

석사학위논문

초등학생의 행동발달상황 평가  
실태에 관한 조사연구

- 제주도 초등학교 교사를 중심으로 -

지도교수 양 방 주



제주대학교 중앙도서관  
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

제주대학교 교육대학원

국민윤리교육전공

나 승 호

2000년 8월

# 초등학생의 행동발달상황 평가 실태에 관한 조사연구

- 제주도 초등학교 교사를 중심으로 -

지도교수 양 방 주

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

2000년 4월 일

제주대학교 교육대학원 국민윤리교육전공



제주대학교 중앙도서관  
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

제출자 나 승 호

나승호의 교육학 석사학위 논문을 인준함

2000년 7월 일

심사위원장 \_\_\_\_\_ 인

심사위원 \_\_\_\_\_ 인

심사위원 \_\_\_\_\_ 인

초등학생의 행동발달상황 평가 실태에 관한 조사연구\*  
-제주도 초등학교 교사를 중심으로-

나 승 호

제주대학교 교육대학원 국민윤리교육전공  
지도교수 양 방 주

행동발달상황은 전인교육을 지향하는 우리의 학교교육에서 강조되어야 하고, 신뢰롭고 타당하게 평가될 필요가 있으며, 교육의 담당자인 교사들은 아동들의 지적, 정의적, 신체적 특성이나 행동을 정확히 평가하고 이해하여야 함은 대단히 중요한 요건이다. 그러나 현재의 교육 평가는 인지적 영역에 편중되어 있고, 정의적 영역의 평가는 동한시되거나 형식적인 수준에 머물러 있는 것이 사실이다. 본 연구는 초등학생의 행동발달상황 평가에 대한 이론적 연구와 함께 현장에서 교사들의 가지고 있는 행동발달상황 평가에 대한 인식, 적용 방법과 실제를 설문지에 의하여 조사 분석하였다.

그 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 행동발달상황 평가의 중요성에 대한 교사들의 전반적인 인식은 다소 중시하는 경향을 보이는 것으로 나타났으나, 교육 현장에서는 이중적 인식을 갖고, 이론적으로는 인간 교육을 앞세우고 강조하고 있으나 현실적으로는 지식위주의 교육에 중점을 두고 있다.

둘째, 행동발달상황 평가를 위한 계획 수립은 일정한 계획에 따라 평가를 실시하고 있다는 반응과 특별한 계획을 수립하지 않고 평가한다는 반응이 비슷한 비율을 보이고 있어, 교육현장에서 실제로 용이하게 적용할 수 있는 계획 수립이 이루어지지 못하고 있다.

셋째, 대부분의 교사들은 평가를 할 때 학년에 따라 다르게 특목을 선정하여 평가하고 있어, 학년별 아동 발달 정도를 알 수 없게 하고 있다.

넷째, 교사들은 평가 결과를 기록하는데 구체적인 평가 기준이 불분명하고, 형식적이고 인상적인 평정을 해서 문장으로 기록하기 어려워하고 있으며, 평가 내용이 추상적이고, 평가 내용이 객관적이지 못해서 활용하는데 어려운 것으로 조사되었다.

다섯째, 교사들은 형식적이고 인상적인 평가의 오류, 구체적인 평가 기준의 불분명, 평가도구의 부족, 평가에 소요되는 많은 시간 등의 문제들이 평가에 대한 신뢰성과 객관성을 떨어뜨리고 있다고 생각하고 있으며, 이를 개선하기 위해서는 학급당 인원수 감축과 합리적이고 실용적인 평가도구 개발이 이루어져야 한다고 제안하고 있다.

\*본 논문은 2000년 8월 제주대학교 교육대학원 위원회에 제출된 교육학 석사학위 논문임.

# 목 차

I. 서 론 .....	1
II. 이론적 배경 .....	4
1. 초등학교의 교육평가 .....	4
2. 정의적 행동과 행동발달 상황평가 .....	8
3. 정의적 행동특성 평가의 의의와 방법 및 한계 .....	15
4. 행동발달상황 평가의 실제 .....	28
III. 연구의 방법 .....	39
1. 연구 대상의 표집 .....	39
2. 조사 도구의 구성 및 내용 .....	40
3. 자료의 처리 .....	42
IV. 결과의 분석 및 논의 .....	43
1. 행동발달상황평가에 대한 교사의 인식 .....	43
2. 행동발달상황평가의 계획 수립 .....	49
3. 행동발달상황평가의 내용과 방법 .....	54
4. 행동발달상황평가의 기록과 활용 .....	66
5. 행동발달상황평가의 문제점과 개선점 .....	77
V. 결 론 .....	82
참고문헌 .....	85
Summary .....	87
부 록 .....	89

# 표 목 차

< 표-1 > 조사 대상자의 변인별 분포 .....	40
< 표-2 > 질문지의 영역별 내용 .....	41
< 표-3 > 행동발달상황평가의 전인 교육 기여도 .....	44
< 표-4 > 생활기록부 작성시 중시하는 영역 .....	45
< 표-5 > 학부모 반응에 대한 교사의 인식 .....	47
< 표-6 > 학생의 반응에 대한 교사의 인식 .....	48
< 표-7 > 계획에 따른 평가 실시 여부 .....	50
< 표-8 > 평가의 근거가 되는 계획 .....	52
< 표-9 > 계획 없이 평가하는 이유 .....	53
< 표-10 ~14 > 선호하는 평가 덕목 .....	55
< 표-15 > 학년 수준에 따른 평가 덕목 선택 .....	61
< 표-16 > 평가 시 중점을 두는 장면 .....	62
< 표-17 > 평가에 많이 이용하는 자료 .....	64
< 표-18 > 행동발달 관찰 빈도 .....	65
< 표-19 > 중점을 두는 기록 내용 .....	67
< 표-20 > 선호하는 기록 방법 .....	69
< 표-21 > 문장으로 기록할 때 어려움 .....	70
< 표-22 > 자료의 활용 정도 .....	72
< 표-23 > 자료활용이 어려운 이유 .....	74
< 표-24 > 평가 자료 활용 순서 .....	76
< 표-25 > 행동발달상황 평가의 문제점 .....	78
< 표-26 > 행동발달상황 평가의 개선점 .....	80

# I. 서 론

교육적 인간상의 설정은 우리 나라의 교육이 처한 상황과 우리의 삶이 처한 공동체의 현실에 대한 총체적인 이해와 우리가 어떤 방향으로 삶을 이어갈 것인가에 대한 미래의 전망을 필요로 하는 작업이다.

정부수립 이후 지금까지 강조되어 온 교육적 가치 중에서 가장 포괄적이고 지속적인 것은 '전인 교육'이라 할 수 있다. 전인 교육이란 인간의 제 측면이 고루 발달된 인간을 기르는 교육을 말하며, 이는 홍익인간의 이념에서부터 제시되었던 것으로 우리의 교육적 인간상에서는 지·덕·체를 고루 겸비한 인간을 기른다는 의미로 표현되어 왔다.<sup>1)</sup>

학교 교육과정에는 지·덕·체의 전인적 발달이 이루어지도록 인지적 영역, 정의적 영역 및 신체적 영역의 목표가 골고루 조화롭게 설정되어 있다.

최근 우리 나라 교육법이나 교육과정에서도 인간의 행동 중에서 지적 영역에 속하는 교육 목표와 더불어 정의적 영역에 속하는 교육 목표를 더 중요시하는 경향이 뚜렷해지고 있기도 하다. 이처럼 전인교육을 지향하고 있는 오늘날의 교육에서 행동발달상황 평가는 매우 중요한 위치를 차지하게 되었다.<sup>2)</sup>

초등학교 교육에서 학생들이 지적으로 얼마나 성숙하고 발달하는 가도 중요하지만 인간으로서의 건전한 태도와 가치관 그리고 성취 의욕과 동기를 갖는 것도 중요하다.<sup>3)</sup> 특히 인간 형성의 기초를 이루는 발달단계에 있는 어린이들을 대상으로 하는 초등학교 교육에서는 오히려 정의적 행동의 바람직한 변화가 더욱 의미가 있을 수도 있다.

현대 사회에서는 바람직하고 건전한 가치관을 가진 인간 양성을 더욱 요구하고 있어, 학교에서의 정의적 영역 교육의 중요성이 점점 증대하고 있다. 또한 학교의 교육 평가는 지식 위주의 인지적 평가보다는 전인 교육목표에 비추어 인지적, 정의적, 신체적 영역의 교육 평가가 조화롭게 이루어져야 한다는 교사들의 인식도 높아

1) 교육부(1998), 「초등학교 교육과정 해설」, 교육부, p. 86.

2) 황정규(1992), 「학교학습과 교육평가」, 교육과학사, p. 508

3) 허 형(1995), 「교육 평가」, 배영사, p. 299-300.

지고 있다. 그러나 현재의 교육 평가는 인지적 영역에 편중되어 있고, 정의적 영역의 평가는 등한시되거나 형식적인 수준에 머물러 있는 것이 사실이다.

사실 정의적 교육과 정의적 행동 평가의 중요성에도 불구하고 정의적 개념의 모호성과 정의적 행동 평가에 대한 거부감 때문에 실제로 정의적 영역의 평가를 등한시하는 경향이 있다. 또한 교사들은 지식의 평가보다는 정의적 특성의 평가, 행동발달상황의 평가에 많은 어려움을 느끼고 있다. 그것은 정의적 특성 평가 자체의 어려움과 교육적인 어려움이 겹쳐 있기 때문이다. 특히 행동발달 상황 평가는 행동발달 특성 자체의 복잡성과 행동발달상황 평가의 방법론이 개발되지 못했고, 행동 특성 평가에 대한 이론적 수준과 현장 적용상의 실제 수준간의 괴리 현상 때문에 교사들은 행동발달상황 평가에 어려움을 느끼고 형식적인 평가가 이루어지는 경우가 많다.<sup>4)</sup>

범 교과적인 정의적 영역으로서의 행동발달상황은 전인교육을 지향하는 우리의 학교교육에서 강조되어야 하고, 신뢰롭고 타당하게 평가될 필요가 있으며(신세호, 1991), 교육의 담당자인 교사들은 아동들의 지적, 정의적, 신체적 특성이나 행동을 정확히 평가하고 이해하여야 함은 대단히 중요한 요건이다. 또한 인간의 행동발달을 어떻게 평가할 것인가의 문제는 학교 교육에 있어서 매우 중요한 것이 사실이나, 교사들은 어떤 상황에서 어떻게 평가한다는 구체적인 방법이 제시되어 있지 않기 때문에 어려움을 겪고 있으며, 행동발달상황 평가가 무계획적이고, 편의적이며 교사의 주관적인 인상에 의존하는 형태로 이루어지고 있는 형편이다.

학생들의 행동발달상황에 대한 올바른 평가가 학생의 개성적 특성을 개발하고 독립적인 인간으로서의 성장, 발달을 도와주는 자료가 될 수 있도록 하기 위해서는 행동발달상황에 대한 이론적 연구와 함께 현장에서 교사들의 가지고 있는 행동발달상황 평가에 대한 인식, 적용 방법과 실태를 분석하는 연구가 필요하다.

따라서 본 연구에서는 첫째로 현장 교사들이 행동발달상황 평가에 대하여 어떠한 인식을 갖고 있으며, 실제로 어떻게 평가하고 있는가에 대한 전반적인 실태를 조사하였고, 둘째로 많은 문제점과 어려움에도 불구하고 일선 학교 현장에서 현재 시행되고 있는 행동발달상황 평가의 문제점을 도출해 냄으로서 행동발달상황 평가가 제

---

4) 김진규(1987), 「교사를 위한 정의적 특성의 평가 방법」, 중앙교육평가원, p, 462.

대로 시행되어 그 목적을 달성할 수 있는 바람직한 방안을 마련하는데 기초가 되는 자료를 제공하기 위한 목적으로 수행되었다.

본 연구는 상기한 목적을 달성하기 위하여 「현행 교육 평가의 문제점으로 제시되는 평가관, 평가 내용, 방법, 평가 결과 활용, 평가의 여건과 관련된 문제」<sup>5)</sup>를 중심으로 우선 행동발달상황 평가의 중요성에 대한 교사들의 일반적인 인식을 조사하고 다음으로 시행상의 문제로서 행동발달상황 평가에 대한 계획 수립과 그에 따른 실행 여부, 실제로 행해지고 있는 행동발달상황 평가의 내용과 방법, 평가결과의 기록방법과 활용여부, 구체적인 문제점을 조사하였다. 이에 대해서는 전체적인 상황 조사와 함께 교사의 성별, 경력, 담임학년, 학교규모 등의 변인별 상황도 조사해 보았다. 조사의 대상은 직접 평가 활동에 참여하고 있는 교사들을 대상으로 했으며 학교의 관리자와 상급기관의 관계자 등은 대상에서 제외했다. 조사의 방법은 설문지를 작성하여 배포한 후 답한 것을 수집하는 형태로 이루어졌다. 조사의 시기는 교사들이 행동발달상황 평가활동을 하는 학년말을 택했다.

이와 같은 본 연구는 조사 내용이 위에서 제외한 5가지 영역에 제한되고 있고, 조사대상이 학교관리자, 학부모, 학생들을 배제한 채 교사들에 제한되고 있고, 설문도 구체적 기술상 응답자의 주관을 완전히 배제하고 있지 못하고 있으며, 결과의 적용에 있어서 제주도를 벗어나 전국적인 것으로 확대 해석하는데 어려움이 있는 등의 제한점이 예상된다

---

5) 신세호 외 7인(1990), '교육의 본질 추구를 위한 학교교육 평가체제 연구(1)', 한국 교육 개발원



## II. 이론적 배경

### 1. 초등학교의 교육평가

#### 1) 초등학교 교육 과정의 평가

교육 과정에서는 교육의 질 관리를 위하여 국가 수준에서는 주기적으로 학생의 학력 평가, 학교와 교육 기관 평가, 교육 과정 편성·운영에 관한 평가를 실시하도록 하고 있다. 학생의 학업 성취도를 평가하기 위하여 교과별, 학년별 학생 평가를 실시하고 평가 결과는 교육 과정의 적절성 확보와 그 개선에 활용하도록 하였다.

국가 수준에서는 학교에서 교육 과정의 정신을 구현한 평가 활동이 원활히 이루어 질 수 있도록 다양한 방안을 강구해서 현장에 제공해 주어야 한다. 이를 위해 교과별로 절대평가 기준을 개발, 보급하여 학교가 교과 교육 과정의 목표에 부합되는 평가를 실시하도록 하고, 국가 수준의 평가 문항 은행을 구축하여 컴퓨터 통신망을 이용해 학교가 이용할 수 있도록 해 주며, 교과별 평가 활동에 활용할 수 있는 평가 방법, 절차, 도구 등을 개발하여 학교에 제공하도록 하고 있다.

교육 과정에서 말하는 '질 관리 중심의 교육 과정'은 교육 과정 개정에서 추구하는 변화가 문서 수준의 수사적 변화에 머무르지 않고 교육 현장에서의 실질적인 변화를 가져올 수 있도록 하기 위해 도입된 개념이다.

국가나 시·도 교육청에서 의도한 교육 과정이 구체적으로 학교 현장에서 어떻게 운영되는지를 계속적으로 평가하기 위해서는 주기적인 학생의 학력 평가, 학교와 교육 기관 평가, 교육 과정 편성·운영에 관한 평가를 실시하도록 교육 과정 기준에 제시하고 있다.<sup>6)</sup>

학교에서 실시하는 평가 활동은 다음과 같은 사항을 고려하여 이루어지도록 하고 있다.

6) 교육부(1998), 「초등학교 교육 과정 해설(1)」, 교육부, p 168-169.

첫째, 평가는 모든 학생들이 교육 목표를 성공적으로 달성하기 위한 교육의 과정으로 실시하는 것이다. 따라서 학교에서는 다양한 도구와 방법으로 교과, 특별 활동, 재량 활동의 교육 목표 성취도를 평가하여 학생의 목표 도달도를 확인하고, 수업의 질을 개선하기 위한 자료로 활용하도록 하고 있다.

둘째, 교과의 평가는 선다형 일변도의 지필 검사를 지양하고, 서술형 주관식 평가와 표현 및 태도의 관찰 평가가 조화롭게 이루어지도록 하고 있다.

셋째, 실험·실습의 평가는 교과목의 성격을 고려하여 합리적인 세부 평가 기준을 마련하여 실시하도록 하고 있다.

넷째, 정의적, 기능적, 창의적인 면이 특히 중시되는 교과의 평가는 타당한 평정 기준과 평가 척도에 의거하여 실시하도록 하고 있다.

다섯째, 학교와 교사는 학교에서 가르친 내용과 기능을 평가하도록 해야 한다. 학생이 학교에서 배울 기회를 마련해 주지 않고, 학교 밖의 교육 수단을 통해서 익힐 수밖에 없는 내용과 기능은 평가하지 않도록 하고 있다.

여섯째, 초등학교의 교과 활동 평가는 학생의 활동 상황과 특징, 진보의 정도 등을 파악하여 그 결과를 서술적으로 기록하는 것을 원칙으로 하고 있다.

일곱째, 재량활동에 대한 평가는 교과 재량 활동과 창의적 재량 활동의 특성과 학생의 특성을 감안하여 평가의 주안점을 학교에서 작성, 활용하도록 하고 있다. 창의적 재량 활동의 평가 결과는 문장으로 기록하도록 하고 있다.

초등학교에서는 학생의 활동 상황, 진보의 정도, 특징 등을 계속적, 누가적으로 기록하여야 무엇을 어느 정도 성취하였으며, 무엇을 잘하는지, 또 어느 것이 어느 정도 모자라는지를 판단할 수 있는 종합적인 평가 기록 개선 방안이 마련될 수 있도록 하고 있다.

평가는 등급을 매기고 서열을 정하기 위한 활동이라는 잘못된 인식에서, 궁극적으로 도달해야 할 목표에의 달성 여부를 확인하기 위한 활동이라는 개념으로 교육 평가에 대한 인식의 전환이 요망되고 있다.<sup>7)</sup>

## 2) 교육평가의 특징과 기능

7) 교육부(1998), 전계서, p 169-171

우리 나라의 초등학교 교육평가는 진단평가, 수행평가, 형성평가, 총괄평가, 실기평가 등 다양한 종류의 평가가 학생들의 교과학습 활동이나 특별활동, 행동발달 상황 등의 영역별로 이루어지고 있다. 그러나 이러한 다양한 종류의 평가가 상황과 목적에 따라 적절하게 활용되어지지 않고 거의 대부분의 평가가 학습의 결과를 확인하기 위한 총괄 평가적 성격에만 치중하는 경향이 있다. 보다 심각한 문제는 평가가 교육목표를 달성하기 위한 하나의 방법으로 동원되어지는 것이 아니라 평가에서 높은 점수를 얻는 그 자체가 교육의 목적으로 생각하는 것이다. 다시 말하면 의미 있는 교육목표의 달성 여부를 알아보기 위해 평가를 하는 것이 아니라 평가에 나오는 내용을 잘 가르치고 배우기 위하여 교육을 하고 있다는 것이다.<sup>8)</sup>

교육평가란 「교수 프로그램에 관한 의사 결정을 하기 위해서 학생들의 행동변화 및 학습과정에 관한 정보를 수집하고 이용하는 과정」이라고 개념화 할 수 있다.

이와 같은 교육평가의 개념을 전제로 그 특징을 정리해 보면 다음과 같다.<sup>9)</sup>

첫째, 학생의 학습과 교수방법을 개선하기 위한 필요한 증거를 획득하고 조작하는 방법이다.

둘째, 필답고사뿐만 아니라 행동 변화의 정도를 확인하기 위하여 다양한 증거를 포함한다.

셋째, 의미 있는 교육목표를 명확히 하는데 도움을 주며 학생이 목적을 어느 정도 성취했는지를 결정하는 과정이다

넷째, 교수-학습의 각 단계에서 그 과정이 능률적으로 움직이고 있는지, 그렇지 않다면 어떠한 변혁을 가해야 할지를 결정하는 교육의 질적 관리의 체계이다.

다섯째, 교육목표를 달성하기 위한 수업절차, 학습방법 등에 관한 효과를 점검하는 도구이다.

교육평가의 기능은 학교 현장교육의 여러 측면에서 검토될 수가 있으나 직접적인 기능을 살펴보면 다음과 같다,

첫째, 교육평가의 첫째의 기능은 예진적 활동을 담당한다.

둘째, 교육평가는 학습의 장애요인을 진단하여 이를 제거하는 기능을 가지고 있다.

8) 제주도 교육청(1993), 「교육평가의 실제」, p 6

9) 허 형(1995), 전계서, p 21-22

셋째, 학습의 진행 속도를 조절한다.

넷째, 완전학습의 강화를 제공한다.

다섯째, 학습부진의 원인을 발견하는 기능을 갖는다.

여섯째, 학습지도 방법을 개선해주는 기능을 갖는다.

일곱째, 학생 개개인의 교육 성취도를 확정하고 판정하는 기능을 갖는다.

여덟째, 학생 성취도의 개개인별 상대적 위치를 확인해 주며 집단간의 비교 분석하는 기능을 갖는다.

### 3) 학생 평가에 대한 인식전환

지금까지 교육평가는 목표성취모형에 의해 주도되어 왔다고 볼 수 있다. 이 모형의 요점은 설정된 교육목표가 어느 정도 달성되었나 정도를 확인하는 일이다. 이 모형은 교육 이론이 발전하고 다양화됨에 따라 많은 제한점이 지적되어 근자에는 교육 평가에 대한 다양한 접근과 관점들이 소개되고 있다 이들의 특징을 몇 가지로 정리하면 다음과 같다.<sup>10)</sup>

첫째, 교육평가 의미의 광역화이다.

다양한 평가모형의 출현으로 교육 평가의 개념이 광역화되고 있다. 종래의 단순한 목표달성도의 평가로부터 교육에 대한 투입요인의 평가, 교육적 과정의 평가까지 포괄하고, 학생의 학업성취 평가에서부터 교육 프로그램에 대한 평가, 지적행동 위주의 평가에서 학생의 정의적 측면, 행동발달 측면까지 포괄하는 전인적 차원으로 평가 영역이 확대되고 있다.

둘째, 학생 규제의 평가로부터 학생 이해를 위한 평가로의 전환이다

학교교육에서 평가활동이 보편화됨에 따라서 평가의 기능이나 역할이 획일화되고 형식화되면서, 평가는 비인간화라는 역기능을 보여주었다 학생을 이해하려는 평가보다는 학생을 심판하고 분류하는 학생규제의 평가가 팽배되어 왔다.

셋째, 교육평가는 선발적 교육관의 강조에서 발달적 교육관의 강조로 전환되고 있다. 학교교육을 통하여 대부분의 학생이 선정된 기준에 도달할 수 있다는 발달적

10) 제주도 교육청(1993), 「교육평가의 실제」, 제주도 교육청, 9-15.

교육관에 기초한 목표지향평가로 전환되고 있다. 교육 실천에서 이 두 평가체제가 서로 배타적이기보다는 상호 보완적이며 각 평가체제는 각기 독특한 특징을 통해 교육활동에 기여하고 있다.

넷째, 교육평가에 대한 접근 모형이 다양해지고 있으며 이에 따라 평가가 더 많은 목적에 공헌할 수 있다는 인식이 확산이다. 교육평가모형이 목표성취모형, 교수평가모형, 판단모형, 의사결정모형, 탈목표 평가모형 등으로 다양해지고 있어서, 교육평가가 전문가에 의한 교육목표 성취의 객관적 판단이라는 성격으로 국한된 것이 아니라, 정책 대안의 검토, 목표가치의 평가, 프로그램 평가, 교수과정의 평가, 출발점 행동의 평가, 교수방법의 비교 평가 등 다양한 상황에서 다양한 방법으로 이루어져야 함을 나타내고 있다.

다섯째, 평가의 결과가 적극적으로 활용되어야 한다.

우리의 평가 현실을 직시해 보면 평가 결과의 활용은 극히 저조한 편이다. 평가 결과를 체계적으로 분석하여 교육의 개선에 활용하려는 노력은 찾아보기 힘들다. 이를테면 교육목표의 조정, 교과서의 개선, 학습지도안의 수정, 평가방안의 개선 등 보다 적극적인 노력이 있어야 한다.

여섯째, 평가가 교육을 규제하는 상황에서 벗어나서 평가 본연의 기능이 회복되어야 한다. 우리의 교육 현실을 보면 교육 평가가 교육을 규제하는 본말이 전도된 경우를 쉽게 발견할 수 있다. 다시 말하면 평가가 교육의 실제적 방향과 운영을 결정하는 상황이 발생한다. 교육평가란 그 자체가 목적이라고도 볼 수 있으나 교육의 전체적 과정에서 보면 교육을 활성화시키는 수단이다.

## 2. 정의적 행동과 행동발달 상황 평가

### 1) 행동발달상황 평가의 개념

행동발달 상황이라 하면 일반적으로 외부에서 관찰할 수 있는 인간의 모든 활동뿐만 아니라, 눈에 보이지 않는 내적 의식까지를 포함한 인간 전체의 활동 변화를 뜻

한다.<sup>11)</sup>

인간의 행동을 크게 인지적, 정의적, 신체적 영역으로 나눈다면 행동발달은 정의적 영역에 포함되게 된다. 이 영역에 포함되는 행동의 속성들을 학교 교육과 관련지어 볼 때 다양한 용어로 불리어 지고 있다. 즉 “인성적 사회적 특성(Personal and Social Attributes)”, “학습과 관련된 특성”, “생활과 사회적 기능(Life and Social Skills)” 등 다양한 용어로 통용되고 있다. 이와 같이 행동 특성들은 참으로 많은 하위 행동들을 포함하고 있다. 따라서 이러한 정의적 행동 특성을 한 마디로 정의하기란 어려운 일이다.<sup>12)</sup>

본 연구에서는 현행 학교의 ‘생활기록부’상에 나타난 교과학습발달 상황과 대응하는 개념으로 민주사회에 요구되는 바람직한 행동을 뜻한다. 이것은 가정, 학교, 사회의 모든 생활 장면에서 특정한 대상에 대한 감정과 정서를 수반하는 행동 특성이 전형적인 방식으로 일관성 있게 표현되는 발달 상태를 의미하며, 본 연구에서는 학교 생활 장면에서 한정한다.

초등학교 학령기에 속하는 6세에서 12세까지를 ‘학동기’, 또는 ‘아동중기’라고도 하며, ‘성장의 잠복기’, ‘젖니가 빠지는 시기’, 사고의 직역주의 시기’ 등으로 불려지기도 한다. 초등학교 아동의 일반적인 특징을 Elkind & Weiner(1978), Stone & Church(1979), 이병진(1990)의 연구를 토대로 살펴보면, 이 시기의 일반적 아동의 특징은 첫째, 신체의 발달 속도가 점차 정상적으로 되고 신체의 체제가 안정되어 가며, 둘째, 지적 발달이 현저하며, 셋째, 자기 스스로 감정을 통제하고 사회적으로 우월하고 싶은 욕구가 확대되며, 넷째, 놀이에서 일로 분화 발달하고 사회적 행동이 현저하게 발달한다. 다섯째, 운동기능이 급격히 발달하고 성에 관심을 보이며, 여섯째, 취학으로 인해 학습과 관련된 많은 문제를 갖는 특징을 보인다.<sup>13)</sup> 초등학교 학령기 아동에게 나타나는 이와 같은 발달의 특징은 아동의 정의적 행동발달의 특징을 밝히는데 크게 도움이 된다

여기에서는 아동의 정의적 행동 발달과 크게 관련이 되고 있는 것으로 생각되는

11) 천연수(1955), 「행동발달 평가의 실제」, 신호출판사, p, 5

12) 류기정(1990), “문장 기술식 정의적 행동평가 준거의 타당성 탐색”, 석사학위논문, 한국교원대학교대학원, p, 3-4

13) 이병진(1990), 「초등학교학 개론」, 문음사, p, 148-149.

인성, 사회성, 도덕성, 정서의 특징을 구체적으로 살펴보고자 한다.

## (1) 인성(Personality)

인간의 성격과 발달에 대한 정의는 다양하나 가장 일반적으로 ‘한 사람이 다른 여러 상황에서 나타내는 일관된 행동 특성’을 성격이라 정의한다.

성격은 유전적인 요소가 지배적이라는 견해가 받아들여져 왔으나 근래에 와서는 환경적인 요소도 성격형성에 절대적인 영향을 미친다는 연구가 많이 발표되고 있다.

이처럼 아동기의 성격 형성에는 유전적인 요인 이외에 환경적 경험적인 요인에 의해서 크게 좌우되는데, 그 요인으로는 부모의 자녀 양육 태도, 형제자매의 유무, 교실 환경 및 분위기, 교사의 훈육 방법, 학업 성적 등을 들 수 있다.<sup>14)</sup>

## (2) 사회성

사회성도 성격의 한 특징으로 포함시킬 수 있으나 아동들은 학교라는 새로운 사회와 접함으로써 사회성 발달이 특히 현저한 시기이므로 별도로 생각해 볼 필요가 있다. 초등학교 학령기를 중당시기(Gang age)라 부를 만큼 이 시기의 아동들은 대부분의 시간을 동성, 동연배끼리 지내기를 좋아한다.

이러한 또래집단 생활을 통해 아동들은 처음으로 타인의 가치를 배우고, 동료들을 통해서 자신을 투영해 보기도 한다. 그리하여 동료 간에 인기가 있는 아동과 인기가 없는 아동과의 구별이 생기고, 이것이 아동의 정의적 특성에 큰 영향을 미치기도 한다.

초등학교 학령기 아동의 사회성 발달의 특징을 Elkind & Weiner(1978), Stone & Church(1979), Frazier(1980)의 연구를 중심으로 저, 중, 고학년 별로 요약하면 다음과 같다.<sup>15)</sup>

저학년 아동의 사회성 발달의 특징은 첫째, 의기주의가 의미 있는 사회적 관계를 방해하고 형제들과 경쟁적이며, 동성의 친구가 대부분이다. 둘째, 자신과 많은 시간

---

14) Hurlock(1978), 「Child Development(6th ed)」, New Jersey. Mc Graw-Hill Inc, p, 541-542

15) 류기정(1990), 전게서, p, 8-15

을 보내는 사람과 친구가 되고 자아의식이 증가하며 감수성이 강화된다. 셋째, 공연한 수치심, 소극주의가 일반적이고 다른 사람의 요구를 이해하기 시작한다.

중학년 아동의 사회성 발달의 특징은 첫째, 집단 활동에서 이성을 멀리하고 이성에 대한 호기심과 적대감이 병존한다. 둘째, 성인들의 일에 관심을 갖기 시작하고 자신감과 정서적 안정이 증가되어 사회적 관계가 증가된다. 셋째, 친구와의 긴밀한 관계가 유지되고 조직적인 게임이나 체계화된 사회적 활동을 시작한다. 넷째, 물건 수집에 흥미를 갖기 시작하고 놀이에서 이기적으로 행동한다.

고학년 아동의 사회성 발달의 특징은 첫째, 조직적인 사회적 활동에 관심을 두며 다양한 흥미 변화가 일어난다. 둘째, 부모에 대한 새로운 존경심이 나타나고 친구간의 긴밀한 관계가 계속 증가된다. 셋째, 또래집단에서 은어를 사용하고 동호집단이 생기며 소수의 친한 친구를 사귀려 한다. 넷째, 자아에 대해 새로운 정의를 내리고 이성에 대해 관심이 많아지며 놀이에서는 협동적으로 행동한다.<sup>16)</sup>

### (3) 도덕성

도덕성은 인지적 요소와 정의적 요소를 모두 가지고 있다. 그러나 도덕적 발달에 대한 연구는 인지적 요소, 즉 도덕적 문제에 대한 학습자의 이해, 판단과 견해를 중심으로 다루어졌다.

도덕성 발달에 대한 대표적인 연구자로서는 Piaget와 Kohlberg를 들 수 있다. Piaget는 어린이의 도덕률은 학습되는 것이기 때문에 지적발달과 깊은 관련이 있다고 주장하였다. 그에 의하면 어린이의 도덕성 발달은 자기중심적으로 행동하는 “전도덕단계(Premoral stage)”, 형식적 규율을 엄하게 지키려하는 “현실적 도덕단계(Stage of moral realism)”, 스스로 규율을 만들며 규율의 변경도 수용하는 “자주적 도덕단계(Stage of autonomus morality)”로 구분하여 설명하고 있다.<sup>17)</sup>

Kohlberg(1985)는 아동이 성장함에 따라 발달하는 도덕성을 3가지 수준으로 나누고 각 수준을 2단계로 구분하여 설명하였다. 그 주요 내용을 보면 다음과 같다.

16) Elkind & Weiner(1978), Development of the child, New York: John wiley & sons, Inc, 372-374

17) Piaget(1932), The moral judgement of the child, Lodon Routledge & Kegan Paul , p, 314.



- 1단계 : 벌의 회피와 힘에 대한 맹목적 근경이 가치화 되는 시기
- 2단계 : 옳은 행위란 그 사람의 욕구와 드물게는 다른 사람의 욕구를 만족시켜주는 것으로 구성되는 시기
- 3단계 : 착한 행동으로 다른 사람의 승인을 얻어내려고 하는 시기
- 4단계 : 권위나 규칙은 사회의 질서 유지에 필요하므로 존재한다고 인식하는 시기
- 5단계 : 옳은 행위란 개인적 권리에 준해서 성립되고 전체 사회에 의해 동의되고 비판적으로 검토된 표준에 의해 규정된다고 인식하는 시기.
- 6단계 : 권리란 논리적인 포괄성, 보편성, 일관성을 지닌 원리에 일치하는 양심의 결정에 의해 규정된다고 인식하는 시기라고 하였다. 또한 1, 2단계를 “전 인습적 수준”, 3, 4단계를 “인습적 수준”, 5, 6단계를 “인습이후, 자율적 원리적 수준”이라고 설명하였다.<sup>18)</sup>

#### (4) 정서성

인간의 일상 생활에는 많은 정적 경험들이 있다. 이러한 정적 경험들을 정서(emotion)라 총칭하고, 쾌·불쾌, 애정·분노와 같은 하위의 정적인 경험을 감정이라고 하여 구별하기도 한다.

어린이들 있어서 가장 뚜렷한 정서적 표현의 형태는 공포(수줍음, 당황, 걱정, 불안)와 분노, 질투, 슬픔, 호기심, 기쁨, 애정 등이 있다. 이러한 정서적 표현에는 여러 가지 생리적 반응을 수반하여 어린이의 사회적 적응에 중요한 역할을 한다. 또한 정서는 성숙과 학습에 의해 통제될 수 있으며 시행착오, 모방, 동일시, 조건화, 훈련 등을 통하여 학습 될 수 있다.

Hurlock(1978)는 아동의 정서적 특징을 다음과 같이 지적하였다.

첫째, 어린이는 하찮은 사건이나 중대한 상황 모두에 똑같은 강도로 강렬하게 반응한다. 이점은 사춘기에 있어서도 비슷하며, 사소한 욕구 불만에도 강한 정서적 반응을 나타낸다.

둘째, 어린이는 자신의 감정에 민감하다. 그래서 정서 반응이 자주 나타난다. 그러

18) Kohlberg, L(1963), 「The Development of childrens Orientations Toward moral order」, vita Human, p, 54-56

나 자라면서 정서 표현을 억제하게 되고 점차 상대방에게 인정받는 방향으로 정서 반응을 조절하게 된다.

셋째, 어린이의 정서는 일시적이다. 그 원인은 정서가 쉽게 순화되고, 지적인 미성숙과 경험의 부족으로 주변 상황에 대해 완전히 이해되지 못할 뿐만 아니라 주의 집중력이 부족하여 쉽게 다른 데로 관심을 돌리기 때문이다.

넷째, 어린이의 정서적 반응은 개성의 반영이다. 갓난아이는 정서적 반응의 양상이 비슷하나 학습과 환경의 영향으로 점차 감정 표현이 개별화된다.

다섯째, 정서의 강도는 변한다. 어떤 시기에 강렬했던 정서도 시간이 지나면서 약해지거나, 전에 약했던 정서도 점차 강하게 나타나기도 한다. 이러한 변화는 충동의 강도가 지적 발달이나 흥미, 가치관의 변화에 부분적으로 영향을 받기 때문이다.

여섯째, 어린이의 정서는 행동의 징후로 파악될 수 있다. 어린이는 자신의 감정적 반응을 직접적으로 나타내 보이지 않고 초조, 백일몽, 고함, 언어장애, 갖가지 버릇 등과 같은 행동으로 나타난다.

어린이들은 비록 성인의 사회 속에서 생활하고 있으나 어린이 자신의 관심사에 몰두되어 있으며, 그들의 사회는 심리적으로 현실사회와 동떨어져서 존재하고 있다. 그러므로 어린이와 성인의 사회는 각각의 활동이 상대방의 내부 또는 근처에서 일어나고 있지만 상호간의 충돌 시기를 제외하고는 상대를 쉽게 망각해 버리고 생활한다.<sup>19)</sup>

## 2) 정의적 행동의 특성

정의적 행동 특성이란 감정이나 정서를 나타내는 전형적인 인간의 속성으로 정의할 수 있다.<sup>20)</sup> 이러한 정의적 행동 특성은 Bloom의 학교학습모형에 비추어 볼 때 목적으로서의 정의적 특성과 수단으로서의 정의적 특성으로 구분하기도 한다 또한 허 형은 정의적 행동을 지적 행동과 구별되는 말로써 동기, 태도, 자아개념, 흥미, 가치관 등을 통틀어 지칭하는 용어라고 정의하고 있다.<sup>21)</sup> 본 연구에서 말하는 정의

19) Hurlock(1978), 전계서, p. 195-197

20) L. W Anderson 변창진, 문수백 역(1987), 「정의적 특성의 사정」, p. 3.

21) 허 형(1995), 전계서, p. 303-305

적 행동은 교육부 초·중학교 종합생활기록부 관리지침 해설에 제시된 준법성, 근면성, 책임감, 협동성, 봉사성, 자주성, 정직성, 지도성, 정서성, 안정성, 창의성, 생활습관, 사교성, 명량성, 경애심 등 바람직한 행동 특성을 말한다.<sup>22)</sup>

정의적 행동 특성을 학교 교육 및 학교 학습과 관련지어 볼 때 많은 하위 영역으로 세분화된다. Anderson(1987)은 정의적 행동 특성을 태도, 흥미, 가치, 선호, 학업적 자기존중, 통제 의 소재, 불안 등으로 규정하고 있다. 또한 Bloom(1956)은 학생들의 감정적 색조나 정서, 수용, 또는 거부의 태도 등을 정의적 영역으로 규정하였으며, Krathwohl은 흥미 태도, 감상, 가치, 정서적 반응 경향 또는 편견 등으로 세분하고 있다.<sup>23)</sup>

학교에서의 행동발달 상황은 가정, 학교, 사회에서 강조되어 길러져야 할 인간성의 구체적으로 실현되어야 하는 행동 특성을 의미한다.

이러한 정의적 특성은 학교학습을 투입 요인과 산출 요인으로 설명한 Bloom(1976)의 학교학습모형에 비추어 볼 때 정의적 특성은 목적과 수단으로서의 특성으로 구분할 수 있다.

목적으로서의 정의적 특성이란 학습 성과를 말하는 것으로 수업의 결과나 특정한 대상에 대한 학생들의 신념이나 지각의 결과로 학생들에게 일어나기를 기대하는 학생들의 태도라고 정의한다.<sup>24)</sup>

Anderson(1981)은 정의적 학습 성과도 계획적이고 유목적 적으로 변화되기도 하고, 무의도적으로 바뀌어 질 수도 있다고 하였다. 즉 잘 계획된 수업 프로그램에 의하여 정의적 특성을 개발시킬 수 있다는 것이다. 또한 정의적 특성이 무의도적으로 변화될 수 있다. 왜냐하면 특정한 대상에 대한 학생들의 신념이나 지각의 결과로 정의적 특성이 변화되기 때문이다. 대부분 정의적 학습성과는 학습자의 학업성취에 대한 학습자 자신의 지각에 의해 직접적으로 영향을 받는다고 말할 수 있다. 따라서 정의적 학습 성과란 '학업성취 장면에서 적합성 및 유용성에 대한 학습자의 태도와 지각'이라고 정의할 수 있다.<sup>25)</sup> Tyler(1973)는 정의적 학습 결과에 대한

22) 교육부(1996), 「종합생활기록부관리지침해설」, p. 40.

23) 하정선(1991), "정의적 행동특성 평가방법의 이론과 적용에 관한 연구", 석사학위논문, 경남대학교교육대학원, p. 5-7.

24) B. S. Bloom (1976), 「Human characteristic & school learning」, Mc Graw MillBook Company, Inc.

25) 한국교원대학교교육연구원(1991), 「교육과정 평가도구 개발연구」, 한국교원대학교교육연구원, p. 138-139

계획을 잘 세운다면 객관적 태도를 개발할 수 있다고 주장하였다.<sup>26)</sup> 오만록(1984)은 '정의적 학습 성과란 학업 성취 장면에 있어서 적합성 및 유용성에 대한 학습성의 태도와 지각' 이라고 정의하고, 정의적 학습 성과는 학습자의 학업 성취에 대한 학습자 자신의 지각에 의해 직접적으로 영향을 받는다고 하였다. 또한 학교 학습에서 정의적 학습 성과의 중요성에 관하여 Messick(1978)는 가치관이 인간의 흥미, 태도, 만족도를 재는 중요한 지표가 되므로 학습에서 학생들로 하여금 스스로 가치관을 발견·형성하고 강화해야 한다고 주장하고 있다.

수단으로서의 정의적 특성은 Bloom의 학습모형에서 인지적 특성과 함께 투입 변인에 관계되는 것으로 학습자, 교사, 교육행정가 등이 교육목표 달성을 위한 수단으로써 중요한 역할을 수행함을 의미한다.

정의적 출발점 행동은 학습자가 어떤 감정이나 느낌을 가지고 새로운 학습 문제에 임하게 되는가를 말하는데 여기에서 투입 변인인 투입행동이라는 말은 Claser, Bloom 등이 사용했던 용어를 우리나라에서는 시발행동, 투입행동, 출발점 행동으로 번역하여 같은 뜻을 지니며, 이러한 투입행동의 종류 및 분류는 학습자의 지적 영역과 정의적 영역, 신체 기능적 영역으로 구분되고 있다.

Bloom(1976)은 정의적 출발점 행동을 흥미, 태도, 자아관의 복합 개념이라고 정의하고 학습자의 학업 성취에 약 25% 정도가 영향을 미친다고 하였다. 또한 교사와 교육 행정가의 정의적 특성도 학습자의 학업 성취도에 작용하는 투입 변인으로 간주할 수 있다.

정의적 출발점 행동에 있어서 학습자에 대한 지각은 성취 여부의 객관적 사실에 의존하기보다는 그러한 사실을 학습자 자신이 어떻게 받아들이는가에 더 많이 의존해 오고 있다.<sup>27)</sup>

### 3. 정의적 행동 특성 평가의 의의와 방법 및 한계

#### 1) 정의적 행동 특성 평가의 의의

26) 하정선(1991), 전계서, p. 6.

27) 김호권(1980), 「학교 학습의 탐구」, 교육과학사, p. 199.

정의적 특성 자체가 안고 있는 개념적 모호성과 정의적 특성의 평가에 대한 거부감과 기피 현상이 우리 교육계에 상존하고 있다. 그러나 이러한 현실적 어려움에도 불구하고 최근에 인간교육, 전인교육, 사람됨의 교육을 지향해야 한다는 대전제를 충족시키기 위해서는 정의의 교육과 평가를 도외시킬 수는 없을 것이다. 이와 관련하여 황정규(1986)는 “최근에 인간의 정의적 특성에 대한 이론과 평가 방법이 정립되어야 한다는 절실한 요구는 그것에 대한 이해 없이는 인간교육, 전인교육이라는 교육의 이념이나 방향도 실제 한낱 규범적 주장이나 구호에 지나지 않는다는 사실을 인식하고 있는 데서 그 정당성을 찾을 수 있다.”고 주장한바 있다.<sup>28)</sup>

일반적으로 행동 평가라 함은 좁은 의미의 행동인 정의적 영역의 평가를 말한다. 더욱 좁은 의미로는 학교에서 사용하고 있는 생활기록부에 기재된 행동발달 상황의 각 항목의 평가를 지칭한다.<sup>29)</sup> 본 연구에서는 학교 현장에서 이루어지는 좁은 의미의 행동발달상황의 항목에 대한 평가를 의미한다.

학교 교육을 통해서 지적으로 얼마나 발달했는가 하는 것도 중요하지만 인간으로서의 건전한 태도와 가치관 또는 성취 의욕과 동기를 갖는 것도 지적 발달 못지 않게 중요한 것이다. 그러므로 학교 교육의 성과를 단지 지적 활동의 적절성만으로 해석하고 논의할 문제가 아니라, 오히려 정의적 활동의 바람직한 변화에 대한 문제를 더욱 비중 있게 논의해야 할 것이다. 정의적 행동 특성의 바람직한 변화가 학교 교육의 중요한 목표에 포함되어 있지만 그 성과를 판단하는 평가 활동은 대부분 지적 영역에만 국한되어 있다.<sup>30)</sup>

학교 교육의 평가는 교육 목표의 달성 정도를 측정할 뿐만 아니라 교육 의사 결정에 필요한 정보를 결정, 모집, 제공하는 과정이다.<sup>31)</sup> 건전한 평가를 하기 위해서는 질 높은 정보 수집이 중요하고, 판단을 위한 건전한 절차들이 사전에 마련되어 있어야 하며, 그 절차에 따라 평가가 실행되어야 한다.<sup>32)</sup>

행동 발달 평가의 일반적 특징을 Mash & Terdal(1988)은 인간의 감정, 생각, 행

28) 한국교원대학교 교육연구원(1991), 전계서, p, 141-142.

29) 남덕우 외 7인(1988), 「최신 교육학 대사전」, 교육과학사, p, 1452

30) 류기정(1990), 전계서, p, 15.

31) 이종성 외(1989), 「교육심리 측정 평가」, 종각출판사, p, 7

32) Anderson(1987), 전계서, p, 20.

동에 초점을 맞추어 인간 행동의 개념화와 탁월한 사적 (idiographic), 개별화되어지는 경향의 극복과 상황적 영향의 역할, 행동의 불안정성을 강조하였다. 이것은 역사적 원인보다 행동 영역으로 직접적 표본으로써 처리 자료의 획득에 목표를 두고, 다양한 평가 전략에 의해 평가과정에 낮은 수준의 추론을 포함하며, 반복 측정 및 평가 경험에 기초를 두어야 한다고 하였다<sup>33)</sup>. 또한 Hops 와Greenwood(1981)은 특별한 행동의 지나침과 부족에 대한 정보를 얻기 위해 행동 평가를 실시한다고 하였다.

학교의 교육 평가가 인지적 영역의 평가가 중심이 되고 정의적 영역의 평가는 소홀히 다루어지는 이유는 정의적 영역의 평가가 여러 면에서 제한점을 갖고 있기 때문이다.

Tyler(1973)는 정의적 행동의 학습이 가정이나 사회에서 이루어져야 하며 학교에서 담당할 과제가 아니며, 감정은 그 감정을 내포하고 있는 지식이나 경험으로부터 자동적으로 개발되어 특별한 교육적 주의를 둘 필요가 없다는 신념 때문에 정의적 영역의 평가가 소홀하다고 언급하였다.<sup>34)</sup> Bloom(1971)은 학교 수업에서 정의적 성과가 강조되지 못한 이유는 가치와 태도를 강조하는 교육이 세뇌기법을 사용하게 되며 교육적 개념과 거리가 먼 교화적 교육을 하기 쉽다는 것을 언급하고 있다. 그리고 정의적 특성의 평가이론과 방법은 인지적 특성에 비해 체계적이지 못하고, 정의적 특성 자체가 안고 있는 개념적 모호성 때문에 학교 현장에서 거부감과 기피의 대상이 되고 있다<sup>35)</sup>. 그러나 인간 교육, 전인 교육을 지향해야 하는 학교는 정의적 교육과 평가를 외면할 수 없으며, 특정 교과와 관련 없이 행동발달 평가와 관련지어 학교 교육에서 개발시켜야 한다.<sup>36)</sup> 그리고 학교의 교육목표를 효과적으로 달성하고 학생들의 지적인 학습을 성공적으로 성취할 수 있도록 돕기 위해서는 아동의 정의적 특성에 대한 정보가 필요하며, 학교의 교육목표 달성을 최대한 달성할 수 있도록 도와주고, 학교 교육에 내재되어 있는 교육과정에 대한 의사결정 및 교육프

33) Mash. H J & Terdal. L G.(1988), 「Behavioral assessment of child and family disturbance」, New York: Guilford Press, p, 9-11

34) Tyler. R w(1973), 「Assesing educational achivement in the affective domain」, Measurement in Education, p, 2.

35) Bloom. B. S(1971), 전계서, P, 226.

36) 김진규(1987), 전계서, P, 22.

로그래프 전체 평가에 있어 영향력 있는 정보를 제공해 줄 수 있다고 하였다.<sup>37)</sup> 또한 정의적 특성 평가의 중요한 이유로 황정규(1989)는 전인 교육을 지향한 성숙한 인격체의 구성과 학교 학습의 추진력 역할로 아동의 긍정적인 정의적 행동 형성과 교육과정 개선을 위한 정보 수집에 도움을 준다고 하였다.<sup>38)</sup> 허 형(1990)은 정의적 행동 발달을 평가하는 목적으로 각 학생의 행동 특성을 파악하고, 그에 따라 바람직한 방향으로 변화시키며, 지적학습을 촉진하는 방안으로 그 정보와 증거를 활용하고, 행동 발달과정을 누가 적으로 파악하며, 행동 수정의 기초 자료로 활용하고, 이와 같은 정보와 증거를 바탕으로 해서 각자의 개성적 특성을 개발하고 독립적인 인간으로서 성장할 수 있도록 도와주는데 있다고 하였다.<sup>39)</sup>

## 2) 정의적 행동특성의 평가방법

정의적 특성을 평가함에 있어 기본 전제를 요약 제시하면 다음과 같다.<sup>40)</sup>

첫째, 학생의 행동을 환경적 조건과 결부하여 평가되어야 하고, 그 결과의 가치 판단에 있어서도 환경적 상대성이란 입장을 감안해야 할 것이다.

둘째, 인간의 행동은 환경과의 상호작용에 의해서 나타나기 때문에 학생의 행동특성을 이해하는데 있어서 단일한 환경조건이나 지극히 우연인 상황만으로 그치지 말아야 한다.

셋째, 하나의 행동특성에 대한 평가는 그 행동특성의 하위속성을 규정하여 기술한 뒤에 평가해야 한다.

넷째, 정의적 행동특성 하나에 가치개념과 척도를 미리부터 전제해서는 안된다.

다섯째, 각 학생들에 대한 행동평가는 단순히 학생의 이해에 그치는 것이 아니고, 그것을 토대로 하여 바람직한 행동특성을 더욱 발전시키고 잘못된 행동을 수정하여 나간다는 것을 전제로 하고 평가해야 한다.

다음으로 정의적 특성의 평가방법에 대해 학자들의 고찰을 요약 정리한다.

37) 송효숙(1991), "초등학교 행동발달상황 평가에 관한 조사 연구", 석사학위논문, 연세대학교교육대학원, P. 6.

38) 황정규(1992), 「학교학습과 교육평가」, 교육과학사, P. 515-517

39) 허 형(1995), 전게서, P. 300.

40) 허 형(1995), 전게서, p. 307-308.

## (1) 타인의 관찰에 의한 평가방법<sup>41)</sup>

타인의 관찰에 의한 평가방법으로서 관찰법, 평정법, 면접법 및 사회성 측정법을 중심으로 기술한다.

### ① 관찰법

관찰법이란 어떠한 평가의 목적에 따라 평가의 대상이 되고 있는 사람이나 현상을 주의 깊게 그리고 가능한 정확하게 지각하고 기록하는 것을 말한다. 사실 이러한 관찰법을 관찰자의 편견, 기대, 선호 등으로 인하여 관찰된 자료로부터 추론이 왜곡될 가능성이 있기 때문에 이를 극복하기 위해서는 사전에 면밀히 계획을 세워 관찰해야 하며, 관찰결과를 체계적으로 기록하여 의미 있는 분석이 가능하도록 해야 한다.



#### 가. 관찰법의 분류

관찰법은 분류기준에 따라 자연적 관찰법과 통제적 관찰법 그리고 참여 여하에 따라 참여관찰과 비참여 관찰로 또 관찰의 성질에 따라 우연적 관찰과 조직적 관찰로 나눌 수 있다. 다음에 황정규의 분류방법을 요약한다.<sup>42)</sup>

#### · 자연적 관찰법(Naturalistic observation)

의도 없이 관찰하는 방법으로 교실이나 운동장에서 수시로 교사가 어떤 행동이나 현상을 관찰하는 것을 말한다.

※ 다음에 사례방법들은 모두 조직적 관찰법임.

#### · 전기적 관찰법(Bibliographical observation)

41) 김진규(1987), 전계서, p, 89-103.

42) 황정규(1992), 전계서, p, 89-103



한 개인의 정의적 특성을 장기간에 걸쳐 계속 관찰하는 방법으로 흔히 종단적 방법이라고 한다. 이 방법을 피경험자를 오랜 기간동안 연속해서 관찰하게 되므로 개인의 전체성 변화를 세밀하게 연구할 수 있다.

- 행동 요약법(Behavior summaries)

개인의 행동을 신체적, 정의적, 사회적 영역 등으로 나누어 각 영역의 특정 부문에 국한시켜 오랫동안 조직적으로 관찰한 자료를 누가 해서 전체적인 개인상을 재구성하는 방법으로 이는 특정목적을 가지고 행동을 관찰하려고 할 때 사용하는 방법이다.

- 시간 표본법(Time samping techninque)

시간을 표준해서 관찰하는 방법으로 흔히 빈도 기록법이라고 한다. 이 방법은 자주 일어날 가능성이 있는 행동단위를 측정하는 데는 적절한 방법이다.

- 장면 표본법(Situational sampling technique)

관찰대상이 뚜렷하게 규정되어 있다면 행동이 보다 잘 나타나는 장면을 선택해서 관찰하는 것이 능률적인데 이를 사건표본법(event sampling method)이라고 한다.

- 참가 관찰법(Particient observation)

관찰자와 같이 행동상황 속에 들어가서 피관찰자의 행동을 관찰하려는 방법으로 이는 집단의 성원들이 어느 정도 받아들 이냐에 따라 그의 역할연기(roleplaying)는 달라진다.

- 실험적 관찰법(Experimental observation)

관찰의 장면이나 조건을 인위적으로 조작해서 같은 행동을 보다 정확하고 엄밀한 조건하에서 관찰하려는 방법으로 이는 피관찰자의 행동을 분석, 결과비교, 실험의 반복 등의 이점이 있으나 실험조건의 가공성(artificiality) 때문에 적용도 혹은 일반화의 범위가 제한된다는 단점이 있다.

## 나. 관찰의 기록법

관찰결과를 기록하는 방법에는 여러 가지가 있겠으나, 다음에 일화기록법, 체크리스트법, 기계에 의한 기록법에 관하여 약술하고자 한다.

### · 일화 기록법(Anecdotal record)

일화 기록법은 개인의 특성을 이해하기 위하여 그 개인이 나타낸 구체적인 행동사례나 사건에 관련된 관찰결과를 상세히 기록하는 방법이다.

### · 체크리스트

관찰하려는 행동단위를 미리 자세히 분류해 놓고, 표시하는 방법으로 이 방법은 기록이 능률적이고 양적 처리가 쉽다는 이점이 있으나, 행동단위를 의미 있고, 조직적으로 분류한다는 것이 난점이라고 할 수 있다.<sup>43)</sup>

### · 기계에 의한 기록법

녹음기, 사진기, 영사기, 카세트, 비디오, 컴퓨터 등 여러 가지 기계를 동원해서 간략, 정확, 신속하게 관찰결과를 보존해 두는 방법으로 이 방법은 주요사건이나 장면의 기록은 이 보다 더 정확한 방법은 없다

## ② 평정법

평정법은 평정하려는 학생의 행동에 대한 충분한 지식과 정보자료에 의해서 행동특성의 정도나 수준을 판별하여 평가하는 방법이다. 이 평정법의 문제점은 과거의 관찰된 행동의 기억이나 대략적 인상에 의해서 평정하는 경우가 많다는 것이다

### 가. 평정법의 분류

평정법의 분류방법에는 여러 가지가 있으나 본고에서는 임황행(1978)과 김상교(1986)의 분류한 내용을 중심으로 요약 정리한다<sup>44)</sup>.

43) 황정규(1992), 전제서, p, 559

44) 임황행(1987), 「정의적 학습의 평가」, 교육출판사, p, 133-168

· 숫자 평정법

관찰하려는 행동특성의 정도를 숫자로 나타내는 방법으로 보통1부터 5까지 정도를 사용하나 7부터 10단계로 나눌 수 있다.

· 도식 평정법

숫자 평정법과 원칙적으로 같으나 평정 척도상에 그림, 소수치 등을 배정할 수 있고, 같은 지면에 여러 개의 특성을 동일한 평정 척도상에 평정한 경우에 한 개인의 전반적인 프로파일을 그릴 수 있는 장점이 있다.

· 상대적 평정법

평정하고자 하는 대상을 표준이 되는 표본에 비교하여 평정하는 방법으로 학생의 작품을 평정할 경우에는 작품 평정척, 인물 평정할 경우에는 대인비교법이라고 한다.



· 등위법

등위법은 주어진 특성에 따라 학생에게 어떤 평정치를 배정하는 대신에 높은데서 낮은 순으로 배열하여 등위를 매기는 방법이다.

이 방법은 행동특성의 차를 비교적 명확하게 구분해 낼 수 있는 장점이 있는 반면에 각 개인의 차를 동간적으로 비교할 수 없고 집단간의 차이도 비교해 볼 수 없는 단점이 있다.

· 강제 평정법

제시된 여러 개의 진술문중 평정을 받는 학생에게 해당되는 어느 하나를 선정하여 표시하는 방법이다. 이 방법은 피평정자의 어떤 후광결과를 배제할 특징을 갖고 있다.

나. 평정법의 문제점

평정법의 문제점은 평정자의 한계, 척도자체의 불명확성, 평정하고자 하는 행동특성의 본질, 평정자의 관찰기회의 부족 등을 들 수 있다. 이 중에 평정자의 한계와 척도자체의 불명확성에 가장 큰 문제점으로 대두되고 있다. 또한 평정자의 조건 때문에 극복하기 어려운 한계점을 임황행(1978)은 후광효과, 관용의 오차, 집중경향의 오차 및 논리적 오차로 구분할 수 있고, 황정규(1984)는 집중경향성의 오차, 인상의 착오, 논리적인 착오, 기준의 착오, 그리고 근접의 착오 등을 제시하고 있다.

### ③ 면접법

학생과 교사간의 1:1의 연계 하에서 학생의 행동을 관찰하여 특별한 문제를 발견하고 이해하는데 도움이 된다. 이 방법은 학생의 사회적 정서적 적응에 관한 정보를 얻는다는 것과 교육적 또는 치료적 효과가 있는 동시에 신뢰롭지 못하고 비경제적이라는 단점이 있다.

### ④ 사회성 측정법(Sociometry)

사회성 측정법이란 한 학생이 한 집단에서 집단구성원들에 의하여 어떻게 지각되고 받아들여지고 있는가를 평가하는 방법으로 그 분석방법에 따라 동료평가법, 추인방법, 지명방법, 사회적 거리측정방법으로 나눌 수 있다.<sup>45)</sup>

#### 가. 동료 평정방법(Peer appraisal method)

동료법에 의한 평정으로 한 학생의 사회적 적응을 이해하는 보조자료로 활용할 수 있으며, 특히 학생들의 인기, 통솔력, 집단의 권력구조 등의 동료에 의한 평정이 보다 타당한 자료를 제공하여 준다.

#### 나. 추인법(guess who technique)

여러 특성을 설명해 주는 서술문을 주고 각 설명에 적합한 학생의 이름을 적어내도록 하는 방법으로 각 학생이 선정한 횟수를 조사하여 학생의 행동특성의 정도를 추정한다.

---

45) 임황행(1978), 전제서, p, 158-163

#### 다. 지명법(Morninating technique)

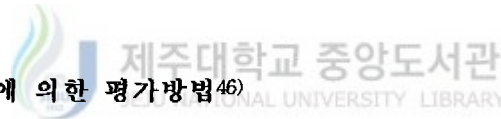
'같이 일하고 싶은 사람', '같이 앉고 싶은 사람' 등의 이름을 지명하도록 하는 방법으로, 동료간 지각된 유능성, 비공식적 권력관계, 사회적 인정도를 측정하는 데 이용될 수 있다.

#### 라. 사회도(Sociagram)

사회도의 질문방법은 지명법과 동일하나, 자료를 도식에 의한 그림으로 나타낸다. 이 방법은 한 집단의 역동적 관계를 이해하는 데 도움이 된다

#### 마. 사회적 거리측정방법(Social distance scale)

주어진 질문에 대하여 한 학생이 모든 학생에게 반응할 수 있도록 하는 방법이다. 이는 한 학생이 집단을 어떻게 받아들이고 있는지? 와 집단이 한 학생을 인정하고 배척하느냐하는 정도를 분석해 낼 수 있어 사회적 역동성을 알 수 있다.



### (2) 자기보고 양식에 의한 평가방법<sup>46)</sup>

이 방법은 지필에 의한 질문에 답하는 과정이므로 질문지법이라고도 한다. 이는 학생들이 자신의 생각을 표현하는 것으로 자기 자신을 계속관찰하고 있다는 것을 전제로 하고 있다. 학교에서 조사도구를 사용할 때는 자작하거나 전문가들이 제작한 표준화도구를 사용한다.

#### ① 질문지법

질문지는 적용형식에 따라 구조적 질문지 또는 폐쇄형과 비 구조적 질문지 또는 개방형으로 분류한다. 전자는 미리 반응이 나올 만한 여러 개의 선택지를 제시하고 그 중에서 선택을 하거나 서열을 매기도록 하는 방법이며, 후자는 응답자가 주어진 질문에 대하여 비교적 자유롭게 반응할 수 있도록 만든 문항형식을 말한다.

46) 김진규(1987), 상계서, p, 89-103

자유반응형은 애매 모호한 질문내용을 제시하면 바른 정보를 얻지 못할 수 있으며 또한 응답자의 불성실한 반응이나 응답이 나올 염려가 있다.

선택형은 자유반응형보다 결과처리가 용이하고, 응답자의 부담이 없기 때문에 협조를 얻기 쉽다. 제작자는 가능한 반응의 내용을 답지에 모두 포함시켜야 하며, 적당한 답지가 없을 경우, 사실과 다른 정보를 얻기가 쉬워 「기타」란을 두어 자유롭게 반응할 수 있도록 하는 방법도 있다.

체크리스트형(checklist)란 어떤 행동이나 특성을 목록화 한 것이다. 즉, 관찰하려는 행동특성이 나타났을 때 관찰자가 이를 제시할 수 있도록 행동단위를 자세히 분류하여 열거해 놓은 것이다.

## ② 정의적 특성의 척도기법

본고에서는 Anderson(1981)의 5가지 척도법을 요약 정리한 박도정(1986)의 척도와 기법을 기술한다.

개발된 순서대로 예거하면, Thurston(1929)에 의해 유사동간척, Likert(1932)가 총합평정이, Guttman(1944)이 척도분석, 그 후 Osgood(1952)에 의해 의미판별척과 형용사 체크리스트법인데, 이 기법들이 척도기법으로 널리 활용되어 지고 있다.

### 가. 유사 동간척(Equal apperring interval scale:Thurstone 척도)

태도를 한 현상에 대한 가자 싫어하는 데에서 좋아하는 것까지 심리적 연속선상에 존재하며 이 선상에서 수적인 가치(척도치)가 주어져, 이에 응답한 척도치를 합하므로 써 얻어진다.

### 나. 총합 평정법(Summated Rating scale:Likert 척도)

각 문항들은 정의적 특성의 측면에서 적극적에서 소극적으로 척도를 구성하여, 이 척도에 반응의 밀도와 방향에 의해 연속선상 위에 자기의 성정을 표시하게 된다

### 다 척도 분석법(Scalogram analysis. Guttman 척도)

유사 동간척과 매우 유사하면 방향과 점수화 절차가 매우 단순하다 반응자는 각

문항을 읽고 자기의 의견과 일치하는 번호에 표시한다.

라. 의미 판별법(Semantic Differential scale)

한 쌍의 형용사를 제시한 것에 의해 지적된 심리적 연속상의 어떤 위치에 자기 자신의 느낌을 표시한다. 이 때에 미리 배정된 수치의 합산으로 반응을 이끌어 낼 수 있다.

마. 형용사 체크리스트(Adjective checklist)

주어진 형용사가 어떤 정의적 표적과 연관되어져 있는지를 적절하며 이는 척도가 아닌 형용사 목록으로 총점을 계산하지 않는다.

### 3) 정의적 특성 평가의 한계

정의적 특성의 평가에 관한 중요성에도 불구하고 정의적 특성의 평가에 따른 여러 가지 문제점이 제기되고 있다. 학교 현장에서 정의적 특성의 평가를 계획 실천함에 있어서 유념해야 할 일은 정의적 특성 평가의 가능성과 그 한계를 인식하는 것이 중요하다. 여기에서는 정의적 특성 평가의 한계를 논리 철학적 문제와 심리측정학적 문제로 구분하여 논의하고자 한다.<sup>47)</sup>

#### (1) 논리 철학적 문제

첫째, 정의적 특성을 가르치는 데에는 교사의 판단에 의해 주입, 설교, 교화, 세뇌의 위험이 수반될 가능성이 있다. 어떤 단일한 정의를 교육한다는 것은 그것이 아무리 바람직한 것이라고 판단되어도 다른 관점에서는 교화요 세뇌라는 비판을 면하기 어렵다.

둘째, 정의적 특성을 평가한다는 것은 개인의 사적 권리를 침해할 가능성이 있다는 윤리적 문제가 있다. 정의적 특성을 학교에서 지도하고 평가하는 것은 인지적 특성과는 달리 공적인 문제라기보다는 오히려 개인의 사적인 권리를 침해할 가능성

47) 한국교원대학교 교육연구원(1991), 전게서, P, 143-144.

이 높다. 즉 정의적 특성에 관한 개인의 정보나 비밀을 사회적으로 공개할 경우에 그 문제의 심각성은 매우 크다는 점에 유의할 필요가 있다.

셋째, 정의적 특성의 평가 결과가 인간 심판 내지 인간 모독으로 해석될 가능성이 높다는 점에 문제가 있다. 개인의 정의적 특성을 부정적이거나 낮게 평가할 경우에 학생이나 학부모는 자신이나 인간 전체에 대한 모독으로 확대 해석할 가능성이 많다.

## (2) 심리 측정학적 문제

첫째, 개념 정의의 문제가 지적될 수 있다. 정의의 개념은 지의 개념에 비해 훨씬 애매 모호하고 다양하기 때문에 개념을 측정하는 도구를 제작하는데 여러 가지 문제를 야기하게 된다.<sup>48)</sup>

둘째, 타당도의 문제가 지적될 수 있다. 타당도란 한 검사가 측정하려는 것을 얼마나 충실하게 측정하느냐의 정도를 알려준다. 대체로 정의적 특성은 관찰이나 자기 보고서 양식에 의하여 측정하게 되는데, 측정될 문항과 실제로 재려고 하는 정의적 특성과의 일치성, 그리고 정의된 행동의 포괄성이라는 내용 타당도를 고려해야 한다. 또 정의적 특성을 관찰 평가함에 있어서 내용 타당도와 더불어 검사 또는 평가 도구가 어떤 특성을 재고 있는가를 밝히려는 구인 타당도에 대한 논의가 있어야 한다. 내용 타당도와 구인 타당도는 전문가의 주관성에 크게 의존하기 때문에 전문가의 판단이 불일치 될 가능성이 높다는 취약점이 지적되고 있다.<sup>49)</sup>

셋째, 신뢰도의 문제를 지적할 수 있다. 검사의 신뢰도란 측정하고자 하는 것을 그 검사가 얼마나 신뢰롭게 또는 정확하게 측정하느냐 하는 정도를 의미한다. 신뢰도에 대한 실제적인 문제는 특정한 정의적 특성의 평가도구가 어느 정도의 신뢰도 계수를 가져야 하는가? 또 어떤 신뢰도 공식 또는 추정 절차를 사용해야 하는가? 신뢰도를 측정하기 위해서 실시기간의 간격을 어느 정도로 잡아야 하는가? 등의 고려되어야 한다.

넷째, 반응경향성의 문제가 있다. 모든 비지적 검사는 피검자의 반응경향성에 대단히 민감하다. 반응경향성이라는 것은 검사 내용에는 관계없이 어떤 특정한 방향으

48) 황정규(1992), 「학교학습과 교육평가」, 교육과학사, p, 509.

49) 김상호(1977), 「행동발달상황의 평가」, 서울특별시교육위원회, p, 136-138.



로 답하려고 하는 경향성을 말한다. 반응경향성 중에서도 가장 큰 관심사가 되고 있는 것은 사회적으로 바람직하게 반응하려는 경향성의 문제가 되고 있다.<sup>50)</sup>

다섯째, 허위반응이 나타나는 문제점을 지적할 수 있다. 피검자가 검사의 목적하는 바가 무엇인지 간파하고 나면 자기가 유리하게 노출되도록 무의식적으로 합리화된다.<sup>51)</sup>

## 4. 행동발달상황 평가의 실제

### 1) 행동발달상황 평가의 변천과정

행동발달상황 평가의 내용과 방법은 역사적으로 교육과정의 개편에 따라 변화되어 왔다. 문교법전에 명시되어 있는 초등학교 행동발달상황 평가에 관한 규정을 중심으로 평가 내용의 변천을 살펴보면 다음과 같다.

#### (1) 문교부 훈령 제10호(1955. 1. 25.)<sup>52)</sup>

국민학교 생활기록부의 서식 및 처리 요령에 따라 행동발달상황은 16개 항목에 걸쳐 민주적 사회에서의 바람직한 행동과 한국의 아동으로서 요구되는 행동을 열거하고 있다. 행동 항목은 친절과 예의, 사회성, 자율성, 근로성, 준법성, 협동성, 정직성, 명량성, 검약성, 창조성, 인내성, 결단성, 책임감, 안정감, 정의감, 지도 능력 등이고 기타의견을 기록하도록 하였다. 이들 평가는 [가, 나, 다]로 하되 [가, 나]는 각각 15% [다]는 70%로 규정하여 상대 평가하도록 하였다.

#### (2) 문교부 훈령 제146호(1964. 6. 24.)<sup>53)</sup>

국민학교, 중학교, 고등학교 생활기록부 취급 요령에 의하면 행동발달상황은 [가,

50) 김영채(1986), 「교육심리 측정, 평가 총론」, 교육과학사, p, 189-190

51) 허 형(1995), 전제서, p, 305-306.

52) 문교부(1955), 「초등학교 생활기록부의 서식 및 처리요령」, 문교부 훈령 제10호

53) 문교부(1964), 「국민학교·중학교·고등학교 생활기록부 취급요령」, 문교부 훈령 제146호.

나, 다]로 평정하되 평정에 있어서는 각 학교 또는 지역별로 구체적인 평정 척도를 작성하여 활용하도록 되어 있다. 또한 국민학교·중·고등학교의 공통된 항목은 생활습관, 사회성, 준법성 및 정서안정 등이고 국민학교에서는 근면성과 책임감을 중학교에서는 자주성과 성실성을 그리고 고등학교에서는 자주성과 지도성을 첨가해서 평가해야 하며 각 항목 중 공란에는 학교 및 지역의 특성에 따라 요청되는 행동 항목을 신설할 수 있다고 명문화하고 있다. 이 개정된 훈령은 문교부 훈령 제10호와 평가방법에 있어서 거의 비슷한 상대평가체제이며 평가 내용에 있어서 학교에서의 생활에서 관찰될 수 있는 덕목으로 개정되었고 각 학교 단계별 수준에 따라 평가덕목을 달리하고 있다. 평가덕목의 개념은 다소 포괄적이며 개인보다는 집단생활에 의해 얻어질 수 있는 덕목을 선정하였다.

### (3) 문교부 훈령 제286호(1976.2.26)와 문교부 훈령 제323호(1979.9.7)<sup>54)</sup>

국민학교, 중학교, 고등학교 생활 기록부 취급요령에 의하면 행동발달상황평가는 각 행동특성간의 상호 독립성과 심리적 발달과정 및 그 발달의 계속성을 중시하여 목표 지향적인 평가 방법에 의하되 수시 관찰된 사항을 누가 기록하여 종합적으로 한다는 원칙을 제시하고 국민학교와 중학교에서는 근면성, 책임감, 협동성, 자주성, 준법성을 그리고 고등학교에서는 위의 5개 행동특성에 지도성을 첨가하여 평가하도록 되어 있으며 행동발달상황에 주어진 행동특성 이외의 정서 안정성, 창의성, 건전한 생활습관, 사교성, 명량성 및 경애심 등 바람직한 학생의 행동특성 또는 학생의 품행에 따른 상벌사항 기타 특기할 만한 사항이 있을 때 특기 사항 난에 요약하여 기입하도록 되어 있다. 평가방법은 목표 지향적인 평가방법으로 되었으며 평가덕목 선정에 있어 상호 독립성을 추구하고 학생의 심리적 발달과정과 계속성을 중시하였다는 점에서 행동평가가 학생의 행동수정과 학업성취에 대한 정의적 정보를 수집 활용할 수 있는 요소가 되고 있다. 또한 평가방법에 있어 수시 관찰사항을 누가 기록하여 종합 기술한다는 점은 객관적 자료에 의한 행동 평가를 명시하고 있다. 각급 학교별로 5개 덕목을 [가, 나, 다]로 단계 평정하며 그 밖의 덕목을 교사가 자율적으로 학생의 행동특성에 따라 자유롭게 기술하는 점은 학생의 행동특성에 대한

54) 문교부(1976, 1979), 「국민학교·중학교·고등학교 생활기록부 취급요령」, 문교부훈령 제286호, 제323호

폭넓은 이해와 정보를 통해 학습과 생활지도에 활용할 수 있는 범위를 넓혔다고 할 수 있다.

**(4) 문교부 훈령 제459호(1989.2.23.)<sup>55)</sup>**

국민학교, 중학교, 고등학교 생활기록부 취급요령에 의하면 국민학교 행동발달상황 평가는 준법성, 근면성, 책임감, 협동성, 봉사성, 자주성, 정직성, 지도성, 정서적 안정성, 창의성, 생활습관, 사교성, 명량성 및 경애심 등 바람직하다고 판단되는 행동 특성의 실천상황을 수시로 관찰한 후 그 행동 특성과 참고사항 즉 선행 및 모범 활동에 의한 표창 등을 문장으로 기술하도록 되어 있으며 중·고등학교의 경우는 행동특성 기술내용을 근거로 하여 모든 행동이 모범적이면 [가] 평범하면[나] 미흡하면[다]로 구분, 판별하고 해당사항에 0표로 표기하도록 되어 있다.

문교부 훈령 제459호에 제시된 '행동발달상황평가'는 정의적 특성의 평가를 중심으로 행동발달과정과 계속성을 중시한 수시 관찰사항을 누가 기록하여 종합적인 행동 특성 특목을 자율적으로 선정하게 되어 있는 것이 특징이다. 또한 선행 및 모범활동을 행동특성 외의 참고 사항으로 평가 기술하도록 되어 있어 평가의 타당성을 높이고 학생의 선발, 학생 지도 자료 등 평가결과의 활용 범위가 높아 졌다고 할 수 있다. 현행 행동발달상황평가의 내용은 개인생활과 학교생활에 있어 바람직하다고 생각되는 특목을 기록하게 되어 있어 평가에 의한 가치판단보다는 학생의 행동특성에 대한 정보를 수집 활용하는데 강조 점을 두고 있다. 평가방법에 있어 수시 관찰사항을 누가 기록하는 점은 평가의 객관성을 높이며 선행 및 모범활동을 평가 기술하는 점은 평가의 타당성을 높이고 활용범위도 높아졌다고 할 수 있다.

**(5) 교육부 훈령 제527호 (1996. 1. 20.)<sup>56)</sup>**

초등학교·중학교 종합생활기록부 관리지침 해설에 의하면 행동발달상황은 학교 별로 바람직한 행동 특목을 설정하고 실천사항을 수시로 관찰 누가 기록하여 그 행동 특성과 참고사항(선행·효행 및 모범활동에 의한 표창 등)을 종합하여 문장으

55) 문교부(1989), 「국민학교·중학교·고등학교 생활기록부 취급요령」, 문교부훈령 제459호.

56) 교육부(1996), 「초등학교·중학교 종합생활기록부 관리지침 해설」

로 기술하도록 하고 있다.

행동발달 상황란은 준법성, 근면성, 책임감, 협동성, 봉사성, 자주성, 정직성, 지도성, 정서성, 안정성, 창의성, 생활습관, 사교성, 명랑성 및 경애심 등, 바람직하다고 판단되는 행동덕목의 실천 사항을 학급 담임 교사 또는 다른 교사가 관찰 누가 기록하였다가 학급 담임 교사가 학년말에 그 행동 특성과 참고사항을 문장으로 기술하도록 하고 있다.

기록 내용은 긍정적인 내용을 발췌 기록하되, 부정적인 내용이 많은 경우 앞 부분은 긍정적인 내용을, 뒷부분은 고쳐야할 행동덕목의 지도 내용에 대해 기술하도록 하고 있다. 이상 문교부 훈령을 중심으로 살펴본 행동발달상황평가의 변천 경향은 다음과 같다.

첫째, 문교부 훈령 제323호까지 평가해야할 행동특성의 수는 감소추세를 보여 왔으나 현행 행동발달상황평가 덕목은 14개로 다시 확대되었으며 이중 학교별로 평가 덕목을 자율적으로 선정하게 하여 지역사회와 학교의 요구를 수렴할 수 있게 하였다.

둘째, 행동평가의 방법은 상대 평가체제에서 목표 지향 평가체제로 전환되고 있다. 셋째, 점차 행동특성에 대한 개념정의가 구체화되고 평정 목표와 평가 척도가 명세화되고 있다.

넷째, 행동발달상황평가 결과를 긍정적 내용과 부정적 내용의 문장으로 기술하도록 하여 학생 지도 자료로서의 활용성을 높이려 하고 있다

## 2) 행동발달 상황 평가의 현황

정의적 행동발달의 평가에는 많은 어려움이 있다. 즉, 타당하고 신뢰로운 평가 도구나 잘 구조화된 전통적인 검사도구가 거의 없으며, 교사들이 평가에 익숙하지 못하고 특히, 정의적 행동발달평가에 대해서 사전 지식을 갖고 있지 못하다는 점이다.<sup>57)</sup>

57) 정홍식(1997), "초등학교의 행동발달상황 평가실태에 관한 조사 연구", 한남대학교교육대학원, P. 7.

지·덕·체의 조화를 이룬 전인적 인간을 길러내는 것이 학교 교육이 목적이라면 교육 평가 또한 이러한 방향으로 접근되어야 할 것이나, 행동특성에 대한 평가에서 이론, 연구, 실행에 초점을 둔 것은 거의 찾을 수 없다. 대부분 행동 특성에 대한 개념이 불명료한 가운데 인상적 방법에 의존하는 실정으로 교과학습의 성과에 대한 평가활동에 비해 소홀히 되고 학교에서 빈번히 실행하지 못하고 있다. 효과적인 평가를 위해서는 보다 타당한 평가 방안이 마련되고, 객관적인 방법에 의해서 공정하게 다루어져야 할 것이나, 사무적이고 인상적인 평가의 수준을 벗어나지 못하고 있다.<sup>58)</sup>

행동발달상황의 평가는 주로 생활기록부 관리지침에 기재된 행동 특성을 중심으로 학생의 활동을 가치적 입장에서 평가하려는 것이다. 여기서 평가의 대상이 되는 행동은 민주사회의 일원으로서 가져야할 자질을 나타내는 생활 행동의 습관을 말하는 것으로 가치 개념이 포함되어 있다. 그러므로 행동발달 상황은 가정, 학교, 사회의 모든 생활 장면에서 특정한 대상에 대한 행동특성이 전형적인 방식으로 일관성 있게 표현되는 발달 상태를 포함한다. 현행 교육과정에서는 교과 활동, 특별활동, 학교재량시간, 생활지도 영역까지도 학교교육과정에 지도계획과 평가계획을 세워 지도하도록 하고 있다. 그러나 다른 영역의 운영과 평가에 대해서는 국가 수준, 시·도 교육과정 운영·편성지침에 자세히 해설되고 있으나 정의적 영역인 행동발달상황에 대해서는 추구하는 인간상에서 강조한 내용을 제외하고 구체적인 언급이 없이 학교의 모든 활동에서 지도되도록 하고 있다. 특히 행동발달상황 평가에 대해서는 초·중·고교 학교생활기록부 관리지침(교육부 훈령 제527호, 1996)에서 밝힌 내용 이외에는 별다른 지침이 없어, 학교 현장에서는 학교, 학년별 평가 계획의 수립과 객관적이고 공정한 평가 수행에 많은 어려움을 겪고 있다. 그 이유는 무슨 행동을, 어떻게, 어떤 상황에서 평가해야 하는가 하는 구체적인 평가 절차와 방법이 미흡하고, 교사들의 인식부족과 훈련부족 등을 들고 있다.<sup>59)</sup>

김상호(1983)는 행동발달 평가 방법이 교과학습 평가 방법보다 뒤떨어진 이유를 다음과 같이 분석하고 있다.<sup>60)</sup>

58) 김진규(1989), 전계서, P, 482.

59) 김영근(1992), "행동발달상황 평가의 타당성 분석", 한국교원대학교대학원, P, 11

60) 김상호(1983), 「태도교육,신교육학 강좌」, 교육과학사, P, 227-230.

첫째, 지금까지의 학교 교육이 지적 영역에 편중되어 정의적 교육에 별로 비중을 두고 있지 않기 때문이다. 특히 지식위주의 교육 풍토 속에서 정의적 교육은 물론 더욱이 평가에 대한 관심이나 연구가 활발할 수 없었다.

둘째, 시험 위주의 교육이 폭넓은 인간 교육의 기회를 제한시키고 있다는 점이다. 즉, 학교에서의 교육 활동이 입시 위주의 교육으로 학력 향상에 열중하여 행동발달에 대한 관심이 도외시 될 수밖에 없다는 것이다.

셋째, 행동발달상황을 평가할 평가도구가 거의 없다는 점이다. 행동발달상황을 평가하기 위하여 도구를 제작하여 사용하는 교사나 학교는 거의 없다.

넷째, 교사들이 행동발달상황 평가에 대한 이해나 지식의 부족하다는 점이다

행동발달상황 평가의 문제점으로 김상호(1977), 김영채(1978), 김형립(1981), 황정규(1984), 이종성(1985), 김영길 외(1986)의 내용을 요약하면 다음과 같다.<sup>61)</sup>

첫째, 생활기록부와 현장 교육과의 사이에 이론적 수준에서나 실제적 수준에서 괴리가 존재함에 따라 행동발달 평가에 대한 거부감이 형성되는 문제가 있다. 교과서나 교육과정에는 행동발달상황에 대한 내용이 구체적으로 명시되어 있지 않은 채 평가만을 강조하고 있어 행동발달 평가에 대한 거부감이 생기게 된다는 것이다.

둘째, 행동 특성을 구체적으로 정의하기 어렵고 행동 특성에 대한 평가자의 개념 형성 수준과 평가 기준이 달라질 수도 있다는 점이다. 따라서 행동발달의 평가에 있어서는 행동 특성에 대한 구체적이고 명확한 조작적 정의를 내려야만 여러 가지 가능성을 피할 수 있고, 행동을 직접 관찰하여 평가할 수 있다.

셋째, 학생들의 행동 특성을 보다 신뢰할 수 있고 타당하게 측정할 수 있는 평가도구가 부족하다. 따라서 현장 교사들은 사무적이고 인상적인 평가를 하지 않을 수 없다.

넷째, 행동발달 평정에 대한 교사들의 훈련이 부족하다. 행동특성의 개념자체가 복잡한 것이 사실이지만 교사들의 평정 능력이 평가 실체에 커다란 영향력을 미치고 있다. 현실적으로 모든 교사들이 사무적, 행정적인 평가로 일관하여 평정 습관이 양호하다고 볼 수 없다.

다섯째, 지적 능력을 강조하는 지식 위주의 교육과 다인 수 학급 상황에서 교사의

---

61) 김영근(1992), 전게서, P. 11.

업무 부담이 가중되어 체계적인 누가 관찰 기록이 이루어지지 않고 있다. 따라서 객관적이고 공정한 평가 결과를 기대할 수 없다.

여섯째, 행동발달 평가에 대한 이론적 연구와 실제적 연구가 필요하다. 이 분야의 연구는 성격상 어려운 문제를 다루어야 하는 점과 현장에서 곧바로 적용되어야 한다는 어려움을 갖고 있다.

이상의 문제점을 종합하면 지식 우위의 교육으로 행동발달상황 평가가 소홀히 취급되어 전인교육의 기회가 제한 당하고 있으며, 학교 교육과정에서도 형식적인 평가 계획을 제시하고 있어 교사들이 현장에서 행동발달 평가에 대하여 무관심하거나 사무적으로 취급되어 학년말에 생활기록부 기재를 위한 평가에 그치고 있는 실정이다. 또한 평가도구의 미개발로 학년 수준에 맞는 기준이 없이 인상적 방법에 의한 평가가 이루어져 학생이나 학부모들도 교과학습 평가보다 관심도가 저조한 실정이다.

### 3) 행동발달 평정의 문제점

행동발달상황에 대한 평가는 주로 교사의 주관적인 판단과 제한된 자료에 의존하기 때문에 학생의 실제 행동과 평가 결과가 일치하지 않을 가능성이 높다. 평정에 있어서 오차의 근원은 평정하고자 하는 척도 자체의 불 명료성, 평정자의 성격, 평정하고자 하는 특성의 본질 및 평정자가 충분히 관찰할 수 있는 기회가 있느냐로 나눌 수 있다. 이 중에서 평정자와 관련된 오차의 근원이 평정법의 가장 시급한 문제점으로 지적되고 있다. 이와 관련하여 황정규(1989)와 김형립(1981)은 평정자의 오차 유형과 그 대책을 다음과 같이 제시하고 있다.<sup>62)</sup>

(1) **집중화 경향의 오류(error of central tendency)**: 경험과 훈련이 부족한 평정자에 의하여 아주 높은 평정과 낮은 평정을 피하고 평정척의 중앙치에 몰아서 평점을 많이 주는 오류이다. 이러한 오류는 극단적 판단을 꺼리는 인간 심리와 평정 행동 특성을 잘 모르는 상태에서 평가하려고 할 때, 평정 대상자에 대한 지식과

62) 황정규(1992), 전게서, p. 574-576

자료가 없는 상황에서 평정하려 할 때 나타나는 오류이다. 이러한 오류를 방지하기 위하여 평정 자는 평정 소양을 높이고, 평정할 대상 행동을 명확히 규정하며, 평정 대상자에 대한 충분한 지식과 정보 자료를 갖춘 뒤에 평가해야 한다.

(2) **인상의 착오(error of halo effect)**: 평정자의 자아와 관련되어 있는 대상의 다른 특성의 평정을 특별히 관대하게(확대의 착오) 평정하거나 엄격하게(엄격의 착오) 평정하는 오류이다. 이러한 오류는 평정자가 평정 특성의 불분명한 정의에 따라 평정하거나 관찰이 곤란한 항목을 평정하려 할 때 기인하는 것으로, 이러한 오류를 방지하기 위해서는 모든 평정 대상을 한번에 한 가지 특성만을 평정하고, 평정 특성을 조작적으로 정의하는 강제 선택 평정법을 사용해야 한다.

(3) **논리적 오류(logical error)**: 실제로 전혀 다른 두 가지 행동 특성을 평정자가 서로 비슷한 것으로 잘못 판단하여 평정하는 오류이다. 이러한 오류는 평정자가 논리적으로 모순된 판단에 따라 일어나기 때문에 이를 극복하기 위해서는 평정 대상의 되는 행동 특성의 의미를 정확하게 변별할 능력을 기르고, 구체적인 행동 기준을 설정한 후 평가를 해야 한다.

(4) **표준의 착오(error of standard)**: 동일한 평가 대상에 대해 평정 자들 간의 평가 기준이 달라서 평정 자에 따라 어떤 평가 자는 높게, 어떤 평가 자는 낮게 평정하는데서 오는 오류이다. 이러한 오류는 평정자가 평정 대상과 기준을 명확하게 이해하지 못하는 데 기인하는 것으로 평정의 경험과 훈련이 적은 평정 자에 의하여 발생한다. 이러한 오류를 방지하려면 평정 대상자에 대한 구체적인 행동 기준을 설정하고, 평정자가 이를 명확히 이해한 후에 평가하도록 한다.

(5) **대비 착오(contrast error)**: 평정자가 가지고 있는 특성을 평정 대상자가 가지고 있으면 낮게 평정하고, 없으면 높게 평정하는 오류이다. 이는 행동 특성을 과대, 과소 평가하는 평정 자에 의해서 일어난다. 이러한 오류를 극복하기 위해서는 평정자가 행동 특성을 있는 그대로 평정하는 훈련이 요구된다.



(6) 근접의 착오(approximaty error): 유사한 성질의 특성을 시간적·공간적으로 가깝게 평정하는 오류이다. 이러한 오류를 방지하기 위해서는 비슷한 성질을 먼 측정을 시간적·공간적으로 멀리 떨어지게 하여 평가해야 한다.

#### 4) 행동발달 평정의 오류 방지법

Gettinger(1988)는 평정에 대한 오류 분석이 교육 지도 계획을 세우는데 많은 도움을 준다고 하였다. 평정 자들은 보다 타당하고, 객관성 있는 평정을 하기 위해서는 자신의 경험과 훈련을 쌓아 평정 능력을 향상시켜야 한다. 타당성 있는 평정 척도를 포함한 바람직한 평정체계의 구축과 행동 특성에 대한 명확한 규정, 보다 구체적인 행동 기준을 설정하여 평가 대상에 대한 충분한 정보에 의해서 평정을 해야 한다. 그러기 위해서 평정 자는 평소에 수시로 각 학생의 행동관찰을 통해서 충분한 자료를 수집해야 할 필요가 있다.<sup>63)</sup>

교사는 관찰 시에 학생의 행동을 그 행동이 일어난 상황과 연결시켜 관찰해야 한다. 즉 어떤 상황에서 그 행동이 일어났는가를 관찰하여 기록은 주관적 판단이나 추리의 결과가 아닌 행동적 사실을 보고해야 한다. 또한 한번의 관찰로 그 행동 전체를 속단하는 선입견을 버리고 여러 상황에서 반복된 행동의 관찰 결과를 누가 기록하여 신뢰성을 높여야 한다.(Kent & Foster, 1977: 279)

실제로 학생의 행동을 관찰하고 기록하는 기술도 중요하지만 일선교사들이 상당한 시간과 노력을 투입하여 정보를 충실히 수집하느냐가 더 큰 문제라고 할 수 있다. 현장 교사들은 수업과 그 밖의 학교 업무의 과다로 학생 행동을 충실히 누가 기록할 시간적 여유가 없다 보다 충실한 누가 기록 체계를 운영하기 위해서는 교사의 업무를 경감시키는 방안이 우선적으로 강조되어야 할 것이다.<sup>64)</sup>

#### 5) 평가 절차와 평가 항목

63) 김형립(1989), 「정의적 영역 평가의 원리와 실제」, 중앙교육평가원, P, 314-315

64) 김영길, 이수환, 김진규(1986), 「행동발달상황평가 도구 개발 연구」, 중앙교육평가원, p, 24.

행동발달상황의 평가 절차는 학교 현장에서 학생들의 행동 평가를 객관적으로 하고자 하는 교사들의 노력을 전제로 논의되어야 할 것이다. 행동발달상황을 의미 있고 효과적으로 평가하기 위해서는 학생이 수업과정에 참여한 결과로 얻는 학습된 행동을 구체적으로 명확히 하는 상세화의 문제와 그 학습된 행동 자체를 측정하는 평가의 타당화가 전제되어야 한다.<sup>65)</sup>

평가를 담당한 교사가 임의적 또는 인상적인 판단에 의존하는 평가에서 탈피하려면 다음과 같이 평가할 행동 세목표의 작성, 평가방법의 선정, 평가 장면의 개발, 결과 처리와 판정 등 4단계 절차를 거치는 것이 바람직하다고 할 수 있다.

평가 행동의 세 목표는 행동 평가의 출발점으로써 생활기록부에 나타난 여러 행동 특성들이 내포하고 있는 속성들을 분석 평가하여 평가할 행동을 조작적으로 정의하며, 행동발달상황을 정확하게 평가하기 위해서는 교과학습상황·특별활동상황·학교일과상황·학교행동상황 등으로 조작적으로 정의된 행동들과 구체적으로 세분된 상황들을 관련시켜서 하나의 평가 행동 이원 세 목표를 작성한다. 또 평가할 행동의 내면화 정도를 확인하는 일로 행동 수준의 차이가 변별적으로 확인될 수 있도록 행동발달상황의 덕목을 세분화하여 학생의 행동수준을 감수-반응-가치화-조직화-인격화 정도에 비추어 변별, 확인해 볼 수 있도록 가치 행동 이원 세 목표를 작성 활용한다.

평가 행동의 세 목표에 따른 평가 문항을 작성할 때에는 다음과 같은 사항에 유의하여 평가한다.

첫째, 평가 문항들은 세 목표에 제시된 행동을 직접적이고 구체적으로 반영하도록 진술되어야 한다.

둘째, 평가 문항은 측정하려는 행동이 현실적으로 나타나는 장면이어야 한다.

셋째, 평가 문항들은 현실적인 장면들을 다양하게 표집하고 있어야 한다

행동 평가의 항목은 교육관, 인간관을 배경으로 하여 명확히 이해된 후에 평가 방법 적용의 차원에서 구체적인 모습으로 나타나지 않으면 안 된다. 이런 관점에서 행동 평가 항목을 분류할 필요가 있다.

65) 김상호(1983), 『태도교육 신교육 강좌9』, 교육과학사, p. 230-237.

이형종(1964)은 행동 특성을 내적 주체성 행동(자주성, 정의감, 책임감)과 외부적 행동(근기, 건강, 예의), 집단생활을 통한 인간관계 행동(협동성, 지도성, 공공심) 등 세 가지로 분류하였고, 김영근은 정서·판단의 경향과 학문적·사회적 행동 두 가지로 분류하였다.<sup>66)</sup>

정서·판단의 경향은 다시 두 가지로 분류되어 대인적 사회적 관계를 가지고 지적 특질에 의하여 판단하는 행동(예의성, 협동성, 지도성, 사회성, 명량성, 사교성, 봉사성, 경애심, 공정성, 신중성, 등)과 자기 개인에 관계되며 감정적 특질에 의하여 정서의 경향을 띠는 행동(자주성, 책임감, 인내성, 정의감, 생활습관, 안정성, 준법성, 창의성, 정직성, 근면성, 등)으로 구분하였다. 그러나 행동을 판단 및 정서의 경향에 따라 명확히 구분하는 데는 애매한 것들이 많다.

다음은 학문적·사회적 행동이다. 교육적 상황 속에서는 평가의 행위는 계속된다. 그것은 학문적 행동과 정서적 행동 모두를 필수적으로 수반하며, 학문적 행동의 평가는 학문적 환경과 아동 개인적인 기능의 요구를 평가해야 한다.<sup>67)</sup> 사회·정서적 행동의 평가는 아동의 사회적·정신적 기능의 평가로써 필요하나 전통적으로 평가자들은 행동 평가 전략에 사용하지 않았다(Prout, 1983: 377-383).

우리나라의 경우 현장에서는 교과 학습에서 평가하지 않은 행동 덕목에만 초점을 두고 있다. 행동 평가를 사회적 행동에만 초점을 맞출 것인가 혹은 학문적 행동도 포함시켜야 할 것인가? 행동발달상황에서 평가해야 할 행동은 과연 무엇인가? 등은 논의의 가치가 있다.<sup>68)</sup>

교육부 생활기록부 관리지침(1996)에 나타난 현행 행동발달상황의 행동 특성을 학문적 행동과 사회적 행동으로 구분한다면 학문적 행동에는 자주성, 근면성, 생활습관, 준법성, 정서성, 안정성을 들 수 있으며, 사회적 행동 특성에는 책임감, 경애심, 정직성, 지도성, 협동성, 명량성, 사교성, 봉사성, 창의성 등을 들 수 있다.

66) 김영근(1992), 전계서, p. 32-35

67) 김영근(1992), 전계서, p. 33-35

68) 허정철, 조덕주(1990), 「생활기록부 서식의 기입요령」, 교육과학사, p. 196.

### Ⅲ. 연구의 방법

#### 1. 연구 대상의 표집

본 연구의 대상은 제주도 전체의 초등학교 교사를 모집단으로 학급수 비율에 따라 제주시교육청 관내 소재 학교 교사 280명, 서귀포시 교육청 관내 학교 교사 200명, 북제주군 교육청 관내 학교 교사 120명, 총 600명을 조사 대상으로 삼고, 설문지를 배부하여 586부(97.6%)를 회수하여 분석하였다. 이는 제주도 전 초등교사 1850명의 31.7%에 해당되는 것이다. 조사의 시기는 2000년 2월이다. 이는 학년 말에 해당하는 시기로서 교사들이 행동발달 상황 평가와 직접 관련이 되는 때이다. 설문지의 배부와 수집은 학교별로 우편을 이용하여 발송하고 함께 모아 수집하였다. 극히 일부의 경우 대상자에게 개별적으로 발송하고 수집하였다.

조사 대상자를 배경 변인별로 구분하여 보면 <표-1>과 같다

조사 대상을 자세히 살펴보면 남자는 166명(28.3%), 여자는 420명(71.7%)이며, 교직 경력에 따라서는 5년 이하는 102명(17.4%), 6년~10년은 88명(15.0%), 11년~20년은 208명(35.5%), 21년~30년은 172명(29.4%), 31년 이상은 16명(2.7%)으로 조사되었다.

담임 학년별로는 1·2학년은 174명(29.7%), 3·4학년은 194명(33.1%), 5·6학년은 218명(37.2%)이며 담임 학년의 학생 수는 20명 이하가 50명(8.5%), 21~30명이 94명(16.0%), 31~40명 378명(64.5%), 40명 이상은 64명(10.9%)으로 조사되었다.

근무교의 총 학급 수는 12학급 이하가 142명 (24.2%), 12~35학급이 306명(52.2%), 36학급 이상은 138명(23.5%)으로 조사되었다

<표-1> 조사 대상자의 변인별 분포

일반적인 특성	세부항목	돛 수	비 율
성 별	남자	166	28.3%
	여자	420	71.7%
교직경력	5년 이하	102	17.4%
	6~10년	88	15.0%
	11~20년	208	35.5%
	21~30년	172	29.4%
	31년 이상	16	2.7%
담임학년	1·2 학년	174	29.7%
	3·4 학년	194	33.1%
	5·6 학년	218	37.2%
담임학년 학생수	20명 이하	50	8.5%
	21~30명	94	16.0%
	31~40명	378	64.5%
	41명이상	64	10.9%
근무교의 총 학급수	12학급 이하	142	24.2%
	12 ~35학급	306	52.2%
	36학급 이상	138	23.5%
합	계	586	100.0%

## 2. 조사도구의 구성 및 내용

본 연구의 조사도구는 “초등학교 행동발달상황 평가에 대한 설문지”라는 질문지로 학교 현장에서 이루어지는 행동발달상황 평가에 대한 교사들의 인식과 실태에 대한 의견과 문제점을 조사할 수 있도록 작성하였다(부록 1 참조). 현행 행동발달상황 평

가에 대하여 5개의 영역별로 총 20문항으로 구성하였다. 영역별 문항 구성과 내용은 <표-2>와 같다.

<표-2> 질문지의 영역별 문항의 내용

영역	문항	내용
행동발달 상황 평가에 대한 교사 인식	1	전인 교육에의 기여도
	2	다른 영역과의 중시도 비교
	3	학부모들의 반응에 대한 인식
	4	학생들의 반응에 대한 인식
행동발달 상황 평가의 계획 수립	5	평가 계획 수립 여부
	6	평가의 근거가 되는 계획
	7	계획 수립이 안되는 이유
행동발달 상황 평가의 내용과 방법	8	평가 덕목의 선정
	9	학년별 평가 덕목 선정 여부
	10	중점을 두는 평가 장면
	11	선호하는 평가의 자료
	12	평가 관찰 기록 횟수
행동발달 상황 평가의 기록과 활용	13	중점을 두는 기록 내용
	14	현행 기록 방법의 선호 정도
	15	평가 기록의 어려움
	16	평가 자료의 활용 정도
	17	평가 자료의 활용 어려움
	18	평가 자료를 주로 활용하는 분야
행동발달 상황 평가의 문제점과 개선할 점	19	평가의 장애 요인
	20	평가에서 시급히 해결해야 할 문제

본 연구의 설문지는 여러 유사한 선행연구들을 토대로 지도 교수의 도움을 받아 제작하였고, 각 질문에 대한 척도는 각 문항에 대하여 몇 개의 하위진술문을 두어 반응하게 하는 선다형 척도와 항목들을 일정한 기준에 따라서 순위를 매기는 순위형 척도를 사용하였다. 통계적 분석을 목적으로 개인별 자료를 얻기 위하여 성별, 교직 경력별, 담임 학년별, 학급 규모별, 학교 규모별 문항을 추가하였다.

### 3. 자료의 처리

본 연구를 위하여 수집된 자료는 SPSS 10.0 for Wondow를 이용하여 일반적인 특성에 따라 각 문항별로 통계적으로 유의한 연관성이 있는지를 Chi-Square( $\chi^2$ ) test를 통하여 알아보았으며 순위를 부여한 문항에 대해서는 성별에 따라서는 Independent-Sample T test를, 성별을 제외한 일반적인 특성에 따라서는 One-way ANOVA를 이용하여 일반적인 특성에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 지를 알아보았다. 그리고 생활기록부의 관리지침에 나타난 덕목에 관한 문항에 대해서는 복수응답으로 처리하여 각 덕목별로 Chi-Square( $\chi^2$ ) test를 실시하였다. 모든 분석의 유의수준은  $\alpha=.05$ 이다.

본 자료의 분석은 전문가의 도움을 받아 분석하였다.

## IV. 결과의 분석 및 논의

### 1. 행동발달상황 평가에 대한 교사의 인식

행동발달 상황 평가에 대한 인식은 ① 전인 교육 목표 달성의 기여도 ② 생활기록부 작성시 중시하는 영역 ③ 학부모들이 행동발달상황 평가에 대한 다른 영역의 평가와의 중요성 비교 ④ 학생들이 행동발달상황평가에 대한 다른 영역의 평가와의 중요성 비교에 대하여 교사들은 어떻게 인식하고 있는지를 알아보았다.

#### 1) 전인교육 목표달성의 기여도

행동발달 상황 평가가 전인 교육 목표 달성의 기여도에 대해서 “별로 기여하지 못한다”는 104명(17.7%), “그저 그렇다”가 290명(49.5%), “대체로 기여하고 있다”가 192 (32.8%)로 행동발달 상황 평가의 전인 교육 목표 달성의 기여도는 약간 있는 것으로 나타났으며 이는 담임학년 학생 수( $\chi^2$ -value=20.056\*\*,  $p<.01$ ), 근무교의 총 학급수( $\chi^2$ -value=15.528\*\*,  $p<.01$ )에 따라서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

행동발달상황 평가가 전인교육의 목표달성에 어느 정도 기여하고 있는지에 대한 응답자들의 반응은 <표-3>과 같이 나타났다.

성별로는 “별로 기여하지 못한다”가 남자는 20.5%, 여자는 16.7%이고, “그저 그렇다”가 남자는 48.2%, 여자는 50.0%이며, “대체로 기여하고 있다”는 남자가 31.3%, 여자는 33.3%로 나타났으나 통계적으로 유의한 차이는 없었다.

교직 경력별로는 경력에 관계없이 “그저 그렇다”는 반응이 25.0-66.7%로 가장 높았고, “별로 기여하지 못한다”는 부정적인 반응은 1-20%로 가장 낮았다.

담임 학년별로는 저, 중, 고학년 모두 “그저 그렇다”가 44-52.3%로 가장 높았고 그 다음 “대체로 기여한다”가 28.4-35.6%이며, “별로 기여하지 못한다”는 부정적인 반



응은 14.4-19.5%로 나타났다.

<표-3> 전인 교육 목표 달성의 기여도

특성	세부항목	설문 반응			합계	$\chi^2$ -value (Sig $\chi^2$ )
		①	②	③		
성별	남자	34(20.5%)	80(48.2%)	52(31.3%)	166(100.0%)	.600 (.741)
	여자	70(16.7%)	210(50.0%)	140(33.3%)	420(100.0%)	
교직 경력	0~5년	18(17.6%)	68(66.7%)	16(15.7%)	102(100.0%)	12.398 (.134)
	6년~10년	16(18.2%)	44(50.0%)	28(31.8%)	88(100.0%)	
	11~20년	40(19.2%)	94(45.2%)	74(35.6%)	208(100.0%)	
	21~30년	28(16.3%)	80(46.5%)	64(37.2%)	172(100.0%)	
	31년이상	2(12.5%)	4(25.0%)	10(62.5%)	16(100.0%)	
담임 학년	1·2학년	34(19.5%)	78(44.8%)	62(35.6%)	174(100.0%)	2.471 (.650)
	3·4학년	28(14.4%)	98(50.5%)	68(35.1%)	194(100.0%)	
	5·6학년	42(19.3%)	114(52.3%)	62(28.4%)	218(100.0%)	
담임학년 학생수	20명 이하	6(12.0%)	22(44.0%)	22(44.0%)	50(100.0%)	20.056** (.003)
	21~30명	36(38.3%)	28(29.8%)	30(31.9%)	94(100.0%)	
	31~40명	26(13.8%)	101(53.4%)	62(32.8%)	189(100.0%)	
	41명이상	5(15.6%)	19(59.4%)	8(25.0%)	32(100.0%)	
근무교의 총학급수	12학급 이하	38(26.8%)	60(42.3%)	44(31.0%)	142(100.0%)	15.528** (.004)
	12~35학급	58(19.0%)	164(53.6%)	84(27.5%)	306(100.0%)	
	36학급 이상	8(5.8%)	66(47.8%)	64(46.4%)	138(100.0%)	
합계		104(17.7%)	290(49.5%)	192(32.8%)	586(100.0%)	

\*\* p<.01

① 별로 기여하지 못하고 있다 ② 그저 그렇다 ③ 대체로 기여하고 있다

## 2) 생활기록부 작성시 중시하는 영역

생활기록부 작성시 중시하는 영역에 대한 응답자의 반응은 <표-4>와 같다.

<표-4> 생활기록부 작성시 중시하는 영역

특성	세부항목	설문 반응				
		①	②	③	④	⑤
성별	남자	4.47 ± .86	2.89 ± .73	1.30 ± .56	2.23 ± 1.02	4.31 ± .76
	여자	4.63 ± .74	2.76 ± .61	1.38 ± .70	2.10 ± .85	4.40 ± .63
	t-value (Sig. t)	-1.413 (.160)	1.218 (.225)	- .859 (.392)	843 (.401)	-.962 (.337)
교직 경력	0~5년	4.57 ± .76	2.67 ± .65	1.52 ± .91	2.16 ± .95	4.45 ± .60
	6년~10년	4.39 ± .93	2.46 ± .65	1.27 ± .53	2.46 ± .90	4.65 ± .48
	11~20년	4.65 ± .77	2.93 ± .68	1.36 ± .60	2.02 ± .83	4.33 ± .75
	21~30년	4.60 ± .75	2.87 ± .59	1.31 ± .63	2.12 ± .91	4.23 ± .67
	31년이상	4.71 ± .49	2.83 ± .41	1.33 ± .52	2.29 ± 1.38	4.33 ± .52
	F-value (Sig F)	.696 (.595)	3.072* (.017)	.679 (.608)	1.174 (.324)	2.684* (.032)
담임 학년	1·2 학년	4.72 ± .63	2.83 ± .71	1.28 ± .49	2.11 ± .78	4.33 ± .60
	3·4 학년	4.55 ± .84	2.77 ± .59	1.29 ± .55	2.22 ± .95	4.33 ± .75
	5·6 학년	4.52 ± .82	2.81 ± .65	1.49 ± .86	2.08 ± .98	4.45 ± .65
	F-value (Sig F)	1.563 (.212)	.121 (.886)	2.042 (.133)	.374 (.689)	.824 (.440)
담임학년 학생수	20명 이하	4.55 ± .60	2.95 ± .85	1.26 ± .56	2.11 ± .74	4.32 ± .84
	21~30명	4.43 ± 1.01	2.80 ± .72	1.26 ± .51	2.24 ± .82	4.40 ± .70
	31~40명	4.59 ± .78	2.80 ± .62	2.37 ± .68	2.16 ± .98	4.36 ± .65
	41명이상	4.82 ± .39	2.67 ± .49	1.50 ± .86	1.89 ± .76	4.36 ± .58
	F-value (Sig F)	1.460 (.226)	.578 (.630)	.654 (.581)	.605 (.612)	.081 (.970)
근무교의 총학급수	12학급 이하	4.51 ± .84	2.78 ± .70	1.18 ± .44	2.32 ± .79	4.37 ± .76
	12 ~35학급	4.57 ± .84	2.82 ± .62	1.41 ± .68	2.12 ± 1.01	4.30 ± .67
	36학급 이상	4.72 ± .45	2.76 ± .68	1.43 ± .80	1.97 ± .70	4.54 ± .54
	F-value (Sig F)	1.084 (.340)	.167 (.846)	2.423 (.091)	1.638 (.197)	2.372 (.096)
합 계		4.59 ± .78	2.80 ± .65	1.36 ± .66	2.14 ± .91	4.37 ± .67

\* p<.05

- ① 교과학습발달 상황    ② 특별활동 상황    ③ 학교재량시간 활동 상황  
④ 봉사활동 상황    ⑤ 행동발달 상황

생활 기록부를 작성 할 때 여러 가지 학교 활동 중 중시하는 영역을 자세히 살펴 보면, “교과학습발달 상황”(평균  $4.59 \pm .78$ )이 가장 중시되는 영역으로 조사되었으며 다음으로 “행동발달 상황”(평균  $4.37 \pm .67$ ), “특별활동 상황”(평균  $2.80 \pm .65$ ), “봉사활동 상황”(평균  $2.14 \pm .91$ ), “학교재량시간 활동 상황”(평균  $1.36 \pm .66$ )의 순으로 조사되었다. 이는 “특별활동 상황”(F=3.072\*, p<.05)과 “행동발달 상황”(F=2.684\*, p<.05)에 대해서 교직경력에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 조사되었다.

성별, 담임학년, 학생 수, 근무교의 총 학급 수와 관계없이 모두 “교과학습발달상황”을 가장 중시하고 있고 그 다음 “행동발달상황”, “특별활동상황”, “봉사활동상황”, “학교재량시간 활동상황” 순으로 중요하게 인식하고 있으나 통계적 유의한 차이는 없었다.

교직 경력별로는 특별활동상황을 중시하는 반응이 11-20년(평균  $2.93 \pm .68$ )이 가장 높았고, 21-30년(평균  $2.87 \pm .59$ ), 31년 이상(평균  $2.83 \pm .41$ ), 0-5년(평균  $2.67 \pm .65$ ), 6-10년(평균  $2.46 \pm .65$ )으로 나타나 교직경력이 높을수록 특별활동을 중시하고 있음을 보여주고 있는 반면, 행동발달상황을 중시하는 반응은 교직 경력이 6-10년(평균  $4.65 \pm .48$ )이 가장 높았고, 그 다음 0-5년(평균  $4.45 \pm .60$ ), 11-20년(평균  $4.33 \pm .75$ ), 21-30년(평균  $4.23 \pm .67$ )순으로 교직 경력이 적을수록 행동발달상황을 중시하는 반응을 보이고 있어 행동발달상황(F=3.072\*, p<.05)과 특별활동상황(F=2.684\*, p<.05)에 대해서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 보인다.

### 3) 학부모들의 반응에 대한 교사의 인식

학부모들은 행동발달상황 평가에 대하여 다른 영역의 평가와 비교할 때 어느 정도 중요하게 생각하는지에 대한 교사들의 반응은 <표-5>와 같다.

자세히 살펴보면, “다른 영역의 평가보다 덜 중요시한다”는 310명(52.9%), “다른 영역의 평가와 똑같이 중요시한다”는 222명(37.9%), “다른 영역의 평가보다 더 중요시한다”는 54명(9.2%)이 응답하였다. 이는 모든 일반적인 특성에 따라서 통계적으로 유의한 차이는 없었다

<표-5> 학부모들의 반응에 대한 교사의 인식

특성	세부항목	설문 반응			합계	$\chi^2$ -value (Sig. $\chi^2$ )
		①	②	③		
성별	남자	96(57.8%)	54(32.6%)	16( 9.6%)	166(100.0%)	1.431 (.489)
	여자	214(51.0%)	164(40.0%)	38( 9.0%)	420(100.0%)	
교직 경력	0~5년	38(37.3%)	52(51.0%)	12(11.8%)	102(100.0%)	13 338 (101)
	6년~10년	50(56.8%)	26(29.5%)	12(13.6%)	88(100.0%)	
	11~20년	110(52.9%)	74(35.6%)	24(11.5%)	208(100.0%)	
	21~30년	112(59.3%)	66(38.4%)	4( 2.3%)	172(100.0%)	
	31년이상	10(62.5%)	4(25.0%)	2(12.5%)	16(100.0%)	
담임 학년	1·2 학년	88(50.6%)	64(36.8%)	22(12.6%)	174(100.0%)	2.355 (.671)
	3·4 학년	108(55.7%)	74(38.1%)	12( 6.2%)	194(100.0%)	
	5·6 학년	114(52.3%)	84(38.5%)	20( 9.2%)	218(100.0%)	
담임학년 학생수	20명 이하	28(56.0%)	18(36.0%)	4( 8.0%)	50(100.0%)	12.018 (.062)
	21~30명	62(66.0%)	20(21.3%)	12(12.8%)	94(100.0%)	
	31~40명	198(52.4%)	146(38.6%)	34( 9.0%)	378(100.0%)	
	41명이상	22(34.4%)	38(59.4%)	4( 6.3%)	64(100.0%)	
근무교의 총학급수	12학급 이하	84(59.2%)	44(31.0%)	14( 9.9%)	142 (100.0%)	3 701 (.448)
	12 ~35학급	158(51.6%)	116(37.9%)	32(10.5%)	306(100.0%)	
	36학급 이상	68(49.3%)	62(44.9%)	8( 5.8%)	138(100.0%)	
합 계		310(52.9%)	222(37.9%)	54( 9.2%)	586(100.0%)	

① 다른 영역의 평가보다 덜 중요시한다 ② 다른 영역의 평가와 똑같이 중요시한다 ③ 다른 영역의 평가보다 더 중요시한다

성별로는 “덜 중요시한다”는 부정적 반응이 남자는 57%,여자는 51%이고, 교직 경력별로는 31년 이상이 62.5%, 21-30년이 59.3%, 6-10년이 56.8%, 11-20년이 52.9% 이나 0-5년은 37.3%로 낮게 나타났다. 담임 학년별로는 저, 중, 고학년 모두 부정적인 반응이 50.6-55.7%로 많았고, 담임 학년 학생 수별로는 부정적 반응이 41명 이상에서는 34.4%로 낮은 반면 그 밖의 항목에서는 52.4-66.0%로 모두 높게 반응하고 있다.

#### 4) 학생들의 반응에 대한 교사의 인식

학생들의 행동발달상황평가를 다른 영역의 평가와 비교할 때 어느 정도 중요하게 여기는가에 대한 반응은 <표-6>과 같다.

<표-6> 학생들의 반응에 대한 교사의 인식

특성	세부항목	설문 반응			합계	$\chi^2$ -value (Sig. $\chi^2$ )
		①	②	③		
성별	남자	81(50.6%)	61(36.1%)	22(13.3%)	166(100.0%)	.333 (.847)
	여자	213(51.0%)	160(38.1%)	47(11.0%)	420(100.0%)	
교직 경력	0~5년	47(45.1%)	37(37.3%)	18(17.6%)	102(100.0%)	8.120 (.422)
	6년~10년	48(54.5%)	32(36.4%)	8(9.1%)	88(100.0%)	
	11~20년	110(52.9%)	72(34.6%)	26(12.5%)	208(100.0%)	
	21~30년	90(52.3%)	66(38.4%)	16(9.3%)	172(100.0%)	
	31년이상	4(25.0%)	12(75.0%)	-	16(100.0%)	
담임 학년	1·2 학년	72(41.4%)	76(43.7%)	26(14.9%)	174(100.0%)	6.731 (.151)
	3·4 학년	96(49.5%)	76(39.2%)	22(11.3%)	194(100.0%)	
	5·6 학년	130(59.6%)	68(31.2%)	20(9.2%)	218(100.0%)	
담임학년 학생수	20명 이하	28(56.0%)	16(32.0%)	6(12.0%)	50(100.0%)	8.016 (.237)
	21~30명	62(66.0%)	22(23.4%)	10(10.6%)	94(100.0%)	
	31~40명	172(45.5%)	162(42.9%)	44(11.6%)	378(100.0%)	
	41명이상	36(56.3%)	20(31.3%)	8(12.5%)	64(100.0%)	
근무교의 총학급수	12학급 이하	40(56.3%)	23(32.4%)	8(11.3%)	71(100.0%)	4.199 (.380)
	12~35학급	81(52.9%)	56(36.6%)	16(10.5%)	153(100.0%)	
	36학급 이상	28(40.6%)	31(44.9%)	10(14.5%)	69(100.0%)	
합 계		258(50.9%)	220(37.5%)	68(11.6%)	586(100.0%)	

- ① 다른 영역의 평가보다 덜 중요시한다 ② 다른 영역의 평가와 똑같이 중요시한다  
 ③ 다른 영역의 평가보다 더 중요시한다

전체적으로 나타난 반응을 자세히 살펴보면, “다른 영역의 평가보다 덜 중요시한다”는 258명(50.9%), “다른 영역의 평가와 똑같이 중요시한다”는 220명(37.5%), “다른 영역의 평가보다 더 중요시한다”는 68명(11.6%)이 응답하였다. 이는 모든 일반적인 특성에 따라서 통계적으로 유의한 차이는 없었다.

성별로는 “다른 영역의 평가와 똑 같거나 더 중요시한다”는 긍정적인 반응이 남녀 모두 49%- 49.4%로 나타났고, 교직 경력별로는 31년 이상이 75%, 0-5년이 54.9%로 높은 반면, 6-30년에서는 45.5%-57.7%로 낮게 나타났다. 담임학년별로는 저학년이 58.6%, 중 학년이 51.5%, 고학년이 40.4%로 나타나 고학년보다는 저·중 학년에서 행동발달상황평가를 더 중시하고 있다는 경향을 보여준다. 근무교의 총 학급 수별로는 긍정적인 반응이 36학급 이상인 대규모에서는 59.4%인 반면 12-35학급에서는 47.1%, 12학급 미만에서는 43.7%로 반응이 나타나 학교 규모가 클수록 긍정적이고, 반대로 학교 규모가 작을수록 부정적인 반응을 보이고 있다.

## 2. 행동발달상황 평가 계획 수립



행동발달상황 평가 계획 수립에 대하여 교사들은 ① 일정한 계획에 따라 실시하고 있는가 ②근거가 되는 계획은 무엇인가 ③계획에 의거하지 않는다면 그 이유는 무엇인가에 대하여 어떤 반응을 보이는지를 분석하였다.

### 1) 일정한 계획에 따른 평가의 실시여부

행동발달상황평가를 위해서 일정한 계획에 따라 평가를 실시하는지 여부는 <표-7>과 같다.

이에 대한 응답자들의 반응을 자세히 살펴보면 “계획에 따라 실시하고 있다”는 332명(56.7%)이고 “특별한 계획 없이 실시하고 있다”는 254명(43.3%)으로 조사되었다 이는 교직경력( $\chi^2=10.836^*$ ,  $p<.05$ )에 따라서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 조사되었다

<표-7> 계획에 따른 평가 실시여부

특성	세부항목	설문 반응		합계	$\chi^2$ -value (Sig $\chi^2$ )
		①	②		
성별	남자	108(65.1%)	58(34.9%)	166(100.0%)	3.331 (.068)
	여자	224(53.3%)	196(46.7%)	420(100.0%)	
교직 경력	0~5년	40(39.2%)	62(60.8%)	102(100.0%)	10.836* (.028)
	6년~10년	44(50.0%)	44(50.0%)	88(100.0%)	
	11~20년	124(59.6%)	84(40.4%)	208(100.0%)	
	21~30년	114(66.3%)	58(33.7%)	172(100.0%)	
	31년이상	10(62.5%)	6(37.5%)	16(100.0%)	
담임 학년	1·2 학년	108(62.1%)	66(37.9%)	174(100.0%)	1.482 (.477)
	3·4 학년	106(54.6%)	88(45.4%)	194(100.0%)	
	5·6 학년	118(54.1%)	100(45.9%)	218(100.0%)	
담임학년 학생수	20명 이하	32(64.0%)	9(36.0%)	41(100.0%)	.960 (.811)
	21~30명	25(53.2%)	44(46.8%)	69(100.0%)	
	31~40명	216(57.1%)	162(42.9%)	378(100.0%)	
	41명이상	34(53.1%)	30(46.9%)	64(100.0%)	
근무교의 총학급수	12학급 이하	80(56.3%)	62(43.7%)	142(100.0%)	.006 (.997)
	12 ~ 35학급	174(56.9%)	132(43.1%)	306(100.0%)	
	36학급 이상	78(56.5%)	60(43.5%)	138(100.0%)	
합 계		332(56.7%)	254(43.3%)	586(100.0%)	

\* p<.05

① 계획에 따라 실시하고 있다      ② 특별한 계획 없이 실시하고 있다

성별로는 “계획에 따라 실시한다”는 남자가 66.1%이고 여자는 53.3%로 나타났으며, 교직 경력별로는 21-30년이 66.3%, 31년 이상이 62.5%, 11-20년이 59.6%, 6-10년이 50.0%, 0-5년이 39.2%로 나타나 이는 교직경력( $\chi^2=10.836^*$ ,  $p<.05$ )에 따라서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 조사되었고, 교직 경력이 많을수록 평가 계

획에 따라 행동발달상황 평가를 실시하는 경향이 높음을 보여준다. 담임 학년별로는 저학년이 41.4%, 중 학년이 49.5%, 고 학년이 59.6%로 나타나 고학년으로 갈수록 평가 계획에 따라 실시하는 경향이 높음을 보여준다. 근무학교의 규모별로는 12학급미만 소규모 학교는 56.3%, 12-35학급은 52.9%, 36학급 이상 대규모 학교는 40.6%로 반응을 보이고 있어 소규모 학교일수록 평가계획에 따라 평가가 이루어지고 있음을 보여주고 있다.

## 2) 평가를 할 때 근거가 되는 계획

계획에 따라 평가를 한다면 근거가 되는 계획은 무엇인가에 대한 응답자의 반응은 <표-8>과 같다.

근거가 되는 계획을 반응 사례별로 분석해보면, “학교 단위의 계획”은 50명(16.1%), “학년 단위의 계획”은 108명(32.5%), “교사 자신의 수립한 계획”은 166명(50.0%), “교육청의 계획”은 8명(2.4%)이 응답하였다. 계획대로 실시한다고 응답한 332명중에서 50%가 “교사 자신의 수립한 계획”에 따라 실시한다고 조사되었으며 이는 근무교의 총 학급 수( $\chi^2=15.126^*$ ,  $p<.05$ )에 따라서 통계적으로 유의한 차이가 있었다.

성별로는 “교사 자신이 수립한 계획”에 따라 실시한다는 반응이 남녀 모두 50.5%로 나타났고, “학년 단위의 계획”이 남자는 29.6%, 여자는 33.9%로 나타나 대부분의 교사들은 자신의 수립한 계획이나 학년 단위의 계획에 의거 평가를 실시하고 있음을 보여준다.

교직 경력별로 “교사 자신이 수립한 계획”에 따라 실시한다는 반응에서 0-5년은 60.0%, 6-10년은 54.5%, 11-20년은 45.2%, 21-30년은 49.1%, 31년 이상은 60%로 나타나 교직 경력이 작을수록 자신의 수립한 계획에 따라 평가하고 있는 것으로 보여진다. 담임 학년 학생 수별로는 “교사 자신의 수립한 계획”에 따라 20명 이하 학급이 81.3%, 30명 이하 학급이 64.0%, 40명 이하 학급이 41.7%로 나타나 소인수 학급일수록 교사 자신이 수립한 계획에 따라 평가하고 있음을 보여 준다.

근무 학교의 규모별로는 “교사 자신의 수립한 계획”과 “학년 단위의 계획”이 12학



급이하에서 97.5%(70.0%, 27.5%), 12-35학급에서 77.0%(36.8%, 40.2%), 36학급 이상

<표-8> 평가의 근거가 되는 계획

특성	세부항목	설문 반응				합계	$\chi^2$ -value (Sig. $\chi^2$ )
		①	②	③	④		
성별	남자	16(14.8%)	32(29.6%)	54(50.0%)	6(5.6%)	108(100.0%)	3.497 (.321)
	여자	34(15.2%)	76(33.9%)	112(50.0%)	2(0.9%)	224(100.0%)	
교직 경력	0~5년	4(10.0%)	12(30.0%)	24(60.0%)	-	40(100.0%)	5.642 (.933)
	6년~10년	8(18.2%)	12(27.3%)	24(54.5%)	-	44(100.0%)	
	11~20년	22(17.7%)	40(32.3%)	56(45.2%)	6(4.8%)	124(100.0%)	
	21~30년	16(14.0%)	40(35.1%)	56(49.1%)	2(1.8%)	114(100.0%)	
	31년이상	-	4(40.0%)	6(60.0%)	-	10(100.0%)	
담임 학년	1·2 학년	16(14.8%)	44(40.7%)	46(42.6%)	2(1.9%)	108(100.0%)	6.375 (.383)
	3·4 학년	18(17.0%)	34(32.1%)	54(50.9%)	-	106(100.0%)	
	5·6 학년	16(13.6%)	30(25.4%)	66(55.9%)	10(5.1%)	118(100.0%)	
담임학년 학생수	20명 이하	-	6(18.8%)	26(81.3%)	-	32(100.0%)	14.703 (.099)
	21~30명	2(4.0%)	14(28.0%)	32(64.0%)	2(4.0%)	50(100.0%)	
	31~40명	44(20.4%)	76(35.2%)	90(41.7%)	6(2.8%)	216(100.0%)	
	41명이상	4(11.8%)	12(35.3%)	18(52.9%)	-	34(100.0%)	
근무교의 총학급수	12학급 이하	2(2.5%)	22(27.5%)	56(70.0%)	-	80(100.0%)	15.126* (.019)
	12~35학급	32(18.4%)	64(36.8%)	70(40.2%)	8(4.6%)	174(100.0%)	
	36학급 이상	16(20.5%)	22(28.2%)	40(51.3%)	-	78(100.0%)	
합계		50(15.1%)	108(32.5%)	166(50.0%)	8(2.4%)	332(100.0%)	

\* p<.05

- ① 학교 단위의 계획      ② 학년 단위의 계획      ③ 교사 자신의 수립한 계획  
④ 교육청의 계획

에서 79.5%(28.2%, 51.3%)로 나타나 규모가 작을수록 자체 계획에 따라 평가를 실시하고 있음을 알 수 있으며, 근무교의 총 학급 수( $\chi^2=15.126^*$ ,  $p<.05$ )에 따라서 통계적으로 유의한 차이가 있었다.

### 3) 특별한 계획에 의거하지 않고 평가하는 이유

특별한 계획에 의거하지 않고 평가한다면 그 이유는 무엇인가라는 질문에 대한 응답자들의 반응은 <표-9>와 같다

<표-9> 계획에 의거하지 않고 평가하는 이유

특성	세부항목	설문 반응				합계	$\chi^2$ -value (Sig. $\chi^2$ )
		①	②	③	④		
성별	남자	12(20.7%)	16(27.6%)	28(48.3%)	2(3.4%)	58(100.0%)	1.727 (.631)
	여자	50(25.5%)	40(20.4%)	88(44.9%)	18(9.2%)	196(100.0%)	
교직 경력	0~5년	14(22.6%)	24(38.7%)	24(38.7%)	-	62(100.0%)	18.973 (.089)
	6년~10년	4(9.1%)	12(27.3%)	20(45.5%)	8(18.2%)	44(100.0%)	
	11~20년	20(23.8%)	12(14.3%)	46(54.8%)	6(7.1%)	84(100.0%)	
	21~30년	22(37.9%)	8(13.8%)	22(37.9%)	6(10.3%)	58(100.0%)	
	31년이상	2(33.3%)	-	4(66.7%)	-	6(100.0%)	
담임 학년	1·2학년	22(33.3%)	20(30.3%)	20(30.3%)	4(6.1%)	66(100.0%)	10.486 (.106)
	3·4학년	22(25.0%)	18(20.5%)	36(40.9%)	12(13.6%)	88(100.0%)	
	5·6학년	18(18.0%)	18(18.0%)	60(60.0%)	4(4.0%)	100(100.0%)	
담임학년 학생수	20명 이하	8(44.4%)	6(33.3%)	4(22.2%)	-	18(100.0%)	13.672 (.134)
	21~30명	8(18.2%)	8(18.2%)	26(59.1%)	2(4.5%)	44(100.0%)	
	31~40명	38(23.5%)	38(23.5%)	76(46.9%)	10(6.2%)	162(100.0%)	
	41명 이상	8(26.7%)	4(13.3%)	10(33.3%)	8(26.7%)	30(100.0%)	
근무교의 총학급수	12학급 이하	18(29.0%)	8(12.9%)	34(54.8%)	2(3.2%)	62(100.0%)	6.293 (.391)
	12~35학급	28(21.2%)	38(28.8%)	56(42.4%)	10(7.6%)	132(100.0%)	
	36학급 이상	16(26.7%)	10(16.7%)	26(43.3%)	8(13.3%)	60(100.0%)	
합 계		62(24.4%)	56(22.0%)	116(45.7%)	20(7.9%)	254(100.0%)	

- ① 계획 수립의 필요성을 느끼지 못해서      ② 계획 수립이 어려워서  
 ③ 계획대로 실행하기 어려워서                ④ 기타

일정한 계획에 의거하지 않고 평가하는 이유를 자세히 살펴보면, “계획 수립의 필요성을 느끼지 못해서”는 62명(24.4%), “계획 수립이 어려워서”는 56명(22.0%), “계획대로 실행하기 어려워서”는 116명(45.7%), “기타”는 20명(7.9%)으로 계획대로 실시하지 않는다고 응답한 254명중 45.7%가 “계획대로 실행하기 어려워서”라고 응답하였다. 이는 모든 일반적인 특성에 따라 통계적으로 유의한 차이는 없었다

“계획 수립이 어려워서”에서 성별로는 남자는 27.6%, 여자는 20.4%로 차이가 나타났다, 교직 경력별로는 0-5년이 36.7%, 6-10년이 27.3%, 11-20년이 14.3%, 21-30년이 13.8%로 나타나 교직 경력이 적을수록 평가 계획 수립의 어려움을 크게 보여주고 있으며, 담임 학년별로는 저학년이 30.3%, 중 학년이 20.5%, 고 학년이 18.0%로 나타나 저학년의 계획 수립의 어려움을 보여주고 있다. “계획 수립의 필요성을 느끼지 못해서”라고 응답한 비율도 24.2%나 나타나고 있는데 남자(20.7%) 보다는 여자(25.5%)가, 21년 이상(37.9%)의 경력이 많은 교사들이, 저학년(33.3%)담임자가, 20명 이하의 소인수 학급(44.4%) 담임 교사가 가장 큰 비율을 보여주고 있어 문제점으로 나타나고 있다.

### 3. 행동발달상황 평가의 내용과 방법

행동발달상황 평가의 내용과 방법은 ① 생활기록부 관리지침 덕목 중 선택하고 싶은 덕목 ② 행동평가 덕목을 학년 수준에 따라 구분하여 평가하는지 여부 ③ 행동발달상황 평가를 할 때 중점을 두는 장면 ④ 평가를 위해 가장 많이 이용하는 자료 ⑤ 학생들의 행동발달 상황의 관찰 기록 빈도에 대하여 알아보았다.

#### 1) 교사들이 선호하는 덕목

생활기록부 관리지침의 기록 권장 덕목 중 교사들이 선택하고 싶은 덕목을 고르는 것에 대하여 나타난 반응은 <표-10>~<표-14>와 같다

전체적으로 교사들이 선택하고 싶어하는 덕목에 대한 반응은 자세히 살펴보면 덕목 중 가장 선호하는 덕목이 “책임감”으로 538명(91.8%)이 선택을 하였으며 다음으로 “협동성”은 528명(90.1%), “봉사성”은 490명(83.6%), “준법성”은 468명(79.9%), “자주성”은 446명(76.1%)의 순으로 조사되었다. 이는 성별에 따라서는 “준법성”(χ<sup>2</sup>=6.219\*, p<05), “안정성”(χ<sup>2</sup>=3.933\*, p<.05)이 차이가 나는 것으로 나타났다 교직 경력에 따라서는 “준법성”(χ<sup>2</sup>=22.454\*\*\*, p<.001)과 “사교성”(χ<sup>2</sup>=16.081\*\*, p<01), “병량성”(χ<sup>2</sup>=10.214\*, p<.05)에 대해서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 조사

되었다. 담임학년에 따라서는 “봉사성”( $\chi^2=10.382^{**}$ ,  $p<.01$ )에 대하여, 담임 학급 학생 수에 따라서는 “사교성”( $\chi^2=8.632^*$ ,  $p<.05$ )과 “명랑성”( $\chi^2=9.718^*$ ,  $p<.01$ ), “경애심”(  $\chi^2=16.198^{**}$ ,  $p<.01$ )에 대해서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 조사되었다. 근무교 총 학급 수에 따라서는 “협동성”(  $\chi^2=6.894^*$ ,  $p<.05$ )과 “경애심”(  $\chi^2=9.321^*$ ,  $p<.01$ )에 대해서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 조사되었다.

<표-10> 교사들이 선택하고 싶은 평가 덕목(성별)

성 별 덕 목	남자		여자		합계		$\chi^2$ -value (Sig. $\chi^2$ )
	횟수(비율)	순위	횟수(비율)	순위	횟수(%)	순위	
준법성	148(89.2%)	3	320(76.2%)	4	468(79.9%)	4	6.219*(.013)
책임감	156(94.0%)	1	382(91.0%)	1	538(91.8%)	1	.723 (.395)
협동성	152(91.6%)	2	376(89.5%)	2	528(90.1%)	2	.278 (.598)
봉사성	140(84.3%)	4	350(83.3%)	3	490(83.6%)	3	.044 (.834)
자주성	134(80.7%)	5	312(74.3%)	5	446(76.1%)	5	1.356 (.244)
정직성	100(60.2%)	7	294(70.0%)	6	394(67.2%)	6	2.572 (.109)
지도성	36(21.7%)	12	102(24.3%)	11	138(23.5%)	11	.223 (.637)
정서성	38(22.9%)	11	94(22.4%)	13	132(22.5%)	13	.009 (.925)
안정성	14( 8.4%)	14	74(17.6%)	14	88(15.0%)	14	3.933*(.047)
창의성	104(62.7%)	6	242(57.6%)	8	346(59.0%)	8	.623 (.430)
생활습관	92(55.4%)	8	272(64.8%)	7	364(62.1%)	7	2.205 (.138)
사교성	52(31.3%)	9	162(38.6%)	9	214(36.5%)	9	1.347 (.246)
명랑성	42(25.3%)	10	96(22.9%)	12	138(23.5%)	11	.197 (.657)
경애심	34(20.5%)	13	114(27.1%)	10	148(25.3%)	10	1.398 (.237)

\*  $p<.05$

성별에 따라서는 “준법성”(  $\chi^2=6.219^*$ ,  $p<.05$ ), “안정성”(  $\chi^2=3.933^*$ ,  $p<.05$ )이 차이가 나는 것으로 나타났는데, “준법성”은 남자가 89.2%로 3위이고, 여자는 76.2%로 4위의 반응을 보여주어 남자들이 비교적 많이 선호하고 있는 것으로 보인다. “안정성”은 남자가 8.4%인 반면 여자는 17.6%로 나타나 여자들이 많이 선호하는 덕목임을 보여 주었다. 전반적으로 남자는 책임감, 협동성, 준법성을 선호하는 경향이고 여

자들은 책임감, 협동성, 자주성을 선호하는 경향을 보여주었다.

<표-11> 교사들이 선택하고 싶은 평가 덕목(교직경력)

교 직 경력 덕 목	0~5년		6~10년		11~20년		21~30년		31년이상		합계		$\chi^2$ -value (Sig $\chi^2$ )
	횟수(비율)	순위	횟수(비율)	순위	횟수(비율)	순위	횟수(비율)	순위	횟수(비율)	순위	횟수(%)	순위	
준법성	64 (62.7%)	6	58 (65.9%)	5	182 (87.5%)	3	148 (86.0%)	3	16 (100.0%)	1	468 (79.9%)	4	22.454*** (.000)
책임감	92 (90.2%)	2	80 (90.9%)	1	194 (93.3%)	1	158 (91.9%)	1	14 (87.5%)	3	538 (91.8%)	1	717 (.949)
협동성	94 (92.2%)	1	80 (90.9%)	1	186 (89.4%)	2	152 (88.4%)	2	16 (100.0%)	1	528 (90.1%)	2	1.495 (.828)
봉사성	88 (86.3%)	3	78 (88.6%)	3	170 (81.7%)	4	142 (82.6%)	4	12 (75.0%)	4	490 (83.6%)	3	1.846 (.764)
자주성	80 (78.4%)	4	62 (70.5%)	4	168 (80.8%)	5	124 (72.1%)	5	12 (75.0%)	4	446 (76.1%)	5	2.935 (.569)
정직성	70 (68.6%)	5	54 (61.4%)	6	140 (67.3%)	6	120 (69.8%)	6	10 (62.5%)	7	394 (67.2%)	6	1.065 (.900)
지도성	26 (25.5%)	12	16 (18.2%)	13	58 (27.9%)	11	30 (17.4%)	11	8 (50.0%)	9	138 (23.5%)	11	6.787 (.148)
정서성	20 (19.6%)	13	18 (20.5%)	12	62 (29.8%)	10	2 (16.3%)	13	4 (25.0%)	13	132 (22.5%)	13	5.468 (.243)
안정성	10 (9.8%)	14	14 (15.9%)	14	36 (17.3%)	14	22 (12.8%)	14	6 (37.5%)	11	88 (15.0%)	14	5.044 (.283)
창의성	64 (62.7%)	6	54 (61.4%)	6	126 (60.6%)	8	90 (52.3%)	8	12 (75.3%)	4	346 (59.0%)	8	2.935 (.569)
생활 습관	62 (60.8%)	8	54 (61.4%)	6	138 (66.3%)	7	100 (58.1%)	7	10 (62.5%)	7	364 (62.1%)	7	1.418 (.841)
사교성	54 (52.9%)	9	42 (47.7%)	9	74 (35.6%)	9	38 (22.1%)	9	6 (37.5%)	11	214 (36.5%)	9	16.081** (.003)
명량성	36 (35.3%)	10	34 (27.3%)	10	40 (19.2%)	13	30 (17.4%)	11	8 (50.0%)	9	138 (23.5%)	11	10.214* (.037)
경애심	30 (29.4%)	11	24 (27.3%)	10	54 (26.0%)	12	36 (20.9%)	10	4 (25.0%)	13	148 (25.3%)	10	1.442 (.837)

\* p<.05 \*\* p<.01 \*\*\* p<.001

교직경력에 따라서는 “준법성”(  $\chi^2=22.454^{***}$ ,  $p<.001$ )과 “사교성”(  $\chi^2=16.081^{**}$ ,  $p<.01$ ), “명량성”(  $\chi^2=10.214^*$ ,  $p<.05$ )에 대해서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 조사되었는데, “준법성”은 교직경력이 21년 이상이 86.0%-100%, 11-20년이 97.5%, 6-10년이 65.9%, 0-5년이 62.7%로 나타나 경력이 많을수록 경력이 낮은 사람보다 선호하는 경향이 높음을 보여 주었다. “사교성”은 0-5년이 52.9%, 6-10년이 47.7%, 11-20

년이35.6%, 21년 이상이 22.1%로 나타나 경력이 낮을수록 선호하는 경향을 보여 주었다. “명랑성”도 경력이 낮을수록 선호하는 비율이 높게 나타났다.

<표-12> 교사들이 선택하고 싶은 평가 덕목(담임학년)

담임학년 덕 목	1·2학년		3·4학년		5·6학년		합계		$\chi^2$ -value (Sig. $\chi^2$ )
	횟수(비율)	순위	횟수(비율)	순위	횟수(%)	순위	횟수(%)	순위	
준법성	138(80.7%)	3	160(82.5%)	3	170(78.0%)	4	468(79.9%)	4	.688 (.716)
책임감	176(89.7%)	2	174(89.7%)	1	208(95.4%)	1	538(91.8%)	1	2.998 (.223)
협동성	158(90.8%)	1	166(85.6%)	2	204(93.6%)	2	528(90.1%)	2	3.762 (.152)
봉사성	130(74.7%)	5	160(82.5%)	3	200(91.7%)	3	490(83.6%)	3	10.382** (.006)
자주성	132(75.9%)	4	146(75.3%)	5	168(77.1%)	5	446(76.1%)	5	.096 (.953)
정직성	124(71.3%)	6	120(61.9%)	6	250(68.8%)	6	394(67.2%)	6	2.038 (.361)
지도성	44(25.3%)	10	48(24.7%)	11	46(21.1%)	13	138(23.5%)	11	.586 (.746)
정서성	38(21.8%)	13	42(21.6%)	13	52(23.9%)	12	132(22.5%)	13	.176 (.916)
안정성	28(16.1%)	14	38(19.6%)	14	22(10.1%)	14	88(15.0%)	14	3.739 (.154)
창의성	102(58.6%)	8	114(58.8%)	8	130(59.6%)	8	346(59.0%)	8	.025 (.987)
생활습관	104(59.8%)	7	318(60.8%)	7	142(65.1%)	7	364(62.1%)	7	.695 (.706)
사교성	78(44.8%)	9	62(32.0%)	9	74(33.9%)	9	214(36.5%)	9	3.772 (.152)
명랑성	40(23.0%)	11	44(22.7%)	12	54(24.8%)	11	138(23.5%)	11	.146 (.930)
경애심	40(23.0%)	11	50(25.8%)	10	58(26.6%)	10	148(25.3%)	10	.366 (.837)

\*\* p<.01

담임학년에 따라서는 “봉사성”(  $\chi^2=10.382^{**}$ , p<.01)에 대하여 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 조사되었는데, 5-6학년이 91.7% 가장 높은 반응이 나타났고, 3-4학년이

82.5%, 1-2학년이 74.7%로 나타나 “봉사성”은 저 학년 보다 중 학년, 중 학년 보다 고 학년으로 갈수록 선호하는 교사들이 많음을 알 수 있다.

<표-13> 교사들이 선택하고 싶은 평가 덕목(담임학년 학생수)

담임학년 학생수 덕목	20명이하		21명 ~ 30명		31~40명		41명 이상		합계		$\chi^2$ -value (Sig. $\chi^2$ )
	횟수(비율)	순위	횟수(비율)	순위	횟수(비율)	순위	횟수(%)	순위	횟수(%)	순위	
준법성	42(84.0%)	4	76(80.9%)	3	256(78.3%)	4	54(84.4%)	3	468(79.9%)	4	.984 (.805)
책임감	46(92.0%)	1	88(93.6%)	1	346(91.5%)	2	58(90.6%)	2	538(91.8%)	1	.284 (.963)
협동성	46(92.0%)	1	80(85.1%)	2	348(92.1%)	1	54(84.4%)	3	528(90.1%)	2	3.409 (.333)
봉사성	44(88.0%)	3	74(78.7%)	4	310(82.0%)	3	62(96.9%)	1	490(83.6%)	3	5.634 (.131)
자주성	40(80.0%)	5	68(72.3%)	5	288(76.2%)	5	50(78.1%)	5	446(76.1%)	5	.647 (.885)
정직성	32(64.0%)	6	58(61.7%)	6	258(68.3%)	6	46(71.9%)	7	394(67.2%)	6	1.174 (.759)
지도성	6(12.0%)	12	16(17.0%)	11	94(24.9%)	10	22(34.4%)	12	138(23.5%)	11	5.230 (.156)
정서성	8(16.0%)	11	20(21.3%)	10	84(22.2%)	12	20(31.3%)	13	132(22.5%)	13	2.058 (.561)
안정성	4(8.0%)	13	12(12.8%)	14	56(14.8%)	14	16(25.0%)	14	88(15.0%)	14	3.656 (.301)
창의성	30(60.0%)	8	42(44.7%)	8	228(60.3%)	8	46(71.9%)	7	346(59.0%)	8	6.324 (.097)
생활습관	32(64.0%)	6	48(51.1%)	7	236(62.4%)	7	48(75.0%)	6	364(62.1%)	7	4.743 (.192)
사교성	14(28.0%)	9	30(31.9%)	9	132(34.9%)	9	38(59.4%)	9	214(36.5%)	9	8.632* (.035)
명량성	4(8.0%)	13	16(17.0%)	11	92(24.3%)	11	26(40.6%)	11	138(23.5%)	11	9.718* (.021)
경애심	8(16.0%)	10	16(17.0%)	11	90(23.8%)	12	34(53.1%)	10	148(25.3%)	10	16.198** (.001)

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

담임 학급 학생 수에 따라서는 “사교성”(  $\chi^2=8.632^*$ ,  $p < .05$ )과 “명량성”(  $\chi^2=9.718^*$ ,  $p < .01$ ), “경애심”(  $\chi^2=16.198^{**}$ ,  $p < .01$ )에 대해서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 조사되었는데, “사교성”은 20명 이하 학급이 28.0%, 21-30명 학급이 31.9%, 31-40명 학급이 34.9%, 41명 이상 학급이 59.4%로 나타나 소인수 학급 보다 학급 인원수가 많을수

특 사교성을 선호하는 경향이 높은 것으로 나타났다. “명랑성”도 학급 인원수가 많을수록 선호하는 것으로 조사되었다. “경애심”도 20명 이하 학급이 16.0%, 21-30명 학급이 17.0%, 31-40명 학급이 23.8%, 41명 이상 학급이 53.1%로 나타나 같은 반응을 보였다.

<표-14> 교사들이 선택하고 싶은 평가 덕목(근무교의 총학급수)

근무교의 총 학급수 덕목	12학급이하		13~35학급		36학급이상		합계		$\chi^2$ -value (Sig $\chi^2$ )
	횟수(비율)	순위	횟수(비율)	순위	횟수(비율)	순위	횟수(%)	순위	
준법성	118(83.1%)	3	244(79.7%)	4	106(76.8%)	4	468(79.9%)	4	863 (.649)
책임감	128(90.1%)	1	278(90.8%)	2	132(95.7%)	1	538(91.8%)	1	1805 (.406)
협동성	118(83.1%)	3	288(94.1%)	1	122(88.4%)	3	528(90.1%)	2	6894* (.032)
봉사성	120(84.5%)	2	246(80.4%)	3	124(89.9%)	2	490(83.6%)	3	3163 (.206)
자주성	106(74.6%)	5	234(76.5%)	5	106(76.8%)	4	446(76.1%)	5	112 (.945)
정직성	98(69.0%)	6	216(70.6%)	6	80(58.0%)	7	394(67.2%)	6	3571 (.168)
지도성	24(16.9%)	12	84(27.5%)	10	30(21.7%)	13	138(23.5%)	11	3162 (.206)
정서성	30(21.1%)	10	68(22.2%)	13	34(24.6%)	12	132(22.5%)	13	.264 (.876)
안정성	14(9.9%)	14	56(17.0%)	14	22(15.9%)	14	88(15.0%)	14	1.995 (.369)
창의성	78(54.9%)	8	194(63.4%)	7	74(53.6%)	8	346(59.0%)	8	2535 (.281)
생활습관	82(57.7%)	7	190(62.1%)	8	92(66.7%)	6	364(62.1%)	7	1.183 (.553)
사교성	42(29.6%)	9	122(39.9%)	9	50(36.2%)	10	214(36.5%)	9	2.219 (.330)
명랑성	26(18.3%)	11	76(24.8%)	11	36(26.1%)	11	138(23.5%)	11	1470 (.479)
경애심	22(15.5%)	13	74(24.2%)	12	52(37.7%)	9	148(25.3%)	10	9321** (.009)

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

근무교 총 학급 수에 따라서는 “협동성”(  $\chi^2=6.894^*$ ,  $p < .05$ )과 “경애심”(  $\chi^2=9.321^*$ ,  $p < .01$ )에 대해서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 조사되었는데, “협동성”은 12학급 이하의 소규모 학교가 83.1%, 13-15학급이 94.1%, 36학급 이상 대규모 학교



가 88.4%로 나타나 소규모학교 보다 대규모 학교에서 더 선호하고 있는 것으로 보여지고 있다. “경애심”도 12학급 이하 소규모 학교는 15.8%, 13-35학급이 24.2%, 36학급 이상 대규모 학교가 37.7%로 조사되어 학교 규모가 클수록 선호하는 경향이 높음을 보여 주었다.

## 2) 학년 수준에 따른 행동 평가 여부

행동평가 항목을 학년 수준에 따라 구분하여 평가하는지에 대한 응답자의 반응은 <표-15>와 같다.

자세히 살펴보면, “학년에 따라 다르게 항목을 선정하여 평가한다”는 226명(38.6%), “학년에 관계없이 같은 항목을 평가한다”는 162명(27.6%), “같은 항목을 평가하나 평가 장면 사례를 다르게 한다”는 198명(33.8%)으로 조사되었다. 이는 담임학년의 학생 수( $\chi^2=13.080^*$ ,  $p<.05$ )에 따라서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 조사되었다

“학년에 따라 다르게 항목을 선정하여 평가한다”에서 교직 경력별로는 0-5년이 27.5%, 6-10년이 29.5%, 11-20년이 45.2%, 21-30년이 40.7%, 31년 이상이 50.0%로 나타나 교직 경력이 적은 교사들보다 경력이 많은 교사들이 높은 반응을 보여주었다. 근무 학교의 규모별로는 12학급 이하 소규모 학교가 26.8%로 낮은 경향을 보이는 반면에 12-35학급과 36학급 이상 대규모 학교는 42.5%로 비교적 높은 반응을 보이고 있다. 이러한 반응은 소규모 학교에서 근무하는 교사들의 업무량과도 밀접한 관계가 있는 것으로 보인다.

담임 학년 학생 수별로는 20명 이하 학급은 “같은 항목을 평가하나 평가 장면 사례를 다르게 한다”가 40.0%로 가장 높은 반응을 보였고, 21-30명 학급도 “같은 항목을 평가하나 평가 장면 사례를 다르게 한다”가 38.3%로 가장 높게 반응하였으며, 31-40명 학급은 “학년에 따라 다르게 항목을 선정하여 평가한다”가 45.5%로 가장 높았다 이러한 반응 역시 소규모 학교에서 근무하는 교사들의 업무량과도 밀접한 관계가 있는 것으로 보인다.

“학년에 관계없이 같은 항목을 평가한다”도 전체적으로 162명(27.6%)이나 되어 일

선 학교 현장에서 형식적으로 평가에 임하는 교사들도 상당한 비율을 차지하고 있음을 보여주어 문제점으로 지적할 수 있다.

<표-15> 학년 수준에 따른 평가 항목의 선택

특성	세부항목	설문 반응			합계	$\chi^2$ -value (Sig. $\chi^2$ )
		①	②	③		
성별	남자	66(39.8%)	44(26.5%)	56(33.7%)	166(100.0%)	.097 (.953)
	여자	160(38.1%)	118(28.1%)	142(33.8%)	420(100.0%)	
교직 경력	0~5년	28(27.5%)	32(31.4%)	42(41.2%)	102(100.0%)	8.139 (.420)
	6년~10년	26(29.5%)	24(27.3%)	38(43.2%)	88(100.0%)	
	11~20년	94(45.2%)	58(27.9%)	56(26.9%)	208(100.0%)	
	21~30년	70(40.7%)	44(25.6%)	58(33.7%)	172(100.0%)	
	31년이상	8(50.0%)	4(25.2%)	4(25.2%)	16(100.0%)	
담임 학년	1·2 학년	82(47.1%)	32(18.4%)	60(34.5%)	174(100.0%)	7.590 (.108)
	3·4 학년	76(39.2%)	58(29.9%)	60(30.9%)	194(100.0%)	
	5·6 학년	68(31.2%)	72(33.0%)	78(35.8%)	218(100.0%)	
담임학년 학생수	20명 이하	18(36.0%)	12(24.0%)	20(40.0%)	50(100.0%)	13.080* (.042)
	21~30명	22(23.4%)	36(38.3%)	36(38.3%)	94(100.0%)	
	31~40명	172(45.5%)	92(24.3%)	114(30.2%)	378(100.0%)	
	41명이상	14(21.9%)	22(34.4%)	28(43.8%)	64(100.0%)	
근무교의 총학년수	12학년 이하	38(26.8%)	44(31.0%)	60(42.3%)	142(100.0%)	5.801 (.215)
	12~35학년	130(42.5%)	80(26.1%)	96(31.4%)	306(100.0%)	
	36학년 이상	58(42.0%)	38(27.5%)	42(30.4%)	138(100.0%)	
합계		226(38.6%)	162(27.6%)	198(33.8%)	586(100.0%)	

\*  $p < .05$

① 학년에 따라 다르게 항목을 선정하여 평가한다 ② 학년에 관계없이 같은 항목을 평가한다 ③ 같은 항목을 평가하나 평가 장면 사례를 다르게 한다

### 3) 행동발달상황 평가를 할 때 중점을 두는 장면

행동발달 상황 평가를 할 때 어떤 장면에 중점을 두고 평가를 하는지에 대해서 응답자들의 반응은 <표-16>과 같다.

<표-16> 행동발달상황 평가를 할 때 중점을 두는 장면

특성	세부항목	설문 반응					합계	$\chi^2$ -value (Sig. $\chi^2$ )
		①	②	③	④	⑤		
성별	남자	36 (21.7%)	28 (16.9%)	10 (6.0%)	90 (54.2%)	2 (1.2%)	126 (100.0%)	2.718 (.606)
	여자	78 (18.6%)	62 (14.8%)	14 (3.3%)	264 (62.9%)	2 (.5%)	420 (100.0%)	
교직 경력	0~5년	22 (21.6%)	14 (13.7%)	4 (3.9%)	60 (58.8%)	2 (2.0%)	102 (100.0%)	6.241 (.985)
	6년~10년	12 (13.6%)	14 (15.9%)	2 (2.3%)	60 (68.2%)	-	88 (100.0%)	
	11~20년	46 (22.1%)	28 (13.5%)	10 (4.8%)	122 (58.7%)	2 (1.0%)	208 (100.0%)	
	21~30년	30 (17.4%)	32 (18.6%)	8 (4.7%)	102 (59.3%)	-	172 (100.0%)	
	31년이상	4 (25.0%)	2 (12.5%)	-	10 (62.5%)	-	16 (100.0%)	
담임 학년	1·2 학년	32 (18.4%)	26 (14.9%)	6 (3.4%)	110 (63.2%)	-	174 (100.0%)	2.422 (.965)
	3·4 학년	42 (21.6%)	32 (16.5%)	6 (3.1%)	112 (57.7%)	2 (1.0%)	194 (100.0%)	
	5·6 학년	40 (18.3%)	32 (14.7%)	12 (5.5%)	132 (60.6%)	2 (.9%)	218 (100.0%)	
담임학년 학생수	20명 이하	4 (8.0%)	10 (20.0%)	4 (8.0%)	32 (64.0%)	-	50 (100.0%)	12.435 (.411)
	21~30명	20 (21.3%)	8 (8.5%)	6 (6.4%)	58 (61.7%)	1 (2.1%)	94 (100.0%)	
	31~40명	84 (22.2%)	62 (16.4%)	14 (3.7%)	216 (57.1%)	2 (.5%)	378 (100.0%)	
	41명이상	6 (9.4%)	10 (15.6%)	-	48 (75.0%)	-	64 (100.0%)	
근무교의 총학급수	12학급 이하	26 (18.3%)	16 (11.3%)	6 (4.2%)	92 (64.8%)	2 (1.4%)	142 (100.0%)	4.148 (.844)
	12~35 학급	66 (21.6%)	54 (17.6%)	12 (3.9%)	172 (56.2%)	2 (.7%)	306 (100.0%)	
	36학급 이상	22 (15.9%)	20 (14.5%)	6 (4.3%)	90 (65.2%)	-	138 (100.0%)	
합 계		114 (19.5%)	90 (15.4%)	24 (4.1)	354 (60.4)	4 (.7%)	586 (100.0%)	

- ① 교과학습 장면 ② 특별활동 장면 ③ 학교행사 장면 ④ 그 밖의 학교생활 장면  
⑤ 학교 밖 생활 장면

교사들이 행동발달상황 평가를 할 때 중점을 두는 장면을 자세히 분석해 보면,

“교과 학습 장면”은 114명(19.5%), “특별 활동 장면”은 90명(15.4%), “학교 행사 장면”은 24명(4.1%), “그 밖의 학교 생활 장면”은 354명(60.4%), “학교 밖 생활 장면”은 4명(0.7%)으로 조사되었으며 이는 모든 일반적인 특성에 따라서 통계적으로 유의한 차이는 없었다.

교사들이 중점을 두는 행동 평가 장면은 학습시간, 특별활동시간, 행사활동 외에 주로 학생들의 놀이 활동이나 과제물 해결 여부, 수집활동, 일기 쓰기, 준비물 챙기기, 등 그 밖의 학교 생활과 관련하여 평가하고 있음을 보여주고 있다.

#### 4) 평가를 위해 가장 많이 이용하는 자료

학생들의 행동발달 상황 평가를 위해 가장 많이 이용하는 자료에 대한 응답자들의 반응은 <표-17>과 같다.

응답자들의 반응을 자세히 살펴보면, “관찰 누가 기록 자료”(평균 4.80±.56), “학생에 대한 인상이나 기억”(평균 3.83±1.10), “학생 상호 평가 자료”(평균 3.06±.99P, “학생의 교과 발달 상황”(평균 2.65±1.03), “전학년도의 행동 평가 기록”(평균 1.46±.81)의 순으로 조사되어 관찰 누가 기록 자료를 가장 많이 이용하는 것으로 조사되었다.

이러한 반응 중 “관찰 누가 기록 자료”는 교직경력( $F=3.638^{**}$ ,  $p<.01$ ), “학생에 대한 인상이나 기억”은 성별( $t=-2.184^{*}$ ,  $p<.05$ ), 교직경력( $F=2.855^{*}$ ,  $p<.01$ ), “학생의 교과 발달 상황”은 교직경력( $F=2.881^{*}$ ,  $p<.01$ ), 근무교의 총 학급 수( $F=5.215^{**}$ ,  $p<.01$ )에 따라서 통계적으로 유의한 차이가 나타났으며, “전학년도의 행동 평가 기록”은 모든 일반적인 특성에 따라서 아무런 차이는 없었으며, “학생 상호 평가 자료”는 담임학년( $F=4.132^{*}$ ,  $p<.05$ )에 따라서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다.

<표-17> 행동발달 평가에 많이 이용하는 자료

특성	세부항목	설문 반응				
		①	②	③	④	⑤
성별	남자	4.84 ± .43	3.52 ± 1.25	2.73 ± 1.24	1.59 ± .75	2.88 ± 1.07
	여자	4.78 ± .60	3.95 ± 1.02	2.62 ± .92	1.40 ± .83	3.13 ± .96
	t-value (Sig. t)	.818 (.414)	-2.184* (.032)	.488 (.627)	1.238 (.218)	-1.402 (.163)
교직 경력	0~5년	4.55 ± .90	4.21 ± .98	2.52 ± 1.03	1.76 ± 1.09	2.92 ± 1.02
	6년~10년	4.74 ± .44	3.97 ± 1.04	2.13 ± .92	1.59 ± .73	3.24 ± 1.12
	11~20년	4.89 ± .45	3.82 ± .90	2.64 ± .99	1.32 ± .81	3.20 ± .96
	21~30년	4.87 ± .43	3.45 ± 1.26	2.98 ± 1.06	1.37 ± .67	2.93 ± .94
	31년이상	4.63 ± .52	3.80 ± 1.79	3.00 ± .71	1.20 ± .45	2.60 ± .89
	F-value (Sig. F)	3.638** (.007)	2.855* (.025)	2.881* (.025)	1.387 (.243)	1.053 (.382)
담임 학년	1·2학년	4.78 ± .55	4.04 ± 1.07	2.85 ± .91	1.45 ± .83	2.72 ± .96
	3·4학년	4.84 ± .48	3.82 ± 1.03	2.63 ± .99	1.37 ± .75	3.10 ± 1.01
	5·6학년	4.78 ± .63	3.69 ± 1.18	2.55 ± 1.12	1.53 ± .84	3.27 ± .96
	F-value (Sig. F)	.353 (.703)	1.459 (.235)	.903 (.408)	.427 (.653)	4.132* (.018)
담임학년 학생수	20명 이하	4.95 ± .21	3.59 ± 1.12	2.33 ± 1.07	1.42 ± .67	3.17 ± .94
	21~30명	4.79 ± .53	3.83 ± 1.26	2.82 ± 1.33	1.63 ± 1.03	3.13 ± .92
	31~40명	4.79 ± .61	3.82 ± 1.07	2.69 ± .98	1.48 ± .83	2.95 ± 1.03
	41명이상	4.77 ± .43	4.10 ± 1.02	2.47 ± .92	1.17 ± .39	3.35 ± .83
	F-value (Sig. F)	.638 (.591)	.672 (.570)	.748 (.526)	.765 (.516)	1.825 (.145)
근무교의 총학년수	12학년 이하	4.76 ± .54	3.84 ± 1.26	2.63 ± 1.16	1.60 ± .89	3.13 ± .95
	12~35학년	4.79 ± .64	3.78 ± 1.09	2.87 ± .95	1.44 ± .86	2.91 ± 1.03
	36학년 이상	4.85 ± .36	3.95 ± .92	2.17 ± .91	1.36 ± .56	3.32 ± .93
	F-value (Sig. F)	.440 (.644)	.326 (.723)	5.215** (.007)	.701 (.498)	2.265 (.107)
합 계		4.80 ± .56	3.83 ± 1.10	2.65 ± 1.03	1.46 ± .81	3.06 ± .99

\* p<.05 \*\*p<.01

- ① 관찰 누가 기록 자료    ② 학생에 대한 인상이나 기억    ③ 학생의 교과 발달 상황  
④ 전학년도의 행동 평가 기록    ⑤ 학생 상호 평가 자료

### 5) 학생들의 행동발달 상황의 관찰 빈도

학생들의 행동발달 상황의 관찰 빈도에 대한 응답자들의 반응은 <표-18>과 같다.

<표-18> 행동발달 상황의 관찰 빈도

특성	세부항목	설문 반응					합계	$\chi^2$ -value (Sig $\chi^2$ )
		일 년에 한번	한 학기에 한번	한 달에 한번	1주일에 한번	수시로		
성별	남자	2 (1.2%)	16 ( 9.6%)	24 (14.5%)	8 (4.8%)	116 (69.9%)	166 (100.0%)	2.809 (.590)
	여자	6 (1.4%)	20 ( 4.8%)	58 (13.8%)	16 (3.8%)	320 (76.2%)	420 (100.0%)	
교직 경력	0~5년	-	10 ( 9.8%)	24 (23.5%)	6 (5.9%)	62 (60.8%)	102 (100.0%)	26.261 (.050)
	6년~10년	2 (2.3%)	10 (11.4%)	18 (20.5%)	4 (4.5%)	54 (61.4%)	88 (100.0%)	
	11~20년	4 (1.9%)	4 ( 1.9%)	18 ( 8.7%)	4 (1.9%)	178 (85.6%)	208 (100.0%)	
	21~30년	2 (1.2%)	8 ( 4.7%)	20 (11.6%)	10 (5.8%)	132 (76.7%)	172 (100.0%)	
	31년이상	-	4 (25.0%)	2 (12.5%)	-	10 (62.5%)	16 (100.0%)	
담임 학년	1·2 학년	6 (3.4%)	20 (11.5%)	14 ( 8.0%)	6 (3.4%)	128 (73.6%)	174 (100.0%)	19.431* (.013)
	3·4 학년	2 (1.0%)	10 ( 5.2%)	20 (10.3%)	8 (4.6%)	154 (79.4%)	194 (100.0%)	
	5·6 학년	-	6 ( 2.8%)	48 (22.0%)	10 (4.6%)	154 (70.6%)	218 (100.0%)	
담임학년 학생수	20명 이하	-	-	6 (12.0%)	-	44 (88.0%)	50 (100.0%)	12.580 (.400)
	21~30명	-	4 ( 4.3%)	10 (10.6%)	4 (4.3%)	76 (80.9%)	94 (100.0%)	
	31~40명	8 (2.1%)	22 ( 5.8%)	60 (15.9%)	18 (4.8%)	270 (71.4%)	378 (100.0%)	
	41명 이상	-	10 (15.6%)	6 ( 9.4%)	2 (3.1%)	46 (71.9%)	64 (100.0%)	
근무교의 총학급수	12학급 이하	-	8 ( 5.6%)	16 (11.3%)	4 (2.8%)	114 (80.3%)	142 (100.0%)	6.397 (.603)
	12~35학급	6 (2.0%)	24 ( 7.8%)	40 (13.1%)	16 (5.2%)	220 (71.9%)	306 (100.0%)	
	36학급 이상	2 (1.4%)	4 (2.9%)	26 (18.8%)	4 (2.9%)	102 (73.9%)	138 (100.0%)	
합 계		8 (1.4%)	36 ( 6.1%)	82 (14.0%)	24 (4.1%)	436 (74.4%)	586 (100.0%)	

\* p<.05

응답자들의 반응을 자세히 살펴보면 “일년에 한번”은 8명(1.4%), “한 학기에 한번”은 36명(6.1%), “한 달에 한번”은 82명(14.0%), “1주일에 한번”은 24명(4.1%), “수시로”는 436명(74.4%)으로 분석되어 학생들의 행동발달상황은 수시로 평가되는 것으로 나타났다. 이는 담임 학년( $\chi^2=19.431^*$ ,  $p<.05$ )에 따라서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 조사되었다.

성별로는 “수시로 평가한다”에서 여자는 76.2%, 남자는 69.9%로 나타나 여자들이 더 높은 비율을 보이고 있으며, 교직경력별로는 11-20년이 85.6%로 가장 높았다. 담임학년별로는 저학년이 73.6%, 중 학년이 79.4%, 고학년이 70.6%로 나타나 고학년 보다는 저, 중 학년이 높게 나타났으며, 담임 학생 수별로는 30명 이하가 80.8-88.0%, 31명 이상이 71.4-71.9%로 나타나 학생 수가 적을수록 수시로 관찰 기록하는 경향이 높고 담임 학생 수가 많을수록 그 비율이 낮아지고 있음을 보여 주었다. 이것은 담임 학급 학생 수에 따라서 행동발달 관찰 빈도가 달라짐을 보여줌을 알려준다.

#### 4. 행동발달 상황 평가의 기록과 활용



행동발달 상황 평가의 기록과 활용에 대해서는 ① 행동발달상황을 기록할 때 중점 사항 ② 현행 생활기록부의 행동발달상황 기록방법에 대한 평가 ③ 수집된 자료로 평가 결과를 문장으로 기록하는데 가장 어려운 점 ④ 행동발달 상황을 평가한 자료의 활용정도 ⑤ 행동발달 상황 평가 자료를 활용하는데 어려움 점이 있는 이유 ⑥ 평가된 자료의 활용순서에 대하여 알아보았다.

##### 1) 행동발달상황을 기록할 때 중점사항

행동발달상황을 기록할 때 중점을 두는 사항에 대한 응답자들의 반응은 <표-19>과 같다.

교사들이 행동발달상황을 기록할 때 중점을 두는 행동을 자세히 살펴보면 “긍정적인 행동을 중심으로 기록”은 130명(22.2%), “긍정적인 행동을 중심으로 하되 교정이

필요한 행동도 포함하여 기록"이 424명(72.4%), "교정이 필요한 행동을 중심으로 하되 바람직한 행동도 포함하여 기록"이 14명(4.8%), "교정이 필요한 행동을 중심으로

<표-19> 행동발달상황을 기록할 때 증점 내용

특성	세부항목	설문 반응				합계	$\chi^2$ -value (Sig. $\chi^2$ )
		①	②	③	④		
성별	남자	50(30.1%)	106(63.9%)	8(4.8%)	2(1.2%)	166(100.0%)	4.907 (.179)
	여자	80(19.0%)	318(75.7%)	20(4.8%)	2(.5%)	420(100.0%)	
교직 경력	0~5년	22(21.6%)	74(72.5%)	6(5.9%)	-	102(100.0%)	11 310 (503)
	6년~10년	14(15.9%)	66(75.0%)	6(6.8%)	2(2.3%)	88(100.0%)	
	11~20년	44(21.2%)	150(72.1%)	14(6.7%)	-	208(100.0%)	
	21~30년	46(26.7%)	124(72.1%)	-	2(1.2%)	172(100.0%)	
	31년이상	4(25.0%)	10(62.5%)	2(12.5%)	-	16(100.0%)	
담임 학년	1·2학년	42(24.1%)	122(70.1%)	8(4.6%)	2(1.1%)	174(100.0%)	2 282 (892)
	3·4학년	46(23.7%)	138(71.1%)	8(4.1%)	2(1.0%)	194(100.0%)	
	5·6학년	42(19.3%)	164(75.2%)	12(5.5%)	-	218(100.0%)	
담임 학생수	20명 이하	8(16.0%)	36(72.0%)	4(8.0%)	2(4.0%)	50(100.0%)	10.244 (.331)
	21~30명	20(21.3%)	64(68.1%)	8(8.5%)	2(2.1%)	94(100.0%)	
	31~40명	88(23.3%)	276(73.0%)	14(3.7%)	-	378(100.0%)	
	41명이상	14(21.9%)	48(75.0%)	2(3.1%)	-	64(100.0%)	
근무교 총 학급수	12학급 이하	24(16.9%)	108(76.1%)	8(5.6%)	2(1.4%)	142(100.0%)	13 330* (.038)
	12~35학급	180(29.4%)	200(65.4%)	16(5.2%)	-	306(100.0%)	
	36학급 이상	16(11.6%)	116(84.1%)	4(2.9%)	2(1.4%)	138(100.0%)	
합계		130(22.2%)	424(72.4%)	28(4.8%)	4(.7%)	586(100.0%)	

\* p<.05

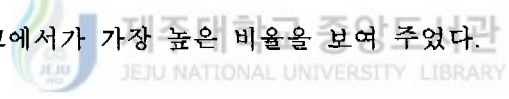


- ① 긍정적인 행동을 중심으로 기록      ② 긍정적인 행동을 중심으로 하되 교정이 필요한 행동도 포함하여 기록      ③ 교정이 필요한 행동을 중심으로 하되 바람직한 행동도 포함하여 기록      ④ 교정이 필요한 행동을 중심으로 기록

로 기록”이 0.7%로 나타나 “긍정적인 행동을 중심으로 하되 교정이 필요한 행동도 포함하여 기록”한다는 반응이 가장 높은 것으로 조사되었다. 이러한 결과는 근무교의 총 학급 수( $\chi^2=13.330, p<.05$ )에 따라서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 조사되었다.

“긍정적인 행동을 중심으로 하되 교정이 필요한 행동도 포함하여 기록한다”에서 성별로는 남자가 63.9%, 여자는 75.7%로 나타났고, 교직경력별로는 미세한 차이나 경력이 낮은 교사들이 비율이 높았으며, 담임학년별로는 고학년이 높게 나타났다. 담임학급 학생 수에 따라서는 41명 이상이 75.0%로 가장 높았고, 21-30명이 68.1%로 가장 낮게 나타났다.

근무 학교의 규모에 따라서는 12학급 이하가 75.0%, 12-35학급이 65.4%, 36학급 이상이 84.1%로 나타나 학교 규모에 따라 기록하는 비율이 크게 차이가 남을 보여 주었고, 대규모 학교에서가 가장 높은 비율을 보여 주었다.



## 2) 현행 행동발달상황 기록 방법에 대한 인식

현행 생활기록부의 행동발달상황 기록 방법에 대한 응답자들의 반응은 <표-20>과 같다

교사들의 응답 반응을 자세히 살펴보면 “절대 평가에 의한 덕목별 가, 나, 다 3단계 평정”은 78명(13.3%), “상대 평가에 의한 덕목별 가, 나, 다 3 단계 평정”은 16명(27%), “현행대로 바람직한 행동 특성과 참고사항을 종합하여 문장으로 기술”은 444명(75.8%), “절대 평가에 의한 3단계 평정과 종합의견 기술”은 48명(8.2%)으로 나타나 “현행대로 바람직한 행동 특성과 참고사항을 종합하여 문장으로 기술”하는 방법이 가장 좋은 것으로 나타났다. 이는 모든 일반적인 특성에 따라서 통계적으로 유의한 차이는 없는 것으로 조사되었다.

<표-20> 현행 행동발달상황 기록 방법에 대한 의견

특성	세부항목	설문 반응				합계	$\chi^2$ -value (Sig. $\chi^2$ )
		①	②	③	④		
성별	남자	30(18.1%)	4(2.4%)	114(68.7%)	18(10.8%)	166(100.0%)	3.780 (.286)
	여자	48(11.4%)	12(2.9%)	330(78.6%)	30(7.1%)	420(100.0%)	
교직 경력	0~5년	12(11.8%)	4(3.9%)	76(74.5%)	10(9.8%)	102(100.0%)	5.654 (.932)
	6년~10년	12(13.6%)	2(2.3%)	64(72.7%)	10(11.4%)	88(100.0%)	
	11~20년	32(15.4%)	8(3.8%)	156(75.0%)	12(5.8%)	208(100.0%)	
	21~30년	18(10.5%)	2(1.2%)	138(80.2%)	14(8.1%)	172(100.0%)	
	31년이상	4(25.0%)	-	10(62.5%)	2(12.5%)	16(100.0%)	
담임 학년	1·2 학년	28(16.1%)	2(1.1%)	122(70.1%)	22(12.6%)	174(100.0%)	8.093 (.231)
	3·4 학년	26(13.4%)	6(3.1%)	156(80.4%)	6(3.1%)	194(100.0%)	
	5·6 학년	24(11.0%)	8(3.7%)	166(76.1%)	20(9.2%)	218(100.0%)	
담임학년 학생수	20명 이하	10(20.0%)	-	34(68.0%)	6(12.0%)	50(100.0%)	7.604 (.575)
	21~30명	10(10.6%)	4(4.3%)	74(78.7%)	6(6.4%)	94(100.0%)	
	31~40명	54(14.3%)	8(2.1%)	282(74.6%)	34(9.0%)	378(100.0%)	
	41명 이상	4(6.3%)	4(6.3%)	54(84.4%)	2(3.1%)	64(100.0%)	
근무교의 총학급수	12학급 이하	18(12.7%)	2(1.4%)	114(80.3%)	8(5.6%)	142(100.0%)	3.099 (.796)
	12~35학급	46(15.0%)	8(2.6%)	224(73.2%)	28(9.2%)	306(100.0%)	
	36학급 이상	14(10.1%)	6(4.3%)	106(76.8%)	12(8.7%)	138(100.0%)	
합 계		78(13.3%)	16(2.7%)	444(75.8%)	48(8.2%)	586(100.0%)	

- ① 절대 평가에 의한 덕목별 가, 나, 다 3단계 평정
- ② 상대 평가에 의한 덕목별 가, 나, 다 3 단계
- ③ 현행대로 바람직한 행동 특성과 참고사항을 종합하여 문장으로 기술
- ④ 절대 평가에 의한 3단계 평정과 종합의견 기술

### 3) 평가 결과를 문장으로 기록하는데 어려운 점

수집된 자료로 평가 결과를 문장으로 기록하는데 가장 어려운 점은 무엇인가에 대한 응답자들의 반응은 <표-21>와 같다.

<표-21> 문장으로 기록하는데 가장 어려운 점

특성	세부항목	설문 반응				합계	$\chi^2$ -value (Sig. $\chi^2$ )
		①	②	③	④		
성별	남자	26(15.7%)	34(20.5%)	48(28.9%)	58(34.9%)	166(100.0%)	8.544* (.036)
	여자	38(9.0%)	48(11.4%)	128(30.5%)	206(49.0%)	420(100.0%)	
교직 경력	0~5년	6(5.9%)	4(3.9%)	46(45.1%)	46(45.1%)	102(100.0%)	29.270** (.004)
	6년~10년	10(11.4%)	10(11.4%)	40(45.5%)	28(31.8%)	88(100.0%)	
	11~20년	16(7.7%)	32(15.4%)	50(24.0%)	110(52.9%)	208(100.0%)	
	21~30년	28(16.3%)	36(20.9%)	38(22.1%)	70(40.7%)	172(100.0%)	
	31년이상	4(25.0%)	-	2(12.5%)	10(62.5%)	16(100.0%)	
담임 학년	1·2학년	30(17.2%)	26(14.9%)	38(21.8%)	80(46.0%)	174(100.0%)	8.386 (.211)
	3·4학년	16(8.2%)	22(11.3%)	64(33.0%)	92(47.4%)	194(100.0%)	
	5·6학년	18(8.3%)	34(15.6%)	74(33.9%)	92(42.2%)	218(100.0%)	
담임학년 학생수	20명 이하	2(4.0%)	4(8.0%)	20(40.0%)	24(48.0%)	50(100.0%)	4.346 (.887)
	21~30명	10(10.6%)	16(17.0%)	24(25.5%)	44(46.8%)	94(100.0%)	
	31~40명	44(11.6%)	56(14.8%)	114(30.2%)	164(43.4%)	378(100.0%)	
	41명 이상	8(12.5%)	6(9.4%)	18(28.1%)	32(50.0%)	64(100.0%)	
근무교의 총학급수	12학급 이하	16(8.5%)	24(16.9%)	44(31.0%)	62(43.7%)	142(100.0%)	6.718 (.348)
	12~35학급	44(14.4%)	42(13.7%)	94(30.7%)	126(41.2%)	306(100.0%)	
	36학급 이상	8(5.8%)	16(11.6%)	38(27.5%)	76(55.1%)	138(100.0%)	
합계		64(10.9%)	82(14.0%)	176(30.0%)	264(45.1%)	586(100.0%)	

\* p<.05 \*\*p<.01

① 관찰 사항 수가 기록이 되어 있지 않아서 ② 수가 기록 자료가 너무 많아 종합하기 어려워서 ③ 형식적이고 인상적인 평정을 해서 ④ 구체적인 평가 기준이 불분명해서

응답자들의 반응을 자세히 살펴보면, “관찰 사항 누가 기록이 되어 있지 않아서”가 64명(10.9%), “누가 기록 자료가 너무 많아 종합하기 어려워서”가 82명(14.0%), “형식적이고 인상적인 평정을 해서”는 176명(30.0%), “구체적인 평가 기준이 불분명해서”는 264명(45.1%)으로 조사되어 구체적인 평가 기준이 불분명하다는 의견이 가장 많았다 이는 성별( $\chi^2=8.544^*$ ,  $p<.05$ )과 교직경력( $\chi^2=29.270^{**}$ ,  $p<.01$ )에 따라서 통계적으로 유의한 차이가 있었다.

“구체적인 평가기준이 불분명해서”라는 반응에서 남자는 34.9%, 여자는 49.0%로 나타나 여자의 비율이 훨씬 높으며 교직 경력별로는 31년 이상이 62.5%로 가장 높았고 그 다음 11-20년이 52.9%, 0-5년이 45.1%, 21-30년이 40.7%, 6-10년은 31.8%로 가장 낮은 비율을 보여 주었다. “형식적이고 인상적인 평정을 해서”라는 반응에서 교직 경력별로는 0-5년이 45.1%, 6-10년이 45.5%로 반응하여 11년 이상이 24.4%이하의 반응과 비교할 때 매우 큰 차이를 보이고 있으며, 11년 이상의 경력자들은 구체적인 평가기준이 불분명해서 문장으로 기록하는데 가장 큰 어려움이 되는 반면에 10년 이하의 경력자들은 형식적이고 인상적인 평정을 해서 평가 결과를 기록하는데 어려움을 겪고 있음을 알 수 있다.

전체적으로 관찰사항을 누가 기록하지 않는 교사들도 10.9%로 나타나 일부 교사들이 형식적이고 인상적인 평가를 하는데서 오는 문제점을 지적할 수 있으며, 누가 기록을 종합하는데 어려움을 겪는 교사들도 14.0%로 나타나 이러한 어려움을 해결할 수 있는 평가 기록 방법에 대한 연구도 필요한 것으로 보인다.

#### 4) 행동발달상황 평가자료의 활용정도

교사들이 행동발달상황을 평가한 자료를 어느 정도 활용하고 있는가에 대한 응답자들의 반응은 <표-22>과 같다.

평가 자료의 활용 정도에 대한 반응을 자세히 살펴보면 “수시로 활용한다”는 254명(43.3%), “월 1-2회 정도 활용”은 56명(16.4%), “한 학기에 한 번 정도”는 220명(37.5%), “한 학년에 한번 정도”는 16명(2.7%)으로 “수시로 활용하는 경우”가 가장 많았으며 다음으로 “한 학기에 한번 정도” 활용하는 것으로 조사되었다 이는 담

입학년 학생 수( $\chi^2=17.954^*$ ,  $p<.05$ )에 따라서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 조사되었다.

<표-22> 행동발달상황 평가 자료의 활용정도

특성	세부항목	설문 반응				합계	$\chi^2$ -value (Sig. $\chi^2$ )
		①	②	③	④		
성별	남자	70(42.2%)	22(13.3%)	68(41.0%)	6(3.6%)	166(100.0%)	1.422 (.700)
	여자	184(43.8%)	74(17.6%)	152(36.2%)	10(2.4%)	420(100.0%)	
교직 경력	0~5년	34(33.3%)	20(19.6%)	46(45.1%)	2(1.0%)	102(100.0%)	6.016 (.915)
	6년~10년	40(45.5%)	12(13.6%)	32(36.4%)	4(4.5%)	88(100.0%)	
	11~20년	90(43.3%)	34(16.3%)	76(36.5%)	8(3.8%)	208(100.0%)	
	21~30년	80(46.5%)	28(16.3%)	62(36.0%)	2(1.2%)	172(100.0%)	
	31년이상	10(62.5%)	2(12.5%)	4(25.2%)	-	16(100.0%)	
담임 학년	1·2학년	78(44.8%)	20(11.5%)	68(39.1%)	8(4.6%)	174(100.0%)	5.611 (.468)
	3·4학년	92(47.4%)	32(16.5%)	68(35.1%)	2(1.0%)	194(100.0%)	
	5·6학년	84(38.5%)	44(20.2%)	84(38.5%)	6(2.8%)	218(100.0%)	
담임학년 학생수	20명 이하	24(48.0%)	14(28.0%)	10(20.0%)	2(4.0%)	50(100.0%)	17.954* (.036)
	21~30명	32(34.0%)	8(8.5%)	52(55.3%)	2(2.1%)	94(100.0%)	
	31~40명	172(45.5%)	62(16.4%)	138(36.5%)	6(1.6%)	378(100.0%)	
	41명 이상	26(40.6%)	12(18.8%)	20(31.3%)	6(9.4%)	64(100.0%)	
근무교의 총학급수	12학급 이하	56(39.4%)	8(11.3%)	33(46.5%)	2(2.8%)	71(100.0%)	6.991 (.322)
	12~35학급	64(41.8%)	52(17.0%)	118(38.6%)	8(2.6%)	306(100.0%)	
	36학급 이상	70(50.7%)	28(20.3%)	36(26.1%)	4(2.9%)	138(100.0%)	
합 계		254(43.3%)	96(16.4%)	220(37.5%)	16(2.7%)	586(100.0%)	

\*  $p<.05$

- ① 수시로 활용한다 ② 월 1-2회 정도 활용 ③ 한 학기에 한 번 정도 활용  
④ 한 학년에 한번 정도 활용

교직 경력별로는 6년 이상이 '수시로 활용한다'가 43.3-62.5%, "한 학기에 한번 정도"가 25.2-36.4%, "한 달에 1-2회 정도"가 12.5-16.3% 순으로 나타났으나 0-5년은 "수시로 활용한다"가 33.3%, "월 1-2회 정도"가 19.6%, "한 학기에 한번"이 45.1%로 나타나 교직 경력이 5년 이하인 교사들이 활용 비율이 저조함을 보여 주었다.

담임 학급의 학생 수별로는 20명 이하 학급은 "수시로 활용한다"가 48.0%로 가장 높은 반응을 보였고, 31-40명 이하 학급이 45.5%, 41명 이상 학급이 40.6%로 높은 반응을 보여 주었으나 21-30명 이하의 학급은 "한 학기에 한번 정도"가 55.3%로 가장 높았으며, "수시로 활용한다"는 34.0%로 다른 항목 보다 낮게 나타났다

학교 규모별로는 "수시로 활용한다"에서 12학급 이하가 39.4%, 12-35학급이 41.8%, 36학급 이상이 50.7%로 나타나 규모가 클수록 수시로 활용하는 비율이 높음을 알 수 있다.

전체적으로 볼 때 행동발달상황 평가자료의 활용은 수시로 활용하거나, 월 1-2회 활용하여 긍정적, 교육적으로 활용하는 교사들이 59.7%로 나타난 반면에 한 학기에 한번이나 학 학년에 한번 정도 형식적이거나 단순히 생활기록부 기록을 위해 활용하는 교사들도 40.3%로 나타났다. 이는 평가한 자료를 교육활동에 적극적으로 활용하는 교사가 있는 반면에 10명 중 4명은 형식적이거나 사무적으로 행동발달 평가를 하거나, 평가 자료를 활용하고 있음을 보여주어 교육 현장에서 시급히 해결해야 할 문제점으로 보여진다.

## 5) 행동발달상황 평가 자료 활용이 어려운 이유

행동발달 상황 평가 자료를 활용하는데 어려움 점이 있는 이유는 <표-23>과 같다 이를 자세히 살펴보면 "평가 내용이 객관적이지 못해서"는 92명(31.4%), "평가 내용이 단순해서 종합적이지 못해서"는 76명(25.9%), "평가 내용이 추상적이라 애매 모호해서"는 115명(39.2%), "기타"는 10명(3.4%)로 조사되었으며 "평가 내용이 추상적이라 애매 모호해서"가 가장 행동발달 상황 평가 자료를 활용하는데 어려움 점인 것으로 조사되었다. 이는 교직경력( $\chi^2=21.026^*$ ,  $p<0.05$ )에 따라서 통계적으로 유의

한 차이가 있는 것으로 조사되었다.

<표-23> 평가 자료를 활용이 어려운 이유

특성	세부항목	설문 반응				합계	$\chi^2$ -value (Sig. $\chi^2$ )
		①	②	③	④		
성별	남자	48(28.9%)	42(25.3%)	68(41.0%)	8( 4.8%)	166(100.0%)	1.003 (.800)
	여자	136(32.4%)	110(26.2%)	162(38.6%)	12( 2.9%)	420(100.0%)	
교직 경력	0~5년	42(41.2%)	22(21.6%)	38(37.3%)	-	102(100.0%)	21.026* (.049)
	6년~10년	16(18.2%)	14(15.9%)	52(59.1%)	6( 6.8%)	88(100.0%)	
	11~20년	56(26.9%)	66(31.7%)	82(39.4%)	4( 1.9%)	208(100.0%)	
	21~30년	64(37.2%)	46(26.7%)	52(30.2%)	10( 5.8%)	172(100.0%)	
	31년이상	6(37.5%)	4(25.0%)	6(37.5%)	-	16(100.0%)	
담임 학년	1·2학년	54(31.0%)	46(26.4%)	66(37.9%)	8( 4.6%)	174(100.0%)	2.567 (.861)
	3·4학년	52(26.8%)	52(26.8%)	84(43.3%)	6( 3.1%)	194(100.0%)	
	5·6학년	78(35.8%)	54(24.8%)	80(36.7%)	6( 2.8%)	218(100.0%)	
담임 학년 학생수	20명 이하	20(40.0%)	10(20.0%)	14(28.0%)	6(12.0%)	50(100.0%)	11.565 (.239)
	21~30명	20(21.3%)	30(31.9%)	42(44.7%)	2( 2.1%)	94(100.0%)	
	31~40명	128(33.9%)	92(24.3%)	148(39.2%)	10( 2.6%)	378(100.0%)	
	41명 이상	16(25.0%)	20(31.3%)	26(40.6%)	2( 3.1%)	64(100.0%)	
근무교 총 학급수	12학급 이하	42(29.6%)	32(22.5%)	62(43.7%)	6( 4.2%)	142(100.0%)	5.216 (.516)
	12~35학급	96(31.4%)	52(30.1%)	112(36.6%)	6( 2.0%)	306(100.0%)	
	36학급 이상	46(33.3%)	28(20.3%)	56(40.6%)	8( 5.8%)	138(100.0%)	
합 계		184(31.4%)	152(25.9%)	230(39.2%)	20(3.4%)	586(100.0%)	

\* p<.05

- ① 평가 내용이 객관적이지 못해서 ② 평가 내용이 단순해서 종합적이지 못해서  
③ 평가 내용이 추상적이라 애매 모호해서 ④ 기타

평가 자료를 활용하는데 어려운 점을 성별로 비교해 보면 남녀 모두 “평가 내용이 추상적이라 애매 모호해서”가 41.9%과 38.6%로 남자가 높은 반면에, “평가 내

용이 객관적이지 못해서”는 28.9%와 32.4%로 여자가 높은 비율을 나타내고 있다.

교직 경력별로는 0-5년과 21-30년은 “평가 내용이 객관적이지 못해서”가 41.2%와 37.2%로 가장 높은 반면에 6-10년은 51.9%, 11-20년은 39.4%가 “평가 내용이 추상적이라서” 어려움을 겪는다는 반응을 가장 높게 보이고 있다. 특히 11-20년은 “평가 내용이 단순하고 종합적이지 못해서”가 31.7%로 반응하여 다른 경력자들과는 다르게 높은 반응을 보여 2위로 나타나고 있다.

## 6) 평가한 자료의 활용순서

교사들은 평가한 자료를 어떤 면에 주로 활용하고 있는지에 대한 응답자들의 반응은 <표-24>와 같다.

교사들이 평가한 자료를 어떤 면에 활용하는지 자세히 살펴보면 평가된 자료의 활용 순서는 “학생의 생활지도 자료”(평균  $4.52 \pm .89$ ), “생활기록부 행동발달 상황 기록”(평균  $3.23 \pm 1.42$ ), “모범, 선행 등 학생 선발 자료”(평균  $3.00 \pm 1.26$ ), “학생의 학습지도 자료”(평균  $2.55 \pm 1.35$ ), “도덕과 학습 평가 자료”(평균  $2.38 \pm 1.13$ )의 순으로 조사되었다. “학생의 학습지도 자료”는 성별( $F=2.749^{**}$ ,  $p<.01$ )과 교직경력( $F=2.629^*$ ,  $p<.05$ )에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있으며, “학생의 생활지도 자료”(F=4.242\*,  $p<.05$ )와 “모범, 선행 등 학생 선발 자료”(F=3.235\*,  $p<.05$ )는 근무교의 총 학급 수에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있으며, “도덕과 학습 평가 자료”는 담임학년(F=4.464\*,  $p<.05$ )에 따라, “생활기록부의 행동발달상황 기록”은 성별( $t=-2.506^*$ ,  $p<.05$ )과 교직경력( $F=3.906^{**}$ ,  $p<.01$ )에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 조사되었다.

“학생의 학습지도 자료”로 활용하는 경우 남자 교사들이 여자 교사들 보다 훨씬 많이 활용하고 있으며( $F=2.749^{**}$ ,  $p<.01$ ), “생활기록부 행동발달상황 기록”에 활용한다는 응답은 남자 교사보다 여자 교사들이 훨씬 높은 반응을 보여주고 있다( $t=-2.506^*$ ,  $p<.05$ ).

교직 경력별로는 “학생의 학습지도 자료”로 활용한다는 반응에서 경력이 적은 교사들 보다 경력이 많은 교사들이 높은 반응을 보여주었고( $F=2.629^*$ ,  $p<.05$ ), “생활기



<표-24> 평가한 자료의 활용 순위

특성	세부항목	설문 반응				
		①	②	③	④	⑤
성별	남자	2.92±1.34	4.50±.83	2.84±1.32	2.26±1.04	2.86±1.51
	여자	2.37±1.32	4.53±.91	3.07±1.23	2.44±1.17	3.38±1.36
	t-value (Sig. t)	2.749** (.007)	-.229 (.819)	-1.205 (.230)	-1.060 (.291)	-2.506* (.013)
교직 경력	0~5년	2.23±1.43	4.39±1.00	3.27±1.23	2.53±1.17	3.54±1.28
	6년~10년	2.15±1.01	4.37±1.00	3.23±1.30	2.21±1.10	3.71±1.36
	11~20년	2.51±1.37	4.52±.87	2.93±1.24	2.45±1.21	3.32±1.42
	21~30년	2.79±1.36	4.64±.79	2.94±1.28	2.31±1.06	2.80±1.38
	31년이상	3.50±1.07	4.86±.38	2.00±.82	2.43±1.23	2.43±1.62
	F-value (Sig. F)	2.629* (.036)	1.143 (.337)	1.870 (.117)	.402 (.807)	3.906** (.004)
담임 학년	1·2학년	2.67±1.36	4.47±.90	3.22±1.33	2.04±1.13	3.35±1.26
	3·4학년	2.53±1.40	4.55±.86	2.92±1.26	2.41±1.09	3.35±1.39
	5·6학년	2.47±1.30	4.52±.90	2.90±1.20	2.62±1.12	3.00±1.56
	F-value (Sig. F)	.388 (.679)	.166 (.847)	1.268 (.284)	4.464* (.013)	1.636 (.197)
담임학년 학생수	20명 이하	2.81±1.47	4.86±.35	2.65±1.17	2.52±.83	2.84±1.54
	21~30명	3.10±1.29	4.34±.97	3.19±1.28	2.21±1.32	3.19±1.54
	31~40명	2.38±1.32	4.50±.93	2.98±1.27	2.45±1.11	3.19±1.41
	41명 이상	2.61±1.34	4.61±.72	3.13±1.29	2.13±1.14	3.20±1.15
	F-value (Sig. F)	2.603 (.053)	1.785 (.150)	.780 (.506)	.861 (.462)	.580 (.629)
근무교의 총학급수	12학급 이하	2.85±1.30	4.53±.82	3.17±1.33	2.16±1.11	3.17±1.45
	12~35학급	2.50±1.38	4.40±1.00	3.80±1.30	2.56±1.12	3.33±1.43
	36학급 이상	2.35±1.29	4.79±.55	3.30±1.01	2.17±1.12	3.04±1.35
	F-value (Sig. F)	1.694 (.186)	4.242* (.015)	3.235* (.041)	2.896 (.058)	.807 (.447)
합 계		2.55±1.35	4.52±.89	3.00±1.26	2.38±1.13	3.23±1.42

① 학생의 학습지도 자료 ② 학생의 생활지도 자료 ③ 모범, 선행 등 학생 선발 자료  
④ 도덕과 학습 평가 자료 ⑤ 생활기록부 행동발달 상황 기록

특부 행동발달상황 기록”에 활용한다는 반응은 경력이 많은 교사들 보다 경력이 적은 교사들이 훨씬 높은 반응을 보여주었다( $F=3.906^{**}$ ,  $p<.01$ ).

담임 학년별로는 “도덕과 학습 평가자료”로 활용한다는 반응에서 1-2학년보다 3-4학년이, 3-4학년보다 5-6학년이 더 많이 활용하고 있음을 보여 주었다( $F=4.464^*$ ,  $p<.05$ ).

학교 규모별로는 “학생의 생활지도 자료”로 활용한다는 반응에서 36학급 이상 대 규모 학교가 가장 많고, 다음이 12학급 이하 규모의 학교로 나타났으며 13-35학급 규모가 가장 낮게 활용하는 것으로 나타났다( $F=4.242^*$ ,  $p<.05$ ). “모범, 선행 등 학생 선발 자료”로 활용한다는 반응은 12-35학급 규모가 가장 활용을 많이 하는 것으로 분석되었고, 다음이 36학급 이상 규모의 학교였으며, 12학급 이하 소규모 학교는 가장 활용이 낮은 것으로 나타났다( $F=3.235^*$ ,  $p<.05$ ).

## 5. 행동발달 상황 평가의 문제점과 개선점

행동발달 상황 평가의 문제점과 개선점에서는 ① 현재와 같은 교육 환경에서 행동 발달상황 평가를 바람직하게 실시하는데 주요한 문제점 ② 행동발달상황 평가를 개선하기 위해 가장 시급히 해결해야할 문제에 대하여 알아보았다.

### 1) 행동발달 상황 평가의 문제점

현재와 같은 교육 환경에서 행동 발달상황 평가를 바람직하게 실시하는데 주요한 문제점은 무엇인가에 대한 응답자들의 반응은 <표-25>과 같다.

응답자들의 반응을 자세히 살펴보면 현재와 같은 교육 환경에서 행동 발달상황 평가를 바람직하게 실시하는데 주요한 문제점은 “형식적이고 인상적인 평가의 오류”(평균  $3.67 \pm 1.39$ )가 가장 주요한 문제점이며 다음으로 “구체적인 평가 기준의 불분명”(평균  $3.48 \pm 1.24$ ), “평가안내서, 평가도구의 부족”(평균  $3.20 \pm 1.23$ ), “평가에 소

<표-25> 행동발달상황 평가의 문제점

특성	세부항목	설문 반응				
		①	②	③	④	⑤
성별	남자	2.52±1.62	3.46±1.46	3.30±1.51	3.00±1.31	3.54±1.18
	여자	2.42±1.66	3.75±1.36	2.93±1.35	3.28±1.20	3.46±1.26
	t-value (Sig. t)	.405 (.686)	-1.456 (.147)	1.732 (.085)	-1.491 (.137)	.462 (.644)
교직 경력	0~5년	2.60±1.62	3.62±1.47	2.71±1.37	3.50±1.21	3.36±1.17
	6년~10년	2.41±1.70	3.53±1.38	3.14±1.46	3.50±1.22	3.43±1.25
	11~20년	2.32±1.66	3.79±1.30	3.06±1.37	3.06±1.23	3.46±1.27
	21~30년	2.52±1.66	3.64±1.46	3.10±1.45	3.07±1.21	3.59±1.28
	31년이상	2.43±1.62	3.43±1.51	3.67±1.51	2.50±1.38	3.67±1.21
	F-value (Sig. F)	.227 (.923)	.307 (.873)	.929 (.448)	2.001 (.096)	.276 (.894)
담임 학년	1·2학년	2.68±1.82	3.86±1.28	3.13±1.35	3.20±1.22	3.20±1.27
	3·4학년	2.24±1.51	3.91±1.29	3.02±1.47	3.15±1.23	3.64±1.24
	5·6학년	2.41±1.60	3.34±1.48	2.98±1.41	3.24±1.26	3.56±1.20
	F-value (Sig. F)	1.197 (.304)	4.539* (.012)	.217 (.805)	.217 (.805)	2.511 (.083)
담임학년 학생수	20명 이하	2.56±1.72	2.63±1.46	3.63±1.46	3.39±1.14	3.63±1.26
	21~30명	2.85±1.62	3.80±1.32	2.97±1.57	3.10±1.18	3.36±1.47
	31~40명	2.38±1.66	3.76±1.38	3.02±1.36	3.14±1.23	3.63±1.10
	41명 이상	2.14±1.55	3.71±1.23	2.67±1.46	3.52±1.36	3.63±1.10
	F-value (Sig. F)	1.503 (.370)	4.030** (.008)	1.666 (.175)	.869 (.175)	.321 (.810)
근무교의 총학급수	12학급 이하	2.45±1.63	3.70±1.35	3.28±1.50	3.35±1.23	3.40±1.33
	12~35학급	2.57±1.71	3.75±1.36	3.01±1.37	2.99±1.26	3.46±1.20
	36학급 이상	2.16±1.51	3.45±1.49	3.45±1.48	3.55±1.08	3.59±1.25
	F-value (Sig. F)	1.109 (.332)	.902 (.407)	1.089 (.338)	4.160* (.017)	.336 (.715)
합 계		2.44±1.65	3.67±1.39	3.03±1.41	3.20±1.23	3.48±1.24

\* p<.05 \*\* p<.01

① 행동발달상황 평가의 중요성에 대한 교사의 인식 부족 ② 형식적이고 인상적인 평가의 오류 ③ 평가에 소요되는 많은 시간 ④ 평가안내서, 평가도구의 부족 ⑤ 구체적인 평가 기준의 불분명

요되는 많은 시간”(평균  $3.03 \pm 1.41$ ), “행동발달상황 평가의 중요성에 대한 교사의 인식 부족”(평균  $2.44 \pm 1.65$ )의 순으로 조사되었다.

“행동발달상황 평가의 중요성에 대한 교사의 인식 부족”, “평가에 소요되는 많은 시간”, “구체적인 평가 기준의 불분명”은 일반적인 특성에 따라 통계적으로 유의한 차이가 없었으나, “형식적이고 인상적인 평가의 오류”는 담임학년( $F=4.539^*$ ,  $p<.05$ )과 담임 학년 학생 수( $F=4.030^{**}$ ,  $p<.01$ )에 따라서 통계적으로 유의한 차이가 나타났으며 “평가에 소요되는 많은 시간”은 근무교의 총 학생 수( $F=4.160^*$ ,  $p<.05$ )에 따라서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다.

성별로는 남자는 “구체적인 평가 기준이 불분명”해서 평가하는데 문제가 되고 있다는 반응이 가장 많았고, 여자는 “형식적이고 인상적인 평가의 오류”를 가장 심각한 문제로 제기하고 있다.

교직 경력별로는 0-10년은 “형식적이고 인상적인 평가의 오류”와 “평가에 소요되는 많은 시간”을 주요 문제점으로 보고 있으며, 11-30년은 “형식적이고 인상적인 평가의 오류”와 “구체적 평가 기준이 불분명”을 주요 문제점으로 보고 있다. 그리고 31년 이상은 “평가에 소요되는 많은 시간”과 “구체적 평가 기준이 불분명”을 주요 문제점으로 보고 있다

담임 학년별로는 “형식적이고 인상적인 평가의 오류”에서 1-2, 3-4학년은 가장 높은 반응을 보이나, 5-6학년은 비교적 낮은 반응을 보여 준다( $F=4.539^*$ ,  $p<.05$ ).

담임 학년 학생 수별로는 “형식적이고 인상적인 평가의 오류”에서 20명 이하의 아주 낮은 반응을 보인 반면 21명 이상의 모든 다른 항목에서는 매우 높은 반응을 나타내고 있으며( $F=4.030^{**}$ ,  $p<.01$ ), 20명 이하의 학생 수에서는 설문 문항③, ⑤, ④번 순으로 문제점을 지적하고 있다.

학교 규모별로는 “평가 안내서, 평가 도구의 부족”에서 12학급 이하와 36학급 이상은 높은 반응을 보이는 반면 12-35학급은 상대적으로 낮은 반응을 보이고 있다.

## 2) 행동발달 상황 평가의 개선점

행동발달상황 평가를 개선하기 위해 시급히 해결 해야할 문제점에 대한 응답자들의 반응은 <표-26>와 같다.

<표-26> 행동발달상황 평가의 개선점

특성	세부항목	설문 반응					합계	$\chi^2$ -value (Sig $\chi^2$ )
		①	②	③	④	⑤		
성별	남자	12 ( 7.2%)	66 (39.8%)	568 (33.7%)	20 (12.0%)	12 ( 7.2%)	166 (100.0%)	6.969 (.138)
	여자	26 ( 6.2%)	116 (27.6%)	182 (43.3%)	38 ( 9.0%)	58 (13.8%)	420 (100.0%)	
교직 경력	0~5년	6 ( 5.9%)	24 (23.5%)	36 (35.3%)	16 (15.7%)	20 (19.6%)	102 (100.0%)	22.092 (.140)
	6년~10년	4 ( 4.5%)	24 (27.3%)	40 (45.5%)	10 (11.4%)	10 (11.4%)	88 (100.0%)	
	11~20년	16 ( 7.7%)	52 (25.0%)	106 (51.0%)	16 ( 7.7%)	18 ( 8.7%)	208 (100.0%)	
	21~30년	10 ( 5.8%)	74 (43.0%)	50 (29.1%)	16 ( 9.3%)	22 (12.8%)	172 (100.0%)	
	31년이상	2 (12.5%)	8 (50.0%)	6 (37.5%)	-	-	16 (100.0%)	
담임 학년	1·2 학년	18 (10.3%)	58 (33.3%)	62 (35.6%)	14 ( 8.0%)	22 (12.6%)	174 (100.0%)	5.660 (.685)
	3·4 학년	10 ( 5.2%)	56 (28.9%)	88 (45.4%)	22 (11.3%)	18 ( 9.3%)	194 (100.0%)	
	5·6 학년	10 ( 4.6%)	68 (31.2%)	88 (40.4%)	22 (10.1%)	30 (13.8%)	218 (100.0%)	
담임 학생수	20명 이하	4 ( 8.0%)	16 (32.0%)	14 (28.0%)	10 (20.0%)	6 (12.0%)	50 (100.0%)	11.289 (.504)
	21~30명	8 ( 8.5%)	32 (34.0%)	36 (38.3%)	6 ( 6.4%)	12 (12.8%)	94 (100.0%)	
	31~40명	26 ( 6.9%)	112 (29.6%)	158 (41.8%)	32 ( 8.5%)	50 (13.2%)	378 (100.0%)	
	41명이상	-	22 (34.4%)	30 (46.9%)	10 (15.6%)	2 ( 3.1%)	64 (100.0%)	
근무교의 총학급수	12학급 이하	12 ( 8.5%)	38 (26.8%)	54 (38.0%)	20 (14.1%)	18 (12.7%)	142 (100.0%)	12.303 (.138)
	12~35학급	24 ( 7.8%)	82 (26.8%)	136 (44.4%)	26 ( 8.5%)	38 (12.4%)	306 (100.0%)	
	36학급 이상	2 ( 1.4%)	62 (44.9%)	48 (34.8%)	12 ( 8.7%)	14 (10.1%)	138 (100.0%)	
합 계		38 ( 6.5%)	182 (31.1%)	238 (40.6%)	58 ( 9.9%)	70 (11.9%)	586 (100.0%)	

- ① 행동발달 평가에 대한 교사의 연구 교육 ② 타당하고 신뢰로운 평가도구 개발  
 ③ 학급당 인원수 감소 ④ 평가에 대한 구체적인 안내서, 지침 개발 보급  
 ⑤ 행동발달상황 평가 기준의 명세화

응답자들의 지적인 해결과제들을 자세히 살펴보면, “행동발달 평가에 대한 교사의 연구 교육”은 38명(6.5%), “타당하고 신뢰로운 평가도구 개발”은 182명(31.1%), “학급당 인원수 감소”는 238명(40.6%), “평가에 대한 구체적인 안내서, 지침 개발 보급”은 58명(9.9%), “행동발달상황 평가 기준의 명세화”는 70명(11.9%)으로 조사되어 학급당 인원수를 감소시키는 것이 가장 시급히 해결해야 할 사항이라는 응답이 가장 많았다. 이는 모든 일반적인 특성에 따라서 통계적으로는 유의한 차이가 없었다.

성별로는 남자는 “타당하고 신뢰로운 평가도구 개발”이 39.8%로 가장 많았고, 여자는 “학급당 인원수 감소”가 43.3%로 가장 높은 반응을 보여주었다.

교직 경력별로는 0-20년은 “학급당 인원수 감소”가 35.3%-51.0%로 가장 많았으나 21년 이상은 “타당하고 신뢰로운 평가 도구 개발”이 43.3%-50.0%로 나타나 경력에 따라 해결해야 할 과제를 보는 시각이 다름을 보여준다.

담임 학생 수별로는 20명 이하는 “타당하고 신뢰로운 평가 도구 개발”32.0%로 가장 높은 반면 21명 이상은 “학급당 인원수 감소”가 38.3%-46.9%로 높게 반응하고 있다.

전체적으로 볼 때 행동발달상황 평가를 위해 가장 시급히 해결해야 할 문제는 학급당 인원수를 줄이는 노력과 타당하고 신뢰로운 평가 도구를 개발하는 노력이 필요하며, 행동발달상황 평가기준의 명세화를 위한 학자와 교사들의 노력이 필요함을 보여주었다.

## V. 결 론

행동발달상황은 전인교육을 지향하는 우리의 학교교육에서 강조되어야 하고, 신뢰롭고 타당하게 평가될 필요가 있으며, 교육의 담당자인 교사들은 아동들의 지적, 정의적, 신체적 특성이나 행동을 정확히 평가하고 이해하여야 함은 대단히 중요한 요건이다. 그러나 현재의 교육 평가는 인지적 영역에 편중되어 있고, 정의적 영역의 평가는 등한시되거나 형식적인 수준에 머물러 있는 것이 사실이다.

학생들의 행동발달상황에 대한 올바른 평가는 학생의 개성적 특성을 개발하고 독립적인 인간으로서의 성장, 발달을 도와주는 자료가 될 수 있도록 하기 위해서는 행동발달상황에 대한 이론적 연구와 함께 현장에서 교사들의 가지고 있는 행동발달상황 평가에 대한 인식, 적용 방법과 실재를 분석하는 연구가 필요하다.

따라서 본 연구의 목적은 행동발달상황 평가에 대한 이론적 문헌 연구와 더불어 현장 교사들이 행동발달상황 평가에 대하여 어떠한 인식을 갖고 있으며, 실제로 어떻게 평가하고 있는가 조사 분석하여 바람직한 행동발달상황 평가의 방법을 모색하는데 도움을 주는 기초자료를 얻고, 행동발달상황 평가의 문제점을 찾아 개선점을 마련하는데 기초가 되는 자료를 얻고자 한다.

본 연구의 대상은 제주도 전체의 초등학교 교사를 모집단으로 학급수 비율에 따라 제주시교육청 관내 소재 학교 교사 280명, 서귀포시 교육청 관내 학교 교사 200명, 북제주군 교육청 관내 학교 교사 120명, 총 600명을 조사 대상으로 삼고, 설문지를 배부하여 586부를 회수하여 분석하였다. 이는 제주도내 전 초등교사 1850명의 31.7%에 해당한다.

수집된 자료는 SPSS 10.0 for Wondow를 이용하여 일반적인 특성에 따라 각 문항별로 통계적으로 유의한 연관성이 있는지를 Chi-Square( $\chi^2$ ) test를 통하여 알아보았으며 순위를 부여한 문항에 대해서는 성별에 따라서는 Independent-Sample T test를, 성별을 제외한 일반적인 특성에 따라서는 One-way ANOVA를 이용하여 일반적인 특성에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 지를 알아보았으며, 본 연구의 통계 분석은 전문가에 의뢰하여 분석하였다.

본 연구의 주요한 조사 분석 결과는 다음과 같다.

1) 행동발달상황 평가의 중요성에 대한 교사들의 전반적인 인식은 다소 중시하는 경향을 보이는 것으로 나타났으나, 교육 현장에서는 이중적 인식을 갖고 있는 것으로 파악되며, 학부모, 교사, 학생들 모두 이론적으로는 인간 교육을 앞세우고 강조하고 있으나 현실적으로는 가정, 학교, 사회 모두가 정의적 교육의 중요성보다는 지식위주의 교육에 중점을 두고 교육이 이루어지고 있다고 볼 수 있다.

2) 행동발달상황 평가를 위한 계획 수립은 일정한 계획에 따라 평가를 실시하고 있다는 반응과 특별한 계획을 수립하지 않고 평가한다는 반응이 비슷한 비율을 보이고 있으며, 근거가 되는 계획은 대부분의 교사들은 자신의 수립한 계획이나 학교내 학년 단위에서 수립한 계획에 따라 평가하고 있음을 보여주어 교육현장에서 실제로 용이하게 적용할 수 있는 계획 수립이 이루어지지 못하고 있다.

3) 행동발달상황 평가 내용과 방법에서 교사들이 평가할 때 선호하는 평가 덕목은 “책임감” “협동성”, “봉사성”, “준법성”, “자주성” 순으로 나타났고, 대부분의 교사들이 평가를 할 때 학년에 따라 다르게 덕목을 선정하여 평가하거나, 같은 덕목을 평가하나 평가 장면 사례를 다르게 하여 평가하고 있음을 보여주어서 학년별 아동 발달 정도에 따른 덕목 선정이 이루어져야 하겠다. 평가를 위해 가장 많이 이용하는 자료는 “관찰 누가 기록 자료”와 “학생에 대한 인상이나 기억”으로 조사되어 개관적인 평가가 이루어지지 못하고 있다.

4) 행동발달상황 평가 기록 방법에 대해서는 현행대로 “바람직한 행동 특성과 참고사항을 종합하여 문장으로 기술”하는 방법을 가장 선호하는 것으로 나타났으나, 교사들은 평가 결과를 문장으로 기록하는데 “구체적인 평가 기준이 불분명해서”, “형식적이고 인상적인 평정을 해서” 문장으로 기록하기 어렵다는 반응이 많았다. 평가한 자료를 활용하는데 어려운 이유는 “평가 내용이 추상적이라 애매 모호해서”, “평가 내용이 객관적이지 못해서” 활용하는데 어려운 것으로 분석되었다.



5) 현재와 같은 교육환경에서 행동발달상황 평가를 바람직하게 실시하는데 문제점은 “형식적이고 인상적인 평가의 오류”가 가장 큰 문제점으로 지적하고 있으며 다음으로 “구체적인 평가 기준의 불분명”, “평가안내서, 평가도구의 부족”, “평가에 소요되는 많은 시간”, 등 문제들이 평가에 대한 신뢰도와 객관성을 떨어뜨리고 있다. 교사들이 행동발달상황 평가를 하는데 시급히 개선해야 한다고 생각하는 것은 “학급당 인원수 감소”, “타당하고 신뢰로운 평가도구 개발”이 이루어져야 한다고 제시하고 있다.

본 연구의 결과를 기초로 하여 학교 현장에서 초등학생의 행동발달상황을 평가 할 때 교사들이 인식하고 있는 문제점들을 해결하기 위한 방안으로 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

- 1) 학교교육과정을 계획하고 수립하는데 일선 학교에서는 행동발달상황 평가의 중요성을 고려한 계획수립이 이루어져야 하겠다.
- 2) 교육현장에서 학교별로 실제로 용이하게 적용할 수 있는 행동발달상황 평가 계획 수립 방안 마련이 시급히 요청된다.
- 3) 학년별 수준에 맞는 덕목 선정이 이루어지고 그 범위도 한정시켜 객관성이 확보되도록 하는 방안이 마련되어야 한다.
- 4) 구체적인 평가 기준과 평가 방법이 개발되어 제시되어야 한다.
- 5) 교사의 업무 부담을 줄이고, 학급당 학생 수를 감소시키는 등 교육환경 개선을 위한 정책 당국의 노력이 있어야 하겠다.

## 참 고 문 헌

- 교육부(1998), 「초등학교 교육과정 해설」, 교육부.
- 교육부(1996), 「종합생활기록부 관리지침해설」, 교육부.
- 김상호(1983), 「태도교육, 신 교육학 강좌」, 교육과학사.
- \_\_\_\_\_ (1977), 「행동발달상황의 평가」, 서울특별시 교육위원회(편).
- 김영길, 이수환, 김진규(1986), 「행동발달상황 평가도구 개발연구」, 중앙교육평가원.
- 김영근(1992), “행동발달상황 평가의 타당성 분석”, 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 김영채(1991), 「교육심리측정 평가총론」, 교육과학사.
- 김진규(1987), 「교사를 위한 정의적 특성의 평가방법」, 중앙교육평가원.
- 김형립(1986), 「정의적 영역 평가모형의 탐색에 대한 주제 토론」, 중앙교육평가원
- 김호권(1980), 「학교 학습의 탐구」, 교육과학사.
- 남덕우 외 7인(1988), 「최신 교육학 대사전」, 교육과학사.
- 류기정(1990), “문장 기술식 행동평가 준거의 타당성 탐색”, 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
- 류인식(1985), “초등학교 학생의 행동발달평가와 사회성 측정간의 상관연구”, 석사학위논문, 연세대학교교육대학원.
- B. S. Bloom, J. Y. Hastings, & G. F. Madaus, 김호권, 이성진, 김상호 공역 (1987), 「교육평가 핸드북」, 교육과학사.
- 문교부(1955), 「국민학교 생활기록부의 서식 및 처리요령」, 문교부 훈령 제10호.
- 문교부(1964), 「국민학교·중학교·고등학교 생활기록부 취급요령」, 문교부 훈령 제146호.
- 문교부(1976, 1979), 「국민학교·중학교·고등학교 생활기록부 취급요령」, 문교부 훈령 제286호, 제323호.
- 문교부(1989), 「국민학교·중학교·고등학교 생활기록부 취급요령」, 문교부 훈령 제4596호
- 문형만(1988), “초등학교 아동의 도덕성에 관한 연구”, 석사학위논문, 전남대학교 교

육대학원.

신세호 외 7인(1990), 「교육의 본질 추구를 위한 학교교육 평가체제 연구(1)」, 한국교육개발원.

신세호(1991), 「교육의 본질 추구를 위한 학교교육 평가체제 연구(2)」-행동발달상황평가모형 개발, 한국교육개발원.

송효숙(1991), “초등학교 행동발달상황평가에 관한 조사연구”, 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원.

L. W. Anderson. 변창진, 문수백 역(1987), 「정의적 특성의 사정」, 교육과학사.

이광수(1974), “아동의 행동발달상황 및 평가에 관한 연구”, 석사학위논문, 동아대학교 교육대학원.

이병진(1990), 「초등학교학 개론」, 문음사.

이종성 외(1989), 「교육심리 측정 평가」, 종각출판사.

임황행(1987), 「정의적 학습의 평가」, 교육출판사.

제주도 교육청((1993), 「교육평가의 실제」, 삼화상사 인쇄소.

제주도 교육청(1998), 「열린교육 연수 교재」, 제주도교육청.

조복희(1995), 「아동발달의 이해」, 교육과학사.

정홍식(1997), “초등학교의 행동발달상황 평가실태에 관한 조사연구”, 석사학위논문, 한남대학교교육대학원.

채경옥(1986), “초등학교 아동의 정의적 행동의 특징”, 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원

천연수(1955), 「행동발달 평가의 실제」, 신호출판사.

하정선(1991), “정의적 행동 특성 평가방법의 이론과 적용에 관한 연구”, 석사학위논문, 경남대학교교육대학원

한국교원대학교 교육연구원(1991), “ 「교육과정 평가도구 개발연구」, 한국교원대학교 교육연구원.

황정규(1992), 「학교학습과 교육평가」, 교육과학사.

허경철, 조덕주(1990), 「생활기록부 서식과 기입요령」, 교육과학사.

허 형(1995), 「교육 평가」, 배영사.

<Summary>

**A Study on the Actual State of Evaluation of Behavioral  
Development Situation of Primary School Students  
--Centering on the Primary School Teacher in Cheju Do--**

**Na, Seung-Ho**

National Ethics Education Major

Graduate School of Graduate of Education, Cheju National University  
Cheju, Korea

Supervised by Professor Yang Bang-ju

The situation of behavioral development should be emphasized in our school education directing toward the whole education and should be tested with validity and reliability. Teachers should test and understand exactly the characteristics of children' cognitive, affective and physical or their behavior. However, the evaluation these day has been biased to cognitive area and the evaluation of affective area has been ignored or stayed in the formal level.

This study, along with a theoretical study on the evaluation of behavioral development situation of children, examined and analyzed the understanding, applicable way and actual state of the evaluation of behavioral development situation with teachers in the education field

---

\* A thesis submitted to the Committee of the Graduate School of Education, Cheju National University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education in August, 2000

through a questionnaire. The results based on it were as follows.

First, teachers' overall cognition of the importance on the evaluation of behavioral development situation was a little high. However, they had double cognition in the education field in that theoretically they emphasized the human education but actually they emphasized the knowledge-based education.

Second, considering teachers' response in formulating a plan for evaluation of behavioral development situation, some of them tested it according to a fixed plan while others tested it without any specific plan. The rate of response of teachers was equal. It showed that an actual plan applicable to school field was not formulated.

Third, as most of teachers selected and tested testing items differently according to grade, testing items according to the development situation of children by grade should be selected.

Fourth, the concrete evaluation criterion was not clear when teachers write the results of a test. It made teachers difficult to write a sentence because of formal and subjective judgment. Also as the content of a test was abstract and not objective, it made teachers difficult to use the test results.

Fifth, reliability and objectivity of a test were lack because of the test errors resulting from formal and subjective judgment, unclearness of concrete test criterion, lack of test type and lots of time to administer a test. The most urgently requirement for improving a test was that the number of students in a class should be decreased and a valid and reliable test type should be developed.

# 부 록



제주대학교 중앙도서관  
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

## 행동발달상황평가에 대한 설문지

안녕하십니까?

언제나 어린이 교육을 위해 헌신적으로 노력하시는 선생님께 학교 생활이 보람되고 즐거운 나날이 되기를 기원합니다.

어린이 지도와 학교 업무로 바쁘신 선생님께 부탁하는 글을 드리게 됨을 송구스럽게 생각하면서 이 설문지에 성의 있게 응답해 주시면 고맙겠습니다.

본 설문은 교육과정에서 행해지고 있는 행동발달상황 평가의 현장 평가 실태를 조사 분석하여 초등학교에서 정의적 영역의 평가에 대한 교육적 시사점을 찾아 자료로 활용하고자 하는 목적을 갖고 있습니다.

본 설문 조사는 학위 논문의 작성과 전적으로 연구적인 목적만을 위하여 사용할 것을 약속드립니다. 감사합니다.



제주대학교 교육대학원 국민윤리교육 전공

나 승 호 올림

다음 설문지의 문항은 초등학생의 행동발달상황 평가에 대하여 선생님의 의견을 묻고자 작성하였습니다. 현재 근무하시는 학교와 담임하시는 학급 환경에서 각 문항에 선생님의 의견과 일치되는 번호에 V표해 주십시오.

<행동발달상황 평가에 대한 인식에 대하여>

1. 선생님께서는 행동발달상황 평가가 전인교육의 목표 달성에 어느 정도 기여한다고 생각하십니까?

- ① 별로 기여하지 못하고 있다.
- ② 그저 그렇다.
- ③ 대체로 기여하고 있다.

2. 선생님께서는 생활기록부 작성시 중시하고 있는 영역은 어떤 것입니까? 순위를 ( )안에 표시해 주십시오

- ① 교과학습발달 상황( )
- ② 특별활동 상황( )
- ③ 학교재량시간 활동상황( )
- ④ 봉사활동 상황( )
- ⑤ 행동발달 상황( )

3. 선생님 학급의 학부모들은 행동발달상황 평가를 다른 영역의 평가(예: 교과 학습 평가)와 비교할 때 어떻게 여긴다고 생각하십니까?

- ① 다른 영역의 평가 보다 덜 중요시한다.
- ② 다른 영역의 평가와 똑 같이 중요시한다.
- ③ 다른 영역의 평가 보다 더 중요시한다.



4. 선생님 학급의 학생들은 행동발달상황의 평가를 다른 영역의 평가와 비교할 때 어떻게 여긴다고 생각하십니까?

- ① 다른 영역의 평가 보다 덜 중요시한다.
- ② 다른 영역의 평가와 똑 같이 중요시한다.
- ③ 다른 영역의 평가 보다 더 중요시한다.

< 행동발달상황 평가 계획 수립에 대하여 >

5. 선생님께서는 행동발달상황의 평가를 위해서 일정한 계획에 따라 평가를 실시하고 있습니까?

- ① 계획에 따라 실시하고 있다. ② 특별한 계획 없이 실시하고 있다.

6. 계획에 따라 평가를 실시한다면 그 근거가 되는 계획은 어떤 것입니까?

- ① 학교 단위의 계획
- ② 학년 단위의 계획
- ③ 교사 자신의 수립한 계획
- ④ 교육청의 계획

7. 특별한 계획에 의거하지 않고 평가하고 있다면 그 이유는 무엇입니까?

- ① 계획 수립의 필요성을 느끼지 못 해서
- ② 계획 수립이 어려워서
- ③ 계획대로 실행하기 어려워서
- ④기타이유( )

< 행동발달상황 평가의 내용과 방법에 대하여 >

8. 생활기록부 관리지침에 따르면 다음 덕목의 실천사항을 기록하도록 권장하고 있습니다. 선생님께서 덕목을 고른다면 어떤 덕목을 선택하시겠습니까? 모두 표시해 주십시오.

준법성( ), 책임감( ), 협동성( ), 봉사성( ), 자주성( ),  
 정직성( ), 정직성( ), 지도성( ), 정서성( ), 안정성( ),  
 창의성( ), 생활습관( ), 사교성( ), 명량성( ), 경애심( ).

9. 선생님께서는 행동평가 덕목을 학년 수준에 따라 다르게 구분하여 평가하고 있습니까?

- ① 학년에 따라 다르게 덕목을 선정하여 평가한다.
- ② 학년에 관계없이 같은 덕목을 평가한다.
- ③ 같은 덕목을 평가하나 평가 장면 사례를 다르게 한다.

10. 선생님께서는 행동발달상황 평가를 할 때 어떤 장면에 중점을 두고 평가하십니까?



- ① 교과 학습 장면
- ② 특별 활동 장면
- ③ 학교 행사 장면
- ④ 그 밖의 학교 생활 장면
- ⑤ 학교 밖 생활 장면

11. 선생님께서 학생들의 행동발달상황 평가를 위해 가장 많이 이용하는 자료는 무엇입니까? 순위를 정해 ( )안에 기록해 주십시오.

- ① 관찰 누가 기록 자료( )
- ② 학생에 대한 인상이나 기억( )
- ③ 학생의 교과 발달 상황( )
- ④ 전학년도의 행동 평가 기록( )

⑤ 학생 상호 평가 자료 ( )

12. 선생님께서는 학생들의 행동발달상황을 얼마나 자주 관찰하여 기록하고 있습니까?

- ① 일년에 한번            ② 한 학기에 한 번
- ③ 한 달에 한번        ④ 1주일에 한번
- ⑤ 수시로

< 행동발달상황 평가의 기록과 활용에 대하여 >

13. 선생님은 행동발달상황을 기록할 때에 어떤 점에 중점을 두고 있습니까?

- ① 긍정적인 행동을 중심으로 기록
- ② 긍정적인 행동을 중심으로 하되 교정이 필요한 행동도 포함하여
- ③ 교정이 필요한 행동을 중심으로 하되 바람직한 행동도 포함하여
- ④ 교정이 필요한 행동을 중심으로 기록

14. 선생님께서는 현행 생활기록부의 행동발달상황의 기록 방법에 대하여 어떻게 생각하십니까?

- ① 절대 평가에 의한 덕목별 가, 나, 다 3단계 평정
- ② 상대 평가에 의한 덕목별 가, 나, 다 3단계 평정
- ③ 현행대로 바람직한 행동 특성과 참고사항을 종합하여 문장으로 기술
- ④ 절대 평가에 의한 3단계 평정과 종합의견 기술

15. 선생님께서는 수집된 자료를 가지고 평가 결과를 문장으로 기록하는데 가장 어려움을 느끼는 점은 무엇이라고 생각하십니까?

- ① 관찰 사항 누가 기록이 되어 있지 않아서
- ② 누가 기록 자료가 너무 많아 종합하기 어려워서
- ③ 형식적이고 인상적인 평정을 해서
- ④ 구체적인 평가 기준이 불분명해서

16. 선생님께서는 행동발달상황을 평가한 자료를 어느 정도 활용하고 있습니까?

- ① 수시로 활용한다
- ② 월 1-2회 정도 활용한다
- ③ 한 학기에 한 번 정도
- ④ 한 학년에 한 번 정도

17. 선생님께서 행동발달상황 평가자료를 활용하는데 어려운 점이 있다면 그 이유는 무엇이라고 생각하십니까?

- ① 평가 내용이 객관적이지 못 해서
- ② 평가 내용이 단순해서 종합적이지 못해서
- ③ 평가 내용이 추상적이라 애매 모호해서
- ④기타( )

18. 선생님께서는 평가된 자료들을 어떤 면에 주로 활용하고 있는지 순서대로 표시해 주십시오.

- ① 학생의 학습지도 자료( )
- ② 학생의 생활지도 자료( )
- ③ 모범, 선행 등 학생 선발 자료( )
- ④ 도덕과 학습 평가 자료( )
- ⑤ 생활기록부 행동발달상황 기록( )

<행동발달상황 평가의 문제점과 개선점에 대하여>

19. 선생님께서는 현재와 같은 교육환경에서 행동발달상황 평가를 바람직하게 실시하는데 주요한 문제점은 무엇이라고 생각하십니까? 순서를 표시해 주십시오.

- ① 행동발달상황 평가의 중요성에 대한 교사의 인식 부족 ( )
- ② 형식적이고 인상적인 평가의 오류 ( )
- ③ 평가에 소요되는 많은 시간 ( )

④ 평가 안내서, 평가도구의 부족 ( )

⑤ 구체적인 평가 기준의 불분명 ( )

20. 행동발달상황 평가를 개선하기 위해서 가장 시급히 해결해야 할 문제는 무엇이라고 생각하십니까?

① 행동발달 평가에 대한 교사의 연수 교육

② 타당하고 신뢰로운 평가도구 개발

③ 학급당 인원수 감소

④ 평가에 대한 구체적인 안내서, 지침 개발 보급

⑤ 행동발달상황 평가 기준의 명세화

\* 다음은 통계처리를 위한 자료입니다. 다음 해당란에 V표 하여주시기 바랍니다.



1. 성 별 : 남( ), 여( )

2. 교직경력 :

0~10년( ), 11~20년( ), 21~30년( ), 31년 이상( )

3. 담임 학년 :

1,2 학년( ), 3,4학년( ), 5,6학년( )

4. 담임학급 학생수 :

20명 이하( ), 30명 이하( ), 40명 이하( ) .41명이상( )

5. 근무교의 총 학급 수 :

12학급 이하( ), 35학급 이하( ), 36학급 이상( ).

\* 응답해 주셔서 대단히 감사합니다