

KDMT1200847571

IV, 103
k-ai

교육학석사 학위논문

초등학교 교원능력개발평가의 발전방향에 관한 연구

경주대학교 교육대학원

교육행정전공

김 경 옥

2008년 6월

초등학교 교원능력개발평가의 발전방향에 관한 연구

지도교수 전 제 상

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함


2008년 6월


경주대학교 교육대학원


교육행정전공

김 경 옥

김경옥의 석사학위논문을 인준함

심사위원장 김 종 주 

심사위원 신 희 영 

심사위원 전 제 상 

경주대학교 교육대학원

2008년 6월

목 차

I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구의 내용 및 방법	3
II. 이론적 배경	5
1. <u>교원평가</u> 의 개념과 특성	5
2. 교원능력개발평가의 도입 배경과 경과	15
3. 교원능력개발평가제의 주요 내용 및 시범 운영 결과	21
4. 교원능력개발평가의 주요 쟁점	25
5. 외국의 교원평가 제도 및 시사점	29
III. 분석모형 및 조사 설계	37
1. 분석 모형	37
2. 조사 설계	39
3. 자료 처리	40
IV. 조사 결과 분석 및 논의	41
1. 응답자의 일반적 특성	41
2. 조사 분석 결과	42
3. 종합적 논의	74
V. 요약 및 제언	81
1. 요약	81
2. 제언	85
참 고 문 헌	87
<부록> 교원능력개발평가제에 관한 설문조사	92
Abstract	101

표 차 례

<표 II-1> 교원평가의 기능 비교	7
<표 II-2> 교원평가의 기능별 특성 비교	11
<표 II-3> 교원평가의 추진과정	18
<표 II-4> 교원능력개발평가 일반화 방안의 개요	21
<표 III-1> 교원능력개발 평가 인식에 관한 질문지 문항 구성	40
<표 IV-1> 응답자의 일반적 특성	41
<표 IV-2> 교원능력개발평가에 대한 관심 여부	42
<표 IV-3> 교원능력개발평가의 추진 배경과 이유에 대한 인식	43
<표 IV-4> 교원능력개발평가의 추진 과정에 대한 이해	44
<표 IV-5> 교원능력개발평가의 목적 및 방법	45
<표 IV-6> 교원능력개발평가제 도입의 필요성	46
<표 IV-7> 교원능력개발평가의 학부모 참여에 대한 필요성	48
<표 IV-8> 교원능력개발평가의 학생 참여에 대한 필요성	49
<표 IV-9> 교원능력개발평가 결과의 보수 및 승진과의 연계	50
<표 IV-10> 교원능력개발평가가 전문성과 관련 문제 파악에 대한 도움 정도	52
<표 IV-11> 교원능력개발평가가 학생 및 학부모의 요구 이해에 대한 도움 정도	53
<표 IV-12> 교원능력개발평가제 도입이 교사들의 학교운영 참여 기능 여부	54
<표 IV-13> 수업공개가 수업기술 향상 및 수업 개발에 대한 기여	55
<표 IV-14> 교원능력개발평가가 학생들의 학력 신장에 대한 기여	56
<표 IV-15> 교원능력개발평가가 교사의 전문성 신장에 대한 기여	57
<표 IV-16> 학부모 및 학생들의 교원평가과정에 대한 참여가 교사에 대한 인식에 미치는 영향	59
<표 IV-17> 교원능력개발평가가 학교교육 정상화에 대한 기여	60
<표 IV-18> 교원능력개발평가가 교사들 간의 위화감 형성 및 상호 불신 조장에 미치는 영향	61
<표 IV-19> 학생 및 학부모에 의한 교원능력개발평가의 객관성 정도	62
<표 IV-20> 교원능력개발평가가 교사의 자긍심에 미치는 영향	63
<표 IV-21> 교원관리평가위원회의 교사와 학부모의 적정 비율	64
<표 IV-22> 교원능력개발평가의 공정성을 위한 연간 수업 공개 횟수	65
<표 IV-23> 교사의 수업 평가 시에 가장 적절한 평가자	66
<표 IV-24> 교원능력개발평가 결과에 따른 교원연수의 적절한 방법	68
<표 IV-25> 교원능력개발평가의 적절한 주기	69
<표 IV-26> 현행 수업 활동 영역에 대한 평가의 타당성 여부	70
<표 IV-27> 교원능력개발평가에 추가해야 할 영역	71
<표 IV-28> 교원능력개발평가시스템 확립을 위한 우선적 해결 과제	72
<표 IV-29> 교원능력개발평가의 합리적인 평가체제를 위한 개선 사항	73

그림 차례

[그림 Ⅱ-1] 교직단계별 교사평가의 과정	12
[그림 Ⅱ-2] 수업평가의 절차	13
[그림 Ⅱ-3] 교원평가와 교육의 질 향상 관계	14
[그림 Ⅱ-4] 교원능력개발평가의 일반화 과정	22
[그림 Ⅲ-1] 연구의 분석 모형	38

4/12

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 몇 년간 공교육의 위기, 부적격 교원에 대한 문제가 계속해서 사회적 이슈로 등장하면서 학교 교육의 질 향상에 대한 관심과 논의가 끊임 없이 제기되고 있다. 학생·학부모·교사간의 신뢰가 무너짐으로써 대립과 갈등이 심화되고 교권추락 및 교육공동체가 붕괴되는 양상을 보이고 있다. 뿐만 아니라 교원들의 자긍심 상실과 사기저하로 교직은 더 이상 천직으로 여길 수 없게 되었다. 이러한 교직사회의 위기를 극복하고 공교육 활성화를 도모하며 국가 경쟁력을 높이기 위해서는 교원들이 전문성 신장으로 학교 교육의 질을 향상시켜 스스로 자긍심과 권위를 높여가는 일이 무엇보다 필요하였다.

전통적인 교원평가는 조직 내에서 승진, 전보 및 면직 등과 같은 인사행정 결정을 위한 자료 제공에 강조점을 두고 승진 대상자의 자료를 선별하고, 그것을 토대로 대상자에 대한 객관성, 공정성, 타당성을 나타내는 척도로 이용하였다(한국교육개발원, 2004). 이러한 교원평가제도가 가지는 기본적인 개념이 동시에 이 제도의 한계성이 되기도 한다. 승진을 하기 위한 교사들의 노력이 전문성과 공교육의 성장의 밑거름이 되어 왔지만 승진을 위한 평가제도는 교육의 질을 제고하기 보다는 경쟁, 승진 지향주의식의 문화를 낳게 될 위험성이 있다. 이러한 한계점 때문에 현재 교원 평가 제도는 부정적인 시선이 더 많고 개선에 대한 요구가 계속되어 왔다. 교원평가의 활용에 대한 지금까지의 관행은 인사자료로 주로 활용되거나 성과상여금을 주기 위한 것이고 교원이 학교현장에서 교육발전을 위해 개선할 점을 찾는 데는 활용되지 못하고 있다(최준렬, 2007).

이에 교육부에서는 2000년 ‘교직발전종합방안’ 수립되었고, 그 방안 중 교원들의 전문성과 경쟁력을 높이기 위해 교원평가제 도입의 내용이 거론되었으나 정책적 과제로 가시화되지는 못하였다. 그 이후에 2004년

2월 교육인적자원부 장관이 학교 교육의 발전을 위해 교원들의 긴장감을 갖도록 다면평가제를 도입하겠다고 언급하면서 본격적인 논의가 시작되었다. 그러나 정부의 교사평가제 도입에 대한 교직단체의 반대는 결사적인 것이었고, 정부와 교원단체간의 격렬한 논의는 있었지만 최종적인 합의에는 이르지 못하였다.

교육인적자원부에서 제시한 새로운 교원 평가제도는 현행의 근무 성적 평정제도, 성과상여금 지급 평가와 구분하여 별도의 평가로 수업을 평가하여 교원의 전문성 신장을 도와주는 장학의 개념으로 개발되어 2005년 11월에 각 시·도별로 3개교씩 선정한 48개 초·중·고등학교를 대상으로 교원능력개발평가제 시안을 가지고 시범적으로 적용하기 시작하였다. 2006년 2월에는 19개교가 추가되어 총 67개교에서 시범운영하였고, 2007년 교원평가 선도학교 506개교가 참여하였다(한국교육개발원, 2007). 2008년부터 법제화하여 전면 시행하기로 하였으나 유보되었고 현재 669개교가 선도학교에 참여하고 있다.

그러나 교원 단체들은 아직도 강력하게 반발하고 있고 학부모들은 현행의 교원평가로 공교육 정상화나 부적격 교원의 퇴출에 적용될 수 없다는 이유로 더욱 강화된 교원평가제의 도입을 원하고 있다. 학교 교육의 질 향상을 위해서는 교육의 주체가 되는 교원들의 능력 향상이 필요하고 이를 위해서 교원능력개발평가의 도입은 반드시 필요하다.

교원능력평가제의 본격적인 도입을 앞두고, 교원능력개발평가를 교직사회에 효과적으로 적용하기 위한 다양한 관점의 연구들이 동시에 이루어질 필요가 있다. 교사의 입장에서는 교원능력개발평가의 도입에 대한 긍정적인 목소리보다는 우려의 목소리가 높지만 이는 교사들의 교원능력개발 평가의 인식에 대한 이해 부족과 오해에서 비롯된 측면이 있으며, 이 제도가 나름의 장점을 갖고 있음에도 불구하고 우려의 시각이 크게 작용하고 있다(서자영, 2007). 현장 교원들의 교원능력개발평가에 대한 인식 변화는 교원능력개발 평가의 성패를 결정하는 중요한 요인으로 작용한다는 점에서 교원능력개발평가의 발전 방향에 대한 중요한 축이 된다.

교사는 학습에 가장 직접적인 영향을 미치고, 교육의 질을 좌우하는 가장 중요한 변수이다. 그렇기 때문에 교원능력평가 제도가 단순히 부실 공무원들의 책임전가가 아니라, 공교육이 정상화 되고 학생들이 좋은 선생님으로부터 좋은 교육을 받는 것이라는 학생, 학부모, 교사 모두가 원하는 궁극적인 목적을 지켜야 할 것이다.

교원능력개발평가 시범운영 우수사례에 의하면 시범운영한 학교의 교사는 교원평가의 필요성에 대한 공감대가 형성되고 우수 수업을 전교사가 참관하여 수업의 질을 높이는 계기가 되었다고 한다. 또한, 학부모의 참여로 공교육에 대한 신뢰와 올바른 참여를 유도해 내게 되었다고 한다(교육인적자원부, 2007). 이러한 연구결과에서 교육인적자원부 지정 시범학교를 운영하였거나 선도학교 운영에 참여한 학교의 교사와 그렇지 않은 교사는 교원능력개발평가에 대한 인식의 차이가 존재하고 있다. 교원능력개발평가 참여 여부에 따른 인식의 차이에 관한 연구는 앞으로 교원능력개발평가제도의 한계점을 극복하고 본질적인 목적에 가까이 갈 수 있을 것이다.

따라서 교원능력개발평가 제도의 본질적인 목적에 부합하는 발전적 방향을 모색하기 위해서는 교육인적자원부 지정 시범학교를 운영하였거나 선도학교 운영에 참여한 학교의 교사와 참여하지 않은 교사의 교원능력개발 평가 인식 정도의 차이를 알아보고 새로운 평가시스템의 발전방향을 모색하는데 연구의 주안점을 두고 있다.

2. 연구의 내용 및 방법

교원능력평가의 법제화를 앞두고 보다 발전적인 방향의 제도로 활용될 수 있도록 연구하는 데 그 목적이 있다. 이러한 연구의 목적을 달성하기 위하여 설정한 연구 내용은 다음과 같다.

첫째, 초등학교 교사들은 교원능력개발 평가에 대해 얼마나 이해하고 있으며 어떤 시각으로 보고 있는가?

둘째, 교원능력개발평가가 미치는 효과 및 영향은 어느 정도인가?

셋째, 교원능력개발평가의 발전을 위한 실천과제는 무엇인가?

이 연구에 사용된 조사 도구로는 관련 문헌을 참고하여 작성된 설문지를 2차례 수정·보완하여 교사용 28개의 문항으로 구성하였다.

설문 대상은 울산지역에 근무하는 초등학교 교원을 대상으로 조사하였다. 표집대상은 교원평가 연구학교 및 선도학교 운영에 참여한 교사와 참여하지 않은 교사 중 행정구역에 따라 배분하여 최종 연구 분석에 사용하였다.

울산지역에 근무하는 초등학교 교사라는 연구 대상의 제한점으로 인해 연구 결과와 일반화에 한계를 가진다.

또한 본 연구에서 사용한 연구 방법은 주로 질문지를 이용한 조사 연구로 한정되었기 때문에 교원능력평가에 대한 심층적이고 질적인 자료나 정보를 수집할 수 없다는 한계를 지닌다.

II. 이론적 배경

1. 교원평가의 개념과 특성

가. 교원평가의 개념

교육행정에서 사용하는 평가의 개념은 학자들마다 다양한 의미로 사용하고 있어서 통일된 개념으로 정의 내리는 것이 쉽지 않다. 우리나라의 경우, 일반 행정에서는 근무성적평정이란 용어를, 경영학에서는 인사고과라는 용어로 사용해 왔으나, 문민정부의 개혁안이 발표되면서 평가라는 용어가 일반 행정 및 경영학뿐만 아니라 교육행정을 비롯한 모든 분야에서 보편적으로 사용되기 시작하였다(전제상, 2005). 현실적으로 인사행정에서 평가와 관련한 개념으로 불리고 있는 용어는 efficiency rating, performance rating, performance measurement, performance (employee) evaluation, performance assessment, personnel rating, personnel appraisal 등으로 상호 혼용하여 사용하고 있다. 이러한 평가 관련 용어들에 대해서 전제상(2005)은 각각 구별하여 개념을 규정하기 어렵기 때문에 이를 평가활동의 측면에서 다음과 같이 정의하였다.

교원평가와 관련해서는 일반적으로 평정(rating), 평가(evaluation), 사정 혹은 총평(assessment), 감정(appraisal), 측정(measurement)란 용어를 사용하고 있으나 개념상 약간의 서로 다른 의미를 가진다. 평정(rating)은 평가대상에게 명명척도나 서열척도 등을 부여하여 등급을 결정하는 행위로서 각 평가항목마다 평정을 할 수 있게 한다, 예를 들어 교사로서 교과에 대한 전문성에 A등급을 부여하는 경우다. 측정(measurement)이란 사물이나 사람의 특성을 나타내기 위하여 객관적 절차에 의하여 이름이나 수를 부여하는 절차이다. 예로서 교사의 영어 능력을 나타내는 점수나 신체적 특징인 키를 잴다면 이를 측정이라 한다. 평정과 측정의 차이는 평정은 다소 주관성이 개입됨에 비하여 측정은 도구를 사

용하기에 객관적이라 할 수 있다. assessment는 사정 혹은 총평이라 하며 다양한 측정 방법을 동원하여 종합적으로 평가하는 행위를 말한다(성태제, 2002). appraisal은 감정이라고도 하며 평가대상에 대한 본질, 성격, 가치, 질적 속성 등에 관하여 전문가적 입장에서 추정 또는 예측하는 것을 말하며 특히 예술이나 프로그램의 가치를 전문성에 입각하여 평가하는 방법이라 한다(한국교육평가학회, 2004). 평가란 보다 광의의 개념으로서 측정이나 사정 등을 통하여 수집된 자료에 기초하여 가치가 부여된 주관적 판단(subjective judgement)이 부여된 행위를 말한다.

평가는 전통적으로 과거의 실적이나 인적 특성을 서열이나 우열을 정해 판정하는 비교 측정(rating)이 일반적이었다. 그러나 최근에는 조직구성원의 실적을 평가함은 물론이고 그가 지닌 잠재적 능력이나 개발 가능성까지 확대함으로서 구성원에 대한 동기부여 수단으로 활용하고 있다. 또한 평가결과를 조직 전체의 목표달성에 종합적으로 적용함으로써 조직 관리의 체제과정으로까지 활용하고 있다. 따라서 교원평가에 대한 정의는 학자들마다 다양한 관점에서 다루어지고 있다. 대체적으로 교원평가는 교원의 태도, 성격, 적성 등을 판단하며, 교원의 직무수행상의 업적이나 성과들을 측정하고, 교원의 능력, 즉 현재의 능력과 잠재능력을 동시에 개발하는 것으로 정의할 수 있다(전제상, 2005).

나. 교원평가의 목적

교원평가는 지금까지도 근무성적평정이란 용어로 사용되어 왔다. 교원평가의 개념에서 정의한 것과 마찬가지로, 근무성적평정은 교원의 직무수행 능력과 업적을 판정하고 기록하는 절차 곧 교원의 과거 및 현재의 성취를 그의 환경배경에 비추어 평가하고 조직을 위한 장래의 잠재력을 판정하는 절차의 의미를 가진다.

전통적으로 교원평가는 조직 내에서 승진, 전보 및 면직 등과 같은 인사행정 결정을 위한 자료제공에 강조점을 두었다. 그러나 사회·경제적 여

건의 변화와 더불어 교육의 책무성 강조와 교육의 효과성 증진 등의 영향으로 교원평가는 교원의 전문적 성장을 통한 교수 활동의 개선과 교육조직의 질 개선에 기여하는 방향으로 강조점이 이동되고 있다. 이처럼 교원평가의 개념에는 교원을 승진시키거나, 장기간 근속 또는 해고 등을 위한 의사결정에 사용되는 총괄평가기능, 그리고 교원 자신의 역할을 보다 효과적으로 수행할 수 있도록 교수·학습 기술 증진에 초점을 두는 형성평가기능으로 구분된다. 교원평가는 평가활동의 목적을 어디에 두느냐에 따라 평가의 개념과 기능이 달라질 수 있는데, Baber(1985)는 교원평가의 두 가지 기능을 철학, 이론, 실제로 구분하여 <표 II-1>과 같이 설명하였다(전제상, 2005 재인용).

<표 II-1> 교원평가의 기능 비교

구분	형성평가	총괄평가
철학	○ 개개인을 최고로 만들도록 촉진한다.	○ 개개인이 타인에 의한 장학이나 평가를 받아 최고가 되도록 한다.
이론	○ 평가는 개개인의 직무수행을 증진토록 한다. 보수나 상벌은 내재적으로 결정된다.	○ 평가는 사회체제의 직무수행을 증진토록 한다. 보수나 상벌은 외재적으로 결정된다.
실제	○ 교수과정을 평가할 뿐 개인을 평가하지는 않는다.	○ 교수의 결과뿐만 아니라 과정, 그리고 개인을 평가한다.

이러한 형성적 평가와 종합적인 평가의 관점으로 보면, 이들 두 개의 평가체제는 서로 분리하여 운영할 수 있지만 이들이 상호 연결될 때 교수·학습 활동과 학교조직의 효과성이 더욱 증진될 수 있는 보완적인 관계이다. 따라서 교육의 보다 높은 질을 제공하기 위하여 교원평가체제는 발달적 기능과 행정 및 통제 기능을 균형 있게 수행하도록 계획하는 것이 중요하다.

다. 교원평가의 내용과 기준

교원평가의 내용은 무엇을 평가하느냐에 관한 것이며, 또 기준은 평가 과정에서 구체적으로 적용되는 것을 의미한다. 그러므로 평가기준은 평가 내용을 명확하게 구체화시켜 주고 평가대상자로 하여금 평가 과정을 보다 확실하게 인식하게 하는데 도움을 제공한다. 따라서 교육목적 달성에 기여하고 있는 교원 개인의 성공적 직무수행은 학교조직의 복합적인 차원에서 평가되어야 하기 때문에 어느 한 부분만을 근거로 평가할 수는 없다.

학교조직에서의 교원인사 평가는 학교조직의 성공적인 목표달성에의 필수적인 요소로서 평가의 주요내용을 교수·학습, 학급경영, 교과제시, 인간관계, 수업자료 및 자원 활용 등 교원의 다양한 역할을 중심으로 제시할 수 있다. 여기에서 교원의 역할을 어떻게 정의하느냐에 따라 교원평가의 내용 또한 달라진다. 역할이란 사회 질서 속에서 차지하게 되어 있는 개인의 자리 또는 지위에 따른 정상적인 행동양식을 뜻하며, 사회에서 특정한 지위에 있는 사람들이 의식적으로 수행하는 그리고 다른 사람들에게 의해서도 어느 정도 명확하게 인정을 받고 있는 포괄적인 행동방식을 말한다. 역할의 개념에는 신분적 지위, 지위에 관련된 행동유형, 기대되는 직업적 활동의 요소를 포함하게 된다. 그러므로 교원의 역할이란 교원들이 의식적으로 수행하며, 또 교사들이 해야 한다고 다른 사람들이 인정하는 포괄적인 행동방식을 말한다. 이것은 역할이란 고정된 것이 아니라 시대와 사회, 문화 등에 따라 변화되는 것을 의미한다. 따라서 교원의 역할은 시대와 장소, 관점 등에 따라 지속적으로 개념을 새롭게 정의해야 하는 탄력성을 지닌다(전제상, 2001).

교원 역할에 대한 분석 결과들은 여러 가지 형태로 분류되고 있지만 교원의 역할은 교원이 그 사회에서 점유하고 있는 지위에 비추어 논의되어야 한다. 그러나 교원의 역할이란 학교조직의 범주 안에서 논의될 때 보다 분명한 개념 정의가 가능하다. 학교의 본질적 기능은 교육기능을 수행하는 데 있으며, 이러한 교육기능에는 다시 교수·학습기능과 생활지도 기

능이 있다. 또한 교육기능의 원활한 수행을 가능하게 하는 지원기능이 필요한데, 이러한 기능을 달성하기 위하여 학교의 구성원인 교사에게 직무가 부여하게 된다. 이와 같은 논의에 기초해 보면, 학교조직의 목적을 달성하기 위해서 교사가 수행해야 할 역할은 교과지도자 역할, 생활 및 특별활동지도자 역할, 학급경영관리자 역할, 연구 및 연수자 역할, 행정사무관리자 역할, 학부모 및 지역사회관계자 역할 등을 중심으로 구분될 수 있다(전제상, 2001).

학교조직에 있어서 교원의 역할이 정리되면, 이에 포함되는 구체적인 기준을 설정하고 각각의 기준에 내재된 지표들을 설정하는 작업이 뒤따르게 된다. 이러한 평가요소와 기준들은 교원의 직무를 제대로 수행하게 하는데 어느 것을 강조하느냐 하는 그 사회의 특성 등에 따라서 채택여부가 다양한 요소들로 결정될 수 있다. 교사의 핵심적인 업무인 수업의 질을 개선하고 교직자로서의 자질을 평가하는데 초점이 맞추어지고 있다. 평가내용과 기준은 근본적으로 교원의 다양한 근무수행 방향을 명시해 줄뿐만 아니라 교원의 성장과 발달을 촉진하고, 학교 교육력 향상으로까지 이어지기 때문에 교육공동체간의 상호 협의를 통하여 결정되어야 한다. 교원의 직무란 교직의 특성, 학교조직의 특성을 전제로 하여 교원이 처해 있는 제반 상황들을 종합적으로 고려해야 교원 개개인의 역할, 즉 직무를 결정할 수 있다.

라. 교원평가 방법

교원을 평가하는 접근 방법(technique)과 활용하는 도구(instrument)들은 매우 다양하다. 평가 방법은 절대적일 수 없으며 기존 상황이나 조건에 알맞은 것을 선택적으로 활용해야만 한다. 즉, 구체적으로 어떠한 것을 선택하느냐의 문제는 조직의 크기와 복잡성, 평가의 목적, 투입한 비용 등의 다양한 요인들에 의존하게 된다.

교원을 평가하는 방법은 어떤 절대적인 기준에 의거하여 개별적으로 측

정하는 것과 다른 교원의 근무 수행과 비교하여 집단적으로 혹은 상대적으로 측정하는 것으로 구분할 수 있다. 여기서는 전자를 절대적인 평가 방법이라고 말하고 후자를 상대적인 평가 방법이라고 말한다. 절대적인 평가 방법 및 도구들에는 자유기술법(essay), 도식평정척도, 행위평정법, 강제선택법(forced choice rating method), 중요사실기술법(critical incidents technique), 평정척도, 목표에 의한 관리, 그리고 자기신고법 등이 포함된다. 또한 상대적인 평가방법들에는 서열법, 등급분류법, 대조법, 강제할당법 등이 포함된다(전제상, 2005).

일반적으로 평가방법의 유형은 관리자 평가, 동료평가, 자기평가, 집단평가, 외부전문가 평가 등이 있으며, 이러한 평가유형은 나름의 장·단점을 동시에 가진다. 교원평가는 전통적으로 교장·교감에 의한 평가방식으로 진행되어 왔다. 관리자에 의한 평가방법은 평정이 사실보다 느낌이나 감정에 근거하여 이루어지는 경향이 있다. 평가 실체에서도 객관적으로 실시하기보다는 승진 예정자에게 높은 성적을 부여하는 경향이 있다. 그리고 평가에 허위 주장, 허위 자료, 개인적·전문가적 편견, 차별, 허위 보고 등과 같은 것이 반영될 개연성이 높다는 점 때문에 평가의 객관성·신뢰성 등에서 많은 문제점을 야기시켜 왔다. 이를 극복하기 위한 대안으로 등장한 것이 바로 다면평가시스템이다. 다면평가시스템은 균형적이고 포괄적인 평가방법으로 교원의 직무성과를 측정할 수 있기 때문에 교원평가의 공정성·객관성·신뢰성을 제고할 수 있다. 최근 몇 년간 새로운 교원평가시스템 도입과 관련한 주요 논란은 바로 교원평가 참여 기회를 어디까지 확대할 것인가에 대한 교육공동체간 인식의 차에 기인되는 문제이다.

마. 교원평가와 교육의 질 향상과의 관계

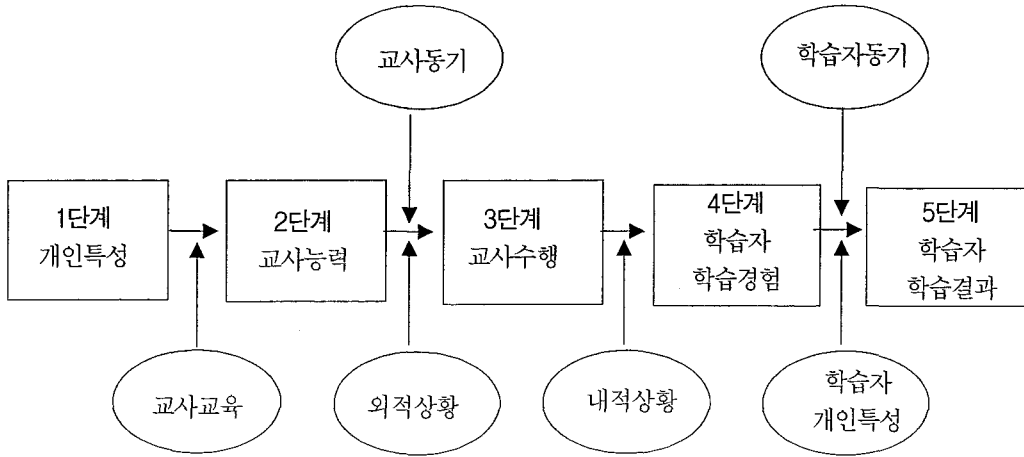
평가는 인간이 존재하는 곳 어디서에서도 수시로 일어날 수 있는 활동으로써 평가의 사전적 의미는 사물의 가치를 판단하는 것을 뜻한다. 따라

서 교원평가의 기능은 교원이 자신의 역할을 보다 효과적으로 수행할 수 있도록 교수·학습 기술 증진에 초점을 두는 형성평가와 교원 승진, 임용 및 해고, 보수 등을 위한 인사결정에 사용되는 총괄평가 기능을 동시에 갖는다. 교원평가의 두 가지 기능인 형성적 평가와 총괄적 평가에 대해 그 특성상의 차이점을 평가의 목적과 철학, 근거 등 내재적인 측면과 평가요소, 평가정보의 수집, 평가의 주체, 평가정보의 활용 등 외재적인 측면으로 구분하여 비교하면 <표 II-2>와 같다(Manatt, 1998, 전제상, 2005에서 재인용).

<표 II-2> 교원평가의 기능별 특성 비교

구 분	형성적 기능	총괄적 기능
목적	수업의 질 개선	합리적 의사결정
철학	교사는 스스로 수월성을 추구하는 존재	교사는 타인의 감독과 평가를 받을 때만 수월성을 추구하는 존재
이론	평가는 개인의 직무수행 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	교사개인	학교 이해관련자 모두
평가준거	개별준거 설정	동일준거 설정
평가주체	자신, 동료교사, 학생	학교행정가, 평가전문가
정보출처	수업 녹화분석, 포트폴리오, 학생 설문지 등	교실관찰, 연구수업, 수업 녹화분석, 포트폴리오, 학생설문지, 학생 성취도 등
평가참여	하의 상달식, 자발적	상의 하달식, 의무적
평가결과	개방적	폐쇄적

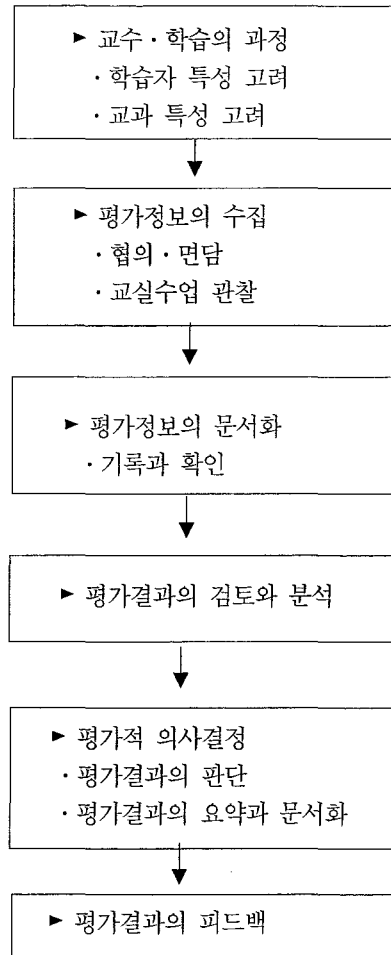
또한 Medly, Coker & Soar(1984)은 평가의 대상을 인간에 초점을 두고 교원평가가 전개되는 과정을 다섯 단계로 구분하고 각 단계마다 평가에 영향을 미치는 중요한 요인들을 [그림 II-1]과 같이 제시하고 있다(전제상, 2005).



[그림 II-1] 교직단계별 교사평가의 과정

1단계에서는 예비교사의 능력, 지식, 가치관, 태도 등의 개인적 특성을 측정함으로써 예비교사의 교사교육과정 이수가능성에 대한 자질을 평가하게 된다. 2단계에서는 교직을 성공적으로 수행하는데 필요한 최소한의 전반적 능력을 측정하여 교사로서의 자격 인정 여부를 평가하게 된다. 여기서는 교사교육과정의 내용이 교사능력에 중요한 영향을 미친다. 3단계부터는 현장교사로 임용된 이후에 이루어지는 평가를 나타낸다. 3단계에서는 실제 교실수업 상황에서 수행되는 교사의 능력을 평가하게 되며 교사의 동기와 외적인 상황이 평가에 중요한 영향을 미치게 된다. 외적상황 변인에는 학교시설물, 수업매체와 같은 물리적 환경요인과 지역사회와의 관계나 효과적 수업을 지원해 주는 인적환경 요인 등이 포함된다. 4단계는 교사의 수업내용이 학습자의 학습경험에 미치는 영향을 평가하는 단계로서 학급크기, 평균 능력수준, 교우관계의 특성과 같은 학급내적 상황변인이 평가에 영향을 미친다. 5단계는 수업 결과로 나타나는 학습자 내부의 변화정도에 근거하여 교사를 평가하는 단계로서 학습자의 동기와 능력, 흥미, 태도와 같은 개인특성이 평가에 중요한 영향을 미치는 변인으로 작용한다.

이상에서 제시한 평가단계 중 1, 2단계는 교사의 개인적 자질을 평가하는 것이며 5단계는 학생의 행동에 근거하여 평가하는 것으로서 일반적으로 3, 4단계에서 이루어지는 평가를 수업평가라고 한다. 교사평가의 과정 중 3, 4단계에서의 수업평가의 과정은 [그림 II-2]와 같은 절차에 따라 진행된다.



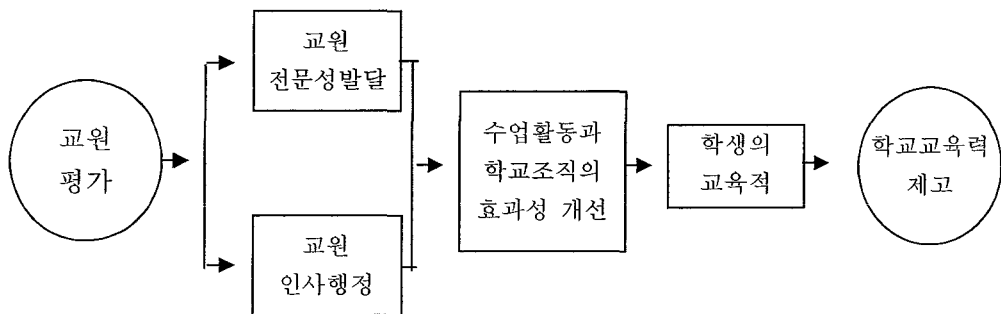
[그림 II-2] 수업평가의 절차

수업평가의 절차는 교수·학습과정에 대한 정보를 수집하는 것에서부터 시

작된다. 정보 수집은 교사와의 면담이나 협의, 교실 관찰, 문서화된 수업 자료 등으로부터 교사와 평가자간의 상호협약에 의해 이루어진다. 평가자는 수집된 정보에 대한 검토와 분석의 과정을 거쳐 교사의 교수 능력을 판단하고 평가결과에 대한 해석과 설명을 요약하여 문서로 작성·제출함으로써 평가결과를 교사 개인이나 학교조직에게 피드백하게 된다(성태제, 2002).

학교조직에서 교원평가는 승진이나 전보 등의 인사행정 결정을 위한 자료를 제공하는 기능 외에도 교원 개인의 전문적인 성장과 발달을 도모하는 한편 교육조직의 효과성을 증가시킴으로써 보다 높은 교육의 질을 제공하는 데 기여할 수 있다. 이의 관계를 제시하면 [그림 II-3]과 같다.

교원의 전문성 발달은 직무수행의 과정에 초점을 두는 형성적인 평가, 교원인사행정은 직무수행의 결과에 초점을 두는 총괄적인 평가를 동시에 강조하고 있다. 이러한 형성적 평가와 총괄적인 평가의 관점으로 보면, 이러한 두 가지의 평가기능은 서로 분리하여 운영할 수 있지만 이들이 상호 연결될 때 교수·학습 활동과 학교조직의 효과성이 더욱 증진될 수 있다. 따라서 교원평가는 인사행정기능과 더불어 앞으로 더욱 강조되어야 할 전문성 발달을 위한 기능이 통합됨으로써 교수·활동과 학교조직의 효과성이 증진되고, 학교조직의 효과성 증진은 학생의 교육적 성장으로 이어져, 결국에는 보다 높은 학교교육의 질을 담보할 수 있을 것이다(전제상, 2004).



[그림 II-3] 교원평가와 교육의 질 향상 관계

2. 교원능력개발평가의 도입 배경과 경과

가. 도입 배경

교원의 전문성 신장을 위한 새로운 교원평가제 도입 논의는 참여 정부에서 본격화되었다. 지난 15년의 역사적 배경을 살펴보면, 문민정부의 신교육체제 수립을 위한 교육개혁방안(1995.5.31)에서는 품위 있고 유능한 교원을 육성하기 위한 정책의 일환으로 교원에 대한 종합적인 평가와 더불어 능력이 우수한 교원을 우대하기 위한 방안이 제안되는데 그치고 말았다. 국민의 정부에서는 대통령자문 교육인적자원정책위원회의 교육비전 2002(1998), 교육발전 5개년 계획(1999)에서 교원평가제도 개선방안이 제안되었고, 교직발전종합방안(2000-2001)에서는 학교별 교원평가위원회 구성방안이 검토되었으나 본격화되지는 못하고 유보되었다.

참여 정부가 들어서면서, 대통령의 공약 사항과 대통령직인수위원회가 제시한 국정과제에 교원의 전문성 강화가 포함됨으로써 새로운 교원평가제 도입의 기반을 마련하였다. 또한 교육계에서의 지속적인 문제 제기, 경제협력개발기구(OECD)라고 하는 국제기구의 권고, 학부모의 공교육에 대한 불만, 거기에 사회적 분위기까지 가세하여 새로운 교원평가제는 참여 정부 정책의 최전선으로 부상하게 되었다(김이경, 2008).

그 동안 기존 교원근평제의 문제점에 대해 지속적으로 비판을 제기하면서 다양한 연구들이 이루어졌다. 이와 관련한 대표적인 연구들은 교원인사 행정에서의 교원평정제도의 문제와 제도개선(서정화, 1989; 1984; 강인수, 2003), 교사평가체제 개선에 대한 연구(박영숙, 1992; 김남순, 1999; 김정환, 2000)와 교사평가의 준거 개발 연구(전제상, 2000), 교사의 교수수행 평가 요소와 내용의 연구(송용운, 1982; 김충행, 1983; 배호순, 1992; 원효현, 1997), 교원평가에 대한 교원의 인식연구(정수현, 1999; 최희선·권기욱·전제상, 1999) 등이 있다. 이들 연구들이 지적하는 대표적인 문제점들을 정리하면 다음과 같다(전제상 외, 2004).

첫째, 교원의 근무성적평가제도의 목적과 기능이 승진 등과 같은 인사행정의 자료로만 활용되고, 자질 및 능력개발과 전문성 향상으로 연계되지 못하고 있다. 둘째, 교사평가도구로 사용되고 있는 승진규정상의 교사평정요소와 평가내용기준이 너무 추상적이며 구체적인 내용으로 제시되어 있지 않다. 셋째, 평가자가 교장, 교감으로 한정되어 있다. 넷째, 평가과정과 결과가 비공개로 되고 있어 협의적이지 못하고 절차가 체계적이지 못하다는 점 등이 지적되고 있다.

또한 현행 근무평정체제에 대한 교원들의 인식에 관한 연구들에서는 교사들은 평가의 실재를 불공정하고 제약이 많은 경쟁, 주관적이고 편파적인 평가, 직무수행과 평가가 불일치하는 평가, 평가 체제의 부정적 결과로 나타나는 인간관계의 약화, 비본연적 업무의 중시, 교사에 대한 통제강화 등으로 인식하고 있는 것으로 나타났다(정수현, 2000). 그리고 한국교원단체총연합회에서 전국 초·중등교원을 대상으로 한 설문조사에서 교원들은 교원평가제도에 대해 별로 관심을 갖지 않은 것으로 반응하고 있다. 그리고 근무성적평정의 제도·목적, 운영 전반에 대해 불만을 가지고 있고, 평가에서 좋은 성적을 얻기 위해 노력을 하지 않으며, 근무평정제도가 교원의 자질향상에 기여하지 못하고 있고, 평정결과는 편견, 연공서열 등으로 공정하지 못하다고 인식하고 있다. 또한 평가항목은 교원의 직위, 교직사회의 실태를 적절하게 반영하지 못하며, 교원의 업무를 종합적으로 평정하지 못하고, 평가자의 자질이 부족하여 주관적 평정이 이루어지며, 평가결과의 타당성과 신뢰성이 부족하다고 인식한 것으로 나타났다(최희선·권기욱·전제상, 1999).

1995년 문민정부의 5·31 교육개혁방안이 발표됨과 더불어 단위학교에 학교운영위원회가 설치·운영되면서 학부모들의 학교교육에 대한 관심과 참여가 증대하게 되었다. 또한 학부모단체가 결성되면서 학교교육에 대한 비판의 목소리가 폭발적으로 터져 나오기 시작하였다. 특히 학부모들의 공교육에 대한 불신과 교사들의 도덕성과 자질에 대한 불신, 교직은 별다른 노력도 없이 정년이 보장된다는 일반 국민의 부정적 인식까지 곁들여지면서 교

원도 평가받아야 한다는 사회적 분위기가 급격하게 형성되었다.

지난 2003년 우리나라를 방문한 OECD 교원정책검토단은 기존 교원근무평정제가 교원의 전문성 신장에 거의 영향을 미치지 못한다는 점과 교원들이 평생에 걸쳐 전문성을 함양하기 위해 노력하도록 하는 장치가 없다는 점을 지적하면서, 학생의 학습권을 보장하기 위한 새로운 교원평가제의 도입을 강력히 권고하였다(Coolahan et al, 2003, 김이경, 2008 재인용).

나. 추진 경과

정부의 새로운 교원평가제 도입의 계기는 2004년 2월 2일, 서울 진선여자중학교에서 있었던 안병영 교육부총리의 발언으로 시작되었다. 안병영 교육부총리는 학교교육 정상화를 위한 촉진대회에서 공교육의 원천인 교원의 자질 향상을 위해서 교사들이 좀 더 긴장해서 교육할 수 있도록 교직과 학교에 경쟁체제를 도입하겠다고 밝히면서 본격적인 논의가 시작되었다.

그간의 교원평가제 논의는 학부모 단체들의 찬성과 교직 단체들의 반대 논리가 서로 충돌과 대립되면서 지금까지 계속되고 있는 실정이다. 새로운 교원평가제 도입을 위한 추진 과정은 교육부에 의한 정책 연구 추진, 개선 방안(시안)의 마련, 협의체의 결성을 통한 대화 노력의 실패, 교원평가 시범 운영의 실시, 정부안의 마련, 법률 개정안 마련, 확대 시범 운영 등을 거쳤다. 지금까지의 교원평가 추진경과를 정리 제시하면 다음과 같다(김이경, 2008).

<표 II-3> 교원평가의 추진 과정

년 도	주 요 내 용
2003.2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 참여 정부 국정과제의 하나로 '교원의 전문성 강화 및 승진제도 개선' 제시 - 12대 분야별 국정과제 설정에서 교육 관련 소과제로 '교원 전문성 신장 기반 조성', '능력중심 승진제 마련' 포함
2004.2.17	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 「사교육비 경감대책」의 일환으로 교원평가제 추진 발표 - '학교교육 정상화를 위한 촉진대회(2004.2.2. 서울 진선여자중학교)'에서 안병영 교육부총리가 교원평가제 도입 시사
2004.3.11	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 교원평가제도 개선안 마련을 위한 교육부 관계자 및 전문가 T/F팀 구성 - 교직단체와 협의를 시도하였으나 반대 입장 고수
2004.4.23	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 교원 인사제도 혁신 방안 수립을 위한 공청회 개최 - '교원인사제도 혁신을 위한 국민의견수렴사업' 결과로 도출된 개선안의 국민 의견 수렴을 위한 자리였으나, 전교조 방해로 무산
2004.8 - 2005.2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 「교원평가제도 개선 정책연구」 추진 - 한국교육학회, 한국교육행정학회, 한국교육평가학회 공동 연구
2004.5 - 2005.5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 교직단체(20회), 학부모단체(4회)와의 협의를 통한 교육부의 의견 수렴 - 교직단체 : 시범실시 연기 및 평가제 도입 반대 - 학부모단체·시민단체 : 교원평가 도입 및 교육부안 찬성
2005.3.23	<ul style="list-style-type: none"> ▪ '교원 승진 및 평가제도 개선'에 대한 대통령 업무보고 시행 - 교원평가제도의 목적, 대상, 방법, 기준의 명시
2005.5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 교육부 '교원평가제도 개선방안(시안)' 발표 및 시안에 대한 공청회 개최(2005.5.3) - 교원 3단체(교총, 전교조, 한교조)의 공청회 참가 거부 및 반대로 공청회 무산- 19개 학부모 단체 교원평가제도 즉각 시행 촉구요구성명서 발표

2005.6.2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 열린 우리당과 교육부의 당정협의회에서 9월 교원평가제 시범 실시 추진 결정
2005.6.20	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 「학교교육력 제고를 위한 특별협의회」 구성 <ul style="list-style-type: none"> - 정부, 교직 3단체, 학부모 2단체 등 대표(7명)로 구성·운영 - 교원평가 시범사업을 「교원평가를 포함한 학교교육력 제고 사업」으로 전환하여 논의하기로 합의하고 공동발표문 발표
2005.9.5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 교원평가와 별도로 ‘부적격교원 대책’을 수립하여 발표 <ul style="list-style-type: none"> - 시험문제 유출 및 학업성적 조작, 성범죄, 금품수수, 상습적이고 심각한 신체적 폭력 등의 비리·범법 교원은 교단에서 배제, 교원평가제와는 연계시키지 않고 별도 대책으로 추진
2005.6.24 - 11.4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 특별협의회 5회 개최 및 실무지원단 집중협의(15회) 추진 <ul style="list-style-type: none"> - 전교조: 현행 근무평정제 폐지 또는 개선, 학교자치평가제 시범 운영 - 교총: 근평제와 별도 분리, 전문성 향상을 위한 교원평가로 추진 - 한교조: 교원평가 자체 찬성, 학부모 및 학생 평가는 반대 - NGO 단체: 교원평가 찬성, 시범운영의 조속 시행 촉구
2005.11.4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 교원평가를 포함한 학교교육력제고 시범사업 발표 <ul style="list-style-type: none"> - 특별협의회를 통해 제시한 교직3단체 및 학부모단체 의견을 최대한 반영한 교원평가 시범운영 복수안(A,B)과 더불어 - 교원 수업시수 등 업무경감 및 교원승진·양성·연수 개선 등 학교교육력 제고 사업 추진방향 동시 발표
2005.11.17	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 교원평가 시범학교 선정 결과 및 학교교육력제고 사업 추진 계획 발표 <ul style="list-style-type: none"> - 전국 초·중·고 총 116교 응모, 48교 최종 선정 발표
2005.12.6 - 12.31	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 학교교육력제고 시범학교 권역별 컨설팅 실시('05.12.6~12.31) <ul style="list-style-type: none"> - 컨설팅팀 4개 팀, 20명 구성·운영
2006.1.18	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 교원평가 시범학교 19교 추가지정 발표
2006.2.8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 교원평가 전담연구기관으로 KEDI 지정·운영('06.2.8~) <ul style="list-style-type: none"> - 시범학교 운영 지원, 시범운영 결과 종합·분석 및 평가모형 개발

2006.8.31 - 9.6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 교원평가 제도화 관련 이해당사자 의견수렴 - 교직 4단체 및 학부모 4단체 등
2006.9	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 시범운영 결과 발표 및 개선방안에 대한 정책포럼 개최 - 전담연구기관(KEDI) 주관 - 교직단체, 학부모단체, 현장교원 등 의견 수렴
2006.10.20	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 교원능력개발평가 정책추진 방향 공청회 개최 - 교육인적자원부 주관 - 교원구조조정에 대한 우려를 불식시키고 교원 전문성 신장 및 능력개발 지원 목적을 분명히 하기 위해 '교원평가'를 '교원능력개발평가'로 개명하고 교원능력개발평가 정책방향을 발표 - '07년 선도학교 운영후, 운영결과 평가·분석과 공청회 등을 바탕으로 평가주기 등 구체적인 사항을 시행령으로 제정토록 함 - 교직단체, 학부모단체, 현장교원 등 의견 수렴, 전교조 반대 농성
2006.11.1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 교육부 교원능력개발평가제 도입을 위한 법률 개정안 입법 예고 - 초·중등교육법 개정안 예고, 전교조 연가투쟁, 삭발식·단식투쟁 등 강행
2006.12.26	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 초·중등교육법 개정 법률안 정부안 확정(국무회의 의결)
2006.12.29	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 초·중등교육법 개정 법률안 정부안 국회 이송 - '08년 본격 적용을 위한 교원능력개발평가 시행근거 마련
2007.2.16	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 교원능력개발평가 선도학교 506교 지정
2007.6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 6월 임시국회 교육위원회 법안심사소위원회 안전에서 제외 - 연내 법제화를 위해 6월 임시국회 안전으로 상정되었으나 유보됨
2007.9-12	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 초중등교육법일부개정법률안이 국회를 통과하지 못하고 표류
2007.12	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 506개 선도학교 시범운영 결과 발표
2008.3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 669개 선도학교 시범운영 결과 발표

3. 교원능력개발평가제의 주요 내용 및 시범 운영 결과

가. 주요 내용

정부의 교원능력개발평가제의 주요 특징은 요약하면 다음과 같다(교육인적자원부, 2005).

첫째, 평가의 목적은 교원의 능력 개발로 교원의 전문적 활동에 대한 피드백을 통하여 능력을 신장시키는 데 초점을 둔다.

둘째, 교사 외에 교감 및 교장까지 모두 평가의 대상으로 하여 교사의 수업 능력과 학교 행정가의 학교 경영 능력을 제고하고자 한다.

셋째, 평가 방법은 교육공동체에 의한 다면평가로 교장·교감, 교사는 평가자로, 그리고 학부모와 학생은 만족도 정보 제공자로, 주로 체크리스트 문항과 자유기술식으로 구성된 조사지 작성을 통해 평가에 참여한다.

넷째, 평가 제반 업무의 관리를 위하여 단위학교에 교원평가관리위원회를 설치하고, 학교 행정가 평가를 위해서는 시·도교육청에 교장·교감평가관리위원회를 두며, 실무자로 평가관리자를 둔다.

다섯째, 평가 결과의 처리에 있어서는 평가자 개인의 익명성이 보장될 수 있도록 평가관리자가 평가지나 만족도 조사지를 취합, 정리하여 요약 자료를 개인별로 제공하며, 전문성 부족 분야를 성찰하고 개선을 위한 자료로 활용토록 한다.

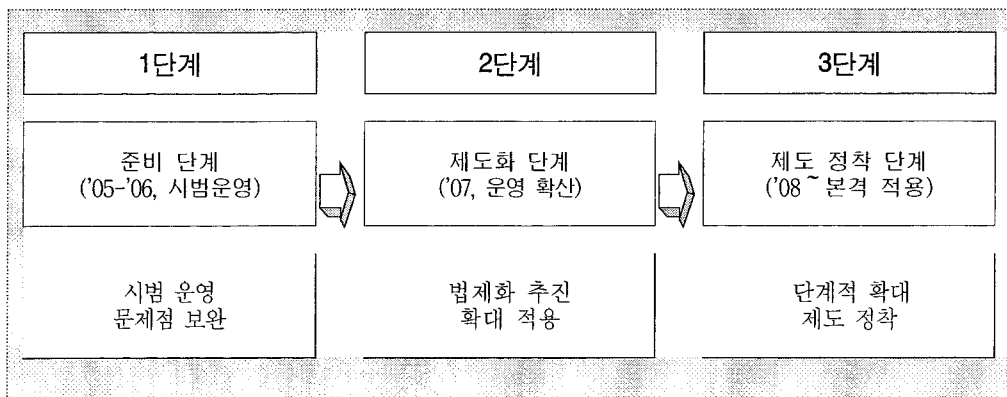
그간의 교원능력개발평가제는 3차례의 시범운영 기간을 거쳐 지금에 이르고 있다. 이러한 교원능력개발평가제의 일반화 방안에 관한 주요 내용은 다음과 같다.

<표 II-4> 교원능력개발평가 일반화 방안의 개요

구 분	주 요 내 용
평 가 주 관	▲ 교육인적자원부장관 및 교육감
평 가 목 적	▲ 교원의 능력개발 지원

평가대상자	▲ 초·중·고 교장, 교감, 교사 - 유치원 교원, 전문상담교사, 사서교사, 보건교사, 영양교사 제외
평가참여자	▲ 교원(교장, 교감, 교사), 학생, 학부모
평가주기	▲ 3년 마다 1회 - 2년 : 능력개발기간, 1년 : 평가기간
평가내용	▲ 교사 : 수업지도 및 학생지도에 관한 사항 ▲ 교장·교감 : 학교운영 전반에 관한 사항
평가방법	▲ 교원 : 평소관찰, 수업참관 등을 종합하여 교원상호(다면) 평가 ▲ 학생 : 교사의 수업지도 및 학생지도에 관한 만족도 설문조사 - 초등 1~3학년은 학부모가 담임의 학급경영에 대한 만족도 설문조사 참여 ▲ 학부모 : 자녀의 학교생활에 대한 만족도 설문조사 ※ 평가표 및 설문조사는 구성원의 의견을 수렴, 단위학교 자율 결정
평가기구	▲ 단위학교 : 교원능력개발평가관리위원회 - 교원, 학부모로 구성 ▲ 교육청 : 교장·교감능력개발평가관리위원회
결과 처리활용	▲ 교원 : 평가결과에 따른 자율연수 등 자기능력개발계획 작성이행 ▲ 학교장·교육감 : 능력개발 연수 프로그램 제공 및 예산지원 ▲ 교육인적자원부 및 교육청 : 교원 양성·연수 제도 개선 및 능력개발지원 계획 수립·시행

이러한 일반화 방안은 단계별로 추진되어, 2007년에 확대 적용하고 법제화를 추진하며, 2008년부터 본격 적용되는 것으로 구상되었다.



[그림 II-4] 교원능력개발평가의 일반화 과정

나. 시범 운영의 결과

교원능력개발평가제는 그 동안 세 차례에 걸쳐 시범 운영되었다. 1차는 2006년 11월에 48개 시범학교를 대상으로, 2차는 2006년에 67개 시범학교를 대상으로, 그리고 3차는 2007년에 506개 선도학교를 대상으로 실시되었다. 1차와 2차는 유사한 맥락에서 시범 운영된 반면, 3차는 교원평가제를 일반화, 제도화하기 위한 확대 적용 단계로서 선도 학교로 지정되어 시범적으로 운영되었다.

첫째, 1차 시범운영 결과는 총 48개교가 2005년 2학기에 약식으로 실시한 현황을 중심으로 분석되었다. 교육부는 교원, 학부모, 학생 1,500여명을 대상으로 실시한 설문조사 결과를 바탕으로 하여 2006년 3월 6일, ‘교사 67%가 수업개선 될 것’ ‘학부모 82%, 학생 73%도 긍정 답변’ 이라는 내용을 골자로 한 1차 시범운영 결과를 발표하였다. 교육부 보도 자료에 따르면, 학생들은 선생님의 수업에 대하여 초등학생의 72.4%, 중학생의 60.6%, 고등학생의 58.2%가 만족 이상이라고 답하여 비교적 높은 만족도를 보였고, 동료교원들은 동료의 수업에 대하여 초, 중, 고 각각 86.3%, 85.3%, 88.6%가 탁월하거나 우수하다는 등의 매우 긍정적 반응을 보였다. 교육부는 교원, 학생, 학부모들의 교원평가제에 대한 부정적 인식이 상당 부분 해소되고 긍정적 기대감이 고취되었으며, 상호의사소통이 증진되는 등, 당초 예상했던 부정적 효과보다는 긍정적 효과가 우세한 결과가 나왔다는 점을 부각시키면서 1차 시범운영의 성과를 긍정적으로 평가하였다.

그러나 교육부의 보도 자료가 공개된 후, 언론의 반응은 의외로 비판적이었다. 교원평가 시범 실시가 준비기간도 짧은데다 평가 방식이 설문조사에 치우치고 내용이 부실하며, 졸속이라는 인상이 강하다는 다소 약한 비판에서부터, 무늬만 교원평가로 교사들이 좋은 게 좋다는 식으로 서로 칭찬하기에 급급해하여 실효성을 기대할 수 없고 결국 국가 예산만 허비했다는 강도 높은 비판까지 다양하였다. 그러나 주목할 만 한 점은 이러한 비판이 교원평가제를 중단해야 한다는 메시지보다는 기왕 평가하려면 보다 강도 높

고 실효성 있게 추진해야 한다는 메시지를 담고 있었다.

둘째, 제2차 교원평가 시범운영은 2006년 3월부터 67개교를 대상으로 운영되었으며, 평가 시행 상의 문제점과 쟁점을 발굴하여 현장에 적합한 모형으로 개선하려는 목적으로 실시되었다. 정부는 2006년 9월 26일, 제2차 교원평가 시범학교 운영 결과를 발표하였다. 발표 내용은 교원평가 전담연구기관으로 지정된 한국교육개발원이 시범학교가 제출한 운영결과보고서, 연구팀의 자체 설문조사 및 현장 방문 결과 등을 종합하여 분석한 결과를 토대로 하였다. 2차 시범운영 결과 역시, 1차 시범운영 때와 마찬가지로 동료교원에 의한 평가는 매우 높게 나타났고(90% 정도가 동료교원의 수업을 탁월하거나 우수하다고 평가), 학생에 의한 수업만족도는 ‘만족’ 이상 비율이 초(72.8%), 중(60.9%), 고(56.8%) 순으로, 학교 급이 높아질수록 만족도가 낮아지는 것으로 나타났다. 학부모에 의한 자녀의 학교생활만족도 역시, ‘만족’ 이상 비율이 초(63.1%), 중(49.8%), 고(46.6%) 순으로 낮아졌다.

설문조사 분석 결과는 당초 우려했던 학교현장의 갈등보다는 교원평가에 대한 이해도 증가 등 전반적으로 긍정적인 효과가 나타난 것으로 분석되었고, 교사들은 자신의 수업활동에 대한 장점과 단점은 물론 학생과 학부모의 요구사항을 파악할 수 있는 유익한 자기 성찰 기회를 갖게 되었다고 반응하였다.(교원 73.9%가 긍정적으로 응답함)

교육부는 2차 분석 결과를 토대로 정부(안)을 확정하였다. 시안에 따르면 교원평가제는 ‘교원능력개발평가’로 명명되었고, 목적은 교원의 능력개발 지원 및 전문성 신장으로, 정책 의도를 분명히 하기 위해 초·중등교육법상에 근거규정을 마련하고 현행 교원근무성적평가제와는 분명하게 차별화하였다. 평가 대상은 국, 공, 사립 초, 중, 고 교원으로, 평가주기는 3년에 1회로 2년간은 능력개발기간으로 주어진다.

셋째, 제3차 시범운영에 해당하는 교원능력개발평가 선도학교 운영의 목적은 교원능력개발평가제를 현장에 확대 적용하여 개선·보완함으로써 더욱 실효성 높은 제도로 발전시키는 것이었다. 교원능력개발평가의 현장 적응

도를 높이고 교육공동체의 이해를 확산시키기 위한 것으로, 506개 선도학교는 지역별, 학교 급별 학교 수를 감안하여 지정되었다.

선도학교 운영 결과를 분석한 자료에 따르면, 동료교원에 의한 교사평가의 경우, ‘우수’ 이상의 비율이 초(94.2%), 중(90.7%), 고(89.3%)의 순으로 높게 나타나 대다수의 교원들은 동료교원의 수업이 우수하다고 평가하였다. 학생에 의한 수업 만족도 조사의 경우, ‘만족’ 이상의 비율이 초(70.8%), 중(57.2%), 고(54.4%)로 학교 급이 높아질수록 낮아지는 경향을 보였다. 한편, 학부모에 의한 자녀의 학교생활 만족도 조사(교사영역)의 경우, ‘만족’ 이상의 반응은 초(65.5%), 중(48.3%), 고(44.5%)로 나타났고, 초등학교 저학년 학부모만 참여하는 담임의 학급경영 만족도 조사의 경우, ‘만족’ 이상 비율이 77.0%인 반면 불만족은 2.8%에 불과해 담임의 학급경영에 비교적 높은 만족도를 보이는 것으로 나타났다.

교장·교감에 대한 평가에 있어서 동료교원에 의한 평가 결과는 ‘우수’ 이상으로 반응한 비율이 초(88.8%), 중(80.3%), 고(78.3%)로 비교적 높았고, 학부모에 의한 자녀의 학교생활 만족도 조사(교장·교감영역) 결과는 초(59.9%), 중(46.1%), 고(41.6%)로 대체적으로 낮았다. 교원과 학부모의 평가에 대한 인식에 있어서도 긍정적 반응이 우세하는 등, 선도학교 시범 운영 결과는 1차 및 2차 시범 운영 결과와 상당히 유사한 것으로 나타났다.

4. 교원능력개발평가의 주요 쟁점

정부가 새로운 교원평가시스템을 도입하겠다고 발표한 지 5년이 지났지만 정부와 교원단체, 학부모단체와 언론계간 찬반의 대립은 여전하다. 더욱이 교원단체의 반대 입장은 변함이 없다. 교원단체에서는 교원평가제가 학교현장을 황폐화할 것이라고 주장하면서 반대논리를 굽히지 않고 있으며, 학부모단체와 언론 등에서는 학생의 학습권 보장 차원에서 교원평가제 도입을 찬성하는 등 상반된 입장을 취하고 있다. 이러한 새로운 교원

평가시스템 도입에 따른 교육공동체간 대립과 갈등의 원인은 교원평가시스템에 대한 이해의 차이에서 발생된 문제이다. 교원평가시스템에 대해 종합적인 관점에서 살펴야 하는데, 단편적이고 부분적인 관점으로만 이해하려는 관점에서 파생된 문제이다. 교원평가시스템 도입과 관련된 대표적인 쟁점사항은 다음과 같다(전제상, 2007).

가. 교원평가 목적에 대한 이해 차이

일차적으로 교원평가의 목적에 대한 이해 차이이다. 평가는 인간이 조직의 일원으로 생활하는 한 수시로 일어날 수 있는 활동으로 특정 대상에 대한 가치를 판단하는 것을 뜻한다. 평가는 한 조직에서 조직구성원인 사람을 평가하는 방법을 제도화한 것이기 때문에 인적자원관리의 대부분 영역에 걸쳐 영향을 미치는 귀중한 자료를 제공해 준다. 이 때문에 일반적으로 평가의 목적은 목표달성을 검토하는 활동, 목표달성과정이 적절한가를 검토하는 활동, 평가결과를 의사결정 정보자료로 활용하는 의미를 지닌다. 마찬가지로 교원평가는 교원의 태도, 성격, 적성 등의 판단하며, 교원의 직무수행상의 업적이나 성과들을 측정하며, 교원의 능력, 즉 현재의 능력과 잠재능력을 동시에 개발하는 것이다. 교원평가는 교원의 직무수행에 대한 자질과 과정, 그리고 결과에 대한 교육공동체들의 비판적 관점을 반영하게 하여 직무수행의 효율성과 공정성을 높이는데 기여하게 한다. 따라서 학교조직에서 교원평가는 승진이나 전보 등의 인사행정 결정을 위한 자료를 제공하는 기능 외에도 교원 개인의 전문적인 성장과 발달을 도모하는 한편 교육조직의 효과성을 증가시킴으로써 보다 높은 교육의 질을 제공하는 데 기여할 수 있다.

그러나 교원단체는 교원평가시스템 도입이 학교조직을 경쟁체제로 몰아 교원의 전문성 개발보다는 교육현장을 황폐화시킬 것이라고 주장한다. 학교현장에 동료교사들간 정보교환과 노하우를 교환해야 하는데, 교원평가시스템의 도입이 교원들간 협력과 협조문화를 침해할 수 있다고 주장한

다. 이러한 주장은 학교조직문화에 비춰볼 때 교원간 협력은 중요한 부분 이기는 하지만 학교 교육력 향상의 일부분이지 전부는 아니라는 점이다. 지난해 교원평가 시범학교의 운영분석 결과가 이러한 문제점을 불식시키고 있다. 정부도 이러한 문제점을 의식해서 교원평가를 교원능력개발평가로 명칭을 변경하여 교원평가의 목적을 분명히 한 것으로 판단된다. 앞으로 교원평가시스템 법제화 과정에서 교원평가의 목적을 교원능력개발로 한정하면 이에 대한 논란은 해소될 것으로 판단된다.

나. 평가의 참여자

교원평가 있어서 평가자를 누구로 할 것인가에 대한 문제이다. 교원평가는 그것이 본질적으로 사람의 사람에 대한 평가, 즉 주관적 가치를 전제로 판단하는 것이므로 아무리 타당한 평가준거를 새롭게 설정한다 하더라도 여전히 나름의 한계를 가질 수밖에 없다. 교원평가는 교사와 관리자가 학교교육의 결과에 대한 책무성을 공유하는 총체적인 노력으로 교사가 평가과정에서 의미 있는 역할을 수행할 수 있도록 권한이 부여되어야 하며, 이를 위해 다양한 평가방법이 요구된다. 평가방법의 다양화가 최근에 큰 관심을 갖게 된 이유는 소수의 평가자보다 다수의 평가자가 평가과정에 참여함으로써 평가의 객관성, 공정성, 신뢰성 등을 제고할 수 있다는 현실적인 인식 때문이다. 교사가 교원평가시스템의 내적 활동에 참여하는 방법에는 자료를 수집하거나 동료장학, 동료코치, 교사지도 등에 대한 피드백을 하는 것과 관리자와 함께 평가를 진행해야 하는 것을 뜻한다. 교원평가의 공정성 확보차원에서 교원다면평가제의 중요성이 강조되고 있다. 다면평가란 기존의 관리자인 상사가 부하를 평가하는 개념에서 벗어나 피평가자 한 사람에 대해 다양한 각도에서 여러 사람이 평가하는 것을 뜻한다. 교직사회에서 교원평가 주체가 누구냐에 따라 관리자평가, 동료평가, 자기평가, 학생 및 학부모 평가 등으로 평가방법을 유형화할 수 있는데, 각각의 평가유형은 나름의 장점과 단점을 동시에 지닌다.

첫째, 대표적인 교사평가의 유형은 관리자평가이다. 관리자는 교사의 행동과 실적을 관찰할 수 있는 기회가 많고 업무상의 효과적인 결정요인을 알고 있어서 평가의 정확성이 높을 수 있으나 권위적이고 일방적이기 때문에 피평가자들이 신뢰하지 않는다는 점과 편견에 치우칠 가능성이 상존하며 교사들의 평가결과에 대한 거부감이 크다.

둘째, 동료평가는 동료 직무에 대해 비교적 정확하게 상황을 파악할 수 있으며, 실제 도움이 되는 정보제공이 가능하며 부서내의 의사소통이 원활하게 할 수 있다. 반면에 동료평가는 동료간 과도한 경쟁심을 유발하여 위화감을 조성할 수 있으며, 평가결과에 대한 책임의식이 결여될 수 있으며, 인간관계에 의해 편파적으로 작용할 가능성이 높다. 특히 교직사회의 경우에는 교사와 교사간, 교사와 관리자간, 교사와 학생간의 갈등과 위화감을 조장할 뿐만 아니라, 교육의 전문성과 소신적 행위들을 억압하고, 복지부동과 교육후퇴를 더 부채질할 수도 있다. 교직사회는 인화와 상호존중, 협력을 특징으로 하는데 동료평가가 도입이 된다면 교원들간 반목과 상호비방, 적개심, 편 가르기가 심화되어 교직사회의 분열을 조장하게 될 수 있다.

셋째, 자기평가는 스스로 장, 단점을 확인하게 하여 직무에 대한 이해가 높고, 참여를 통한 공동체 의식을 고양하게 하는 효과를 지니며 능력개발 및 촉진에 덜 방어적이라는 점이다. 즉, 자기평가는 평가목적과 자아개발 용도에 적절하게 활용될 수 있다. 반면에 자기평가는 스스로 약점을 들춰 내기를 꺼려하거나 자신을 과대 내지 과소평가하는 경향이 있으며, 평가결과에 대한 외부 환경 탓으로 전가할 가능성이 작용할 수 있다.

넷째, 학생 및 학부모 평가는 수요자의 요구와 필요를 반영하기 용이하며, 교육공동체의 참여를 통한 소속감 증대 효과가 있으며 비교적 객관적으로 상황을 판단할 수 있다. 반면에 평가자의 요구사항이 개인적일 수 있으며 집단의 분위기에 휩싸일 가능성이 높으며, 교원들의 거부감이 있을 수 있으며, 학부모로서 평가에 대한 반대급부를 두려워할 수 있다. 특히 학부모에 의한 평가는 잘못하면 인기투표가 되어 학생을 편하게 해주는 교사

가 높은 평가를 받고, 학생의 버릇을 가르치거나 인내력을 길러주려는 교사는 상대적으로 낮게 평가 받기가 쉽다.

교원평가 유형에 따른 장, 단점이 동시에 존재하는 만큼, 현실적인 요인들을 고려하여 수용할 필요가 있다. 현실적인 문제는 기존 교원근무성적평정에서 학생 및 학부모의 교육활동에 대한 요구가 전혀 반영되지 않는 폐쇄적 운영체제를 개선하는 일이다. 특히 학부모들은 자녀의 교육에 대한 권리와 의무를 동시에 지닌다는 점에서 교육공동체 모두의 참여가 가능하도록 개방적인 평가시스템을 마련한 것은 바람직한 방향이라고 여겨진다. 교원단체가 교원평가자로 학생과 학부모의 참여에 부정적인 입장을 표시하는 것은 평가자에 따른 장, 단점을 충분히 이해하지 못해서 발생한 측면이 있는 만큼 이에 대한 충분한 정보를 제공할 필요가 있다.

다. 평가결과의 활용

다음은 교원평가 결과의 활용 문제이다. 정부는 교원평가의 결과는 교원의 능력개발을 위한 자료로 활용할 뿐 구조조정과는 연계시키지 않는다고 수차례 밝혔다. 그럼에도 불구하고 교원단체를 비롯한 현장 교원들은 결국 구조조정으로 이어질 것이라고 우려하는 등 불신의 분위기가 팽배하다. 이 문제도 교원평가시스템의 법적 근거를 마련할 경우에 정부가 발표한 대로 구조조정과는 무관하고 교원의 전문성 개발에 활용한다는 점을 구체화하면 상당부분 해소될 수 있다.

5. 외국의 교원평가 제도 및 시사점

가. 미국의 교원평가시스템

미국의 교원평가는 모든 주에 획일적으로 적용되는 교원평가체제는 없지만, 각 주마다 나름의 교원평가 규정을 마련하고 있다. 이를 토대로 각

교육 구에서는 자체적으로 교원평가규정이나 지침을 마련하여 운용하고 있다. 미국교원평가 목적은 교원의 전문성 발달 기능, 개인의 인사행정 결정 기능, 학교조직 개선기능, 주 정부와 교육위원회의 책무성 기준 성취기능을 갖는 등 다양하게 설정되어 있으나, 대체적으로 교원의 전문성 신장(형성적 기능) 및 인사행정 결정 기능(총괄적 기능)이 동시에 고려되는 방향으로 초점이 맞춰지고 있다.

미국에서는 교원 개개인이 담당해야 할 직위의 자격요건이나 직무를 상세히 설명해주는 직위안내서를 활용하고 있는데, 이것이 교원평가를 위한 기초 자료가 되고 있다. 이것은 직무수행 정도를 파악하는 것으로서 주마다 교육구마다 매우 다양하다.

미국의 교원평가방법은 초창기에는 주로 평정척도법이 활용되었으나 1970년대부터는 교원 개인의 발달과 학교조직 목표와의 연계성을 고려하는 다양한 평가방법과 도구가 사용되었다. 대체적으로 교원평가방법은 교사 자신에 의한 평가, 교장이나 교감과 장학사에 의한 평가, 동료교사평가, 학생평가, 평가위원회 평가, 외부 전문가 평가가 다양하게 활용되고 있다. 교원평가도구로는 교사의 경우 그래픽 척도, 업무성취테스트, 관찰, 학생 성적표, 업무성취목표, 행동척도, 직무수행 설명서, 체크리스트, 서열순위, 면담, 강제배분법 등이 다양하게 사용되고 있다.

미국의 교원평가과정은 대체적으로 평가전단계, 평가단계, 평가후단계의 3단계를 거친다. 평가전단계는 평가자와 피평가자가 상호 협의하여 평가계획을 수립하는 단계이며, 평가단계는 평가를 구체적으로 실행하는 단계이며, 평가후 단계는 평가결과를 분석하여 새로운 평가계획에 투입시킬 수 있도록 점검하는 단계를 말한다.

미국은 전통적으로 교장이나 부교장, 장학사가 평가자가 되었으나, 최근에는 평가의 신뢰성 및 공정성을 확보하기 위해 자기평가, 동료교사, 학생, 외부 전문가, 학부모 등 다양한 평가주체들이 참여하고 있다.

미국의 교원평가 결과는 교원평가 목적에서도 살펴본 바와 같이 교원의 전문성 신장과 인사행정 정보로 활용되고 있다. 평가 결과는 본인에게 피

드백되고 있다.

버지니아 주(Virginia, Fairfax County Public Schools)의 교원평가 결과의 활용을 예를 들어보면 다음과 같다. 교사의 경우에는 5가지 학업성취도 내용 및 22개 지침에 대한 적합 여부에 대한 최종평가 결과가 교사에게 제공되며, 이 평가 결과에 따라 다음과 같은 3가지 항목 중 하나를 선택하여 결정하게 된다. 첫째는 재임용 추천이다. 둘째는 조건부 재임용 추천이다. 조건부 재임용 추천을 받은 교사는 그 다음 해까지 봉급 인상이 되지 않으며, 그 다음해에 재평가를 받게 된다. 셋째는 재임용 취소이다. 조건부 재임용 후 그 다음 평가 결과가 나쁠 경우에는 재임용 취소결정을 하게 된다. 교장의 경우에는 최종평가지 다음 3 가지 항목 중 하나를 선택받게 된다. 첫째는 재임용 추천이다. 둘째는 조건부 재임용 추천이다. 조건부 재임용 추천을 받은 교장은 평가연도 말까지 봉급 인상이 되지 않으며, 그 다음해에 재평가를 받게 된다. 경우에 따라서는 다른 직위로 배정이 가능하다. 셋째는 재임용 취소이다. 조건부 재임용 후 그 다음 평가 결과가 나쁠 경우에는 재임용 취소결정을 하게 된다. (전제상, 2007)

나. 영국의 교원평가시스템

영국의 교원평가는 교육의 질적 수준을 향상시키기 위한 노력의 일환으로 나타났으며, 이러한 교원평가가 정착되기까지 오랜 시간이 소요되었다. 영국의 교원평가 역사는 1986년 교육법 개정, 1988년 교육개혁법 제정, 1991년 교원평가 규칙의 제정으로 이어지고 있다. 영국 교사평가의 법적 근거는 1986년 법(education act 1986 section 49)을 토대로 하여 1991년 학교 교사평가 규칙(school teacher appraisal: regulations and circular 12/91)이 만들어지면서 교사평가 실시기관은 교사의 근무실적을 정기적으로 평가하도록 의무화하였다. 이 법령에는 지역교육청(Local Education Authorities)이 교원의 인사관리와 전문성 신장에 관계된 업무를 수행함에 있어서 근무실적 평가결과를 고려해야 한다고 명시하고 있

다. 영국 교육법 제4조에는 평가의 목적을 ① 교원들의 잠재성을 깨우치고 더욱 효과적으로 자신의 임무를 수행하도록 교원들을 지원함으로써 학생에게 양질의 교육을 제공하는 것, ② 교원 개개인이 자신의 전문적 발달과 경력 계획을 가지도록 돕는 것, ③ 교원배치가 교원 개인과 학교의 보완적인 요구와 연결될 수 있도록 돕는 것이라고 규정하고 있다(Jones & Mathias, 1995).

영국의 교사평가내용은 교육규정 제13조 평가계획과 목표에 따라 교사 개개인이 해야 할 직무설명서를 토대로 이루어진다. 즉, 개인의 인성, 학급 내에서의 교수·학습활동 및 경영활동, 직무수행 결과 및 직무수행상의 문제, 학생과 동료교사 및 학부모 등과의 인간관계 등의 내용이 구체적으로 포함되어 있다. 평가기준은 대부분 성취해야 할 행동적 용어로 구체적으로 기술되어 있다. 영국의 교사평가내용 및 기준은 평가과정이 주로 면담으로 이루어지고 있는데, 이때 평가자와 피평가자간의 평가의 목표와 내용 등을 협의하게 된다. 이러한 협의과정에서 교원평가는 직무수행상의 애로나 실적 또는 만족과 불만족 사항, 재교육의 필요성 등과 관한 정보 수집 내용을 포함하게 된다.

영국의 교사평가방법은 주로 면담법(interview)이다. 면담은 평가실시 전 단계, 평가단계, 평가 후 단계에서 모두 활용되며, 면담의 목적은 평가자와 피평가자가 상호간 평가의 목적과 내용, 방법 등에 관한 합의를 하는 데 있다. 이러한 면담을 통해서 교사 개개인의 전문성 신장을 도모하는데 있다. 수업관찰은 연 1회 이상 실시되며, 평가면담에서는 교사의 수행력과 성취정도, 개선점, 그리고 평가안에 명시된 목표달성정도, 훈련 및 개발의 필요성과 방법 등이 검토된다. 평가검토회의에는 자기평가와 더불어 평가결과와 보수연계가 집중적으로 논의된다. 그러나 평가자들이 민감하게 반응하는 문제로 활발하게 논의되지는 않고 있다. 평가보고서 작성 후 최종보고서는 학교장에게 전달되며, 학교장은 3년간 보고서를 보관한다. 교사평가 주기는 1년이며, 평가가 시작되면 지속적으로 평가한다. 교사가 전근을 간 경우에는 평가주기는 다시 시작되며, 단기 계약교사의 경

우에도 계약기간 내에 평가를 실시하도록 평가시기를 정한다.

영국의 교사평가 대상은 국공립 및 사립학교 모든 교사가 해당된다. 임시계약직과 기간제 교사도 1학기 이상을 근무할 경우에는 평가대상이 된다. 정기적인 교사평가의 의무는 학교운영위원회에 있으며, 교사 평가자는 직근상급자로서 학교장이나 수석교사가 담당한다. 학교장이 학교교사 중 1인을 평가위원으로 정하거나, 교장자신이 평가위원이 될 수 있으며, 수석교사 등 새로운 평가위원을 정할 수 있다.

영국의 교원평가 결과는 교사와 교장의 직무훈련 및 능력개발 연수에 반영하거나 승진 및 보수인상 자료로 활용되고 있다. 교사평가 결과보고서는 학교장, 학교운영위원회 위원, 지방교육청 등에 제공된다. 학교장은 교사 업무수행에 관한 조언과 결정권을 가진 교육관료나 그가 지정한 사람, 교사훈련 및 개발계획담당자에게 교사평가 결과를 제공한다. 평가결과는 본인에게 피드백되고 있다.(전제상, 2007)

다. 일본의 교원평가시스템

일본의 동경도 교육위원회는 2000년 4월에 전국 최초로 새로운 교사평가제를 도입하였다. 동경도 교육위원회의 새 교사평가제 도입의 취지는 현재 학급붕괴 등 학교교육문제 해결을 위한 개혁안을 추진하던 중 교사에 대한 의식개혁이 절실히 요구된다는 점이 고려되었다.

동경도 교육위원회는 1998년 7월 외부 전문가 등을 중심으로 ‘교사의 인사고과연구회’를 발족하여 관련 연구에 착수하였고, 2000년 4월 1일부터 종래의 근무성적평정에 관한 규칙을 폐지하고 새로운 교사평가제도를 도입하게 되었다.

동경도의 평가목적은 능력과 업적에 상응한 적절한 인사고과를 행한 결과에 따라 직원의 자질능력 향상 및 학교조직의 활성화를 도모하는 것으로 설정하였다. 동경도의 경우에 인사고과는 자기신고와 업적평가로 구분하였다. 자기신고서의 내용은 학교경영방침에 대한 목표, 전년도 성과

와 과제를 기술하게 하고, 당사자가 학습지도, 학생지도 및 진로지도, 특별활동 및 기타, 연수 및 연구에 대해 당해 연도 목표, 목표달성을 위한 구체적인 방법(언제, 어떻게, 어느 정도), 성과와 과제를 교사 스스로 작성하게 하고 있다.

업적평가는 교사의 직무수행 상황을 정확하게 파악하여 개개인의 자질 능력 향상을 위한 지도육성 방안을 마련하는 것으로 목적으로 하였다. 자기신고의 경우에는 년 3회 목표 설정(연도 당초와 4월 1일 기준), 목표의 추가 및 변경(연도 도중 10월 1일 기준), 자기평가(연도 말, 3월 31일 기준) 순으로 진행된다. 평가시기는 4월 1일부터 다음 해 3월 31일까지로 병행하여 실시하고 있다.

동경도를 비롯한 일부 지역에서는 교사의 업적평가지 절대평가의 경우, 제1평가자는 교감과 제2평가자는 교장이며, 상대평가는 교육위원회 교육장이 실시한다. 자기신고서와 평가서는 교육장이 보관토록 조치하고 있다.

교육장은 교사가 평가서의 공개를 요구할 경우에 인사 관리상 지장이 없다고 인정되는 부분에 한해서 본인에게 공개할 수 있도록 허용하고 있다.

일본의 지도력 부족교사 관련 제도가 도입된 이후로 이를 채택하는 지방자치단체가 증가 추세에 있다. 현재는 전국 60개 교육위원회 모두가 교사를 평가해 연수 기회 제공 및 보수 인상 등의 혜택을 주는 교사평가체제를 추진하고 있다. 지도력 부족교사의 판정 결과에 대한 연수기간은 1년 원칙으로 설정하고 있으나, 교육위원회별로 상한 기간을 두고 있다.(전제상, 2007)

라. 독일의 교원평가시스템

독일의 16개 주 중에서 8개 주는 4-5년을 주기로 평가를 실시하나 8개주에서는 정기적인 평가는 없고 복직 등의 사유가 발생했을 때 평가를 실시한다. 교원평가를 실시하고 있는 8개 주 중 바이에른 주에 국한하여 바이에른 주립학교 교원에 대한 직무평가를 중심으로 주요 사항을 살펴보

고자 한다. 평가 대상은 평생 고용된 공무원 신분의 모든 교원이지만 50세 이상의 교원이나 상위급 교장 등에 대해서는 정기 평가를 실시하지 않는다. 바이에른 주립학교 교원평가의 목적은 다음과 같이 설정하고 있다.

첫째, 교원의 직무평가는 첫 번째 상관이 직무평가 기간 내에 교원 개인으로부터 성과, 능력, 적성에 관해 어떠한 인상을 받았는가를 보여주기 위함이다. 즉, 교원에게는 이를 통하여 자신의 성과를 최선을 다해 피력할 수 있도록 동기부여가 되어야 할 것이다. 이로써 직무평가는 인사관리와 수업의 질적 보장을 위한 도구가 된다는 점이다.

둘째, 교원의 직무평가를 통해 교원의 잠재적 성과를 주기적으로 비교성찰할 수 있게 한다. 직무평가는 인사계획에 있어서 없어서는 안 될 도구이며, 이를 통해 교육기본법과 바이에른 주 헌법에서 보장된 성과의 원칙을 실현하는 것이며, 교원의 업무 방향과 승진에 있어서 선발의 결정적 자료가 된다.

셋째, 교원의 직무평가는 성과에 따라 승진될 것인가 아니면 기본 봉급 단계에 머무를 것인가에 대한 결정을 내리는데 있어 중요한 근거가 된다.

교원의 직무평가의 유형은 정기평가, 중간평가, 수습기간평가로 구분된다. 각 유형에 따른 교원평가에 앞서서 교원은 교원평가기간 동안 수행해야 할 직무(임무)에 대해 설명하고 언급해야 한다.

교원 직무평가의 내용은 전문교과능력, 적성 및 자격, 기타사항으로 구분하여 제시되고 있다. 교원 직무평가는 교원의 역할과 연관되고 동급 급여단위 내의 다른 교원과 비교하여 교사의 능력을 객관적으로 기록해야 한다. 교원평가는 1부터 16점까지의 점수제에 따라 실시되며, 평가의 틀은 철저히 준수해야 한다. 왜냐하면 평가결과가 진급 혹은 기타 인사결정에 중요한 영향을 미치기 때문이다.

평가자는 평가를 받는 교원이 어떠한 직무 과제와 기능에 적당할 것인지를 고려한다. 평가자는 한 교원이 어떠한 직무가 적합할 것인가를 판단하는 이유를 평가보고에 기록해야 한다. 여기서 중요한 것은 교원의 적성이며 개별적인 학교의 구조적 상황 등은 아니다. 평가자가 평가대상을 지

도적인 지위(학교장, 학교감독 공무원)로 승진할 필요가 있다고 판단한 경우에는 지도자적 질에 대해 객관적인 입장에서 보고해야 한다.

교원평가의 목적에서 밝힌 것처럼 교원평가의 결과는 교원의 수업 전문성 신장 및 인사자료로 활용된다. 인사자료는 교원의 승진, 보수 등으로 활용된다.(전제상, 2007)

마. 시사점

주요국의 교원평가시스템 운영실태가 우리에게 주는 시사점은 다음과 같다.

첫째, 평가의 목적 및 기능에 있어서는 평가의 주요 목적을 교원으로서의 전문성 신장과 책무성 향상에 두고 있으며, 승진, 급여, 연수 등 다양한 인사자료로 활용하고 있다.

둘째, 평가 기준과 내용에 있어서는 교장 등의 관리자에게는 관리자로서의 능력을 평가하며, 교사에게는 학생지도 능력을 평가하는 것에 주안점을 두고 있다. 또한 교직생활 전반을 종합적, 포괄적으로 평가할 수 있는 다양한 문항들을 구체적인 용어로 개발하여 사용하고 있다.

셋째, 평가 방법에 있어서는 교원평가지 상대평가와 절대평가를 목적에 따라 선별적으로 사용하고 있다는 것이다. 평가 과정을 다단계화, 체계화함으로써 평가 과정과 결과를 객관화하는데 주안점을 두고 있다. 평가자가 피평가자가 상호 협의를 함으로써 평가를 피평가자의 자기 개발 계기로 삼도록 하는데 초점을 두고 있다.

넷째, 평가자에 있어서는 평가할 만한 능력과 자질을 갖춘 사람이 평가를 책임지고 있다는 것이다. 특히 교사 자신에 의한 자발적인 자기평가를 중시하고 있음을 확인할 수 있다.

다섯째, 평가결과의 활용은 평가의 목적에 따라 다양하게 활용하고 있으나 대체적으로 교원의 전문성 신장에 주안점을 두면서 평가 결과가 미흡할 경우에는 별도의 조치를 강구하고 있다는 점이다.

Ⅲ. 분석모형 및 조사 설계

1. 분석 모형

학습에 직접적인 영향을 미치고 교육의 질을 좌우하는 가장 큰 변수는 교사이다. 따라서 교원능력개발 평가가 공교육활성화에 기여하기 위해서는 교사가 교원능력개발 평가를 어떻게 받아들이고 그 결과가 어떤 도움이 되는지, 또 어떻게 활용하는지가 가장 중요하다.

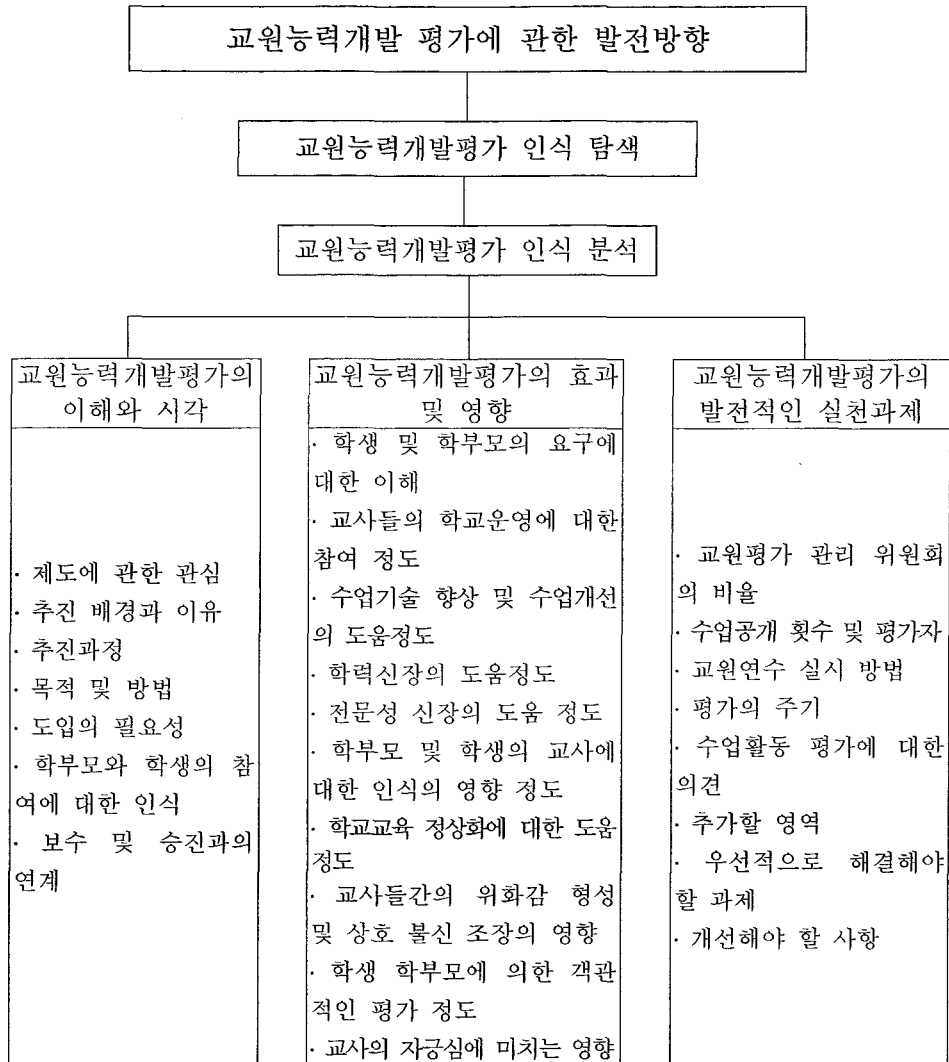
교원능력개발 평가에 대한 교사의 인식, 교원능력개발 평가 결과의 활용, 교원능력 개발 평가의 발전적인 실천과제에 대한 분석이 필요하다

가. 조사 대상

본 연구에서는 울산 시내 초등학교에서 교원능력개발평가 시범학교를 운영하거나 선도학교에 참여한 학교에 근무한 교원과 참여하지 않은 교원을 대상으로 표본 추출하여 설문조사를 실시하였다.

나. 조사 방법

울산 시내 초등학교에서 교원능력개발평가 시범학교를 운영하거나 선도학교에 참여한 교원과 참여하지 않은 교원에게 작성된 설문지를 직접 받는 형식으로 실행하였다.



[그림Ⅲ-1] 연구의 분석 모형

2. 조사 설계

가. 조사 대상

본 연구에서는 울산 시내 초등학교 교원평가 연구학교 및 선도학교에 참여한 경험이 있는 교원과 경험이 없는 교원을 대상으로 표본 추출하여 설문조사를 실시하였다.

표집대상은 교육인적자원부 지정 교원능력개발평가 시범학교 및 선도학교 운영에 참여한 교원 107명과 참여하지 않은 교원 445명이다.

나. 조사 기간 및 방법

설문 조사는 2008년 4월 17일부터 4월 29일까지 실시되었다.

조사 방법은 울산 시내 초등학교의 교육부 연구학교 및 선도학교 운영을 한 5개교와 운영에 참여하지 않은 13개교의 교원을 대상으로 작성된 설문지를 직접 받는 형식으로 실행하였다. 설문지 670부를 배부하여 552부를 회수(회수율 82.4%)하였다.

다. 조사 도구 및 내용

이 연구에 사용된 조사 도구는 초등학교 교원능력개발 평가제의 발전방향에 관한 질문지를 사용하였다. 질문지의 내용은 총 28개의 문항으로 다음과 같이 구성하였다.

<표 III-1> 교원능력개발 평가 발전 방향에 관한 질문지 문항 구성

변인	영역	하위변인	문항번호	문항수
교원능력 개발평가의 인식	배경	성별, 직위, 경력, 교원평가연구학교 및 선도학교 참여한 경험 여부		4
	이해 와 시각	제도에 대한 관심	1	8
		추진 배경과 이유	2	
		추진과정	3	
		목적 및 방법	4	
		도입의 필요성	5	
		학부모 참여에 대한 필요성	6	
		학생 참여에 대한 필요성	7	
		결과의 보수 및 승진에 연계 필요성	8	
	효과 및 영향	교원의 전문성과 관련한 문제파악	9	11
		학생 및 학부모의 요구 이해	10	
		교사의 학교 운영에 대한 참여 가능성	11	
		수업기술 향상 및 수업개선 도움 정도	12	
		학력신장 도움 정도	13	
		교사의 전문성 신장 도움 정도	14	
		학부모 학생의 참여가 교사인식에 미치는 영향	15	
		학교 교육 정상화의 도움 정도	16	
		교사간의 위화감 형성 및 상호 불신 조장에 미치는 영향	17	
		학생, 학부모의 객관적인 평가 정도	18	
		교사의 자긍심에 미치는 영향	19	
	발전 을 위한 실천 과제	교원평가관리위원회의 비율	20	9
		공정한 평가를 위한 수업공개 횟수	21	
		교사의 수업 평가자	22	
		교원 연수 실시 방법	23	
		평가의 적절한 주기	24	
		평가 영역의 타당성	25	
		평가에 추가할 영역	26	
		우선적으로 해결해야 할 과제	27	
		우선적으로 개선할 사항	28	
	계			32

3. 자료 처리

이 연구에서는 교원능력개발 평가의 인식에 관하여 제작된 질문지를 연구 대상자인 초등학교 18개교 교원들에게 반응하게 하여 얻은 자료를 근거로 SPSSWIN (Ver 14.0) 프로그램을 이용하여 빈도분석과 교차분석에 의해 자료를 처리하였다.

IV. 조사 결과 분석 및 논의

1. 응답자의 일반적 특성

응답자의 통계학적 특성을 살펴보면 응답자 552명중 여자가 440명(79.7%), 남자가 112(20.3%) 이었다. 직위는 교사가 436명(79.0%), 부장교사가 107명(19.4%), 관리직(교장, 교감)이 9명(1.6%)순이었다.

경력은 5년 - 15년이 178명(32.2%)로 가장 많았고 16년- 25년이 149명(27.0%), 5년 미만인 138명(25.0%), 26년 이상이 87명(15.8%)순이었다.

교원평가연구학교 및 선도학교에 참여하지 않은 경우가 445명(80.6%)로 참여한 경우 107명(19.4%)보다 훨씬 높게 나타났다.

<표 IV-1 > 응답자의 일반적 특성

구분		응답자수(명)	비율(%)
성별	남	112	20.3
	여	440	79.7
직위	관리직(교장, 교감)	9	1.6
	부장교사	107	19.4
	교사	436	79.0
경력	5년 미만	138	25.0
	5년 - 15년	178	32.2
	16년 - 25년	149	27.0
	26년 이상	87	15.8
연구학교 및 선도학교 참여경험여부	참여한 적이 있다	107	19.4
	참여한 적이 없다	445	80.6
전체		552	

2. 조사 분석 결과

1) 교원능력개발평가에 대한 관심

초등학교 교사들이 교원능력개발평가제에 관심을 가지고 있는 정도에 대해 전체적으로 관심이 있다에 44.3%(매우 관심이 높다 13.0%, 약간 관심이 있다 31.3%)로 높게 응답하였고, 관심이 없다에 13.2%로 응답하였다. 이러한 결과는 성별($p < .05$), 직위별($p < .001$), 교원평가 참여여부($p < .01$)에 있어서 통계적으로 의미 있는 차이가 있는 것으로 나타났으며, 교직 경력별에 있어서는 통계적으로 의미가 없는 것으로 나타났다. 교원능력개발 평가에 대한 관심은 여교사보다 남교사가, 일반교사보다는 관리직이, 교원평가 연구학교 및 선도학교 운영에 참여한 교사의 관심이 60.8%로 참여하지 않은 교사의 40.5%보다 월등히 높았다.

<표 IV-2> 교원능력개발평가에 대한 관심 여부

명(%)

구 분		매우 관심이 높다.	약간 관심이 있다	보통이다	거의 관심이 없다	전혀 관심이 없다	전체	χ^2 df p
성별	남	24(21.4)	35(31.3)	42(37.5)	10(8.9)	1(0.9)	112(100.0)	9.942 4 .041*
	여	48(10.9)	138(31.4)	203(46.1)	41(9.3)	10(2.3)	440(100.0)	
직위별	관리직	5(55.6)	4(44.4)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	9(100.0)	31.436 8 .000***
	부장교사	23(21.5)	37(34.6)	38(35.5)	8(7.5)	1(0.9)	107(100.0)	
	교사	44(10.1)	132(30.3)	207(47.5)	43(9.9)	10(2.3)	436(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	15(10.9)	46(33.3)	66(47.8)	11(8.0)	0(0.0)	138(100.0)	10.689 12 .556
	5년-15년	20(11.2)	49(27.5)	85(47.8)	18(10.1)	6(3.4)	178(100.0)	
	16년-25년	24(16.1)	51(34.2)	57(38.3)	14(9.4)	3(2.0)	149(100.0)	
	26년 이상	13(14.9)	27(31.0)	37(42.5)	8(9.2)	2(2.3)	87(100.0)	
교원평가 참여 여부	참여	16(15.0)	49(45.8)	39(36.4)	2(1.9)	1(0.9)	107(100.0)	19.651 4 .001**
	참여하지 않음	56(12.6)	124(27.9)	206(46.3)	49(11.0)	10(2.2)	445(100.0)	
전체		72(13.0)	173(31.3)	245(44.4)	51(9.2)	11(2.0)	552(100.0)	

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

2) 교원능력개발평가의 추진 배경과 이유에 대한 인식

초등학교 교원들이 인식하는 교원능력개발평가의 추진 배경과 이유에 대해서는 잘 알고 있다에 48.2%(매우 잘 알고 있다 8.7%, 약간 잘 알고 있다 39.5%)로 높게 응답하였고 모른다에 16.7%가 응답하였다.

이러한 결과는 성별, 직위별, 교원평가 참여여부에 있어서 통계적으로 의미 있는 차이($p < .001$)가 있는 것으로 나타났으며, 교직 경력별에 있어서는 통계적으로 의미가 없는 것으로 나타났다.

남교사가 61.6%가 잘 알고 있다고 응답한 반면 여교사는 44.8%가 잘 알고 있다고 응답하여 남교사가 추진배경과 이유에 대해 더 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 직위별로는 관리직은 100%가 인식하고 있었으며 부장교사, 일반교사 순으로 인식 정도가 높은 것으로 나타났다. 또한 교원평가 선도학교운영에 참여한 교사는 잘 알고 있다에 77.6%가 응답하여 참여하지 않은 교사의 41.1%에 비해 인식 정도가 매우 높았다.

<표 IV-3> 교원능력개발평가의 추진 배경과 이유에 대한 인식

명(%)

구 분		매우 잘 알고 있다	약간 알고 있다	보통이다	거의 모른다	전혀 모른다	전체	χ^2 df p
성별	남	22(19.6)	47(42.0)	26(23.2)	16(14.3)	1(0.9)	112(100.0)	27.250 4 .000***
	여	26(5.9)	171(38.9)	168(38.2)	60(13.6)	15(3.4)	440(100.0)	
직위별	관리직	5(55.6)	4(44.4)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	9(100.0)	46.562 8 .000***
	부장교사	17(15.9)	50(46.7)	30(28.0)	9(8.4)	1(0.9)	107(100.0)	
	교사	26(6.0)	164(37.6)	164(37.6)	67(15.4)	15(3.4)	436(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	5(3.6)	50(36.2)	53(38.4)	24(17.4)	6(4.3)	138(100.0)	16.633 12 .164
	5년-15년	15(8.4)	77(43.3)	55(30.9)	25(14.0)	6(3.4)	178(100.0)	
	16년-25년	18(12.1)	61(40.9)	49(32.9)	19(12.8)	2(1.3)	149(100.0)	
	26년 이상	10(11.5)	30(34.5)	37(42.5)	8(9.2)	2(2.3)	87(100.0)	
교원평가참여 여부	참여	19(17.8)	64(59.8)	22(20.6)	2(1.9)	0(0.0)	107(100.0)	51.939 4 .000***
	참여하지 않음	29(6.5)	154(34.6)	172(38.7)	74(16.6)	0(0.0)	445(100.0)	
전체		48(8.7)	218(39.5)	194(35.1)	76(13.8)	16(2.9)	552(100.0)	

*** $p < .001$

3) 교원능력개발평가의 추진 과정에 대한 이해

교원능력개발평가의 추진과정에 대해 어느 정도 알고 있는가에 대해서는 잘 알고 있다가 35.2%(매우 잘 알고 있다 6.2%, 약간 잘 알고 있다 29.0%)로 모른다에 응답한 32.3%보다 약간 높게 나타났다.

이러한 결과는 성별, 직위별, 교직경력별, 교원평가 참여여부에 있어서 통계적으로 의미 있는 차이($p < .0001$)가 있는 것으로 나타났다.

남교사가 잘 알고 있다에 50.9%가 응답하여 31.1% 응답한 여교사보다 추진과정에 대한 이해가 높았으며 관리직은 88.9%가 잘 알고 있다고 응답하였고, 부장교사, 일반교사의 순으로 이해정도가 높았다.

교직경력별로는 16년-25년이 잘 알고 있다에 50.3% 응답하여 가장 높았고 26년 이상, 5년 - 15년, 5년 미만 순으로 이해 정도가 높았다. 교원평가 선도학교 운영에 참여한 교사가 잘 알고 있다에 53.6%가 응답하여 참여하지 않은 교사의 28.3%에 비해 높은 이해 정도를 보이고 있다.

<표 IV-4> 교원능력개발평가의 추진 과정에 대한 이해

명(%)

구 분		매우 잘 알고 있다	약간 알고 있다	보통이다	거의 모른다	전혀 모른다	전체	χ^2 df p
성별	남	19(17.0)	38(33.9)	36(32.1)	16(14.3)	3(2.7)	112(100.0)	34.850 4 .000***
	여	15(3.4)	122(27.7)	169(38.4)	119(27.0)	15(3.4)	440(100.0)	
직위별	관리직	5(55.6)	3(33.3)	1(11.1)	0(0.0)	0(0.0)	9(100.0)	80.894 8 .000***
	부장교사	11(10.3)	53(49.5)	28(26.2)	15(14.0)	0(0.0)	107(100.0)	
	교사	18(4.1)	104(23.9)	176(40.4)	120(27.5)	18(4.1)	436(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	4(2.9)	27(19.6)	55(39.9)	45(32.6)	7(5.1)	138(100.0)	35.777 12 .000***
	5년-15년	12(6.7)	42(23.6)	72(40.4)	46(25.8)	6(3.4)	178(100.0)	
	16년-25년	9(6.0)	66(44.3)	44(29.5)	27(18.1)	3(2.0)	149(100.0)	
	26년 이상	9(10.3)	25(28.7)	34(39.1)	17(19.5)	2(2.3)	87(100.0)	
교원평가 참여 여부	참여	20(18.7)	48(44.9)	30(28.0)	8(7.5)	1(0.9)	107(100.0)	66.192 4 .000***
	참여하지 않음	14(3.1)	112(25.2)	175(39.3)	127(28.5)	17(3.8)	445(100.0)	
전체		34(6.2)	160(29.0)	205(37.1)	135(24.5)	18(3.3)	552(100.0)	

*** $p < .001$

4) 교원능력개발평가의 목적 및 방법

교원능력개발평가의 목적 및 방법에 대해서는 잘 알고 있다에 43.5% (매우 잘 알고 있다 8.0%, 약간 잘 알고 있다 35.5%)가 응답하여 모른다에 응답한 19.9%보다 높게 나타났다.

이러한 결과는 성별, 직위별, 교원평가 참여여부에 있어서 통계적으로 의미 있는 차이($p < .0001$)가 있는 것으로 나타났으며, 교직경력별도 통계적으로 의미가 있는 차이($p < .001$)가 있는 것으로 나타났다.

성별로는 남교사가 잘 알고 있다에 59.8%가 응답하여 여교사(잘 알고 있다 39.3%)보다 인식정도가 높게 나타났다. 직위별로는 관리직이 88.9%로 인식정도가 가장 높고 부장교사, 일반교사 순이었다.

교직경력별로는 16-25년, 26년이상, 5년-15년, 5년 미만 순으로 높게 나타나고 교원평가 선도학교 운영에 참여한 교사가 73.8%로 참여하지 않은 교사의 36.2%보다 약 2배 정도 인식 정도가 높았다.

<표 IV-5> 교원능력개발평가의 목적 및 방법

구 분		매우 잘 알고 있다	약간 알고 있다	보통이다	거의 모른다	전혀 모른다	전체	χ^2 df p
성별	남	23(20.5)	44(39.3)	25(22.3)	18(16.1)	2(1.8)	112(100.0)	36.668 4 .000***
	여	21(4.8)	152(34.5)	177(40.2)	78(17.7)	12(2.7)	440(100.0)	
직위별	관리직	7(77.8)	1(11.1)	1(11.1)	0(0.0)	0(0.0)	9(100.0)	82.964 8 .000***
	부장교사	16(15.0)	48(44.9)	31(29.0)	11(10.3)	1(0.9)	107(100.0)	
	교사	21(4.8)	147(33.7)	170(39.0)	85(19.5)	13(3.0)	436(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	5(3.6)	41(29.7)	51(37.0)	37(26.8)	4(2.9)	138(100.0)	28.738 12 .004**
	5년-15년	15(8.4)	58(32.6)	67(37.6)	33(18.5)	5(2.8)	178(100.0)	
	16년-25년	14(9.4)	69(46.3)	46(30.9)	18(12.1)	2(1.3)	149(100.0)	
	26년 이상	10(11.5)	28(32.2)	38(43.7)	8(9.2)	3(3.4)	87(100.0)	
교원평가 참여여부	참여	23(21.5)	56(52.3)	23(21.5)	4(3.7)	1(0.9)	107(100.0)	64.881 4 .000***
	참여하지 않음	21(4.7)	140(31.5)	179(40.2)	92(20.7)	13(2.9)	445(100.0)	
전체		44(8.0)	196(35.5)	202(36.6)	96(17.4)	14(2.5)	552(100.0)	

*** $p < .001$ ** $p < .01$

5) 교원능력개발평가제 도입의 필요성

교원능력개발평가제 도입의 필요성에 대해서는 필요하다는 응답이 35.0%(매우 필요 4.7%, 약간 필요 30.3%)로 필요하지 않다고 응답한 31.1%에 비해 약간 높았다.

이러한 결과는 직위별($p < .01$), 교원평가선도학교 운영($p < .0001$) 참여여부에 있어 통계적으로 의미 있는 차이가 있는 것으로 나타났으나 성별, 교직 경력별에는 의미가 없는 것으로 나타났다.

직위별에서 관리직은 77.7%가 도입이 필요하다고 높게 응답하였고 부장교사, 일반교사 순으로 나타났다.

교원평가 선도학교 운영에 참여한 교사는 50.4%가 필요하다고 응답하였고 참여하지 않은 교사는 31.2%가 필요하다는 35.4%가 필요하지 않다는에 응답하여 선도학교 운영의 참여 여부에 따라 많은 차이를 보이고 있다.

<표 IV-6> 교원능력개발평가제 도입의 필요성

		명(%)						
구 분		매우 필요	약간 필요	보통이다	거의 필요하지 않다	전혀 필요하지 않다	전체	χ^2 df p
성별	남	11(9.8)	34(30.4)	33(29.5)	25(22.3)	9(8.0)	112(100.0)	8.646 4 .071
	여	15(3.4)	133(30.2)	154(35.0)	100(22.7)	38(8.6 12)	440(100.0)	
직위별	관리직	3(33.3)	4(44.4)	2(22.2)	0(0.0)	0(0.0)	9(100.0)	22.391 8 .004**
	부장교사	4(3.7)	38(35.5)	35(32.7)	20(18.7)	10(9.3)	107(100.0)	
	교사	19(4.4)	125(28.7)	150(34.4)	105(24.1)	37(8.5)	436(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	7(5.1)	47(34.1)	56(40.6)	22(15.9)	6(4.3)	138(100.0)	15.277 12 .227
	5년-15년	8(4.5)	51(28.7)	56(31.5)	46(25.8)	18(12.1)	100(100.0)	
	16년-25년	5(3.4)	40(26.8)	48(32.2)	38(25.5)	18(12.1)	149(100.0)	
	26년 이상	6(6.9)	29(33.3)	27(31.0)	19(21.8)	6(6.9)	87(100.0)	
교원평가 참여여부	참여	10(9.3)	44(41.1)	39(36.4)	9(8.4)	5(4.7)	107(100.0)	25.672 4 .000** *
	참여하지 않음	16(3.6)	123(27.6)	148(33.3)	116(26.1)	42(9.4)	445(100.0)	
전체		26(4.7)	167(30.3)	187(33.9)	125(22.6)	47(8.5)	552(100.0)	

*** $p < .001$ ** $p < .01$

6) 교원능력개발평가의 학부모 참여에 대한 필요성

교원능력개발평가의 학부모 참여에 대해 어떻게 생각하느냐에 대한 질문에 학부모의 참여가 필요하지 않다는 응답이 50.7%(거의 필요하지 않다 34.6%, 전혀 필요하지 않다.16.1%)로 높게 나타났다.

이러한 응답 결과는 성별($p<.05$), 교직경력별($p<.05$), 교원평가 참여여부($p<.001$)에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났고, 직위별에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

여교사가 학부모 참여가 필요하지 않다는 52.3%로 남교사의 44.6%보다 약간 높게 응답하였고 교직경력별로는 26년 이상이 59.8%, 16년-25년이 59%, 5년-15년이 50%, 5년 미만이 37.0%순으로 필요하지 않다는 높게 응답하였다.

교원평가 선도학교 운영에 참여하지 않은 교사는 학부모 참여가 필요하지 않다는 56.6%로 높게 응답하였으나 운영에 참여한 교사는 학부모 참여가 필요하다는 28.9%, 필요하지 않다는 26.1% 응답하여 오히려 필요하다는 의견이 높았다.

<표 IV-7> 교원능력개발평가의 학부모 참여에 대한 필요성

명(%)

구 분		매우 필요	약간 필요	보통이다	거의 필요하지 않다	전혀 필요하지 않다	전체	χ^2 df p
성별	남	5(4.5)	27(24.1)	30(26.8)	37(33.0)	13(11.6)	112(100.0)	12.697 4 .013*
	여	9(2.0)	56(12.7)	145(33.0)	154(35.0)	76(17.3)	440(100.0)	
직위별	관리직	1(11.1)	2(22.2)	3(33.3)	2(22.2)	1(11.1)	9(100.0)	9.749 8 .283
	부장교사	5(4.7)	13(12.1)	28(26.2)	44(41.1)	17(16.3)	107(100.0)	
	교사	8(1.8)	68(15.6)	144(33.0)	145(33.3)	71(16.3)	436(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	4(2.9)	24(17.4)	59(42.8)	36(26.1)	15(10.9)	138(100.0)	23.769 12 .022*
	5년-15년	6(3.4)	31(17.4)	52(29.2)	66(37.1)	23(12.9)	178(100.0)	
	16년-25년	3(2.0)	16(10.7)	42(28.2)	55(36.9)	33(22.1)	149(100.0)	
	26년 이상	1(1.1)	12(13.8)	22(25.3)	34(39.1)	18(20.7)	87(100.0)	
교원평가 참여 여부	참여	7(6.5)	24(22.4)	48(44.9)	21(19.6)	7(6.5)	107(100.0)	36.630 4 .000***
	참여하지 않음	7(1.6)	59(13.3)	127(28.5)	170(38.2)	82(18.4)	445(100.0)	
전체		14(2.5)	83(15.0)	175(31.7)	191(34.6)	89(16.1)	552(100.0)	

*** p <.001 * p <.05

7) 교원능력개발평가의 학생 참여에 대한 필요성

교원능력개발 평가의 학생 참여에 대해 어떻게 생각하느냐는 질문에 학생 참여가 필요하지 않다는 응답이 51.3%(거의 필요하지 않다 31.7%, 전혀 필요하지 않다 19.6%)로 높게 나타났다.

이러한 응답 결과는 교직경력별((p<.05), 교원평가 참여여부(p<.001)에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났고, 성별, 직위별에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

교직 경력별에서는 16년-25년이 학생 참여가 필요하지 않다에 58.4%,

26년 이상이 57.4%, 5년-15년이 47.8%, 5년미만이 44.2%순으로 응답하였으며 교원평가 선도학교에 참여하지 않은 교사가 필요하지 않다는 56.4%로 높게 응답한 반면 참여한 교사는 필요하다는 31.8%, 필요하지 않다는 29.9% 응답하여 근소한 차이지만 학생참여가 필요하다는 더 높았다.

<표 IV-8> 교원능력개발평가의 학생 참여에 대한 필요성

명(%)

구 분		매우 필요	약간 필요	보통이다	거의 필요하지 않다	전혀 필요하지 않다	전체	χ^2 df p
성별	남	4(3.6)	28(25.0)	28(28.0)	35(31.3)	17(15.2)	(100.0)	8.731 4 .068
	여	7(1.6)	68(15.5)	134(30.5)	140(31.8)	91(20.7)	440(100.0)	
직위별	관리직	1(11.1)	2(22.2)	3(33.3)	0(0.0)	3(33.3)	9(100.0)	8.953 8 .346
	부장교사	2(1.9)	15(14.0)	32(29.9)	35(32.7)	23(21.5)	107(100.0)	
	교사	8(1.8)	79(18.1)	127(29.1)	140(32.1)	82(18.8)	436(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	4(2.9)	29(21.0)	44(31.9)	49(35.5)	12(8.7)	138(100.0)	24.468 12 .018*
	5년-15년	4(2.2)	32(18.0)	57(32.0)	53(29.8)	32(18.0)	178(100.0)	
	16년-25년	1(0.7)	24(16.1)	37(24.8)	50(33.6)	37(24.8)	149(100.0)	
	26년 이상	2(2.3)	11(12.6)	24(27.6)	23(26.4)	27(31.0)	87(100.0)	
교원평가 참여 여부	참여	5(4.7)	29(27.1)	41(38.3)	22(20.6)	10(9.3)	107(100.0)	27.904 4 .000***
	참여하지 않음	6(1.3)	67(15.1)	121(27.2)	153(34.4)	98(22.0)	445(100.0)	
전체		11(2.0)	96(17.4)	162(29.3)	175(31.7)	108(19.6)	552(100.0)	

*** p <.001 * p <.05

8) 교원능력개발평가 결과의 보수 및 승진과의 연계

교원능력개발평가의 결과가 보수 및 승진과 연계되는 것에 어떻게 생각하는냐는 질문에 필요하지 않다는 응답이 55.4%(거의 필요하지 않다 32.1%, 전혀 필요하지 않다 23.4%)로 높게 나타났다.

이러한 응답 결과는 성별(p<.05), 직위별(p<.001), 교직경력별(p<.05)에

서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났고, 교원평가 참여여부에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

교원능력개발평가 결과가 보수 및 승진과 연계되는 문제에 대해 여교사는 57.3%, 남교사 48.2%가 필요하지 않다는에 응답하여 남교사보다 여교사의 응답이 더 높았다. 직위별로는 관리직에서는 필요하다는에 55.5%가 응답한 반면 부장교사는 56%, 일반교사는 55.8%가 필요하지 않다는에 응답하였다.

교직경력별로는 필요하지 않다는 응답이 16년-25년이 67.1%, 5년-15년이 54.5%, 26년 이상이 49.5%, 5년 미만이 47.1%순으로 높게 응답하였다.

<표 IV-9> 교원능력개발평가 결과의 보수 및 승진과의 연계

명(%)

구 분		매우 필요	약간 필요	보통이다	거의 필요하지 않다	전혀 필요하지 않다	전체	χ^2 df p
성별	남	7(6.3)	17(15.2)	34(30.4)	27(24.1)	27(24.1)	112(100.0)	12.243 4 .016*
	여	6(1.4)	59(13.4)	123(28.0)	150(34.1)	102(23.2)	440(100.0)	
직위별	관리직	3(33.3)	2(22.2)	1(11.1)	2(22.2)	1(11.1)	9(100.0)	40.518 8 .000***
	부장교사	2(1.9)	12(11.2)	33(30.8)	36(33.6)	24(22.4)	107(100.0)	
	교사	8(1.8)	62(14.2)	123(28.2)	139(31.9)	104(23.9)	436(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	4(2.9)	28(20.3)	41(29.7)	45(32.6)	20(14.5)	138(100.0)	26.211 12 .010*
	5년-15년	3(1.7)	19(10.7)	59(33.1)	52(29.2)	45(25.3)	178(100.0)	
	16년-25년	3(2.0)	12(8.1)	34(22.8)	53(35.6)	47(31.5)	149(100.0)	
	26년 이상	3(3.4)	17(19.5)	23(26.4)	27(31.0)	17(19.5)	87(100.0)	
교원평가 참여 여부	참여	4(3.7)	16(15.0)	34(31.8)	35(32.7)	18(16.8)	107(100.0)	4.184 4 .382
	참여하지 않음	9(2.0)	60(13.5)	123(27.6)	142(31.9)	111(24.9)	445(100.0)	
전체		13(2.4)	76(13.8)	157(28.4)	177(32.1)	129(23.4)	552(100.0)	

*** p < .001 * p < .05

9) 교원능력개발평가가 전문성과 관련 문제 파악에 대한 도움 정도

교원능력개발평가가 교원 자신의 전문성과 관련한 문제점을 파악하는데 어느 정도 도움이 된다고 생각하느냐는 질문에 도움이 된다는 응답이 38.6%(매우 도움된다 4%, 약간 도움된다 31.7%)로 도움이 되지 않는다는 응답의 33.3%보다 조금 높게 나타났다.

이러한 응답 결과는 성별($p<.05$), 직위별($p<.001$), 교직경력별($p<.05$), 교원평가 참여 여부($p<.05$)에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

남교사가 도움이 된다는 응답이 49.0%로 여교사의 36.6%보다 높게 나타났다고, 직위별로는 도움이 된다는 응답이 관리직 88.9%, 부장교사 44.9%, 일반교사 36.0%의순으로 높게 응답하였다.

교직 경력별로는 도움이 된다는 응답이 5년 미만인 51.5%, 26년 이상 41.3%, 16년-25년이 32.1%, 5년-15년이 32.1%순으로 높게 응답하였다. 교원평가 선도학교 운영에 참여한 교사는 도움이 된다는 응답이 52.3%인데 반해 참여하지 않는 교사는 도움이 되지 않는다가 35.8%와 도움이 된다는 35.3%가 근소한 차이를 보이나 참여하지 않는다는에 더 많은 응답을 하여 선도학교 운영에 참여한 교사와 상반된 의견을 보이고 있다.

<표 IV-10> 교원능력개발평가가 전문성과 관련 문제 파악에 대한 도움 정도 명(%)

구 분		매우 도움 된다	약간 도움 된다	보통이다	거의 도움되지 않는다	전혀 도움되지 않는다	전체	χ^2 df p
성별	남	9(8.0)	46(41.1)	24(21.4)	23(20.5)	10(8.9)	112(100.0)	10.403 4 .034*
	여	13(3.0)	145(33.0)	131(29.8)	109(24.8)	42(9.5)	440(100.0)	
직위별	관리직	3(33.3)	5(55.6)	1(11.1)	0(0.0)	0(0.0)	9(100.0)	30.568 8 .000***
	부장교사	6(5.6)	42(39.3)	30(28.0)	18(16.8)	11(10.3)	107(100.0)	
	교사	13(3.0)	144(33.0)	124(28.4)	114(26.1)	41(9.4)	436(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	7(5.1)	64(46.4)	40(29.0)	17(12.3)	10(7.2)	138(100.0)	23.177 12 .026*
	5년-15년	6(3.4)	51(28.7)	52(29.2)	48(27.0)	21(11.8)	178(100.0)	
	16년-25년	6(4.0)	43(28.9)	42(28.2)	43(28.9)	15(10.1)	149(100.0)	
	26년 이상	3(3.4)	33(37.9)	21(24.1)	24(27.6)	6(6.9)	87(100.0)	
교원평가 참여 여부	참여	6(5.6)	50(46.7)	26(24.3)	16(15.0)	9(8.4)	107(100.0)	11.793 4 .019*
	참여하지 않음	16(3.6)	141(31.7)	129(29.0)	116(26.1)	43(9.7)	445(100.0)	
전체		22(4.0)	191(34.6)	155(28.1)	132(23.9)	52(9.4)	552(100.0)	

*** p < .001 * p < .05

10) 교원능력개발평가가 학생 및 학부모의 요구 이해에 대한 도움 정도

교원능력개발평가가 학생 및 학부모의 요구를 이해하는데 어느 정도 도움이 된다고 생각하느냐의 질문에 도움이 되지 않는다는 응답이 34.9% (거의 도움이 되지 않는다 26.6%, 전혀 도움이 되지 않는다 8.3%)로 도움이 된다는 29.3%보다 높게 나타났다.

이러한 응답 결과는 성별(p<.05), 직위별(p<.001), 교직경력별(p<.01), 교원평가 참여 여부(p<.01)에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

남교사는 도움이 된다는 응답이 36.6%인데 반해 여교사는 도움이 되지 않는다는 응답이 36.8%로 서로 다른 결과를 나타내고 있다. 직위별로는 관리직이 도움이 된다는 77.8%, 부장교사가 32.7%로 높게 응답한 반면

일반교사는 도움이 되지 않는다는 37.2%로 높게 응답하였다.

교직경력별로는 5년 미만은 도움이 된다는 42.7%로 높게 응답한 반면 도움이 되지 않는다는 5년-15년 39.9%, 16년-25년 39.6%, 26년이상 36.8%순으로 높게 응답하였다. 또한 교원평가 선도학교 운영에 참여한 교원은 도움이 된다는 응답이 43.9%인 반면, 참여하지 않은 교사는 도움이 되지 않는다는 응답이 37.5%로 서로 다른 결과를 나타내고 있다.

<표 IV-11> 교원능력개발평가가 학생 및 학부모의 요구 이해에 대한 도움 정도 명(%)

구 분		매우 도움 된다	약간 도움 된다	보통이다	거의 도움되지 않는다	전혀 도움되지 않는다	전체	χ^2 df p
성별	남	9(8.0)	32(28.6)	40(35.7)	23(20.5)	8(7.1)	112(100.0)	11.198 4 .024*
	여	10(2.3)	111(25.2)	157(35.7)	124(28.2)	38(8.6)	440(100.0)	
직위별	관리직	5(55.6)	2(22.2)	2(22.2)	0(0.0)	0(0.0)	9(100.0)	79.224 8 .000***
	부장교사	4(3.7)	31(29.0)	41(38.3)	22(20.6)	9(8.4)	107(100.0)	
	교사	10(2.3)	110(25.2)	154(35.3)	125(28.7)	37(8.5)	436(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	6(4.3)	53(38.4)	48(34.8)	24(17.4)	7(5.1)	138(100.0)	26.409 12 .009**
	5년-15년	3(1.7)	38(21.3)	66(37.1)	51(28.7)	20(11.2)	178(100.0)	
	16년-25년	4(2.7)	34(22.8)	52(34.9)	46(30.9)	13(8.7)	149(100.0)	
	26년 이상	6(6.9)	18(20.7)	31(35.6)	26(29.9)	6(6.9)	87(100.0)	
교원평가 참여 여부	참여	7(6.5)	40(37.4)	34(31.8)	21(19.6)	5(4.7)	107(100.0)	15.604 4 .004**
	참여하지 않음	12(2.7)	103(23.1)	163(36.6)	126(28.3)	41(9.2)	445(100.0)	
전체		19(3.4)	143(25.9)	197(35.7)	147(26.6)	46(8.3)	552(100.0)	

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

11) 교원능력개발평가제 도입이 교사들의 학교운영 참여 가능 여부

교원능력개발평가제 도입이 교사들의 학교 운영에 대한 참여를 어느 정도 가능하게 한다고 생각하느냐는 질문에 그렇지 않다는 응답이 38.9%(그렇지 않다. 29.7%, 매우 그렇지 않다 9.2%)로 그렇다의

19.7%보다 높게 나타났다.

이러한 응답 결과는 직위별($p<.001$), 교직경력별($p<.05$), 교원평가 참여 여부($p<.01$)에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났고, 성별에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

직위별에 있어 관리직은 그렇다에 77.7%로 높게 응답한 반면 그렇지 않다에 일반교사 40.9 %, 부장교사 34.6%순으로 높게 응답하였다. 교원평가 선도학교 운영에 참여한 교사는 그렇다에 33.6%로 높게 응답한 반면 참여하지 않은 교사는 그렇지 않다에 41.8%로 높게 응답하여 차이를 보이고 있다.

<표 IV-12> 교원능력개발평가지 도입이 교사들의 학교운영 참여 가능 여부
명(%)

구 분		매우 그렇다	약간 그렇다	보통이다	그렇지 않다	매우 그렇지 않다	전체	χ^2 df p
성별	남	6(5.4)	18(16.1)	48(42.9)	25(22.3)	15(13.4)	112(100.0)	6.790 4 .147
	여	13(3.0)	72(16.4)	180(40.9)	139(31.6)	36(8.2)	440(100.0)	
직위별	관리직	3(33.3)	4(44.4)	2(22.2)	0(0.0)	0(0.0)	9(100.0)	40.969 8 .000***
	부장교사	4(3.7)	16(15.0)	50(46.7)	22(20.6)	15(14.0)	107(100.0)	
	교사	12(2.8)	70(16.1)	176(40.4)	142(32.6)	36(8.3)	436(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	5(3.6)	29(21.0)	64(46.4)	29(21.0)	11(8.0)	138(100.0)	22.809 12 .029*
	5년-15년	6(3.4)	23(12.9)	69(38.8)	57(32.0)	23(12.9)	178(100.0)	
	16년-25년	4(2.7)	16(10.7)	64(43.0)	54(36.2)	11(7.4)	149(100.0)	
	26년 이상	4(4.6)	22(25.3)	31(35.6)	24(27.6)	6(6.9)	107(100.0)	
교원평가 참여 여부	참여	7(6.5)	29(27.1)	42(39.3)	20(18.7)	9(8.4)	445(100.0)	18.856 4 .001**
	참여하지 않음	12(2.7)	61(13.7)	186(41.8)	144(32.4)	42(9.4)	445(100.0)	
전체		19(3.4)	90(16.3)	228(41.3)	164(29.7)	51(9.2)	552(100.0)	

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

12) 수업공개가 수업기술 향상 및 수업 개발에 대한 기여

교원능력개발평가를 위한 수업공개가 수업기술 향상 및 수업개선에 어느 정도도움이 된다고 생각하느냐의 질문에 도움이 된다는 응답이 36.8%(매우 도움이 된다 5.1%, 약간 도움이 된다 31.7%)로 도움이 되지 않는다는 28.8%보다 높게 나타났다.

이러한 응답 결과는 직위별($p < .001$), 교원평가 참여 여부($p < .01$)에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났고, 성별, 교직경력별에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

직위별에서 도움이 된다는 응답이 관리직 88.8%, 일반교사 36.1%, 부장교사 35.5%순으로 높게 나타났다. 교원평가 선도학교 운영에 참여한 교사는 도움이 된다는 52.7%로 참여하지 않은 교사의 33%에 비해 매우 높은 차이를 보인다.

<표 IV-13> 수업공개가 수업기술 향상 및 수업 개발에 대한 기여

명(%)

구 분		매우 도움 된다	약간 도움 된다	보통이다	거의 도움되지 않는다	전혀 도움되지 않는다	전체	χ^2 df p
성별	남	11(9.8)	38(33.9)	33(29.5)	20(17.9)	10(8.9)	112(100.0)	8.228 4 .084
	여	17(3.9)	137(31.1)	157(35.7)	95(21.6)	34(7.7)	440(100.0)	
직위별	관리직	4(44.4)	4(44.4)	1(11.1)	0(0.0)	0(0.0)	9(100.0)	32.974 8 .000***
	부장교사	5(4.7)	33(30.8)	38(35.5)	21(19.6)	10(9.3)	436(100.0)	
	교사	19(4.4)	138(31.7)	151(34.6)	94(21.6)	34(7.8)	107(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	9(6.5)	54(39.1)	41(29.7)	27(19.6)	7(5.1)	138(100.0)	15.984 12 .192
	5년-15년	5(2.8)	45(25.3)	71(39.9)	36(20.2)	21(11.8)	178(100.0)	
	16년-25년	8(5.4)	47(31.5)	50(33.6)	33(22.1)	11(7.4)	149(100.0)	
	26년 이상	6(6.9)	29(33.3)	32.2(28)	19(21.8)	5(5.7)	87(100.0)	
교원평가 참여 여부	참여	6(5.6)	50(46.7)	28(26.2)	18(16.8)	5(4.7)	107(100.0)	14.990 4 .005**
	참여하지 않음	22(4.9)	125(28.1)	162(36.4)	97(21.8)	39(8.8)	445(100.0)	
전체		28(5.1)	175(31.7)	190(34.4)	115(20.8)	44(8.0)	552(100.0)	

*** $p < .001$ ** $p < .01$

13) 교원능력개발평가가 학생들의 학력 신장에 대한 기여

교원능력개발평가가 학생들의 학력신장에 어느 정도 도움이 된다고 생각하느냐의 질문에 도움이 되지 않는다는 응답이 37.7%(거의 도움이 되지 않는다 27.9%, 전혀 도움이 되지 않는다 9.8%)로 도움이 된다는 23.4%보다 높았다.

이러한 응답 결과는 배경 요인에 따라 직위별에만 통계적으로 유의한 차이($p < .001$)가 있는 것으로 나타났고, 성별, 교직경력별, 교원평가 참여여부에는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

직위별에서 관리직은 도움이 된다는 응답이 88.8%로 높게 응답하였고 반면 일반교사 37.7%, 부장교사 28.1%순으로 도움이 되지 않는다는 높게 응답하여 차이가 나타났다.

<표 IV-14> 교원능력개발평가가 학생들의 학력 신장에 대한 기여

명(%)

구 분		매우 도움 된다	약간 도움 된다	보통이다	거의 도움되지 않는다	전혀 도움되지 않는다	전체	χ^2 df p
성별	남	8(7.1)	27(24.1)	41(36.6)	27(24.1)	9(8.0)	112(100.0)	6.958 4 .138
	여	13(3.0)	81(18.4)	174(39.5)	127(28.9)	45(10.2)	440(100.0)	
직위별	관리직	4(44.4)	4(44.4)	1(11.1)	0(0.0)	0(0.0)	9(100.0)	55.863 8 .000***
	부장교사	4(3.7)	22(20.6)	51(47.7)	19(17.8)	11(10.3)	107(100.0)	
	교사	13(3.8)	108(19.6)	215(38.9)	154(27.9)	54(9.8)	436(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	7(5.1)	28(20.3)	53(38.4)	40(29.0)	10(7.2)	138(100.0)	12.869 12 .379
	5년~15년	4(2.2)	25(14.0)	73(41.0)	52(29.2)	24(13.5)	178(100.0)	
	16년~25년	5(3.4)	34(22.8)	55(36.9)	40(26.8)	15(10.1)	149(100.0)	
	26년 이상	5(5.7)	21(24.1)	34(39.1)	22(25.3)	5(5.7)	87(100.0)	
교원평가참여 여부	참여	5(4.7)	24(22.4)	47(43.9)	23(21.5)	8(7.5)	107(100.0)	4.336 4 .362
	참여하지 않음	16(3.6)	84(18.9)	168(37.8)	131(29.4)	46(10.3)	445(100.0)	
전체		21(3.8)	108(19.6)	315(38.9)	154(27.9)	54(9.8)	552(100.0)	

*** $p < .001$

14) 교원능력개발평가가 교사의 전문성 신장에 대한 기여

교원능력개발평가가 교사의 전문성을 신장하는데 어느 정도 도움이 된다고 생각하는냐의 질문에 도움이 된다는 응답이 36.7%(매우 도움이 된다 3.4%, 약간 도움이 된다 33.3%)로 도움이 되지 않는다고 응답한 29.7%보다 높게 나타났다.

이러한 응답 결과는 배경요인에 따라 직위별, 교직경력별에서 통계적으로 유의한 차이($p < .001$)가 있는 것으로 나타났고, 성별, 교원평가 참여 여부에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

직위별에서 도움이 된다는 응답이 관리직 77.7%, 부장교사 42.1%, 일반교사 34.7%순으로 높게 나타났다. 교직 경력별로는 도움이 된다는 응답이 5년 미만 47.8%, 26년 이상 39.1%, 16년-25년 33.6%순으로 높게 응답한 반면, 5년-15년에서는 도움이 되지 않는다는 응답이 35.4%로 높게 나타났다.

<표 IV-15> 교원능력개발평가가 교사의 전문성 신장에 대한 기여

명(%)

구 분		매우 도움 된다	약간 도움 된다	보통이다	거의 도움되지 않는다	전혀 도움되지 않는다	전체	χ^2 df p
성별	남	6(5.4)	41(36.6)	29(25.9)	27(24.1)	9(8.0)	112(100.0)	4.704 4 .319
	여	13(3.0)	143(32.5)	156(35.5)	98(22.3)	30(6.8)	440(100.0)	
직위별	관리직	3(33.3)	4(44.4)	1(11.1)	1(11.1)	0(0.0)	9(100.0)	29.131 8 .000***
	부장교사	3(2.8)	42(39.3)	33(30.8)	21(19.6)	8(7.5)	107(100.0)	
	교사	13(3.0)	138(31.7)	151(34.6)	103(23.6)	31(7.1)	436(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	8(5.8)	58(42.0)	44(31.9)	20(4.5)	8(5.8)	138(100.0)	27.695 12 .006**
	5년-15년	4(2.2)	49(27.5)	62(34.8)	41(23.0)	22(12.4)	178(100.0)	
	16년-25년	5(3.4)	45(30.2)	53(35.6)	42(28.2)	4(2.7)	149(100.0)	
	26년 이상	2(2.3)	32(36.8)	26(29.9)	22(25.3)	5(5.7)	87(100.0)	
교원평가 참여 여부	참여	3(2.8)	46(43.0)	36(33.6)	18(16.8)	4(3.7)	107(100.0)	7.938 4 .269
	참여하지 않음	16(3.6)	138(31.0)	149(33.5)	107(24.0)	35(7.9)	445(100.0)	
전체		19(3.4)	184(33.3)	185(33.5)	125(22.6)	39(7.1)	552(100.0)	

*** $p < .001$ ** $p < .01$

15) 학부모 및 학생들의 교원평가과정에 대한 참여가 교사에 대한 인식에 미치는 영향

학부모 및 학생들이 교원능력개발평가과정에 참여함으로써 교사에 대한 인식에 어느 정도 영향을 미친다고 생각하느냐의 질문에 부정적이라는 응답이 37.5%(다소 부정적이다 35.0%, 매우 부정적이다 12.5%)로 높게 나타났다.

이러한 응답 결과는 성별($p < .001$), 직위별($p < .01$), 교원평가 참여 여부($p < .001$)에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났고 교직 경력별에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

남교사는 긍정적이라는 응답이 33.0%로 다소 높은데 반해 여교사는 부정적이라는 응답이 50.4%로 매우 높게 응답하였다. 직위별로는 부정적이라는 응답이 일반교사 48.9%, 부장교사 43.0%, 관리직 33.3%순으로 높게 나타났다.

교원평가 선도학교 운영에 참여한 교사는 긍정적이라는 응답이 32.7%로 다소 높게 나타난데 반해, 참여하지 않은 교사는 부정적이라는 응답이 52.0%로 매우 높게 나타났다.

<표 IV-16> 학부모 및 학생들의 교원평가과정에 대한 참여가
교사에 대한 인식에 미치는 영향

명(%)

구 분		매우 긍정적	약간 긍정적	보통이다	다소 부정적	매우 부정적	전체	χ^2 df p
성별	남	8(7.1)	29(25.9)	35(31.3)	27(24.1)	13(11.6)	(100.0)	25.139 4 .000***
	여	5(1.1)	65(14.8)	148(33.6)	166(37.7)	56(12.7)	(100.0)	
직위별	관리직	2(22.2)	0(0.0)	4(44.4)	3(33.3)	0(0.0)	(100.0)	23.817 8 .002**
	부장교사	2(1.9)	20(18.7)	39(36.4)	28(26.2)	18(16.8)	(100.0)	
	교사	9(2.1)	74(17.0)	140(32.1)	162(37.2)	51(11.7)	(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	8(5.8)	30(21.7)	43(31.2)	42(30.4)	15(10.9)	(100.0)	15.155 12 .233
	5년-15년	2(1.1)	28(15.7)	61(34.3)	61(34.3)	26(14.6)	(100.0)	
	16년-25년	2(1.3)	22(14.8)	50(33.6)	59(39.6)	16(10.7)	(100.0)	
	26년 이상	1(1.1)	14(16.1)	29(33.3)	31(35.6)	12(13.8)	(100.0)	
교원평가 참여 여부	참여	2(1.9)	33(30.8)	41(38.3)	25(23.4)	6(5.6)	(100.0)	26.223 4 .000***
	참여하지 않음	11(2.5)	61(13.7)	142(31.9)	168(37.8)	63(14.2)	(100.0)	
전체		13(2.4)	94(17.0)	183(33.2)	193(35.0)	69(12.5)	(100.0)	

*** p < .001 ** p < .01

16) 교원능력개발평가가 학교교육 정상화에 대한 기여

교원능력개발평가가 학교교육 정상화에 어느 정도 도움을 준다고 생각하느냐의 질문에 도움이 되지 않는다는 응답이 43.8%(거의 도움이 되지 않는다 31.5%, 전혀 도움이 되지 않는다 11.8%)로 높게 응답하였다.

이러한 응답 결과는 배경 요인에 따라 직위별에서만 통계적으로 유의한 차이(p<.001)가 있는 것으로 나타났고 성별, 교직 경력별, 교원평가 참여여부에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

직위별에서 관리직은 학교교육 정상화에 도움이 된다는 응답이 77.7%로 높게 나타났다. 반면, 도움이 되지 않는다는 응답이 일반교사 45.1% 부장교사 39.3% 순으로 높게 나타나 차이를 보여주고 있다.

<표 IV-17> 교원능력개발평가가 학교교육 정상화에 대한 기여

명(%)

구 분		매우 도움 된다	약간 도움 된다	보통이다	거의 도움되지 않는다	전혀 도움되지 않는다	전 체	χ^2 df p
성별	남	5(4.5)	24(21.4)	39(34.8)	33(29.5)	11(9.8)	(100.0)	7.189 4 .126
	여	9(2.0)	59(13.4)	177(40.2)	141(32.0)	54(12.3)	(100.0)	
직위별	관리직	3(33.3)	4(44.4)	2(22.2)	0(0.0)	0(0.0)	(100.0)	48.365 8 .000***
	부장교사	3(2.8)	17(15.9)	45(42.1)	26(24.3)	16(15.0)	(100.0)	
	교사	8(1.8)	62(14.2)	169(38.8)	148(33.9)	49(11.2)	(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	4(2.9)	22(15.9)	67(48.6)	35(25.4)	10(7.2)	(100.0)	16.584 12 .166
	5년~15년	3(1.7)	22(12.4)	68(38.2)	59(33.1)	26(14.6)	(100.0)	
	16년~25년	3(2.0)	22(14.8)	50(33.6)	56(37.6)	18(12.1)	(100.0)	
	26년 이상	4(4.6)	17(19.5)	31(35.6)	24(27.6)	11(12.6)	(100.0)	
교원평가 참여 여부	참여	5(4.7)	20(18)	43(40.2)	31(29.0)	8(7.5)	(100.0)	5.963 4 .202
	참여하지 않음	9(2.0)	63(14.2)	173(38.9)	143(32.1)	57(12.8)	(100.0)	
전체		14(2.5)	83(15.0)	216(39.1)	174(31.5)	65(11.8)	(100.0)	

*** p < .001

17) 교원능력개발평가가 교사들 간의 위화감 형성 및 상호 불신 조장에 미치는 영향

교원능력개발평가가 교사들 간의 위화감 형성 및 상호 불신을 조장하게 된다는 것에 대해 어떠한 영향을 끼친다고 생각하느냐는 질문에 그렇다는 응답이 72.8%(매우 그렇다 37.7%, 약간 그렇다 35.1%)로 매우 높게 나타났다.

이러한 응답 결과는 배경 요인에 따라 교원평가 참여 여부에서만 통계적으로 유의한 차이(p<.01)가 있는 것으로 나타났고 성별, 직위별, 교직경력별에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

교원평가 선도학교 운영에 참여한 교사는 그렇다는 응답이 62.7%로 매

우 높게 나타났고 참여하지 않은 교사도 그렇다는 응답이 75.5%로 매우 높게 나타났다.

<표 IV-18> 교원능력개발평가가 교사들 간의 위화감 형성
및 상호 불신 조장에 미치는 영향

명(%)

구 분		매우 그렇다	약간 그렇다	보통이다	그렇지 않다	매우 그렇지 않다	전체	χ^2 df p
성별	남	40(35.7)	43(38.4)	19(17.0)	7(6.3)	3(2.7)	(100.0)	2.544 4 .637
	여	168(38.2)	151(34.3)	93(21.1)	22(5.0)	6(1.4)	(100.0)	
직위별	관리직	5(55.6)	2(22.2)	1(11.1)	1(11.1)	0(0.0)	(100.0)	6.493 8 .592
	부장교사	46(43.0)	31(29.0)	25(23.4)	4(3.7)	1(0.9)	(100.0)	
	교사	157(36.0)	161(36.9)	86(19.7)	24(5.5)	8(1.8)	(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	45(32.6)	57(41.3)	27(19.6)	7(5.1)	2(1.4)	(100.0)	7.908 12 .792
	5년-15년	68(38.2)	57(32.0)	41(23.0)	9(5.1)	3(1.7)	(100.0)	
	16년-25년	63(42.3)	51(34.2)	26(17.4)	8(5.4)	1(0.7)	(100.0)	
	26년 이상	32(36.8)	29(33.3)	18(20.7)	5(5.7)	3(3.4)	(100.0)	
교원평가 참여 여부	참여	22(20.6)	44(41.1)	31(29.0)	8(7.5)	2(1.9)	(100.0)	17.899 4 .001**
	참여하지 않음	186(41.8)	150(33.7)	81(18.2)	21(4.7)	7(1.6)	(100.0)	
전체		208(37.7)	194(35.1)	112(20.3)	29(5.3)	9(1.6)	(100.0)	

** p < .01

18) 학생 및 학부모에 의한 교원능력개발평가의 객관성 정도

학생 및 학부모에 의한 교원능력개발평가는 어느 정도 객관적으로 평가되고 있다고 생각하느냐의 질문에 그렇지 않다는 응답이 66.0%(그렇지 않다 43.5%, 매우 그렇지 않다 22.5%)로 높게 응답하였다.

이러한 응답 결과는 성별(p<.001), 직위별(p<.001), 교원평가 참여 여부(p<.01)에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났고 교직 경력별에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

객관적 평가가 되고 있지 않다는 응답이 여교사 68.2%, 남교사 57.1%

순으로 높게 나타났다 직위별로는 그렇지 않다는 응답이 일반교사 67.4% 부장교사 62.6% 관리직 33.3%순으로 높게 나타났다.

교원평가 선도학교 운영에 참여하지 않은 교사 68.5%, 참여한 교사 56.2%가 그렇지 않다는 응답이 높았다.

<표 IV-19> 학생 및 학부모에 의한 교원능력개발평가의 객관성 정도
명(%)

구 분		매우 그렇다	약간 그렇다	보통이다	그렇지 않다	매우 그렇지 않다	전체	χ^2 df p
성별	남	5(4.5)	14(12.5)	29(25.9)	40(35.7)	24(21.4)	(100.0)	27.627 4 .000***
	여	3(0.7)	13(3.0)	124(28.2)	200(45.5)	100(22.7)	(100.0)	
직위별	관리직	2(22.2)	1(11.1)	3(33.3)	2(22.2)	1(11.1)	(100.0)	32.878 8 .000***
	부장교사	3(2.8)	6(5.6)	31(29.0)	43(40.2)	24(22.4)	(100.0)	
	교사	3(0.7)	20(4.6)	119(27.3)	195(44.7)	99(22.7)	(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	4(2.9)	3(2.2)	40(29.0)	61(44.2)	30(21.7)	(100.0)	11.109 12 .520
	5년-15년	2(1.1)	13(7.3)	44(24.7)	74(41.6)	45(25.3)	(100.0)	
	16년-25년	1(0.7)	7(4.7)	39(26.2)	70(47.0)	32(19.5)	(100.0)	
	26년 이상	1(1.1)	4(4.6)	30(34.5)	35(40.2)	17(19.5)	(100.0)	
교원평가 참여 여부	참여	2(1.9)	12(11.2)	34(31.8)	40(37.4)	19(17.8)	(100.0)	14.244 4 .007**
	참여하지 않음	6(1.3)	15(3.4)	119(26.7)	200(44.9)	105(23.6)	(100.0)	
전체		8(1.4)	27(4.9)	153(27.7)	240(43.5)	154(22.5)	(100.0)	

*** p <.001 ** p <.01

19) 교원능력개발평가가 교사의 자긍심에 미치는 영향

교원능력개발평가가 교사의 자긍심에 어떠한 영향을 미친다고 생각하느냐의 질문에 부정적이라는 응답이 58.7%(다소 부정적 36.1%, 매우 부정적 22.6%)로 높았다.

이러한 응답 결과는 교원평가 참여 여부에서 통계적으로 유의한 차이($p < .01$)가 있는 것으로 나타났고, 성별, 직위별, 교직 경력별에서는 유의한

차이가 없는 것으로 나타났다.

교원능력개발평가가 교사의 자긍심에 영향을 미치지 않는다는 응답이 교원평가 선도학교 운영에 참여하지 않은 교사 61.6%, 참여한 교사 48.6%순으로 높게 응답하였다.

<표 IV-20> 교원능력개발평가가 교사의 자긍심에 미치는 영향

명(%)

구 분		매우 긍정적	약간 긍정적	보통이다	다소 부정적	매우 부정적	전체	χ^2 df p
성별	남	2(1.8)	14(12.5)	40(35.7)	27(24.1)	29(25.9)	(100.0)	8.923 4 .063
	여	8(1.8)	43(9.8)	121(27.5)	172(39.1)	96(21.8)	(100.0)	
직위별	관리직	1(11.1)	2(22.2)	2(22.2)	2(22.2)	2(22.2)	(100.0)	6.585 8 .582
	부장교사	2(1.9)	12(11.2)	31(29.0)	37(34.6)	25(23.4)	(100.0)	
	교사	7(1.6)	43(9.9)	128(29.4)	160(36.7)	98(22.5)	(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	3(2.2)	21(15.2)	47(34.1)	41(29.7)	26(18.8)	(100.0)	17.901 12 .119
	5년-15년	1(6)	17(9.6)	55(30.9)	60(33.7)	45(25.3)	(100.0)	
	16년-25년	5(3.4)	9(6.0)	38(25.5)	62(41.6)	35(23.5)	(100.0)	
	26년 이상	1(11.1)	10(11.5)	21(24.1)	36(41.4)	19(21.8)	(100.0)	
교원평가참여 여부	참여	1(0.9)	12(11.2)	42(39.3)	41(38.3)	11(10.3)	(100.0)	14.444 4 .006**
	참여하지 않음	9(2.0)	45(10.1)	119(26.7)	158(35.5)	114(25.6)	(100.0)	
전체		10(1.8)	57(10.3)	161(29.2)	199(36.1)	125(22.6)	(100.0)	

** p < .01

20) 교원관리평가위원회의 교사와 학부모의 적정 비율

교원평가의 자율성을 확보하기 위해 단위 교육청과 학교별로 교원평가 관리위원회를 설치할 것으로 예상되고 있다. 교원평가관리위원회의 교사와 학부모의 비율은 어느 정도가 적절하다고 생각하느냐의 질문에 90%:10%가 42%, 80%:20%가 24.8%, 70%:30%가 17.9% 50%:50%가 5.3% 기타가 10.0%순으로 나타났다

이러한 응답 결과는 통계적으로 교원평가 참여여부에 유의한 차이

($p < .001$)가 있는 것으로 나타났으나, 성별, 직위별, 교직경력별에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

교원평가에 선도학교 운영에 참여한 교사는 교사와 학부모의 적정비율이 80%:20%, 70%:30%, 90%:10%, 50%:50%, 기타 순인 반면 참여하지 않는 교사는 90%:10%, 80%:20%, 70%:30%, 50%:50% 기타 순으로 나타났다.

<표 IV-21> 교원관리평가위원회의 교사와 학부모의 적정 비율

명(%)

구 분		90%:10%	80%:20%	70%:30%	50%:50%	기타	전체	χ^2 df p
성별	남	46(41.1)	31(27.7)	19(17.0)	5(4.5)	11(9.8)	(100.0)	.737 4
	여	186(42.3)	106(24.1)	80(18.2)	24(5.5)	44(10.0)	(100.0)	.947
직위별	관리직	1(11.1)	5(55.6)	3(33.3)	0(0.0)	0(0.0)	(100.0)	13.612 8 .092
	부장교사	52(48.6)	18(16.8)	20(18.7)	4(3.7)	13(12.1)	(100.0)	
	교사	179(41.1)	114(26.1)	76(17.4)	25(5.7)	42(9.6)	(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	49(35.5)	46(33.3)	23(16.7)	8(5.8)	12(8.7)	(100.0)	17.446 12 .134
	5년-15년	70(39.3)	38(21.3)	40(22.5)	11(6.2)	19(10.7)	(100.0)	
	16년-25년	77(51.7)	34(22.8)	21(14.1)	5(3.4)	12(13.8)	(100.0)	
	26년 이상	36(41.4)	19(21.8)	15(17.2)	5(5.7)	12(13.8)	(100.0)	
교원평가 참여 여부	참여	29(27.1)	35(32.7)	33(30.8)	6(5.6)	4(3.7)	(100.0)	27.888 4
	참여하지 않음	203(45.6)	102(22.9)	66(14.8)	23(5.2)	51(11.5)	(100.0)	.000***
전체		232(42.0)	137(24.8)	99(17.9)	29(5.3)	55(10.0)	(100.0)	

*** $p < .001$

21) 교원능력개발평가의 공정성을 위한 연간 수업 공개 횟수

교원능력개발평가의 공정한 평가를 위한 수업공개 횟수는 1년에 몇 번이 적당하다고 생각하느냐의 질문에 1번 59.1%, 2번 33.2%, 4번 4.0%,

6번이상 2.5%, 5번 1.3% 순으로 나타났다.

이러한 응답 결과는 직위별, 교직경력별에서 통계적으로 유의한 차이 ($p < .05$)가 있는 것으로 나타났으나, 성별, 교원평가 참여여부에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

공정한 수업 횟수를 관리직은 2번을 가장 적정하다고 응답한 반면, 교사는 1번이 가장 적정하다고 응답하였다.

교직경력별에서도 모든 경력에서 1번이 가장 적정하고 다음이 2번순으로 응답하였다.

<표 IV-22> 교원능력개발평가의 공정성을 위한 연간 수업 공개 횟수
명(%)

구 분		1번	2번	4번	5번	6번 이상	전체	χ^2 df p
성별	남	54(48.2)	47(42.0)	5(4.5)	1(0.9)	5(4.5)	(100.0)	8.385 4 .078
	여	272(61.8)	136(30.9)	17(3.9)	6(1.4)	9(2.0)	(100.0)	
직위별	관리직	1(11.1)	6(66.7)	2(22.2)	0(0.0)	0(0.0)	(100.0)	16.520 8 .036*
	부장교사	64(59.8)	37(34.6)	2(1.9)	2(1.9)	2(1.9)	(100.0)	
	교사	261(59.9)	140(34.6)	18(4.1)	5(1.1)	12(2.8)	(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	74(53.6)	55(39.9)	8(5.8)	0(0.0)	1(0.7)	(100.0)	23.103 12 .027*
	5년-15년	104(58.4)	59(33.1)	7(3.9)	4(2.2)	4(2.2)	(100.0)	
	16년-25년	97(65.1)	39(26.2)	5(3.4)	0(0.0)	8(5.4)	(100.0)	
	26년 이상	51(58.6)	30(34.5)	2(2.3)	3(3.4)	1(1.1)	(100.0)	
교원평가 참여 여부	참여	61(57.0)	41(38.3)	3(2.8)	1(0.9)	1(0.9)	(100.0)	3.087 4 .543
	참여하지 않음	265(59.6)	142(31.9)	19(4.3)	6(1.3)	13(2.9)	(100.0)	
전체		326(59.1)	183(33.2)	22(4.0)	7(1.3)	14(2.5)	(100.0)	

* $p < .05$

22) 교사의 수업 평가 시에 가장 적절한 평가자

교사의 수업은 누가 평가하는 것이 가장 타당하다고 생각하느냐의 질문에 동료교사(48.7%), 전문가(34.4%), 교장·교감(8.2%), 학생(7.4%), 학부모(1.3%) 순으로 응답하였다.

이러한 응답은 배경 요인에 따라 교직경력별($p < .001$), 교원평가 참여여부($p < .01$)에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났고, 성별, 직위별에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

교직경력별에서 수업 평가 시 가장 타당한 인사가 5년 미만은 전문가(46.4%), 동료교사(37.7%)순으로 응답하였고 그 외 경력은 동료교사, 전문가 순으로 응답하였으며 특히, 26년 이상은 동료교사가 69.0%로 매우 높았다. 교원평가 선도학교에 참여한 교사는 동료교사(64.5%), 전문가(21.5%)순으로 응답하여 동료교사 선호도가 매우 높았고, 참여하지 않은 교사는 동료교사(44.9%), 전문가(37.5%)순이나 그 차이가 높지 않았다.

<표 IV-23> 교사의 수업 평가 시에 가장 적절한 평가자

		명(%)						
구 분		전문가	교장·교감	동료교사	학부모	학생	전체	χ^2 df p
성별	남	40(35.7)	12(10.7)	50(44.6)	1(0.9)	9(8.0)	(100.0)	1.908 4 .753
	여	150(34.1)	33(7.5)	219(49.8)	6(1.4)	32(7.3)	(100.0)	
직위별	관리직	4(44.4)	1(11.1)	4(44.4)	0(0.0)	0(0.0)	(100.0)	5.296 8 .726
	부장교사	30(28.0)	11(10.3)	58(54.2)	2(1.9)	6(5.6)	(100.0)	
	교사	156(35.8)	33(7.6)	207(47.5)	5(1.1)	35(8.0)	(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	64(46.4)	9(6.5)	52(37.7)	2(1.4)	11(8.0)	(100.0)	35.132 12 .000***
	5년-15년	69(38.8)	13(7.3)	84(47.2)	3(1.7)	9(5.1)	(100.0)	
	16년-25년	45(30.2)	14(9.4)	73(49.0)	1(0.7)	16(10.7)	(100.0)	
	26년 이상	12(13.8)	9(10.3)	60(69.0)	1(1.1)	5(5.7)	(100.0)	
교원평가 참여 여부	참여	23(21.5)	7(6.5)	69(64.5)	2(1.9)	6(5.6)	(100.0)	14.594 4 .006**
	참여하지 않음	167(37.5)	38(8.5)	200(44.9)	5(1.1)	35(7.9)	(100.0)	
전체		190(34.4)	45(8.2)	269(48.7)	7(1.3)	41(7.4)	(100.0)	

*** $p < .001$ ** $p < .01$

23) 교원능력개발평가 결과에 따른 교원연수의 적절한 방법

교원능력개발평가의 결과에 따라 교원연수를 실시한다면 어떤 방법이 적합하다고 생각하느냐에 대한 질문에 교원의 자율 연수지원 범위 확대(35.3%), 교육청 단위의 연수 시스템 구축(22.6%), 교원별 맞춤형 연수체제 구축(19.4%), 교원스스로(18.7%), 교원연수 결과 보고서 제출(4.0%) 순으로 응답하였다.

이러한 응답 결과는 배경요인에서 성별에서만 통계적으로 유의한 차이($p<.001$)가 있는 것으로 나타났으며, 직위별, 교직경력별, 교원평가참여여부에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

남교사는 교육청 단위의 연수 시스템 구축(30.4%), 교원별 맞춤형 연수체제 구축(24.1%), 교원스스로 (23.2%), 교원의 자율연수 지원범위 확대(15.2%), 교원연수결과 보고서 제출(7.1%)순으로 응답하였고, 여교사는 교원의 자율연수 지원범위 확대(40.5%), 교육청 단위의 연수 시스템 구축(20.74%), 교원별 맞춤형 연수체제 구축(18.2%), 교원스스로 (17.5%), 교원연수결과 보고서 제출(3.2%)순으로 응답하였다.

<표 IV-24> 교원능력개발평가 결과에 따른 교원연수의 적절한 방법
명(%)

구 분		교원 스스로	교육청 단위의 연수 시스템 구축	교원 연수 결과 보고서 제출	교원의 자율 연수 지원 범위 확대	교원별 맞춤형 연수체계 구축	전체	χ^2 df p
성별	남	26(23.2)	34(30.4)	8(7.1)	17(15.2)	27(24.1)	(100.0)	26.530 4 .000***
	여	77(17.5)	91(20.7)	14(3.2)	178(40.5)	80(18.2)	(100.0)	
직위별	관리직	1(11.1)	4(44.4)	0(0.0)	1(11.1)	3(33.3)	(100.0)	12.001 8 .151
	부장교사	19(17.8)	32(29.9)	6(5.6)	36(33.6)	14(13.1)	(100.0)	
	교사	83(19.0)	89(20.4)	16(3.7)	158(36.2)	90(20.6)	(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	29(21.0)	29(21.0)	4(2.9)	44(31.9)	32(23.2)	(100.0)	17.203 12 .142
	5년-15년	35(19.7)	39(21.9)	11(6.2)	54(30.4)	39(21.9)	(100.0)	
	16년-25년	25(16.8)	34(22.8)	4(2.7)	68(45.6)	18(12.1)	(100.0)	
	26년 이상	14(16.1)	23(26.4)	3(3.4)	29(33.3)	18(20.7)	(100.0)	
교원평가 참여 여부	참여	15(14.0)	30(28.0)	4(3.7)	39(36.4)	19(17.8)	(100.0)	3.485 4 .480
	참여하지 않음	88(19.8)	95(21.3)	18(4.0)	156(35.1)	88(19.8)	(100.0)	
전체		103(18.7)	125(22.6)	22(4.0)	195(35.3)	107(19.4)	(100.0)	

*** p < .001

24) 교원능력개발평가의 적절한 주기

교원능력개발평가의 주기는 어떻게 하는 것이 적당하느냐의 5년 (34.4%), 3년(23.4%), 2년(15.8%), 1년(15.4%), 4년 (11.1%)순으로 응답하였다.

이러한 응답결과는 배경 요인에 따라 교직경력별($p < .05$), 교원평가 참여 여부($p < .01$)에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났고, 성별, 직위별에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

교직 경력 5년 미만은 3년(29.7%), 5년(21.7%), 2년 순으로 응답하였고 5년- 15년은 5년(37.1%), 1년, 2년 순으로 응답하였으며 16년-25년은 5년(42.3%), 3년, 1년, 2년 순으로 응답 하였고 26년 이상은 5년 (35.6%), 2,3년, 1년 순으로 응답하였다.

교원평가 선도학교 운영에 참여한 교사는 5년 2,3,년으로 응답하였으나

그 차이가 근소하였고, 참여하지 않은 교사는 5년(36.2%), 3년(22.7%), 2년 순으로 응답하였다

<표 IV-25> 교원능력개발평가의 적절한 주기

명(%)

구 분		1년	2년	3년	4년	5년	전체	χ^2 df p
성별	남	18(16.1)	25(22.3)	23(20.5)	15(13.4)	31(27.7)	(100.0)	6.914 4 .140
	여	67(15.2)	62(14.1)	106(24.1)	46(10.5)	159(36.1)	(100.0)	
직위별	관리직	1(11.1)	1(11.1)	5(55.6)	1(11.1)	1(11.1)	(100.0)	7.102 8 .526
	부장교사	20(18.7)	15(14.0)	25(23.4)	12(11.2)	35(32.7)	(100.0)	
	교사	64(14.7)	71(16.3)	99(22.7)	48(11.0)	154(35.3)	(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	24(17.4)	26(18.8)	41(29.7)	17(12.3)	30(21.7)	(100.0)	26.025 12 .011*
	5년-15년	32(18.0)	29(16.3)	28(15.7)	23(12.9)	66(37.1)	(100.0)	
	16년-25년	21(14.1)	17(11.4)	34(22.8)	14(9.4)	63(42.3)	(100.0)	
	26년 이상	8(9.2)	15(17.2)	26(29.9)	7(8.0)	31(35.6)	(100.0)	
교원평가 참여 여부	참여	9(8.4)	28(26.2)	28(26.2)	13(12.1)	29(27.1)	(100.0)	15.984 4 .003**
	참여하지 않음	76(17.1)	59(13.3)	101(22.7)	48(10.8)	161(36.2)	(100.0)	
전체		85(15.4)	87(15.8)	129(23.4)	61(11.1)	190(34.4)	(100.0)	

** p < .01 * p < .05

25) 현행 수업 활동 영역에 대한 평가의 타당성 여부

현행 교원능력개발평가는 교사의 수업활동 영역에 대해서만 평가하도록 하고 있는데, 이에 대해서 어떻게 생각하느냐의 질문에 타당하지 않다는 응답이 37.7%(거의 타당하지 않다 26.1%, 전혀 타당하지 않다 11.6%)로 타당하다는 응답 29.4%(매우타당 11.6%, 약간 타당 17.8%)보다 높게 나타났다

이러한 응답결과는 배경 요인에 따라 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-26> 현행 수업 활동 영역에 대한 평가의 타당성 여부

명(%)

구 분		매우 타당	약간 타당	보통이다	거의 타당하지 않다	전혀 타당하지 않다	전체	$\chi^2_{df, p}$
성별	남	13(11.6)	28(25.0)	31(27.7)	26(23.2)	14(12.5)	(100.0)	8.133 4 .087
	여	37(8.4)	70(15.9)	165(37.5)	118(26.8)	50(11.4)	(100.0)	
직위별	관리직	1(11.1)	3(33.3)	4(44.4)	0(0.0)	1(11.1)	(100.0)	9.457 8 .305
	부장교사	13(12.1)	21(19.6)	28(26.2)	32(29.9)	13(12.1)	(100.0)	
	교사	36(8.3)	74(17.0)	164(37.6)	112(25.7)	50(11.5)	(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	17(12.3)	28(20.3)	54(39.1)	31(22.5)	8(5.8)	(100.0)	12.970 12 .371
	5년-15년	16(9.0)	33(18.5)	60(33.7)	44(24.7)	25(14.0)	(100.0)	
	16년-25년	13(8.7)	23(15.4)	49(32.9)	44(29.5)	20(13.4)	(100.0)	
	26년 이상	4(4.6)	14(16.1)	33(37.9)	25(28.7)	11(12.6)	(100.0)	
교원평가참여 여부	참여	9(8.4)	18(16.8)	42(39.3)	30(28.0)	8(7.5)	(100.0)	2.785 4 .594
	참여하지 않음	41(9.2)	80(18.0)	154(34.6)	114(25.6)	56(12.6)	(100.0)	
전체		50(11.6)	98(17.8)	196(35.5)	144(26.1)	64(11.6)	(100.0)	

26) 교원능력개발평가에 추가해야 할 영역

만약 교원능력개발평가 영역에 다른 것을 추가한다면 어떤 영역을 추가해야 한다고 생각하느냐는 질문에 대해 교사로서의 품성(33.0%), 생활지도(30.6%), 교사로서의 사명의식(17.4%), 연구 및 업무 처리 능력(14.5%), 기타(4.5%)순으로 응답하였다.

이러한 응답결과는 배경 요인에 따라 교직경력별에서만 통계적으로 유의한 차이 $p<.01$)가 있는 것으로 나타났고, 성별, 직위별, 교원평가 참여여부에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

경력별 차이에서 5년 미만, 5년-15년, 16년-25년은 추가해야 할 영역으로 교사로서의 품성, 생활지도, 연구 및 업무처리능력, 교사로서의 사명 의식 순으로 응답하였고, 26년 이상은 교사로서의 품성, 교사로서의 사명 의식, 생활지도, 연구 및 업무처리 능력 순으로 응답하였다.

<표 IV-27> 교원능력개발평가에 추가해야 할 영역

명(%)

구 분		생활 지도	교사로서의 품성	교사로서의 사명 의식	연구 및 업무처리 능력	기타	전 체	χ^2 df p
성별	남	30(26.3)	32(28.6)	20(17.9)	23(20.5)	7(6.3)	(100.0)	5.975 4 .201
	여	139(31.6)	150(34.1)	76(17.3)	57(13.0)	18(4.1)	(100.0)	
직위별	관리직	4(44.4)	1(11.1)	2(22.2)	2(22.2)	0(0.0)	(100.0)	9.082 8 .335
	부장교사	30(28.0)	32(29.9)	22(20.6)	21(19.6)	2(1.9)	(100.0)	
	교사	135(31.0)	149(34.2)	72(16.5)	57(13.1)	23(5.3)	(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	45(32.6)	46(33.3)	17(12.3)	22(15.9)	8(5.8)	(100.0)	33.034 12 .001**
	5년-15년	48(27.0)	53(29.8)	27(15.2)	36(20.2)	14(7.9)	(100.0)	
	16년-25년	53(35.6)	54(36.2)	26(17.4)	14(9.4)	2(1.3)	(100.0)	
	26년 이상	23(26.4)	29(33.3)	26(29.9)	8(9.2)	1(1.1)	(100.0)	
교원평가 참여 여부	참여	38(35.5)	31(29.0)	21(19.6)	14(13.1)	3(2.8)	(100.0)	3.119 4 .538
	참여하지 않음	131(29.4)	151(33.9)	75(16.9)	66(14.8)	22(4.9)	(100.0)	
전 체		169(30.6)	182(33.0)	96(17.4)	80(14.5)	25(4.5)	(100.0)	

** p < .01

27) 교원능력개발평가시스템 확립을 위한 우선적 해결 과제

교원능력개발평가시스템이 올바르게 확립되기 위해서는 가장 우선적으로 해결되어야 할 과제는 무엇이라고 생각하느냐의 질문에 대해 교사의 수업 외 업무경감(56.0%), 교사평가 기준설정(20.7%), 교사 평가의 공정성을 위한 평가지의 연수 및 훈련(15.8%), 교사의 평가 도구 개발 참여(6.7%),

교사 평가 결과에 따른 인센티브 제공(0.9%) 순으로 응답하였다.

이러한 응답결과는 배경 요인에 따라 직위별에서 통계적으로 유의한 차이($p<.05$)가 있는 것으로 나타났고, 성별, 교직 경력별, 교원평가 참여 여부에서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

직위별에서 관리직은 교사의 수업 외 업무 경감, 교사 평가 기준설정, 교사평가 결과에 따른 인센티브 제공 순으로 응답하였고, 교사는 교사의 수업 외 업무 경감, 교사 평가 기준설정, 교사 평가의 공정성을 위한 평가자의 연수 및 훈련, 교사의 평가도구 개발 참여, 교사평가 결과에 따른 인센티브 제공 순으로 응답하여 관리직과 교사간의 차이를 보여 주었다.

<표 IV-28> 교원능력개발평가시스템 확립을 위한 우선적 해결 과제
명(%)

구 분		교사의 수업 외 업무 경감	교사 평가기준 설정	교사의 평가도구 개발 참여	교사 평가의 공정성을 위한 평가자의 연수 및 훈련	교사 평가 결과에 따른 인센티브 제공	전체	χ^2 df p
성별	남	62(55.4)	30(26.8)	8(7.1)	11(9.8)	1(0.9)	(100.0)	5.755
	여	247(56.1)	84(19.1)	29(6.6)	76(17.3)	4(0.9)	(100.0)	.218
직위별	관리직	5(55.6)	3(33.3)	0(0.0)	0(0.0)	1(11.1)	(100.0)	15.789 8 .046*
	부장교사	64(59.8)	23(21.5)	7(6.5)	13(12.1)	0(0.0)	(100.0)	
	교사	240(55.0)	88(20.2)	30(6.9)	74(17.0)	4(0.9)	(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	80(58.0)	27(19.6)	10(7.2)	19(13.8)	2(1.4)	(100.0)	9.544 12 .656
	5년-15년	103(57.9)	34(19.1)	14(7.9)	26(14.6)	1(0.6)	(100.0)	
	16년-25년	87(58.4)	32(21.5)	8(5.4)	21(14.1)	1(0.7)	(100.0)	
	26년 이상	39(44.8)	21(24.1)	5(5.7)	21(24.1)	1(1.1)	(100.0)	
교원평가 참여 여부	참여	64(59.8)	21(19.6)	6(5.6)	15(14.0)	1(0.9)	(100.0)	.911
	참여하지 않음	245(55.1)	93(20.9)	31(7.0)	72(16.2)	4(0.9)	(100.0)	.923
전체		309(56.0)	114(20.7)	37(6.7)	87(15.8)	5(0.9)	(100.0)	

* $p < .05$

28) 교원능력개발평가의 합리적인 평가체제를 위한 개선 사항

교원능력개발평가제가 합리적인 평가체제로 확립되기 위해서는 가장 우선적으로 개선해야 할 사항은 무엇이라고 생각하느냐의 질문에 다양한 교원 지원 대책 마련(59.8%), 현행 승진제도 보완 및 개선을 위한 개방적 평가체제(14.1%), 부적격교사 대응책 마련(13.2%), 우수교사 발굴(7.6%), 승진 후보자에 대한 실질적 심사 강화(5.3%)순으로 응답하였다.

이러한 응답결과는 배경 요인에 따라 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-29> 교원능력개발평가의 합리적인 평가체제를 위한 개선 사항 명(%)

구 분		우수 교사 발굴	부적격 교사 대응책 마련	승진 후보자에 대한 실질적 심사 강화	다양한 교원 지원 대책 마련	현행 승진제도 보완 및 개선을 위한 개방적 평가체제	전체	χ^2 df p
성별	남	12(10.7)	17(15.2)	7(6.3)	60(53.6)	16(14.3)	(100.0)	3.361 4 .499
	여	30(6.8)	56(12.7)	22(5.0)	270(61.4)	62(14.1)	(100.0)	
직위별	관리직	1(11.1)	1(11.1)	0(0.0)	6(66.7)	1(11.1)	(100.0)	7.926 8 .441
	부장교사	7(6.5)	20(18.7)	4(3.7)	67(62.6)	9(8.4)	(100.0)	
	교사	34(7.8)	52(11.9)	25(5.7)	257(58.9)	68(15.6)	(100.0)	
교직 경력별	5년 미만	13(9.4)	15(10.9)	8(5.8)	83(60.1)	19(13.8)	(100.0)	8.1985 12 .770
	5년~15년	13(7.3)	21(11.8)	7(3.9)	112(62.9)	25(14.0)	(100.0)	
	16년~25년	11(7.4)	19(12.8)	8(5.4)	87(58.4)	24(16.1)	(100.0)	
	26년 이상	5(5.7)	18(20.7)	6(6.9)	48(55.2)	10(11.5)	(100.0)	
교원평가 참여 여부	참여	13(12.1)	12(11.2)	5(4.7)	62(57.9)	15(14.0)	(100.0)	4.164 4 .384
	참여하지 않음	29(6.5)	61(13.7)	24(5.4)	268(60.2)	63(14.2)	(100.0)	
전체		42(7.6)	73(13.2)	29(5.3)	330(59.8)	78(14.1)	(100.0)	

3. 종합적 논의

이 연구는 교원능력개발평가에 대한 초등학교 교사의 인식을 통해 교원 능력개발평가의 발전적인 방향을 모색하였다. 이의 연구 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

가. 교원능력개발평가의 이해와 시각

교원능력개발평가제의 본격적인 도입을 앞두고 많은 연구가 이루어지고 있다. 교원 능력 개발 평가의 이해와 시각면에서 살펴보면 교원평가 시범 학교 및 선도학교 운영에 참여한 교사와 참여하지 않은 교사 모두 관심을 갖고 있으며, 추진 배경과 이유 및 추진 과정에 대해서도 높은 인식정도를 보이고 있다. 교원평가 시범학교 및 선도학교 운영에 참여한 교사는 관심이나 인식의 정도가 60%를 넘고 있어 참여하지 않은 교사의 40%에 비해 월등히 높았다.

교원능력평가의 목적 및 방법의 이해 정도에서도 교원평가 시범학교 및 선도학교 운영에 참여한 교사는 73.8%로 참여하지 않은 교사의 36.2%보다 약 2배 정도 인식 정도가 높았다. 이는 교원능력개발평가제 도입의 긍정적인 측면을 말해주는 것으로 이 제도의 단점을 보완한다면 교원능력개발평가의 도입은 자연스러운 것이 될 것이다.

그러나 교원능력개발평가제 도입의 필요성에서는 선도학교 운영에 참여한 교사는 필요성을 느끼나 참여하지 않은 교사는 필요하지 않다는 응답을 하여 차이를 보이고 있다. 이는 교원능력개발평가에 대한 올바른 이해가 되지 않은데서 오는 것이라 여겨진다. 따라서 선도학교 운영의 연구결과를 토대로 교원능력개발평가에 대한 올바른 인식을 가질 수 있도록 연수기회를 확대하고 교원평가 시범학교 및 선도학교 운영의 사례를 일반하며, 선도학교 운영 또한 확대하여 올바른 인식을 넓혀가야 할 것이다.

학부모의 참여면에서도 선도학교 운영에 참여한 교사는 학부모 참여가

필요하다는 긍정적인 시각을, 참여하지 않은 교사는 필요하지 않다는 부정적인 시각을 높게 가지고 있음을 볼 수 있었다. 이는 학부모와 교사가 서로의 입장을 이해하지 못하고 불신하고 있음을 보여 주는 것으로 교원 능력개발평가 시범학교 참여를 통하여 서로를 이해하는 계기가 된다.

교원능력개발평가에 학부모가 참여하도록 하여 긍정적인 효과를 거두려면 학부모가 학교를 보는 시각, 교사가 학부모를 보는 시각이 개인적인 이익이나 자기 입장을 관철시키기 위한 수단이 아니라 공동의 목표를 향한 객관적인 시각을 가져야하고 또 그 시각의 차이를 줄여 나가야 할 것이다. 또한 평가에 참여하는 학부모가 단순히 교사를 평가한다는 의식을 갖지 않고 공교육 정상화를 돕는다는 의식을 가져야 한다. 학부모가 객관적인 평가를 할 수 있는 평가 척도를 제시하고 표준화된 평가 척도가 필요하며 이를 실천할 수 있는 학부모 연수프로그램이 필요하다. 뿐만 아니라 교사도 학부모를 학교의 감시자로 보지 않고 바람직한 교육을 위해 함께 동참하고 교육을 함께 해 나가는 동반자로 인식할 수 있는 학교 문화조성이 필요하다

학부모 요구 이해에 대한 도움정도에서는 남교사는 긍정적인 응답을, 여교사는 부정적인 응답을 하여 상반된 결과를 보이고 있다. 이는 학부모가 남·여교사를 보는 시각이나 고정관념의 차이에서 오는 것이다. 성별에 상관없이 믿어주는 교육풍토 조성이 필요하다.

학생 참여 면에서 보면 한국교육개발원에서 보고한 선도학교 운영결과에서도 초등학생 참여가 부적절하다는 의견이 있다. 교원평가 시범학교 및 선도학교 운영에 참여하지 않은 교사는 학생 참여가 필요하지 않다는 높게 응답한 반면 참여한 교사는 근소한 차이지만 학생 참여가 필요하다고 응답하였다. 그러나 초등학생의 경우 사고가 불안정하고, 주관적인 성향이 강하며 객관적 판단을 제대로 할 수 있는 나이가 아니므로 초등학생의 참여에는 한계를 지닌다. 따라서 학생참여는 평가로서가 아니라 교사와 학생간의 밀접한 관계를 형성하는 자료로만 활용하는 것이 바람직할 것이다.

보수 및 승진과의 연계에서 관리직은 보수 및 승진과의 연계가 필요하다고 생각하고 있으나 교사들은 승진과의 연계를 원하지 않고 전문성 신장으로 쓰이길 원하고 있다. 이는 한국교육개발원에서 보고한 선도학교 운영결과에도 많은 교사의 의견으로 제시되어 있다. 교원평가 선도학교에 참여한 교사조차 교원평가가 교사들 간의 위화감 형성 및 상호불신을 조장한다는데 높은 응답을 하였는데 보수 및 승진과 연계된다면 이러한 문제는 더욱 심화될 것이고 올바른 교육 문화가 이루어지지 않을 것이다. 따라서 전문성 신장과 보수 및 승진과는 별도의 평가로 논의되어야 한다.

또 관리직과 교사가 생각의 차이를 보이는 문제는 교원능력평가제 도입이 교사들의 학교운영참여 여부에 있어서 관리직은 그렇다는 응답을 교사는 그렇지 않다는 응답을 하였다. 사소한 듯 보이는 이런 차이들이 관리직과 교사를 분리시키고 학교문화를 경직되게 만드는 요인이므로 작은 문제부터 서로의 입장을 생각해 가며 생각의 차이를 줄여가는 노력이 필요하다.

나. 교원능력개발 평가가 미치는 효과 및 영향

교원능력개발평가가 교원 자신의 전문성과 관련된 문제점을 파악하는데 전반적으로 도움이 된다고 생각하고 있으며 저 경력 교사의 대부분이 도움이 된다고 여기므로 세대교체 등을 고려하면 교원평가의 도입이 긍정적이다. 그러나 교원평가 시범학교 및 선도학교 운영에 참여하지 않은 교사는 전문성과 관련된 문제 파악에 도움이 되지 않는다는 의견도 만만치 않게 많다. 수업만으로 전문성과 관련된 문제 파악에 어느 정도 도움이 되는지에 대한 논의가 필요하다.

학부모의 요구 이해에 대한 도움 된다는 남교사와 그렇지 않다는 여교사의 상반된 의견 차이에 대한 원인 모색이 필요하다.

수업기술 향상에 기여하는대는 대부분이 공감하였으나 학생들의 학력 신장에 대한 기여도는 부정적인 시각인 것은 학력에 대한 올바른 정의를

필요로 한다. 학력에 대한 교사, 학부모의 생각과 학력평가에 대한 새로운 시도가 필요하다.

교원능력개발평가가 교사의 전문성 신장에 기여하는가 하는 문제에 대해서는 도움이 된다는 의견이 조금 더 높았다. 저 경력 교사와 고 경력 교사가 전문성 신장에 도움이 된다고 하였고 경력 5년-15년은 도움이 되지 않는다고 응답한 것은 연수 대상을 선정하는 기준을 보여준다.

학교교육정상화 기여도 조사에 있어서도 학력 신장에 대한 반응처럼 이외의 결과가 나타났다. 교사의 전문성이 신장되고 수업기술이 향상되었는데 학교 교육의 정상화에 기여하지 않는다는 이유에 대한 논의가 필요하다.

학부모 및 학생들의 교원평가 과정에 대한 참여가 교사에 대한 인식에 미치는 영향에서 남교사는 긍정적이라는 응답이 높고 여교사는 부정적이라는 응답이 높아 서로 상반되고 선도학교 운영에 참여한 교사는 긍정적이다가 다소 높은데, 참여하지 않은 교사는 부정적이라는 반응이 매우 높아 서로 상반된 것에서 학부모 및 학생들의 평가 참여에 대한 기준과 활용방안에 대한 논의가 필요하다.

학생 및 학부모에 의한 교원능력개발 평가의 객관성 정도에서 객관적이지 않다는 응답이 매우 높아 학생 및 학부모 참여에 대한 방법이나 참여여부에 대해 고려해 볼 필요가 있다. 학부모나 학생의 참여는 평가로서 보다는 교사와 학생간, 교사와 학부모간의 관계 개선을 위한 자료로만 쓰여지는 것이 타당할 것이다.

가장 큰 문제점은 교사들 간의 위화감 형성 및 상호 불신 조장에 있다. 교원의 능력개발이라는 제한된 목적으로만 쓰이는 데도 위화감 형성 및 상호 불신을 조장한다는 응답이 72.8%이고 선도학교 운영에 참여한 교사도 교원능력개발평가가 불신을 조장한다는 응답이 62.7%로 교사들 간의 위화감 형성 및 상호 불신 조장을 해소할 수 있는 방안이 필요하다. 만약 교원능력개발 평가가 근무성적 평정과 성과급 지급평가와 일원화가 된다면 위화감 형성 및 상호 불신 조장의 문제는 더 커질 것이다. 이러한 문제를 해소하면서 평가로써의 기능을 발휘할 수 있는 방안의 모색이 필요하다.

교원능력개발평가가 교사의 자긍심에 미치는 영향에 관한 문제에서는 전 교원이 부정적이라는 응답이 높았다. 교사의 자긍심은 평가를 통해 생기는 것이 아니라 관계에서 생기는 것이라 여겨진다. 교육공동체가 서로 신뢰하고 협력하는 관계 개선을 위한 제도나 방안이 마련되어야 할 것이다.

다. 교원능력 개발 평가의 발전을 위한 실천 과제

교원평가의 자율성을 확보하기 위해 단위 교육청과 학교별로 교원평가 관리 위원회를 설치할 것으로 예상되고 있다. 교원평가관리 위원회의 교사와 학부모의 비율은 교원평가 참여여부에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났는데 교원평가에 참여한 교사들은 교사와 학부모의 적정비율을 80%:20%, 70%:30%, 90:10%, 50%:50% 순으로 응답하였다.

교원능력개발평가의 공정성을 위한 연간 수업 공개 횟수는 2번을 넘지 않기를 원하는 것으로 나타났다.

교사의 수업 평가 시에 가장 적절한 평가자로는 동료교사, 전문가, 교장·교감, 학생, 학부모 순으로 응답하여 동료교사에 대한 선호도가 가장 높았다. 평가자로 동료 교사를 선호하고 있으므로 평가 시기 및 방법에 대한 논의가 매우 필요하다. 즉 평가자의 수업결손 문제, 수업자와 평가자의 관계에 대한 문제, 평가자의 선출 방법에 대한 문제를 해결해야 한다. 또 평가자의 객관적인 평가척도를 반드시 마련해야 한다.

교원능력개발평가 결과에 따른 교원연수의 적절한 방법으로 남교사와 여교사가 약간의 차이를 보이고 있다. 남교사는 교육청 단위의 연수 시스템구축, 교원별 맞춤형 연수 체제 구축, 교원스스로, 교원의 자율연수 지원범위 확대, 교원연수결과 보고서 제출 순으로 응답하였고, 여교사는 교원의 자율연수 지원범위 확대, 교육청 단위의 연수 시스템 구축, 교원별 맞춤형 연수체제 구축, 교원스스로, 교원연수결과 보고서 제출 순으로 응답하였다. 교원능력평가의 결과에 따른 교원연수는 남녀교사가 선호하는

프로그램에 약간의 차이가 있으나 연수를 받아야 한다는 것에는 동의하고 있었다. 연수 대상자의 선정에 대한 충분한 논의가 있어야겠고, 교원의 자율연수 지원범위 확대나 교육청 단위의 연수시스템 구축을 위해서 다양한 방법을 강구하고 충분한 경비조달로 수준 높은 연수가 이루어져야 할 것이다.

교원능력개발평가의 적절한 주기에 대해서는 3년과 5년을 선호하였는데 저 경력 교사는 3년을, 고 경력 교사는 5년을 선호하여 경력에 따라 교원평가에 대한 인식의 차이를 보여주고 있다.

현행 수업 활동 영역에 대한 평가의 타당성 여부에서는 타당하지 않다는 응답이 높으므로 수업에만 한정하지 않고 교사로서의 품성평가에 대한 논의가 필요하며, 우선적으로 해결해야 할 문제는 수업 외 업무경감에 대한 문제를 해결해야 할 것이다.

교원능력개발평가에 추가해야 할 영역으로는 교직경력 26년 이상의 교사는 교사로서의 품성, 교사로서의 사명의식, 생활지도, 연구 및 업무처리 능력 순으로 응답하였고 그 이하의 경력 교사는 교사로서의 품성, 생활지도, 연구 및 업무처리 능력, 교사로서의 사명의식 순으로 응답하여 약간의 차이를 보여주고 있다.

교원능력개발평가시스템의 확립을 위한 우선적 해결과제로 관리직은 교사의 수업 외 업무 경감, 교사 평가 기준설정, 교사평가 결과에 따른 인센티브제공 순으로 응답하였고 교사의 평가도구 개발 참여, 교사 평가의 공정성을 위한 평가자의 연수 및 훈련에는 무응답을 하였으나 교사들은 교사의 수업 외 업무 경감, 교사 평가 기준 설정, 교사 평가의 공정성을 위한 평가자의 연수 및 훈련, 교사 평가도구 개발 참여, 교사평가 결과에 따른 인센티브 제공 순으로 응답하여 인센티브 제공에 대한 관리직과 교사의 생각에 차이가 있음을 보여주고 있다.

교원능력개발평가의 합리적인 평가체제를 위한 개선 사항으로 다양한 교원 지원 대책 마련, 현행 승진제도 보완 및 개선을 위한 개방적 평가체제, 부적격교사 대응책 마련, 우수교사 발굴, 승진 후보자에 대한 실질적

심사 강화 순으로 응답하였으나, 이러한 응답결과는 배경 요인에 따라 통계적으로 유의한 차이가 없으나 고려해야할 요인들이다.

V. 요약 및 제언

1. 요약

이 연구는 교원능력평가의 법제화를 앞두고 보다 나은 방향으로 제도가 활용될 수 있도록 인식을 연구하는 데 그 목적이 있다. 이러한 연구의 목적을 달성하기 위하여 설정한 연구 내용은 다음과 같다.

첫째는 초등학교 교사들의 교원능력개발 평가에 대한 이해와 시각, 둘째는 교원능력개발평가가 미치는 효과 및 영향, 셋째는 교원능력개발평가의 발전을 위한 실천과제에 대해 살펴보았다.

이 연구에 사용된 조사 도구로는 관련 문헌을 참고하여 작성된 설문지를 2차례 수정·보완하여 교사용 28개의 문항으로 구성하였다.

설문 대상은 울산지역에 근무하는 초등학교 교원을 대상으로 조사하였다. 표집대상은 교육인적자원부 지정 교원능력개발평가 시범학교 및 선도학교 운영에 참여한 교원과 참여하지 않은 교원 중 행정구역에 따라 배분하여 최종 연구 분석에 사용하였으며 회수된 질문지 중 가용성이 있는 552부를 통계 처리하였다. 수집된 자료는 SPSSWIN (Ver 14.0) 프로그램을 이용하여 빈도 분석과 교차 분석 검증을 실시하였다.

이상의 과정을 통하여 얻어진 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

가. 교원 능력 개발 평가의 이해와 시각

초등학교 교사들은 교원능력개발평가제에 대해서는 전체적으로 높고 관심을 가지고 있고, 추진배경과 이유 및 목적과 방법에 대해서도 잘 알고 있다는데 매우 높게 응답하였다.

교원능력개발평가제 도입의 필요성에 대해서는 교원평가 선도학교 운영에 참여한 교사는 필요하다고 응답한 반면 참여하지 않은 교사는 근소한

차이지만 필요하지 않다는 응답이 조금 더 높았다. 교원능력개발평가에 학부모나 학생 참여의 필요성에 대해서도 선도학교 운영에 참여하지 않은 교사는 필요하지 않다는 응답하였으나 참여한 교사는 오히려 필요하다는 의견이 조금 더 높았다.

교원능력개발평가 결과의 보수 및 승진과의 연계에서는 관리직은 필요하다고 응답한 반면, 교사들은 필요하지 않다는 응답이 높아 관리직과 교사는 생각에 차이가 있음을 알 수 있다.

나. 교원능력개발 평가가 미치는 효과 및 영향

교원능력개발평가가 전문성과 관련 문제 파악에 대한 도움 정도에 대해서는 교직 경력 5년 미만인 교사가 도움이 된다는데 가장 높게 응답하였고 교원평가 선도학교 운영에 참여한 교사는 도움이 된다는데 높게 응답한 반면 참여하지 않은 교사는 도움이 되지 않는다는 응답이 근소한 차이로 높게 나타났다.

교원능력개발평가가 학생 및 학부모의 요구 이해에 대한 도움정도에 대해서는 남교사는 도움이 된다는 응답이 높은데 반해, 여교사는 도움이 되지 않는다는 응답이 높았다. 관리직과 저 경력교사, 선도학교 운영에 참여한 교사는 도움이 된다고 응답한 반면, 일반교사, 고 경력 교사, 선도학교 운영에 참여하지 않은 교사는 도움이 되지 않는다는 응답이 높았다.

교원능력개발평가제 도입이 교사들의 학교운영 참여 가능 여부에 대해서는 관리직과 선도학교 운영에 참여한 교사는 가능하다고 응답하였으나, 일반교사와 부장교사, 선도학교 운영에 참여하지 않은 교사는 가능하지 않다는 응답이 높았다.

수업공개가 수업기술 향상 및 수업 개발에 대한 기여에 대해서는 도움이 된다는 응답이 높았다

교원능력개발 평가가 학생들의 학력 신장에 대한 기여에 대해서는 관리직은 도움이 된다고 응답하였으나 교사들은 도움이 되지 않는다고 응답하

여 학력이란 개념에 차이를 가지고 있음을 알 수 있었다.

학부모 및 학생들의 교원능력개발평가 과정에 대한 참여가 교사에 대한 인식에 미치는 영향에 대해서 전체적으로 부정적이나 남교사와 교원평가 선도학교에 참여한 교사는 긍정적이라는 응답이 높았다.

교원능력개발평가가 학교교육 정상화에 기여하는가 하는 문제에 대해 관리직은 도움이 된다고 응답하였고 교사들은 도움이 되지 않는다는 응답이 높아 관점의 차이를 보여주고 있다.

교원능력개발평가가 교사들 간의 위화감 형성 및 상호 불신 조장에 미치는 영향에 대해서는 그렇다는 응답이 매우 높았다. 교원평가 선도학교 운영한 참여한 교사도 그렇다는 응답이 매우 높게 나타나 이의 심각성을 보여주고 있다.

학생 및 학부모에 의한 교원능력개발평가의 객관성 정도에서는 객관적이지 않다는 응답이 매우 높아 학생 및 학부모의 참여 여부에 대한 고려가 있어야 함을 보여주었다.

교원능력개발평가가 교사의 자긍심에 미치는 영향에 대해서도 부정적인 응답이 높았다

다. 교원능력 개발 평가의 발전을 위한 실천 과제

교원평가의 자율성을 확보하기 위해 단위 교육청과 학교별로 교원평가 관리 위원회를 설치할 것으로 예상되고 있다. 교원평가관리 위원회의 교사와 학부모의 비율은 교사의 참여가 많아야 한다고 응답하였다.

교사의 수업 평가 시에 가장 적절한 평가자로는 동료교사, 전문가, 교장·교감, 학생, 학부모 순으로 응답하여 동료교사에 대한 선호도가 가장 높았다. 교원능력개발평가 결과에 따른 교원연수의 적절한 방법으로 남교사와 여교사가 약간의 차이를 보이고 있으나 연수를 받아야 한다는 데는 동의하고 있다.

교원능력개발평가의 적절한 주기에 대해서는 저 경력 교사는 3년을, 고

경력 교사는 5년을 선호하여 경력에 따라 교원평가에 대한 인식의 차이를 보여주고 있다.

현행 수업 활동 영역에 대한 평가의 타당성 여부에서는 타당하지 않다는 응답이 높으나 이러한 결과는 배경요인에 따라 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

교원능력개발평가에 추가해야 할 영역으로는 교직경력 26년 이상의 교사와 그 이하의 경력 교사가 약간의 차이를 보여주고 있다. 교원능력개발평가시스템의 확립을 위한 우선적 해결과제로 관리직만 인센티브 제공에 강조점을 두고 있어 인센티브 제공에 대한 관리직과 교사의 생각에 차이가 있음을 보여주고 있다.

교원능력개발평가의 합리적인 평가체제를 위한 개선 사항으로 다양한 교원 지원 대책 마련, 현행 승진제도 보완 및 개선을 위한 개방적 평가체제, 부적격교사 대응책 마련, 우수교사 발굴, 승진 후보자에 대한 실질적 심사 강화 순으로 응답하였으나, 이러한 응답결과는 배경 요인에 따라 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

2. 제언

이상의 연구 결과와 논의에 따라 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 교원능력개발평가제의 도입에 관해서는 모든 교사가 관심을 가지고 있고 추진 배경과 이유 및 추진과정에 대해서도 높은 인식정도를 보이고 있으나 교원능력개발평가의 도입의 필요성에 대해서는 선도학교 운영에 참여한 교사는 필요성을 느끼나 참여하지 않은 교사는 필요하지 않다는 응답을 하여 차이를 보이고 있다.

따라서 선도학교 운영의 연구 결과를 토대로 교원능력개발평가에 대한 올바른 인식을 가질 수 있도록 연수 기회를 확대하고 선도학교 운영 또한 확대하여 올바른 인식을 넓혀가야 한다.

둘째, 교원능력개발평가에 학부모의 참여면에서도 선도학교 운영에 참여한 교사는 긍정적인 시각을, 참여하지 않은 교사는 부정적인 시각을 가지고 있다. 교원능력개발평가에 학부모 참여가 긍정적인 효과를 거두기 위해서는 학부모가 교사를 평가한다는 의식보다 공교육 정상화를 돕는다는 협조자로서의 의식변화가 필요하다. 객관적인 평가를 위해서는 학부모가 객관적인 평가를 할 수 있는 평가 척도의 제시와 이를 실천할 수 있는 학부모 연수프로그램이 필요하다.

학생 참여면에서 보면 초등학생의 경우 사고가 불안정하고, 주관적인 성향이 강하며 객관적 판단을 제대로 할 수 있는 나이가 아니므로 초등학생의 참여에는 한계가 있다. 따라서 초등학생은 평가자로 의미보다 교사와 학생간의 유대를 살펴보고, 보다 밀접한 관계형성을 위한 자료로서만 사용되어야 한다.

셋째, 보수 및 승진과의 연계에서 교원평가 선도학교에 참여한 교사조차 교원평가가 교사들간의 위화감 형성 및 상호불신을 조장한다는데 높은 응답을 하고 있다. 그러므로 교원능력개발평가는 전문성 신장과 보수 및 승진과는 별도의 평가로 이루어져야 한다.

넷째, 만약 교원능력개발평가가 승진을 위한 근무 평정이나 성과급지급

평가와 일원화 할 경우 평가 척도를 더 체계화해야 할 것이다. 평가영역도 수업 뿐 아니라 교사로서의 품성, 학생생활지도, 업무능력, 학생 교육활동의 기여도 등 다양한 부분의 평가가 이루어져서 교사들의 사기 양양에 도움을 줄 수 있는 평가가 이루어져야 할 것이다.

다섯째, 교원능력개발평가가 교사의 전문성과 관련된 문제의 논의에서는 교원능력개발평가가 수업기술 향상에 기여하는데 대부분이 공감하였으나 학생들의 학력신장에 대한 기여도는 부정적인 시각이었다. 이는 학력에 대한 교사와 학부모의 관심의 차이에서 나온 결과라 여겨지므로 학력에 대한 개념정립이 필요하다. 또한 학력에 대한 교사, 학부모의 생각과 학력평가에 대한 새로운 시도가 필요하다.

여섯째, 교원평가의 자율성을 확보하기 위해 단위 교육청과 학교별로 평가관리 위원회를 설치하여 실시하되 적정비율에 대해 교사의 참여가 많아야하고 수업평가에 있어 평가자로 동료교사를 선호하고 있으므로 교사의 개관적인 평가도구의 개발이 필요하고 평가를 위한 연수가 필요하다.

일곱째, 교원능력평가의 결과에 따른 교원연수는 모두 연수를 받아야 한다는 것에는 동의하고 있다. 교원의 자율연수 지원범위 확대나 교육청 단위의 연수시스템 구축을 위해서 다양한 방법을 강구하고 충분한 경비조달로 수준 높은 연수가 이루어져야 한다.

참 고 문 헌

- 장인수(2003). 한국에서의 교사평가제도의 문제점과 발전방향. *교육행정학연구*, 21(4), 1-21.
- 장인수(2004). 학교교육력 제고를 위한 교원평가제도 개선 방향. *한국교육행정학회*.
- 경상북도 교육청(2006). 교원능력개발평가, 이제 시작합니다. *경상북도교육청*.
- 고현초등학교(2005). 수업전문성 향상을 통한 학교교육력제고 연구보고서.
- 교원능력개발평가 시범운영 우수사례집(2007). 교원의 능력개발을 지원하는 교원능력개발평가. *교육인적자원부*.
- 교육개혁위원회(1996). 신교육체제수립을 위한 교육개혁보고서.
- 교육부(1999). 교육발전 5개년 계획.
- 교육부(2001). 교직발전종합방안.
- 교육인적자원부(2005). 교원평가제도 개선방안(시안).
- 교육인적자원부(2006). 교원능력개발평가 정책 추진 방향 공청회 자료.
- 교육인적자원부(2007). 2007년 교원능력개발평가 선도학교 운영을 위한 교원능력개발평가 담당 장학사 워크숍. *교육인적자원부*.
- 교육인적자원정책위원회(2002). 교육개혁추진평가보고서. 정책연구. 2002-09.
- 권기욱(2000). 초·중등학교 교사평가의 평가준거체계 개발연구. *교육학연구*, 38(3), 107-131.
- 김갑성 외(2007). 교원능력개발평가 선도학교 운영결과 분석연구. *한국교육개발원*.
- 김남순(1992). 교사근무평가제도 개선에 관한 연구. *교육행정학연구*, 9(2), 97-124.
- 김도기(2007). 교원능력개발평가 선도학교 운영결과. *한국교육개발원*.
- 남목초등학교(2007). 학년중심 동료장학을 통한 전문성을 신장하는 교원 능력개발평가 연구보고서.

- 농소초등학교(2006). 교육력제고 시범학교 연구결과 보고서.
- 박남기(2000). 초등교직의 전문성 문제와 확보 방안. 초등교육연구, 13(2), 239-254.
- 박남기(2004). 초등학교 교사평가 논란 재분석. 교사평가 어떻게 할 것인가? 한국교육학회 2004년도 춘계학술대회 논문집, 27-68.
- 박덕규 외(2000). 교원의 승진평정체제 개선 및 합리적 평가 방안, 서울: 한국교육개발원(미간행 연구보고서)
- 박영숙 외(1999). 학교급별, 직급별, 취득자별, 교원직무수행기준에 관한 연구, 서울: 한국교육개발원.
- 박영숙(1992). 교원근무성적 평가체제 개선 연구: 발달지향적 접근을 중심으로. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 박종필(2002). 교사평가의 문제점과 개선방안 연구. 초등교육연구, 15(2).
- 서울잠동초등학교(2003). 단위학교에서 다면평가를 적용한 교원평가제도 개선방안.
- 서자영(2007). 교원능력개발평가에 대한 초등학교 교사들의 인식 조사 . 석사학위논문. 광주교육대학교 교육대학원.
- 서정화(1989). 교육인사행정. 서울: 세영사.
- 서정화(2007). 교원평가 어떻게 할 것인가. 한국교원교육학회 제50차 학술대회 자료집.
- 서정화·전제상(1998). 학교평가에 관한 연구. 교육연구논총 논문집 제15집. 홍익대학교 교육연구소, pp.77-78.
- 송산초등학교(2007). 자율장학 활성화를 통한 학교 교육력 제고 시범학교 운영보고서.
- 신상명(2004. 02. 26). 교원평가의 쟁점과 발전 방향. 한국교원단체총연합회, 교원평가 어떻게 봐야 할 것인가(5-22). 교원정책현안토론회 자료집.
- 신상명(2007). 교원평가 내용의 합리성과 타당성. 한국교원교육학회
- 안우환(2004). 득보다 실이 많은 교원평가. 한국교원단체총연합회, 교원평가 어떻게 봐야 할 것인가(39-48). 교원정책현안토론회 자료집.

- 예산초등학교(2005). 교내 장학활동 활성화를 통한 교원의 전문성 신장 연구보고서.
- 울산중앙초등학교(2007). 교원능력개발평가 운영을 통한 학교 교육력 연구보고서.
- 원효현(1997). 교사의 교수수행평가 영역 및 요소의 분석. 고려대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이정자(2004). 교원평가제, 학부모는 이렇게 본다. 한국교원단체총연합회, 교원평가 어떻게 봐야 할 것인가(50-55). 교원정책현안토론회 자료집.
- 이석순(2004). 충분한 여론 수렴 필요하다. 새교육, 594, 59-61.
- 이윤식(2004). 교원평가제도의 쟁점과 개선방안. 2004년도 교육행정학회 하계학술대회 자료집. 69-107.
- 이윤식(2004). 무엇을 위한 교원평가여야 하나. 새교육, 594, 34-43.
- 이종재(2004). 교원평가의 방향과 과제. 교사평가 어떻게 할 것인가. 2004년도 한국교육학회 춘계학술대회 논문집.
- 이종철(2002). 다면평가를 활용한 교원 근무평정 개선 방안. 교육행정분과 현장연구 보고서.
- 일산초등학교(2007). 전문성 향상을 위한 효율적인 교원능력개발평가 운영 방안 연구보고서
- 장계초등학교(2002). 교원평가에 관한 사례와 기대 분석을 통한 교육의질 고양 방안 연구보고서.
- 전제상(2001). 교사평가의 준거개발연구. 교육행정학 연구 제19권 제2호. 183-222.
- 전제상 외(1999). 교원평가의 합리적 모델개발에 관한 연구. 교육부 정책연구 과제.
- 전제상(2003). 교사평가의 공정성 확보방안. 한국교원교육연구. 제20권 제3호.
- 전제상(2003). 한국교육평가체제 구축을 위한 방향과 과제. 한국교육평론.
- 전제상(2004). “미·영·일본의 교원평가체제 운영실태”. 교육마당 9월호

- (통권271호). 교육인적자원부. 14-25.
- 전제상(2004). 교원평가결과의 활용 가능성 탐색. 교육진흥 여름호. 제17권 제2호 통권 64호. 에듀토피아 중앙교육.
- 전제상(2004). 교원평가체제 구축을 위한 방향과 과제. 2003 한국교육평론:교육제 갈등의 본질과 갈등해결방안. 한국교육개발원. 163-189.
- 전제상(2005). "교원평가제 도입과 교육주체별 입장 분석". 교육의 경쟁력 제고 측면에서 본 한국교육의 과제. 한국교육개발원. 159-204.
- 전제상(2007). 외국의 교원평가. 교원평가 어떻게 할 것인가? 2007년도 한국교원교육학회 학술대회 자료집.
- 전제상(2008). 교원 근무성적평정시스템의 한계와 개선방향. 경주대학교 교육대학원 교육행정전공 대만워크숍 자료.
- 전제상(2008). 교원 자질 향상을 위한 평가 제도에 관한 토론. 2008년도 한국교육학회 춘계학술대회 발표자료집.
- 전제상·성태제(2007). 미국의 교원평가운영시스템. 평가리뷰 제4호(2007년 봄). 58-77.
- 정수원(2004). 교육 인프라부터 구축해야. 새교육, 594, 56-58.
- 정수현(2000). 학교현실에 대한 교사들의 인식: 교원평가에 대한 반응을 중심으로, 서울대학교 박사학위논문.
- 정영수(2001). 교원평가제도의 새로운 방향. 교육연구논총, 5, 1-22.
- 최희선·권기욱·전제상(1999). 교원평가제도 개선에 관한 연구. 정책연구 제100집. 한국교원단체총연합회.
- 한국교육개발원(2004). 교사 평가 시스템 연구.
- 한국교육개발원(2007). 교원능력개발평가 선도학교 운영 결과와 개선 방향. 교원능력개발평가 정책포럼.
- 한국교육학회. 한국교육평가학회. 한국교육행정학회(2004). 학교교육력제고를 위한 교원평가제도의 개선방안.
- 한국교육학회. 한국교육행정학회. 한국교육평가학회(2005). 공교육 내실화 및 학교교육력 제고를 위한 교원평가제도 개선 정책연구.

한만길 외(2004). 교원평가제 논란. 한국교육개발원 현안분석보고서.
홍광식(1999). 주요국의 교사평가 비교. 한국교사교육, 16(1). 한국교원교육학회.

<부록> 교원능력개발평가제에 관한 설문조사

안녕하십니까?

여러 가지 학사업무로 바쁘신 중에도 본 조사 연구를 위하여 귀중한 시간을 할애하여 주신 것에 대해 감사드립니다.

이 질문지는 교원능력개발 평가의 인식에 관한 선생님들의 의견을 알아보기 위한 것입니다. 교원능력개발평가는 2005년 말부터 지금까지 교원의 전문성 신장을 위해 시범운영 중에 있으며, 조만간 법제화 될 것으로 예상되고 있습니다. 이러한 교원능력개발 평가제에 대한 선생님의 평소 생각을 성의껏 응답해 주실 것을 부탁드립니다.

응답해 주신 자료는 본 연구의 수행을 위하여 매우 소중한 자료가 될 것입니다. 또한 설문 응답 결과는 연구 목적으로만 사용할 것을 약속드립니다.

감사합니다.

2008년 4월

경주대학교 교육대학원 교육행정전공 김경옥 드림

다음은 통계분석을 위해 필요한 기초자료입니다. 해당되는 란에 √표 해 주시기 바랍니다.

1. 성별	2. 직위
<input type="checkbox"/> ① 남자 <input type="checkbox"/> ② 여자	<input type="checkbox"/> ① 교장 <input type="checkbox"/> ② 교감 <input type="checkbox"/> ③ 부장 교사 <input type="checkbox"/> ④ 교사
3. 경력	4. 교원평가시범학교 및 선도학교에 참여한 경험여부
<input type="checkbox"/> ① 5년 미만 <input type="checkbox"/> ② 5년 - 15년 <input type="checkbox"/> ③ 16년- 25년 <input type="checkbox"/> ④ 26년 이상	<input type="checkbox"/> ① 참여한 적이 있다 <input type="checkbox"/> ② 참여한 적이 없다

※ 다음은 교육부에서 발표한 『교원능력개발평가』의 시안입니다. 이 내용을 살펴보고 선생님의 생각과 일치하는 곳에 ☒표를 해 주시기 바랍니다.

교원근무평정제와 교원능력개발평가제 비교

구분	<교원근무평정제 (기존)>	<교원능력개발평가제 (보완)>
목적	승진 전보 등 인사자료로 활용	교원 능력개발 자료로 활용
철학	서열화, 차별화 평가/외재적·보상적 가치에 중점	기준부합 판별 평가/내재적·본질적 가치에 중점
대상	교사, 교감	교사, 교감 및 교장
평가자	상급자 (교장, 교감)	동료 (교장, 교감, 교사 상호간 관찰) 학생·학부모 (만족도 조사)
평정요소	교육자로서 품성, 공직자로서 제사, 학습지도, 생활지도, 교육연구 (교감 : 교육활동지원 등 기타 행정사무 관리)	-교장, 교감 : 장학활동, 교원의 능력개발 등 -교사 : 수업계획, 수업실행, 평가 등
기준	전국적으로 통일된 지표	지표 자율결정 (단위학교 특성 반영)
방식	총괄(summative) 평가	형성(formative) 평가
방법	상대평가	절대평가
환류	결과 비공개→환류(feedback) 미흡	결과 통보→환류(feedback)조치 수반

(교육인적자원부 「교원능력개발평가」 정책 추진 방향(시안))

I. 다음은 교원능력개발평가의 이해와 시각에 관한 내용들입니다.

.....

1. 교원능력개발평가제에 관해 어느 정도 관심을 가지고 계십니까?

- _____ ① 매우 관심이 높다.
 _____ ② 약간 높다.
 _____ ③ 보통이다.
 _____ ④ 거의 관심이 없다.
 _____ ⑤ 전혀 관심이 없다.

2. 교원능력개발평가의 추진 배경과 이유에 대해 어느 정도 알고 있다고
생각합니까?

- _____ ① 매우 잘 알고 있다.
- _____ ② 약간 알고 있다.
- _____ ③ 보통이다.
- _____ ④ 거의 모른다.
- _____ ⑤ 전혀 모른다.

3. 교원능력개발평가의 추진과정에 대해 어느 정도 알고 있다고 생각합니까?

- _____ ① 매우 잘 알고 있다.
- _____ ② 약간 알고 있다.
- _____ ③ 보통이다.
- _____ ④ 거의 모른다.
- _____ ⑤ 전혀 모른다.

4. 교원능력개발평가의 목적 및 방법에 대해 어느 정도 알고 있다고 생각
합니까?

- _____ ① 매우 잘 알고 있다.
- _____ ② 약간 알고 있다.
- _____ ③ 보통이다.
- _____ ④ 거의 모른다.
- _____ ⑤ 전혀 모른다.

5. 교원능력개발평가제 도입의 필요성에 대해서는 어떻게 생각하십니까?

- _____ ① 매우 필요하다.
- _____ ② 약간 필요하다.
- _____ ③ 보통이다.
- _____ ④ 거의 필요하지 않다.
- _____ ⑤ 전혀 필요하지 않다.

6. 교원능력개발평가에 학부모의 참여에 대해 어떻게 생각하십니까?

- _____ ① 매우 필요하다.
- _____ ② 약간 필요하다.
- _____ ③ 보통이다.
- _____ ④ 거의 필요하지 않다.
- _____ ⑤ 전혀 필요하지 않다.

7. 교원능력개발평가에 학생의 참여에 대해 어떻게 생각하십니까?

- _____ ① 매우 필요하다.
- _____ ② 약간 필요하다.
- _____ ③ 보통이다.
- _____ ④ 거의 필요하지 않다.
- _____ ⑤ 전혀 필요하지 않다.

8. 교원능력개발평가의 결과가 보수 및 승진 등과 연계되는 것에 대해 어떻게 생각하십니까?

- _____ ① 매우 필요하다.
- _____ ② 약간 필요하다.
- _____ ③ 보통이다.
- _____ ④ 거의 필요하지 않다.
- _____ ⑤ 전혀 필요하지 않다.

II. 다음은 교원능력개발평가가 미치는 효과 및 영향에 관한 내용들입니다.

.....

9. 교원능력개발평가가 교원 자신의 전문성과 관련한 문제점을 파악하는데 어느 정도 도움이 된다고 생각하십니까?

- _____ ① 매우 도움이 된다.
- _____ ② 약간 도움이 된다.
- _____ ③ 보통이다.
- _____ ④ 거의 도움이 되지 않는다.
- _____ ⑤ 전혀 도움이 되지 않는다.

10. 교원능력개발평가가 학생 및 학부모의 요구를 이해하는데 어느 정도 도움이 된다고 생각합니까?

- _____ ① 매우 도움이 된다.
- _____ ② 약간 도움이 된다.
- _____ ③ 보통이다.
- _____ ④ 거의 도움이 되지 않는다.
- _____ ⑤ 전혀 도움이 되지 않는다.

11. 교원능력개발평가제 도입이 교사들의 학교 운영에 대한 참여를 어느 정도 가능하게 한다고 생각합니까?

- _____ ① 매우 그렇다.
- _____ ② 그렇다.
- _____ ③ 보통이다.
- _____ ④ 그렇지 않다.
- _____ ⑤ 매우 그렇지 않다.

12. 교원능력개발평가를 위한 수업공개가 수업기술 향상 및 수업개선에 어느 정도 도움이 된다고 생각합니까?

- _____ ① 매우 도움이 된다.
- _____ ② 약간 도움이 된다.
- _____ ③ 보통이다.
- _____ ④ 거의 도움이 되지 않는다.
- _____ ⑤ 전혀 도움이 되지 않는다.

13. 교원능력개발평가가 학생들의 학력신장에 어느 정도 도움이 된다고 생각합니까?

- _____ ① 매우 도움이 된다.
- _____ ② 약간 도움이 된다.
- _____ ③ 보통이다.
- _____ ④ 거의 도움이 되지 않는다.
- _____ ⑤ 전혀 도움이 되지 않는다.

14. 교원능력개발평가가 교사의 전문성을 신장하는데 어느 정도 도움이 된다고 생각합니까?

- _____ ① 매우 도움이 된다.
- _____ ② 약간 도움이 된다.
- _____ ③ 보통이다.
- _____ ④ 거의 도움이 되지 않는다.
- _____ ⑤ 전혀 도움이 되지 않는다.

15. 학부모 및 학생들이 교원능력개발평가과정에 참여함으로써 교사에 대한 인식에 어느 정도 영향을 미친다고 생각합니까?

- _____ ① 매우 긍정적인 영향을 미친다.
- _____ ② 약간 긍정적인 영향을 미친다.
- _____ ③ 보통이다.
- _____ ④ 다소 부정적인 영향을 미친다.
- _____ ⑤ 매우 부정적인 영향을 미친다.

16. 교원능력개발평가가 학교교육 정상화에 어느 정도 도움을 준다고 생각합니까?

- _____ ① 매우 도움이 된다.
- _____ ② 약간 도움이 된다.
- _____ ③ 보통이다.
- _____ ④ 거의 도움이 되지 않는다.
- _____ ⑤ 전혀 도움이 되지 않는다.

17. 교원능력개발평가가 교사들 간의 위화감 형성 및 상호 불신을 조장하게 된다는 것에 대해 어떠한 영향을 끼친다고 생각합니까?

- _____ ① 매우 그렇다.
- _____ ② 그렇다.
- _____ ③ 보통이다.
- _____ ④ 그렇지 않다.
- _____ ⑤ 매우 그렇지 않다.

18. 학생 및 학부모에 의한 교원능력개발평가는 어느 정도 객관적으로 평가되고 있다고 생각합니까?

- _____ ① 매우 그렇다.
- _____ ② 그렇다.
- _____ ③ 보통이다.
- _____ ④ 그렇지 않다.
- _____ ⑤ 매우 그렇지 않다.

19. 교원능력개발평가가 교사의 자긍심에 어떠한 영향을 미친다고 생각합니까?

- _____ ① 매우 긍정적인 영향을 미친다.
- _____ ② 약간 긍정적인 영향을 미친다.
- _____ ③ 보통이다.
- _____ ④ 다소 부정적인 영향을 미친다.
- _____ ⑤ 매우 부정적인 영향을 미친다.

Ⅲ. 다음은 교원능력개발평가의 발전을 위한 실천과제에 관한 내용들입니다.

.....
20. 교원평가의 자율성을 확보하기 위해 단위 교육청과 학교별로 교원평가관리위원회를 설치할 것으로 예상되고 있습니다. 교원평가관리위원회의 교사와 학부모의 비율은 어느 정도가 적절하다고 생각합니까?

- (교사, 학부모)
- _____ ① 90%, 10%
 - _____ ② 80%, 20%
 - _____ ③ 70%, 30%
 - _____ ④ 50%, 50%
 - _____ ⑤ 기타 ()

21. 교원능력개발평가의 공정한 평가를 위한 수업공개 횟수는 1년에 몇 번이 적당하다고 생각합니까?

- _____ ① 1번

- _____ ② 2번
- _____ ③ 4번
- _____ ④ 5번
- _____ ⑤ 6번 이상

22. 교사의 수업은 누가 평가하는 것이 가장 타당하다고 생각합니까?

- _____ ① 전문가
- _____ ② 교장, 교감
- _____ ③ 동료교사
- _____ ④ 학부모
- _____ ⑤ 학생

23. 교원능력개발평가의 결과에 따라 교원연수를 실시한다면 어떤 방법이 적합하다고 생각합니까?

- _____ ① 교원 스스로 알아서 한다.
- _____ ② 교육청 단위의 연수시스템을 구축하여 연수하도록 한다.
- _____ ③ 교원연수 결과보고서를 제출토록 한다.
- _____ ④ 교원의 자율연수 지원범위를 확대토록 한다.
- _____ ⑤ 교원별 맞춤형 연수체제를 구축한다.

24. 교원능력개발평가의 주기는 어떻게 하는 것이 적당하다고 생각합니까?

- _____ ① 1년
- _____ ② 2년
- _____ ③ 3년
- _____ ④ 4년
- _____ ⑤ 5년

25. 현행 교원능력개발평가는 교사의 수업활동 영역에 대해서만 평가하도록 하고 있는데, 이에 대해서 어떻게 생각합니까?

- _____ ① 매우 타당하다.
- _____ ② 약간 타당하다.
- _____ ③ 보통이다.
- _____ ④ 거의 타당하지 않다.
- _____ ⑤ 전혀 타당하지 않다.

26. 만약 교원능력개발평가 영역에 다른 것을 추가한다면 어떤 영역을 추가해야 한다고 생각합니까?

- _____ ① 생활지도
- _____ ② 교사로서의 품성
- _____ ③ 교사로서의 사명의식
- _____ ④ 연구 및 업무처리능력
- _____ ⑤ 기타 ()

27. 교원능력개발평가시스템이 올바르게 확립되기 위해서는 가장 우선적으로 해결되어야 할 과제는 무엇이라고 생각합니까?

- _____ ① 교사의 수업 외 업무경감
- _____ ② 교사평가기준 설정
- _____ ③ 교사의 평가도구 개발 참여
- _____ ④ 교사 평가의 공정성을 위한 평가자의 연수 및 훈련
- _____ ⑤ 교사 평가 결과에 따른 인센티브 제공

28. 교원능력개발평가제가 합리적인 평가체제로 확립되기 위해서는 가장 우선적으로 개선해야 할 사항은 무엇이라고 생각합니까?

- _____ ① 우수 교사 발굴
- _____ ② 부적격 교사 대응책 마련
- _____ ③ 승진 후보자에 대한 실질적 심사 강화
- _____ ④ 교원의 전문성 신장을 위한 다양한 교원지원 대책 마련
- _____ ⑤ 현행 승진제도 보완 및 개선을 위한 개방적 평가체제

대단히 수고하셨습니다.

A Study of Directions for Teacher Expertise Development in Elementary Schools

Kyeong-Ok Kim

Major in Educational Administration
Graduate School of Education
Gyeongju University

(Supervised by Professor Jeon, Je Sang)

(Abstract)

The purpose of this study is to examine the difference of preception on teacher expertise evaluation (TEE there a free) between those elementary school teachers who participated in the Ministry of Education-designated or Board of Education-supported school improvement projects, and develop ways for further developing TEE system.

In order to achieve the purpose, the following problems were examined: 1) What is the degree of elementary school teachers understanding of TEE system and what is their perspective on the system?; 2) What are the effects of TEE system?: 3) What are some practical tasks for practicable implementation for futher developing TEE system?

A survey study was used for data collection from April 17th to April 29th in 2008. Subjects for survey were 107 elementary school teachers who participated in the MOE and BOE-supported projects on teacher evaluation and 445 teachers who did not. Both group of teachers were working at schools in Ulsan Metropolitan City. Results of survey were put into

statistical analysis using SPSSWIN ver 12.0.

Results of the study are summarized as below: 1) Most teachers were interested in the introduction of TEE system and were well aware of the background, reason, and introduction process of the system. However, as for the necessity for introduction of TEE system, the two groups showed perceptual difference: project teachers were in favore while non-project teachers were not. Therefore it is suggested that proper perception about TEE should be promoted using the results obtained through school improvement projects such as increasing opportunities for professional training and development;

2) As for participation of parents in the TEE system, objective measurement scales which would change their perception about TEE need to be developed and training for parents should be devised. As for participation of pupils, they should be regarded not as evaluators, and rather rapport between teacher and pupils should be given priority for furthering teacher-pupil relationship in the teaching implementation process;

3) As for remuneration and promotion, even project teachers responded that teacher evaluation may promote conflicts and mistrust among teachers. Therefore, TEE should be evaluated separately from remuneration and promotion of teacher status;

4) Criteria for measurement will have to be more systematically developed if TEE evaluation is to incorporated into a combined unitary appraisal system of work-site evaluation and merit payment. It should promote teachers' morale by including integrity as teachers, student guidance, office work ability, contribution to student's academic achievement, etc;

5) As for teachers' specialties, TEE was perceived to contribute

instruction techniques, while it was not in terms of students' academic achievement. This is considered to be due to gap of interest between teachers and parents. Therefore, reconceptualization of academic achievement as well as teachers' and parents' attitudes toward academic tests needs to be made;

6) TEE evaluation committee needs to be organized at the level of both education offices and schools, and sufficient ratio of quota needs to be assigned to teachers in order to secure autonomy of evaluation system, while special training opportunities should be provided to teachers for development of objective measurement tools since peer evaluation is favored by most teachers.

7) As for teacher in-service training as a result of TEE evaluation, most of the respondents agreed. Therefore it is suggested that sufficient funds need to be assigned for professional development schemes of various kinds as well as increase of teachers' autonomous self-development and establishing intensive training centers at the level of respective BOEs.