

교육과정평가연구

The Journal of Curriculum and Evaluation

2020, Vol. 23, No. 3, pp. 129~148

초·중등 예비교사의 형성적 평가 경험과 숙달목표 및 학습을 위한 평가인식의 관계¹⁾

김난옥 (경북대학교 박사과정)*

박정 (부산교육대학교 교수)**

손원숙 (경북대학교 교수)

요약

평가에 대한 교사의 인식은 교사가 수행하는 일련의 평가절차에 대한 의사결정의 해석틀로써 작용하기 때문에 특히 교사로서의 신념을 계발하기 시작하는 교사교육에서 교사의 평가인식 양상이나 역할에 대한 관심이 증가되고 있다. 본 연구에서는 평가의 주된 목적인 학습을 위한 평가인식에 주목하여, 초등 예비교사와 중등 예비교사 간의 '학습향상' 평가인식 수준을 파악하고, 형성적 평가 경험과 숙달목표가 평가인식에 미치는 영향력을 분석하였다. 구체적으로 형성적 평가 경험에는 피드백의 경험, 피드백 질, 피드백 활용을 포함하였다. 분석대상은 충청 및 경상권 소재의 6개 교원양성기관에 재학 중인 초·중등 예비교사 총 557명이며, 분석결과는 다음과 같다. 첫째 잠재평균분석을 실시한 결과, 초등 및 중등 예비교사의 학습향상 평가인식에는 유의한 차이가 없었다. 둘째, 다집단 구조모형 분석 결과, 교원양성기관 유형과 상관없이 예비교사가 경험한 형성적 피드백은 피드백 질과 숙달목표에 정적효과를 보였으며, 피드백 질을 높게 지각하거나 숙달목표가 높을수록 피드백 활용에 긍정적인 영향을 주었다. 한편 형성적 피드백 자체는 학습향상 평가인식에 직접적으로 영향을 주지 않았지만, 피드백 질과 피드백 활용, 숙달목표와 피드백 활용을 통한 간접효과는 유의하였다. 이 결과를 바탕으로 예비교사의 긍정적인 평가인식 발달을 위한 교육적 시사점을 제안하고, 평가인식의 영향요인에 대한 추가적인 탐색의 필요성을 논의하였다.

주제어 : 형성적 평가, 피드백, 평가 경험, 평가인식, 학습을 위한 평가, 숙달목표, 예비교사

1) 본 연구는 2020년도 부산교육대학교 학술연구과제로 지원을 받아 수행된 연구임.

* 제1저자, ailyn@hanmail.net

** 교신저자, chungpark98@naver.com

I. 서 론

평가의 목적은 다양하게 정의되고 있으며, 이에 대한 인식은 개인의 경험이나 특성, 교육 철학 등에 따라 차이를 가질 것이다. 평가인식은 크게 총괄적 평가인식과 형성적 평가인식으로 구분될 수 있으며(Barnes, Fives, & Dacey, 2017; Remesal & Brown, 2015), 교사가 어떠한 평가인식을 갖는지는 교실환경에서의 실제 평가수행을 예측하는 결정적 요인이다(O'Quin, 2009; Pajares, 1992). 교사는 일상적으로 왜, 무엇을, 어떻게, 누가 평가를 시행할지 등에 대한 의사결정을 하게 되며, 이러한 의사결정은 교사가 평가에 대해 갖고 있는 태도에 따라 달라질 수 있다. 최근 들어 전 세계적으로 교육 혁신에 대한 관심은 높아지고 있으며 이를 위해서 각 국가별로 교육과정, 교수학습 및 평가 측면에서 변화의 노력을 기울이고 있다. 우리나라에서도 2015 개정 교육과정과 함께 지식과 역량의 복합적인 신장을 위한 교육에 초점을 두고 있으며 이를 위해 장기적이고 지속적인 교수·학습과 평가의 필요성이 강조되고 있다(한국교육과정평가원, 2019). 이러한 교수·학습과 평가가 교실현장에서 실제 구현되기 위해서는 그 주체인 교사의 적극적인 참여가 요구된다. 교사의 평가수행에 그들이 갖고 있는 신념이 결정적인 예측요인임을 고려할 때, 과정중심평가 등 학생의 성장과 발달을 위한 평가의 적극적이고 성공적인 수행은 이들 평가에 대한 교사의 인식에 달려 있다 해도 과언이 아니다.

평가인식 관련 선행연구들을 살펴보면, 국외에서는 교사의 평가인식에 대한 중요성을 강조한 Pajares(1992)의 연구를 시작으로, 현직교사 및 예비교사의 평가인식 수준을 파악(Barnes, Fives, & Dacey, 2017; Brown, 2004; Fletcher et al., 2012)하거나 평가인식에 따른 교실평가 실재나 평가전문성의 차이를 살펴보는 연구(Brown, Harris, & Harnett, 2012; James & Pedder, 2006; Ogan-Bekiroglu & Suzuk, 2014)가 진행되었으며, 최근에는 평가전문성의 주요한 요소로 평가인식을 포함시키려는 시도가 이루어졌다(Looney et al., 2017; Xu & Brown, 2016). 반면 국내에서는 주로 평가의 제측면에 대한 인식여부 및 그에 따른 평가수행의 실태조사 연구가 다수(반재천 외, 2018; 임은영 외, 2018)였다. 특히 예비교사의 평가인식과 관련해서는 소수를 대상으로 일부 과목에 국한하여 평가인식을 파악한 연구(고은성, 박민선, 이은정, 2016; 윤지현, 강석진, 노태희, 2010)가 제한적으로 진행되다가 비교적 최근에 와서야 표준화된 척도에 기반하여 체계적으로 평가인식을 파악하려는 시도가 이루어졌다(손원숙, 2020; 지은림, 2010).

최근 국내 교육계의 주요 정책인 과정중심평가의 보다 적극적이고 활발한 수행을 위해서는 무엇보다 이들 평가에 대한 교사의 긍정적인 인식이 중요한데, 앞서 언급한 선행연구를 고찰해볼 때 국내외적으로 평가인식 관련 연구는 평가인식의 개념화 및 측정도구 개발, 평가인식과 평가실제와의 관계 파악에 집중된 경향이 있다. 반면, 교사의 평가인식에 대한 영향요인을 탐색한 연구는 상대적으로 제한적인 것으로 파악된다. 따라서 교사의 평가인식에 어떠한 요인들이 영향을 주는지 살펴보고, 교사의 긍정적인 평가인식 제고를 위한 학교 및 교실환경 조성이나 교사교육에 필요한 교육영역을 파악할 필요가 있다.

이러한 맥락에서 본 연구는 예비교사의 평가인식과 그에 대한 영향요인에 주목하고자 한다. 먼저

평가인식이 다차원적으로 정의되기는 하나, 최근의 평가 패러다임을 고려하여 평가인식 유형 중 학습을 위한 평가인식에 초점을 두며, 평가인식이 자신의 경험이나 특성 및 환경적 요인과 상호작용하면서 발달(Fives & Buehl, 2012)한다는 선행연구에 기반하여 평가인식의 영향요인으로 학창시절 경험한 형성적 피드백, 피드백의 질(Steelman, Levy, & Snell, 2004)에 대한 지각, 그리고 개인의 성취목표 및 피드백 활용(Brookhart, 2017)을 고려하였다. 이는 교사의 평가인식 형성에 자신이 학습자로서 경험한 평가경험이 주요한 영향요인(Smith et al., 2014)이며, 학습을 위한 평가의 핵심전략인 피드백은 경험뿐만 아니라 그 가치를 어떻게 지각하고 어느 정도 활용하는지에 따라 효과가 달라지며 피드백을 이해하고 활용하는데 개인적 특성이 영향을 미치기 때문이다(Gibbs & Simpson, 2003; Ilgen, Fisher, & Taylor, 1979; London & Smither, 2002). 한편 본 연구에서는 예비교사의 평가인식에 초점을 두고자 한다. 이는 교사로서의 신념과 지식의 계발·발달이 실질적으로 예비교사 시기에 시작되고(최윤진, 전하람, 2017; 허은정, 정성수, 2013), 예비교사의 평가전문성 발달에 있어 평가인식이 일종의 안내자로서 기능하며(손원숙, 2020; Xu & Brown, 2016), 예비교사 시기는 학습을 위한 평가인식을 갖게 해주거나 이전의 총괄적 평가인식을 학습을 위한 평가인식으로 변화시켜줄 수 있는 중요한 시기라는 점(Hill & Evers, 2016)에서 예비교사의 평가인식과 그에 대한 영향요인 탐색이 강조되기 때문이다. 특히 초등교사의 경우 형성적 평가인식이 강한 반면, 중등교사는 책무성 도구로 평가를 인식하는 경향이 강하게 나타나는 등 학교급에 따라 현직교사의 평가인식 경향이 다르다는 선행연구(안희상, 손원숙, 2017; Remesal, 2011)를 고려하여 평가인식 및 영향요인과의 관계에서 초등 예비교사와 중등 예비교사 간에 차이가 있는지 검증하고자 한다. 이를 통해 초등 및 중등 교원양성 프로그램에서 다양한 교육 방안 마련을 위한 기초를 제공할 수 있을 것이다. 본 연구의 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 초·중등 예비교사의 평가인식과 영향요인의 잠재평균에는 어떠한 차이가 있는가?

둘째, 초·중등 예비교사의 평가인식과 영향요인과의 구조적 관계는 동등한가?

셋째, 초·중등 예비교사가 경험한 형성적 피드백과 평가인식 간의 관계에서 피드백의 질, 숙달목표 및 피드백 활용은 간접효과를 보이는가?

II. 이론적 배경

1. 초·중등 예비교사의 평가인식

교사의 평가인식은 평가의 목적이나 특성에 대해 갖고 있는 신념으로(Brown, 2004), 크게 책무성에 중점을 두어 성적부여나 선발, 학교의 수준이나 질을 판단하기 위한 목적으로 평가가 기능한다는 총괄적 평가인식(evaluative or summative)과 학습 과정에 초점을 두어 교수 및 학습 개선을 위한 목적으로

평가가 기능한다는 형성적 평가인식(improvement or formative)으로 구분된다(Barnes, Fives, & Dacey, 2017; Remesal & Brown, 2015). 이들 평가인식은 몇 가지 특성을 보이는데 첫째, 교사의 평가수행을 결정하는 예측요인으로 작용한다. 실제 평가의 학습향상 기능에 가치를 두는 교사는 피드백을 더 많이 실시하는 등(O`Quin, 2009) 교사가 어떠한 평가인식을 갖고 있는지에 따라 교실상황에서의 평가수행이 달라지는 것으로 나타났다. 둘째, 교사의 평가인식은 자신이 학습자로서 경험한 평가경험의 영향을 받는다(Hill & Eysers, 2016; Smith et al., 2014). 교사는 교원양성 프로그램을 통해 새로운 교수·학습 지식과 신념을 알게 되고 교사로서의 교육적 신념과 지식을 계발하기 시작하며, 교직 관련 지식뿐만 아니라, 신념, 태도, 가치관에서 많은 변화와 발전을 거듭하게 된다. 이때 예비교사는 초·중고 시기 학습자로서 경험한 학습경험을 통해 형성된 사전 신념에 입각하여 교원양성 프로그램에서 제공하는 경험들을 해석하고 걸러내는 것으로 보고되었다(Hollingsworth, 1989). 특히 평가와 관련된 신념은 그동안 자신이 받았던 평가경험의 영향을 강하게 받는 것으로 나타났다(Smith et al., 2014). 예비교사의 평가인식은 교사교육 과정 중에 그들의 배움의 질을 좌우할 뿐만 아니라 그들이 가르칠 미래 학생들의 학습에도 영향을 줄 수 있다는 점에서 더욱 중요하다. 셋째, 평가인식은 자신이 속한 사회적 교육적 맥락과 학교급에 따라 평가인식 경향이 다를 수 있다(Remesal & Brown, 2015). 초등교육에서는 형성적 평가인식 경향이 강한 반면, 중등교육에서는 책무성 도구로서 평가를 인식하는 경향이 강하였다(안희상, 손원숙, 2017; Remesal, 2011). 이러한 평가인식의 특성을 고려할 때, 최근 우리나라에서 강조되고 있는 학생의 성장과 발달을 위한 과정중심평가가 교실에서 실제 수행되기 위해서는 예비교사의 형성적 평가인식 함양에 주목해야하며, 평가인식 수준과 발달에서 학교급에 따른 차이를 확인할 필요가 있다.

예비교사의 평가인식의 중요성을 인식하여 국외에서는 대학생을 포함하여 예비교사의 평가인식을 파악하고 평가전문성의 주요 요인으로 포함하려는 노력(Brown, Harris, & Harnett, 2012; Fletcher et al., 2012; Looney et al., 2017; Ogan-Bekiroglu & Suzuk, 2014; Xu & Brown, 2016)이 지속적으로 이루어진 반면, 국내에서는 비교적 최근에서야 평가의 목적이나 특성에 대한 예비교사 인식에 관심을 갖기 시작하였다. 초등 예비교사와 관련된 연구를 살펴보면, 초등 예비교사들은 저학년 시기에 평가의 목적에 따른 다양한 평가 방법의 이점에 대해 다소 제한적인 인식을 갖고 있는 반면(고은성, 박민선, 이은정, 2016), 교육대학의 교육과정을 모두 이수한 졸업 시점에는 학습과정을 중요시하는 평가인식을 어느 정도 갖고 있는 것으로(평균 3.73/5점척도) 나타났다(윤지현, 강석진, 노태희, 2010). 또한 초등 예비교사의 학생평가 전문성을 탐색한 연구에 따르면 초등 예비교사의 평가 전문성은 준거에 비하여 낮으며(강대중, 2019), 학생평가 전문성의 중요성에 비해 자신의 실질적 소양은 낮게 인식하는 경향이 파악되었다(박정, 2013). 다만 이들 연구는 소수를 대상으로 수학이나 과학과 같은 특정 교과에만 초점을 두거나 평가전략 등 평가의 일부 요소에 대한 인식만을 조사하였으며, 평가전문성에 평가인식이 포함되지 않았다는 제한점이 있다. 한편 중등 예비교사와 관련하여서는 표준화된 척도를 활용하여 평가인식을 측정하려는 연구가 최근 시도되었다(손원숙, 박정, 이빛나, 2019; 손원숙, 2020). 손원숙, 박정, 이빛나(2019)에서 평가인식을 사회·정서적, 외부적, 향상, 불필요성의 4개 하위요인으로 구성하여 중등 예비교사의 평가인식 유형을 분류한 결과, 부정인식형(12.4%), 중간인식형(44.5%), 긍정인식형(43.1%)의 세 개 유형이 도출되었다. 세 유형

간에 평가인식의 하위요인 중 향상 인식의 차이가 가장 크게 나타났으며, 중간인식형이 평가에 대한 긍정과 부정적 인식을 동시에 갖고 있다는 점을 고려할 때 연구대상의 과반수는 평가에 대한 부정적 성향이 보다 우세할 수 있음을 엿볼 수 있었다. 또한 중등 예비교사를 대상으로 평가인식 척도를 타당화하고 평가전문성과의 관련성을 탐색한 손원숙(2020)의 연구에서는 중등 예비교사의 학교책무성, 학생책무성, 향상, 타당성, 부적절성의 5요인 모형이 가장 적합한 것으로 나타났으며 자신의 피드백 경험을 신뢰하고 가치가 높다고 지각할 경우 보다 긍정적인 평가인식을 가지며, 향상 인식만이 평가전문성을 유의하게 예측하였다. 한편 중등 예비교사의 학생평가 전문성에 대한 연구(김신영, 송미영, 2008)를 살펴보면, 초등 예비교사와 마찬가지로 중등 예비교사 역시 평가전문성 기준선을 통과하지 못하는 것으로 나타났다. 이상을 종합하면, 국내에서는 초등 예비교사의 평가인식을 보다 체계적으로 확인할 필요가 있으며, 중등 예비교사 대상 연구에서 학습향상 인식의 수준이나 효과가 차별적으로 나타났다는 점에서 ‘학습향상’ 인식을 중점적으로 고려할 필요가 있음을 알 수 있다.

2. 평가인식의 영향요인: 개인의 형성적 평가 경험과 숙달목표

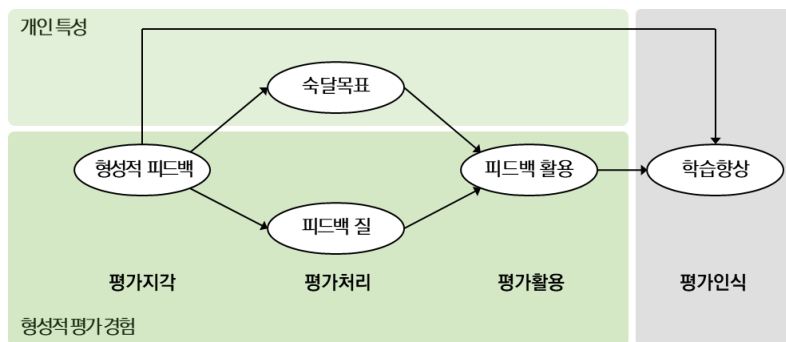
선행연구(Hill & Evers, 2016)에 따르면 예비교사의 평가인식은 교사교육뿐만 아니라 오랜 기간 학습자로서 평가받은 경험에 의해서도 발달된다. 이는 예비교사들은 아동·청소년기를 거치면서 다양한 학습 상황에서 여러 평가를 경험하게 되며, 그러한 경험은 예비교사들이 교원양성기관 입학 시기에 갖고 있는 평가인식 형성에 영향을 미친다는 것을 의미한다. 예비교사가 초·중등학교 시기 경험하였을 다양한 평가 중에서 특히 피드백은 형성평가의 핵심전략으로서, 학습자로 하여금 현재 수준과 목표 수준 사이의 간극을 이해하고 그 간극을 줄일 수 있도록 도와 학습개선에 긍정적인 효과를 주는 것으로 보고되고 있다(Brookhart, 2017). 따라서 초·중고 시기의 피드백 경험이 학습을 위한 평가인식 형성의 주요 요인으로 고려될 필요가 있음을 보여준다. 그러나 피드백의 효과는 학생의 피드백 지각이나 활용 정도에 따라 다르게 나타날 수 있다. 피드백 과정 모형(Ilgen, Fisher, & Taylor, 1979; London & Smither, 2002)에 따르면, 교사로부터 제공받은 피드백은 학업성취나 흥미 및 자신감 등의 정의적 성취로 이어지기까지 학습자 내에서 세 단계를 거치게 된다. 즉, 피드백의 인지적 정의적 지각, 피드백의 의미와 가치 이해, 피드백 활용 단계로써, 이러한 개별 단계는 피드백의 효과를 매개하는 주요한 요인으로 간주된다. 교사로부터 피드백이 제공되었다는 것을 인지한 후에 그것의 의미와 가치를 이해하고 활용하는 단계에서 피드백 수용여부가 결정된다는 점(Ilgen, Fisher, & Taylor, 1979)에서 피드백 경험에서 각 단계는 구별될 필요가 있으며, 피드백이 기능하기 위해서는 각 단계별로 학생들의 적극적인 반응을 필요함을 보여준다(Brookhart, 2017; Gibbs & Simpson, 2003).

따라서 본 연구에서는 개인의 형성적 평가 경험을 세 가지 요소로 구분하여 측정하였다. 먼저 외부로부터 제공되는 자극으로써의 피드백, 그리고 이러한 피드백의 가치와 유용성을 지각하는 정도, 마지막으로 제공된 피드백을 자신의 학습에 활용하려는 노력과 경험이다(Ilgen, Fisher, & Taylor, 1979). 이와 같이 형성적 평가 경험은 피드백에 초점을 두되 교사가 제공한 형성적 피드백에 대해 지각할 뿐 아니라 피드백의 가치나 의미와 같은 질적 수준을 이해하고 자신의 학습에 실제 적용해보는 것으로, 피드백의 경험, 처리 및 활용의 포괄적인 과정으로 정의하였다. 그리고 이들 단계는 앞서 언급한 피드백

과정 모형에 따라 순차적 과정을 거치는 것으로 보고, 학습자가 교사로부터 제공받은 피드백을 지각하고 피드백의 가치나 질을 높게 인식하여 많이 활용하고자 시도할수록 피드백의 효과는 높아지고 학습을 위한 평가인식도 보다 긍정적인 것으로 가정하였다.

한편 피드백 과정 모형에서는 피드백을 지각하고 수용하는 과정 중에 학습자의 개인적 요인, 대표적으로 성취목표지향성이 개입할 수 있음을 제안하였다. 숙달목표는 학습과정 자체에 가치를 두어 과제를 숙달함으로써 새로운 지식과 기술을 획득하려는 목표지향성을 의미하며, 시간에 따라 안정성을 지닌 개인의 특성(trait)으로 연구되고 있다(이주화, 김아영, 2005). 선행연구(김효원, 박완성, 2014; 박민애, 손원숙, 2020)에 따르면, 형성적 피드백은 개인의 성취목표지향성 중 숙달목표와 보다 강한 정적인 관계를 보이는 것으로 파악되었다. 교사가 제공하는 학습정보나 전략 등은 학습자로 하여금 과제가치 신념뿐만 아니라 학습과정에 대한 긍정적 태도와 내적 흥미를 유발시키게 되며, 이는 학습자의 숙달목표지향성을 강화하는데 기여할 것으로 볼 수 있다. 이에 본 연구에서는 형성적 피드백이 숙달목표에 직접적인 영향을 미칠 것으로 가정하였다.

또한 숙달목표를 지향하는 학습자는 학습 수행 과정에서 자신의 인지과정 점검을 위한 노력이나 보다 효과적인 학습전략의 사용을 더 추구하기 때문(Schunk, Pintrich, & Meece, 2008)에 보다 적극적으로 피드백을 활용할 것으로 가정된다. 따라서 숙달목표는 피드백을 처리하고 활용하는 수용단계를 통해 인지적 정의적 성취나 행동변화에 간접적으로 영향을 준다(유수정, 2019; London & Smither, 2002)는 선행연구에 기반하여 숙달목표는 피드백 활용에 관여하는 것으로 설정하였다. 이들 선행연구를 종합하여 [그림 1]과 같은 연구모형을 설정하였다.



[그림 1] 연구모형

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 D 및 P 광역시, G지역 소재의 교원 양성 기관에 재학 중인 초·중등 예비교사를 대상으로 하였다. 초등 예비교사는 D, P, 및 G 지역 소재 세 개의 교육대학에서 교직이론과목 수강 중인 자로 총 206명이 조사에 참여하였으며, 중등 예비교사는 D 및 G 지역 세 개의 사범대학 및 교육대학원에서 교직이수 중인 자로 총 362명이 조사되었다. 조사에 참여한 총 568명 중 설문 문항에 1개라도 결측이 있는 사례를 제외한 557명을 대상으로 분석하였으며, 성별 및 학년에 따른 분포는 <표 1>과 같다. 초등 예비교사 중 교생실습을 경험한 학생은 91.1%, 교육평가를 수강 중이거나 수강 완료한 학생은 57.1%였다. 한편 중등 예비교사의 경우 교생실습을 경험한 학생은 9.3%, 교육평가를 수강 중이거나 수강 완료한 학생은 81.1%, 전공은 인문·사회계열이 27.8%로 가장 많았으며, 다음으로 자연계열 22.7%, 예체능 14.4% 순이었다.

<표 1> 분석대상의 성별 및 학년에 따른 분포(%)

구분	사례 수	성별		학년				
		남	여	1학년	2학년	3학년	4학년	대학원
전체	557	186(33.4)	371(66.6)	62(11.1)	147(26.4)	175(31.4)	147(26.4)	26(4.7)
초등 예비교사	203	67(33.0)	136(67.0)	6(3.0)	51(25.1)	55(27.1)	91(44.8)	-
중등 예비교사	354	119(33.6)	235(66.4)	56(15.8)	96(27.1)	120(33.9)	56(15.8)	26(7.3)

2. 측정도구

가. 형성적 평가 경험

형성적 평가 경험은 예비교사들이 초중고 학창시절에 자신의 교사로부터 받은 형성적 피드백과 그것의 질적 수준을 인식하고 실제로 직접 활용하는 일련의 피드백 처리과정을 포함하는 것으로 정의하고, 형성적 피드백, 피드백의 질, 피드백 활용으로 측정하였다. 먼저 형성적 피드백은 Pat-El 외(2013)의 척도에 기반하여 박민애, 손원숙(2016)이 개발한 단축형 학습을 위한 평가 척도(AFL-Q)를 사용하여 측정하였다. AFL-Q는 모니터링과 스캐폴딩의 하위요인을 포함하며, 학습상황 점검과 향후 학습향상을 위한 교사가 제공한 피드백에 대한 지각 정도를 의미한다. 다음으로 피드백의 질과 피드백 활용은 Gibbs & Simpson(2003)의 평가 경험척도(Assessment Experience Questionnaire: AEQ) 문항을 손원숙, 박정, 이빛나(2019)가 한국어로 번안한 문항을 사용하였다. 피드백의 질은 교사로부터 피드백을 받았는지 경험에 대한 지각을 넘어 교사로부터 제공받은 피드백이 잘 이해되었는지, 학습에 도움이 되었는지 등 그 가치와 질을 이해하는 것을 의미한다. 원척도는 6문항이었으나

탐색적 요인분석을 통해 요인부하량이 낮은 1개 문항을 삭제하고 5문항만 분석에 사용하였다. 마지막으로 피드백 활용은 교사가 제공한 피드백에 얼마나 주의를 기울였는지 본인의 학습에 피드백을 어느 정도 활용하였는지를 의미한다. 이들 형성적 평가 경험은 예비교사가 학창시절 동안 겪은 전반적인 수업 및 평가경험을 떠올려 응답하도록 하였으며, 모두 6점 리커트식 척도로 측정되었다.

나. 숙달목표

학습 상황에서 성취관련 행동을 하는 목적 중 하나인 숙달목표는 자신의 유능함을 개발 또는 발전시키거나 과제를 숙달하는 것에 중점을 두는 목표유형으로(이주화, 김아영, 2005), 각 개인에게 있어 성취를 추구, 경험, 해석하는 틀을 만드는 역할을 한다. 본 연구에서는 이주화, 김아영(2005)의 성취목표지향성 척도 중 숙달목표만을 활용하였으며, 5문항의 5점 리커트식 척도로 측정되었다.

다. 평가인식

평가인식은 Brown(2011)이 개발한 평가인식 척도(Student's Conception of Assessment: SCoA-VI)를 손원숙, 박정, 이빛나(2019)가 변안·수정한 문항을 사용하였다. 원 척도에 포함된 평가인식 하위요인 중 학습향상 인식 요인만을 활용하였다. 학습향상은 학습을 위한 평가의 주요 원리 중 하나로, 학생의 학습향상에 대한 평가결과의 긍정적 영향력에 대한 인식 수준을 의미한다. 응답척도는 6점 리커트식 척도로 측정되었으며, 각 측정도구의 문항 수 및 신뢰도, 예시문항은 <표 2>에 제시하였다.

<표 2> 분석변인 설명

구분		문항예시	문항수	신뢰도
형성적 평가 경험	모니터링	• 선생님은 내가 어떻게 해야 과제를 더 잘할 수 있을지 꼼꼼이 생각하도록 격려해주셨다 • 선생님은 공부를 도와주기 위해 조언을 해주셨다	7	.899/.911/.907
	스캐폴딩	• 내가 어떤 내용에 대해 이해하지 못하면 선생님은 다른 방식으로 설명해주려고 노력하셨다 • 선생님은 내가 수업에 활발히 참여하는 것을 허용해주셨다	5	.797/.745/.765
	피드백 질	• 선생님이 피드백을 주시면 나는 좀 더 공부내용을 잘 이해할 수 있었다 • 나는 선생님이 주신 피드백 중 일부는 이해하지 못하였다*	5	.700/.701/.700
개인특성	숙달목표	• 내가 공부하는 목적은 내 실력을 향상시키기 위해서이다	5	.818/.791/.804
	학습향상	• 다음에 더 잘하기 위하여 나는 평가결과에 주의를 기울인다 • 학습을 개선하기 위하여 피드백을 잘 이용한다	5	.882/.864/.871

*" " 표시는 역코딩 문항; 신뢰도는 초등/중등/전체 순임.

3. 분석방법

본 연구에서는 초·중등 예비교사의 형성적 평가 경험 및 숙달목표, 평가인식의 평균과 구조계수의 차이를 검증하기 위해 잠재평균분석과 다집단 구조모형 분석을 실시하였다. SPSS 18.0과 Mplus 8.3(Muthén & Muthén, 1998-2017)을 활용하여 분석하였으며, 분석방법별 절차는 다음과 같다.

첫째, 잠재평균분석은 집단 간 측정모형의 측정동등성(measurement invariance) 성립을 전제로 집단 간 평균 차이를 비교하는 방법(김수영, 2016; Kline, 2015)으로, 상수 1을 각 요인에 대한 독립변인으로 사용하는데, 여기에서 추정된 회귀계수를 잠재평균으로 고려하게 된다. 이는 공식 (1)과 같이 표현할 수 있으며, 여기에 평균을 취하면 공식 (2)를 도출할 수 있다. 오차의 평균 $E(\epsilon)$ 는 0이라는 가정 하에 $E(\eta) = \beta$ 가 성립하므로, 추정된 회귀계수는 잠재평균이 된다.

$$\eta = \beta(1) + \epsilon \quad \eta: \text{요인}, \beta: \text{회귀계수}, \epsilon: \text{오차} \quad (1)$$

$$E(\eta) = \beta + E(\epsilon) \quad (2)$$

잠재평균분석을 위해서는 먼저 집단 간 측정모형의 측정동등성이 확보되어야하는데, 이는 집단 간에 요인구조가 동일한지를 확인하는 형태동등성, 요인계수가 동일한지 파악하는 측정단위동등성, 관찰지표의 절편을 동일하게 제약하는 절편동등성을 순서대로 검증하여 판단하게 된다(Kline, 2015). 이들 동등성이 모두 만족되면, 집단 간 잠재평균을 비교할 수 있다. 이 때 직접적으로 요인의 평균을 추정할 수 없으므로, 한 집단(참조집단)의 잠재평균을 0으로 고정된 상태에서 다른 집단의 잠재평균을 추정하게 된다. 참조집단의 평균이 0으로 고정되면 다른 집단의 잠재평균은 집단 간 잠재평균 차이가 되며, 그 차이가 통계적으로 유의할 때 집단 간에 평균차이가 있는 것으로 해석할 수 있다. 구체적으로 초등 예비교사 집단을 참조집단으로 하여 잠재평균을 추정하였다. 잠재평균 차이의 해석을 위해 Cohen(1988)의 효과크기 산출하였다. Cohen의 효과크기 계산 시 요인분산동등성을 검증하여 집단 간 공통 표준편차의 사용여부를 판단하였다.

둘째, 다집단 구조모형 분석은 구조방정식 모형에서 잠재변인 사이의 경로계수에 집단 간 차이가 존재하는지 검증하기 위해 실시하였다. 해당 분석은 먼저 집단 간에 측정 모형의 요인구조가 동일하다는 형태동등성, 요인구조 및 요인부하량이 동일하다는 측정단위동등성이 성립되어야하며, 측정단위동등성까지 성립된 상태에서 구조계수 차이의 통계적 유의미성을 검증할 수 있다. 이에 먼저 집단 간에 형태동등성과 측정단위동등성이 만족하는지 확인한 후 측정단위동등성 모형을 기반으로 구조모형의 경로계수를 동일하게 통제된 구조동등성 모형 분석을 진행하였다.

마지막으로 모형에 투입된 측정변인이 많을 경우 모형 적합도의 기각확률이 높아지며 문항묵음을 통하여 합쳐진 점수는 개별문항보다 더 연속형에 가까워 보다 안정적으로 추정할 수 있기에(김수영, 2016) 각 잠재변인의 관찰지표는 개별문항의 세부적 차원과 개별문항의 실질적 의미를 고려하여 2개씩 문항군으로 구성(〈표 3〉 참조)하였으며, 모수추정에는 최대우도 방법을 활용하였다. 모형 적합도 검증 시 χ^2 , TLI(.90이상), CFI(.90이상), RMSEA(.08이하) 지수를 상호보완적으로 검토하고(Kline, 2015), 모형 간 비교에는 $\Delta\chi^2$ 과 ΔCFI 검증(ΔCFI .01 이하)을 함께 고려하였다(Cheung & Rensvold, 2002).

IV. 연구 결과

1. 주요 변인의 상관분석 및 기술통계

본 연구의 주요 변인에 대한 상관분석 및 기술통계 결과는 <표 3>과 같다. 상관분석 결과, 형성적 평가 경험과 숙달목표, 학습향상은 정적 상관을 보였으며, 초등 예비교사 집단의 변인 간 상관과 중등 예비교사 집단의 변인 간 상관은 대체로 유사한 양상을 보였다. 주요 변인의 왜도는 절댓값 3을 넘지 않고, 첨도는 절댓값 10을 넘지 않아 모든 변인이 정규성을 만족하는 것으로 판단하였다(Kline, 2015).

<표 3> 주요 변인 간 상관 및 기술통계

구분		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
형성적 평가 경험	①형성적 피드백1	-	.58***	.53***	.44***	.44***	.38***	.21***	.18***	.27***	.26***
	②형성적 피드백2	.63***	-	.55***	.44***	.42***	.39***	.21***	.20***	.27***	.20***
	③피드백 질1	.67***	.60***	-	.36***	.61***	.55***	.27***	.26***	.29***	.31***
	④피드백 질2	.28***	.34***	.32***	-	.27***	.38***	.09	.02	.16**	.13*
	⑤피드백 활용1	.47***	.50***	.52***	.19**	-	.62***	.22***	.26***	.39***	.36***
	⑥피드백 활용2	.31***	.32***	.31***	.37***	.52***	-	.23***	.22***	.37***	.34***
개인 특성	⑦숙달목표1	.35***	.31***	.26***	.18*	.33***	.32***	-	.60***	.28***	.26***
	⑧숙달목표2	.30***	.29***	.21**	.25***	.33***	.36***	.71***	-	.28***	.28***
평가 인식	⑨학습향상1	.23***	.31***	.34***	.01	.35***	.18*	.33***	.32***	-	.73***
	⑩학습향상2	.24***	.28***	.36***	.06	.34***	.20**	.30***	.29***	.75***	-
초등 예비 교사	평균	2.89	3.74	3.53	4.10	3.59	4.16	3.49	3.62	4.44	4.19
	표준편차	1.03	.98	1.00	.95	1.04	.92	.76	.85	.99	1.21
	왜도	.36	-.29	-.08	-.63	.05	-.53	-.33	-.76	-.52	-.31
	첨도	-.03	-.15	-.02	-.07	-.09	.27	.53	.81	-.59	-.85
중등 예비 교사	평균	2.73	3.66	3.63	4.09	3.46	4.22	3.58	3.82	4.52	4.31
	표준편차	1.04	.92	1.04	.98	1.01	.93	.73	.72	.95	1.12
	왜도	.57	-.10	-.20	-.61	-.03	-.44	-.48	-.62	-.52	-.49
	첨도	.04	-.57	-.31	.10	-.38	.35	1.04	1.07	-.17	-.28

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$; 상관계수의 경우 대각선 좌측 하단은 초등 예비교사, 우측 상단은 중등 예비교사임.

2. 잠재평균분석

초등 예비교사와 중등 예비교사 간에 형성적 평가 경험, 숙달목표, 학습을 위한 평가인식의 평균 차이가 존재하는지 살펴보기 위해 잠재평균분석을 실시하였다. 이를 위해 측정모형의 형태동등성, 측정단위동등성, 절편동등성을 위계적으로 검증하였으며, 그 결과는 <표 4>에 제시하였다. 먼저 집단

간에 같은 측정모형을 설정하여 형태동등성이 성립하는지 확인하였다. 형태동등성 검증 결과, $\chi^2=96.635(df=50, p<.001)$, TLI=.961, CFI=.979, RMSEA=.058(90CI: .040, .075)로 수용 가능한 범위로 나타나 형태동등성을 지지한다고 판단하였다. 두 집단의 요인부하량에 동일성 제약을 가한 측정단위동등성 모형과 형태동등성 모형 간의 χ^2 차이값이 9.014($df=5, p>.05$)로 통계적으로 유의하지 않았으며, CFI의 변화가 .002로 미미하여 측정단위동등성이 성립되었다고 보았다. 다음으로 절편동등성을 확인하기 위하여 각 관찰지표의 절편까지 동일하게 제약한 절편동등성 모형과 측정단위동등성 모형의 적합도를 비교하였다. 절편동등성 모형과 측정단위동등성 모형의 χ^2 차이값이 31.480($df=10$)으로 유의수준 .001에서 통계적으로 유의하였지만, CFI의 차이가 .01을 초과하지 않았기 때문에 절편동등성이 만족되었다고 보았다.

〈표 4〉 측정모형의 동등성 검증 결과

모형	χ^2	df	TLI	CFI	RMSEA	SRMR	$\Delta\chi^2$	Δdf	ΔCFI
모형1: 형태동등성	96.635***	50	.961	.979	.058(.040~.075)	.037			
모형2: 측정단위동등성	105.649***	55	.962	.977	.058(.041~.074)	.045	9.014	5	.002
모형3: 절편동등성	137.129***	65	.954	.967	.063(.048~.078)	.049	31.480***	10	.010
모형4: 요인분산동등성	145.467***	70	.955	.965	.062(.048~.076)	.087	8.338	5	.002

*** $p<.001$

측정모형의 형태동등성, 측정단위동등성, 절편동등성 가정이 모두 충족되었으므로, 초등 예비교사 집단의 평균을 0으로 고정한 상태에서 중등 예비교사의 잠재평균을 추정하였다. 이와 더불어 잠재평균의 차이를 해석하기 위하여 Cohen의 효과크기(d)를 산출하여 제시하였다. 효과크기 계산에는 두 집단 공통 표준편차를 적용하므로, 요인분산동등성을 추가적으로 검증하였다. 요인분산동등성 분석 결과, 〈표 4〉와 같이 절편동등성 모형과 비교할 때 χ^2 증가량이 통계적으로 유의하지 않았고 CFI 증가량이 .002로 수용 가능한 범위로 나타나 요인분산동등성이 만족된 것으로 보고, 효과크기에 공통 표준편차를 적용하여 계산하였다. 초등 예비교사와 중등 예비교사의 추정된 잠재평균 차이는 〈표 5〉에 제시된 것처럼 초등 예비교사에 비해 중등 예비교사의 숙달목표가 유의하게 높았으며, 그 효과크기는 중간정도였다. 초중고 시기의 형성적 피드백 경험, 피드백 질, 피드백 활용 수준과 학습향상 인식에서 두 집단의 평균 차이는 통계적으로 유의하지 않았다.

〈표 5〉 잠재평균분석 결과

잠재변인		초등 예비교사		중등 예비교사		효과크기 (d)	전체 평균
		잠재평균	M	잠재평균	M		
형성적	형성적 피드백	.00	3.24	-.13	3.12	-.16	3.17
평가	피드백 질	.00	3.76	.09	3.81	.11	3.79
경험	피드백 활용	.00	3.93	-.06	3.91	-.07	3.92
개인특성	숙달목표	.00	3.54	.15*	3.68	.24	3.63
평가인식	학습향상	.00	4.34	.09	4.43	.11	4.40

* $p<.05$; S=작은크기($d<.10$), M=중간크기($d<.30$), L=큰크기($d<.50$); M=원점수 평균

3. 다집단 구조모형 분석

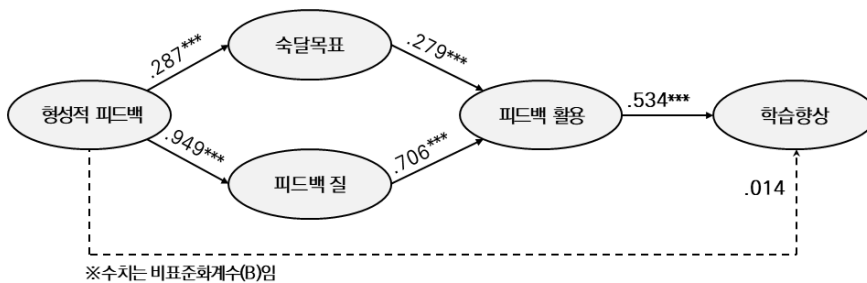
본 연구모형에서의 변인 간 구조적 관계가 초등 및 중등 예비교사 집단에서 동등한지 확인하기 위하여 다집단 구조모형 분석을 실시하였다. 앞서 잠재평균분석 단계에서 측정모형의 형태동등성과 측정단위동등성 성립이 확인되었으므로, 측정모형에 측정단위동등성 제약을 부여한 후 구조동등성 모형을 검증하였다. 집단 간 구조동등성을 검증하기 위해 두 집단에서 잠재변인들 간의 경로계수가 동일하다는 제약을 부여하였으며, 분석 결과 $\chi^2=154.177(df=69, p<.001)$, TLI=.949, CFI=.961, RMSEA=.061(90CI: .053, .081)로 수용 가능한 범위로 나타나 구조동등성이 성립하는 것으로 판단하였다. 즉, 초등 예비교사와 중등 예비교사 간의 경로계수에는 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 확인되었다.

최종 선택한 구조동등성 모형의 경로계수 추정치는 <표 6> 및 [그림 2]와 같다. 초중고 시기에 경험한 형성적 피드백은 피드백 질과 숙달목표에 정적효과를 보이며($B=.949, .287, p<.001$), 피드백 질을 높게 지각하거나 숙달목표가 높을수록 피드백 활용에 긍정적인 영향을 주었으며($B=.706, .279, p<.001$), 피드백 활용은 학습향상 인식에 정적효과($B=.534, p<.001$)를 나타내었다. 반면, 형성적 피드백은 학습향상 인식에 직접적으로 유의한 영향을 보이지 않았다($B=.014, p>.05$).

<표 6> 구조동등성 모형의 직접경로 추정치

경로	B	SE	β (초등 예비교사)	β (중등 예비교사)
형성적 피드백 → 피드백 질	.949 ***	.060	.970	.855
형성적 피드백 → 숙달목표	.287 ***	.044	.369	.407
피드백 질 → 피드백 활용	.706 ***	.054	.712	.746
숙달목표 → 피드백 활용	.279 ***	.071	.224	.188
피드백 활용 → 학습향상	.534 ***	.104	.487	.537
형성적 피드백 → 학습향상	.014	.099	.013	.013
R^2			.248	.298

*** $p<.001$; 비표준화계수(B)와 표준화계수(β)는 모든 경로계수에 집단 간 동등성 제약을 부여했을 때의 추정치임.



[그림 2] 다집단 구조모형 분석 결과

한편, 형성적 피드백이 피드백 질, 숙달목표, 피드백 활용을 매개로 하여 학습향상 인식에 미치는 간접효과를 검증하였다. 간접효과 검증에는 다변량 델타 방법을 사용하였다. 분석 결과 <표 7>과 같이 피드백 질과 피드백 활용($B=.358, p<.001$), 숙달목표와 피드백 활용($B=.043, p<.01$)의 간접효과는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

<표 7> 구조동등성 모형의 간접경로 추정치

경로	B	SE	β (초등 예비교사)	β (중등 예비교사)
형성적 피드백→피드백 질→피드백 활용→학습향상	.358***	.073	.337	.342
형성적 피드백→숙달목표 →피드백 활용→학습향상	.043**	.015	.040	.041

*** $p<.001$, ** $p<.01$; 비표준화계수(B)와 표준화계수(β)는 모든 경로계수에 집단 간 동등성 제약을 부여했을 때의 추정치임.

V. 논 의

교육현장에서 평가의 중요성이 강조되고 있고, 교수·학습 상황에서 과정 평가가 필요함에 따라 교실에서 교사의 평가실제에 대한 논의가 활발해지고 있다. 특히 교사가 지닌 평가에 대한 신념이나 태도와 같은 평가인식이 교사가 수업에서 평가를 실시할 때 중요한 요소로 강조되고 있다(Brown, 2004; O'Quin, 2009; Xu & Brown, 2016). 그러나 교사의 평가인식에 대한 기존 연구는 주로 교사의 평가인식 수준이나 평가인식에 따른 평가실제의 차이 등을 탐색하는 경우가 대다수(고은성, 박민선, 이은정, 2016; Brown, Harris, & Harnett, 2012; Ogan-Bekiroglu & Suzuk, 2014)이고, 상대적으로 평가인식의 영향요인에 대한 연구는 제한적이다. 교사의 평가실제에 미치는 평가인식의 중요성을 고려할 때, 향후 교사교육에서는 평가인식을 긍정적인 방향으로 발달시키기 위한 노력이 필요하며, 이를 위해서는 평가인식 발달에 영향을 주는 요인들을 탐색해 볼 필요가 있다. 이에 본 연구에서는 초·중등 예비교사의 평가인식과 영향요인 간의 관련성을 탐색하여 예비교사의 긍정적인 평가인식 발달을 위한 교육적 시사점을 도출하고자 하였다. 본 연구의 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 교실 수업을 통해서 얻게 되는 형성적 평가 경험은 예비교사들의 학습향상을 위한 평가인식 발달에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 파악되었다. 형성적 평가 경험이란 자신의 학습 수준을 진단해주고, 학습 목표를 명료하게 할뿐 아니라 향후 도달해야 하는 학습목표를 위해 필요한 구체적인 학습방법을 조언 받는 경험을 의미한다(Hattie & Timperley, 2007). 본 연구결과에 따르면 초·중고 시기에 학습자로서 경험한 형성적 평가 경험이 예비교사의 평가인식에 미치는 직접적인 효과는 유의하지 않았다. 그러나 자신이 제공받은 피드백의 질에 대한 판단 및 스스로 피드백을 학습에 활용해보는 노력이 뒷받침되었을 때, 예비교사는 긍정적인 평가인식을 발달시키는 것으로 파악되었다.

이러한 결과는 피드백의 효과가 모든 학습자에게 일관되게 나타나기보다는 학습자의 특성에 따라 차별성을 보인다는 선행연구(노현중, 손원숙, 2015; Ilgen, Fisher, & Taylor, 1979)를 부분적으로 지지하고 있다. 즉, 교사가 학습자의 학습향상 및 자신의 수업개선을 위하여 유용한 정보를 제공한다고 하더라도 피드백 수용자인 학습자가 이러한 정보를 의미 있게 받아들이고 활용하지 않는다면 그 효과는 유의하지 않음을 시사한다. 특히 학습자는 자신에게 제공된 피드백의 가치와 유용성을 높게 판단할 때, 그 피드백을 보다 적극적으로 활용하고 이해하기 위한 노력을 보이는 것으로 나타났다(Gibbs & Simpson, 2003; Irving, Harris, & Peterson, 2011). 이러한 결과가 교육 현장에 제공하는 시사점은 피드백의 제공횟수나 양 역시 필요하지만, 학습자가 피드백의 유용성을 높게 인식할 수 있도록 교사의 피드백 질을 향상시키고, 학습자가 스스로 피드백을 활용할 수 있는 기회가 제공되어야 한다는 점이다.

둘째, 교사가 제공한 형성적 피드백은 학습자의 숙달목표를 발달시키며, 숙달목표지향적인 학습자는 자신의 학습과정에 교사로부터 받은 피드백을 적용시키는 노력을 하는 경향이 높았다. 이러한 적극적인 피드백 활용은 궁극적으로 평가가 학습향상에 유용하다는 인식과 관련성을 보였다. 형성적 피드백은 학습자의 성취뿐 아니라 학습에 대한 흥미나 자신감을 강화시켜주는 데 직·간접적인 영향을 미치는 것으로 파악되었다(노현중, 손원숙, 2015). 특히 형성적 피드백을 지속적으로 제공받음으로 인하여 학습자는 친구들과의 경쟁이나 더 좋은 성적을 얻기 위한 노력보다는 공부 자체에 대한 긍정적인 태도와 내적 흥미를 발전시키며, 새로운 것을 배우는데 보다 많은 노력을 기울이게 하는 것으로 나타났다. 숙달목표를 지닌 학습자는 자기주도적인 학습능력이 높은 경향을 보이며 스스로 자신의 학습을 점진하고 성찰함으로써 학습향상을 위한 노력을 기울이는 특성을 나타냈다. 본 연구에서 비록 형성적 피드백 자체는 평가인식에 직접적인 영향을 미치지 못하였으나, 학습자의 개인특성인 숙달목표 및 피드백에 대한 활용을 강화시킴으로써 평가에 대한 긍정적인 인식이 형성됨을 확인하였다. 교실 수업에서 형성적 피드백의 역할을 감안할 때, 교사들은 학생들이 피드백을 통하여 무엇을 배우고 있는지? 반대로 교사로서 자신은 무엇을 학습하였는지?를 끊임없이 성찰하고, 이러한 과정에서 학생들에게 학업에 대한 내재적인 흥미를 발달시키고 적절한 학습조절을 할 수 있는 기회를 제공해 줄 필요가 있다.

마지막으로, 초등 및 중등 예비교사 간의 평가인식 수준 및 형성적 평가 경험과 숙달목표와의 구조적 관계에는 통계적으로 유의한 차이가 파악되지 않았다. 예비교사가 초·중고 시기 경험한 형성적 평가 경험 수준은 초·중등 예비교사 간에 유사한 수준이며, 형성적 평가 경험과 숙달목표, 평가인식의 변인 간 관계에서도 집단별로 차별성이 나타나지 않았다. 특히 학습향상을 위한 평가인식에서 초·중등 예비교사들 간에 유의한 차이가 나타나지 않는다는 본 연구결과와 현직 초등교사와 중등교사의 인식 차이를 비교한 선행연구(안희상, 손원숙, 2017; Remesal, 2011; Remesal & Brown, 2015) 결과와는 다소 차이를 갖는다. 본 연구에서 예비교사의 학습을 위한 평가인식은 학교급과 상관없이 비교적 높은 수준(초등 4.34점, 중등 4.43점)으로 나타났다. 이는 초·중고 및 대학에서 학습자로서 경험한 평가경험을 통해 평가에 대한 긍정적인 인식을 발달시킬 수 있지만, 교육 현장에서의 경험이 학교급별로 평가에 대한 인식을 변화시킬 수 있음을 시사하는 결과로 해석된다. 이러한 해석은 과학 예비교사의 구성주의적 평가관이 현직 교사보다 높고(윤지현, 강석진, 노태희, 2010), 현직교사보다 예비교사가 국어 쓰기 평가에 대해 더 긍정적 태도를 갖고 있다(김민정, 2016)는 점에서 그 근거를 찾을 수 있다.

현재 우리나라에서도 과정중심평가의 도입으로 인하여 형성적인 목적을 위한 평가의 시행을 강조하고는 있지만, 아직까지는 내신성적 산출 방식 및 입시정책 등의 영향으로 실제 교육현장에서 교사로서 평가를 수행하는 동안 학습을 위한 평가에 대한 인식이 변할 수도 있으며, 그 정도는 학교급에 따라 다를 수 있음을 보여준다.

본 연구결과는 예비교사의 학습을 위한 평가인식이 가변적일 수 있음을 의미한다. 교실현장에서 학습을 위한 평가가 적극적이고 활발하게 시행되기 위해서는 예비교사의 긍정적인 평가인식의 제고와 함께 향후 교사가 된 이후에 지속적으로 유지되는 것도 중요하다. 이에 예비교사 스스로도 평가경험이 어떻게 긍정적 평가인식으로 이어지는지 그 작동과정을 이해할 필요가 있으며, 예비교사에게 평가의 질 인식과 활용을 포함한 평가경험을 제공하고 평가에 대한 긍정적 인식을 내면화시키는 등 평가에 대한 긍정적 인식이 지속적으로 유지될 수 있는 교사교육 과정이 제공될 필요가 있다. 또한 본 연구에서 학습을 위한 평가인식이 비교적 높게 나타난 점은 예비교사들이 교원양성과정에 입학할 때부터 초중고 시기의 평가경험을 통해 형성한 평가경험을 어느 정도 갖고 있다고 볼 수 있다. 이에 교사로서 긍정적 평가인식을 갖도록 하기 위해서는 예비교사에게 평가에 대한 지식적 측면을 제공하는 것뿐 아니라 그것을 어떻게 받아들이고 해석하는지를 함께 고려할 필요가 있다.

본 연구는 최근 강조되고 학습을 위한 평가인식에 초점을 두어 초·중등 예비교사를 대상으로 평가인식의 차이를 검증하고 평가인식에 영향을 주는 형성적 평가 경험과 숙달목표의 효과를 살펴보았다는 면에서 의의가 있다. 이를 통해 예비교사의 평가인식에 있어 학습자로서의 평가경험이 갖는 영향력을 재검증하였으며, 긍정적 평가인식 제고를 위해서는 평가경험뿐 아니라 그 가치를 이해하고 활용하는 과정이 제공될 필요가 있음을 경험적으로 제시하였다. 한편 본 연구의 제한점을 바탕으로 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 예비교사들의 형성적 평가 경험을 자기보고식 설문지를 이용하여 간접적으로 측정함으로써 응답자별 반응의 범위 차이나 주관성이 개입될 가능성이 있다. 추후 연구에서는 이러한 오차를 줄이기 위하여 개인 면접 등 질적인 방법론을 보완하는 방향을 제안한다. 둘째, 본 연구에서 설정한 평가인식의 영향요인은 예비교사의 개인적인 평가경험 및 성취목표로써, 교원양성프로그램의 교육내용이나 평가경험 등이 포함되어 있지 않다는 제한점이 있다. 따라서 추후 연구에서는 예비교사의 긍정적인 평가인식 함양을 위한 교원양성프로그램의 개선방향을 모색하기 위해 추가적인 영향요인을 고려할 필요가 있다. 마지막으로 본 연구에서는 예비교사의 평가인식에만 초점을 두었으나, 현직 교사들의 평가인식 발달에 대한 종합적인 이해가 보완되어야 할 것이다. 현직 교사들의 평가인식의 변화와 안정성을 경험적으로 검증하고 또한 이에 대한 영향요인을 파악함으로써 현재 우리나라 교실평가 정책의 개선방향을 탐색할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강대중(2019). 초등 예비교사의 학생평가 전문성 실태 분석. **교육문화연구**, 25(4), 401-413.
- 고은성, 박민선, 이은정(2016). 초등 예비교사들의 수학교과에서의 평가에 대한 인식. **대한수학교육학회지 학교수학**, 18(1), 61-83.
- 김민정(2016). 현직 국어교사와 예비 국어교사의 쓰기 평가 태도 차이 분석. **교원교육**, 32(4), 183-196.
- 김수영(2016). **구조방정식 모형의 기본과 확장: MPLUS 예제와 함께**. 서울: 학지사.
- 김신영, 송미영(2008). 예비교사의 학생평가 전문성과 교육실습의 효과. **교육평가연구**, 21(1), 79-97.
- 김효원, 박완성(2014). 성취목표지향성과 수행피드백 제공방식이 대학생의 수업참여에 미치는 효과. **한국교원교육연구**, 31(4), 443-466.
- 노현종, 손원숙(2015). 교사의 숙제 피드백이 학생의 자기조절학습, 과제가치, 학습태도 및 학업성취도에 미치는 영향. **교육평가연구**, 28(3), 879-902.
- 박민애, 손원숙(2016). Rasch 평정척도모형을 통한 학습을 위한 평가 척도 (AFL-Q)의 단축형 개발 및 타당화. **교육평가연구**, 31(2), 411-434.
- 박민애, 손원숙(2020). 초등학생이 지각한 형성적 피드백과 성취목표지향성, 자기조절학습, 학업성취 간의 구조적 관계. **초등교육연구**, 33(2), 1-23.
- 박정(2013). 초등 예비교사의 학생평가 전문성 분석. **교육평가연구**, 26(1), 15-33.
- 반재천, 김선, 박정, 김희경(2018). 교사별 과정 중심 평가에 대한 교사의 인식. **교육과정평가연구**, 21(3), 105-130.
- 손원숙(2020). 중등 예비교사용 평가인식 척도 타당화 및 지각된 피드백 환경과 평가전문성과의 관계 분석. **교육평가연구**, 33(1), 23-48.
- 손원숙, 박정, 이빛나(2019). 중등 예비교사의 평가인식 잠재프로파일 분석: 피드백 경험과 성취목표와의 관계. **교육평가연구**, 32(2), 375-395.
- 안희상, 손원숙(2017). 초·중등학교의 학교풍토와 교사의 피드백 인식이 피드백 실재에 미치는 영향. **교육평가연구**, 30(3), 445-465.
- 유수정(2019). 초등학생의 성취목표지향성이 피드백지향성과 피드백추구 행동에 미치는 영향: 교사-학생관계의 조절효과. 석사학위 논문, 경북대학교.
- 윤지현, 강석진, 노태희(2010). 초등 예비 교사의 구성주의적 과학 평가관에 대한 연구. **초등과학교육**, 29(1), 86-92.

- 이주화, 김아영(2005). 학업적 성취목표지향성 척도개발. *교육심리연구*, 19(1), 311-325.
- 임은영, 이인화, 김유향, 심현표(2018). 교사별 학생평가 도입을 위한 학교단위 학생평가 실태 및 교사별 학생평가 인식 조사 연구. *교육과정평가연구*, 21(3), 75-104.
- 지은림(2010). 교사의 형성평가 피드백 수행 척도 개발 및 타당화-Rasch 모형의 적용-. *교육평가연구*, 23(1), 79-100.
- 최윤진, 전하람(2017). 예비교사들의 교직 정체성 형성과정: 공교육과 사교육 경험의 성찰과 재구성. *교육학연구*, 55(2), 77-115.
- 한국교육과정평가원(2019). *수업과 연계한 과정 중심 평가, 어떻게 할까요?*. 한국교육과정평가원 연구·정책브리프, 14.
- 허은정, 정성수(2013). 예비교사교육에 관한 국내 연구 동향 분석. *교육학연구*, 51(4), 1-25.
- Barnes, N., Fives, H., & Dacey, C. (2017). U. S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education*, 65, 107-116.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your student (2nd ed)*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11(3), 301-318.
- Brown, G. T. L. (2011). Self-regulation of assessment beliefs and attitudes: A review of the Students' Conceptions of Assessment inventory. *Educational Psychology*, 31(6), 731-748.
- Brown, G. T. L., Harris, L. R., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 968-978.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillside. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us. *APA Educational Psychology Handbook*, 2, 471-499.
- Fletcher, R. B., Meyer, L. H., Anderson, H., Johnston, P., & Rees, M. (2012). Faculty and

- students' conceptions of assessment in higher education. *Higher Education*, 64(1), 119-133.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2003, September). *Measuring the response of students to assessment: the Assessment Experience Questionnaire*. Presented at 11th Improving Student Learning Symposium, Hinkley.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hill, M. F., & Evers, G. (2016). Moving from student to teacher: changing perspectives about assessment through teacher education. In G. T. L. Brown, & L. R. Harris (Eds), *Handbook of human and social conditions in assessment* (pp. 103-128). New York: Routledge.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26, 160-189.
- Ilgen, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64(4), 349-971.
- Irving, S. E., Harris, L. R., & Peterson, E. R. (2011). One assessment doesn't serve all the purposes' or does it? New Zealand teachers describe assessment and feedback. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 413-426.
- James, M., & Pedder, D. (2006). Beyond method: Assessment and learning practices and values. *The Curriculum Journal*, 17(2), 109-138.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford publications.
- London, M., & Smither, W. (2002). Feedback orientation, feedback culture, and the longitudinal performance management process. *Human Resource Management Review*, 12(1), 81-100.
- Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F., & Harris, K. (2017). Reconceptualising the role of teachers as assessors: Teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(5), 442-467.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus user's guide. Eighth edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- O'Quin, C. R. (2009). *Feedback for students: What do teachers believe?* Unpublished doctoral dissertation, the Consortium of Southeastern Louisiana University and

- University of Louisiana Lafayette, Hammond, LA.
- Ogan-Bekiroglu, F., & Suzuk, E. (2014). Pre-service teachers' assessment literacy and its implementation into practice. *The Curriculum Journal*, 25(3), 344-371.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pat-El, R. J., Tillema, H., & Segers, M., & Vedder, P. (2013). Validation of assessment for learning questionnaire for teachers and students. *British Journal of Educational Psychology*, 83(1), 98-113.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482.
- Remesal, A., & Brown, G. T. L. (2015). Conceptions of assessment when the teaching context and learner population matter: Compulsory school versus non-compulsory adult education contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 30(3), 331-347.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications (3rd ed)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Smith, L. F., Hill, M. F., Cowie, B., & Gilmore, A. (2014). Preparing teachers to use the enabling power of assessment. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski, & P. Colbert (Eds.), *Designing assessment for quality learning* (pp. 303-323).
- Steelman, L. A., Levy, P. E., & Snell, A. F. (2004). The feedback environment scale: construct definition, measurement, and validation. *Educational and Psychological Measurement*, 64(1), 165-184.
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 47, 149-162.

· 논문접수 : 2020.07.06. / 수정본접수 : 2020.07.31. / 게재승인 : 2020.08.12.

ABSTRACT

Relationships of Pre-service Teachers' Formative Assessment Experience and Mastery Goal Orientation with their Conceptions of Assessment for Learning(AfL)

Nanok Kim

Graduate Student, Kyungpook National University

Chung Park

Professor, Busan National University of Education

Won-Sook Sohn

Professor, Kyungpook National University

The purpose of this study was to examine the relationships of pre-service teachers' formative assessment experience and mastery goal orientation with their conceptions of assessment. Especially, the improvement conception which is regarded as a core feature of 'Assessment for Learning(AfL)' and the structural relationships with its antecedent variables such as formative assessment experience and mastery goal orientation were scrutinized. Structural equation modeling analysis was used to analyze data collected from a sample of elementary and secondary pre-service teachers(N = 557) from teachers' colleges located in four districts of Korea. The results were as follows. By the latent mean analysis, the conception of assessment for learning was not significantly different across elementary and secondary pre-service teachers. Second, the structural relationships between pre-service teachers' improvement conception and its antecedent variables were equivalent across the two groups. Thirdly, the formative feedback had a positive effect on the quality of feedback and mastery goal orientation, while it did not make any significant direct effect on the improvement conception. The effects of the three mediating variables such as the quality of feedback, use of feedback and mastery goal orientation between the formative feedback and the improvement conception were statistically significant. Finally, the educational implications for developing pre-service teachers' positive conceptions of assessment were discussed and this paper concludes with importance of the formative assessment experience for pre-service teachers' conceptions and practice.

Key Words: *Formative Assessment, Feedback, Assessment Experience, Conceptions of Assessment, Assessment for Learning, Mastery Goal Orientation, Pre-service Teachers*