

## 사범대학생의 실수인식과 성취목표지향성이 교실평가에 대한 태도에 미치는 영향\*

함 은 혜\*\*

공주대학교

이 연구는 예비교사의 실수인식과 성취목표지향성이 학습자로서 교실평가에 대한 태도에 어떻게 영향을 미치는지를 살펴보기 위하여 수행되었다. 이를 위해 사범대학생 306명을 대상으로 실수인식과 성취목표지향성, 교실평가에 대한 태도를 조사하였으며, 주요 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 실수에 대한 도전적 태도와 실수에 대한 고찰 수준이 높을수록 평가가 학습에 도움이 된다고 인식하는 반면, 실수에 대한 부담이 높을수록 평가가 학습을 방해한다고 인식하였다. 둘째, 숙달접근목표와 수행접근목표는 모두 평가가 학습에 도움이 된다는 인식과 피드백 욕구를 정적으로 예측하였다. 셋째, 성취목표지향성을 고려하면, 평가가 학습을 돕는다는 인식에 대한 실수인식의 간접효과만이 유의하게 나타난 반면, 평가가 학습을 방해한다는 인식에는 실수에 대한 부담의 직접효과가, 평가 결과에 대한 피드백 욕구에는 실수에 대한 도전과 실수에 대한 부담의 직접효과가 모두 유의하였다. 학습자의 평가에 대한 태도의 중요성과 향후 연구 과제가 논의되었다.

주제어 : 교실평가에 대한 태도, 실수인식, 성취목표지향성, 형성평가, 예비교사

---

\* 이 연구는 2018년 공주대학교 학술연구지원사업의 연구지원에 의하여 수행되었음.

\*\* 교신저자 : 함은혜, 공주대학교, [thanks02@gmail.com](mailto:thanks02@gmail.com)

## I. 서 론

최근 학생생활기록부의 활용이 강조되고, 자유학기제가 도입·시행·확대되면서, 교수·학습 상황에서 이루어지는 수업 중 평가 혹은 교실 내 평가가 어느 때 보다 큰 관심을 받고 있다. 교실 내 평가(이하 교실평가 classroom assessment)는 학급 혹은 학교 단위로 교사에 의해서 직접 계획·시행·관리되는 학생평가로, 평가의 ‘형성적(formative)’ 기능을 극대화하기 위하여 강조되어 왔다(박정, 2017; Birenbaum et al., 2015; Black & Wiliam, 1998). 형성평가의 개념적 모호성과 관련하여 학계와 학교 현장에서 논의가 진행 중이지만, 이 연구에서는 형성평가를 ‘교수·학습 중’ 혹은 ‘수업 중’에 시행하는 특정한 종류의 평가로 이해하기 보다는, 평가의 목적과 기능 즉, ‘무엇을 위해서 어떻게 사용되었는가’에 따라 규정하고 이해하는 입장을 따른다(박정 2013, Bennett, 2011, Wiliam 2011). 즉, 형성평가는 학생의 학습 상태나 성취수준을 파악하고, 다음 학습을 어떻게 안내해야 할지를 판단하기 위하여 필요한 자료를 수집·분석·해석하여 활용하는 실천이다(박정, 2013; 이경화 2016; Popham, 2008).

평가의 형성적 기능과 관련하여, ‘교수·학습의 실제적 맥락에서 교사주도의 교실평가가 강조되는(박정, 2017, Birenbaum et al., 2015; Wiliam, 2011) 이유는, 학생의 풍부하고 질적인 학습의 증거는 본질적으로 다차원적이며, 교사의 반복된 관찰과 경험을 통해서 가장 잘 파악될 수 있다고 보기 때문이다. 또한, 특정 시점에서 나타나는 학습의 증거는 교수·학습의 최종적인 결과이기 이전에 순환적 교수·학습 과정의 출발점이기 때문이다. 따라서 이 연구에서는 형성적으로 기능할 수 있는 여러 주체와 규모의 평가 중에 특히 교사가 직접 설계하고 시행하는 지필식 시험이나 수행평가를 포함하는 교실평가에 초점을 맞추었다.

실제 교실평가의 구체적인 실천과 사례에서 학습을 위한 평가의 기능이 얼마나 잘 구현되고 있는지에 대한 판단은 사례별 특정한 맥락 안에서 이루어져야 하지만, 학습을 위한 평가를 다룬 여러 연구들이 공통적으로 제시하는 주요 실천원리들을 정리해보면 다음과 같다(박정, 2014; Harrison et al., 2016; Heitink et al., 2016; Stiggins et al., 2007; Wiliam, 2011). 첫째, 평가의 설계 측면에서, 평가의 내용과 방법은 학생이 수업을 통해 배워야 할 내용이나 역량을 분명하게 반영해야 한다. 둘째, 평가의 시행 측면에서, 교사는 학생들이 평가활동에 자발적이고 적극적으로 참여하도록 해야 한다. 셋째, 평가 결과 활용의 측면에서 평가의 결과는 교사의 풍부한 피드백을 통해 학생들에게 현재 학습 상태에 대한 정보를 제공하는 동시에, 향후 학습 방향을 안내할 수 있어야 한다. 이러한 조건들은 일차적으로 그리고 명시적으로 교수자의 역량 혹은 역할에 관한 것으로, 선행연구들은 형성평가의 구현 정도 혹은 성공 여부를 평가하기 위해 이와 관련된 교사의 수업행동에 초점을 맞추었다(박민애, 손원숙, 2016; 손원숙, 2017; Birenbaum, Kimron, & Shilton, 2011; Coombs et al., 2018; Furtak et al., 2016).

그러나, 형성평가 혹은 학습을 위한 평가와 관련된 연구와 논의는 다음과 같이 직·간접적으로 학습자의 참여와 역할이 매우 중요함을 시사하고 있다. 첫째, 관련 이론들은 공통적으로 학습자를 학습의 주체이자 평가의 주체로 본다(박정, 2014, Black & Wiliam, 2009; Leahy et al., 2005). 구성주의 학습이론의 확산에 따라, 학습자를 학습의 주체로 보는 시각이 보편화되었으나, 학습자를 ‘피평가자’가 아닌 ‘평가의 주체’로 보는 시각은 여전히 낮설다. 교육평가가 학습자의 학습의 증거를 이해하고 판단하기 위해 필요한 자료를 수집하여 분석하고 해석하고 활용하는 실천이라면, 학습자는 수집되는 평가 자료의 양과 질을 결정하는 요소일 뿐만 아니라, 평가 결과를 자신의 학습을 위해 활용하는 주체라고 할 수 있다. 둘째, 일부 실증 연구들은 학업성취도나 학년을 포함한 학습자의 특성(e.g., Harti & Timperley, 2007; Kingston & Nash, 2011)이나 학습자의 자율성 또는 평가에 대한 태도(Lee, Beatty, & Feldman, 2012)에 따라 형성평가의 효과가 차별적으로 나타난다고 보고하였다. 셋째, 학생평가 관련 실천들은 교사의 이론적·실천적 전문성 뿐만 아니라 교사와 학생 간 관계의 역동에 의해 영향을 받는다. 이와 관련하여, 김성연과 이호경(2013)은 학교 현장에서 수행평가가 여전히 지필시험의 연장 형태로 운영되는 이유를, 수행평가에 대한 교사들의 이해 부족이 아니라, 학생들의 과제에 대한 부담과 공정성에 대하여 가지는 저항감 때문이라고 지적한 바 있다. 또한, Heitink, et al.(2016)는 학습을 위한 평가의 전제조건 중 하나로 학생의 지식과 기술, 신념과 태도를 제시하였다. 결국, 학습자가 평가를 어떻게 인식하고, 어떠한 태도로 평가에 참여하는지는 형성평가의 성공을 떠받치는 중요한 축이라고 할 수 있다. 최근 피드백에 대한 태도를 중심으로 학습자가 평가를 대하는 태도와 관련된 연구가 확대(e.g., Brookhart & Bronowicz, 2003; Brown & Hirschfeld, 2007; Brown, Peterson, & Yao, 2016; Brown & Wang, 2013; Gamlem & Smith, 2013; Harrison et al., 2016)되고 있는 한편, 국내에서는 학습자의 평가에 대한 태도를 직접적으로 다룬 연구는 매우 제한적이다(노현중, 손원숙, 2018).

이에 이 연구에서는 평가를 형성적으로 활용하고자 하는 학습자의 태도에 주목하여 이와 관련이 있는 개인 내적 요인을 탐색하고자 하였다. 어떤 학생들은 평가가 공부에 도움이 된다고 생각하는 반면, 어떤 학생은 평가가 오히려 공부를 방해한다고 생각하는가? 어떤 학생은 자신의 수행에 대한 피드백을 교수자에게 적극적으로 요청하는 반면, 어떤 학생은 오히려 교수자의 피드백을 회피하는가? 이 연구에서는 학생들의 이러한 태도에 실수인식과 성취목표지향성이 영향을 끼칠 것으로 가정하고, 그 관계를 살펴보고자 하였다. 왜냐하면 평가는 근본적으로 이해나 수행이 부족한 부분이 규명(identify)되는 과정을 수반하기 때문에 학생들이 자신의 실수나 오류에 대해서 어떻게 인식하고 대처하는지가 영향을 미칠 것으로 가정하였다. 또한, 평가는 어떤 과제를 성공적으로 수행하고자 하는 의도와 욕구가 있는 학생에게 유의미한 정보를 제공할 수 있다고 보고, 성취목표지향성이 평가에 대한 태도에 영향을

미칠 것으로 가정하였다. 특히, 이 연구에서는 사범대학생의 평가에 대한 태도를 살펴보고자 하였다. 평가에 대한 태도는 과거 학교에서의 학습과 평가에 대한 경험을 통해서 형성된다는 점에서(Pajares, 1992; Struyven, Dochy, & Janssens, 2005) 사범대학생의 평가에 대한 태도는 이들의 초·중·고등학교에서의 경험의 산물인 동시에, 현재 대학에서의 학습 경험과 과정에 영향을 미치는 조건이다. 나아가, 미래의 교사로서 학생에게 어떤 평가 경험을 제공할 것인가에 영향을 줄 수 있다는 점에서 중요한 연구의 대상이다(고은성, 박민선, 이은정, 2016). 또한, 학습자의 평가에 대한 태도가 강조되는 맥락으로, ‘교실평가에 대한 태도에 초점을 맞추었다. 구체적인 연구 문제와 가설을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 학생들의 실수인식은 교실평가에 대한 태도에 영향을 미치는가? 학생들이 실수에 대해 도전적이고, 실수에 대해 고찰하는 경향이 강하며, 실수에 대한 부담이 낮을수록 평가가 학습에 도움이 된다고 인식하고 피드백을 적극적으로 원할 것이다. 반면, 실수에 대해 소극적이고, 실수에 대한 부담이 높을수록 평가가 학습을 방해한다고 인식할 것이다.

둘째, 학생들의 성취목표지향성 즉, 숙달접근목표와 수행접근목표는 교실평가에 대한 태도에 영향을 미치는가? 스스로 자신의 이해와 수행의 수준을 높이하고자 하는 목표와 타인보다 뛰어날하고자 하는 목표 수준은 모두 평가가 학습에 도움이 된다는 인식과 피드백 욕구를 정적으로 예측할 것이다.

셋째, 학생들의 성취목표지향성을 고려한 후에도, 실수인식은 교실평가에 대한 태도를 독립적으로, 추가적으로 설명하는가? 성취목표지향성을 고려한 후에도, 실수인식이 평가에 대한 태도에 미치는 직접효과와 성취목표지향성을 통한 간접효과가 유의할 것이다.

## II. 이론적 배경

### 1. 평가에 대한 태도

학습자의 평가에 대한 태도가 직접적인 연구의 대상으로 주목을 받은 것은 비교적 최근이다. 대표적으로 Brown과 Hirschfeld(2007)가 교사의 평가 인식(perception of assessment)에 대한 초기 연구(Brown, 2004)의 연장선에서, 중학교 학생들의 평가에 대한 인식을 크게 다음의 4가지 하위영역으로 개념화한 바 있다: 첫째, 평가는 학습을 방해하고, 불공정하며, 부정확하다는 인식, 둘째, 평가가 학교를 책임감있게 만든다(make accountable)는 인식, 셋째, 평가가 학생의 성취도와 학습을 향상시킨다는 인식, 넷째, 평가는 타당하고 신뢰로우며, 자신의 학습에 유용하다는 인식이다. 이들은 학생들이 평가가 자신에게 도움이 되고, 학생과 학교를

책임있게 행동하도록 만들어준다는 인식이 높을수록, 수학적취도 점수가 유의하게 높다고 보고하였다.

선행연구들은 학습자의 평가에 대한 인식이나 태도가 학습자의 학습 태도에 영향을 미치고, 결과적으로 학습 성과에도 영향을 미친다는 것을 보여주었다(Brown & Hirschfeld, 2007; Lynam & Cachia 2018; Struyven, Dochy, & Janssens, 2005). Struyven과 동료들(2005)은 대학 수업에서 평가가 어떠한 내용에 초점을 두고, 어떠한 방식으로 이루어지는지에 따라, 학생들이 학습의 과정에서 무엇을 어떻게 해야하는지에 대한 인식을 달리하며, 이 인식에 따라 주어진 과제를 표면적으로 접근(surface approaches)하기도 하고, 깊이 있는 이해를 목적으로 접근(deep approaches)하기도 한다고 하였다. 표면적 접근을 취하는 학습자들은 과제를 외부에서 부과된 것으로 보고, 암기한 개념을 중심으로 과제에서 요구하는 만큼 해내는 것에 만족하는 반면, 깊은 접근을 취하는 학습자들은 스스로 관련 주제나 내용을 깊이 이해하기 위하여 적극적으로 개념을 분석하고 활용하며, 질 높은 학습 성과를 추구한다. 한편, Lynam & Cachia(2018)은 대학생들 대상으로 한 질적 연구에서 평가에 대한 정서, 즉 학생들의 스트레스와 두려움을 줄여주는 것이 학습에서 구성적 관점을 증진시켜줄 수 있다고 하였다.

국내에서는 최근 노현종과 손원숙(2018)의 연구에서 학생들이 평가 활동을 어떻게 인식하는지, 어떠한 정서적 반응을 나타내는지를 살펴보는 것이 중요하다고 지적하면서, 초등학교 고학년 학생들의 평가에 대한 인지적 태도와 정서적 태도를 측정하는 척도(STAT-Q)를 개발하였다. 이 연구에서는 인지적 태도에는 평가의 가치(중요성, 유용성, 필요성)와 결과 기대를 포함하였으며, 정서적 태도에는 긍정적 정서와 부정적 정서를 포함하였다.

이처럼 평가에 대한 태도가 형성평가에서, 나아가 실질적으로 학습 성과의 질을 높이는 데에 중요한 역할을 한다면, 평가에 대한 태도는 어떻게 형성되는 것인가? 학습자의 평가에 대한 인식과 태도가 학습 과정과 결과에 유의하게 영향을 미친다는 것이 선행연구를 통해 부분적으로 탐색되고 있는 반면, 학습자의 평가에 대한 태도 자체를 연구의 대상으로 삼고, 그것이 어떻게 형성되고 발달하는지에 대한 실증적 연구는 부족하다. 다만, 일부 질적 연구들이 평가에 대한 태도는 결국 과거 학교에서의 평가와 학습에 대한 경험에 의해 형성되는 경향이 강하다고 하였다(Pajares, 1992; Struyven, Dochy, & Janssens, 2005) 또한, 일부 연구들은, 교사가 평가의 목적과 기능을 어떻게 인식하는지, 어떤 평가 방법을 채택하고, 활용하는지가 학생들의 평가에 대한 태도에 영향을 줄 가능성이 있다고 지적하면서, 예비교사나 현직 교사의 평가에 대한 인식을 조사하기도 하였다(고은성, 박민선, 이은정, 2016; 김신영, 2014; Brown, 2004). 고은성, 박민선, 이은정(2016)의 연구에 따르면, 초등 예비교사들이 평가의 형성적 기능에 동의하는 수준은 높으나, 이와는 모순적으로 실제 평가가 형성적으로 기능하게 하는 실천적 조건들, 즉 교육내용 및 교수방법과 평가와의 연계, 학생의 자기평가와 동료평

가 활용에 대한 인식 수준은 낮은 것으로 나타났다. 김신영(2014)의 연구에서도, 평가의 기능과 역할에 대한 현직교사들의 인식 수준과 비교하여 실천 수준이 유의하게 낮은 것으로 나타났다. 흥미롭게도, 학생 자기평가의 중요성과 학생이 성적보다는 ‘학습’에 집중하도록 해야 한다는 교사들의 인식은 학교급이 올라가면서 낮아지는 경향을 보였는데, 이에 따라 학생들 또한 학교급이 올라가면서 평가를 통해 자신의 학습과정을 성찰할 수 있다는 인식 혹은 기회가 낮아질 가능성이 있음을 시사한다.

이러한 연구들은 평가에 대한 인식과 태도를 연구의 대상으로 했다는 점에서 중요한 의의를 갖는다. 그러나 여전히 ‘학습자로서’ 평가에 대한 태도를 구체적으로 이해하는 데에는 제한이 있었다. 첫째, 선행연구들은 대부분 ‘평가’에 대한 전반적인 인식과 인상에 기초한 학습자의 반응에 초점을 맞추었다. 예를 들어, Brown과 Hirschfeld(2007)의 척도에서 ‘나는 평가 정보를 무시한다(평가에 대한 부정적인 인식), ‘평가는 학교가 얼마나 잘하고 있는지에 대한 정보를 제공한다(평가가 학교를 책임감있게 만든다는 인식), ‘평가는 학습목표에 비추어 나의 진전을 확인하는 것이다(평가가 학습에 유용하다는 인식) 등 전 문항에서 ‘평가’라는 용어를 사용하였는데, 이 경우, 평가는 다양한 국가 혹은 주 단위의 표준화된 대규모 시험부터 개별 교실에서 수시로 시행되는 퀴즈까지 다양한 시행규모의 평가를 포괄한다. 또한, 개별 응답자가 등급이나 점수 등 최종적인 평가의 산출물로 평가를 인식했는지, 교실에서의 과제 수행 과정까지를 모두 평가로 인식했는지도 알기 어렵다. 학습자에게 ‘평가’가 평가시행의 규모, 형식과 기능에 따라 다차원적으로 이해될 수 있다는 점을 상기한다면, 학습자의 평가에 대한 태도는, 좀 더 구체적인 맥락 속에서 파악될 필요가 있다. 최근, 노현종과 손원숙(2017)의 연구에서 초등학생들의 평가에 대한 태도를 ‘총괄평가’와 ‘형성평가’로 구분하여 조사한 것이 이러한 필요성과 맥을 같이한다고 볼 수 있다.

둘째, 선행연구들은 평가에 대한 학습자의 인식이나 반응에 초점을 맞춘 한편, 평가를 활용하는 주체로서 학습자의 의도와 행위에는 주목하지 못했다. Brown과 Hirschfeld(2007) 이전의 연구들은 대부분 선다형 문항이나 포트폴리오 등 특정한 평가의 형태나 종류에 따른 학습자의 선호도나 학습에 대한 영향(e.g., Struyven, Dochy, & Janssens, 2005)에 주목하였다. 보다 최근 연구들은 학생들이 일반적으로 평가의 유용성과 가치를 어떻게 인식하는지 혹은 학생들의 평가에 대해서 긍정적 혹은 부정적인 정서를 보이는지(e.g., 노현종, 손원숙, 2017; Brown & Hirschfeld, 2007; Lynam & Cachia, 2018)를 살펴보았다. 이러한 접근이 피평가자로서 학습자의 평가에 대한 인식과 태도를 이해하는 데에 도움이 되는 것은 분명하나, 학습과 평가의 주체로서 평가의 과정과 결과를 자신의 학습에 활용하고자 하는 태도를 포함하지는 않는다.

이와 대비하여, 이 연구에서는 첫째, 학습자의 평가에 대한 태도가 강조되는 대표적인 맥

락으로, 교사가 수업을 위하여 혹은 수업과 관련하여 직접 설계하고 시행하는 ‘교실평가’에 초점을 맞추었다. 특히, ‘평가’라는 추상적 혹은 일반적 개념이 아니라, 학습 장면에서 실제적으로 경험하는 평가활동에 대한 인식과 태도를 포착하고자, 대학 수업에서 대표적인 평가방법으로 이해되는 ‘시험’과 ‘과제’에 대한 태도를 조사하였다. 둘째, 평가의 과정과 결과를 활용하는 학습자의 주체성에 초점을 맞추어, 학습자가 교실에서 시행되는 평가의 과정과 결과를 자신의 학습에 활용하고자 하는 의도와 욕구를 파악하고자 하였다. 따라서 이 연구에서는 평가에 대한 태도를 ‘교실평가에 대한 태도’로 한정하고, ‘학습자가 교실에서의 평가 활동이 학습에 유용하다고 인식하고 실제 평가로부터 유용한 정보를 구하고자 하는 의도와 욕구’로 정의하였으며, 이에 ① 평가가 학습에 도움이 된다는 인식과 ② 평가가 학습을 방해한다는 인식, ③ 평가 결과에 대한 피드백을 구하려는 욕구로 구분하여 살펴보고자 하였다.

## 2. 실수인식과 성취목표지향성

실수인식(error orientation)은 실수나 오류를 다루는 태도나 방식과 관련된 개인적 성향(Schell & Conte, 2008)으로, Rybowski와 동료들(1999)이 측정도구를 개발하면서 체계적으로 연구되기 시작하였다. Rybowski와 동료들(1999)은 실수인식을 다음의 8가지 하위요인으로 파악하였다. 첫째, 실수에 대한 효능감(error competence)은 실수나 오류가 발생했을 때 즉각적으로 처리하거나 교정할 수 있는 자신의 능력에 대한 신념이며, 둘째, 실수로부터 학습할 수 있다는 생각(learning from errors)은 장기적으로 실수를 통해서 학습의 과정과 결과를 개선할 수 있다는 인식, 셋째, 실수에 대한 도전적 태도(error risk taking)는 실수나 오류의 발생에 대한 유연하고 개방적인 태도, 넷째, 실수에 대한 부담(error strain)은 실수가 일어날 것에 대한 두려움과 발생한 실수에 대한 부정적 감정, 다섯째, 실수에 대한 예상(error anticipation)은 실수나 오류가 발생할 가능성에 대한 현실적인 예측의 정도, 여섯째, 실수를 숨기려는 태도(covering up errors)는 실수나 오류에 대한 인정과 책임을 피하려는 태도, 일곱째, 실수에 관한 소통(error communication)은 실수의 해결을 위해 다른 사람들과 소통하려는 경향, 여덟째, 실수에 대한 고찰(thinking about errors)은 실수와 오류의 원인과 예방책에 대해서 생각하는 경향이다. 그 중 대다수의 국내 연구에서는 실수로부터 학습할 수 있다는 생각, 실수에 대한 도전적인 태도, 실수에 대한 부담, 실수에 대한 고찰의 4가지 하위요인을 측정하는 문항들이 번역되어 활용되고 있다(e.g., 신중호, 최효식, 연은모, 2014; 오아름, 신태섭, 2017).

선행 연구에 따르면, 학생들의 실수(error)에 대한 인식은 초등학교에서보다 중·고등학교에서 더 부정적이었다(신중호, 최효식, 연은모, 2014). 중·고등학교 학생들은 실수를 학습의

과정으로 보기보다, 결과적인 관점에서 타인과의 비교를 통한 평가와 연결시키는 경향이 강  
한데(김종렬, 이은주, 2012), 신종호 외(2015)는 이러한 경향을 학교급이 올라갈수록 성취지향  
적인 평가 혹은 규준에 의한 평가가 더욱 중요해지기 때문이라고 설명하였다. 이와 관련하  
여, 평가에 대한 부정적인 정서가 상대적으로 학년이 높은 학생들에게서 더욱 강하게 나타  
나는 경향이 있다는 연구 결과들도 주목할 만하다(Brookhart & Bronowicz, 2003; Brown &  
Wang, 2013).

이처럼 실수에 대한 부정적인 인식, 평가에 대한 부정적인 태도는 그동안 학교에서 성취  
와 규준을 중시하여 학생들을 평가해 온 결과일 수 있다. 그러나 동시에 숙달과 준거를 중  
시하는 평가의 형성적 기능이 교실에서 구현되기 어렵게 만드는 원인이 되기도 한다. 이 연  
구에서는 학생들의 실수에 대한 인식이 시험이나 과제를 포함한 교실평가에 대한 태도에  
어떠한 영향을 미치는지를 탐색하기 위하여 수행되었다. 실수에 대한 인식이 긍정적일수록  
교실평가에 대한 태도가 긍정적이며, 피드백에 적극적인 태도를 보일 것으로 가정하였다.

다음으로, 성취목표지향성은 성취행동을 수행하는 의도나 이유, 즉 학습자가 학습을 하는  
이유나 목표가 어디에 있는지에 관한 것으로, 최근에는 주로 숙달접근목표, 수행접근목표,  
수행회피목표로 구분한다(오아름, 신태섭, 2018; Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). 숙달접근목  
표는 과제와 관련된 학습자 스스로의 이해와 수행의 증진을 위해 학습하는 경향이며, 수행  
접근목표는 자신의 이해와 수행을 타인과 비교하는 데에서 학습의 이유를 찾는 경향, 수행  
회피목표는 자신의 이해와 수행에 대한 나쁜 평가를 회피하고자 하는 경향에 해당한다. 평  
가는 기본적으로 목표지향적인 활동으로(Tyler, 1942), 어떤 과제를 성공적으로 수행하고자  
하는 욕구나 필요가 있는 학습자에게 유의미한 정보를 제공할 수 있다. 학습자가 실수 혹은  
오류를 아무리 긍정적으로 수용한다 하더라도 목표를 성취하고자 하는 욕구가 약하다면, 여  
전히 학습자는 평가에 긍정적인 태도를 갖기 어려울 것이다. VandeWalle와 Cummings(1997)는  
학생들이 피드백을 구하는 행동이 성취목표지향성과 관련이 있음을 밝힌 바 있다. 학생들이  
피드백을 구하는 행동은 숙달접근목표와는 정적 상관을 보이는 반면, 수행접근목표와는 부  
적 상관을 보였다. 최근 노현종과 손현숙(2018)의 연구에서도 초등학교의 평가에 대한 긍정  
적인 태도가 숙달접근목표와 관련이 있는 것으로 나타났는데, 자신의 이해와 수행의 개선을  
학습의 목표로 삼을수록 평가를 긍정적으로 인식하였다.

한편, 실수인식과 성취목표지향성의 관계 또한 선행연구를 통해서 알려졌다. 신종호, 최  
효식, 연은모(2014)의 연구에서는 숙달접근목표, 수행접근목표 수준이 높을수록 실수에 대해  
서 도전적인 태도를 보였으며, 실수에 대한 고찰은 숙달접근목표와 숙달회피목표와 관련이  
있었고, 실수에 대한 부담은 숙달회피목표와 수행접근목표와 관계가 유의하였다. 또한, 오아  
름과 신태섭(2017)의 연구에서는 숙달접근목표는 실수에 대한 도전적 태도와 실수에 대한



고찰을 예측한 반면, 수행접근목표는 실수에 대한 고찰을, 수행회피목표는 실수에 대한 부담과 관련이 있는 것으로 나타났다. 실수인식은 학습자의 성취목표지향성 뿐만 아니라 부모의 성취압력(오아름, 신태섭, 2017)과 학교의 목표구조(신중호 외, 2015)의 영향을 받는 것으로 나타났다.

이 연구에서는 개인의 성취목표지향성을 학습목표의 분류 자체에 관심이 있기 보다, 자신의 이해와 수행을 개선하고자 하는 성취목표의 수준에 대한 측정치로 보고, 수행접근과 숙달접근 목표지향성에 초점을 맞추었다. 구체적으로, 숙달지향목표는 실수에 대한 도전적인 태도, 실수에 대한 고찰과 관계가 있는 것으로, 수행접근목표는 실수에 대한 고찰과 실수에 대한 부담과 관계가 있는 것으로 일관되게 나타나, 연구모형에 포함하였다.

### III. 연구 방법

#### 1. 연구 대상

충남지역 사범대학에 재학 중이면서 교직과목을 수강한 학부생 306명이 연구에 참여하였다. 그 중 여학생이 208명으로 전체 연구참여자의 약 68%에 해당하였으며, 1학년과 2학년이 각각 162명, 100명으로 전체 연구참여자의 86%에 해당하였다.

#### 2. 측정 도구

교실평가에 대한 태도는 수업 중에 주어지는 시험이나 과제가 학습자 스스로에게 유용하다고 인식하고, 그 결과로부터 유용한 정보를 구하고자 하는 정도로 정의하였다. 크게 ① 평가가 학습에 도움이 된다는 인식과 ② 평가가 학습을 방해한다는 인식, ③ 평가 결과에 대한 피드백 욕구로 구분하여 문항을 구성하였다. 선행연구의 문항을 참고하여 연구자가 15개 문항 초안을 작성하되, 교실평가를 활용하는 학습자의 주체적 태도에 초점을 두고자 하였다. 구체적으로 ① 평가가 학습에 도움이 된다는 인식에서는 시험이나 과제가 수업과 학습에 대한 인지적 관여와 정서적 흥미를 높이는지, 수업 내용 이해와 학습을 향상시키는지 정도를 측정하고자 하였으며, 반대로 ② 평가가 학습을 방해한다는 인식에서는 시험이나 과제가 수업과 학습에 대한 인지적 관여와 정서적 흥미를 떨어뜨리는지, 수업 내용 이해를 저해하는 한편, 심리적 부담이나 비용이 발생하는 정도를 측정하고자 하였다. ③ 평가 결과에 대한 피드백 욕구는 평가 결과를 해석하고 향후 학습에 도움이 되는 정보를 점수, 모델이 되는

〈표 1〉 주요 변인별 측정내용 및 문항수와 신뢰도

| 문항 예시                   |                                                                                                                                                           | 문항<br>수 | 신뢰도<br>계수 |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-----------|
| 교실평가에 대한 태도             |                                                                                                                                                           |         |           |
| 평가(시험/과제)가 학습을 돕는다      | 나는 시험/과제 때문에 수업에 더 적극적으로 참여한다(인지적 관여); 나에게 시험/과제는 공부를 재미있게 만들어주는 요인이다(정서적 참여); 시험/과제는 내가 수업 내용을 더 깊이 이해하도록 돕는다(이해 향상); 나는 시험/과제를 통해서 가능한 많이 배우고 싶다(학습 향상) | 4       | .76       |
| 평가(시험/과제)가 학습을 방해한다     | 시험/과제는 공부에 대한 의욕을 꺾는다(인지적 관여 저해); 시험/과제가 없다면 더 재미있게 공부할 것이다(정서적 참여저해); (인지적 관여 저해); 시험/과제가 없다면 더 열심히 공부할 것이다(이해 저해); 시험/과제는 늘 부담이 될 뿐이다(심리적 비용)           | 4       | .77       |
| 평가(시험/과제) 결과에 대한 피드백 욕구 | 시험/과제에서 내가 몇 점을 받았는지 꼭 확인하고 싶다(점수를 통한 피드백); 좋은 점수를 받은 학생의 시험 답안지나 과제를 꼭 확인하고 싶다(모델이 되는 수행의 확인); 내 시험 답안지와 과제에 대한 교수님의 자세한 피드백을 듣고 싶다(교수자 코멘트)             | 3       | .62       |
| 실수 인식                   |                                                                                                                                                           |         |           |
| 실수에 대한 도전               | 공부를 잘하고 싶다면 실수하는 것을 두려워해서는 안된다; 가만히 있는 것 보다는 위험을 감수하더라도 실수를 하는 것이 낫다 등                                                                                    | 4       | .83       |
| 실수에 대한 고찰               | 나는 실수를 한 후에 실수를 어떻게 하게 된 것인지에 대해 생각한다; 실수가 발생하면 나는 실수에 대해 철저히 분석한다 등                                                                                      | 5       | .84       |
| 실수에 대한 부담               | 나는 실수할 때마다 스트레스를 받는다; 공부를 하는 동안 나는 내가 무언가를 잘못하지 않았는지 걱정한다 등                                                                                               | 5       | .83       |
| 성취목표지향성                 |                                                                                                                                                           |         |           |
| 숙달접근목표                  | 나는 수업에서 가능한 한 많이 배우고 싶다; 나는 수업에서 다루는 내용을 완벽하게 내 것으로 만들고 싶다 등                                                                                              | 4       | .78       |
| 수행지향목표                  | 나의 목표는 다른 학생들보다 좋은 성적을 받는 것이다; 나에게 다른 학생들보다 공부를 잘하는 것이 중요하다 등                                                                                             | 4       | .86       |

수행, 그리고 교수자의 코멘트 등을 통해서 획득하고자 하는 정도로 측정하고자 하였다. 이후, 교육평가 분야 전문가 2인이 검토·수정하여 완성하였다. 탐색적 요인분석 및 신뢰도 분석 결과, 요인부하량이 낮고, 신뢰도계수를 떨어뜨리는 문항을 삭제하고 총 11개 문항이 최종적으로 사용되었다.

실수인식은 Rybowski와 동료들(1999)이 개발한 Error Orientation Questionnaire(EOQ) 척도 중 일부를 신중호, 최효식, 연은모(2014)가 한국어로 번역하여 사용한 척도를 활용하였다. 원래 Rybowski의 척도는 직업을 가진 성인들을 대상으로 하여 자신의 업무(work) 수행 중 발생하는 오류나 실수에 대한 인식을 묻는 것이었으나, 신중호, 최효식, 연은모(2014)는 학생의 학업 맥락에 초점을 맞추어 문항을 수정하였다. 이 연구에서도 실수인식을 학습의 과정 중에 발생하거나 드러나는 오류나 실수에 대한 학습자의 인식과 반응으로 정의하고, 이를 ① 실수에 대한 도전적인 태도(error risk taking), ② 실수에 대한 고찰(thinking about errors), ③ 실수에 대한 부담(error strain)의 세 개 하위요인으로 측정하였다. 한편, 성취목표지향성은 Elliot & McGregor(2001)의 ① 숙달접근목표와 ② 수행접근목표의 문항을 활용하였다. 숙달접근목표는 학습자 스스로의 이해와 수행을 증진시키고자 하는 목표 수준을, 수행접근목표는 다른 사람보다 탁월하고자 하는 목표 수준을 측정한 것이다.

모든 문항은 ‘전혀 그렇지 않다’부터 ‘매우 그렇다’까지의 5점 리커트 척도로 제시되었으며, 각 하위영역별 문항의 내용과 문항 수 및 내적 일치도 계수(Cronbach's  $\alpha$ )가 <표 1>에 제시되었다. 측정변인별 하위요인 내 문항 간 잔차를 일부 허락한 측정모형의 모형적합도는 교실평가에 대한 태도( $\chi^2=105.41(39)$ , RMSEA 90% C.I.=(.058, .092), CFI=.927, SRMR=.049), 실수인식( $\chi^2=123.64(72)$ , RMSEA 90% C.I.=(.033, .063), CFI=.972, SRMR=.050), 성취목표지향성( $\chi^2=53.04(15)$ , RMSEA 90% C.I.=(.065, .118), CFI=.962, SRMR=.059) 모두 양호하였다.

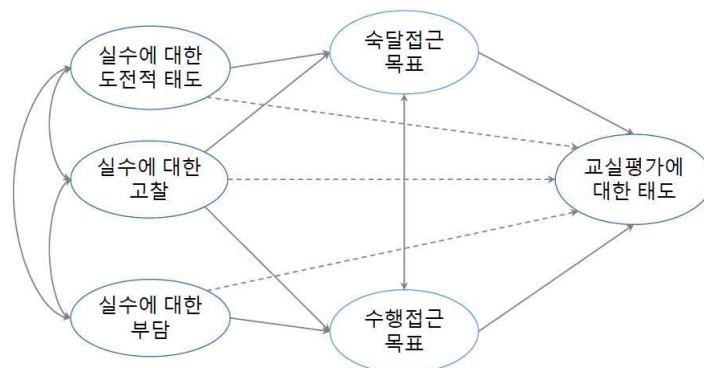
### 3. 자료 분석

실수인식과 교실평가에 대한 태도 간의 관계를 탐색하기 위하여 상관 및 회귀분석을 실시하였다. 회귀분석은 실수인식의 세 가지 하위요인 즉, 실수에 대한 도전적 태도, 실수에 대한 고찰, 실수에 대한 부담을 독립변인으로 하고, 교실평가에 대한 태도를 종속변인으로 하여, 실수인식의 하위요인들이 독립적으로 교실평가에 대한 태도를 유의하게 예측하는지 살펴보았다. 동시에 실수에 대한 인식이 교실평가에 대한 태도의 분산을 얼마나 설명하는지를 살펴보았다.

다음으로, 선행연구 분석과 상관 및 회귀분석 결과를 기초로 [그림 1]과 같이 구조모형을 가정하여 분석하였다. 다만, 교실평가에 대한 태도는 ‘평가가 학습에 도움이 된다는 인식’,

‘평가가 학습을 방해한다는 인식’, ‘평가결과에 대한 피드백 욕구’의 세 가지 하위요인을 모두 포함한 것인데, [그림 1]은 실수인식과 성취목표지향성, 교실평가에 대한 태도 간의 가정된 관계를 명확하게 보여주기 위하여 간명하게 나타낸 것이다.

구체적으로, 성취목표지향성을 고려한 후에도 실수인식이 교실평가에 대한 태도를 추가적으로 설명할 수 있는지를 살펴보고자 하였으며, 숙달접근목표와 수행접근목표를 추가하여, 실수인식의 직접효과와 숙달접근목표와 수행접근목표를 통한 간접효과를 분리하여 추정하고자 하였다. 다만, 선행연구 및 위의 상관분석 결과, 실수에 대한 부담은 숙달접근목표와 관계가 없었고, 실수에 대한 도전은 수행접근목표와 관련이 없어 해당 경로계수는 삭제하였다. 결과적으로, 실수에 대한 도전적 태도와 실수에 대한 고찰은 교실평가에 대한 태도에 직접 영향을 미치거나 숙달접근목표를 매개로 영향을 미치는 반면, 실수에 대한 고찰과 실수에 대한 부담은 수행접근목표를 매개로 교실평가에 대한 태도에 영향을 미칠 것으로 가정하였다.



(그림 1) 연구 모형

\* 연구에서 가정된 변인들 간의 관계를 간명하게 나타낸 것으로, 실제 모형에서 교실평가에 대한 태도에는 3가지 하위영역이 모두 포함됨.

## IV. 연구 결과

### 1. 실수인식, 성취목표지향성과 교실평가에 대한 태도

실수인식과 교실평가에 대한 태도의 하위영역별 기술통계가 <표 2>에 제시되었다. 첫째, 실수인식의 점수분포를 살펴보면, 실수에 대한 부담이 평균 3.63점으로 상대적으로 높고 학

생 간 편차는 .71로 상대적으로 작았다. 반면, 실수에 대한 고찰은 평균 3.23점으로 가장 낮았다. 이는 연은모 외(2015)의 연구에서 교직수업을 수강하는 대학생들의 경우, 실수에 대한 부담은 낮으면서 실수에 대한 도전적인 태도, 실수에 대한 고찰이 높은 '실수 활용 초점 집단'은 14%에 불과한 반면, '실수 불안 초점 집단'이 66.2%로 비중이 높았던 것과 맥을 같이 한다. 하위영역 간 상관을 살펴보면, 실수에 대하여 도전적일수록 그리고 실수에 대한 부담이 높을수록 실수에 대한 고찰 수준이 높은 경향을 보인( $\rho=.22$ ) 반면, 실수에 대해서 도전적일수록 실수에 대한 부담은 낮은 경향을 보였다( $\rho=-.36$ ).

둘째, 교실평가에 대한 태도에서 '평가가 학습을 돕는다'는 인식이 평균 2.97점으로 상대적으로 낮았고, '피드백에 대한 욕구'는 3.50점으로 상대적으로 높았다. 예상할 수 있듯이, 평가가 학습을 돕는다 인식은 평가가 학습을 방해한다는 인식과 -.54의 부적상관을 보였다. 한편, 평가가 학습을 돕는다 인식이 높을수록 피드백 욕구가 강하고( $\rho=.38$ ), 평가가 학습을 방해한다는 인식이 높을수록 피드백 욕구가 감소하는 경향( $\rho=-.13$ )을 보였다.

셋째, 실수인식과 교실평가에 대한 태도의 상관을 살펴보면, 실수에 대한 도전적인 태도는 '평가가 학습을 돕는다'는 인식과 정적 상관( $\rho=.24$ )을 보인 반면, '평가가 학습을 방해한다'는 인식과는 약한 부적인 상관( $\rho=-.14$ )을 보였다. 실수에 대한 고찰 또한 '평가가 학습을 돕는다'는 인식과 정적인 상관( $\rho=.23$ )을 보인 반면, 실수에 대한 부담은 '평가가 학습을 방해한다'는 인식과 정적인 상관을 보였다( $\rho=.22$ ). '평가 결과에 대한 피드백 욕구'는 실수에 대한 도전적 태도, 실수에 대한 고찰, 실수에 대한 부담과 모두 정적 상관을 보였다.

〈표 2〉 실수인식, 교실평가에 대한 태도, 성취목표지향성 기술통계

| 변인명            |    |           | 평균   | 표준<br>편차 | 상관계수                |                    |                    |                     |                    |                    |                    |
|----------------|----|-----------|------|----------|---------------------|--------------------|--------------------|---------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
|                |    |           |      |          | 1.                  | 2.                 | 3.                 | 4.                  | 5.                 | 6.                 | 7.                 |
| 실수<br>인식       | 1. | 실수에 대한 도전 | 3.54 | .85      | 1.00                |                    |                    |                     |                    |                    |                    |
|                | 2. | 실수에 대한 고찰 | 3.23 | .84      | .22 <sup>***</sup>  | 1.00               |                    |                     |                    |                    |                    |
|                | 3. | 실수에 대한 부담 | 3.63 | .71      | -.36 <sup>***</sup> | .22 <sup>***</sup> | 1.00               |                     |                    |                    |                    |
| 교실<br>평가<br>태도 | 4. | 학습을 돕는다   | 2.97 | .83      | .24 <sup>***</sup>  | .23 <sup>***</sup> | -.02               | 1.00                |                    |                    |                    |
|                | 5. | 학습을 방해한다  | 3.04 | .82      | -.14 <sup>*</sup>   | -.07               | .22 <sup>***</sup> | -.54 <sup>***</sup> | 1.00               |                    |                    |
|                | 6. | 피드백 욕구    | 3.50 | .87      | .17 <sup>**</sup>   | .26 <sup>***</sup> | .25 <sup>***</sup> | .38 <sup>***</sup>  | -.13 <sup>*</sup>  | 1.00               |                    |
| 목표<br>지향       | 7. | 숙달접근목표    | 3.74 | .75      | .35 <sup>***</sup>  | .45 <sup>***</sup> | .03                | .48 <sup>***</sup>  | -.18 <sup>**</sup> | .43 <sup>***</sup> | 1.00               |
|                | 8. | 수행접근목표    | 3.26 | .95      | -.09                | .27 <sup>***</sup> | .37 <sup>***</sup> | .23 <sup>***</sup>  | -.04               | .44 <sup>***</sup> | .27 <sup>***</sup> |

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

넷째, 성취목표지향성과 교실평가에 대한 태도 간의 관계를 살펴보면, 숙달접근목표와 수행접근목표는 모두 평가가 학습을 돕는다는 인식 및 평가 결과에 대한 피드백 욕구와 정적인 상관을 보였다. 다만, 평가가 학습을 돕는다는 인식은 수행접근목표( $\rho=.23$ )보다 숙달접근목표( $\rho=.48$ )와 더 강하게 연합되어 있었다. 한편, 숙달접근목표는 평가가 학습을 방해한다는 인식과는 부적 상관을 보여, 스스로의 이해와 수행의 향상을 위해 학습하는 경향이 높을수록 평가가 학습을 방해한다고 인식하는 수준이 낮았다( $\rho=-.18$ ).

마지막으로, 성취목표지향성과 실수인식 간의 관계를 살펴보면, 숙달접근목표는 실수에 대한 도전과 정적 상관( $\rho=.35$ )을 보인 반면, 수행접근목표는 실수에 대한 부담과 정적 상관( $\rho=.35$ )을 보였다. 실수에 대한 고찰은 숙달접근목표( $\rho=.45$ )와 수행접근목표( $\rho=.27$ ) 모두와 정적 상관을 보였다.

실수인식의 세 하위영역이 교실평가에 대한 태도에 어떠한 영향을 미치는지, 교실평가에 대한 태도의 개인 간 분산을 얼마나 설명하는지를 살펴보기 위하여 중다회귀분석을 실시하였으며, 그 결과가 <표 3>에 제시되었다.

<표 3> '교실평가에 대한 태도'에 대한 실수인식의 영향

| 평가에 대한 태도<br>실수인식 | 학습을 돕는다  |             |          | 학습을 방해한다 |             |          | 피드백 욕구   |             |          |
|-------------------|----------|-------------|----------|----------|-------------|----------|----------|-------------|----------|
|                   | <i>b</i> | <i>s.e.</i> | <i>z</i> | <i>b</i> | <i>s.e.</i> | <i>z</i> | <i>b</i> | <i>s.e.</i> | <i>z</i> |
| 실수에 대한 도전         | .20      | .06         | 3.29**   | -.03     | .06         | -.47     | .25      | .06         | 4.01***  |
| 실수에 대한 고찰         | .21      | .07         | 3.00**   | -.13     | .07         | -1.87    | .17      | .07         | 2.42*    |
| 실수에 대한 부담         | .01      | .06         | .18      | .24      | .06         | 3.80***  | .31      | .06         | 5.05***  |
| 상수                | 1.47     | .35         | 4.25***  | 2.86     | .35         | 8.24***  | .99      | .35         | 2.84     |
| $R^2$             | .09      |             |          | .07      |             |          | .15      |             |          |

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

첫째, 실수에 대한 도전적인 태도와 실수에 대한 고찰이 각각 독립적으로 '평가가 학습을 돕는다'는 인식을 유의하게 예측하는 것으로 나타났으며( $b_{\text{도전}}=.20$ ,  $p<.01$ ;  $b_{\text{고찰}}=.21$ ,  $p<.01$ ), 실수에 대한 부담은 관련이 없었다. 또한 실수인식은 평가가 학습을 돕는다는 인식의 개인 간 분산의 9%를 설명하는 것으로 나타났다.

둘째, 실수인식 중 실수에 대한 부담만이 '평가가 학습을 방해한다'는 인식을 유의하게 예측하였으며( $b=.24$ ,  $p<.001$ ), 실수에 대한 부담이 높을수록 평가가 학습을 방해한다는 인식이 높아지는 것으로 나타났다. 실수인식은 평가가 학습을 방해한다는 인식의 분산을 7%가량 설명하였다.

셋째, 실수인식의 세 하위영역이 모두 '평가결과에 대한 피드백을 원하는 정도'를 유의하게 예측하였다( $b_{\text{도전}}=.25, p<.001$ ;  $b_{\text{고찰}}=.17, p<.05$ ;  $b_{\text{부담}}=.31, p<.001$ ). 실수에 대해 도전적이며, 실수에 대해서 깊이 생각하는 경향이 강할수록 평가결과에 대한 피드백을 원하는 정도가 높았다. 또한, 흥미롭게도, 실수에 대한 부담이 높을수록 평가결과에 대한 피드백을 원하는 정도가 높은 것으로 나타났다. 실수인식은 피드백 욕구의 분산을 약 15%정도 예측하는 것으로 나타났다.

## 2. 실수인식과 성취목표지향성이 교실평가에 대한 태도에 미치는 영향

[그림 1]의 구조방정식 모형 분석 결과가 <표 4>에 제시되었다. 측정모형의 적합도는 연구방법에서 제시한 바와 같이 양호하였으며, 여기에서는 구조모형에 초점을 맞추고자, 문항별 요인부하량 등 측정모형의 추정치들은 별도로 제시하지 않았다. 모형적합도 지수는  $\chi^2=895.39(461)$ , RMSEA 90% C.I.=(.050, .061), CFI=.900, TLI=.885, SRMR=.067로 양호하였다.

첫째, 성취목표지향성을 고려하였을 때, 평가가 학습을 돕는다는 인식에 대한 실수인식의 직접효과는 모두 유의하지 않았으며, 숙달접근목표를 통한 실수에 대한 도전적 태도의 간접효과(추정치=.20,  $p<.01$ )와 실수에 대한 고찰의 간접효과(추정치=.35,  $p<.001$ )만이 유의하였다. 구체적으로, 실수에 대한 도전적 태도와 실수에 대한 고찰이 높을수록 숙달접근목표지향성이 높았으며, 숙달접근목표지향성이 높을수록 평가가 학습을 돕는다는 인식이 높았다. 한편, 실수에 대한 고찰과 실수에 대한 부담이 높을수록 수행접근목표지향성이 높은 경향을 보였으나, 수행접근목표를 통한 실수에 대한 고찰과 실수에 대한 부담의 간접효과는 유의하지 않았다.

둘째, 평가가 학습을 방해한다는 인식에는 실수에 대한 부담이 직접적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다( $b=.20, p<.01$ ). 수행접근목표는 평가가 학습을 방해한다는 인식에 영향을 주지 않았으나, 숙달접근목표가 높을수록 평가가 학습을 방해한다는 인식이 낮아지는 것으로 나타났다. 숙달접근목표를 통한 실수에 대한 도전적 태도(간접효과 추정치=-.05,  $p<.05$ )와 실수에 대한 고찰의 간접효과(추정치=-.10,  $p<.01$ )는 유의한 반면, 수행접근목표를 통한 실수인식의 간접효과는 유의하지 않았다.

마지막으로, 성취목표지향성을 고려한 후에도, 실수에 대한 도전과 실수에 대한 부담은 평가 결과에 대한 피드백 욕구를 추가적으로 설명하는 것으로 나타났다. 즉, 실수에 대한 도전적 태도가 높을수록( $b=.28, p<.05$ ), 실수에 대한 부담이 높을수록( $b=.16, p<.05$ ) 평가 결과에 대한 피드백 욕구가 강한 것으로 나타났다. 성취목표지향성을 통한 실수인식의 간접효과는 모든 하위영역에서 유의하였다.

〈표 4〉 교실평가에 대한 태도, 실수인식, 성취목표지향성의 구조모형 분석 결과

| 평가가 학습을 돕는다(a)               |             |      |     |          | 평가가 학습을 방해한다(b) |        |     |        |      | 평가 결과에 대한 피드백 욕구(c) |     |          |      |  |
|------------------------------|-------------|------|-----|----------|-----------------|--------|-----|--------|------|---------------------|-----|----------|------|--|
|                              | b           | s.e  | z   | beta     | b               | s.e    | z   | beta   | b    | s.e                 | z   | beta     |      |  |
| 교실평가에 대한 태도                  | ← 실수에 대한 도전 | .11  | .11 | 1.00     | .09             | .04    | .08 | .55    | .05  | .28                 | .12 | 2.40*    | .23  |  |
|                              | ← 실수에 대한 고찰 | -.09 | .12 | -.72     | -.06            | -.10   | .08 | -1.21  | -.12 | -.12                | .12 | -.98     | -.09 |  |
|                              | ← 실수에 대한 부담 | -.07 | .07 | -.90     | -.08            | .20    | .06 | 3.40** | .37  | .16                 | .08 | 2.05*    | .20  |  |
|                              | ← 숙달접근목표    | .66  | .12 | 5.57***  | .55             | -.18   | .08 | -2.37* | -.24 | .52                 | .12 | 4.50***  | .45  |  |
|                              | ← 수행접근목표    | .12  | .06 | 1.89     | .14             | -.04   | .05 | -.88   | -.07 | .30                 | .08 | 3.93***  | .37  |  |
| 숙달접근목표                       | ← 실수에 대한 도전 | .30  | .07 | 4.09***  | .29             |        |     |        |      |                     |     |          |      |  |
|                              | ← 실수에 대한 고찰 | .53  | .09 | 5.92***  | .46             |        |     |        |      |                     |     |          |      |  |
| 수행접근목표                       | ← 실수에 대한 고찰 | .34  | .11 | 3.06**   | .21             |        |     |        |      |                     |     |          |      |  |
|                              | ← 실수에 대한 부담 | .36  | .07 | 5.41***  | .36             |        |     |        |      |                     |     |          |      |  |
| 실수에 대한 도전                    | ↔ 실수에 대한 고찰 | .07  | .02 | 2.98**   | .23             | (a)    | ↔   | (b)    | ↔    | -.17                | .04 | -4.81*** | -.71 |  |
| 실수에 대한 도전                    | ↔ 실수에 대한 부담 | -.20 | .04 | -4.98*** | -.42            | (a)    | ↔   | (c)    | ↔    | .08                 | .03 | 2.69**   | .30  |  |
| 실수에 대한 고찰                    | ↔ 실수에 대한 부담 | .13  | .03 | 3.86***  | .29             | (b)    | ↔   | (c)    | ↔    | -.04                | .02 | -1.97*   | -.22 |  |
| 숙달접근목표                       | ↔ 수행접근목표    | .10  | .03 | 3.68***  | .29             |        |     |        |      |                     |     |          |      |  |
| 교실평가에 대한 태도↔숙달접근목표↔실수에 대한 도전 |             | .20  | .06 | 3.49***  | .16             | -.05   | .03 | -2.08* | -.07 | .16                 | .05 | 3.28**   | .13  |  |
| 교실평가에 대한 태도↔숙달접근목표↔실수에 대한 고찰 |             | .35  | .08 | 4.35***  | .25             | -.10   | .04 | -2.24* | -.11 | .28                 | .07 | 3.74***  | .21  |  |
| 교실평가에 대한 태도↔수행접근목표↔실수에 대한 고찰 |             | .04  | .03 | 1.63     | .03             | -.01   | .02 | -.86   | -.02 | .10                 | .04 | 2.48*    | .08  |  |
| 교실평가에 대한 태도↔수행접근목표↔실수에 대한 부담 |             | .04  | .02 | 1.79     | .05             | - -.01 | .02 | -.87   | -.03 | .11                 | .03 | 3.31**   | .13  |  |

<sup>\*</sup>  $p < .05$ , <sup>\*\*</sup>  $p < .01$ , <sup>\*\*\*</sup>  $p < .001$



## V. 결론 및 논의

이 연구는 평가에 대한 학습자의 태도가 교실평가를 형성적으로 기능하게 하는 핵심요인 중 하나라고 보고, 학생들의 실수인식과 성취목표지향성이 교실평가에 대한 태도에 영향을 미치는지 탐색하기 위하여 수행되었다. 특히, 이 연구는 교직과목을 수강하는 사범대학생을 대상으로 수행되었는데, 예비교사들의 평가에 대한 태도는, 미래 학생들의 평가에 대한 태도를 형성하는 데에 영향을 미칠 것이라는 점에서 주목할 만하다(김신영, 2014; 고은성, 박민성, 이은정, 2016; Brown, & Hirschfeld, 2008). 연구의 주요 결과를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 실수에 대한 도전적 태도와 실수에 대한 고찰 수준이 높을수록 평가가 학습에 도움이 된다고 인식하였다. 성취목표지향성을 고려하면, 평가가 학습에 도움이 된다는 인식에 대한 직접효과는 유의하지 않았으며, 숙달접근목표를 통한 간접효과만이 통계적으로 유의하였다. 즉, 실수에 대한 긍정적인 인식 자체 보다는, 자신의 이해와 수행을 향상시키고자 하는 목표 수준이 평가가 학습을 돕는다는 인식을 직접적으로 설명하는 것으로 나타났다.

둘째, 실수에 대한 부담이 높을수록 평가가 학습을 방해한다고 인식하였으며, 실수에 대한 부담이 높은 경우, 성취목표지향성에 관계없이 평가가 학습을 방해한다는 인식에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

셋째, 실수에 대한 도전적 태도, 실수에 대한 고찰, 실수에 대한 부담은 모두 평가 결과에 대한 피드백 욕구를 정적으로 예측하였다. 실수에 대한 도전적 태도는 숙달접근목표를 통하여, 실수에 대한 부담은 수행접근목표를 통하여 간접적으로 피드백 욕구를 예측하였으며, 특히, 실수에 대한 고찰의 경우, 숙달접근목표와 수행접근목표를 통한 간접효과가 모두 유의하였다. 즉, 학습의 과정 중에 발생할 수 있는 오류와 실수를 기꺼이 다루고자 하는 경향은 숙달접근목표를 통하여 피드백 욕구에 영향을 미치는 반면, 실수에 대한 스트레스와 걱정은 수행접근목표를 통하여 피드백 욕구에 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 이미 발생한 오류와 실수의 상황과 원인을 분석하고 사고하는 경향은 두 종류의 성취목표를 통하여 모두 피드백 욕구에 영향을 미쳤다.

요약하면, 학습의 과정 중에 발생하는 실수와 그 상황에 기꺼이 대처하고자 하며, 실제로 발생한 실수에 대해서 그 원인을 적극적으로 분석하고자 하는 경향이 강할수록 평가가 학습에 도움이 된다고 인식하며, 평가 결과에 대한 피드백 요청에 적극적이었다. 한편, 실수에 대한 스트레스와 걱정 수준이 높을수록 평가가 학습을 방해한다고 인식하였지만, 동시에 수행접근목표를 통하여 피드백 욕구 수준을 정적으로 예측하였다.

이와 같은 연구 결과에 기초하여 시사점과 향후 연구문제를 제언하면 다음과 같다.

첫째, 학생들이 실수에 대해서 느끼는 부담을 낮추는 한편, 실수가 생기는 상황에 기꺼이

대처하고자 하며, 발생한 실수에 대해서 그 원인을 적극적으로 분석할 수 있도록 하는 학습 환경의 조성이 중요할 것이다. 평균적으로 예비교사들의 실수인식과 평가에 대한 태도가 부정적이었는데, 연구 결과, 실수인식이 평가에 대한 태도에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 평가의 과정과 결과를 적극적으로 자신의 학습에 활용하는 학생의 태도와 능력은, 학교에서 학생의 실수와 오류를 어떻게 다루는지에 의해 달라진다는 것이다.

이와 관련하여, 학교와 교사는 학습과정에서 학생의 실수나 오류가 학생에게 장·단기적 불이익과 연계되지 않도록 주의할 필요가 있다. 예를 들어, 교사가 학생의 실수나 오류 자체에 초점을 맞추어 학생의 능력을 아주 빠르게 판단하거나, 평가의 결과가 교수·학습과는 직접적인 관련이 없는 의사결정에 반복적으로 활용된다면, 학생들은 평가를 통해 자신의 노력과 성취를 검토받고 개선하려고 하기보다, 평가에서의 감정적 불이익을 최소화시키는 데에 초점을 두게 될 것이다.

둘째, 실수에 대한 부담이 평가에 대한 태도를 구체적으로 어떻게 형성하는지에 대한 추가 분석 및 연구가 요청된다. 실수에 대한 걱정과 스트레스는 평가가 학습을 방해한다는 인식에 영향을 주는 한편, 수행접근목표를 통하여 피드백 욕구에는 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 또한, 실수에 대한 도전적 태도와는 부적인 상관을 보였으나, 실수의 상황과 원인을 분석하고 고찰하는 경향과는 정적인 상관을 보였다. 종합하면, 실수에 대한 부담은 평가를 학습의 방해요소로 인식하게 하기도 하지만, 어떤 경우에는 실수에 대해서 반추하게 하고, 피드백을 적극적으로 찾는 태도에 영향을 주기도 한다는 것이다.

셋째, 평가가 학습에 도움이 된다는 인식과 평가 결과에 대한 피드백 욕구 간의 간극이 구체적으로 규명될 필요가 있다. 이 연구에서 ‘평가가 학습을 돕는다’는 인식은 상대적으로 낮은 반면, ‘피드백에 대한 욕구’는 상대적으로 높았으며, 그 둘 간의 상관은 .38이었다. 즉, 평가가 학습에 도움이 된다고 인식하더라도 실제 평가 결과에 대한 피드백을 적극적으로 구하지 않는 경우도 있고, 반대로 평가가 학습에 도움이 된다고 생각하지 않더라도 평가 결과에 대한 피드백을 적극적으로 구하는 경우도 있었다. 분명한 것은, 평가가 학습을 방해한다고 인식하면, 피드백 욕구가 감소한다는 것이다. 평가가 학습에 도움이 된다고 생각하면서도 피드백을 적극적으로 요청하지 않는 경우, 어떤 심리적 혹은 사회·문화적 조건들이 학생들의 피드백 요청을 방해하거나 격려할 수 있는지에 대해서 탐색하는 것 또한 중요한 연구 과제이다.

넷째, 이 연구는 평가에 대한 태도에 영향을 미치는 학습자의 개인 내적 요인을 일차적으로 탐색하기 위하여 실수인식과 성취목표지향성에 초점을 맞추었으나, 그 외의 다양한 심리적 혹은 환경적 요인들이 어떠한 역할을 하는지에 대한 연구가 필요하다. 학생의 자아효능감이나 자아개념과 같은 학생의 심리적 특성, 평가 결과가 향후 진로 등에 미치는 실질적

역할 등이 평가에 대한 태도에 어떠한 영향을 미치는지 살펴볼 수 있을 것이다. 또한, 구체적인 수업의 맥락에서 교사와 학교의 목표구조, 교사의 수업 행동, 또래나 교사와의 의사소통이 어떻게 상호작용하여 평가에 대한 태도를 형성하거나 영향을 미치는지를 살펴볼 수 있을 것이다.

다섯째, 이 연구는 특정 지역 사범대학 재학생들을 대상으로 한 연구로, 향후 연구 대상을 확대하여 연구 결과를 일반화하거나 연구대상별 차별적 효과를 탐색할 필요가 있다. 구체적으로, 소재 지역 뿐만 아니라 교육평가 수강 여부 등 교사양성기관이나 프로그램의 특성, 그리고 학생의 학년, 성취도 등 개인 배경 변인을 고려하여 연구대상을 선정함으로써 연구 결과가 되풀이되는지 확인할 필요가 있다. 동시에 소재 지역이나 프로그램의 특성에 따른 차이, 학년에 따른 변화, 현직 교사들과의 차이 등을 규명함으로써, 교사교육에서의 경험 이 평가에 대한 태도에 어떻게 영향을 미치는지를 탐색할 수 있다.

마지막으로, 과제와 시험을 포함한 교실에서의 평가활동이 학생들에게 평가와 학습 그 자체에 대해서 학습하는 기회(메타학습)가 될 수 있도록 설계되고 시행될 필요가 있다. 평가는 일차적으로 교과에서 요구하는 지식과 기능을 향상시키기 위한 것이지만, 더 중요하게는 학생 자신의 지식과 기능을 이해하고 개선하는 학습 그 자체를 훈련하는 과정이다. 따라서 과제와 시험을 포함한 교실평가에서는, 그 결과를 향후 학생 관련 의사결정에 활용함으로써 학생의 학습에 대한 통제권을 강화하려고 하기보다, 학생 자신이 그 과정에 대한 통제권을 행사하게 함으로써(Harrison et al., 2016) 어떻게 학습과 평가를 경험하도록 할 것인가에 더 큰 관심을 쏟을 필요가 있다. 더불어, 예비교사 및 현직 교사교육에서는 학생의 학습을 지원하는 방식으로 교실평가를 설계하고 운영할 수 있는 교사의 전문적 역량을 개발·지원해야 할 것이다. 교사의 학생평가 전문성은, 교실평가에 대한 개념적 이해를 넘어, 평가의 장면에서 나타날 수 있는 학습자의 다차원적 심리 상태와 교사와 학생, 학생과 학생 간의 역동적 상호작용을 이해하고 활용할 수 있는 실천적 역량이다(김신영, 송미영, 2008; 백순근 외, 2007). 따라서 평가의 과정에서 학생들의 실수와 오류를 어떻게 인식하고 활용할 것인가, 평가의 결과에 대해서 어떻게 학생과 효과적으로 의사소통할 것인가와 관련된 질문은 교사교육의 교육평가 영역에서 다루어질 수 있는 주요한 탐구의 주제라고 할 수 있다.

이 연구에서는 학습자가 학습의 과정 중에서 생기는 오류나 실수를 어떻게 인식하고 다루는가가 평가에 대한 태도에 영향을 미치는지를 살펴보고자 하였다. 유념할 것은, 특정 시점에서 오류와 실수에 대한 인식은 거꾸로 평가와 관련된 반복적인 경험에 의해서 학습된 결과일 수 있다는 점이다. 학교는 다양한 방식으로 학생들의 수행이나 특성이 판단되는 기회와 경험을 반복적으로 혹은 정기적으로 제공한다. 그리고 그 과정과 결과는 학생들이 향후 평가의 과정과 결과를 어떻게 인식하고, 다루어야 하는지에 대해서 학습하도록 한다

(Pajares, 1992; Struyven, Dochy, & Janssens, 2005). 과제와 시험에서 자신의 부족한 이해와 수행이 드러나는 것에 대한 심리적, 실제적 불이익이 반복적으로 발생한다면, 학생들에게 평가는 피하고 싶은 과정이 될 것이다. 반대로, 평가의 과정과 결과를 통해 스스로의 이해와 수행의 수준을 한 단계 높이는 성공을 경험한다면, 학생들은 평가의 과정을 도전적인 학습의 기회로 삼을 수 있을 것이다(김종백, 2010; Masters, 2013; Tulis, Steuer, & Dresel, 2018). 평가의 대상으로서 학습자의 역량을 이해하고 판단하는 것을 넘어, 스스로의 학습을 위해 평가에 참여하고 활용하는 평가의 주체로서 학습자의 역량을 재조명하고 논의할 시점이다.

## 참고문헌

- 고은성, 박민선, 이은정(2016). 초등 예비교사들의 수학교과에서의 평가에 대한 인식. **학교수학**, 18(1), 61-83.
- 김성연, 이호경(2013). 중학교 현장의 영어 말하기쓰기 수행평가 적용 사례 연구. **Studies in English Education**, 18(2), 159-183.
- 김신영(2014). 학생평가에 대한 교사의 인식과 실천. **교육평가연구**, 27(1), 141-161.
- 김신영, 송미영(2008). 예비교사의 학생평가 전문성과 교육실습의 효과. **교육평가연구**, 21(1), 79-97.
- 김종백(2010). 실수-기반 학습의 의미와 교육적 시사점. **교육심리연구**, 24(2), 895-913.
- 김종렬, 이은주(2012). 초·중학교급별 교실목표구조 기본심리욕구, 수업참여간의 구조적 관계 분석. **교육심리연구**, 26(3), 817-835.
- 노현중, 손원숙(2018). 초등학생용 평가에 대한 태도 척도(SATA-Q) 개발 및 타당화. **교육평가연구**, 31(1), 155-179.
- 박민애, 손원숙(2016). 학습을 위한 평가 척도의 타당화. **교육평가연구**, 29(1), 101-121.
- 박정(2013). 형성평가의 재등장과 교육 평가적 시사. **교육평가연구**, 26(4), 719-738.
- 박정(2014). 형성평가와 교사교육. **교육평가연구**, 27(4), 987-1007.
- 박정(2017). 수업에서 학생 평가 의미 탐색. **교육평가연구**, 30(3), 397-413.
- 백순근, 함은혜, 이재열, 신호정, 유예림(2007). 중등학교 교사의 교수역량 구성요인에 대한 이론적 고찰. **아시아교육연구**, 8(1), 47-69.
- 손원숙(2017). 중등교사의 형성평가 유형에 대한 국제비교분석: PISA2015 자료의 활용. **교육평가연구**, 30(2), 269-290.
- 신중호, 최효식, 연은모(2014). 학교목표구조, 개인목표성향 및 학업적 자기평가가 학습자의

- 실수 인식에 미치는 영향. *교육심리연구*, 28(1), 225-249.
- 신종호, 최효식, 연은모, 홍윤정(2015). 성취지향목표가 학습자의 실수인식에 미치는 영향. *교육심리연구*, 29(1), 113-133.
- 연은모, 신종호, 최효식, 김정아(2015). 대학생의 실수 인식에 대한 잠재적 유형과 주관적 안녕감, 학업적 자기평가 간의 관계. *아시아교육연구*, 16(1), 137-158.
- 오아름, 신태섭(2017). 부모학업성취압력이 학습자 실수인식에 미치는 영향: 학습자 성취목표지향성의 매개효과를 중심으로. *교육심리연구*, 31(3), 409-436.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18, 5-25.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 35-48.
- Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., Smith, K., Timperley, H., Volante, Louis., Wyatt-Smith, C. (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, 13(1), 117-140.
- Brookhart, S. M., & Bronowicz, D. L. (2003). "I Don't Like Writing. It Makes My Fingers Hurt": Students talk about their classroom assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(2), 221-242.
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 301-318.
- Brown, G. T. L., & Hirschfeld, G. H. F. (2007). Students' conceptions of assessment and mathematics: Self-regulation raises achievement. *Australian Journal of Educational Developmental Psychology*, 7, 63-74.
- Brown, G. T. L., & Hirschfeld, G. H. F. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 3-17.
- Brown, G. T. L., Peterson, E. R., & Yao, E. S. (2016). Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*,

864), 606-629.

- Brown, G. T. L., & Wang, Z. (2013). Illustrating assessment: How Hong Kong university students conceive of the purposes of assessment. *Studies in Higher Education*, 38(7), 1037-1057.
- Coombs, A., DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Chalas, A. (2018). Changing approaches to classroom assessment: An empirical study across teacher career stages. *Teaching and Teacher Education*, 71, 134-144.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Furtak, E. M., Kiemer, K., Circi, R. K., Swanson, R., de León, V., Morrison, D., & Heredia, S. C. (2016). Teachers' formative assessment abilities and their relationship to student learning: findings from a four-year intervention study. *Instructional Science*, 44(3), 267 - 291.
- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150-169.
- Harrison, C. J., Könings, K. D., Dannefer, E. F., Schuwirth, L. W. T., Wass, V., & van der Vleuten, C. P. M. (2016). Factors influencing students' receptivity to formative feedback emerging from different assessment cultures. *Perspectives on Medical Education*, 5(5), 276-284.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Heitink, M. C., Van der Kleij, F. M., Veldkamp, B. P., Schildkamp, K., & Kippers, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50-62.
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28-37.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day. *Educational Leadership*, 63(3), 18-24.
- Lee, H., Beatty, I. D., & Feldman, A. (2012). Factors that affect science and mathematics teachers' initial implementation of technology-enhanced formative assessment using a classroom response system. *Journal of Science Education & Technology*, 21(5), 523-539.
- Lynam, S., & Cachia, M. (2017). Students' perceptions of the role of assessments at higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 223-234.
- Masters, G. N. (2013). Towards a growth mindset in assessment. *ACER Occasional Essays*(October). Melbourne: Australian Council for Educational Research.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Popham, W. J. (2009). Formative assessment: seven stepping stones to success. *Principal Leadership*(September), 16-20.
- Rybowiak, V., Garst, H., Frese, M., & Batinic, B. (1999). Error orientation questionnaire (EOQ): reliability, validity, and different language equivalence. *Journal of Organizational Behavior*, 20(4), 527-547.
- Schell, K. L., & Conte, J. M. (2008). Associations among polychronicity, goal orientation, and error orientation. *Personality and Individual Differences*, 44(1), 288-298.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research, and applications*(3rd ed.). NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2007). Assessment for and of Learning. In *Classroom Assessment for Student Learning* (pp. 29-46). NJ: Pearson Education.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 331-3
- Tulis, M., Steuer, G., & Dresel, M. (2018). Positive beliefs about errors as an important element of adaptive individual dealing with errors during academic learning. *Educational Psychology*, 38(2), 139-158.
- Tyler, R. W. (1942). General Statement on Evaluation. *Journal of Educational Research*, 35(7), 492-501.
- VandeWalle, D., & Cummings, L. L. (1997). A test of the influence of goal orientation on the feedback-seeking process. *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 390-400.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.

© 논문접수: 2018. 7. 31 / 수정본 접수: 2018. 9. 7 / 게재승인: 2018. 9. 19

— 저 자 소 개 —

· 함은혜 : Michigan State University에서 교육측정 및 양적연구방법 전공으로 박사학위를 취득함.  
현재 공주대학교 교육학과에 조교수로 재직 중이며, 연구 분야는 비인지적 영역의 측정과 다차원잠재변인모형, 종단자료의 활용과 학교/교사 효과성 평가, 평가의 형성적 기능 등임. thanks02@gmail.com

〈ABSTRACT〉

**How students' perception of errors and  
achievement goal orientation affect their attitude  
towards classroom assessment?**

Eun Hye Ham

Kongju National University

This study aims to investigate how undergraduates' perception of errors and achievement goals affect their attitude towards classroom assessment. 306 college of education students participated in the survey, and the main findings are as follows: First, higher levels of error risk taking and thinking about error were positively associated with students' perception that assessments help their learning while the level of error strain was positively predicted their perception that assessments hinder learning. Second, both mastery and performance goal orientations positively predicted their perception that assessments help learning and feedback seeking. Finally, as a result of fitting the structural equation model, the direct effect of error strain on the perception that assessments hinder learning, and the direct effects of error risk taking and error strain on feedback seeking were significant.

*Keywords : attitude towards classroom assessment, perception of errors, achievement goal orientation, formative assessment*