교육과정평가연구
The Journal of Curriculum and Evaluation
2015, Vol. 18, No. 2, pp. 105~129

특성화 고등학교 교사의 성취평가제 관심도 및 실행도 분석

장 재 혁(부산 사직여자고등학교)*
김 석 우(부산대학교 교수)**
이 승 배(부산대학교 박사과정)

≪ 요 약 ≫

본 연구에서는 특성화 고등학교 교사들의 성취평가제 관심도와 실행도가 어떠한가, 그리고 배경변인에 따라 성취평가제 관심도와 실행도에 차이가 있는가를 연구 목적으로 한다. 이 목적을 수행하기 위해서 부산광역시 고등학교 교사 121명을 대상으로 설문조사를 하여 최종 99명을 분석하였고 분석 도구로는 빈도분석, CBAM의 환산 백분위 분석과 다변량 분석(MANOVA)을 사용하였다. 본 연구의 결과를 보면 첫째, 성취평가제에 대한 특성화 고등학교 교사들의 관심도에서, 단계별 관심도는 0단계인 무관심 단계가 가장 높은 가운데 3단계 운영적 관심도의 상대적 강도가 높게 나타난다. 둘째, 배경변인별 성취평가제 관심도는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않는다. 다만 교직경력별로는 5단계 협동적 관심도에서 10년 이하의 교사보다 11년~20년 경력 교사들의 관심도가 강하고 담당학년별로는 1단계 정보적 관심도에서 3학년 담당교사들의 성취평가제 관심도가 2학년 담당교사들보다 강하다. 셋째, 특성화 고등학교 교사들의 성취평가제 실행도에서, 단계별 실행도는 0수준인 비실행이 가장 높은 가운데 1수준인 초기적 실행도가 높게 나타난다. 넷째, 배경변인별 실행도는 교사들의 연수 횟수에 따라서 성취평가제 실행도에 통계적으로 유의미한 차이가 있다. 연수를 1회라도 받은 교사들의 실행도의 상대적 강도가 높게 나타난다.

주제어 : 성취평가제, 성취기준, 성취수준, 준거설정, 관심기반 실행모형, 관심도, 실행도

* 제1저자, water911@hanmail.net
** 교신저자, swkim@pusan.ac.kr

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

행복 교육, 창의성과 인성을 개발하여 글로벌 세계에서 자신의 직업역량을 발휘하며 행복하게 살아가는 아이들을 기르는 교육을 위하여 2009 개정 교육과정이 도입되었다. 이로 인해 학생들의 적성과 흥미를 고려한 선택과정이 확대, 단위 학교에서의 창의적 체험활동 등 자율적 교육과정의 시행, 그리고 교실에서의 다양한 교수학습의 방법이 적용·가능하게 되었다. 그러나 기존의 평가제도인 석차9등급제는 상대평가로 교육목표의 달성도와는 무관하게 집단 내 서열에 의해 평가되어 학생들은 무한경쟁에 내몰리고 있는 상황은 여전하였고 이에 따라 창의 인성 교육과정과 교육평가제도의 괴리를 해소함으로써 학생의 학업 성취수준에 대한 정확한 이해와 교수학습의 환류 그리고 학생의 잠재력과 소질을 발현하는 것이 가능하도록 평가제도의 변화가 필요하였다(지은림, 2011).

이를 위하여 '평가방법의 질적 혁신'과 '성취평가제'를 주요 축으로 하는 '중등학교 학사관리 선진화 방안(2011)'이 발표되었다. '평가방법의 질적 혁신'은 현재 시행되고 있는 서술형 평가의 질을 향상시키고 그 비중을 40% 수준으로 확대하며 수행평가는 수업시간에 직접 평가하여 형식적으로 시행되는 것을 지양하고 내실화하고자 한다. 한편 교육평가가 교육과정 자체이며 교사의 가르침에서 학생의 배움으로 패러다임의 변화를 요구하는 성취기준 중심의 '성취평가제'(Zagranski·Whigham·Dardenne, 2008)는 기존의 내신 석차9등급 상대평가를 학업성취기준 도달을 평가하는 5단계 성취평가로 전환하는 제도로 2012년에는 중학교와 특성화 고등학교의 전문교과에 도입하고 2014년에는 일반계 고등학교의 보통교과에 이를 도입하여 시행하고 있다.

성취평가제는 교육과정에 따라 개발된 교과목별 성취기준에 대하여 학생들이 도달한 정도에 따라 학생의 성취수준을 평가한다(교육과학기술부, 2011). 따라서 성취기준과 성취수준은 학생들이 교육목표에 도달한 정도를 파악하기 위한 기준이므로 교사들이 성취기준과 성취수준을 명세화하고 설정하는 과정이 매우 중요하다. 또한 교사들은 학생들이 성취기준에 도달할 수 있도록 수업자료와 수업방법을 활용할 것이 요구됨은 물론 학생들의 성취기준과 수준도달을 평가할 수 있는 평가전문성을 개발하는 것이 요구된다(김성숙 외, 2012). 학생의 입장에서는 성취기준을 명확히 인식하고 각 기준에 따른 일정 정도의 성취수준에 도달하려는 노력을 경주하는 한편 성취기준 미 도달 학생들 위하여 재이수의 과정이 필요하다(김성숙, 2011). 한편에서 성취평가제는 특성화고 졸업생들이 취업을 한 이후 현장에서의 실무능력을 강화하려는 산업체의 지속적인 요구를 수용하여 평가제도의 성격과 내용을 개선하였다(김선태 외, 2012)라는 측면에서는

학교현장의 책무성이 특별히 요구된다고 할 수 있다.

따라서 학교 현장에서 성취평가제의 본래적 의미를 실현하기 위해서는 성취평가제에 대한 교사들의 관심도과 실행도를 연구하는 것이 필요하다. 일반계 고등학교에서는 성취평가제를 2014년도에 처음 시행하였고 특성화 고등학교에서는 2012년에 처음 시행하여 올해로 4년 차가 되었다. 이 시점에 특성화고등학교 교사의 성취평가제에 대한 관심도와 실행도를 연구함으로서 특성화고등학교의 성취평가제에 대한 교사들의 관심도와 실행도를 알 수 있음은 물론이고 일반계 고등학교에서의 성취평가제에 대한 향후 전망을 조망해 볼 수 있다는 점에도 이 연구의 의의가 있다고 할 수 있다.

본 연구는 특성화 고등학교 교사의 성취평가제 관심도와 실행도를 분석하는 것을 목적으로 한다. 특성화 고등학교는 전문교과와 보통교과를 모두 포괄하고 있어서 학교교육을 혁신하고 선진화하는데 중요한 전진기지로서의 역할을 할 것으로 여겨지기 때문이다. 다양한 교과와 더불어 다양한 교사들이 다양한 아이들과 함께 하는 특성화 고등학교에서 성취평가제가 안정적이고 성공적으로 정착된다면 혁신의 주제로서 교사의 위상을 가늠해 볼 수 있는 기회도 될 것이다.

2. 연구 문제

특성화 고등학교 교사들의 성취평가제 관심도와 실행도를 분석하기 위한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 특성화 고등학교 교사들의 성취평가제 관심도는 어떠한가?

둘째, 배경변인(교과, 교직경력, 담당학년, 연수 횟수)별 관심도는 어떠한가?

셋째, 특성화 고등학교 교사들의 성취평가제 실행도는 어떠한가?

넷째, 배경변인(교과, 교직경력, 담당학년, 연수 횟수)별 실행도는 어떠한가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 성취평가제

가. 성취평가제, 성취기준 그리고 성취수준

성취평가제(Achievement Standards-based Assessment)는 국가 교육과정에 근거한 교

과목별 성취기준과 성취수준을 토대로 학생의 학업 성취 정도를 평가하고, A-B-C-D-E-F(또는 A-B-C-F, P-F)로 성취도를 부여하는 준거참조평가제의 일종으로 학교 교육과정과 교사의 교수-학습과의 긴밀한 연계 가운데 이루어지는 평가제도이다. 현행 성취평가제에서는 평가의 준거로서 단위학교에서 성취기준과 성취수준을 마련하고, 교육과정에 제시하고 있는 교과목별 '성취기준'에 따라 학생이 도달한 '성취수준'을 평가한다는 것을 강조하기 위해 절대평가라는 용어 대신에 '성취평가제'를 사용하였다(지은림, 2012). 따라서 각 학교와 교과에서는 이 준거의 달성여부를 판단할 수 있도록 지필평가와 수행평가의 이원목적분류표에 성취기준과 성취수준을 명시하고 그 결과를 종합하여 성취도를 평정한다. 넓은 의미에서 성취평가제는 성취기준과 성취수준에 의해 학생을 교육하는 교육제도 자체이기도 하다. 성취기준은 국가수준의 교육과정에 제시된 목표와 내용을 분석하여 각 교과목에서 학생들이 학습을 통해 성취해야 할 지식, 기능, 태도의 능력과 특성을 진술한 것이다. 성취기준은 교사가 무엇을 가르치고 평가해야 하는지, 학생이 무엇을 공부하고 성취해야 하는 지에 관한 실질적인 지침이 된다(김성숙・박은아・상경아・이채희, 2012). 성취수준은 학생들이 성취기준에 도달한 정도를 몇 개의 수준으로 나누어 각 수준에 해당하는 학생의 능력 또는 특성을 설명한 것이다.

나. 성취수준설정(standard setting) 및 생활기록부 기재 방식

2014년 현재 특성화 고등학교 보통교과는 1학년에, 전문교과는 3학년까지 성취평가제를 적용한다. 특성화 고등학교의 전문교과는 직업교육 선진화를 위한 '선취업 후진학' 체재 구축의 정책 연계성을 높이기 위해 2012학년도 1학년부터 성취평가제를 시행하여 성취수준설정은 고정/공통 분할점수를 사용하고 과목별 기준 성취율에 따라 A, B, C, D, E 5단계의 성취도가 정해진다. 즉, 과목별 성취기준에 학생이 도달한 정도에 따라 90% 이상은 A, 90% 미만~80% 이상은 B, 80% 미만~70% 이상은 C, 70% 미만~60% 이상은 D, 60% 미만은 E가 부여된다. 전문교과의 성적 기재 방식은 "〈표 Ⅱ-1〉 생활기록부 기재 방식"처럼 과목, 단위 수, 원점수와 과목평균 및 표준편차, 그리고 성취도(A-B-C-D-E)와 수강자수를 기재한다. 전문교과는 농생명 산업 계열, 공업 계열, 상업 정보 계열, 수산 해운 계열, 가사 실업 계열 등 5개 계열을 가리킨다(2012학년도 성취평가제 운영 매뉴얼 전문교과용).

〈표 Ⅱ-1〉 생활기록부 기재 방식

과목	1학기		
	단위 수	원점수/과목평균 (표준편차)	석차등급 (수강자수)
상업 경제	3	92/86.3(12.7)	A(241)

보통교과에서는 개별 학생이 성취기준에 도달한 정도에 따라 여러 단계의 성취수준을 정하게 되는데, 각 성취수준은 전문교과가 고정/공통 분할점수를 사용하는 것과 달리 고등학교 보통교과는 학교와 교과의 특성에 따라 달리 성취수준과 성취도를 설정할 수 있다. 지역과 학교 및 교과의 특성에 적합한 성취수준을 기술하고 성취도를 부여하기 위해서 수준별 특성을 기초로 각 단계별 분할점수(cut-off score)를 설정하는 준거설정 또는 수준설정(standard setting)을 한다. 각 수준에 대한 분할점수는 각 수준에 도달하기 위해 요구되는 최소한의 능력수준을 점수로 표현한 것이다(김성숙 등, 2012). 고등학교 보통교과의 성취수준 설정은 이원목적분류표에 의한 분할점수 산출방법이 권장되고 있다. 이원목적분류표에 의한 분할점수 산출방법은 변형된 Ebel방식이다. 이 방식은 개별 문항을 난이도(difficulty)와 적절성(relevance)에 따라 범주화한다(Cizek & Bunch, 2007, pp.75~76; 준거설정 성태제(역). 2011). 학교 간 성적부여방식의 차이와 학교 내에서 교사 간의 성적부여방식의 차이가 나타나는 성취평가제 아래에서는 평가의 타당도와 신뢰도를 확보하는 것이 성취평가제가 학교현장에 정착하는데 우선적 과제가 될 것이다(김신영, 2012).

2. 관심기반 실행모형(CBAM)

관심기반 실행모형(CBAM)은 교육 혁신에 대한 교사 개인의 이행 상태를 관심도(Stages of Concern, SoC), 실행도(Levels of Use, LoU), 그리고 혁신도(Innovation Configuration Map, ICM)라는 3가지 차원으로 구성되어있다.

가. 관심도 7단계

관심은 혁신이나 변화과정에 대한 감정과 인식에 도움이 될 수도, 방해가 될 수도 있는데 변화에 대해 사람들이 관심이 있을 때는 노력을 하게 되지만, 위협이나 상실감을 느끼게 되면 변화 과정에 참가하기를 망설이고 물러서게 된다. 이러한 감정과 인식들을 관심(Concern)이라 한다(Fuller, 1969). 변화과정이 전개될 때 감정과 인식이 어떻게 발달되는지에 대한 과정을 관심도 (Stage of Concern, SoC)라고 한다(Hall & Hord, 2013). 관심의 발달단계와 각 단계에 대한 설명은 〈표 II-2〉과 같다.

〈표 II-2〉 관심도 7단계

영역	관심단계	관심단계의 정의
결과/영향	6. 강화	개인이 제안하였거나 현존하고 있는 혁신형태의 여러 대안들에 대한 명확한 개념을 갖는 단계이다.

영역	관심단계	관심단계의 정의
	5. 협동	교육과정을 활용하는 일과 관련하여 타인과의 협동과 조정에 초점이 주어진다.
	4. 결과	자신의 직접적인 영향권 하에 있는 학생들에게 교육과정이 미치는 영향에 대해 관심을 집중시키는 상태를 말한다.
과업	3. 운영	교육과정을 실행하는 과정과 과업, 그리고 정보나 자원을 가장 효과적으로 사용하는데 변화관심이 집중되는 단계이다.
자신	2. 개인	교육과정의 요구 조건과 이를 충족시킬 수 있는 자신의 능력 여부, 그리고 혁신과 관련된 자신의 역할에 대해 불확실한 상태이다. 자신 또는 동료들에 대한 프로그램이 갖는 재정적 신분상의 의미를 반영하는 단계이다.
	1. 정보	교육과정에 대한 일반적인 의식을 하고 그에 대한 보다 구체적인 사항을 학습하는데 관심을 나타낸다.
무관	0. 지각/무관	교육과정에 대해 거의 관심이 없거나 참여가 없음을 나타낸다.

[Note: Hord. S, Rutherford. W. L, Huling-Austin and Hall. G E, 1989; Hall & Hord, 2013]

나. 실행도 5수준과 7수준

실행도는 텍사스 교사교육연구소를 중심으로 Hord와 그의 동료들이 개발한 관심기반 실행모형에서의 정의와 Hall 등의 이론을 바탕으로 자기 보고식 실행도 질문지를 만들면서 실행도에 대한 정의를 5가지 수준으로 분류한 Moore와 그의 동료들(1984)의 정의가 있다. 본 연구에서는 Moore와 그의 동료들(1984)의 분류를 따른다(〈표 Ⅱ-3〉).

〈표 Ⅱ-3〉 실행도 5수준과 7수준

실행 5수준	Moore의 수준 정의	Hord의 수준 정의	실행 7수준
Ⅳ 창의적 실행	혁신적이고 창의적으로 실행한다. 교사는 교육과정에 대한 충분한 이해를 통해 교육과정 각 하위영역들을 각 개인과 학습의 상황에 맞게 수정하고 통합한다.	교육혁신 실행의 질에 대한 재평가를 하고, 학생들에 대한 영향력을 높이려고 현재의 교육과정 혁신에 대한 대안이나 대폭적인 수정안을 찾고 있으며, 새롭게 개발된 형태들을 검토하고 자신과 학교조직을 위해 새로운 목표를 탐색한다.	Ⅵ 혁신
		가능한 영역에서 학생들에게 영향력을 미치기 위하여 교육혁신과 관련 있는 동료 교사들의 활동을 자신의 교육과정 실행에 결합시킨다.	Ⅴ통합

실행 5수준	Moore의 수준 정의	Hord의 수준 정의	실행 7수준
Ⅲ 효과적 실행	효과적으로 실행한다. 교사는 교육과정의 근본이념을 충분히 인식하고 있고, 교육과정의 장기적인 목표를 성취하기 위해 교육과정의 내용 영역들을 활용한다.	교육과정 혁신의 대상자(학생이나 기타)에 효과를 높이기 위해 실행이 변형된다. 이 변형은 학생에게 미치는 단기적이고 장기적인 결과들에 대한 정보에 근거한 것이다.	ⅣB 정교화
		교육혁신의 실행이 안정적이다. 교육과정 혁신을 실행하는데 있어서 어떠한 수정도 없다. 교육과정 혁신의 실행과 그 결과를 개선하려는 생각이나 준비는 전혀 없다.	ⅣA 일상화
Ⅱ 기계적 실행	기계적으로 실행한다.	자신의 교육과정 실행을 되돌아 볼 여유도 없이 하루하루의 단기적 교육과정 실행에 모든 노력을 기울인다. 실행은 학생들의 필요보다는 실행자인 교사의 필요에 의해 변화된다. 실행자인 교사는 무엇보다도 교육과정 혁신의 실행에 요구되는 업무들을 익히는데 노력을 기울이고 있다. 실행은 대체로 체계적이지 못하고 피상적으로 이루어진다.	Ⅲ 기계적
Ⅰ 초기적 실행	최저 수준에서 실행한다. 교사는 교육과정에 대해 이해하기 시작했고 교실에 그것을 적용하기 시작한다.	교육과정 혁신을 실행하려고 준비하고 있다.	Ⅱ준비
		혁신에 대해 알고 있거나, 정보를 얻고 있으며, 교육과정 혁신이 지향하는 바와 실행에 필요한 조건들을 탐색하고 있다.	Ⅰ탐색
0 비실행	전혀 실행하지 않는다. 교사는 교육과정의 각 영역에 대해 전혀 알지 못하고 있다.	교육과정 혁신에 대해 거의 혹은 전혀 알지 못하고 실행도 하지 않으며, 그 실행을 위한 어떠한 조처도 취하고 있지 않다.	0 비실행

[Note : Moore, Shawn & Other, 1984; Hord. S, Rutherford. W. L, Huling-Austin and Hall. G E, 1989; 김경자(역), 1993; Hall & Hord, 2013]

3. 성취평가제에 대한 선행연구 고찰

성취평가제에 관한 선행연구로는 다양한 연구들이 있으나 본 연구에서는 성취평가제도 연구(지은림, 2012; 김신영, 2012), 고등학교 영어교사의 인식 연구(장세은, 2013), 고등학교 보통교과에 관한 연구(박은아・박선화・손민정・이채희・서민희・김지영, 2013), 중학교 교사의 관심도 연구(김석우, 2014)를 중심으로 간략하게 정리한다.

지은림(2011)은 중고교 내신 절대평가 도입 추진 방향과 과제에서 절대평가 도입을 위한 구체적인 방안들을 점검하고 절대평가 도입과 관련된 현안들을 진단하고 이를 해결하기 위한 과제들로 서술형 평가와 수행평가 중심, 과정 지향적 형성평가, 평가 자율성 보장을 위한 학교단위 평가를 제시하고 평가의 신뢰성 확보를 위한 학업성적관리체제 마련, 교원의 평가전문성 제고, 학습부진학생을 위한 지원체제 구축, 대학-고교 연계 입시전형 개발 지원 등을 정책추진과제로 제안하고 있다.

김신영(2012)은 교사의 학생평가와 성취평가제에서 성취평가제의 도입에 따른 현안 문제들을 진단하고 성취평가제의 실시와 관련된 문제점, 학교별 중간고사에 따른 학생평가의 차이와 교사 간 성적부여 방식의 차이를 중심으로 성취평가제의 성공적인 정착을 위한 방안을 성취평가제의 타당도와 신뢰도 확보, 성적부여의 관대화 억제, 성취평가제의 효율적 운영, 교사의 평가전문성 함양 그리고 학생평가결과에 대한 교육주체들의 의사소통의 정례화를 제시하고 있다.

장세은(2013)은 성취평가제에 관한 전반적인 선행연구로는 중고교 내신 절대평가 도입추진 방향과 과제에서 고등학교 영어교사의 인식 연구에서 경인지역 성취평가제 시범학교 10개교, 1학년 영어교사 25명에 대해 설문조사와 인터뷰를 통해 영어교사들의 성취평가제에 대한 인식과 운영에 대해 조사하고 성취평가제의 성공적 정착을 위해 입학사정관제의 확대강화 등 대입제도의 개편, 연수를 통한 교사의 평가전문성 향상, 그리고 교사의 업무부담 경감을 제안하고 있다.

박은아 외(2013)은 성취평가제의 고등학교 적용방안에서 성취평가제에서 성취기준 및 평가와 연계한 수업 설계 방안을 탐색, 고등학교 보통교과에 적합한 성취수준 설정 방법 탐색, 성취평가 결과의 대입전형자료로서의 활용방안, 고등학교 성취평가제 운영 내실화를 위한 구체적인 지원방안을 모색하고 성취평가제 취지에 맞는 교수 학습운영을 돕기 위한 수업설계의 원리와 실천방안을 제시하고 동시에 학교생활기록부 작성 및 관리에 관한 규칙 개정, 성취평가제의 고등학교 보통 교과 도입에 따른 교육행정정보시스템 수정보완 그리고 성취평가제의 효율적 운영을 지원하는 학생평가지원센터 설립 등을 정책으로 제언하고 있다.

김석우(2014)는 성취평가제에 대한 중학교 교사의 관심수준 분석에서 중학교 교사 150명을 연구 대상으로 CBAM에 기초한 질문지를 연구도구로 사용하여 중학교 교사들의 관심수준의 분포와 특징, 그리고 배경변인에 따른 관심도의 차이를 분석하고 중학교 교사들이 성취평가제에 대해 관심이 거의 없으며 관심수준 0단계에서 성, 경력, 보직에서만 유의미한 차이가 있음을 제시하고 있다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

연구 문제를 해결하기 위해 부산시내 6개 고등학교, 125명의 교사에게 설문하였다. 하나의 번호에 응답하는 것과 같은 불성실한 답변 자료 10명과 여러 학년에 중복하여 강의하는 16명을 제외한 99명을 분석하였다. 연구 대상의 특성은 아래 〈표 Ⅲ-1〉와 같다.

〈표 Ⅲ-1〉 연구 대상자의 변인별 특성 (N=99)

배경 변인	구분	N	빈도(%)
교과	기초교과(국어, 영어, 수학)	26	26.3
	교양교과(사회, 과학, 기술가정, 제2외국어, 예체능)	29	29.3
	전문교과(농업, 공업, 상업 등)	44	44.4
전체		99	100
담당 학년	1학년	34	34.3
	2학년	38	38.4
	3학년	27	27.3
경력	1~5년	18	18.2
	6~10년	16	16.2
	11~20년	29	29.4
	21년 이상	36	54.5
전체		99	100
연수 횟수	0회	15	38.5
	1회	25	36.5
	2회	39	14.7
	3회 이상	20	10.3
전체		99	100

2. 조사 도구

본 연구에 사용될 조사 도구는 성취평가제에 대한 관심도 설문지와 실행도 설문지 두 가지로 구성된다.

가. 관심도 설문지

본 연구의 관심도 분석에서는 김석우(2014)가 중학교 교사들의 성취평가제 관심도 분석에 사용된 설문지를 고등학교 교사에 사용하였다. 성취평가제에 대한 고등학교 교사의 관심단계와 그 문항들의 Cronbach's α값은 다음 〈표 Ⅲ-2〉와 같다.

〈표 Ⅲ-2〉 관심단계별 문항 구성(N=99)

관심 단계	문항 번호	문항 수	Cronbach's α
0단계: 지각적	3, 12, 21, 23, 30	5	.681
1단계: 정보적	6, 14, 15, 26, 35	5	.748
2단계: 개인적	7, 13, 17, 28, 33	5	.787
3단계: 운영적	4, 8, 16, 25, 34	5	.652
4단계: 결과적	1, 11, 19, 24, 32	5	.860
5단계: 협력적	5, 10, 18, 27, 29	5	.882
6단계: 강화적	2, 9, 20, 22, 31	5	.839

나. 실행도 설문지

성취평가제 실행도를 측정하기 위한 설문지는 Ontario의 Scaroborough Borad of Education 연구센터에서 Moore와 그 동료들(1984)에 의해 만들어져서 유수정(2012)의 누리과정 실행도와 박관현(2013)의 2009 개정 초등교육과정의 실행도 분석에 사용된 설문지를 성취평가제에 맞게 수정・보완하여 교육평가전공 교수 1인, 교육과정교수1인, 평가전공 박사 1인, 교육과정 박사 1인 총 4인의 검토를 거쳐서 사용하였다. 성취평가제에 대한 고등학교 교사의 실행단계와 그 문항들의 Cronbach's alpha 값은 다음 〈표 Ⅲ-3〉와 같다.

〈표 Ⅲ-3〉 실행단계별 문항 구성(N=199)

실행단계	문항 번호	문항 수	Cronbach's α
0. 비실행	3, 5, 8, 12, 23	5	.569
Ⅰ. 초기적	1, 2, 4, 6, 7	5	.802
Ⅱ. 기계적	10, 11, 14, 16, 25	5	.538
Ⅲ. 효과적	9, 15, 17, 18, 21	5	.860
Ⅳ. 창의적	13, 19, 20, 22, 24	5	.892

3. 분석 방법

가. 환산 백분위(percentiles)

성취평가제에 대한 고등학교 교사의 관심도와 실행도를 알아보기 위해 환산 백분위(Percentiles)를 활용한다. 전체적인 관심도와 실행도는 각 단계별 문항의 원점수를 합하여 총점의 평균을 낸 후, 각 단계별 문항의 원점수 총점에 따라서 Hall & Hord(2013)의 환산채점표에 의해 백분위(Percentiles)의 평균으로 환산하였다.

나. 다변량 분석(MANOVA)

교사들의 배경변인별 관심도와 실행도에 차이가 있는지를 분석하는데 있어서 다변량 분석(MANOVA)을 사용하였다. 다변량 분석을 사용하는 데 있어서는 Hall & Hord(2013)의 환산채점표에 의해 백분위 점수(Percentiles)의 평균을 종속변수로 하였다.

Ⅳ. 연구 결과

1. 특성화고 교사의 성취평가제 단계별 관심도

특성화 고등학교 교사들의 성취평가제에 대한 단계별 관심도를 보면 0단계인 무관심 영역이 상대적 강도인 백분위 점수가 95.76로 가장 높고 4단계인 결과 영역이 38.62로 가장 낮다. 1단계 정보적 관심도는 73.35, 5단계인 협동적 관심도가 52.84, 6단계인 강화적 관심도가 67.75이다. 특징적인 것은 1단계인 지각적 관심도와 6단계인 강화적 관심도가 비실행자(Hall & Hord, 2013)의 관심도와 비교할 때 높다는 것이다(〈표 Ⅳ-1〉). 비실행자는 결과적 영역에서 협력적 영역으로 상승을 보이다가 강화적 영역에서 하락하는 추세이나 본 연구 대상자인 특성화고 교사들은 다른 대안을 찾는 강화적 영역에서 계속적으로 상승하는 추세이다. 이것은 교사들은 성취평가제에 대해 관심이 거의 없으며 일탈이나 다른 업무에 더 많은 관심이 있다는 것을 의미한다.

〈표 Ⅳ-1〉 성취평가제에 대한 단계별 관심도

관심도	0무관	1정보	2개인	3운영	4결과	5협동	6강화
비실행자 백분위	72	74	70	58	28	34	28
연구 대상자 평균(M)	20.47	20.31	20.90	21.09	21.65	21.18	21.05
연구 대상자 환산 백분위	95.76	73.35	73.88	76.62	38.62	52.84	67.75

2. 특성화고 교사의 배경변인별 관심도

가. 교과별 성취평가제 관심도

특성화 고등학교 교사들의 교과에 따른 성취평가제 관심도에 대한 다변량 분석의 결과는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다(Wilks' Λ=.850, p〉.05).

〈표 Ⅳ-2〉 교과별 관심도 다변량 분석(N=99)

구분	기초(n=26)		교양(n=29)		전문(n=44)	
종속변인	M	SD	M	SD	M	SD
0무관	96.81	2.36	93.76	13.88	96.45	5.79
1정보	71.08	14.84	71.31	18.48	76.05	17.65
2개인	71.38	13.62	71.76	12.52	76.75	10.20
3운영	73.77	17.06	77.24	20.16	77.89	19.38
4결과	38.08	18.89	35.31	14.86	40.52	15.15
5협동	51.77	19.52	52.90	19.29	53.43	17.85
6강화	67.85	23.21	68.66	19.84	67.09	20.67

Wilks' Λ	가설/오차 df	F	Uni F
.850	14.00/ 180.00	1.092	1.141
			.969
			2.326
			.404
			.927
			.065
			.048

*p<.05

나. 경력별 성취평가제 관심도

특성화 고등학교 교사들의 교직 경력에 따른 성취평가제에 대한 관심도에는 차이가 없는 것으로 나타난다(Wilks' Λ=.717, F=1.499, p=.077). 그러나 1단계 정보적 관심에서 Uni F=2.199로 경력별로 성취평가제에 대한 관심에 차이가 있을 개연성을 강하게 드러내고 있다. 그리고 3단계 운영적 관심도에서 11~20년 차 교사와 다른 연령대의 교사들 간에 평균차이는 상당한 정도로 의미가 있는 것으로 보여 지고, 5단계 협동적 관심도에서는 11~20차 교사들과 6~10년 차 교사들의 평균 차이는 평균15.82, 5년 이하의 교사들과는 평균8.69를 보인다(〈표 Ⅳ-3〉). 개체 간 효과 검정에서도 5단계 강화적 관심도는 Uni F=2.759, p=.046〈.05로 유의한 차이가 있다. 즉 11~20년 차 교사가 10년 이하의 교사들에 비해 운영적 협동적 관심이 높다.

〈표 Ⅳ-3〉 경력별 관심도 다변량 분석(N=99)

구분	0~5년 (n=18)		6~10년 (n=16)		11~20년 (n=29)		20년 초과 (n=36)	
종속변인	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
0무관	96.17	2.35	97.00	1.36	98.03	1.14	93.17	13.68
1정보	74.94	17.32	71.50	14.32	78.93	12.43	68.89	20.59
2개인	72.44	13.21	75.37	10.09	76.55	9.36	71.78	13.91
3운영	75.28	19.06	75.75	14.73	83.72	10.46	71.94	23.87
4결과	37.22	14.31	35.56	14.68	39.93	19.27	39.61	15.18
5협동	50.69	17.84	43.56	16.23	59.38	15.69	52.78	20.52
6강화	60.94	25.15	66.00	14.05	72.90	14.17	67.78	25.03

Wilks' Λ	가설/오차 df	F	Uni F
.717	21.00/ 256.11	1.499	1.975
			1.993
			1.013
			2.215
			.339
			2.759*
			1.266

*p<.05

다. 담당학년별 성취평가제 관심도

특성화 고등학교 교사들의 담당학년에 따른 성취평가제에 대한 관심도에는 차이가 없는 것으로 나타난다(Wilks' Λ=.866, F=.959, p=.497). 그러나 대응별 비교, 관심도 1단계에서 2학년 담당교사와 3학년 담당 교사들 간의 평균 차이는 8.939, p=.039로 통계적으로 유의미한

차이가 있는 것으로 나타난다. 특성화 고등학교 교사들의 담당학년별 성취평가제 관심도는 아래 〈표 Ⅳ-4〉와 같다. 표를 보면 1단계 정보적 관심도의 Uni F값(2.518)이 다른 단계의 Uni F 값보다 상대적으로 큰 것을 알 수 있다.

〈표 Ⅳ-4〉 담당학년별 관심도 다변량 분석(N=99)

구분	1학년(n=34)		2학년(n=38)		3학년(n=27)	
종속변인	M	SD	M	SD	M	SD
0무관	95.06	12.29	95.89	5.41	96.44	6.34
1정보	73.82	13.71	69.39	19.16	78.33	17.52
2개인	72.18	11.95	73.55	13.08	76.48	10.42
3운영	77.74	15.08	73.61	22.41	79.44	17.98
4결과	37.44	15.93	36.11	14.90	43.63	17.42
5협동	54.94	19.06	18.45	17.21	56.37	19.15
6강화	71.24	18.83	62.71	23.63	70.44	18.58

Wilks'Λ	가설/오차 df	F	Uni F
.866	14.00/ 180.00	.959	.203
			2.199
			.987
			.839
			1.891
			1.802
			1.827

*p<.05

라. 연수 횟수별 성취평가제 관심도

특성화 고등학교 교사들의 연수 횟수(성취평가제 관련 원격 및 집합 연수)에 따른 성취평가제에 대한 관심도에는 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다(Wilks' Λ=.847, F=.728, p=.803)(〈표 Ⅳ-5〉). 그러나 연수 횟수0회와 1회의 환산 백분위 평균차이를 보면 1정보단계에서 4.09, 2개인단계에서 4.17, 3운영단계에서 3.29로 연수1회가 연수0회보다 더 높은 환산백분위 평균을 나타낸다. 이는 연수를 전혀 받지 않은 교사들 보다 연수를 1회라도 받은 교사가 성취평가제에 대해 더 많은 관심을 가지고 있음을 의미한다.

〈표 Ⅳ-5〉 연수 횟수에 따른 관심도 다변량 분석(N=99)

구분	0회(n=15)		1회(n=25)		2회(n=39)		3회 이상(n=20)	
종속변인	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
0무관	91.60	17.65	97.00	2.44	96.18	5.83	96.50	7.35
1정보	70.07	23.69	74.16	14.55	73.64	16.46	74.25	17.18
2개인	69.47	16.26	73.64	12.23	74.46	10.95	76.35	9.94
3운영	73.67	24.92	76.96	17.29	76.51	18.71	78.60	17.34
4결과	45.40	18.86	35.96	14.47	37.54	16.50	38.95	14.84
5협동	51.07	22.55	53.28	18.85	52.85	17.06	53.60	19.11
6강화	66.60	27.24	66.32	18.01	68.51	20.72	68.90	20.81

Wilks' Λ	가설/오차 df	F	Uni F
.847	21.00/ 256.11	.728	1.464
			.217
			.988
			.193
			1.179
			.060
			.089

*p<.05

3. 특성화고 교사의 성취평가제 수준별 실행도

CBAM의 두 번째 진단도구인 실행도(levels of use, LoU)개념은 혁신을 실행하는 것과 관련된 사용자 행동에 관한 것이며, 실행자가 실제로 무엇을 행하고 있는지를 조작적으로 규명하려는 시도에서 나온 것이고 혁신지원자에게 유용한 기술을 제시하여 준다. 본 연구에서는 학교현장의 실용적 목적을 위하여 무어의 5수준 분석에 따른다.

특성화 고등학교 교사들의 성취평가제에 대한 수준별 실행도는 0수준 비실행의 백분위가 94.25로 가장 높고 뒤이어 1수준 초기적 실행도(69.24)가 높으며 3수준인 효과적 실행도가 48.80으로 가장 낮다. 마지막 4수준인 창의적 실행도가 50.67로 3수준보다 더 높아서(〈표 Ⅳ-6〉) 끝이 올라가는 형태를 취한다. 즉 교사들의 실행도가 비실행 상태가 주를 이루고 있고 일부는 초기적 실행을 하고 있으며 그 중 일부는 기계적 실행으로 발전하고 있고 일부는 일탈적 실행을 보인다. 이는 성취평가제 시행 3년차가 되는 특성화 고등학교의 현재 상황이 발전적이라기보다는 퇴행적이라 보여진다.

〈표 Ⅳ-6〉 성취평가제에 대한 수준별 실행도(N=99)

실행도	0비실행	1초기적	2기계적	3효과적	4창의적
연구 대상자 평균(M)	18.23	18.79	19.02	18.43	18.52
연구 대상자 환산 백분위	94.25	69.24	68.88	48.80	50.67

가. 교과별 성취평가제 실행도

특성화 고등학교 교사들의 교과에 따른 성취평가제 실행도는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다(Wilks' Λ=.849, p=.118〉.05). 그러나 전문교과의 실행도 환산평균이 가장 높고 다음으로 기초교과(국영수)가 높고 마지막으로 교양교과가 가장 낮은 환산평균을 보인다(〈표 Ⅳ-7〉). 대응별 비교에 따르면 1수준, 2수준에서 교양교과와 전문교과는 통계적으로 유의미한 차이가 있다(각각, 평균차=8.418, 6.390. p=.031, .036〈.05).

〈표 Ⅳ-7〉 교과별 실행도 다변량 분석(N=99)

구분	기초(n=26)		교양(n=29)		전문(n=44)	
종속변인	M	SD	M	SD	M	SD
0비실행	94.23	5.40	95.83	3.71	93.23	10.60
1초기적	69.04	15.18	64.24	18.27	72.66	15.03
2기계적	69.92	11.08	64.66	15.77	71.05	10.84
3효과적	48.04	20.25	47.21	15.59	50.30	18.26
4창의적	48.04	18.80	47.24	13.23	54.48	17.17

Wilks' Λ	가설/오차 df	F	Uni F
.849	10.00/ 184.00	1.573	.953
			2.397
			2.392
			.286
			2.105

나. 경력별 성취평가제 실행도

특성화 고등학교 교사들의 경력에 따른 성취평가제 실행도는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다(WilksΛ=.796, F=1.449, p=.125〉.05). 그러나 2기계적 수준과 4창의적 수준에서 Uni F가 통계적으로 유의미한 차이가 있다(〈표 Ⅳ-8〉). 대응별 비교에 따르면 5년 이하의 교사와 11~20년 차 교사들의 실행도가 차이가 있다. 2수준에서 평균차=10.07,

p=.008, 4수준에서 평균차=17.06 p=.001로 통계적 유의성을 가진다.

〈표 Ⅳ-8〉 경력별 실행도 다변량 분석(N=99)

구분	0~5년(n=18)		6~10년(n=16)		11~20년(n=29)		20년 너머(n=36)	
종속변인	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
0비실행	92.11	10.89	95.44	4.03	96.38	3.26	93.08	5.96
1초기적	63.06	16.41	67.19	11.54	75.03	14.13	68.58	18.63
2기계적	63.89	9.97	68.08	9.00	73.97	8.20	67.64	16.72
3효과적	41.00	18.26	45.75	16.03	53.97	15.16	49.89	19.69
4창의적	42.56	21.19	47.97	15.75	59.62	10.94	48.72	16.12

Wilks' Λ	가설/오차 df	F	Uni F
.796	15.00/ 251.61	1.449	1.562
			2.271
			2.746*
			2.208
			5.005*

*p<.05

다. 담당학년별 성취평가제 실행도

특성화 고등학교 교사들의 담당학년에 따른 성취평가제 실행도는 Wilks' Λ값이 .884, 유의수준이 p=.311〉.05이므로 통계적으로 유의한 차이가 없다. 그러나 개체 간 효과 검정에 따르면 1수준인 초기적 실행에서 Uni F=4.133 p=.019〈.05으로 통계적으로 유의하다(〈표 Ⅳ-9〉). Scheffe 사후검증에 따르면 3학년 담당 교사들과 1, 2학년 담당교사들과의 평균차이가 각각 10.35, 10.18, p=.044, .042로 실행도 차이가 통계적으로 유의하다. 특성화고 3학년 담당교사들의 성취평가제 실행도가 1~2학년 담당교사들에 비해 높다.

〈표 Ⅳ-9〉 담당학년에 따른 실행도 다변량 분석(N=99)

구분	1학년(n=34)		2학년(n=38)		3학년(n=27)	
종속변인	M	SD	M	SD	M	SD
0비실행	93.88	9.65	93.53	8.32	95.74	3.66
1초기적	66.37	16.69	66.53	16.84	76.70	12.87
2기계적	67.85	11.74	66.42	15.28	73.63	8.27
3효과적	46.32	17.53	46.42	20.03	55.26	13.94
4창의적	50.26	15.23	48.58	20.61	54.11	11.94

Wilks' Λ	가설/오차 df	F	Uni F
.884	10.00/ 184.00	1.174	.678
			4.133*
			2.804
			2.475
			.871

*p<.05

라. 연수 횟수별 성취평가제 실행도

〈표 Ⅳ-10〉에서 알 수 있듯이 특성화 고등학교 교사들의 연수 횟수에 따른 성취평가제에 대한 실행도가 통계적으로 유의한 차이가 있다(Wilks'Λ= .678, p=.002<.05). Scheffe 사후검증을 보면 실행도 0수준에서 연수 횟수 0회와 1~3회 이상 사이는 통계적으로 유의성을 가진다(p<.05). 즉, 비실행수준의 교사들이 연수로 인하여 실행도가 상승한다는 것을 의미한다.

〈표 Ⅳ-10〉 연수 횟수에 따른 실행도 다변량 분석(N=99)

구분	0회(n=15)		1회(n=25)		2회(n=39)		3회 이상(n=20)	
종속변인	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
0비실행	85.27	15.56	94.64	4.18	96.05	4.07	97.00	2.27
1초기적	66.40	18.27	67.80	17.56	70.31	15.79	71.10	14.92
2기계적	62.53	22.37	68.40	11.44	70.36	8.58	71.35	10.44
3효과적	45.13	23.70	46.72	19.42	51.44	15.75	49.00	15.67
4창의적	44.33	22.80	50.32	18.33	52.21	13.55	52.85	15.31

Wilks' Λ	가설/오차 df	F	Uni F
.678	15.00/ 251.61	2.539*	10.320*
			.352
			1.722
			.594
			.937

*p<.05

Ⅴ. 논의 및 결론

본 연구는 특성화 고등학교 교사들을 대상으로 성취평가제에 대한 관심도와 실행도를 분석했

다. 이를 위하여 CBAM과 MANOVA를 분석도구로 사용하였다. 연구 결과를 토대로 논의하면 다음과 같다.

첫째, CBAM에 따른 특성화 고등학교 교사들의 전반적 성취평가제 관심도의 단계별 분포를 보면, 일반계 고등학교의 성취평가제 관심도(장재혁, 2015)인 "Negative One-Two Split with Tailing Up"형과는 다른 변형된 "Big W"형태의 모양을 띤다. 0단계인 무관심 영역이 가장 높고 1단계와 2단계에서 낮아 졌다가 3단계 운영적 관심에서 다시 높아졌다가 결과적 관심이 가장 낮고 마지막 단계인 강화적 관심이 높게 나타난다. 그러나 1단계와 2단계가 3단계 운영적 관심보다 많은 차이를 보이지 않는다. 특성화 고등학교 성취평가제 관심도는 운영적 관심이 높이 나타나는 것은 특성화고 교사들이 성취평가제에서 요구하는 일에 어려움을 갖고 있다는 것을 의미한다(Hall & Hord, 2013). 동시에 0단계의 무관심이 가장 높고 6단계 강화적 관심이 다시 높아진다는 것은 무관심한 혁신 실행자의 유형과 유사한 형태를 띠기도 한다. 이는 무관심하며 동시에 성취평가제에 대해 다른 개선책을 생각한다는 것이고 이 경우 대부분은 이전의 평가방법이 더 낫다고 생각하는 경향이 강하다는 것을 의미한다(George, Hall, & Stiegelbauer, 2008). 특성화고 교사들이 성취평가제를 시행한 지 3년이 되었음에도 이러한 경향을 나타내는 것은 이것이 내용적으로 안정화되지 못하고 있다는 것을 의미한다.

그러나 결과적 관심도가 아주 낮다는 것은 성취평가제를 학교에서 시행함으로써 학생들에게 어떠한 결과나 영향을 미치는지, 성취평가제의 교육적 목적을 위해 동료교사들과는 어떻게 협력해야하는지 등 결과(Impact) 영역인 결과적 관심이나 협동적 관심은 상당히 결여되어있다는 것을 알 수 있다. 결론적으로 특성화 고등학교 교사들의 성취평가제 단계별 관심도 유형은 중학교 교사들의 성취평가제 관심도 연구(김석우, 2014)에서도 같은 유형을 보인다.

둘째, 배경변인에 따른 특성화고 교사들의 성취평가제 관심도를 살펴보면 교과별, 교직경력별, 담당학년별 그리고 연수 횟수별로 성취평가제 관심도에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타난다. 다만 개체 간 효과에 따르면 교직경력의 5단계 협동적 관심도에서 10년 이하의 교사보다 11년~20년 경력 교사들의 관심도 환산평균이 높다. 이는 중학교 성취평가제 관심도에 대한 선행연구(김석우, 2014)와 유사한 결과를 보인다. 그리고 대응별 비교에 따르면 특성화고 3학년 담당교사들이 성취평가제 관심도에서 1-2학년 교사들 보다 관심도가 높았다. 이는 1학년 담당교사들의 관심도가 2-3학년 담당교사들의 관심도 보다 높았던 일반계 고등학교 연수회수에 따른 성취평가제 관심도에서 일반계 고등학교와는 다르게 특성화고 교사들에게서 통계적으로 의미 있는 차이를 보이지 않은 것은 특성화 고등학교에서 성취평가제가 시행된 지 3년이 되어 개별교사들이 연수를 받지 않아도 개별 학교 내에서 성취평가제에 대한 관심이 일상화되어 있기 때문일 것이다.

셋째, 특성화 고등학교 교사들의 단계별 성취평가제 실행도의 수준별 분포는 "Negative One-Two Split with Tailing Up"형태를 띤다. 0수준인 비실행영역이 가장 높고 1수준에서

큰 폭으로 낮아져서 2수준에서 미세하게 낮으나 비슷한 수준을 유지하다가 3수준에서 다시 급격하게 낮아진 후에 4수준인 창의적 수준에서 그래프가 다시 올라간다. 일반계 고등학교 교사들의 성취평가제 실행도에서는 2수준이 1수준에 비해 높은데 비하여 특성화 고등학교 교사들의 실행도는 1수준이 2수준보다 약간 높다. 이는 특성화고등학교 교사들의 실행도가 퇴행하고 있다는 증거이기도 하다. 이는 0수준 비실행에서 일반계고의 실행도가 88.51이데 비하여 특성화 고등학교는 94.25로 특성화고의 교사들이 성취평가제에 대해 부정적 인식이 강하다는 것을 보여주는 것에서도 드러난다. 마지막 수준인 창의적 실행에서도 일반계 고등학교는 41.05이고 특성화 고등학교는 50.67로 상당히 강한 차이를 보이고 있다. 이는 특성화교사들이 성취평가제에 대해 수정을 가하거나 다른 대안을 더 많이 생각하고 있다는 것이다. 즉 특성화고 교사들은 성취평가제에 대해 일반고보다 그 실행효과에 대해서 더 부정적이라고 볼 수 있다.

넷째, 특성화 고등학교 교사들의 배경변인에 따라 성취평가제 실행도가 어떻게 다른가를 살펴보면 담당학년별, 연수 횟수별로는 실행도에 차이가 있고 교과별, 교직경력별로는 차이가 없다. 담당학년별 성취평가제 실행도는 3학년의 상대적 강도가 가장 높고 1학년과 2학년이 그 차이가 작다. 이는 1학년의 실행도가 가장 높았던 일반계 고등학교와는 대조적이다. 일반계 고등학교는 성취평가제가 1학년만 시행하고 특성화 고등학교는 3학년까지 모든 학년이 시행하기 때문이기 때문일 것이다. 연수 횟수별 실행도는 0회와 1~3회 이상 사이에는 차이를 보인다. 연수 횟수별 실행도의 차이에 대해서는 2009 개정 교육과정의 실행도 연구(박관현, 2013)에 의해서도 지지된다. 그러나 연수 횟수가 많을수록 실행도의 상대적 강도가 강해지는 일반계 고등학교와는 다르게 1~3회 이상 간에는 차이를 보이지 않는다. 이는 특성화 고등학교에서 성취평가제가 3년 동안 시행되면서 동료 교사들 간의 지원이 연수 횟수간의 차이를 상쇄한 것으로 보인다. 배경변인별 성취평가제 실행도에서 교직경력별의 개체 간 효과를 보면 3수준인 효과적 실행에서 경력이 많은 교사일수록 실행도의 상대적 강도가 높다. 이것은 수학과 수준별 수업의 실행도 분석에서 박춘화(2011)는 교사의 경력에 따른 실행도에 차이가 없다고 하면서도 교직20년 이상의 경력교사들이 수업에 대한 정교화와 통합화에서 조금 높은 수준에 있다고 한 것은 본 연구와도 맥락을 같이 한다.

본 연구의 결과 분석과 논의를 바탕으로 결론 및 제언을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 관심도에 있어서 특성화 고등학교의 교사들은 3단계 운영적 관심이 주를 이루고 있기 때문에 성취평가제의 요소와 절차를 나이스(NEIS)상에서 명확히 하는 것이 필요하고 성취기준과 성취수준의 구체적인 방법에 대하여 실제적인 해결책을 제시하는 것이 필요하다. 성취평가제를 실행할 시간을 배당하는 것 또한 중요한 절차이다. 관심도에서 0단계 무관심이 가장 높고 동시에 6단계 강화적 관심이 5단계보다 상승하는 형상은 특성화 고등학교 교사들이 성취평가제에 대해 부정적 저항이 강하다는 것으로 이에 대한 지원방안은 가능하다면 성취평가제 실행에 관해 교사들과 함께 의논하면서 진행하는 것이 필수적이다. 이러한 소통을 통해서 교사들의 부정적

성취평가제에 대한 생각을 해소하고 더 나은 방법을 찾는데 교사들의 관심을 활용할 수 있고 성취평가제를 긍정적으로 개선할 수 있을 것이다.

둘째, 실행도에서 특성화 고등학교 교사들은 기계적 실행이 주를 이루고 있다. 일반적으로 실행자들의 대부분은 기계적 실행을 위치한다(Hall & Hord, 2013). 성취평가제를 3년 동안 시행하면서 특성화 고등학교 교사의 실행도는 오리엔테이션과 준비 수준을 거쳐서 기계적인 실행 수준에 도달해있다. 그러나 성취평가제의 궁극적인 목적일 수 있는 4수준인 효과적 실행에 이르기 위해서는 정교화와 통합화가 필요하다. 성취평가제를 통해서 학생들이 교실에서 행복하고 배움을 즐겁게 여기지는 못해도 적어도 학교와 교육에 대해 긍정적인 마인드를 가지고 도전적인 정신을 발휘할 수 있는 가능성을 새로이 열기 위해서 4수준을 향상시킬 지원이 필요하다. 성취평가제가 교실에서 작동하기 위해서는 지원자와 교사들이 함께 이야기할 수 있고 코칭할 수 있는 조직적 문화적 변화, 코칭제도, 멘토 제도, 소규모 모임 등이 필요하며 무엇보다도 성취평가제를 학생 관련하여 교실에서 적용하는 교사들을 발굴하여 지원하고 인정하는 제도와 그러한 교사들에 대한 주의와 관심이 중요하다.

셋째, 특성화 고등학교 교사들에게 맞는 교직경력별, 학년별, 교과별 맞춤형 연수가 필요하다. 다시 말해서 성취평가제의 연수내용과 형식이 현재까지는 당해 시행하는 학년의 교과대표만을 중심으로 했다. 이것을 교직경력팀, 학년팀 등 팀별을 구성하여야 할 것이다. 그럴 때 학생들에게 미치는 영향을 고려한 관심도 4단계 결과적 관심과 학생들의 필요를 고려한 성취평가제 실행도 3수준 효과적 실행가 가장 저조하게 나타나는 것을 극복할 수 있을 것이다.

교직 경력이 10년 이하인 교사들보다 11년 이상인 교사들이 협동적 관심도에서 상대적 강도가 높다는 것은 교직경력의 차이에 따라 성취평가제를 운영하는데 있어서 요구사항들이 다르다는 것을 의미한다. 학년별에서도 3학년을 담당하는 교사들이 관심도가 높다는 것 또한 학년별로 차별화된 관심과 지원이 요구되는 지점이다. 특성화 고등학교 교사들이 1회 이상의 연수 횟수에 따라서 성취평가제에 대한 관심도와 실행도에 차이가 없는 것은 특성화 고등학교에 맞는 정교하며 지속적이고 심도 있는 연수가 필요하다는 반증이기도 하다.

본 연구를 수행하면서 드러난 문제를 중심으로 연구의 제한점을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 부산지역 특성화고등학교 6개 학교의 99명의 교사만을 분석대상으로 하였기 때문에 전체 특성화고등학교의 교사에 대하여 일반화하는데 한계가 있다고 판단한다.

참 고 문 헌

교육과학기술부(2011). **중등학교 학사관리 선진화 방안.**

김경자(역)(1993). **교육과정 혁신: 관심에 기초한 교육과정 실행모형(CBAM).** 서울: 교육과학사.

김석우(2014). 성취평가제에 대한 중학교 교사의 관심수준 분석. **수산해양교육연구, 26**(1), 81-97.

김석우・이대용・강영이(2011). 중학교 교사들의 수행평가에 관한 관심도와 실행수준 분석. **교육평가연구, 24**(1), 31-51.

김선태・허영준・김민규(2012). **마이스터고・특성화고 (절대)성취평가제 도입・운영에 대한 교사의 인식 분석 및 안착 방안 모색**. THE HRD REVIEW 2012-9, 서울: 한국직업능력개발원

김성숙(2011). **중・고등학교 평가제도 개선을 위한 재이수제 도입방안 연구**. 연구보고 CRE 2011-12. 서울: 한국교육과정평가원

김성숙・박은아・상경아・이채희(2012). **중등학교 성취평가제 운영과 안정적 정착을 위한 과제**. KICE Position Paper 제4권 제3호(통권 제24호). 서울: 한국교육과정평가원.

김신영・지은림・양길석 외(2010). **5.31 이후 교육평가 정책의 변화와 발전방향**. 연구보고 RRE 2010-3. 서울: 한국교육과정평가원

김신영(2012). 교사의 학생평가와 성취평가제. **교육평가연구, 25**(4), 655-677.

박관현(2013). 2009 개정 교육과정에 대한 초등학교교사의 관심도와 실행도에 관한 연구. 석사학위논문. 부산대학교.

박은아・박선화・손민정 외(2013). **성취평가제의 고등학교 적용 방안**. KICE 연구리포트 2013 pp.76-85. 서울: 한국교육과정평가원

박춘화(2011). 수학과 수준별 수업에 대한 중학교 교사의 관심 및 실행수준 분석. 석사학위논문. 부산대학교

성태제(1991). 목표지향 검사를 위한 준거설정 방법: 오답 추출능력에 의한 준거설정 방법의 타당성. **교육학연구, 29**(2), 147-164.

성태제 역(2011). **준거설정(STANDARD SETTING).** 서울: 학지사.

시기자・김성숙・이상하 외(2012). **준거참조평가에 근거한 고교내신 대입전형 활용 사례**. 연구보고 RRE 2012-17. 서울: 한국교육과정평가원.

양무열・김혜나・김은주・김대현(2013). 초등학교 수학과 수준별 수업에 대한 교사들의 관심도와 실행형태 분석. **수산해양교육연구, 25**(2), 321-340.

유수정(2013). 누리과정에 대한 유치원교사의 관심도와 실행수준 분석. 석사학위논문. 부산대학교

이용순・김종욱(2013). 특성화고・마이스트고 전문교과 성취평가제 운영에 대한 현장 컨설팅

교원의 인식 분석. **직업교육연구, 32**(3), 25-47.

장세은(2103). 성취평가제 운영에 관한 고등학교 영어교사들의 인식 연구. 석사학위논문. 인하대학교.

장재혁(2015). 성취평가제에 관한 일반계 고등학교 교사의 관심도 및 실행도 분석. 석사학위논문. 부산대학교

지은림(2011). **중고교 내신 절대평가 도입 추진 방향과 과제**. 현안보고 OR 2011-02-1. 서울: 한국교육개발원

지은림(2012). 성취평가제의 목적과 교육적 지향. 중등학교 성취평가제의 적용과 과제. 제19회 KICE 교육과정·평가 정책포럼 연구자료 ORM 2012-113.

Cizek, G. J., & Bunch, M. B. (2007). *Standard setting: A Guide to establishing and evaluating performance standards on tests.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Fuller, F. F.(1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal, 6*, 207-226.

George, A. A., Hall, G. E., & Stiegelbauer, S. M.(2008), *Measuring Implementation In Schools: THE STAGES OF CONCERN QUESTIONNAIRE (2nd Ed.).*

Hall, G. E., & George, A. A., & Rutherford(1997). *Measuring Stages of Concern about the Innovation: A Manual for the use of the SoC Questionnaire Austin.* TX: Research and Development Center for Teacher Education, the University of Texas at Austin.

Hall, G. E., & Hord, S. M. (2013). *Implementing change, patterns: principles, and potholes. (3rd ed.).* Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Moore, S., Wideman, M., D., & Dilling, H. J. (1984). *Curriculum implementation: A survey of teachers' Levels-of-Use "The program and the Six-year Old" and "Social environmental studies(Grade 5-6)".* Ontario: Scarborough Board of Education. (ERIC Document Reproduction NO. ED 291 612)

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago: University of Chicago press.

Worthen, B. R., Borg, W. R., & White, K. R. (1993). *Measurement and evaluation in the schools.* New York: Longman.

Zagranski, R., Whigham, W., & Dardenne, P. (2008). *Understanding standards-based education: A practical guide for teachers and administers.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

· *논문접수 : 2015-05-10/ 수정본접수 : 2015-06-10/ 게재승인 : 2015-07-01*

ABSTRACT

Analysis on Stages of Concern and Levels of Use for Achievement Standards-based Assessment in Specialized High Schools

Jae-Hyuck Chang
(Teacher, Pusan Sajik Girls' High School)
Suk-Woo Kim
(Professor, Pusan National University)
Seung-Bae Lee
(Doctoral student, Pusan National University)

The objective of the study is as follows: Frist, how are Stages of Concern in specialized high schools? Second, how are Levels of Use in specialized high schools? To solve these problems, the study selected 121 teachers from 5 vocational schools in Busan through random sampling method. The 99 cases were used except 22 cases which have faults or are unaccepted with folded grades. Research tools are the questionnaire based on CBAM model. The data was analyzed with frequency and weighted mean. MANOVA also was conducted to analyze the differences between SoC and LoU according to respondents' background variables such as career year, job position, and charged grade.

The results of the analysis are summarized as follows: First, the results of SoC to ASA show that : Stage 3 is the second highest in Stage 0 has the highest. Stage 4 is the lowest(M=38.62, SD=16.119), and the figures from Stage 5(M=52.84, SD=18.548) to 6(M=67.75, SD=20.930) is rising. Second, the results of LoU to ASA are slightly different from those of the stages of concern. Level 1 is higher than Level 2 in Level 0 is the highest. Level 3 is the lowest, corresponding to Stage 4 and 5 of concern. And Level 4 is rising to M=50.67 and SD=16.776. Third, the difference of SoC from background variables is not found in charged grade, teaching career, subject group, and training frequency. Fourth, in multivariate test, the statistical difference of LoU from background variables is not found in charged grade, job career, and subject group, but is meaningful in training frequency.

The difference in charged grade is not meaningful statistically, but according to univariate test, the difference is meaningful statistically at LoU 1($F=4.133$, $p=.019<.05$). Teachers who are responsible for the third grade show higher strength of LoU than those

responsible for the first or the second. Also, the difference in job career is not meaningful, but according to univariate test, the difference is meaningful statistically at LoU 2(F=2.746, p=.047<.05) and LoU 4(F=5.005, p=.003<.05), in which teachers who have worked for 10 to 15 years show higher strength of LoU than those who have worked for one to five years.

Key Words : Achievement Standards-based Assessment, Achievement Aims, Achievement levels, Standard Setting, CBAM, Stages of Concern, Levels of Use