

유향산 교수지도
박사학위 청구논문

학생 참여 교내 수업장학 모형 개발에 관한 연구

2005

성신여자대학교 대학원
교육학과
배영대

학생 참여 교내 수업장학 모형 개발에 관한 연구

유향산 교수지도

이 논문을 박사학위논문으로 제출함

2004년 10월

성신여자대학교 대학원

교육학과

배영대

인 준 서

배영대의 박사학위논문으로 인준함

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

성신여자대학교 대학원

논문개요

무형의 지식과 창의력이 가치 창출의 원천이 되는 지식기반사회에서는 경쟁력 있는 인재와 다원주의 사회에 적합한 인간을 육성해야 하기 때문에 교육의 질이 그 어느 때보다 크게 강조되고 있다.

교육의 질은 수업의 질 여하에 달려있으므로 수업활동이 모든 교육활동 중에서 가장 중요하다. 그러나 기존의 장학이 수업과 동떨어진 거시적 접근방식에 치중되어 왔기 때문에 장학의 본질인 수업의 질 향상에 별 도움을 주지 못했다. 이제는 교실수업에 초점을 맞추는 미시적인 장학이 실시되어야 한다.

정보화사회의 교육적 패러다임은 한마디로 가르치는 교사중심에서 배우는 학생중심이다. 교사와 학생의 관계는 지식의 전달자와 수용자로서의 관계가 아니라 상호협력적이고 동반적이어야 한다. 그러나 아직도 교사들은 학생중심으로 수업을 한다고 하면서도 자신이 만든 수업의 틀 속에다 학생들을 주형화시키고 있다. 이러한 행위는 학생들의 다양한 능력과 잠재 가능성을 실현시키는 데 필요한 그들의 요구를 도외시킬 수 있다. 따라서 학습의 주체자인 학생들이 교사의 수업에 대해 평가할 수 있는 제도적 장치가 필요하다. 교사의 수업에 대한 학생들의 평가는 다른 어떤 장학담당자의 평가보다 교사에게 많은 피드백을 제공하기 때문이다.

본 연구는 학생 참여 교내 수업장학 모형을 개발하는 데 그 목적이 있다. 학생 참여 교내 수업장학 모형을 개발하기 위해 본 연구와 관련된 각종 국내외 문헌을 조사·분석하였다. 또한 모형 개발에 필요한 교사와 학생들의 의견에 대한 빈도 차이를 알아보기 위해 χ^2 (Chi-square) 검증을, 모형의 적용 효과를 검증하기 위해 t-test에 의한 사전·사후 검증을 실시하였다. 예비 설문조사와 모형의 적용 효과에 대한 결과는 다음과 같다.

첫째, 교사들의 84.8%가 교내 수업장학을 선호하고 있기 때문에 교육행정기관이 주도하는 장학보다는 단위학교가 자율적으로 계획·운영하는 교내 수업장학을 활성화시켜야 한다.

둘째, 교사들의 59.6%와 학생들의 63.5%가 교내 수업장학에 학생들이 참여하는 것을 찬성하고 있다. 학생들의 찬성 비율이 교사들보다 더 높게 나타난 것은 교육현장에 시사하는 바가 크다. 수업에 관련된 각종 사안에 대해 학생들의 의견을 수렴하지 않고 교사가 임의로 교육내용이나 교육방법을 정하게 되면 학생들의 사고력 계발이라는 참된 교육적 효과를 이끌어내기 어렵다. 따라서 학생들이 교사의 수업에 대해 모니터링하는 일은 매우 중요한 의미를 가진다. 이는 학생들에게 교육적 의사결정에 참여할 수 있는 기회를 제공해 줄 뿐만 아니라 교사들이 장학담당자나 동료교사로부터 피드백을 받던 종래의 장학방식보다 진일보한 것이기 때문이다.

셋째, 교내 수업장학에 학생들이 참여하는 것을 찬성하는 가장 큰 이유로는 교사와 학생들 모두 수업의 질 향상을 꼽았다. 지금까지는 교사가 임의로 수업을 해왔지만, 학생들이 교사의 수업을 공식적으로 평가하기 때문에 수업의 질 향상을 위해 더 많은 노력을 할 것이고, 학생들은 학습에 주인의식을 가지고 적극적이고 능동적으로 수업에 임하기 때문에 수업의 질이 자연스럽게 향상될 수 있다.

넷째, 교내 수업장학에 학생들이 참여하는 것을 반대하는 가장 큰 이유로는 교사와 학생들 모두 교사의 심리적 부담감을 꼽았다. 교사들은 누군가가 자신의 수업을 지켜본다는 그 자체를 부담스러워 한다. 교사들은 학생들을 수업의 객체가 아닌 수업의 주체로 받아들이고, 학생들도 수업모니터링을 할 때 교사의 자존심을 상하게 하지 않는 범위 내에서 해야 하며, 교사의 수업에 대해 부정적인 측면보다는 긍정적인 측면을 부각시킨다면 교사들의 심리적 부담감은 훨씬 더 줄어들 것이다. 수업의 효과는 교사와 학생간에 상호작용이 원활히 이루어질 때, 상호존중하고 신뢰할 때 극대화될 수 있기 때문이다.

다섯째, 교사들의 76.8%가 학생 참여 교내 수업장학 모형에 제시되어 있는 단계별 역할이 적합하다고 지각하고 있다. 본 연구의 모형은 체계성, 활용성, 용이성, 융통성과 현실성에 바탕을 두고 개발하였다. 학생 참여 교내 수업장학 모형의 절차는 4단계 즉, 여건조성, 계획수립, 수업관찰, 수업평가로 구성되어 있다. 이 모형을 학교현장에 효율적으로 적용할 수 있도록 장학담당자와 수업교사들이 각 단계별로 수행하여야 할 주요 활동과 세부적인 요령을 제시하였다.

여섯째, 연구대상 학교에 본 연구의 모형을 적용한 결과, 7개 영역(교수활동, 학습활동, 동기유발, 상호작용, 학습에 대한 주인의식, 창의력·문제해결력, 학습환경) 모두에 긍정적인 영향을 미쳤다. 따라서 본 연구의 모형이 학교현장에서 많이 활용될 필요가 있다.

본 연구를 통해 학생들을 교내 수업장학에 참여시킨다면, 수업의 질 향상에 많은 도움이 될 수 있다는 결론을 얻었다.

이제는 지식기반사회의 가치를 사회로부터 학교로 옮기려고 하지 말고 학생 참여 교내 수업장학을 통해 학교에서 창출하여 사회로 옮겨야 한다. 그러기 위해서는 정책적인 배려와 지원, 그리고 우리 모두의 노력이 필요하다.

핵심어: 학생 참여, 교내 수업장학, 수업모니터링, 학습자중심 교육

목 차

I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구의 내용 및 방법	5
3. 용어의 정의	6
4. 연구의 제한	7
II. 이론적 배경	8
1. 교내 수업장학의 개념	8
2. 수업장학의 절차 모형	11
3. 교내 수업장학에서의 장학담당자의 역할	19
4. 교내 수업장학에 학생 참여를 위한 논거 탐색	23
가. 수업에 대한 패러다임 변화	23
나. 장학에 대한 패러다임 변화	41
다. 교육조직에 대한 요구의 변화	54
라. 리더십 패러다임의 변화	55
III. 학생 참여 교내 수업장학	57
1. 교내 수업장학에서의 학생 참여 당위성	57
2. 학생 수업모니터링	62
가. 수업모니터링의 개념	62
나. 수업모니터링 운영의 지침	65
다. 학생 수업모니터링의 효과	70

IV. 학생 참여 교내 수업장학 모형	74
1. 모형 개발을 위한 예비조사	74
2. 학생 참여 교내 수업장학의 절차 모형	90
3. 학생 참여 교내 수업장학에서의 단계별 장학담당자의 역할	99
4. 학생 참여 교내 수업장학의 종합 모형	104
V. 학생 참여 교내 수업장학 모형의 적용 효과 검증	106
1. 조사 방법	106
2. 모형의 적용 효과 검증	108
VI. 요약 및 결론	113
1. 요약	113
2. 결론	116
3. 제언	118
참 고 문 헌	120

ABSTRACT

부록

표 목 차

<표-1> 수업장학 모형 비교	19
<표-2> 교사중심 수업과 학습자중심 수업의 비교	26
<표-3> 산업사회와 정보화사회의 교육적 패러다임	30
<표-4> 산업사회와 정보화사회의 학교 차이점 비교	32
<표-5> 교수방법의 대비	33
<표-6> 장학의 시대적 변화	42
<표-7> 장학을 보는 두 가지 관점에 대한 비교	48
<표-8> 장학담당자의 역할 변화	53
<표-9> 교육조직의 변화 요구	54
<표-10> 교육조직의 변화 방향	55
<표-11> 변화하는 리더십 패러다임	56
<표-12> 조사 대상자의 일반적 특성	75
<표-13> 가장 선호하는 수업장학 유형	77
<표-14> 학생 참여 교내 수업장학에 대한 교사들의 찬·반 여부	78
<표-15> 교사들이 학생 참여 교내 수업장학을 찬성하는 이유	80
<표-16> 교사들이 학생 참여 교내 수업장학을 반대하는 이유	82
<표-17> 모형에 제시된 장학담당자의 단계별 역할에 대한 적합성 여부	84
<표-18> 학생 참여 교내 수업장학에 대한 학생들의 찬·반 여부	86
<표-19> 학생들이 학생 참여 교내 수업장학을 찬성하는 이유	87
<표-20> 학생들이 학생 참여 교내 수업장학을 반대하는 이유	88
<표-21> 학생 참여 교내 수업장학 실시 이전에 대한 교사와 학생들의 지각 차이	108
<표-22> 학생 참여 교내 수업장학 실시 이후에 대한 교사와 학생들의 지각 차이	109
<표-23> 학생 참여 교내 수업장학의 효과에 대한 교사들의 지각 차이	110
<표-24> 학생 참여 교내 수업장학의 효과에 대한 학생들의 지각 차이	111

그림 목차

<그림-1> 장학의 중심 이동	43
<그림-2> 장학 성격의 변화 과정	46
<그림-3> 수업모니터링 절차	69
<그림-4> 학생 참여 교내 수업장학의 4단계 절차 모형	91
<그림-5> 학생 참여 교내 수업장학 종합 모형	105

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

가. 연구의 필요성

중·고등학교에 다니는 자녀들을 가진 학부모들은 한두 번쯤 자녀들이 교사들의 수업에 대해 불평하는 소리를 들어본 경험이 있을 것이다. 이를 반영하듯, OECD 교육지표 2002년도 보고서에 따르면 교사들의 수업 및 학습지도 등에 대한 우리 나라 학생들의 불만 수준이 경제협력개발기구 회원국 가운데 가장 높은 것으로 나타났다.¹⁾

오늘날은 지식과 정보의 부가가치가 증대되면서 국가경쟁력의 기반이 물질 자원에서 창조적 지식과 정보로 급속도로 전환되고 있다. 따라서 교육에 대한 과감한 개혁 없이는 세계사의 주역이 될 수 없다는 위기 의식으로 인해 세계 각국은 앞다투어 교육개혁을 추진해 오고 있다. 이러한 시대적 요청과 세계 각국의 교육개혁에 부응하기 위해 우리 정부에서도 신교육체제 수립을 위한 교육개혁 방안을 1995년 5월 3일 이후 4차례에 걸쳐 발표하였다.²⁾ 2000년부터 실시된 제7차 교육과정은 수요자중심 교육과정과 능력중심 교과 내용을 기본 골자로 하고 있다. 이는 학습자의 특성과 능력을 고려하기보다는 공급자중심의 교육을 전개해 온 지금까지의 학교교육에 대한 반성이며, 획일적인 학교문화를 개선하고 수요자인 학생들의 요구와 흥미에 부응하는 학습활동을 위한 교육 패러다임의 전환이라고 볼 수 있다.

1) http://ctl.snu.ac.kr/technote/read.cgi?board=news_news&nnew=2&y_number=27, 교사 수업에 대한 학생 불만 OECD국가 중 최고.

2) 대통령자문교육개혁위원회는 1995년 5월 31일에 제1차 교육개혁 방안을 발표한데 이어, 1996년 2월 9일(2차), 1996년 8월 20일(3차), 1997년 6월 2일(4차)에 각각 교육개혁 방안을 발표했다.

학교가 변하여야 한다는 요구와 학교를 변화시키려는 시도는 계속되어 왔다. 전통적으로 학교의 변화, 혁신, 개혁은 주로 구조적 관점에서 수행되어 왔다.³⁾ 이는 학교의 구조를 변화시키면 교육의 실체가 당연히 변한다는 기대에서 기인한 것이다. 그러나 학교의 구조가 변하여도 학교조직 구성원들의 신념, 태도, 가치 등이 변하지 않으면 학교교육의 실체는 변화되지 않는다. 학교교육이 실제로 변화되려면 무엇보다도 학교조직 구성원들의 교육 패러다임이 근본적으로 변화되어야 가능하다.

장학은 교육의 질적 변화와 관련된 활동이기 때문에 교단지원에 중점을 두는 방향으로 장학활동이 이루어질 필요가 있다. 교직의 전문성과 자율성을 살리는 차원에서 교내 수업장학을 활성화시켜 교사들의 수업에 대한 전문성을 제고해야 한다. 또한 수업에 대한 학생들의 긍·부정적인 의견을 적극적으로 수용하여 이를 장학과정에 재투입해야 한다. 그러나 교육행정가들의 장학에 대한 인식 부족으로 인해 수업장학보다는 행·재정적 감독 및 관리에 더 많은 비중을 두고 있기 때문에 수요자인 학생들의 의견을 수렴·반영하려는 의지를 보이지 않고 있는 것이 현실이다.

학교교육 활동 중에서 가장 핵심적이라고 할 수 있는 수업의 목표는 학습 효과인데, 이는 수업의 질에 달려 있다. 교사, 학생, 교육과정, 학교환경, 사회환경 등이 수업의 질 향상에 영향을 미치는 변인이다. 그 중에서 가장 중요한 변인은 교사와 학생들이다. 따라서 교사들의 수업에 대한 전문성 신장을 위한 노력과 학생들의 의견을 수렴·반영하는 일은 장학에서 매우 중요한 메카니즘이라고 할 수 있다. 그러나 학교교육 과정의 계획과 운영, 장학 활동에 있어서는 학생들이 거의 배제되고 있는 것이 현실이다. 물론 교사들의 판단과 계획이 더 합리적이고 타당할 수도 있다. 하지만 이는 학생들의 다양한 능력과 잠재 가능성을 실현시키는 데 필요한 요구를 도외시킬 수도

3) G. C. Evans, A values perspective on school-based management, chap. 5 In *School-Based Management and School Effectiveness*, Edited by C. Dimmock(London and New York: Routledge, 1993), pp. 3-21.

있다.

교육의 질은 교사의 질을 넘어설 수 없듯이, 수업의 효과는 교사의 수업 기술에 달려 있다. 그래서 교사들은 형식적이고 권위적인 장학보다는 호혜적이고 수업기술의 향상에 초점을 둔 장학활동을 원한다. 수업의 질을 높이기 위해서는 교사 스스로 자신의 수업에 대해 반성적 사고와 반성적 실천을 하려는 의지가 무엇보다도 중요하다. 또한 장학담당자, 동료교사, 학생들이 수업사전 협의회, 수업관찰 및 수업분석, 수업사후 협의회를 통해 수업을 개선해 나가는데 필요한 방법과 자료를 제공해 주어야 교사로 하여금 반성적 행동을 하도록 유도하여 수업의 질을 보다 더 향상시키는데 도움을 줄 수 있다.

수업에 대한 전문가적 자질과 능력을 가진 교사와 적극적이고 능동적인 태도를 가진 학생들이 함께 수업활동을 전개할 때, 수업의 질은 저절로 향상될 것이고 학교교육 또한 성공할 수 있다. 이러한 관점에서 볼 때, 장학활동에 학생들이 참여하는 것은 중요한 의미를 가진다고 할 수 있다. 이는 교사들이 장학담당자나 동료에 의해 피드백을 받던 종래의 장학 관점에서 진일보하는 것이며, 학생들에게 교육적 의사결정에 참여할 수 있도록 기회를 제공한다는 의미 외에도, 수업이 학생들과의 상호작용을 통해서 이루어진다는 점을 새롭게 인식할 수 있는 좋은 계기가 될 수 있기 때문이다.

오늘날은 수업, 장학, 리더십에 대한 패러다임과 교육조직에 대한 요구가 변화되었다. 교사들은 다양한 사회변화와 사회의 요구에 부합하는 끊임없는 노력과 세계 교육사조의 흐름을 파악할 수 있는 지혜를 가지고 학생들을 지도할 때 교육의 질을 향상시킬 수 있다.

우리 나라의 경우 장학과 관련된 선행연구는 매우 많아서 상당한 정도의 지식이 축적되어 있다. 그러나 학생들이 참여하는 장학활동에 관련된 연구는 전무한 실정이다. ‘학생 참여 장학’이라는 용어 자체가 생소한 느낌을 주고 있음을 부인할 수 없다.

정보화사회의 교육적 패러다임은 한마디로 가르치는 교사중심에서 배우는 학생중심으로의 이동이다. 이제 학생들은 교육의 객체가 아닌 주체들이다. 따라서 수업의 질 향상을 위해 학생들이 장학활동에 참여할 수 있는 방안을 모색하는 연구가 매우 필요하다.

나. 연구의 목적

기존의 장학은 교실수업보다는 잡다한 행정업무에 치중되어 왔기 때문에 장학의 본질인 수업의 질 향상에 별 도움을 주지 못했다. 이제는 수업의 질을 높이기 위한 교실수업에 초점을 맞추는 장학이 실시되어야 한다.

국가경쟁력의 기초는 교육의 질에 달려있다. 교육의 질은 곧 수업의 질이다. 수업의 질을 향상시키기 위해서는 학생들을 수업장학에 참여시킬 필요가 있다. 이는 수업개선에 필요한 유용한 정보를 교사들에게 많이 제공해 주기 때문이다. 수업의 질 향상은 붕괴 위기에 처한 공교육의 기반을 다져줄 뿐만 아니라 국가경쟁력을 강화시킬 수 있는 계기를 마련해 줄 수 있다.

오늘날은 학습자중심의 교육이 강조되고 있다. 학습자의 교육적 요구와 필요에 응하는 학습자중심 교육을 통해 학생의 개인적 지식과 실천적 지혜를 발달시켜 주어야 한다. 학습자중심 교육은 학생들의 필요와 요구를 받아들여 교수-학습과정에 적극적으로 참여시키는 교육이다. 따라서 학습의 주체자인 학생들을 수업과 관련된 각종 사안과 수업 평가에 참여시켜 그들의 의견을 수렴할 필요가 있다.

학생들을 수업장학에 참여시켜 그들의 요구와 필요가 무엇인지를 알아보고, 이를 수업개선을 위해 반영시키는 일은 학교교육에 대한 그들의 만족도를 높여줄 수 있는 중요한 계기가 될 수 있기 때문에 무너져 가고 있는 공교육의 신뢰성을 회복시킬 수 있는 하나의 좋은 방안이 될 수 있다.

학생들이 수업모니터링을 통해 교내 수업장학에 참여할 경우, 학생들은 학습에 대해 주인의식을 가지게 되어 보다 적극적이고 능동적인 학습분위기를

조성할 것이고, 수업에 관련된 각종 사안을 협의하는 과정을 통해 교사와 학생들간의 상호신뢰 및 상호작용 증진될 것이고, 학생과 교사 쌍방간의 정보 교류를 통해 수업 및 학습환경 개선에 필요한 유용한 정보를 주고받을 수 있기 때문에 수업의 질이 보다 향상될 것이다. 이에 본 연구는 학생 참여 교내 수업장학 모형을 개발하는 데 그 목적이 있다.

2. 연구의 내용 및 방법

가. 연구의 내용

첫째, 학생 참여 교내 수업장학 모형 개발에 필요한 교사와 학생들의 의견을 수렴하기 위해 예비조사를 실시하였다.

둘째, 예비조사와 각종 문헌연구를 토대로 수업의 질 향상에 도움을 줄 수 있는 학생 참여 교내 수업장학 모형을 개발하였다.

셋째, 개발한 학생 참여 수업장학 모형을 연구대상 학교에 적용한 후, 그 효과를 검증하였다.

나. 연구의 방법

1) 문헌연구

학생 참여 교내 수업장학 모형을 개발하기 위한 이론적 근거를 탐색하기 위해 본 연구와 관련된 단행본, 연구논문, 전문서적, 학술지, 정기간행물, 학교교육계획서 등 다양한 국내외 문헌을 수집·분석하였다.

2) 조사연구

학생 참여 교내 수업장학 모형 개발에 필요한 교사와 학생들의 의견을 수렴하기 위해 예비 설문조사를 실시하였다. 예비조사의 분석과 문헌연구를 기초

로 하여 개발한 학생 참여 교내 수업장학 모형을 연구대상 학교인 충청남도 C시에 소재하는 C고등학교에 적용하였다.

모형의 적용 효과를 검증하기 위해 연구대상 학교의 교사 58명과 수업모니터링 요원 학생 90명을 대상으로 학생 참여 교내 수업장학 모형의 적용 전·후의 효과에 대한 지각 차이를 알아보았다.

3. 용어의 정의

가. 장학

장학은 수업개선을 위해 단위학교별 장학담당자들(교장, 교감, 동료교사)의 지도·조언 외에도 학생들의 수업모니터링 활동을 포함하는 개념이다.

나. 학생 참여 교내 수업장학

단위학교별로 계획을 세워 실시하는 교내 수업장학에 수업모니터링 요원 학생들이 참여하는 것을 의미한다. 교내 수업장학은 교육행정기관이나 지구별 장학 중심학교가 주도적으로 실시하는 수업장학과는 달리 학교중심성, 자율성, 협력성, 다양성, 계속성, 자기발전성의 특성을 가지고 있다.

다. 수업모니터링

수업모니터링이란 수업의 질 향상을 위해 학교현장에 도입한 제도로써 수업모니터링 요원 학생들이 수업 담당교사와 수업과 관련된 각종 사안(세부적이고 구체적인 학습목표 설정, 학습내용에 대한 준비 사항, 질문 내용 등)을 협의하여 결정할 뿐만 아니라 수업관찰 평가결과도 분석하여 개선방안을 모색하는 일련의 활동이다.

4. 연구의 제한

첫째, 학생 참여 교내 수업장학 모형을 적용한 특정 고등학교의 교사와 수업모니터링 요원 학생들을 대상으로 하였기 때문에 본 연구 결과를 일반화하기에는 다소 한계가 따른다.

둘째, 수업모니터링 요원 학생들은 장학의 여러 영역 중에서 교수-학습활동 및 학습환경에 대해서만 모니터링해야 하는 제한점을 가지고 있다.

셋째, 학생 참여 교내 수업장학 모형의 적용 효과를 보다 심층적으로 검증하기 위해서는 관찰이나 면접 등과 같은 질적 연구를 병행해야 한다. 그러나 본 연구는 질문지법에 의존했기 때문에 질문지법이 가지고 있는 한계점을 극복하지 못했다.

II. 이론적 배경

1. 교내 수업장학의 개념

장학에 대한 정의는 학자에 따라 여러 가지로 정의되고 있다. 이러한 다양한 정의가 나오는 이유는 역사적으로 장학의 목적과 기능이 사회의 변화에 따라 그 성격을 달리하여 왔으며, 각 학자들이 장학의 목적, 장학의 기능, 장학사의 역할 등에 대하여 상이한 초점을 가지고 정의하고 있기 때문이다.

학자들은 장학의 개념에 대해 수업, 교육과정, 인간관계, 경영, 행정, 지도성, 이념적·기능적·법규적 접근 등 여러 가지 측면으로 접근하고 있다. 따라서 장학의 개념은 매우 포괄적이어서 엄밀하게 정의할 수는 없다.

Wiles와 Bondi⁴⁾는 여러 학자들의 개념 정의를 종합적으로 검토하고 나서 거의 모든 정의들이 장학의 궁극적 목적을 수업개선에 두고 있다는 사실을 확인했다. 그들은 장학의 개념을 정의하는 관점을 교육행정의 일부 혹은 연장으로 보는 입장, 교육과정 개발의 측면에 강조를 두는 입장, 수업에 초점을 두는 입장, 교사와 장학담당자의 인간관계에 초점을 두는 입장 등으로 구분하여 그 개념의 차이를 설명하면서, 이러한 차이는 접근 방법의 차이이고 그 궁극적인 목적은 수업개선에 있음을 밝히고 있다.

Good⁵⁾은 장학이란 교수-학습의 개선을 위하여 교사들에게 지도성을 제공하는 교육지도자들의 모든 노력으로 보았다.

Lovell과 Wiles⁶⁾는 장학을 교사-학생체제 밖에서 학생의 학습을 용이하게

4) John Wiles & Joseph Bondi, *Supervision: A Guide to Practice*(Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co., 1980), pp. 8-11.

5) Carter V. Good, *Dictionary of Education*(McGraw-Hill, 1959), p. 539.

6) John T. Lovell & Kimball Wiles, *Supervision for Better Schools*, 5th ed.(Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall. 1983), p. 4.

하도록 교사의 행위에 직접적, 의도적으로 영향을 미치도록 계획된 활동이라고 정의하였다.

Sergiovanni와 Starratt⁷⁾는 장학을 교육목표 달성에 책임이 있는 사람들이 다른 사람들로 하여금 교육목표를 달성할 수 있도록 도와주는데 활용하는 하나의 과정이라고 정의하였다.

주삼환⁸⁾은 장학의 핵을 수업개선으로 보고, 수업개선을 하려면 교사, 교육과정, 학습환경에 변화를 주어 결국 학생의 학습행위를 변화시켜 학습성취, 학습결과를 높여야 하는데, 이것이 바로 장학의 본질이고 장학의 의미라고 하였다.

이상을 종합해 보면, 장학이란 교사의 전문성(관리·행정적 업무 및 수업 등) 향상을 위해 장학담당자들이 지도·조언하는 활동이라고 할 수 있다.

우리 나라는 수업장학에 많은 비중을 두고 있는 외국과는 달리 관리·행정적 측면의 장학에 치우쳐 있다. 국가경쟁력은 교육에 질에 달려있다. 교육의 질은 수업에 질에 좌우된다. 따라서 이제는 수업의 질 향상을 위해 수업장학에 많은 비중을 두어야 한다.

강영삼⁹⁾은 수업장학이란 학교조직의 핵심인 교수-학습활동의 질을 개선하여 궁극적으로는 학생교육의 질을 향상시킬 수 있도록 직접적으로 교사의 활동을 돕고 지원하는 활동으로 보았다.

Lovell와 Whiles¹⁰⁾는 학교조직이 교사-학생 체제, 상담 행위체제, 수업장학 행위체제, 교수 행위체제, 관리 행위체제 등과 같은 여러 개의 하위 행위체제를 가지고 있는 개방체제로 보고, 수업장학 행위체제는 교사-학생체제의 목적 달성을 용이하게 하기 위해서 교사 행위체제에 영향을 줄 목적으로 학교조직에 의해서 공식적으로 제시되는 행위체제라고 보았다. 이러한 개방체제적 관

7) Thomas J. Sergiovanni & Robert J. Starratt, *Supervision: Human Perspectives*, 3rd ed.(New York: McGraw-Hill, 1983), p. 12.

8) 주삼환, 「변화하는 시대의 장학」(서울: 원미사, 1999), p. 199.

9) 강영삼, 「장학론」(서울: 세영사, 1994), p. 124.

10) Ibid., pp. 4-6.

점에서 수업장학은 학생의 학습기회의 제공과 실현을 유지·변화·개선하는 방법으로 교사 행위체제와 상호작용할 목적으로 조직에 의해서 공식적으로 제공되는 부가적인 행위체제라고 정의하였다.

따라서 수업장학이란 교사의 수업개선을 위해 학교 내외의 장학담당자들이 지도·조언하는 활동이라고 할 수 있다. 수업장학에서는 일반장학이 해오던 관리·행정적 업무를 제외해야 한다.

전통적으로 학교는 장학의 객체로서 피동적이고 소극적인 입장에서 어쩔 수 없이 연례행사처럼 장학지도를 받아왔다. 그 이유는 교육행정기관이 중심이 되어 교육법규나 정책의 구현 현황을 점검하고 지시하는 행정주도적이며 형식적인 장학으로 일관되어 왔기 때문이다. 이러한 지시·감독적, 권위주의적 장학형태는 교사들에게 장학에 대한 거부감과 부담감을 가지게 하였고, 그들을 장학활동에 형식적이며 소극적으로 참여하게 만들었다.

Gordon¹¹⁾등은 장학의 역사적 역할은 통제와 지시였으며, 장학활동에서 대부분의 교사들이 동료들 협력관계로 보고 있지 않다는 것이 놀라운 일이 아니라고 지적하였다. 그에 따르면, 교사들은 수업장학이란 용어와 관련된 단어를 연상하도록 요청을 받았을 때 대부분은 통제, 창의성과 선택자유 결여, 평가, 부정적, 피곤, 판료, 교육감시, 비실제적, 지시적, 부적절함, 시간낭비, 제한, 시시한 구경거리, 독재자, 겁주기, 걱정, 스트레스 등과 같은 부정적 단어를 제시하였다.

장학이 이미 만들어진 규정과 절차, 교육과정, 교육조건들에 교사가 얼마나 잘 적응하느냐에 초점을 둔다면, 그 장학은 권위주의적이고 판료적이어서 교사에게 별로 도움을 주지 못하는 장학, 수업보다 관리활동 위주의 장학, 교사의 신뢰를 받지 못하는 장학이 되기 쉽다.

이제 장학의 초점은 단위학교 내에서 실제로 전개되고 있는 교육활동에

11) S. P. Gordon, Carl D. Clickman, and J. M. Ross-Gordon, *Supervision and Instructional Leadership*, 5th ed.(Boston: Allyn & Bacon, 2001), pp. 7-8.

맞춰져야 한다. 그러기 위해서는 하나의 독특한 상황과 조건을 가지고 있는 조직체인 단위학교의 자율성과 그 조직체를 구성하고 있는 구성원들의 자율성을 존중해야 한다.

단위학교의 자율성과 교직원들의 자율성을 존중하는 장학은 학교 외부로부터 주어지 오던 장학의 약점을 보완할 뿐만 아니라 장학 본질을 회복시키는 중요한 의미를 갖는다. 따라서 단위학교별로 계획을 세워 실시하는 교내 수업장학을 활성화시킬 필요가 있다.

과거에는 장학담당자들에 의해 장학활동이 이루어졌다. 이제는 장학과 수업에 대한 패러다임이 변화되어서 학습자중심의 교육이 강조되고 있다.

지금까지 교사들은 자신의 수업에 대한 정보를 장학담당자나 동료들로부터 제공받아 왔다. 그러나 앞으로는 학생들을 수업장학에 참여시켜 자신의 수업에 대한 유용한 정보를 제공받을 필요가 있다. 이는 수업의 질 향상뿐만 아니라 학생들에게 학교교육에 대한 만족도를 높여줄 수 있기 때문이다.

본 연구에서의 교내 수업장학이란 단위학교별로 계획을 세워 실시하는 장학으로 수업개선을 위해 단위학교별 장학담당자들(교장, 교감, 동료교사)의 지도·조언 외에도 학생들의 수업모니터링 활동을 포함하는 개념이다.

2. 수업장학의 절차 모형

Cogan은 수업장학의 전 과정을 8단계로 나누었다. Goldhammer는 Cogan의 8단계를 축소하여 5단계로, Acheson과 Gall은 Goldhammer의 5단계를 더욱 축소하여 3단계로 만들었다.

Cogan, Goldhammer, Acheson과 Gall 등이 제안한 각 모형의 성격과 단계별 활동을 살펴보면 다음과 같다.¹²⁾

12) 변영계, 「수업장학」 (서울: 교육과학사, 2000), pp. 71-80.

가. Cogan의 8단계 수업장학 모형

Cogan은 수업장학의 전 과정을 8단계로 나누었다.

1) 교사와 장학담당자 관계 확립

교사와 장학담당자간의 관계를 확립하는 단계이다. 교사와 장학담당자간의 동료관계를 수립하는 것은 수업장학에서 매우 중요하다. 장학담당자는 교사와 원만한 인간관계를 수립하고 교사를 도와주어서 교사가 장학에서 새로운 역할과 기능을 갖도록 만들어야 한다. Cogan은 이 단계에서 원만한 인간관계를 수립하기 위하여 다음의 세 가지를 유의할 것을 강조하였다.

가) 동료관계 수립을 위한 이론적 근거를 확실히 이해할 것

나) 여기에 적합한 행동을 보일 것

다) 동료관계의 필요성을 이해시키는 행동을 하는데 집중적으로 노력할 것

2) 교사와 공동으로 수업계획

교사와 공동으로 수업계획을 세우는 단계이다. 이 계획에는 학습목표와 성과, 수업에서 예상되는 문제, 수업자료와 전략, 학습과정, 피드백, 평가 등을 포함한다.

3) 교사와 공동으로 수업관찰 계획

교사와 공동으로 수업관찰 계획을 세우는 단계이다. 장학담당자는 관찰목적과 과정, 장소, 자료수집 등을 계획하고, 교사도 이 계획에 참여하여 수업장학의 과정에 점차로 익숙해지도록 해야 한다. 관찰내용에 대해 장학담당자와 교사가 서로 합의를 해야 한다. 관찰내용에는 교사의 수업행동과 교사나 학생의 학습행동 포함시켜야 한다.

4) 교실수업 관찰

실제 교실수업을 관찰하는 단계이다. 장학담당자는 혼자 혹은 다른 사람과 함께 수업을 참관한다. 수업 중에 일어나는 교사와 학생간의 비언어적·언어적 상호작용을 조심스럽게 체계적으로 관찰한다. 전체 수업장학의 과정을 왜곡하지 않기 위해 객관적인 기록자료가 필요하다.

5) 교수-학습과정 분석

교수-학습과정을 분석하는 단계이다. 관찰 후 교사와 장학담당자가 교실에서 일어났던 일들을 분석한다. 처음에는 개별적으로 하고 나중에는 함께 분석한다. 학습결과 및 학습과정, 예상하지 못한 학습활동에 대한 분석도 이루어져야 한다. 이러한 분석은 교사의 능력과 관계된다는 점에서 조심스럽게 다루어져야 한다.

6) 협의 전략계획

협의 전략을 세우는 단계이다. 초기 단계에서는 일반적으로 장학담당자가 혼자서 교사와의 협의회를 위한 계획·대안·전략을 짜고, 만약 필요하다면 후에 협의회 계획을 교사와 함께 수행할 수도 있다. 장학담당자는 각종 자료들을 쉽게 찾을 수 있도록 잘 정리해두어야 한다.

7) 협의회

협의를 하는 단계이다. 협의회는 장학담당자와 교사만이 참석하는 것이 보통이다. 필요에 따라서는 다른 사람들이 동석할 수도 있다. 협의회는 보통 교사가 주재하며 장학담당자 없이 다른 사람에 의해 주재될 때도 가끔 있다. 회의 초기에 느낄 수 있는 불편함을 줄이기 위해 수업교사가 자신의 수업에 대해 개략적인 평가를 하도록 하는 것이 좋다.

8) 후속계획

후속계획을 세우는 단계이다. 협의회 중 적절할 때 교사와 장학담당자는 교사의 수업행동을 개선해야 할 것을 새로이 결정한다. 이 단계에서 수업자와 장학담당자는 다음 수업장학에서 수업자가 개선시켜야 할 수업기술의 목표나 시도할 기술 등에 대하여 계획을 다시 수립한다.

이상에서 살펴본 Cogan의 수업장학 모형은 장학담당자와 교사와의 관계에 따라 변경하거나 생략할 수 있다고는 하지만, 대단히 복잡하고 단계가 너무 많아 현실적으로 교육현장에 적용하기 어려운 모형이다.

나. Goldhammer의 5단계 수업장학 모형

Goldhammer는 Cogan의 8단계를 축소하여 5단계로 나누었다.

1) 사전협의회 단계

첫 번째 단계는 사전협의회 단계이다. 이 단계의 의도는 추진해야 할 장학의 절차에 대한 이해를 갖게 하는 단계이다. 사전협의회 단계에서의 주요 기능과 활동은 다음과 같다.

가) 교사와 장학담당자의 신뢰감을 조성한다.

나) 쌍방 공히 수업내용과 활동에 대하여 이해를 갖게 한다. 즉 교사는 자기가 의도한 교수목표와 교수방법을 확실히 알수록 능숙하게 수업을 할 수 있고, 장학담당자는 교사가 의도한 내용을 알아야 교사의 수업 관찰과 분석을 통해 수업장학을 하는데 도움을 줄 수가 있다.

다) 이 단계에서 교사와 장학담당자는 보다 철저한 교수활동을 위한 예행 연습을 한다. 이것은 교사가 교수활동의 유연성을 높일 수 있고, 질문의 재구상과 새로운 질문에 효과적으로 대처할 수 있는 대응 자세를 높일 수 있다.

라) 수업지도안에 최종적인 수정을 할 수 있는 기회를 제공해 준다.

마) 교사와 장학담당자가 수업장학의 공동목표를 달성하기 위해 수업장학

을 위한 문제에 대하여 합의를 본다. 사전에 분명한 합의가 없이 실시하는 장학은 형식적 과정에 불과하기 때문이다.

2) 수업관찰

사전협의회를 거친 다음 두 번째 단계는 실제 수업관찰에 임하는 단계이다. 수업관찰 단계의 기능은 수업장면에서 일어난 사실을 가능한 한 그대로 재구성하기 위해서 수업시간 동안에 상세하고 객관적인 자료를 정확하게 수집하는 것이 중요하다. 이때 장학담당자는 앞 단계에서 협의한 원칙이나 합의사항에 따라 수업을 관찰해야 한다. 장학담당자는 수업 중 보고들은 것을 가능한 한 자세하게 사실 중심으로 기록한다. 관찰기록의 객관성과 정확성은 분석 단계에 매우 중요한 의미를 가진다

3) 협의회 전략계획

세 번째 단계는 수업을 관찰하고 난 후 객관적인 자료를 바탕으로 분석을 하고 장학협의회가 어떻게 이루어져야 할지 전략을 세우는 것이다. 관찰자료의 분석은 장학담당자가 모든 장학자료를 검토하고 교수-학습활동 중 반복되는 행동의 유형을 찾아서 관찰자료에 의미를 부여하는 것이다. 그리고 장학담당자는 이 단계에서 장학협의회(사후협의회)가 어떻게 이루어져야 하는가를 결정하고, 장학담당자가 관찰결과에 입각해서 협의회를 진행시켜야 할 것이다. 이 점에서 Goldhammer의 모형은 장학담당자에게 상당한 재량권을 주고 있다고 볼 수 있으며, 장학담당자는 협의회시 수업자와 공동으로 관찰자료를 분석할 수도 있다.

4) 사후협의회

네 번째 단계는 사후협의회를 실시하는 단계이다. 이 단계에서는 관찰자료를 바탕으로 수업사태에 야기된 실제 문제들을 검토하고 발견된 유형들과 수업효과와의 관계를 분석·토의하게 된다. 그리고 앞으로의 수업에 대한 결정

을 하고, 장학활동의 전 과정을 검토하여 필요하다면 수업장학 방법을 수정해야 한다.

교사는 이러한 협의회 과정에서 참여함으로써 점차로 상당한 수준의 자기장학에 익숙해지게 된다.

5) 사후협의회 내용 분석

마지막 단계는 사후협의회 내용을 분석하는 것이다. 이 단계에서는 장학담당자가 장학과정의 어떤 부분에 변화와 개선을 필요로 하는가를 알고 자신의 장학기법을 자세히 검토하는 것이 핵심이다. 이를 위해서 장학담당자는 선행 단계에서 수집된 모든 자료를 이용해야 한다.

이상과 같은 Goldhammer의 수업장학 모형을 살펴볼 때, 일반장학의 문제점을 해결하기 위한 대안을 제시하여 발전시킨 것으로서, 장학체제뿐만 아니라 자기장학을 위해 실제적인 도움을 줄 수 있는 모형이라고 할 수 있다.

다. Acheson과 Gall의 3단계 수업장학 모형

Acheson과 Gall의 수업장학 모형은 3단계로 구성되어 있다.

1) 계획 단계

첫 번째 단계는 계획협의회를 갖는 것이다. 계획협의회는 효과적인 수업장학을 위한 제 문제를 계획한다. 즉 교사와 장학담당자에게 교사의 관심을 확인시키고 그것을 관찰 가능한 행동으로 바꾸는 기회를 제공하는 것이다. 이 단계에서는 교사가 문제가 무엇인지를 확인하고 이러한 관심에 대한 가능한 해결방안 및 관찰방법을 계획한다. 그리고 계획협의회 중 수업자는 장학담당자의 입장이나 주장을 믿게 되기도 하고, 처음부터 수업장학을 회피하게 될 수도 있기 때문에 이 단계는 대단히 중요하다.

다음은 성공적인 계획협의회를 운영하기 위해 결정되어야 할 사항들이다.

- 가) 수업에 대한 교사의 관심 확인
- 나) 교사의 관심을 관찰 가능한 행동목표로 바꾸기
- 다) 교사의 수업개선을 위한 절차 확인
- 라) 수업개선을 위한 개인적인 목표 설정
- 마) 수업관찰의 시간 결정
- 바) 관찰도구와 관찰행동의 선정

2) 관찰·분석 단계

두 번째 단계는 수업을 관찰하는 단계이다. 수업관찰의 주된 목적은 수업 중에 진행되는 모든 것을 관찰하고 기록하는 데 있다. 장학담당자는 수업 중에 발생하는 모든 것을 기록할 수 있는 자기 나름의 기록법을 개발해서 정확하게 기록하는 것이 중요하다.

수업관찰 방법은 부분적인 정확한 기록방법(선택적 축어식 기록방법), 좌석표에 의한 관찰기록, 광각렌즈 방법의 세 가지 관찰방법이 적용된다. 각각의 구체적인 사항은 다음과 같다.

가) 부분적인 정확한 기록방법(선택적 축어식 기록방법)

부분적인 정확한 기록방법은 수업 중에 기록하는 한 방법으로서 교사의 발문, 교사의 피드백방법, 교사의 제시와 구조적 진술방법 등이 있다.

나) 좌석표에 의한 관찰 기록

교사와 학생의 행동을 관찰하는 다양한 방법 가운데 좌석표를 이용하여 관찰하는 방법이 있다. 이런 부류의 관찰도구를 때로는 좌석표 관찰기록이라 부르기도 한다. 좌석표에 의한 관찰기록은 과업집중, 언어흐름, 이동양식 등으로 대상이 대별될 수 있다.

다) 광각렌즈 방법

수업장학에서 광각렌즈를 이용한 수업관찰 방법은 일화기록과 녹음 및 녹화 기록 방법이 있다. 일화기록은 광각렌즈로 수업 중에 일어나는 사건에 대해 간단한 노트를 하는 것이다. 이것은 비공식성을 암시하고 또한 교사와 장학담당자가 기록한 것은 완전하지 않다는 것을 상기시켜주기 때문에 이와 같은 방법을 묘사하기 위하여 일화기록 방법을 사용한다. 녹음과 녹화는 가장 객관적인 관찰방법이다. 이것은 학생들이 교사를 보는 것처럼 교사가 자신들을 볼 수 있도록 해 준다. 또한 이 방법의 이점은 광역초점을 가진다는 것이다. 즉 교사와 학생이 하고 있는 것과 말하고 있는 것을 많이 담을 수 있다. 관찰 도중 장학담당자는 두 개 이상의 자료기록 방법의 도구를 적용하고, 수업에 방해되지 않고 눈에 띄지 않게 기록을 해야 한다.

3) 피드백협의회 단계

세 번째 단계는 피드백협의회 단계이다. 교사와 장학담당자는 객관적인 관찰자료를 놓고 수업에서 일어난 일에 대한 상호협의회를 갖는다. 대개의 피드백협의회는 다음 수업과 관찰을 위한 계획협의회로 이어진다. 다음은 성공적인 협의회를 위한 방법이다.

이상의 Acheson과 Gall의 수업장학 모형을 살펴보면, 교사들의 수업을 관찰하고 피드백시켜 수업상의 문제점과 모순점을 진단하고 해결하며, 수업전략 기술을 개발시키는데 강조점을 두고 있다. 그리고 교사들의 승진에 따른 객관적인 자료수집과 교사를 평가하기 위한 공통기준을 제시하여 교사의 전문성 향상에 대한 적극적인 태도 개발의 지원 등에 활용할 수 있는 수업장학의 모형이라고 할 수 있다.

이상의 수업장학 모형을 비교하여 정리하면 <표-1>과 같다.

<표-1> 수업장학 모형 비교

Cogan	Goldhammer	Acheson and Gall
1단계 : 교사와 장학담당자 관계 확립	① 사전협의회	① 계획협의회
2단계 : 교사와 공동으로 수업계획		
3단계 : 교사와 공동으로 수업관찰 계획		
4단계 : 교실수업 관찰	② 수업관찰	② 수업관찰
5단계 : 교수-학습과정 분석	③ 협의회 전략계획	③ 피드백협의회
6단계 : 협의 전략계획	④ 사후협의회	
7단계 : 협의회		
8단계 : 후속계획	⑤ 사후협의회 내용 분석	

출처: 정태범, 「장학론」 (서울: 교육과학사, 2002), p. 331. 재구성.

위의 세 모형들은 명칭상의 구분은 있지만 공통된 단계도 있으며, 따라서 각 단계들은 크게 몇 부분으로 묶을 수도 있다. 그리고 어느 모형이든지 처음 장학활동을 시작하는 부분에서는 장학담당자와 교사간에 신뢰하는 분위기 조성이 가장 중요하며, 수업관찰에서는 객관적인 관찰자료를 수집해야 한다는 것, 그것을 위해서는 다양한 관찰기법과 관찰상황에 적절한 방법을 이용해야 한다는 점, 마지막으로 잘못된 점을 지적하기보다는 보다 나은 수업을 위해서 교사 혼자 개선점을 찾기 힘들기 때문에 장학담당자와 의사교환을 하여 상호 도움을 주는 입장이 되도록 협의회를 가진다는 점을 공통적으로 강조하고 있다.

3. 교내 수업장학에서의 장학담당자의 역할

가. 장학담당자의 역할

장학담당자의 역할이란 장학을 맡은 각자의 지위에 부여한 기대에 따라 수행하는 행동이라 할 수 있다. 행정 수준별 기관의 장학담당자에 따라 그 역할

의 차이가 있다.

학교현장의 장학지도를 담당하는 장학담당자의 역할 중 가장 중요한 것은 수업개선을 위해 교사를 도와주는 것이라 할 수 있다.

교육감·교육장, 장학관·교육연구관, 장학사·교육연구사, 교장·교감 등은 장학이라는 역할을 부여받고 실제로 수업개선 차원에서 현직연수, 의사결정에 의 유도, 동기화 등을 통해 장학활동을 수행한다. 물론 직위에 따라 그 부여된 역할이 다르며, 장학활동을 수행하는 방식도 다양하다. 그러나 일반적으로 장학담당자가 어떠한 지위를 갖느냐에 따라 다소간 역할은 상당히 달라질 수 있다. 즉, 장학담당자가 행정의 계선에 위치해 지도·감독하느냐 아니면 동료교사와 같이 최소한의 재량권을 행사하느냐 혹은 교육행정가와 교사의 중계자 기능에 충실하느냐에 따라 어떤 역할을 수행할 것인가가 결정될 것이다.¹³⁾

그렇기는 해도 직위나 지위와 무관하게 장학담당자에게 기대되는 역할에는 공통적인 요소가 있다.

Gwynn¹⁴⁾은 장학자의 역할을 첫째, 달성하여야 할 바람직한 목적이나 결과를 결정하는 일, 둘째, 그 목적을 이룩하는 프로그램과 절차를 개발하는 일, 셋째, 달성된 결과를 평가하는 일 등을 장학자에게 기대되는 역할 행동의 공통점으로 제시하고, 장학자는 교육 및 수업지도자인 교사들의 의사소통과 관심사의 차이점 등을 중간에서 조정해야 한다고 하였다.

Burch와 Danley¹⁵⁾는 장학자의 역할을 조정자로서의 역할, 자문가로서의 역할, 집단 지도자로서의 역할, 평가자로서의 역할 등으로 설명하고 있다. 각 역할에 대해 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 조정자로서의 역할 : 교과영역, 교육프로그램, 교수자료 및 장학행정

13) Thomas J. Sergiovanni & Robert J. Starratt, *op.cit.*, pp.14-17.

14) J. M. Gwynn, *Theory and Practice of Supervision*(New York: Dpddy, Mead and Co., 1974), pp. 274-332.

15) Barbara G. Burch and W. Elzie Danley, Sr., The Instructional leadership role of central office supervisor, *Educational Leadership*, 37(May, 1980), pp. 636-637.

공문서 등의 조정과 교사집단 내의 업무, 지역사회와의 관계에서 대민 조정자로서의 역할과, 신임교사 지도 및 현직교육 계획 실시 등에서 인적·물적 자원을 적절히 배치 구분하는 역할을 말한다.

둘째, 자문가로서의 역할 : 교사 및 학교 행정가에게 교수와 교육, 교수과정에 필요한 조언을 하는 교수 전문가로서 자문을 하며, 개별적으로 혹은 집단적으로 봉사하는 역할을 한다. 또한 수업방법의 개발을 통하여 새로운 수업방법 교수이론과 정보 등을 현장 교사에게 제공하고 자문하는 역할을 한다.

셋째, 집단 지도자로서의 역할 : 장학의 영역인 교수개선, 교육과정 개발, 교사발전 등의 어느 영역이든 이들의 개선과 향상을 가져오기 위해서 교사와 집단적으로 계속해서 함께 일을 한다.

넷째, 평가자로서의 역할 : 교수방법과 교육과정에 대한 평가에 있어서 교사들에게 도움을 주는 것인데 장학담당자는 교사에게 그의 장·단점을 지적하여 교과지도와 교육과정에 대하여 실질적인 도움을 준다.

이상을 통하여 볼 때, 장학담당자들은 수업프로그램의 개선이나 교사의 수업 효과성 증진 등과 관련된 역할만을 수행하는 것이 아니라 일상적, 유기적인 기능을 맡고 있음을 알 수 있다. 장학담당자의 역할에 대한 상이한 관점은 교육행정의 위계 속에서 주어지는 권력과 지위에 따라 다양한 역할을 수행하게 된다.

장학담당자는 행정적 수단이나 상하 집단간의 완충으로서가 아니라 경영체제와 수업체제를 연결짓는 통합적인 역할을 수행해야 함을 의미한다. 그러나 학교현장의 장학지도를 담당하는 장학담당자의 역할 중 가장 중요한 것은 수업개선을 위해 교사를 도와주는 데 있다.

나. 교내 수업장학에서의 장학담당자의 역할

1) 교장·교감의 역할

학교교육계획서를 분석한 결과, 교장·교감은 교내 수업장학의 총괄, 교내

수업장학 지도·조정, 교내 수업장학에 대한 지원 등의 역할을 한다. 구체적인 활동 내용을 살펴보면 다음과 같다.

- 가) 교내 수업장학 위원회의 조직
- 나) 합리적·민주적 지도성 발휘
- 다) 교내 수업장학의 계획 주관
- 라) 교내 장학담당자들의 장학 능력 신장
- 마) 교사들의 특성 파악
- 바) 교사들의 장학에 대한 동기유발
- 사) 교내 수업장학에 대한 연수
- 아) 교사들의 업무 경감
- 자) 필요한 기자재 및 자료 구비
- 차) 연구하는 교무실 분위기 조성
- 카) 교사들에 대한 상담 지도·조언
- 타) 선호하는 장학형태에 몰리는 것을 조정

2) 부장교사의 역할

부장교사는 교내 수업장학 및 학년별, 교과별, 부서별 교육활동 및 장학활동을 주관하는 역할을 한다. 구체적인 활동 내용을 살펴보면 다음과 같다.

- 가) 교내 수업장학 분위기 조성 및 주관
- 나) 학년별, 교과별, 부서별 경영계획·실천·평가 주관
- 다) 교내 수업장학에 대한 동학년, 동교과, 동부서 교사들간의 협의·조정
주관

3) 교사의 역할

교사는 교내 수업장학에 적극적·능동적으로 참여하는 역할을 한다. 구체적인 활동 내용을 살펴보면 다음과 같다.

- 가) 교내 수업장학에 대한 긍정적 이해와 적극적 참여
- 나) 자신의 전문성 향상을 위하여 스스로 체계적인 계획을 세우고 실천
- 다) 동학년 또는 동교과 교사들과 수업개선에 대한 상호 좋은 경험이나 아이디어 교환
- 라) 자체연수에 적극 참여하고, 교장·교감의 학급 순시나 수업참관에 대해 수용적 자세

4) 장학사의 역할

장학사는 요청장학을 지원하고, 교내 수업장학 우수사례 및 교원을 발굴하여 격려하는 역할을 한다. 구체적인 활동 내용을 살펴보면 다음과 같다.

- 가) 학교에서 장학을 요청할 때 학교를 방문하여 지도·조언
- 나) 교내 수업장학 우수사례 발굴·전파
- 다) 교내 수업장학 유공교사 격려·지원

4. 교내 수업장학에 학생 참여를 위한 논거 탐색

가. 수업에 대한 패러다임 변화

1) 학습자중심 교육의 개념

학습자중심 교육(learner-centered education)이란 용어는 흔히 학생중심 교육(student-centered education) 또는 수요자중심 교육(consumer-centered education)과 혼용되어 쓰이고 있다. 이는 학부모를 포함하는 수요자중심 교육보다는 협의의 의미를 지니고 있다.

일반적으로 학생중심 교육은 학생의 잠재력과 가능성, 성장의 배경과 전망, 예상되는 삶의 세계에 비추어 제공되는 교육이며, 학교에서 이루어지는 전반적인

교육활동의 초점을 학생의 능력, 배경, 현재와 미래의 삶에 두려는 것이다. 이것은 교육의 전반적인 체제를 소위 말하는 학교중심에서 학생중심으로 이동시키려는 관점에서 나온 일반적인 개념이다.¹⁶⁾

교육의 주체를 교육자로 보는 교육관이 학습자중심의 교육관으로 바뀌게 된 것은 20세기 초엽부터 일어나기 시작한 진보주의 교육관의 출현에 의한 것이다. 진보주의 교육관이란 교육자의 의도와 목표대로 이루어지는 것이 아니라 학습자의 의도와 목표대로 이루어져야 한다는 교육관이다. 전통적 수업관에서 아동관의 특징은 아동은 외적 자료의 수동적 수용자로서 학습자의 의지는 통제되어야 하고, 욕망은 유해한 것이며 미성숙한 것으로 본 점에 있다. 이에 반해 Dewey는 아동을 의지적이며, 목적적이며, 호기심 있고, 능동적인 존재로 보았다. 그리고 이러한 아동에 대한 교사의 역할은 아동의 학습을 도와주는 안내자나 충고자이다. 따라서 교사는 권위적인 위치가 아니라 교사와 학습자와의 관계는 학습을 상호 계획하고 배우는 협동의 관계라고 말할 수 있다.

학습자중심의 교육은 학습에 있어서 학습자들에게 선택의 권한을 부여하는 것을 의미한다. 즉, 학습자들의 흥미, 요구, 관심사를 반영한 교육으로 학습목표의 설정에서부터 내용의 선정, 방법, 평가에 이르기까지 학습자들에게 기회를 제공하는 것이다. 학습자중심 교육의 최종 목표는 학습자가 스스로 학습할 수 있는 학습방법을 터득하여 자기학습자가 되도록 하는 것이라 할 수 있다.¹⁷⁾

지식기반사회로 진입함에 따라 학교라는 제도가 사라지는 것은 아니지만 학교라는 공간의 모습과 교사의 역할이 크게 변하게 될 것이라고 전망된다. 특히 정보·통신기술과 교육매체의 발달, 이로 인한 교수-학습방법의 변화는 교육내용과 목적까지도 변화시키는 결과를 초래하며, 더욱 학습자중심 교육으로 바뀌도록 요구할 것이다. 학습자중심 교육은 기존의 교사중심, 학교중심, 공급자중심

16) 양용철, “학생중심 교수-학습 체제의 운영 방향과 교수-학습환경 설계”, 「교육마당 21」, 통권 제216호(2000. 2), p. 43.

17) 황윤환, 「구성주의에 입각한 학습자중심의 학습방법의 학습」(서울: 교육과학사, 1999), p. 3.

의 교육과 대비되는 개념으로 학습자의 교육적 요구와 필요에 응하는 교육을 의미한다. 교육목표의 설정, 교육과정의 편성과 운영, 교수-학습방법, 교육평가에 있어 학생의 학업성취 향상에 초점을 두며, 이를 위해 의사결정에서 학습자들을 우선적으로 배려하고, 학습자들에게 다양한 선택의 기회를 부여하는 것으로써, 최종적으로 학습자 스스로 학습할 수 있고, 학습방법을 터득하여 자기주도적 학습자가 되도록 하며, 창조적 사고와 비판적 사고 능력을 키워주기 위한 것이라고 볼 수 있다. 학습자의 활동이 주를 이룬다고 해서 학습자중심 교육이라 부를 수 있는 것은 아니다. 학습자가 교과내용인 교과지식을 잘 이해할 수 있도록 교과의 성격을 살피 가르침과 배움이 일어나게 하는 것이 교육내용 측면에서 본 학습자중심 교육이다.

이를 종합해 보면, 학습자중심 교육이란 학생들의 필요와 요구를 받아들여 교수-학습과정에 적극적으로 참여시키는 교육이다.

2) 학습자중심 교육의 방향과 교사의 역할

학습자중심 교육운영의 핵심은 교육의 질적 수준을 다양화하는 데 있다. 공급자 위주의 교육은 학습자의 요구나 수준에 맞는 교육내용과 활동을 다양하게 제공하기 어렵기 때문에 교육의 질적 수준이 다양화될 수 없으나, 학습자중심의 교육은 학습자 자신의 능력이나 수준에 적합한 교육내용이나 활동을 선택할 수 있기 때문에 교육의 질적 수준을 다양하게 할 수 있다. 따라서 학습자중심의 교육이 성공적으로 이루어지기 위해서는 학습자에게 적합한 교육내용과 활동이 개발되어야 할 것이다.

교사중심의 수업은 그 목적을 교사가 결정하며, 학습자의 지적 변화에 강조점을 두고 학습자 집단의 응집성 개발은 시도하지 않는다. 이에 비해 학습자중심의 수업은 그 목적을 집단이 결정하며, 정의적 태도 변화에 강조점을 두고 집단의 응집성 개발을 시도한다. 교사중심 수업과 학습자중심 수업을 비교하면 <표-2>와 같다.

<표-2> 교사중심 수업과 학습자중심 수업의 비교

교사중심 수업	학습자중심 수업
• 교사의 참여가 거의 전부를 차지한다.	• 학습자들의 참여가 많은 부분을 차지한다.
• 교사와 학습자간의 상호작용이며 그 결과를 무시한다.	• 학습자 상호간의 상호작용이며 그 결과를 중시한다.
• 교사는 학습자의 잘못을 교정한다.	• 학습자들이 잘못을 인정한다.
• 교사가 모든 활동을 결정한다.	• 집단이 자신들의 활동을 결정한다.
• 전통적인 방법의 시험과 성적이 활용된다.	• 시험과 성적에 강조를 두지 않는다.
• 평가는 교사의 고유활동이다.	• 학습자들도 평가의 책임을 분담한다.
• 교사는 느낌을 해석하지 않는다	• 학습자들과 교사는 자신의 느낌이나 생각을 해석한다.
• 토의는 정해진 교수-학습 내용에 국한 한다.	• 학습자 개인의 경험에 대한 토의를 존중한다.

출처: 길형석, “학습자중심의 교과교육을 위한 철학적 연구”, 「학습자중심교과교육학회 학술대회 논문집」, 제1권 제1호(2001. 2), pp. 5-6.

개방화·정보화 시대로 불려지는 복잡·다양하고 급변하는 사회 속에 자리한 우리의 학교, 그 속에서 배우고 가르치는 학생과 교사도 이러한 변화에 어떻게 대응해 왔고, 대응하고 있는지 돌아볼 필요가 있다.

일본 식민정책 아래 도입된 학교교육은 규격화된 직사각형의 학교건물에서 엄격하게 지시하고 규제하며, 똑같은 교과서를 가지고 일방적으로 가르치는 교사에 의하여 획일화된 학교상을 심어 놓았다.

해방 후에도 ‘새교육’을 위하여 미국의 교육제도가 도입되었으나, 열악하고 빈약한 교육여건과 교육재정, 중앙집권적인 교육행정, 입시를 위한 암기식 수업,

교사는 칠판 앞에서 강의하고 학생은 베끼고 외우는 타율적인 형태의 똑같은 수업을 전국적으로 실시해 왔다.

단한 사회로 연결되는, 누구에게나 똑같은 타율적 학습을 강요하는 단한 교육은 우리의 학교에서 이제 추방하고, 같은 것보다는 다른 점을, 획일성보다는 다양성을 존중하는, 개개인의 소질에 맞는 분야를 공부하고, 능력에 적합한 학습을 하는 학습자중심의 교육을 전개하는 교사의 역할을 수행함으로써 학습자 개인은 강한 학습동기가 생기고, 창조성을 발휘하게 될 것이다.

학습자중심 교육에서 교사는 학습의 주체인 학생들에게는 협조자, 상담자, 학습관리자, 진단자, 학습촉진자, 처방자, 관찰자, 조언자, 격려자의 역할을 수행해야 하고, 학습의 대상인 환경 실체에 대해서는 준비자, 제작자, 환경 탐색자, 환경 조성자, 환경 대면자, 학습시설 관리자의 역할을 수행해야 한다.¹⁸⁾ 따라서 교사는 학습상황을 통제하기보다는 학습상황을 안내하는 지도자로서의 역할을 해야 하며, 주로 충고나 도움을 필요로 하는 학습자의 안내의 역할을 맡아야 한다.

지시는 특별한 문제를 풀기 위해 꼭 필요한 때에만 해야 한다. 직접적인 통제는 일반적으로 학습자의 내적인 마음이나 성향을 확대해 주지 못하며 학습자를 자율적인 인간으로 형성시키지 못하게 한다. 지략적인 안내자로서 교사는 학생의 실수도 허용하며, 그들의 결과를 체험해 보도록 할 수 있어야 한다.

교사는 성숙한 인물로서 학습자의 상황에 대한 전문적인 판단을 하고 행동의 실수 결과가 전체 학생들에게 해가 되지 않도록 할 수 있어야 한다. 이러한 방식으로 학습자는 스스로 보다 정확한 사람이 되어 간다. 이러한 과정을 통해 학습자는 성장하게 된다.

3) 정보화시대와 구성주의

사회와 교육은 밀접한 상호관계 속에서 서로 영향을 주고받으면서 변화해 가

18) 권낙원, 「열린 교육의 이론과 실제」 (서울: 현대교육출판, 1995), p. 45.

는 사회적 요구와 교육적 요구를 충족시키는 방향으로 전개되어 왔다. 따라서 각각의 시대마다 그 시대를 대표하는 교육의 형태, 철학, 방향, 환경 등이 존재하였다. 그러나 정보화시대가 되면서 지금껏 산업시대의 호황과 더불어 거의 300년간 확고부동한 위치를 차지하여 왔던 기존의 교육환경, 목표, 철학 등에 대해 새로운 시각과 접근이 필요하게 되었다. 이런 도전적 움직임이 교육 외에도 인문사회, 예술사회 등 사회 전반에 걸쳐 포스트모더니즘이라는 이름으로 일어나고 있다. 한마디로 상대주의적 인식론의 전제하에 모든 역사, 문화, 사회현상에서의 중심과 주변, 혹은 주체와 객체의 자리바꿈을 시도하는 포스트모더니즘은 거의 유사한 성격임에도 불구하고 각 분야에 따라 다른 용어를 사용하여 표현하고 있다. 특히 교육의 경우는 구성주의라는 이름으로 일컬어지고 있다.

이전 산업시대의 세계관에 학문적 정당성을 부여하던 객관주의는 구성주의와 대비되는 개념이다. 객관주의는 현실을 예측과 통제가 가능하고 규칙과 법칙으로 이해될 수 있다고 본 만큼 수업설계도 미리 수업 전에 가능한 세밀하고 자세하게 계획할 수 있는 것이며, 진리나 지식은 범우주적인 만큼 학생 당사자가 아닌 수업설계자나 교사의 입장에서 선택하는 것은 당연히 모두에게 중요하고 의미 있는 것이라고 가정할 수 있는 것이다. 마찬가지로 수업의 결과를 평가할 경우에도 미리 결과를 예측하여 그것을 기준으로 하여 객관적인 평가를 내릴 수 있다고 본다.

반면에 구성주의에서는 진리나 지식은 사회적 참여를 하고 있는 개인의 인지적 작용의 결과인 만큼 주관적인 흥미나 관심에 초점을 맞추고 있는 것이지, 일괄적으로 수업 전에 본인이 아닌 교사나 수업설계자들에 의해 이미 결정된 구체적이고 세부적인 학습목표라는 것을 거부한다. 대신 교사는 수업의 전체적인 목표만을 제시하고 구체적이고 세부적인 학습목표는 학생들 스스로 수업을 진행해 나가면서 자신의 흥미나 관심, 그리고 수준 등을 고려해서 결정해 나가게 된다. 또한 평가의 경우도, 수업의 전 과정 중 마지막에 행해지는 것으로 보기보다는 수업과정 전체를 통해 처음부터 끝까지 매 수업에 이루어지는 것으로 보기

때문에 단지 객관적 시험과 같은 평가에만 의존하는 것이 아니고, 수업시간 중에 행해지는 다양한 과제와 활동을 활용하여 평가한다. 따라서 지금껏 교사의 고유영역으로 절대시되어 왔던 평가에까지 학생들이 참여하여 본인 스스로가 자신의 수업결과를 평가할 뿐만 아니라 동료학생들로부터의 평가까지도 모두 포함하게 된다. 결과적으로 학생들 입장에서 보면, 기존에 교사가 누리던 많은 권위가 이양되었다는 것으로도 볼 수 있고, 수업에 관련된 많은 자율성과 선택권이 학생들 스스로에게 부여되는 것이라고도 볼 수 있다.

구성주의란 정보화시대가 요구하는 교육환경, 즉 학습자 스스로 자신의 학습에 대하여 주도적인 역할을 하고 동시에 학습에 대해 책임을 지면서 능동적이고 적극적으로 학습환경을 구현하려는 학습이론으로 표현될 수 있다. 뿐만 아니라 급격하게 변화해 가는 상황 속에서 쏟아져 나오는 정보에 압도당하지 않으려면 학습자들로 하여금 자신의 필요와 요구가 무엇인지 스스로 진단하여 필요한 정보를 스스로 선택하고 가공하며 활용할 수 있는 기술 즉, 문제해결 능력과 비판적 사고력을 가르쳐야 한다는 것인데, 이것 역시 구성주의의 학습원칙을 통해 그 실천 가능성을 찾아볼 수 있다.

구성주의는 전통적 교육으로부터 외형적 이탈을 보이고 있지만, 그것은 특정한 교수방법으로의 변화만을 가리키는 것이 아니라 가르치는 자와 배우는 자의 지적인 상호작용 전반에 대한 새로운 비판적 성찰이라고 할 수 있다. 결국 구성주의를 정보화시대라는 시대적 배경과 연결해서 정의를 내리게 되면 한마디로 학습자중심의 교육환경을 구현하고자 하는 학습이론이라고 할 수 있다.¹⁹⁾

급변하는 정보와 지식의 홍수시대에서 생존하기 위해서는 학생은 물론이거니와 일반 직장인들도 재교육 또는 재훈련의 필요성을 심각하게 느끼지 않을 수 없다. 이때 이전처럼 지식의 암기와 축적이라는 형태로는 더 이상 정보시대적 요구에 대응해 나갈 수 없다. 대신 많은 정보와 지식 중에서 자신에게 필요한 것

19) 강인애, 「왜 구성주의인가」 (서울: 문음사, 2003), pp. 20-25.

이 무엇인지를 파악하여 선택할 수 있고, 그것을 자신의 필요에 맞도록 가공, 활용할 수 있는 능력, 그리고 지속적으로 자신을 계발시켜 나갈 수 있는 능력, 한마디로 문제해결 능력 혹은 인지적 전략 능력이 필요하다. 기존의 세부적 전략, 규칙, 방법이라는 응급치료법적인 것에 대한 집착에서 벗어나서 좀더 근원적인 문제 즉, 지식을 습득하고 형성한다는 것, 배운다는 것은 무엇을 의미하며, 어떻게 이루어지는 것인가에 대한 인식론적 입장을 고려해야 한다. 이것은 다른 말로 지금까지는 배움의 현장에서 교사의 입장이 중심 또는 주체로 강조되었으나 점차 그 역할을 주변 또는 객체로 여겨져 왔던 학습자에게로 옮겨져야 한다는 것을 의미한다.

산업사회의 교육과 정보화사회의 교육적 패러다임을 비교하여 살펴보면 <표-3>과 같다.

<표-3> 산업사회와 정보화사회의 교육적 패러다임

산업사회의 교육	정보화사회의 교육
• 중앙집권적 교육목표와 커리큘럼	• 자율적·선택적 교육목표와 커리큘럼
• 지식의 축적	• 학습방법의 습득
• 교사: 지식의 전달자	• 교사: 조연자
• 학생: 지식의 흡수자	• 학생: 학습의 주도자
• 행동·인지주의: 통제와 예측의 원리	• 구성주의: 불확실성, 비예측성, 복잡성
• 공식교육: 12년	• 평생교육

출처: 강인애, 「왜 구성주의인가」 (서울: 문음사, 2003), p. 15.

<표-3>에서 알 수 있듯이, 정보화사회의 패러다임은 한마디로 가르치는 교사 중심에서 배우는 학생중심으로의 전환이다.

지식기반사회로 진입함에 따라 학교라는 제도가 사라지는 것은 아니지만 학

교라는 공간의 모습과 교사의 역할이 크게 변하게 될 것이라고 전망된다. 특히 정보·통신기술과 교육매체의 발달, 이로 인한 교수-학습방법의 변화는 교육내용과 목적까지도 변화시키는 결과를 초래하며 더욱 학습자중심 교육으로 바뀌도록 요구할 것이다.

교실수업의 많은 경우, 각 교과목의 수업설계가 수업을 받는 학생들의 욕구 충족을 위하여 수업이 진행되기보다는 정해진 시간 안에서 수업을 계획하고 정해진 내용에 따라 단계적으로 수업을 진행하는 데 집중되어 있다. 이러한 방법은 지식의 내용을 깊이 다루고 효과적으로 지식을 습득하는 데는 적절하나 학생들의 학교 밖 현실생활을 반영하지 못한다는 한계를 지니고 있다. 즉, 이러한 수업설계 및 진행방법은 학생들 스스로 교실에서 학습한 내용을 현실생활에 적용하고 나아가서 창조적인 학습경험을 통하여 능동적으로 현실에 대처하는 능력을 키워주기에 부적절할 수 있다.

많이 외울 것을 강조하는 수업은 학생들로 하여금 배운 내용을 마치 사진을 촬영하듯 단기 기억에 저장해 둔다. 학습은 어떠한 상징을 많이 외우는 기계적 기억에 의하여 이루어지는 것보다는 이해의 발달 단계를 거쳐서 이루어질 때 창조성이 있다.

지식기반사회에서의 교수-학습의 핵심은 남의 발상과 남의 지식이 아닌 자신의 지식으로 자신의 삶을 살아갈 수 있도록 돕는 데 있다. 가장 핵심적 대안은 기존지식 수용교육의 체질을 버리고 새로운 지식을 생성할 수 있는 체질로 교수-학습의 과정을 고쳐 나가는 것이다.

모든 과목의 수업진행이 획일화될 수는 없지만, 일부 과목은 창조적인 학습경험을 통하여 능동적으로 현실에 대처하는 능력을 키워 줄 수 있다. 이러한 과목에 대해서는 학생들의 요구와 의견을 수렴하여 교사가 수업에 반영할 필요가 있다.

산업사회와 정보화사회 학교의 차이를 다양한 관점으로 비교하면 <표-4>와 같다.

<표-4> 산업사회와 정보화사회의 학교 차이점 비교

산업사회에서 강조하는 학교	정보화사회에서 강조하는 학교
<ul style="list-style-type: none"> • 중앙-지방-지역-학교 수준으로 내려오는 위에서 아래로의 조직구조 	<ul style="list-style-type: none"> • 의사결정의 분권화, 참여적 경영, 중앙의 규제 감소, 일선에 밀착된 의사결정, 분명한 책임
<ul style="list-style-type: none"> • 전통적 6-3-3-4제의 교육과정, 교과목 수의 확산과 단편적 교육과정, 교과서 중심 	<ul style="list-style-type: none"> • 입학 연령의 융통성과 조기화, 연령집단별 수업, 단순화한 중핵 교육과정, 통합 교과적·초교과적 접근, 계속교육의 기회, 상호의존적 공동체로서의 세계화 강조
<ul style="list-style-type: none"> • 단편적 학습시간 	<ul style="list-style-type: none"> • 융통적인 시간표, 다양한 학습시간
<ul style="list-style-type: none"> • 교육계획과 수업에서 교사의 소외, 계획의 축박성 	<ul style="list-style-type: none"> • 계획과 수업을 위한 교원 팀 구성, 집단 계획이나 개인 계획의 시간 설정
<ul style="list-style-type: none"> • 학교활동에 지역사회의 참여 	<ul style="list-style-type: none"> • 교육목표 수행에 대한 지역사회와 학교의 공동 소유의식 및 책무성
<ul style="list-style-type: none"> • 학년별 교실 모형 	<ul style="list-style-type: none"> • 가정 모형 설계, 학습과제별 공간, 다연령·다학년 집단, 경험의 장소로서의 학교
<ul style="list-style-type: none"> • 능력별 학급 편성 	<ul style="list-style-type: none"> • 개개 학생을 위한 개별화 프로그램, 과제와 학생의 흥미에 따른 다양한 반 편성
<ul style="list-style-type: none"> • 불리한 위기에 처한 학생에 대한 부모와 교사의 기대 최소화 	<ul style="list-style-type: none"> • 모든 학생의 최적 학습에 대한 높은 기대
<ul style="list-style-type: none"> • 진정한 학생의 성취보다는 수업 일수에 의한 진급 	<ul style="list-style-type: none"> • 수준에 따른 수행 결과의 확보에 의한 진급
<ul style="list-style-type: none"> • 과제의 인지능력을 경시하고 단기 기억을 중시하는 수업 	<ul style="list-style-type: none"> • 고차적인 추리와 문제해결 능력을 강조하는 수업
<ul style="list-style-type: none"> • 수동적인 정보소비자로서의 학생 	<ul style="list-style-type: none"> • 적절한 현실생활 목표를 설정하고 수행하는데 적극적인 참여자로서의 학생
<ul style="list-style-type: none"> • 비정적 교사-학생 관계, 정서적으로 무미 건조한 학급 	<ul style="list-style-type: none"> • 학생의 성취를 증진하기 위한 조언자·코치·학습촉진가로서의 교사, 학생의 정의적 욕구에 대한 관심
<ul style="list-style-type: none"> • 단조로운 교사의 봉급 체제, 전문적 성장의 기회 희박 	<ul style="list-style-type: none"> • 차별적 인사배치, 역할과 책임에 따른 봉급 체제
<ul style="list-style-type: none"> • 현 구조의 단편적 맨질, 현상 유지에 초점을 둠 	<ul style="list-style-type: none"> • 체계적 접근에 의한 학교의 조직적 변화

출처: Eugene C. Kim & Richard D. Kellough, *A Resource Guide for Secondary School Teaching*, 6th ed.(Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1995), p. 8.

정보화사회의 학교교육에서는 참여에 의한 교육목표 설정과 그 수행에 대한 책무성 증대, 획일적인 것보다는 융통성 있는 교육과정 편성·운영, 학습자의 수준과 흥미를 고려하는 학년·학급 조직 편성 및 학생의 학업성취도를 높이기 위한 전문성 중심의 교사조직 운영 등 교육의 중심이 교사보다는 학생으로 이동함으로써, 가르침보다는 학습이 중심 개념이 될 것으로 전망되고 있다.

산업사회와 정보사회의 학교의 교수방법의 차이를 비교하면 <표-5>와 같다.

<표-5> 교수방법의 대비

구분	전통적 방법	새로운 방법
교사	• 독재적	• 민주적
	• 교육과정 중심	• 학생중심
	• 직접	• 간접
	• 지배적	• 상호작용적
	• 공식적	• 비공식적
	• 지식전달식	• 탐구식
	• 처방적	• 반성적
교실	• 교사중심	• 학생중심
	• 직선적 좌석 배치	• 분단별 또는 원형의 좌석
	• 추상적 학습	• 구체적 학습
	• 교사중심의 토의	• 학생중심의 코치
	• 강의	• 또래와 연장자의 코치
	• 경쟁적 학습	• 협력적 학습
수업 양식	• 약간의 문제해결식	• 문제해결식
	• 교사의 시범	• 학생 탐구
	• 단순한 것에서 복잡한 것으로	• 복잡한 과제에서 출발하고 수업 단계를 이용한 대화
	• 교사가 학생에게 정보 전달	• 교사와 학생의 소집단간의 대화 후 모든 학생 상호간 교수

출처: Eugene C. Kim & Richard D. Kellough, *A Resource Guide for Secondary School Teaching*, 6th ed.(Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1995), p. 77.

정보화사회의 학교교육에서는 교수방법 면에서도 지금까지 능력 차이가 크게 나는 학생들을 동일한 교실에서 동일한 교육과정에 따라 동일한 교재에 의한 일제식 수업방식에서 벗어나, 학생들의 능력 차이를 고려한 수준별 교육과 개별화 교육이 실시될 수 있도록 교사중심의 교실구조를 학습자중심으로 전환하고, 그에 부응하는 수업양식을 실시할 것이 요구되고 있다.

4) 구성주의의 교수-학습관

구성주의 교육은 우리 교육문화 깊숙이 뿌리박고 있는 지식 전달 중심의 전통적인 교육에 대한 해결 방안으로 제시된 교육방법 중의 하나라고 할 수 있다. 전통적으로 학생들은 과제나, 퀴즈 또는 시험 등을 통하여 새로 주어진 정보를 있는 그대로 반복하여 외우든지, 교사의 행동을 모방하도록 지도해 왔다.

이와 대조적으로, 구성주의 수업에서는 학생들로 하여금 주어진 정보를 내면화하도록 돕거나, 새로운 것으로 발전시키거나 변형할 수 있도록 도와주는 역할을 한다. 따라서 구성주의 교육은 학습자에게 초점을 맞추는 교육이다. 이는 학습자 개개인이 독특한 지식의 구성자라는 입장을 견지하는 학습자중심의 교육이다.

구성주의 관점에 입각한 학습과정의 특징에 대해서는 여러 학자들에 의해 다양한 정의가 내려져 왔다. 몇몇 학자들의 정의를 살펴보면 다음과 같다.

Duffy와 Cunningham²⁰⁾은 구성주의의 역사적 연원을 밝히면서 구성주의 학습의 특성 일곱 가지를 다음과 같이 제시하였다.

- 가) 모든 지식은 구성되어지는 것이며, 모든 학습 또한 구성의 과정이다.
- 나) 다양한 세계관이 구성될 수 있기 때문에 다양한 관점이 존재한다.
- 다) 지식은 맥락 의존적이기 때문에 학습은 항상 관련된 맥락 속에서 이루어져야 한다.

20) T. M. Duffy & D. J. Cunningham, Constructivism implication for the design and delivery of instruction, *Handbook of Research for Educational Communications Technology*(1995), pp. 170-198.

라) 학습은 도구나 신호에 의해 매개되어야 한다.

마) 학습은 본질적으로 사회적 대화활동이다.

바) 학습자들은 사회·문화적 과정 속에 중층적으로 관여되어 있는 존재다.

사) 어떻게 알아내는 지를 파악하는 것이 궁극적 목표이다.

또한 Shotter²¹⁾는 다양한 구성주의 관점의 통합을 시도하면서 구성주의 교육관의 특징 여덟 가지를 제시하였다.

가) 구성주의 연구는 사물이나 실체보다는 구체적인 학습자의 구성 활동에 관심을 두어야 한다.

나) 지식의 발견보다는 지식의 창조와 구성 과정에 더 관심을 기울여야 한다.

다) 외부의 세계란 없기 때문에 절대적 실체에 대한 지식은 더 이상 중요한 논의거리가 되지 못한다.

라) 우리는 우리가 구성하는 것 이외에는 알 수 없다.

마) 외부 세계의 진리에 대한 대응(correspondence)보다는 실제적 삶에 있어서의 일관성(coherence), 생존 가능성(viability), 유익성(fruitfulness), 적합성(adequacy) 등의 기준에 맞추어 지식을 판단해야 한다.

바) 어떤 현상의 원인이나 결과보다 그 현상의 의미나 중요성에 더 관심을 둔다.

사) 상호작용 및 구성의 과정에 관심을 둔다.

아) 이론과 실천 사이의 관계에 대한 일반적 합의는 존재하지 않는다.

그리고 Confrey²²⁾도 구성주의의 여러 관점들을 종합하여 구성주의적 접근의 특성을 아홉 가지로 제시하고 있다.

가) 지식은 배우는 학생에게 개인적 또는 사회적으로 유용할 때 의미를 가

21) J. Shotter, In dialogue: social constructivism and radical constructivism, In L. P. Steffe & J. Gale(eds.), *Constructivism in Education*(N. J: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1995), pp. 415-416.

22) J. Confrey, How compatible are radical constructivism, sociocultural approaches, and social constructivism?, In L. P. Steffe & J. Gale(eds.), *op. cit.*, pp. 185-225.

진다.

- 나) 지식은 사회적, 문화적, 시대적, 상황적 맥락에 따라 상대적이다.
- 다) 교육내용에 다른 사람과의 상호작용에 대한 지식이 포함되어야 한다.
- 라) 교육에서 학습자 활동의 다양성이 인정되고, 타인과의 상호작용이 촉진되어야 한다.
- 마) 학습자는 다양한 자신의 문제해결 과정에 참여하여야 한다.
- 바) 학습자는 상호작용의 실제 감각을 익혀야 한다.
- 사) 교육에 반성적 성찰의 과정이 반드시 포함되어야 한다.
- 아) 사회 참여자로서의 학습자는 자신의 개념을 다른 사람에게 설명하고 이해시킬 수 있어야 한다.
- 자) 학습자들은 문화적 다양성을 인식할 필요가 있다.

강인애²³⁾도 구성주의 인식론에 입각하여 구성주의 학습원칙 다섯 가지를 제시하였다.

- 가) 학습자는 학습의 주체로서 학습에 대한 주인의식과 책임의식을 갖추어야 한다.
- 나) 학습자에게는 자신의 일상적 사건이나 경험을 무심코 지나쳐 버리지 말고 항상 의문을 가지고 분석하는 인지적 습관을 가진 자아성찰적 실천의 자세가 필요하다.
- 다) 학생들로 하여금 사물 및 세상에 대한 다면체적이고 다차원적 이해를 높이고, 깊이 있는 사고를 자극하기 위해 협동 학습환경의 조성이 중요하다.
- 라) 교사는 학습자의 학습을 돕는 조연자이며, 배움을 같이하는 동료학습자이다.
- 마) 구성주의 학습에서는 구체적 상황을 배경으로 하는 실제적 과제가 주어져야 한다.

이상의 여러 논의를 바탕으로 구성주의적 교수-학습관의 특징을 정리하면 다

23) 강인애, 「전계서」, p. 6.

음과 같다.

첫째, 구성주의는 절대적 진리관이 아닌 상대적 진리관에 기반을 두고 있다. 이는 구성주의 이론의 가장 본질적인 특징이라고 할 수 있는데, 이 관점에 의하면, 보편적, 객관적 절대진리는 존재하고 않고, 지식은 각 개인들이 삶이나 학습 상황 속에서 구성되어지는 것으로 본다. 따라서 전통적 지식보다는 각 개인의 경험 속에서 구성되는 지식이 중시되며, 지식의 가치도 진리에 대한 대응성(correspondence)의 관점에서가 아니라 일상생활 속에서의 유용성의 관점에서 평가된다.

둘째, 구성주의는 학습자중심 관점이다. 이는 전통적 교수자중심의 학습관에 대한 큰 도전이다. 전통적 교육은 절대적 진리관에 기반을 두었기 때문에, 절대적 진리를 학생들에게 전달하는 것이 교육의 주과업이었으며, 이때 지식을 전달하는 교사를 중심으로 교육이 이루어지는 것은 당연한 귀결이었다. 하지만 절대적 지식을 인정하지 않는 구성주의 입장에서는 각 학습자의 지식 구성 과정 및 활동을 중시한다. 따라서 지식을 전달하는 교사가 아닌, 스스로 자신의 지식을 구성해 나가는 학습자가 교육의 핵심 주체가 되는 것이다.

셋째, 구성주의에서는 구체적인 학습의 상황과 맥락을 중시한다. 구성주의에서는 개인적, 사회적 삶의 적응과 유지가 중요한 학습목표가 된다. 따라서 이 관점에서는 각 학습자의 지식 구성 활동도 추상화된 탈맥락적 상황 속에서는 아무런 의미가 없으며, 구체적인 상황적 맥락 속에서 이루어져야 지식으로써 가치를 지닌다. 구성주의 학습에서는 이러한 구체적이고 실제적인 상황과 맥락의 풍부한 제공이 교육의 성패를 좌우한다고 볼 수 있다.

넷째, 구성주의에서는 교육의 내용보다 교육의 과정에 더 주목한다. 구성주의 관점에서는 교육내용이 체계화, 계열화, 순서화되어 있는 것이 아니라, 일상 생활과 학습의 맥락 속에 복잡하게 얽혀 있다는 것을 가정한다. 아울러 일상의 모든 경험 자체가 교육내용이요, 소재이기 때문에 특별히 교육내용에 대해 관심을 갖지는 않는다. 구성주의에서 관심을 갖는 것은 각 학습자들이 지식을 구성해

나가는 구성의 과정이다. 이 구성 활동을 자극하고 지원하며, 조성하는 것이 구성주의 교육과정이다.

다섯째, 구성주의에서 교사의 역할은 학습자의 학습을 지원하고 조장하는 학습촉진자이다. 이 새로운 관점에서 지식 전달자로서의 교사의 의미는 크게 축소된다. 구성주의에서 교육은 학습자가 자신의 맥락 속에서 스스로 지식을 구성해 나가는 과정이기 때문에 교사에게는 이러한 학습자의 지식 구성 활동을 돕고 지원하며, 촉진하는 역할이 요구된다. 하지만 결코 교사의 역할이 축소되었거나 그 중요성이 낮아진 것은 아니다. 교사 역할의 성격이 변했을 뿐이지 교사의 역할은 여전히 중요하다.

5) 구성주의와 객관주의의 화합을 통한 학생 참여

경영학 부분에서 관심을 끌고 있는 학습조직은 구성주의와 매우 많은 연관성이 있다. 기존의 경영 및 혁신 활동들이 변화 대상자의 주체적 변화보다는 변화 추진자의 의도에 따라 그 대상을 좀더 효과적으로 변화시키려고 했다. 그러나 학습조직에서 추구하는 바는 어떻게 하면 변화 대상자가 스스로 변화의 주체가 되어 중심적이고 적극적으로 참여하게 하느냐 하는 것이다. 왜냐하면 변화 당사자가 스스로의 자각에 의해 의식과 행동에 대한 변화를 추구하지 않고, 외부환경의 압력에 의해 타율적으로 변화작업을 하게 됨은 결국은 조직원의 반발을 초래하게 된다는 것이다.²⁴⁾ 이 점을 구성주의와 연결시켜 보면, 학습자 본인이 스스로 의미 있다고 생각하지 않는 것은 결코 학습되기 힘들며, 설사 학습이 되었다 하더라도 그것의 효율적 전이는 기대하기 어렵다는 점과 일맥상통하고 있다. 따라서 학습자들에게 자율권을 부여하고 더 많은 권위를 이양해야 한다는 의미에서 학습조직과 그 맥을 같이 하고 있다.

교사와 학생간에 엄연히 존재하는 힘의 불균형 상태하에서는 자신들에게 주어질 역할과 의미에 대한 다른 시각과 인식을 실천하기가 어렵다. 즉 교사는 자

24) 박광량, 「학습조직의 이론과 실제」 (서울: 삼성경제연구소, 1996).

신의 기득권에 대하여 양보를 하지 않고, 학생들은 스스로 학습의 주도권을 가지려는 의식적 노력이 없는 상태에서는 학생들은 교사의 인지적 과정과 틀을 무작정 답습하려는 나머지 너무나 쉽게 자신들의 경험적, 직관적 지식과 관점을 포기하게 될 수 있다.

구성주의의 학습환경에서 중요한 것은 통일성과 획일성 이전에 다양성과 창의성이고, 이런 맥락에서 발전하여 학습자의 자율성과 학습에 대한 주인의식이 강조되고 있다.²⁵⁾ 따라서 교사와 학생간의 전통적인 힘의 불균형에 대한 변화가 요구되면서, 학생측에서는 주어지는 지식을 소극적으로 받아들이고 암기하는 태도 대신에 스스로 적극적으로 자신에게 의미 있고 중요한 부분에 대해서 탐구하고, 새롭게 의미와 이해를 구축해 나가는 적극성이 요구된다. 반면, 교사 입장에서는 이미 오랜 기간 동안 소극적으로 지식의 흡수에만 익숙해 있는 학생들에게 과감히 권리를 이양하고 스스로 기득권의 이익과 편이를 양보할 것이 요구된다.²⁶⁾ 따라서 교사들은 지식의 전달이라는 역할 대신 학생들이 교실 내로 지나고 오는 그들의 사회적, 문화적, 역사적 배경에 가치를 부여하고, 다양한 수준과 내용의 학습을 학생들의 관심과 흥미, 수준, 배경에 맞게 선택, 구성해 나갈 수 있도록 도와주고 조언해 주는 역할을 취해야 한다. 분명 이런 힘의 구조의 변화는 처음에는 적용되는 과정에서 상호간에 여러 진통을 겪어야 하겠으나, 결국에는 구성주의자들이 추구하는 교사와 학생들간의 새로운 힘의 구조와 역할(같이 배우는 자이며 조언자로서의 교사, 자율적이고 책임 있는 학습자로서의 학습자)이 이루어질 것이다.

객관주의자들이 지난 수백 년간 이루어 놓은 공적을 무시해서는 안 된다. 오히려 수많은 연구와 과학적 검증단계를 거쳐 그 효과성과 효율성을 증명해 보인

25) P. Simons, Constructive learning: The role of the learner, In T. Duffy, J. Lowyck, & D. Jonassen(eds.), *Designing Environments for Constructive Learning*(N. Y.: Springer-Verlag, 1991), pp. 291-314.

26) L. Delpit, The silenced dialogue: Power and pedagogy in education other people's children, *Harvard Educational Review*, 58(1988), pp. 280-298.

많은 교수-학습전략과 기법이 지닌 가치를 인정해야 한다.

구성주의는 학습자들이 어떤 과정을 통해, 어떤 상황에서 학습이 이루어지는가에 대해 다른 각도와 시각으로 접근하고 있다. 즉, 실제 수업을 받아야 할 학생들의 요구와 흥미가 무엇인지, 그들 개개인의 사회, 문화, 역사적 배경은 무엇인지, 그들이 지니고 있는 개인의 경험적 지식에 어떻게 가치를 부여해 줄 것인지, 그들이 왜 이 수업을 받아야 하고 무엇을 원하는지를 의식하고 있는지, 이 수업이 다른 수업과 어떤 맥락에서 연결되어야 할지를 의식하고 있는지, 그리고 최종적으로 학습자들이 추구하고 있는 학습목표는 무엇인지를 그들이 인식하고 있는지, 과연 그들이 이 수업에서 다루는 과제가 실제 생활에서 그들이 맞이하 고 해결해야 할 문제인지, 그리고 그 문제들이 실제와 유사한 환경과 과제의 형태로 제시되고 있는지, 실제 교실에서 학습의 주체가 교사가 아닌 학생인지, 학생의 목소리가 진정으로 가치 있게 받아들여지고 있는지, 아니면 교사의 개인적 지식과 견해가 학생들에게 강요되고 있지 않은지, 학생들의 다양성이 충분히 인정되고 있는지 등에 중점을 두고 있다. 분명한 것은 21세기 정보화, 세계화시대에 그리고 좀더 인본주의적으로 흐르는 교육의 추세를 고려해 볼 때, 구성주의적 원칙의 교육적 활용은 결코 한시적인 유행이나 현상으로 끝날 수 없는 것이며, 우리의 교육적 미래방향을 지시하고 있음에 틀림없다.

우리가 처해 있는 교육현실(입시제도, 중앙집권적 커리큘럼, 과밀도 학습, 열악한 학습환경 등)하에서는 교수-학습에 활용하기가 쉽지 않다. 그래도 초등학교는 중등학교보다 구성주의의 학습이론을 교수-학습에 활용하기가 더 용이하다. 중등학교의 경우, 커리큘럼의 대대적인 개혁이나 변화, 입시제도의 획기적인 변화가 없는 상황에서는 입시제도와 조금은 무관한 과목을 제외하고는 교사들로부터 구성주의적 입장에 대한 호응과 지지는 사실 기대하기 힘든 실정이다. 따라서 각 상황의 필요에 따라 객관주의적 교수-학습전략과 기법, 구성주의적 학습환경을 이루어나가는 데 활용할 필요가 있다. 중요한 것은 수단과 목적간의 구분이다. 구성주의 원리를 바탕으로 교육적 목표를 설정하고, 그 수단으로서 객관주의적

교수-학습전략과 기법은 얼마든지 그 상황과 맥락에 따라 훌륭한 교육적 방법으로 활용될 수 있고, 그 교육적 효과 또한 증진시킬 수 있을 것이다.

Fosnot²⁷⁾은 구성주의 학습을 성공적으로 이끌 수 있는 가장 핵심적인 전제는 교사라고 단정하고 있다. 이는 교사들의 기존의 역할과 태도를 바꾸어야 함을 의미한다.

구성주의에서 교사들은 학생들의 학습을 도와주는 조연자 또는 촉매자로서의 역할을, 학생들은 자율적이고 적극적이고 책임감 있는 학습의 주체자로서의 역할을 해야 한다. 학생들을 교내 수업장학에 참여시켜야 진정으로 학생들이 학습의 주체자 역할을 할 수 있다.

나. 장학에 대한 패러다임 변화

1) 장학의 방향 변화

지식정보화사회는 우리의 학교와 교육에 변화를 요구하고 있다. 시대의 변화와 함께 할 수 있기 위해서는 그 요구에 응해야 한다. 이제 장학은 행정기 관중심에서 학교중심으로, 이론중심에서 현장중심으로, 획일적 방식에서 선택적 방식으로, 평가중심에서 지도·자문중심으로, 상하의 관계에서 동료의 관계로, 가르치고 배우는 형식에서 공동으로 문제를 해결하는 형식으로 그 기본적인 방향이 전환되고 있다.²⁸⁾

그러나 우리는 이러한 시대적 변화와 요구에 적절하게 대처하지 못하고 피상적이고 형식적인 장학을 실시하여 교사들에게 크게 도움이 되지 못했다. 이는 장학의 과정이 지나치게 실적 위주의 잘잘못을 가리는 평가적 행위가 중심이 되었고, 장학담당자의 태도가 지나치게 관료적이거나 권위주의적이었기

27) C. Fosnot, *Enquiring Teachers, Enquiring Learners: A Constructivist Approach to Teaching*(New York: Teachers College Press, 1989), p. 139.

28) Allan A. Glatthorn, *Differentiated Supervision*(Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1984), p. vii.

때문이다.

오늘날 장학은 과거의 감독적 기능, 다시 말하면 행정적 기능에서 수업장학, 임상장학, 선택적 장학이라는 형식으로 변화되어 대체로 교사와의 면담, 수업의 질 향상에 초점을 두는 방향으로 발전되어 가고 있다. 이러한 변화에 대해 과거의 장학과 현대의 장학을 비교하면 <표-6>과 같다.

<표-6> 장학의 시대적 변화

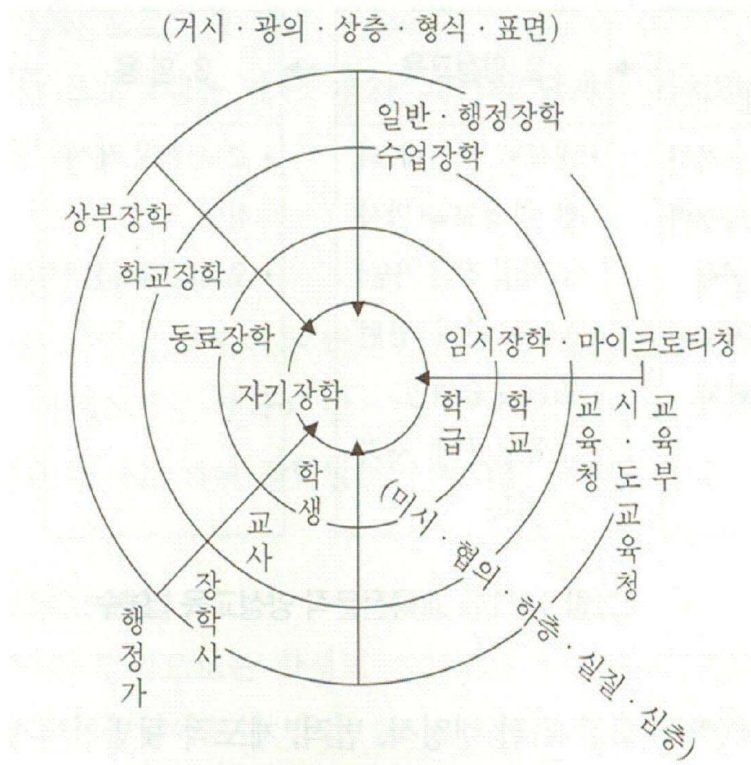
과거의 장학	현대의 장학
• 지시대로 실천하고 있는가를 관찰한다	• 연구와 분석위주의 장학이다
• 교사의 근무태도, 지도방법, 교실관리만이 대상이다	• 교육목표, 교재, 방법, 교사 등을 비롯하여 학생, 환경 일체가 대상이 된다
• 교사의 평정을 목적으로 한다	• 교실개선, 진보를 중심으로 협력적이다
• 권위적이고 일방적 명령의 형식이다	• 현장문제를 중심으로 협력적이다
• 훈시적이고 비평에 그친다	• 여러 가지 기술과 방법이 사용된다
• 무계획적이며 형식적이다	• 조직적이고 계획적이다
• 관찰자 한 사람의 활동에 국한한다	• 여러 사람이 협력한다

출처: 김영우, “교사의 발달수준에 적합한 장학지도의 모형 연구”(동아대학교 교육대학원 석사학위논문, 2002), p. 61.

<표-6>을 통해서 알 수 있듯이, 오늘날의 장학은 수업을 중심으로 보다 발전적이고 실질적인 방향으로 변화하고 있음을 알 수 있다.

정치적인 측면에서 중앙집권으로부터 지방분권으로 가고 있어 지방자치가 주민 가까이 다가가고 있다. 장학에 있어서도 교사와 가까이 있는 교육청과 학교로, 다시 교실과 교사가 있는 곳으로 권한이 위임, 이양되고 있다. 장학의 중심이 교육부로부터 교사와 학생이 만나는 현장인 학교로 이동되고 있다. 상부의 장학으로부터 학교장학, 동료장학, 자기장학으로, 일반장학, 행정

적 장학으로부터 수업장학, 임상장학으로, 교육인적자원부로부터 시·도, 시·군 교육청, 학교, 학급으로, 거시·광의·상층·형식·표면으로부터 미시·협의·하층·실질·심층으로, 행정가로부터 장학사, 교사, 학생으로 장학의 중심이 이동되고 있다. 이것을 요약하면 <그림-1>과 같다.



<그림-1> 장학의 중심 이동

출처: 주삼환 외 5인, 「교육행정 및 교육경영」(서울: 학지사, 2003), p. 345.

장학이 교육이념, 교육정책, 교육인적자원부 방침 등을 확인하는 거시적 개념이 아닌 보다 구체적인 교육현장의 문제를 가지고 협의하고 해결하는 미시적 관점으로 나아가고 있다. 이는 과거 학교경영 전체를 대상으로 하는 일반장학에서 수업장학 중심으로 장학의 방향이 바뀌고 있음을 의미한다.

장학의 대상도 학교관리자중심의 장학으로부터 교사중심 장학으로, 더 구

체적으로는 학습자중심 장학으로 이동되고 있다. 이와 같은 현상은 장학의 방향이 교육의 본질인 교수-학습지도에 초점을 두고 교사와 학습자중심으로 변화되어 가고 있음을 시사하고 있다.

2) 일반장학에서 수업장학 중시로의 변화

관리·행정적 업무에 중점을 두는 일반장학보다는 교실수업에 중점을 두는 수업장학이 중시되고 있다. 장학의 본질은 수업개선에 있다. 따라서 교육활동의 핵심은 교수-학습활동 즉, 수업이다. 수업은 교사의 가르치는 일과 학생의 배우는 일이 교육과정을 중심으로 학습환경 속에서 상호작용하는 것이다. 이 셋 중에서 교사의 교수행위에 변화를 주는 일이 가장 중요한 것이라 할 수 있는데, 교사의 교수행위에 변화를 주는 일이 곧 수업장학이다.

수업의 효율성 즉, 투입은 적게 하고 효과를 최대한으로 크게 하기 위해서는 가르칠 교과목에 관한 전문적이고 해박한 지식, 가르치는 방법에 관한 튼튼한 이론적 지식, 수업을 능숙하게 해낼 수 있는 숙달된 수업기술이 요구된다.

수업의 효과는 교사가 지니고 있는 특성, 즉 인성, 성, 연령, 경력, 경제적 배경 등에는 크게 영향을 받지 않고, 오히려 교수-학습의 상황에서 표출되는 교사의 수업행동에 더 많은 영향을 받는다. 예를 들면, 설명을 얼마나 분명하게 하는가?, 수업목표와 얼마나 밀접한 수업활동을 전개하는가?, 어떤 수준의 질문을 자주 하는가?, 칭찬을 얼마나 자주 하는가?, 어떤 방법으로 칭찬을 하는가? 등의 교사의 수업행동은 학습자들의 학습효과와 높은 상관관계가 있다.

자기의 수업을 전문적으로 하기 위해서는 새로운 수업이론의 지식도 알아야 한다. 또한 수업을 잘하는 타인의 수업을 자주 관찰할 수 있는 기회, 자기가 하고 있는 수업은 어떠한 지를 정확하게 되돌아 볼 수 있는 기회, 수업전문가, 동료, 학생들에게 자기의 수업을 관찰하게 하고, 자기의 수업기술에 관한 객관적이고 정확한 정보를 받을 수 있는 기회를 가져야 한다.

전문적인 교직에 종사하는 교사들은 수업을 전문가답게 할 수 있기 위해서

는 명타자가 자기의 타율을 높이기 위해 여러 가지 노력을 하듯이 자기의 수업기술을 향상시키기 위해 부단한 노력을 경주해야 한다. 여기에 장학의 초점이 주어져야 하고, 특히 이러한 측면의 요구에 가장 잘 부응하는 장학 접근의 하나가 수업장학이다.

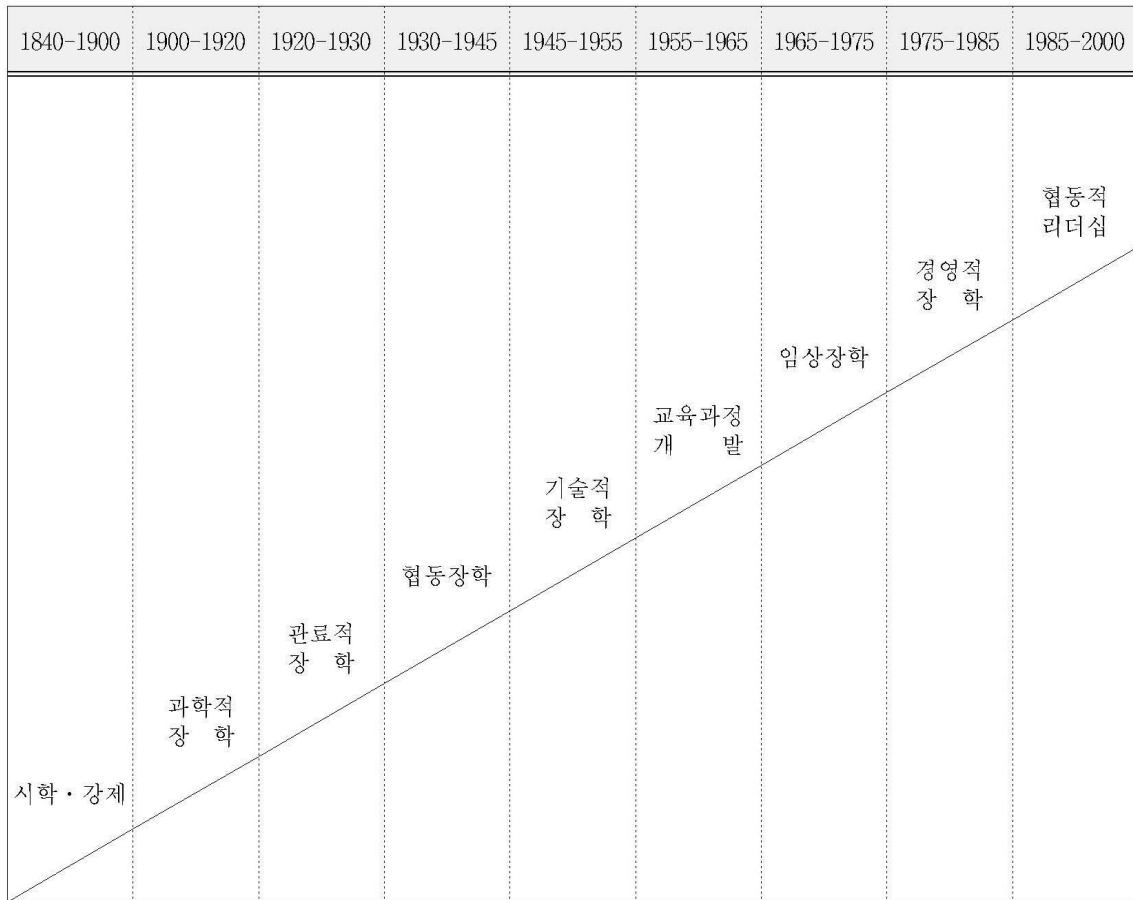
학교조직에서 이루어지는 대부분의 전문적 과업들은 수업활동에 관련이 된 것이기 때문에 장학에 관련되는 과업들은 수업에 관련되는 것이라고 할 수 있다. 학습자들의 학습효과는 무엇보다 교수-학습과정에서 시연하는 수업자의 수업행동이나 기술과 직접적이고 밀접한 관계가 있고, 수업자의 수업행동과 기술은 타고나는 것이 아니라 배우고 익히지 않으면 안 되는 것이며, 교사들은 수업전문가로서의 자질을 계속하여 개선시키지 않으면 안 되는 전문직종에 종사하기 때문에 수업장학은 필요하다.²⁹⁾ 그러나 교사가 자신의 수업을 스스로 진단해 보고 기대에 맞게 가르치고 있는지 여부를, 혹은 제대로 가르치고 있지 못하다는 사실을 깨달을 수 있도록 도와주는 장치가 없다. 따라서 교사 자신이 업무수행을 통한 만족감을 가질 수 있도록 하기 위해서도, 학생의 학습성취라는 조직의 목표실현을 위해서도, 교사의 교수능력을 가늠해 볼 수 있는 제도적 장치인 수업장학은 매우 중요하다.

3) 장학의 성격 변화

장학의 역사는 학교교육의 감독, 감시, 강요 등을 강조하는 기능으로부터 수업의 질적 개선, 교육과정 개발 및 교사의 능력개발 등을 강조하는 기능으로 까지 발전되어 왔다. 장학활동은 나라에 따라 그 특징을 달리하나, 부분적으로 아직까지 감시, 감독이 그대로 진행되고 있는 경우가 많으며, 장학의 발달은 국가에 따라, 학교조직의 형태에 따라, 장학담당자에 따라 다양하게 전개되고 있는 실정이다. 그리하여 장학발달의 단일적인 시대 구분은 매우 어려우며, 각국의 장학은 시대의 흐름에 따라 주어진 여건과 상황에 적응하는 그 나름의

29) 변영계, “수업장학의 연구와 필요성”, 「교육연구」, 제4권 제5호(1984), pp. 10-11.

독특한 특징을 갖고 발달하여 왔다고 할 수 있다. 장학의 본질을 이해하는데 있어서 중요한 점은 장학의 성격은 사회적·경제적 상황에 따라 영향을 많이 받아 왔기 때문에³⁰⁾ 시대의 변화에 따라 다양하게 정의되고 있다. 장학의 성격이 시대에 따라 변화되는 양상은 <그림-2>와 같다.



<그림-2> 장학 성격의 변화 과정

출처: John While & Joseph Bondi, *Supervision*, 5th ed.(New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 2000), p. 8.

<그림-2>에서 보는 바와 같이, 장학의 역사는 학교교육에 대한 검열이나 감독, 그리고 강제나 강요 등을 강조하는 관점에서부터 협동장학, 교육과정 개

30) John Wiles & Joseph Bondi, *Supervision*, 5th ed.(New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 2000), p. 8.

발, 수업의 질적 개선 및 교사의 능력개발을 위한 임상장학, 그리고 포괄적 리더십의 발휘에 이르기까지 다양하게 전개되어 왔다.

학교조직도 다른 일반 조직들과 마찬가지로 일련의 목적을 가지고 있으며, 조직의 목적을 달성하기 위해 조직구성원 모두의 공동의 노력을 필요로 한다. 일반적으로 어떤 조직의 질 관리 도입의 초기 단계에서는 약간의 성공을 거둘 수 있으나, 시간이 지남에 따라 구성원들의 지속적인 헌신과 참여가 약해지면서 큰 성과 없이 끝나는 경우가 많다. 따라서 질 높은 교육을 통하여 학생들의 교육적 목적을 성취하고 학교구성원 모두의 만족을 위해서, 학교교육의 질 개선은 모든 교육수혜자에게 책임이 있다는 의미에서, 학교장은 학교구성원 모두가 학교의 질 추구 및 질 개선에 총체적으로 참여할 수 있도록 해야 한다. 또한 학교조직의 질 관리는 학교장의 개인적 노력에 의해 결정되는 것이 아니며, 특정 학교조직 내·외 집단의 요구에 의해 결정되는 것도 아니다. 학교교육의 질 관리는 학교조직을 구성하는 내·외의 모든 구성원들이 총체적 참여와 헌신을 통해 이루어지기 때문이다. 지금까지 장학활동에서는 학생들을 배제시켜 왔다. 변화하는 시대에 걸맞은 학교장의 리더십의 발휘가 필요하다.

4) 장학에 대한 관점 변화

장학을 역할로 보면, 장학은 단지 장학사(관) 또는 일부 교육행정가 등 소수의 사람들만이 수행하는 공식적인 활동으로만 이해될 수 있다. 우리나라에서는 통념적으로 장학이라고 하면 교육인적자원부나 시·도교육청 또는 지역교육청 수준에서 공식적으로 임명된 장학사나 장학관의 활동을 지칭하는데, 이는 장학의 과정보다는 역할을 강조했기 때문이다.

장학을 하나의 과정으로 보면, 학교에서 어떤 형태로든지 교육개선과 관련하여 주고받는 공식적·비공식적, 전문적·일상적 지도·조언 등의 행위와 관련되기 때문에 교육행정가, 학교관리자와 같은 장학 역할 담당자뿐만 아니라, 부장교사, 일반교사, 일반직원, 교육수요자인 학부모와 학생들도 때로는 교

육활동의 개선을 위한 장학활동에 참여할 수 있다.

장학을 보는 두 관점을 비교하면 다음의 <표-7>과 같다.

<표-7> 장학을 보는 두 가지 관점에 대한 비교

장학을 보는 관점	역할로서의 장학	과정으로서의 장학
초점	누가 하는가?	어떻게 하는가?
참여자간 관계	상하관계 전제	협동관계 전제
장학의 성격	주어지는 장학	함께하는 장학
주된 장학의 형태	상급 행정기관 주도의 장학	학교현장 주도의 자율장학
용어의 예	장학지도	장학협의

출처: 이윤식, 「장학론」 (서울: 교육과학사, 1999), p. 162. 재구성.

역할로서의 장학은 누가 하는가에 그 초점이 있으며, 장학을 제공하는 사람과 장학을 받는 사람의 상하관계를 전제로 한다. 이러한 장학에서는 교사들이 장학의 객체로서 피동적이고 수동적인 입장에 서게 되어 교사들의 입장에서 보면 장학은 주어지는 장학의 성격을 가질 수밖에 없다. 반대로 과정으로서의 장학은 어떻게 하는가? 즉, 어떠한 방법, 절차, 과정을 통하여 교육활동의 개선을 위하여 활용할 수 있는 좋은 지식, 기술, 정보, 아이디어, 경험, 도움, 조언 등을 나누어 갖는가에 그 초점이 주어진다. 이 때에는 장학에 참여하는 사람들간의 상하관계보다는 협동관계가 전제된다. 이러한 장학에서는 교사들이 장학에 보다 능동적이고 적극적으로 임할 수 있다.

Sergiovanni와 Starratt³¹⁾는 장학을 하나의 과정으로 보는 것은 장학을 하나의 역할로 보거나 장학담당자를 특정 역할의 담당자로 보는 것보다 장학의 개

31) Thomas J. Sergiovanni & Robert J. Starratt, *op. cit.*, pp. 11-12.

념을 이해하는데 더 의미가 있다고 하였다.

장학을 역할로 보는 것이 아니라 과정으로 볼 때 학생들도 장학활동에 참여할 수 있다.

5) 장학담당자의 변화

가) 18세기 이전의 장학담당자 - 성직자

장학이 말 그대로 배움을 도와주고 장려하는 활동이라고 볼 때, 장학활동은 교사와 학생간의 교수-학습이 이루어지는 그 순간부터 존재해 왔다고 볼 수 있다. 우리 나라의 장학에 가장 큰 영향을 끼친 미국의 장학 역시 그 시발점은 미합중국이 독립선언 이전인 식민시대로 거슬러 올라간다.

식민시대에서의 장학은 공공장학이라고 불릴 만큼 평민, 성직자, 혹은 선출된 시민들에 의해서 그 활동이 이루어졌다.

그들은 학교를 직접 방문하여 법에 정해진 대로 학생들에 대한 교육이 이루어지는지를 확인·감시하는 역할을 수행하였다. 학교를 방문하여 교육활동을 평가하는 위원회의 구성원 중에서도 선도적인 역할을 한 부류는 주로 성직자들이었다. 이것은 당시 교육이 주로 종교적인 목적과 관련이 있었기 때문이기도 했지만, 성직자들은 당시 식민시대에 다른 사람들보다 더 나은 교육을 받았기 때문에 교사들의 교수활동을 평가하는 데 적합하다는 요구에 따른 것이기도 하다.³²⁾

나) 18 - 19세기의 장학담당자 - 시학관

이 시기의 장학의 주요 내용은 학교의 교육활동이 법령을 제대로 준수하여 이루어지고 있는가를 사정하고, 그 결과에 따라 학교의 운영과 교육활동을 시

32) D. Tanner & L. Tanner, *Supervision in Education: Problem and Practices*(New York: Macmillan, 1987), pp. 5-6.

정하도록 지시·명령하는 것이었다. 19세기의 장학이 그 이전의 장학과 다른 점은 공립학교들을 비롯한 많은 학교들이 새롭게 설립됨에 따라 장학의 주체로서 성직자들의 역할이 퇴조되고 대신 보다 전문적인 학교 시학관이 등장하게 되었다는 것이다. 주민들이 모여 교육을 담당할 대표자를 선발하고, 그들이 교장과 교사를 임명하여 교육을 담당하도록 한 다음 또한 교육이 이루어지고 있는 현장을 감독하는 장학을 실시하게 되었다. 그러다가 19세기 후반에는 학교와 교육구가 커지면서 시학관이 별도로 임명되어 학교시찰과 검열의 일을 담당하도록 하였으며, 또한 교육시설의 건축과 교육재정의 확보 등의 일도 다루게 되어 장학은 어느 정도 전문화하게 되었다. 20세기초까지는 임명된 시학관이 교육감을 대리하여 위임받은 권한을 가지고 시학을 하게 되었다. 19세기의 장학은 여전히 권위주의적인 시학 형식으로 이루어졌다.

다) 1900 - 1930년대의 장학담당자 - 장학사(관)

20세기 초반에는 미국교육이 과학적 관리 운동의 영향을 받게 되어 교육에서도 능률과 생산성을 강조하게 되었다. 그리하여 과학적 관리의 영향을 받아 장학의 실제에도 관료적 장학이 나타났다. 그래서 장학은 교육의 목표를 명세화하고 구체화하는 일부터 시작하게 되었다.

장학에서는 과학적 관리에서 강조하는 능률지향성, 경제지향성 때문에 분업, 기술적 전문화, 조직 내의 규율, 일의 상황에 따른 특정 절차, 문서에 의한 의사소통이 강조되었다. 장학사까지도 시간 및 동작연구를 하게 되었고, 장학도 전공교과별로 전문화되었다.

라) 1940 - 1960년대의 장학담당자 - 장학사(관), 학교장

1940년대 이후에는 결과보다는 과정을 중시하고, 장학담당자와 그 대상자간의 협동적·민주적 관계를 통해 교장이나 특별 장학담당자들이 교실수업의 관찰 혹은 시범수업 등을 통해 직접 교사들의 수업이 개선되도록 도와주는 보다

전문적이고 현대적인 형태의 장학이 진행되었다. 이에 따라 장학활동이 체계적인 훈련과정을 통해 양성되고, 그들을 훈련시키기 위한 교재들이 본격적으로 개발되었으며, 전문적 단체를 설립하거나 전문지를 발간하는 등의 노력이 뒤따랐다.³³⁾

보다 세분화된 교과영역의 장학담당자를 중시하게 되었고, 교과자료의 개발과 수업참관을 통한 개선·연수·훈련의 중점 등이 1960년대 장학활동의 핵심이다.

마) 1970 - 1980년대의 장학담당자 - 장학사(관), 학교장, 교사

1970년대의 장학은 현장의 장학활동을 개선하기 위한 구체적인 장학의 대안이 모색되었던 시기였다. 이러한 기대에 부응하여 나타난 장학의 형태가 바로 임상장학이다. 임상장학은 사전에 합의된 교사와 장학사간의 구체적인 협력 절차를 이행함으로써 교수능력이 향상될 수 있다는 전제를 바탕으로 하고 있다. 이러한 임상장학의 중심 개념이 동료의식, 협력, 지원, 수업의 개선 등에 있었기 때문에 많은 교육자들로부터 호평을 받았다.

1980년 후반에 접어들면서 관 주도의 교육개혁의 한계가 노출되자 교육개혁에 있어서 교사들의 역할이 강조되고, 교육개혁의 성패가 이들 손에 달려 있는 것으로 인식되었다. 이러한 교육개혁의 변화동향과 더불어 장학에서도 관 주도의 타율적인 장학으로부터 다양한 자율장학의 모형, 즉 발달장학, 선택적 장학, 동료장학 등이 소개되었다.

바) 1990년대 이후의 장학담당자 - 장학사(관), 학교장, 교사, 교육수요자

이 시기는 학습자중심의 교육, 자율적인 학교 운영, 수요자중심의 열린 교육, 교실수업의 개선을 위한 지원체제 구축, 자율화·다양화 추구 등이 강조되

33) J. R. Marks, E. Stoops, and J. King-Stoops, *Handbook of Educational Supervision: A Guide for the Practitioner*, 3rd ed.(Boston, MA: Allyn and Bacon, 1985), p. 9.

고 있다. 또한 단위학교의 자율적인 교육개혁의 분위기에 편승하여 장학 분야에서 보다 민주적이고 자율적인 장학방법들이 선호되고 있다.

오늘날은 학습자중심과 수요자중심의 열린 교육의 시대이다. 교육수요자인 학생들을 장학활동에 참여시켜 그들의 흥미, 요구, 관심사를 반영할 필요가 있다. 특히 세부적이고 구체적인 학습목표와 수업과 관련된 각종 사안을 협의하고, 수업관찰 후의 그들의 의견을 수업에 반영해야 수업의 질을 향상시킬 수 있다.

학교교육의 질을 향상시키기 위해서는 수요자의 필요나 요구에 부응해야 한다. 수요자가 학교조직에 있어서 절대적으로 중요하기 때문이다.

교육수요자가 없다면 학교교육은 있을 수도 없으며, 학교교육이 없다면 학교조직도 의미가 없다. 학교교육의 질 관리는 학교조직의 일차적 목적을 교육수요자의 만족에 두는 관리철학을 반영하는 것이다. 따라서 학교장은 학교교육의 질을 높이기 위해 학교교육의 수요자인 학생들을 장학활동에 참여시키는 교육리더십을 발휘해야 한다.

6) 장학담당자의 역할 변화

산업사회의 교육패러다임은 획일화, 기계화, 대량생산이라는 시대적 요구에 따라 중앙통제적 커리큘럼과 결과중심적 교육을 지향했다. 그러나 정보화시대에 이르러서 학습자 개개인들의 요구, 흥미, 특성에 대한 가치를 중시하면서, 다양화, 창의성, 유연성 등을 요구하게 되고, 결과중심적 교육에서 과정중심적 교육으로의 전환을 꾀하고 있다.

산업시대에서 정보화시대로의 전환은 한마디로 교수중심적 교육환경에서 학습자중심의 교육환경으로의 전환을 의미한다고 할 수 있다. 장학의 성격이 시대에 따라 변화하듯이 장학담당자의 역할도 변화해 왔다. 시대에 따른 장학담당자의 역할을 제시하면 <표-8>과 같다.

<표-8> 장학담당자의 역할 변화

시기	장학담당자의 역할
1800년대 중반	학교장 - 교사(principal-teacher)
1800년대 후반 - 1900년대 초반	검열관(Inspector)
1920년대	통제자(controller, monitor)
1930 - 1940년대	참여자, 교육과정 개발자 (participator, curriculum developer)
1950년대	변화주도자, 문제해결자 (change maker, problem solver)
1960 - 1970년대	협력자(collaborator)
1980년대	수업지도자(instructional leader, coach)
1990년대	성장촉진자(promoter of growth)

출처: L. K. Jones, Supervisory beliefs and behaviors associated with veteran teacher motivation(Ph. D., The University of Oklahoma, 2000), p. 35.

장학담당자의 역할이 시대에 따라 변하고 있음을 살펴보았다. 이를 통해 각 시대는 그 시대의 요구와 필요에 따른 장학활동을 해왔음을 알 수 있다. 학생들도 교사의 수업기술을 향상시키기 위한 촉진자 역할을 할 수 있다. 교사들의 수업에 대한 학생들의 평가는 수업개선에 대한 유용한 정보를 교사들에게 보다 많이 제공해 줄 수 있기 때문이다.

학습자중심의 교육환경에서는 전통적으로 교사에게 부여되었던 지식의 전달자로서의 절대적인 힘과 권위를 학습자에게 대폭 이양된다. 이는 수업에 관련된 많은 자율성과 선택권이 학생들 스스로에게 부여되는 것을 의미한다. 그러나 그만큼 학생들은 자신의 수업에 관한 책임감도 커진다는 측면이 부가된다.

교사들은 학생들이 학습에 대해 주인의식을 갖도록 하기 위해 교내 수업장학이나 교사가 필요로 하는 평상시 수업시간에 대해 모니터링할 수 있는 기회를 제공해야 한다. 이는 교사와 학생들간의 상호작용 및 수업의 질 향상을 위해 매우 필요한 활동이다.

다. 교육조직에 대한 요구의 변화

1) 교육조직의 변화 요구

급변하는 사회에 대처하기 위해 많은 다른 조직들이 변화하듯이, 교육조직도 기존의 사고방식을 바꾸고 새로운 교육적 비전을 정립해야 한다. 미래사회가 요구하는 새로운 교육조직의 변화를 살펴보면 <표-9>와 같다.

<표-9> 교육조직의 변화 요구

~에서	~으로
• 교사중심	• 학습자중심
• 지식과 기능의 획득	• 지적 사고와 지식의 응용
• 개인적 과제	• 집단적 과제
• 수동적 학습	• 능동적 학습
• 인쇄물	• 테크놀로지
• 성적중심	• 성취중심
• 국가 단위의 전망	• 세계 단위의 전망
• 개인의 노력	• 집단의 노력
• 학습의 추상화	• 학습의 구체화
• 훈련이나 연습을 통한 암기	• 문제해결
• 필기시험	• 수행평가
• 교과중심	• 교과를 초월하거나 통합

출처: W. G. Cunningham & P. A. Cordeiro, *Education Administration: A Problem-Based Approach*(Bacon: Allyn & Bacon, 2000), p. 71.

교육조직을 둘러싸고 있는 환경 역시 끊임없이 변화하고 있기 때문에 21세기 변화하는 미래사회를 창조적으로 이끌어갈 학생들을 가르치는 교사들도 부단히 변화해 가야 한다.

2) 교육조직의 변화의 방향

전통적인 교육조직에서 미래사회의 변화에 적응해 나가는 교육조직의 변화 방향은 <표-10>과 같다.

<표-10> 교육조직의 변화 방향

구분	전통적 교육조직	변화해 가는 교육조직
교육과정	분과의 독립성 강조	교과간 연계성 강조
교육방법	일제 강의식	탐구중심의 발견적 방법
교육조직	경직성	융통성
학생 선택권	제한적 선택	선택권의 확대
학생조직	동질집단	이질집단
학생통제	신분 배정에 기초	인간적 대우에 기초
교사역할	독립적	상호의존적
학교시설	폐쇄적	개방적
학교와 지역사회의 관계	연계성 미약	연계성 강화

출처: A. Jones, *Leadership for Tomorrow's Schools*(Oxford: Basil Blackwell Ltd., 1987), p. 39.

전통조직은 교육과정, 교육방법, 교육조직, 교육수요자의 선택권 등에서 경직성을 보이고 폐쇄적인 특징을 가지고 있으나, 미래사회 변화에 적응해 나가는 새로운 교육조직은 교육의 일련의 과정에 있어서 융통적이며 개방적이며, 상호의존적인 특징을 가지고 있다. 21세기는 급속하게 변화하는 지식정보화사회이기 때문에 이러한 교육조직에의 요구는 더욱 가속화될 것이다.

라. 리더십 패러다임의 변화

변화하는 사회 속에서 리더십에 대한 패러다임의 변화를 살펴보면 <표-11>과 같다. 리더십에 대한 요구는 권력과 통제를 기반으로 하는 기존의 리더십 패러다임에서 영향과 지원으로서의 새로운 리더십 패러다임을 요구하고 있다.

<표-11> 변화하는 리더십 패러다임

기존의 리더십 패러다임 (권력과 통제)	새로운 리더십 패러다임 (영향과 지원)
결정하기	구성원들에게 권위 부여하기
명령하기	구성원들에게 그들 자신의 일을 하도록 자유 부여하기
행동지시하기	자신의 생각과 감정을 표현하기
구성원들에게 권위 발휘하기	독립적인 사고와 행동 자극하기
강요와 감언이설	격려와 지원하기
지시와 감독	과정을 통해 정보를 구하고 성공에 대한 피드백하기
평가하기	자기검토와 자기평가 격려하기
보상과 처벌하기	성취를 축하하고 어려운 일을 헤쳐나갈 수 있도록 돕기

출처: P. Whitaker, *Primary Schools And The Future*(Buckingham: Open University Press, 1997), p. 137.

변화하는 사회 속에서 교사에게 요구되는 새로운 패러다임의 리더십은 학생들에게 교사의 권위를 발휘하고, 강요와 감언이설로 지시와 감독, 보상과 처벌을 기제로 학생들을 대하는 대신 학생들에게 권위를 부여하고 그들 자신의 일을 하도록 자유를 부여하되, 자기검토와 자기평가를 할 수 있도록 격려와 지원을 하며, 성취에 대한 축하와 스스로 어려움을 극복하도록 하는 리더십을 발휘하는 것이다.

미래사회는 저절로 우리에게 주어지는 것은 아니라, 노력과 땀과 인내를 통하여 우리가 만들어 가는 것이다. 변화하는 시대에 따라 교사에게 주어지는 책무성은 더욱 무거워지며, 교사에게 요구되는 역량은 더욱 가중될 것이다. 결국 교사는 이에 요구되는 리더십을 발휘해야 한다. 전통적인 교사의 역할은 변화되어야 한다. 이제 교사는 더 이상 지식과 정보의 전달자, 수업의 일방적인 관리자, 감독자가 아니라 학습과정의 촉진자, 조언자, 자문인, 코치, 나아가 동료학습자로서의 역할을 수행해야 한다. 지식정보화사회에서의 좋은 수업이란 학생들이 학습하는 방법을 배울 수 있는 수업이다. 교실수업 CEO인 교사는 이러한 수업을 학생들에게 제공해야 한다.

Ⅲ. 학생 참여 교내 수업장학

1. 교내 수업장학에서의 학생 참여 당위성

21세기는 급격한 변화와 급속한 진행을 특징으로 한다. 우리는 흔히 이러한 특징적인 이 시대의 변혁을 포스트모더니즘이라고 하는 패러다임에로의 이동이라고 부른다. 따라서 모든 것은 이 패러다임의 이동에 맞추어 가야 한다. 그렇지 않으면 묵은 것에 묻혀 주저앉거나 침몰하고 말 것이다. 여기서 교육 또한 예외일 수 없다. 현대 산업사회의 교육은 후기 현대사회의 패러다임이 요구하는 교육으로 이동하지 않으면 안 된다. 가령 현상적으로 교육 효과성을 추구했던 교육의 존재 의미, 체제, 내용, 방법 등은 새로운 패러다임을 준거로 전면적인 변화가 요구된다. 그러나 전통적으로 학생들은 학교에서 주어진 목표와 방법, 절차에 자신을 적응해야만 했다. 학생 개인의 능력수준이 어디에 있든, 학생의 학습속도, 흥미, 동기, 개성이나 적성 등은 아랑곳없이 모든 것을 학교에서 제공하는 획일적인 방법과 절차에 따라야만 했다. 이러한 획일적 또는 표준화된 조건에서의 학습자의 실패는 그 책임이 학교에 있는 것이 아니라 학생 개인의 능력과 노력의 탓으로 돌렸다.

Villa와 Thousand³⁴⁾는 학교 재구조화³⁵⁾를 교육의 질의 점진적 개선을 위한 교육체제의 변화라고 보고 이를 달성하기 위한 전략으로서 다음과 같은

34) Richard A. Villa & J. S. Thousand, Restructuring public school system; Strategies for organizational change and progress, In R. A. Villa, J. S. Thousand, W. Stainback, & S. Stainback, *Restructuring for Caring & Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools*(Baltimore, MA: Paul H. Brookes Publishing Co., 1992), pp. 109-137.

35) 학교 재구조화(school restructuring)란 미국에서 1980년대 후반부터 학교교육의 질적 향상을 위해 도입·실행하고 있는 핵심적인 교육개혁 프로그램이다.

네 단계의 전략을 제시하고 있다. 예컨대, 학교구성원들간의 역할, 규율, 관계 속에서 우선적으로 변화를 위한 명확한 비전이 제시되어야 하는 비전 제시 단계, 구성원들로 하여금 변화가 발생할 것이라는 믿음을 제공하는 변화 도입 단계, 구성원들의 훈련을 통해 학교 문화와 구성원들의 권한을 강화시켜 주는 변화 확장 단계, 그리고 마지막으로 변화된 학교 모습 중에서 선별하여 합법적으로 제도화시키는 선별적 유지 발전 단계 등이다. 특히 Villa와 Thousand는 이러한 학교개혁 과정에서 학생들이 중심적 역할을 해야 한다고 주장하고 있다.

학교 재구조화의 궁극적인 목적은 학교교육의 질적 개선에 두고 있고, 이를 달성하기 위하여 학교조직 내부의 의사결정 과정 및 권한 관계의 변화, 수요자의 선택권 강화, 교육과정 및 교수-학습방법의 변화, 교육의 자율성 및 책무성 강화 등의 의미를 주요 내용으로 하고 있음을 알 수 있다.

교육관련자들은 학교 재구조화를 위해 최선의 노력을 다하여야 하며, 학생들로 하여금 자신들이 중요하고 필요한 존재임을 느낄 수 있는 기회를 제공해야 한다.

참여(participation)란 라틴어의 'par'에서 유래된 말로 사전적 의미는 '같이 한다'(share)는 뜻이다. 학교 내에서의 구성원들의 상호적인 참여는 구성원들을 발전시켜 주고, 그들로 하여금 학교조직에 대한 이해를 증진시켜 학교교육 목표를 효과적으로 달성하기 위해 노력하도록 한다. 이것은 학교에서 학교조직의 목표달성을 용이하게 한다. 학교구성원들에게 만족감을 주기 위해서는 일반행정에 시민을 참여시키듯이 학교구성원들을 참여시켜야 한다.

어떤 개혁프로그램이 특정 이념적 노선을 배경으로 삼고 있다는 이유 때문에 실행될 수 없었다. 단지 노선이 다르다는 이유로 반대하고 찬성하는 것은 각자 신봉하는 노선이 무엇이든 그것에 너무 묶여 있다는 것을 의미한다. 우리는 우리가 원하는 미래를 선택하기 위해서 어떤 노선으로부터도 자유로울 수 있어야 한다. 학생 참여 교내 수업장학이 수업의 질 향상에 도움이 될 수

있다면, 교내 수업장학에 학생들이 참여하는 것을 반대하는 교사들이 있다고 하더라도 학생들을 수업장학에 참여시킬 필요가 있다.

학생들이 교내 수업장학에 참여하는 것은 아래로부터 위로의 참여이다. 지금까지 교사들의 수업에 대해 학생들이 공식적으로 언급할 수 있는 제도적 장치가 마련되지 못했다. 그러나 이제는 최종 교육소비자이자 학습의 주체자인 학생들을 수업장학에 참여시켜 그들의 의견을 수렴해야 한다.

지식기반사회에 대비하여 학습자를 위한 다양한 교수방법을 개발하고 이에 따른 새로운 교실수업 환경을 제공함으로써 지식정보화사회가 요구하는 인재를 양성해야 한다. 학습자를 위한 효과적인 교실수업이 이루어지려면 잘 선정된 교육내용, 교사와 학생간의 긍정적인 수업분위기, 적절한 수업매체의 활용, 학생들의 학업성취에 대한 합리적인 평가 등이 일관성 있게 이루어져야 한다. 그리고 교사는 학생들이 스스로 의미 있는 내용을 학습하고, 배운 내용을 잘 활용할 수 있도록 수업을 설계해야 한다. 이러한 관점에서 볼 때, 교사와 학생간에 무비판적인 피드백이 자유롭게 이루어져야 한다. 따라서 교사는 교과내용과 수업방법, 평가 등이 제대로 이루어지고 있는지를 학생들에게 모니터링할 수 있는 기회를 제공해 주어야 한다.

강의식 수업의 경우, 교사가 설명을 할 때 학생들에게 질문할 기회가 허용되지 않는 의사소통 규칙이 정해졌다면 많은 양의 지식을 짧은 시간 안에 전달할 수는 있지만, 학습자의 측면에서 학습내용의 양과 질은 수동적인 수업 분위기로 인하여 생산적인 학습을 하기는 쉽지 않을 것이다. 토론식 수업에서도 허용적인 의사소통 체계가 많은 학생들의 수업참여를 유도하는데 효과적이기는 하지만 수업목표 달성 측면에서 학습의 질과 반드시 비례하지 않을 수 있다. 여기서 제기하고자 하는 의사소통 체계는 수업현장을 포함한 모든 집단에서 그 집단의 생명력을 유지하는 가장 중요한 요소라는 점과, 집단이 효율적으로 주어진 과제를 달성하기 위한 필수조건이 된다는 것이다. 수업현장에서의 이상적인 의사소통 체계는 경직된 구조보다는 수업내용과 학생의 요구에

따라 유연하게 의사가 소통될 수 있어야 수업의 효율성이 극대화될 수 있다.

교사와 학생의 관계는 지식의 전달자와 수용자로서의 관계가 아니라 상호 협력적이고 동반적인 관계로 형성되어야 한다. 특히 교사는 학습정보의 안내자로서 역할을 수행하도록 학습환경을 설계해야 한다. 학생중심으로 학습을 수행할 수 있도록 교실수업을 설계하는 것은 교육활동에서 가장 기본적인 일인데도 실제 수업현장에서는 그렇게 이루어지지 못하고 있다. 지금까지는 교수-학습활동의 중심을 교사에서 학생으로 옮기기 위한 교육제도와 정책적 노력에 관심을 두었으나, 이제는 새로운 교실수업 설계를 통해서 교수-학습과정에 실제적으로 학생의 특성 및 능력과 학습의 원리가 구체적으로 반영되도록 교사의 노력을 지원하는 데 초점을 두어야 한다.

학습자중심 교육은 학생들의 능력, 적성, 흥미, 자율성 등에 초점을 두고는 있지만, 교사의 주도적 교육 행위를 배제하거나 학생에게 끌려 다니는 교육을 용인하는 것을 의미하는 것은 아니다. 그 동안 상대적으로 무시 혹은 경시되어 온 학생의 주도성과 자발성을 부각시킴으로써 보다 생동감 있고 유의미한 학습사태를 실현하자는 것이지, 결코 자유방임적 교육을 지지하는 것은 아니다. 교사들은 학생들을 주형(shaping)의 대상이 아닌 성장의 주체로 이해할 필요가 있다.

학습자중심의 교실수업이 설계되고 정착되어 나갈 때 우리가 기대하는 창의적 사고력, 자주적 학습력, 그리고 협동적 생산력을 지닌 인재를 기를 수 있고, 국가경쟁력도 함께 높일 수 있을 것이다. 이는 수업에 관련된 사안에 대해 교사와 학생간의 원활한 의사소통이 이루어질 때 가능하다.

교사들은 누군가가 내 수업을 지켜본다는 그 자체를 부담스러워 하며, 혼자 준비하여 뭔가 보여 주어야 하기 때문에 스트레스를 많이 받는다. 이는 수업을 위한 사전준비에 따르는 부담과 자신의 수업기술을 평가받는다라는 심리적 부담감 때문일 것이다. 그러나 교사들은 교실수업의 CEO이기 때문에 교수기술 및 능력 향상, 수업방법 개선, 그리고 수업장학의 결과에 대한 정보 등에

대해 능동적이고 적극적으로 대처해야 한다.

수업장학은 수업을 하는 교사들이 준비를 많이 하기 때문에 수업의 질 향상에 많은 도움을 줄 수 있다. 그러나 수업장학시의 수업은 일종의 보여주기 위한 수업이기 때문에 수업이 끝나면 대부분 예전에 했던 수업으로 다시 돌아가 버린다. 일회성의 수업장학은 수업의 질 향상에 별 도움을 주지 못한다. 그래서 학생들은 교사들에게 평소수업을 연구수업처럼 해주길 바라고 있다.

교사들이 장학담당자들에게는 일회성의 수업을 보여줄 수 있다. 그러나 학생들에게는 매 수업시간마다 그렇게 할 수 없다. 만약 그렇게 한다면 학생들은 교사들을 신뢰하지 않을 것이다. 이는 공교육의 신뢰에도 악영향을 미칠 수 있다.

학습의 수혜자인 학생들은 어느 정도 교감이 형성된 수업과 자신들이 필요로 하는 수업을 원하고 있다. 그래야 학습효과가 크다. 그러나 아직도 수업장학은 전통적 교육의 패러다임인 공급자인 교사들 중심의 틀을 근본적으로 벗어나지 못하고 있다고 볼 수 있다. 교사들은 학생들 중심으로 수업을 한다고 하면서도 장학의 과정에서는 학생들의 참여를 배제시키고 있다. 이제 교사들은 학생들의 필요와 욕구를 파악한 후, 그들의 의견을 반영해야 한다.

교육의 질은 교사의 질을 넘어설 수 없고, 수업의 효과는 교사의 수업기술에 달려있다. 따라서 학생들을 수업관찰 전 협의회, 수업관찰, 수업관찰 후 협의회에 참여시켜 교사에게 수업개선에 대한 정보를 얻을 필요가 있다. 수업에 대한 학생들의 평가와 정보는 교사들에게 많은 피드백을 제공할 수 있기 때문이다.

교실은 교사가 단순히 지식을 전달하고 학생은 그 지식을 전수받는 물리적인 의미만의 장소가 아니다. 교실은 학생과 교사, 학생 상호간의 삶의 공동체적 만남의 장소이다. 또한 수업은 단순히 종이 올리면 교실에 들어가서 학생들에게 지식을 가르치는 파블로프의 조건반사를 실천하는 일이 아니다. 수업은 교사들의 인생 경륜과 가치관이 지식을 매개체로 하여 학생들과 인격적으

로 만나는 과정이다. 수업을 이러한 과정으로 볼 때, 교사와 학생들간의 상호 작용과 수업의 질 향상을 위해 학교중심성과 자율성에 바탕을 둔 교내 수업장 학에 학생들을 참여시켜야 한다.

21세기 지식기반사회에서는 교육이 질이 그 어느 때보다 강조되고 있다. 또한 수업, 장학, 리더십, 교육조직에 대한 패러다임의 변화를 요구하고 있다. 이러한 시대적 상황과 변화된 교육적 환경에 부응하기 위해 학생들을 교내 수업 장학에 참여시키는 것은 당연하다. 그래야 교사들이 학생들에게 학습하는 방법을 배울 수 있는 수업을 제공할 수 있고, 학생들의 창의적 사고를 자극하고 생명력이 넘치는 학습상황을 연출할 수 있을 것이다.

2. 학생 수업모니터링

가. 수업모니터링의 개념

모니터(monitor)의 사전적 의미는 특정 기업으로부터 의뢰를 받아 어떤 사안에 대해 일반 이용자의 입장에 비평을 하거나 필요한 의견을 제시하는 사람을 말하는 것이다.³⁶⁾

모니터란 언론운동의 일환으로써 신문, 라디오, TV, 잡지 등의 내용이나 제도, 이념 또는 언론 관련 부분에 대해 비판적 안목에서 객관적이고 과학적인 방법으로 분석하여 그 문제점을 찾아내고 이를 개선하고 해결하기 위한 방안을 모색하는 능동적 활동을 말한다. 대부분의 모니터 활동은 조직을 통해서 이루어지고 개별적인 행동이라 할지라도 언론(예를 들어 독자란이나 시청자 코너 등)에 자기의 생각이나 느낌을 능동적이고 적극적으로 표현하고 있다. 그러나 모니터라고 하여 언론을 무조건 비판하고 비평하는 것은 아니다. 긍정

36) 최태경, 「새국어사전」 (서울: 두산 동아, 2000), p. 719.

적인 부분은 강조하고 격려하여 좋은 방향으로 나아가도록 하는 것도 모니터의 중요한 과업이다. 흔히들 모니터라 하면 언론을 무조건 비판만 하는 것으로 잘못 인식하고 있다. 언론의 잘하는 면과 긍정적인 면을 찾아내어 칭찬하고 격려하는 일도 모니터의 몫이라고 할 수 있다.³⁷⁾ 모니터의 원조는 방송 모니터이나 현재에는 백화점 모니터, 상품 모니터, 신문 모니터, 기업 모니터, 서점 모니터, 교육 모니터 등 여러 종류의 모니터가 있다.

학교수업은 의도된 교육과정에 의해 이루어지는데, 아무리 훌륭한 교육과정이라 할지라도 교사에 의해 올바르게 전개되지 않고 학생에 의하여 제대로 학습되지 않는다면 교육하였다고 할 수 없다. 교사는 나름대로 열심히 가르치지만 좌절과 회의를 겪는 경우가 많고, 학생은 열심히 배우려고 노력하지만 실망하는 경우가 많다. 가르치고 배우는 데는 많은 요인이 작용하지만 무엇보다 중요한 것은 교사와 학생들간의 상호작용 속에서 촉진적인 수업이 이루어질 때, 가장 잘 가르치고 잘 배울 수 있다.

수업모니터링이란 수업의 질 향상을 위해 학교현장에 도입한 제도로써 학교에서 준비된 관찰 도구와 방법 및 절차에 의해 수업모니터링 요원 학생들이 수업 담당교사와 수업과 관련된 각종 사안(세부적이고 구체적인 학습목표 설정, 학습내용에 대한 준비 사항, 질문 내용 등)을 협의하여 결정할 뿐만 아니라 수업관찰 평가결과도 분석하여 개선방안을 모색하는 일련의 활동이다.

수업모니터링과 대학의 강의 평가는 수업의 질 향상과 교육의 효율성을 제고시키기 위한 활동이다. 그러나 여러 측면에서 다른 점이 있는데, 가장 큰 차이점들을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 평가의 횟수이다. 대학의 강의 평가는 학기말에 1회 실시하지만, 수업모니터링은 교내 수업장학이나 교사가 필요로 하는 수업시간에도 실시할 수 있다.

둘째, 평가의 범위이다. 대학의 강의 평가는 교수의 교수활동에 중점을 두지

37) 임동욱·윤석년, 「언론모니터의 이해와 활용」(서울: 커뮤니케이션, 1998), p. 16.

만, 수업모니터링은 교사의 교수방법, 학생의 학습활동, 학습환경 등에도 중점을 둔다.

셋째, 협의 여부이다. 대학의 강의 평가는 교수와 수업평가결과에 대해 협의를 하지 않지만, 수업모니터링은 세부적이고 구체적인 학습목표와 수업과 관련된 각종 사안을 수업 담당교사와 협의할 뿐만 아니라 수업관찰 평가결과도 함께 분석하여 개선방안을 모색한다.

넷째, 평가결과 공개 여부이다. 대학의 강의 평가는 일부 교수와 학교에서 공개하지만 그렇지 않는 대학이 더 많다. 수업모니터링은 교사와 관련된 사항은 자체연수나 직원회의 시간에 교사에게 공개하고, 학생과 관련된 사항은 학급의 자치활동 시간에 학생들에게 공개한다.

다섯째, 평가항목이다. 대학의 강의 평가는 평가문항이 단순하고 다양하지 못하나, 수업모니터링은 평가문항이 구체적이고 다양하다.

수업모니터링이 필요한 이유는 교수-학습방법에 대한 기초 자료를 제공하는 데 비중을 두고 있다. 특히 교사의 교수행위를 기술(descriptive)하는데 그치는 것이 아니라 진단적이고 처방적인 기능을 지니고 있기 때문에 수업의 질 향상을 위해 필수적이라고 할 수 있다. 교사의 수업에 대한 학생 모니터 요원들의 모니터링은 교사로 하여금 교사 자신이 지각한 수업 행동과 학생이 관찰한 것과 어떤 측면에서는 달리 나타난다는 사실을 알게 해주기 때문에 교사는 교수-학습방법의 개선을 위한 새로운 투입 요소로 활용할 수 있다.

수업은 특정시간에 교사와 학생들의 상호작용이다. 따라서 수업의 효율성을 평가한다고 하였을 때, 가르치는 일뿐만 아니라 배우는 일도 평가하여야 할 것이다.

교수-학습과정에서 교사와 학생들은 지속적인 상호작용을 하는데 교사는 나름대로 방법으로 학생들과 의사소통을 하게 된다. 그래서 수업의 효과를 알아보는 것은 넓은 의미에서 보면 교사의 요인과 학생들의 인과관계를 밝히는 일이 될 것이다. 효율적인 수업에는 많은 요인이 작용하지만 가장 중요한 요인은 교

사이다. 교사가 수업을 어떻게 이끌어 나가는가가 학교교육의 성패를 가름한다고 보아도 될 것이다.

일반적으로 교사 교육은 교사의 교과목에 대한 지식 및 기술, 가르치는 방법, 가르치는 데에 대한 애정 및 긍정적인 가치관을 키우는데 노력해 왔다. 이 가운데 가장 수업에 영향을 미치는 수업기술은 무시되어온 것이 사실이다. 이러한 수업기술은 장학담당자들의 지도·조언과 학생 수업모니터링 요원들의 의견을 통해 향상시킬 수 있다.

일부 교사들은 수업모니터링이 교사의 수업을 평가하는 수업 평가제로 자칫 오해할 수도 있다. 수업에 대한 학생들의 평가는 다른 어떤 장학담당자들 못지 않게 수업 담당교사에게 많은 정보를 제공해 준다. 따라서 수업의 질 향상을 위해 수업모니터링에 대한 연수를 지속적으로 실시할 필요가 있다.

나. 수업모니터링 운영의 지침

수업모니터링의 구체적인 운영의 지침을 살펴보면 다음과 같다.

1) 목적

수업모니터링은 교사와 학생간의 원활한 의사소통을 통하여 수업의 질을 향상시키는데 그 목적이 있다. 이는 교사들이 장학담당자나 동료에 의해 피드백을 받던 장학의 종래의 관점에서 진일보하는 것이며, 수업이 학생들과의 상호작용을 통해서 이루어진다는 점을 새롭게 인식할 수 있는 좋은 계기가 될 수 있다.

2) 운영 방향

가) 장학의 여러 영역 중에서 교수 및 학습활동과 학습환경 등에 대해 모니터링한다.

나) 수업의 질 향상을 위해 학생들의 의견을 능동적이고 적극적으로 받아들인다.

다) 교사들은 수업모니터링 요원 학생들과 수업과 관련된 각종 사안을 협의한다.

라) 수업모니터링 결과를 분석하여 교사와 관련된 사항은 자체연수나 직원 회의 시간에 교사에게 공개하고, 학생과 관련된 사항은 학급 자치활동 시간에 공개한다. 또한 학생들이 제안안 내용이나 개선점을 수업개선을 위해 반영한다.

3) 수업모니터링 절차

가) 수업모니터링 요원 선정

(1) 모집 공고

◇ 3월초에 학교 홈페이지나 모집공고를 통해 수업모니터링 요원을 희망하는 학생들을 모집한다. 단, 희망자가 적을 경우 담임교사가 추천한다.

(2) 선정 기준

◇ 학급별 인원, 성적이나 기능, 성격, 학교생활 태도 등을 고려하여야 하며, 합리적이고 긍정적인 사고를 가진 학생들을 대상으로 담임교사의 추천을 받아 선정한다.

학급별로 3-5명을 선정하되 학교 및 학급 사정에 따라 인원 배정이 다를 수 있다. 학생 배정은 가급적 흥미와 관심이 있는 교과에 배정한다(중복 가능).

나) 수업모니터링 요원 사전교육

(1) 수업모니터링의 취지 및 중요성에 대한 교육을 실시한다.

◇ 교사의 허점이나 약점을 찾으려는 데 목적이 있는 것이 아니라 교사와 사와 학생들간의 밀접한 상호작용을 통하여 수업의 질을 향상시키

는데 그 목적이 있기 때문에 역할과 임무가 매우 중요하다.

(2) 문제 의식 도출 및 기본 소양에 대해 설명한다.

- ◇ 문제 의식 창출은 모니터를 하기 위한 가장 초보적인 단계다. 자신이 무엇을 모니터링할 것인가라는 문제 의식의 발견에서부터 시작된다. 모니터링 요원이 명확한 목적과 필요성을 발견하지 못한다면 모니터링을 할 수 없다. 수업모니터링 요원 학생들은 일반 학생들의 입장보다는 무엇인가를 끄집어내고 지적하는 자세로 수업을 관찰해야 한다.
- ◇ 수업모니터링 요원들은 비판적인 안목, 적극적인 사고, 봉사정신, 끈기와 인내가 필요하다.

(3) 수업모니터링의 방법 및 영역에 대해 설명한다.

(가) 수업모니터링 방법

- ◇ 제3자의 입장에서 객관적으로 협의하고 평가해야 한다.
- ◇ 추상적이고 일반적이 아니라 구체적이고 사실적으로 자신의 의견을 제시한다.
- ◇ 교실수업 현장에서의 문제점을 부정적인 표현보다는 긍정적인 표현을 사용하여 모니터링한다.
- ◇ 수업에 관련된 사항을 교사와 협의할 때 다른 학생들의 의견도 수렴하여 반영한다.

(나) 수업모니터링 영역

- ◇ 교사와 구체적이고 세부적인 학습목표를 협의하여 선정
- ◇ 학습에 필요한 준비 사항에 대해 협의
- ◇ 질문내용에 대해 다른 학생들과 협의
- ◇ 교수 및 학습활동과 학습환경에 대해 모니터링
- ◇ 수업관찰 평가결과에 대해 교사와 함께 분석하고 개선점 모색

(4) 수업평가지 작성법에 대해 설명한다.

- ◇ 교수활동 영역, 학습활동 영역, 동기유발 영역, 상호작용 영역, 학습에

대한 주인의식 영역, 창의력·문제해결력 영역, 학습환경 영역 등 7개 영역으로 구성되어 있고 총 50문항이다. V나 O표를 통해 솔직하고 객관적으로 평가하고, 의견란에 자신의 의견을 솔직하게 제시한다.

다) 사전 수업모니터링 진행

- ◇ 실제 수업모니터링에 들어가게 되면 예상하지 못했던 많은 문제점이 드러난다. 이를 미연에 방지하고 오류를 줄이기 위하여 사전 수업모니터링은 필수적이다. 수업모니터링의 성패는 이 사전 수업모니터링에 달려 있다고 해도 지나친 말은 아니다. 사전 수업모니터링을 통하여 발견된 문제점을 보완하여야 한다.

라) 실제 수업모니터링 실시

- ◇ 수업관찰 전 협의회 시간에 세부적이고 구체적인 학습목표와 수업과 관련된 각종 사안을 수업 담당교사와 협의한다.
- ◇ 교사의 수업을 관찰하면서 평가할 항목에 대해 더 많은 관심을 갖고 관찰한다. 처음에는 전체적으로 파악하고, 다음에는 관심이 있거나 문제가 될 만한 부분에 대해 집중적으로 관찰한다.

마) 수업모니터링 결과 분석 및 토의

- ◇ 교사와 수업모니터링 요원들과 교사가 함께 모여 수업관찰 평가결과를 분석하고 영역별로 개선점을 모색한다. 주의할 점은 주관적인 분석은 배제한다. 의견이 집약되면 그 결과를 정리한다.

바) 수업모니터링 평가 보고서 작성

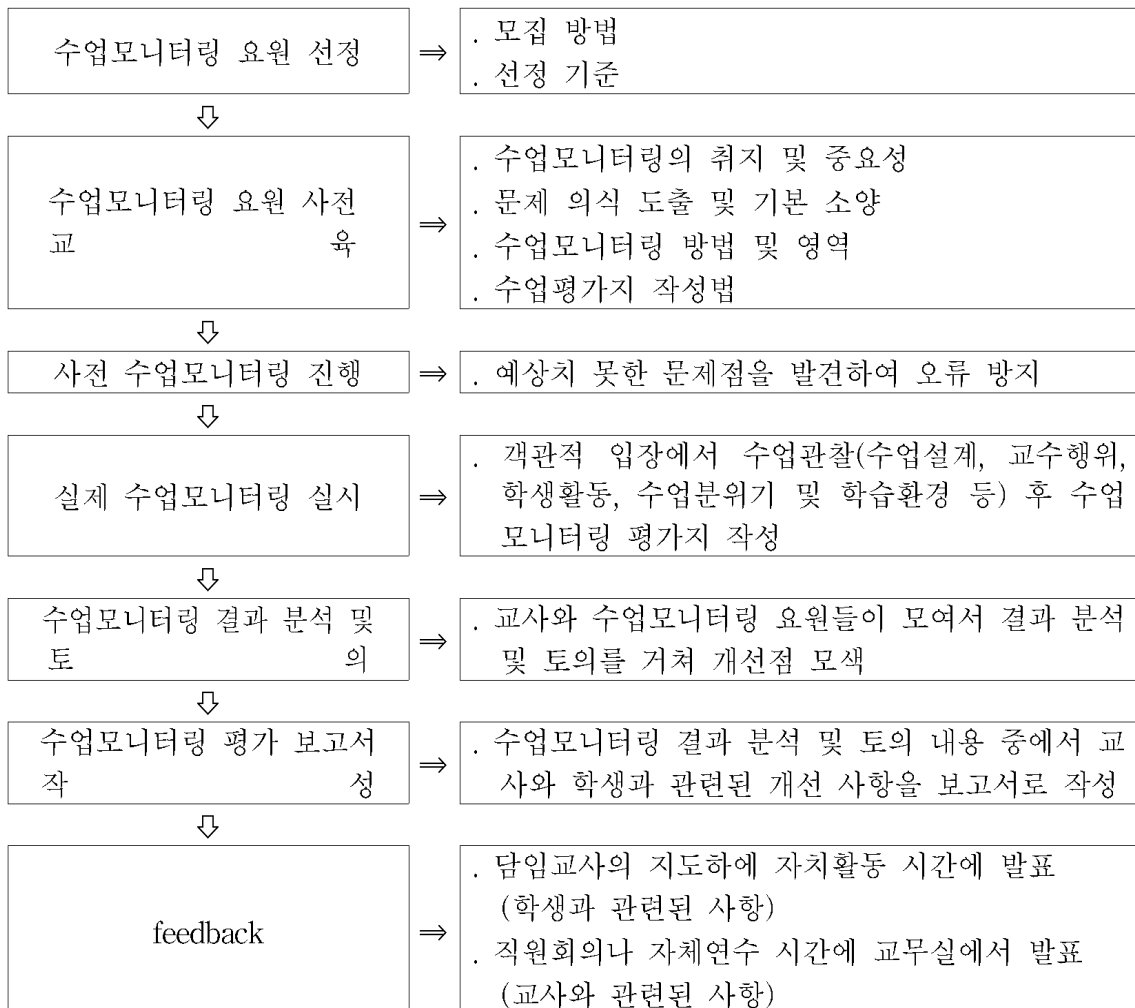
- ◇ 수업모니터링 평가 보고서는 느낌이 아니라 집약된 의견을 정리하는 것이다. 지정된 사람이 작성하는 것이 원칙이나 한 사람에게 과중한 부담을 주지 않도록 돌아가면서 정리할 수도 있다.

- ◇ 학생과 교사와 관련된 사항을 구별하여 보고서를 작성한다. 작성된 보고서는 수업모니터링 담당자에게 제출한다.

사) feedback

- ◇ 학생과 관련된 사항은 담임교사 지도하에 학급별 자치활동 시간에 발표한다.
- ◇ 교사와 관련된 사항은 직원회의나 자체연수 시간에 연구부장이 발표한다.

이것을 요약하면 <그림-3>과 같다.



<그림-3> 수업모니터링 절차

수업개선 노력에서는 타당하고 신뢰로운 정보가 필요하다. 학생들은 수업모니터링을 통해 효율적이고 효과적으로 그런 정보를 교사들에게 제공해 줄 수 있다. 특히 수업을 방해하는 요인과 더욱 촉진시켜야 하는 부분을 교사에게 모니터링한다면 교수-학습방법 개선에 많은 도움을 줄 수 있다.

교육인적자원부는 앞으로 교원평가에 교장, 교감뿐만 아니라 동료교사와 학부모까지 참여시켜 교사들이 자기 계발을 통해 수업의 질을 높이도록 유도하겠다고 발표했다. 이는 교육인적자원부가 이 같은 평가를 교육 본연의 목적을 달성하기 위한 수단으로 사용해 교육의 질을 높ی겠다는 것을 의미한다.³⁸⁾ 따라서 수업의 질 향상을 위한 수업모니터링을 부정적인 시각보다는 긍정적인 시각으로 받아들이는 것이 교사들에게 여러 측면으로 도움이 될 수 있다.

다. 학생 수업모니터링의 효과

지금은 학습자중심의 교육이 필요한 시대다. 따라서 교육행정가나 교사들이 수업모니터링에 대해 새로운 패러다임을 가져야 한다.

교수활동은 교사 혼자서 원맨쇼를 하는 것이 아니다. 학생들과의 상호작용을 통해야만 소기의 목적을 달성할 수 있다. 따라서 학생 수업모니터링의 효과는 매우 크다고 할 수 있다.

수업모니터링에 대해 교사와 학생이 느낀 소감을 살펴보면 다음과 같다.

수업모니터링을 통해서 나는 '세상에서 가장 쉬운 일이 남의 허물을 발견한 일이고 자신을 아는 것이 가장 어렵다'는 말을 다시 한 번 실감하게 되었다.

가르치는 일로 생계를 유지하는 사람들이 배우는 일에 민감해야 한다는 것은 정말로 이치에 맞는 것 같다. 대부분의 교사들은 그들이 이미 알고 있다고 생각하는 것을 배우기 싫어한다. 나도 마찬가지였다. 10년 넘게 학생들을

38) [http://www.donga.com/fbin/moeum?n=as\\$C_151&a=v&l=1&id=200402170219](http://www.donga.com/fbin/moeum?n=as$C_151&a=v&l=1&id=200402170219), 교원평가 교사-학부모 참여.

지도하면서 내 나름대로의 방식을 정해 놓고 학생들을 가르치는 타성에 젖어 있었다.

우리 학교에서 실시하고 있는 수업모니터링을 통해 많은 새로운 사실을 깨닫게 되었다. 여러 번의 연구수업을 통해 장학사나 동료교사로부터 수업을 잘한다는 소리를 들었다. 그러나 수업모니터 요원 학생들의 평가와 수업에 대한 의견을 보고 깜짝 놀랐다. 내가 너무 학생들 입장을 생각하지 않고 수업을 해왔다는 것을 알게 되었다.

지금까지 보여주기 위한 수업을 한 것 같아서 부끄러웠다. 수업모니터링을 통해서 진정 그들이 무엇을 원하고 있는지를 알게 되었다. 사실 평상시 수업은 학습목표에 맞추어 아무 생각 없이 수업에 임하곤 했었다. 그러나 목표에 도달되는 과정에서의 학생들이 요구하는 방법이 다르다는 것을 알게 되었다. 앞으로 연구수업이 아닌 평소 수업시간에도 보여주기 위한 수업이 아니라 그들과 상호작용할 수 있는 역동적인 수업을 해야겠다는 생각이 들었다. 장학사나 동료교사의 평가보다 학생들의 평가가 실질적으로 더 의미가 있다는 사실을 알게 되어 기쁘다.

수업모니터링이 교사들에게 약간의 심리적인 부담을 주는 것은 사실이다. 그러나 수업에 대해 진지하게 협의하는 과정에서 교사와 학생간에 친밀감도 생기고, 솔직한 그들의 목소리를 들을 수 있고, 교사에게 자신의 수업방법에 대해 반성할 수 있는 기회를 제공해 준다는 측면으로 볼 때, 수업모니터링은 교실현장에 상당히 긍정적인 영향을 미칠 수 있다고 생각한다(K 교사).

고등학교에 들어와서 수업모니터 모집공고를 보고 수업모니터링이란 말을 처음 알게 되었다. 어떤 방식으로 수업의 질 향상에 기여할 수 있는지가 궁금해서 지원했더니 다행히도 수업모니터링 요원으로 선발되었다. 친구들이 어려워하는 부분, 수업준비물, 이번 시간에 배워야 할 구체적인 학습목표, 수업을 좀더 지루하게 하지 않게 하는 방법, 학급분위기, 질문내용, 과제 등에 대해 선생님과 상의를 했다. 또한 선생님의 수업을 듣고서 학교에서 내주는 수업평가지를 작성하고 내 의견도 적어 제출했다. 내 나름대로 객관적으로 평가했으나. 선생님은 왜 이 부분의 점수를 낮게 주었느냐고 물어봐서 내 의

견을 솔직하게 말씀드렸다.

선생님의 수업에 대해 평가한다는 것이 익숙하지 않아서 조금은 미안하고 당황되었다. 선생님께서는 앞으로 미흡한 부분에 대해서 신경을 많이 쓰겠다고 말씀하셨다. 다음 수업시간에 자세히 살폈는데, 개선하려는 흔적이 보여서 나의 의견을 반영해주셔서 보람을 느꼈다.

이전과 다르게 수업하시는 선생님이 계시는 반면, 그렇지 않는 선생님도 계셨다. 물론 왜 그렇게 하시는지 잘 알 수는 없지만 이왕이면 학생들의 요구를 잘 들어주셨으면 한다. 개인적으로는 선생님의 수업에 대해 우리들의 의견을 선생님에게 전할 수 있기 때문에 수업모니터링 제도가 참 필요하다는 생각이 든다. 우리 학교뿐만 아니라 다른 학교에서도 이 제도가 많이 시행되었으면 한다(1학년 학생).

수업모니터링이 어떤 것인지 자세히 알지 못해서 처음에는 무척 답답했다. 우리들에게 매우 필요한 제도라는 것을 나중에야 비로소 알게 되었다. 학생들이나 선생님들에게 자신을 되돌아 볼 수 있는 기회를 제공해 주기 때문이다. 수업모니터링 요원 학생들은 수업에 관해서 전반적으로 선생님들과 사전에 협의도 해야 하고, 일정한 양식의 수업 평가서를 제출해야 하기 때문에 수업시간에 평소보다 더 많은 관심을 가지고 임해야 했다. 수업모니터링을 하기 전에는 친구들이 어떤 선생님의 수업은 좋아하고, 어떤 선생님의 수업은 싫어하는지에 대해 무관심했고, 수업내용이 이해가 되지 않아 지루해하는 친구들을 보면서 빨리 그 시간이 끝나기를 기다리는 평범한 한 학생에 불과했다. 그러나 수업모니터링 요원이 된 후에 교실현장에서 일어나는 현상에 대해 좀더 깊이 있게 생각하게 되었다. 그래서 수업모니터링을 할 때 여러 문제점에 대해 학생의 입장에서 솔직하게 말씀드렸다. 나의 의견을 진지하게 받아주신 선생님들은 이전과 다른 모습의 수업을 진행해 주셔서 친구들도 더 적극적으로 수업에 참여하였다. 수업모니터링을 통해 나는 학습의 주체자인 학생들이 수업에 어떤 자세로 임해야 하는지, 얼마나 준비하고 노력해야 하는지를 알게 되었다. 또한 선생님의 수업에 대한 학생들의 불만을 정리해서

직접 선생님들에게 건의할 수 있다는 점이 참 좋았다.

선생님의 수업을 평가한다는 것은 학생이나 선생님에게 모두 부담스러운 일이지만, 분명한 것은 수업모니터링을 통해서 쌍방간에 수업에 대한 의사소통의 길이 트였다는 점은 높이 평가될 만하다. 이 제도가 정착된다면, 학생들이 학교교육에 대해 좀더 만족감을 가질 수 있을 것 같다(2학년 학생).

수업모니터링에 대한 학생과 교사의 소감문을 통하여 학생 수업모니터링 제도가 교실현장에 도입되면, 상당히 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 사실을 알 수 있다.

우선 교사 자신이 교수목표를 확실하게 인지하기 때문에 학생들에게 그 시간의 중핵적인 요소를 알기 쉽게 제시할 수 있다. 또한 관련 학습자료를 적절하게 제시하며, 동기유발을 통해 학생들에게 학습에 대한 흥미를 유발시킬 수 있다. 교사와 학생간의 상호작용을 통해 인격적인 만남이 이루어지기 때문에 학생들의 학습의욕을 북돋울 수 있고, 자발적이고 능동적인 참여를 통한 토의와 발표가 가능하게 한다. 학생들에게 객관적인 자기 점검을 가능하게 하여 자기주도적인 학습을 할 수 있는 학습동기를 부여한다. 또한 학습의욕이 높아진 학생들은 교실환경을 청결하게 하고 수업 준비 또한 더 잘하게 될 수 있을 것이다.

수업모니터링을 통해 교사들은 자신의 수업에 대해 반성을 하기 때문에 수업기술이 향상될 것이고, 학생들은 학습동기가 유발되어 스스로 학습분위기를 조성할 것이다. 또한 교수-학습이 잘 이루어질 수 있는 학습환경이 조성될 것이다.

그러나 교사들의 수업 및 업무부담을 적정화하지 않은 상태에서 수업모니터링이 실시되면, 교사들은 시간적·마음적 여유가 없기 때문에 부정적인 입장을 취할 수도 있다. 따라서 이 제도의 정착을 위해 행·재정적인 지원과 교육관련자들의 적극적인 노력이 필요하다.

IV. 학생 참여 교내 수업장학 모형

1. 모형 개발을 위한 예비조사

가. 조사 대상 및 조사 도구

학생 참여 교내 수업장학 모형 개발에 필요한 교사와 학생들의 의견을 수렴하기 위해 서울시, 충청북도, 충청남도 소재하는 학교의 교사와 학생들을 조사 대상으로 선정하였다.

모형 개발에 필요한 교사와 학생들의 의견수렴을 위해 본 연구자는 7문항(교사용 5문항, 학생용 3문항)을 제작하였다.

표집은 우연성과 편의에서 오는 오차를 줄일 수 있도록 무작위 추출방법을 사용하였다. 교사들은 성별, 학교급별, 직위별, 교직경력별을 고려한 후, 총 700부의 설문지를 배부하였다. 초등학교 교사들을 대상으로 300부, 중등학교 교사들을 대상으로 400부를 배부하였다. 학생들은 성별과 학교급별을 고려한 후, 총 600부의 설문지를 배부하여 조사하였다. 초등학교·중학교·고등학교 학생들을 대상으로 각각 200부씩 배부하였다.

설문조사 기간은 2004년 3월 8일부터 3월 27일까지 20일간 실시하였다. 설문조사 방법은 방문조사와 우편조사 방법을 병행하였다. 이러한 과정을 거쳐 최종적으로 교사 대상 설문지는 453부가, 학생 대상 설문지는 437부가 회수되어 각각 64.7%와 72.8%의 회수율을 보였다.

본 연구에서는 자료 처리가 곤란한 무효자료를 제외하고 자료 분석이 가능한 교사 대상 설문지 448부, 학생 대상 설문지 430부를 통계 처리하였다.

나. 분석 방법

설문지의 문항은 SPSS 10.0 for Windows 프로그램을 이용하여 통계 처리하였다. 분석기법으로는 조사 대상자의 일반적 특성을 파악하기 위해 빈도와 백분율을 산출하였다. 학생 참여 교내 수업장학 모형 개발에 필요한 교사와 학생들의 의견에 대한 빈도 차이를 알아보기 위해 χ^2 (Chi-square) 검증을 실시하였다.

다. 조사 대상자의 일반적 특성

학생 참여 교내 수업장학 모형 개발에 필요한 교사와 학생들의 의견을 수렴하기 위한 예비 설문조사를 위하여 본 연구자가 무선 표집한 조사 대상자의 일반적 특성을 살펴보면 <표-12>와 같다.

<표-12> 조사 대상자의 일반적 특성

구		분	빈도(명)	백분율(%)
교사	성 별	남	229	51.1
		여	219	48.9
	학교급별	초등	161	35.9
		중등	287	64.1
	직 위 별	부장교사	95	21.2
		교 사	353	78.8
	교직경력별	5년 미만	82	18.3
		5년-9년	152	33.9
10년-20년		148	33.0	
21년 이상		66	14.7	
학생	성 별	남	224	52.1
		여	206	47.9
	학교급별	초등학교	136	31.6
		중 학 교	153	35.6
		고등학교	141	32.8

<표-12>에서 보는 바와 같이, 교사는 남교사 51.1%, 여교사 48.9%, 초등교사 35.9%, 중등교사 64.1%, 부장교사가 21.2%, 교사가 78.8%로 나타났다. 또

한 교직경력은 5년-9년인 교사가 33.9%로 가장 많은 반면, 21년 이상인 교사가 14.7%로 가장 적게 나타났다.

학생은 남학생들이 52.1%, 여학생이 47.9%로 나타났다. 또한 중학생이 35.6%로 가장 많은 반면, 초등학생이 31.6%로 가장 적게 나타났다.

종합적으로 판단할 때, 학생 참여 교내 수업장학 모형 개발에 필요한 의견을 수렴하는데 아주 적합한 표본이라고 생각되어진다.

라. 조사 분석 결과

1) 가장 선호하는 수업장학 유형에 대한 빈도 차이 분석

가장 선호하는 수업장학 유형에 대한 빈도 차이 결과는 <표-13>에서 보는 바와 같이, 성별, 학교급별, 직위별, 교직경력별에서 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

성별로 살펴보면, '교내 수업장학'은 여교사들이 87.7%, '교육행정기관 주도의 수업장학'과 '지구별 수업장학'은 남교사들이 각각 4.8%와 13.1%로 더 선호하고 있는 것으로 나타났다.

학교급별로 살펴보면, '교내 수업장학'은 중등학교 교사들이 86.1%, '지구별 수업장학'과 '교육행정기관 주도의 수업장학'은 초등학교 교사들이 각각 11.8%와 5.6%로 더 선호하고 있는 것으로 나타났다.

직위별로 살펴보면, '교내 수업장학'은 교사들이 86.1%, '지구별 수업장학'과 '교육행정기관 주도의 수업장학'은 부장교사들이 각각 12.6%와 7.4%로 더 선호하고 있는 것으로 나타났다.

교직경력별로 살펴보면, '교내 수업장학'은 교직경력이 5년-9년인 교사들이 86.8%, '지구별 수업장학'은 10년-20년인 교사들이 13.5%, '교육행정기관 주도의 수업장학'은 5년 미만인 교사들이 6.1%로 가장 선호하고 있는 것으로 나타났다.

<표-13> 가장 선호하는 수업장학 유형

배 경	구 분		가장 선호하는 장학 유형			계	x ² (df)	p
			교육행정기관	지 구 별	교 내			
			주도의 수업장학	수업장학	수업장학			
성 별	남	N	11	30	188	229	2.70 (2)	.258
		%	4.8	13.1	82.1	51.1		
	여	N	7	20	192	219		
		%	3.2	9.1	87.7	48.9		
학교급별	초등	N	9	19	133	161	1.78 (2)	.409
		%	5.6	11.8	82.6	35.9		
	중등	N	9	31	247	287		
		%	3.1	10.8	86.1	64.1		
직 위 별	부장교사	N	7	12	76	95	3.93 (2)	.139
		%	7.4	12.6	80.0	21.2		
	교 사	N	11	38	304	353		
		%	3.1	10.8	86.1	78.8		
교직경력별	5년 미만	N	5	7	70	82	2.94 (6)	.816
		%	6.1	8.5	85.4	18.3		
	5년-9년	N	5	15	132	152		
		%	3.3	9.9	86.8	33.9		
	10년-20년	N	6	20	122	148		
		%	4.1	13.5	82.4	33.0		
	21년 이상	N	2	8	56	66		
		%	3.0	12.1	84.8	14.7		
계	N	18	50	380	448			
	%	4.0	11.2	84.8	100.0			

변화하는 시대에는 장학은 물론 학교경영도 변해야 한다. 교장과 교사, 학생에게 최대한 자율권이 주어져 교내 수업장학이 강조되고, 학생주도의 학습이 권장되어야 한다. 이를 반영하듯, 교사들의 84.8%가 교내 수업장학을 가장 선호하고 있는 것으로 나타났다. 그러나 우리 나라 학교현장을 들여다보면, 상급학교 진학 위주의 교육과정 운영, 불충분한 교육환경 및 교원의 근무여건, 그리고 장학에 대한 인식·이해·기술 등의 부족 등으로 인해 아직은 어렵다. 그러나 교내 수업장학의 정착을 위해 끊임없는 노력이 필요하다.

2) 학생 참여 교내 수업장학에 대한 교사들의 찬·반 여부

학생 참여 교내 수업장학에 대한 교사들의 찬·반 여부에 대한 빈도 차이 결과는 <표-14>에서 보는 바와 같이, 성별, 학교급별, 직위별, 교직경력별에서 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

<표-14> 학생 참여 교내 수업장학에 대한 교사들의 찬·반 여부

배 경	구 분		학생 참여 교내 수업장학에 대한 교사들의 찬·반 여부			계	χ^2 (df)	p
			찬성	반대	관심 없음			
성 별	남	N	137	65	27	229	.63 (2)	.728
		%	59.8	28.4	11.8	51.1		
	여	N	130	58	31	219		
		%	59.4	26.5	14.2	48.9		
학교급별	초등	N	86	48	27	161	4.95 (2)	.083
		%	53.4	29.8	16.8	35.9		
	중등	N	181	75	31	287		
		%	63.1	26.1	10.8	64.1		
직 위 별	부장교사	N	53	29	13	95	.75 (2)	.684
		%	55.8	30.5	13.7	21.2		
	교 사	N	214	94	45	353		
		%	60.6	26.6	12.7	78.8		
교직경력별	5년 미만	N	53	17	12	82	4.99 (6)	.552
		%	64.6	20.7	14.6	18.3		
	5년-9년	N	83	48	21	152		
		%	54.6	31.6	13.8	33.9		
	10년-20년	N	92	41	15	148		
		%	62.2	27.7	10.1	33.0		
	21년 이상	N	39	17	10	66		
		%	59.1	25.8	15.2	14.7		
계	N	267	123	58	448			
	%	59.6	27.5	12.9	100.0			

성별로 살펴보면, ‘찬성’과 ‘반대’는 남교사들이 각각 59.8%와 28.4%, ‘관심 없음’은 여교사들이 14.2%로 더 높게 나타났다.

학교급별로 살펴보면, ‘찬성’은 중등학교 교사들이 63.1%, ‘반대’와 ‘관심 없음’은 초등학교 교사들이 각각 29.8%와 16.8%로 더 높게 나타났다. 중등학교 교사

들이 학생 참여 교내 수업장학을 더 많이 찬성하고 있는 것으로 나타났다.

직위별로 살펴보면, ‘찬성’은 평교사들이 60.6%, ‘반대’와 ‘관심 없음’은 각각 30.5%와 13.7%로 부장교사들이 더 높게 나타났다. 이는 부장교사들이 평교사들보다 업무량 증가에 따른 부담감 때문인 것으로 간주된다.

교직경력별로 살펴보면, ‘찬성’은 교직경력이 5년 미만인 교사들이 64.6%, ‘반대’는 5년-9년인 교사들이 31.6%로 가장 높게 나타났다. 교사들의 59.6%가 학생 참여 교내 수업장학을 ‘찬성’하고 있는 것으로 나타났다.

학습이 제대로 이루어지지 않고 있는 교실의 붕괴, 친구들 사이를 갈라놓는 집단따돌림 현상, 그리고 학생이 교사를 고발하는 사제지간의 불신은 학부모들로부터 공교육에 대한 기대감을 빼앗아 간다. 이를 보완하기 위해 막중한 경제적 부담을 감수하면서 사교육 기관에 자녀들을 맡기지만, 자녀들의 기본 학습능력은 점점 하향 평준화되고 있는 것이 부정할 수 없는 오늘날의 현실이다. 교육의 질을 높여 공교육의 신뢰를 회복을 하기 위해서는 학생들에게 많은 자율성과 선택권을 부여하고, 그들의 목소리와 요구, 흥미와 관심에 가치를 두어야 한다.

교실이나 학교활동에서 교사와 학생의 관계는 지배와 피지배의 관계가 아니며 평등한 관계의 바탕 위에서 다만 역할의 차이에 따라 권리와 의무가 다른 것으로 이해되어야 한다. 종래의 학교에서 학생은 수동적으로 지식을 습득하며 개별적으로 학습하는 존재였다. 그러나 학생이 자율적으로 생각하는 주체로 인정되지 않는 한 학생을 존중하는 교육이 있을 수 없고, 교사가 학생들과 더불어 탐구하는 교육활동이 전개될 수 없다. 이제 교사들은 지식전달자의 역할에서 학습자가 스스로 원하는 방향으로 나아가도록 조언도 하고 또한 방향도 제시해 줄 수 있어야 한다. 교사들은 이러한 과정을 통해서 학습자를 더욱 잘 파악하게 될 뿐만 아니라 더 잘 이해할 수 있게 되어 동료학습자로서의 역할을 할 수 있다. 따라서 학생 참여 교내 수업장학은 시대의 요구에 부합되는 장학 활동이다.

3) 교사들이 학생 참여 교내 수업장학을 찬성하는 이유

교사들이 학생 참여 교내 수업장학을 찬성하는 이유에 대한 빈도 차이 결과는 <표-15>에서 보는 바와 같이, 성별, 학교급별, 직위별, 교직경력별에서 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

<표-15> 교사들이 학생 참여 교내 수업장학을 찬성하는 이유

배 경	구 분		교사들이 학생 참여 교내 수업장학을 찬성하는 이유					계	x ² (df)	p
			수업에 대한 반성	상호간 신뢰가 높아짐	동기나 흥미 유발	수업의 향상에도 도움	학생들이 주인의식 짐			
성 별	남	N	26	11	14	65	21	137	1.76 (4)	.778
		%	19.0	8.0	10.2	47.7	15.3	51.3		
	여	N	30	7	10	64	19	130		
		%	23.1	5.4	7.7	49.2	14.6	48.7		
학 교 급 별	초 등	N	19	5	9	41	12	86	.64 (4)	.957
		%	22.1	5.8	10.5	47.7	14.0	32.2		
	중 등	N	37	13	15	88	28	181		
		%	20.4	7.2	8.3	48.6	15.5	67.8		
직 위 별	부 장 교 사	N	12	4	5	24	8	53	.29 (4)	.990
		%	22.6	7.5	9.4	45.3	15.1	19.9		
	교 사	N	44	14	19	105	32	214		
		%	20.6	6.5	8.9	49.1	15.0	80.1		
교 직 경 령 별	5년 미만	N	11	6	8	22	6	53	7.85 (12)	.796
		%	20.8	11.3	15.1	41.5	11.3	19.9		
	5년-9년	N	16	5	6	41	15	83		
		%	19.3	6.0	7.2	49.4	18.1	31.1		
	10년-20년	N	21	5	6	48	12	92		
		%	22.8	5.4	6.5	52.2	13.0	34.5		
	21년 이상	N	8	2	4	18	7	39		
		%	20.5	5.1	10.3	46.2	17.9	14.6		
계	N	56	18	24	129	40	267			
	%	21.0	6.7	9.0	48.3	15.0	100.0			

성별로 살펴보면, ‘상호간 신뢰가 높아짐’, ‘동기나 흥미 유발’, ‘학생들이 주인

의식 가짐'은 남교사들이 각각 8.0%, 10.2%, 15.3%, '수업에 대한 반성'과 '수업의 질 향상에 도움'은 여교사들이 각각 23.1%와 49.2%로 더 높게 나타났다.

학교급별로 살펴보면, '수업에 대한 반성'과 '동기나 흥미 유발'은 초등학교 교사들이 각각 22.1%와 10.5%, '상호간 신뢰가 높아짐', '수업의 질 향상에 도움', '학생들이 주인의식 가짐'은 중등학교 교사들이 각각 7.2%, 48.6%, 15.5%로 더 높게 나타났다.

직위별로 살펴보면, '수업에 대한 반성', '상호간 신뢰가 높아짐', '동기나 흥미 유발', '학생들이 주인의식 가짐'은 부장교사들이 각각 22.6%, 7.5%, 9.4%, 15.1%, '수업의 질 향상에 도움'은 평교사들이 49.1%로 더 높게 나타났다.

교직경력별로 살펴보면, '상호간 신뢰가 높아짐'과 '동기나 흥미 유발'은 교직경력이 5년 미만인 교사들이, '학생들이 주인의식을 가짐'은 5년-9년인 교사들이, '수업에 대한 반성'과 '수업의 질 향상에 도움'은 10년-20년인 교사들이 가장 높게 나타났다.

'수업의 질 향상에 도움' 48.3%, '수업에 대한 반성' 21.0%, '학생들이 주인의식을 가짐' 15.0%, '동기나 흥미 유발' 9.0%, '상호간 신뢰가 높아짐' 6.7% 순으로 높게 나타났다.

지식은 현상과 사물을 인지하는 학습자의 주관적인 인지적 작용과 그 학습자의 사회·문화적 배경과의 상호작용을 통해 형성되고 구성되어진다는 인식론적 입장에 근거할 때, 학습자는 더 이상 수동적인 지식의 습득자가 아니며, 적극적이며 자율적인 지식의 형성자가 된다. 따라서 모든 학습환경도 이런 적극적이고 자율적인 학습자의 생각과 지식, 그리고 능력을 적극 발휘할 수 있도록 조성되어야 한다.

학생들을 우선시하는 교육은 새로운 지식을 창조하고 참신한 발상을 자극하는 교육, 자유로운 정신과 창의성을 북돋는 교육, 교사와 학생이 더불어 탐구하는 공동체적인 모습을 띠게 된다. 교사와 학생들이 피드백을 서로 주고받기 위해서는 교내 수업장학에 학생들의 참여가 필요하다.

4) 교사들이 학생 참여 교내 수업장학을 반대하는 이유

교사들이 학생 참여 교내 수업장학을 반대하는 이유에 대한 빈도 차이 결과는 <표-16>에서 보는 바와 같이, 성별, 학교급별, 직위별, 교직경력별에서 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

<표-16> 교사들이 학생 참여 교내 수업장학을 반대하는 이유

배 경	구 분		교사들이 학생 참여 교내 수업장학을 반대하는 이유					계	x ² (df)	p
			교사의 심리적 부 담	교권 침해	불신감 조 장	여 건 조성이 안 됨	판단 능력 부족			
성 별	남	N	24	4	8	9	20	65	4.51 (4)	.341
		%	36.9	6.2	12.3	13.8	30.8	52.8		
	여	N	24	1	8	3	22	58		
		%	41.4	1.7	13.8	5.2	37.9	47.2		
학교급별	초등	N	15	3	7	3	20	48	4.58 (4)	.332
		%	31.1	6.3	14.6	6.3	41.7	39.0		
	중등	N	33	2	9	9	22	75		
		%	44.0	2.7	12.0	12.0	29.3	61.0		
직 위 별	부장교사	N	11	1	3	3	11	29	.42 (4)	.980
		%	37.9	3.4	10.3	10.3	37.9	23.6		
	교 사	N	37	4	13	9	31	94		
		%	39.4	4.3	13.8	9.6	33.0	76.4		
교직경력별	5년 미만	N	8	0	2	1	6	17	5.69 (12)	.930
		%	47.1	0.0	11.8	5.9	35.3	13.8		
	5년-9년	N	22	2	7	4	13	48		
		%	45.8	4.2	14.6	8.3	27.1	39.0		
	10년-20년	N	14	2	4	5	16	41		
		%	34.1	4.9	9.8	12.2	39.0	33.3		
	21년 이상	N	4	1	3	2	7	17		
		%	23.5	5.9	17.6	11.8	41.2	13.8		
계	N	48	5	16	12	42	123			
	%	39.0	4.1	13.0	9.8	34.1	100.0			

성별로 살펴보면, ‘교권 침해’와 ‘여건 조성이 안 됨’은 남교사들이 각각 6.2%와 13.8%, ‘교사의 심리적 부담’, ‘불신감 조장’, ‘판단 능력 부족’은 여교사들이 각각 41.4%, 13.8%, 37.9%로 더 높게 나타났다.

학교급별로 살펴보면, ‘교권 침해’, ‘불신감 조장’, ‘판단 능력 부족’은 초등학교 교사들이 각각 6.3%, 14.6%, 41.7%, ‘교사의 심리적 부담’과 ‘여건 조성이 안 됨’은 중등학교 교사들이 각각 44.0%와 12.0%로 더 높게 나타났다.

중등학교 교사들은 ‘교사의 심리적 부담’을, 초등학교 교사들은 ‘판단 능력 부족’을 학생 참여 교내 수업장학을 반대하는 가장 큰 이유로 꼽았다.

직위별로 살펴보면, ‘여건 조성이 안 됨’과 ‘판단 능력 부족’은 부장교사들이 각각 10.3%와 37.9%, ‘교사의 심리적 부담’, ‘교권 침해’, ‘불신감 조장’은 평교사들이 각각 39.4%, 4.3%, 13.8%로 더 높게 나타났다.

교직경력별로 살펴보면, ‘교사의 심리적 부담’은 교직경력이 5년 미만인 교사들이 47.1%, ‘여건 조성이 안 됨’은 10년-20년인 교사들이 12.2%, ‘교권 침해’, ‘불신감 조장’, ‘판단 능력 부족’은 21년 이상인 교사들이 각각 5.9%, 17.6%, 41.2%로 가장 높게 나타났다.

‘교사의 심리적 부담’ 39.0%, ‘판단 능력 부족’ 34.1%, ‘불신감 조장’ 13.0%, ‘여건 조성이 안 됨’ 9.8%, ‘교권 침해’ 4.1% 순으로 높게 나타났다.

교사들 스스로가 장학이 본질적으로 교육발전, 학교발전, 그리고 교사 자신의 성장·발달을 위해서 꼭 필요한 것임을 이해해야 한다.

이 시대가 요구하는 인간상은 문제해결력, 반성적 사고, 비판적 사고, 창의성 등을 비롯한 고등 정신능력을 갖춘 사람들이다. 이러한 능력은 저절로 길러지는 것이 아니라, 개인의 인지과정과 사회적 상호작용을 통해 맥락에 적합한 지식을 능동적으로 구성할 수 있을 때 가능하다.

다면평가로 교사를 평가한다면, 교육소비자인 학부모와 학생들이 참여할 수도 있다. 따라서 교사들은 이러한 시대적 요구에 부응하기 위해서라도 학생 참여 교내 수업장학을 반대하기보다는 수용해야 한다.

5) 모형에 제시된 장학담당자의 단계별 역할에 대한 적합성 여부

모형에 제시된 장학담당자의 단계별 역할에 대한 적합성 여부에 대한 빈도 차이 결과는 <표-17>에서 보는 바와 같이, 성별, 학교급별, 직위별, 교직경력 별에서 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

<표-17> 모형에 제시된 장학담당자의 단계별 역할에 대한 적합성 여부

배 경	구 분		모형에 제시된 장학담당자의 단계별 역할에 대한 적합성 여부					계	x ² (df)	p
			매 우 적합함	대체로 적합함	그 저 그렇다	대 체 로 적합하지 못 함	전 혀 적합하지 못 함			
성 별	남	N	104	74	41	7	3	229	1.41 (4)	.841
		%	45.4	32.3	17.9	3.1	1.3	51.1		
	여	N	100	66	40	11	2	219		
		%	45.7	30.1	18.3	5.0	0.9	48.9		
학 교 급 별	초 등	N	70	47	32	10	2	161	4.06 (4)	.397
		%	43.5	29.2	19.9	6.2	1.2	35.9		
	중 등	N	134	93	49	8	3	287		
		%	46.7	32.4	17.1	2.8	1.0	64.1		
직 위 별	부 장 교 사	N	41	32	17	5	0	95	2.19 (4)	.700
		%	43.2	33.7	17.9	5.3	0.0	21.2		
	교 사	N	163	108	64	13	5	353		
		%	46.2	30.6	18.1	3.7	1.4	78.8		
교 직 경 력 별	5년 미만	N	36	27	15	4	0	82	5.24 (12)	.949
		%	43.9	32.9	18.3	4.9	0.0	18.3		
	5년-9년	N	68	45	29	7	3	152		
		%	44.7	29.6	19.1	4.6	2.0	33.9		
	10년-20년	N	67	50	24	6	1	148		
		%	45.3	33.8	16.2	4.1	0.7	33.0		
	21년 이상	N	33	18	13	1	1	66		
		%	50.0	27.3	19.7	1.5	1.5	14.7		
계	N	204	140	81	18	5	448			
	%	45.5	31.3	18.1	4.0	1.1	100.0			

성별로 살펴보면, ‘대체로 적합함’과 ‘전혀 적합하지 못함’은 남교사들이 각각 32.3%와 1.3%, ‘매우 적합함’, ‘그저 그렇다’, ‘대체로 적합하지 못함’은 여교사들이 각각 45.7%, 18.3%, 5.0%로 더 높게 나타났다.

학교급별로 살펴보면, ‘그저 그렇다’, ‘대체로 적합하지 못함’, ‘전혀 적합하지 못함’은 초등학교 교사들이 각각 19.9%, 6.2%, 1.2%, ‘매우 적합함’과 ‘대체로 적합함’은 중등학교 교사들이 각각 46.7%와 32.4%로 더 높게 나타났다.

직위별로 살펴보면, ‘대체로 적합함’과 ‘대체로 적합하지 못함’은 부장교사들이 각각 33.7%와 5.3%, ‘매우 적합함’, ‘그저 그렇다’, ‘전혀 적합하지 못함’은 평교사들이 각각 46.2%, 18.1%, 1.4%로 더 높게 나타났다.

교직경력별로 살펴보면, ‘매우 적합함’과 ‘그저 그렇다’는 교직경력이 21년 이상인 교사들이 50.0%와 19.7%, ‘대체로 적합함’은 10년-20년인 교사들이 33.8%, ‘전혀 적합하지 못함’은 5년-9년인 교사들이 2.0%, ‘대체로 적합하지 못함’은 5년 미만인 교사들이 4.9%로 가장 높게 나타났다.

교사들의 76.8%가 학생 참여 수업장학 모형에 제시되어 있는 장학담당자의 단계별 역할이 적합하다고 지각하고 있는 것으로 나타났다.

학생 참여 수업장학 모형에 제시된 장학담당자의 단계별 역할은 수직적·위계적 지시체계가 아니라 수평적 역할분담이다.

교사는 학생들과의 적극적인 의사소통을 통하여 학생들이 자발적으로 학습에 참여하도록 유도해야 한다.

학생들은 동료학생들과 경쟁적인 관계가 아니라 상호협력하는 관계를 유지해야 한다. 학생은 교사보다 다른 학생의 가르침을 받는 경우에 더 많이 학습하며, 교사의 역할을 수행하는 학생도 학생으로만 있을 때보다 더 많이 학습할 수 있다. 또한 개인과 공동체의 성장을 함께 추구하며 주인의식을 가진 자기주도적 학습자가 되어야 한다. 현대사회는 자신이 가지고 있는 지식이나 역량을 적절히 발휘하여 사회에서 부가가치를 창출할 수 있도록 자기주도적 학습을 할 수 있는 역량을 가진 인간을 요구하기 때문이다.

6) 학생 참여 교내 수업장학에 대한 학생들의 찬·반 여부

학생 참여 교내 수업장학에 대한 학생들의 찬·반 여부에 대한 빈도 차이 결과는 <표-18>에서 보는 바와 같이, 성별과 학교급별에서 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

<표-18> 학생 참여 교내 수업장학에 대한 학생들의 찬·반 여부

배 경	구분		학생 참여 교내 수업장학에 대한 학생들의 찬·반 여부			계	x ² (df)	p
			찬성	반대	관심 없음			
성 별	남	N	136	67	21	224	1.82 (2)	.401
		%	60.7	29.9	9.4	52.1		
	여	N	137	50	19	206		
		%	66.5	24.3	9.2	47.9		
학교급별	초등학교	N	80	42	14	136	2.64 (4)	.619
		%	58.8	30.9	10.3	31.6		
	중 학교	N	97	41	15	153		
		%	63.4	26.8	9.8	35.6		
	고등학교	N	96	34	11	141		
		%	68.1	24.1	7.8	32.8		
계	N	273	117	40	430			
	%	63.5	27.2	9.3	100.0			

성별로 살펴보면, ‘찬성’은 여학생들이 66.5%, ‘반대’와 ‘관심 없음’은 남학생들이 각각 29.9%와 9.4%로 더 높게 나타났다.

학교급별로 살펴보면, ‘찬성’은 고등학교 학생들이 68.1%, ‘반대’와 ‘관심 없음’은 초등학교 학생들이 각각 30.9%와 10.3%로 가장 높게 나타났다.

학교급별이 높을수록 수업모니터링을 더 많이 찬성하고 있는 것으로 나타났다. 63.5%의 학생들이 학생 참여 교내 수업장학을 찬성하고 있는 것으로 나타났다. 학교급별이 높을수록 학생 참여 교내 수업장학에 대해 찬성율이 높은 것은 수업의 질에 대한 관심이 더 높기 때문이다.

좋은 교사는 학생들에게 좋은 코치요 짝이면서 창조적 조언자가 되어 세상과 이어주는 통신의 가교 역할을 해야 한다. 이를 위해서는 학생들과 인간적

인 유대 관계가 선행되어야 한다. 따라서 학생 참여 교내 수업장학이 교사나 학생들에게 필요하다.

7) 학생들이 학생 참여 교내 수업장학을 찬성하는 이유

학생들이 학생 참여 교내 수업장학을 찬성하는 이유에 대한 빈도 차이 결과는 <표-19>에서 보는 바와 같이, 학교급별($\chi^2=16.80$, $p<.05$)에서 유의미한 차이가 나타났다.

<표-19> 학생들이 학생 참여 교내 수업장학을 찬성하는 이유

배 경	구분		학생들이 학생 참여 교내 수업장학을 찬성하는 이유					계	χ^2 (df)	p
			수업에 대 한 반 성	상호간 신뢰가 높아짐	동기나 흥 미 유 발	수업의 질 향상 에 도움	학생들이 주인의식 가 짐			
성 별	남	N	45	7	16	48	20	136	1.28 (4)	.864
		%	33.1	5.1	11.8	35.3	14.7	49.8		
	여	N	42	6	13	57	19	137	16.80* (8)	.032
		%	30.7	4.4	9.5	41.6	13.9	50.2		
학 교 급 별	초 등 학 교	N	36	1	9	22	12	80	16.80* (8)	.032
		%	45.0	1.3	11.3	27.5	15.0	29.3		
	중 학 교	N	27	5	7	41	17	97		
		%	27.8	5.2	7.2	42.3	17.5	35.5		
	고 등 학 교	N	24	7	13	42	10	96		
		%	25.0	7.3	13.5	43.8	10.4	35.2		
계		N	87	13	29	105	39	273		
		%	31.9	4.8	10.6	38.5	14.3	100.0		

* $p<.05$

성별로 살펴보면, ‘수업에 대한 반성’, ‘상호간 신뢰가 높아짐’, ‘동기나 흥미 유발’, ‘학생들이 주인의식 가짐’은 남학생들이 각각 33.1%, 5.1%, 11.8%, 14.7%, ‘수업의 질 향상에 도움’은 여학생들이 41.6%로 더 높게 나타났다.

학교급별로 살펴보면, ‘수업에 대한 반성’은 초등학교 학생들이 45.0%, ‘학생들이 주인의식 가짐’은 중학교 학생들이 17.5%, ‘상호간 신뢰가 높아짐’, ‘동기나 흥미 유발’, ‘수업의 질 향상에 도움’은 고등학교 학생들이 각각 7.3%, 13.5%, 43.8%로 가장 높게 나타났다.

‘수업의 질 향상에 도움’ 38.5%, ‘수업에 대한 반성’ 31.9%, ‘학생들이 주인의식 가짐’ 14.3%, ‘동기나 흥미 유발’ 10.6%, ‘상호간 신뢰가 높아짐’ 4.8% 순으로 높게 나타났다.

과거에는 학생은 재료이며 이 재료는 교사라는 생산 노동자가 가공하여 졸업생이라는 상품을 만들어내는 것으로 비유되었다. 그러나 이제는 오히려 학생들이 각종 정보나 지식을 활용하여 스스로를 가공해 내는 지식 노동자가 되어야 한다. 따라서 교사들은 이에 적절한 학습환경을 설계하고, 학생들과의 수평적 관계를 유지하며 함께 학습하는 겸허한 마음을 가져야 한다.

8) 학생들이 학생 참여 교내 수업장학을 반대하는 이유

학생들이 학생 참여 교내 수업장학을 반대하는 이유에 대한 빈도 차이 결과는 <표-20>에서 보는 바와 같이, 성별과 학교급별에서 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

<표-20> 학생들이 학생 참여 교내 수업장학을 반대하는 이유

배 경	구분	학생들이 학생 참여 교내 수업장학을 반대하는 이유						계	x ² (df)	p
		교사 의 적 담 부	교 권 침 해	불 신 감 조 성	여 견 조 성 이 된 안	판 단 능 력 부 족				
성 별	남	N	29	6	15	8	9	67	2.40 (4)	.662
		%	43.3	9.0	22.4	11.9	13.4	57.3		
	여	N	19	3	11	5	12	50		
		%	38.0	6.0	22.0	10.0	24.0	42.7		
학 교 급 별	초 등 학 교	N	15	3	8	5	11	42	6.39 (8)	.602
		%	35.7	7.1	19.0	11.9	26.2	35.9		
	중 학 교	N	19	2	12	4	4	41		
		%	46.3	4.9	29.3	9.8	9.8	35.0		
	고 등 학 교	N	14	4	6	4	6	34		
		%	41.2	11.8	17.6	11.8	17.6	29.1		
계	N	48	9	26	13	21	117	100.0		
	%	41.0	7.7	22.2	11.1	17.9				

성별로 살펴보면, ‘교사의 심리적 부담’, ‘교권 침해’, ‘불신감 조성’, ‘여건 조성이 안 됨’은 남학생들이 각각 43.3%, 9.0%, 22.4%, 11.9%, ‘판단 능력 부족’은 여학생들이 24.0%로 더 높게 나타났다.

학교급별로 살펴보면, ‘여건 조성이 안 됨’과 ‘판단 능력 부족’은 초등학교 학생들이 각각 11.9%와 26.2%, ‘교사의 심리적 부담감’과 ‘불신감 조성’은 중학교 학생들이 각각 46.3%와 29.3%, ‘교권 침해’는 고등학교 학생들이 11.8%로 가장 높게 나타났다.

41.0%의 학생들이 ‘교사의 심리적 부담’을 학생 참여 교내 수업장학을 반대하는 가장 큰 이유로 꼽았다.

우리 교육현장의 교실은 여전히 엄격한 교사와 아무런 권리가 없는 학생, 내용 전문가인 교사와 교육 대상으로서의 학생으로 양분되었다. 그러므로 양자간의 상호관계를 통한 활발한 교육활동이 이루어지기보다는 주어진 내용을 암기하는 것이 교육활동의 대부분을 차지하고 있다. 따라서 이제는 학습공동체의 구성원인 학생은 교사와 동료학습자와 함께 지식을 구성하고 창조하는 활동을 끊임없이 수행해야 한다. 이를 위해 학생은 전체과정에서 능동적이고 주도적인 역할을 담당해야 한다. 또한 자신의 학습영역뿐만 아니라 동료학습자와의 관계에서도 매우 능동적인 역할을 해야 한다. 그래야 교육의 핵심이라고 할 수 있는 교수-학습활동 과정에서 긍정적인 변화가 일어날 수 있다.

기업이나 정부조직이 조직관리의 효율성 증대와 생산성 향상을 위해 목표 설정에서부터 조직구성원들을 참여시키는 목표관리제(MBO)를 도입하고 있다. 따라서 학교구성원인 학생들도 교육적 의사결정에 참여시킬 필요가 있다.

학생 참여 교내 수업장학은 수업의 객체인 학생을 수업의 주체로 전환시킬 수 있는 획기적인 하나의 방법이 될 수 있기 때문에 학교현장에서 적극적으로 도입할 필요가 있다.

2. 학생 참여 교내 수업장학의 절차 모형

장학의 시대적 변화, 장학담당자의 변화, 장학의 성격 변화, 장학담당자의 역할 변화, 학습자중심 교육, 리더십 패러다임 변화, 교육조직에 대한 요구 변화, 일반 수업장학 모형 등을 준거로 하여 학생 참여 교내 수업장학 모형을 개발하였다. 본 연구에서의 학생 참여 교내 수업장학 모형은 학생이 교내 수업장학에 참여할 수 있는 모형으로서 4단계로 구성되어 있다.

가. 학생 참여 교내 수업장학의 4단계³⁹⁾

학생 참여 교내 수업장학의 효율성과 관계되며, 동시에 학교현장에서의 활용 가능성을 제고시킬 수 있는 기준을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 학생 참여 교내 수업장학은 기본적으로 교사의 전문성 신장과 수업의 질 향상에 초점을 두는 활동이기 때문에 여건조성 - 계획수립 - 수업관찰 - 수업평가라는 기본적인 절차를 따랐다.

둘째, 학생 참여 교내 수업장학은 단위학교가 중심이 되기 때문에 어떤 학교라도 쉽게 활용할 수 있도록 그 절차와 방법을 간단하게 하였다.

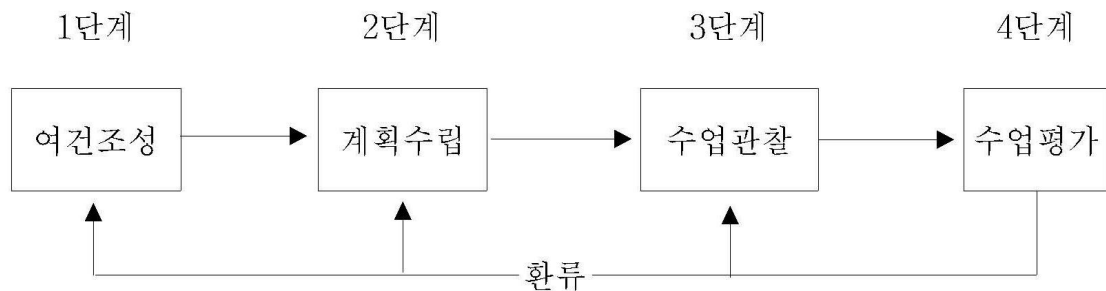
셋째, 학생 참여 교내 수업장학이 적용되는 상황에 따라 그 절차와 세부방안이 변용될 수 있는 융통성과 현실성을 고려하였다.

본 학생 참여 교내 수업장학의 모형은 각 단위학교의 실정, 학교급별, 학교구성원, 교사들의 필요와 요구에 따라 그 절차와 방법을 융통성 있게 적용될 수 있도록 하였다.

위에 제시한 몇 가지 기준을 근거로 개발한 참여 교내 수업장학의 절차는 ① 여건조성 → ② 계획수립 → ③ 수업관찰 → ④ 수업평가라는 네 단계의

39) 학생 참여 교내 수업장학 4단계 모형은 본 연구자가 수업, 장학, 리더십에 대한 패러다임 변화, 교육조직에 대한 요구의 변화, 수업장학 일반모형 등을 준거로 하여 개발하고자 하는 모형이다.

주요한 활동으로 구성되어 있다. 그리고 이러한 활동은 서로 의존적인 관계를 가지고 있다. 이는 먼저 한 활동의 결과가 다음번 활동의 성격과 방향을 규정 또는 한정시키기 때문이다. 따라서 이러한 네 활동들은 하나의 절차에 있어서 단계적인 성격을 지니고 있다. 이러한 모형의 기준과 성격에 바탕을 두고 개발한 학생 참여 교내 수업장학의 모형을 제시하면 <그림-4>와 같다.



<그림-4> 학생 참여 교내 수업장학의 4단계 절차 모형

학생 참여 교내 수업장학 모형의 중요한 특성은 환류적 과정이라는 점이다. 교사에게 어떤 수업기술을 새로이 숙달시키거나 개선시켜야 할 경우, 여건조성 → 계획수립 → 수업관찰 → 수업평가라는 기본 흐름이 환류적으로 이루어져야 한다. 따라서 학생 참여 교내 수업장학 모형은 마지막 단계인 수업평가의 결과 여하에 따라 다시 처음부터 제 활동을 반복적으로 거치는 환류적 과정의 모형이라고 할 수 있다.

나. 학생 참여 교내 수업장학 단계별 기능과 주요 기법

학생 참여 교내 수업장학 모형의 절차는 4단계 즉, ① 여건조성 → ② 계획수립 → ③ 수업관찰 → ④ 수업평가로 구성되어 있다. 이러한 모형을 효율적으로 적용하기 위해서는 장학담당자와 수업교사들이 각 단계별로 수행하여야 할 주요활동과 세부적인 요령이 필요하다. 각 단계별 주요 기능 및 활동, 기법

및 요령, 유의사항을 살펴보면 다음과 같다.

1) 여건조성

이 단계는 교사와 학생들의 자발적이고 적극적인 참여를 유도할 수 있는 여건을 조성해 주는 단계이다.

교육적 환경의 변화에 부응하는 학생 참여 교내 수업장학을 활성화시키기 위해서는 교사와 학생들이 자발적이고 적극적인 태도를 가지고 학생 참여 교내 수업장학에 참여해야 한다. 이를 위한 최우선 과제가 바로 그러한 여건을 조성해 주는 일이다. 따라서 심리적·인적·물적인 면에서 긍정적이고 지원적 인 여건을 조성해 주는 일은 교사와 학생들의 적극적인 참여를 유도하고 동기를 유발시켜 주기 때문에 매우 중요하다.

가) 주요 기능 및 활동

(1) 교내 수업장학 위원회의 조직 및 운영을 개시하는 일

- ◇ 교내 수업장학 위원회의 조직 및 업무·역할의 설정할 때 학생 참여 수업장학에 대한 내용을 따로 삽입
- ◇ 위원 선정 - 교장, 교감, 부장교사, 교과지도 능력 우수교사, 교과지도 관련 연구실적이 있는 교사, 학생회 간부 등

(2) 인적·물리적·심리적 여건을 조성하는 일

- ◇ 신·구 교직원들간의 화합을 위해 학년 전체, 학년별, 교과별 등으로 간담회, 사제간 화합할 수 있는 행사 추진(반별 또는 학교별) - 상호 이해하고 신뢰할 수 있는 인간관계 형성
- ◇ 업무의 간소화 추진
- ◇ 교장·교감은 개방적, 자율적, 민주적인 학교조직 풍토 조성
- ◇ 교내 수업장학에 필요한 각종 기자재 구비
- ◇ 교사와 학생들에게 학생 참여 교내 수업장학에 대한 연수 및 교육(필

요성, 영역, 방법, 효과 등)

(3) 수업우수 교사 및 수업모니터링 요원 학생들에 대한 우대 방안을 모색하는 일

- ◇ 승진 가산점, 표창, 기타 보상 등(교사)
- ◇ 봉사활동 인정 또는 수행평가 점수 우대(학생)

나) 주요 기법 및 요령

- ◇ 수업개선을 위한 전문성 신장과 성장욕구를 자극시킨다.
- ◇ 교사와 학생들에게 학생 참여 교내 수업장학의 긍정적인 측면을 부각시키기 위해 지속적이고 적절한 연수 및 교육을 실시한다.
- ◇ 교사 및 학생들의 의견을 존중하여 그들의 사기를 진작시켜 준다.
- ◇ 환경조성과 전문서적 구비 등 쾌적하게 연구할 수 있는 분위기를 조성해 준다.
- ◇ 수업모니터링 요원 학생들이 모여서 협의할 수 있는 공간을 제공해 준다.

다) 유의사항

- ◇ 교사와 학생들에게 학생도 장학담당자의 역할을 할 수 있다는 믿음을 가지도록 해 준다.

2) 계획수립

이 단계는 공동으로 수행하게 될 학생 참여 교내 수업장학에 대한 세부적인 활동을 계획하는 단계이다. 이 단계에서는 학생 참여 교내 수업장학을 위한 세부계획 및 후속 될 제반 활동에 관한 협의가 이루어져야 한다.

학생 참여 교내 수업장학이 정착되지 않았기 때문에 더욱 더 계획과 준비를 철저히 하여야 한다. 모든 교육활동은 철저한 사전계획에 의해 이루어져야 그

실현 가능성과 효과성이 높아질 수 있기 때문이다.

가) 주요 기능 및 활동

- ◇ 수업교사와 장학담당자(수업모니터링 요원 학생)와의 상호협력적 관계를 형성하는 일
- ◇ 학생 참여 교내 수업장학을 받으려는 태도를 갖게 하는 일
- ◇ 수업연구 및 수업개선 과제를 확인·선정하는 일
- ◇ 학습지도안을 협의·작성하는 일
- ◇ 수업관찰에 대해 협의하는 일
- ◇ 수업모니터링 요원 학생들에게 사전교육 시키는 일
- ◇ 수업교사는 수업모니터링 요원 학생들과 수업과 관련된 각종 사안에 대해 협의하는 일
- ◇ 학생·수업에 대한 정보를 교환하는 일

나) 주요 기법 및 요령

- ◇ 학교교육계획서에 학생 참여 교내 수업장학에 대한 계획을 명시하고 실시한다.
- ◇ 예상하지 못했던 문제점을 발견하기 위해 사전 수업모니터링을 실시한다.
- ◇ 수업에 대하여 수업교사가 문제점으로 생각하고, 개선하고자 하는 관심이 무엇인지를 확인한다.
- ◇ 다음 수업관찰을 위하여 수업교사가 추상적으로 표현한 문제점과 관심 사항을 관찰이 가능한 진술문으로 표현하게 한다.
- ◇ 이상과 현실 사이의 차를 줄이는 수업방법을 강구하도록 도와준다.
- ◇ 수업개선이 가능한 목표를 수업교사가 스스로 설정하도록 도와준다.
- ◇ 문제점과 관련된 내용을 다루는 수업을 참관할 수 있는 날짜와 시간에

대해 합의한다.

- ◇ 수업관찰 중에 사용하고 기록할 관찰도구와 관찰할 행동을 구체적으로 정한다.
- ◇ 수업관찰 중에 수집하고 기록해야 할 수업장면을 분명히 밝힌다.

다) 유의사항

- ◇ 학생 참여 교내 수업장학 계획할 때 교사와 학생들의 요구를 반영하여 적극적인 참여를 유도한다.
- ◇ 학생 참여 교내 수업장학 계획할 때 단 한 번으로 모든 문제를 해결하려고 해서는 안 된다.
- ◇ 처음부터 완벽한 학생 참여 교내 수업장학을 기대하지 말고, 점차적으로 학생 참여 교내 수업장학을 하는 방법을 개선시키도록 해야 한다.
- ◇ 수업모니터링 요원 학생들에게는 수업을 객관적으로 평가할 수 있도록 주지시킨다.
- ◇ 수업교사와 학생간에 상호 친밀한 관계를 조성하여 학생 참여에 대한 부담감을 해소시킨다.

3) 수업관찰

이 단계는 장학담당자들(수업모니터링 요원 학생 포함)이 해당 수업교사의 수업을 관찰하면서 필요한 정보와 자료를 수집하는 단계이다. 수업관찰을 통해 얻어진 정보와 자료는 차후 수업평가 단계에서 필요하기 때문에 장학담당자들은 수업관찰 결과를 분석·정리하여야 한다.

학생 수업모니터링 요원 학생들은 학생의 입장에서 객관적으로 수업을 관찰해야 한다. 다른 어떤 장학담당자 못지않게 수업관찰에 대한 유용한 정보를 수업교사에게 제공해 줄 수 있다.

가) 주요 기능 및 활동

- ◇ 학습지도안을 검토하는 일
- ◇ 수업에 참관하여 관찰·기록하는 일
- ◇ 수업의 관찰과 기록을 분석하고 정리하는 일
- ◇ 수업평가를 위한 자료와 수업과 관련된 추가적인 정보나 자료를 준비하는 일

나) 주요 기법 및 요령

- ◇ 수업관찰자는 수업과정에 대한 피드백을 제공한다는 자세, 문제점을 진단하고 해결해 준다는 자세, 수업에 활용할 수 있는 기술을 개발하도록 돕는다는 자세로 관찰해야 한다.
- ◇ 획득할 정보나 자료의 성격에 따라 수업관찰과 기록의 방법이 결정되어야 한다.
- ◇ 수업교사의 수업언어뿐만 아니라 비언어적인 수업행동도 관찰의 대상이 되어야 한다.
- ◇ 수업상황을 그대로 재생시킬 수 있는 방법(비디오 촬영)을 사용하는 것이 수업평가를 위해 효과적이다.
- ◇ 수업교사와 협의한 내용이나 대상에 관심을 두고 관찰해야 한다.
- ◇ 수업모니터링 요원 학생들은 수업교사와 사전에 협의한 수업과 관련된 각종 사안의 실행 여부를 관찰해야 한다.
- ◇ 양적 관찰법뿐만 아니라 질적 관찰법을 병행하는 것이 더 의미 있다.
- ◇ 정확한 기록을 위해서는 한 사람보다는 몇 사람이 역할을 분담하여 기록하는 것이 좋다.

다) 유의사항

- ◇ 편견이나 의견이 개입되지 않도록 하기 위해 객관적이고 사실적인 태

도로 관찰하여야 한다.

- ◇ 수업관찰자는 수업분위기에 영향을 주는 언행을 해서는 안 된다.
- ◇ 수업관찰자는 수업을 냉정한 자세로 관찰해야지 수업교사나 학생의 입장이 되어 수업상황에 몰입되어서는 안 된다.
- ◇ 관찰에 임하기 전에 무엇을 관찰해야 할 것인가를 명료하게, 그리고 구체적으로 정해야 한다.
- ◇ 수업모니터링 요원 학생들은 학생의 입장에서 의견을 제시해야 한다.

4) 수업평가

이 단계는 수업에 대한 평가가 본격적으로 이루어지는 단계이다. 수업을 관찰하여 기록·분석한 자료를 토대로 수업교사와 장학담당자들이 수업의 문제점을 찾아 개선방안을 모색하는 단계이다.

수업교사에게 자신의 수업에 대한 반성의 기회, 용기와 격려, 수업방법의 개선을 위한 새로운 정보를 주기 위한 필요한 조치는 이 단계에서 이루어져야 한다. 또한 장학담당자들도 이 단계에서 자기의 장학기법을 반성하고 개선하려는 자료와 정보를 얻어야 한다.

수업에 대한 평가를 다른 사람과 같이 하면 다소의 긴장은 따른다. 그러나 다양한 시각에서 진단을 할 수 있고 문제해결의 아이디어를 많이 얻을 수 있다. 이는 집단과정이 반성을 더욱 자극하기 때문이다.

가) 주요 기능 및 활동

- ◇ 수업관찰 결과를 논의하는 일
- ◇ 학생 참여 교내 수업장학의 과제를 수업의 관찰·분석자료를 활용하여 개선방안을 탐색하는 일
- ◇ 수업방법 개선을 위한 대안적 방안을 탐색하고 결정하는 일
- ◇ 차기의 학생 참여 교내 수업장학을 위해 협의하는 일

◇ 학생 참여 교내 수업장학 자체 평가 및 기법에 대하여 평가하는 일

나) 주요 기법 및 요령

- ◇ 학생들이 참여한 수업장학에 대한 의견과 느낌을 말하도록 한다.
- ◇ 관찰된 결과를 평가하거나 비판하지 않고 관찰된 사실을 그대로 제시한다.
- ◇ 관찰결과를 분석하여 수업교사에게 제시하고 문제의 규명과 대안의 탐색은 수업교사 자신이 하도록 한다.
- ◇ 학생 참여 교내 수업장학에 참여한 교사들도 수업교사의 수업평가회를 통해 얻은 객관적인 정보를 자신의 수업에 반영시켜야 한다.
- ◇ 부정적인 측면보다는 긍정적인 측면을 부각시켜 학생 참여 교내수업장학에 적극적으로 계속 참여할 수 있도록 유도한다.
- ◇ 수업평가회를 통해서 얻어진 객관적인 정보를 교사들이 평상시 수업시간에 반영하고 있는지 여부를 수업모니터링 요원 학생들에게 확인하게 하여 수업의 질 향상에 계속적으로 도움이 되도록 한다.
- ◇ 수업모니터링 요원 학생들은 학생자치회 시간을 통해 학생들과 관련된 사항을 발표하도록 하여 학생들에게 반성의 기회를 제공한다.
- ◇ 연구부장 교사는 수업모니터링 요원 학생들의 수업평가지와 의견을 종합하여 자체연수 또는 직원회 시간에 교사들에게 발표하여 반성의 기회를 제공한다.

다) 유의사항

- ◇ 주어진 상황이나 전제 조건을 고려하지 않고 관찰된 행동 및 사실만을 중심으로 해석하여 빈약한 결론을 내려서는 안 된다.
- ◇ 소수의 제한된 행동에 근거하여 우연히 발생할 수도 있는 신뢰롭지 않은 자료를 바탕으로 영똥하게 추론하거나 일반화해서는 안 된다.

- ◇ 관찰된 행동에 작용한 교사와 학생의 요구, 태도, 기대, 편견 등을 고려하지 않은 채로 기록된 행동과 그 빈도만을 단순화하여 평가해서는 안 된다.
- ◇ 관찰된 교사와 학생의 행동이 여러 복합적인 요인의 작용결과라는 점을 무시하고 관찰행동의 인과관계를 지나치게 단순화하여 평가해서는 안 된다.
- ◇ 장학담당자의 개인적 주장이나 선호하는 방법을 요구해서는 안 된다.
- ◇ 수업평가회는 30분 정도가 적당하며, 상호협동적이고 부드러운 분위기를 조성해야 한다.
- ◇ 수업교사에게 지적 사항을 요약해 보게 함으로써 제시한 피드백을 점검하도록 한다.
- ◇ 수업모니터링 요원 학생들은 교사의 수업평가할 때 부정적인 측면보다는 긍정적인 측면을 부각시켜 교사에 대한 예의를 지키도록 한다.

3. 학생 참여 교내 수업장학에서의 단계별 장학담당자의 역할

장학담당자 모두 장학에 대한 새로운 패러다임을 가져야 한다. 최종 교육소비자이자 학습의 주체자인 학생들도 장학담당자의 역할을 할 수 있기 때문에 학생들도 장학활동에 참여할 수 있다.

가. 1단계 - 여건조성

1) 교장·교감의 역할

가) 신념을 가지고 장학능력 개발

나) 민주적인 학교조직 풍토 조성

다) 교사의 동기유발

라) 학생 참여 교내 수업장학에 대한 교사연수 실시(필요성, 영역, 방법, 효

과 등)

- 마) 교내 수업장학의 지지기반 구축
- 바) 장학에 대한 패러다임 변화 - 학생 참여

2) 동료교사의 역할

- 가) 올바른 장학관 정립(교육발전, 학교발전, 자신의 성장·발달을 위함)
- 나) 학교구성원간 상호신뢰
- 다) 개방적이고 협조적인 태도
- 라) 장학에 대한 패러다임 변화 - 학생 참여

3) 수업교사의 역할

- 가) 학생 참여 교내 수업장학에 대한 긍정적이고 수용적인 인식과 태도
- 나) 원만한 인간관계 및 의사소통
- 다) 학생 의견 존중 및 수렴
- 라) 장학에 대한 패러다임 변화 - 학생 참여

4) 학생의 역할

- 가) 열린 사고 및 미래 지향적 사고
- 나) 긍정적이고 합리적인 사고
- 다) 학습에 대한 주인의식
- 라) 장학에 대한 패러다임 변화 - 학생 참여

나. 2단계 - 계획수립

1) 교장·교감의 역할

- 가) 학교교육계획서에 학생 참여 교내 수업장학 계획 반영
- 나) 발달 단계에 맞는 선택적 장학 및 학생 모니터 참여 권장
- 다) 장학활동 대해 구체적, 미시적 접근을 강조

- 라) 수업관찰 계획 점검 및 사전 협의회 주관
- 마) 지도안에 대한 조언 및 다양한 장학 정보제공

2) 동료교사의 역할

- 가) 자율적이고 협력적 관계 조성
- 나) 발달 단계에 맞는 선택적 장학 선택
- 다) 수업교사 선정
 - 라) 학생 모니터 교육 및 사전 수업모니터링 실시
 - 마) 수업교사와 지도안에 대해 협의 및 조언(동교과·동학년)
 - 바) 수업관찰 계획 수립 및 사전 협의회

3) 수업교사의 역할

- 가) 동료교사·학생모니터와 신뢰로운 관계 조성
- 나) 수업관련 활동계획 수립시 학생 모니터와 협의하여 작성(목표, 방법
활동내용, 자료 등)
- 다) 동료교사와 지도안 및 수업관찰 협의
 - 라) 수업준비 및 지도안 제출
 - 마) 학생·수업에 대한 정보수집

4) 학생의 역할

- 가) 교사를 존중하고, 친밀한 관계 조성
- 나) 수업모니터링의 중요성과 방법 숙지
- 다) 수업교사와 수업관련 활동에 대해 협의(세부적 목표, 활동 내용 등)
- 라) 교사의 수업방향 숙지

다. 3단계 - 수업관찰

1) 교장·교감의 역할

- 가) 지도안 검토 후 수업관찰·기록
- 나) 수업관찰 결과 정리
- 다) 수업연구 과제와 관련된 객관적이고 사실 중심의 정보나 자료 준비

2) 동료교사의 역할

- 가) 지도안 검토 후 수업관찰·기록
- 나) 수업관찰 결과 정리
- 다) 관찰 후 협의회를 위한 자료나 기기 준비
- 라) 수업연구 과제와 관련된 추가적인 정보나 자료 준비

3) 수업교사의 역할

- 가) 수업기술 및 수업의 질 향상에 중점을 둔 수업
- 나) 수업공개는 평가 차원이 아니기 때문에 편안한 마음가짐으로 수업
- 다) 모니터 학생과 협의한 사항을 준수하며 수업 진행

4) 학생의 역할

- 가) 교수 및 학습활동과 학습환경 관찰
- 나) 객관적인 입장에서 있는 그대로 관찰
- 다) 수업관찰 평가지를 성실하고 진실하게 기록
- 라) 종합의견은 자유스럽게 기록

라. 4단계 - 수업평가

1) 교장·교감의 역할

- 가) 수업평가회 주관
- 나) 상호협동적이고 동료적인 분위기 조성
- 다) 수업교사를 격려하고, 수업개선을 위해 지도·조언
- 라) 협의 및 건의사항을 청취한 후, 지원 약속

마) 수업 우수교사를 격려하고 보상

2) 동료교사의 역할

가) 만족스러운 점과 개선점 논의

나) 수업기술 및 수업개선 방법 협의

다) 협의 결과를 자신의 수업기법 개선에 반영

라) 수업과 학생에 관련된 학생 수업모니터링 평가지 분석 및 결과 활용
(평소 수업시간에도 활용)

3) 수업교사의 역할

가) 자신의 수업에 대한 자기평가

나) 수업에 대한 수업관찰자의 의견 청취

다) 수업개선과 관련된 의견 교환 및 수렴

라) 학생 수업모니터링 평가지 결과를 수업개선에 반영

4) 학생의 역할

가) 담당교사에게 수업모니터링 평가지 제출

나) 학생과 관련된 사항은 자치활동 시간에 발표

다) 개선사항 건의

라) 피드백 확인

이상과 같은 각 단계별 역할을 장학담당자들이 잘 수행한다면, 교수 및 학습활동 개선, 학습환경 개선, 동기유발, 학습에 대한 주인의식, 활발한 상호작용, 창의력 및 문제해결력 신장에 매우 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 것이다.

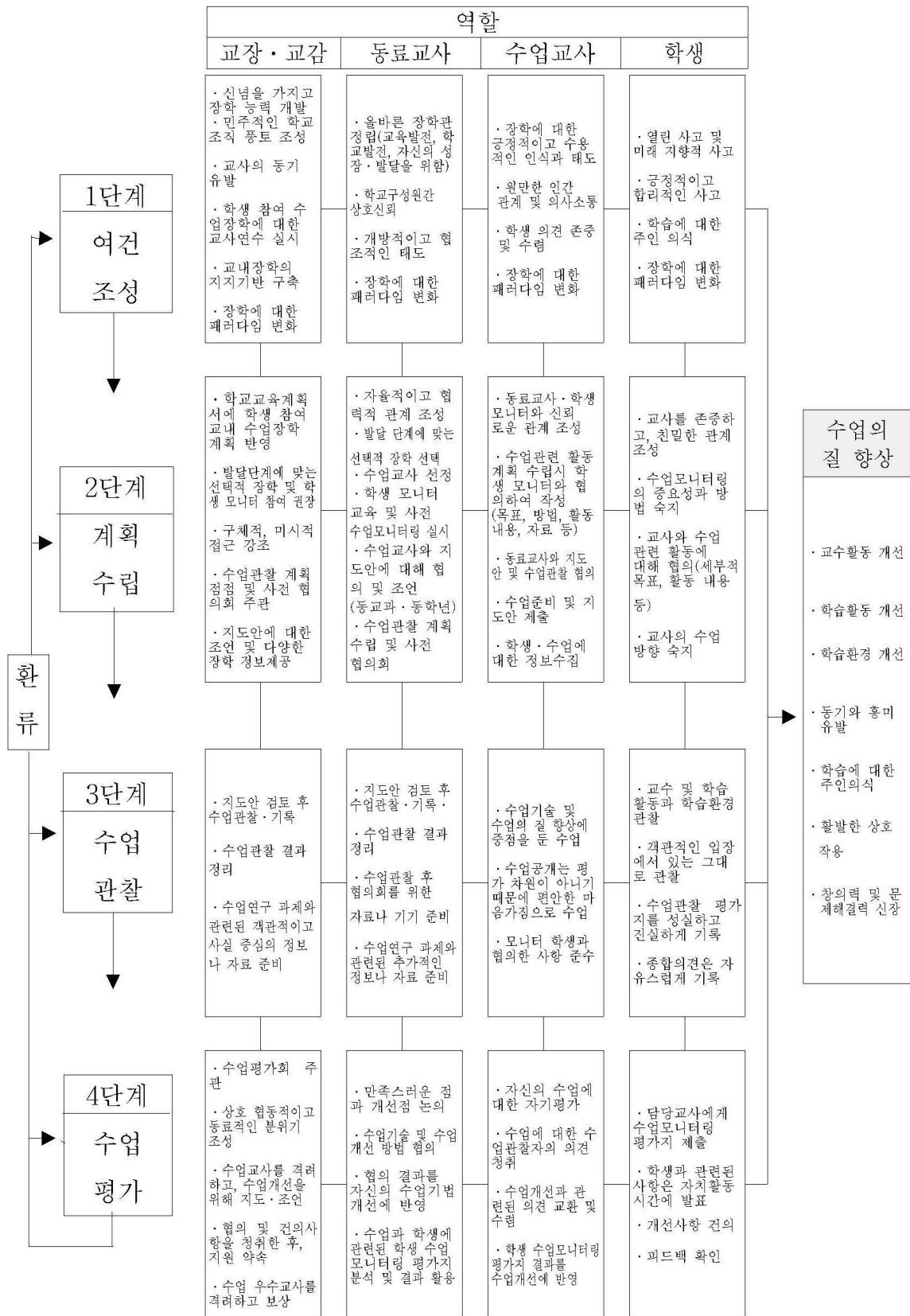
4. 학생 참여 교내 수업장학의 종합 모형

한 나라의 경쟁력은 그 나라의 교육수준에 기초를 둔다는 것을 고려할 때, 21세기의 지식정보사회에 슬기롭게 대응하고 국민 개개인의 삶의 질을 향상시키기 위해 교육의 질 향상에 전력을 다해야 한다. 그러나 우리 교육은 구조적 모순으로 인해 학생보다 교사중심으로, 교사보다는 행정중심으로, 지역사회보다는 학교중심으로 운영되고 있다. 교육의 제자리는 교사보다는 학생중심으로, 행정보다는 교사중심으로, 학교보다는 지역사회중심으로 운영되는 교육형태 속에 있을 수 있다.

모든 교육활동의 핵심은 수업이고 수업의 핵심은 상호작용이라고 할 수 있다. 그러나 우리 교육현실은 교실에서 일어나고 있는 상호작용에는 초점을 맞추지 않고 미래예측과 거시적 지표에 의해 정책을 입안하여 왔다. 이제 교실개혁에 대한 새로운 돌파구를 찾지 못한다면, 교원의 자질 함양을 통한 수업의 질적 심화와 인간교육 실현은 어려울 수 있다.

정보사회의 교육적 패러다임은 한마디로 가르치는 교사중심에서 배우는 학생중심이다. 이는 학습자의 교육적 요구와 필요에 응하는 교육을 의미한다. 따라서 교육목표의 설정, 교육과정의 편성과 운영, 교수·학습방법, 교육평가에 있어 학생의 학업성취 향상에 초점을 두며, 이를 위해 의사결정에서 학습자들을 우선적으로 배려하고, 학습자들에게 다양한 선택의 기회를 많이 부여해야 한다. 또한 교사들은 학습자의 학습을 돕는 조연자이며 배움을 같이 하는 동료학습자로서의 역할을 해야 한다.

이러한 시대적 요청에 부응하고, 상호작용을 통한 수업의 질 향상을 위해 학생들을 평소 수업시간이나 교내 수업장학 활동에 참여시킬 필요가 있다. 앞에서 언급한 이론을 준거로 본 연구자가 개발한 학생 참여 교내 수업장학 종합 모형을 제시하면 <그림-5>와 같다.



<그림-5> 학생 참여 교내 수업장학 종합 모형

V. 학생 참여 교내 수업장학 모형의 적용 효과 검증

1. 조사 방법

가. 조사 대상

연구자가 개발한 학생 참여 교내 수업장학 모형을 적용하기 위해 충청남도 C시에 소재하는 C고등학교를 3월 말에 방문하여 본 연구의 목적과 취지를 자세히 설명해 주고 학교장과 연구부장의 협조를 구했다.

먼저 학교 홈페이지 및 모집공고를 통해 1, 2학년을 대상으로 수업모니터링 요원을 희망하는 학생들을 모집하였다. 희망자가 적어 담임교사의 추천을 의뢰하였다. 희망자와 담임교사의 추천을 받은 학생 중에서 90명을 최종적으로 선정하였다. 학급별 인원, 성적, 성격, 학교생활 태도 등을 고려하였으며, 합리적이고 긍정적인 사고를 가진 학생들을 선정하였다.

연구대상 학교 연구부장이 선정된 수업모니터링 요원 학생들에게 수업모니터링의 의미와 취지를 설명하고, 그 역할과 임무에 대해 사전 안내교육을 실시하였다. 2004년 4월부터 2004년 10월까지 교내 수업장학이나 교사가 필요로 하는 평상시 수업시간에 수업모니터링 요원 학생들이 장학활동을 하였다.

수업모니터링 요원 학생들과 수업교사는 수업 사전협의회를 통해 수업에 관련된 각종 사안에 대해 협의하도록 하였다. 수업을 관찰할 때는 객관적인 입장에 서서 관찰하도록 지도하였다. 수업 사후협의회를 통해 수업교사와 수업모니터링 요원 학생들이 수업관찰 평가결과를 분석하고, 영역별로 개선점을 모색하도록 하였다.

수업과 관련된 사항은 자체연수 시간 또는 전체 직원회의 시간에 연구부장이 교사들에게, 학생과 관련된 사항은 학급 자치활동 시간에 수업모니터링 요원 학생들이 학생들에게 발표하도록 하였다. 수업모니터링 요원 학생들이 관

찰한 내용과 의견을 수업개선을 위해 반영하도록 하였다.

이러한 과정을 거친 후, 2004년 10월 중순에 연구대상 학교의 교사 58명과 수업모니터링 요원 학생 90명에게 교내 수업장학 모형의 적용 효과에 대한 설문조사를 실시하였다. 본 연구에서는 자료처리가 가능한 교사 설문지 57부와 수업모니터링 요원 설문지 88부를 분석하였다.

나. 조사 도구

학생 참여 교내 수업장학 모형의 적용 효과를 검증하기 위한 설문지는 유사한 항목을 묶어 7개 영역, 즉 교수활동 영역 10문항, 학습활동 영역 8문항, 동기유발 영역 9문항, 상호작용 영역 6문항, 학습에 대한 주인의식 영역 5문항, 창의력·문제해결력 영역 6문항, 학습환경 영역 6문항 등 총 50문항으로 구성되어 있다.

각 문항을 ‘전혀 그렇지 않다’는 1점, ‘대체로 그렇지 않다’는 2점, ‘그저 그렇다’는 3점, ‘대체로 그렇다’는 4점, ‘아주 그렇다’는 5점으로 배점하였고, 점수가 높을수록 설문내용에 대해 긍정적으로 지각하고 있는 것으로 해석하였다.

예비검사 과정에서 각 영역에서 요인 부하량이 낮은 14문항을 제거한 후 요인분석을 다시 실시한 결과는 <부록 IX>에 제시된 바와 같다.

영역별 신뢰도 계수인 Cronbach' α 는 .79에서 .92로 비교적 양호한 편으로 나타났다.

다. 분석 방법

설문지의 문항은 SPSS 10.0 for Windows 프로그램을 이용하여 신뢰도 계수인 Cronbach' α 와 요인분석(Factor Analysis)의 검증을 거친 후, 통계 처리하였다.

학생 참여 교내 수업장학 모형의 적용 효과를 검증하기 위해 t-test에 의한 사전·사후 검증을 실시하였다.

2. 모형의 적용 효과 검증

학생 참여 교내 수업장학 모형의 적용 효과에 대한 교사와 수업모니터링 요원 학생들의 지각 차이는 다음과 같다.

가. 학생 참여 교내 수업장학 실시 이전에 대한 교사와 학생들의 지각 차이

학생 참여 교내 수업장학 실시 이전에 대한 교사와 학생들의 지각 차이는 <표-21>과 같다.

<표-21> 학생 참여 교내 수업장학 실시 이전에 대한 교사와 학생들의 지각 차이

신분 및 시기 영역	교사(N=57)		학생(N=88)		t	p
	사전		사전			
	M	SD	M	SD		
교수활동	2.47	.22	2.41	.21	1.73	.086
학습활동	2.52	.31	2.46	.26	1.40	.165
동기유발	2.42	.24	2.33	.25	2.22*	.028
상호작용	2.60	.24	2.52	.28	1.76	.080
학습에 대한 주인의식	2.40	.33	2.34	.37	1.09	.277
창의력·문제해결력 신장	2.50	.32	2.46	.34	.73	.468
학습환경	2.90	.31	2.81	.31	1.78	.077
합 계	2.54	.13	2.48	.12	3.39**	.001

*p<.05, **p<.01

동기유발 영역에서 유의미한 차이가 나타났다(P<.05). 이를 통해 교사들은 학생 참여 교내 수업장학 실시 이전에도 학습에 대한 동기를 유발시키기 위해 학생들이 지각하고 있는 것보다 더 많은 노력을 하고 있었음을 알 수 있다.

교수활동 영역, 학습활동 영역, 상호작용 영역, 학습에 대한 주인의식 영역, 창의력·문제해결력 신장 영역, 학습환경 영역에서는 통계적으로 유의미한 차

이가 나타나지 않았다.

평균적으로 볼 때, 7개 영역 모두에서 교사들이 학생들보다 더 높게 나타났다. 전체 평균으로 볼 때, 교사들이 학생들보다 더 높게 나타났다($P < .01$). 이는 교사들에게 시사하는 바가 크다.

나. 학생 참여 교내 수업장학 실시 이후에 대한 교사와 학생들의 지각 차이
학생 참여 교내 수업장학 실시 이후에 대한 교사와 학생들의 지각 차이는 <표-22>와 같다.

<표-22> 학생 참여 교내 수업장학 실시 이후에 대한 교사와 학생들의 지각 차이

신분 및 시기 영역	교사(N=57)		학생(N=88)		t	p
	사후		사후			
	M	SD	M	SD		
교수활동	3.10	.27	3.09	.22	.23	.816
학습활동	3.14	.28	3.12	.24	.44	.661
동기유발	3.14	.33	3.17	.36	-.56	.575
상호작용	3.12	.37	3.11	.38	-.13	.893
학습에 대한 주인의식	3.01	.41	3.14	.44	-1.95	.054
창의력·문제해결력 신장	3.05	.45	3.13	.40	-1.19	.236
학습환경	3.07	.29	3.03	.29	.82	.414
합 계	3.09	.12	3.12	.12	-1.36	.176

교수활동 영역, 학습활동 영역, 동기유발 영역, 상호작용 영역, 학습에 대한 주인의식 영역, 창의력·문제해결력 신장 영역, 학습환경 영역에서는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

평균적으로 볼 때, 교수활동 영역, 학습활동 영역, 상호작용 영역, 학습환경 영역은 교사들이, 동기유발 영역, 학습에 대한 주인의식 영역, 창의력·문제해결력 신장 영역은 학생들이 더 높게 나타났다.

이를 통해 교사들은 학생 참여 교내 수업장학이 교수활동 영역, 학습활동 영역, 상호작용 영역, 학습환경 영역에, 학생들은 동기유발 영역, 학습에 대한 주인의식 영역, 창의력·문제해결력 신장 영역에 긍정적인 영향을 더 많이 미치고 있다고 지각하고 있음을 알 수 있다.

다. 학생 참여 교내 수업장학의 효과에 대한 교사들의 지각 차이

학생 참여 교내 수업장학의 효과에 대한 교사들의 지각 차이는 <표-23>과 같다.

<표-23> 학생 참여 교내 수업장학의 효과에 대한 교사들의 지각 차이

신분 및 시기 영역	교사(N=57)				t	p
	사전		사후			
	M	SD	M	SD		
교수활동	2.47	.22	3.10	.27	-16.23***	.000
학습활동	2.52	.31	3.14	.28	-11.35***	.000
동기유발	2.42	.24	3.14	.33	-15.51***	.000
상호작용	2.60	.24	3.11	.37	-9.79***	.000
학습에 대한 주인의식	2.40	.33	3.01	.41	-9.81***	.000
창의력·문제해결력 신장	2.50	.32	3.05	.45	-7.97***	.000
학습환경	2.90	.31	3.07	.29	-3.87***	.000
합 계	2.54	.13	3.09	.12	-26.21***	.000

***p<.001

교수활동 영역, 학습활동 영역, 동기유발 영역, 상호작용 영역, 학습에 대한 주인의식 영역, 창의력·문제해결력 신장 영역, 학습환경 영역에서 유의미한 차이가 나타났다(P<.001). 이는 학생 참여 교내 수업장학이 7개 영역 모두에 긍정적인 영향을 미치고 있음을 의미한다.

현행 교원 근무성적 평정제도는 철저한 인사관리용이다. 교사가 실제 학생들을 잘 가르치는지, 생활지도 잘 하는지 등을 따지지 않기 때문에 지금의 평가제도는 교사 자질 향상이나 수업의 질과는 거의 무관하다. 교장과 교감이

근무태도나 행정업무 위주로 점수를 매기고 있다. 그러나 앞으로는 교장, 교감, 동료교사, 학생, 학부모가 교사를 평가하게 될 것이다. 수업의 질 향상을 위해 열과 성을 다하지 않는 교사를 학생이나 학부모들이 좋게 평가할 리가 없다. 따라서 교사들은 성공적이고, 질 높은 교실수업을 위해 변화하는 교육환경에 빨리 적응할 필요가 있다.

라. 학생 참여 교내 수업장학의 효과에 대한 학생들의 지각 차이

학생 참여 교내 수업장학의 효과에 대한 학생들의 지각 차이는 <표-24>와 같다.

<표-24> 학생 참여 교내 수업장학의 효과에 대한 학생들의 지각 차이

신분 영역	학생(N=88)				t	p
	사전		사후			
	M	SD	M	SD		
교수활동	2.41	.21	3.09	.22	-21.12***	.000
학습활동	2.46	.26	3.12	.24	-17.00***	.000
동기유발	2.33	.25	3.17	.36	-18.85***	.000
상호작용	2.52	.28	3.11	.38	-13.38***	.000
학습에 대한 주인의식	2.34	.37	3.14	.44	-12.59***	.000
창의력·문제해결력 신장	2.46	.34	3.13	.40	-12.17***	.000
학습환경	2.81	.31	3.03	.29	-5.50***	.000
합 계	2.48	.12	3.12	.12	-35.65***	.000

, ***p<.001

교수활동 영역, 학습활동 영역, 동기유발 영역, 상호작용 영역, 학습에 대한 주인의식 영역, 창의력·문제해결력 신장 영역, 학습환경 영역에서 유의미한 차이가 나타났다(P<.001). 이는 학생 참여 교내 수업장학이 7개 영역 모두에 긍정적인 영향을 미치고 있음을 의미한다.

우리는 다른 모든 사회구조가 변해 가는 것을 인정하면서도 여전히 학교교

육은 변하지 않고 있다는 사실에 아무런 저항감을 느끼지 않고 있다. 또한 새로운 시대에 걸맞은 학교교육의 방향을 설정하지만 학교는 그 때만 변화하는 듯 흉내만 내고, 시간이 지나면 예전의 모습으로 되돌아간다. 이는 학습자 중심의 교육을 하지 않기 때문이다.

학습의 주체자인 학생들을 수업모니터링을 통해 교내 수업장학에 참여시킨 결과 수업의 질 향상에 매우 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 오늘날 우리 교육현장에 많은 시사점을 제공해 준다.

Ⅵ. 요약 및 결론

1. 요약

21세기는 지식의 창조, 공유, 활용이 경제 및 사회체제 전반에 걸쳐 보편화되는 지식기반사회이다. 이러한 사회에서는 지식과 정보의 창조 및 그 활용이 경제 발전과 사회구조의 전환에 결정적인 역할을 하기 때문에 기술, 정보, 지식, 문화 등과 같은 지적 자산이 국가의 힘과 부, 개인의 삶의 수준을 결정한다. 이러한 지적 자산은 그 나라 국민들의 창의력과 학습능력에 달려있다. 국민들의 그러한 지적 능력을 계발하고 향상시키는 역할을 하는 것이 바로 교육이다. 결국 국가경쟁력의 기초는 교육의 질에 달려 있다고 할 수 있다. 그러나 기존의 고정적인 관행이나 의식, 권위적인 사고로는 새로운 사회에 능동적으로 대처할 수 없을 뿐만 아니라 교육수요자들의 필요를 충족시키기 어렵다. 따라서 지식기반사회에 적합한 교육제도와 관행, 의식 등에 대한 새로운 패러다임의 구축이 필요하다.

또한 정보화사회에서는 학생중심의 교육이 이루어져야 한다. 그러나 우리의 교육은 구조적 모순으로 인해 학생중심이 아니라 교사중심으로 이루어지고 있다. 교육소비자이자 학습의 주체자인 학생들의 요구를 반영하여 학교 교육에 대한 만족도를 높여 주어야 한다. 그래야 붕괴 위기에 처한 공교육의 신뢰를 회복할 수 있다. 이는 곧 국가경쟁력의 회복을 의미하기 때문에 매우 중요하다.

수업, 장학, 리더십에 대한 패러다임과 교육조직에 대한 요구가 변화되고 있기 때문에 학생들도 이제 장학활동에 참여할 수 있어야 한다.

본 연구는 학생 참여 교내 수업장학 모형을 개발하는 데 그 목적이 있다.

본 연구의 목적을 달성하기 위해 모형 개발에 필요한 교사와 학생들의 의견을 수렴하기 위해 예비조사를 실시하였고, 본 연구와 관련된 각종 문헌연구와 예비조사를 토대로 학생 참여 교내 수업장학 모형을 개발하였다. 개발한 학생 참여 교내 수업장학 모형을 연구대상 학교에 적용한 후, 적용 전·후의 효과에 대한 지각 차이를 검증하였다.

모형 개발에 필요한 교사와 학생들의 의견을 수렴하기 위한 설문은 서울시, 충청북도, 충청남도에 소재하는 초·중·고 교사와 학생들을 대상으로, 모형의 적용 효과 검증을 위한 설문은 연구대상 학교인 충청남도에 C시에 소재하는 C고등학교 교사와 수업모니터링 요원 학생들을 대상으로 실시하였다.

모형의 적용 효과 검증을 위한 설문지의 문항은 SPSS 10.0 for Windows 프로그램을 이용하여 신뢰도 계수인 Cronbach's와 Factor Analysis(요인 분석)의 검증을 거친 후, 통계 처리하였다.

모형 개발에 필요한 교사와 학생들 의견에 대한 빈도 차이를 알아보기 위해서는 χ^2 (Chi-square) 검증을, 모형의 적용 효과를 검증하기 위해서는 t-test에 의한 사전·사후 검증을 실시하였다. 예비조사와 모형의 적용 효과에 대한 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 교사들의 84.8%가 교내 수업장학을 선호하고 있는 것으로 나타났다. 기존에는 학교가 장학의 객체로서 교육행정기관의 장학활동을 피동적으로 받아들였다. 그러나 이제는 장학의 초점이 단위학교 내에서 실제로 전개되고 있는 교육활동에 맞춰져야 한다. 따라서 단위학교가 능동적이고 자율적으로 계획·운영하고 있는 교내 수업장학을 활성화시켜야 한다.

둘째, 교사들의 59.6%와 학생들의 63.5%가 교내 수업장학에 학생들이 참여하는 것을 찬성하고 있는 것으로 나타났다. 학생들은 학교급별이 높을수록 찬성 비율이 높게 나타났는데, 이는 수업의 질에 대한 관심이 더 높기 때문이다.

수업에 대한 학생들의 필요와 요구가 무엇인지를 알아내기 위해 그들을 교내 수업장학에 참여시켜야 한다.

셋째, 교내 수업장학에 학생들이 참여하는 것을 찬성하는 이유로는 교사와 학생들 모두 ‘수업의 질 향상에 도움’, ‘수업에 대한 반성’, ‘학생들이 주인의식을 가짐’, ‘동기나 흥미 유발’, ‘상호간 신뢰가 높아짐’ 순으로 꼽았다. 학교급별이 높을수록 ‘수업의 질 향상에 도움’이 더 높게 나타났다. 학교급별이 높은 학생들이 수업의 질에 대해 판단할 수 있는 능력이 더 뛰어나고, 수업개선에 필요한 유용한 정보를 교사들에게 더 많이 제공할 수 있다.

넷째, 교내 수업장학에 학생들이 참여하는 것을 반대하는 이유로는 교사들은 ‘판단 능력 부족’, ‘교사의 심리적 부담’, ‘불신감 조성’, ‘여건 조성이 안 됨’, ‘교권 침해’ 순으로, 학생들은 ‘교사의 심리적 부담’, ‘불신감 조성’, ‘판단 능력 부족’, ‘여건 조성이 안 됨’, ‘교권 침해’ 순으로 꼽았다.

물론 지금까지 많은 교사들이 학생들의 학습을 위해 나름대로 노력을 경주해왔다. 그러나 학생들의 학습을 마음대로 좌우할 수 있다고 생각하는 교사는 더 이상 훌륭한 교사가 될 수 없다. 학생들의 자율성과 표현의 자유, 능동적 학습과정을 존중하고 비경쟁적, 비위협적, 협동적, 대화적 학습환경을 조성할 수 있는 교사야말로 이 시대가 요구하는 교사상이다. 따라서 교사들은 보다 긍정적이고 수용적인 인식과 자세를 가지고 교내 수업장학에 학생들을 참여시켜 그들로부터 얻은 정보를 수업의 질 향상을 위해 반영해야 한다.

다섯째, 교사들의 76.8%가 학생 참여 수업장학 모형에 제시되어 있는 장학담당자의 단계별 역할이 적합하다고 지각하고 있는 것으로 나타났다.

학생 참여 교내 수업장학 모형의 절차는 여건조성, 계획수립, 수업 관찰, 수업평가로 구성되어 있다. 이 모형은 마지막 단계인 수업평가의 결과 여하에 따라 다시 처음부터 모든 활동을 반복적으로 거치는 환류적 과정의 모형이다. 또한 각 단위학교의 실정, 학교급별, 학교구성원, 교사들의 필요와 요구에 따라 그 절차와 방법을 융통성 있게 적용될 수 있도록 하였다. 이러한 모형을 효율적으로 적용하기 위해서는 장학담당자와 수업교사들이 각 단계별로 수행하여야 할 주요 활동과 세부적인 요령이 필요하기 때문에 각 단계별 주요 기

능 및 활동, 기법 및 요령, 유의사항을 제시하였다.

여섯째, 학생 참여 교내 수업장학의 모형을 연구대상 학교에 적용한 결과, 수업의 질 향상에 매우 긍정적인 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다.

수업모니터링을 통해 교내 수업장학에 학생들을 참여시켰을 때, 7개 영역(교수활동 영역, 학습활동 영역, 동기유발 영역, 상호작용 영역, 학습에 대한 주인의식 영역, 창의력·문제해결력 신장 영역, 학습환경 영역) 모두에 매우 긍정적인 영향을 미쳤다. 교사들은 교수활동 영역, 학습활동 영역, 상호작용 영역, 학습환경 영역에, 학생들은 동기유발 영역, 학습에 대한 주인의식 영역, 창의력·문제해결력 신장 영역에 긍정적인 영향을 더 많이 미치고 있다고 지각하고 있는 것으로 나타났다.

대부분의 교사들은 자신의 수업방법과 내용에 대해 학생들이 어떻게 느끼고 인식하고 있는지 알지 못하고 있다. 일반적으로 많은 교사들은 학생들이 수업 내용에 대한 깊은 지식이 없고, 미성숙한 상태에 있기 때문에 학생들의 판단과 인식은 올바르지 못한 경우가 많기 때문에 받아들이기 어렵다고 생각하고 있다. 그러나 본 연구의 결과를 통해 볼 때, 교내 수업장학에 참여한 수업모니터링 요원 학생들이 제시한 의견은 수업의 질 향상에 매우 긍정적인 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 학생뿐만 아니라 교사들도 학생 참여 교내 수업장학이 수업의 질 향상에 매우 긍정적인 영향을 미치고 있다고 지각하고 있기 때문에 학교현장에 적용할 가치가 매우 크다.

2. 결론

정보·지식사회의 가치는 교육의 질에 의하여 창출된다. 교육의 질은 곧 수업의 질이다. 수업의 질을 향상시키기 위한 노력이 장학의 본질이기 때문에 종래의 장학에 대한 관점을 바꾸어야 한다.

미시경제학이 거시경제학보다 생산자와 소비자간의 상호작용에 초점을 맞추었기 때문에 경제발전에 더 크게 기여하였듯이, 교실수업에서 전개되고 있는 교사와 학생들간의 상호작용에 초점을 맞추는 미시적 접근방식의 장학을 통해 수업의 질을 향상시켜야 한다. 또한 지식·정보사회에서는 학습자중심의 교육이 이루어져야 한다. 기존의 교육은 보편타당한 지식으로 포장된 진리 덩어리를 전수하는 데 전념해 왔다. 그러나 이제는 학습자의 교육적 요구와 필요에 응하는 학습자중심 교육을 통해 학생의 개인적 지식과 실천적 지혜를 발달시켜 주어야 한다.

본 연구는 이러한 시대적 상황과 교육적 환경 변화에 능동적으로 대처하기 위해 수행되어졌다. 본 연구를 통해 얻은 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 교사들의 84.8%가 교내 수업장학을 선호하고 있는 것으로 나타났다. 이를 통해 하향식의 거시적 장학보다는 교실에서 일어나고 있는 상호작용에 초점을 맞추는 상향식의 미시적 장학을 교사들이 더 선호하고 있음을 알 수 있다. 따라서 교육행정기관이 주도하는 장학보다는 단위학교에서 자율적으로 계획하여 실시하는 교내 수업장학이 활성화되어야 한다.

둘째, 교사들의 59.6%와 학생들의 63.5%가 교내 수업장학에 학생들이 참여하는 것을 찬성하고 있다. 또한 연구대상 학교의 교사와 학생들에게 설문조사를 한 결과, 학생 참여 교내 수업장학은 수업의 질 향상에 매우 긍정적인 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 시대적 요구에 부응하고, 수업의 질 향상을 위해 학생 참여 교내 수업장학이 학교현장에 정착되어야 한다.

셋째, 수업에 관련된 각종 사안을 협의하는 과정에서 교사들은 학생들의 의견을 존중하고, 학생들은 교사들을 존경하는 풍토가 조성되었다. 이로 인해 교사와 학생들간의 역할과 관계가 지식의 전달자와 수용자로서의 관계가 아니라 상호협력적이고 동반적인 관계로 형성되었다.

넷째, 학생 참여 교내 수업장학을 통해 교사들은 자신의 수업에 대해 반성적 사고와 반성적 실천을 할 기회를 가져 수업기술이 향상되었으며, 학생들

은 학습에 대해 주인의식을 가지고 보다 적극적이고 능동적으로 수업에 임했을 뿐만 아니라 학생들 스스로 학습분위기를 조성해 나갔다.

다섯째, 수업모니터링 요원 학생들이 학생과 관련된 사항을 학급 자치활동 시간에 발표하여 학생들에게 반성할 수 있는 계기를 마련해 주었고, 미비한 물리적 환경에 대해서는 개선을 건의했기 때문에 학습환경이 보다 쾌적하게 조성되었다.

여섯째, 자체연수나 직원회의 시간을 통해 학생 참여 수업장학의 당위성과 긍정적인 측면에 대한 연수를 실시한 결과, 공감과 수용이라는 예상 이외의 결과를 얻을 수 있었다. 이를 통해 일방적인 지시보다는 자율적인 참여를 유도하는 리더십이 더 효과적임을 알 수 있다.

이제는 학생 참여 수업장학을 통해 지식기반사회의 가치를 학교에서 창출하여 사회로 옮겨가도록 해야 한다. 그러기 위해서는 행·재정적인 지원과 우리 모두의 노력이 필요하다.

3. 제언

이미 앞에서 언급된 본 연구의 제한점에 기초하여 후속연구를 위한 제언을 다섯 가지로 축약하면 다음과 같다.

첫째, 학생 참여 교내 수업장학 모형을 적용한 특정지역 고등학교 교사와 수업모니터링 요원 학생들을 조사 대상으로 삼았기 때문에 본 연구의 결과를 일반화하기에는 다소 한계가 있다. 따라서 여러 초·중·고등학교로 확대·적용하여 본 연구의 결과에 대한 신뢰성을 검증할 후속연구가 필요하다.

둘째, 본 연구는 설문지법에만 의존했기 때문에 한계점이 따를 수밖에 없다. 학생 참여 교내 수업장학 모형의 적용 효과를 보다 심층적으로 검증하기 위해서는 관찰이나 면접 등과 같은 질적 연구를 병행한 후속연구가 필요하다.

셋째, 이제는 학생들이 학습의 객체가 아니라 주체다. 그러나 이러한 시대적 흐름에 역행하고 있는 일부 교사들은 교내 수업장학 활동에 학생들이 참여하는 것에 대해 부정적인 입장을 취할 수 있다. 이는 수업장학 활동에 참여한 학생들이 교사들의 약점을 들추어서 공개적인 흠집내기를 하는 것이 아닌가 하는 선입견과 과중한 업무부담 때문이다. 따라서 이러한 문제점을 해결하기 위한 후속연구가 필요하다.

넷째, 학생 참여 교내 수업장학은 수업의 질 향상에 매우 긍정적인 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 따라서 타당하고도 효과적인 운영 방법과 검증된 평가 도구, 정부 차원의 행·재정적 지원의 필요성에 대한 후속연구가 필요하다.

다섯째, 앞으로는 다면평가제를 통해 교사를 평가할 예정이다. 이제 교사들도 이러한 시대적 흐름에 순응하고 적응해야 한다. 교육수요자인 학부모들이 교내 수업장학에 참여할 경우, 수업의 질 향상에 어느 정도의 긍정적인 영향을 미치는지에 대한 후속연구도 이루어질 필요가 있다.

참 고 문 헌

1. 국내 문헌

- 강영삼, 「장학론」, 서울: 세영사, 1994.
- 강인애, 「왜 구성주의인가?」, 서울: 문음사, 2003.
- 권낙원, 「열린 교육의 이론과 실제」, 서울: 현대교육출판, 1995.
- 길형석, “학습자중심의 교과교육을 위한 철학적 연구”, 「학습자중심교과교육 학회 학술대회 논문집」, 제1권 제1호, 2001. 2.
- 김성렬, “수요자중심교육과 학교운영위원회의 역할”, 「제주도교육청 세미나 집」, 2000. 8.
- 김영우, “교사의 발달수준에 적합한 장학지도의 모형 연구”, 동아대학교 교육대학원, 석사학위논문, 2002.
- 김종철·이종재, 「교육행정의 이론과 실제」, 서울: 교육과학사, 1994.
- 김형관·오영재·신현석, 「신장학론」 서울: 학지사, 2000.
- 남정걸, 「교육행정 및 교육경영」, 서울: 교육과학사, 1997.
- 박광량, 「학습조직의 이론과 실제」, 서울: 삼성경제연구소, 1996.
- 변영계, “수업장학의 연구와 필요성”, 「교육연구」, 제4권 제5호, 1984.
- _____, 「수업장학」, 서울: 교육과학사, 2000.
- 양용철, “질 높은 교육서비스 수요자로서의 학생”, 「교육월보」, 171호, 1996. 3.
- _____, “학생중심 교수·학습 체제의 운영 방향과 교수·학습환경 설계”, 「교육마당」, 통권 제216권, 2000. 2.

- 윤정일·송기창·조동섭·김병주, 「교육행정학원론」, 서울: 교육과학사, 2002.
- 이상주, “교육개혁 정책의 이념적 쟁점”, 「한국교육학회 학술대회논문집」, 1999. 3.
- 이윤식, 「장학론 논고: 교내 자율장학론」, 서울: 과학과 예술, 1993.
- _____, 「장학론」, 서울: 교육과학사, 1999.
- _____, 「학교경영과 자율장학」, 서울: 교육과학사, 2002.
- 임동욱·윤석년, 「언론모니터의 이해와 활용」, 서울: 커뮤니케이션북스, 1998.
- 정태범, 「장학론」, 서울: 교육과학사, 1996.
- 조병호, 「현대장학론」, 서울: 교육과학사, 1993.
- 주삼환, 「변화하는 시대의 장학」, 서울: 원미사, 1999.
- _____, 「교육이 바로 서야」, 서울: 원미사, 2002.
- 주삼환 외 5인, 「교육행정 및 교육경영」, 서울: 학지사, 2003.
- 최태정, 「새국어사전」, 서울: 동아출판사, 2000.
- 한국교육개발원, 「교육자치제에 따른 학교경영체제 개선방안 연구」, 1994.
- 허병기, “장학의 본질 이탈: 개념적 혼란과 실천적 오류”, 「한국교육학회 교육학연구」, 제35권 제3호, 1997.
- 황윤환, 「구성주의에 입각한 학습자중심의 학습방법의 학습」, 서울: 교육과학사, 1999.

2. 외국 문헌

- Burch, Barbara G. and Danley, W. Elzie, Sr., The Instructional leadership role of central office supervisor, *Educational Leadership*, 37, May 1980.
- Cogan, Motis L., *Clinical Supervision*, Boston: Houghton Mifflin, Co., 1973.

- Confray, J., How compatible are radical constructivism, sociocultural approaches, and social constructivism?, In L. P. Steffe & J. Gale(eds.), *Constructivism in Education*, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1995.
- Cunningham, W. G. & Cordeiro, P. A., *Education Administration: A Problem-Based Approach*, Bacon: Allyn & Bacon, 2000.
- Delpit, L., The silenced dialogue: Power and pedagogy in education other people's children, *Harvard Educational Review*, 58, 1988.
- Duffy, T. M. & Cunningham, D. J., Constructivism implication for the design and delivery of instruction, *Handbook of Research for Educational Communications Technology*, 1995, pp. 170-198.
- Evans, G. C., A values perspective on school-based management, chap. 5 In *School-Based Management and School Effectiveness*, Edited by C. Dimmock, London and New York: Routledge, 1993.
- Fosnot, C., *Enquiring Teachers, Enquiring Learners: A Constructivist Approach to Teaching*, New York: Teachers College Press, 1989.
- Glatthorn, Allan A., *Differentiated Supervision*, Alexander, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1984.
- Good, C. V., *Dictionary of Education*, McGraw-Hill, 1959.
- Gordon, S. P., Glickman, C. D., and Ross-Gordon, J. M., *Supervision and Instructional Leadership*(5th ed.), Boston: Allyn & Bacon, 2001.
- Gwynn, J. M., *Theory and Practice of Supervision*, New York: Dpddy, Mead and Co., 1974.
- Jones, A., *Leadership for Tomorrow's Schools*, Oxford: Basil Blackwell Ltd., 1987.

- Jones, L. K., Supervisory beliefs and behaviors associated with veteran teacher motivation, Ph. D., The University of Oklahoma, 2000.
- Kim, Eugene C. & Kellough, Richard D., *A Resource Guide for Secondary School Teaching*(6th ed.), Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1995.
- Lovell, J. T. & Wiles, K., *Supervision for Better Schools*(5th ed.), Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall. 1983.
- _____, *Supervision for better schools*(4th ed.), Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall. Inc., 1975.
- Marks, J. R., Stoops, E., and King-Stoops, J., *Handbook of Educational Supervision: A Guide for the Practitioner*(3rd ed.), Boston, MA: Allyn and Bacon, 1985.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J., *Supervision: Human Perspectives* (3rd ed.), New York: McGraw-Hill, 1983.
- Shotter, J., In dialogue: social constructivism and radical constructivism, In L. P. Steffe & J. Gale(eds.), *Constructivism in Education*, N. J: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1995.
- Simons, P., Constructive learning: The role of the learner, In T. Duffy, J. Lowyck, & D. Jonassen(eds.), *Designing Environments for Constructive Learning*, N. Y.: Springer-Verlag, 1991.
- Tanner, D. & Tanner, L., *Supervision in Education: Problem and Practices*, New York: Macmillan, 1987.
- Villa, R. A. & Thousand, J. S., Restructuring public school system: Strategies for organizational change and progress, In R. A. Villa, J. S. Thousand, W. Stainback, & S. Stainback, *Restructuring*

for Caring & Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools, Baltimore, MA: Paul. Brookes Publishing Co., 1992.

Whitaker, P., *Primary Schools And The Future*, Buckingham: Open University Press, 1997.

Wiles, J. & Bondi, J., *Supervision: A Guide to Practice*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co., 1980.

_____, *Supervision*(5th ed.), New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 2000.

3. 웹사이트

[http://www.donga.com/fbin/moeum?n=as\\$sc_151&a=v&l=1&id=20002170219](http://www.donga.com/fbin/moeum?n=as$sc_151&a=v&l=1&id=20002170219),
교원평가 교사-학부모 참여.

http://ctl.snu.ac.kr/technote/read.cgi?board=news_news&nnew=2&y_number=27,
교사수업에 대한 학생불만 OECD국가 중 최고.

ABSTRACT

A Study on the Development of Intramural Class Supervision Model

Participated by Students

Bae, Yeong-dae

Department of Education

The Graduate School of

Sungshin Women's University

The knowledge-based society, in which intangible knowledge and creativity are the source of value creation, requires competitive persons who are fit for the pluralistic society. Thus, the quality of education is emphasized more than ever in order to raise such types of men and women. Because the quality of education depends on the quality of class, the most educational activity is nothing but class activity. Nevertheless, supervision has been focused on macroscopic approaches far apart from class, so it has not been helpful in improving the quality of class, which is the essence of supervision. Now we need microscopic supervision focused on class teaching.

The educational paradigm in the information society is in a word student-centeredness rather than teacher-centeredness. The relationship between teachers and students is not that between knowledge deliverers

and receivers but must be that of mutual cooperation and partnership.

Although teachers insist that they give student-centered classes, however, they often mold students into a class frame that they have made up. Such a practice may neglect students demands in developing their various abilities and potential possibilities. Accordingly, there must be a systematic device, with which students, the main actors in class, can evaluate teachers classes. It is because students evaluation of teachers classes gives more significant feedback to the teachers than any other supervisors evaluation.

The purpose of this study is to develop an intramural class supervision model participated by students. In order to develop an intramural class supervision model participated by students, this study investigated and analyzed various domestic and foreign literatures related to the research. In addition, χ^2 (Chi-square) test was carried out to examine differences between teachers and students in the frequencies of opinions, and prior and posterior tests using t-test to examine the effect of application of the model. The results of a preparatory questionnaire survey and the application of the model are as follows.

First, 84.8% of teachers preferred intramural class supervision. Thus, rather than supervision led by educational administrative organs, intramural class supervision planned and operated by individual schools should be activated.

Second, 59.6% of teachers and 63.5% of students were in favor of students participation in intramural class supervision. That the approval rate was higher in students than in teachers has a significant implication in the educational field. If teachers decide the contents or methods of

education without reflecting students opinions on various matters related to classes, it is difficult to achieve the true educational effect of developing students thinking abilities. It has an important meaning that students monitor teachers class teaching. This provides students with opportunities to participate in educational decision-making, and teachers with feedback better than that from their supervisors or colleague teachers.

Third, as for the biggest reason for approving students participation in intramural class supervision, both teachers and students mentioned the improvement of class quality. Until now teachers have given classes in a way that they choose but, with intramural class supervision participated by students, their classes are officially evaluated by students and, consequently, teachers will make more efforts to enhance the quality of their classes and students will take part in classes more actively with ownership, which will bring forth the improvement of class quality.

Fourth, as for the biggest reason for disapproving students participation in intramural class supervision, both teachers and students mentioned teachers psychological burden. It is burdensome for teachers to be conscious of someone who is watching over their teaching. Teachers psychological burden will be lessened, however, if they accept students not as the objects but as the subjects of their classes and students, when monitoring the classes, direct their attention to the positive aspects of teachers classes rather than negative ones. It is because the effect of class teaching becomes maximized when there are interaction and mutual respect between teachers and students.

Fifth, 76.8% of teachers thought appropriate the stepped roles suggested in the intramural class supervision model participated by students. The

model in this study was developed based on systematicity, usability, easiness, flexibility and practicality. The intramural class supervision model participated by students is composed of four steps—environment preparation, planning, class observation and class evaluation. In order to apply the model to the school field efficiently, this study suggested main activities, which supervisors and teachers must carry out at each step, and detailed methods.

Sixth, according to the result of applying the model to an experiment school, the model had positive effects on all the seven areas (teaching activity, learning activity, motivation, interaction, ownership in learning, creativity–problem–solving ability and learning environment). Thus, the model needs to be applied more in the school field.

From the results of this study was concluded that students participation in intramural class supervision will be significantly helpful in improving the quality of classes.

Now we must not try to transplant values of the knowledge-based society from the society to the school. Instead, the school must create values of the knowledge-based society through intramural class supervision participated by students and transplant them into the society. This requires the governments consideration and support as well as the efforts of all relevant parties.

Keywords: Students participation, intramural class supervision, class monitoring, learner-centered education

<부록 I> 모형 개발을 위한 예비조사 설문지

설 문 지(학생·교사용)

안녕하십니까?

오늘도 교육발전을 위해 최선을 다하시는 선생님과 미래를 준비하기 위해 학업에 열중하고 있는 학생들의 건강과 행운을 진심으로 기원합니다.

본 설문지는 “학생 참여 교내 수업장학 모형 개발에 관한 연구”를 하기 위한 기초자료를 얻고자 여러분들의 협조를 부탁드립니다.

질문에 대한 응답은 맞고 틀린 것이 없으며, 오직 총 대상 인원내 대한 통계학적 결과만이 학문적 연구에 활용되기 때문에 일체 다른 목적으로 사용되지 않습니다. 본 연구의 취지를 이해하시고, 솔직하고 성의있게 응답하여 주시면 대단히 감사하겠습니다.

2004년 3월

성신여자대학교 대학원

교육행정 전공 배 영 대 드림

※ 해당되는 번호에 V 혹은 O표 표시를 하여 주십시오.

(1번, 2번은 학생용, 1번, 3번, 4번, 5번은 교사용)

1. 성 별: ①남 () ② 여 ()
2. 학 교: ① 초등학교 () ② 중학교 () ③ 고등학교 ()
3. 근무학교: ① 초등학교 () ② 중등학교 ()
4. 직 위: ① 부장교사 () ② 교사 ()
5. 교직경력: ① 5년 미만 () ② 5년~9년 ()
③ 10년~20년 () ④ 21년 이상 ()

▣ 해당되는 번호에 V표를 해주시기 바랍니다.

(2번-4번은 학생용, 1번-5번은 교사용)

1. 선생님은 어떤 유형의 장학을 가장 선호하십니까?

- ① 교육행정기관 주도의 수업장학
- ② 지구별 수업장학
- ③ 교내 수업장학

2. 선생님들(학생들)도 잘 아시다시피 7차 교육과정에서는 공급자중심 교육보다는 수요자중심 교육을 강조하고 있습니다. 그렇다면 수업모니터링을 통해 학교구성원이자 학습의 주체자인 학생들이 교내 수업장학에 참여하는 것을 어떻게 생각하십니까?

- ① 찬성한다.(3번으로)
- ② 반대한다.(4번으로)
- ③ 관심 없다.

3. 찬성하는 이유는?

- ① 자신의 수업에 대해 반성할 수 있기 때문에
- ② 학생과 교사 상호간에 신뢰를 높여주기 때문에
- ③ 학생들의 동기나 흥미를 유발할 수 있기 때문에
- ④ 수업의 질 향상에 도움을 주기 때문에
- ⑤ 학습에 대한 주인의식을 가지게 되기 때문에

4. 반대하는 이유는?

- ① 교수활동을 하는데 심리적 부담을 주기 때문에
- ② 교권 침해이기 때문에
- ③ 학생과 교사간에 상호 불신감을 조장하기 때문에
- ④ 여건 조성이 안 되어 있기 때문에
- ⑤ 수업의 질을 판단할 수 있는 능력이 부족하기 때문에

5. 학생 참여 교내 수업장학 모형에 제시된 장학담당자의 단계별 역할에 대해 어떻게 생각하십니까?(모형 참고)

- ① 매우 적합하다.
- ② 대체로 적합하다.
- ③ 그저 그렇다.
- ④ 대체로 적합하지 못하다.
- ⑤ 전혀 적합하지 못하다.

<부록 II> 모형의 적용 효과 검증을 위한 설문지

설문지

안녕하십니까?

오늘도 교육발전을 위해 최선을 다하시는 선생님들과 자아실현을 위해 학업에 열중하고 있는 수업모니터링 요원 학생 여러분들의 건강과 행운을 진심으로 기원합니다.

본 설문지는 연구자가 개발한 학생 참여 교내 수업장학 모형의 적용 효과를 검증하기 위한 통계적 자료를 얻고자 여러분의 협조를 부탁드립니다.

질문에 대한 응답은 맞고 틀린 것이 없으며, 오직 총 대상 인원내에 대한 통계학적 결과만이 학문적 연구에 활용되기 때문에 일체 다른 목적으로 사용되지 않습니다. 본 연구의 취지를 이해하시고, 솔직하고 성의있게 응답하여 주시면 대단히 감사하겠습니다.

2004년 10월

성신여자대학교 대학원

교육행정 전공 배영대 드림

※ 해당되는 번호에 V 혹은 O표 표시를 하여 주십시오.

1. 신 분: ① 교사 () ② 학생 ()

<부록 III> 수업모니터링 요원 학생 명단

학년-반	성 명						
1 - 1	김○윤	이○식	김○룡	2 - 1	임○주	장○석	한○봉
1 - 2	진○영	도○탁	김○철	2 - 2	김○현	박○훈	한○진
1 - 3	김○수	김○곤	김○순	2 - 3	서○광	어○환	김○희
1 - 4	서○홍	유○동	신○윤	2 - 4	정○중	진○석	김○숙
1 - 5	이○호	김○영	장○철	2 - 5	황○호	권○정	박○주
1 - 6	김○식	이○운	민○남	2 - 6	권○진	황○철	이○기
1 - 7	이○구	장○용	천○옥	2 - 7	김○숙	윤○별	이○봉
1 - 8	정○수	권○규	박○진	2 - 8	이○정	장○영	지○희
1 - 9	박○동	서○식	피○호	2 - 9	정○진	강○영	곽○수
1 - 10	허○남	권○윤	유○종	2 - 10	김○훈	김○정	이○선
1 - 11	원○호	정○호	사○준	2 - 11	서○석	김○애	안○영
1 - 12	장○용	전○윤	마○관	2 - 12	주○우	허○재	조○진
1 - 13	함○진	김○현	김○동	2 - 13	강○희	김○희	유○신
1 - 14	김○철	신○철	조○옥	2 - 14	박○희	은○수	경○희
1 - 15	남○기	장○호	이○장	2 - 15	배○기	김○휘	민○진
계	45명			계	45명		

■ 수업모니터링 요원 학생 지도 및 관리 : 연구부 김○식

■ 수업모니터링 과목은 학교 사정에 따라 지정할 수 있다.

<부록 IV> 수업모니터링 요원 학생들이 제시한 의견 내용

1. 수업모니터링 요원들의 상반기 내용

구 분	의견 내용(교수·학습활동, 학습환경)
개 선 사 항	<ol style="list-style-type: none"> 1. 학생들이 적극적이고 능동적으로 수업에 임하지 않음. 2. 수업목표를 명확하게 제시하지 않는 선생님들이 많은 편임. 3. 토의수업보다는 선생님들이 일방적으로 수업하는 경우가 많음. 4. 수업시간에 조는 학생들도 있고, 일부 학생들은 수업에 방해가 될 정도로 떠들. 5. 선생님이 수업에 들어오셨을 때 수업준비를 하는 학생이 있음. 6. 불이 들어오지 않는 형광등이 교실에 있음. 7. 학생들의 동기 및 흥미유발을 일으키기 위해 수업방법의 개선이 필요함. 8. 적절한 보상을 통해 과제물을 잘 이행할 수 있도록 유도할 필요가 있음. 9. 부서진 방충망과 사물함 교체, 교실 내부 페인트칠 필요. 10. 수업의 이해 여부를 알아보기 위한 형성평가를 실시하지 않는 선생님들이 계심. 11. 시청각 자료를 많이 활용하여 수업내용을 좀더 쉽게 이해할 수 있게 해주셨으면 좋겠음. 12. 개인차를 고려한 수업이 필요하며, 학생의 눈 높이에 맞춰주는 수업을 하면 좀더 흥미를 유발할 수 있을 것 같음. 13. 학생들이 이해하지 못한 내용이 있는지에 대해 관심을 가져 주시고, 자주 칭찬해 주셨으면 함. 14. 학생들에게 정답을 가르쳐주기 보다는 생각할 수 있는 수업을 해주셨으면 함. 15. 학생들과 선생님들간에 상호신뢰할 수 있는 분위기를 조성해 주셨으면함. 16. 수업에 대해 학생들의 의견을 들어주시지 않는 선생님이 계심. 17. 학생들의 입장을 잘 이해해 주셨으면 함. 18. 평상시 수업도 공개수업처럼 성의있게 진행해 주셨으면 함.
권 장 사 항	<ol style="list-style-type: none"> 1. 수업내용을 예를 들어 쉽게 설명하시고, 학생들의 수준에 맞는 재미 있는 이야기도 해주시기 때문에 흥미가 있고 이해도 잘 됨. 2. 학생들에게 많은 관심을 가져주시고, 인격적으로 대해주시는 선생님의 수업은 기다려짐. 3. 동료들과 토론하거나 학습하는 여건을 조성해 주시는 선생님들이 많았으면 함. 4. 주입식 수업보다는 학생들의 호기심을 불러일으키는 질문을 많이 해주시는 선생님도 있음.

2. 수업모니터링 요원 학생들의 하반기 내용

구 분	의견 내용(교수-학습활동, 학습환경)
개 선 사 항	<ol style="list-style-type: none"> 1. 1학기 때보다는 학생들의 수업태도가 좋지만, 수업에 방해가 될 정도로 떠드는 학생들이 있음. 2. 선생님이 교실에 들어오셨을 때 수업준비를 하는 학생들이 가끔 있음. 3. 학생중심으로 수업을 하지 않는 선생님들이 계셔서 수업시간에 탄전을 피우는 학생들이 있음. 4. 교실 내에 학생들의 편의를 위한 시설이 너무 빈약함. 5. 스스로 과제를 이행하지 않고 남의 과제물을 베껴서 내는 학생들이 있음. 6. 학습내용에 대해 질의를 하는 학생들이 적음. 7. 수준에 맞는 질문을 통해 모든 학생들이 적극적으로 수업에 참여하도록 유도할 필요가 있음. 8. 경쟁과 협력을 적절히 이용할 필요가 있음. 9. 수업 전에 책결상 및 주변 정리를 깨끗하게 했으면 함. 10. 유의한 정보를 많이 제공해 주셨으면 함. 11. 무리한 과제는 가급적 제시하지 않았으면 함. 12. 개개 학생들의 개성과 능력을 인정해 주시고, 학생들을 무시하는 말씀을 사용하지 않았으면 함. 13. 선생님의 열정적 수업에 비해 학생들의 호응이 낮은 수업도 있음. 14. 수업시간에 선생님과 학생들간에 의사소통이 더 활발했으면 좋겠음. 15. 선생님이 꾸중하시기 전에 학생들이 학생으로서의 본분을 지켰으면 함. 16. 일방적인 수업보다는 학생들의 학습을 도와주는 선생님들이 많이 계셨으면 좋겠음. 17. 단순한 과제보다는 정보나 자료를 스스로 찾아서 해결해야 하는 과제를 제시해 주셨으면 함.
권 장 사 항	<ol style="list-style-type: none"> 1. 수업모니터 학생들과 협의한 내용대로 수업방법을 개선해 주시는 선생님을 보면 자긍심을 느낌. 2. 수업준비와 자료활용을 많이 하신 선생님의 수업시간은 학생들이 더 집중함. 3. 학생들이 학습분위기를 위해 많이 노력하고 있어 수업분위기가 좋은 편임. 4. 선생님들이 학기초보다는 수업을 더 충실히 진행함. 5. 교사중심보다는 학생중심의 수업을 하시는 선생님이 더 많아짐.

<부록 V> 수업모니터링 요원들이 지적한 문제점과 개선방안 요약

대 상	영 역	문 제 점	개 선 방 안
교 사	교수 활동	<ol style="list-style-type: none"> 1. 교수방법에 대한 불만(5건) 2. 학생을 대하는 교사의 태도에 대한 불만(2건) 3. 수업 내용과 수준에 대한 불만(2건) 4. 과제에 대한 불만(1건) 5. 학생에 대한 관심 부족(2건) 	12건 <ul style="list-style-type: none"> · 직원회의나 자체연수 시간에 발표 · 전문성 향상을 위해 자신의 교수활동에 대해 반성 · 교수방법에 대한 연수에 참가
학 생	학습 활동	<ol style="list-style-type: none"> 1. 수업준비 소홀(4건) 2. 수업태도 및 소란 행위(5건) 3. 능동적인 참여 부족(4건) 4. 과제물 불이행(2건) 5. 협동성 및 상호신뢰 부족(3건) 	18건 <ul style="list-style-type: none"> · 학급별 자치활동 시간에 발표하여 반성의 기회를 가짐 · 학생들 스스로 자율적인 수업분위기를 조성하도록 유도
교사와 학 생	교수 학습	<ol style="list-style-type: none"> 1. 학생과 교사간에 상호신뢰 부족(2건) 2. 교사의 학생에 대한 관심도와 학생들의 수업에 임하는 태도(3건) 3. 학생중심이 아닌 교사중심의 수업(2건) 4. 수업에 대한 학생들의 의견을 존중하지 않음(1건) 	8건 <ul style="list-style-type: none"> · 학생들의 불만 요인을 교사에게 연수 · 학생들과 관련된 사항은 학급 자치활동 시간에 토의
기 타	학습 환경	<ol style="list-style-type: none"> 1. 자기 주변 정리 안 함(2건) 2. 교실 내 학생 편의 시설 미비(1건) 3. 교실 내 물리적 환경 미비(3건) 4. 학습기자재 보완(1건) 	7건 <ul style="list-style-type: none"> · 행정실과 협의하여 개선

<부록 VI> 학생 수업모니터링 보고서 양식(예시)

4회 학생 수업모니터링 보고서		계	부장	교감	교장
일시	2004년 5월 20일 금요일		장소	상담실	
제목	사회과 수업협의회	진행	김 O 기	기록자	은O수
개 선 사 항		권 장 사 항			
<ul style="list-style-type: none"> • 학생들이 학습에 대한 사전 준비를 철저히 하지 않음 • 실생활에 필요한 내용 수업시간에 다룰 것 • 자기 나름의 생각을 제시할 수 있는 토론시간이 부족함 • 능동적으로 참여하지 않는 학생이 있음 • 생동감 있는 수업이 아니어서 아쉬움 • 너무 자세하게 학습을 안내함으로써 창의성 계발에 저해될 우려 있음 • 능력별 형성평가지 필요 • 자료 제작시 일회용보다는 반영구적인 자료 제작이 필요함 		<ul style="list-style-type: none"> • 동기유발이 잘 됨 • 문제해결력에 도움을 주는 수업임 • 사고를 자극시키는 발문을 많이 함 • 조별 협력학습이 잘 이루어짐 • 본시의 학습목표를 명확하게 인지시킴 			
참 석 자					
연구부장, 교사 김O기, 이O진, 한O복 수업모니터링 요원 박O희, 경O희, 은O수					

<부록 VII>. 수업모니터링 요원 학생들의 수업관찰 평가지

학교명	고등학교	수업관찰 날짜	2004. . . 요일
학 번		이 름	

전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	그저 그렇다	대체로 그렇다	아주 그렇다
1점	2점	3점	4점	5점

영역	번호	평가내용	평정점					비고
			1점	2점	3점	4점	5점	
교수활동	1	구체적이고 세부적인 학습목표는 학생들의 의견을 존중하여 정하는가?						76
	2	학습목표를 달성하기 위해 다양한 교수전략을 사용하는가?.						
	3	학습목표 달성 여부를 알아보기 위해 형성평가를 실시하는가?						
	4	교사중심의 수업보다는 발표나 토의를 통한 학생중심의 수업을 하는가?						
	5	기초적인 학습요소를 이해하기 쉽도록 제시하는가?						
	6	지식의 전달자가 아닌 학습을 돕는 조연자 또는 동료학습자로서의 역할을 하려고 노력하는가?						
	7	주의를 집중시키기 위해 수업분위기를 적절하게 조성하는가?						
	8	학습내용을 재구조화하여 쉽고, 재미있게 가르치는가?						
	9	개인차를 고려하여 지도하는가?						
	10	개인의 능력에 맞는 과제를 제시하며, 적절한 보상을 통해 과제를 이행토록 하는가?						
학습활동	11	수업에 임하는 행동과 태도가 좋은가?						
	12	발표나 토의에 능동적이고 적극적으로 참여하는가?						
	13	학습에 필요한 정보나 자료를 적극적으로 수집하는가?						
	14	예습·복습과 과제를 잘 이행하는가?						
	15	협동적 학습활동에 적극적으로 참여하는가?						
	16	수업분위기를 상황에 맞게 잘 조성하는가?						
	17	스스로 중요한 내용을 잘 정리하는가?						
	18	이해하지 못한 내용에 대해 질문을 잘 하는가?.						

영역	번호	평가내용	평정점					비고
			1점	2점	3점	4점	5점	
동기유발	19	동기유발을 위해 학습에 관련된 각종 사안을 학생들과 상의하여 결정하는가?						
	20	학습목표를 학생들에게 뚜렷하게 인식시키는가?						
	21	학생들의 행동에 걸맞는 칭찬과 꾸중을 하는가?						
	22	지적 호기심을 자극하는 질문을 자주 하는가?						
	23	과제를 제시할 때 능력, 난이도, 흥미를 고려하는가?						
	24	경쟁과 협력을 적절히 사용하는가?						
	25	긍정적 자아개념을 형성하도록 도와주는가?						
	26	정답보다는 부분 해답을 제시해 주는가?						
상호작용	27	학습에 대한 흥미와 보다 쉽게 이해하도록 하기 위해 다양한 학습자료를 활용하는가?						
	28	학습내용에 대해 질의 및 응답을 자주 하는가?						
	29	학습을 제대로 하고 있는지에 대해 관심을 많이 가지고 있는가?						
	30	수업시간에 상호간 의사소통이 원활한가?						
	31	교수-학습내용에 대한 의견을 자주 교환하는가?						
	32	상호간 의사를 존중하는가?						
	33	수업시간에 학생들이 능동적으로 참여하도록 유도하는가?						
학습에 대한 주인의식	34	자신이 배워야 할 것이 무엇인지를 스스로 찾아서 공부하고 있는가?						
	35	문제를 풀기 위한 관련자료를 스스로 또는 협동적으로 찾으려고 노력하는가?						
	36	학습결과에 대해 자기 또는 동료평가의 기회를 자주 가지는가?						
	37	자기주도적인 학습활동을 하는가?						
창의력·문제해결력 신장	38	수업준비도 철저히 하고, 능동적이고 적극적으로 수업에 참여하는가?						
	39	개개 학생 내부에 있는 독특성을 발견하고 조장해주는가?						
	40	창의적인 표현을 강화하고 고무시키는가?						
	41	문제를 탐색하고 진술할 수 있는 경험을 많이 갖게 하는가?						
	42	여러 가지 해결 방법으로 문제를 해결하도록 하는가?						
신장	43	자신의 문제해결력을 솔직하게 평가할 수 있도록 하는가?						
	44	독창적인 사고나 행동을 하도록 유도하는 질문을 자주 하는가?						

영역	번호	평가내용	평정점					비고
			1점	2점	3점	4점	5점	
학습환경	45	교실환경은 청결하고, 정리정돈이 잘 되어 있는가?						
	46	선생님이 수업에 들어오시기 전에 수업준비를 다하고 바르게 앉아 선생님을 기다리는가?						
	47	상호간에 신뢰감이 높고, 상대방의 입장을 잘 이해하는가?						
	48	물리적 환경(조명, 난방 등)이 양호한가?						
	49	학습활동에 도움을 줄 수 있는 각종 기자재가 잘 배치되어 있는가?						
	50	학생들이 자율적으로 학습분위기를 조성하고 있는가?						
자유의견란								

<부록 VIII> 학생 수업모니터링에 대한 안내

2004학년도

학생 수업모니터링에 대한 안내

○○고등학교

1. 수업모니터링

수업의 질 향상을 위해 학교현장에 도입한 제도로서 학교에서 준비된 관찰 도구와 방법 및 절차에 의해 수업모니터링 요원 학생들이 수업 담당교사와 수업과 관련된 각종 사안(세부적이고 구체적인 학습목표 설정, 학습내용에 대한 준비 사항, 질문 내용 등)을 협의하여 결정할 뿐만 아니라 수업관찰 평가결과도 분석하여 개선방안을 모색하는 일련의 활동이다.

2. 수업모니터링의 중요성

교사의 허점이나 약점을 찾으려는데 목적이 있는 것이 아니라 교사와 학생들 간의 밀접한 상호작용을 통하여 수업의 질을 향상시키는데 그 목적이 있기 때문에 역할과 임무가 매우 중요하다.

3. 수업모니터링 요원 학생들의 준수 사항

- 가. 교수-학습활동, 학습환경과 관련된 영역을 모니터링한다.
- 나. 수업과 관련된 각종 사안을 교사와 협의할 때 상호존중하며 의견 일치를 위해 노력한다.
- 다. 자신의 역할과 임무를 성실히 수행한다.
- 라. 부정적인 측면보다는 긍정적인 측면을 발견하여 홍보한다.
- 마. 자신의 의견을 제시하거나 교사의 수업을 평정할 때는 정성을 기울인다.
- 바. 학생과 관련된 사항은 수업모니터링 요원 학생들이 학급 자치활동 시간에 발표하여 학생들에게 반성의 계기를 제공한다.

4. 수업모니터링 방법

- 가. 제3자의 입장에서 객관적으로 협의하고 평가해야 한다.
- 나. 추상적이고 일반적이 아니라 구체적이고 사실적으로 자신의 의견을 제시한다.
- 다. 교실수업 현장에서의 문제점을 부정적인 표현보다는 긍정적인 표현을 사용하여 모니터링한다.
- 라. 수업에 관련된 사안을 교사와 협의할 때 다른 학생들의 의견도 수렴하여 반영한다.

<부록 IX> 설문지의 영역별 요인분석 및 신뢰도

1. 모형의 적용 효과를 알아보기 위한 설문지의 영역별 요인분석

요인 문항	학습에 대한 주인의 의식	동기유발	창의력·문제 해결력 신장	학습활동	학습환경	상호작용	교수활동	Communality
1	-.052	.250	-.066	.385	.060	-.053	.658	.39
2	.059	-.040	-.068	.387	-.008	-.015	.459	.34
3	-.024	.319	.203	.427	.035	.091	.579	.46
4	.276	-.181	.308	.490	.157	.206	-.557	.45
5	.367	-.194	-.185	.430	.311	.112	.675	.49
6	-.016	-.024	-.151	.515	.329	.405	.402	.59
7	.083	.306	-.189	.491	.169	.344	.463	.59
8	.046	.371	.244	.463	.084	.290	-.603	.43
9	.021	-.161	.123	.315	.171	-.093	.403	.55
10	.145	-.161	.267	.558	-.155	.204	.685	.58
11	.067	.016	.101	.412	.381	.185	.237	.57
12	-.106	-.335	-.026	.534	-.118	.201	.103	.42
13	-.237	.348	.166	.685	.029	.210	-.016	.46
14	-.052	-.113	-.170	.497	.152	-.063	-.204	.48
15	-.212	-.019	.004	.437	-.076	.260	.223	.52
16	-.011	.054	-.093	.559	-.086	.069	.244	.39
17	.131	-.255	-.077	.513	.037	.185	.141	.50
18	-.050	-.214	-.017	-.712	-.037	-.080	.156	.55
19	-.032	.481	.345	.434	.189	-.004	.153	.42
20	.018	.632	-.174	.430	.058	-.135	-.036	.39
21	-.142	.552	.327	.469	.057	-.057	.146	.37
22	-.167	.614	.381	.437	.021	.148	.095	.38
23	-.080	.578	.230	.535	.394	.091	.140	.52
24	-.117	.460	.115	.465	.107	-.144	.041	.57
25	.089	-.510	.190	.495	.098	-.173	.102	.39
26	.011	.449	.328	.465	.060	.300	.066	.47
27	.180	.506	.259	.483	-.008	.012	.180	.44
28	.048	-.193	-.214	.560	.035	-.428.	.141	.56
29	.063	.220	-.177	.560	.157	.500	.038	.57
30	.187	-.189	.219	.264	.311	.665	.228	.42
31	.115	-.203	-.169	.601	.329	.670	.360	.49
32	.096	-.089	-.287	.622	.169	.620	.428	.55
33	.120	-.198	-.040	.445	.084	.448	.403	.51

요인 문항	학습에 대한 주인의식	동기유발	창의력·문제 해결력 신장	학습활동	학습환경	상호작용	교수활동	Communality
34	.550	-.184	.433	.532	.171	.107	.267	.40
35	.465	.396	-.110	.510	-.155	.302	.475	.42
33	.540	.250	.668	.461	.381	.317	.361	.58
37	-.613	.047	.649	.370	-.118	-.192	.358	.50
38	.470	-.207	.614	.083	.189	-.018	.386	.42
39	.066	.338	.538	-.075	.143	.352	.322	.53
40	.137	.193	-.403	.217	.089	.151	.619	.57
41	-.186	.108	.400	.230	.046	.203	.574	.39
42	.146	.104	.764	.192	.012	.051	.415	.40
43	.067	.206	.553	.096	.261	.106	.436	.53
44	.017	.318	.498	.009	.189	.067	.396	.52
45	.172	-.281	.605	-.097	.628	.292	.390	.48
46	.022	-.362	.590	-.169	.706	.187	.347	.46
47	-.050	.138	.583	.317	.432	.104	.503	.43
48	.097	.180	.527	-.018	-.706	.357	.420	.55
49	.112	.307	.435	.125	.378	-.135	.574	.56
50	.080	.433	.465	.098	.502	.018	.507	.43
Eigenvalue	11.68	3.15	2.08	4.68	7.48	2.74	2.43	

2. 모형의 적용 효과를 알아보기 위한 설문지의 영역별 신뢰도

영역	문항수	Cronbach' a
교수활동	10(1-10)	.87
학습활동	8(11-18)	.83
동기유발	9(19-27)	.92
상호작용	6(28-33)	.88
학습에 대한 주인의식	5(34-38)	.84
창의력·문제해결력 신장	6(39-44)	.79
학습환경	6(45-50)	.89