

초등학교 통지표의 과학 교과 내용 서술의 문제

송명섭

(대구교육대학교)

The Problem of Teachers' Narrative Reporting of Children's Science Learning in Elementary School Report Cards

Song, Myung-Seob

(Daegu National University of Education)

ABSTRACT

The purpose of this study was to survey the problem of teachers' narrative reporting of children's science learning in elementary school report cards. For the purposes of this study, a questionnaire, comprised of 6 questions and an analysis tool (Cronbach's $\alpha = .70$) were developed to categorize the answers. The survey was conducted by 53 teachers, who are currently taking 5th grade in elementary school, and the results are as follows: First, they interpreted the same content of report cards in a variety of different ways. Second, they exhibited a number of different principles and criteria in terms of preparing the content of narrative report cards. Third, they experienced difficulties in preparing narrative report cards on science learning which required explanation of complete processes. Fourth, most teachers surveyed answered that the content of their narrative reports on science learning did not communicate specifically the students' achievement and further studies. Fifth, the activities related to preparing the content of the science learning on narrative reports was widely perceived to be useless for teachers' professional development. Finally, teachers made a number of alternative proposals to overcome the current, perceived problems of teachers' narrative reporting for children's science learning in report cards. Based on the results of this analysis, alternative forms and content of narrative reports on science learning were discussed.

Key words : narrative reporting, elementary school report card, science learning

I. 서론

교과별 성적을 수, 우, 미, 양, 가로 표현하는 문자 등급이나 백분율로 표현되는 점수 및 그 집단의 서열로 표현하는 기존의 전통적인 평가의 보고 내용은 학습에 대한 구체적인 내용을 담지 못하는 문제점을 안고 있다. 또한 보고 내용을 결정하는 등급화 과정에서 여러 가지 문제로 인하여 보고 내용의 정확성과 구체성(Cross & Frary, 1999; Zlomek & Svec, 1997; Cross, 1997; Bracey, 1994; Adelman, 1983; Turnbull, 1985)뿐만 아니라 보고 결과로 나타난 등

급을 해석하는 과정에도 문제가 있다(Marzano, 2000), 보고 내용이 등급으로 표현됨으로써 학생들의 관심이 결과인 등급에 초점을 맞추게 되므로 등급은 학습 그 자체에 대한 학생의 흥미를 감소시키거나 과제에 도전하고자 하는 학생의 의욕을 감소시키며, 학생의 사고의 질을 감소시키는 경향이 있다(Kohn, 1999). 등급, 등위, 점수 등으로 보고되는 내용이 갖는 중요한 문제점은 학생에게 학습에 대한 구체적이고 생생한 정보를 제공하지 못하는 한편 교사에게는 수업을 계획하거나 교수 방법의 개선에 대한 구체적인 정보를 제공하지 못한다. 교육 활

이 논문은 2003년도 대구교육대학교 연구비에 의하여 수행되었음.

2006.9.20(접수), 2006.10.13(1심통과), 2006.11.7(최종통과)

E-mail: mssong@dnue.ac.kr(송명섭)

동에서 학생의 성취를 증가시키는 가장 강력하고 간단한 혁신은 학습 활동에 대한 피드백이다(Hattie, 1992). 따라서 기존의 보고 방식은 학생과 교사 모두에게 의미 있는 피드백을 제공하지 못하므로 교육의 질적 개선을 방해하는 중요한 요인이 되고 있다. 효과적인 학습을 위해 필요한 피드백의 수준을 간단하게 나타낼 수 없기 때문에 등급이나 점수로 학생의 성취 정도를 나타낸 기존의 보고 방식은 좋은 방식이 아니다. 왜냐하면 종합적인 등급이나 점수를 얻기 위해 사용된 모든 기법들이 정보의 왜곡을 가져오기 때문이다(Stiggins, 1997, Guskey, 1996). 이런 이유 때문에 거의 모든 형태의 등급화는 폐지되어야 한다는 주장이 제기되어 왔다(Kohn, 1993; Stiggins, 1997). 이에 대한 대안으로 평가의 보고 방식이 가장 오래된 보고 방식인 서술형 보고(narrative report) 방식으로 돌아가고 있다(Shaffer, 1997).

서술형 보고 방식이 제공하는 정보는 구체적이고, 다양하며, 풍부한 것이어야 한다. 이러한 이유 때문에 많은 학부모들이 서술형 보고를 좋아 한다(Hall, 1990). 많은 학부모가 서술형 평가 보고 방식만 사용하는 것이 불충분하다고 생각하며, 다른 등급 방법에 보충하여 사용하는 것을 환영하고, 그렇게 하는 것이 등급화 과정에 정확성이 증가된다고 믿고 있다. 학부모들이 서술형 보고보다 문자 등급과 같은 다른 등급 방법들을 더 선호하는 이유는 등급이 전하는 분명하고 정확한 메시지를 더 신뢰하기 때문이다(Allison & Friedman, 1995). 이러한 점들이 평가 보고의 관행을 바꾸는데 장애물이 되고 있다. 아마 서술형 보고를 하는 데 가장 큰 장애물은 학생의 학습 활동에 대한 보고의 횟수를 높일 수 없다는 점이다(Afflerbach & Sammons, 1991). 왜냐하면 서술형 평가는 교사가 문장으로 기술해야 하기 때문에 매우 많은 시간이 걸리기 때문이다. 그렇지만 컴퓨터 기술의 발달로 개별 학생에 대한 정보를 파일로 저장할 수 있게 됨으로써 기록 과정이 더욱 쉬운 과정이 되고 있다. 동시에 좀 더 광범위하고, 더욱 구체적인 정보를 담을 수도 있게 되었다.

우리나라에서도 5·31 교육 개혁 방안에 의해 1996년부터 초·중·고 전 학년에 새로운 ‘학교생활기록부제’를 도입하였다(교육부훈령 제527호, 1996). 1997년에는 교사의 업무 부담의 경감과 학교생활기록

부 보관 및 활용의 사무 자동화를 위하여 전산화가 시작되었다(교육인적자원부 훈령 558호, 1997). 학교 현장에서 이루어지는 지필 평가 위주의 교육 평가의 관행을 일시에 개혁하려는 목적으로 1999년 3월부터 교육 현장에서 수행 평가를 실시하도록 하였다. 5월부터는 학교생활기록부의 교과 학습 발달 상황을 서술형 문장으로 기술하도록 하는 정책을 실행하였다(교육인적자원부 훈령 제587호, 1999). 이 양식에는 특히 초등학생의 교과별 학업 성취를 문자로 표시하는 등급 표시 방식에서 문장으로 기술하는 서술형의 기록부를 작성하도록 정하고 있다. 또한 보고를 위한 자료를 기존의 지필 평가 중심에서 실행 중심의 수행 평가를 통하여 수집하도록 정하고 있다. 이러한 규정으로 인하여 교육 현장에서는 학교생활기록부뿐만 아니라 학부모들에게 성적을 보고하는 성적표에도 각 교과별로 학생의 학업 성취를 종합하여 간단한 문장으로 기술하도록 하고 있다. 그 이후로 우리의 초등 교육 현장에서는 수행 평가를 통한 서술형 기록 방식에 대한 수용 준비가 덜된 교사들이 그에 따라 실시할 수밖에 없는 상황이 되었다. 따라서 실제로 초등학교 학부모에게 보고하는 통지표에도 교사들은 각 학생에 대한 교과별 성적을 대부분 한 문장으로 기술해 오고 있다. 따라서 결보기에는 새로운 이 제도의 도입이 잘 정착되어 가고 있는 것으로 볼 수도 있을 것이다. 그러나 이로 인하여 교사의 과도한 업무 부담의 증가와 교사들의 평가에 대한 전문성 부족으로 인하여 교육 정책의 의도가 현장에서 제대로 이루어지지 않고 있는 실정이라고 현장의 교사들은 토로한다. 학교생활기록부에 보고하는 활동을 학기말이나 학년말 2~3일 만에, 교사 자신이 담당하는 모든 학생들에게, 모든 학과의 학습 발달상황을 한 문장으로 기록하는 내용에 대해 많은 초등 교사들은 스스로 신뢰하지 못하고 있음을 토로하고 있다. 특히 초등학교는 각 교과의 학습 활동을 진보 정도로, 학습 수행의 특징을 기록하도록 하고 있으나(교육부 훈령 제616호, 2001; 훈령 제671호, 2005) 교육 현장에서는 거의 실행되지 않고 있음을 본 연구자의 조사에서 확인되고 있다.

서술형 평가 보고의 목적이 학생의 학습 개선에 있으므로 교육 당사자들 간에 정확한 의사 소통이 이루어져야 한다. 그러므로 시행되고 있는 학교생활기록부나 통지표 상의 보고 내용이 의사 소통의

관점에서 어떤 문제가 있는가를 파악해 볼 필요가 있다. 따라서 본 연구는 초등학교 교사들의 과학 교과에 대한 통지표의 서술형 내용 보고의 문제점을 조사하고자 한다.

연구 내용은 다음과 같다.

첫째, 과학 교과 서술형 보고 내용에 대한 교사들의 해석은 어떠한가? 둘째, 과학 교과 서술형 보고 내용을 작성하는 교사들의 원칙이나 기준은 어떠한가? 셋째, 과학 교과 서술형 보고 내용을 작성할 때 교사들의 어려움은 무엇인가? 넷째, 과학 교과 서술형 보고 내용은 학생의 성취와 수행을 제대로 전달한다고 생각하는가? 다섯째, 과학 교과 서술형 보고 내용의 작성 활동이 교사들의 전문성 향상에 도움을 주는가? 여섯째, 통지표의 과학 교과 서술형 보고 방식에 대해 교사들의 대안은 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 초등 교사들의 과학 교과에 대한 통지표의 서술형 내용 보고의 문제점을 조사하기 위해 대구광역시와 경상북도에 근무하는 5학년 담당 초등교사 중 질문지에 성실하게 응답한 53명을 대상으로 하였다.

2. 검사 도구

초등교사들의 과학 교과 서술형 내용 보고의 문

제점을 조사하기 위한 질문지를 개발하였다. 연구자가 개발한 질문지의 문항에 대하여 초등과학교육 전공인 대학원생 3명과 대학원을 졸업한 초등과학교육 전공인 초등교사 4명에게 내용 타당도를 의뢰하였으며, 수정, 보완 과정을 거쳐 내용 타당도(89.0%)를 높였다. 질문지는 6개의 문항으로 구성되었으며, 각 문항의 내용은 표 1과 같다.

첫째 문항은 동일한 통지표의 보고 내용을 교사들은 어떻게 해석하는가를 알아보기 위한 질문이다. 그러기 위해 각기 다른 초등학교에 근무하는 다섯 명의 5학년 담당 교사의 반에서 각 1명의 통지표 상의 과학 교과 서술형 보고 내용을 연구자가 임의로 선정하였다. 둘째에서 여섯째 문항은 각 연구 문제를 조사하기 위한 질문이다.

3. 분석 도구

동일한 통지표 내용에 대한 교사들의 해석이 일치하는가를 판단하기 위해 분석틀을 개발하였다(표 2). 교사들의 응답 내용을 분석하기 위해 1차 분석틀을 개발하였다. 1차 분석틀로 응답 내용을 분석하면서 필요에 따라 수정, 보완하였다. 질문지의 내용 타당도 검사를 한 교사들 중 2명에게 수정한 2차 분석틀에 대한 시험 분석을 의뢰하였다. 그 과정에서 제기된 문제를 보완하여 최종 분석틀을 완성하였다. 동시에 분석틀의 신뢰도를 높이기 위해 사용법도 만들었다. 분석틀의 신뢰도는 Cronbach $\alpha = .70$ 이다.

분석틀은 지식, 탐구(실험), 종합, 세 영역으로 구

표 1. 질문지의 내용

문항	질문
	다음은 5학년 1학기 과학 교과에 대한 5명의 통지표 내용입니다. 선생님은 각 내용에 대해 담임교사가 전달하고자 하는 의미가 무엇이라고 생각하십니까?
1	<p>㉠ 실험 기구 조작 등 활동에 협조를 잘 하고 일기도의 해석 능력이 점차 향상됨.</p> <p>㉡ 물과 아세톤에 용해되는 가루 물질을 구분하나, 용해되는 양은 온도에 따라 다름을 잘 이해하지 못함.</p> <p>학생 ㉢ 액체와 기체가 용해되어 있는 물질을 찾아내는 능력이 부족함.</p> <p>㉣ 우리 주변의 물체나 동물이 움직이는 속력에 관심을 갖고 탐구하려는 생활 태도를 가짐.</p> <p>㉤ 탐구 활동에 대해 능동적인 참여와 실험기구의 올바른 사용법 익히기에 노력이 요구됨.</p>
2	선생님은 통지표에 과학 학습에 대한 평가 내용을 기록할 때 어떤 원칙이나 기준을 가지고 서술하십니까?
3	선생님은 통지표에 과학 교과 내용을 서술할 때 어떤 어려움이나 문제점이 있었습니까?
4	선생님은 통지표에 서술한 과학 교과 내용이 한 학기 동안 학생이 학습한 내용을 제대로 전달하고 있다고 생각하십니까? 왜 그렇게 생각하십니까?
5	통지표에 과학 교과 내용을 서술하는 과정이 선생님 자신의 전문성(교수·학습·평가 전반적인 측면) 향상에 도움이 된다고 생각하십니까? 왜 그렇게 생각하십니까?
6	현재 시행되고 있는 통지표 방식이 개선되어야 한다면 선생님은 어떤 대안을 가지고 계십니까?

표 2. 초등학교 통지표의 과학 교과 내용에 대한 교사들의 해석 내용 분석틀

영역	하위 영역	수준	유형 기호	준거 요소	
지식(K) (현상)	이해 (c)	상(u)	Kcu	높음, 도달, 잘 함	
		중(m)	Kcm	보통, 잘 하는 것 없음, 할 수 있음, 양호	
		하(l)	Kcl	낮음, 미달, 부진, 잘 못함, 부족	
		변화(t)	Kct	향상, 발전, 나아졌음	
	적용 (a)	상(u)	Kau	높음, 도달, 잘 함	
		중(m)	Kam	보통, 잘 하는 것 없음, 할 수 있음, 양호	
		하(l)	Kal	낮음, 미달, 부진, 잘 못함, 잘 풀지 못함	
		변화(t)	Kat	향상, 발전, 나아졌음	
탐구(E) (실험)	능력 (e)	상(u)	Ecu	높음, 도달, 잘 함	
		중(m)	Ecm	보통, 잘 하는 것 없음, 할 수 있음, 양호	
		하(l)	Ecl	낮음, 미달, 부진, 잘 못함, 부족, 실패	
		변화(t)	Ect	향상, 발전, 나아졌음	
	기구 (e)	상(u)	Eeu	높음, 도달, 잘 함, 빠르게	
		중(m)	Eem	보통, 잘 하는 것 없음, 할 수 있음, 양호	
		하(l)	Eel	낮음, 미달, 부진, 잘 못함	
		변화(t)	Eet	향상, 발전, 나아졌음	
	태도 (a)	긍정(u)	Eau	적극, 능동, 성실, 진지, 바르게 형성, 우수	
		보통(m)	Eam	지켜봄, 장난을 치지 않음, 양호, 관심 있음	
		부정(l)	Eal	소극, 수동, 불성실, 장난, 참여 안함, 비협조적, 산만, 무관심, 방관, 불량, 안함, 보조 역할	
		변화(t)	Eat	향상, 발전, 나아졌음	
종합(S) (수업)	성취 (a)	도달(s)	Sas	높음, 도달, 잘 함, 장점, 충분	
		미달(d)	Sad	낮음, 미달, 못함, 단점, 부족, 매우 못함, 없음	
		변화(t)	Sat	향상, 발전, 나아졌음	
		상대	Sau	상대적인 수준 상 혹은 중상	
	관심 (c)	상대	중(m)	Sam	상대적인 수준 중
		하(l)	Sal	상대적인 수준 하 혹은 중하	
		유(s)	Scs	흥미, 호기심, 관심, 좋아함, 즐김, 의욕, 참여	
	기대 (h)	무(d)	Scd	흥미, 호기심 관심이 향상, 발전, 나아졌음, 생성되었음	
		변화(t)	Sct	흥미, 호기심 관심이 향상, 발전, 나아졌음, 생성되었음	
		과학 이해(c)	Shc	교사의 관심, 기대, 희망, 격려, 바람(잘 하기, 열심, 노력), 요구	
	학습 태도(a)	Sha			

성되어 있다. 지식 영역은 이해와 적용의 두 개의 하위 영역으로, 탐구(실험) 영역은 능력, 기구, 태도의 세 개의 하위 영역으로, 각 하위 영역은 영역별로 4가지 수준으로 구분하였다. 종합 영역은 성취, 태도, 기대의 세 개의 하위 영역으로, 성취와 태도 하위 영역은 각각 3가지 수준으로, 기대 하위 영역은 2가지 수준으로 구분하였다. 각각의 내용을 구분하기 위해 기호를 부여하였으며, 내용 유형을 판단하기 위한 준거 요소를 제시하였다.

4. 자료 처리

첫째 문항에 대한 교사들의 응답 내용을 표 2의 분석틀에 따라 각각의 통지표 내용별로 분석하여 내용 유형별 응답수로 나타내었다. 둘째 문항에 대한 교사들의 응답 내용을 이용 자료, 자료 선택 방법, 서술 내용, 서술 방법인 4가지 영역으로 나누고, 각 영역별로 통지표 내용의 서술 원칙이나 기준 유형을 정리하여 응답수로 나타내었다. 셋째 문항에서 여섯째 문항에 대한 교사들의 응답 내용을 각

문항에 적절한 영역으로 나누고, 각 영역별 내용에 따라 응답수를 정리하였다.

III. 결과 및 논의

1. 통지표 내용에 대한 교사들의 해석

5학년 아동 5명의 통지표의 과학 교과 내용에 대한 교사들의 해석에 대한 분석 결과는 표 3과 같다. 통지표 “가”의 내용은 지식 적용 변화(Kat) 유형과 실험 태도 긍정(Eau) 유형이지만 교사들이 해석한 내용의 유형은 Kat와 Eau를 포함하여 19종류였다. 통지표 “나”의 내용은 지식 이해 중(Kcm)과 지식 이해 하(Kcl) 유형이지만 교사들이 해석한 내용의 유형은 Kcm과 Kcl를 포함하여 11종류였다. 통지표 “다”의 내용은 지식 적용 하(Kal) 유형인 한 종류이지만 교사들의 해석 유형은 Kal을 포함하여 7종류였다. 통지표 “라”의 내용은 실험 태도 보통(Eam)과 실험 태도 긍정(Eau) 유형이다. 교사들의 해석 유형은 Eam과 Eau를 포함하여 14종류였다. 통지표 “마”의 내용은 실험 태도 부정(Eal)과 실험 기구 하(Eel) 유형이지만 교사들의 해석 유형은 Eal와 Eel을 포함하여 10종류였다. 이상과 같이 5개의 통지표에 서술된 내용 유형은 모두 9가지 유형이었지만 53명의 교사들이 해석한 유형은 모두 61종류였다. 이러한 사실은 교사들이 동일한 통지표 내용을 매우 다양한 의미로 해석하고 있음을 나타낸다.

교사들은 통지표 내용을 각각의 내용으로 해석하기보다 과학 교과에 대한 종합 영역으로 해석하는 경향이 있었다. 내용의 유형이 모두 지식 이해 영역인 통지표 “나”와 “다”에 대해서 교사들은 주로 종합 성취 수준으로 해석하였다. 그리고 통지표 “나”의 Kcm과 Kcl 유형을 종합 성취 수준의 5가지 유형으로, 통지표 “다”의 Kam 유형을 과학 교과에 대한 종합 성취 수준인 Sad와 Sal 유형으로 해석하였다. 내용의 유형이 모두 탐구 영역인 통지표 “라”와 “마”인 경우, 교사들은 주로 과학 교과에 대한 종합 성취와 종합 관심 영역으로 해석하는 경향을 보였다. “라”에 대해서 교사들은 종합 성취 영역의 4유형과 종합 관심 영역의 2유형으로 해석하였으며, “마”에 대해서는 종합 성취와 종합 관심 영역 각각 2유형과 기대 1유형으로 해석하였다.

또한 교사들은 내용의 유형이 모두 지식이해 영

표 3. 통지표의 과학 교과 내용별 교사들의 해석 내용에 대한 분석 내용의 유형별 수

내용 유형	생활 통지표 과학 교과 서술 내용				
	가	나	다	라	마
Kcu				4	
Kcm	2	25*		4	
Kcl	6	23*	19	19	2
Kct	2				
Kam	3				
Kal	17		8*		
Kat	7*				
Ecu		2		2	
Ecm	2	2		2	
Ecl	6	9	15	3	2
Eeu	8				
Eem	4				
Eel	2		4		19*
Eau	20*	2		10*	2
Eam	4			5*	
Eal	19				30*
Sas		2			
Sad	6	2	8	3	
Sat	4				4
Sau	4			2	
Sam	4	4		10	
Sal	7	9	13	2	15
Scs		2		15	2
Scd				2	17
Shc			4		1
계	127	82	71	83	94

*: 통지표 내용과 같은 유형수

역인 통지표 “나”와 “다”를 탐구 영역으로, 내용의 유형이 모두 탐구 영역인 통지표 “라”와 “마”를 지식 영역으로 해석하는 경향이 있었다.

특히 통지표 “가”인 경우에는 “실험 기구 조작 등 활동에 협조를 잘 하고”를 실험 태도 긍정(Eau) 유형(20명)과 실험 태도 부정(Eal) 유형(19명)으로 서로 상반된 해석을 하는 교사의 수가 거의 비슷하였다. 또한 “일기도 해석 능력이 점차 향상됨”을 지식 적용 변화(Kat) 유형으로 해석하기보다 수준으로 보고 지식 적용 중(Kam) 유형(3명)과 지식 적용 하(Kal) 유형(17명)으로 해석하였다. 이는 동일한 내용을 다르게 해석하는 모습을 보여주는 대표적

인 예이다.

2. 교사들의 통지표의 내용 서술의 원칙이나 기준

교사들이 통지표의 과학 교과 내용을 서술할 때 어떤 원칙이나 기준으로 서술하는가에 대한 응답 내용을 이용 자료, 자료 선택, 서술 내용 및 서술 방법의 4영역으로 나누어 기준 혹은 지침 유형을 분석하였다(표 4). 서술 내용 영역에서 가장 많은 교사 52명, 서술 방법 영역에서 가장 적은 교사 25명이 자신의 원칙이나 기준을 가지고 있는 것으로 나타났다. 교사들은 평균 3개 정도의 통지표 내용의 서술 원칙이나 기준 유형을 가지고 있었다.

교사들이 통지표 보고 내용의 서술에 이용하는 자료로는 수행 평가, 지필 평가, 보고서 및 교사의 관찰 자료가 있었다. 무응답을 제외한 40명의 교사는 11가지 유형의 자료를 이용하였다. 4종류의 자료를 이용하는 교사가 4명, 3종류의 자료를 이용하는 교사가 6명, 2종류의 자료를 이용하는 교사가 16명, 1종류의 자료를 이용하는 교사가 14명으로 2종류 이하의 자료를 이용하는 교사가 75%였다. 수행 평가 자료를 31명(78%), 관찰 자료를 24명(60%), 지필 평가 자료를 16명(40%), 보고서를 11명(28%)의 교사가 이용하고 있었다. 지필 평가와 수행 평가 자료를 이용하라는 교육부의 훈령(교육인적자원부, 2005)과 달리 교사들은 지필 평가 자료보다 교사의 관찰 내용을 더 많이 이용하고 있는 것으로 나타났다. 통지표에 서술할 자료의 선택 방법으로 교사들은 장점, 단점, 참여도와 태도, 목표에 도달한 내용을 이용하였다. 무응답을 제외한 36명의 교사가 6가지 유형의 방법을 이용하였다. 교사들은 통지표에 보고할 내용을 선택하는 원칙이나 기준을 학습 목표에 대한 성취(5명)보다는 학습 태도나 참여도(21명)와 학습의 장·단점(10명)에 맞추었다.

교사들이 통지표에 서술하는 내용은 장점, 단점, 지식, 탐구, 태도, 성취도, 노력 및 기대이다. 무응답을 제외한 52명의 교사가 22가지 유형으로 서술하였다. 이와 같이 교사마다 서술하는 내용이 다른 것이 서술형 보고의 특징이라고 할 수 있다(Shafer, 1997). 2 종류의 내용을 서술하는 교사가 24명, 1종류는 15명으로 대부분이 2 종류였다. 교사들이 통지표 내용을 서술하는 방법은 6가지였다. 무응답을 제외한 25명의 교사들 중 ‘학습의 장점만’ 또는,

표 4. 통지표의 과학 교과 내용 서술시 교사들의 기준 혹은 지침 유형

영역	유형	응답수	계
이용	수행 평가, 지필 평가, 보고서, 관찰	4	53
	수행 평가, 지필 평가, 보고서	1	
	수행 평가, 지필 평가, 관찰	2	
	수행 평가, 보고서, 관찰	1	
	수행 평가, 지필 평가	5	
	수행 평가, 관찰	6	
	수행 평가	12	
	지필 평가, 보고서, 관찰	2	
	지필 평가, 관찰	2	
	보고서, 관찰	3	
자료 선택	관찰	2	53
	언급 없음	13	
	수행 평가 우수, 부족 영역	2	
	장점 + 단점, 일부 영역 한, 두 영역	1	
	장점 혹은 단점	6	
	수행 평가(A, C 등급)	6	
	수행 평가, 지필 평가, 보고서, 관찰의 일부	1	
	참여도, 태도	21	
	목표 도달한 내용	5	
	언급 없음	17	
서술 내용	장점, 단점, 지식, 탐구, 태도	1	53
	장점, 지식, 탐구, 성취도	1	
	지식, 탐구, 태도, 성취도	1	
	장점, 단점, 태도	1	
	장점, 태도, 기대	1	
	지식, 탐구, 태도	5	
	장점, 지식, 노력	1	
	탐구, 태도, 성취도	2	
	장점, 단점	4	
	장점, 탐구	1	
	장점, 기대	1	
	지식, 탐구	3	
	지식, 태도	4	
	탐구, 태도	9	
	태도, 성취도	1	
	장점	6	
	탐구	4	
약점	1		
태도	2		
성취도	1		
기대	1		
언급 없음	1		
서술 방법	수준별로 서술 방식을 정함	6	53
	장점만	10	
	장점을 긍정적으로	2	
	단점을 둘러서 표현	2	
	예시문을 보고 끼워 맞추	1	
	종합적으로	4	
	언급 없음	28	

‘장점을 긍정적으로’ 서술하는 방식이 가장 많았고 (12명), ‘학생의 수준을 먼저 결정하고, 그 수준에 따라 서술하는 방식’을 이용하는 교사(6명)가 다음으로 많았다. 교사들의 서술 방식에서 드러나는 특징은 학생의 성취나 수행에 관한 구체적이고, 상세한 정보를 전하기 위한 방법보다 그렇지 않은 방법이 많고 다양하다는 점이다. 즉, ‘장점’만 서술하는 방식 이외의 5가지 방식 모두가 통지표의 서술형 평가 보고가 의도하는 방법과 다르다고 할 수 있다 (Power & Chandler, 1998).

이상의 사실에서 알 수 있는 것은 교사들이 통지표의 보고 내용을 준비하고 서술하는 각 과정마다 다양한 기준 혹은 지침을 이용하고 있다는 점이다. 그러므로 각 과정의 조합을 고려하면 교사들이 서술형 보고를 하는 기준 혹은 지침의 수는 너무나 다양할 수밖에 없을 것이다. 이러한 점이 앞에서 논의한 교사들의 통지표 내용 해석의 다양한 차이를 나타내는 가장 큰 원인이라고 생각된다.

3. 통지표의 과학 교과 내용 서술 시 교사들의 어려운 점

통지표의 과학 교과 보고 내용을 서술하는 과정에서 교사들이 겪는 어려움을 표 5에 나타내었다. 어려움을 겪지 않는다고 생각하는 교사는 3명뿐이었고, 50명(94%)의 교사가 평가, 서술할 내용의 선택, 서술 방법 및 업무 영역에서 다양한 어려움을 겪고 있었다. 특히 평가, 서술할 내용의 선택 및 서술 방법의 각 영역에서 교사들의 반 이상이 어려움을 겪고 있었다.

과학 교과의 평가에서 어려움을 느끼는 교사는 26명(49%)이었다. 그 중 19명의 교사들은 어려움의 원인으로 과학 학습 평가가 지필이나 수행 평가에 치우쳐 학습에 대한 전반적인 정보를 수집할 수 없는 점을 들고 있었다. 그리고 7명의 교사는 평가 활동을 통하여 아동 개개인의 학습 상황을 파악할 수 없는 점이 보고 내용을 작성하기 어려운 원인이라고 하였다.

서술할 내용 선택이 어렵다고 생각하는 교사들은 27명(51%)이었다. 학습자에 대한 구체적인 정보 부족으로 인해(13명), 학교에서 실행되는 과학 교과의 평가 방법의 편중으로 인해 보고할 내용이 제한되는 점(5명)이 보고 내용의 서술을 어렵게 한다고 생각하였다.

표 5. 통지표의 과학 교과 내용 서술에 대해 교사들이 제시한 어려움

영역	내용	응답수	계*(86)
없음	별 어려움이 없음	3	3
평가	과학 교과 전반적인 평가가 없음	8	
	지식 위주의 평가	1	
	실험 과정 평가	1	
	탐구 과정과 태도 평가 없음 혹은 제대로 안 됨	6	
	수행 평가 한정, 문항의 부족	2	26
	수행 평가 위주	1	
	수행평가 목표 달성 파악	1	
	모듈별 실험의 개인별 평가	1	
	아동 각자의 학습 과정 파악	4	
	정확한 평가가 아님	1	
서술	수행 평가에 한정	4	
	지필 평가 반영 낮음	1	
	1단원 혹은 2~3단원만 언급, 1~2차시, 일부분만 서술	6	
	잘 하는 한 영역만	3	27
내용	잘 하는 아동 - 내용 많음, 못하는 아동 - 내용이 적음	2	
	중하위 → 서술할 내용 없음	2	
	서술 내용 비슷, 학생마다 다른 내용 서술	9	
선택	수업 참여도, 성취도와 차이	1	
	태도, 보고서 작성은 좋지만 시험점수 좋지 않을 경우	1	
	부족한 점 서술 안 됨, 부정적인 면 서술하기 어려움	3	
서술	성취도 낮고, 태도 불량 → 둘러서 표현	1	
	하 수준 → 좋은 말로, 정확히 전달 어려움	1	29
방법	우수한 점, 장점만 서술	2	
	많은 내용을 간단히	3	
	한 문장으로 전달 불가능	8	
	구체적인 내용 서술 불가능	3	
	교과 전체의 이해 정도를 표현하기 곤란	6	
	모든 상황, 모든 학생의 학습 과정 기록이 힘들	1	
업무	서술 시간 많음	1	4
	서술하는 것이 귀찮음	1	
	서술내용 많으면 감사 지적	1	

*: 53명의 교사 중 2개 이상의 영역에서 응답한 개수 포함

이 두 가지는 근본적으로 평가에서 비롯하는 문제이다. 서술할 내용 선택에서 또 다른 어려움은 학습한 내용의 일부분만 다루어야 한다고 생각(9명)하는데 있었다. 이 점은 서술할 내용의 양에 대한 제한이 내용 선택의 문제를 야기하는데 있다. 즉 어떤 내용을 선택할 것인가를 교사들이 결정하는 데 어려움이 있다는 것을 의미한다.

서술 방법에서 어려움을 느끼는 교사는 29명(55%)이었다. 내용 선택, 표현 방법 및 내용 제한과 관련된 어려움 중 대부분의 교사(20명)가 내용 제한에서 발생하는 ‘많은 내용을 간단히’, ‘한 문장으로 전달 불가능’, ‘구체적인 내용 서술 불가능’, ‘교과 전체의 이해 정도를 표현하기 곤란’을 어려운 문제로 인식하였다.

이상의 사실에서 통지표의 과학 교과 서술형 내용을 보고하는 과정에서 교사들이 어려워하는 문제를 3가지로 요약해 볼 수 있다. 첫째는 평가에 있다. 평가 방법의 편중과 평가를 통해 수집한 정보의 질에 대한 문제이다. 이러한 점은 평가의 목적과 보고의 목적에 대한 공유된 인식이 없음에 그 원인이 있다고 본다. 교육 당사자들 간에 평가의 목적과 보고의 목적이 공유된다면 평가를 통해 수집할 구체적인 정보가 결정될 것이고, 그에 따른 수집 방법도 결정될 것이기 때문이다. 둘째는 보고할 정보량의 문제이다. 이는 서술형으로 보고를 하는 경우에 발생하는 문제로서 서술할 내용의 선택과 서술 방법의 문제를 만든다. 서술형의 보고 방식을 유지하는 경우 정보의 양을 확대하는 수밖에 없을 것이다. 부모와 학생은 더 많은 정보를 원하기 때문이다(Hall, 1990). 그러나 그렇게 할 경우에는 교사의 부담이 증가하는 더 큰 문제가 발생하게 된다. 서술형으로 보고할 내용을 결정한다면 내용 선택의 문제는 해결할 수 있지만 그 이외의 보고할 내용은 다른 양식의 통지표가 필요하게 된다. 이 문제를 해결하기 위해서는 다양한 대안에 대한 연구가 필요하다. 셋째는 표현의 방법이다. Friedman과 그의 동료들은(1998) 대부분의 교사들이 소수의 학생에게 긍정적인 진술을, 대다수의 학생들에게 부정적인 진술을 부과한다고 보고하였다. 표 4의 서술 내용과 방법에서 알 수 있듯이 교사들은 장점을 표현하려고 노력하며, 동시에 못하는 점은 돌려서 표현하려고 노력하고 있다. 이 점은 교사가 아동들에게 학습을 격려하거나 희망을 준다는 점에

서 바람직하나 이와 동시에 의미 전달이 불명확해질 수 있는 문제점이 있다. 또 다른 표현의 문제는 교사가 쓴 글이 학부모에게 읽힌다는 두려움과 글 쓰는 데 드는 노력 및 시간 등이 교사에게 실질적인 부담이 되는데 있다. 그렇기 때문에 교사들은 통지표 상의 서술형 보고 내용을 쓰기 싫어한다(Power & Chandler, 1998).

4. 통지표 과학 교과 내용의 아동 학습 실태 전달 정도

‘통지표에 서술한 과학 교과 내용이 아동이 한 학기 동안 학습한 내용을 제대로 전달하는가?’라는 질문에 대해 조사 대상의 모든 교사들이 제대로 전달할 수 없다고 응답하였다(표 6). 제대로 전달할 수 없는 이유를 평가(11명, 21%), 내용 선택(42명, 79%), 서술 방법(29명, 55%)에 두고 있었다.

통지표에 서술한 과학 교과 내용이 아동의 학습 내용을 제대로 전달하지 못하는 이유가 평가 자체에 있다고 보는 경우 교사들은 아동 개개인 별로 평가를 수행하기가 불가능하다(7명)라던가 성취에 대한 구체적인 정보를 파악할 수 없다(4명)는 점을 들고 있다.

내용 선택의 문제로 인해 학습 실태를 제대로 전달하지 못하는 이유로 장점, 목표 달성을 못한 부분, 한정된 차시 등과 같이 아동의 학습에 대한 일부분의 내용만 서술하기 때문이라는 교사가 39명(74%)으로 대부분을 차지하였다. 이 점은 서술 공간의 제약에서 비롯된 것이다.

서술 방법으로 인해 학습 실태를 제대로 전달하지 못하는 이유로 서술 공간의 제약에서 기인된 ‘모든 단원 서술 불가능’, ‘한 문장’, ‘한 문장으로 요약하기 어려움’을 든 교사(19명)가 대부분을 차지하였으며, 교사의 표현력 부족으로 인한 ‘한 문장으로 요약하기 어려움’, ‘서술하기 어려움’, ‘학생의 개인차 표현 어려움’을 이유로 든 교사는 6명이었고, 사실을 왜곡하는 경우인 ‘긍정적 표현’, ‘적당하게 서술’, ‘등급 수준에 따라 끼워 맞춤’을 이유로 든 교사는 5명이었다.

이상의 사실에서 아동의 학습을 제대로 전달할 수 없는 이유도 앞에서 논의한 내용 서술의 어려운 점에서 나타난 것과 같이 평가, 보고할 정보의 양, 표현의 3가지에 있다고 본다. 그러나 내용 서술의 어려운 점에서 교사들은 평가로 인한 문제를 가장

표 6. 통지표 과학 교과 내용의 아동 학습 실태 전달 정도

영역	내용	응답수	계*(74)
평가	학습을 제대로 평가 못함	2	11
	개인별 탐구 평가 불가능	3	
	학습 상황에서 평가 불가능	1	
	전체 내용 평가 불가능	1	
	정확한 정보 없음	1	
	목표도, 성취 수준 판단 힘들	3	
제대로 전달 안 됨	수행 평가의 우수한 점	6	42
	부족한 점 전달 안 됨	3	
	내용 목표 달성 못한 부분	1	
	한정된 영역, 차시, 일부분	14	
	선택 수행 평가 항목 기준, 한정	13	
	단편적인 사실	2	
	근거 자료 부족	2	
	교사 주관	1	
	모든 단원 서술 불가능	11	
	한 문장, 공간 부족	6	
서술 방법	한 문장으로 요약 어려움	2	29
	서술 어려움, 전달력 부족	2	
	학생의 개인차 표현 어려움	2	
	긍정적 표현	2	
	대부분 비슷 → 다르게 서술; 적당하게 서술	1	
	등급 수준에 따라 끼워 맞춤	2	
업무	성취 수준 언급 못함	1	2
	서술하기에 업무량 과다	2	

*: 53명의 교사 중 2개 이상의 영역에서 응답한 개수 포함

많이 응답하였지만, 아동의 학습을 제대로 전달할 수 없는 이유에서는 통지표의 서술 공간의 제약으로 인해 보고할 정보량의 제한으로 인한 문제를 가장 많이 응답하였다. 평가와 표현으로 인한 문제들 이유로 든 경우는 상대적으로 적었다. 그러므로 통지표의 과학 교과 보고 내용과 방식을 서술형으로 지속하는 한 교사와 학생 및 부모의 의사 소통이 효과적으로 이루어지기 위해서 교사들의 입장에서 제일 먼저 고려해야 할 사항은 통지표의 보고 내용의 양이다.

5. 과학 교과 서술형 내용 작성 활동이 교사들의 전문성 향상 기여 여부

통지표에 과학 교과 내용을 서술하는 과정이, ‘선

생님 자신의 전문성(교수·학습·평가 측면) 향상에 도움이 된다고 생각하는가?’에 대한 교사들의 응답을 분석한 결과는 표 7과 같다. 전문성 향상에 도움이 되지 않는다고 응답한 수 43개로서 ‘약간의 도움이나 도움이 된다.’는 응답 수 24개보다 훨씬 더 많았다.

전문성 향상에 도움이 된다는 이유로 ‘학습 목표, 내용 점검 통한 교과의 이해도 증가’의 3 가지가 있었다. 약간의 도움이 되는 이유로 ‘평가 내용과 영역을 자세하게 검토 교과의 이해도 증가’의 7

표 7. 과학 교과의 서술형 보고 내용 작성 활동이 교사들의 전문성 개발 기여 여부

영역	내용	응답수	계*(67)		
됨	목표, 내용 검토, 교과 이해도 증가	3	6		
	수행평가 문항 선정, 작성, 기준에 맞춰 평가	1			
	평가 포트폴리오 개발	1			
	서술 내용 고민, 아동 장점 발견	1			
약간 됨	평가 내용과 영역을 자세하게 검토 교과의 이해도 증가	11	18		
	평가에 대한 점검과 반성	1			
	수행 평가 계획, 준거 설정, 평가 과정은 도움	1			
	태도와 이해도 관찰, 기록 기술	1			
	아동별로 초점, 이해와 기능을 사전에 지도, 평가	1			
	다양한 평가, 기록 필요성 인식	1			
	수행 평가 항목, 언어로 전환	1			
	서술하는 과정, 부족한 점 발견	1			
	안 됨	평가에 대한 연구가 안 됨		1	43
		수행 평가 제대로 실시하지 않음		2	
중하 수준 정확한 진단이 불가		1			
수시 평가 내용 짧게 표현 힘들		3			
기존 예문 이용 아동별로 나눔		3			
수행평가 항목만 골라 짜깁기식의 표현		2			
목표 중심으로 서술		2			
기말의 연례 업무, 말 만들기 업무, 비슷한 내용 반복		14			
아동, 교사 피드백이 되지 않음		6			
수업 개선에 영향을 주지 못함, 더 잘 지도하는데 연결 안 됨		2			
설명이 없음	7				
기타 무응답	4	4			

*: 53명의 교사 중 2개 이상의 영역에서 응답한 개수 포함

가지가 있었다. 도움이나 약간의 도움을 준다는 교사들은 과학 교과에 대한 이해도가 증가되었다는 점을 들고 있다.

전문성 향상에 도움이 되지 않는다고 응답한 교사들 중 24명은 ‘기말의 연계 업무, 말 만들기 업무, 비슷한 내용 반복’, ‘기존의 예문을 이용 아동별로 나눔’ 등과 같이 서술형 보고 내용을 작성하는 것이 형식적인 업무에 불과하기 때문이라고 생각하였다. 다른 교사들은 ‘아동과 교사에게 피드백이 되지 않음’과 ‘수업 개선에 영향을 주지 못함, 더 잘 지도하는데 연결 안 됨’과 같이 교수와 학습의 개선에 도움이 되지 않으며, 그리고 ‘평가에 대한 연구가 안 됨’, ‘수행 평가를 제대로 실시하지 않음’, ‘중하 수준은 정확한 진단이 불가’와 같이 평가의 개선에 도움이 되지 않기 때문에 그 이유로 들고 있었다.

6. 통지표의 과학 교과 보고 방식에 대한 교사들의 개선 방안

현재 시행되고 있는 통지표의 과학 교과 보고 방식의 개선 방안에 대한 교사들의 응답을 분석한 결과는 표 8과 같다. 32명(60%)의 교사가 단일 방식을, 21명(40%)의 교사가 혼합 방식을 제안하였다. 무반응 교사를 제외한 51명의 교사가 10가지 방식과 23가지 유형을 제안하였다.

단일 방식에는 서술형, 등급형, 점수형, 체크리스트형 및 서열형이 있었다. 그 중 등급형과 서열형을 대부분의 교사가 제안하였다. 제안한 교사 수가 제일 많은 등급형에는 5가지 유형이 있었다. 그렇지만 ‘단원별’과 ‘단원별, 영역별’로 등급을 표시하는 안과 ‘영역별, 단원별, 문항별’, ‘영역별 수행 평가 결과 그대로’와 같이 수행 평가 결과를 등급을 표시하지는 안을 각각 8명의 교사가 제안하였다. 서술형은 6가지 유형이 있었지만 ‘현재대로’ 하지는 안 이외에 ‘평가 자체를 개선’하거나 ‘체계화, 객관적 기술이 되게 공통 기준을 제시’, ‘내용을 많게’ 등과 같은 5가지 안이 있었다.

혼합 방식에는 등급+서술형, 점수+서술형, 등급+점수형, 체크리스트+서술형, 등급+서열형이 있었다. 혼합 방식의 대표적인 방식으로 등급+서술형, 그 다음으로 점수+서술형이었다.

단일 방식과 혼합 방식을 종합하면 등급형과 등급형을 포함하는 혼합 방식에 모두 29명의 교사(55%), 서술형과 서술형을 포함하는 혼합 방식에 25명

표 8. 통지표의 과학 교과 보고 방식에 대한 교사들의 개선 방안

방식	유형	응답수	계
서술형	평가 자체를 개선	1	9
	단원, 영역, 문항별	1	
	내용을 많게	2	
	장점, 단점 따로 기술	1	
	체계화, 객관적 기술이 되게 공통 기준을 제시	3	
	현재대로	1	
등급형	영역별	5	17
	영역, 단원별	3	
	영역, 단원, 문항별	1	
	영역별 수행 평가 결과	7	
	단원별, 목표, 흥미, 태도, 수행 능력별	1	
점수형	지필 80%, 수행 평가 20% → 성취도 점수	3	3
체크리스트형	단원별, 목표별	2	2
점수형 혹은 등급형		1	1
등급+서술형	문자 등급+특기 사항	1	8
	등급 + 서술	2	
	영역별, 부족한 부분 확인, 처방, 보충	1	
	영역 혹은 단원별 + 전체 의견	2	
	수행 평가 등급+ 단점	2	
등급 + 점수형	수행 평가 + 지필 평가	2	2
등급 + 서열형		1	1
점수 + 서술형	단원별 단점, 특기 사항	5	5
체크리스트 + 서술형	단원별, 하위 목표별	3	3
기타	무반응	2	2

(47%)의 교사가 비슷하게 대부분을 차지하였다. 단일 방식에는 등급형이 서술형보다 2배 가량 더 많지만 혼합 방식에는 서술형을 포함하는 혼합 방식이 조금 더 많았다.

이상에서 알 수 있듯이 교사들은 통지표의 보고 내용과 방식에 대해 다양한 대안을 갖고 있었다. 이러한 대안들 중 어느 것이 가장 좋은 방식일까? 그것을 교사들의 의견만으로 결정할 수 없다고 본다. 그것을 결정하기 위해서는 교사, 부모, 학생, 교육 관리자 등의 교육 당사자들 간의 합의가 이루어져야 한다. 교육 당사들 간의 논의는 보고의 목적을 결정하는데서 시작된다(Guskey, 2002). 보고의 목

적이 결정될 때 필요한 정보가 결정되고, 동시에 정보를 효과적으로 전달하는 방법을 결정할 수 있게 된다. 또한 정보가 무엇인가에 따라 그 수집 방법도 결정되게 된다. 이와 같이 교육 당사자들이 보고의 목적, 필요한 정보, 보고의 방식, 정보의 수집 방법 등에 대한 논의와 의사 결정이 이루어질 때 통지표를 통한 교육 당사자들의 의사 소통이 효과적으로 이루어질 것이다. 그러기 위해서는 정부가 통지표의 보고 방식과 평가 방법까지 결정(교육인적자원부, 2005)하기보다 학교 혹은 지역 단위에서 교육 당사자들 간의 의사 결정을 할 수 있도록 하여야 할 것이다.

IV. 결론 및 제언

이 연구는 초등학교 5학년 담당 교사 53명을 대상으로 하여 초등학교 통지표의 과학 교과 서술형 평가 보고의 문제점을 조사한 결과 다음과 같은 결론을 얻었다.

첫째, 동일한 통지표 내용에 대해 교사들은 매우 다른 의미로 다양한 해석을 하고 있어 초등학교 통지표의 과학 교과 서술형 평가 보고 내용은 그 의미 전달에 문제가 있었다. 둘째, 통지표의 보고 내용을 작성하기 위해 이루어지는 ‘이용하는 자료’, ‘보고할 자료의 선택’, ‘보고하는 내용’ 및 ‘내용을 서술하는 방법’의 각 과정마다 교사들의 기준 혹은 지침이 다양하였다. 그러므로 통지표를 보고하는 전 과정에 적용되는 교사들의 기준 혹은 지침의 유형은 매우 복잡하고 다양할 수밖에 없다. 이 점이 동일한 통지표 내용에 대해 다양한 해석을 하게 하는 원인이라고 본다. 셋째, 통지표 내용을 보고하는 과정에서 대부분의 교사들은 ‘평가’, ‘보고할 정보의 양’, ‘표현 방법’에서 어려움을 겪고 있었다. 보고에 필요한 정보의 종류와 질에 대한 목표 없이 평가가 이루어지기 때문에 학생 개개인의 학습에 대한 구체적인 정보가 부족하고, 그로 인하여 보고 내용은 제한을 받게 된다. 그리고 보고할 정보의 양에 대한 제한은 교사들이 보고할 내용 선택과 표현 방법을 어려워하는 원인이 된다. 넷째, 모든 교사들은 통지표의 내용이 아동의 학습을 제대로 전달하지 못하는 것으로 인식하고 있으며, ‘평가’와 ‘서술 방법’보다는 통지표의 서술 공간의 제약으로 인해 ‘보고할 정보의 양’을 가장 큰 문제점으로 보

았다. 다섯째, 많은 교사들은 통지표의 보고 내용을 서술하는 전 과정이 교수, 학습 및 평가 측면에서 자신들의 전문성 향상에 도움이 되지 않는 것으로 인식하고 있으며, 학기말에 처리해야 할 형식적인 업무로 인식하고 있었다. 여섯째, 대부분의 교사들은 현재의 통지표의 보고 내용과 방식에 문제점이 있다고 보기 때문에 다양한 대안을 갖고 있었으며, 개선이 되기를 바라고 있었다.

이상의 결론을 통하여 초등학교 과학 교과 평가보고의 문제점을 개선하기 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 통지표 보고 내용의 의미를 분명하게 전달하기 위해서는 현재의 통지표 보고 내용과 방법에 대해 개선이 필요하다. 의미 전달을 분명하게 하기 위해서는 학습에 대한 구체적인 정보가 필요하고, 구체적인 정보는 보고하는 정보의 양 증가로 이어진다. 부모나 학생은 학습에 대해 더 구체적이고 풍부한 정보를 원하지만(Hall, 1990), 보고할 정보량의 증가는 교사의 업무 부담으로 나타난다. 또한 보고할 정보량의 증가는 보고 내용의 선택과 그 내용을 서술하는 방법을 더욱 복잡하게 만들어 교사의 업무 부담을 가중시키게 된다. 그렇기 때문에 통지표에 보고할 내용의 양과 방법에 대한 결정은 교사와 학부모 어느 한 쪽 만의 의견으로 결정할 수 있는 일이 아니다. 이러한 문제의 해결을 위해서는 교육 당사자인 교사, 학부모, 학생, 교육 관리자 사이에 협의에 의해 지역별로 통지표의 보고 내용과 방법을 결정시킬 수 있도록 하는 것이 바람직하다. 둘째, 통지표 보고 내용의 의미를 분명하게 전달하기 위해서는 평가 과정과 보고 과정에 학생을 참여시키는 것이 바람직하다. 그렇게 할 때 교사의 평가와 보고의 업무 부담도 줄어들고, 보고 내용도 명확하게 된다. 학생에 의한 평가와 보고가 이루어질 때 학습의 개선을 위한 의사 소통 능력이 증가되기 때문이다(Black and William, 1998; Stiggins, 1999). 셋째, 통지표의 보고 내용을 작성하기 위해서는 교사들은 다음의 과정을 수행할 필요가 있다; 학습 목표의 결정 → 학습 과정에서 수집할 정보를 결정 → 정보 수집 → 수집한 정보를 통해 다음 학습에 대한 판단 → 그 판단에 따라 교수 활동 진행. 이러한 과정에서 교사는 학습자 개개인에 대한 정보를 수집, 관리하여 학부모에게 보고한다. 이와 같은 새로운 교수와 평가 업무에 대한 교사의 전문성을 개발하기 위해서 학습 평가(Stiggins, 2002)에 대

해 체계적인 교육이 요청된다고 본다.

참고문헌

- 교육부(1996). 훈령 제527호. 초등학교·중학교·고등학교 학교생활기록부관리지침.
- 교육부(1997). 훈령 제558호. 초등학교·중학교·고등학교 학교생활기록부전산처리 및 관리지침.
- 교육부(1999). 훈령 제587호. 초등학교·중학교·고등학교 학교생활기록부전산처리 및 관리지침.
- 교육인적자원부(2001). 훈령 제616호. 초등학교·중학교·고등학교 학교생활기록부전산처리 및 관리지침.
- 교육인적자원부(2005). 훈령 제671호. 초등학교·중학교·고등학교 학교생활기록부전산처리 및 관리지침.
- Adelman, C. (1983). *Devaluation, diffusion, and the college connection : A study of highschool transcripts 1964-1998*. Washington, DC: U.S. Department of Education(ERIC Document Reproduction Service No. ED228244).
- Afflerbach, P. & Sammons, R. B. (1991). *Report cards in literacy evaluation; Teachers' training, practice, and values*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, Palm Springs, CA.
- Allison, E. & Friedman, S. J. (1995). Reforming report cards. *Executive Educator*, 17(1), 38-39.
- Black, P. & William, D.(1998). *Inside the black box*. London: Kings College.
- Bracey, G. W. (1994). Grade inflation. *Phi Delta Kappan*, 4, 328-329.
- Cross, C. T. (1997). Hard questions, "standard answers." *Basic Education*, 42(3), 1-3.
- Cross, L. H. & Frary, R. B. (1999). Hodgepodge grading: Endorsed by students and teachers alike. *Applied Measurement in Education*, 12(1), 53-72.
- Friedman, S. J., Valde, G. A., & Obermeyer, B. J. (1998). Computerized report card comment menus: Teacher use and teacher/parent perceptions. *Michigan Principal*, 74(3), 11-14,21.
- Guskey, T. R. (1996). *Communicating student learning*(1996 ASCD Yearbook), Alexandria, Virginia: ASCD.
- Guskey, T. R. (2002). *How's my kids doing? A parent's guide to grades, marks, and report cards*. San Fransico, CA: Jossey-Bass A Wiley Company.
- Hall, K. (1990). *Determining the success of narrative report cards*. Princeton, NJ: ERIC Document service No. DE-334013.
- Hattie, J. A. (1992). Measuring the effects of schooling. *Australian Journal of Education*, 36(1), 5-13.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kohn, A. (1999). From grading to degrading. *High School Magazine*, 6(5), 38-48.
- Marzano, R. J. (2000). *Transforming classroom grading*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- McMillan, J. H. (2001). *Essential assessment concepts for teachers and administrators*. Thousand Oaks, CA.: Crowin Press, Inc.
- Power, B. M. & Chandler, K. (1998). *Well-chosen words; narrative assessments and report card comments*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Shafer, S. (1997). *Writing effective report card comments*. Jefferson, MO: Scholastic Inc.
- Stiggins, R. J. (1997). *Student-centered classroom assessment*(2nd ed.). Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Stiggins, R. J. (2002) Assessment crisis: the absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan* v. 83, no. 10 pp. 758-765.
- Turnbill, W. W. (1985). *Student change, program change: Why SAT scores kept falling* (College Board Report No. 85-2). New York: Collge Entrance Examination Board.
- Zlomek, R. L. & Svec, J. C. (1997). High school grades and achievement: Evidence of grade inflation. *NASSP Bulletin*, 81(587), 105-113.