

과학과 수업평가 실태 및 개선 방안 연구

곽영순

한국교육과정평가원

Research on the Current Science Teaching Evaluation System and Directions for Improving Teaching Evaluation

Kwak, Youngsun

Korea Institute of Curriculum and Evaluation

Abstract: This study investigated the current science teaching evaluation system implemented in schools and directions for improving teaching evaluation using literature review, survey, and teacher interview. The first part of this paper analyzed the types, roles, and major issues of the current science teaching evaluation. In-service teachers argued that the current teaching evaluation system was discredited because of the bureaucratic procedures of teacher performance review, showcase classrooms, teachers' views on classroom as their own personal space, low ratio of teaching component in the current teacher evaluation, untrained evaluators, and the absence of professional teaching standards. The second part of the paper investigated the need for a formative teaching assessment, an ideal type of teaching assessment, and the role of participants in the teaching evaluation processes. The way forward, therefore, is to start not at the level of the administrative superstructure but at the level of teachers who will assume responsibility for developing standards of practice as the basis for evaluating their own work and improving their own professional learning to provide quality assurance.

Key words: teacher evaluation, teaching evaluation, teaching standards, framework of professional practice, formative assessment

I. 서론

최근의 연구 동향에 따르면 학생들의 성취결과에 가장 큰 영향을 미치는 것은 교사 변인이라고 한다(Feldman, 1998; Wenglinsky, 2000). 10여 년 전만 해도 교육개혁을 주도하는 정책자들의 주된 관심은 교육과정, 교과서, 평가도구 개발 등이었다. 그러나 교사의 변화 의지와 참여가 수반되지 않은 교육 개혁은 결코 성공할 수 없다는 사실이 명백해짐에 따라 교사의 의식 변화와 더불어 교사의 수업 전문성 제고에 관심이 집중되는 추세이다. 그 동안 공교육 위기를 극복하기 위한 여러 가지 방안과 대책이 제안되었지만, 위기의 원인이 무엇이든 간에 위기 극복은 교실수업 살리기에 있어 찾을 수밖에 없다는 것이 대다수의 일치된 의견이다. 교육의 성패는 교사에 의해 좌우된다는 말이 있듯이 교실수업 살리기의 핵심에는 교사가 자리 잡고 있다. 교육의 변화란 교사의 변화를 의미하며 교육의 질

적 변화와 혁신은 유능하고 우수한 교사를 기반으로 이루어진다고 한다(Sergiovanni, 1983).

우리나라의 경우에도 급속도로 변화하는 지식기반 사회에서 공교육이 살아남기 위한 관건은 교사의 수업이 학생들로부터 외면당하지 않고 그 중요성을 인정받을 수 있도록 교사의 수업 전문성을 증진시키는 것이다(곽병선, 2002). 모든 교육개혁의 궁극적인 목표와 도전이 결국은 교수학습의 문제들로 귀착됨을 고려할 때, 보다 미시적이고 직접적인 수업에서 과학교육 내실화의 해결책과 동인을 찾아야 한다. 즉, 별다른 차이를 가져올 수 없는 요원한 주변 요인에 주의를 기울이기보다는 진정한 변화를 가져다 줄 수 있는 교실수업의 실제 상황에 주의를 기울일 필요가 있다(Wenglinsky, 2000). 결국 교실수업의 질 제고의 관건은 전문성을 지닌 교사를 확보하는 것이다. 교육에서 교사의 역할이 중요해지고, 교사의 책무성에 대한 기대가 높아지면서 세계 여러 나라에서는 우수한 교사를 확보함과

*교신저자: 곽영순(ykwak@paran.com)

**2005.3.2(접수) 2005.5.29(1심통과) 2005.7.12(2심통과) 2005.7.28(최종통과)

동시에, 현직 교사의 전문성 발달을 촉진하고자 각별한 노력을 기울이고 있다.

이러한 맥락에서 현직교사의 전문성 발달을 촉진할 수 있는 방편의 하나로 수업평가의 필요성이 제기되고 있다. 즉, 교사의 현재 수업능력에 대하여 풍부하고 정확한 정보를 제공하여 교사의 수업 전문성을 향상시키고, 나아가 교과별 교육과정을 제대로 실행할 수 있도록 교사의 능력을 보장해야할 필요성이 제기되면서 교사평가와 수업평가에 대한 관심이 증대하였다. 현직 교사의 수업 전문성 발달을 도모하기 위해서는 무엇보다 우선하여 수업 전문성을 갖춘 우수 교사와 그렇지 않은 교사를 구분할 수 있는 수업평가 체제가 구축되어야 한다.

현재 우리나라 교육 현장에서는 교사평가의 일환으로 1969년 대통령령으로 제정 공포된 ‘교육공무원승진 규정’에 의거하여 교사의 자질 및 태도와 근무실적 및 근무수행능력을 평가하는 근무성적평정 제도를 운영하고 있다. 소위 ‘근평’이라고 불리는 교사 근무성적평정 체제 속에서는 교사들의 수업 전문성 수준을 평가할 수 있는 항목(‘학습지도’)도 포함되어 있다. 그러나 교사가 고유의 전문성을 발휘하는 분야가 바로 수업(학습지도) 영역임을 고려할 때, 현행 교사평가에서 학습지도 영역이 차지하는 비중은 매우 적다(박상철, 2004). 이렇게 현행 우리나라 교사평가 체제에서 ‘학습지도’ 항목으로 나타나는 수업평가 영역은 교사평가를 구성하는 일부분에 불과하지만, 교사의 교수활동을 중시하는 다른 나라의 교사평가 체제에서는 교사평가는 수업평가와 동일한 의미로 사용되기도 한다(교사평가 = 수업평가). 최근 학자들은 교사평가의 일차적 활용 가치를 교수·학습 개선에 두는 경우에는, 종래에 실시되어 온 ‘교사에 대한 평가’를 ‘수업에 대한 평가’로 바꾸어야 하며 수업평가의 근본 기능을 수업개선에 두어야 한다고 주장한다(Bloom *et al.*, 1981).

수업평가의 목적은 형성평가로서의 수업평가와 총괄평가로서의 수업평가로 구분할 수 있다. 형성평가로서의 수업평가는 최신 연구와 전문적 교수활동 기준에 비추어 교사가 지속적으로 자신의 교수활동을 검토하고 개선하도록 돕기 위한 것이고, 총괄평가로서의 수업평가는 교수활동의 질을 보장하기 위한 것이다(Ingvarson, 2001). 교사의 전문성 개발을 목적으로 수행되는 형성평가지적 수업평가는 교사의 수업에 대하여 객관적인 평가 결과를 산출하기보다는 교사의 전문적 학습의 계기로 활용된다. 형성평가로서의 수업평가는 교사의 수업 전문성을 개선하여 궁극적으로는 학생들을 더 잘 가르치게 하려는 것이다. 총괄평가로서의 수

업평가는 교사의 수업 역량을 평가하여 부적격 교사를 선별하거나 승진을 위한 자료를 확보하는 등 주로 교원 인사 행정과 관련된 의사결정에 활용된다. 교사 발달과 질 보장이라는 두 가지 목적 사이에 내재적인 갈등과 표면적인 모순이 있기는 하지만 이들 두 가지 목적은 상호의존적이며 보완적이다. 효과적인 수업평가는 교사발달과 질 보장, 두 가지 모두를 다루게 된다(Ingvarson, 2001).

이러한 맥락에서 본 연구에서는 현행 과학과 수업평가(장학) 실태를 진단하고, 과학과 수업평가의 필요성과 그 개선 방안(지향점)을 고찰하고자 한다.

II. 연구방법 및 절차

과학과 수업평가 실태 진단 및 개선방안 고찰을 위해 본 연구에서 활용한 연구 방법을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 외국의 수업평가 사례를 분석하여 우리나라 실정에 맞는 수업평가 기준 개발을 위한 시사점을 얻고자 하였다. 교사교육 및 교사평가가 정립된 미국, 영국 및 호주의 사례를 중심으로 각국의 수업평가 최근 동향과 실태를 살펴보고, 수업평가를 담당하고 있는 기관과 평가 유형을 살펴보았다. 외국의 수업평가 사례 분석에서 얻어진 수업평가의 필요성과 개선 방안에 대한 부분은 교사 면담 결과를 논의하면서 관련된 부분에서 함께 제시하였다.

둘째, 우리나라 실정에 맞는 수업평가 모형 개발에 필요한 기초 자료를 수집하기 위하여 설문 조사를 실시하였다. 연구진은 선행연구와 외국 사례 분석을 통하여 수업평가와 관련된 현안을 점검하여 구체적인 설문지를 개발하였다. 총론 차원에서 현장 교사, 대학 교수, 시도별 장학사, 교과교육 전문가 등으로 구성된 전문가 협의진을 구성하여 설문지 내역을 검토하고 수정하여 최종본을 완성하였다. 설문조사는 전국의 100개 학교를 무작위로 추출하여 각 학교별로 10부의 설문지를 동봉하여 발송하였다. 이 가운데 총 812부가 회수되었으며, 이중 과학과 교사는 146명이었다. 전체 설문지는 배경 변인, 현행 수업장학·평가에 대한 의견, 수업장학·평가의 필요성과 방향, 수업평가 기준 개발 방안, 수업평가의 운영 방안 등의 영역으로 구성되었다. 일례로, 현행 수업장학·평가에 대한 의견에는 경험한 수업평가의 유형, 현행 수업평가의 주요 평가 항목, 현행 수업평가 결과의 활용 실제, 현행 수업평가의 문제점, 현행 수업평가에 대한 기타 의견(서술형) 등의 문항이 포함되었다. 본 연구에서는 이러한 설문 항목

들 중 과학교사들이 경험한 기존 수업평가의 유형, 교사들이 인식하는 현행 수업평가 결과의 활용 사례, 교사들이 진단한 현행 수업평가의 문제점, 수업평가의 필요성, 바람직한 수업평가의 유형 및 주체, 수업평가를 필요로 하는 대상 등을 중심으로 설문결과를 논의하였다.¹⁾

셋째, 수업관찰 및 교사 면담을 통하여 현장 교사들로부터 현행 과학과 수업평가 실태 및 개선 방안에 대한 의견을 수렴하였다. 우선 좋은 수업으로 추천 받은 사례를 중심으로 해당 수업을 관찰하고 교사 면담을 실시하였다. 과학과 수업평가 기준을 추출하기 위하여 총 15명의 과학교사들의 수업을 관찰하고, 이어서 심층면담을 실시하였다. 개별 교사와의 심층 면담은 평균 2시간 정도 소요되었으며, 면담자료는 녹음하여 전사하였다. 이 중 소속된 과학 교사모임의 동료 교사들로부터 추천받은 7명의 사례를 집중적으로 고찰하여 과학과 수업평가 실태 및 개선 방향에 대한 의견을 수렴하였다. 본 연구에 참여한 과학과 교사들의 프로파일 일을 제시하면 다음과 같다.

Table 1
Background information of the participants

ID(gender)	Major	Teaching experiences
A(male)	Earth science	12years
B(male)	Chemistry	19years
C(male)	Biology	6years
D(male)	Physics	17years
E(female)	Chemistry	24years
F(female)	Biology	15years
G(female)	Chemistry	14years

넷째, 본 연구에서는 연구의 방향 설정, 과학과 수업평가 실태 진단, 수업평가의 정착 방안 등과 관련하여 광범위한 합의점을 찾기 위하여 전문가 협의회를 개최하였다. 과학과 전문가 협의진은 과학교사, 대학교수, 시도별 장학사와 과학교육 전문가 등으로 구성되었다. 과학과의 경우 다섯 차례의 전문가 협의회를 통하여 연구의 매 단계마다 전문가들의 의견을 수렴하여 반영하였다.

앞으로 논의될 내용은 설문조사 및 교사 면담 자료를 중심으로 전개된다. 각 항목을 논의함에 있어서 먼저 설문조사 결과를 개관하고, 교사면담에서 도출된 자료를 제시하고, 선행연구 고찰과 전문가 협의회에서

수렴된 합의점을 관련된 부분에서 제시한다.

III. 연구결과 및 논의

1. 과학과 수업평가(장학) 실태 진단

과학과 수업평가 실태를 (1)과학교사들이 경험한 기존 수업평가의 유형, (2) 교사들이 인식하는 현행 수업평가 결과의 활용 사례, (3) 교사들이 진단한 현행 수업평가의 문제점 등으로 나누어 살펴보았다.

가. 과학교사들이 경험한 수업평가의 유형

지금까지 경험한 수업평가의 유형을 질문하였을 때, 설문에 참가한 전체 146명의 과학교사들 중 82.9%에 해당하는 121명이 학교 차원의 교내 연구 수업을 경험한 것으로 나타났다. 이 밖에 동료 교사에 의한 수업참관(72명), 교육청 차원의 장학사가 참관한 연구수업(69명), 자기 평가(31명), 학생들에 의한 수업평가(14명) 등의 순으로 수업평가나 장학을 경험한 것으로 나타났다.

심층 면담 결과 과학교사들은 “지금까지 제대로 된 수업평가를 별로 한 적이 없으며”, 교직이 “개별적으로 하는 행위로만 머물러 있는 것이 일반적인 현실”이라고 지적하였다. 즉, 교직이 상대적으로 교사 개인의 자율성이나 전문성에 많이 의존하고 있어서 실제로 수업평가를 하기가 어렵다고 설명하였다.

지금도 ‘수업 평가’라는 것 자체가 많이 힘들다는 생각이 들어요. 일반 학교에서는 진짜 티타임 시간을 이용해서 “뭐가 어땠더라, 애가 어땠더라. 수업을 해보니까 이런 면이 있더라.”라고 하는 게 아닌, 공식적으로 학교 안에서 그런 모임들을 가지는 것이 참 힘들고, 거의 없죠. 그런 유형들이 있다면 있지, 사실 많이 어려운 부분이 아닌가 싶습니다. (C교사)

나. 교사들이 인식하는 현행 수업평가 결과의 활용 사례

전체 146명의 응답자 중 113명이 현행 수업평가 결과는 주로 수업개선을 위한 정보에 활용된다고 응답하였다. 근무성적 평정에 활용되거나 연구 점수로 인정된다는 응답도 소수 있었으며, 전혀 활용되지 않는다는 응답도 16.4%를 차지하였다.

심층 면담에서 교사들은 현행 수업평가의 결과는 수업 개선을 위한 자료로 체계적으로 활용되기보다는 형식적인 통과 관례로서 인식되고 있으며, 연구부에서 근거자료로 보관되고 있다고 설명하였다. 대부분의 교

1) 본 연구는 한국교육과정평가원에서 2004년도에 실시한 ‘수업평가 기준 개발 연구(I)’의 일부분으로 수행된 것으로, 본 논문에서는 과학과 연구 결과에 국한하여 논의한다. 전체 설문지와 구체적인 설문 문항은 한국교육과정평가원(2004)의 부록을 참조하기 바란다.

사들은 수업평가가 별로 활용되지 못하며, 지금과 같은 형태의 수업 장학은 실제로 장학사들이 고생하는 것에 비하면 이걸 꼭 할 필요가 있을까라는 생각이 든다고 지적하였다.

학교에서 연구수업이나 공개수업이후에 협의회가 이루어지지만, 형식적으로 진행되고, 공개했다는 데 의미를 두고 순번제로 돌아갑니다. 해당 교사의 수업에 대한 후속 작업이 없어서 아쉽죠. 사이버 장학 등이 있지만 교육청 담당자들과의 원활한 의사소통이 어렵죠. (A교사)

수업 평가가 별로 활용되는 건 못 봤어요. [웃음] 내 수업을 본다고 하면 귀찮고, 부담되지만, 그 장학관들이 와서 쪽 보고서는 '수고하십니다.' 그냥 그러고 간다고 해서 내 수업에 대한 마이너스가 어떻게 보완되거나 또는 피드백되는 효과는 없었다고 생각해요. (F교사)

일부 교사들은 학기말이나 학년말에 개인적인 차원에서 강의평가서를 제작하여 학생들의 의견을 수렴하고 있었다. 이러한 학생들의 피드백을 통하여 수업 기술이나 학생들과의 관계 향상에 많은 도움을 얻고 있다는 교사들은 이러한 시도가 일반화되어 “서로의 수업 경험을 공유할 수 있는 공식적인 경로가 필요하다”고 주장하였다.

다. 교사들이 진단한 현행 수업평가의 문제점

설문조사 결과에 따르면, 전체 146명의 응답자 중 약 68%(99명)의 교사가 형식적인 평가 관행 및 제도가 가장 심각한 문제점이라고 지적하였다. 전체의 약 25%(36명)의 교사들은 수업평가의 필요성에 대한 교원들의 인식 부족 및 전문성을 갖춘 평가자의 부재를 문제점으로 지적하였다. 현장 교사들에게 현재의 수업평가는 “권리는 없고 의무만 주어지는” 것으로 간주되고 있었다(C교사). 설문결과와 면담 결과를 기초로 교사들이 지적하는 현행 수업평가의 문제점을 정리하면 다음 여섯 가지로 나누어 볼 수 있다.

첫째, 현재의 모든 평가나 교육이 관리자 중심으로 이루어지고, 관리자적인 측면에서 중시되는 것이 문제점이라고 지적하였다. 교사 개인이 보다 나은 수업을 위해서 평가해 봐야겠다는 의지가 없이, 외부의 요구에 맞추어 수동적으로 대처하고 있는 것이 가장 큰 문제점이라고 진술하였다. 즉, 교육청에 의한 장학 지도나 평가 등 위로부터의 평가는 관료적 측면이 강하여 “교사를 대상화하기 때문에 교사의 교수학습 활동의 자율권이나 권위가 경락과 더불어 추락해간다.”고 지적하였다.

노골적으로 얘기하면 무늬만 수업 평가이고 모든 게 형식적이

죠. 어떤 문제점도 교사 개인이 보다 나은 수업을 하겠다는 마음만 먹으면 그것은 어떤 형태론든 문제점이 수정 보완될 수 있는 그런 것인데, 어떤 개인이 자기 자신의 수업을 평가하겠다는 개인의 의지보다는, 위에서 평가하겠다고 내려다본다는지, 아니면 옆에서 어떤 경쟁자가 쳐다본다는지, 이런 식으로 외부에서 평가하겠다고 틀을 가지고 와서 평가를 하잖아요. 수업연구를 하라고 하니까 수업연구를 했고, 장학지도 온다고 하니까 맞춰하고. 이렇게 늘 수동적으로 임하다 보니까, 실질적인 진실한 평가가 못된다고 봅니다. (E교사)

대부분의 수업 평가가 장학사나 행정가가 해당 교사의 수업을 단편적으로 관찰하여 수집한 정보를 기초로 이루어지며, 상명하달식의 위계적이고 일방적인 의사소통을 특징으로 한다. 명확한 평가 준거가 없는 상태에서 이루어지는 이러한 평가나 피드백은 평가자의 주관에 따라 결정되고, 따라서 교사에게는 별다른 의미가 없게 된다. 이러한 평가의 경우에는 비록 평가 분위기가 긍정적이라고 하더라도 교사는 수동적인 역할을 하게 되며, 평가 결과나 피드백을 거의 기대하지 않게 된다(Danielson & McGreal, 2000).

둘째, 현재 체제에서의 공개 수업은 평상시의 수업을 공개하고 평가받는 것이 아니라, 관리자를 비롯한 누군가에서 보여주기 위한 공개 수업용의 수업을 따로 준비하여 평가받는 것이 문제점이라고 한다. 자연스럽게 편안한 분위기에서 수업평가를 받고 자기 수업에 대하여 피드백을 받는 것이 아니라, 연습된 수업을 형식적으로 보여주는 실정이라고 한다(G교사). 그 결과 장학지도나 수업연구를 하고 난 다음에 간단하게 평가받는 것은 변화나 개선으로 연결되지 못하기 때문에 별 도움이 되지 않는다고 지적하였다(B교사).

공개수업을 가지고 수업평가를 할 경우에는 그것은 어떻게 보면 평상시의 수업과는 다르게, 그러니까 학교에서도 다르게 준비하도록 요구거든요. 실제로 평상시에는 그렇게 하지 않으면서, 공개 수업용의 수업이 따로 있는 듯한 느낌이 들고, 그래서 심지어는 아이들을 데리고 미리 연습을 시키고 그런 다음에 그걸 보여주는, 그런 게 문제인 것 같아요. 또 그렇기 때문에, 그게 상당히 교사에게 부담을 주죠. 관리자를 비롯한 누군가에게 보여야 하는 그런 식으로만 수업이 공개되고 거기서만 평가를 받으니까, 그게 사실 하기가 싫고, 당연히 부담이 되고 스트레스죠. (G교사)

셋째, 교사들의 인식이 문제라고 한다. 즉, 수업이 교사의 개인적인 영역이라는 인식 때문에 아직도 수업 평가가 공식적으로 활성화되어 있지 않은 것이 제일 큰 문제점이라고 지적하였다(A교사, C교사, E교사, G교사). 교사들은 평가의 목적이 아니라 신입교사가 요청하는 수업 참관조차도 꺼린다고 한다. 즉, 평가가 필요하지만 누구나 다 싫어하는 것이 현실이라고 한다.

우리 교직은 철법통이라는 말이 많이 나오는 그 자체가 사실은 수업평가라는 용어가 최근에 쓰는 용어지, 그 전에는 ‘내 수업, 내 시간인데, 내가 알아서 하는데, 성역인데, 누가 감히’ 이런 인식 있었어요. 그게 문제죠. (E교사)

사실 교사만큼 폐쇄적인 집단이 없는 것 같아요. 다른 직업은 어떤 식으로든 능력이 평가되는데, 교사의 수업이란 어쩌다가 한번 남 앞에서 보여줄 때를 빼놓고는 사실 아이들과 나밖에 모르는 비밀 같은... 사실은 평가를 받아야 되긴 해요. (G교사)

또한 현재 수업장학이나 참관을 한 뒤에 이루어지는 협의회가 형식적이어서 현재와 같은 형태로는 교사의 전문성 개발과는 무관하다고 지적하였다. 참관한 수업에 대한 문제점이나 개선방안을 지적하면 “그 선생님 못했다는 생각을 갖게 될까봐” 서로가 수업과 관련된 전문적인 측면은 거의 논의하지 않고, 대부분은 “수고했다, 잘했다.” 등의 칭찬만 하고 끝내는 실정이라고 한다(F교사).

평가회 자체에서 교사들이 실시하는 평가도 유의미한 평가이기보다는 교사들은 되도록 의가 상하지 않도록 말을 안하게 되고, 평가를 하더라도 교장이나 교사가 해당 년도의 [열린교육 등과 같은] 유행에 대한 개략적인 언급에 머물고 있으며, 수업의 질에 대한 평가는 드물죠. (A교사)

교직 사회가 서로의 수업을 평가하고 구체적으로 논의하는 풍토가 아직은 조성되어 있지 않아서 수업의 좋은 면만 기술해주고 개선을 위한 제안 등의 말은 서로가 삼가게 된다고 한다. 따라서 현재와 같은 상황으로는 교사가 “수업을 공개해서 좋은 점과 문제점을 파악해서 좀더 발전하는 데 도움이 되는 그런 형태는 아니라고” 지적하였다(C교사). 일부 교사들은 교직에 수업평가가 정착되어서 “아예 처음부터 발령받아서 현장에 나왔더니 수업평가가 제도화되어 있다고 하면, 수업평가를 받는 교사들은 아프기는 하지만 분명히 배우는 것이 있을 것”이라고 제안하였다(B교사).

넷째, 평가 체제와 관련하여 승진이나 인센티브를 결정하기 위해 교사의 능력을 판단함에 있어서 “수업과 관련된 부분이 거의 없다”고 지적하였다. 교사에게 “가장 궁극적으로 중요한 것이 가르친다는 행위 자체인데, 지금의 교사평가 체제로는 다소 비본질적이고 부차적인 요소들에 초점이 맞추어져 있는 것이 문제점이라고 지적하였다(D교사). 따라서 지금까지의 장학 체제에서는 열심히 수업하는 교사보다는 열심히 서류를 꾸민 교사가 인정을 받는 측면도 있었다고 지적하였다.

승진 등에서 지금 현재로는 어떤 교사의 능력을 말할 때 사실 수업에 관한 것은 거의 없다는 생각이 들거든요... 가령 교사평가에서 가장 중요한 항목이 사실은 가르치는 행위에 대한 평

가거든요. 제일 중요한 것이 가르친다는 행위 자체인데, 이것을 빼놓고 약간 비본질적인 요소들을 평가하는 데 초점을 맞추다 보니까, 실제로 본질적으로 중요한 것을 평가하고자 할 때도 어려움이 따르죠. (D교사)

지금까지 장학이나 평가가 실제로는 교육의 본질과는 거리가 먼 그런 부분을 중요시하면서, 열심히 수업하는 선생님보다는 열심히 서류를 꾸민 사람한테 평점을 주는, 그리고 교사하고는 거리가 먼 학교평가의 형태를 띠었기 때문에 교사들이 장학에 거부감을 갖는 거죠. (F교사)

다섯째, 평가자의 비전문성에서 야기되는 문제이다. 제대로 된 수업평가가 되려면 교사가 평가자들의 전문성을 신뢰할 수 있어서 전문가로부터 조언을 듣는 형식이 되어야 한다고 지적하였다. 즉, 교사가 “높은 사람들 밑에서 공개 수업을 해서 평가를 받는 그런 수직적인 관계가 아니라,” 반대로 평가자와 피평가자 간의 상호 신뢰를 토대로, 교사가 주체인데 전문성을 지닌 평가자들이 수업의 부족한 점을 짚어주고 도와주는 그런 평가라야 수업 지원이 가능할 것이라고 주장하였다(B교사).

평가를 하는 평가자조차도 전문적이지 않기 때문에 지적사항을 얘기할 때 그 교사한테 도움이 안되는 경우들이 많고 오히려 감정적인 대립으로 가는 경우도 있고, 그렇기 때문에 그 수업평가 자체가 굉장히 부담스럽죠. (A교사)

저는 무슨 장학위원이나 교장, 교감 같은 사람들이 와서 수업에 대해서 괜히 아는 것도 없으면서 하는 그런 평가는 받고 싶지 않거든요. 그러니까 내가 인정할 수 있는 제대로 된 전문가라는 사람들이 있어야겠죠. 전문가라고 해서 자기 교과에 대한 전문지식이 많다고 잘난 척하는 전문가가 아니라, 그런 평가를 체계적으로 생각해보고, 여러 선생님들의 수업을 평가해 봤기 때문에 다른 교사의 평가와 비교해서 요런, 요런 부족한 점들을 짚어줄 수 있는 그런 사람들이라면 수업지원이 될 수 있을 것 같아요. (G교사)

이러한 평가자의 비전문성으로 인해 평가를 받은 교사도 평가자의 피드백을 기초로 “내 수업의 질을 좀 높여야 되겠다.”라는 인식을 갖기가 어렵다고 한다(A교사). 대부분의 과학 교사들은 그들을 감독하는 교장이나 전공 영역이 다른 장학사보다는 과학과 교수활동에 대해서는 더 전문가이다. 즉, 가르치는 과학 영역, 최근의 과학 교육학적 접근 방법, 가르치는 학생의 발달적 특징 등에 대하여 더 잘 알고 있다. 따라서 교사는 전공영역이 다른 장학사나 학교장이 실시한 수업평가 과정에서 무언가를 배울 수 있을 것이라고 기대하지 않으며, 학교장이나 행정가에 의해 교사들에게 행해진 평가는 교수활동의 질 개선과는 무관하며 효과적이지 못하다(Kleinhenz et al., 2002). 한편 교사 업무의 복잡성을 이해하고 인정하는 식견있는 동료에 의해 실행된 평가는 효과적이며, 교사들의 기대를 충족시킨

다고 한다. 이러한 평가 경험으로부터 교사들은 학습할 수 있으며, 동료 교사로부터의 전문적인 피드백을 환영하게 된다(Darling-Hammond, 1999).

여섯째, 평가자의 비전문성과 함께 좋은 교수(good teaching)에 대한 합의점을 담은 객관적이고 전문적인 평가들의 부재가 문제점이라고 지적하였다. 현장 교사들은 평가가 이루어졌을 때 교사들이 평가결과를 수용할 수 있으려면 “객관적이고 전문적인 수업평가 기준이 필요하다”고 주장하였다(B교사). 형성평가로서의 수업평가나 총괄평가로서의 수업평가를 막론하고 객관적이고 전문적인 평가기준이 합의되어 있어야 한다는 것이다. 그러나 지금은 수업을 관찰하고 평가함에 있어서 좋은 교수에 대한 합의된 가치나 전제가 결여되어, 평가를 받는 교사나 평가자 사이의 전문적인 대화를 뒷받침하지 못하고 있는 실정이다. 이러한 합의점이 없는 상태에서 교사들은 좋은 교수활동이 무엇인지에 대하여 어렵듯이 추측할 수 있을 뿐이다(Danielson & McGreal, 2000).

요약하면, 현행 수업평가는 수업평가라고 할만한 것이 구체적으로 자리 잡혀있지 못하여, “교사 혼자만의 개인적인 고민으로 자리잡고 있을 뿐”이라고 한다. 무엇보다도 ‘좋은 수업이 무엇이며, 수업 자체를 어떻게 평가할 것인가에 대한 공식적이고 체계적인 틀이 없는 것이 문제점이라고 현장 교사들은 지적하였다. 이러한 모든 요인들로 인해 교사들은 수동적이고 방어적으로 수업평가에 임하게 되며, 현행 수업평가는 무의미한 형식적인 활동에 머무는 경우가 많다고 한다.

2. 과학과 수업평가의 필요성과 지향점

이 절에서는 형성평가로서의 과학과 수업평가의 필요성을 고찰하고, 바람직한 수업평가의 유형, 주체, 대상 등을 제안하고자 한다.

가. 수업평가의 필요성

수업평가의 궁극적이고 포괄적인 목적은 교사의 수업 전문성을 개선하여 학생들을 더 잘 가르치도록 하려는 것이다. 수업평가의 필요성을 논의할 때 형성평가로서의 수업평가(즉, 전문적 책무성: professional accountability)와 총괄평가로서의 수업평가(즉, 공공의 책무성: public accountability)의 필요성을 구분해 볼 수 있다.

설문조사 결과를 살펴보면, 전체 146명의 설문 응답자 중 80%이상의 과학 교사들이 인사고과 위주의 교사평가와는 별도로 교사의 수업 전문성 신장을 위한 수업평가가 필요하거나 매우 필요하다고 응답하였다.

반면에 형성평가로서의 수업평가가 필요하지 않거나 전혀 필요하지 않다고 응답한 과학교사는 19%였다.

현장 교사들은 형성평가로서의 수업평가는 교사 재교육이나 수업(방법)개선을 위한 수업 개선 클리닉의 의미로 운영되어야 한다고 설명하였다. 즉, 현재 개인의 영역으로 인식되고 있는 수업을 공식화시켜서 평가함으로써 교사들이 “자기 연찬이나 자기 채찍질을 할 수 있는 계기가 될 것”이라고 주장하였다(C교사, D교사, G교사). 따라서 평가 결과는 평가받은 교사의 수업 개선을 위한 피드백으로 활용되어야 하며, 피평가자가 교사로서 잘 설 수 있도록 돕는 것에 주력해야 한다고 주장하였다(B교사). 여기서 중요한 것은 이러한 교사의 자기 개발과 자기 평가는 교사 내부에서 비롯된 것이어야 하며, 위협 부담이 없는 지원적인 환경에서 이루어져야 한다는 점이다.

궁극적인 목표는 수업평가를 함으로써 자기 발전도 되고, 그걸 통해서 우리 교직에 대한 전문성을 향상시킨다는 것과 연관되어서 교수 학습을 개선하는 데 활용할 수 있다면 좋죠. 그리고 아마 최종 목표가 그렇다면 모든 사람들이 긍정적으로 그렇게 받아들일 수 있을 것 같아요. (A교사)

수업평가가 필요하다고 생각해요. 그런데 이게 승진 등과 관계 없이 내가 수업을 개선할 수 있는 방법은 내 수업을 공개를 해서 어떤 식으로건 평가를 받는 것밖에 없거든요. 그렇지 않고는 나는 늘 그냥 하던 대로 하는데, 그것을 교정받을 수 있는 어떤 방법이 없잖아요. (G교사)

숙련된 전문 교사들은 안전한 환경에서 교사들의 주도하에 이루어지는 교수활동에 대한 전문적 대화와 논의가 교사들의 교수활동을 개선할 수 있는 유일한 방법이라고 주장한다(Danielson & McGreal, 2000).

한편, 학생들의 학습과 성취도에 대한 관심이 높아지면서 교사들의 수행활동에 대한 관심이 증대하였다. 즉, 학생들에게 요구되는 지식과 능력을 규정한 과학과 교육과정을 제대로 실행할 수 있도록 교사의 능력을 보장해야할 필요성이 제기되었으며, 그 결과 교사의 책무성을 묻기 위한 총괄평가가 요청되었다. 현장 교사들은 총괄평가로서의 수업평가가 제대로 되려면 현행의 인사고과 위주의 교사평가 체제 자체를 바꾸어야 한다고 주장하였다.

평가란 말을 쓰려면, 평가로서 들어간다면 지금 현행의 인사고과 위주의 교사평가라는 그 자체의 체계를 바꾸어 그 과정 속에 녹아들어가야 된다고 생각합니다. 수업평가를 놓고 그것을 인사고과와 연결된 교사평가와는 별개라고 해버리면 그건 수업평가의 아이덴티티가 설 수 없다고 생각합니다. 교사 역할 중에서 중요한 요소인 수업이 전문성의 자격이니까 당연히 [교사평가에] 들어가야 되죠. (A교사)

현장 교사들은 “하나의 잣대를 가지고 두 가지 목적을 추구하다보면 강한 목적 쪽으로 쏠리게 된다”고 지적하면서 수업평가를 하고자 하는 목적을 분명히 해야 한다고 강조하였다. 교사들은 책무성 보장을 목적으로 하는 총괄평가 체제보다는 교사의 수업 전문성 개발을 목적으로 한 형성평가 체제를 더 선호한다.

나. 바람직한 수업평가의 유형 및 주제

전체 146명의 응답자들 중 84.2%에 해당하는 123명의 교사들이 바람직한 수업평가의 유형은 동료 장학 프로그램이라고 응답하였다. 이 밖에 교사 스스로에 의한 자기 진단 프로그램, 학생에 의한 수업평가 등이 바람직한 수업평가 유형이라고 응답하였다. 한편 장학사에 의한 수업평가가 바람직하다고 응답한 과학교사는 5% 미만이었다. 이러한 경향은 교과 구분없이 일관되게 나타났다. 전체 설문조사 결과를 살펴보면 전체 812명의 응답자 중 단 3%(24명)만이 장학사에 의한 수업평가가 바람직하다고 응답하였다.

심층면담에서 현장 교사들은 수업평가를 실시할 주체는 교사 자신, 동료 교사 및 학생들이라고 주장하였다. 이는 해당 교사의 수업을 보고 평가할 수 있는 능력을 지닌 사람은 동료 교사와 학생들이기 때문이라고 한다.

현장 교사들은 수업평가의 일차적인 주체가 교사 자신이어야 하며, 평가에서 제일 중요한 것은 자기 평가와 자기 반성이라고 주장하였다(C교사, F교사). 이러한 자기 평가를 통하여 스스로 변화를 추구할 수 있는 여건이 조성되어야 한다고 강조하였다. 즉, 교사가 “스스로 뭔가를 해나갈 수 있도록 계속 격려하고 계속 채찍질하는 그런 과정이 필요하며” 학교 차원에서 동교과 교사들끼리 수업 정보 공개를 통한 상호 협력이 필요하다고 주장하였다(G교사).

동료 교사의 경우에 “수업 내용을 꿰뚫고 같이 이야기할 수 있는 같은 교과 동료 교사여야 한다”고 역설하였다. D교사의 다음 설문에서 가르치는 내용 영역에 대한 전문성을 지닌 동료 교사의 역할을 짐작할 수 있다.

물론 같은 교과에서는 상당히 전문적인 부분에서도 새겨들어야 되고, 거울삼아서 봐야 될 내용들이 많기도 하지만, 타과의 경우에는 사실 수업 내용, 내적인 측면에서의 평가는 잘 안하거든요. 그러니까 아이들이 얼마나 활동을 많이 하는지, 질문을 많이 하는지 등등, 이런 약간 일반화시켜서 생각할 수 있는 꺼리들에 대해서 이야기를 하거든요. 그런 이야기를 할 때 간혹은 일반화시켜서 생각할 수 없는... 예를 들어서 그 수업은 발문을 많이 하고, 아이들이 활발한 토론을 하는 게 중요한 내용이 아닐 수도 있거든요. 그런데 내적인 그런 내용을 잘 파악을 못하는 다른 과목의 선생님이 보셨을 때에는 “학생 활동이 완전히 죽었다”거나 “학생 참여 부분이 지극히 고려가 안 되

었다.”라고 생각할 수 있거든요. 이와 같은 평가를 할 수 있기 때문에 일단 평가 주체는 적어도 그 수업 내용을 꿰뚫고 같이 이야기할 수 있는 전문적인 집단이어야 합니다. 적어도 동교과 수준의 동료교사, 사실 욕심을 낸다면 동료교사 플러스알파에 약간 교육학적인 측면에서도 무언가 조언을 해줄 수 있는 그런 전문가가 들어가면 더 좋을 것 같아요. (D교사)

미국이나 호주의 바람직한 수업평가 사례를 살펴보면, 평가 과정의 대부분의 단계에서 높은 수준의 교수 활동 지식과 기술이 증명된 현장 교사들이 참여하고 기여하고 있음을 알 수 있다(Ingvarson 2001). 동료평가를 활용한 가장 효과적인 수업평가 모델은 미국에서 실시되는 NBPTS의 수석교사 선발, INTASC의 시보교사 평가, ETS의 PraxisⅢ 등 3가지 평가이다(Kleinhenz et al., 2002). 수업평가에서 동료교사를 평가자로 활용하는 것은 교사평가와 관련된 많은 연구 결과로부터 지지되고 있으며, 많은 이점이 있다.

현장 교사들은 수업을 평가할 수 있는 또 하나의 주체는 학생이라고 주장한다. 교육은 “교사의 자기만족을 위해서 하는 것이 아니라 상호작용이므로, 학생들이 요구하는 부분들이 당연히 반영되어야 하며, 따라서 학생들로부터 수업평가를 받아야 한다.”는 것이다(C교사). 교사들은 학생은 해당 교사의 수업을 받는 입장이기 때문에, 학생들에 의한 수업 평가가 장학사에 의한 수업평가보다 더 타당할 수 있으며, 교사에게 직접적인 피드백을 제공한다는 점에서 가장 큰 위력을 가질 수 있다고 지적하였다.

누가 뭐라고 해도 수업 받는 학생이 제일 잘 알 것 아니에요. 학생들은 매일 실제로 수업을 봐왔으니까. 다른 장학사나 교장이나 관리자가 와서 평가하는 것보다는 그 아이들한테 평가를 받는 것을 선택하고 싶어요. 그 사람들은 결과평가만 하나까, 제 개인적으로 둘 중에 하나를 선택하라고 하면 학생들의 평가를 받는 것을 선택하고 싶거든요. (E교사)

학생들에 의한 교사의 수업평가가 필요하다고 주장하는 교사들은 “대신에 학부모 평가는 할 필요가 없다”고 주장하였다. 왜냐하면 학부모는 학생들로부터 얻은 정보를 기초로 평가하게 되므로, 대부분의 학부모 평가는 학생 평가와 맞물려 있기 때문이라고 한다.

다. 수업평가를 필요로 하는 대상

누가 수업평가를 필요로 하느냐고 질문하였을 때 전체 146명 중 약 56%의 교사들이 모든 교사들이 수업평가를 받아야 한다고 응답하였다. 그 다음으로 자원하는 교사(27.4%), 초임교사(24.0%), 수업 능력 개선이 필요하다고 지적받은 교사(17.8%) 등의 순으로 응답하였다.

연구에 참여한 모든 교사들은 “학생 수업과 관련된 모든 사람들이 수업평가의 대상이 되어야 한다고 설명하였다. 즉, 초임 교사나 경력 교사를 막론하고 원칙은 “수업하는 사람 모두가 평가를 받아야 된다.”는 것이다. 나이나 경력을 막론하고 가르치는 내용이나 대상이 바뀔 경우에는 누구든지 수업 자체를 해보고 평가를 받아봐야 한다고 주장하였다.

그런 초임이건 아니건 간에 모두 필요하겠죠. 그런데 여기서 초임이라는 것은 아마 그 학년을 처음 한다든지 아니면 교과서가 계속 바뀌니까, 7차 교육과정에서 또 바뀌었던가 해서, 하여튼 그 부분을 처음 맡으면 수업 자체를 한번 해봐야 되겠다라고요. 일단은 수업 자체가 평가더라고요. 내가 준비한 수업을 해봐야 이게 어느 정도 먹히는지를 알 수 있으니까. 나이와는 관계가 없는 것 같아요. (G교사)

오래 교직 생활을 했다고 수업을 잘 하는 것이 아니라 정기적으로 평가를 받아서 자기가 수업한 것을 되돌아볼 수 있는 기회를 가져야 한다고 지적하였다. 진단이나 수업개선을 목적으로 하는 형성평가의 경우에는 우선은 희망자만 평가받아야 되겠지만, 형성평가의 취지를 제대로 살릴 수 있다면 대부분의 교사들이 자원하게 될 것이라고 지적하였다. 예를 들어, 학생들과의 의사소통을 제고할 수 있는 방법 등과 같이 “수업방법에 대한 연수를 필요로 하는 사람들을 대상으로 전문적인 상담 형식의 수업장학을 실시할 수 있다면” 신청자가 많을 것이라고 설명하였다(A교사).

IV. 결론 및 제언

오랜 기간동안 대부분의 교사들은 전문적인 장학이나 다른 이유로 그들의 수업을 공개하는 것을 꺼려왔다. 이는 교사들의 업무를 감찰하고 장학하려는 시도에 대한 반감에 근거한 것이다. 그러나 교사들도 효과적인 수업평가가 교사의 업무개선에 도움이 되며, 건전한 평가방법이 학생들의 성취도 개선에 필수적이라는 것을 알고 있다.

연구결과에 따르면 교수의 질이 학생들의 성공적인 학습의 가장 중요한 요인이라고 한다. 교육의 목적이 학생들의 학습을 개선하는 것이고, 교사의 수행활동이 이러한 목적에 영향을 미치는 가장 중요한 요인이라면, 공적인 책무성과 교사 전문성 개선이라는 두 가지 목적을 달성하기 위해 교사들의 업무를 효과적으로 진지하게 평가해볼 필요가 있다. 본 연구에서 얻을 수 있는 결론과 제언을 정리하면 다음과 같다.

본 연구를 통하여 수업평가는 일련의 관료적인 절차를 통하여 교사들에게 부과되거나 교사들을 대상으

로 행해지는 것이 아니라, 전문가 집단인 교사들이 직접 참여하여 교사들의 지식과 기술을 토대로 이루어져야 한다는 점을 다시 한번 확인할 수 있었다. 예비 교사, 초임 교사, 숙련된 교사에 이르기까지 교사의 모든 경력 발전 단계별로 진행되는 수업평가 과정에서 교사들의 목소리가 반영되어야 한다.

Ingvanson(1994)은 (1)모든 학생들의 교육적 이익과 복지를 보호하고(공공의 책무성), (2)최신 연구와 전문적 기준에 비추어 교사들이 지속적으로 자신의 교수활동을 검토하고 개선하기 위하여(전문적 책무성) 수업평가가 반드시 필요하다고 주장하였다. 교사의 교수활동 전문성을 구성하는 핵심요소들은 교사들의 충분한 참여와 협력이 없이는 파악하기 어렵다. 특히 요즘처럼 교육과정 수준이 높아지고, 학생들의 학습 목표가 도전적이며, 교실의 사회적 상황이 더욱 불확실해지는 상황에서 교사들의 활동은 전통적인 관료적 방법으로는 평가되기 어렵다. 관료나 행정가에 의해서 교사들에게 실시된 평가는 시간 낭비이기 쉽다(Kleinhenz, et al., 2002). 수업평가와 관련된 국내외의 선행연구들을 살펴보면, 평가 체계가 위계적으로 관리되고 실행될 때 교사들의 수업활동 개선을 기대하기 어렵다고 한다. 특히 평가자가 평가받는 교사들과 다른 교과영역을 가르치고 있을 때 평가는 상대적으로 피상적인 과정이 되기 쉽다.

따라서 앞으로 나아갈 길은 행정적 상부구조에서 시작되는 것이 아니라, 교사들 스스로 식견있는 신뢰할만한 전문직으로서 자신의 활동을 점검할 기초가 되는 수업평가 기준 개발에 대한 책임을 져야 한다. 즉, 교사들은 오래된 관료적인 책무성을 벗어나 스스로의 전문적 학습과 개선에 대한 책임을 질 수 있어야 한다. 이러한 방법을 통하여 교사들은 수업 개선을 위해 그들에게 기대되는 것이 무엇인지를 파악하게 되며, 개선을 위한 노력의 과정에서 동료들의 지원을 받을 수 있게 된다. 나아가 일반 대중들에게도 교사들의 전문적 지식과 기술에 대하여 그 수준을 보장할 수 있게 된다.

한편, 교사들은 수업평가 기준 개발과 수업평가의 주체는 교사 속에서 나와야 되지만, 개발 과정에서 교사들이 전문적인 교과교육 연구자들과 함께 노력해 나가야 한다고 주장하였다(한국교육과정평가원, 2004). 현장 교사들만으로 구성할 경우 상식에 안주하거나 자기 경험에 머물 수 있기 때문에, 전체적인 체계를 제시하고 교육학적인 측면에서도 무언가 의견을 제시할 수 있는 교과교육 연구자가 함께 참여한다면 더 바람직할 것이라고 지적하였다(한국교육과정평가원, 2004).

끝으로, 전문가, 정책 입안자 및 일반 대중 모두가

수업평가를 통하여 모든 학생들을 위한 교육 경험의 질을 개선하고 학교의 성취수준을 높이려는 목적을 달성하려면, 교사들의 지식과 기술에 대한 투자를 필요로 한다는 점을 인식해야 한다. 즉, 교사들이 필요한 과제를 수행할 수 있는 역량을 갖추어 줄 수 있도록 투자하지 않고서는 교수활동의 질 개선이라는 목적을 달성하기는 어렵다.

국문 요약

본 연구에서는 문헌 연구, 설문 조사, 교사 면담 등을 통하여 현행 과학과 수업평가(장학) 실태를 진단하고, 과학과 수업평가의 필요성과 그 개선 방안(지향점)을 고찰하였다. 먼저 과학교사들이 경험한 수업평가의 유형, 현행 수업평가 결과의 활용 사례, 교사들이 진단한 현행 수업평가의 문제점 등을 살펴보았다. 현장 교사들은 관리자 중심의 관료적인 수업평가, 보여주기 위한 공개 수업용의 수업 평가, 수업이 교사의 개인적인 영역이라는 교사들의 인식, 교사평가에서 낮은 비중을 차지하는 수업평가, 평가자의 비전문성, 객관적이고 전문적인 평가들의 부재 등을 현행 수업평가의 문제점으로 지적하였다. 또한 본 연구에서는 형성평가로서의 과학과 수업평가의 필요성을 고찰하고, 바람직한 수업평가의 유형, 주체, 대상 등을 제안하였다. 앞으로 나아가야 할 길은 행정적 상부구조에서 시작되는 것이 아니라, 교사들 스스로 신뢰할만한 전문적으로서 자신들의 활동을 점검할 기초가 되는 교수활동 기준 개발 및 전문적 학습에 대한 책임을 지는 것이다.

주제어: 교사평가, 수업평가, 수업평가 기준, 수업평가들, 형성평가

참고 문헌

- 곽병선 (2002). 교실교육의 개혁과 교사의 수업 전문성. *교원 교육연구*, Vol. 18(1), 1-9.
- 박상철 (2004). 교원 자격 및 평가제도 개선 방안. *교원 인사제도 혁신 방안 수립을 위한 공청회 자료*, 한국교육개발원.
- 원효현 (2002). 교수활동의 질 개선을 위한 교사 자기평가. *한국교원교육연구*, Vol. 19(3), 147-168.
- 한국교육개발원 (2004). *교원 인사제도 쟁점과 개선 방향. 교원 인사제도 혁신 방안 수립을 위한 공청회 자*

료, 한국교육개발원.

한국교육과정평가원 (2004). *수업평가 기준개발 연구 (I)-일반 기준 및 교과(사회, 과학, 영어) 기준 개발*. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2004-5. pp. 257.

ASTA (2002). *National professional standards for highly accomplished teachers of science*. Australian Science Teachers Association Inc.

Bloom, B. S., Mdaus, G. F., & Hasting, J. T.(1981). *Evaluation to improve learning*. NY: MacGraw Hill.

Danielson C., & McGreal, T. L.(2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. ASCD.

Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Darling-Hammond, L. (1999). *Target time toward teachers*. *Journal of Staff Development*, 20(2), 31-36.

Feldman, S. (1998). *Teacher quality and professional unionism*. In *Shaping the Profession that Shapes the Future*, Speeches from the AFT/NEA(the National Education Association) Conference on Teacher Quality. Available at [www.aft.org/edisues/downloads/tqspeech.pdf]

Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher : Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College, Columbia.

Ingvarson, L.C. (1994). *Setting Standards for Teaching: an Agenda for the Profession*. In F. Crowther, B Caldwell, J. Chapman, G. Lakomski & D. Ogilvie (Eds). *The Workplace in Education: Australian Perspectives*. Australian Council for Educational Administration 1994 Yearbook. Rydalmere, NSW: Edward Arnold.

Kleinhenz, E., Ingvarson, L., & Chadbourne, R. (2002). *Teacher Evaluation Uncoupled: A Discussion of Teacher Evaluation Policies And Practices in Australian States And Their to Quality Teaching And Learning*. Available at [www.aare.edu.au]

Schulman, L. S. (1986). *Those who understand : Knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Sergiovani, T. J., & Starratt, R. J.(1983). *Supervision : A redefinition(6th ed.)*. Boston: McGraw Hill.

Wajnryb (1992). *Classroom observation tasks: a resource book for language teachers and trainers*. UK: Cambridge university press.

Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters: bringing the classroom back into discussions of teacher quality*. Princeton, NJ : Educational Testing Service.