

석사학위논문

# 강의평가에 대한 학생들의 인식 연구

지도교수 박 정 환



제주대학교 교육대학원

교육행정전공

이 상 원

2006년 8월

# 강의평가에 대한 학생들의 인식 연구

지도교수 박 정 환

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2006년 4월 일

제주대학교 교육대학원 교육행정전공



이상원의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2006년 6월 일

심사위원장 梁 鎭 健 인

심 사 위 원 박 중 필 인

심 사 위 원 박 정 환 인

## 감사의 글

대학원에 입학한 날이 었그제 같은데 벌써 논문을 마무리 할 시간이 되고 졸업을 앞두고 되었습니다. 공부의 중요성을 알고 항상 공부를 해야겠다는 생각은 갖고 있었으면서도 직장생활 바쁜 핑계로 차일피일 미루어 오다가 어느 날 사라봉 산책길에 대학원에 들어오라는 양진건 교수님의 권유를 받고 더 이상 늦추면 대학원 다닐 기회가 없을 지도 모르겠구나 하는 생각에 다니게 되었습니다.

입학 초기부터 지금까지 직장의 업무도 바빴고 한때 몸이 아프기도 하여 어찌면 그만 두어야 하는 것 아닌가 하는 생각이 들 때도 몇 번 있었지만 따뜻하게 격려하고 지도해 주신 박종필 교수님, 지도교수 박정환 교수님, 그리고 같은 학업수행의 동료로서 학교생활에 재미를 갖게 해주셨던 여러 선생님들 무척 고맙습니다.

이제 다같이 논문을 마무리해 가면서 더불어 가는 여행을 앞두고 있어서 마음이 설레입니다. 이번 석사과정을 계기로 공부하는 방법을 조금은 안 것도 같아 보람을 느끼며 한편 계속 공부하는 자세로 살아야겠다는 생각도 해 봅니다.

끝으로, 부족함이 많은 나를 항상 잘 이해해 주고 도와 준 나의 아내 김은희님과 두 아들 동준·동수에게도 고맙다는 말과 함께 사랑한다고 말하겠습니다.

2006년 8월 이 상 원

<국문 초록>

## 강의평가에 대한 학생들의 인식연구

이 상 원

제주대학교 교육대학원 교육행정 전공  
지도교수 박 정 환

본 연구는 대학생들이 강의평가에 대해서 어떠한 인식을 가지고 있는지를 조사분석하여 강의평가제도의 정착과 바람직한 발전방향을 제시하는데 그 목적이 있다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위하여 설문조사 및 통계자료 분석에 의존한 양적 접근 방법을 사용하였다.

본 연구에서는 현재 국내 C대학교에서 시행하고 있는 강의평가제도에 대하여 동 대학교에 재학하고 있는 학생들의 인식을 파악하기 위하여 9개 단과대학별로 60명씩 540명을 무선표집하여 연구의 대상으로 삼았다. 본 연구에 사용된 설문지는 무선 표집된 540명의 학생들에게 2005년 12월 5일부터 9일까지 배포하여 97%인 524부가 회수되었으나 그 중에서 응답을 하지 않은 문항이 지나치게 많은 52부를 제외한 472부만을 최종 유효 표본집단으로 선정하여 분석 자료로 삼았다.

강의평가제도에 대한 국내 C대학교 학생들의 인식을 측정하기 위하여 선행 연구와 강의실태를 조사한 국내 대학들의 각종 행정문서를 통해 연구한 내용을 바탕으로 지도교수의 자문을 받아 제작하였다. 본 설문지의 문항 구성은 강의평가의 신뢰성 관련 문항, 타당성 관련, 교수들의 인식 관련 문항, 평가주체 관련 문항, 평가방법 관련 문항, 활용성·영향 관련문항 등으로 영역을 나누고 하위항목을 각 영역별로 3~7문항으로 구성하였다.

---

※ 본 논문은 2006년 8월 제주대학교 교육대학원 위원회에 제출된 교육학 석사학위  
논문임

본 연구의 자료 처리를 위하여 SPSS 11.0 프로그램을 이용하여 배경 변인별 분포를 알아보기 위하여 빈도분석을 실시하였으며, 강의평가에 대한 학생들의 인식을 알아보기 위하여  $\chi^2$  통계치를 이용한 교차 분석을 실시하였다.

국내 C대학교의 학생들이 강의평가 제도에 대해서 어떠한 인식을 가지고 있는지를 조사 분석한 결과를 토대로 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 강의평가의 신뢰성과 관련하여 대부분의 학생들은 강의평가를 성실하게 하고 있는 반면 학생들이 한 강의평가 내용을 교수들이 인지할 가능성에 대하여 상당수의 학생들이 평가내용을 교수들이 인지하고 있을 것이라고 인식하고 있는 것으로 나타났는데 이러한 인식은 강의평가를 자유롭게 하는데 저해가 될 소지가 있으므로 이에 대한 보완 방안 예를 들면 적극적 홍보 등을 통하여 그 인식을 개선시켜야 할 필요가 있음을 알 수 있다. 그리고 강의평가의 참여율을 높이기 위하여 성적열람을 제한하는 것은 학생들의 답변이 불성실해질 가능성이 상당히 높으므로 성적열람을 제한하는 것보다는 다른 적절한 방법을 강구해야 할 것임을 시사하고 있다.

둘째, 평가방법과 관련하여 현재 대부분의 대학에서 사용하고 있는 온라인 평가방식은 학생들이 강의평가를 하는데 있어서 매우 자유롭게 할 수 있는 장점이 있으므로 계속 유지시켜 나가야 할 것이며 아울러 제도의 정착을 위해서는 자유성을 저해하는 요인이 무엇인지를 탐색하여 이를 감소시켜 나가는 노력을 기울여야 할 것이다. 강의평가에 있어서 전 평가영역을 모두 조사하기 위해서는 15개 내외 또는 그 이상이어야 하나 적정 문항수를 10개로 인식한 학생수가 가장 많은 점을 감안하면 효과적 결과를 얻기 위해서는 타당성에 다소의 흠이 있더라도 10개로 하는 것이 효과적일 수 있다. 중간 강의평가에 대한 긍정적 인식의 강세를 감안하면 현재 극소수의 대학에서만 중간평가를 실시하고 있으나 강의평가의 본래 목적을 달성하기 위해서는 제도시행에 다소 번거로운 점이 있다고 하더라도 적극적으로 검토·시행할 필요가 있다.

셋째, 제도 효과를 위한 교수지원이나 강의개선 프로그램 제공 전달기구 설치 필요성 인식 정도에 있어서도 대부분의 학생들이 긍정적으로 인식하고 있으므로 교수학습지원 센터와 같은 기구를 설립하여 적극적으로 지원하는 방안을 검토하여야 할 것이다. 평가 결과 공개와 관련해서는 대부분의 학생들이 공개를 원하고 있으므로 부작용을 최소화하며 공개할 수 있는 방안을 모색해야 할 것이다.

# 목 차

<국문 초록>

<b>I. 서론</b> .....	1
1. 연구의 필요성과 목적 .....	1
2. 연구 문제 .....	4
<b>II. 이론적 배경</b> .....	5
1. 평가의 개념 .....	5
2. 강의평가 운영실태 .....	10
3. 강의평가의 목적 .....	13
4. 강의평가의 구성요소 .....	15
5. 강의평가의 신뢰성·타당성 및 유용성 .....	24
<b>III. 연구 방법 및 절차</b> .....	32
1. 연구 대상 .....	32
2. 연구 도구 .....	33
3. 연구 절차 .....	35
3. 자료의 처리 .....	35
<b>IV. 연구 결과 및 해석</b> .....	36
1. 신뢰성·타당성 측면 .....	36
2. 교수들의 성향·평가주체 측면 .....	46
3. 평가방법·활용성·영향 측면 .....	51
<b>V. 요약 및 결론</b> .....	62
1. 요약 .....	62
2. 결론 .....	65

<참고문헌> ..... 67  
<Abstract> ..... 72  
<부록: 설문지> ..... 74



## 표 목차

<표 II-1> 대학 강의평가 도구개발을 위한 표본평가문항 .....	15
<표 II-2> 강의평가 구성요인 종합 .....	18
<표 II-3> 연구자별 강의평가영역 분석 .....	23
<표 III-1> 학생의 일반적 특성 .....	33
<표 III-2> 설문지 문항 구성표 .....	34
<표 IV-1> 강의평가의 성실성 .....	36
<표 IV-2> 강의평가 내용의 교수 인지 가능성 .....	37
<표 IV-3> 성적열람 제한의 불성실 답변 영향 .....	38
<표 IV-4> 동일교수의 담당강좌별 평가결과 수준의 유사성 .....	39
<표 IV-5> 성적 기대수준에 따른 평가결과 영향 가능성 .....	40
<표 IV-6> 사전 홍보 또는 필요성 인식 .....	41
<표 IV-7> 가장 중요한 문항 .....	42
<표 IV-8> 강의평가를 개인 인기도 측정으로 인식 .....	43
<표 IV-9> 과제의 양, 시험, 성적에 따른 강의평가 편향성 .....	43
<표 IV-10> 연구실적의 강의평가 영향성 .....	44
<표 IV-11> 교양과목보다 전공과목 상대적 우수평가 편향성 .....	45
<표 IV-12> 선택과목보다 필수과목 상대적 우수평가 편향성 .....	46
<표 IV-13> 교수의 평가결과 가치인정 인식 .....	47
<표 IV-14> 교수의 평가결과 강의개선 활용 가능성 인식 .....	48
<표 IV-15> 교수의 외부 전문기관 평가 선호 가능성 인식 .....	48
<표 IV-16> 교수 자신에 의한 평가 필요성 인식 .....	49

<표 IV-17> 동료 교수에 의한 평가필요성 인식 .....	50
<표 IV-18> 학부모에 의한 평가 필요성 인식 .....	51
<표 IV-19> 온라인 평가방식의 자유성 인식 .....	52
<표 IV-20> 적정 문항수 인식 .....	53
<표 IV-21> 중간 강의평가의 강의내용·강의방법 개선 가능성 인식 .....	53
<표 IV-22> 평가주체의 대학본부에 대비한 학생회·교수회 선호도 .....	54
<표 IV-23> 평가결과 승진·보상·개선조치 반영 필요성 인식 .....	55
<표 IV-24> 강의평가 자체의 대외적 학교 이미지 제고 가능성 인식 .....	56
<표 IV-25> 강의평가 제도의 교수 강의능력 향상 기여도 인식 .....	57
<표 IV-26> 교수의 학생 학습동기 부여 관심도 향상에 대한 인식 .....	58
<표 IV-27> 강의평가의 사제관계 악화 가능성 인식 .....	59
<표 IV-28> 제도 효과를 위한 교수지원이나 강의개선 프로그램 제공 전담기구 설치 필요성 인식 .....	60
<표 IV-29> 평가결과 공개 필요성 인식 .....	61

# I. 서 론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

2005. 3. 25. 청와대에서는 교육인적자원부 업무보고가 있었다. 계획내용 중 최우선 과제로 제시한 것이 대학 구조개혁이다. 교육인적자원부에서는 이미 2004년 12월에 “대학이 살아야 나라가 산다”라는 부제를 달아 『대학구조개혁 방안』을 발표하였다. 개혁의 목적으로 첫 번째로 내세운 것이 그간 고등교육이 양적 성장에 치우쳐 교육여건이 부실화됨에 따라 과감한 구조개혁을 통한 질적 도약의 계기를 마련한다는 것이다. 그 내용을 보면 국립대학 교육여건 개선 도모를 위하여 ‘09년까지 국립대학 입학정원의 총 15%를 감축(8만3천명 → 7만1천명), 국립대학의 다양한 통합, 사립대학 교육여건 개선, 사립대학간 다양한 통합 및 개편 촉진, 대학원 평가시스템 구축을 포함한 대학원 구조개혁방안 등이 포함되어 있다(교육인적자원부, 2004).

흔히 대학의 기능을 연구, 교육, 사회봉사라고들 한다. 또는 지식의 생산(production of knowledge), 지식의 보급(dissemination of knowledge), 지식의 적용(application of knowledge)이라고도 한다(Perkins, 1967; 허형, 1999 재인용). 이 세 가지 중에서 어느 것이 더 중요하고 덜 중요하다고 단적으로 이야기 할 수는 없지만 교육의 기능은 본질적이고 중요한 기능임에는 틀림이 없다.

가르치는 일은 대학교수들이 갖추어야 할 기본적인 자질이며 교육활동은 대학의 기본적 기능이 되어야 한다. 따라서 가르치는 일과 관련된 ‘알맞는 교수 목표의 선정, 높은 학업성취율을 올릴 수 있는 수업방법의 선택, 적절한 평가의 기술’ 등은 대학에서 학습자들을 직접 대하는 교수들이 반드시 구비

해야 할 조건이 되어야 한다. 이러한 요청에 부응해서 오늘날 강의 평가제가 시행되기 시작되었다(김수선, 2002).

수업장면에서 교수의 교수활동 수행능력은 직접적으로 학생의 학습경험과 성취로 연결되므로 교수의 수업을 받고 있는 학생들의 교수에 대한 판단은 교수활동 평가의 중요한 자료가 된다. 학생들은 단기간에 이루어지는 수업관찰에 비해 장기간에 걸쳐 교수의 교수활동에 대한 다양한 판단을 내릴 수 있고 교수의 수업을 가장 먼저 수용함과 동시에 매일 직접 관찰하는 입장에 있기 때문에 누구보다도 교수의 교수활동을 정확하게 알고 평가할 수 있다. 즉 학생을 교수-학생 상호작용과 관련하여 수업목적과 내용의 정확한 전달, 학생에 대한 이해, 교사-학생간 정서적 공감, 교수의 수업운영 능력 등에 대해 가장 객관적이고 구체적인 정보를 제공해 줄 수 있는 원천이 될 수 있다(원효헌·설현수, 2000).

실제로 2004. 7. 7.(수) ~ 7. 9.(금) 기간 중 제주에서 개최되었던 전국대학교 교무처장협의회 정기총회에서는 2개의 주제발표가 있었는데 바로 그중의 하나가 “교수 강의평가제”였으며 2005. 7. 6(수) ~ 7. 8(금) 기간 중 역시 제주에서 개최되었던 전국대학교 교무처장협의회 정기회의에서도 역시 2개의 주제발표가 있었는데 그 중의 하나가 “대학 강의평가 운영실태 연구보고”였던 것이다. 이것은 국내의 대학사회에서 이미 강의평가제도가 현실적으로 중요한 제도로 인식되고 있음은 물론 이제는 실제적인 제도운영측면에서 개선을 위하여 노력해야 할 시점에 이르렀다는 것을 역설적으로 이야기 해 주고 있는 것으로 해석할 수 있을 것이다.

대학교육의 질적 개선을 위한 강의평가의 유용성은 기대만큼 그렇게 크게 나타나지는 않는 것 같다. 그러나 강의평가에 대한 교수들의 고정관념이나 의식이 바뀌고 강의평가의 내용과 방법을 개선한다면, 학생에 의한 교수강의 평가는 대학교육의 질적 향상을 도모하는데 유용한 정보를 제공하는 중요한

한 가지 수단이 될 수도 있을 것이다(이종승, 1993).

강의평가제도의 필요성이 대학(교수)의 책무성(accountability)과 교직개발(professional development)관점에서 제기된 것이라는 점을 상기하면 동 제도의 문제점은 운영상의 미비점을 보완하는 선에서 해결될 것은 아니며, 끊임 없이 제도시행의 목적과 방법에 대해 반성하면서 공정성, 타당성, 신뢰성, 효율성, 다양성, 생산성 등을 추구해 나가야 해결될 성질의 것이다. 이러한 맥락에서 이 제도와 직접적인 관계자인 학생들의 의식조사를 실시하고 그 내용을 분석 정리하여 그에 따른 시사점을 반영코자 하는 노력은 지극히 당연한 것임에도 국내에서는 이 분야에 관한 연구가 미미한 실정이므로 본 연구를 통하여 강의평가제도의 정착과 바람직한 발전방향을 모색해 보고자 한다.



## 2. 연구의 문제

본 연구는 대학생들이 강의평가에 대해서 어떠한 인식을 가지고 있는지를 조사분석하여 강의평가제도의 정착과 바람직한 발전방향을 제시하는데 그 목적이 있다.

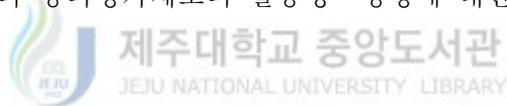
이러한 연구 목적을 위해 설정된 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 대학생들의 강의평가제도의 신뢰성에 대한 인식은 어떠한가?

둘째, 대학생들의 강의평가제도의 타당성에 대한 인식은 어떠한가?

셋째, 대학생들의 강의평가제도의 교수인식·평가주체·평가방법에 대한 인식은 어떠한가?

넷째, 대학생들의 강의평가제도의 활용성·영향에 대한 인식은 어떠한가?



## II. 이론적 배경

### 1. 평가의 개념

우리는 비단 교육의 현장에서 뿐만 아니라 사회생활을 하면서 의식적이든 무의식적이든 부단히 평가하고 또 평가를 받으며 살고 있다. 특히 참여정부에 들어서는 지방분권과 아울러 혁신을 강조하면서 사회 각 부문에서 특히 공공부문에서는 여러 가지 형태의 평가를 종종 거론한다. 교육계에서도 교원평가, 강의평가, 학교평가, 교수업적평가, 각종 사업평가 등 평가가 너무 많아 어지럽게 느껴질 때도 있다. 우리가 강의평가를 논하면서 우선 평가의 개념을 먼저 잡아 놓아야 할 소이가 여기에 있다.



#### 가. 평가와 측정

우리는 일상적으로 평가와 측정이라는 단어를 혼용하여 양자를 구분 없이 쓰는 경우가 종종 있으며 교육현장에서도 그런 경우가 많다.

평가(evaluation)란 교육의 가치를 판단하는 것이고, 측정(measurement)이란 대상에 대하여 일정한 규칙에 따라 수치를 부여하는 것 즉, 학습자가 어떤 특성을 소유한 정도를 양적으로 표현하는 과정(박도순·변영계, 1987)이라고 정의된다. 교육 측정·평가·연구·통계 용어사전(1994)에서는 평가란 어떤 목적을 갖고 아이디어, 작품, 방법, 소재 등에 관하여 가치판단을 하는 능력이라고 설명한다. 평가는 대개 인간의 판단력과 비판력 같은 정신활동을 기반으로 이루어진다. 즉, 평가는 정확성과 일관성이라는 내적 준거와 이미 설정되어 있는 외적 준거에 비추어 자료나 사물 혹은 정책 등을 판단하는

능력을 의미하는 것이다. 그리고 측정이란 사물을 구분하기 위하여 규칙에 따라 수를 부여하는 절차라고 정의한다. 연구자는 관심을 갖고 있는 대상을 측정하기 위해, 대상의 특성을 조작적으로 규정한 다음 반복할 수 있는 절차에 따라 체계적으로 숫자를 지정한다. 또한, 측정은 어느 시점에서의 현상이나 개인의 특성이 비교적 안정적이라는 가정하에 실시하므로 신뢰도 및 객관도를 유지하는 것이 중요하다(임규혁, 1996).

Gronlund(1981)는 측정과 평가의 차이를 “평가는 학생행동의 질적 기술(예컨대, 행동의 일화기록)”이고, “측정은 양적 기술(예컨대, 시험점수)”라고 지적하면서, 평가는 양적 기술(측정)과 질적 기술(비측정)에다 가치판단을 더한 것이라 한다.

이상의 견해들을 대체적으로 보면 측정과 평가의 차이는 대상의 특성을 수량화하느냐 아니면 가치를 적극적으로 개입시키면서 판단을 하느냐로 볼 수 있을 것 같다.



## 나. 교육평가의 정의

채선희(2000)는 교육평가의 개념에 대한 주장을 정리하여 다음과 같이 세 가지의 입장으로 구분하여 정리하였다.

첫째, 교육평가를 ‘교육목표가 얼마나 실현되었는지 그 정도를 밝히는 과정’으로 보는 Tyler식 개념 정의이다. 교육평가에 대한 이러한 관점은 1930년대 이후 미국에서 등장한 이래 지금까지도 학교교육 현장에 지속적인 영향을 미치고 있다. 우리 나라의 경우에도 1945년 해방과 함께 현대적 의미의 교육평가 개념들이 도입되면서 1960년대에 학력평가를 교육과정 목표 달성도를 측정하는 것으로 연계시키려는 Tyler식의 교육평가 개념이 도입되었다. 교사가 일정 기간 수업을 진행한 후 학습목표가 얼마나 달성되었는지를 확

인하기 위해서 평가를 실시하는 경우를 예로 들 수 있다.

둘째, 교육평가를 ‘교육과 관련된 의사결정을 내리는데 필요한 정보를 수집하는 활동 또는 그 과정’으로 정의 내린다. 대표적 학자로는 Cronbach과 Stufflebeam을 들 수 있다. 이 관점은 교육평가의 범위를 교육관련 의사결정에 필요한 정보를 제공하는 것으로만 제한하고, 최종적인 의사결정 자체는 교육평가의 영역을 벗어나는 것이라 간주한다. 여기서 교육 관련 의사결정의 예로는 우등상을 수여하기 위한 학생 선정, 즉, 평가자는 우등생이나 상급학교 진학생을 결정하는데 필요한 정보를 수집하여 제공하고, 최종적인 결정은 해당 의사결정자가 내려야 한다고 보는 입장이다.

셋째, 평가에 대한 사전적 정의를 그대로 취하여, 교육평가를 ‘교육과 관련된 어떤 대상의 장점, 질, 가치 등을 판단하는 과정과 그 산물’로 정의한다. 이러한 입장을 받아들이는 대표적인 학자로는 Scriven과 Stake를 들 수 있다. 특히 Scriven은 교육평가는 우선 평가기준을 설정하고, 관련 정보를 수집한 뒤, 평가 기준을 적용하여 대상의 가치나 유용성, 효과, 중요성 등을 판단하는 것으로 종료됨을 주장한다.

이상과 같이 교육평가라는 것은 관점에 따라 교육의 진행과정에서 강조점을 어디에 두느냐에 따라 학자에 따라 다르게 정의를 내리고 있는데 ‘교육’이라는 것이 하나의 독립적인 행위 또는 현상일 수는 없으며 ‘인간’, ‘사회’와 선후의 구분이 없이 논리적 상관관계(logical connection)를 이루고 있고 교육관이라는 것도 가치관 또는 신념체계에 따라 달라질 수밖에 없는 것임을 감안한다면 이런 다양한 정의는 일견 자연스럽고 타당할 수 있다.

그러나 평가라는 용어 자체가 가치를 부여하고 판정한다는 의미를 기본적으로 갖고 있으며 교육이라는 것이 유목적적이며 반성적인 특성을 내포하고 있는 점을 상기해 본다면 교육평가란 교육과 관련된 영역의 각종 대상에 대한 가치판단 행위라고 할 수 있을 것이다.

## 다. 평가의 유형

강의평가의 목적을 논하기에 앞서 일반적으로 평가의 목적은 평가를 어떻게 보느냐 하는 평가의 관점에 따라 달라질 수 있으며, 다양한 증거에 따라 분류될 수 있는 평가유형에 따라 또한 목적이 달라질 수 있다. 그런데 평가의 관점 측면에서 보아도 Smith(1994)는 목표적 접근, 경영적 접근, 연구적 접근, 정책분석적 접근, 배심원적 접근, 판단적 접근, 다원적·직관적 접근 등 7가지로 분류한 바 있으며, 채선희(2000)는 여기에 House(1980)의 사회정의적 관점을 덧붙여서 8가지로 분류한 바 있다. 또 평가유형도 평가대상, 평가영역, 평가기능, 평가기준 등 증거를 어떻게 잡느냐에 따라 여러 가지 유형으로 분류될 수 있다. 그러므로 평가의 관점이나 유형에 따라 일일이 평가 목적을 서술하는 것은 상당히 복잡할 수 있다.

학교 현장에서는 대표적 평가유형으로 진단평가, 형성평가, 총합평가 세 가지로 구분하고 있는데 임규혁(1996)은 각 유형의 특징을 다음과 같이 설명한다.

### 1) 진단평가

학기가 시작되면 교사는 가장 먼저 자신이 담당하는 학생들의 학업수준을 파악해야 한다. 학생들이 지니고 있는 선수학습의 정도와 이전의 학습경험에 관한 정보는 학생 개개인의 학업 성취를 극대화시키는 데 필수적이기 때문이다. 이처럼 학년이나 학기 혹은 단원이 시작되는 시기에 학생들의 수준을 파악하기 위하여 실시하는 평가를 진단평가(diagnostic evaluation)라 한다. 진단평가는 일반적으로 교육과정의 초기에 학생들의 기초 수준을 알기 위한 목적으로 실시되지만, 학습이 진행되는 중이라도 지속적인 결함을 보일 때에는 실시할 수 있다. 이 평가는 학습자의 선수학습 능력의 결핍 여부와 이전 학습의 성취수준을 판정하고, 수업방법과 관련있는 여러 특성에 따라 학생을

분류하고, 교수하고자 하는 과정의 이해 여부를 확인하는 기능을 한다(임규혁, 1996).

## 2) 형성평가

수업이 진행되는 도중에 교사가 자신이 가르치고 있는 내용을 학생들이 이해하고 있는지를 확인하는 방법은 여러 가지가 있을 수 있다. 많은 교사들은 다양하게 전개되는 교수 상황에서 학생들의 눈빛이나 표정을 통해 판단하거나 혹은 질문으로 확인하는 방법을 사용한다. 이러한 확인과정에 적용되는 평가유형으로 수업의 진행 중에 실시되는 형성평가를 들 수 있다. 형성평가(formative evaluation)란 학습 및 교수가 진행되고 있는 유동적인 상태에서 학생에게 피드백을 주고, 교과과정과 수업방법을 개선하기 위해 실시하는 평가이다(Bloom, Hastings & Madaus, 1971). 이 평가는 교사와 학생에게 학습진도에 관한 피드백을 제공하며, 단원의 내용과 구조 속에서 오류가 발생한 부분을 규명한다. 또한, 학습관을 교정하고 교사의 지도방법과 교육과정을 개선하며 학습진행속도를 조절하게 하는 기능을 한다(임규혁, 1996).

## 3) 총합평가

우리가 흔히 치르는 중간고사나 기말고사와 같이 일정 기간 동안의 수업이 종결되었을 때, 학생들의 학업성취도를 총합적으로 평가하여 수업활동의 효율성에 대해 판단하는 것을 총합평가(summative evaluation)라고 하며, 총괄평가라고도 불리운다. 총합평가는 단원, 학기, 학년의 종료시에 이루어지는 것으로 학점을 인정하거나 성적을 확정하는 기능을 한다. 총합평가의 결과는 학생들의 등수나 등급을 확정하고 혹은 합격과 불합격을 판정하거나 상·벌을 수여하는 근거로 이용된다. 따라서 총합평가는 학생들이 그동안 배운 학습내용을 대표하는 문제를 적절히 표집하여 출제해야 한다(임규혁, 1996).

이상과 같이 수업의 흐름에 따른 평가 이외에 또 다른 평가유형으로 수행

평가가 있다. 수행평가(performance assessment)란 수행사정이라고도 하며 학생이 해답을 찾거나 무엇을 만들어냄으로써 능력이나 지식을 나타내 보일 것을 요구하는 여러 종류의 검사방법들을 말한다. 수행평가란 좁은 의미로는 비언어적인 검사방법만을 의미하기도 하지만, 넓은 의미로는 논문형 문항에 답하는 것에서부터 구어적 담화, 실험을 하거나 시범을 보이는 것, 장기간에 걸친 학생의 노력과 발전 정도를 보여 주는 포트폴리오에 이르기까지 다양하다(교육평가연구회, 1994). 수행평가는 학교 현장에서 이루어지는 학습과 관련된 과제에 대해 학생의 실제적인 수행(performance)을 검사하고 판단하는 것으로, 전통적인 지필검사의 지식 의존성의 한계를 극복할 수 있다는 장점들이 검증되고 있다(남명호, 1995).

## 2. 강의평가 운영실태



한신일(2005)은 2004년 12월부터 2005년 1월말까지 전국 210개 4년제 대학을 대상으로 총 13개의 객관식 문항으로 구성된 설문지로 조사하여 108개 대학이 회신한 결과를 분석하여 다음과 같이 강의평가 운영실태 제시하고 있다.

### 가. 강의평가 도입 시기 및 주관기관

국내 대학의 강의평가는 1990년에 처음 도입되었고, 1995년부터 2001년 사이에 실시 대학 수가 급격히 증가하였다. 특히 1998년에는 무려 21대 대학이 강의평가를 처음으로 실시함으로써 가장 급속한 증가가 이루어진 시기로 나타났다. 설문 응답 대학 중 106개 대학이 학교 당국에서 강의평가를 주관하고 있으며 이 중 103개 대학이 ‘교무과’ 또는 ‘교무처’에서 강의평가를 담당하

고 있다. 이외 3개 대학은 각각 교무처 내의 ‘학사관리팀’, ‘교수 학습 지원센터’ 또는 ‘대학교육개발센터’에서 강의평가를 담당하고 있는 것으로 나타났다.

## 나. 강의평가의 문항개발 및 결과분석의 주체

설문응답 대학 중 56개 대학이 교내 행정직원이 평가문항 개발 및 결과분석을 담당하고 있으며, 33개 대학이 교내 교수가, 12개 대학이 교내 관련 연구기관이, 25개 대학이 기타(교내 행정담당 직원과 교내 교수를 복수 응답한 대학 포함) 및 교외전문가가, 6개 대학이 문항개발은 교수가 결과분석은 행정담당 직원이, 4개 대학은 ‘교수학습개발센터’ 등의 별도 기관에서 문항개발 및 결과분석을 담당하고 있는 것으로 나타났다. 대학내에 독립적으로 ‘수업평가위원회’를 조직하여 운영하는 대학도 9개로 나타났다.

## 다. 강의평가 실시 횟수, 학생 참여율 및 자율성 여부

설문 응답 대학 중 94개 대학이 학기 당 1회씩 정기적으로 실시하는 것으로 나타났다. 또한 13개 대학이 학기 당 2회 실시하고 있으며, 2개 대학이 학기 당 3회 실시하고 있는 것으로 나타났다.

2004학년도를 기준으로 각 대학 학생들의 강의평가 참여율은 1학기의 경우 평균 87.77%이며, 2학기의 경우 평균 83.38%로 나타난 전반적으로 높은 참여율을 보이고 있는 것으로 나타났다. 설문응답 대학 중 84개 대학이 학생들을 의무적으로 강의평가에 참여하도록 하고 있으며, 선택적 시행은 24개 대학에서 이루어지고 있는 것으로 나타났다.

## 라. 강의평가 수행 방식 및 설문지 유형

설문응답 대학 중 100개 대학이 온라인 방식의 강의평가를 실시하는 것으로

로 응답하였다. 그 외 7개 대학이 강의실 방문 설문지를 시행하고 있었으며, 이러한 방식을 벗어난 기타의 방법을 활용하는 경우도 1개 대학이 있는 것으로 나타났다. 현재 강의실 방문 설문지를 사용하는 7개 대학 중 대부분이 온라인 평가 방식으로 전환할 예정이라고 응답하였다.

설문 응답대학 중 모든 강의에 단일한 강의평가 설문지를 사용하는 대학은 63개 대학으로 가장 많았고, 다음으로 수업유형(이론/실험/실습/실기 등)에 따라 다른 설문지를 사용하는 경우가 38개 대학이 있는 것으로 나타났다. 이외에 소수의 대학에서 전공별, 수업유형별로 다른 설문지를 사용하거나, 면대면 수업과 온라인 수업에 따라 각각 다른 설문지를 사용하고 있는 것으로 나타났다.

#### **마. 학생들의 강의평가 참여 독려 방법**

학생들의 강의평가 참여를 독려하기 위해 많은 수의 대학이 해당 학기 모든 교과목의 성적 열람을 제한(43개 대학)하거나, 해당 학기 해당 교과목의 성적 열람을 제한(42개 대학)하고 있었으며, 다음 학기 수강신청 및 수강정정을 제한하는 대학도 12개나 있는 것으로 나타났다. 한편 일부 대학에서는 학교행사 참여 시 불이익(예: 강의평가 불참시 교환학생 자격제한 등)을 주거나, 수업시작 전 강의실에서 평가하는 방법을 사용하고 있는 것으로 나타났다.

#### **바. 강의평가 실시 목적 및 점수 산정방식**

강의평가 실시목적(중복응답 인정)에 대해 89개 대학이 '수업개선'이라고 응답하였고, 63개 대학이 '교수업적평가'에 반영하기 위해서라고 응답하였다. 또한 '강사 재위촉'을 위해 강의평가를 실시하는 대학도 32개나 있는 것으로

나타났다. 한편 강의평가결과를 교수업적평가에 반영하는 대학 중 51개 대학이 평가결과 점수 자체를 반영하고 있었으며, 12개 대학은 실시여부만을 반영하고 있는 것으로 나타났다.

설문응답 대학 중 84개 대학이 강의특성에 상관없이 동일한 점수로 산정하여 배점하고 있었으며, 강의규모 및 교과목(교양, 기초, 전공) 등의 강의특성에 따라 가중치를 적용하여 배점하는 경우는 20개 대학이 있는 것으로 나타났다. 이들 중 수강 학생 수에 따라 가중치를 부여하는 대학이 5개, 문항별로 가중치를 부여하는 대학이 3개, 사이버 강의 또는 야간·조기에 실시되는 강의에 가중치를 부여하는 대학이 2개인 것으로 나타났다.

### 3. 강의평가의 목적

위에서 준거로서의 기능에 따라 평가유형의 구분을 살펴보았거니와 강의평가에 있어서는 위 3개의 기능 중 형성적 기능과 총합적 기능에 초점을 맞추어 설명하는 것이 일반적이다.

강의평가란 수업의 질에 대한 가치 판단으로 강의의 효과성은 다양한 국면으로부터 사정되어질 때 가장 잘 평가될 수 있다(Braskamp & Ory, 1984). Hoffman과 Kremer(1980)은 대학에서 강의평가를 실시하는 목적으로 첫째, 교수자 자신의 수업행동을 개선시키고 둘째, 특정강좌 및 교수자에 대하여 학생이나 행정담당자가 어떤 의사결정을 하는데 도움을 줄 수 있도록 피드백을 하는데 있다고 하였다. 또한 Parent 등(1973)에 의하면 교수활동의 효율성을 평가하는 목적은 승진이나 기타 다른 행정적 의사결정을 위한 목적, 학생들에게 교과목 선택을 위한 정보를 마련하는데 있다고 하였다. 이처럼 대학에서 강의평가를 실시하는 목적에 대한 연구자들의 의견은 다양하나 이

를 요약하면 크게 형성적 목적과 총괄적 목적으로 분류할 수 있다(한신일, 2005).

첫째, 형성적 목적은 일차적으로 강의평가를 통해 교육프로그램의 수정과 개선에 사용될 수 있는 특정한 정보를 수집하기 위함이다. 따라서 강의평가가 형성적 목적으로 수행되는 경우에는 상대적으로 많은 정보를 필요로 한다(Centra, 1993). Cashin(1989)과 Bernstein(1996)은 교수의 강의의 질을 평가하기 위해서 강의평가가 이루어져야 하며 평가준거는 타당하면서도 다양한 강의평가 요인들이 포함되어 있어야 한다고 주장하고 있다. 특히 이들은 강의의 질에 대한 평가와 함께 이에 영향을 미칠 것으로 추정되는 교수의 성격까지도 강의평가의 측정요인에 포함시킬 것을 주장하면서 이와 같은 강의평가의 결과가 강의의 질을 개선시키는 효과가 있다고 하였다.

둘째, 총괄적 목적은 교육 프로그램의 가치, 효과성, 효율성을 결정하고 프로그램을 계속할 것인지, 중지할 것인지 등에 대한 결정을 하는 역할(Lee & Pershing, 1999)에 있다. 특히 이 총괄적 목적은 대학의 관리적 의사결정에 필요한 타당한 지표로 활용될 수 있으며, 네가지 요인에 기초하여 강의의 결과를 교수자의 근무평정에 반영하는 것이 가능하다. 첫째, 교수업적평가에 반영(Cashin, 1989), 둘째, 비정년(non-tenure) 교수에 대해 재임용의 기초자료로 사용(Cohen & Mckeachie, 1980), 셋째, 정년보장권(tenure) 부여에 대한 의사결정에 반영 넷째, 근무평정 자료로 활용(Cohen, 1980)이다.

강의평가는 다양한 목적을 동시에 추구해야 할 필요성에 의해 기획되고 실행될 수 있기 때문에 어떤 목적을 추구하며 어떤 점에 초점을 두고 평가를 수행해야 하는가를 우선적으로 결정해야 한다. 이는 곧 평가의 필요성과 의의 그리고 평가의 방향을 정립하는 일임과 동시에 평가결과의 활용과 유용성 등을 탐색할 수 있는 기반을 형성하는 토대가 되기 때문이다(한신일, 2005).

#### 4. 강의평가의 구성요소

강의평가의 구성요소(범주)와 관련하여 이성흠(2001)은 교수설계이론에 근거하여 교수설계 과정과 강의평가 범주의 분석·비교를 한 바 있으며 이에 기초하여 국내대학의 강의평가도구에서의 발취과정을 거쳐 다음의 <표 II-1>과 같이 “대학 강의평가 도구개발을 위한 표본 평가문항”을 개발하였는데 이는 강의평가 설문지 개발과 관련하여 상당히 의미 있는 연구결과로 사료된다.

<표 II-1> 대학 강의평가 도구개발을 위한 표본평가문항

평가범주	평가문항
학습목표/교과내용	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 학습목표는 분명하게 진술되었다.</li> <li>* 학습내용은 학습목표 달성에 도움이 되었다.</li> <li>* 교수·학습내용은 학습목표를 이해하는데 도움이 되었다.</li> </ul>
학습자 분석정보	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 나는 이 교과목 준비를 철저히 하면서 수강하였다.</li> <li>* 나는 이 교과목에 흥미를 가지고 열심히 수업에 참여하였다.</li> <li>* 나는 교과목에 필요한 충분한 선수지식을 가지고 있었다.</li> </ul>
수업환경 분석	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 강의실의 배치가 적절하였다.</li> <li>* 강의실 배경은 교과내용/교수·학습방법에 적절하였다.</li> <li>* 교수·학습방법에 적절한 기자재가 강의실에 배치되어 있었다.</li> </ul>
교수·학습 과정의 조직	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 수업계획서에는 교수·학습활동이 체계적으로 기술되어 있었다.</li> <li>* 수업은 수업계획서에 따라 진행되었다.</li> <li>* 수업계획서가 과목의 성격을 이해하기 쉽게 구성되었다.</li> </ul>
학습내용의 수준/ 학습 부담	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 수업에서 다루어진 학습내용의 난이도는 적절하였다.</li> <li>* 수업내용의 범위는 한 학기 분량으로 충분하였다.</li> <li>* 수업에서 다루어진 학습내용은 학습자의 수준에 적절했다.</li> </ul>

교수·학습자료 선택	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 수업에서 사용된 교재는 적절하게 선정되었다.</li> <li>* 수업에서 사용된 부교재는 수업내용이해에 도움이 되었다.</li> <li>* 수업에 사용된 매체는 학습내용을 이해하는데 도움이 되었다.</li> </ul>
교수·학습매체의 개발·활용	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 교과목의 특성을 고려할 때, 수업과정에 활용된 매체는 적절하였다.</li> <li>* 실험/실습에 필요한 기자재는 충분하였다.</li> <li>* 수업매체의 활용은 흥미유발에 도움이 되었다.</li> </ul>
교수(자) 관련사항	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 교수(자)는 교과목에 관한 충분한 지식을 가지고 있었다.</li> <li>* 교수(자)는 교과목에 대한 학생들의 학습의욕을 고취시켰다.</li> <li>* 교수(자)의 수업준비는 충실하였다.</li> </ul>
교수·학습활동 (수업방법)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 실험/실습활동이 교과내용 이해에 적절하였다.</li> <li>* 학습자의 조별 학습활동은 학습과제 수행에 도움이 되었다.</li> <li>* 수업방법이 적절하여 학습효과가 있었다.</li> </ul>
과제에 대한 송환의 정도	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 학습과제는 수업내용을 보충/이해하는데 도움이 되었다.</li> <li>* 과제는 학습내용을 이해하는데 적절하였다.</li> <li>* 과제물에 대한 사후지도(feedback)는 충실하였다.</li> </ul>
성적평가의 공정성	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 시험은 수업내용의 이해정도를 평가하는데 적절하였다.</li> <li>* 평가는 수업의 내용을 적절하게 반영하였다.</li> <li>* 본 교과목 교수·학습에 다양한 평가방법이 사용되었다.</li> </ul>
종합평가	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 전반적으로 나는 이교과목에 만족한다.</li> <li>* 이 수업을 다른 학생에게 추천하겠다.</li> <li>* 이 강좌를 통하여 해당 학문분야에 대한 관심이 높아졌다.</li> </ul>
수업개선을 위한 제언	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 본 수업의 내용/방법과 관련하여 개선할 점이 있다면?</li> <li>* 교수(자)나 학교당국에 건의 하고자 하는 사항이 있으면 적어주십시오.</li> <li>* 수업개선을 위하여 건의할 사항을 기술하세요!</li> </ul>

출처: 이성흠(2001), 교수설계 이론에 근거한 대학 강의평가 도구개발을 위한 기초연구. 교육공학연구, 17(1), 95~96.

그리고 김수선(2002)은 여러 학자들이 제시한 강의평가 구성요인을 Feldman의 19가지 강의평가 구성요인을 기준으로 다음 <표Ⅱ-2>과 같이 정리하였다. 14명의 학자 혹은 강의평가도구에 의해 제시된 각각의 강의평가 구성요인들 중 10명 이상의 학자들이 제시한 강의평가 구성요인은 학습자에 대한 관심, 수업의 준비와 자료의 조직, 평가시의 공정성, 학습부담과 난이도였으며, 이 밖에도 교사의 강의 기술, 강의에 대한 열성 등이 다수의 학자들에 의해 강의평가 구성요인으로 제시되어지고 있음을 확인하였다.

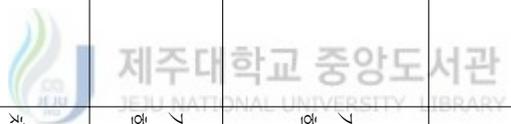


<표 6> 강의평가구성요인 종합

Feldman	Cosgrove	Gupta	Mckeachie	Hildebrand외	Wotrube Wright	Hoffman	March& Overall	Centra Braskamp Ory	SEEQ	SPTTE	Marks	STR II	최연우	허형
1976	1959	1960	1971	1971	1975	1978	1979	1993/'94	1994	1999	2000	2000	1995	1999
1) 학습의 흥미와 자극		학습 동 기 유발 능력		학생들의 성취 를 잘 유지시 키는 것	교과에 대한 열 성도				교강사 의 열의					
2) 강의의 열성	교사의 수 업에 대한 열의			가르치는 것 즐기는 것	교과목에 대한 전 면적 식수준	지식과 능력	열의		학습내 용의 범 위					
3) 교과목 에 대한 지식					교과내용 의 조직 강화 의 조직									
4) 지적 수월성														
5) 수업의 준비와 자료의 조직	교과에 대 한 조직력 수업의 계 획과 절차 의 적절성		구조			조직		강의의 계획 조직과 명확성	수업의 조직과 실제	수업의 조직과 실제	수업의 조직	교과목 조직 준비	조직의 준비	조직, 또 명료 성

Feldman	Cosgrove	Gupta	Mckeachie	Hildebrand의	Wotrube Wright	Hoffman	March& Overall	Centra Braskamp Ory	SEEQ	SPTF	Marks	STR II	최연욱	허형
1976	1959	1960	1971	1971	1975	1978	1979	1993/94	1994	1999	2000	2000	1995	1999
		이해를 증진시키는 능력(부정적 능력, 공격적 능력)						학습성과			학습성과	교과목 성취수준		학생에게 영감과 학생 각체의 성취도
6) 학습성취의 만족감														
7) 강의기술				어려운 문제를 쉽게 이해시키는 것/명료화하는 것	의사전달 기능 / 흥미와 관련된 대화능력	명료성 / 조정성		강의기술과 명료성					강의 기술	교수법의 발전 능력, 강의 능력
8) 학습수준과 진도의 이해														

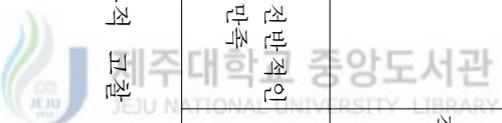
Feldman	Cosgrove	Gupta	Mckeachie	Hildebrand의	Wotrube Wright	Hoffman	March& Overall	Centra Braskamp Ory	SEEQ	SPTF	Marks	STR II	최연욱	허형
1976	1959	1960	1971	1971	1975	1978	1979	1993/'94	1994	1999	2000	2000	1995	1999
9)수업목 표의 명 확성									수업의 조직과 명확성					
10)수업 자료의 가치				내용의 중요한 포인트를 위해 좋은 예를 선 택하여 주는 것			가치로운 학습		수업의 가치				학습자	
11)보충 학습자료 의 가치							가치로운 학습		수업의 가치					
12)평가 시의 공 정성					시험과 시험산정 의 공정 성		시험과 성적	시험과 성적	평가의 공정성	평가의 공정성	학습과 시험 및 성적	시험과 성적		시험과 성적 매 기;
13)학급 운영		질서 유 지능력				비판 적 고찰								



Feldman	Cosgrove	Gupta	Mckeachie	Hildebrand의	Wotrube Wright	Hoffman	March& Overall	Centra Braskamp Ory	SEEQ	SPTF	Marks	STR II	취연욱	취형
1976	1959	1960	1971	1971	1975	1978	1979	1993/94	1994	1999	2000	2000	1995	1999
14) 피드 백 제공			피드백											
15) 학급 토론 축 진					학생 스스 로의 생 각적려		포괄적인 범위		그룹 상 호작용	그룹 상 호작용				
16) 지적 도전 과 사 고 의 신장축진				문제의 해답보 다 해결방법을 강조	실험적이 고 응용 방 법에 대 한 의지								학생의 성취발 진에 미 친영향	
17) 학습 자에 대 한 관심	학급에 서 의 학생과 상호 작용 의 적절성	온정성	친화력/상호 작용	훌륭한 대화방 법 / 학생들의 뜻과 잘맞는 관계를 유지시 키는 것	학 생 에 대한 적 인 태도	사려성 참가	상호작용	교강사-학습 자 상호작 용	학습 자 와의 관 계형성	학습 자 와의 관 계형성	교강사- 학습 자 와의 관 심	교수와 학생의 상호작 용 / 의 사소통	교 사 와 학 생 의 상 호 작 용	교수-학 생간 작 용 대포 형성
18) 도움 요청 의 용이성				질문 하고 자 한 는 학생들의 열망에 민감		학생참여								

Feldman	Cosgrove	Gupta	Mckeachie	Hildebrand와	Wotrube Wright	Hoffman	March& Overall	Centra Braskamp Ory	SEEQ	SPTF	Marks	STR II	최연욱	허형
1976	1959	1960	1971	1971	1975	1978	1979	1993/94	1994	1999	2000	2000	1995	1999
19) 학습 부담 / 난 이도			곤란도			전반적인 만족	작업량	난이도와 학습부담	학습부 담, 학습 의 난이 도/과제	학습부 담, 학습 의 난이 도/과제	학습부 담 과 난이도	교과목 의 난 이도, 학 습부담, 물 강의 속 도	학습부 담, 과제 물	업무량 과 강좌 의 난이 도
기타			기능								강의에 대한 총평	학생의 노력과 몰입정 도	강의 총 평	전반적 인 평정

출처: 김수진(2002). 대학 강의평가의 구성요소에 대한 이론적 고찰 및 강의평가도구의 양호도에 대한 실증적 분석. 성균관대학교 대학원 석사학위 논문. 36 ~ 40.



또한 한신일(2005)은 선행 연구자의 평가영역을 분석하여 다음 <표 II-3>과 같이 기본적으로 범주화하였다. 이에 의하면 평가범주는 학습자 관련으로는 학습자 정보, 학습의 성취를 범주화 하고 있으며 교수자 관련으로는 교과목에 대한 열정, 수업에 대한 태도 등 교수자의 특징을 다루고 있다. 또한 수업관련으로는 수업조직, 수업내용, 강의기술, 수업방법 및 운영, 상호작용, 학습의 부담, 과제, 시험 및 평가, 수업관리로, 강의총평은 강의의 전체적인 평가(만족도), 개선을 위한 제언으로 범주화 하고 있다.

<표 II-3> 연구자별 강의평가영역 분석

		IDEA1)	MA2)	EST3)	JA4)	MK5)	LP6)	C7)	R8)	L9)
학습자 관련	학습자 정보								●	●
	학습의 성취	●	●	●	●	●		●		
교수자 관련	교수자 특성		●		●		●	●		●
	수업조직	●	●	●	●	●	●	●	●	●
수업 관련	수업내용	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	강의기술	●	●	●				●		●
	수업방법 및 운영	●		●			●			●
	상호작용	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	학습의 부담	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	과제	●	●					●	●	●
	시험/평가	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	수업관리						●		●	
	강의 총평	전체적인 평가					●	●	●	●
개선을 위한 제언							●			●

출처: 한신일(2005). 한국대학의 강의평가 실태 및 효율적 운영방안 연구.  
2005 전국대학교 교무처장협의회 정기회의 자료집.

- 주: 1) IDEA=IDEA(1988)의 평가영역 2) MA=Marsh(1984)의 평가영역  
3) EST=EST(2004)의 평가영역 4) JA=Jackson(1999)의 평가영역  
5) MK=Marks(2000)의 평가영역 6) LP=Lee & Pershing(1999)의 평가영역  
7) C=최연욱(1995)의 평가영역 8) R=류춘호(2001)의 평가영역  
9) L=이성흠(2001)의 평가영역

위에서 연구자별 평가영역 또는 구성요소를 살펴본 바에 의하면 대체로 기본 영역과 그에 따른 구성에서 약간의 차이는 있으나 강의평가에서 다루어야 할 구성요소 또는 평가내용은 커다란 차이점은 없는 것으로 보인다. 이것은 강의평가의 구성요소가 일반화가 되었거나 되어가고 있다는 것을 의미한다고 할 수 있다.

## 5. 강의평가의 신뢰성 · 타당성 및 유용성

### 가. 강의평가의 신뢰성

강의평가제도 및 그 운용에 관한 문제를 논하는데 있어서 가장먼저 다루어야 할 문제는 신뢰성의 문제이다. 우선 제도를 실시하는 것이 과연 바람직한 것인가 아닌가를 따지게 되고 실시하는 것이 바람직하다면 그 근거로서 우선 제시해야 할 것이 강의평가가 신뢰로운 것이며 아울러 타당하다는 것을 입증하여야 하기 때문이다. 그러나 우리나라의 경우는 전통적 유교관념에 뿌리를 둔 “군사부일체”의 의식이 아직도 잔존하고 있어서 감히 제자가 스승을 어떻게 평가할 수 있겠는가 또는 학생들이 과연 교수를 평가할 능력이 있는가라는 회의감 내지는 거부의식으로 평가제도를 논하는 것 자체가 어려운 상황이었기에 신뢰성을 비롯한 강의평가의 문제에 대한 연구실적이 저조하였다. 그러나 북미지역의 강의평가 신뢰성에 관한 연구를 비롯하여 국내 연구결과가 있어 그 중 몇 가지를 살펴보면 다음과 같다.

이종승(1993)에 의하면 강의평가의 신뢰도는 대개 평가결과의 내적일치성과 안정성을 통하여 확인한다. 여기서 내적일치성이란 동일한 학생집단이 여러 가지 형식의 평정도구를 이용하여 특정 강의를 평가했을 때 각 평정도구에서 얻은 결과간의 일치정도를 의미하는 것이다. 그리고 안정성은 동일 교수의 강의를 시기를 달리하여 두 번 이상 평가한 결과 사이에 어느 정도 일

치하는가에 따라 결정된다.

대체로 학생에 의한 교수강의평가는 내적일치성과 안정성이라는 관점에서 볼 때 비교적 만족할만한 수준의 신뢰도를 나타내고 있는 것으로 보고되고 있다(Costin 등, 1971; Kulik과 McKeachie, 1975; 이종승, 1993 재인용).

최근 한 조사연구에서도 이러한 사실을 뒷받침하는 결과를 제시하고 있다. Albanese(1991)는 강의를 잘하는 강사와 그렇지 못한 강사를 가려내는데 있어서 보통 학생들과 사전에 훈련받은 관찰자간에 어느 정도 일치하는가를 알아보았다. 그의 연구결과에 따르면 학생들이 평정한 결과와 훈련받은 관찰자가 평가한 것 사이에 매우 높은 일치도가 있음을 알 수 있다. 예컨대, 훈련받은 관찰자가 가장 훌륭하다고 평정한 강사를 학생들도 역시 가장 훌륭한 강사로 평정하였으며, 가장 잘 가르치지 못하는 강사를 찾아내는데 있어서도 훈련받은 관찰자와 학생들간에 완전일치를 보였다. 그리고 3년간의 기간을 두고 비교해 보았을 때도 학생들의 평가결과는 안정성이 유지되었다는 보고를 하고 있다. 따라서 이러한 연구결과에 비추어 보아, 학생들에 의한 교수강의평가는 상당한 신뢰성이 있는 것으로 받아들여진다(이종승, 1993).

김성수(1997)가 조사한 바에 의하면, 학생들의 강의평가의 기준은 강의자의 수업능력보다도 강의자의 인기도를 반영한다는 주장이 있음에 대하여 Aleamoni(1981)는 학생들은 솔직히 강의실에서 교수들의 친근감, 친절성, 유머러스한 매너를 좋아하는 것은 사실이나, 만일 강의내용이 체계적이지 않거나 학습 동기유발이 전혀 되지 않는 경우에는 또한 솔직하게 그에 대해 비판적이라고 주장하였다. Peterson과 Kauchak(1982)도 연구결과를 통해 학생들이 강의의 효과성을 교수의 강의태도, 흥미, 친근감 등과 같은 정의적 차원과는 명확하게 구별한다고 주장하였다.

또 학생들의 강의평가의 신뢰성의 문제는 아직 학생들이 강의를 평가할

능력이 부족하여 일관된 평가기준을 지니고 있지 못하다는 데 있다는 주장이 있는데 대하여 Peterson과 Kauchak(1982)는 학생들의 강의평가가 학생들 사이에 일관성이 있고 시간의 경과에 따라 거의 변하지 않는다고 보고하였다. Aleamoni(1981)는 동일한 교수와 과목에 대한 학생들의 평가결과간의 상관계수는 .70부터 .87 정도로 비교적 높은 수준이라고 보고하였다. 또한 강의평가의 신뢰도에 관한 기존의 연구결과들은 동일한 강의자에 대한 다른 학기의 강의평가 결과들 사이에 비교적 높은 상관관계를 갖고 있다고 보고하고 있다(Centra, 1973, Perry, 1969; Smith, 1988).

국내의 경우에 있어서도 송미섭 등(1995)이 모 대학교 학생들을 대상으로 연구한 결과를 보면 1993년과 1994년 두차례의 강의평가 결과를 비교분석한 결과, 강의에 대한 학생들의 만족도에서 각 문항들에 대한 만족도의 순위가 일치할 뿐 아니라 만족도를 나타내는 측정치에서도 거의 동일한 것으로 나타났다. Preece(1990)의 연구결과 역시 일반적으로 학생평가에 관한 연구들은 학생들이 강의 효과성을 평가할 수 있는 능력을 소유하고 있다고 하였으며, 그들의 응답 결과는 신뢰롭고 타당한 것으로 밝히고 있다. 그밖에도, Drucker와 Remmers(1951)의 연구에서도 학교를 졸업한지 10년 이내 되는 학생들을 대상으로 동일한 강의자에 대한 평가를 실시한 결과 동일한 강의자에 대한 평가를 실시한 결과 동일한 교수에 대한 각 졸업생들의 평가들 간에 비교적 높은 상관관계를 보여 학생들의 평가에 일관성이 있음을 입증하고 있다. Cashin(1989)은 1971년 이후의 강의평가와 관련된 문헌검토 결과, 일반적으로 강의평가결과는 강의평가를 위한 다른 자료들 보다 통계학적으로 신뢰롭고, 타당하며, 비교적 편파적(biased)이지 않다고 결론을 내렸다.

따라서 강의평가의 기본적 신뢰성에 관하여 논하는 것은 이제 더 이상 의미없는 일이 되어버렸다고 하여도 과언이 아닐 것이다. 다만 특정 상황(교수자, 학습자, 환경의 변인을 고려한 특정 집단)에서의 강의평가가 얼마나 신

뢰로운가 하는 정도의 문제는 부분적으로 계속 연구 검토가 필요하다고 본다.

## 나. 강의평가의 타당성

위에서 학생들에 의한 강의평가의 신뢰성을 살펴보았거니와 평가의 신뢰성이 담보된다 하더라도 강의평가의 타당성이 보장되지 않는다면 이 또한 교수-학습의 효과를 제고시키기 위한 방법으로 활용하기는 곤란할 것이다. 강의평가는 일반적으로 설문지(on-line/off-line)를 활용하여 실시하고 있으며 설문지의 구성 및 내용을 잡는데 고려해야 할 일반적 주안점으로는 시각에 따라 달라질 수 있다.

기본적인 예를 보면 먼저 교수자/학습자/수업관련/강의총평 등으로 대체적 영역 잡고 내용을 작성하는 방법, 또는 수업의 시간적 진행 경과에 초점을 맞추어 교수설계이론과 연계하여 설계/개발/실행/교수의 단계적 진행에 초점을 맞추어 대체적 영역을 잡고 내용을 작성하는 방법 등 방법론적으로는 차이가 있을 수 있다. 방법이 어찌되었든 그것이 타당한가의 여부 즉 준거타당도(criterion validity)를 갖기 위해서는 다른 집단(동료교수, 자기평가, 별도의 위원회에 의한 직접적인 관찰평가)과의 상관관계를 보고 그것이 높은 경우 학생들에 의한 평가는 충실한 것이며 타당도를 갖는다고 말할 수 있다.

강의평가의 타당도에 관한 연구를 살펴보면 타당도가 없다는 연구 결과도 적지 않다. 그 대표적인 사례를 보면 다음과 같다.

Naftulin 등(1973)은 강의내용과는 직접적으로 상관없는 강의외적 요인이 강의평가를 할 때 얼마나 영향을 미치는지 알아보는 실험연구를 하였다. 연구자들은 행정가·사회사업가 등으로 구성된 한 성인집단에게 ‘저명한 Fox 박사’라고 위장시킨 전문적인 배우를 초빙교수로 소개하고, 그 배우교수로

하여금 자신이 알지도 못하는 어떤 새로운 분야의 내용(실제로는 무의미한 내용)을 유창한 말솜씨로 매우 흥미진진하고 권위있게 특강하는 실험상황을 꾸몄다. 강의를 끝난 다음, 수강생들에게 그 강의에 대한 평가를 시킨 결과 놀랍게도 수강생들은 알맹이도 없는 그 강의를 아주 훌륭하고 유익한 것이었다고 평정하였다는 것이다. 이 연구에서는 실험대상이 대학생이 아닌 일반성이라는 점과 비교집단이 없었다는 점 등의 몇가지 문제가 지적되어, 실험설계를 더욱 정교하게 만들어서 이러한 현상을 반복검증하는 연구들이 뒤를 따랐다(이종승, 1993).

예를 들면, Ware와 Williams(1975, 1980)는 강사의 '표현력'(유창한 말솜씨의 정도를 의미함)과 '내용충실도'(강의내용의 알찬 정도를 의미함)를 적절히 변화시켜 상이한 4종류의 비디오 강의자료를 만들어서 실험하였다. 즉, 직업배우를 강사로 등장시켜 '표현력 좋고, 알찬 내용', '표현력은 좋으나, 빈약한 내용', '표현력은 나쁘나, 알찬 내용', '표현력도 나쁘고, 내용도 빈약한' 4가지 비디오 강의자료를 만들었다. 이와 같은 비디오 강의를 수강한 대학생들에게 그 강의에 대한 평가를 실시한 결과를 통계적으로 분석해 보니, '표현력'과 '강의내용'에서 모두 주효과가 나타났고 또 이들 두 변인간의 상호작용 효과도 유의한 것으로 나타났다. 다시 말하여, 학생들은 표현력 좋게 가의한 것을 그렇지 못한 강의에 비하여 월등하게 더 높이 평정하였으며, 마찬가지로 내용이 충실한 강의를 빈약한 강의보다 더 높게 평가하였다. 그리고 표현력이 좋지 않은 강의에서는 강의내용의 충실도 여하가 평가에 영향을 미치지 않지만, 표현력이 좋은 강의에서는 강의내용의 충실도가 별로 영향을 끼치지 않는 것으로 나타났다. 이 실험을 주도한 연구자들은 학생에 의한 강의평가에서 강의의 내용이나 질적 수준보다는 강사의 표현력과 스타일에 의해 더 많이 좌우되는 현상을 '폭스 박사 효과'(Dr. Fox effect) 또는 '교육적 유혹'(educational seduction)이라고 명명하고, 이러한 연구결과에 근거하여 학

생들이 하는 강의평가의 타당성이 없다고 주장한다(이종승, 1993).

그러나 더 많은 연구 결과들은 강의평가의 타당성을 입증해 주고 있다. 김성수(1997)에 의하면 Centra(1993)는 학생들에 의한 강의평가 결과와 교수들에 의한 포트폴리오 평가결과를 준거로 하여 비교한 결과 아주 유사한 결과를 얻었다. 또한 Williams(1994)는 시간강사들에 대한 학생들의 강의평가결과를 강사들의 자기보고방식의 평가 및 교직원들에 의한 관찰평가와 상호 비교하였는데 그 결과 학생들의 강의평가결과는 다른 두 평가결과와 일관성이 있는 것으로 나타났다. McKeachie, Lin과 Mann(1971)의 연구결과에서도 자기보고방식에 의한 강의자 자신의 평가결과와 학생평가 결과간에 높은 상관성이 있는 것으로 나타났다.

Preece(1990)는 강의평가결과는 학생의 정의적 및 동기적 목표의 달성정도를 매우 타당하게 측정하는 수치이며, 인지적 목표 달성정도에 대해서도 비교적 타당한 것으로 주장하였다. Costin 등(1971), McKeachi 등(1971)과 Remmers(1927)의 연구에서도 훌륭한 교수가 강의평가에서 보다 높은 평가를 받는 것으로 나타났다. 그밖에 여러 연구결과들(Doyle, 1978; Endo, 1976; Frey, 1973; March 등, 1975)에서도 강의평가의 타당성이 비교적 양호한 것으로 보고하였다.

위와 같이 강의평가의 타당도에 대해서는 부정적 견해와 아울러 긍정적 견해가 있으며 최근까지의 연구결과를 보면 긍정적 결과를 많이 보여주고 있는 실정이다. 따라서 현실적으로는 그 타당성 저해요인을 찾아 제거시키는 노력과 함께 타당도를 제고시킬 수 있는 방안을 찾아 구체적으로 실행하는데 초점을 두어야 할 것이다.

## 다. 강의평가의 유용성

강의평가는 왜 필요한가? 강의평가의 결과는 어떤 데에 어떤 목적을 갖고 어떻게 쓰여질 수 있는가? 하는 것이 바로 유용성 내지는 활용의 문제가 될 것이다.

이종승(1993)에 의하면 강의평가의 결과를 교수들에게 피드백을 제공할 때 이것이 강의의 질적 향상 및 개선에 이바지하려면, 교수의 강의행동에 어떤 변화를 가져오고 그러한 변화가 교수효율성을 나타내는 준거에 비추어 타당해야 할 것이다. 따라서 강의의 질적 향상을 위한 강의평가의 응용은 다음과 같은 문제 즉, 강의평가가 교수행동에 변화를 초래하는가? 그리고 이러한 변화가 교수효율성의 준거와 일치하는가? 하는 문제를 따져보면 알 수 있다.

Rotem과 Glasman(1979)은 교수들을 대상으로 강의평가의 피드백효과를 분석한 바 있다. 이들의 결론은 한마디로 대학교수의 강의수준을 향상시키고 강의방법을 개선하는데 있어서 강의평가의 피드백효과는 그렇게 크지 않다는 것이다. 그러나 이 연구자들은 교수개선에 있어서 강의평가의 송환효과가 크지 않음에도 불구하고, 강의평가의 무용론을 주장하는 대신에 그것을 잘 활용할 수 있는 방안의 강구가 중요함을 지적하고 있다. 강의평가의 피드백이 대학 강의개선에 별로 효과를 나타내지 못하는 이유를 연구자들은 다음과 같은 현상에 돌리고 있다(이종승, 1993).

첫째로, 학생들에 의한 강의평가가 교수들에게 믿을만한 정보원으로 받아들여지지 않고 있기 때문이라는 것이고, 둘째로 교수에게 제공되는 평가결과가 강의의 내용이나 방법을 개선하는데 활용하기에는 적합하지 못하다는 점이며, 셋째로, 교수집단의 특성이 또한 강의평가의 송환효과를 제한시키는 요인으로 작용하고 있다는 것이다.

위의 연구결과와는 대조적으로, Cohen(1991), Levinson-Rose와 Menges(1981) 등은 강의평가가 대학에서의 교수개선에 도움을 주고 있다는

보고를 하고 있다. 그들의 분석에 의하면, 강의평가의 송환은 비록 그 효과가 크다고 말할 수는 없지만 확실히 의의있게 교수개선에 공헌하고 있음을 밝히고 있다. 강의가 진행되는 학기 도중에 일종의 형성평가 성격을 띤 강의평가를 받은 교수들은 자신의 수업을 진행해 나가는데 학생들이 지적한 사항을 가급적 반영시키도록 노력하고, 그 결과 학기말에 다시 실시하는 강의평가에서는 보다 나은 평정을 받는 것으로 나타났다. 이들의 연구에 따르면, 교수들에게 강의평가의 결과를 단순히 통보해 주는 것보다는, 강의개선에 도움이 될만한 전문적인 자문을 곁들이면서 평가결과를 제공할 경우에 그 효과가 특히 크게 나타나는 것으로 밝혀졌다.

이상의 연구결과에서 짐작할 수 있듯이, 대학교육의 질적 개선을 위한 강의평가의 유용성은 기대만큼 그렇게 크게 나타나지는 않는 것 같다. 그러나 강의평가에 대한 교수들의 고정관념이나 의식이 바뀌고 강의평가의 내용과 방법을 개선한다면, 학생에 의한 교수강의평가는 대학교육의 질적 향상을 도모하는데 유용한 정보를 제공하는 중요한 한가지 수단이 될 수도 있을 것이다. 경우에 따라서는, 단순히 강의평가를 실시한다는 그 자체만으로도 빈번한 휴강이나 성의없이 강의에 임하는 일부 나태한 교수들에게 경각심을 불러 일으키는 효과를 가져올 수 있다(이종승, 1993).

결론적으로 강의평가의 유용성은 첫째, 강의평가의 기본적 목적과 연계하여 생각하여 보면 평가의 과정을 거침으로써 교수자에게는 강의의 잘못된 부분 개선하여야 할 부분 등을 보여 줌으로써 강의의 질을 개선할 수 있는 계기를 마련해 준다는데 의미를 둘 수 있을 것이다. 둘째, 교수자가 강의의 질을 개선한 것에 기초하여 학생들이 강좌를 선택하는데 유용한 정보를 제공하는데 있다. 셋째, 교직개발(professional development)과 관련하여 이를 승진 보수 등 인사자료로 활용할 수 있을 것이다. 또 다른 측면에서는 이러한 제도를 관리 유지함으로써 대학의 사회적 책무성 제고라는 의미를 부여받을 수도 있을 것이다.

### Ⅲ. 연구 방법 및 절차

#### 1. 연구 대상

본 연구는 대학생들이 강의평가에 대해서 어떠한 인식을 가지고 있는지를 조사 분석하여 강의평가제도의 정착과 바람직한 발전방향을 제시하는데 그 목적이 있다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위하여 설문조사 및 통계자료 분석에 의존한 양적 접근 방법을 사용하였다.

본 연구에서는 현재 국내 C대학교에서 시행하고 있는 강의평가제도에 대하여 동 대학교에 재학하고 있는 학생들의 인식을 파악하기 위하여 9개 단과대학별로 60명씩 540명을 무선표집하여 연구의 대상으로 삼았다. 본 연구에 사용된 설문지는 무선 표집된 540명의 학생들에게 2005년 12월 5일부터 9일까지 배포하여 97%인 524부가 회수되었으나 그 중에서 응답을 하지 않은 문항이 지나치게 많은 52부를 제외한 472부만을 최종 유효 표본집단으로 선정하여 분석 자료로 삼았다.

본 연구의 조사 대상 학생의 일반적 특성은 다음 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 III-1> 학생의 일반적 특성

배경 변인	집단	사례수	백분비(%)
학년별	1학년	112	23.7%
	2학년	133	28.2%
	3학년	157	33.3%
	4학년	70	14.8%
성별	남자	241	51.1%
	여자	231	48.9%
계			100

## 2. 연구 도구

강의평가제도에 대한 국내 C대학교 학생들의 인식을 측정하기 위하여 선행 연구와 강의실태를 조사한 국내 대학들의 각종 행정문서를 문헌을 통해 연구한 내용을 바탕으로 지도교수의 자문을 받아 제작하였다. 본 설문지의 문항 구성은 강의평가의 신뢰성 관련 문항, 타당성 관련, 교수들의 인식 관련 문항, 평가주체 관련 문항, 평가방법 관련 문항, 활용성·영향 관련문항 등으로 영역을 나누고 하위항목을 각 영역별로 3~7문항으로 구성하였다. 영역별 설문 내용과 문항 구성 내용은 다음 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 설문지 문항 구성표

영역	항목
신뢰성	강의평가의 성실성 강의평가 내용의 교수 인지 가능성 성적열람 제한의 불성실 답변 영향 정도 동일교수의 담당강좌별 평가결과 수준의 유사성 성적 기대수준에 따른 평가결과 영향 가능성 정도 사전 홍보 또는 필요성 인식
타당성	가장 중요한 문항 강의평가를 개인 인기도 측정으로 인식 과제의 양, 시험, 성적에 따른 강의평가 편향성 연구실적의 강의평가 영향성 교양과목보다 전공과목 상대적 우수평가 편향성 선택과목보다 필수과목 상대적 우수평가 편향성
교수들의 인식	교수의 평가결과 가치인정 인식 교수의 평가결과 강의개선 활용 가능성 인식 교수의 외부 전문기관 평가 선호 가능성 인식
평가주체	교수 자신에 의한 평가 필요성 인식 동료 교수에 의한 평가필요성 인식 학부모에 의한 평가 필요성 인식
평가방법	온라인 평가방식의 자유성 인식 적정 문항수 인식 중간 강의평가의 강의내용·강의방법 개선 가능성 인식 평가주체의 대학본부에 대비한 학생회·교수회 선호도
활용성·영향	평가결과 승진·보상·개선조치 반영 필요성 인식 강의평가 자체의 대외적 학교 이미지 제고 가능성 인식 강의평가 제도의 교수 강의능력 향상 기여도 인식 교수의 학생 학습동기 부여 관심도 향상에 대한 인식 강의평가의 사제관계 악화 가능성 인식 제도 효과를 위한 교수지원이나 강의개선 프로그램 제공 전담기구 설치 필요성 인식 평가결과 공개 필요성 인식

### 3. 연구 절차

본 연구를 위하여 2005년 3월부터 4월까지 주제를 구상하여 설정하였고 문헌 및 선행연구 고찰을 위하여 자료를 수집하여 논문계획서를 작성하였다. 2005년 5월부터 2006년 2월까지 수집된 자료와 논문계획서에 따라 지도교수의 조언을 받아 자료를 분석하여 정리하고 문제점에 대한 논의를 하였다. 2005년 12월에는 선행연구와 국내 대학들의 각종 행정문서를 통해 연구한 내용을 바탕으로 지도교수의 자문을 받아 설문지를 제작하고 배포·회수하였다. 2006년 1월부터 2월까지는 설문조사 결과를 포함하여 1차 논문을 작성하였으며 3월 중 수정을 거쳐 4월까지 보완하였다.

### 4. 자료의 처리



본 연구의 자료 처리 방법은 다음과 같다.

1. 각각의 수집된 설문지는 코딩 작업을 거쳐 SPSS 11.0 프로그램을 이용하여 배경 변인별 분포를 알아보기 위하여 빈도분석을 실시하였다.
2. 강의평가에 대한 학생들의 인식을 알아보기 위하여  $\chi^2$  통계치를 이용한 교차 분석을 실시하였다.

## IV. 연구 결과 및 해석

### 1. 신뢰성 · 타당성 측면

#### 가. 신뢰성 측면

##### 1) 강의평가의 성실성

‘강의평가를 성실하게 하고 있는가’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 강의평가의 성실성

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	73	167	163	61	8	472
%	15.47	35.38	34.53	12.92	1.69	100.00
$\chi^2(df)$	201.432(4) .000					

위 <표 IV-1>에 제시되어 있는 것과 같이 강의평가의 성실성은 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 50.85%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 14.61%로 긍정적 응답이 훨씬 많이 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 이것은 대부분의 학생들이 강의평가를 성실하게 하고 있음을 의미하는 것으로 강의평가 초창기 도입 무렵에 반대론자들이 학생들은 불성실하게 응답하므로 신뢰성이 없어서 문제가 있다고 지적한 것과는 상반되는 것으로 평가결과의 신뢰성을 말해주는 것으로 해석할 수 있다.

2) 강의평가 내용의 교수 인지 가능성

‘강의평가 내용의 교수 인지 가능성’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-2>과 같다.

<표 IV-2> 강의평가 내용의 교수 인지 가능성

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	26	138	116	161	31	472
%	5.5	29.2	24.63	34.1	6.6	100.00
$\chi^2(df)$	164.208(4)			.000		

위 <표 IV-2>에 제시되어 있는 것과 같이 ‘강의평가 내용의 교수 인지 가능성’은 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 34.7%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 40.7%로 긍정적 응답이 적게 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 이것은 평가내용의 교수 인지 가능성에 대하여 더 많은 학생들이 사실과 같게 인지하지 못할 것이라고 인식하고 있기는 하나 또한 상당수의 학생들이 평가내용을 교수들이 인지하고 있을 것이라고 인식하고 있는 것으로서 이러한 인식은 강의평가를 자유롭게 하는데 저해가 될 소지가 있으므로 이에 대한 보완방안, 예를 들면 적극적 홍보 등을 통하여 그 인식을 개선시켜야 할 필요가 있음을 말해 주고 있다.

3) 성적열람 제한의 불성실 답변 영향 정도

‘성적열람 제한의 불성실 답변 영향’ 정도에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 성적열람 제한의 불성실 답변 영향 정도

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	50	201	157	59	5	472
%	10.6	42.6	33.3	12.5	1.1	100.00
$\chi^2(df)$	280.712(4) .000					

위 <표 IV-3>에 제시되어 있는 것과 같이 ‘성적열람 제한의 불성실 답변 영향’은 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 53.2%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 13.6%로 긍정적 응답이 많게 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 즉 강의평가에 대한 참여율을 높이기 위하여 성적열람을 제한하는 것은 학생들의 답변을 불성실하게 할 것이라는 응답이 53.2% 그렇지 않다는 응답이 13.6%로 그렇다는 응답이 월등히 많으므로 참여율을 높이기 위하여 성적열람을 제한하는 것은 강의평가결과의 신뢰성을 저하시키므로 다른 적절한 방안을 강구해야 할 것임을 시사하고 있음을 알 수 있다.

#### 4) 동일교수의 담당강좌별 평가결과 수준의 유사성 인식

‘동일교수의 담당강좌별 평가결과 수준의 유사성’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-4>과 같다.

<표 IV-4> 동일교수의 담당강좌별 평가결과 수준의 유사성

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	37	242	108	83	2	472
%	7.8	51.3	22.9	17.6	.4	100.00
$\chi^2(df)$	359.462(4) .000					

위 <표 IV-4>에 제시되어 있는 것과 같이 동일교수의 담당강좌별 평가결과 수준의 유사성 인식은 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 59.1%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 18.0%로 긍정적 응답이 많게 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1%수준에서 의미 있다.

다시 말하면 어떤 교수가 한 강좌에서 높거나 낮은 평가결과를 보이면 다른 강좌에서도 거의 같은 결과를 보일 것이라는 점에 대하여 그럴 것이라는 긍정적 응답이 59.1% 그렇지 않을 것이라는 부정적 응답이 18.0%로 월등히 많은 수의 학생이 한 교수가 담당하는 강좌는 평가결과 수준이 유사할 것이라고 인식을 하고 있음을 알 수 있다.

#### 5) 성적 기대수준에 따른 평가결과 영향 가능성 정도

‘성적 기대수준에 따른 평가결과 영향 가능성 정도’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-5>과 같다.

<표 IV-5> 성적 기대수준에 따른 평가결과 영향 가능성 정도

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	32	173	121	124	22	472
%	6.8	36.7	25.6	26.3	4.7	100.00
$\chi^2(df)$	178.996(4)					.000

위 <표 IV-5>에 제시되어 있는 것과 같이 ‘성적 기대수준에 따라 평가결과 영향 가능성 정도’는 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 43.5%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 31.0%로 긍정적 응답이 많이 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1%수준에서 의미 있다.

다시 말하면 학생들은 자신들이 기대하는 성적 수준에 따라 강의평가를 높게 또는 낮게 할 가능성에 대하여 43.5%의 학생들은 긍정적 응답을 보인 반면, 31.1%의 학생들은 부정적 응답을 보이고 있다. 즉 성적 기대수준이 높을수록 높게 평가할 것이라고 의식하고 있음을 알 수 있다. 이것은 여러 연구자들이 연구결과로 밝힌 사실과 이에 대한 학생인식이 일치하고 있음을 확인시켜 주는 사실로 파악할 수 있다.

#### 6) 사전 홍보 또는 교육 필요성 인식

‘사전 홍보 또는 교육 필요성 인식’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-6>과 같다.

<표 IV-6> 사전 홍보 또는 교육 필요성 인식

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	32	211	160	56	13	472
%	6.8	44.7	33.9	11.9	2.8	100.00
$\chi^2(df)$	316.665(4) .000					

위 <표 IV-6>에 제시되어 있는 것과 같이 강의평가를 효과적으로 하기 위하여 ‘사전 홍보나 교육의 필요성 인식’은 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 51.5%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 14.7%로 긍정적 응답이 부정적 응답에 비하여 훨씬 많게 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 따라서 학교에서는 강의평가의 신뢰성을 제고시키기 위해서는 강의평가의 절차와 방법 등에 대하여 학생들에게 좀더 적극적으로 안내하고 홍보하여야 할 것이다.

## 나. 타당성 측면

### 1) 가장 중요한 문항

‘가장 중요한 문항’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-7>과 같다.

<표 IV-7> 가장 중요한 문항

	출강 (결강, 보강)	열정	전문성 (전문 지식)	교육방법 (효율적 강의)	평가 (시험출제 적정성)	계
N	19	73	65	283	32	472
%	4.0	15.5	13.8	60.0	6.8	100.00
$\chi^2(df)$				492.280(4)	.000	

위 <표 IV-7>에 제시되어 있는 것과 같이 강의평가에 있어서 ‘가장 중요한 문항’은 위 다섯 가지의 대표적 문항 가운데 ‘교육방법’ 즉 ‘효율적으로 강의하는 것’이라고 응답한 비율이 60.0%로 다른 문항에 비하여 압도적으로 많았다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 이는 나머지 문항 즉, ‘출강(결강, 보강)’, ‘열정’, ‘전문성(전문지식)’, ‘평가(시험출제 적정성)’보다 ‘교육방법(효율적 강의)’을 교수의 가장 중요한 가치로 인식하고 있음을 나타내는 것으로 적어도 강의평가에 대한 학생들의 가치판단에 있어서는 전문성과 교육방법과의 무관성을 입증해 주는 것으로도 해석할 수 있다.

또한 본 설문조사에서 밝혀진 성적 기대수준에 따른 평가 가능성 인식에도 불구하고 평가(시험출제의 적정성)는 강의 자체가 매우 중요한 것 보다는 상대적으로 중요성이 덜한 것으로 인식하고 있음을 알 수 있다.

## 2) 강의평가를 개인 인기도 측정으로 인식하는 정도

‘강의평가를 개인 인기도 측정으로 인식하는 정도’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-8>과 같다.

<표 IV-8> 강의평가를 개인 인기도 측정으로 인식

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	6	133	147	158	28	472
%	1.3	28.2	31.1	33.5	5.9	100.00
$\chi^2(df)$	217.428(4) .000					

위 <표 IV-8>에 제시되어 있는 것과 같이 ‘강의평가를 교수 개인의 인기도를 측정하는 것으로 인식하는 정도’는 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답이 29.5% ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답이 39.4%로 부정적 응답이 많게 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 이것은 학생들이 교수의 인기보다는 강의의 가치 자체를 평가하는 경향이 있음을 보여주고 있다.



3) 과제의양, 시험, 성적에 따른 강의평가 편향성 인식 정도

‘과제의양, 시험, 성적에 따른 강의평가 편향성’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-9>과 같다.

<표 IV-9> 과제의양, 시험, 성적에 따른 강의평가 편향성

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	23	182	160	100	7	472
%	4.9	38.6	33.9	21.2	1.5	100.00
$\chi^2(df)$	262.131(4) .000					

위 <표 IV-9>에 제시되어 있는 것과 같이 ‘과제의 양이나 시험, 부여되는 성적에 따른 강의평가의 편향성 인식 정도’는 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 43.5%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 23.7%로 긍정적 응답이 많이 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 이것은 과제의 양, 시험, 부여성적에 따라 강의평가가 달라지기 때문에 타당성을 부정하는 주장과 학생인식이 상반되는 것을 나타내는 것으로 타당성을 주장하는 입장과 학생인식이 대체로 일치하고 있음을 나타내는 것으로 해석할 수 있다.

#### 4) 연구실적의 강의평가 영향성

‘연구실적의 강의평가 영향성’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-10>과 같다.


 <표 IV-10> 연구실적의 강의평가 영향성  
 JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	10	143	159	141	19	472
%	2.1	30.3	33.7	29.9	4.0	100.00
$\chi^2(df)$	227.915(4) .000					

위 <표 IV-10>에 제시되어 있는 것과 같이 ‘연구실적의 강의평가 영향성 인식’은 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 32.3%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 33.9%로 긍정적 응답과 부정적 응답이 비슷하게 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 이것은 연구실적과 강의평가 결과는 상관이 없다는 주장과 학생들의 인식은 다른 결과를 보여주고 있음을 알 수 있다.

5) 교양과목보다 전공과목 상대적 우수평정 편향성 인식 정도

‘교양과목보다 전공과목 상대적 우수평정 편향성 인식 정도’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-11>과 같다.

<표 IV-11> 교양과목보다 전공과목 상대적 우수평정 편향성

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	33	157	138	130	14	472
%	7.0	33.3	29.2	27.5	3.0	100.00
$\chi^2(df)$	183.487(4) .000					

위 <표 IV-11>에 제시되어 있는 것과 같이 교양과목보다 전공과목 상대적 우수평정 편향성 인식 정도는 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 40.3%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 30.5%로 긍정적 응답이 부정적 응답보다 많게 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 이것은 교양과목보다는 전공과목을 상대적으로 우수하게 평정한다는 편향성 주장과 학생 인식이 어느 정도는 일치하고 있음을 나타내는 것으로 해석할 수 있다.

6) 선택과목보다 필수과목 상대적 우수평정 편향성 인식 정도

‘선택과목보다 필수과목 상대적 우수평정 편향성 인식 정도’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-12>과 같다.

<표 IV-12> 선택과목보다 필수과목 상대적 우수평정 편향성

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	15	115	177	146	19	472
%	3.2	24.4	37.5	30.9	4.0	100.00
$\chi^2(df)$	231.983(4) .000					

위 <표 IV-12>에 제시되어 있는 것과 같이 ‘선택과목보다 필수과목 상대적 우수평정 편향성 인식 정도’는 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 27.6%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 34.9%로 긍정적 응답이 부정적 응답보다 적게 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 이것은 필수과목보다는 선택과목을 상대적으로 우수하게 평정한다는 편향성 주장과 학생 인식이 어느 정도는 일치하고 있음을 나타내는 것으로 해석할 수 있다.

## 2. 교수들의 성향 · 평가주체 측면

### 가. 교수들의 성향에 대한 인식 측면

#### 1) 교수의 평가결과 가치인정 여부에 대한 인식 정도

‘교수의 평가결과 가치인정 여부에 대한 인식’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-13>과 같다.

<표 IV-13> 교수의 평가결과 가치인정 여부에 대한 인식

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	11	132	188	120	21	472
%	2.3	28.0	39.8	25.4	4.4	100.00
$\chi^2(df)$	245.479(4) .000					

다음 <표 IV-13>에 제시되어 있는 것과 같이 ‘교수의 평가결과 가치인정 여부에 대한 인식 정도’는 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 30.3%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 29.8%로 긍정적 응답과 부정적 응답이 비슷하게 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 이것은 교수들이 학생들의 평가결과를 그리 긍정적이지도 부정적이지도 않게 받아들일 것이라는 인식으로 학생들의 입장에서는 교수들이 평가결과를 가치 있게 받아들일 수 있는 방안의 필요성이 있다고 인식하고 있는 것으로도 해석할 수 있을 것이다.

## 2) 교수의 평가결과 개선활용 가능성 인식

‘교수의 평가결과 개선활용 가능성 인식’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-14>과 같다.

<표 IV-14> 교수의 평가결과 개선활용 가능성 인식

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	11	154	187	106	14	472
%	2.3	32.6	39.6	22.5	3.0	100.00
$\chi^2(df)$	272.047(4) .000					

위 <표 IV-14>에 제시되어 있는 것과 같이 ‘교수의 평가결과 개선활용 가능성 인식 정도’는 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 34.9%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 25.5%로 긍정적 응답이 부정적 응답보다 많이 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 이것은 상당수의 교수들은 결과적으로 강의평가 결과를 자신의 강의개선을 위하여 활용할 것이라고 학생들이 인식하고 있음을 알 수 있다.

### 3) 교수의 외부 전문기관 평가 선호 가능성 인식

‘교수의 외부 전문기관 평가 선호 가능성 인식’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-15>과 같다.

<표 IV-15> 교수의 외부 전문기관 평가 선호 가능성 인식

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	33	141	166	125	7	472
%	7.0	29.9	35.2	26.5	1.5	100.00
$\chi^2(df)$	208.085(4) .000					

위 <표 IV-15>에 제시되어 있는 것과 같이 ‘교수의 외부 전문기관 평가 선호 가능성 인식 정도’는 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 36.9%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 28.0%로 긍정적 응답이 부정적 응답보다 많이 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 이것은 상당수의 교수들은 학생평가보다는 상대적으로 전문기관 평가를 선호할 것이라고 학생들이 인식하고 있음을 알 수 있다.

#### 나. 평가주체 측면

##### 1) 교수 자신의 평가에 의한 평가 필요성 인식

‘교수 자신의 평가에 의한 평가 필요성 인식’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-16>과 같다.

<표 IV-16> 교수 자신의 평가에 의한 평가 필요성 인식

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	52	283	108	28	1	472
%	11.0	60.0	22.9	5.9	0.2	100.00
$\chi^2(df)$			536.919(4)	.000		

위 <표 IV-16>에 제시되어 있는 것과 같이 ‘교수 자신의 평가에 대한 필요성 인식 정도’는 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 71.0%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 6.1%로 긍정적 응답이 부정적 응답보다 훨씬 많이 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 이것은 대다수의 학생들이 교수들은 학생에 의한 평가와 아울러 교

수 스스로 자신에 의한 평가를 실시하여 교수개선에 노력해야 할 것으로 인식하고 있음을 알 수 있다.

2) 동료교수에 의한 평가 필요성 인식

‘동료교수에 의한 평가 필요성 인식’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-17>과 같다.

<표 IV-17> 동료교수에 의한 평가 필요성 인식

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	38	206	125	93	10	472
%	8.1	43.6	26.5	19.7	2.1	100.00
$\chi^2(df)$	251.030(4), .000					

위 <표 IV-17>에 제시되어 있는 것과 같이 ‘동료교수에 의한 평가 필요성 인식 정도’는 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 51.7%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 21.1%로 긍정적 응답이 부정적 응답보다 훨씬 많게 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 이것은 대다수의 학생들이 교수들은 학생에 의한 평가와 아울러 동료교수에 의한 평가를 실시하고 그 결과에 따라 교수개선에 노력해야 할 것으로 인식하고 있음을 알 수 있다.

3) 학부모에 의한 평가 필요성 인식

‘학부모에 의한 평가 필요성 인식’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-18>과 같다.

<표 IV-18> 학부모에 의한 평가 필요성 인식

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	14	70	132	196	60	472
%	3.0	14.8	28.0	41.5	12.7	100.00
$\chi^2(df)$	211.644(4) .000					

위 <표 IV-18>에 제시되어 있는 것과 같이 ‘학부모에 의한 평가 필요성 인식 정도’는 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 17.8%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 54.2%로 긍정적 응답이 부정적 응답보다 훨씬 적게 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 이것은 위의 교수 자신 또는 동료교수에 의한 평가 필요성 인식과는 상반된 결과를 보여 주는 것으로 대다수의 학생들은 학부모에 의한 강의평가는 대체적으로 가치가 없는 것으로 인식하고 있음을 알 수 있다.

### 3. 평가방법 · 활용성 · 영향 측면

#### 가. 평가방법 측면

##### 1) 온라인 평가방식의 자유성 인식

‘온라인 평가방식의 자유성 인식’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-19>과 같다.

<표 IV-19> 온라인 평가방식의 자유성 인식

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	20	210	168	59	15	472
%	4.2	44.5	35.6	12.5	3.2	100.00
$\chi^2(df)$	337.640(4) .000					

위 <표 IV-19>에 제시되어 있는 것과 같이 ‘온라인 평가방식의 자유성 인식 정도’는 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 48.7%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 15.7%로 긍정적 응답이 부정적 응답보다 훨씬 많게 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 이것은 대학에서 일반적으로 사용하고 있는 온라인 평가방식이 다른 사람의 눈치를 보지 않고 자유롭게 응답할 수 있다고 인식하고 있음을 알 수 있다.

이와같은 인식을 감안한다면 현재 대부분의 대학에서 사용하고 있는 온라인 평가방식은 학생들이 강의평가를 하는데 있어서 매우 자유롭게 할 수 있는 장점이 있으므로 계속 유지시켜 나가야 할 것이며 아울러 제도의 정착을 위해서는 자유성을 저해하는 요인이 무엇인지를 탐색하여 이를 감소시켜 나가는 노력을 기울여야 할 것으로 판단된다.

## 2) 적정 문항수 인식

‘적정 문항수 인식’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-20>과 같다.

<표 IV-20> 적정 문항수 인식

	5개	10개	15개	20개	30개	계
N	66	211	111	71	13	472
%	14.0	44.7	23.5	15.0	2.8	100.00
$\chi^2(df)$	231.475(4)					.000

위 <표 IV-20>에 제시되어 있는 것과 같이 ‘적정 문항수 인식 정도’는 ‘10’개로 응답한 비율이 44.7%로 가장 많고 ‘15개’가 그다음으로 23.0%, ‘5개’와 ‘20개’가 각각 14.0%와 15.0%로 그 다음 그리고 ‘30’개로 응답한 비율은 2.8%로 극소수에 불과 했다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 이것은 강의평가서를 제작할 때 문항수가 30개 정도가 되는 것은 너무 많아 부적정하며 가장 효과적으로 결과를 얻기 위해서는 10개 정도의 문항수로 하는 것이 적당한 것임을 알 수 있다.

3) 중간 강의평가의 강의내용·강의방법 개선 가능성 인식

‘중간 강의평가의 강의내용·강의방법 개선 가능성’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-21>과 같다.

<표 IV-21> 중간 강의평가의 강의내용·강의방법 개선 가능성 인식

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	19	200	140	102	11	472
%	4.0	42.4	29.7	21.6	2.3	100.00
$\chi^2(df)$	274.674(4)					.000

위 <표 IV-21>에 제시되어 있는 것과 같이 ‘중간 강의평가의 강의내용·강의방법 개선 가능성 인식’ 정도는 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 46.4%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 23.9%로 긍정적 응답이 부정적 응답보다 훨씬 많게 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 이것은 국내 대학의 운영실태에서 나타난 바와 같이 현재 학기 중간강의평가를 하는 대학은 극소수이므로 강의개선을 위해서는 중간 강의평가를 적극적으로 검토해야 할 필요성을 암시하고 있음을 알 수 있다.

#### 4) 평가주체의 대학본부에 대비한 학생회·교수회 선호도

‘평가주체의 대학본부에 대비한 학생회·교수회 선호도’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-22>과 같다.

<표 IV-22> 평가주체의 대학본부에 대비한 학생회·교수회 선호도

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	23	158	177	99	15	472
%	4.9	33.5	37.5	21.0	3.2	100.00
$\chi^2(df)$	236.136(4) .000					

위 <표 IV-22>에 제시되어 있는 것과 같이 ‘평가주체의 대학본부에 대비한 학생회·교수회 선호도’는 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 38.4%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 24.2%로 긍정적 응답이 부정적 응답보다 많게 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 이것은 대학의 행정부서보다는 학생회나 교수회를 평가주

체로서 더 선호하는 것으로 국내에서 대부분의 대학이 대학본부에서 평가를 시행하고 있는 것을 감안하면 학생회나 교수회 평가보다 본부 평가가 선호도가 낮은 요인을 분석하여 개선해 나가야 할 것임을 시사하고 있다. 아니면 제도의 시행을 위한 규칙을 제정하는 과정에 학생회나 교수회에서 참여할 수 있는 기회를 좀더 많이 제공하고 또한 학생회나 교수회의 요구내용이 무엇인지를 정확히 파악하여 이를 적극적으로 반영하는 방안을 모색해야 할 것임을 시사하는 것으로 해석할 수 있을 것이다.

#### 나. 활용성 · 영향 측면

##### 1) 평가결과 승진 · 보상 · 개선조치 반영 필요성 인식

‘평가결과 승진 · 보상 · 개선조치 반영 필요성 인식’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-23>과 같다.

<표 IV-23> 평가결과 승진 · 보상 · 개선조치 반영 필요성 인식

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	52	190	144	78	8	472
%	11.0	40.3	30.5	16.5	1.7	100.00
$\chi^2(df)$	223.847(4)			.000		

위 <표 IV-23>에 제시되어 있는 것과 같이 ‘평가결과 승진 · 보상 · 개선조치 반영 필요성 인식 정도’는 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 51.3%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 18.2%로 긍정적 응답이 부정적 응답보다 훨씬 많이 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로

0.1% 수준에서 의미 있다. 이것은 학생들이 강의평가 제도 자체를 적극적으로 긍정하고 있으며 또한 교수 인사 등에 적극적으로 반영하여 강의개선을 할 필요가 있다고 인식하고 있음을 알 수 있다.

이는 또한 대부분의 교수들이 기본적으로는 강의평가의 신뢰성·타당성에 대한 회의감과 더불어 여러 가지 변인으로 인하여 평가결과가 공평하지 못한 점을 들어 교수인사에 적극적 반영을 반대하고 있는 것과는 상반된 인식으로 평가자와 피평가자의 일반적 상반인식 현상으로 볼 수도 있겠으나 강의평가의 활용이라는 측면에서는 수업개선을 위한 활용도 중요하지만 총괄적 목적을 이루기 위하여 인사반영 문제도 장기적으로는 준비해 나가야 할 것임을 말해주고 있다.

## 2) 강의평가 자체의 대외적 학교 이미지 제고 가능성 인식

‘강의평가 자체의 대외적 학교 이미지 제고 가능성 인식’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-24>과 같다.

<표 IV-24> 강의평가 자체의 대외적 학교 이미지 제고 가능성 인식

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	51	220	159	39	3	472
%	10.8	46.6	33.7	8.3	0.6	100.00
$\chi^2(df)$	352.280(4) .000					

위 <표 IV-24>에 제시되어 있는 것과 같이 ‘강의평가 자체의 대외적 학교 이미지 제고 가능성 인식 정도’는 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 57.4%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 8.9%로 긍정적

응답이 부정적 응답보다 훨씬 많이 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 이것은 대학교에서 강의평가 제도를 실시함으로써 대외적으로 학교 이미지를 제고시키고 있는 것으로 대다수의 학생들이 인식하고 있음을 알 수 있다.

### 3) 강의평가 제도의 교수 강의능력 향상 기여도 인식

‘강의평가 제도의 교수 강의능력 향상 기여도 인식’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-25>과 같다.

<표 IV-25> 강의평가 제도의 교수 강의능력 향상 기여도 인식

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	39	223	139	62	9	472
%	8.3	47.2	29.4	13.1	1.9	100.00
$\chi^2(df)$			317.153(4)	.000		

위 <표 IV-25>에 제시되어 있는 것과 같이 ‘강의평가 제도의 교수 강의능력 향상 기여도 인식 정도’는 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 55.5%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 15.0%로 긍정적 응답이 부정적 응답보다 훨씬 많이 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 이것은 강의평가가 결과적으로 교수능력을 향상시키는 긍정적 기능이 있다고 대다수의 학생들이 인식하고 있음을 알 수 있다.

4) 교수의 학생 학습동기 부여 관심도 향상에 대한 인식

‘교수의 학생 학습동기 부여 관심도 향상에 대한 인식’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-26>과 같다.

<표 IV-26> 교수의 학생 학습동기 부여 관심도 향상에 대한 인식

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	30	245	146	44	7	472
%	6.4	51.9	30.9	9.3	1.5	100.00
$\chi^2(df)$			420.225(4)	.000		

위 <표 IV-26>에 제시되어 있는 것과 같이 ‘교수의 학생 학습동기 부여 관심도 향상에 대한 인식 정도’는 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 58.3%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 10.8%로 긍정적 응답이 부정적 응답보다 훨씬 많이 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 이것은 강의평가를 실시함으로써 교수들은 학생들로 하여금 학습동기를 갖도록 관심을 기울일 것이라고 대다수의 학생들이 인식하고 있음을 알 수 있다.

5) 강의평가의 사제관계 악화 가능성 인식

‘강의평가의 사제관계 악화 가능성 인식’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-27>과 같다.

<표 IV-27> 강의평가의 사제관계 악화 가능성 인식

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	9	55	146	234	28	472
%	1.9	11.7	30.9	49.6	5.9	100.00
$\chi^2(df)$	375.055(4)			.000		

위 <표 IV-27>에 제시되어 있는 것과 같이 ‘강의평가의 사제관계 악화 가능성 인식 정도’는 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 13.6%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 55.5%로 긍정적 응답이 부정적 응답보다 훨씬 적게 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 이것은 우리나라에서 강의평가 제도 도입 초창기에 반대론자들이 중요한 이유로 들었던 사제관계 악화 가능성에 대하여 대다수의 학생들은 전혀 반대로 인식하고 있음을 알 수 있다.

6) 제도 효과를 위한 교수지원이나 강의개선 프로그램 제공 전담기구 설치 필요성 인식

‘제도 효과를 위한 교수지원이나 강의개선 프로그램 제공 전담기구 설치 필요성 인식’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-28>과 같다.

<표 IV-28> 제도 효과를 위한 교수지원이나 강의개선 프로그램 제공 전담기구 설치 필요성 인식

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	49	232	159	27	5	472
%	10.4	49.2	33.7	5.7	1.1	100.00
$\chi^2(df)$			399.398(4)	.000		

위 <표 IV-28>에 제시되어 있는 것과 같이 ‘제도 효과를 위한 교수지원이나 강의개선 프로그램 제공 전담기구 설치 필요성 인식 정도’는 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 59.6%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 6.8%로 긍정적 응답이 부정적 응답보다 훨씬 많게 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 이것은 제도시행의 지속적 효과를 기하기 위해서는 교수지원이나 강의개선 프로그램을 제공할 수 있는 교수학습지원센터와 같은 전담기구가 필요하다고 대다수의 학생들이 인식하고 있음을 알 수 있다.

#### 7) 평가결과 공개 필요성 인식

‘평가결과 공개 필요성 인식’에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 IV-29>과 같다.

<표 IV-29> 평가결과 공개 필요성 인식

	매우 그렇다	그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계
N	97	182	111	73	9	472
%	20.6	38.6	23.5	15.5	1.9	100.00
$\chi^2(df)$	166.3904) .000					

위 <표 IV-29>에 제시되어 있는 것과 같이 ‘평가결과 공개 필요성 인식 정도’는 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 59.2%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 17.4%로 긍정적 응답이 부정적 응답보다 훨씬 많이 나타났다. 이러한 결과는 통계적으로 0.1% 수준에서 의미 있다. 이것은 국내 대학에서 공개의 결과로 파생되는 부작용의 문제 등 여러 가지 이유로 시행하지는 못하고 있지만 언젠가는 검토하고 시행해야 할 공개의 문제에 대하여 많은 학생들이 공개의 필요성을 인식하고 있음을 알 수 있다.

## V. 요약 및 결론

### 1. 요약

본 연구는 국내 C대학교의 학생들이 강의평가 제도에 대해서 어떠한 인식을 가지고 있는지를 조사 분석하여 강의평가제도의 정착과 바람직한 발전방향을 제시하는데 그 목적이 있다. 위와 같은 연구 목적을 달성하기 위한 연구방법으로 선행 연구 및 강의실태를 조사한 국내 대학들의 각종 행정문서를 통해 연구한 내용을 바탕으로 지도교수의 자문을 받아 제작한 설문지를 사용하여 설문조사를 실시하였다.

설문지는 문항 구성은 강의평가의 신뢰성 관련 문항, 타당성 관련, 교수들의 인식 관련 문항, 평가주체 관련 문항, 평가방법 관련 문항, 활용성·영향 관련문항 등으로 영역을 나누고 하위항목을 각 영역별로 3~7문항으로 구성하였다. 조사대상 C대학교 학생 중 학년별 학생수는 1학년 112명, 2학년 133명, 3학년 157명, 4학년 70명, 성별 학생수는 남자 241명, 여자 231명을 대상으로 총 472명의 설문지를 분석자료로 활용하였다. 통계처리는 SPSS 11.0 프로그램을 이용하여 분석하였다.

‘강의평가의 신뢰성’에 관한 의식을 조사 분석한 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 대부분의 학생들은 강의평가를 성실하게 하고 있으며 이것은 우리나라에서 강의평가 초창기 도입 무렵에 반대론자들이 학생들은 불성실하게 응답하므로 신뢰성이 없어서 문제가 있다고 지적한 것과는 상반되는 것으로 평가결과의 신뢰성을 말해주고 있다.

둘째, ‘평가내용의 교수 인지 가능성’에 대하여 상대적으로 더 많은 학생들이 인지하지 못할 것이라고 인식하고 있기는 하나 또한 상당수의 학생들이 평가내용을 교수들이 인지하고 있을 것이라고 인식하고 있는 것으로서 이러한 인식은 강의평가를 자유롭게 하는데 저해가 될 소지가 있으므로 이에 대한 보완방안 예를 들면 적극적 홍보 등을 통하여 그 인식을 개선시켜야 할 필요가 있음을 말해 주고 있다.

셋째, 강의평가에 대한 참여율을 높이기 위하여 성적열람을 제한하는 것은 학생들이 답변을 불성실하게 할 것이라는 응답이 53.2% ‘그렇지 않다’는 응답이 13.6%로 ‘그렇다’는 응답이 훨씬 많으므로 참여율을 높이기 위하여 성적열람을 제한하는 것은 강의평가결과의 신뢰성을 저하시키므로 다른 적절한 방안을 강구해야 할 것임을 시사하고 있음을 알 수 있다.



‘강의평가의 타당성’에 관한 의식을 조사 분석한 결과 강의평가에 있어서 가장 중요한 문항은 ‘출강(결강, 보강)’, ‘열정’, ‘전문성(전문지식)’, ‘교육방법(효율적 강의)’, ‘평가(시험출제 적정성)’ 등 다섯 가지의 대표적 문항 가운데 ‘교육방법’ 즉 ‘효율적으로 강의하는 것’이라고 응답한 비율이 60.0%로 다른 문항에 비하여 많았다.

평가주체에 대하여 어떤 의식을 갖고 있는가를 조사 분석한 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, ‘교수 자신의 평가에 대한 필요성 인식 정도’는 ‘매우 그렇다’와 ‘그렇다’의 긍정적 응답은 71.0%, ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 부정적 응답은 6.1%로 긍정적 응답이 부정적 응답보다 훨씬 많이 나타났다.

둘째, '동료교수에 의한 평가 필요성 인식 정도'는 '매우 그렇다'와 '그렇다'의 긍정적 응답은 51.7%, '그렇지 않다'와 '전혀 그렇지 않다'의 부정적 응답은 21.1%로 긍정적 응답이 부정적 응답보다 훨씬 많이 나타났다.

셋째, '학부모에 의한 평가 필요성 인식 정도'는 '매우 그렇다'와 '그렇다'의 긍정적 응답은 17.8%, '그렇지 않다'와 '전혀 그렇지 않다'의 부정적 응답은 54.2%로 긍정적 응답이 부정적 응답보다 훨씬 적게 나타났다.

평가방법에 대하여 어떤 의식을 갖고 있는가를 조사 분석한 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, '온라인 평가방식의 자유성 인식 정도'는 '매우 그렇다'와 '그렇다'의 긍정적 응답은 48.7%, '그렇지 않다'와 '전혀 그렇지 않다'의 부정적 응답은 15.7%로 긍정적 응답이 부정적 응답보다 훨씬 많이 나타났다.

둘째, '적정 문항 수 인식 정도'는 '10개'로 응답한 비율이 44.7%로 가장 많고 '15개'가 그 다음으로 23.0%, '5개'와 '20개'가 각각 14.0%와 15.0%로 그 다음 그리고 '30개'로 응답한 비율은 2.8%로 극소수에 불과 했다.

셋째, '중간 강의평가의 강의내용·강의방법 개선 가능성 인식 정도'는 '매우 그렇다'와 '그렇다'의 긍정적 응답은 46.4%, '그렇지 않다'와 '전혀 그렇지 않다'의 부정적 응답은 23.9%로 긍정적 응답이 부정적 응답보다 훨씬 많이 나타났다.

강의평가의 활용성·영향에 대하여 어떤 의식을 갖고 있는가를 조사 분석한 결과 '제도 효과를 위한 교수지원이나 강의개선 프로그램 제공 전담기구 설치 필요성 인식 정도'는 '매우 그렇다'와 '그렇다'의 긍정적 응답은 59.6%, '그렇지 않다'와 '전혀 그렇지 않다'의 부정적 응답은 6.8%로 긍정적 응답이

부정적 응답보다 훨씬 많이 나타났다. 이것은 제도시행의 지속적 효과를 기하기 위해서는 교수지원이나 강의개선 프로그램을 제공할 수 있는 교수학습지원센터와 같은 전담기구가 필요하다고 대다수의 학생들이 인식하고 있음을 알 수 있다.

아울러 '평가결과 공개 필요성 인식 정도'는 '매우 그렇다'와 '그렇다'의 긍정적 응답은 59.2%, '그렇지 않다'와 '전혀 그렇지 않다'의 부정적 응답은 17.4%로 긍정적 응답이 부정적 응답보다 훨씬 많이 나타났다. 이것은 국내 대학에서 공개의 결과로 파생되는 부작용의 문제 등 여러 가지 이유로 시행하지는 못하고 있지만 언젠가는 검토하고 시행해야 할 공개의 문제에 대하여 많은 학생들이 공개의 필요성을 인식하고 있음을 알 수 있다.

## 2. 결론



국내 C대학교의 학생들이 강의평가 제도에 대해서 어떠한 인식을 가지고 있는지를 조사 분석한 결과를 토대로 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 강의평가의 신뢰성과 관련하여 대부분의 학생들은 강의평가를 성실하게 하고 있는 반면 학생들이 한 강의평가 내용을 교수들이 인지할 가능성에 대하여 상당수의 학생들이 평가내용을 교수들이 인지하고 있을 것이라고 인식하고 있는 것으로 나타났는데 이러한 인식은 강의평가를 자유롭게 하는데 저해가 될 소지가 있으므로 이에 대한 보완방안 예를 들면 적극적 홍보 등을 통하여 그 인식을 개선시켜야 할 필요가 있음을 알 수 있다. 그리고 강의평가의 참여율을 높이기 위하여 성적열람을 제한하는 것은 학생들의 답변이 불성실해질 가능성이 상당히 높으므로 성적열람을 제한하는 것보다는 다른 적절한 방법을 강구해야 할 것임을 시사하고 있다.

둘째, 평가방법과 관련하여 현재 대부분의 대학에서 사용하고 있는 온라인 평가방식은 학생들이 강의평가를 하는데 있어서 매우 자유롭게 할 수 있는 장점이 있으므로 계속 유지시켜 나가야 할 것이며 아울러 제도의 정착을 위해서는 자유성을 저해하는 요인이 무엇인지를 탐색하여 이를 감소시켜 나가는 노력을 기울여야 할 것이다. 강의평가에 있어서 전 평가영역을 모두 조사하기 위해서는 15개 내외 또는 그 이상이어야 하나 적정 문항수를 10개로 인식한 학생수가 가장 많은 점을 감안하면 효과적 결과를 얻기 위해서는 타당성에 다소의 흠이 있더라도 10개로 하는 것이 효과적일 수 있다. 중간 강의평가에 대한 긍정적 인식의 강세를 감안하면 현재 극소수의 대학에서만 중간평가를 실시하고 있으나 강의평가의 본래 목적을 달성하기 위해서는 제도시행에 다소 번거로운 점이 있다고 하더라도 적극적으로 검토·시행할 필요가 있다.



셋째, 제도 효과를 위한 교수지원이나 강의개선 프로그램 제공 전담기구 설치 필요성 인식 정도에 있어서도 대부분의 학생들이 긍정적으로 인식하고 있으므로 교수학습지원센터와 같은 기구를 설립하여 적극적으로 지원하는 방안을 검토하여야 할 것이다. 평가결과 공개와 관련해서는 대부분의 학생들이 공개를 원하고 있으므로 부작용을 최소화하며 공개할 수 있는 방안을 모색해야 할 것이다.

## 참고 문헌

- 교육인적자원부(2004). **대학 구조개혁 방안**.
- 교육평가연구회(1994). **교육 측정·평가·연구·통계 용어사전**. 서울: 중앙교육진흥연구소.
- 김성수(1997). 강의평가의 신뢰도, 타당도 및 활용에 대한 고찰. **인하대학교 학생생활연구**, 17, 85~100.
- 김성열 외(2001). **대학학사과정 강의평가제 실태분석을 통한 교육업적 평가모형 개발연구**. 교육인적자원부 교육정책연구.
- 김수선(2002). **대학 강의평가의 구성요소에 대한 이론적 고찰 및 강의평가도구의 양호도에 대한 실증적 분석**. 성균관대학교 대학원 석사학위 논문.
- 남명호(1995). **수행평가의 타당성 연구-과학실기 평가, 실험보고서 평가, 컴퓨터 시뮬레이션 평가의 비교**. 고려대학교 박사학위 논문.
- 류춘호(2001). 강의평가 설문문항의 개발에 관한 연구. **홍익대학교 경영연구소**, 26, 339~389.
- 류춘호·이정호(2002). 강의평가와 관련한 의사결정요인에 관한 연구. **홍익대학교 경영연구소**, 27, 235~252.
- 박재연(2000). **원격대학에서 강의평가에 관한 연구**. 한양대학교 대학원 석사학위 논문.
- 송미섭·지은림(1994). 강의평가 설문지에 관한 문항분석 연구. **교육평가연구**, 7(2), 263~283.
- 원효현·설현수(2000). 학생에 의한 교사 교수활동 평가도구의 양호도 분석. **교육평가연구**, 13(2), 55~76.

- 이성흠(2001). 교수설계 이론에 근거한 대학 강의평가 도구개발을 위한 기초 연구. **교육공학연구**, 17(1), 81~108.
- 이정연(2002). **대학 강의평가 문항의 이론적·실증적 분석**. 성균관대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이종숙(1995). 학생의 강의평가에 대한 기초 연구. **교육연구**, 4, 1~24.
- 이종승(1993). 교수의 강의평가에 관한 연구. **충남대교육발전논총**, 14(1), 83~95.
- 임규혁(1996). **교육심리학**. 서울: 학지사.
- 장언호(1993). 교수강의평가제도의 문제점과 개선방안. **교육논총**, 13(4), 91~103.
- 전국대학교 교무처장협의회(2004). **전국대학교 교무처장협의회 정기총회 자료집**.
- 전국대학교 교무처장협의회(2005). **전국대학교 교무처장협의회 정기회의 자료집**.
- 지은림(1996). 교수강의평가에 미치는 학생변인 효과. **경희대학교 교육문제연구소**, 12, 113~124.
- 채선희 외(2000). **교육과정과 교육평가**. 서울: 교육과학사.
- 최연욱(1995). **대학 강의평가를 위한 문항 개발**. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 한신일(2003). 대학생들의 서술형 강의평가내용(Written Comments)분석. **교육행정학연구**, 21(3), 359~378.
- 한신일 외(2005). 한국대학의 강의평가실태 분석. **교육행정학연구**, 23(3), 379~403.
- 허 형(1999). 학생에 의한 교수 강의평가척도 개발과 시행방안. **한국교육문제연구소 논문집**, 14, 23~45.

- Albanese, M. A.(1991). The validity of lecturer ratings by students and trained observers, *Academic Medicine*, 66(1), 26-28.
- Aleamoni, L. M. (1981). Student ratings of instruction. In *Handbook of Teacher Education*, edited by Jason Millamn. Beverly Hills, CA: Sage Publication.
- Bernstein, D. (1996). A department system for balancing the development and evaluation of college teaching: A Commentary on Cavanagh. *Inncvative Higher Education*, 20(4), 241~247.
- Bloom, B. S., Hastings, Madaus (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Cashin, W. E. (1989). *Student ratings of teaching: A summary of the research*. IDEA Paper No. 20. ED 302567.
- Centra, J. A.(1993). *Reflect Faculty Evaluation*. San Francisco: Joss-Bass.
- Cohen, P. A. & McKeachie. W. J. (1980). Role of colleagues in the evaluation of college teaching. *Improve college and University teaching*, 28(4), 147-154.
- Cohen, P. A. (1991). Effectiveness of student ratings feedback and consultation for improving instruction in dental schools, *Journal of Dental Education*, 55(2), 145-150.
- Costin, F., Greenough, W. T., & Menges, R. J. (1971). Student ratings of college teaching; Reliability, validity, and usefulness, *Review of Educational Research*, 41, 511-535

- Doyle, K. O. & Whitely, S. E. (1978). Student ratings as criteria for effective teaching. *American Educational Psychology*, 70, 815-26.
- Drucker, A. J. & H. H. Remmers. (1951). Do alumni and students differ in their attitudes toward instructors? *Journal of Educational Psychology*. 42. 129-43.
- Endo, G. T. & Della-Piana, G. (1976). A validation study of course evaluation ratings. *Improving College and University Teaching*, 24, 84-6.
- Frey, P. W. (1973). Student ratings of teaching: Validity of several rating factors. *Science*, 182. 83-85
- Gronlund, N. E. (1985). *Measurement and evaluation in teaching(5th ed.)*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc..
- Hoffman, F. E. & Kremer, L. (1980). Attitudes toward higher education and course evaluation. *Journal of Educational Psychology*, 72, 610-617.
- House, E. R. (1980). *Evaluating with validity*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kulik, J. A. & McKeachie, W. J. (1975). The evaluation of teachers in higher education, *In F. N. Kerlinger(ed.)*, *Review of Research in Education*, 3, Itasca, Ill.: F. E. Peacock, 210-240.
- Lee, S. H. & Pershing, J. A. (1999). Effective reaction evaluation in evaluation of training program: *Purpose and dimension classification*. *Performance Improvement*, 38(8), 32~39.
- Levinson-Rose, J. & Menges, R. J. (1981). Improving college teaching: A critical review of research, *Review of Educational research*, 51, 403-434.

- McKeachie, W. J., Y-G Lin. & W. Mann. (1971). Student ratings of teaching effectiveness: *Validity studies. American Educational Research Journal* 8. 435-45.
- Naftulin, D. H., Ware, J. E. & Donnelly, F. A. (1973). The doctor Fox lecture: A paradigm of education seduction. *Journal of Medical Education* 48, 630-635.
- Peterson, K. & D. Kauchak. (1982). *Teacher evaluation: Perspectives, Practices, and Promises*. UT: Utah University, Center for Educational Practice, ERIC Document Service. ED 233 996.
- Preece, M. (1990). *The reliability, validity, and usefulness of student evaluations for the purpose of improving teaching in postsecondary institutions: Annotated Bibliography*. ERIC Clearing House No. JC900468.
- Remmers, H. H. & G. C. Brandenburg. (1927). Experimental data on the Purdue rating scale for instructors. *Educational Administration and Supervision*. 13: 519-27.
- Rotem, A. & Glasman, N. S. (1979). On the effectiveness of students' evaluative feedback to university instructors. *Review of Educational Research*, 49(3), 497-511.
- Smith, N. L. (1994). *Educational model*. In *The International Encyclopedia of Education*. 2101-9.
- Smith, P. L. (1988). The stability of teacher performance in the same course over time. *Research in Higher Education*, 11, 153-165.
- Williams, J. P. (1994). *Part-time faculty evaluation: A campus case study*. ERIC Clearinghouse No. JC960 036.

<Abstract>

## A Study on Students' Perception on the Lecture Assessment

Lee, Sang Won

Educational Administration Major  
Graduate School of Education, Cheju National University  
Jeju, Korea

Supervised by Professor Park, Jung Hwan

The purpose of the study is to examine students' perception on the lecture assessment and to make some suggestions for taking root and future development of lecture assessment. For the purpose of the study, the researcher used a quantitative research method, using a questionnaire. The questionnaire was distributed 60 students at 9 colleges in the 'C' university. The students were randomly selected and 524 students returned the questionnaire. The questionnaire in this study was made by the researcher based on the prior researches and advices from the academic advisor, and consisted of 6 areas(for example, 3~7 items on reliability, validity, assessment methods of lecture assessment). The data were analyzed by SPSS 11.0 or Window program using frequency and cross tab( $\chi^2$ ).

The results of the study suggest that students thought that they responded honestly to the assessment items, but they thought that

---

※ This thesis submitted to the Committee of the Graduate School of Education, Jeju National University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education in August, 25, 2006

professors might perceive the result of lecture assessment. It might hinder the reliability of lecture assessment, so some measure should be taken to solve this problem. Also, current practice of let read one's grade after lecture assessment was done should be changed to prevent unfaithful responses.

Second, the current on-line assessment method has many strong points, so it should be used continually. Also, 15 items or so are needed to assess students' perception on lectures, but students replied that suitable number of items should be 10 item, so this should be considered when planning the lecture assessment. Although few schools implement mid-term lecture assessment, it should be reviewed and considered for realizing the intention of the lecture assessment.

Finally, many students replied that it needs to establish a kind of teaching-learning center to provide programs for improving lectures and supporting professors. Also, many students wanted to make public the result of the lecture assessment, so some measures should be taken to minimize negative effects when the result of the lecture assessment was made public.

< 부 록 >

『강의평가에 대한 학생들의 인식 연구』

안녕하십니까?

바쁘신 중에도 설문을 위해 귀중한 시간을 내어 주신데 깊은 감사를 드립니다. 본 설문지는 '강의평가에 대한 학생들의 인식'을 연구하고자 마련된 것입니다.

여러분이 응답해 주신 내용은 익명으로 통계 처리하여 연구목적으로만 사용되며 개인에 관한 어떠한 인적사항이나 정보는 절대로 노출하지 않을 것을 약속드립니다.

여러분이 응답하시는 모든 정보는 연구를 위한 중요한 자료로 이용될 것이며 신뢰성 있는 연구결과를 위해 솔직하고 성의 있는 답변을 부탁드립니다.

2005년 12월

연구자 : 제주대학교 교육대학원 교육행정 전공 이상원

※ 다음은 설문 통계 처리를 위하여 필요한 사항입니다.

귀하에게 해당되는 사항을 기록하거나 체크(√)하여 주시기 바랍니다.

1. \_\_\_\_\_ 대학 \_\_\_\_\_ 학부(학과) \_\_\_\_\_ 전공
2. 학년: \_\_\_\_\_ 학년
3. 성별: \_\_\_\_ 남 \_\_\_\_ 여

다음 각 문항을 읽고 귀하의 의견과 가장 일치되는 것을 골라 체크(√)하여 주시기 바랍니다.

<강의평가의 신뢰성 관련 문항>

1. 나 자신은 강의평가를 성실하게 하고 있다  
① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다
2. 강의평가 내용은 어느 학생의 것인지를 교수가 어떻게든 알 것이다.  
① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다
3. 강의평가에 대한 참여율을 높이기 위하여 성적열람을 제한하고 있기 때문에 학생들의 답변은 불성실할 것이다.  
① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다
4. 어떤 강좌에서 높거나 낮은 평가결과를 보인 교수는 다른 강좌에서도 거의 같은 결과를 보일 것이다.  
① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다
5. 학생은 자신의 기대하는 성적에 따라 강의평가를 다르게 할 것이다.(예: 성적을 높게 기대하면 강의평가를 잘하고, 낮게 기대하면 좋지 않게 평가할 것이다)  
① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

6. 강의평가에 관한 사전 홍보 또는 교육이 있으면 좋겠다.  
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

**<타당성 관련 문항>**

1. 강의평가 문항 중 가장 중요한 것은 어떤 내용을 묻는 문항인가?  
 ① 출강(결강, 보강) ② 교수의 열정 ③ 전문성: 교수의 전문지식  
 ④ 교육방법: 효율적으로 강의 ⑤ 평가: 시험문제를 적절하게 출제하는 것
2. 학생들에 의한 강의평가는 교수 개인의 인기도를 측정하는 것이다.  
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다
3. 학생들에게 부과되는 과제의 양, 시험, 부여되는 성적 등에 따라 강의평가가 이루어진다.  
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다
4. 교수의 연구실적은 강의평가에 영향을 미칠 것이다.  
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다
5. 나는 교양과목보다 전공과목 평가에 더 좋은 점수를 부여한다.  
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다
6. 나는 선택과목보다 필수과목 평가에 더 좋은 점수를 부여한다.  
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

**<교수들의 인식 관련 문항>**

1. 교수는 강의평가 결과를 가치있는 것으로 받아들일 것이다.  
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다
2. 교수는 강의평가 결과를 강의 개선에 활용할 것이다.  
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

3. 교수는 학생들에 의한 평가보다는 외부 전문기관에 의한 평가를 더 선호할 것이다.
- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

**<평가주체 관련 문항>**

1. 학생들에 의한 강의평가 외에 교수 자신에 의한 평가가 필요하다.
- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다
2. 학생들에 의한 강의평가 외에 동료교수에 의한 평가가 필요하다.
- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다
3. 학생들에 의한 강의평가 외에 학부모에 의한 평가가 필요하다.
- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

**<평가방법 관련 문항>**



1. 현재의 온라인 강의평가 방식이 자유롭게 평가(응답)할 수 있다
- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다
2. 강의평가 설문지 문항의 수는 몇 개가 적당하다고 생각하는가?
- ① 5개 ② 10개 ③ 15개 ④ 20개 ⑤ 30개
3. 학기 중간에 강의평가를 실시하면 강의내용과 강의방법 등이 많이 개선될 것이다.
- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다
4. 강의평가제도 자체의 시행 주체(주관)를 대학교 본부에서 하는 것보다는 학생회나 교수회에서 하는 것이 더 바람직하다.
- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

<활용성·영향 등 관련 문항>

1. 학생들의 강의평가 결과를 교수들의 승진이나 보상 또는 개선 조치에 적극적으로 반영할 필요가 있다  
① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다
2. 우리 대학교가 강의평가를 철저히 이행하는 것은 대외적으로 학교의 이미지를 높일 수 있을 것이다  
① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다
3. 강의평가를 하면 교수의 강의능력이 향상될 것이다.  
① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다
4. 강의평가를 하면 교수는 학생들의 학습동기 부여에 관심을 가질 것이다.  
① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다
5. 우리나라의 전통적 사제관계로 볼 때 강의평가는 사제관계를 악화시킬 것이다.  
① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다
6. 강의평가제도가 효과를 보려면 교수들에게 교수지원 또는 강의개선 프로그램을 제공할 수 있는 전담기구(ex: 교수·학습지원센터)의 설치가 꼭 필요하다.  
① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다
7. 강의평가 결과는 교수 본인만이 인터넷 상에서 확인 가능합니다. 학생들이 볼 수 있도록 평가결과를 공개해야 한다.  
① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

※ 끝까지 응답해 주셔서 대단히 감사합니다.