

다면적 접근을 통한 대학의 좋은 수업 특성 분석

윤 소 정[†]
(부산대학교)

Analysis of Good College Teaching Characteristics by multi-faceted approach

So-Jung YUNE[†]
(Pusan National University)

Abstract

As the college environment changes, the roles of professors and students should also be changed. And the way that we teach undergraduate students should also be changed. The purpose of this research is to analysis characteristics of good teaching methods in college as perceived by students and professors. We did content analysis to elicit the characteristics of good instruction from qualitative comments of 196 course evaluations, 195 excellent essays selected from 8 college essay competitions, and 72 teaching knowhow essays of professors. To see the difference of division in good instruction characteristics, we did frequency analysis by SPSS statistics program. According to the content analysis, the most essential characteristics of good instruction as perceived by the students and professors is teaching strategies. There were also differences in the fact of recognition transition by division and the students-professors.

Key words: College education, Good Instruction, Content analysis

I. 서론

내실 있는 대학 교육을 위해서 우선 대학 수업이 변해야 한다는 목소리가 커져가고 있다. 대학에서는 이를 위해 교육역량강화사업이나 학부선진화선도대학사업 등 국가적 차원의 대단위 사업은 물론, 교수학습지원센터를 중심으로 하는 대학 차원의 워크숍이나 세미나 등이 끊임없이 진행되고 있다.

그러나 우리가 추구하는 높은 교육의 질이란

무엇을 말하는 것이며, 어떤 수업이 '좋은 수업'이고 '효과적'인가에 대해서는 단정적으로 말하기 힘들다. 대학의 '좋은 수업'이라는 것 자체가 상당히 주관적일 수 있고 시대적인 관점을 반영하기 때문에(박민정, 2008; Brophy, 1999), 여전히 이 시대 대학에서 요구되는 좋은 수업이 무엇인지에 대해 합의를 이루기는 힘든 상황이다.

이러한 이유로 지금까지 다양한 관점에서 대학의 '좋은 수업'에 대한 연구가 이루어져 왔으며, 연구 방법론적으로도 다양한 방법들이 적용되어

[†] Corresponding author : 010-4859-3668, cc139@pusan.ac.kr

* 이 논문은 2010년도 정부재원(교육과학기술부 인문사회연구역량강화사업비)으로 한국연구재단의 지원을 받아 연구되었음(NRF-2011-327-B00518).

왔다. 예를 들어, 대학생들의 저널 분석(박민정, 2008; 윤소정, 이유나, 이상수, 2009; Wilson & Comeron, 1996), 실제 수업사례 분석(Bain, 2004; Zemelman, Daniel & Hyde, 2005), 교수와 학생을 대상으로 한 인식 조사(Reid & Johnston, 1999; Zimitat, 2006), 대학교수를 대상으로 한 인터뷰(Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007), 마이크로티칭을 통한 교수의 강의능력평가(조영형, 서영희, 2012; Amobi, 2005), 수업관찰(김달효, 2008) 등이 있다.

지금까지 진행되어져 온 선행 연구에서는 연구의 대상에 따라 서로 다른 결과들을 가져왔으며, 학생과 교수의 시각을 모두 고찰하여 통합된 결과를 낸 연구는 찾아보기 힘들다(허균, 2009). 또한 좋은 수업에 대한 공통적인 요소와 차별적인 요소들은 시대와 문화적 환경에 따라 달라질 수 있기 때문에(김재춘, 변효중, 2005; 서경혜, 2004), 대학의 좋은 수업에 대한 지속적인 연구가 필요하다고 할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 학생과 교수가 인식하는 좋은 수업의 특성을 다면적 접근을 통해 알아보고 이를 통합적인 방법으로 분석하여 현 시대 좋은 대학 수업의 특성을 규명하고자 한다.

이를 위해 본 연구에서는 학생들의 주관적 강의평가 결과와 다시 듣고 싶은 수업에세이, 그리고 교수자의 수업노하우 에세이 분석을 시행하였으며, 본 결과를 토대로 하여 현재 대학의 좋은 수업이 갖는 특성을 도출해 내고자 한다. 이는 이후 효과적인 대학 수업 모형 등을 개발하거나 대학 수업의 질 개선을 위한 기초적 자료로 활용될 수 있을 것이다.

이상의 목적에 맞는 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 학생들의 주관적 강의평가를 통해 도출된 좋은 대학 수업의 특성은 무엇인가?

둘째, 학생들의 다시 듣고 싶은 수업에세이 분석을 통해 도출된 좋은 대학 수업의 특성은 무엇인가?

셋째, 교수의 수업노하우 에세이 분석을 통해

도출된 좋은 대학 수업의 특성은 무엇인가?

넷째, 학생들의 강의평가 질적 내용과 다시 듣고 싶은 수업에세이, 그리고 교수자의 수업노하우 에세이에서 나타난 좋은 수업의 특성에는 어떠한 차이가 있는가?

II. '좋은 수업'의 특성 분석 방법

좋은 대학 수업의 특성을 알아볼 수 있는 하나의 도구로 강의평가 분석이 있다. 강의 평가는 수업에 대한 학습들의 지각을 나타낸 것으로, 교수-학생 간의 상호작용의 산물의 결과라 할 수 있다. 강의평가는 학생과 교수, 그리고 교수-학생 상호작용 등을 포괄적으로 고려하여(염시창, 2008), 전반적인 수업 효과성을 보여주는 지표가 된다(Hills, Naegle, & Bartkus, 2009). 따라서 학생들의 강의 평가를 통해 대학의 좋은 수업이 어떤 특성을 가지고 있는지를 알아볼 수 있다(민혜리, 이희원, 2011).

강의평가는 모든 학생들을 대상으로 수업에 대한 정량화된 자료를 얻을 수 있다는 점에서 가장 많이 활용되고 있다. 그러나 질문지법으로 타당한 결과를 얻는 데에는 한계가 있다. 그럼에도 불구하고, 현재 많은 학교에서는 학생 강의평가 결과가 해당 교육과정이 목적인 바대로 이행되고 합당한 기준을 성취하고 있는지를 정량적으로 평가하는 질 보증의 역할을 하고 있다. 따라서 강의평가 결과를 분석하는 것은 대학생들이 인식하는 '좋은 수업'의 지표를 발견할 수 있는 또 하나의 타당한 방법으로 고려될 수 있다.

국내대학의 강의평가 관련한 연구들은 강의평가문항에 대한 타당성과 신뢰성을 분석하여 강의평가지 개선방안을 모색하는데 초점을 두고 대부분 양적 연구를 중심으로 진행되어 왔다. 특히 일반적인 내용보다는 보다 구체적으로 대학의 전공이나 수업유형 등으로 구분하여 문항을 개발하고자 하였다. 이외에도 학생 인식 평가의 의의와 한계를 다룬 연구들이 진행되어 왔다.

그 중 조규관(1994)은 대학생의 성별, 전공계열, 이수 교과 영역, 기대학점과 취득 학점과의 일치정도, 학업성취 수준, 교사 선호 정도, 그리고 대학생활 만족도 정도 차이에 따라 강의 평가 결과에는 차이가 있음을 밝혔다. 그리고 대학의 강의평가에 영향을 미치는 요인 중 '교수관련' 요인에 중점을 두고 진행한 류춘호와 이정호(2005)의 연구에서는 교수 관련 변인 중 수업에 대한 성실도, 과제물의 효과, 시험 및 성적의 적절성 및 공정성이 학생이 지각하는 강의만족도에 의미 있는 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 양미경(2008)은 학생의 평정에 의해 이루어진 대학 강의평가의 의의와 한계에 대해서 비판적으로 논의하였으나, 강의평가를 통해 강의 중 자신의 습관적 행동 패턴 등에 대한 성찰을 할 수 있음을 밝혔다.

국외대학에서 진행하고 있는 강의평가 관련 선행연구들을 살펴보면, 국내대학과는 달리 시대, 문화, 사회의 변화에 따라 실제 학생들이 인식하고 있는 강의에 대한 평가에 질적인 고려를 지속적으로 하고 있다. Feldman(1988)은 ① 학습흥미의 자극, ② 강의에 대한 열의, ③ 교과목에 대한 지식, ④ 지적 수월성, ⑤ 수업준비와 자료의 조직, ⑥ 수업목표의 명료성, ⑦ 학습 자료의 가치 및 적절성, ⑧ 보충 학습 자료의 사용과 적절성, ⑨ 언어적 구사능력, ⑩ 학급수준과 진도의 이해, ⑪ 학습부담, ⑫ 학업 성취의 만족감, ⑬ 평가의 공정성, ⑭ 학급의 운영, ⑮ 피드백, ⑯ 논의의 존중 및 다양한 의견 제시, ⑰ 지적 도전의 자극과 독창적 사고의 신장, ⑱ 학습자들에 대한 관심과 이해, ⑳ 도움요청의 용이성을 포함한 19개의 다차원적인 강의평가 구성요인을 확인하였고, 이를 다시 세 가지 군집(강의자료 제시, 학습촉진, 학습의 규제)로 구분하였다.

그리고 Hills, Naegle, Bartkus(2009)는 학생 강의평가 내용을 분석하기 위해서 3가지 상위범주 내에 세부 요소를 도출하였다. 강의특성(수업목적, 과제, 수업자료, 학습부담, 시험, 학점, 수업책

임감, 참고문헌), 교수자 특성(수업의 조직화/유용한 설명/적당한 예시/적절한 수업시간운영/과목에 대한 열의/학습자의 질의를 해결하기 위한 도움/준), 수업참여(수업 중 질문을 할 수 있는 기회제공/수업 중 코멘트를 할 수 있는 기회제공/수업 중 자신의 의견을 개진할 수 있는 기회제공) 등이다.

Marsh(1982, 1991)는 SEEQ(Student Evaluation of Educational Quality)를 개발하였는데, 학습/가치, 수업자 열정, 조직/명료성, 내용의 범위, 개인적인 라포 형성, 집단 상호작용, 시험/평가, 과제/읽기, 학습부담/난이도 등 9개 영역을 추출하였다. 또한 Burdsal과 Bardo(1986)는 SPTE(Students' Perceptions of Teaching Effectiveness)의 39개 문항을 대표적인 6개의 영역으로 구분하여, 학생에 대한 태도, 과제 부담, 교과목의 가치, 교과목의 조직/구조, 성적 평가, 자료의 수준 등의 요소를 확인하였다.

학생들의 강의 평가는 다양한 평가 범주와 하위 요인을 가지며, 수업 상황과 관련된 일련의 단계별 평가 범주나 요인들로 재분류될 수 있다. 이는 수업상황이 교수행위와 학습행위가 상호작용하는 일련의 체제이기 때문이다. 이렇듯 강의 평가는 국외 대학은 물론이고 국내 대학에서도 대학교육의 효과성을 높이려는 시도로 활용되고 있다(이은화, 2006).

강의평가는 교수자의 수업을 개선하는데 의미 있는 영향을 미치는 도구이며, 이를 통해 학습자가 원하는 좋은 수업의 특성을 부분적으로 확인할 수 있다. 이에 본 연구에서는 강의평가 결과를 수업을 바라보는 학생들의 주관적인 인식으로 이해하고, 이를 통해 대학의 '좋은 수업' 특성을 분석하고자 한다. 그러나 강의평가는 평가자의 미숙한 안목과 강의평가 문항 등의 문제로 인해 온전히 한 수업을 평가하기 위한 도구로는 한계가 있을 수 있다.

이를 보완하기 위한 또 한 가지 방법으로 학생들이 인식한 '좋은 수업'에 대한 에세이 분석이

있다. 이는 대학생들이 다시 듣고 싶은 수업으로 추천한 과목에 대한 주요 특성들이 담겨 있어 대학의 좋은 수업 특성을 확인할 수 있다.

윤소정 등(2009)은 이미 대학 수업 상황에 맞는 내용 분석 코딩 체계를 개발하여 총 8개 대학의 학생들의 다시 듣고 싶은 수업에세이집을 분석한 바 있다. 그 결과 의미단위 분석을 통해 나타난 좋은 수업의 특징은 수업 가치 범주에서는 인식의 전환, 수업전략 범주에서는 효과적인 수업 방법, 교수자 범주에서는 열정, 그리고 교수자와 학습자간의 소통 범주에서는 자유로운 의사소통 등 4가지 요인에서 가장 뚜렷하게 나타났다. 또한 범주별로는 수업전략 범주에 학생들은 가장 많은 의미를 두고 있었으며, 다음으로 수업 가치에 대한 내용이 많았다. 따라서 학생들은 인식의 전환을 가져올 수 있는 수업, 효과적인 수업 방법으로 이루어지는 수업, 열정적인 수업, 자유로운 의사소통이 가능한 수업을 대학의 좋은 수업으로 인식한다는 것을 알 수 있었다.

그러나 지금까지 대학의 좋은 수업에 대한 연구는 주로 수업에 대한 학습자들의 인식에 초점이 맞추어져 있었기 때문에(김재건, 전영미, 2008; 민혜리, 유병민, 심미자, 2006; 정미경, 2007; 권성연, 신소용, 김지심, 2011, 재인용), 이를 통해 좋은 수업의 특징에 대한 보다 일반화된 결론을 내기는 어렵다. 따라서 학습자의 인식과 교수자의 인식 간의 차이를 비교 분석하여 대학의 좋은 수업에 대한 특성을 고찰해 볼 필요가 있다.

대학의 좋은 수업의 특성을 알아보기 위한 또 하나의 방법으로 교수자의 인식 분석이 있다. 교수가 수업을 어떻게 인식하고 있느냐가 수업 방식과 접근법에 영향을 주게 되고, 이것이 다시 학습자의 학습방식에 영향을 줌으로써 궁극적으로 학습의 성과와 직결된다(정은이, 2010; Kember & Kwan, 2000; Pajares, 1992; Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999). 또한 교수자의 인식은 학생들이 생각하는 좋은 수업의 특성과는 다소 차이가 있다. 즉, 정은이(2010)의 연구에서 나타난

바에 따르면, 대학생들은 좋은 수업의 특성으로 다양한 수업 자료를 활용하는 수업과 자유롭고 개방적인 수업을 높은 순위로 언급한 것에 비해 교수들의 응답에서는 낮은 순위로 나타났다. 그리고 깨달음을 주는 수업을 교수들은 높은 순위로 언급한 반면, 대학생들은 낮은 순위의 응답을 하였다. 또한 Feldman(1988)의 연구에서도 대학교수와 학생 간에는 효율적인 수업을 구성하는 내용과 특성에 대하여 우선순위를 다르게 인식하고 있다는 것이 보고된 바 있다. 이러한 점에서 교수자가 인식하는 좋은 수업의 특성을 알아보고 학생들의 인식과 어떠한 차이를 갖는지 알아보는 것은 대학이 좋은 수업의 특성을 규명하는데 중요한 단서가 될 것이다.

교수자의 인식을 분석하기 위한 한 가지 방법으로 교수자의 '수업노하우' 에세이 분석이 있다. 교수자의 '수업노하우' 에세이는 학생들이 우수 수업으로 보고한 수업의 교수가 자신의 수업노하우를 적은 에세이를 말하는 데, 여기에는 자신이 생각하는 '좋은 수업'의 특성을 담도록 되어 있다. 한 수업을 바라보는 학생과 교수자의 인식 차이를 통해 '좋은 수업'의 특성을 통합적으로 규명해 볼 수 있을 것이다.

본 연구에서는 학생들의 수업에세이와 교수자의 수업노하우의 의미 분석 결과가 동일한 특성을 나타내는지 혹은 서로 다른 관점으로 나타나는지를 알아보려고 한다. 이는 일방통행적인 연구 방식이 아닌 교수와 학생의 쌍방향성을 함께 고려하게 하며, 이를 통해 '좋은 수업'의 본질을 인식하는데 도움을 줄 것이다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

B시의 'OO대학교'를 대상으로 2009년도 1학과와 2학기 총 18,000부의 학생 강의평가 내용을 수집하여, 그 중 질적 강의 평가 내용이 대체로

성실하게 작성된 이공계열 교수 43명과 인문사회계열 교수 40명의 수업 총 296개의 수업을 임의 표집하여 분석에 활용하였다.

다시 듣고 싶은 수업에세이 분석을 위해서는 대학에서 실시한 '다시 듣고 싶은 수업에세이' 공모전에서 우수작으로 입상한 학생들의 수업에세이를 분석하였다. '다시 듣고 싶은 수업에세이' 공모전은 대학내 좋은 수업을 발굴하고 전파하기 위한 목적으로 진행되는 사업으로 각 학교에서 발간한 「다시 듣고 싶은 수업에세이 집」에는 학생들이 인식하고 있는 좋은 수업에 대한 우수에세이가 수록되어 있다. 본 연구에서는 2008년 8개 대학에서 발간한 「다시 듣고 싶은 수업에세이」에 수록된 '다시 듣고 싶은 수업에세이'와 2009년과 2010년에 일개 대학에서 발간한 「다시 듣고 싶은 수업에세이 집」에 수록된 에세이 총 195편(년도별 각 65편씩)을 분석하였다.

교수자의 수업노하우 분석을 위해서는 2008년부터 2010년에 걸쳐 학생들의 '다시 듣고 싶은 수업에세이' 공모전에서 입상한 우수 수업의 교수자가 작성한 '나만의 수업노하우'를 분석하였다. '나만의 수업노하우'는 「다시 듣고 싶은 수업에세이」에 학생들의 에세이와 함께 수록되어 있으며, 학교마다 학생들의 수업에세이와 교수자의 수업노하우를 함께 공모하는 경우는 드물어 한 개 대학의 교수자 수업노하우를 분석의 대상으로 하였다. 교수자의 수업노하우 원고에는 자신이 생각하는 좋은 수업의 정의와 수업 준비의 노하우 등이 제시되어 있다. 본 연구에서는 3년에 걸쳐 수집된 총 72편의 수업노하우를 토대로 하여 의미단위를 분석하였다.

<표 1> 강의평가 질적 분석 대상 교수 수 및 수업 수

| | 이공 | 인문사회 | 전체 |
|-----|-----------|-----------|------------|
| 교수수 | 43(51.8) | 40(48.2) | 83(100.0) |
| 수업수 | 148(50.0) | 148(50.0) | 296(100.0) |

<표 2> 다시 듣고 싶은 수업에세이 분석 수

| 계열 | 이공 | 인문사회 | 전체 |
|------|----------|-----------|------------|
| n(%) | 60(30.7) | 135(69.2) | 195(100.0) |

<표 3> 교수의 수업노하우 에세이 분석 수

| 계열 | 이공 | 인문사회 | 전체 |
|------|----------|----------|-----------|
| n(%) | 23(31.9) | 49(68.1) | 72(100.0) |

2. 측정도구 및 측정방법

수집된 강의평가 질적 내용과 에세이 분석을 위해 에세이를 읽어가는 중 나타난 문장을 의미단위 중심으로 분석하는 내용분석(content analysis) 방법을 사용하였다. Rourke, Anderson, Garrison 과 Archer(2001)는 내용분석에서 의미단위의 분석을 가장 객관적이고 신뢰로운 분석단위라고 기술하고 있다. 본 연구에서는 내용분석을 위하여 윤소정, 이유나, 이상수(2009)가 개발한 의미단위 분석 범주를 활용하였다. 의미단위 분석 범주는 수업 가치, 수업 전략, 교수자, 교수자와 학습자 간의 소통, 수업자원, 학습평가의 6영역 총 24개 요인으로 구성되어 있다. 질적 의미단위 분석을 위하여 범주와 하위요인을 잘 이해하는 대학원생 2인과 교육학 박사 2인이 참여하였으며, 채점자 간 신뢰도를 높이기 위하여 강의평가 2과목과 수업에세이 5편, 그리고 수업노하우 5편씩을 각각 채점한 후 개인적 편향을 수정해 나갔다.

3. 분석 방법

강의평가 질적 내용과 학생들의 다시 듣고 싶은 수업에세이, 그리고 교수들의 수업노하우에서 나타난 요인별 의미단위를 분도분석 하였다. 통계분석은 SPSS 12.0 for Windows(SPSS, Chicago, IL, USA) 프로그램을 사용하였다.

IV. 결 과

1. 학생의 강의평가 질적 내용 의미단위 분석

본 연구에서 사용한 코딩 체계는 6범주 24개 요인으로 구성되어 있다. 6개의 범주는 각각 2개에서 최대 8개의 하위요인을 가지고 있어 범주들 간의 비교를 위해서 범주별 총 빈도를 요인들의 수로 나눈 평균 빈도를 가지고 비교하였다. 총 83명 교수 296개 수업의 강의평가 결과의 의미단위 빈도 분석결과는 다음 <표 4>와 같다. 범주별 빈도의 평균값으로 비교해 보았을 때, 가장 높은 빈도를 보인 범주는 '수업전략'(n=138.8, 29.8%), '수업가치'(n=128, 27.5%), '교수자'(n=75, 16.1%), '학습평가'(n=59.5, 12.8%), '수업자원'(n=39.7, 8.5%), '교수학생간 소통'(n=25, 5.4%)의 순으로 나타났다. 각 범주별로 가장 높은 빈도를 보인 요인은 '수업 가치' 요인에서는 '지식의 심화(353, 55.2%), 수업전략 범주에서는 쉬운 설명(315, 28.4%), '교수자' 범주에서는 열정(163, 54.3%), '교수학생간 소통' 범주에서는 자유로운 의사소통(43, 86.0%), '수업자원' 범주에서는 다양한 수업매체 활용(60, 50.4%), '학습평가' 범주에서는 공정하고 객관적인 평가(67, 56.3%)로 나타났다. 즉, 학생들의 강의평가 질적 내용의 의미분석에서 나타난 대학의 좋은 수업의 주요 특성은 수업 전략 범주로 나타났으며, 지식의 심화, 쉬운 설명, 교수자의 열정, 자유로운 교수 학생간 소통, 다양한 수업매체 활용, 공정하고 객관적인 평가 특성이 중요하게 인식되고 있음을 알 수 있다.

[지식의 심화, 자연과학대학 A학생] "진공에 대해 확실히 알 수 있는 강의였습니다. 과제를 통한 과의 내용을 더 깊이 알 수 있어 좋았습니다."

[쉬운 설명, 공과대학 B학생] "강의가 조금 어려운 내용이었지만, 교수님의 자세하고 쉬운 설명 덕분에 이해하는데 어려움이 없었습니다."

[교수자의 열정, 생활환경대학 C학생] "손이 많이 가는 과목인데, 학생들이 잘 할 수 있을 때까

지 한명 한명 지도해 주시는 열정적인 모습이 감동적이었습니다."

[자유로운 교수 학생간 소통, 공과대학 D학생] "늘 수업시간에 학생들과 소통하려고 하시는 모습이 좋았습니다. 수업시간이 늘 즐거웠습니다."

[다양한 수업매체 활용, 공과대학 E학생] "어려운 내용일 수 있었지만, ppt와 실제 현장 사진 등을 활용해서 학생들을 이해시켜주셨던 점이 좋았습니다."

[공정하고 객관적인 평가, 공대 E학생] "학생 평가에 대해 기준을 명확히 제시해 주시고, 중간 평가 결과를 즉시 피드백 해주셔서 좋았습니다."

2. 학생의 '다시 듣고 싶은 수업에세이' 분석 결과

학생들의 다시 듣고 싶은 수업에세이 총 195건을 의미단위로 분석한 결과를 범주별 빈도 평균으로 비교하였다. 그 결과 <표 5>에 나타난 바와 같이, 가장 높은 빈도를 보인 범주는 '수업자원'(165, 35.3%)이었으며, 다음으로 '학습평가'(94.5, 20.2%), '수업전략'(64.8, 13.9%), '교수자'(55, 11.8%), '교수학생간 소통'(45, 9.6%), '수업가치'(43, 9.2%)의 순으로 나타났다. 각 범주별로 높은 빈도를 보인 요인으로 수업가치 범주에서는 고차원적 사고(54, 25.1%)와 인식의 전환(54, 25.1%)이 높은 빈도로 나타났으며, 수업전략 범주에서는 효과적인 수업 방법(122, 23.6%)이, 교수자 범주에서는 열정(90, 40.9%)이, 교수학생간 소통 범주에서는 자유로운 의사소통(54, 60.0%)이, 수업자원 범주에서는 교재의 다양한 수업자료(243, 49.1%)가, 그리고 학습평가 범주에서는 공정하고 객관적인 평가(153, 81.0%)가 높은 빈도로 나타났다.

학생들의 다시 듣고 싶은 수업에세이에서 나타난 대학의 좋은 수업 특성은 수업 자원의 활용 범주에서 주로 나타났으며, 범주별 하위 요인중 교재의 다양한 수업 자료 활용, 공정하고 객관적인 평가, 효과적인 수업 방법, 열정, 자유로운 의사소통, 고차원적 사고와 인식의 전환을 중요하

게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

- [수업자원 활용, 경영학과 F학생] “이 수업이 매력인 이유 중 하나는 한눈에 읽기 쉽고 친숙한 시각적 자료들, 특히 신문자료나 도표 혹은 통계자료 등의 활용이었다.”
- [공정하고 객관적인 평가, 사회과학대학 G학생] “어김없이 4번의 시험이 있었다. 우리는 모두 왜 시험을 치는지를 이해하고 있었고, D학점을 받고도 아무도 원망이나 억울함이 없었다.”
- [효과적인 수업 방법, 인문대학 H학생] “단순히 암기하는 방식의 역사공부에 길들여져 있던 우리들에게 다양하고 창의적인 사고를 하게 해주셨다. 교수님의 평가방법과 수업방식은 역사에 거부감을 가진 학생들에게 최고의 방법이 아닐까 싶다.”
- [열정, 경제통상대학 I학생] “이 수업에는 액션이 있고, 열정이 있고, 사람을 바꾸는 힘이 있다. 교수님의 열정으로 우리의 열정도 자발적으로 불타오르는 것 같았다.”
- [자유로운 의사소통, 공과대학 J학생] “교수님과 학생간의 원활한 소통이 수업에 대한 애착을 불러 일으켰고, 의무적으로 들어야 하는 수업이 아니라 기다려지는 수업으로 만들었다.”
- [수업가치, 경제통상대학 K학생] “이 수업을 통해 사회학도 얼마든지 대중들과 친숙할 수 있다는 것을 알게 되었습니다. 한 사람의 교육자의 시선과 열정이 얼마나 많은 학생들에게 긍정적인 영향을 미치는지 느낄 수 있었습니다.”

3. 교수자의 수업노하우 분석 결과

72명의 교수자의 수업노하우 에세이를 의미단위로 분석한 결과 범주별 빈도 평균에서 ‘수업전략’(9.1, 29.4%)이 가장 높게 나타났으며, 다음으로 ‘수업자원’(7.7, 24.8%), ‘교수학생간 소통’(6.5, 21.0%), ‘교수자’(4, 12.9%), ‘수업가치’(2.2, 7.1%), ‘학습평가’(1.5, 4.8%)의 순으로 나타났다. 각 범주별로 높은 빈도를 보인 특성으로는 ‘수업가치’ 범주에서는 고차원적 사고, 현장적용, 인격적 성장이 같은 빈도로 높게 나타났으며(3. 27.3%), 수업전략범주에 있어서는 철저한 사전 계획(15, 20.5%), 교수자 범주에 있어서는 배려(7, 43.8%), 교수학생간 소통 범주에서는 자유로운 의사소통(8, 61.5%), 수업자원 범주에서는 다양한 수업매

체 활용(14, 60.9%), 학습평가 범주에서는 학습을 촉진하는 평가(3, 100.0%)로 나타났다. 따라서 교수자의 수업노하우 에세이 분석 결과로 도출된 대학의 좋은 수업의 특성은 수업전략 범주가 특히 중시되며, 고차원적 사고, 현장적용, 인격적 성장 등의 수업 가치와 철저한 사전 계획, 교수자의 배려, 자유로운 교수 학생간 의사소통, 다양한 수업매체 활용, 학습을 촉진하는 평가 등이 중요하게 고려되고 있음을 알 수 있다.

- [고차원적 사고, 인문대학 L교수] “좋은 수업이란 학생들로 하여금 그들의 지적 능력이 끊임없이 실행되도록 강제하면서 그들만의 방식으로 지혜를 터득하는 법을 마련해 주는 창의적인 활동입니다.”
- [현장 적용, 자연과학대학 M교수] “좋은 수업은 각각의 전공지식들의 공부에 왜 필요한지 그리고 전공 분야의 발전과 실생활에 어떻게 도움이 될 수 있는지를 알 수 있게 해주는 것입니다.”
- [인격적 성장, 예술대학 N교수] “잠깐 기억되었다가 사라지는 내용이 아닌 전공과 삶의 가치관 형성에 기여하는 내용일 때 비로소 교양과목다운 수업이 될 수 있다.”
- [철저한 사전 계획, 사회과학대학 O교수] “전반적인 흐름의 틀은 학기 시작 전에 미리 잡아놓고 해당 수업 시간 2주 전에 모든 자료 수집을 마칩니다. 보통 1시간 수업을 위해서 처음 맡은 강의의 경우 10시간 정도 준비를 합니다.”
- [교수자의 배려, 인문대학 P교수] “학생들이 이해는 하는지, 지루해 하지는 않는지, 선생님만의 일방적인 전달은 아닌지를 항상 살펴보면서 수업을 진행합니다.”
- [자유로운 교수 학생간 소통, 경제통상대학 Q교수] “학생들과 소통이 가능한 수업이어야 합니다. 선생님이란 지위에서 일방적으로 지식을 전달하는 역할만 하게 되었을 때는, 수업의 절반을 잃게 되는 것과 같습니다.”
- [다양한 수업매체 활용, 경제통상대학 R교수] “대중매체(신문, TV, 인터넷 등)나 대중문화(영화, 연극 등)를 적극적으로 활용해서, 대학의 학문이 현실과 괴리되는 일이 없도록 주의하는 편입니다.”
- [학습을 촉진하는 평가, 공과대학 S교수] “다음 수업 내용에 대한 관심과 어느 정도의 사전 지식을 습득할 수 있도록 하기 위해 예습과제 또는 퀴즈 등을 적절히 시행합니다.”

<표 4> 학생의 강의평가 질적 내용의 의미단위 분석

| 범주 | 하위 요인 | 요인별 빈도 | | 요인별 빈도 합계(%)* | 범주별 빈도 합계(%)** | 범주별 빈도 평균(%)** |
|------|---------------|--------|------------|---------------|----------------|----------------|
| | | 이공 | 인문 사회 | | | |
| 수업가치 | 지식의 심화 | 123 | 230 | 353(55.2) | | |
| | 고차원적 사고 | 3 | 47 | 50(7.8) | | |
| | 현장 적용 | 35 | 72 | 107(16.7) | 640 | 128 |
| | 인식의 전환 | 9 | 26 | 35(5.5) | (27.4) | (27.5) |
| | 인격적 성장 | 39 | 56 | 95(14.8) | | |
| | 소 계 | 209 | 431 | 640(100.0) | | |
| 수업전략 | 동기부여 | 72 | 165 | 237(21.4) | | |
| | 쉬운 설명 | 110 | 205 | 315(28.4) | | |
| | 효과적인 수업 방법 | 57 | 126 | 183(16.5) | | |
| | 다양한 사례 | 28 | 36 | 64(5.8) | | |
| | 효과적인 과제 | 33 | 86 | 119(10.7) | 1,110 | 138.8 |
| | 학습자 수준에 맞는 접근 | 8 | 43 | 51(4.6) | (47.5) | (29.8) |
| | 효과적인 피드백 | 0 | 25 | 25(2.3) | | |
| | 철저한 사전 계획 | 20 | 96 | 116(10.5) | | |
| | 소 계 | 328 | 782 | 1,110(100.0) | | |
| 교수자 | 열정 | 49 | 114 | 163(54.3) | | |
| | 인간적 관계 | 12 | 26 | 38(12.7) | | |
| | 전문적 지식 | 9 | 18 | 27(9.0) | 300 | 75 |
| | 배려 | 11 | 61 | 72(24.0) | (12.8) | (16.1) |
| 소 계 | 81 | 219 | 300(100.0) | | | |
| 소통 | 수업시간 외 소통 | 1 | 6 | 7(14.0) | | |
| | 자유로운 의사소통 | 1 | 42 | 43(86.0) | 50 | 25 |
| | 소 계 | 2 | 48 | 50(100.0) | (2.1) | (5.4) |
| 수업자원 | 다양한 수업매체 활용 | 11 | 49 | 60(50.4) | | |
| | 교재외 다양한 수업자료 | 11 | 37 | 48(40.3) | 119 | 39.7 |
| | 지속적인 내용 업데이트 | 3 | 8 | 11(9.2) | (5.1) | (8.5) |
| | 소 계 | 25 | 94 | 119(100.0) | | |
| 학습평가 | 학습을 촉진하는 평가 | 0 | 52 | 52(43.7) | | |
| | 공정·객관적인 평가 | 17 | 50 | 67(56.3) | 119 | 59.5 |
| | 소 계 | 17 | 102 | 119(100.0) | (5.1) | (12.8) |
| 전 체 | | | 2,338 | 2,338 | 466 | |
| | | | (100.0) | (100.0) | (100.0) | |

* 의미단위 요인별 빈도 합계
 ** 범주별 의미단위 합
 *** 범주별 의미단위 합을 하위 요인수로 나눈 평균값

<표 5> 학생의 다시 듣고 싶은 수업에세이 의미 단위 분석

| 범주 | 하위 요인 | 요인별 빈도 | | 요인별 빈도 합계(%)* | 범주별 빈도 합계(%)** | 범주별 빈도 평균(%)** |
|-----------|---------------|--------|------------|---------------|----------------|----------------|
| | | 이공 | 인문 사회 | | | |
| 수업가치 | 지식의 심화 | 8 | 18 | 26(12.1) | | |
| | 고차원적 사고 | 18 | 36 | 54(25.1) | | |
| | 현장 적용 | 9 | 36 | 45(20.9) | 215 | 43 |
| | 인식의 전환 | 27 | 27 | 54(25.1) | (12.4) | (9.2) |
| | 인격적 성장 | 9 | 27 | 36(16.7) | | |
| | 소 계 | 71 | 144 | 215(100.0) | | |
| 수업전략 | 동기부여 | 45 | 45 | 90(17.4) | | |
| | 쉬운 설명 | 9 | 45 | 54(10.4) | | |
| | 효과적인 수업 방법 | 32 | 90 | 122(23.6) | | |
| | 다양한 사례 | 5 | 9 | 14(2.7) | | |
| | 효과적인 과제 | 18 | 63 | 81(15.6) | 518 | 64.8 |
| | 학습자 수준에 맞는 접근 | 4 | 9 | 13(2.5) | (30.0) | (13.9) |
| | 효과적인 피드백 | 45 | 54 | 99(19.1) | | |
| 철저한 사전 계획 | 27 | 18 | 45(8.7) | | | |
| 소 계 | 185 | 333 | 518(100.0) | | | |
| 교수자 | 열정 | 27 | 63 | 90(40.9) | | |
| | 인간적 관계 | 18 | 36 | 54(24.5) | | |
| | 전문적 지식 | 4 | 36 | 40(18.2) | 220 | 55 |
| | 배려 | 27 | 9 | 36(16.4) | (12.7) | (11.8) |
| 소 계 | 76 | 144 | 220(100.0) | | | |
| 소통 | 수업시간 외 소통 | 27 | 9 | 36(40.0) | | |
| | 자유로운 의사소통 | 9 | 45 | 54(60.0) | 90 | 45 |
| | 소 계 | 36 | 54 | 90(100.0) | (5.2) | (9.6) |
| 수업자원 | 다양한 수업매체 활용 | 18 | 198 | 216(43.6) | | |
| | 교재외 다양한 수업자료 | 18 | 225 | 243(49.1) | 36 | 165 |
| | 지속적인 내용 업데이트 | 9 | 27 | 36(7.3) | (28.7) | (35.3) |
| | 소 계 | 45 | 450 | 495(100.0) | | |
| 학습평가 | 학습을 촉진하는 평가 | 9 | 27 | 36(19.0) | | |
| | 공정·객관적인 평가 | 127 | 26 | 153(81.0) | 189 | 94.5 |
| | 소 계 | 136 | 53 | 189(100.0) | (10.9) | (20.2) |
| 전 체 | | | 1,727 | 1,727 | 467.3 | |
| | | | (100.0) | (100) | (100) | |

* 의미단위 요인별 빈도 합계
 ** 범주별 의미단위 합
 *** 범주별 의미단위 합을 하위 요인수로 나눈 평균값

<표 6> 교수의 수업노하우 에세이 의미단위 분석

| 범주 | 하위 요인 | 요인별 빈도 | | 요인별 빈도 합계(%)* | 범주별 빈도 합계(%)** | 범주별 빈도 평균(%)*** |
|-----------|---------------|--------|-------|---------------|----------------|-----------------|
| | | 이공 | 인문 사회 | | | |
| 수업가치 | 지식의 심화 | 1 | 1 | 2(18.2) | 11 | 2.2 (7.9) |
| | 고차원적 사고 | 2 | 1 | 3(27.3) | | |
| | 현장 적용 | 3 | | 3(27.3) | | |
| | 인식의 전환 | 0 | | 0(0.0) | | |
| | 인격적 성장 | 1 | 2 | 3(27.3) | | |
| | 소 계 | 7 | 4 | 11(100) | | |
| 수업전략 | 동기부여 | 7 | 6 | 13(17.8) | 73 | 9.1 (52.5) |
| | 쉬운 설명 | 5 | | 5(6.8) | | |
| | 효과적인 수업 방법 | 9 | 4 | 13(17.8) | | |
| | 다양한 사례 | 4 | 5 | 9(12.3) | | |
| | 효과적인 과제 | 3 | 2 | 5(6.8) | | |
| | 학습자 수준에 맞는 접근 | 3 | 2 | 5(6.8) | | |
| | 효과적인 피드백 | 5 | 3 | 8(11.0) | | |
| | 철저한 사전 계획 | 7 | 8 | 15(20.5) | | |
| | 소 계 | 73 | 30 | 73(100) | | |
| | 교수자 | 열정 | 1 | 3 | | |
| 인간적 관계 | | 2 | 3 | 5(31.2) | | |
| 전문적 지식 | | 0 | | 0(0.0) | | |
| 배려 | | 2 | 5 | 7(43.8) | | |
| 소 계 | | 5 | 11 | 16(100) | | |
| 교수-학생간 소통 | 수업시간 외 소통 | 2 | 3 | 5(38.5) | 13 | 6.5 (9.4) |
| | 자유로운 의사소통 | 2 | 6 | 8(61.5) | | |
| | 소 계 | 4 | 9 | 13(100) | | |
| 수업자원 | 다양한 수업매체 활용 | 4 | 10 | 14(60.9) | 23 | 7.7 (16.5) |
| | 교재의 다양한 수업자료 | 2 | 6 | 8(34.8) | | |
| | 지속적인 내용 업데이트 | 1 | | 1(4.3) | | |
| | 소 계 | 7 | 16 | 23(100) | | |
| 학습평가 | 학습을 촉진하는 평가 | 2 | 1 | 3(100.0) | 3 | 1.5 (2.2) |
| | 공정·객관적인 평가 | 0 | | 0(0.0) | | |
| | 소 계 | 2 | 1 | 3(100.0) | | |
| 전 체 | | | | 139 (100) | 139 (100) | 31 (100) |

* 의미단위 요인별 빈도 합계

** 범주별 의미단위 합

*** 범주별 의미단위 합을 하위 요인수로 나눈 평균값

4. 학생의 강의평가와 다시 듣고 싶은 수업 에세이, 그리고 교수자의 수업노하우 분석 결과의 차이

학생의 강의평가와 다시 듣고 싶은 수업에세이, 그리고 교수자의 수업노하우 분석 결과에서 나타난 좋은 수업의 특성 비교는 다음 <표 7>과 <표 8>에 제시하였다. 범주별 빈도 평균값을 토대로 범주의 빈도 순위를 알아본 결과, 수업전략 범주는 강의평가와 학생의 수업에세이, 그리고 교수자의 수업노하우에서 각각 1, 3, 1위로 나타났다. 즉, 학생과 교수자 모두 수업전략을 대학의 좋은 수업이 가지는 주요한 특성으로 인식하고 있음을 알 수 있다.

학생과 교수가 인식하는 좋은 수업의 특성 차이가 있는지를 빈도별 순위의 차이로 알아보았다. 그 결과 학생들의 수업에세이와 교수의 수업노하우에서 나타난 가장 큰 순위 차이는 학습평가 범주에서 나타났다(순위 차이: 4). 학생들의 수업에세이에서는 학습평가가 범주가 두 번째로 중요하게 인식되고 있는 반면, 교수의 수업노하우 에세이에서는 가장 낮은 순위를 나타냈다. 다음으로는 수업 전략 범주는 교수 수업노하우 에세이에서는 가장 중요한 요인으로 인식되고 있는 반면, 학생들의 수업에세이에서는 세 번째로 높게 인식하고 있어 다소 차이를 보였다(순위 차이: 2). 그리고 교수-학생간 소통 범주도 교수의 수업노하우 에세이에서는 세 번째로 중요하게 인식되고 있는 반면, 학생들의 수업에세이에서는 다섯 번째로 중요하게 인식되고 있어 다소 차이를 보였다(순위 차이: 2).

학생들의 강의평가와 교수들의 수업노하우에서 나타난 좋은 수업의 특성별 의미단위의 빈도 차이가 크게 나타난 범주로는 수업가치(순위 차이: 3), 교수-학생간 소통(순위차이: 3), 그리고 수업자원(순위 차이: 3)이 있다. 수업가치의 경우 학생들의 강의평가에서는 두 번째로 높게 인식되고 있는 반면, 교수들의 수업노하우에서는 다섯 번

제로 중요성이 인식되고 있었다. 교수학생간 소통은 교수자의 수업노하우 에세이에서는 세 번째 중요한 요소로 나타났는데 반해 학생들의 강의평가 결과에서는 가장 낮은 순위로 중요도가 인식되고 있었다. 또한 수업자원 범주는 교수의 수업노하우에서는 두 번째로 높은 비중을 나타냈는데 비하여 학생들의 강의평가에서는 다섯 번째로 중요하게 인식되고 있었다.

즉, 강의평가와 수업에세이, 그리고 교수자의 수업노하우 분석에서 나타난 교수와 학생의 좋은 대학 수업에 대한 인식은 수업가치, 수업전략, 수업자원, 학습평가 범주에서 차이를 보였다. 그리고 교수와 학생 모두 수업전략을 대학의 좋은 수업 특성으로 중요하게 여긴다는 것을 알 수 있었다.

<표 7> 학생의 강의평가와 다시 듣고 싶은 수업에세이, 그리고 교수자의 수업노하우에서 나타난 범주별 의미단위 빈도 평균과 순위

| 범주 | 범주별 빈도평균 | | | 빈도 순위 | | | 교수-학생 인식 차이 | |
|----------|------------------|----------------|---------------|-------|--------|--------|---------------|--------------|
| | 강의 평가 | 수업 에세이 | 수업 노하우 | 강의 평가 | 수업 에세이 | 수업 노하우 | 수업 에세이-수업 노하우 | 강의 평가-수업 노하우 |
| 수업가치 | 128 (27.5) | 43 (9.2) | 2.2 (7.1) | 2 | 6 | 5 | △1 | △3 |
| 수업전략 | 138.8 (29.8) | 64.8 (13.9) | 9.1 (29.4) | 1 | 3 | 1 | △2 | △0 |
| 교수자 | 75 (16.1) | 55 (11.8) | 4 (12.9) | 3 | 4 | 4 | △0 | △1 |
| 교수학생간 소통 | 25 (5.4) | 45 (9.6) | 6.5 (21.0) | 6 | 5 | 3 | △2 | △3 |
| 수업자원 | 39.7 (8.5) | 165 (35.3) | 7.7 (24.8) | 5 | 1 | 2 | △1 | △3 |
| 학습평가 | 59.5 (12.8) | 94.5 (20.2) | 1.5 (4.8) | 4 | 2 | 6 | △4 | △2 |
| 전체 | 466.0 (100.0) | 467.3 (100) | 31.0 (100) | | | | | |

범주별 하위요인에서 나타난 좋은 수업의 주요 특징으로 수업가치 영역에서는 강의평가에서 지식의 심화 요인이 가장 높은 빈도로 나타났으며, 교수 노하우와 수업에세이에서는 고차원적 사고가, 교수 노하우에서는 현장 적용과 인격적 성장이, 그리고 수업에세이에서는 인식의 전환이 높은 빈도로 나타났다. 수업전략 범주에서는 강의평가 결과에서는 쉬운 설명이, 수업에세이 분석에서는 효과적인 수업 방법이, 교수 노하우에서는 철저한 사전 계획이 높은 빈도로 나타났다. 교수자 범주에서는 강의평가와 수업에세이에서는 열정이, 그리고 교수노하우에서는 배려 요인이 높은 빈도로 나타났다. 교수학생간 소통 범주에서는 강의평가와 수업에세이, 그리고 교수 노하우에서 모두 자유로운 의사소통이 높은 빈도로 나타났다. 수업자원 범주에서는 강의평가와 교수 노하우에서는 다양한 수업 매체 활용 요인이, 수

<표 8> 학생의 강의평가와 다시 듣고 싶은 수업에세이, 그리고 교수자의 수업노하우에서 나타난 범주별 주요 하위요인

| 범주 | 하위 요인 | 분류 |
|----------|---------------|----------------------|
| 수업가치 | 지식의 심화 | 강의평가 |
| | 고차원적 사고 | 교수노하우, 수업에세이 |
| | 현장 적용 | 교수노하우 |
| | 인식의 전환 | 수업에세이 |
| 수업전략 | 인격적 성장 | 교수노하우 |
| | 쉬운 설명 | 강의평가 |
| | 효과적인 수업방법 | 수업에세이 |
| | 철저한 사전 계획 | 교수노하우 |
| 교수자 | 열정 | 강의평가, 수업에세이 |
| | 배려 | 교수노하우 |
| 교수학생간 소통 | 자유로운 의사소통 | 강의평가, 수업에세이 교수노하우 |
| | 다양한 수업매체 활용 | 강의평가, 교수노하우 |
| 수업자원 | 교재외 다양한 수업 자료 | 수업에세이 |
| | 공정·객관적인 평가 | 강의평가, 수업에세이 |
| 학습평가 | 학습을 촉진하는 평가 | 교수노하우 |

업에세이에서는 교재외 다양한 수업자료 요인이 높은 빈도로 나타났다. 마지막으로 학습평가 범주에서는 공정하고 객관적인 평가 요인이 강의평가와 수업에세이에서 가장 높은 빈도로 나타났으며, 교수 노하우에서는 학습을 촉진하는 평가가 높은 빈도로 나타났다.

따라서 교수와 학생 모두가 공통적으로 중요하게 인식하고 있는 좋은 수업의 특성은 수업가치 범주의 고차원적 사고(교수노하우, 수업에세이)와 교수 학생간 소통 범주의 자유로운 의사소통(강의평가, 수업에세이, 교수노하우), 수업자원 범주의 다양한 수업매체 활용(강의평가, 교수노하우)임을 알 수 있다.

V. 논의 및 결론

학생과 교수가 인식하는 대학의 좋은 수업이 가지는 특성을 규명하고자 학생들의 수강소감이 적힌 강의평가 질적 내용과 학생들이 추천하는 다시 듣고 싶은 수업에 대한 에세이, 그리고 학생들이 추천하는 과목을 강의한 교수의 수업노하우 에세이를 의미단위로 분석하였다. 그 결과를 중심으로 논의하자면 다음과 같다.

학생들의 강의평가 질적 내용에서 나타난 좋은 수업의 특성은 수업 전략 범주에서 주로 나타났으며, 지식의 심화, 쉬운 설명, 교수자의 열정, 자유로운 교수 학생간 소통, 다양한 수업매체 활용, 공정하고 객관적인 평가 요인이 중요하게 인식되고 있음을 알 수 있었다.

그리고 다시 듣고 싶은 수업에세이에서 나타난 대학의 좋은 수업 특징으로는 수업 자원의 활용 범주가 가장 주된 특성으로 나타났다. 하위 요인 별로는 고차원적 사고와 인식의 전환, 효과적인 수업 방법, 교수자의 열정, 교수자와 학생간의 자유로운 의사소통, 교재외 다양한 수업 자료의 활용, 공정하고 객관적인 평가를 중요하게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

마지막으로 교수자의 수업노하우 에세이 분석

결과로 도출된 대학의 좋은 수업의 특성은 수업 전략 범주가 중시되며, 고차원적 사고, 현장적용, 인격적 성장 등의 수업 가치와 철저한 사전 계획, 교수자의 배려, 자유로운 교수 학생간 의사소통, 다양한 수업매체 활용, 학습을 촉진하는 평가 등의 특성들이 중요하게 고려되고 있음을 알 수 있다.

학생들의 강의평가와 다시 듣고 싶은 수업에세이, 그리고 교수자의 수업노하우에서 나타난 좋은 수업의 특징은 일관적인 형태로 나타나기 보다는 분석 자료에 따라 다소 차이를 보였다. 즉, 공통적으로 수업전략을 중요한 요인으로 인식하는 것에서는 유사한 특성을 보였으나, 수업가치와 수업전략, 교수 학생간 소통, 수업자원, 학습평가 범주에서 교수와 학생간 중요도를 인식하는 데는 다소 차이를 보였다. 그리고 범주별 하위요인에 있어서도 교수와 학생 모두가 가장 높은 빈도로 인식하고 있는 좋은 수업의 특성은 고차원적 사고와 자유로운 의사소통, 다양한 수업매체 활용으로 나타났으나, 그 외의 요인에 있어서는 좋은 수업의 특성을 인식하는 데 있어 교수와 학생간 차이를 보였다.

이러한 좋은 수업의 특성을 인식하는데 있어 나타나는 교수 학생간 차이는 민혜리와 이희원(2011)의 연구 결과와 유사한 맥락에서 이해될 수 있다. 즉, 학생들이 지적한 좋은 강의의 공통적 요소는 유사하나 세부적 요인에 있어 차이가 있을 수 있다는 것이다. 또한 좋은 수업에 대한 공통적 요소와 차별적인 요소들이 수업 환경에 따라 달라질 수 있다는 김재춘과 변효중(2005)의 연구와 서경혜(2004)의 연구의 관점에서도 생각해 볼 수 있다. 즉, 학생들이 인식하는 좋은 수업의 특성은 공통적 성격을 가지고 있으나 세부적으로 어떤 요인을 더 강조하는가는 교과목 내용이나 학습자 특성 등 수업을 둘러싼 다양한 요인들에 의해 차이가 나타날 수 있다는 것이다. 따라서 학생들의 강의평가와 추천하는 수업에 대한 에세이, 그리고 교수들의 노하우에서는 완전히

일치된 좋은 수업의 특성을 도출해 내기는 힘들다고 할 수 있다.

그러나 하위 요인별로 학생과 교수간의 소통을 좋은 수업의 특성으로 여기는 것에 대해서는 서창원과 양병창의 연구(1994)와 Hills 등의 연구(2009), 그리고 Feldman(1988), Marsh(1982, 1991)의 연구 결과와 유사하다 할 수 있다. 또한 수업 자원의 활용을 주요한 좋은 수업의 특성으로 인식한다는 결과는 예비교사를 대상으로 하는 허균(2008)의 연구와 견해를 같이 하고 있다.

본 연구에서 나타난 바와 같이 교수가 인식하고 있는 좋은 수업을 위한 노하우와 학생들이 인식하는 좋은 수업의 특성에서 나타나는 차이는 실제로 교수의 경우 학습자 중심의 교육을 교수 전략으로 인식하고 그 실천방법에 관심을 가지고 있기는 하나, 실제로 새로운 교육방법을 수업 중에 시도하는 것과는 차이가 있기 때문으로 해석될 수 있다. 즉, 중요도의 인식과 실행도에는 차이가 있다는 것이다(권성연, 신소영, 김지심, 2011).

그러한 예로, Isikoglu, Basturk와 Karaca의 연구(2008)에서도 터키의 중학교 교사들을 대상으로 교육목표, 내용, 교수전략, 평가의 4개 영역에서 학습자중심교육에 대한 교사들의 교수 신념을 조사하였다. 연구 결과, 교수자들은 교육 목표가 학습자 중심으로 진술되어야 한다고는 생각하고 있었으나, 실제로 학습자 중심의 교수 전략에 대한 인식은 낮은 것으로 나타났다.

그리고 김경엽(2010)의 연구에서는 교수와 학생이 공통적으로 모두 대학의 좋은 수업 요인으로 동기유발영역, 내용전달영역, 강의진행기술 영역을 인식하고 있었으나, 태도 요인에 대해서는 학생들 보다 교수들 만이 좋은 수업의 특성으로 더 높게 인식하고 있는 것으로 나타나 차이를 보였다. 이상의 선행연구 결과에 따르면, 교수와 학생의 좋은 수업의 특성에 대한 인식 차이에 대해 일반화된 결론을 내리기에는 한계가 있으나, 교수와 학생이 완전히 동일한 시각으로 좋은 수업

을 인식하고 있지는 않다는 것을 알 수 있다.

결론적으로 본 연구에서는 대학 수업에 대한 학생의 강의 평가와 다시 듣고 싶은 수업에세이, 그리고 교수의 수업노하우에 나타난 의미단위 분석을 통해 대학의 좋은 수업을 보는 학생과 교수의 인식을 비교하고 이를 통해 좋은 대학 수업의 특성을 도출하고자 하였다. 그러나 수업은 수업 내용을 포함한 다양한 요인들에 의해 상당부분 좌우될 수 있어, 어떤 수업이 좋은 수업이며, 효과적인 수업인가에 대한 일반화된 결론을 내리기에는 한계가 있다.

그러나 대학 수업에서 학생과 교수 모두가 중요시 여기고 있는 것이 수업 전략과 수업자원의 활용이라는 점에서 생각해 볼 때, 현 시대에서 교수와 학생 모두 대학 수업 내용 그 자체 보다 수업 방법과 관련된 구체적인 요인에 주목하고 있음을 알 수 있다. 이때 수업 방법이란 단순히 수업 기술이라기보다는 수업 내용을 가장 효과적으로 이해시킬 수 있는 타당한 방법을 말하는 것이다.

따라서 이러한 결과를 토대로 생각해 볼 때, 대학 수업을 준비하는 바람직한 자세는 수업 내용에 맞는 적절한 수업 전략과 다양한 수업 자원의 활용이며, 이는 충실한 계획 하에 실행되어야 할 것이다. 이를 위해서는 학습자의 특성과 교과목의 특성이 우선적으로 고려되어야 하며, 가장 효과적으로 수업 내용을 전달할 수 있는 방법에 대한 연구가 지속적으로 진행되어야 할 것이다.

그러나 좋은 수업의 특성은 교육내용과 시대적 상황에 따라 일반화된 결론을 내기 힘든 주제이며, 교육 현장의 다양한 요소들에 의해 수업의 질은 달라질 수밖에 없다는 제한점이 있다. 또한 본 연구 결과는 한 개 대학의 강의 평가 결과와 교수자 노하우 에세이, 그리고 8개 대학의 다시 듣고 싶은 수업에세이를 토대로 분석되었기 때문에 다소 표집에 있어 일반화된 결론을 내리기는 힘든 상황이다. 이러한 결과가 일반화되기 위해서

는 보다 광범위한 표집을 통한 연구가 선행될 필요가 있으며, 수업의 특성은 수업 내용에 따라 많은 차이가 있을 수 있기 때문에, 이후 계열별 특성을 고려한 특성 비교가 이루어져야 할 것이다.

참고 문헌

- 권성연 · 신소용 · 김지심(2011). 대학수업의 질 제고를 위한 학습자중심교육의 중요도와 실행도 분석: 교수들의 인식을 중심으로, 학습자중심교과교육연구 11(1), 51~78.
- 김경엽(2010). 좋은 수업에 대한 교수와 학생의 인식 차이, 경북대학교 교육학석사 학위논문.
- 김달효(2008). 수업관찰을 통해 본 학생의 발표 기회와 교육적 논의 -부산광역시의 한 초등학교 학급의 수업 사례를 중심으로-, 수산해양교육학회 20(3), 343~357.
- 김명화(2002). 강의평가 자료 분석을 통한 강의 평가지 개선방안 -한 대학의 사례를 중심으로-, 인하대학교 교육문제연구 16, 81~101.
- 김재춘 · 변효중(2005). '좋은 수업'의 의미에 대한 비판적 검토. 수산해양교육연구 17(3), 373~382.
- 김재건 · 전영미(2008). 대학생들의 의견조사를 통한 대학 수업 개선 영역 고찰, 교육학연구 46(1), 121~150.
- 류춘호 · 이정호(2005). 대학의 강의평가에 영향을 미치는 교수관련 요인에 관한 연구, 경영교육연구 9(1), 249~279.
- 민혜리 · 유병민 · 심미자(2006). 대학교육의 질 향상을 위한 좋은 강의의 기준 탐구, 교육정보미디어연구 11(3), 41~66.
- 민혜리 · 이희원(2011). 학생들이 인식하는 좋은 강의의 특성 연구: 국내 대학과 해외 대학의 강의 체험 분석을 중심으로, 열린교육연구 19(1), 57~88.
- 박민정(2008). 대학에서의 좋은 수업에 대한 학생의 인식-다시 듣고 싶은 수업에세이 분석-, 충남대학교 인문과학연구소, 인문학 연구 75, 229~253.
- 서경혜(2004). 좋은 수업에 대한 관점과 개념: 교사와 학생 면담 연구, 교육과정연구 22(4), 165~187.
- 양미경(2008). 학생의 평정에 의거한 대학 강의평가의 의의와 한계, 교육원리연구 13(1), 93~122.
- 염시창(2008). 대학 강의평가도구의 타당화 및 관련 변인의 다층분석, 교육평가연구 21(2), 25~52.
- 윤소정 · 이유나 · 이상수(2009). 대학에서의 좋은 수업에 대한 학생들의 에세이 분석. 한국교육, 36(4), 125~149
- 이은화(2006). 대학 수업평가의 개념모형 개발. 수산해양교육연구 18(3), 314~328.
- 조규판(1994). 대학생의 교수 강의평가 정도에 관한 연구. 동아대학교 석사학위논문.
- 조영형 · 서영희(2012). 마이크로티칭 경험이 신입 교수에게 주는 의미 탐색, 수산해양교육학회 24(5), 721~738.
- 정미경(2007). 교원양성교육에서의 좋은 수업에 대한 예비교사의 인식, 교육과정연구 25(3), 247~264.
- 정은이(2010). 대학에서의 좋은 수업에 대한 교수자와 학습자의 인식, 교육방법연구 22(3), 25~44.
- 허 균(2008). 예비교사를 위한 정보화 교육 방향 탐색 연구: 미국 인디애나 대학 사례를 중심으로, 수산해양교육연구 21(1), 107~120.
- 허 균(2009). 현장 우수 수업 사례에 대한 Flanders 언어상호작용 분석 연구, 수산해양교육연구 21(4), 499~507.
- Amobi, F. A.(2005). Preservice teachers; reflectivity on the sequence and consequences of teaching actions in a microteaching experience, Teacher Education Quarterly 52(1), 115~130.
- Bain, K.(2004). *What the best college teachers do* Cambridge, MA: Harvard Univeristy Press, 안진환 · 허형은(옮김)(2005), 미국 최고의 교수들은 어떻게 가르치는가, 서울: 뜨인돌.
- Brophy, J.(1999). Teaching, Educational practices series-1, Eric No. ED 440066.
- Burdsal, C. A., & Bardo, A. W.(1986). Measuring student's perceptions of teaching: Dimensions of evaluation, *Educational and Psychological Measurement* 46(1), pp.63~79.
- Feldman, K. A.(1988). Effective college teaching from the students' and faculty's view, *Research in Higher Education*, 28(4), 291~329.
- Hills, S. B., Naegle, N., & Bartkus, K.(2009). How important are items on a student evaluation? A study of item salience, *Journal of Education for Business*, 84(5), 297~303.
- Isikoglu, N., Basturk, R., & Karaca, F. (2009).

- Assessing in-service teachers' instructional beliefs about student-centered education: A Turkish perspective, *Teaching and Teacher Education*, 25, 350-356.
- Kember, D., & Kwan, K.(2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching, *Instructional Science*, 28(5), 469-490.
- Marsh, H. W.(1982). SEEQ : A reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching, *British Journal of Educational Psychology*, 52(1), 77~95.
- Marsh, H. W.(1991). Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness: A test of alternative higher-order structures, *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 285~296.
- Pajares, M. F.(1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62(3), 307~332.
- Parpala, N., Lindblom-Ylänne, S.(2007). University teachers' conceptions of good teaching in the units of high-quality education, *Studies in Educational Evaluation*, 33(3-4), 353~370.
- Reid, D. J., & Johnston, M.(1999). Improving teaching in higher education: Student and teacher perspectives, *Educational Studies*, 25(3), 269~281.
- Rourke, L., Anderson, T. Garrison, D. R. & Archer, W.(2001). Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts, *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12. available in URL:http://ihelp.usask.ca/iaied/ijaied/abstracts/Vol_12/rourke.html
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F.(1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning, *Higher Education*, 37(1), 57~70.
- Wilson, S., & Comeron, R.(1996). Student teacher perceptions of effective teaching: A developmental perspective, *Journal of Education for Teaching*, 22(2), 181~195.
- Zemelman, S., Daniels, H. & Hyde, A.(2005). *Best Practice, Today's Standards for Teaching and Learning in America's Schools*(3rd eds.), Portsmouth, NH: Heinemann.
- Zimitat, C.(2006). First year students' perceptions of the importance of good teaching: Not all things are equal, *Research and Development in Higher Education*, 29, 386~392.
-
- 논문접수일 : 2012년 10월 26일
 - 심사완료일 : 1차 - 2012년 11월 12일
2차 - 2012년 11월 20일
 - 게재확정일 : 2012년 12월 21일