

초등학교 초임교사의 학생평가 전문성 수준 분석

강 대 중(전남대학교 강사)*

<요 약>

이 연구는 초등학교 초임교사의 학생평가 전문성 수준을 분석하여 초등학교 초임교사의 학생평가 전문성 향상 방안을 제시하고자 한다. 이를 위해 G광역시 초등학교 초임교사 167명을 조사 대상으로 삼았으며, 조사대상자의 성별, 평가 관련 연수 이수여부, 평가활동 자신감, 평가 전문성 중요도의 정도에 따른 학생평가 전문성 수준을 분석하였다. 분석결과는 먼저, 여성 초임교사가 남성 초임교사보다 학생평가 전문성 수준이 더 높은 것으로 나타났다. 하지만 초임교사의 성별에 따른 학생평가 전문성이 달라지는 구체적인 원인을 찾을 필요가 있다. 둘째, 평가 관련 연수를 이수한 초임교사가 그렇지 않은 교사 간 학생평가 전문성의 차이는 통계적으로 유의하지 않았다. 이는 평가 관련 연수의 경험에서 유의한 차이가 있다는 선행연구와 상반된 것이지만, 여기서 고려할 사항은 단순한 평가관련 연수 경험여부가 아니라 평가 관련 연수 프로그램의 내실이 중요하다는 전제조건이다. 셋째, 평가활동에 자신감이 높은 초임교사가 보통이거나 그렇지 않은 초임교사에 비해 학생평가 전문성이 높게 나타났다. 넷째, 학생평가 전문성의 중요도를 낮게 생각하는 초임교사보다 보통이거나 높게 생각한 초임교사의 학생평가 전문성 수준이 더 높았다. 다섯째, 교사의 학생평가 전문성 검사의 전문성 기준선과 초등학교 초임교사의 학생평가 전문성을 비교한 결과, 기준선에 비해 초임교사의 학생평가 전문성의 점수가 낮았다. 따라서 초등학교 초임교사 시기의 중요성을 인식하여 양질의 초임교사 맞춤형 평가연수가 운영되어야 할 것이다.

주제어 : 초등학교 초임교사, 학생평가 전문성, 평가연수

I. 서론

오늘날 학생평가는 학생들의 능력과 수준을 객관적으로 파악하고 비교하는 기존의 평가와는 달리 수업의 한 부분으로 인식되면서 교수·학습 개선을 위한 수단으로 활용해야 한다는 점을 강조하고 있다(지은림, 2009). 그래서 학생평가는 교사의 교수활동과 학생의 학습에 있

* 제1저자 및 교신저자, kdjung92@hanmail.net

어 핵심적인 역할을 한다(김신영, 송미영, 2008; Crooks, 1988). 또한 교육현장에서도 교사들은 업무 시간의 1/3~1/2에 해당하는 시간을 평가와 관련된 활동에 쓰고 있으며, 평가가 교직의 전문적인 업무의 중요한 부분이라고 생각하고 있다(정구향 외, 2004; Nitko, 2001; Stiggins & Conklin, 1988). 그러나 정작 교사들은 전문가 집단으로부터 학생평가에 대한 지도와 전문적인 훈련을 받은 경험이 없거나 적기 때문에 평가활동을 위한 준비는 물론 평가업무를 처리하는데 도움이 되고 있다는 교사는 드물다(김신영, 2007; Schafer, 1993; Stiggins, 2006). 한편, 전병만과 오준일(2006)은 교사들의 노력, 즉 교사 스스로가 평가전문성 함양을 위한 노력이 부진하다고 지적하였다.

교사에게 요구되는 학생평가 전문성을 정의한다면 ‘학생의 학습과 성취에 관한 평가 정보를 수집하고 해석하여 활용할 수 있는 능력’이라고 할 수 있다(김수동 외, 2005). 또한 이러한 능력은 평가활동에 대한 이해와 그 적용에 요구되는 기본적인 핵심적인 필수능력(박가나, 2012)이면서 교사 역량 중에서 필수 불가결한 요소(sine qua non)이다(Popham, 2009).

교사의 학생평가 전문성에 대한 논의는 1990년 미국의 AFT(American Federation of Teacher), NEA(National Education Association), 그리고 NCME(National Council on Measurement in Educational)이 공동으로 개발한 ‘학생평가를 위한 교사의 평가전문성 기준(standards for teacher competence in educational assessment of student)’을 시작으로 오늘날까지 교사의 학생평가 전문성 함양을 위한 다각적인 노력을 시도하고 있다(박정, 2013). 우리나라도 국가 교육기관인 한국교육과정평가원(이하 ‘평가원’)에서는 ‘교사의 학생평가 전문성 신장 연구’라는 수행과제를 2004년에 시작하여 2006년까지 3년 연속 수행하였으며(이인제 외, 2004; 김수동 외, 2005; 남명호 외, 2006), 이후 개인 연구자들이 교사의 학생평가 전문성 연구(김신영, 2007; 김정환, 2005; 박가나, 2012; 박남수, 김혜숙, 2011; 박정, 2013; 전병만, 오준일, 2006)를 수행하였다.

교사의 학생평가 전문성의 연구가 구체적이고 세분화되어야 할 시점에서 국가 교육기관을 대표하는 평가원에서 수행한 교사의 학생평가 전문성 연구를 포함하여 대부분의 연구(박가나, 2012; 박남수, 김혜숙, 2011; 전병만, 오준일, 2006)가 중등학교 교사를 대상으로 진행되었다(박정, 2013). 박가나(2012)는 학생평가에 대한 중등 사회과 교사의 인식을 조사하였다. 그 결과, 학생평가 전문성에 영향을 주는 배경변수는 중등 사회과 교사의 성별, 연수경험, 표준화된 평가문항 제작경험의 차이였으며, 가장 큰 설명력을 지닌 변수는 평가문항 제작 참여라고 보고하였다. 박남수, 김혜숙(2011)은 중등교사의 교직이수 유형별 학생평가 전문성을 분석하였는데, 교직이수 유형별 평균 차이가 통계적으로 유의하게 나타났으나 일부 유형에서만 차이를 보였다. 중등 영어교사를 대상으로 학생평가 전문성 인식을 분석한 전병만, 오준일(2006)은 학교 교육의 정상화, 내신의 중요성이 급증하고 있는 시대적 상황에서 영어과 교사들의 적절한 수준의 학생평가 전문성이 나타났다고 하였다.

하지만 초등학교 교사는 중등학교 교사들과 달리 하루 종일 학급을 전담하면서 전 교과목을 가르치므로 모든 교과목의 평가내용과 방법을 이해하고 있어야 한다. 또한 학급 학생의 전 영역에 대한 평가를 수행해야 하기 때문에 중등교사에 비해 오히려 학생에 대한 평가전문성이 더욱 요구된다(박정, 2013). 하지만 초등학교 교사의 학생평가 전문성 연구는 부진한 실정이다.

초·중·고등학교 및 예비교사의 학생평가 전문성을 진단한 김신영(2007)은 초등학교 교사는 중·고등학교 교사들과 함께 학생평가 전문성을 대체로 갖추고 있다고 하였다. 하지만 전문가 집단이 합의하여 설정한 ‘평가전문성이 있다’로 해석할 수 있는 준거 점수 3.5점보다 0.09점을 초과한 3.59점이었는데, 이는 교원 임용 시험 후 현장교사의 학생평가 관련 활동에 대한 전문적인 지도 및 조언의 기회가 없어 발생한 결과로 해석하고 있다(김신영, 2007). 역시 김정환(2005)도 초·중등교사를 대상으로 학습자 평가 능력 수준을 분석한 결과, 학교급에 관계없이 교사들의 평가 지적 능력이 낮아 평가에 의한 교육적 효과를 기대하기 어려운 상태라고 진단하였다. 이 연구처럼 평가원에서 개발한 평가도구, 준거 점수 등을 이용하여 학생평가 전문성에 대한 초등학교 교사의 자기평가를 분석한 박정(2013)의 연구에서 초등학교 교사의 학생평가 전문성 준거 점수가 3.88점으로 ‘평가전문성이 있다’는 준거 점수 3.5점을 0.38점 넘어선 결과이며, 선행연구(김신영, 2007)의 학생평가 전문성 수준보다 더 높게 나타났다. 하지만 임용과 동시에 독자적인 평가활동을 하게 되는 교직경력 5년 미만의 초임교사들은 그 이상의 경력적 교사들에 비해 학생평가 전문성이 낮았다고 보고하고 있다.

교사로 임용된 후 약 5년까지의 교사를 초임교사라고 하며, 이 기간 동안 길러지는 능력과 태도 등의 습성은 교사로 재직하는 나머지 기간 동안 교사의 교육활동 전반에 결정적인 영향을 준다(남유섭, 2012; 이현숙, 2004). 또한 교사의 생애사적 관점에서 초임교사를 연구한 임국화(2012)는 초임교사 시절의 경험은 교직생애 발달에 중요한 영향을 미치기 때문에 매우 중요한 시기라고 주장하였다.

이처럼 전문가로서의 교직 생활에 지대한 영향을 끼치는 초임교사 시기에 초임교사가 평가본연의 특성과 평가활동이 지니는 교육적 영향력을 제대로 인식한다면, 초임교사 개인의 전문성 발달은 물론 향후 교직에 있는 동안 학생을 평가하는 평가 전문성에서도 긍정적인 변화가 있을 것으로 생각한다. 그러므로 초등학교 초임교사의 학생평가 전문성 수준을 분석하여 교직의 학생평가 전문성 함양에 기여할 수 있는 기초적인 정보를 제공하는 일은 의의가 있다고 할 수 있다.

초등학교 초임교사의 학생평가 전문성 수준을 분석하기 위해 사용한 도구는 평가원에서 개발한 교사의 학생평가 전문성 검사이다. 이 검사는 평가원이 2004년부터 2006년까지 3년에 걸쳐 학생을 제대로 평가하기 위해 요구되는 교사의 평가 지식과 기술을 측정하기 위해 개발한 도구이며, 이 검사를 통해 교사의 학생평가 전문성 향상과 관리 방안을 제시하고 있다(송미

영, 김경희, 2007).

초임교사의 학생평가 전문성과 관련이 있는 배경변수에는 어떤 것이 있고 그 변수와의 관련성을 분석하는 것은 의미가 있다. 배경변수를 선정하기 위해 교사의 학생평가 전문성을 분석한 선행연구(박가나, 2012; 박정, 2013; 전병만, 오준일, 2006), 형성평가에 대한 초등학교 교사들의 인식을 분석한 강대중, 염시창(2014)의 연구, 그리고 수행평가에 대한 교사의 인식을 조사한 김동진(2005)의 연구를 참조하였다. 먼저 박가나(2012)의 연구에서는 학생평가 전문성 수준이 교사들의 성별에 따라 학생평가 전문성에 차이를 보였고 평가 연수가 교사의 평가 전문성을 높이는데 효과가 있다고 하였다(박가나, 2012; 박정, 2013; 전병만, 오준일, 2006). 이어서 평가의 자신감과 전문성의 중요도는 강대중, 염시창(2014), 김신영(2014) 등의 연구에서 의미가 있는 변수였다. 이를 종합하여 이 연구에서는 초등학교 초임교사의 성별, 평가 관련 연수 이수여부, 평가의 자신감, 평가 전문성의 중요도를 배경변수로 선정하여 분석하였다.

이 연구의 목적은 ‘교육의 질은 교사의 질을 넘어 설 수 없다’는 교육계의 명제처럼 교사의 평가 전문성을 향상시키기 위한 하나의 방안으로 초등학교 초임교사의 배경변수에 따른 학생평가 전문성 수준을 알아보고, 또한 평가 전문가 집단의 합의된 학생평가 전문성 기준선과의 비교를 바탕으로 초등학교 초임교사의 학생평가 전문성 향상 방안을 제안하는 것이다.

II. 연구방법

1. 조사대상

이 연구의 조사대상은 G광역시 초등학교에 근무하고 있는 교직경력이 5년 미만의 초임교사 167명이다. 조사대상자를 상대로 2015년 8월 17일부터 27일까지 180부의 설문지를 배포하였으며, 회수된 설문지는 167부로 회수율은 92.8%였다(<표 II-1>참조).

조사대상자의 배경변수별 결과를 살펴보면, 먼저, 성별로는 여교사가 79.6%로 남교사보다 많았다. 다음으로, 평가 관련 연수 이수여부에서는 미이수 교사의 비율이 82.0%로 이수한 교사보다 4배 이상 많은 것으로 나타났다. 또한 평가활동의 자신감과 관련하여 자신감이 보통 수준이라고 한 교사가 65.3%로 가장 많았으며, 그 다음으로 높거나 낮다고 응답한 교사의 비율이 17.4%로 동일하게 나타났다. 끝으로, 평가 전문성의 중요도 정도에 대한 초임교사들의 응답 결과, 평가 전문성의 중요도를 보통이라고 응답한 초임교사의 비율이 53.3%로 가장 많았으며, 높다고 응답한 비율이 26.3%로 그 뒤를 이었다.

<표 II-1> 조사대상자의 배경변수 결과

배경변수		교사수(명)	비율(%)
성별	남교사	34	20.4
	여교사	133	79.6
평가관련 연수 이수여부	이수	30	18.0
	미이수	137	82.0
평가활동 자신감 수준	낮음	29	17.4
	보통	109	65.3
	높음	29	17.4
평가 전문성 중요도	낮음	34	20.4
	보통	89	53.3
	높음	44	26.3
전체		167	100.0

2. 측정도구

이 연구에서 사용한 측정도구는 교사의 학생평가 전문성 기준에 요구하는 평가 지식과 기능을 교사 스스로 점검하고 자신의 학생평가 전문성 수준을 절대적 기준에 비추어 평가할 목적으로 평가원에서 개발한 것이다(<표 II-2>참조, 송미영, 김경희, 2007).

<표 II-2> 교사의 학생평가 전문성의 내용 영역별 전문성 기준과 문항내적일관성지수

내용 영역	전문성 기준	문항수	Cronbach's α
평가방법의 선정	교사는 학습목표와 평가의 목적을 확인하고 명료화해야 한다.	2	.87
	교사는 학습목표와 평가의 목적에 적합한 평가방법을 선정해야 한다.	11	
평가도구의 개발	교사는 평가의 목적과 내용에 적합한 평가도구를 개발하거나 선택하여 사용해야 한다.	7	.90
	교사는 평가도구의 질을 스스로 점검하고 개선해야 한다.	6	
평가 실시·채점· 성적부여	교사는 평가계획에 부합하도록 평가를 실시해야 한다.	3	.81
	교사는 정확하게 채점하고 평가의 목적에 부합하도록 성적을 부여해야 한다.	6	
평가결과의 분석·해석·활용· 의사소통	교사는 평가결과를 정확하고 타당하게 분석 해석해야 한다.	7	.95
	교사는 평가결과를 수업과 학생에 대한 교육적 의사 결정에 활용해야 한다.	6	
	교사는 학생, 학부모, 교육 관련자와 평가결과에 대해 정확하게 의사소통해야 한다.	5	
평가의 윤리성	교사는 학생의 인격을 존중하며 모든 평가활동 시 윤리적 법적 책임을 준수해야 한다.	4	.92
	교사는 학생의 특성, 배경을 고려하여 공정하게 평가를 실시하고 평가의 적절성을 판단해야 한다.	3	
합계		60	.92

이 측정도구의 내용 영역은 평가방법의 선정, 평가도구의 개발, 평가 실시·채점·성적부여, 평가결과의 분석·해석·활용·의사소통, 평가의 윤리성 등 5개의 영역으로 구분되어 있으며, 각 내용 영역은 2~3개의 전문성 기준이 기술되어 있다. 또한 전체 60문항으로 구성되어 있으며,

각 문항의 진술문은 1점에 해당하는 ‘전혀 그렇지 않다’부터 5점에 해당하는 ‘매우 그렇다’까지 피험자가 직접 평정하게 되어 있다. 또한 측정도구의 내용 영역별 전문성 기준과 문항내적 일관성지수(Cronbach's α)도 함께 제시하였다.

한편 이 측정도구의 기준선과 평가 전문성의 해석 준거(<표 II-3> 참조)는 평가 전문가 집단의 공적인 합의 수준을 거쳐 타당화된 도구이기 때문에 학생평가와 관련된 수준 및 프로그램의 효과를 검증할 수 있는 타당성과 실효성을 갖추고 있다(송미영, 김경희, 2007). 교사 스스로가 진단한 결과 평균이 3.5점 미만일 때 학생평가 전문성이 낮은 것으로 해석할 수 있으며(송미영, 김경희, 2007), 또한 박가나(2012)와 박정(2013)은 이러한 평가 전문성의 해석 준거를 이용하여 각각 중학교 사회과 교사와 초등학교 교사의 학생평가 전문성을 분석하였다.

<표 II-3> 교사의 학생평가 전문성 기준선과 평가 전문성의 해석 준거

내용 영역	기준선(점수)	척도 평균의 기준선 범위	평가 전문성 해석
평가방법의 선정	4.02	4.5이상	평가 전문성이 높다
평가도구의 개발	4.21		
평가 실시·채점·성적부여	4.21	3.5이상 4.5미만	평가 전문성이 있다
평가 결과의 분석·해석·활용·의사소통	4.00	2.5이상 3.5미만	평가 전문성이 낮다
평가의 윤리성	4.31	2.5미만	평가 전문성이 매우 낮다
전체	4.12		

3. 자료분석

G광역시 초등학교에 근무하는 초임교사 167명의 설문 데이터를 바탕으로 조사대상자의 성별, 평가 관련 연수 이수여부, 평가활동의 자신감, 평가전문성의 중요도 정도에 따른 초등학교 초임교사의 학생평가 전문성 인식의 차 검정을 위해 t 검정, F 검정을 실시하였다. 데이터 분석은 SPSS 21.0을 사용하였다.

III. 연구결과

1. 초등학교 초임교사의 성별, 평가 관련 연수 이수여부, 평가활동 자신감 및 평가전문성 중요도 정도에 따른 학생평가 전문성 분석

초등학교 초임교사의 성별, 평가 관련 연수 이수여부, 평가활동 자신감, 그리고 평가전문성 중요도 정도에 따른 학생평가 전문성의 차이를 검정한 결과는 각각 <표 III-1>, <표 III-2>.

<표 III-3>, <표 III-4>와 같다.

먼저, 초등학교 초임교사의 성별에 따른 학생평가 전문성을 분석한 결과, 남교사보다 여교사의 학생평가 전문성 수준이 전체적으로 더 높게 나타났으며, 통계적으로도 유의한 차이를 보였다. 하지만 5개의 내용 영역 중에서는 평가방법의 선정과 평가의 윤리성만이 통계적으로 유의한 차이를 보였다(<표 III-1>참조).

<표 III-1> 초등학교 초임교사의 성별에 따른 학생평가 전문성의 차 검정

내용 영역	남교사		여교사		t
	M	SD	M	SD	
평가방법의 선정	3.44	.54	3.63	.43	-2.20*
평가도구의 개발	3.30	.53	3.42	.55	-1.12
평가실시·채점·성적부여	3.73	.49	3.86	.53	-1.35
평가결과의 분석·해석·활용·의사소통	3.45	.51	3.61	.52	-1.56
평가의 윤리성	3.89	.56	4.15	.65	-2.11*
전체	3.56	.44	3.73	.44	-2.01*

* $p < .05$.

초등학교 초임교사의 평가 관련 연수 이수여부에 따른 학생평가 전문성의 차이를 검정한 결과는 <표 III-2>와 같다. 내용 영역 중에서 평가방법의 선정, 평가결과의 분석·해석·활용·의사소통, 평가의 윤리성은 평가 관련 연수를 이수한 초임교사가 미이수한 초임교사보다 더 높은 수준을 보인 반면, 평가도구의 개발과 평가실시·채점·성적부여는 평가 관련 연수를 미이수한 초임교사가 더 높은 수준으로 나타났다. 하지만 전체적으로 평가관련 연수를 이수한 교사들과 미이수한 교사들의 학생평가 전문성의 차이는 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

<표 III-2> 초등학교 초임교사의 평가관련 연수 이수여부에 따른 학생평가 전문성의 차 검정

내용 영역	평가관련 연수 미이수		평가관련 연수 이수		t
	M	SD	M	SD	
평가방법의 선정	3.58	.47	3.63	.41	-.47
평가도구의 개발	3.41	.57	3.34	.46	.64
평가실시·채점·성적부여	3.84	.55	3.82	.44	.17
평가결과의 분석·해석·활용·의사소통	3.55	.54	3.68	.46	-1.19
평가의 윤리성	4.07	.64	4.19	.62	-.90
전체	3.69	.46	3.73	.38	-.43

초등학교 초임교사 스스로가 지각하는 평가활동의 자신감 정도에 따른 학생평가 전문성의 차이를 검정한 결과는 <표 III-3>과 같다. 분석 결과, 평가활동에 대한 자신감이 높은 교사들

이 그렇지 않은 교사들보다 학생평가 전문성 5개의 모든 내용 영역에서 더 높은 점수를 보였으며, 평가의 윤리성을 제외한 나머지 4개의 내용 영역에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 또한 사후분석 결과, 평가활동의 자신감이 높은 교사, 보통인 교사, 낮은 교사는 유의수준 .001에서 각각 이질집단으로 분석되었다. 내용 영역 중 평가도구의 개발의 경우, 평가활동의 자신감이 높은 교사와 낮은 교사의 차이가 .83점으로 가장 큰 반면, 평가의 윤리성은 .37점으로 점수 차가 가장 적었다.

<표 III-3> 초등학교 초임교사의 평가활동의 자신감 정도에 따른 학생평가 전문성의 차 검정

내용 영역	낮음(1)	보통(2)	높음(3)	F (사후분석)
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	
평가방법의 선정	3.27(.48)	3.57(.39)	4.00(.39)	23.98*** (1<2<3)
평가도구의 개발	3.07(.56)	3.35(.46)	3.90(.50)	22.78*** (1<2<3)
평가실시·채점·성적부여	3.52(.49)	3.81(.50)	4.24(.44)	16.01*** (1<2<3)
평가결과의 분석·해석·활용·의사소통	3.28(.54)	3.55(.46)	3.98(.51)	15.65*** (1<2<3)
평가의 윤리성	3.93(.73)	4.08(.62)	4.30(.57)	2.52(123)
전체	3.41(.48)	3.67(.38)	4.08(.42)	20.74*** (1<2<3)

*** $p < .001$.

초등학교 초임교사가 인식하는 평가전문성의 중요도 정도에 따른 학생평가 전문성의 차이를 검정한 결과는 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> 초등학교 초임교사의 평가전문성의 중요도 정도에 따른 학생평가 전문성의 차 검정

내용 영역	낮음(1)	보통(2)	높음(3)	F (사후분석)
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	
평가방법의 선정	3.26(.46)	3.64(.38)	3.78(.50)	13.54*** (1<2,3)
평가도구의 개발	3.07(.51)	3.41(.50)	3.61(.56)	10.51*** (1<2,3)
평가실시·채점·성적부여	3.56(.53)	3.84(.51)	4.04(.48)	8.44*** (1<2,3)
평가결과의 분석·해석·활용·의사소통	3.29(.51)	3.61(.50)	3.73(.50)	7.80*** (1<2,3)
평가의 윤리성	3.84(.71)	4.11(.61)	4.26(.58)	4.27* (1<3)
전체	3.41(.45)	3.72(.39)	3.88(.45)	12.43*** (1<2,3)

* $p < .05$. *** $p < .001$.

평가전문성의 중요도가 높은 교사일수록 그렇지 않은 교사에 비해 학생평가 전문성의 수준이 높은 것으로 나타났다. 또한 초등학교 초임교사가 인식하는 평가전문성의 중요도 정도에

따라 학생평가 전문성의 차는 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 사후분석 결과, 학생평가 전문성 전체와 5개의 내용 영역 중에서는 평가의 윤리성을 제외한 4개의 내용 영역에서 두 집단(낮음 vs. 보통, 높음)으로 구분되었다. 즉 평가전문성의 중요도를 보통이라고 생각한 교사들과 높다고 생각한 교사들은 유의수준 .001에서 동질집단이면서 낮다고 생각한 집단과 구분된다는 의미이다.

2. 초등학교 초임교사의 학생평가 전문성 수준과 평가 전문가 집단의 합의된 교사의 학생평가 전문성 기준선과의 비교

초등학교 초임교사의 학생평가 전문성 수준과 평가 전문가 집단의 공적인 합의를 거쳐 설정된 교사의 학생평가 전문성 검사의 기준선과의 비교 결과는 <표 III-5>와 같다.

이 기준선은 교사 스스로가 진단한 결과와 전문성 수준을 비교할 수 있도록 만든 전문성의 필수능력 수준을 제시한 것이다. 또한 전문가 집단의 합의된 학생평가 전문성 기준선의 설정절차는 먼저, 문항별로 기대되는 평가 전문성의 정도를 판정하여 전체 문항에 대한 기준선을 산출하였다. 이러한 문항 단위의 기준선을 각 영역별로 합산하여 영역의 기준선을 산출하였고 다시 영역의 기준선을 기초로 하여 전체 진단도구에 대한 기준선을 산출하였다(송미영, 김경희, 2007).

<표 III-5> 교사의 학생평가 전문성 검사의 전문성 기준선(검정값)과 초등학교 초임교사의 학생평가 전문성과의 비교 결과

내용 영역	기준선(검정값)		초임교사의 학생평가 전문성		t
	M	SD	M	SD	
평가방법의 선정	4.02	.51	3.59	.46	-11.97***
평가도구의 개발	4.21	.49	3.39	.55	-19.27***
평가실시·채점·성적부여	4.21	.51	3.84	.53	-6.94***
평가결과의 분석·해석·활용·의사소통	4.00	.56	3.58	.52	-10.45***
평가의 윤리성	4.31	.59	4.10	.64	-4.35***
전체	4.12	.48	3.70	.45	-12.15***

*** $p < .001$.

초등학교 초임교사의 학생평가 전문성 수준과 전문가 집단의 합의에 의해 설정된 기준선(검정값)과의 차이를 알아보기 위하여 단일표본 t 검정을 수행하였으며, 그 결과, 전체 기준선과 초등학교 초임교사의 학생평가 전문성과의 차이는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 또한 각 내용 영역의 기준선과 초등학교 초임교사의 학생평가 전문성 내용 영역들과 비교한 결과, 모두 영역에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다.

IV. 논의 및 결론

1. 논의

이 연구는 교직사회의 전문성을 요구하는 사회적 상황과 평가에 대한 책무성이 강조되고 있는 현 시점에서 교직생활의 학생평가 전문성을 가늠할 수 있는 초등학교 초임교사의 학생평가 전문성 수준을 분석하여 교사들의 학생평가 전문성 신장을 위한 방안을 논의하는데 목적이 있다. 이 연구의 조사대상자는 G광역시 초등학교에 근무하는 교직경력 5년 미만의 초임교사 167명이었으며, 측정도구는 평가원이 개발한 학생평가 전문성 검사를 사용하여 데이터를 수집하였다. 이 연구의 결과를 중심으로 논의를 전개하면 다음과 같다.

첫째, 여성 초임교사가 남성 초임교사보다 학생평가 전문성 수준이 더 높은 것으로 나타났다. 그렇다면 왜 학생평가 전문성에서 교사의 성별차가 있을까? 이에 대해 초등학교 교사의 교수·학습, 평가, 생활지도 등을 포함한 직무능력의 성별차를 교육대학교 입학 성적의 차이를 하나의 원인으로 분석한 박미례(2012)의 연구에서 실마리를 찾을 수 있다. 즉, 교육대학교에 입학한 여학생의 대입수학능력시험 성적이 남학생에 비해 더 높은 것을 원인으로 보고 있다. 하지만 초임교사들의 교육대학교 입학 성적이 최소 5년에서 최대 10년 후의 교직생활을 예언할 수 있다고 주장하기에는 타당성이 조금 결여되어 있어 일반화하기에는 어려움이 있다고 본다. 그러므로 초임교사의 학생평가 전문성과 직접적인 인과관계를 갖고 있는 구체적인 원인을 찾기 위한 후속 연구가 필요한 부분이다.

둘째, 이 연구에서는 평가 관련 연수를 이수한 초임교사와 그렇지 않은 초임교사 간 학생평가 전문성의 차이는 통계적으로 유의하지 않았지만, 이윤식(2000), Castetter & Young(2000)은 교원의 전문적 능력 배양을 위한 좋은 방안은 교사의 연수라고 주장하였다. 또한 김신영, 송미영(2008), 박가나(2012), 박정(2013) 등의 선행연구에서 밝혀진 바와 같이, 단순히 평가 관련 연수 이수 여부가 교사의 학생평가 전문성을 높이는데 영향을 미친다기보다는 평가 관련 연수 프로그램의 내실이 중요하다는 필요조건을 결론으로 내세웠다. 강대중, 염시창(2014)도 평가 연수가 초등학교 교사들의 평가의 전문성과 자신감에 실질적인 영향을 미치고 있지만 양질의 평가 연수 내용이 전제되어야 한다고 주장하였다. 이렇듯 양질의 평가 연수의 경험은 교사 개개인의 전문성을 향상시키는데 중요한 변수임을 인지하여야 한다.

셋째, 평가활동에 대한 자신감이 높은 초임교사가 보통이거나 낮은 초임교사에 비해 학생평가 전문성 수준이 높은 것으로 나타났다. 이는 10년 미만의 교사들의 평가 자신감이 그 이상의 경력교사들보다 낮게 나타난 강대중, 염시창(2014)의 연구결과를 뒷받침하고 있다. 또한 김정환(2005)은 교사 스스로가 교육평가에 대한 자신감이 부족하면 학생평가에 대한 지적 능

력 사용이 소극적으로 된다고 하였다. 결국 이런 소극적인 태도는 학생평가에 대한 타당도와 신뢰도가 결여될 수 있기 때문에 학생평가에 대한 자신감을 향상시킬 수 있는 구체적인 방안을 고려해야 할 필요가 있다.

넷째, 학생평가 전문성의 중요도를 낮게 생각하는 초임교사보다 그렇지 않은(보통, 높은) 초임교사의 학생평가 전문성 수준이 더 높았다. 이런 결과는 학생평가 활동에 교사의 신념과 인식이 많은 영향을 끼친다고 분석한 김신영(2014)의 연구와 맥이 같다. 또한 교육현장에서 교사는 물론 교육관계자들까지 교사의 평가역량의 중요성에 대한 낮은 인식을 지니고 있음을 문제점으로도 지적하였다(김신영, 2014). 그러므로 향후 교사들이 학생평가에 대해 어떻게 인식하고 학생평가가 왜 중요하고 학생평가 전문성 함양을 위해 어떻게 실천할 것인가 등을 분석하여 교사의 학생평가 전문성을 강화할 수 있는 정책적인 지원을 마련할 필요가 있다.

다섯째, 교사의 학생평가 전문성 검사의 전문성 기준선과 초등학교 초임교사의 학생평가 전문성의 수준과 비교한 결과, 초임교사의 학생평가 전문성의 전체는 물론 하위 5개의 내용 영역도 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 좀 더 자세히 말하자면, 평가 전문가 집단에 의해 합의된 교사의 학생평가 전문성 검사의 기준선에 해당하는 각 영역의 준거 점수들에 비해 초등학교 초임교사의 학생평가 전문성의 점수가 모두 낮은 것으로 나타났다. 이에 대해 박정(2013)은 초등학교 교사는 다른 학교 급의 교사들과 달리 전 교과목의 다양한 평가방법을 숙지 및 적용해야 하는 어려움에서 기인한 것으로 해석하고 있다. 또한 학생들에게 적합한 평가 도구를 개발하여 제공하는 것에 대해 교사 스스로가 저평가를 하는 것은 학생평가에 대한 준비가 덜 되어 있음을 보여주는 것이다. 이를 해소하기 위해 평가도구의 개발 및 활용에 주안점을 두는 교사양성 및 재교육 프로그램의 설계 및 운영을 들 수 있다(전병만, 오준일, 2006).

2. 결론

초등학교 초임교사는 별도의 수습기간 없이 발령 직후 경력교사와 동일한 업무는 물론 교육적 성과까지 산출해야하기 때문에 많은 부담감을 갖고 있다. 또한 전 교과목을 가르쳐야 하는 초등학교 교사는 각 교과, 각 차시에 적합한 다양한 평가방법을 사용해야하기 때문에 학생의 평가전문성이 더 요구된다. 이와 관련하여 이 연구의 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 이 연구의 결과에서는 평가 관련 연수 이수여부와 교사의 학생평가 전문성과 통계적 유의성이 없었다. 하지만 초등학교 초임교사의 학생평가 전문성을 신장시키기 위한 여러 방안 중에서 학생평가를 위한 전문적인 훈련, 즉 양질의 ‘초임교사 맞춤형 평가 연수’가 필요하다. 이는 여러 선행연구(박가나, 2012; 박정, 2013, 전병만, 오준일, 2006)에서 볼 수 있듯, 평가 관련 연수는 교사의 학생평가 전문성과 관련이 있는 변수이면서 학생평가 전문성을 신장시키는 데 도움이 되는 중요한 요인이다. 특히 Stransbury & Zimmeman(2000)은 초임교사에게

제공되는 적절한 연수 프로그램은 교사 미래의 교육 활동을 결정짓고 강화하는 변화의 원동력이 된다고 하였으며, 초등학교 초임교사 시기의 긍정적 경험은 적극적인 자기 점검, 발전적 변화와 성장할 수 있는 기회가 될 수 있기 때문에(남유섭, 2012; 박경인, 2015; 임국화, 2012) 이 시기에 학생평가와 관련된 맞춤형 연수가 더욱 필요하다. 여기서 한 발 더 나아가 단순히 평가 관련 연수 경험이 초임교사의 학생평가 전문성 향상에 영향을 주는 것이 아니라 평가연수 프로그램의 질과 내용이 영향을 주기 때문에 초임교사에게 적합한 현장밀착형 평가연수 프로그램(예로, 평가도구 제작 과정)을 계획 및 운영해야 한다. 또한 단위학교에서는 초임교사와 경력교사 또는 수석교사와 연계하여 학교 자생적으로 다양한 학생평가 방법, 평가문항의 제작 등의 평가 연수 환경을 조성해야 할 것이다.

둘째, 학생평가 전문성의 5개 영역 중에서 평가도구의 개발 영역, 평가도구의 선정 영역, 그리고 평가결과의 분석·해석·활용·의사소통 영역은 평가 전문가 집단에 의해 합의된 ‘학생평가 전문성이 있다’는 3.5점보다 낮거나 매우 근접한 결과를 보였는데, 이는 학생평가에 대한 높은 전문성을 요구하는 사회적 요구에 미흡한 것으로 해석할 수 있다. 그러므로 초임교사를 포함한 모든 교사들은 학생평가에 대한 평가 동향을 파악하여 그 결과에 적합한 평가를 수행할 수 있는 평가안목을 길러야 할 것이다. 일련의 예로, 최근 교육부는 학교생활기록 작성·관리지침의 일부 개정 예고(교육부 공고 제 2016-62호)에서 교과 특성상 수업활동과 연계한 수행평가를 강화하였다. 교육부의 수행평가의 강화는 최근의 평가 동향, 즉 수업의 과정은 곧 평가의 과정이라는 것을 보여주는 것이며, 또한 교사의 학생평가 권한을 강화하는 것으로 해석할 수 있다. 하지만 교육부의 이번 개정은 교사의 학생평가 업무를 지원해 줄 수 있는 제도적 시스템이 갖춰지지 않은 상태에서 교사들에게 오히려 학생평가에 대한 많은 부담을 전가하였다는 점도 지적하고 있다(김순남 외, 2013; 김신영, 2007).

셋째, 전문직으로서 교직에 종사하는 교사에게 그 직무를 수행하는데 필요한 전문성을 요구하는 것은 당연한 일이다. 그러므로 교직 전문가가 되기 위해 자신을 도구삼아 창조적으로 성장해 나갈 필요성이 있다(이병진, 1998). 이를 위해 교사들은 지속적으로 공식적인 학습뿐만 아니라 수많은 비공식적인 학습을 통해 자신의 평가전문성을 향상시킬 기회를 제공하는 것이 선행되어야 할 것이다(Song, 2006).

끝으로 이 연구는 G광역시 초등학교에 근무하는 초임교사를 대상으로 학생평가 전문성 수준을 분석한 것이기에 다른 지역의 초임교사들에서도 이 연구와 같은 결과가 나타나는지 연구할 필요성이 있다.

참 고 문 헌

- 강대중, 염시창(2014). 초등학교 교사들의 형성평가에 대한 인식 및 실태 분석. **학습자중심 교과교육연구**, 14(2), 27-43.
- 교육부(2016). 교육부 공고 2016-62호 「학교생활기록 작성 및 관리 지침」 일부 개정 예고.
- 김동진(2005). 수행평가에 관한 교사들의 인식 및 실천 분석. 경북대학교 대학원 박사학위논문.
- 김수동, 이의갑, 김경희, 김선희, 박은아, 신명선, 김수진, 박가나, 서수현, 전영석(2005). **교사의 학생평가 전문성 신장 연구(Ⅱ)**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2005-3.
- 김순남, 임현정, 한상미, 손희권, 우지현, 권재기, 홍나래(2013). **학생평가 방법 개선 연구**. 한국교육개발원 현안보고 OR 2013-04.
- 김신영(2007). 교사의 학생평가 전문성과 중등교사 양성과정. **교육평가연구**, 20(1), 1-16.
- 김신영(2014). 학생평가에 대한 교사의 인식과 실천. **교육평가연구**, 27(1), 141-161.
- 김신영, 송미영(2008). 예비교사의 학생평가 전문성과 교육실습의 효과. **교육평가연구**, 21(1), 79-97.
- 김정환(2005). 초·중등교사의 학습자 평가 능력 수준 분석. **학습자중심교과교육연구**, 10, 41-60.
- 남명호, 박소영, 송미영, 김국현, 김수동, 조일수, 임완성, 이경애, 오수학, 강민선, 강진호(2006). **교사의 학생평가 전문성 신장 연구(Ⅲ)**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2006-5.
- 남유섭(2012). 초임 초등학교 교사의 과학수업 불안 실태 분석. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박가나(2012). 학생평가에 대한 사회과 교사의 인식 및 평가 전문성 조사. **사회과교육연구**, 19(1), 29-46.
- 박경인(2015). 초등학교 20대 여교사의 직무스트레스 경험 연구. 청주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박남수, 김혜숙(2011). 중등교사의 교직이수 유형별 전문성 및 만족도 차이. **교육과학연구**, 42(1), 1-25.
- 박미례(2012). 초등학교 초임교사의 직무능력과 초등교원양성기관 학업성적의 관계 분석. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박정(2013). 초등교사의 학생평가전문성에 대한 자기평가 분석. **한국교원교육연구**, 30(3), 357-376.
- 송미영, 김경희(2007). 교사의 학생평가 전문성 진단도구 개발. **교육과정평가연구**, 10(1), 47-74.
- 이병진(1998). **현장교사론-21세기 초등교사의 효율성**. 서울: 양서원.
- 이윤식(2000). **교원연수제도 개선방안**. 한국교육행정학회 제 166차 학술세미나 제 3주제 발표자료.

- 이인제, 이범홍, 박정, 진재관, 김옥남, 서수현, 김신영(2004). **교사의 학생 평가 전문성 신장 모형과 기준**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2004-5-2.
- 이현숙(2004). 멘터의 기능이 초임교사의 교직적응에 미치는 영향. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임국화(2012). 초등학교 초임교사가 경험하는 갈등의 영역과 수준 분석. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전병만, 오준일(2006). 중등학교 영어과 교사의 학생 평가 전문성에 대한 인식 조사. **Studies in English Education**, 11(2), 19-43.
- 정규향, 김경희, 김재철, 반재천, 민경석, 오희숙, 권재기(2004). **2003년 국가수준 학업 성취도 평가연구 -총론-**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2004-1-1.
- 지은림(2009). 교사의 피드백 수행을 위한 구성요인 및 특성에 관한 연구. **아시아교육연구**, 10(3), 77-102.

- Castetter, W. B., & Young, I. P.(2000). *The human resource function in educational administration(7th)*. Merrill Prentice Hall.
- Crooks, T. J. (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.
- Nitko, A. J. (2001). *Educational assessment of students(3rd)*. Merrill Prentice Hall.
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: faddish or fundamental?. *Theory Into Practice*, 48, 4-11.
- Schafer, A. J. (1993). Assessment literacy for teachers. *Theory Into Practice*, 32, 118-126.
- Song, K. (2006). *How to districts and schools relate to teachers' opportunities to learn*. Unpublished doctoral dissertation. Michigan State University.
- Stiggins, R. J. (2006). Assessment for Learning: A Key to Student Motivation and Learning. *Phi Delta Kappa Edge*, 2(2), 1-19.
- Stiggins, R. J., & Conklin, N. F.(1988). *Teacher training in assessment*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Stransbury, K., & Zimmerman, J. (2000). *Lifelines to the classroom: Designing support for beginning teachers*. Washington, DC: National Center for Improving Science Education, WestEd.

· 논문접수 : 2016.04.05. / 수정본접수 : 2016.05.02. / 게재승인 : 2016.05.16.

ABSTRACT

Analyzing Student Assessment Literacy Levels of Elementary School Beginning Teachers

Dae-Jung Kang

Instructor, Chonnam National University

The purpose of this study was to present measures designed to improve literacy of elementary school beginning teachers in student assessment by analyzing the levels of literacy of elementary school beginning teachers in assessment of students. For this, 167 elementary school beginning teachers in G Metropolitan City surveyed, and subsequently, we analyzed the level of literacy in assessment of students based on gender of subjects, completion of training, confidence in assessment activities, and extent of importance of literacy in assessment. The results of analysis showed that female beginning teachers had higher levels of literacy in student assessment than male beginning teachers. However, it was necessary to identify specific reasons behind the difference in levels of literacy in student assessment, depending on gender of beginning teachers. Second, no statistically significant difference was found in levels of literacy in student assessment between beginning teachers who completed training related to assessment and beginning teachers who did not. This is contrary to results of preceding studies that showed a significant difference in terms of experience with training related to assessment. However, the precondition needs to be considered that substance of training program related to assessment is important, not the experience with simple training related to assessment. Third, beginning teachers with higher confidence in assessment activities were found to have higher level of literacy in student assessment than beginning teachers with moderate or lower confidence. Fourth, the levels of literacy in student assessment was higher in beginning teachers who assigned moderate or higher importance to literacy in student assessment, compared to beginning teachers who assigned less importance to specialization in student assessment. Fifth, we compared the literacy baseline for testing the literacy of teachers in student assessment and the literacy of elementary school

beginning teachers in student assessment. The results showed a large difference in scores of assessment tool development area, compared to other areas. Thus, it would be necessary to recognize the importance of the elementary school beginning teacher period to ensure operation of high quality training on assessment which is tailored to beginning teachers.

Key Words : elementary school beginning teacher, student assessment literacy, training on assessment