한 비판을 부정적으로 받아들이기보다 건설적인 성장의 기회로 수용하는 능력을 의미한다(Kim et al., 2000). 음악 수업에서는 교사의 평가나 지적을 자신의 연주 개선을 위한 정보로 받아들이며 연습에 적극적으로 반영하는 학생의 특성으로 나타난다. 양적분석 결과 ‘학습 기회에 대한 개방성’은 유의수준 .01에서 통계적으로 매우 유의미한 향상을 보였다.

심층면담 결과, 학생들은 피드백을 성장의 과정으로 받아들이는 태도를 보였다.

(피드백은) 저에게 좋은 영향을 미쳤습니다. 남들이 제 연주를 어떻게 듣는지 알 수 있게 됐고, 소리가 너무 작게 들린다와 같은 문제점을 고칠 수 있게 되어서 좋았습니다. 저는 피드백을 긍정적으로 다 받아들이려고 합니다. 그래야지 다음에 더 나은 연주를 할 수 있기 때문입니다(A 학생).

한편 일부 학생들은 더 엄격하고 직접적인 피드백이 필요하다고 진술하였다. 피아노 전공인 C 학생은 “무대연주 피드백을 좀 더 과격하게 해주셨으면 좋을 것 같아요. 상처를 입어야 더 열심히 하거든요.”라고 진술하며 발전적 비판의 필요성을 강조하였다.

C 학생의 이러한 발언은 피드백을 단순한 평가가 아닌 성장을 위한 자극으로 인식하는 G 예술고등학교 학생들의 정서를 잘 보여준다. G 예술고에서는 전공실기수업이나 평가 직후 듣는 즉각적이고 직접적인 피드백이 일상화되어 있어, 학생들은 비평을 자연스러운 학습 과정의 일부로 받아들이는 경향이 있다. 또한 G 예술고 학생들은 공연실습 과목의 과정중심평가를 통해 교사와 동료의 비평을 접하며, 이를 불편함이 아닌 발전의 계기로 해석하는 학습 문화를 형성해왔다. 실제로 ‘상처를 입어야 더 열심히 한다’는 진술은, 부정적 피드백조차 자신의 역량을 확장시키는 내적 동기로 전환하는 태도를 반영한다.

3) 학습에 대한 주도성 · 독립성의 분석 결과

학습에 대한 주도성 · 독립성은 혼자 학습할 수 있는 자신의 능력을 믿고 이를 새로운 학습으로 계획하여 시작할 수 있는 능력을 의미한다(Kim et al., 2000). 이는 음악 수업에서 누가 지시하지 않아도 자신에게 필요한 연습이 무엇인지 판단하고, 이를 독립적으로 실천하는 학생의 특성으로 나타난다. 양적분석 결과, 사전보다 사후 점수가 유의미하게 높아져 과정중심평가가 학습의 주도성과 독립성 향상에 기여한 것으로 확인되었다. 양적 연구 결과를 보충하는 심층면담에서 구술평가와 자기평가가 일부 학생들의 주도성 향상에 도움을 주었으나, 그 효과는 학생에 따라 차이가 있었다.

구술평가의 영상 기반 성찰은 학생들이 자신의 연주를 객관적으로 점검하고 학습 전략을 수립하는 데 도움을 주었다. D 학생은 “영상 보는 게 진짜 제일 제일 도움이 되는 것 같아요. … 영상을 보면서 확인을 하니까 선생님께서 주신 피드백도 더 이해가 잘 되고, 만약에 영상을 안 봤더라면 이해를 못할만한 내용도 있었을 것 같아요.”라고 말하며, 영상 기반 성찰이 자기 점검과 학습 전략 수립에 실질적 도움이 되었음을 강조했다.

한편 자기평가는 학생에 따라 상반된 효과를 보였다. A 학생은 “질문들이 대답이 거의 다 비슷하게 나올 수밖에 없는 그런 질문들이었어서 제가 쓰는데 조금 불편했어요.”라며 매 차시 자기성찰지를 작성하는 데 어려움을 겪었으나, D 학생은 “아쉬웠던 점, 좋았던 점을 먼저 앞에 씌으로써 앞으로의 계획을 적는데 많이 도움이 돼요.”라고 진술하였다. 이는 논술형 평가가 일부 학생에게는 성찰의 기회를 제공하지만, 글쓰기 부담을 느끼는 학생에게는 학습 주도성을 촉진하기 어렵다는 점을 시사한다.

양적 연구에서 학습에 대한 주도성·독립성의 향상은 심층 면담에서도 자기 점검 능력과 학습 계획 수립 측면에서 부분적으로 확인되었다. 구술평가는 학생들이 자신의 연주를 객관적으로 점검하고 피드백을 학습 전략으로 전환하는 데 긍정적으로 작용한 반면 논술형 자기평가는 학생별 수용도와 글쓰기 실력에 따라 성찰의 깊이가 달라지는 한계를 보였다. 이에 따라 후속 연구에서 논술형 자기평가를 실시한다면 학생들의 수준에 맞춘 단계적 글쓰기 지원을 통해 자기 성찰을 촉진할 수 있는 환경을 조성할 필요가 있다.

4) 긍정적인 미래 지향성의 분석 결과

긍정적인 미래 지향성이란 평생 학습자라는 자아개념을 가지고 자신의 미래를 긍정적으로 생각하며, 학습 과정의 어려움을 문제가 아닌 도전으로 받아들이는 태도를 의미한다(Kim et al., 2000). 이는 음악 수업에서 현재의 실기 수준이나 연습 과정에서의 어려움에 자조적으로 반응하기보다는, 지속적인 노력을 통한 성장 가능성을 믿으며 긍정적으로 미래를 바라보는 학생의 특성으로 나타난다. 양적분석에서 본 영역은 사전·사후 검사 간에 유의미한 차이를 보이지 않아 과정중심평가가 학생들의 긍정적인 미래 지향성에 큰 변화를 이끌지 못한 것으로 나타났다.

질적분석 결과, 여러 학생들은 자기 성찰지에서 자신의 연주를 긍정적으로 평가하기보다는 자조적인 태도를 보인 것으로 나타났다. 가령 “이번 연주에서 잘했다고 생각하는 점이 없다.”(C 학생), “완벽해야 부족한게 없는건데 완벽한건 없었기 때문에 다 부족하다고 생각한다.”(F 학생), “내가 잘했다고 생각하는건 없다.”(G 학생)와 같은 진술은 성취보다는 부족함에 집중하는 모습을 보여준다.

이러한 경향은 피드백의 전달 방식과 학생들의 수용 태도와 관련이 있었다. 교사들은

실기평가 직후 즉각적인 구두 피드백을 제공했으나, 학생들은 자기 성찰지 작성 시 그 내용을 ‘부족한 점’ 위주로 선택적으로 기록하는 경향을 보였다. 예를 들어 자기 성찰지에서 자조적인 태도를 보인 학생들은 “연습을 훨씬 많이 하라고 하셨다.”(C 학생), “더 자신감 있게 불고 소리에 집중, 입술에 힘을 빼라고 말씀해주셨다.”(G 학생) 등 주로 개선점 중심의 피드백을 기록하였다. 또한 교사의 피드백을 기억하여 설명하는 구술평가에서 학생들이 주로 교사에게 지적받은 내용 위주로 회상하고 답변을 구성하는 양상을 보였다. 이는 교사의 피드백 자체가 부정적이었다기보다, 즉각적 구두 피드백의 특성상 학생들이 스스로 인식한 ‘수정 과제’만을 남기는 방식으로 수용했기 때문으로 해석된다.

결국 과정중심평가가 실시되더라도 학생이 피드백을 받아들이는 방식에 따라 성찰의 방향은 달라질 수 있다. 교사는 발전을 위한 구체적 조언을 제공했지만, 학생들은 자신의 성장보다는 ‘아직 부족한 점’에 초점을 맞추어 기록함으로써 미래에 대한 긍정적 인식으로 연결시키지 못했다. 이러한 한계는 즉각적인 구두 피드백 중심의 전달 방식과도 관련이 있으며, 교사가 서면 피드백을 병행하여 학생이 피드백 내용을 재확인하고 스스로의 변화 과정을 구체적으로 성찰할 수 있도록 지원할 필요가 있다. 즉, 피드백이 일회적 조언에 그치지 않고 학습자의 사고 속에서 재구조화될 수 있도록, 구두와 서면 피드백을 상호 보완적으로 운영하는 것이 필요할 것이다.

5) 창의성의 분석 결과

창의성이란 기존의 방식보다는 새로운 방식으로 학습에서 일어나는 문제를 해결하며 접근하는 능력이다(Kim et al., 2000). 음악 수업 맥락에서는 교사가 제시한 연습 방법을 그대로 따르는 데 그치지 않고, 자신만의 연습 전략을 고안하거나 기존 방식을 변형하여 음악적 문제를 해결하는 학생의 특성으로 나타난다. 양적분석 결과 사후 점수가 사전보다 유의미하게 향상되었으나, 질적분석에서는 이러한 변화가 구체적인 창의적 산출이나 학습 행동으로 뚜렷하게 드러나지 않았다. 학생들은 반복적 피드백을 통해 연주상의 문제와 해결 방법을 인식하였으나, 자기 성찰지에서는 새로운 음악적 아이디어나 창의적 연습법을 발견했다는 응답은 드물었다. 예를 들어 학생들은 교사에게 받은 피드백에 대해 “속도를 유지하고 다리에 힘을 주어야 한다.”(H 학생), “롱톤 연습을 더 하고 피아노 연주 시 음정이 흔들린다.”(I 학생), “반주와의 밸런스가 맞지 않는다.”(J 학생)는 지적을 받았다. 이어서 학생들은 앞으로의 연습 계획에 대해 “다리에 힘을 주는 연습에 집중하여 실수를 줄이겠다.”(H 학생), “테크닉과 롱톤 위주의 연습을 강화하겠다.”(I 학생), “반주와의 밸런스와 다이내믹 조절을 중점적으로 연습하겠다.”(J 학생)라고 계획을 작성하였다. 이는 교사 피드백이 창의적 자극보다는 기술적 개선에 치중했음을 보여준다.

이러한 질적 분석 결과를 보고, 실기평가의 루브릭을 살펴본 결과 ‘창의성’ 항목이 포함되어 있지 않음을 확인하였다. 평가기준은 음정, 리듬 등 기술적 완성도 중심으로 구성되어 있었는데, 이는 실기평가의 객관성과 공정성을 확보하기 위함이었다. 그 결과 피드백은 자연스럽게 오류 교정과 테크닉 향상에 집중되었고, 음악적 문제를 창의적으로 해결하려는 시도는 깊게 다루어지지 못했다. 이는 교사의 성향이 아니라 평가 구조가 만들어낸 결과로, 학생들의 창의성을 촉진하기 위해서는 평가 루브릭에 창의적 해석과 표현을 반영하고 이를 지원하는 피드백 환경이 함께 구축될 필요가 있다.

6) 자신의 학습에 대한 책임감의 분석 결과

자신의 학습에 대한 책임감은 스스로 학습 수준을 파악하고 자신의 학습 진도를 평가할 수 있으며, 자신의 학습에 대한 책임을 느끼는 능력이다(Kim et al., 2000). 음악 수업 맥락에서는 연주가 잘되지 않았을 때 외부 환경이나 조건을 탓하기보다는, 자신의 연습 부족이나 준비 과정의 문제로 인식하고 이를 개선하려는 학생의 특성으로 나타난다. 양적분석 결과 이 영역은 통계적으로 유의미한 변화가 나타나지 않았으나, 질적분석에서는 학생들이 책임감을 인식하는 방식과 그 근거에서 개별적 차이가 드러났다.

자신의 실기에 대한 책임 비율에 대해 A 학생은 “90%는 제 책임”이라 답하며 노력 부족을 원인으로 들었고, C 학생은 “무대에서는 책임이 다 제가 있다고 생각해요.”라며 100% 책임을 강조하였다. 반면 E 학생은 “85% 정도. 많은 비율은 제가 선생님한테 듣고 레슨하면서 제 걸로 만드는 부분에 있어서 연습하고 이러는 것은 제 책임인 것 같아서 그렇게 생각하고 있어요.”라고 진술하며 약 15%의 책임을 레슨 선생님에게 두었다. E 학생은 그렇게 생각한 이유에 대해 “아직까지는 레슨 선생님 말을 많이 듣고, 음악적인 표현을 쌤이 짚어주시는 대로 하려고 하니까 그런 부분에 있어서는 레슨 선생님의 비율이 조금 있다고 생각해서 그렇게 생각해요.”라고 덧붙였다.

한편 학습 수준을 스스로 점검하는 방식에서도 차이가 나타났다. 보컬 전공인 D 학생은 “곡을 부르는 와중에는 판단 능력이 부족하다.”고 말하면서도 “항상 녹음을 하면서 노래를 부르고, 녹음을 하면 제 소리가 많이 들려요. ... 그런 거는 나중에 녹음해서 많이 알게 된 것 같아요.”라고 진술하여 자기 점검의 도구로 녹음을 활용하고 있음을 보여주었다. 반면 바이올린 전공인 E 학생은 “레슨을 갔을 때 그 부분을 왜 그렇게 하나라고 하시면 아 내가 연습을 제대로 못했구나 싶기도 하고, 아직 듣는 게 잘 안되는구나 싶은 것 같아요.”라고 말하며, 자신의 연습을 평가하는 주체를 여전히 레슨 피드백에 두었다. E 학생은 “음정도 그렇고, 노래하는 것도 어떻게 흘러가야 하는지를 정확하게는 모르는 것 같다.”고 덧붙이며 자기 판단의 어려움을 언급했다.

서술형 평가를 작성할 때에도 일부 학생들은 유사한 의존 양상을 보였다. A 학생은 “그건 (레슨) 선생님께 여쭙봐서 썼습니다. 저는 아직 학생이기 때문에 스스로 생각해서 쓰기에는 역량이 부족한 것 같습니다.”라고 진술하여, 곡의 해석이나 연습 유의점을 독립적으로 기술하기보다는 레슨 선생님의 조언을 바탕으로 작성했음을 드러냈다. 또한 E 학생은 자기 성찰지에서 “모차르트의 곡은 (레슨) 선생님께 어떻게 해야 한다고 이야기를 종종 들었는데 악곡의 분석은 아쉬웠던 것 같다.”, “악곡의 분석은 선생님이 알려주신 부분대로 하려고 했지만 긴장하고 실수도 많다 보니 아마 제대로 된 게 없었던 것 같다.”라고 기술하여, 레슨 선생님의 지도를 중심으로 한 분석과 준비 과정을 보여주었다.

이러한 경향은 예술고등학교의 도제식 실기 교육 구조와 관련이 있다. 전문적 음악인을 양성하기 위한 전공 레슨은 대체로 교수자의 연주를 통해 음악적 기술을 익히고, 그 방식을 그대로 전수받는 형태로 이루어진다(Kim & Oh, 2020). 이러한 1:1 레슨 구조 속에서 학생은 레슨 선생님의 음악적 해석을 제한된 범위 내에서 모방하게 되며, 스스로의 해석을 시도하기보다 레슨 선생님의 지도를 수동적으로 따르는 경향을 보인다(Choi & Bae, 2011). G 예술고를 비롯한 다른 예술고에서도 전공 실기 교육이 개인 레슨 형태로 운영되고, 공연실습 무대 연주 또한 학생이 레슨 강사와 함께 준비하는 경우가 많다. 이로 인해 학교에서 과정중심평가가 도입되었음에도, 학생들은 여전히 레슨 강사의 지도를 중심으로 학습을 계획하고 평가받는 방식에 익숙해질 수 밖에 없다. 따라서 과정중심평가가 실질적인 변화를 만들어내기 위해서는 학교 교사와 1:1 개인 레슨 강사가 학생의 학습 목표와 피드백 방향을 공유하는 협력적 평가 체계를 구축하고, 학생이 자신의 학습 결과를 스스로 인식하고 책임지는 태도를 기를 수 있도록 지속적인 지원이 필요하다.

7) 기본적인 학습기술과 문제해결기술의 분석 결과

기본적인 학습기술과 문제해결기술은 학습에서 직면한 문제를 해결하는 데 사용되는 기술과 능력으로(Kim et al., 2000), 음악 수업에서 실기의 어려움이 있더라도 이를 효율적이고 슬기로운 방법으로 해결하는 능력을 의미한다. 양적분석 결과, 이 영역은 사후 검사에서 유의미한 향상을 보여($p < .01$), 과정중심평가가 학생들의 학습전략 활용능력과 문제해결능력 발달에 긍정적으로 작용한 것으로 확인되었다.

학생들은 악곡해설을 작성하는 과정에서 곡의 배경과 구조를 탐색하며 이해를 심화했고, 특히 작곡 전공의 경우 이러한 악곡해설 작성 과정이 좋은 방향으로 곡을 수정하는데 도움이 되었다는 것을 심층면담에서 확인할 수 있었다. 면담에서 작곡전공인 B 학생은 다음과 같이 진술하였다.

제 곡에 대한 악곡해설을 쓸 때는 제 곡을 한번 전체적으로 생각해볼 수 있었고 ... 또 추가로 더 좋게 수정할 수 있었었고, 그리고 다른 피아노 곡을 칠 때는 뭔가 곡에 대해 공부하고 써야되잖아요. 그래서 곡을 좀 더 잘 이해할 수 있었어요(B 학생).

피아노 전공인 C 학생도 “제가 몰랐던 점이나 표현적인 부분, 배경 지식을 알게 돼서 좋았습니다.” 라고 답하였다. 이는 서술형 평가가 학생들이 학습과정에서 마주한 부족한 지식을 채우고 문제를 해결하는 학습전략으로 기능했음을 보여준다. 이처럼 악곡해설 작성이 학습에 미치는 효과는 전공에 따라 다르게 나타날 수 있는데, 작곡 전공 학생에게는 자신의 창작물을 객관화하는 기회로, 기악이나 성악 전공 학생에게는 악곡에 대한 이해를 심화하는 기회로 작용하였다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 과정중심평가를 적용한 수업이 학생들의 자기주도 학습능력에 미치는 영향을 탐색하기 위해 G 예술고등학교 2학년 학생들을 대상으로 한 학기 동안 과정중심평가를 적용한 공연실습 수업을 실시하고, 양적분석과 심층면담을 병행한 혼합연구를 수행하였다. 연구결과를 바탕으로 한 논의점은 다음과 같다.

첫째, 과정중심평가의 다양한 방법은 학생 스스로 자신의 학습 상태를 점검하고 체계적인 전략을 수립하는 등 자기주도 학습능력의 실천적 측면을 향상시켰으나, 각 평가 유형별 특성과 학생들의 수준을 고려한 단계적 설계의 필요성이 제시되었다. 구술평가의 영상 기반 성찰은 학생들이 자신의 연주를 객관적으로 점검하고 학습 전략을 수립하는데 도움을 주었다. 그리고 서술형 평가는 학생들이 음악적 개념을 중심으로 학습 내용을 구조화하는 데 기여하였으며, 음악 지식과 실기 수행을 연결하는 학습의 매개로 작용하였다. 하지만 논술형 평가를 통해 스스로 자신의 실기를 성찰하는데 도움이 되었다는 학생도 있었으나, 자신의 생각을 글로 작성해야 하는 것에 어려움을 느꼈다고 답한 학생도 있었다. 이러한 어려움은 학습자의 근접발달영역에 적절한 도움을 제공할 때 학습이 효과적으로 이루어진다는 스캐폴딩 관점(Vygotsky, 1978)과도 연결된다. 글쓰기 과정 역시 단순히 결과물을 요구하기보다, 단계별로 사고를 이끌고 글의 구조를 형성하도록 돕는 지원이 필요하다는 점이 기존 연구에서도 강조되어 왔다(Hwang, 2021). 따라서 논술형 평가를 실시할 때는 글쓰기를 여러 단계로 나누어 지도하고, 각 단계마다 학생들이 수행해야 할 목표를 명확히 안내하는 방식이 효과적이라는 실천적 제안이 제시되고 있다(Gyeonggi-do Office of Education, 2024). 결국 과정중심평가는 다양한 평가 방법을 활용하되

학생들의 수준과 평가 유형별 특성을 고려하여 점진적으로 도입하고 각각이 실질적 효과를 낼 수 있도록 단계적으로 설계해야 한다. 이러한 체계적 접근은 예술고등학교뿐만 아니라 일반학교 음악 수업에서도 학생 수준에 맞는 점진적인 평가 도입을 통해 음악적 이해와 표현, 그리고 자기주도 학습능력을 통합적으로 신장시키는 데 참고할 수 있을 것이다.

둘째, 과정중심평가의 피드백은 자기주도 학습능력의 여러 하위영역 향상에 긍정적 영향을 주었으나, 구체적 전달 방식과 정교화된 평가 루브릭의 구축이 피드백의 질을 한층 높일 수 있을 것으로 나타났다. 선행연구에서는 음악 교사들이 과정중심평가 실행에서 겪는 어려움이 교사 관점에서 주로 논의되어 왔으나(Kang et al., 2025; Shin & Shin, 2023), 본 연구는 학생들이 피드백을 수용하는 방식을 질적으로 분석하여 학습자 관점에서의 효과를 실증적으로 확인하였다. 연주 직후 제공된 구두 피드백은 학생들이 문제점을 바로 파악하고 개선 방법을 찾는 데 도움이 되었으나, 학생들이 피드백을 주로 ‘잘못된 점’으로만 받아들여 앞으로의 성장 가능성을 긍정적으로 인식하는 데 한계가 있었다. 이는 교사가 발전을 위한 구체적 조언을 제공했음에도 학생들이 자기 성찰치에 부족한 점만을 중심으로 기록하는 등 피드백을 선택적으로 수용했기 때문으로 해석된다. 구두 피드백은 서면 피드백과 달리 즉각적이며 비언어적 표현이 함께 작용해 학생과의 의사소통을 강화할 수 있으나 교사 입장에서 시간은 충분하지 않고 그 자리에서 내용을 검토하기 어려운 한계도 존재한다(Gyeonggi-do Office of Education, 2024). 이러한 구두 피드백의 특성은 정영철(Chung, 2016)이 제시한 논의와도 일치한다. 그는 구두 피드백이 즉각적 이해를 돕지만, 서면 피드백은 학습자가 피드백의 의미를 반복적으로 점검할 수 있다는 점에서 두 방식이 상호 보완적으로 활용되어야 함을 강조하였다(Chung, 2016). 학교 현장에서는 구두 피드백의 즉시성과 서면 피드백의 지속성을 결합하여 학생들의 이해와 성장을 동시에 촉진할 필요가 있다. 더불어 실기평가 루브릭에 ‘창의성’ 항목이 부재하여, 교사의 피드백이 기술적 완성도 중심으로 제한되는 한계가 있었다. 이러한 한계는 선행 연구에서도 보고된 바 있으며, 효과적인 루브릭은 학습 과정과 결과를 총체적이면서도 압축적으로 제시하고, 교사와 학생이 점검해야 할 지점을 분명히 안내해야 한다고 지적된다(Lee, 2023). 따라서 효과적인 피드백은 여러 전달 방식과 정교한 평가기준이 뒷받침될 때 가능하며, 이러한 피드백 방식은 실기 중심의 중등 음악 수업에서도 학생들이 기술적 완성도와 창의적 표현을 균형 있게 발전시키는 토대가 될 수 있다.

셋째, 과정중심평가의 적용은 예술고등학교 학생들에게 스스로 학습 과정을 점검할 기회를 제공하였지만, 개인 레슨 중심의 실기교육 환경으로 인해 ‘자신의 학습에 대한 책임감’을 형성하는 데에는 제약이 따랐다. 자기주도 학습능력의 하위 영역 중 ‘자신의 학습에 대한 책임감’은 양적연구에서 유의미한 변화가 나타나지 않았는데, 심층면담에서

G 예술고등학교 학생들은 실기평가 준비과정에서 많은 부분을 레슨 강사에게 의지하는 모습이 보여졌다. 전문 음악인 양성을 위한 전공 레슨은 교수자의 연주를 통해 기술을 습득하고 그 방법을 전수받는 도제식 교육이 중심이 된다(Kim & Oh, 2020). 이러한 도제식 실기지도는 학생이 연주에 관한 결정을 스스로 내리기보다는 레슨 강사가 음악의 주체가 되어 학습을 이끄는 방식이라는 점에서 학습자의 자율적 판단과 주체적 탐구를 제한할 수 있다(Choi & Bae, 2011). 이러한 맥락에서 G 예술고등학교 학생들이 과정중심평가를 통해 자기성찰 기회를 가졌음에도 학습에 대한 책임감이 크게 변화하지 않았다는 점은 주목할 만하다. 이는 평가 방법의 변화만으로는 깊이 내재화된 학습 책임에 대한 의존성을 단기간에 변화시키기 어렵다는 것을 의미한다. 레슨 강사와 긴밀한 관계 속에서 학습을 이어가는 예술고등학교의 음악 전공 학생들에게 과정중심평가가 자기주도 학습능력의 향상으로 이어지기 위해서는 학교 교사와 1:1 개인 레슨 강사가 학습 목표와 피드백 방향을 공유하는 순환적 피드백 체계가 필요하다. 학교에서 교사가 수업을 통해 관찰한 학습 상황을 레슨 강사에게 전달하면 강사는 이를 바탕으로 방과후 1:1 개인 레슨에서 심화 지도를 수행하고 그 결과를 다시 교사에게 환류함으로써 학생의 학습 과정을 공동으로 지원할 수 있다. 이러한 체계는 레슨 강사가 학교의 학습 흐름을 파악한 상태로 지도를 이어가게 하여 학생이 자신의 학습 과정을 더 명확히 이해하고 책임지는 데 도움이 될 것이다. 일반학교 맥락에서 과정중심평가가 학생들의 음악적 성장에 긍정적 효과를 보인 선행연구(Park, 2020)와 달리, 본 연구에서는 도제식 레슨 구조가 학습 책임감 형성을 제약하는 맥락적 요인으로 작용할 수 있음을 밝혔으며, 이는 과정중심평가의 효과가 교육 환경의 구조적 특성에 따라 달라질 수 있음을 시사한다.

본 연구의 결론을 바탕으로 후속 연구를 위해 다음과 같이 제안하고자 한다.

첫째, AI 기술이 빠르게 확산되는 현재의 교육환경을 고려하여 디지털·AI 기반 과정중심평가 체계를 적극적으로 도입해야 한다. 특히 온라인 플랫폼을 활용해 학생들의 산출물과 학습 과정을 공유한다면 시간과 장소의 제약 없이 서로의 작업을 탐색하고, 여기에 누적되는 교사의 피드백을 통해 지속적인 협력 학습이 이루어질 수 있다(Gyeonggido Office of Education, 2024). 앞으로의 연구에서는 디지털 도구 활용과 함께 AI의 자동 피드백이나 연주 분석 기능이 과정중심평가에서 학생들의 성장에 실제로 얼마나 도움이 되는지 구체적으로 확인해볼 필요가 있다.

둘째, 과정중심평가가 교육 현장에 효과적으로 뿌리내리기 위해서는 교사의 평가 역량을 신장시킬 수 있는 교육 프로그램이 반드시 필요하다. 예술교육이 확장되고 학생의 창의성과 정의적 특성이 중시되는 교육 환경에서는, 음악과 과정중심평가의 교사 연수가 중요한 과제로 떠오른다(Yang, 2020). 특히 교사가 보다 정교한 피드백을 설계하고 실행할 수 있으려면 실제 수업 경험과 구체적인 사례를 공유하는 연수 기회가 충분히 마련되어

야 하며, 학생 수준에 따라 차별화된 피드백을 제공할 수 있도록 교사의 업무 여건을 조정할 필요가 있다(Gyeonggi-do Office of Education, 2024). 따라서 현장의 교사들이 평가 루브릭 설계, 피드백 제공 등 과정중심평가에 대한 전문성을 함양할 수 있도록 교사 연구 프로그램 연구를 통해 실질적인 현장 적용 방안을 지속적으로 모색해야 한다.

셋째, 향후 연구에서는 표집의 범위를 확장한 장기적 연구가 필요하다. 본 연구는 특정 학교의 한 학년을 대상으로 한 학기 동안 과정중심평가를 적용한 수업이 진행되었기에 표집과 기간의 제약이 있었다. 후속 연구에서 여러 학교급과 지역을 포괄하는 종단적 연구를 진행한다면 더욱 일반화 가능한 논의를 제시할 수 있을 것이다.

본 연구는 특정 지역의 예술고등학교 학생들을 대상으로 한 학기 동안 진행되었다는 표집 및 기간의 한계가 존재한다. 또한 자기주도 학습능력 검사 도구의 일부 하위영역에서 Cronbach's α 값이 .70 미만으로 나타나, 해당 영역의 결과 해석에는 신중을 기할 필요가 있으며, 후속 연구에서는 문항 재구성을 통해 보다 안정적인 신뢰도를 확보할 필요가 있다. 하지만 이러한 제한점에도 불구하고, 본 연구는 과정중심평가를 예술고등학교 공 연실습 수업에 적용하여 자기주도 학습능력에 미치는 영향을 혼합연구를 통해 실증적으로 검증하였다는 점에서 중요한 실천적 의의를 지닌다. 실기 중심 수업에서의 평가 패러다임 전환을 시도한 본 연구 결과는 향후 음악교육 현장의 교수·학습 방안을 구체화하는 기초 자료가 될 것이다. 이러한 체계적 접근은 일반 중등학교 음악 수업에서도 참고할 수 있는 실천적 시사점을 제공하며, 향후 과정중심평가의 범위를 확장하고 음악교육계 전반의 발전 방향을 모색하는 데 긍정적으로 기여할 것이다.

References

- Ahn, J. Y., Kim, J. H., & Jeong, O. H. (2024). Current status and operational direction proposals for arts high schools: insights from education administrators, arts education researchers, and artists. *Korean Journal of Arts Education*, 22(4), 255-275.
- An, H., Song, A., & Choi, Y. (2023). The beginning secondary music teacher's experience of process-based assessment and exploration of support measures. *Korean Journal of Research in Music Education*, 52(2), 103-134. <https://doi.org/10.30775/KMES.52.2.103>
- Choi, J. E., & Bae, S. Y. (2011). The relationship between teacher discourse and student experience in college applied piano lessons. *Korean Journal of Research in Music Education*, 40(3), 297-322.

- Chung, Y. C. (2016). Giving written and oral feedback in English composition classes: Korean college students' perceptions. *The Journal of modern British & American language & literature*, 34(1), 195-219. <http://dx.doi.org/10.21084/jmball.2016.02.34.1.195>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage Publications.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning* (2nd ed.). Corwin Press.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33. <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
- Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale*. Doctoral dissertation, University of Georgia.
- Gyeonggi-do Office of Education (2024). *2023 practices of process-centered feedback supporting learning and growth*. Gyeonggi-do Office of Education.
- Han, Y. Y. (2021). Designing process-based evaluation for the expression area in the music curriculum through the reorganization of the curriculum: Focused on Korean music for grade 5 and 6 in elementary schools. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 21(3), 549-579. <http://dx.doi.org/10.22251/jlcci.2021.21.3.549>
- Hwang, S. (2021). A case study on the development of one-to-one scaffolding-based writing class - focusing on the online learning environment. *Korean Journal of General Education*, 15(1), 105-119. <https://doi.org/10.46392/kjge.2021.15.1.105>
- Jang, G., & Lee, Y. (2017). Action plans of music education for enhancing core competencies. *Journal of Music Education Science*, 32, 233-255. <http://dx.doi.org/10.30832/JEMS.2017.32.233>
- Kang, J. H., Shin, J., & Jung, J. Y. (2025). Process-based assessment in secondary school music education: teachers' perceptions and challenges. *Korean Journal of Research in Music Education*, 54(2), 1-24. <https://doi.org/10.30775/KMES.54.2.01>
- Kim, E. (2021). Development of the blended learning instructional model for elementary music instruction and process-based assessment. *Journal of Music Education Science*, 47, 103-126. <http://dx.doi.org/10.30832/JMES.2021.47.103>
- Kim, H., & Oh, I. (2020). Exploring the resilience of musically gifted students who experienced growth in stressful private lessons. *The Journal of Educational Studies*, 51(3), 29-52. <https://doi.org/10.15854/jes.2020.09.51.3.29>
- Kim, J. J., Kim, I. A., & Ahn, H. M. (2000). The relationship between children's perceived

- parenting attitudes and their self-directed learning ability. *Korean Journal of Elementary Education*, 12(1), 177-209.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.
- Korea Institute for Curriculum and Evaluation (KICE) (2019). *How to implement process-based assessment linked to instruction?* KICE Research Policy Brief for the Field, 14.
- Kwon, D. W. (2013). A study on program of performance evaluation in music class for elementary schools. *Korean Journal of Research in Music Education*, 42(3), 1-39.
- Kwon, D. W., & Seog, M. J. (2020). Understanding for evaluation based on the process in music education. *The Journal of Future Music Education*, 5(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.36223/jnafine,2020.5.1.001>
- Lee, H. (2023). A study on the design of growth-based evaluation rubric. *The Journal of Curriculum and Evaluation*, 26(2), 259-278. <https://doi.org/10.29221/jce.2023.26.2.259>
- Lee, K. H., Kang, H. Y., Ko, E. S., Lee, D. H., Shin, B. M., Lee, H. C., & Kim, S. H. (2016). Exploration of the direction for the practice of process-focused assessment. *Journal of Educational Research in Mathematics*, 26(4), 819-834.
- Loyens, S. M. M., Magda, J., & Rikers, R. M. J. P. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 411-427. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9082-7>
- Ministry of Education & Korea Institute for Curriculum and Evaluation (KICE) (2017). *How to conduct process-based performance assessment? - Secondary education* (ORM 2017-19-2). Korea Institute for Curriculum and Evaluation.
- Ministry of Education (2015a). *Arts specialized curriculum*. No. 2015-74. [Supplementary 22]. Ministry of Education.
- Ministry of Education (2015b). *Music curriculum*. No. 2015-74. [Supplementary 12]. Ministry of Education.
- Ministry of Education (2015c). *The national framework for the elementary and secondary curriculum*. No. 2015-74. [Supplementary 1]. Ministry of Education.
- Ministry of Education (2022a). *Curriculum for elective subjects in the arts track*. No. 2022-33. [Supplementary 22]. Ministry of Education.
- Ministry of Education (2022b). *Music curriculum*. No. 2022-33 [Supplementary 12]. Ministry of Education.
- Ministry of Education (2022c). *The national framework for the elementary and secondary*

- curriculum*. No. 2022-33. [Supplementary 1]. Ministry of Education.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019). *OECD learning compass 2030: A series of concept notes*. OECD.
- Park, J. M. (2020). Case study on classes applying process-focused assessments in elementary school music classes. *The Journal of Future Music Education*, 5(1), 65-87. <http://dx.doi.org/10.36223/jnafme,2020.5.1.004>
- Shin, H., & Shin, J. (2023). A survey on the secondary music teachers' practice and perception of process-centered evaluation. *Journal of Research in Curriculum & Instruction*, 27(2), 222-234. <https://doi.org/10.24231/rici.2023.27.2.222>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yang, S. Y. (2020). Understanding and utilization of course-centered assessments according to 2015 Revised Music Curriculums. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 20(17), 727-747. <http://dx.doi.org/10.22251/jlcci.2020.20.17.727>