

국어 교사의 성취평가제에 대한 인식 양상 분석

- 국어 평가 시행에 관한 국어 교사의 인식을 중심으로 -

최 속 기(한국교원대학교 조교수)*

<요 약>

본 연구는 2011년 교육과학기술부(현 교육부)가 발표한 ‘중등학교 학사관리 선진화 방안’에 따른 성취평가제의 시행과 관련하여 현직 국어 교사 243명을 대상으로 하여 국어 교사들의 성취평가제에 대한 인식 양상을 분석하는 것을 목적으로 한다. 특히, 성취평가제와 관련한 국어 평가 시행에 대한 국어 교사의 인식을 중점적으로 분석하였다. 2009 개정 교육과정이 지향하는 행복 교육의 실현과 학생들의 창의·인성 함양을 위해서는 경쟁 중심의 상대평가 체제에 대한 질적 전환이 요구되었고 이에 성취평가제를 통해 학생들이 본질적으로 도달해야 할 목표 중심의 성취평가로의 전환을 모색하였다. 국어 교과에 경우 2016년 현재 고등학교 3학년까지 성취평가제가 적용되고 있는 실정이다. 성취평가제에 대한 국어 교사들의 인식 양상을 조사한 결과를 보면 첫째, 설문에 참여한 현직 국어 교사 중 67.1%는 성취평가제가 국어 교과의 평가 개선에 기여하지 않는다고 응답하였고, 성취평가제가 학생들의 국어 능력 향상 방안 마련에 기여한다고 응답한 국어 교사는 55%로 나타나 국어 교사들의 성취평가제에 대한 인식이 다소 부정적인 것으로 나타났다. 둘째, 고등학교 국어 교사들이 중학교 국어 교사들에 비해 성취평가제를 통한 국어 평가 개선 효과가 없다고 응답한 비율이 더 높았고 1-5년 근무 경력의 국어 교사들이 성취평가제에 대한 국어 평가 개선 효과에 대해 가장 긍정적으로 인식하는 것으로 나타났다. 셋째, 국어 교사들은 성취평가제에 대한 이해, 국어과 학기 단위 성취수준에 대한 올바른 진술은 잘한다고 인식한 수준이 높는데 반해 국어 성취수준의 설정과 적용을 잘 하고 있다고 인식하는 수준은 가장 낮게 나타났다. 특히, 성취수준에 대한 설정이나 예상 정답률 추정, 분할 점수 산출 등에 관한 시행 수준에 대한 인식이 상대적으로 낮았다. 넷째, 성취평가제 시행을 위해 출제 계획, 수행 평가 관련 채점 및 결과 보고 단계, 성취평가제 지원 체제의 활발한 차원에 관한 국어 교사의 시행에 대한 인식 수준은 모두 중학교, 인문계고, 특성화고·마이스터고의 순으로 높게 나타났다. 다섯째, 1-5년 근무 경력의 국어 교사들은 성취평가제에 대해 긍정적으로 인식하지만 문항 출제나 평가 및 채점 수행과 관련한 시행 수준에 대한 인식은 상대적으로 낮게 나타났다.

주제어 : 성취평가제, 국어 평가, 국어 교사, 국어 교사 평가 전문성, 성취수준 설정

* 제1저자 및 교신저자, agrement@knue.ac.kr

I. 서론

지난 2011년 2월 28일 교육과학기술부는 ‘성취평가제’와 ‘평가제도의 질적 혁신’을 주요 골자로 한 ‘중등학교 학사관리 선진화 방안’을 발표하고 2012년 중학교와 특성화고 전문교과에 대한 도입을 시작으로 2016년 현재 고등학교 보통교과를 포함하여 전 학년에 대한 성취평가제가 시행되기 이르렀다. 현장 도입 5년차를 맞이하고 있는 성취평가제는 기존의 학교 내신 체제에 대한 큰 변화를 유도해왔다. 학생들의 서열에 따른 상대적 등급을 산출했던 기존의 상대평가 방식의 내신 성적 산출 방식은 교과 성취기준의 도달 정도에 따른 성취수준에 따른 절대 평가 방식으로 변화하였다.

학생들의 성취수준에 따라 객관적인 성취도를 평가하도록 하는 성취평가제는 준거참조평가로서 의미를 지닌다. 객관적인 준거에 따라 학생들의 성취도를 평정하는 것이 곧 성취평가제이므로 평가 결과에 따라 순위가 보고되는 것이 아니라 성취도에 해당하는 등급이 제공된다. 이 때문에 성취평가제에 이르러 교육과정과 평가 간의 연계성은 강화되었으며 성취율에 따른 학생 수준 설정과 평가 방식이 중요해졌다. 성취평가제를 실천하는 교사들은 교과 성취기준의 내용과 범위에 대해 정확히 잘 파악해야 하며, 성취율에 대한 정확한 이해를 토대로 학생들의 교과 성취도를 평가함으로써 평가의 신뢰도를 확보할 수 있어야 한다.

이와 같이 성취평가제의 적용은 학교 현장의 국어 교사들에게 평가 전문성에 대한 강한 요구를 촉발시켰으며, 기존의 국어 평가의 방향이나 방법 상에서의 실제적 변화들이 나타나고 있다. 국어 교과 차원에서 성취평가제가 성공적 안착을 위해서는 국어 교사들의 성취평가제에 대한 관심과 성취평가제를 통해 변화된 국어 평가 시행 과정에서의 인식 수준에 대한 제고가 이루어질 필요가 있다. 최근 이러한 맥락에서 중등학교 교사들의 성취평가제에 대한 관심도와 실행도를 조사한 김석우(2014), 장재혁 외(2015a), 장재혁 외(2015b) 등의 연구가 이루어졌으며, 고등학교 성취평가제의 실제적 운영 과정에서의 실행과 역량 개발 요구와 관련한 현장 교사 대상의 탐색적 연구가 박은아 외(2014), 서민희 외(2014), 손민정 외(2015) 등에서 이루어진 바 있다.

학교 현장에서 성취평가제를 시행하는 주체인 교사들이 성취평가제에 대해 어떤 인식을 보이는가에 따라 성취평가제의 실천 양상이 달라질 수 있기 때문이다. 이에 성취평가제에 관한 교사 인식과 관련한 선행 연구들은 성취평가제 시행 주체인 교사들의 성취평가제에 대한 관심도나 실행과 관련한 인식 수준을 분석함으로써 성취평가제가 학교 현장에 안착할 수 있도록 하는 주요 변인으로서의 교사 인식 변인을 도출하였다. 이에 본 연구에서는 국어 교사들을 대상으로 하여 국어 교사의 인식 양상을 분석하는 연구를 실시하고자 하였다. 국어 교과 차원에서 국어과 성취평가제의 안착을 위해서는 현장 국어 교사들의 이해와 공감, 실천 차원에서

의 노력이 요구된다.

이에 본 연구에서는 국어 교사들의 성취평가제에 대한 인식 양상을 탐색하고자 한다. 국어 교과에서 성취평가제가 성공적으로 안착되기 위해서는 국어 교사들의 관심 수준이나 성취평가제 시행의 효과성에 대한 인식, 성취평가제 실천 과정에서의 인식 수준을 분석하고 국어 교사의 성취평가제 인식 제고를 위한 실천적 방안을 모색할 수 있기 때문이다. 특히, 본 연구에서는 국어 교사의 성취평가제에 따른 평가 시행 시 국어 교사들의 인식 수준을 조사하고, 국어 교사의 변인인 성별, 교직 경력별, 근무 학교 유형별로 분석을 실시함으로써 국어 교과와 관련한 성취평가제 실천 차원에서의 개선 방향을 모색해보고자 한다.

II. 성취평가제에 대한 이해

학교 내신 성적 산출 방식에 대한 근본적 변화를 지향하고 있는 성취평가제는 지난 2011년 교육과학기술부(현 교육부)에 의해 발표된 ‘중등학교 학사관리 선진화 방안’을 통해 도입되었다. 성취평가제는 2012년 1학기에는 중학교와 고등학교 전문교과를 우선 시작으로 하여 2016년 현재 초등학교 1학년부터 고등학교 3학년 전 학년에 걸쳐 시행이 이루어지고 있다. 이러한 성취평가제는 2009 개정 교육과정의 본질을 온전히 실현하기 위한 지원적 체제로 도입된 것으로도 볼 수 있다.

2009 개정 교육과정은 행복 교육의 실현과 학생들의 창의성과 인성을 개발하는 데 그 목적을 두고 있다. 이에 학생들의 흥미와 적성을 고려한 선택 과정의 확대나 창의적 체험 활동의 실현, 학생들의 창의성과 인성 함양을 위한 다양한 형태의 교수법의 적용 등이 가능하게 되었으나 학교의 성적 체제는 집단 내 상대적 서열에 의해 산출되는 상대 평가 체제가 유지되고 있었다.

창의·인성 수업 모델과 상대 평가는 체제상 큰 괴리가 존재할뿐더러, 경쟁심과 배타적 관계를 조장하므로 본질적인 나눔과 배려에 근간한 인성 교육이 실현되기 어렵게 된다. 더욱이 다양하고 자율적인 교육과정 구성이나 과목 선택에 있어 학급 규모가 작은 경우 성적에 대한 불이익 우려로 인해 과목의 자율적 선택에 대한 폭이 줄어들게 되는 문제가 발생할 수 있게 되었다. 서열이나 순위 중심의 상대 평가 체제의 이러한 문제를 해소하기 위해 도입된 것이 바로 성취평가제이다.

성취평가제는 국가 수준의 교육과정에 근거한 성취기준을 바탕으로 하여 학생들의 학업 성취 정도를 평가하고, 성취수준별로 성취도를 부여하여 평가를 실시하는 제도이다. 상대 평가의 도입은 학생들 간의 서열 중심의 경쟁 체제를 평가하고 학생들이 본질적으로 도달해야 할

목표 중심의 성취평가로의 전환을 의미하는 것이다. 예를 들면, 전체 집단의 성적 서열에 따라 상위 몇 %에 해당하는 학생들에게 1등급을 부여하는 방식을 상대 평가라고 한다면 성취 평가는 학생들이 성취기준에 도달한 정도, 즉 기준 성취율이 90%에 넘게 도달하기만 하면 A 등급을 부여하는 방식이다. 이러한 경우 집단 내 성취율이 90%를 넘는 학생들이 20명이 넘더라도 객관적인 기준 성취율에 도달하였기 때문에 이 학생들은 모두 A 등급을 부여받는다. 이에 성취평가제는 준거참조평가의 성격을 지닌다. 준거 참조 평가란 학생이 도달해야 할 성취 기준을 근거로 그 도달 정도를 평가하는 방식을 의미한다.

성취평가제의 또 다른 도입 배경에는 평가 방법의 질적 변화를 도모하는 데 있다. 김신영(2012)은 우리나라와 같이 대학 입시에 관한 경쟁이 치열한 맥락에서 학생 평가는 선발 기능에만 집중되는 경향이 과도하므로 학생 평가가 학생들에 대한 이해를 돕도록 하고 학생들의 학습과 학업적 성장을 지원하는 기능을 실현하고 있지 못하고 비판하였다. 즉 학생 평가는 학생들의 성취도에 대한 정확한 정보를 제공해 줄 수 있어야 하며 이를 통해 학습 방향을 제언해 줄 수 있는 방식으로 변화할 필요가 있는 것이다. 성취평가제는 기존의 학생 평가 방식의 개선 방안으로서 도입된 것으로 볼 수 있다.

이러한 성취평가제의 성공적 안착은 성취평가제에 대한 교사의 인식과 실천 수준에 달려 있다. 성취평가제가 실제로 현재의 학교 교육을 변화하는 데 기여하며 성취평가제가 지향하고자 한 목적을 온전히 실현할 수 있는 제도라는 것에 대한 교사들의 긍정적 기대와 성취평가제에 대한 교사들의 바른 실천이 성취평가제의 성공을 견인하는 주요 변인이라 볼 수 있다. 이에 박은아 외(2014)는 성취평가제의 내실화를 위한 최우선 과제는 교사 역량 개발이라는 점을 인식하고 이를 위한 교사 역량 강화를 위한 다양한 지원책을 마련하는 연구를 수행하였다. 또한 서민희 외(2014)에서는 교사들을 대상으로 성취평가제 운영 내실화를 위하여 필요한 우선 과제를 탐색한 뒤 성취평가제 취지에 대한 이해와 공감, 성취수준과 성취기준에 근거한 문항 개발 및 평가 방안에 대한 연수 방안이 필요함을 밝힌 바 있다.

특히, 성취평가제는 기존의 상대 평가와 달리 학생의 성취도를 평가하고 이에 따라 개별 학생들의 학업 능력을 진단하고 향상을 위한 교육적 피드백을 제공하는 특성을 지닌다. 이에 교사들은 교과에 대한 성취기준에 따라 수업을 실시하고, 이에 따라 평가를 시행하며 평가 결과를 통해 학생들의 성취수준에 대한 정보를 제공해 주어야 한다. 성취평가제가 지닌 이러한 특성으로 인해 성취평가제에 대한 교사의 이해나 관점, 실천에 대한 태도는 성취평가제에 대한 성공에 결정적인 기여를 하게 되는 것이다(손민정 외, 2015).

따라서 학교 현장에서 성취평가제가 본래적 기능을 수행하면서 온전히 실현될 수 있도록 하기 위해서는 교사들의 성취평가제에 대한 관점이나 인식 양상을 연구하는 것이 필요하다. 김석우(2014)나 장재혁 외(2015a), 장재혁 외(2015b)의 교사를 대상으로 성취평가제에 대한 인식이나 실천에 관한 탐색을 시도한 연구들은 주목할 만하다. 김석우(2014)는 부산 소재 중학

교 교사 150명을 대상으로 CBAM에 기초한 질문지를 통해 중학교 교사의 배경 변인(성, 경력, 보직)에 따른 성취평가제에 대한 관심도에 대한 조사를 실시하였다. 중학교 교사들은 성취평가제에 대한 관심이 거의 없었고 관심 수준 0단계 이외 나머지 단계에서 교사 변인에 따른 차이는 나타나지 않았다.

장재혁 외(2015a)는 성취평가제에 대한 인문계고 교사 156명을 대상으로 하여 성취평가제에 대한 관심도와 실행도를 분석하였다. 그 결과 관심도는 0단계와 1단계에 집중되어 있었고 이를 통해 대부분의 인문계고 교사들이 성취평가제에 대해 무관심하고 성취평가제에 참여하지 않거나 관심이 없으며 성취평가제 시행에 대한 변화와 일탈을 고려하는 것으로 나타났다.

장재혁 외(2015b)는 2012년도부터 성취평가제가 시행된 특성화고의 교사 121명을 대상으로 하여 성취평가제에 대한 관심도와 실행도를 연구한 바 있다. 이 연구에 따르면 특성화고 교사들은 성취평가제 운영상의 관심도가 높게 나타나 이들이 성취평가제에서 요구하는 일에 대해 어려움을 갖고 있다. 또한 특성화고 교사들은 성취평가제에 대해 무관심한 동시에 성취평가제에 대한 다른 개선책을 생각하고 있으며 이전 평가 체제에 대한 상대적 선호를 나타냈다. 이러한 결과는 특성화고 교사들의 성취평가제에 대한 관심도나 실행도가 긍정적이지 않음을 보여준다.

이 연구들은 현장 교사들이 성취평가제에 대해 관심도가 낮거나 혹은 성취평가제도에 대한 전환이 필요하다고 인식하는 경향이 높다는 사실을 공통적으로 보고하고 있어 현장 교사를 대상으로 성취평가제에 대한 이해와 공감을 확산하도록 하는 방안을 마련할 필요성이 있음을 지지해 주고 있다. 현장 교사들의 성취평가제에 대한 실행력을 견인하는 주요 변인이 교사들의 성취평가제에 대한 긍정적 기대와 관심에 있기 때문이다. 그러나 더욱 근본적으로는 기대 정도나 관심도를 넘어서서 성취평가제를 실천하는 과정에서 교사들이 어떤 인식 수준을 보이는지에 대한 분석 연구나 혹은 성취평가제의 실천 양상을 실증적으로 검증함으로써 실행도에 교사의 실행도에 부정적 영향을 미치는 장애 요인을 밝히고 이를 개선하기 위한 방법적 차원의 방안을 마련하는 연구들이 수행될 필요가 있다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 조사 대상

본 연구에서는 국어 교사들의 성취평가제에 대한 인식 양상을 분석하기 위해 전국 단위로 분포한 현직 국어 교사 243명을 대상으로 설문 조사를 실시하였다. 조사에 참여한 현직 국어

교사의 분포를 살펴보면, 남교사는 82명으로 33.7%, 여교사는 158명으로 65%였다. 중학교 교사는 57명, 인문계고는 168명, 특성화고·마이스터고 교사는 14명이었다. 교직 경력별로는 1-5년이 66명, 6-10년이 72명, 11-20년이 66명으로 교직 경력은 유사한 비율을 보였고, 21년 이상이 38명으로 가장 적게 나타났다. 참여 교사들의 근무 학교 지역 분포를 살펴보면 서울·경기·인천 지역은 80명(32.9%), 충북·충남·대전 지역이 98명(40.35%), 경북·경남·부산·울산·대구 지역이 54명(22%)였고 전북·전남·광주·전주 지역 11명(4.5%) 이었다. 근무 학교의 지역 분포는 대도시 소재 학교에 근무하는 교사가 108명(44.4%), 중소도시는 106명(43.6%), 읍면 지역은 26명(10.7%)였다. 설문 조사의 대표성을 고려하여 지역과 지역 유형을 고려하여 국어 교사들을 대상으로 온라인 설문 조사에 대한 참여를 요청하였고 2015년 1월 한 달 동안 설문을 진행하였다.

2. 검사 도구

본 연구에서는 현직 국어 교사의 성취평가제 인식 양상을 조사하기 위해 성취평가제와 관련한 국어 평가 시행에 대한 12개의 설문 문항을 개발하였다. 2개의 문항은 국어 평가에서 성취평가제 시행의 효과성을 묻는 문항으로, 성취평가제가 국어 교과 평가 개선에 기여했는지의 여부와 국어 학습자의 국어 능력 향상을 위한 방안을 마련해 주었는지에 여부를 ‘① 그렇다’와 ‘② 아니다’로 응답하도록 구성되었다. 다음으로 10개의 문항은 성취평가제에 따른 국어 평가의 실제적 시행에 관한 국어 교사의 인식 양상을 묻기 위한 문항으로 성취평가제에 따른 평가 시행에 대한 올바른 이해(문항1, 문항 5), 성취평가제에 따른 출제 계획 단계의 수행(문항 2, 문항 3, 문항 4), 수행 평가 관련 채점 및 결과 보고 단계에서의 수행(문항 6, 문항 7, 문항 8), 성취평가제의 지원 체제의 활발한 활용(문항 9, 문항 10)의 4가지 범주에 대한 국어 교사의 성취평가제에 따른 국어 평가 시행에 관한 인식 수준을 묻는 문항으로 구성되었으며, ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서 ‘매우 그렇다(5점)’까지의 likert 척도로 응답하도록 구성되었다. 문항 검사 신뢰도는 Chronbach α 가 .879였다.

3. 분석 방법

본 연구에서는 성취평가제에 대한 국어 교사 인식에 대한 응답 빈도 분석을 실시하였고, 국어 교사의 성별, 근무 학교별, 근무 경력별 인식 차이를 분석하기 위하여 교차 분석(cross tabulation)을 실시하였다. 다음으로 국어 교사들의 성취평가제 시행과 관련한 인식을 묻는 10개의 검사 문항에 대한 응답 결과에 대해 응답 빈도와 평균, 표준편차에 대한 기술 통계 분석을 실시하고 국어 교사의 변인에 따른 차이를 분석하기 위하여 근무 학교와 근무 경력에 대

해 일원분산분석(ANOVA)을 실시하였고, 성별 변인에 대한 독립표본 t검증을 실시하였다. 통계처리에 사용된 프로그램은 SPSS Statistics 18.0이었다.

IV. 연구 결과

1. 국어과 성취평가제 시행의 효과성에 관한 국어 교사의 인식

국어 교사의 성취평가제에 대한 인식 양상을 분석하기 위해 우선적으로 국어과 성취평가제 시행이 국어 평가에 효과적인가에 대한 국어 교사 인식 양상을 분석하였다. 이는 성취평가제의 적용 이후에 국어 교사들은 국어 교과 평가가 긍정적으로 개선되고 있는지와 국어 학습자를 지원하는 평가 방안으로 전환되고 있는지에 대해 어떻게 인식하고 있는지로 세분화하여 살펴보았다. 국어 교사들의 응답 결과는 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 국어과 성취평가제 시행 효과성에 대한 국어 교사 인식 응답 빈도

(단위: 명(%))

기본 문항	① 그렇다	② 아니다	합계
1. 성취평가제의 국어 교과 평가 개선에 대한 기여 여부	75(32.9%)	153(67.1%)	228(100%)
2. 성취평가제를 통한 학습자의 국어 능력 향상을 위한 방안 마련 여부	103(45.0%)	126(55.0%)	229(100%)

먼저 기본 문항1과 관련하여 현직 국어 교사들 가운데 67.1%가 성취평가제의 시행이 국어 교과 평가 개선에 기여하지 않는다고 응답하였고, 32.9%가 기여하고 있다고 응답하여 성취평가제가 국어과 평가 개선에 대한 기여도를 부정적으로 인식하는 경향이 높은 것으로 나타났다. 또한 기본 문항2와 관련하여 현직 국어 교사 가운데 55%는 성취평가제가 국어 학습자의 국어 능력 향상을 위한 방안을 마련하는데 실제적으로 기여하지 않는다고 응답하였고, 45%는 실제적으로 기여하고 있다고 응답하였다. 국어과 성취평가제 시행과 관련하여 평가 개선 차원과 학생들의 국어 능력 향상에 대한 기여 차원에 대해 국어 교사들은 부정적으로 인식하는 경향이 다소 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과에 대해 국어 교사의 성별, 근무 학교급, 근무 경력 별 변인에 따른 실제적 차이를 분석하고자 교차 분석을 실시하였고 그 결과는 <표 IV-2>와 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-2> 기본 문항1에 대한 국어 교사의 관련 변인별 차이 검증

(단위: 명(%))

기본 문항 1		① 그렇다	② 아니다	χ^2
성별	남교사	26(34.2%)	50(65.8%)	.040 (p=.842)
	여교사	49(32.9%)	100(67.1%)	
근무학교별	중학교	28(50.0%)	28(50.0%)	9.147 (p=.002)
	고등학교	47(28.0%)	121(72.0%)	
근무경력별	1-5년	32(50.8%)	31(49.2%)	16.490 (p=.001)
	6-10년	12(18.5%)	53(81.5%)	
	11-20년	17(27.4%)	45(72.6%)	
	20년 초과	14(37.8%)	23(62.2%)	

먼저 국어과 성취평가제가 국어과 평가 개선에 기여하는지에 대한 교사 인식에 대한 기본 문항1에 대하여 남교사와 여교사 모두 부정적으로 인식하는 응답 비율이 더 높았으며 교사 성별 변인에 따라 이러한 인식 비율 간의 유의미한 차이는 없는 것으로 나타났다($P>.05$). 그러나 교사의 학교급 별, 근무 경력별로 평가 개선에 대한 기여 여부에 대한 응답 비율을 차이가 있는 것으로 나타났다. 중학교 교사들은 평가 개선에 대한 기여 여부에 대해 각각 50%로 응답한 반면에 고등학교 교사들은 개선에 기여하지 않는다고 응답한 비율이 72%로 월등히 높게 나타났다. 또한 5년 이하 경력인 국어 교사들은 개선 여부에 대해 약 50%로 응답한 반면에 6년 이상의 교직 경력을 지닌 국어 교사들은 성취평가제가 국어과 평가 개선에 기여하지 못한다고 응답한 비율이 더 높게 나타났다.

<표 IV-3> 기본 문항2에 대한 국어 교사의 관련 변인별 차이 검증

(단위: 명(%))

기본 문항 2		① 그렇다	② 아니다	χ^2
성별	남교사	35(45.5%)	42(54.5%)	.044 (p=.835)
	여교사	66(44.0%)	84(56.0%)	
근무학교별	중학교	30(52.6%)	27(47.4%)	1.641 (p=.200)
	고등학교	72(42.9%)	96(57.1%)	
근무경력별	1-5년	34(54.8%)	28(45.2%)	4.321 (p=.229)
	6-10년	25(37.3%)	42(62.7%)	
	11-20년	28(45.2%)	34(54.8%)	
	20년 초과	15(40.5%)	22(59.5%)	

먼저 국어과 성취평가제가 국어 학습자의 국어 능력 향상을 위한 방안을 마련하는 데 기여하는지에 대한 교사 인식에 대한 기본 문항2에 대하여 남교사와 여교사 모두 각각 10% 차이로 기여하지 않는다고 응답한 비율이 높았고 교사 성별 변인에 따라 이러한 인식 비율 간의 통계적으로 유의미한 차이는 없는 것으로 나타났다($P>.05$). 반면 국어 교사의 학교급별로 인

식 비율은 차이를 보였다.

중학교 교사의 경우에 기여 유무에 대한 인식 비율이 거의 유사한 반면에 고등학교 교사의 경우에 기여하지 않는다고 응답한 비율이 약 15% 정도 더 높았다. 그러나 국어 교사의 근무 학교급에 따른 인식 비율 간의 유의미한 차이는 없는 것으로 나타났다. 교직 경력별 차이에 있어서도 5년 이하 경력의 국어 교사들은 국어 능력 향상을 위한 방안을 마련하는 데 기여한다고 응답한 비율이 높은 반면에 6년 이상의 국어 교사들은 모두 기여하지 않는다고 응답한 비율이 높은 편이었고 6년~10년 이하 교직 경력을 보인 집단에서 이러한 응답 차이가 가장 컸지만 교직 경력별 기여 유무에 대한 인식 비율 차이는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

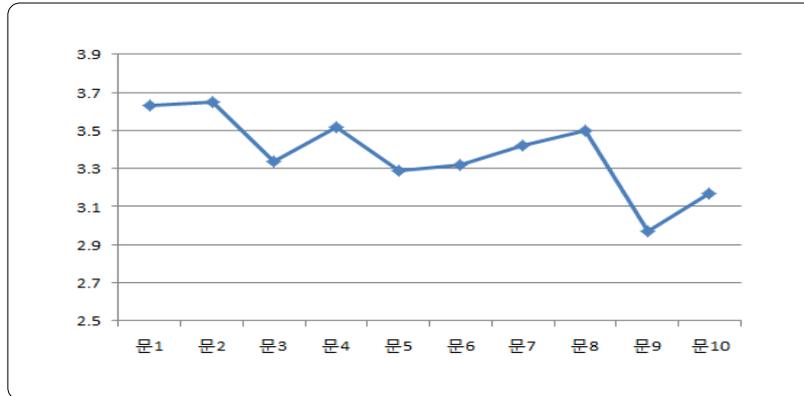
2. 성취평가제에 따른 국어 평가 시행에 대한 국어 교사의 인식 양상

가. 성취평가제에 따른 국어 평가 시행에 대한 국어 교사의 응답 기술 통계

국어 교사들의 성취평가제에 따른 국어 평가 시행에 관련한 인식 양상에 관한 10개의 문항에 대해 응답하도록 하였다. 각 문항은 성취평가제에 따른 평가 시행에 대한 올바른 이해(문항1: 성취평가제의 취지나 개념, 문항 5: 성취수준과 성취기준의 구분), 성취평가제에 따른 출제 계획 단계의 수행(문항 2: 수준 설정을 위한 학기 단위 성취수준 진술, 문항 3: 예상 정답률 추정, 문항 4: 성취기준과 연계한 문항 출제), 수행 평가 관련 채점 및 결과 보고 단계에서의 수행(문항 6: 성취수준별 수행 평가 채점, 문항 7: 평가 결과에 대한 국어 학습 개선을 위한 피드백 제공, 문항 8: 다양한 수행 평가 유형의 적용), 성취평가제의 지원 체제의 활발한 활용(문항 9: 제공된 분할 점수 산출 방법 적용, 문항 10: 성취평가제 연수 및 관련 자료 활용)의 4가지 범주별로 나누어 묻고 있다.

<표 IV-4> 성취평가제에 대한 국어 교사의 응답 결과 분석

	문항	사례수	평균	표준편차
1	성취평가제의 취지와 개념을 잘 이해하고 있다.	243	3.63	0.85
2	출제 목적과 문항에 근거하여 국어과 학기 단위 성취수준에 대해 진술한다.	243	3.65	0.85
3	학생들의 국어 능력 수준을 정확히 고려하여 문항 예상정답률을 제시한다.	243	3.34	0.86
4	국어과 교육과정 성취기준을 정확히 연계하여 문항을 출제한다.	243	3.52	0.89
5	국어과 성취기준과 성취수준을 정확히 구분한다.	242	3.29	0.92
6	학생들이 실제 국어과 성취기준에 도달한 정도에 따라 성취수준별로 정확히 수행 평가 결과를 채점한다.	243	3.32	0.94
7	학생들의 국어 학습 개선을 위해 평가 결과에 대한 피드백을 제공한다.	243	3.42	0.87
8	다양한 국어과 수행 평가 유형을 적용한다.	242	3.50	0.89
9	수준 설정을 위한 분할 점수 산출 방법을 잘 적용한다.	240	2.97	0.94
10	성취평가제 관련 연수나 자료들을 잘 활용한다.	240	3.17	0.95



[그림 IV-1] 국어 교사의 성취평가제 시행에 관한 인식 양상

<표 IV-4>와 [그림 IV-1]을 통해 살펴볼 수 있듯이 국어 교사들은 성취평가제의 취지나 개념에 대한 이해(문항 1)나 성취평가제와 관련된 주요 용어인 성취기준과 성취수준에 대한 이해(문항 5)에 대한 응답이 평균 3.46점으로 나타나 국어 교사들은 성취평가제에 대하여 보통 이상의 수준에서 이해를 잘 하고 있다고 인식하는 것으로 나타났다. 다음으로 문항 출제와 관련하여 국어과 교육과정에서 제시한 내용 성취기준과 평가 문항을 연계하여 출제한다고 인식하는 수준이나 문항 출제 시 학생들의 국어 능력 수준을 고려한 예상 정답률의 정확히 제시하고 출제 목적과 문항을 근거한 국어과 학기 단위 성취수준 진술하고 있다고 인식한 정도가 평균 3.5점이었다.

다음으로 성취평가제를 통한 국어 수행 평가 시행에 관하여 국어교사들은 국어 수행 평가를 다양한 유형으로 적용하고 있으며(문항 8), 학생들의 국어 학습 개선을 위한 피드백을 제공하며(문항 7), 국어 학습자의 성취수준에 따라 수행 평가 결과를 정확히 채점(문항 6)한다고 인식한 수준은 평균 3.41점이었다. 그러나 국어교사들은 제공된 분할 점수 산출 방법을 잘 적용한다고 인식하거나 성취평가제 연수 및 관련 자료를 잘 활용한다고 인식한 수준은 평균 3.07로 나타나 지원 체제를 잘 활용한다고 인식한 수준이 다른 문항에 비해 다소 낮은 수준을 보이는 것으로 나타났다. 이를 통해 성취평가제의 효율적 시행을 위한 분할 점수 산출 프로그램의 적용 방안에 대한 연수나 자료의 개발, 국어 교사가 연수나 자료에 대한 참여를 보다 확대하는 방안이 마련될 필요가 있는 것을 확인할 수 있다.

전반적으로 국어 교사들은 ‘성취수준에 대한 이해와 적용’과 관련한 응답 수준은 전반적으로 낮게 나타났다. ‘성취수준’이란 학생들이 국어과 성취기준에 도달한 수준을 나타낸 것으로 총점에 근거한 서열 평가가 아니라 성취기준에 따른 도달 수준으로 학생들의 성취도 수준을 산출하는 성취평가제의 핵심 개념이다. 문항3, 문항 5, 문항 6, 문항 9에 대한 국어 교사의 응답 결과는 성취평가제에 따른 국어 평가 시행과 관련한 다른 문항에 비해 상대적으로 낮은

수준을 보인다. 이는 국어 교사들이 국어 학습자의 실제적 국어 능력을 객관적으로 추정하거나 성취 수준을 분류하는 데 있어 다소 어려움을 느끼고 있음을 나타낸다.

국어과 성취수준은 성취기준 단위의 성취수준(상, 중, 하)과 학기 단위의 성취수준(A-B-C-D-E 등)으로 구분된다. 국어과 성취수준은 국어 학습자가 국어 성취기준에 도달한 수준을 나타내는 것으로 몇 개의 수준에 따라 구분되며 각 수준별 학생들의 지식, 기능, 태도의 특성 등에 따른 성취수준 진술문에 따라 성취수준별 특성이 진술된다. 특히, 한 학기 단위에서 지필 평가와 수행 평가가 완료된 후 점수가 모두 산출되었다면 해당 학기 학생들의 국어 성취도를 평정할 때 분할 점수(cut-off score)가 필요하다. 한 학기의 국어과 지필 평가와 수행 평가의 점수 반영 비율에 따른 합계 점수와 원점수를 모두 산출한 후 분할점수에 따라 국어과 학기 단위 성취도(A-B-C-D-E)를 평정하기 때문이다.

국어 교사들은 학기 단위 성취수준 설정을 위한 분할 점수 산출 방법을 잘 적용하는지에 대한 질문(문항 9)에서 2.97점으로 상대적으로 낮은 인식 수준을 보이는 것으로 나타나 분할 점수 산출 방법에 대한 이해나 적용에서 있어서 어려움을 느끼고 있음을 확인할 수 있다. 일반적으로 분할 점수 산출 방법은 분할 점수 산출 방법은 고정분할점수(90/80/70/60)를 적용하거나 한국교육과정평가원이 개발한 성취평가 분할 점수 산출 프로그램을 활용하여 단위학교에서 분할점수를 산출할 수 있는 두 가지의 방안이 존재한다. 중학교급에서는 고정분할점수 방법만을 채택하며, 고등학교급은 이외에 단위학교 산출 분할 점수 방법을 채택할 수 있다. 고정분할점수는 학교 학업성적관리규정에 제시된 교과별 기준 성취율을 준거로 정해지기 때문에 별도 산출이 필요하지 않고 90점이 A와 B등급 분할 점수라면 90점 이상의 원점수를 가진 국어 학습자의 성취수준은 모두 A로 평정된다. 반면에 단위학교 분할 점수 산출 방식을 채택할 수 있다. 단위학교 분할 점수는 산출 방법에 대한 시행 절차가 까다롭기 때문에 프로그램 활용 및 산출 방법을 적용하는 데 있어 높은 이해도가 요구되며, 소수의 전문가 교사 집단만이 참여하는 경우가 다수 있는 것으로 나타나(손민정 외, 2015) 고등학교급에서 성취수준 설정을 위한 분할 점수 산출 방법의 복잡도가 상대적으로 높아져 이에 대한 국어 교사들의 이해가 상대적으로 낮게 나타날 수 있다.

나. 성취평가제에 따른 국어 평가 시행에 대한 국어 교사 인식의 변인별 차이 분석

다음으로 성취평가제에 따른 국어 평가 시행에 대한 국어 교사 인식을 근무학교급, 교직 경력별, 성별 등에 관한 변인별 분석과 변인에 따른 차이를 분석하였다. 성취평가제의 도입 시나 경험의 정도가 근무 학교나 교직 경력별로 차이가 있을 수 있으며, 평가자의 주요 특성인 성별에 의한 상호작용도 발생할 수 있을 것으로 보인다. 또한 고등학교의 경우 일반계과와 특성화고·마이스터고 간의 시행과 관련한 차이가 있을 수 있으므로 고등학교 목적 유형을 구분하여 근무 학교에 따른 차이를 분석하였다. 이에 성별에 따른 차이를 분석하기 위해 독립

표본 t-검증을 실시하였고, 근무 학교와 근무 경력에 대한 일원분산분석(ANOVA)을 실시하였다. 분석 결과는 <표 IV-5>와 <표 IV-6>과 같다.¹⁾

<표 IV-5> 현직 국어교사의 성취평가제에 따른 국어 평가 시행에 따른 인식 차이 검증

문항	구분	사례수	평균	표준편차	F	
1	근무 학교	중학교	57	3.81	0.85	2.342 (p=.098)
		인문계고	168	3.56	0.85	
		특성화고·마이스터고	14	3.86	0.77	
	근무 경력	1-5년	66	3.65	0.90	1.928 (p=.126)
		6-10년	72	3.44	0.84	
		11-20년	66	3.79	0.77	
		21년 이상	38	3.63	0.88	
2	근무 학교	중학교	57	3.89	0.94	3.018 (p=.051)
		인문계고	168	3.58	0.79	
		특성화고·마이스터고	14	3.57	0.94	
	근무 경력	1-5년	66	3.67	0.87	1.456 (p=.227)
		6-10년	72	3.49	0.90	
		11-20년	66	3.77	0.76	
		21년 이상	38	3.71	0.80	
3	근무 학교	중학교	57	3.51	0.89	1.308 (p=.272)
		인문계고	168	3.30	0.85	
		특성화고·마이스터고	14	3.29	0.91	
	근무 경력	1-5년	66	3.32	0.93	1.068 (p=.363)
		6-10년	72	3.21	0.84	
		11-20년	66	3.45	0.81	
		21년 이상	38	3.42	0.89	
4	근무 학교	중학교	57	3.72	1.06	2.101 (p=.125)
		인문계고	168	3.48	0.83	
		특성화고·마이스터고	14	3.29	0.91	
	근무 경력	1-5년	66	3.68	0.86	1.361 (p=.255)
		6-10년	72	3.38	0.90	
		11-20년	66	3.52	0.86	
		21년 이상	38	3.53	0.98	
5	근무 학교	중학교	57	3.42	0.98	.910 (p=.404)
		인문계고	167	3.25	0.88	
		특성화고·마이스터고	14	3.14	1.03	

1) 본 연구에서는 고등학교의 유형별로 국어 교사들의 성취평가제 실천에 관한 분석 결과를 토대로 대전 소재 경상 계열 특성화고에 근무하는 국어 교사(경력 6년)와 일반계고에 근무하는 국어 교사(13년)을 대상으로 사후 심층 인터뷰를 실시하였다.

국어 교사의 성취평가제에 대한 인식 양상 분석 - 국어 평가 시행에 관한 국어 교사의 인식을 중심으로 -

문항	구분	사례수	평균	표준편차	F	
	근무 경력	1-5년	66	3.35	1.03	.708 (p=.548)
		6-10년	72	3.15	0.87	
		11-20년	65	3.29	0.84	
		21년 이상	38	3.37	0.91	
6	근무 학교	중학교	57	3.49	1.00	1.445 (p=.238)
		인문계고	168	3.27	1.00	
		특성화고·마이스터고	14	3.14	0.86	
	근무 경력	1-5년	66	3.36	0.89	1.030 (p=.380)
		6-10년	72	3.18	0.95	
		11-20년	66	3.45	1.03	
		21년 이상	38	3.29	0.87	
	7	근무 학교	중학교	57	3.49	1.00
인문계고			168	3.33	0.84	
특성화고·마이스터고			14	3.21	1.12	
근무 경력		1-5년	66	3.35	0.94	.235 (p=.872)
		6-10년	72	3.42	0.80	
		11-20년	66	3.47	0.85	
		21년 이상	38	3.45	0.89	
8		근무 학교	중학교	57	3.75	0.89
	인문계고		167	3.43	0.87	
	특성화고·마이스터고		14	3.43	1.02	
	근무 경력	1-5년	66	3.39	0.96	1.452 (p=.228)
		6-10년	72	3.50	0.89	
		11-20년	65	3.68	0.83	
		21년 이상	38	3.37	0.85	
	9	근무 학교	중학교	55	3.20	0.99
인문계고			167	2.93	0.91	
특성화고·마이스터고			14	2.57	1.02	
근무 경력		1-5년	66	2.76	1.04	2.919 (p=.035)
		6-10년	70	2.87	0.88	
		11-20년	66	3.15	0.92	
		21년 이상	37	3.19	0.84	
10		근무 학교	중학교	55	3.27	1.10
	인문계고		167	3.15	0.90	
	특성화고·마이스터고		14	3.00	0.88	
	근무 경력	1-5년	66	3.09	1.02	1.098 (p=.351)
		6-10년	71	3.06	0.88	
		11-20년	65	3.25	0.98	
		21년 이상	37	3.35	0.82	

먼저 성취평가제의 취지나 개념에 대한 이해(문항 1)는 특성화고·마이스터고 > 중학교 > 인문계고의 순으로 국어 교사들은 이해도를 높게 인식하는 것으로 나타났으며, 성취기준과 성취수준에 대한 이해(문항 5)와 관련해서는 중학교 > 인문계고 > 특성화고·마이스터고의 순서로 국어 교사의 학교급별 이해도에 대한 인식이 높게 나타났다. 성취평가제에 대한 이해에 대한 인식이 특성화고·마이스터고나 중학교의 국어 교사들에게서 더 높게 나타난 이유는 2012년부터 중학교와 특성화고·마이스터고에서 성취평가제가 우선 적용되고 일반계고의 경우 2014년부터 적용되었기 때문으로 보인다. 그러나 적용 시기의 선후와 달리 성취수준이나 성취기준에 대한 이해는 도입 시기에 따른 차이가 없는 것으로 나타났다. 근무 경력에서의 차이를 살펴보면, 성취평가제의 취지나 개념을 가장 잘 이해한다고 인식한 국어 교사들은 11-20년 경력을 지닌 교사들로 나타났고, 성취수준과 성취기준 개념에 대해 가장 잘 이해한다고 인식한 국어 교사는 21년 이상의 국어 교사들이었으므로 나타났다. 그러나 근무 학교와 근무 경력 변인에 대해 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았다.

다음으로 문항 출제와 관련하여 국어과 교육과정에서 제시한 내용 성취기준과 평가 문항을 연계하여 출제(문항 4)한다고 응답한 국어 교사들은 중학교 > 인문계고 > 특성화고·마이스터고의 순으로 나타났고 3.2점 이상의 응답 수준을 보였다. 중학교에 비해 인문계고나 특성화고·마이스터고와 같은 고등학교에서 국어과 성취기준을 정확히 연계하여 문항을 출제하는 것이 어렵다고 인식하는 이유는 성취기준을 달성하기 위해 요구되는 수준과 관련 깊은 것으로 보인다. 특히, 특성화고·마이스터고의 경우에 국어과 교육과정의 적용에 있어 학생들의 국어 학업 수준이 낮기 때문에 학교 수준에서 교육과정의 내용이나 범위에 대한 재구성이 필수적으로 이루어지므로 국가 수준의 국어과 교육과정과 문항 출제간의 정확한 연계가 중학교에 비해 상대적으로 어려울 수 있다.

“중학교의 경우 배워야 할 국어 학습의 내용과 수준이 기본 수준이고 꼭 필요한 요소를 뽑아 성취기준으로 제시하였기 때문에 이와 연계하여 시험 문항을 출제하는 것이 유의미하고 문항 연계가 용이한 편입니다. 그런데 고등학교의 경우 국어 성취기준의 내용이 지나치게 심화된 것이거나 세분화된 것들이 있어 문항 설계가 어렵습니다.” (인문계고 교사 A)

“우리 학교 학생들은 국어에 관한 기초 지식이 대부분 부족해요. 국가 수준의 성취수준은 일반계 고등학생들이 기준입니다. 그런 성취기준을 고려한 문항을 낼 경우 우리 학생들의 좌절 감만이 쌓여요. 중학생 평균 수준보다도 국어 성취 의욕도 낮고 국어 능력도 부족한데 이런 학생들의 국어 학습 수준을 무시하고, 국어과 성취기준에 정확히 연계한 문항을 출제하는 것은 어려운 일이에요.” (특성화고 교사 B)

근무 경력에서의 차이를 살펴보면, 1-5년의 근무 경력을 지닌 국어 교사들이 국어과 성취기준과 문항 출제 간의 연계를 가장 잘 하고 있다고 인식하는 것으로 나타났다. 그러나 근무

학교와 근무 경력에 따른 차이는 통계적으로 모두 유의하지 않았다.

다음으로 문항 출제 시 국어 능력 수준을 정확히 고려하여 문항 예상 정답률을 제시하는 것(문항 3)과 관련하여 국어 교사들은 중학교 > 일반계고 > 특성화고·마이스터고의 순으로 높게 인식하였고 3.3점 이상의 응답 수준을 보였다. 국어 교사는 국어 평가 문항 혹은 과제를 개발할 시에 이에 대한 상, 중, 하 난이도를 정확히 추정하여야 한다. 만약 추정에 실패할 경우에 국어과 문항이나 과제 난도에 따라 국어 학습자의 성취도를 정확히 평정할 수 없게 된다. 문항 예상 정답률은 문항 출제를 위한 이원목적분류표 개발 시 문항의 난이도 설정을 하는 단계 뿐 아니라 학교 산출 분할 점수 방식의 적용 단계에서도 적용된다. 출제 문항에 대한 예상 정답률을 정확히 추정하는 것 자체는 고도의 평가 전문성이 요구되는 일이다. 이를 위해서는 국어 교사들이 각 성취기준에 대한 학생들의 특성과 성취수준을 파악해야 하고 이를 통해 문항 난이도를 정확히 추정해야 하기 때문이다. 그러나 매년 지도 대상인 학생 수준이 유동적이거나 학생의 국어 능력을 정확히 추정하기 어려운 상황이 존재하여 국어 교사들의 예상 정답률 추정에 대한 어려움이 발생하기도 한다.

“예상 정답률은 말 그대로 ‘예상’일 뿐입니다. 사실, 전문가 집단이 모여 출제하는 국가단위 시험조차도 예상 정답률에서 번번이 벗어나지 않나요? 기본적인 난이도를 고려하여 문항을 출제하는 것은 물론 중요하지만..... 또 학생들도 매년 달라지니까.....” (인문계고 교사 A)

“실제로 국어 시험을 실시하면, 내신에 반영되는 정기고사일지라도 대부분 학생들 절반 이상이 문제를 보고 푸는 것이 아니라 무작위로.... 예를 들어 모두 1번으로 찍거든요. 그러다보니 학생들의 국어 정답률을 예상하기 어렵고, 예상을 하는 것이 정확하다고 보기도 어렵구요.....” (특성화고 교사 B)

고등학교의 국어 교사들이 상대적으로 예상 정답률을 정확히 추정하는 것을 더 어렵게 인식하는 이유로는 단위학교 산출 분할 점수 방법을 적용하는 경우가 존재하는 것과 문항에 대한 예상 정답률을 추정하여 내신 등급을 산출해야 하는 상황적 어려움이 존재하기 때문인 것으로 나타났다. 실제로 중학교의 국어 교사들은 고정 분할 점수를 활용하기 때문에 문항 예상 정답률에 대한 엄격한 추정이 요구되지 않는다. 반면에 고등학교의 국어 교사들은 단위학교 산출 분할 점수를 선택하는 경우 문항 예상 정답률을 정확히 추정할 것을 요구받게 되는 데 이러한 상황적 차이도 일정 부분 영향을 미쳤을 것으로 보인다.

근무 경력에서의 차이를 살펴보면, 11-20년의 근무 경력을 지닌 국어 교사가 국어 문항 예상 정답률을 가장 잘 제시한다고 인식하였다. 그러나 근무 학교와 근무 경력에 따른 차이는 통계적으로 모두 유의하지 않은 것으로 나타났다.

출제 목적과 문항에 근거하여 학기 단위의 국어과 성취수준 진술을 잘 하는 것(문항 2)과 관련하여 국어 교사들은 중학교 > 인문계고 > 특성화고·마이스터고의 순으로 높은 인식 수

준을 보였고 이들은 3.5점 이상의 응답 수준을 보였다. 학기 단위 성취수준 진술(descriptor)이란 학기 별로 국어 수업을 통해 달성해야 할 지식, 기능, 태도를 성취수준별로 특성 진술을 한 것으로 각 성취수준에 해당하는 국어 학습자의 국어 성취 특성을 나타낸 것이다. 이는 평가 계획이나 평가를 통한 국어 학습자 진단과 학습자 피드백에 폭넓게 활용된다. 근무 경력에 대한 차이를 살펴보면, 11-20년의 근무 경력을 지닌 국어 교사가 학기 단위 성취수준 진술을 가장 잘 제시한다고 인식하였다. 그러나 근무 학교와 근무 경력에 따른 차이는 통계적으로 모두 유의하지 않은 것으로 나타났다.

다음으로 학생들이 도달한 국어 성취수준에 따라 정확히 수행 평가 결과를 채점(문항 6)하는 것과 관련하여 국어 교사들은 중학교 > 인문계고 > 특성화고·마이스터고의 순으로 응답하였고 3.14 이상의 응답 수준을 보였다. 성취평가제의 다른 문항과 비교할 때 교사들의 응답 수준이 전반적으로 낮았으며 특히 특성화고·마이스터고 국어 교사들의 응답 수준은 낮은 편이었다. 국어과 수행 평가의 결과를 학생들이 도달한 실제 학업 성취수준에 따라 평정을 실시하는 것과 관련하여 국어 교사들은 성취기준 단위 성취 수준에 대해 정확히 인식해야 하고, 성취수준별로 학생들의 국어 수행 결과를 평가할 수 있어야 한다. 그러나 학교 단위의 성취수준을 고려하지 않고 국어 성취수준의 도달 준거로 평정할 경우 특성화고·마이스터고의 경우 상대적으로 낮은 학생들의 국어 학업 능력으로 인해 낮은 성취수준에 집중될 경향이 높다.

“국어 수행 평가의 채점이 어려운 가장 큰 이유는 수행 평가 참여율이 저조하다는 거예요. 국어 성취기준에 따라 수행 평가를 구상하면 너무 어려워서 학생들이 아예 미제출 해버리니까..... 최대한 참여할 수 있고 쉬운 수행 평가를 구상해야 하는 상황이라 국어과 성취기준에 따라 제대로 수행 평가를 한다는 건.....” (특성화고 교사 B)

이에 상대 등급 비율을 조정하기 위해 국어과 성취기준에 대한 과제 요구도를 낮추도록 국어과 성취기준을 재구성하거나 수행 평가 과제 난도를 조정해야 하는 경우가 특성화고·마이스터고의 국어 교사들에게 일반적으로 있을 수 있다. 이에 이들 국어 교사들이 수행 평가 시 국어과 성취수준에 대한 도달 정도에 따라 정확히 수행 평가 결과를 채점할 때 중학교나 일반계고에 비해 더 큰 어려움이 있을 수 있는 것이다. 근무 경력에 대한 차이를 살펴보면, 11-20년의 근무 경력을 지닌 국어 교사가 국어 수행 평가에서 국어 성취수준 도달에 따라 학생들의 수행 결과를 가장 정확히 평가하는 것으로 나타났다. 그러나 근무 학교와 근무 경력에 따른 차이는 통계적으로 유의하지 않았다.

학생들의 국어 학습 개선을 위해 평가 결과에 대한 피드백을 제공(문항 7)하는가에 관하여 국어 교사들은 중학교 > 인문계고 > 특성화고·마이스터고의 순으로 응답하였고 3.21 이상의 응답 수준을 보였다. 성취평가제의 근간에는 학생들의 학업적 성장을 돕기 위해 평가 결과를 활용하는 것이 포함되어 있으므로 국어 평가의 결과는 학습자의 국어 학습으로 환류 될 수 있어야

한다. 중학교의 국어 교사들은 고등학교의 국어 교사들에 비해 국어 평가와 국어 학습을 위한 피드백을 상대적으로 잘 제공해 주는 것으로 나타났으며 이들 근무 학교급에 따른 차이는 유의확률 .05 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 근무 경력에 대한 차이를 살펴보면, 11-20년의 근무 경력을 지닌 국어 교사가 국어 평가 결과에 대한 국어 교수 학습적 피드백을 가장 잘 제시하는 것으로 나타났다. 그러나 근무 경력에 따른 차이는 통계적으로 유의하지 않았다.

다양한 국어 수행 평가를 적용(문항 8)한다고 인식한 국어 교사들은 중학교 > 인문계고 > 특성화고·마이스터고의 순으로 높게 인식하였고 3.43 이상의 응답 수준을 보였다. 국어 교과 는 듣기·말하기, 읽기, 쓰기와 같은 의사소통 기능 영역이 포함되어 있어 지필 평가와 같은 간접 평가로는 국어 의사소통 능력을 실제적으로 평가하는 데는 한계가 있다. 이에 의사소통 기능 영역에 대한 직접 평가를 실시하기 위해 수행 평가를 연계하여 시행하는 경우가 일반적 인데 이러한 이유로 인해 국어 교사들이 다양한 수행 평가 방법을 적용한다고 높게 응답한 것으로 추정할 수 있다. 특히, 중학교 국어 교사들이 고등학교 국어 교사들에 비해 상대적으로 다양한 국어 수행 평가를 적용하는 양상을 보였는데 이는 인문계고의 경우 대학 입시와 직결되는 내신 평가에 있어 평가 객관성에 대한 우려가 있는 수행 평가의 시행은 보다 확산 적으로 적용하는 데 어렵기 때문인 것으로 보이며, 특성화고나 마이스터고의 경우 국어 교과의 시수도 상대적으로 적고 토론이나 서평 쓰기와 같은 준비도가 높고 인지적 부담이 과다한 수행 평가의 적용에 어려움이 있을 수 있으므로 상대적으로 다양한 국어과 수행 평가 적용이 제한적일 수 있다.

“수행 평가 시에 최대한 부담을 줄이려고 합니다. 그래야 학생들 참여를 높일 수 있기 때문이 죠. 그래서 상대적으로 인지적 부담이 있는 토론이나, 작문 활동의 수행 평가는 지양하고 있어 요. 작문의 경우에도 간단한 독서 후 활동(간략한 독서 감상문) 정도만 이루어지고 있구요. 우리 학교 상황에서 다양한 수행 평가의 적용은 쉽지 않습니다.” (특성화고 교사 B)

“인문계고의 경우, 대부분 학생들의 수업이 대학수학능력 평가를 대비한 강의식 수업이 대부분 입니다. 고3은 특히 그렇구요. 다양한 수행 평가는 시간적 노력이 많이 필요한데 학생들에게는 부담이죠. 그래서 다양한 수행 평가를 적용하기도 중학교보다 상대적으로 어렵구요. 다양한 수행 평가의 적용은 수능과 같은 입시 부담이 적은 학교급이나 학년에 적용하는 것이 더 좋을 것 같다는 생각이 듭니다.” (인문계고 교사 A)

근무 경력에 따른 차이를 살펴보면, 11-20년 근무 경력을 지닌 국어 교사가 수행 평가를 다양한 방법을 통해 시행하는 수준이 가장 높은 것으로 나타났다. 그러나 근무 학교나 근무 경력에 따른 차이는 통계적으로 유의하지 않았다.

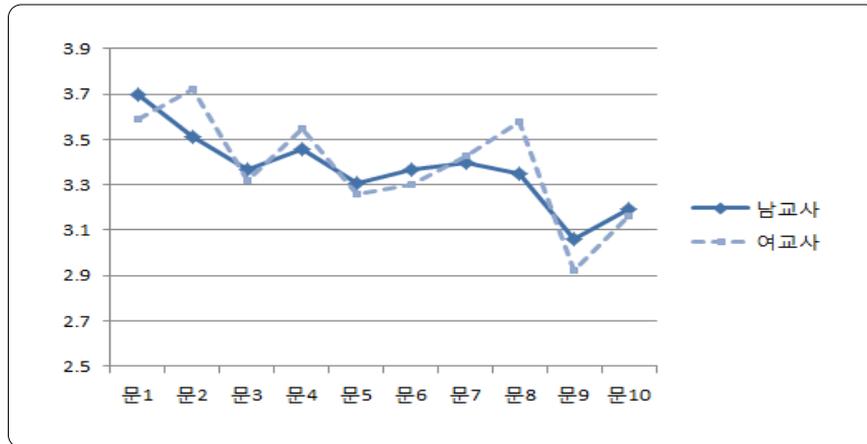
학기 단위 성취수준의 수준 설정을 위해 분할 점수 산출 방법을 잘 적용하는가(문항 9)와 관련하여 국어 교사들은 중학교 > 인문계고 > 특성화고·마이스터고의 순으로 높은 인식 수

준을 보였고 2.5 이상의 응답 수준을 보였다. 그러나 분할 점수 산출 방법의 적용과 관련하여 중학교 국어 교사들이 고등학교 국어 교사들에 비해 더 잘 적용하고 있다고 응답한 수준이 높았고 이러한 차이는 유의수준 .05에서 통계적으로 유의하였다. 중학교에서는 고정 분할 점수를 산정하고 있다. 기준 성취율을 고정하고 이를 90점/ 80점/ 70점/ 60점으로 고정하고 이 점수 기준에 따라 A-E 등급을 평정하므로 단위학교 산출 분할 점수와 고정 분할 점수를 선택적으로 사용하는 고등학교와는 적용 상황에 차이가 있다. 또한 고등학교의 경우 대입 내신 성적 산출과 관련하여 고정 분할 점수를 통한 분할 점수 산출에 있어 상대적으로 평균이 낮아 A 등급 비율이 상대적으로 낮게 나타날 수 있고, E 비율이 높게 나타날 수 있다. 단위 학교 산출 분할 점수는 분할 점수 산출 프로그램을 사용하여야 하며 단위 학교 산출 분할 점수의 절차 과정이 다소 복잡한 부분이 있다. 성취수준별 최소 능력자 특성 추정, 문항 범주 예상 정답률 추정 및 조정, 분할 점수 산출 프로그램을 통한 점수 산출의 과정이 포함되므로 분할 점수 산출 과정과 방법상의 이해나 적용이 상대적으로 중학교에 비해 방법적으로나 상황적으로 어려움이 있을 수 있다. 근무 경력에 따른 차이를 살펴보면, 21년 이상의 근무 경력을 가진 국어 교사들이 학기 단위 성취수준의 수준 설정을 위해 분할 점수 산출 방법을 가장 잘 적용한다고 응답하였고, 1-5년 경력을 가진 국어 교사들은 가장 낮은 수준의 응답 결과를 보였으며 근무 경력별 차이는 유의수준 .05에서 통계적으로 유의하였다.

성취평가제 관련 연수나 자료들을 잘 활용(문항 10)한다고 인식한 국어 교사들은 중학교 > 인문계고 > 특성화고·마이스터고의 순으로 나타났고 모두 3.0 이상의 응답 수준을 보였다. 중학교의 경우 2012년부터 성취평가제가 시행되었으며 고등학교는 2014년부터 시행되었다. 2016년 현재 고등학교 3학년까지 적용되면서 현재 초, 중, 고 전체 학교 현장의 국어 내신 성적 산출은 성취평가제에 의해 시행되고 있는 실정이다. 성취평가제에 대한 이해와 적용을 돕기 위해 교육부와 한국교육과정평가원에서는 성취평가제에 대한 국어과 자료 개발, 교사 연수, 현장지원단컨설팅을 통한 연수와 지원 사업을 연속적으로 수행하고 있다. 현재는 각 시도 교육과정 단위에서의 연수나 학교 자체 연수들도 동시에 이루어지고 있는 실정이다. 연수나 자료 활용과 관련하여 중학교의 적용이 고등학교에 비해 2년 정도 앞서 적용에 관한 관심도나 실행 상의 요구가 강했기 때문에 고등학교에 비해 중학교의 국어 교사들이 더 연수나 자료를 잘 이용한다고 응답한 것으로 보인다. 근무 경력에 따른 차이를 살펴보면, 21년 이상의 국어 교사들이 연수나 자료 활용을 가장 잘 활용한다고 인식하는 것으로 나타났고 6-10년 근무 경력을 가진 국어 교사들은 잘 활용한다고 인식한 수준이 가장 낮았다. 그러나 근무 학교와 근무 경력에 대한 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

<표 IV-6> 현직 국어교사의 성별에 따른 성취평가제에 따른 국어 평가 시행 인식 차이 검증

문항	구분	사례수	평균	표준편차	t
1	남교사	82	3.70	0.86	.862 (p=.389)
	여교사	158	3.59	0.85	
2	남교사	82	3.51	0.92	-1.829= (p=.069)
	여교사	158	3.72	0.80	
3	남교사	82	3.37	0.85	.364 (p=.716)
	여교사	158	3.32	0.88	
4	남교사	82	3.46	0.96	-.714 (p=.476)
	여교사	158	3.55	0.86	
5	남교사	81	3.31	0.94	.392 (p=.696)
	여교사	158	3.26	0.90	
6	남교사	82	3.37	1.04	.530 (p=.597)
	여교사	158	3.30	0.90	
7	남교사	82	3.40	0.89	-.237 (p=.813)
	여교사	158	3.43	0.85	
8	남교사	81	3.35	0.96	-1.950 (p=.052)
	여교사	158	3.58	0.85	
9	남교사	82	3.06	0.95	1.126 (p=.261)
	여교사	155	2.92	0.94	
10	남교사	81	3.19	1.03	.193 (p=.847)
	여교사	156	3.16	0.90	



[그림 IV-2] 국어 교사 성취평가제 실천에 대한 성별 차이

다음으로 국어 교사의 성별 변인에 따른 차이를 분석하였다. 남교사들은 성취평가제 시행에 필요한 지식에 대한 올바르게 이해한다고 인식한 수준이 여교사들에 비해 더 높았다. 구체적으로 성취평가제의 취지나 개념에 대한 이해(문항 1), 성취수준과 성취기준의 구분(문항 5)을 여교사보다 더 잘 이해하고 인식한 수준이 높았다. 또한 성취평가제 지원 체제를 활발히 잘 적용하는가에 대한 인식을 묻는 문항 9와 문항 10에서도 여교사에 비해 남교사가 더 높은 수준을 보였다. 분할 점수 산출 방법에 대한 적용이나 연수 및 자료 활용에 있어 남교사의 인식 수준이 여교사에 비해 더 높게 나타났다.

문항 3의 예상 정답률 추정에 관한 것과 문항 6에 대한 성취수준별 수행 평가의 채점에 있어서도 여교사보다 남교사가 더 정확하게 평가를 시행한다고 인식하는 경향이 높았다. 성취평가제의 올바른 실행을 위해 성취 수준에 대한 이해나 문항 예상 정답률 추정은 국어 교사의 평가 전문성에 있어 매우 중요한데 여교사가 이에 대한 인식 수준이 낮은 것은 주목할 필요가 있다. 특히, 분할 점수 산출 방법의 적용에 있어서는 유의확률 .05 수준에서 통계적인 성별 차이가 나타나 분할 점수 산출 방법의 적용에서 나타난 남교사와 여교사 간의 시행에 있어 인식 차이가 발생하는 이유에 대한 체계적인 탐색이 필요하다.

반면에 문항 출제와 관련하여 문항 4의 성취기준과 연계한 문항 출제와 다양한 수행 평가 문항을 적용하는 문항 8에서 여교사는 남교사보다 더 높은 인식 수준을 보였다. 또한 학습자 특성 분석과 관련한 문항 2의 수준 설정을 위한 학기 단위 성취수준 진술과 문항 7의 평가 결과에 대한 국어 학습 개선을 위한 피드백 제공에 관해서도 여교사가 남교사보다 더 높은 인식 수준을 나타냈다. 그러나 문항 8을 제외한 나머지 문항에서 성별 차이는 통계적으로 유의하지 않았다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 ‘학사관리선진화방안(교육과학기술부, 2011)’에 의해 개선된 평가 체제인 ‘성취평가제’의 실제적 시행 이후 국어 교사들의 성취평가제에 대한 인식 양상을 분석하는 데 그 목적이 있다. 성취평가제의 시행 이후에 국어 교사들은 국어과 성취기준과 국어과 평가를 긴밀하게 연계할 것, 국어 학습자로서의 학생들의 국어 성취수준과 특성에 대한 내재적 기준을 마련할 것, 다양한 국어 수행 평가를 적용하고 학생들의 국어 학습의 후속적 방향을 제시하여 줄 것 등에 관한 요구들에 직면하고 있다. 대부분은 이전의 상대평가 체제보다 국어 교사의 평가 전문성 혹은 평가 역량에 관계된 요구들이므로 국어 교과와 관련한 성취평가제의 성공적 안착의 요건이 국어 교사의 평가 역량에 달려 있다는 사실을 확인할 수 있다.

그러나 국어 교사의 평가 역량 이외에도 성취평가제에 대한 국어 교사의 인식 역시 중요하다고 볼 수 있다. 손민정 외(2015)에서는 성취평가제의 안착을 위해 현장 교사들의 성취평가제에 대한 이해와 공감대 중요하며 성취평가제에 대한 부정적이거나 폐쇄적 인식이 근본적으로 극복되어야 한다고 강조하고 있다. 이에 김석우(2014), 장재혁 외(2015a), 장재혁 외(2015b)의 최근의 연구들은 교사들이 지닌 성취평가제에 대한 관심도와 실행도 차원의 실태를 조사하는 연구를 실행한 바 있다. 이는 성취평가제의 성공이 교사 변인에 달려있으며 교사의 성취평가제에 대한 인식 양상에 대한 분석을 통해 성취평가제의 문제점을 진단하고 개선 방향을 탐색하기 위한 목적에 의한 것이다. 이에 본 연구에서는 중학교와 고등학교에 근무하는 243명의 국어 교사들의 성취평가제에 대한 인식 양상을 보이는지를 탐색하고자 하였다. 특히, 성취평가제에 따른 국어 평가 차원에서의 효용성 측면과 국어 평가 시행 측면에서의 국어 교사의 실천적 인식 수준을 분석하였다. 그 결과는 다음과 같이 요약할 수 있다.

첫째, 국어교사들은 성취평가제의 국어 평가 차원에서의 효용성을 어떻게 인식하는지를 살펴보면, 국어 교과 평가 개선에 기여하지 않았다고 응답한 비율은 전체 국어 교사 가운데 67.1%였으며, 성취평가제를 통해 학습자의 국어 능력 향상 방안이 마련된다고 보기 어렵다고 응답한 비율은 55%로 국어 교사들은 성취평가제로 인한 국어 평가의 개선 효과나 국어 학습자의 학업 개선 효과에 대해 부정적으로 인식하는 경향이 다소 높은 것으로 나타났다.

둘째, 국어 교사들의 성취평가제에 따른 국어 평가 시행에 관한 인식을 성별, 근무 학교, 근무 경력별 변인 차이를 분석한 결과를 보면 성취평가제가 국어 평가 개선에 기여했는지에 대한 인식에서 남교사와 여교사는 유사하게 인식하였고 그 차이는 통계적으로 유의하지 않았다. 그러나 중학교 교사들에 비해 고등학교 교사들은 성취평가제의 국어과 평가 개선 효과가 없다고 응답한 비율이 22% 더 높게 나타나 고등학교 국어 교사들이 성취평가제의 국어 평가 개선에 대해 훨씬 더 부정적으로 인식하는 경향이 높았다. 또한 근무 경력과 관련하여 1-5년 경력의 국어 교사들이 6년 이상 경력의 국어 교사보다 성취평가제의 국어 평가 개선 효과에 대해 긍정적으로 인식하는 경향이 높게 나타났다. 이러한 양상은 성취평가제에 의한 국어 학습자의 학습 개선 효과에 대한 응답에서도 유사하게 나타났다. 남교사와 여교사 간의 인식 차이는 크지 않은 반면에 중학교 국어 교사들이 고등학교 국어 교사들에 비해 국어 학습 개선에 대한 효과를 가져 온다고 긍정적으로 인식하는 경향이 높았고, 1-5년 경력의 국어 교사들이 6년 이상 경력의 국어 교사보다 이에 대해 더 긍정적으로 인식하는 경향이 더 높게 나타났다.

셋째, 성취평가제의 실천과 관련하여 국어 교사들은 성취평가제에 대한 올바른 이해를 갖추고 있으며(문항 1), 출제 목적과 문항에 근거하여 국어과 학기 단위 성취수준에 대해 올바르게 진술한다고(문항 2) 응답한 수준이 높은 반면에 상대적으로 국어 성취수준의 설정과 적용에 대한 실천의 응답 수준은 낮은 편이었다. 특히 '수준 설정을 위한 분할 점수를 잘 적용한

다(문항 9)에 대한 응답 수준은 2.97로 가장 낮았고 국어과 성취기준과 국어과 성취수준에 대한 명확한 이해(문항 5), 국어과 수행 평가 채점 시 성취수준의 명확한 적용(문항 6), 문항 예상 정답률의 추정(문항 3)에 대한 응답 수준은 다른 문항에 비교할 때 상대적으로 낮은 응답 수준을 보여 학생들의 국어 성취율에 따라 분할 점수 혹은 성취수준을 설정하고 이에 따라 평가하는 것에 대한 어려움을 국어 교사들이 지니고 있는 것을 확인할 수 있다.

넷째, 성취평가제의 실천과 관련하여 근무 학교 유형에 따른 차이를 분석한 결과, 특성화·마이스터고, 중학교, 인문계고에 근무하는 국어 교사의 순으로 성취평가제에 대해 잘 이해하고 있다고 인식하였고, 2012년부터 우선 적용된 학교 유형에서 성취평가제에 대한 이해 수준에 대한 국어 교사 인식이 더 높았다. 그러나 반면에 성취평가제 제도 자체에 대한 일반적인 이해 수준을 제외하면 성취평가제 시행을 위해 출제 계획에서 필요한 실천, 수행 평가 관련 채점 및 결과 보고 단계에서의 실천, 성취평가제 지원 체제의 활발한 활용 차원에 대한 국어 교사의 인식 수준은 모두 중학교, 인문계고, 특성화고·마이스터고의 순으로 높게 나타났다. 이러한 결과와 관련한 심층 면담에 따르면, 특성화고·마이스터고 학생들의 국어 능력 수준이 매우 낮기 때문에 국가 수준의 성취기준을 학교 단위 성취기준으로 변환하고 성취율의 도달 정도에 따라 성취수준을 평정하는 성취평가제를 온전히 시행하기에는 어려움이 있는 것으로 나타났다.

다섯째, 성취평가제의 실천과 관련하여 근무 경력에 따른 차이를 분석한 결과, 성취평가제 시행을 위해 출제 계획 단계에서 필요한 실천(문항 2, 3, 4), 수행 평가 관련 채점 및 결과 보고 단계에서의 실천(문항 6, 7, 8)에 대하여 11-20년 근무 경력의 국어 교사들이 더 잘 시행하고 있다고 인식하는 것으로 나타났으며 10년 이내 근무 경력의 국어 교사들이 전반적으로 낮은 평가 시행에 관한 인식 수준을 보였다. 성취평가제가 국어 평가 개선이나 국어 학습자의 학습 방안을 마련해주는 효과에 대해 가장 긍정적으로 인식하는 1-5년 근무 경력의 국어 교사들이 문항 출제나 평가 및 채점 수행에 관한 실천 수준이 전반적으로 낮은 양상에 주목할 필요가 있다. 성취평가제에 관한 국어 평가에 관한 실천은 국어 교사의 평가 전문성과 긴밀한 연관성을 가지는 데 1-5년의 국어 교사들이 평가 전문성이 형성되어 가는 시기에 해당하므로 성취평가제에 대한 인식과 실천 간에 괴리가 크게 발생하는 것을 주된 이유로 추정할 수 있다.

앞서 살펴본 결과를 바탕으로 하여 국어 교과에 관련하여 성취평가제와 관련한 제언을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 성취평가제에 의한 국어 평가 개선 효과나 학생들에 대한 국어 능력의 향상 방안을 마련해 주는 기능에 대하여 부정적으로 응답한 국어 교사의 비율이 더 높은 것으로 나타나 성취평가제에 대한 국어 교사들의 부정적 인식 개선을 위한 노력이 요구된다. 특히, 성취평가제에 대한 국어 교사의 부정적 인식은 고등학교에 재직하는 국어 교사들이나 6년 이상 근무

한 국어 교사들의 비율이 높은 것으로 나타나 부정적 인식 형성에 영향을 미치는 요인을 탐색하여 개선 방안을 마련할 필요가 있는 것으로 보인다. 실제로 고등학교의 경우, 2014년 1학기부터 성취평가제가 국어과 내신 평가에 적용되기 시작하였으므로 시행 시기가 상대적으로 짧은 편이고, 기존의 내신 9등급 체제와 병행하여 운영되는 실정인데다 내신 체제가 대학 입시와 직결되므로 평가 체제에 대한 새로운 평가체제로서의 성취평가제에 대하여 고등학교 국어 교사들의 부정적 인식이 더욱 강하게 나타날 수 있다. 성취평가제에 대한 고등학교 국어 교사들의 이러한 상황을 다각도로 고려한 성취평가제에 대한 인식 제고에 대한 노력이 이루어질 필요가 있다.

둘째, 성취평가제는 국어 교사들에게 학생들의 성취수준을 예측하도록 하고 이에 기반한 평가를 시행할 것으로 요구하고 있다. 그러나 실제로 국어 교사들은 학생들의 국어 성취 수준 혹은 국어 능력 수준을 추정하는 것에 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다. 국어 문항에 대한 예상 정답률 추정, 성취수준에 따른 정확한 수행 평가 채점, 수준 설정을 위한 분할 점수 산출 방법의 적용에 관한 어려움을 공통적으로 보고한 바 있다. 기존의 평가 체제인 상대 평가는 총점의 서열 혹은 등수에 따라 성취수준 혹은 등급을 결정할 수 있으므로 국어 교사들은 학생들의 국어 능력 수준에 대해 별도로 고민할 필요가 없었다. 그러나 성취평가제 내에서 국어 교사들은 학생들이 어느 정도 성취했는가에 대한 정도를 평가하여 A-E의 등급으로 산출해야 한다. 이를 위해서는 국어 교사가 국어 능력 수준이나 국어 수행 수준의 차이를 판별할 수 있는 준거 기준 혹은 분할 점수를 설정할 수 있어야 하는데 이러한 수준이나 준거는 객관적으로 외부에 존재하고 있는 것이 아닌 추상적인 대상이므로 이를 설정하고 적용하는데 있어 국어 교사들의 어려움이 발생할 수 있다.

국어 학습자의 성취수준 예측의 문제는 성취평가제 결과에 대한 신뢰도와 밀접한 관련이 있다. 국어 교사의 성취수준에 대한 정확한 예측은 문항 난이도 및 문항 예상 정답률 추정, 수행 평가의 채점, 성취 수준 설정을 위한 분할 점수 산정 등의 성취평가제 시행 전반에 걸쳐 영향을 미치므로 국어 평가의 신뢰도 확보에 있어 필수 요건이라 할 수 있다. 성취평가제 자체가 학생들의 성취수준에 근거하여 평가를 실시하는 것이므로 국어과 성취평가제의 안착을 위해서는 국어 교사들이 국어 성취수준에 대한 예측과 관련한 어려움을 극복할 수 있도록 하는 연수나 교육 차원의 지원 방안 등이 모색될 필요가 있다.

학생들의 국어 성취도에 대한 증거 기반(evidence-based)의 내적 준거를 설정할 수 있도록 지원 방안도 효과적일 수 있다. 중학생이나 고등학생의 평균적인 국어 능력 수준에 대한 이해를 위해 국가 수준 학업 성취도 평가의 국어 성취도나 성취수준의 지표를 이용하여 설정하는 방안, 이전 학년도의 국어 성취도에 대한 정보와 대상 학습자의 전 학년도의 국어 성취도에 대한 정보를 종합하여 국어 성취도나 성취수준의 지표를 이용하여 설정하는 방안들을 모색할 필요가 있다. 단위 학교 특성을 고려한 학생들의 국어 성취기준 특성을 개별적으로 정확

하게 추정하는 것에는 분명 어려움이 있으며(박은아 외, 2013; 최숙기, 2015a), 학생들의 학업 성취 능력을 교사가 항상 정확히 추정하고 분별할 수 있다고 보는 것에 대한 회의적인 입장도 분명 존재한다(Gittman & Koster, 1999; Sharpley & Edgar, 1986). 그러나 추상적인 국어 성취수준에 대한 국어 교사들의 판단을 구체화하고 성취수준 평정에 관한 국어 교사의 의사결정을 도울 수 있는 정보 자원을 제공하여 주거나 이러한 정보 자원을 활용하여 교사 연수나 훈련 프로그램을 개발하는 방안을 모색할 필요가 있다.

셋째, 특성화고·마이스터고에 근무하는 국어 교사들의 경우 성취평가제의 적용에 있어 학생들의 낮은 국어 성취수준으로 인해 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 본 연구의 표집 수를 고려할 때 이러한 사실을 일반화하는 것에는 제한적일 수 있지만 인문계고와 다른 학교 특성과 학생의 수준과 성취동기 유형을 고려할 때 인문계고에 적정한 국가 수준의 국어과 성취기준을 특성화고나 마이스터고에 적용하여 국어 평가를 시행하는 것에는 분명 어려움이 따를 것이라고 충분히 예측할 수 있다. 더욱이 국어과 교육과정 성취기준과 평가 간의 연계가 강화되고 국어 성취도에 따른 성취수준을 평정해야 하는 성취평가제의 적용은 특성화고나 마이스터고 학생들의 국어 성취 동기나 성취 능력을 고려할 때 국어 평가 도구 개발부터 평가 시행 전반에서의 여러 문제들이 발생할 수 있다.

특성화고나 마이스터고에서 국어과 성취기준이나 국어 교과서를 학생 국어 능력 수준에 맞게 재구성하는 것이 일반적이다. 단위 학교별로 국어 성취기준을 재구성할 수 있지만 성취기준의 수준과 범위 상의 재구성이 상대적으로 큰 편이므로 국어과 성취기준에 대한 학생들의 성취수준을 추정하거나 성취율을 고려하여 성취수준을 결정하는 과정이 인문계고의 국어 교사에 비해 상대적 어려움이 발생할 수 있다. 이에 특성화고나 마이스터고의 국어 교사들의 성취평가제 적용 시에 겪고 있는 문제점을 개별적으로 진단하고 이를 해결하고 지원해줄 수 있는 방안을 모색할 필요가 있다.

또한 특성화고나 마이스터고의 교육적 특성을 고려할 때 직업 교육과 관련하여 국어 교육을 연계하고 이를 평가 상황에 적용하는 방법도 적극적으로 고려할 필요가 있다. 상위 학교 진학을 위한 교육에 중점을 둔 일반계고와 비교할 때 특성화고나 마이스터고는 직업 교육에 보다 더 큰 중점을 두고 있어 학생들의 성취동기나 학습 목표를 고려한다면 국어 교육의 내용과 평가를 직업 교육과 관련한 목적으로 한 의사소통 능력에 중점을 두고 개발하는 방안을 모색할 필요가 있다. 구체적으로는 특성화고의 국어 교육에 관한 사회적 요구나 학생들의 관심도 제고를 위해 NCS(국가직무능력표준, National Company Standards)이나 학업성취도 평가를 대체하여 적용되고 있는 직업기초능력평가의 국어 관련 평가 요소인 ‘의사소통 능력(문서이해능력, 문서작성능력, 경청능력, 의사표현능력)’을 중심으로 단위 학교 내에서 성취기준을 개발하고 이를 평가 상황으로 연계시키는 방안이 가능할 수 있다. 후속적으로는 2015 개정 교육과정에서 고등학교 진로 선택 과목으로 개발된 ‘실용 국어’의 성취기준을 연계하는 방안

등을 모색할 필요가 있다.

넷째, 성취평가제의 적용은 국어 교사들의 평가 전문성에 대한 요구를 촉발시켰다. 국어 교육과정에 대한 충분한 이해, 국어 평가 문항 타당도와 신뢰도에 대한 확보, 수행 평가 채점 시 평가자 내(엄격성과 일관성) 및 평가자 간(일치도) 신뢰도의 확보, 국어 수업과 국어 평가를 연계한 과정 중심 국어 평가의 실현, 학생들의 국어 학습 지원을 위한 교수적 피드백 제공 등 국어 교사의 평가 전문성에 관한 요건 등은 성취평가제와 관련하여 더욱 구체화된 실정이며 성취평가제의 성공과 안착에는 국어 교사가 어느 정도의 평가 전문성을 내재하고 있는지에 달려 있다고 해도 과언이 아니다. 특히 국어의 경우 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기와 같이 의사소통 능력을 평가하는 상황이나 문학에 대한 감상과 반응, 문학 생산이나 창작에 관한 능력을 평가하는 상황, 국어 문법의 활용 능력을 평가하는 상황이 부가되면서 학생들의 국어 성취도 평가를 위해 수행 평가의 적용이 필수적인 상황이다. ‘중등학교 학사관리 선진화 방안’의 적용 이후 수행 평가에 대한 요구가 강화되었고, 교육부는 2016년 4월 5일 ‘학교생활기록 작성 및 관리지침’을 일부 개정하면서 수행 평가를 포함한 과정 중심 평가의 확대를 실제적으로 지원하는 방안을 마련하면서 국어 교사의 수행 평가와 관련한 평가 전문성에 대한 요구를 증대시키는 실정이다. 이에 국어 교사의 평가 전문성에 대한 개발과 지원을 돕기 위한 연수 및 훈련 프로그램의 개발, 국어 교사 양성 기관에서의 국어 평가 관련 교과목 개발 및 개설 운영 등에 대한 현직 국어 교사와 예비 국어 교사를 대상으로 한 평가 전문성 신장을 위한 지원 방안을 마련할 필요가 있다.

본 연구는 성취평가제의 성공적 안착을 위해 성취평가제의 시행 주체인 교사들의 인식 양상을 분석하고 이후 성취평가제의 개선을 위한 방향을 제언하고자 하였다. 그러나 본 연구는 성취평가제에 따른 국어 교사의 평가 시행 차원에서의 실천적 문제나 현상을 성취평가제와 관련된 국어 교사의 평가 전문성의 측면에서 검증하지 못하고 인식 수준을 탐색하고 있고, 학교급별, 지역별 표집 분포의 대표성을 획득하지 못한 문제로 인해 연구 결과를 일반화하는 것의 문제나 연구 결과로부터 도출된 국어 교사의 인식 양상의 주된 원인을 심층적으로 분석하기 위해 설문 조사의 한계를 극복하는 심층 면담, 내러티브 분석 등 질적 연구 방법을 고려할 필요가 있다는 한계점을 지니고 있다. 이를 보완하는 후속 연구가 이루어질 필요가 있다. 더불어 성취평가제의 국어 평가 시행에서의 효용성에 대한 국어교사의 부정적 인식을 유발하는 다양한 맥락이나 원인을 탐색하는 연구와 본 연구를 통해 도출된 국어 교사들의 성취평가제에 따른 국어 평가 시행 국면에서 인식한 어려움을 해소하기 위한 실제적 방안을 마련하기 위한 후속적 연구들이 이루어질 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 교육과학기술부(2009). **초·중·고 창의적 체험 활동 교육과정 해설**.
- 교육과학기술부(2011). 창의·인성교육 강화를 위한 「중등학교 학사관리 선진화 방안」 발표, 보도자료(2011. 12. 13.).
- 교육부(2016). 「학교생활기록 작성 및 관리지침」 훈령 일부 개정, 보도자료(2016. 4. 5)
- 김석우(2014). 성취평가제에 대한 중학교 교사의 관심수준 분석. **수산해양교육연구**, 26(1), 81-97.
- 김성숙, 박은아, 상경아, 이채희(2012). 중등학교 성취평가제 운영과 안정적 정착을 위한 과제. **KICE Position Paper**, 4(3), 한국교육과정평가원 연구자료 ORM 2012-16-3.
- 김신영(2012). 교사의 학생평가와 성취평가제. **교육평가연구**, 25(4), 655-677.
- 박은아, 박선화, 손민정, 이채희, 서민희, 김지영(2013). **성취평가제의 고등학교 적용 방안**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2013-9.
- 박은아, 서민희, 김지영, 강민경, 안유민, 김지혜(2014). **성취평가제 내실화를 위한 교사 역량 강화 지원 방안**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2014-1.
- 박종임(2013). 쓰기 평가 전문성 신장을 위한 온라인 채점자 훈련 프로그램 개발 방향 연구. **작문연구**, 17, 413-440.
- 서민희, 박은아, 전경희, 강민경, 성경희, 최지선, 김미영, 김지영, 손민정, 이현숙(2014). **2014년 고등학교 보통교과 성취평가제 운영 현황 및 개선 방안**. 한국교육과정평가원 연구보고 CRE 2014-10.
- 손민정, 서민희, 박종임, 김유향, 이현숙(2015). **고등학교 보통교과 성취평가제 적용 실태 분석 및 개선 방안**, 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2015-5.
- 장재혁, 김석우, 이승배(2015a). 특성화 고등학교 교사의 성취평가제 관심도 및 실행도 분석. **교육과정평가연구**, 18(2), 105-129.
- 장재혁, 김석우, 이승배, 김성숙(2015b). 성취평가제에 관한 고등학교 교사의 관심도 및 실행도 분석. **교육평가연구**, 28(4), 1255-1276.
- 최숙기(2015a). Rasch 모형을 활용한 국어 교사 평가 전문성 척도 개발 및 타당화 연구. **청람어문교육**, 56, 313-340.
- 최숙기(2015b). 다국면 Rasch 모형을 활용한 중학교 국어 교사의 독서 감상문 평가 양상 연구. **학습자중심교과교육연구**, 16(1), 515-538.
- 홍미영, 김미경, 김수진, 김희경, 남민우, 박은아, 상경아, 송미영, 이승미, 이용상(2012). **2009 개정 교육과정에 따른 성취기준 및 성취수준 개발 연구(II) - 성취수준 및 예시 평가도구 개발**. 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2012-2.

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Cizek, G. J., & Bunch, M. B. (2007). *Standard setting: A guide to establishing and evaluating performance standards on tests*. SAGE Publications Ltd.
- Gittman, E., & Koster, E. (1999). *Analysis of ability and achievement scores for students recommended by classroom teachers to a gifted and talented program*. Paper presented at the annual meeting of the Northeastern Educational Research Association, Ellenville, New York.
- Martínez, J. F., Stecher, B., & Borko, H. (2009). Classroom assessment practices, teacher judgments, and student achievement in mathematics: Evidence from the ECLS. *Educational Assessment*, 14, 78-102.
- McMillan, J. H., & Nash, S. (2000). *Teachers' classroom assessment and grading practices. Decision making*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA
- Sharpley, C. F., & Edgar, E. (1986). Teachers' ratings vs. standardized tests: an empirical investigation of agreement between two indices of achievement. *Psychology in the Schools*, 23, 106-111.
- Stiggins, R.J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238-245.

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

ABSTRACT

Analysis on Korean Language Teacher's Perception for Achievement Standards-based Assessment

Sook Ki Choi

Assistant Professor, Korea National University of Education

The aim of this study is to investigate Korean language teacher's perception and fulfillment for achievement standards-based assessment adopted after 'proposal to advance education management system for secondary school announced by ministry of education in Korea. Findings included the following. First, more than 50% of Korean language teacher reported negative perception for achievement standards-based assessment and they do not expect that achievement standards-based assessment dose not contribute Korean language assessment improvement and dose not suggest plans to student' Korean language ability progress. Second, Korean language teacher in high school have more negative perception for achievement standards-based assessment than in Korean language teacher middle school and Korean language teachers who have 1-5 year education career reported most positive perception for achievement standards-based assessment. Third, Korean language teacher reported that they understand achievement standards-based assessment well and describe the standard level of Korean language well. But they reported problems about setting standard to evaluate Korean language achievement and difficulty of cut-off score decision. Fourth, Korean language teacher's fulfillment levels for achievement standards-based assessment is the highest in middle school and the lowest in vocational high schools and Meister high schools. Fifth, Korean language teachers who have 1-5 year education career reported most positive perception for achievement standards-based assessment and they reported difficulty when they develop Korean language test items and grading students' Korean language performance.

Key Words: Achievement Standards-based Assessment, Korean Language Teacher, Korean Language Assessment, Assessment Professionalism of Korean Language, Standards Setting