# 강의평가에 대한 학생들의 인식 연구

이 상 원* · 박 정 환**

목 차

요 약
Ⅰ. 서 론
Ⅱ. 이론적 배경
Ⅲ. 연구방법 및 절차
Ⅳ. 연구결과
Ⅴ. 결 론
참고문헌

## 요 약

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

본 연구에서는 C대학교의 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 삼았으며, 강의평가에 대한 학생들의 인식을 알아보기 위하여 $x^2$ 통계치를 이용한 교차 분석을 실시하였다.

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 학생

* 제주대학교 교육대학원 교육행정전공 석사과정
** 제주대학교 교육대학원 교육학과 전임강사

들이 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.

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 감소시키 나가는 노력을 기울여야 할 것이다.

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.

# 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(8만 3천명 → 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 구비해야 할 조건이 되어야 한다. 이러한 요청에 부응해

서 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 교수강의평가는 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, 끊임없이 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. 강의평가의 의미 및 목적

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 이를 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).

## 2. 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 발췌과정을 거쳐 다음의 <표 1>과 같이 "대학 강의평가 도구개발을 위한 표본 평가문항"을 개발하였는데 이는 강의평가 설문지 개발과 관련하여 상당히 의미 있는 연구결과로 사료된다.

<표 1> 대학 강의평가 도구개발을 위한 표본평가문항

| 평 가 범 주 | 평 가 문 항 |
|---|---|
| 학습목표/교과내용 | * 학습목표는 분명하게 진술되었다.<br>* 학습내용은 학습목표 달성에 도움이 되었다.<br>* 교수·학습내용은 학습목표를 이해하는데 도움이 되었다. |
| 학습자 분석정보 | * 나는 이 교과목 준비를 철저히 하면서 수강하였다.<br>* 나는 이 교과목에 흥미를 가지고 열심히 수업에 참여하였다.<br>* 나는 교과목에 필요한 충분한 선수지식을 가지고 있었다. |
| 수업환경 분석 | * 강의실의 배치가 적절하였다.<br>* 강의실 배경은 교과내용/교수·학습방법에 적절하였다.<br>* 교수·학습방법에 적절한 기자재가 강의실에 배치되어 있었다. |
| 교수·학습과정의 조직 | * 수업계획서에는 교수·학습활동이 체계적으로 기술되어 있었다.<br>* 수업은 수업계획서에 따라 진행되었다.<br>* 수업계획서가 과목의 성격을 이해하기 쉽게 구성되었다. |
| 학습내용의 수준/학습 부담 | * 수업에서 다루어진 학습내용의 난이도는 적절하였다.<br>* 수업내용의 범위는 한 학기 분량으로 충분하였다.<br>* 수업에서 다루어진 학습내용은 학습자의 수준에 적절했다. |
| 교수·학습자료 선택 | * 수업에서 사용된 교재는 적절하게 선정되었다.<br>* 수업에서 사용된 부교재는 수업내용이해에 도움이 되었다.<br>* 수업에 사용된 매체는 학습내용을 이해하는데 도움이 되었다. |
| 교수·학습매체의 개발·활용 | * 교과목의 특성을 고려할 때, 수업과정에 활용된 매체는 적절하였다.<br>* 실험/실습에 필요한 기자재는 충분하였다.<br>* 수업매체의 활용은 흥미유발에 도움이 되었다. |

| 평 가 범 주 | 평 가 문 항 |
|---|---|
| 교수(자) 관련사항 | * 교수(자)는 교과목에 관한 충분한 지식을 가지고 있었다.<br>* 교수(자)는 교과목에 대한 학생들의 학습의욕을 고취 시켰다.<br>* 교수(자)의 수업준비는 충실하였다. |
| 교수·학습활동 (수업방법) | * 실험/실습활동이 교과내용 이해에 적절하였다.<br>* 학습자의 조별 학습활동은 학습과제 수행에 도움이 되었다.<br>* 수업방법이 적절하여 학습효과가 있었다. |
| 과제에 대한 송환의 정도 | * 이습과제는 수업내용을 보충/이해하는데 도움이 되었다.<br>* 과제는 학습내용을 이해하는데 적절하였다.<br>* 과제물에 대한 사후지도(feedback)는 충실하였다. |
| 성적평가의 공정성 | * 시험은 수업내용의 이해정도를 평가하는데 적절하였다.<br>* 평가는 수업의 내용을 적절하게 반영하였다.<br>* 본 교과목 교수·학습에 다양한 평가방법이 사용되었다. |
| 종합평가 | * 전반적으로 나는 이교과목에 만족한다.<br>* 이 수업을 다른 학생에게 추천하겠다.<br>* 이 강좌를 통하여 해당 학문분야에 대한 관심이 높아졌다. |
| 수업개선을 위한 제언 | * 본 수업의 내용/방법과 관련하여 개선할 점이 있다면?<br>* 교수(자)나 학교당국에 건의 하고자 하는 사항이 있으면 적어주십시오.<br>* 수업개선을 위하여 건의할 사항을 기술하세요! |

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

## 3. 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 내적일치성와 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 일치하는가에 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 보였다는 것이다. 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.

## 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 시기에 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(creterion 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 Fox박사'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 실험을 행하였다. 강의가 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).

## 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 받아 들여지지 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 교

수개선에 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.

# 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 2>과 같다.

<표 2> 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% |
| 성 별 | 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.

## 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 $x^2$ 통계치를 이용한 교차 분석을 실시하였다.

# Ⅳ. 연구 결과 및 해석

## 1. 신뢰성·타당성 측면

### 가. 신뢰성 측면

강의평가의 신뢰성에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 3>과 같다.

<표 3> 강의평가의 신뢰성

| 구 분 | | 매우 그렇다 | 그렇다 | 보통 이다 | 그렇지 않다 | 전혀 그렇지 않다 | $x^2$(df) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 강의평가의 성실성 | N | 73 | 167 | 163 | 61 | 8 | 201.432(4) |
| | % | 15.47 | 35.38 | 34.53 | 12.92 | 1.69 | .000 |
| 강의평가 내용의 교수 인지 가능성 | N | 26 | 138 | 116 | 161 | 31 | 164.208(4) |
| | % | 5.5 | 29.2 | 24.63 | 34.1 | 6.6 | .000 |
| 성적열람 제한의 불성실 답변 영향정도 | N | 50 | 201 | 157 | 59 | 5 | 280.712(4) |
| | % | 10.6 | 42.6 | 33.3 | 12.5 | 1.1 | .000 |
| 동일교수의 담당강좌별 평가결과 수준의 유사성 | N | 37 | 242 | 108 | 83 | 2 | 359.462(4) |
| | % | 7.8 | 51.3 | 22.9 | 17.6 | .4 | .000 |
| 성적 기대수준에 따른 평가결과 영향 가능성 정도 | N | 32 | 173 | 121 | 124 | 22 | 178.996(4) |
| | % | 6.8 | 36.7 | 25.6 | 26.3 | 4.7 | .000 |
| 사전 홍보 또는 교육 필요성 인식 | N | 32 | 211 | 160 | 56 | 13 | 316.665(4) |
| | % | 6.8 | 44.7 | 33.9 | 11.9 | 2.8 | .000 |

위 <표 3>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 많게 나타났다(P<.001).

'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(P<.001).

'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(P<.001).

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(P<.001).

'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 많게 나타났다(P<.001).

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(P<.001).

### 나. 타당성 측면

강의평가의 타당성에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 4>와 같다.

<표 4> 강의평가의 타당성

| 구 분 | | 매우 그렇다 | 그렇다 | 보통이다 | 그렇지 않다 | 전혀 그렇지 않다 | $x^2$(df) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 강의평가를 개인 인기도 측정으로 인식 | N | 6 | 133 | 147 | 158 | 28 | 217.428(4) .000 |
| | % | 1.3 | 28.2 | 31.1 | 33.5 | 5.9 | |
| 과제의양, 시험, 성적에 따른 강의평가 편향성 | N | 23 | 182 | 160 | 100 | 7 | 262.131(4) .000 |
| | % | 4.9 | 38.6 | 33.9 | 21.2 | 1.5 | |
| 연구실적의 강의평가 영향성 | N | 10 | 143 | 159 | 141 | 19 | 227.915(4) .000 |
| | % | 2.1 | 30.3 | 33.7 | 29.9 | 4.0 | |
| 교양과목보다 전공과목 상대적 우수평정 편향성 | N | 33 | 157 | 138 | 130 | 14 | 183.487(4) .000 |
| | % | 7.0 | 33.3 | 29.2 | 27.5 | 3.0 | |
| 선택과목보다 필수과목 상대적 우수평정 편향성 | N | 15 | 115 | 177 | 146 | 19 | 231.983(4) .000 |
| | % | 3.2 | 24.4 | 37.5 | 30.9 | 4.0 | |

위 <표 4>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(P<.001).

'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 많게 나타났다(P<.001).

'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(P<.001).

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(P<.001).

'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(P<.001).

## 2. 교수의 성향 · 평가주체 측면

### 가. 교수의 성향에 대한 인식 측면

교수의 성향에 대한 인식 측면에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 5>

과 같다.

<표 5> 교수의 성향에 대한 인식 측면

| 구 분 | | 매우 그렇다 | 그렇다 | 보통 이다 | 그렇지 않다 | 전혀 그렇지 않다 | $x^2$(df) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 교수의 평가결과 가치인정 여부에 대한 인식 | N | 11 | 132 | 188 | 120 | 21 | 245.479(4) .000 |
| | % | 2.3 | 28.0 | 39.8 | 25.4 | 4.4 | |
| 교수의 평가결과 개선활용 가능성 인식 | N | 11 | 154 | 187 | 106 | 14 | 272.047(4) .000 |
| | % | 2.3 | 32.6 | 39.6 | 22.5 | 3.0 | |
| 교수의 외부 전문기관 평가 선호 가능성 인식 | N | 33 | 141 | 166 | 125 | 7 | 208.085(4) .000 |
| | % | 7.0 | 29.9 | 35.2 | 26.5 | 1.5 | |

다음 <표 5>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(P<.001).

'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 많게 나타났다(P<.001).

'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 많게 나타났다(P<.001).

### 나. 평가주체 측면

평가주체 측면에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 6>와 같다.

<표 6> 평가주체 측면

| 구 분 | | 매우 그렇다 | 그렇다 | 보통 이다 | 그렇지 않다 | 전혀 그렇지 않다 | $x^2$(df) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 교수 자신의 평가에 의한 평가 필요성 인식 | N | 52 | 283 | 108 | 28 | 1 | 536.919(4) .000 |
| | % | 11.0 | 60.0 | 22.9 | 5.9 | 0.2 | |
| 동료교수에 의한 평가 필요성 인식 | N | 38 | 206 | 125 | 93 | 10 | 251.030(4) .000 |
| | % | 8.1 | 43.6 | 26.5 | 19.7 | 2.1 | |
| 학부모에 의한 평가 필요성 인식 | N | 14 | 70 | 132 | 196 | 60 | 211.644(4) .000 |
| | % | 3.0 | 14.8 | 28.0 | 41.5 | 12.7 | |

위 <표 6>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 많게 나타났다(P<.001).

'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(P<.001).

'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(P<.001).

## 3. 평가방법 · 활용성 · 영향 측면

### 가. 평가방법 측면

평가 방법 측면에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 7>와 같다.

<표 7> 평가방법 측면

| 구 분 | | 매우 그렇다 | 그렇다 | 보통 이다 | 그렇지 않다 | 전혀 그렇지 않다 | $x^2$(df) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 온라인 평가방식의 자유성 인식 | N | 20 | 210 | 168 | 59 | 15 | 337.640(4) .000 |
| | % | 4.2 | 44.5 | 35.6 | 12.5 | 3.2 | |
| 적정 문항수 인식 | N | 66 | 211 | 111 | 71 | 13 | 231.475(4) .000 |
| | % | 14.0 | 44.7 | 23.5 | 15.0 | 2.8 | |
| 중간 강의평가의 강의내용 · 강의방법 개선 가능성 인식 | N | 19 | 200 | 140 | 102 | 11 | 274.674(4) .000 |
| | % | 4.0 | 42.4 | 29.7 | 21.6 | 2.3 | |
| 평가주체의 대학본부에 대비한 학생회 · 교수회 선호도 | N | 23 | 158 | 177 | 99 | 15 | 236.136(4) .000 |
| | % | 4.9 | 33.5 | 37.5 | 21.0 | 3.2 | |

위 <표 7>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(P<.001).

'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 비율

은 2.8%로 극소수에 불과 했다(P<.001).

'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(P<.001).

'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(P<.001).

### 나. 활용성과 영향 측면

활용성 및 영향 측면에 대한 학생들의 응답을 분석한 결과는 다음의 <표 8>과 같다.

<표 8> 활용성과 측면

| 구 분 | | 매우 그렇다 | 그렇다 | 보통이다 | 그렇지 않다 | 전혀 그렇지 않다 | $x^2$(df) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 평가결과 승진·보상·개선조치 반영 필요성 인식 | N | 52 | 190 | 144 | 78 | 8 | 223.847(4) .000 |
| | % | 11.0 | 40.3 | 30.5 | 16.5 | 1.7 | |
| 강의평가 자체의 대외적 학교 이미지 제고 가능성 인식 | N | 51 | 220 | 159 | 39 | 3 | 352.280(4) .000 |
| | % | 10.8 | 46.6 | 33.7 | 8.3 | 0.6 | |
| 강의평가 제도의 교수 강의능력 향상 기여도 인식 | N | 39 | 223 | 139 | 62 | 9 | 317.153(4) .000 |
| | % | 8.3 | 47.2 | 29.4 | 13.1 | 1.9 | |
| 교수의 학생 학습동기 부여 관심도 향상에 대한 인식 | N | 30 | 245 | 146 | 44 | 7 | 420.225(4) .000 |
| | % | 6.4 | 51.9 | 30.9 | 9.3 | 1.5 | |
| 강의평가의 사제관계 악화 가능성 인식 | N | 9 | 55 | 146 | 234 | 28 | 375.055(4) .000 |
| | % | 1.9 | 11.7 | 30.9 | 49.6 | 5.9 | |
| 강의개선 프로그램 제공 전담기구 설치 필요성 인식 | N | 49 | 232 | 159 | 27 | 5 | 399.398(4) .000 |
| | % | 10.4 | 49.2 | 33.7 | 5.7 | 1.1 | |
| 평가결과 공개 필요성 인식 | N | 97 | 182 | 111 | 73 | 9 | 166.3904) .000 |
| | % | 20.6 | 38.6 | 23.5 | 15.5 | 1.9 | |

위 <표 8>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 많게 나타났다(P<.001).

'강의평가 자체의 대외적 학교 이미지 제고 가능성 인식 정도'는 '매우 그렇다'와 '그렇

다'의 긍정적 응답은 57.4%, '그렇지 않다'와 '전혀 그렇지 않다'의 부정적 응답은 8.9%로 긍정적 응답이 부정적 응답보다 훨씬 많게 나타났다(P<.001).

'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 많게 나타났다(P<.001).

'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 많게 나타났다(P<.001).

'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(P<.001).

'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(P<.001).

'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 많게 나타났다(P<.001).

# V. 결 론

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 무

엇인지를 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.

# 참 고 문 헌


교육인적자원부(2004). **대학 구조개혁 방안.**

교육평가연구회(1994). **교육 측정·평가·연구·통계 용어사전.** 서울 : 중앙교육진흥연구소.

김성수(1997). 강의평가의 신뢰도, 타당도 및 활용에 대한 고찰. **인하대학교학생생활연구,** 17, 85~100.

김성열 외(2001). **대학학사과정 강의평가제 실태분석을 통한 교육업적 평가모형 개발 연구.** 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.

원효헌·설현수(2000). 학생에 의한 교사 교수활동 평가도구의 양호도 분석. **교육평가연**

구, 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.
장언효(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 교육문제 연구소, 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. *Innovative Higher Education, 20(4)*, 241~247.

Bloom, B. S., Hastings, Madaus (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning.* New York : MaGraw-Hill Book Co.

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.

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.

Frey, P. W. (1973). Student ratings of teaching : Validity of several rating factors. *Science, 182.* 83-85

Gronlund, N. E. (1985). *Messurement 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.

Kulik, J. A. & McKeachie, W. J. (1975). The evaluation of teachers in hihger education, *In F. N. Kerlinger(ed.), Review of Research in Education, 3, Itasca, Ill.* : F. E. Peacock, 210-240.

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.

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.