

# 대학에서의 교수 · 학습활동과 의사소통, 수업만족도에 관한 연구

## - 교수자와 학습자간 인식차이와 영향요인을 중심으로

송충진(宋忠眞)\*

### 논문 요약

최근 대학의 경쟁력은 국가경쟁력을 좌우하는 핵심 과제로서 교육의 질을 높임으로 이를 확보하려는 노력이 이루어지고 있으며, 그 중 하나로 수업개선을 위하여 교수자와 학습자의 적극적인 참여노력과 상호간 원활한 의사소통이 강조되고 있다. 이에 본 연구는 교수자와 학습자의 주체적 활동과 상호간 의사소통 경험에 대한 인식 차이를 분석하고, 이들 요인이 수업만족도에 어떠한 영향을 미치는지를 확인하였다. 그 결과 첫째, 교수자 및 학습자의 활동과 상호간 의사소통 경험에 대한 인식 차이가 분명하게 존재함을 알 수 있었다. 동일한 내용과 방법, 요소를 통해 이루어지는 수업임에도 불구하고 교수자와 학습자간 인식과 평가에 있어 차이가 나타나는 것은 이것이 수업에 대한 전반적인 만족도나 교육의 질을 저해하는 요소로 작용할 수 있음을 예상케 하며, 인식 차이의 원인이 무엇인지 밝히고 개선해야 할 필요성을 제기한다. 둘째, 교수자와 학습자의 활동과 서로를 통해 이루어지는 의사소통이 수업만족도에 어떠한 영향을 미치는지, 이들의 영향관계도 교육주체별로 상이하게 형성되는지 등을 검토하였다. 그 결과, 교수자의 경우에는 교수자의 활동 요인이 수업만족도에 유의한 영향을 미치는 것으로 확인되었고, 학습자의 경우에는 교수자의 활동 요인뿐만 아니라 학습자의 활동 요인, 그리고 상호간 의사소통이 유의한 영향을 가지는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 토대로 볼 때 대학교육의 질적 제고를 위해서는 교수자와 학습자간 교수학습 경험에 대한 인식 차이를 좁히고, 수업에 대한 만족 수준을 높여야겠다. 구체적으로 교수자의 만족도를 높이기 위해서는 교수자들의 역량강화를 위한 지원, 학생들의 적극적인 학습태도와 관심을 높이는 것이 중요하며, 학생의 수업에 대한 만족도를 높이기 위해서는 교수자와 학습자의 적극적이면서 주체적인 참여 활동은 물론 활발한 상호작용이 이루어질 수 있는 교육환경의 조성이나 교수자의 학생들에 대한 배려가 필요할 것이다.

주요어 : 대학교육, 좋은 수업, 교수 · 학습활동, 의사소통, 교수 · 학생 인식 차이

## I. 서론

대학에서 수업활동에 주목하게 된 것은 초·중등학교에 비해 상대적으로 최근이다. 일반적으로 교육은 학습자가 가르침을 받는 수동적인 입장에서 설명되어 왔다. 이전의 산업사회에서 교육은 지식을 수동적으로 주입받는 것이었으며 초·중등학교의 교육은 국가 수준의 교육과정을 바탕으로 학습자들에게 일방적으로 지식을 전달하는 방식이 주를 이루었다. 이는 대학도 예외가 아니었다. 교수자가 주도자로서 지식을 전달하면 학습자는 강의의 참여자로서 선택의 여지없이 주입식으로 교육내용을 받아들여야 했고, 주로 암기하는 방식에 의존할 수밖에 없었다(전도근, 2010). 뿐만 아니라 1990년대 후반까지 많은 대학에서는 교수들의 교육활동보다는 연구에 초점을 두었으며, 대학의 평가가 교수들이 얼마의 연구실적을 쌓았느냐에 따라 이루어지는 등 수업의 질적 측면에 대한 상대적인 관심은 적을 수밖에 없었다. 그러나 21세기에 접어들면서 대학교육의 패러다임은 “학습자중심체제”와 “교수역량 개발”이라는 두 축을 중심으로 전개되고 있다. 이는 고도화된 지식기반사회에서 국가경쟁력을 제고하기 위한 핵심 과제로서 대학의 경쟁력과 질적 제고가 강조됨에 따라 더욱 많은 관심을 기울이는 부분이다(유현숙, 2011; 송상호, 2006).

그동안 수업에 대한 만족은 각 대학에서 실시하는 강의평가 제도를 통해 파악되어 왔는데, 이는 학생들의 교수자의 수행행위에 대한 인식과 평가에 초점이 맞춰진 것이다. 교수자의 강의 방법이나 태도와 같은 교수자의 행위 요소들이 학생들의 학습결과에 중요한 영향을 미친다는 것은 여러 연구를 통해서도 검증되었다(류준호·이정호, 2003; 이동명, 1999). 그러나 교육은 교수와 학생이라는 두 주체 간에 이루어지는 것으로 어느 한쪽의 행위만으로 기대성과를 거두기는 어렵다. 즉 교수자의 요인만을 평가하는 것으로 수업에 대한 만족도를 높이고 질적 개선을 기대하기는 어려우며, 학생들의 자발적이며 적극적인 참여 또한 이루어질 때 전반적인 강의의 질이나 만족도가 높아질 것이다(신효정·민혜리, 2009; 이호배, 2005).

그런데 그동안 대학 교육의 질이나 수업만족도를 다룬 국내 연구들은 교육의 주체를 교수자로 제한하고 이들의 행위요소를 중심으로 다루는 경우가 많았으며, 학생 역시 교육의 대상이면서 주체임을 인정하고 교수자와 학습자가 수업의 다양한 요소에 대해 어떻게 인지하는지, 그 인지정도가 동일하거나 유사한 수준으로 나타나는지, 아니면 차이를 가지는지 등에 대한 검토는 상대적으로 미미한 수준이었다. 수업개선을 위한 교수·학습활동이나 상호작용에 대한 평가는 교육주체와 대상에 따라 달라질 수 있다. Feldman(1988)은 대학의 교수자와 학습자는 효율적인 수업을 구성하는 내용과 특성에 대한 중요도를 서로 다르게 인식하고 있음을 밝힌 바 있으며, 미국 인디애나대학교 고등교육연구센터의 MaCormic 교수는 2013년 9월, 「2013 KEDI Higher Education Policy Forum」에서 NSSE(National Survey of Student Engagement)를 통해 수업에 대한 교수자와 학습자의 인식 차이가 존재한다는 연구결과를 발표하였다.<sup>1)</sup> 뿐만 아니라 호주의

AUSSE(SEQ-SSES)는 학업상담의 질(quality of academic advice)에 대해 ‘몇 %의 학생들이 우수하다(excellent)라고 응답할 것인가’ 라는 질문의 응답결과, 교수자는 53%의 학생들이 우수하다고 생각할 것이라고 한 반면, 학생들은 23%만이 우수하다고 하는 등 양자 간 차이가 있음을 밝혔다. 또한, 전반적인 교육 경험의 질(quality of entire educational experience)과 관련한 질문에서도 교수는 54%, 학생은 28%로 나타나 교수들의 생각과 달리 학생들은 부정적으로 인식하는 경향이 높음을 보여 주었다. 이처럼 수업에 대해 교수자와 학습자의 인식이 상이하거나 불균형하다는 것은 수업에 대한 만족도나 효과가 모두에게 골고루 나타난다고 보기 어렵게 하며, 수업 만족도와 효과를 저해하는 요인으로 작용할 가능성을 내포하고 있다. 가령 학생들이 교수자의 교수법이나 태도에 대해 만족하지 못하고, 이것이 수업내용을 이해하는데 효과적이지 못하다고 인식함에도 불구하고 교수자가 자신의 교수법이나 태도에 대해 긍정적으로 평가하게 되면 좋은 수업을 위한 개선이 이루어지기 어렵다. 반대로 교수자가 다양한 교수법과 전략을 고민하고 적용함에도 불구하고 학생들이 수업에 대해 관심을 보이지 않고 수동적이고 부정적인 태도를 가진다면 교수의 노력은 무의미한 것이 되고 말 것이다. 따라서 교수자-학습자 두 주체의 수업에 대한 인식 차이를 좁히는 것은 수업에 대한 전반적인 만족도를 높이고 교육의 질적 제고를 위해 해결되어야 할 중요한 과제 중의 하나라 할 수 있다.

한편, 교수와 학생이라는 두 주체의 개별적 활동뿐만 아니라 양자의 의사소통 역시 중요하게 고려되어야 할 필요가 있다(Parpala, 2011; 정은이, 2010). 수업은 교수자와 학습자의 의사소통을 통해 함께 만들어가는 참여의 과정이며 변화의 과정으로(조영달, 2004), 이상적인 교육의 목적이거나 수업 목표는 구체적인 의사소통 과정을 통해서만 완성될 수 있기 때문이다. 특히, 경직된 수업구조보다는 수업내용과 교수학생의 요구에 따라 유연하게 의사소통할 수 있는 체계의 구축은 교육의 효율성과 효과성을 높일 수 있을 것이다(홍영기, 1999). Astin(1993)의 연구 또한 교수와 학생간의 수업내·외에서 이루어지는 의사소통은 교수와 학생간의 친밀한 관계 및 신뢰감을 높이는데 영향을 주고, 수업의 높은 질에도 긍정적인 영향을 준다고 하였다. 그런데 우리나라 대학 교육에서 교수와 학생의 의사소통은 매우 미흡한 수준으로 보고되고 있다. 2013년 KEDI에서 주관한 대학생의 학습과정 실태 조사에서 ‘수강신청과 관련하여 교수와 의논’에 대해 전체의 70.6%에 달하는 응답자가 ‘거의 안한다’를 선택하였고, ‘수업 내용 및 과제 의논’에 대해서도 34.4%, ‘시험 및 성적 의논’ 42.2%, ‘진로에 대한 의논’ 41.5% 등 상당수가 ‘전혀 안하거나 거의 안한다’는 부정적인 응답을 한 것으로 나타났다. 이러한 결과로 볼 때, 대학 수업의 질을 높이고

1) “수업에서 암기를 ‘적당히 강조하는 편’ 혹은 ‘매우 강조하는 편’이다.”는 질문에 대해 저학년 담당 교수자(Lower division instructors)는 33%, 고학년 담당 교수자(Upper division instructors) 23%만이 ‘그렇다고 응답하였다. 그러나 학생들의 답변에는 큰 차이가 있었는데, 1학년 학생들은 69%, 4학년 학생들은 62%가 “수업에서 암기를 ‘적당히 강조하는 편’ 혹은 ‘매우 강조하는 편’이다.”라고 응답하였다.

교육 효과를 향상시키기 위해서는 교수 및 학생의 활동 요소에 대한 검토 못지않게 교수-학생간 의사소통에 대한 검토와 지원 노력이 필요하겠다.

이러한 맥락에서 본 연구는 여러 선행연구에 기초하여 교수자와 학습자를 대상으로 실제 수업에서 이루어지는 교수-학습활동과 교수자-학습자간 의사소통에 대한 인식 차이에 대해 살펴보고자 한다. 더 나아가 이들이 전반적인 수업만족도에 어떠한 영향을 가지는지 확인하고 그 결과를 토대로 대학 교육의 질적 제고를 위한 방안의 기초를 모색해보고자 한다.

## II. 이론적 논의 및 선행연구 검토

### 1. 교육패러다임의 변화와 대학교육의 질적 제고를 위한 ‘좋은 수업’

산업사회에서 정보사회로, 정보사회에서 다시 지식기반사회로 진전함에 따라 대학교육의 패러다임에도 변화가 찾아왔다. 대학교육의 목적이 지식의 창출과 인성의 함양을 통한 창의적 인재 양성이라는 점은 변하지 않는다 하더라도 고도화된 사회에서 요구하는 인재의 모습이나 역량, 그리고 이들을 길러내는데 기초가 되는 지식의 개념, 내용, 전달방법 등은 달라질 수밖에 없다. 기존 사회에서는 조직의 정해진 위치에서 책임업무를 잘 수행하는 사람을 인재로 봤다면 최근에는 스스로 정보와 지식을 찾아 학습하고, 이를 적용하여 문제를 해결할 수 있는 창의적 능력을 갖춘 사람을 인재로 보고 있다(이은실, 2012). 따라서 각 대학에서는 사회에서 요구하는 인재를 길러내기 위해 저마다의 설립 취지나 비전, 목적 등에 기초하여 다양한 노력과 변화를 꾀하고 있다. 특히 교육의 패러다임이 점차 교수자 중심에서 학습자 중심으로 바뀌고, 학습자들의 학습성과 제고를 가능하게 하는 데 있어 교수자의 역할 못지않게 교수자-학습자간 상호작용의 중요성이 강조됨에 따라 단순한 지식의 전달 관점에서 벗어나 학습자들이 지식을 구성할 수 있는 ‘좋은 수업’을 위한 방법과 전략에 관심이 높아지고, 구체적인 노력들이 이루어지고 있다(안지혜, 2012). 가장 대표적인 것이 1990년대 후반 국내 여러 대학들이 신설하여 운영하고 있는 교수학습센터(Center for Teaching and Learning)<sup>2)</sup>와 교수-학습역량 강화를 위한 다양한 프로그램이라 할 수 있다. <표 1>은 수업활동에 직접적으로 연관된 교수-학습 지원전략을 정리한 것이다.

2) 1997년에 인하대학교에 대학교육개발센터가 처음 설립된 이후 2014년 현재 대학교육개발센터협의회에 소속되어 있는 대학은 180개이다. 각 대학은 교수학습개발센터, 교수학습개발원, 교수학습지원센터 등 다양한 명칭으로 교수-학습지원을 운영하고 있다.

&lt;표 1&gt; 국내 대학 교수학습 지원 기관 서비스 및 세부 항목

서비스	세 부 항 목
교수	교수법 워크숍 및 세미나, 교수법 워크숍(신임교수), 예비교수자 과정, microteaching, teaching tips 제공, 강의촬영 및 컨설팅(상담), 간담회 및 연구모임, 우수사례 발굴 및 소개
학습	학습법 워크숍 및 세미나, 튜터링 및 스터디그룹, 글쓰기지원, 영어강의지원, learning tips 제공, 예비대학교육(수시, 편입학), 신입생 OT, 학습진단 및 컨설팅(상담), 우수학습사례 및 공모전
이러닝	사이버교육과정 및 인터넷 전용 강좌, 온라인 교수법 강좌, 이러닝 강좌 운영, 이러닝 tips, 이러닝 자료 운영실, 워크숍 및 세미나, e-class 운영, 온라인 교양 교실, 이러닝 콘텐츠 제작
교수 매체	교육자료 및 매체 제작, 기자재와 소프트웨어 지원 및 관리, 매체변환서비스, 템플릿 등 자료 제공, 촬영 및 편집서비스, 스튜디오 지원, 워크숍 및 세미나, 강의실 관리

출처 : 국내 · 외 교수학습센터의 프로그램 현황 비교 분석(조형정 외, 2009)

여러 연구들에 기초하여 ‘좋은 수업’을 위한 노력들을 좀 더 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 수업방법 및 전략적 측면에서 수업포트폴리오나 컨설팅, 튜터링과 온라인 커뮤니티의 활용과 이의 효과를 분석하는 작업들이 이루어지고 있다. 조용개(2009)는 수업포트폴리오를 작성한 교수자들은 이 과정을 통해 교육철학 및 수업방향을 고민해 볼 수 있었으며, 자신의 수업에 대해 종합적으로 평가할 수 있는 기회를 가질 수 있었다고 평가하였다. 그리고 이는 수업활동에 대한 교수자의 인식 변화와 효과성에 긍정적인 영향을 미쳤고, 결과적으로 학생들의 수업 평가 결과도 향상시켰다고 하였다. 한편, 수업컨설팅은 비디오 촬영 및 관찰을 통해 얻어진 객관적 자료를 토대로 교수자의 수업에 대한 분석과 조언을 제공하는 것으로 수업개선에 직접적인 도움이 될 뿐만 아니라 교수자로 하여금 자신의 수업 행동과 그에 따르는 학습자들의 행동을 확인함으로써 스스로 수업의 질적 제고를 위한 개선 전략을 도출할 수 있도록 운영된다(민혜리, 2012). 대학에서 실시되고 있는 수업컨설팅의 보편적인 형태는 수업장면을 비디오로 촬영하고, 학습자 대상의 설문조사, 교수자의 자가진단, 또는 전문가의 분석 결과 등을 토대로 수업의 효과적 측면과 개선이 필요한 부분에 대하여 면대면 상담을 진행하는 방식이다. 그러나 사실 이러한 방법이나 전략의 도입 및 적용이 곧바로 수업의 질적 제고로 이어진다는 보장은 없다. 박인옥(2003)은 수업포트폴리오의 효과라고 이야기하는 것들이 그만의 효과로 주장하기에는 무리가 있다고 지적하였다. 교육현장에는 교수자 변인뿐만 아니라 학습자, 교육 환경, 교직 문화 등의 다양한 변수가 존재하고, 서로에게 영향을 미치기 때문이다. 길양숙(2013) 역시 수업포트폴리오의 구성요소로서 ‘수업성찰’ 내용과 관련하여서는 수업성찰의 개념을 이해하지 못하는 경우도 10% 이상으로 나타나 단순히 수업포트폴리오만을 작성하여 수업에 적용하게 하는 것이 아니라,

그 구성요소에 대한 명확한 이해 및 실천을 위해 교육학 공부 및 구체적인 지침, 동료모임과 전문가 상담기회 등이 전제되어야 한다고 제안하였다. 심미자(2012)는 수업컨설팅의 과정은 그 과정을 제대로 검증하기 어려울 뿐만 아니라 컨설팅에 참여한 교수자들 자신의 수업에 대한 문제인식에도 근본적인 한계를 지니고 있다고 지적한 바 있다. 즉 학습자의 학습성과 제고라는 결과가 이들 프로그램의 직접적인 운영성과인지도 불분명한데다 오랜 시간동안 비슷한 프로그램들이 반복적으로 적용되고 있어 이들 프로그램을 통해 실제적 수업 개선효과가 있었느냐에 대해서는 의문이 남는다는 것이다.

둘째, 대학에서 좋은 수업이 무엇이며, 어떠한 요건으로 결정되는지에 대한 분석 작업 또한 활발하다(<표 2> 참조). Parpala와 Lindblom-Ylänne(2007)은 좋은 수업의 요소를 '간학문적 수업내용, 다양한 교수법, 학생에게 맞추어진 수업목적, 학생들에게 영감을 불어넣어주는 교수의 동기부여, 상호작용, 수업의 물리적 환경 등'으로 제시하였고, Delaney(2008)은 '학생에 대한 존중, 교수의 전문적 지식, 학생과의 친밀성, 적극적 참여, 개방적 의사소통, 조직화된 수업활동, 반응성, 유머 등'을 제시하였다. 국내학자인 이은화·김희용(2008) 또한 학생들이 직접 작성한 수업에세이 내용을 분석하고, 이를 토대로 '학습동기 유발, 학습활동에의 직접 참여, 충실한 피드백과 평가의 공정성 등'을 좋은 수업의 요건으로 제시하였다. 끝으로 정은이(2010)는 학생과 교수의 입장으로 나누고 각각에게 있어 좋은 수업의 요건을 제시하였는데, 학생의 경우에는 '상호작용, 재밌는 수업, 학생참여, 자유롭고 개방적인 수업, 다양한 수업자료 활용 등'의 순이었고, 교수자의 경우에는 '상호작용, 깨달음을 주는 수업, 학생참여, 유용한 지식전달, 동기유발 등'의 순이었다. 이상의 연구들을 토대로 보면, '좋은 수업'이란 교수자와 학습자 모두의 자발적이며 적극적인 활동과 양자의 상호작용이 이루어지는 수업이라 할 수 있다.

<표 2> 국내·외 좋은 수업에 대한 연구

연구자	좋은 수업의 요소
Chichering & Gamson(1987)	학생들 간의 협력, 능동적 학습에 대한 격려, 적절한 피드백, 과제에 대한 시간 관리 및 투자, 학생에 대한 기대수준, 교수학생 간의 상호작용, 다양한 재능과 학습방법 존중
Reid & Johnston(1999)	교수·학생 간 친밀성(approachability), 수업의 명료성(clarity), 교수의 지식(depth), 수업중 상호작용(interaction), 교육매체를 통한 흥미(interest), 수업의 조직성(organization)
Parpala & Lindblom-Ylänne(2007)	간학문적 수업내용, 다양한 교수법, 학생에게 맞춰진 수업 목적, 학생들에게 영감을 불어넣어주는 교수의 동기 부여, 상호작용, 학생들의 전문지식 신장, 학생들의 동기부여, 학생들의 능동적 참여, 학생들이 질문할 수 있는 수업분위기, 학생들에 대한 평등한 관심, 수업의 물리적 환경

연구자	좋은 수업의 요소
Delaney(2008)	학생에 대한 존중(respectful), 교수의 전문적 지식(knowledgeable), 학생과의 친밀성(approachable), 적극적 참여(engaging), 개방적 의사소통(communicative), 조직화된 수업활동(organized), 반응성(responsive), 전문성(professional), 유머(humorous)
이은화 · 김회용(2008)	학습동기 유발, 학습활동에 직접 참여, 충실한 피드백과 평가의 공정성
정은이(2010)	학생의 입장 : 상호작용, 재밌는 수업, 학생 참여, 자유롭고 개방적인 수업, 다양한 수업자료 활용 등의 순 교수의 입장 : 상호작용, 깨달음을 주는 수업, 학생 참여, 유용한 지식전달, 동기유발 등의 순

셋째, 좋은 수업에 대한 관심과 노력은 수업평가와 관련해서도 나타나고 있다(이은화, 2006; 민혜리 외, 2005; 한신일, 2003; 김명화, 2002; 이성흠, 2001). 수업의 질을 평가하고, 개선방안을 찾는 기초자료로써 활용하는 '수업평가'는 학습자 스스로가 학습과정을 통해 자신이 성공할 수 있다는 인식과 성취를 했는가에 대한 자각을 측정하고 교수자와의 상호작용이 학습 성과에 얼마나 기여했는가를 측정하는 것이다. 그러나 많은 경우 '학습자'의 입장에서 '교수자의 자질이나 역할', '교수법 또는 전략' 등에 대한 평가로 악용되는 것처럼 보인다. Ryan, et al.(1980)은 이러한 식의 강의 평가 도입은 수업의 질적 제고를 위한 토대를 마련해주기 보다 교수자로 하여금 과제물의 부과량을 감소시키고 시험문제를 쉽게 출제하는 유인이 되기도 하는 등 오히려 학습 성과를 떨어뜨리는 결과를 초래할 수 있다고 지적한 바 있다. 이처럼 진단적 피드백의 한 방법으로서 강의평가가 강의수행과 무관한 요인에 의해 편향될 수 있고, 강의평가 문항이 재고자 하는 특성을 제대로 측정하고 있는가의 문제와 관련된 타당성의 문제는 여전히 쟁점거리로 남아 있다(염시창, 2008).<sup>3)</sup>

끝으로 학생들의 학습 성과에 미치는 영향요인을 분석하고 규명하는 작업이다(김선연 외, 2012; 이장익 외, 2012; 이숙정, 2011; 최정윤 외, 2009; 권영주 외, 2007; 김안나 외, 2003). 최정윤·이범식(2009)은 교수와 학생간 상호작용이나 학습에서 학생들 간 상호협력 경험 등의 바람직한 교육적 경험이 학습 성과에 긍정적 영향을 미친다고 보고하였으며, 이숙정(2011)은 학습자의 자기효능감이 학습몰입에 영향을 미치고, 이 학습몰입이 대학생활적응과 학업성취에 유의미한 영향을 미침을 밝힌 바 있다.

## 2. 교수 · 학습활동 및 교수 · 학생 간 의사소통에 대한 선행연구의 검토

대학교육의 질은 곧 수업의 질을 의미한다고 볼 수 있다. 수업은 교수와 학생 간 의사소통을

3) 수업평가의 결과와 관련하여 대다수의 교수들은 수업기법 개선을 위한 수업평가의 형성적(formative) 기능을 수용하고 있지만, 수업평가 결과를 총괄적(summative) 목적으로 활용하는 방안에 대해서는 반대하는 의견도 많은데, 그 이유 역시 학습자들만을 대상으로 한 평가라는 점일 것이다(염시창, 2008).

통해 그들의 다양한 교수·학습활동들을 조화롭게 추구함으로써 완성된다. 다음에서는 교수자의 교수활동과 학습자의 학습활동, 교수·학생 간 의사소통에 대한 선행연구를 정리하고, 각각에 대해 본 연구에서 의미하는 바를 정의하고자 한다.

먼저, 대학교육의 질과 직접적인 관련이 있는 교수자의 역량은 지식에 근거한 이론적 교수역량과 수행에 근거한 실천적 교수역량이 조화와 균형을 이루며 결합되어 나타나는 것으로, 교수가 교육을 수행할 때 '아는 능력'과 '행하는 능력'의 총체가 이루어져야 함을 의미한다(백순근 외, 2007; 황은희 외, 2008). 다시 말해, 교수자는 알고 있는 내용을 효과적으로 전달하기 위해 수업의 상황과 환경에 맞는 다양한 교수·학습방법과 전략을 활용할 수 있어야 한다. 임우섭·김용주(2007)는 강의 준비, 학습자 배려, 강의명료성, 강의열의 및 역동성, 상호작용, 학습목표 도달 추구 등을 주요한 교수수행 요소로 제시하였으며, 노혜란·최미나(2004)는 교수설계, 학습활동 촉진, 평가, 이동명(1999)은 수업의 계획성, 강의의 질, 교재의 선택, 학생과의 상호작용을 교수수행 요소로 제시하였다. 민혜리, 유병민, 심미자(2005)는 교수자의 학자로서의 전문성이 학생들의 강의평가에서 가장 중요한 요인으로 인식되고 있었으며, 교수자의 수업운영 기술이나 내용전문성 등이 중요한 교수수행요인으로 여겨짐을 밝힌 바 있다. 또한, 대학생의 관점에서 좋은 수업의 기준을 분석한 연구들을 살펴보면, 교수들이 전달하는 정확한 정보와 학생들이 학습 내용을 충분히 이해할 수 있게 하는 교수자의 노력을 중요한 요인으로 인식하고 있으며(Greimel-Fuhrmann & Geyer, 2003; Kember & Wong, 2000), 교수자의 공정한 평가 역시 좋은 수업의 요인으로 강조되고 있다(Lizzio et al., 2007). 이은화·김희용(2008)의 연구에서는 수업준비와 계획, 학습목표의 명확한 제시 등의 교수자의 열정, 충실한 피드백과 공정한 평가 요소를 학생들이 좋은 수업의 요인으로 인식하고 있는 것으로 조사되었다. 정은이(2012)는 학습자들이 교수자의 부적절한 수업방식, 어려운 수업 내용, 교수의 부적절한 목소리 등을 수업 방해 요인으로 인식하고 있음을 밝혔다. 본 연구에서는 교수활동을 교수의 명확한 수업목표, 전문적인 수업내용과 적절한 수업방법, 학습자에 대한 배려, 공정한 평가와 피드백을 중요한 요소로 포함하는 활동으로 정의하고자 한다.

둘째, 학습자의 학습활동이 교육만족도 등의 학습결과에 영향을 미친다는 연구결과도 보고되고 있다. 이호배(2005)는 학생들의 수업관여도가 높을수록 강의만족도가 높게 나타나는데 주로 토론이나 토의방식의 수업에 대한 학생들의 호감도가 높은 경향이 나타남을 밝혔다. 이은화·김희용(2008)도 학생들의 수업계획 참여, 수업활동 참여가 이루어지는 수업이 좋은 수업으로 인식된다고 밝혔다. 이러한 결과들에 따르면 학생들이 스스로 강의에 얼마나 적극적으로 참여했는가는 교육만족도와 밀접한 상관관계를 가진다고 볼 수 있다. 이외에도 주목할 것은 정은이(2012)의 연구결과로 교수자 요인이나 시설, 환경요인보다 학생들의 피곤함과 졸음, 불성실한 태도, 수업준비나 학습동기의 부족, 고민과 스트레스, 집중력 부족 등이 수업의 큰 방해요인으로 지적되었다는 점이다. 본 연구에서는 이러한 내용을 토대로 학습자의 학습활동을 학생들의 적극적이고



자발적인 수업 활동으로 정의하고, 과제수행, 질의응답 및 발표, 토론 및 토의, 팀프로젝트, 수업 태도 등으로 검토한다.

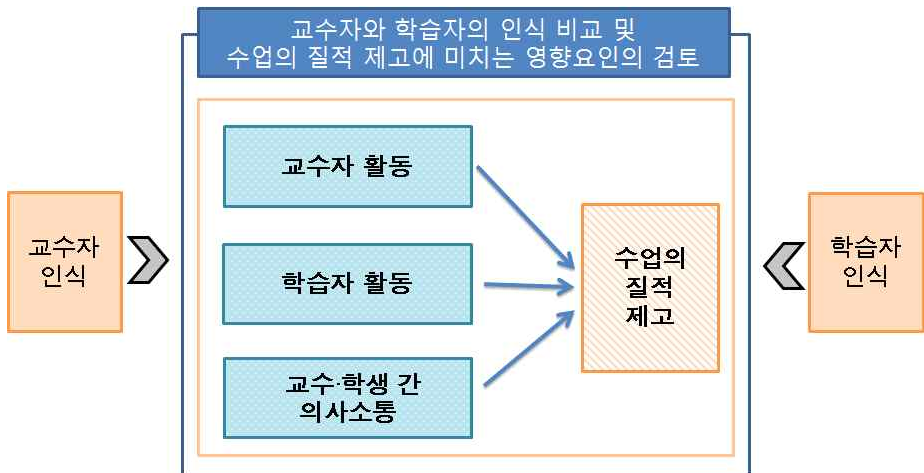
끝으로, 교수·학습활동에서 의사소통이 갖는 의미 또한 중요하다. 교육은 가르치는 사람과 배우는 사람의 의사소통을 통해 교육적 가치를 추구하는 활동이다(송윤정, 2014). Harlen과 James(1997)는 상호작용을 수업 과정에서 학생들의 학습에 관한 정보를 모으는 것이고, 학생들의 현재 생각과 능력을 아는 것이고, 다음 단계를 취하기 위해 필요한 것이라고 하였다. 교수·학습과정에서 의사소통의 효과와 관련해서는 주로 초·중등부를 대상으로 교수와 학생의 신뢰관계를 바탕으로 한 학업성취 및 학습만족도에 대한 연구들이 이루어져 왔으며(설재연, 2006; 이숙정, 2006; 최승우, 2001), 대학에서는 교수자와 학습자의 상호작용이 수업만족도와 학교적응에 미치는 영향에 대한 연구들이 보고되고 있다(Bernstein-Yamashiro & Noam, 2013; Roorda et al., 2011; 송윤정, 2014; 정은이, 2008; 양현정, 2003). 실제 많은 대학에서는 의사소통의 중요성을 이해하고 학년마다 지도교수를 정하거나, 전공별 상담과목을 개설하여 강제적으로라도 교수자와 학습자의 접촉빈도를 높이려는 노력을 기울이고 있다. 그럼에도 불구하고 대학에서 교수와 학생의 의사소통은 여전히 강의시간을 통해서만 주로 이루어질 뿐 별도의 시간을 통해 지속적으로 이루어지지는 못하고 있다. 그로 인해 학생이 졸업할 때까지 제대로 된 의사소통 경험이 없는 경우도 빈번하며, 의사소통을 하더라도 피상적인 관계로 남겨지는 경우가 많다. Astin(1993)은 수업뿐만 아니라 수업 외 활동에서 교수자와 학습자가 자주 접촉할수록 학생들의 교육에 대한 만족도가 높아진다고 하였고, Hagenauera & Voletb(2014)도 최근 많은 대학에서 중도탈락 학생들이 늘어나고 있는 상황에서 교수와 학생간 의사소통이 학생들의 성공적인 학교 적응에 중요한 영향을 미친다고 보고, 대학에서 우수한 교수·학습과정을 위해서는 교수와 학생 간 원활한 의사소통이 전제되어야 한다고 주장한 바 있다. 이에 본 연구에서는 교수·학생 간 의사소통 또한 수업만족도를 높이고 좋은 수업을 실현하는데 있어 중요한 요소로 고려하고, 이를 교수자 수강신청과 수업, 성적 등과 관련한 학생들의 고민을 함께 나누고 교류하는 활동으로 정의한다.

이상의 연구를 통해 볼 때, 수업에서 교수자의 활동이나 학습자의 활동 중 어느 하나만 강조되거나 상호작용이 원활하지 못한 상황에 대한 적절한 대응이 없다면 수업의 실질적인 개선 효과를 거두기 어려운 것은 자명한 사실이며, 오히려 서로의 활동을 이해하지 못한 채 거부하게 되는 갈등만 초래할 수 있다. 이러한 점에서 본 연구는 교수·학습활동과 상호작용에 대한 구성원간의 인식을 분석하고, 궁극적으로 대학의 질을 높일 수 있는 수업만족도에 영향을 미치는 요인은 무엇인지 검토하고자 한다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구설계

본 연구는 학습자를 중심으로 한 주관적 평가에서 벗어나 수업의 주요한 교육주체인 교수자도 함께 고려하여 교수자-학습자간 수업에 대한 인식과 경험, 만족도 등이 어떻게 나타나는지 비교·검토하고자 한다. 그리고 대학수업의 질적 제고를 위하여 중요하게 고려해야 할 요인은 무엇인지 살펴보고자 한다. 구체적으로 교육주체인 교수자와 학습자가 수업 중 이루어지는 양자의 활동에 대해 어떻게 이해하고 있는지, 양자간 인식차이가 존재하는 것은 아닌지 분석하고, 교수자와 학습자의 활동, 교수·학생 간 의사소통 경험이 전반적인 수업만족도에 어떠한 영향을 미치는지 분석하고자 한다. 구체적으로 본 연구에서는 수업개선을 위한 요소인 교수자의 교수활동을 수업시간에 교수자에 의해 이루어지는 수업목표 및 내용, 수업방법, 학습자배려, 공정한 평가와 피드백을 포함하는 활동으로 정의하고자 한다. 그리고 학습자의 학습활동은 과제수행, 질의응답, 발표, 토론 및 토의, 팀 프로젝트, 수업태도로 정의한다. 끝으로 교수와 학생간 상호작용은 강의와 관련하여 이루어지는 의사소통을 중심으로 살펴보고자 한다. <그림 1>은 이상의 내용을 도식화한 것이다.



<그림 1> 연구의 내용 및 범위

연구를 위한 자료의 수집은 먼저 학습자의 경우 한국교육개발원에서 주관한 “대학 교수·학습 질 제고 전략 탐색 연구(1)”에 참여한 A대학의 설문조사 응답결과에 기초하였다. 한국교육개발원에서 주관한 이 설문조사는 2013년 5월 20일(월)부터 6월 14일(금)까지 총 4주간 진행되었으

며, 온라인 방식으로 진행되었다. 조사에 참여한 학생들은 전체 3,192명이었으나 본 연구에 활용된 사례 수는 2학년에서 4학년 이하 대학생 1,857명으로 제한하였다. 이는 당초 설문조사 기간이 1학기가 완료되지 않은 시점으로 이제 3개월여의 대학생활을 한 1학년 학생들의 교수·학습과정에 대한 인식을 일반화하기에는 다소 어려움이 있으며, 9학기 이상의 학생 빈도는 33명으로 다른 집단에 비해 현저히 낮아 분석에서 제외하였다. 한편, 교수자의 인식을 파악하기 위한 자료의 수집은 2013년 12월 18일(수)부터 12월 31일(화)까지 총2주간 실시한 설문조사에 기초하였다. 설문조사 대상 교수자는 A대학교의 전임교원과 시간강사이며, 이는 오프라인과 온라인 조사의 병행방식으로 이루어졌다. 응답대상의 인구·사회학적 특성별 분포 현황은 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 응답자의 인구·사회학적 배경에 따른 현황

	교수자				학습자			
	구분	빈도	비율		구분	빈도	비율	
교수자	성별	남	291	72.4	성별	남	977	52.6
		여	111	27.6		여	880	47.4
	직급	조교수	105	26.1	학년	2학년	776	41.8
		부교수	53	13.2		3학년	602	32.4
		정교수	49	12.2		4학년	479	25.8
		비전임교원	195	48.5		계열	인문사회계열	293
	계열	인문사회계열	99	24.6	자연계열		853	46.0
		자연계열	117	29.1	공학계열		379	20.5
		공학계열	72	17.9	예체능계열		127	6.9
		예체능계열	56	13.9	사범계열		201	10.8
		사범계열	30	7.5	합계		합계	1,857
		기타	28	7.0				
		합계	402	100.0				

## 2. 조사 도구 및 분석 방법

교수·학습과정에 대한 교수자와 학습자의 인식 차이를 비교하기 위하여 KEDI의 학습자를 대상으로 한 ‘2013 한국 대학생의 교수·학습과정에 관한 설문조사’ 도구<sup>4)</sup>를 활용하였고, 교수자용 설문조사 도구는 학습자를 대상으로 한 조사지를 참고하여 수정·개발하는 방식으로 제작하였다.<sup>5)</sup> 예를 들어, 학습자를 대상으로 한 조사지에서 ‘수업 중 교수님의 질문에 응답함’이라는 문

- 4) 한국교육개발원(KEDI)의 ‘2013 한국 대학생의 교수·학습과정에 관한 설문조사’ 도구는 ‘구성원과의 상호작용, 전공/교양 교수·학습만족도, 교수·학습 성과, 자기주도적 학습활동, 학생 지원의 질, 학생 지원에 대한 강조점’으로 구성되어 있다.
- 5) 본 연구에서는 KEDI의 ‘교수학습과정에 관한 설문조사’ 도구 중 ‘학생들의 수업활동, 교수자의 수업활동, 교수·학생 간 의사소통’과 관련한 문항만을 선별하여 이용하였다. KEDI의 도구는 국내 교육 분야의 전문연구기관에서 개발/검증하여 활용하고 있는 도구로서 교육 전반에 걸친 평가 내용과 요소를 포괄하고 있다. 따라서 연구자가 자체적으로 개발하는 것보다 이에 기초하여 재구성하는 것이 도구의 신뢰성 및 타당성을 확보하기에 용이하다고 판단하였다. 본 연구를 위해 재구성된 조사 도구는 추후 실시한 신뢰도 분석 결과

항은 교수자를 대상으로 한 조사지에서는 ‘학생들은 수업 중 교수님의 질문에 응답함’으로 바꾸었다. 구체적인 내용은 다음과 같다(<표 4> 참조).

<표 4> 조사 영역 및 문항

조사영역	문항수	문항
교수자 수업활동	10	수업목표, 내용, 수업방법, 학습자에 대한 배려, 공정한 평가 및 피드백 등
학습자 수업활동	11	과제 수행 및 제출기한, 예습 준비, 질의응답, 발표, 토론 및 토의, 팀 프로젝트, 노트필기, 수업태도 등
교수-학생 간 의사소통	5	수강신청, 수업내용 및 과제, 시험 및 성적, 진로 등과 관련한 의사소통

설문에 응답한 결과는 SPSS 프로그램으로 통계 처리하는데 자료의 분석 내용 및 방법을 제시하면 첫째, 수집된 자료의 특성과 대학에서 교수·학습과정의 전반적인 내용 또는 경향의 파악은 빈도분석을 통하여 한다. 둘째, 교수자와 학습자 간의 차이 비교는 교차분석과 독립표본 t-검정을 실시한다. 셋째, 전반적인 수업만족도에 영향을 미치는 요인의 검토는 회귀분석으로 한다.

## IV. 연구결과

### 1. 교수자의 수업활동에 대한 인식 비교

교수자의 수업활동에 대한 교수와 학생간 인식<sup>6)</sup> 차이는 모든 항목에서 통계적으로 유의미하게 나타났으며(<표 5> 참조), 전반적으로 교수자의 수업활동에 대해 교수자들이 학습자들보다 더 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이는 하위 지표에 대한 인식에서도 유사한 결과가 확인되었는데, 평균을 기준으로 가장 큰 인식 차이를 보인 지표는 교수법과 관련한 것으로

에서 학습자 대상 조사도구의 cronbach 알파 값이 .856 교수자 대상 조사도구 .782로 매우 높게 나타났으며, 탐색적 요인분석 결과 KMO 측도 값도 학습자 대상 조사도구의 경우 .874, 교수자 대상 조사도구 .866로 높았다. Bartlett 구형성 검증에서도 마찬가지로 학습자 조사대상 도구는 카이제곱값이 21204.448, 유의확률  $p=.000$ , 교수자 대상 조사도구는 카이제곱값 19236.897, 유의확률  $p=.000$ 으로 나타나 조사도구의 적합성은 모두 충족되었다.

- 6) 교수자의 수업활동에 대한 인식을 비교하기 위하여 전공수업을 중심으로 살펴보았다. 질문은 10개의 문항으로 구성되었으며 4점 리커트 척도(그렇지 않다, 가끔 그렇다, 그렇다, 매우 그렇다)로 측정되었다. 이 중 ‘그렇지 않다’와 ‘가끔 그렇다’는 부정형 응답으로 간주하며, ‘그렇다’와 ‘매우 그렇다’ 응답은 긍정형 응답으로 간주하고자 한다. 한편 전공과목을 강의하지 않는 교수자나, 전공과목을 수강하지 않는 학습자는 분석에서 제외되었다.

‘이해보다 암기를 더 강조한다’의 경우, 교수자는 ‘그렇지 않다’는 응답이 많았던 데 반해, 학습자들은 ‘그렇다’는 응답이 많았다. 또한, ‘평가관리와 채점의 공정성’에 대해서도 교수자가 매우 긍정적인 응답을 보인 반면, 학습자는 상대적으로 덜 긍정적인 인식을 보였다. 이러한 결과는 학생들은 교수들의 시험에 대한 평가 등 성적부여에 대해 불만족하고 있음을 보여주는 것이라 할 수 있다. 그 다음은 학습자에 대한 교수자의 배려와 관련된 ‘학생들이 학습내용을 이해하기 위해 충분한 시간이 주어진다’는 질문으로 이에 대한 교수자들의 응답 평균은 3.08점인데 반해, 학습자의 평균은 2.50점으로 낮아 교수는 수업을 진행하는 과정에서 학생들이 충분히 이해하고 있는지를 확인하면서 효율적이며 효과적인 시간 배분에도 주의를 기울일 필요가 있겠다. 끝으로, ‘시험은 수업시간에 배운 내용에 맞게 출제한다’와 같은 평가항목에 대해서도 교수자와 학습자간 인식 차이가 비교적 크게 나타났다. 구체적으로 교수자의 경우 평균 점수는 3.75점으로 다른 지표들에 비해서도 상대적으로 가장 높았으나, 학습자는 이보다 다소 낮은 3.20점이었다.

<표 5> 교수자의 수업활동에 대한 교수자-학습자 인식 비교

(단위: 명/%)

문항	구분	그렇지않 다	가끔 그렇다	그렇다	매우 그렇다	전체	평균	t-value
수업은 학생들의 지적호기심을 자극함	교수자	1 (0.3)	36 (9.8)	196 (53.3)	135 (36.7)	368	3.26	14.470 ***
	학습자	195 (10.6)	510 (27.9)	784 (42.8)	342 (18.7)	1,831	2.70	
수업 내용이 전공 관련 직업기술 습득 및 훈련과 관련 있음	교수자	4 (1.1)	34 (9.3)	132 (36.0)	197 (53.7)	367	3.42	8.160 ***
	학습자	71 (3.9)	301 (16.7)	879 (48.8)	549 (30.5)	1,800	3.06	
이해보다 암기를 더 강조함	교수자	252 (68.7)	88 (24.0)	20 (5.4)	7 (1.9)	367	1.41	-23.014 ***
	학습자	381 (20.6)	679 (36.8)	489 (26.5)	298 (16.1)	1,847	2.38	
수업 목표와 학생들에 대한 기대수준이 명확함	교수자	5 (1.4)	41 (11.2)	206 (56.3)	114 (31.1)	366	3.17	8.636 ***
	학습자	113 (6.1)	418 (22.7)	983 (53.3)	331 (17.9)	1,845	2.83	
수업내용과 관련된 수업자료 혹은 미디어가 활용됨	교수자	11 (3.0)	36 (9.8)	121 (33.1)	198 (54.1)	366	3.38	5.154 ***
	학습자	52 (2.9)	245 (13.6)	886 (49.0)	624 (34.5)	1,807	3.15	
학생들의 학습량이 적절함	교수자	23 (6.3)	59 (16.1)	214 (58.3)	71 (19.3)	367	2.91	6.064 ***
	학습자	201 (10.9)	502 (27.2)	913 (49.4)	231 (12.5)	1,847	2.64	
학생들이 학습내용을 이해할 수 있도록 충분한 시간을 줌	교수자	6 (1.6)	56 (15.2)	210 (56.9)	97 (26.3)	369	3.08	13.791 ***
	학습자	297 (16.1)	557 (30.2)	755 (40.9)	236 (12.8)	1,845	2.50	

(단위: 명/%)

문항	구분	그렇지않 다	가끔 그렇다	그렇다	매우 그렇다	전체	평균	t-value
평가관리와 채점이 공정함	교수자	1 (0.3)	2 (0.5)	95 (25.7)	271 (73.4)	369	3.72	21.659 ***
	학습자	92 (5.0)	277 (15.2)	909 (49.8)	548 (30.0)	1,826	3.06	
시험은 수업시간에 배운 내용에 맞게 출제함	교수자	0 (0.0)	2 (0.5)	87 (23.8)	277 (75.7)	366	3.75	19.006 ***
	학습자	42 (2.3)	212 (11.7)	896 (49.5)	661 (36.5)	1,811	3.20	
과제 및 시험 등에 대한 피드백이 이루어짐	교수자	8 (2.2)	66 (17.9)	161 (43.6)	134 (36.3)	369	3.14	6.955 ***
	학습자	128 (7.0)	472 (25.8)	849 (46.4)	381 (20.8)	1,830	2.81	

## 2. 학습자의 수업활동에 대한 인식 비교

학생들의 수업 활동에 대한 교수자와 학습자의 인식 차이를 알아보기 위해 교차분석을 실시한 결과 유의수준  $p < .05$ 를 기준으로 할 때, 통계적 유의성이 확인된 지표는 '교수가 부여한 과제 수행', '수업 관련 자료 읽기 및 연습', '수업 중 교수의 질문에 응답함', '수업 중 궁금한 사항에 대해 질문함', '수업 중 팀 프로젝트에 참여함', '수업 시간 중 노트필기를 함', '수업과제를 제출 기한을 넘겨서 제출함', '수업시간에 문자를 보내거나 채팅을 함' 등이었다. 이들을 중심으로 살펴보면, 먼저 '교수가 부여한 과제 수행'의 경우, 학생들이 교수들에 비해 자신들의 행동을 보다 긍정적으로 평가하고 있는 것으로 나타났으며, '수업 관련 자료 읽기 및 연습 준비를 한다'에 대해서는 교수자 11.2%는 '매우 자주', 35.3%는 '자주'라고 응답한 반면, 학습자의 7.4%는 '매우 자주', 21.3%는 '자주'로 응답하여 학생들이 연습활동을 철저히 하지 않음에도 불구하고 교수자의 평가는 긍정적으로 나타나고 있다. '수업 중 교수의 질문에 응답함'과 관련하여서는 교수자의 57.9%, 학습자의 41.1%가 긍정적인 응답을 하는 등 인식차이가 나타났으며, '수업 중 궁금한 사항에 대해 질문함'에 대해서는 교수의 34.8%가 긍정적으로 응답한 반면, 학습자는 26.9%만이 긍정적으로 응답해 학생들의 질문 행동이 다소 소극적임을 알 수 있다. 끝으로 '노트 필기'로 이는 학습내용과 학습자의 사전지식을 연결하여 학습 효과를 증대시키는 것으로, 수업의 주의집중력을 향상시켜줄 뿐 아니라 학습종료 후 학습내용 회상에도 큰 도움을 주는 학습전략이라 할 수 있다(Hartkey & Davies, 1986). 그런데 이 대학의 학습자와 교수자의 인식을 살펴보면, 학습자의 62.1%는 노트필기를 '매우 자주 한다'고 응답하였으나, 교수자들은 전체의 30.1%만이 학생들이

7) '2013 한국 대학생의 교수-학습과정 조사'에서는 수업과 관련한 학생들의 활동을 정규 수업 내 활동과 수업 외 자율적인 활동으로 구분하였다. 그러나 본 연구에서는 교수자들이 학생들의 수업 외 학습활동에 대해 정확히 파악하는 것이 어렵기 때문에 정규 수업 내의 활동을 중심으로 분석하였다.

필기활동을 적극적으로 한다는데 공감하고 있었다.

이상의 결과로 볼 때, 교수가 부여한 과제 수행이나, 노트필기 등에 대해서는 교수자들이 인식하고 있는 것에 비해 학생들의 인식 수준이 긍정적으로 높게 나타났으나, '예습 준비'나 '궁금한 사항에 대한 질문' 등에 대해서는 상대적으로 부정적인 응답을 하고 있어 자기주도적으로 학습하는 활동이 부족한 것으로 보인다. 끝으로, 학생들의 수업활동에 대한 검토에서 한 가지 더 주목할 것은 '수업시간에 문자를 보내거나 채팅을 한다'와 같은 수업태도와 관련한 응답 차이이다. 학생들의 응답이 교수자보다 더 부정적으로 나타나 실제 수업 내에서 학생들의 태도가 좋지 못함에도 불구하고 교수자들이 이를 제대로 파악하지 못하는 것은 아닌가 우려를 갖게 한다.

<표 6> 학습자의 수업활동에 대한 교수자-학습자 인식 비교

(단위: 명/%)

문항	구분	거의 안함	가끔	자주	매우 자주	전체	$\chi^2$
교수가 부여한 과제 수행	교수자	14 (3.5)	82 (20.4)	182 (45.4)	123 (30.7)	401 (100.0)	79.734 ***
	학습자	36 (1.9)	273 (14.7)	526 (28.3)	1,022 (55.0)	1,857 (100.0)	
수업 관련 자료 읽기 및 예습 준비	교수자	77 (19.2)	138 (34.3)	142 (35.3)	45 (11.2)	402 (100.0)	55.484 ***
	학습자	351 (18.9)	974 (52.5)	395 (21.3)	137 (7.4)	1,857 (100.0)	
수업 중 교수의 질문에 응답함	교수자	25 (6.2)	144 (35.8)	181 (45.0)	52 (12.9)	402 (100.0)	40.671 ***
	학습자	194 (10.4)	901 (48.5)	564 (30.4)	198 (10.7)	1,857 (100.0)	
수업 중 궁금한 사항에 대해 질문함	교수자	56 (13.9)	206 (51.2)	113 (28.1)	27 (6.7)	402 (100.0)	36.442 ***
	학습자	514 (27.7)	844 (45.4)	377 (20.3)	122 (6.6)	1,857 (100.0)	
수업 중 발표(프리젠테이션)에 참여함	교수자	35 (9.8)	116 (32.5)	126 (35.3)	80 (22.4)	357 (100.0)	4.136
	학습자	170 (9.2)	663 (35.7)	687 (37.0)	337 (18.1)	1,857 (100.0)	
수업 중 토론 및 토의에 참여함	교수자	50 (13.7)	145 (39.6)	123 (33.6)	48 (13.1)	366 (100.0)	2.143
	학습자	235 (12.7)	694 (37.4)	634 (34.1)	294 (15.8)	1,857 (100.0)	
수업 중 팀 프로젝트에 참여함	교수자	52 (15.4)	128 (37.9)	107 (31.7)	51 (15.1)	338 (100.0)	49.038 ***
	학습자	145 (7.8)	504 (27.1)	706 (38.0)	502 (27.0)	1,857 (100.0)	
수업 시간 중 노트필기를 함	교수자	19 (4.9)	90 (23.1)	163 (41.9)	117 (30.1)	389 (100.0)	159.390 ***
	학습자	25 (1.3)	162 (8.7)	517 (27.8)	1153 (62.1)	1,857 (100.0)	

(단위: 명/%)

분항	구분	거의 안함	가끔	자주	매우 자주	전체	$\chi^2$
수업과제를 제출기한을 넘겨서 제출함	교수자	220 (54.7)	163 (40.5)	17 (4.2)	2 (0.5)	402 (100.0)	217.840 ***
	학습자	1564 (84.2)	205 (11.0)	56 (3.0)	32 (1.7)	1,857 (100.0)	
수업시간에 즐거나 잠	교수자	183 (45.5)	195 (48.5)	21 (5.2)	3 (0.7)	402 (100.0)	6.536
	학습자	847 (45.6)	828 (44.6)	154 (8.3)	28 (1.5)	1,857 (100.0)	
수업시간에 문자를 보내거나 채팅을 함	교수자	211 (52.5)	154 (38.3)	32 (8.0)	5 (1.2)	402 (100.0)	33.041 ***
	학습자	719 (38.7)	806 (43.4)	265 (14.3)	67 (3.6)	1,857 (100.0)	

### 3. 의사소통 경험에 대한 인식 비교

교수와의 유기적인 관계와 상호작용은 학생들에게 좋은 학습경험을 제공하고, 보다 효과적인 수업을 이루는데 기여를 한다. 앞서 살펴 본 선행연구들에서도 교수와 학생간의 잦은 상호작용은 학생들에게 동기를 부여하고 참여를 이끌어내는 요소로서 중요하게 인식되었다. 따라서 본 연구에서도 수업의 질적 제고를 위한 중요한 요소로서 상호작용을 전제하고, 이를 교수와 학생간 의사소통 경험으로 측정, 양자간 인식 차이를 비교·분석하였다. 그 결과, 수업 관련 의사소통과 관련하여 통계적으로 유의한 인식 차이가 존재하는 것으로 확인된 지표는 '수강 신청에 대해 교수와 의논함', '시험 및 성적에 대해 교수와 의논함' 등이었다. 구체적으로, '수강 신청'과 관련한 의사소통에 대해서 교수자는 전체의 46.5%가 '거의 안한다'라고 응답한 데 반해, 학습자들은 '거의 안한다'라는 응답이 70.4%를 차지하고 있었다. '수업 내용 및 과제 의논'과 같은 상호작용에 대해서도 교수자의 경우에는 36.5%의 응답자들이 긍정적으로 응답한데 반해, 학습자들은 전체의 18.8%만이 긍정적인 응답을 하였다. 한편, 학생들의 관심이 높은 '시험 및 성적'과 관련한 의사소통에 대해서는 교수자는 9%만이 '거의 안함', 60%가 '가끔'으로 응답한 반면에, 학생들은 43.2%가 '거의 안한다'를 선택해 큰 인식차이를 보였다.

추가로 본 연구에서는 수업 외로 이루어지는 교수-학습간 의사소통 경험이 학생들의 교수에 대한 신뢰도를 높이고, 수업에 대한 적극적인 참여를 유도할 수 있다는 선행연구(Astin, 1993)에 기초하여 '진로 상담'이나 '수업 또는 진로 이외의 일의 교류'와 같은 수업 외적인 내용으로의 의사소통 경험에 대해서도 살펴보았다. 그 결과, '진로에 대해 의논함'에 대해 '거의 안한다'는 교수자는 15.2%, 학생들은 약 2배인 29.1%로 나타났으며, '수업 또는 진로 이외의 일의 교류'에 대해서도 교수자와 학습자간에 유의한 인식차이가 존재하는 것으로 나타났다.



&lt;표 7&gt; 의사소통 경험에 대한 교수자-학습자 인식 비교

(단위: 명/%)

분항		구분	거의 안함	가끔	자주	매우 자주	전체	$\chi^2$
수업 관련 의사소통	수강 신청에 대해 교수와 의논함	교수자	187 (46.5)	163 (40.5)	42 (10.4)	10 (2.5)	402 (100.0)	87.337 ***
		학습자	1,308 (70.4)	441 (23.7)	90 (4.8)	18 (1.0)	1,857 (100.0)	
	수업내용 및 과제에 대해 교수와 의논함	교수자	48 (11.9)	207 (51.5)	128 (31.8)	19 (4.7)	402 (100.0)	105.939 ***
		학습자	648 (34.9)	860 (46.3)	304 (16.4)	45 (2.4)	1,857 (100.0)	
	시험 및 성적에 대해 교수와 의논함	교수자	32 (9.0)	241 (60.0)	109 (27.1)	16 (4.0)	402 (100.0)	177.282 ***
		학습자	803 (43.2)	777 (41.8)	240 (12.9)	37 (2.0)	1,857 (100.0)	
수업 외 의사소통	진로에 대해 교수와 의논함	교수자	61 (15.2)	176 (43.9)	122 (30.4)	42 (10.5)	401 (100.0)	96.881 ***
		학습자	541 (29.1)	950 (51.2)	301 (16.2)	65 (3.5)	1,857 (100.0)	
	수업 또는 진로 이외의 일(MT, 식사, 취미 등)로 교수들과 교류함	교수자	128 (31.8)	196 (48.8)	59 (14.7)	19 (4.7)	402 (100.0)	10.733 *
		학습자	736 (39.6)	811 (43.7)	256 (13.8)	54 (2.9)	1,857 (100.0)	

다음 <표 8>은 교수자와 학습자에게 학습자와의 의사소통에 대한 전반적인 만족도와 만족하게 된 원인, 혹은 불만족하게 된 원인에 대한 개방형 질문을 실시 그 응답 결과를 정리한 것이다.

&lt;표 8&gt; 의사소통에 대한 전반적인 만족도

(단위: %)

분항		매우 불만족	불만족	만족	매우 만족	전체	$\chi^2$
의사소통에 전반적으로 만족함	교수	3.2	27.4	61.9	7.5	100.0	47.074 ***
	학생	8.7	36.2	42.2	12.8	100.0	

이를 보면, 교수자의 약 30%에 해당하는 경우만 학습자와의 의사소통에서 '불만족'하다고 응답하고, 약 70%가 '만족한다'고 응답하였다. 반면 학습자의 경우 약 55%에 해당하는 경우만 '만족한다'고 응답하였다.

이 같은 긍정적 응답의 이유로 가장 많은 교수자가 제시한 것은, '교수자들이 학생들과의 의사소통이 자연스럽게 이루어질 수 있도록 수업 내·외 활동을 조성하고자 자발적으로 노력'하였다는 것이다. 높은 만족도를 보이는 교수자들은 수업 내에서 토론활동을 활성화함으로써 학생들이 자신의 의견을 적극적으로 내세울 수 있도록 독려하고, 수업 외적으로도 학생들이 특별한 고

민거리가 없더라도 의무적으로 교수를 찾아올 수 있게 하여 많은 대화를 나누려는 노력을 기울인다고 응답하였다. 그리고 학생들에게 먼저 다가가 자주 대화를 나누고 학생들의 호기심이나 질문사항이 있을 때 적극적으로 풀어주려 한다고 하였으며, 학생들에게 관심을 기울이거나 학생의 입장에서 생각한다고 하였다. 이러한 내용을 종합해 볼 때, 교수자와 학습자간 원활한 의사소통을 위해서는 교수자가 권위를 드러내는 것이 아니라 학생들에게 친밀하게 다가가고 학생들의 입장에서 그들의 이야기에 귀를 기울여주는 노력이 필요하겠다.

<표 9> 의사소통에 만족하는 이유

(단위: %)

만족하는 이유	교수	학생
소통할 수 있도록 환경을 조성한다(토의·토론활동, 질의응답, 매체활용).	18.4	7.4
학생에게 먼저 다가가 자주 대화를 나눈다.	15.6	2.8
학생들의 호기심 등 궁금한 사항을 적극적으로 풀어주려 한다.	12.8	25.9
학생들에 대해 관심을 많이 가지려 한다.	10.4	9.3
상답과목이 편성되어 있어서 도움을 받는다.	8.0	10.2
학생의 입장에서 생각하려 노력한다.	6.8	4.6
학생들이 수업에 대해 관심이 많아서 의사소통이 수월하다.	6.0	1.9
평소 문자와 이메일 등을 통해 친밀감을 유지한다.	4.8	1.9
학생들과 공감대를 형성한다.	4.4	1.9
학생들의 주된 관심사인 취업/진로에 대한 이야기를 나눈다.	4.0	6.5
학과의 주요 행사에 참여하여 친밀감을 높인다.	3.6	0.9
학생들에게 신뢰감을 줄 수 있도록 수업내용을 전문적으로 설명한다.	3.2	3.7
학생들이 교수의 연구실에 편하게 찾아올 수 있도록 분위기를 조성한다.	2.0	23.1
전체	100.0	100.0

반면, 학생들과의 의사소통에 있어 '불만족'하는 교수자의 이유를 보면(<표 10> 참조), '학생들이 의사소통에 소극적이어서 소통이 어렵다'는 응답이 가장 많았다(불만족 교수자 중 34%). 이는 앞서 제시한 의사소통에 만족하는 이유와 사뭇 다른 결과이다. 학생들과의 의사소통에 만족하는 교수자들은 대부분 그들 스스로 학생들에게 관심을 갖고 다가서려 노력한다고 응답한 반면에, 불만족 하는 교수자들의 일부는 학생들의 소극적인 태도를 그 원인으로 생각하는 것이다. 게다가 학생들이 불만족하는 이유로 가장 많이 제시한 것이 '교수가 학생의 의견을 듣지 않고 임의로 판단한다'로 볼 때 학생들의 소극적 태도가 의사소통에 대해 부정적인 영향을 미친다고 하더라도 교수자가 학생들을 보다 더 배려하고, 이해하려는 태도를 가지는 것이 의사소통에 대한 상호만족도를 높이는 방법이라 사료된다. 이밖에 교수와 학생간 시간 맞추기가 어렵다는 응답도 14.7%였으며, 교수의 특성, 즉 시간강사나 겸임교수 등의 비전임교원이기 때문에 수업 외에 의사소통 할 기회가 없다고 응답한 경우도 12.8%로 나타났다.

&lt;표 10&gt; 의사소통에 불만족하는 이유

(단위: %)

불만족하는 이유	교수	학생
학생들이 의사소통에 소극적이다	34.3	4.5
교수와 학생간 시간 맞추기가 어렵다	14.7	16.9
교수의 특성상(비전임교원) 소통이 어렵다	12.8	2.2
전반적인 분위기가 의사소통하기 어렵다	10.8	6.7
수업 특성상(실기,교양 등) 의사소통이 어렵다	10.8	-
학생들이 교수를 어려워한다	7.8	13.5
학생에 대한 정보가 부족해서 의사소통이 어렵다	4.9	15.7
교수와 학생간 공감대가 없다	4.9	2.2
형식적으로만 이루어진다	-	12.4
학생들의 의견을 듣지 않고 임의로 판단한다	-	25.8
전체	100.0	100.0

#### 4. 수업만족도에 영향을 미치는 요인의 검토

다음에서는 대학의 질적 제고를 위해 중요하게 고려해야 할 요인이 무엇인지 알아보고자 한다. 이를 위해 교수활동과 학습활동, 교수·학생 의사소통을 독립변수로 하고, '전반적인 수업 만족도'에 대한 교수자와 학습자의 인식 평가를 종속변수로 한 회귀모형을 설정해 보았다. 그리고 이를 다중회귀분석을 실시하였다.<sup>8)</sup>

분석 결과, 교수자의 경우 교수자의 활동과 학습자 활동, 그리고 교수자와 학습자간의 의사소통을 독립변인으로 하여 설정한 모형의 설명력은 27.2%로 나타났으며( $R^2=.272$ ), F값이 29.532, p값은 .000으로 나타나 분석의 적합성이 확보되었다. 구체적인 결과를 보면 교수자의 입장에서 수업만족도에 유의한 영향을 미치는 요인은 교수자의 활동( $\beta=.413$ )인 반면, 학습자의 활동이나 교수와 학생간 상호작용 요인의 통계적 유의성은 확보되지 못했다. 한편, 인구사회학적 변인으로는 교수의 직위가 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 좀 더 구체적인 분석을 위해 각 요인을 구성하는 하위 지표들을 모두 포함하여 회귀분석을 실시하였다. 그 결과, 모형의 설명력은

8) 회귀분석에 앞서 요인분석 및 상관관계분석을 실시하였다. 먼저 총 변수(하위지표)들을 같은 개념군끼리 분류하기 위해 요인분석기법 중 요인간 상호독립성을 강조하는 베리맥스(Varimax) 회전 방식을 이용하여 재구성한 결과, 3개의 요인이 구성되었으며, 각 요인의 고유값은 최고 .856부터 .496까지 나타났다. 3개의 요인이 전체 변수를 설명하는 비율은 54.0%로 나타났다. 각 요인별 재구성된 지표를 살펴보면 교수자 활동 요인은 '수업이 흥미롭고 지적호기심을 자극함', '기대 수준이 명확함', '적절한 미디어의 활용', '학습량이 적절함', '충분한 시간', '평가관리와 체점의 공정성', '교수로부터의 충실한 피드백' 등이며, 학습자 활동 요인은 '교수가 부여한 과제 수행', '수업 중 교수의 질문에 응답', '수업 중 궁금한 사항 질문', '수업 중 발표 프리젠테이션 참여', '수업 중 토론/토의 참여', '수업 중 팀프로젝트 참여' 등으로 구성되었다. 끝으로, 교수·학생 의사소통 요인은 '수강신청 관련 의논', '수업 내용 및 과제에 대해 의논', '시험 및 성적에 대해 의논' 등의 지표로 구성되었다. 한편, 변수간 다중공선성의 확인을 위해 실시한 상관관계분석 결과에서도 모든 상관계수 값이 .8이하로 나타나 이들 지표로 구성된 회귀분석을 실시하는데 무리가 없는 것으로 판단된다.

앞서 실시한 분석보다 다소 높은 33.6%로 나타났고( $R^2=.336$ ), 수업만족도에 대해 유의수준  $p<.05$ 를 기준으로 할 때, 유의한 영향을 가지는 변인은 교수자 활동 요인의 '수업목표와 기대 수준이 명확함'과 '학습량이 적절함', '수업이 흥미롭고 지적 호기심을 자극함' 등으로 나타났다.

<표 11> 교수자의 수업만족도에 영향을 미치는 요인

	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의 확률	F	유의 확률	R <sup>2</sup>
	B	표준오차	베타					
(Constant)	.099	.283		.352	.725	29.532	.000	.272
교수자활동	.762	.086	.413	8.853	.000			
학습자활동	.058	.058	.048	.996	.320			
교수학생간 의사소통	.072	.056	.060	1.288	.198			
성	-.100	.068	-.065	-1.455	.147			
직위	.263	.063	.189	4.201	.000			
(Constant)	.537	.335		1.602	.110	9.619	.000	.336
명확한 수업목표	.197	.061	.183	3.255	.001			
학습량이 적절함	.180	.048	.192	3.729	.000			
이해시간충분	.015	.054	.014	.276	.782			
평가관리공정	-.032	.077	-.021	-.418	.676			
시험의 적절성	-.022	.082	-.013	-.263	.792			
미디어의 활용	.024	.043	.026	.573	.567			
흥미로운 내용	.202	.056	.178	3.588	.000			
충실한 피드백	.043	.047	.047	.915	.361			
직업기술습득	.056	.048	.054	1.153	.250			
교수가 부여한 과제	.068	.042	.080	1.632	.103			
교수의 질문 응답	.059	.048	.066	1.232	.219			
자발적 질문	-.053	.046	-.061	-1.167	.244			
발표/프리젠테이션	-.028	.046	-.035	-.601	.548			
토론/토의	.028	.049	.034	.562	.574			
팁프로젝트	.011	.046	.013	.231	.817			
수강신청 상담	.046	.046	.050	1.003	.317			
수업내용/과제상담	-.007	.053	-.007	-.127	.899			
시험/성적상담	.023	.051	.022	.451	.653			
성	-.117	.068	-.076	-1.714	.087			
직위	.250	.063	.179	3.993	.000			

다음 <표 12>은 학습자들의 수업만족도에 대한 영향요인을 검토하기 위해 실시한 회귀분석의 결과를 정리한 것이다. 분석 결과, 학습자의 경우 독립변수를 교수자활동과 학습자활동, 그리고 교수학생간 의사소통, 성, 학년 등으로 하여 수업 전반적인 만족도에 대한 회귀모형의 설명력은 47.7%( $R^2=.477$ )의 설명력을 확보하였다. 또한 F값이 337.447, 유의확률 p는 .000으로 나타나 모형 분석의 타당성이 검증되어, 세 요인 모두 학생들의 전반적인 수업만족도에 대해 유의수준  $p<.05$ 에서 유의한 영향을 미치고 있음을 알 수 있었다. 구체적으로, 학습자 활동( $\beta=.043$ )이나 교수

학생 의사소통의 경험( $\beta=.057$ )은 상대적으로 다소 약한 영향을 가지기는 하였으나 교수자 활동 요인( $\beta=.658$ )은 매우 강한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

<표 12> 학습자의 수업만족도에 영향을 미치는 요인

	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의 확률	F	유의 확률	R <sup>2</sup>	
	B	표준오차	베타						
(Constant)	-.262	.101		-2.607	.009	337.447	.000	.477	
교수자활동	.994	.027	.658	36.579	.000				
학습자활동	.055	.023	.043	2.392	.017				
교수학생간 의사소통	.078	.025	.057	3.063	.002				
성	.002	.028	.001	.085	.932				
학년	.018	.017	.018	1.037	.300				
(Constant)	-.300	.112		-2.687	.007				98.724
교수자	명확한 수업목표	.179	.020	.173	8.745	.000			
	학습량이 적절함	.133	.022	.137	6.173	.000			
	이해시간충분	.022	.020	.024	1.092	.275			
	평가관리공정	.160	.020	.158	7.920	.000			
	시험의 적절성	.029	.023	.026	1.290	.197			
	미디어의 활용	.073	.021	.067	3.484	.001			
	흥미로운 내용	.175	.021	.191	8.441	.000			
	충실한 피드백	.113	.022	.117	5.052	.000			
	직업기술습득	.100	.020	.096	5.046	.000			
학습자	교수가 부여한 과제	.047	.018	.046	2.646	.008			
	교수의 질문에 응답	.054	.022	.054	2.506	.012			
	자발적 질문	-.001	.021	-.001	-.060	.952			
	발표/프리젠테이션	.013	.025	.014	.509	.611			
	토론/토의	-.046	.025	-.051	-1.857	.063			
의사소통	팁프로젝트	.012	.021	.014	.569	.570			
	수강신청 상담	-.030	.026	-.023	-1.153	.249			
	수업내용/과제상담	.018	.024	.017	.767	.443			
	시험/성적상담	.047	.023	.044	2.043	.041			
성	.019	.028	.012	.681	.496				
학년	.023	.017	.022	1.350	.177				

한편 수업만족도에 대한 영향요인을 좀 더 구체적으로 살펴보기 위해 각 항목을 구성하는 하위 지표들을 모두 고려한 회귀분석 결과, 모형의 설명력은 R<sup>2</sup>값이 .518로 나타나 51.8%으로 확보되었으며, 유의수준 p<.05에서 수업만족도에 유의한 영향을 가지는 변인은 교수자 활동 요인의 '수업 목표와 기대수준이 명확함', '학습량이 적절함', '평가관리와 채점의 공정성', '미디어가 잘 활용됨', '수업이 흥미롭고 지적호기심을 자극', '교수로부터 충실한 피드백', '수업내용의 직업 관련 기술의 습득' 등이었고, 학습자 활동 요인 중에서는 '교수가 부여한 과제'와 '수업 중 교수의 질문에 응답' 등이 유의한 것으로 나타났다. 또한, 의사소통의 하위변인 중에서는 '시험이나

성적 관련 상담'이 유의한 영향을 미치는 것으로 확인되었다.

이상으로 교수자와 학습자의 수업만족도를 결정하는 요인에는 약간의 차이는 있으나 교수자나 학습자 모두에게 있어 가장 강력하게 고려되어야 할 선행요인은 '교수자의 역할'임을 알 수 있다. 이는 류춘호·이정호(2003), 이동명(1999) 등이 수업만족도에 있어서는 교수자의 역할이나 활동이 가장 중요한 요인이 된다고 지적한 것과 같은 결과이다. 특히, 요인별 하위 지표들을 모두 고려한 회귀분석 결과에서 교수자나 학습자 모두에게 있어 교수자의 '명확한 수업 목표', '학습량의 적절성', '흥미로운 수업 내용' 등이 유의한 영향을 미치는 것으로 나타나 수업의 질적 제고를 위한 개선 지원 방안을 모색하는 데 있어 이들 요소에 대한 고려가 더욱 필요하겠다. 한편, 이 결과에서 보다 주목해 볼 점은 교수자의 활동 요인을 제외하고는 학습자 활동이나 의사소통 요인과 그 하위 변인들이 수업만족도에 미치는 영향 결과가 교수자와 학습자별로 상이하게 나타난 점이다. 비록 교수자의 경우 의사소통 요인에 대한 통계적 유의성이 확인되지 않았으나 이에 대한 교수자와 학습자간 인식차이가 크게 존재하는 데다 인식 차이가 나타나는 이유 또한 상이한 점을 볼 때, 교수자-학습자간 의사소통에 대한 논의는 수업만족도 제고를 위한 개선 방안을 모색하는 데 있어 더욱 체계적인 이론과 방법에 의해 검토되어야 할 것이다.

## V. 결론

본 연구는 고도화된 지식기반사회에서 대학의 경쟁력을 높이기 위한 과제 중 하나인 수업의 질적 제고를 위해 학생들의 수업활동, 수업내용 및 방법, 평가와 관련한 교수의 수업활동과 교수와 학생 간 의사소통 경험을 중요한 요소로 전제하고, 이에 대한 교수자와 학습자간의 인식 차이와 전반적인 수업만족도에 미치는 영향요인을 분석하였다.

연구결과를 중심으로 논의해 보면 다음과 같다. 첫째, 교수자의 수업활동에 있어 교수자와 학습자간 인식차이는 모든 항목에서 뚜렷하게 나타났다. 구체적으로 수업 방법(이해와 암기)이나 이해를 위한 충분한 시간을 제공하는가와 같은 학습자에 대한 배려 측면, 교수자의 공정한 평가관리와 채점 등에 있어 학습자와 교수자간의 뚜렷한 인식차이가 나타나고 있었다. 이러한 교수자와 학습자간의 인식 차이는 수업 개선을 저해하는 요인이 될 수 있다. 물론 이러한 분석 결과를 가지고 단순히 학습자들만이 불만족하고 있으니 교수자가 잘못되었다는 식으로 해석하거나, 특정 수업방법이 옳지 못하다고 이해해서는 안 될 것이다. 다시 말해, 암기보다 이해의 수업방식이 고차원적이고 옳다고 비춰져서는 곤란하다. 암기가 강조되는 학습은 보편적인 학습법의 하나이자 가장 기본적인 학습법이라 할 수 있다. 사실 수업 시간에 이해한 내용을 바탕으로 보다 고차원적인 학습과 실천을 위해서는 정확한 내용에 대한 암기가 분명히 전제되어야 한다. 다만,

무조건 반복을 통한 횟수만 늘리는 암기가 아니라 보다 효율적으로 명확하게 암기할 수 있는 교수방법에 대한 교수자의 노력이 필요하며, 암기의 필요성과 중요성에 대해서도 학생들이 충분히 인지할 수 있게끔 설명할 필요가 있다. 또한 학생들은 수업 시간에 학습내용을 이해할 시간이 부족하고, 시험이나 평가 관리에 대해 상대적으로 불만족하는 경향을 보였는데, 이를 교수자가 학생들이 이해할 시간을 충분히 주지 않고, 수업시간에 배우지 않은 내용으로 시험문제를 출제했다고 단정해서는 안 될 것이다. 그보다 시험과 관련한 교수자와 학생간의 의사소통이 원활히 이루어지지 못한 것은 아닌지, 또는 학생들이 수업내용에 대해 충분히 이해하지 못해 배우지 않았다고 느끼는 것은 아닌지 등도 함께 고려하여 해석하는 것이 적절할 것으로 사료된다. 따라서 교수는 시험 출제와 관련하여 학생들에게 다시 한 번 수업 내용을 이해시키고, 중요도에 대해서 충분히 설명하는 등 학습자에 대한 배려와 적극적인 의사소통 노력을 기울일 필요가 있다. 또한, 학습자들의 수업 내용에 대한 이해를 돕기 위해 수업 시간 전후에 배운 내용을 확인해보는 간단한 퀴즈나 형성평가 등을 활용하는 것도 좋은 방법이 될 수 있을 것이다. 특히, 형성평가는 중간고사나 기말고사와 같이 총괄적인 의미에서의 평가보다는 수업과정 중의 평가로 학생이 중요한 학습요소를 제대로 학습하고 있는지를 파악할 수 있고 더 나아가 교수·학습이 수업목표에 맞게 올바르게 나아가고 있는지 확인하고 점검할 수 있는 도구라 할 수 있다. 한편, 평가는 학습 내용을 가르치는 것만큼이나 매우 중요한 과정에 속하며, 공정한 평가는 학생들의 자존감을 높이고 또 다른 학습과정에서 중요한 동기요소로 작용한다. 그러나 학생들이 교수의 평가관리와 채점 방식에 명확한 기준을 이해하지 못해 신뢰하지 못하게 되면 교수자나 수업활동에 대한 불신과 불만족으로 이어질 수 있다. 따라서 교수는 강의계획서에 평가 영역이나 채점 방식 등을 명시하거나 강의 첫 시간에 명확한 기준에 대해 공지해주는 것이 중요하며, 과제에 대한 피드백을 활성화하고 시험 채점 결과에 대해서도 안내해 주는 등의 노력을 기울일 필요가 있겠다.

둘째, 학생들의 수업 내 활동과 관련하여 '교수가 부여한 과제 수행', '수업 관련 자료 읽기 및 예습', '수업 중 교수의 질문에 응답함', '수업중 궁금한 사항에 대해 질문함', '수업 중 팀 프로젝트에 참여함', '수업 시간 중 노트필기를 함', '수업과제를 제출기한을 넘겨서 제출함', '수업시간에 문자를 보내거나 채팅을 함' 등의 항목에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였으며, 학생들 스스로 자신의 활동을 부정적으로 평가하는 것에 비해 교수들이 더 긍정적으로 인식하는 것으로 나타났다. 일반적으로 학습자는 교수의 통제가 이루어지는 항목들에 대해서는 활발한 활동을 보이는 경향이 있었다. 그러나 '궁금한 사항에 대해 질문함' 등에 대해서는 소극적인 태도를 보이는 등 자기주도적으로 학습하는 활동이 부족한 것으로 보였다. 수업이 교수의 활동만이 아닌 학습자와 함께 만들어가는 것인 만큼 수업에 대한 학생들의 능동적인 학습 성향은 좋은 수업을 만들어 가는데 필수적인 요소이다. 따라서 학생들이 수업 활동에 적극적으로 참여할 수 있게 하는 다양한 교수·학습방법을 탐구·적용하고, 그 과정을 통해 학생 스스로 학습에 대한 기

대와 만족도를 높일 수 있도록 수업 환경을 조성하는 것이 더욱 필요하겠다.

셋째, 교수자-학습자간의 상호작용, 즉 원활한 의사소통은 학생들의 동기부여와 참여를 이끌어 내어 수업만족도를 높일 수 있는 중요한 요인의 하나라 할 수 있다. 이에 대한 분석 결과, 의사소통의 중요성에 대해서는 교수자나 학습자 모두 충분히 인식하고 있었으나, 만족도는 높지 않았다. 이는 여러 복합적인 요인의 작용으로 인해 교수자와 학습자 간 의사소통에 어려움이 존재함을 의미하는 것으로 이를 개선하기 위해서는 상호간의 보다 적극적이며 자발적인 노력이 필요하겠다. 구체적으로, 교수자와 학습자 간 의사소통은 상호존중에서부터 시작되는 만큼(전숙경, 2009), 교수자는 학습자를 인격적으로 존중하는 동시에 학습자 역시 교수자를 신뢰하고 교수자와의 상호작용의 필요성을 느낄 수 있도록 유인해야 한다. 물론 학습자들의 소극적인 태도로 의도치 않게 의사소통의 주도권과 결정권이 교수자에게 편중되는 현상이 자주 나타난다. 특히 수업에서 학생들이 교수의 질문에 응답하지 않거나, 자거나 수업과 관계없는 행동들을 할 때, 교수자와 학습자는 서로에게 무관심하게 되고 수업 분위기는 냉소적으로 바뀌기 쉽다. 따라서 보다 원활한 의사소통이 가능하게 하고, 상호 유기적인 수업 분위기를 조성하기 위해서는 학습자와의 의사소통에서 높은 만족도를 보인 교수자들의 지적처럼, 교수자들이 교수로서의 권위는 버리되 수업과 관련한 전문성을 발휘하면서 학생들에게 보다 더 관심을 기울이고 그들의 입장에서 생각하는 등의 배려가 더욱 요구된다. 또한, 학습자들의 적극적이고 자발적인 의사소통에의 참여는 필수적인 요건인 만큼 교수자는 학습자가 자신의 견해를 밝히고 질문하는 능력을 길러주기 위해 학습자에게 맞는 단계화된 질문을 던지거나 관심 있는 주제로 문제제기를 하는 등 다양한 교수-학습방법에 대해 탐구하고 적용하는 노력이 필요하겠다. 이밖에도 학생들과 자주 만날 수 있도록 별도의 시간을 조정하거나 학과 행사 등에 참여하여 친밀감을 높이는 것도 의사소통 활성화에 도움이 될 것이다.

넷째, 수업의 질적 제고를 위한 요소인 교수·학습활동, 교수·학생간 의사소통 경험이 수업의 전반적인 만족도에 미치는 영향을 분석하였다. 그 결과, 교수자의 경우 '교수활동' 요인이, 학생들의 경우에는 교수활동과 학생활동, 교수·학생 의사소통 등의 모든 요소가 통계적으로 유의한 영향( $p < .05$ )을 미치는 것으로 나타났다. 특히, 교수활동 요인 중 수업의 명확한 목표나 흥미로운 내용, 교수법 등이 교수자와 학습자의 수업만족도에 대해 공통적으로 강한 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 이러한 결과는 수업의 질을 높이고, 좋은 수업을 형성하기 위해서는 교수자가 학생들에게 분명한 수업목표를 제시하고, 흥미를 이끌 수 있는 내용과 교수법의 개발 및 적용을 위해 꾸준한 관심과 노력을 기울여야 함을 의미한다. 한편, 비록 본 연구의 결과에서 학습자의 활동이나 교수-학생간 의사소통이 수업만족도에 미치는 영향이 미미하거나 통계적 유의성이 확보되지 못했으나, 이들 요인에 대한 교수자와 학습자간 인식 차이가 크게 존재하는 바 이들 요인이 좋은 수업을 저해할 가능성에 대해 간과할 수 없다. 더욱이 학생들의 수업만족도에는 교



수자의 활동만이 유의한 영향을 가지는 것이 아니라 자신들의 참여 기회나 정도, 의사소통 또한 유의한 영향을 가지는 것을 나타냈으므로 학생들의 자발적 참여를 유도하고, 교수와의 유기적 관계가 형성될 수 있는 환경 구축을 위한 노력이 요구된다.

이상의 연구결과는 그동안 수업의 질적 제고를 위해 이루어졌던 여러 프로그램 개발 및 운영에 시사하는 바가 크다. 가령, 각 대학에서 CTL을 통해 이루어지는 프로그램들은 개별적인 교육 주체를 대상으로 운영되는 경우가 많다. 수업컨설팅이나 수업포트폴리오, 교수법 워크숍 운영 등은 학생들의 참여가 아닌 교수중심의 참여 프로그램이다 보니, 각각의 성과 역시 교수 중심으로만 해석되는 경향이 크다. 물론 수업컨설팅을 실시하는 일부에서는 학생들의 만족도를 파악하기도 하지만, 본 연구에서 고려한 여러 변인들에 대한 평가가 아닌 수업 전반에 대한 일회적인 만족도에 머물 위험이 크다. 마찬가지로 학생들을 대상으로 하는 프로그램 역시, 학생 개인의 역량을 강화시키는 프로그램 위주로 운영되다 보니 실제 수업에서 얼마만큼 적용되고 조화롭게 발휘될 수 있는지에 대한 검토는 상대적으로 취약하다. 따라서 개별적인 영역에서의 역량 함양 뿐만 아니라 수업이라는 동일 영역에서 서로의 역량이 조화롭게 발휘될 수 있는 프로그램 개발 및 운영이 필요할 것으로 보인다.

끝으로 본 연구는 기존 연구들과 논의들이 학습자 시각에서만 교수활동을 평가하게 하고 교수자를 고려하지 못한 한계를 극복하고, 이들 간의 인식차이를 올바르게 파악하며 해소하기 위한 노력의 필요성을 제기하고자 한 점에서 의의를 가진다. 그럼에도 불구하고 몇 가지 점에서 한계를 가진다. 첫째, 본 연구의 조사대상은 지방의 한 국립대학의 교수자와 학습자로 연구 결과를 일반화시키는데 제한이 있다. 향후 대학의 특성별, 가령 대학 소재지, 대학 규모, 대학 지원 환경 등을 고려하여 교수자와 학습자를 대상으로 한 연구가 필요하리라 본다. 둘째, 본 연구에서는 좋은 수업의 요인으로서 수업 내에서 이루어지는 교수·학습활동, 교수와 학생간의 의사소통 경험 중심으로 분석하였다. 그러나 수업의 질적 개선을 위한 노력으로는 교수·학습활동과 의사소통뿐만 아니라 다양한 요인들이 존재할 수 있다. 예를 들어, 실제 수업에서는 교수자나 학습의 개인적 변인뿐만 아니라, 교육매체, 교육 환경, 대학 특성, 지역 문화 등의 다양한 변수가 존재하고, 그것들이 서로 영향을 미칠 수 있기 때문에 이러한 요소들을 포괄적으로 검토할 필요가 있다. 또한 본 연구는 교육주체 간 일반적인 인식 차이와 영향요인을 파악하였으나 좀 더 면밀한 분석과 검토를 위해서는 향후 동일한 수업에 참여하는 교수와 학생을 대상으로 실험설계나 관찰 등의 방법을 적용한 연구가 필요할 것으로 보인다. 그러나 이러한 한계에도 불구하고 교수자와 학습자간의 인식을 비교하고 수업만족도에의 영향요인을 검토한 본 연구는 보다 효율적인 수업 개선을 통한 대학 교육의 질적 제고를 위해 교육의 중요한 두 주체인 교수자와 학생을 함께 고려하고, 다양한 요인들을 고려한 수업 개선 방안 모색의 필요성을 제시한 기초 연구로 활용될 수 있을 것으로 기대한다.

## 참고문헌

- 권영주, 박영신, 김의철(2007). 대학생의 정서적 지원과 자기효능감 및 학업성취와 행복의 관계 분석. **한국교육문제연구**, 25(2), 153-172.
- 김명화(2002). 강의평가 자료 분석을 통한 강의 평가지 개선방안. **교육문제연구**, 16, 81-101.
- 김선연, 신호진(2012). 대학생의 학과교수 만족도 구성요인 타당화 및 학업성취도와의 관계분석. **한국교원교육연구**, 29(1), 207-226.
- 김안나, 이병식(2003). 대학생들의 핵심능력 개발에 영향을 미치는 개인 및 환경 요인 분석. **한국교육**, 30(1), 367-392.
- 길양숙(2013). 교수의 수업포트폴리오 내용 분석 : 교육철학과 수업성찰 내용을 중심으로. **교육방법연구**, 25(1), 219-241.
- 노혜란, 최미나(2004). 인적자원개발을 위한 교수역량 모델 개발. **직업능력개발연구**, 7(2), 28-58.
- 류춘호, 이정호(2003). 강의만족도에 영향을 미치는 교수관련 요인에 관한 연구. **경영교육연구**, 19(1), 249-279.
- 민혜리, 윤희정(2012). 대학수업 개선에 있어서 수업컨설팅의 기능 : 대학 교수의 인식을 중심으로. **열린교육연구**, 20(1), 251-276.
- 민혜리, 유병민, 심미자(2005). 대학교육의 질 향상을 위한 좋은 강의의 기준 탐구. **교육정보미디어연구**, 11(3), 41-65.
- 박인옥(2009). 중학교 사회과 교사의 수업포트폴리오 활용 연구. **시민교육연구**, 41(3), 73-111.
- 백순근, 함은혜, 이재열, 신호정, 유예림(2007). 중등학교 교사의 교수역량 구성요인에 대한 이론적 고찰. **아시아교육연구**, 8(1), 47-69.
- 설재연(2006). 학생의 교사-신뢰, 학습동기 및 학교생활 적응과의 관계. 석사학위논문, 숙명여자대학교.
- 송상호, 권경빈(2006). 대학 교수·학습센터의 필요성과 역할에 대한 고찰 : 미국의 사례를 중심으로. **교육공학 연구**, 22(3), 167-185.
- 송윤정(2014). 대학생의 전공선택동기, 전공만족도, 교수-학생 상호작용이 대학생활적응에 미치는 영향. 박사학위논문, 동아대학교.
- 신호정, 민혜리(2009). 대학생의 학습인식과 교육만족도의 관계 : 인문·사회계열과 자연·이공계열의 비교. **교육학연구**, 47(3), 49-72.
- 심미자(2012). 좋은 수업을 위한 수업컨설팅의 새로운 방향 탐색. **한국교원교육연구**, 29(2),

371-396.

- 안지혜(2012). 좋은 대학수업의 특성 분석 연구 : 인문사회계열 우수 수업 사례 관찰 결과를 중심으로. 박사학위 논문, 연세대학교.
- 양현정(2003). 대학생활 적응에 영향을 미치는 일상적 스트레스와 자아존중감의 상호작용 효과 : 자아존중감의 안정성 및 수준을 중심으로. 석사학위논문, 연세대학교.
- 염시창(2008). 대학 강의평가 도구의 타당화 및 관련 변인의 다층분석. **교육평가연구**, 21(2), 25-52.
- 유현숙 외(2010). **한국 대학생의 학습과정 분석 연구(I)**. 한국교육개발원.
- 유현숙 외(2011). **한국 대학생의 학습과정 분석 연구(II)**. 한국교육개발원.
- 유현숙 외(2012). **한국 대학생의 학습과정 분석 연구(III)**. 한국교육개발원.
- 유현숙 외(2013). **대학 교수·학습 질 제고 전략 탐색 연구(I)**. 한국교육개발원.
- 이동명(1999). 강의평가 상황이 교수의 강의활동과 학생의 강의만족도에 미치는 영향에 관한 연구. **생산성논집**, 13(2), 105-130.
- 이성흠(2001). 교수설계 이론에 근거한 대학 강의평가 도구개발을 위한 기초연구. **교육공학연구**, 17(1), 81-108.
- 이숙정(2006). 중고생의 교사신뢰와 자아존중감, 학습동기, 학업성취 및 학급풍토간의 관계모형 검증. **교육심리연구**, 20(1), 197-218.
- 이숙정(2011). 대학생의 학습몰입과 자기효능감이 대학생활적응과 학업성취에 미치는 영향. **교육심리연구**, 25(2), 235-253.
- 이은실(2012). 기독교대학 정체성을 위한 교수개발의 방향. **기독교교육정보**, 35, 33-67.
- 이은화, 김희용(2008). 좋은 대학수업의 특징과 그 의미. **교육사상연구**, 22(1), 123-146.
- 이장익, 김주후(2012). 대학생의 핵심역량과 학업성취도 관계성에 대한 분석연구. **직업교육연구**, 31(2), 227-246.
- 이호배(2005). 학생의 수업관여도와 강의평가 관심도가 강의만족도에 미치는 영향. **상품학연구**, 23(3), 95-117.
- 임우섭, 김용주(2007). 대학 교수의 핵심 강의역량 분석. **교육행정학연구**, 25(4), 413-434.
- 전도근(2010). **명강사를 위한 명강의 전략**. 서울: 학지사.
- 전숙경(2009). 교육적 의사소통의 의미와 성격. **교육철학**, 45, 199-220.
- 정은이, 박용한(2009). 교수신뢰 척도 개발에 관한 예비 연구. **한국심리학회지**, 28(2), 405-426.
- 정은이(2010). 대학에서의 좋은 수업에 대한 교수자와 학습자의 인식. **교육방법연구**, 22(3), 25-44.
- 정은이(2012). 수업 방해 요인에 대한 대학생과 교수의 인식 차이 및 학습자의 수업방해 요인과 수업참여, 만족도와의 관계. **한국교육학연구**, 18(3), 73-103.

- 조용개(2009). 교수자의 수업 개선을 위한 수업포트폴리오 개발 모형 및 평가준거안. **한국교원 교육연구**, 26(2), 47-73.
- 조형정, 김명량, 엄미리(2009). 국·내외 교수학습센터의 프로그램 현황 비교 분석. **비교교육연구**, 19(2), 269-293.
- 최승우(2001). 교사-학생의 상호작용 유형과 학업성취와의 관계. 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 최정윤, 이병식(2009). 대학생의 학습성과에 대한 영향 요인 탐색 : 대학의 효과분석을 중심으로. **교육행정 학연구**, 27(1), 199-222.
- 한신일, 김혜정, 이정연(2005). 한국대학의 강의평가실태 분석. **한국행정 학연구**, 23(3), 379-403.
- 홍영기(1999). 대학교육의 교수방법 개선방향. **대학교육**, 101(9.10), 54-61.
- 황은희, 백순근(2008). 중등교사의 실천적 교수역량에 대한 자기평가와 전문가평가의 비교연구. **교육평가연구**, 21(2), 53-74.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*, San francisco: Jossey-Bass, 482.
- Bernstein-Yamashiro, B., and G. G. Noam. (2013). Teacher-student relationships: Toward personalized education. *New Directions For Youth Development*, 137.
- Chickering, A. W. and Z. F. Gamson. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 39(7).
- Coates, H.(2013). Assessing and improving undergraduate education in Australia. *Paper presented at 2013 KEDI Higher Education Policy Forum: Strategic planning for the advancement of higher education quality in South Korea-Uncovering the black-box of learning process*, Seoul, Korea.
- Delaney, J., Johnson, A. N., Johnson, T. D. & Treslan, D. L.(2010). *Students' Perception of Effective Teaching in Higher Education*. Memorial University of Newfoundland, Distance Education and Learning Technologies.
- Feldman, K. A. (1988). Effective college teaching from students and faculty's view: Matched or mismatched priorities? *Research in Higher Education*, 28, 291-344.
- Franklin, J. M. Theall and L. Ludlow. (1991). Grade Inflation and Studnet Ratings, A Closer Look, *the Annual Meeting of the American Education Research Association*, Chicago.
- Greimel-Fuhrmann, B. and A. Geyer (2003). Students' evaluation of teachers and instructional quality - Analysis of relevant factors based on empirical evaluation research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(3), 229-238.
- Hagenauera G. and S. E. Voletb (2014). Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388.

- Harlen, W. and M. James. (1997). Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education*, 4(3), 365-379.
- Hartley, J., and I. K. Davies (1986). Note-taking: A critical review. Programmed Learning and Educational Technology.
- Kember, D. and A. Wong. (2000). Implications for evaluation from a study of students' perceptions of good and poor teaching. *Higher Education*, 26(1), 81-97.
- Lizzio, A., K. Wilson, and V. Hadaway. (2007). University students' perceptions of a fair learning environment: A social justice perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 195-213.
- McCormick, A. C.(2013). Higher Education Quality Through the Lens of Student Engagement: Lessons from NSSE. *Paper presented at 2013 KEDI Higher Education Policy Forum Strategic planning for the advancement of higher education quality in South Korea-Uncovering the black-box of learning process*, Seoul, Korea.
- Parpala, A. and S. Lindblom-Ylänne. (2007). University teachers' conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 355-370.
- Parpala, A., S. Lindblom-Ylänne, and H. Rykonen. (2011). Students' conceptions of good teaching in three different disciplines. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(5), 549-563.
- Reid, D. J. and M. Johnstons (1999). Improving teaching in higher education: Student and teacher perspectives. *Educational Studies*, 25(3). 269-281.
- Roorda, D. L., H. M. Y. Koomen, J. L. Spilt, and F. J. Oort (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493-529.
- Ryan, J. J., J. A. Anderson and A. B. Birchler(1980). Student Evaluation, The Faculty Responds. *Research in higher Education*, 12, 317-333.

\* 논문접수 2014년 5월 7일 / 1차 심사 2014년 6월 10일 / 게재승인 2014년 6월 22일

\* 송충진: 강원대학교 사회학과를 졸업하고, 동 대학교 대학원 일반사회교육전공 교육학 박사학위를 취득하였다. 현재 강원대학교 교수학습개발원 선임연구원으로 재직 중이다.

\* E-mail: choong@kangwon.ac.kr

Abstract

## A Study on the Teaching and Learning Activities, Student-teacher Communication, and Course Satisfaction

Song, Choong-jin\*

Recently, the capacity of universities has been more greatly emphasized as a core issue for enhancing the competitiveness of nations. Thus, many universities have been making great effort to enhance the quality of education. They especially emphasize positive teaching and learning activities, course satisfaction, and student-teacher communication. This study reviews how students and teachers are aware of them that take place in major classes. And this study also analyzes the factors influencing on the course satisfaction. The results of this study are as follow: first, in teaching and learning activities, course satisfaction, and student-teacher communication, it has shown that there are obvious differences in perception between the students and teachers. Mostly, the perception of students is lower than the teachers'. It means the students have negatively evaluated the teachers' activities such as teaching skills, credit ratings, and so on. Second, level of students' perception on the student-teacher communication is lower than the teachers. Finally, it has shown that teachers' activities is the main antecedent factor of the course satisfaction. From these results, we should try to be aware of and try to resolve practically and systematically the differences in satisfaction and perception of the activities and experiences of the students in order to increase the quality of education.

Key words: good teaching, course satisfaction, student-teacher communication