

## 초등교사의 학생평가전문성에 대한 자기평가 분석\*

### Self-rating of Elementary Teachers' Student Assessment Literacy

박 정(부산교육대학교 교수)\*\*

#### 요 약

본 연구는 초등교사의 학생평가전문성을 함양시키기 위한 정보를 제공하는 데 있다. 이를 위하여 우선 초등교사의 학생평가전문성 수준을 파악하고 교직경력별로 그 차이를 파악하였다. 또한 현직교사의 경험이 학생평가전문성에 영향을 주는지를 파악하기 위하여 예비교사와의 차이를 알아보았다. 아울러 교사교육에 필수요소인 대학에서의 관련강의 수강과 현직교사의 평가 관련연수와 업무참여 여부가 초등교사의 학생평가전문성에 영향을 주는지를 분석하였다. 분석결과 초등교사는 예비교사에 비해 현격히 높은 학생평가전문성을 보이고 있었으며 교직경력별로는 5년 미만의 초임교사만 예비교사와 비슷한 수준을 보였고 경력이 있는 교사들의 학생평가전문성이 높았다. 그러나 평가도구 개발전문성은 다른 영역에 비해 낮은 수준을 보이고 있었다. 한편 대학에서의 평가관련 강의는 현직교사의 학생평가전문성에 차이를 주지 않는 것으로 나타났고, 연수와 평가도구제작 참여여부는 차이를 주는 것으로 나타나 평가관련 교사연수를 확대할 필요가 있음을 시사하였다. 이러한 분석결과를 토대로 초등교사의 학생평가전문성 신장을 위한 시사점을 도출하였다.

주제어 : 학생평가전문성, 초등교사, 교사교육, 교직경력, 자기평가

\* 이 논문은 2013년 부산교육대학교 교육연구원의 지원을 받아 연구되었음.

\*\* chungpark98@naver.com 상세하고 심도있는 전망을 제시해 주신 심사위원들께 감사드립니다.

\*\*\* 원고접수(13.7.31). 심사(13.9.20). 수정완료(13.9.25)

## I. 서론

우리나라를 비롯한 세계 여러 각국의 학교에서 평가는 점차 증가하고 있는 추세이다. 국제 학업성취도 평가를 비롯하여 학교평가, 교사평가, 성취평가 등 기존의 평가영역을 넘어선 다양한 형태의 평가활동이 학교현장에서 발생하고 있다. 교육의 중추를 담당하는 21세기의 교사는 이러한 평가활동을 위한 역량을 갖추어야만 하는 시대가 되었다. 물론 교사는 수업 중에 학생의 상태를 파악하기 위한 평가를 수행하고 그 결과에 따라 적절한 수업을 하고 있으며 추후 수업이나 진학정보를 제공하기 위한 전통적인 평가활동도 하고 있으나 학교에 필요한 새로운 종류의 평가업무는 증가하는 추세이다.

세계 각국은 자국 학생의 학업성취를 향상시키기 위해 국가수준과 국제수준에서 평가를 강화하고 있으며, 학업성취도 평가나 진단평가를 기반으로 학습부진아 학습이나 보충교육도 하고 있어 교사의 평가관련 업무는 증가하고 있는 추세이다. 또한 수행평가와 같은 평가활동의 강화도 교사의 평가 업무를 증대시키고 있다. 교육과정 해설서와 교사용 지침서에도 다양한 평가방법과 활동을 하도록 제시되어 있으며 성취평가제를 위한 교사의 평가에 대한 지식과 수행능력도 요구되고 있다. 평가방법과 지식은 다양화 되어 가고 관련 업무는 증가하고 있으나 교사들의 평가전문성 함양을 위한 노력은 부진한 편이다(전병만과 오준일, 2006).

외부에서 주어지는 많은 평가들로 인해 교사의 평가에 대한 부정적 인식은 커져가고 있으며 동시에 외부에서 평가도구를 제공함으로써 교사의 평가실무 능력은 약화되고 있다. 교수학습장면에서 평가활동 없이 학생의 상태를 진단하거나 적절한 정보를 제공하기 어려움에도 불구하고 평가는 외부에서 주어지는 수업과 무관한 활동인 것 같은 인식이 생겨나고, 이는 교사 스스로의 평가 전문성 함양에 부정적인 영향을 줄 수 있다.

그러나 평가는 수업도중 매순간 발생하며 교사는 그 결과를 바탕으로 학생의 상태를 파악하고 적절한 피드백을 제공하면서 수업을 진행한다. 실제 수업 중 교사의 평가활동이 반이상을 차지한다는 일련의 주장과 함께 교사에게 평가활동이 중요하다는 것은 익히 알려진 사실이다(Stiggins, 1995; Suurtamm et al., 2010). 적절한 평가는 학생의 성취를 증가시킬 뿐만 아니라 교사의 수업을 개선시킬 수 있으며 학생과 학부모와의 의사소통에 필요한 정보를 제공할 수 있다(McMillan, 2011; Wiliam et al., 2004).

교사에게 현대적인 의미에서의 평가전문성이 필요하다는 인식은 미국의 경우 1990년대부터 논의되기 시작하여 교사의 평가전문성 함양을 위한 노력을 시도하고 있으나 우리나라

라는 비교적 낮은 편이었다. 2004년에 한국교육과정평가원에서 교사의 평가전문성 함양의 필요성을 논의하기 시작하였고(이인제 외, 2004), 이후 관련 연구들이 진행되고 있지만 여전히 예비교사와 교사교육에서 교사의 평가전문성 함양을 위한 노력은 부진한 편이다(김선희, 2006).

더구나 초등교사의 경우 초등교직의 전문성에 대한 논의가 이어지고 있으며(박남기, 2000), 모든 교과를 가르쳐야 하는 초등교사에게 교과의 전문성에 대한 논의에 비해 평가전문성에 대한 논의는 늦어질 수 밖에 없었다. 그러나 초등교사는 여러 교과목을 가르치면서 학습을 전담하며 학생의 전 영역에 대한 평가활동을 수반하고 있기 때문에 학생의 평가전문성이 중등교사에 비해 오히려 더 요구된다. 초등교사의 경우 여러 교과목에서 제시하고 있는 다양한 평가방법과 내용에 대한 숙지가 있어야 함은 물론이고 하루 종일 학생의 일상을 다루어야 하기 때문에 학생평가에 대한 전문성이 더욱 필요하다고 하겠다.

본 연구는 초등교사의 학생평가전문성 함양을 위한 기초 정보를 제공하기 위하여 시작하였다. 이를 위하여 초등교사의 학생평가전문성을 파악하고 교사의 전문성 발달에 주요 요소인 교직경력별로 학생평가전문성이 어떻게 다르게 나타나는지를 분석하여 초등교사교육에 시사점을 도출하고자 하였다. 아울러 교사교육에 기본인 관련 강좌 수강과 연수가 교사의 학생평가전문성에 차이를 주는지도 살펴보았다.

## II. 이론적 배경

### 1. 교사의 평가전문성

수업장면에서 교사는 평가를 상시적으로 하고 있음에도 불구하고, 교사의 평가전문성에 대한 관심은 1990년대에 와서야 시작되었다. Plake(1993)는 교사 활동의 3분의 1 이상이 평가와 관련되어 있다고 주장하면서 교사의 학생평가 전문성 파악의 필요성을 논의하였고, 1990년 미국교사협회에서는 평가전문성 영역을 7가지로 정의하고 교사교육에서 활용하도록 권장하였다(AFT, NCME, & NEA, 1990). 우리나라에서는 2004년에 한국교육과정평가원에서 교사의 학생평가전문성 신장을 위한 기관 차원의 연구를 시작하였다(이인제 외, 2004).

미국의 경우는 1990년대에 전통적인 평가방법인 지필평가와 선택형 문항유형에 대한 반성과 함께 참평가와 수행평가가 재등장하였고 2002년 NCLB(No Child Left Behind) 시행

이후 성취 향상을 위한 교사의 평가전문성에 대한 논의를 증가시키고 있다(Klinger et al., 2008; Galluzzo, 2005). Mertler(2005)는 미국교사협회에서 정의한 평가전문성 영역에 근거하여 현직교사와 예비교사의 평가전문성 정도를 파악하였고, 현직교사에게 부족한 소양으로 평가결과를 산출하는 방법을 들고 있다. 이와 함께 Black & William(1998)은 수업 중에 평가활동이 학생의 학업성취를 높인다는 연구결과를 발표하면서 형성평가를 부활시켰고 교사의 평가활동에 대한 관심을 확대시켰다. 적절한 평가는 교사의 수업을 개선시키고 학생의 학습동기를 유발하여 학생의 성취를 높이며(Brookhart, 1999), 수업의 질은 평가의 질에 달려 있어 교사의 학생평가전문성은 중요하다(Stiggins, 2002). Galluzzo(2005)도 미국교육개혁에 필요한 교사의 역량으로 강화되고 있는 평가에 대한 소양이 필요함을 지적하였다. 우리나라의 경우는 비교적 최근에 와서 교사의 학생평가전문성에 대한 관심이 생겨나고 있다(김신영, 2002; 임천택, 2010; 전병만과 오준일, 2005; 정혜승, 2008).

미국교사협회(1990)와 한국교육과정평가원(2004)에서 정의하고 있는 교사의 학생평가전문성은 상당히 유사하다. 이들의 정의에 의하면 교사의 학생평가전문성은 학생에 관한 교육적 의사결정을 하기 위하여 학생의 학습과 성취에 관한 평가정보를 수집하고 해석하여 활용할 수 있는 능력이라고 할 수 있다. 세부 영역으로 미국교사협회에서는 평가방법의 선정, 평가방법의 개발, 평가시행, 평가결과의 활용, 성적부여, 평가결과의 의사소통, 윤리성의 7가지를 선정하였으며, 한국교육과정평가원에서는 이를 압축하여 평가방법의 선정, 평가도구의 개발, 평가의 실시·채점·성적부여, 평가결과의 분석·해석·활용·의사소통, 평가의 윤리성의 5가지 영역으로 선정하였다.

한국교육과정평가원에서는 이 영역을 기준으로 교사의 학생평가 전문성 진단도구를 개발하였다(김경희 외, 2007). 이 도구를 사용하여 우리나라 교사의 학생평가전문성을 파악한 연구들을 살펴보면 우리나라 교사들의 평가전문성은 비교적 우수하다고 할 수 있다. 김신영(2007, p11)은 우리나라 현장교사는 학생평가전문성을 대체로 갖추고 있다고 해석하였다. 평가윤리나 실시는 비교적 높게 진단되었고, 평가방법의 선정과 개발, 결과분석과 의사소통은 상대적으로 낮은 것으로 나타났다. 중등 사회과 교사들의 학생평가전문성을 파악한 박가나(2012, p36)도 우리나라 중등학교 사회과 교사의 경우 평가도구의 개발과 활용 영역이 기준선에 약간 못 미치고 있으나 다른 영역은 비교적 기준선을 넘어서는 것으로 파악하였다.

한국교육과정평가원에서는 2004년에 정의한 교사의 학생평가전문성에 근거하여 교과별 특성을 고려한 영역에 대한 연구를 계속하였다(남명호 외, 2006). 이 정의에 근거하여 5개 교과에 대한 교과별 특성을 고려한 교사의 학생평가전문성 영역이 제시되었고 교사의 학생평가

전문성에 대한 연구가 활성화 되었다. 전병만과 오준일(2006)은 한국교육과정평가원의 기준에 근거하여 중등학교 영어과 교사의 평가전문성에 대한 인식을 조사하여 영어과 교사의 학생평가전문성 함양을 위한 제언을 하였고, 국어과 교사의 평가전문성에 대한 연구들도 발표되었다(이성용, 2005; 임천택, 2010; 정혜승, 2008; 천경록, 2005). 국어과의 경우는 국어과 교사의 평가전문성을 넘어서 읽기와 쓰기영역의 구체적인 기준들도 발표되었다. 임천택(2010)은 초등교사의 국어과 평가문항 개발에 대한 평가전문성의 실태를 분석하면서 초등교사의 평가전문성의 필요성을 제안하였다.

교사의 학생평가전문성은 필요해지고 있으며 포괄적인 개념에서 점차 세부적인 영역으로 구체화되고 있고 교사교육에서 강화되어야 할 시점에 있다고 할 수 있다. 그러나 대부분의 논의는 주로 중등학교 교사를 중심으로 진행되었다. 3년에 걸친 한국교육과정평가원에서 주도한 교사의 학생평가전문성 연구도 5개 교과를 중심으로 진행된 것으로 중등교육을 기반으로 하고 있기 때문에 초등교사를 대상으로 한 논의도 필요해 보인다. 정혜승(2008)과 임천택(2010)의 연구는 초등교사에게 필요한 구체적인 평가전문성의 내용을 보여주는 것으로 초등교사의 평가전문성 수준을 파악하고 예비교사 교육과 현직교사 교육에서 교사의 학생평가전문성 향상을 위한 노력을 기울여야 할 시점이라는 것을 보여주고 있다. 초등교사는 전교과를 가르치고 있어 전반적인 평가에 대한 전문성을 기반으로 한 구체적인 평가전문을 포함한 능력을 소지하고 있어야 하기 때문이다.

## 2. 교사의 평가전문성 영향 요소들

교사의 학생평가전문성이 필요하다는 인식 이후에 교사의 평가전문성 함양을 위한 교육계의 첫 번째 노력은 교사가 갖추어야 할 평가전문성 영역을 파악하는 일이었으며 이것에 근거하여 우리나라 교사들이 어느 정도의 수준인가를 파악하는 일이었다(김신영과 송미영, 2008; 박가나, 2010; 임천택, 2010; 전병만과 오준일, 2005). 두 번째의 시도는 교사의 평가전문성 함양을 위해 어떤 노력을 해야 하는가의 탐색이다.

이를 위해 김신영(2007)은 중등교사 양성과정을 분석하여 사범대학의 예비교사 교육에서 학생평가전문성 함양을 위해 필요한 교육평가 관련 내용을 제안하였다. 그러나 이들 연구에 의하면 현직교사의 학생평가전문성이 평가강의를 수강한 예비교사보다도 현저히 높아 학교 현장에서의 경험이 교사의 학생평가전문성에 영향을 주는 요소를 지니고 있음을 보여주고 있다. 현직교사의 경험을 분석한 Mertiler(2005)도 예비교사와 현직교사의 평가전문성을 비

교분석하면서 예비교사에 비해 현직교사의 평가전문성이 높다는 결과의 근거로 현직교사 생활에서 수업을 하는 과정에서의 실무 효과를 제시하고 있다. 교사의 교직경력 자체가 어떻게 교사의 평가전문성 향상에 도움이 되는지의 과정을 밝혀내기는 쉽지 않지만 교직경력이 교수 실재나 교사 발달과 관련이 있다는 것이다. 예비교사교육에 필요한 평가전문성 소양을 파악하기 위하여 예비교사를 대상으로 요구분석을 시도한 Deluca와 Klinger(2010)는 평가결과보고 방식과 문항개발과 같은 실질적인 주제와 함께 평가의 철학과 같은 주제 교육의 필요성도 제시하고 있다.

한편 김신영과 송미영(2008)은 사범대학에서 교사교육의 핵심적인 절차로 수행되고 있는 교육실습의 효과를 파악하였다. 이들 연구에 의하면 교육실습의 효과는 평가강의를 수강하는 것보다 효과가 큰 것으로 나타났다. 평가관련 강의를 수강하지 않아도 교육실습을 다녀온 후에 평가관련 강의를 수강한 학생들보다 학생평가전문성이 높았다. 이에 반해 초등 예비교사 교육에서의 교육실습효과를 파악한 박정(2013)은 평가강의 수강이 교육실습의 효과보다 큰 것으로 보고하고 있다. 또한 교육실습이 초등예비교사의 학생평가전문성에는 영향을 주지 않는 것으로 나타났다. 이는 중등교사 교육과 초등교사 교육의 차이에서 기인할 수도 있고 임용시험에서 교육학이 사라지면서 발생하는 차이일 수도 있다. 중등예비교사에 비해 초등예비교사의 경우 교육실습의 효과는 없는 것으로 나타났다. 초등교사교육과 중등교사교육에서 관련강의와 교육실습의 효과에 대한 이후 연구도 필요해 보인다.

사회과 교사의 평가전문성을 파악한 박가나(2007)는 교사의 경력이나 대학에서의 평가강의 수강에 비해 평가문항을 제작하는 과정에 참여 여부가 평가전문성에 영향력이 큰 것으로 보고하고 있다. 실질적으로 필요한 평가문항을 제작하는 과정에서 관련 연수와 훈련과정을 통해 평가전문성이 높아진다는 것이다. 반면 대학에서의 평가 강의나 현직에서의 교사연수, 그리고 교직경력은 실질적인 평가도구 제작과정에 비해 영향력이 떨어진다고 보고하고 있다. 그러나 박가나의 연구는 성별, 학교급, 전공영역, 학력 및 관련 학습기회들을 독립변수로 지정하고 평가전문성에 영향력을 파악하였던 것으로 다른 변인들과의 관련성이 각각의 영향을 배제할 수도 있어 추후 분석이 필요해 보인다.

교사교육에서 학생평가전문성 함양을 위한 요소를 정리해 보면 예비교사 교육에서는 관련강의 수강과 교육실습을 들 수 있으며 현직교사의 경우는 관련 연수와 교직경력을 들 수 있다. 교사의 학생평가전문성에 영향을 줄 수 있는 요소로 교사의 태도나 필요성과 같은 개인적인 특성들을 들 수 있다(Deluca & Klinger, 2010).

이 연구들은 중등교사를 대상으로 한 것으로 본 연구에서는 초등교사의 학생평가 전문성을 분석하려고 한다. 초등교사의 학생평가전문성 함양을 위해 현재 수준을 파악하고, 예

비교사와의 차이를 살펴 현직교사의 경험의 효과를 파악한다. 아울러 현직교사의 포괄적인 경험으로 볼 수 있는 교직경력에 따른 수준을 파악하고 교사의 교육경험으로서의 교사연수와 평가도구 제작 참여, 그리고 대학에서의 관련 강좌의 효과를 파악하였다.

### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 연구대상

본 연구의 대상은 A지역의 초등교사와 A지역에 소재하는 교육대학에 다니는 초등 예비교사이다. A지역은 학교의 여건에 따라 4개의 지역으로 학교들을 구분하고 있어 4개의 지역을 대상으로 하여 2개교씩 선정하였고, 설문 회수율을 높이기 위하여 선정된 학교에서 설문에 성실하게 응답하겠다고 승락한 교사를 대상으로 하였다. 초등 예비교사는 4학년을 대상으로 교육평가 강의를 수강한 학생과 수강하지 않은 학생으로 분류하여 선정하였다. 교육평가 강의를 수강한 학생 모두를 대상으로 하고, 같은 수의 교육평가를 수강하지 않은 4학년 학생 수를 선정하였다. 연구대상은 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 질문지 배포 및 회수 현황

		구분	명수(비율)
현직교사	경력	5년 미만	41(27.9)
		5~10년 미만	42(28.6)
		10~20년 미만	41(27.9)
		20년 이상	23(15.6)
	강의	수강	125(85)
		미수강	22(15)
	연수	수강	62(42.2)
		미수강	85(57.8)
문항제작	참여	24(16.3)	
	미참여	123(83.7)	
예비교사	강의	수강	69(51)
		미수강	67(49)

## 2. 연구 도구

교사의 평가전문성에 대한 생각을 파악하기 위하여 한국교육과정평가원에서 김경희 외 (2006)가 개발한 교사의 학생평가전문성 평가도구를 사용하였다. 이 도구는 현재 우리나라에서 학생평가전문성 파악을 위해 사용되는 대표적인 것으로, 전문가들과 자료 분석을 통해 타당성 검증을 마친 도구이다. 이 도구는 교사의 학생평가전문성 능력을 재는 것이라기 보다는 교사 스스로의 소양 정도를 파악하는 방식으로 제작되었다. 교사의 학생평가전문성 파악을 위한 선행연구들이 주로 사용하고 있다. 5개 영역별 문항 수와 내적합치도 지수는 <표 III-2>와 같다. 현직교사에 비해 예비교사의 내적 합치도가 영역별로 모두 조금씩 낮은 편이다.

<표 III-2> 학생평가전문성 영역별 초등교사와 초등 예비교사의 내적합치도

영역	문항수	현직교사	예비교사
평가방법의 선정	13	.840	.747
평가도구의 개발	13	.918	.798
평가실시, 채점 및 성적부여	9	.845	.737
평가결과의 분석, 해석, 활용, 의사소통	18	.891	.855
평가의 윤리성	7	.811	.766
전체	60	.946	.921

평가방법의 선정은 13개 문항으로 평가목적을 확인하고 명료화 하는 2개 문항과 적합한 평가방법을 선정하는 11개 문항으로 '다양한 학습목표와 학습활동에 대한 적합한 평가방법을 선택할 수 있다', '학생의 선행학습 수준이나 기초능력을 진단하기에 적합한 평가방법을 선택할 수 있다' 와 같은 내용으로 구성되어 있으며, 평가도구의 개발은 평가도구의 개발과 선택의 7개 문항과 평가도구의 질을 점검하는 6개 문항으로 '검사제작의 일반적인 절차에 따라 평가도구를 개발하기 위한 계획을 세울 수 있다', 타당도와 신뢰도의 개념을 알고 평가할 수 있다' 와 같은 내용으로 구성되어 있다. 평가실시, 채점, 성적부여는 평가계획에 부합하는 평가실시 3개 문항과 정확한 채점과 목적에 적합한 성적처리의 6개 문항으로 '채점기준을 정확하게 숙지하여 채점할 수 있다', 학생의 답안에 근거하여 채점기준을 수정할 수 있다' 와 같은 문항으로 구성되어 있다. 평가결과의 분석, 해석, 활용, 의사소통은 평가결과의 타당한 분석과 해석을 위한 7개 문항, 교육적 의사결정에의 활용에 관한 6개 문항,



관련자들과의 의사소통에 대한 5개 문항으로 '평가결과에 기초하여 학생의 장단점을 파악할 수 있다', '관찰이나 면담을 통해 수집된 질적 자료를 객관적으로 이해하고 해석할 수 있다' 와 같은 문항으로 구성되어 있으며, 평가의 윤리성에는 평가활동의 법적책임의 준수에 대한 4개 문항과 공정한 평가와 평가의 적절성 판단에 대한 3개 문항으로 '평가의 오남용이 학생의 정의적 특성에 미치는 영향을 알고 있다', '평가활동의 전과정을 반성적으로 평가하고 있다' 와 같은 문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 1점에서 5점까지 응답하는 척도로 구성되어 있다.

### 3. 자료 처리 방법

자료 분석은 평가전문성 각 하위영역에 대한 기술 통계치를 산출하였고, 평가전문성 각 하위영역별 집단 차이분석을 위하여 SPSS 18.0을 사용하여 독립표본 t검증과 분산분석을 하였다.

## IV. 연구 결과

### 1. 초등교사와 초등 예비교사의 학생평가전문성

초등교사의 평가전문성 정도를 파악하기 위하여 학생평가전문성의 하위 영역별로 평균을 초등 예비교사와 비교하면서 살펴본 결과는 <표 IV-1>과 같다. 각 하위 영역별로 문항 개수가 달라 하위 영역별로 1점부터 5점까지의 교사 반응을 합산한 후 <표 III-2>에 제시한 문항 개수로 나누어 영역별로 비교분석할 수 있도록 평균값을 제시하였다. 60개 하위문항들 각각의 평균(표준편차) 최소값은 2.15(0.45)이었으며 최대값은 4.74(0.95)로 분포되어 있었다.

전체 학생평가전문성에 대한 초등교사의 스스로의 소양에 대한 평가는 3.88로 비교적 높게 나타났다. 한국교육과정평가원에서 제시하고 있는 '학생평가전문성이 있다'의 기준선인 3.5를 넘어선 수준이며, 이전 연구결과(김신영, 2008; 박가나, 2012)에 비추어 보았을 때 중등교사의 3.57이나 3.62수준에 비해 높은 편이다.

초등교사의 학생평가전문성을 영역별로 살펴보면 윤리성이 4.24로 가장 높고 평가실시 채점 및 성적부여가 3.90으로 그 다음 높았으며 평가도구 개발이 3.53으로 가장 낮아 전문성 기준인 3.5에 근접하는 수준이었다. 평가방법의 선정과 결과분석과 해석 및 의사소통 영역은 전문성 평균인 3.8수준이었다.

<표 IV-1> 현직교사와 예비교사의 학생평가전문성 차이 분석

영역	초등교사 평균(표준편차)	초등예비교사 평균(표준편차)	t 값
평가방법의 선정	3.82(0.55)	3.52(0.56)	4.47*
평가도구의 개발	3.53(0.62)	3.19(0.64)	4.60*
평가실시, 채점 및 성적부여	3.90(0.53)	3.51(0.63)	5.60*
평가결과의 분석, 해석, 활용, 의사소통	3.89(0.50)	3.43(0.60)	6.84*
평가의 윤리성	4.24(0.60)	3.87(0.70)	4.75*
평가전문성 전체	3.88(0.45)	3.51(0.50)	6.47*

\*P < 0.001

한편 초등교사는 초등예비교사에 비해 학생평가전문성이 높은 것으로 나타났다. 초등 예비교사의 학생평가전문성 전체평균은 3.51로 초등교사의 3.88에 비해 낮았으며, 모든 하위 영역에서도 초등교사는 초등 예비교사에 비해 유의미한 차이의 높은 평가전문성 수준을 보이고 있다. 영역별 순위는 초등 예비교사와 초등 현직교사가 동일하였다. 윤리성이 가장 높고 평가도구 개발은 3.19로 가장 낮았다. 초등교사와 예비교사 모두 평가도구 개발 영역의 전문성이 가장 낮은 것으로 인식하고 있다.

초등 예비교사와의 차이분석 결과 초등교사의 학생평가전문성은 현격히 높아 초등교사의 현직경력과 경험이 교사의 학생평가전문성에 영향을 미치는 것으로 해석할 수 있었다. 특히 평가실시, 채점, 성적부여와 평가결과의 분석이나 해석·의사소통 영역에서 더 많은 차이를 보이고 있다. 이 영역은 현직에서의 실제수행을 통해 평가전문성을 높이는 데 더 많은 공헌을 하는 것으로 보인다. 그러나 평가도구 개발 영역은 초등교사나 초등 예비교사 모두 전문성이 낮은 것으로 인식하고 있으며 특히 초등 예비교사의 경우는 3.19로 평가전문성이 부족한 수준이었다.

## 2. 교직경력별 학생평가전문성

초등교사의 교직경력을 5년 미만의 초임교사, 5년 이상 10년 미만, 10년 이상 20년 미만, 20년 이상으로 구분하고 교직경력에 따른 학생평가전문성의 차이를 알아보기 위하여 일원분산분석을 실시하였으며 사후검증으로 집단 간의 차이를 분석하였다. 그 결과는 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 교직경력별 초등교사의 학생평가전문성 차이 분석

영역	0~5년 미만 평균(SD)	5~10년 미만 평균(SD)	10~20년 미만 평균(SD)	20년 이상 평균(SD)	F 값	사후검증
평가방법의 선정	3.45(0.48)	3.91(0.49)	3.98(0.49)	3.99(0.47)	9.87**	1<2,3,4
평가도구의 개발	3.14(0.60)	3.70(0.60)	3.73(0.55)	3.58(0.61)	9.11**	1<2,3,4
평가실시, 채점 및 성적부여	3.61(0.53)	3.94(0.48)	4.07(0.52)	4.02(0.54)	6.19**	1<2,3,4
평가결과의 분석, 해석, 활용, 의사소통	3.67(0.45)	3.99(0.47)	4.00(0.54)	3.89(0.47)	4.0*	1,4<2,3
평가의 윤리성	3.88(0.59)	4.34(0.53)	4.41(0.52)	4.39(0.62)	7.91**	1<2,3,4
평가전문성 전체	3.55(0.39)	4.00(0.39)	4.03(0.43)	3.98(0.43)	12.48**	1<2,3,4

\*P < 0.05, \*\*P < 0.001

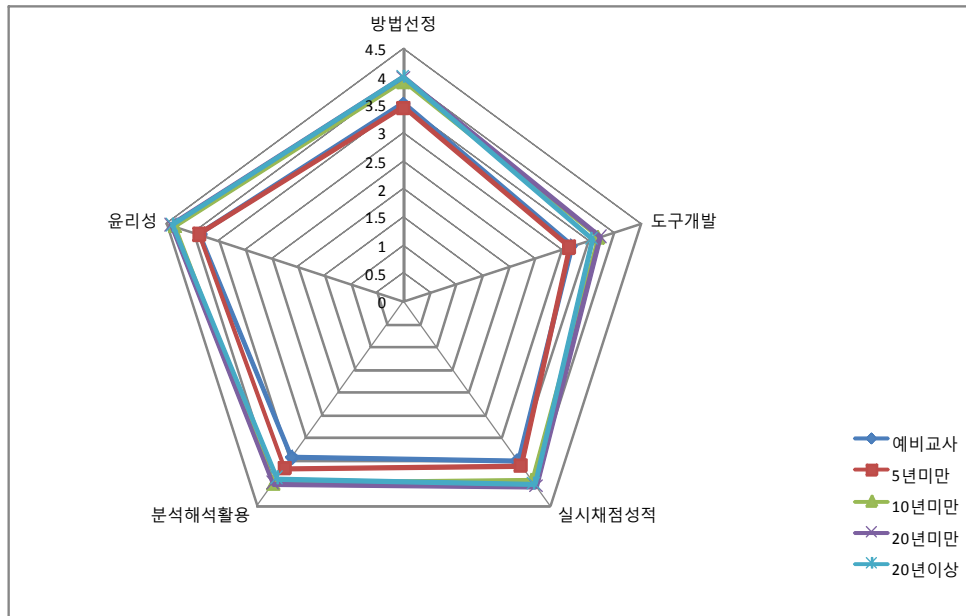
우선 교직경력별로 학생평가전문성 전체 평균을 살펴보면 5년 미만의 초임교사 시절을 지나면 거의 비슷한 수준으로 높게 나타났다. 5년 미만의 교사가 3.55로 낮고 5년 이상부터 20년 이상의 교사의 경우는 4.0수준으로 거의 비슷하다. 분산분석 후 사후검증 결과도 이를 입증하고 있어 5년 미만의 초임교사만이 그 이상의 경력직 교사들과 차이를 보이고 있다.

한편 5년 미만의 초임교사의 경우는 학생평가전문성 전체 평균은 3.55로 예비교사의 3.51과 비슷한 수준으로 파악된다(<표 IV-1>참조). 5년 미만의 초등 교사를 세분화하여 살펴 본 결과 교사임용 1년 미만의 경우는 학생평가전문성 전체평균이 3.61, 1년 이상 3년 미만의 경우 3.51, 3년 이상 5년 미만의 경우 3.55로 나타나 1년 미만의 신입교사가 5년 미만의 초임교사 시절 중 가장 높은 것으로 파악되었다. 교원임용시험을 막 통과한 1년 미만의 신입교사가 1년 이상 5년 미만의 초등교사에 비해 스스로의 전문성을 높게 평가하고 있는 것으로 해석된다.

교직경력별로 학생평가전문성 영역에 대한 차이를 살펴보면 평가결과의 분석, 해석, 활

용 및 의사소통 영역에서는 5년 미만의 초임교사와 20년 이상의 경력교사가 통계적으로 유의미한 차이를 보이고 있지 않으며, 그 외의 영역에서는 초임교사는 경력교사들과 차이가 있음을 보여주고 있다. 평가도구 개발 영역이 초임교사의 경우 3.14로 낮은 수준을 보이고 있으며 20년 이상의 경력교사도 다른 영역에 비해 5년 이상 20년 미만의 경력 교사들에 비해 통계적으로 유의미한 정도는 아니지만 약간 낮은 수준을 보이고 있다. 초임교사의 경우 예비교사에 비해 방법선정과 개발은 약간 더 떨어진 수치를 보이거나 실시, 채점 및 성적부여 영역과 결과분석, 해석, 활용, 의사소통영역은 조금 증가한 것을 알 수 있어 현직교사 경력이 이 두 영역의 증가에는 일조하는 것으로 보인다.

[그림 IV-1]은 예비교사를 포함한 교직경력별로 학생평가전문성을 도표화한 것이다. 이 그림은 5년 미만의 교사가 모든 영역에서 경력적 교사에 비해 학생평가전문성이 낮음을 보여주고 있다. 예비교사와 5년 미만의 초임교사가 비슷한 수준을 보이고 있으나 평가결과 분석과 해석 그리고 활용능력에 있어서는 초임교사가 높은 수준을 보여 이 영역은 특히 교사경험이 효과를 나타내는 것으로 해석된다.



[그림 IV-1] 예비교사 포함 교직경력별 초등교사의 학생평가전문성 영역에 대한 차이

### 3. 학습기회별 학생평가전문성

#### 가. 관련 강의 수강 여부

현직교사의 대학에서의 평가관련 강의 여부에 따른 학생평가전문성의 차이를 살펴본 결과는 <표 IV-3>에 제시되어 있다. <표 IV-3>에 의하면 대학에서의 평가강의 수강은 모든 영역에서 의미 있는 차이를 보이지 않고 있다. 이 결과는 대학에서의 평가강의가 현직교사의 학생평가전문성 향상에 영향을 주지 않는 형태로 진행되고 있다고 해석할 수도 있으나 교사의 경력이 다양하고 강의 수강한 경험이 오래되어 나타나는 결과일 수도 있다. 교직경력별로 강의효과를 파악할 필요도 있어 보인다. 아울러 대학에서의 관련강좌 수강이 학생평가전문성에 차이를 주지 않는다는 결과는 대학에서의 강좌 내용과 방법 및 운영에 대한 심층적 분석과 논의도 필요해 보인다.

<표 IV-3> 강의수강 여부에 따른 초등교사의 학생평가전문성 차이분석

영역	강의 수강 평균(표준편차)	미수강 평균(표준편차)	t 값
평가방법의 선정	3.83(0.57)	3.74(0.45)	.69
평가도구의 개발	3.55(0.59)	3.43(0.78)	.87
평가실시, 채점 및 성적부여	3.91(0.56)	3.82(0.41)	.74
평가결과의 분석, 해석, 활용, 의사소통	3.91(0.52)	3.78(0.39)	1.10
평가의 윤리성	4.25(0.57)	4.17(0.60)	.61
평가전문성 전체	3.89(0.46)	3.79(0.38)	1.04

#### 나. 연수 수강 여부

현직교사의 평가관련 연수 수강 여부에 따른 학생평가전문성의 차이를 살펴본 결과는 <표 IV-4>에 제시되어 있다. <표 IV-4>에 의하면 연수 수강은 모든 영역에서 학생평가전문성에 의미 있는 차이를 보이고 있다. 평가방법의 선정과 평가도구 개발영역이 조금 더 많은 차이를 보이고 있다. 대학에서의 강좌수강은 학생평가전문성에 차이를 보이지 않는 반면 현직에서의 연수 수강은 수강여부에 따라 상당한 차이를 보이는 것으로 나타나 향후 교사교육에서 연수의 필요성을 시사한다. 교사가 수업을 하면서 필요한 평가 소양에 대한 학습동기가 대학에서의 강의에 비해 크고 실질적으로 필요한 영역을 알고 있어 연수 참여는 교사의 평가전문성에 영향을 주는 것으로 해석할 수 있다. 연수가 학생평가전문성 향상에 영향

을 줄 수 있다면 전문성이 특히 낮게 나타나고 있는 평가도구 개발이나 연수 수강 여부에 따라 차이를 보이는 평가방법의 선정 등에 대한 연수내용과 방법을 확대할 필요가 있겠다.

<표 IV-4> 연수 수강 여부에 따른 초등교사의 학생평가전문성에 차이분석

영역	연수 참여 평균(표준편차)	미참여 평균(표준편차)	t 값
평가방법의 선정	4.03(0.47)	3.65(0.55)	4.38**
평가도구의 개발	3.75(0.57)	3.36(0.60)	3.85**
평가실시, 채점 및 성적부여	4.07(0.49)	3.76(0.54)	3.61**
평가결과의 분석, 해석, 활용, 의사소통	4.05(0.52)	3.76(0.54)	3.57**
평가의 윤리성	4.41(0.53)	4.10(0.62)	3.12**
평가전문성 전체	4.06(0.40)	3.74(0.44)	4.59**

\*\*P < 0.01

다. 평가문항 제작 참여

현직교사의 외부평가의 평가문항 제작 참여에 따른 학생평가전문성의 차이를 살펴본 결과는 <표 IV-5>에 제시되어 있다. <표 IV-5>에 의하면 평가문항 제작 참여는 학생평가전문성 모든 영역에서 의미 있는 차이를 보이고 있다. 그 차이를 살펴보면 연수 수강 여부와 비슷한 결과를 보이고 있는데 이는 평가문항 제작 참여 과정에서 참여자에게 제공되는 워크숍과 같은 활동이 연수 수강을 하는 것과 비슷한 효과를 나타나게 한다는 이전 연구(박가나, 2010) 결과와 유사하다. 그러나 평가문항 제작 참여가 평가도구 개발 영역의 전문성을 크게 함양시키고 있지는 못하는 결과를 보인다. <표 IV-4>의 연수 수강 여부로 인한 평가도구 개발 영역의 전문성과 <표 IV-5>의 평가문항 개발 참여 후의 평가도구 개발 영역의 전문성의 평균은 3.75와 3.77로 거의 차이가 없는 것으로 나타난다.

<표 IV-5> 평가문항 제작 참여여부에 따른 학생평가전문성 차이분석

영역	평가참여 평균(표준편차)	미참여 평균(표준편차)	t 값
평가방법의 선정	4.02(0.52)	3.77(0.54)	2.04*
평가도구의 개발	3.77(0.62)	3.48(0.61)	2.13*
평가실시, 채점 및 성적부여	4.09(0.55)	3.85(0.52)	1.95*
평가결과의 분석, 해석, 활용, 의사소통	4.14(0.48)	3.83(0.49)	2.77*
평가의 윤리성	4.45(0.52)	4.19(0.60)	1.98*
평가전문성 전체	4.09(0.44)	3.83(0.44)	2.64**

\*P < 0.05, \*\*P < 0.01

## V. 요약 및 논의

교사의 학생평가전문성이 필요하다는 인식에 비해 교사의 학생평가전문성에 대한 연구나 함양을 위한 노력은 많지 않은 편이다. 현대사회에서 평가는 어쩔 수 없이 발생하고 있으며 학교교육에서도 다양한 방식으로 학생의 특성들을 평가하도록 하고 있어 이를 위한 교사의 평가전문성은 필요하다. 교사교육에서 평가에 관한 강의나 연수는 비교적 적은 편이며 국가수준에서 진행되는 수 없이 많은 외부평가는 교사 스스로 평가할 수 있는 기회를 박탈하여 오히려 교사의 평가전문성을 약화시킬 수 있다. 그러나 교수학습과정에서 교사의 학생평가전문성은 학생의 학습을 증진시키고 교사의 수업을 개선하는 데 중요한 역할을 하고 있다는 것은 분명한 일이다. 더구나 전 교과를 가르쳐야 하고 학생과 일상을 함께 하면서 학생의 전반적인 특성을 관찰하고 평가해야 하는 초등교사의 경우 학생의 평가전문성은 더욱 필요하다.

본 연구는 초등교사의 학생평가전문성 신장을 위해 필요한 기초 정보를 산출하기 위하여 시작하였다. 이를 위해 우선 초등교사의 학생평가전문성 수준을 파악하고 교직경력에 따라 어떤 차이를 보이는지 분석하였다. 그리고 현직교사와 예비교사와의 수준 차이를 살펴 현직교사의 경험이 주는 차이를 살펴보았다. 아울러 현직교사의 대학에서의 평가강의 수강 여부와 연수 수강, 그리고 평가도구 개발의 참여 여부에 따라 학생평가전문성에 차이를 보이는지 살펴보았다.

분석결과 우선 예비교사와 현직교사는 학생평가전문성에 차이를 보이고 있었다. 현직교사는 예비교사에 비해 스스로의 학생평가전문성을 높게 평가하고 있었다. 현직교사의 경험이 학생평가전문성에 대한 자신감을 높여주는 것으로 볼 수 있다. 이는 학교현장에서의 교사경험이 학생평가전문성을 높인다는 기존의 연구결과(김신영, 2007; Deluca & Klinger, 2010)와도 유사하다. 향후 어떤 교사경험이 교사의 학생평가전문성에 영향을 주는지 구체적으로 살펴볼 필요는 있다.

현직교사의 교직경력에 있어서는 5년 미만의 초임교사보다 5년 이상 경력이 높을수록 학생평가전문성 소양이 높은 것으로 나타났다. 20년 이상의 교사가 10년 이상 20년 미만의 교사들에 비해 약간은 낮았지만 초임교사에 비해 20년 이상의 경력교사들은 월등히 높게 나타났다. 5년 미만의 초임교사도 현직에서는 독자적인 교사활동을 하게 되는데 경력직에 비해 학생평가전문성이 낮다고 인식하고 있어 초임교사를 위한 교육이나 연수가 특히 필요해 보인다.

둘째, 영역별로 차이를 살펴보면 평가도구 개발이 3.53으로 다른 영역에 비해 현저하게 낮아 평가도구 개발에 대한 연수와 교육이 필요하다. 평가도구 개발에 대한 전문성이 낮게 나타나는 것은 중등교사를 대상으로 한 다른 연구 결과(김신영, 2007; 박가나, 2012)와도 유사하여 전반적으로 교사들은 평가도구 개발에 대한 전문성이 낮다고 생각하는 것을 알 수 있다. 이러한 현상은 국가수준 학업성취도 평가를 비롯한 외부평가가 많기 때문에 평가는 외부에서 주어지는 것이라는 인식 때문일 수도 있고, 본 연구의 대상자들이 근무하는 지역은 시도교육청에서 10년 이상 각급 학교에 필요한 평가도구들을 개발하여 제공하는 과정에서 교사 스스로의 평가도구 개발능력은 저하되었을 수도 있다.

또한 초등교사의 경우 평가도구개발에 대한 전문성이 중등교사에 비해 낮고 다른 영역에 비해 차이가 나는 것은 초등학교의 경우 중간시험과 기말시험과 같은 평가에 대한 비중이 작기 때문일 수도 있다. 초등교사의 경우 사용할 수 있는 평가방법이 중등에 비해 다양하기 때문에 어려움을 느낄 수도 있다. 그러나 교사는 가르친 내용에 대하여 스스로 평가도구를 개발하여 평가하는 일은 자연스러운 일인데 평가도구 개발에 대한 전문성이 낮다고 인식하는 것은 스스로 하는 평가에 대해 주도적일 수 없다는 것을 의미하며 이를 개선할 수 있는 교육기회를 제공해야 할 것이다.

그 다음으로 낮은 평가전문성을 보이는 영역은 평가방법의 선정으로 3.82정도였으며, 평가 실시·채점·성적부여와 결과의 분석·해석·활용이 그 비슷하게 3.90정도로 나타났다. 평가의 평가윤리성은 4.24로 비교적 높게 나타났다. 평가윤리성을 제외한 실무에 필요한 다른 영역들에 대한 연수가 필요해 보인다. 한편 이전 연구결과에서 중등교사들의 경우는 평가방법의 선정과 평가결과의 분석, 해석, 활용이 비교적 낮게 나타나는 데 비해 초등교사의 경우는 평가결과의 분석과 해석 활용이 높은 것으로 나타나 대조적이다.

셋째, 초등학교 교사의 경우 대학에서의 평가강의 수강 여부는 학생평가전문성에 차이를 주지 않는 것으로 나타났다. 반면 관련 연수 수강과 평가문항 개발 참여 경험은 학생평가 전문성에 차이를 나타내게 하였다. 이 결과는 현직교사들에게 관련 연수를 수강하게 하는 것이 효과적일 수 있다는 것을 시사한다. 현직교사의 연수는 현장에서 필요한 영역에 대한 관심과 동기가 높은 반면 대학에서의 강의는 필요성에 따른 동기부여가 약하다. 대학에서의 강의 수강여부에 따른 차이는 연구별로 다르게 나타나기도 해서 향후 다양한 분석이 필요해 보인다. 김신영(2007)의 경우 대학 강의가 차이를 보이는 것으로 나타났고 박가나(2012)의 연구에서는 과목 수강이 차이를 보이고 있지 않았다.

본 연구 결과 초등교사의 경우도 대학에서의 강의는 전문성에 도움이 되지 않는 것으로 나타났으나 교사연수는 전문성 향상에 도움이 되는 것으로 인식하고 있었다. 교사 경력



다양하여 대학에서강의를 수강한 기간이 오래되어 나타나는 결과일 수도 있으나 대학에서의 평가강의가 현장에서 필요한 내용으로 구성되기 보다는 다소 이론적인 것에 치중해 있어 나타나는 결과일 수도 있다. 그러나 대학에서의 교육내용과 방법의 변화가 필요하다는 지적도 있어 대학에서의 강의를 어떻게 하면 교육실제에 필요한 교사의 평가전문성을 높일 수 있을 것인지에 대한 논의가 필요하다.

본 연구는 교사의 학생평가전문성에 대한 교사 스스로의 인식에 근거한 결과로 교사의 자신감이나 효능감에 있어서는 비교적 높은 수준으로 나타나고 있으나 교사의 학생평가전문성이 실제로 어떠한지는 알 수 없다. 향후 교사의 학생평가전문성을 직접 파악할 수 있는 방법에 대한 강구도 필요하다. 교사의 자신감은 스스로의 전문성 계발을 저해하기도 한다는 연구(Ediger, 2002)도 있어 교사의 전문성에 대한 자신감과 실제능력과의 관련성에 대한 연구도 필요하다. 또한 본 연구는 A도시의 초등교사를 대상으로 한 것으로 다른 지역의 교사들도 같은 결과를 나타내는지 향후 연구도 필요하며, 본 연구에서 다른 교직경력외의 교사의 다양한 배경에 따라 평가전문성이 어떻게 다르게 나타나는지에 대한 연구도 필요해 보인다. 뿐만 아니라 본 연구에서는 단순히 평가 강좌 수강과 연수 여부만을 알아보았으나 향후 연수의 내용과 평가관련 경험들을 세분화하여 무엇이 교사의 평가전문성을 함양할 수 있을지에 대한 추후 연구도 필요하다. 아울러 본 연구결과 외부평가문항 제작 참여가 교사의 평가전문성에 의미있는 영향을 주는 것으로 나타나 학교자체에서 평가문항을 제작하는 경험 여부의 영향력도 파악할 필요가 있어 보인다.

또한 현재와 같은 교사의 학생평가전문성 영역을 구체화하고 학교현장에서 활용 가능한 형태로 구성할 필요가 있다. 정혜승(2008)이 지적한 것처럼 현재 마련된 기준들에 근거하여 교사의 전문성을 향상시킬 수 있는 실질적인 교육은 쉽지 않다. 아울러 교사에게 필요한 평가지식과 실무 내용들이 어떤 것들인지에 대한 숙고도 필요할 것이다. 본 연구결과 교사 연수와 평가도구 개발 참여가 교사의 학생평가전문성에 도움이 된다는 사실은 지속적인 교육과 연수를 통해 교사의 평가전문성을 향상시킬 수 있는 교사교육 기회를 확대해야 할 필요성을 시사한다.

## □ 참고 문헌 □

- 김경희, 김신영, 김성숙, 지은림, 반재천, 김수동(2006). 교사의 학생평가 전문성 기준 개발. **교육평가연구**, 19(2), 89-112.
- 김선희(2006). 학생평가 전문성을 갖춘 수학교사 양성을 위한 「수학학습평가」 강좌의 교육내용과 방법에 대한 제안. **대한수학교육학회지 <학교수학>**, 8(3), 301-326.
- 김수동, 이의갑, 김경희, 김선희, 박은아, 신명선, 김수진, 박가나, 서수현, 전영석(2005). **교사의 학생평가 전문성 신장 연구(II)**. 한국교육과정평가원, 연구보고 RRE 2005-3.
- 김신영(2007). 교사의 학생평가전문성과 중등교사 양성과정. **교육평가연구**, 20(1), 1-16.
- 김신영(2002). 현장교사의 평가전문성 연구. **교육평가연구**, 15(1), 67-85.
- 김신영, 송미영(2008). 예비교사의 학생평가전문성과 교육실습의 효과. **교육평가연구**, 21(1), 79-97.
- 남명호, 박소영, 송미영, 감국현(2006). **교사의 학생평가 전문성 신장 연구(III)**. 한국교육과정평가원, 연구보고 RRE 2006-5.
- 임천택(2010). 초등교사의 국어과 평가 전문성 실태 분석. **학습자중심교과교육연구**, 10(2), 347-370.
- 정혜승(2008). 교사의 읽기 평가 전문성 실태: 지필평가 문항 분석을 중심으로. **독서교육**, 19, 307-346.
- 박가나(2012). 학생평가에 대한 사회과 교사의 인식 및 평가 전문성 조사. **사회과교육연구**, 19(1), 29-46.
- 박남기(2000). 초등교직의 전문성 문제와 확보방안. **초등교육연구**, 13(2), 239-254.
- 박 정(2013). 초등 예비교사의 학생평가전문성 분석. **교육평가연구**, 26(1), 15-33.
- 전병단, 오준일(2006). 중등학교 영어과 교사의 학생 평가 전문성에 대한 인식 조사. **Studies in English Education**, 11(2), 19-43.
- 이성영(2005). 국어과 교사의 쓰기 영역 평가 전문성 기준과 모형. **국어교육**, 117, 353-375.
- 이인제, 이범홍, 박 정, 진재관, 김옥남, 서수현, 김신영(2004). **교사의 학생평가 전문성 신장 모형과 기준**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2004-5-2.
- 천경록(2005). 국어과 교사의 읽기 영역 평가 전문성 기준과 모형. **국어교육**, 117, 327-352.
- American Fedaeration of Teachers, National Council on Measurement in Education, National Education Association(AFE, NCME, NEA, 1990). Standards for teacher competence in educational assessment of students. **Educational Measurement: Issues and Practice**, 9(4), 30-32.
- Black, P. J. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. **Assessment in Education**, 5(1), 7-73.
- Brookhart, S. M. (1999). *The Art and science of classroom assessment*. ASHE-ERIC Higher Education Report, Washington, DC: The George Washington University.
- DeLuca, C. & Klinger, D. A. (2010). Assessment literacy development: identifying gaps in teacher candidates' learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, 17(4), 419-438.
- Ediger, M.(2002). Measurement/evaluation courses in teacher education. **Education**, 121(!), 169-177.

- Galluzzo, G. R. (2005). Performance assessment and renewing teacher education: The possibilities of the NBPTS standards. *The Clearing House*, 78(4), 142-145.
- Klinger, D. A, Deluca, C., & Miller, T. (2008). The evolving culture of large-scale assessment in Canadian education. *Canadian Journal of Educational Administration and Polity*, 76, 1-34.
- Mertler, C. A. (2005). Secondary teachers' assessment literacy: Does Classroom experience make a difference? *American Secondary Education*, 33(2), 76-92.
- McMillan, J. H. (2011). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction*(5th ed.). PEARSON Education, Inc., Boston, MA.
- Plake, B. S., Impara, J. C., & Fager, J. J. (1993). Assessment competencies of teachers: A national survey. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12(1), 10-12.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238-257.
- Suurtamm, C., Koch, M., & Arden, A. (2010). Teachers assessment practices in mathematics: classrooms in the context of reform. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 399-417.
- Volante L., Fazio, X.(2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749-770.
- Wiliam, D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: ompact on student achievement. *Assessment in Education*, 11(1), 49-65.

## ABSTRACT

### Self-rating of Elementary Teachers' Student Assessment Literacy

Chung Park (Busan National University of Education, Professor)

This study was conducted to provide information needed for development of elementary teachers' student assessment literacy. To do this, it was explored the level of elementary teachers' student assessment literacy and the difference of the assessment literacy by their teaching career. Also the difference of student assessment literacy between pre-service elementary teachers and in-service teachers was analyzed to find out in-service teachers' practice. And it was investigated the effects of assessment class, professional development class, and assessment instrument practice on student assessment literacy. The results shows that in-service teachers reported being highly confident in all areas compared to pre-service teachers. When it comes to comparing the level of assessment literacy by teaching career, the higher in teaching career, the higher in the level of assessment literacy. Within the domain, teachers reported lower levels of confidence in the area of developing assessment methods compared with other areas. Meanwhile taking professional development class and participating item development practice had effect on teachers' assessment literacy, taking assessment class in university didn't have effect on teachers' assessment literacy, The implications of teacher education for development of student assessment literacy were discussed.

Key words : student assessment literacy, elementary teacher, teaching career, teacher education, self-rating