

교육학석사 학위논문

교사의 교수활동에 대한 자기평가 분석

지도교수 원 효 현

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함



2003년 8월

부경대학교 교육대학원

교육행정전공

김 미 옥

김미옥의 교육학석사 학위논문을 인준함

2003년 6월 일

주 심 교육학박사 장 한 기



위 원 교육학박사 원 효 헌



위 원 교육학박사 황 희 숙



목 차

표 목 차	ii
ABSTRACT	iii
I. 서 론	1
II. 이론적 배경	4
1. 교사평가의 목적과 기능	4
2. 교사평가의 방법 및 내용	7
3. 교사 자기평가	14
4. 교수활동과 수업평가	19
III. 연구방법	37
IV. 결과 및 논의	41
1. 수업계획 및 조직 영역 분석	41
2. 수업실행 영역 분석	45
3. 평가 영역 분석	50
V. 요약 및 결론	54
1. 요약	54
2. 결론 및 제언	57
참고 문헌	62
<부록 1> 교수활동 개선을 위한 자기진단 설문지	67
<부록 2> 교수활동 평가요소에 대한 변인간 평균과 표준편차 비교	71

표 목 차

<표 II-1> 교수활동 평가의 기능별 특성 비교	23
<표 II-2> 교사의 교수활동별 평가 영역	28
<표 II-3> 수업 계획 및 조직에서의 평가요소	31
<표 II-4> 수업실행의 학습관리 활동에서의 평가요소	33
<표 II-5> 수업실행의 학습자관리 활동에서의 평가요소	34
<표 II-6> 평가활동에서의 평가요소	36
<표 III-1> 설문지 배부 및 회수 상황	37
<표 III-2> 본 조사의 전체적 표집 특성	38
<표 III-3> 설문지의 문항 구성과 영역별 신뢰도 분석 결과	40
<표 IV-1> 수업계획 및 조직에 대한 각 문항별 평균 및 표준편차	42
<표 IV-2> 수업계획 및 조직에 대한 성별에 따른 차이	43
<표 IV-3> 수업계획 및 조직에 대한 교직경력간의 차이 결과	44
<표 IV-4> 수업계획 및 조직에 대한 학교급별간의 차이 결과	45
<표 IV-5> 학습 관리에 대한 각 문항별 평균 및 표준편차	46
<표 IV-6> 학습자 관리에 대한 각 문항별 평균 및 표준편차	47
<표 IV-7> 수업실행에 대한 성별에 따른 차이 결과	48
<표 IV-8> 수업실행에 대한 교직경력간의 차이 결과	49
<표 IV-9> 수업실행에 대한 학교급별간의 차이 결과	50
<표 IV-10> 평가에 대한 각 문항별 평균 및 표준편차	51
<표 IV-11> 평가에 대한 성별간의 차이 결과	52
<표 IV-12> 평가에 대한 교직경력간의 차이 결과	52
<표 IV-13> 평가에 대한 학교급별간의 차이 결과	53

An Analysis of Teachers' Self-evaluation of their Instructional Activities

Mi-Ok Kim

*Major in Educational Administration
Graduate School of Education
Pukyong National University*

Abstract

The purpose of this research is to find the degree of the performance of teachers' instructional activities through their self-evaluation and the analysis of it and search for the information needed to improve their instructional activities.

The followings are the research questions given to achieve the purpose of this study.

1. What's the difference between men and women in the results of self-evaluation on their instructional activities?
2. What's the difference between newly-appointed teachers and career teachers in the results of self-evaluation on their instructional activities?
3. What's the difference between elementary school teachers and middle school teachers in the results of self-evaluation on their instructional activities?

The survey through questionnaires was conducted for this research. The subjects consist of 450 teachers of elementary and junior high schools in 6 local offices of Busan Metropolitan City Office of Education. The data from this survey were processed by SPSS(ver.11.0) to figure out the average, and the standard deviation) and t-test to make a comparative study of evaluation factors according to teachers' attributes - sex, schools and career.

The major findings of this study are as follows :

First, elementary school teachers are aware of the fact that they have a low performance level compared with middle school teachers in the field of knowledge of a course. This suggests that teachers' heavy burden on instructions and the students' situation should be considered and also the subject teacher system should be fully, not partly, carried out.

Secondly, The newly-appointed teachers' performance ability of their instructional activities are low. It results from some problems of the program for training teachers. Comparative analysis on teacher education programs between Seoul University and Michigan University(2001, Kim Byeong Chan) suggests that our teacher education program is academic-oriented. In other words, most professors in charge of teacher-training program major in the field of theories (rather than instructions) and so actually we cannot expect the curriculum which emphasizes teachers' practical ability and quality related to the classroom activities. Besides, the curriculum for teacher education has little difference from the pure academic-centered curriculum of departments of humanities and physical science. The teaching practice program has also a problem compared with Michigan University which demands one year for systematic teaching practice.

In relation to these problems with the curriculum, some reformative measures for the teacher education program are needed. The measures include strengthening the connection between universities and elementary/secondary schools, properly operating the cooperative schools, and utilizing qualified teachers in charge of trainee-teachers.

I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

교사평가는 교사의 자질·태도·성취 등의 가치를 판단하는 것으로서 실적·능력 분위의 인사관리와 교사개발에 필수적인 활동이다. 그리고 교사와 학교에 대한 신뢰를 구축하고 교육의 효과성을 제고하기 위한 관리기법이다.

1995년 5·31 교육개혁안으로 대표되는 우리나라에서 이루어진 일련의 교육개혁에서 그 핵심적 과제로 부각되고 있는 것이 교사의 전문성 신장과 질적 성장을 위한 교원정책의 확립과 교육에 있어서의 자율성 신장이다.

교육의 전문성 및 자율성의 신장과 확대에 관한 논의가 활발해지고 있는 가운데 교사의 교수활동 과정에 관한 자기평가가 수업의 개선은 물론 학교 교육의 질 제고에 필수적인 요소라는 인식이 점차 증가하고 있다. 교사의 자율적인 자기평가는 보다 나은 지도계획의 수립에 기초가 되며 교사 개인의 자기 개발과 전문성 신장을 위한 지속적인 동기를 유발하는 데 도움이 된다.

흔히 교사의 질이 어떠하나에 따라 교육의 질이 달라진다고 한다. 학교에서 교육활동을 직접 담당하는 교사들이 어느 정도의 전문성을 가지고 있으며, 어느 정도의 수행을 보이고 있는가 하는 점은 학교교육의 질을 결정하는 핵심 요인이다. 교사는 효과적인 전문가로서의 자질을 갖추기 위해 교수활동의 전반적인 영역에 대한 탐구와 자신의 교수활동을 자신의 눈을 통해 조직적, 계획적으로 되돌아봄으로써 자신의 교사로서의 효과성을 확인해야 한다.

자신의 수업 능력을 향상시키는 데 관심이 있는 교사는 스스로의 전문성을 높이기 위한 노력을 해야 하며, 목표를 구체화해야 한다. 그리고 과연 목적의 성취를 향해 나아가고 있는지에 대한 환류(feedback)를 해야 한다.

또한, 자신이 무엇을 해야 하며, 자신의 업무 수행이 구체적으로 어떻게 이루어지고 있는가에 대한 정확한 자기 인식이 필요하다.

그러나, 이러한 활동을 하는 교사가 많지 않을 뿐만 아니라, 그나마 일부에서 이루어지는 교사들의 자기평가마저도 효과적인 시기·방법·내용·절차에 의해 이루어지지 못하고 있는 실정이다. 따라서 본 연구에서는 교사 자신들의 교수활동에 대한 자기평가를 통하여 교사들의 교수활동 수행정도를 파악하고 그 결과를 분석하여 교사들의 교수활동을 개선하는 데 필요한 정보를 탐색하는 데 그 목적이 있다.

2. 연구의 문제

본 연구의 목적을 달성하기 위해 설정된 연구문제는 다음과 같다.

가. 교사들의 교수활동에 대한 자기평가가 여교사와 남교사간에 어떠한 차이를 나타내는가?

나. 교사들의 교수활동에 대한 자기평가가 초임교사와 경력교사간에 어떠한 차이를 나타내는가?

다. 교사들의 교수활동에 대한 자기평가가 초등교사와 중학교 교사간에 어떠한 차이를 나타내는가?

3. 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 연구의 제한점을 갖는다.

첫째, 본 연구는 연구의 표집 대상을 부산광역시 소재 초등학교와 중학교 교사들만으로 한정하였다. 고등학교 교사를 포함하여 기간제 교사 등을 함께 고려하지 못한 제한점이 있으며, 표집 대상이 부산지역에 국한되므로 연구 결과를 전국적으로 일반화시키기에는 한계가 있다.

둘째, 본 연구는 교사의 자기평가를 통하여 교수활동의 수행수준을 확인하고 분석한 것이다. 따라서 자기평가가 가지는 관대화 경향의 한계를 안고 있다.

셋째, 교사의 자기평가를 통한 교수활동의 수행수준을 분석하는 데 사용된 연구방법은 설문조사에 의한 통계분석에 의존하였다. 보다 합리적인 교수활동의 수행수준 분석이 되기 위해서는 양적인 조사방법 뿐만 아니라 질적인 조사방법이 동시에 병행되어야 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 교사평가의 목적과 기능

교사에 대한 평가는 지금까지 근무평정이라는 용어로 흔히 사용되어 왔다. 이는 조직구성원의 직무수행 능력과 업적을 판정하고 기록하는 절차 곧 구성원의 과거 및 현재의 성취를 그의 환경배경에 비추어 평가하고 조직을 위한 장래의 잠재력을 판정하는 절차라고 규정할 수 있다(서정화, 1989, p.164).

교사평가 내지 교사근무평정은 교사의 근무실적·직무수행능력 및 태도에 관한 사실을 정확히 파악하고, 그의 인물됨과 직무에의 적응성 및 발전성 등을 평가하여, 인사행정상의 제 문제를 공정히 처리할 수 있는 근거자료로 이용하게 함으로써 직무 및 조직체 전체의 능률향상을 도모하려는 것이다.

교사평가의 주요 목적은 교사의 전문성 개발을 통해서 학생의 교육적 혜택을 강화하여 조직과 개인적 성장을 동시에 도모하는 데 있다(전제상, 2000, p.25).

Sergiovanni(1991)는 supervision 및 평가의 목적을 (1)질 관리(quality control) (2)교사의 전문적 성장(professional development), 그리고 (3)교사의 동기화(teacher motivation) 등 세 개의 범주로 나누었다. 그것들은 최소한의 기준을 만족시키고 교사들이 학교의 총체적 목적들과 교육강령들에 충실하도록 보장하는 것으로부터 교사들이 인간적으로 그리고 전문적으로 성장하고 발전할 수 있도록 돕는 것까지를 포함한다(장한기, 1996, p.205에서 재인용).

이러한 교사평가는 다음과 같은 용도로 사용된다(한국교육행정학회, 1995, p.57). 첫째, 인사처리의 기준을 제시한다. 곧 근무성적평정의 결과는 각종

인사처리를 위한 공정한 기준을 제시해 주는 바, 이는 인사정책의 공정한 집행과 객관화에 기여하는 것이다. 둘째, 조직 구성원의 능력 발전을 돕고, 또한 그들이 직무수행을 보다 잘하게 함으로써 조직의 목표 달성과 조직 자체의 발전에 도움을 준다. 평가를 통하여 공무원 개개인의 능력 파악이 이루어지고 이를 개인의 직책이 요구하는 능력과 비교하면 양자간의 차이를 명확하게 알 수 있게 된다. 여기서 발견되는 개인 능력과 직책이 요구하는 능력간의 차이가 바로 교사들의 교육·훈련의 필요성을 지적하여 주는 것이고, 평가결과에 따라 적절한 교사교육·훈련의 후속조치를 함으로써 곧 개인 및 조직 전체의 발전으로 이어지게 된다. 그리고 감독자와 부하직원간의 의사소통을 통한 이해의 증진을 도모할 수 있고, 조직 구성원 개개인이 자신의 가치를 인정받고 근무능률을 향상시키는 데 도움이 된다. 셋째, 시험의 타당성을 측정하는 데도 이용된다. 임용과 관련된 각종 시험의 효용도가 높기 위해서는 우선 시험의 타당도(validity)가 높아야 한다. 타당도를 측정하기 위한 방법으로써 임용을 위한 시험의 성적과 임용 후의 평가 결과를 비교·분석할 수 있는 바 이와 같은 절차를 위해서도 평가결과가 활용된다.

Cyril & Doreen은 교사평가는 개인의 필요, 조직의 필요 그리고 양자간의 필요가 중심이 된 용도상의 범위를 갖는다고 말했다. 잘 운영된 평가 시스템이 개인과 조직, 그리고 양자간에 줄 수 있는 유익에 대하여 구체적으로 다음과 같이 말하였다. 먼저, 개인에게는 ①명백한 목표들의 항목들을 통하여 좀더 목표의식이 주어질 것이다. ②자기 발달과 개인적 독창성을 북돋을 것이다. ③자기평가와 자기확신을 증가시킬 것이다. ④자유로운 토론의 기회를 제공함으로써 소외감과 분노를 줄여줄 것이다. ⑤조언이 잘 이루어질 수 있는 기회를 제공할 것이다. 그리고 다음과 같은 점에서 조직에게 이익이 된다. ①모든 교직원에게 조직의 목표에 대한 설명이 잘 되어질 것이며 협동적인 노력을 용이하게 한다. ②개인의 노력이 조직의 목표 안에서

이루어지는 통로의 역할을 한다. ③창조적인 문제해결과 상담을 위한 기회를 제공한다. ④조직적인 감사와 재검토를 위해 기여한다. ⑤학교 발달 프로그램 안에서 목표를 설정함으로써 교장이 좀더 용이하게 학교를 관리하도록 한다. 그리고 개인과 조직 양자간에는 다음과 같은 유익이 있게 된다. ①사기를 북돋운다. ②상하좌우간에 대화를 촉진시키며, 열린 경영체제를 창조하게 한다. ③개인이 조직에게 영향을 끼칠 수 있는 수단을 제공한다. ④재능의 확인을 용이하게 한다. ⑤금전적인 보상이 없을지라도 개인적인 노력이 인정되어지는 체제를 제공한다. ⑥개인과의 연합을 통하여 개인과 조직 양자간에 유익이 된다 등이다.

이러한 교사평가가 개인의 전문적 발달 및 조직의 발전에 효과적으로 기여할 수 있기 위해서는 개인에게 부여된 특정한 그리고 동의된 책임들을 개인이 얼마나 수행하였는가를 측정하는 데서부터 시작되어야 한다. 그러므로 교사평가는 직원 발달과 수행의 재검토라는 일차적인 기능을 가지며, 이는 교사평가의 장점이기도 하다. 교사의 직무수행을 재점검하는 것은 판단을 하여 순위를 매기기 위한 것이 아니다. 진정한 직무수행의 재점검 목적은 교사들의 발전에 도움이 되고, 나아가 학교의 발전을 위한 것이다. 왜냐하면 재점검되고 그에 따라 문서화된 수행들은 다른 교사의 효율적 교수행위에 대한 정보로 사용되어 교사들 간에 동료장학이 이루어질 수 있게 하고, 긍정적 경쟁의 풍토를 조성하여 교사의 모든 행위에 발전을 가져오게 하며 결국 학교를 더 좋은 학교로 만드는 추진력으로 작용할 것이기 때문이다(Cyril & Doreen, 1993, pp.6-7; 이수정, 2000, pp.9-10에서 재인용).

교사평가는 이러한 점 외에도 다양한 유익과 용도로 사용될 수 있을 것이나 그 구체적인 효용이 무엇이든 전체적인 흐름은 교사평가가 교사 개인의 전문성 신장과 학교조직의 발전을 위한 중요한 수단이 되어 궁극적으로 학생의 학습효과 증대와 자아완성에 도움이 되고 더 나아가 교육의 질을 높이는데 기여할 수 있어야 한다는 점이다(이수정, 2000, p.11).

2. 교사평가의 방법 및 내용

가. 교사평가의 방법

교사평가의 방법은 대단히 많으며 새로운 방법을 개발하려는 노력이 또한 계속되고 있다. 교사의 근무성적평정 방법도 다양한 방법을 적용할 수 있으나 어떠한 방법도 절대적일 수는 없고 기준 상황이나 조건에 알맞은 방법으로 고려되어야 한다. 그 이유는 어느 조직에서나 절대적인 평가 방법을 효율적으로 사용하지 못하게 하는 문제와 상황 조건들이 내재하기 때문이다.

평정방법의 기본 유형은 ① 산출기록법 ② 정기적 시험법 ③ 가감점수법 ④ 서술적 보고법 ⑤ 서열법 ⑥ 등급법 ⑦ 도표식 평정척도법 ⑧ 사실표식법 ⑨ 강제선택법 ⑩ 중요사건기록법 ⑪ 직무기준법 등이 있다. 이 밖에도 평정성적의 분포를 규제하는 강제배분법, 평정자가 어떤 사람이냐에 따라 구분한 감독자평정법, 동료평정법, 부하평정법, 집단평정법, 목적설정에 의한 관리(목표관리 : MBO)의 기본 과정을 활용하는 방법 등이 있다. 모든 평정방법을 분석평정과 총합적 평정이라는 두 가지 범주로 나누는 사람도 있다(오석홍, 1987, pp.139-140).

(1) 대표적인 평가방식

근무평정은 직종, 사용목적, 직급별 대상자 등에 따라 적당한 방법들이 사용되지만 교사에게는 대체로 다음과 같은 방식이 적용 또는 권장되고 있다.

(가) 도표식 평정척도법 (Graphic Rating Scale)

근무실적, 근무수행능력, 직무수행태도 등에 관한 평정요소를 나열하고 그 하나하나에 대한 우열의 등급(3-5등급)을 표시하는 평정척도가 그려진 평정표를 쓰는데 평정자는 평정척도의 등급 중 피평정자에 해당되는 것을 선택하여 거기에 표시하게 된다.

이 방법의 장점은 평정표의 작성이 간단하고, 평정하는 데도 손쉽고, 또

한 평정제를 상벌의 목적에 이용하는 것이 편리한 데 있는 것이다. 그러나 이 제도가 내포하는 단점은 다음과 같다.

① 등급이 몇 개로 나누어져 있으나 사실상 비교의 기준이 명백하지 않다고 하는 것이다. ② 등급이 직선상에 균등한 간격을 두고 몇 개의 단계로 이루어져 있으므로 그 간격의 차이는 같은 것으로 간주되어 있다. ③ 후광효과(halo effect)를 받는다는 것이다. 첫 번째 평정요소를 우수하다고 평정하면 제 2, 3, 4 요소도 계속해서 같은 평정을 하는 것을 의미한다. ④ 평정요소를 등급별로 점수화하여 합산한 것을 근거로 인사에 이용하는 경우가 발생된다는 점을 들 수 있다(박동서, 1987, p.253).

(나) 강제배분법 (Forced Allocation)

강제배분식은 여러 사람을 평정한 결과 그들간의 성적분포가 과도히 집중되거나 관대화되는 것을 막기 위해 성적 분포의 비율을 미리 정해 놓는 방법이다. 즉, 평정총점에 있어서 A를 받는 사람을 집단전체의 20%, B를 40%, C를 30%, D를 10%로 정하여 평정하는 방법이다. 이와 같이 집단 전체의 분포비율을 정하는 경우에는 집단의 크기에 따라 등급별 배정인원의 비율을 달리 하는 것이 보통이다. 집단내의 평정분포가 정상분포에 가까운 양상을 보이는 것이 진정한 점수분포라 할 것이라고 추정하여 강제분포를 실시하지만 그 타당성은 의심스러운 것이다. 이의 단점은 평정 대상자 전원이 무능하더라도 일정한 비율의 인원은 우수하다는 평정을 받게되며, 반대로 전원이 우수한 경우에도 일정한 비율의 인원은 열등하다는 평정을 받게 된다. 우리나라에서도 강제배분법을 쓰고 있다(박동서, 1987, p.254).

(다) 목표관리기법(Management by Objectives : MBO)

목적관리 즉 “목표설정에 의한 관리”는 평가방법이라기보다는 주로 관리 방법으로 생각되고 있다. 참여의 과정을 통해 조직단위와 구성원들을 위하여 직무 수행의 단기적 목적을 명확하고 체계있게 설정하고 그에 따라 직무를 수행하도록 하며 활동의 결과를 평가 환류시키는 관리체제이다.

MBO는 명확한 목적설정과 책임한계의 규정, 참여와 상하협조, 환류의 개

선을 통한 관리계획의 개선, 직원의 동기 유발, 직무수행 실적평가의 개선 등을 도모하고 궁극적으로는 조직의 효율성을 증진시키려는 것이다. MBO의 기본적인 과정은 제하위체제와 모두 결부되기 때문에 MBO는 총체적 관리체제로 이해되고 있다(오석홍, 1987, p.350).

(2) 수행력 제고를 위한 교사평가 방법

교사평가에서는 교사의 교육활동에 대하여 타당한 평가요소를 결정하는 일과, 신빙성 있고 공정한 교사 평가에 필요한 다양하고 풍부한 평가자료(예를 들면 작품, 조사, 동료 검토)의 수집·분석 방법이 중요하다. 합리적인 교사 평가는 좁은 지표(예를 들면 30분 동안의 교수행동 요약이나 수업 후 지필 평가)나 일반적 인상에 따르기보다는, 교사가 수행한 교육활동에 대하여 다양한 증거자료에 근거해서 실시하는 것이 바람직하다. 포괄적이고 유용한 교사평가를 위해 권장되어야 할 방법으로서 포트폴리오와 자기평가법, 관찰법 및 질적 면접법 등이 있다.

(가) 포트폴리오 방법

포트폴리오는 복잡한 교수를 파악하기에 적합하여 자율적인 평가를 위해 제안되고 있다(Beerens, 2000. p.43).

포트폴리오는 구체적인 영역인 학급활동과 교사활동을 파악할 때, 최선의 수단이 되며, 교사활동에는 통합교수, 학생평가, 교육환경 창출 등을 포함시키고 표집항목에는 학생작품, 교사일지, 전문잡지, 시험, 학습계획 등을 포함시킨다(Van Wagenman 외, 1998; 김정환, 2000, p.143에서 재인용).

물론, 평가자는 교사의 다양한 행위 중 상황적 맥락에 따라 어떤 교수 행위가 적절한 것인지 잘 알고 있어야 한다. 그리고 외부 평가자의 객관적 평가뿐만 아니라 교사의 자기개발을 목적으로 하는 평가를 위한 수단으로서 오디오나 비디오테이프를 이용할 수도 있다.

(나) 교육행위 관찰법 - 수업관찰(observation)

교육행위라 함은 교과지도, 생활지도, 특활지도 등 교수-학습활동은 물론, 동료교사간의 인간관계, 학교 일반 행정직 인사들과의 인간관계, 장학진과의 관계, 지역 사회 주민이나 학부모와의 협력관계 등 대인관계 등을 포괄

하는 것으로 보아야 할 것이다. 여기에서는 교실에서 수행되는 교수학습 과정의 관찰에 역점을 두어 탐구한다.

관찰은 교장, 장학사, 동료교사, 학생들에 의해 이루어지며 보통 표준화된 도구를 가지고 평가하게 되는데, 이런 경우 계획적 형태로 기록하게 되고, 기록된 자료는 컴퓨터를 이용하여 처리하기도 한다. 관찰은 전문가가 아니라도 할 수 있으며, 비전문가일수록 객관적일 수도 있다.

관찰법은 실제 현장에서 교사를 관찰할 수 있다는 장점이 있다. 그러나 관찰자의 편견, 불충분한 실적 수집, 잘못된 측정도구 등이 평가결과의 타당성과 신뢰성을 위협할 수 있다는 단점도 있기 때문에 이를 잘 보완하여 활용할 때, 교사의 실적 자료를 얻는 좋은 방법이 될 수 있다.

(다) 협의회(conference)

이 방법은 계획 수립할 때나 실행과정 중 또는 결과 협의 등 장학 과정별과 종류별로 조금씩 다르지만, 평가자와 피평가자 사이의 협의회로서 문서화된 평가보고서를 가지고 사전에 결정된 자세한 목표와 목적과 관련하여 검토하기 위한 것이다. 이 협의회에서는 피평가자의 장점을 더욱 강화시키고 약점을 개선시킬 수 있는 전략을 세우고, 형성평가인 경우에는 다음 평가를 위한 계획·목표를 설정하는 기회를 갖는다. 일선 학교에서는 연구 수업 후 장학사 및 행정가, 수업을 관찰한(참관한) 동료교사들의 참석하여 수업을 평가하고 일반화시키는 이러한 협의회 방법이 일반적으로 사용되고 있다(강영삼 외, 1995, pp.135-165).

(라) 교사의 개별 서류(문건) 평가

교사 개별 서류는 교사의 장점과 가치에 대하여 포괄적이고 신뢰로운 평가를 하는 데에 사용될 수 있다. Peterson(1990)은 교사의 개별 서류가 교사 수행력에 대한 모의 순위 결정에 매우 신뢰롭게 활용될 수 있음을 입증한 바 있다. 우리나라에서도 개별 서류 작성서를 활용하지만, 몇 줄 정도의 나열식 진술에 불과하기 때문에 그 타당성이나 신뢰성이 의심스러우며, 평가과정의 객관도를 확인하기가 쉽지 않다.

(마) 질적 면접법(인터뷰)

면접의 목적은 면접 대상자의 조망을 사정하는 것으로서, 직접 관찰할 수 없는 것들, 예를 들면, 감정, 사고의 진지성, 노력, 학습자의 개별 특성 배려 정도, 성실성, 직업에 관련된 만족감 등을 알아내는데 있다. 교사들이 어떻게 교수-학습과정을 조직하며 그 과정에 어떠한 의미를 부여하는지 등에 대한 질문을 해야만 하는데, 다른 사람들의 조망은 의미 있고, 알만하고, 명백할 수 있다는 가정에서 시작되는 질적 면접법을 적용하는 것이 합리적이다. 면접 기능과 기법은 타인 조망에 관한 진정한 흥미 및 관심과 함께 면접자가 갖추어야 할 필수 능력 요소이다.

면접을 통해 질적 자료를 수집하는 방법에는 기본적으로 비형식적 대화형 면접, 일반적 면접법, 표준화된 개방형 면접 등 세 가지가 있다.

면접 질문은 면접 받는 사람으로부터의 반응을 산출하는데 목표를 둔다. 질문 방법은 피면접자가 어떻게 반응할 것인지를 결정하는 가장 중요한 요소 중의 하나이다. 질적 면접자는 면접과정을 통제할 수 있어야 한다. 면접 기록은 축적적 기록과 녹음방법 등이 있다.

일반적으로 학교교육의 질 관리 및 통제를 목적으로 하는 평가는 객관적인 양화(量化)중심의 평가방법을 선호한다. 즉, 실증적 평가설계에 역점을 두고 측정의 엄밀성을 강조한다. 따라서 이러한 평가는 형성평가보다는 총합평가의 형태를 취하고 시험과 교사평정을 주된 기법으로 활용한다(권기욱 외, 1995, p.281).

나. 교사평가의 내용

교사와 학생과의 관계에 있어서 교사의 위치는 지식자원으로서의 교사, 학습과정에 있어서 조력자, 훈육자로서의 교사, 불안제거자로서의 교사, 학부모 대신으로서의 교사, 기성세대의 대표자로서의 교사 등으로 부를 수 있다. 이런 점에서 교사는 언제나 그 질적면에서 평가를 받아야 하는 것이다.

미국의 교육평가 표준 합동 위원회에서 추천하는 "교육자 평가체제의 적합성 판정 준거"는 모든 교육자 평가 체제가 적합성(Propriety), 실용성

(Utility), 실현성(Feasibility) 및 정확성(Accuracy) 등의 특성을 갖추어야 한다고 제안한다. 적합성은 평가체제의 영향을 받는 모든 인사들 (학생, 교사, 행정가, 평가자 등)의 권리 보호에 목적을 두며, 봉사성, 형성 평가, 상충되는 흥미처리, 개별 평가 보고서 입수 및 평가 대상과 상호작용 등으로 구성된다. 실용성은 정보 제공, 시간적인 적절성 및 영향력 행사에 목적을 두는 특성으로서 적극성, 활용성, 평가자의 신빙성, 명료하고 타당한 보고서 작성, 추수 효과 및 그 영향력 등과 연관된다. 실현성에는 실제적인 절차, 정책적 변동 가능성, 재정적 변화 가능성 등이 포함된다. 정확성은 규정된 역할, 절차보고, 타당하고 신뢰로운 측정, 체계적인 자료 통제 및 평가체제의 조율 등이다.

교사의 어떤 면을 주로 평가할 것인가는 관점에 따라 다르겠지만, 중요한 평가 특성은 ①교사의 교육철학 ②지적 능력 ③학습 및 생활지도 방법 ④인성 특성(인간관계 및 교육애, 교육적 신념 등) ⑤건강 (신체적, 정신적 건강) ⑥학구적 연구적 태도 등이다.

무엇을 평가할 것이냐 하는 평가 내용은 평가의 목적에 따라 달라질 것인데 이는 평가 기준과도 연결되는 것으로 교사평가에 타당한 내용과 기준이 전제되어야 한다. ① 평가대상자의 특성(traits), ② 직무수행과 과정(processes), ③ 직무수행 행동(behaviors), ④ 직무수행의 산출(outcomes) 등을 대개 평가의 내용과 기준으로 삼게 되는데 교사의 직무는 주로 수업이 되어야 할 것이다(주삼환, 1999, p.37-38).

교사평가에서 논의되는 몇 가지 평가내용의 준거로 다음과 같은 요소들을 들 수 있다.

- ①교사가 지니고 있는 인성 (전문적 태도, 충성심, 외모, 말솜씨)
- ②노련함과 능력 (교수기술의 발휘, 학생과의 친근감, 민주적 행동, 조직 능력, 적절한 준비능력, 방향제시 능력, 질문 능력, 학생의견 청취능력, 긴장 완화 능력, 별 주는 요령)
- ③교사의 실적 (목표 설정, 계획, 결과 분석, 환류)

- ④학생의 성적이나 낙제생의 수 (학생과 관련된 객관적 자료)
- ⑤전문적 능력 신장 (출판, 강연 및 협의회에 참여)
- ⑥봉사와 기여 (지역사회, 단체, 학회 등에의 봉사 및 기여)
- ⑦교사의 경력, 연수성적, 그리고 연구실적 (직업상의 경험과 근무년수, 현직 교육을 받은 결과, 전문인으로서의 자기 연찬의 결과)

이상과 같은 일곱 가지 교사평가의 근거가 실제 교사평가에서 얼마만큼 신뢰성과 타당성을 가지고 평가되는지, 또 어떤 근거가 특징적으로 평가되는지를 찾아보기는 어렵다(강영삼, 1995, p.340).

교사 평가는 교수 능력뿐만 아니라, 교사 자신의 고유한 교수에 기여하는 지식, 기술, 재능, 호기심이 통합된 교수학습 활동의 기술, 전체적인 환경과 학생 반응까지 고려해야 한다. 즉, 평가 과정에 활용되는 다양한 방법들과 그에 대한 결과가 의도하는 목적에 밑받침이 되는 자료로 제공되고, 교사의 교수 결과만의 평가가 아니라 교사의 수행 과정에 대한 평가가 함께 고려되어야만 평가의 순기능을 발휘할 수 있다. 그리고 교사 평가는 교사들의 적극적인 발전을 유도하기 위해서 교사들의 자기 평가를 중심으로 이루어져야 한다. 결국, 진정한 교사 평가는 교수학습 활동에서의 수행 과정에 대한 평가, 수행에 대한 결과 평가, 그리고 교사의 자기 평가를 근간으로 해야한다(한상진, 2001, p.20).

교사의 수행력 평가에 고려되어야 할 구체적인 내용 요소를 Scriven(1994)은 다음과 같이 제시하고 있다. ①담당 교과 내용에 관한 지식 : 전공 내용학과 관련 교육과정 지식 ②교수의 탁월성 : 의사소통 능력, 학급 경영 능력, 과정 개발력과 평가력 ③평가능력 : 검사 능력 (평가도구 개발과 실시), 학점 배정 평가 능력, 보고서 작성 능력 ④전문성 : 태도, 공정성, 임무 수행력, 학교와 그 관련 환경 파악 및 활용력 ⑤기타 : 학교와 지역 사회에 대한 개별적인 봉사와 공헌 등이다(박대수, 2001, p.11에서 재인용).

일반적으로 교사가 전개하는 직무활동은 크게 ①교수계획(planning) ②교수전개(implement) ③학생평가(evaluation)로 구분할 수 있는데(최희선 외,

1999, p.71), 이러한 3가지 차원에서의 교사의 직무과정은 교사평가를 통한 피드백을 통하여 교사의 질 향상에 지속적인 영향을 준다. 즉, 학기가 시작되기 전 교사가 교수계획을 수립하고, 이를 학기 중에 실천하고, 학기가 마감하고 결과가 나왔을 때, 이를 당초의 계획과 실천, 결과에 비추어 충실히 평가하고 피드백시키는 일이 교사평가의 중요한 과정이고, 이 과정에서 결국 질 높은 교사가 확보될 수 있는 것이다. 공개적인 방식이든 사적인 방식이든 피드백이 반드시 주어질 때 개선과 진보를 위한 동기부여가 이루어질 수 있으며, 이는 곧 교사의 질 향상에 필수적인 요소가 된다고 할 수 있다.

이렇게 고려되어지는 교사의 질은 수업현장에서 그대로 효과성을 드러내는데 궁극적 목표가 있다. 학교행정가와 교사가 교사의 질 개선에 관심이 있고, 이를 향상시키고자 할 때 그 실제적인 영역은 교실에서의 수업활동이 되기 때문이다. 이와 관련하여 세계 10개국을 공통적으로 질 높은 교사가 수업현장에서 갖추어야 할 요소로 제시한 것을 살펴보면 첫째, 교과교육면에서 훌륭한 교사는 자기가 가르칠 교과목에 관한 지식과 그것을 가르치는 방법을 잘 알고 있어야 한다. 우수한 교사의 질을 논함에 있어 그 첫째가 지식이고 그 지식을 어떻게 전달하느냐(know-how)이기 때문이다. 다양한 교과지도 기술은 학생들의 비판적 사고와 설명적 논리를 개발하는 일반교과 교육법과 중복될 수 있으나 우수교사가 되려면 이러한 능력을 상당히 보유하고 있어야 한다.

3. 교사 자기평가

전통적으로 교사의 교수활동에 대한 평가는 총괄평가 차원에서 인사와 관련된 행정적 의사결정을 위한 목적으로 교장이나 장학사 등에 의해 시행되어 왔다. 그러나 최근 들어 평가의 형성적 기능을 강조하면서 교사평가에 있어서도 평가의 결과가 교사의 전문성을 지향할 수 있도록 다양한 형태의 피드백을 줄 수 있는 평가 절차 및 방법이 개발되고 있다.

최근 대통령직인수위원회가 민주당 선거대책위원회에 적용했던 다면평가제를 정부부처나 산하기관 등 공직사회에 본격 도입하는 방안을 추진키로 함에 따라 정부부처와 지방자치단체는 다면평가제에 높은 관심을 보이고 있다. 교육인적자원부에서도 능력 있고 우수한 교단 교사가 우대받을 수 있도록 교원들의 승진 체계를 다양화한다는 차원에서 다면평가제 도입을 추진 중이라고 한다(대한교원신문, 2003. 2. 8.).

교사의 교수행동에 대한 객관적이고 신뢰로운 평가 정보를 수집하여 효과적인 피드백을 제공하기 위해 다각적인 관점에서 평가 주체에 대한 논의가 필요하겠지만 본 연구에서는 평가 정보의 일차적인 자원인 교사 자신의 교수활동에 대한 점검과 반성을 통해 교수활동의 개선을 유도하기 위해 교사 자기평가의 기능과 장·단점을 고찰하였다.

가. 자기평가의 목적과 기능

자기평가란 자기의 행동, 인격의 특성을 자기 스스로 평가하는 것을 말한다. 이는 자아상의 파악의 수단이 되며, 교육평가면에서도 아동들의 자기 성적, 자기 행동의 반성의 계기를 마련해 주며, 교사 자신에게도 지도 방법, 교육적 태도 등의 반성의 수단이 된다(교육학사전편찬위원회, 1992, p. 800).

자기평가는 교수활동을 개선하기 위한 효과적인 방법으로 간주되고 있는데, 신임교사가 자신의 수업기술을 향상시키기 위해 사용하는 것뿐만 아니라 경력교사도 스스로의 약점을 파악하기 위해 사용할 수 있다. 자기평가는 교사에 의한 방어적 태도를 줄일 수 있고, 교사에게 보강이 필요한 부분을 알게 하며, 서로 신뢰할 수 있는 결과를 얻을 수 있다.

평가방법으로서의 자기평가는 평가목적과 자아개발 용도에 활용될 수 있다. 자기평가는 평가목적의 측면에서 평가체제의 타당성에 관한 정보원으로서의 역할을 담당한다. 감독자·동료·부하 등 평가자가 달라짐에 따라 평가결과에 지나치게 큰 격차가 있다면 평가의 타당성은 의심받게 된다. 평가체제의 종합적 부분으로 포함되는 것이다. 자기평가를 감독자 평가와 함께

사용함으로써, 다른 정보원이 간과하거나 그로부터 얻을 수 없는 자료를 보완해 줌으로써 평가체제의 기능화에 도움을 준다(Duncan, 1981, pp. 363-364; 전제상, 2000, p.81에서 재인용).

자기평가에 대한 주장은 이미 1960년대부터 시작되어 왔고, 평가방법으로서의 우월성은 계속하여 옹호되고 있다. 관리자평가에 비해 비용과 시간 등 경제적 효용성이 높고, 동기부여 효과도 가져올 것이며, 자아충족적 예언효과(Self-Fulfilling Prophecy)도 기대할 수 있다는 것이다. 그러나 자기평가를 평가목적에 사용할 경우, 관리자평가 또는 동료평가와 큰 차이가 나타나기 때문에 실제에서의 평가는 관리자를 활용하는 경우가 대부분이다. 불일치가 높은 만큼 타당성을 위한 정보원으로도 통합적 평가의 구성부분으로도 활용상의 제약이 뒤따를 수밖에 없다(Miner, 1977, pp.228-245; Ashford, 1989, pp.133-174; Campbell and Lee, 1988, p.302; 전제상, 2000, p.82에서 재인용). 자기평가는 관대화 경향이 크기 때문에, 평가 목적보다는 자아개발 용도에 활용하는 것이 바람직하다는 것에 대체적인 의견 접근이 이루어지고 있다(Shapiro and Dessler, 1985, p.287; Campbell and Lee, 1988, p.302; 전제상, 2000, p.82에서 재인용).

교사는 자신의 발전을 위하여 외부의 간섭이나 통제를 받음이 없이 스스로 계획을 세우고 이를 실천에 옮기며, 그 결과에 대하여 자기 반성과 자기 수정을 게을리 하지 않는 전문직 종사자로서의 바람직한 모습을 추구해 나가야 할 것이다. 교사들은 교직에서의 경험이 많아짐에 따라 정도의 차이는 있을지 모르나 모두 궁극적으로 자기 장학자로서의 역할과 책임을 담당할 의무와 권리를 가지고 있다고 하겠다(이윤식, 1997, p.295).

자신의 경험이나 활동을 보다 깊이 파헤치면 파헤칠수록 그 사람의 반응이나 작품은 더욱 독창성을 띠게 된다. 본인이 자기 자신의 가장 의미있는 체험을 찾아내려고 할 때 자기평가가 크게 도움이 되기 때문이다. 교사들이 교사로서의 생활을 자기 자신의 눈을 통해 조직적이고 계획적으로 되돌아봄으로써 자신의 효과성을 확인하는 것은 매우 중요하다.

사람들은 자기평가를 통하여 자신의 현재 행위를 이상적인 자기 이미지

와 결합하여 자신의 성취 기준과 비교하고, 자신의 성취 수준을 이상적인 성취 기준과 비교하며, 주관적으로 이루어지는 기준이나 비교 준거에 비추어 자신의 성취가 적당한 것인가에 대한 식별과 판단을 하게 된다.

교사나 행정가는 자신으로부터 무엇을 어떻게 가르치며, 자신이 어떻게 지도성을 발휘하는가에 대한 자료를 수집하고, 이에 대하여 체계적인 분석을 시도함으로써 여러 가지 개선을 위한 도움을 받을 수 있다. 자기평가는 자신의 평가를 통하여 정보를 수집하면서, 자신의 직무수행 과정과 성취 결과를 스스로 지켜보는 기법이므로 자신을 직접 반성할 기회를 제공해 준다.

더욱이 자기평가는 개인들이 독립적으로 근무하거나 다른 사람들이 개인의 근무 수행을 관찰하기가 어렵거나 불가능한 상황에서, 그리고 개인이 희귀한 기술을 소유하고 있거나 특별히 개인의 발달 및 성장이 강조되어지는 상황에서 필요하다(박영숙, 1992, p.62).

Airasian(1994)은 교사의 전문성에 영향을 주는 주요 요소로서 교사의 반성적(reflective) 경험이라는 개념을 도입하고 교사 자신의 지식과 경험에 대한 반성적·비판적 활동이 교사의 자기 개발에 필수적인 요소로 보고 있다.

또한 자기평가는 교사가 자신의 수업 수행능력을 개선하기 위해 자신의 교수활동 내용을 체계적으로 분석하고 평가하는 과정으로서의 수업평가에 매우 효과적이다.

배호순(1992)은 교사 자신의 수업평가의 일차적인 목적을 수업의 질 개선에 두고, 교사의 전문성 고양, 교육적 책무성 고취 등을 부가적인 목적으로 제시하고 있다. 물론 자신의 수업을 자기 스스로가 평가하기를 꺼려하는 평가 자체에 대한 거부감과 주관적인 편견의 작용으로 인하여 객관성을 보장받기란 매우 어려운 일이다. 예를 들면, 객관성의 결여 가능성, 정확성과 신뢰성의 부족 가능성, 교사 자신의 능력에 대한 과신 가능성, 평가를 통한 자신의 수업에 대한 합리화 가능성, 평가 결과의 양화의 어려움, 수업 외적인 용모 등에 치우칠 가능성 등이 항상 존재하고 있다.

그러나, 교사 자신의 수업평가에 관련되어 있는 이러한 대부분의 부정적인 측면들은 개념상에 있어서의 문제점이라기보다는 오히려 학교 현장에서

자기평가의 개념을 오인하거나 오용하는데서 생기는 문제점이라고 할 수 있다.

일반적으로 수업에 대한 교사 자신의 평가는 각 교사들이 스스로 일정한 보편적인 평정 척도에 자신의 능력 수준을 체크하거나, 자신의 수업에서의 장·단점에 대해 기술하는 자기보고의 형태로 구성된다. 자기평가의 진정한 가치는 교사들이 자발적으로 그들 자신의 수업의 질에 대한 자료를 수집하고, 교수활동에 대한 스스로의 평가를 내리는 데 있다. 그리고 다른 모든 평가 정보와 같이 활용될 때 더욱 효과적이다.

교사가 자기 반성의 기회를 통해 스스로 자신의 교수능력을 신장시키도록 유도하는 것은 형성적인 교사평가 체제의 궁극적인 목표이다. 예를 들면, 지역 교육청의 평가 담당 장학관이나 단위 학교의 학교장, 교감과 교사 사이의 전문적인 상호작용과 상호 협력, 수업의 기술에 대한 상호 대화 등을 고무시킬 수 있는 평가체제를 발전시켜 나간다면, 중요한 평가 정보원으로서 교사의 자기평가는 필수적인 요소가 될 수 있을 것이다. 이러한 평가체제의 개선을 통해 개별 교사들은 각각의 교수 행동에서 자신의 전문성 신장에 필수적인 기술을 익히고, 이를 실천하는 교사들이 점차적으로 증가하게 될 것이다.

수업의 질은 교사 자신의 부단한 노력에 의해서만 향상될 수 있다는 사실을 인식한다면 자기 평정이나 자기 보고, 자기 연구 자료 등 비교적 체계적인 방법을 활용하여 수업의 질 개선에 필요한 정보를 제공받을 수 있을 것이다.

궁극적으로 교사의 질은 일차적으로 교사 자신의 동기부여와 자발적인 노력이 전제되어야 한다. 즉, 교육 주변상황이 아무리 우수한 교사의 자질을 강조해도 교사 스스로 이에 무관심하다면 단지 공염불에 지나지 않기 때문이다.

나. 자기평가의 방법과 내용

교사의 교수활동에 대한 평가에 일차적인 정보를 제공해 줄 수 있는 자

원은 교실 수업활동의 주체이자 평가의 대상인 교사 자신이다. 자기평가를 통해 교사들은 그들 자신이 자료를 수집하고, 자신의 교수활동에 대하여 스스로 평가한다. 그리고 다른 모든 자원처럼 자기평가 자료는 그것들이 다른 사람들과 같이 활용되어지고 토론되어졌을 때 가장 효과적이다.

자기평가는 자기장학의 차원에서도 바람직한 활동이다. 평가자는 자신의 장점이나 단점에 대한 판단을 기록할 수도 있고, 체크리스트에 반응함으로써 자신을 평가할 수도 있다. 또한 자신이 만든 자료나 자신의 활동을 담은 비디오테이프 같은 기록물의 분석을 통해서 자신을 평가할 수도 있다. 본인이 가장 의미있는 체험을 찾아내려고 할 때 자기평가가 크게 도움이 되기 때문이다. 교사들이 교사로서의 생활을 자기 자신의 눈을 통해 조직적이고 계획적으로 되돌아봄으로써 자신의 효과성을 확인하는 것은 매우 중요하다 (이윤식, 1997, pp.294-295).

교사는 전문직 종사자로서 자기성장과 자기발전·자기개발을 위해 끊임 없이 노력해야 한다는 당위성에서도 자기장학의 의미는 크다. 학교현장에서 찾아볼 수 있는 자기장학 형태의 활동은 자기수업 분석·연구, 자기평가, 학생을 통한 수업 반성, 1인 1과제 연구 혹은 개인연구, 전문서적·자료 탐독, 대학원 수강, 전문기관·전문가 방문·상담, 현장 방문·견학, 교과연구회·학술회·강연회 참석 등을 포함한 각종 자기연찬 활동이 있다(이윤식, 1999, pp.340-341).

4. 교수활동과 수업평가

학교교육은 주로 수업에서 교사의 교수활동을 통하여 이루어지므로 교수활동이야말로 학교교육에서 가장 기본적인 활동이라 할 수 있다. 이러한 교사의 교수활동과 학습자의 학습활동의 상호작용으로 이루어지는 것이 수업이다. 특히, 매우 역동적이고도 지속적으로 변화하는 일상의 교실 수업 공간에서 다양한 특성을 지닌 다수의 학습자들을 대상으로 하는 교사의 교수활동은 학습자의 학습경험과 학업성취에 직·간접적으로 영향

을 미치는 중요한 변인이라 할 수 있으며, 이를 평가한다는 것 역시 매우 복잡하고 다양한 의미를 지닌 활동이라고 할 것이다. 즉 수업은 교사 및 학습자 특성, 교수활동 내용 및 자료, 제반 환경적 여건 등과 관련된 다양한 요인들이 복합적으로 작용하여 이루어지는 활동이므로 이를 평가하기 위한 필요성 및 목적, 평가준거 및 기준, 그리고 평가지표나 평가자료 등도 다양한 측면에서 설정될 수 있다.

교수활동이란 교실 수업에서 교사가 분명한 교육적 의도를 갖고 행하는 일체의 활동으로 학습자가 학습목표를 달성하도록 돕기 위해 학습자를 둘러싸고 있는 내·외적 상황을 통제하면서 학습자와의 효율적인 상호작용을 하기 위한 다양한 방법이나 기술을 의미한다. 교수행동은 교사가 어떠한 교수능력을 소유하고 있는가의 여부보다는 실제로 교사가 수업의 전과정에서 행하는 구체적인 교수활동의 내용이라고 정의할 수 있다.

그렇다면, 수업평가란 교사가 소유하고 있는 다양한 교수능력이 실제의 교수활동을 통해 표출되는 구체적인 교수행동을 중심으로 그 내용의 양과 질을 평가하는 것을 의미한다.

따라서 교사의 교수활동을 효과적으로 평가하기 위해서는 교사가 직면한 구체적인 교실 환경의 특성을 고려한 수업 상황에서 제공하는 교수행동의 내용에 근거해서 평가의 대상인 교수활동 영역을 설정해야 한다. 이때, 비교적 포괄적인 수준에서 교수활동의 영역을 설정하고, 이들 교수활동 영역에 따라 효과적인 교수활동이 되기 위해 필요한 내용으로서 구체적인 교사의 교수행동이 체계적으로 개념화될 필요가 있다(원효현, 2002, p.43).

일반적으로, 교사의 교수활동의 범주는 평가의 목적에 따라 평가영역을 좁게는 학습자의 학습 성취와 직접적으로 관련된 교수활동에서 넓게는 학생 생활지도, 기타 교직 관련 업무 활동 등을 포함시킬 수 있으나, 본 연구에서는 교사가 전개하는 교육활동의 핵심적인 영역이 가르치는 활동에 있다는 전제 하에, 교실 수업에서 교사의 교수활동을 중심으로 살펴보면 다음과 같다. 포괄적인 수준에서 세 가지 교수활동 영역 - 수업을 계획·조직하는 활동, 적절한 학습 경험을 제공하고 학습환경을 조성·유지하는 활동,

타당하고 신뢰로운 평가를 통해 학습자의 학습 활동에 적절한 피드백을 제공해 주는 활동 - 등이 교수활동의 영역에 공통적으로 포함되는 요소가 될 것이다(원효현, 2002, p.8).

이러한 평가영역은 대체적으로 포괄적이고 추상적이기 때문에 평가자마다 다르게 해석할 가능성이 있으므로 그 속성이나 내용을 객관적으로 측정하고 평가할 수 있도록 분명하고도 구체적인 평가요소로 체계화시켜야 한다.

가. 수업평가의 목적

Duke와 Stiggins(1990)는 교육의 책무성 차원과 전문성 신장 차원에서 수업평가의 기본적인 목적을 정의하면서 교육의 책무성 차원에서 이루어지는 평가는 교사의 교수활동 수행능력에 대한 의사 결정을 내리는 데 필요한 정보를 수집하는 활동에 초점을 두어야 하고, 반면에 전문성 신장에 도움을 줄 수 있는 정보를 수집·분석하여 개선 방안을 제공하는 데 초점을 두어야 함을 강조하고 있다.

또한, Denham(1987)은 수업평가의 목적을 선발과 지원이라는 두 가지 관점으로 파악하고 각기 목적에 따라 평가의 주체, 대상, 방법 등 전반적인 평가 절차를 달리해야 함을 강조한다. 여기서 선발이란 단지 신입교사의 채용뿐만 아니라 재직교사에 대한 재임용, 승진과 보상 등을 의미하고, 지원이란 교사들에게 수업의 질 개선을 위한 직접적이고도 구체적인 피드백을 제공해 주는 것을 의미한다. 이처럼 Denham이 제시하고 있는 수업평가의 두 가지 목적은 평가를 실행하는 구체적인 절차는 다르지만 모두 평가를 통한 수업의 질 개선이라는 점에서는 공통점을 갖는다고 할 수 있다.

Braskamp(1984) 역시 수업평가의 목적을 교사들의 수업의 질 개선을 위한 정보 제공과 학교 행정가들의 교사에 대한 인사 결적을 위한 정보 제공이라는 두 가지 차원에서 파악하고 평가목적에 따라 수집되는 정보의 유형, 정보의 기술 및 분석, 활용 등이 달라질 수 있음을 시사하고 있다. 특히 수업의 질 개선을 목적으로 하는 평가는 매우 구체적이고도 진단적인 정보를

제공할 수 있는 활동이어야 함을 강조한다.

Natriello(1990)는 수업평가의 본질을 질 통제의 차원에 두고 평가 결과가 영향을 미치는 수준에 따라 교사개인 수준, 조직 수준, 학교 환경 수준에서 구체적인 평가의 목적이 설정될 수 있다고 주장한다.

특히 Barber(1990)는 교사의 교수활동 수행능력을 향상시키기 위한 차원에서 이루어지는 평가는 교사로 하여금 수업기법이나 유형, 수업 전략을 최대한으로 향상시킬 수 있는 방안을 강구하고 결정하는 데 필요한 정보를 제공해 줄 수 있어야 함을 강조하고 있다.

한편, Hammond(1990)는 기존의 수행 중심의 교사평가 연구에 대한 분석을 토대로 교사평가의 목적을 교사의 선발, 교사의 전문성 신장을 위한 지원, 교육의 책무성과 학교교육 개선 등의 세 가지 범주로 분류한 바 있다.

이상에서 살펴 본 바와 같이 교사의 교수활동을 대상으로 하는 평가는 평가활동의 목적을 어디에 두느냐에 따라 그 기능이 달라지는데 교사의 교수활동 수행능력에 대한 행정적 의사결정을 내리기 위해 실시되는 평가는 교수능력을 정확하게 측정하는 데 초점을 두고 있고, 교사의 전문성을 신장시키기 위해 실시되는 평가는 교수활동 수행능력을 지속적으로 개선시킬 수 있는 정보를 제공하는 데 초점을 두고 있다.

Barber(1990)는 이를 평가의 기능적 측면에서 전자를 총괄적 교수활동 평가로, 후자를 형성적 교수활동 평가라 지칭하였다. 형성적 교수활동 평가는 교사가 자발적으로 자신의 교수활동 수행능력을 개선하기 위해 필요하다고 생각되는 개별적인 교수활동의 요소를 평가요소로 설정하고 자신이나 동료 교사, 그리고 학생으로부터 평가결과에 대한 다양한 정보를 제공받아 수업의 질 개선에 활용하고자 하는 평가체제라 할 수 있다. 반면에 총괄적 교수활동 평가는 학교 차원에서 학교 행정가가 모든 교사에게 동일하게 적용될 수 있는 평가요소와 기준을 설정한 다음, 다양한 도구와 방법을 활용하여 개별 교사의 교수활동 수행능력을 평가함으로써 인사행정에 관한 의사결정을 내리기 위해 실시되는 평가체제라 할 수 있다(원효현, 2002, p.9-10에서 재인용).

Manatt(1988)은 교사의 수업평가 유형을 평가의 기능적 차원에서 형성적 평가와 총괄적 평가로 구분하고 그 특성상의 차이점을 상세하게 비교하였다. 즉, 평가의 목적과 철학, 근거 등 내재적인 측면과 평가요소, 평가 정보의 수집, 평가의 주체, 평가 정보의 활용 등 외재적인 측면에서 다음 <표 II-1>과 같이 비교·분석하였다(전제상, 2000, p.32-33에서 재인용).

<표 II-1> 교수활동 평가의 기능별 특성 비교

특성	구분	형성적 평가	총괄적 평가
목적		수업의 질 개선	합리적 의사결정
철학		교사는 스스로 수월성을 추구하는 존재	교사는 타인의 감독과 평가를 받을 때만 수월성을 추구하는 존재
이론		평가는 개인의 수행 향상을 위해 이루어지는 활동(내적 강화 중시)	평가는 학교조직의 발전을 위해 이루어지는 활동(외적 강화 중시)
실제		수업의 과정과 수업행동에 대한 조언 중시	수업의 결과와 교사간 비교와 분류 중시
초점		교사 개인	학교 이해관련자 모두
평가준거		개별준거 설정	동일준거 설정
평가주체		자신, 동료교사, 학생	학교 행정가, 평가전문가
평가 정보의 출처		자기평가, 연구수업, 교실관찰, 수업 녹화분석, 포트폴리오, 학생 설문지 등	교실 관찰, 연구수업, 수업 녹화 분석, 포트폴리오, 학생 설문지, 학생 성취도 등
평가참여		하의상달식, 자발적	상의하달식, 의무적
평가결과		개방적	폐쇄적

한편, 배호순(1992)은 수업평가의 필요성이 그 목적을 규정한다고 보고, 수업평가의 주된 목적을 수업의 질 개선, 수업 목표의 달성 정도 파악, 수업효과성 탐색, 교육과정 개선, 교원 인사행정 자료 수집, 학생 지도 및 교

육 연구 등 일곱 가지 목적을 제시하였다(p.157). 이와 같이 수업평가는 다양한 목적을 추구하기 위해 실행되지만 본 연구에서는 수업을 질적으로 개선하기 위해 실행되는 수업평가에 초점을 두고 평가 영역 및 요소를 탐색하고자 한다.

나. 교수활동의 요소

Green(1971)은 교사의 일반적인 교수활동을 포괄적인 수준에서 전략적 행동, 논리적 행동, 기관유지적 행동으로 분류하고 이 중에서 효과적인 수업의 필수적 요소로서 교사의 전략적 교수행동을 중시하고 있으며, Hiderbrand(1971)는 학생의 관점을 중시하는 입장에서 효과적인 교수활동의 구성 요인을 분석 및 종합활동, 조직 및 명료한 제시, 학습자와의 상호작용, 학습자 이해, 열성적인 태도 등 5개 영역에 걸쳐 36개 교수행동을 제시하고 있고, Brophy와 Evertson(1976)은 효과적인 교수활동의 특징으로 다수 학생에 대한 교사 반응, 학습동기 유발, 진단과 평가, 학생의 요구와 능력 고려, 학습행동 관리 등 5개 영역을 제시하고 있다. 또한, Anderson(1982)은 학생 이해, 적절한 과제부여, 학습지도, 동기유발, 수업과 평가의 연결, 자율적 학습활동 유도, 학습의 지속성 유지, 오류 교정 등 8개 영역을 제시한 다음 이들 영역을 다시 학습 관리와 학습자 관리의 범주로 분류하고 있다.

Rosenshine과 Stevens(1986)는 기존의 효과적인 교수활동에 관한 연구를 검토·종합한 결과를 교사의 효과적인 교수활동 기능의 관점에서 학습과제의 반복적인 검토와 의견 제시, 수업내용의 전달, 학습활동의 안내, 교정과 피드백, 자율적 학습의 지원, 수업내용에 대한 정기적인 검토 및 평가 등 6개 영역에서 43개의 구체적인 교수행동 목록을 제시한 바 있다.

Feldman(1988)은 효과적인 교수활동의 중요한 특성들을 규명하기 위한 31개의 연구를 종합한 결과, 학급에 대한 관심과 감수성, 교과준비와 조직, 교과에 대한 지식, 교과 또는 가르치는 일에 대한 열의, 수업의 명료성, 유용성, 정당성, 학생평가의 공정성, 평가도구의 질 등 9개 요소를 효과적인 교수활동의 특성으로 제시한 바 있다.

Sherman(1987) 역시 효과적인 교수활동의 특성으로 교사의 열정, 명료성, 준비와 조직, 학습동기의 자극, 교과 및 학습자에 대한 지식 등 5가지를 제시하고 있는데, Feldman이 제시한 요소들과 유사함을 알 수 있다. Lowman(1984)은 효과적인 교수활동의 두 영역으로 지적 자극과 대인관계상의 공감대 형성 등을 들고 있다.

Blumenfeld et al.(1992)은 학습자의 인지적 학습 활동을 촉진하는 교사의 교수활동 특성으로 학습기회, 긴장감, 학습 지원 체제, 평가 등을 들고 있고, Ames(1991)는 학습자의 학습동기의 유발을 강화하는 측면에서 학습자 간 비교의 금지, 학습활동 시간의 증가, 학습자 노력의 중요성 강조, 학습자 능력에 대한 신념, 성공적 학습기회의 제공 등을 효과적인 교사의 교수활동 요소로 제시하고 있다.

한편, 배호순(1992)은 기존의 교사의 수업과정 행동에 관한 연구 결과와 교수행동 구성요소의 분류 체계를 종합하여 수업 구조화, 수업 전개, 학습 기회 부여, 학습동기 유발, 학습행동 관리 등 5개 구인을 설정하고, 이들 구인에 포함된 31개 요소를 탐색적으로 제시한 바 있다.

또한, Centra(1993)는 효과적인 수업이 갖추어야 할 질적 요소에는 교사의 교과에 관한 지식, 유머 감각, 의지력 등 인지적·비인지적 교수행동이 포함되고 이러한 교사의 자질 또는 능력들은 관찰될 수 있으므로 효과적인 수업이 내포하고 있는 대부분의 교사의 교수행동 특성들은 평가될 수 있음을 시사하고 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 효과적인 수업의 본질 및 요소에 대한 논의를 교사의 교수활동에 초점을 두고 논의할 때, 복잡하고 역동적인 교실 환경에서 교사의 교수활동은 학습자의 학습과 관련된 인지적 요인뿐만 아니라 다양한 사회적, 감정적, 문화적, 대인관계 요인 등을 포함하는 비인지적 측면의 영향을 복합적으로 받게 된다는 것을 알 수 있다. 따라서, 효과적인 교수활동의 요소는 단순히 어떤 속성이나 특성을 열거하는 것 이상의 의미를 지닌 복잡한 개념으로서 학습자 특성, 교과 특성, 그리고 교사 특성 등 교실 수업을 둘러싼 내·외적 환경을 신중하게 고려한 상태에서 교수활동

을 통해 표출되는 교사의 교수행동을 규명하고자 하는 관점에서 파악되어 야 한다(원효현, 2002, pp.18-20에서 재인용).

다. 수업평가 영역

교사의 교수활동에 대한 평가를 실행하는 데 있어서 가장 핵심적인 요소는 평가영역과 그에 해당하는 구체적인 행동적 요소를 설정하는 일이다.

평가영역이란 평가하고자 하는 대상의 내용이나 속성을 의미하고 평가요소란 평가영역에 대한 평가적 가치 판단을 내리기 위한 근거자료로서 평가영역에 반영되어 있는 구체적인 행동적 표현 방식이라 할 수 있다. 즉, 수행 중심의 교수활동 평가의 관점에서 평가영역은 교사의 교수활동이 되고 평가요소는 교수활동의 전 과정에서 표출되는 교사의 구체적인 교수행동이 된다.

일반적으로 수업은 다양한 목적과 행위들로 이루어지고 복합적인 요인들이 상호작용하는 역동적인 활동이기 때문에 성공적인 수업평가가 실행되기 위해서는 평가 대상인 교사의 교수활동의 여러 측면 가운데서 어떠한 속성이나 내용을 중심으로 평가할 것인가를 구체적이고 체계적으로 규명해야 한다. 즉 수업을 단계별로 정의하고 각 단계별로 평가하고자 하는 대상의 내용이나 속성을 상세화해야 한다. 예를 들면, 구체적인 수업 과정의 내용이나 속성에는 수업 기술, 학급통제 능력, 수업의 개별화, 학습자의 긍정적 자아 개념 조성에 대한 관심, 긍정적 학습 환경의 조성 등이 포함될 수 있다.

이러한 평가영역은 대체적으로 포괄적이고 추상적이기 때문에 평가자마다 다르게 해석할 가능성이 있으므로 그 속성이나 내용을 객관적으로 측정하고 평가할 수 있도록 분명하고도 구체적인 평가요소로 체계화시켜야 한다.

일반적인 수준에서 구체적인 수준까지 위계적이면서도 구체적으로 기술된 평가영역 및 요소들은 광범위하게 정의된 교사의 교수활동의 한 부분으로 나타나게 되고, 교수활동 영역을 측정 가능한 구체적인 행동 수준으로 위계를 정함으로써 애매 모호한 개념을 교사의 교수행동 차원에서 보다 객관적인 측면을 기술하는 진술문의 형태로 전환시킬 수 있다. 결과적으로, 구체적으로 세분화된 동시에 위계적으로 조직된 평가영역 및 요소는 평가

할 대상이나 내용을 명료하게 밝혀줌으로써 보다 객관적이고 타당한 평가적 판단을 내리는 데 유용하게 사용될 수 있다(Sadler, 1985; 원호현, 2002, p.46-47에서 재인용).

‘무엇을 평가할 것인가’에 따라 평가영역을 설정하고, 실제로 이들을 평가하는 활동에서 가장 중요하게 고려해야 할 점은 설정된 일련의 평가영역이 과연 효과적인 수업의 요소로서 가치가 있으며, 이들을 평가함으로써 교사의 교수능력이 향상되고 결과적으로 수업의 질이 개선될 수 있을 만큼 충분히 중요한 것인가 하는 점이다. 그러나, 전통적인 교사평가 체제에서 교사의 수업평가 부분은 교육의 실제 상황을 고려하기보다는 객관성과 신뢰성만을 보장할 수 있는 계량적 자료 수집이 용이한 평가영역 및 요소에 강조점을 두고 개발되어 왔다. 이에 대해 최근에는 교육의 실제를 반영함과 동시에 교사의 교수활동 능력을 향상시킬 수 있는 구체적이고 전문적인 평가영역 및 요소를 개발해야 한다는 주장이 강하게 대두되고 있음은 교사의 전문성을 확보하고 교육활동의 질을 보장해야 한다는 사회적·국가적 요구를 반영한 것이라 할 수 있다.

일반적으로, 교사의 교수활동의 범주는 평가의 목적에 따라 평가영역을 좁게는 학습자의 학습 성취와 직접적으로 관련된 교수활동에서 넓게는 학생 생활지도, 기타 교직 관련 업무 활동 등을 포함시킬 수 있으나, 본고에서는 교사가 전개하는 교육활동의 핵심적인 영역을 수업에 두고, 교실 수업에서 교사의 교수활동을 수업계획 및 조직, 수업 실행, 학생 평가의 세 범주로, 이 중 수업 실행 범주는 다시 학습 관리와 학습자 관리 범주로 나누어 제시하였다. 교사의 교수활동 범주에 따라 우선적으로 고려해야 할 평가영역들을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

수업활동 전에 이루어지는 수업계획 및 조직 활동에서는 Shulman(1987)과 Scriven(1988) 등의 연구에서 제시된 교과 지식 영역과 ETS(Educational Testing Service)에서 Dwyer(1994)의 연구에서 제시된 학습자 특성의 이해 영역, McGreal(1983)과 Hunter(1988)의 연구에서 제시된 수업목표의 설정 영역, Manatt(1984)과 French(1993)의 연구에서 제시된 수업활동의 구조화 등과 같은 교수활동 내용을 평가영역으로 설정할 수 있다.

실제적으로 수업이 이루어지는 단계로서 수업 실행 활동에서는 Anderson(1982)이 제시한 효과적인 교수행동 요소의 분류 체계에 따라 교실 수업에서 교사의 교수활동을 학습 관리 활동과 학습자 관리 활동으로 분류할 수 있다. 학습 관리 활동은 수업내용의 전달, 질문의 활용, 피드백의 활용, 학습 기회의 제공, 학습 환경의 조성 등 교실 수업에서의 효과적인 의사소통과 학습자의 학습을 촉진시키는 데 직접적으로 관련이 있는 교사의 교수활동 내용을 평가영역으로 설정할 수 있다.

수업 후 교수활동으로서 학생 평가활동은 엄격하게 말하자면 수업의 계획 단계나 실행 단계에서도 이루어지는 교수활동 영역이지만, Reynolds(1992)와 Rosenfeld(1990), Street(1990) 등 대부분의 선행 연구에서 교수활동의 전 범위에 걸쳐 중요한 평가영역으로 제시되고 있기 때문에 별도의 교수활동 영역으로 분리하여 평가 계획의 수립, 평가의 실행, 평가 결과의 해석과 활용 등과 같은 교수활동 내용을 평가영역으로 설정할 수 있을 것이다.

이와 같이 이론적 측면에서 교사의 교수활동의 본질에 대한 선행 연구의 분석을 통해 추출된 평가영역들에 대한 내용적, 경험적 타당성 검증을 통해 추출된 교수활동 요인들은 <표 II-2>와 같다(원효현, 2002, pp.45-49).

<표 II-2> 교사의 교수활동별 평가 영역

교수활동		평가영역
수업계획 및 조직		1. 교과 지식
		2. 학습자 특성의 이해
		3. 수업목표의 설정
		4. 수업활동의 구조화
수업 실행	학습 관리	5. 교과 내용의 전달
		6. 질문의 활용
		7. 피드백의 활용
		8. 학습 기회 및 환경의 제공
	학습자 관리	9. 학습동기유발
		10. 학습자와의 공감대 형성
		11. 학습자의 긍정적 자아개념 조성
학생 평가		12. 평가 계획의 수립
		13. 평가의 실행 및 결과의 활용

라. 수업평가 요소의 설정

교사의 교수활동 중에서 어떠한 것이 학습자의 학업 성취에 직·간접적으로 영향을 미치는 필수적이고도 중요한 요소이며, 유능한 교사의 교수활동은 무엇인가에 대한 논의는 중요한 교수활동 요소의 내용과 관련된 다양하고도 유익한 논의를 이끌어 낼 수 있을지는 모르지만 아마도 합의점을 찾기란 쉬운 일이 아닐 것이다. 이는 교수활동을 바라보는 시각 또는 관점의 차이에서 오는 것으로 사람마다 가치로운 것이 무엇이고 더 중요한 것이 무엇인지에 대해 서로의 견해가 다르기 때문이다. 즉, 교수활동의 본질적 요소와 그것을 측정·평가하는 것에 관해서 포괄적인 수준에서 활발히 논의는 되고 있지만 구체적으로 잘 정의된 교사평가 기준이나 준거가 거의 없다고 보아야 한다. 이에 대해 역설적으로 생각한다면, 역동적인 교실 수업 상황에서 그만큼 교사의 교수활동이 복잡하고 다양한 요인들과 상호작용하여 전개되고 있음을 의미한다. 따라서, 수업평가를 위한 평가요소를 설정함에 있어서 학교 특성, 교사 특성, 교과 특성, 학습자 특성 등 구체적인 상황적 요소 등을 구체적으로 고려하여 설정하되, 일반적이고 포괄적인 수준에서 다음과 같은 점들이 전제되어야 한다.

첫째, 단편적이기보다는 종합적이어야 한다.

둘째, 교사의 교수행동을 단순하게 나열해 놓은 것과 같은 목록표가 돼서는 안 된다.

셋째, 특정한 교수 유형이나 교수활동 조직만을 선호해서는 안 된다.

넷째, 구체적이고도 상황적인 요소에 민감해야 한다.

다섯째, 다각적인 방식으로 증명될 수 있어야 한다.

또한 설정된 평가요소들은 다음과 같은 기본적인 가정을 만족시켜야 한다.

첫째, 실증적인 연구 결과로부터 추출된 것이어야 한다.

둘째, 구성주의적 접근에 근거를 둔 교수-학습에 대한 새로운 패러다임을 반영해야 한다.

셋째, 교수활동의 유목적적인 본질에 초점을 두어야 한다.

넷째, 학습자 공동체를 조성할 수 있어야 한다.

다섯째, 수업평가의 결과가 의사결정에 적절하게 반영되어야 한다.

여섯째, 교수활동의 전문성 신장을 돕는 것이어야 한다.

위와 같은 전제와 가정을 바탕으로 교사의 교수활동은 크게 네 개의 주된 활동 영역 - 수업의 계획과 준비, 수업 실행(학습관리, 학습자 관리), 평가 - 로 구분할 수 있고, 이들을 수업평가의 핵심적인 영역으로 설정하여 그에 해당하는 교사의 교수활동을 구체적인 평가요소로 설정할 수 있을 것이다.

다음에 제시될 교수활동별 수업평가 영역에 따른 평가요소들은 경력교사들에게는 그들의 수업활동 실제에 대한 반성의 기회를 줄 것이며, 초임교사들에게는 그들의 강점과 약점을 진단해줌으로써 앞으로 그들의 교수활동의 질을 개선하는 데 유용한 준거 체제가 될 수 있을 것이다.

(1) 수업 계획 및 조직

학교에서 관찰되는 대부분의 성공적인 수업은 효과적으로 수업을 계획하고 준비한 결과의 산물이라 할 수 있다. 교사는 학습자들의 학습활동을 촉진시킬 수 있는 방향으로 수업의 전반적인 상황을 세심하게 설계해야 한다. 즉, 수업활동에 대한 철저한 계획과 준비는 실제 수업 상황의 효율적인 운영을 가능하게 해 주며, 결과적으로 성공적인 수업이 되기 위한 결정적인 요인이라 할 수 있다.

수업 계획 및 준비를 위한 교사의 활동은 일정한 순서나 절차에 따라 이루어질 필요가 있다. 예를 들면, 특정 교과를 담당하고 있는 교사는 담당 교과에 대한 전반적이고 전문적인 지식과 교수활동의 대상이 되는 학습자들의 특성과 요구에 대한 이해를 바탕으로 수업목표를 설정하는 일을 시작으로 수업 방법 및 절차의 계획, 구체적인 수업내용과 활동, 수업 매체 및 자료, 수업 전략을 결정하는 등 수업활동을 구조화하는 과정에 이르기까지 일련의 활동에 대해 체계적으로 접근할 필요가 있다.

효과적인 수업을 위해서 교사는 교과 내용을 충분히 이해하고 있어야

할 뿐만 아니라 학습자의 발달 단계를 고려하여 수업목표를 설정하고 설정된 수업목표를 성취하기 위해 교수효과성에 관한 각종 정보를 활용하여 교수활동을 체계적으로 조직함으로써 기존의 수업체제를 수정하거나 개선할 수 있는 능력을 갖추고 있어야 한다.

일반적으로 수업 계획 및 조직활동은 교과 내용, 학습자 특성, 수업목표, 그리고 이들을 고려한 수업활동의 구조화 영역으로 분류되는데 효과적인 교수활동을 위한 모든 기본적 요소를 이룬다.

수업 계획 및 조직활동으로서의 평가요소는 <표 II-3>과 같이 설정하였다.

<표 II-3> 수업 계획 및 조직에서의 평가요소

평가영역	평가요소
1. 교과 지식	<ul style="list-style-type: none"> · 교육과정에 제시된 교과목적의 이해 · 교과내용의 중요원리 및 개념의 이해 · 교과내용에 관한 정확한 지식의 소유 · 교과내용에 대한 최신 지식의 소유
2. 학습자 특성의 이해	<ul style="list-style-type: none"> · 학습자의 발달 단계에 대한 이해 정도 · 학습자의 고유한 지식이나 기술에 대한 이해 · 학습자의 교과에 대한 관심과 태도에 대한 이해 · 학습자의 다양한 배경과 경험에 대한 이해
3. 수업목표의 설정	<ul style="list-style-type: none"> · 수업목표의 명확한 제시 · 학습자 집단의 성취 수준을 고려한 수업목표 설정 · 학습활동의 형태를 고려한 수업목표 설정
4. 수업활동의 구조화	<ul style="list-style-type: none"> · 수업목표 달성에 적합한 수업내용의 구성 · 수업목표 달성에 적합한 수업방법과 절차의 선택 · 수업목표 달성에 적합한 수업자료와 매체의 선택 · 복잡성, 추상성, 난이도를 고려한 수업내용의 조직 · 수업내용 및 방법을 고려한 시간배정 및 공간조직 · 학습자 특성에 적합한 수업방법의 선택 · 교과 특성을 고려한 수업방법의 선택 · 학습자에게 친근한 학습과제로 교과내용 재구성

(2) 수업 실행 - 학습 관리

수업 실행 영역은 교사가 행하는 교수활동의 가장 핵심이 되는 영역으로 계획된 수업이 효과적으로 실행되기 위해서 교사는 사전에 조직된 교수활동 계획을 다양한 교수방법 레파토리를 사용하여 학습자에게 교과 내용을 효과적으로 전달해야 하며, 수업이 진행되는 동안에도 생산적이고 긍정적인 학습분위기를 조성·유지해 나가기 위해 온화하고 관심어린 태도로 학습자의 학습을 안내하고 관리할 수 있는 능력을 갖추고 있어야 한다.

교사는 수업을 실행하는 과정에서 다양한 수업방법을 활용하여 수업을 구조화함으로써 학습자의 성취도를 증진시킬 수 있다. 일단 수업이 구조화되면, 교사는 적절한 질문, 설명, 증명 등의 기법을 활용하여 교과 내용을 효과적으로 전달함과 동시에 학습자 입장에서는 생산적인 학습 기회를 제공받게 된다.

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

수업 실행 영역에서 학습관리 활동으로서의 평가요소는 <표 II-4>와 같이 설정하였다.

<표 II-4> 수업실행의 학습관리 활동에서의 평가요소

평가영역	평가요소
1. 교과내용의 전달	<ul style="list-style-type: none"> · 중요한 교과 내용의 강조와 요점 제시 · 수업내용에 적절한 증거 및 예시의 제시 · 필체 및 발음의 정확성 · 언어적·비언어적 의사소통 기술의 조화적 활용 · 학습자 수준에 맞는 전달용어의 사용 · 학습자 질문에의 명확한 응답을 통한 내용의 전달
2. 질문의 활용	<ul style="list-style-type: none"> · 학습자의 능력을 고려한 질문의 활용 · 학습자의 수업참여를 유도하는 질문의 활용 · 수업내용의 핵심이 반영된 질문의 활용 · 구체적이고 단순명료한 질문의 활용 · 질문에 대한 학습자 반응의 이해 · 학습자의 다양한 반응을 유도하는 질문의 활용
3. 피드백의 활용	<ul style="list-style-type: none"> · 학습자의 요구와 능력 수준을 고려한 피드백의 활용 · 긍정적 피드백의 활용 · 즉각적 피드백의 활용 · 구체적이고 명확한 피드백의 활용
4. 학습 기회 및 환경의 제공	<ul style="list-style-type: none"> · 학습내용을 응용할 수 있는 시간의 제공 · 자율적 학습활동 기회의 제공 · 학습자에게 질문 및 응답 기회의 제공 · 학습자 능력에 적합한 학습과제의 부과 · 복습 및 예습을 위한 학습정보의 제공 · 학습 진전을 고려한 수업속도의 조절 · 공정하고 일관성 있는 수업의 운영 · 수업형태별 학습행동의 지도 및 관리 · 수업 방해행동의 예방 및 적절한 조치 · 자기주도적 학습을 촉진하는 분위기의 조성 · 상호 협력적인 학습분위기의 조성

(3) 수업 실행 - 학습자 관리

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

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

수업 실행 영역에서 학습자관리 활동으로서의 평가요소는 <표 II-5>와 같이 설정하였다.

<표 II-5> 수업실행의 학습자관리 활동에서의 평가요소

평가영역	평가요소
1. 학습동기의 유발	<ul style="list-style-type: none"> · 성공 가능한 학습경험의 기회 제공 · 칭찬, 보상 등을 활용한 외적 학습동기의 자극 · 흥미로운 질문을 활용한 내적 학습동기의 자극 · 성공적 학습활동의 시범과 격려 · 수업중 적절한 유머의 사용 · 학습자 요구와 관심의 수업활동에의 반영
2. 학습자의 긍정적 자아개념 조성	<ul style="list-style-type: none"> · 학습자의 개인적 경험에 대한 공감 · 학습자 수준을 고려한 학습성취 수준의 설정 · 학습자의 관심영역에 대한 조언과 격려 · 학습자 자신의 의견표현 기회의 제공 · 학습자의 학습성취에 대한 격려 · 학습행동에 대한 부정적인 반응이나 벌의 자제 · 학습자와의 상호존중하는 인간관계 형성·유지

(4) 학생 평가

모든 수업은 설정된 구체적인 수업목표를 달성하기 위한 의도적인 활동이다. 수업과 그에 수반되는 평가는 목표가 명확하게 구체화되고 그것이 학습자에게 분명하게 전달되었을 때 원활한 실행이 가능하다. 따라서 효과적인 평가의 실행은 학습자가 성취해야 할 목표를 토대로 평가목표를 설정하는 과정으로부터 시작된다. 교사는 구체적인 수업목표를 측정 가능한 용어로 진술해야 하고, 평가목표에 적절한 평가 방법을 개발하거나 선택·활용할 수 있어야 한다. 또한, 지속적인 진단·형성·총괄평가를 수행함으로써 학생의 학습 진전 상황 및 성취도를 정확하게 파악하여 평가 결과를 수업 개선을 위한 정보로 이용할 수 있어야 한다.

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

평가 영역에서의 평가요소는 <표 II-6>과 같이 설정하였다(원효현, 2002, pp51-85).

<표 II-6> 평가활동에서의 평가요소

평가영역	평가요소
1. 평가계획의 수립	<ul style="list-style-type: none"> · 구체적인 평가목표의 설정 · 평가내용에 적합한 평가방법의 설정 · 평가내용과 수업내용의 일관성 · 학습성취에 대한 합리적 기준의 설정 · 주기적인 평가계획 및 일정의 수립
2. 평가의 실행 및 결과 활용	<ul style="list-style-type: none"> · 선행학습 정도의 진단을 위한 평가의 실행 · 학습곤란 및 진전의 정보수집을 위한 평가의 실행 · 종합적인 학업성취도 측정을 위한 평가의 실행 · 평가문항의 양호도 분석 · 학습자의 학습 오류 유형의 분석 · 평가 결과의 누가 기록을 통한 학습지도 · 보충 및 심화학습 기회의 제공 · 수업개선 및 차기 수업계획의 정보로 활용

Ⅲ. 연구방법

본 연구는 교사들의 교수활동에 대한 자기평가를 통해 교수활동 개선을 위한 방안을 탐색하는 것을 목적으로 한다.

이 연구목적을 달성하기 위하여 이론적 고찰을 통하여 교사의 교수활동의 평가영역을 ①수업계획 및 조직 ②수업 실행(학습관리, 학습자 관리) ③평가의 3개 영역으로 설정하고, 원효현의 교수활동 영역별 자기평가 척도(2002, p.127-131)를 수정 활용하여 조사연구를 실시하였다. 그리고 교사평가에 관한 자료로는 교사평가 관련 문헌, 교육법전과 교육부에서 발행한 자료, 교육월간지, 신문자료 등을 이용하였다.

1. 연구대상

본 연구의 수행을 위한 연구대상은 부산광역시교육청 소속 6개의 지역교육청에서 초등학교, 중학교 1개교씩을 표집하여 선정된 학교의 교사 450명으로 하였다.

설문지는 2003년 3월 17일부터 3월 29일까지 표집 대상에게 직접 전달하거나 우송하여 반응하게 하고 회수하였다. 회수된 질문지 중 응답 내용이 무성의하거나 착오가 발견되는 질문지는 분석에서 제외하였다.

설문지 배부 및 회수 상황은 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 설문지 배부 및 회수 상황

구분	배부수		회수	회수율(%)
	학교수	교사수	교사수	
초등학교	6개교	180명	158명	87.78
중학교	6개교	270명	225명	83.33
계	12개교	450명	383명	85.11

회수한 설문지를 교사들의 성별, 학교급별, 경력별로 나누어 표집의 특성을 분석하였다. 학교급별은 초등학교와 중학교로 구분하였고 경력은 4년 미만과 4년 이상으로 나누어 초임교사와 경력교사로 구분하였다. 이것은 첫 발령 후 만 4년이 되면 다음 근무지로 전근 발령이 남에 따라 초임교사의 의미를 첫 발령 학교에서 근무하고 있는 교사로 국한하였기 때문이다.

본 조사에 활용된 표집 대상의 전체적인 특징은 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 본 조사의 전체적 표집 특성

특성	항목	빈도 (명)	백분율(%)
성별	남자	72	18.7
	여자	313	81.3
	계	385	100.0
학교급별	초등학교 재직	158	41.0
	중학교 재직	225	58.4
	무응답	2	0.5
	계	385	100.0
교직경력	4년 미만	45	11.7
	4년 이상	336	87.3
	무응답	4	1.0
	계	385	100.0

<표 III-2>의 표집의 특성을 보면, 먼저 성별은 '남자'가 72명(18.7%)이고, '여자'는 313명(81.3%)이며, 학교급별은 '초등학교 재직'이 158명(41.0%)으로, '중학교 재직'은 225명(58.4%)으로, 무응답이 2명(0.5%)으로 나타났다. 또한

교직경력별로는 '4년 미만'이 45명(11.7%)으로, '4년 이상'이 336명(87.3%)으로, 무응답이 4명(1.0%)으로 나타났다.

2. 측정도구

본 연구에서는 실증분석을 위한 자료수집방법으로서 설문지(questionnaire)를 이용하였다.

본 연구에 사용된 설문지는 원효현의 교수활동 영역별 자기평가 척도(2002, p.127-131)를 수정, 활용하였다. 설문지는 3개의 평가영역과 12개의 평가기준, 그리고 72개의 평가요소에 대해 Likert식 4단계 평가척도상에 답하도록 구성하였다. 설문지는 자기보고(self-reporting)식이며, 응답에 소요되는 시간은 약 10분이다.

교수활동 수행수준을 분석하기 위한 자기진단을 측정하는 도구에 대한 신뢰도는 전체적으로 .9868로 나타나 척도가 양호한 것으로 분석되었다. 영역별로는 크론바흐 알파계수가 수업계획 및 조직영역은 0.9522, 수업실행 중 학습관리와 학습자 관리영역은 각각 0.9487, 0.9394로 나타났고, 평가영역은 0.9364로 나타났다. 이러한 검증 결과는 자기평가척도가 전체적으로나 영역별로 정확하고 일관성이 있음을 보여주는 것이라 하겠다. 이러한 자기진단 측정도구의 신뢰도는 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 설문지의 문항 구성과 영역별 신뢰도 분석 결과

평가영역		평가기준	문항수	신뢰도 계수			
전체 계			72				
수업계획 및 조직	교과 지식		4	0.8777	0.9522		
	학습자 특성의 이해		4	0.8550			
	수업목표의 설정		3	0.8307			
	수업활동의 구조화		8	0.9091			
	소계		19				
수업 실행	학습 관리	교과내용의 전달	6	0.9037	0.9487		
		질문의 활용	6	0.9045			
		피드백의 활용	4	0.8784			
		학습기회 및 환경의 제공	11	0.8330			
		소계	27				
	학습자 관리	학습동기의 유발		6	0.8905	0.9394	
		학습자의 긍정적 자아개념 조성		7	0.9008		
		소계		13			
	평가	평가계획의 수립		5	0.9032	0.9364	
		평가의 실행 및 결과 활용		8	0.9122		
소계		13					

0.9868

3. 분석방법

본 연구의 자료 분석은 표집한 설문지 남자 72부, 여자 313부 총 385부를 SPSS(ver.11.0)을 이용하여 처리하였다. 신뢰도 검사는 문항간의 내적 일관성을 측정하는 크론바흐 알파계수(Cronbach's α)를 이용하였으며 각 문항에 대한 평균과 표준편차를 산출하는 기초분석을 실시하였다. 교사의 속성(성별, 학교급별, 교직경력)에 따른 교수활동 평가요소에 대하여 비교검정을 하기 위하여 t-검증을 실시하였다.

IV. 결과 및 논의

1. 수업계획 및 조직 영역 분석

‘수업 계획 및 조직’에 관한 교사들의 반응을 각 문항의 평균과 표준편차를 통해 알아본 결과는 <표 IV-1>과 같다.

‘수업목표의 설정’ 영역에서 ‘수업목표의 명확한 제시(3.14)’에 가장 높은 수행정도를 나타내고 ‘수업활동의 구조화’ 영역의 ‘복잡성, 추상성, 난이도를 고려한 수업내용의 조직(2.62)’에 가장 낮은 수행정도를 나타내었다.

또한 교사들이 자신들의 교수활동 수행정도를 ‘수업목표의 명확한 제시(3.14)’, ‘교과내용의 중요원리 및 개념의 이해(3.07)’, ‘교과내용에 대한 정확한 지식의 소유(3.02)’의 순으로 높게 평가한 것으로 나타났다. 그리고 ‘복잡성, 추상성, 난이도를 고려한 수업내용의 조직(2.62)’, ‘학습자의 다양한 배경과 경험에 대한 이해(2.71)’, ‘학습자 특성에 적합한 수업방법의 선택(2.74)’의 순으로 낮게 평가한 것으로 나타났다.

이것으로 보아 교사들은 대체로 정확한 지식을 소유하고 중요 개념을 이해하고 있으며 수업목표를 명확하게 제시하고 있다고 여긴다. 그러나 학습자 개인에 대한 이해가 부족하거나 학습자 개인에 알맞은 수업내용을 밀도 있게 조직하고 수업방법을 선택하는 데는 비교적 곤란을 느끼는 것으로 나타났다. 7차교육과정에서 중점을 두고 있는 수준별 교육과정의 도입과 창의성 중심의 정보화 수업자료의 개발과 적용 등이 이러한 문제를 극복하는 방안으로 이용될 수 있을 것이다.

각 문항의 평균과 표준편차를 변인별로 그 차이를 알아보기 위해 비교검정한 결과를 <부록 2>에 수록하였다.

<표 IV-1> 수업계획 및 조직에 대한 각 문항별 평균 및 표준편차

영역	문항	M (SD)
교과지식	교육과정에 제시된 교과목적의 이해	2.94 (0.76)
	교과내용의 중요원리 및 개념의 이해	3.07 (0.80)
	교과내용에 대한 정확한 지식의 소유	3.02 (0.80)
	교과내용에 대한 최신 지식의 소유	2.83 (0.78)
학습자 특성의 이해	학습자의 발달단계에 대한 이해정도	2.84 (0.75)
	학습자의 고유한 지식이나 기술에 대한 이해	2.76 (0.78)
	학습자의 교과에 대한 관심과 태도에 대한 이해	2.95 (0.79)
	학습자의 다양한 배경과 경험에 대한 이해	2.71 (0.79)
수업목표의 설정	수업목표의 명확한 제시	3.14 (0.83)
	학습자 집단의 성취수준을 고려한 수업목표 설정	2.90 (0.78)
	학습활동의 형태를 고려한 수업목표 설정	2.91 (0.81)
수업활동의 구조화	수업목표 달성에 적합한 수업내용의 구성	2.91 (0.75)
	수업목표 달성에 적합한 수업방법과 절차의 선택	2.85 (0.75)
	수업목표 달성에 적합한 수업자료와 매체의 선택	2.75 (0.82)
	복잡성, 추상성, 난이도를 고려한 수업내용의 조직	2.62 (0.76)
	수업내용 및 방법을 고려한 시간배정 및 공간조직	2.79 (0.80)
	학습자 특성에 적합한 수업방법의 선택	2.74 (0.81)
	교과 특성을 고려한 수업방법의 선택	2.93 (0.76)
	학습자에게 친근한 학습과제로 교과내용 재구성	2.92 (0.84)

가. ‘수업계획 및 조직’에 대한 성별에 따른 분석

‘수업계획 및 조직’에 대한 교사의 성별간 차이 결과를 보면, ‘수업계획 및 조직’의 세부영역 중 ‘교과지식’ 영역에서만 유의한 차이가 있으며, 나머

지 다른 세부영역 및 전체에 대해서 유의한 차이가 없음을 알 수 있다. 즉, '교과지식'영역에 대한 평가는 남자교사가 여자교사보다 높음을 알 수 있고, 나머지 세부영역 및 전체에 대한 평가는 남교사와 여교사간에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

'교과지식'의 영역에서 남교사가 여교사에 비해 수행정도를 높게 평가한 것은 남교사의 '교과지식'에 대한 자기인식 수준이 여교사에 비해 높은 것이므로, 여교사는 교과지식을 강화하기 위한 노력을 할 필요가 있다. '수업계획 및 조직'에 대한 교사의 성별간 차이는 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 성별에 따른 수업계획 및 조직 영역의 분석 결과

영역 \ 성별	남자	여자	t
교과지식	3.12 (0.69)	2.93 (0.66)	1.938*
학습자 특성의 이해	2.83 (0.64)	2.81 (0.65)	0.241
수업목표의 설정	2.94 (0.74)	3.00 (0.69)	-0.574
수업활동의 구조화	2.82 (0.59)	2.81 (0.62)	0.068
수업계획 및 조직	2.93 (0.60)	2.89 (0.58)	0.470

* ; p < .05

나. '수업계획 및 조직'에 대한 교직경력별 분석

'수업계획 및 조직'에 대한 교사의 교직경력간 차이 결과는 <표 IV-3>과 같다. '수업계획 및 조직'의 세부영역 및 전체에 대해서 유의한 차이가 없음을 알 수 있다. 즉, '수업계획 및 조직'의 세부영역 및 전체에 대한 평가는 초임교사와 경력교사간에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-3> 교직경력에 따른 수업계획 및 조직 영역의 분석 결과

영역	교직경력	초임교사	경력교사	t
교과지식		2.89 (0.54)	2.99 (0.68)	-0.848
학습자 특성의 이해		2.66 (0.55)	2.84 (0.66)	-1.490
수업목표의 설정		2.83 (0.54)	3.01 (0.71)	-1.470
수업활동의 구조화		2.70 (0.51)	2.84 (0.62)	-1.207
수업계획 및 조직		2.77 (0.45)	2.92 (0.59)	-1.428

다. '수업계획 및 조직'에 대한 학교급별 분석

'수업계획 및 조직'에 대한 교사의 학교급별간 차이 결과는 <표 IV-4>와 같다. '수업계획 및 조직'의 세부영역 중 '교과지식' 영역에서만 유의한 차이가 있으며, 나머지 다른 세부영역 및 전체에 대해서 유의한 차이가 없음을 알 수 있다. 즉, '교과지식' 영역에 대한 평가는 '중학교 재직'교사가 '초등학교 재직'교사보다 높음을 알 수 있고, 나머지 세부영역 및 전체에 대한 평가는 '초등학교 재직'교사와 '중학교 재직'교사간에는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 학교급별의 특성상 초등학교 교사와 중학교 교사를 양성하는 사범대학과 교육대학의 교사교육 시스템에 있어서 차이가 있기 때문인 것으로 풀이된다. 사범대학에서 전공지식 위주로 공부를 하는 중학교 교사에 비해 교육대학에서 초등교육을 위한 다양한 공부를 하는 초등학교 교사가 '교과지식' 측면에서 수행정도가 낮다고 인식하는 것은 어쩌면 당연한 결과일지 모른다. 이와 관련하여서는 초등학교에서 현재 제한적으로 실시하고 있는 교과전담제를 점차적으로 확대해 가는 방안이 논의될 수 있을 것이다.

<표 IV-4> 학교급별에 따른 수업계획 및 조직 영역의 분석 결과

영역	학교급별	초등학교 재직	중학교 재직	t
교과지식		2.80 (0.72)	3.03 (0.64)	-2.619**
학습자 특성의 이해		2.91 (0.72)	2.79 (0.62)	1.394
수업목표의 설정		3.01 (0.80)	2.98 (0.66)	0.304
수업활동의 구조화		2.82 (0.67)	2.82 (0.58)	0.086
수업계획 및 조직		2.89 (0.67)	2.90 (0.54)	-0.243

** ; p < .01

2. 수업 실행 영역 분석

수업 실행 영역은 ‘학습관리’와 ‘학습자관리’로 나누어 결과를 분석하였다. ‘학습관리’에 대한 전체 교사들의 반응은 대체로 ‘교과내용의 전달’ 영역에서 가장 높은 평가 결과를 나타내고 ‘학습기회 및 환경의 제공’에서 가장 낮은 수치를 나타내었다. ‘교과내용의 전달’면에서는 ‘중요한 교과내용의 강조와 요점 제시(3.16)’, ‘수업내용에 적절한 증거 및 예시의 제시(3.12)’, ‘학습자 질문에의 명확한 응답을 통한 내용의 전달(3.03)’, ‘학습자 수준에 맞는 전달용어의 사용(3.00)’의 순으로 두루 높은 평가 결과를 나타내었다. 반면에 ‘학습기회 및 환경의 제공’ 영역에서는 ‘학습내용을 응용할 수 있는 시간의 제공(2.72)’, ‘복습 및 예습을 위한 학습정보의 제공(2.73)’, ‘학습자 능력에 적합한 학습과제의 부과(2.76)’의 순으로 ‘학습관리’의 영역 중 가장 낮은 평가 결과를 보이였다. 이것으로 보아 교사들은 대체로 한정된 수업시간 안에서 중요한 교과내용을 정확하게 전달하는 수업에 가장 역점을 두고 있으며 학습자 능력에 맞는 다양한 학습기회나 환경을 제공하는 데는 어려움을 느끼고 있음을 시사한다. ‘학습관리’에 대한 문항별 평균과 표준편차는 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> 학습 관리에 대한 각 문항별 평균 및 표준편차

영역	문항	M (SD)
교과내용 의 전달	중요한 교과내용의 강조와 요점 제시	3.16 (0.85)
	수업내용에 적절한 증거 및 예시의 제시	3.12 (0.79)
	필체 및 발음의 정확성	2.91 (0.79)
	언어적·비언어적 의사소통 기술의 조화적 활용	2.91 (0.82)
	학습자 수준에 맞는 전달용어의 사용	3.00 (0.79)
	학습자 질문에의 명확한 응답을 통한 내용의 전달	3.03 (0.77)
질문의 활용	학습자의 능력을 고려한 질문의 활용	2.96 (0.76)
	학습자의 수업참여를 유도하는 질문의 활용	2.92 (0.74)
	수업내용의 핵심이 반영된 질문의 활용	2.94 (0.78)
	구체적이고 단순명료한 질문의 활용	2.95 (0.80)
	질문에 대한 학습자 반응의 이해	2.90 (0.75)
	학습자의 다양한 반응을 유도하는 질문의 활용	2.83 (0.77)
피드백의 활용	학습자의 요구와 능력수준을 고려한 피드백의 활용	2.82 (0.78)
	긍정적 피드백의 활용	2.84 (0.78)
	즉각적 피드백의 활용	2.91 (0.74)
	구체적이고 명확한 피드백의 활용	2.81 (0.77)
학습기회 및 환경의 제공	학습내용을 응용할 수 있는 시간의 제공	2.72 (0.78)
	자율적 학습활동 기회의 제공	2.79 (0.83)
	학습자에게 질문 및 응답 기회의 제공	2.86 (0.77)
	학습자 능력에 적합한 학습과제의 부과	2.76 (0.82)
	복습 및 예습을 위한 학습정보의 제공	2.73 (0.80)
	학습 진전을 고려한 수업속도의 조절	2.89 (0.79)
	공정하고 일관성 있는 수업의 운영	2.95 (0.75)
	수업형태별 학습행동의 지도 및 관리	2.80 (0.73)
	수업 방해행동의 예방 및 적절한 조치	2.90 (0.77)
	자기주도적 학습을 촉진하는 분위기의 조성	2.86 (0.78)
상호 협력적인 학습분위기의 조성	2.87 (0.80)	

‘학습자 관리’에 대한 응답 결과를 보면, ‘학습자의 학습성취에 대한 격려’의 문항에 가장 높은(3.01) 수행 정도를 보이고, ‘학습자 수준을 고려한 학습성취 수준의 설정’문항에 가장 낮은(2.75) 반응을 나타내었다.

7차교육과정 운영의 기본방향이 학생의 능력, 적성, 진로에 적합한 학습자 중심 교육으로 되어 있으나 아직도 교사들의 수업은 주입식 일방적 통로로 교과지식을 전달하는 전통적 방법을 탈피하지 못하고 있으며 교실수업에서 학습자 중심 교육을 적용시키는 데는 많은 어려움이 있는 것으로 풀이된다. ‘학습자 관리’에 대한 문항별 평균과 표준편차는 <표 IV-6>과 같다.

각 문항의 평균과 표준편차를 변인별로 그 차이를 알아보기 위해 비교 검증한 결과를 <부록 2>에 수록하였다.

<표 IV-6> 학습자 관리에 대한 각 문항별 평균 및 표준편차

영역	문항	M(SD)
학습동기의 유발	성공 가능한 학습경험의 기회 제공	2.85 (0.79)
	칭찬, 보상 등을 활용한 외적 학습동기의 자극	2.98 (0.81)
	흥미로운 질문을 활용한 내적 학습동기의 자극	2.88 (0.83)
	성공적 학습활동의 시범과 격려	2.86 (0.79)
	수업 중 적절한 유머의 사용	2.90 (0.85)
	학습자 요구와 관심의 수업활동에의 반영	2.80 (0.82)
학습자의 긍정적 자아개념	학습자의 개인적 경험에 대한 공감	2.83 (0.75)
	학습자 수준을 고려한 학습성취 수준의 설정	2.75 (0.74)
	학습자의 관심영역에 대한 조언과 격려	2.81 (0.79)
	학습자 자신의 의견표현 기회의 제공	2.87 (0.82)
	학습자의 학습성취에 대한 격려	3.01 (0.78)
	학습행동에 대한 부정적인 반응이나 벌의 자제	2.79 (0.79)
학습자와의 상호존중하는 인간관계 형성·유지	2.98 (0.77)	

가. 수업실행에 대한 성별에 따른 분석

‘수업실행’에 대한 교사의 성별간 차이 결과는 <표 IV-7>과 같다. ‘학습 관리’와 ‘학습자 관리’의 세부영역 및 전체에 대해서 유의한 차이가 없음을 알 수 있다. 즉, ‘학습관리’와 ‘학습자 관리’의 세부영역 및 전체에 대한 평가는 남자교사와 여자교사간의 차이가 없다고 할 수 있다.

<표 IV-7> 성별에 따른 수업실행 영역의 분석 결과

영역	성별		t
	남자	여자	
교과내용의 전달	2.97 (0.69)	3.03 (0.65)	-0.659
질문의 활용	2.82 (0.65)	2.94 (0.62)	-1.274
피드백의 활용	2.83 (0.71)	2.85 (0.64)	-0.146
학습 기회 및 환경의 제공	2.91 (0.87)	2.83 (0.58)	0.844
학습 관리	2.88 (0.65)	2.91 (0.57)	-0.335
학습동기의 유발	2.84 (0.66)	2.89 (0.66)	-0.480
학습자의 긍정적 자아개념 조성	2.78 (0.61)	2.88 (0.62)	-1.051
학습자 관리	2.88 (0.70)	2.86 (0.58)	0.208
수업실행	2.88 (0.66)	2.89 (0.57)	-0.055

나. 수업실행에 대한 교직경력별 분석

‘수업실행’에 대한 교사의 교직경력간의 차이 결과는 <표 IV-8>과 같다. ‘학습 관리’와 ‘학습자 관리’의 각각 전체영역 및 ‘수업실행’ 전체영역에서 유의한 차이가 있고, 각각의 세부영역에 대해서는 유의한 차이가 없음을 알 수 있다. 즉, ‘학습 관리’와 ‘학습자 관리’의 각 전체영역 및 ‘수업실행’ 전체영역의 평가결과가 경력교사가 초임교사보다 높음을 알 수 있고, 각각의 세

부영역에서는 경력교사와 초임교사간의 차이가 없다고 할 수 있다.

‘수업실행’ 영역에 있어서 수업관리 경험이 부족한 초임교사의 교수활동 자기평가 결과가 경력교사에 비해 낮은 것은 당연한 결과로 생각된다. 초임교사가 경력이 쌓일수록 ‘학습 관리’와 ‘학습자 관리’에 대한 수행정도가 높아질 것이나 교사의 수업은 시행착오나 연습이 있을 수가 없다. 따라서 초임교사의 수업실행 영역의 수행정도를 높이기 위해서 교사직전 교육프로그램으로써 사범대학과 교육대학의 교사교육 프로그램을 강화할 필요성이 제기된다.

<표 IV-8> 교직경력에 따른 수업실행 영역의 분석 결과

영역	교직경력	초임교사	경력교사	t
교과내용의 전달		2.91 (0.44)	3.05 (0.67)	-1.207
질문의 활용		2.79 (0.47)	2.94 (0.64)	-1.290
피드백의 활용		2.72 (0.50)	2.87 (0.67)	-1.217
학습 기회 및 환경의 제공		2.68 (0.49)	2.87 (0.65)	-1.664
학습 관리		2.78 (0.38)	2.93 (0.60)	-2.103*
학습동기의 유발		2.69 (0.53)	2.91 (0.67)	-1.783
학습자의 긍정적 자아개념 조성		2.81 (0.42)	2.88 (0.63)	-0.858
학습자 관리		2.68 (0.45)	2.90 (0.62)	-2.008*
수업실행		2.73 (0.40)	2.91 (0.60)	-2.428*

* p ; < .05

다. 수업실행에 대한 학교급별 분석 결과

<표 IV-9>의 ‘수업실행’에 대한 교사의 학교급별간 차이 결과를 보면, 유

의수준 $\alpha = .05$ 에서 ‘학습관리’와 ‘학습자 관리’의 세부영역 및 전체에 대해서 유의한 차이가 없음을 알 수 있다. 즉, ‘학습관리’와 ‘학습자 관리’의 세부영역 및 전체에 대한 평가는 ‘초등학교 재직’교사와 ‘중학교 재직’교사간의 차이가 없다고 할 수 있다.

<표 IV-9> 학교급별에 따른 수업실행 영역의 분석 결과

영역	학교급별	초등학교 재직	중학교 재직	t
교과내용의 전달		2.95 (0.78)	3.06 (0.60)	-1.257
질문의 활용		2.94 (0.71)	2.92 (0.60)	0.248
피드백의 활용		2.87 (0.70)	2.84 (0.63)	0.280
학습 기회 및 환경의 제공		2.90 (0.89)	2.83 (0.52)	0.656
학습 관리		2.91 (0.72)	2.91 (0.52)	0.020
학습동기의 유발		2.96 (0.78)	2.85 (0.61)	1.114
학습자의 긍정적 자아개념 조성		2.93 (0.73)	2.85 (0.56)	0.879
학습자 관리		2.94 (0.77)	2.85 (0.53)	1.041
수업실행		2.93 (0.74)	2.88 (0.51)	0.562

* ; $p < .05$

3. 평가 영역 분석

‘평가’ 영역에 대한 응답 결과를 보면, 수업평가의 전 영역 중 수행정도가 가장 낮은 것으로 평가하였다. 특히 ‘평가의 실행 및 결과 활용’에서 ‘학습 곤란 및 진전의 정보수집을 위한 평가의 실행(2.52)’, ‘학습자의 학습오류 유형의 분석(2.53)’, ‘선행학습 정도의 진단을 위한 평가의 실행(2.56)’의 문항에 가장 낮은 수치가 나타났다. 이 결과를 볼 때 교사들이 진단평가나 형성평가의 실행과 그러한 평가를 분석하여 활용하는 일에 다소 소홀하다는 느

김을 가지게 되지만 현실적으로 수업에서 평가를 활용할 경우 채점과 평가 결과 분석 등에 많은 시간이 소요되므로 이에 부담을 느끼는 것으로 풀이된다. ‘평가’에 대한 문항별 평균과 표준편차는 <표 IV-10>과 같다.

각 문항의 평균과 표준편차를 변인별로 그 차이를 알아보기 위해 비교 검증한 결과를 <부록 2>에 수록하였다.

<표 IV-10> 평가에 대한 각 문항별 평균 및 표준편차

영역	문항	전체M (SD)
평가 계획의 수립	구체적인 평가목표의 설정	2.93 (0.76)
	평가내용에 적합한 평가방법의 설정	2.89 (0.75)
	평가내용과 수업내용의 일관성	3.02 (0.77)
	학습성취에 대한 합리적 기준의 설정	2.91 (0.74)
	주기적인 평가계획 및 일정의 수립	2.93 (0.79)
평가의 실행 및 결과 활용	선행학습 정도의 진단을 위한 평가의 실행	2.56 (0.81)
	학습곤란 및 진전의 정보수집을 위한 평가의 실행	2.52 (0.78)
	종합적인 학업성취도 측정을 위한 평가의 실행	2.82 (0.76)
	평가문항의 양호도 분석	2.66 (0.81)
	학습자의 학습오류 유형의 분석	2.53 (0.82)
	평가 결과의 누가 기록을 통한 학습지도	2.63 (0.85)
	보충 및 심화학습 기회의 제공	2.73 (0.84)
	수업개선 및 차기 수업계획의 정보로 활용	2.81 (0.77)

가. 평가에 대한 성별에 따른 분석

<표 IV-11>의 ‘평가’에 대한 교사의 성별간 차이 결과를 보면, ‘평가’의 세부영역 및 전체에 대해서 유의한 차이가 없음을 알 수 있다. 즉, ‘평가’의 세부영역 및 전체에 대한 평가는 남자교사와 여자교사간의 차이가 없다고 할 수 있다.

<표 IV-11> 성별에 따른 평가 영역의 분석 결과

영역	성별		t
	남자	여자	
평가계획의 수립	2.94 (0.67)	2.93 (0.64)	0.061
평가의 실행 및 결과 활용	2.65 (0.68)	2.66 (0.62)	-0.093
평가	2.79 (0.63)	2.80 (0.58)	-0.017

* ; p < .05

나. 평가에 대한 교직경력별 분석

‘평가’에 대한 교사의 교직경력간의 차이 결과는 <표 IV-12>와 같다. ‘평가의 실행 및 결과 활용’ 영역 및 전체영역에서 유의한 차이가 있고, 세부영역 중 ‘평가계획의 수립’에 대해서는 유의한 차이가 없음을 알 수 있다. 즉, ‘평가의 실행 및 결과 활용’ 영역 및 전체영역에서는 초임교사에 비해 경력교사가 수행정도가 높다고 평가했으며, 세부영역 중 ‘평가계획의 수립’에서는 경력교사와 초임교사간에 차이가 없다고 할 수 있다.

초임교사는 ‘계획’을 수립하고 조직하는 영역에서는 경력교사와 별 차이를 보이지 않으나 ‘실행’의 영역에서는 경력교사에 비해 언제나 낮은 평가를 보인다는 점은 주목할 만하다.

<표 IV-12> 교직경력에 따른 평가 영역 분석 결과

영역	교직경력		t
	초임교사	경력교사	
평가계획의 수립	2.83 (0.44)	2.96 (0.66)	-1.475
평가의 실행 및 결과 활용	2.45 (0.50)	2.69 (0.64)	-2.534*
평가	2.64 (0.43)	2.82 (0.60)	-2.230*

* p ; < .05

다. 평가에 대한 학교급별 분석

<표 IV-13>의 평가에 대한 교사의 학교급별간 차이 결과를 보면, ‘평가’의 세부영역 중 ‘평가의 실행 및 결과 활용’ 영역에서 유의한 차이가 있으며, ‘평가계획의 수립’ 영역과 전체에 대해서 유의한 차이가 없음을 알 수 있다. 즉, ‘평가의 실행 및 결과 활용’ 영역에 대한 평가는 초등학교 교사가 중학교 교사보다 높음을 알 수 있고, ‘평가계획의 수립’ 영역과 전체에 대한 평가는 초등학교 교사와 중학교 교사간에 차이가 없다고 할 수 있다.

이는 초등학교와 중학교의 특성과 관련이 있는 것으로 보인다. 초등학교가 담임 전담 체제로써 담임교사가 교실에 상주하기 때문에 수시로 진단평가나 형성평가를 실시하고 효율적으로 평가 결과를 활용할 수 있다. 이에 비해 중학교는 평가를 실행하되 결과를 분석하고 효율적으로 환류하기에 어려운 점이 있다.

<표 IV-13> 학교급별에 따른 평가 영역 분석 결과

영역	학교급별		t
	초등학교 재직	중학교 재직	
평가계획의 수립	2.88 (0.74)	2.96 (0.60)	-0.804
평가의 실행 및 결과 활용	2.80 (0.69)	2.61 (0.60)	2.238*
평가	2.84 (0.69)	2.79 (0.54)	0.636

* ; p < .05

V. 요약 및 결론

이 장에서는 ‘교사의 교수활동에 대한 자기평가 분석’에 관한 연구의 결과를 요약하고, 이를 근거로 하여 이 연구의 결론을 내리고자 한다.

1. 요약

이 연구는 교사들의 교수활동에 대한 자기평가를 통하여 교사들의 교수활동 수행정도를 파악하고 그 결과를 분석하여 교사들의 교수활동을 개선하는 데 필요한 정보를 탐색하는 데 그 목적이 있다.

이러한 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 연구 문제들을 설정하였다.

1. 교사들의 교수활동에 대한 자기평가의 결과가 여교사와 남교사간에 어떠한 차이를 나타내는가?
2. 교사들의 교수활동에 대한 자기평가의 결과가 초임교사와 경력교사간에 어떠한 차이를 나타내는가?
3. 교사들의 교수활동에 대한 자기평가의 결과가 초등교사와 중학교 교사간에 어떠한 차이를 나타내는가?

이상의 연구문제를 규명하기 위하여 조사연구를 실시하였다. 연구의 대상은 부산광역시교육청 소속 6개의 지역교육청에서 초등학교, 중학교 1개교씩을 선정하여 초등학교 교사 180명, 중학교 교사 270명으로 총 450명의 교사로 하였다. 이들에게 설문지를 배부하여 회수된 설문지 383부를 분석하였다.

본 연구에 사용된 설문지는 원효현의 교수활동 영역별 자기평가 척도(2002, p.127-131)를 수정, 활용하였다. 교사의 교수활동의 평가영역을 수업

계획 및 조직, 수업 실행(학습관리, 학습자 관리), 평가의 3개 영역으로 구성하였다.

본 연구의 수행을 위하여 SPSS(ver. 11.0)을 이용하여 자료를 처리하였다. 교사의 속성(성별, 학교급별, 교직경력)에 따른 교수활동 평가요소에 대하여 비교검증을 하기 위하여 t-검증을 실시하였다.

이상의 과정을 통하여 얻어진 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

가. 수업계획 및 조직 영역의 분석

‘수업계획 및 조직’에 대한 교사의 성별간 차이 결과를 보면, ‘수업계획 및 조직’의 세부영역 중 ‘교과지식’영역에서만 유의한 차이가 있으며, 나머지 다른 세부영역 및 전체에 대해서 유의한 차이가 없었다. 즉, ‘교과지식’ 영역에 대한 평가는 남자교사가 여자교사보다 다소 높았으며, 나머지 세부영역 및 전체에 대한 평가는 남자교사와 여자교사간의 차이가 없었다.

‘수업계획 및 조직’에 대한 교사의 교직경력간 차이 결과를 보면, ‘수업계획 및 조직’의 세부영역 및 전체에 대해서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉, ‘수업계획 및 조직’의 세부영역 및 전체에 대한 평가는 초임교사와 경력교사간의 차이가 없다고 할 수 있다.

‘수업계획 및 조직’에 대한 교사의 학교급별간 차이 결과를 보면, ‘수업계획 및 조직’의 세부영역 중 ‘교과지식’ 영역에서만 유의한 차이가 있으며, 나머지 다른 세부영역 및 전체에 대해서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉, ‘교과지식’ 영역에 대한 평가는 중학교 교사가 초등학교 교사보다 높음을 알 수 있고, 나머지 세부영역 및 전체에 대한 평가는 초등학교 교사와 중학교 교사간의 차이가 없다고 할 수 있다.

나. 수업실행 영역 분석

수업실행에 대한 교사의 성별간 차이 결과를 보면, ‘학습관리’와 ‘학습자

관리'의 세부영역 및 전체에 대해서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉, '학습관리'와 '학습자 관리'의 세부영역 및 전체에 대한 평가는 남자교사와 여자교사간의 차이가 없었다.

'수업실행'에 대한 교사의 교직경력간의 차이 결과를 보면, '학습 관리'와 '학습자 관리'의 각 전체 영역 및 '수업실행' 전체영역에서 유의한 차이가 있고, 각각의 세부영역에 대해서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 각각의 세부영역에서는 경력교사와 초임교사간의 차이가 없다고 할 수 있다.

'수업 실행'에 대한 교사의 학교급별간 차이 결과를 보면, '학습관리'와 '학습자 관리'의 세부영역 및 전체에 대해서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉, '학습관리'와 '학습자 관리'의 세부영역 및 전체에 대한 평가는 '초등학교 재직' 교사와 '중학교 재직' 교사간의 차이가 없다고 할 수 있다.

다. 평가 영역 분석

평가에 대한 교사의 성별간 차이 결과를 보면, '평가'의 세부영역 및 전체에 대해서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉, '평가'의 세부영역 및 전체에 대한 평가는 남자교사와 여자교사간에 유의한 차이가 없었다.

'평가'에 대한 교사의 교직경력간의 차이 결과를 보면, '평가의 실행 및 결과 활용' 영역 및 전체 영역에서 유의한 차이가 있고, 세부영역 중 '평가계획의 수립'에 대해서는 유의한 차이가 없음을 알 수 있다. 즉, '평가의 실행 및 결과 활용' 영역 및 전체 영역에서는 경력교사가 초임교사에 비해 자신의 교수활동 수행정도를 높게 평가했고, 세부영역 중 '평가계획의 수립'에서는 경력교사와 초임교사간의 차이가 없다고 볼 수 있다.

'평가'에 대한 교사의 학교급별간 차이 결과를 보면, '평가'의 세부영역 중 '평가의 실행 및 결과 활용' 영역에서 유의한 차이가 있으며, '평가'의 전체영역과 '평가계획의 수립' 영역에 대해서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉, '평가의 실행 및 결과 활용' 영역에 대한 평가는 초등학교 교사가

중학교 교사보다 높으며, '평가'의 전체 영역과 '평가계획의 수립' 영역에서의 평가는 초등학교 교사와 중학교 교사간의 차이가 없다고 할 수 있다.

2. 결론 및 제언

본 연구의 결과에서 교사들의 교수활동에 대한 자기평가의 결과가 변인에 따라 유의한 차이가 있는 것은 다음과 같다.

'수업계획 및 조직' 영역 중 '교과지식'에서 남자교사가 여자교사보다, 중학교 교사가 초등학교 교사보다 수행정도가 높다고 인식하는 것으로 나타났다. '수업실행' 전체 영역 및 '학습 관리'와 '학습자 관리'의 각 전체 영역과 '평가'의 전체 영역 및 '평가의 실행 및 결과 활용' 영역의 평가 결과는 경력교사가 초임교사보다 높게 나타났고, '평가의 실행 및 결과 활용' 영역에서는 초등학교 교사가 중학교 교사보다 높게 나타났다.

이 연구의 결과에서 주목할 점은 학교급별 변인에서의 '교과지식' 영역과 교직경력 변인에서의 '수업 실행' 영역과 '평가'의 영역에서 나타난 유의한 차이이다. 즉, '수업계획 및 조직' 영역의 '교과지식'면에서 초등교사의 수행수준이 중학교 교사에 비해 떨어진다고 인식하고 있는 문제와 '수업실행' 영역과 '평가'의 영역에서 초임교사의 수행수준이 경력교사에 비해 떨어진다고 인식하고 있는 문제이다. 이러한 문제에 대해서 결과분석을 통해 이끌어낸 결론은 다음과 같다.

첫째, 교과지식면에서 초등교사가 중학교 교사에 비해 수행수준이 떨어지는 것은 한 명의 교사가 전과목의 수업을 담당하고 있는 초등학교의 특성에 따른 것으로 보이며, 초등교사의 심각한 수업 부담과 수업을 받는 학생의 입장을 고려하여 초등학교에서 현재 일부 과목에 한해 제한적으로 실시되고 있는 교과전담제를 과목별로 늘여가는 방안을 강구하는 일이 필요함을 시사하고 있다.

둘째, 초임교사의 교수활동 수행력이 미흡한 까닭을 우리나라 교사교육 프로그램의 문제에서 찾을 수 있다.

서울대학교와 미국의 미시간 주립대학의 교사교육 프로그램을 비교 연구(김병찬, 2001, p.220)한 결과를 보면, 우리나라에서 중등교사를 배출하는 사범대학의 교사교육 프로그램은 학문지향적 성격이 지나치게 강하다고 한다.

교사교육을 담당하고 있는 각 대학의 교수진을 보면, 해당 교과목의 교육과 관련된 교과교육 분야보다 해당 교과목의 학문적 내용과 관련된 교과내용 분야의 전공교수들이 훨씬 많다. 미시간 주립대의 경우는 사범대학 교사교육과에 있는 교수들은 모두 교과교육 혹은 교사교육 전공자들로서 교과내용보다는 학교 현장의 실제적 맥락과 상황 그리고 교사들에게 필요한 능력과 자질 등을 강조하는 교육과정이 운영되고 있다. 한편, 서울대 사범대학에서 교사교육을 담당하는 각 학과들이 교사 이외에 학자나 전문가 등의 양성도 목표로 하고 있다는 점, 각 학과 커리큘럼이 인문대학이나 자연대학 등의 순수 학문중심 커리큘럼과 큰 차이가 없다는 점, 실습과정이 전체 5주로써, 1년 동안의 실습과정을 거치는 미시간 주립대학의 체계적인 실습과정과 현격한 차이를 보여준다는 점 등이 서울대 사범대학 교사교육과정의 학문지향적 성향을 보여주는 예들이다. 이는 비단 서울대에만 국한된 문제가 아니라 우리나라 대학의 대부분이 서울대를 준용하고 있다는 점에서 우리나라 교사교육 프로그램의 문제를 극명하게 보여주는 좋은 예라 할 것이다.

따라서 교사교육의 효과를 효율적으로 나타내지 못하고 초임교사의 미약한 교수 수행력을 생산하는 원인으로 작용할 가능성이 있는 것으로 보인다.

이러한 교사교육과정의 문제와 관련하여 초임교사의 교수 수행력 향상을 위해서 일선 학교의 협력하에 대학과 현장 학교의 연계를 강화하고 교육실습 비중을 확대하는 문제, 협력학교, 실습지도 교사의 확보 및 지지를 포함한 교사교육 개혁을 모색해 볼 필요가 있을 것이다.

교수활동 개선을 위하여 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 교수활동 개선을 위한 자기평가를 정기적으로 실시할 필요가 있다.

교사들은 자신이 전문직으로서 수행한 교직생활에 대한 평가를 스스로 하여 발전해 나갈 수 있는 능력을 갖춘 집단특성을 갖고 있다. 즉, 다른 사

람에 의한 평가보다 스스로의 평가가 더 강한 영향을 줄 수 있다. 정기적인 자기평가를 활용하여 자신의 교수활동에서의 약점을 스스로 파악하는 일이 필요할 것이다. 부족한 요소의 시정을 통해 교수활동의 개선 방안을 찾음으로써 교사의 전문성을 스스로 신장시킬 수 있을 것이다.

둘째, 교수활동 수행력을 개선하기 위해서는 교사들간의 개방적이고 협동적인 상호관계를 진작하는 일이 크게 작용할 것으로 생각된다.

모든 교사들이 더 나은 수업에 대한 공통의 관심을 가지고 지식과 경험을 공유하면서 서로 조력해 가는 관계 형성이 필요하다. 특히, 수업에서 상호 공통성과 협동의 필요성이 높은 교과별, 학년별 협업이 원활히 이루어지도록 한다. 이와 관련하여 대개 업무 위주로 편성되어 있는 학교의 교무분장을 교과 위주로 편성하여 교사들이 함께 협의하고 논의할 수 있는 환경을 조성하는 일을 모색할 필요가 있을 것이다.

보다 나은 수업을 하기 위해서 교사들은 수업에 관한 다양한 지식, 정보, 기술, 경험을 공유해야 한다. 능력의 결합을 통해 더 나은 아이디어를 창출하고 이를 수업실천으로 이끌어가야 할 것이다.

이런 의미에서 현재도 실시되고 있는 동학년협의회나 교과협의회, 수업참관을 확대 실시하고 경력교사와 초임교사가 짝을 이룬 동료코치, 팀 티칭 등의 동료장학을 광범위하게 활성화할 필요가 있을 것이다. 수업개선과 관련된 다양한 활동들이 활발하게 이루어지도록 하기 위해 그런 활동의 거점과 계기들을 다양하게 조성하는 일이 필요할 것이다. 수업능력 개발을 위하여 학년별, 교과별, 특정 과제별, 혹은 관심과 취향별로 모임들이 이루어져 능동적으로 운영될 수 있게 하고, 경력교사들이 자신에게 맞는 분야에서 나름대로 재능과 지도력을 발휘하는 일이 필요할 것이다. 교사들의 이러한 정보체제나 연구모임이 활성화하면 이와 관련하여 교내외에 걸쳐 건설한 네트워크가 형성될 것이다. 이러한 팀의 활성화와 교사들의 지도성 발휘 기회 확대는 한편으로 폐쇄적이고 개인주의적인 교사문화를 극복하면서 학교조직에 활기를 불어넣는 데도 크게 기여할 수 있을 것으로 생각된다.

셋째, 교수활동과 관련한 연수를 확대 다양화하는 것이 바람직하다. 교사

들, 특히 초임교사들이 자신의 전문적 자질을 향상시킴으로써 교육 현장에서 부딪치는 어려운 문제를 스스로 해결해 나갈 수 있도록 각종 강좌, 워크숍, 세미나, 특별훈련 등 다양한 형태의 연수활동을 지원해 줄 필요가 있다.

현행 교원 연수제도에 대해서는 여러 문제점들이 지적되고 있는데, 특히 연수 기회가 부족하다는 것이다. 현재 교사들은 2급 정교사 자격증을 가지고 교직에 신규로 채용되면 대체로 5년 또는 늦어도 10년 기간 안에 1급 정교사 자격연수를 받게 되고, 그 후에는 본인이 원하지 않는다면 별도의 자격연수를 받지 않고도 정년퇴직시까지 교직에 머무를 수 있다. 따라서 평교사로서의 전문성 신장을 위해 받을 수 있는 체계적이고 종합적인 연수는 교직 기간 중에 한 번밖에 없는 셈이다. 그리고 본인이 희망하는 직무연수나 자율연수는 신청자에 한해 경력순으로 정해질 뿐 아니라, 그 체계성·종합성이나 연수의 교과영역 및 인원 등에 있어서 제한점을 안고 있다.

교사의 전문적 성장은 수업개선의 필수 조건이다. 교사의 전문적 성장 없이 수업의 질 향상은 있을 수 없다. 이를 위해 학교장 등의 장학담당자는 교사들의 노력하고자 하는 의욕을 자극하며, 전문성 향상에 도움이 되는 유용한 기회에 쉽게 접근할 수 있도록 최대한 지원을 아끼지 말아야 할 것으로 생각된다.

넷째, 수업개선을 위한 학교장의 역할이 요구된다. 학교장이 수업개선에 효과적으로 지도성을 발휘하기 위해서는 무엇보다도 학교장의 관심과 노력이 실질적으로 수업 쪽으로 전환되어야 한다. 학교 교육에 있어서 수업의 문제가 갖는 중요성과 그 실상의 심각성을 깊이 인지하고 수업의 질을 향상시키는 일에 학교 경영의 최우선 순위를 두어야 한다. 그리고 그에 걸맞는 시간과 노력을 수업문제 해결에 투입해야 할 것이다.

학교장은 교사와 학생, 교수활동, 학교 교육과정 등에 긴밀히 접근하고, 교사들과 더불어 일하는 자세를 보여야 한다. 수업에 관한 지도성에서 학교장은 교사들과 위계가 아닌 평등관계로 상호작용을 해야 할 것이다.

또한 수업개선을 위한 학교장의 역할과 관련하여 교장의 임용방식이 크게 개선되어야 한다고 본다. 교수학습에 관한 탄탄한 전문적 역량과 조직관

리 능력을 갖춘 교장이 없이는 학교의 수업문제에 의미있는 변화를 기하기 어려운데, 지금과 같은 교장 선발, 임용 방식으로는 그런 조건을 구비한 인물이 잘 가려져 교장으로 선발되기가 어렵다. 수업능력, 장학 전문성, 조직관리력, 도덕성 등이 중심이 되는 ‘교육 지도력’이 엄정히 평가되어 교장으로 임용되게 하는 제도적 정비가 요청된다.

다섯째, 자기평가가 단순한 인사자료의 일부로서가 아니라 교사의 전문성을 신장시키고 교사 발달을 확인하는 객관적인 자료로서 활용도를 높이기 위해서는 교수활동의 구체적인 내용과 함께 세분화된 자기평가의 도구로 수업평가의 내용을 구안하고 평가준거를 구체화시켜 수업개선을 위한 중요한 도구로 기능하도록 함이 좋을 것이다.

또한 교사들의 자기평가 결과를 객관화시켜 다면평가의 한 도구로 활용할 필요가 있다.

참 고 문 헌

<국내문헌>

- 강영삼, 이윤식, 조병효, 주삼환, 진동섭 (1995). 장학론. 하우.
- 교육학사전편찬위원회(1992). 교육학대사전. 서울: 교육서관.
- 권기욱 (1995). 대학평가론. 서울: 상원사.
- 박동서 (1987). 인사행정론. 서울: 법문사.
- 서정화 (1989). 교육인사행정. 서울: 세영사.
- 오석홍 (1987). 인사행정론. 서울: 박영사.
- 원효현 (2002). 수업평가의 이해와 적용. 교육과학사.
- 이윤식 (1997). 장학론 논고. 서울: 과학과 예술.
- _____ (1999). 장학론 : 유치원·초등·중등 자율장학론. 서울: 교육과학사.
- 이형행 (1998). 교육행정론-이론, 법제, 실제. 서울: 양서원.
- 주삼환 (1999). 장학론. 서울: 학연사.
- 한국교육행정학회 (1995). 교육인사행정론. 한국교육행정학회.
- 대한교원신문 2003. 2. 8.
- 김병찬 (2001). 한국과 미국의 교사교육 프로그램 비교·연구- 서울대학교 미시간 주립대학 교사교육 프로그램 비교-. 교육행정학연구. 19(4), 201-228.
- 김정환 (2000). 전문성 신장 중심의 교사평가 방안. 한국교육학회 2000년도 춘계 학술대회 논문집, 133-154.
- 배호순 (1992). 교수효과 평가를 위한 준거체계 탐색 연구. 교육학연구. 30(4), 157-172.
- 최희선, 권기욱, 전제상 (1999, 9). 교원평가제도 개선에 관한 연구. 한국교원단체총연합회, 정책연구 제100집, 134-141.
- 박대수 (2001). 교사의 전문성 신장을 위한 교수능력 평가 방법 탐색. 석사학위논문, 교원대학교.
- 박영숙 (1992). 교원 근무성적평가체제 개선 연구- 발달지향적 접근을 중심으로. 박사학위논문, 이화여자대학교.

- 이수정 (2000). 교사평가의 질 관리에 관한 연구. 석사학위논문, 연세대학교.
- 임정원 (2002). 중등학교에서의 학생에 의한 교사평가 가능성 연구. 석사학위논문, 부경대학교.
- 전제상 (2000). 교사평가의 준거개발에 관한 연구. 박사학위논문, 홍익대학교.
- 한상진 (2001). 유아 교사 포트폴리오 평가 모형 개발을 위한 기초 연구-교사의 교수·학습 과정에 대한 자기평가를 중심으로. 석사학위논문, 부산대학교

<국외문헌>

- Airasian, P. W. & Gullickson, A. (1994). Examination of teacher self-assessment. *Journal Research*, 52, 446-464를 인용한 원효현 (2002)에서 재인용.
- Anderson, L. M. (1982). Teachers, teaching and educational effectiveness, Overview presentation. East Coast Seminar.를 인용한 원효현 (2002)에서 재인용.
- Ashford, Susan. J. (1989). Self-Assessments in Organizations : A Literature Review and Integrative Model. *Research in Organizational Behavior*, 11. pp.133-174를 인용한 전제상(2000)에서 재인용.
- Baird, Lloyd S. (1977). Self and Superior Rating of Performance : As Related to Self Esteem and Satisfaction with Supervision. *Academy of Management Journal*. 20(2). pp.291-300을 인용한 전제상(2000)에서 재인용.
- Barber, L. W. (1990). *Self-assessment*. The New Handbook of Teacher Evaluation, ed. J. Millman & L. D. Hammond. London : SAGE Publishings.를 인용한 원효현(2002)에서 재인용.
- Beerens, D, R. (2000). *Evaluating Teachers for Professional Growth*. California : Corwin Press. Inc.
- Blumenfeld et al. (1992). *Translating motivation into thoughtfulness*. In H. H. Marshall(Ed.), *Redefining student learning: roots of*

- educational changes. Norwood, NJ: Ablex.를 인용한 원효현 (2002)에서 재인용.
- Braskamp, L. A. et al. (1984). *Evaluating teaching effectiveness: a practical guide*. Beverly Hills, CA: SAGE.를 인용한 원효현 (2002)에서 재인용.
- Brophy, J. & Evertson, C. (1976). *Learning from Teaching: A Developmental Perspective*. Boston: Allyn & Bacon.을 인용한 원효현(2002)에서 재인용.
- Campbell, Donard J., & Cynthia Lee (1988). *Self-Appraisal in performance Evaluation: Development versus Evaluation*. Academy of Management Review, 13(2). p.302를 인용한 전제상 (2000)에서 재인용.
- Centra, J. A.(1993). *Reflective faculty evaluation*. SF: Jossey-Bass를 인용한 원효현 (2002)에서 재인용.
- Cyril and Doreen Poster (1993). *Teacher Appraisal - Training and imlementation*. Second edition. London : Routledge.를 인용한 한상진 (2001)에서 재인용.
- Denham, C. H. (1987). A perspective on the purpose and basic procedures for teacher evaluation, *Jouranal of Personnel Evaluation in Education*, 1(1)를 인용한 원효현 (2002)에서 재인용.
- Duncan, W. Jack (1981). *Organizational Behavior*. Boston: Houghton Mifflin Company.를 인용한 전제상 (2000)에서 재인용.
- Duke, D. & Stiggins, R. (1990). Beyond minimum competence: evaluation for professional development. In J. Millman, & L. D. Hammond(Eds.), *The new handbook of teacher evaluation*. California: SAGE.를 인용한 원효현 (2002)에서 재인용.
- Dwyer, C. A. (1994). Criteria for performance-based teacher assessments: Validity, standards, and issues, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(1)를 인용한 원효현 (2002)에서 재인용.

- Feldman, K. A. (1988). Effective college teaching from the students' and faculty view: Matched or mismatched priorities? *Research in Higher Education*, 28.을 인용한 원효현 (2002)에서 재인용.
- French, R. L. (1993). Teacher performance evaluation in the southeastern states: Forms and functions. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 6(4)를 인용한 원효현 (2002)에서 재인용.
- Hammond, L. D. (1990). *Teacher Evaluation in Transition : Emerging Roles and Evolving Methods*, *The New Handbook of Teacher Evaluation : Assessing Elementary and Secondary School Teachers*, eds., J. Millman & L. D. Hammond, London : SAGE Publishings.를 인용한 전제상 (2000)에서 재인용.
- Hiderbrand, M., et al. (1971). *Evaluating University Teaching*. Berkeley, CA: Univ. of California Center for Research and Development in Higher Education.를 인용한 원효현 (2002)에서 재인용.
- Hunter, M. (1988). Effecting a reconciliation between supervision and evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 1(4).를 인용한 원효현 (2002)에서 재인용.
- Lowman, J. (1984). *Mastering the techniques of teaching*. SF: Jossey-Bass.를 인용한 원효현 (2002)에서 재인용.
- Manatt, R. P. (1988). *Teacher performance evaluation: A total systems approach*. In W. J. Popham, S. J. Stanley(Eds), *Teacher evaluation: Six prescriptions for success*. ASCD.를 인용한 전제상 (2000)에서 재인용.
- McGreal, T. L. (1983). *Successful Teacher Evaluation*. Virginia : ASCD publication.를 인용한 원효현 (2002)에서 재인용.
- Miner, J. B. (1977). *Performance Appraisal: A Review of Procedures and Practices*. On Hamner W. Clay, and Frank L. Schmidt(eds.), *Contemporary Problems in Personnel*, rev. ed., 228-245. Chicago. Ill.: St. Clair Press.을 인용한 전제상(2000)에서 재인용.

- Natriello, G. (1990). *Intended and unintended consequences: Purposes and effects of teacher evaluation*. In J. Millman & L. D. Hammond.(Eds.), *The new handbook of teacher evaluation*. California; SAGE.를 인용한 원효현 (2002)에서 재인용.
- Reynolds, A. (1992). Getting to the Core of the Apple. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 6(1).를 인용한 원효현 (2002)에서 재인용.
- Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). *Teaching function*. In M. C. Wittrock(Ed.), *Handbook of research on teaching*(3rd ed.). NY: Macmillan.를 인용한 원효현 (2002)에서 재인용.
- Sadler, D. R.(1985) The origins and functions of evaluative criteria. *Educational Theory*. 35(3)를 인용한 원효현 (2002)에서 재인용.
- Scriven, M. (1994). The duties of the teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2)를 인용한 박대수 (2001)에서 재인용.
- Sergiovanni, Thomas J. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective* (2nd ed.). MA : Allyn and Bacon. pp.284-285를 인용한 장한기(1996). 미국의 'Supervision'과 한국의 '장학': 相異なる 맥락 속의 相異なる 實際. 교육행정학연구. 14(1). pp.188-228
- Sherman, T. M. (1987). The quest for excellence in university teaching. *Journal of Higher Education*, 58.을 인용한 원효현 (2002)에서 재인용.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the reform. *Harvard Educational Review*, 57(1)를 인용한 원효현 (2002)에서 재인용.
- Shapiro, G. L., & Gary Dessler (1985). Are Self Appraisals More Realistic Among Professionals or Nonprofessionals in Health Care? *Public Personnel Management*, 14(3). pp.285-291을 인용한 진제상(2000)에서 재인용.
- Street, S. (1990). Content synthesis of currently used state-wide performance assessment instruments, ETS, Princeton, NJ.를 인용한 원효현 (2002)에서 재인용.
- Van Wagenman. L. & Hibbard. M. (1998). Building Teacher Portfolios. *Educational Leadership*. pp.26-29를 인용한 김정환 (2000)에서 재인용.

<부록 1>

< 교수활동 개선을 위한 자기진단 설문지 >

안녕하십니까?

바쁘신 중에도 본 조사 연구를 위하여 귀중한 시간을 할애하여 주신 것에 깊은 감사를 드립니다. 저는 “교사의 교수활동에 대한 자기평가 분석”이라는 주제로 석사학위 논문을 작성하고 있습니다.

이 설문지는 학교교육에서 가장 핵심적인 과제인 수업의 질 제고를 위하여 수업에서의 교사의 교수활동 내용을 자기평가의 형태로 자기 스스로의 교수활동을 영역별로 점검하여 분석하기 위한 목적으로 제작되었습니다. 응답 결과는 통계적으로 처리될 것이므로 선생님 개인의 응답 내용은 비밀이 보장될 것입니다. 또한 이 조사의 결과는 오직 연구 목적으로만 사용하겠습니다.

선생님께서 평소 교직 경험과 고견에 비추어서 모든 문항에 솔직하게 응답해 주시기를 부탁드립니다.

2003년 3월

부경대학교 교육대학원 교육행정전공

김 미 옥 드림

● 다음 사항에서 해당되는 곳에 V표를 해 주십시오.

- | | | |
|-----------|--------------|-------------|
| 1. 성 별 : | ① 남() | ② 여() |
| 2. 학교급별 : | ① 초등학교 재직() | ② 중학교 재직() |
| 3. 교직경력 : | ① 4년 미만() | ② 4년 이상() |

● 다음은 교수활동 영역별 평가요소에 대하여 선생님의 수행정도를 묻는 질문입니다. 아래에 각 단계별로 설명된 내용을 읽고 해당되는 항목에 V표 해 주십시오.

- (a) : 평가요소의 내용에 대한 이해가 부족하여 수행정도가 미흡함
 (b) : 평가요소의 내용에 대한 기초적인 지식과 기술을 바탕으로 수행이 이루어짐
 (수행정도가 보통임)
 (c) : 평가요소의 내용에 대한 정확한 지식과 기술을 바탕으로 수행이 원활히 이루어짐
 (수행정도가 우수함)
 (d) : 평가요소의 내용에 대한 정확한 지식과 기술을 창의적으로 응용하여 수행정도가 탁월함

영역 I : 수업계획 및 조직						
세부영역	문항번호	요 소	수행정도			
교과 지식	1	교육과정에 제시된 교과목적의 이해	(a)	(b)	(c)	(d)
	2	교과내용의 중요원리 및 개념의 이해	(a)	(b)	(c)	(d)
	3	교과내용에 대한 정확한 지식의 소유	(a)	(b)	(c)	(d)
	4	교과내용에 대한 최신 지식의 소유	(a)	(b)	(c)	(d)
학습자 특성의 이해	5	학습자의 발달 단계에 대한 이해 정도	(a)	(b)	(c)	(d)
	6	학습자의 고유한 지식이나 기술에 대한 이해	(a)	(b)	(c)	(d)
	7	학습자의 교과에 대한 관심과 태도에 대한 이해	(a)	(b)	(c)	(d)
	8	학습자의 다양한 배경과 경험에 대한 이해	(a)	(b)	(c)	(d)
수업목표의 설정	9	수업목표의 명확한 제시	(a)	(b)	(c)	(d)
	10	학습자 집단의 성취 수준을 고려한 수업목표 설정	(a)	(b)	(c)	(d)
	11	학습활동의 형태를 고려한 수업목표 설정	(a)	(b)	(c)	(d)
수업활동의 구조화	12	수업목표 달성에 적합한 수업내용의 구성	(a)	(b)	(c)	(d)
	13	수업목표 달성에 적합한 수업방법과 절차의 선택	(a)	(b)	(c)	(d)
	14	수업목표 달성에 적합한 수업자료와 매체의 선택	(a)	(b)	(c)	(d)
	15	복잡성, 추상성, 난이도를 고려한 수업내용의 조직	(a)	(b)	(c)	(d)
	16	수업내용 및 방법을 고려한 시간배정 및 공간조직	(a)	(b)	(c)	(d)
	17	학습자 특성에 적합한 수업방법의 선택	(a)	(b)	(c)	(d)
	18	교과 특성을 고려한 수업방법의 선택	(a)	(b)	(c)	(d)
	19	학습자에게 친근한 학습과제로 교과내용 재구성	(a)	(b)	(c)	(d)

영역Ⅱ : 수업 실행, Ⅱ-1 : 학습관리						
세부영역	문항 번호	문 항	수행정도			
교과내용의 전달	20	중요한 교과 내용의 강조와 요점 제시	(a)	(b)	(c)	(d)
	21	수업내용에 적절한 증거 및 예시의 제시	(a)	(b)	(c)	(d)
	22	필체 및 발음의 정확성	(a)	(b)	(c)	(d)
	23	언어적·비언어적 의사소통 기술의 조화적 활용	(a)	(b)	(c)	(d)
	24	학습자 수준에 맞는 전달용어의 사용	(a)	(b)	(c)	(d)
	25	학습자 질문에의 명확한 응답을 통한 내용의 전달	(a)	(b)	(c)	(d)
질문의 활용	26	학습자의 능력을 고려한 질문의 활용	(a)	(b)	(c)	(d)
	27	학습자의 수업참여를 유도하는 질문의 활용	(a)	(b)	(c)	(d)
	28	수업내용의 핵심이 반영된 질문의 활용	(a)	(b)	(c)	(d)
	29	구체적이고 단순명료한 질문의 활용	(a)	(b)	(c)	(d)
	30	질문에 대한 학습자 반응의 이해	(a)	(b)	(c)	(d)
	31	학습자의 다양한 반응을 유도하는 질문의 활용	(a)	(b)	(c)	(d)
피드백의 활용	32	학습자의 요구와 능력 수준을 고려한 피드백의 활용	(a)	(b)	(c)	(d)
	33	긍정적 피드백의 적극적 활용	(a)	(b)	(c)	(d)
	34	즉각적 피드백의 활용	(a)	(b)	(c)	(d)
	35	구체적이고 명확한 피드백의 활용	(a)	(b)	(c)	(d)
학습 기회 및 환경의 제공	36	학습내용을 응용할 수 있는 시간의 제공	(a)	(b)	(c)	(d)
	37	자율적 학습활동 기회의 제공	(a)	(b)	(c)	(d)
	38	학습자에게 질문 및 응답 기회의 제공	(a)	(b)	(c)	(d)
	39	학습자 능력에 적합한 학습과제의 부과	(a)	(b)	(c)	(d)
	40	복습 및 예습을 위한 학습정보의 제공	(a)	(b)	(c)	(d)
	41	학습 진전을 고려한 수업속도의 조절	(a)	(b)	(c)	(d)
	42	공정하고 일관성 있는 수업의 운영	(a)	(b)	(c)	(d)
	43	수업형태별 학습행동의 지도 및 관리	(a)	(b)	(c)	(d)
	44	수업 방해행동의 예방 및 적절한 조치	(a)	(b)	(c)	(d)
	45	자기주도적 학습을 촉진하는 분위기의 조성	(a)	(b)	(c)	(d)
	46	상호 협력적인 학습분위기의 조성	(a)	(b)	(c)	(d)

영역Ⅱ : 수업 실행, Ⅱ- 2 : 학습자관리						
세부영역	문항 번호	요 소	수행정도			
학습동기의 유발	47	성공 가능한 학습경험의 기회 제공	(a)	(b)	(c)	(d)
	48	칭찬, 보상 등을 활용한 외적 학습동기의 자극	(a)	(b)	(c)	(d)
	49	흥미로운 질문을 활용한 내적 학습동기의 자극	(a)	(b)	(c)	(d)
	50	성공적 학습활동의 시범과 격려	(a)	(b)	(c)	(d)
	51	수업중 적절한 유머의 사용	(a)	(b)	(c)	(d)
	52	학습자 요구와 관심의 수업활동에의 반영	(a)	(b)	(c)	(d)
학습자의 긍정적 자아개념 조성	53	학습자의 개인적 경험에 대한 공감	(a)	(b)	(c)	(d)
	54	학습자 수준을 고려한 학습성취 수준의 설정	(a)	(b)	(c)	(d)
	55	학습자의 관심영역에 대한 조언과 격려	(a)	(b)	(c)	(d)
	56	학습자 자신의 의견표현 기회의 제공	(a)	(b)	(c)	(d)
	57	학습자의 학습성취에 대한 격려	(a)	(b)	(c)	(d)
	58	학습행동에 대한 부정적인 반응이나 벌의 자제	(a)	(b)	(c)	(d)
	59	학습자와의 상호존중하는 인간관계 형성·유지	(a)	(b)	(c)	(d)

영역Ⅲ : 평가						
세부영역	문항 번호	문 항	수행정도			
평가계획의 수립	60	구체적인 평가목표의 설정	(a)	(b)	(c)	(d)
	61	평가내용에 적합한 평가방법의 설정	(a)	(b)	(c)	(d)
	62	평가내용과 수업내용의 일관성	(a)	(b)	(c)	(d)
	63	학습성취에 대한 합리적 기준의 설정	(a)	(b)	(c)	(d)
	64	주기적인 평가계획 및 일정의 수립	(a)	(b)	(c)	(d)
평가의 실행 및 결과 활용	65	선행학습 정도의 진단을 위한 평가의 실행	(a)	(b)	(c)	(d)
	66	학습곤란 및 진전의 정보수집을 위한 평가의 실행	(a)	(b)	(c)	(d)
	67	종합적인 학업성취도 측정을 위한 평가의 실행	(a)	(b)	(c)	(d)
	68	평가문항의 양호도 분석	(a)	(b)	(c)	(d)
	69	학습자의 학습 오류 유형의 분석	(a)	(b)	(c)	(d)
	70	평가 결과의 누가 기록을 통한 학습지도	(a)	(b)	(c)	(d)
	71	보충 및 심화학습 기회의 제공	(a)	(b)	(c)	(d)
	72	수업개선 및 차기 수업계획의 정보로 활용	(a)	(b)	(c)	(d)

<부록 2> 교수활동 평가요소에 대한 변인간 평균과 표준편차 비교

<표 1> 수업계획 및 조직에 대한 각 문항별 성별간 평균 비교

영역	문항	남자	여자	전체
		M (SD)	M (SD)	M (SD)
교과지식	교육과정에 제시된 교과목적의 이해	3.05 (0.80)	2.92 (0.66)	2.94 (0.76)
	교과내용의 중요원리 및 개념의 이해	3.14 (0.86)	3.06 (0.79)	3.07 (0.80)
	교과내용에 대한 정확한 지식의 소유	3.15 (0.83)	2.99 (0.79)	3.02 (0.80)
	교과내용에 대한 최신 지식의 소유	3.14 (0.78)	2.75 (0.76)	2.83 (0.78)
학습자 특성의 이해	학습자의 발달단계에 대한 이해정도	2.83 (0.77)	2.84 (0.75)	2.84 (0.75)
	학습자의 고유한 지식이나 기술에 대한 이해	2.83 (0.77)	2.75 (0.78)	2.76 (0.78)
	학습자의 교과에 대한 관심과 태도에 대한 이해	2.80 (0.80)	2.99 (0.78)	2.95 (0.79)
	학습자의 다양한 배경과 경험에 대한 이해	2.88 (0.77)	2.67 (0.79)	2.71 (0.79)
수업목표의 설정	수업목표의 명확한 제시	3.10 (0.96)	3.15 (0.80)	3.14 (0.83)
	학습자 집단의 성취수준을 고려한 수업목표 설정	2.86 (0.86)	2.90 (0.76)	2.90 (0.78)
	학습활동의 형태를 고려한 수업목표 설정	2.85 (0.78)	2.93 (0.81)	2.91 (0.81)
수업활동의 구조화	수업목표 달성에 적합한 수업내용의 구성	2.92 (0.77)	2.91 (0.75)	2.91 (0.75)
	수업목표 달성에 적합한 수업방법과 절차의 선택	2.86 (0.68)	2.84 (0.76)	2.85 (0.75)
	수업목표 달성에 적합한 수업자료와 매체의 선택	2.66 (0.84)	2.77 (0.81)	2.75 (0.82)
	복잡성, 추상성, 난이도를 고려한 수업내용의 조직	2.66 (0.82)	2.61 (0.74)	2.62 (0.76)
	수업내용 및 방법을 고려한 시간배정 및 공간조직	2.93 (0.77)	2.76 (0.80)	2.79 (0.80)
	학습자 특성에 적합한 수업방법의 선택	2.75 (0.82)	2.74 (0.81)	2.74 (0.81)
	교과 특성을 고려한 수업방법의 선택	2.93 (0.81)	2.93 (0.75)	2.93 (0.76)
학습자에게 친근한 학습과제로 교과내용 재구성	2.83 (0.91)	2.94 (0.83)	2.92 (0.84)	

<표 2> 학습 관리에 대한 각 문항별 성별간 평균 비교

영역	문항	남자 M (SD)	여자 M (SD)	전체 M (SD)
교과내용 의 전달	중요한 교과내용의 강조와 요점 제시	3.16 (0.95)	3.16 (0.83)	3.16 (0.85)
	수업내용에 적절한 증거 및 예시의 제시	3.14 (0.80)	3.12 (0.79)	3.12 (0.79)
	필체 및 발음의 정확성	2.74 (0.78)	2.96 (0.79)	2.91 (0.79)
	언어적·비언어적 의사소통 기술의 조화적 활용	2.81 (0.95)	2.94 (0.78)	2.91 (0.82)
	학습자 수준에 맞는 전달용어의 사용	2.91 (0.87)	3.02 (0.77)	3.00 (0.79)
질문의 활용	학습자 질문에의 명확한 응답을 통한 내용의 전달	3.07 (0.78)	3.02 (0.77)	3.03 (0.77)
	학습자의 능력을 고려한 질문의 활용	2.97 (0.77)	2.96 (0.75)	2.96 (0.76)
	학습자의 수업참여를 유도하는 질문의 활용	2.83 (0.75)	2.94 (0.74)	2.92 (0.74)
	수업내용의 핵심이 반영된 질문의 활용	2.78 (0.82)	2.98 (0.76)	2.94 (0.78)
	구체적이고 단순명료한 질문의 활용	2.74 (0.85)	3.00 (0.78)	2.95 (0.80)
피드백의 활용	질문에 대한 학습자 반응의 이해	2.91 (0.86)	2.90 (0.72)	2.90 (0.75)
	학습자의 다양한 반응을 유도하는 질문의 활용	2.70 (0.78)	2.86 (0.76)	2.83 (0.77)
	학습자의 요구와 능력수준을 고려한 피드백의 활용	2.86 (0.85)	2.81 (0.76)	2.82 (0.78)
	긍정적 피드백의 활용	2.78 (0.77)	2.85 (0.78)	2.84 (0.78)
학습기회 및 환경의 제공	즉각적 피드백의 활용	2.93 (0.79)	2.90 (0.72)	2.91 (0.74)
	구체적이고 명확한 피드백의 활용	2.76 (0.88)	2.83 (0.74)	2.81 (0.77)
	학습내용을 응용할 수 있는 시간의 제공	2.71 (0.82)	2.72 (0.78)	2.72 (0.78)
	자율적 학습활동 기회의 제공	2.83 (0.88)	2.78 (0.81)	2.79 (0.83)
	학습자에게 질문 및 응답 기회의 제공	3.02 (0.71)	2.82 (0.77)	2.86 (0.77)
	학습자 능력에 적합한 학습과제의 부과	2.60 (0.92)	2.80 (0.80)	2.76 (0.82)
	복습 및 예습을 위한 학습정보의 제공	2.81 (0.87)	2.71 (0.78)	2.73 (0.80)
	학습 진전을 고려한 수업속도의 조절	2.95 (0.85)	2.87 (0.77)	2.89 (0.79)
	공정하고 일관성 있는 수업의 운영	2.93 (0.93)	2.95 (0.71)	2.95 (0.75)
	수업형태별 학습행동의 지도 및 관리	2.75 (0.76)	2.81 (0.72)	2.80 (0.73)
	수업 방해행동의 예방 및 적절한 조치	3.02 (0.81)	2.87 (0.76)	2.90 (0.77)
	자기주도적 학습을 촉진하는 분위기의 조성	2.91 (0.82)	2.85 (0.77)	2.86 (0.78)
	상호 협력적인 학습분위기의 조성	2.74 (0.85)	2.90 (0.79)	2.87 (0.80)

<표 3> 학습자 관리에 대한 각 문항별 성별간 평균 비교

영역	문항	남자 M (SD)	여자 M (SD)	전체 M (SD)
	성공 가능한 학습경험의 기회 제공	2.90 (0.85)	2.83 (0.78)	2.85 (0.79)
	칭찬, 보상 등을 활용한 외적 학습동기의 자극	2.77 (0.83)	3.03 (0.80)	2.98 (0.81)
학습동기 의 유발	흥미로운 질문을 활용한 내적 학습동기의 자극	2.80 (0.87)	2.90 (0.82)	2.88 (0.83)
	성공적 학습활동의 시범과 격려	2.83 (0.81)	2.87 (0.79)	2.86 (0.79)
	수업 중 적절한 유머의 사용	3.00 (0.84)	2.88 (0.85)	2.90 (0.85)
	학습자 요구와 관심의 수업활동에의 반영	2.75 (0.84)	2.81 (0.81)	2.80 (0.82)
	학습자의 개인적 경험에 대한 공감	2.77 (0.73)	2.84 (0.76)	2.83 (0.75)
	학습자 수준을 고려한 학습성취 수준의 설정	2.63 (0.82)	2.77 (0.72)	2.75 (0.74)
학습자의 긍정적 자아개념	학습자의 관심영역에 대한 조언과 격려	2.71 (0.78)	2.83 (0.80)	2.81 (0.79)
	학습자 자신의 의견표현 기회의 제공	2.81 (0.82)	2.88 (0.83)	2.87 (0.82)
	학습자의 학습성취에 대한 격려	2.92 (0.81)	3.03 (0.77)	3.01 (0.78)
	학습행동에 대한 부정적인 반응이나 별의 자제	2.63 (0.79)	2.82 (0.79)	2.79 (0.79)
	학습자와의 상호존중하는 인간관계 형성·유지	2.98 (0.73)	2.97 (0.78)	2.98 (0.77)

<표 4> 수업계획 및 조직에 대한 각 문항별 학교급별간 평균 비교

영역	문항	초등 재직 M (SD)	중학교 재직 M (SD)	전체 M (SD)
교과지식	교육과정에 제시된 교과목적의 이해	2.82 (0.78)	3.00 (0.74)	2.95 (0.75)
	교과내용의 중요원리 및 개념의 이해	2.94 (0.88)	3.13 (0.76)	3.08 (0.80)
	교과내용에 대한 정확한 지식의 소유	2.76 (0.82)	3.12 (0.77)	3.03 (0.80)
	교과내용에 대한 최신 지식의 소유	2.69 (0.76)	2.88 (0.78)	2.83 (0.78)
학습자 특성의 이해	학습자의 발달단계에 대한 이해정도	2.92 (0.83)	2.81 (0.72)	2.84 (0.75)
	학습자의 고유한 지식이나 기술에 대한 이해	2.84 (0.79)	2.74 (0.77)	2.76 (0.78)
	학습자의 교과에 대한 관심과 태도에 대한 이해	3.00 (0.83)	2.94 (0.77)	2.95 (0.79)
	학습자의 다양한 배경과 경험에 대한 이해	2.86 (0.84)	2.67 (0.77)	2.72 (0.79)
수업목표의 설정	수업목표의 명확한 제시	3.09 (0.92)	3.17 (0.80)	3.15 (0.83)
	학습자 집단의 성취수준을 고려한 수업목표 설정	2.95 (0.85)	2.88 (0.76)	2.90 (0.78)
	학습활동의 형태를 고려한 수업목표 설정	2.99 (0.90)	2.89 (0.78)	2.92 (0.81)
수업활동의 구조화	수업목표 달성에 적합한 수업내용의 구성	2.89 (0.78)	2.94 (0.73)	2.92 (0.74)
	수업목표 달성에 적합한 수업방법과 절차의 선택	2.82 (0.80)	2.87 (0.72)	2.86 (0.74)
	수업목표 달성에 적합한 수업자료와 매체의 선택	2.80 (0.81)	2.75 (0.82)	2.76 (0.81)
	복잡성, 추상성, 난이도를 고려한 수업내용의 조직	2.59 (0.74)	2.63 (0.76)	2.62 (0.75)
	수업내용 및 방법을 고려한 시간배정 및 공간조직	2.85 (0.80)	2.77 (0.79)	2.79 (0.79)
	학습자 특성에 적합한 수업방법의 선택	2.84 (0.82)	2.71 (0.80)	2.74 (0.81)
	교과 특성을 고려한 수업방법의 선택	2.85 (0.82)	2.96 (0.73)	2.93 (0.75)
	학습자에게 친근한 학습과제로 교과내용 재구성	2.96 (0.85)	2.92 (0.83)	2.93 (0.84)

<표 5> 학습 관리에 대한 각 문항별 학교급별간 평균 비교

영역	문항	초등 재직 M (SD)	중학교 재직 M (SD)	전체 M (SD)
교과 내용의 전달	중요한 교과내용의 강조와 요점 제시	2.99 (0.90)	3.22 (0.81)	3.16 (0.84)
	수업내용에 적절한 증거 및 예시의 제시	3.01 (0.90)	3.17 (0.74)	3.13 (0.79)
	필체 및 발음의 정확성	2.90 (0.89)	2.93 (0.74)	2.92 (0.78)
	언어적·비언어적 의사소통 기술의 조화적 활용	2.95 (0.87)	2.91 (0.79)	2.92 (0.81)
	학습자 수준에 맞는 전달용어의 사용	2.91 (0.86)	3.04 (0.75)	3.01 (0.78)
	학습자 질문에의 명확한 응답을 통한 내용의 전달	2.94 (0.81)	3.07 (0.75)	3.03 (0.76)
질문의 활용	학습자의 능력을 고려한 질문의 활용	3.00 (0.87)	2.96 (0.72)	2.97 (0.76)
	학습자의 수업참여를 유도하는 질문의 활용	2.99 (0.81)	2.90 (0.72)	2.92 (0.74)
	수업내용의 핵심이 반영된 질문의 활용	2.95 (0.79)	2.94 (0.77)	2.94 (0.78)
	구체적이고 단순명료한 질문의 활용	2.95 (0.84)	2.96 (0.78)	2.96 (0.79)
	질문에 대한 학습자 반응의 이해	2.85 (0.81)	2.93 (0.72)	2.91 (0.75)
	학습자의 다양한 반응을 유도하는 질문의 활용	2.89 (0.78)	2.81 (0.76)	2.83 (0.76)
피드백 의 활용	학습자의 요구와 능력수준을 고려한 피드백의 활용	2.86 (0.80)	2.81 (0.77)	2.83 (0.78)
	긍정적 피드백의 활용	2.86 (0.83)	2.84 (0.76)	2.84 (0.78)
	즉각적 피드백의 활용	2.94 (0.81)	2.91 (0.70)	2.92 (0.73)
	구체적이고 명확한 피드백의 활용	2.82 (0.74)	2.82 (0.78)	2.82 (0.77)
학습기 회 및 환경의 제공	학습내용을 응용할 수 있는 시간의 제공	2.76 (0.81)	2.71 (0.77)	2.72 (0.78)
	자율적 학습활동 기회의 제공	2.87 (0.87)	2.77 (0.80)	2.80 (0.82)
	학습자에게 질문 및 응답 기회의 제공	2.85 (0.88)	2.87 (0.71)	2.86 (0.76)
	학습자 능력에 적합한 학습과제의 부과	2.90 (0.85)	2.72 (0.81)	2.77 (0.82)
	복습 및 예습을 위한 학습정보의 제공	2.82 (0.83)	2.71 (0.78)	2.74 (0.79)
	학습 진전을 고려한 수업속도의 조절	2.82 (0.88)	2.92 (0.74)	2.89 (0.78)
	공정하고 일관성 있는 수업의 운영	2.91 (0.84)	2.97 (0.71)	2.95 (0.75)
	수업형태별 학습행동의 지도 및 관리	2.79 (0.73)	2.81 (0.72)	2.81 (0.72)
	수업 방해행동의 예방 및 적절한 조치	2.81 (0.79)	2.94 (0.76)	2.90 (0.77)
	자기주도적 학습을 촉진하는 분위기의 조성	2.86 (0.80)	2.87 (0.77)	2.87 (0.77)
상호 협력적인 학습분위기의 조성	3.00 (0.85)	2.83 (0.77)	2.87 (0.79)	

<표 6> 학습자 관리에 대한 각 문항별 학교급별간 평균 비교

영역	문항	초등 재직	중학교 재직	전체
		M (SD)	M (SD)	M (SD)
학습동기의 유발	성공 가능한 학습경험의 기회 제공	2.93 (0.88)	2.82 (0.76)	2.85 (0.79)
	칭찬, 보상 등을 활용한 외적 학습동기의 자극	3.11 (0.89)	2.94 (0.78)	2.99 (0.81)
	흥미로운 질문을 활용한 내적 학습동기의 자극	2.97 (0.88)	2.85 (0.81)	2.88 (0.83)
	성공적 학습활동의 시범과 격려	2.92 (0.90)	2.85 (0.75)	2.87 (0.79)
	수업 중 적절한 유머의 사용	2.97 (0.93)	2.88 (0.82)	2.90 (0.85)
	학습자 요구와 관심의 수업활동에의 반영	2.89 (0.88)	2.77 (0.79)	2.81 (0.82)
학습자의 긍정적 자아개념	학습자의 개인적 경험에 대한 공감	2.96 (0.78)	2.79 (0.73)	2.84 (0.75)
	학습자 수준을 고려한 학습성취 수준의 설정	2.85 (0.82)	2.72 (0.70)	2.75 (0.74)
	학습자의 관심영역에 대한 조언과 격려	2.88 (0.85)	2.79 (0.76)	2.81 (0.79)
	학습자 자신의 의견표현 기회의 제공	3.01 (0.89)	2.82 (0.79)	2.87 (0.82)
	학습자의 학습성취에 대한 격려	2.96 (0.91)	3.04 (0.71)	3.01 (0.78)
	학습행동에 대한 부정적인 반응이나 벌의 자제	2.84 (0.84)	2.78 (0.77)	2.79 (0.79)
	학습자와의 상호존중하는 인간관계 형성·유지	2.84 (0.84)	2.78 (0.77)	2.98 (0.77)

<표 7> 평가에 대한 각 문항별 성별간 평균 비교

영역	문+항	남자 M (SD)	여자 M (SD)	전체 M (SD)
평가계획 의 수립	구체적인 평가목표의 설정	2.92 (0.86)	2.93 (0.74)	2.93 (0.76)
	평가내용에 적합한 평가방법의 설정	2.85 (0.83)	2.91 (0.73)	2.89 (0.75)
	평가내용과 수업내용의 일관성	3.10 (0.75)	3.00 (0.78)	3.02 (0.77)
	학습성취에 대한 합리적 기준의 설정	2.94 (0.73)	2.90 (0.75)	2.91 (0.74)
	주기적인 평가계획 및 일정의 수립	2.88 (0.78)	2.94 (0.80)	2.93 (0.79)
평가의 실행 및 결과 활용	선행학습 정도의 진단을 위한 평가의 실행	2.54 (0.78)	2.56 (0.82)	2.56 (0.81)
	학습곤란 및 진전의 정보수집을 위한 평가의 실행	2.48 (0.75)	2.52 (0.78)	2.52 (0.78)
	종합적인 학습성취도 측정을 위한 평가의 실행	2.98 (0.75)	2.79 (0.76)	2.82 (0.76)
	평가문항의 양호도 분석	2.61 (0.94)	2.67 (0.79)	2.66 (0.81)
	학습자의 학습오류 유형의 분석	2.58 (0.89)	2.52 (0.80)	2.53 (0.82)
	평가 결과의 누가 기록을 통한 학습지도	2.60 (0.91)	2.64 (0.84)	2.63 (0.85)
	보충 및 심화학습 기회의 제공	2.69 (0.94)	2.74 (0.81)	2.73 (0.84)
수업개선 및 차기 수업계획의 정보로 활용	2.71 (0.94)	2.83 (0.73)	2.81 (0.77)	

<표 8> 평가에 대한 각 문항별 학교급별간 평균 비교

영역	문항	초등 재직	중학교 재직	전체
		M (SD)	M (SD)	M (SD)
평가 계획의 수립	구체적인 평가목표의 설정	2.80 (0.81)	2.98 (0.73)	2.93 (0.76)
	평가내용에 적합한 평가방법의 설정	2.83 (0.78)	2.93 (0.73)	2.89 (0.75)
	평가내용과 수업내용의 일관성	2.99 (0.88)	3.04 (0.72)	3.02 (0.77)
	학습성취에 대한 합리적 기준의 설정	2.84 (0.82)	2.94 (0.70)	2.91 (0.74)
	주기적인 평가계획 및 일정의 수립	2.97 (0.91)	2.92 (0.74)	2.93 (0.79)
평가의 실행 및 결과 활용	선행학습 정도의 진단을 위한 평가의 실행	2.64 (0.78)	2.53 (0.82)	2.56 (0.81)
	학습곤란 및 진전의 정보수집을 위한 평가의 실행	2.73 (0.78)	2.44 (0.76)	2.52 (0.78)
	종합적인 학업성취도 측정을 위한 평가의 실행	2.83 (0.79)	2.83 (0.75)	2.82 (0.76)
	평가문항의 양호도 분석	2.67 (0.84)	2.66 (0.80)	2.66 (0.81)
	학습자의 학습오류 유형의 분석	2.75 (0.87)	2.46 (0.79)	2.53 (0.82)
	평가 결과의 누가 기록을 통한 학습지도	2.93 (0.84)	2.52 (0.83)	2.63 (0.85)
	보충 및 심화학습 기회의 제공	2.95 (0.84)	2.66 (0.82)	2.73 (0.84)
	수업개선 및 차기 수업계획의 정보로 활용	2.91 (0.84)	2.78 (0.73)	2.81 (0.77)

<표 9> 수업계획 및 조직에 대한 각 문항별 교직경력간 평균 비교

영역	문항	초임교사 M (SD)	경력교사 M (SD)	전체 M (SD)
교과지식	교육과정에 제시된 교과목적의 이해	2.74 (0.70)	2.98 (0.75)	2.95 (0.75)
	교과내용의 중요원리 및 개념의 이해	3.03 (0.66)	3.09 (0.81)	3.08 (0.80)
	교과내용에 대한 정확한 지식의 소유	2.97 (0.79)	3.04 (0.79)	3.03 (0.79)
	교과내용에 대한 최신 지식의 소유	2.80 (0.80)	2.84 (0.78)	2.83 (0.78)
학습자 특성의 이해	학습자의 발달단계에 대한 이해정도	2.57 (0.65)	2.87 (0.76)	2.84 (0.75)
	학습자의 고유한 지식이나 기술에 대한 이해	2.57 (0.61)	2.79 (0.80)	2.76 (0.78)
	학습자의 교과에 대한 관심과 태도에 대한 이해	2.86 (0.77)	2.97 (0.79)	2.95 (0.79)
	학습자의 다양한 배경과 경험에 대한 이해	2.66 (0.76)	2.73 (0.80)	2.71 (0.79)
수업목표 의 설정	수업목표의 명확한 제시	3.03 (0.62)	3.17 (0.86)	3.14 (0.83)
	학습자 집단의 성취수준을 고려한 수업목표 설정	2.69 (0.63)	2.93 (0.80)	2.90 (0.78)
	학습활동의 형태를 고려한 수업목표 설정	2.77 (0.84)	2.94 (0.80)	2.91 (0.81)
수업활동 의 구조화	수업목표 달성에 적합한 수업내용의 구성	2.94 (0.68)	2.92 (0.75)	2.91 (0.75)
	수업목표 달성에 적합한 수업방법과 절차의 선택	2.77 (0.69)	2.87 (0.75)	2.85 (0.75)
	수업목표 달성에 적합한 수업자료와 매체의 선택	2.77 (0.81)	2.76 (0.81)	2.75 (0.82)
	복잡성, 추상성, 난이도를 고려한 수업내용의 조직	2.40 (0.69)	2.66 (0.76)	2.62 (0.76)
	수업내용 및 방법을 고려한 시간배정 및 공간조직	2.51 (0.61)	2.83 (0.81)	2.79 (0.80)
	학습자 특성에 적합한 수업방법의 선택	2.57 (0.85)	2.77 (0.80)	2.74 (0.81)
	교과 특성을 고려한 수업방법의 선택	2.83 (0.71)	2.95 (0.76)	2.93 (0.76)
	학습자에게 친근한 학습과제로 교과내용 재구성	2.83 (0.86)	2.94 (0.84)	2.92 (0.84)

<표 10> 학습 관리에 대한 각 문항별 교직경력간 평균 비교

영역	문항	초임교사	경력교사	전체
		M (SD)	M (SD)	M (SD)
교과내용 의 전달	중요한 교과내용의 강조와 요점 제시	3.09 (0.67)	3.18 (0.85)	3.16 (0.85)
	수업내용에 적절한 증거 및 예시의 제시	3.00 (0.55)	3.15 (0.81)	3.12 (0.79)
	필체 및 발음의 정확성	2.85 (0.78)	2.94 (0.78)	2.91 (0.79)
	언어적·비언어적 의사소통 기술의 조화적 활용	2.97 (0.72)	2.92 (0.83)	2.91 (0.82)
	학습자 수준에 맞는 전달용어의 사용	2.68 (0.73)	3.05 (0.78)	3.00 (0.79)
	학습자 질문에의 명확한 응답을 통한 내용의 전달	2.85 (0.56)	3.06 (0.78)	3.03 (0.77)
질문의 활용	학습자의 능력을 고려한 질문의 활용	2.76 (0.65)	3.00 (0.77)	2.96 (0.76)
	학습자의 수업참여를 유도하는 질문의 활용	2.71 (0.68)	2.95 (0.75)	2.92 (0.74)
	수업내용의 핵심이 반영된 질문의 활용	2.94 (0.69)	2.94 (0.79)	2.94 (0.78)
	구체적이고 단순명료한 질문의 활용	2.85 (0.66)	2.97 (0.81)	2.95 (0.80)
	질문에 대한 학습자 반응의 이해	2.76 (0.61)	2.93 (0.76)	2.90 (0.75)
	학습자의 다양한 반응을 유도하는 질문의 활용	2.72 (0.63)	2.85 (0.78)	2.83 (0.77)
피드백의 활용	학습자의 요구와 능력수준을 고려한 피드백의 활용	2.88 (0.70)	2.82 (0.79)	2.82 (0.78)
	긍정적 피드백의 활용	2.68 (0.64)	2.87 (0.79)	2.84 (0.78)
	즉각적 피드백의 활용	2.82 (0.52)	2.93 (0.75)	2.91 (0.74)
	구체적이고 명확한 피드백의 활용	2.56 (0.70)	2.85 (0.77)	2.81 (0.77)
학습기회 및 환경의 제공	학습내용을 응용할 수 있는 시간의 제공	2.56 (0.79)	2.74 (0.78)	2.72 (0.78)
	자율적 학습활동 기회의 제공	2.56 (0.86)	2.83 (0.82)	2.80 (0.83)
	학습자에게 질문 및 응답 기회의 제공	2.76 (0.65)	2.88 (0.78)	2.86 (0.77)
	학습자 능력에 적합한 학습과제의 부과	2.79 (0.77)	2.77 (0.83)	2.77 (0.82)
	복습 및 예습을 위한 학습정보의 제공	2.56 (0.70)	2.76 (0.81)	2.73 (0.80)
	학습 진전을 고려한 수업속도의 조절	2.61 (0.66)	2.93 (0.79)	2.90 (0.79)
	공정하고 일관성 있는 수업의 운영	2.76 (0.71)	2.98 (0.75)	2.96 (0.75)
	수업형태별 학습행동의 지도 및 관리	2.58 (0.61)	2.83 (0.73)	2.80 (0.73)
	수업 방해행동의 예방 및 적절한 조치	2.59 (0.66)	2.94 (0.78)	2.90 (0.77)
	자기주도적 학습을 촉진하는 분위기의 조성	2.76 (0.65)	2.88 (0.79)	2.87 (0.78)
상호 협력적인 학습분위기의 조성	2.82 (0.83)	2.88 (0.79)	2.88 (0.80)	

<표 11> 학습자 관리에 대한 각 문항별 교직경력간 평균 비교

영역	문항	초임교사 M (SD)	경력교사 M (SD)	전체 M (SD)
학습동기 의 유발	성공 가능한 학습경험의 기회 제공	2.76 (0.61)	2.86 (0.81)	2.85 (0.79)
	칭찬, 보상 등을 활용한 외적 학습동기의 자극	2.76 (0.71)	3.02 (0.81)	2.99 (0.80)
	흥미로운 질문을 활용한 내적 학습동기의 자극	2.73 (0.87)	2.90 (0.83)	2.88 (0.83)
	성공적 학습활동의 시범과 격려	2.58 (0.79)	2.91 (0.79)	2.87 (0.79)
	수업 중 적절한 유머의 사용	2.73 (0.88)	2.93 (0.85)	2.90 (0.85)
	학습자 요구와 관심의 수업활동에의 반영	2.61 (0.70)	2.83 (0.83)	2.81 (0.82)
학습자의 긍정적 자아개념	학습자의 개인적 경험에 대한 공감	2.73 (0.67)	2.86 (0.75)	2.84 (0.74)
	학습자 수준을 고려한 학습성취 수준의 설정	2.69 (0.64)	2.76 (0.75)	2.75 (0.74)
	학습자의 관심영역에 대한 조언과 격려	2.76 (0.71)	2.82 (0.80)	2.81 (0.79)
	학습자 자신의 의견표현 기회의 제공	2.79 (0.65)	2.89 (0.84)	2.88 (0.82)
	학습자의 학습성취에 대한 격려	3.06 (0.56)	3.02 (0.79)	3.02 (0.77)
	학습행동에 대한 부정적인 반응이나 벌의 자제	2.70 (0.73)	2.81 (0.80)	2.80 (0.79)
학습자와의 상호존중하는 인간관계 형성·유지	2.91 (0.63)	3.00 (0.77)	2.99 (0.75)	

<표 12> 평가에 대한 각 문항별 교직경력간 평균 비교

영역	문항	초임교사	경력교사	전체
		M (SD)	M (SD)	M (SD)
평가계획 의 수립	구체적인 평가목표의 설정	2.73 (0.63)	2.96 (0.77)	2.94 (0.75)
	평가내용에 적합한 평가방법의 설정	2.76 (0.66)	2.92 (0.75)	2.90 (0.74)
	평가내용과 수업내용의 일관성	3.09 (0.52)	3.02 (0.79)	3.03 (0.77)
	학습성취에 대한 합리적 기준의 설정	2.79 (0.48)	2.94 (0.76)	2.92 (0.73)
	주기적인 평가계획 및 일정의 수립	2.79 (0.82)	2.95 (0.78)	2.93 (0.79)
평가의 실행 및 결과 활용	선행학습 정도의 진단을 위한 평가의 실행	2.27 (0.84)	2.60 (0.80)	2.56 (0.81)
	학습곤란 및 진전의 정보수집을 위한 평가의 실행	2.30 (0.81)	2.55 (0.77)	2.52 (0.78)
	종합적인 학업성취도 측정을 위한 평가의 실행	2.70 (0.73)	2.85 (0.76)	2.83 (0.76)
	평가문항의 양호도 분석	2.36 (0.74)	2.70 (0.82)	2.66 (0.81)
	학습자의 학습오류 유형의 분석	2.21 (0.78)	2.58 (0.82)	2.53 (0.82)
	평가 결과의 누가 기록을 통한 학습지도	2.36 (0.78)	2.67 (0.86)	2.63 (0.85)
	보충 및 심화학습 기회의 제공	2.61 (0.66)	2.75 (0.85)	2.73 (0.84)
	수업개선 및 차기 수업계획의 정보로 활용	2.76 (0.61)	2.82 (0.78)	2.81 (0.77)