

윤 영 선 교수지도
석사학위 청구논문

수업전문성 신장을 위한 교사평가에 관한 연구

- 평가주체, 평가기준 및 결과활용을 중심으로 -

2005

성신여자대학교 대학원

교육학과

나 승 주

수업전문성 신장을 위한 교사평가에 관한 연구

- 평가주체, 평가기준 및 결과활용을 중심으로 -

윤 영 선 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2004년 11월

성신여자대학교 대학원

교육학과

나 승 주

인 준 서

나승주의 석사학위논문을 인준함

심사위원_____인

심사위원_____인

심사위원_____인

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구는 중등학교 교사를 대상으로, 교사의 수업전문성 향상을 위한 교사평가를 위해, 평가의 주체, 평가의 영역 및 기준, 그리고 평가의 활용방안을 제시하는데 그 목적이 있다. 이와 같은 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 연구 문제들을 설정하였다.

첫째, 교사평가의 주체는 누가 되어야 하는가?

둘째, 교사평가의 내용과 기준은 어떤 것이어야 하는가?

셋째, 교사평가의 결과를 어떻게 활용할 것인가?

이 연구문제들을 규명하기 위하여 국내외 저서, 논문, 기타 연구물들을 고찰하는 문헌연구의 방법을 주로 사용하였으며, 평가 자료를 수집하기 위한 설문지를 교사용과 학생용으로 구분하여 제작하였다. 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 교사평가의 주체는 교사집단과 교과전문가, 장학사로 구성된 평가위원회(가칭)가 되어야 하며, 교사평가위원회는 교사평가를 위해 한시적으로 구성되는 Task Force Team의 성격을 갖게 되며, 각 시·도교육청 소속 교육청의 학교별로 구성되어야 한다. 또한 교과의 계열에 따라 평가위원회가 다르게 구성되어야 한다.

둘째, 교사평가의 내용영역은 수업계획, 수업실행, 학생평가, 교재연구 및 교육연수로 구분하였으며, 교사의 수업실행은 다시 학습관리와 학습자관리 요소로 나누었다. 또한 각 내용영역에 대한 평가 기준도 설정하여 이 연구가 실제 교사평가를 위한 자료로 사용할 수 있도록 하였다.

셋째, 본 연구에서는 평가 결과를 해당 교사에게 대한 지도·조언을 위한 자료로 사용할 것을 적극적으로 제안한다. 평가 결과는 해당교사에게 공개하여야 하며, 교사는 평가결과를 확인하고 자기반성의 자료로 삼고 수업개선의 자료로 활용하여야 한다. 또한 교사에게 대한 평가는 학교의 책무성 차원에서 활용될 수 있을 것이다. 교사평가 결과, 우수한 교사가 인정받고 존경받을 수 있도록 교사평가의 유인체제가 필요하므로 평가 결과에 따라 성과급을 지급하는 방법도 고려해볼직하다.

목 차

논문 개요

| | |
|-------------------------------|----|
| I. 서론 | 1 |
| 1. 연구의 필요성 및 목적 | 1 |
| 2. 연구내용 및 연구문제 | 5 |
| 3. 연구의 제한점 | 6 |
| II. 교사평가의 개념 및 유형 | 8 |
| 1. 교사평가의 개념 | 8 |
| 2. 교사평가의 목적 및 기능 | 9 |
| 3. 교사평가의 유형 | 12 |
| 1) 총괄평가와 형성평가 | 12 |
| 2) 수단지향적, 결과지향적, 발달지향적 평가 | 13 |
| 3) 질적통제를 위한 평가와 전문성 개발을 위한 평가 | 14 |
| 4. 교사의 수업전문성 평가의 개념 및 기본 방향 | 15 |
| 1) 교사의 수업전문성 | 16 |
| 2) 수업전문성 평가의 개념 및 기본 방향 | 19 |

| | |
|------------------------------|----|
| Ⅲ. 교사평가의 현황 및 주요 쟁점 | 25 |
| 1. 교사평가의 현황 | 25 |
| 2. 평가목적과 관련된 쟁점 | 27 |
| 3. 평가주체와 관련된 쟁점 | 29 |
| 1) 평가주체의 선정 | 29 |
| 2) 수업전문성 평가의 주요 자료원 | 38 |
| 4. 평가내용 및 기준과 관련된 쟁점 | 40 |
| 1) 내용 선정 및 기준 설정의 쟁점 | 41 |
| 2) 수업전문성 평가의 내용 선정 | 43 |
| | |
| Ⅳ. 교사의 수업전문성 평가를 위한 방향 | |
| : 평가주체, 평가 내용, 결과 활용 | 45 |
| 1. 교사평가의 주체 : 교사평가위원회 | 45 |
| 1) 교사평가위원회의 특징 | 46 |
| 2) 교사평가위원회 운영 방안 | 50 |
| 2. 교사평가의 내용 및 기준 | 53 |
| 1) 평가 영역 및 요소 선정 | 54 |
| 2) 평가 기준 및 평가 자료 | 61 |
| 3. 교사평가 결과의 활용 | 65 |
| 1) 평가결과의 공개 | 65 |
| 2) 교사의 자기반성 및 수업개선의 자료 | 66 |
| 3) 학교평가와 연계 | 67 |

| | |
|------------------|----|
| 4) 성과급 지급 | 68 |
| V. 요약 및 결론 | 70 |

참 고 문 헌

ABSTRACT

부 록 1

부 록 2

표 목 차

| | |
|----------------------------------------|----|
| <표-1> 교사의 근무성적 평정기준 | 62 |
| <표-2> 평가주체에 따른 비교 | 83 |
| <표-3> 평가의 초점에 따른 장·단점 비교 | 24 |
| <표-4> 수업전문성 신장을 위한 교사평가의 영역 및 요소 | 55 |

<표-5> 교사의 수업전문성 평가의 평가기준26

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

교육은 학교현장에서 직접 교육활동을 담당하고 있는 교사에 의해 크게 좌우되며, 교사의 질이 학생의 교수·학습활동의 질을 결정하는 중요한 요인으로 작용하고 있다. 아무리 훌륭한 교육목적을 토대로 교육의 내용과 방법에 대한 자료를 제공한다고 하더라도 교육현장에서 교사가 가르칠 내용을 어떻게 조직하느냐, 어떠한 적절한 방법을 선택하느냐에 따라 수업내용은 판이하게 달라질 수 있기 때문이다. 교사는 교육의 질을 좌우하는 중요한 요인이므로 교사의 전문성 신장을 통한 교사의 질 관리가 교육의 질을 높이는 핵심이 된다.

최근에 공교육 붕괴 현상에 대한 우려가 높아지면서, 2007년부터는 교원자격 취득과정을 강화하고, 교원양성기관의 운영기준을 높이는 한편, 교사 선발방법을 개선하고자 하는 방침이 공개되었다(국정 브리핑, 2004. 11. 22). 이는 교과에 대한 전문성과 교직원들이 우수한 교사를 선발하려는 노력의 일환이며, 이것은 우수한 교사를 확보함으로써 교사의 질을 관리하려는 것이다. 그러나 우수한 교사를 선발하는 것만큼이나 선발된 교사들이 학생들을 잘 가르치고 있는지, 자기 계발을 위한 노력을 하는지 등을 교사평가를 통해 정보를 제공하고 그것을 바탕으로 부족한 부분을 개선해 나가는 것 역시 중요하다.

홍광식(1999)은 우수한 교사를 가려내기 위한 어느 정도의 객관성과 합리성을 확보하면서도 유용한 수단으로 교사평가 제도를 제시하고 있다. 그는 교사평가의

평가과정이나 결과를 피드백 함으로써 수업을 개선하고 교사의 전문성을 신장시킬 수 있기 때문에 궁극적으로 학교교육의 질을 높이는 데 기여한다고 하였다.

원효현(1997)도 전문가로서의 교사는 효과적인 수업에 관한 이론적 이해는 물론 그 실천 방법과 기술 등 '수업행동'에 있어서 능력과 자질을 갖추고 있어야 하고, 이를 향상시키기 위한 지속적인 노력을 경주해야 한다고 하였다. 또 학교는 교사의 수업행동에 대한 정기적인 평가활동을 통해 피드백을 제공함으로써 교사의 수업능력을 향상시킬 수 있는 신뢰롭고 타당한 평가체제를 갖추고 있어야 한다고 하였다.

교사의 전문성을 높이고 수업의 질을 개선하기 위해 교사평가 제도가 필요하다는 데에는 현직 교사들의 의견도 일치하고 있는데 현직교사를 대상으로 한 전화주(2001)와 이순곤(2002)의 연구가 이를 뒷받침 해주고 있다. 전화주(2001)의 연구에서는 671명의 교사 및 교감 중 75.6%의 교원들이 교사평가가 교사의 전문적 자질 향상을 위해서 활용되어야 한다고 응답하였으며, 16.8%는 인사관리자료로, 4.5%는 보수지급 등을 위한 자료로 활용되어야 한다고 하였다. 그러나 현행 근무성적평정제도가 교사 전문성 향상에 기여하고 있는냐는 질문에는 전체 응답자 중 70.2%가 기여하지 않고 있다는 부정적인 반응을 보였으며, 13.8%의 응답자만이 기여하고 있다고 응답하였다. 이순곤(2002)의 연구에서도 교사의 전문성 신장과 능력의 개선을 위해 활용되어야 한다고 응답한 경우가 84.3%로 다른 항목과 비교해 월등하게 높았다. 이는 교사들이 교사평가제도의 목적은 평가를 위한 도구가 아니라 자기계발에 도움을 주기 위해 실시되어야 한다는 것을 말해주고 있다고 할 수 있다.

그러나 많은 연구자들에 의하면 현재 교사평가제도를 할 수 있는 교원근무성

적평정제도는 교사 개인의 전문적인 성장으로 이어지지 못하고, 인사행정의 기초 자료만을 얻기 위한 것으로 실시되어 다음과 같은 여러 가지 문제점들이 지적되고 있다.

먼저 교사평가의 내용에서 평가요소 및 영역간의 배점비율에 대한 타당성이 부족하다. 평가내용과 기준이 직무내용과 담당교과 성격에 따라 구체적인 형태로 제시되지 못하고 있으며, 너무 추상적인 용어로 제시되고 있다는 비판을 받고 있다. 또한 전국의 모든 초·중등 교원에게 획일적이고 동일한 평가 내용이 적용되고 있으며, 이전에 선정된 평가 내용이 그대로 고정되어 시대적 변화를 반영하지 못하고 있다(김정환, 2000). 그 결과 교사들도 교사평가에 대하여 전체적으로 교사들에게 도움이 안되며 실제적인 교수활동과 직접적 연관이 없는 항목들에 기초해 있다는 생각을 가지고 있으며, 이는 곧 교사평가에 대한 부정적이고 무관심한 태도로 이어지고 있는 실정이다(이순곤, 2002).

한편, 근무성적평정 점수는 부장교사, 교감, 교장이 주도록 되어 있어서 평가주체가 상급자이므로 교사의 통제 수단으로 평가를 악용할 소지가 있다. 또 그들은 평가에 있어서 비전문가이므로 이들의 주관에 개입될 가능성의 문제가 제기되고 있다.

따라서 기존의 근무성적평정의 문제점을 보완하고 교육의 질을 높이고 교사의 전문성을 향상시키기 위하여 새로운 교사평가제도가 요청되고 있다. 더욱이 안병영 교육부총리가 2004년 학부모 대상 특강에서 지금까지 교장·교감에 의한 일방 평가(근무성적평정제도)에 그쳤던 교사 평가를 개선할 방침이며, 수업의 전문성을 키우는 평가를 도입하고, 동료 교사·학생·학부모에 의한 다면 평가, 교장·교감에 대한 평가도 병행할 계획이라 발표하였다. 그리고 이러한 안을 바탕으

로 2005년부터 교사들의 능력을 키울 수 있도록 자기계발을 유도하는 교사평가 제도를 전면적으로 실시하겠다고 밝히고 있다(중앙일보, 2004. 6. 4). 이는 새로운 교사평가에 대한 교사, 학부모, 학생, 교육관련 인사들의 요구와 함께 교사평가가 전문성 신장에 목적을 두어야 한다는 논의를 반영하고 있다고 여겨진다.

새로운 교사평가가 사람들의 기대에 부흥하기 위해서는 충분히 합의된 평가의 목적, 객관적으로 평가할 수 있는 평가 주체의 선정, 평가의 대상인 교사가 수궁할 수 있는 타당하고 객관적인 평가내용 및 기준이 있어야 한다. 교육전문가들과 일선교사들 스스로가 수궁하고 있는 교사평가의 목적은 교사의 전문성을 향상시키고 더 나아가 교육의 질을 높이는 것이다. 그러기 위해서 교사평가의 내용과 관련하여서는 다양한 평가요소 중에서 교사의 전문성을 높일 수 있는 교사의 수업과 관련된 전반적 활동에 비중을 둔다면 평가에 대한 교사들의 저항을 최소화하는 데에도 효과적일 것이다.

한편 교사평가의 적용에 있어서 현행 근무성적평정은 초등학교와 중등학교의 학급별 특징을 무시한 채 초등, 중등교사들에게 동일한 내용을 적용하여왔다. 그러나 초등학교 교사는 한 학급을 담당하여 모든 교과를 가르치게 되며, 교육의 핵심에 있어서도 교과보다는 생활지도에 중점을 두어 아동의 전인적 인격형성을 돕는다. 이에 반해 중등학교에서는 교과담임제로 교사는 세분화되고 전문화된 교과 또는 교과목을 지도하게 되므로, 초등학교 교사들과는 다른 측면에서 교사의 역할 및 수업에서의 전문성이 요구된다. 즉, 학교급별로 수업을 담당하는 교사의 역할이 서로 다르기 때문에 교사평가에 있어서도 그 내용 및 기준이 다르게 적용되어야 할 것이다. 교사의 수업전문성에 대한 논의가 활발하게 이루어지는 대상은 전문화된 교과를 가르치는 중등학교 교사이므로 본 연구에서는 중등학교

교사를 평가의 대상으로 한정하고자 한다.

본 연구에서는 교사평가의 대상을 전문화된 교과를 가르치는 중등학교의 교사를 대상으로 한다. 또 기존의 인사행정의 기초 자료로서의 교사평가를 배제하고, 교사를 평가하는 다양한 요소들 중에서 수업과 관련한 활동을 평가 내용으로 한정하여, 교사평가를 통해 교사 개인의 수업 전문성의 신장을 꾀하고 더 나아가 교육의 질적 향상을 도모하는 것을 교사평가의 목적으로 상정하였다. 이러한 교사평가의 목적을 달성하기 위해 본 연구에서는 교사평가의 주체는 어떠한가 하는지, 평가 내용 및 기준은 어떠한가 하는지, 평가결과는 어떻게 활용되어야 하는지를 국내 문헌들을 중심으로 이론적 연구를 수행하고자 한다. 이를 통해 교사평가가 교사 개인의 수업전문성을 향상시키고, 수업의 질 개선을 통한 교육의 질을 향상시킬 수 있도록 자료를 제공하는 기초연구를 수행하는데 연구의 목적이 있다.

2. 연구내용 및 연구문제

본 연구에서는 교사의 수업전문성 신장을 교사평가의 목적으로 상정하였다. 수업전문성 신장을 위해 교사평가의 방향은 어떠한가 하는지를 보다 구체적으로 제시하기 위하여 다음과 같은 연구문제를 중심으로 연구를 수행하였다.

첫째, 교사평가의 주체는 누가 되어야 하는가?

둘째, 교사평가의 내용과 기준은 어떤 것이어야 하는가?

셋째, 교사평가의 결과를 어떻게 활용해야 하는가?

이상의 연구문제들을 해결하기 위하여 국내외 저서, 논문, 기타 연구물들을 고찰하는 문헌연구의 방법을 사용하였다. 본 연구에서 다루고 있는 구체적인 연구 내용은 다음과 같다.

첫째, 교사평가의 일반적인 개념과 목적 및 기능에 대하여 고찰한다.

둘째, 교사의 수업전문성에 대해 문헌들을 고찰하고 수업전문성 평가의 개념을 정의한다.

셋째, 실질적인 교사평가라 할 수 있는 현행 교원근무성적평정의 운영현황과 그에 대한 쟁점들을 평가목적, 평가주체, 평가내용 및 기준으로 구분하여 살펴본다.

넷째, 위에서 언급한 이론적 토대를 바탕으로 교사평가의 목적을 교사의 수업 전문성 신장에 두고 평가의 객관성을 보장할 수 있는 평가 주체의 선정, 구체적이고 타당한 평가 내용 및 기준, 평가 결과의 활용 방안을 제시하고자 한다. 또 본 연구에서 제시하는 평가기준의 달성여부를 판단하기 위한 자료로 개발한 교사용 수업평가척도와 학생용 수업평가척도를 제시하고자 한다. 교사용 수업평가척도는 교사자신과 동료교사 모두가 사용할 수 있도록 개발하였다.

3. 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 본 연구는 교사평가의 내용을 교사에게 요구되는 다양한 전문성 중 수업

전문성 신장을 중심으로 하고 있기 때문에 비교과 담당 교사(양호교사, 상담교사 등) 및 교육행정가(교장·교감)는 평가 대상에서 제외하고 있어 모든 교사를 대상으로 하는 데에는 한계가 있다.

둘째, 본 연구는 교사평가의 평가주체, 평가 내용 및 기준을 중심으로 하고 있기 때문에 교사평가의 구체적인 절차나 방법에 대한 논의를 제공하고 있지 않다.

셋째, 본 연구는 중등학교의 구체적 상황을 고려하지 않은 일반적인 상황을 중심으로 연구를 수행하였으므로, 학교 현장에 적용을 할 때는 평가의 내용·기준에 있어 약간의 수정이 필요하다.

II. 교사평가의 목적 및 유형

학교교육의 본질을 ‘가르치고 배우는 일’이라 여긴다면, 가르치는 활동의 주체는 교사이며 배우는 활동의 주체는 학생이다. 그러므로 학교교육의 성공여부를 가늠하기 위해서는 교사에 대한 평가와 학생에 대한 평가가 함께 이루어져야 한다. 교사에 대한 평가, 즉 교사평가의 핵심은 ‘제대로 잘 가르치고 있느냐’하는 문제로부터 시작된다(백순근, 2004). 여기서 ‘가르친다’함은 여러 가지 의미가 있지만 본 연구에서는 교과를 가르치는 수업활동에 국한하고자 한다.

본 장에서는 일반적인 교사평가에 대한 개념, 평가의 목적과 목적에 따른 기능, 평가유형에 대한 이론적 고찰을 통해, 수업전문성 신장을 위한 교사평가의 개념 및 방향을 제시하고 한다.

1. 교사평가의 개념

평가의 사전적 의미는 사람이나 사물의 가치를 판단하거나 결정하는 것을 뜻한다. 그리고 교사평가는 교사의 학습지도 능력과 학생 및 주변인들 사이의 관계를 바르게 이해하고 개선하기 위한 정보를 얻기 위한 것이다(교육학용어사전, 1998). 그러므로 교사평가는 교사 개개인이 담당하고 있는 직무를 얼마나 잘 수행하고 있는가를 평가하는 활동이다. 학교조직의 공동목표를 달성하기 위하여 교사가 어떤 역할을 담당해야 하는지는 구체적으로 세분할 수 있다. 그리고 이를

위해 교사가 어떤 역할을 할 수 있는지 또는 어떤 역할을 하고 있는지를 평가하는 것이 교사평가이다(황영남, 2003).

한편, 교사평가는 교사 선발 이후의 유용성의 측면에서 뿐만 아니라, 보다 질 좋은 교육이 이루어지기 위한 유용한 도구로 활용될 수 있다. 이는 교사 평가를 통하여 교육의 질을 향상시킬 수 있다는 의미가 된다. 교육조직 속에 산재해 있는 문제 중에서 교사와 수업에 관련되어 있는 평가의 문제보다 더 포괄적이고도 복잡한 감정이 얽혀있는 문제는 아마 없을 것이다. 교사를 평가하는 중요한 목적이 수업의 질을 개선하고 유지하는데 있다는 점에 대해서는 의견이 모아지고 있지만(박영숙, 1992), 평가를 위해 가장 중요하게 전제되어야 하는 평가 주체, 평가 내용, 평가 기준, 평가 방법과 절차 등에 대한 합의를 도출하는 데는 많은 어려움이 있다.

2. 교사평가의 목적 및 기능

교사평가는 교사의 학습지도 능력과 학생 및 주변인들 사이의 관계를 바르게 이해하고 개선하기 위한 정보를 얻기 위한 것으로, 교수·학습상황의 효과적인 관리를 위한 중심적인 활동이다. 교사평가의 주요 목적은 교사의 전문성 개발을 통해서 학생의 교육적 혜택을 강화하여, 조직과 개인적 성장을 동시에 도모하는데 있다.

교사평가의 목적은 평가활동의 목적을 어느 곳에 초점을 두느냐에 따라 서로 다르게 논의되고 다양하게 정의되고 있다(박수원, 2002). 교사평가의 다양한 목적

과 기능을 종합적으로 제시하고 있는 사람은 H. Beare라 할 수 있다. Beare는 교사평가의 목적을 다음과 같이 요약 제시하고 있다(Beare, 1989: 정영수, 2001 재 인용).

첫째, 교사의 질을 개선하기 위한 평가(evaluation for teacher improvement)이다. 이 경우 평가의 성격은 지도조언(coaching)과 유사하다. 평가로부터 이익을 받는 사람은 교사이다. 평가를 담당하는 사람은 수련된 조언자로서 신뢰와 존경을 받게 된다. 교사는 평가를 받으면서 자신이 우수한 전문성 있는 교사로 발전하기 위하여 자신의 취약점을 드러내고 지도조언을 구하는 경향이 있다. 평가의 내용은 평가 주체와 교사가 함께 공유한다. 평가 주체로 신뢰받고 존경을 받는 동료, 선배 교사 중 한사람이 이러한 기능을 수행할 수도 있을 것이다.

둘째, 승진 자격을 판정하기 위한 평가(evaluation for promotion purpose)이다. 교사가 승진할 경우, 인사권자가 경쟁적 위치에 있는 교사들 가운데 어느 교사를 승진 임용해야 할지 승진임용 대상자를 결정하기 위하여 교사의 업적수행 수준을 평가하는 경우가 있다. 이 평가는 전자의 교수기능의 개선을 위한 평가의 경우와 대조적인 경향을 들어낸다. 이 경우, 지도조언의 기능을 수행하기는 어렵다. 평가 주체는 인사권자의 대리인이며, 평가보고서는 승진 자격 대상을 선택하는 인사권자에 의해 활용된다.

셋째, 학교조직 개선을 위한 평가(evaluation for school improvement)이다. 평가가 학교조직을 개선하고 학교의 주된 과업 즉 학습을 촉진하고 교육의 질을 개선하는데 초점이 있는 경우가 있다. 이 경우는 한 교사가 지도조언을 받는 대상이 되는 것이 아니라 수업 팀이라든가 업무담당 부서 전체가 평가의 대상이 된다. 이 평가의 목적은 교사들이 제각기 자신들의 역할을 충분히 다할 수 있는

학교조직의 역량을 극대화하기 위한 데 있다. 이 경우 평가 주체나 평가 팀은 학교경영에 책임있는 당국의 위임을 받은 사람이거나 학교 경영자일 경우가 많다.

넷째, 책무성을 위한 평가(evaluation for accountability)이다. 이러한 유형의 평가는 일상적이고 통제적인 경우가 흔하다. 이 경우, 경제적 및 정치적 필요성에 의해 합법적으로 이루어지는 것이 보통이다. 자원을 제공하는 자가 자원이 어떻게 사용되었는지 그리고 그 자원이 제공된 목적에 따라 적합하게 사용되었는지, 그 자원이 효율적으로 사용되었는지, 그리고 어떠한 수익을 산출하였는지 등에 관하여 결과를 묻는 것이 책무성에 대한 평가의 내용이다. 평가자는 자원제공자 또는 경영자를 대행하고 평가보고서는 향후 자원 배당과 규모에 영향을 받게 되고, 정책과 자원 계획 수립의 기초가 된다.

다섯째, 연구목적을 위한 평가(evaluation for research purpose)이다. 이러한 평가의 경우, 전문분야 인사들이 설정한 가설들을 검증함으로써 교수학습의 질을 개선하는데 적용될 수 있는 새로운 이론을 발전시키기 위해 사용된다. 평가자는 특정분야의 전문가이며, 평가보고서는 특정분야의 전문가 집단에 의해 작성된다.

이상에서 교사평가의 목적과 기능에 대한 학자들의 견해를 종합해 보면, 교사평가의 목적은 학교조직의 유지·발전을 위한 승진, 전보, 해고, 보수 등의 인사행정 용도와 수업지도 및 교수방법 기술 등의 개인적 전문성 신장의 용도, 자원의 투입에 따른 결과 및 효과의 제시 등의 교육의 책무성을 위한 용도로 정의할 수 있다.

최근 교사평가에 대한 연구에서 연구자들은 교사의 전문성 향상이나 수업개선, 교육의 질 향상을 위한 방향으로 교사평가가 실시되어야 함을 강조하고 있다(심광섭, 1999; 이수정, 2000; 원효현, 2002a; 박수원, 2002; 황영남, 2003; 이병환,

2004). 본 연구에서도 교사 개개인의 전문성을 신장할 수 있도록 교사평가가 이루어져야 한다는 입장에서 교사평가에 대한 접근을 시도하고 있으며, 특히 교사에게 요구되는 다양한 전문성 중 핵심적이라 할 수 있는 수업전문성의 신장을 교사평가의 주요 목적으로 상정하였다.

3. 교사평가의 유형

교사평가를 연구하는 학자들마다 여러 유형을 제시하고 있는데 본 연구에서는 교사평가 연구에서 가장 많이 언급되고 있는 Scriven(1967), Baber(1985), Manatt(1998), 전제상(2001) 등이 제시하는 총괄평가와 형성평가, 박영숙(1992)의 수단지향적·결과지향적·발달지향적 접근, Sergiovanni와 Starratt(1998)이 제시한 질적통제를 위한 평가와 전문성 개발을 위한 평가를 중심으로 살펴보고자 한다.

1) 총괄평가와 형성평가

일반적으로 교사평가는 두 가지 유형으로 살펴볼 수가 있다. 하나는 바람직한 교사와 그렇지 못한 교사를 구분하여 인사행정의 결정을 내리는데 필요한 자료로 활용하기 위한 것이고, 다른 하나는 교사들의 전문적인 능력을 개발하기 위한 것이다. 전자는 결과지향의 총괄평가(summative evaluation), 후자는 과정지향의 형성평가(formative evaluation)적인 성격을 지니고 있다.

총괄적 평가는 평가체제의 마지막 시기에 실시하는 평가를 말하는 것으로 이 시기에 평가자는 적절한 정보를 모으고 교사의 진보 정도를 토의하고 변화를 고려하고 고찰한 일들을 가지고 교사와 함께 토의하고 교사의 수행에 대하여 최종 결정을 내리게 된다. 총괄평가는 교사수행의 질을 판단하거나 또는 어떤 결론을 내리기 위한 것이다.

반면 형성적 평가는 교사의 교수기술을 향상시키도록 돕고 잘 할 수 있는 교수기술의 틀을 넓혀주기 위한 목적을 갖고 있다. 평가자가 교사에 대한 정보와 자료를 모으고자 할 때, 그들의 수업상황을 전체적으로 다룰 수 있는 다양한 평가준거가 적용되어야 하며 형성평가에 대한 방향이 제시되어야 한다. 형성적 평가의 특징으로 첫째, 교사들이 교육과정 활동을 얼마나 효과적으로 하고 있는지를 평가하고 발전을 위한 피드백을 제공해 줄 수 있다. 둘째, 교사들이 가르친 교육과정이 얼마나 학생들의 학습에 영향을 주었는지를 확인하고 개선을 위한 방안을 강구할 수 있게 해준다. 셋째, 교사는 자신의 수업계획, 교수전략, 자료선택 등 미비점을 계속 보완해 나갈 수 있는 기회를 얻게 된다(전제상, 2001).

2) 수단지향적, 결과지향적, 발달지향적 평가

박영숙(1992)은 교사평가를 수행해 온 변천과정에서 나타난 기본 관점에 따라 수단지향적, 결과지향적, 발달지향적 평가로 구분하고 있다. 이 세 가지 유형은 교사평가의 목적을 무엇으로 보느냐에 있어 중요한 차이를 보여주고 있다. 수단지향적 접근과 결과지향적 접근에서는 책무성의 관점 하에 공통적으로 교사 개인이 최저기준에 부합하는가의 측면에서 감독한다. 발달지향적 접근에서는 무능

한 교사뿐만 아니라 유능한 교사를 포함한 모든 교사가 자신의 발달 요구에 따라 전문적인 성장을 할 수 있도록 도와준다는 것을 강조한다. 그리고 이상의 세 가지 교사평가 유형에서 점차 발달지향적인 관점이 더욱 강조되고 있다고 말하고 그 이유를 세 가지로 제시하고 있다.

첫째, 발달지향적 접근은 교사 개인의 전문성과 관심에 기초를 두고 있으므로 책무성에 기초한 수단지향적 접근이나 결과지향적 접근보다 더 효과적인 것으로 간주된다. 둘째, 책무성에 기초한 접근들은 소수의 교사들에게만 영향을 주는 평가체제이므로 전반적인 학교 개선은 아주 느리게 되지만, 발달지향적 접근은 모든 교사들에게 영향을 주기 때문에 더 선호되고 있다. 셋째, 수단지향적 접근과 결과지향적 접근은 교사의 책무를 교사와 평가자 모두가 인정할 수 있을 전도로 제시하기 위하여 객관적이고 표준화하는데 강조를 두는 반면, 발달지향적 접근에서는 법적인 정당성이나 규칙에 의하여 통제되기보다는 개별화된 평가기준에 기초하여 다양하고 광범위하게 자료를 수집하고 활용하게 되므로 더 효과적이라는 것이다.

3) 질적 통제를 위한 평가와 전문성 개발을 위한 평가

교사의 질을 통제하기 위한 평가는 평가준거가 분명하게 정해지고 모든 사람에게 확일적으로 적용하는 표준이 있으며, 평가기준은 교사들의 기본 자질이나 능력을 중심으로 구성된다. 장학사나 행정가가 평가의 책임을 지고 교사들이 수용할 수 있는 최저 수준의 요구를 충족하였는지를 평가하게 된다.

평가의 목적이 질적 통제가 아니라 전문성 개발에 있다면, 평가기준은 개인 교

사의 능력과 욕구에 따라 결정이 되며 평가가 실시되기 전에 평가 주체와 교사가 평가기준의 적절성에 대하여 검토하여 상호 협의한 전문성 개발 목표에 교사가 도달하도록 돕는데 평가의 초점을 둔다. 교사가 평가과정에 대한 책임을 지며 자기평가, 동료평가, 학부모평가, 학생평가 등을 통하여 자료를 수집하게 된다(황영남, 2003). 질적 통제를 목표로 하는 평가는 교사의 질을 일정수준 이상으로 유지하는데 일차적 목표가 있으며, 전문성 개발을 위한 평가의 목적은 교사들의 전문성 성장을 통하여 교수의 질을 보장하려는 데 있다.

이상에서 교사평가의 유형을 총괄평가와 형성평가, 수단지향적·결과지향적·발달지향적 평가, 질적 통제를 위한 평가와 전문성 개발을 위한 평가로 구분하여 살펴보았다. 그러나 실제에서의 교사평가가 이분법적으로 확연히 구분되는 것은 아니다. 교사 스스로가 자신의 수업을 평가한 형성평가를 총괄평가의 자료로 활용할 수도 있으며, 교육의 책무성 측면에서 전체 교사를 대상으로 평가할 수도 있기 때문이다.

4. 교사의 수업전문성 평가의 개념 및 기본 방향

앞에서 살펴보았듯이 교사평가의 목적 및 기능은 학교조직의 유지·발전을 위한 승진, 전보, 해고, 보수 등의 인사행정 용도와 수업지도 및 교수방법 기술 등의 개인적 전문성 신장의 용도, 자원의 투입에 따른 결과 및 효과의 제시 등의 교육의 책무성을 위한 용도로 정의할 수 있다.

본 연구에서는 교사평가의 목적을 교사의 전문성, 그중에서도 특히 교사의 수

업활동 및 교재연구에 초점을 두어 평가 결과를 피드백 하여 교사의 전문성 신장을 돕는데 두고 있다.

본 장에서는 교사의 수업전문성에 대한 개념과 수업전문성 신장을 위한 교사평가의 개념 및 기본 방향에 대하여 논의하고자 한다.

1) 교사의 수업전문성

(1) 전문직으로서의 교직

전문직이라 함은 그 방면의 학식과 기능을 가지고 있으며 일반적으로 권위 있는 기관에 의하여 그 자격이 인정되면서 그 사람이 아닌 일반인은 종사할 수 없거나 종사하기가 지극히 어려운 그러한 직을 말한다(유봉호, 1984). 정우현(1978: 이재숙, 2003 재인용)은 전문직이 공통적으로 가지고 있는 특징으로 ①엄선의 과정을 거쳤으며, ②인정받은 교육기관에서 훈련을 받았으며, ③자격을 증명할만한 일정수준의 자격을 가졌고, ④그 특정 전문직의 동료들로부터 어느 정도의 규제를 받는다는 것 등을 들고 있다. 이 밖의 특징으로 M. Lieberman, A. W. Anderson 등은 전문직에 사회봉사기능, 고도의 지적 기술, 자율성, 윤리강령 등을 포함시키고 있다.

어떤 직업이 전문직으로 인정받기 위해서는 전문직의 특성을 충족시켜야 하는데 교직은 대부분 이러한 전문적 특성에 부합된다고 할 수 있다. 즉 교직의 직무를 수행하기 위해서는 전문적인 교육이론, 방법, 기술 등이 필요하고, 교수-학습 과정에서의 교사의 행동은 대부분 지적, 정신적 토대 위에서 이루어진다는 것이다. 교직은 고도의 지성을 필요로 하는 정신적 활동이며, 장기간에 걸친 교육과

훈련을 받지 않고서는 그 직업에 종사할 수 없으며, 의사, 변호사, 성직자와 마찬가지로 고도의 자율성과 사회적 책임을 아울러 가지고 있다(이재숙, 2003).

전문직의 기준에 비추어볼 때 교직은 오래전부터 전문직으로 일컬어져 왔다. 한국 표준 직업분류에서도 교원을 전문직으로 분류하고 있으며, ILO와 UNESCO와 같은 국제기구에서도 교직을 전문직으로 간주해야 한다고 하였다.

그러나 교직이 고도의 지적 기술, 자율성, 사명감을 요구하므로 전문직이라고 할 수는 있지만, 기대와 현실 간에는 상당한 차이가 있다. 즉 대부분의 직종에서는 고경력자가 저경력자에게 자기 직무에 대한 전문성을 인정받고 그 전문적 권위를 행사하지만, 교직은 그렇지 못하며, 교직은 전문직이고 교사는 가르치는 일의 전문가가 되어야 한다고 주장하지만, 당위와 현실 사이에는 심각한 불일치가 존재한다. 따라서 교사자신의 부단한 노력과 효율적인 평가체제의 개발이 교사의 전문성 향상에 중요한 역할을 할 것이다(정태범, 1996).

(2) 교사의 수업전문성

‘교사의 수업 전문성’이라는 주제는 교직도 하나의 전문직이라는 사회적 통념을 반영하는 것이라 할 수 있다. 교사에게 수업은 그가 하는 일의 전부라 해도 과언이 아닐 정도로 그의 일의 대부분을 차지하고 있으며, 따라서 수업에서의 전문성을 배제한 채 교사의 전문성을 논의한다는 것은 상상하기 어렵다고 보아야 할 것이다(유한구, 2001). 즉, 교사의 역할에는 여러 가지가 있지만 교사에게 국가나 사회에서 전문가로 인정하고 기대하는 역할에는 ‘수업’을 전문가답게 하는 것을 첫 번째로 꼽을 수 있다. 그리고 교사 자신도 교직이 전문직으로 확고한 지위를 확보하며 주변 사회로부터 인정을 받기 위해서는 무엇보다도 ‘수업’을 전문

적으로 할 수 있어야 한다고 믿고 있을 것이다. 수업을 전문가답게 한다는 말은 수업을 체계적으로 조직하고, 학생들에게 성취시키려고 하는 수업목표를 보다 효율적으로 가르칠 수 있음을 의미한다. 여기서 '효율적'이란 말은 '보다 적은 투입으로 보다 많은 산출'을 낳게 하는 것을 의미하는 것으로 수업의 효율성이란 전문가인 교사는 적은 시간에, 적은 비용을 들여 학생들이 주어진 교육목표를 달성하고, 많은 학생들이 수업에 흥미를 갖고 적극적으로 참여하게 되어 만족을 느끼는 것을 의미한다. 따라서 수업의 효율성을 높이기 위해서는 가르칠 교과목에 관한 전문적이고 해박한 지식, 가르치는 방법에 관한 튼튼한 이론적 지식, 또 이러한 지식을 바탕으로 한 시간 한 시간의 수업을 능숙하게 해낼 수 있는 숙달된 수업기술이 요구된다(변영계, 1997).

박병량(2003)역시 교사의 기본적 역할을 수업기능으로 보고 있다. 교사의 수업기능은 교사가 학생의 능력과 필요에 알맞은 지식과 기능을 전달하는 것을 말한다. 수업전문가로서 교사는 단순히 지식의 전달에 그치는 사람으로서의 교사 역할과는 차이가 있다. 수업전문가로서 교사는 학생들이 중요한 지식을 찾아내고, 이해하고 배운 지식을 적용하여 새로운 문제를 해결하는 등의 학습과정에서 유능한 조력자의 역할을 한다. 이를 위하여 수업전문가로서의 교사는 직접 가르치는 강의에 못지않게 학습이 일어날 수 있는 환경을 조성하고 학습자의 경험을 계획하고 지도한다. 좀 더 구체적으로 말하면, 수업전문가로서의 교사는 목표를 설정하고, 학습자를 진단하고, 수업활동을 계획하고, 프로그램을 실시하고, 학습성과를 평가하는 등 일련의 과업을 수행해야 한다는 것이다.

한편, 교사가 수업에서의 전문성을 인정받는 수업전문가가 되기 위해서는 교과에 대한 지식과 교수·학습의 방법, 교수자료 제작 등에 대한 지식 및 기술과 함

계 교사의 수업이론에 대한 연구, 수업모형의 구안 등에 대한 수업연구도 이루어져야 한다. 수업상황은 실험실과 다르기 때문에 일반 수업이론을 그대로 교실 수업에 기계적으로 적용할 수 없으므로, 교사는 학생의 실태나 학교·학급의 심리적, 물리적, 사회적 환경에 따른 현장 적응적인 수업모형 즉 교사 스스로의 창의적인 수업모형을 구안하고 적용하는 것(유탉열, 2002)도 수업의 질을 높이고 교사의 수업전문성을 향상시키는 하나의 방법이 될 수 있는데, 이를 위해 교사는 자신의 수업에 대한 반성(reflection), 동료 교사의 수업 수업관찰, 학생들과의 피드백 등을 통해 끊임없는 노력이 요구된다.

2) 수업전문성 평가의 개념 및 기본 방향

일반적으로 교사평가란 교사로서의 자질을 가지고 있는지, 맡은 바 직무를 충실히 이행하고 있는지를 평가하는 것이다. 그러나 교사의 직무와 관련한 모든 영역에서 평가기준을 정확히 제시하는 데는 한계가 있고, 모호한 평가기준에 따른 평가에 대한 불신과 거부반응이 교사평가를 시행하는데 어려움이 있다. 따라서 비교적 평가 기준이 명확하고, 교사들도 그 필요성을 인정하여 평가에 대한 거부반응이 상대적으로 적으며, 교직의 전문성 중 가장 중요하며 교육의 질 향상과 연결되는 수업전문성에 국한하여 교사평가를 시행할 필요가 있다. 교사의 수업전문성 평가에 대한 개념을 보충하고 바람직한 방향을 제시한다면 다음과 같다.

(1) 수업전문성 평가의 개념

교사의 역할에는 여러 가지가 있지만 교사에게 국가나 사회에서 전문가로 인

정하고 기대하는 역할은 '수업'을 전문가답게 하는 것이다. 교사의 수업전문성은 교직과 다른 직업의 차이를 극명하게 해주는 것이며 교육의 질을 좌우하는 중요한 능력이지만, 이러한 수업전문성을 개발하려는 교사의 자발적인 노력이 미흡한 실정이다. 교사의 노력이 미흡한 데에는 의지 부족에도 원인이 있지만, 자신의 수업에 대한 객관적인 정보의 부족에도 원인이 있을 수 있다. 따라서 교사평가라는 제도를 통하여, 현재 자신의 수업에 대한 정보를 제공받고 자신의 미흡한 점을 발견하여 수정하기도 하고, 잘된 점은 더욱 발전시켜 나갈 수 있도록 기회를 가질 수 있다. 즉 교사의 수업전문성 신장을 위한 교사평가는 평가를 실시하는 과정은 물론 평가 결과의 피드백을 통해 교사가 자신의 수업을 계획하고, 실행하고, 수업목적 달성 정도를 파악하고, 다음 수업을 위한 준비에 대한 정보를 제공하는 데 그 목적이 있는 것이다. 따라서 평가 내용에 있어서도 교사의 수업과 관련된 제반활동에 한정하여야 하며, 수업 설계, 수업실행, 학생들의 수업목표 달성여부의 파악, 교재연구 및 교육연수의 참여 등이 포함되어야 한다. 또한 평가의 자료 역시 교사의 수업관련 활동 전부를 포함하고 있어야 한다.

(2) 수업전문성 평가의 기본 방향

교직의 전문성 신장은 교사가 그의 역할을 성공적으로 수행할 수 있는 능력을 최대한 신장시키는 일이다. 그런데 이러한 전문성 신장은 부단한 자기 노력을 통해서만 이루어질 수 있다. 이것은 교원의 전문성이 고정 불변의 것이 아니라 변화하는 것이고 무엇보다도 교사의 노력여하에 따라서 얼마든지 발전가능하며, 또 발전시켜야 한다는 것을 의미한다. 수업전문성은 교직의 전문성 중 핵심적인 것이므로, 전문성 신장을 위한 교사평가의 방향과 맥을 같이 한다.

교사평가가 교사의 전문성 향상에 도움을 주고 나아가 교육의 질 향상에 기여하려면 교사평가의 방향은 어떠해야 할 것인지 채선희 외(2001)가 제시하고 있는 교사평가 방향을 중심으로 살펴보면 다음과 같다.

가. 교육적 성장을 위한 평가

교사평가는 무엇보다 교사들의 교육적 성장에 도움이 되는 방식으로 실시될 필요가 있다. 교사평가의 목적은 비교적 분명하다. 교사의 교육활동의 질을 제고함으로써 궁극적으로 교육의 질을 개선하려는 데 있다. 물론 어떻게 하는 것이 교육활동의 질을 제고하는 것이냐에 관해서는 다양한 입장이 존재할 수 있고, 이러한 입장들은 서로 갈등을 일으킬 수도 있다. 그러나 교사평가가 결국은 교육의 질을 높이려는 목적을 지닌다는 점에 대해 의견을 달리하는 이는 없을 것이다. 따라서 교사평가는 평가를 받는 교사들이 자신의 전문적 수준을 제대로 파악하고 부족한 부분을 자기노력에 의해 보완해 나갈 수 있는 기회를 제공하는 것이 되어야 한다.

교사평가가 교사 자신들이 교육적으로 성장하는데 도움을 줄 수 있으려면, 교사평가에 대한 관점을 평가의 선발적 기능보다는, 교사가 자신의 교육활동을 되돌아보고 개선하는데 활용할 수 있는 정보를 제공하고 이를 개선하는 경험의 장을 제공하는 쪽으로 정립할 필요가 있다. 평가의 선발적 기능에 초점을 두어 교사평가를 실시할 경우, 교사의 전문적 성장이라는 결과보다는 평가 자체에 연연한 나머지 교육활동마저 소홀히 하게 되는 부작용을 낳게 될 수 있기 때문이다.

이처럼 교사의 교육적 성장을 강조하는 평가관에 의하면, 교사가 가르친 '결과'보다는 가르치는 '과정'에 더 관심을 갖게 되고, 교사들의 교육활동을 상대적으로

비교하기보다는 교사 개개인이 얼마나 성장했고 이를 위해 노력을 기울였는가에 더 관심을 갖게 된다.

나. 과정중심 평가

교사평가가 선발적 기능보다는 교육적 성장을 위한 기능에 중점을 두게 되면, 평가의 초점도 달라지게 된다. 즉, 선발을 위한 평가에서는 교사의 교육활동이 종료된 뒤의 '결과'에 초점을 둔다. 이는 평가 결과가 교사에게 상벌을 주는 등의 선발에 중요한 자료로 이용되기 때문이다. 그러나 교육적 성장을 위해 평가를 하는 경우에는 교사의 교육활동의 결과에만 초점을 들 수 없게 된다. 교육적 성장을 목적으로 하는 평가는 교육이 완결되기 전, 즉 교육이 이루어지는 '과정'에 관심을 가진다. 과정에 대한 평가가 교사의 교육적 성장을 위한 교육평가관에 근거함에 따라 결과보다는 과정을 중심으로 하는 평가가 우세해지는 것이다.

결과중심 평가와 과정중심 평가의 논의는 Scriven(1967)의 총괄평가(summative evaluation)와 형성평가(formative evaluation)의 개념과도 연계시켜 볼 수 있다. Scriven이 제안한 총괄평가는 한 학기 혹은 일년 동안 일련의 수업활동이 끝난 후 학생이 어느 정도를 성취했는지를 판단하려는 목적으로 행해지는 평가이고, 형성평가는 일련의 수업이 이루어지는 도중에 평가를 실시함으로써 다음 수업을 개선하는데 도움을 주기 위해 행해지는 평가이다. 일반적으로 총괄평가는 주로 단 한번의 실시에 의해 모든 것을 판정하는 방식으로 이루어지고, 형성평가는 수업활동의 진행과정에서 좀더 자주 여러 번에 걸쳐 실시된다. 교사의 전문적 성장을 위한 교사평가 역시 총괄평가보다는 형성평가를 지향할 필요가 있을 것이다.

다. 준거참조평가

규준 참조평가(norm-referenced test)는 교사들 간의 평가결과를 상대적으로 비교한 비교하는 평가방식이고, 준거참조평가(criterion-referenced test)는 교사들의 목표달성 정도를 사전에 결정된 목표(준거)에 비추어 확인하는 평가방식이다.

교사의 전문적 성장을 위한 교사평가는 당연히 상대적인 비교보다는 사전에 정의된 준거에 비추어 평가함으로써 보다 교육적으로 의미 있는 정보를 제공할 수 있는 준거참조평가의 방식을 취해야 할 것이다. 준거참조평가의 도입은 선발보다는 교육적 성장을 위한 평가, 결과보다는 과정을 중시하는 평가와 그 맥을 같이 하는 평가방식이다.

라. 질적 평가

교사평가를 통해 교사의 교육활동에 대한 객관적인 진실을 밝혀내어 판단을 내리는 것보다 평가를 통한 교사의 전문적 성장에 보다 관심을 두게 되면, 객관적이고 체계적인 평가방법을 이용한 양적 평가보다는 관찰이나 면담, 문서분석, 포트폴리오 평가 등과 같은 질적 평가를 활용하는 편이 평가의 타당도를 높이는 데 도움이 될 것이다. 또한 질적 평가는 결과보다는 과정을 평가하는 데 적당하다는 이점을 지닌다. 결국 선발적 기능보다는 교사의 전문적 성장을 중시하는 교사평가는 평가도구의 신뢰도보다 '타당도'를 더 우선시하는 방향으로 나아가야 할 것이다.

이상에서 교사의 전문성 신장을 위한 교사평가의 방향으로 교사의 교육적 성장을 전제로, 결과보다는 과정을 중심으로 사전에 제시된 준거의 달성 여부를 평가하여야 한다. 그러나 교사의 수업전문성 평가는 교육의 책무성 차원이나 교육

의 질 개선이라는 차원에서 총괄적 평가와 교사 개인의 교수방법 개선, 수업개선 등의 요구를 동시에 만족하여야 하므로, 총괄적 평가와 형성적 평가의 통합적 성격을 갖게 된다.

Ⅲ. 교사평가의 현황 및 주요 쟁점

본 장에서는 현행 교사평가의 현황을 살펴본다. 그리고 근무성적평정과 관련된 쟁점을 평가목적, 평가주체, 평가내용을 중심으로 구분하여 고찰하였다. 교사평가와 관련하여 가장 논란이 되고 있는 쟁점들을 중심으로 수업전문성 평가에의 시사점을 얻고자 한다.

1. 교사평가의 현황

일반적으로 교사평가라고 하면 공무원승진규정에 근거한 경력평정, 근무성적평정, 연수성적평정과 각종 가산점 평정을 뜻하며, 그 가운데서도 교사평가는 대개 근무성적평정을 지칭한다고 할 수 있다. 현행 근무성적평정은 매년 12월 31일을 기준으로 승진후보자 명부 작성권자가 정한 평정자와 확인자에 의해 실시되며, 평정자는 평정대상자의 상급 감독자가, 확인자는 평정자의 상급감독자가 담당한다. 현재 학교 현장에서는 개별교사가 '자기평가실적서'를 작성하여 제출하면, 그것을 참작하여 평정자인 교감이 먼저 평가하고, 확인자인 교장이 별도로 다시 평가한다(백순근, 2004).

교사의 근무성적 평정표에 의한 교사평가의 준거는 크게 자질 및 태도, 근무실적 및 근무수행능력 이라는 두 부분으로 구분하여 이루어져 있는데 좀더 자세히 살펴보면 다음의 <표-1>과 같다.

<표-1> 교사의 근무성적 평정기준(총 80점)

| 평정 사항 | 평정 요소 | 평 정 내 용 | 배 점 |
|------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 자질 및 태도 | 교육자로서의 품성 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 교원의 사명과 직무에 관한 책임과 긍지를 지니고 있는가 ◦ 교원으로서의 청렴한 생활태도와 예의를 갖추었는가 ◦ 학생에 대한 이해와 사랑을 바탕으로 교육에 헌신하는가 ◦ 학부모·학생으로부터 신뢰와 존경을 받고 있는가 | 12점 |
| | 공직자로서의 자세 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 교육에 대한 올바른 신념을 가지고 있는가 ◦ 근면하고 직무에 충실하며 솔선수범하는가 ◦ 교직원간에 협조적이며 학생에 대해 포용력이 있는가 ◦ 자발적, 적극적으로 직무를 수행하는가 | 12점 |
| 근무 실적 및 근무 수행 능력 | 학습 지도 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 수업연구 및 준비에 최선을 다하는가 ◦ 수업방법의 개선 노력과 학습지도에 열의가 있는가 ◦ 교육과정을 창의적으로 구성하며 교재를 효율적으로 활용하는가 ◦ 평가 계획이 적절하고 평가의 결과를 효율적으로 활용하는가 | 24점 |
| | 생활 지도 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 학생의 인성지도 및 진로지도에 열의가 있는가 ◦ 학교행사 및 교내외 생활지도에 최선을 다하는가 ◦ 학생의 심리, 고민 등을 이해하기 위하여 노력하고 적절히 지도하는가 ◦ 교육활동에 있어 학생 개개인의 건강·안전지도 등에 충분한 배려를 하는가 | 16점 |
| | 교육연구 및 담당업무 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 전문성 신장을 위한 연구·연수활동에 적극적인가 ◦ 담당업무를 정확하고 합리적으로 처리하는가 ◦ 학교교육목표의 달성을 위한 임무수행에 적극적인가 ◦ 담당업무를 창의적으로 개선하고 조정하는가 | 16점 |
| 합계 | | | 80점 |

출처 : 교육법전. 교육법전편찬회. 서울 : 교육주보사. 2003. pp. 887

위의 <표-1>에서 나타난 바와 같이 교사의 평가준거별 점수는 총 80점으로 구성되어 있으며, 이 중 수업과 관련한 평가준거는 학습지도로 전체 80점 중 24점

을 차지하고 있다. 즉 교사의 주요활동이라 할 수 있는 수업활동이 차지하는 비율이 전체 평가준거 점수의 30%에 불과하다는 것이다. 미국과 영국에서는 교사 평가의 전체 준거 중 수업 관련 항목이 65%~75%를 차지하고 있다는 점(박수원, 2002)과 비교해볼 때 우리의 경우 교사평가가 수업활동에 대한 평가를 소홀히 하고 있다고 할 수 있다.

한편, 근무성적평정은 세부적인 평정요소마다 수, 우, 미, 양의 등급과 점수를 부여하도록 되어 있다. 또한 근무성적 평정자는 소속 평정 대상자의 직위별로 평정결과가 일정 분포비율에 따라 평정토록 되어 있다. 평정의 분포비율은 수(72점 이상, 20%), 우(64점 이상 72점 미만, 40%), 미(56점 이상 64점 미만, 30%), 양(56점 미만, 10%)으로 한다. 이러한 근무성적 평정의 결과는 전보, 포상 등 인사관리에 반영하고 공개하지 않는 것이 보통이다.

2. 평가목적과 관련된 쟁점

평가를 시행하는 데 있어 가장 먼저 확인해야 하는 것은 평가의 목적이다. 어떤 목적을 가지고 평가를 실시하느냐에 따라 평가주체와 내용이 달라질 수 있기 때문이다. 앞에서 살펴보았듯이 교사평가의 목적은 학교조직의 유지·발전을 위한 승진, 전보, 해고, 보수 등의 인사행정 용도와 수업지도 및 교수방법 기술 등의 개인적 전문성 신장의 용도, 자원의 투입에 따른 결과 및 효과의 제시 등의 교육의 책무성을 위한 용도로 구분할 수 있다. 최근에는 인사행정의 목적보다는 교사 개인의 전문성 향상, 교육의 책무성의 입장에서 교사평가에 대한 논의가 활

발히 진행되고 있다.

현행 교원 근무성적 평정제도는 교원의 인사결정을 위한 근거로만 한정하여 활용되고 있다. 그러므로 교사의 능력과 자질을 계발함으로써 교사로서의 전문성을 제고하며, 나아가서 수업의 질을 높이는데 직접적으로 기여하지 못하는 취약점이 있다. 이러한 이유로 잘 가르치는 교사가 낮은 평가를 받고, 그렇지 못한 교사가 높은 평가를 받는 경우가 적지 않은 실정이다. 나아가서 수업을 개선하고 교육의 질을 높이려는 노력을 확산시키는데 실패하고 있다(정영수, 2001)는 문제점들이 지적되고 있다. 따라서 교사평가는 교직 본연의 임무를 잘 수행하고 있는지를 확인하고, 교사의 전문성 성장을 도모하여 개인의 성장과 그것을 바탕으로 교육의 질을 개선하는데 목적을 두어야 할 것이다.

한편, 평가 결과의 활용은 평가목적에 근거하여야 하며 교사평가도 교원의 인사행정 자료의 수집, 교원의 전문성 신장 또는 교육의 책무성 확인 중 어느 것을 목적으로 두느냐에 따라 결과활용도 달라진다.

인사행정의 목적으로 교사평가를 실시하는 경우 평가 결과에 따라 해당 교사를 재임용 여부, 승진 여부, 교사재교육 실시 여부를 결정할 수 있다. 교원의 전문성 신장을 목적으로 교사평가를 실시하였다면 평가의 결과는 해당 교사에게 피드백하여 장단점을 확인하고 교사의 자기계발과 개선을 위해 활용되어야 한다. 교육의 책무성 확인을 위한 교사평가에서는 국가를 대신하여 학생들의 교육을 담당하고 있는 교사들이 그 역할을 잘 수행하고 있는지를 평가의 목적으로 두고 있다. 따라서 평가결과에 따라 교사의 질 관리를 위한 연수 실시 여부 등을 결정하게 된다. 이렇듯 평가의 목적이 무엇이냐에 따라 결과활용도 달라질 수 있으나, 이 세 가지가 서로 독립적인 것은 아니다. 평가에 대한 거부감을 줄이기 위

해 유인책이 필요하거나, 평가에 어느 정도 강제성을 부여할 필요가 있다면 평가 목적을 토대로 위의 세 활용방법을 적절히 활용할 수도 있을 것이다.

3. 평가주체와 관련된 쟁점

평가주체는 누가 교사를 평가할 것인가에 대한 논의로서 평가목적에 따라 달라질 수 있다. 본 절에서는 평가주체와 관련하여 현재 논의되고 있는 주체들을 고찰해보고, 수업전문성 평가에서의 시사점을 얻고자 한다.

1) 평가주체의 선정

누가 교사를 평가할 것인가에 대한 논의는 교육 관련인사들의 중요 관심사이다. 평가가 성공적이기 위해서는 평가내용을 가장 잘 알고 있는 사람이 평가에 대한 전문성을 가지고 시행해야 한다. 또한 평가주체는 개인적인 편견과 이해관계에 따른 불공정하고 임의적인 평가를 해서는 안 된다.

그러나 현행 교원근무성적 평정은 평가자와 확인자인 교감과 교장이 평가에 대한 전문성을 확보하지 못하고 있는 실정이다. 일반적으로 이들을 대상으로 한 평가에 대한 체계적인 연수나 교육을 실시하는 제도적 장치가 마련되지 않아 전문성확보에 어려움이 있다. 따라서 이로 인한 평가의 신뢰성과 객관성, 공정성이 보장되지 않음으로써 교사평가가 지향하는 목적을 이루기가 어렵게 된다.

다음으로 교사에 대해 평가하는 사람이 교감과 교장으로 한정된 점도 문제이

다. 교사로서 역할과 책무를 누가 어떻게 수행하고 있는지는 상급자로서 교감과 교장이 잘 판단하고 종합할 수 있는 위치에 있겠지만, 일부 교사의 교육활동은 교사자신, 학생 그리고 동료교사들이 보다 정확하고 잘 평가할 수 있는 위치에 있다고 할 수 있다(황영남, 2003).

이러한 문제들을 보완하기 위하여 최근에는 교사를 다양한 관점에서 평가하고, 평가의 객관성을 확보하기 위하여 다양한 구성원을 참여시키는 다면평가의 도입에 대한 논의가 이루어지고 있다. 그러나 평가 주체들이 다양해지면 그에 따른 의견 조율에 어려움이 있으며, 특정 주체에 대한 교사의 반발이 예상되기도 한다. 다음은 현재 논의되고 있는 평가자들이다.

(1) 상급자

상급자에 의한 평가는 전통적으로 행해왔던 교감과 교장에 의한 평가를 의미한다. 교감과 교장은 오랜 교직경험을 가지고 있으며, 교육행정가로서의 전문성과 책임의식을 가지고 교사를 평가할 수 있다는 장점이 있다. 또한 교감과 교장은 해당학교의 내부사정에 대한 많은 정보를 가지고 있으며 교사들을 관찰할 수 있는 기회가 많다. 교사들도 전통적으로 교감과 교장에 의한 평가를 받아왔기 때문에 평가에 대한 큰 거부감이 없다. 그러나 교감과 교장이 '교육행정'에 대한 전문가일지라도 '평가'에 대한 전문성을 확보하지 못하고 있는 실정이다. 또한 학교 내부의 실권을 가지고 있는 위치에 있으므로, 평가에 다소 권위적일 수 있으며, 이것은 평가 결과에 대한 공정성과 신뢰성 확보의 어려움으로 이어질 수 있다.

(2) 동료 교사

교사의 교육적 활동의 주된 부분이 수업을 통해 이루어짐을 고려해볼 때 가장 효율적으로 이용될 수 있는 것으로 동료에 의한 평가가 있다. 교사평가에서 동료 교사에 의한 평가는 임상장학적 차원에서 최근에 강조되고 있는 평가기법으로 동료교사에 의한 평가와 장학이라는 용어가 상호교환적으로 사용되고 있기도 하다. 교사평가의 목적을 교사의 교수활동 수행능력의 향상에 들 때 학교 현장에서 서로 밀접한 관계를 맺고 있는 동료교사끼리의 상호평가는 교사 개인의 전문성 신장에 큰 도움을 줄 수 있다. 즉, 동료교사들이 자연스런 입장에서 서로 신뢰하고 타당한 평가 정보를 제공해 줄 수 있고, 서로 빈번하고 밀접한 접촉을 하기 때문에 평가전문가나 학교행정가들이 볼 수 없는 평가 요소에 대하여 구체적이고도 정확한 판단을 내릴 수도 있는 장점을 지니고 있다. Braskamp(1984: 원효현, 2002a 재인용)등도 평가를 받는 교사의 수업과 동일하거나 유사한 교과 영역에서 전문적 지식을 갖추고 있는 동료교사는 수업 관찰, 수업자료 분석, 수업 전개 활동 및 조언에 있어서 유용한 평가정보를 제공해 줄 수 있으며, 또한 동료교사에 의한 평가는 교사들 간의 자연스러운 입장에서 서로 가까이서 상호 접촉을 하기 때문에 학교행정가나 장학사, 외부 평가전문가 등이 볼 수 없는 교사의 특수한 교수행동도 관찰이 가능하다는 장점이 있다고 시사한 바 있다.

이와 같이 교사들의 상호 평가를 통해 반성적이고 협력적인 분위기를 구성할 수 있으며 교육 실제와의 관련성, 가치, 의도 등에 초점을 두고 교수활동의 질 개선을 도모할 수 있다. 특히, 평가과정에서 수업 계획서상의 목표 및 내용, 과제 부과 빈도 및 질의 적절성, 수업목표와 절차 및 방법과의 부합성, 학생 성취에 대한 평가와 성적 사정 방법의 적절성 등에 대해 보다 정확하게 판단할 가능성

이 높다. 또한, 동료교사에 의한 평가는 평가과정 자체가 형성적 정보로서 지속적인 피드백을 제공할 수 있다는 이점이 있으므로 수업 개선 및 교수 능력 함양에 지속적인 도움을 줄 수 있다. 따라서 동료교사에 의한 평가가 성공적으로 수행되기 위해서는 동료간의 평가를 통해 궁극적으로 수업의 질 개선, 자신의 전문성 개발을 추구한다는 상호 이해와 신뢰감이 전제가 되어야 함과 동시에 단위 학교나 지역 교육청 단위에서 효과적인 교사평가체제의 한 부분으로서 동료교사에 의한 평가를 정착시키기 위한 공식적인 노력과 지원이 뒷받침되어야 한다(원효현, 2002a).

(3) 학생

학생들은 장기간에 걸쳐 교사의 교수활동에 대한 다양한 판단을 내릴 수 있고, 교사의 수업을 가장 먼저 수용함과 동시에 매일 직접 관찰하는 입장에 있기 때문에 누구보다도 교사의 교수활동을 정확하게 알고 평가할 수 있다. 즉 학생은 교사-학생 상호작용과 관련하여 수업 목표와 내용의 정확한 전달, 학생에 대한 이해, 교사-학생간 정서적 공감, 교사의 수업 운영 능력 등에 대해 가장 객관적이고 구체적인 정보를 제공해 줄 수 있다. 또한, 수업의 모든 구성 요소가 궁극적으로 학생의 변화를 목표로 하기 때문에 학생이 수업을 구성하는 요소의 질과 효과를 직접적인 경험을 통해 평가할 수 있으며, 나아가 학생에 의한 교사평가는 교육 소비자로서의 학습권 보장 차원뿐만 아니라 학생이 교사의 교수활동 내용을 평가함으로써 학생 스스로의 학업 성취에 대한 동기를 유발할 수도 있는 이점이 있다(원효현, 2002b).

Eisner(1979: 채선희, 2000 재인용) 역시 학생에 의해서만이 평가가 가능한 교

수활동의 측면이 존재함을 지적하고 있는데, 교사가 학생들과 맺는 관계의 형태, 교수내용 설명의 명료성, 교육활동에 대한 열정이나 열의, 교육내용에 대해 제기하는 질문의 적절성 등에 대해 가장 정확한 평가를 할 수 있는 주체가 학생이라는 것이다. 교사의 교수활동에 대해 학생이 갖게 되는 생각이나 느낌은 교수활동 자체가 학생에게 어떤 영향을 미치지 않는다면 그것이 시행되는 의미 자체를 찾기가 어렵게 된다는 점에서도 교수활동 평가에 있어서 중요한 측면을 제시한다.

반면에, 학생에 의한 교사평가에서 가장 논란이 되고 있는 초점은 평가 결과와 과연 신뢰할 만한 것인가의 문제로 교사들은 일반적으로 그들의 교수활동의 질을 학생들이 정확하게 판단할 것으로 믿지 않는 경향이 있다. 예를 들면, 평가하는 학생의 연령 수준이 낮다거나 특정 교사에 대한 학생들의 우호적 또는 비우호적 태도 여부, 학생의 성적에 대한 기대감에 비례하는 평가 경향, 효과적인 수업의 본질적 요소에 대한 학생의 인식 부족 등이 평가의 신뢰성 및 타당성을 저하시킬 수 있다는 것이다(원효현, 2002).

또한 학생들에 의한 교사평가는 보통의 경우 학생들이 자신들을 보다 덜 힘들게 하고(과제가 적거나 수업을 일찍 끝내주는 것 등), 수업시간에 자유로운 행동을 할 수 있도록 허용하는 것을 원하므로 수업이 흥미위주나 학생들의 성향에 맞추어 진행될 우려가 있다. 교사들은 판단력이 미흡한 학생들의 평가결과로 인해 교사로서의 자존심에 치명적인 상처를 입을 수 있는 문제도 있다.

따라서 학생에 의한 교사평가의 결과는 총괄적인 의사결정을 위한 자료로써 교사에 대한 평가적 판단을 내리기보다는 학생들이 학급에서의 학습 환경이나 생활을 어떻게 지각하고 있는지를 판단하기 위한 기초 자료로 활용되는 것이 바람직하다. 이는 근본적으로 연구에 바탕을 두거나 전문성 측면에서 전형적인 교

사평가체제에서 갖추어야 하는 신뢰성이나 타당성은 다소 부족하다 할지라도 교사들에게 즉각적인 피드백을 줄 수 있는 정보를 제공해 줄 수 있으며, 특히 특정 교실 상황에서 교사들에게 적합한 수업의 특정한 영역이나 상황에 초점을 둘 수 있도록 평가영역 및 요소가 적절히 조정될 수도 있다는 것을 의미한다(원효현, 2002).

(4) 학부모

학부모는 교육에 관한 제반 경비 및 세금의 납세자로서 학생의 성취와 직접적인 관계가 있는 교사의 교수능력에 대한 평가에 참여하고자 하는 욕구가 커지고 있다. 특히 교사-학생간의 관계, 교수내용 설명 방법, 교육활동에 대한 열정 및 준비, 각종 자료의 제공, 과제에 대한 적절한 피드백, 학업성취와 관련된 적절한 정보 제공, 시의 적절한 상담활동 등은 학생과 함께 학부모만이 가장 정확하게 알 수 있는 교사의 교수활동이다. 때문에 이와 관련된 학부모에 의한 교사평가는 가치 있는 자료가 될 수 있다(채선희 외, 2001).

학부모에 의한 교사평가는 많은 논란의 소지가 있다. 우선 모든 학부모가 교사를 평가할 수는 없으므로 교사를 평가할 학부모를 선정해야하는 데서부터 논란이 예상된다. 학부모들의 자발적인 참여를 유도할 것인지, 교사를 평가하기 위한 평가단을 선정해야 하는지 등에 대한 논의가 충분히 이루어져야 한다. 또한 학부모는 자녀가 불이익을 받을지도 모른다는 생각 때문에 드러내놓고 교사를 평가하기 꺼려하기 때문에 형식적인 평가가 될 우려가 있고, 반대로 자녀가 불이익을 받고 있다는 생각에 교사를 감정적으로 평가할 수 있는 문제가 있다. 실제로 미국의 캘리포니아 버클리 학군에서 시행되었던 학부모들의 교사평가를 예를 들면,

소수의 몇몇 학부모만이 참여하였으며 교사는 학부모들로부터 피드백을 받지 못하였다(김남순, 1991).

(5) 교과전문가 및 장학사

교과전문가 및 장학사에 의한 교사평가는 우리나라의 관리자에 의한 근무성적 평정과 유사한 개념이다. 교사의 책무성과 관련된 표준화된 도구를 통해 일률적인 평가를 하는 교과전문가 및 장학사는 평가에 대한 전문적인 소양을 갖추고 있기 때문에 공정성과 객관성을 가장 많이 확보하고 있다고 볼 수 있다. 교사의 근무 수행에 대하여 미리 정해진 기준을 어느 정도 달성했는지에 초점을 두고 법규적, 결과지향적, 지도감독적, 치료보상적 차원의 평가를 주로 수행하는 것으로 가장 전통적인 평가방법이다. Haefele(1992: 황영남, 2003 재인용)는 이런 전통적 평가를 결핍모형으로 규정하고 있다. 교사는 교육전문가로서의 능력이 결핍된 존재여서 항상 전문가의 도움을 필요로 하며, 교과전문가 및 장학사는 교사의 결점을 찾아 낼 수 있는 지식과 기술을 갖춘 전문가로서 인식된다.

그러나 실제로는 교과전문가 및 장학사가 비록 전문적 식견을 지니고 있지만 조직원으로서의 교사들과의 불화와 갈등을 원하지 않기 때문에 낮은 평점을 주지 않으려는 경향이 있다. 또한 교사들은 학교내부 및 외부 상황을 잘 모르는 외부인들에 대해 막연한 거부감을 가지고 있거나, 평가를 형식적인 것으로 치부해 버리거나, 평가결과에 대한 공정성 및 객관성을 신뢰하지 않아 평가 결과에 대한 긍정적인 피드백(feedback)이 잘 이뤄지지 않는다.

또한 Haefele의 결핍모형 자체가 교사는 교육전문가로서의 능력이 결핍된 존재로 여기고 있어 교사의 전문성에 대한 신뢰를 바탕으로 하고 있지 않기 때문

에 문제가 될 수 있다. 교사는 직접 수업을 담당하고 진행해나가는 주체로서 교과에 대한 명확한 지식과 전달 방법, 학생과의 상호 작용 등의 개발로 수업에서의 전문성을 발휘할 수 있기 때문이다.

따라서 교과전문가 및 장학사는 교사가 전문적 자질을 가지고 있다는 가정에서 현장에서의 경험과 전문가로서의 식견을 종합하여 긍정적인 피드백을 통해 보다 나은 수업이 될 수 있도록 돕는 데에 그 의미가 있을 것이다.

(6) 교사 자신

자신을 평가하는 일은 자기발전에 큰 의미가 있으며, 다른 사람들에 의한 평가보다 큰 영향을 주기 때문에(Wilson, 1992; Pigdon & Woolley, 1993: 조한무, 2000 재인용) 교사의 자기평가는 중요하다. 교사는 자신의 발전을 위하여 스스로 계획을 세우고 이를 실천하며, 그 결과에 대하여 자기반성과 자기수정을 게을리하지 않는 전문직 종사자로서의 바람직한 모습을 추구해 나가야 할 것이다.

Airasian과 Gullickson(1994: 원호현, 2002a 재인용)은 교사의 전문성에 영향을 주는 주요 요소로서 교사의 반성적(reflective) 경험이라는 개념을 도입하여 교사 자신의 지식과 경험에 대한 반성적·비판적 활동이 자기 개발에 필수적인 요소로 보고 있다. 배호순(1991)도 교사 자기평가의 일차적인 목적을 수업의 질 개선에 두고, 교사의 전문성 고양, 교육적 책무성 고취 등을 부가적인 목적으로 제시하고 있다. 그러나 자신의 교수활동을 스스로가 평가하기를 꺼려하는 자기 평가 자체에 대한 거부감과 자신에 대한 관대한 또는 엄격한 기준을 적용하는데 있어서 초래되는 주관성 때문에 자기 평가에 대한 객관성을 보장 받기 어렵다는 한계가 있다. 예를 들면 평가에 대한 객관성의 결여, 교사 자신의 능력에 대한 과

신 가능성, 평가를 통한 자신의 수업에 대한 합리화 가능성, 평가 결과의 양화(量化)의 어려움, 수업 외적인 용모 등에 치우칠 가능성 등이 항상 존재하고 있다. 그러나 교사 자기평가에 관련되어 있는 이러한 대부분의 부정적인 측면들은 개념상에 있어서의 문제점이라기보다는 오히려 학교 현장에서 자기평가의 개념을 오인하거나 오용하는데서 생기는 문제점들이라고 할 수 있다(원호현, 2002a).

일반적으로 교사 자기평가는 각 교사들이 스스로 일정한 보편적인 평정 척도에 자신의 능력 수준을 체크하거나, 자신이 전개하는 교수활동의 장·단점에 대해 기술하는 자기보고, 자신의 수업과 관련한 모든 정보를 모아 분석하는 포트폴리오의 형태가 일반적이다. 자기 평가의 진정한 가치는 교사들이 자발적으로 스스로의 교수활동의 질에 대한 자료를 수집하고, 수집한 자료를 바탕으로 자신에 대한 반성적 사고를 할 수 있는 기회를 제공하며, 교수활동의 질을 개선하고자 하는 노력을 할 수 있도록 하는데 있다. 교사가 자기반성의 기회를 통해 스스로 자신의 교수활동 수행 능력을 신장시키도록 유도하는 것은 형성적인 교사평가 체제의 궁극적인 목표이다. 궁극적으로 수업의 질은 교사 자신의 부단한 노력에 의해서만 향상될 수 있다는 사실을 인식한다면 교사 스스로가 자기평정이나 자기보고, 자체 연구자료 등 비교적 체계적인 방법을 활용하여 교수활동의 질 개선에 필요한 정보를 수집해야만 한다.

이상에서 살펴본 각각의 평가주체들의 장단점을 살펴보면 <표-2>과 같다.

<표-2> 평가주체에 따른 비교

| 평가 주체 | 장 점 | 단 점 | 평가방법 |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| 상급자 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 전통적으로 익숙 ◦ 보다 폭넓은 안목 소유 ◦ 책임의식 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 권위적 ◦ 자세한 내부사정 파악 곤란 | 관찰, 수업자료 분석 |
| 동료교사 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 비교적 정확한 상황 파악 ◦ 참여를 통한 공동체 의식 고양 ◦ 실제 도움이 되는 정보 제공 ◦ 교사의 특수행동 관찰 가능 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 동료간의 위화감 조성 우려 ◦ 평가결과에 대한 책임의식 미흡 | 수업관찰, 수업자료 분석 |
| 학생 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 비교적 정확한 상황 파악 ◦ 학습자의 요구와 필요 반영 ◦ 즉각적인 피드백 가능 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 주관적 편견의 작용 ◦ 교사평가의 반대급부의 두려움 ◦ 인기위주의 평가 위험 | 설문지, 인터뷰 |
| 학부모 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 참여를 통한 소속감 증대 효과 ◦ 교육의 책무성 강조 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 학부모로서 평가 반대급부의 두려움 ◦ 교원들의 거부감 | 수업모니터링, 설문지 |
| 전문가 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 공정성과 객관성 확보 ◦ 전문적 피드백 가능 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 평가대상자와 갈등 우려 ◦ 자세한 내부사정 파악 곤란 | 수업관찰, 평정척 |
| 교사 자신 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 스스로 장단점 파악 ◦ 개선요소 직접 확인 ◦ 참여를 통한 공동체 의식 고양 ◦ 자기반성의 기회 제공 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 스스로 약점 들춰내기를 꺼림 ◦ 과대평가나 과소평가의 우려 ◦ 평가방법이 익숙치 않음 ◦ 주관적 편견의 작용 ◦ 자기합리화 가능성 | 평정척, 수업녹화 분석, 다른 교사의 경험 비교 등 |

자료 : 박상철, 교원 평가 및 자격제도 개선 방안, 한국교육개발원 RM 2004-9, 2004 pp 81에 정리된 내용에 연구자가 다른 문헌들을 참고하여 보충하였음.

2) 수업전문성 평가의 주요 자료원

현재 교사평가에 대한 연구들에서 논의되고 있는 평가 주체로는 교사자신, 상급자, 동료교사, 학생, 학부모, 평가전문가 등이 논의되고 있다. 그러나 평가 주체는 교사를 직접 평가하고 그 결과를 가지고 전문적인 판단을 통한 의사결정을

하는 주체이자, 평가 결과에 대해 책임을 져야하는 위치에 있는 사람이다. 따라서 현재 평가주체로 논의되고 있는 학생, 학부모는 평가 주체로서의 역할에 한계가 있다. 그들은 엄밀히 말해서 교육 전문가가 아니며, 교사평가 결과에 대한 책임의 소재가 불분명하다. 따라서 학생과 학부모는 교사평가의 주체가 아닌 평가 자료원이라 여기는 것이 바람직할 것이다. 또한 임상장학이나 교사 개인의 수업 개선을 위한 평가에서는 교사자신과 동료교사가 평가의 주체가 될 수는 있으나, 좋은 게 좋다는 온정주의가 팽배한 교직사회에서 동료평가는 객관성을 확보하는데 한계가 있다. 동교교사의 평가에 대한 교사들의 신뢰정도도 미지수이며, 평가 결과가 어떻게 활용되느냐에 따라 교사들 간의 지나친 경쟁을 유발할 수도 있다. 따라서 현재 논의되고 있는 평가 주체들을 주체라는 용어보다는 평가의 자료원이라는 용어가 더 적합하다고 할 수 있다.

본 연구에서는 평가의 목적을 교사의 수업전문성 신장에 두고, 평가 내용을 교사의 수업활동에 국한하고 있다. 이러한 평가 내용을 평가하기 위해 가장 적합한 주체는 IV장에서 자세히 언급할 예정이며, 이와 관련된 교사의 수업활동의 평가 자료원은 앞에서 언급한 평가 주체들 중에서 교사자신, 동료교사, 학생, 전문가 및 장학담당자만이 교사의 수업활동과 관련이 있으며, 이 밖에도 교사의 수업 자료 및 학생 과제물, 학생성취 자료 등이 있다.

교사는 수업을 설계하기 위하여 수업목표를 설정하고, 수업내용에 적합한 교수 방법 및 기술을 선택하고 수업자료를 제작한다. 또한 수업 후의 학생들의 수업이해의 정도를 파악하고 피드백하기 위하여 평가를 시행한다. 이러한 일련의 과정에서 교사 개인의 교과전문가로서의 자질을 엿볼 수 있으며, 교사가 수업시간에 사용한 자료는 하나의 평가 자료가 될 수 있다.

한편, 교사가 학생들에게 부여하는 과제는 학생들의 능력수준에 맞아야 하고, 수업내용을 보충하는 것이어야 한다. 이것은 학생들의 능력수준에 대한 교사의 이해를 바탕으로 이루어지는 것이며, 수업내용 및 교재에 대한 연구가 충분했을 때 가능한 것이다. 따라서 교사가 학생들에게 부여하는 과제의 수준과 분량, 과제를 통한 학생들과의 피드백 정도 등은 교사의 수업전문성을 평가하기 위한 자료로써 가치가 있다.

학생들의 성취자료는 교수효과에 관한 중요한 정보원이라 할 수 있으며, 일선 학교의 현장에서도 담당학년 학생들의 성취수준에 따라 교사의 수업능력을 평가하기도 한다. 그러나 학생들의 가시적인 성취결과 자체보다는 얼마나 성장하였는가를 보여주는 성취자료의 포트폴리오도 교사의 수업전문성을 평가할 수 있는 자료로 활용할 수 있을 것이다.

이처럼 교사의 수업과 관련된 과제물, 수업자료, 학생성취 결과 등의 다양한 자료들은 교사자신, 동료교사, 학생, 장학사 및 교과전문가와 같은 인적 자료원과 더불어 교사의 수업전문성 평가의 주요 자료원이 될 수 있다.

4. 평가내용 및 기준과 관련된 쟁점

평가에서 가장 중요한 문제는 무엇을 평가할 것인가 하는 것이다. 그것은 교사 평가에서도 마찬가지이다. 교사평가의 내용과 평가 기준이 무엇인지에 따라 평가의 타당성과 객관성이 확보되며, 평가 대상자인 교사 역시 평가 결과를 인정할 것이다. 본 장에서는 수업전문성 평가에서의 평가내용 선정에서의 쟁점과 내용

선정 방법에 대하여 논의한다.

1) 내용 선정 및 기준 설정의 쟁점

교사평가에서 무엇을 평가할 것인가 하는 평가 내용은 평가의 목적에 따라 달라진다. 이는 평가 기준과도 연결되며 교사의 중요한 직무와 교사가 갖추어야 할 자질이 무엇인가 하는 문제와 관련되기도 한다. 교사평가에 있어 평가내용의 중점을 어디에 둘 것인가에 따라서 평가내용의 초점을 교사의 자질에 두는 '자질중심 평가', 교사의 행동에 초점을 두는 '행동중심 평가', 일정기간 동안 교사가 보인 능력의 결과에 초점을 두는 '결과중심 평가'로 구분할 수 있으며, 각각의 장단점은 <표-3>과 같다.

'자질 중심' 평가는 교사로서의 인성과 성품에 대한 평가이다. 교사의 자질에 대한 관점이 다양하듯이 교사를 평가하기 위한 구체적인 기준을 선정하기 어렵고 평가자의 판단에 의존하기 때문에 평가의 객관성을 확보하기 어렵다.

'행동중심' 평가는 교사가 행동해야 할 구체적인 기준에 근거하여 교사의 행동 여부를 평가자가 판단하는 평가이다. 이 평가는 교사의 행위에 대하여 비교적 객관적인 평가가 가능하지만, 교사의 행위에 대한 평가자의 판단이 작용하여 주관성 개입을 완전히 배제하기는 어렵다. 또한 겉으로 드러나지 않은 교사의 내면적 사고 등은 평가 대상에서 제외된다.

'결과 중심' 평가는 수업능력, 가르친 학생들의 학업성취 정도, 교내 행정업무 처리의 결과 등 일정 기간동안 교사가 보인 능력을 평가하는 것이다. 결과 중심 평가는 목표 달성여부, 또는 결과에 대한 명확한 평가기준이 존재하지만, 과정의

경시, 결과로 나타날 수 없는 것에 대한 평가가 어렵다.

<표-3> 평가의 초점에 따른 장·단점 비교

| 평가의 초점 | 장 점 | 단 점 |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 자질중심 평가 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 질적인 업무평가에 적합 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 객관성 확보 곤란 ◦ 구체적인 기준제시 곤란 ◦ 평가자의 판단력에 전적으로 의존 |
| 행동중심 평가 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 객관적 자료체제 활용 ◦ 구체적인 기준제시 가능 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 평가자의 판단을 거친다는 점에서 주관성 배제 곤란 ◦ 행동화되지 않는 질적 측면 평가 곤란 |
| 결과중심 평가 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 구체적인 기준제시 가능 ◦ 주관성 배제 ◦ 양적평가 가능 ◦ 근무성적에 대한 1차 자료 활용 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 과정에 대한 평가 곤란 ◦ 가시적 결과가 없는 측면 평가 곤란 |

자료 : 신상명(2003). 교원평가의 합리화 방안. 한국교원교육학회 학술대회 자료집. Vol 39. pp. 128

평가 내용과 관련된 논쟁은 ‘평가기준을 어느 정도 구체화 할 것인가’의 문제이다. 평가기준이 구체적이지 못하면, 평가자의 안목에 따라 달리 평가될 가능성이 크고, 결국 평가의 객관성에 의문에 제기되어 제도 자체가 실패할 수도 있기 때문이다.

평가내용과 관련된 또 하나의 논쟁은 ‘누가 기준을 정할 것인가’이다. 지역의 특수성과 각 학교의 특색에 따른 교사의 역할은 각기 다를 수밖에 없다(신상명, 2003). 따라서 평가기준을 정할 때, 상급기관에서 평가의 영역과 요소들에 대해 제시해주면, 세부적인 사항은 교사와 학교행정가, 학생, 학부모 등 관련 집단의 의견을 수합하여, 학교급별·지역별 여건에 따라 특성을 살피 평가기준이 설정되

어야 할 것이다.

2) 수업전문성 평가의 내용 및 영역 선정

본 연구에서는 교사평가의 목적을 수업전문성 신장에 두고 있으므로, 수업과 관련한 교사의 제반활동을 교사평가의 내용으로 한정하고자 한다. 수업과 관련된 교사의 활동에는 여러 가지가 있지만, 여기서는 수업의 계획, 수업의 실행, 학생 평가, 교재연구 및 교육연수의 참여 영역으로 한정하였다.

본 연구에서는 수업 전문성 평가의 내용 및 영역을 선정하기 위해서는 여러 방안이 있지만, 수업이론의 분석, 교수(teaching) 또는 교사(teacher) 효과성 연구의 분석, 전문가의 판단을 조언 받아 평가의 영역 및 요소, 기준을 설정하였다.

첫째, 효과적인 수업에 관한 이론이나 모델을 검토·분석함으로써 포괄적인 수준의 수업평가 영역 및 요소를 설정할 수 있다. Gage를 필두로 Jackson, Glaser, Gagné, Bloom, Joyce와 Weil 등이 제시하고 있는 수업이론이나 수업모델들은 수업의 과정에 대한 체계적이고도 분석적인 접근을 시도하고 있다. 이들 수업이론 및 모델에서 강조하고 있는 교수활동 영역은 수업계획, 학습 환경, 수업 실행, 수업의 개별화 등 크게 네 가지로 분류할 수 있고 각 영역이 포함하고 있는 구체적인 내용들이 수업평가의 평가요소로 활용될 수 있다(원효현, 2002b).

둘째, 교수(teaching) 또는 교사(teacher) 효과성 연구를 통해 수업평가 영역 및 요소를 설정하는 데 활용할 수 있다. 수업에서 교사의 특정 행동 및 교수법과 학생들의 성취 정도를 연구한 교수 효과성 연구는 수업상황에서 교사가 어떠한 행동을 하고 학생들과 어떤 상호작용을 해야 하는지를 제시해주고 있다.

셋째, 전문가 집단의 합의에 의해 도출된 효과적인 교수활동의 구성 요소를 수업평가를 위한 평가영역 및 요소로 활용할 수 있다. 예를 들면, 교사 교육자나 평가 전문가, 학교 행정가 및 교사들은 나름대로 유능한 교사에 대한 개념을 지니고 있고 이러한 그들의 의견을 조사해서 그들이 중요하다고 동의하고 있는 교사의 교수행동 요소를 평가 영역 및 요소로 설정하는 것이다(원호현, 2002b).

IV. 수업전문성 신장을 위한 교사평가의 방향 : 평가주체, 평가 내용, 결과 활용을 중심으로

본 장에서는 교사의 수업전문성을 신장시키기 위한 교사평가의 방향을 제시하고자 한다. 이에 연구자는 여러 문헌들을 참조하여 교사평가의 주체, 내용 및 기준, 평가 결과의 활용 방안을 논의하고자 한다.

1. 교사평가의 주체 : 교사평가위원회

‘평가주체’는 주어진 평가목적을 달성하기 위해 ‘누가’ 평가를 할 것이냐의 문제와 관련되며, 이는 곧 평가의 권리와 책임이 누구에게 있느냐의 문제이기도 하다. 평가주체의 결정은 주로 인간이 평가의 대상이 되는 교육평가의 경우 매우 중요한 문제이다. 왜냐하면 평가는 그 자체의 속성상 자칫 평가주체가 평가대상을 지배할 수 있고 나아가 평가목적의 본질까지도 변질시킬 수 있기 때문이다. 따라서 타당하고 신뢰성 있는 평가가 실행되기 위해서는 해당 평가를 수행하기에 가장 타당한 평가주체를 선정할 필요가 있다(채선희, 1999; 재인용).

현재 교사평가의 평가자로 논의되고 있는 주체로는 상급자(교장·교감), 동료 교사, 학생, 학부모, 전문가(평가전문가, 장학사), 교사자신이다. 이들은 앞에서 언급한 것과 같이 교사평가의 중요 자료원이자 평가의 주체가 될 수도 있다. 그러나 본 연구에서는 교사를 평가하는데 있어 교사에게 요구되는 다양한 전문성 중

교사라는 직업의 핵심이라 할 수 있는 수업전문성에 국한하여 평가영역을 한정하고자 하므로, 교사집단과 교과전문가, 장학사들로 구성된 교사평가위원회(가칭)의 구성을 제안하고자 한다. 이때 교사평가위원회는 교사평가를 위해 한시적으로 구성되는 Task Force Team의 성격을 갖게 되며, 각 시·도교육청 소속 교육청의 학교별로 구성되어야 한다. 또한 교과에 따라 평가위원회가 다르게 구성되어야 할 것이다.

한편, 교사평가위원회의 구성원을 교사집단과 교과전문가 및 장학사로 한정한다면, 이들은 다시 학교 및 교실 상황에 직접 접해있는 내부 평가자와 일선 학교 현장에 소속되어 있지 않는 외부 평가자로 구분할 수 있다. 즉 교사평가위원회는 수업활동을 실제 담당하고 있는 교사들(내부 평가자)과 수업을 보다 객관적으로, 보다 전문적인 관점에서 평가할 수 있는 교과전문가 및 장학사(외부 평가자)들로 구성되는 것이다.

1) 교사평가위원회의 특징

(1) 평가의 객관성 및 타당성 확보

교사평가위원회의 구성원들은 크게 외부 평가자와 내부 평가자로 구분할 수 있다. 평가전문가와 장학사 등 일선학교에 소속되어 있지 않은 외부 인사가 평가자로서 역할을 하게 되면, 평가 대상인 교사에 대한 편견 없이 보다 객관적인 평가활동을 수행 할 수 있으며 높은 신뢰감을 얻을 수 있다는 장점이 있다. 또한 수업과 관련한 전문가의 피드백을 받을 수 있다는 장점이 있다. 반면 외부 평가자는 평가 대상이 속해있는 학교나, 교직 전반에 대한 정확한 이해가 부족하며,

관련 인사들과의 원활한 의사소통과 그들로부터 필요한 정보를 획득하는데 어려움을 겪을 수 있다는 단점이 있다.

한편 평가위원회 구성원들 중 학교에 직접적으로 속해있거나, 수업과 관련하여 밀접한 관계를 맺고 있는 교사 자신, 동료교사와 같은 내부 평가자는 해당학교의 역사와 전통을 잘 이해하고 있고, 교직생활 전반에 대한 경험이 풍부하며, 교사의 다양한 직무수행에 직·간접적으로 영향을 받고 있으므로 관련인사들과의 의사소통이 원활하다. 또한 평가자료의 수집이 용이하며, 교사의 수업 진행과 관련된 다양한 입장을 반영하는 정보를 직접적으로 얻을 수 있다. 그러나 내부자 평가는 동료교사 간의 이해관계로 인한 편견이 작용할 우려가 있고, 이해관계에 따라 객관적이고 타당한 평가활동을 수행하기 어렵다는 단점이 있다.

이상에서 살펴보았듯이 교사의 수업관련 행동을 평가하기 위해서는 교사의 행동을 맥락 안에서 이해하고 평가할 수 있는 내부평가자(교사자신, 동료교사)와 객관적인 관점에서 교사의 수업행동을 평가할 수 있는 외부평가자 각각의 장점이 있다. 교사평가위원회는 내부평가자와 외부평가자 모두를 구성원으로 하고 있기 때문에 객관적이고 타당한 평가가 가능할 것이라 여겨진다.

(2) 교사집단의 평가 참여

교사의 수업전문성에 대한 평가에는 직접 수업을 계획하고 수업을 실행하는 일선교사들이 포함되어야 자신의 수업활동에 대한 반성을 통해 수업개선의 의지를 갖게 될 것이다. 또 동료교사의 잘된 수업을 관찰하고 평가함으로써 교사 스스로가 수업에 대한 안목을 높이고, 평가에 대한 전문성을 신장할 수 있는 기회를 갖게 되는 것이다.

그러나 교사의 교육적 활동을 제대로 파악할 수 있는 안목을 가진 평가주체는 교사 자신이지만, 모든 교사들이 자신의 교육적 활동을 제대로 평가할 수 있을 만큼의 전문가적 안목과 풍부한 경험을 갖추고 있는 것이 아니라는 현실적 제한점이 있다. 이러한 교사들의 개인별 능력 차를 인정하면서도 교사가 평가주체가 되는 것이 바람직하다는 주장을 현실에 적용시키기 위한 하나의 방안으로, 개별 교사가 아닌 '공동체로서의 교사집단'이 평가주체의 역할을 담당하는 것을 고려해볼 수 있다. 교사집단에 의한 교사평가는 우선 개별 학교 차원에서, 보다 풍부한 교육적 경험과 전문가적 식견을 지닌 교사를 중심으로, 동일한 교과를 담당하는 교사들끼리의 상호 교수자료 분석, 수업관찰 등을 통한 교육활동 개선을 위한 노력에서부터 시작될 수 있다(채선희, 2001). 또한 교사 공동체가 평가의 주체가 되면 교사의 교육적 활동에 대한 안목을 갖추고 교사 자신이나 동료에 의한 평가보다 객관적이며, 각각의 학교가 처한 상황에 보다 유연하게 대처할 수 있으리라 여겨진다.

한편 교사의 평가위원 경험은 해당교사의 평가에 대한 안목을 향상시킬 수 있을 뿐 아니라 그가 속한 학교의 다른 교사들에게 교사평가에 대한 정보를 제공하고, 평가에 대한 거부감을 줄일 수 있는 기회를 제공하게 된다.

(3) 각 지역 및 교과의 특수성 반영

본 연구에서의 교사평가위원회는 각 시·도교육청 소속 교육청을 단위로 하여 계열별 평가위원회를 구성하는 것을 전제로 하고 있다. 이렇게 평가위원회를 구성하게 되면 각 지역의 사회·경제적 특성 및 교육문화에 따른 학교들의 특성을 반영할 수 있다. 또한 교육인적자원부 중심의 획일적인 평가를 보완할 수 있다.

한편, 현행 교원근무성적평정은 교원임용시험을 거쳐 국·공립 중고등학교에 임명된 교사들만을 대상으로 하고 있어, 사립학교 교원에 대한 평가는 학교자체 내에서 이루어지고 있는 실정이다. 게다가 학교에 따라 평가목적과 기준, 결과의 활용이 제각각이다. 그러나 교육의 질을 향상시키고, 교사 개인의 전문성을 신장시키기 위해서 사립학교 교사들도 평가를 받아야함은 당연하다. 사립학교는 재단 및 설립자의 교육이념을 반영하고 있어 요구되는 교사의 자질, 교사의 생활지도 및 학급경영 방침 등은 각 학교의 교육이념에 따라 다를 수 있다. 그러나 교사 개인의 전문성 향상과 국가수준에서 교사의 질관리를 위해 '수업'과 관련한 영역에서는 국·공립학교 교사와 동일한 평가 기준으로 평가되어야 할 것이다. 따라서 각 시·도교육청 소속 교육청을 단위로 교사평가위원회를 운영하게 된다면, 해당 교육청에 속해있는 국·공립학교는 물론 사립학교를 포함하여 교사평가를 실시할 수 있다.

중·고등학교 교사는 양호교사, 상담전문교사를 제외한 교사들은 각자 자신의 담당교과가 정해져있으며, 각 교과의 특성에 따라 수업내용, 수업형태, 수업방법 등이 달라질 수 있다. 교사의 수업전문성은 각 교과의 특성을 반영한 것이어야 하므로 교사평가위원회를 교과에 따라 운영하는 것이 가장 이상적이나, 시간과 비용이 많이 들게 된다. 이에 대한 대안으로 각 교과를 계열별로 구분하여 교사평가위원회를 구성하는 것도 좋은 방법이다. 교과의 계열에 따라 교사평가위원회를 구성한다면 평가주체들의 평가에 대한 합의도출이 용이하며, 평가기준의 세부적 사항을 교과의 특성에 비추어 평가할 수 있게 된다.

(4) 교사양성기관과 학교현장과의 연계성

현직 교사와 대학의 교수들을 교과전문가의 자격으로 교사평가위원회의 구성원으로 선정함으로써 교사양성기관과 학교현장과의 연계성을 높일 수 있는 장점이 있다. 교사양성기관 소속 교과전문가들은 교사평가위원회의 교사평가 과정을 통해 교사의 수업활동이 학교현장에서는 어떻게 이루어지고 있는지, 교육학 및 전공 이론들이 어떻게 적용되고 있는지 등의 이론의 현장 적용에 대한 연구가 가능하다.

또한 효과적인 교수(teaching)와 효과적인 교사에 대한 관찰이 가능하므로 교사양성기관에서 평가 자료를 활용하여 예비 교사들의 수업전문성을 향상시킬 수 있는 이점이 있다.

평가위원회를 구성하여 교사평가를 실시하면 위에서 언급한 점과 같은 장점이 있지만, 이병환(2004)의 지적처럼 학급경영 전반에 관한 지속적인 관찰이 어려워 문서상 평가에 치우칠 위험이 있다. 또 교사의 전문적 성장과 피드백 자료 수집을 위한 평가 본연의 목적에서 벗어나 '평가를 위한 평가'로 전락함으로써 교사의 부담만 가중시킬 우려가 있다. 그러므로 평가위원회 구성과 운영에 신중을 기해야하고, 객관적인 평가지표의 개발이 필요하다.

2) 교사평가위원회 운영 방안

앞에서 교사의 수업전문성 향상이라는 평가목적을 달성하기 위하여 가장 적합한 주체로 교사평가위원회(가칭)의 구성을 제안하였다. 본 절에서는 교사평가위원회를 운영하기 위한 구체적 방안을 논의하고자 한다.

(1) 평가위원의 자격 및 인원

교사평가위원회는 앞에서 언급한 것과 같이 교사집단, 교과전문가 및 장학사로 구성하는 것이 바람직하다고 여겨지며 각각의 구성원에 대해 살펴보면 다음과 같다.

교사평가위원회의 구성원은 직접 수업을 담당하고 있는 교사집단, 교사의 수업을 지도·조언해 줄 수 있는 교과에 대한 이론과 교과교육학에 정통한 교과전문가 및 장학사로 구성되어야 한다. 평가자의 인원이 너무 많으면 합의도출에 어려움이 있으며, 인원이 너무 적으면 교사의 수업활동에 대한 다각적인 평가가 어렵다. 따라서 교사평가위원회의 총 구성인원은 시·도교육청 소속학교의 수와 규모에 따라 조절 가능하여야 하며, 보통 팀평가에서 이상적으로 여기는 5~8명을 넘지 않는 것이 바람직하다.

교사평가위원회는 시·도교육청 소속 교육청에 따라, 교과의 계열에 따라 구성원을 달리하는 것이 각 지역과 교과의 특수성을 반영하는 좋은 방법일 것이다. 시·도교육청 소속 교육청마다 교사평가위원회를 구성함으로써 교육청에 속한 다른 학교에 대한 정보도 교환할 수 있으며, 지역의 사회·경제적 배경 등을 고려하여 평가할 수 있는 장점이 있다. 교과의 계열에 따라 인문계열(국어, 영어, 제2외국어), 사회계열(윤리, 사회, 역사), 자연계열(수학, 과학), 예체능계열(음악, 미술, 체육), 기타(가정·가사, 컴퓨터 정보)로 구분하여 평가위원을 구성함으로써, 각 교과들이 가지는 특수한 학문적 배경의 차이를 고려함과 동시에 각 교과마다 평가위원회를 구성하였을 때 생길 수 있는 시간적·경제적 부담을 최소한으로 할 수 있는 장점이 있다. 교사평가위원회의 각 구성원들의 자격기준에 대한 논의는 교사평가위원회가 얼마나 타당하고 공정한 평가를 하느냐를 결정하는 중

요한 주제이다. 본 연구자가 생각하는 교사평가위원회 구성원들의 자격기준은 다음과 같다.

1. 교사 : 해당 계열의 교과 지도경력 5년 이상이며, 지역 교육청 소속 학교 내 교사들의 추천을 받은 평교사
2. 교과전문가 : 대학에서 해당 계열 교과의 교과교육론, 교재연구 및 지도법 관련 수업을 담당하는 교수
3. 장학사 : 경력 3년 이상의 장학사

(2) 평가의 횟수 및 시기

교사의 수업전문성을 평가하기 위해서는 일정 기간 동안의 수업이 이루어져야 하며, 평가횟수 및 평가시기에 따라 평가위원회의 소집기간 및 활동기간이 달라지므로 평가 횟수 및 시기에 대한 고려가 우선적으로 이루어져야 한다. 평가를 너무 자주하게 되면 시간과 비용의 문제가 발생하게 되며, 교사들 역시 평가에 대한 부담으로 교사로서의 직무수행에 지장을 줄 수 있다. 반대로 평가의 주기가 길면 평가의 목적을 살리기 어려우며, 평가자료의 수집이 용이하지 못하다.

평가 횟수 및 시기에 대한 구체적 사항은 시·도교육청 마다 달라질 수 있으나, 교사평가에 대한 주요 연구물들과 주요국의 교사평가 현황을 살펴보면 연간 1회 또는 2년에 1회 정도로 실시하고 있거나, 그렇게 해야 한다는 주장들이 다수를 이루고 있다(홍광식, 1999; 박대수, 2001; 전제상, 2001; 박수원, 2002, 이순곤, 2002). 본 연구에서는 교사의 수업전문성을 신장하는 것을 교사평가의 목적으로 두고 있으므로, 교사의 수업활동이 어느 정도 진행된 뒤거나 끝난 시점으로 매학

기 마다 또는 연간 1회의 평가가 적당하다고 여겨진다.

(3) 평가자 연수

공정하고 객관적인 평가를 위해 평가자를 대상으로 평가관련 연수를 실시해야 한다. 평가자 연수에서는 평가의 목적, 평가 영역 및 기준, 평가자료 수집 등에 대한 설명과 확인과 평가 세부사항에 대한 합의의 절차가 이루어져야 하며, 평정 오류를 제거하기 위하여 평가자 훈련이 이루어져야 할 것이다.

Smith(1986: 전제상, 2003 재인용)는 평가자 훈련을 내용에 따라 평가자 오류 훈련, 직무수행 차원 훈련, 직무수행 기준 훈련으로 구분하였다. 평가자 오류 훈련은 평가오류의 완화를 목적으로 하는 훈련이며, 그 내용은 평가자에게 평가오류와 관련된 사례를 보여주는 것으로 구성한다. 직무수행 차원 훈련은 평가요소에 대해 평가자들이 숙달되도록 하는 것이 목적으로, 훈련내용은 척도내용을 검토하고 평가차원을 식별하도록 하는 것이다. 직무수행 기준 훈련은 평가자에게 평가의 준거 틀을 공유케 하는 것이 목적이며, 전문가들이 평가한 평가점수를 사용하여, 평가자들에게 사례를 평가하도록 함으로써 정확한 판단을 유도하려는 것이 주된 내용이다. 평가자 오류 훈련과 더불어 평가자 정확성 훈련도 이루어져야 하는데, 교사와 학생 행동의 관찰과 판단의 정확성을 높이려면 평가대상자의 행동에 관해 관찰기록을 유지하는 것이 필요하다.

2. 교사평가의 내용 및 기준

본 연구에서는 교사의 수업전문성 향상을 목적으로 교사평가의 내용 및 기준을 설정하고자 한다. 교사의 수업전문성은 수업에서의 전문성을 의미하므로 교사의 수업활동과 별개로 생각할 수 없다. 또한 수업을 잘 계획하고, 수업을 실행하는데서 끝나는 것이 아니라, 수업을 분석하고 새로운 지식이나 방법 등을 습득하기 위해 끊임없는 노력이 필요하다. 그러므로 크게 교사의 수업활동과 수업과 관련한 연구활동으로 구분하여 교사평가의 내용으로 상정하고자 한다. 구체적인 평가영역과 평가요소는 다음과 같다.

1) 평가 영역 및 요소 선정

본 연구에서는 수업이론과 교수효과성 연구, 현직교사와 평가전문가의 조언을 받아 교사평가의 영역 및 요소, 기준을 설정하였다. 교사의 수업활동은 수업설계에서 비롯되어 설계한 수업을 실행하고, 수업 실행 후 학습목표에 비추어 학생들이 얼마나 성장하였는지를 확인하며, 평가 결과를 통해 학습자의 수준을 파악하고 다음 차시 수업을 위한 교재연구를 하는 순환의 과정을 거친다. 따라서 본 연구에서는 교사의 수업전문성 신장을 위하여 평가 영역을 수업계획, 수업실행, 학생평가, 교재연구 및 교육연수로 설정하였다. 평가 영역 및 요소, 각 영역의 설정 근거는 다음과 같다.

<표-4> 수업전문성 신장을 위한 교사평가의 영역 및 요소

| 평가영역 | | 평가요소 |
|-------------|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| 수업계획 | | 1. 교과 및 교육학 지식 2. 학습자 특성의 이해 3. 수업목표 확인 4. 체계적인 수업의 조직 5. 과제 선정 6. 수업지도안 작성 |
| 수업실행 | 학습관리 | 1. 수업내용관리 2. 질문의 활용 3. 학습 기회 및 환경의 제공 4. 피드백의 활용 |
| | 학습자관리 | 1. 학습동기유발 2. 학습행동관리 |
| 학생평가 | | 1. 평가계획의 수립 2. 평가의 실행 및 결과의 활용 |
| 교재연구 및 교육연수 | | 1. 교재연구 2. 교육연수 |

(1) 수업계획

수업은 의도적이고, 계획적이며, 가치지향적이라 할 수 있다. 학교에서 관찰되는 대부분의 성공적인 수업은 효과적으로 수업을 계획하고 준비한 결과의 산물이라 할 수 있다. 교사는 학습자들의 학습활동을 촉진시킬 수 있는 방향으로 수업의 전반적인 상황을 세심하게 설계해야 한다. 즉, 수업활동에 대한 철저한 계획과 준비는 실제 수업 상황의 효율적인 운영을 가능하게 해주므로, 결과적으로 성공적인 수업이 될 수 있는 결정적인 요인이라 할 수 있다(원효현, 2002b).

교사는 자신의 담당교과에 대한 전문적인 지식과 지식의 전달방법, 교수-학습활동의 대상이 되는 학습자들의 발달적, 심리적, 사회적 특성뿐 아니라 학습에

대한 그들의 요구에 대한 이해를 바탕으로 수업을 계획하게 된다. 수업계획 및 준비를 위한 교사의 활동은 일정한 절차에 따라 이루어질 수 있는데, 우선 학습자의 발달 수준과 요구를 바탕으로 수업목표를 설정해야 한다. 다음으로 수업 방법 및 수업 절차의 계획, 구체적인 수업내용과 교사와 학생의 수업 중 활동, 수업매체 및 자료, 수업전략을 결정하여야 한다. 또한 학습내용을 심화하거나 보충할 수 있도록 학습자 개개인에게 적합한 과제의 선정도 중요하다. 이렇게 수업을 구조화하는 일련의 과정을 교사가 어떻게 조직하느냐에 따라 수업의 방향과 수업 내용이 달라질 수 있다.

효과적인 수업을 위해서 교사는 담당 교과와 내용뿐 아니라 학습자의 발달단계에 대한 지식, 효과적인 교수방법 및 전략에 대한 교육학적 지식도 충분히 갖추고 있어야 한다. 이러한 교사의 지식을 바탕으로 학습자들이 달성할 수 있는 수업목표를 설정하고 설정된 수업목표를 성취하기 위해 교수효과성에 관한 각종 정보를 활용하여 교수활동을 체계적으로 조직함으로써 기존의 수업체제를 수정하거나 개선할 수 있는 능력을 갖추고 있어야 한다.

그러나 이러한 활동은 교사들에게 큰 부담이 아닐 수 없다. 그럼에도 불구하고 수업계획 및 조직활동에서 교사들에게서 요구되는 이러한 능력은 교수(teaching) 효과성에 직접적으로 영향을 미치는 중요한 변인들이다(배호순, 1992).

일반적으로 수업계획 및 조직 활동은 교과 및 교수방법과 관련된 내용 지식, 수업목표, 그리고 이들을 고려한 수업활동의 구조화, 학습내용과 학습자 수준을 반영한 학습과제 선정 영역으로 분류되는데 효과적인 교수활동을 위한 모든 기본적인 요소를 이룬다. 따라서 이러한 교수활동 영역이 곧 수업평가의 중요한 영역이 될 수 있으며, 수업목표와 내용을 설정하고 수업방법과 절차를 조직하는 활동

을 평가하고자 할 때 구체적인 평가 요소의 설정과 관련하여 고려해야 할 사항을 살펴보면 다음과 같다.

- ① 교과지식 및 교육학 지식
- ② 학습자 특성의 이해
- ③ 수업목표 확인
- ④ 체계적인 수업의 조직
- ⑤ 과제선정
- ⑥ 수업지도안 작성

(2) 수업실행

교사가 교실에서 직접 수업을 실행하는 것으로, Anderson(1982), 배호순(1992)과 원효현(2002b)의 구분을 따라 수업활동을 크게 학습관리와 학습자 관리 두 가지 영역으로 구분하였다. 학습관리 영역은 학습목표를 인지시키고 학습내용을 제시하며 학습이 유발되는데 필요한 다양한 활동을 포괄하는 바, 수업 전개 활동, 설계 및 구조화 활동, 학습기회를 부여하는 활동 등과 관련이 있다. 학습자 관리 영역은 어떤 목적 및 내용을 다루는 수업이나 어떤 상황에서의 수업이든 학습자를 대상으로 하여 학습자와의 상호작용을 중심으로 이루어지기 때문에 학습자의 동기를 유발시키고 그들의 학습환경을 조성 및 유지하는데 필요한 행동을 모두 포함하고 있다(배호순, 1992).

가. 학습관리

수업실행 영역은 교사가 행하는 교수활동의 핵심이 되는 영역이다. 계획된 수업이 효과적으로 실행되기 위해서 교사는 사전에 조직된 교수활동 계획을 수업

상황에 적합한 교수방법을 사용하여 학습자에게 교과 내용을 효과적으로 전달해야 하며, 수업이 진행되는 동안에도 생산적이고 긍정적인 학습분위기를 조성·유지해 나가기 위해 온화하고 관심어린 태도로 학습자의 학습을 안내하고 관리할 수도 있는 능력을 갖추고 있어야 한다(원효현, 2002b).

교사는 계획한 수업내용을 가지고 실제 수업을 실행하는 과정에서 상황에 적합하고도 다양한 수업방법을 활용하여 수업을 구조화함으로써 학습자의 성취도를 증진시킬 수 있다. 일단 수업이 구조화되면, 교사는 적절한 질문, 설명, 증명, 토론 및 발표 등의 기법을 활용하여 교과 내용을 보다 효과적으로 전달한다. 또한 학생들에게 골고루 대답할 수 있는 기회와 스스로 문제를 해결할 수 있는 기회를 제공하여야 한다.

학습관리 활동은 수업내용의 전달, 질문의 활용, 피드백의 활용, 학습 기회 및 학습 환경의 조성 등 네 개 영역으로 분류할 수 있고, 교사의 구체적인 교수행동과 학습자의 학습내용 또는 경험과의 효과적인 연결에 초점을 둔다. 이를 위해 교사는 자신이 제공하는 교과내용을 학습자들에게 기존의 지식과 경험을 바탕으로 성공적인 학습 경험이 될 수 있도록 다양한 의사소통 방법을 활용하여 학습자의 학습의 진전 상태나 정도를 수시로 점검하고 확인하는 활동을 하게 된다.

이러한 수업 실행의 학습 관리 영역을 평가함에 있어 타당하고 신뢰로운 평가요소를 설정하기 위해 특히 고려할 세부적인 사항은 다음과 같다.

- ① 수업내용 관리
- ② 질문의 활용
- ③ 학습기회 및 환경의 제공
- ④ 피드백의 활용

나. 학습자 관리

학습자 관리 영역을 학습 관리 영역과는 독립된 영역으로 명확하게 분리해 내기는 힘들지만 학습자의 학습에 대한 태도나 흥미 등 정의적인 측면을 보다 강조한다는 점에서 인지적인 측면을 강조하는 학습 관리 영역과 구분할 수 있다.

학습자 관리 활동은 학습동기유발과 학습자와의 공감대 형성, 학습자의 긍정적 자아개념 조성 등의 학습행동관리 영역으로 분류되는 데 학업 성취의 선결 조건으로서 학습의 사회적·정서적 요인과 관련된 교사와 학습자의 인간관계에 초점을 둔다. 교사는 학습자로 하여금 학습 과정에서의 감정적·신체적 안정감을 물론 학습에 대한 자신감이나 자아존중감을 가질 수 있는 학습 분위기를 제공하기 위해서 학습자의 학습 행동에 대한 정확한 해석과 적절한 반응 양식을 활용할 수 있어야 한다.

수업전개에 있어서 수업내용을 효과적으로 전달하였다 하더라도 학습자의 학습하려는 의지, 학습환경 등에 따라 수업에의 집중 정도, 참여 정도가 달라지므로 학습자 관리 영역에 대한 교사의 관심과 배려가 중요하며, 학습자 관리 영역의 평가 요인은 다음과 같다.

- ① 학습동기유발
- ② 학습행동관리

(3) 학생평가

모든 수업은 설정된 구체적인 수업목표를 달성하기 위한 의도적인 활동이다. 따라서 수업과 수업후의 학생평가는 학습목표가 명확하게 설정·제시되고, 그것이 학습자에게 분명하게 전달되었을 때 제대로 실행 가능하다. 따라서 효과적인

평가의 실행은 학습자가 성취해야 할 목표를 바탕으로 평가목표를 설정하는 것으로 시작된다. 교사는 구체적인 수업목표를 측정 가능한 용어로 진술해야 하고, 평가목표에 적절한 평가 방법을 개발하거나 선택·활용할 수 있어야 한다. 또한 지속적인 진단·형성·총괄평가를 수행함으로써 학생의 학습 진전 상황 및 성취도를 정확하게 파악하여 학생들이 수업목표에 얼마나 달성하였는지, 달성하지 못하였다면 그 이유가 무엇인지, 수업방법이나 내용전달에서의 문제는 없었는지를 되짚어 수업 개선을 위한 정보로 이용할 수 있어야 한다.

학생 평가활동은 평가 계획의 수립, 평가의 실행 및 결과의 활용 등 두 영역으로 분류되는 데 교수활동의 질을 개선하고 수업의 구체적인 계획을 수립하기 위해 교사 자신의 교수활동에 대한 효과성을 평가하는 데 초점을 둔다. 이를 위해 교사는 교수 방법, 학습자 반응, 학습 결과의 측면에서 교수활동의 성공 정도를 수업의 다양한 측면에서 검토하여 효과적인 평가 전략을 설계 또는 선택하여 실행해야 하고, 그 결과는 반드시 차기의 효과적인 교수활동을 위한 유용한 정보로 활용할 수 있어야 한다.

- ① 평가계획의 수립
- ② 평가의 실행 및 결과의 활용

(4) 교재연구 및 교육연수

교재연구는 수업의 연장선상에 있는 것으로, 교사는 교재를 사용할 때 학습자의 능력과 교재의 난이도를 파악해서 어려운 부분은 어떻게 다루어야 하며, 어떻게 보충해주면 좋을까 등을 연구하여야 한다. 또 현재의 학습내용은 학습자의 입장에서 보았을 경우 발달 단계에 따라 쉬운 것에서 어려운 것으로 계통적으로

배열되어 있는지 확인할 필요가 있으며, 이것은 실제로 매일 학생을 접하고 있는 교사가 대처하여야 할 과제이다. 또한 바람직한 교재를 개발해나가는 것도 중요한 일이다. 교사는 작게는 수업자료의 개발자이자 크게는 교과과정 개발자라 할 수 있기 때문이다.

교육연수는 교사현직교육을 의미하는 것으로 형식으로는 초·중등교원의 경우 각종 상위자격(교장·교감·1급정교사·2급정교사) 취득을 위한 교육계획과 일반 연수활동, 즉 교육행정연수, 연구수업 및 공개수업의 참관, 각종 공개강좌의 경청 등이 있다. 이밖에도 각 교과와 교과협의회나 학회에서 실시하는 학술제 등에 참가하여 교과교육의 최신의 지식을 얻고, 자신의 수업에 적용하려는 끊임없는 노력이 필요하다.

- ① 교재연구
- ② 교육연수

2) 평가 기준 및 평가 자료

본 연구에서는 교사의 수업과 관련된 행동들을 중심으로 평가 기준을 선정하고자 수업과 관련된 이론과 모형, 교수(teaching) 또는 교사(teacher) 효과성 연구, 기존의 연구들에서 제시한 평가 기준, 외국의 평가 기준을 참고하여 연구자가 평가 기준을 설정하였다. 연구자가 선정한 평가 기준의 내용타당도를 검증받기 위하여 다섯 명의 교과 및 수업전문가들의 조언을 구하여, 수정·보완하였다.

(1) 평가 기준

외국의 교사평가 기준과 여러 연구에서 언급한 평가 기준에 대한 고찰 결과 본 연구에서 제시하는 교사평가의 기준은 다음 <표-5>와 같다.

<표-5> 교사의 수업전문성 평가의 평가기준

| 평가영역 | 평가요소 | 평가기준 |
|------|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 수업계획 | 교과 및 교육학 지식 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 교육과정 전반에 대한 지식을 가지고 있는가 ◦ 교과내용의 중요원리 및 개념을 이해하고 있는가 ◦ 교과내용에 대한 최신의 지식을 가지고 있는가 ◦ 일반 교육학 지식을 가지고 있는가 |
| | 학습자 특성의 이해 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 학습자의 다양한 배경과 경험을 이해하고 있는가 ◦ 학생의 교과에 대한 관심과 태도에 대한 정보를 가지고 있는가 ◦ 학습자의 발달단계를 이해하고 있는가 |
| | 수업목표 확인 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 명확한 수업목표를 설정하고 있는가 ◦ 학습자의 성취수준을 고려하여 수업목표를 세분화하고 있는가 ◦ 학습활동의 형태를 고려하고 있는가 |
| | 체계적인 수업의 조직 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 수업목표 달성에 적합한 수업내용을 다루고 있는가 ◦ 수업목표 달성에 적합한 교수법을 선택하였는가 ◦ 수업목표 달성에 적합한 자료 및 매체를 선택하였는가 ◦ 수업자료와 재원을 최대한 활용할 수 있도록 수업내용을 조직하였는가 ◦ 수업내용을 계열성있게 조직하였는가 ◦ 교과의 특성과 학습자 특성을 고려한 수업방법을 선택하였는가 ◦ 수업진행에 대한 시간안배는 적당한가 |
| | 과제 선정 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 수업목표 달성에 적합한 과제를 선정하였는가 ◦ 학습자의 개인차를 반영한 과제를 선정하였는가 ◦ 학습자의 수준을 고려한 과제를 선정하였는가 |
| | 수업지도안 작성 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 연간, 학기, 매차시 계획을 세워 수업지도안을 작성하고 있는가 ◦ 수업지도안을 통해 계획성 있는 수업을 준비하고 있는가 |

| 평가영역 | 평가요소 | 평가기준 | |
|--------------|-----------------------|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 수업 실 행 | 학 습 관 리 | 수업내용 관리 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 수업의 속도, 양, 간격 조절이 적절한가 ◦ 수업내용에 적절한 예시를 제시하고 있는가 ◦ 중요한 수업내용의 강조 및 요점을 제시하고 있는가 ◦ 적절한 목소리 크기, 정확한 발음으로 학습내용을 제시하고 있는가 ◦ 학습자 수준에 맞는 전달용어를 사용하고 있는가 |
| | | 질문의 활용 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 학습자의 능력 수준을 고려한 발문인가 ◦ 확산적 사고를 이끌어내는 발문인가 ◦ 학습자의 다양한 반응을 유도하는 질문을 활용하고 있는가 ◦ 수업내용의 핵심이 반영된 발문인가 |
| | | 학습 기회 및 환경의 제공 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 학습자가 도전할 수 있는 학습활동을 전개하고 있는가 ◦ 학습내용을 응용할 수 있는 시간을 제공하고 있는가 ◦ 학습자에게 질의응답의 기회를 제공하고 있는가 ◦ 학습자에게 학습내용을 보충, 심화할 수 있는 학습과제를 부과하고 있는가 |
| | | 피드백의 활용 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 학습자 능력 수준을 고려한 피드백을 활용하고 있는가 ◦ 긍정적 피드백을 적극적으로 활용하고 있는가 ◦ 학습자 반응에 즉각적인 피드백을 활용하고 있는가 |
| | 학 습 자 관 리 | 학습동기 유발 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 학습자와의 래포형성이 잘되고 있는가 ◦ 긍정적인 피드백, 칭찬과 보상으로 동기를 부여하고 있는가 ◦ 학생들의 필요, 적성, 재능과 학습형태에 따라 다양한 반응을 보이고 있는가 ◦ 흥미로운 질문을 활용한 내적 학습동기를 부여하고 있는가 ◦ 긍정적 자아개념 조성을 통한 학습에 대한 학습자의 기대감을 이끌어내고 있는가 |
| | | 학습행동 관리 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 학습자의 학습행동을 확인하고 점검하는가 ◦ 수업 방해 행동의 예방 및 적절한 조치를 하고 있는가 |

| 평가 영역 | 평가요소 | 평가기준 |
|---------------|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 학생 평가 | 평가계획의 수립 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 수업목표에 비추어 구체적인 학생평가의 목표를 설정하고 있는가 ◦ 평가내용에 적합한 평가방법을 설정하였는가 ◦ 합리적인 평가기준을 설정하고 학습자에게 공지했는가 ◦ 평가 주기와 일정에 대한 계획을 설정하였는가(진단평가, 형성평가, 총괄평가에 대한 세부계획이 명확한가) |
| | 평가의 실행 및 결과의 활용 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 진단평가, 형성평가, 총괄평가의 목적에 따라 적절한 시기에 실행하고 있는가 ◦ 평가결과의 누가기록을 학습지도에 활용하는가 ◦ 평가 결과를 학습자 피드백에 적절히 활용하는가 ◦ 평가결과를 수업개선 및 차기 수업계획의 정보로 활용하고 있는가 |
| 교재 연구 및 교육 연수 | 교재연구 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 교육상 필요한 연구를 열심히 행하고 있는가 ◦ 연구의 결과를 지도하는데 잘 활용하고 있는가 ◦ 교재연구 및 수업연구를 성실히 이행하고 있는가 |
| | 교육연수 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ 각종 학회, 교과협의회, 기관에서 실시하는 교육연수에 참여하고 있는가 ◦ 교내외 장학지도 협의에 참여하고 있는가 |

교사 자신·동료교사·학생의 평정 및 면접 결과 자료는 교사평가의 목적과 준거에 입각하여 제작한 교사용 평정 척도와 학생들의 교사 평정척도의 결과를 수집할 수 있으며, 이때 교사용 평정척도는 교사자신과 동료교사들에 의해 평가될 수 있다. 평정척에서 얻을 수 없는 사항은 교사자신과 동료교사, 학생의 면담을 통해서 평가자료를 얻을 수 있다.

위에서 언급한 것처럼 수업지도안, 수업자료, 연수참여 기록물, 학생의 학업성취결과, 수업녹화테이프, 교사·학생의 평정척도가 교사의 수업능력을 평가할 수 있는 주요 자료가 될 수 있는데, 특히 교사자신·동료교사·학생들의 평가는 사전에 평가지가 개발되어야 하는 것이다. 본 연구에서는 연구자가 제시하고 있는

평가기준에 입각하여 교사용 평정척도와 학생용 평정척도를 개발하여, 현직교사 및 교과전문가 5명에게 의뢰하여 수정 작업을 거쳐 내용의 타당성을 검증받았다. 교사의 자기평가, 동료교사의 평가, 학생의 교사평가 자료가 될 수 있는 평정척도는 부록에 제시하고자 한다.

3. 교사평가 결과의 활용

평가는 본질적으로 그 자체가 목적이 아니라 어떤 목적을 위한 도구로서의 성격을 지니고 있어 평가의 결과 활용에 있어 다양한 접근이 가능하다. 본 연구에서는 교사평가의 목적을 교사의 수업전문성 신장에 두고 있으므로, 평가 결과에 따른 해당 교사에게 지도·조언하는 것이 결과활용의 핵심이다. 그러나 일반적으로 평가받기를 꺼려하므로 평가에 대한 거부감을 줄이기 위한 유인책도 필요하다.

1) 평가결과의 공개

현행 교원근무성적평정의 결과는 교사들 간의 갈등을 심화·조장하여 교단의 분열을 초래할 가능성이 있다는 문제점 때문에 공개하지 않는 것이 원칙이다. 이는 교원근무성적평정이 교사의 인사를 목적으로 하기 때문일 것이다.

교사의 전문성 신장을 위한 교사평가가 되려면 우선 그 평가 결과에 대해 교사가 동의할 수 있어야 한다. 이런 동의를 얻기 위해서는 상대적 비교에 의한 결

과물이 아닌 개인별 절대비교 즉 평가받고자 하는 내용에 대한 성취정도를 평가한 결과물이어야만 보다 설득력이 있을 것이다. 따라서 교사평가의 내용과 방법에 대해 사전에 평가자와 교사가 사전에 함께 논의하고 합의하는 것이 평가 결과의 효율적 활용을 위해서도 필요하다. 그리고 평가 결과의 활용에 대해 사전에 해당교사에게 고지해주는 것도 평가 결과에 대한 객관성과 신뢰성을 높여주고, 교사들의 막연한 불안감을 해소하여 평가에 적극적인 참여를 유도할 수 있다는 점에서 필요하다.

평가결과를 공개하는데 있어 보다 신중을 기해야 할 부분은 해당교사에게만 결과를 공개할 것인가, 교사평가 결과를 교사전체에게 공개할 것인가에 관한 것이다. 그러나 교사의 자질 계발과 전문성 향상을 평가 목적으로 여긴다면, 평가 결과는 평가를 받은 해당 교사에게만 공개하는 것이 바람직 할 것이라 생각된다. 교사평가의 결과를 전체 교사들에게 공개하게 되면 교사의 전문성신장이라는 본래의 목적과 관계없이 평가결과만이 부각되어 교사들 간의 상호비교에 의한 경쟁유발, 평가를 위한 평가로의 전략이라는 문제가 초래할 수도 있기 때문이다. 따라서 교사평가의 목적이 교원인사행정의 자료가 아닌 교사 개개인의 전문성 신장에 있다면, 교사평가의 결과는 반드시 공개되어야 하며, 공개할 때에는 해당 교사에게만 결과를 공개해야 할 것이다. 이때 평가 결과를 바탕으로 보다 효과적인 수업을 할 수 있도록 지도·조언이 반드시 함께 이루어져야 할 것이다.

2) 교사의 자기반성 및 수업개선의 자료

교사의 전문성 신장을 목적으로 하는 평가에서는 교사들은 평가결과를 통해

자신의 약점을 확인하여 개선하는 것이 중요하다. 특히 교직이라는 직업의 특성상, 가르치는 일을 전문가답게 하는 것이 요구된다. 교사의 수업전문성을 신장하기 위한 평가에서는 수업활동에서 보이는 교사의 전문적 판단에 초점을 두어야 하며, 교사의 수업활동 능력은 단기간 내에 습득될 수 있는 것이 아니라 점진적으로 발전한다는 가정 하에 평가의 결과를 교사의 경력과 경험을 바탕으로 수업능력을 향상시킬 수 있도록 체계적이고 일관된 정보를 지속적으로 제공해주어야 한다.

교사평가의 실행 자체만으로도 교사들에게 수업능력을 향상시킬 수 있는 계기를 마련하고 있다. 평가를 받는다는 사실 자체만으로도 교사들로 하여금 자신의 수업에 보다 관심을 가지고, 객관적으로 바라보려는 노력을 하게 하는 계기가 될 수 있다.

교사 스스로도 평가의 결과를 통해 수업활동과 관련된 자신의 약점을 파악하고, 모자란 부분에 대한 개선의 노력을 경주해야 보다 좋은 양질의 수업을 할 수 있는 수업전문가가 될 수 있을 것이다. 수업전문성 평가의 결과에 대한 정보를 제공받고 이 결과가 수업개선으로 피드백된다면, 교사의 전문성 신장이라는 개인적 차원뿐 아니라 교육의 질적 향상을 이끌어낼 수도 있을 것이다.

3) 학교평가와 연계

바람직한 교사평가제는 궁극적으로 학교평가 체제와 연계될 때 성공적으로 정착될 것이다. 앞으로 단위학교의 자율성 증대에 따른 책무성의 제고를 통해서 단위학교의 자율적 역량을 강화시켜나갈 필요가 있다. 또한 교원인사 관리, 교육과

정 운영, 교육재정 운영 등 학교경영 전반을 확인하고 지원하는 절차인 학교평가는 한층 강화될 것이다.

단위학교의 특성을 고려한 자율적 운영은 교육의 질적 수준을 개선하는 차원에서 중요하다. 따라서 교사평가도 학교평가의 영역에 포함하여 제도적으로 지원되어 질 때 보다 원활하게 뿌리 내릴 수 있을 것이다. 학교평가의 주체도 학부모나 지역사회 인사를 포함하는 학교내외의 전문적 역량을 가진 인사에 의해서 학교운영 전반에 대한 평가가 이루어져야 하는데 단위학교 스스로 평가기준과 방법을 설정하여 공정하고 합리적인 평가를 실천할 경우 학교단위 책임경영이 훨씬 가속화 될 것이다(이병환, 2004).

4) 성과급 지급

교사평가의 목적은 교사 개개인의 자질 향상을 통한 교육의 질적 향상을 도모하는데 있다. 교사의 자질 향상을 촉진하게 하는 동인의 하나로 금전적인 보상을 들 수 있다. 조직이 성과를 보상의 기준으로 삼을 경우, 조직구성원들은 보다 좋은 성과를 내기 위해 노력할 동기와 의지를 갖게 되고, 그로 인해 실제로 노력이 증가되면 조직 전체의 성과가 향상된다고 가정하고 있다. 때문에 교사평가는 교사 각자에 부여된 업무에 대한 실적과 결과를 공정하고도 객관적으로 평가할 수만 있다면, 각 개인의 업무 달성 정도와 조직의 공헌도 등을 고려하여 적절한 보상을 할 수 있다. 교원성과급은 교사 개개인이 1년간 수행한 직무수행의 결과를 객관적으로 평가받고 그에 따른 차별적인 보상을 지급하는 것을 전제로 진행되는 것이므로, 교사 개개인에 대한 객관적이고도 공정한 평가가 선행되어야 한다.

교사평가의 공정성과 객관성이 전제되지 않으면 교원성과금의 공정한 지급은 논리적으로 불가능함을 보여주고 있다. 이러한 점에서 교사평가와 성과금의 관계는 매우 밀접할 수밖에 없다.

교사평가 결과, 우수한 교사가 인정받고 존경받을 수 있도록 교사평가의 유인체제가 필요하다. 외국의 경우에는 다양한 평가방법을 통해 우수한 교사가 보다는 대우를 받을 수 있도록 여러 방안들이 강구되고 있다. 2001년에 시행되었던 교사성과급제가 수없이 많은 비난을 받았던 점에 비추어 교사성과급제의 성공적인 정착을 위해서는 교사평가의 공정성과 객관성을 우선적으로 확보하려는 노력이 병행되어야 한다(전제상, 2001).

V. 요약 및 결론

본 장에서는 이 연구의 연구 과정 및 논의를 요약하고, 이를 근거로 결론을 제시하고자 한다.

교육의 핵심요소는 학교현장에서 직접 교육활동을 담당하고 있는 교사라 할 수 있으며, 교사의 질이 학생의 교수·학습활동의 질을 결정하는 중요한 요인으로 작용하고 있다. 교사는 교육의 질을 좌우하는 중요한 요인이 되므로 교사의 전문성 신장을 통한 교사의 질 관리가 교육의 질을 높이는 견인차 역할을 하게 된다. 교사에게 요구되는 전문성은 다양하지만 수업을 전문가답게 하는 것이 특히 중요하다. 수업은 교사만이 할 수 있는 특수한 기능이며, 교사의 수업기능에 따라 교육의 질이 달라질 수 있기 때문이다.

그러나 많은 연구자들에 의하면 현재 교사평가제도가 할 수 있는 교원근무성적평정제도는 교사 개인의 전문적인 성장으로 이어지지 못하고 인사행정의 기초자료만을 얻기 위한 것으로 실시되고 있고, 따라서 상급자(교장·교감)에 의한 평가결과를 교사들은 신뢰하지 않고 있다. 따라서 인사행정보다는 교사의 전문성, 특히 수업전문성 향상을 위해 교사의 수업관련 제반 행동들을 평가하는 제도적 장치가 필요하다. 또한 새로운 교사평가가 교육관계자들의 기대에 부흥하기 위해서는 충분히 합의된 평가의 목적, 객관적으로 평가할 수 있는 평가자의 선정, 교사가 수긍할 수 있는 타당하고 객관적인 평가내용 및 기준이 있어야 한다.

본 연구에서는 교사의 수업전문성 신장을 돕기 위한 교사평가를 중심으로 고찰하였다. 수업전문성 신장을 위해 교사평가의 방향은 어떠해야 하는지를 보다

구체적으로 제시하기 위하여 다음과 같은 연구문제를 중심으로 연구를 수행하였다.

첫째, 교사평가의 주체는 누가 되어야 하는가?

둘째, 교사평가의 내용과 기준은 어떤 것이어야 하는가?

셋째, 교사평가의 결과를 어떻게 활용해야 하는가?

이 연구문제를 규명하기 위하여 교사평가와 관련된 국내의 저서, 논문, 기타 연구물들을 고찰하는 문헌연구의 방법을 사용하여 수업전문성 신장을 위한 교사평가의 평가 주체, 평가 내용 및 기준, 평가 결과의 활용에 대해 연구한 결과는 다음과 같다.

첫째, 교사평가의 주체는 교사집단과 교과전문가, 장학사로 구성된 평가위원회(가칭)가 되어야 하며, 교사평가위원회는 교사평가를 위해 한시적으로 구성되는 Task Force Team의 성격을 갖게 되며, 각 시·도교육청 소속 교육청의 학교급별로 구성되어야 한다. 또한 교과에 계열에 따라 평가위원회가 다르게 구성되어야 할 것이다. 교사집단과 교과전문가, 장학사들로 교사평가위원회를 구성함으로써 학교사정을 잘 알고 있는 내부평가자와 교사와 수업을 객관적으로 평가할 수 있는 외부평가자를 모두 포함시켜 교사평가의 타당성과 객관성을 보장받도록 한다. 또한 교사의 교육적 활동을 제대로 파악할 수 있는 교사집단이 평가 주체로 참여하여 평가에 대한 안목을 향상시킬 수 있다. 교사평가위원회는 각 시·도교육청 소속 지역교육청을 단위로 하여 담당 교과에 계열에 따라 평가위원회를 구성하는 것이 각 지역과 교과에 특수성을 반영하며 시간과 경제적 비용을 절감할 수 있다. 마지막으로 교원양성기관에서 교과교육학 및 교재연구 및 지도법을 강

의하는 교수가 교과전문가로서 교사평가위원회의 구성원으로 선정함으로써 대학에서도 교사평가위원회의 평가과정 및 결과에 대한 정보를 공유하여 예비교사들의 수업전문성을 향상시킬 수 있을 것이다.

둘째, 수업전문성 신장을 위한 교사평가의 내용 및 기준은 수업이론과 교수효과성 연구, 현직교사와 평가전문가의 조언을 받아 교사평가의 영역 및 요소, 기준을 설정하였다. 교사의 수업활동은 수업설계에서 비롯되어 설계한 수업을 실행하고, 수업 실행 후 학습목표에 비추어 학생들이 얼마나 성장하였는지를 확인하며, 평가 결과를 통해 학습자의 수준을 파악하고 다음 차시 수업을 위한 교재연구를 하는 순환의 과정을 거친다. 따라서 본 연구에서는 교사의 수업전문성 신장을 위하여 평가 영역을 수업모형에 비추어 수업계획, 수업실행, 학생평가로 선정하였고, 여기에 교재연구 및 교육연수를 추가하였다. 이때 교사의 수업실행은 크게 지적 영역과 관련된 학습관리와 학습자의 동기를 유발하고 학습환경을 조성 및 유지하는 데 필요한 학습자관리 요소로 나눌 수 있다.

셋째, 본 연구에서는 교사평가의 목적을 교사의 수업전문성 신장에 두고 수업과 관련된 모든 행동을 평가 대상으로 하고 있기 때문에 결과의 활용에 있어서도 해당 교사에 대한 지도·조언하는 것이 결과활용의 핵심이다. 따라서 평가 결과는 해당교사에게 공개하여야 하며, 교사는 평가결과를 확인하고 자신의 수업에 있어서 장점과 단점은 무엇인지 파악하여 자기반성의 자료로 삼고 보다 더 좋은 수업이 될 수 있도록 수업개선의 자료로 활용하여야 한다. 또한 교사평가는 학교평가의 일부가 될 수도 있기에, 교사에 대한 평가는 학교의 책무성 차원에서 활용될 수 있을 것이다. 교사평가 결과, 우수한 교사가 인정받고 존경받을 수 있도록 교사평가의 유인체제가 필요하므로 평가 결과에 따라 성과급을 지급하는 방

법도 고려해봄직 하다.

교사평가의 필요성에 대해서는 교사, 학부모, 교육 전문가 등이 모두 인식하고 있으나 평가주체나 평가결과에 대한 불신이 만연한 실정이다. 또한 연공서열과 좋은 게 좋다는 식의 교직사회의 풍토가 교사평가에 대한 거부감으로 이어지고 있다. 따라서 교사평가가 교사의 전문성 개발과 교육의 질적 향상이라는 원래의 목적을 달성하기 위해서는 무엇보다도 교사들의 인식의 변화가 절실히 요구된다.

본 연구는 교사의 수업전문성 신장을 돕기 위한 교사평가에서의 평가 주체와 평가내용 및 기준, 평가결과 활용의 방안에 대하여 논의하였다. 이 결과를 토대로 다음 사항을 후속 연구에 대한 제언으로 제안하고자 한다.

첫째, 교사의 수업전문성 평가 기준에 있어 각 교과와 계열에 따른 세부적 평가 기준에 대한 연구가 필요하다. 본 연구에서 제시하고 있는 교사평가의 기준은 수업이론과 교수효과성 연구에 의한 것이므로 모든 수업에 공통으로 제시될 수 있는 기준이지만, 각 교과와 성격에 따라 수업의 구성이나 방법을 달리 할 수 있으므로 교과와 계열에 따른 세부적 평가 기준에 대한 연구가 수행되어야 할 것이다.

둘째, 교사의 수업전문성 평가의 구체적 절차와 방법에 대한 연구가 계속되어야 할 것이다. 평가위원회의의 소집 기간, 연수내용 등과 같은 구체적인 절차와 방법에 대한 후속 연구를 통하여 학교현장에서 활용할 수 있도록 해야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 강인수(2003). 한국에서의 교사평가제도의 문제점과 발전방향. 교육행정학연구. 21(4) pp. 1-21
- 고승덕(1997). 교과교재연구 및 지도. 서울 : 학문사.
- 곽병선(2001). 교실교육의 개혁과 교사의 수업전문성. 한국교사연구. 18(1) pp. 5-13
- 교육법전편찬회(2003). 교육법전. 서울 : 교육주보사
- 권기욱(2000). 초·중등학교 교사평가의 평가준거체계 개발연구. 교육학연구. 38(3) pp. 107-131
- 권낙원 외(2004). 교수유형(teaching styles)분석을 위한 준거 탐색. 교육과정연구. 22(1) pp. 75-100
- 길양숙(1999). 중등학교 교사들이 사용하는 수업방법 및 교수행동의 분석. 교육과정연구. 17(1) pp. 301-331
- 김경이 외(2001). 교직의 이해. 서울 : 문음사.
- 김남순(1991). 교사평가론. 서울 : 세영사.
- 김성홍(2002). 수업평가가 교수행동에 미치는 영향. 동의대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김인식 외(2000). 수업설계의 원리와 모형적용. 서울 : 교육과학사.
- 김정환(2000). 교사평가의 문제와 개선방안. 한국 교육평가의 쟁점과 대안 황정규 편. 서울 : 교육과학사.

- 김종한(1998). 수업평가 방법으로서의 동료코치. 교육발전논총. 20(1) pp. 195-213
- 김종한 외(1998). 수업평가척도의 개발연구. 교육평가연구. 11(1) pp. 127-151
- 김혜숙(2003). 교원 '전문성'과 '질'의 개념 및 개선 전략 탐색. 교육학연구. 41(2) pp. 93-114
- 노명완(2001). 중등교육과 교사의 수업 전문성(읽기 전략 활용 수업을 지향하며). 한국교사교육. 18(1) pp. 45-68
- 박덕규(2000). 교원의 승진평정체제 개선 및 합리적 평가 방안. 한국교사교육. 17(2) pp. 97-137
- 박대수(2001). 교사의 전문성 신장을 위한 교수능력 평가방법 탐색. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 박상철(2004). 교원 평가 및 자격제도 개선 방안. 한국교육개발원 RM 2004-9. 교원 인사제도 혁신 방안 수립을 위한 공청회 자료.
- 박수원(2002). 전문성 신장을 위한교사근무평정의 특성 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 박순애(2000). 교사의 근무성적 평정제도 개선에 관한 연구. 홍익대학교 교육경영관리대학원 석사학위논문.
- 박영숙(1992). 교원근무성적 평가체제 개선 연구-발달지향적 접근을 중심으로. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 배호순(1991). 수업평가-수업효과 증대를 위한 평가적 접근. 서울: 양서원.
- _____ (1992). 교수효과 평가를 위한 준거체제 탐색 연구. 교육학연구. 30(4) pp. 157-172

- 백순근(2004). 중·고등학교에서의 교사평가. 한국교육학회 2004학년도 춘계학술대회 논문집. pp. 89-117
- 변영계(1997). 수업장학. 서울 : 학지사.
- 서울대사범대학교교육연구소(1998), 교육학용어사전. 서울 : 하우출판사
- 서정화 외(2004). 교원 다면평가제도에 관한 연구. 한국교원교육연구. 21(1) pp. 29-51
- 손충기(1998). 중등학교 교사의 수업에 대한 학생평가의 타당성 연구. 교육평가연구. 11(2) pp. 69-90
- 신상명(2000). 교원평가 이론모형의 확장 논의. 교육학 연구. 38(2) pp. 19-43
- _____ (2003). 교원평가의 합리화 방안. 한국교원교육학회 학술대회 자료집. Vol. 39 pp. 119-143
- 심광섭(1999). 전문성 신장을 위한 중등교사 평가제도의 방향 정립에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 양광섭(2003). 교사 평가척도 개발에 관한 연구. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 원효현(1997b). 교사수행평가의 이론적 기초. 안암교육학연구. 3(1) pp. 121-142
- _____ (1998). 수행중심의 교사평가 영역 및 요소의 분석. 교육평가연구. 11(1) pp. 103-126
- _____ (2002a). 교수활동의 질 개선을 위한 교사 자기평가. 한국교사교육. 19(3) pp. 147-168
- _____ (2002b). 수업평가의 이해와 적용. 서울 : 교육과학사.

- 유성재(1999). 교사근무성적평정에 대한 교원의 인식 조사 연구. 수원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유한구(2001). 수업 전문성의 두 측면 : 기술과 이해. 한국교사연구. 18(1) pp. 69-84
- 이병석(1998). 교수원리와 실제. 서울 : 원미사.
- 이병환(2004). 현행 교원평정제도의 문제점 분석 및 바람직한 교사평가제의 모습. 한국교원교육연구. 21(2) pp. 281-305
- 이수정(2000). 교사평가의 질 관리에 관한 연구. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 이순곤(2002). 교사평가에 관한 교사와 학부모의 인식 비교. 홍익대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이정애(2003). 중학교 교사의 학생평가에 대한 인식과 평가 전문성 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이재숙(2003). 교사평가제도의 발전 방향 연구. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이진향(2002). 교사의 수업개선을 위한 반성적 사고의 의미 고찰. 한국교원교육연구. 19(3) pp. 169-188
- 이희도 외(1996). 수업의 이론과 실제. 서울 : 중앙적성출판사.
- 장한섭(2001). 교사평가방법의 개선방향 연구. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전제상(2001). 교사평가의 준거개발에 관한 연구. 홍익대학교 대학원 박사학위논문.
- _____ (2001). 교사평가와 교원성과금. 한국교사교육. 18(3) pp. 173-211

- _____ (2003). 교사평가의 공정성 확보방안. 한국교원교육연구. 20(3) pp. 249-276
- 전화주(2002). 교사평가제도에 대한 교원들의 인식조사. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정영수(2001). 교원평가제도의 새로운 방향. 교육연구논총. 제 5호 pp. 1-22
- 주삼환 외(1998). 수업관찰과 분석. 서울 : 원미사.
- 주동범 외(2000). 교사효과성에 대한 요인분석. 한국교사교육. 17(1) pp. 207-224
- 홍광식(1999). 주요국의 교사평가 비교. 한국교원교육연구. 6(1) pp. 310-328
- 황영남(2003). 전문성 신장을 위한 교사평가 개선 방안. 한국교육연구. 9(2) pp. 83-133
- 황정규(1992). 교수(教授)의 측정과 평가: 과제와 방향. 교육학 연구. 30(3) pp. 87-104
- Braskamp, L. A. et al.(1984). Evaluating teaching effectiveness: a practical guide. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Teven, M. K.(2001). Innovation in Teacher Evaluation: case of two school districts with teacher evaluation systems based on the framework for teaching. Ph.D.Dissertation. Univ. of Wisconsin-Madison.
- Zane, O.(2002). Teacher Evaluation, Student Self-Evaluation and Learner Performance. Ph.D.Dissertation. Arizona State Univ.

ABSTRACT

A Study on teacher evaluation for the development of professional nature of teaching

- Focused on evaluation subject, evaluation criteria and result application -

Na, Seung Joo
Dept. of Education
Graduate School
Sungshin Women's University

The purpose of this study is to suggest, the person(s) to evaluate the teachers(secondary school teachers), the contents and criteria of evaluation, and application of the result of teacher evaluation. This study is focused only on the teaching profession among many aspects of teaching activities.

The researcher sets following specific issues so as to attain the goals of this study.

First, who is supposed to be the main body to evaluate teachers?

Second, what should be the contents and criteria of teacher evaluation?

Third, how is the result of teacher evaluation to be applied?

For this research, international and nation-wide literatures are reviewed, and several questionnaires are developed. The results of this study are as follows:

First, the subject of teacher evaluation should be so-called "Teacher Evaluation Committee"(TEC, tentative title) composed of teacher group, subject specialist, and school superintendent, and the TEC is a kind of task force team which is established for a certain period of time for teacher evaluation, and each district of city and province has separate TEC since their teaching environment must be different.

Second, the domains of evaluation contents are classified into : teaching plan, teaching performance, student evaluation, development of teaching material, and participation for in-service training program for education. The teaching performance is also classified into instruction management and learner management And the evaluation criteria for each domain are established so that this study may be applied for actual teacher evaluation.

Third, since the main purpose of the teacher evaluation is to utilize the results of the evaluation for the development of teachers' teaching activities, the whole procedures and records of evaluation should be opened to relevant teachers, and teachers should make use of the data for self-reflection and teaching improvement. In addition, teacher evaluation may be used as a part of school evaluation.

Rewarding systems are recommended for the teachers who are highly evaluated, such as salary increasement, higher position or less teaching load with more research work.

부 록

부록 1.

수업전문성 향상을 위한 교사평가 척도(교사용)

| 과목: | | 담당교사: | | | | |
|-------------------------------------------------------------------|---|-----------------|-----------------|-----------|------------|-----------|
| <p><보기>와 같이 각 영역에 대한 평가 기준에 일치정도를 1~5번으로 기입하여 주시기 바랍니다.</p> | | | | | | |
| 항 | 목 | 전혀 그렇지 않다 | 별로 그렇지 않다 | 그저 그렇다 | 대체로 그렇다 | 매우 그렇다 |
| · 교육과정 전반에 대한 지식을 가지고 있다. | | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

1. 수업 계획

| 세부 영역 | 평가 기준 | 평 정 |
|------------------------|------------------------------------------|-----|
| 교과 및 교육학 지식 | · 교과내용의 중요원리 및 개념을 이해하고 있는가 | |
| | · 교과내용에 대한 최신의 지식을 가지고 있는가 | |
| | · 학습심리, 교육방법, 교육평가와 같은 일반교육학 지식을 가지고 있는가 | |
| 학습자 특성의 이해 | · 학습자의 다양한 배경과 경험을 이해하고 있는가 | |
| | · 학생의 교과에 대한 관심과 태도에 대한 정보를 가지고 있는가 | |
| 학습목표의 확인 및 체계적인 수업의 조직 | · 학습자의 성취수준을 고려하여 수업목표를 세분화하고 있는가 | |
| | · 수업목표 달성에 적합한 수업내용을 다루고 있는가 | |
| | · 수업목표 달성에 적합한 교수법을 선택하였는가 | |
| | · 수업목표 달성에 적합한 자료 및 매체를 선택하였는가 | |
| | · 교과의 특성과 학습자 특성을 고려한 수업방법을 선택하였는가 | |
| | · 단위시간에 지도할 수 있는 분량인가 | |
| 과제 선정 | · 수업목표 달성에 적합한 과제를 선정하였는가 | |
| | · 학습자의 흥미를 반영한 과제를 선정하였는가 | |
| | · 학습자의 학습수준을 고려한 과제를 선정하였는가 | |
| 수업지도안 작성 | · 연간, 학기, 매차시 계획을 세워 수업지도안을 작성하고 있는가 | |

2. 수업 실행

| 세부 영역 | | 평가 기준 | 평 정 |
|---------------------------------------|---------|---------------------------------------------|--------------------------|
| 학습자 관리 | 동기 유발 | · 긍정적인 피드백, 칭찬과 보상으로 동기를 부여하고 있는가 | |
| | | · 학생들의 필요, 적성, 재능과 학습형태에 따라 다양한 반응을 보이고 있는가 | |
| | 학습행동 관리 | · 학습자의 학습행동을 확인하고 점검하는가 | |
| | | · 수업방해 행동의 예방 및 적절한 조치를 하고 있는가 | |
| | | · 학습자와의 태포형성이 잘되고 있는가 | |
| | 학습 관리 | 수업내용 제시 | · 수업의 속도, 양, 간격 조절이 적절한가 |
| · 수업내용에 적절한 예시를 제시하고 있는가 | | | |
| · 중요한 수업내용의 강조 및 요점을 제시하고 있는가 | | | |
| · 적절한 목소리 크기, 정확한 발음으로 학습내용을 제시하고 있는가 | | | |
| · 학습자 수준에 맞는 전달용어를 사용하고 있는가 | | | |
| · 수업매체를 적절히 활용하고 있는가 | | | |
| 질문의 활용 | | · 학습자의 능력 수준을 고려한 발문인가 | |
| | | · 학생에게 발표기회를 적절하게 제공하고 있는가 | |
| | | · 발문에 대한 사고의 시간을 주고 있는가 | |
| | | · 수업내용의 핵심이 반영된 발문인가 | |
| 학습 기회 및 환경의 제공 | | · 학습자의 참여를 이끌어내고 있는가 | |
| | | · 학습내용을 응용할 수 있는 시간을 제공하고 있는가 | |
| | | · 학습자에게 질의응답의 기회를 제공하고 있는가 | |
| 피드백의 활용 | | · 학습자 능력 수준을 고려한 피드백을 활용하고 있는가 | |
| | | · 학습자 반응에 즉각적인 피드백을 활용하고 있는가 | |

| 3. 학생 평가 | | |
|------------------|-------------------------------------------------------------|-----|
| 세부 영역 | 평가 기준 | 평 정 |
| 평가계획의 수립 | · 수업목표에 비추어 구체적인 학생평가의 내용을 설정하고 있는가 | |
| | · 평가내용에 적합한 평가방법을 설정하였는가 | |
| | · 합리적인 평가기준을 설정하고 학습자에게 공지했는가 | |
| | · 평가 주기와 일정에 대한 계획을 설정하였는가(진단평가, 형성평가, 총괄평가에 대한 세부계획이 명확한가) | |
| 평가의 실행 및 결과 활용 | · 진단평가, 형성평가, 총괄평가의 목적에 따라 적절한 시기에 실행하고 있는가 | |
| | · 평가결과의 누가기록을 학습지도에 활용하는가 | |
| | · 평가결과를 학습자 피드백에 적절히 활용하는가 | |
| | · 평가결과를 수업개선 및 차기 수업계획의 정보로 활용하고 있는가 | |
| 4. 교재 연구 및 교육 연수 | | |
| 교재연구 | · 연구의 결과를 지도하는데 잘 활용하고 있는가 | |
| | · 교재연구 및 수업연구를 성실히 이행하고 있는가 | |
| 교육연수 | · 각종 학회, 교과협의회, 기관에서 실시하는 교육연수에 참여하고 있는가 | |
| | · 교내외 장학지도 협의에 참여하고 있는가 | |

※ 총 평 :

부록 2.

교사 수업평가 척도(학생용)

중학교 학년 반 (남학생 , 여학생)

() 과목 () 선생님

| 번호 | 항 목 | 전혀 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 그저 그렇다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|----|--------------------------------------------------|-----------------|-----------|-----------|-----|-----------|
| 1 | 수업을 위한 준비를 잘 해오신다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | 수업에 자신감 있고 열의를 가지고 진행하신다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | 수업내용 중 중요 용어나 개념을 정확히 설명하여 주신다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | 우리가 이해하기 쉽고, 재미있게 설명해주신다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | 중요한 부분을 설명하실 때는 우리가 집중할 수 있도록 하신다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | 수업내용을 잘 이해하고 있는지 파악하기 위해 수업 중에 질문을 자주하신다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | 수업시작 할 때 학습목표와 수업내용을 소개해주신다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | 담당 과목에 대한 뉴스나 이슈 등에 대한 정보를 제공해 주신다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | 우리가 이전학년에 배운 내용을 얼마나 알고 있는지 체크하신다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | 수업시간마다 필요한 도움자료(파워포인트 자료, OHP 자료 등)를 적절히 사용 하신다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 번호 | 항 목 | 전혀 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 그저 그렇다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|----|----------------------------------------------|-----------------|-----------|-----------|-----|-----------|
| 11 | 학습내용에 따라 여러 가지 수업방법(설명식, 토의식, 발표식 등)을 사용하신다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | 우리에게 발표 시간과 기회를 자주 주신다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | 선생님이 설명하실 때 교실이 소란스러워지면 즉시 적절한 조치를 하신다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | 우리가 질문에 답을 틀렸을 때 그 이유를 지적하고 교정해주셨다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | 생님은 우리에게 친근하게 대해주신다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | 수업이 끝나기 전에 핵심 내용을 요약해주신다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | 수업시간에 여러 학생들에게 골고루 질문하신다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | 수업시간이 모자라지도, 많이 남지도 않고 적당하다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | 수업내용에 적합한 숙제를 내주신다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | 수업 중에 스스로 충분히 풀 수 있을 만큼의 학습과제를 내주신다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 번호 | 항 목 | 전혀 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 그저 그렇다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|----|-------------------------------------|-----------------|-----------|-----------|-----|-----------|
| 21 | 담당과목뿐 아니라 다른 과목내용과의 통합적 지식을 제공해주신다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | 수업에서 다른 중요한 내용을 중심으로 시험문제를 내신다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | 우리에게 자신감을 가질 수 있도록 격려하고 칭찬해주신다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | 시험결과에 따른 학업상담에 기꺼이 응해주신다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

※ () 선생님의 수업에 대한 여러분의 생각을 기술해 주세요.

1. 본 수업의 잘된 점은 무엇이라 생각합니까?

2. 본 수업에서 개선해야 할 점은 무엇이라 생각합니까?

3. () 선생님께 요청사항이나 바라는 점이 있다면 무엇입니까?