연구보고 RR 2014-10

대학의 교수·학습 질 제고 전략 탐색 연구(II)

– 4년제 대학의 교수·학습 역량진단 –

연구책임자 _ 유 현 숙(한국교육개발원)

공동연구자 _ 이 정 미(한국교육개발원)
최 정 윤(한국교육개발원)
김 은 영(한국교육개발원)
김 민 희(대구대학교)
변 현 정(서울여자대학교)
최 보 금(서강대학교)
이 길 재(충북대학교)

연구 조원 _ 허 은(한국교육개발원)
김 윤 지(한국교육개발원)
김 지 연(한국교육개발원)

한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

머리말

대학교육의 질에 대한 논의는 이제 이론적인 수준에서 벗어나 교수·학습이 이루어지는 실제에 초점을 맞출 필요가 있다. 많은 연구들이 대학생들의 학습 성과와 교수·학습과정은 밀접한 관련을 맺고 있음을 밝히고 있기 때문이다. 학생들의 학습참여도 및 만족도, 교수와 학생 간의 상호작용, 능동적이고 협력적인 학습상황, 대학의 교수·학습지원 체제 등 "교수·학습 역량"에 대한 진단을 토대로 한 대학교육 질 제고 전략 모색이 시급하다. 그러나 그 동안 대학의 교수·학습과정은 블랙박스로 간주되어 왔다. 성과중심의 대학평가를 강조하면서도 성과에 영향을 미치는 교수·학습과정에 대한 심층 분석이 결여된 채 정부의 대학평가와 대학의 학사관리가 수행되어 왔다. 앞으로 대학의 교수·학습과정에 대한 연구의 활성화와 데이터에 기반 한 질 관리 정책수립이 필요하다.

이러한 취지에서 본원은 2013-2017년간 5개년 계획으로 "대학의 교수·학습 질 제고 전략" 연구를 수행하고 있다. 이 보고서는 두 번째 해인 2년차 연구 결과를 담고 있다. 이 연구에서는 본원이 개발한 학생용 교수·학습과정 분석 도구인 NASEL과 교수용 조사도구인 NAFET을 활용하여 전국규모 조사를 실시하였으며, 조사결과를 토대로 정부와 대학에서 실천 가능한 교수·학습 질 제고 전략을 제시하였다.

이 연구를 수행하는 과정에서 많은 분들의 도움을 얻었기에 지면을 빌어 다시 한번 감사드린다. 특히 조사에 참여해 주신 62개 대학교의 42,673명의 학생들과, 올해 처음 시도한 대학교수 대상의 교수·학습과정에 대한 조사에 응해주신 10개 대학교 547명의 교수님들께 진심으로 감사를 드린다. 특히 연구진은 학생과 교수들을 대상으로 한 조사가 가능하도록 도움을 주신 각 대학의 교수학습개발센터, 에이스 사업단, 교육평가 유관 부서의 관계자들께도 감사드린다. 이들과는 앞으로도 지속적이고 긴밀한 협력체제를 구축하여 연구를 진행 할 것임을 약속드린다.

끝으로 어려운 여건 속에서도 충실히 연구를 수행한 연구진의 노고에 감사드린다.

2014년 12월

한국교육개발원

원장 백순근

연구요약

이 연구는 대학의 교수·학습 실태 분석을 통해 대학교육의 역량 및 질 제고를 위한 전략을 모색하고자 5개년 계획(2013~2017년)으로 수행되는 것으로, 이 요약은 2차 년도(2014) 연구 결과를 담고 있다. 올 2차 년도 연구에서는 4년제 대학생들을 대상으로 2014 한국 대학의 교수·학습과정 조사를 실시 및 분석하였고, 교수들을 대상으로 교수·학습에 관한 인식 및 활동을 조사하고 분석하였으며, 전문대학의 교수·학습과정 조사도구 개발을 위한 기초 작업을 수행하였다. 조사에 참여한 4년제 대학과 학생은 총 62개교의 42,673명이며, 교수의 경우는 총 10개교의 547명이 응답하였다. 주요 연구 결과를 요약하여 제시하면 다음과 같다.

▣ 교수·학습 역량진단기준

이 연구에서는 대학의 교수·학습 질 관리 정책을 모색함에 있어 중요한 것은, 대학교육을 위한 최소 수준 또는 절대 수준을 설정한 후 이를 기준으로 하여 국가적 차원에서 대학 역량을 평가하고, 대학 간 역량을 비교할 수 있도록 하는 것이라고 보았다. 이에 대학의 교수·학습과정 구성요소에 대한 요인분석을 통하여 6대 교수·학습 역량진단기준을 설정하였다. 6대 교수·학습 역량진단기준은 1) 능동적·협력적 학습 활동(PCL: Positive and Collaborative Learning), 2) 교수-학생 상호작용(SFI : Student-Faculty Interaction), 3) 전공 교수·학습 만족도(M-STL : Satisfaction with Teaching and Learning, Major), 4) 교양 교수·학습 만족도(L-STL : Satisfaction with Teaching and Learning, Liberal Arts), 5) 교수·학습 성과(TLO : Teaching and Learning Outcomes), 6) 학생지원의 질(QSS : Quality of Student Support) 이다.

▣ 2014년 한국 대학의 교수·학습과정 현황

2014년 대학의 교수·학습과정 분석 결과를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 교수·학습 역량진단기준 중 전공 교수·학습 만족도 평균이 가장 높았고. 교수·학생 상호작용 평균은 가장 낮았다. 따라서 교수와 학생 간 상호작용 활성화를 위한 전략을 마련할 필요가 있다. 둘째, 계열별로 교수·학습 역량진단기준에 따른 차이를 살펴본 결과 전반적으로 교육(사범), 의·약, 예체능, 공학 계열의 평균이 높았고, 자연, 사회(상경), 인문계열의 평균이 낮았다. 따라서 기초학문분야 학생들에 대한 교수·학습 활성화를 위한 지원 전략 마련이 요구된다. 셋째, 분석 결과 강의는 교수 일방적으로 이루어지고 있었고, 학생들의 수업 참여 및 학습태도는 불량한 것으로 나타났다. 따라서 교수-학생 간 상호작용을 증진할 수 있고, 동시에 학생들의 활발한 수업 참여를 유도할 수 있는 교수·학습 전략이 마련될 필요가 있다. 넷째, 수업 외 다양한 활동(프로젝트, 동아리, 취업·진로 스터디 등)에의 학생 참여가 저조한 것으로 나타났다. 다섯째, 대학 내 영어강의의 양에 비해 질이 미흡하고, 학교의 국제화 노력 및 학생의 글로벌 역량 증진을 위한 자체 노력이 부족한 것으로 나타났다. 여섯째, 학생들의 독서 및 글쓰기 현황을 분석한 결과 읽기·쓰기의 절대량이 부족한 것으로 나타났다. 일곱째, 학생들이 근로 활동에 상당한 시간을 투입하고 있는데, 근로 활동으로 인한 학업 결손을 대다수가 느끼는 것으로 나타났다. 여덟째, 학생들은 교내 구성원과 관련해 선배 및 동료 학생 이외에 행정직원 및 조교, 각종 지원센터 상담자와는 교류가 적은 것으로 나타나 교류를 활성화할 수 있는 전략 마련이 요구된다. 아홉째, 교육역량강화사업 및 학부교육선진화 사업(ACE) 참여대학이 미참여 대학에 비해 교수·학습 성과가 탁월한 것으로 나타나 사업 참여 대학 및 대학교수들에 대한 인센티브 강화가 필요하다. 마지막으로 학기가 높아질수록 학생들은 능동적·협력적 학습활동, 교수-학생 상호작용 및 교수·학습 성과(상호작용 및 성과는 8학기 이상 제외) 평균이 높은 반면, 낮은 학기의 학생들은 교양 교수·학습 만족도 및 학생지원의 질 평균이 높은 것으로 나타났다.

▣ 대학생의 교수·학습과정 변화 추이(2011-2014년간의 시계열 분석)

교수·학습 역량진단기준별로 살펴보면 첫째, 능동적·협력적 학습활동 분석 결과는 복합적으로 나타났다. 능동적·협력적 학습활동은 매년 증가추세를 보이는 반면, 협력적 학습활동은 전반적으로 증가추세이나 문항별로 차이가 나타났다. 또한 스터디 활동이 전반적으로 저조한 것으로 나타나 이의 활성화를 위한 노력이 요구된다. 둘째, 교수-학생 상호작용은 상호작용 증진 노력에도 불구하고 매년 저조하였다. 따라서 교수, 학생에 대한 면담이나 설문조사를 활용한 후속연구를 통해 적절한 제도적 지원이나 프로그램이 마련될 필요가 있다. 셋째, 대학의 교수·학습성과와 관련하여 학생들은 대학 교육을 통한 만족할 만한 성과를 얻지 못하는 것으로 나타났다. 따라서 대학의 교수·학습 질 제고를 위해 정부와 대학 차원에서 실효성 있는 정책을 마련할 필요가 있다. 넷째, 대학생의 글로벌 역량 강화를 위해 이루어지는 대학의 영어 전용 강의는 매년 양적으로 증가하고 있으나, 강의의 성과와 관련해서는 뚜렷한 결과가 도출되지 않았다. 그리고 글로벌 역량 중 인지적 역량 뿐 아니라 다양한 문화적 가치를 수용하고, 타 문화에 수용적인 태도를 기르는 것이 아직은 부족한 것으로 나타나 이와 관련된 정책 마련 및 개선이 필요한 것으로 나타났다. 마지막으로 대학생의 학비 부담과 관련하여 이루어지는 근로활동과 학생이 체감하는 교수·학습에 미치는 근로의 부정적 영향에 대해서는 본 연구결과에서는 뚜렷한 결론이 내려지지는 않았다. 다만, 학생의 근로활동이 매년 증가하고 있다는 점, 선행 연구에서 근로 활동이 학업에 미치는 부정적인 영향관계가 밝혀졌음을 고려할 때 이에 대한 대비책 마련이 요구된다.

▣ 대학공시정보 데이터를 활용한 대학생의 교수·학습 성과 영향 요인 분석

학습성과에 영향을 미치는 요인을 개인변인과 본 연구에서 설정한 교수·학습 역량진단기준을 과정변인으로 하여 회귀분석을 실시한 결과 다음과 같은 결과를 도출하였다. 능동적·협력적 학습활동, 전공 교수·학습 만족도, 교양 교수·학습 만족도, 교수-학생 상호작용, 학생지원의 질과 같은 교수·학습 역량진단기준은 모두 교수·학습성과와 유의미한 상관이 있는 것으로 분석되었다. 학생들은 학년이 높아질수록, 공부시간이 많을수록, 대학

교 평균 학점이 높은 학생일수록 교수·학습성과가 높은 것으로 나타났다. 여학생은 남학생에 비해 교수·학습성과가 낮은 것으로 나타났다. 아르바이트 시간이 많을수록 교수·학습성과는 낮아지고, 장학금은 증가할수록, 학점이 높을수록 교수·학습성과가 높아졌다. 계열별 분석을 보면, 인문계열에 비해 사범계열이나 의약계열의 학생들이 교수·학습성과가 높은 것으로 나타났고, 공학계열, 자연계열 학생들의 경우 인문계열에 비해 교수·학습성과가 낮은 것으로 나타났다. 한편 대학 수준의 변수들과 교수·학습성과와의 관계를 보면 전임교원 강의담당 비율이 높은 경우가, 교수 1인당 학생비율이 높은 경우가 교수·학습성과가 낮아지는 것으로 나타났다. 전임교원 강의 비중이 높은 경우가 학습성과가 낮게 나타났다는 점은 후속 연구가 필요한 과제다. 교육역량강화사업 및 ACE 사업의 참여 여부는 교수·학습성과를 높이는데 긍정적인 기여를 한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 위계적 선형모형(HLM)을 통한 분석을 통해서도 동일하게 증명되었다. 이로써 한국교육개발원이 개발한 NASEL은 교수·학습 역량진단을 위한 바로미터가 됨을 알 수 있었다. 따라서 대학교육 역량을 위한 교수·학습과정에 대한 강조 및 교수·학습 역량진단기준의 적극적인 활용이 요구된다, 또한 이 분석을 통하여 지방대학의 교수·학습성과 제고 방안 마련, 대학의 교육역량을 강화하기 위한 사업의 효과성 평가도구로써 NASEL 활용, 여학생의 교수·학습성과 제고를 위한 지원, 계열별 교수·학습성과의 차이 해소를 위한 방안 마련 적정 수준의 학자금지원 정책 운영 등이 필요하다는 시사를 얻었다.

▣ 교수들의 교수·학습과정에 대한 인식 및 활동

교수들을 대상으로 교수·학습과정 인식 및 활동에 대한 조사를 실시하고 분석한 결과 다음과 같은 결론과 시사점을 얻었다. 교수들은 가장 많은 시간을 연구 활동에 소요하고 있어, 수업 준비, 학생들의 과제나 시험 채점 또는 그에 대한 피드백을 위한 시간이 매우 부족하였다. 그러나 교수들은 자신의 가장 중요한 역할이 학생들을 위한 교육활동이라는 점을 인식하고 있어 역할과 실제 사이의 갈등을 알 수 있다. 따라서 교수들이 연구 활동만큼 교수활동에 적극적으로 임하기 위해서는 교수활동(teaching)을 적극적으로 지원해야 할 것이다. 또한 교수·학습 역량진단기준을 분석한 결과 ACE 사업 참여 대학의 교수 인식 및 활동이 참여하지 않은 대학보다 높은 것으로 나타났다. 이는 학부교육을 강화하기 위한

ACE 사업의 효과가 교수들의 인식에 긍정적인 영향을 미치고 있을 가능성이 있다. 한편 교수-학생 간 상호작용은 다른 교수·학습 역량진단기준에 비해 낮은 수준이므로 이를 강화하기 위한 대학 기관 차원의 제도적 지원이 시급하다. 특히 교수 개인의 특성에 따라 교수·학습 역량진단기준을 분석한 결과 교육경험이 적을수록, 직위가 낮을수록, 60대보다는 50대가 학생과의 빈도 높은 상호작용을 가지고 있는 것으로 확인되었다. 마지막으로 교수와 학생 간 교수·학습과정에 대한 상당한 인식 차이가 존재하는 것이 확인되었다. 상호작용 경험, 그리고 학내의 다양한 지원 체제에 대해 학생과 교수 간의 인식 차이가 있었으며 이러한 인식의 차이에 대한 분석은 지속적으로 이루어져야 할 것이고, 향후 교육과정 및 수업 운영의 개선 방향 및 방안 마련을 위한 중요한 참고자료로 활용될 필요가 있다.

▣ NASEL과 대학 내 데이터와의 연계 분석 및 대학단위 활용방안

지방의 사립대학을 사례대학으로 하여 NASEL에 참여한 결과와 대학 내 데이터와의 연동을 통한 분석을 실시한 결과, 대부분의 교수·학습 역량진단기준은 $p<.05$ 이상의 수준에서 통계적으로 유의미한 상관관계를 보이는 것으로 나타났다. 그러나 능동적·협력적 학습활동과 학생지원의 질, 능동적·협력적 학습활동과 교양 교수·학습 만족도, 교수-학생 상호작용과 교양 교수·학습 만족도 간에는 유의미한 상관관계가 나타나지 않았다. 또한 회귀분석 결과 D대학 학생들의 학습성과에 영향을 미치는 변수는 능동적·협력적 학습활동, 전공 교수·학습 만족도, 교수-학생 상호작용으로 나타났고, 교수·학습 역량진단기준과 CTL 참여 간 상관분석에서는 모든 교수·학습 역량진단기준과 CTL 참여 간에는 유의미한 상관이 있는 것으로 나타났다. 사례 대학의 분석결과 대학단위의 교수·학습 질 관리를 위한 담당기구 설치, 대학 자체평가에의 NASEL 도구 활용, 대학 차원의 학습성과 목표치 설정, 교수·학습역량 강화를 위한 CTL 기능 확대 및 학내·외 컨소시엄 구성을 통한 성과 확산 등의 시사점을 도출할 수 있었다.

▣ 정책 제언

이상과 같은 연구결과를 종합하여 이 연구에서는 정부와 대학이 수행해야할 과제를 단기와 중장기로 나누어 제시한다. 먼저 단기 과제로 정부 차원에서는 1) 교수·학습 역량진단기준의 설정 및 활용을 통한 교수·학습 질 관리 전략 도모, 2) 대학의 교수·학습과정에 대한 데이터 구축 및 활용체제 지원, 3) 대학의 다양한 변인을 고려한 학습성과 제고 방안 마련, 4) 정부의 학부교육 선진화 사업(ACE 사업) 및 재정지원 사업의 성과 평가를 위한 NASEL 활용, 5) 국제비교 및 국제 네트워크 구축을 통한 교수·학습 질 제고 전략, 6) 학부교육 선진화 사업(ACE 사업) 참여 대학 교수들의 교수 활동 및 학생들의 학습경험에 대한 지속적 연구를 위한 지원을 제시하였다. 대학 차원에서는 7) 능동적·협력적 학습활동 활성화 전략, 8) 교수-학생 간 상호작용 극대화 전략, 9) 학습성과를 높이기 위한 기존 프로그램의 효과성 제고, 10) 교수와 학생 간의 인식 차이를 줄일 수 있는 교수·학습 전략, 11) 대학 차원의 교수·학습역량 성과 목표치 설정, 향상도 중심의 성과 평가를 제시하였다.

중장기 과제로는 정부 차원에서 12) 교수·학습과정 조사 및 활용 극대화를 위한 관·학·연·대학 협의체 간 연계체제 구축, 13) 대학생의 학비부담 및 근로활동과 교수·학습성과 관계에 대한 지속적 연구, 14) 학생의 개인적 배경을 고려한 교수·학습성과 제고를 위한 지원 필요를 제시하였다. 대학 차원에서는 15) 글로벌 역량제고를 위한 교수·학습 질 제고 전략, 16) 교수들의 교수활동(teaching) 지원을 위한 행·재정 지원, 17) 교양교육과정 개선을 통한 교수·학습 지원, 18) 대학 단위의 교수·학습 관련 데이터 활용 및 공유를 위한 통합정보 시스템 구축, 19) 교수·학습역량 강화를 위한 교수·학습개발센터(CTL)의 기능 확대 요구, 20) 대학의 유관기관 간의 네트워크를 통한 교수·학습 역량 제고 전략의 수립 및 시너지 효과 도모를 제시하였다.

❑ **키워드** : 교수·학습 역량진단기준, 능동적·협력적 학습활동, 전공 교수·학습 만족도, 교양 교수·학습 만족도, 교수-학생 상호작용, 학생지원의 질, 학생참여

차 례

Ⅰ. 서 론 1

1. 연구의 필요성 및 목적 3
2. 5개년 연구 설계(2013~2017) 6
3. 2차 년도(2014)의 연구 내용 12
4. 2차 년도(2014)의 연구 방법 15

Ⅱ. 이론적 배경 21

1. 대학의 교수·학습 개념 및 구성 요소 23
2. 대학의 교수·학습 조사도구 개발 관련 연구 27
3. 1차 년도 연구 요약 및 1, 2차 년도 연구 비교 55

Ⅲ. 대학의 교수·학습과정 분석 조사 도구 61

1. 4년제 대학생용 63
2. 4년제 대학 교수용 88
3. 전문대학 학생용 110

Ⅳ. 대학의 교수·학습과정 현황 및 변화 추이 121

1. 2014년 한국 대학의 교수·학습과정 일반현황 123
2. 교수·학습경험 시계열 분석(2011-2014) 152
3. 종합 및 시사점 172

V. NASEL과 대학공시정보를 활용한 대학생의 교수·학습성과 영향 요인 분석 183
1. 분석개요 및 방법 185
2. 분석 결과 192
3. 종합 및 시사점 200

Ⅵ. 교수들의 교수·학습과정에 대한 인식 207
1. 교수의 교수·학습과정 인식 및 활동 분석 209
2. 교수·학습과정에 대한 교수 및 학생 간 차이 241
3. 종합 및 시사점 267

Ⅶ. NASEL과 대학 내 데이터와의 연계분석 및 활용방안 271
1. 분석개요 및 방법 273
2. 대학의 교수·학습역량 분석사례 275
3. 시사점 및 종합논의 296

Ⅷ. 요약 및 정책 제언 303
1. 요약 305
2. 정책 제언 310

참고문헌 331

ABSTRACT 339

부 록 345
[부록 1] 2014 한국 대학생 학습과정에 관한 설문조사지 347
[부록 2] 2014 대학 교수·학급과정에 관한 교수용 설문조사지 362
[부록 3] 설문조사 표집을 위한 대학 가이드라인 374
[부록 4] 교수·학습경험 시계열 분석(2011~2014) 문항별 응답 분포표 378

표 차 례

〈표 Ⅰ-1〉 대학의 교수·학습 질 제고 전략 탐색 연구 5개년 연구 설계 10
〈표 Ⅰ-2〉 연구내용별 방법 제시 19
〈표 Ⅱ-1〉 NSSE 삭제 및 추가 문항 28
〈표 Ⅱ-2〉 AUSSE의 척도 32
〈표 Ⅱ-3〉 교양전담기구 설치 전문대학 명단 35
〈표 Ⅱ-4〉 CCSSE의 설문조사 문항 44
〈표 Ⅱ-5〉 유관조사도구의 설문영역 비교 48
〈표 Ⅱ-6〉 유관조사도구의 세부 문항 구성 비교 49
〈표 Ⅱ-7〉 최근 3년간 FSSE 참여 기관 수, 교수 수, 평균 응답률 51
〈표 Ⅱ-8〉 HERI 교수 설문 구성 53
〈표 Ⅱ-9〉 HERI 교수 설문 주제 54
〈표 Ⅱ-10〉 SSES 설문문항 55
〈표 Ⅱ-11〉 1차 년도 연구와 2차 년도 연구의 차이점 58
〈표 Ⅲ-1〉 2014 조사도구 보완을 위한 연구진 협의회 내용 64
〈표 Ⅲ-2〉 2014 조사실시를 위한 조사도구 수정·보완 사항 65
〈표 Ⅲ-3〉 2014 교수·학습과정 질 제고를 통한 대학교육 경쟁력 강화 세미나 프로그램 68
〈표 Ⅲ-4〉 2014년도 설문조사 시행 대학의 특성에 따른 현황 70
〈표 Ⅲ-5〉 2014년 학생 교수·학습과정 설문조사 대학별 응답 결과 71
〈표 Ⅲ-6〉 응답자 배경별 현황 분석 74
〈표 Ⅲ-7〉 능동적·협력적 학습활동 요인분석 결과 78
〈표 Ⅲ-8〉 전공 교수·학습 만족도 요인분석 결과 79
〈표 Ⅲ-9〉 교양 교수·학습 만족도 요인분석 결과 81

〈표 Ⅲ-10〉 교수-학생 상호작용 요인분석 결과 82
〈표 Ⅲ-11〉 학생지원의 질 요인분석 결과 83
〈표 Ⅲ-12〉 교수·학습성과 요인분석 결과 85
〈표 Ⅲ-13〉 2014 교수·학습 역량진단기준 86
〈표 Ⅲ-14〉 NAFET, NASEL, FSSE, 그리고 HERI 교수 설문 문항 비교 90
〈표 Ⅲ-15〉 전문가 검토 의견 표 97
〈표 Ⅲ-16〉 분야별 전문가 구성 99
〈표 Ⅲ-17〉 교수설문 전체 구성에 대한 계열별 전문가 검토 결과 101
〈표 Ⅲ-18〉 교수설문 전체 문항 구성에 대한 교육연구 전문가 검토 결과 102
〈표 Ⅲ-19〉 개별 설문 문항에 대한 수정·개선 제안 103
〈표 Ⅲ-20〉 교수 설문 조사 영역 및 내용 106
〈표 Ⅲ-21〉 2014년도 교수 설문조사 시행 대학의 특성에 따른 현황 108
〈표 Ⅲ-22〉 교수 설문조사 응답자 현황 109
〈표 Ⅲ-23〉 교수 응답자 배경별 현황 분석 110
〈표 Ⅳ-1〉 능동적·협력적 학습활동 현황 125
〈표 Ⅳ-2〉 전공 교수·학습 만족도 현황 126
〈표 Ⅳ-3〉 교양 교수·학습 만족도 현황 128
〈표 Ⅳ-4〉 교수-학생 상호작용 현황 129
〈표 Ⅳ-5〉 학생지원의 질 현황 130
〈표 Ⅳ-6〉 교수·학습성과 현황 131
〈표 Ⅳ-7〉 수업 중 활동 현황 133
〈표 Ⅳ-8〉 영어 강의 수업 현황 134
〈표 Ⅳ-9〉 과제나 리포트 작성에 관한 글쓰기 태도 현황 134
〈표 Ⅳ-10〉 읽기·쓰기 분량 현황 135
〈표 Ⅳ-11〉 수업 외 활동 현황 136
〈표 Ⅳ-12〉 근로 활동에 할애하는 시간 현황 137
〈표 Ⅳ-13〉 근로 활동이 학업에 미치는 영향 137
〈표 Ⅳ-14〉 대학 및 학과 추천 의사 138
〈표 Ⅳ-15〉 학내 구성원과의 관계 현황 139

〈표 Ⅳ-16〉 학생 지원에 대한 강조점 현황 139
〈표 Ⅳ-17〉 능동적·협력적 학습활동의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이 141
〈표 Ⅳ-18〉 전공 교수·학습 만족도의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이 144
〈표 Ⅳ-19〉 교양 교수·학습 만족도의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이 145
〈표 Ⅳ-20〉 교수-학생 상호작용의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이 146
〈표 Ⅳ-21〉 학생지원의 질의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이 149
〈표 Ⅳ-22〉 교수·학습성과의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이 151
〈표 Ⅳ-23〉 능동적·협력적 학습활동 기술 분석: 2011-2014 154
〈표 Ⅳ-24〉 전공 교수·학습 만족도 기술 분석: 2011-2014 156
〈표 Ⅳ-25〉 교양 교수·학습 만족도 기술 분석: 2011-2014 158
〈표 Ⅳ-26〉 교수-학생 상호작용 기술 분석: 2011-2014 159
〈표 Ⅳ-27〉 학생지원의 질 기술 분석: 2011-2014 161
〈표 Ⅳ-28〉 교수·학습성과 기술 분석: 2011-2014 163
〈표 Ⅳ-29〉 수업 중 학습활동 기술 분석: 2011-2014 165
〈표 Ⅳ-30〉 수업 외 학습활동 기술 분석: 2011-2014 167
〈표 Ⅳ-31〉 영어 강의 경험 기술 분석: 2011-2014 168
〈표 Ⅳ-32〉 각종 자기계발 활동 기술 분석: 2011-2014 169
〈표 Ⅳ-33〉 다양성 경험 기술 분석: 2011-2014 170
〈표 Ⅳ-34〉 근로(취업 및 아르바이트)활동 '주당 15시간 이상' 응답률: 2011-2014 172
〈표 Ⅳ-35〉 대학 및 학과에 대한 '긍정적' 태도 응답률: 2011-2014 172
〈표 Ⅴ-1〉 투입 변수 명 및 변수 설명 191
〈표 Ⅴ-2〉 변수의 기술통계 분석 결과 194
〈표 Ⅴ-3〉 교수·학습성과 영향요인에 관한 회귀분석 결과 195
〈표 Ⅴ-4〉 위계적 선형 모형의 ICC 값 198
〈표 Ⅴ-5〉 교수·학습성과 영향요인에 관한 HLM 분석 결과 199
〈표 Ⅵ-1〉 능동적·협력적 학습활동 중요도 현황 210
〈표 Ⅵ-2〉 능동적·협력적 학습활동 학생 수행 인식 현황 211
〈표 Ⅵ-3〉 전공 교수·학습 구성 현황 212
〈표 Ⅵ-4〉 교양 교수·학습 구성 현황 213

〈표 Ⅵ-5〉 교수-학생 상호작용 현황 214
〈표 Ⅵ-6〉 학생지원의 질에 대한 강조점 현황 215
〈표 Ⅵ-7〉 교수·학습성과 현황 216
〈표 Ⅵ-8〉 소속 대학의 교수활동(연구, 교육) 지원에 대한 인식 218
〈표 Ⅵ-9〉 소속 대학의 학생에 대한 인식 218
〈표 Ⅵ-10〉 소속 학부·과 교육목표 수립 및 교육과정 개편에 대한 인식 219
〈표 Ⅵ-11〉 일주일의 시간 활용 220
〈표 Ⅵ-12〉 활용 교수 방법 현황 221
〈표 Ⅵ-13〉 활용 평가 방법 현황 222
〈표 Ⅵ-14〉 능동적·협력적 학습 중요도의 대학 및 교수 배경변인별 하위집단 간 평균 차이 223
〈표 Ⅵ-15〉 능동적·협력적 학습활동 수행 빈도의 대학 및 교수 배경변인별 하위집단 간 평균 차이 226
〈표 Ⅵ-16〉 전공 수업 운영의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이 227
〈표 Ⅵ-17〉 교수-학생 상호작용의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이 229
〈표 Ⅵ-18〉 학생 지원의 질의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이 231
〈표 Ⅵ-19〉 교수·학습성과의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이 233
〈표 Ⅵ-20〉 소속 대학의 교수활동 지원에 대한 인식의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이 235
〈표 Ⅵ-21〉 소속 대학 학생에 대한 인식의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이 237
〈표 Ⅵ-22〉 소속 학부·과 교육목표 수립 및 교육과정 개편에 대한 인식의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이 239
〈표 Ⅵ-23〉 능동적·협력적 학습 중요도 및 빈도에 대한 교수-학생 간 차이 243
〈표 Ⅵ-24〉 전공 교수·학습 구성에 대한 교수와 학생 간 차이 247
〈표 Ⅵ-25〉 교양 교수·학습 구성에 대한 교수와 학생 간 차이 250
〈표 Ⅵ-26〉 교수-학생 상호작용에 대한 교수와 학생 간 차이 252
〈표 Ⅵ-27〉 학생지원의 질에 대한 교수와 학생 간 인식 차이 254
〈표 Ⅵ-28〉 학습성과에 대한 교수와 학생 간 인식 차이 256
〈표 Ⅵ-29〉 다른 학생과의 교류에 대한 교수와 학생 간 인식 차이 260
〈표 Ⅵ-30〉 글쓰기 활동에 대한 교수와 학생 간 인식 차이 262
〈표 Ⅵ-31〉 학내 구성원과의 상호작용에 대한 교수와 학생 간 인식 차이 263

〈표 Ⅵ-32〉 비교과 활동 참여에 대한 교수와 학생 간 인식 차이 264
〈표 Ⅵ-33〉 수업태도에 대한 교수와 학생 간 인식 차이 265
〈표 Ⅵ-34〉 영어강의에 대한 교수와 학생 간 인식 차이 266
〈표 Ⅶ-1〉 D대학교 기관별 보유 데이터 예시 274
〈표 Ⅶ-2〉 연도별 교수·학습 역량진단기준 평균 비교 276
〈표 Ⅶ-3〉 교수·학습 역량진단기준 간 상관분석(2014) 277
〈표 Ⅶ-4〉 교수·학습성과(TLO) 세부 변인 277
〈표 Ⅶ-5〉 교수·학습성과(TLO) 영향요인 변수별 기술통계 (N=244) 278
〈표 Ⅶ-6〉 회귀분석결과(전체 교수·학습성과) 279
〈표 Ⅶ-7〉 교수·학습성과별 회귀분석결과 280
〈표 Ⅶ-8〉 교수·학습 역량진단기준과 CTL 참여 간 상관분석(2013 자체조사) 282
〈표 Ⅶ-9〉 교수·학습 역량진단기준과 CTL 참여 간 차이분석(2013 자체조사) 283
〈표 Ⅶ-10〉 A단과대학 2013 대학 자체조사 응답자 배경변인 285
〈표 Ⅶ-11〉 A단과대학 학생들의 교수·학습 역량진단기준과 배경변인 간 상관분석 286
〈표 Ⅶ-12〉 A단과대학 학생들의 교수·학습 역량진단기준과 CTL 참여 간 차이분석 287
〈표 Ⅶ-13〉 A단과대학 학생들의 교수·학습 역량진단기준과 수시전형별 차이분석 289
〈표 Ⅶ-14〉 A단과대학 학생들의 능동적·협력적 학습활동 분석 290
〈표 Ⅶ-15〉 A단과대학 학생들의 교양, 전공 교수·학습 만족도 분석 292
〈표 Ⅶ-16〉 A단과대학 학생들의 학생지원의 질 분석 292
〈표 Ⅶ-17〉 A단과대학 학생들의 교수·학습성과 분석 293
〈표 Ⅶ-18〉 A단과대학 학생들의 학습성과(교수·학습성과) 영향 요인 분석 294

그림차례

[그림 Ⅱ-1] 3P 교수·학습 모형 25
[그림 Ⅱ-2] 교수·학습과정의 구성 요소 26
[그림 Ⅱ-3] 문항 수정 현황 30
[그림 Ⅱ-4] 참여지표 31
[그림 Ⅱ-5] 실무과제 해결에 기반한 수업 33
[그림 Ⅱ-6] 연도별 전문대학생의 중도탈락 비율 37
[그림 Ⅱ-7] 4년제 대학 대비 전문대학생의 중도 탈락율 38
[그림 Ⅱ-8] 대학 신입생들의 가구소득 분포 42
[그림 Ⅱ-9] 교수-학생통합보고서(FSSE-NSSE combined report) 구성예시 52
[그림 Ⅱ-10] 2013 교수·학습역량 진단기준 56
[그림 Ⅲ-1] 온라인 설문조사 실시 과정 71
[그림 Ⅲ-2] 2014년 대학생 학비충당 방법 76
[그림 Ⅲ-3] 능동적·협력적 학습활동 스크리 도표 78
[그림 Ⅲ-4] 전공 교수·학습 만족도 스크리 도표 80
[그림 Ⅲ-5] 교양 교수·학습 만족도 스크리 도표 81
[그림 Ⅲ-6] 교수-학생 상호작용 스크리 도표 82
[그림 Ⅲ-7] 학생지원의 질 스크리 도표 83
[그림 Ⅲ-8] 교수·학습성과 벤치마크 스크리 도표 85
[그림 Ⅲ-9] 전문대학 설문도구 개발 과정 111
[그림 Ⅳ-1] 교수·학습 역량진단기준 간 평균 차이 124
[그림 Ⅴ-1] 교수·학습성과 변수의 분포도 193
[그림 Ⅴ-2] 교수·학습성과 변수의 Q-Q 분포도 193
[그림 Ⅵ-1] 수업과제 협력 학습의 중요도 및 빈도에 대한 교수-학생 간 차이 244

[그림 Ⅵ-2] 수업과제 타 수업 수강생과의 협력 학습 빈도에 대한 교수-학생 간 차이 245
[그림 Ⅵ-3] 고차원적 사고력 증진의 중요도 및 빈도에 대한 교수-학생 간 차이 245
[그림 Ⅵ-4] 학습내용 공유의 중요도 및 빈도에 대한 교수-학생 간 차이 246
[그림 Ⅵ-5] 종합적 사고 활동의 중요도 및 빈도에 대한 교수-학생 간 차이 246
[그림 Ⅵ-6] 전공 교수·학습 구성에 대한 교수-학생 간 차이 248
[그림 Ⅵ-7] 교양 교수·학습 구성에 대한 교수-학생 간 차이 251
[그림 Ⅵ-8] 교수-학생 상호작용에 대한 교수-학생 간 차이 253
[그림 Ⅵ-9] 학생지원의 질에 대한 교수-학생 간 차이 255
[그림 Ⅵ-10] 교수·학습성과에 대한 교수-학생 간 차이 259
[그림 Ⅵ-11] 다른 학생과의 교류에 대한 교수-학생 간 차이 261
[그림 Ⅵ-12] 글쓰기 활동에 대한 교수-학생 간 차이 262
[그림 Ⅵ-13] 학내 구성원과의 상호작용에 대한 교수-학생 간 차이 264
[그림 Ⅵ-14] 비교과 활동 참여에 대한 교수-학생 간 차이 265
[그림 Ⅵ-15] 수업태도에 대한 교수-학생 간 차이 266
[그림 Ⅶ-1] A 단과대학 특성 284
[그림 Ⅷ-1] 교수·학습 역량진단기준 312
[그림 Ⅷ-2] 학내 데이터 연계방안(안) 329

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적
2. 5개년 연구 설계(2013~2017)
3. 2차 년도(2014)의 연구 내용
4. 2차 년도(2014)의 연구 방법

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 대학교육 경쟁력 제고에 대한 관심이 그 어느 때보다 높다. 특히 어떠한 방식으로 경쟁력을 제고 할 것인가에 대한 논의가 다양하게 전개되고 있다. 이와 같은 논의 가운데 중요한 것 중 하나는 대학교육이 이루어지는 과정에 대한 조명을 통하여 교육의 성과를 제고해야 한다는 것이다. 이에 교수·학습의 질 제고를 통한 대학교육의 경쟁력 제고는 매우 중요하며, 정책 과제로 부각되고 있다. 교수·학습 현황 분석을 통한 질 제고 방안 탐색이 중요한 이유를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, "교육역량" 제고를 통한 대학교육 경쟁력 제고가 요구된다. 해방 이후 한국의 고등교육은 괄목할 만한 양적 성장을 이루어 대학교육의 대중화 단계를 넘어 보편화 단계(universal access)에 이르렀다. 이제는 질적 수준을 높이기 위한 대학교육 정책에 주력해야 할 시점이다. 근래 대학교육 경쟁력에 대한 논의와 초점은 대학이 얼마나 잘 가르쳐서 학생들의 역량을 증진시키는가 하는 데 문제가 있다. 그간 대학교육의 경쟁력은 교수들의 연구물 산출을 중심으로 한 연구역량 강화에 초점이 맞추어져 왔다. 그러나 최근에는 연구 산출도 중요하지만, 가르치는 역량 즉, 교육역량 제고를 통한 대학교육 경쟁력 제고가 중요하다는 인식이 확산되고 있다. 이는 대학교육이 개인적 차원에서나 국가적 차원에서 고비용을 요하는 현실 속에서, 대학 교육의 책무성 증대 요구와 맥을 같이한다. 이러한 추세에 부응하여 대학교육에 대한 정부의 관심이 교육역량이 있는 잘 가르치는 대학 육성 정책으로 강화되었고, 대학들도 이러한 추세에 부응하여 교육역량 강화를 위한 반성적 사고를 하기 시작하였다(김영섭, 2009). 구체적으로 정부는 그간 "대학교육역량강화"라는 명칭의 재정지원 사업을 통해 대학의 교육력 강화를 지원하였고, 학부교육을 선진화하기 위한 재정지원 사업인 ACE 사업도 추진하고 있다(김병주 외, 2008, 2009; 백성준·

채창균, 2009). 이러한 추세에 부응하여 대학들도 교육역량 제고를 위한 교수·학습의 질 개선을 위해 다양한 방식으로 노력하고 있다. 대학교수·학습개발센터의 기능과 역할의 강화를 통하여 교수(teaching)와 학습(learning) 과정의 개선을 도모하고 있기도 하고(조형정 외, 2009), 교수의 교육활동 관련 지표를 강화하는 방향으로 교수업적평가 제도를 개선하고 있다. 또한 역량 기반 교육과정의 도입을 통해 학습 성과를 제고하고자 하는 등 다양한 제도 개편 및 프로그램을 도입하여 운영하고 있다. 그런데 이러한 국가적 차원의 노력과 대학 차원의 노력은 교수·학습과정이 운영되는 실상에 관한 데이터가 구체적으로 뒷받침되고, 이에 의해 운영될 때 더욱 효과적인 사업이 될 수 있다.

둘째, 투입요인 중심의 대학교육 평가가 교육 과정 및 성과 중심의 평가로 강조점이 전환되고 있다는 것이다. 그 동안 대학평가를 위한 지표들은 인적· 물적 그리고 재정적 투입요인에 치중되어 왔다. 그러나 투입요인 중심의 대학평가는 제한적인 대학평가라고 할 수 있다. 성과와 밀접한 관련을 맺고 있는 교수·학습과정에 대한 고려가 미흡하여 평가결과에 따라 교수·학습과정 질 개선을 도모하기 위한 정책 대안을 모색하기가 어려워진다. 근래 많은 연구들은 대학교육이 이루어지는 교수·학습과정과 학습성과 사이에는 불가분의 관계가 있음을 보여주고 있다. 이에 투입 또는 여건 중심의 대학 평가가 교육의 과정 및 성과를 중심으로 평가가 이루어질 필요가 있다는 주장이 국내적으로나 국외적으로 꾸준하게 제기되고 있다(성태제 외, 2009; 이영 외, 2008; 최정윤·이병식, 2009; 유현숙 외, 2010: 유현숙 외, 2013). 이러한 맥락에서 이미 미국, 호주, 일본 등 주요국들은 대학의 교수·학습과정에 대해 전국 규모의 조사를 실시하여 이를 대학교육의 과정 개선 및 교육의 질 관리 정책 수립에 활용하고 있다. 우리나라 역시 투입위주의 대학교육을 지양하고 교수·학습과정에 대한 데이터 확보를 통해 교육의 과정을 중시하는 평가를 지향할 필요가 있다.

셋째, 정부의 고등교육 정책 수립 및 성과 중심의 대학평가 체제 구축을 위해 대학의 교수·학습과정에 대한 정보가 요구된다. 정부는 근래 대학교육의 역량 강화, 잘 가르치는 대학, 특성화, 구조개혁 등 다양한 명목으로 대학 재정지원 사업을 운영하고 있다. 각각의 사업들은 고유한 사업목적이 있기 때문에 각기 다른 지표들을 통해 사업단을 평가해야 한다. 그러나 이들 사업은 대부분이 유사한 여건과 투입지표를 활용하여 사업단을 선정하고 있으며, 교육이 이루어지는 과정 지표와 교수·학습과 관련한 질적 지표는 충분하게 반영

되고 있지 못하다. 그간 운영하였던 교육역량강화사업도 교육이 이루어지는 과정에 관한 지표들은 충분히 반영되지 못하였고, 잘 가르치는 대학을 목표로 하는 학부교육 선진화 사업 역시 교수·학습 역량에 관한 고려가 미흡하였다. 앞으로 정부의 고등재정지원 사업 지원을 위해서 교수·학습과정에 대한 데이터의 확보가 중요하다고 할 수 있다,

대학의 교수·학습과정에 대한 정보는 정부의 고등교육 재정지원 사업의 계획 수립과 성과평가 및 대학의 자체평가를 지원하여, 대학평가를 성과중심적인 평가체제로 재정립하기 위해 매우 중요하다. 정부 재정지원사업의 지원 대학 선정 시 취업률이 많이 사용되지만, 대학의 1차적인 성과는 학생들의 학습성과 증진으로 볼 수 있다. 이에 따라 대학 교육성과로서 증진된 학생들의 역량을 측정하고 평가하려는 노력이 국내·외적으로 전개되고 있다. 그러나 학습성과를 학생들의 역량의 증진으로 보고 이를 직접 측정·하는 것은 매우 의미있는 일이기는 하지만, 역량 측정 도구 개발 및 조사 실시, 결과 분석 등을 위해서는 비용이 많이 들 뿐만 아니라, 결과 분석을 통해 정부나 대학이 질을 제고할 수 있는 유용한 정보를 얻기 힘들다는데 문제가 있다. 더욱이 학습성과에 영향을 주는 요인에 대한 정보가 빈약하기 때문에 평가결과에 기초한 전략 수립은 어려운 과제다. 성과중심의 대학평가체제를 구축하여 정부 정책에 대한 정보 제공은 물론, 대학 자체평가를 위한 정보를 위해서는 학습성과 정보와 함께 성과에 영향을 미치는 교수·학습과정 하위요인에 대한 자료와 정보의 수집 그리고 지속적인 관련 연구를 수행할 필요가 있다.

넷째, 대학의 자체컨설팅을 위해 대학의 교수·학습과 관련된 정보가 중요하게 고려되어야 한다. 대학들은 정보공시법에 의한 대학평가의 실시나, 각종 정부의 재정지원 사업 참여에 따른 자체 진단의 목적으로 자체 컨설팅을 수행하고 있다. 앞으로의 대학의 자체컨설팅은 이러한 필요에 의해 수동적으로 실시되기 보다는, 자발적으로 대학의 강점과 약점을 진단함으로써 대학발전을 도모하고, 경쟁력 제고를 위한 전략을 스스로 모색해 나가기 위한 노력을 하는 것이 중요하다. 그러나 현재 정보공시의 일환으로 수행되고 있는 대학자체평가는 그것이 대학교육의 질과 연계되어 실질적으로 이루어지지 않고 명목상으로 이루어지는 경향이 있으며, 자체평가 역시 교육이 이루어지는 과정에 대한 고려가 매우 미흡하다는 데서 더욱 문제가 되고 있다. 또한 교육역량 기준이 없는 평가, 다른 대학과의 상대적 비교가 어려운 평가, 교수·학습 주체인 학생과 교수들의 의견반영이 미흡한 평가 등과 같은 문제를 안고 있다. 앞으로 대학의 자체 컨설팅은 교수·학습과정의 양대 주체인

학생과 교수들의 의견이 반영된 평가, 교수·학습과정이 구체적으로 반영된 평가, 교수·학습 결과로 증진된 학생들의 역량을 중시하는 평가로 전환될 필요가 있다.

다섯째, 데이터 기반 교수·학습 질 관리 전략을 통한 대학교육 성과 제고가 필요하다. 대학교육의 성과가 교수·학습과정과 불가분의 관계가 있다는 점을 고려할 때 교수·학습과정의 규명 및 질 관리에 대한 중요성은 점점 더 강조되고 있다. 그러나 그 동안 대학교육의 질 관리가 과정 변인을 고려하지 못했다는 점도 문제지만, 데이터에 기반하지 못하고 이론적 접근과 담론의 수준에 머물러 있었다는 데도 문제가 있다. 이는 대학의 교수·학습과정이 개별 대학수준을 벗어나, 국가적 차원에서 데이터가 확보되고 지원전략이 모색되지 못하였다는 점에도 어느 정도 원인이 있다. 즉, 대학 간 상호 비교 및 국제적 추이와의 비교 분석을 통해 교수·학습 질 관리를 도모하기 위해서는 전국 규모의 데이터가 시계열에 따라 수집되고 분석되고, 이 데이터가 교수·학습 데이터와 취업률, 학업성적, 학생역량 조사 결과 등과 연동하여 분석됨으로써 정책의 수립 및 집행을 지원할 필요가 있다. 그러나 지금까지는 대학 교육의 질 개선 전략이 장기적이고 전국 규모의 조사를 통한 데이터에 기반하여 모색되지 못하였다. 또한 대학의 교수·학습에 대한 학생들과 교수들의 인식에 대한 분석도 미흡하였다.

이상에서 제기한 필요성들은 한국 대학의 교수·학습 질 관리가 이론적 논의에서 벗어나 데이터에 근거해 이루어짐으로써 대학교육 과정의 변화를 통해 경쟁력을 제고시킬 수 있는 전략을 모색하는 것이 시급함을 말해 준다. 이와 같은 맥락에서 이 연구는 한국 대학의 교수·학습과정에 대한 전국 규모의 실태 조사 및 분석을 통하여 대학교육 역량을 평가하고, 대학 차원과 국가 차원에서 활용 가능한 교수·학습 질 제고 전략을 모색하는 데 그 목적이 있다.

2. 5개년 연구 설계(2013~2017)

이 연구는 5개년(2013~2017) 동안 수행되는 것으로 설계되었으며, 올해(2014년)는 2차 년도 연구에 해당한다. 위에 언급한 바와 같이 이 연구의 목적은 데이터에 기반하여 교수·학습의 질 제고 전략을 모색하는 데 있다. 이를 위해 교수·학습과정 조사 도구를 개발하고, 개발된 조사 도구를 토대로 교수·학습과정에 대한 조사를 실시하며, 조사결과를

다각적·체계적으로 분석하여 대학과 정부차원에서 수행하기 위한 교수·학습 질 제고 전략을 제시하고자 한다.

가. 연구 추진 방향

5개년 동안의 연구방향은 다음과 같다.

첫째, 대학의 교수·학습과정 조사 대상을 다양화하고, 조사 도구의 타당화 및 분석 방법을 정교화해 나간다. 조사 대상은 4년제 대학생, 교수, 전문대학생, 대학원생 등으로 다양화하고, 조사 도구는 연도별로 축적된 데이터를 pooling하여 요인분석을 통해 타당화를 실시하며, 분석 방법은 전년도 분석결과를 피드백 하여 정교화한다.

둘째, 대학 기능 및 유형별 교수·학습 전략 차별화에 기반한 대학 컨설팅 활성화 및 다각화를 꾀한다. 4년제 대학, 전문대학, 대학원에 따라 그 특성을 반영한 조사도구를 활용함으로써 차별화된 교수·학습 전략을 수립하고, 이를 토대로 대학 컨설팅 대상을 확대 및 활성화하고 컨설팅 방법을 다각화한다.

셋째, 대학 교수·학습 과정의 국내·외 네트워크 구축 및 협력의 강화를 추구한다. 매년 조사대상 대학을 확대하고 KEDI-개별 대학-대학교육협의체 간 교류 및 지원의 질을 높임으로써 교수·학습의 현황분석 및 질 개선을 위한 협력 체제를 구축한다. 또한 미국, 호주, 일본 등 교수·학습조사 및 연구기관과의 국제적 네트워크 구축을 통해 협력 연구 및 글로벌 동향분석을 위한 정보를 공유한다.

나. 연도별 연구내용

이와 같은 연구 추진 방향을 토대로 하여 5개년 동안 수행하는 연구 내용을 제시하면 다음과 같다.

1) 1차 년도(2013) : 대학의 교수·학습 역량진단기준 개발

○ 중점 추진 부문은 4년제 대학 조사이며, 중점 추진 활동은 대학의 교수·학습 역량 진단기준 개발이다.

○ 2011-2012년 본원에서 기 개발한 대학생 교수·학습과정 조사도구를 수정·보완하여 "2013 대학생 교수·학습과정 (본)조사"를 47개 4년제 대학을 대상으로 실시하였고, 조사결과를 활용하여 4년제 대학의 교수·학습의 현황 및 특성, 학습성과 영향요인, 교수·학습과정 변화 추이, 우수 대학 사례 등을 분석하였다. 조사 및 분석결과를 활용하여 4년제 대학의 교수·학습 역량진단기준을 개발하고, 교수·학습 질 제고 전략의 기초 프레임을 도출하였다.

○ 신규로 교수 대상의 교수·학습과정 조사 도구 개발에 착수하여 조사 영역을 구분하고 각 영역별 문항을 개발하였다.

2) 2차 년도(2014) : 4년제 대학 교수·학습 역량진단

○ 중점 추진 부문은 4년제 대학생 조사와 교수 조사이며, 중점 추진 활동은 교수·학습 역량 현황 및 질 제고 방안 수립이다.

○ 전년도에 기 실시한 대학생 대상 조사도구를 수정·보완하여 "2014년 대학생 대상 교수·학습과정 (본)조사"를 62개 4년제 대학을 대상으로 실시하였다.

○ 전년도에 기 개발한 교수 대상의 조사도구를 수정·보완하여 "2014년 교수 대상 교수·학습과정 (예비)조사"를 10개교를 대상으로 실시하였다.

○ 신규로 전문 대학생 대상의 교수·학습과정 조사 도구 개발에 착수하여 조사 영역을 구분하고 각 영역별 문항을 개발하였다.

○ 4년제 대학생 본 조사 및 교수 예비 조사 결과 분석을 통해 4년제 대학의 교수·학습과정 현황 및 특성, 교수-학생 간 인식 차이, 교수·학습성과 영향요인, 교수·학습과정 변화 추이, 대학 사례 등을 분석하였다. 이를 토대로 보다 체계화된 교수·학습 질 제고 방안을 도출하였다.

3) 3차 년도(2015) : 대학 유형별 교수·학습 역량 평가(체제) 다양화: 4년제, 전문대학

○ 중점 추진 부문은 4년제 대학 조사 및 전문대 조사이며, 중점 추진 활동은 대학 유형별 교수·학습 역량 평가(체제) 다양화이다.

○ 전년도에 기 실시한 대학생 대상 조사도구를 수정·보완하여 "2015년 대학생 대상

교수·학습과정 (본)조사"를 60개 4년제 대학을 대상으로 실시한다.

○ 전년도에 기 실시한 교수대상의 예비 조사도구를 수정·보완하여 "2015년 교수 대상 교수·학습과정 (본)조사"를 60개교를 대상으로 실시한다.

○ 전년도에 기 개발한 전문대학생 대상의 조사도구를 수정·보완하여 "2015년 전문대학생 대상 교수·학습과정 (예비)조사"를 10개교를 대상으로 실시한다.

○ 신규로 대학원생 대상의 교수·학습과정 조사 도구 개발에 착수하여 조사 영역을 구분하고 각 영역별 문항을 개발한다.

○ 4년제 대학생 및 교수 대상 본 조사 및 전문대학생 예비 조사 결과 분석을 통해 4년제 대학의 교수·학습의 현황 및 특성, 교수-학생 간 인식 차이, 학습성과 영향요인, 교수·학습과정 변화 추이, 우수 대학 사례 등을 분석한다. 이를 토대로 4년제 대학 및 전문대학의 교수·학습 역량 평가(체제)를 정비하고, 대학 유형별 교수·학습 질 제고 방안을 도출한다.

4) 4차 년도(2016) : 대학 유형별 교수·학습 역량 평가(체제) 다양화: 4년제, 전문대학, 대학원

○ 중점 추진 부문은 4년제 대학 조사, 전문대 조사, 대학원 조사이며, 중점 추진 활동은 기 개발된 대학의 유형별 교수·학습 역량 평가(체제)의 다양화 및 고도화이다.

○ 전년도에 기 실시한 대학생 대상 조사도구를 수정·보완하여 "2016년 대학생 대상 교수·학습과정 (본)조사"를 70개 4년제 대학을 대상으로 실시한다.

○ 전년도에 기 실시한 교수대상 예비 조사도구를 수정·보완하여 "2016년 교수 대상 교수·학습과정 (본)조사"를 70개교를 대상으로 실시한다.

○ 전년도에 기 실시한 전문대학생 대상의 예비 조사도구를 수정·보완하여 "2016년 전문대학생 대상 교수·학습과정 (본)조사"를 50개교를 대상으로 실시한다.

○ 전년도에 기 개발한 대학원생 대상의 조사도구를 수정·보완하여 "2016년 대학원생 대상 교수·학습과정 (예비)조사"를 10개교를 대상으로 실시한다.

○ 4년제 대학생 및 교수, 전문대학생 대상 본 조사 및 대학원생 예비 조사 결과 분석을 통해 4년제 대학, 전문대학, 대학원의 교수·학습의 현황 및 특성, 교수-학생 간

인식 차이, 학습성과 영향요인, 교수·학습과정 변화 추이, 우수 대학 사례 등을 분석하고, 이를 토대로 대학 유형별 다양한 교수·학습 질 제고 방안을 도출한다.

5) 5차 년도(2017) : 교수·학습 역량진단기준에 기반한 컨설팅 다각화

○ 한국 대학의 교수·학습 질 제고를 위한 종합적 대안 모색에 초점을 두고 대학유형별 교수·학습의 특성을 종합 및 비교하고, 교수·학습 역량진단기준에 기반한 대학유형별 교수·학습 전략 차별화 및 컨설팅 활동의 다각화를 도모한다.

○ 전년도에 기 실시한 조사도구들을 수정·보완하여"2017년 대학생, 교수, 전문대학생, 대학원생 대상 교수·학습과정 (본)조사"를 실시한다. 조사 대상 대학 수는 4년제 80개교, 교수 80개교, 전문대 60개교, 대학원 50개교이다.

○ 조사 결과 분석을 통해 4년제 대학, 전문대학, 대학원의 교수·학습의 현황 및 특성, 교수-학생 간 인식 차이, 학습성과 영향요인, 교수·학습과정 변화추이, 우수 대학 사례 등을 분석하고, 아울러 대학의 기능 및 유형별 교수·학습 특성을 비교한다.

○ 대학유형별(4년제, 전문대학, 대학원) 교수·학습 전략을 차별화하고 대학 컨설팅을 다각화하며, 향후 우리나라 고등교육기관의 발전 방향 및 질 제고 방안을 종합적으로 제시한다.

이상의 내용을 종합하여 도표화 하면 아래와 같다. 음영으로 표시한 부분이 올 해 다루어진 연구내용이다.

〈표 Ⅰ-1〉 대학의 교수·학습 질 제고 전략 탐색 연구 5개년 연구 설계

연도	2013	2014	2015	2016	2017
연구 제목	대학의 교수·학습 질 제고 전략 탐색 연구				
부제 (주안점)	ㅇ대학의 교수·학습 역량진단기준 개발	ㅇ4년제 대학 교수·학습 역량진단	ㅇ대학 유형별 교수·학습 역량 평가(체제) 다양화: 4년제, 전문대학	ㅇ대학 유형별 교수·학습 역량 평가(체제) 다양화: 4년제, 전문대학, 대학원	ㅇ교수·학습 역량 진단기준에 기반한 컨설팅 다각화

연도	2013	2014	2015	2016	2017
이론적 분석	○ 4년제 대학 교수·학습과정 개념 정립 ○ 4년제 조사도구 타당화(요인분석)	○ 전문대 교수·학습과정 개념 정립 ○ 교수 및 전문대 조사도구 타당화(요인분석) ○ 분석방법 정교화	○ 대학원 교수·학습과정 개념 정립 ○ 대학원 조사도구 타당화(요인분석) ○ 분석방법 정교화	– – ○ 분석방법 정교화	– – ○ 분석방법 정교화
조사 도구 개발	○ 4년제(보완) ○ 교수(신규)	○ 4년제(보완) ○ 교수(보완) ○ 전문대(신규)	○ 4년제(보완) ○ 교수(보완) ○ 전문대(보완) ○ 대학원(신규)	○ 4년제(보완) ○ 교수(보완) ○ 전문대(보완) ○ 대학원(보완)	○ 4년제(보완) ○ 교수(보완) ○ 전문대(보완) ○ 대학원(보완)
예비 조사	–	○ 교수(10개교)	○ 전문대(10개교)	○ 대학원(10개교)	–
본 조사 (목표 치임)	○ 4년제(47개교)	○ 4년제(62개교)	○ 4년제(60개교) ○ 교수(60개교)	○ 4년제(70개교) ○ 교수(70개교) ○ 전문대(50개교)	○ 4년제(80개교) ○ 교수(80개교) ○ 전문대(60개교) ○ 대학원(50개교)
분석 (조사 도구별 공통)	○ 교수·학습과정 일반 현황 분석 – 교수·학습 역량진단기준별(PCL/SFI/M-STL/L-STL/QSS/TLO)·주요문항별 빈도 분석 ○ 집단 간 교수·학습과정 차이 분석 – 교수·학습 역량진단기준별 대학특성·개인배경변인별 집단 간 평균 차이 검정(t/F 검정) ○ 교수의 교수·학습과정 인식 및 활동 분석 – 교수·학습 역량진단기준별·주요문항별 빈도 분석 ○ 집단 간 교수 인식 및 활동 차이 분석 – 교수·학습 역량진단기준별 대학특성·교수개인배경변인별 집단 간 평균 차이 검정(t/F 검정) ○ 교수-학생 간 교수·학습과정 인식 차이 분석 – 교수·학습 역량진단기준별·주요문항별 빈도 분석 ○ 학습성과 영향요인 분석 – 개인배경 변인, 학습과정 변인, 대학 특성 변인의 학습성과 영향 요인 분석(위계적 선형모형) ○ 교수·학습과정 변화 추이(2011-2017) 분석 – 교수·학습 역량진단기준별 연도별 특성(평균 및 편차) 분석 – 학습과정 요인별 변화 추이 분석 ○ 우수 대학 사례 분석 – 대학유형별 교수·학습 현황 및 특성 – 대학유형별 NASEL 자료 활용 사례 분석 ○ 대학의 기능 및 유형별 교수·학습 특성 비교(2017년) – 4년제/전문대/대학원 교수·학습 특성 비교				

연도	2013	2014	2015	2016	2017
홍보 및 네트워크 구축	○국내 -KEDI-CTL 교수·학습 워크샵 ○국외 -KEDI 국제 포럼 ○대교협, 전문대 교협과의 협의회	○국내 -교수·학습과정 질 제고를 통한 대학교육 경쟁력 강화 세미나 ○대교협, 전문대 교협과의 협의회	○국내 -KEDI-CTL 교수·학습 워크샵 -ACE 참여 대학 워크샵 -학술대회 세션 구성 및 발표 ○대교협, 전문대 교협과의 협의회	○국내 -KEDI-CTL 교수·학습 워크샵 -ACE 참여 대학 워크샵 -학술대회 세션 구성 및 발표 ○국외 -ASHE 또는 AIR Conference 발표 ○대교협, 전문대 교협과의 협의회	○국내 -KEDI-CTL 교수·학습 워크샵 -ACE 참여 대학 워크샵 -학술대회 세션 구성 및 발표 ○국외 -ASHE 또는 AIR Conference 발표 ○대교협, 전문대 교협과의 협의회
대학 교수·학습 질제고 전략 컨설팅	○교수·학습 역량진단기준 설정 및 수준 제시를 통한 질 관리 전략 ○교수·학습과정의 주요 특징 분석을 통한 자체 컨설팅 ○교수·학습과정의 강·약점 분석을 통한 질 관리 전략 ○대학 및 학생 특성을 반영한 교수·학습 질 관리 전략 ○대학 내 유관기관 활용을 통한 교수·학습 개발 활성화 전략 ○교수·학습 데이터의 효과적 활용 전략 ○대학의 교수·학습 진단을 통한 자체평가 방안 등				
정부 정책 수립 지원	○대학 교수·학습과정 데이터 구축 및 활용 지원 방안 ○대학교육역량 강화 및 대학평가 방안 ○대학재정지원사업 활용 방안 ○대학교육 역량 국제비교 지원 등				

3. 2차 년도(2014)의 연구 내용

2차 년도 연구 내용은 기 개발된 설문지[1)]를 활용하여 “2014년 한국 대학생의 교수·학습과정 조사”를 통한 현황을 분석하고, 교수들을 대상으로 교수·학습과정에 대한 예비조사를 실시하며, 전문대학생을 대상으로 한 교수·학습과정 조사를 위한 조사 문항을 개발하고, 교수·학습 질 제고를 위한 정책적 시사점 및 대안을 분석하는 것이다. 영역별 연구 내용을 세부적으로 살펴보면 다음과 같다.

1) 이 연구는 기본적으로 본원에서 수행한 ‘한국 대학생 학습과정 분석연구(Ⅰ,Ⅱ, Ⅲ, 2010~2012)’를 통해 개발한 조사도구(NASEL: National Assessment of Student Engagement in Learning, 이하 NASEL로 표기)를 활용함.

가. 대학의 교수·학습과정 조사도구의 보완 및 신규개발

1) 4년제 대학생용 교수·학습과정 조사도구

- 전년도 연구결과를 토대로 교수·학습과정 조사도구(NASEL) 문항 일부 보완
- NASEL의 교수·학습 역량진단기준에 대한 요인분석 실시
- NASEL의 타당화 작업 완료

2) 교수 대상 교수·학습 조사도구(NAFET)[2] 개발

- 교수 대상 조사도구(NAFET) 문항 일부 수정 보완
- NAFET 타당화 작업 완료

3) 전문대학생 교수·학습 조사도구 개발

- 전문대학 학생용 교수·학습 조사 관련 선행도구 분석
- 전문대학생용 교수·학습과정의 특징 분석
- 전문대학생용 교수·학습과정 조사 영역 및 문항 개발

나. 대학의 교수·학습과정 현황 및 변화 추이 분석

1) 2014년 교수·학습 현황 개관

- 교수·학습 역량진단기준별 현황
- 교수·학습과정 주요 특징별 현황
- 시사점 분석

2) 교수·학습과정 시계열 분석(2011~2014)

- 교수·학습 역량진단기준별 추이

2) 연구진은 교수용 조사도구를 National Assessment of Faculty Engagement in Teaching의 앞자를 따 NAFET으로 명명하고, 이하 NAFET으로 표기함.

- 교수·학습과정 주요 특징별 현황
- 시사점 추출

다. NASEL과 대학공시정보를 활용한 대학생의 교수·학습성과 영향요인 분석

- 교수·학습성과 영향요인에 관한 회귀분석
- 교수·학습성과 영향요인에 관한 HLM 분석
- 학습성과에 영향을 주는 교수·학습 역량진단기준 및 학생배경 요인분석을 통한 시사점 추출

라. 교수들의 교수·학습과정 인식 및 활동 분석

1) 교수의 교수·학습과정 인식 및 활동 분석

- 교수·학습 역량진단기준별 현황
- 교수활동 일반 현황
- 대학 및 교수 배경 특성에 따른 교수 인식 및 활동 차이

2) 교수·학습과정에 대한 교수 및 학생의 인식 차이

- 교수·학습 역량진단기준별 문항
- 기타 교수·학습 주요 특징별 인식의 차이

3) 교수의 교수·학습과정에 대한 인식 및 활동 분석을 통한 교수·학습 역량 강화 방안 추출

마. NASEL과 대학 내 데이터와의 연계분석 및 활용방안

1) 대학 전체 차원의 교수·학습 역량진단기준과 학생배경 요인별 현황분석

2) 단과대학 차원의 교수·학습 역량진단기준과 학생배경 요인별 현황분석

3) 대학차원 및 단과대학 차원의 교수·학습역량 강화를 위한 대안제시

바. 요약 및 정책 제언

- 대학의 교수·학습 역량강화를 위한 정책제언을 단기 및 중장기, 정부차원의 과제와 대학차원의 과제로 구분하여 제시

4. 2차 년도(2014)의 연구 방법

가. 문헌 및 선행연구 분석

교수·학습과 관련된 이론·고찰 및 선행연구 분석을 통하여 이론적 배경을 보완한다. 특히 올해 개발에 착수한 전문대학의 교수·학습에 관한 이론적 배경 및 선행연구 분석을 추가적으로 실시하였다. 구체적으로는 전문대학의 교수·학습과정의 특징, 전문대학 학생들의 배경, 주요국의 전문대학 교수·학습과정 분석을 위한 도구 내용 분석 등을 실시하였다. 또한 올해 예비조사를 실시한 대학교수들을 대상으로 한 교수·학습과정 조사 도구와 관련된 선행연구 분석 및 관련 이론을 검토하여 보완하였다.

나. 대학의 교수·학습 개발 유관 부서와의 네트워크 구축 및 세미나 개최

개별 대학들의 교수·학습개발센터가 보유하고 있는 교수·학습 관련 전문 지식을 활용하고, 학생·교수 대상의 교수·학습과정 조사과정에 협조 체제를 마련하고자 교수·학습개발센터(CTL: Center for Teaching & Learning) 및 유관부서(대학 효과성 센터, 대학평가인증원, 대학혁신센터 등)와 네트워크를 구축하였다.

교수·학습개발센터 관계자를 대상으로 교수·학습과정 조사에 관한 협조를 의뢰하고, 교수·학습과정 조사 데이터의 대학 활용 사례를 소개함으로써 대학의 교수·학습 질 관리를 도모하는 방안을 찾고자 '교수·학습과정 질 제고를 통한 대학교육 경쟁력 강화 세미나'를 개최하였다. 올해에는 대학효과성센터, 기타 대학 평가 유관부서 및 전문대학 관계자까지 참석 대상 범위를 확대하였다. 세미나는 5월 16일(금) 오후 2시부터 6시까지 포스트

타워(서울 중앙우체국) 10층 대회의실에서 개최되었으며, 대학의 교수·학습개발센터 또는 유사 업무부서 담당자 등 약 200여 명이 참석하였다. 세미나 자료집은 별도로 발간되었다[3].

세미나 실시 후 학생 대상 설문조사와 교수 대상 설문조사를 CTL의 협조 아래 실시하였으며, 대학별 데이터 활용방안을 논의하였다.

다. 전문가 협의회

대학 교수·학습 관련 전문가 및 전문대학 교육 및 교수·학습과정 관련 전문가들과 협의회를 개최하여 교수·학습 조사도구의 수정 및 보완 사항, 조사 실시 및 조사 결과, 분석결과에 따른 질 관리 전략 모색을 위한 논의를 실시하고 의견을 수렴하여 연구에 반영하였다.

라. 전문가 검토

대학 교수·학습과정에 관한 교수설문도구의 객관성과 타당성을 확보하기 위해 두 차례에 걸쳐 대학 교육 및 연구 전문가를 통하여 설문문항 구성의 포괄성, 타당성, 표현의 명확성에 관하여 검토를 받았다. 1차 전문가 검토는 4명의 교수를 통하여 의견을 수렴하였으며, 여기에서 제기된 의견을 반영하여 설문도구를 수정한 후, 타당화 검토 도구를 활용하여 11명의 전문가를 대상으로 2차 전문가 검토를 실시하였다.

마. 설문조사 실시

1) 4년제 대학생 대상 설문조사

○ 2014년도에 참여대학의 확대 및 자발적 참여를 유도하기 위하여 전국의 4년제 대학 CTL(대학교수·학습개발센터) 및 유관 부서 담당자를 대상으로 세미나를 개최하여 조사의 기본 취지 및 내용을 설명하고, 참여 대상 대학과 향후 조사를 위한 수행과제에 대해 상호논의 하였다.

3) 한국교육개발원(2014). 교수·학습과정 질 제고를 통한 대학교육 경쟁력 강화 세미나 자료집. 2014. 5. 16.

○ 참여 대학 및 학생 표집

세미나 개최 후 설문조사 참여 의사가 있는 대학을 모집한 결과 총 62개 4년제 대학이 참여 의사를 밝혔다(2013년 1차 년도 연구는 42개 대학이 참여하였다).

설문조사에 직접 참여하는 학생들은 각 대학 재학생 수 기준, 최소 5% 이상의 학생을 표집하는 것을 원칙으로 하였으며, 개별 대학에서 학생을 표집할 때, 성별, 학년, 계열 및 전공 등이 적절히 고려될 수 있도록 본원에서 표집방법에 대한 가이드라인을 대학에 제시하였다.

대학은 가이드라인에 따라 '설문조사 실시계획'을 제출하였으며, 설문조사 실시계획에는 조사 시기, 조사 방법(온라인 조사 실시 방법), 학생표집 방법, 자료 분석 및 결과 활용 등과 관련된 내용을 제시하도록 하였다. 학생 대상 설문조사는 5월 28일부터 7월 4일까지 본원의 온라인 조사 시스템을 활용하여 실시하였으며, 총 62개 대학 42,673명이 참여하였다.

2) 교수 대상 예비조사

2014년도에는 4년제 대학 교수를 대상으로 교수·학습과정에 관한 예비조사를 실시하였다. 교수 설문조사에는 학생 교수·학습과정 설문조사를 실시한 대학 중 지역별 안배를 고려하여 10개 대학을 선정하여 실시하였다. 9월 2일(화)부터 9월 26일(금)까지 실시하였으며, 2014학년도에 학부 강의를 한다고 응답한 569명 중 불성실한 응답을 한 22개의 자료를 제외한 547명의 응답이 최종 분석에 포함되었다.

바. 통계 분석

본 연구에서는 학생과 교수들을 대상으로 교수·학습과정에 대한 조사를 실시한 결과 분석을 위해, 분석 주제에 맞게 다양한 통계 분석 방법을 활용하였다.

1) 교수·학습 현황 및 시계열 분석: 2014년 교수·학습과정 현황 분석을 위해서는 교수·학습과정에 관한 주요문항별 빈도 분석을 실시하였고, 집단 간 평균의 차이를 검정(t/F)하였다. 2011~14년간의 추세 분석을 위해서는 교수·학습 역량진단기준별 연도별 평균 및 편차분석을 실시하였다.

2) 학습성과 영향요인 분석: 교수·학습 성과 영향요인에 대한 회귀분석과 HLM을 활용한 분석을 실시하였다.
3) 교수들의 교수·학습에 대한 인식 및 활동: 교수·학습 역량진단기준별 주요 문항별 빈도 분석, 교수·학습 역량진단기준별 평균차이 검정, 교수와 학생 간의 교수·학습 과정에 대한 인식의 차이 분석을 실시하였다.
4) 대학사례분석: 교수·학습 역량진단기준 간 상관관계분석, 회귀분석을 활용한 교수·학습성과 영향요인 분석을 실시하였다.

사. 대학출장

4년제 대학 중 교수용 설문조사를 시행하는 대학을 대상으로 대학생 교수·학습과정 설문조사 모니터링, 조사결과 및 활용방안에 대한 논의와 더불어 교수용 교수·학습과정 예비조사 대학별 모니터링, 조사결과 및 향후 개선방안 모색을 위해 출장을 통해 CTL 관계자 면담 및 협의회를 실시하였다. 이 연구는 본원의 연구보고서 작성이 완료된 이후 개별 대학들에게 조사결과를 제공하고 있다. 조사결과에 따라 대학이 컨설팅을 원할 경우 향후 (11월~12월 중) 출장을 통한 컨설팅을 실시한다.

아. 전문대학의 교수와 학생 면담

올해 시작한 전문대학의 교수·학습과정에 대한 조사도구 개발을 위해 전문대학생 대상 설문도구의 영역 내용을 확인하고, 세부적인 수준에서 전문대학 교육의 특성 및 전문대학생의 수업 내·외 활동 분석과, 기술적인 측면에서의 정보 수집을 목적으로 7명의 교수와 4명의 학생을 대상으로 면담조사를 실시하였다.

자. Cognitive-Labs

전문대학생 면담에 참여한 학생들을 대상으로 면담을 통하여 얻어진 정보를 포함하여 개발한 도구의 타당도를 검증하고자 cognitive-labs[4)]를 실시하였다.

4) Cognitive-labs 기법에 관해서는 Ⅲ장 3절 전문대학 학생용, Cognitive Labs를 통한 도구의 타당화 부분, p. 106 참조.

이상의 2차 년도 연구내용과 방법을 종합하면 다음과 같다.

〈표 Ⅰ-2〉 연구내용별 방법 제시

연구내용	연구방법
1) 4년제 대학생 및 교수 대상 교수·학습과정 조사 도구 보완 및 조사 실시 2) 전문대학생용 교수·학습과정 조사도구의 신규개발	ㅇ대학과 네트워크 구축 및 공동 세미나 ㅇ온라인 설문조사(학생용, 교수용) ㅇ대학출장을 통한 조사협력체체 구축 ㅇ선행연구분석, 전문가협의회, 학생과 교수 면담, cognitive-labs(전문대학생용)
3) 2014 대학의 교수·학습과정 현황 및 변화 추이 분석	ㅇ설문조사 통계분석
4) NASEL과 대학공시정보를 활용한 대학생의 교수·학습 성과 영향 요인 분석	ㅇ설문조사 통계분석
5) 교수들의 교수·학습과정 인식 및 활동 분석	ㅇ설문조사 통계분석
6) NASEL과 대학 내 데이터와의 연계분석 및 활용방안	ㅇ설문조사 통계분석
7) 정책적 시사점 도출	ㅇ전문가협의회

Ⅱ. 이론적 배경

1. 대학의 교수·학습 개념 및 구성 요소
2. 대학의 교수·학습 조사도구 개발 관련 연구
3. 1차 년도 연구 요약 및 1, 2차 년도 연구 비교

Ⅱ. 이론적 배경

1. 대학의 교수·학습 개념 및 구성 요소[5)]

대학의 교수·학습 개념을 규정하기 위해서는 유사개념과의 차이를 살펴볼 필요가 있다. 먼저 교수·학습과 비슷한 의미로 사용되는 용어로 '대학 교육과정'이 있다. 교육과정이라는 용어는 일반적으로 대학교육 목표 달성을 위하여 교과목을 편성하고, 적정하게 수업 시수를 배분하며, 수업을 실행하고, 결과를 평가하는 활동이라고 할 수 있다. 박인우 외(2011)는 대학의 교육과정을 '한 대학이 자신들의 설립이념과 교육목표를 효과적으로 실현하기 위한 교과 및 과목의 편성, 실행, 평가를 포함하는 일련의 교육활동'이라고 정의하고 있다. 이런 점에서 이성호(1993)는 교육과정은 '무엇을 가르칠 것인가'에 초점이 있다고 하였다.

유사한 개념으로 '수업'이라는 용어가 있다. 이는 교육과정이 교육목표에 부합하는 교과목의 편성 및 강좌의 개설 등 교육내용 체제 구축에 강조점이 있다면, 대학 수업은 실제(practice or picture)에서 교육과정이 수행되는 과정과 양태에 관심이 있다. 즉, 수업은 '무엇을 가르칠 것인가'보다는'어떻게 가르칠 것인가'에 초점이 있다고 할 수 있다. 따라서 수업은 교육과정을 실행하는 것이기 때문에 교육과정과 무관하지 않지만 그렇다고 교육과정과 동일하다고는 말하기 어렵다. 교육과정이 가르치고 배워야 할 교육목표와 내용체계라고 한다면, 대학에서의 수업은 수업목표를 달성하기 위해 선정, 조직된 교과목이나 강좌의 운영을 의미한다고 할 수 있다. 그러면 교수·학습이란 어떻게 규정될 수 있을까?

이를 위해 대학 교육 과정 및 수업과 관련된 최근의 동향을 살펴볼 필요가 있다(유현숙 외, 2013). 우선 수업에 대한 관심의 증대는 고등교육 교육과정 연구의 주요 동향 중의 하나다. 지구촌 대부분에서 국가경쟁력 제고를 위한 원동력으로서 고등교육의 중요성이

5) 1차 년도 연구인 "유현숙 외(2013). 대학의 교수·학습 질 관리 전략 탐색 연구(1)". pp.19-22 참고하여 재작성함.

강조되고 있는데(OECD, 2010), 고등교육의 대중화에 따라 학생 구성이 보다 다양화해지면서 대학수업의 질에 대한 관심도 더욱 높아지고 있다(Biggs, 2007; 민혜리 외, 2007). 많은 연구들에서 강의 평가 또는 프로그램 평가 도구 개발을 통해 좋은 수업의 요소나 특성을 찾아내기 위해 '좋은 수업(good teaching)' 혹은 '효과적인 수업(effective teaching)'의 특성 분석을 통해 수업·강의의 질을 개선하려는 노력을 전개하고 있다(민혜리 외, 2005). 최근 들어서는 전통적 대학의 수업 개념을 변화시켜야 된다는 주장이 대두하고 있다. 전통적으로 대학수업은 지식을 전달하는 것(knowledge delivery)을 주된 기능으로 여겨왔으나, 최근에는 다양한 관점들이 제시되고 있다(이재경, 2005; 박명희 외, 2005, 2006; 박권생, 2011). 지식은 전달되는 것이 아니라 만들어지는 것이며, 학생들의 학습활동을 통해 구성된다는 구성주의 관점(Biggs, 2007)이 대두되고 있다. 따라서 대학에서의 수업은 정보 획득이 아니라 개념적 변화를 추구하고, 학생의 변화를 위해 학생의 심층적인 학습 참여가 가능하도록 수업을 설계하여야 한다고 강조되고 있다.

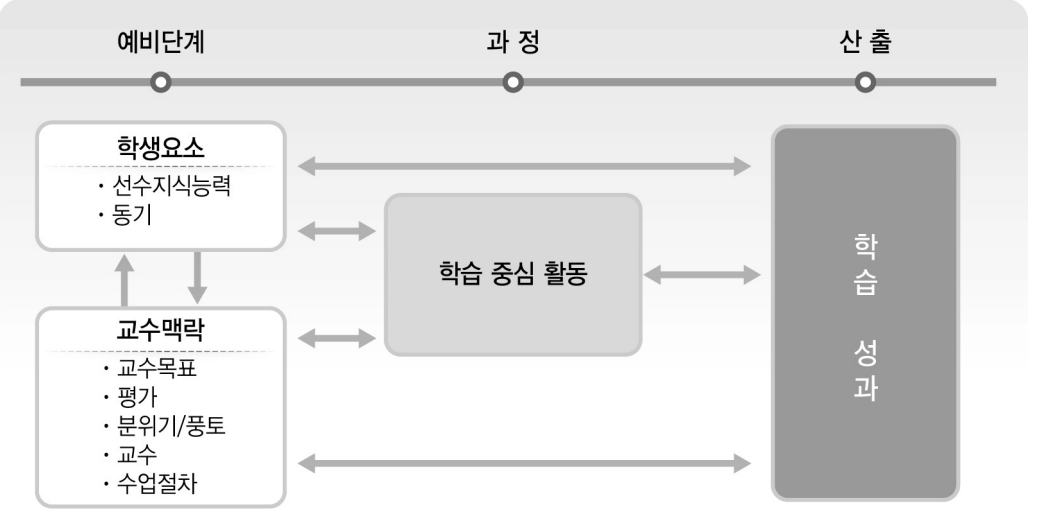
한편 학생의 학습 경험이 학습성과 제고에 중요한 영향을 미친다는 연구 결과들이 제시되면서(김은경, 2008; 최정윤 외, 2008; 신효정·민혜리, 2009) 대학에서의 학습성과와 그에 영향을 주는 학습과정 요인을 측정하려는 노력이 활발히 이루어지고 있다. 국외 조사도구인 미국의 NSSE(National Survey of Student Engagement), 호주의 CEQ(Course Experience Questionnaire) 등은 학습경험 조사를 위한 대표적인 도구라고 할 수 있다. 2010년부터 2012년까지 3년간 진행된 한국교육개발원의 '한국 대학생의 학습과정 분석연구' 와 2013년에 진행된 '대학의 교수·학습 질 제고 전략 탐색 연구(Ⅰ)' 역시 대학생의 학습과정 경험이 학습성과와 밀접한 관련을 맺고 있다는 전제하에 조사도구의 개발 및, 전국적 조사 실시를 통해 한국 대학의 교수·학습 실태를 분석하는 한편, 대학의 학습성과 제고에 영향을 주는 의미 있는 학습과정 요인을 규명하고 있다(유현숙 외, 2010, 2011, 2012, 2013).

일본의 학자인 가네코 모토히사(2007) 또한 학생의 학습과정과 학습 경험의 중요성에 대해 강조하고 있다. 대학교육을 학생의 자기 및 사회인식의 변화를 추구하는 것이라 보고, 이러한 변화는 학생이 주체적으로 수업에 참여하며 경험하고, 이것이 새로운 흥미와 의욕으로 연결되어짐으로써 하나의 사이클을 형성하며, 이러한 현상이 반복적으로 진행되는 것이 대학교육의 과정이라고 보았다. 그는 이러한 교수·학습 사이클을 어떻게 구조

화할 것인가에 대한 대안의 중요성을 언급하고 있다.

교육과정에 있어 학습활동의 중요성을 강조하고 있는 Biggs(2007)는 대학 교수·학습 모형을 학습활동을 포함한 3P 모형으로 제시하고 있다. 이 모형은 학습 요소에 따라 3개의 시점 즉, 학습이 일어나기 이전 예비단계(presage), 학습 중 과정(process), 학습성과(product) 로 구성된다. 예비단계는 학생요소와 교수 맥락 기반요소로 다시 나뉘며 학생요소는 주제와 관련된 학생의 선행지식, 주제에 대한 학생의관심, 학생의 능력 및 참여도, 교수맥락기반 요소는 교수의 목적, 교수 및 평가방법, 교수력, 교실 또는 기관의 풍토와 분위기로 구성된다([그림 Ⅱ-1] 참고). 이 모형에서 각 구성요소들은 각각 다른 요소들과 연결되어 상호작용하는 하나의 시스템을 이루고 있다. 따라서 학습성과는 상호작용하는 여러 요소들에 의하여 결정되어진다.

3P 교수·학습모형은 좋은 수업, 효과적인 수업의 특징을 규명하거나 성과를 내는 학습자 특성을 찾는 데 중점을 두었던 과거 연구경향들과는 달리 학습성과의 주요한 영향요인으로서 학습과정 및 학습경험을 중요시하는 한편 학습자 경험 요인을 고려한 수업(교수) 설계를 중요시하는 전통적인 대학수업의 개념과 범주를 확장한 개념이라고 볼 수 있다.



[그림 Ⅱ-1] 3P 교수·학습 모형

* 출처: J. B. Biggs(2007), "Teaching for Quality Learning at University", Society for Research into Higher Education : Open University Press. p.18을 참고하여 연구진이 재구성함(유현숙 외, 2013 재인용).

이상의 내용을 통해 대학 교수·학습의 개념은 합의된 정의를 찾아보기는 힘들지만 사전 계획 또는 내용체제를 의미하는 대학교육 또는 교육과정과는 달리 교육에서의 실제(Educational practice)를 강조하는 개념이라 할 수 있다. 중요한 것은 학생의 학습경험의 중요성이 강조되면서 대학수업(교수)의 개념은 교수 중심의 전통적 개념에서 교수·학습의 개념으로 확장되고 심화되고 있다는 점이다. 이 연구에서는 이상의 관점을 종합하여 [그림 Ⅱ-2]와 같이 교수·학습과정 기본모형을 설정하였다. 이 연구에서는 교수·학습 영역은 수업 활동, 수업 외 활동, 기타활동으로 크게 구분하고, 그 활동 영역에서 교수·학습자 간의 상호작용이 이루어지는 가운데 환경 변인으로 대학의 교수·학습 지원 서비스를 설정하였으며, 교수·학습 결과로서 학습성과 영역을 설정하였다.

[그림 Ⅱ-2] 교수·학습과정의 구성 요소

2. 대학의 교수·학습 조사도구 개발 관련 연구

가. 학생 대상의 교수·학습 경험 조사

1) 4년제 대학생 대상 조사 도구[6)]

대학 교수·학습의 실태를 분석하기 위한 가장 대표적인 학생 설문조사도구로는 미국의 조사도구인 NSSE(National Survey of Student Engagement)와 호주의 AUSSE (Australian Survey of Student Engagement)가 있다.

가) 미국의 NSSE(National Survey for Student Engagement, 이하 NSSE로 표기)[7)]

NSSE는 전국 규모의 대학생 학습 참여조사로 미국 인디애나대학의 고등교육연구소(Center for Postsecondary Research)에 본부를 두고 있다. NSSE는 2000년에 처음으로 실시되었으며, 2013년에 586개의 미국 대학과 27개의 캐나다 대학들이 참여하여 약 대학생 36만 명 이상이 설문조사에 참여하고 있다. NSSE는 대학생들의 학습경험을 분석하기 위한 고품질 데이터 제공, 효과적인 교육실천 자료 확보, 대학교육의 질을 측정함에 있어 학습과정에 대한 경험적 정보를 사용해 대중적으로 공인되도록 하는 것에 목적이 있다(유현숙 외, 2012).

NSSE의 설문구성은 학생들의 교육경험과 관련된 12개의 대영역과 응답자의 일반 특성을 묻는 항목의 총 107개 문항으로 이루어져 있다. 12개의 대영역은 1)학문적, 지적 경험(Academic and Intellectual Experiences), 2)정신적 활동(Mental Activity), 3)읽기와 쓰기(Reading and Writing), 4)과제(Problem Sets), 5)시험(Examination), 6)기타 대학생활 경험(Additional Collegiate Experience), 7)교육적 경험의 증진(Enriching Educational Experience), 8)상호관계의 질(Quality of Relationships), 9)시간사용(Time Usage), 10)대학환경(Institutional Environment), 11)교육적, 개인적 성장(Educational and Personal Growth), 12)만족도(Satisfaction) 등이다. 응답자 특성과

6) NSSE와 AUSSE에 관한 보다 자세한 분석은 1차 년도 연구인 유현숙 외(2013). 대학의 교수·학습 질 제고 전략 탐색 연구(Ⅰ)를 위해 수행된 바 있으므로 2차 년도인 올해 연구에서는 간략하게 개관하고자 함, 보다 자세한 내용은 1차 년도 보고서의 이론적 배경을 참고하기 바람.

7) 유현숙 외(2013). pp. 39-41의 내용을 토대로 재구성 함.

관련된 문항에는 출생연도, 성별, 성적 성향, 외국인 학생 여부, 인종, 학년, 편입여부, 출신 고등학교 유형, 학생의 등록형태(시간제/전일제), 사교클럽 및 교내 운동팀 가입여부, 거주형태, 부모의 교육수준, 주전공 및 부전공 등이 포함된다(유현숙 외, 2012).

2013년도에 NSSE[8]는 효과적인 교수·학습 방법 개발, 기존 교수·학습 방법 개선, 설문조사의 명료성 및 적용 가능성 개선과 최근 교육 동향을 반영하기 위한 용어 사용 등을 목표로 새롭게 개정되었다. 기존 2012년 버전에서 24개 문항이 삭제되고 24문항이 추가되었는데 그 내용은 다음과 같다.

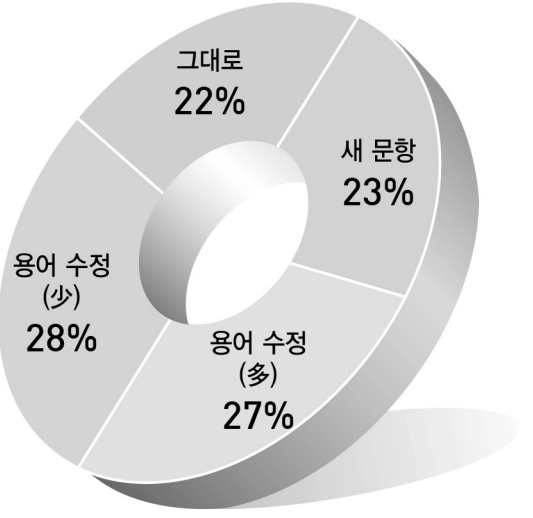
〈표 Ⅱ-1〉 NSSE 삭제 및 추가 문항

	문항
추가 문항	수업 자료를 이해하기 위해 다른 학생에게 도움 요청
	시험 준비를 위해 다른 학생과 의논 또는 수업자료 함께 훑기
	학습 내용은 사회적 문제 또는 이슈에 연결
	수업에서 배운 내용을 기존 경험과 지식에 연결
	학습 성취도에 대해서 교수(faculty member)와 의논
	교수가 강의 목표 및 요건에 대한 명백한 설명 여부
	교수가 조직적으로 강의를 했는지 여부
	교수가 설명을 위해 예시 사용 여부
	교수가 (과제의) 초안에 대해 피드백 제공 여부
	수치적 정보(숫자, 그래프, 통계 등)를 분석하여 결론을 내림
	현실의 문제 또는 이슈(실업, 기후 변동, 공중 보건 등)를 조사하기 위해 수치적 정보 활용
	다른 사람이 수치적 정보를 활용하여 내린 결론을 분석
	읽기 과제에서 주요 정보 파악
	수업 후 노트 복습
	학습 내용 또는 수업 자료 요약
	학생 단체에서 공식적인 리더 역할 여부
	academic advisor와 교류의 질
	학습지원서비스(튜터링, 글쓰기 등)를 얼마나 강조
	전반적인 복지(레저, 의료, 상담 등)를 위한 지원
	중요한 사회적, 경제적, 정치적 문제를 다루는 행사 참석

8) NSSE 웹사이트(http://nsse.iub.edu/) 참고

	문항
	박학하고 활동적인 시민이 되기 위한 준비
	현재 학기 학점 이수를 위한 강의 수
	본인이 취득할 최고 학위
	성적 성향
삭제 문항	다양한 정보원을 기반으로 통일된 생각과 정보를 요구한 논문이나 프로젝트에 참여함
	숙제를 하거나 토론을 위해 전자매체(리스트서브, 그룹채팅, 인터넷, 문자 등)를 사용함
	교사와의 의사소통을 위해 이메일을 사용함
	교사와 학점과 과제물에 대해 상의함
	교사의 수준과 기대를 충족시키려고 당신이 할 수 있었던 것보다 더 열심히 공부함
	같은 수업을 듣지 않는 사람들(학생, 가족, 직장동료 등)과 독서 또는 수업에서 배운 생각들에 대해 토론함
	당신과 다른 인종 또는 민족 출신의 학생들과 진지한 대화를 나눔
	개인적 즐거움 또는 학문적 풍요로움을 위해 당신 스스로 읽은 책의 수
	해결에 한 시간이상 걸리는 과제 관련 문제의 수
	해결에 한 시간이하 걸리는 과제 관련 문제의 수
	운동을 하거나 체력향상을 위한 활동에 참여함
	당신의 정신을 고양시킬 여러 활동에 참여함(종교, 명상, 기도 등)
	(아래 각 항목 중 당신이 한 것 또는 졸업하기 전에 하려고 계획한 것은 어느 것인가?) 외국어 과정
	(아래 각 항목 중 당신이 한 것 또는 졸업하기 전에 하려고 계획한 것은 어느 것인가?) 독립 학습 또는 자기주도 전공
	(학교 강조) 학문적 작업을 할 때 컴퓨터 사용하기
	(학교에서의 경험) 넓고 일반적인 교육을 받은 것
	(학교에서의 경험) 컴퓨팅과 정보기술 사용하기
	(학교에서의 경험) 지역 선거, 주 선거, 국가 선거 시 투표하기
	(학교에서의 경험) 스스로의 힘으로 효과적으로 배우기
	(학교에서의 경험) 당신 자신을 이해하는 것
	(학교에서의 경험) 당신이 속한 공동체의 복지에 기여하는 것
	(학교에서의 경험) 깊은 영성을 개발하는 것
	대체적으로, 당신은 학교에서 받은 학문적 조언의 질을 어떻게 평가하는가?
	(당신은 학교기관 운동부서의 후원을 받는 팀의 운동선수인가?) 어떤 팀의 운동선수인가

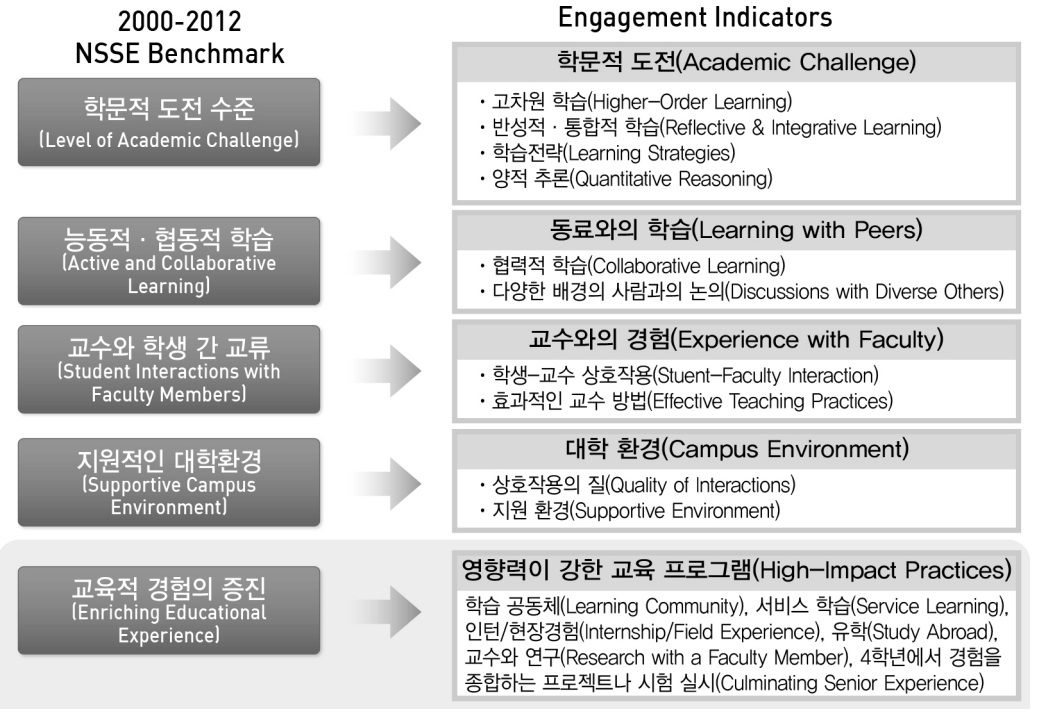
NSSE의 주관기관인 CIRP에 따르면, 기존에 있었던 문항을 그대로 사용한 경우가 22% 정도이고, 23%가 새로 추가된 문항으로 알려졌다. 나머지는 용어의 수정 선에서 개정이 이루어졌다.



[그림 Ⅱ-3] 문항 수정 현황

*출처: NSSE 홈페이지(http://nsse.iub.edu/nsse-update/)

NSSE는 전국적 기준(National Benchmarks)의 제공을 통해 대학이 이 기준에 비추어 자신들의 상대적 위치 파악이 가능하도록 한다는 점을 중요한 특징으로 들을 수 있다. 이와 같은 기준(Benchmarks)은 효과적인 교육적 실천(effective teaching practice)을 위한 전국적인 기준으로서의 역할 수행을 위해 개발되었는데, 특히 학생의 교육경험 중 가장 중요한 측면을 반영하고 있다고 여겨지는 문항을 통해 제시하고 있다. 올해는 기존에 사용하였던 'Benchmark'라는 용어 대신에 참여지표라는 표현의 'Engagement Indicators'로 용어를 수정하였고, 기존에 교육적 경험의 증진(Enriching Educational Experience) 영역을 영향력이 강한 교육 프로그램(High-Impact Practice라는 별도의 영역으로 두었다는 특징이 있다.



[그림 Ⅱ-4] 참여지표

*출처: NSSE 홈페이지(http://nsse.iub.edu/html/engagement_indicators.cfm)를 참조하여 재구성 함

나) 호주의 AUSSE(Australian Survey of Student Engagement, 이하 AUSSE로 표기)

AUSSE는 호주 대학교 학생들의 교수·학습과정에 있어서 학생의 참여도(engagement)와 관련된 정보를 수집하는 대규모로 수행되는 설문조사 사업 중 하나다. 대학생 참여인 AUSSE와 함께 '대학원생 학습 참여도 조사(Postgraduate Survey of Student Engagement, POSSE)' 와 '교원 대상 학생 학습 참여도 조사(Staff Survey of Student Engagement, SSES)' 도 실시되고 있다.

AUSSE는 우선적으로 고등교육 기관에서 이루어지는 학습 활동에 학생들이 어떠한 방식으로, 어느 정도 참여하고 있는지에 관한 다양한 정보를 획득하여 축적하는 것이다. AUSSE가 사용하는 학생 참여 설문지(Student Engagement Questionnaire, SEQ)는 6개 학생 참여도 척도, 7개 학습 성과 척도를 포함하고 있다(유현숙 외, 2013).

〈표 Ⅱ-2〉 AUSSE의 척도

학생 참여도 척도	학습 성과 척도
■ 적극적인 학습(Active Learning) ■ 학문적 도전(Academic Challenge) ■ 학생-교수 인터렉션(Student-Staff Interaction) ■ 학습 경험의 질 제고(Enriching Educational Experiences) ■ 우호적인 학습 환경(Supportive Learning Environment) ■ 미래의 직업과 연계된 학습(Work Integrated Learning)	■ 고수준 사고(Higher Order Thinking) ■ 일반적인 학습 성과(General Learning Outcomes) ■ 일반적인 발달 성과(General Development Outcomes) ■ 노동시장에 대한 준비도(Career Readiness) ■ 전체 성적 평균(Average Overall Grade) ■ 졸업 의사(Departure Intention) ■ 전반적인 만족도(Overall Satisfaction)

* 출처: ACER 홈페이지(http://www.acer.edu.au/ausse/survey-instruments)를 참고하여 재구성함(유현숙 외, 2011 p. 34 에서 재인용).

AUSSE 주관기관인 호주 교육 연구 위원회(Australian Council for Educational Research, ACER)는 분석 결과에 터하여 대학별 AUSSE 보고서를 작성 후 참여 대학들에게 발송하는 한편 학생과 교원들에게 배포하기 위한 소규모 보고서들을 발간한다. ACER는 "호주 학생 참여 보고서(Australian Student Engagement Report, ASER)"와 AUSSE 분석 결과를 토대로 한 AUSSE 연구 브리핑, AUSSE 개선 가이드 등의 다양한 출판물들을 작성·발간하고 있다. 한편 대학별로 제공하는 AUSSE 보고서와 함께 설문조사의 데이터 파일도 같은 방식으로 각 대학들에게 제공하여 대학들 간의 정보 교환 및 협동 연구 등이 가능하도록 하고 있다.

2) 전문대학생용 교수·학습 조사 도구 개발 관련 이론과 선행연구

가) 전문대학 교수·학습과정의 특징

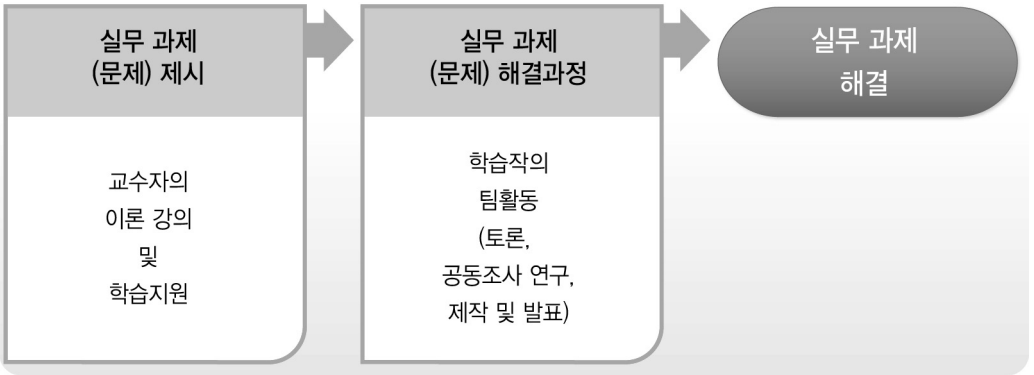
(1) 전문대학 교육 및 전문대학생의 특성

전문대학생의 교수·학습과정을 분석하기 위한 설문조사 도구의 기초는 본 연구에서 4년제 대학생을 대상으로 개발된 도구(NASEL)이다. 하지만 전문대학과 4년제 대학은 그 교육 목적과 기능이 서로 구분되어 있고, 해당 교육기관의 교수 및 학생 등 구성원의 특성 또한 같지 않다. 따라서 전문대학 설문도구는 대학교육의 주요영역은 유지하되 전문대학

에서 이루어지는 교육과 전문대학생의 특성을 반영하여 개발 하는 것에 초점을 맞추었다. 전문대학의 실태를 이론적으로 파악하기 위해 선행연구를 분석하였는데, 선행연구 분석을 토대로 얻어진 전문대학 교육의 가장 두드러진 특징은 현장성을 강조한 교육 및 부실한 기초소양 교육이라는 것이다. 이와 함께, 4년제 대학에 비해 상대적으로 높은 중도탈락률 또한 전문대학 교육의 특징으로 파악되었다. 전문대학생의 학습자로서의 특징으로는 4년제 대학생에 비해 상대적으로 부족한 기초학습 능력 및 자기 효능감 부족, 그리고 상대적으로 사회경제적 배경이 높지 않은 가정적 배경을 지닌 학생이 상대적으로 많다는 것을 들 수 있었다.

(가) 현장성 강조의 교육과정 운영

고등교육법에서는 전문대학의 목적을 "전문대학은 사회 각 분야에 관한 전문적인 지식과 이론을 가르치고 연구하며 재능을 연마하며 국가사회의 발전에 필요한 전문직업인을 양성"하는 것으로 규정하고 있다(고등교육법, 제 4절 47조(2011. 7. 21 개정)). 전문직업인 양성이라는 교육 목적의 특성상 전문대학에서의 교육과정 내용이나 수업 운영 방식에는 현장성의 반영이 중시된다는 특징을 가지고 있다. 따라서 전문대학의 교수·학습 방법은 대부분 직무수행능력과 현장 감각을 키우는 데 초점을 맞추고 있다. 매년 실시되는 전문대학 교수·학습 방법 연구 대회의 우수 사례에서도, 학생들의 실무능력을 높이고 현장감을 배양하는 수업에 방점을 두고 있다(장명희·변숙영, 2005).



[그림 Ⅱ-5] 실무과제 해결에 기반한 수업

* 출처: 장명희·권성연(2007). 전문대학의 교수, 학습 방법 우수사례 분석 및 시사점. 직업교육연구, 26(1), p.166을 참조하여 재구성

전문대학 교육과정에서의 직무능력 제고 강조는 전공수업에만 국한되는 것이 아니라 교양교육에서도 그 특징이 드러나는데, 전문대학의 외국어 수업은 기업체와 실제 직무 상황에서 요구되는 비즈니스 영어 수업을 중심으로 구성된다(이지원·정원희, 2013). 2012년 산학협력선도대학(LINC) 육성사업을 수행하는 6개 대학을 분석한 결과 외국어 교양교과는 전체 교양교과의 17.1%를 차지하고 있는 것으로 나타났다. 또한 현장 활용성이 높은 기초직무 중 하나인 컴퓨터 관련 교과목의 비율도 10.7%로 높게 나타났다. 이외에 글쓰기와 수리 관련 교양교과의 경우도 전문대학만의 특색 있는 수업이 다수 개설되어 있는 상황이다. 예로는 현장 활용도를 극대화할 수 있는 취업과 관련된 자기소개서 작성 수업, 실무 문서 작성 수업 등을 들 수 있다(이지원, 정원희, 2013).

(나) 기초능력 교육과정 운영의 한계

전문대학은 간호전공이나 전공심화과정의 경우 4년의 교육연한으로 운영되고 있지만 대부분 2년에서 3년의 교육기간으로 운영되고 있다. 또한 위에서 기술한 바와 같이 현장성을 강조한 직무능력 교육에 포커스가 맞춰짐에 따라 전문대학에서의 교양교육은 4년제 대학에 비해 비중이 매우 낮고 그 내용에 있어서도 체계적으로 운영되고 있지 못하다는 한계가 있다(주현제, 2013). 그런데 직무수행에 있어서 대인관계나 의사소통 능력과 같은 영역의 능력은 매우 중요한 역량으로, 4년제 대학에서는 학생의 기초 소양 강화의 목적으로 다양한 교양과목이 개설되고 있고 이를 위한 교육과정 혁신 노력도 폭넓게 이루어지고 있다. 그러나 전문대학의 교육과정은 지식과 기술을 습득하는 측면에 지나치게 교육과정이 집중되어 있는 한계가 있다(최길성, 2010). 실제로 전체 전문대학 중 교양전담기구가 설치된 대학은 2013년 현재 전체 139개 전문대학 중 15개의 학교만이 교양과나 교양학부를 운영하고 있는 것으로 들어났다.

〈표 Ⅱ-3〉 교양전담기구 설치 전문대학 명단

대학	교양전담 기구 명칭
명지전문대학교	교양과정
계원예술대학교	교양교과과정
대림대학교	교양학부
동서울대학교	교양과
동아방송예술대학교	공통기초학부
동원대학교	교양과
수원과학대학교	교양과
장안대학교	교양학부
한국복지대학교	교양학과
혜천대학교	교양교직과
경인여자대학교	교양과
혜전대학교	교양과정
경산1대학교	교양과정
삼육보건대학교	교양과
대구보건대학교	교양학부

*출처: 주현제(2013). 전문대학 교양교육의 발전방향 - 교양교육 운영현황과 교수요원 인식도 조사를 중심으로. 교양교육연구, 7(4) p. 323에서 재인용

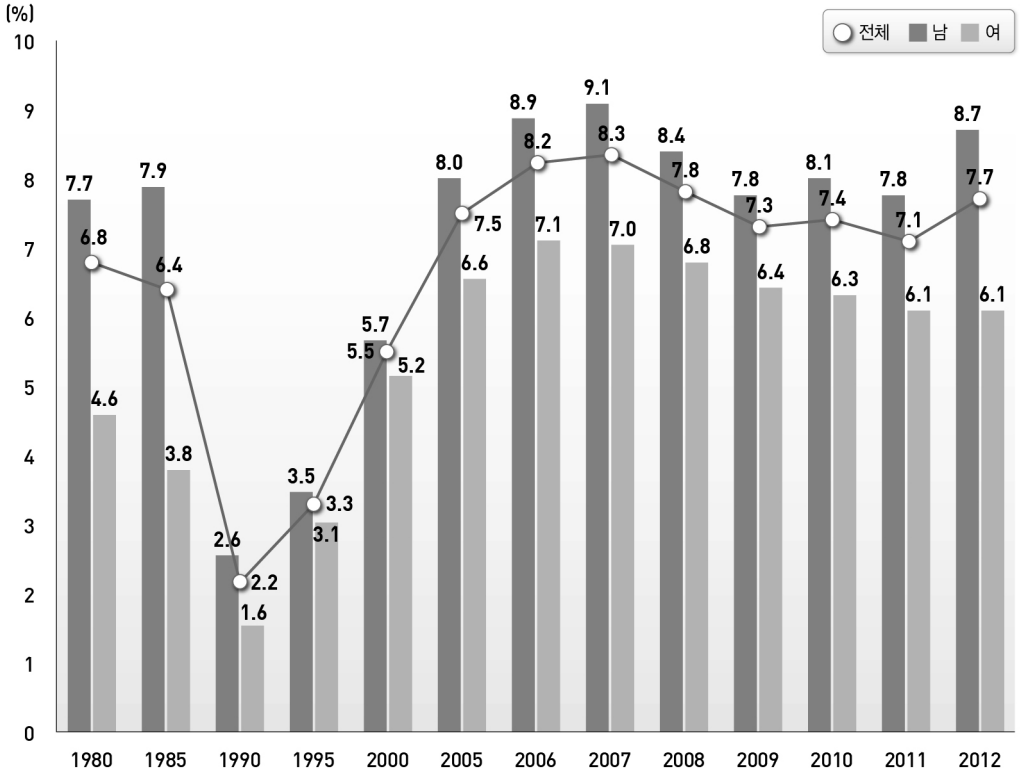
교양교육 전담기구가 설치되어 있다는 것은 내실있는 교양교육과정 운영이라고만 볼 수는 없으나 재학생의 논리력, 분석력, 의사소통 능력과 같은 핵심역량을 배양하기 위해 폭넓게 운영되는 4년제 대학의 교양교육과정에 비해 전문대학의 교육과정은 학점 이수기준을 제시하고 있지 않거나 개설된 교양선택 과목을 학생의 편의에 따라 수강할 수 있도록 하여 교양교육의 목표를 설정하고 그에 따라 계획적인 운영을 하지 못하고 있다고 할 수 있다.

(다) 진로 문제와 중도 탈락

우리나라 전문대학은 전문 직업인 양성을 교육목적으로 하며, 전문대학생은 4년제 대학생에 비하여 비교적 짧은 학교생활을 보낸 후 진로를 결정해야만 한다. 특히 전문대학생들의 경우 자신이 선택한 학과가 직업과 밀접한 관련이 있기 때문에 학과 수업에서의

성취 정도가 취업과 직결되어 있다(정명화 외, 2004). 그러나 현실적으로 보면 산업체가 요구하는 학과의 수는 한정되어 있으므로 그렇지 않은 학과로 진학한 학생들은 진로선택에 있어 불안을 느끼게 된다(유영미, 2011). 따라서 상당수의 전문대학들은 학생 부적응, 4년제 대학에의 재입학 등으로 인한 학생들의 중도탈락이 해마다 증가하는 위기에 직면하고 있다(김병찬, 2003). 특히 우리나라의 경우 입시 위주의 교육이 이루어지는 청소년 시기에 자신의 진로에 대한 충분한 탐색 없이 대학에 진학하는 경우가 많다. 그러므로 성적에 의하여 어쩔 수 없이 전문대학을 진학한 학생들과 원하는 학과를 선택하지 못했던 학생들은 졸업 후의 직업 결정을 못하거나 현재 생활에 불만족하는 경우가 많다. 이에 따라 진로 관련 혼란과 불안이 심해지는 한편, 대학생활의 적응에도 문제가 생기게 된다(김보경·정철영, 2012). 실제로 졸업을 앞두고 있는 전문대학생들이 진로를 결정하지 못한 이유로 자기 자신 및 진로와 관련된 이해의 부족을 꼽고 있다는 연구 결과는 전문대학생의 진로 지도에 있어 유의하여야 할 부분이다(이영대·윤형한, 2007).

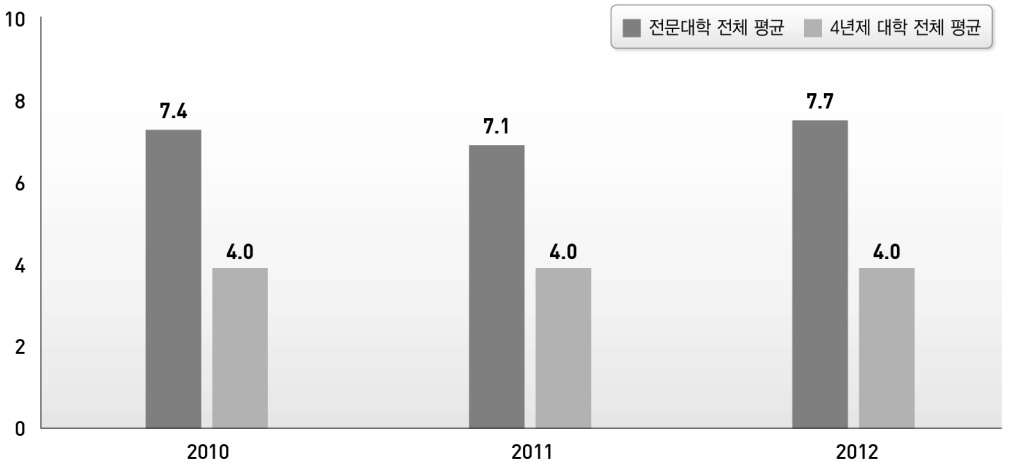
우리나라 전문대학의 미래를 예측한 연구에 의하면 다수의 전문가들은 전문대학 입학생의 감소, 산업구조 변화로 인한 전문대학 교육과정 변화의 필요성, 4년제 대학과의 경쟁 심화 등과 같은 어려운 상황에 놓일 것이라고 주장한다(이용균·이기성, 2010). 실제 우리나라는 최근 출생자 수의 감소로 대학입학자들의 인구가 자연스레 감소추세에 이르고 있다. 그러나 여전히 유수 4년제 대학들은 매우 높은 입학경쟁률을 보이고 있는 데에 반해 전문대학은 위기를 맞고 있다. 특히 우리나라의 경우 사회적으로 전문대학생은 4년제 대학으로 진학하지 못한 학생들이 차선책으로 선택할 수밖에 없는 교육기관으로 보는 사회적 인식(윤찬근·이정표, 2010)이 높다. 이와 같은 부정적인 사회적 인식과 교육 서비스 미흡, 시설 및 지원 등의 부족 등으로 인해 전문대학생은 자존감과 소속감의 결여를 경험하게 된다(이무근 외, 1997). 이와 같이 전문대학생들이 겪는 개인적·사회적인 문제들은 학업 중단이라는 결과를 초래하기도 한다. 우리나라 전문대학에서 학업 중단 학생들의 비율은 2000년 4.9%, 2005년에는 7.4%, 2010년 7.3%로 해가 갈수록 증가하는 추세를 나타내고 있다(한국교육개발원, 2010).



[그림 Ⅱ-6] 연도별 전문대학생의 중도탈락 비율

* 출처: 한국교육개발원(2013), 교육통계분석자료집(고등교육, 취업통계편). p. 20.
주: 1) 중도탈락과 관련한 자료(학년도 기준)의 자료기준일은 기준학년도 3월 1일~차년도 2 월 28일임.
2) 중도탈락률(학년도 기준) = (중도탈락 학생 수/재적학생 수) x 100

위의 [그림 Ⅱ-6]에서는 최근 10년간 전문대학생 중도탈락의 실태를 알 수 있다. 2005년부터 2012년까지 전문대학생의 중도탈락율을 분석해 보면 200년 대 중반에 완만한 하향세를 보이던 재학생의 중도탈락율이 최근들어 다시 증가하는 추세를 보이고 있다. 이는 최근 4년제 대학 학생의 전체 중도 탈락율과 비교해 보면 그 심각성을 더욱 알 수 있는데, 아래 차트에서 보여지는 바와 같이 전문대학생의 중도 탈락율은 2010년부터 최근 3년 간 4년제 대학생에 비해 약 2배 가까이 높은 것을 알 수 있다.



[그림 Ⅱ-7] 4년제 대학 대비 전문대학생의 중도 탈락율

* 출처: 한국교육개발원(2013), 교육통계분석자료집(고등교육, 취업통계편). p. 21, 59를 참고하여 재구성함.

이와 같이 중도 탈락하는 학생의 비율이 높아지고 있다는 점은 전문대학 자체에서도 최우선적으로 짚고 넘어가야 할 문제점이라고 할 수 있다. 학생이 학업을 중단하고 재학 중인 학교를 떠난다는 것은 대학에 대한 불만족, 학업을 통해 기대하는 성과에 대한 회의감, 진로와 관련된 불안 등 여러 가지가 복합적으로 작용한 것이라고 볼 수 있기 때문이다.

전문대학생의 자퇴는 다양한 측면에서 문제를 제기한다. 우선 전문대학이 학생의 욕구를 제대로 수용하고 있지 못함을 의미할 수도 있고, 기초직업능력을 갖춘 전문 기술 인력의 상실을 의미한다. 또한 교육기관의 운영 측면에서 보았을 때는 재정적 기반이 취약하고, 학생의 등록금 의존율이 높은 한국의 전문대학에 위기가 가중될 것을 예측할 수 있다. 학생들의 중도 탈락이 증가할수록 전문대학은 운영에 있어서 어려움을 겪을 수 있으며, 이는 장기적인 교육서비스의 질 저하를 가져올 수 있다(김수연, 2001). 따라서 전문대학생들의 중도탈락 현상의 원인을 파악해 볼 필요가 있다고 하겠다.

(라) 전문대학생의 기초 학습 능력

현재 우리나라의 전문대학은 4년제 대학에 비해 성적이 우수하지 못한 학생이 진학한다는 인식이 사회에 팽배해 있고, 현실 또한 이와 같은 인식을 뒷받침하고 있다고 볼 수

있다. 따라서 전문대학에는 기초학력이 낮거나 학업에 대한 열의가 부족한 학생들이 입학하는 경우가 많다. 이로 이하여 전문대학 학생들은 자기주도적인 학습 자세가 부족하며, 기초학력이 낮아 대학 교과 과정 이수에 어려움이 많은 실정이다. 실제로 우리나라 전문대학생의 기초학습능력의 문제를 지적한 선행 연구들에서는 전문대학생들의 상당수가 선행학습에서의 학습결손 정도가 심하며 학업 동기가 낮고, 학습방법에 대한 훈련이 부족하여 학업에 어려움을 많이 겪고 있는 것으로 나타났다. 또한 이러한 기초학습능력의 문제로 인하여 전문대학 졸업생을 고용하는 기업체에서도 학생들의 기초학습능력 수준에 대한 우려를 하고 있다(송영주, 2010; 이광용 외, 2008; 황재규, 2011). 또한 전문대학생을 대상으로 기초학습능력을 검사한 연구에서는 48%가 수학과목 기초학습능력이 고등학교 1학년 수준이라는 결과가 있을 정도로 전문대학생의 기초학습능력이 부족하다는 결과가 보고되었다(유영미, 2010).

이와 같이 전문대학생의 기초학습능력 부진의 특성을 분석한 선행연구들에 의하면 인지, 정서, 행동적인 측면에서 학습부진의 특성이 나타난다고 한다(황재규, 2011). 우선 인지적으로는 기초 학습기억기능의 부족, 주의집중의 약화, 낮은 기억력과 추리력 등이 나타나고 있으며, 정서적으로는 높은 충동성을 보이고 부정적인 자아개념과 낮은 성취동기, 학습에 대한 호기심 결여 등을 보이고 있다(이강우, 2003). 또한 기초학습능력이 낮은 전문대학생의 행동적인 측면으로는 독서 부족, 쓰기와 문제해결력 저하, 과잉행동, 표현력 결핍 등이 나타나고 있다고 한다(김선희, 2000). 따라서 기초학습능력이 부진한 전문대학생은 학습에 대하여 지속적인 실패를 경험하고 있을 가능성이 높으며 이로 인한 부정적인 자아개념을 가지게 된다. 그러나 대학생들의 학업수행은 이 시기의 주요한 발달과업이며 학업 성취와 학교생활적응의 중요한 지표이다(황매향, 2009). 따라서 전문대학생들의 중도탈락을 막고 성공적인 학교생활을 돕기 위해서는 이들의 기초학습능력에 대한 관심이 필요하다.

전문대학생들의 기초학력에 대한 문제의식 속에서 한국직업능력평가원에서는 우리나라 전문대학생들의 기초학습능력을 관리하고자 학습기초능력 평가 연구를 실시한 바 있다. 이 연구에서 전문대학생의 학습능력 평가 결과는 국어는 44%, 영어 51%, 수학 57%의 학생들이 최저 점수에 미달하였다(조은상·강종훈, 2000). 이러한 결과는 상당히 많은 학생이 학습과정에서 학업 수행에 어려움을 겪고 있다는 점을 보여준다. 또한, 전문대학 1

학년 학생들은 기초학습능력에 대한 스스로의 인식이 매우 낮은 것으로 나타났다. 자신의 현재 학습능력을'대학교 1학년 수준'으로 응답한 학생은 국어 21%, 영어 9%, 수학 6%로 나타났는데, 이러한 결과는 학생 스스로 학업에 대한 자신감과 흥미를 잃었다는 것을 보여주고 있다. 이후에 전문대학 학생들의 기초학습능력을 측정한 연구에 의하면 최저수준을 통과한 학생의 비율이 국어 65%, 영어 48%, 수학 43%인 것으로 보아 상당수의 학생들이 미달을 보이는 것으로 밝혀졌다(민선향, 2004).

한편, 전문대학생들을 대상으로 직업인이 되기 위한 직업기초능력을 조사한 연구에 따르면 의사소통능력, 대인관계 능력 및 외국어 의사소통능력에 대하여 70% 이상의 학생이 매우 중요한 능력이라고 평가하였다. 그러나 수리능력은 기초능력으로써의 인식도가 40% 정도로 상대적으로 낮게 나타나고 있다. 또한 영어 의사소통능력, 수리능력에 대하여 45% 내외의 학생들은 스스로를'뛰어나지 않다'고 응답하는 것으로 미뤄볼 때, 영어와 수학 분야에서의 기초학습능력이 부족함을 알 수 있다. 따라서 전반적인 기초학습능력의 결손은 직업기초능력을 갖추는 데 있어서도 장애물이 될 수 있음을 유추해 볼 수 있다(조은상·강종훈, 2000).

(마) 전문대학생의 자기 효능감

우리나라 전문대학생들은 전문대학이 제공하는 특정한 교육을 제공받고자 진학하는 경우보다는 대학입학성적에 의한 어쩔 수 없는 선택인 경우가 많다. 따라서 이들은 대학 진학 후에도 학업 활동을 해나감에 있어서 기초적인 학습능력의 부족을 겪게 된다(유영미, 2010). 이러한 과정 속에서 학생들은 스스로 4년제 대학의 학생들에 비해 충분한 지도를 받지 못하고 있다고 생각하게 되며 지속적으로는 학업과 진로에 대한 자신감 부족으로 나타난다(최길성·이승희, 2011).

이러한 전문대학생들이 보이는 개인·심리적인 특성은 자기 효능감의 개념을 통하여 설명할 수 있다. 자기 효능감(self-efficacy)은 특정 과제를 성공적으로 수행할 수 있을 것인지에 대한 자기 스스로의 자신감과 내적인 신념을 의미 한다(Bandura, 1977). 자기 효능감을 처음 제안한 Bandura는 자기효능감이 어떤 일을 시작할 것인지, 그 일을 계속 수행해 나갈 것인지를 결정하는 데에 주요한 심리적 영향을 미친다고 설명한다. 따라서 자기효능감은 목표를 달성해야하는 상황에서 필요한 개인의 심리·행동을 조절하고 실행해 나가는 스스로의 능력에 대한 신념과 관계가 있다. 이와 같이 자기효능감은 과제수행에

요구되는 인지, 행동, 동기를 조절하는 개인의 능력에 대한 신념이라고 할 수 있다. 따라서 자기효능감은 개인의 일반적인 성격특성의 하나로 개념화할 수도 있다(Sherer, et al., 1982). 즉 성공경험을 많이 한 개인일수록 긍정적인 자기 효능감을 가지게 되며, 이러한 자기 효능감의 차이는 지속적인 행동의 차이를 불러일으키기 때문에 상당히 일관적인 개인의 성격특성으로 볼 수 있는 것이다.

따라서 자기 효능감이 낮은 경우에는 자신이 하는 일에 대한 걱정과 불안이 크며 자신감이 부족하기 때문에, 자신에 대하여 부정적이고 소극적인 사고를 취하게 된다. 따라서 실패 확률은 지속적으로 높아질 수밖에 없다(이순정, 2011).

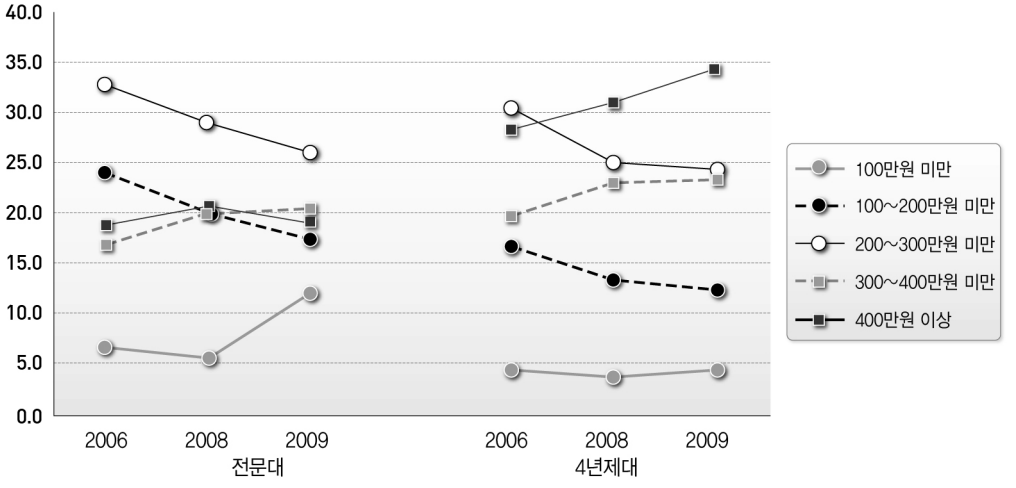
이와 같은 자기효능감은 대학생의 학업활동과 높은 관련성을 보이는 변인으로 밝혀져 왔다. 특히 전문대학생들은 선행 학업에서 지속적으로 낮은 성취를 보였으며 실패의 경험이 축적됨으로 인하여 자기 효능감이 낮을 가능성이 크다(신붕섭·김영준, 2000). 이로 인하여 전문대학생들은 학습 동기나 학업적 포부가 낮은 양상을 보이게 된다. 따라서 전문대학생이 지속적으로 낮은 자기 효능감을 보이는 것은 대학생활의 적응이나 학업활동에 있어 지장을 줄 수 있다.

특히 앞에서 언급한 전문대학 학생들의 상대적으로 낮은 기초학습능력에 대한 인식은 전문대학생의 자기효능감과 밀접한 관계가 있다고 볼 수 있다. 전문대학 학생들의 기초학습능력 진단도구를 개발하고자 실시된 한국전문대학교육협의회의 연구에 의하면 학생들의 언어능력에 대한 교수들의 기대수준은 4점 만점에 평균 2.81인 것으로 나타났다. 이는 전문대학생들에 대한 교수들의 기대수준이 그리 높지 않다는 것을 단적으로 보여준다. 또한 학생들을 대상으로 언어능력에 대하 자기진단을 실시한 결과 4점 만점에 2.75점으로 나타났으며, 이러한 결과는 교수의 기대수준이 2.81점에도 미치지 못하는 것이다. 따라서 전문대학생들의 기초학습능력은 교수자와 학생 모두 낮게 평가하고 있는 상황이라는 것을 파악할 수 있다(이광용 외, 2008). 이와 같은 인식은 전문대학생들의 자기효능감에 매우 부정적인 영향을 미친다고 볼 수 있다. 특히 학력주의가 팽배한 우리나라의 사회·문화적인 배경은 전문대학생들의 자기 효능감을 손상시킬 수 있으며, 이는 학생들의 학업 동기와 학업 성취에 부정적인 영향을 끼칠 수 있다. 그러므로 추후의 연구에서도 전문대학생들의 자기 효능감, 자존감 등의 심리적인 요소에 대한 깊은 주의가 필요할 것으로 보인다.

(바) 사회경제적 배경

전문대학생들의 사회경제적 특징을 다룬 연구에 따르면 대체적으로 전문대학생은 4년제 대학생과는 다른 양상을 보이고 있다. 전문대학에 진학한 학생들은 전반적으로 학업성적이 낮고 개인의 사회경제적 배경이 낮다. 따라서 전문대학생은 4년제 대학생보다 대체적으로 불리한 사회경제적 배경을 가지고 있으며, 이로 인하여 전문대학에서 제공하는 교육에 대한 학업적·직업적 열망이 더 낮다는 연구 결과가 대표적이다(Roksa, 2006).

이와 같이 전문대학생들의 사회·경제적 배경이 4년제 대학생들에 비하여 상대적으로 낮다는 결과는 우리나라에서 진행된 연구에서도 나타나고 있다. 전문대학생의 사회·경제적 지위를 분석한 이동욱 외(2012)의 연구를 통하여 전문대학생 가정의 사회·경제적 지위가 4년제 대학생들의 가정에 비하여 현저히 낮다는 결과를 발견할 수 있다.



[그림 Ⅱ-8] 대학 신입생들의 가구소득 분포

* 출처 : 한국고용정보원. 대졸자직업이동경로조사(GOMS) 자료. 이동욱 외(2012). 전문대학 학생의 교육복지 강화 방안. 서울 : 한국전문대학교육협의회. p. 56에서 재인용.

위 그림에서 보다시피 가구소득 수준이 100만원 미만인 4년제 대학생의 가정은 5% 미만으로 일정수준을 유지하고 있는 반면, 전문대학생의 경우 11.9%로 급격히 증가하였다. 또한 400만원 이상의 소득을 보이는 경우는 전문대학생에 비해 4년제 대학생들의 비중이

훨씬 높으며, 해를 거듭할수록 증가하고 있는 추세이다. 이는 전문대학생과 4년제 대학생의 가정 소득의 격차가 더 커지고 있다는 것을 보여준다. 결론적으로 전문대학생 가정의 경제적 상황이 대체적으로 4년제 대학생 가정 경제적 상황보다 좋지 않다는 것을 규명할 수 있다.

실제로 우리나라 전문대학생의 학습과정을 총체적으로 조사한 이정표 외(2013)의 연구에 의하면 전문대학생 가정의 사회·경제적 지위는 낮은 분포를 보이는 것으로 분석된다. 조사 결과에 따르면 전문대학생 아버지 61.0%, 어머니 73.5%가 고졸인 것으로 나타났다. 또한 가계의 월 소득은 200만원 미만이 23.7%, 200~400만원 미만이 46.8%인 것으로 보아 약 70%의 전문대학생들은 가정의 경제적 상황이 어렵거나 넉넉지 못하다는 것을 알 수 있다.

(2) 전문대학생의 교육과정 관련 설문 조사 도구 분석

전문 대학생이나 직업훈련생을 대상으로 그들의 교육과정과 학습성과에 관한 설문을 하는 국내·외 사례를 찾아 조사 영역과 내용 등을 비교 분석하였다. 이를 위해 미국의 커뮤니티 칼리지 학생을 대상으로 개발된 CCSSE, 호주의 직업훈련 교육을 받은 학생을 대상으로 하는 SOS, 그리고 한국전문대학교육협의회에서 전문대학생의 학습과정 분석을 위해 개발한 도구 등을 분석하였다. 이외 호주의 AUSSE나 미국 UCLA의 HERI, 인디애나 대학의 CIRP 등 대학생을 대상으로 비슷한 영역을 조사하는 도구가 있지만 이 두 설문도구의 경우 전년도에 분석을 실시하였고 4년제 대학생을 대상으로 구성된 도구이기 때문에 본 영역에서는 앞에 언급한 세 설문도구만을 분석에 포함하였다.

(가) 미국의 커뮤니티 칼리지 학생 대상 도구

(Community College Survey of Student Engagement: 이하 CCSSE로 명기)

미국의 Community College 학생을 대상으로 한 설문조사 도구인 CCSSE(Community College Survey of Student Engagement)는 기존 미국 대학에서 4년제 대학을 중심으로 개발된 도구들에서 커뮤니티 칼리지를 중심으로 하는 학생 참여 조사도구로서, 2008년에 텍사스 대학 내 커뮤니티칼리지 학생 참여 조사 센터를 설립하여 CCSSE 관련 업무를 전담하고 있다. 이 센터에서는 캐나다의 온타리오, 퀘벡, 등의 지역에 위치한 전문대학들과 양적, 질적 연구를 수행해오고 있다. 이 센터에서 수행하고 있는 조사 및 연구의 내용 및

성과를 살펴보면, 전문대학의 학생 참여 조사 외에도, 분석을 위한 전문대 교수 조사, 입학생 조사, 전문대학의 국가수준 지표 제공, 정보공시 자료 관리 등을 들 수 있다. 현재 미국 전체 69% 이상의 커뮤니티 칼리지에서 CCSSE를 이용한 학생 설문 조사에 참여하고 있는 것으로 알려져 있다(http://www.ccsse.org/aboutsurvey/aboutsurvey.cfm).

CCSSE의 조사 내용 및 영역은 학교에서의 수업활동을 포함한 교육활동, 학교만족도, 교수·학습 지원과 복지시설 서비스에 대한 참여정도, 교수, 동료, 교직원과의 관계, 학습부진의 원인, 등록금 충원 방법 등 학생의 다양한 활동과 경험, 인식에 대한 것들이 포함되어 있다. CCSSE는 조사된 데이터 분석을 위한 학생 배경 조사 문항을 제외하고 총 27개의 영역으로 조사도구가 설계되고, 각 영역별로 1개에서 17개의 문항으로 구성되어 있다. 구체적인 CCSSE의 설문조사 문항은 영역별 내용과 문항 수는 아래와 같다.

아래의 자료는 CCSSE 센터에서 제시된 설문조사 도구 샘플을 가지고 번역 분석한 내용이다.

〈표 Ⅱ-4〉 CCSSE의 설문조사 문항

영역	주요 조사 내용	문항 수
■ 편입여부	처음 대학 입학 시 입학한 학교	1
■ 등록 유형	풀타임/ 파트타임 학생 여부	1
■ 설문조사 참여 여부	다른 수업에서도 설문조사 참여한 경험 유무 확인	1
■ 학생의 학습경험	학생의 학습과 직·간접적으로 관련된 활동 관련 질문 (eg. 질문, 토론, 프로젝트 참여, 다른 학생과의 대화, 교수와의 커뮤니케이션 등)	21
■ 학교수업에서 강조하는 사항	현재 다니는 학교의 수업에서 강조하는 수업 활동 (eg. 암기 강조, 이론 등의 분석, 이론과 경험의 새로운 연계, 정보 논리의 질 평가 등)	6
■ 읽기와 쓰기의 강조	현 대학에서 독서와 쓰기를 강조한 정도 (eg. 제출 리포트 수, 지정 교과서 및 예습용 도서의 수 등)	3
■ 시험	현 대학에서 치른 시험의 난이도	1
■ 수업을 제외한 학습활동, 경험 및 향후 계획	재학기간 동안 수행한 수업 외 학습 활동 및 계획 (eg. 영어공부, 수학 강좌, 스터디 그룹 참여 등)	9
■ 대학이 강조하는 가치 및 영역	대학이 강조하는 영역에 관한 질문 (eg. 학습지원, 다양한 학생 구성원, 학생의 사회적응을 돕는 지원 등)	7

영역	주요 조사 내용	문항 수
■ 시간관리	일주일 동안 특정 활동에 할애하는 시간 (eg. 수업준비, 아르바이트, 각종 위원회 활동, 통학에 걸리는 시간 등)	5
■ 대인관계	교우, 교수, 직원과의 관계에서의 친밀한 정도	3
■ 개인역량 계발	대학에서의 학습경험이 학생의 지식 기술 발당 함양에 미친 영향의 정도 (eg. 교육기회, 글쓰기 능력 향상, 컴퓨터 능력, 협업하는 능력 등)	15
■ 대학의 지원 내용, 만족도, 중요도	대학에서 자주 이용하는 지원서비스, 만족도, 중요도 (eg. 학습지도, 진로상담, 탁아시설, 장애학생 복지시설 등)	11
■ 자퇴요인	자퇴의 원인 파악 (eg. 직장, 가족 부양, 학업능력 부족, 학비부담 등)	5
■ 학우의 도움 및 협조	학생 자신의 학교 출석에 동료학생이 기여하는 도움의 정도	1
■ 가족협조	학생 자신의 학교 출석에 가족이 기여하는 도움의 정도	1
■ 재학이유	현재 학교에 재학 사유 및 목표 (eg. 자격증 취득, 4년제 대학으로의 편입, 자기 개발 등)	6
■ 학비충당 방법	학비의 재원(중요도로 체크) (eg. 부모, 배우자, 장학금, 학자금 대출 등)	6
■ 고교졸업 후 등록한 학교의 유형	고등학교 이후 현재 재학 중인 대학 외 등록했던 학교의 유형	1
■ 등록 계획	현재 재학 중인 대학 등록 계획	1
■ 성적	현재 재학 중인 대학에서의 전반적인 성적 (대략적인 학점 범위에서 선택)	1
■ 수강형태	현재 재학 중인 대학에서의 주 수강 시간 (주간, 야간, 주말)	1
■ 이수 학점	현 학기를 제외한 총 이수 학점	1
■ 수강 기관	현재 재학 중인 대학 외에 수강하고 있는 타 교육기관 유무	1
■ 타기관 수강 과목 수	현재 타기관에서 수강하고 있는 과목의 수	1
■ 추천의사	현재 재학 중인 학교를 친구나 가족에서 추천할 의향 유무	1
■ 학교만족도	현재 재학 중인 학교에 대한 전반적인 만족도	1
■ 배경요인	자녀유무, 나이, 성별, 결혼여부, 사용언어(모국어), 외국학생 여부, 인종, 소지하고 있는 최종학위, 부모학력, 전공, 학번	각1

* 출처: CCSSE 홈페이지(http://www.ccsse.org/aboutsurvey/docs/CCSR_2005.pdf)를 참고하여 재구성함.

위와 같은 문항은 내용에 따라 빈도 및 인식 정도로 답을 하도록 구성되어 있는데, 참여 대학에서는 대학의 크기에 따라 600명에서 1200명 정도의 학생을 대상으로 조사에 참여하도록 하고 있다.

위에 기술한 기본적인 학생조사 문항과는 별도로 CCSSE는 연도별로 특별한 주제를 정하고 해당 주제에 적합한 문항들을 개발하여 본 조사 실행 시 함께 데이터 수집 시행을 하고 있다. 예를 들어, 2014년의 경우는 효과적인 교육 경험을 알아보기 위해 아래와 같은 5개의 집중 문항을 통해 조사를 실시하였다.

○ 출석, 시간 엄수 여부
○ 신입생 오리엔테이션 출석 여부
○ 신입생 연수 활동 참여 여부
○ 학습 스터디 그룹 참여 여부
○ 학습지원 코스 등록 여부

이러한 집중 문항은 기본 설문조사 데이터 분석을 통해 얻어질 수 있는 정보 외에 정책적 관심이 높은 주제나 정책 결정에 필요한 정보를 효과적으로 얻을 수 있는 방법이기 때문에 그 활용도가 높은 방식이라고 볼 수 있다.

커뮤니티 칼리지 재학생을 대상으로 하는 CCSSE는 4년제 대학생 대상 조사도구인 NSSE와 학생의 경험과 인식을 조사의 근간으로 두고 대학 교육의 성과와 효과성을 분석한다는 점에서는 성격이 유사하다고 할 수 있으나 영역을 구성하고 있는 요소나 문항들은 교육목표와 성격이 확연하게 구분되는 기관 유형의 차이를 반영하고 있다. 국내 전문대학의 설문조사 도구에서도 현장실습이나 학습지원, 교수와의 상호작용과 같이 전문대의 특성과 교육 실태를 잘 드러낼 수 있는 문항 개발이 필요하다고 하겠다.

(나) 호주의 직업훈련생의 성과 평가 도구

(The Student Outcomes Survey: 이하 SOS로 명기)

호주에서 직업 훈련 과정을 이수한 학생들을 대상으로 학습성과를 평가하는 SOS(The Student Outcomes Survey)는 매해 1년에 한 번씩 평가가 실행된다. SOS는 1981년에 설립된 호주의 국립직업교육연구소(The National Center for Vocational Education

Research, NCVER)에서 설문도구의 개발과 조사 실행이 이루어지고 있다. 설문조사에서는 수학한 내용과 직업과의 관련성, 그에 따른 성과, 프로그램 만족도, 그리고 교육의 결과에 따른 고용 여부 등 직업훈련 과정과 성과를 가늠할 수 있는 영역에서의 데이터 수집이 가능하도록 구성되어 있다.

호주의 SOS는 직업 훈련 과정을 이수한 학생들을 대상으로 조사하는 설문이니 만큼 취업관련 문항 구성이 많이 보이는 특징이 있다. 가령 프로그램 이수 이전과 이후의 직업 상황을 조사하는 영역은 프로그램의 직접적인 성과를 파악할 수 있도록 구성된 문항이라고 볼 수 있다. 또한, 학생의 학습과정이나 수업관련 질문이 타 도구에 비해 세부적인 측면까지 조사하지 않고 일반적인 수준 정도에서 그치고 있다는 점도 특징이라고 하겠다. 마지막으로, SOS는 교육프로그램과 관련하여 내용이나 질 관련 만족도를 묻는 문항은 있지만, 해당 프로그램의 교육을 담당하고 있는 교육기관의 시설이나 서비스와 관련된 문항은 포함되어 있지 않다는 특징도 보이고 있다.

(다) 전문대학교육협의회의 전문대학생 학습과정 조사 도구

한국전문대학교육협의회 부설 고등직업교육연구소에서는 국내 전문대학생의 학습과정 분석연구를 수행하며 조사를 위한 설문도구를 개발하였다. 전문대학생의 학습과정 조사 도구는 7개의 넓은 영역으로 구성되어 있다.

○ 개인배경
○ 수업 외 학습활동
○ 수업 중 학습활동
○ 수업만족도
○ 상호작용
○ 학습성과
○ 대학의 서비스 및 프로그램

전문대학교육협의회에서 개발한 도구는 기본적으로 한국교육개발원에서 4년제 학생을 대상으로 개발한 NASEL의 영역과 유사하게 구성되어져 있다. 하지만 국내 전문대학교육 현실과 학생의 특징을 다각적인 측면에서 고려한 문항이 포함되어 있다.

예를 들면, 수업관련 질문에 현장실습관련 문항의 수업에 대학 사고력 및 융통성을 묻는 질문에서 '실험. 실습을 할 때 다른 이론 수업으로부터 얻은 생각들과 개념들을 연결해 봄', 혹은 학습성과 영역에서 '가치관과 직업적 태도', '실무능력' 과 같이 실습을 강조하는 교육과정의 특징이 문항에 반영되어 있다. 또한 국내 전문대학생의 사회경제적 특징과 관련하여, 가계소득 및 가족관계, 자기효능감과 관련된 문항이 포함되어 있다는 특징이 있다.

(라) 국내외 유관 설문도구의 비교 분석

앞에서 분석한 미국의 CCSSE, 호주의 SOS, 국내의 전문대학생 학습과정 분석도구는 기본적으로 학생을 대상으로 하는 설문조사도구가 갖는 구성요소를 갖추고 있다는 점에서 유사하다. 즉, 다음 표에 제시된 바와 같이 수업참여도 및 만족도, 교직원과의 상호작용, 학교 시설 및 서비스 만족도, 개인배경 관련 문항이 이 세 도구에 모두 포함되어있다.

〈표 Ⅱ-5〉 유관조사도구의 설문영역 비교

미국 CCSSE	호주 SOS	전문대학생 학습과정 분석도구
■ 수업활동 ■ 대학 내 동료 및 교직원과의 관계 ■ 대학경험이 개인발달에 기여한 여부 ■ 대학교육 및 시설 서비스에 대한 이용정도 및 만족여부 ■ 중도탈락이유 ■ 대학에 대한 주변의 지지 정도 ■ 개인배경 (등록금 충원, 대학 다니는 목적, 인종 등)	■ 교육과정 등록 유형 및 목적 ■ 생활비 및 수업료 재원 ■ 현 프로그램 등록 이전 경험 및 교육 ■ 교수, 수업, 평가 ■ 학습성과 ■ 프로그램 및 교육기관 만족도 ■ 취업 ■ 개인배경	■ 개인배경 (대학 다니는 목적, 거주 형태 등) ■ 수업 내 학습 활동 ■ 수업 외 활동(대외 활동, 근로 활동 등) ■ 수업 만족도 ■ 학습 성과 ■ 대학 내 교수 및 교직원과의 상호작용 ■ 대학의 서비스 및 프로그램 참여도 및 만족도

설문조사도구의 세부문항 간 차이를 파악하기 위하여 세 도구 중 비교적 다양한 영역으로 구성된 CCSSE를 기준으로 하여 SOS와 전문대학생 학습과정 분석도구의 세부 영역을 비교하여 보았다. 각 영역의 문항 포함 여부는 아래 표와 같다.

〈표 Ⅱ-6〉 유관조사도구의 세부 문항 구성 비교

미국 CCSSE의 영역	호주 SOS	전문대학생 학습과정 분석도구
편입여부	×	×
등록유형(풀타임/파트타임)	×	○
설문조사 참여 여부	×	×
학생의 학습경험	×	○ (구체적 영역 세분화)
학교 수업에서 강조하는 사항	×	○
읽기와 쓰기의 강조	×	○
시험의 난이도	×	○ (시험 및 과정 수 포함)
수업 외 학습활동	○	○
대학이 강조하는 가치	×	○
시간관리(수업준비, 통학, 동아리 활동 등)	×	○
대인관계	×	○
학습성과	○	○
대학의 지원, 만족도	○	○
중도탈락 요인	○	○
학우의 도움 및 협조	×	×
가족협조	×	×
재학이유	○	○
학비충당방법	○	○
본교 이외 등록했던 학교 유형	○	×
등록계획	×	×
성적	×	○
이수학점	×	×
타 교육기관 경험(과거 및 현재)	○	×
대학추천의사	○	○
학교만족도	○	○

* 주: 비교의 편의를 위해 CCSSE의 영역을 구분 기준으로 삼아 구성하였음.

미국의 CCSSE에는 학생의 편입여부, 자녀유무, 결혼여부, 국적, 사용언어, 인종 배경 등 미국사회의 특징이 드러나는 개인배경 요인이 문항에 다수 포함되어 있다. 이러한 특징은 대학시설 및 서비스 관련 영역에서도 보이는데, 탁아시설, 장애학생 복지시설 관련 문항이 국내도구와는 달리 미국의 설문도구에는 포함되어 있다. 또한 현재 학교에 등록하기 이전의 다양한 교육경험에 관한 질문이 포함되어 있는데, 이는 호주 SOS에도 포함되어 있는 것으로, 이들 국가의 고등학교를 졸업한 이후 교육 형태가 국내에 비해 다양하고 유연하다는 체제의 특성을 반영하고 있다고 보여진다.

학생들의 학습활동에 대한 영역은 국내 도구에 비해 문항의 수가 매우 적고, 또한 전체 설문도구에서도 차지하는 비율이 낮은 것 또한 두드러진 특징 중 하나이다. 또한 CCSSE에는 학생의 학습태도나 출결사항 관련 문항이 포함되어 있지 않다. 호주의 SOS나 미국의 CCSSE가 모두 수업과 관련한 세부적인 질문이 국내 전문대학생 설문 도구에 비해 문항수가 적고 포괄적이라는 특징이 있다. 특히 호주의 SOS는 다른 두 도구에 비해 일반적인 내용으로 구성되어 있고 세부적인 내용의 질문은 포함되어 있지 않아 설문대상이 포괄적인 반면, 세부적인 학생의 학습과정이나 성과관련 정보 도출이 어렵다는 단점이 있다. 전문대학교육협의회의 설문도구의 경우 학생의 학습경험이나 수업 내·외 활동과 관련된 세부 문항이 포함되어 있어 전문대학생의 교수·학습과정 분석에 필요한 정보를 파악하기에 용이하다는 장점이 있다.

나. 교수 대상의 교수·학습과정 조사[9)]

1) 미국 인디애나 대학의 FSSE(Faculty Survey of Student Engagement, 이하 FSSE라 명기)

학생 대상의 학습참여를 조사 분석하고 있는 인디애나 대학 고등교육연구소는 교수들을 대상으로 한 교수학습과정 설문조사도구인 FSSE를 개발하여 조사를 실시하고 있다. FSSE는 학생 대상 조사인 NSSE의 보완을 위해 개발된 것으로 교수들이 기대하는 학생들의 교육활동의 참여 문제를 다루고 있다. FSSE의 구체적인 문항 내용은 학생(학습)활동에 대한 중요도, 대학 구성원들과의 관계, 대학의 분위기(학습 시간, 학습지원, 배경이 다

9) 1차년도 연구인 유현숙 외(2013), 대학의 교수·학습 질 제고 전략 탐색 연구(I) pp. 42-51을 참고하여 재작성함. 자세한 내용은 1차 년도 보고서 참고 요망.

른 학생과의 교류, 학생생활지원 등), 교수의 시간 배분(채점과 평가, 수업준비, 연구활동, 학부생과의 연구, 학생지도 등), 학생과의 상호작용 정도, 학생의 수업참여 정도, 과제 부담 정도, 학생의 학습 시간에 대한 기대, 수업 중 학생활동 등의 다양한 항목에 걸쳐 실태와 기대 등이다(유현숙 외, 2013). NSSE Institute 사이트에서 밝힌 참여 기관 및 교수의 수는 2003년부터 지금까지 710개 이상 대학들, 196,000명 이상이다. 최근 4년간의 FSSE 참여 기관 및 교수 수, 평균응답률은 다음과 같다.

〈표 Ⅱ-7〉 최근 3년간 FSSE 참여 기관 수, 교수 수, 평균 응답률

내용 \ 년도	2010	2011	2012	2013
참여 대학 기관 수(미국)	154	152	115	139
참여 대학 기관 수(캐나다)	3	5	1	3
참여 대학 기관 수(이라크)	–	–	1	1
참여 교수 수	19,399	19,854	15,148	18,860
평균 기관 응답률	48%	46%	46%	48%

* 출처: FSSE 1(n.d), "Highlights from FSSE 2014", http://fsse.iub.edu/html/overview.cfm, 2014년 11월 12일 검색을 참고하여 재구성함(유현숙 외, 2013 p. 43에서 재인용).

FSSE는 학생들의 반응과 비교분석함으로써 학생과 교수들 간의 교수·학습에 관한 인식의 차이를 분석할 수 있다. 또한 교수들의 교수·학습활동 실제에 관한 분석에 터해 수업의 질 개선을 위한 다양한 시사를 받을 수 있다. 따라서 해당 대학의 학부교육이 갖는 강점과 더불어 관심을 요하는 영역을 보여줌으로써 대학교육에 있어 개선이 필요한 정보를 제공할 수 있다. 즉, 교수(teaching), 학습, 학생의 교육적 경험의 질에 대한 생산적 논의에 대한 기초자료를 제공할 수 있으며 대학평가인증, 자체평가, 교육과정개편, 교수개발, 기관 연구 등과 같은 여러 대학 기관 내·외의 영역에 다양하게 활용될 수 있다(유현숙 외, 2013).

FSSE를 통해 확인할 수 있는 내용을 구체적으로 살펴보면, 일주일을 기준으로하여 교수들이 연구 및 교수(teaching), 다른 전문 활동에 참여하는데 소요하는 시간의 비율을 확인할 수 있다. 또한 교수들이 수업 내에서 행하는 다양한 교수 활동에 대한 정보를 제공한다. 그리고 교수설문은 학생들의 교육활동 참여에 대한 교수들의 기대, 중요도, 참여 현

황에 대한 질문을 다룬다. 따라서 학생설문에서 동일하게 조사된 항목들과의 비교가 가능하다. 또한 교수들의 수업 설계, 교육과정, 다양성 등과 관련된 정보도 조사하고 있다.

FSSE와 NSSE는 일부분 비슷한 항목을 포함하고 있으며 이를 바탕으로 분석되는 교수-학생통합보고서(FSSE-NSSE combined report)는 공통 항목에 대한 교수와 학생 간의 인식 및 추정 차이를 통해 대학이 활용할 수 있는 다양하고 풍부한 정보를 제공한다.

FSSE 문항	변수	변류	매우 중요 또는 중요 %	NSSE 문항	변수	매우 자주 %	자주 %	가끔 %	절대하지 않음 %
학생이 다음과 같은 시험을 수업에서 하는 것이 중요하다고 응답한 교수진의 비율				얼마나 자주 다음과 같이 수행하였는지에 관한 학생 응답 분포도					
22a. 질의응답 혹은 토론 참여	faskquest	LD UD	90 94	1a. 질의응답 혹은 토론 참여	askquest	25 48	34 29	37 21	4 2
22b. 보고서 초안 2회 이상 준비	fdrafts	LD UD	37 45	1b. 보고서 초안 2회 이상 준비	drafts	18 23	29 28	34 31	18 18
22c. 수업 예습	fprepared	LD UD	89 93	1c. 수업 예습	unprepared	5 5	12 10	55 52	27 32

[그림 Ⅱ-9] 교수-학생통합보고서(FSSE-NSSE combined report) 구성예시

*출처: FSSE 3.(n.d.). "Institutional Reporting: FSSE-NSSE 2013 Combined Reports". p.10 http://fsse.iub.edu/pdf/FSSE_IR_2013/FSSE-NSSE%20Combined%20Report%202013%20(NSSEville%20State).pdf, 2013년 6월 12일 검색을 참고하여 재구성함(유현숙 외, 2013 p. 46에서 재인용).

2) 미국 UCLA 대학 고등교육연구소 HERI(HERI Faculty Survey: 이하 HERI로 명기)의 교수 설문

UCLA 대학의 고등교육연구소에서 개발하여 사용되고 있는 교수 대상 설문 조사(HERI Faculty Survey)는 FSSE보다 광범위한 내용을 담고 있다. 1989년부터 시작된 HREI 교수 설문 조사는 2년제 전문대학과 4년제 일반 대학들 중 약 1,100여 개가 넘는 대학들이 참여해왔으며 교수들의 실제 활동과 가치, 우선순위 등에 대한 내용을 조사하고 있다. HERI의 조사는 교수들의 대학 내에서의 지위와 소속에 따른 차별화된 조사항목을 포함할 뿐 아니라 교수·학습 이외에도 연구나 생활, 경력개발 등과 관련된 문항들이 다수 포함되

어 있다. 특히 HERI 교수 설문 조사는 대학 기관에 교수들의 중요하고 시의적 문제들이라고 생각하는 정보를 제공하도록 구성되었다. 따라서 교수의 교수법 실행, 목표와 학생들에 대한 기대, 연구 활동, 스트레스 및 만족도 등 교수자 개인의 다양한 측면들을 모두 포괄한다고 볼 수 있다(유현숙 외, 2013).

HERI 교수 설문 조사 결과는 향후 계획의 설계, 교수 임용 및 유지, 교수 개발 활동 및 측정, 인증 등과 같은 영역에 활용되어 왔으며 교내 학생들의 학습 경험과 관련된 교수법에 대한 논의 자료로 활용 가능하다(유현숙 외, 2013 재인용).

HERI 웹페이지에서 제공하는 교수 설문의 구성과 주제에 대한 다음의 내용을 통해 보다 구체적인 설문을 이해할 수 있다. 교수 설문은 교수자들의 학문적 삶에 관한 특성을 측정하는 통계적 문항들로 구성되어 있기 때문에 이는 특히 다른 대학의 비교 집단 또는 대학 내 교수 하위 그룹 간 비교에 유용하게 사용될 수 있다. 교수 설문의 주제는 쉽게 접근할 수 있도록 비슷한 문항들을 묶은 것으로 관심 있는 특정 분야에 대한 결과를 확인할 수 있고, 그 결과를 바탕으로 대학 내 전략 기획이나 논의의 시발점으로 삼을 수 있다(HERI, n.d., 유현숙 외 2013 재인용).

〈표 Ⅱ-8〉 HERI 교수 설문 구성

	HERI 교수 설문 구성
학생중심 교수법	교수들이 수업 중 얼마나 학생 중심 교수와 평가를 사용하는지를 측정
학부교육 목표-개인 개발	교수자들이 개인 개발이 학부 교육에 핵심적인 목표라고 인식하는 정도를 측정
학문적 생산성	교수자의 학자로서의 활동에 대한 통합적 측정
시민성 실천	교수자가 참여하는 시민활동에 대한 통합적 측정
시민가치	교수자가 대학 미션의 핵심으로서 시민성을 인식하는 정도에 대한 측정
직업 만족도	직업장-교수자가 직업환경에 대해 만족하는 정도
	보상-교수자가 보수로 받는 것들에 대해 만족하는 정도
직업 관련 스트레스	직업 관련하여 교수자가 겪는 스트레스 정도
기관의 우선순위	다양성-교수자가 인식하는 대학이 다양한 여러 문화적 환경을 조성하기 위해 노력하는 정도
	시민적 참여-교수자가 인식하는 대학이 학생들과 교수진의 시민적 참여를 증진하는 노력 정도
	명성 향상-교수자가 인식하는 대학이 명성과 위신을 높이기 위해 노력하는 정도

* 출처: HERI. (n.d.). Constructs and Themes in the HERI Faculty Survey. http://www.heri.ucla.edu/PDFs/surveyAdmin/fac/HERI-Faculty-Constructs-and-Themes.pdf, 2013년 6월 5일 검색을 참고하여 재구성함.(유현숙 외, 2013 p. 51에서 재인용).

〈표 Ⅱ-9〉 HERI 교수 설문 주제

	HERI 교수 설문 주제
전문 활동-교수(teaching)	교수법 활용과 평가방법에 대한 문항
전문 활동-학문 활동(scholarship)	학문적 활동에 관련된 교수자의 참여와 의견에 대한 문항
전문 활동-봉사(service)	봉사에 관련된 교수자의 참여와 의견에 대한 문항
기관 지원 및 자원	교수의 전문적인 발전을 위한 대학의 지원을 평가하는 문항
학부 교육의 목표	학부교육의 일반적 목표에 대한 교수자의 의견을 묻는 문항
다양성	대학 내 다양성에 대한 사회적 태도와 경험에 관한 문항
만족도	다양한 교수 경험에서의 만족도를 묻는 문항
기관의 우선순위	대학 기관의 우선순위의 여러 유형에 대한 의견을 묻는 문항
학생과의 상호작용	학내에서 학생들과의 상호작용 양과 유형에 관한 문항
사고방식	학생들이 학문적 성취와 관련된 행동에 참여하도록 교수자가 요구하는 정도에 관한 문항
행정직과의 관계	학내 행정직에 대한 인식 및 경험에 관한 문항

* 출처: HERI. (n.d.). Constructs and Themes in the HERI Faculty Survey. http://www.heri.ucla.edu/PDFs/surveyAdmin/fac/HERI-Faculty-Constructs-and-Themes.pdf, 2013년 6월 5일 검색을 참고하여 재구성함(유현숙 외, 2013 p. 51에서 재인용).

3) 호주의 SSES(Staff Student Engagement Survey: 이하 SSES로 명기)

앞서 학생 대상의 조사 도구 실시 현황에 대해 살펴본 바와 같이 호주의 ACER에서는 AUSSE를 통해 학생을 대상으로 한 설문조사인 SEQ(Student Engagement Questionnaire)와 함께, 교수 대상의 설문조사인 SSES(Staff Student Engagement Survey)를 실시하고 있다.

AUSSE의 일부분인 SSES는 교육의 실제에서 학생참여에 관한 교수자들의 기대(academics'expectations)를 측정하기 위해 실시하는 설문조사이다. 최근 2년 이상 학부생을 가르치는 교수자(academic staff)를 실시 대상으로 한다. SSES는 인디애나대학교 고등교육연구소(Indiana University, Center for Postsecondary Research)에서 2004년에 개발해 운영하는 FSSE에 기반하여 개발되었다. 2012년부터는 AUSSE의 학생 부분 설문에 참여하는 모든 대학들이 SSES를 실시하도록 하였다(유현숙 외 2013).

SSES의 설문문항은 다음과 같이 구성되어 있다.

〈표 Ⅱ-10〉 SSES 설문문항

소영역	문항
대학생활에 대한 인식	수업 외 학생 활동 중요도, 대학의 강조점
구성원 간의 상호작용	대학 구성원들과의 학생 관계
수업 내 활동	수업에서 학생 참여 정도, 읽기·쓰기 과제 정도, 주당 과제 수, 수업 중 학생 활동의 중요도, 수업 내 시간 배분 정도
평가	학생 평가의 난이도
수업의 강조점	인지 활동에 대한 강조 정도
교수법 설계	교수방법의 활용
교수 개발	교수-훈련 참여 정도
업무 시간 배분	교수가 담당한 다양한 업무에 관한 시간 배분
학생에 대한 인식	학생의 중도탈락률에 관한 예측, 학생의 수업 태도에 대한 인식, 학생들의 경험에 대한 인식, 학생들이 대학생활 동안 수행정도
기타 개인 배경 관련	임용 전공영역, 소속, 주요역할, 임용형태, 수업형태 등

* 출처: Australian Council for Educational Research(2012). Staff Student Engagement survey Questionnaire. http://www.acer.edu.au/documents/aussereports/AUSSE_2012_SSEQ.pdf, 2013년 5월 22일 검색을 참고하여 연구자가 재구성함(유현숙 외, 2013 p. 49에서 재인용).

교수용 설문조사는 학생참여(student engagement)와 교수기대(academics' expectation) 사이의 차이, 교수자들의 학생참여에 관한 토론, 학생들의 학습에 대한 교수자들의 의식 및 인식에 관한 정보, 기관 내 혹은 기관 간 교수자 응답에 관한 벤치마킹 등의 정보를 제공한다.

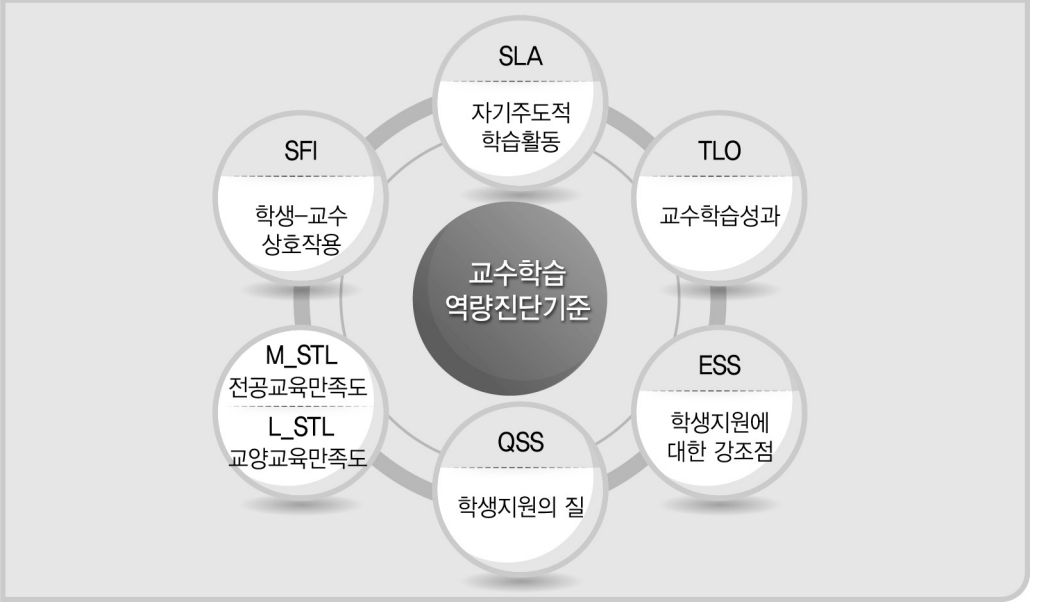
3. 1차 년도 연구 요약 및 1, 2차 년도 연구 비교

앞서 제시한 바와 같이 1차 년도 연구는 교수·학습의 질 제고를 위한 컨설팅 전략을 모색하는데 주안점이 있었다. 이를 위해 교수·학습 이론 고찰 및 선행 연구 분석, 교수용 설문지 개발, 4년제 대학생을 대상으로 한 2013 한국 대학의 교수·학습과정 조사를 실시하고, 분석을 하였으며, 이를 토대로 교수·학습 전략을 모색하였다. 학생 대상의 조사 도구는 한국교육개발원이 2010-2012년 기간 동안 개발한 "한국 대학의 교수·학습과정에 관한 설문조사(NASEL)"를 활용하였다. 1차 년도 조사에 4년제 대학 47개 대학이 참여하였며, 총 응답자수는 28,095명이다. 주요 연구 결과를 요약하여 제시하면 다음과 같다.

가. 1차 년도 연구 요약

○ 교수·학습 역량진단기준 설정

이 연구에서는"교수·학습 역량진단기준"을 설정하였다. 대학 교육 역량의 최소 또는 절대 수준을 판단하여 대학의 교수·학습 개선을 위한 기초자료로 활용하기 위하여 설정한 7개 교수·학습 역량진단기준은 교수-학생 상호작용(SFI: Student-Faculty Interaction), 전공 교수·학습 만족도(M-STL: Major-Level of Satisfaction in Teaching and Learning), 교양 교수·학습 만족도(O-STL: Optional-Level of satisfaction in Teaching-Learning), 교수·학습 성과(TLO: Teaching-Learning Outcomes), 자기주도적 학습활동(SLA: Self-Directed Learning Activity), 학생 지원의 질(QSS: Quality of Student Support), 학생 지원에 대한 강조점(ESS: Emphasis of Support Student) 이었다. 또한 요인 분석을 통하여 각 기준별 하위 구성 요소를 추출하였다.



[그림 Ⅱ-10] 2013 교수·학습역량 진단기준

○ 2013 한국 대학생의 교수·학습과정 현황

2013 한국 대학생의 교수·학습과정 분석 주요 결과는 다음과 같다.

일반적인 현황을 살펴보면 전반적으로 학생들의 소극적 학습 활동, 수업과 학습 성과에 연계될 수 있는 수업 외 비교과 활동(동아리, 동호회, 어학연수 등) 미흡, 교수와 학생 간 상호작용 미흡, 전공 관련 지식 이외의 사회성 및 대인관계, 자기관리 능력, 자신에 대한 이해 능력 등에서 핵심능력 배양 미흡 등의 문제가 있었다.

한편 교수·학습 역량진단기준별 대학 유형에 따른 차이 분석 결과 대학 구성원과의 상호작용은 교수·학습 역량진단기준의 7개 영역 중 가장 평균이 저조하게 나타난 반면 수업 만족도는 모든 대학 유형에서 가장 높은 것으로 나타났다. 대학 교수·학습 성과 영역은 수도권 소규모 대학 평균이 가장 높고, 수도권 대규모 대학 평균이 가장 낮았다. 학생들의 자기주도적 학습활동은 비/수도권 소규모 대학의 학생들의 평균이 높게 나타났고, 대학의 학생 지원에 대한 강조점 영역은 비수도권 대규모 대학의 평균이 가장 높았다.

학습성과에 영향을 주는 교수·학습 요인 분석 결과 대학교육을 통한 학습성과 향상에 끼치는 영향은 제한적인 수준이었으며, 대학 구조적 특성 변인은 학습성과나 학습과정과 주목할 만한 상관관계를 갖고 있지 않은 것으로 나타났고, 대학교육역량강화지원사업 참여 여부에 따라 평균을 단순 비교한 분석에서는 참여대학이 우위에 있으며, 교수·학습을 강조하는 대학 환경은 학습에 긍정적으로 작용할 수 있고, 대학교육을 통한 학습성과의 향상은 대체적으로 교육적으로 바람직한 학습 활동에의 몰입 정도에 의해 설명되며, 학습성과와 학습과정에 대한 몰입 수준 간 차이를 설명하는 전공은 중요한 변인이었다는 점 등이다.

○ 대학의 교수·학습과정 사례 분석

대학의 교수·학습과정 사례 분석을 위해 수도권의 중·소규모 1개 대학과 지방 대학 대규모 1개교를 선정하여 상호 비교한 결과 양 대학은 교수·학습 역량진단기준별로 차이가 나타났다. A 대학은 학생들의 입학 당시 성적 편차가 적고, 자기 주도적 학습 역량이 높았던 반면, B 대학은 입학 자원의 편차가 크며 자기 주도적인 학습 역량이 떨어진 사례로 나타났다. 이러한 경우 대학의 교수·학습 전략은 각각 다르게 제시될 수 있는데, A 대학은 교육 과정의 개선에 초점이, B 대학은 자기 관리 능력, 자기 개발에 초점을 두어야 한다.

○ 교수·학습 질 제고 전략

1차 년도 연구에서는 먼저 대학 교육에 대한 책무성 제고 및 절대 수준에서의 평가를 위해 교수·학습 역량진단기준의 설정이 필요함을 지적하였다. 또한 대학과 학생의 특성을 반영한 교수·학습 전략 모색이 요구되며, 대학 내 유관 기관(CTL)을 활용한 교수·학습 질 개선 전략이 필요하다. 비교과 활동을 활성화하고, 학습 경험 데이터의 분석 및 효과적 활용을 통한 전략을 모색해야 한다. 교수·학습과정 조사 전담기관과 대학의 연계를 통한 합리적인 질 관리 체제 구축이 필요하며, 역량중심 교육과정의 전환을 모색하여야 한다.

이와 같은 전략들을 지원하기 위해서 정부의 전국규모의 교수·학습과정 조사를 위한 정책적 지원, 교수·학습과정에 대한 종단 데이터 구축 지원, 대학의 교육과정에 대한 국제비교 연구 및 사업에 대한 지원을 정책 제언으로 제시하였다.

나. 1차 년도와 2차 년도 연구의 차이점

〈표 Ⅱ-11〉 1차 년도 연구와 2차 년도 연구의 차이점

연구 내용	1차 년도(2013) 연구 성과	1차 년도 연구결과를 토대로 제시된 보완 사항	2차 년도(2014) 연구 성과
선행연구 분석	ㅇ교수·학습관련 개념 및 모형 정립 ㅇ대학 교수·학습과정 조사 도구(학생, 교수) 분석	ㅇ전문대학생 대상의 교수·학습과정 조사 도구 개발 원년으로, 이론적 배경 추가 필요	ㅇ전문대학의 교수·학습 관련 선행 연구 분석 및 외국의 관련 도구 분석
교수·학습 역량진단기준	ㅇ교수·학습 상호작용, 적극적-자기주도적 학습 등 7개 영역의 기준 설정	ㅇ요인분석 재실시를 통해 지속적 타당화 필요	ㅇ요인분석을 재실시하여 교수·학습 역량진단기준을 6개 영역으로 최종 확정함
조사 도구의 개발 및 보완	ㅇ4년제 대학생 대상조사도구 개발 및 타당화 작업 ㅇ4년제 대학 교수 대상 조사도구 개발 시작	ㅇ교수 대상 조사도구 타당화 작업 추가 필요 ㅇ전문 대학생 조사도구 개발 기초 작업 필요	ㅇ교수 조사도구 타당화 ㅇ교수 대상 예비조사 실시 ㅇ전문 대학생 조사도구 초안 개발
설문조사	ㅇ4년제 대학생 본조사 실시(47개교)	ㅇ4년제 대학생 교수·학습과정 조사 대학의 확장 필요(소재지, 설립별, 유형별, 정부의 재정지원 사업 참여 등 변인 고려 필요성 증대)	ㅇ4년제 대학생 조사 대학 대학의 자발적 참여 독려로 62개교 조사에 참여 함 ㅇ교수 대상 예비조사를 10개 대학을 대상으로 실시

연구 내용	1차 년도(2013) 연구 성과	1차 년도 연구결과를 토대로 제시된 보완 사항	2차 년도(2014) 연구 성과
분석	ㅇ교수·학습과정 일반 현황 분석 ㅇ집단 간 차이 분석 ㅇ교수·학습 역량진단기준별 차이 ㅇ학습성과 영향요인 분석 ㅇ교수·학습과정 시계열 분석 ㅇ대학의 교수·학습과정 사례 분석	ㅇ집단 간 차이분석의 가독성 부족 ㅇ교수·학습 역량진단기준 문항 외의 문항 분석 필요성 ㅇ교수·학습 역량 측면에서 본 정부의 재정지원 사업의 성과 분석 필요	ㅇ집단 간 차이분석 배경변인의 조정 및 정리방법 체계화 ㅇ교수·학습 역량진단기준별 문항 분석 외에 주요 문항 분석 ㅇ전국적 경향과 대학별 사례 등 분석 ㅇ정부의 재정지원 사업의 성과 분석
정책 건의	ㅇ교수·학습 역량진단기준 설정을 통한 질 관리 전략, 대학과 학생의 특성을 반영한 교수·학습 질 관리 전략, 대학 내 유관 기관을 활용한 교수·학습 개발 활성화 전략 등 7가지 전략을 제시함	ㅇNASEL과 외부자료 연계의 필요성 ㅇ국가적 차원의 타데이터와의 연계분석을 통한 정책 건의 필요성 ㅇ대학 내 데이터와 연계 분석을 통한 정책 건의 필요성 ㅇ교수와 학생 간의 인식 차이 분석을 통한 정책 건의 필요성	
홍보	ㅇ한국 대학의 교수·학습 질 제고를 위한 KEDI-CTL 공동 워크샵 ㅇKEDI 고등교육 국제 포럼	ㅇ전문대학의 교수·학습과정 개선을 위한 공조 필요성 증대	ㅇ교수·학습과정 질 제고를 통한 대학교육 경쟁력 강화 세미나를 실시하여, 참여 대상을 4년제 대학에서 전문대학까지 폭을 확대함

Ⅲ. 대학의 교수·학습과정 분석 조사 도구

1. 4년제 대학생용
2. 4년제 대학 교수용
3. 전문대학 학생용

Ⅲ. 대학의 교수·학습과정 분석 조사 도구

1. 4년제 대학생용

4년제 대학생을 대상으로 한 교수·학습과정 조사는 2011년 본 조사를 시작으로 2013년까지 계속적으로 실시되어 오고 있으며, 특히 2014년에는 대상 학교를 60개 이상으로 확대하여 실시하였다. 2014년 한국 대학생의 교수·학습과정 조사를 위해 조사도구를 연구진 협의회를 통해 일부 수정·보완한 후 최종 조사도구를 완성하였다. 조사는 온라인 설문조사 시스템을 구축하여 실시하였다.

가. 조사도구 수정 및 보완

1) 조사도구(NASEL[10]) 수정·보완

연구진은 지난 해 2013 한국 대학생의 교수·학습과정에 관한 설문조사지 문항을 토대로 협의회를 통해 일부 문항을 추가·수정하고, 재배치하였다. 학생들이 문항 내용을 보다 쉽게 이해하기 위해 문구를 정교화하고, 분석의 용이함을 위해 문항 간의 논리적 체계성을 고려하여 문항의 순서를 재배치하였다. 2013년 조사도구에서 보완된 내용은 다음과 같다.

10) NASEL: National Assessment of Student Engagement in Learning

〈표 Ⅲ-1〉 2014 조사도구 보완을 위한 연구진 협의회 내용

분류	수정 및 보완 내용
세부 문항 추가	○ 수강한 전체 강좌 및 영어 강좌 수를 전공과 교양으로 나누어 제시함
	○ '외국어 실력'은 '영어 실력'과 '영어 이외의 기타 외국어 실력'으로 세분화함
문구의 정교화	〈다문화 학생〉 ○ '다문화 학생과의 수업' 문항을 '다문화 학생'으로 보다 간결하게 변경 ○ '다문화 학생들의 증가에 따른 수업의 질 변화'를 '다문화 학생들의 증가에 따른 수업의 질'로 변경 〈학습성과 영역〉 ○ '인문적 소양'은 '인문학적 소양'으로 변경 ○ '창의성 개발'은 '창의적, 융합적 사고'로 변경
분석을 고려한 문항의 재구조화	○ 학습성과 영역은 추후 결과 분석을 고려하여 소영역으로 구분지어 같은 영역에 포함될 수 있는 문항들로 재구조화함 ○ 소영역을 지식·인지 영역, 자기관리 영역, 대인관계 영역으로 구분하기로 함 ○ 문제해결능력을 지식·인지 능력 등과 같은 범주에 놓일 수 있도록 배치를 변경함
척도 내용의 수정	○ 읽기·쓰기 분량에서 도서 수를 나타내는 단위를 '편'에서 '권(개)'로 변경함 ○ 전공 및 교양 수업에 대한 만족도에서 다른 문항들과의 통일성을 위해 척도에서 '수강안함'을 삭제하고, '그렇지 않다, 가끔 그렇다, 그렇다, 매우 그렇다'의 4점 척도로 제시함

2) 오프라인 예비조사 실시 및 조사지 보완

제기된 수정·보완 사항을 반영하여 재구성된 2014년도 조사도구의 타당도를 제고하는 차원에서 예비조사를 실시하였다. 오프라인 예비조사는 최종 오프라인 조사도구를 사용하여 2014년 5월 14~15일 이틀간 이루어졌고, 총 8명을 대상으로 실시하였다. 예비조사에 소요된 시간은 평균 11~14분으로 나타났다.

예비조사 결과 다년간 타당도가 검증된 설문조사지임에 따라 별다른 수정사항은 제기되지 않았으나, 일부 보완을 요하는 건의사항들이 제시되었다.

수차례 연구진들의 검토 논의와 안면타당도 검증 및 예비조사 검토를 통한 2014 한국대학생의 교수·학습과정 조사도구의 수정·보완사항을 다음의 표로 정리하였다.

〈표 Ⅲ-2〉 2014 조사실시를 위한 조사도구 수정·보완 사항

연도	2013		2014		수정 보완 사항
영역	항목	세부문항	항목	세부문항	
수업 내 활동	수강한 전체 강좌 대비 영어 강좌 비율	10-1. 이번 학기에 수강한 전체 강좌 수	수강한 전체 강좌 대비 영어 강좌 비율	10-1. 이번 학기에 수강한 전체 강좌 수(전공)	◦ 정확한 전체 강좌 수 파악을 위해 전공과 교양을 분리하여 질문함
				10-2. 이번 학기에 수강한 전체 강좌 수(교양)	
		11-1. 이번 학기에 수강한 영어 강좌 수		11-1. 이번 학기에 수강한 영어강좌 수(전공)	◦ 정확한 영어 강좌 수 파악을 위해 전공과 교양을 분리하여 질문함
				11-2. 이번 학기에 수강한 영어 강좌 수(교양)	
	다문화 학생	13-1. 다문화 학생(외국인, 탈북자 등)들의 증가에 따른 수업의 질 변화	다문화 학생과의 수업	13-1. 다문화 학생(외국인, 탈북자 등)들의 증가에 따른 수업의 질	◦ 이전 항목과 문항의 내용들을 수정 보완함
	전공 수업에 대한 만족도	15-1~15 전체 문항	전공 수업에 대한 만족도	15-1~15 전체 문항	◦ 척도에서 기존에 있던 '수강안함'을 삭제함
	교양 수업에 대한 만족도	16-1~15 전체 문항	교양 수업에 대한 만족도	16-1~15 전체 문항	◦ 척도에서 기존에 있던 '수강안함'을 삭제함
수업 외 활동	읽기, 쓰기 분량	21-1~4 전체 문항	읽기, 쓰기 분량	21-1~4 전체 문항	◦ 보기에서 단위를 '편'에서 '권(개)'로 변경함
상호 작용	학내 구성원과의 상호 작용	33-2. 행정직원 및 조교, 각종 지원센터 상담자와의 관계	학내 구성원과의 관계	33-2. 행정직원 및 조교와의 관계	◦ 기존의 33-2 문항을 좀 더 세분화 시켜 제시함
		33-3. 교수진과의 관계		33-3. 각종 지원센터 상담자의 관계	
학습 성과	학습 성과	34-1. 인문적 소양	학습 성과	34-1. 인문학적 소양	◦ 문항 내용을 명확히 표기함
		34-7. 창의성 개발		34-8. 창의적, 융합적 사고	◦ 문항 내용을 다른 문항 표현 형식들을 고려하여, 동일한 성격으로 보다 명확히 표기함
		34-14. 문제해결능력		34-7. 문제해결능력	◦ 타문항과 함께 지식, 이해와 관련한 범주의 내용에 포함시키고자, 위치를 재조정함
		34-19. 외국어 실력		34-19. 영어 실력	◦ '외국어 실력'을 보다 세분화하여 문항으로 제시함
				34-20. 영어 이외의 기타 외국어 실력	

3) 온라인 조사도구 구축 및 보완

본 조사는 학생들의 응답 편리성을 고려하고, 보다 효율적인 조사 실시를 위해 온라인 방식으로 실시하였다. 2011년부터 실시하고 있는 온라인 조사 방식은 오프라인 조사에서 제기될 수 있는 데이터의 과도한 결측치를 줄임으로써 보유 데이터의 정확도를 제고할 수 있고, 오프라인 방법에 비해 시행 및 회수 절차가 간소함에 따라 홍보 및 학생 독려가 수월한 편이다. 그러나 온라인 조사를 위해서는, 학생표집 및 조사도구 발송 등 대학 측의 협조가 필수적이다.

온라인 조사 실시를 위해 오프라인 설문지 문항을 온라인 양식에 적합하도록 구성을 재구조화하였다. 이 과정에서 대학 구분 및 표기 방식, 결측치를 최소화하기 위한 필수 문항 입력 방법, 설문지 작성에 소요되는 시간, 중복 실시 분별을 위한 방법 등을 고려하였다. 재구성한 설문 구성을 토대로 본원 온라인 설문조사 담당자에게 의뢰하여 수차례 협의를 통해 시스템을 보완하고, 대학별 참여 모니터링, 데이터 수합에 대한 논의 후 온라인 조사 시스템 구축 작업을 최종적으로 완료하였다.

온라인 설문조사 시스템의 원활한 사용을 위해 시행 전 예비조사를 실시하였다. 온라인 예비조사는 2014년 5월 19일부터 5월 21일까지 3일간 총 7명을 대상으로 이루어졌다. 예비조사에는 평균 10~12분이 소요되어 오프라인 설문조사보다는 참여 시간이 약간 단축되었다. 온라인 예비조사는 실제 조사와 같은 형식으로 7명에게 본원 온라인 설문조사 시스템 링크 주소를 안내하여, 직접 해당 문항에 입력하게 하였다. 시행 후 조사대상자에게 시행에 따른 보완사항 및 의견을 묻고, 입력 시스템 상의 문제점이 없는지를 확인하였다.

예비조사를 통해서 온라인 시스템 활용 방법상의 문제점 개선 및 가독성 제고와 관련한 의견들이 제시되었다. 온라인 예비조사를 통해 오탈자나 문항 표기 내용의 수정, 디자인 개선 등이 이루어졌으며, 입력 표기의 용이함을 위해 임시저장 작업을 진행하였다. 또한 특히 모바일 입력 가능성에 대한 의견이 제시되어, 시스템 담당자와의 논의를 통해 모바일 입력 테스트를 별도로 실시하였다.

나. 학생 대상 조사 실시

1) 조사 실시를 위한 세미나 개최

본 연구는 연구 성과에 대한 대학과의 공유 및 조사 실시를 위해 2011년부터 대학교수·학습개발센터(CTL(Center for Teaching & Learning, 이하 CTL로 표기) 협의회와 연계체제를 구축하여, 각 대학 CTL의 협조 아래 설문조사를 실시해오고 있다. 현재 각 대학의 CTL은 교수들의 수업과 학생들의 학습을 지원하고, 대학 자체적으로 교육성과에 대한 모니터링을 다양하게 실시함으로써 대학 교수·학습을 제고하는 중추적인 역할을 담당하고 있다.

이에 따라 한국 대학생의 교수·학습과정에 관한 조사실시에 앞서 4년제 대학의 대학교육개발센터 담당자들을 대상으로'교수·학습과정 질 제고를 통한 대학교육 경쟁력 강화 세미나'를 개최하였다. 한편 교수·학습과정은 점차 정부의 대학평가 사업 및 학부교육선진화 사업 등에서도 강조되고 있는 추세임을 고려하여, 연구진은 대학 본부와 유관부서와도 협력체제를 구축해야 할 필요성을 느꼈다. 이에 올해에는 대학혁신센터, ACE 사업단 등 대학 내 평가 유관부서로 참석 범위를 확대하였다. 또한 올해부터 전문대학생용 조사지 개발에 착수하는 만큼 전문대학 관계자도 초청하였다.

세미나는 5월 16일(금) 오후 2시부터 6시까지 포스트타워(서울 중앙우체국) 10층 대회의실에서 개최되었으며, 대학의 대학교수·학습개발센터 또는 유사 업무부서 담당자 등 약 200여 명이 참석하였다.

본 세미나에서는 '대학의 교수·학습 질 제고 전략 탐색 연구(Ⅱ)' 추진 경과를 보고한 후 본원 연구진 및 대학별 전문가 6인의 주제발표가 이어졌다. 먼저 제1부에서 발표자들은 대학의 교수·학습과정에 대한 데이터와 대학정보공시 데이터와의 연계분석을 통해 학습성과에 영향을 미치는 요인을 규명하고, 이를 통해 대학 교수·학습의 질을 제고시킬 수 있는 국가적 차원의 정책결정을 위한 실증적 근거를 소개하였다.

제2부에서는 설문조사 참여 대학들이 대학별 '한국 대학생 교수·학습과정 조사' 참여 결과 자료를 활용하여, 대학 단위에서 어떻게 교수·학습의 질 관리를 도모하고 있는지, 향후과제는 무엇인지를 발표하였다. 이는 대학에서 본 연구의 조사결과를 자체적으로 활용하고 있는 사례를 발표하여 타 대학들이 실제적으로 적용할 수 있는 유의미한 정보를

공유하는 계기가 되었다.

올해는 특별히 전문대학 교수·학습 조사도구를 개발하고자 하는바, 제3부에서 전문대학 특성을 기관인증 평가 및 특성화 사업 기준을 통해 살펴보고, 4년제 대학과 차별성을 가지는 교수·학습 질 제고 전략에 대해 소개하였다.

이러한 주제발표 후, 6인의 지정토론과 함께 발표자, 토론자, 참석자들의 자유로운 질의응답과 종합토의가 진행되었다.

〈표 Ⅲ-3〉 2014 교수·학습과정 질 제고를 통한 대학교육 경쟁력 강화 세미나 프로그램

내 용	발표자 및 토론자
개회사	백순근(한국교육개발원 원장)
"한국교육개발원의「대학의 교수·학습 질 제고 전략 탐색 연구(Ⅱ)」 추진 경과"	유현숙(KEDI, 선임연구위원)
〈1부〉 "대학 정보공시 자료와 연계한 교수·학습의 질과 대학성과"	이정미(KED, 연구위원) 이길재(뉴욕시립대, 교육정책소장)
〈2부〉 "데이터 기반 교수·학습 질 제고와 대학자체평가" "한동대"	방청록(한동대, 교무처장)
"대구대"	김민희(대구대, 교수·학습개발센터장)
"영남대"	김병주(영남대, 입학처장)
〈3부〉 "전문대학의 교수·학습 실태와 쟁점"	정현숙(신구대, 교수·학습개발원장)
〈지정토론〉	백정하(대교협, 고등교육연구소장) 김천홍(교육부, 대학재정지원과장) 권순주(포항공대, 교육개발센터장) 최석우(전북대, ACE사업추진단 수석부장) 홍용기(한국전문대학협의회, 고등직업교육연구소장) 김은영(KEDI, 부연구위원) 최보금(서강대, 연구교수)
자유토론	참석자 전원
폐회	

2) 표집

가) 참여 대학 선정

먼저 2014년 한국 대학의 교수·학습과정 설문조사 대학을 선정하기 위해 세미나에 참석한 101개 대학 및 2013년도 시행대학을 포함하여 전국 4년제 일반대학(교육대학 포함) 198개교에게 참여 요청 공문을 발송하여 참여 신청을 받았다. 각 대학은 세미나 내용과 이전 관련 연구 결과 등을 검토하여 설문조사 참여 여부를 결정하였으며, 각 대학 내부의 조사 참여 여건, 학사일정, 학생 특성 등을 고려하여 학교 차원의 시행 방법을 자체적으로 결정하였다. 설문조사 시행에 참여하고자 하는 대학들은 시행계획서를 작성하여 참여 의사를 본원에 제시하였고, 본원은 시행계획서를 검토하여 시행대학을 선정하였다. 연속성을 고려한 시계열적 자료 확보를 고려하여 작년도 시행 대학의 경우 2014년도에도 참여를 유도하고, 우선적으로 선정하였다. 2014년도에 새로 신청한 대학들을 포함하여 최종적으로 총 62개 대학이 조사에 참여하였으며, 2013년도 설문조사에 참여한 47개 대학 중 43개 대학이 올해 연속적으로 참여하였다.

2014년도 설문조사 시행 대학을 특성에 따라 소재지(수도권/비수도권), 설립유형, 규모, 교육역량강화사업, ACE사업 참여를 고려하여 분류하면 다음과 같다. 대학의 규모를 구분할 때는 10,000명 이상인 대학은 대규모 대학으로, 10,000명 미만인 대학은 중·소규모 대학으로 분류하였다. 대학 소재지는 수도권과 비수도권으로 구분하였으며, 설립유형은 국립 및 국립대법인과 사립으로 나누어 살펴보았다. 교육역량강화사업과 ACE사업 참여 대학은 2012년, 2013년도 모두 참여한 대학을 가리킨다. 이러한 각각의 기준에 의해 분류된 총 62개 설문조사 시행 대학의 현황을 표로 제시하였다.

〈표 Ⅲ-4〉 2014년도 설문조사 시행 대학의 특성에 따른 현황

특성	구분	대학 수(개)	계(개)
소재지	수도권	23	62
	비수도권	39	
설립유형	국립 및 법인	17	62
	사립	45	
규모	대규모	31	62
	중소규모	31	
교육역량강화사업	참여대학	25	62
	비참여대학	37	
ACE사업	참여대학	11	62
	비참여대학	51	

* 주 1. 대학 재학생 현황은 대학 정보 공시(2013년) 자료를 기준으로 하며, 실시 캠퍼스에 따른 인원수임.
2. 2013년도 설문조사 참여 대학은 47개였으며, 2014년도는 이 중 43개교가 참여하였음.

나) 학생 표집

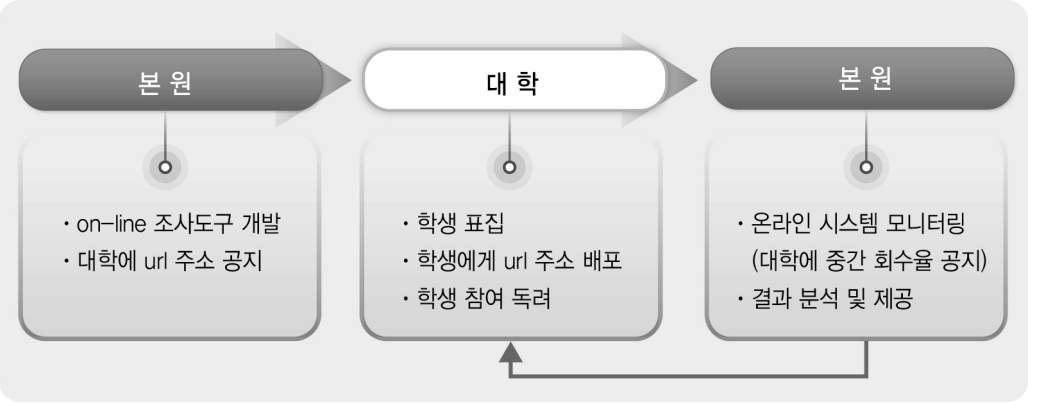
학생표집은 각 대학별로 재학생 수 대비 최소 5%로 설정하였다. 2014년도 설문조사에 참여하는 62개 대학의 재학생 수는 총 664,794명으로 이 중 5%는 약 33,240명에 해당한다. 따라서 올해 조사 참여 인원은 최소 33,240명 이상을 대상으로 삼았다.

연구진에서 표집방법에 대한 가이드라인을 작성하여 대학에 제시하여 대학별로 학생 표집에 있어 성별, 학년, 계열이 적절히 배분되도록 하였다.

3) 조사 실시

설문조사는 5월 28일(수)부터 7월 4일(금)까지 약 5주간 진행되었다. 설문조사는 실시 대학의 CTL(대학교수·학습개발센터) 또는 교수·학습 업무를 담당하는 유관부서와의 긴밀한 협력관계 속에서 진행되었다. 해당 대학에서는 배너나 홈페이지, 문자 메세지를 통해 본원 설문조사를 다양한 방법으로 홍보하며, 학생들이 적극적으로 참여하도록 안내 및 독려하였으며, 학생들은 학교에서 안내해 준 링크 주소(url: http://survey.kedi.re.kr:8989/survey/answer.php?sidx=365)에 직접 접속하여 응답하면 자동적으로 응답결과가 본원 온라인 설문조사 시스템에 입력되는 형태로 진행되었다. 연구진은 대학별로 입력

된 데이터를 확인하면서 중간 회수 현황을 모니터링하고, 모니터링 결과를 대학 담당자들에게 알려주면 대학에서 학생들에게 참여를 다시 독려하는 방식으로 이루어졌다. 이러한 온라인 설문조사 실시 과정을 정리하면 다음과 같다.



[그림 Ⅲ-1] 온라인 설문조사 실시 과정

4) 회수율 및 응답자 배경

2014년도 대학생 설문조사 응답 현황을 살펴보면 총 62개 대학에서 42,673명의 대학생들이 응답하였다. 이는 전체 62개 전체 재학생 664,794명의 약 6.42%에 해당한다.

62개 참여대학의 대학별 참여 현황은 다음 〈표 Ⅲ-5〉와 같다.

〈표 Ⅲ-5〉 2014년 학생 교수·학습과정 설문조사 대학별 응답 결과

대학 순번	표집			학교유형					
				설립유형		규모		소재지	
	학생 수	응답 인원	비율	국·공립	사립	10,000명 미만	10,000명 이상	수도권	비수도권
1	8,285	116	1.40		○	○		○	
2	13,262	28	0.21		○		○		○
3	12,755	111	0.87		○		○	○	
4	7,236	629	8.69		○	○			○

대학 순번	표집			학교유형					
	학생 수	응답 인원	비율	설립유형		규모		소재지	
				국·공립	사립	10,000명 미만	10,000명 이상	수도권	비수도권
5	1,427	125	8.76		○	○		○	
6	12,227	361	2.95		○		○	○	
7	12,462	494	3.96		○		○		○
8	19,830	245	1.24		○		○		○
9	9,994	20	0.20		○	○			○
10	6,431	566	8.80		○	○		○	
11	11,341	956	8.43		○		○		○
12	470	36	7.66		○	○		○	
13	9,939	3,336	33.56		○	○			○
14	13,404	1,426	10.64		○		○		○
15	17,625	882	5.00	○			○		○
16	21,678	99	0.46	○			○		○
17	9,032	97	1.07		○	○			○
18	6,670	492	7.38		○	○		○	
19	6,457	1,182	18.31		○	○			○
20	6,625	352	5.31		○	○		○	
21	11,268	497	4.41	○			○	○	
22	16,712	1,056	6.32	○			○	○	
23	10,034	618	6.16		○		○		○
24	5,511	833	15.12		○	○		○	
25	19,365	873	4.51		○		○	○	
26	11,248	843	7.49		○		○	○	
27	10,171	503	4.95		○		○	○	
28	19,226	2,031	10.56		○		○	○	
29	23,493	2,205	9.39		○		○		○
30	5,293	859	16.23		○	○			○
31	663	78	11.76		○	○		○	
32	3,891	371	9.53		○	○			○
33	5,382	345	6.41		○	○		○	
34	4,383	163	3.72		○	○		○	
35	14,161	455	3.21	○			○		○

대학 순번	표집			학교유형					
	학생 수	응답 인원	비율	설립유형		규모		소재지	
				국·공립	사립	10,000명 미만	10,000명 이상	수도권	비수도권
36	2,733	138	5.05		○	○			○
37	18,909	1,174	6.21	○			○		○
38	8,850	247	2.79	○		○			○
39	8,810	180	2.04		○	○			○
40	8,848	56	0.63		○	○			○
41	1,696	4	0.24	○		○			○
42	11,153	14	0.13		○		○	○	
43	8,377	313	3.74		○	○		○	
44	20,707	943	4.55	○			○		○
45	15,118	1,606	10.62	○			○		○
46	6,628	986	14.88	○		○			○
47	1,383	72	5.21		○	○			○
48	4,100	196	4.78		○	○			○
49	23,882	2,556	10.70	○			○		○
50	6,598	1,602	24.28		○	○			○
51	14,674	873	5.95	○			○		○
52	7,705	876	11.37	○		○			○
53	18,361	872	4.75	○			○		○
54	6,991	249	3.56		○	○		○	
55	10,390	705	6.79		○		○		○
56	17,298	1,325	7.66		○		○		○
57	15,577	1,029	6.61		○		○	○	
58	14,942	139	0.93	○			○		○
59	13,983	701	5.01		○		○		○
60	9,395	2,191	23.32		○	○			○
61	5,116	267	5.22		○	○			○
62	14,619	76	0.52	○			○	○	
총계	664,794	42,673	6.42	17	45	31	31	23	39
				62		62		62	

주 : 1. 대학은 본교를 기준으로 계수하였으나, 설문조사를 캠퍼스를 분리하여 시행하는 대학은 캠퍼스 단위를 1개교로 계수함.

설문조사에 응답한 42,673명 학생들의 배경별 특성은 다음 〈표 Ⅲ-6〉과 같다.

〈표 Ⅲ-6〉 응답자 배경별 현황 분석

배경	표집		
	구분	학생 수	비율
나이	19세 이하	1,158	2.7
	20-24세	34,128	80.0
	25-29세	6,880	16.1
	30-39세	346	0.8
	40세 이상	161	0.4
성별	여성	22,590	52.9
	남성	20,083	47.1
국적	대한민국	42,422	99.4
	외국	170	0.4
	이중국적	81	0.2
부 학력	고졸 이하	19,355	45.4
	전문대졸	3,071	7.2
	대졸	16,098	37.7
	석사졸	2,725	6.4
	박사졸 이상	1,424	3.3
모 학력	고졸 이하	25,340	59.4
	전문대졸	3,014	7.1
	대졸	12,567	29.4
	석사졸	1,372	3.2
	박사졸 이상	380	0.9
입학 유형	신입학	41,043	96.2
	편입학	1,630	3.8
전형 유형	수시	20,947	49.1
	정시	19,908	46.7
	기타	1,786	4.2
등록 유형	전일제	40,491	94.9
	시간제	2,182	5.1
학년	1-2학기	15,781	37.0
	3-4학기	8,975	21.0
	5-6학기	8,834	20.7
	7-8학기	7,908	18.5
	8학기이상	1,175	2.8

배경	표집		
	구분	학생 수	비율
계열	인문	5,429	12.7
	사회(상경)	10,739	25.2
	교육(사범)	2,901	6.8
	공학	10,986	25.7
	자연	6,069	14.2
	의약	2,701	6.3
	예체능	3,722	8.7
	기타(무계열, 무전공)	121	0.3
전공	주전공 단일	33,725	79.0
	부복수이중연계전공	6,168	14.5
	무전공(미정)	2,778	6.5
거주 형태	자택	20,967	49.2
	친척 및 친지집	518	1.2
	기숙사	10,022	23.5
	자취(원룸, 오피스텔,고시원)	10,002	23.5
	하숙	811	1.9
	공동숙소(지자체제공학사)	308	0.7
	기타	10	0.02
통학 시간	30분 미만	21,329	50.9
	30분이상-1시간 미만	9,371	22.4
	1시간이상-2시간 미만	9,058	21.6
	2시간 이상	2,131	5.1
군경력	군입대전	8,275	19.5
	군필	11,142	26.2
	면제	444	1.0
	해당사항 없음(여자,외국인)	22,644	53.3
진로 계획	전공관련 직종취업	25,244	59.2
	전공무관 직종취업	2,767	6.5
	전공관련 대학원 진학/유학	4,282	10.0
	전공변경 대학원 진학/유학	874	2.0
	군입대	372	0.9
	국가고시 합격/자격증 취득	2,499	5.9
	미정	6,330	14.8
	기타	272	0.6

참여한 학생들의 연령대를 살펴보면 20-24세에 해당하는 학생들이 80.2%로 가장 많이 참여하였으며, 25~29세 학생들이 16.1%로 그 뒤를 이었다.

참여한 학생의 성별은 여학생 52.9%, 남학생 47.1%로 여학생이 남학생보다 약간 높게 참여했으며 대부분의 참여 학생의 국적은 대한민국이었고, 외국 및 이중국적자는 0.6%에 달하였다.

부모의 학력을 조사한 결과는 부모학력 모두 고등학교 졸업 이하의 비율이 각각 45.4%, 59.4%로 가장 높았으며, 어머니의 경우 아버지에 비해 고등 수준의 교육을 받지 못하였음을 알 수 있었다.

입학현황은 전체 참여 학생의 96.2%가 신입학으로 입학하였고, 편입학 학생은 3.8%에 해당하였다. 전일제로 등록한 학생들이 전체 대비 94.9%에 해당하였다. 전형유형에 있어서는 수시 유형으로 입학한 학생들이 49.1%로, 정시 46.7%에 비해 약간 많이 참여하였으나, 큰 차이를 보이지는 않았다.

학년별로는 1학년에 해당하는 학생들이 37.0%로 가장 많이 참여하였으며, 나머지 학년들도 20% 안팎으로 적절히 안배되어 있음을 확인할 수 있었다.

전공계열별 분포를 살펴보면 공학계열이 25.7%로 가장 높고, 그 다음으로 사회계열 25.2%, 자연계열 14.2% 순으로 나타났다. 전공은 주전공 하나만 이수하는 경우가 전체 참여 학생의 79.0%로 가장 높게 나타났다.

대학을 다니면서 거주형태를 조사한 결과 49.2%는 자택에서 거주하였으며, 그 다음으로 기숙사와 원룸 및 오피스텔에서의 자취가 각각 23.5%로 높은 비중을 나타내었다. 통학시간이 30분 미만인 학생들의 비중이 전체의 50.9%로 크게 나타난 것은 거주형태와 밀접한 관련이 있는 것으로 여겨진다.

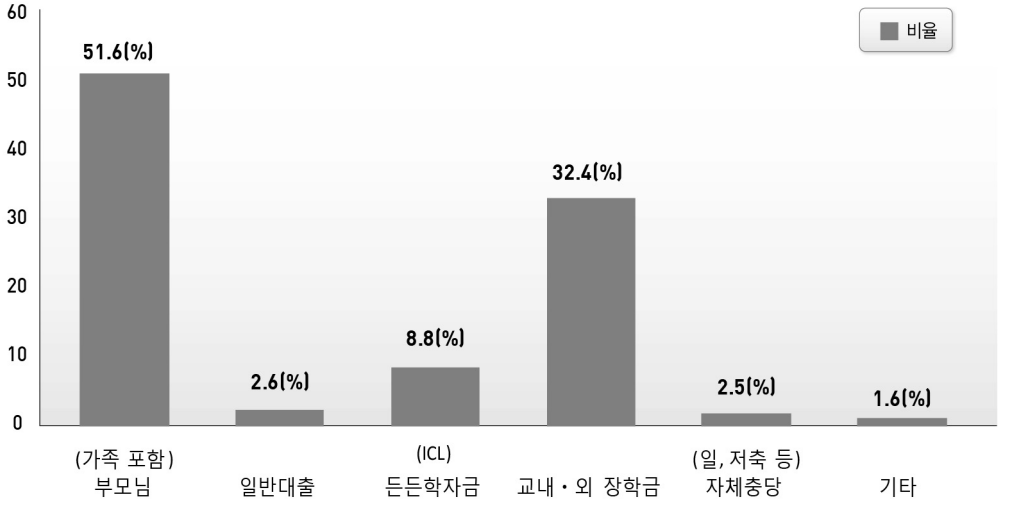
한편, 응답한 남학생의 약 56.1%는 군 복무를 마치고 복학한 상태였으며, 진로계획은 전체 학생들 중 59.2%가 전공 관련 직종에 취업할 계획을 갖고 있었고, 아직 결정하지 못한 학생들이 전체의 14.8%로 그 뒤를 이었으며, 전공과 관련이 있는 대학원에 진학하거나 유학을 예정하고 있는 학생들은 전체 학생 중 10%를 차지하였다.

이상의 빈도분석을 통한 기초분석 외에 응답한 학생들의 평균 학점, 공부시간, 학비충당 방법 등을 조사하였는데, 이 세 문항들은 전체 응답자의 평균을 조사하여 그 결과를 살펴보았다.

먼저 직전학기(2013년 2학기 기준) 성적의 평균 학점에 대해서는 대학의 학점 기준이 되는 총점과 학생이 취득한 점수를 함께 작성하도록 하였다. 분석 결과 4.50을 만점으로 하였을 때, 평균 학점은 3.47, 표준편차는 0.64로 나타났다. 이것은 100점으로 환산하였을 때 77.99점에 해당한다.

공부시간을 조사한 바, 예습·복습을 위해 하루 평균 2.49시간 공부하고 있는 것으로 나타났고(SD : 2.02), 그 이외의 공부시간은 2.48시간으로(SD : 2.28) 두 영역 간의 차이가 거의 나타나지 않았다.

등록금 충당 방법을 조사한 결과 전체 학비 중 약 51.6%는 부모님 및 가족에게 지원을 받고 있었으며, 그 다음은 교내·외 장학금(32.4%), 든든학자금(ICL)(8.8%) 순으로 나타났다. 학생들이 2013년 2학기에 수령한 교내외 장학금의 평균은 1,989,302원으로 나타났다.



[그림 Ⅲ-2] 2014년 대학생 학비충당 방법

다. 교수·학습 역량진단기준 개발

1) 교수·학습 역량진단기준에 대한 요인분석

이 연구에서는 “교수·학습 역량진단기준”이라는 용어가 매우 중요한 몫을 차지한다. 연구진은 “교수·학습 역량진단기준”을 대학 역량의 최소 또는 절대 수준을 판단하여 대학의 교수·학습 개선을 위한 기초자료로 활용하기 위하여 설정한 기준으로 개념 설정을 하였다(유현숙 외, 2013). 미국의 학생 조사도구인 NSSE는 이와 유사한 개념으로 벤치마크(benchmarks)라는 용어를 사용해왔다[11]. NSSE의 벤치마크는 대부분이 교수·학습과정에 해당하는 활동들로 구성되었으나, 본 연구는 대학 교육의 투입, 과정, 산출의 각 단계를 고려하여 교수 측과 학생 측 양자를 대표하는 모든 활동 및 행정 서비스 지원체제까지 포함하고 있는 점이 다르다.

대학 교수·학습과정에 관한 설문조사를 통해 수집된 데이터를 요인분석 기법을 활용하여 분석함으로써 교수·학습 역량진단기준을 설정하고, 각 영역마다 어떠한 하위 내용이 포함되어야 하는가를 살펴보았다. 2014년 요인분석 실시 결과는 아래와 같다.

가) 능동적·협력적 학습활동(Positive and Collaborative Learning; PCL, 이하 PCL로 표기)

능동적·협력적 학습활동(Positive and Collaborative Learning, 이하 PCL)의 요인분석 결과를 보면 크게 네 종류의 하위 구인으로 구성되어 있음을 알 수 있다. 즉, 능동적인 학습, 협력적 학습, 대안탐색, 과제 해결을 위한 협력적 학습이다. 전년도 연구에서 이 교수·학습 역량진단기준은 적극적-자기주도적 학습활동(Self-Directed Learning Activities; SLA)라 명명되었었다. 본 연구부터 이 교수·학습 역량진단기준의 이름을 능동적·협력적 학습활동(PCL)으로 바꾼 이유는 요인분석 결과 추출된 요인들을 보다 잘 요약해주고, 추후 본 교수·학습 역량진단기준 점수를 높이기 위한 대학들의 노력을 곡해시킬 위험성에서 벗어나기 위함이다. 요인1을 구성하는 문항들을 살펴보면 이러한 의도를 정당화시켜준다. 다른 수업에서 얻은 생각과 개념을 연결해보거나, 아이디어나 경험, 정보 등을 종합적으로 연결해보려는 시도, 및 문제에 대한 해결방안이나 대안을 모색해보는 행동 등은 모두 학습

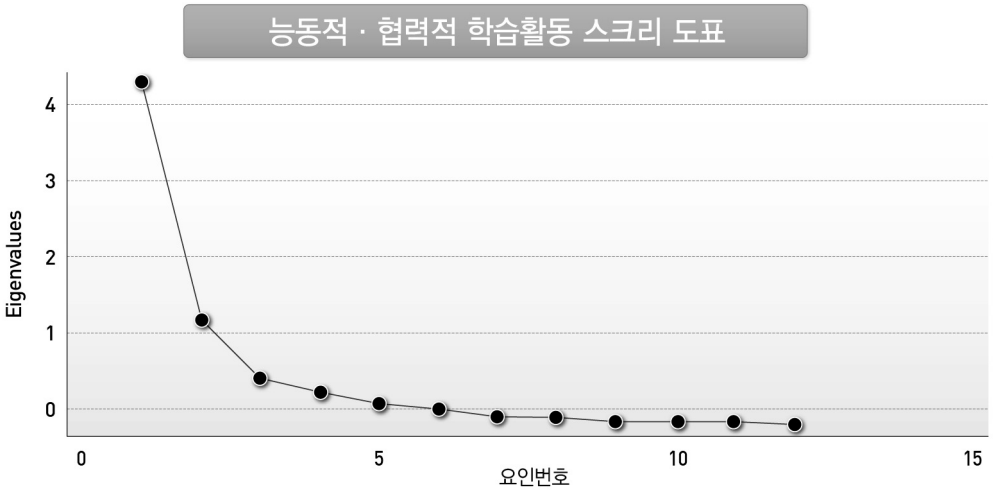
11) NSSE는 올해부터 benchmarks라는 용어 대신 engagement indicators라는 용어로 바꾸어 사용하고 있다. 이에 관한 내용은 앞의 이론적 배경 중 NSSE 소개 부분(p. 31) 참고 요망.

자의 '능동적 학습 태도'를 나타내주는 문항들임을 알 수 있다. 나머지 세 구인들은 문제해결을 위한 학습자들 간 상호협력을 타나내는 것들이다.

아래의 각 문항들 중에서 요인부하량이 표시되지 않은 문항들은 부하량이 0.30보다 낮음을 의미한다. 본 연구에서는 위의 네 하위 구인들의 평균값으로 능동적·협력적 학습활동을 계량화하였다. 포함된 문항들 간 신뢰도(Chronbach alpha, 이하, α)는 0.860이었다.

〈표 Ⅲ-7〉 능동적·협력적 학습활동 요인분석 결과

변수	요인1	요인2	요인3	요인4	Uniqueness
과제를 위해 동일 수업 수강생들과 도움				0.380	0.702
과제를 위해 동일 수업 비수강생들과 도움				0.350	0.694
다른 수업으로 얻은 생각과 개념 연결	0.733				0.401
아이디어, 경험, 정보 등을 종합적으로 연결	0.804				0.312
문제에 대한 해결방안이나 대안을 모색함	0.729				0.403
수업에서 배운 개념을 일상생활에 응용함	0.537		0.328		0.548
수업내용을 다른 사람들과 얘기함	0.338		0.609		0.493
문제에 대한 해결책을 찾고 타인에 설명	0.413		0.613		0.404
자료를 비판적으로 검토해 봄	0.567				0.518
수업과 관련된 스터디 활동		0.654			0.518
수업 외 학문분야 스터디		0.748			0.407
취업진로와 관련된 스터디		0.713			0.469



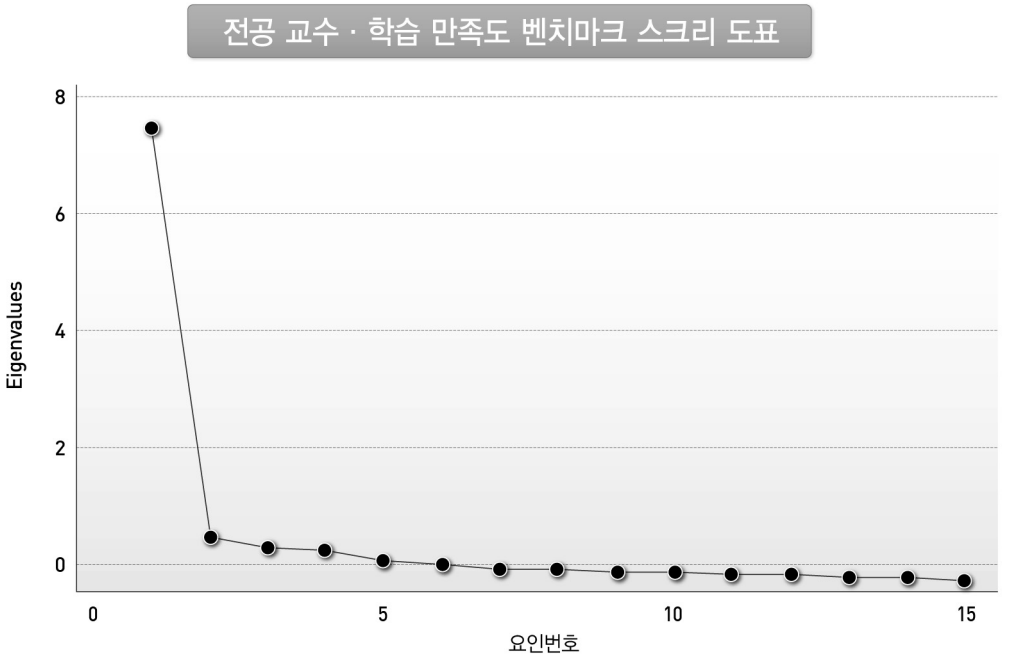
[그림 Ⅲ-3] 능동적·협력적 학습활동 스크리 도표

나) 전공 교수·학습 만족도(Satisfaction with Teaching and Learning, Major; M-STL, 이하 M-STL로 표기)

전공 교수·학습 만족도(Satisfaction with Teaching and Learning, Major; M-STL) 교수·학습 역량진단기준을 구성하는 문항들을 대상으로 요인분석을 실시한 결과는 다음과 같았다. 이해보다 암기를 강조하고 있다는 문항과 교수가 편견을 표현하는 것을 들은 경험이 있다는 두 문항을 제외하면 모두 전공교과에 대한 만족도라는 개념을 수량화시켜주는 문항들임을 알 수 있다(α=0.945). 따라서 본 연구는 두 문항을 제외한 모든 문항에 대한 평균을 전공수업 만족도를 계량화시켜주는 척도로 삼는다. 아래 스크리 도표는 위에서 투입된 모든 문항이 하나의 구인으로 요약됨을 보여주고 있다.

〈표 Ⅲ-8〉 전공 교수·학습 만족도 요인분석 결과

변수	요인1	요인2	요인3	요인4	Uniqueness
전반적으로 수업의 질에 만족함	0.793				0.342
이해보다 암기를 강조					0.898
명확한 기대 수준	0.715				0.454
학습량이 적절함	0.717	0.310			0.357
학습내용 이해를 위한 시간 부여	0.694	0.336			0.381
공정한 평가	0.706				0.437
적절한 시험	0.719				0.384
수업 내용과 관련된 수업 자료 활용	0.736				0.391
사전경험과 연관설명	0.794				0.288
적절한 사례가 제시됨	0.767				0.337
지적호기심 자극	0.789				0.317
충실한 피드백	0.788				0.319
교수 추가 설명	0.792				0.337
교수가 편견 표현					0.781
수업내용이 전공 관련 기술과 연관	0.693				0.498



[그림 Ⅲ-4] 전공 교수·학습 만족도 스크리 도표

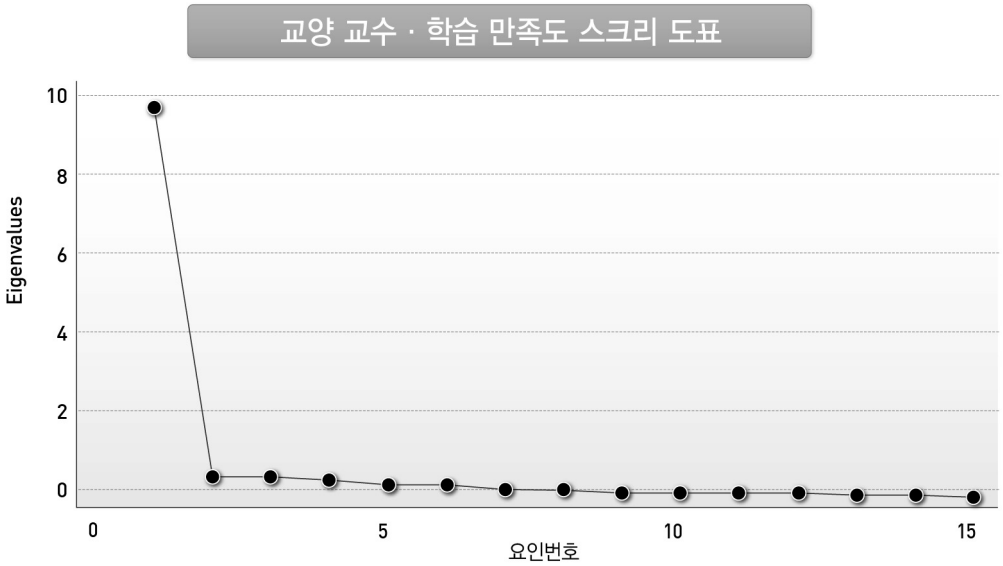
다) 교양 교수·학습 만족도(Satisfaction with Teaching and Learning, Liberal Arts; L-STL, 이하 L-STL로 표기)

한 대학에서 제공되는 수업의 질을 논함에 있어 전공수업에 대한 질은 교양수업에 대한 질과 독립적인 개념으로 생각될 수 있다. 전공수업의 경험에 대한 만족도를 묻는 동일한 문항들로 교양수업에 대한 만족도를 묻고 그에 대한 요인분석을 실시한 결과는 다음과 같다.

모든 문항은 안정적으로 교양수업에 대한 만족도를 측정해주고 있음을 알 수 있으며, 본 연구에서는 위 모든 문항들에 대한 평균 점수가 각 학생의 교양교육 만족도를 나타내주는 계량척으로 사용되었다(α=0.961). 아래 스크리 도표도 위의 모든 문항들은 하나의 요인으로 요약됨을 보여주고 있다.

〈표 Ⅲ-9〉 교양 교수·학습 만족도 요인분석 결과

변수	요인1	요인2	요인3	요인4	Uniqueness
전반적으로 수업의 질에 만족함	0.878				0.210
이해보다 암기를 강조	0.530				0.639
명확한 기대 수준	0.849				0.260
학습량이 적절함	0.865				0.190
학습내용 이해를 위한 시간 부여	0.861				0.202
공정한 평가	0.848				0.228
적절한 시험	0.856				0.196
수업내용과 관련된 수업자료 활용	0.853				0.214
사전경험과 연관 설명	0.882				0.165
적절한 사례가 제시됨	0.863				0.206
지적호기심 자극	0.871				0.196
충실한 피드백	0.855				0.214
교수 추가 설명	0.878				0.198
교수가 편견 표현	0.526				0.604
수업내용이 교양을 함양하는데 도움	0.872				0.218



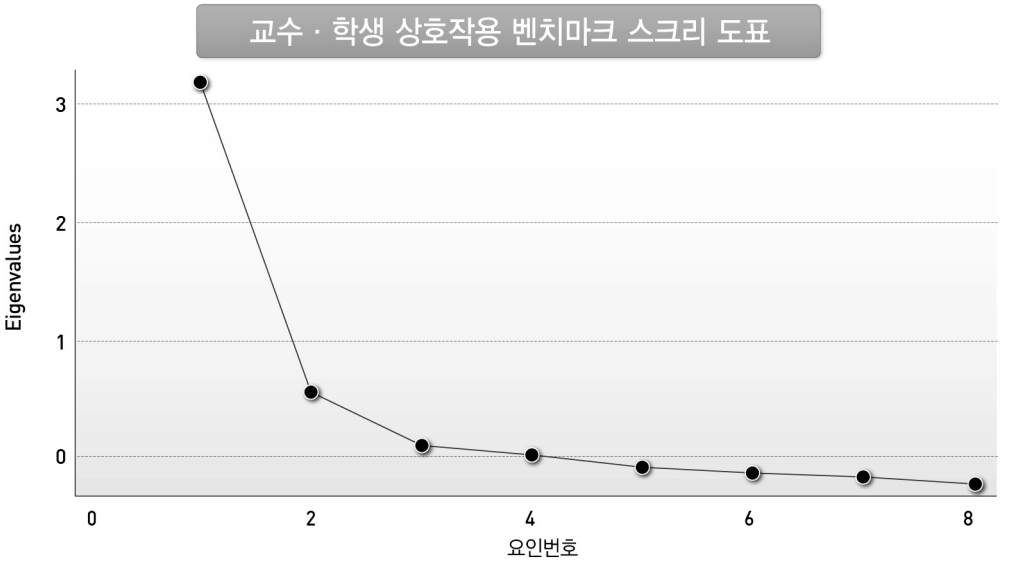
[그림 Ⅲ-5] 교양 교수·학습 만족도 스크리 도표

라) 교수-학생 상호작용(Student-Faculty Interaction, SFI, 이하 SFI로 표기)

교수-학생 상호작용(Student-Faculty Interaction, SFI)에 대한 요인분석 결과를 제시하면 다음과 같으며, 이는 두 개의 하위 구인으로 요약되고 있다. 본 연구에서는 각종 활동과 관련하여 교수-학생 간의 상호작용 정도를 나타내는 문항들로(요인1) 교수-학생 상호작용 교수·학습 역량진단기준을 구성하였으며 문항 간 신뢰도는 0.845였다.

〈표 Ⅲ-10〉 교수-학생 상호작용 요인분석 결과

변수	요인1	요인2	요인3	Uniqueness
수강신청에 대해 교수와 얘기	0.661			0.486
수업내용에 대해 교수와 얘기	0.731			0.435
시험성적에 대해 교수와 얘기	0.751			0.399
진로에 대해 교수와 얘기	0.658			0.473
사적인 일로 교수와 얘기	0.531	0.370		0.564
선배 및 동료학생과의 관계		0.381		0.771
행정직원과의 관계		0.683		0.466
교수진과의 관계	0.301	0.598		0.541



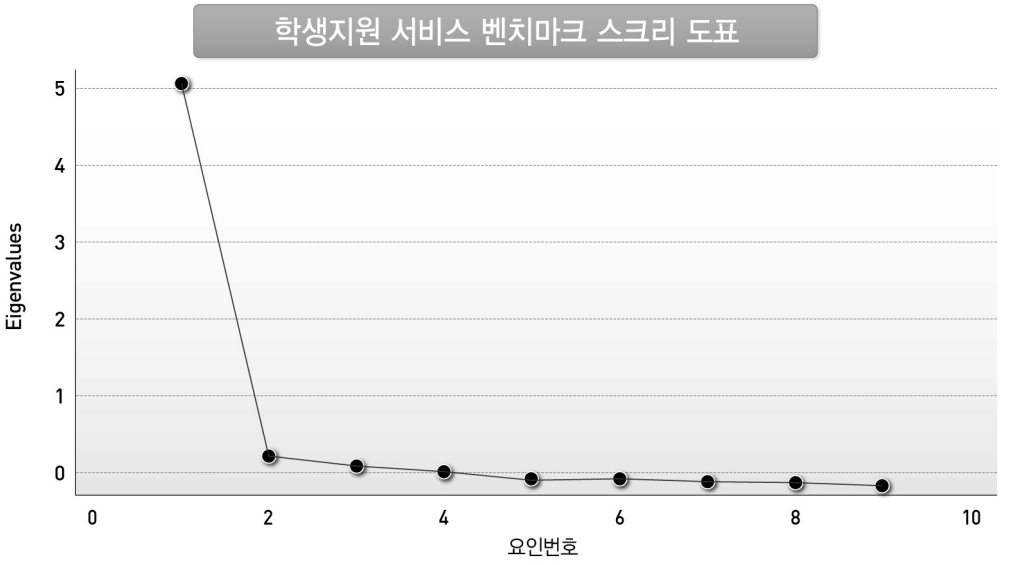
[그림 Ⅲ-6] 교수-학생 상호작용 스크리 도표

마) 학생지원의 질(Quality of Student Support, QSS, 이하 QSS로 표기)

학생지원의 질(Quality of Student Support, QSS)과 관련된 문항들의 요인분석 결과를 제시하면 다음과 같다. 학생지원의 질은 하나의 요인으로 잘 구획됨을 알 수 있고, 요인부하량도 0.6 이상으로 안정적인 수치임을 알 수 있다. 본 연구에서는 관련 9개 문항들의 평균치가 학생지원의 질을 나타내는 계량척으로 쓰였다(α=0.949).

〈표 Ⅲ-11〉 학생지원의 질 요인분석 결과

변수	요인1	요인2	요인3	요인4	Uniqueness
건강·복지 서비스	0.745				0.412
심리상담	0.847				0.259
교수·학습지원	0.778				0.383
튜터링	0.878				0.200
멘토링	0.880				0.186
입학 전 재교육	0.841				0.273
학교에서 제공하는 사회문화행사	0.735				0.421
직업 관련 상담	0.839				0.282
장학금 지원	0.585				0.608



[그림 Ⅲ-7] 학생지원의 질 스크리 도표

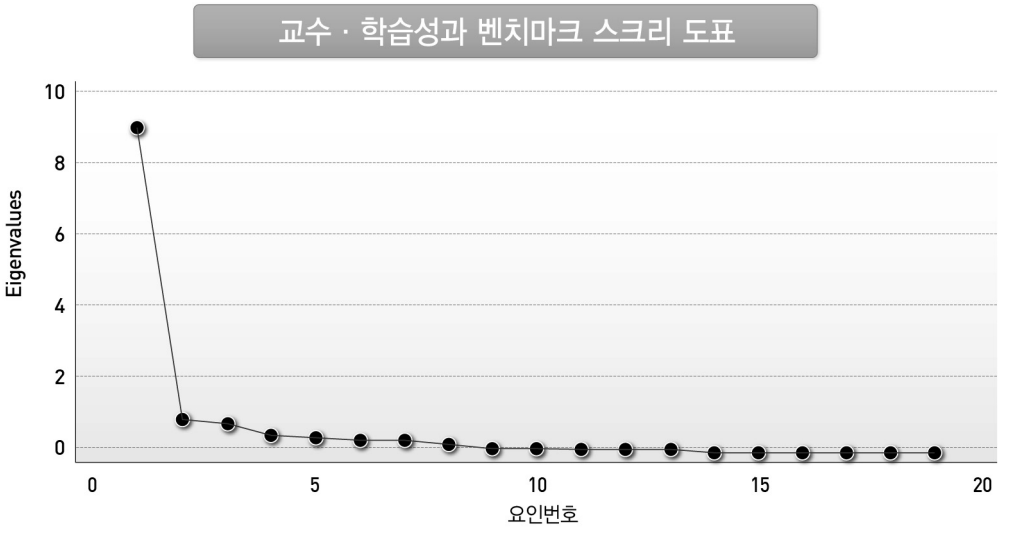
바) 교수·학습성과(Teaching and Learning Outcomes, TLO, 이하 TLO로 표기)

위의 네 개의 교수·학습 역량진단기준은 학생들이 인식하는 대학교육의 질과 관련된 교수·학습 역량진단기준들이었다. 이에 대비하여 교수·학습성과(Teaching and Learning Outcomes, TLO)은 학생들이 대학교육의 결과로 전공영역에서나 일반적인 인문학적 소양의 측면에서 얼마만큼의 학습성과를 얻었는지를 나타내는 계량척이다.

요인분석 결과를 보면 교수·학습성과는 크게 두 종류의 하위구인으로 이루어져 있음을 알 수 있다. 먼저 자신의 의사를 명료하게 표현하는 글쓰기와 말하기 능력 및 창의적으로 사고하는 인문학적 소양을 나타내는 구인들과 전공분야에 대한 소양을 나타내는 구인이다. 두 구인은 모든 문항들 사이에 존재하는 분산의 94.5%를 설명함을 알 수 있고, 두 구인의 평균값이 교수·학습성과를 나타내는 교수·학습 역량진단기준으로 사용되었다.

〈표 Ⅲ-12〉 교수·학습성과 요인분석 결과

Variable	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5	Factor6	Factor7	Uniqueness
인문학적 소양	0.484		0.377	0.310				0.487
수업 또는 일 관련지식			0.751					0.295
전공지식			0.735					0.353
글쓰기	0.753							0.304
말하기	0.764							0.270
분석 능력	0.653							0.350
창의성	0.541							0.364
양적 분석 능력	0.488				0.385			0.411
컴퓨팅	0.367				0.437			0.508
팀워크					0.356			0.568
자기주도적 학습능력		0.406	0.327				0.307	0.455
자기자신에 대한 이해		0.492	0.341					0.413
다양성	0.324	0.427				0.318		0.497
문제해결능력	0.329			0.510				0.466
가치관·윤리관	0.367	0.339		0.573				0.361
공동체의식		0.396		0.428				0.462
스트레스관리		0.598						0.479
시간관리		0.651						0.383
외국어	0.339	0.377						0.640



[그림 Ⅲ-8] 교수·학습성과 벤치마크 스크리 도표

이상의 요인분석을 토대로 2014년도 교수·학습 역량진단기준별 하위 요인을 종합하여 제시하면 다음과 같다.

〈표 Ⅲ-13〉 2014 교수·학습 역량진단기준

교수·학습역량 진단기준	대영역	소영역	문항
능동적·협력적 학습활동 (PCL)	수업 내 활동	수업 중 다른 학생과의 협력	과제를 위해 동일 수업 수강생들과 도움
			과제를 위해 동일 수업 비수강생들과 도움
		수업 중 사고력 증진 활동	다른 수업으로 얻은 생각과 개념 연결
			아이디어, 경험, 정보 등을 종합적으로 연결
			문제에 대한 해결방안이나 대안을 모색함
			수업에서 배운 개념을 일상생활에 응용함
			자료를 비판적으로 검토해봄
		수업 중 다른 학생에게 설명	수업내용을 다른 사람들과 이야기함
			문제에 대한 해결책을 찾고 타인에 설명
	수업 외 활동	학습 스터디 활동	수업과 관련된 스터디 활동
			수업 외 학문분야 스터디 및 학습커뮤니티 활동
			취업·진로와 관련된 스터디 활동
전공 교수·학습 만족도 (M-STL)	수업 내 활동	전공수업에 대한 만족도	전반적으로 수업의 질에 대해 만족함
			수업목표와 학생들에게 요구되는 기대수준이 명확함
			학습량이 적절함
			학습내용을 이해하기 위해 충분한 시간이 주어짐
			평가관리와 채점은 공정하였음
			시험은 수업시간에 배운 내용에 맞게 출제되었음
			수업내용과 관련된 적절한 수업자료 혹은 미디어가 활용됨
			교수들은 전공과목 내용을 관련 사전 경험이나 지식과 연관지어 잘 설명함
			전공과목과 관련하여 적절한 사례가 제시되거나 시범을 보여줌(시연함)
			수업이 흥미롭고 지적호기심을 자극함
			교수로부터 충실한 피드백이 있었음
			학습내용의 이해나 수행이 어려운 경우, 교수가 추가적인 설명이나 안내를 제공함
			수업내용이 전공 관련 직업기술 습득 및 훈련과 관련성이 있음

교수·학습역량 진단기준	대영역	소영역	문항
교양 교수·학습 만족도 (L-STL)	수업 내 활동	교양수업에 대한 만족도	전반적으로 수업의 질에 대해 만족함
			이해보다 암기를 더 강조함
			수업의 목표와 학생들에게 요구되는 기대수준이 명확함
			학습량이 적절함
			학습내용을 이해하기 위해 충분한 시간이 주어짐
			평가관리와 채점은 공정하였음
			시험은 수업시간에 배운 내용에 맞게 출제되었음
			수업내용과 관련된 적절한 수업자료 혹은 미디어가 활용됨
			교수들은 교양과목 내용을 관련 사전 경험이나 지식과 연관지어 잘 설명함
			교양과목과 관련하여 적절한 사례가 제시되거나 시범을 보여줌(시연함)
			수업이 흥미롭고 지적호기심을 자극함
			교수로부터 충실한 피드백이 있었음
			학습내용의 이해나 수행이 어려운 경우, 교수가 추가적인 설명이나 안내를 제공함
			교수가 성별, 종교, 사회경제적 지위 및 인종 등에 편견을 가지고 표현하는 것을 들음
			수업내용이 교양을 함양하는데 도움을 줌
교수-학생 상호작용 (SFI)	상호 작용	교수와의 상호작용	수강신청에 대해 교수와 의논함
			수업내용 및 과제에 대해 교수와 의논함
			시험 및 성적에 대해 교수와 의논함
			진로에 대해 교수와 의논함
			수업 또는 진로 이외의 일(MT, 식사, 술자리. 취미 등)로 교수들과 교류함
학생 지원의 질 (QSS)	대학의 지원 서비스	학습지원 만족도	건강, 복지 서비스
			심리 상담
			교수·학습지원
			학습 지원을 위한 튜터링 서비스
			대학생활 적응을 위한 멘토링 서비스
			입학 전 프로그램(보충교육)
			학교에서 제공하는 사회·문화행사
			직업 및 경력관련 상담 및 조언
			장학금 지원 프로그램

교수·학습역량 진단기준	대영역	소영역	문항
교수·학습 성과 (TLO)	학습 성과	학습성과	인문학적 소양
			수업 또는 일 관련 지식과 기술
			전공분야 관련 지식과 능력
			명료하고 효과적으로 글쓰기
			명료하고 효과적으로 말하기
			비판적, 분석적 사고
			문제해결능력
			창의적, 융합적 사고
			양적 자료(통계)에 대한 이해 및 분석
			컴퓨팅과 정보기술 및 소프트웨어 사용
			다른 사람들과 팀워크 및 협력
			자기 주도적 학습 능력
			자신에 대한 이해 능력
			다문화 이해 능력
			가치관과 윤리관
			공동체 의식
			스트레스 관리 능력
			효과적인 시간 관리 능력
			영어 실력

주: 능동적·협력적 학습활동(Positive and Collaborative Learning, PCL)
전공 교수·학습 만족도(Satisfaction with Teaching and Learning, Major; M-STL)
교양 교수·학습 만족도(Satisfaction with Teaching and Learning, Liberal Arts; L-STL)
교수-학생 상호작용(Student-Faculty Interaction, SFI)
학생지원의 질(Quality of Student Support, QSS)
교수·학습성과(Teaching and Learning Outcomes, TLO)

2. 4년제 대학 교수용

가. 교수 대상 교수·학습 조사 도구 개발

1) 교수 대상 조사 도구 개발의 목적

교수 설문조사 개발을 통해 대학의 교수·학습과정이 가지고 있는 특징, 강점 및 개선점을 파악함으로써 교수·학습과정의 질 관리를 도모하고자 한다. 이를 위해 교수 설문은 다음의 두 가지 하위 목적을 갖고 개발되었다.

1) 교수 설문조사 실시를 통해 참여 대학의 학생들 자신이 인식한 학습 참여와 이러한 학생의 학습참여에 대한 교수들의 인식 간의 차이를 파악함으로써 교수·학습과정의 질 개선에 기여하고자 한다.
2) 교수 설문조사는 학생들의 학습과정 몰입에 대비되는 개념으로 교수의 교육에의 몰입에 관한 조사로, 교수 자신의 교육과정 개발 및 운영을 위하여 얼마나 몰입하고 있는지, 대학이 교수로 하여금 교육과정에 얼마나 몰입할 수 있도록 도와주고 있는지, 교수과정 개선을 위한 대학의 지원은 어떠한지 등 교수의 교육 몰입을 측정함으로써 대학의 교수를 위한 교육지원방안 마련에 기여하고자 한다.

이러한 교수 설문도구는 대학의 교수·학습과정의 질 개선을 위해 다음과 같이 활용될 수 있다.

첫째, 교수 설문을 통해 학생들의 학습참여와 교수자의 기대 사이에 차이를 확인할 수 있다.

둘째, 교수자가 가지고 있는 학생들의 학습에 대한 인식과 교육활동에 관한 현황을 파악할 수 있다. 교수자가 중요하게 인식하는 학습활동, 학생들에 대한 기대 등을 확인할 수 있을 뿐 아니라 교수자들의 수업 내적 및 외적인 시간활용 현황, 다양한 교수활동(수업설계, 수업운영, 등)에 관한 정보를 파악할 수 있다.

셋째, 교수자가 교수 설문에 참여하도록 함으로써 부수적으로 학생들의 학습 참여가 얼마나 중요한지를 인식시키는데 기여할 수 있다. 교수 스스로 학생들의 학습활동에 대한 관심을 환기하고 교수활동에 대한 반성적 사고를 시도하는 기회를 제공할 수 있다.

넷째, 대학 차원의 지원 정책 및 프로그램을 마련하는데 증거기반(evidence-based)의 정확하고 중요한 정보를 제공할 수 있다. 교육과정 운영 시 발생하는 학생 학습경험과 교수 기대 간의 차이에 관한 정보와 교수의 교육활동 현황에 관한 자료는 대학에서 교수·학습의 질 개선을 위해 우선적으로 지원해야 하는 영역을 확인하고 정책을 수립하는데 실질적인 도움을 줄 수 있다.

다섯째, 교수 설문은 학생 설문과 더불어 대학 자체적으로 교육의 질을 평가·관리·제고하기 위한 자료(예: 대학자체평가)로 활용될 수 있다.

대학 교수·학습과정에 관한 교수 설문(NAFET)의 개발과 관련하여 도구개발의 필요성,

교수설문 구성 및 조사내용, 교수 및 학생용 설문문항 비교 분석, 해외의 교수 대상 교수·학습과정 조사도구 비교에 관한 내용은 대학의 교수·학습 질 제고 전략 탐색 연구(I)에서 제시된 바 있으므로, 이 보고서에서는 앞서 언급된 선행연구 부분은 제외하고 NAFET 문항개발과 관련한 구체적인 내용을 중심으로 설명한다. 이 장에서 주로 다루어진 내용은 'NAFET과 해외 교수 설문(FSSE, HERI) 간의 설문문항에 관한 비교 분석', NAFET의 객관성 및 타당성을 검토하기 위하여 대학 및 교육연구 각 분야 전문가를 대상으로 실시한 '1, 2차 전문가 검토결과'를 제시하고, 최종적으로 구성된 '교수설문 조사영역 및 내용'을 소개한다.

2) NAFET과 해외 교수 설문 간 문항 비교 분석

현재 개발된 교수 설문 문항이 얼마나 많은 범위에서 교수 몰입을 다루고 있으며 어떠한 수준으로 다루고 있는지를 보다 분명하게 살펴보기 위해 KEDI의 학생설문조사(NASEL), FSSE, 그리고 HERI의 교수설문 문항과 비교·분석하였다(〈표 Ⅲ-14〉 참조). 그 결과 개발된 교수설문에서 교수·학습 역량진단기준을 반영하는 학생 설문 문항을 포함하여 교수와 학생 간의 경험의 차이(gap)를 확인하고자 하는 동시에 FSSE와 HERI 교수 설문조사에서 포함하고 있는 교수의 교수(teaching) 및 연구(research) 활동에 대한 문항들을 일부 포함하고 있음을 알 수 있다. 그러나 교수 몰입 영역이 차이분석 영역보다 적으므로 추가적으로 고려해야할 필요가 있는 것으로 나타났다.

〈표 Ⅲ-14〉 NAFET, NASEL, FSSE, 그리고 HERI 교수 설문 문항 비교

영역	번호	문항	교수·학습 역량진단 기준	NASEL (KEDI)	FSSE (Indiana Univ.)	Faculty Survey (HERI)
교수 시간 활용	1-1	학부 수업			○	○
	1-2	과제 및 시험 채점에 대한 피드백			○	
	1-3	수업준비			○	○
	1-4	수업 개선을 위한 다양한 활동(수업성찰, 교수방법 상담, 교수법 워크샵 참석 등)			○	
	1-5	연구 및 학문적 활동			○	○
	1-6	위원회 및 행정 활동			○	○

영역	번호	문항	교수·학습 역량진단 기준	NASEL (KEDI)	FSSE (Indiana Univ.)	Faculty Survey (HERI)
	1-7	학부생 상담			○	○
	1-8	학부생들과 함께 연구 수행			○	○
	1-9	인턴십 또는 다른 현장 경험 감독			○	○
	1-10	봉사활동				○
교수-학생 상호작용	2-1	학생의 수강 신청에 대해 의논함	SFI	○		
	2-2	수업 내용 및 과제에 대해 의논함	SFI	○		
	2-3	시험 및 성적에 대해 의논함	SFI	○		
	2-4	진로에 대해 의논함	SFI	○		
	2-5	수업 또는 진로 이외의 일(MT, 식사, 술자리, 취미 등)로 학생들과 교류함	SFI	○		
대외 경험	3-1	어학연수		○	○	
	3-2	교환학생		○	○	
	3-3	국내·외 인턴십 프로그램		○	○	
	3-4	영어 강의 수강		○	○	
	3-5	다문화 학생(외국인, 탈북자 등) 과의 교류		○		
예습 및 관련자료 검색	9-1	교수가 부여한 과제		○	○	○ (수업 수)
	9-2	수업 관련 자료 읽기 및 예습		○	○	
다른 학생과의 협력	10-1	수업과제(조별발표, 프레젠테이션 등)를 위해 동일 수업 수강생들과 도움을 주고받음	PCL	○		○
	10-2	수업과제(조별발표, 프레젠테이션 등)를 위해 동일 수업 수강생이 아닌 학생과 도움을 주고받음	PCL	○		
수업에 대한 사고력 및 융통성	11-1	숙제 또는 토론 수업을 할 때 다른 수업으로부터 얻은 생각들과 개념들을 연결해봄	PCL	○		○
	11-2	아이디어, 경험, 정보 등을 종합적으로 연결하여 생각해봄	PCL	○	○	○
	11-3	문제에 대한 해결방안이나 대안을 모색함	PCL	○	○	○
	11-4	수업에서 배운 개념을 일상생활에 응용함	PCL	○	○	
	11-5	교재 또는 수업 관련 자료를 공부할 때, 자료에 담긴 정보의 질과 활용도, 논리적 적합성 등을 비판적으로 검토해 봄	PCL	○		○

영역	번호	문항	교수·학습 역량진단 기준	NASEL (KEDI)	FSSE (Indiana Univ.)	Faculty Survey (HERI)
다른 학생에게 설명	12-1	수업에서 학습한 내용에 대해 동료 학생, 친구, 가족 등 다른 사람들과 이야기함	PCL	○		
	12-2	문제에 대한 해결책을 찾고 다른 사람에게 이것들을 설명함	PCL	○		○
읽기·쓰기 분량	13-1	15쪽 이상 써내는 논문 또는 보고서(리포트)의 수		○	○	
	13-2	5쪽 이상 14쪽 이하로 써내는 논문 또는 보고서(리포트)의 수		○	○	
	13-3	5쪽 미만으로 써내는 논문 또는 보고서(리포트)의 수		○	○	
과제나 레포트 작성에 관한 글쓰기 태도	14-1	내가 쓴 문장이 명료한지 다른 사람에게 검토를 부탁함		○		○
	14-2	제출 전까지 내용과 구성에 대해 2번 이상 수정함		○	○	
다양한 배경의 학생간 교류	15-1	다른 나라의 친구와 친해지려고 노력함		○	○	
	15-2	가치관 및 세계관이 나와 다른 친구와 심도 있는 토의를 함		○	○	
	15-3	정치적 견해가 나와 다른 친구와 심도 있는 토의를 함		○	○	
	15-4	종교적 신념이 나와 다른 친구와 심도 있는 토의를 함		○	○	
발표, 질문 및 토의 참여	16-1	수업 중 교수의 질문에 응답함		○	○ (독려)	○ (독려)
	16-2	수업 중 궁금한 사항에 대해 질문함		○	○	
	16-3	수업 중 발표(프레젠테이션)에 참여함		○	○	○ (운영)
	16-4	수업 중 토론 및 토의에 참여함		○	○	
노트필기	17	수업시간 중 노트필기를 함		○		
과제제출 기한 엄수	18	수업과제를 제출 기한을 넘겨서 제출함		○		
수업태도	19-1	수업시간에 졸거나 잠		○		
	19-2	수업시간에 문자를 보내거나 채팅을 함		○		

영역	번호	문항	교수·학습 역량진단 기준	NASEL (KEDI)	FSSE (Indiana Univ.)	Faculty Survey (HERI)
학습 성과	20-1	인문학적 소양	TLO	○		
	20-2	수업 또는 일 관련 지식과 기술	TLO	○		
	20-3	전공분야 관련 지식과 능력	TLO	○		
	20-4	명료하고 효과적으로 글쓰기	TLO	○	○	○
	20-5	명료하고 효과적으로 말하기	TLO	○	○	
	20-6	비판적, 분석적 사고	TLO	○	○	○ (중요도)
	20-7	창의성 개발	TLO	○		
	20-8	양적 자료(통계)에 대한 이해 및 분석	TLO	○	○	
	20-9	컴퓨팅과 정보기술 및 소프트웨어 사용	TLO	○		
	20-10	다른 사람들과 팀워크 및 협력	TLO	○	○	
	20-11	자기 주도적 학습 능력	TLO	○		
	20-12	자신에 대한 이해 능력	TLO	○		○
	20-13	다문화 이해 능력	TLO	○	○	○
	20-14	문제해결능력	TLO	○	○	
	20-15	가치관과 윤리관	TLO	○	○	○
	20-16	공동체 의식	TLO	○		○
	20-17	스트레스 관리 능력	TLO	○		
	20-18	효과적인 시간 관리 능력	TLO	○		
	20-19	외국어 실력	TLO	○		
수업에 대한 만족도	21-1	이해보다 암기를 더 강조함	STL	○	○	
	21-2	수업의 목표와 학생들에게 요구되는 기대수준을 명확히 제시함	STL	○	○	○
	21-3	학생에게 요구되는 학습량이 적절함	STL	○		
	21-4	학습내용을 이해하기 위해 충분한 시간을 제공함	STL	○		
	21-5	평가관리와 채점이 공정함	STL	○		
	21-6	시험은 수업시간에 배운 내용에 맞게 출제됨	STL	○		
	21-7	수업내용과 관련된 적절한 수업자료 혹은 미디어가 활용됨	STL	○		
	21-8	전공과목 내용을 관련 사전 경험이나 지식과 연관지어 설명함	STL	○		
	21-9	전공과목과 관련하여 적절한 사례를 제시하거나 시범을 보임(시연함)	STL	○	○	

영역	번호	문항	교수·학습 역량진단 기준	NASEL (KEDI)	FSSE (Indiana Univ.)	Faculty Survey (HERI)
	21-10	지적호기심을 자극하도록 흥미롭게 수업을 구성함	STL	○		
	21-11	적절한 시기에 피드백을 제공함	STL	○	○	○
	21-12	학습내용의 이해나 수행이 어려운 경우 추가적인 설명이나 안내를 제공함	STL	○		
	21-13	성별, 종교, 사회경제적 지위 및 인종 등에 편견을 표현함	STL	○		
학교의 강조점	22-1	학업에 많은 시간을 투자			○	
	22-2	학습 증진을 위한 행·재정 지원			○	○
	22-3	정치·경제·사회·문화 등 배경이 다른 학생들과의 교류			○	
	22-4	학업 이외의 개인생활(건강, 복지 등) 지원			○	
	22-5	졸업 후 사회진출을 위한 학교의 지원				○
	22-6	다양한 캠퍼스 활동에 참여(동아리, 학생회 등)			○	
	22-7	지역사회 봉사 및 교류				○
	22-8	자기주도적인 전공 및 교육과정 설계				
	22-9	창의성 개발을 위한 다양한 교육프로그램(교과목 포함) 제공				
	22-10	실습, 인턴십 등 현장경험				
	22-11	외국어 교육과정				
기타 상호작용	23-1	선배 및 동료 학생과의 관계			○	
	23-2	행정직원 및 조교와의 관계			○	
	23-3	각종 지원센터 상담자와의 관계 (academic advisor 포함)			○	
[소속 정보]	24	임용 전공 영역			○	
	25	소속 대학			○	
	26	학내 주요 활동				
	27	지위 및 보직			○	○
	28	정년 보장 상태			○	○
[교수 활동 정보]	29	가르친 총 학부 강의 수			○	
	30	가르친 총 대학원 강의 수			○	
	31	이번해 가르친 총 학생 수(학부, 대학원)			○	

영역	번호	문항	교수·학습 역량진단 기준	NASEL (KEDI)	FSSE (Indiana Univ.)	Faculty Survey (HERI)
[학력 및 경력]	32	대학에서 가르치기 시작한 년도			○	○
	33	현 기관에서 가르치기 시작한 년도				○
	34	최종학력			○	
[개인 특성]	35	나이			○	
	36	성별			○	
	37	국적			○	
[기타 의견]	38	기타 의견				

분석 결과, 특히 HERI 교수설문에서 다루고 있는 여러 영역 중 몇 가지 부분은 본 교수설문 개발에서 중요하게 고려될 필요가 있다. 첫째, 학생들의 학습활동에 대한 교수의 장려 및 지원 수준을 묻는 영역이 매우 자세하게 구성되어 있다. 이는 학생의 학습활동과 교수의 교수(teaching)활동을 과제의 종류, 활용하는 교수 방법, 수업 운영, 그리고 테크놀로지 사용 빈도 등과 같이 구체적인 부분으로 다시 세분화하고 각 부분에 6~12개 정도의 많은 문항을 포함하고 있다. 따라서 실제 교수들이 어떻게 수업을 진행하고 있는지에 대해 다각도로 정보를 수집하고 있음을 알 수 있다. 둘째, 교육에 대한 교수의 생각 및 신념을 묻는 문항이 포함되어 있다. 대학교육의 가치에 대한 질문뿐만 아니라 해당 교수가 생각하는 교육에서의 경쟁, 학생의 잠재력, 대학의 역할 등에 대해 묻는 문항을 통해 교수진이 추구하는 교육에 대해 알 수 있도록 구성되었다. 셋째, 소속 대학의 문화, 지원 등에 대한 인식을 묻는 문항이 많다. 자신이 속한 대학 기관의 문화에 대한 정보를 통해 교수의 캠퍼스 내에서의 삶에 대한 관심을 확인할 수 있다. 마지막으로 교수 설문을 통해 교수의 개인적인 삶에 대한 질문들을 통해 교수 직업만족도 및 스트레스 정도를 확인하고자 한다. 대학교육의 중요한 주체 중 하나로서 교수 개인으로서의 삶에 대한 관심을 가지고 교수들이 대학을 통해 영위하고 있는 삶에 대해 어떻게 인식하고 있는지에 대한 정보를 얻을 수 있다.

3) 대학 교수·학습과정에 관한 교수설문(NAFET) 전문가 검토

대학 교수·학습과정에 관한 교수설문도구(NAFET)의 객관성과 타당성을 확보하기 위하여 두 차례에 걸쳐 15명의 대학 교육 및 연구 전문가를 통하여 설문문항 구성의 포괄성, 타당성, 표현의 명확성에 관하여 검토를 받았으며, 전문가 검토 결과에 관한 내부 연구진을 통해 최종적으로 구성될 설문문항을 확정하였다. 여기에서는 1차와 2차 전문가 검토 결과 및 최종 문항설정을 위한 연구진 회의결과를 정리하였다.

가) 1차 전문가 검토

앞서 논의된 사항을 고려한 교수 설문문항 개발을 중심으로 4명의 전문가 검토를 거쳤다. 2014년 4월 10일부터 5월 25일까지 실시된 전문가 검토를 통하여 네 계열의 교수를 통한 의견을 수렴하였다.

전문가 검토는 먼저 ①교수 설문지에 응답을 한 후, 별도로 구성된 ②전문가 검토 의견서를 작성하는 절차로 진행하였으며, 전문가 검토의견서를 받은 후 ③면대면 혹은 유선상의 인터뷰를 통하여 추가적으로 확인이 필요한 내용에 관한 검토 작업을 진행하였으며, 이러한 절차를 통하여 전문가의 의견을 수렴하였다.

전문가 검토는 본 설문조사에서 다루는 총 7개 계열(인문, 사회, 교육, 공학, 자연, 의약학, 예체능) 교수를 중심으로 실시할 예정이었으며, 2014년 4월 10일부터 5월 20일까지 수렴된 전문가 검토 의견은 다음과 같이 네 건이다.

전문가 검토에 참여한 계열별 전문가는 다음과 같다.

○ 전문가 A: 예체능계열(생활미술) 교수 (여, 50-59세, 교수)
○ 전문가 B: 사범계열(교육학) 교수 (여, 40-49세, 부교수)
○ 전문가 C: 사회과학계열(심리학) 교수 (남, 30-39세, 조교수)
○ 전문가 D: 의학계열 교수 (남, 40-49세, 교수)

전문가 검토를 통해 수렴된 의견은 다음 〈표 Ⅲ-15〉와 같다.

〈표 Ⅲ-15〉 전문가 검토 의견 표

검토 요청 항목	전문가 검토 의견
설문 응답에 걸리는 소요시간	■ 20분/적절함(전문가 A) ■ 10분/적절함(전문가 B) ■ 17분/생각보다 일부 문항은 시간이 걸림(전문가 C) ■ 30~40분/경우에 따라 생각을 조금 해야 하는 부분이 있음(전문가 D)
개선이 필요한 항목	■ 1번 항목에서 과제 및 채점에 대한 피드백을 위해 1주일에 7~8시간을 할애하는데 설문 전체 문항 중 적게 하는 것처럼 느껴져서 잠시 망설이게 되더군요. 제가 실기 수업이고 학생이 25명 정도 이기 때문에 200명씩 수업하는 대형강의자 보다 시간을 덜 할애 하겠지만 내가 너무 적게 한다고 표시하나? 하는 생각을 했습니다. / 1주일에 보통 10시간 일한다면 5일 일하면 50시간인데 보통 교수들이 1번 문항의 일을 골고루 하는데 한 두 가지를 30시간 하는 사람이 있을까요? 더구나 내용이 학부생과의 활동위주인데요. (전문가 A) ■ 6, 7번 문항의 경우 수업이 여러 개이므로 어떤 응답을 원하는지 분명히 할 필요가 있음. 따라서 '하나의 수업을 골라서 답하라'거나 혹은 '모든 수업을 고려하여 종류별로 모두 체크하라'거나 등등 (전문가 B) ■ 교과목의 성격에 따라 수업을 진행하는 방식과 중요점이 달라지는 부분을 반영할 수 있도록 구성해야함. 기본적으로 대학원 수업과 학부 수업은 여러 면에서 차이가 있고, 학부수업의 경우도 영어강의, 전공과목, 교양과목에 따라 차이가 있음. 이러한 차이를 응답자가 반영할 수 있도록 구성되어야 함. (전문가 C) ■ 설문문항 중 다소 애매한 질문내용이 있었음. 예를 들면, 12번 항목의 경우 정확히 무엇을 묻는 것인지 애매함. (전문가 D)
삭제가 필요한 항목	■ 중복항목 (전문가 A) ■ 9번 문항의 경우 결국 추측이라서 기대하는 학습시간을 묻고 또 물을 필요가 있을지 의문입니다. (전문가 B) ■ 이공계 학생들의 적용 가능성이 있는지에 관련된 19번 문항 (전문가 C) ■ 없음. 좋은 질문들이 상당히 있었음. (전문가 D)
추가되어야 할 항목	■ 없음 (전문가 A) ■ 없음 (전문가 B) ■ 많은 대학에서 요즘 교수의 여러 가지 활동 중 연구 활동(논문편수, 저명학술지 게재) 및 연구비 수주에 대한 학교의 기대가 높아지고 있음. 하지만, 본 설문지를 이와 관련된 활동에 대한 탐색이 부족해 보임. 또한, 연구 업적을 강조하는 분위기는 교수로 하여금 수업준비나 학생지도에 상대적으로 소홀하게 만드는 부분이 있는데, 이러한 역할 갈등을 탐색하는 것도 중요하다고 생각됨. 또한, 대학에서 수업준비나 학생지도에 대한 교수의 노고는 교수평가에 잘 반영하고 있지 않은 제도적인 문제점도 있다고 생각됨 (전문가 C) ■ 강의 외에 연구에 해당하는 부분을 조금 더 자세히 물어야 할 듯함 ■ 예를 들면, 연구 자체 소요 시간외에도 국내외 교류, 정보 획득을 위한 시간 등. 외부와의 연계성 등. 강의 외에도 사회봉사가 교수의 역할이라고 볼 수 있으나 이 부분에 대한 질문이 적었음. (전문가 D)

검토 요청 항목	전문가 검토 의견
홍보방안	■ 이메일 (전문가 A) ■ 상품을 걸거나 지금까지의 응답결과를 확인할 수 있으면 더 좋을 것 같습니다. 그리고 대학이나 관련 기관의 협조가 필요할 것 같네요. (전문가 B) ■ 학생 장학금 혹은 연구비 지원 (전문가 C) ■ 각 대학 학장, 총장을 통해 정식 요구를 할 수 있는 것이 좋음. 개인에게 부탁 시 상당히 답을 받기 어려울 것으로 예상됨. (전문가 D)
중요도 및 빈도에 관하여 묻는 문항 관련	■ 아무래도 중요하다고 생각하는 것을 자주 하고 있다고 대답할 것 같습니다. 그러나 "수업에서 배운 개념을 일상생활에 응용함"이란 항목에선 제가 하는 수업은 영상작품을 만드는 수업인데 일상생활에 활용하기 위해 한 것이 아니라 대답하기 어려웠습니다. 대학에선 전공분야의 수업을 하는데 물론 일상생활에서 활용되면 좋겠지만 본인의 진로와 관계가 더 있어야 맞을 것 같아요. (전문가 A) ■ (10,11,12와 13,14,15 문항) 담당한 수업에서 학생들이 다음 활동을 하는 것이 얼마나 중요하다고 생각하는가와 실제로 다음 활동을 학생들이 얼마나 한다고 생각하는가는 비슷한 응답이 나오지 않을까요? 그래서 저는 '대학 수업을 통해 학생이 경험해야 하는 다음의 수업활동이 얼마나 중요하다고 생각하십니까'로 묻고 이어 '당신의 수업에서 실제로 학생들이 얼마나 그런 수업활동을 수행한다고 생각합니까'라고 묻는 것이 낫지 않을까 생각합니다. (그 외 27번 문항) 모든 교수들이 담당하고 있는 수업이 여러 개인 점을 감안하여 특정수업을 골라 답하도록 안내 및 설명이 필요할 듯합니다. (전문가 B) ■ 연구자의 설문 목적에 근거해서 판단할 부분이라고 생각함. (전문가 C) ■ 괜찮은 것 같음. (전문가 D)
1번 교수활동 문항에 대한 시간범위의 적절성	■ 적절하지 않음. (전문가 A) ■ 적절함. (전문가 B) ■ 1-4시간의 간격은 부적절해 보임. (전문가 C) ■ 대체로 적절함. (전문가 D)
교수활동에 대하여 추가되거나 제외되어야 한다고 생각되는 세부문항	■ 무응답 (전문가 A) ■ 학내 보직 외에도 수많은 교수들이 대학개혁을 위한 각종 사업계획서 및 보고서 등을 작성하느라 정신이 없는 경우가 많습니다. 그런 일들은 학내봉사인데 학외봉사와 구분해서 추가하면 어떨까 합니다. 그리고 저는 대학원 소속 교수라 수업과 관련된 상담 외에는 학부생 상담을 거의하지 않습니다. 그래서 학부생 상담은 0 이군요. 하지만 대학원생에 대해서는 더러 상담을 합니다. (전문가 B) ■ 학교 보직/행정 관련 업무 (전문가 C) ■ 외부 활동에서 사회봉사 학회활동 등을 포함시켜야 함. 학생, 대학원생 등과의 교류, 연구 팀과의 시간 등을 포함해야 할 듯. 행정관련 시간도 교내, 교외 등으로 나누거나 좀 더 세분화했으면 함. (전문가 D)

나) 2차 전문가 검토

'대학 교수·학습과정에 관한 교수설문'문항을 최종적으로 확정하기 위하여, 먼저 1차 전문가 검토를 통해서 나온 의견을 반영하여 수정한 후, 2차 전문가 검토를 실시하였다. 교수용 설문 문항 구성의 타당성과 적절성을 보다 체계적이고 객관적으로 점검하기 위하여 2차 전문가 검토는 타당화 검토 도구를 활용하여 총 11명의 전문가를 대상으로 실시하였다.

(1) 참여 전문가

전문가 검토를 위하여 전문가를 교육 전문가 그룹과 계열별 대학 교원 그룹의 두 부류를 통해 교수설문도구의 내용타당도를 검토하였다. 교육전문가 그룹은 교육학을 전공하고 박사학위를 취득한 후, 교육학 연구 분야에 10년 이상 종사한 교육전문가로 고등교육 및 대학 교수·학습의 질 관리와 관련된 연구를 최소 2년 이상 수행해 온 전문가다.

또한 각 대학의 현장에서 학생들을 가르치고 있는 계열별(교육학, 영문학, 건축공학, 경영학, 의학) 교수 5명을 통해 내용 타당도 검토를 받았다. 실제 설문에 참여하게 될 8개의 계열 중 5개 계열의 전문가가 참여하였으며, 각 계열에서 문항에 응답하는데 어려움이 없는지에 대한 안면타당도를 알아보기 위하여 계열전문가의 검토를 받았다.

〈표 Ⅲ-16〉 분야별 전문가 구성

분야	구분	직업	최종 학력	전문 분야
계열별 전문가	A	교수	교육학 박사	교육행정
	B	교수	영문학 박사	영문학
	C	교수	건축공학 박사	건축공학
	D	교수	경영학 박사	경영학
	E	교수	의학 박사	의학
교육연구 전문가	F	선임연구원	교육학 박사	고등교육, 교육행정
	G	연구위원	교육학 박사	고등교육, 교육행정
	H	교수	교육학 박사	고등교육, 교육행정 및 정책
	I	조교수	교육학 박사	고등교육, 교육행정 및 정책
	J	연구위원	교육학 박사	고등교육, 교육행정, 교육재정
	K	연구위원	교육학 박사	고등교육

(2) 전문가 타당화 도구

교수·학습과정에 관한 교수 설문 도구의 타당성을 보다 객관적으로 평가하기 위하여 전문가 타당화 도구를 개발하여 활용하였다. 타당화 도구는 설계원리 세 가지 종류의 문항으로 구성되었는데, 첫째 교수설문 각 문항에 대한 문항구성의 타당도와 표현의 명확성을 묻는 문항, 둘째 교수설문 전반적인 문항 구성에 관한 평가 문항, 셋째 설문문항 개선의견을 묻는 문항이다(변현정, 2011; Davis, 1992; Rubio, et al., 2003).

먼저, 타당도를 검토하기 위하여 개발되었으며, 교수용 설문 각 문항에 대하여 '구성의 적절성'과 '표현의 명확성'에 관하여 4점 척도에 따라 응답하도록 하였다. 4점 척도는'1점은 부적절, 2점은 반드시 수정, 3점은 다소 개선 필요, 4점은 적절'이다.

둘째, 교수설문의 전반적인 문항 구성에 관한 평가를 위하여 설문도구의 '포괄성, 타당성, 명확성'에 관하여 묻는 문항으로 구성하였으며, 5점 리커트 척도에 따라 '5점 매우 그렇다, 4점 그렇다, 3점 보통이다, 2점 아니다, 1점 전혀 아니다'에 응답하도록 하였다.

셋째, 전문가가 개별 문항 및 전반적인 문항 구성에 관하여 개선점을 자유롭게 제안할 수 있도록 전문가 의견란을 구성하였으며, 문항 중 수정, 삭제, 추가해야 할 것을 직접 제안할 수 있도록 하였다(Grant & Davis, 1997; Lynn, 1986).

(3) 타당도 분석 방법

내용 타당도에서 중요한 것은 전문가의 건설적인 피드백을 고려하여 내용의 객관성을 높이는 것으로(Rubio, et al., 2003), 이 연구에서는 설계원리 각 문항에 대한 내용 타당도는 평균과 표준편차 및 응답자간의 일치도 계수를 먼저 검토한 후, Rubio 등(2003)이 제안하는 내용타당도지수(Content Validity Index, 이후 CVI로 표기함)와 채점자 간 일치도 지수(Inter-Rater Agreement, 이후 IRA로 표기함)를 계산하였다. 추가적으로 전문가들이 설계원리에 대하여 자유롭게 기술한 의견이나 원리 수정 제안 내용을 분석하였다.

CVI와 IRA는 4점 척도로 평가하는데, '1점은 부적절, 2점은 반드시 수정, 3점은 다소 개선 필요, 4점은 적절'을 의미한다. 이렇게 평가된 것을 다시 1점과 2점을 받은 문항은 대표성을 갖지 않는 것으로 0점으로 처리하고, 3점과 4점을 받은 문항은 대표성을 갖는 것으로 1점으로 처리하여 계산한다. 이렇게 점수를 양분화시킴으로써 삭제하거나 수정해야 할 문항이 무엇인지 명확하게 드러나도록 하였다(Rubio, et al., 2003).

CVI 결과를 토대로 문항을 검토할 때, 문항별 CVI값이 .50 이하는 삭제를 검토하였으며, .50~.80은 문항이나 그 표현에 대한 수정을 주로 검토하였다. .80~1은 대체적으로 적절한 것으로 용어 표현 등의 수정에 대한 제안을 수용하였다. 하지만 이 타당도 수치 외에도, 교육전문가 전체 회의를 통하여 수정이 필요하다는 점에 합의를 모으고 그 수정 논의가 적절하면 이를 의견일치로 반영하였다.

(4) 전문가 검토 결과

전문가 결과 검토 시, 두 분야의 전문가 결과를 분리하여 제시하였다. 대학 현장에서 학생들을 가르치는 교수의 의견이 교육연구 전문가의 의견과 서로 상이하게 나타날 수 있는 점을 고려하여 그 차이를 재검토하기 위하여 두 결과를 구분지어 살펴보았다.

(가) 교수설문 전체 구성에 대한 전문가 검토

먼저, 교수설문 전체 구성에 대한 계열별 전문가 검토 결과, 설문 문항은 전반적으로 교수의 학부교육에 대한 인식과 활동을 측정에 필요한 내용을 충분히 포괄하고 있으며, 측정하기에 타당하고, 응답하기 명확하게 제시되었다고 평가하였다(〈표 Ⅲ-18〉 참조).

교수설문 개선을 위한 의견으로는 교육-연구 연계를 통하여 연구성과를 교육내용에 얼마나 반영하는지를 살펴보는 문항 추가(전문가A), 변화하는 대학의 특징을 보여줄 수 있는 문항 추가(전문가B)를 제안하였다. 또한 설문 응답과 관련하여, 문항 구성의 주어가 명확하고 일관되게 제시될 필요가 있음을 지적하였으며(전문가D), 전공 영역에 따라서는 응답하기 모호한 문항이 있음을 지적하였다(전문가C). 설문도구 활용과 관련하여, 대학이 개선되는 점을 볼 수 있도록 장기적인 데이터 수집과 관리가 필요하며, 교수뿐만 아니라 교직원을 포함하여 다양한 대학 구성원의 의견을 수렴할 필요가 있다는 점(전문가E) 등을 제안하였다.

〈표 Ⅲ-17〉 교수설문 전체 구성에 대한 계열별 전문가 검토 결과

교수설문 문항 구성		전문가					평균
		1	2	3	4	5	
포괄성	개발된 문항들은 교수의 학부교육에 대한 인식 및 활동을 측정에 필요한 내용을 충분히 포괄하고 있는가?	5	4	4	4	5	4.4
타당성	개발된 문항들은 교수의 학부교육에 대한 인식 및 활동을 측정하기에 타당한가?	5	4	4	3	5	4.2
명확성	교수의 학부교육에 대한 인식 및 활동을 측정하기 위해 개발된 문항들은 응답하기에 명확하게 제시되었는가?	5	4	3	3	5	4

먼저, 교수설문 전체 구성에 대한 교육연구 전문가 검토 결과, 설문 문항은 전반적으로 교수의 학부교육에 대한 인식과 활동을 측정에 필요한 내용을 충분히 포괄하고 있으며, 측정하기에 타당하고, 응답하기 명확하게 제시되었다고 평가하였다(〈표 Ⅲ-19〉 참조).

교수설문 개선을 위한 의견으로는, 문항의 성격이 유사한 것은 통합하는 방향을 검토하라는 것과 응답이 어려운 애매모호한 표현을 개선하라는 지적이 있었다(전문가G).

〈표 Ⅲ-18〉 교수설문 전체 문항 구성에 대한 교육연구 전문가 검토 결과

교수설문 문항 구성		전문가						평균 (표준편차)
		1	2	3	4	5	6	
포괄성	개발된 문항들은 교수의 학부교육에 대한 인식 및 활동을 측정에 필요한 내용을 충분히 포괄하고 있는가?	4	4	5	5	5	5	4.67
타당성	개발된 문항들은 교수의 학부교육에 대한 인식 및 활동을 측정하기에 타당한가?	4	4	5	4	5	4	4.33
명확성	교수의 학부교육에 대한 인식 및 활동을 측정하기 위해 개발된 문항들은 응답하기에 명확하게 제시되었는가?	4	4	5	4	5	4	4.33

(나) 개별 설문 문항에 대한 검토 결과

개별 설문 문항에 대한 검토결과를 두 전문가 그룹에서 수정 및 개선을 제안한 내용을 중심으로 정리하면 다음 표와 같다. 다만, 교수설문 중 학생설문과 비교를 위해 필요한 문항인 17, 18, 19, 20, 28, 30, 31문항은 수정하지 않고 그대로 두기로 하였으므로 표에 관련 내용이 제시되지 않았고, 두 집단 CVI가 1로 나온 문항은 수정에 고려되지 않았으므로 아래 표에 제시하지 않았다.

〈표 Ⅲ-19〉 개별 설문 문항에 대한 수정·개선 제안

교수설문 문항		CVI		개선의견
		계열별 전문가	교육연구 전문가	
대학 교육의 목적	1. 대학교육은 기초 교양 함양을 최우선 목적으로 해야 한다.	0.8	0.83	모든 문항에서 긍정적인 답변이 나올 가능성이 있음(전문가G) 취업률은 대학교육의 목표가 될 수 없음(전문가C, E)
	2. 대학교육은 취업 및 직업 소양 제고를 최우선 목적으로 해야 한다.	0.8	0.83	
	3. 대학교육은 학문탐구를 최우선 목적으로 해야 한다.	1	0.83	
소속 대학의 지원 체제에 대한 생각	1. 우리 대학은 교수의 연구 성과에 대한 보상을 충분히 제공한다.	0.6	1	잘 가르칠 수 있도록 어떤 지원을 하는지 구체적으로 제시(전문가B, F) 연구활동에 대한 행·재정적 지원을 묻는 것이 어떤지(전문가D)
	2. 우리 대학은 연구에 대해 재정 지원을 충분히 제공한다.	0.8	1	
	3. 우리 대학은 학생을 잘 가르칠 수 있도록 충분한 지원을 한다.	0.8	0.83	
	4. 우리 대학은 새로운 교수법 도입이나 교과목 개발에 대한 충분한 인센티브를 제공한다.	0.8	0.83	
소속 대학의 풍토에 대한 생각	1. 우리 대학의 명성을 높이기 위해 본부 차원에서 상당한 노력을 기울이고 있다.	0.4	1	이 항목은 상당히 주관적이므로, 객관적으로 대답할 수 있도록 항목 개발이 필요함(전문가B) 대학의 풍토를 대변한다고 보기 어려우며 굳이 질문할 필요는 적은 것 같음(전문가J)
	2. 우리 대학 교수들은 대학 발전을 위해 최선을 다한다.	0.8	0.83	
	3. 우리 대학 교수들은 학부교육에 대해 높은 관심을 가지고 있다.	0.4	1	
소속 대학의 학생에 대한 생각	1. 내가 가르친 학생들은 뛰어난 성과를 보일 잠재력을 갖춘 학생들이다.	0.8	1	'뛰어난 성과' 용어수정(전문가G)
	2. 내가 가르친 학생들은 수업내용을 어려움 없이 따라올 정도로 준비되어 있었다.	1	1	
일주일의 시간 활용	1. 학부 수업을 위한 준비	1	1	3. 시험은 매주 있는 게 아니므로 과제나 시험 채점 또는 그에 대한 피드백으로 고치는 게 어떨지(전문가D) 질문이 명확하고 내용도 적절한 것으로 판단됨(전문가E)
	2. 학부 수업	1	0.83	
	3. 과제 및 시험 채점에 대한 피드백	1	1	
	4. 수업 개선을 위한 다양한 활동(수업성찰, 교수방법 상담, 교수법 워크샵 참석 등)	1	1	
	5. 학부생 상담	1	1	
	6. 연구 활동	1	1	
	7. 학내 행정 활동(보직 및 위원회 활동 등)	1	1	
	8. 대외 활동	1	1	

교수설문 문항		CVI		개선의견
		계열별 전문가	교육연구 전문가	
학부생 과의 상호 작용	1. 학생의 수강 신청에 대해 의논함	1	1	질문이 명확하고 내용도 적절한 것으로 판단됨(전문가E)
	2. 수업 내용 및 과제에 대해 의논함	0.8	1	
	3. 시험 및 성적에 대해 의논함	1	1	
	4. 진로에 대해 의논함	1	1	
	5. 수업 또는 진로 이외의 일(MT, 식사, 술자리, 취미 등)로 학생들과 교류함	1	1	
학생 활동 경험의 중요성	1. 어학연수	1	0.50	질문이 명확하고 내용도 적절한 것으로 판단됨(전문가E) 8번 문항은 의도하는 실질적인 연구문제가 없는 경우는 삭제(전문가I) 교수에게 굳이 질문할 필요 없음(전문가J) 문항을 줄인다는 측면에서 볼 때 상대적으로 중요성이 떨어진다고 판단하였음(전문가K)
	2. 교환학생	1	0.50	
	3. 국내・외 인턴십 프로그램	1	0.50	
	4. 영어 강의 수강	1	0.50	
	5. 동아리 활동	1	0.50	
	6. 공모전, 선발전, 연주회 및 각종 대회 참여	1	0.50	
	7. 지역사회 봉사 활동	1	0.50	
	8. 다문화 학생(외국인, 탈북자 등) 과의 교류	0.8	0.50	
수업을 통한 교육 목표	1. 인문적 소양의 함양	1	1	다 중요하기 때문에 답변의 진실성이 의심될 수 있습니다. 중요성을 번호로 매긴다던지, 수업교육목표의 몇 %로 할애하는지로 하였으면 합니다(전문가B)
	2. 취업 및 직업 관련 지식과 기술의 습득	1	1	
	3. 전공분야 관련 지식과 능력의 습득	1	1	
	4. 분석적·비판적인 사고 능력 함양	1	1	
	5. 문제해결능력 함양	1	1	
	6. 자기 주도적 학습 능력 함양	1	1	
	7. 창의적·융합적 사고 능력 함양	1	1	
	8. 가치관과 윤리의식 함양	1	1	
	9. 공동체 의식 및 팀워크 능력 함양	1	1	
	10. 자신과 진로에 대한 이해 증진	1	1	
	11. 효과적인 글쓰기 능력의 함양	0.8	1	
	12. 효과적인 말하기(발표) 능력의 함양	0.8	1	
교수 방법	1. 강의	1	1	2번은 “토론”만 제시할 것, 3, 4번은 유사하므로 둘 중 하나만 질문, 6,7, 10번은 위계(수준)가 다른 질문이므로 삭제, 12번은 무슨 뜻인지 모를 수 있음, 14번은 수업 전 듣고 오도록 함은 삭제(전문가J)
	2. (교수 주도의) 토론	1	0.8	
	3. 소그룹 협력학습	0.83	0.8	
	4. 팀 프로젝트	1	1	
	5. 현장학습	1	0.8	
	6. 학생 질문을 이론(개념, 원리 등) 설명에 활용	0.83	0.8	
	7. 실제 현장에서의 문제 활용	0.83	0.8	

교수설문 문항		CVI		개선의견
		계열별 전문가	교육연구 전문가	
	8. 발표/발표회	1	1	
	9. 에세이, 글쓰기	1	0.6	
	10. 수업 내에서 퀴즈 및 즉각적 피드백	0.83	0.6	
	11. 실험·실습(실험실습, 임상실습, 교생실습 등)	1	0.8	
	12. 성찰일지	0.83	0.8	
	13. 수업과 연계하여 대학에서 제공하는 온라인 커뮤니티 활용(LMS, 온라인 토론방, 자료실, 채팅방, 등)	1	1	
	14. 동영상 강의 제공 (수업 전 듣고 오도록 함)	1	0.8	
평가	1. 중간·기말 시험-객관식(다지선다형, 단답형 등)	0.8	1	역량기반 평가가 바람직하나 실행이 어려움(공정성/객관석 확보)(전문가C) 10번 상대평가는 다른 문항과 성격이 맞지 않아 보임(전문가G) 9번은 무슨 뜻인지 모를 수 있음, 상대평가는 평가의 종류와는 다른 평가의 성격과 관련된 문항이므로 이질적(전문가J) 역량기반 평가에 대한 의미가 보편적인지 확신할 수 없음. 상대평가는 다른 문항과 다른 차원의 내용(전문가K)
	2. 중간·기말 시험-주관식(에세이)	1	1	
	3. 퀴즈	0.8	1	
	4. 에세이 과제(매주)	0.8	1	
	5. 발표/발표자료	1	1	
	6. 중간/기말 보고서	1	1	
	7. 팀 프로젝트 결과보고서	1	1	
	8. 동료 학생들 간의 평가	0.8	1	
	9. 역량기반 평가	0.6	0.67	
	10. 상대평가	1	0.67	
	11. 수업참여도(출석, 토론, 참여태도, 등 포함)	1	1	

(다) 연구진 회의를 통한 최종 문항 구성

2차 전문가 검토를 통해 제안된 점을 종합적으로 검토한 후, 연구진 회의를 통하여 최종 문항을 구성하였다. 주요 수정 사항은 다음과 같다.

○ 대학교육의 목적과 소속 대학의 풍토에 관한 문항은 응답에 따른 변별력이 없으므로 삭제함

○ '1. 대학교육의 목적'에 관련 문항은 '대학교육을 통한 학습성과의 중요도 (기존: 6. 수업을 통한 교육목표)'문항과 유사하되 세부적인 학습성과를 묻는 항목으로 구성되어 있으므로 대학교육의 목적을 학생의 학습성과 측면에서 볼 수 있으므로 이 문항

으로 대체함

○ ‘28. 학습성과’항목은 ‘대학교육을 통한 학습성과의 중요도’에서 중복되어 다루어지므로 삭제함

○ ‘21. 읽기 쓰기 분량, 25. 노트필기’ 문항은 교수설문에서 반드시 물어야 하는 문항이 아니라고 합의되어 삭제함

○ 학생 설문과 비교를 위한 ‘교수·학습 역량진단기준’에 해당하는 문항은 학생설문과 동일하게 유지함

최종적으로 구성된 설문의 주요 구성은 다음 표와 같다.

〈표 Ⅲ-20〉 교수 설문 조사 영역 및 내용

조사 영역	주요 조사 내용
대학의 연구-교육에 대한 지원	- 교수 연구실적에 대한 인센티브 - 연구활동을 위한 행·재정적 지원 - 학생을 잘 가르친 성과에 대한 인센티브 제공 - 교육내용 및 방법 개선을 위한 지원
학생에 대한 인식	- 학생의 수업 준비도 - 학생의 성장에 대한 기대
소속 학부·과의 교육과정 개편 노력	- 학부·과 교육목표 수립 - 구성원과 사회의 요구 수렴 - 교육목표와 교육과정 간의 관계 - 지속적인 교육과정 개선 논의 - 교수의 적극적인 참여 여부
교수의 시간 활용	- 수업준비 - 과제, 시험, 채점 및 피드백 - 수업개선을 위한 활동 - 학부생 상담 - 연구활동 - 학내 행정활동 - 대외활동
대학교육을 통한 학습성과의 중요도	- 인문적 소양 - 비판적, 분석적 사고 - 문제해결능력 - 창의적 융합적 사고 - 팀워크/협력 - 자기 주도적 학습 능력 등
교수방법	- 강의 - 토론

조사 영역	주요 조사 내용
	- 팀프로젝트 - 문제중심학습 - 실험실습 등
평가방법	- 중간·기말 시험 - 퀴즈 - 발표 - 팀프로젝트 결과보고서 - 동료평가 등
학부생과의 상호작용	- 수강신청 - 수업 내용 및 과제 - 시험 및 성적 - 진로 등
학생활동 경험의 중요성	- 국내외 인턴십 프로그램 - 지역사회 봉사활동 - 동아리 활동 등
수업 중 활동	- 수업 중 다른 학생과의 협력 - 수업 중 다른 학생에게 설명
수업 중 사고력 증진 활동	- 개념들 간의 연결 - 아이디어, 경험, 정보의 종합적 연결 - 문제의 해결방안 및 대안 모색 - 개념에 대한 일상생활에의 응용 - 학습내용에 대한 비판적 검토
수업설계 및 운영	- 수업목표의 명확한 제시 - 공정한 평가 - 적절한 수업자료의 활용 - 경험과 지식 간의 연계 - 피드백 제공 - 지식의 적용 등
수업 관련 사항	- 수업 중 발표, 질문 및 토의 참여 - 과제제출 기한 엄수 - 수업태도
글쓰기 태도 및 학생 간의 교류	- 글쓰기 검토 및 수정 - 다양한 배경의 학생 간 교류
대학이 강조하는 사항	- 학업에의 시간 투자 - 학습증진을 위한 행·재정적 지원 - 지역사회 봉사 및 교류 - 자기주도적 전공 및 교육과정 설계 - 창의성 개발을 위한 다양한 교육프로그램 제공 등
소속 학생들과 학내 구성원과의 상호작용	- 선배 및 동료 학생과의 관계 - 행정직원 및 조교와의 관계 - 각종 지원센터 상담자와의 관계

나. 교수 대상 설문조사 실시

교수·학습과정에 대한 교수들의 교수·학습 인식 및 활동 현황을 살펴보기 위해 수정·보완한 설문조사 도구를 활용하여 교수 설문조사를 실시하였다.

올해는 도구 개발을 완료한 해로 본조사가 아닌 예비조사 형식으로 실시하였다. 초기 시행인 점과 교수 집단의 특성을 고려하여 온라인, 오프라인 형식을 병행하여 실시하였다.

먼저 교수 설문조사 참여대학 선정은 2014년도 학생 설문조사를 실시한 62개 대학 중에 회수 결과가 대학 재학생 수의 5% 이상으로 충실하게 응답한 대학을 대상으로 삼아, 최종적으로 규모, 설립유형, 소재지 등을 고려하여 선정하였다. 특별히 ACE사업 및 교육역량강화사업 참여에 따른 교수들의 인식 간 차이를 확인하기 위해 사업 참여 여부를 고려하여 선정하였다.

이러한 기준을 토대로 선정된 참여 대학들의 특성은 다음과 같다. 소재 지역별로는 수도권에는 2개, 비수도권에는 8개 대학이 위치하고 있으며, 설립유형은 국립 및 법인 대학 4개교, 사립대학 6개교가 참여하였다. 교수와 학생 간 인식 차이 분석을 위해 규모는 학생 수를 기준으로 분류하였다.

〈표 Ⅲ-21〉 2014년도 교수 설문조사 시행 대학의 특성에 따른 현황

특성	구분	대학 수(개)	합계(개)
소재지	수도권	2	10
	비수도권	8	
설립유형	국립 및 법인	4	10
	사립	6	
규모	대규모	8	10
	중소규모	2	
교육역량강화사업	참여대학	9	10
	비참여대학	1	
ACE사업	참여대학	4	10
	비참여대학	6	

이 대학에서 2014년도에 학부를 가르치고 있는 교수를 대상으로 전체 교수 인원수의 3%를 목표치로 선정하였다. 교수 설문조사는 9월 2일(화)부터 9월 26일(금)까지 실시하였으며, 학생 설문조사 진행 방식과 유사하게 실시 대학의 CTL 담당자들과의 유기적인 협력 속에 진행되었다.

온라인 조사의 진행을 위해 설문조사 도구를 본원 온라인 시스템에 적용하여 새로운 URL을 만들어 대학에게 송부하였으며, 실시 대학은 교수들에게 메일, 배너를 통한 안내를 실시하여 온라인 조사의 참여를 유도하였다. 오프라인 조사 실시를 위해 대학에서 교수회의 시간이나 학과별 방문을 통해 인쇄된 설문 조사지를 배부하여 응답을 독려하였다.

이러한 과정을 통하여 총 10개 대학에서 547명이 최종적으로 응답하였다. 이는 10개 대학의 전체 교수 인원 17,801명의 약 3%에 해당하는 수치이다. 10개 실시대학의 대학별 참여 결과는 다음과 같다.

〈표 Ⅲ-22〉 교수 설문조사 응답자 현황

구분	학부 교수 수(명)			응답인원(명) (C)	비율(%) (D)= $\frac{C}{A+B} \times 100$
	전임(A)	비전임(B)	전체(A+B)		
A	808	1,309	2,117	105	4.96
B	243	327	570	41	7.19
C	575	828	1,403	31	2.21
D	325	448	773	27	3.49
E	1,835	1,964	3,799	28	0.74
F	1,199	1,346	2,545	59	2.32
G	834	1,181	2,105	76	3.61
H	770	1,526	2,296	101	4.40
I	699	1,254	1,953	61	3.12
J	107	133	240	18	7.50
계	7,395	10,316	17,801	547	3.07

설문조사에 응답한 547명 교수들의 배경별 특성은 다음 〈표 Ⅲ-23〉과 같다. 참여한 교수의 성별은 여성 21.2%, 남성 78.8%로 남자 교수의 참여 비율이 높았고, 전공계열별 분

포를 살펴보면 자연계열 23.6%, 공학계열 23.4%로 참여 비율이 높았으며, 교육(사범)계열 6.8% 예·체능계열이 9.0%로 참여 비율이 낮은 것으로 나타났다.

〈표 Ⅲ-23〉 교수 응답자 배경별 현황 분석

배경	표집		
	항목	학부 교수 수(명)	비율(%)
소재지	수도권	87	15.9
	비수도권	460	84.1
설립유형	국립 및 법인	295	53.9
	사립	252	46.1
규모	대규모	488	89.2
	중소규모	59	10.8
교육역량 강화사업	참여대학	471	86.1
	비참여대학	76	13.9
ACE사업	참여대학	254	46.4
	비참여대학	293	53.6
성별	여성	116	21.2
	남성	431	78.8

배경	표집		
	항목	학부 교수 수(명)	비율(%)
전공 계열	인문계열	70	12.8
	사회(상경)계열	75	13.7
	교육(사범)계열	37	6.8
	공학계열	128	23.4
	자연계열	129	23.6
	의·약계열	59	10.8
	예·체능계열	49	9.0
나이	30-39세	64	11.7
	40-49세	222	40.6
	50-59세	213	38.9
	60-65세	47	8.6
	66세 이상	1	0.2

3. 전문대학 학생용

가. 설문조사도구 개발의 개요

본 연구의 1차년도에는 4년제 대학의 교수·학습과정 조사를 위해 개발된 NASEL과 NAFET를 활용하여 4년제 대학생과 교수로 조사를 실시하였다. 올해에는 연구의 폭을 넓혀서 전문대학의 교수·학습과정을 파악하기 위하여 문조사도구 개발에 착수하였다. 전문대학생용 설문조사도구의 개발과정은 아래의 그림과 같다.

[그림 Ⅲ-9] 전문대학 설문도구 개발 과정

먼저, 문헌분석과 설문조사도구 분석을 통해 전문대학생의 학습과정에 대한 전반적인 이해 및 조사 영역을 도출하였다. 이어서, 미국에서 커뮤니티 칼리지에 재학 중인 학생을 대상으로 사용하는 설문조사도구인 CCSSE, 호주의 직업훈련교육과정을 마친 학생을 대상으로 한 설문조사 도구인 SOS, 마지막으로 전문대학교육협의회의 전문대학생 학습과정 분석도구를 분석하여 국내 전문대학생의 학습과정 조사를 위한 설문지 개발에 필요한 정보를 도출하였다. 또한 전문대학생의 교수·학습과정 실태 및 특성 파악을 위해 학생 및 교수 면담조사를 실시하였다. 마지막으로 작성된 설문도구의 타당도 검증을 위해 전문대학생을 대상으로 cognitive labs를 실시하고 전문가의 검토를 통한 기초 타당화 작업을 실시하였다.

나. 전문대학의 교수·학습과정 설문도구[12] 개발 과정

1) 면담조사를 통한 전문대학 교수·학습과정 특성 분석

문헌분석[13]과 설문도구 분석을 통해 도출된 전문대학생 대상 설문도구의 영역 내용을 확인하고, 세부적인 수준에서의 전문대학 교육의 특성 및 전문대학생의 수업 내·외 활동 분석과, 기술적인 측면에서의 정보 수집을 목적으로 면담조사를 실시하였다. 면담조사에는 총 7명의 교수와 4명의 학생이 참여하였는데, 다양한 전공 배경에 보직 경험을 통하여 전문대 교육활동에 있어서 전문성을 갖춘 교수와 전공이 서로 다르고 전문대학에서 1년 이상의 과정을 마친 남·여 학생 각 2명이 면담 조사의 대상이었다. 교수면담은 설문조사 도구의 영역 구성에 관한 측면에 포커스를 맞추어 진행하였고, 학생면담은 영역 구성, 세부 설문 문항의 적합성을 파악하기 위한 목적으로 조사를 진행하였다. 따라서 학생의 학교생활을 중심으로 한 질문과 함께, 4년제 대학생을 대상으로 개발된 NASEL의 문항에 대한 의견을 묻는 방식으로 면담을 진행하였다. 이 절에서는 본 연구의 이론적 배경에서 제시한 전문대학 교육 및 전문대생의 특성을 바탕으로 하여 면담조사 내용을 기술하였다. 다만, 문헌분석에서 개별적인 특징으로 다루어졌던 전문대학 교육 및 학생의 특성들이 서로 밀접하게 연관되어 있음이 면담조사에서 드러났다. 따라서 문헌분석에서 제시된 특징을 제시함에 있어서 조사에서 관련지어 언급된 경우 이들을 함께 제시하였다. 이후에는, 수정이나 삭제가 필요한 문항관련 정보를 표로 제시하였다.

가) 실습, 현장성 강조의 교육과정 운영

전문직업인 양성이라는 전문대학교육의 목표 실현을 교육과정 운영에 실습 및 현장 중심의 교육이 강조된다는 점은 대부분의 교수의 의견이 일치하였다. 즉 *"산업계 요구에 맞는 실무교육을 전문대학에서 가르쳐서 빨리 졸업시켜 취업을 시키고자 하는"*(B 교수와의 면담) 전문대학의 특성상 *"면허증이나 자격증 등을 취득해서 학생들이 현장에 바로 투입될 수 있도록"*(C 교수와의 면담) 해야 하기 때문에 실습이 중요하다는 것이다.

---

12) 구체적 문항 선정 과정 및 선정된 문항 내용, 개발된 전문대학생용 교수·학습과정 분석도구(초안)은 별도의 자료집으로 발간 예정임.

13) 제Ⅱ장 이론적 배경 중 전문대학 교수·학습과정 관련 문헌 분석 내용이 본 도구개발에 활용되었음.

그런데 면담조사를 통해 드러난 전문대학교육과정 운영은 계열 간 전공 간 차이가 두드러진다는 것이다. 예를 들어 면담에 참여한 교수와 학생 모두 전문대에서의 실습 강조 측면은 동의하였지만, 전공 간 차이가 심하다는 면을 강조하기도 하였다. 일례로, 지방에 위치한 한 전문대학의 식품영양학과의 경우 "*학생들의 자격증 취득을 위해 교육과정의 80%는 이론 수업으로 운영*"되고 있다는 것이다.

인문계열에서는 이러한 특징이 더욱 두드러지고 있는 것으로 나타났는데, 면담에 참여한 인문계 교수들의 경우 현장 실습이나 교육과정에 실무적인 내용이 중요하지만 실제 운영은 *"이론교육에 치중하고"* 있다고 대답하거나, *"인문·사회 계열의 경우 4년제 대학의 교육과정 운영과 거의 차이가 없는"* 교육을 실시하고 있다고 대답하였다. 인문계열의 이러한 특징은 학생 면담 조사에서도 드러났는데, 어학을 전공하고 있는 학생의 경우 *"실습 관련 수업이 없다"*(다 학생과의 면담)라고 하여 전문대학 내 계열 간 학생 경험이 다양할 수 있음을 보여주었다.

실습을 강조하는 교육과정 운영이라는 전문대학의 특징은 교수에게 요구되는 자질로도 언급되었는데, 특히 이는 현장성을 갖추지 못한 교수의 대한 문제점 지적으로 나타났다. *"우리들 대부분은 대학원에서 박사논문 쓰고 교수가 된 경우가 대부분이기 때문에 학생들에게 현장의 필요한 부분을 잘 가르칠 능력이 없는 경우가 많아요"*(E교수와의 면담). 면담에 참여한 학생 역시 교수들 중에는 *"실무능력이 떨어지는 교수님이 적지 않다"*라는 지적을 하였다 (다학생, 라학생). 이러한 측면은 학생의 수업만족도와도 밀접한 관계가 있을 것으로 예상할 수 있기 때문에 조사도구에 반드시 포함시켜 개발해야할 요소라고 할 수 있을 것이다.

나) 전문대학생의 학습자로서의 특징

(1) 기초학습능력 부족, 낮은 자기 효능감, 중도 탈락

문헌분석에서 언급되었던 기초학습능력 부족과 이와 관련한 자기 효능감 부족 이라는 전문대학생의 특징은 면담조사에서도 지적되었다. 기본적으로 *"4년제 대학 진입에 실패한 학생들이 대부분이기 때문에 학습능력이 부족하고, 공부만 하면 성공한다는 믿음이 예전에는 있었지만 지금은 그런 사회적인 믿음도 없어졌기 때문에 쉽게 포기하는 경우가 많*

다"(A교수와의 면담)는 것이다.

입학생의 기초학습능력 부족 현상은 해가 갈수록 더욱 심해진다는 것이 면담에 참여한 교수들의 일반적인 견해였는데, *"학생 수가 줄어들면서 전문대 입학생의 학습능력 수준이 점점 더 떨어진다"*는 것이다 (C교수, E교수와의 면담). 이러한 문제는 전문대의 수업의 질 저하라는 문제와 직접적으로 연결된다는 것이다. *"아무리 수업의 질을 높이려는 노력을 해도 기초학습능력이 부족한 학생들을 교육하려다 보니까 오히려 수업의 수준이 떨어지는 현상이 발생"*하고 있다는 것이다 (A교수와의 면담).

이러한 현상은 자기효능감 부족과도 밀접한 관계를 형성하는 것으로 지적되었는데, *"스스로 누구도 나한테 도움을 주는 사람이 없다."*, *"나는 못 해도 누가 관심을 보이는 사람도 없다."*와 같은 생각을 가진 학생이 다수라는 것이다. 따라서 자신에 대한 기대감이나 목표의식이 매우 부족하다고 지적되었다.

전문대학생의 부족한 학습능력이나 자존감은 높은 중도탈락률을 설명하는 원인으로도 지적되었다. *"기초학습능력이 부족하고 의욕도 없는 학생들을 끌고 취업까지 시키려고 하다보니까 학생들은 부담을 느끼고 자퇴를 하는 경우가 많다"* (C교수와의 면담) 적지 않게 발생한다고 한다. 또한 전문대학을 목표로 진학하는 학생이 거의 없기 때문에 학교에 대한 소속감이 매우 낮아 *"자퇴율이 50%를 넘는 경우도 있다"*고 한다 (F 교수와의 면담). 이와 관련하여, 입학이 가능한 학과에 맞추어 전공을 선택하다 보니 전공만족도가 매우 떨어지게 되는 점 역시 높은 자퇴율을 설명하는 요인으로 지적되었다.

(2) 낮은 사회·경제적 배경과 중도 탈락

교수들은 전문대학생의 높은 중도탈락율의 가장 큰 원인으로 경제적인 요인을 꼽았다. *"이미 가정환경 자체가 어려운 상황인 경우가 많은"* 경우가 대부분인데, *"결손가정이나 조손가정이 굉장히 많고 부모와 함께 사는 경우가 [학생의] 반도 되지 않는다"* 는 것이다(E교수와의 면담). 따라서 장학금을 통해서 학비가 해결된다고 해도 생활비 마련을 위해 취업을 해야 하는 경우도 적지 않아 중도탈락을 할 수 밖에 없다는 것이다. 실제로 B교수는 자신의 대학에서 차석으로 입학한 학생의 경우 학생의 어머니가 학교로 찾아와 학생의 자퇴를 요구하였는데, *"등록금은 장학금으로 해결이 되지만 차비도 없고, 다른 경비가 없기 때문에 학교를 다닐 수 없다"*는 것이 그 사유였다고 한다. 이는 사회·경제적 배경이 높지 않은 가정환경을 가진 학생의 경우 부모를 포함한 가족의 교육열 또한 높지 않은 경우가

대부분이기 때문에 전문대의 중도탈락 비율이 높아질 수밖에 없다고 면담조사에 참여한 교수들은 말하고 있다. 실제로 면담조사에 참여한 4명의 학생 모두가 서빙, 배달과 같이 전공과 무관한 종류의 아르바이트를 하고 있었다.

(3) 학생들의 낮은 자기주도 학습능력으로 인한 교수와의 높은 상호활동

많은 전문대학생의 경우 *"기본적으로 학습에 대한 열의가 부족하기 때문에"* 자기주도적으로 학습을 할 수 있는 역량을 갖춘 학생은 *"상위의 소수 몇 명을 제외하고는"* 없다고 봐야한다는 교수들의 의견이 있었다. 이러한 전문대학생의 특징은 학교와 교수가 학생을 계속적으로 관리해야 함을 의미하는 것으로 드러났다. 즉 정기적인 상담이나 평생지도 교수제와 같이 공식화되고 제도화된 교수와의 상호작용을 넘어서 *"교수에게 전화를 통해 과제 상담을 하거나" "전화문자" "인터넷 카페"*운영 등 다양한 매체를 통해서 학습상담, 진로관련 조언 등의 상호활동이 활발하게 이루어지는 것으로 드러났다 (C교수, E교수, 가학생과의 면담).

(4) 전공 및 취업과 밀접하게 연결된 수업 외 활동

전문대학생의 경우 대부분 주말을 제외한 일주일 내내 아침 10시부터 오후 5시까지 수업이 꽉 차있다고 면담참여자들은 말하였는데, 이러한 현상은 실습수업이 있는 전공학생의 경우 더욱 심화된다고 한다. 특히 일반대학에 비해 짧은 교육연한을 갖고 있는 전문대학의 경우 *"방학은 또 다른 학기"* 이기 때문에 *"방학 때 하는 활동을 학교차원에서 관리하거나 학점부여를 하는 경우도 있다"*는 것이다. 빡빡하게 운영되는 교육과정의 영향으로 학생은 취미활동이나 인문학적 소양을 넓힐 수 있는 수업 외 활동보다는 취업을 위한 학원수강, 취업관련 동아리활동이나 특강 참여 등에 대부분의 시간을 할애한다고 면담 참여교수와 학생이 대답하였다.

이와 같이 전공 및 취업과 밀접하게 운영되는 교육과정 운영으로 인해, 학생들은 학교에서 다양한 경험을 쌓거나, 비판적 사고력이나 기초 소양을 갖출 수 있는 다양한 경험을 쌓는 데에 한계가 있다고 지적하였다.

(5) 국가직무능력 표준(NCS) 도입으로 인한 교육과정 운영 변화 및 그 영향

현 정부는 전문대학 교육의 질과 교육적 성과를 높이기 위해 국가직무능력표준(NCS, National Competency Standards) 활용을 활용한 교육과정 개편·운영을 강조하는 정책

을 도입하였고, 교수 대상 면담 조사 결과 적지 않은 대학에서 부분적으로 혹은 전면적인 도입을 검토하거나 2014년 2학기부터 시행하고 있는 것으로 드러났다. 그런데 교수들과의 면담조사를 통하여 얻어진 바로는 대부분의 교수가 NCS 도입이 교육과정 및 수업 운영 방식에 영향을 미치는 것 외에도 학생들의 휴학 및 중도탈락률 증가, 교육의 질 저하 등의 문제에 영향을 주고 있거나 가능성이 높은 것으로 대답하였다.

이와는 반대로, *"가르치는 내용에 큰 변화가 있는 것은 아니다"*라는 의견을 제시한 교수가 한 명 있는 것을 보면 NCS도입이 전문대학생의 교수·학습과정에 미치는 영향이 다양한 내용과 수준일 것이라고 보여진다. 이에 따라 교수와의 면담조사 이후 NCS 도입과 관련된 문항 영역 구성이 필요성을 연구진에서는 인식하였으나, 전문대 재학생은 NCS가 무엇인지 아는 학생이 한 명도 없었기 때문에, 관련 문항 개발은 NCS를 도입한 전문대학의 사례를 조사한 이후에 필요할 것으로 보여진다.

(6) 다양한 학생 연령

면담을 통해서 도출된 마지막 특성 중 하나는 4년제 대학에 재학 중인 학생에 비해 다양한 연령과 배경을 가진 학생 구성원이라는 것이다. 면담에 참여한 학생이 사용한 '이모'라고 통칭되는, 전통적인 대학 재학생의 나이인 20대 초반에 학교를 다니는 학생이 아닌, 30에서 40대의 늦깎이 학생이다. 이들은 가사와 육아 등 일반적인 대학생의 경험과 매우 다른 수업 외 활동을 하고 있다고 면담에 참여한 학생은 진술하였다. 특히 이러한 경향은 '사회복지' 혹은 '간호' 등의 전공 영역에서 더욱 여실히 드러나고 있다고 한다. 다양한 연령대와 배경을 지닌 학생 구성원은 전문대학생이 등록하는 과정의 형태별 (주간, 야간, 학사학위과정)로 그 양상이 차별화될 것으로 판단되어 조사도구 개발 단계에 반영할 필요가 있다고 하겠다.

다) 면담조사를 통한 도구 개발 관련 정보

앞 절의 문헌분석에서 전문대학의 교육과정의 주요 특징 중 하나는 현장성 및 직무실행 능력 양성에 초점을 맞춘 것이라 기술하였다. 이와 같은 특성은 수업 운영과 학생의 과제 수행 방식에 영향을 미치는 것으로 나타났는데, 전문대학생의 수업 내·외 활동에 이론 위주의 전공 또는 과목 수업과 실습 위주의 전공 관련 내용 구분을 명확하게 할 필요가 있는

것으로 나타났다. 가령 NASEL 문항에서 단순히 '수업 관련 자료 읽기 및 예습'으로 기술된 문항이 '수업시간에 실습한 내용 연습' 혹은 '다음 실습수업을 위한 자료 준비'와 같이 전문대의 수업 상황에 맞게 수정되어야 할 필요가 있는 것이다.

또한 전문대의 수업 운영의 특성상 NASEL에 포함예습 및 수업 준비 관련 문항에서 '수업 중 발표, 질문 및 토의 참여' 문항의 경우는 면담에 참여한 학생들 대부분이 토의 수업이 거의 없다고 답을 하였다. 대신 '수업시간에 실습이나 시뮬레이션에 참여'하는 문항으로의 변형이 필요하다는 의견이 나왔다.

전공과 교양 과정의 구분을 두고 설문지를 구성한 NASEL과 달리 이론과 실습 영역으로 구분하여 설문지를 구성하는 방법이 필요하다는 의견도 있었다. 하지만 문헌분석에서 살펴본 바와 같이 전공과 교양과정이 운영되고 있는 경우도 있고, 면담에 참여한 모든 교수가 이론과 실습영역을 구분하여 설문지를 개발하자는 의견(교수 A)에 찬성을 하고 있지는 않았다. 또한 인문계열의 학생의 경우 실습관련 과제나 수업이 거의 없기 때문에 경우에 따라서 변형이 필요한 문항에서만 추가 및 수정을 하기로 하였다.

과제나 리포트 작성에 관한 글쓰기 태도 문항의 경우, 글쓰기 과제가 거의 없는 전공영역이 있어서 삭제를 검토했으나 인문·사회 계열의 경우 글쓰기 과제가 있어, 해당 선택사항에서 글쓰기의 양을 조절하여 문항구성을 하기로 하였다.

2) 도구의 타당화

가) Cognitive Labs를 통한 도구의 타당화

Cognitive lab은 1980년대에 들어서 개발되기 시작한 데이터 수집의 한 접근 방식으로, 설문도구를 검토하는 학생의 인지적 과정을 관찰하며 설문도구의 문제점이나 개선점을 포착하려는 데 주목적이 있다. Cognitive labs의 운영방식은 설문이나 평가 대상자는 직접 설문지를 풀어보면서 머릿속에 떠오르는 생각을 말로 표현하는 구술보고 방식과 연구자와의 인터뷰를 통해 정보를 수집할 수 있다는 특징을 가지고 있다(Solano-Flores et al., 2009). 평가나 설문도구의 타당도와 신뢰도를 측정하는 데에 전통적으로 이용되어왔던 양적접근 방식과는 대조적으로 cognitive lab은 질적인 접근 방식을 통하여 도구개발에 있어서 중요한 의미를 내포한 문제점을 발견하는 데에 효과적인 것으로 드러났다. 예

를 들어, 설문대상자의 경우에 적합하지 않은 문항 내용, 불명확한 지시사항, 문화적으로 민감한 내용이나 편견에 의해 답안에 영향을 받을 수 있는 내용 등이 cognitive lab에서 발견되는 전형적인 유형의 문제인 것으로 알려져 있다(Wilson & Peterson, 1999).

본 연구에서는 학생 면담에 참여한 학생 두 명을 대상으로 cognitive labs을 실시하였는데, 면담을 통하여 얻어진 정보를 포함하여 개발한 도구를 검토하는 과정이었기 때문에 많은 조정이나 수정이 요구되는 사항은 발견되지 않았다. 이를 통해 얻어진 내용은 아래와 같다.

설문도구에 직접 응답하면서 질문에 답을 하는 형식으로 실시한 cognitive labs에서 전반적인 내용에 대한 반응을 물었을 때 문항의 수가 지나치게 많다는 것이다. 이는 전문대 학생의 교수·학습과정을 파악하고 이해하는 데 필요하다고 생각되는 문항을 가능한 선에서 모두 포함하였기 때문인데, 차기 년도에 연구진 내 논의와 전문가의 의견을 수합하여 문항을 단순화할 필요가 있다고 보인다.

또한 배경요인에서 부모 학력 및 가족 구성관련 질문이 개인적인 영역을 지나치게 침해하는 느낌을 받았다는 의견도 있었다. 전문대 학생의 특성을 파악하고 대학에서 축적되는 경험을 분석하기 위한 목적으로 중요한 정보이지만 설문 응답자에게 부정적인 방법을 줄 수 있는 위험이 있는 만큼 해당 문항을 대치할 수 있는 정보나, 문항의 표현을 수정하는 등의 방안 모색이 필요하다. 이외에 문항별로 제시된 수정 및 삭제 고려 사항은 다음과 같다.

먼저, 개념이나 상황이 모호한 경우에 이를 명확하게 할 필요가 있다는 지적이 있었는데, 상호작용 관련, NCS 활용 교육과정 관련 문항이 이에 해당한다. 다음으로는 전문대학 교육과정 운영 과정에서 발생하고 있지만, 그 수나 폭이 미비하여 설문조사에서 큰 의미 파악을 하기 어렵다고 보여 지는 경우가 '영어강의'와 '다문화' 관련 문항이었다. 이들 문항은 일단 NASEL에 비해 단순화 시키고, 궁극적으로 삭제할 것인가를 논의해 볼 필요가 있다고 하겠다.

글쓰기 과제의 경우 NASEL에서는 15쪽에서 20쪽 이상의 분량을 선택하는 항목이 있었지만, cognitive labs에 참여한 학생은 글쓰기 분량이 3쪽 정도가 보통이고 5쪽을 넘는 경우가 없었다고 응답하여, 글쓰기 과제의 양을 묻는 척도를 축소할 필요가 있다는 의견이 제시되었다.

나) 전문가 검토의견

문헌분석, 면담조사 분석 등을 통해 얻어진 정보를 반영하여 개발된 설문도구 초안에 대한 전문가의 검토의견을 수집하여 도구의 타당도를 높이는 노력을 하였다. 먼저, 설문도구에 대한 종합적인 의견은 전반적으로 전문대학생들의 학습과정과 학업성취도, 학업에 영향을 미치는 요인들로 구성된 상세하고 전문대학의 다양한 특성이 포괄적으로 포함된 특징이 있는 도구라는 의견을 제시하였다. 또한 설문도구가 내포할 수 있는 편향성이나 사회적 편견이 포함된 영역이나 문항도 있지 않다고 하였다. 그러나 용어의 불명확성, 전문대 상황에 적절치 않은 내용을 수정할 필요가 있는 문항들이 지적되었다.

학생의 문항반응을 살핀 cognitive labs에서 지적된 바와 같이 중복되거나 유사한 성격의 문항은 삭제하거나 합쳐서 문항 수를 줄일 필요가 있다는 지적도 있었다. 이외에도 사이버 강좌(혼합수업 형태 또는 이러닝 수업)과 관련하여 문항과 수업 태도, 수업의 효과성 추가 고려 문항을 추가할 것을 고려해 볼 필요가 있다는 의견도 제시되었다.

다. 시사점 및 향후계획

전문대학생의 교수·학습과정을 파악하기 위한 설문조사도구 개발 과정에서 수행한 문헌분석, 면담분석, 타당화 과정을 분석한 결과 몇 가지 시사점을 도출하였다. 그 내용은 다음과 같다.

첫째, 설문도구의 대상에 따른 조사 영역 및 내용 변형의 필요성이다. 4년제 대학과 전문대학의 교육 목표와 기능이 다르기 때문에 그에 따른 교육과정 운영 내용에 차이를 반영해야 한다는 것이다. 또한 일반대학과 전문대학에 입학한 학생의 사회·경제적 배경이 다르고, 이와 같은 사회 배경이 학생의 대학생활에 미치는 영향이 적지 않기 때문에 관련 영역을 세부적으로 조사할 필요가 있을 것이다. 따라서 4년제 대학생을 대상으로 본 연구에서 개발된 NASEL과는 차별화된 도구 개발이 필요하다고 하겠다.

둘째, 위와 관련하여 현재 일차적으로 개발된 도구의 계속적인 타당화 노력의 필요성이다. 올해는 전문대학생을 대상으로 한 설문도구의 1차 개발 과정을 마쳐 영역구성과 문항작성과정을 마치고 기본적인 타당화 작업을 완료하였다. 하지만, 4년제 대학의 운영과 교육에 비해 전문대학의 교육과 학생 경험은 국내 고등교육 연구 영역에서 소외되어 왔다고

해도 과언이 아니고, 관련 연구나 정보도 많이 부족한 것이 사실이다. 따라서 도구의 완성도를 높이기 위해 전문가 활용 및 학생 조사를 통해 계속적인 노력을 할 필요가 있다. 이를 위해 차기 년도에 실행이 계획된 파일럿 테스트에 앞서 전문가와 전문대학 관계자의 의견을 수렴하고, 학생의 반응을 분석하여 이를 설문도구 개발에 반영하는 2차 타당화 작업을 실시할 필요가 있다. 또한, 4년제 대학생 대상의 설문도구인 NASEL과 마찬가지로 분석의 효율성과 전문대학생의 학습과정 이해를 높이기 위해 다양한 분석과 논의를 통해 문항 별 벤치마크를 설정하는 작업 역시 수행되어야 할 것이다.

셋째, 고등교육 시스템이 국내에 비해 선진화되었다고 판단되는 미국과 호주의 경우 주 정부 혹은 국가 수준에서 고등교육의 학습과정 및 학습성과 관련 데이터를 관리하고 있다는 것이다. 미국의 커뮤니티칼리지 학생 참여조사 센터나 국립직업교육연구소 모두 조사 대상의 교육과 성과관련 데이터를 매년 수집하고 연구 수행을 통해 얻어진 분석 정보 등을 대학과 정부에 제공하여 데이터에 기반한 정책결정에 기여하고 있음을 알 수 있다. 이러한 외국의 사례로 비추어 볼 때 국내에도 국가 수준에서의 대학생의 학습과정을 조사하고 분석할 수 있는 기반을 마련하고 이를 제도화 하는 방안을 고려해 볼 필요가 있다.

현재 전문대학은 4년제 대학에 비해 정부의 지원이나 사회의 관심이 턱없이 낮다. 그런데 전문대학생의 학습자 특성을 분석한 바로 볼 때 전문대학 및 전문대학생은 교육의 질 제고와 효과성을 높이기 위한 정책적 지원이 절실하다고 판단된다. 적재적소에 필요한 인적·물적 자원을 투입하고 적합한 교육적 처방을 내리기 위해서는 앞서 기술한 미국과 호주의 사례처럼 전담기구를 설치하여 정보 수집부터 분석, 제공에 이르는 과정을 효과적으로 수행할 수 있도록 해야 한다고 판단된다.

마지막으로 전문대학과 전문대학교육협의회의 적극적인 참여가 전문대학생의 교수·학습과정 분석 및 파악 성공 여부에 필수불가결한 요소라는 점이다. 개발된 도구의 활용성을 높이고 의미 있는 연구 성과 도출을 위해서는 학생들의 설문조사 참여를 높이는 노력이 필요하다. 따라서 전문대학협의체 및 전문대학과의 긴밀한 협력체계를 구축하여 정보 수집과 연구 성과 확보를 위한 기반을 마련해야 할 것이다.

Ⅳ. 대학의 교수·학습과정 현황 및 변화 추이

1. 2014년 한국 대학의 교수·학습과정 일반현황

2. 교수·학습경험 시계열 분석(2011-2014)

3. 종합 및 시사점

Ⅳ. 대학의 교수·학습과정 현황 및 변화 추이

본 장에서는 2014년 교수·학습과정에 대한 분석과 2011~2014년간의 교수·학습과정의 시계열 변화를 분석한다. 대학 교수·학습과정 현황을 파악하기 위해 본 연구에서 활용한 교수·학습 역량진단기준에 속한 문항과 이 외 주요 문항들의 빈도분석과, 학생이 속한 대학 특성(소재지, 설립유형, 규모, 교육역량강화사업, ACE사업 참여여부) 및 개인 배경(전공계열, 부학력, 모학력, 입학유형, 전형유형, 현재학기)에 따라 각 하위집단 간 평균 차이 분석을 실시한 결과를 제시한다. 교수·학습 역량진단기준인 능동적·협력적 학습활동, 전공 및 교양 교수·학습 만족도, 교수-학생 상호작용, 교수·학습성과, 학생지원의 질을 중심으로 2014 대학생의 교수·학습과정 및 성과의 전반적인 특징과 경향을 분석한다.

1. 2014년 한국 대학의 교수·학습과정 일반현황

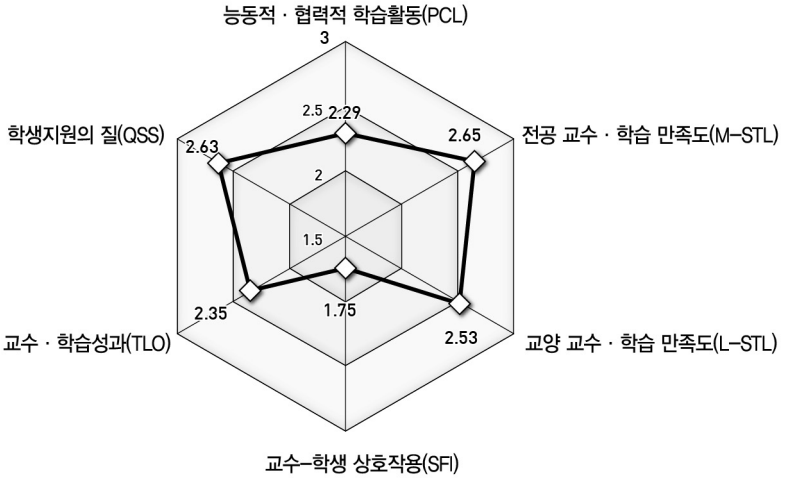
2014년 한국 대학의 교수·학습과정 현황을 먼저 전체 교수·학습 역량진단기준 간 차이를 분석·비교하여 살펴보고, 다음으로 교수·학습 역량진단기준별 하위 문항별 현황을 진단한다.

가. 교수·학습 역량진단기준별 현황

1) 전체 교수·학습 역량진단기준 간 비교

교수·학습 역량진단기준 간의 6개 평균 점수를 비교한 후, 그 결과를 [그림 Ⅳ-1] 과 같이 방사형 그래프로 제시하였다(4간 척도에 응답한 평균 점수임). 제시된 바와 같이 전공 교수·학습 만족도(M-STL)의 평균이 2.65로 가장 높았고, 다음은 학생지원의 질(QSS)

이 2.63, 교양 교수·학습 만족도(L-STL) 2.53순으로 나타났다. 반면 교수-학생 상호작용(SFI)의 평균은 1.75로 가장 낮았으며, 다음은 능동적·협력적 학습활동(PCL) 2.29, 교수·학습성과(TLO) 2.35 순이었다. 종합해 보면, 학생들의 교수·학습에 대한 만족도나 학생지원의 질에 대한 평가는 높은 편이었으나, 특히 교수와 학생 간 상호작용에 대한 평가가 매우 낮고, 학생들의 교수·학습활동과 관련된 영역인 능동적·협력적 학습활동과 대학에서의 교수·학습성과에 대한 평가는 높지 않은 것으로 분석되었다.



[그림 Ⅳ-1] 교수·학습 역량진단기준 간 평균 차이

2) 교수·학습 역량진단기준 하위문항별 현황

가) 능동적·협력적 학습활동(PCL)

학생의 능동적·협력적 학습활동은 학생들이 능동적인 학습, 대안탐색, 과제 해결을 위한 협력적 학습, 수업 및 진로와 관련된 협력적 학습을 얼마나 적극적으로 참여하는 가를 파악하기 위한 문항들로 이루어져 있다. 이 영역에 속한 12개의 문항에 대한 응답 빈도를 분석한 결과는 다음과 같다.

학생들은 수업과제(조별발표, 프레젠테이션 등)를 위해 동일 수업 수강생들과 도움을

주고 받는 정도에 대해 약 71.0%가 '자주' 및 '매우 자주' 한다고 응답하였다. 그 다음으로 약 57.8%의 학생들이 자주 문제에 대한 해결방안이나 대안을 모색한다고 응답하였다. 반면에 취업·진로와 관련된 스터디 활동에 참여하거나 수업 외 관심학문 분야 스터디 및 학습 커뮤니티 활동에 '자주' 및 '매우 자주' 참여한다고 응답한 학생은 각각 14.2%, 18.6%에 불과하다.

〈표 Ⅳ-1〉 능동적·협력적 학습활동 현황

(단위: 명, %)

구분	거의 안함	가끔	자주	매우 자주	계
수업과제(조별발표, 프리젠테이션 등)을 위해 동일 수업 수강생들과 도움을 주고받음	2,498 (5.9)	9,866 (23.1)	18,736 (43.9)	11,560 (27.1)	42,660 (100.0)
수업과제(조별발표, 프리젠테이션 등)을 위해 동일 수업 수강생이 아닌 학생과 도움을 주고받음	14,869 (34.9)	15,902 (37.3)	8,294 (19.4)	3,595 (8.4)	42,660 (100.0)
숙제 또는 토론 수업을 할 때 다른 수업으로부터 얻은 생각들과 개념들을 연결해봄	3,925 (9.2)	16,119 (37.8)	16,380 (38.4)	6,236 (14.6)	42,660 (100.0)
아이디어, 경험, 정보 등을 종합적으로 연결하여 생각해봄	3,359 (7.9)	15,248 (35.7)	17,854 (41.9)	6,199 (14.5)	42,660 (100.0)
문제에 대한 해결방안이나 대안을 모색함	3,281 (7.7)	14,725 (34.5)	18,691 (43.8)	5,963 (14.0)	42,660 (100.0)
수업에서 배운 개념을 일상생활에 응용함	6,042 (14.2)	17,757 (41.6)	13,943 (32.7)	4,918 (11.5)	42,660 (100.0)
교재 또는 수업 관련 자료를 공부할 때, 자료에 담긴 정보의 질과 활용도, 논리적 적합성 등을 비판적으로 검토해 봄	7,436 (17.4)	17,436 (40.9)	13,317 (31.2)	4,471 (10.5)	42,660 (100.0)
수업에서 학습한 내용에 대해 동료 학생, 친구, 가족 등 다른 사람들과 이야기함	3,934 (9.2)	15,846 (37.1)	16,269 (38.1)	6,611 (15.5)	42,660 (100.0)
문제에 대한 해결책을 찾고 다른 사람에게 이것들을 설명함	7,564 (17.7)	18,583 (43.6)	12,566 (29.5)	3,947 (9.3)	42,660 (100.0)
수업과 관련된 스터디 활동	19,725 (46.2)	13,479 (31.6)	6,759 (15.8)	2,698 (6.3)	42,661 (100.0)
수업 외 관심학문 분야 스터디 및 학습 커뮤니티 활동	23,847 (55.9)	10,909 (25.6)	5,615 (13.2)	2,290 (5.4)	42,661 (100.0)
취업·진로와 관련된 스터디 활동	27,290 (64.0)	9,297 (21.8)	4,229 (9.9)	1,845 (4.3)	42,661 (100.0)

나) 전공 교수·학습 만족도(M-STL)

전공 교수·학습 만족도와 관련된 문항들은 수업 실태, 학습 및 과제의 적절성, 평가 관리의 공정성 및 시험 내용의 적합성, 교수의 수업 설명 및 태도와 같은 영역에서 학생들의 전공 수업 만족도를 파악하기 위한 문항들로 이루어져 있다. 이 영역에 속한 13개의 문항에 대한 응답 빈도를 분석한 결과는 다음과 같다.

학생들은 시험이 수업시간에 배운 내용에 맞게 출제된다는데 약 75.6%가 '그렇다' 및 '매우 그렇다' 고 응답하였다. 그 다음으로 약 73.7%의 학생들이 수업내용과 관련된 적절한 수업자료 혹은 미디어가 활용된다고 응답하였다. 반면에 학습내용을 이해하기 위해 충분한 시간이 주어지거나 학습량이 적절하다는데 '그렇다' 및 '매우 그렇다' 고 응답한 학생은 각각 45.3%, 51.9%로 나타나 적은 비중을 차지하였다.

〈표 Ⅳ-2〉 전공 교수·학습 만족도 현황

(단위: 명, %)

구분	그렇지 않다	가끔 그렇다	그렇다	매우 그렇다	계
전반적으로 수업의 질에 대해 만족함	4,982 (11.7)	10,110 (23.7)	22,162 (52.0)	5,406 (12.7)	42,660 (100.0)
수업의 목표와 학생들에게 요구되는 기대수준이 명확함	5,975 (14.0)	13,373 (31.3)	19,408 (45.5)	3,904 (9.1)	42,660 (100.0)
학습량이 적절함	7,453 (17.5)	13,061 (30.6)	18,956 (44.4)	3,190 (7.5)	42,660 (100.0)
학습내용을 이해하기 위해 충분한 시간이 주어짐	9,477 (22.2)	13,847 (32.5)	15,905 (37.3)	3,431 (8.0)	42,660 (100.0)
평가관리와 채점은 공정하였음	4,709 (11.0)	9,322 (21.9)	21,500 (50.4)	7,129 (16.7)	42,660 (100.0)
시험은 수업시간에 배운 내용에 맞게 출제되었음	3,707 (8.7)	6,688 (15.7)	22,393 (52.5)	9,872 (23.1)	42,660 (100.0)
수업내용과 관련된 적절한 수업자료 혹은 미디어가 활용됨	3,871 (9.1)	7,375 (17.3)	22,212 (52.1)	9,202 (21.6)	42,660 (100.0)
교수들은 전공과목 내용을 관련 사전 경험이나 지식과 연관지어 잘 설명함	3,831 (9.0)	7,769 (18.2)	20,759 (48.7)	10,301 (24.1)	42,660 (100.0)

구분	그렇지 않다	가끔 그렇다	그렇다	매우 그렇다	계
전공과목과 관련하여 적절한 사례가 제시되거나 시범을 보여줌(시연함)	5,375 (12.6)	10,712 (25.1)	19,095 (44.8)	7,478 (17.5)	42,660 (100.0)
수업이 흥미롭고 지적호기심을 자극함	6,860 (14.4)	13,729 (30.8)	16,510 (40.9)	5,561 (13.8)	42,660 (100.0)
교수로부터 충실한 피드백이 있었음	6,160 (14.4)	13,147 (30.8)	17,453 (40.9)	5,900 (13.8)	42,660 (100.0)
학습내용의 이해나 수행이 어려운 경우, 교수가 추가적인 설명이나 안내를 제공함	4,343 (10.2)	9,299 (21.8)	20,920 (49.0)	8,098 (19.0)	42,660 (100.0)
수업내용이 전공 관련 직업기술 습득 및 훈련과 관련성이 있음	4,945 (11.6)	10,663 (25.0)	19,412 (45.5)	7,640 (17.9)	42,660 (100.0)

다) 교양 교수·학습 만족도(L-STL)

교양 교수·학습 만족도와 관련된 문항들은 전공 교수·학습 만족도에 교수 방식(이해보다 암기 강조), 교수 발언(성별, 종교, 사회경제적 지위 및 인종 등에 편견을 가지고 표현) 관련 두 문항이 추가되어 이루어져 있다. 이 영역에 속한 15개의 문항에 대한 응답 빈도를 분석한 결과는 다음과 같다.

전공 교수·학습 만족도와 마찬가지로 시험이 수업시간에 배운 내용에 맞게 출제된다는데 약 64.2%의 학생들이, 수업내용과 관련된 적절한 수업자료 혹은 미디어가 활용된다는데 63.0%의 학생들이 '그렇다' 및 '매우 그렇다' 고 응답하였다. 반면에 이해보다 암기를 더 강조한다는데 약 37.4%가, 교수가 성별, 종교, 사회경제적 지위 및 인종 등에 편견을 가지고 표현한다는데 17.9%가 '그렇다' 및 '매우 그렇다'고 응답하여 가장 적은 비중을 차지하였다.

〈표 Ⅳ-3〉 교양 교수·학습 만족도 현황

(단위: 명, %)

구분	그렇지 않다	가끔 그렇다	그렇다	매우 그렇다	계
전반적으로 수업의 질에 대해 만족함	9,970 (23.4)	9,288 (21.8)	18,991 (44.5)	4,411 (10.3)	42,660 (100.0)
이해보다 암기를 더 강조함	14,240 (33.4)	12,462 (29.2)	11,428 (26.8)	4,530 (10.6)	42,660 (100.0)
수업의 목표와 학생들에게 요구되는 기대수준이 명확함	10,327 (24.2)	11983 (28.1)	16,880 (39.6)	3,470 (8.1)	42,660 (100.0)
학습량이 적절함	10,428 (24.4)	10,097 (23.7)	18,345 (43.0)	3,790 (8.9)	42,660 (100.0)
학습내용을 이해하기 위해 충분한 시간이 주어짐	10,777 (25.3)	10,471 (24.5)	17,416 (40.8)	3,996 (9.4)	42,660 (100.0)
평가관리와 채점은 공정하였음	9,227 (21.6)	8,050 (18.9)	18,930 (44.4)	6,453 (15.1)	42,660 (100.0)
시험은 수업시간에 배운 내용에 맞게 출제되었음	8,646 (20.3)	6,643 (15.6)	19,648 (46.1)	7,723 (18.1)	42,660 (100.0)
수업내용과 관련된 적절한 수업자료 혹은 미디어가 활용됨	8,805 (20.6)	6,967 (16.3)	18,531 (43.4)	8,357 (19.6)	42,660 (100.0)
교수들은 교양과목 내용을 관련 사전 경험이나 지식과 연관지어 잘 설명함	8,962 (21.0)	8,401 (19.7)	18,350 (43.0)	6,947 (16.3)	42,660 (100.0)
교양과목과 관련하여 적절한 사례가 제시되거나 시범을 보여줌(시연함)	10,138 (23.8)	10,223 (24.0)	16,642 (39.0)	5,657 (13.3)	42,660 (100.0)
수업이 흥미롭고 지적호기심을 자극함	11,191 (26.2)	11,053 (25.9)	15,283 (35.8)	5,133 (12.0)	42,660 (100.0)
교수로부터 충실한 피드백이 있었음	11,465 (26.9)	12,077 (28.3)	14,747 (34.6)	4,371 (10.2)	42,660 (100.0)
학습내용의 이해나 수행이 어려운 경우, 교수가 추가적인 설명이나 안내를 제공함	9,651 (22.6)	9,647 (22.6)	17,943 (42.1)	5,419 (12.7)	42,660 (100.0)
교수가 성별, 종교, 사회경제적 지위 및 인종 등에 편견을 가지고 표현하는 것을 들음	28,091 (65.8)	6,803 (15.9)	6,209 (14.6)	1,557 (3.6)	42,660 (100.0)
수업내용이 전공 관련 직업기술 습득 및 훈련과 관련성이 있음	10,045 (23.5)	10,671 (25.0)	16,457 (38.6)	5,487 (12.9)	42,660 (100.0)

라) 교수-학생 상호작용(SFI)

교수-학생 상호작용에 관한 문항들은 교수와 학생이 수업, 진로 등의 영역에서 교수와 학생 사이에서 이루어지는 교류 정도를 파악하기 위한 문항들로 이루어져 있다. 이 영역에 속한 5개의 문항에 대한 응답 빈도를 분석한 결과는 다음과 같다.

학생들은 수업 내용 및 과제에 대해 교수와 의논을 약 23.1%가 '자주' 및 '매우 자주'한다고 응답하였다. 반면 수강 신청과 관련하여 교수들과 '자주' 및 '매우 자주' 의논한다고 응답한 학생은 9.7%에 불과하다.

〈표 Ⅳ-4〉 교수-학생 상호작용 현황

(단위: 명, %)

구분	거의 안함	가끔	자주	매우 자주	계
수강 신청에 대해 교수와 의논함	25,718 (67.1)	8,888 (23.2)	2,723 (7.1)	1,004 (2.6)	38,333 (100.0)
수업 내용 및 과제에 대해 교수와 의논함	12,675 (33.1)	16,803 (43.8)	6,985 (18.2)	1,870 (4.9)	38,333 (100.0)
시험 및 성적에 대해 교수와 의논함	15,605 (40.7)	15,741 (41.1)	5,509 (14.4)	1,478 (3.9)	38,333 (100.0)
진로에 대해 교수와 의논함	14,849 (38.7)	15,720 (41.0)	5,815 (15.2)	1,949 (5.1)	38,333 (100.0)
수업 또는 진로 이외의 일(MT, 식사, 술자리. 취미 등)로 교수들과 교류함	19,166 (50.0)	13,875 (36.2)	4,002 (10.4)	1,290 (3.4)	38,333 (100.0)

마) 학생지원의 질(QSS)

학생지원의 질에 관한 문항들은 대학 차원에서 이루어지는 학생들의 교수·학습을 위해 제공되는 각종 지원 및 다양한 서비스에 대한 학생의 만족도를 평가하기 위한 문항들로 이루어져 있다. 따라서 대학에서 교수·학습을 위해 제공되는 지원 및 다양한 서비스에 대한 학생들의 만족도는 물론 학생들의 활용경험 여부를 함께 살펴보았다. 이 영역에 속한 9개의 문항에 대한 응답 빈도를 분석한 결과는 다음과 같다.

대학에서 제공되는 교수·학습을 위해 제공되는 지원 및 서비스 중에서 학생들의 활용(사용)경험이 없다는 응답이 50% 이상으로 나타난 항목을 비중이 높은 순서대로 살펴보면 심리 상담, 대학생활 적응을 위한 멘토링 서비스, 입학전 프로그램(보충교육), 학습 지원을 위한 튜터링 서비스, 직업 및 경력관련 상담 및 조언 순이었다.

대학에서 제공하는 교수·학습을 위해 제공되는 지원 및 다양한 서비스를 활용해본 경험이 있는 학생들을 대상으로 한정하여 살펴보면, 약 44.6%의 학생들이 장학금 지원 프로그램에 대해 '만족' 및 '매우 만족'한다고 응답하였다. 다음으로는 교수·학습 지원 서비스에 약 44.6%의 학생들이 만족한다고 응답하였다. 반면 입학 전 프로그램(보충교육)과 심리 상담에는 각각 23.8%, 26.4%의 학생들이 '만족' 및 '매우 만족'에 응답하여 다른 항목에 비하여 상대적으로 만족하고 있는 학생의 비중이 낮음을 알 수 있다.

〈표 Ⅳ-5〉 학생지원의 질 현황

(단위: 명, %)

구분	매우 불만	불만	만족	매우 만족	활용(사용) 경험없음	학교에 없음	계
건강, 복지 서비스	1,727 (4.0)	3,952 (9.3)	13,934 (32.7)	3,312 (7.8)	18,521 (43.4)	1,220 (2.9)	42,666 (100.0)
심리 상담	1,520 (3.6)	3,350 (7.9)	9,098 (21.3)	2,187 (5.1)	25,049 (58.7)	1,462 (3.4)	42,666 (100.0)
교수·학습지원	1,613 (3.8)	3,950 (9.3)	15,403 (36.1)	3,629 (8.5)	17,487 (41.0)	584 (1.4)	42,666 (100.0)
학습 지원을 위한 튜터링 서비스	1,594 (3.7)	3,542 (8.3)	9,506 (22.3)	2,612 (6.1)	24,366 (57.1)	1,046 (2.5)	42,666 (100.0)
대학생활 적응을 위한 멘토링 서비스	1,730 (4.1)	3,670 (8.6)	8,776 (20.6)	2,615 (6.1)	24,619 (57.7)	1,256 (2.9)	42,666 (100.0)
입학전 프로그램(보충교육)	2,017 (4.7)	3,962 (9.3)	8,274 (19.4)	1,864 (4.4)	24,483 (57.4)	2,066 (4.8)	42,666 (100.0)
학교에서 제공하는 사회·문화행사	1,876 (4.4)	4,517 (10.6)	15,343 (36.0)	3,202 (7.5)	17,080 (40.0)	648 (1.5)	42,666 (100.0)
직업 및 경력관련 상담 및 조언	1,908 (4.5)	4,020 (9.4)	11,080 (26.0)	2,706 (6.3)	22,252 (52.2)	700 (1.6)	42,666 (100.0)
장학금 지원 프로그램	3,554 (8.3)	6,114 (14.3)	14,575 (34.2)	6,249 (14.6)	11,806 (27.7)	368 (0.9)	42,666 (100.0)

바) 교수·학습성과(TLO)

교수·학습성과에 관련된 문항들은 대학에서 학생들이 경험한 활동의 결과로 얻어진 성과들을 평가하는 차원의 문항들로 이루어져 있다. 이 영역에 속한 19개의 문항에 대한 응답 빈도를 분석한 결과는 다음과 같다.

대학에서의 교수·학습성과 중 전공분야 관련 지식과 능력에 대해 약 64.5%의 학생들이 '향상됨' 및 '매우 향상됨'에 응답하였다. 다음으로는 약 57.2%의 학생들이 수업 또는 일 관련 지식과 기술이 향상되었다고 응답하였다. 반면 영어 실력과 다문화 이해 능력에 '향상됨' 및 '매우 향상'으로 응답한 학생은 각각 24.1%, 31.3%로 나타나 향상도가 비교적 낮은 것으로 나타났다.

〈표 Ⅳ-6〉 교수·학습성과 현황

(단위: 명, %)

구분	변화 없음	조금 향상	향상됨	매우 향상	계
인문학적 소양	7,635 (17.9)	19,688 (46.1)	12,587 (29.5)	2,756 (6.5)	42,666 (100.0)
수업 또는 일 관련 지식과 기술	3,232 (7.6)	15,026 (35.2)	18,606 (43.6)	5,802 (13.6)	42,666 (100.0)
전공분야 관련 지식과 능력	2,572 (6.0)	12,554 (29.4)	18,962 (44.4)	8,578 (20.1)	42,666 (100.0)
명료하고 효과적으로 글쓰기	8,748 (20.5)	18,437 (43.2)	12,396 (29.1)	3,085 (7.2)	42,666 (100.0)
명료하고 효과적으로 말하기	9,098 (21.3)	17,796 (41.7)	12,528 (29.4)	3,244 (7.6)	42,666 (100.0)
비판적, 분석적 사고	6,973 (16.3)	16,986 (39.8)	14,510 (34.0)	4,197 (9.8)	42,666 (100.0)
문제해결능력	5,624 (13.2)	17,129 (40.1)	15,962 (37.4)	3,951 (9.3)	42,666 (100.0)
창의적, 융합적 사고	9,391 (22.0)	17,553 (41.1)	12,568 (29.5)	3,154 (7.4)	42,666 (100.0)
양적 자료(통계)에 대한 이해 및 분석	8,900 (20.9)	16,879 (39.6)	13,404 (31.4)	3,483 (8.2)	42,666 (100.0)
컴퓨팅과 정보기술 및 소프트웨어 사용	10,056 (23.6)	14,774 (34.6)	12,743 (29.9)	5,093 (11.9)	42,666 (100.0)
다른 사람들과 팀워크 및 협력	4,971 (11.7)	14,863 (34.8)	16,826 (39.4)	6,006 (14.1)	42,666 (100.0)
자기 주도적 학습 능력	6,134 (14.4)	14,804 (34.7)	15,423 (36.1)	6,035 (14.8)	42,666 (100.0)
자신에 대한 이해 능력	5,040 (11.8)	14,599 (34.2)	16,447 (38.5)	6,580 (15.4)	42,666 (100.0)

구분	변화 없음	조금 향상	향상됨	매우 향상	계
다문화 이해 능력	14,370 (33.7)	14,937 (35.0)	10,056 (23.6)	3,303 (7.7)	42,666 (100.0)
가치관과 윤리관	9,395 (22.0)	15,823 (37.1)	13,254 (31.1)	4,194 (9.8)	42,666 (100.0)
공동체 의식	6,424 (15.1)	14,297 (33.5)	15,705 (36.8)	6,240 (14.6)	42,666 (100.0)
스트레스 관리 능력	11,827 (27.7)	15,130 (35.5)	11,581 (27.1)	4,128 (9.7)	42,666 (100.0)
효과적인 시간 관리 능력	9,547 (22.4)	16,488 (38.6)	12,560 (29.4)	4,071 (9.5)	42,666 (100.0)
영어 실력	15,715 (36.8)	16,668 (39.1)	8,106 (19.0)	2,177 (5.1)	42,666 (100.0)

나. 교수·학습과정에 관한 주요 문항 분석

1) 수업 중 활동

수업은 전공·교양 수업과 관련하여 학생들이 수행하는 과제 및 활동을 포함한다. 수업 중 활동에 속한 문항들은 수업 중에 이루어지는 질문, 발표, 토론 및 토의, 팀 프로젝트에 대한 학생 참여도 및 수업 태도의 두 부분으로 구성되어 있으며, 이들 문항에 대한 빈도 분석을 실시하였다.

수업 중 활동 중에서는 팀 프로젝트에 '자주' 및 '매우 자주' 참여한다고 응답한 학생이 약 71.1%로 가장 많은 비중을 차지하였고, 다음으로 발표(프레젠테이션)에 약 59.4%의 학생들이 '자주' 및 '매우 자주' 참여한다고 응답하였다. 반면에 수업 중 궁금한 사항에 대해 '자주' 및 '매우 자주' 질문한다고 응답한 학생은 약 29.5%로 나타나 가장 적은 비중을 차지하였다. 학생의 수업 태도와 관련하여 수업시간에 졸거나 자는 행동을 '자주' 및 '매우 자주' 한다고 응답한 학생은 약 9.5%, 문자를 보내거나 채팅을 한다고 응답한 학생은 18.1%로 나타났다.

〈표 Ⅳ-7〉 수업 중 활동 현황

(단위: 명, %)

구분			거의 안함	가끔	자주	매우 자주	계
수업 중 활동	수업 중 발표, 질문 및 토의 참여	수업 중 교수의 질문에 응답함	5,257 (12.3)	18,895 (44.3)	13,661 (32.0)	4,847 (11.4)	42,660 (100.0)
		수업 중 궁금한 사항에 대해 질문함	11,360 (26.6)	18,695 (43.8)	9,129 (21.4)	3,476 (8.1)	42,660 (100.0)
		수업 중 발표(프리젠테이션)에 참여함	4,102 (9.6)	13,213 (31.0)	15,822 (37.1)	9,523 (22.3)	42,660 (100.0)
		수업 중 토론 및 토의에 참여함	5,116 (12.0)	14,018 (32.9)	15,921 (37.3)	7,605 (17.8)	42,660 (100.0)
		수업 중 팀 프로젝트 참여함	2,901 (6.8)	9,427 (22.1)	16,996 (39.8)	13,336 (31.3)	42,660 (100.0)
	수업 태도	수업시간에 졸거나 잠	20,410 (47.8)	18,197 (42.7)	3,392 (8.0)	661 (1.5)	42,660 (100.0)
		수업시간에 문자를 보내거나 채팅을 함	15,336 (35.9)	19,601 (45.9)	6,311 (14.8)	1,412 (3.3)	42,660 (100.0)

2) 영어 강의

영어 강의는 고등교육의 국제화에 따라 강조되는 사항이면서도 그 효과성으로 인해 논란이 야기되고 있는 수업이다. 본 조사 결과 학생들이 한 학기에 수강하는 전체 강좌는 평균 6.7강좌로, 이 중 영어 강좌(전공, 교양 포함) 수는 평균 0.9강좌였으며, 한 학기에 듣는 영어 강좌의 비율은 13.4% 정도 되는 것으로 나타났다.

영어 강의 수업 현황과 관련된 문항들은 영어 강의 수업 시 교수들의 영어 사용 비율, 학생의 영어 강의 수업 내용 이해 정도, 영어 강의 수강 중 학생이 영어로 질문이나 토론 등에 참여하는 정도를 파악하기 위한 문항들로 이루어져 있다. 이에 속한 문항들의 응답 빈도를 분석한 결과는 다음과 같다.

영어 강의 수업 시 교수들은 80%이상 영어를 사용해서 교수하는 비율이 46.1%로 나타났다. 영어 강의 수업 내용에 대해 학생들은 '60%~80%' 및 '80% 이상' 이해한다고 응답한 비율이 58.5%였다. 반면 영어 강의 수강 중 영어로 질문이나 토론 등에 '60%~80%' 및 '80% 이상' 참여한다는 데에는 약 32.3%의 학생들이 응답하여 낮은 비중을 보였다.

〈표 Ⅳ-8〉 영어 강의 수업 현황

(단위: 명, %)

구분	20%미만	20~40%	40~60%	60~80%	80%이상	계
영어 강의 수업 시 교수들의 영어 사용 비율	1,956 (9.1)	2,821 (13.1)	3,844 (17.8)	3,016 (14.0)	9,968 (46.1)	21,605 (100.0)
영어 강의 수업의 내용 이해 정도	1,583 (7.4)	2,523 (11.7)	4,806 (22.4)	5,987 (27.9)	6,582 (30.6)	21,481 (100.0)
영어 강의 수강 중 영어로 질문이나 토론 등에 참여하는 정도	6,112 (28.5)	4,003 (18.7)	4,399 (20.5)	3,420 (16.0)	3,485 (16.3)	21,419 (100.0)

3) 수업 외 학습활동

수업 외 학습활동에 속한 문항들은 교수·학습과정에서 학생들이 수행하는 핵심적 활동 중 하나인 읽기·쓰기와 관련되어 구성되어 있다. 과제나 리포트 작성에 관한 학생들의 글쓰기 태도와 학기 중 읽기·쓰기 분량의 두 부분으로 구성되어 있으며, 이들 문항에 대한 빈도 분석을 실시하였다.

글쓰기 태도와 관련하여 학생들은 자신이 작성한 과제나 리포트 제출 전까지 내용과 구성에 대해 2번 이상 수정한다는 문항에 대해 '자주' 및 '매우 자주' 한다고 약 58.5%가 응답하였다. 반면 자신이 쓴 문장이 명료한지 다른 사람에게 검토를 부탁한다는 문항에는 약 27.2%가 응답하여 낮은 비중이다.

〈표 Ⅳ-9〉 과제나 리포트 작성에 관한 글쓰기 태도 현황

(단위: 명, %)

구분	거의 안함	가끔	자주	매우 자주	계
내가 쓴 문장이 명료한지 다른 사람에게 검토를 부탁함	14,282 (33.5)	16,783 (39.3)	8,707 (20.4)	2,889 (6.8)	42,661 (100.0)
제출 전까지 내용과 구성에 대해 2번 이상 수정함	4,061 (9.5)	13,640 (32.0)	15,426 (36.2)	9,534 (22.3)	42,661 (100.0)

한 학기 동안 학생들이 어느 정도 도서를 읽고 논문 또는 보고서를 썼는지와 관련된 문항들에 대해 빈도를 분석하였다. 학생들은 수업 관련 교재 또는 부교재로 한 권 분량으로 읽은 도서 수에 약 67.1%의 학생들이 1~5권이라고 응답하여 가장 높은 비중을 차지하였다. 수업과 상관없이 개인적 즐거움 또는 학문적 풍요로움을 위해 스스로 읽은 도서 수에도 역시 약 56.2%의 학생들이 1~5권이라고 응답하였다. 다음으로 논문 또는 보고서(리포트)를 전혀 쓰지 않는다는 응답을 제외하고, 분량 차이와 상관없이 모든 문항에서 약 36.1%, 56.0%, 62.3%의 학생들이 논문 또는 보고서(리포트) 수가 1~5개라고 응답하였다.

〈표 Ⅳ-10〉 읽기·쓰기 분량 현황

(단위: 명, %)

구분	전혀 없음	1~5 권(개)	6~10 권(개)	11~20 권(개)	20권(개) 이상	계
수업 관련 교재 또는 부교재로 한 권 분량으로 읽은 도서 수	7,510 (17.6)	28,636 (67.1)	4,690 (11.0)	1,302 (3.1)	523 (1.2)	42,661 (100.0)
수업과 상관없이 개인적 즐거움 또는 학문적 풍요로움을 위해 스스로 읽은 도서 수	10,951 (25.7)	23,984 (56.2)	4,902 (11.5)	1,654 (3.9)	1,170 (2.7)	42,661 (100.0)
15쪽 이상 써내는 논문 또는 보고서(리포트)의 수	24,148 (56.6)	15,421 (36.1)	1,928 (4.5)	777 (1.8)	387 (0.9)	42,661 (100.0)
5쪽 이상 14쪽 이하로 써내는 논문 또는 보고서(리포트)의 수	13,748 (32.2)	23,881 (56.0)	3,327 (7.8)	1,174 (2.8)	531 (1.2)	42,661 (100.0)
5쪽 미만으로 써내는 논문 또는 보고서(리포트)의 수	5,638 (13.2)	26,569 (62.3)	6,124 (14.4)	2,838 (6.7)	1,492 (3.5)	42,661 (100.0)

4) 수업 외 활동

수업 외 활동에 관한 문항들은 학생들이 대학에서 수업 이외에 다양한 배경을 가진 학생들과의 교류는 물론 자기 계발을 위한 활동, 동아리·동호회, 학생회, 자원봉사(사회봉사) 활동 등에 학생들이 얼마나 적극적으로 참여하고 있는지를 파악하기 위한 문항들로 이루어져 있다. 이 영역에 속한 10개의 문항에 대한 응답 빈도를 분석한 결과는 다음과 같다.

다양한 배경의 학생 간 교류(정치, 철학, 종교 및 문화 등)와 관련하여 학생들은 다른 나라의 친구와 친해지려는 노력하는 정도에 약 53.3%가‘거의 안함’ 및 ‘가끔’ 한다고 응답하였다. 가치관 및 세계관이 나와 다른 친구, 정치적 견해 및 종교적 신념이 다른 친구

와의 심도 있는 토의에는 각각 79.1%, 83.8%, 86.4%의 학생들이 '거의 안함' 및 '가끔' 한다고 응답하여 전반적으로 학생 간 교류가 적은 것으로 나타났다.

자기 계발 활동과 관련하여 각종 프로젝트와 공모전, 선발전, 연주회 및 각종 대회에 참여한다는 항목에도 각각 78.0%, 86.7%의 학생들이 '거의 안함' 및 '가끔' 참여한다고 응답하여 대학생의 자기계발 활동 참여가 적은 것으로 나타났다.

동아리·동호회 활동에 '자주' 또는 '매우 자주' 참여한다고 응답한 학생은 약 33.7%로 관련 항목 중에서는 가장 높은 참여율을 보였지만, '거의 안함' 및 '가끔' 참여한다고 응답한 학생이 66.3%로 참여도가 낮은 편으로 나타났다. 학생회 활동, 자발적인 자원봉사 또는 지역사회봉사활동, 수업의 일환으로 참여한 자원봉사 또는 지역사회봉사 활동에도 각각 '거의 안함' 및 '가끔' 참여한다고 응답한 학생들이 81.7%, 82.1%, 87.3%로 나타나 대학생들의 참여도가 적은 것으로 나타났다.

〈표 Ⅳ-11〉 수업 외 활동 현황

(단위: 명, %)

구분		거의 안함	가끔	자주	매우 자주	계
다양한 배경의 학생 간 교류	다른 나라의 친구와 친해지려고 노력함	22,746 (53.3)	11,652 (27.3)	5,479 (12.8)	2,784 (6.5)	42,661 (100.0)
	가치관 및 세계관이 나와 다른 친구와 심도 있는 토의를 함	19,568 (45.9)	14,172 (33.2)	6,621 (15.5)	2,300 (5.4)	42,661 (100.0)
	정치적 견해가 나와 다른 친구와 심도 있는 토의를 함	23,194 (54.4)	12,555 (29.4)	5,060 (11.9)	1,852 (4.3)	42,661 (100.0)
	종교적 신념이 나와 다른 친구와 심도 있는 토의를 함	25,885 (60.7)	10,956 (25.7)	4,175 (9.8)	1,645 (3.9)	42,661 (100.0)
자기계발 활동	각종 프로젝트 참여 활동	17,698 (41.5)	15,550 (36.5)	6,834 (16.0)	2,579 (6.0)	42,661 (100.0)
	공모전, 선발전, 연주회 및 각종 대회 참여 활동	25,021 (58.7)	11,944 (28.0)	4,000 (9.4)	1,696 (4.0)	42,661 (100.0)
기타 활동	동아리(또는 동호회 모임) 활동에 참여함	19,943 (46.7)	8,355 (19.6)	7,421 (17.4)	6,942 (16.3)	42,661 (100.0)
	학생회 조직 및 학생회 활동에 참여함	27,686 (64.9)	7,184 (16.8)	4,109 (9.6)	3,682 (8.6)	42,661 (100.0)
	자발적으로 자원봉사를 하거나 지역사회봉사 활동을 함	23,359 (54.8)	11,631 (27.3)	4,980 (11.7)	2,691 (6.3)	42,661 (100.0)
	수업의 일환으로 자원봉사 또는 지역사회봉사 활동을 함	27,749 (65.0)	9,523 (22.3)	3,710 (8.7)	1,679 (3.9)	42,661 (100.0)

5) 근로 활동

근로 활동은 학생의 교수·학습에의 몰입과 직접적인 연관이 있는 항목으로 학생들의 교내·외 근로 활동 시간에 관한 문항으로 이루어져 있다. 근로 활동 경험이 있는 학생들로 한정지어 볼 때, 교내 근로시간은 5시간 미만에 약 10.5%의 학생들이, 교외 근로시간에는 5~15시간 미만에 13.8%의 학생들이 응답하여 가장 높은 비중을 차지하였다.

〈표 Ⅳ-12〉 근로 활동에 할애하는 시간 현황

(단위: 명, %)

구분	5시간 미만	5~15 시간	15~25 시간	25시간 이상	직업 없(었)음	계
교 내	4,484 (10.5)	2,339 (5.5)	1,154 (2.7)	791 (1.9)	33,893 (79.4)	42,661 (100.0)
교 외	5,091 (11.9)	5,879 (13.8)	3,351 (7.9)	2,385 (5.6)	25,955 (60.8)	42,661 (100.0)

추가로 근로 활동 경험이 있는 학생들에게 보수가 있는 근로 활동이 학업에 미치는 영향에 대해 질문하였는데, 약 63.9%의 학생들이 직업 활동으로 인해 시간을 '약간' 및 '많이' 빼앗겼다고 인식하는 것으로 나타났다.

〈표 Ⅳ-13〉 근로 활동이 학업에 미치는 영향

(단위: 명, %)

구분	직업 활동이 학업에 영향을 미치지 않았다	직업으로 인해 학업 시간을 약간 빼앗겼다	직업으로 인해 학업 시간을 많이 빼앗겼다	계
보수가 있는 근로(취업 및 아르바이트) 활동을 하였다면, 학업에 어떤 영향을 미쳤다고 생각합니까?	6,526 (36.2)	8,679 (48.1)	2,844 (15.8)	18,049 (100.0)

6) 대학 및 학과 추천 의사

대학 및 학과 추천 의사 항목은 학생들이 자신이 속한 대학 및 학과에 대한 전반적인 만족도를 파악하기 위한 문항으로 구성되어 있으며, 이에 대한 응답 빈도를 분석한 결과는 다음과 같다.

학생들은 현재의 대학을 다른 사람에게 추천할 생각이 있다는 항목에 약 57.3%가, 현재 전공하고 있는 학과를 다른 사람에게 추천할 생각이 있다는 항목에 61.2%가 '추천하고 싶다' 및 '적극적으로 추천하겠다'고 응답하였다.

〈표 Ⅳ-14〉 대학 및 학과 추천 의사

(단위: 명, %)

구분	절대 추천하지 않겠다	별로 추천하고 싶지 않다	추천하고 싶다	적극적으로 추천하겠다	잘 모르겠다	계
현재의 대학을 다른 사람에게 추천할 생각이 있으십니까?	1,718 (4.0)	9,607 (22.5)	18,323 (42.9)	6,146 (14.4)	6,872 (16.1)	42,666 (100.0)
현재 전공하고 있는 학과를 다른 사람에게 추천할 생각이 있으십니까?	2,313 (5.4)	9,077 (21.3)	17,477 (41.0)	8,611 (20.2)	5,188 (12.2)	42,666 (100.0)

7) 학내 구성원과의 관계

교수·학습 역량 진단 기준에서는 교수와 학생 간의 상호작용관계에 대해서만 살펴보았다면, 이 항목은 선배 및 동료 학생, 행정직원 및 조교, 각종 지원센터 상담자와 같은 학생 생활과 관련된 학내 구성원들과의 관계 형성 정도를 알아보기 위한 문항들로 구성되어 있다. 이에 속한 문항에 대한 응답 빈도를 분석한 결과는 다음과 같다.

선배 및 동료 학생과의 관계 형성에 있어 학생들은 '친밀함' 및 '매우 친밀함'에 약 78.4%가 응답하였다. 반면 행정직원 및 조교와는 34.9%, 각종 지원센터 상담자와는 15.2%가 친밀한 관계를 맺고 있다고 응답하여 적은 비중을 차지하였다.

〈표 Ⅳ-15〉 학내 구성원과의 관계 현황

(단위: 명, %)

구분	전혀 친밀하지 않음	친밀하지 않음	친밀함	매우 친밀함	계
선배 및 동료 학생과의 관계	2,854 (6.7)	6,360 (14.9)	24,727 (58.0)	8,725 (20.4)	42,666 (100.0)
행정직원 및 조교와의 관계	12,932 (30.3)	14,807 (34.7)	12,476 (29.2)	2,451 (5.7)	42,666 (100.0)
각종 지원센터 상담자와의 관계	21,533 (50.5)	14,678 (34.4)	5,409 (12.7)	1,046 (2.5)	42,666 (100.0)

8) 학생 지원에 대한 강조점

학생 지원에 대한 강조점과 관련된 문항들은 대학에서 학생 지원 및 활동에 대해 강조하고 있는 점을 학생들이 실제 어떻게 인식하는지를 살펴볼 수 있는지를 파악하기 위한 문항들로 이루어져 있으며, 이에 대해 응답 빈도를 분석한 결과는 다음과 같다.

학생들은 자기주도적인 전공 및 교육과정 설계에 약 43.4%가 '강조함' 및 '매우 강조함'에 응답하여 학교가 전공 로드맵 마련에 중점을 두는 것으로 인식하고 있었다. 다음으로 졸업 후 사회진출을 위한 학교의 지원에는 약 40.6%가 강조한다고 응답하였다. 반면 학업 이외의 개인생활(건강, 복지 등) 지원과 정치·경제·사회·문화 등 배경이 다른 학생들과의 교류에 대해 학교가 강조한다고 응답한 학생은 각각 29.2%, 30.3%로 나타나 적은 비중을 차지하였다.

〈표 Ⅳ-16〉 학생 지원에 대한 강조점 현황

(단위: 명, %)

구분	전혀 강조 안함	조금 강조함	강조함	매우 강조함	계
학습 증진을 위한 행·재정 지원	8,757 (20.5)	20,041 (47.0)	11,263 (26.4)	2,605 (6.1)	42,666 (100.0)
정치·경제·사회·문화 등 배경이 다른 학생들과의 교류	12,070 (28.3)	17,639 (41.3)	10,344 (24.2)	2,613 (6.1)	42,666 (100.0)

구분	전혀 강조 안함	조금 강조함	강조함	매우 강조함	계
학업 이외의 개인생활(건강, 복지 등) 지원	11,437 (26.8)	18,789 (44.0)	10,150 (23.8)	2,290 (5.4)	42,666 (100.0)
졸업 후 사회진출을 위한 학교의 지원	7,789 (18.3)	17,556 (41.1)	12,891 (30.2)	4,430 (10.4)	42,666 (100.0)
다양한 캠퍼스 활동에 참여(동아리, 학생회 등)	9,439 (22.1)	18,608 (43.6)	11,474 (26.9)	3,145 (7.4)	42,666 (100.0)
지역사회 봉사 및 교류	10,087 (23.6)	18,629 (43.7)	11,003 (25.8)	2,947 (6.9)	42,666 (100.0)
자기주도적인 전공 및 교육과정 설계	6,927 (16.2)	17,189 (40.3)	13,924 (32.6)	4,626 (10.8)	42,666 (100.0)
창의성 개발을 위한 다양한 교육프로그램(교과목 포함) 제공	8,627 (20.2)	17,725 (41.5)	12,354 (29.0)	3,960 (9.3)	42,666 (100.0)

다. 집단 간 교수·학습과정 차이

1) 능동적·협력적 학습활동(PCL)

대학생의 능동적·협력적 학습활동 정도를 파악하기 위해 교수·학습 역량 진단기준 중 이와 관련된 12문항의 평균을 활용하여 학생이 속한 대학 특성 및 개인 배경변인에 따른 차이가 있는지를 분석하였다. 대학생의 능동적·협력적 학습활동의 평균은 2.29였다. 대학 기관 특성의 경우 ACE 사업 참여 여부를 제외한 전 항목에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 비수도권, 사립, 중소규모, 교육역량 강화사업 비참여대학의 학생들의 능동적·협력적 학습 평균이 수도권, 국립 및 법인, 대규모, 교육역량 강화사업 참여대학의 학생들보다 높았다. 다음으로 학생 개인 배경변인별로는 전 항목에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 전공계열별로는 교육(사범), 공학 계열의 학생들의 능동적·협력적 학습활동 평균이 자연, 사회(상경), 인문계열의 학생들보다 높았다. 부모의 학력수준이 높을수록, 입학유형에 따라서는 신입학보다 편입학 학생이, 전형유형에 따라서는 수시보다 정시로 입학한 학생들의 능동적·협력적 학습활동 평균이 높았다. 마지막으로 현재 학기에 따라서는 학기가 높을수록 능동적·협력적 학습활동 수준이 높은 것으로 나타났다.

〈표 Ⅳ-17〉 능동적·협력적 학습활동의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
소재지	수도권	11,058	2.27	.524	−5.156***	−
	비수도권	31,597	2.30	.559		
	계	42,665	2.29	.550		
설립유형	국립 및 법인	13,334	2.28	.531	−3.837***	−
	사립	29,321	2.30	.558		
	계	42,655	2.29	.550		
규모	대규모	25,689	2.28	.534	−4.165***	−
	중소규모	16,966	2.31	.573		
	계	42,655	2.29	.550		
교육역량 강화사업	참여대학	17,501	2.28	.534	−3.363**	−
	비참여대학	25,154	2.30	.561		
	계	42,655	2.29	.550		
ACE사업	참여대학	8,266	2.29	.527	−.869	−
	비참여대학	34,389	2.29	.555		
	계	42,655	2.29	.550		
전공계열	인문(a)	5,428	2.28	.543	27.361***	a〈c, a〈d, a〉e, b〈c, b〈d, b〈f, b〈g, c〉e, d〉e, e〈f, e〈g
	사회(상경)(b)	10,734	2.27	.554		
	교육(사범)(c)	2,900	2.35	.548		
	공학(d)	10,982	2.33	.552		
	자연(e)	6,066	2.24	.547		
	의·약(f)	2,698	2.32	.549		
	예·체능(g)	3,721	2.31	.540		
	기타 (무계열, 무전공)(h)	121	2.17	.459		
	계	42,650	2.29	.550		
부학력	고졸 이하(a)	19,345	2.27	.547	23.001***	a〈c, a〈d, a〈e, b〈d, b〈e, c〈e
	전문대졸(b)	3,070	2.27	.532		
	대졸(c)	16,093	2.31	.551		
	석사졸(d)	2,723	2.34	.552		
	박사졸 이상(e)	1,424	2.37	.584		
	계	42,655	2.29	.550		
모학력	고졸 이하(a)	25,331	2.27	.546	33.026***	a〈c, a〈d, a〈e, b〈c, b〈d, c〈e, d〈e
	전문대졸(b)	3,012	2.27	.522		
	대졸(c)	12,560	2.32	.557		
	석사졸(d)	1,372	2.36	.558		

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
	박사졸 이상(e)	380	2.48	.677		
	계	42,655	2.29	.550		
입학유형	신입학	41,026	2.29	.549	−4.537***	−
	편입학	1,629	2.35	.564		
	계	42,655	2.29	.550		
전형유형	수시(a)	20,938	2.27	.550	20.586***	a<b, a<c
	정시(b)	19,899	2.31	.548		
	기타(c)	1,786	2.34	.562		
	계	42,623	2.29	.550		
현재학기	1~2학기(a)	15,775	2.26	.553	47.849***	a<c, a<d, a<e, b<c, b<d, c<d, c<e
	3~4학기(b)	8,972	2.27	.543		
	5~6학기(c)	8,830	2.31	.541		
	7~8학기(d)	7,903	2.35	.553		
	8학기 이상(e)	1,175	2.37	.572		
	계	42,655	2.29	.550		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

2) 전공 교수·학습 만족도(M-STL)

대학생의 전공 교수·학습 만족도를 파악하기 위해 교수·학습 역량진단기준 중 이와 관련된 13문항의 평균을 활용하여 학생이 속한 대학 특성 및 개인 배경변인에 따른 차이가 있는지를 분석하였다. 대학생의 전공 교수·학습 만족도 평균은 2.65로 나타났다. 대학 기관 특성의 경우 전 항목에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 비수도권, 사립, 중소규모, 교육역량강화사업 및 ACE 사업 비참여대학 학생들의 전공 교수·학습 만족도 평균이 수도권, 국립 및 법인, 대규모, 교육역량강화사업 및 ACE 사업 참여대학 학생들보다 높았다. 다음으로 학생 개인 배경변인별로도 전 항목에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 전공계열별로는 교육(사범), 의·약계열 학생들의 전공 교수·학습 만족도 평균이 사회(상경), 자연계열의 학생들보다 높았다. 아버지의 학력이 낮을수록, 어머니의 학력은 아주 낮거나 높을수록, 입학유형에 따라서는 신입학보다 편입학 학생이, 전형유형에 따라서는 수시보다는 정시로 입학한 학생들의 전공 교수·학습 만족도 평균이 높았다. 마지막으로 현재 학기에 따라서는 3~8학기 학생들의 전공 교수·학습 만족도가 높은 것으로 나타났다.

〈표 Ⅳ-18〉 전공 교수·학습 만족도의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
소재지	수도권	11,060	2.60	.693	−9.326***	−
	비수도권	31,600	2.67	.674		
	계	42,660	2.65	.679		
설립유형	국립 및 법인	13,336	2.57	.735	−14.559***	−
	사립	29,324	2.68	.650		
	계	42,660	2.65	.679		
규모	대규모	25,691	2.61	.699	−13.544***	−
	중소규모	16,969	2.70	.645		
	계	42,660	2.65	.679		
교육역량 강화사업	참여대학	17,504	2.59	.729	−13.391***	−
	비참여대학	25,156	2.69	.640		
	계	42,660	2.65	.679		
ACE사업	참여대학	8,269	2.58	.747	−9.996***	−
	비참여대학	34,391	2.67	.661		
	계	42,660	2.65	.679		
전공계열	인문(a)	5,428	2.66	.707	56.634***	a〈c, a〉e, a〈f, a〉h, b〈c, b〉e, b〈f, b〈g, b〉h, c〉d, c〉e, c〉g, c〉h, d〉e, d〈f, d〈g, d〉h, e〈f, e〈g, e〉h, f〉h, g〉h
	사회(상경)(b)	10,737	2.53	.663		
	교육(사범)(c)	2,900	2.78	.627		
	공학(d)	10,984	2.64	.689		
	자연(e)	6,066	2.56	.743		
	의·약(f)	2,698	2.76	.591		
	예·체능(g)	3,721	2.70	.598		
	기타(무계열,무전공)(h)	121	2.14	.868		
	계	42,655	2.65	.679		
부학력	고졸 이하(a)	19,347	2.67	.659	8.059***	a〉c, a〉d
	전문대졸(b)	3,070	2.66	.665		
	대졸(c)	16,095	2.63	.695		
	석사졸(d)	2,724	2.62	.710		
	박사졸 이상(e)	1,424	2.61	.740		
	계	42,660	2.65	.679		
모학력	고졸 이하(a)	25,333	2.66	.659	11.574***	a〉b, a〉c, a〉d
	전문대졸(b)	3,013	2.61	.679		
	대졸(c)	12,562	2.63	.710		
	석사졸(d)	1,372	2.58	.727		

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
	박사졸 이상(e)	380	2.68	.782		
	계	42,660	2.65	.679		
입학유형	신입학	41,031	2.64	.681	−6.323***	−
	편입학	1,629	2.74	.620		
	계	42,660	2.65	.679		
전형유형	수시(a)	20,941	2.62	.688	33.769***	a<b, a<c, b<c
	정시(b)	19,901	2.67	.673		
	기타(c)	1,786	2.73	.638		
	계	42,628	2.65	.679		
현재학기	1~2학기(a)	15,776	2.53	.793	210.343***	a<b, a<c, a<d, b>e, c>e, d>e
	3~4학기(b)	8,972	2.72	.581		
	5~6학기(c)	8,832	2.72	.562		
	7~8학기(d)	7,905	2.73	.596		
	8학기 이상(e)	1,175	2.53	.808		
	계	42,660	2.65	.679		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

3) 교양 교수·학습 만족도(O-STL)

대학생의 교양 교수·학습 만족도를 파악하기 위해 교수·학습 역량진단기준 중 이와 관련된 15문항의 평균을 활용하여 학생이 속한 대학 특성 및 개인 배경변인에 따른 차이가 있는지를 분석하였다. 대학생의 교양 교수·학습 만족도 평균은 2.53으로 나타났다. 대학기관 특성의 경우 규모와 교육역량강화사업 참여여부를 제외한 항목에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 수도권, 사립, 교육역량강화사업 참여대학 학생들의 교양 교수·학습 만족도 평균이 비수도권, 국립 및 법인, 교육역량강화사업 비참여대학의 학생들보다 높았다. 다음으로 학생 개인 배경변인별로는 전 항목에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 전공계열별로는 자연계열 학생들의 교양 교수·학습 만족도 평균이 교육(사범)계열 학생들보다 높았다. 부모가 대졸자고, 입학유형에 따라서는 편입학보다 신입학 학생이, 전형유형에 따라서는 정시보다 수시로 입학한 학생들의 교양 교수·학습 만족도 평균이 높았다. 마지막으로 현재 학기에 따라서는 학기가 낮을수록 교양 교수·학습 만족도가 높은 것으로 나타났다.

〈표 Ⅳ-19〉 교양 교수·학습 만족도의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
소재지	수도권	11,060	2.56	.694	4.891***	-
	비수도권	31,600	2.52	.697		
	계	42,660	2.53	.696		
설립유형	국립 및 법인	13,336	2.43	.750	-18.376***	-
	사립	29,324	2.57	.666		
	계	42,660	2.53	.696		
규모	대규모	25,691	2.53	.710	1.207	-
	중소규모	16,969	2.52	.676		
	계	42,660	2.53	.696		
교육역량 강화사업	참여대학	17,504	2.53	.715	.347	-
	비참여대학	25,156	2.53	.683		
	계	42,660	2.53	.696		
ACE사업	참여대학	8,269	2.57	.703	6.579***	-
	비참여대학	34,391	2.52	.694		
	계	42,660	2.53	.696		
전공계열	인문(a)	5,428	2.55	.706	56.254***	a>c, a>f, b>c, b>f, c<d. c<e, c>f, c<g, c<h, d>f, e>f, f<g, f<h
	사회(상경)(b)	10,737	2.55	.684		
	교육(사범)(c)	2,900	2.42	.728		
	공학(d)	10,984	2.55	.697		
	자연(e)	6,066	2.57	.701		
	의·약(f)	2,698	2.31	.754		
	예·체능(g)	3,721	2.55	.600		
	기타(무계열,무전공)(h)	121	2.70	.483		
	계	42,655	2.53	.696		
부학력	고졸 이하(a)	19,347	2.51	.702	8.372***	a<c
	전문대졸(b)	3,070	2.52	.706		
	대졸(c)	16,095	2.55	.681		
	석사졸(d)	2,724	2.54	.707		
	박사졸 이상(e)	1,424	2.49	.739		
	계	42,660	2.53	.696		
모학력	고졸 이하(a)	25,333	2.51	.701	10.505***	a<c
	전문대졸(b)	3,013	2.55	.682		
	대졸(c)	12,562	2.56	.686		
	석사졸(d)	1,372	2.52	.714		
	박사졸 이상(e)	380	2.51	.745		
	계	42,660	2.53	.696		

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
입학유형	신입학	41,031	2.54	.690	−6.323***	−
	편입학	1,629	2.31	.807		
	계	42,660	2.53	.696		
전형유형	수시(a)	20,941	2.57	.663	104.808***	a>b, a>c, b>c
	정시(b)	19,901	2.51	.716		
	기타(c)	1,786	2.35	.800		
	계	42,628	2.53	.696		
현재학기	1~2학기(a)	15,776	2.65	.580	410.777***	a>b, a>c, a>d, a>e, b>c, b>d, c>e, d>e
	3~4학기(b)	8,972	2.62	.657		
	5~6학기(c)	8,832	2.40	.762		
	7~8학기(d)	7,905	2.38	.782		
	8학기 이상(e)	1,175	2.20	.808		
	계	42,660	2.53	.696		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

4) 교수-학생 상호작용(SFI)

대학에서 이루어지는 교수와 학생 간 관계를 파악하기 위해 교수·학습 역량진단기준 중 이와 관련된 5문항의 평균을 활용하여 학생이 속한 대학 특성 및 개인 배경변인에 따른 차이가 있는지를 분석하였다. 교수-학생 상호작용의 평균은 1.75로 나타났다. 대학 기관 특성의 경우 전 항목에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 비수도권, 사립, 중소규모, 교육역량강화사업 및 ACE 사업 비참여대학의 학생들이 수도권, 국립 및 법인, 대규모, 교육역량강화사업 및 ACE 사업 참여대학의 학생들보다 교수·학생 상호작용 평균이 높았다. 다음으로 학생 개인 배경변인별로도 전 항목에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 전공계열별로는 예·체능, 공학계열 학생들의 교수·학생 상호작용 평균이 사회(상경), 인문, 자연계열 학생들보다 높았다. 부모의 학력이 대졸이거나 박사졸 이상일 경우. 입학유형에 따라서는 신입학 보다 편입학 학생이, 전형유형에 따라서는 수시보다 정시로 입학한 학생들의 교수-학생 상호작용 평균이 높았다. 마지막으로 현재 학기에 따라서는 학기가 높을수록 교수-학생 상호작용 수준이 높은 것으로 나타났다.

〈표 Ⅳ-20〉 교수-학생 상호작용의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
소재지	수도권	9,747	1.65	.583	-19.492***	-
	비수도권	28,586	1.79	.649		
	계	38,333	1.75	.636		
설립유형	국립 및 법인	12,012	1.72	.610	-7.571***	-
	사립	26,321	1.77	.647		
	계	38,333	1.75	.636		
규모	대규모	23,015	1.71	.611	-14.578***	-
	중소규모	15,318	1.81	.667		
	계	38,333	1.75	.636		
교육역량 강화사업	참여대학	15,851	1.71	.606	-10.552***	-
	비참여대학	22,482	1.78	.655		
	계	38,333	1.75	.636		
ACE사업	참여대학	7,622	1.70	.606	-7.271***	-
	비참여대학	30,711	1.76	.643		
	계	38,333	1.75	.636		
전공계열	인문(a)	4,906	1.72	.612	39.414***	a<c, a<d, a<g, b<c, b<d, b<f, b<g, c>e, c<g, d>e, d<g, e<g, f<g, g>h
	사회(상경)(b)	9,835	1.69	.620		
	교육(사범)(c)	2,643	1.78	.636		
	공학(d)	9,893	1.80	.660		
	자연(e)	5,232	1.72	.618		
	의·약(f)	2,404	1.77	.639		
	예·체능(g)	3,304	1.85	.650		
	기타(무계열,무전공)(h)	111	1.58	.487		
	계	38,328	1.75	.636		
부학력	고졸 이하(a)	17,403	1.74	.628	4.230**	a<c
	전문대졸(b)	2,781	1.74	.620		
	대졸(c)	14,427	1.76	.642		
	석사졸(d)	2,447	1.74	.644		
	박사졸 이상(e)	1,275	1.78	.688		
	계	38,333	1.75	.636		
모학력	고졸 이하(a)	22,801	1.74	.629	8.316***	a<c, a<e, b<e, c<e, d<e
	전문대졸(b)	2,718	1.73	.603		
	대졸(c)	11,252	1.77	.651		
	석사졸(d)	1,220	1.75	.642		

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
	박사졸 이상(e)	342	1.88	.770		
	계	38,333	1.75	.636		
입학유형	신입학	36,860	1.75	.634	−2.332*	−
	편입학	1,473	1.79	.687		
	계	38,333	1.75	.636		
전형유형	수시(a)	18,790	1.73	.627	14.238***	a<b, a<c
	정시(b)	17,912	1.77	.640		
	기타(c)	1,602	1.79	.686		
	계	38,304	1.75	.636		
현재학기	1~2학기(a)	14,045	1.73	.634	12.435***	a<c, a<d. b<c, b<d
	3~4학기(b)	8,138	1.73	.625		
	5~6학기(c)	7,924	1.77	.637		
	7~8학기(d)	7,155	1.79	.648		
	8학기 이상(e)	1,071	1.75	.670		
	계	38,333	1.75	.636		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

5) 학생지원의 질(QSS)

학생들의 교수·학습을 위해서 대학 차원에서 제공되는 다양한 지원 및 서비스의 질을 파악하기 위해 교수·학습 역량진단기준 중 이와 관련된 9문항의 평균을 활용하여 학생이 속한 대학 특성 및 개인 배경변인에 따른 차이가 있는지를 분석하였다. 학생지원의 질 평균은 2.63으로 나타났다. 대학 기관 특성의 경우 규모와 ACE 사업 참여여부를 제외한 항목에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 비수도권, 국립 및 법인, 대규모, 교육역량강화사업 참여대학의 학생지원의 질 평균이 수도권, 사립, 중소규모, 교육역량강화사업 비참여대학보다 높았다. 다음으로 학생 개인 배경변인별로는 전 항목에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 전공계열별로는 공학, 교육(사범), 자연계열이 사회(상경), 의·약계열보다 소속 대학의 학생지원의 질 평균이 높았다. 부모의 학력이 대졸이하일수록, 입학 유형에 따라서는 신입학보다 편입학 학생이, 전형유형에 따라서는 정시보다 수시로 입학한 학생들이 소속 대학의 학생지원의 질 평균이 높았다. 마지막으로 현재 학기에 따라서는 학기가 낮을수록 학생지원의 질 평균이 높은 것으로 나타났다.

〈표 Ⅳ-21〉 학생지원의 질의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
소재지	수도권	2,315	2.51	.729	−9.199***	−
	비수도권	8,717	2.68	.717		
	계	11,032	2.63	.722		
설립유형	국립 및 법인	2,902	2.71	.699	6.679***	−
	사립	8,130	2.61	.729		
	계	11,032	2.63	.722		
규모	대규모	5,652	2.64	.715	1.366	−
	중소규모	5,380	2.62	.730		
	계	11,032	2.63	.722		
교육역량 강화사업	참여대학	3,711	2.68	.704	5.310***	−
	비참여대학	7,321	2.61	.730		
	계	11,032	2.63	.722		
ACE사업	참여대학	1,597	2.65	.710	1.070	−
	비참여대학	9,435	2.63	.725		
	계	11,032	2.63	.722		
전공계열	인문(a)	1,240	2.63	.713	10.003***	b〈d, b〈e, d〉f, d〉g
	사회(상경)(b)	2,748	2.57	.719		
	교육(사범)(c)	735	2.66	.706		
	공학(d)	2,928	2.71	.722		
	자연(e)	1,457	2.66	.709		
	의·약(f)	719	2.57	.763		
	예·체능(g)	1,180	2.59	.723		
	기타(무계열,무전공)(h)	24	2.90	.618		
	계	11,031	2.63	.722		
부학력	고졸 이하(a)	4,949	2.64	.715	2.826*	c〉e
	전문대졸(b)	809	2.63	.704		
	대졸(c)	4,318	2.64	.716		
	석사졸(d)	614	2.60	.783		
	박사졸 이상(e)	342	2.52	.825		
	계	11,032	2.63	.722		
모학력	고졸 이하(a)	6,454	2.64	.717	2.705*	−
	전문대졸(b)	774	2.62	.686		
	대졸(c)	3,371	2.64	.724		
	석사졸(d)	317	2.53	.795		

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
	박사졸 이상(e)	116	2.53	.976		
	계	11,032	2.63	.722		
입학유형	신입학	10,569	2.63	.721	−2.892**	−
	편입학	463	2.73	.742		
	계	11,032	2.63	.722		
전형유형	수시(a)	5,411	2.67	.701	20.284***	a>b, b<c
	정시(b)	5,128	2.59	.739		
	기타(c)	482	2.72	.735		
	계	11,021	2.64	.722		
현재학기	1~2학기(a)	4,334	2.76	.673	55.850***	a>b, a>c, a>d, a>e
	3~4학기(b)	2,132	2.58	.715		
	5~6학기(c)	2,158	2.56	.739		
	7~8학기(d)	2,065	2.53	.763		
	8학기 이상(e)	343	2.48	.786		
	계	11,032	2.63	.722		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

6) 교수·학습성과(TLO)

대학생의 교수·학습성과를 파악하기 위해 교수·학습 역량진단기준 중 이와 관련된 19문항의 평균을 활용하여 학생이 속한 대학 특성 및 개인 배경변인에 따른 차이가 있는지를 분석하였다. 대학생의 교수·학습성과 평균은 2.35로 나타났다. 대학 기관 특성의 경우 설립유형을 제외한 전 항목에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 비수도권, 대규모, 교육역량강화사업 및 ACE 사업 참여대학의 학생들이 수도권, 중소규모, 교육역량강화사업 및 ACE 사업 비참여대학 학생들보다 교수·학습성과 평균이 높았다. 다음으로 학생 개인 배경변인별로는 전 항목에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 전공계열별로는 교육(사범), 공학 계열의 학생들이 자연계열 학생들보다 교수·학습성과 평균이 높았다. 부모의 학력이 높을수록, 입학유형에 따라서는 신입학 보다는 편입학 학생이, 전형유형에 따라서는 수시보다 정시로 입학한 학생들의 교수·학습성과 평균이 높았다. 마지막으로 현재 학기에 따라서는 학기가 높을수록 교수·학습성과가 큰 것으로 나타났다.

〈표 Ⅳ-22〉 교수·학습성과의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
소재지	수도권	11,060	2.34	.599	−2.221*	−
	비수도권	31,606	2.35	.626		
	계	42,666	2.35	.619		
설립유형	국립 및 법인	13,339	2.35	.606	.522	−
	사립	29,327	2.35	.625		
	계	42,666	2.35	.619		
규모	대규모	25,694	2.35	.601	3.194**	−
	중소규모	16,972	2.34	.646		
	계	42,666	2.35	.619		
교육역량 강화사업	참여대학	17,505	2.36	.608	2.395*	−
	비참여대학	25,161	2.34	.627		
	계	42,666	2.35	.619		
ACE사업	참여대학	8,267	2.38	.600	5.292***	−
	비참여대학	34,399	2.34	.623		
	계	42,666	2.35	.619		
전공계열	인문(a)	5,429	2.34	.617	22.819***	a〈c, a〈d, a〉e, b〈c, b〈d, b〉e, c〉e, c〉f, c〉g, c〉h, d〉e, d〉g, e〈f
	사회(상경)(b)	10,735	2.35	.617		
	교육(사범)(c)	2,901	2.43	.626		
	공학(d)	10,985	2.38	.617		
	자연(e)	6,068	2.29	.618		
	의·약(f)	2,701	2.34	.624		
	예·체능(g)	3,721	2.32	.617		
	기타(무계열,무전공)(h)	121	2.17	.566		
	계	42,661	2.35	.619		
부학력	고졸 이하(a)	19,351	2.34	.617	6.616***	a〈d, a〈e, b〈d, b〈e
	전문대졸(b)	3,070	2.33	.608		
	대졸(c)	16,097	2.35	.618		
	석사졸(d)	2,724	2.38	.627		
	박사졸 이상(e)	1,424	2.40	.669		
	계	42,666	2.35	.619		
모학력	고졸 이하(a)	25,337	2.34	.616	8.110***	a〈e, b〈c, b〈e. c〈e
	전문대졸(b)	3,012	2.32	.597		
	대졸(c)	12,565	2.36	.625		
	석사졸(d)	1,372	2.38	.628		

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
	박사졸 이상(e)	380	2.47	.737		
	계	42,666	2.35	.619		
입학유형	신입학	41,037	2.34	.618	−5.254***	−
	편입학	1,629	2.43	.634		
	계	42,666	2.35	.619		
전형유형	수시(a)	20,943	2.31	.618	67.242***	a<b, a<c, b<c
	정시(b)	19,905	2.38	.617		
	기타(c)	1,786	2.42	.631		
	계	42,634	2.35	.619		
현재학기	1~2학기(a)	15,778	2.23	.627	334.252***	a<b, a<c, a<d, a<e, b<c, b<d, b<e, c<d, c<e
	3~4학기(b)	8,973	2.31	.602		
	5~6학기(c)	8,833	2.42	.590		
	7~8학기(d)	7,907	2.50	.600		
	8학기 이상(e)	1,175	2.53	.639		
	계	42,666	2.35	.619		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

2. 교수·학습경험 시계열 분석(2011-2014)

가. 분석 개요

이 절에서는 2011년부터 2014년까지 4년 동안 수집된 한국 대학생 교수·학습과정 설문조사 결과를 활용하여 시계열 분석을 실시하였다[14]. 시계열 분석의 목적은 두 가지이다. 하나는 분석 대상 문항에 대한 응답 결과를 4개년에 걸쳐 추적하여 우리나라 대학생의 교수·학습 경험에서 드러나는 특성을 도출하는 것이고 다른 하나는 교수·학습 요인별로 변화 추이를 관찰하는 것이다.

시계열 분석 대상 문항은 크게 두 개의 그룹으로 구분된다. 하나는 NASEL의 교수·학습 역량진단기준 6개 항목을 구성하는 문항들이다. 다른 하나는 교수·학습 역량진단기준에 속하지 않은 일반 문항 중에서 대학생의 교수·학습 실태를 다각도로 살펴보기 위해 선

14) 2011년과 2012년 데이터는 '한국 대학생의 학습과정 분석연구(Ⅱ, Ⅲ)'의 일환으로 수집되었고 2013년과 2014년 데이터는 '대학 교수·학습 질 제고 전략 탐색 연구(Ⅰ, Ⅱ)'를 통해 확보되었다.

택된 문항들이다. 동 그룹에 속한 문항은 수업 중 학습활동, 수업 외 학습활동, 영어강의, 자기계발 활동, 다양성 경험, 교내외 근로 활동, 대학 및 전공에 대한 긍정적 태도 등을 포함한다.

시계열 분석에 두 가지 방법이 활용되었다. 하나는 문항별로 학생의 응답 평균값을 산출하여 4개년의 수치를 비교하는 것이다[15]. 또 다른 하나는 각 문항별로 긍정적 답변에 해당하는 '그렇다'와 '매우 그렇다'에 응답한 학생 수 분포 추이를 추적하는 것이다. 지면의 제약 때문에 시계열 분석 결과 기술은 문항별 응답 평균값 분석을 토대로 제시하였다. 문항별 빈도분석을 통해 살펴본 시계열 분석 결과는 부록에 탑재하였음을 밝혀둔다.

나. 분석 결과

1) 교수·학습 역량진단기준별 추이

가) 능동적·협력적 학습활동(PCL)

능동적·협력적 학습활동은 고등사고활동, 학습내용을 다른 학생에게 설명, 학습 스터디 활동, 다른 학생과의 협력 등 4개의 하위 영역으로 구성된다. 이들 영역에 속한 문항의 4개년 응답 추이는 다음과 같다.

먼저 고등사고활동을 구성하는 문항별 응답 추이를 살펴보면, 다섯 문항 모두 2011년에서 2014년으로 갈수록 평균값이 상승 추세를 보이고 있다. 다른 수업에서 얻은 생각과 개념을 연계한다에 대한 응답의 평균값은 2011년 2.43에서 2014년 2.59로, 아이디어와 경험을 종합적으로 연결한다는 2011년 2.47에서 2014년 2.62, 문제에 대한 해결방안이나 대안을 모색한다는 2011년 2.48에서 2014년 2.63으로 나타났다. 그리고 수업에서 배운 개념을 일상에서 응용한다는 응답의 평균값은 2011년 2.31에서 2014년 2.39, 정보의 질에 대해 비판적으로 검토한다는 2011년 2.29에서 2014년 2.34로 나타났다. 종합적으로, 우리나라 대학생의 수업 중 고등사고력 활동은 서서히 증가하는 경향성이 뚜렷하게 나타났다.

한편, 협력적 학습활동의 경험 빈도는 관련 문항에 따라 엇갈린 조사결과가 나타났다. 우선, 학습내용을 다른 학생에게 설명하는 것과 관련된 2개 하위 문항별 추이를 보면, 두

15) 시계열 분석을 위해 전집의 사례수를 고려하여 한 명의 응답자가 대변해주는 전집 수의 차이를 보정해주는 기법인 가중치를 적용하였다.

문항 모두 2011년에서 2014년으로 갈수록 평균값이 지속적으로 상승 추세를 보이고 있다. 수업에서 배운 내용을 다른 사람에게 설명하였다고 응답한 학생의 평균값은 2011년 2.36에서 2014년 2.60이었으며, 문제에 대한 해결책을 찾고 다른 사람에게 설명한다는 2011년 2.16에서 2014년 2.28로 완만한 상승세를 나타내었다.

학습 스터디 활동 관련 3개 하위 문항은 앞선 두 영역과 달리 평균값이 1점대로 학생들이 학습 스터디 활동에 '거의 참여하지 않는' 것으로 나타났다. 세 항목 모두 2011년부터 2013년 사이에는 응답의 평균값이 증가하였으나, 2014년에는 소폭 감소한 것으로 나타났다.

마지막으로 다른 학생과의 협력 관련 2개 하위 문항별 추이를 보면, 수업과제를 위해 동일 수업의 동료들과 협력한다는 응답의 평균값은 학습 스터디 활동 관련 문항과 마찬가지로 2011년부터 2013년까지는 증가하나, 2014년에는 소폭 감소하였다. 이 항목은 2011년 2.70에서 2014년 2.91로 4년간 증가폭이 능동적·협력 학습활동 관련 12문항 중에서 가장 컸고, 또한 응답의 평균값이 가장 높아 학생들의 활동이 자주 일어나는 것으로 나타났다. 반면 수업과제를 위해 동일 수업 외의 동료들과 협력한다는 2011년 2.00에서 2012년 1.95, 2013년 1.96, 2014년 1.97로 하락과 상승을 오가는 것으로 나타났고, 응답의 평균값이 낮은 편에 속해 대체로 학생들의 활동이 가끔 일어나는 것으로 나타났다.

〈표 Ⅳ-23〉 능동적·협력적 학습활동 기술 분석: 2011-2014

영역	설문내용	2011		2012		2013		2014	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
고등 사고 활동	다른 수업에서 얻은 생각·개념과 연계	2.43	0.837	2.52	0.868	2.56	0.848	2.59	0.859
	아이디어, 경험, 정보 등을 종합적으로 연결	2.47	0.845	2.55	0.858	2.62	0.829	2.62	0.835
	문제에 대한 해결방안이나 대안 모색	2.48	0.834	2.56	0.848	2.64	0.811	2.63	0.824
	수업에서 배운 개념을 일상생활에 응용함	2.31	0.853	2.37	0.887	2.36	0.873	2.39	0.876
	정보의 질 비판적 검토	-	-	-	-	2.29	0.880	2.34	0.896
학습 내용을 다른 학생에게 설명	수업에서 배운 내용을 다른 사람에게 설명	2.36	0.825	2.38	0.848	2.58	0.850	2.60	0.866
	문제 해결책 찾고 다른 사람에게 설명함	2.16	0.827	2.17	0.852	2.26	0.857	2.28	0.872

영역	설문내용	2011		2012		2013		2014	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
학습 스터디 활동	수업 관련 스터디 활동	1.78	0.839	1.80	0.891	1.84	0.917	1.83	0.930
	수업 외 관심 학문 분야 스터디 활동	1.65	0.828	1.69	0.891	1.69	0.905	1.67	0.901
	취업·진로 관련 스터디 활동	1.49	0.764	1.51	0.805	1.54	0.840	1.53	0.844
다른 학생과의 협력	수업과제를 위해 동일 수업 동료들과 협력	2.70	0.853	2.76	0.866	2.92	0.849	2.91	0.872
	수업과제를 위해 동일 수업 외 동료들과 협력	2.00	0.890	1.95	0.897	1.96	0.919	1.97	0.931

나) 전공 교수·학습 만족도(M-STL)

전공 교수·학습 만족도 관련 13개 문항에 대한 응답의 평균값은 2점대 후반에서 3점대 초반으로 나타났다. 만족도 문항이 4간 척도로 설계된 점을 감안할 때 이러한 수치는 '불만족'한다는 응답보다는 '만족'한다는 응답이 다소 우세하였음을 의미한다. 그러나 문제는 전공 수업에 대한 교수·학습 만족도가 개선되는 모습이 보이지 않았다는 점이다. 평균값이 매년 하락과 상승을 반복하였으나 조사 초기인 2011년보다 2014년도의 만족도 평균값이 낮은 사례가 많았고, 일부 만족도 구성 문항에서는 평균값의 추세가 해가 갈수록 하락하고 추세도 관찰되었다.

구체적으로 살펴보면, 전반적인 전공 수업 만족도에 대한 평균값은 2011년 3.10에서 2012년 2.86으로 하락하였다가, 2013년 2.95로 다소 상승하고, 2014년에는 다시 2.65로 급격히 하락하였다. 특히 전공 수업의 수업 목표와 기대 수준이 명확하다는 문항에 대한 만족도 평균값은 가장 많이 하락한 것으로 분석되었다. 전공수업의 학습량이 적절하다는 2011년 2.87, 2012년 2.61, 2013년 2.49, 2014년 2.28로 나타났고, 학습내용의 이해를 위해 충분한 시간이 주어졌는지 여부는 2011년 2.73, 2012년 2.47, 2013년 2.49, 2014년 2.28로 나타났다. 평가관리와 채점의 공정성에 대한 학생들의 응답 평균값은 2011년 3.09, 2012년 2.97, 2013년 3.03, 2014년 2.73으로 나타났고, 수업 내용과 맞게 시험 문제를 출제한 것에 대한 학생들의 만족도 평균은 2011년 3.24, 2012년 3.17, 2013년 3.22,

2014년 2.90으로 나타났다. 수업 내용과 관련된 적절한 수업자료를 활용하였는지에 관한 학생들의 만족도 평균은 2011년 3.17, 2012년 3.09, 2013년 3.18, 2014년 2,86으로 나타났으며, 교수의 설명력에 대한 만족도 평균은 2011년 3.06, 2012년 2.90, 2013년 3.21, 2014년 2.87로 나타났다. 수업이 흥미롭고 지적 호기심을 자극하는 것에 대한 학생들의 만족도 평균은 2011년 2.88, 2012년 2.65, 2013년 2.75, 2014년 2.46이었고, 교수의 적절한 피드백 제공에 대한 만족도 평균은 2011년 2.83, 2012년 2.62, 2013년 2.79, 2014년 2.51로 나타났다. 학습내용이 어려운 경우 교수의 안내 제공에 대한 학생들의 만족도는 2011년 2,91, 2012년 2.75, 2013년 3.07, 2014년 2.76이었다.

2013년부터 추가적으로 조사된 수업시간에 전공과 관련하여 적절한 사례를 제시하였는지에 관한 학생들의 만족도 평균은 2013년 2.98, 2014년 2.65였고, 관련 기술 및 훈련과 관련한 만족도 평균은 2013년 2.96, 2014년 2.66으로 두 문항의 평균값은 지속적으로 감소하는 것으로 나타났다.

〈표 Ⅳ-24〉 전공 교수·학습 만족도 기술 분석: 2011-2014

영역	설문내용	2011		2012		2013		2014	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
전공 수업 만족도	전반적 수업 만족	3.10	0.750	2.86	0.851	2.95	0.82	2.65	0.85
	수업의 목표와 기대수준이 명확	3.05	0.732	2.77	0.856	2.77	0.84	2.47	0.85
	학습량이 적절	2.87	0.842	2.61	0.875	2.65	0.85	2.39	0.86
	학습내용 이해 위한 충분한 시간 부여	2.73	0.782	2.47	0.951	2.49	0.93	2.28	0.90
	평가관리/채점의 공정성	3.09	0.714	2.97	0.827	3.03	0.80	2.73	0.87
	수업 내용과 연계된 시험 출제	3.24	0.987	3.17	0.770	3.22	0.74	2.90	0.85
	적절한 수업자료 선택	3.17	0.675	3.09	0.760	3.18	0.77	2.86	0.87
	교수들 설명력	3.06	0.778	2.90	0.871	3.21	0.79	2.87	0.88
	적절한 사례 제시	-	-	-	-	2.98	0.87	2.65	0.92
	수업이 흥미롭고 지적호기심을 자극	2.88	0.854	2.65	0.957	2.75	0.92	2.46	0.92
	적절한 피드백	2.83	0.832	2.62	0.944	2.79	0.90	2.51	0.91
	교수가 학생의 학습 관련 어려움을 이해	2.91	0.840	2.75	0.943	3.07	0.83	2.76	0.88
	관련 기술 및 훈련	-	-	-	-	2.96	0.85	2.66	0.91

다) 교양 교수·학습 만족도(O-STL)

교양 수업에 대한 교수·학습 만족도는 관련 15개 문항에 대한 응답의 평균값이 극소수 문항을 제외하고는 2점대 후반에서 3점대로 나타나 '불만족'보다는 '만족'한다는 응답이 다소 우세한 것으로 나타났다. 하지만 전반적으로 전공 수업 만족도 조사 결과에 비해 교양 수업의 교수·학습 만족도가 조금씩 낮게 나타났다. 또한 전공 교수·학습 만족도와 마찬가지로 대체적으로 문항별 응답 평균값이 매년 하락과 상승을 반복하기는 하였으나 조사 초기인 2011년보다 2014년의 만족도 평균값이 낮은 경우가 많아 교양 수업을 대상으로 한 교수·학습 질 제고를 위한 노력이 필요함을 시사하고 있었다.

구체적으로 살펴보면, 전반적인 교양 수업의 만족도에 관한 평균값은 2011년 2.95에서 2012년 2.79로 하락하였다가, 2013년 2.85로 다시 조금 상승하게 되고 이후 2014년에는 2.41로 급격히 하락하는 것으로 나타났다. 전공 수업 만족도에서 가장 큰 하락을 보였던 수업 목표와 기대 수준이 명확하다는 문항에 대한 만족도는 교양 수업에서도 가장 크게 하락하였다. 2011년 2.91에서 2012년 2.76, 2013년에 2.71, 2014년 2.30으로 지속적으로 감소 추세를 보였고, 총 0.61 하락하여 전공 수업보다 하락 폭이 더 큰 것으로 나타났다. 이 외에도 교양 수업이 흥미롭고 지적 호기심을 자극한다에 대한 응답의 평균값은 2011년 2.87, 2012년 2.73, 2013년 2.78, 2014년 2.33이었고, 수업시간에 배운 내용에 맞게 시험이 출제되는지는 2011년 3.15, 2012년 3.06, 2013년 3.12, 2014년 2.62로 나타났다. 교양 수업의 학습량이 적절한지에 대한 학생들의 만족도 평균값은 2011년 2.59, 2012년 2.74, 2013년 2.78, 2014년 2.34로 나타났고, 학습내용의 이해를 위한 충분한 시간이 부여되었는지에 대한 평균값은 2011년 2.83, 2012년 2.70, 2013년 2.77, 2014년 2.33로 나타났다. 교양수업의 평가관리 및 채점의 공정성에 만족하는 학생들의 평균값은 2011년에 3.04에서 2012년에는 2.93, 2013년에는 2.98, 2014년에는 2.52로 나타났으며, 적절한 수업자료 선택에 있어서는 2011년 3.09, 2012년 3.0, 2013년 3.14, 2014년 2.62의 평균값을 보였다. 교양 수업 교수들의 설명력에 관한 학생들의 만족도 평균은 2011년 2.98, 2012년 2.85, 2013년 3.05, 2014년 2.55였고, 수업에서 적절한 피드백을 받았는지는 2011년 2.69, 2012년 2.50, 2013년 2.66, 2014년 2.25로 나타났다. 마지막으로 교수가 학생들이 학습 관련하여 겪는 어려움을 이해하는 것에 대한 만족도는 2011년에 2.80, 2012년에 2.61, 2013년에 2.89, 2014년의 2.43의 평균값을 보였다.

다음으로 2013년에 추가로 조사된 항목인 수업에서 교양 과목과 관련한 적절한 사례를 제시한다는 문항과 수업내용이 교양을 함양하는데 도움을 준다는 항목의 평균값은 각각 2013년에 2.90, 2.85, 2014년에는 2.40, 2.41로 나타나, 두 문항의 평균값이 지속적으로 감소하는 것으로 나타났다.

한편 수업에서 이해보다 암기를 더 강조한다는 문항의 경우 2012년 2.80, 2011년 2.48로 평균값이 2011년 보다 높게 나타났다. 그러나 최종적으로는 2014년의 평균값이 2011년보다 낮게 나타나, 조사 초기인 2011년 보다 2014년에 교양 수업에서 이해보다 암기를 강조하는 교수의 경향성은 더 강해졌다고 볼 수 있다. 다음으로 교수가 성별, 종교 인종 등에 편견을 표현한다에 대한 응답의 평균값은 2011년 1.93에서 2012년 1.60으로 하락하였다. 그러나 이 문항은 역코딩을 하였기에 이는 2012년에 교수가 수업에서 편견을 더 많이 표현한 것으로 해석해야 한다. 특히 이 문항은 2012년에 평균값이 다소 하락하긴 하였으나, 이후 지속적으로 상승하여 최종적으로 2014년 3.47로 평균값이 2011년보다 매우 높게 나타나, 교수의 교양 수업 시간 내 편견의 표현이 상당히 줄어들었음을 알 수 있다.

〈표 Ⅳ-25〉 교양 교수·학습 만족도 기술 분석: 2011-2014

영역	설문내용	2011		2012		2013		2014	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
교양 수업 만족도	전반적 수업 만족	2.95	0.74	2.79	0.84	2.85	0.82	2.41	0.97
	(역코딩)이해보다 암기 강조	2.80	0.82	2.48	1.03	2.56	1.01	2.86	1.01
	수업의 목표와 기대수준이 명확	2.91	0.71	2.76	0.83	2.71	0.81	2.30	0.93
	학습량이 적절	2.59	0.82	2.74	0.84	2.78	0.80	2.34	0.96
	학습내용 이해 위한 충분한 시간 부여	2.83	0.73	2.70	0.86	2.77	0.83	2.33	0.96
	평가관리/채점의 공정성	3.04	0.69	2.93	0.80	2.98	0.77	2.52	1
	수업 내용과 연계된 시험 출제	3.15	0.69	3.06	0.77	3.12	0.73	2.62	1.01
	적절한 수업자료 선택	3.09	0.68	3.00	0.77	3.14	0.76	2.62	1.03
	교수들 설명력	2.98	0.76	2.85	0.86	3.05	0.79	2.55	1.01
	적절한 사례 제시	-	-	-	-	2.90	0.85	2.40	1
	수업이 흥미롭고 지적호기심을 자극	2.87	0.83	2.73	0.94	2.78	0.91	2.33	1
	적절한 피드백	2.69	0.82	2.50	0.94	2.66	0.90	2.25	0.98
	교수가 학생의 학습 관련 어려움을 이해	2.80	0.81	2.61	0.91	2.89	0.83	2.43	0.98
	(역코딩)교수가 성별, 종교, 인종 등에 편견 표현	1.93	0.95	1.60	0.90	1.72	0.97	3.47	0.86
	교양함양에 도움					2.85	0.85	2.41	1

라) 교수-학생 상호작용(SFI)

교수-학생 상호작용 관련 5개 문항에 대한 응답의 평균값은 4년 동안 계속 1점대에 분포하고 있어 대학에서 교수와 학생 간 상호작용 빈도가 매우 낮다는 것을 알 수 있다. 구체적으로 문항별 추이를 보면, 수강신청에 대해 교수와 의논한다에 응답한 학생들의 평균값은 2011년 1.34에서 2014년 1.40로, 수업내용 및 과제에 대해 교수와 의논한다는 2011년 1.74에서 2014년 1.92로, 시험 및 성적에 관해 교수와 의논한다는 2011년 1.68에서 2014년 1.78로 이들 문항은 2011년에서 2014년으로 갈수록 평균값이 상승 추세를 보이고 있다. 진로에 대해 교수와 의논한다는 2011년 1.74에서 2014년 1.85로 증가 추세를 보이나, 2012년에는 소폭 감소하기도 하였다. 수업 또는 진로 이외의 일로 교수와 교류한다는 학생의 응답 평균값은 2011년 1.52, 2012년 1.51, 2013년 1.68, 2014년 1.62로 지속적으로 하락과 상승을 오가는 것으로 나타났다. 우리나라 대학생의 교수-학생 상호작용에 대한 조사 결과를 종합해보면, 전반적으로 관련 문항의 평균값이 시간의 흐름에 따라 조금씩 상승하고 있어 개선되고 있음을 알 수 있었다. 하지만 전술하였듯이 4간 척도로 측정된 문항의 평균값이 4년 내내 1점대에 머물러 있다는 점에서 볼 때 우리나라 대학생의 교수-학생 상호작용 빈도는 여전히 낮은 수준임을 확인할 수 있었다.

〈표 Ⅳ-26〉 교수-학생 상호작용 기술 분석: 2011-2014

영역	설문내용	2011		2012		2013		2014	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
교수와의 상호작용	수강신청에 대해 교수와 의논	1.34	0.62	1.34	0.64	1.39	0.68	1.40	0.71
	수업내용 및 과제에 대해 교수와 의논	1.74	0.76	1.86	0.80	1.91	0.82	1.92	0.84
	시험 및 성적에 대해 교수와 의논	1.68	0.74	1.73	0.77	1.77	0.79	1.78	0.81
	진로에 대해 교수와 의논	1.74	0.78	1.72	0.81	1.81	0.83	1.85	0.85
	수업 또는 진로 이외의 일로 교수와 교류	1.52	0.69	1.51	0.71	1.68	0.79	1.62	0.78

마) 학생지원의 질(QSS)

학생지원의 질에 관한 9개 문항 응답의 평균값은 전반적으로 꾸준히 증가하는 것으로 나타났다. 특히 건강, 복지 서비스는 2013년 2.61에서 2014년 2.83으로, 심리 상담에 관한 응답은 2.56에서 2.76으로 전년도와 비교했을 경우 전체 문항 중 가장 높은 증가폭을 보이는 것으로 나타났다. 세부적으로 일부 항목에서 2011년도에서 2014년까지의 조사 기간 동안 평균값이 하락하거나 상승과 하락을 반복하는 경우가 있었지만, 대체적으로는 2014년 평균값이 2011년 평균값 보다 높게 나타나 학습지원에 관한 만족도가 상승하고 있음을 알 수 있었다.

구체적으로 살펴보면, 교수·학습지원과 관련한 학생들의 만족도 평균값은 2011년 2.62, 2012년 2.84, 2013년 2.87, 2014년 2.86이었고, 대학생활 적응을 위한 멘토링 지원의 만족도는 2011년 2.41, 2012년 2.68, 2013년 2.71, 2014년 2.72로 나타났다. 직업 및 경력관련 상담 지원에 대한 학생들의 만족도 평균은 2011년 2.47, 2012년 2.73, 2013년 2.75, 2014년 2.72이었으며, 장학금 지원 프로그램에 관한 만족도는 2011년 2.44, 2012년 2.57, 2013년 2.62, 2014년 2.75로 나타났다.

그러나 학생 지원의 질 영역의 전체 평균값이 2점대 중후반에 머물러있다는 점에서, 대학에서 제공하는 학습지원에 대한 학생들의 만족도는 '불만'과 '만족' 사이에 위치하고 있다. 특히 입학전 프로그램과 관련한 대학의 지원과 관련된 만족도는 9개 항목 중 매년 가장 낮은 평균값을 보이고 있었다. 2011년에 평균값 2.36에서 2012년 2.53, 2013년 2.57, 2014년 2.61로 미세하게나마 매년 상승하는 것으로 나타났지만 여전히 그 평균값이 낮은 수준이라는 점에서, 무엇보다도 대학 신입생들을 위한 프로그램의 편성과 개선의 노력이 무엇보다 대학 차원에서 필요함을 알 수 있다.

〈표 Ⅳ-27〉 학생지원의 질 기술 분석: 2011-2014

영역	설문내용	2011		2012		2013		2014	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
학습 지원 만족도	건강, 복지 서비스	2.59	0.74	2.92	0.76	2.61	1.27	2.83	0.76
	심리 상담	2.41	0.70	2.71	0.84	2.56	1.26	2.76	0.80
	교수·학습지원	2.62	0.75	2.84	0.77	2.87	1.21	2.86	0.74
	학습 지원 튜터링 서비스	2.44	0.72	2.74	0.85	2.73	1.26	2.75	0.82
	대학생활 적응을 위한 멘토링	2.41	0.72	2.68	0.88	2.71	1.28	2.72	0.87
	입학전 프로그램(보충교육)	2.36	0.71	2.53	0.88	2.57	1.35	2.61	0.87
	사회·문화행사	2.63	0.75	2.86	0.77	2.66	1.24	2.78	0.77
	직업 및 경력관련 상담	2.47	0.74	2.73	0.83	2.75	1.28	2.72	0.82
	장학금 지원 프로그램	2.44	0.88	2.57	0.98	2.62	1.31	2.75	0.92

바) 교수·학습성과(TLO)

교수·학습성과와 관련된 19문항 중 가장 두드러지게 나타나는 교수·학습성과는 전공분야와 관련한 지식과 능력의 향상이다. 2011년에서 2014년까지 4개년 조사에서 이 문항 응답의 평균값은 2011년 2.75, 2012년 2.77, 2013년 2.81, 2014년 2.81로 대체로 '향상 됨'에 가까운 성과를 나타내며 매년 가장 높은 평균값을 나타냈다. 여러 연구에서 고차원적 인지 능력의 핵심 요인으로 간주되는 대학교육을 통한 문제해결능력과 비판적·분석적 사고능력의 향상 정도에 대한 학생 응답의 평균값은 2011년에 각각 2.47, 2.39이었고 2012년 2.47, 2.38, 2013년 2.49, 2.37, 2014년에는 2.43, 2.39로 나타나 큰 변화 없이 학생들은 이 항목의 학습성과 향상에 대해 부정적인 태도가 우세한 것으로 나타났다.

대학 교양교육의 핵심이라고 할 수 있는 학생들의 글쓰기와 말하기 능력의 향상 정도는 더욱 부정적인 평가를 받았다. 두 문항에 대한 학생 응답의 평균값은 각각 2011년 2.22, 2.22였고, 2012년 2.19, 2.19, 2013년 2.22, 2.21, 2014년 2.25 2.24로 미세하게 상승하고는 있으나 여전히 부정적인 답변이 강하게 나타났다.

컴퓨팅과 정보기술 사용 능력과 통계 등 양적 자료 분석 능력 역시 대학교육을 통해 향상된 정도가 그리 높지 않은 것으로 학생들은 평가하고 있었다. 각각에 대한 응답의 평균값은 2011년 2.21, 2.24, 2012년 2.20, 2.24, 2013년 2.24, 2.05, 2014년 2.28, 2.27로

평균값이 다소 상승하긴 하였으나, 여전히 대학생들은 대학교육을 통해 정보통신기술 사용 능력과 양적 자료의 분석 능력이 향상되지 않았다고 평가하였다.

외국어 실력은 대학교육을 통해 향상된 학습성과 중 가장 낮은 평균값을 보여주고 있는 핵심역량이었다. 2011년 조사에서 학생들의 외국어 실력에 대한 응답 평균값은 1.97로 전체 문항별 평균값 중 가장 낮은 수치를 기록하였는데, 2012년과 2013년에 1.95, 2014년 1.91로 지속적으로 떨어진 것으로 나타났다. 이는 대학교육을 통한 외국어 실력 향상이 거의 이루어지고 있지 않음을 의미한다.

이 밖에도 가치관과 윤리관, 공동체 의식, 다문화 이해 능력과 같은 학생들의 사고방식에 대한 성과의 발전은 매년 조금씩 하락과 상승을 반복하고 있었지만 2014년의 평균값이 2011년 보다 작은 것으로 나타나 대학을 통한 의식적 차원에서의 변화는 나타나지 않음을 확인할 수 있었다. 우선, 가치관과 윤리관에 성과 및 진전이 있었다고 응답한 학생들의 평균값은 2011년 2.31, 2012년 2.30, 2013년 2.57, 2014년 2.28로 나타났으며, 공동체 의식과 관련하여 성과가 있었다고 응답한 학생들의 평균값은 2011년 2.50, 2012년 2.50, 2013년 2.02, 2014년 2.48로 나타났다. 다문화 이해 능력과 관련하여 성과가 있었다고 응답한 학생의 평균값은 2011년 2.20, 2012년 2.02, 2013년 2.48, 2014년 2.03으로 나타나 세 항목 모두 2014년의 평균값이 2011년 보다 낮은 수치를 기록하고 있었다.

반면, 효과적인 시간 관리 능력, 자기 주도적 학습 능력, 자기이해 능력, 스트레스 관리 능력과 같은 개인 차원에서의 역량과 관련한 항목의 평균값도 매년 큰 차이 없이 비슷한 수준에서 유지되고 있었다. 우선 효과적인 시간 관리 능력과 관련하여 성과가 있었다고 응답한 경우의 평균값은 2011년 2.22, 2012년 2.20, 2013년 2.3, 2014년 2.24로 미세한 상승과 하락을 반복하는 경향을 보였으며, 자기 주도적 학습 능력과 관련한 평균값도 2011년 2.50, 2012년 2.48, 2013년 2.51, 2014년 2.51로 거의 변화 없이 일정한 수준이 유지되고 있었다.

전반적으로 핵심역량별 학습성과 향상 정도를 묻는 문항에 대한 응답 평균이 2점 초중반에 머물렀다는 결과를 놓고 볼 때, 우리나라 대학생들은 대학교육을 통한 학습성과 향상 정도를 그다지 높이 평가하지 않았다. 특히 그 평균값들이 전체적으로 뚜렷한 경향성 없이 2011년도의 평균값과 2014년도의 평균값이 비슷한 수준에서 유지되고 있었다는 사실에 주목할 필요가 있다. 이는 최근 몇 년 동안 각 대학이 교육역량 강화 차원에서 바람

직한 학습경험을 활성화하고 학습성과 향상을 위한 조치를 시도하였음에도 불구하고 이러한 노력이 아직까지는 학생 개개인이 체감하는 학습성과 향상으로 이어지지 못하였음을 유추해 볼 수 있다.

〈표 Ⅳ-28〉 교수·학습성과 기술 분석: 2011-2014

영역	설문내용	2011		2012		2013		2014	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
학습성과	인문적 소양	2.32	0.80	2.31	0.81	2.30	0.81	2.28	0.83
	수업 또는 일 관련 지식과 기술	2.44	0.87	2.61	0.82	2.66	0.80	2.65	0.81
	전공분야 관련 지식과 능력	2.75	0.85	2.77	0.86	2.81	0.83	2.81	0.84
	명료하고 효과적으로 글쓰기	2.22	0.85	2.19	0.87	2.22	0.86	2.25	0.86
	명료하고 효과적으로 말하기	2.22	0.87	2.19	0.88	2.21	0.87	2.24	0.88
	비판적, 분석적 사고	2.39	0.88	2.38	0.89	2.37	0.88	2.39	0.88
	양적 자료(통계) 이해 및 분석	2.24	0.88	2.24	0.90	2.05	0.89	2.27	0.89
	컴퓨팅과 정보기술 및 소프트웨어 사용	2.21	0.95	2.20	0.98	2.24	0.88	2.28	0.98
	창의성	-	-	-	-	2.29	0.96	2.20	0.89
	다른 사람들과 팀워크 및 협력	2.58	0.87	2.58	0.89	2.58	0.88	2.55	0.88
	문제해결능력	2.47	0.84	2.47	0.85	2.49	0.93	2.43	0.84
	가치관과 윤리관	2.31	0.91	2.30	0.93	2.57	0.91	2.28	0.93
	공동체 의식	2.50	0.93	2.50	0.94	2.02	0.95	2.48	0.93
	다문화 이해 능력	2.20	0.94	2.02	0.96	2.48	0.83	2.03	0.95
	효과적인 시간 관리 능력	2.22	0.91	2.20	0.94	2.3	0.92	2.24	0.92
	자기 주도적 학습 능력	2.50	0.92	2.48	0.95	2.51	0.94	2.51	0.93
	자기이해 능력	2.56	0.89	2.57	0.92	2.14	0.95	2.59	0.91
	스트레스 관리 능력	2.21	0.94	2.09	0.96	2.21	0.92	2.17	0.95
	외국어 능력	1.97	0.88	1.95	0.89	1.95	0.88	1.91	0.88

2) 교수·학습과정 특징별 추이

가) 수업 중 학습활동

수업 중 학습활동은 수업 중 질문, 발표, 토론 및 토의, 팀 프로젝트와 같은 활동에의 참여와 과제제출, 출결, 수업태도와 같은 내용을 다루는 2개 영역으로 구성된다. 이들 영

역별 추이는 다음과 같다.

먼저 수업 중 질문, 발표 등 다양한 활동에 참여하는 것과 관련된 4가지 문항에 대한 응답의 평균값을 살펴보면, 대체로 증가하는 경향성이 있는 것으로 나타났다.[16] 수업 중 궁금한 사항에 대해 질문하는 경우의 평균값은 2011년, 2012년 2.00에서 2013년 2.06, 2014년 2.08이었다. 소폭 상승하기는 했으나 여전히 학생들은 수업 중 궁금한 사항이 있을 때 질문을 '가끔'하는 것으로 나타났다. 반면 수업 중 팀 프로젝트 참여를 묻는 문항들의 응답 평균값은 2013년 2.97, 2014년 2.98으로 학생들이 수업 중 팀 프로젝트에 '자주' 참여하는 것으로 나타났다. 특히 수업 중 발표 참여에 관한 학생들의 응답 평균은 2011년 2.33, 2012년 2.37, 2013년 2.72, 2014년 2.71로 2014년에 전년도에 비해 약간 하락하고 있으나 상승폭이 네 항목 중 가장 높아 학생들의 수업 중 발표 참여가 점점 활발해지는 것으로 나타났다. 마지막으로 수업 중 토론 및 토의에 참여하는 학생들의 평균값은 2013년 2.59, 2014년 2.58로 나타났다.

이와 같은 분석 결과는 전통적인 일방향의 주입식 교육이 여전히 대학 강의의 주를 이루고 있음을 유추하게 한다.

다음으로 과제제출과 출결사항 및 수업태도와 관련한 영역에 속하는 5가지 문항에 대한 응답의 평균값을 살펴보면, 결석과 지각에 관한 활동은 매년 증가하고 있는 반면, 수업 과제를 제출기한을 넘겨 제출하거나 수업태도(졸거나 잠, 문자나 채팅)와 관련된 문항의 평균값은 상승과 하락을 반복하긴 하나 어느 정도 비슷한 수준을 유지하는 것으로 나타났다. 구체적으로 살펴보면, 수업에 결석하는 정도에 응답한 학생들의 평균값은 2011년 1.68에서 2014년 2.90으로 크게 증가하였는데, 이는 즉 학생들이 한 학기에 보통 5회 이상 결석하는 것을 의미한다. 비슷하게 수업에 지각하는 행동의 평균값도 2011년 1.77에서 2014년 3.02로 역시 증가폭이 컸으며, 이는 학생들은 주 당 5회 이상 수업에 지각한다는 사실을 의미한다. 반면 수업시간의 학생 태도와 관련된 문항들은 공통으로 상승과 하락을 반복하는 경향성을 보였다. 수업시간에 졸거나 잠을 잔다고 응답한 학생들의 평균값은 2011년 1.68, 2012년 1.78, 2013년 1.68, 2014년에는 1.62이었다. 수업시간에 문자나 채팅을 하는 경우는 2011년 1.79, 2012년 1.97, 2013년 1.90, 2014년 1.86으로 나타났다.

16) '수업 중 발표 참여'와 '수업 중 토론 및 토의 참여'에 대한 항목이 2013년부터는 각각 분리되어 조사되었지만, 2011년도와 2012년도 조사의 경우 "수업 중 발표(프레젠테이션), 토론 및 토의에 참여함"이라는 하나의 문항으로 조사되었다. 본 연구에서는 2011년도와 2012년도에 해당하는 이 문항을 '수업 중 발표 참여'로 간주하여 기술 분석을 실시하였다.

수업시간에 문자나 채팅을 하는 경향이 졸거나 잠을 자는 것보다 다소 높았으나. 평균값으로 보면 학생들은 이들 행동을 '거의 하지 않음' 또는 행동을 하더라도 '가끔' 하는 것으로 나타났다. 마지막으로 과제를 기한이 넘겨서 제출한다에 응답한 학생들의 평균값은 2011년 1.33, 2012년 1.25, 2013년 1.27, 2014년 1.25로 나타나, 대체로 학생들이 기한에 맞게 과제를 제출하고 있었다.

〈표 Ⅳ-29〉 수업 중 학습활동 기술 분석: 2011-2014

영역	설문내용	2011		2012		2013		2014	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
수업 중 발표, 질문, 토의 참석	수업 중 궁금한 사항 질문	2.00	0.84	2.00	0.87	2.06	0.87	2.08	0.89
	수업 중 발표 참여	2.33	0.88	2.37	0.91	2.72	0.88	2.71	0.93
	수업 중 토론 및 토의 참여	–	–	–	–	2.59	0.90	2.58	0.93
	수업 중 팀 프로젝트 참여	–	–	–	–	2.97	0.89	2.96	0.91
과제 제출, 출결, 수업 태도	수업과제를 제출기한 넘겨 제출	1.33	0.66	1.25	0.59	1.27	0.62	1.25	0.62
	수업에 결석함	1.68	1.06	2.83	1.36	2.82	1.37	2.90	1.36
	수업에 지각함	1.77	1.08	2.90	1.38	2.95	1.38	3.02	1.36
	수업시간에 졸거나 잠	1.68	0.71	1.78	0.71	1.68	0.71	1.62	0.70
	수업시간에 문자나 채팅	1.79	0.76	1.97	0.82	1.90	0.80	1.86	0.80

나) 수업 외 학습활동

수업 외 학습활동은 글쓰기 태도와 읽기, 쓰기 분량의 2개 영역으로 구성되었으며, 이들 영역별 추이는 다음과 같다.

먼저 학생들의 글쓰기 태도와 관련된 2개 문항에 대한 응답의 평균값을 살펴보면, 학생들은 자신이 쓴 문장을 다른 사람에게 검토를 부탁한다는데 응답한 평균이 2011년 1.79에서 2012년 1.95로 지속적으로 상승한 것으로 나타났다. 그러나 여전히 평균값이 낮아 학생들은 '가끔' 자신의 글을 다른 사람에게 검토하도록 부탁하는 것으로 나타났다. 다음으로 제출 전 내용과 구성에 대해 2번 이상 수정한다고 응답한 학생의 평균값은 2011년 2.68, 2012년 2.80, 2013년 2.64, 2014년 2.73으로 상승과 하락을 반복하는 경향을 보였다. 다만 응답의 평균값이 이전 문항보다 높아 제출 전까지의 자체 수정은 '자주'하는 것

으로 나타났다. 이러한 결과를 통해 알 수 있듯이 학생들은 자신의 글쓰기와 관련하여 제출 전까지 2번 이상 스스로 수정하는 경우는 많으나, 다른 사람에게 자신의 글을 보여주는 행위에 있어는 매우 소극적이었다.

읽기, 쓰기, 분량과 관련한 영역과 관련된 5가지 문항에 관한 응답의 평균값을 살펴보면, 학생들은 수업과 관련된 교재 또는 부교재로 읽은 도서 수가 2011년 2.24에서 2012년 2.06로 감소한 뒤 이후 2013년 2.04, 2014년 2.05로 일정 수준을 유지하고 있었다. 이는 한 학기에 학생들이 수업과 관련하여 읽는 도서가 평균 1~5권임을 의미한다. 수업 외에 개인적으로 읽는 도서 수 역시 평균값이 2011년 2.30, 2012년 2.22, 2013년 2.08, 2014년 2.04로 매년 지속적으로 감소하는 것으로 나타났고, 평균값이 수업 관련 도서 수 보다는 약간 높기는 하지만 동일하게 평균 1~5권을 읽는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 학생들이 한 학기에 읽는 도서 수가 수업이든 개인적이든 여부에 상관없이 감소하고 있는 것을 나타낸다.

다음으로 보고서 분량에 따른 문항별 응답의 평균값을 살펴보면 5쪽 미만의 보고서를 제출하는 경우가 2011년 2.39, 2012년 2.36, 2013년 2.28, 2014년 2.28로 소폭 감소하기는 했지만 매년 가장 높은 평균값을 보여 학생들은 한 학기에 1~5개 정도의 5쪽 미만의 보고서를 작성하는 것으로 나타났다. 반면 15쪽 이상의 보고서를 제출하는 경우는 2011년 1.61, 2012년 2.00, 2013년 1.94, 2014년 1.53으로 2012년 소폭 상승하다 이후 지속적으로 감소하는 경향이어 보고서 제출량이 점차 줄고 있음을 유추할 수 있다.

결론적으로 수업 외 학습활동에 대한 추이 분석을 보면, 학생들은 글쓰기에 있어 소극적이고, 한 학기에 읽는 도서의 수는 점점 줄어들고 있었으며, 보고서도 5쪽 미만의 보고서를 제출하는 경우가 많아 글쓰기의 절대량이 부족한 것으로 나타나 대학생들의 학습활동에 문제가 있음을 짐작할 수 있다.

〈표 Ⅳ-30〉 수업 외 학습활동 기술 분석: 2011-2014

영역	설문내용	2011		2012		2013		2014	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
글쓰기 태도	내가 쓴 문장을 다른 사람에게 검토 부탁	1.79	0.81	1.79	0.83	1.91	0.88	1.95	0.90
	제출 전까지 내용과 구성에 대해 2번 이상 수정	2.68	0.91	2.80	0.91	2.64	0.92	2.73	0.92
읽기, 쓰기, 분량	수업 관련 교재 또는 부교재로 읽은 도서 수	2.24	0.77	2.06	0.70	2.04	0.74	2.05	0.72
	수업 관계없이 읽은 도서 수	2.30	0.96	2.22	0.94	2.08	0.89	2.04	0.89
	15쪽 이상 작성 논문 보고서 수	1.61	0.76	2.00	0.82	1.94	0.80	1.53	0.73
	5쪽 이상 14쪽 이하 보고서 수	2.00	0.83	1.83	0.80	1.79	0.79	1.85	0.78
	5쪽 미만 보고서 수	2.39	0.98	2.36	0.96	2.28	0.92	2.28	0.91

다) 영어 강의 경험

먼저 학생들이 수강한 전체 전공 강좌 수 대비 영어 강의가 차지하는 비율을 살펴본 결과, 2011년 13.83%, 2012년 17.67%, 2013년 15.97%, 2014년 14.90%로 나타났다. 매년 상승과 하락이 반복되어 나타나나 변동의 폭이 크지 않아, 학생들의 대학 내 영어강의 수강은 매년 비슷한 수준에서 유지되고 있음을 알 수 있었다. 다음으로 영어 강의 수업 시 교수들의 영어 사용 비율에 대해 살펴본 결과, 2013년 3.51로 다소 하락하긴 하나 2011년 3.09에서 2014년 3.82로 응답의 평균값이 상승 추세를 보이는 것으로 나타났다. 이는 대학 내 영어 강의에서 교수들이 영어사용을 늘려가고 있으며, 2014년에는 거의 60~80%가 영어를 사용해 수업을 진행한다는 것을 의미한다. 다음으로 학생들이 영어 강의 수업 내용을 어느 정도 이해하는지 살펴본 결과, 2012년과 2013년에 상승과 하락을 반복하기는 했으나 2011년 3.05에서 2014년 3.69로 평균값이 상승한 것으로 나타났다. 이는 학생들이 영어 강의 수업 내용에 대한 이해도가 증가하고 있으며, 학생들은 2014년도에 영어 강의 수업 내용의 60% 정도를 이해한다는 것을 의미한다. 마지막으로 2013년부터 추가로 조사된 항목인 영어 강의 수강 중 질문이나 토론에 참여하는 정도는 2013년에 2.45의 평균값을 보이다가 2014년에 2.70으로 평균값이 향상되어, 영어 강의 중 질문이나 토론에

50% 내외 수준에서 참여하고 있다는 것을 알 수 있다.

영어 강의와 관련한 네 항목 모두 대체로 상승하는 추세에 있긴 하나, 여전히 학생들이 대학 내 전체 강의에서 영어 강의를 수강하는 비율이 매우 낮다는 점과, 학생들의 영어 수업 내용 이해 정도나 질문이나 토론과 같은 방식에의 참여도가 그렇게 높지는 않다는 점에서 글로벌 시대의 인재 양성에 대학이 기여하는 역할이 그다지 크지 않음을 예측할 수 있다. 또한 사회에서 영어 실력을 강조하는 것만큼 대학에서는 그렇지 않은 것으로 나타나, 사회와 대학 현실 사이에 괴리가 있음이 관찰되었다.

〈표 Ⅳ-31〉 영어 강의 경험 기술 분석: 2011-2014

영역	설문내용	2011		2012		2013		2014	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
영어 강의	이번 학기에 수강한 영어강좌 비율	13.83	20.71	17.67	23.74	15.97	26.53	14.90	21.95
	영어강의 수업 시 교수들의 영어사용 비율	3.09	1.66	3.67	1.45	3.51	1.50	3.82	1.38
	영어강의 수업의 내용 이해 정도	3.05	1.47	3.66	1.27	3.39	1.33	3.69	1.22
	영어강의 수강 중 질문이나 토론 참여 정도	-	-	-	-	2.45	1.40	2.70	1.45

라) 자기계발 관련 활동

자기계발 관련 활동은 학생의 프로젝트, 공모전·선발전 등의 각종 대학활동 참여 여부, 동아리·학생회·자원봉사(자발적/수업의 일환) 활동에의 참여 여부를 묻는 2개 영역으로 구성되어 있다. 먼저 학생의 자기계발 활동과 관련된 2개 문항의 응답 추이를 보면, 모두 응답의 평균값이 상승 추세를 보이고 있다. 구체적으로 살펴보면, 각종 프로젝트에 참여한다는 응답의 평균값은 2011년 1.76에서, 2014년 1.86으로, 공모전 등의 각종 대외활동은 2011년 1.50에서 2014년 1.57로 상승하고 있는 것으로 나타났다. 다만, 이들 문항에 대한 응답의 평균값이 전반적으로 낮다는 점은 현재 취업과 관련하여 학생들의 스펙 쌓기 열풍이 불고 있으나, 이러한 사회적 담론과 달리 실제 대학생들의 활동은 그만큼 활발하

지 않은 것으로 나타났다. 이와 관련하여 자기계발에 대한 사회 담론이 과도하게 학생들에게 스펙 쌓기 스트레스를 안기는 것이 아닌가하는 추측을 할 수 있다.

다음으로 동아리, 동호회 활동과 같은 교내 자기계발 활동과 관련한 기술 분석 결과를 살펴보면, 동아리 모임에 참여한다고 응답한 학생의 평균값은 2011년 2.07, 2012년 2.16, 2013년 2.05, 2014년 2.04로 매년 가장 높은 값을 기록해 일반적으로 대학생들의 교내 자기 계발 활동은 동아리와 관련되어 있음을 알 수 있다. 그러나 전반적인 평균값을 보면 대학생들의 동아리 모임에의 참여가 '가끔'이루어지는 것으로 나타났다. 한편 학생회 조직 및 학생회 활동에 참여한다고 응답한 학생의 평균값은 2011년 1.60, 2012년 1.55, 2013년 1.62, 2014년 1.58로 상승과 하락을 반복하기는 하나 매년 큰 변화 없이 '거의 안함' 혹은 '가끔' 사이의 낮은 수준에서 활동이 유지되고 있었다.

마지막으로 교외 자기계발 활동과 관련하여 살펴보면, 자발적 자원봉사 참여응답의 평균값은 2011년 1.67, 2012년 1.73. 2013년 1.67, 2014년 1.71 였고, 수업의 일환으로 봉사활동에 참여한다고 응답한 학생들의 평균값은 2011년 1.51, 2012년 1.55, 2013년 1.49, 2014년 1.48로 역시 상승과 하락이 보이긴 하나 전반적으로 큰 변화 없이 학생들이 '거의 안하거나 ' 혹은 '가끔' 참여하는 것으로 나타났다. 결론적으로 대학생들의 각종 자기계발 활동에의 참여는 매우 소극적인 수준에서 일부 교내 동아리 위주로 이루어지고 있다고 할 수 있다.

〈표 Ⅳ-32〉 각종 자기계발 활동 기술 분석: 2011-2014

영역	설문내용	2011		2012		2013		2014	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
자기 계발 활동	각종 프로젝트 참여	1.76	0.81	1.82	0.85	1.85	0.88	1.86	0.90
	공모전, 선발전 등 각종 대외활동 참여	1.50	0.74	1.55	0.77	1.56	0.79	1.57	0.81
동아리, 동호회 활동	동아리 모임에 참여함	2.07	1.12	2.16	1.16	2.05	1.14	2.04	1.15
	학생회 조직 및 학생회 활동에 참여함	1.60	0.93	1.55	0.92	1.62	0.97	1.58	0.95
	자발적 자원봉사참여	1.67	0.84	1.73	0.89	1.67	0.89	1.71	0.92
	수업의 일환으로 봉사 참여	1.51	0.76	1.55	0.79	1.49	0.79	1.48	0.80

마) 다양성 경험

다양성 경험과 관련된 4개 하위 문항별 추이는 다음과 같다. 구체적으로 살펴보면, 다른 나라 친구와 친해지려고 노력한다고 응답한 학생들의 평균값은 2011년 1.73, 2012년 1.77, 2013년 1.72, 2014년 1.72, 가치관이 다른 친구와 토론한다는 2011년 1.82, 2012년 1.88, 2013년 1.77, 2014년 1.81, 정치적 견해가 다른 친구와 토론한다는 2011년 1.64, 2012년 1.67, 2013년 1.64, 2014년 1.66, 종교적 신념이 다른 친구와 토론한다는 2011년 1.55, 2012년 1.55, 2013년 1.55, 2014년 1.54로 나타나 일부 상승과 하락이 관찰되긴 하나 그 변화의 크기가 여전히 매우 작고 결론적으로 2014년의 평균값이 2011년의 평균값과 별 다른 차이가 없다는 점에서 전체적인 경향은 낮은 수준에서 학생들의 해당 항목에의 노력이 유지되고 있다고 볼 수 있다.

결론적으로 학생들의 대학 내 다양성 경험은 상당히 정태적인 결과 값들의 변화가 관찰되어 학생들은 다양한 사람들과의 교류에 있어 부정적 혹은 소극적 경향이 있음을 이해할 수 있었다. 대학은 학생들이 다양한 문화와 가치관을 공유할 수 있는 장을 마련해주어야 할 것이다. 특히 기존의 대학 문화가 닫힌 공간으로서 배움만을 추구하는 전통적인 성향과 한국 사회 특유의 보수성이 여전히 남아있어 다양성에 대한 폐쇄성이 여전히 젊은 학생들 사이에서 나타나고 있다는 점에서 대학 차원에서의 노력이 요구된다.

〈표 Ⅳ-33〉 다양성 경험 기술 분석: 2011-2014

영역	설문내용	2011		2012		2013		2014	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
다양성 경험	다른 나라 친구와 친해 지려고 노력함	1.73	0.88	1.77	0.90	1.72	0.91	1.72	0.93
	가치관 다른 친구와 토론함	1.82	0.84	1.88	0.86	1.77	0.87	1.81	0.89
	정치적 견해가 다른 친구와 토론함	1.64	0.79	1.67	0.82	1.64	0.83	1.66	0.85
	종교적 신념이 다른 친구와 토론함	1.55	0.78	1.55	0.78	1.55	0.80	1.54	0.81

바) 근로(취업 및 아르바이트) 활동

학생의 근로 활동은 근로 시간과 근로가 학업에 미치는 영향의 2개 영역으로 구성되어 있다. 먼저 근로 시간과 관련된 2개 문항의 추이는 다음과 같다. 한 학기 중 교내에서 보수가 있는 근로활동을 일주일에 15시간 이상 한다고 응답한 학생의 비율을 살펴보면, 2011년 6.5%, 2012년 4%, 2013년 4.9%, 2014년 5%로 대체로 낮은 수준에 머물러 있었으며, 증가나 하락의 경향성이 뚜렷이 관찰되지 않았다. 반면 교외에서 주당 15시간 이상의 일을 한다고 응답한 학생의 비율은 2011년 8.6%, 2012년 12.5%, 2013년 13.8%, 2014년 13.1%로 나타나 매년 교내에서의 근로보다 높은 응답률을 보였고, 2014년 소폭 감소하기는 했으나 대체로 증가하는 것으로 나타났다. 그리고 교내·외 근로 활동 참여의 격차를 살펴보면 2011년에는 교내가 6.5%, 교외가 8.7%로 차이가 크지 않았던 것과 달리, 2014년에는 교내가 5%, 교외가 13.1%로 2배 이상의 높은 차이가 나타났다. 이와 같은 결과는 다음과 같이 해석할 수 있다. 즉, 취업이나 아르바이트를 하려는 학생들의 욕구는 매년 증가하고 있지만, 교내 근로 자체의 공급은 언제나 일정 수준에 머물러 있기 때문에 교외에서 근로 활동을 찾으려는 학생들이 증가한 것으로 볼 수 있다. 이러한 측면에서 대학은 학생들이 대학 내에서 근로 욕구를 충족시킬 수 있게 학교 차원에서의 일자리 제공과 같은 노력들이 필요할 것으로 보인다.

다음으로 교내 및 교외 근로 활동이 학업에 부정적인 영향을 끼쳤다고 응답한 학생의 비율을 살펴본 결과, 2011년 23.3%, 2012년 21.4%, 2013년 18%, 2014년 15.5%로 매년 꾸준히 응답률이 하락하는 것으로 나타나 앞선 근로시간의 경향과는 정반대의 패턴이 관찰되었다. 즉, 교내에서의 근로활동은 대체로 큰 변화 없이 비슷한 수준에서 유지되고, 교외에서의 근로활동 시간은 증가하는 경향을 보이는 반면, 근로활동의 증가가 학업에 미치는 부정적인 영향이 감소하고 있다는 것이다. 이를 통해 근로시간 증가에 따른 근로의 스트레스 태도는 매우 다름을 알 수 있었다.

〈표 Ⅳ-34〉 근로(취업 및 아르바이트)활동 '주당 15시간 이상' 응답률: 2011-2014

(단위: %)

영역	설문내용	2011	2012	2013	2014
근로 시간	교내 근로 주당 15시간 이상 응답률	6.5	4	4.9	5
	교외 근로 주당 15시간 이상 응답률	8.7	12.5	13.8	13.1
근로의 학업영향	보수 있는 근로활동이 학업에 미친 영향 - 직업 때문에 학업시간 많이 빼앗겼다 -	23.3	21.4	18	15.5

사) 대학 및 학과 추천 의사

대학 및 학과 추천 의사의 문항별 응답 추이는 다음과 같다. 먼저 학생이 다니는 대학에 대한 추천 의사는 2011년 82.2%, 2012년 84.2%, 2013년 73.4%, 2014년 74.6%로 2014년에서 소폭 상승하기는 했으나 전반적으로 소속 대학에 대한 학생의 만족도가 하락하고 있음을 알 수 있었다. 다음으로 2013년부터 추가되어 조사된 항목인 현재 전공하고 있는 학과 추천 의사는 2013년 73.8%에서 2014년 71.7%로 하락해 역시 소속 학과에 대한 만족도 모두 떨어지고 있음을 확인하였다.

〈표 Ⅳ-35〉 대학 및 학과에 대한 '긍정적' 태도 응답률: 2011-2014

(단위:%)

영역	설문내용	2011	2012	2013	2014
대학·학과 추천 의사	대학 추천 의사	82.2	84.2	73.4	74.6
	학과 추천 의사	-	-	73.8	71.7

3. 종합 및 시사점

가. 2014년 현황 분석을 통한 시사점

첫째, 6대 교수·학습 역량진단기준별 현황을 보면, 전공에 대한 교수·학습 만족도가 가장 높은 점수를 보였으며, 다음이 학생지원의 질, 교양 교수·학습 만족도, 교수·학습성과,

능동적·협력적 학습활동 순이었다. 교수-학생 상호작용은 가장 낮은 점수인 것으로 분석되었다. 따라서 능동적·협력적 학습활동 및 교수-학생 간 상호작용 활성화를 위한 전략 마련이 시급하다.

둘째, 교수·학습 역량진단기준을 전공별로 살펴보면, 전공에 대한 교수·학습 만족도의 경우 교육(사범), 의·약, 예·체능, 인문계열이 상대적으로 높은 반면, 사회(상경), 자연, 공학계열은 낮았다. 따라서 만족도 점수가 상대적으로 낮은 사회(상경) 및 자연, 공학계열 학생들의 교수·학습 만족도가 낮은 요인 규명 및 만족도 제고를 위한 전략이 필요하다.

한편 낮은 점수를 보인 교수-학생 상호작용을 계열별로 보면 예·체능, 공학, 교육(사범), 의·약 계열과 같은 프로젝트나 실습 위주 학과들의 교수·학생 상호작용은 비교적 양호한 것으로 나타났으나, 사회(상경), 인문, 자연 계열과 같은 기초 학문 관련 분야 학과들의 교수-학생 간 상호작용은 미흡한 것으로 분석되었다. 따라서 기초학문분야의 경우 다른 계열보다도 교수-학생 간 상호작용의 활성화가 더욱 필요함을 알 수 있었다.

마지막으로 역시 낮은 점수를 보인 능동적·협력적 학습활동을 계열별로 살펴보면, 교육(사범), 공학, 의·약, 예체능 계열의 능동적·협력적 학습활동 점수는 상대적으로 높은 반면 자연, 사회(상경), 인문계열은 낮았다. 따라서 기초학문분야의 능동적·협력적 학습활동을 증진시키기 위한 전략이 시급히 요구된다.

셋째, 일방적인 강의 위주 교수·학습과정이 주를 이루고 있다. 이는 앞서 분석한 바와 같이 학생과 교수의 상호작용이 미흡하다는 응답을 통해서도 예측할 수 있다. 학생들이 수업 중 교수들의 질문에 거의 응답을 하지 않는 것으로 나타나 쌍방향 교육이 이루어지고 있지 못하다는 것이 도출되었고, 수업 중 강의에 집중하지 못하고 있는 학생의 비중 역시 높은 것으로 분석되었다. 또한 수업시간에 문자를 보내거나 채팅을 한다고 응답한 학생이 과반 수를 넘는 것으로 나타났다. 따라서 교수와 학생 간 상호작용을 증진시키는 한편, 수업 중 질문과 토의가 활발히 이루어지도록 하는 교수·학습 전략이 모색될 필요가 있다.

넷째, 수업 외에 다양한 학습활동에 참여하는 학생들이 적은 것으로 나타났다. 수업 외의 관심분야, 학습 커뮤니티, 취업·진로 스터디 활동에의 참여 비중이 적으며, 각종 프로젝트, 공모전 등의 대회, 동아리(동호회), 학생회, 자원봉사(지역봉사)에의 참여율 역시 낮은 수준인 것으로 나타났다. 따라서 다양한 수업 외 학습 활동 기회를 제공하고, 활성화

하기 위한 전략이 필요하다.

다섯째, 글로벌 역량강화를 위한 교수·학습 전략이 미흡하다. 우선 영어강의가 내실 있게 운영되고 있지 못하는 것으로 나타났다. 영어강의는 대학평가에 반영되는 동시에 대학의 글로벌화를 위해 중요하게 고려되는 사항이지만, 내실 있는 운영은 이루어지지 않고 있었다. 영어강의가 의무화되어 있는 경우에도 강의의 약 80%만이 영어를 사용하여 진행되고 있으며, 학생들은 영어 강의에 대한 이해도도 80% 정도라는 응답이 많았다. 또한 영어강의가 교수 일방적으로 진행되고, 학생이 수업 중 질문이나 토론에 참여하는 비중은 매우 낮은 것으로 분석되었다. 또한 학교 차원에서도 정치·경제·사회·문화 등 배경이 다른 학생들과의 교류에 대해 별로 강조하지 않는 편이었고, 학생들 역시 다른 나라의 친구와 친해지려고 노력을 거의하지 않는 것으로 나타났다. 대학교육의 국제화가 구호에 그치지 않고, 학생들의 역량을 증진시키고, 교수·학습과정이 글로벌 수준을 유지할 수 있는 전략이 필요하다.

여섯째, 학생들의 읽기·쓰기 절대량이 부족하다. 독서 현황과 관련하여 학생들은 수업 관련 또는 수업 외 개인적, 학문적 이유로 대부분 5권 미만을 읽는 것으로 나타났다. 논문 또는 보고서 작성과 관련해서도 절반 정도가 15쪽 미만을 작성한 것으로 응답하였다. 읽기와 쓰기 능력 등 핵심 기본 역량 제고를 통한 대학교육 성과 제고 전략이 필요하다.

일곱째, 학생들은 근로로 인한 학습 결손을 보이고 있다. 교내 근로 활동에 참여했다고 응답한 학생 중 절반 정도가 5시간 미만, 교외 근로 활동에 참여했다고 응답한 학생 중 절반 이상이 15시간 미만 참여한 것으로 나타났다. 근로 활동을 한 학생을 대상으로 조사한 결과에서는 근로 활동으로 인해 학업 시간을 빼앗겼다고 인식한 학생이 높은 비중을 차지하는 것으로 나타났다. 장학금 지급, 등록금 적정화 등을 통해, 근로로 인한 수업 결손을 방지하기 위한 전략이 필요하다.

여덟째, 학내 구성원과의 관계를 보면 학생들은 선배 및 동료학생과는 친밀함을 느끼는 비중이 매우 높았으나. 행정직원 및 조교와는 친밀한 정도가 낮았다. 각종 지원센터 상담자와의 친밀도 역시 낮은 점수를 보였다. 이는 대학에서 지원하는 심리 상담, 교수·학습 지원, 학습 지원을 위한 튜터링 서비스, 대학생활 적응을 위한 멘토링 서비스, 직업 및 경력관련 상담 및 조언을 활용(사용) 경험이 낮다고 응답한 비율과 상관이 있다. 따라서 다양한 전략을 통해 학내 구성원 간의 친밀도를 높이기 위한 전략 모색이 필요하다.

아홉째, 교육역량강화사업 및 학부교육선진화 사업(ACE 사업)에 참여한 대학들의 교수·학습성과 평균이 비참여대학보다 높은 것으로 나타났다. 따라서 ACE 사업은 그 목적이 학부 교육의 선진화를 통해 학생들의 역량을 증진하는 것이다. 따라서 교수·학습 역량 증진 평가를 통해 동 사업에 대한 효과 평가가 지속적으로 이루어지고, 동 사업에 참여한 대학과 교수들에 대한 인센티브가 강화될 필요가 있다.

열번째, 학기가 높아질수록 능동적·협력적 학습 활동과 교수-학생 상호작용, 교수·학습성과(단, 상호작용과 성과는 8학기 이상 제외) 평균이 높아지고, 학기가 낮을수록 교양 교수·학습 만족도와 학생지원의 질 평균이 높아지는 것으로 나타났다. 따라서 특히 저학년 학생들을 위한 능동적·협력적 학습을 고취할 수 있는 전략이 요구된다.

나. 2011년-2014년 시계열 분석을 통한 시사점

첫째, 학습성과 향상에 기여하는 '능동적·협력적' 학습활동에 대한 지속적 강조와 지원이 요구된다. 능동적·협력적 학습활동은 본 연구가 제안한 교수·학습 역량진단기준의 핵심 항목 중 하나로, 고등사고력 활동, 학습 스터디 활동, 다른 학생에서 설명, 다른 학생과의 협력 등 4가지 학습경험에 관한 설문문항을 활용해 측정하였다. 선행연구 결과는 이들 4개 학습활동이 인지적 측면의 학습성과 향상에 긍정적 영향을 준다는 사실을 보여주고 있다. 특히 고등사고력 증진 활동과 다른 학생에게 설명하고 다른 학생과 협력하는 학습 활동은 분석표본과 분석방법을 달리한 서로 다른 연구(최정윤·이병식, 2009)에서 인지적 학습성과 향상과 상관성을 갖고 있는 것으로 나타났다.

본 연구에서 2011년부터 2014년까지 4년간 자료를 통합하여 분석한 결과, 우리나라 대학의 능동적·협력적 학습활동에 대한 몰입 정도는 복합적으로 나타났다. 수업에서 얻은 생각과 개념을 연계해 보거나 응용해 보고, 아이디어와 정보, 경험을 연결해 보고, 문제해결방안을 모색해 보는 등 고등사고력을 요하는 학습경험의 빈도는 '자주' 또는 '매우 자주'의 긍정적 답변이 다소 우세했으며 해를 거듭하면서 긍정적 학습경험이 증가하는 추세가 비교적 뚜렷하게 나타났다.

협력적 학습활동의 경우, 측정문항별로 경향성이 다르게 나타났다. 수업에서 배운 내용을 다른 사람에게 설명하거나 수업과제를 위해 동일 수강생들과 협력하는 활동은 비교적

경험 빈도가 높게 나타났고 해마다 증가하는 추세가 관찰되었다. 반면, 문제해결책을 찾고 타인에서 설명하거나 수업과제를 위해 수업외 동료들과 협력한 활동의 경우, '자주' 이상의 경험 빈도를 보고한 응답자 수가 많지 않았다. 다만 동 문항에 대한 응답 추세는 학생들이 협력적 학습활동을 이전보다는 더 많이 경험하고 있음을 알려주고 있다.

능동적·협력적 학습활동에 관한 분석 결과는 우리나라 대학교육 현장에서 일어나고 있는 긍정적 변화와 부정적 현실을 동시에 보여주고 있다. 고등사고력 증진 활동의 경험 빈도가 비교적 높고 완연한 상승 추세가 나타난 배경으로 최근 정책적으로 '교육'과 '학습성과'의 중요성을 강조하고 있는 것을 손꼽을 수 있다. '대학교육역량'에 초점을 둔 정책이 시행되면서 역량기반 교육과정이 도입되고, 액션러닝이나 문제기반학습과 같은 새로운 교수법이 확산되고 있다. 이러한 대학의 정책적 노력이 수업 전반에 영향을 주어 학생들이 이전보다 고등사고력을 요하는 학습활동에 더 많이 노출되는 경험을 많이 하고 있다고 추정해 볼 수 있다.

반면, 저조한 스터디 활동은 다소 의외의 결과인 동시에 우리나라 대학생이 처한 어려움을 보여주고 있다. 과거에는 자율적인 협력 학습 활동인 스터디 활동이 대학생의 자유로운 학문 활동의 표상으로 여겨졌다. 자발적으로 동료학생과 함께 공부하는 모임인 스터디 활동이 이제는 더 이상 대학생의 주된 학습활동이 아니라는 사실을 4년 동안의 시계열 자료가 보여주고 있다. 스터디 활동의 퇴조 현상에 대해 여러 가지 요인을 유추해 볼 수 있겠으나 대학생들이 예전보다 취업 등 진로 준비에 압박을 받는 점을 생각해 볼 수 있다. 또 다른 요인으로 동료학생들과 더불어 학습하는 활동 자체에 대한 선호도가 떨어졌다고 생각해 볼 수 있다. 스터디 활동에 관한 3개 문항 중 취업 및 진로 관련 스터디 활동의 빈도를 묻는 문항에서도 학생들이 참여 정도가 높지 않았다. 스터디 활동은 정규교과 활동이 아니기 때문에 대학 당국이 영향을 미치기 쉽지 않다. 하지만, 스터디 활동의 긍정적 학습 효과와 협력을 통한 문제해결능력을 강조하는 최근 노동시장의 분위기를 고려할 때, 학생 지도 차원에서 스터디 활동의 활성화를 위한 노력이 수반될 필요가 있다.

둘째, 교수-학생 상호작용의 양과 질 제고를 위한 제도적 지원 활성화가 요구된다. 학생과 교수 간 상호작용은 대학교육 학습성과에 긍정적 영향을 미치는 중요한 학습과정 요인으로 손꼽히고 있다(Chickering & Gamson, 1987). 국내에서 수행된 실증연구도 다양한 측면에서 교수와의 상호작용 경험은 학생의 인지적, 정서적 발달에 도움을 준다는 가

정을 뒷받침하고 있다(김은경, 2005; 최정윤·신혜숙, 2010, 최보금·조성희, 2013).

대학교육의 질 제고에 있어 교수-학생 간 상호작용이 차지하는 중요성에 비해 우리나라 대학에서 동 학습활동의 실태 자료는 대학교육 정책 관계자들이 주목할 만한 내용을 보여주고 있다. 한국교육개발원이 대학생 학습실태 조사를 시작한 2010년 이후로 저조한 교수-학생 상호작용이 지속적으로 보고되었는데 이번 시계열 분석에서도 이러한 사실이 재확인되었다. 총 5개의 문항을 활용해 교수-학생 상호작용 빈도를 조사했는데, 5개 문항 모두 '거의 안함'과 '가끔'에 해당하는 평균 2점 미만을 기록하였다.

정부가 대학교육역량을 정책적으로 강조함에 따라 대학이 평생지도교수제, 학습공동체, 멘토링 등 학생과 교수 간 소통을 강화하기 위한 각종 프로그램을 활발히 운영하고 있다(최보금·조성희, 2013). 그런데 이러한 여건 변화에도 불구하고 학생 대상 설문조사에서 교수-학생 상호작용의 빈도가 높지 않다고 계속 보고되는 이유는 무엇일까? 원인 중 하나로 실제로 교수-학생 간 상호작용의 빈도가 예전보다 증가했으나 아직 학생들의 기대치에 미치지 못한 결과라고 추정해 볼 수 있다. 과거에 비해 정책적으로 교수와 학생 간 상호작용을 장려하고 있고 교수도 학생과의 소통 기회를 늘려가고 있으나 학생들이 체감하는 상호작용의 양과 질이 미흡하여 부정적으로 설문조사 결과가 도출된다고 추정해 볼 수 있다. 또 다른 원인으로는 실제로 교수가 학생 지도에 많은 시간을 할애하지 못해 발생한 결과로 볼 수도 있다. 2000년대 중반 이후 각종 대학평가가 증가하고 정부의 대학재정지원사업이 많아지면서 교수가 대학행정과 연구에 할애하는 시간도 증가하여 학생과의 교류에 시간을 활용하지 못했을 것으로 추정해 볼 수 있다. 본 연구에서 수행한 시계열 분석만으로는 빈약한 교수-학생 상호작용의 원인을 밝히는데 한계가 있다. 학생면담이나 교수 설문조사 등을 활용한 후속연구를 통해 빈약한 교수-학생 상호작용의 원인을 파악한 후 적절한 제도적 지원이나 프로그램을 도입해야 할 것이다.

셋째, '교수·학습성과' 제고를 위한 교육 프로그램의 실효성 제고가 요구된다. 대학교육을 통해 습득한 교수·학습성과를 나타내는 지표는 본 연구에서 제안한 교수·학습 역량진단기준(NASEL)의 중요한 특징 중 하나이다. 교수·학습역량 진단기준에 성과 지표를 포함하게 된 이유 중 하나가 대학 관계자의 수요이다(유현숙 외, 2012). 따라서 수백 개에 이르는 학생 설문조사 항목 중 학술적 타당성을 갖추고 대학 현장 수요가 높은 항목을 선택하여 교수·학습 역량진단기준을 구성하였다. 교수·학습성과 관련 항목은 특히 교수·학

습센터 관계자 등 대학관계자로부터 필요성이 제기되었다. 대학 관계자들은 교수·학습과정 측면의 실태를 파악하는 것도 중요하지만 대학생이 인지한 교수·학습성과에 대한 정보 역시 중요하다는 의견을 제시한 바 있다.

이처럼 높은 관심에도 불구하고 대학생 설문조사 결과가 전하는 교수·학습성과 실태는 그리 긍정적이지 않다. 총 19개의 문항을 활용하여 학생들이 인식한 대학교육을 통한 교수·학습의 향상 정도를 측정하였다. '대학교육을 통해 전공 관련 지식이나 능력이 향상되었는지'를 묻는 문항의 응답이 19개 문항 중 가장 긍정적 답변이 우세하였는데 동 문항에서도 '향상되었다' 이상의 응답자의 비율이 2014년도 조사에서 66.0% 수준이었다. 다만 동 문항의 긍정적 응답 비율은 해마다 뚜렷한 상승세를 보였다. 하지만, 글쓰기와 말하기 능력, 양적 자료 이해 및 분석 능력이 대학교육을 통해 향상되었다라고 응답한 학생 비율은 4개년 조사기간 내내 40%를 넘지 못했고, 대학교육을 통해 비판적·분석적 사고력, 문제해결능력, 정보기술기기와 소프트웨어 사용 능력이 향상되었다고 응답한 학생 비율도 40% 수준에 머물렀다. 소위 '핵심 역량'과 관계된 이들 학습성과에 대한 응답은 4년 동안 큰 변화가 없었다. 이와 유사하게 최근 사회적으로 강조되고 있는 다문화 이해 능력도 약 30% 정도의 응답자만이 대학교육을 통해 다문화 이해 능력이 향상되었다고 응답하였다. 2013년 조사부터 새롭게 추가된 '창의성' 문항의 경우, 2013년과 2014년 각각 전체 응답자의 29.7%, 36.0%가 대학교육을 통해 창의성이 향상되었다고 응답하였다.

대학교육을 통해 교수·학습성과의 향상 정도에 대한 학생 인식조사 결과는 우리나라 대학이 학생이 기대하는 수준의 교육을 제공하지 못하고 있다는 추정을 가능케 한다. 대학교육의 핵심 요체라고 할 수 있는 전공 지식과 능력이 향상되었다고 응답한 학생이 최고 66% 수준에 머물렀다는 사실은 그간에 수행된 대학교육역량강화 정책 및 관련 프로그램이 학습성과 향상을 이끌어내는 데 한계가 있음을 간접적으로나마 보여주고 있다. 글쓰기와 말하기 능력, 비판적·분석적 사고력, 문제해결능력, 정보기술기기와 소프트웨어 사용 능력 등 노동시장에서 중시되는 핵심 역량 관련 항목의 경우에도, 대학교육을 통한 향상도 그리 높지 않고, 변화 추이 역시 뚜렷한 긍정적 변화를 보여주지 않았다. 이는 기초교양교육, 역량기반교육과정, 문제해결기반학습 등 대학교육역량강화 정책으로 대학가에 확산된 각종 교육력 강화 프로그램이 아직은 기반을 잡지 못한 것으로 해석될 수 있다. 즉, 평판도 제고 및 정부재정지원사업 참여를 위해 대학 차원에서는 교육력을 강화하기

위해 다양한 프로그램을 시도하고는 있지만 이러한 노력이 개별 수업 현장에 전달되어 학생들이 효과를 인식하는 수준에는 이르지 못한 것으로 풀이할 수 있을 것이다. 하지만, 대학교육역량강화 사업에 참여한 대학과 그렇지 않은 대학 간에 학습성과 향상도 및 교수·학습 활동 참여 수준에 차이가 있었다는 연구 결과(유현숙 외, 2013)에 비추어 볼 때, 교수·학습 질 제고를 위한 정부와 대학 차원의 노력을 계속되어야 할 것이다. 앞에서도 언급했듯이 이러한 정부 및 대학 차원의 정책 의도와 목표가 대학교육 현장에서 일하는 교수와 학생들에게 전달되어 여러 지원 프로그램이 실효성 있게 추진되도록 하는 전략이 고안될 필요가 있다.

넷째, 대학생 글로벌 역량 강화를 위한 제도 및 프로그램의 효과 제고가 요구된다. 대학 국제화는 고등교육 개혁 정책의 핵심 키워드 중 하나이며 여전히 대학 정책 관계자들로부터 주목받는 주제이다. 대학의 글로벌 경쟁력 확보라는 명분에서 출발한 대학 국제화 정책의 지향점은 학생을 포함한 대학 구성원의 글로벌 역량 강화이고 이를 실현하기 위해 선택된 기제는 영어전용강의확대와 외국인유학생 유치 확대이다. 물론 영어전용강의와 외국인유학생 유치 정책이 도입된 맥락을 자세히 살펴보면, 대학생의 글로벌 역량 제고보다 훨씬 복잡한 요인이 얽혀있을 것이다. 그럼에도 불구하고 대학 캠퍼스에 상당한 변화를 초래한 영어전용강의와 외국인유학생 유치 확대가 궁극적으로 대학생의 글로벌 역량 향상에 도움이 되는 방향으로 운영되어야 한다는 전제에 이의를 제기할 이는 많지 않을 것이다.

영어전용강의나 외국인유학생 유치 등 국제화 관련 정책으로 인해 대학교육 현장의 모습이 상당히 바뀌었고 이러한 변화에 대해 비판적인 시각도 존재한다. 하지만 이러한 변화가 대학생의 교수·학습 측면에서는 어떤 변화를 초래하였는지를 보여주는 실증 자료는 그리 많지 않다. 본 연구에서 수행된 대학생 교수·학습 설문조사에 제한적이나마 영어전용강의 확대에 따른 대학생 글로벌 역량 강화에 관한 학습 실태를 파악할 수 있는 자료가 포함되어 있다.

우선 영어전용강의 실태를 살펴볼 수 있는 4개 문항의 응답 결과를 시계열적으로 분석하였다. 한 학기를 기준으로 전체 수강강좌 중 영어강좌 비율은 2011년 13.8%, 2012년 17.7%, 2013년 16.0%, 2014년 14.9%였는데 이는 본 연구과 다른 전국 대학을 대상으로 한 학생 표본을 활용한 연구(홍지영·이광현, 2013)에서 보고된 결과[17]와 유사하다. 영어

전용강의에서 교수의 영어사용 비율을 묻는 문항에 대해 평균적으로 볼 때 전체 강의 중 40% 이상을 영어로 진행하는 것으로 조사되었다. 주목할 만한 사항은 교수의 영어사용비율이 해를 거듭함에 따라 증가하는 것으로 조사되었다는 점이다. 한편, 영어강의 수업내용의 이해 정도를 묻는 문항에 대해서는, 2011년에는 3.1, 2012년 3.7, 2013년 3.4, 2014년 3.7로 조사되었다. 3.0은 평균적으로 전체 강의의 40%~60% 이상을 이해하고 있다는 것을 의미하는데 해가 갈수록 영어강의 수업내용 이해 정도는 높아지는 것으로 나타났다. 또한 영어강의 수강 중 질문이나 토론으로 참여하는 정도에 대한 문항이 2013년부터 조사되었는데 2013년은 평균 2.45, 2014년은 평균 2.7로 조금씩 향상되었다. 한편 다양성 경험과 관련된 문항 중 '다른 나라 친구들과 친해지려고 노력하였다'라는 문항은 대학 캠퍼스에서 그 수가 증가하고 있는 외국인유학생에 대한 대학생의 태도를 간접적으로나마 보여준다. 동 문항에 대한 응답은 2011년부터 2014년까지 평균 1.7 수준으로 친해지려는 노력의 빈도가 '가끔'에도 미치지 못한 수준이었다.

대학 국제화와 관련된 문항 응답 결과를 종합하면, 영어전용강의가 학생들의 학습에 미치는 영향에 대해서는 긍정적 또는 부정적 결과가 복합적으로 나타났다. 영어전용강의에서 교수의 영어사용비율이 평균 80%에도 미치지 못한다는 결과는 아직은 명실상부한 영어전용강의로 정착되지 못했음을 보여준다. 더욱이 학생들의 영어강의 이해도가 평균 60% 근처에 머물러 있다고 나타난 것은 학습 효과 측면에서 영어전용강의 제도가 안고 있는 문제점을 드러내고 있었다. 다만, 동 조사의 한계에도 불구하고 해가 갈수록 이러한 문제점들이 완화되고 있다는 점을 제한적으로나마 관찰할 수 있었다. 대학 국제화 관련 조사결과에서 주목해야 할 사항은 외국인 학생에 대한 포용적 태도 부족이다. 글로벌 역량 함양에는 어학 능력과 같은 인지적 역량 제고만이 아니라 다양한 문화적 가치를 수용하고 다른 나라 사람들과 더불어 살아가는 데 필요한 태도를 습득하는 것도 포함된다. 그런데 조사결과는 우리나라 대학생들이 가치 및 태도적 측면의 글로벌 역량을 제고하는 데 부족함이 있음을 보여주고 있다. 동 조사결과를 기점으로 향후에는 영어전용강의와 외국인유학생 유치 확대가 우리나라 대학생의 교수·학습에 미치는 영향을 면밀히 추적하고, 대학생의 글로벌 역량 함양 측면에서 동 정책이 효과적으로 작동하도록 노력해야 할 것이다.

17) 제8차 한국교육종단연구자료를 활용한 홍지영·이광현의 연구(2013)에서는 대학생들이 평균적으로 한 학기 당 6개의 수강과목 중 1과목의 영어전용강좌를 수강한 것으로 보도됨.

다섯째, 대학생 학비 부담 경감을 위한 각종 프로그램의 효과 제고가 요구된다. 2000년을 전후로 대학 등록금이 상승하면서 대학생의 학비 부담이 사회적, 이슈로까지 부각되었다. 오랫동안 우리나라에서 대학 학비 부담은 개인의 문제로 간주되었으나 IMF 사태를 계기로 가계곤란 학생들을 대상으로 한 학자금 대출 제도가 도입되는 등 대학생 학비 부담 완화를 위한 제도가 고등교육 정책의 주요 과제로 부상하였다. 2005년 하반기 정부보증 학자금 대출 확대, 2010년 취업 후 상환 학자금 대출, 2012년 국가장학금 도입 등 비교적 짧은 기간 동안 대학생 학비 부담을 경감하기 위한 정부의 정책적 노력은 지속되었다(신혜숙·최정윤, 2014).

그렇다면 대학 현장에서 학생들이 체감하는 학비 부담 정도는 어떠할까? 대학생 교수·학습 설문조사에 대학생 근로시간 및 통해 학생이 체감하는 근로활동의 부담에 관한 3개의 문항이 포함되어 있어 관련 정보를 분석할 수 있었다. 먼저, 교내 취업 및 아르바이트 활동에 주당 15시간 이상을 투입했다고 응답한 학생 비율이 2011년에는 6.5%, 2012년 4.0%, 2013년, 4.9% 2014년 5.0% 등 5% 내외에서 뚜렷한 상향 또는 하향 추세를 보이지 않았다. 반면 학교 밖에서 이루어지는 취업 및 아르바이트 활동에 주당 15시간 이상을 사용했다고 응답한 학생의 비율은 2011년에는 8.7%, 2012년 12.5%, 2013년, 13.8% 2014년 13.1%로 완만한 상승세를 나타내고 있었다. 한편 근로활동이 학업에 미친 부정적 영향을 묻는 문항에 대한 학생 응답은 2011년 23.3%, 2012년 21.4%, 2013년, 18.0% 2014년 15.5%로 뚜렷한 감소세를 보여 학생이 체감하는 학업에 대한 근로활동의 부정적 영향은 크지 않은 것으로 나타났다.

이처럼 객관적인 학생의 근로활동 시간과 학생이 체감하는 근로활동의 부정적 영향에 대한 응답 경향성이 상응하지 않은 현상을 이해하기 위해서는 면담 등 보완적 연구방법을 활용한 후속 연구가 이루어져야 할 것이다. 다만 정부의 대학생 학비 부담 경감을 위한 제도가 도입되고 관련 예산 규모도 증가했는데 학생이 학교 밖에서 일하는 시간이 증가하고 있는 현상은 주목해야 할 사항이다. 학교 밖 근로활동 시간을 늘려간 원인이 학비 부담을 덜기위한 방법인지 아니면 일자리 경험을 쌓기 위한 진로탐색 등 다른 동인에 기인한 것인지 면밀하게 추적할 필요가 있다. 근로활동이 학습에 주는 부정적 영향에 관한 실증연구가 상당수 축적되어 있는 점을 고려할 때, 학생이 학교 밖 근로활동에 지나치게 많은 에너지를 쏟지 않도록 지도하고, 혹시 진로탐색 등 근로활동을 통해 학생이 얻고자 하는 것을 교내 활동이나 교육 프로그램을 통해 수용할 수 있도록 노력할 필요가 있다.

V. NASEL과 대학공시정보를 활용한 대학생의 교수·학습성과 영향 요인 분석

1. 분석개요 및 방법
2. 분석 결과
3. 종합 및 시사점

V. NASEL과 대학공시정보를 활용한 대학생의 교수·학습성과 영향 요인 분석

NASEL 데이터는 대학의 교수·학습의 질 제고와 관련된 효율적 의사결정 및 대학운영을 지원함은 물론이고 대학교육의 질적 수준을 강화하기 위한 정부 차원의 정책결정의 실증적 근거를 제공하는 핵심적인 도구로 활용가능하다. 이 장에서는 대학의 교수·학습의 질을 높이기 위해서 대학 및 정부가 어떠한 정책적 노력을 기울여야 하는지를 탐색하고자 하였다. 이를 위해 NASEL 데이터와 대학공시정보에서 제공하는 대학의 특성 관련 다양한 데이터들을 종합적으로 활용하여 대학의 교수·학습성과 영향요인을 분석하였다. 분석결과를 바탕으로 대학 차원 및 정부 차원의 고등교육의 정책적 이슈를 파악하고 그 대안을 제시하였다.

1. 분석개요 및 방법

가. 분석 목적

최근 미국, 영국, 호주 등 고등교육 경쟁력을 인정받고 있는 국가에서는 대학 교육의 책무성을 물음에 있어 기존의 투입이나 결과에 초점을 두는 방식에서 벗어나 과정(process)으로 그 관심이 옮아가고 있다. 이들 국가에서는 대학교육의 과정에 대한 평가를 위해 대학생활, 교수활동, 대학교육 만족도, 학업능력 개선에 대한 자기평가 등을 포함하는 학생설문조사를 활발히 활용하고 있다. 이론적 배경에서 살펴본 바와 같이 미국의 National Survey of Student Engagement(NSSE), 영국의 National Student Survey(NSS), 호주의 Course Experience Questionnaire(CEQ) 등이 주요한 예이다. 국내에서는 2010년 이래 한국교육개발원이 개발한 NASEL이 대표적인 사례이다.

학생설문조사는 단순히 재학생들의 만족 수준 혹은 인식 수준을 측정하는 것에 그치는

것이 아니라, 대학에서의 학생들의 교육적 경험과 학습 노력 등에 관한 다양하고 상세한 정보를 제공한다. 선행연구들(Pascarella and Terenzini, 2005; Astin, 1985, 1991; Anaya, 1999; Porter, 2006)에서는 대학 입학 시점에 학생들이 지닌 특성보다도 입학 이후의 교육적 경험의 질과 교육적 활동에 쏟는 노력들이 학습성과에 강한 영향을 미치는 요인임을 밝히고 있다(최정윤 외, 2008). 즉, 교수-학생 상호작용, 협동학습 등과 같은 교육적 학습활동에 학생이 적극적으로 참여할수록 대학교육의 성과가 향상된다는 것이다(Kuh, 2003; Porter, 2006). 이와 같이, 학생설문조사는 기존의 대학평가 방법으로는 측정할 수 없었던 대학교육의 과정 차원의 데이터를 얻을 수 있고, 대학의 가장 중요한 내부 고객인 학생들로부터 직접 정보를 수집한다는 점, 그리고 대학교육의 성과에 영향을 주는 요인들에 관한 정보를 제공해 준다는 점에서 최근 그 활용도에 대한 관한 관심이 고조되고 있다(유현숙 외, 2013; 최정윤 외, 2008).

최근 대학 교육역량 강화사업, 학부교육 선진화 선도대학 사업 등 대학의 교육 부문에 대한 정부의 재정 지원이 확대되었고, 2014년 발표된 대학구조개혁 평가계획에서도 교육과정에 대한 평가의 비중이 강화됨에 따라, 우리나라 대학에서도 대학교육의 과정변인이라고 할 수 있는 교육활동의 중요성이 부각되고 있다(배상훈·김혜정, 2012; 고장완 외, 2011; 유현숙 외, 2011). 따라서 대학생의 학습성과와 여기에 영향을 미치는 제반 요인에 대한 실증적 분석과 연구의 필요성이 대두되었다.

이러한 맥락에 터하여 이 장에서는 '대학생 교수·학습과정 조사도구(NASEL)'와 대학의 정보공시 데이터를 활용해서 대학생의 교수·학습과정과 관련된 변인들이 대학생의 대학교육 만족도와 교수·학습성과에 어떠한 영향을 미치는지를 분석하고자 한다. NASEL을 통해 수집된 학생 수준의 데이터와 대학알리미를 통해 체계적으로 축적된 대학 수준의 데이터를 회귀분석 및 위계적 선형 모형(Hierarchical Linear Model)을 적용하여 분석함으로써, 대학 자체의 효율적 의사결정 및 대학운영을 지원하고, 대학교육의 질 제고를 위한 국가 차원의 정책결정에 요구되는 실증적 근거를 제공한다.

나. 분석 방법

1) 교수·학습 역량진단기준에 대한 요인 분석

능동적 · 협력적 학습, 전공 교수·학습 만족도, 교양 교수·학습 만족도, 교수–학생 상호작용, 학생지원의 질, 교수·학습성과 등과 같은 여섯 개의 대학 교수·학습 역량진단기준에 대한 계량화를 위해 요인분석을 실시하였다. 이 과정을 통해서 얻어진 계량척은 위계적 선형 모형을 위한 변수로 투입되었는데, 능동적 · 협력적 학습, 전공 교수·학습 만족도, 교양 교수·학습 만족도, 교수–학생 상호작용, 학생지원의 질 등 다섯 개의 교수·학습 역량진단기준은 독립변인인 교수·학습과정변인으로서, 나머지 역량진단기준인 교수·학습성과는 종속변인으로서 연구모델에 투입되었다. 요인분석 결과는 Ⅱ장에서 제시하였다.

2) 회귀분석

본 연구는 분석 모델에 포함된 독립변수들이 종속변수와 갖는 관계들을 분석하는 데 있어 순차적인 과정을 거친다. 먼저, 회귀분석을 통해서 각각의 독립변수 간 공분산이 존재하지 않는다는 가정 하에 종속변수와의 관계나 회귀계수의 상대적인 크기를 분석한다. 회귀분석은 하나 혹은 그 이상의 독립변수들이 변화할 때 종속변수가 어느 방향으로 얼마만큼 변하는지를 예측하기 위한 모델이다. 즉, 하나의 독립변수가 변화하고, 나머지 독립변수들이 평균에 고정될 때, 종속변수가 얼마나 변화되는지를 예측하게 된다.

본 연구는 잔차(residual)를 최소화시키는 모수값을 추정하는 선형회귀분석을 통해서 회귀계수와 표준화된 회귀계수를 추정한다. 표준화된 회귀계수는 측정의 단위가 다른 독립변수들을 표준화시켰을 때의 가중치를 나타내는 표준화 회귀계수를 제시함으로써 독립변수들 간 상대적인 영향력이 어떠한지를 파악할 수 있도록 해준다.

3) 위계적 선형 모형(Hierarchical Linear Model)

특정 대학의 재학생들은 보통 대학 입학 전 학업준비도, 대학교육 경험 등의 특성을 공유하며, 태도, 대학에 대한 인식 등도 공유한다. 즉, 개인 수준 변인과 대학 수준 변인이 서로 간에 영향을 주고받을 수 있는 가능성을 가지고 있다. 이와 같이, 내재된 자료

(nested data)의 경우 일반적인 회귀분석 시 표준오차를 과소 추정함으로써 통계적으로 유의하지 않은 회귀계수에 대해 오판을 하게 된다. 이에, 본 연구에서는 내재된 자료의 특성을 반영하여 2수준 위계적 선형모형(Hierarchical Linear Model, 이하 HLM)을 설정하였다. 1수준에서는 학생의 개인 특성 변수를, 2수준에서는 학교 특성 변수를 투입하였다.

가) 변수 관련 선행연구

국외에서 이루어진 대학의 학습성과에 관한 연구는 이론적으로 제시된 학습성과와 바람직한 학습 경험과의 상호관련성을 실증 데이터 분석을 통해 검증하려는 목적에서 수행되어 왔다. 광범위한 투입-과정-산출 변인과 전국적 대학 샘플을 활용해 대학 효과를 분석한 대규모 실증 연구(예, Astin, 1993; Chickering & Reisser, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005)에 의하면, 교육적 목적에 따라 의도된 대학생 학습 활동은 학생들의 인지적 또는 정의적 발달에 영향을 미치며, 학습성과에 대한 대학생의 학습 경험 변인의 효과는 대학입학 전 학업 수준, 학습동기, 성별 및 사회경제적 배경 등과 같은 투입 변인의 효과를 통제한 이후에도 유효한 것으로 나타났다(이병식·최정윤, 2008에서 재인용).

대학의 기관 특성 변인은 학습 경험 변인과 더불어 대학 효과 연구에서 대학 과정(또는 환경) 변인으로서 보편적으로 사용되어 왔으나, 최근에 연구 대상으로서 그 중요성이 더욱 커졌다. 대학 안팎의 상황 변화에 따라 대학의 책무성에 대한 관심과 요구가 증대되면서 대학의 어떤 구조적 측면이 학생들의 학습 경험 및 학습성과에 영향을 미치는지를 밝히는 것이 고등교육 분야에서 중요한 연구 과제로 부상하게 된 것이다. 선행연구에서 다루어진 대표적인 대학 기관 특성 변인은 설립, 규모, 소재지, 대학의 핵심 기능(mission), 대학 입학난이도(selectivity) 등이다.

Pike 등(Pike et al., 2003)은 대학의 핵심 기능(mission)이 대학생 학습 경험 및 대학교육 성과의 차이에 미치는 효과를 분석한 바, 대학의 사명은 대학교육 성과에 통계적으로 유의한 차이를 가져오지 않았다. 반면, Hu와 Kuh(2002)는 대학의 핵심 기능과 함께 대학 설립에 따른 대학생 학습경험 차이를 분석하였는데, 공립대학과 연구중심대학 재학생이 다른 유형의 대학 재학생보다 대학교육 성과에 연계된 바람직한 학습 활동에 대한 능동적 참여수준이 낮은 것으로 나타났다.

Porter(2006)는 다양한 대학 특성 변인을 사용하여 대학의 특성에 따라 재학생학습경험의 질적 수준이 달라지는지를 심층적으로 분석하였다. 선행연구들에 의하면, 대체적으로 대학 재학 기간 동안 학생의 인지·발달·심리적 성과에 영향을 미치는 대학 특성 변인의 순수 효과는 미미하거나 일관성이 분명하지 않는 경향을 보인다.

국내에서 수행된 대학의 학습성과 관련 연구들은 학습성과의 개념을 다양하게 정의하고, 학습성과에 영향을 미치는 제 요인들을 탐색하고 있다. 서민원(2003)은 대학의 교수·학습성과로서 전공 및 교양과목에 대한 지식, 논리적·분석적 사고력, 그리고 창의력 등을 제시하고, 이러한 인지적 성과에 영향을 미치는 요인으로 교수와 학생의 질, 그 중에서도 학생 노력의 질, 그리고 교수의 전문성 및 동기화를 제시했다.

이병식과 최정윤(2008)은 대학교육의 성과를 대학생의 핵심능력개발로 보고 핵심능력으로 분석적 사고 능력, 문제해결능력, 의사소통능력, 팀의 일원으로 활동하는 능력 등을 제시하였다. 이러한 능력들의 개발에 영향을 주는 요인으로는 교수의 우수성, 적극적 수업참여, 고차적 능력 강조, 전공 및 교양 수업 학습량, 자원의 우수성 등을 들었다.

최정윤과 신혜숙(2010)은 분석적 사고력을 대학교육 학습성과로 보고 이에 영향을 미치는 변인들을 분석하였다. 분석 결과, 분석적 사고력에 대한 교수-학생 상호작용의 효과는 대학마다 다르게 나타났으며, 학생수준에서는 성별, 대학진학 첫 세대 여부, 고교내신, 학습시간 및 전공이, 대학수준에서는 소재지, 핵심기능, 규모와 재학생 충원율이 이러한 차이와 관련됨을 보고하였다.

2010년부터 2012년까지 3년간 진행된 '한국 대학생의 학습과정 분석연구'는 독자적인 조사도구를 개발하고 전국적 조사를 실시하여 학습성과 제고에 의미 있는 학습과정 요인을 규명하고자 하였다(유현숙 외, 2010, 2011, 2012). 유현숙 외(2013)는 학습성과에 영향을 주는 교수·학습 요인을 분석한 결과, 대학교육을 통한 학습성과 향상과 바람직한 학습 경험에 있어서 대학의 영향이 매우 제한적인 수준으로 나타났고, 대체적으로 대학 구조적 특성 변인은 대학생의 학습성과나 학습과정과 주목할 만 한 상관관계를 보이지 않았으며, 교수·학습을 강조하는 대학환경은 대학생 학습에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

나) 투입 변수

본 연구는 이상의 선행연구에서 활용한 변수들을 고려하여 대학의 교수·학습성과에 영향을 미치는 요인을 분석하고자 하였다. 위계적 회귀분석 모형에는 학생의 개인배경 특성, 학교의 조직 특성이 각각 1수준 독립변수와 2수준 독립변수로 투입되었고, 학생의 교수·학습성과가 종속변수로 투입되었다. 위계적 회귀분석 모형에 투입된 독립변수 및 종속변수를 설명하면 다음과 같다.

먼저 1수준 독립변수로서 학생 수준의 변수로서 일단의 학생 개인의 특성을 나타내는 변수들이 분석 모델에 투입되었다. '학년'은 대학에 등록하고 있는 학기 수를 중심으로 변수를 구안하였다. '여학생' 변수는 남학생에 비해 여학생 집단의 고유한 영향력을 나타내는 변수이며, '공부시간'은 일주일 동안 학습하는데 사용한 시간의 총합을 의미한다. '아르바이트 시간'은 금전적인 소득을 얻고자 일주일 동안 사용한 시간의 총합을 의미한다. '대학학점'은 대학에서의 학점의 평균값을 의미하고, '장학금'은 등록한 학기에 수여받은 장학금의 액수를 로그값으로 변환한 변수이다. '계열'은 인문계열, 사회계열, 사범계열, 예체능계열, 공학계열, 자연계열, 의약계열을 나타내는 더미 변인이 구성되었으며, 모델에 인문계열을 투입시키지 않음으로써 준거집단으로 사용하도록 하였다.

다음 2수준 독립변수들은 대학알리미를 통해서 수집된 대학 수준의 변수들이다. '사립'은 사립대학을 나타내는 더미 변수이다. '수도권'은 대학 캠퍼스가 위치한 지역이 서울이나 경기, 인천 지역이면 '1,' 그렇지 않으면 '0'으로 코딩되었다. '교육역량강화사업'은 학생이 소속된 대학이 교육역량강화사업의 지원을 받았는지를 나타내는 더미 변인이다. 2012년도와 2013년도에 교육역량강화사업의 지원을 받았으면 '1' 아니면 '0'으로 코딩되었다. 'ACE 사업'은 학생이 소속된 대학이 ACE 사업의 지원을 받았는지의 여부를 나타내는 더미 변인이다. 2012년도와 2013년도에 ACE 사업의 지원을 받았으면 '1' 아니면 '0'으로 코딩되었다. '전임교원1인당 학생 수'는 전임교원1인당 재학생 수를 의미한다. '총 국제논문 수'는 해당 대학 교수들에 의해서 해외 저널에 게재된 총 논문의 숫자를 의미한다. '전임교원 강의담당 비율'은 전체 강의 중 전임교원에 의해서 강의가 이루어지는 과목의 비율을 나타낸다.

위계적 선형 모형에 투입되는 독립변수 및 종속변수들의 기초 통계값은 다음 〈표 Ⅴ-1〉과 같다.

〈표 Ⅴ-1〉 투입 변수 명 및 변수 설명

변수명	변수 설명
독립 변수	
〈학생 수준〉	
학년	1학년=1, 2학년=2, 3학년=3, 4학년=4, 4학년 이상=5
여학생	여학생=1, 남학생=0
공부시간	하루 평균 학습시간
아르바이트 시간	금전적인 소득을 위해 하루 동안 사용한 시간
대학 학점	학점 평균값(0-100)
장학금	등록한 학기에 받은 장학금 액수의 로그변환 값
능동적·협력적 학습활동	학생이 능동적으로 학습할 내용을 탐색하고, 문제 해결방안을 모색하며, 문제 해결을 위해 학습자들 간 협력을 나타내는 활동에 대한 학생 응답의 평균값
전공 교수·학습 만족도	전공수업의 실태, 학습 및 과제의 적절성, 평가 관리의 공정성 등에 대한 학생들의 평가에 관한 학생 응답의 평균값
교양 교수·학습 만족도	교양 수업의 실태, 학습 및 과제의 적절성, 평가 관리의 공정성 등에 대한 학생들의 평가에 관한 학생 응답의 평균값
교수-학생 상호작용	교수와 학생 간의 상호작용관계 형성 정도에 관한 학생 응답의 평균값
학생지원의 질	교수·학습을 위해 제공되는 각종 지원 및 다양한 서비스의 질에 관한 학생 응답의 평균값
계열(준거집단: 인문계열)	
사회계열	아님=0, 사회계열=1
사범계열	아님=0, 사범계열=1
예체능계열	아님=0, 예체능계열=1
공학계열	아님=0, 공학계열=1
자연계열	아님=0, 자연계열=1
의약계열	아님=0, 의약계열=1
〈학교 수준〉	
대규모	재학생 1만명 미만=0, 재학생 1만명 이상=1
사립	국공립=0, 사립=1
수도권	지방=0, 수도권(서울, 경기, 인천)=1
교육역량강화사업	비참여=0, 참여=1
ACE 사업	비참여=0, 참여=1
전임교원1인당 학생 수	전임교원1인당 학생 수 값
총 국제논문 수	국내외학술지 게재논문편수(국내외학술지 100%, SCI급 200%)
전임교원 강의담당 비율	전체 개설 강좌 중 전임교원 담당 강좌의 비율
종속 변수	
교수·학습성과	자신의 의사를 명료하게 표현하는 글쓰기와 말하기 능력 및 창의적으로 사고하는 인문학적 소양과 전공 분야에 대한 소양에 관한 학생 응답의 평균값

다) 위계적 선형모형 모델

위계적 선형 모형 분석을 통해 교수·학습성과에 미치는 영향을 분석하였다. 본 연구에서 투입된 1수준과 2수준 변수들을 방정식으로 표현하면 다음과 같다.

1 수준 방정식

Y_{ij} = β_{0j} + β_{1j}(능동적·협력적 학습활동) + β_{2j}(전공 교수·학습 만족도) + β_{3j}(교양 교수·학습 만족도) + β_{4j}(교수-학생 상호작용) + β_{5j}(학생지원의 질) + β_{6j}(학년) + β_{7j}(여학생) + β_{8j}(공부시간) + β_{90j}(아르바이트 시간) + β_{10j}(대학학점) + β_{11j}(장학금) + β_{12j}(사회계열) + β_{13j}(사범계열) + β_{14j}(예체능계열) + β_{15j}(공학계열) + β_{16j}(자연계열) + β_{17j}((의약계열) + γ_{ij}

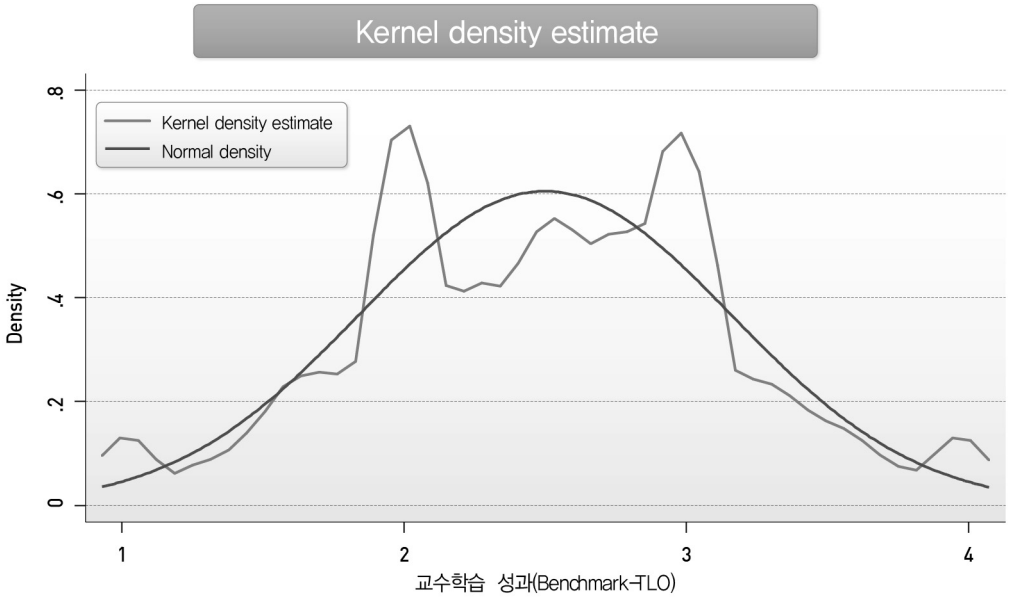
2수준 방정식

β_{0j} = γ_{00} + γ_{01}(사립) + γ_{02}(수도권)+ γ_{03}(전임교원 강의담당 비율) + γ_{04}(전임교원1인당 학생 수) + γ_{05}(총 국제논문 수) + γ_{06}(ACE 사업) + γ_{07}(교육역량강화 사업) + μ_{0j}

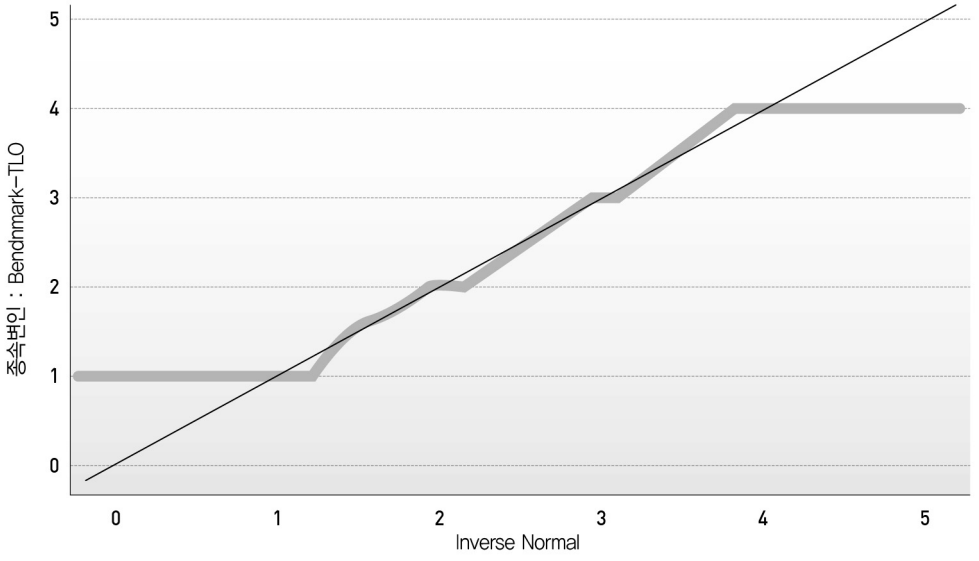
2. 분석 결과

가. 정규성 확인

분석에 앞서 교수·학습성과 변인의 정규성을 [그림 Ⅴ-1], [그림 Ⅴ-2]와 같이 확인하였다. 일정한 이론적 구조를 가정하지 않고 실제 데이터 포인트에 기초하여 분포의 정규성을 비모수(Non-Parametric) 방법으로 추정하는 Kernel Density 그래프와 교수·학습성과에 대한 Q-Q 분포도(Quantile-Quantile Plot)를 보면 대체적으로 이론적인 정규분포를 의미하는 정규분포(Normal Density)포물선이나 사선을 따라 분포됨을 알 수 있다. 따라서 본 연구의 종속변수에 해당되는 교수·학습성과 벤치마크는 정규분포를 그리고 있음을 알 수 있다.



[그림 Ⅴ-1] 교수·학습성과 변수의 분포도



[그림 Ⅴ-2] 교수·학습성과 변수의 Q-Q 분포도

나. 기술통계 분석

본 연구 모델에 포함된 독립변수와 종속변수들에 대한 통계분석에 앞서 기술 통계치를 제시하면 다음과 같다.

〈표 Ⅴ-2〉 변수의 기술통계 분석 결과

	N	Mean	SD	Min	Max
교수·학습성과 벤치마크	42,517	2.499	0.659	1.0	4.0
능동적·협력적 학습활동	42,517	2.281	0.548	1.0	4.0
전공 교수·학습 만족도	42,517	2.647	0.680	1.0	4.0
교양 교수·학습 만족도	42,517	2.357	0.780	1.0	4.0
교수-학생 상호작용	42,517	1.750	0.603	1.0	4.0
학생지원의 질	42,517	2.831	0.597	1.0	4.0
여학생	42,517	0.529	0.499	0.0	1.0
학년	42,517	2.293	1.217	1.0	5.0
공부시간	42,517	4.896	3.545	0.0	24.0
아르바이트 시간	42,517	0.612	0.814	0.0	4.0
대학 학점	42,517	77.994	11.440	0.0	100.0
장학금	42,517	10.135	4.884	0.0	16.1
사회계열	42,517	0.252	0.434	0.0	1.0
사범계열	42,517	0.068	0.251	0.0	1.0
예체능계열	42,517	0.087	0.282	0.0	1.0
공학계열	42,517	0.258	0.438	0.0	1.0
자연계열	42,517	0.143	0.350	0.0	1.0
의약계열	42,517	0.062	0.240	0.0	1.0
사립	42,517	0.686	0.464	0.0	1.0
수도권	42,517	0.258	0.438	0.0	1.0
전임교원 강의담당 비율	42,517	60.638	7.328	31.3	84.1
교수1인당 학생 비율	42,517	28.389	7.474	0.0	40.4
총 국제논문 수	42,517	320.660	439.143	0.0	1997.0
ACE사업	42,517	0.194	0.396	0.0	1.0
교육역량강화사업	42,517	0.638	0.481	0.0	1.0

기술통계 분석 결과를 보면 본 연구의 통계 분석을 위해서 총 42,517명에 대한 데이터가 분석 대상에 포함되었음을 알 수 있다. 교수·학습성과의 벤치마크는 최대값 1.0과 최소값 4.0을 가지며, 평균은 2.499점이고 표준편차는 0.659점이었다. 벤치마크들 중에서 교수-학생 상호작용의 평균 점수가 가장 낮았으며(1.750), 표준편차가 가장 큰 벤치마크는 교양 교수·학습 만족도 벤치마크임을 알 수 있다. 가장 높은 평균점수를 보인 벤치마크는 학생지원의 질이었다(QSS).

본 모델에 포함된 여학생은 전체 사례수의 52.9%를 차지함을 알 수 있다. 연구에 포함된 학생들은 하루 평균 약 5시간을 공부하는데 사용하였다고 보고하였으며, 학점의 평균은 100점으로 환산했을 경우 약 77.9점이었다. 계열별 분포를 보면 사회계열이 25.2%, 공학계열 25.8%, 자연계열이 14.3%임을 알 수 있고, 전체 학생의 약 68.6%는 사립대학에 재학 중이었다. 또한, 25.8%의 학생들이 수도권 대학에 소속된 학생이었고, 전임교원이 담당하는 강의의 비율은 약 60.6%였다. 마지막으로, 학생들 중 19.4%는 ACE사업의 지원을 받은 학교에 재학 중이었고, 63.8%는 교육역량강화사업으로부터 지원은 받은 대학교 소속이었다.

다. 교수·학습성과 영향요인에 관한 회귀분석 결과

교수·학습성과에 영향을 미치는 요인에 관한 회귀분석 결과는 〈표 Ⅴ-3〉과 같다.

〈표 Ⅴ-3〉 교수·학습성과 영향요인에 관한 회귀분석 결과

	Coef.	SE	Beta	t-Value	Confidence Interval	
능동적·협력적 학습활동	0.360***	-0.005	0.300	66.861	0.350	0.371
전공 교수·학습 만족도	0.241***	-0.004	0.249	59.698	0.233	0.249
교양 교수·학습 만족도	0.050***	-0.003	0.059	14.810	0.043	0.056
교수-학생 상호작용	0.165***	-0.005	0.151	34.288	0.155	0.174
학생지원의 질	0.103***	-0.004	0.093	23.545	0.094	0.111
여학생	-0.062***	-0.005	-0.047	-11.867	-0.073	-0.052
학년	0.090***	-0.002	0.165	41.560	0.085	0.094
공부시간	0.008***	-0.001	0.044	11.309	0.007	0.010
아르바이트 시간	-0.015***	-0.003	-0.018	-4.823	-0.021	-0.009
대학 학점	0.003***	0.000	0.047	12.102	0.002	0.003

	Coef.	SE	Beta	t-Value	Confidence Interval	
장학금	0.004***	−0.001	0.027	6.998	0.003	0.005
사회계열	−0.003	−0.008	−0.002	−0.301	−0.019	0.014
사범계열	0.072***	−0.012	0.027	6.173	0.049	0.095
예체능계열	−0.006	−0.011	−0.003	−0.539	−0.027	0.015
공학계열	−0.049***	−0.009	−0.033	−5.729	−0.066	−0.032
자연계열	−0.031**	−0.009	−0.016	−3.278	−0.050	−0.012
의약계열	0.042***	−0.012	0.015	3.400	0.018	0.066
사립	−0.013+	−0.008	−0.009	−1.665	−0.029	0.002
수도권	0.052***	−0.008	0.034	6.873	0.037	0.066
전임교원 강의담당 비율	−0.002**	−0.001	−0.017	−3.018	−0.003	−0.001
교수1인당 학생 비율	−0.001*	0.000	−0.011	−2.068	−0.002	0.000
총 국제논문 수	0.000	0.000	0.008	1.437	0.000	0.000
ACE사업	0.023**	−0.007	0.014	3.206	0.009	0.036
교육역량강화사업	0.051***	−0.007	0.037	7.598	0.038	0.064

*** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05, + p<0.10: N=42,517; R-Squared: 41.7%

전체 회귀분석에 포함된 학생 수는 42,517명이었으며, 본 모델에 포함된 독립변수들은 교수·학습성과에 존재하는 분산의 41.7%를 설명하고 있음을 알 수 있다. 회귀분석의 중요한 가정 중 하나인 독립변수들 간 상호 독립적이어야 한다는 가정을 확인해주는 VIF(Variance Inflation Factor)값의 평균은 1.58로 다중공선성을 의심해 볼 수 있는 10보다 훨씬 작았다.

회귀분석 결과를 보면, 능동적·협력적 학습활동, 전공 교수·학습 만족도, 교양 교수·학습 만족도, 교수-학생 상호작용, 학생지원의 질 등과 같은 교수·학습 역량진단기준은 P<0.01의 유의도 수준에서 교수·학습성과와 유의미한 상관이 있음을 알 수 있다. 교수·학습 역량진단기준의 회귀계수 값을 상대적으로 비교하기 위해서 표준화된 회귀계수 값을 살펴보면, 능동적이고 협력적 학습활동이 교수·학습성과에 가장 강력한 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 이는 본 분석 모델에 포함된 모든 독립변수를 통틀어 가장 큰 회귀계수이다. 나머지 벤치마크들 중에서 능동적·협력적 학습활동 못지않게 교수·학습성과와 높은 상관을 보이는 벤치마크가 전공교과에 대한 만족도였다. 전공교과에 대한 만족도 계수는 교양 교과에 대한 만족도보다 약 4.8배 더 높은 상관이 있음을 알 수 있다(Beta값

0.249 vs 0.059).

또 다른 주목할 만한 결과는 교수-학생 상호작용 벤치마크이다. 교수-학생 상호작용에 대한 표준화 회귀계수는 0.151로 능동적·협력적 학습 벤치마크의 약 1/2, 전공 교수·학습 만족도의 약 60%에 해당되는 상관이 있는 것으로 드러났다. 이는 교수·학습 활동이 주는 만족도 이외에 교수와 학생 간 상호작용이 교수·학습성과에 고유하게 미치는 영향력을 의미하는 것이다. 표준화된 회귀계수를 보면, 능동적·협력적 학습활동, 전공 교수·학습 만족도, 교수- 학생 상호작용, 학생지원의 질, 교양 교수·학습 만족도 순으로 교수·학습성과와 높은 상관이 있는 것으로 나타났다.

대학생 개인 특성과 관련된 변수들을 살펴보면, 학년이 높아질수록, 공부시간이 많을수록, 대학교 평균 학점이 높은 학생일수록 교수·학습성과가 높은 것으로 나타났다. 여학생은 남학생에 비해 교수·학습성과가 낮은 것으로 나타났다. 아르바이트 시간이 많을수록 교수·학습성과는 낮아지는 반면 장학금이 증가할수록, 대학 학점이 높을수록 교수·학습성과가 높아지는 것으로 나타났다.

계열별 교수·학습성과를 비교해보면, 인문계열에 비해 사범계열이나 의약계열의 학생들이 통계적으로 유의미한 범위 내에서 교수·학습성과가 높은 것으로 나타났고, 공학계열, 자연계열 학생들의 경우 인문계열에 비해 교수·학습성과가 낮은 것으로 보고되었다. 특히 공학계열의 경우, 표준화된 부적 상관계수는 자연계의 그것보다 약 2배가량 높음을 알 수 있다.

대학 수준의 변수들이 교수·학습성과와 갖는 관계를 분석한 결과를 보면 다음과 같다. 먼저, 대학의 설립유형이 사립인 경우 공립인 경우보다 낮은 교수·학습성과를 보고하는 것으로 나타났지만, 해당 회귀계수는 .05 수준에서 통계적 유의도 수준을 유지하지 못했다. 반면, 지방대학 학생들과 비교해볼 때 수도권 대학 학생들이 교수·학습성과가 더 높은 것으로 나타났다. 표준화된 회귀계수를 보면 수도권대학과 지방대학의 차이는 공학계열과 인문대의 차이와 비슷했다. 전임교원 강의담당 비율이 높을수록, 교수1인당 학생비율이 높을수록 교수·학습성과는 낮아지는 것으로 나타났다. 직관적으로 생각해보면, 해당 교과에 높은 전문성을 쌓은 전임 교원들이 시간강사보다 더 높은 교수·학습성과와 상관이 있을 것이라는 예측이 가능하지만, 객관적인 데이터는 정반대의 결과를 드러냈다. 본 연구에서는 이에 대한 성급한 판단을 하기 보다는 후속 연구를 위한 분석주제로 남겨둔다.

총 국제논문 수는 교수·학습성과의 분산에 기여하는 바가 없었다. 또한 주목할 점은 교육역량강화사업 및 ACE사업의 참여 여부는 교수·학습성과를 높이는 데 긍정적인 기여를 한 것으로 드러났다.

라. 교수·학습성과 영향요인에 관한 HLM 분석 결과

이상에서 선형 회귀분석 모형을 적용해서 독립변수들과 종속변수들 간 상관관계를 분석하였다. 앞에서 밝힌 바와 같이 동일한 대학에서 표집된 관측치들이 서로 상관이 존재할 위험성을 고려하여 HLM 모형을 적용하여 보다 엄격한 분석을 실시함으로써 회귀분석 결과를 검증한다. 먼저, 위계적 선형모형 적용이 타당한지를 판단하기 위해서 전체분산에서 집단 간 분산이 차지하는 값을 의미하는 Intra-Class Correlation값을 기본모형으로부터 계산하였다.

〈표 Ⅴ-4〉 위계적 선형 모형의 ICC 값

	분산	SE	Confidence	Interval
집단 간 분산	0.006	0.001	0.004	0.009
집단 내 분산	0.430	0.003	0.424	0.436
ICC값	0.014			

Unconditional Random Intercept 모델에 의하면 교수·학습성과모형의 ICC값은 1.4%이었다. 보통 위계적 선형 모형적용을 정당화시키는 ICC값은 0.5이다. 그러나 본 연구는 보다 엄격한 통계모형으로부터 결과가 어떻게 변하는가를 판단하기 위해서 ICC값에 관계없이 위계적 선형 모형을 적용함으로써 각 독립변수의 계수값과 통계적인 유의도가 어떻게 변하는지를 분석하였다. 그 결과는 다음과 같다.

교수·학습성과에 영향을 미치는 요인을 HLM을 통해서 검증한 결과 회귀분석에서 드러난 변수 간 관계가 대부분 그대로 유지됨을 알 수 있으나, 몇몇 변수들의 경우 유의도나 회귀계수의 부호에 변화가 생김을 알 수 있다. HLM에서도 네 개의 교수·학습 역량진단기준(벤치마크)들은 모두 교수·학습성과와 긍정적이고 통계적으로 유의한 관계를 가지고 있는 것으로 나타났다.

성별 변인의 경우도 회귀분석에서와 같이 여학생은 남학생에 비해 교수·학습성과가 낮은 것으로 나타났다. 학년이 높아질수록, 장학금 수혜 금액이 많아질수록 교수·학습의성과가 높게 나타났으며, 아르바이트 시간이 많을수록 교수·학습성과는 낮아졌다.

대학 학점에 대한 분석결과도 회귀분석 모형에서 도출된 결과와 다르지 않았다: 이는 기존의 연구결과를 재확인하는 결과로서, 대학에서 교수·학습의 주체는 결국 학생 자신임을 보여주는 결과라 할 수 있다. 능동적으로 학습에 임한 결과 높은 학점을 획득한 학생의 경우 대학에서 더 많은 교육성과를 누린다는 것으로 해석할 수 있다.

소속 계열에 대한 분석결과도 회귀모형의 그것과 크게 다르지 않았다: 인문계열에 비교해보았을 때, 사범계열과 의약계열의 학생들은 보다 높은 교수·학습성과를 보인 반면, 자연계열이나 공학계열의 학생들은 인문계열의 학생들보다 낮은 교수·학습성과를 나타냈다.

대학특성 변인과 관련해서는 설립유형은 교수·학습성과와는 유의미한 상관이 없는 것으로 드러났고, 수도권에 위치한 대학에 다니는 학생들은 지방대학 학생들에 비해 교수·학습성과가 높음을 알 수 있다. 나머지 일군의 대학 특성 변수들은 교수·학습성과와 유의미한 상관을 보이지 않았다: 전임교원 강의담당 비율, 전임교원1인당 학생 수, 총 국제학술지 논문 수 등 회귀모형과 마찬가지로 교육역량강화사업 및 ACE 사업은 집단 간의 공분산을 고려해서 표준오차를 계산해도 여전히 교수·학습성과에 유의미한 긍정적인 영향을 미치는 것으로 드러났다.

〈표 Ⅴ-5〉 교수·학습성과 영향요인에 관한 HLM 분석 결과

	Coef.	SE	Z-Value	Confidence	Interval
Fixed Effect Model					
능동적·협력적 학습활동	0.362***	0.005	67.01	0.351	0.372
전공 교수·학습 만족도	0.241***	0.004	59.42	0.233	0.249
교양 교수·학습 만족도	0.049***	0.003	14.6	0.043	0.056
교수-학생 상호작용	0.167***	0.005	34.83	0.158	0.177
학생지원의 질	0.103***	0.004	23.67	0.095	0.112
여학생	-0.064***	0.005	-12.16	-0.075	-0.054
학년	0.088***	0.002	40.5	0.084	0.092
공부시간	0.008***	0.001	11.57	0.007	0.010
아르바이트 시간	-0.015***	0.003	-4.96	-0.021	-0.009
대학 학점	0.003***	0.000	11.35	0.002	0.003

	Coef.	SE	Z-Value	Confidence	Interval
장학금	0.004***	0.001	7.07	0.003	0.005
사회계열	0.006	0.008	0.75	−0.010	0.023
사범계열	0.080***	0.012	6.71	0.057	0.103
예체능계열	−0.008	0.011	−0.69	−0.029	0.014
공학계열	−0.045***	0.009	−5.18	−0.062	−0.028
자연계열	−0.031**	0.010	−3.22	−0.050	−0.012
의약계열	0.039**	0.013	3.14	0.015	0.064
사립	−0.014	0.017	−0.84	−0.046	0.019
수도권	0.043**	0.015	2.88	0.014	0.072
전임교원 강의담당 비율	−0.001	0.001	−0.93	−0.003	0.001
교수1인당 학생 수	−0.001	0.001	−1.23	−0.003	0.001
총 국제논문 수	0.000	0.000	1.28	0.000	0.000
ACE사업	0.034*	0.016	2.11	0.002	0.066
교육역량강화사업	0.029*	0.014	2.03	0.001	0.058
Random Effect Model	Estimate	SE		Confidence	Interval
집단 간 분산	0.001	0.000		0.001	0.002
집단 내 분산	0.252	0.002		0.249	0.256

3. 종합 및 시사점

본 연구는 대학생의 교수·학습과정 변인, 개인특성 변인 및 대학특성 변인이 대학의 교수·학습성과에 어떠한 영향을 미치는지를 분석하였다. 본 연구의 결과를 종합하여 정책적 시사점을 제시하면 다음과 같다.

가. 대학의 교수·학습성과 예측 척도로서 교수·학습 역량진단기준 활용 확대

분석 결과를 통해서 볼 때, NASEL의 교수·학습 역량진단기준은 대학의 교수·학습의 성과를 예측해주는 바로미터임을 알 수 있다. 이는 객관적인 성취 데이터가 아닌 대학교육의 성과에 대한 자기보고 점수가 대학교육의 책무성을 측정하기 위한 준거로 사용될 수 있는가의 논쟁에 분명히 암시하는 바가 있음을 보여준다. 많은 학자들은 올바른 조건이 갖추어진다면 학생들의 행동과 대학경험에 대한 자기 보고는 타당하고 신뢰로울 수 있다

고 주장하고 있다. 일반적으로 대부분의 사람들은 어느 정도의 시간 내에서는 과거 자신들의 행동이나 경험에 대해 정확하게 응답하는 경향을 가지고 있다(최정윤 외, 2008에서 재인용).

대학교육의 성과가 무엇이 되어야하는가에 대해서는 많은 논의가 요구된다. 분명한 점은 NASEL의 교수·학습 역량진단기준들은 대학교육의 소비주체인 학생들의 대학교육 만족도를 예측해주는 척도가 된다는 점이고, 이는 동시에 대학교육의 성과를 예측해주는 변수이기도 하다는 점이다(이정미 · 이길재, 2014a). 본 연구의 분석결과는 다른 여러 요인들을 통제했음에도 NASEL의 교수·학습 역량진단기준들이 고유하게 대학의 교수·학습성과에 존재하는 분산을 설명해준다는 점이며, 이는 각 대학에서의 교육의 실제를 평가하고 책무성을 묻는 잣대로 구성원들의 합의하에 사용될 수 있음을 보여준다.

나. 교수·학습과정에 대한 강조 및 교수·학습 역량진단기준의 적극적 활용

투입 또는 여건 중심의 대학평가는 과정 및 성과 중심의 평가로 그 패러다임이 전환될 필요가 있다는 주장이 국내 · 외적으로 지속적으로 제기되어 왔다(최정윤 외, 2007; 유현숙 외, 2010). 많은 연구에서 대학교육의 과정과 교육성과는 불가분의 관계를 맺고 있음이 밝혀지면서, 교수·학습과정에 대한 평가가 대학의 성과를 평가하는 중요한 요인이 되어야 함이 강조되고 있다(유현숙 외, 2013: 3).

개별 대학 차원에서도 교수·학습과정의 질 개선을 위한 노력을 활발하게 전개하고 있다. 예를 들어, 대학교수·학습개발센터의 기능과 역할을 확충함으로써 교수(teaching)와 학습 실제를 개선하고자 노력하고(조형정 외, 2009), 교육관련 지표를 반영하는 방향으로 교수업적 평가제도를 개선하고 있으며, 교과 중심의 교육과정을 역량 기반의 교육과정으로 개편하고자 노력하고 있다(유현숙 외, 2013: 4).

본 분석 결과에 따르면, 능동적·협력적 학습활동, 전공 교수·학습 만족도, 교양 교수·학습 만족도, 교수-학생 상호작용, 학생지원의 질 등과 같은 교수·학습 역량진단기준은 $P<0.01$의 유의도 수준에서 교수·학습성과와 유의미한 상관이 있는 것으로 나타났다. 교수·학습 역량진단기준 중 교수·학습성과와 가장 큰 영향력을 가지는 것은 표준화된 회귀계수의 값을 비교했을 때, 능동적 · 협력적 학습활동, 전공 교수·학습 만족도, 교수-학생

상호작용, 학생지원의 질, 교양 교수·학습 만족도 순이었다.

이러한 결과로 볼 때, 대학의 교수·학습성과를 제고하기 위해서는 대학의 교수·학습과정에 있어서 다음과 같은 구체적인 실천 전략 개발이 요구된다. 첫째, 대학은 능동적・협력적 학습활동의 촉진을 위해서 다른 학생들과 협력, 다른 수업으로 얻은 생각과 개념 연결, 아이디어, 경험, 정보 등을 종합적으로 연결, 문제에 대한 해결방안이나 대안 모색 등을 유도하는 방향으로 교육과정의 설계나 교수·학습의 실제가 재구조화되어야 한다는 점이다. 둘째, 학생이 전공 및 교양 교과의 교수·학습과정에 만족할 수 있도록 전공 수업의 운영, 학습 및 과제, 평가 관리 등에 엄정성과 공정성을 기할 필요가 있다. 셋째, 대학은 수강신청, 수업내용, 시험성적, 진로, 및 기타 사적인 일 등에 대한 교수와 학생 간 활발한 상호작용을 유도할 필요가 있다. 넷째, 건강복지서비스, 심리상담, 교수·학습지원 서비스, 튜터링, 멘토링, 입학 전 재교육, 장학금 지원 등과 같이 교수·학습을 위해 제공되는 다양한 지원 및 서비스의 질을 강화할 필요가 있다.

다. 지방대학의 교수·학습성과 제고 방안 마련

지방대학의 교수·학습성과를 제고하기 위한 노력이 필요하다. 본 분석에서 지방대학에 다니는 학생들은 수도권 대학 학생들에 비해 교수·학습성과가 낮은 것으로 나타났다. 회귀분석 결과에 따르면, 표준화된 회귀계수를 비교했을 때 교수·학습성과에 가장 큰 영향을 미치는 변수는 능동적·협력적 학습활동으로 나타났다.

이정미・이길재(2014b)의 연구에 따르면, 지방대학은 교수·학습성과에 결정적 영향을 미치는 능동적·협력적 학습활동 점수가 수도권 대학에 비해 낮은 것으로 나타났다. 더욱이, 지방대학의 학생들은 대학교육 만족도에 있어서도 수도권 대학에 비해 낮은 점수를 보고하고 있다. 이는 대학교육 만족도에 영향을 미치는 요인들 중에서 능동적·협력적 학습활동 요인이 유의미한 요인으로 나타나고 있다는 점에서 능동적·협력적 학습활동 면에서 낮은 수준을 보이는 지방대학이 대학교육 만족도 수준에서도 수도권 대학에 비해 낮은 점수를 나타내는 것은 논리적으로 당연한 결과로 볼 수 있다.

향후, 지방대학 학생들의 능동적·협력적 학습활동을 촉진함으로써 교수·학습성과를 제고하기 위한 방안이 마련될 필요가 있다. 이를 위해서는 지방대학 학생들의 능동적·협력

적 학습활동과 같은 교수·학습과정에 주목하여 이러한 교수·학습과정을 개선하기 위해 대학 차원에서 어떠한 정책적 지원과 개선이 필요한지를 검토할 필요가 있다.

라. 대학의 교육역량을 강화하기 위한 사업의 효과성 평가도구로서 NASEL 활용 고려

대학교육역량강화지원사업과 ACE 사업은 대학의 교육역량을 제고하기 위한 목적으로 대학의 소재지 및 대학 규모를 고려하여 지원 대상을 선정한다는 점에서 대학의 교육역량 제고에 큰 영향을 주는 사업이다. 이 두 사업에 대한 성과 평가는 그 동안 지속적으로 이루어져 왔다. 박경호(2010)는 교육역량강화지원사업 시행 전 2007년과 시행 후 2008년 2개년 패널 자료를 구축하여 참여대학과 미참여 대학 간 교육여건 및 교육성과의 변화에 차이가 있는가를 검증하였다. 김병주 외(2011)는 사업수혜대학과 사업비수혜대학이 6개 평가지표(취업률, 재학생 충원율, 국제화 수준, 전임교원 확보율, 장학금 지급률, 학생 1인당 교육비)에서 사업비 배분 전인 2008년도부터 2010년도까지 얼마나 향상되었는지를 분석하였다.

이상의 선행연구의 결과들은 사업의 선정 및 성과지표를 토대로 선정 대학/미참여 대학 간의 성과를 비교하고, 성과향상도 영향요인을 분석하는 방식을 취하고 있음을 알 수 있다. 그러나 이러한 분석에서 활용된 취업률, 충원율, 전임교원확보율 등과 같은 지표들이 과연 대학교육의 성과를 대표하는 지표로서 타당하고 충분한가에 대한 의문이 지속적으로 제기되어 오면서, 대학의 교육역량을 타당하게 측정할 수 있는 지표의 개발 및 이를 토대로 한 체계적인 성과분석이 필요함이 강조되어 왔다(김병주 외, 2011; 김수경, 2012). 아울러, 대학의 교수·학습과정 및 성과를 측정할 수 있는 타당한 도구의 개발과 이를 통한 교수·학습과정 및 성과에 대한 실증적 분석의 필요성이 지속적으로 강조되어 왔다(유현숙 외, 2010, 2011, 2012, 2013; 배상훈·김혜정, 2012; 고장완 외, 2011).

이러한 상황에서 대학의 교수·학습과정이 교수·학습의 성과 및 대학교육의 만족도를 높이는데 영향을 미친다는 최근의 연구결과들(이정미·이길재, 2014a; 유현숙 외, 2013)은 대학의 교수·학습과정에 대한 정부 및 대학 차원의 체계적 관리 및 지원의 중요성을 지속적으로 환기시켜왔다. 이에 교육부는 2013년 발표한‘고등교육 종합발전 방안’에서 “대학의 교육과정 및 성과 평가를 통한 대학의 자발적인 교육의 질 개선을 권장”하면서 한

국교육개발원이 개발한 대학의 교수·학습과정 조사 도구(NASEL) 등을 활용하여 대학이 교육과정 전반에 대한 모니터링을 도입하도록 권장하였다. 2014년도 학부교육 선도대학 육성사업(ACE) 시행계획(안)에서는 대학의 핵심성과지표로서 학생의 기초 역량 증진, 교수·학습과정의 질 제고 등을 예시하고 이를 평가할 것을 밝히고 있다. 또한, 2014년 발표된 대학구조개혁 평가계획에서도 대학의 교육과정 및 교수·학습성과에 대한 평가가 강조되었다.

본 분석의 결과, 대학교육역량강화지원사업과 ACE 사업은 대학의 교수·학습성과와 긍정적인 상관관계가 있는 것으로 드러났다. 따라서 향후 대학의 교육역량을 강화하기 위한 재정지원사업의 성과를 평가하는 데 있어서 대학생의 교수·학습 조사도구를 적극적으로 활용할 필요가 있다.

마. 여학생의 교수·학습성과 제고를 위한 지원 필요

분석결과를 보면, 여학생의 경우 남학생에 비해 교수·학습성과가 낮은 것으로 나타난 바, 이에 대한 원인 파악과 여학생의 교수·학습성과를 높이기 위한 지원을 강화할 필요가 있다. 이정미 · 이길재(2014b)의 분석 결과에 따르면, 여학생은 남학생에 비해 상대적으로 능동적 · 협력적 학습활동이 활발하지 않은 것으로 나타났다. 그런데 본 분석결과에 따르면 능동적 · 협력적 학습활동은 교수·학습성과에 가장 큰 영향을 미치는 요인으로 드러나고 있다. 따라서 여학생의 교수·학습성과가 남학생에 비해 저조한 것은 학습활동에 있어서 여학생의 능동적 · 협력적 학습활동이 활발하지 못한 성향 때문인 것으로 추측할 수 있다.

여학생은 대체로 관계 지향적이며 협동학습 상황에서 학습성과가 높다고 알려져 있는 바(심우정, 2014: 23), 이러한 경향과 본 연구의 분석결과와의 비교 시에는 다소 주의가 필요하다. NASEL의 교수·학습 역량진단기준으로 사용되는 능동적 · 협력적 학습활동은 능동적 학습, 대안탐색 및 과제 해결을 위한 협력적 학습, 수업 및 진로 관련 협력적 학습활동과 관계된 개념으로서 일반적인 협동학습에서 더 나아가 능동적 학습의 개념이 추가된 개념이다. 따라서 능동적 학습활동의 차이가 남학생과 여학생의 차이를 가져온 것으로 추정된다. 결국, 여학생이 남학생에 비해 다른 수업으로 얻은 생각과 개념을 연결하거나, 아이디어, 경험, 정보 등을 종합적으로 연결하거나, 문제에 대한 해결 방안이나 대안을 모

색하거나, 수업에서 배운 개념을 일상생활에 응용하는 등의 능동적 학습활동이 약하기 때문에 결과적으로 교수·학습성과가 남학생에 비해 낮게 나타난 것으로 보인다.

고등교육에서 드러난 성차를 종합적으로 정리한 저서에서 Linda Sax(2008)는 여성과 남성이 학습방식과 선호에 차이가 있으며 이에 맞게 교육과정과 방법의 선정과 구조화가 필요하다고 보았다(심우정, 2014에서 재인용). 이에 대학의 교수·학습과정에 있어서 여학생의 능동적 학습활동을 독려하고, 다양한 학문분야 및 취업 · 진로 관련 스터디에 여학생의 참여를 적극 유도하는 방법을 통해 여학생의 교수·학습성과 제고를 위한 노력을 기울일 필요가 있다.

바. 계열별 교수·학습성과의 차이 해소를 위한 방안 마련

단과대학이 가져오는 고정효과를 분석해보면, 사범계열과 의약계열은 인문계열에 비교해볼 때 더 높은 교수·학습성과를 보고하고 있다. 반면, 공학계열과 자연계열은 인문계열에 비교해볼 때 더 낮은 교수·학습성과와 상관이 있는 것으로 드러났다. 특히, 회귀분석 결과 중 표준화된 회귀계수를 보면, 공학계열은 자연계열에 비해 약 2배 이상 교수·학습성과가 낮은 것으로 나타나고 있다.

능동적·협력적 학습활동(교수·학습과정)이 대학생의 교수·학습성과에 유의미한 영향력을 가진다는 최근의 연구결과(이정미·이길재, 2014a, 2014b)를 통해 볼 때, 공학계열과 자연계열은 특히 현 교수·학습과정에 대한 우선적인 재검토를 통해 능동적·협력적 학습활동을 적극적으로 유도할 필요할 것으로 보인다. 구체적으로, 공학계열 및 자연계열에서의 수업 설계는 과제수행 시 다른 학생들과 협력하고, 다른 수업으로 얻은 생각과 개념을 연결하고, 아이디어·경험·정보 등을 종합적으로 연결하고, 문제에 대한 해결방안이나 대안을 모색하며, 수업에서 배운 개념을 일상생활에서 응용하고, 문제에 대한 해결책을 찾고, 수업 및 수업 외 학문분야, 취업 진로 관련 스터디에 참여하도록 유도함으로써 능동적·협력적 학습활동을 촉진할 필요가 있다.

사. 적정 수준의 학자금지원 정책 운영

본 연구를 통해서 명확히 드러난 점은 대학생들이 교수·학습활동에 집중할 수 있는 환경 조성이 교수·학습성과를 좌우한다는 믿음을 객관적으로 확인했다는 점이다. 금전적인 소득을 위한 아르바이트 시간이 적을수록, 자신의 학습활동을 위해서 시간을 많이 투자하는 학생일수록 더 높은 교수·학습성과를 보였다. 또한 장학금 수혜 금액이 높아질수록 교수·학습성과도 높아진다는 결과는 앞의 두 결과와 함께 대학 및 정부 수준에서 지속적인 지원을 통해서 교수·학습이라는 과업 이외에 주의를 빼앗길 수 있는 요인들을 통제해줄 필요가 있음을 암시하는 것이다. 이러한 결과는 현재 많은 예산을 들여서 추진하고 있는 국가 수준의 장학금 제도의 정당성을 확보해주는 결과라 하겠다. 따라서 대학 및 정부는 대학의 교수·학습의 질 제고를 위해서는 무엇보다도 대학생이 공부시간을 더 늘리고, 아르바이트 시간을 줄임으로써 학업에 열중할 수 있도록 장학금을 대폭 확대하는 방안을 모색할 필요가 있다.

Ⅵ. 교수들의 교수·학습과정에 대한 인식

1. 교수의 교수·학습과정 인식 및 활동 분석
2. 교수·학습과정에 대한 교수 및 학생 간 차이
3. 종합 및 시사점

Ⅵ. 교수들의 교수·학습과정에 대한 인식

본 장에서는 올해 교수 설문 pilot test에 참여한 10개 대학 교수들의 자료를 바탕으로 교수·학습 인식 및 활동 현황을 살펴본다. 또한 한 대학을 사례로 교수 설문 자료와 학생 설문 자료를 통합하여 교수·학습과정에 대한 교수 및 학생의 인식 차이를 제시하며 이를 통해 종합적으로 교수 설문 자료가 우리나라 대학 교육에 주고 있는 시사점을 논의하고자 한다.

1. 교수의 교수·학습과정 인식 및 활동 분석

교수·학습과정에 대한 교수들의 인식 현황을 파악하기 위해 본 연구에서 활용한 교수·학습 역량진단기준의 주요 문항과 소속 대학에 대한 인식 및 교수 활동을 묻는 문항들의 빈도 분석을 실시한 결과를 제시한다. 2014년 한국 대학생들의 능동적·협력적 학습활동, 전공 및 교양 교수·학습 만족도, 교수–학생 상호작용, 학생지원의 질, 교수·학습성과 등을 포함하는 전반적인 특징과 경향을 분석한다. 참여 대학은 총 10개 대학으로 국립 4개, 사립 6개 대학이 참여하였으며, 이 대학들은 수도권에는 2개, 비수도권에는 각 시도별 안배에 따라 총 8개 대학이 소재하고 있다. 2014학년도에 학부 강의를 한다고 응답한 569개의 자료 중 불성실한 응답을 한 22개의 자료를 제외한 547명의 응답이 최종 분석에 포함되었다.

가. 교수·학습 역량진단기준별 현황

1) 능동적·협력적 학습활동

학생의 능동적·협력적 학습활동은 수업과제를 위해 다른 학생들과 협력하는 것, 수업에서 배운 내용을 확장하여 활용하는 사고력 증진 활동, 그리고 학습한 내용을 다른 사람과

공유하는 활동을 모두 포함한다. 대학에서 제공되는 학문적 활동에 적극적으로 임하는 것은 학생들의 학습에 매우 중요한 부분이다. 따라서 학생들의 능동적·협력적 학습활동에 대해 교수들이 인식하는 중요도와 실제 학생들이 얼마나 이러한 활동들을 하고 있다고 인식하고 있는지를 나누어 질문하였다. 교수들은 문제에 대한 해결방안이나 대안을 모색하는 것으로 약87.6%가 가장 중요하게 생각했으며 약 87.6%가 '중요' 및 '매우 중요'로 응답하였다. 그 다음은 아이디어, 경험, 정보 등을 종합적으로 연결하여 생각해보는 것으로 약 85.2%가 중요하다고 응답하였다. 반면에 수업과제(조별발표, 프레젠테이션 등)를 위해 동일 수업 수강생이 아닌 학생과 도움을 주고받는 것은 약 35.7%가 중요하다고 인식하여 적은 비중을 차지하였다.

〈표 Ⅵ-1〉 능동적·협력적 학습활동 중요도 현황

(단위: 명, %)

구분	중요하지 않음	약간 중요	중요	매우 중요	계
수업과제(조별발표, 프레젠테이션 등)를 위해 동일 수업 수강생들과 도움을 주고받음	18 (3.3)	103 (18.8)	278 (50.8)	148 (27.1)	547 (100.0)
수업과제(조별발표, 프레젠테이션 등)를 위해 동일 수업 수강생이 아닌 학생과 도움을 주고받음	131 (23.9)	221 (40.4)	152 (27.8)	43 (7.9)	547 (100.0)
숙제 또는 토론 수업을 할 때 다른 수업으로부터 얻은 생각들과 개념들을 연결해봄	6 (1.1)	103 (18.8)	277 (50.6)	161 (29.4)	547 (100.0)
아이디어, 경험, 정보 등을 종합적으로 연결하여 생각해봄	4 (0.7)	77 (14.1)	274 (50.1)	192 (35.1)	547 (100.0)
문제에 대한 해결방안이나 대안을 모색함	2 (0.4)	66 (12.1)	267 (48.8)	212 (38.8)	547 (100.0)
수업에서 배운 개념을 일상생활에 응용함	13 (2.4)	112 (20.5)	267 (48.8)	155 (28.3)	547 (100.0)
교재 또는 수업 관련 자료를 공부할 때, 자료에 담긴 정보의 질과 활용도, 논리적 적합성 등을 비판적으로 검토해 봄	2 (0.4)	99 (18.1)	298 (54.5)	148 (27.1)	547 (100.0)
수업에서 학습한 내용에 대해 동료 학생, 친구, 가족 등 다른 사람들과 이야기함	24 (4.4)	145 (26.5)	278 (50.8)	100 (18.3)	547 (100.0)
문제에 대한 해결책을 찾고 다른 사람에게 이것들을 설명함	15 (2.7)	110 (20.1)	311 (56.9)	111 (20.3)	547 (100.0)

교수들은 실제 학생들이 문제에 대한 해결방안이나 대안을 모색하는 활동을 가장 많이 수행하는 것으로 인식하고 있었으며 약 70.1%가 '자주' 및 '매우 자주'로 응답하였다. 그 다음으로 아이디어, 경험, 정보 등을 종합적으로 연결하여 생각해보는 것을 약 64.0%의 학생들이 자주 수행하는 것으로 인식하고 있었다. 반면에 수업과제(조별발표, 프레젠테이션 등)을 위해 동일 수업 수강생이 아닌 학생과 도움을 주고받는 것은 약 21.8%의 학생들이 수행한다고 인식하는 것으로 나타나 가장 적은 비중을 차지하였다.

〈표 Ⅵ-2〉 능동적·협력적 학습활동 학생 수행 인식 현황

(단위: 명, %)

구분	거의 안함	가끔	자주	매우 자주	계
수업과제(조별발표, 프레젠테이션 등)를 위해 동일 수업 수강생들과 도움을 주고받음	43 (7.9)	190 (34.7)	229 (41.9)	85 (15.5)	547 (100.0)
수업과제(조별발표, 프레젠테이션 등)를 위해 동일 수업 수강생이 아닌 학생과 도움을 주고받음	213 (38.9)	215 (39.3)	93 (17.0)	26 (4.8)	547 (100.0)
숙제 또는 토론 수업을 할 때 다른 수업으로부터 얻은 생각들과 개념들을 연결해봄	24 (4.4)	186 (34.0)	246 (45.0)	91 (16.6)	547 (100.0)
아이디어, 경험, 정보 등을 종합적으로 연결하여 생각해봄	23 (4.2)	174 (31.8)	250 (45.7)	100 (18.3)	547 (100.0)
문제에 대한 해결방안이나 대안을 모색함	16 (2.9)	148 (27.1)	282 (51.6)	101 (18.5)	547 (100.0)
수업에서 배운 개념을 일상생활에 응용함	41 (7.5)	202 (36.9)	217 (39.7)	87 (15.9)	547 (100.0)
교재 또는 수업 관련 자료를 공부할 때, 자료에 담긴 정보의 질과 활용도, 논리적 적합성 등을 비판적으로 검토해 봄	29 (5.3)	189 (34.6)	255 (46.6)	74 (13.5)	547 (100.0)
수업에서 학습한 내용에 대해 동료 학생, 친구, 가족 등 다른 사람들과 이야기함	61 (11.2)	256 (46.8)	180 (32.9)	50 (9.1)	547 (100.0)
문제에 대한 해결책을 찾고 다른 사람에게 이것들을 설명함	60 (11.0)	242 (44.2)	201 (36.7)	44 (8.0)	547 (100.0)

2) 전공 수업의 운영

전공 수업의 운영은 1학기에 담당한 수업이 전공인 교수들의 응답만을 대상으로 분포를 살펴보았으며 해당하는 자료는 총 473명의 자료이다. 전공 수업의 운영은 교수가 수업의 목표, 학습량, 시간 배분, 평가, 자료 활용, 효과적 설명 등을 어떻게 활용하고 있는지에 대해 묻는 문항들로 구성되며 총 10개의 문항이 포함된다. 교수들이 가장 많이 적용하고 있다고 응답한 것은 평가와 채점을 공정하게 관리하는 것으로 약 99.1%의 교수들이 '그렇다' 또는'매우 그렇다'고 응답하였다. 그 다음은 전공과목과 관련하여 적절한 사례를 제시하거나 시범을 보이는 것으로 약 93.1%가 그렇다고 응답하였다. 그러나 적절한 시기에 피드백을 제공하는 것은 약 79.5%가 그렇다고 응답해 가장 적은 비중을 차지하였다.

〈표 Ⅵ-3〉 전공 교수·학습 구성 현황

(단위: 명, %)

구분	그렇지 않다	가끔 그렇다	그렇다	매우 그렇다	계
수업의 목표와 학생들에게 요구되는 기대수준을 명확히 제시함	1 (0.2)	42 (8.9)	299 (63.2)	131 (27.7)	473 (100.0)
학생에게 요구되는 학습량이 적절함	4 (0.8)	56 (11.8)	343 (72.5)	70 (14.8)	473 (100.0)
학습내용을 이해하기 위해 충분한 시간을 제공함	4 (0.8)	77 (16.3)	308 (65.1)	84 (17.8)	473 (100.0)
평가와 채점을 공정하게 관리함	0 (0.0)	4 (0.8)	133 (28.1)	336 (71.0)	473 (100.0)
수업내용과 관련된 적절한 수업자료 혹은 미디어를 활용함	2 (0.4)	44 (9.3)	224 (47.4)	203 (42.9)	473 (100.0)
과목 내용을 관련 과거의 경험이나 지식과 연관지어 설명함	2 (0.4)	29 (6.1)	205 (43.3)	237 (50.1)	473 (100.0)
과목과 관련하여 적절한 사례를 제시하거나 시범을 보임(시연함)	3 (0.6)	54 (11.4)	225 (47.6)	191 (40.4)	473 (100.0)
지적호기심을 자극하도록 흥미롭게 수업을 구성함	2 (0.4)	84 (17.8)	253 (53.5)	134 (28.3)	473 (100.0)
적절한 시기에 피드백을 제공함	4 (0.8)	93 (19.7)	276 (58.4)	100 (21.1)	473 (100.0)
학습내용의 이해나 수행이 어려운 경우 추가적인 설명이나 안내를 제공함	0 (0.0)	48 (10.1)	262 (55.4)	163 (34.5)	473 (100.0)

3) 교양 수업의 운영

교양 수업의 운영은 1학기에 담당한 수업이 교양인 교수들의 응답만을 대상으로 분포를 살펴보았으며 해당하는 자료는 총 63명의 자료이다. 교양 수업의 운영은 전공 수업의 운영과 같은 문항으로 교수가 수업의 목표, 학습량, 시간 배분, 평가, 자료 활용, 효과적 설명 등을 어떻게 활용하고 있는지에 대해 묻는 10개의 문항으로 구성된다. 전공 수업과 마찬가지로 교수들이 가장 많이 적용하고 있다고 응답한 것은 평가와 채점을 공정하게 관리하는 것이었으며 약 98.4%의 교수들이 '그렇다' 또는'매우 그렇다'고 응답하였다. 그 다음은 지적 호기심을 자극하도록 흥미롭게 수업을 구성하는 것으로 약 92.1%가 그렇다고 응답하였다. 반면에 과목과 관련하여 적절한 사례를 제시하거나 시범을 보이는 것은 약 76.2%가 그렇다고 응답해 가장 적은 비중을 차지하였다.

〈표 Ⅵ-4〉 교양 교수·학습 구성 현황

(단위: 명, %)

구분	그렇지 않다	가끔 그렇다	그렇다	매우 그렇다	계
수업의 목표와 학생들에게 요구되는 기대수준을 명확히 제시함	0 (0.0)	7 (11.1)	33 (52.4)	23 (36.5)	63 (100.0)
학생에게 요구되는 학습량이 적절함	1 (1.6)	7 (11.1)	37 (58.7)	18 (28.6)	63 (100.0)
학습내용을 이해하기 위해 충분한 시간을 제공함	0 (0.0)	9 (14.3)	40 (63.5)	14 (22.2)	63 (100.0)
평가와 채점을 공정하게 관리함	0 (0.0)	1 (1.6)	22 (34.9)	40 (63.5)	63 (100.0)
수업내용과 관련된 적절한 수업자료 혹은 미디어를 활용함	2 (3.2)	3 (4.8)	22 (34.9)	36 (57.1)	63 (100.0)
과목 내용을 관련 과거의 경험이나 지식과 연관지어 설명함	0 (0.0)	9 (14.3)	25 (39.7)	29 (46.0)	63 (100.0)
과목과 관련하여 적절한 사례를 제시하거나 시범을 보임(시연함)	1 (1.6)	14 (22.2)	26 (41.3)	22 (34.9)	63 (100.0)
지적호기심을 자극하도록 흥미롭게 수업을 구성함	0 (0.0)	5 (7.9)	39 (61.9)	19 (30.2)	63 (100.0)
적절한 시기에 피드백을 제공함	0 (0.0)	9 (14.3)	38 (60.3)	16 (25.4)	63 (100.0)
학습내용의 이해나 수행이 어려운 경우 추가적인 설명이나 안내를 제공함	0 (0.0)	6 (9.5)	34 (54.0)	23 (36.5)	63 (100.0)

4) 교수-학생 상호작용

교수-학생 상호작용은 수업, 진로 등의 주제와 관련하여 교수와 학생 사이에 이루어지는 교류정도를 나타내는 5개의 문항으로 구성된다. 교수와 학생 사이의 교류는 진로와 관련하여 가장 활발한 것으로 나타났으며 약 70.7%의 교수들이 '자주' 또는 '매우 자주'라고 응답하였다. 반면 수업 또는 진로 이외의 일(MT, 식사, 술자리, 취미 등)에 의한 교류는 32.0%, 수강 신청에 대해 교수와 의논은 34.7%가 '자주' 또는 '매우 자주'에 응답하여 가장 적은 비중을 차지하였다.

〈표 Ⅵ-5〉 교수-학생 상호작용 현황

(단위: 명, %)

구분	거의 안함	가끔	자주	매우 자주	계
수강 신청에 대해 교수와 의논함	100 (18.3)	257 (47.0)	144 (26.3)	46 (8.4)	547 (100.0)
수업 내용 및 과제에 대해 교수와 의논함	22 (4.0)	221 (40.4)	230 (42.0)	74 (13.5)	547 (100.0)
시험 및 성적에 대해 교수와 의논함	24 (4.4)	241 (44.1)	237 (43.3)	45 (8.2)	547 (100.0)
진로에 대해 교수와 의논함	17 (3.1)	143 (26.1)	249 (45.5)	138 (25.2)	547 (100.0)
수업 또는 진로 이외의 일(MT, 식사, 술자리. 취미 등)로 교수들과 교류함	75 (13.7)	297 (54.3)	126 (23.0)	49 (9.0)	547 (100.0)

5) 학생지원의 질

학생지원의 질은 대학이 학생들의 지원에 있어 현재 강조하는 사항에 해당하는 9개의 문항으로 구성된다. 교수들은 대학이 학생지원에 있어 현재 가장 강조하는 것으로 졸업 후 사회진출 지원을 들었으며 약 76.3%가 '강조함', '매우 강조함'에 응답하였다. 다음으로는 창의성 개발을 위한 다양한 교육프로그램(교과목 포함) 제공으로 약 69.8%가 강조한다고 응답하였다. 반면에 학업 이외의 개인생활(건강, 복지 등) 지원과 정치·경제·사회·문화 등 배경이 다른 학생들과의 교류 지원을 강조한다고 응답한 비율은 약 38.4%, 39.1%에 그쳐 가장 적은 비중을 차지하였다.

〈표 Ⅵ-6〉 학생지원의 질에 대한 강조점 현황

(단위: 명, %)

구분	전혀 강조안함	조금 강조함	강조함	매우 강조함	계
학생이 학업에 많은 시간을 투자하도록 지원	29 (5.3)	149 (27.2)	288 (52.7)	81 (14.8)	547 (100.0)
학생의 학습 증진을 위한 행·재정 지원	46 (8.4)	183 (33.5)	246 (45.0)	72 (13.2)	547 (100.0)
정치·경제·사회·문화 등 배경이 다른 학생들과의 교류 지원	88 (16.1)	245 (44.8)	185 (33.8)	29 (5.3)	547 (100.0)
학업 이외의 개인생활(건강, 복지 등) 지원	82 (15.0)	255 (46.6)	186 (34.0)	24 (4.4)	547 100
졸업 후 사회진출 지원	23 (4.2)	107 (19.6)	263 (48.1)	154 (28.2)	547 (100.0)
다양한 캠퍼스 활동 참여(동아리, 학생회 등)	33 (6.0)	222 (40.6)	247 (45.2)	45 (8.2)	547 (100.0)
지역사회 봉사 및 교류	32 (5.9)	205 (37.5)	236 (43.1)	74 (13.5)	547 (100.0)
자기주도적인 전공 및 교육과정 설계	26 (4.8)	151 (27.6)	271 (49.5)	99 (18.1)	547 (100.0)
창의성 개발을 위한 다양한 교육프로그램 (교과목 포함) 제공	24 (4.4)	141 (25.8)	273 (49.9)	109 (19.9)	547 (100.0)

6) 교수·학습성과

교수·학습성과는 대학에서 경험한 활동의 결과로 얻은 성과에 대한 16개의 문항으로 구성된다. 교수들은 대학의 가장 중요한 교수·학습성과로 전공분야 관련 지식과 능력과 문제해결능력을 들었으며 약 96.7%, 96.5%가 '중요함', '매우 중요함'에 응답하였다. 반면에 대학 교수·학습을 통해 다문화 이해 능력, 컴퓨팅과 정보기술 및 소프트웨어 사용 능력이 중요하다고 응답한 비율은 약 55.2%, 64.2%에 그쳐 가장 적은 비중을 차지하였다.

〈표 Ⅵ-7〉 교수·학습성과 현황

(단위: 명, %)

구분	중요하지 않음	약간 중요	중요	매우 중요	계
인문학적 소양	4 (0.7)	91 (16.6)	268 (49.0)	184 (33.6)	547 (100.0)
수업 또는 일 관련 지식과 기술	1 (0.2)	49 (9.0)	307 (56.1)	190 (34.7)	547 (100.0)
전공분야 관련 지식과 능력	0 (0.0)	18 (3.3)	185 (33.8)	344 (62.9)	547 (100.0)
명료하고 효과적으로 글쓰기	2 (0.4)	54 (9.9)	295 (53.9)	196 (35.8)	547 (100.0)
명료하고 효과적으로 말하기	2 (0.4)	48 (8.8)	289 (52.8)	208 (38.0)	547 (100.0)
비판적, 분석적 사고	1 (0.2)	51 (9.3)	240 (43.9)	255 (46.6)	547 (100.0)
문제해결능력	0 (0.0)	19 (3.5)	186 (34.0)	342 (62.5)	547 (100.0)
창의적·융합적 사고	3 (0.5)	35 (6.4)	232 (42.4)	277 (50.6)	547 (100.0)
양적 자료(통계)에 대한 이해 및 분석	10 (1.8)	156 (28.5)	295 (53.9)	86 (15.7)	547 (100.0)
컴퓨팅과 정보기술 및 소프트웨어 사용	10 (1.8)	186 (34.0)	268 (49.0)	83 (15.2)	547 (100.0)
다른 사람들과 팀워크 및 협력	0 (0.0)	53 (9.7)	261 (47.7)	233 (42.6)	547 (100.0)

구분	중요하지 않음	약간 중요	중요	매우 중요	계
자기 주도적 학습 능력	1 (0.2)	32 (5.9)	208 (38.0)	306 (55.9)	547 (100.0)
자신에 대한 이해 능력	1 (0.2)	62 (11.3)	260 (47.5)	224 (41.0)	547 (100.0)
다문화 이해 능력	27 (4.9)	218 (39.9)	234 (42.8)	68 (12.4)	547 (100.0)
가치관과 윤리관	2 (0.4)	76 (13.9)	233 (42.6)	236 (43.1)	547 (100.0)
공동체 의식	4 (0.7)	77 (14.1)	255 (46.6)	211 (38.6)	547 (100.0)

나. 교수 활동 일반 현황

교수들의 일반 활동을 파악하기 위해 소속 대학의 연구 및 교육 활동 지원에 대한 생각, 소속 대학 학생에 대한 생각, 학부 및 학과의 교육목표 수립 및 교육과정 개편 노력, 일주일의 시간 활용, 활용하고 있는 교수방법 및 평가 방법에 관한 빈도분석을 실시하였다.

1) 소속 대학의 교수활동(연구, 교육) 지원에 대한 인식

소속 대학의 교수활동 지원에 대한 교수들의 인식은 연구 및 교육과 관련된 4문항으로 구성된다. 교수들은 소속 대학의 교수활동에 대한 지원 중 연구실적에 따른 인센티브 제공이 가장 잘 이루어지는 것으로 인식하고 있었고 약 53.3%의 교수들이 '자주'또는 '매우 자주'제공된다고 응답하였다. 다음으로는 교수와 관련하여 교육내용 및 방법 개선을 위한 지원이 이루어지는 것으로 나왔으며 약 49.1%의 교수들이 자주 이루어진다고 응답하였다. 연구 활동을 위한 행·재정적 지원에 대해서도 약 44.6%의 교수들이 자주 이루어진다고 응답하였다. 반면에 잘 가르친 성과에 대한 인센티브에는 약 27.8%의 교수들이 자주 이루어진다고 응답하여 가장 적은 비중을 차지하였다.

〈표 Ⅵ-8〉 소속 대학의 교수활동(연구, 교육) 지원에 대한 인식

(단위: 명, %)

구분	거의 안함	가끔	자주	매우 자주	계
우리 대학은 교수의 연구실적에 대한 인센티브를 충분히 제공한다.	59 (10.8)	196 (35.8)	219 (40.0)	73 (13.3)	547 (100.0)
우리 대학은 연구 활동을 위한 행·재정적 지원을 충분히 제공한다.	76 (13.9)	227 (41.5)	184 (33.6)	60 (11.0)	547 (100.0)
우리 대학은 학생을 잘 가르친 성과에 대한 인센티브를 충분히 제공한다.	189 (34.6)	206 (37.7)	120 (21.9)	32 (5.9)	547 (100.0)
우리 대학은 교육내용 및 방법 개선을 위한 지원을 충분히 제공한다.	69 (12.6)	209 (38.3)	202 (37.0)	66 (12.1)	546 (100.0)

2) 소속 대학 학생에 대한 인식

소속 대학의 학생에 대한 교수들의 인식은 다음의 2문항으로 구성된다. 교수들은 자신들이 가르친 학생들이 우수한 인재로 성장할 것이라고 생각하는 것으로 나타났으며 약 75.7%의 교수들이 '그런 편이다'또는 '매우 그렇다'에 응답하였다. 다음으로 교수들은 자신이 가르친 학생들이 수업내용을 어려움 없이 따라올 정도로 준비되어 있다고 약 60.1%의 교수들이 그렇다고 응답하였다.

〈표 Ⅵ-9〉 소속 대학의 학생에 대한 인식

(단위: 명, %)

구분	거의 아니다	약간 그렇다	그런 편이다	매우 그렇다	계
내가 가르친 학생들은 수업내용을 어려움 없이 따라올 정도로 준비되어 있었다.	49 (9.0)	169 (30.9)	279 (51.0)	50 (9.1)	547 (100.0)
내가 가르친 학생들은 우수한 인재로 성장할 것이다.	9 (1.6)	124 (22.7)	303 (55.4)	111 (20.3)	547 (100.0)

3) 소속 학부·과 교육목표 수립 및 교육과정 개편에 대한 인식

소속 학부·과 교육목표 수립 및 교육과정 개편에 대한 인식은 다음의 5가지 문항으로 구성된다. 교수들은 교육과정을 학부·과의 교육목표 달성에 적합하도록 구성하는 데 가장 많이 노력하고 있었으며 약 77.5%의 교수들이 '자주' 또는 '매우 자주'노력한다고 응답하였다. 그 다음으로는 학부·과 교육목표 수립을 위해 가장 많이 노력하는 것으로 나타났으며 약 77.1%의 교수들이 '자주' 또는 '매우 자주'노력한다고 응답하였다. 반면에 교육과정 개선을 위한 논의(워크숍 또는 포럼)가 학부·과 차원에서 지속적으로 진행되는 것과 관련해서는 약 59.6%의 교수들이 자주 노력한다고 응답하여 가장 적은 비중을 차지하였다.

〈표 Ⅵ-10〉 소속 학부·과 교육목표 수립 및 교육과정 개편에 대한 인식

(단위: 명, %)

구분	거의 안함	가끔	자주	매우 자주	계
학부·과 교육목표를 수립하기 위해 노력함	31 (5.7)	94 (17.2)	277 (50.6)	145 (26.5)	547 (100.0)
교육목표와 관련하여 교수, 학생 등 구성원 또는 사회의 요구를 수렴함	32 (5.9)	119 (21.8)	287 (52.5)	109 (19.9)	547 (100.0)
교육과정이 학부·과의 교육목표 달성에 적합하도록 구성됨	15 (2.7)	108 (19.7)	292 (53.4)	132 (24.1)	547 (100.0)
교육과정 개선을 위한 논의(워크숍 또는 포럼)가 학부·과 차원에서 지속적으로 진행됨	73 (13.3)	148 (27.1)	210 (38.4)	116 (21.2)	547 (100.0)
학부·과 교육과정 개선을 위한 논의에 학부·과 동료 교수들이 적극적으로 참여함	52 (9.5)	131 (23.9)	229 (41.9)	135 (24.7)	547 (100.0)

4) 일주일의 시간 활용

교수들의 일주일 시간 활용은 교수가 학부 수업, 학부생 상담, 연구 활동, 학내 행정 활동 등에 어느 정도 시간을 할애하는지에 대해 묻는 8개의 문항으로 구성된다. 교수들은 30시간 이상을 연구 활동에 할애한다고 응답한 비율이 약 14.8%로 가장 높게 나타난데 비해 학내행정활동(보직 및 위원회 활동 등)에는 0시간 이상 할애한다고 응답한 비율이 16.2%로 가장 높게 나타났다. 교수들은 일주일에 13시간 이상 연구 활동에 가장 많이 시간을 할애하고 있었으며 약 50.1%의 교수들이 응답하였다. 다음은 학부수업 준비로 약 30.6%의 교수들이 응답하였다. 반면에 과제나 시험 채점 또는 그에 대한 피드백에는 9.2%, 대외 활동에는 9.8%의 교수가 시간을 할애한다고 응답해 가장 적은 비중을 차지하였다.

〈표 Ⅵ-11〉 일주일의 시간 활용

(단위: 명, %)

구분	0 시간	1-4 시간	5-8 시간	9-12 시간	13-16 시간	17-20 시간	21-30 시간	30 시간 이상	계
학부 수업을 위한 준비	0 (0.0)	70 (12.8)	176 (32.2)	133 (24.3)	74 (13.5)	45 (8.2)	34 (6.2)	15 (2.7)	547 (100.0)
학부 수업	1 (0.2)	61 (11.2)	149 (27.2)	229 (41.9)	79 (14.4)	19 (3.5)	6 (1.1)	2 (0.4)	546 (100.0)
과제나 시험 채점 또는 그에 대한 피드백	3 (0.5)	261 (47.7)	153 (28.0)	80 (14.6)	22 (4.0)	13 (2.4)	8 (1.5)	7 (1.3)	547 (100.0)
수업 개선을 위한 다양한 활동(수업 성찰, 교수방법 상담, 교수법 워크샵 참석 등)	58 (10.6)	312 (57.0)	105 (19.2)	34 (6.2)	22 (4.0)	11 (2.0)	4 (0.7)	0 (0.0)	546 (100.0)
학부생 상담	18 (3.3)	339 (62.0)	121 (22.1)	38 (6.9)	18 (3.3)	5 (0.9)	3 (0.5)	5 (0.9)	547 (100.0)
연구 활동	5 (0.9)	68 (12.4)	80 (14.6)	98 (17.9)	85 (15.5)	84 (15.4)	46 (8.4)	81 (14.8)	547 (100.0)
학내행정활동(보직 및 위원회 활동 등)	88 (16.2)	210 (38.6)	87 (16.0)	66 (12.1)	40 (7.4)	21 (3.9)	13 (2.4)	19 (3.5)	544 (100.0)
대외 활동	49 (9.0)	253 (46.3)	136 (24.9)	56 (10.2)	25 (4.6)	13 (2.4)	8 (1.5)	7 (1.3)	547 (100.0)

5) 활용 교수 방법 현황

교수들이 강의 시 활용하는 교수 방법은 강의, 토론, 학생 발표 등의 9개의 문항으로 구성된다. 교수들이 가장 많이 활용한다고 응답한 교수 방법은 강의로 약 94.8%의 교수들이 '자주' 또는 '매우 자주'활용한다고 응답하였다. 그 다음은 학생발표(프레젠테이션)으로 약 47.2%의 교수들이 자주 활용한다고 응답하였다. 반면에 현장학습은 약 11.1%가 활용한다고 응답하여 가장 적은 비중을 차지하였다.

〈표 Ⅵ-12〉 활용 교수 방법 현황

(단위: 명, %)

구분	거의 안함	가끔	자주	매우 자주	계
강의	1 (0.2)	27 (4.9)	178 (32.5)	341 (62.3)	547 (100.0)
토론	43 (7.9)	269 (49.2)	198 (36.2)	37 (6.8)	547 (100.0)
소그룹 협력학습/팀 프로젝트	71 (13.0)	251 (46.0)	170 (31.1)	54 (9.9)	546 (100.0)
문제 중심 학습(실제 현장에서의 문제 활용)	106 (19.4)	236 (43.1)	172 (31.4)	33 (6.0)	547 (100.0)
현장학습	247 (45.2)	239 (43.7)	52 (9.5)	9 (1.6)	547 (100.0)
학생 발표(프레젠테이션)	47 (8.6)	242 (44.2)	200 (36.6)	58 (10.6)	547 (100.0)
실험·실습(실험실습, 임상실습, 교생실습 등)	159 (29.1)	149 (27.3)	160 (29.3)	78 (14.3)	546 (100.0)
수업과 연계하여 대학에서 제공하는 온라인 커뮤니티 활용(LMS, 온라인 토론방, 자료실, 채팅방, 등)	164 (30.0)	216 (39.6)	110 (20.1)	56 (10.3)	546 (100.0)
동영상 강의 제공	177 (32.4)	218 (39.9)	103 (18.9)	48 (8.8)	546 (100.0)

6) 활용 평가 방법 현황

교수들이 활용하는 평가 방법은 중간·기말 시험, 개인별 중간/기말 보고서, 수업참여도 등의 7개의 문항으로 구성된다. 교수들이 가장 많이 활용한다고 응답한 평가 방법은 중간·기말 시험으로 약 92.3%의 교수들이 '자주' 또는 '매우 자주'활용한다고 응답하였다. 그 다음은 수업참여도(출석, 토론, 참여태도 등 포함)로 약 70.7%의 교수들이 자주 활용한다고 응답하였다. 반면에 동료 학생들 간의 평가는 약 15.8%가 활용한다고 응답하여 가장 적은 비중을 차지하였다.

〈표 Ⅵ-13〉 활용 평가 방법 현황

(단위: 명, %)

구분	거의 안함	가끔	자주	매우 자주	계
중간·기말 시험	11 (2.0)	31 (5.7)	150 (27.4)	355 (64.9)	547 (100.0)
퀴즈	125 (22.9)	234 (42.8)	112 (20.5)	76 (13.9)	547 (100.0)
발표/발표자료	47 (8.6)	215 (39.3)	214 (39.1)	71 (13.0)	547 (100.0)
개인별 중간/기말 보고서	92 (16.8)	195 (35.6)	176 (32.2)	84 (15.4)	547 (100.0)
팀 프로젝트 결과 보고서	136 (25.0)	196 (36.0)	153 (28.1)	59 (10.8)	544 (100.0)
동료 학생들 간의 평가	287 (52.5)	174 (31.8)	66 (12.1)	20 (3.7)	547 (100.0)
수업참여도(출석, 토론, 참여 태도 등 포함)	27 (4.9)	133 (24.3)	230 (42.0)	157 (28.7)	547 (100.0)

다. 대학 및 교수 배경 특성에 따른 교수 인식 및 활동 차이

1) 교수·학습 역량진단기준

가) 능동적·협력적 학습

대학생의 능동적·협력적 학습에 대해 교수들이 중요하게 생각하는 정도 및 실제 어느 정도 학생들이 이를 수행하고 있다고 생각하는지를 나누어 설문하였다. 이를 위해 교수·학습 역량진단기준 중 대학생의 능동적·협력적 학습에 해당하는 9문항의 평균을 활용하였으며 교수가 소속된 대학 기관 및 교수 개인의 특성에 따른 차이가 있는지를 분석하였다. 대학생의 능동적·협력적 학습의 중요도에 대한 평균은 2.96점으로 교수들은 학생들의 능동적·협력적 학습을 중요하게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 대학 기관 특성의 경우 소재지, 설립유형, 규모, 교육역량 강화 사업 참여 여부, ACE 사업 참여 여부 중 설립유형에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 즉, 중소규모 대학에 소속된 교수들이 대규모 대학에 소속된 교수들보다 학생들의 능동적·협력적 학습활동을 더욱 중요하게 여기고 있는 것으로 나타났다. 다음으로 교수 개인 특성의 경우 전공계열, 주요 활동, 직위, 정년보장, 교육경험, 소속대학에서의 교육경험, 성별, 나이에 따른 능동적·협력적 학습활동 중요도의 차이를 검증한 결과 전공계열, 직위, 소속대학에서의 교육경험, 성별, 나이에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 특히 조교수가 부교수보다 높은 수준으로 능동적·협력적 학습 활동을 중요하게 인식하고 있었으며 여자 교수가 남자 교수에 비해 능동적·협력적 학습 활동을 중요하게 인식하는 것으로 나타났다.

〈표 Ⅵ-14〉 능동적·협력적 학습 중요도의 대학 및 교수 배경변인별 하위집단 간 평균 차이

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
소재지	수도권	87	2.95	0.49	-0.312	-
	비수도권	460	2.96	0.49		
설립유형	국립 및 법인	295	2.92	0.50	-2.3*	-
	사립	252	3.01	0.48		
규모	대규모	488	2.96	0.49	-0.38	-
	중소규모	59	2.98	0.49		
교육역량 강화사업	참여대학	471	2.95	0.49	-1.77	-
	비참여대학	76	3.05	0.49		

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
ACE사업	참여대학	254	2.97	0.50	0.37	-
	비참여대학	293	2.95	0.48		
전공계열	인문	70	3.03	0.56	3.355**	-
	사회(상경)	75	3.11	0.49		
	교육(사범)	37	2.99	0.43		
	공학	128	2.88	0.44		
	자연	129	2.86	0.50		
	의·약	59	2.95	0.50		
	예·체능	49	3.07	0.46		
주활동	강의만	19	2.91	0.55	1.22	-
	강의위주 및 연구	334	2.99	0.49		
	연구위주 및 강의	194	2.92	0.49		
직위	비전임교원	24	3.04	0.63	5.149**	2>4
	조교수	149	3.05	0.45		
	부교수	124	3.01	0.51		
	교수	250	2.87	0.48		
정년보장	정년 보장 트랙	349	2.92	0.48	2.669	-
	정년 미보장 트랙	155	3.02	0.50		
	비정년트랙	43	3.04	0.52		
교육경험	1~5년	85	3.04	0.48	2.386	-
	6~10년	89	2.97	0.50		
	11~15년	119	3.03	0.46		
	16~20년	99	2.89	0.51		
	20년 이상	155	2.90	0.49		
소속대학 교육경험	1~5년	164	3.05	0.45	3.616**	-
	6~10년	112	3.01	0.50		
	11~15년	86	2.95	0.51		
	16~20년	75	2.84	0.49		
	20년 이상	110	2.87	0.50		
성별	여성	116	3.10	0.48	3.527***	-
	남성	431	2.92	0.49		
나이 (N=546)	30-39세	64	3.01	0.50	2.454	-
	40-49세	222	3.01	0.45		
	50-59세	213	2.89	0.53		
	60-65세	47	2.97	0.43		
계		547	2.96	0.49		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

교수들이 능동적·협력적 학습활동의 수행 빈도를 어떻게 인식하는지 대학 기관 및 교수 개인 특성에 따라 차이를 살펴보았다. 대학 특성 중에는 설립유형과 규모에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 확인되었다. 구체적으로 사립대학의 교수들이 국립 및 법인 대학의 교수들보다 소속 학생들이 더 많은 빈도로 능동적·협력적 학습활동에 임하고 있다고 보고하였다. 또한 중소규모 대학의 교수들이 대규모 대학의 교수들보다 더 높은 학생활동 빈도를 보고하였으며 이는 통계적으로 유의한 수준이었다. 교수 개인 특성 중에는 전공계열, 직위, 정년보장, 교육경험, 소속대학에서의 교육경험, 성별에 따른 유의한 차이가 있는 것으로 밝혀졌다. 전공계열에 따라서는 인문계열, 사회계열, 예체능계열의 교수들이 공학계열의 교수들보다 소속 학생들이 높은 능동적·협력적 학습활동을 보이고 있다고 인식하고 있었다. 교수의 직위에 따라서는 정교수보다 비전임교원, 조교수, 부교수가 학생들의 능동적·협력적 학습활동을 더 많이 하는 것으로 보았다. 정년 보장의 경우, 비정년트랙의 교수들이 정년 트랙 및 정년 미보장 트랙의 교수들보다 높은 능동적·협력적 학습활동을 보고하였다. 교육경험에 따라서는 총 11~15년의 교육경험을 가진 교수들이 20년 이상의 교육경험을 가진 교수들보다, 소속대학에서 1~5년 및 6~10년의 교육경험이 있는 교수들이 20년 이상의 교육경험이 있는 교수들보다 학생들이 능동적이고 협력적으로 학습하고 있다고 생각하였다. 마지막으로 여자교수들이 남자교수들보다 소속 학생들이 능동적이고 협력적 학습활동을 한다고 높게 평가하였다.

〈표 Ⅵ-15〉 능동적·협력적 학습활동 수행 빈도의 대학 및 교수 배경변인별 하위집단 간 평균 차이

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
소재지	수도권	87	2.61	0.57	0.919	-
	비수도권	460	2.55	0.57		
설립유형	국립 및 법인	295	2.50	0.57	-2.871**	-
	사립	252	2.64	0.56		
규모	대규모	488	2.54	0.57	-2.121*	-
	중소규모	59	2.71	0.56		
교육역량 강화사업	참여대학	471	2.56	0.57	-0.089	-
	비참여대학	76	2.57	0.58		
ACE사업	참여대학	254	2.56	0.55	0.187	-
	비참여대학	293	2.56	0.58		

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
전공계열	인문	70	2.74	0.64	6.209***	1>4, 2>4, 7>4
	사회(상경)	75	2.70	0.63		
	교육(사범)	37	2.60	0.51		
	공학	128	2.37	0.51		
	자연	129	2.50	0.51		
	의·약	59	2.50	0.50		
	예·체능	49	2.78	0.58		
주활동	강의만	19	2.44	0.72	1.878	
	강의위주 및 연구	334	2.60	0.56		
	연구위주 및 강의	194	2.51	0.56		
직위	비전임교원	24	2.80	0.63	6.431***	1>4, 2>4, 3>4
	조교수	149	2.63	0.56		
	부교수	124	2.64	0.61		
	교수	250	2.45	0.52		
정년보장	정년 보장 트랙	349	2.49	0.55	8.475***	2>1, 3>1
	정년 미보장 트랙	155	2.68	0.59		
	비정년트랙	43	2.73	0.55		
교육경험	1~5년	85	2.62	0.56	3.843**	3>5
	6~10년	89	2.57	0.61		
	11~15년	119	2.67	0.58		
	16~20년	99	2.59	0.53		
	20년 이상	155	2.42	0.54		
소속대학 교육경험	1~5년	164	2.67	0.55	5.201***	1>5, 2>5
	6~10년	112	2.64	0.60		
	11~15년	86	2.53	0.58		
	16~20년	75	2.51	0.52		
	20년 이상	110	2.38	0.53		
성별	여성	116	2.69	0.60	2.819**	-
	남성	431	2.53	0.55		
나이 (N=546)	30-39세	64	2.61	0.53	1.522	-
	40-49세	222	2.60	0.58		
	50-59세	213	2.53	0.57		
	60-65세	47	2.44	0.53		
계		547	2.56	0.57		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

나) 전공 수업 운영

대학에서 이루어지는 전공 수업의 운영 정도를 파악하기 위해 교수·학습 역량진단기준 중 교수의 전공 수업 운영과 관련된 10문항의 평균을 활용하여 교수가 소속된 대학 기관 및 교수 개인의 특성에 따른 차이가 있는지를 분석하였다. A대학을 제외하고 전공필수 혹은 전공선택 수업을 대상으로 설문에 참여한 교수는 총 473명이었으며 전공 수업 운영 평균은 3.23으로 나타났다.[18] 차이 분석 결과를 보면 대학 기관 특성 중에는 통계적으로 유의한 차이가 없었고, 교수 개인 특성 중에서는 전공 계열과 소속대학에서의 교육경험에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 구체적으로 살펴보면 전공 계열에 따라서는 교육(사범)계열과 의·약, 공학계열 교수가, 소속대학에서의 교육경험에 따라서는 교육경험이 16년 이상인 교수들의 평균 점수가 전체 전공 수업 운영 평균 보다 낮은 것으로 나타났다.

〈표 Ⅵ-16〉 전공 수업 운영의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
소재지	수도권	66	3.21	0.37	-0.315	-
	비수도권	407	3.23	0.37		
설립유형	국립 및 법인	251	3.21	0.37	-0.986	-
	사립	222	3.25	0.37		
규모	대규모	426	3.23	0.38	0.036	-
	중소규모	47	3.23	0.30		
교육역량 강화사업	참여대학	408	3.22	0.37	-0.372	-
	비참여대학	65	3.24	0.38		
ACE사업	참여대학	222	3.21	0.36	-1.089	-
	비참여대학	251	3.24	0.39		
전공계열	인문	51	3.25	0.34	4.657***	-
	사회(상경)	69	3.28	0.37		
	교육(사범)	63	3.06	0.32		
	공학	117	3.14	0.36		
	자연	104	3.31	0.36		
	의·약	57	3.16	0.39		
	예·체능	42	3.36	0.41		

18) 교양 수업 운영은 A대학에서 교양필수 및 교양 선택을 대상으로 설문에 참여한 교수 수(63명)가 교수 배경 변인별 특성에 따른 분석을 실시하기에 부적합하므로 본 장에서 제외되었다.

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
주활동	강의만	14	3.16	0.31	1.005	-
	강의위주 및 연구	286	3.25	0.37		
	연구위주 및 강의	173	3.20	0.39		
직위	비전임교원	11	3.27	0.45	1.686	-
	조교수	131	3.27	0.38		
	부교수	109	3.26	0.42		
	교수	222	3.19	0.33		
정년보장	정년 보장 트랙	312	3.21	0.35	1.374	-
	정년 미보장 트랙	136	3.27	0.41		
	비정년트랙	25	3.26	0.41		
교육경험	1~5년	75	3.27	0.42	2.020	-
	6~10년	80	3.23	0.40		
	11~15년	100	3.27	0.36		
	16~20년	80	3.26	0.32		
	20년 이상	138	3.15	0.36		
소속대학 교육경험	1~5년	140	3.27	0.38	2.864*	-
	6~10년	98	3.28	0.40		
	11~15년	75	3.23	0.38		
	16~20년	62	3.19	0.29		
	20년 이상	98	3.13	0.36		
성별	여성	98	3.28	0.40	1.629	-
	남성	375	3.21	0.37		
나이 (N=546)	30-39세	57	3.24	0.42	1.857	-
	40-49세	190	3.27	0.38		
	50-59세	183	3.19	0.36		
	60-65세	42	3.17	0.33		
계		473	3.23	0.37		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

다) 교수-학생 상호작용

대학에서 이루어지는 교수-학생 간의 교류 정도를 파악하기 위해 교수·학습 역량진단 기준 중 교수-학생 상호작용에 해당하는 5문항의 평균을 활용하였으며 교수가 소속된 대학 기관 및 교수 개인의 특성에 따른 차이가 있는지를 분석하였다. 교수-학생 상호작용의

평균은 2.53으로 교수들은 학생들과의 상호작용을 보통 수준으로 하고 있는 것으로 나타났다. 대학 기관 특성 중에는 소재지, 설립유형, 규모, 교육역량 강화 사업 참여 여부에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 구체적으로 비수도권 대학, 사립대학교, 중소규모 대학, 교육역량 강화사업 비참여대학의 교수들이 수도권 대학, 국립 및 법인 대학, 대규모 대학, 교육역량 강화사업에 참여한 대학의 교수들보다 학생들과의 상호작용을 더욱 활발히 하는 것으로 나타났다. 다음으로 교수 개인 특성 중에는 주요 활동, 직위, 정년보장, 교육경험, 소속대학에서의 교육경험, 나이에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 교수의 주요 활동에 따라서는 강의만 하는 교수보다 연구위주 및 강의를 하는 교수가, 연구위주 및 강의를 하는 교수보다는 강의위주 및 연구를 하는 교수의 학생과의 상호작용이 활발한 것으로 나타났다. 교수 직위의 경우, 비전임교원 보다는 교수가, 교수에 비해 조교수 및 부교수의 학생과의 상호작용이 활발한 것으로 나타났다. 정년 보장의 경우, 정년 미보장 트랙의 교수들이 비정년트랙 및 정년 보장 트랙의 교수들보다 높은 학생과의 상호작용을 보이고 있었다. 교육경험에 따라서는 1~5년 및 6~10년의 교육경험을 가진 교수들이 20년 이상의 교육경험을 가진 교수들보다. 소속대학에서 1~5년 및 6~10년의 교육경험이 있는 교수들이 20년 이상의 교육경험을 가진 교수들보다 학생들과의 상호작용 수준이 높은 것으로 나타났다. 마지막으로 40~49세의 교수들이 60~65세의 교수들보다 학생들과 상호작용을 활발하게 이루어지고 있었다.

〈표 Ⅵ-17〉 교수-학생 상호작용의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
소재지	수도권	87	2.36	0.57	-3.142**	-
	비수도권	460	2.56	0.55		
설립유형	국립 및 법인	295	2.47	0.53	-2.993**	-
	사립	252	2.61	0.57		
규모	대규모	488	2.50	0.55	-3.535***	-
	중소규모	59	2.77	0.54		
교육역량 강화사업	참여대학	471	2.51	0.55	-2.384*	-
	비참여대학	76	2.67	0.58		
ACE사업	참여대학	254	2.51	0.57	-0.873	-
	비참여대학	293	2.55	0.54		

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
전공계열	인문	70	2.46	0.57	2.100	-
	사회(상경)	75	2.62	0.58		
	교육(사범)	37	2.57	0.52		
	공학	128	2.45	0.56		
	자연	129	2.52	0.56		
	의·약	59	2.52	0.52		
	예·체능	49	2.72	0.49		
주활동	강의만	19	2.36	0.44	4.946^{**}	-
	강의위주 및 연구	334	2.59	0.54		
	연구위주 및 강의	194	2.45	0.57		
직위	비전임교원	24	2.38	0.63	8.640^{***}	2>4, 3>4
	조교수	149	2.66	0.55		
	부교수	124	2.64	0.56		
	교수	250	2.42	0.53		
정년보장	정년 보장 트랙	349	2.49	0.56	4.983^{**}	2>1
	정년 미보장 트랙	155	2.65	0.53		
	비정년트랙	43	2.43	0.57		
교육경험	1~5년	85	2.60	0.56	4.780^{**}	3>5
	6~10년	89	2.60	0.47		
	11~15년	119	2.65	0.58		
	16~20년	99	2.48	0.57		
	20년 이상	155	2.39	0.54		
소속대학 교육경험	1~5년	164	2.63	0.54	6.524^{***}	1>5, 2>5
	6~10년	112	2.64	0.51		
	11~15년	86	2.52	0.58		
	16~20년	75	2.46	0.60		
	20년 이상	110	2.33	0.50		
성별	여성	116	2.59	0.53	1.362	-
	남성	431	2.51	0.56		
나이 (N=546)	30-39세	64	2.56	0.48	4.634^{**}	3>4
	40-49세	222	2.63	0.56		
	50-59세	213	2.45	0.57		
	60-65세	47	2.41	0.47		
계		547	2.53	0.55		

$^{*}p<.05$, $^{**}p<.01$, $^{***}p<.001$

라) 학생 지원의 질

대학이 학생들의 지원을 위해 강조하고 있는 사항에 대한 교수들의 인식 정도를 파악하기 위해 교수·학습 역량진단기준 중 학생 지원에 대한 강조점에 해당하는 9문항의 평균을 활용하였으며 교수가 소속된 대학 기관 및 교수 개인의 특성에 따른 차이가 있는지를 분석하였다. 학생 지원에 대한 강조점의 평균은 2.65로 교수들은 소속 대학이 학생 지원을 강조한다고 인식하는 것으로 나타났다. 대학 기관 특성 중에는 설립유형, 규모, ACE 사업 참여 여부에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 구체적으로 사립대학이 국립 및 법인 대학보다, 중소규모 대학이 대규모 대학보다, ACE 사업 참여대학의 교수들이 ACE 사업에 참여하지 않은 대학의 교수들보다 대학에서 학생 지원의 질을 높이 평가하는 것으로 나타났다. 다음으로 교수 개인 특성 중에는 소속대학에서의 교육경험에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 소속대학에서 20년 이상의 교육경험을 가진 교수들보다 1~20년 미만의 교육경험이 있는 교수들이 소속 대학이 학생 지원의 질을 높게 평가하였다.

〈표 Ⅵ-18〉 학생 지원의 질의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
소재지	수도권	87	2.57	0.55	-1.411	-
	비수도권	460	2.66	0.55		
설립유형	국립 및 법인	295	2.53	0.56	-5.310***	-
	사립	252	2.78	0.50		
규모	대규모	488	2.62	0.56	-3.643***	-
	중소규모	59	2.85	0.45		
교육역량 강화사업	참여대학	471	2.63	0.55	-1.407	-
	비참여대학	76	2.73	0.56		
ACE사업	참여대학	254	2.71	0.53	2.339*	-
	비참여대학	293	2.60	0.56		
전공계열	인문	70	2.66	0.64	2.004	-
	사회(상경)	75	2.76	0.55		
	교육(사범)	37	2.76	0.56		
	공학	128	2.56	0.51		
	자연	129	2.57	0.52		
	의·약	59	2.70	0.45		
	예·체능	49	2.72	0.63		

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
주활동	강의만	19	2.43	0.51	2.180	-
	강의위주 및 연구	334	2.67	0.57		
	연구위주 및 강의	194	2.62	0.52		
직위	비전임교원	24	2.67	0.56	1.150	-
	조교수	149	2.70	0.53		
	부교수	124	2.67	0.58		
	교수	250	2.60	0.54		
정년보장	정년 보장 트랙	349	2.63	0.56	0.402	-
	정년 미보장 트랙	155	2.68	0.53		
	비정년트랙	43	2.65	0.53		
교육경험	1~5년	85	2.68	0.54	1.319	-
	6~10년	89	2.60	0.55		
	11~15년	119	2.70	0.56		
	16~20년	99	2.70	0.60		
	20년 이상	155	2.58	0.52		
소속대학 교육경험	1~5년	164	2.67	0.55	3.908**	4>5
	6~10년	112	2.67	0.59		
	11~15년	86	2.64	0.62		
	16~20년	75	2.79	0.44		
	20년 이상	110	2.48	0.50		
성별	여성	116	2.71	0.52	1.424	-
	남성	431	2.63	0.56		
나이 (N=546)	30-39세	64	2.63	0.50	0.149	-
	40-49세	222	2.64	0.58		
	50-59세	213	2.67	0.54		
	60-65세	47	2.63	0.56		
계		547	2.65	0.55		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

마) 교수·학습성과

대학의 교수·학습성과를 파악하기 위해 교수·학습 역량진단기준 중 교수·학습성과에 해당하는 16문항의 평균을 활용하였으며 교수가 소속된 대학 기관 및 교수 개인의 특성에 따른 차이가 있는지를 분석하였다. 교수·학습성과의 평균은 3.24로 교수들은 소속 대학의 교수·학습성과를 중요하게 인식하는 것으로 나타났다. 대학 기관 특성 중에는 소재지에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 구체적으로 수도권 대학의 교수들이 비수도권 대학의 교수들보다 대학의 교수·학습성과를 중요하게 평가하는 것으로 나타났다. 다음으로 교수 개인 특성 중에는 전공 계열, 성별, 나이에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 전공계열에 따라서는 인문계열, 사회(상경)계열의 교수들이 공학계열의 교수들보다 소속 대학의 교수·학습성과를 중요하게 평가하였다. 여자 교수들이 남자 교수들보다 소속 대학의 교수·학습성과를 중요하게 평가하고 있었으며, 나이에 따라서는 30~39세 및 40~49세 교수들이 50~59세 및 60~65세의 교수들보다 대학의 교수·학습성과를 중요하게 평가하였다.

〈표 Ⅵ-19〉 교수·학습성과의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
소재지	수도권	87	2.36	0.57	−3.142**	−
	비수도권	460	2.56	0.55		
설립유형	국립 및 법인	295	2.47	0.53	−2.993**	−
	사립	252	2.61	0.57		
규모	대규모	488	2.50	0.55	−3.535***	−
	중소규모	59	2.77	0.54		
교육역량 강화사업	참여대학	471	2.51	0.55	−2.384*	−
	비참여대학	76	2.67	0.58		
ACE사업	참여대학	254	2.51	0.57	−0.873	−
	비참여대학	293	2.55	0.54		
전공계열	인문	70	2.46	0.57	2.100	−
	사회(상경)	75	2.62	0.58		
	교육(사범)	37	2.57	0.52		
	공학	128	2.45	0.56		
	자연	129	2.52	0.56		
	의·약	59	2.52	0.52		
	예·체능	49	2.72	0.49		

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
주활동	강의만	19	2.36	0.44	4.946**	-
	강의위주 및 연구	334	2.59	0.54		
	연구위주 및 강의	194	2.45	0.57		
직위	비전임교원	24	2.38	0.63	8.640***	2>4, 3>4
	조교수	149	2.66	0.55		
	부교수	124	2.64	0.56		
	교수	250	2.42	0.53		
정년보장	정년 보장 트랙	349	2.49	0.56	4.983**	2>1
	정년 미보장 트랙	155	2.65	0.53		
	비정년트랙	43	2.43	0.57		
교육경험	1~5년	85	2.60	0.56	4.780**	3>5
	6~10년	89	2.60	0.47		
	11~15년	119	2.65	0.58		
	16~20년	99	2.48	0.57		
	20년 이상	155	2.39	0.54		
소속대학 교육경험	1~5년	164	2.63	0.54	6.524***	1>5, 2>5
	6~10년	112	2.64	0.51		
	11~15년	86	2.52	0.58		
	16~20년	75	2.46	0.60		
	20년 이상	110	2.33	0.50		
성별	여성	116	2.59	0.53	1.362	-
	남성	431	2.51	0.56		
나이 (N=546)	30-39세	64	2.56	0.48	4.634**	3>4
	40-49세	222	2.63	0.56		
	50-59세	213	2.45	0.57		
	60-65세	47	2.41	0.47		
계		547	2.53	0.55		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

바) 소속 대학의 교수활동 지원에 대한 인식

소속 대학의 교수활동 지원에 대한 교수들의 인식 정도를 파악하기 위해 관련된 4문항의 평균을 활용하였으며 교수가 소속된 대학 기관 및 교수 개인의 특성에 따른 차이가 있는지를 분석하였다. 소속 대학의 평균은 2.36으로 교수들은 소속 대학이 교수활동에의 지원이 가끔 이뤄지는 것으로 인식하는 것으로 나타났다. 대학 기관 특성 중에는 소재지, 설립유형, 교육역량강화 사업 참여 여부, ACE 사업 참여 여부에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 구체적으로 수도권 대학이 비수도권 대학보다, 사립대학이 국립 및 법인 대학보다, 대규모 대학이 중소규모 대학보다, 교육역량강화 사업 미참여 대학의 교수들이 참여대학 교수보다, ACE 사업 참여대학의 교수들이 ACE 사업에 참여하지 않은 대학의 교수들보다 소속 대학의 교수활동에의 지원이 더 잘 이루어진다고 생각하는 것으로 나타났다. 다음으로 교수 개인 특성 중에는 전공계열과 나이에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 전공계열에 따라서는 교육(사범)계열의 교수들이 인문계열, 사회계열 등 다른 계열의 교수들보다 소속 대학의 교수활동에 대한 지원이 잘 이루어진다고 인식하고 있었다. 다음으로 나이에 따라서는 50세 이상의 교수들이 50세 미만의 교수들보다 소속 대학의 교수활동에 대한 지원이 더 이루어진다고 평가하였다.

〈표 Ⅵ-20〉 소속 대학의 교수활동 지원에 대한 인식의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
소재지	수도권	87	2.50	0.74	2.000*	-
	비수도권	459	2.34	0.69		
설립유형	국립 및 법인	294	2.22	0.68	-5.290***	-
	사립	252	2.53	0.68		
규모	대규모	487	2.38	0.70	1.170	-
	중소규모	59	2.26	0.66		
교육역량 강화사업	참여대학	470	2.32	0.70	-3.425**	-
	비참여대학	76	2.62	0.67		
ACE사업	참여대학	254	2.52	0.70	4.863***	-
	비참여대학	292	2.23	0.67		
전공계열	인문	70	2.32	0.72	2.206*	-
	사회(상경)	75	2.37	0.73		
	교육(사범)	36	2.76	0.74		

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
	공학	128	2.31	0.67		
	자연	129	2.33	0.68		
	의·약	59	2.31	0.68		
	예·체능	49	2.40	0.68		
주활동	강의만	19	2.33	0.48	0.023	-
	강의위주 및 연구	333	2.36	0.70		
	연구위주 및 강의	194	2.36	0.72		
직위	비전임교원	24	2.30	0.79	0.919	-
	조교수	149	2.29	0.66		
	부교수	124	2.37	0.78		
	교수	249	2.41	0.67		
정년보장	정년 보장 트랙	348	2.39	0.69	1.468	-
	정년 미보장 트랙	155	2.36	0.73		
	비정년트랙	43	2.19	0.65		
교육경험	1~5년	85	2.36	0.70	1.106	-
	6~10년	89	2.28	0.72		
	11~15년	119	2.32	0.68		
	16~20년	99	2.35	0.76		
	20년 이상	154	2.46	0.65		
소속대학 교육경험	1~5년	164	2.34	0.71	2.234	-
	6~10년	112	2.44	0.75		
	11~15년	86	2.18	0.66		
	16~20년	75	2.41	0.71		
	20년 이상	109	2.43	0.63		
성별	여성	116	2.29	0.64	-1.330	-
	남성	430	2.38	0.71		
나이 (N=546)	30-39세	64	2.29	0.69	2.726*	-
	40-49세	222	2.28	0.71		
	50-59세	213	2.45	0.69		
	60-65세	46	2.46	0.67		
계		546	2.36	0.698		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

사) 소속 대학 학생에 대한 인식

소속 대학의 학생들에 대한 교수들의 인식 정도를 파악하기 위해 관련된 2문항의 평균을 활용하였으며 교수가 소속된 대학 기관 및 교수 개인의 특성에 따른 차이가 있는지를 분석하였다. 소속 대학의 학생에 대한 인식의 평균은 2.77로 교수들은 소속 대학 학생의 역량 평가를 긍정적으로 하는 것은 물론 학생에 기대감을 가지고 있는 것으로 나타났다. 대학 기관 특성 중에는 소재지, 규모, ACE 사업 참여 여부에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 구체적으로 수도권 대학의 교수들이 비수도권 대학의 교수보다, 대규모 대학 교수들이 중소규모 대학의 교수보다, ACE 사업 참여대학의 교수들이 ACE 사업에 참여하지 않은 대학의 교수들보다 소속 대학 학생을 긍정적으로 평가하는 것으로 나타났다. 다음으로 교수 개인 특성 중에는 전공계열, 교육경험, 소속대학에서의 교육경험에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 전공계열에 따라서는 교육(사범)계열 및 사회(상경)계열의 교수들이 공학 및 예체능 계열의 교수들보다 소속 대학의 학생의 능력을 긍정적으로 평가하는 것으로 나타났다. 교육경험에 따라서는 20년 미만의 교육경험을 가진 교수들이 20년 이상의 교육경험을 가진 교수들보다, 소속 대학에서 10년 미만의 교육경험을 가진 교수들이 20년 이상의 교육경험을 가진 교수들보다 소속 대학의 학생들을 긍정적으로 평가하였다.

〈표 Ⅵ-21〉 소속 대학 학생에 대한 인식의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
소재지	수도권	87	2.98	0.66	3.208**	-
	비수도권	460	2.73	0.67		
설립유형	국립 및 법인	295	2.79	0.65	0.752	-
	사립	252	2.75	0.69		
규모	대규모	488	2.80	0.66	2.822**	-
	중소규모	59	2.54	0.74		
교육역량 강화사업	참여대학	471	2.77	0.68	-0.688	-
	비참여대학	76	2.82	0.63		
ACE사업	참여대학	254	2.87	0.66	3.041**	-
	비참여대학	293	2.69	0.67		

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
전공계열	인문	70	2.74	0.73	2.497*	-
	사회(상경)	75	2.83	0.72		
	교육(사범)	37	3.00	0.58		
	공학	128	2.68	0.65		
	자연	129	2.75	0.67		
	의·약	59	2.97	0.58		
	예·체능	49	2.65	0.66		
주활동	강의만	19	2.66	0.69	0.759	-
	강의위주 및 연구	334	2.76	0.66		
	연구위주 및 강의	194	2.81	0.68		
직위	비전임교원	24	2.81	0.60	1.054	-
	조교수	149	2.82	0.64		
	부교수	124	2.83	0.64		
	교수	250	2.72	0.71		
정년보장	정년 보장 트랙	349	2.74	0.69	0.960	-
	정년 미보장 트랙	155	2.82	0.64		
	비정년트랙	43	2.84	0.58		
교육경험	1~5년	85	2.85	0.60	2.747*	-
	6~10년	89	2.79	0.67		
	11~15년	119	2.81	0.60		
	16~20년	99	2.87	0.72		
	20년 이상	155	2.63	0.71		
소속대학 교육경험	1~5년	164	2.85	0.66	4.173**	1>5, 2>5
	6~10년	112	2.84	0.66		
	11~15년	86	2.84	0.62		
	16~20년	75	2.76	0.62		
	20년 이상	110	2.55	0.73		
성별	여성	116	2.79	0.67	0.358	-
	남성	431	2.77	0.67		
나이 (N=546)	30-39세	64	2.76	0.62	0.766	-
	40-49세	222	2.82	0.62		
	50-59세	213	2.75	0.71		
	60-65세	47	2.67	0.79		
계		547	2.77	0.67		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

아) 소속 학부·과 교육목표 수립 및 교육과정 개편에 대한 인식

소속 대학의 학부·과 교육목표 수립 및 교육과정 개편에 대한 교수들의 인식 정도를 파악하기 위해 관련된 5문항의 평균을 활용하였으며 교수가 소속된 대학 기관 및 교수 개인의 특성에 따른 차이가 있는지를 분석하였다. 소속 학부·과 교육목표 수립 및 교육과정 개편에 대한 평균은 2.87로 교수들은 소속 대학의 학부·과 교육목표 수립 및 교육과정 개편 전반에 대해 긍정적으로 평가하는 것으로 나타났다. 대학 기관 특성 중에는 설립유형에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 구체적으로 사립대학의 교수들이 국립 및 법인 대학 교수들보다 소속 학부·과 교육목표 수립 및 교육과정 개편에 대해 긍정적으로 인식하는 것으로 나타났다. 다음으로 교수 개인 특성 중에는 소속대학에서의 교육경험, 성별에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 소속대학에서 11~15년의 교육경험을 가진 교수들이 다른 교수들보다 소속 학부·과의 교육목표 수립 및 교육과정 개편에 대해 노력이 잘 이뤄지지 않는 것으로 보고 있었다. 마지막으로 여자 교수가 남자 교수보다 소속 학부·과의 교육목표 수립 및 교육과정 개편이 잘 이뤄지는 것으로 평가하였다.

〈표 Ⅵ-22〉 소속 학부·과 교육목표 수립 및 교육과정 개편에 대한 인식의 배경변인별 하위집단 간 평균 차이

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
소재지	수도권	87	2.77	0.69	-1.341	-
	비수도권	460	2.88	0.71		
설립유형	국립 및 법인	295	2.77	0.72	-3.347**	-
	사립	252	2.97	0.67		
규모	대규모	488	2.85	0.71	-1.247	-
	중소규모	59	2.97	0.67		
교육역량 강화사업	참여대학	471	2.85	0.70	-1.240	-
	비참여대학	76	2.96	0.70		
ACE사업	참여대학	254	2.85	0.71	-0.430	-
	비참여대학	293	2.88	0.70		
전공계열	인문	70	2.81	0.78	0.671	-
	사회(상경)	75	2.86	0.79		
	교육(사범)	37	2.79	0.65		
	공학	128	2.86	0.63		

변인	구분	N	M	SD	T/F	사후검정
	자연	129	2.83	0.71		
	의·약	59	3.00	0.67		
	예·체능	49	2.95	0.71		
주활동	강의만	19	3.08	0.71	2.952	-
	강의위주 및 연구	334	2.90	0.70		
	연구위주 및 강의	194	2.78	0.70		
직위	비전임교원	24	2.86	0.77	1.943	-
	조교수	149	2.97	0.65		
	부교수	124	2.87	0.78		
	교수	250	2.80	0.69		
정년보장	정년 보장 트랙	349	2.85	0.69	0.322	-
	정년 미보장 트랙	155	2.90	0.71		
	비정년트랙	43	2.89	0.77		
교육경험	1~5년	85	3.00	0.68	1.192	-
	6~10년	89	2.89	0.71		
	11~15년	119	2.87	0.73		
	16~20년	99	2.82	0.73		
	20년 이상	155	2.81	0.67		
소속대학 교육경험	1~5년	164	2.93	0.68	2.773*	-
	6~10년	112	2.95	0.75		
	11~15년	86	2.66	0.75		
	16~20년	75	2.90	0.68		
	20년 이상	110	2.83	0.64		
성별	여성	116	2.99	0.71	2.185*	-
	남성	431	2.83	0.70		
나이 (N=546)	30-39세	64	2.91	0.64	0.662	-
	40-49세	222	2.90	0.73		
	50-59세	213	2.81	0.70		
	60-65세	47	2.86	0.65		
계		547	2.87	0.70		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

2. 교수·학습과정에 대한 교수 및 학생 간 차이

교수·학습과정의 주요한 두 주체인 교수와 학생 집단의 인식에 어떠한 차이가 있는지를 확인하는 것은 해당 대학의 교수·학습과정 특성 및 문제점을 다각적으로 파악할 수 있다는 점에서 중요하다. 이에 따라 2014년 교수 설문과 학생 설문 모두에 참여한 A대학의 자료를 바탕으로 해당 대학 학부생의 교수·학습과정에 대해 소속 교수 및 학생들이 어떻게 인식하고 참여하고 있는지를 분석하고자 한다. 사례대학인 A대학은 지방소재의 국립 종합대학교이다. 2013년도 통계에 따르면 A대학의 교원은 전임 및 비전임교원을 모두 합하여 2,545명이었으며 학생은 재학생이 18,909명, 재적생이 27,397명으로 대규모의 대학이다. 교수 101명(3.97%), 학생 1,174명(6.21%)이 본 설문에 참여하였으며 불성실한 응답을 한 자료를 제외한 후 분석에 포함된 자료는 교수 98명(저학년 수업: 35명/ 고학년 수업: 63명), 학생 1,174명(1,2학년: 605/ 3,4학년: 569명) 이었다. 이를 통해 교수·학습 역량진단기준에 해당하는 문항별 교수가 생각하는 중요도, 교수가 인식하는 학생 수행 빈도, 그리고 학생이 보고한 활동 빈도를 살펴보았다. 교수와 학생 간의 차이 분석을 보여주는 표는 교수의 경우 4점 척도 중 '중요' 또는 '매우 중요' 혹은 '그렇다' 또는 '매우 그렇다'를 선택한 교수 수와 비율을 제시하는 반면 학생의 응답은 각 응답별로 분포된 학생 수와 비율을 함께 제시한다. 또한 응답을 도식화한 그림에 활용된 수치는 각 문항에 응답한 교수 및 학생의 비율을 기준으로 구성되었다. 교수설문은 기본적으로 학생의 교수·학습과정을 보다 심층적으로 이해하기 위한 것이다. 따라서 학생들의 교수·학습 활동에 대한 교수들의 인식 및 활동의 중요도 등에 대한 정보와 학생응답을 짝을 이루어 살펴보는 것은 대학의 교수·학습과정의 맥락을 이해하는데 중요한 정보를 제공할 수 있다.

가. 능동적·협력적 학습활동

전반적으로 A대학의 교수들이 제시한 능동적·협력적 학습활동의 중요성에 비해 학생들이 보고한 실제 활동 빈도는 비교적 낮은 것으로 나타났다. 또한 능동적·협력적 학습활동에 포함되는 9문항에 대해 교수들이 인식하는 학생들의 활동 수준이 학생들이 보고한 활동 수준보다 높은 것으로 나타나 A대학 교수들은 능동적·협력적 학습활동이 실제보다 긍정적으로 인식하고 있었다. A대학 교수들이 저학년과 고학년 모두에서 가장 중요하다고

생각하는 활동은 '문제에 대한 해결방안이나 대안을 모색함'으로 각각 94.3%와 82.5%의 교수들이 중요성을 강조하였다. 가장 덜 중요하다고 제시한 활동은 '수업과제(조별발표, 프레젠테이션 등)를 위해 동일 수업 수강생이 아닌 학생과 도움을 주고받음'으로 각각 31.4%와 44.4%의 교수들이 중요하다고 보았다.

그러나 능동적·협력적 학습활동에 해당하는 9문항 모두에 대해 각 활동의 중요성에 학생활동이 미치지 못하는 것으로 인식하고 있었다. 이를 저학년과 고학년으로 나누어 살펴보면 가장 큰 차이를 보인 문항은 고학년의'수업에서 학습한 내용에 대해 동료 학생, 친구, 가족 등 다른 사람들과 이야기함', '문제에 대한 해결책을 찾고 다른 사람들에게 이것을 설명함'이었다. 이 두 학습활동의 중요성을 강조한 교수 비율에 비해 실제 학생들이 이렇게 학습한다고 응답한 교수 비율은 약 38.1%의 차이를 보였다. 가장 낮은 차이를 보인 문항은 저학년의 '수업에서 배운 개념을 일상생활에 응용함'으로 약 11.4%의 차이가 있었다.

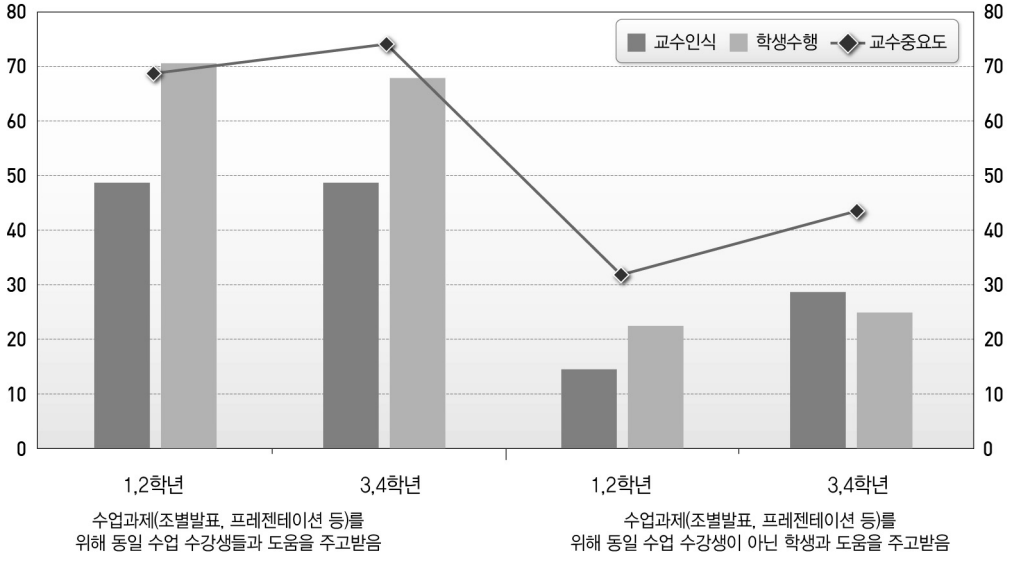
교수들이 제시한 중요도와 학생들이 응답한 수행 빈도를 비교해보면 학생들 역시 대부분의 항목에서 교수들의 중요도 수준보다 낮은 수행을 보고하였다. 가장 큰 차이를 보인 항목은 저학년에서 '교재 또는 수업 관련 자료를 공부할 때, 자료에 담긴 정보의 질과 활용도, 논리적 적합성 등을 비판적으로 검토해봄'으로 약 41.4%의 차이를 보였다. 반면에 교수들이 제시한 중요도보다 높은 수준으로 수행했다고 보고한 학생응답은 저학년의 '수업과제(조별발표, 프레젠테이션 등)를 위해 동일 수업 수강생과 도움을 주고받음'으로 학생들이 약 2.5% 정도 높은 수행을 보고하였다.

마지막으로 교수들이 학생들의 학습활동을 인식하는 것과 학생들이 실제 보고한 자신들의 학습활동 빈도를 비교한 결과, 대부분의 문항에서 학생들의 실제 보고 활동보다 교수들의 수행 빈도 인식이 더 높았다. 그러나 [그림 Ⅵ-1]과 같이 '수업과제(조별발표, 프레젠테이션 등)를 위해 동인 수업 수강생들과의 도움을 주고받음'의 경우 학생들은 상당한 활동 빈도를 보고한 것에 비해 교수들의 인식은 낮았으며, 이는 '수업에서 학습한 내용에 대해 동료 학생, 친구, 가족 등 다른 사람들과 이야기 함'에서도 동일하게 나타났다. 또한 저학년의 '수업과제(조별발표, 프레젠테이션 등)을 위해 동일 수업 수강생이 아닌 학생과 도움을 주고받음)'와 고학년의 '아이디어, 경험, 정보 등을 종합적으로 연결하여 생각해봄' 역시 학생 보고 보다 교수들의 인식이 낮았다([그림 Ⅵ-3], [그림 Ⅵ-4] 참조).

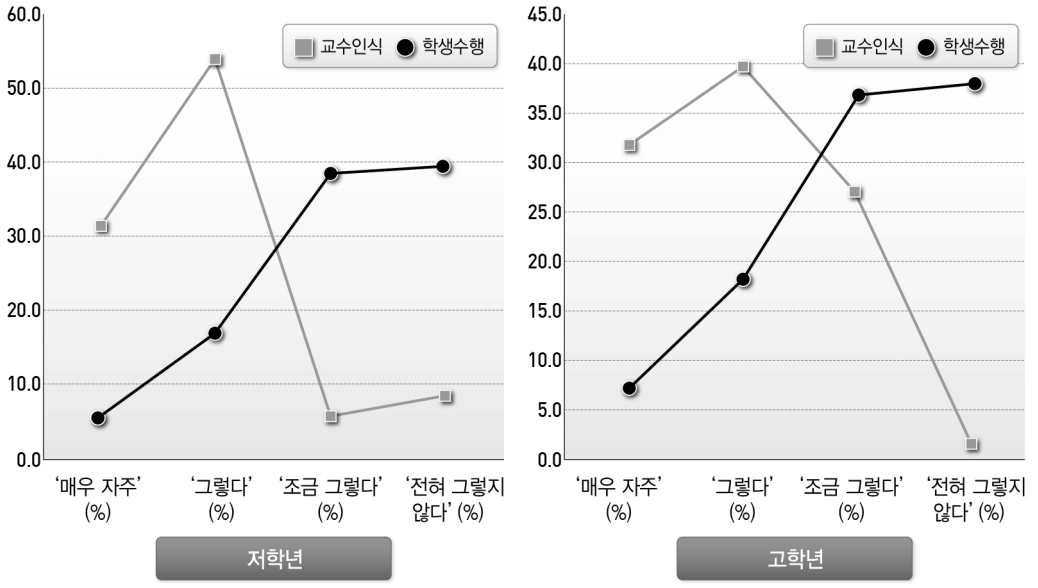
〈표 Ⅵ-23〉 능동적·협력적 학습 중요도 및 빈도에 대한 교수-학생 간 차이

능동적·협력적 학습 (수행 빈도)							
[다음의 학습 활동이 중요하다고 응답한 교수 비율]				[다음의 학습 활동 수행에 대한 학생 응답 분포]			
공통 설문 문항	학생 수준	중요도	수행빈도	거의 안함 (%)	가끔 (%)	자주 (%)	매우 자주 (%)
		중요 또는 매우 중요 (%)	그렇다 또는 매우그렇다 (%)				
수업과제(조별발표, 프레젠테이션 등)를 위해 동일 수업 수강생들과 도움을 주고받음	1,2 학년	24 (68.6)	17 (48.6)	42 (6.9)	133 (22.0)	280 (46.3)	150 (24.8)
	3,4 학년	47 (74.6)	31 (49.2)	49 (8.6)	133 (23.4)	257 (45.2)	130 (22.8)
수업과제(조별발표, 프레젠테이션 등)를 위해 동일 수업 수강생이 아닌 학생과 도움을 주고받음	1,2 학년	11 (31.4)	5 (14.3)	237 (39.2)	233 (38.5)	102 (16.9)	33 (5.5)
	3,4 학년	28 (44.4)	18 (28.6)	216 (38.0)	209 (36.7)	103 (18.1)	41 (7.2)
숙제 또는 토론 수업을 할 때 다른 수업으로부터 얻은 생각들과 개념들을 연결해봄	1,2 학년	32 (91.4)	22 (62.9)	77 (12.7)	219 (36.2)	237 (39.2)	72 (11.9)
	3,4 학년	47 (74.6)	36 (57.1)	44 (7.7)	216 (38.0)	232 (40.8)	77 (13.5)
아이디어, 경험, 정보 등을 종합적으로 연결하여 생각해봄	1,2 학년	30 (85.7)	22 (62.9)	77 (12.7)	217 (35.9)	246 (40.7)	65 (10.7)
	3,4 학년	51 (81.0)	34 (54.0)	33 (5.8)	203 (35.7)	253 (44.5)	80 (14.1)
문제에 대한 해결방안이나 대안을 모색함	1,2 학년	33 (94.3)	27 (77.1)	67 (11.1)	202 (33.4)	269 (44.5)	67 (11.1)
	3,4 학년	52 (82.5)	39 (61.9)	44 (7.7)	195 (34.3)	250 (43.9)	80 (14.1)
수업에서 배운 개념을 일상생활에 응용함	1,2 학년	25 (71.4)	21 (60.0)	114 (18.8)	257 (42.5)	180 (29.8)	54 (8.9)
	3,4 학년	48 (76.2)	29 (46.0)	79 (13.9)	260 (45.7)	177 (31.1)	53 (9.3)
교재 또는 수업 관련 자료를 공부할 때, 자료에 담긴 정보의 질과 활용도, 논리적 적합성 등을 비판적으로 검토해 봄	1,2 학년	28 (80.0)	23 (65.7)	134 (22.1)	237 (39.2)	169 (27.9)	65 (10.7)
	3,4 학년	50 (79.4)	36 (57.1)	107 (18.8)	214 (37.6)	190 (33.4)	58 (10.2)

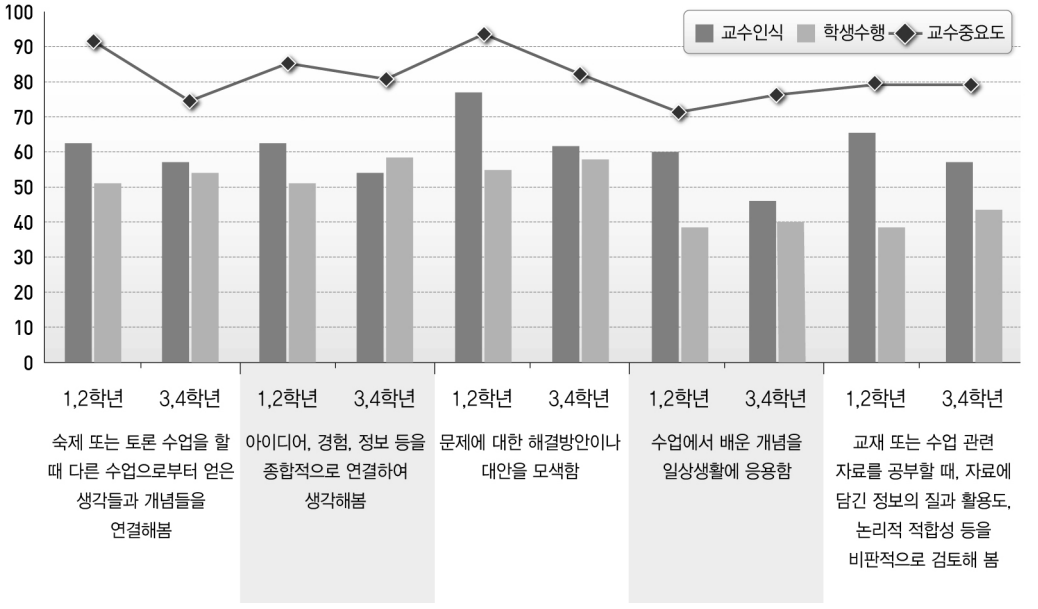
능동적·협력적 학습 (수행 빈도)							
[다음의 학습 활동이 중요하다고 응답한 교수 비율]				[다음의 학습 활동 수행에 대한 학생 응답 분포]			
공통 설문 문항	학생 수준	중요도	수행빈도	거의 안함 (%)	가끔 (%)	자주 (%)	매우 자주 (%)
		중요 또는 매우 중요 (%)	그렇다 또는 매우그렇다 (%)				
수업에서 학습한 내용에 대해 동료 학생, 친구, 가족 등 다른 사람들과 이야기함	1,2 학년	19 (54.3)	10 (28.6)	73 (12.1)	243 (40.2)	214 (35.4)	75 (12.4)
	3,4 학년	44 (69.8)	20 (31.7)	55 (9.7)	226 (39.7)	208 (36.6)	80 (14.1)
문제에 대한 해결책을 찾고 다른 사람에게 이것들을 설명함	1,2 학년	23 (65.7)	12 (34.3)	151 (25.0)	269 (44.5)	143 (23.6)	42 (6.9)
	3,4 학년	48 (76.2)	24 (38.1)	96 (16.9)	269 (47.3)	152 (26.7)	52 (9.1)



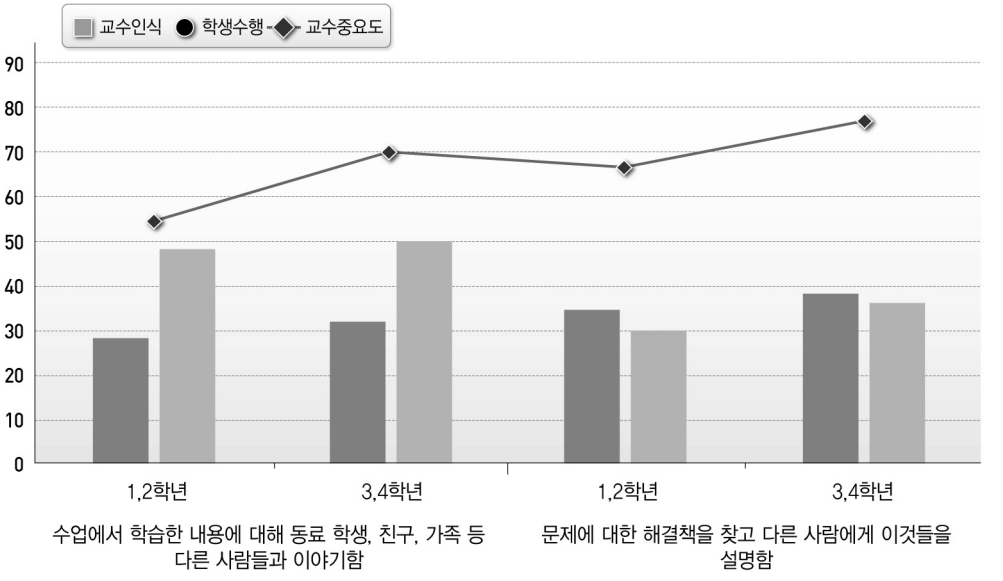
[그림 Ⅵ-1] 수업과제 협력 학습의 중요도 및 빈도에 대한 교수-학생 간 차이



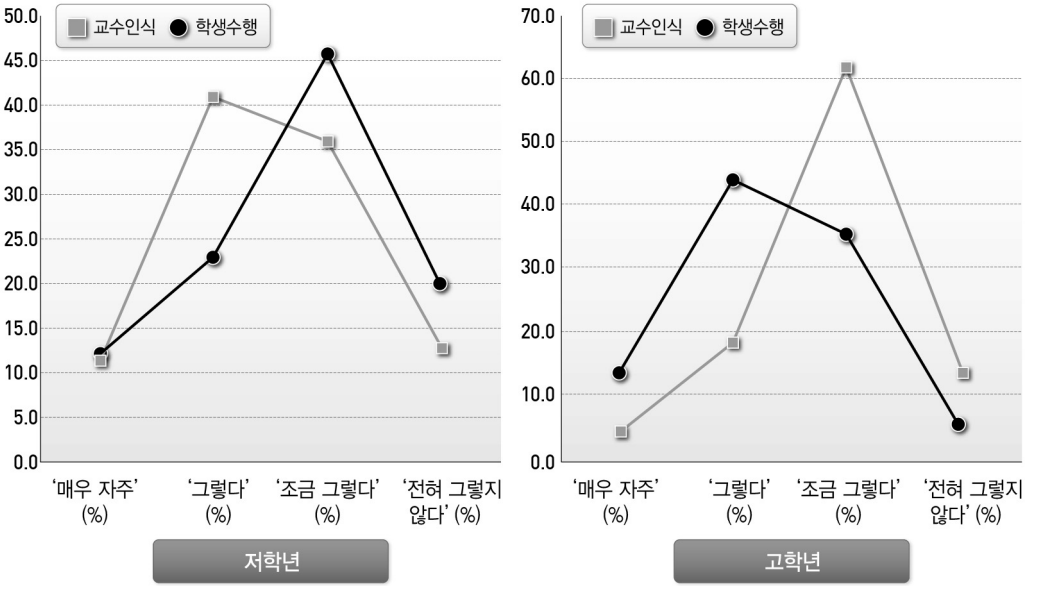
[그림 Ⅵ-2] 수업과제 타 수업 수강생과의 협력 학습 빈도에 대한 교수-학생 간 차이



[그림 Ⅵ-3] 고차원적 사고력 증진의 중요도 및 빈도에 대한 교수-학생 간 차이



[그림 Ⅵ-4] 학습내용 공유의 중요도 및 빈도에 대한 교수-학생 간 차이



[그림 Ⅵ-5] 종합적 사고 활동의 중요도 및 빈도에 대한 교수-학생 간 차이

나. 전공 교수·학습 구성

전공 교수·학습 만족도에 대한 교수설문은 교수가 선택한 수업이 전공필수 및 전공선택인 경우만 추출하여 고학년 학생 응답분포와 비교하였으며 총 63명의 교수 자료와 569명의 학생자료가 포함되었다.

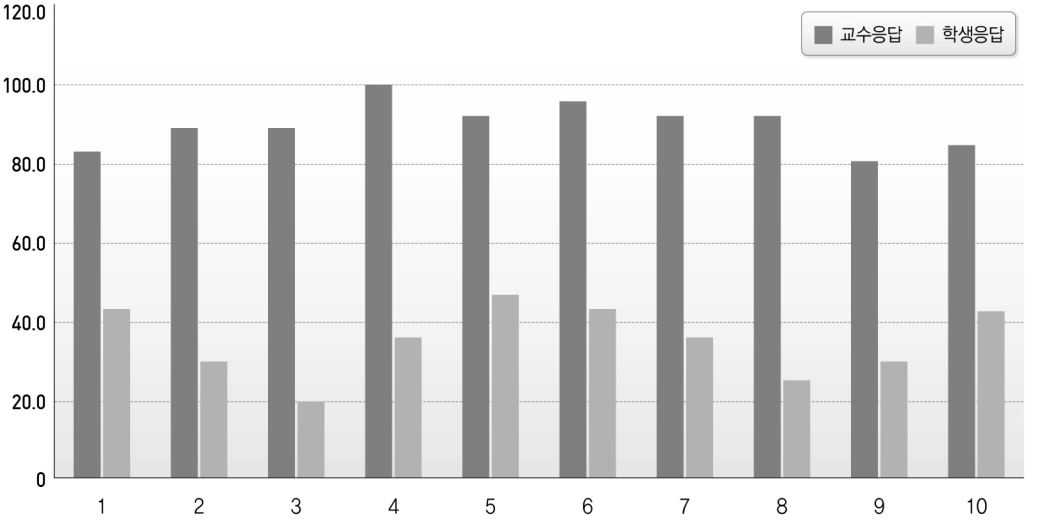
〈표 Ⅵ-24〉에 나타난 것과 같이 A대학의 교수들이 제시한 전공 교수·학습 구성 현황에 비해 학생들이 보고한 경험도는 비교적 낮은 것으로 나타났으며 이는 10문항 모두에서 동일하였다. 설문에 참여한 A대학 교수들은 전공수업의 '평가와 채점을 공정하게 관리함'에 대해 모두 그렇다고 응답하였으며 '학습내용의 이해나 수행이 어려운 경우 추가적인 설명이나 안내를 제공함'에 대해서도 93.7%의 교수가 그렇다 또는 매우 그렇다고 응답하였다. 반면에 학생들의 경우 '수업내용과 관련된 적절한 수업자료 혹은 미디어를 활용함'에 약 79.4%가 그렇다고 응답하였다.

교수응답과 학생응답이 가장 큰 차이를 보인 문항은 '학생에게 요구되는 학습량이 적절함'으로 두 집단간 약 41.1%의 차이가 있었다. 가장 작은 차이를 보인 문항은 '전공과목 내용을 관련 과거의 경험이나 지식과 연관지어 설명함'으로 약 12.4%의 차이가 있었다([그림 Ⅵ-6] 참조).

〈표 Ⅵ-24〉 전공 교수·학습 구성에 대한 교수와 학생 간 차이

전공 교수·학습 만족도						
[다음의 활동을 수행했다고 응답한 교수 비율] N=63			[다음의 학습 활동 경험에 대한 학생 응답 분포] N=569			
공통 설문 문항		수행 빈도				
		그렇다 또는 매우 그렇다(%)	그렇지 않다 (%)	가끔 그렇다 (%)	그렇다 (%)	매우 그렇다 (%)
1	수업의 목표와 학생들에게 요구되는 기대수준을 명확히 제시함	55 (87.3)	74 (13.0)	191 (33.6)	261 (45.9)	43 (7.6)
2	학생에게 요구되는 학습량이 적절함	58 (92.1)	97 (17.0)	182 (32.0)	261 (45.9)	29 (5.1)
3	학습내용을 이해하기 위해 충분한 시간을 제공함	50 (79.4)	129 (22.7)	198 (34.8)	208 (36.6)	34 (6.0)
4	평가와 채점을 공정하게 관리함	63 (100.0)	44 (7.7)	146 (25.7)	310 (54.5)	69 (12.1)

전공 교수·학습 만족도						
[다음의 활동을 수행했다고 응답한 교수 비율] N=63			[다음의 학습 활동 경험에 대한 학생 응답 분포] N=569			
공통 설문 문항		수행 빈도 그렇다 또는 매우 그렇다(%)	그렇지 않다 (%)	가끔 그렇다 (%)	그렇다 (%)	매우 그렇다 (%)
5	수업내용과 관련된 적절한 수업자료 혹은 미디어를 활용함	58 (92.1)	28 (4.9)	89 (15.6)	324 (56.9)	128 (22.5)
6	전공과목 내용을 관련 과거의 경험이나 지식과 연관지어 설명함	56 (88.9)	36 (6.3)	98 (17.2)	286 (50.3)	149 (26.2)
7	전공과목과 관련하여 적절한 사례를 제시하거나 시범을 보임(시연함)	54 (85.7)	62 (10.9)	151 (26.5)	265 (46.6)	91 (16.0)
8	지적호기심을 자극하도록 흥미롭게 수업을 구성함	46 (73.0)	81 (14.2)	221 (38.8)	205 (36.0)	62 (10.9)
9	적절한 시기에 피드백을 제공함	51 (81.0)	72 (12.7)	220 (38.7)	210 (36.9)	67 (11.8)
10	학습내용의 이해나 수행이 어려운 경우 추가적인 설명이나 안내를 제공함	59 (93.7)	45 (7.9)	127 (22.3)	303 (53.3)	94 (16.5)



[그림 Ⅵ-6] 전공 교수·학습 구성에 대한 교수-학생 간 차이

다. 교양 교수·학습 구성

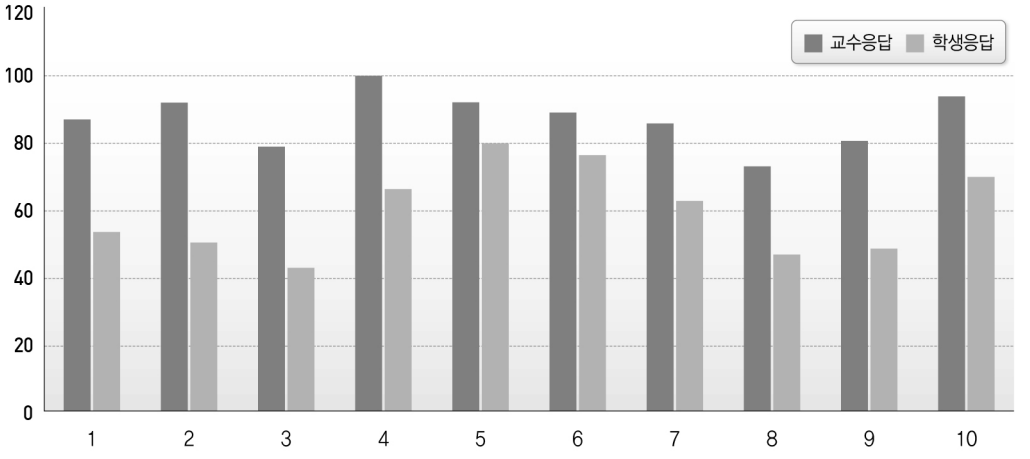
교양수업에 대한 학생들의 만족도를 묻는 문항으로 전체적인 문항은 전공 교수·학습 만족도의 구성과 동일하다. 교양 교수·학습 만족도에 대한 교수설문은 교수가 선택한 수업이 교양필수 및 교양선택인 경우만 추출하여 저학년 학생 응답분포와 비교하였으며 총 35명의 교수 자료와 605명의 학생자료가 포함되었다.

〈표 Ⅵ-25〉에 나타난 것과 같이 A대학의 교수들이 제시한 교양 교수·학습 구성 현황에 비해 학생들이 보고한 경험도는 비교적 낮은 것으로 나타났으며 이는 10문항 모두에서 동일하였다. 그러나 전공 교수·학습 구성에 비해 교수응답과 학생경험 간의 간격이 매우 큰 것으로 나타났다. 즉 교수-학생 간 응답 차이의 분포가 41.1~67.9%로 격차가 비교적 컸다. 설문에 참여한 A대학 교수들은 교양수업의 '평가와 채점을 공정하게 관리함'에 대해 역시 모두 그렇다고 응답하였으며 '과목 내용을 관련 과거의 경험이나 지식과 연관지어 설명함'에 대해서도 97.1%의 교수가 그렇다 또는 매우 그렇다고 응답하였다. 반면에 학생들의 경우 '수업내용과 관련된 적절한 수업자료 혹은 미디어를 활용함'에 약 45.5%가 그렇다고 응답하여 가장 많은 경험을 보고하였다.

교수응답과 학생응답이 가장 큰 차이를 보인 문항은 '학습내용을 이해하기 위해 충분한 시간을 제공함'으로 두 집단 간 약 67.9%의 차이가 있었으며, '지적호기심을 자극하도록 흥미롭게 수업을 구성함'역시 약 67.4%로 큰 차이를 보였다. 가장 작은 차이를 보인 문항은 '학습내용의 이해나 수행이 어려운 경우 추가적인 설명이나 안내를 제공함'과 '수업의 목표와 학생들에게 요구되는 기대수준을 명확히 제시함'으로 둘 다 41.1%의 차이가 있었다([그림 Ⅵ-7] 참조).

〈표 Ⅵ-25〉 교양 교수·학습 구성에 대한 교수와 학생 간 차이

교양 교수·학습 만족도						
[다음의 활동을 수행했다고 응답한 교수 비율] N=35			[다음의 학습 활동 경험에 대한 학생 응답 분포] N=605			
공통 설문 문항		수행 빈도	그렇지 않다 (%)	가끔 그렇다 (%)	그렇다 (%)	매우 그렇다 (%)
		그렇다 또는 매우 그렇다 (%)				
1	수업의 목표와 학생들에게 요구되는 기대수준을 명확히 제시함	31 (88.6)	309 (51.1)	100 (16.5)	165 (27.3)	31 (5.1)
2	학생에게 요구되는 학습량이 적절함	31 (88.6)	314 (51.9)	114 (18.8)	157 (26.0)	20 (3.3)
3	학습내용을 이해하기 위해 충분한 시간을 제공함	31 (88.6)	346 (57.2)	134 (22.1)	105 (17.4)	20 (3.3)
4	평가와 채점을 공정하게 관리함	35 (100.0)	287 (47.4)	86 (14.2)	186 (30.7)	46 (7.6)
5	수업내용과 관련된 적절한 수업자료 혹은 미디어를 활용함	32 (91.4)	271 (44.8)	59 (9.8)	196 (32.4)	79 (13.1)
6	과목 내용을 관련 과거의 경험이나 지식과 연관 지어 설명함	34 (97.1)	274 (45.3)	69 (11.4)	174 (28.8)	88 (14.5)
7	과목과 관련하여 적절한 사례를 제시하거나 시범을 보임(시연함)	32 (91.4)	290 (47.9)	94 (15.5)	164 (27.1)	57 (9.4)
8	지적호기심을 자극하도록 흥미롭게 수업을 구성함	32 (91.4)	319 (52.7)	141 (23.3)	115 (19.0)	30 (5.0)
9	적절한 시기에 피드백을 제공함	28 (80.0)	305 (50.4)	120 (19.8)	131 (21.7)	49 (8.1)
10	학습내용의 이해나 수행이 어려운 경우 추가적인 설명이나 안내를 제공함	29 (82.9)	291 (48.1)	61 (10.1)	185 (30.6)	68 (11.2)



[그림 Ⅵ-7] 교양 교수·학습 구성에 대한 교수-학생 간 차이

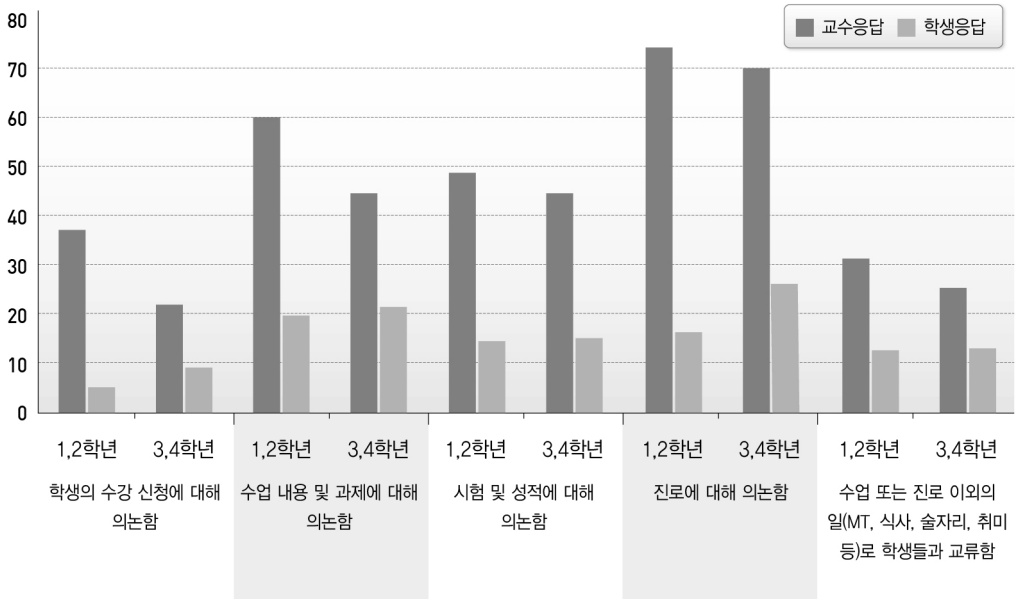
라. 교수-학생 상호작용

교수와의 학문적·사회적 상호작용을 묻는 문항으로 총 5문항으로 구성되었다. [그림 Ⅵ-8]에 나타난 것과 같이 A대학 교수들이 보고한 학생과의 상호작용과 학생들이 보고한 상호작용에는 상당한 차이가 있었다. 즉 교수들은 학생들과 비교적 자주 상호작용을 하고 있다고 응답한 반면 학생들은 교수들과의 상호작용에 대해 낮은 경험을 보고하였다. 학생 수준에 따라 살펴보면 고학년 중 교수-학생 상호작용을 자주 경험했다고 보고한 학생 비율이 8.9~26.3% 수준으로 저학년이 보인 5.1~19.5%에 비해 비교적 높은 것을 알 수 있다.

A대학 교수들이 가장 많이 학생들과 상호작용한다고 보고한 것은 고학년의 경우 '진로에 대해 의논함'으로 69.8%였으며 저학년은 '수업 내용 및 과제에 대해 의논함'으로 60%라고 응답하였다. 그러나 학생응답의 경우, 교수와의 차이를 살펴보면 고학년과 저학년 모두 '진로에 대해 의논함'으로 두 집단 간 자주한다고 응답한 비율의 차이가 각각 43.5%가 58%로 가장 컸다. 저학년 학생들의 경우 그 다음으로 차이가 큰 문항이 '수업 내용 및 과제에 대해 의논함'이었으며 약 40.5%의 차이를 보였다.

〈표 Ⅵ-26〉 교수-학생 상호작용에 대한 교수와 학생 간 차이

교수-학생 상호작용						
[학생들과의 상호작용 활동을 자주 한다고 보고한 교수 비율]			[교수와의 상호작용 활동에 대한 학생 응답 분포]			
공통 설문 문항	학생 수준	자주 또는 매우 자우 (%)	거의 안함 (%)	가끔 (%)	자주 (%)	매우 자주 (%)
학생의 수강 신청에 대해 의논함	1,2 학년	13 (37.1)	459 (75.9)	112 (18.5)	19 (3.1)	12 (2.0)
	3,4 학년	14 (22.2)	389 (68.4)	114 (20.0)	40 (7.0)	11 (1.9)
수업 내용 및 과제에 대해 의논함	1,2 학년	21 (60.0)	239 (39.5)	245 (40.5)	95 (15.7)	23 (3.8)
	3,4 학년	28 (44.4)	190 (33.4)	241 (42.4)	98 (17.2)	25 (4.4)
시험 및 성적에 대해 의논함	1,2 학년	17 (48.6)	304 (50.2)	210 (34.7)	71 (11.7)	17 (2.8)
	3,4 학년	28 (44.4)	246 (43.2)	224 (39.4)	68 (12.0)	16 (2.8)
진로에 대해 의논함	1,2 학년	26 (74.3)	234 (38.7)	269 (44.5)	77 (12.7)	22 (3.6)
	3,4 학년	44 (69.8)	135 (23.7)	269 (47.3)	110 (19.3)	40 (7.0)
수업 또는 진로 이외의 일(MT, 식사, 술자리, 취미 등)로 학생들과 교류함	1,2 학년	11 (31.4)	285 (47.1)	241 (39.8)	62 (10.2)	14 (2.3)
	3,4 학년	16 (25.4)	266 (46.7)	213 (37.4)	51 (9.0)	24 (4.2)



[그림 Ⅵ-8] 교수-학생 상호작용에 대한 교수-학생 간 차이

마. 학생지원의 질

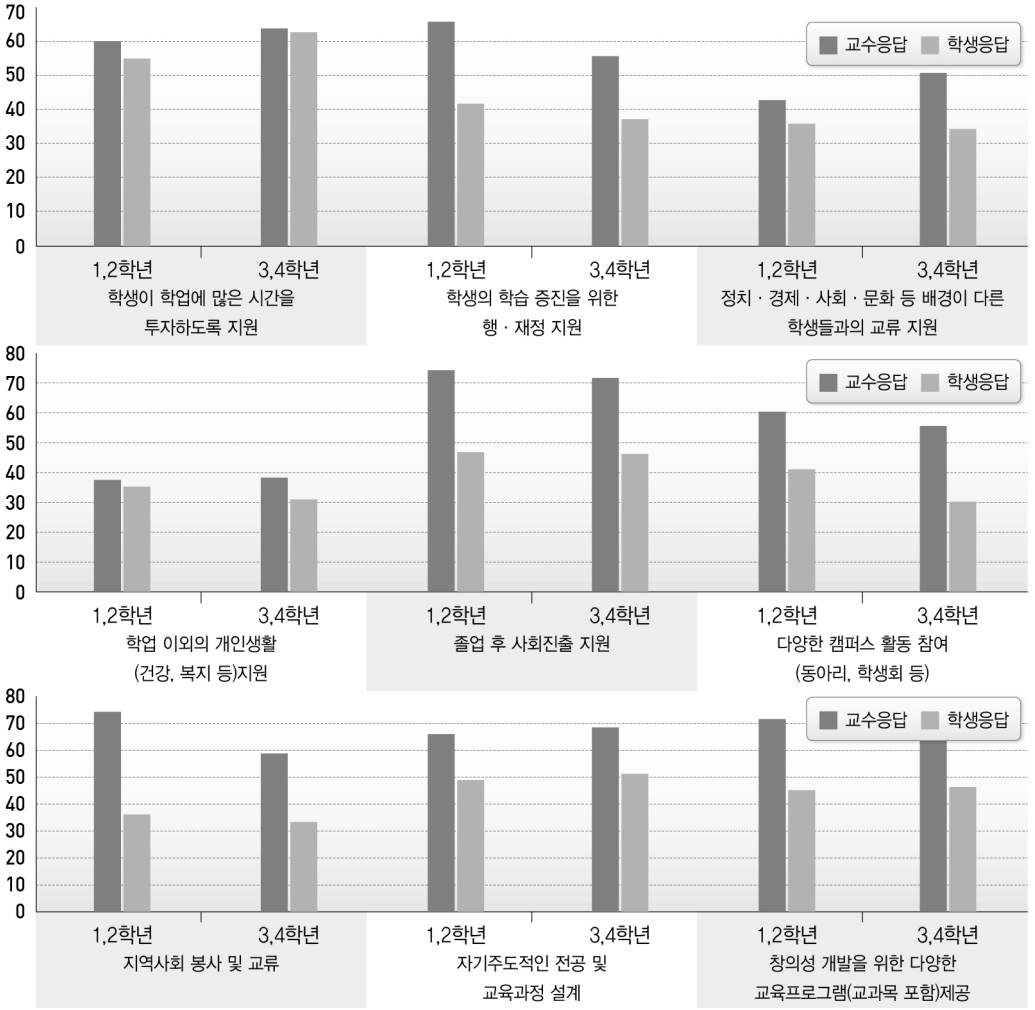
대학이 학생들의 지원을 위해 현재 강조하고 있는 사항들에 대한 내용으로 구성되어 있다. [그림 Ⅵ-9]에 나타난 것과 같이 9문항 모두에 대해 A대학 학생들에 비해 교수들은 소속 대학의 학생지원의 질이 높은 것으로 생각하였다.

A대학 교수들이 대학에서 강조되고 있다고 보고한 학생지원은 고학년의 경우 '창의성 개발을 위한 다양한 교육프로그램(교과목 포함) 제공'으로 73%였으며 저학년은 '졸업 후 사회진출 지원'과'지역사회 봉사 및 교류'로 74.3%였다. 그러나 학생응답의 경우, 교수와의 차이를 살펴보면 고학년과 저학년 모두 '학생이 학업에 많은 시간을 투자하도록 지원'으로 두 집단 간 응답 비율의 차이가 각각 55%가 62.5%로 가장 컸다.

〈표 Ⅵ-27〉 학생지원의 질에 대한 교수와 학생 간 인식 차이

학생지원의 질						
[소속 대학이 다음을 강조한다고 응답한 교수 비율]			[소속 대학이 다음을 강조하는 정도에 대한 학생 응답 분포]			
공통 설문 문항	학생 수준	강조하는 편임 또는 매우 강조함 (%)	전혀 강조하지 않음 (%)	조금 강조함 (%)	강조함 (%)	매우 강조함 (%)
학생이 학업에 많은 시간을 투자하도록 지원	1,2 학년	21 (60.0)	37 (6.1)	235 (38.8)	258 (42.6)	75 (12.4)
	3,4 학년	40 (63.5)	25 (4.4)	188 (33.0)	266 (46.7)	90 (15.8)
학생의 학습 증진을 위한 행·재정 지원	1,2 학년	23 (65.7)	37 (6.1)	235 (38.8)	258 (42.6)	75 (12.4)
	3,4 학년	35 (55.6)	75 (13.2)	282 (49.6)	171 (30.1)	41 (7.2)
정치·경제·사회·문화 등 배경이 다른 학생들과의 교류 지원	1,2 학년	15 (42.9)	169 (27.9)	221 (36.5)	176 (29.1)	39 (6.4)
	3,4 학년	32 (50.8)	154 (27.1)	219 (38.5)	144 (25.3)	52 (9.1)
학업 이외의 개인생활(건강, 복지 등) 지원	1,2 학년	13 (37.1)	142 (23.5)	253 (41.8)	180 (29.8)	30 (5.0)
	3,4 학년	24 (38.1)	134 (23.6)	259 (45.5)	143 (25.1)	33 (5.8)
졸업 후 사회진출 지원	1,2 학년	26 (74.3)	98 (16.2)	223 (36.9)	206 (34.0)	78 (12.9)
	3,4 학년	45 (71.4)	87 (15.3)	219 (38.5)	194 (34.1)	69 (12.1)
다양한 캠퍼스 활동 참여(동아리, 학생회 등)	1,2 학년	21 (60.0)	106 (17.5)	250 (41.3)	199 (32.9)	50 (8.3)
	3,4 학년	35 (55.6)	145 (25.5)	249 (43.8)	138 (24.3)	37 (6.5)
지역사회 봉사 및 교류	1,2 학년	26 (74.3)	127 (21.0)	260 (43.0)	176 (29.1)	42 (6.9)
	3,4 학년	37 (58.7)	129 (22.7)	250 (43.9)	153 (26.9)	37 (6.5)
자기주도적인 전공 및 교육과정 설계	1,2 학년	23 (65.7)	84 (13.9)	226 (37.4)	213 (35.2)	82 (13.6)
	3,4 학년	43 (68.3)	81 (14.2)	198 (34.8)	223 (39.2)	67 (11.8)

학생지원의 질						
[소속 대학이 다음을 강조한다고 응답한 교수 비율]			[소속 대학이 다음을 강조하는 정도에 대한 학생 응답 분포]			
공통 설문 문항	학생 수준	강조하는 편임 또는 매우 강조함 (%)	전혀 강조하지 않음 (%)	조금 강조함 (%)	강조함 (%)	매우 강조함 (%)
창의성 개발을 위한 다양한 교육 프로그램(교과목 포함) 제공	1,2 학년	25 (71.4)	115 (19.0)	218 (36.0)	203 (33.6)	69 (11.4)
	3,4 학년	46 (73.0)	106 (18.6)	199 (35.0)	197 (34.6)	67 (11.8)



[그림 Ⅵ-9] 학생지원의 질에 대한 교수-학생 간 차이

바. 교수·학습성과

대학에서 경험한 모든 활동의 결과로 얻어지는 성과를 평가하는 영역으로 학문적인 소양, 사회성·대인관계 역량, 자기계발 역량 등을 자기보고식으로 보고하도록 하고 있다. [그림 Ⅵ-10]에 나타난 것과 같이 교수·학습성과를 나타내는 16문항 모두에서 A대학 학생들이 보고한 역량 향상 정도는 교수들이 생각하는 중요도에 미치지 못하는 것으로 나타났다. 학생수준에 따라서는 저학년보다 고학년들이 16문항 모두에서 높은 학습성과를 보고하였다.

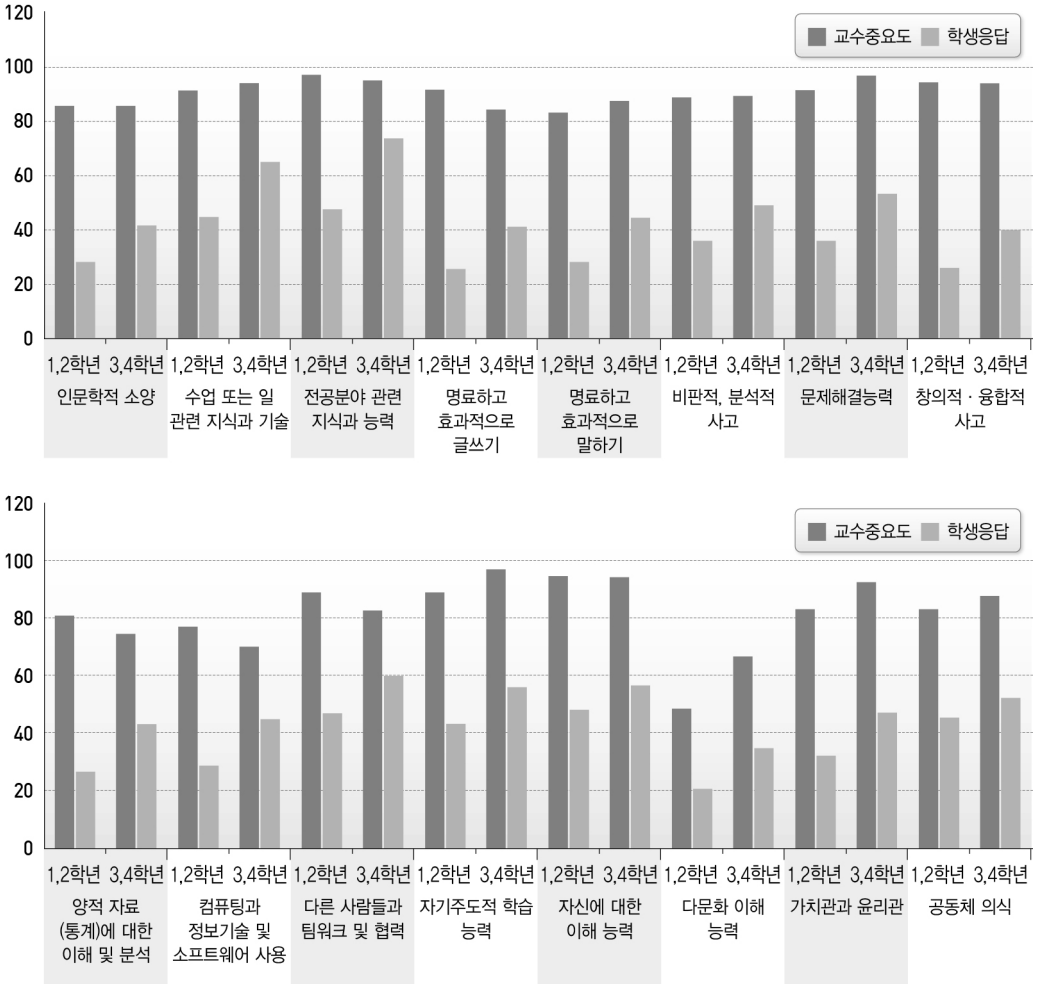
A대학 교수들이 가장 중요하다고 생각하는 교수·학습성과는 고학년의 경우 '문제해결능력'과 '자기주도적 학습능력'으로 약 96.8%의 교수들이 중요하다고 인식하였다. 저학년은 '전공분야 관련 지식과 능력'으로 97.1%가 응답하였다. 학생들이 응답한 가장 향상된 역량은 고학년의 경우 '전공분야 관련 지식과 능력'으로 73.7%였으며, 저학년의 경우'자신에 대한 이해 능력'으로 48.1%가 향상되거나 매우 향상되었다고 응답하였다. 두 집단 간 응답 비율 차이를 보면 고학년의 경우 '창의적, 융합적 사고'가 53.6%로 가장 큰 반면 저학년의 경우 '인문학적 소양'이 57.9%로 가장 큰 것으로 나타났다.

〈표 Ⅵ-28〉 학습성과에 대한 교수와 학생 간 인식 차이

학습성과						
[다음의 학습성과가 중요하다고 응답한 교수 비율]			[다음의 학습성과의 향상 정도에 대한 학생 응답 분포]			
공통 설문 문항	학생 수준	중요 또는 매우 중요 (%)	변화 없음 (%)	조금 향상 (%)	향상 됨 (%)	매우 향상 (%)
인문학적 소양	1,2 학년	30 (85.7)	140 (23.1)	297 (49.1)	142 (23.5)	26 (4.3)
	3,4 학년	54 (85.7)	84 (14.8)	250 (43.9)	176 (30.9)	59 (10.4)
수업 또는 일 관련 지식과 기술	1,2 학년	32 (91.4)	98 (16.2)	234 (38.7)	230 (38.0)	43 (7.1)
	3,4 학년	59 (93.7)	23 (4.0)	177 (31.1)	256 (45.0)	113 (19.9)

학습성과						
[다음의 학습성과가 중요하다고 응답한 교수 비율]			[다음의 학습성과의 향상 정도에 대한 학생 응답 분포]			
공통 설문 문항	학생 수준	중요 또는 매우 중요 (%)	변화 없음 (%)	조금 향상 (%)	향상 됨 (%)	매우 향상 (%)
전공분야 관련 지식과 능력	1,2 학년	34 (97.1)	131 (21.7)	187 (30.9)	222 (36.7)	65 (10.7)
	3,4 학년	60 (95.2)	13 (2.3)	137 (24.1)	285 (50.1)	134 (23.6)
명료하고 효과적으로 글쓰기	1,2 학년	32 (91.4)	177 (29.3)	274 (45.3)	126 (20.8)	28 (4.6)
	3,4 학년	53 (84.1)	120 (21.1)	215 (37.8)	180 (31.6)	54 (9.5)
명료하고 효과적으로 말하기	1,2 학년	29 (82.9)	184 (30.4)	252 (41.7)	126 (20.8)	43 (7.1)
	3,4 학년	55 (87.3)	100 (17.6)	216 (38.0)	184 (32.3)	69 (12.1)
비판적, 분석적 사고	1,2 학년	31 (88.6)	157 (26.0)	232 (38.3)	168 (27.8)	48 (7.9)
	3,4 학년	56 (88.9)	76 (13.4)	213 (37.4)	196 (34.4)	84 (14.8)
문제해결능력	1,2 학년	32 (91.4)	138 (22.8)	251 (41.5)	178 (29.4)	38 (6.3)
	3,4 학년	61 (96.8)	53 (9.3)	209 (36.7)	232 (40.8)	75 (13.2)
창의적·융합적 사고	1,2 학년	33 (94.3)	206 (34.0)	240 (39.7)	131 (21.7)	28 (4.6)
	3,4 학년	59 (93.7)	106 (18.6)	235 (41.3)	173 (30.4)	55 (9.7)
양적 자료(통계)에 대한 이해 및 분석	1,2 학년	28 (80.0)	220 (36.4)	223 (36.9)	134 (22.1)	28 (4.6)
	3,4 학년	47 (74.6)	89 (15.6)	233 (40.9)	191 (33.6)	56 (9.8)
컴퓨팅과 정보기술 및 소프트웨어 사용	1,2 학년	27 (77.1)	239 (39.5)	192 (31.7)	138 (22.8)	36 (6.0)
	3,4 학년	44 (69.8)	121 (21.3)	192 (33.7)	169 (29.7)	87 (15.3)

학습성과						
[다음의 학습성과가 중요하다고 응답한 교수 비율]			[다음의 학습성과의 향상 정도에 대한 학생 응답 분포]			
공통 설문 문항	학생 수준	중요 또는 매우 중요 (%)	변화 없음 (%)	조금 향상 (%)	향상 됨 (%)	매우 향상 (%)
다른 사람들과 팀워크 및 협력	1,2 학년	31 (88.6)	104 (17.2)	218 (36.0)	219 (36.2)	64 (10.6)
	3,4 학년	52 (82.5)	62 (10.9)	165 (29.0)	232 (40.8)	110 (19.3)
자기 주도적 학습 능력	1,2 학년	31 (88.6)	146 (24.1)	197 (32.6)	186 (30.7)	76 (12.6)
	3,4 학년	61 (96.8)	79 (13.9)	172 (30.2)	205 (36.0)	113 (19.9)
자신에 대한 이해 능력	1,2 학년	33 (94.3)	112 (18.5)	202 (33.4)	200 (33.1)	91 (15.0)
	3,4 학년	59 (93.7)	50 (8.8)	197 (34.6)	212 (37.3)	110 (19.3)
다문화 이해 능력	1,2 학년	17 (48.6)	296 (48.9)	183 (30.2)	92 (15.2)	34 (5.6)
	3,4 학년	42 (66.7)	196 (34.4)	173 (30.4)	149 (26.2)	51 (9.0)
가치관과 윤리관	1,2 학년	29 (82.9)	210 (34.7)	201 (33.2)	148 (24.5)	46 (7.6)
	3,4 학년	58 (92.1)	113 (19.9)	190 (33.4)	194 (34.1)	72 (12.7)
공동체 의식	1,2 학년	29 (82.9)	130 (21.5)	199 (32.9)	199 (32.9)	77 (12.7)
	3,4 학년	55 (87.3)	86 (15.1)	187 (32.9)	200 (35.1)	96 (16.9)



[그림 Ⅵ-10] 교수·학습성과에 대한 교수-학생 간 차이

사. 기타 주요 문항

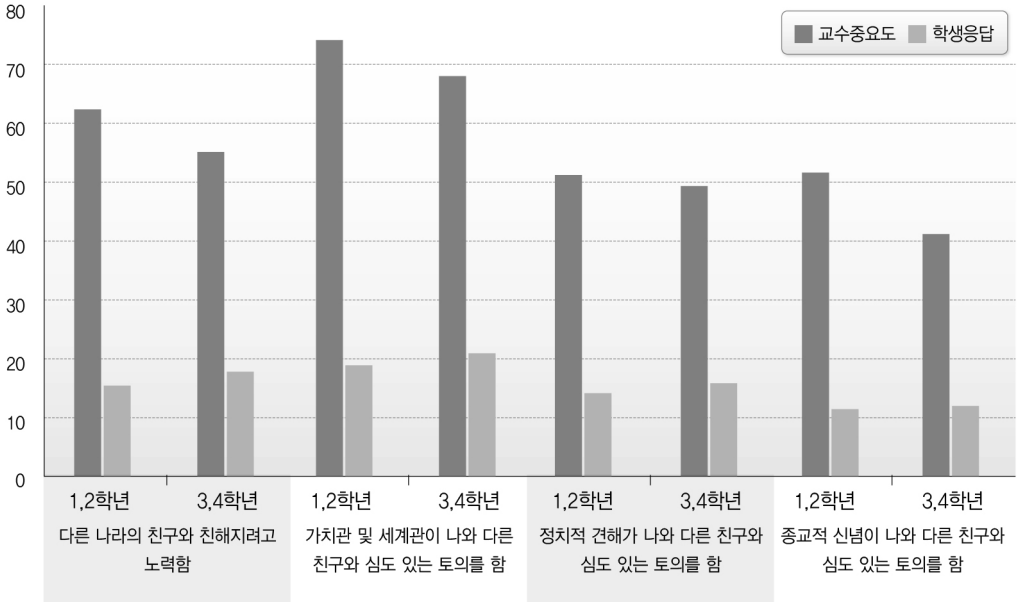
1) 다른 학생과의 교류

학생들이 자신과 다른 특성이나 가치관을 가진 학생과의 교류 수준이 어떠한지에 대한 문항이다. 〈표 Ⅵ-29〉와 같이 A대학의 교수들이 중요하다고 생각하는 수준이 매우 높은데 반해 실제 학생들이 다른 학생과의 교류하는 것은 매우 적은 것으로 나타났으며 이는 고학년이 된다고 해서 높아지지 않는 것으로 나타났다. 교수들이 가장 중요하다고 인식하

는 교류는 고학년과 저학년 모두'가치관 및 세계관이 나와 다른 친구와 심도 있는 토의를 함'이었으며 각각 74.3%, 68.3%의 교수들이 중요하거나 매우 중요하다고 응답했다. 학생들 역시 나머지 3개의 문항보다는 '가치관 및 세계관이 나와 다른 친구와 심도 있는 토의를 함'을 가장 많이 경험한 것으로 보고하였으나 중요도에 크게 미치지 못했다.

〈표 Ⅵ-29〉 다른 학생과의 교류에 대한 교수와 학생 간 인식 차이

다른 학생과의 교류						
[다음의 학생 간 교류가 중요하다고 응답한 교수 비율]			[다음의 학생 간 교류에 참여한 정도에 대한 학생 응답 분포]			
공통 설문 문항	학생 수준	중요 또는 매우 중요 (%)	거의안함 (%)	가끔 (%)	자주 (%)	매우 자주 (%)
다른 나라의 친구와 친해지려고 노력함	1,2 학년	22 (62.9)	381 (63.0)	127 (21.0)	66 (10.9)	31 (5.1)
	3,4 학년	35 (55.6)	305 (53.7)	160 (28.2)	63 (11.1)	40 (7.0)
가치관 및 세계관이 나와 다른 친구와 심도 있는 토의를 함	1,2 학년	26 (74.3)	304 (50.2)	187 (30.9)	80 (13.2)	34 (5.6)
	3,4 학년	43 (68.3)	261 (46.0)	188 (33.1)	90 (15.8)	29 (5.1)
정치적 견해가 나와 다른 친구와 심도 있는 토의를 함	1,2 학년	18 (51.4)	371 (61.3)	150 (24.8)	59 (9.8)	25 (4.1)
	3,4 학년	31 (49.2)	307 (54.0)	171 (30.1)	69 (12.1)	21 (3.7)
종교적 신념이 나와 다른 친구와 심도 있는 토의를 함	1,2 학년	18 (51.4)	397 (65.6)	137 (22.6)	52 (8.6)	19 (3.1)
	3,4 학년	26 (41.3)	353 (62.1)	150 (26.4)	47 (8.3)	18 (3.2)



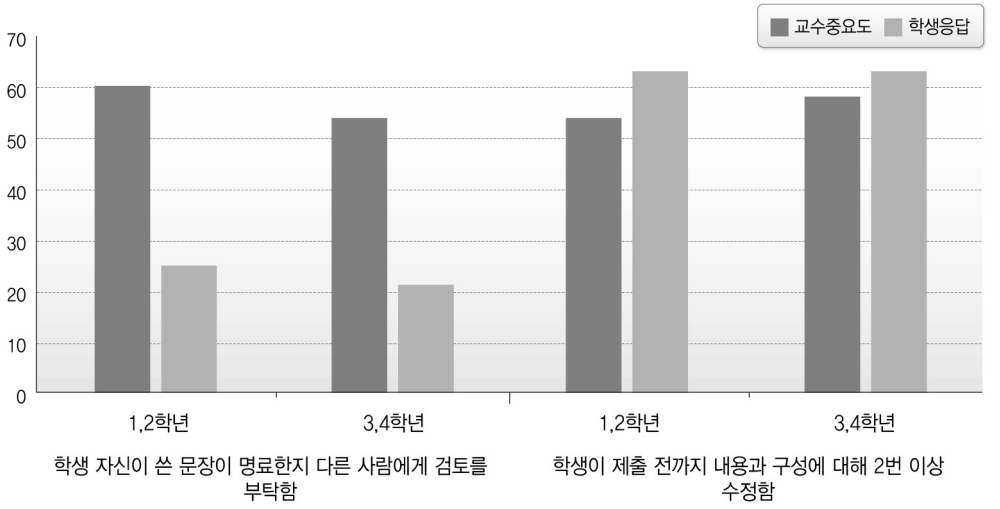
[그림 Ⅵ-11] 다른 학생과의 교류에 대한 교수-학생 간 차이

2) 글쓰기 활동

[그림 Ⅵ-12]와 같이 A대학 학생들은 글쓰기 후 자신의 문장을 검토 받는 것보다는 제출 전에 2번 이상 수정하는 활동을 월등히 많이 하고 있는 것으로 나타났다. 이에 비해 교수들이 제시한 중요도는 두 활동 모두 약 54~60%로 비슷한 수준이다. '학생이 제출 전까지 내용과 구성에 대해 2번 이상 수정함'의 경우 교수가 제시한 중요도보다 높은 수준의 활동을 학생들이 보여주고 있는 것으로 나타나 글쓰기 활동에 대한 학생들의 태도가 매우 적극적인 것을 알 수 있다. 다만 고학년 학생의 경우 저학년 학생보다 '학생 자신이 쓴 문장이 명료한지 다른 사람에게 검토를 부탁함'이 낮은 것으로 나타났다.

〈표 Ⅵ-30〉 글쓰기 활동에 대한 교수와 학생 간 인식 차이

글쓰기 활동						
[다음의 글쓰기 활동이 중요하다고 응답한 교수 비율]			[다음의 글쓰기 활동에 대한 학생 응답 분포]			
공통 설문 문항	학생 수준	중요 또는 매우 중요 (%)	거의 안함 (%)	가끔 (%)	자주 (%)	매우 자주 (%)
학생 자신이 쓴 문장이 명료한지 다른 사람에게 검토를 부탁함	1,2 학년	21 (60.0)	241 (39.8)	211 (34.9)	114 (18.8)	39 (6.4)
	3,4 학년	34 (54.0)	224 (39.4)	221 (38.8)	91 (16.0)	32 (5.6)
학생이 제출 전까지 내용과 구성에 대해 2번 이상 수정함	1,2 학년	19 (54.3)	57 (9.4)	166 (27.4)	240 (39.7)	142 (23.5)
	3,4 학년	37 (58.7)	51 (9.0)	158 (27.8)	217 (38.1)	142 (25.0)



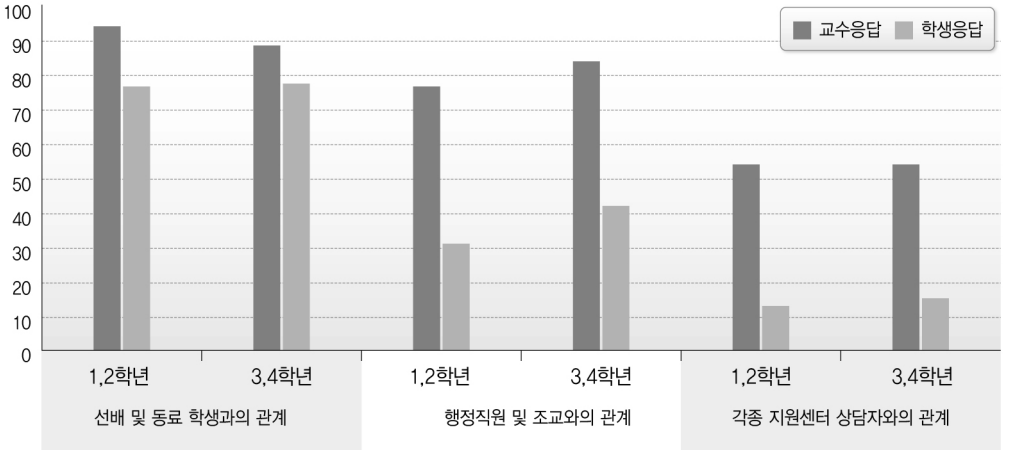
[그림 Ⅵ-12] 글쓰기 활동에 대한 교수-학생 간 차이

3) 학내 구성원과의 상호작용

학생들이 교수 이외의 소속 대학 내 다른 구성원과의 관계가 어떠한지에 대한 문항이다. 〈표 Ⅵ-31〉과 같이 A대학의 교수들이 인지하고 있는 것보다 학생들이 보고한 친밀함의 경험이 더 낮은 것을 알 수 있으며 이는 3문항 모두에서 동일하였다. 학생과 교수 모두가 가장 친밀하다고 보고한 관계는 '선배 및 동료 학생과의 관계'로 고학년과 저학년 각각 77.8%와 77.4%를 보고하였다. 교수와 학생 간 가장 큰 차이를 보인 것은 '행정직원 및 조교와의 관계'로 고학년은 46%의 차이를, 저학년은 42%의 차이를 보였다. 따라서 학생들은 교수들이 인식하는 것만큼 행정직원 및 조교와 친밀감을 형성하고 있지 못하다는 것을 알 수 있다.

〈표 Ⅵ-31〉 학내 구성원과의 상호작용에 대한 교수와 학생 간 인식 차이

학내 구성원과의 상호작용						
[학생들이 학내 구성원과 친밀한 상호작용을 가진다고 보고한 교수 비율]			[학내 구성원과의 상호작용 정도에 대한 학생 응답 분포]			
공통 설문 문항	학생 수준	친밀함 또는 매우 친밀함 (%)	전혀 친밀하지 않음 (%)	친밀하지 않음 (%)	친밀함 (%)	매우 친밀함 (%)
선배 및 동료 학생과의 관계	1,2 학년	33 (94.3)	38 (6.3)	99 (16.4)	346 (57.2)	122 (20.2)
	3,4 학년	56 (88.9)	45 (7.9)	81 (14.2)	329 (57.8)	114 (20.0)
행정직원 및 조교와의 관계	1,2 학년	27 (77.1)	196 (32.4)	221 (36.5)	173 (28.6)	15 (2.5)
	3,4 학년	53 (84.1)	144 (25.3)	185 (32.5)	192 (33.7)	48 (8.4)
각종 지원센터 상담자와의 관계	1,2 학년	19 (54.3)	322 (53.2)	202 (33.4)	72 (11.9)	9 (1.5)
	3,4 학년	34 (54.0)	281 (49.4)	202 (35.5)	69 (12.1)	17 (3.0)



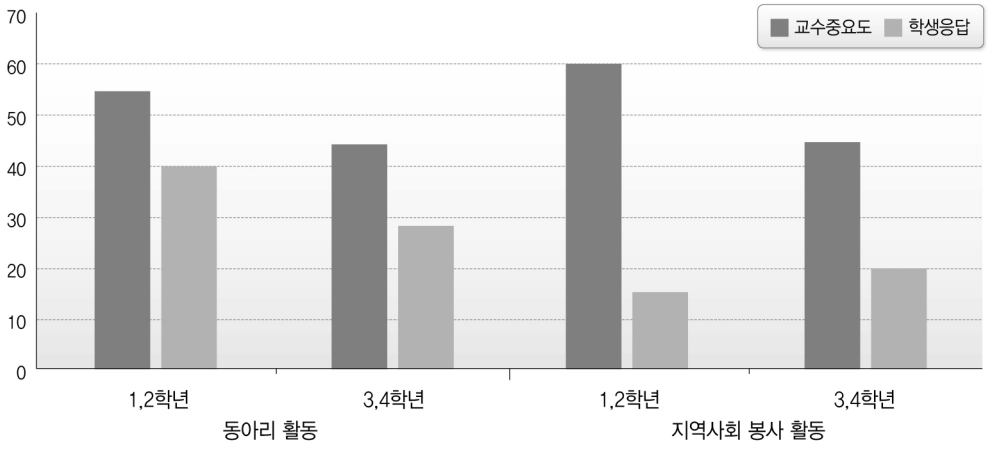
[그림 Ⅵ-13] 학내 구성원과의 상호작용에 대한 교수-학생 간 차이

4) 비교과 활동 참여

학생들의 동아리 활동과 지역사회 봉사활동의 경우 A대학 교수들이 생각하는 중요성은 지역사회 봉사 활동이 더 높은 것으로 나타난 반면에 학생들이 주로 참여하는 활동은 동아리 활동인 것으로 나타났다. 특히, 저학년의 지역사회 봉사활동의 차이는 44.8%로 상당히 컸다.

〈표 Ⅵ-32〉 비교과 활동 참여에 대한 교수와 학생 간 인식 차이

비교과 활동 참여						
[다음의 학생활동이 중요하다고 응답한 교수 비율]			[다음의 학생활동에 참여한 정도에 대한 학생 응답 분포]			
공통 설문 문항	학생 수준	중요 또는 매우 중요 (%)	거의 안함 (%)	가끔 (%)	자주 (%)	매우 자주 (%)
동아리 활동	1,2 학년	19 (54.3)	247 (40.8)	115 (19.0)	115 (19.0)	128 (21.2)
	3,4 학년	28 (44.4)	301 (52.9)	108 (19.0)	85 (14.9)	74 (13.0)
지역사회 봉사 활동	1,2 학년	21 (60.0)	361 (59.7)	152 (25.1)	62 (10.2)	30 (5.0)
	3,4 학년	28 (44.4)	294 (51.7)	162 (28.5)	65 (11.4)	47 (8.3)



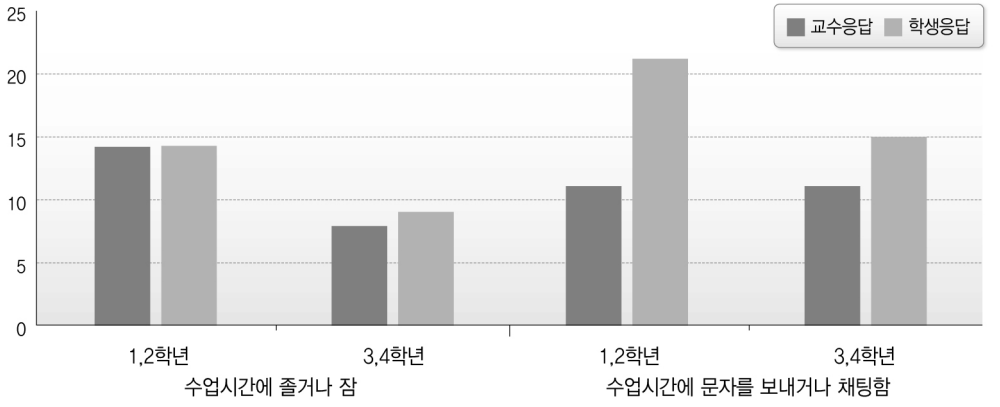
[그림 Ⅵ-14] 비교과 활동 참여에 대한 교수-학생 간 차이

5) 수업태도 및 과제 제출

수업 중 학생들의 태도에 대해 질문한 결과, A대학 교수들이 인지하고 있는 것보다 학생들은 수업 중 더 많이 졸거나 문자 및 채팅을 하고 있는 것으로 나타났다. 특히, 저학년의 경우 수업 중 문자나 채팅을 하는 빈도가 가장 높은 것으로 확인되었다.

〈표 Ⅵ-33〉 수업태도에 대한 교수와 학생 간 인식 차이

수업 태도						
[학생들이 다음의 행동을 자주 한다고 보고한 교수 비율]			[다음의 행동에 대한 학생 응답 분포]			
공통 설문 문항	학생 수준	자주 또는 매우 자주(%)	5회이상 (%)	3~4회 (%)	1~2회 (%)	없음 (%)
수업시간에 졸거나 잠	1,2 학년	5 (14.3)	11 (1.8)	77 (12.7)	259 (42.8)	258 (42.6)
	3,4 학년	5 (7.9)	9 (1.6)	42 (7.4)	227 (39.9)	291 (51.1)
수업시간에 문자를 보내거나 채팅을 함	1,2 학년	15 (42.9)	16 (2.6)	114 (18.8)	261 (43.1)	214 (35.4)
	3,4 학년	7 (11.1)	18 (3.2)	69 (12.1)	260 (45.7)	222 (39.0)



[그림 Ⅵ-15] 수업태도에 대한 교수-학생 간 차이

6) 영어 강의

영어강의의 중요성에 대해서는 저학년에 비해 고학년에서 영어강의 수강이 중요하다고 인식하는 교수가 많은 것으로 나타났다. 약 44.4%의 교수들이 3,4학년의 영어강의 수강을 중요하다고 응답하였다. 반면에 학생들이 평균 수강하였다고 보고한 영어 강좌 수는 고학년이 0.58개로 저학년에 보고한 0.71개에 비해 낮은 것으로 나타났다. 학생들이 수강하고 있는 영어강의 분포를 보면 고학년들은 수강하지 않는 학생들이 66%, 1개를 수강한 학생들이 19.5%인 것에 비해 저학년의 경우 수강하지 않는다고 보고한 학생들이 49.7%, 1개를 수강한다고 응답한 학생들이 40.5%였다.

〈표 Ⅵ-34〉 영어강의에 대한 교수와 학생 간 인식 차이

영어 강의 수강								
[영어강의 수강이 중요하다고 응답한 교수 비율]		[학생이 수강한 영어 강좌 수 분포]						
학생 수준	'중요' 또는 '매우 중요' (%)	0개	1개	2개	3개	4개	5개 이상	평균수강 강좌 수 (학생 수)
1,2학년	8 (22.9)	288 (49.7)	235 (40.5)	28 (4.8)	12 (2.1)	9 (1.6)	8 (1.4)	0.71개 (580명)
3,4학년	28 (44.4)	369 (66.0)	109 (19.5)	54 (9.7)	14 (2.5)	7 (1.3)	6 (1.1)	0.58개 (559명)

3. 종합 및 시사점

위에서 제시된 교수의 교수·학습과정 인식 및 활동 분석과 교수·학습과정에 대한 교수 및 학생 간 차이 분석 결과를 토대로 다음과 같은 시사점을 제시할 수 있다.

가. 교수의 교수·학습과정 인식 및 활동 현황

첫째, 대학 기관 차원에서 교수(teaching) 활동의 중요성을 제고하고 행·재정적 지원을 강화할 필요가 있다. 이번 교수 설문을 통해 확인된 중요한 사실 중 하나는 교수들은 궁극적으로 대학교육을 통해 보여야 할 성과이자 학생들이 수업에서 주로 해야 하는 활동을'고차원적 사고 활동'이라고 생각한다는 점이다. 이는 교수들이 대학교육을 통해 배양되어야 할 역량으로 문제해결력의 중요성을 높이 평가한 것과 수업 중 문제해결 및 종합적 사고를 강조한 설문 결과를 통해 잘 드러난다. 대학에서 문제해결력을 포함한 고차원적 사고를 배양하는 주된 방법은 수업을 통한 교육 및 훈련이다. 즉 학생들의 사고력을 향상시키는 수업 내용을 구성하고 이를 잘 운영하는 것이 대학과 교수의 중요한 역할인 것이다. 그럼에도 불구하고 실제 교수들은 이에 대한 적극적인 지원을 받지 못하고 있는 것으로 나타났다. 설문 결과에 나타난 바와 같이 소속 대학의 교수 활동 지원 중 가장 잘 이루어지지 못하고 있는 것은 '잘 가르친 성과에 대한 인센티브'였다. 반면 가장 잘 지원되고 있는 것은 '연구실적에 따른 인센티브 제공'이었다. 대학에서는 교수가 수행해야할 여러 역할 중 교육자로서의 역할보다 연구자로서의 역할을 강조하고 있는 것이다. 이러한 대학의 정책과 분위기는 실제 교수들의 활동에 영향을 미친다. 설문에 참여한 50% 이상의 교수들이 일주일 동안 가장 많은 시간을'연구 활동'에 소요하지만 '학생들의 과제나 시험 채점 또는 그에 대한 피드백'에는 거의 시간을 할애하지 않았다. 따라서 교수들이 연구 활동만큼 교수활동에 적극적으로 임하기 위해서는 학내 풍토 및 지원 정책의 변화가 필요하다. 이러한 변화는 교수들로 하여금 학생 역량 개발의 중요성을 인식하는데서 나아가 실제 교수활동을 강화하는 계기가 될 것이다. 구체적으로 새로운 교과목 및 교수 방법을 개발하거나 성실한 피드백 등으로 높은 평가를 받는 교수들에 대한 강력한 인센티브를 제공하는 것도 방법이 될 수 있다. 또한 대학교수·학습개발센터 등과 같이 학내에 이미 구축되어 있는 자원들을 통해 교수활동에 필요한 최신의 인적·물적 자원이 지속적으로 제공되어야 한다.

둘째, 교수 설문에 참여한 10개 대학의 특성에 따라 교수·학습 역량진단기준을 분석한 결과 ACE 사업 참여 대학의 교수 인식 및 활동이 참여하지 않은 대학보다 높은 것으로 나타났다. 구체적으로 ACE 사업에 참여한 대학의 교수들은 소속 대학의 학생 지원, 교수 활동에의 지원, 그리고 소속 대학 학생에 대해 비참여 대학의 교수들보다 좋은 평가를 내렸다. 이러한 점에서 볼 때 학부교육을 강화하기 위한 ACE 사업의 효과가 교수들의 인식에 긍정적인 영향을 미치고 있을 가능성이 있다. 이에 대해서는 보다 다양한 자료를 통해 심층적인 분석이 필요하겠지만 여전히 교수들의 인식과 관련이 있다고 볼 수 있다. 따라서 향후 지속적으로 전국 대학과 소속 교수들을 대상으로 대학 교육에 대한 인식 및 교육 활동에 대한 조사를 수행하는 것이 필요하다. 교수 설문 결과는 대학 교수의 인식 및 활동에 대한 광범위한 정보를 바탕으로 다양한 교육 정책의 영향력을 다각적으로 분석하기 위한 기초자료를 제공할 수 있을 것이다.

셋째, 교수-학생 간 상호작용은 다른 교수·학습 역량진단기준에 비해 낮은 수준이므로 이를 강화하기 위한 대학 기관 차원의 제도적 지원이 시급하다. 특히 교수 개인의 특성에 따라 교수·학습 역량 진단 기준을 분석한 결과 교육경험이 적을수록, 직위가 낮을수록, 60대보다는 50대가 학생과의 빈도 높은 상호작용을 가지고 있는 것으로 확인되었다. 따라서 보다 많은 교수들이 기존의 교수-학생 관계에서 변화하여 편하게 학생들을 만나고 상호간에 정보를 교환하기 위해서는 대학 차원의 지원이 필요하다. 상호작용의 증진을 위해서는 교수와 학생 간 서로에 대한 이해가 선행되어야 한다. 즉 교수들은 학생들의 상황과 관심사를 알 수 있어야 하며 학생들도 자신이 만나는 교수의 관심사와 활동에 대해 숙지하는 것이 중요하다. 따라서 대학은 종합정보시스템 등을 활용하여 교수들이 학생을 만나기전에 학생들의 여러 상황을 충분히 이해하고 만날 수 있도록 학업 및 사회적 활동에 대한 정보를 미리 제공할 필요가 있다. 학생들이 역시 자신이 만나기 원하는 교수에 대한 기초 정보를 알 수 있도록 상담 신청 및 활동을 시스템화하여 운영·지원하는 것 역시 도움이 될 수 있을 것이다. 무엇보다도 교수와의 상호작용은 학생들의 권리이자 학생의 지적, 정의적 성과에 상당한 영향을 미치는 활동이라는 점을 공유하는 학내 분위기 조성이 우선되어야 할 것이다.

나. 교수·학습과정에 대한 교수 및 학생 간 차이

본 설문에 교수 및 학생이 모두 참여한 A대학의 사례를 바탕으로 도출된 교수·학습과정에 대한 시사점은 다음과 같다.

첫째, A대학의 경우 교양 교육과정에 저학년 학생들의 요구를 반영하고 보다 개선된 교양 수업 운영을 위한 지원 체계를 구축할 필요가 있다. 먼저 A대학 교양 수업에 대해 교수들이 보고한 활동과 1,2학년 학생들이 경험한 활동 간 가장 큰 차이를 보인 것은'학습내용을 이해하기 위한 충분한 시간을 제공함'이었으며 그 다음은'지적호기심을 자극하도록 흥미롭게 수업을 구성함'으로 나타났다. 즉 교양 수업을 담당하는 교수들이 보고한 수업 운영과 학생들이 인식한 수업 경험 간에 괴리가 있음을 알 수 있다. 특히 이는 학생들이 보고한 교수·학습성과로 이어진다는 점에서 중요하게 인식할 필요가 있다. 저학년의 경우 교양 교육과정을 많이 이수하는 것을 감안하면'인문학적 소양'이 가장 향상된 역량으로 나타나야함에도 불구하고 학생들이 향상되었다고 인식하는 정도는 매우 낮은 수준이었다. 이러한 차이는 저학년 학생들이 원하는 교양 교육 과정의 구성과 수업 운영에 대한 기대가 교수들의 교육과정 구성 방안 및 수업 운영과 차이를 보이기 때문일 것이다. 따라서 A대학 저학년 학생들이 교양 교육과정에 대해 어떠한 요구를 가지고 있는지 또는 어떠한 수업 운영을 효과적이라고 인식하고 있는지 등에 대한 조사가 필요하며 이러한 객관적인 자료를 어떠한 방식으로 얼마나 교육과정에 반영할지를 고민해야 할 것이다. 덧붙여 도출되는 요구들이 실제 수업 운영에 반영될 수 있도록 필요한 제반 사항을 학내 부서 및 센터 등으로부터 적극적으로 지원받는 것 역시 중요하다.

둘째, 교수-학생 간 상호작용에 대해 A대학 교수와 학생 간 경험의 차이가 있는 것으로 확인되었다. 설문에 참여한 교수들은 수강신청, 수업내용, 시험 및 성적, 진로, 사적인 교류 모두 비교적 높은 교류 경험을 보고한 비율이 높은 반면 학생들은 높은 상호작용 경험을 보고하는 비율이 매우 낮았다. 특히 1,2학년의 경우 3,4학년보다 오히려 높은 상호작용을 보고하는 학생들이 적은 것으로 나타나 저학년 학생들이 교수님과의 관계에 어려움을 겪고 있는 것을 알 수 있다. 이러한 차이는 교수들이 자신들의 활동을 더 크게 인식하고 있거나 학생들 특히 저학년들이 교수와의 상호작용에 대한 다른 기대를 가지고 있기 때문일 가능성이 있다. 따라서 교수활동에 대한 추가적인 자료를 검토가 필요하며 동시에

저학년들이 생각하고 기대하는 교수와의 상호작용이란 무엇이며 학생들이 요구하는 바가 무엇인지에 대한 심층적인 조사를 통해 보다 효율적이고 유의미한 상호작용을 지원할 수 있을 것이다. 특히 대학 초기의 교수와의 관계는 향후 학생의 대학 적응과 학습에 중요한 영향을 미친다는 것을 감안할 때 저학년 학생들의 교수와의 관계 형성을 체계적으로 지원할 수 있는 제도적 방안(예, 신입생세미나, 평생지도교수제 등)의 도입도 함께 고려될 필요가 있다.

마지막으로 A대학은 대학에서 소속 학생들을 위해 마련하고 있는 다양한 지원 체제에 대한 홍보를 강화할 필요가 있다. 이는 교수들은 A대학이 학생들의 창의성 개발, 졸업 후 사회진출, 그리고 지역사회 봉사 및 교류 등의 영역에서 활발하게 학생지원을 위해 노력하고 있다고 생각하는 반면 학생들은 A대학이 요구하는 것은 주로 학업에 관련한 것이라고 생각하고 있는 것으로 나타났기 때문이다. 교수들의 경우 학생지원을 위한 정책을 마련하는 입장에 있으므로 비교적 학생지원 체제에 대한 인지도가 있지만 정작 이를 활용해야 하는 학생들은 창의성 개발, 사회진출, 지역사회와의 교류 프로그램에 대해 대부분 알지 못하거나 혜택을 받지 못하고 있는 것을 알 수 있다. 따라서 실제 A대학 내에서 추진되고 있는 학생 지원에 대한 구체적인 프로그램 및 정책을 목록화하고 학내 모든 구성원 특히 학생들이 인지하고 활용할 수 있도록 적극적인 홍보 방안을 마련하는 것이 필요할 것이다.

Ⅶ. NASEL과 대학 내 데이터와의 연계분석 및 활용방안

1. 분석개요 및 방법

2. 대학의 교수·학습역량 분석사례

3. 시사점 및 종합논의

Ⅶ. NASEL과 대학 내 데이터와의 연계분석 및 활용방안

대학의 교수·학습 질 제고를 위해서는 객관적이고 타당한 데이터에 기반한 전략 수립이 필요하다. 이러한 차원에서 KEDI-NASEL 데이터는 대학생의 교수·학습과정에 대한 종합적 정보를 전달하는 역할을 담당하고 있다(유현숙 외, 2013). 그러나 각 대학에서 이를 활용하기 위해서는 자체 데이터와 연계하여 분석하는 과정이 필요하며, 이를 대학의 자체 평가 방안 수립, 교수·학습방안 탐색 등에 활용할 수 있도록 지원해야 한다.

여기서는 D대학교의 다양한 기관에서 수집하는 자료를 바탕으로 KEDI-NASEL 데이터(교수·학습 역량진단기준별)와 연계한 사례 및 분석결과를 제시하고자 한다. 이를 통해 대학(단과대학, 학과, 본부) 차원의 교수·학습 질 관리 전략을 모색하고 시사점(논의)을 도출하였다.

1. 분석개요 및 방법

대부분의 대학에서는 아래 〈표 Ⅶ-1〉과 같은 대학 자체 데이터를 보유하고 있다. 이러한 데이터들은 학내 각 기관에 분산되어 있으며, 조사대상별 확보 자료 등이 모두 다르다. 예를 들어, D대학교의 경우, 입학처에서는 신입생을 대상으로 입학유형별, 전형별, 성별, 등록여부, 학생부점수, 면접점수, 학점 및 이탈률 등에 대한 실태조사를 실시하고 있으며, 매년 분석보고서를 발행하고 있다. 교무처, 취업지원팀, 교육개발센터, 학생생활상담센터, 외국어교육센터, LINC 사업단 외에 각 담당부서에서는 대학정보공시 데이터를 수집, 보유하고 있다. LINC 사업단에서는 특히 졸업생의 취업만족도를 조사하여 현장밀착형 산학협력선도사업을 수행하기 위한 기초자료로 활용하고 있다. 이 외에도 학내에 분산된 자료가 다수 있으나, 지금까지 자체 데이터와 연계하여 학생들의 학습과정과 연계하여 분석한 사례는 거의 없었다고 할 수 있다.

〈표 Ⅶ-1〉 D대학교 기관별 보유 데이터 예시

데이터 관리	대상	주요 자료
입학처	신입생	실태조사 : 입학 유형별, 전형별, 성별, 등록여부, 학생부점수, 면접점수, 학점 및 이탈률(연도별)
교무처	전체	학점, 졸업률, 이탈률 등
취업지원팀(학과)	전체	취업 정보
교육개발센터	전체	학습과정, 프로그램 참여, 만족도 등
학생생활상담센터	신입생 실태조사 전체	인구 통계적 특성, 경제적 여건, 대학입학 동기, 대학이미지, 생활 및 건강, 가치관, 상담요구, 진로태도 등 심리·상담검사, 진단검사 결과 등
외국어교육센터	전체	외국어 점수
LINC 사업단	졸업생	취업만족도, 현장학습, Capston Design, 창의설계 이수자수
각 담당부서	전체	대학정보공시

D대학교는 2012년도와 2013년, 2014년도의 3개 년도에 걸쳐 KEDI-NASEL 조사에 참여하였다. 조사결과는 자체보고서 발간을 통해 분석결과를 보고하고 있다. 특히 2013년도에는 대학교육역량강화사업의 일환으로, 교육개발센터가 주관이 되어 NASEL 설문지 문항에 대학 자체조사 문항을 추가하여 자체 오프라인(페이퍼) 설문조사를 실시하였다. 오프라인 설문조사를 실시한 이유는, 한국교육개발원 조사에 응답한 학생 수는 재학생의 5% 내외이기 때문에 실제 대학이 관심을 가지고 있는 학과별, 단과대학별 비교 분석 자료로는 적합성이 낮았기 때문이다. 다시 말해, 한국교육개발원이 각 대학별로 수집한 자료는 대학별 비교는 가능하지만, 대학 내에서 유의미한 정보를 얻기에는 표집수가 적어 학과별, 단과대학별 분석이 불가능한 경우가 많기 때문이다. 또한 대학 내부에서 정책 방안을 도출하기 위해 관심을 가지고 있는 부분을 NASEL 조사에서는 별도로 얻기가 어렵기 때문에, NASEL 조사결과를 통해 얻을 수 있는 정보에는 한계가 있다.

D대학교는 자체 데이터조사를 통해 대학이 관심을 가지고 있는 조사 문항을 추가로 확보할 수 있었으며, 오프라인 조사에서는 한국교육개발원 조사에 참여한 학생인 5%보다 훨씬 많은 약 49%의 재학생이 참여하여 학과별, 단과대학별 비교 분석이 가능한 자료를

확보할 수 있었다. 자체 조사 자료는 별도의 분석을 통해 결과보고서를 작성하였으며, 각 학과별, 단과대학별로 결과보고서를 송부하여 학과평가, 학과 특성화프로그램 및 학생 질 관리 등에 활용하도록 하였다.

본 연구에서는 지금까지 D대학교가 축적한 NASEL 조사결과에 대해, 대학 전체 차원의 교수·학습역량 강화방안, 단과대학 차원의 교수·학습역량 강화 방안으로 구분하여 분석 결과를 제시하고자 한다. 대학 전체 차원의 방안을 도출하기 위해서는 각 연도별 조사결과를 분석하고, 상관분석, 회귀분석, 차이분석 등을 실시하였다. 단과대학 차원의 방안을 도출하기 위해서는, 2013년도에 자체적으로 조사한 결과를 중심으로 분석하였다. 당초 의도한 NASEL 결과와 대학 내 자료의 연계를 모색하였으나 자료수집의 한계로 인해 직접적인 연계 분석을 실시하지는 못하였다. 이러한 한계는 추후 각 대학별로 어떻게 자료를 수집하고 분석할 것인지에 대한 모형이 수립되고 대학 차원의 정책이 수립되면서 보완되어 나가야 할 것이다. 이상의 분석결과를 중심으로 시사점 및 정책적 제언을 도출하였다.

2. 대학의 교수·학습역량 분석사례

가. 대학 전체 차원의 교수·학습역량 강화방안

여기서는 2012년도부터 실시한 NASEL 조사결과를 중심으로 전체 대학에 대한 교수·학습 역량진단기준 분석을 실시한 결과를 제시하고자 한다. 먼저, 조사연도별 교수·학습 역량진단기준별 결과를 비교 분석한 결과, 각 연도별로 증감현상이 달리 나타났다. 즉, 연도별로 증가 후 감소한 역량은 전공 교수·학습 만족도(M-STL), 교양 교수·학습 만족도(L-STL), 능동적·협력적 학습활동(PCL)이었으며, 교수-학생 상호작용(SFI) 역량은 2013년도 자체조사에서는 다소 증가하였으나 KEDI 조사에서는 감소하는 경향을 보이고 있다. 교수·학습성과(TLO) 및 학생지원의 질(QSS) 역량은 2013년도에 비해 다소 증가하는 경향을 보이고 있다. 이러한 교수·학습 역량진단기준별 증감현상에 대한 이유에 대해서는 보다 정밀한 분석이 필요할 것으로 보인다.

〈표 Ⅶ-2〉 연도별 교수·학습 역량진단기준 평균 비교

구분	2012(KEDI) (N=505)	2013(KEDI) (N=849)	2013(자체) (N=8,879)	2014(KEDI) (N=245)
교수-학생 상호작용	1.92(.548)	1.69(.609)	2.01(.481)	1.61(.515)
능동적·협력적 학습활동	2.27(.542)	2.26(.583)	2.18(.400)	2.12(.592)
교양 교수·학습 만족도	3.16(1.157)	2.77(.503)	2.32(.483)	2.06(.779)
전공 교수·학습 만족도	2.62(.542)	2.86(.485)	2.47(.532)	2.42(.626)
교수·학습성과	2.35(.544)	2.33(.577)	2.30(.523)	2.42(.629)
학생지원의 질	3.10(.632)	2.20(.647)	2.55(1.060)	2.64(.607)

둘째, 교수·학습 역량진단기준 간 상관관계를 분석하였다(〈표 Ⅶ-3〉 참조). 먼저, 2014년도 데이터를 바탕으로 교수·학습 역량진단기준 간 상관분석을 실시한 결과, 대부분의 역량은 $p<.05$ 이상의 수준에서 통계적으로 유의미한 상관관계를 보이는 것으로 나타났다. 그러나 능동적·협력적 학습활동과 학생지원의 질, 능동적·협력적 학습활동과 교양 교수·학습 만족도, 교수-학생 상호작용과 교양 교수·학습 만족도 간에는 유의미한 상관관계가 나타나지 않았다. D대학교 학생들의 능동적·협력적 학습활동, 전공 교수·학습 만족도, 교수-학생 상호작용, 교수·학습성과는 상호 매우 높은 상관을 보이고 있다고 할 수 있다. 특히 전공 교수·학습 만족도는 능동적·협력적 학습활동과는 상관이 낮았던 학생지원의 질 및 교양 교수·학습 만족도와도 높은 상관을 보이는 것으로 나타난 점이 특징적이다. 즉 D대학의 학생들은 전공 교수·학습 만족도는 교양 교수·학습 만족도 및 대학의 학생지원과 정적인 상관관계가 있으나, 능동적·협력적 학습활동 정도는 대학의 학생지원이나 교양 교수·학습 만족도보다는 교수-학생 상호작용, 학습성과 등과 밀접한 관련이 있다고 할 수 있다. 특히 교수·학습성과는 모든 교수·학습 역량진단기준과 유의미한 상관이 있는 것으로 나타났다.

〈표 Ⅶ-3〉 교수·학습 역량진단기준 간 상관분석(2014)

	능동적·협력적 학습활동	전공 교수·학습 만족도	교수-학생상호작용	학생지원의 질	교수·학습 성과	교양 교수·학습 만족도
능동적·협력적 학습활동	1					
전공 교수·학습 만족도	.229**	1				
교수-학생 상호작용	.488**	.254**	1			
학생지원의 질	.106	.269**	.169**	1		
교수·학습성과	.463**	.435**	.366**	.137*	1	
교양 교수·학습 만족도	.162	.277**	.099	.260**	.172**	1

*p〈.05 **p〈.01 ***p〈.001

셋째, 교수·학습성과에 영향을 미치는 변수를 탐색하기 위하여 회귀분석을 실시하였다. 회귀분석시 2013년도 사례 분석(유현숙 외, 2013)에서 활용한 모형을 사용하여 비교분석을 함께 실시하였다.

〈표 Ⅶ-4〉 교수·학습성과(TLO) 세부 변인

변인	영역	문항 수	세부 문항
종속 변인	지식습득	2	직업관련 지식, 전공분야지식
	인지역량	7	효과적으로 말하기, 글쓰기, 비판적 사고, 컴퓨팅&정보기술사용, 양적 자료 이해, 창의성개발, 인문적 소양
	자기관리	4	시간관리, 스트레스관리, 자기이해, 자기주도
	대인관계	5	팀워크, 가치관정립, 공동체의식, 다문화이해, 문제해결능력

각 변수별 기술통계 자료는 아래 〈표 Ⅶ-5〉와 같다.

〈표 Ⅶ-5〉 교수·학습성과(TLO) 영향요인 변수별 기술통계 (N=244)

변수명		평균	표준편차
종속변수	학습성과(전체)	2.4184	.63019
	지식습득	2.6066	.75830
	인지역량	2.2155	.63960
	자기관리	2.2613	.67596
	대인관계	2.2820	.67465
독립변수	나이	2.1967	.52335
	성별	1.4631	.49966
	부학력	1.7418	.97865
	모학력	1.4918	.85342
	입학유형	1.0410	.19866
	전형유형	1.5369	.53927
	학기	2.6270	1.21895
	계열	3.3648	1.69061
	전공이수유형	1.3648	.59676
	직전학기 평균학점	27.6909	41.70833
	수업준비시간	2.1516	1.84077
	수업 외 준비시간	2.3811	2.19760
	거주형태	2.2869	1.32391
	통학시간	4.7828	16.25434
	군경력	3.3484	6.26092
	졸업 후 진로	2.5369	2.32597
	능동적·협력적 학습활동	2.1291	.58943
	전공 교수·학습 만족도	2.4231	.62681
	교수-학생 상호작용	1.6099	.51421
	학생지원의 질	2.6446	.60832
	교양 교수·학습 만족도	2.0689	.77800

아래 〈표 Ⅶ-6〉에 제시된 전체 학습성과에 대한 회귀분석결과에 의하면, 변수 간 다중공선성(VIF)은 없었고, D대학 학생들의 학습성과에 영향을 미치는 변수는 능동적·협력적 학습활동, 전공 교수·학습 만족도, 교수-학생 상호작용으로 나타났다. D대학 학생들의 학습성과는 나이, 성별, 부모학력, 전공유형 등 개인·환경적 변수의 영향보다는 교수·학습 역량진단기준에 더 많은 영향을 받는다고 할 수 있다.

〈표 Ⅶ-6〉 회귀분석결과(전체 교수·학습성과)

모형	비표준화 계수		t	유의확률	공선성 통계량	
	B	표준오차			공차	VIF
(상수)	.573	.371	1.542	.124		
나이	.098	.084	1.164	.246	.555	1.803
성별	.014	.076	.182	.856	.745	1.343
부학력	-.015	.045	-.336	.737	.557	1.797
모학력	.059	.052	1.117	.265	.539	1.854
입학유형	-.088	.180	-.487	.626	.843	1.187
전형유형	.019	.065	.291	.772	.869	1.151
학기	.039	.047	.836	.404	.327	3.061
계열	-.035	.021	-1.630	.104	.837	1.195
전공이수유형	-.014	.060	-.232	.816	.838	1.193
직전학기 평균학점	.000	.001	-.129	.897	.391	2.560
수업준비시간	.013	.021	.602	.548	.714	1.401
수업 외 준비시간	-.018	.018	-1.024	.307	.728	1.374
거주형태	.004	.026	.146	.884	.934	1.071
통학시간	-.004	.002	-1.692	.092	.929	1.077
군경력	.002	.005	.371	.711	.938	1.067
졸업 후 진로	-.033	.015	-2.227	.027	.923	1.083
능동적·협력적 학습활동	.322	.068	4.757	.000	.679	1.473
전공 교수·학습 만족도	.284	.062	4.570	.000	.710	1.409
교수-학생 상호작용	.187	.078	2.390	.018	.666	1.501
학생지원의 질	-.015	.060	-.247	.805	.807	1.239
교양 교수·학습 만족도	.054	.049	1.103	.271	.733	1.364
R^2	.397					

* p〈.05 **p〈.01 ***p〈.001

교수·학습성과별 회귀분석 결과는 〈표 Ⅶ-7〉와 같으며, 통계적으로 유의미한 독립변수를 중심으로 분석결과를 제시하면 다음과 같다. 지식습득 성과에 영향을 미치는 독립변수는 통학시간, 능동적·협력적 학습활동, 전공 교수·학습 만족도로 나타났다. 특히 통학시간이 짧을수록 전공 혹은 직업관련 지식습득 성과가 높다는 점이 특징적이다. 인지역량 성과는 졸업 후 진로가 전공 관련 취업과 관련될수록, 능동적·협력적 학습활동, 전공 교수·학습 만족도, 교수-학생 상호작용 등이 높을 때 더 많은 영향을 받는 것으로 나타났

다. 자기관리 성과는 능동적·협력적 학습활동, 전공 교수·학습 만족도, 교수-학생 상호작용, 학생지원의 질 등의 영향이 유의미하게 나타났고, 학교의 지원 정도에 따른 자기관리 차이가 있는 것으로 나타났다. 대인관계 성과는 졸업 후 진로가 전공과 관련되고, 능동적·협력적 학습활동, 전공 교수·학습 만족도, 교수-학생 상호작용, 학생지원의 질 등의 영향이 크게 미치는 것으로 나타났다. D대학교 학생들의 학습성과에 성별, 나이, 전공이수유형 등의 영향은 나타나지 않았다.

이러한 결과는 2013년도 분석결과와는 매우 다른 양상을 보여주고 있는데, 2013년도 분석에서는 학기, 계열, 전공이수유형, 모학력, 부학력 등의 영향이 학습성과 세부변수별로 달리 나타났으나, 2014년도 분석에서는 이러한 변수들의 영향력이 거의 나타나지 않았다. 능동적·협력적 학습활동, 교수-학생 상호작용, 학생지원의 질 등 교수·학습 역량진단 기준이 학습성과에 미치는 영향은 2013년도 분석결과와 공통적이었으나, 전공 교수·학습 만족도이 모든 학습성과별 회귀분석결과에서 유의미한 영향을 미치는 변수로 나타났다는 점이 특징적이라고 할 수 있다.

〈표 Ⅶ-7〉 교수·학습성과별 회귀분석결과

모형	지식습득			인지역량			자기관리			대인관계		
	비표준화 계수		t	비표준화 계수		t	비표준화 계수		t	비표준화 계수		t
	B	SE		B	SE		B	SE		B	SE	
(상수)	1.070	.479	2.235	-.019	.365	-.052	.247	.423	.584	.202	.401	.504
나이	.160	.109	1.474	.059	.083	.709	.051	.096	.531	.088	.091	.967
성별	-.152	.098	-1.544	.173	.075	2.314	.051	.087	.586	-.149	.082	-1.808
부학력	-.021	.058	-.364	.003	.044	.062	.007	.051	.133	.001	.049	.011
모학력	.059	.068	.877	.065	.051	1.262	.051	.060	.849	.073	.057	1.283
입학유형	-.201	.232	-.867	.007	.177	.040	-.053	.205	-.256	-.238	.195	-1.222
전형유형	.009	.084	.109	.026	.064	.399	.023	.074	.307	.001	.071	.008
학기	.023	.061	.381	.058	.046	1.247	.030	.054	.566	.097	.051	1.906
계열	-.028	.027	-1.028	-.031	.021	-1.488	-.033	.024	-1.371	-.027	.023	-1.163
전공이수	.052	.077	.665	-.102	.059	-1.733	-.087	.068	-1.271	-.036	.065	-.558
직전학기 평균학점	.000	.002	-.167	.000	.001	-.301	-.001	.001	-.485	.002	.001	1.620
수업준비 시간	.021	.027	.783	.000	.021	.009	-.004	.024	-.164	.032	.023	1.388

모형	지식습득			인지역량			자기관리			대인관계		
	비표준화 계수		t	비표준화 계수		t	비표준화 계수		t	비표준화 계수		t
	B	SE		B	SE		B	SE		B	SE	
수업 외 준비시간	-.020	.023	-.873	-.011	.017	-.655	.017	.020	.836	-.017	.019	-.894
거주형태	-.001	.033	-.042	-.002	.025	-.099	-.018	.029	-.627	-.001	.028	-.023
통학시간	-.006	.003	-2.125*	-.001	.002	-.352	.000	.002	.180	-.003	.002	-1.484
군경력	.001	.007	.146	.003	.005	.621	.001	.006	.126	.002	.006	.390
졸업 후 진로	-.032	.019	-1.680	-.029	.014	-2.038*	-.022	.017	-1.304	-.033	.016	-2.109*
능동적·협력적 학습활동	.272	.087	3.121**	.374	.066	5.627***	.218	.077	2.834**	.219	.073	2.994**
전공 교수·학습 만족도	.408	.080	5.089***	.154	.061	2.517**	.163	.071	2.298*	.259	.067	3.856***
교수-학생 상호작용	.195	.101	1.930	.197	.077	2.569**	.234	.089	2.625**	.332	.085	3.925***
학생지원의 질	-.098	.077	-1.264	.075	.059	1.265	.236	.068	3.454***	.196	.065	3.021**
교양 교수·학습 만족도	.004	.064	.058	.108	.048	2.227	.064	.056	1.138	-.007	.053	-.130
R^2	.308			.436			.321			.386		

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

넷째, 총 6개의 교수·학습 역량진단기준과 2013년도 대학 자체조사 항목인 CTL 참여 간 상관분석을 실시한 결과를 〈표 Ⅶ-8〉에 제시하였다. 2014년도 조사에서는 CTL 참여 등 대학에서 관심을 가지고 있는 문항을 추가로 수집하지 못하였기 때문에 2013년도 자료를 사용하였다. 분석결과에 의하면, 전공 교수·학습 만족도 역량을 제외한 6개 교수·학습 역량진단기준은 모두 p<.001 수준에서 통계적으로 유의미한 상관이 있는 것으로 나타났다. 즉, CTL 프로그램에 많이 참여한 학생일수록 교수·학습 역량이 높은 것으로 나타났다.

〈표 Ⅶ-8〉 교수·학습 역량진단기준과 CTL 참여 간 상관분석(2013 자체조사)

	능동적·협력적 학습활동	교수-학생 상호작용	교양 교수·학습 만족도	전공 교수·학습 만족도	교수·학습성과	학생지원의 질	CTL 참여경험
능동적·협력적 학습활동	1						
교수-학생 상호작용	.395**	1					
교양 교수·학습 만족도	.352**	.186**	1				
전공 교수·학습 만족도	.392**	.206**	.651**	1			
교수·학습 성과	.643**	.298**	.390**	.506**	1		
학생지원의 질	.423**	.291**	.300**	.319**	.388**	1	
CTL참여경험	.218**	.164**	.032**	.007	.116**	.120**	1

** p〈.01

다섯째, 교수·학습 역량진단기준과 CTL 참여 간 차이검증을 실시한 결과, 모든 교수·학습 역량진단기준에서 CTL 프로그램에 많이 참여한 학생들의 평균이 높은 것으로 나타났으며, 이는 통계적으로도 유의한 수준이었다. 특히 능동적·협력적 학습활동, 교수-학생 상호작용, 교양 교수·학습 만족도, 교수·학습성과 역량기준의 경우 5회 이상 CTL 프로그램 참여 학생들의 평균점수가 다른 참여횟수에 비해 가장 높게 나타났다. 이러한 결과는 CTL 프로그램 참여가 교수·학습역량을 높이는데 기여하고 있음을 보여주는 것이다.

〈표 Ⅶ-9〉 교수·학습 역량진단기준과 CTL 참여 간 차이분석(2013 자체조사)

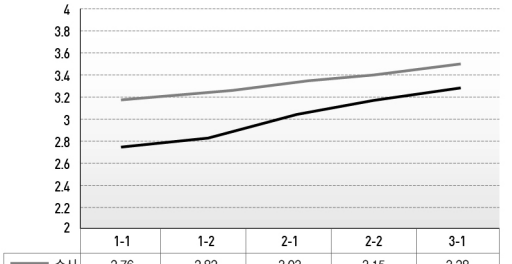
		N	평균	표준편차	F	유의확률	사후검증
능동적·협력적 학습활동	없음	6,455	2.069	.4320	150.279	.000	3~4회, 5회 이상 〉 1~2회 〉 없음
	1~2회	1,762	2.223	.4525			
	3~4회	607	2.392	.5125			
	5회이상	96	2.427	.6266			
	합계	8,920	2.125	.4555			
교수·학생 상호작용	없음	6,455	1.967	.4603	82.921	.000	3~4회, 5회 이상 〉 1~2회 〉 없음
	1~2회	1,762	2.084	.4717			
	3~4회	607	2.220	.5312			
	5회이상	96	2.271	.6182			
	합계	8,920	2.011	.4760			
교양 교수·학습 만족도	없음	6,455	2.997	.8248	5.041	.002	5회 이상 〉 1~2회
	1~2회	1,762	3.005	.8651			
	3~4회	607	3.073	.8718			
	5회이상	96	3.284	.9803			
	합계	8,920	3.007	.8386			
전공 교수·학습 만족도	없음	6,455	3.269	.6930	3.599	.013	-
	1~2회	1,762	3.301	.7097			
	3~4회	607	3.222	.7937			
	5회이상	96	3.430	.9131			
	합계	8,920	3.274	.7066			
교수·학습 성과	없음	6,455	2.249	.5611	41.233	.000	1~2회, 3~4회, 5회 이상 〉 없음
	1~2회	1,762	2.365	.5440			
	3~4회	607	2.447	.6009			
	5회이상	96	2.485	.7335			
	합계	8,920	2.288	.5665			
학생 지원의 질	없음	6,455	2.436	1.1175	46.845	.000	1~2회, 3~4회, 5회 이상 〉 없음
	1~2회	1,762	2.706	1.1029			
	3~4회	607	2.835	1.0679			
	5회이상	96	2.802	1.2345			
	합계	8,920	2.521	1.1212			

다. 단과대학 차원의 교수·학습 역량 강화방안

여기서는 D대학의 A단과대학을 중심으로 2013년도 NASEL 자체 조사 자료와 대학 자체 데이터를 연계하여 분석을 실시한 결과를 제시하고자 한다. 그러나 자료수집의 한계 및 기술적 문제로 인해 각 기관에서 보유하고 있는 학생데이터와 NASEL 자료를 직접적으로 연계하여 분석하지는 못하였으나, 향후 연계 분석의 가능성을 모색하였다는데 의의가 있다.

1) 선정 근거

A단과대학은 사회계열 단과대학으로, 총 8개 학과가 있으며, 남학생 391명, 여학생 278명의 총 669명의 학생이 재학하고 있다. NASEL 자료와 대학 자체 데이터를 연계 분석하기 위해, A단과대학을 선정한 근거는 다음과 같다. 먼저, 입학처에서 발간한 '입학통계분석 연구보고서(2012)'에 제시된 결과에 의하면([그림 Ⅶ-1] 참조), A단과대학의 경우 전형 유형에 따라 학점, 이탈률에 큰 차이를 보이는 것으로 나타나고 있다. 둘째, '학생생활상담센터 신입생 실태조사(2012)'결과에 의하면, A단과대학의 경우 학과/전공만족도가 가장 낮은 대학으로 나타나고 있다. 즉 입학처와 학생생활연구소 조사 결과에 의하면 A단과대학 학생들은 다른 단과대학에 비해 이탈률 및 만족도가 낮게 나타나고 있어, 이러한 현상과 NASEL 교수·학습 역량진단기준 간 관계를 분석하여 학과 운영 등에 대한 시사점을 도출하고자 하였다.



	1-1	1-2	2-1	2-2	3-1
수시	2.76	2.82	3.03	3.15	3.28
정시	3.17	3.22	3.31	3.4	3.5

[그림 1] 2010년 정시 및 수시 입학생의 학위성취도(확정) 추이

〈표 3〉 수식-단과대학교 미달율(단위%)

	일반 전형	DU자기 추천자	교사 추천자	전문계고	기회균형 선발	농어촌 학생	전체	확대 필요 전형
대학	2.0	3.6	2.2		0.0	0.0	2.2	일반전형
대학	0.0	8.3	9.4			0.0	5.3	일반전형
대학	2.7	0.0	2.7		0.0	0.0	2.0	DU자기 추천
대학	2.0	4.5	6.0	8.8	22.2	10.0	4.8	일반전형
과학	3.7	3.7	6.5		0	7.1	4.5	-
과학	2.4	0.0	0.0	33.3		0.0	2.9	DU자기 추천
대학	2.3	3.1	7.1	9.4	20.0	0.0	4.5	일반전형

[그림 Ⅶ-1] A 단과대학 특성

2) A단과대학 2013 대학 자체조사 응답 결과

2013년도 대학 자체적으로 실시한 NASEL 조사에 A단과대학 학생들 중 응답자에 대한 배경변인별 분석결과는 〈표 Ⅶ-10〉과 같다. 입학유형별로 보면 수시일반으로 입학한 학생이 42.5%로 가장 많고 정시일반이 36.9%로 나타났다. 특별전형별로 보면 입학사정관전형 16.6%, 농어촌특별전형 14.1%로 나타났다. 출신고교별로는 인문계 문과(64.2%), CTL 참여는 한 번도 하지 않음(58.2%), 고교내신별로는 3~4등급(60.9%)가 가장 높게 나타났다.

〈표 Ⅶ-10〉 A단과대학 2013 대학 자체조사 응답자 배경변인

입학유형		특별전형		출신고교		CTL 참여		고교 내신	
수시일반	42.5	입학사정관	16.6	인문계문과	64.2	없음	58.2	1~2등급	11.4
수시특별	11.4	농어촌특별	14.1	인문계이과	17.4	1~2회	24.5	3~4등급	60.9
정시일반	36.9	특성화고	4.2	전문계열	10.6	3~4회	15.5	5등급~	27.7
정시특별	2.5	기초생활	2.5	특목고	6.3	5회 이상	1.8		
전문대 중퇴 후 편입	1.3	장애인	1.8	기타	1.6				
전문대 졸업 후 편입	2.2	없음	60.6						
4년제 중퇴 후 편입	0.7								
4년제 졸업 후 편입	0.2								
기타									

3) A단과대학 학생들의 교수·학습 역량 차이 분석

가) 교수·학습 역량진단기준과 학생 배경변인 간 상관분석

앞서 제시한 A단과대학 학생들의 교수·학습 역량진단기준과 배경변인 간 상관분석 결과를 보면(〈표 Ⅶ-11〉 참조), A단과대학 학생들의 교수·학습역량 간에는 모두 유의미한 상관관계가 있는 것으로 나타났다. A단과대학 학생들의 CTL 참여경험은 교양 교수·학습 만족도, 교수·학습성과, 학생지원의 질과는 상관이 없었으며, 능동적·협력적 학습활동,

교수-학생 상호작용, 전공 교수·학습 만족도 등에서는 통계적으로 유의미한 상관이 있었다. 학생배경변인 중 출신고교와 교수·학습 역량진단기준 간 통계적으로 유의미한 상관은 나타나지 않았다. 그러나 수시전형은 능동적·협력적 학습활동, 교양 교수·학습 만족도과 상관이 유의미하게 나타났고, 특별전형은 교수-학생 상호작용에 대해서만 유의미한 상관이 있는 것으로 나타났다. 앞서 입학처에서 보고한 입학유형별 이탈률 등의 차이는 교수·학습역량의 차이보다는 다른 요인에 기인하고 있는 것으로 보인다.

〈표 Ⅶ-11〉 A단과대학 학생들의 교수·학습 역량진단기준과 배경변인 간 상관분석

	능동적·협력적 학습활동	교수-학생 상호작용	교양 교수·학습 만족도	전공 교수·학습 만족도	교수·학습 성과	학생 지원의 질	CTL	수시 전형	특별 전형	출신 고교
능동적·협력적 학습활동	1									
교수-학생 상호작용	.434**	1								
교양 교수·학습 만족도	.498**	.264**	1							
전공 교수·학습 만족도	.516**	.214**	.800**	1						
교수·학습성과	.719**	.299**	.509**	.564**	1					
학생지원의 질	.451**	.359**	.408**	.403**	.463**	1				
CTL참여경험	.088**	.083*	.062	.067*	.048	.034	1			
수시전형	-.073*	-.030	-.089**	-.010	-.051	.002	.733**	1		
특별전형	-.071	-.084*	-.010	-.011	-.063	-.044	-.064	-.075*	1	
출신고교	.028	.007	.002	.031	.006	.017	.165**	.138**	-.091*	1

* p〈.05 ** p〈.01 *** p〈.001

나) A단과대학 학생들의 교수·학습 역량진단기준과 CTL 참여 간 차이분석

A단과대학 학생들의 교수·학습 역량진단기준과 CTL 참여 간 차이분석을 실시한 결과(〈표 Ⅶ-12〉 참조), 능동적·협력적 학습활동, 교수-학생 상호작용에 대해서는 3~4회 이상 참여한 학생들과 그렇지 않은 학생 간 차이가 유의미하게 나타났다. 통계적으로 유의미한 차이는 아니었으나, 교양 교수·학습 만족도, 전공 교수·학습 만족도, 교수·학습성과

역량은 CTL 프로그램에 5회 이상 참여한 학생들의 평균이 가장 높게 나타났다. 이러한 결과는 A단과대학 학생들의 경우, 대학 재학기간 중 최소 3~4회 이상 CTL 프로그램 참여가 이루어질 경우 교수·학습역량이 매우 높아질 수 있으며, 특히 교양 및 전공만족도, 학습성과 등을 높이는데 기여할 수 있는 여지가 매우 많다는 것을 시사한다.

〈표 Ⅶ-12〉 A단과대학 학생들의 교수·학습 역량진단기준과 CTL 참여 간 차이분석

		N	평균	표준편차	F	유의확률	사후검증
능동적·협력적 학습 활동	없음	535	2.215	.5270	3.715	.011	3~4회 〉 없음
	1~2회	225	2.247	.6321			
	3~4회	143	2.396	.6454			
	5회이상	17	2.208	.6656			
	합계	920	2.251	.5787			
교수-학생 상호 작용	없음	535	2.025	.5853	3.965	.008	3~4회 〉 없음 3~4회 〉 1~2회
	1~2회	225	2.031	.6838			
	3~4회	143	2.223	.6767			
	5회이상	17	2.005	.7183			
	합계	920	2.057	.6308			
교양 교수·학습 만족도	없음	535	2.947	.9158	1.438	.230	
	1~2회	225	2.967	1.0119			
	3~4회	143	3.121	.9688			
	5회이상	17	3.136	.9871			
	합계	920	2.982	.9503			
전공 교수·학습 만족도	없음	535	3.136	.7830	1.460	.224	
	1~2회	225	3.178	.8763			
	3~4회	143	3.287	.8541			
	5회이상	17	3.319	.8219			
	합계	920	3.173	.8192			
교수·학습 성과	없음	535	2.335	.6078	.977	.403	
	1~2회	225	2.337	.6466			
	3~4회	143	2.412	.6791			
	5회이상	17	2.513	.6492			
	합계	920	2.351	.6296			
학생 지원의 질	없음	535	2.451	1.1685	.707	.548	
	1~2회	225	2.438	1.2612			
	3~4회	143	2.606	1.2293			
	5회이상	17	2.478	1.3479			
	합계	920	2.472	1.2040			

* p〈.05 ** p〈.01 *** p〈.001

여기서 분석결과표로 제시하지는 않았으나, A단과대학 내 학년별, 성별에 따른 교수·학습 역량진단기준 차이는 없는 것으로 나타났다. 이는 전체 대학 분석결과에서 4학년, 남학생의 교수·학습역량이 높게 나타난 것과 다소 차이를 보이는 것이다. CTL 프로그램에는 2학년이 가장 많이 참여한 것으로 나타났다. 그러나 단과대학 내 학과별로는 CTL 프로그램 차이가 있는 것으로 나타났는데, A단과대학 내 B학과의 경우 응답자의 37%가 CTL 프로그램에 3회 이상 참여했다고 응답하여 다른 학과와 큰 차이를 보였다. 향후 단과대학 내 학과별 차이에 대해서는 보다 심층적 분석을 실시할 필요가 있다.

다) A단과대학 학생들의 교수·학습 역량진단기준과 수시전형별 차이분석

A단과대학 학생들의 교수·학습 역량진단기준과 수시전형별 차이를 분석한 결과, 능동적·협력적 학습활동, 교양 교수·학습 만족도, 학생지원의 질에 대해서는 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 수시특별전형으로 입학한 학생들의 경우 수시일반, 정시일반, 정시특별입학생에 비해 능동적·협력적 학습활동, 교양 교수·학습 만족도, 전공 교수·학습 만족도, 학생지원의 질 역량이 가장 높았다. 수시특별전형은 주로 학생부 내신 성적과 면접을 통해 선발하는 학생들이다. 이러한 학생들은 대학입학 후 교수·학습역량이 높아질 가능성이 높기 때문에 입학 후에 이탈률 역시 높을 가능성이 있다. 따라서 이에 대한 추적 관찰을 통해 이탈률을 낮추기 위한 방안이 모색되어야 한다.

〈표 Ⅶ-13〉 A단과대학 학생들의 교수·학습 역량진단기준과 수시전형별 차이분석

		N	평균	표준편차	F	유의확률	사후검증
능동적·협력적 학습 활동	수시일반	418	2.229	.5972	2.632	.004	-
	수시특별	112	2.407	.6056			
	정시 일반	363	2.178	.6155			
	정시 특별	25	1.913	.7103			
	합계	984	2.214	.6190			
교수-학생 상호작용	수시일반	418	2.013	.6582	1.642	.090	-
	수시특별	112	2.179	.7244			
	정시 일반	363	1.993	.6842			
	정시 특별	25	1.874	.4960			
	합계	984	2.019	.6753			
교양 교수·학습 만족도	수시일반	418	2.947	.9798	2.043	.027	-
	수시특별	112	3.079	1.0069			
	정시 일반	363	2.861	1.0697			
	정시 특별	25	2.785	1.1510			
	합계	984	2.906	1.0351			
전공 교수·학습 만족도	수시일반	418	3.068	.9227	.875	.556	-
	수시특별	112	3.307	.8073			
	정시 일반	363	3.076	.9655			
	정시 특별	25	3.046	1.0738			
	합계	984	3.098	.9301			
교수·학습 성과	수시일반	418	2.317	.6703	1.739	.068	-
	수시특별	112	2.480	.6443			
	정시 일반	363	2.284	.6891			
	정시 특별	25	2.050	.7450			
	합계	984	2.310	.6770			
학생 지원의 질	수시일반	418	2.306	1.2362	2.034	.027	-
	수시특별	112	2.766	1.2075			
	정시 일반	363	2.315	1.2924			
	정시 특별	25	2.230	1.2918			
	합계	984	2.367	1.2740			

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

라) A단과대학 학생들의 교수·학습 역량진단기준 세부 문항별 분석

총 7개의 교수·학습 역량진단기준은 각각 10개 이상의 세부영역 및 문항으로 구분되어 있다. 전체적인 교수·학습 역량진단기준 평균점수도 중요하지만, 실제 학생들의 상황을 파악하기 위해서는 교수·학습 역량진단기준에 포함된 세부문항별 분석이 필요하다. 〈표 Ⅶ-14〉에 의하면, 각 교수·학습 역량진단기준에 대한 대학전체 평균, A단과대학 평균, 그리고 세부문항별 평균 분석결과를 제시하였다.

〈표 Ⅶ-14〉에 제시한 세부문항별 분석결과에서, 세부영역 및 세부문항별로 A단과대학 평균보다 낮은 문항을 별도로 표시하였다. 능동적·협력적 학습활동의 경우, 수업 중 활동에서는 예습-숙제 후 수업참여, 교수질문에 응답, 교수에게 궁금한 내용 질문, 발표 토론에 참여, 동일수업 비수강생들과 협력 문항이 A단과대학 및 수업 중 활동 평균점수 보다 낮은 것으로 나타났다. 수업 외 활동, 교수 및 구성원과의 상호작용 영역에서도 A단과대학 및 세부영역별 평균보다 낮은 문항이 나타났는데, 특히 교수와의 상호작용은 매우 낮게 나타나고 있다. 다른 교수·학습 역량진단기준에 대해서도 세부문항별 평균이 낮은 문항이 많았는데, 이러한 차이에 대해서는 학년별, 성별 등에 따른 추가적인 분석을 실시하고, 필요할 경우 타 단과대학과의 비료를 통해 A단과대학의 특성을 밝힐 필요가 있을 것이다.

〈표 Ⅶ-14〉 A단과대학 학생들의 능동적·협력적 학습활동 분석

구분	대학전체	A단과대학	세부 문항별			
능동적·협력적 학습활동	2.18	2.29	수업 중 활동	2.46	예습, 숙제 후 수업참여	2.03
					교수 질문에 응답	2.11
					교수에게 궁금한 내용 질문	2.05
					발표 토론에 참여	2.28
					수업시간 중 노트필기	2.91
					수업 중 정리한 것 다시 정리	2.48
					동일 수업 수강생들과 협력	2.42
					동일 수업 비수강생들과 협력	2.03
					제출기한 내 과제 제출	3.10
					수업시간에 졸거나 잠	2.96
					수업시간 휴대전화 사용	2.73

구분	대학전체	A단과대학	세부 문항별				
능동적·협력적 학습 활동	2.18	2.29	수업 외 활동	2.19	정보검색 및 조사방법	도서관 이용	2.24
						인터넷 검색	2.89
						전문가 자문 활용	2.08
					도서관 이용 목적	과제	2.50
						취미, 여가	2.12
						시험공부	2.72
						취업준비	2.12
						비도서 및 시청각 자료 이용	1.98
					과제 작성에 관한 글쓰기 태도	문장 타인에게 검토	2.22
						제출 전 2회 수정	2.47
					예술, 스포츠 및 문화활동	공연 및 전시회 관람	2.25
						스포츠 경기 관람	2.30
					자기계발 활동	각종 프로젝트 참여	2.19
						공모전, 선발전 등 대회 참여	1.95
					동아리, 동호회 활동	동아리참여	2.06
						학생회 조직 및 활동	2.02
						자발적 봉사활동 (지역사회봉사)	2.04
						수업 일환의 자원봉사	1.93
					학습 스터디 활동	수업과 관련된 스터디 활동	2.00
						수업 외 관심분야 스터디 활동	1.98
						취업, 진로관련 스터디 활동	1.96
					수업시간 외 공부시간	수업을 위한 예·복습 투자 시간	
						그 외 공부시간	
교수·학생 상호 작용	2.01	2.03	교수 상호 작용	1.74	수강신청 의논		1.50
					수업내용 및 과제 의논		1.79
					시험 및 성적 의논		1.82
					진로 의논		1.82
					수업 또는 진로 이외 교류		1.75
			구성원 상호 작용	2.27	선·후배		2.34
					동기		2.81
					행정직원		1.97
					학과조교		2.01
					전공교수		2.32
					교양과목교수		2.14

〈표 Ⅶ-15〉 A단과대학 학생들의 교양, 전공 교수·학습 만족도 분석

구분	대학 전체	A단과 대학	세부 문항별	교양	전공
교양 교수·학습 만족도 전공 교수·학습 만족도	2.32 2.47	2.24 2.32	전반적인 수업의 질이 높음	1.96	2.20
			단순 암기보다 수업에 대한 이해 강조	2.01	-
			수업의 목표와 학생들에게 요구되는 기대수준 명확	2.08	2.17
			수업시간 대비 학습량 적절	2.12	2.13
			학습내용 이해를 위한 충분한 시간 제공	2.09	2.08
			교수의 평가관리와 채점 공정	2.29	2.30
			시험 범위 : 수업시간 내용	2.41	2.44
			교수는 수업내용과 관련된 적절한 자료 활용	2.34	2.42
			교수는 수업내용을 사전경험이나 지식과 연관 지어 설명	2.41	2.50
			교수는 수업과 관련된 사례 제시, 시범보임	2.31	2.50
			수업이 흥미롭고 지적호기심 자극	2.09	2.14
			과제나 시험에 대한 충분한 피드백	2.11	2.16
			학습내용 이해가 어려울 경우 추가적 설명 충분	2.16	2.23
			성별, 종교, 사회경제적 지위 등에 편견 표현 들었음	3.10	-

〈표 Ⅶ-16〉 A단과대학 학생들의 학생지원의 질 분석

구분	대학전체	A단과대학	세부 문항별	
학생 지원의 질	2.55	2.55	건강, 복지서비스	2.36
			상담 지원 서비스	2.48
			교수.학습지원	2.81
			학습지원 튜터링	2.43
			대학생활 적응을 위한 멘토링	2.47
			학교에서 제공하는 사회.문화행사	2.72
			직업 및 경력관련 상담, 조언	2.59
			장학금 지원	2.72

〈표 Ⅶ-17〉 A단과대학 학생들의 교수·학습성과 분석

구분	대학 전체	A단과대학	세부 문항별			
교수·학습 성과	2.30	2.34	지식 습득	2.45	수업 또는 일 관련 지식과 기술	2.36
					전공분야 관련 지식과 능력	2.55
			인지 역량	2.25	인문적 소양	2.16
					명료하고 효과적으로 글쓰기	2.32
					명료하고 효과적으로 말하기	2.35
					비판적 분석적 사고	2.36
					창의성 개발	2.14
					컴퓨팅, 정보기술, SW 사용	2.16
			자기 관리	2.35	자기주도적 학습능력	2.46
					자신에 대한 이해능력	2.47
					스트레스 관리 능력	2.17
					효과적인 시간 관리 능력	2.31
			대인 관계	2.42	다른 사람들과 팀워크 및 협력	2.52
					다문화 이해 능력	2.33
					문제해결 능력	2.44
					가치관과 윤리관	2.34
					공동체 의식	2.47

마) A단과대학 학생들의 학습성과(교수·학습성과) 영향 요인

여기서는 회귀분석을 통해 A단과대학 학생들의 학습성과(교수·학습성과)에 영향을 미치는 요인을 분석한 결과를 제시한다. 전체대학과의 분석결과를 함께 제시하여 A단과대학의 특성을 찾고자 하였다. 독립변수는 교수·학습역량기준, 성별 등 학생 배경변인을 포함한 10개 변수가 사용되었다. 〈표 Ⅶ-18〉에 제시된 분석결과에 의하면, 전체 대학의 경우, 재학생의 학습성과에 영향을 미치는 요인은 능동적·협력적 학습활동, 전공 교수·학습 만족도, 학생지원의 질, 성별(남) 영향이 통계적으로 유의미하게 나타났다. 그러나 A단과대학의 경우, 능동적·협력적 학습활동, 전공 교수·학습 만족도, 학생지원의 질 요인의 경

우 정적 영향이 있는 것으로 나타났으며, 교수-학생 상호작용 요인은 부적(-)영향이 있는 것으로 나타났다. 성별 차이는 나타나지 않아 전체 대학 분석결과와 차이를 보였다. 이러한 분석결과를 종합하면, A단과대학 학생의 경우 자기주도성, 전공만족도 및 학습지원 만족도가 학습성과에 미치는 영향이 크게 나타나고 있다. 그러나 구성원 간 상호작용은 학습성과에는 부적(-)영향을 미치는 것으로 나타나고 있는데, 이에 대해서는 정밀한 분석이 필요하다. 학습성과에 대한 성별 영향은 나타나지 않고 있어, 남학생과 여학생간의 차별적 접근을 고려할 필요는 크지 않았다. 즉 성별차이 보다는 능력별, 특성별 차이를 감안하여 학습성과를 높일 수 있는 전략이 필요함을 알 수 있다.

〈표 Ⅶ-18〉 A단과대학 학생들의 학습성과(교수·학습성과) 영향 요인 분석

	〈전체 대학〉			〈A단과대학〉		
	B	표준 오차	t	B	표준 오차	t
(상수)	.294	.049	6.009	.247	.119	2.076
능동적·협력적 학습활동	.588	.015	39.115***	.577	.038	15.125***
교수-학생 상호작용	.026	.013	1.952	-.073	.032	-2.268*
교양 교수·학습 만족도	.014	.008	1.728	.012	.031	.408
전공 교수·학습 만족도	.200	.010	20.223***	.186	.034	5.421***
학생지원의 질	.044	.006	8.043***	.105	.017	6.174**
성별 (1:남, 2:여)	-.056	.011	-4.969***	.007	.036	.187
고교내신	-.005	.004	-1.155	.019	.013	1.456
수시전형	-.004	.004	-1.006	-.011	.014	-.810
부학력	-.002	.007	-.241	-.012	.022	-.551
모학력	.005	.007	.746	.035	.022	1.573
R2	.596			.603		

* p〈.05 ** p〈.01 *** p〈.001

바) A단과대학 학생 특성을 반영한 학과 운영 방향 시사점

지금까지 제시한 결과를 통해 A단과대학 학생 특성을 반영한 학과 운영 방향에 주는 시사점을 몇 가지 제시하면 다음과 같다. 첫째, A단과대학 학생들은 다음과 같은 특성을 지니고 있다. 학과별 학생뿐 아니라 부·복수전공자가 많은 특성상, 교수당 학생 수가 많은 A단과대학 환경은 교수와의 상호작용을 어렵게 하는 요인으로 작용하고 있다. 이에 비해 학생들은 수업시간에 열심히 참여하고 과제제출도 제 시간에 하는 성실함을 보인다. 그러나 수동적이고 비주도적이며 고립성이 높아 다른 학생들과 협력하는 부분은 상당히 약하다. 개인적으로 생활하다보니 자기관리 및 학습지원에 대한 필요도가 높다. 성별 차이가 나타나지 않는 점은 전체 대학별 현상과 비교해 볼 때 매우 차이를 보이는 부분이다.

둘째, A단과대학 학생들의 이탈률을 줄이고 학습성과를 높이기 위해 NASEL 교수·학습 역량진단기준 분석결과를 활용할 수 있다. 능동적·협력적 학습활동 및 교수와의 상호작용이 높을수록 학습성과가 향상될 수 있다는 점에 주목하여, 이를 위한 지원 전략이 모색되어야 한다. 특히 학생선발 후 관리하는 시스템이 필요한데, 입학전형별 교수·학습 역량진단 측정 및 분석이 먼저 실시되어야 한다. 학생들의 능동적·협력적 학습활동은 수업 중 그리고 수업 외 활동에서 다양성을 제공함으로써 향상될 수 있다. 이를 위해서는 학년별 지도 전략이 필요하다. 1~2학년의 경우에는 협력학습, 동아리, CTL 참여를 상담시 권장해야 한다. 입학전형별 차이를 반영하여 집중지도 학생을 선정할 수 있는데, 예컨대 정시 특별전형 입학 학생, 4년제 중퇴 후 편입생 집중 지도를 위해 튜터링, 멘토링 제도 등을 강화할 수 있을 것이다.

셋째, 수업 외 지원 방안이 요구된다. A단과대학 학생에게는 먼저 봉사활동 등 다양한 외부활동 참여를 권장하여 타 단과대학 및 학과 학생들과의 소통기회를 제공할 필요가 있다. 이 외에도 CTL, LINC, 취업지원센터, 외국어지원센터 등에서 모집하는 학습동아리 참여를 권장하거나, 인문적 소양 강화를 위해 학년별 필수 독서 활동을 제공하는 등의 지원도 실시할 필요가 있다. 특히 스트레스 및 시간관리 역량 강화를 위해서는 신입생 때부터 학생생활 상담센터에서 실시하는 진단검사를 실시하고 이에 맞는 CTL 학습법 참여도 확대할 수 있다. 교내기관을 연계한 학생진단 자료를 통합적으로 관리하여 상담 지도 등에 활용할 수 있을 것이다.

넷째, 수업 중 학생들의 자기주도력 증진 활동이 더욱 활성화되어야 한다. 학생들의 학습성과 및 만족도는 대부분 능동적·협력적 학습활동 특성에 기반하므로, 수업 속에서 능동적·협력적 학습력을 높일 수 있는 기회를 가장 먼저 제공해야 할 것이다. 이를 위해서는 강좌 당 학생 수 감축이 실시될 필요가 있다. A단과대학의 경우 부·복수전공자가 많아 100명 이상의 대단위 강좌가 많은데 이러할 경우 교수와의 상호작용이 줄어들고, 다양한 수업방법을 적용하기가 매우 어렵다. 또한 저학년 중심 CTL 프로그램 중 교과목연계(자율주제) Learning SIG 참여를 권장하여, 수업과의 연계성을 도모함과 동시에 능동적이고 협력적인 활동에 자연스럽게 참여할 수 있도록 유도할 수 있다. 과제 피드백 제공 기회 확대, Flipped 수업 등 학생 참여 및 다른 학생과 협력하는 수업을 기획하고 TA 지원을 확대하며, Flip classroom 운영을 위한 교수·학습커뮤니티 운영, 수업 중 활동과 수업 외 활동 연계 방안 등을 학과 차원에서 마련해야 한다. 교수들의 수업 개선을 위해 A단과대학 자체적으로 교수법 개선을 위한 상시워크숍 등을 개최할 수 있을 것이다.

다섯째, 교수와의 상호작용 증대가 필요하다. 현재 학생들과 실시하는 상담의 경우 학교적응 및 대인관계 관련 내용이 주를 이루고 있다. 그러나 지도교수와 수강신청시 상담 의무화, 지도교수를 통한 교내 지원기관 참여 활성화 등을 통해 교수와의 주된 상담내용이 학습성과로 이어질 수 있도록 해야 한다. 표준화된 학생 상담 자료를 개발하여 A단과대학 학생들의 상담내용을 공유하고 지원할 수 있는 방안을 전체 단과대학 차원에서 모색해 나가야 한다.

3. 시사점 및 종합논의

본 연구는 NASEL과 대학 자체데이터의 연계 분석을 통한 자체평가 방안을 마련하는데 목적을 두고 수행되었다. 이를 위해 연도별 KEDI-NASEL 결과를 교수·학습 역량진단기준을 중심으로 분석하고, 2013년도에 D대학교에서 자체적으로 실시한 NASEL 조사결과를 중심으로 A단과대학 사례를 통해 대학 자체데이터와 NASEL이 연계될 수 있는 방안을 모색하고자 하였다. 이렇게 자체 조사를 실시할 수밖에 없었던 이유는, 아직까지 대학 차원에서 많은 학생들이 KEDI-NASEL 조사에 참여하지 않아 단과대학 차원의 유의미한 정보를 얻기 위해서는 별도의 노력이 필요했기 때문이다. 지금까지 제시한 결과를 종합하여

향후 NASEL 조사시 고려할 사항, 대학에서 NASEL 자료와 자체 데이터 연계시 필요한 방안 등을 제시하면 다음과 같다.

가. 대학의 교수·학습 질 관리를 위한 담당 기구 설치

대학 자체에서 KEDI-NASEL 데이터를 확보하고 분석할 수 있는 기반 마련이 필요하다. 앞서 제시한 바와 같이 KEDI-NASEL 조사에 참여하는 대학별 학생 수는 평균 5% 내외이다. 이러한 표집 수는 전체 대학 간 비교는 가능하지만 개별 대학, 특히 단과대학 및 학과에 주는 시사점을 제공하지는 못한다고 할 수 있다. 실제 대학에서 필요한 자료는 개별 학과 및 전공별 학생들의 차이에 있기 때문에 적어도 전체 재학생의 50% 이상이 참여할 수 있도록 조사표집수를 확대해야 한다. 이는 데이터 신뢰도 및 타당도를 높이는데도 기여할 수 있다. 만약 KEDI-NASEL 조사에 참여하는 대학수가 많고 학생 수가 많아지게 되면 데이터를 관리하는 한국교육개발원의 업무 부담이 과중될 수 있다. 또한 개별대학에서는 자체적으로 조사 문항을 추가하고자 하는 요구가 강하기 때문에 NASEL 조사를 전체적으로 관리하는 거점기관을 별도로 두는 방안도 고려할 수 있을 것이다.

예컨대, NASEL 결과의 활용도를 제고하기 위해, 각 대학에서는 통합데이터관리(패널자료) 부서를 둘 수 있을 것이다. 이미 ACE사업을 실시하는 대학에서는 학부교육효과성센터, 학부질관리센터 등의 주관부서를 설치하고 담당인력을 배치하여, 각 기관에서 수집한 학생 관련 자료를 분석하며 대학 및 학과별 정책수립에 필요한 정보를 제공하고 있다. ACE사업을 실시하지 않더라도 대학의 교수·학습과정이 강조되는 중요성에 비추어 이러한 기구 설치는 반드시 필요한데, 대학교육의 질을 높이고, 학생들의 학습만족도 및 성과를 높이기 위해서는 관련 자료수집, 분석, 평가 및 피드백, 정책 수립 등을 통괄하여 담당하는 상위 기구 설치가 중요하다고 할 수 있다. 이러한 기구에서는 본부, 단과대학, 각 학과별, 유관기관별 데이터 활용 및 공유를 위한 역할을 담당해야 한다([그림 Ⅶ-2] 참조). 전담부서에서는 학생들의 고교재학시 발생한 프로파일에서부터 졸업, 취업에 이르는 정보를 통합관리하며, 기관별 보유 데이터 결합, 전공만족도 영향 요인 등을 분석하며 대학 내 자체 분석 기능을 담당할 수 있을 것이며, 이러한 결과를 각 단과대학 및 학과와 공유하여 데이터기반 학과별 학생 상담 및 지도 방안을 수립하는 자료로 활용할 수 있도록 해

야 한다. 학생들의 다양한 배경변인별, 예컨대 입학유형별 교수·학습 역량진단기준 패널 자료를 수집하여 연도별로 체계적인 자료가 수집, 분석될 수 있도록 해야 할 것이다.

나. 대학 자체평가에의 NASEL 도구 활용

대학 교육의 질을 높이기 위한 대학들의 노력이 커지고 있다. 잘 가르치는 대학(ACE, 학부선도교육사업)으로 시작된 학부교육의 질 향상 노력은 그동안 투입과 산출 위주로 운영되던 대학교육을 과정(process) 중심으로 변화시키고 있다. 학령인구 감소 및 대학정원 감축 등으로 위기에 처한 대학들은 대학교육의 질을 높이고 수요자들의 만족도를 향상시키기 위한 다양한 노력들을 기울여야 하며, 이 과정에서 교수·학습의 질적 향상은 시대적 과제가 되고 있다.

그 동안 대학의 질은 대학기관평가인증, 특성화, 구조개혁 등 외부적 통제장치에 의해 이루어져 왔다면, 이제는 대학이 자체적으로 교육의 질을 향상시키기 위한 자체평가 노력을 기울여야 한다. 본 연구에서 실시한 대학생 학습과정 조사(NASEL)도구는 대학 자체평가시 유용한 도구로 활용될 수 있다. 학과평가 및 단과대학평가 등에서 주요 핵심지표로 활용되는 취업률, 충원율, 교수 충원율 등의 양적지표 뿐만 아니라, NASEL 조사에 포함된 교수·학습 역량진단기준 등 질적 지표가 포함되어야 실제 학생들이 받는 교육서비스의 질 측정 결과의 타당도를 높일 수 있을 것이다.

본 연구에서 실시한 전체 대학 차원의 교수·학습 역량진단기준 변화 및 향상도, 단과대학 차원의 교수·학습 역량진단기준 및 영향 요인분석 등은 대학이 기울여야 할 노력의 방향과 내용을 설정해 줄 수 있다. 대학교육에서 교수·학습과정은 핵심적인 요소이기는 하지만, 그동안 대학 차원의 적극적 개선노력은 기울이지 못했으며, 개별 교수 차원의 교수법 개선 정도에 머무르고 있었다. 공학교육인증, 간호학인증 등과 같은 공식적 인증과정에 참여하는 일부 학과들은 교수모델개발, 교수법 참여 등 체계적인 과정을 통해 교육성과를 높이고자 노력하다. 반면 개별 학과 혹은 단과대학에서 체계적인 교수·학습과정의 질 관리 노력은 매우 미흡한 수준이다.

학생들의 능동적·협력적 학습활동, 교수-학생 상호작용, 교양 교수·학습 만족도, 전공 교수·학습 만족도, 학생 지원의 질 등 NASEL 도구에 포함된 교수·학습 역량진단기준은

세부 항목까지 포함하면 매우 많은 양의 교수·학습관련 정보를 제공해줄 수 있다. 각 항목별로 학과별, 학과 내 학년별, 전공별, 단과대학별, 강좌별, 성별 등의 분석이 가능하며, 이에 영향을 미치는 요인도 분석할 수 있다. 해당 대학과 유사한 규모의 대학과의 비교 분석도 가능하도록 NASEL 조사결과가 누적되어 있기 때문에, 이를 활용하여 대학의 위치를 가늠해 볼 수도 있다. 대학의 통계학과, 전산관련 학과 등과 연계하여 매년 분석결과를 심층적으로 분석하고, 본부, 단과대학, 산하기관 등 대학 내의 기관별 개선노력을 어떻게 체계적으로 기울이고 있는지를 보고하는 것이 대학 자체평가의 핵심 내용이 되어야 할 것이다.

다. 대학 차원의 학습성과 목표치 설정

각 대학에서는 전담기구 설치와 더불어 각 대학에서는 학과별, 단과대학별 시사점을 얻기 위해 NASEL에 포함된 교수·학습과정별 성과목표치를 설정할 필요가 있다. 예컨대, 각 대학 및 개별 학과에서는 교수·학습 역량진단기준을 어디까지 향상시켜야 하는지에 대한 합의가 필요한데, 대학 전체 평균, 전국 대학 평균, 지역/규모별 평균 및 계열별 평균 등 어떤 기준을 설정하는 것이 바람직한지에 대한 논의가 필요하다.

이미 교수·학습 역량진단기준 평균이 높게 나타난 대학의 경우에는 향상도가 매년 높게 나타나지 않을 수 있기 때문에 동일한 수준으로 학습성과를 측정하는데 무리가 있다. 교수·학습 역량진단기준 평균이 낮은 대학들은 대학이 지니고 있는 인적·물적 자원을 어느 정도까지 투입해야 하는지, 투입 가능성은 어느 정도 인지, 그러한 노력에 따라 어떠한 성과를 기대하는지 등에 대한 구성원들의 합의가 필요하다.

정부에서는 ACE 대학 선정 후 사업 성과평가의 기준으로 교수·학습 역량진단기준 향상도 등을 측정하고자 하는 부분이 이미 제시된 바 있다. 대학의 학습역량과 성과 목표치 설정에 대한 구체적인 논의가 본격적으로 이루어져야 할 것이다.

라. 교수·학습역량 강화를 위한 교수·학습개발센터(CTL)의 기능 확대

2000년대 이후 대학 내 교수·학습개발센터(CTL)의 역할과 기능이 강조되고 있다. 현재 대부분의 대학에는 교육개발센터가 설치되어 있으며, 전임연구원, 행정지원인력을 두고 대학 내 교수법, 학습법, e-learning 업무를 담당하고 있다. 그런데 각 대학별 CTL의 위상은 매우 차별적이다. 본 사례연구의 대상인 D대학의 경우에는 교무처 산하 기구로 설치되어 조직이 매우 작게 운영되는 반면, A지역대학의 경우에는 교육개발원, 교수·학습지원처 등의 하부 조직으로 설치되어 위상이 매우 높고 인력과 예산 또한 안정적으로 배정되고 있다. 이러한 대학에서는 프로그램 운영 체계적일 뿐 아니라, 학내 규정을 개정하여 교수들의 승진, 재임용 등의 필수 요건으로 프로그램 참여를 독려하고 있다.

그런데 CTL에 소속된 전임연구원(연구교수, 연구원 등)의 지위가 매우 불안정한 것은 여전히 해소되지 못하고 있는 문제 중의 하나로 지적되고 있다(대학교육개발센터협의회, 2013). 대부분 계약직으로 채용되는 인력 운용의 특성 상, 2~3년에 계약을 갱신하거나 다른 대학으로 자리를 이동하기 때문에 CTL 업무의 연속성과 안정성을 저해하고 질적 개선을 이루지 못하게 하는 걸림돌로 작용하고 있다. 대부분 대학에서는 예산의 문제로 정규 채용을 꺼리는 실정이어서 인력의 안정적 확보는 매우 어려운 상황이지만, 최근 늘어나는 새로운 교수법 수요, 예컨대 Flipped Classroom, MOOC, K-OCW 등 뿐만 아니라, 교수법 진단, 교수설계, 학습법 등을 지속적으로 운영하기 위해서는 전문적인 인력 확보 노력이 필요하다.

마. 학내·외 컨소시엄 구성을 통한 성과 확산

대학별 CTL 참여 활성화 방안이 요구된다. NASEL 조사를 통해 CTL 참여 정도가 학생들의 교수·학습역량에 미치는 영향이 확인되었다. 이러한 결과는 이제 대학의 교수·학습 과정을 관리하고 역량을 높이는 것은 대학본부 차원의 전략적 기획력이 필요함을 보여준다. 특히 지방대학의 경우 학업역량 편차가 큰 학생들이 많기 때문에 우선적으로는 능동적·협력적 학습활동 및 교수-학생 상호작용을 높일 수 있는 접근방안이 전략적으로 설계되어야 한다. 학생이 CTL 프로그램에 지원하는 경우 능동적·협력적 학습력이 높은 학생이 지속적으로 참여하는 경향을 보이므로, 능동적·협력적 학습력이 낮고 개인적 성향이

강한 학생의 경우 계속 CTL 참여에서 소외되는 현상이 나타나게 된다. 이를 개선하기 위해서는 교수가 학생의 CTL 프로그램을 신청하는 방안, 신입생을 위한 자기주도학습 향상 모듈 프로그램 제작 및 활용(LMS 활용), 지도교수가 추천하여 재학 기간 중 적어도 3회 이상 참여 기회 제공 등의 방법을 적용할 수 있을 것이다. LINC, 공학교육인증센터, 학생생활상담센터, 외국어교육센터, 취업지원센터, 도서관 등 교내 기관에서 제공하는 다양한 프로그램 정보를 통합적으로 제공하고 이에 대한 참여를 학과 차원에서 모색하는 방안도 가능하다. 또한 학과-CTL 간 계약, 교수-학생이 함께 참여하는 프로그램 활성화, 학과 혁신사업 등 예산 활용, 특성화학과를 중심으로 전교원 교수법 개선 프로그램 참여 확대, CTL 프로그램을 모듈화 하여 LMS와 연계하고 학생상담시 활용하거나, 학생들이 시간과 장소에 구애받지 않고 상시적으로 교수·학습역량 강화에 참여할 수 있는 기회를 제공하는 방안을 다각적으로 모색해 나가야 할 것이다.

Ⅷ. 요약 및 정책 제언

1. 요약
2. 정책 제언

Ⅷ. 요약 및 정책 제언

1. 요약

□ 대학의 교수·학습과정 현황

2014년 대학의 교수·학습과정 분석 결과를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 교수·학습 역량진단기준 중 전공 교수·학습 만족도 평균이 가장 높았고. 교수·학생 상호작용 평균은 가장 낮았다. 따라서 교수와 학생 간 상호작용 활성화를 위한 전략을 마련할 필요가 있다. 둘째, 계열별로 교수·학습 역량 기준에 따른 차이를 살펴본 결과 전반적으로 교육(사범), 의·약, 예체능, 공학 계열의 평균이 높았고, 자연, 사회(상경), 인문계열의 평균이 낮았다. 따라서 기초학문분야 학생들에 대한 교수·학습 활성화를 위한 지원 전략 마련이 요구된다. 셋째, 분석 결과 강의는 교수 일방적으로 이루어지고 있었고, 학생들의 수업 참여 및 학습태도는 불량한 것으로 나타났다. 따라서 교수·학생 간 상호작용을 증진할 수 있고, 동시에 학생들의 활발한 수업 참여를 유도할 수 있는 교수·학습전략이 마련될 필요가 있다. 넷째, 수업 외 다양한 활동(프로젝트, 동아리, 취업·진로 스터디 등)에의 학생 참여가 저조한 것으로 나타났다. 다섯째, 대학 내 영어강의의 양에 비해 질이 미흡하고, 학교의 국제화 노력 및 학생의 글로벌 역량 증진을 위한 자체 노력이 부족한 것으로 나타났다. 여섯째, 학생들의 독서 및 글쓰기 현황을 분석한 결과 읽기·쓰기의 절대량이 부족한 것으로 나타났다. 일곱째, 학생들이 근로 활동에 상당한 시간을 투입하고 있는데, 근로 활동으로 인한 학업 결손을 대다수가 느끼는 것으로 나타났다. 여덟째, 학생들은 교내 구성원과 관련해 선배 및 동료 학생 이외에 행정직원 및 조교, 지원센터 상담자와는 교류가 적은 것으로 나타나 교류를 활성화할 수 있는 전략 마련이 요구된다. 아홉째, 교육역량강화사업 및 학부교육선진화 사업(ACE) 참여대학이 미참여대학에 비해 교수·학습성과가 탁월한

것으로 나타나 사업 참여 대학 및 대학교수들에 대한 인센티브 강화가 필요하다. 마지막으로 학기가 높아질수록 학생들은 능동적·협력적 학습활동, 교수·학생 상호작용 및 교수·학습성과(상호작용 및 성과는 8학기 이상 제외) 평균이 높은 반면, 낮은 학기의 학생들은 교양 교수·학습 만족도 및 학생지원의 질 평균이 높은 것으로 나타났다.

다음으로 2011-2014년 대학의 교수·학습과정의 시계열 분석 결과를 정리하면 다음과 같다. 교수·학습 역량진단기준별로 살펴보면 첫째, 능동적·협력적 학습활동 분석 결과는 복합적으로 나타났다. 능동적 학습활동은 매년 증가추세를 보이는 반면, 협력적 학습활동은 전반적으로 증가추세이나 문항별로 차이가 나타났다. 또한 스터디 활동이 전반적으로 저조한 것으로 나타나 이의 활성화를 위한 노력이 요구된다. 둘째, 교수-학생 상호작용은 상호작용 증진 노력에도 불구하고 매년 저조하였다. 따라서 교수, 학생에 대한 면담이나 설문조사를 활용한 후속연구를 통해 적절한 제도적 지원이나 프로그램이 마련될 필요가 있다. 셋째, 대학의 교수·학습성과와 관련하여 학생들은 대학 교육을 통한 만족할 만한 성과를 얻지 못하는 것으로 나타났다. 따라서 대학의 교수·학습 질 제고를 위해 정부와 대학 차원에서 실효성 있는 정책을 마련할 필요가 있다. 넷째, 대학생의 글로벌 역량 강화를 위해 이루어지는 대학의 영어 전용 강의는 매년 양적 증가하고 있으나, 강의의 성과와 관련해서는 뚜렷한 결과가 도출되지 않았다. 그리고 글로벌 역량 중 인지적 역량 뿐 아니라 다양한 문화적 가치를 수용하고, 타 문화에 수용적인 태도를 기르는 것이 아직은 부족한 것으로 나타나 이와 관련된 정책 마련 및 개선이 필요한 것으로 나타났다. 마지막으로 대학생의 학비 부담과 관련하여 이루어지는 근로활동과 학생이 체감하는 교수·학습에 미치는 근로의 부정적 영향에 대해서는 본 연구결과에서는 뚜렷한 결론이 내려지지는 않았다. 다만, 학생의 근로활동이 매년 증가하고 있다는 점, 선행 연구에서 근로 활동이 학업에 미치는 부정적인 영향관계가 밝혀졌음을 고려할 때 이에 대한 대비책 마련이 요구된다.

□ NASEL과 대학공시정보를 활용한 대학생의 교수·학습성과 영향 요인 분석

대학의 교수·학습성과에 영향을 미치는 요인을 개인변인과 본 연구에서 설정한 교수·학습 역량진단기준을 과정변인으로 하여 분석을 실시하였다, 분석방법은 회귀분석과 위계적 회귀분석 모형(이하 HLM)의 두 방식을 활용하였다.

먼저 회귀분석 결과를 보면, 능동적·협력적 학습활동, 전공 교수·학습 만족도, 교양 교수·학습 만족도, 교수-학생 상호작용, 학생지원의 질 등과 같은 교수·학습 역량진단기준은 P<0.01의 유의도 수준에서 모두 교수·학습성과와 유의미한 상관이 있는 것으로 분석되었다. 특히 능동적·협력적 학습활동이 교수·학습성과에 가장 크게 영향을 미치는 요인이었다. 이후 전공 교수·학습 만족도, 교수-학생 상호작용, 학생지원의 질, 교양 교수·학습 만족도 순으로 교수·학습성과와 높은 상관이 있는 것으로 나타났다. 한편 대학생 개인특성과 관련된 변수들을 살펴보면, 학년이 높아질수록, 공부시간이 많을수록, 대학교 평균 학점이 높은 학생일수록 교수·학습성과가 높은 것으로 나타났다. 여학생은 남학생에 비해 교수·학습성과가 낮은 것으로 나타났다. 아르바이트 시간이 많을수록 교수·학습성과는 낮아지고, 장학금은 증가할수록, 학점이 높을수록 교수·학습성과가 높아졌다. 계열별 분석을 보면, 인문계열에 비해 사범계열이나 의약계열의 학생들이 교수·학습성과가 높은 것으로 나타났고, 공학계열, 자연계열 학생들의 경우 인문계열에 비해 교수·학습성과가 낮은 것으로 나타났다. 한편 대학 수준의 변수들과 교수·학습성과와의 관계를 보면, 지방대학 학생들이 수도권의 학생들보다, 전임교원 강의담당 비율이 높은 경우가, 교수1인당 학생비율이 높은 경우가 교수·학습성과는 낮아지는 것으로 나타났다. 전임교원 강의비중이 높은 경우가 학습성과가 낮게 나타났다는 점은 후속 연구가 필요한 과제다. 교육역량강화사업 및 ACE사업의 참여 여부는 교수·학습성과를 높이는 데 긍정적인 기여를 한 것으로 나타났다.

한편 HLM 분석 결과도 본 연구에서 설정한 교수·학습 역량진단기준들은 모두 교수·학습성과와 긍정적이고 통계적으로 유의한 관계를 가지고 있었다. 학생 개인변인과 학습성과의 관계 역시 회귀분석 결과와 같았는데, 남학생이 여학생보다, 고학년이 저학년보다, 장학금에 비해 수혜액이 많을수록 교수·학습성과가 높은 것으로 나타났다. 아르바이트 시간이 많을수록 교수·학습성과는 낮아졌다. 대학 학점에 대한 분석결과도 회귀분석 결과와 유사하게 높은 학점을 획득한 학생의 경우 성과가 높았다. 소속 계열에 대한 분석결과도 회귀모형의 분석결과와 유사하게, 인문계열과 비교할 때 사범계열과 의약계열의 학생들이 상대적으로 높은 교수·학습성과를 보인 반면, 자연계열이나 공학계열의 학생들은 인문계열의 학생들보다 낮은 교수·학습성과를 나타냈다. 대학 설립유형은 교수·학습성과와는 유의미한 상관이 없었으며. 수도권 대학 학생들이 지방대학 학생들에 비해 교수·학습성과

가 높았다. 전임교원 강의담당 비율, 전임교원1인당 학생 수, 총 국제학술지 논문 수, 역량강화 및 ACE 사업도 역시 교수·학습성과에 유의미한 긍정적인 영향을 미쳤다. 이러한 분석을 토대로 1)대학의 교수·학습성과 예측 척도로서 교수·학습 역량진단기준 활용을 확대, 2) 교수·학습과정에 대한 강조 및 교수·학습 역량진단기준의 적극적 활용, 3) 지방대학의 교수·학습성과 제고 방안 마련, 4) 대학의 교육역량을 강화하기 위한 사업의 효과성 평가도구로서 NASEL 활용 고려, 5) 여학생의 교수·학습성과 제고를 위한 지원, 6) 계열별 교수·학습성과의 차이 해소를 위한 방안 마련, 7)적정 수준의 학자금지원 정책 운영 등의 시사점을 도출하였다.

□ 교수들의 교수·학습과정에 대한 인식

위에서 제시된 교수의 교수·학습과정 인식 및 활동 분석과 교수·학습과정에 대한 교수 및 학생 간 차이 분석 결과를 토대로 다음과 같은 시사점을 제시할 수 있다.

첫째, 대학 기관 차원에서 교수(teaching) 활동의 중요성을 제고하고 행·재정적 지원을 강화할 필요가 있다. 설문 결과에 나타난 바와 같이 소속 대학의 교수 활동 지원 중 가장 잘 이루어지지 못하고 있는 것은'잘 가르친 성과에 대한 인센티브'인 반면 가장 잘 지원되고 있는 것은'연구실적에 따른 인센티브 제공'이었다. 이러한 대학의 정책과 분위기는 설문에 참여한 50% 이상의 교수들이 일주일동안 가장 많은 시간을'연구 활동'에 소요하지만 '학생들의 과제나 시험 채점 또는 그에 대한 피드백'에는 거의 시간을 할애하지 않는 실제 교수 활동으로 이어진다. 따라서 교수들이 연구 활동만큼 교수활동에 적극적으로 임하기 위해서는 학내 풍토 및 지원 정책의 변화가 필요하다.

둘째, 교수 설문에 참여한 10개 대학의 특성에 따라 교수·학습 역량진단기준을 분석한 결과 ACE 사업 참여 대학의 교수 인식 및 활동이 참여하지 않은 대학보다 높은 것으로 나타났다. 구체적으로 ACE 사업에 참여한 대학의 교수들은 소속 대학의 학생 지원, 교수 활동에의 지원, 그리고 소속 대학 학생에 대해 비참여 대학의 교수들보다 좋은 평가를 내렸다. 이러한 점에서 볼 때 학부교육을 강화하기 위한 ACE 사업의 효과가 교수들의 인식에 긍정적인 영향을 미치고 있을 가능성이 있다.

셋째, 교수–학생 간 상호작용은 다른 교수·학습 역량진단기준에 비해 낮은 수준이므로

이를 강화하기 위한 대학 기관 차원의 제도적 지원이 시급하다. 특히 교수 개인의 특성에 따라 교수·학습 역량진단기준을 분석한 결과 교육경험이 적을수록, 직위가 낮을수록, 60대보다는 50대가 학생과의 빈도 높은 상호작용을 가지고 있는 것으로 확인되었다. 따라서 보다 많은 교수들이 기존의 교수-학생 관계에서 변화하여 편하게 학생들을 만나고 상호간에 정보를 교환하기 위해서는 대학 차원의 지원이 필요하다.

넷째, 교수와 학생 간 교수·학습과정에 대한 상당한 인식 차이가 존재하는 것이 확인되었다. A대학 사례에서는 수업 운영, 상호작용 경험, 그리고 학내의 다양한 지원 체제에 대해 학생과 교수간의 인식 차이가 있었으며 이는 향후 교육과정 및 수업 운영의 개선 방향 및 방안 마련의 초석이 될 수 있다.

따라서 지속적으로 대학 교수의 인식 및 활동에 대한 정보를 확보하는 것은 매우 중요하며 이는 대학 교육의 효과를 다각적으로 분석할 수 있는 기초자료가 될 것이다.

□ NASEL과 대학 내 데이터와의 연계 분석 및 활용방안

본 연구에서는 D대학교의 다양한 부처에서 수집하는 자료를 바탕으로 KEDI-NASEL 데이터(교수·학습 역량진단기준별)와 연계하여 사례 분석을 실시하였다.

먼저, 전체 대학에 대한 조사연도별(2012~2014) 교수·학습 역량진단기준별 결과를 비교 분석한 결과, 각 연도별로 증감현상이 달리 나타났다. 연도별로 증가 후 감소한 역량은 전공 교수·학습 만족도, 교양 교수·학습 만족도, 능동적·협력적 학습활동이었으며, 교수-학생 상호작용은 2013년도 자체조사에서는 다소 증가하였으나 KEDI 조사에서는 감소하는 경향을 보이고 있다. 교수·학습성과 및 학생 지원의 질 역량은 2013년도에 비해 다소 증가하는 경향을 보이고 있다.

둘째, 2014년도 데이터를 바탕으로 교수·학습 역량진단기준 간 상관분석을 실시한 결과, 대부분의 역량은 $p<.05$ 이상의 수준에서 통계적으로 유의미한 상관관계를 보이는 것으로 나타났다. 그러나 능동적·협력적 학습활동과 학생 지원의 질, 능동적·협력적 학습활동과 교양 교수·학습 만족도, 교수-학생 상호작용과 교양 교수·학습 만족도 간에는 유의미한 상관관계가 나타나지 않았다.

셋째, 전체 학습성과에 대한 회귀분석결과에 의하면, D대학 학생들의 학습성과에 영향

을 미치는 변수는 능동적·협력적 학습활동, 전공 교수·학습 만족도, 교수-학생 상호작용으로 나타났다.

넷째, 교수·학습 역량진단기준과 CTL 참여 간 상관분석에서는 모든 교수·학습 역량진단기준과 CTL 참여 간에는 유의미한 상관이 있는 것으로 나타났다. 교수·학습 역량진단기준과 CTL 참여 간의 차이검증을 실시한 결과, 모든 교수·학습 역량진단기준에서 CTL 프로그램에 많이 참여한 학생들의 평균이 높은 것으로 나타났으며, 이는 통계적으로도 유의한 수준이었다.

다섯째, 교수·학습 역량진단기준과 D대학의 A단과대학 학생들의 배경변인 간, 즉 CTL 참여 경험, 수시전형 등의 개인변인별 상관분석 결과에 의하면, A단과대학 학생들의 개인변인별 교수·학습 역량진단기준 간에는 모두 유의미한 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

이상의 D대학 전체에 대한 NASEL 결과 분석 및 A단과대학 사례 분석결과를 중심으로, 대학의 교수·학습 질 관리를 위한 담당기구 설치, 대학 자체평가에의 NASEL 도구 활용, 대학 차원의 학습성과 목표치 설정, 교수·학습역량 강화를 위한 CTL 기능 확대 및 학내·외 컨소시엄 구성을 통한 성과확산 등의 시사점을 도출하였다.

2. 정책 제언

이 연구의 목적은 대학 교육성과에 중요한 영향을 미치는 요인으로 규명된 교수·학습과정에 대한 분석을 토대로 데이터에 근거한 학습전략 및 교수·학습 질제고 전략을 제시하기 위함이다. 그동안 데이터에 근거하지 않고 선언적으로 논의되어 왔던 교수·학습 질 관리 전략은, 대학자신은 물론 국가적 차원에서도 어떠한 정책적 지원을 해야 하는지에 대한 단서를 제공하기가 어려웠다. 이 연구에서는 앞서 논의 제반 내용, 즉, 교수·학습과정 조사 도구개발 단계 및 활용, 조사 도구를 활용하여 학생과 교수들을 대상으로 실시한 교수·학습 경험 및 인식에 대한 조사 결과, 올해 시작한 전문대학에 대한 조사도구 개발 등 연구를 종합하여 다음과 같은 정책 제언을 한다. 정책 제언은 단기의 중장기로 나누어 정부와 대학이 수행해야 할 과제로 구분하여 제시한다.

가. 단기 과제

1) 정부 차원

정부 차원의 단기 과제는 다음과 같다.

제언 1

교수·학습 역량진단기준의 설정 및 활용을 통한 교수·학습 질 관리 전략을 도모한다.

대학의 교수·학습역량은 대학교육의 성과를 좌우한다. 그러나 중요한 개념임에도 불구하고 교수·학습역량이란 과연 무엇을 의미하는지, 어떠한 요소가 포함되어 교수·학습역량을 구성하는지에 대한 연구와 분석이 그간 매우 미흡하였다. 그런데 교수·학습 역량진단기준을 설정하는 것은 간단한 작업이 아니다. 조사 내용에 대하여 오랜 기간 타당화 작업을 거쳐야 하고, 요인 분석을 통하여 교수·학습 역량진단기준들이 설정될 필요가 있다. 또한 한국의 상황에 적합한 요인들이 포함되어야 함도 중요하다. 이 연구에서는 지난해와 올해 연구를 통하여 교수·학습 역량진단기준 문항들을 설정하고, 대학교육의 역량을 진단하기 위한 기준을 마련하였다. 그 내용은 다음과 같다.

[그림 Ⅷ-1] 교수·학습 역량진단기준

이 연구에서 사용한 NASEL의 교수·학습 역량진단기준은 앞의 분석들에서 제시한 바와 같이 대학의 교수·학습성과를 잘 예측해주는 도구임을 알 수 있었다. NASEL은 학생들의 행동과 학습경험에 대한 자기 보고 형태이며, 이는 학습성과를 잘 측정해 주는 도구임이 증명되었다.

이러한 교수·학습 역량진단기준은 고등교육에 대한 책무성 평가를 위한 준거로, 대학에 대한 각종 재정지원 사업에 있어 교육과정 역량을 평가하기 위한 자료로, 또한 교수와 학생 간 교수·학습과정에 대한 인식 차이 분석을 위한 자료 등으로 다양하게 활용할 수 있다.

제언 2

대학의 교수·학습과정에 대한 데이터 구축 및 활용체제를 지원할 필요가 있다.

교수·학습과정에 대한 질 관리는 앞으로 여타 고등교육 정책과 마찬가지로 데이터에 근거하여 정책이 수립될 필요가 있다. 그간 대학교육의 투입요인에 관한 논의와 연구는 많이 이루어져 왔고, 산출에 관한 논의도 부분적으로 이루어져 왔으나, 과정에 대한 논의는 거의 없었다. 대학 교육과정은 블랙박스로 존재해 왔다. NASEL에 의한 대학의 교수·학습과정 분석은 이 블랙박스를 조명하였다는 점에서 큰 의의가 있다. 한편 교수·학습과정에 대한 분석은 일회성으로 이루어져서는 곤란하다. 시계열을 두고 교수·학습 역량진단기준별 변화 동향은 어떠한지에 대한 분석이 필요하다. 학생들의 역량에는 어떠한 변화가 있는지, 교수와 학생들의 상호작용은 어떻게 변화하고 있는지, 교육에 대한 만족도는 어느 정도인지에 대한 시계열 데이터의 축적을 통해 향후 정책 수립에 참고해야 할 것이다. 시계열 데이터는 국가차원과 대학차원의 양자가 모두 필요하다. 국가는 대학교육과정을 고려한 책무성 점검, 다양한 재정지원 사업 운영, 교육의 질 관리 정책 수립에 교수·학습과정 데이터를 사용해야 할 것이다. 대학은 축적된 데이터를 활용한 자체평가 실시, 대학교육 만족도 측정, 학업성취 데이터와 연동한 성과관리 등을 추진할 수 있다.

이를 위해 정부는 다양한 방식으로 데이터 확보를 위한 지원을 강화해야 한다. 우선 모든 대학이 전국 규모의 교수·학습과정 조사에 참여하도록 권장하고, 데이터가 축적될수록 이를 통합하여 관리할 수 있는 시스템을 구축·지원할 필요가 있다. 대학생과 교수들을 대상으로 한 조사는 여타 교육단계에 비하여 상대적으로 접근이 어렵고, 조사를 위해서는 비용도 적지 않게 소요된다. 정부는 조사의 실시, 데이터의 축적, 데이터의 활용 등을 위한 행정적·재정적 지원을 제공할 필요가 있다.

한국교육개발원에서 수행하고 있는 전국 규모의 교수·학습과정 조사인 NASEL은 그간 조사도구의 개발 및 타당화 작업, 조사 실시, 조사 결과 분석, 조사 참여 대학에 결과제공 및 컨설팅 등의 전 과정을 한국교육개발원에서 담당해 왔다. 그러나 장기적으로는 대학의 자발적인 참여 확대, 조사 결과의 축적 및 활용의 체계화 등을 위해 "한국 대학생의 교수·학습 조사 전담기구"를 지정하여 운영하는 것을 검토할 필요가 있다. 그리고 조사 과정에

의 협조, 대학 자체 컨설팅 활성화 유도 등을 위하여 유관기관 즉, 대학교육협의회와의 협력방안도 모색될 필요가 있다.

제언 3

대학의 다양한 변인을 고려한 학습성과 제고 방안이 필요하다.

대학이 갖는 다양한 변인에 따른 학습성과 제고 방안이 필요하다.

우선 소재지에 따른 학습성과 분석 및 교수·학습 전략의 차별화 방안이 요구된다. 이 연구에서는 대학의 소재지에 따른 학습성과 분석 결과 지방대학에 다니는 학생들이 수도권 대학 학생들에 비해 교수·학습성과가 낮은 것으로 나타났다. 특히 지방대학은 교수·학습성과에 결정적 영향을 미치는 능동적·협력적 학습활동의 평균 점수가 수도권 대학에 비해 낮은 것으로 나타났으며, 대학교육 만족도 역시 수도권 대학에 비해 낮은 점수를 보였다. 이는 대학교육 만족도에 영향을 미치는 요인들 중에서 능동적·협력적 학습활동이 유의미한 요인으로 나타나고 있다는 점에서 능동적·협력적 학습활동 면에서 낮은 수준을 보이는 지방대학이 대학교육 만족도 수준에서도 수도권 대학에 비해 낮은 점수를 나타내는 것은 논리적으로 당연한 결과로 볼 수 있다.

향후, 지방대학 학생들의 능동적·협력적 학습활동을 촉진함으로써 교수·학습성과를 제고하기 위한 방안이 마련될 필요가 있다. 이를 위해서는 지방대학 학생들의 능동적·협력적 학습활동과 같은 교수·학습과정에 주목하여 이러한 교수·학습과정을 개선하기 위해 대학 차원에서 어떠한 정책적 지원과 개선이 필요한지를 검토할 필요가 있다.

다음으로 대학의 유형에 따른 교수·학습 전략의 차별화가 요구된다. 지금까지 대학의 교육과정이나 교수·학습 전략에 관한 연구는 대부분 4년제 대학에 치중되어 있었다. 그러나 앞으로는 전문대학의 교수·학습과정 분석 및 학습성과와의 관계 분석에 대한 연구가 활성화되어야 할 것이다. 전문대학은 학생들의 학문적 역량 및 사회·경제적 배경, 추구하는 교육목표가 4년제 대학과는 많은 차이가 있고, 교육과정 역시 직업교육을 위주로 하여 산학협력을 중시하는 등 고유한 특징을 보인다. 이러한 점을 고려하여 전문대학의 교수·학습과정에 대한 조사 분석이 이루어질 수 있어야 한다. 이를 위해서는 전문대학을

대상으로 한 조사도구의 개발 및 타당화 작업이 4년제 대학과는 차별적으로 이루어져야 한다. 앞의 이론적 분석에서도 제시된 바와 같이 이미 미국을 비롯한 선진국의 경우 전문대학을 대상으로 한 교수·학습과정 조사 도구가 개발되었고, 전국규모의 조사를 실시하고 있다. 본 연구에서는 전문대학의 교수·학습과정에 대한 조사를 위한 도구를 개발하였고, 내년에는 예비조사를 실시할 예정이다. 앞으로 전문대학의 교수·학습과정에 대한 조사 결과를 토대로 학습성과 제고를 위한 전략 모색이 국가적 차원에서 이루어질 필요가 있다.

제언 4

정부의 학부교육 선진화 사업(ACE 사업) 및 재정지원 사업의 성과 평가를 위해 NASEL 활용을 제안한다

ACE 사업은 학부교육의 선진화를 통해 잘 가르치는 대학의 육성을 위해 정부가 의욕적으로 추진한 사업이다. 따라서 교수·학습과정에 대한 현황분석 및 성과분석이 사업성과 평가에서 중요한 몫을 차지해야 할 것이다. 그간 많은 연구들이 교육역량강화사업과 ACE 사업에 대한 성과를 평가하였다. 그러나 대부분의 연구들이 투입과 산출지표 즉, 취업률, 충원율, 전임교원확보율 등 계량적 지표를 가지고 성과를 평가하였다. 이는 동 사업이 추구하는, 이른바 '교육역량'이 있는 대학이나'잘 가르치는 대학'의 성과를 평가하기에는 한계가 있는 지표들이라고 할 수 있다. 따라서 사업의 명칭과 목적에 부합하는 평가지표와 내용을 통해 사업 성과를 평가할 필요가 있다.

대학의 교수·학습과정이 교수·학습의 성과 및 대학교육의 만족도를 높이는데 영향을 크게 미친 다는 점은 선행 연구들이 강조하고 있는 것이다. 또한 선행 연구들은 잘 가르치는 대학으로 성장하기 위해서는 교수·학습과정의 질 관리가 매우 중요하다는 점을 지적하고 있다. 이 연구에서 학습성과에 영향을 주는 다양한 변인들을 분석한 결과, 교육역량강화사업과 ACE 사업은 대학의 교수·학습성과와 긍정적인 상관관계가 있는 변인임을 알 수 있었다. 이러한 분석결과는 앞으로 동 사업들에 대한 재정지원의 방향과 사업의 연속성을 결정하는데 중요한 판단 자료로 활용되어야 할 것이다. 그리고 교수·학습과정 분석을 통

한 사업성과 평가 연구는 동 사업이 진행되는 한 지속적으로 수행되어야 할 것이다. 사업의 출발 시점과 중간 시점, 그리고 종료 시점에서의 성과비교가 중요하다. 이에 앞으로 대학의 교육역량을 강화하기 위한 재정지원 사업과 ACE 사업의 성과를 평가를 위해 NASEL을 활용한 평가를 적극 제안하는 바다.

교육부는 2013년에 발표한 '고등교육 종합발전 방안'에서 "대학의 교육과정 및 성과 평가를 통한 대학의 자발적인 교육의 질 개선을 권장"하면서 한국교육개발원이 개발한 대학의 교수·학습과정 조사 도구인 NASEL 등을 활용하여 대학 교육과정 전반에 대한 모니터링을 통해 학사관리를 하도록 권장하고 있다. 또한 2014년도 학부교육 선도대학 육성사업(ACE) 시행계획(안)에서는 대학의 핵심성과지표로서 학생의 기초 역량 증진, 교수·학습과정의 질 제고 등을 예시하고 이를 사업의 성과평가에 중요하게 활용되어야 함을 강조하고 있다. 그리고 2014년 발표된 대학구조개혁 평가계획에서도 대학의 교육과정 및 교수·학습성과에 대한 평가가 강조되고 있다. 앞으로 정부의 다양한 재정지원 사업 중 교수·학습과정에 대한 평가를 위해서는 NASEL의 활용을 통한 평가를 적극 제안한다.

제언 5

국제 비교 및 국제 네트워크 구축을 통한 교수·학습 질 제고 전략이 필요하다.

오늘날 대학교육의 경쟁력은 국제 고등교육사회 속에서 논의되는 것이 중요하다. 국내 대학 간의 경쟁력 논의는 무의미한 상황으로 변화하고 있다. 교수·학습 전략도 예외가 될 수 없다. 국경을 초월하여 학생들과 학자들이 이동하는 상황 속에서 잘 가르치는 대학으로 학생들이 몰려들게 될 것을 쉽게 전망할 수 있다. 이에 많은 국가들이 교수·학습과정의 질 제고에 대해 국가적 차원에서 관심을 보이고 있다. 그리고 국가 간 비교연구를 통하여 자국의 대학교육과 외국대학과의 비교 분석을 실시하고 있다.

일례로 대학교육 참여에 관한 전국규모 조사인 미국의 NSSE는 호주, 브라질 등과 비교연구를 수행하고 있다. 일본의 경우도 자국에서 수행된 연구와 외국의 연구결과를 비교하면서 학생들의 학습경험 개선을 위한 대안을 모색하고 있다. 학습과정에 대한 연구뿐 아니라, 학습성과에 대한 국제비교 연구도 경제개발 협력기구인 OECD를 중심으로 이루어

진 바 있다. OECD는 대학교육의 성과를 측정할 수 있는 도구를 개발하여 이를 회원국과 비회원국을 대상으로 자발적 참여를 유도하여 성과를 비교하는 연구[19]를 수행하였다.

앞으로 한국은 대학교육 과정과 학습성과 측정과 관련된 국제비교 연구에 적극적으로 참여함은 물론, 이러한 연구를 주도적으로 수행하여 외국 대학들의 참여를 유도할 필요가 있다. 대부분의 대학교육평가가 외국기관에 의해 주도되고 한국의 대학들이 이에 수동적으로 참여하는 현실에서 벗어날 필요가 있다.

제언 6

학부교육선진화 사업(ACE사업) 참여대학 교수들의 교수 활동 및 학생들의 학습 경험에 대한 지속적 연구 지원이 필요하다.

다수의 정부의 재정지원 사업은 대학차원에서 관심이 있을 뿐 교수들의 관심사와는 거리가 있는 경우가 많다. 이는 사업의 목적이 자신들의 중요한 활동 즉, 교수(teaching) 활동과 관련이 있는 것이 아니라는 인식이 있기 때문이기도 하다.

이 연구에서는 학생 대상 조사 결과와 교수 대상 조사 결과 모두 학부교육 선진화를 위해 추진하고 있는 ACE 사업은 학습성과에 영향을 주는 중요한 요인의 하나임이 밝혀졌다. 또한 교수들을 대상으로 교수·학습에 대한 조사를 실시한 결과 ACE 사업에 참여한 대학의 교수들은 참여하지 않은 대학의 교수들보다 소속 대학의 학생 지원, 교수활동에의 지원, 그리고 소속 대학 학생에 대해 긍정적인 평가를 내리고 있다. 이는 학부교육을 강화하기 위한 ACE 사업의 효과가 교수들의 인식 및 교수 활동에도 긍정적인 영향을 미치고 있다는 점을 말해주는 것이다. 앞으로 지속적 후속 연구를 통해 이러한 결과를 계속 뒷받침하고, 검증할 필요가 있다.

대학 교수의 교수 활동에 대한 인식과 활동의 실제에 대한 조사 및 관련 연구는 거의 없다고 해도 과언이 아니다. 또한 전국 규모의 조사를 통해 교수·학습에 대한 학생들과 교수들 간의 인식의 차이를 분석한 연구는 전무하다. 전국 대학 교수들을 대상으로 지속적인 연구를 통해 대학 교육에 대한 인식 및 교육 활동에 대한 조사를 수행하는 것이 필요

19) 유현숙 외(2010). OECD 고등교육 학습성과 평가사업 연구(AHELO)(Ⅱ). 실행가능성 평가를 위한 한국적 평가체제 개발, 구축을 중심으로. 한국교육개발원.

하다. 그리고 교수들의 교수 활동 개발을 적극적으로 도모하기 위해서는 연구에 기반한 성과 평가 그리고 그에 따른 인센티브 제공이 필요하다.

2) 대학 차원

대학 차원의 단기 과제는 다음과 같다.

제언 7

능동적·협력적 학습활동을 활성화하기 위한 전략이 필요하다.

조사 결과는 대학에서의 교수·학습성과 제고를 위해 능동적·협력적 학습활동이 매우 중요함을 보여주고 있다. 능동적·협력적 학습활동은 다른 학생과의 협력적 과제 수행, 개념들을 연결하고 종합하며 대안을 모색하는 활동, 다른 학생들에게 수업내용을 설명하고 대화하는 활동, 학습 스터디 활동 등을 다양하게 포함하는 교수·학습 역량진단기준이다. 그러나 능동적·협력적 학습활동은 시계열 분석을 통해 살펴보면 점차 수준이 낮아지고 있다.

특히 그간 대표적인 협력적 학습 활동의 하나라고 볼 수 있는 스터디 활동이 점차 소극적인 현상을 나타내고 있다. 그 이유는 여러 가지로 유추해 볼 수 있다. 우선 학생들이 취업이나 진로 준비를 위한 압력이 있어 다양한 스터디 활동이 어려울 수 있다는 점이다. 그러나 취업이나 진로준비를 위한 스터디 활동 역시 저조한 것으로 나타났다. 여러 가지 이유에서 학생들은 능동적·협력적인 학습을 하고 있지 못하고, 수동적인 학습을 하고 있는 상황이다. 앞으로 학생들이 능동적인 학습을 하지 못하고 있는 이유에 대한 연구를 통해 원인을 규명하고, 능동적·협력적인 학습을 이끌 수 있는 분위기 조성 및 이와 관련된 지원이 필요하다. 대학은 능동적 · 협력적 학습활동의 촉진을 위해서 다른 학생들과 협력, 수업으로부터 얻은 생각과 개념 연결, 아이디어, 경험, 정보 등을 종합적으로 연결, 문제해결방안이나 대안 모색 등을 유도하는 방향으로 교육과정을 설계할 필요가 있다.

제언 8

교수와 학생 간의 상호작용을 극대화하기 위한 전략이 시급하다.

교수·학습 역량진단기준 중 교수-학생 상호작용 정도는 학습성과에 영향을 주는 핵심 요인의 하나이나 조사 결과 지난 수년 간의 이 요인은 지속적으로 낮은 수준을 보이고 있다. 교수와 학생 간의 상호작용이 교수·학습성과에 영향을 주는 중요한 요인이라는 점을 감안할 때 이는 반드시 개선이 필요하다. 대학들은 최근 학생과 상호작용을 증진할 수 있는 다양한 교수(teaching) 방법의 사용을 권장하고, 학생 간의 학습공동체 조직, 멘토링 제도의 도입, 평생지도교수제의 활용 등을 통하여 학생과 교수의 상호작용을 활성화하기 위해 노력하고 있다. 그러나 이러한 노력들은 아직까지 학생들이 체감하는 수준까지 확대되고 있지 못한 것으로 분석되었다. 따라서 현재 활용하고 있는 방법이 왜 학생들이 체감할 수 있는 수준까지 이르고 있지 못하는지에 대한 검토가 필요하다.

그리고 교수와 학생 간의 상호작용을 저해하고 있는 요인이 무엇인지에 대한 지속적인 연구를 통하여 저해요인을 최소화할 필요가 있다. 이를 위해 교수·학습 당사자들을 대상으로 각종 연수와 인식의 전환을 위한 교육이 필요하다. 교수들에게는 상호작용 증진을 위한 교수법과 관련된 교내·외 연수 프로그램제공 및 참여를 지원하고, 학생들에게는 교수들과의 상호작용의 중요성에 대하여 강조하고, 상호작용을 통해 어떠한 학문적 도움을 얻을 수 있는지를 주시시킬 필요가 있다. 또한 교수들은 학생들의 관심사에 대하여 사전에 숙지해야 하고, 학생들도 교수의 관심사와 활동에 대한 숙지를 통해 효율적인 만남이 될 수 있도록 해야 할 것이다. 이를 위해 대학은 종합정보시스템을 활용하여 학생에 대한 정보를 충분히 제공하고, 학생들에게는 교수의 개인배경과 연구 활동에 대한 정보를 충분하게 알 수 있도록 도움을 주어야 할 것이다. 교수와 학생의 상호작용은 수업 이외에도 수강신청, 시험성적, 진로 등 전반에 걸쳐 활발하게 이루어져야 한다.

제언 9

학습성과를 높이기 위한 기존 프로그램의 효과성 제고가 요구된다.

대학교육의 성과제고 요구는 우리나라 뿐 아니라, 글로벌 사회의 요구다. 그 이유는 대학교육을 위한 개인적 차원과 국가적 차원의 투자가 증대되면서, 교육의 성과도 병행하여 높아져야 한다는 요구가 증대되고 있기 때문이다. 이에 많은 국가에서 대학교육의 성과제고를 위한 국가적 차원의 노력이 이루어지고 있고, 이에 대응하기 위하여 다양한 학습성과 제고 프로그램을 운영하고 있다. 그러나 이 연구에서 조사 결과 학생들의 학습성과 증진이 대학에서 운영하고 있는 다양한 성과제고 프로그램을 통해 이루어졌다는 증거가 미흡한 것으로 분석되었다.

대학들은 그동안 기초교양교육, 역량기반 교육과정 운영, 문제해결기반학습 등을 통해 학생들의 역량증진을 위해 노력해 왔다. 그러나 이러한 노력들이 아직까지는 성과와 직접적인 관련을 맺고 있다는 증거가 미흡하다. 다양한 학습증진 프로그램의 적용, 그리고 이의 성과에 대한 연구를 통하여 프로그램의 성과 제고를 위한 구체적인 전략 모색이 요구된다.

이와 아울러 잘 가르치는 대학 사례 공유를 통하여 대학교육의 성과를 제고하도록 한다. 최근 대학교육역량강화사업 또는 학부교육선진화 사업 즉, ACE 사업 등 정부의 재정지원 사업은 대학교육역량을 중시하고 있으며, 대학교육역량이 있는 대학은 잘 가르치는 대학이라는 점을 강조하고 있다. 그간 대학의 경쟁력이 교수들의 연구성과 중심으로 결정되어 학생들의 역량 제고와는 무관하게 평가되었다는 점을 고려할 때 이러한 역량 중심의 대학평가 추세는 바람직한 것으로 볼 수 있다. 앞으로 잘 가르치는 대학, 역량 있는 대학의 교수·학습과정은 어떠한지에 대한 분석을 통해 국가적 차원에서 점검하고 대학들 간에 정보를 공유함으로써 새로이 도입되어야 할 역량 제고 프로그램은 무엇이 되어야 하고, 기존 프로그램에서 개선되어야 할 점은 무엇인지 등에 대한 다각적 전략이 요구된다.

제언 10

교수와 학생 간의 인식 차이를 줄일 수 있는 교수·학습 전략이 요구된다.

교수·학습과정의 양 주체인 교수와 학생 간에는 교수·학습과정에서 다양한 인식의 차이를 보이고 있는 것으로 나타났다. 따라서 이들의 인식의 차이를 최소화하기 위한 전략이 요구된다. 미국의 대표적인 학습과정 참여 조사도구인 NSSE의 경우 출발 당시의 목적 중 하나가 학습과정에 대한 학생들의 인식과 교수들의 인식 간에 차이를 줄이기 위한 전략을 모색하는 것이었다.

이 연구 결과에서도 교수와 학생 간의 교수·학습에 대한 인식 차이가 나타났다. 우선 교수들은 교수활동의 목표로 매우 높은 고등정신능력을 함양하는 것을 보고 있었다. 이는 취업·진로와 같은 실용적인 목적과는 거리가 있는 것이었다. 또한 교수들은 학생들과 적극적으로 교류하고 있다고 인식하는 반면, 학생들은 체감하지 못하고 있다는 반응을 보여 역시 이 부분에서도 인식의 차이가 나타났다. 교수와 학생들의 이와 같은 인식 차이는 학습성과에 영향을 줄 수 있다. 한편 교수들은 수업에서는 물론 수강신청, 시험 및 성적, 진로 등에 있어 전반적으로 상호작용이 빈번하다고 응답한 비율이 학생들보다 훨씬 높은 것으로 나타났다. 특히 저학년들의 경우 교수-학생 상호작용에 대한 기대가 높았으나, 상호작용의 빈도는 미흡한 것으로 나타났다. 앞으로 교수활동에 대한 추가적 분석 연구가 필요하며, 학생이 기대하는 상호작용과 교수들이 실행하는 상호작용 사이의 차이는 무엇인지에 대한 면밀한 분석이 요구된다. 또한 저학년들을 대상으로 상호작용을 위한 요구분석을 토대로 실천 가능한 상호작용 전략 모색이 요구되며 교수·학습과정에 대한 학생과 교수들을 대상으로 한 조사를 지속적으로 수행함으로써 인식 차이를 분석하고, 데이터에 기반하여 상호 교류 전략을 모색하는 것이 필요하다.

제언 11

대학 차원의 교수·학습역량 성과 목표치 설정이 필요하고 향상도를 중심으로 성과를 평가한다.

교수·학습성과 제고를 위한 전략이 대학차원에서 활성화되어야 할 것이다. 그러나 그간은 학습성과에 중요한 영향을 미치는 교수·학습과정에 대한 데이터가 미흡하여 구체적으로 어떠한 교수전략과 학습전략을 도모해야 하는지가 어려웠다. 앞으로 대학들은 전국규모의 NASEL 조사에 참여하여 자신들의 대학의 교수·학습과정 현황 및 실태에 관한 데이터를 확보하고, 학과별, 단과대학별 교수·학습전략에 대한 시사점을 얻기 위해 NASEL에 포함된 교수·학습과정별 성과목표치를 설정할 것을 권고한다. 이를 위해 단과대학별, 학부별, 학과별로 교수·학습 역량진단기준을 어디까지 향상시켜야 하는지에 대한 합의를 통해 목표치를 설정할 것을 권고한다. 이러한 설정에 참고하기 위한 기준은 대학 전체 평균, 전국 대학 평균, 지역/규모별 평균 및 계열별 평균 등인데 이 중 어떤 기준을 단과대학, 학부, 학과별 목표로 설정할 것인가를 논의할 필요가 있다. 이러한 교수·학습과정 개선을 위한 논의과정에는 단과대학별, 학부별, 학과별 교수는 물론 학생들의 참여도 권장할 필요가 있다.

그리고 설정된 교수·학습역량 및 학습성과 목표치는 주기적으로 단과대학, 학부, 그리고 학과별로 향상도를 평가하는 모니터링이 요구된다. 교수·학습 역량진단기준 평균이 낮은 대학들은 대학이 지니고 있는 인적·물적 자원을 어느 정도까지 투입해야 하는지, 투입 가능성은 어느 정도인지, 그러한 노력에 따라 어떠한 성과를 기대하는지 등에 대한 구성원들의 합의도 중요하다. 앞서 언급한 바와 같이 정부에서는 ACE 대학 선정 후 사업 성과 평가의 기준으로 교수·학습 역량진단기준 향상도 등을 측정하고자 하는 부분이 이미 제시된 바 있다. 대학 차원의 학습역량과 성과 목표치 설정에 대한 구체적인 논의가 본격적으로 이루어져야 할 것이다.

나. 중장기 과제

1) 정부 차원

정부차원의 중장기 과제는 다음과 같다.

제언 12

교수·학습과정 조사 및 활용 극대화를 위한 관·학·연·대학 협의체 간 연계체제 구축이 필요하다.

대학들이 교수·학습과정 개선을 통해 교육의 질 제고를 도모하려는 요구는 매우 높다. 이 연구를 위해 학생들을 대상으로 한 조사에 올해 4년제 대학 62개교가 참여하였다.

본 연구를 통해 국가적 차원에서는 한국 대학의 학습경향에 대한 일반적 동향과 추이를 분석할 수 있고, 대학교육 역량에 대한 평균치를 가늠할 수 있다. 또한 이 데이터는 다양한 자료로 활용 가능하다. 대학정보공시와 연계할 경우 교육의 과정에 대한 데이터 확보가 될 것이며, 기타 데이터와 연계할 경우에는 교수·학습과정의 유용성을 검증할 수 있게 될 것이다.

대학 차원에서는 교수·학습 질 관리를 통한 자체 컨설팅 능력을 제고할 수 있는 역량을 확보할 수 있다. 그간 교수·학습과정을 제외한 타 분야의 데이터는 많이 확보되었으나, 교육과정 변인에 관한 데이터는 미흡한 실정이다. 교수·학습과정에 있어 대학의 강점과 약점은 무엇인지 그리고 학생 개인변인에 따른 교수·학습과정의 차이는 무엇인지 등에 대한 분석을 통해 교육과정을 개선해 나갈 수 있다.

한편 연구기관 차원에서는 대학 교육 상황의 변화에 따라 수정 보완이 요구되는 문항을 반영하여 조사 도구를 지속적으로 보완하고, 조사결과를 수합하여 경향성 분석은 물론, 다른 공신력 있는 데이터와 연계 분석을 통해 교수· 학습 질 개선 정책 수립을 지원하도록 한다. 또한 조사에 참여한 개별대학에 참여 대학 전체 경향성에 대한 데이터와 해당 대학에 대한 기초 분석 자료를 제공하여 대학 차원에서 자체 평가를 위해 활용할 수 있도록 한다. 그리고 대학이 원할 경우 데이터에 기반한 교수·학습 질 관리 컨설팅을 제공하

는 역할을 담당하도록 한다. 아울러 외국과의 비교 연구 수행, 외국 대학 및 평가기관과 연계하여 국제비교 연구 네트워크에의 참여 등을 수행한다.

제언 13

대학생의 학비부담 및 근로활동과 교수·학습성과 관계에 대한 지속적 연구가 필요하다.

조사결과 학생들의 근로활동에 대한 부담은 학습활동을 저해하는 요인으로 작용하고 있다. 학생들은 교내·외에서 이루어지고 있는 아르바이트 등에 많은 시간을 할애하고 있다. 학생들의 학업에 영향을 미치는 금전적 요인에 대해서는 보다 면밀한 연구가 이루어져야 하겠지만, 현 단계에서 볼 때 근로로 인한 학업 저해 요인의 비중은 비교적 큰 것으로 나타났다.

근래 정부는 학자금 대출을 비롯하여 다양한 대학생 학비 부담 경감을 위한 제도를 도입하고 있다. 이러한 상황에서 학생들이 교내·외에서 다양한 근로활동을 하고 있으며, 이것이 학습활동에 몰두할 수 있는 시간을 제한하고 있다는 응답에 주목해야 할 것이다. 앞으로 대학생의 근로활동과 학업성과에 관한 연구는 지속적으로 이루어져야 할 것이다. 구체적으로는 학자금과 학업수행 및 학습성과와의 상관관계 연구를 수행하여 양자의 관계를 좀 더 깊게 살펴 볼 필요가 있다. 학자금 지원 정책이 명목상으로 강조되기보다, 연구와 데이터에 기반하여 정책이 수립되고 운영되어야 할 것이다.

제언 14

학생의 개인적 배경을 고려한 교수·학습성과 제고를 위한 지원이 필요하다.

가) 성별 학습전략 차별화 연구 필요

여학생의 경우 남학생에 비해 교수·학습성과가 낮은 것으로 나타난 바, 이에 대한 원인 파악과 여학생의 교수·학습성과를 높이기 위한 지원을 강화할 필요가 있다. 여학생은 남학생에 비해 상대적으로 능동적 · 협력적 학습활동이 활발하지 않은 것으로 나타났다. 능

동적 · 협력적 학습활동은 교수·학습성과에 가장 큰 영향을 미치는 요인으로 드러나고 있는데, 여학생의 교수·학습성과가 남학생에 비해 저조한 것은 학습활동에 있어서 여학생의 능동적 · 협력적 학습활동이 활발하지 못한 성향 때문인 것으로 추측할 수 있다.

이 연구에서 교수·학습 역량진단기준으로 사용되는 능동적 · 협력적 학습활동은 능동적 학습, 대안탐색 및 과제 해결을 위한 협력적 학습, 수업 및 진로 관련 협력적 학습활동과 관계된 복합적 개념이다. 여학생과 남학생의 학습성과 차이는 이 중 능동적 학습활동의 차이에 기인하는 것일 수도 있다. 그러나 선행연구에서는 여학생들이 협력적 학습상황에 잘 적응하여 남학생보다 성과가 높다는 연구도 있고, 여성과 남성이 학습방식과 선호에 차이가 있으므로 성별로 적합한 교육과정 구성과 교수 방법이 필요하다는 연구도 있다. 그러나 아직까지는 성별 학습행태나 성과의 차이에 일관성 있는 결과를 보이고 있지는 않다. 따라서 이 연구에서 분석된 바에 의하면 여학생의 능동적 학습 경험이 미흡하다는 결론은 향후 지속적인 연구에 의해 뒷받침될 필요가 있다. 앞으로 대학교육단계에서 성별 학습과정과 학습성과에 대한 분석 연구가 보다 심층적으로 수행될 필요가 있다. 그리고 데이터를 기반으로 여학생들에게 능동적인 학습활동을 독려할 필요가 있다.

나) 전공계열에 따른 학습전략의 차별화

전공계열에 따른 학습성과의 차이 분석을 통해 차별적인 교수·학습 전략의 모색이 필요하다. 회귀분석결과 의약계열은 인문계열에 비교해볼 때 더 높은 교수·학습성과를 나타내고 있는 반면, 공학계열과 자연계열은 인문계열에 비교해볼 때 더 낮은 교수·학습성과를 보이고 있다. 따라서 공학계열과 자연계열의 경우 어떠한 교수·학습 역량진단기준이 성과에 영향을 더 주는지에 대한 분석을 통해 학습성과를 제고할 수 있는 연구가 수행되어야 할 것이다.

한편 주요한 교수·학습 역량진단기준의 하나인 능동적·협력적 학습활동에서 공학계열은 자연, 인문, 사회계열보다 높은 수준으로 나타났다. 앞으로 지속적인 연구를 통해 전공계열별 교수·학습 역량의 차이와 그에 따른 성과 차이에 대한 분석이 요구된다. 특히 공학계열과 자연계열은 수업에서 얻은 생각과 개념을 연결하고, 아이디어·경험·정보 등을 상호 연결하며, 문제해결을 위한 대안을 모색함에 있어 능동적·협력적 접근이 필요하다.

또한 수업에서 배운 내용을 생활에 응용하고, 수업 및 수업 외 학문분야, 취업 진로 관련 스터디에 적극적으로 참여하는 능동적·협력적 학습활동이 강조되어야 할 것이다.

2) 대학 차원

대학 차원의 중장기 과제는 다음과 같다.

제언 15

글로벌 역량제고를 위한 교수·학습 질 제고 전략이 요구된다.

고등교육의 글로벌화에 따라 글로벌 역량 강화는 대학교육의 중요한 목표 중의 하나가 되었다. 대부분의 대학에서 영어 강의가 이루어지고 있으며, 외국인 학생과 외국인 교수 유치 등의 다양한 글로벌화 전략을 모색하고 있다. 그러나 대학의 노력만큼의 성과는 뒷받침되고 있지 못하다. 대학 내에서 이루어지는 영어강의의 80% 정도만 영어를 사용하여 이루어지고 있으며, 학생들의 영어 강의에 대한 이해도는 비교적 높은 편이나, 교수 일방적인 영어교육이 이루어지고 있다는 응답이 높았다. 또한 수업 중 토론과 질문이 부재한 영어교육이 이루어지고 있는 것으로 나타났다.

한편 영어교육 이외에도 다문화에 대한 이해나 외국인 학생들과의 교류에 대한 질문에 대해서도 학생들은 미흡한 수준이라는 응답을 보였다. 학생들은 학교가 정치·경제적으로 또는 사회·문화적으로 배경이 다른 학생들과의 교류를 강조하지 않고 있다는데 응답 비중이 높았다. 이와 같은 현실은 대학생의 글로벌 역량 함양에 저해요인이라고 할 수 있다. 따라서 대학은 학생들의 글로벌 역량 함양을 위해 적극 노력해야 할 것이다. 우선 효율적인 영어 강의를 위해서 학부과정에서부터 전공 맞춤별 영어 글쓰기 수업과 영어 전공 강의를 밀도 있게 하기 위한 예비과정 운영, 스터디 그룹 운영 등과 같은 전략이 필요하다. 또한 교수들은 학생들이 토의와 질문을 통해 적극적인 학습 분위기를 조성할 수 있도록 영어 강의에 다양한 교수법을 도입할 필요가 있으며, 대학은 교수들을 위해 다양한 영어 교수법 프로그램을 운영할 필요가 있다. 마지막으로 수강인원이 많은 경우에는 수준별 영어 강의를 운영하는 것도 검토할 필요가 있다.

대학의 글로벌화는 단순히 외국인 학생과 교수들을 많이 유치하는 것에서 탈피하여 교수·학습과정의 글로벌화로 이루어져야 한다. 외국인 학생에 대한 포용적 태도를 함양할 수 있는 기회를 제공하고, 다문화 이해 교육, 외국인들과 교류하면서 살아가는 태도의 습득 등이 중요하게 요구된다.

장기적으로는 외국인 유학생들의 확대에 따라 이들이 수업에서 겪는 어려움을 해소하고, 한국 대학에 적응을 순조롭게 할 수 있는 인터내셔널 센터(International Center) 등의 설치를 통해 지원하는 방안을 모색할 필요가 있다.

제언 16

교수들의 교수활동(teaching) 지원을 위한 행·재정 지원이 필요하다.

교수들의 교수(teaching) 활동은 학습성과에 영향을 미치는 중핵적 활동이다. 따라서 교수활동을 원활하게 할 수 있는 지원체제의 구축은 매우 중요한 과제다. 교수들을 대상으로 조사한 결과 교수들은 학생들이 수업에서 주로 해야 하는 활동을 '고차원적 사고 활동'이라고 생각하고 있고, 따라서 학생들의 사고력을 향상시키는 수업 내용의 구성 및 운영이 자신들이 수행해야 할 중요한 역할로 인식하고 있었다. 그러나 현실은 이러한 고차원적 활동을 지원하기 어려운 실정이다, 강의에 대한 부담 이외에도 연구에 대한 부담이 커서 강의 준비와 학생지도를 위한 시간이 부족하고, 자기 연찬을 할 수 있는 기회도 미흡한 상황이다. 학생들의 학습성과 제고를 위해서는 교수들에게 교육자로서의 역할이 연구자로서의 역할보다 우선적으로 강조될 필요가 있다. 이를 위해 새로운 교과목 및 교수 방법을 개발하거나, 교수활동에 대해 높은 평가를 받는 경우는 강력한 인센티브를 제공할 필요가 있다. 또한 교수·학습개발센터 등과 같이 학내에 이미 구축되어 있는 자원들을 통해 교수력 제고를 위한 연찬활동도 활성화하고, 교육여건 개선을 위한 인적·물적 지원 및 행·재정 지원이 필요하다.

제언 17

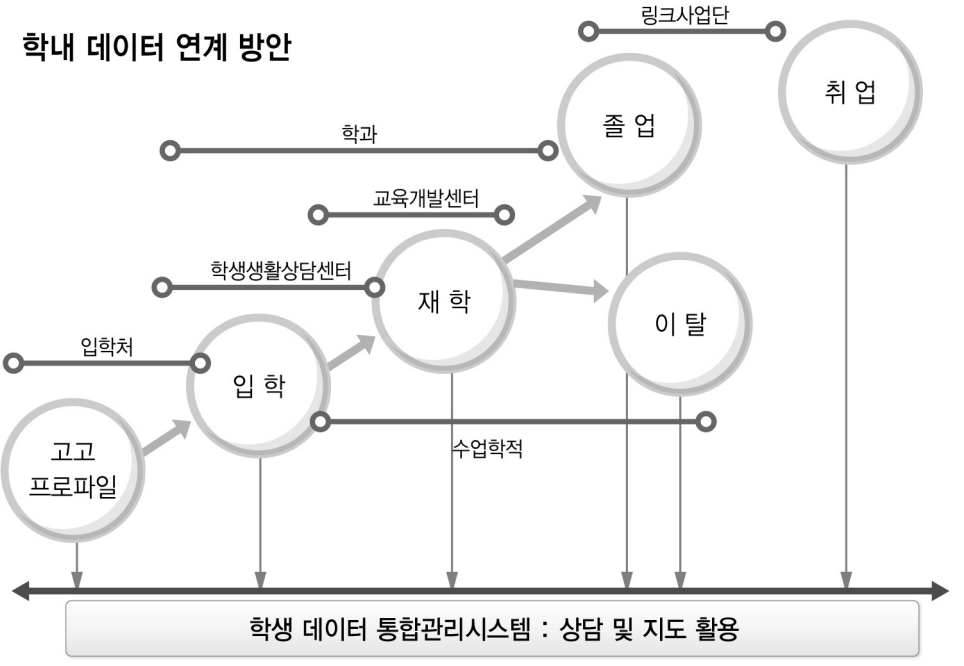
교양교육과정 개선을 통한 교수·학습 지원이 요구된다.

학습성과 제고를 위한 교양교육과정의 개선이 필요하다. 조사결과 교양교육과정을 많이 이수하는 저학년의 경우'인문학적 소양'이 가장 향상된 역량으로 나타나야 함에도 불구하고 이에 대한 학생들이 반응은 매우 낮은 수준으로 나타났다. 이는 학생들이 원하는 교양 교육과정의 구성과 수업 운영에 대한 기대가 교수들의 교육과정 구성 방안 및 수업 운영과 차이가 있기 때문이다. 따라서 학생들이 교양 교육과정에 대해 어떠한 요구를 가지고 있는지 또는 어떠한 수업 운영을 효과적이라고 인식하고 있는지 등에 대한 니즈 조사가 필요하다. 이를 토대로 교양과정의 과목선정 및 교육과정 구성이 이루어져야 할 것이다. 또한 교양과정의 다양화가 필요하다. 많은 경우 교양과목이 설치 과목수의 제한으로 인해 개설되지 않아 수강이 어려운 경우도 있다. 그리고 학부를 초월하여 교양과목을 이수할 수 있는 기회의 확대가 필요하다.

제언 18

대학 단위의 교수·학습 관련 데이터 활용 및 공유를 위한 통합정보 시스템을 구축한다.

대학차원에서 교수·학습과 관련된 데이터가 구축되고, 이를 활용하여 교육과정 개선 및 교육방법 개선 등을 도모할 수 있어야 한다, 이를 위해 교수·학습 관련 데이터 및 유관한 데이터를 통합적으로 관리하고 연계하여 활용할 수 있는 통합정보시스템의 구축이 필요하다(아래 [그림 Ⅷ-2] 참조). 그리고 이 시스템은 전담부서의 설치를 통해 관리되어야 한다. 전담부서에서는 학생들의 고교 재학시 발생한 프로파일에서부터 졸업, 취업에 이르는 정보를 통합관리하며, 기관별 보유 데이터 결합, 전공만족도 영향 요인 등을 분석하며 대학 내 자체 분석 기능을 담당할 수 있을 것이며, 이러한 결과를 각 단과대학 및 학과와 공유하여 데이터기반 학과별 학생 상담 및 지도 방안을 수립하는 자료로 활용할 수 있도록 해야 한다. 학생들의 다양한 배경변인별, 예컨대 입학유형별 교수·학습 역량진단기준 패널자료를 수집하여 연도별로 체계적인 자료가 수집, 분석될 수 있도록 해야 할 것이다.



[그림 Ⅷ-2] 학내 데이터 연계방안(안)

제언 19

교수·학습역량 강화를 위한 교수·학습개발센터(CTL)의 기능 확대가 요구된다.

현재 대부분의 대학에는 교수·학습개발센터가 설치되어 있으며, 전임연구원, 행정지원 인력을 두고 대학 내 교수법, 학습법, e-learning 업무를 담당하고 있다. 그런데 각 대학별 CTL의 위상은 매우 차별적이다. 본 사례연구 대상인 D대학의 경우에는 교무처 산하 기구로 설치되어 조직이 매우 작게 운영되는 반면, A지역대학의 경우에는 교육개발원, 교수·학습지원처 등의 하부 조직으로 설치되어 위상이 매우 높고 인력과 예산 또한 안정적으로 배정되고 있다. 이러한 대학에서는 프로그램 운영이 체계적일 뿐 아니라, 학내 규정을 개정하여 교수들의 승진, 재임용 등의 필수 요건으로 프로그램 참여를 독려하고 있다. 그런데 CTL에 소속된 전임연구원(연구교수, 연구원 등)의 지위가 매우 불안정한 것은 여전히 해소되지 못하고 있는 문제 중의 하나로 지적되고 있다(한국대학교육개발센터협의

회, 2013). 대부분 계약직으로 채용되는 인력 운용의 특성 상, 2~3년에 계약을 갱신하거나 다른 대학으로 자리를 이동하기 때문에 CTL 업무의 연속성과 안정성을 저해하고 질적 개선을 이루지 못하게 하는 걸림돌로 작용하고 있다. 대부분 대학에서는 예산의 문제로 정규 채용을 꺼리는 실정이어서 인력의 안정적 확보는 매우 어려운 상황이지만, 최근 늘어나는 새로운 교수법 수요, 예컨대 Flipped Classroom, MOOC, K-OCW 등 뿐만 아니라, 교수법 진단, 교수설계, 학습법 등을 지속적으로 운영하기 위해서는 전문적인 인력 확보 노력이 필요하다.

제언 20

대학의 유관기관 간의 네트워크를 통한 교수·학습 역량 제고 전략의 수립 및 시너지 효과를 도모한다.

분석결과 NASEL 조사를 통해 교수·학습개발센터(CTL) 참여 정도가 학생들의 교수·학습역량에 미치는 영향이 확인되었다. 따라서 앞으로 대학차원에서 교수·학습과정을 관리하고 역량을 높이는 것은 대학본부 차원의 전략적 기획력이 필요함을 보여준다. 분석 결과 지방대학의 경우 학습역량 편차가 큰 학생들이 많았다. 이를 고려하여 지방대학 학생들의 경우 우선 능동적·협력적 학습활동을 강화하고 및 교수-학생 상호작용을 높일 수 있는 교수·학습 전략이 요구된다. 또한 능동적·협력적 학습역량이 낮고 개인적 성향이 강한 학생들의 경우는 CTL 프로그램의 참여에서 소외되는 현상이 나타나고 있는데, 이를 개선하기 위해서 교수가 학생의 CTL 프로그램을 신청하는 방안, 신입생을 위한 자기주도 학습 향상 모듈 프로그램 제작 및 활용(LMS 활용), 지도교수가 추천하여 참여하도록 하는 방식 등을 적용할 수 있다. 또한 LINC, 공학교육인증센터, 학생생활상담센터, 외국어교육센터, 취업지원센터, 도서관 등 교내 기관에서 제공하는 다양한 프로그램 정보를 통합적으로 제공하고 이에 대한 참여를 학과 차원에서 모색하는 방안의 모색이 필요하다. 그리고 학과-CTL간 계약, 교수-학생이 함께 참여하는 프로그램 활성화, 학과 혁신사업 등 예산 활용, 특성화 학과를 중심으로 전 교원 교수법 개선 프로그램 참여 확대, CTL 프로그램의 모듈화, 상시적 교수·학습역량 강화 프로그램 운영 등 다양한 전략이 요구된다.

참 고 문 헌

가네코 모토히사(저). 김미란(역)(2007). **대학의 교육력: 무엇을 가르치고 배울 것인가**. 북코리아.

고장완·김현진·김명숙(2011). 대학생의 학습 및 비학습 경험이 인지적・정의적 성과와 수업 만족도에 미치는 영향. **교육행정학연구**, 29(4), pp. 169-194.

김병주·박정수·이영·나민주·남윤정·송완호(2008). **대학재정 지원을 위한 포뮬러 지표개발 및 재정운용의 자율성 확대방안 연구.** 한국학술진흥재단.

김병주·나민주·박동열·정성수·정종철·최정윤·김무영·김영민·조아라·송완호(2009). **대학의 교육력 제고를 위한 정부 재정지원 방향.** 교육과학기술부.

김병주·나민주·송경오·정성수(2011). **교육역량강화지원사업 3개년 성과분석 및 2011년도 사업설계.** 한국연구재단.

김병찬(2003). **전문대학생의 대학생활 적응에 관한 연구.** 홍익대학교 교육대학원 석사학위논문.

김보경·정철영(2012). 대학생의 진로결정자기효능감과 셀프리더십, 개인이 인식한 문제해결력 및 진로동기의 인과적 관계. **농업교육과 인적자원개발,** 44(2), pp.49-71.

김선희(2000). 전문대학의 실천적 직업교육개선을 위한 구성주의적 접근방법. **Andragogy Today,** pp.19-126.

김수경(2012). 정부 대학재정지원의 방향과 과제. **교육재정경제연구,** 21(1), pp. 1-28.

김수연(2001). 전문대학 인적자원 및 유인체제 개발 연구. **교육과학연구,** 32(1), pp. 169-190.

김영섭(2009). **대학교육, 이대로 좋은가? 대학 학부교육 선진화 방안.** 대학교육협의회 주최 정책 토론회 자료.

김은경(2005). 교수-학생 상호작용이 대학생의 성장 및 발달에 미치는 영향. **교육심리연구,** 19(4), pp.877-895.

_____(2008). 한·미 대학생 학습경험 비교. **교육학연구,** 46(3), pp. 1-26.

대학교육개발센터협의회(2013). **교육프로그램의 기획과 평가 역량 신장.** 대학교육개발센터협의회 11회 하계 워크숍 자료집. p. 33, 54, 164. 180, 209

민선향(2004). 전문대학생의 기초직업능력 강화에 대한 탐색적 연구. **연세 교육연구,** 17, pp. 73-97.

민혜리·유병민·심미자(2005). 대학교육의 질 향상을 위한 좋은 강의의 기준 탐구. **교육정보미디어연구,** 11(3), pp. 41-65.

민혜리·이희원·김순호·한요셉(2007). **대학의 교수·학습 질 향상을 위한 해외 정책동향 연구.** 교육인적자원부.

박경호(2010). 대학 교육역량강화사업이 교육여건 및 교육성과 개선에 미치는 영향: 1차 연도를 중심으로. **교육행정학연구,** 28(4), pp. 63-82.

박권생(2011). 대학의 교수·학습, 어떻게 정의돼야 하나?. **교육학논총,** 32(1), pp. 41-53.

박명희·김성훈·박명숙·이중권·박종호·이성림(2005). 대학의 교수학습 개발에 대한 요구분석 연구Ⅰ: 동국대학교 교수집단을 중심으로. **교육문제연구,** 16, pp. 5-30.

박명희·김성훈·박명숙·박종호·이성림·이중권(2006). 대학의 교수학습 개발에 대한 요구분석 연구Ⅱ: 동국대학교 학생들의 요구분석을 중심으로. **교육문제연구,** 17, pp. 5-36.

박인우·박주호·김인숙·김대석·이은화·신원석·유정의·정용주·이은선(2011). **고등교육 교육과정 관련요인 관계분석연구.** 고육과학기술부 지정 고등교육정책연구소.

배상훈·김혜정(2012). 대학생의 학습참여 측정 모델의 타당성 검증. **교육행정학연구,** 30(1), pp. 499-523.

백성준·채창균(2009). **대학 교육역량 강화사업비 지원방식 개선방안.** 한국직업능력개발원.

변현정(2011). **절차적 과제 학습을 위한 비주얼 내러티브 설계원리 개발.** 서울대학교 대학원 박사학위논문. 미간행.

서민원(2003). 다층모형의 논리적 구조와 적용: 대학교육의 효과 측정과 분석. **교육평가연구,** 16(2), pp.43-63.

성태제·신현석·김순남·황인성·서동석·전현정·김경리(2009). **대학 자체평가 모형 개발 연구.** 한국대학교육협의회.

송영주(2010). 전문대학생의 학습유형 및 학습전략과 학업성취도와의 관계. **열린교육연구,** 18(4), pp. 325-346.

신붕섭·김영준(2000). **전문대학 교수-학습 지원 센터의 설립과 운영 방안.** 한국전문대학교육협의회.

신세호(1979). **학습부진 학생에 대한 이론적 고찰.** 한국교육개발원.

신효정·민혜리(2009). 대학생의 학습인식과 교육만족도의 관계: 인문·사회계열과 자연·이

공계열의 비교. **교육학연구,** 47(3), pp. 50-72.

신혜숙·최정윤(2014). 등록금 충당율에 따른 장학금 효과 분석: 가구소득 및 대학 소재지에 따른 차별적 효과를 중심으로. **교육재정경제연구,** 23(2), pp. 153-177.

심우정(2014). **지방대학 정책 효과 분석을 위한 세미나 토론문.** 한국교육개발원.

유영미(2010). **한국전문대학생의 교육목표 변화에 대한 연구.** 이화여자대학교 박사학위논문.

(2011). 학생차원 전문대학교육 효과 논쟁에 대한 비판적 검토. **교육사회학연구,** 21(4), pp. 181-203.

유현숙·임후남·최정윤·여승수·서영인·신현석·고장완(2010). **한국 대학생의 학습과정 분석 연구(Ⅰ).** 한국교육개발원.

유현숙·임후남·서영인·신현석·고장완·박승호(2011). **한국 대학생의 학습과정 분석 연구(Ⅱ).** 한국교육개발원.

유현숙·임후남·최정윤·서영인·신현석·고장완(2012). **한국 대학생의 학습과정 분석 연구(Ⅲ).** 한국교육개발원.

유현숙·이정미·최정윤·김민희·변현정·최보금(2013). **대학 교수·학습 질 제고 전략 탐색 연구(Ⅰ).** 한국교육개발원.

유현숙·최정윤·김경성·이은실·여승수·권기석·김은영(2010). **OECD 고등교육 학습성과 평가사업 연구(AHELO)(Ⅱ)-실행가능성 평가를 위한 한국적 평가체제 개발, 구축을 중심으로.** 한국교육개발원.

윤찬근·이정표(2010). 전문대학교육의 경쟁력 제고 및 국제화 방안, 한국전문대학교육협의회.

이강우(2003). **학습부진아의 학습 적응행동에 관한 문화기술 연구.** 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

이광용·전명화·신경숙(2008). **전문대학생 기초학습능력 진단도구 적용 및 목표기준 개발.** 한국전문대학교육협의회 연구보고서.

이동욱·김강호·김진욱(2012). **전문대학 학생의 교육복지 강화 방안.** 서울 : 한국전문대학교육협의회.

이무근, 이용환, 정철영, 배진한, 최애경, 이종성, 정태화, 나승일(1997). 직업능력인증제 도

입을 위한 정책연구. **직업교육연구,** 16(2), pp. 109-129.

이병식·최정윤(2008). 다층모형을 활용한 대학생 핵심능력 개발의 영향요인 분석: 대학교육 과정과 대학특성 변인의 영향. **한국교육,** 35(2), pp. 243-266.

이성호(1993). 대학의 교육과정과 수업. **한국고등교육개혁의 과제와 전망.** 양서원. pp. 79-114.

이순정(2011). **부모양육태도와 진로성숙도의 관계: 자기효능감의매개효과.** 경남대 교육대학원 석사학위논문.

이 영·채재은·김진영·최진하·문상연(2008). **대학 성과정보 관리 및 평가체제 개선 연구.** 교육과학기술부.

이영대·윤형한(2007). **대학 취업지원기능 확충사업 활성화 방안.** 한국직업능력개발원.

이용균·이기성(2010). 한국 전문대학의 미래 예측에 관한 연구. **직업교육연구,** 29(2), pp. 69-90.

이재경(2005). **대학교육의 질 제고 방안 : 교수학습방법의 개선.** OECD 고등교육 주제검토 사업을 위한 정책토론회. 한국교육개발원.

이정미·이길재(2014a). **NASEL(대학생 교수·학습과정 조사도구)을 활용한 대학교육 만족도 및 학습성과 영향요인 분석.** 2014년도 한국교육학회 연차학술대회자료집.

(2014b). **지방대학 정책 효과 분석을 위한 세미나 자료집.** 한국교육개발원.

이정표·김수연·박윤희·손경옥(2013). **전문대학생의 학습과정 분석연구.** 한국전문대학교육협의회 연구 제 2013-20호.

이지원·정원희(2013). (글로벌시대) 전문대학의 교양교육의 방향 탐색. **한국교양교육학회 학술대회자료집,** 6, pp. 253-261.

장명희·변숙영(2005). **직업교육 교수·학습 방법 우수사례 발굴·보급.** 한국직업능력개발원.

장명희·권성연(2007). 전문대학의 교수, 학습 방법 우수사례 분석 및 시사점. **직업교육연구,** 26(1), pp. 158-179.

정명화·박성미·신경숙(2004). 전문대학생의 학과적응에 영향을 주는 변인들의 경로 및 인과관계 분석. **상담학연구,** 5(1), pp. 95-111.

조은상·강종훈(2000). **전문대학 학습기초능력 평가 연구.** 서울: 한국직업능력개발원.

조형정 · 김명랑 · 엄미리(2009). 국내외 교수·학습센터의 프로그램 현황 비교 분석. **비교교**

육연구, 19(2), pp. 269-293.

주현제(2013). 전문대학 교양교육의 발전방향 – 교양교육 운영현황과 교수요원 인식도 조사를 중심으로. **교양교육연구**, 7(4) pp. 315-342

최길성(2010). 역량기반의 전문대학 교육과정 개선 방안. **한국콘텐츠논문학회지,** 10, pp. 464-478.

최길성·이승희(2011). 전문대학 기초학습능력 향상 방안: Deogkr 사례를 중심으로. **한국콘텐츠학회논문지,** 11(4), pp. 468-475.

최보금·조성희(2013). 교수 및 동료학생과의 상호작용 변화 유형에 따른 대학생 집단과 자기결정성. **제7회 한국교육종단연구 학술대회 논문집,** pp.427-454.

최정윤·이정미·정진철·성태제(2007). **한국 대학의 질적 수준 분석 연구(Ⅰ).** 한국교육개발원.

최정윤·이정미·나민주·이병식(2008). **한국 대학의 질적 수준 분석 연구(Ⅱ).** 한국교육개발원.

최정윤·이병식(2009). 대학생의 학습성과에 대한 영향 요인 탐색: 대학의 효과 분석을 중심으로. **교육행정학연구,** 27(1), pp. 199-222.

최정윤·신혜숙(2010). 한국 대학에서의 교수-학생 상호작용의 성격과 대학교육 학습성과에 대한 영향 분석: 대학특성 효과 분석을 중심으로. **한국교육,** 37(2), pp. 132-155.

한국교육개발원(2010). **2010 교육통계연보.** 한국교육개발원.

한국교육개발원(2013). **교육통계분석자료집(고등교육, 취업통계편).** 한국교육개발원.

한국교육개발원(2014). **교수·학습과정 질 제고를 통한 대학교육 경쟁력 강화 세미나 자료집**. 한국교육개발원.

홍지영·이광현(2013). **대학 영어전용강의 실태와 학습효과성 연구**. 제7회 한국교육종단연구 학술대회 논문집. pp.455-479.

황매향(2009). 학업문제 유형분류의 탐색. **상담학연구,** 10, pp. 561-581.

황재규(2011). 전문대학생용 학습전략 척도개발 및 타당화. **상담학연구,** 12(5), pp. 1833-1855.

Anaya, G.(1999). *Within-College, Curricular and Co-Curricular Correlates of Performance on the*

MCAT. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canade.

Astin, A.W.(1985). *Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A.W,(1991). *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education.* New York: MacMillan.

Astin, A. W.(1993). *What Matters in College? Four Critical Years Revisited.* San Francisco: Jossey-Bass.

Australian Council for Educational Research(2012). *Staff Student Engagement Questionnaire.* http://www.acer.edu.au/documents/AUSSE_2012_SSEQ.pdf. 2013년 5월 22일 검색.

Bandura, A.(1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological review,* 84(2), p. 191.

Biggs, J.B.(2007). *Teaching for Quality Learning at University.* Society for Research into Higher Education. Open University Press.

Chickering, A.W. & Gamson, Z.F.(1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin,* 39(7), pp. 3-7.

Chickering, A., & Reisser, L.(1993). *Education and Identity.* San Francisco: Jossey-Bass.

Davis, L. L.(1992). Instrument Review: Getting the Most from a Panel of Experts. *Applied Nursing Research,* 5, pp. 194-197.

FSSE 1.(n.d.). *Highlights from FSSE 2014.* http://nsse.iub.edu/_/?cid=344, 2014년 11월 12일 검색.

FSSE 3.(n.d.). *"Institutional Reporting: FSSE-NSSE 2013 Combined Reports".* p.10. http://fsse.iub.edu/pdf/FSSE_IR_2013/FSSE-NSSE%20Combined%20Report%202013%20(NSSEville%20State).pdf. 2013년 6월 12일 검색.

Grant, J. S., & Davis, L. L. (1997). Selection and Use of Content Experts for Instrument Development. *Research in Nursing & Health,* 20, pp. 269-274.

HERI.(n.d.). *Constructs and Themes in the HERI Faculty Survey.* http://www.heri.ucla.edu/PDFs/surveyAdmin/fac/HERI-Faculty-Constructs-and-Themes.pdf. 2013년 6월 5일 검색.

Hu, S. & Kuh, G. D.(2002). Being (Dis)Engaged in Educationally Purposeful Activities: The

Influence of Student and Institutional Characteristics. *Research in Higher Education,* 43(5), pp. 555-575.

Kuh, G.D.(2003). What We're Learning about Student Engagement from NSSE. *Change,* 35(2), pp. 24-32.

Lynn, M.(1986). Determination and Quantification of Content Validity. *Nursing Research,* 35, pp. 382-385.

OECD(2010). *Learning our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education.*

Pascarella, E. & Terenzini, P.(2005). *How College Affects Students : A Third Decade of Research.* San Francisco: Jossey- Bass.

Pike, G. R. Kuh, G. D. & Gonyea, R. M.(2003). The Relationship between Institutional Mission and Students' Involvement and Educational Outcomes. *Research in Higher Education,* 44(2), pp. 241-261.

Porter, S.R.(2006). Institutional Structures and Student Engagement. *Research in Higher Education,* 47(5), pp.521-558.

Roksa, J.(2006). Does the Vocational Focus of Community Colleges Hinder Students' Educational Attainment? *The Review of Higher Education,* 29(4), pp. 499-526.

Rubio, D. M., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S.(2003). Objectifying Content Validity: Conducting a Content Validity Study in Social Work Research. *Social Work Research,* 27(2), pp. 94-104.

Sax, L. J.(2008). *The Gender Gap in College: Maximizing the Developmental Potential of Women and Men.* San Francisco: Jossey-Bass.

Sherer, M., Maddux, J., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R.(1982) The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation. *Psychological Reports,* 51, pp. 663-671.

Solano-Flores, G. and Li, M.(2009). Generalizability of Cognitive Interview-Based Measures Across Cultural Groups. *Educational Measurement: Issues and Practice,* 28: pp.9–18

Wilson, B. F., & Peterson, L. S.(1999). Using the NCHS Cognitive Lab to Help Design Cycle VI of the National Survey of Family Growth. In Proceedings of the Survey Research Methods Section, American Statistical Association (2000) (pp. 997-1002).

http://www.academyinfo.go.kr/, 2014년 9월 12일 검색.

http://www.acer.edu.au/ausse/surveyinstrument. 2014년 9월 12일 검색.

http://www.ccsse.org/ 2013년 6월 7일 검색.

http://fsse.iub.edu/ 2014년 11월 6일 검색.

http://www.heri.ucla.edu/ 2013년 6월 8일 검색.

http://nsse.iub.edu/ 2014년 11월 3일 검색.

A대학교 입학처(2012). **입학통계분석 연구보고서.** A대학교 내부자료.

ABSTRACT

Strategic Planning for the Advancement of the Teaching-Learning Quality in Higher Education(Ⅱ)

Hyunsook, Yu
Jeung-Yun, Choi
Jung-Mi, Lee
Eunyoung, Kim
Giljae, Lee
Min-Hee, Kim
Hyunjung, Byun
Bo-Keum, Choi
Eun, Heo
Yunji, Kim
Jee-yeon, Kim

By analyzing the patterns and practices of teaching and learning process of the university students in Korea, this research attempts to provide analytic information and possible policy options of quality improvement for Korea higher education. As this research, which is designed to be conducted for five consecutive years, enter into the second-year. Two kinds of surveys, students and faculty members, are administered. In addition to collecting data on the teaching-learning process from students, faculties' understandings and their practices are investigated. A total of 42,673 undergraduate students from 62 universities, 547 faculties from 10 universities participate in these two surveys. As survey will be expanded to technical and junior college level from 2015, the 1st phase of development of survey instrument targeting junior college students is completed.

▣ Benchmarks of Teaching-Learning Engagement

This research suggests the following six teaching-learning engagement benchmarks as areas that indicate an institutions' teaching-learning capacity. They are as follows:

1) PCL: Positive and Collaborative Learning
2) SFI : Student-Faculty Interaction
3) M-STL : Satisfaction with Teaching and Learning, Major,
4) L-STL : Satisfaction with Teaching and Learning, Liberal Arts,
5) TLO : Teaching and Learning Outcomes
6) QSS : Quality of Student Support

▣ The Status of Teaching-Learning Process in 2014

Some significant findings of analysis of teaching-learning process in 2014 are as follows:

First, the level of satisfaction in Teaching and Learning, major(M-STL) shows the highest mean score, but the student-faculty interactions benchmark mean marks the lowest. Second, regarding the teaching-learning benchmark, group differences among students from different fields is shown. Education, Medical & Pharmaceutical, Arts, Music, and Physical Education and Engineering tend to indicate higher mean scores than students from other areas such as Humanities and Sciences. Third, the survey results show that most classes are offered in a form of unilateral lectures, and students' engagement levels and their class attitudes tend to be dissatisfactory.

▣ Trend Analysis of Teaching-Learning Process of Undergraduate Students (2011~2014)

In order to understand changes in teaching-learning process of undergraduate students in recent years, data from 2011 to 2014 was analyzed. Korean universities have constantly emphasized Active-Collaborative Learning Activities, but differences are detected among survey items. Participating students answer more positively on questions about frequency of class experiences requiring high-order thinking process. And this tendency is stronger in more recent surveys. However, contrasting tendency of study activities may illustrate more difficult and complex environment of college students today. In addition, despite efforts to increase student-faculty interactions at the various levels, the survey results still show low levels of SFI. And finally, teaching-learning outcomes gained from university experiences are unsatisfactory.

▣ The Factors Influencing Students' Learning Outcomes

In order to understand factors influencing students' learning outcomes, data sets from the Higher Education Information Disclosure System is utilized in addition to the survey data collected this year, and regression analysis is employed. The five benchmarks (PCL, M-STL, L-STL, SFI, QSS) correlate with the TLO. The higher the student grades become, the longer time invested for study, the higher one's GPA tend to have higher teaching-learning outcomes. Regarding gender differences, the female students achieve lower TLOs compared to their male counterparts. Time spent for working part-time jobs influence on TLO negatively. Contrastingly, scholarships and GPA indicates positive relations with TLO. The results of HLM analysis shows that a university's participation in the ACE project have positive influences in increasing TLOs.

▣ Faculty's Understandings of Teaching-Learning Process

Faculty members tend to spend their times for research activities most, which suggests that they do not have sufficient time for class preparation, providing students feedback. However, faculties seem to recognized that the most important roles of faculties is related to teaching activities. The gap between the faculty's views and actual practices suggests faculty members' struggles. Impacts of faculty members' individual characteristics on Teaching-Learning benchmarks is analyzed. Faculties with the less teaching experiences, belongs in the lower rank tend to have higher interaction level with their students. And finally, a significant gap exist about the teaching-learning process between the students and faulty members.

▣ Policy Recommendations

Based on the research findings and their implications, this research suggests some policy recommendations for the government and universities in two terms: short and extended.

Recommendations for the government include: First, in the short term, the government need to establish teaching-learning benchmarks, and provide supports for establishing data system. Utilization of teaching-learning process data in the government's funding projects such as ACE. And cooperation through establishing international networks and projects is needed for developing quality improvement strategies.

Second, in the longer term, a network among sectors of the government, research and university need to be established for close cooperations in data collection and application. And individualized student supporting system based on their backgrounds and needs need to be developed for increasing teaching-learning outcomes.

Recommendations for Korean universities are: in the short term, programs and strategies are needed to promote students' positive and collaborative learning as well as student-faculty interactions. Moreover, evaluation on existing educational programs are to improve the quality and increase their outcomes. And finally, evaluating teaching-learning outcomes based on scaled improvement rate is recommended, and target goals of TLO need to be set ahead.

And finally, in their longer term, integrated information system is needed to utilize and share student data at the institutional level. And supports for faculty's teaching activities at both financial and administrative levels are recommended, and strengthen the role of CTL is also needed in relation to providing supports for faculty members.

❑ **Keywords**: Teaching and Learning Capability Indicators, Positive and Collaborative Learning(PCL), Satisfaction with Teaching and Learning; Major(M-STL), Satisfaction with Teaching and Learning; Liberal Arts(L-STL), Student-Faculty Interaction(SFI), Quality of Student Support(QSS), Student Engagement

부 록

[부록 1] 2014 한국 대학생 학습과정에 관한 설문조사지

[부록 2] 2014 대학 교수·학급과정에 관한 교수용 설문조사지

[부록 3] 설문조사 표집을 위한 대학 가이드라인

[부록 4] 교수·학습경험 시계열 분석(2011~2014) 문항별 응답 분포표

[부록 1] 2014 한국 대학생 학습과정에 관한 설문조사지

2014 한국 대학생의 교수·학습과정에 관한 설문조사

안녕하십니까?

한국교육개발원은 "대학의 교수 · 학습 질 제고 전략 탐색 연구(II)"의 일환으로 대학생들이 재학 중 경험하는 교과 및 비교과 활동, 수업 만족도 등을 포함하여 학습과정 전반에 대한 실태를 파악함으로써 정부 및 대학은 물론 학생, 학부모에게 대학교육에 관한 구체적인 정보를 제공하고자 합니다.

바쁘신 중이라도 연구의 중요성을 감안하여 적극적인 협조를 부탁드립니다. 응답 시간은 약 10~15분 정도 소요될 예정이며, 조사 결과는 연구 목적으로만 활용할 것을 약속드립니다. 감사합니다.

※ 모든 조사에 대한 응답은 현재 학기(2014학년도 1학기)의 경험을 토대로 하되, '학기말까지'의 상황을 예상하여 작성해 주십시오.

2014년 5월

한국교육개발원장

※ 이 조사와 관련하여 문의사항이 있으시면 아래 담당자에게 연락 주십시오.

〈연구기관〉

한국교육개발원 교육정책연구본부 고등·평생교육연구실

☎ 02-3460-0464

E-mail : sh0625@kedi.re.kr

http://www.kedi.re.kr

한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

☞ 본 설문은 2014학년도 1학기를 기준으로 응답해주시기 바랍니다. 2014학년도 1학기 현재 휴학 중인 학생은 본 설문에 응답할 수 없습니다.

※ 다음은 수업 내 활동 전반에 관한 질문입니다.
모든 활동에 대해서는 2014년 1학기 기준으로 응답해 주시기 바랍니다.

1. 예습 및 수업 준비

문 항	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1. 교수가 부여한 과제	①	②	③	④
2. 수업 관련 자료 읽기 및 예습	①	②	③	④

2. 수업 중 발표, 질문 및 토의 참여

문 항	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1. 수업 중 교수의 질문에 응답함	①	②	③	④
2. 수업 중 궁금한 사항에 대해 질문함	①	②	③	④
3. 수업 중 발표(프리젠테이션)에 참여함	①	②	③	④
4. 수업 중 토론 및 토의에 참여함	①	②	③	④
5. 수업 중 팀 프로젝트 참여함	①	②	③	④

3. 수업 중 노트필기

문 항	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1. 수업시간 중 노트필기를 함	①	②	③	④
2. 수업 중 노트필기한 것을 나중에 다시 정리함	①	②	③	④

4. 수업 중 다른 학생과의 협력

문 항	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1. 수업과제(조별발표, 프레젠테이션 등)를 위해 동일 수업 수강생들과 도움을 주고받음	①	②	③	④
2. 수업과제(조별발표, 프레젠테이션 등)를 위해 동일 수업 수강생이 아닌 학생과 도움을 주고받음	①	②	③	④

5. 수업 중 사고력 증진 활동

문 항	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1. 숙제 또는 토론 수업을 할 때 다른 수업으로부터 얻은 생각들과 개념들을 연결해봄	①	②	③	④
2. 아이디어, 경험, 정보 등을 종합적으로 연결하여 생각해봄	①	②	③	④
3. 문제에 대한 해결방안이나 대안을 모색함	①	②	③	④
4. 수업에서 배운 개념을 일상생활에 응용함	①	②	③	④
5. 교재 또는 수업 관련 자료를 공부할 때, 자료에 담긴 정보의 질과 활용도, 논리적 적합성 등을 비판적으로 검토해 봄	①	②	③	④

6. 학습 내용을 다른 사람에게 설명

문 항	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1. 수업에서 학습한 내용에 대해 동료 학생, 친구, 가족 등 다른 사람들과 이야기함	①	②	③	④
2. 문제에 대한 해결책을 찾고 다른 사람에게 이것들을 설명함	①	②	③	④

7. 과제제출 기한 엄수(2014년 1학기 기준)

문 항	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1.수업과제를 제출 기한을 넘겨서 제출함	①	②	③	④

8. 출결사항(2014년 1학기 기준)

문 항	1-2회	3-4회	5회 이상	없음
1. 수업에 결석함 (학기당)	①	②	③	④
2. 수업에 지각함 (주 당)	①	②	③	④

9. 수업태도(2014년 1학기 기준)

문 항	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1. 수업시간에 졸거나 잠	①	②	③	④
2. 수업시간에 문자를 보내거나 채팅을 함	①	②	③	④

■ 영어 강의 및 다문화 (문항 10~13)

10. 수강한 전체 강좌 대비 영어 강좌 비율 – 수강한 전체 강좌 수

(0~9 내에서 표기, 10개 이상인 경우 9로 응답해 주십시오)

1. 이번 학기에 수강한 전체 강좌 수(전공)	(개)
2. 이번 학기에 수강한 전체 강좌 수(교양)	(개)

11. 수강한 전체 강좌 대비 영어 강좌 비율 – 수강한 영어 강좌 수

(0~9 내에서 표기, 10개 이상인 경우 9로 응답해 주십시오)

1. 이번 학기에 수강한 영어 강좌 수(전공)	개)
2. 이번 학기에 수강한 영어 강좌 수(교양)	개)

☞ 수강한 영어 강좌수가 0인 경우, 문 13으로 이동

12. 영어 강의 수업

문 항	20% 미만	20~ 40%	40~ 60%	60~ 80%	80% 이상
1. 영어 강의 수업 시 교수들의 영어 사용 비율	①	②	③	④	⑤
2. 영어 강의 수업의 내용 이해 정도	①	②	③	④	⑤
3. 영어 강의 수강 중 영어로 질문이나 토론 등에 참여하는 정도	①	②	③	④	⑤

13. 다문화 학생과의 수업

문 항	매우 낮아짐	낮아짐	변화 없음	높아짐	매우 높아짐	수업 경험 없음
1. 다문화 학생(외국인, 탈북자 등)들의 증가에 따른 수업의 질	①	②	③	④	⑤	⑥

14. 시험 및 과제

☞ 2014년 1학기 전체 강좌 수(문항 10 참고) 기준으로 응답해 주십시오.

문 항	없음	1-4회	5-8회	9-12회	13회 이상
1. 정기시험(중간/기말고사)	①	②	③	④	⑤
2. 부정기 시험(쪽지시험, 퀴즈 등)	①	②	③	④	⑤
3. 과제 수	①	②	③	④	⑤

15. 전공 수업에 대한 만족도 (2014년 1학기 기준)

(수강한 강좌가 없는 경우(10-1 문항 참조) 전체 문항을 '그렇지 않다'로 표기해주십시오)

문 항	전 공 수 업			
	그렇지 않다	가끔 그렇다	그렇다	매우 그렇다
1. 전반적으로 수업의 질에 대해 만족함	①	②	③	④
2. 이해보다 암기를 더 강조함	①	②	③	④
3. 수업의 목표와 학생들에게 요구되는 기대수준이 명확함	①	②	③	④
4. 학습량이 적절함	①	②	③	④
5. 학습내용을 이해하기 위해 충분한 시간이 주어짐	①	②	③	④
6. 평가관리와 채점은 공정하였음	①	②	③	④
7. 시험은 수업시간에 배운 내용에 맞게 출제되었음	①	②	③	④
8. 수업내용과 관련된 적절한 수업자료 혹은 미디어가 활용됨	①	②	③	④
9. 교수들은 전공과목 내용을 관련 사전 경험이나 지식과 연관지어 잘 설명함	①	②	③	④
10. 전공과목과 관련하여 적절한 사례가 제시되거나 시범을 보여줌(시연함)	①	②	③	④
11. 수업이 흥미롭고 지적호기심을 자극함	①	②	③	④
12. 교수로부터 충실한 피드백이 있었음	①	②	③	④
13. 학습내용의 이해나 수행이 어려운 경우, 교수가 추가적인 설명이나 안내를 제공함	①	②	③	④
14. 교수가 성별, 종교, 사회경제적 지위 및 인종 등에 편견을 가지고 표현하는 것을 들음	①	②	③	④
15. 수업내용이 전공 관련 직업기술 습득 및 훈련과 관련성이 있음	①	②	③	④

16. 교양 수업에 대한 만족도 (2014년 1학기 기준)

(수강한 강좌가 없는 경우(10-2 문항 참조) 전체 문항을 '그렇지 않다'로 표기해주십시오)

문 항	교 양 수 업			
	그렇지 않다	가끔 그렇다	그렇다	매우 그렇다
1. 전반적으로 수업의 질에 대해 만족함	①	②	③	④
2. 이해보다 암기를 더 강조함	①	②	③	④
3. 수업의 목표와 학생들에게 요구되는 기대수준이 명확함	①	②	③	④
4. 학습량이 적절함	①	②	③	④
5. 학습내용을 이해하기 위해 충분한 시간이 주어짐	①	②	③	④
6. 평가관리와 채점은 공정하였음	①	②	③	④
7. 시험은 수업시간에 배운 내용에 맞게 출제되었음	①	②	③	④
8. 수업내용과 관련된 적절한 수업자료 혹은 미디어가 활용됨	①	②	③	④
9. 교수들은 교양과목 내용을 관련 사전 경험이나 지식과 연관지어 잘 설명함	①	②	③	④

문 항	교 양 수 업			
	그렇지 않다	가끔 그렇다	그렇다	매우 그렇다
10. 교양과목과 관련하여 적절한 사례가 제시되거나 시범을 보여줌(시연함)	①	②	③	④
11. 수업이 흥미롭고 지적호기심을 자극함	①	②	③	④
12. 교수로부터 충실한 피드백이 있었음	①	②	③	④
13. 학습내용의 이해나 수행이 어려운 경우, 교수가 추가적인 설명이나 안내를 제공함	①	②	③	④
14. 교수가 성별, 종교, 사회경제적 지위 및 인종 등에 편견을 가지고 표현하는 것을 들음	①	②	③	④
15. 수업내용이 교양을 함양하는데 도움을 줌	①	②	③	④

※ 다음은 수업 외 활동에 관한 질문입니다.
모든 활동에 대해서는 2014년 1학기 기준으로 응답해 주시기 바랍니다.

17. 정보 검색 및 조사 방법

문 항	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1. 도서관 이용	①	②	③	④
2. 인터넷 검색	①	②	③	④
3. 전문가 자문	①	②	③	④

18. 도서관 이용 목적

문 항	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1. 과제를 위해서 이용함	①	②	③	④
2. 수업 외 관심분야, 취미 및 여가와 관련해 이용함	①	②	③	④
3. 시험공부를 위해 이용함	①	②	③	④
4. 취업준비를 위해 이용함	①	②	③	④
5. 매체 활용을 위해 이용함(비도서 및 시청각 자료 등)	①	②	③	④

19. 컴퓨터 및 정보통신 기기의 활용

문 항	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1. 수업 예·복습을 위한 컴퓨터 활용	①	②	③	④
2. 수업 발표(프리젠테이션) 준비를 위한 각종 프로그램(엑셀, 파워포인트 등) 활용	①	②	③	④
3. 수업 준비 목적 이외의 인터넷 활용 (웹서핑, 오락·게임, 커뮤니티 등)	①	②	③	④

20. 과제나 레포트 작성에 관한 글쓰기 태도

문 항	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1. 내가 쓴 문장이 명료한지 다른 사람에게 검토를 부탁함	①	②	③	④
2. 제출 전까지 내용과 구성에 대해 2번 이상 수정함	①	②	③	④

21. 읽기·쓰기 분량(2014년 1학기 한 학기 동안)

문 항	전혀 없음	1~5 권(개)	6~10 권(개)	11~20 권(개)	20권(개) 이상
1. 수업 관련 교재 또는 부교재로 한 권 분량으로 읽은 도서 수	①	②	③	④	⑤
2. 수업과 상관없이 개인적 즐거움 또는 학문적 풍요로움을 위해 스스로 읽은 도서 수	①	②	③	④	⑤
3. 15쪽 이상 써내는 논문 또는 보고서(레포트)의 수	①	②	③	④	⑤
4. 5쪽 이상 14쪽 이하로 써내는 논문 또는 보고서(레포트)의 수	①	②	③	④	⑤
5. 5쪽 미만으로 써내는 논문 또는 보고서(레포트)의 수	①	②	③	④	⑤

22. 다양한 배경의 학생 간 교류(정치, 철학, 종교 및 문화 등)

문 항	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1. 다른 나라의 친구와 친해지려고 노력함	①	②	③	④
2. 가치관 및 세계관이 나와 다른 친구와 심도 있는 토의를 함	①	②	③	④
3. 정치적 견해가 나와 다른 친구와 심도 있는 토의를 함	①	②	③	④
4. 종교적 신념이 나와 다른 친구와 심도 있는 토의를 함	①	②	③	④

23. 예술, 스포츠 및 문화 활동

문 항	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1. 공연(음악, 연극, 뮤지컬 등) 및 각종 전시회 관람	①	②	③	④
2. 스포츠 경기 관람	①	②	③	④

24. 자기계발 활동

문 항	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1. 각종 프로젝트 참여 활동	①	②	③	④
2. 공모전, 선발전, 연주회 및 각종 대회 참여 활동	①	②	③	④

25. 동아리·동호회 활동

문 항	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1. 동아리(또는 동호회 모임) 활동에 참여함	①	②	③	④
2. 학생회 조직 및 학생회 활동에 참여함	①	②	③	④
3. 자발적으로 자원봉사를 하거나 지역사회봉사 활동을 함	①	②	③	④
4. 수업의 일환으로 자원봉사 또는 지역사회봉사 활동을 함	①	②	③	④

26. 학습 스터디 활동

문 항	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1. 수업과 관련된 스터디 활동	①	②	③	④
2. 수업 외 관심학문 분야 스터디 및 학습 커뮤니티 활동	①	②	③	④
3. 취업·진로와 관련된 스터디 활동	①	②	③	④

■ 근로(예: 아르바이트) 활동 및 학업에 미치는 영향 (문항 27~28)

27. 이번 한 학기(2014년 1학기) 중 보수가 있는 근로(취업 및 아르바이트)활동을 위해 일주일에 몇 시간 정도 할애하였는지 교내·외 각각에 대해 표시하십시오.

구 분	5시간 미만	5~15 시간	15~25 시간	25시간 이상	직업 없(었)음
1. 교 내	①	②	③	④	⑤
2. 교 외	①	②	③	④	⑤

☞ 교내 및 교외 모두 ⑤ 직업 없었음을 선택한 경우, 문 29로 이동

28. 보수가 있는 근로(취업 및 아르바이트) 활동을 하였다면, 학업에 어떤 영향을 미쳤다고 생각합니까?

① 직업 활동이 학업에 영향을 미치지 않았다.
② 직업으로 인해 학업 시간을 약간 빼앗겼다.
③ 직업으로 인해 학업 시간을 많이 빼앗겼다.

29. 대외 경험

경험 유형	이미 했음	할 계획임	할 계획 없음	아직 결정 못함
1. 어학연수	①	②	③	④
2. 교환학생	①	②	③	④
3. 국내·외 인턴십 프로그램	①	②	③	④
4. 국내·외 현장실습 및 견학 · 답사	①	②	③	④

◉ 음주 경험(문항 30~31)

30. 이번 학기(2014년 1학기) 중 일주일에 술자리가 몇 회 정도 있었습니까?

구분	1~2회	3~4회	5~6회	7회 이상	없(었)음
1. 술자리 횟수	①	②	③	④	⑤

☞ ⑤ 없(었)음을 선택한 경우, 문 32로 이동

31. 이번 학기(2014년 1학기) 중 음주로 인해 다음날 학업이 방해된 적이 있습니까?

구분	없었음	가끔 있었음	잦은 편이었음	매우 잦은 편이었음
1. 음주로 인한 학업 방해	①	②	③	④

※ 다음은 교수와의 상호작용 및 학내 구성원과의 관계에 관한 질문입니다.
모든 활동에 대해서는 2014년 1학기 기준으로 응답해 주시기 바랍니다.

32. 교수와의 상호작용

문 항	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1. 수강 신청에 대해 교수와 의논함	①	②	③	④
2. 수업 내용 및 과제에 대해 교수와 의논함	①	②	③	④
3. 시험 및 성적에 대해 교수와 의논함	①	②	③	④
4. 진로에 대해 교수와 의논함	①	②	③	④
5. 수업 또는 진로 이외의 일(MT, 식사, 술자리, 취미 등)로 교수들과 교류함	①	②	③	④

33. 학내 구성원과의 관계

문 항	전혀 친밀하지 않음	친밀하지 않음	친밀함	매우 친밀함
1. 선배 및 동료 학생과의 관계	①	②	③	④
2. 행정직원 및 조교와의 관계	①	②	③	④
3. 각종 지원센터 상담자와의 관계	①	②	③	④

※ 다음은 학습성과에 관한 질문입니다. 대학에서 생활해 본 결과 다음의 항목이 어느 정도 향상되었다고 생각하십니까?

34. 현재까지의 대학생활을 되돌아보았을 때 다음 역량에 대해 어느 정도의 성과 및 진전이 있었다고 생각하십니까?

문 항	변화 없음	조금 향상	향상 됨	매우 향상
1. 인문학적 소양	①	②	③	④
2. 수업 또는 일 관련 지식과 기술	①	②	③	④
3. 전공분야 관련 지식과 능력	①	②	③	④
4. 명료하고 효과적으로 글쓰기	①	②	③	④
5. 명료하고 효과적으로 말하기	①	②	③	④
6. 비판적, 분석적 사고	①	②	③	④
7. 문제해결능력	①	②	③	④
8. 창의적, 융합적 사고	①	②	③	④
9. 양적 자료(통계)에 대한 이해 및 분석	①	②	③	④
10. 컴퓨팅과 정보기술 및 소프트웨어 사용	①	②	③	④
11. 다른 사람들과 팀워크 및 협력	①	②	③	④
12. 자기 주도적 학습 능력	①	②	③	④
13. 자신에 대한 이해 능력	①	②	③	④
14. 다문화 이해 능력	①	②	③	④
15. 가치관과 윤리관	①	②	③	④
16. 공동체 의식	①	②	③	④
17. 스트레스 관리 능력	①	②	③	④
18. 효과적인 시간 관리 능력	①	②	③	④
19. 영어 실력	①	②	③	④
20. 영어 이외의 기타 외국어 실력	①	②	③	④

※ 다음은 본인이 재학 중인 대학의 지원 서비스에 관한 질문입니다.

35. 학습지원 만족도

☞ 시설 및 서비스가 학교에 있으나 활용(사용)경험이 없는 경우는 '활용(사용)경험 없음'
시설 및 서비스가 학교에 없거나, 제공하지 않는 경우는 '학교에 없음'에 응답해 주십시오.

문 항	매우 불만	불만	만족	매우만족	활용 (사용) 경험없음	학교에 없음
1. 건강, 복지 서비스	①	②	③	④	⑤	⑥
2. 심리 상담	①	②	③	④	⑤	⑥
3. 교수·학습지원	①	②	③	④	⑤	⑥
4. 학습 지원을 위한 튜터링 서비스	①	②	③	④	⑤	⑥
5. 대학생활 적응을 위한 멘토링 서비스	①	②	③	④	⑤	⑥
6. 입학전 프로그램(보충교육)	①	②	③	④	⑤	⑥
7. 학교에서 제공하는 사회·문화행사	①	②	③	④	⑤	⑥
8. 직업 및 경력관련 상담 및 조언	①	②	③	④	⑤	⑥
9. 장학금 지원 프로그램	①	②	③	④	⑤	⑥

36. 현재의 대학을 다른 사람에게 추천할 생각이 있으십니까?

구분	절대 추천하지 않겠다	별로 추천하고 싶지 않다	추천하고 싶다	적극적으로 추천하겠다	잘 모르겠다
1. 대학 추천 의사	①	②	③	④	⑤

37. 현재 전공하고 있는 학과를 다른 사람에게 추천할 생각이 있으십니까?

구분	절대 추천하지 않겠다	별로 추천하고 싶지 않다	추천하고 싶다	적극적으로 추천하겠다	잘 모르겠다
1. 학과 추천 의사	①	②	③	④	⑤

38. 학생의 학교는 어느 정도까지 다음 각 항목을 강조합니까?

문 항	전혀 강조 안함	조금 강조함	강조함	매우 강조함
1. 학업에 많은 시간을 투자	①	②	③	④
2. 학습 증진을 위한 행·재정 지원	①	②	③	④
3. 정치·경제·사회·문화 등 배경이 다른 학생들과의 교류	①	②	③	④
4. 학업 이외의 개인생활(건강, 복지 등) 지원	①	②	③	④
5. 졸업 후 사회진출을 위한 학교의 지원	①	②	③	④
6. 다양한 캠퍼스 활동에 참여(동아리, 학생회 등)	①	②	③	④
7. 지역사회 봉사 및 교류	①	②	③	④
8. 자기주도적인 전공 및 교육과정 설계	①	②	③	④
9. 창의성 개발을 위한 다양한 교육프로그램(교과목 포함) 제공	①	②	③	④

※ 다음은 귀하의 개인 배경에 관한 질문입니다.

39. 학교명(현재 재학 중인 대학 이름에 표기하여 주십시오)

_____

40. 나이

① 19세 이하
② 20~24세
③ 25~29세
④ 30~39세
⑤ 40세 이상

41. 성별

① 여성
② 남성

42. 국적

① 대한민국
② 외국
③ 이중 국적

43. 부모학력(중퇴는 졸업에 포함되지 않음)

	고등학교 졸업이하	전문대학 졸업	대학교 졸업	석사 졸업	박사 졸업 이상
1. 아버지	①	②	③	④	⑤
2. 어머니	①	②	③	④	⑤

44. 입학유형

① 신입학
② 편입학

45. 학생이 입학한 전형유형

① 수시합격 했음
② 정시합격 했음
③ 기타 : _____

46. 현재학기(2014년 1학기)의 등록형태

① 전일제 등록(full time)
② 시간제 등록(part time)

◎ 전일제(full time) 등록 : 대학에 7학기 이상 등록자로 입학하여 매 학기당 기본수강신청학점(18~23학점)을 등록한 경우를 의미함
◎ 시간제(part time) 등록 : 대학의 재학생 또는 일반인이 대학의 교육과정을 수강하기 위해 학기당 기본수강신청 학점의 1/2을 초과하지 않은 학점을 등록한 경우를 의미함

47. 현재 학기(2014년 1학기 기준)

① 1~2학기
② 3~4학기
③ 5~6학기
④ 7~8학기
⑤ 8학기 이상

48. 계열

① 인문계열 ② 사회계열(상경계 포함) ③ 교육(사범)계열
④ 공학계열 ⑤ 자연계열 ⑥ 의・약계열
⑦ 예·체능계열 ⑧ 기타(무계열, 무전공 포함)

49. 소속 학과(부) : _____

50. 전공 이수 유형(2014년 1학기 기준)

① 주전공 한 가지만 이수하고 있음
② 주전공 외에 부전공, 복수전공, 이중전공, 연계전공 등도 이수하고 있음
③ 무전공 (아직 결정되지 않았음)

51. 직전학기(2013년 2학기 기준)에 받은 성적의 평균 학점
(소수둘째자리까지 표기할 것) (예: 3.38 / 4.50 만점)
(1학년 학생은 학점란에 0.00을 기재하여 주십시오)

구분	학점	만점
1. 평균학점/만점		

52. 학교 수업시간을 제외한 하루 평균 공부시간(2014년 1학기 기준)
(0~24시간 내에서 표기할 것)

구분	시간
1. 수업을 위한 예· 복습 (과제 등) 시간	_____ 시간
2. 그 이외의 모든 공부 시간	_____ 시간

53. 거주 형태(2014년 1학기 기준)

① 자택
② 친척 및 친지집
③ 기숙사
④ 원룸, 오피스텔 및 고시원 등 자취
⑤ 하숙
⑥ 학교 밖 공동숙소(지자체 제공 학사)
⑦ 기타 : _____

54. 통학 시간(2014년 1학기 기준)

① 30분 미만
② 30분 이상~1시간 미만
③ 1시간 이상~2시간 미만
④ 2시간 이상

55. 등록금(2014년 1학기 기준)을 대략 어떻게 충당하였는지 해당란에 비율(%)을 표시하여 주십시오(표시한 비율의 합계가 100%가 되어야 함).

	부모님 (가족 포함)	일반대출	든든학자금 (ICL)	교내·외 장학금	자체충당 (일, 저축 등)	기타	계
퍼센트							100(%)

56. 직전 학기(2013년 2학기)에 교내·외 장학금을 수령하였다면, 수령한 총 장학금 액수를 표시하여 주십시오. 예) 3,000,000원

장학금 액수
약 (원)

57. 군 경력(2014년 1학기 기준)

① 군 입대 전이다
② 군 복무를 마쳤다
③ 군 입대를 면제받았다
④ 해당사항이 없다(여학생, 외국인 등)

58. 졸업 후 진로계획

① 전공과 관련된 직종에 취업
② 전공과 무관한 직종에 취업
③ 대학 전공을 살려서 대학원 진학 또는 유학
④ 전공을 바꿔서 대학원 진학 또는 유학
⑤ 군 입대
⑥ 국가고시 합격 또는 자격증 취득
⑦ 아직 결정하지 않았다
⑧ 기타 : _____

59. 본 설문조사에 참여해 주신 분께는 추첨을 통해서 경품을 지급하고자 합니다. 경품 행사에 참여를 원하는 분께서는 아래 란에 E-mail 주소를 정확히 기재해주시기 바랍니다.

* E-mail : _____@_____

설문에 참여해 주셔서 대단히 감사합니다.

[부록 2] 2014 대학 교수·학급과정에 관한 교수용 설문조사지

2014 대학 교수·학습과정에 관한 교수설문

안녕하십니까?

한국교육개발원은 "대학의 교수 · 학습 질 제고 전략 탐색 연구(II)"의 일환으로 교수님들의 대학교육 목적 및 대학의 교육적 분위기에 대한 인식, 수업 준비, 수업 내·외 교수활동, 학습 활동에 대한 인식, 수업운영, 대학의 강조점 등의 전반에 대한 실태를 파악함으로써 정부 및 대학은 물론 학생, 학부모에게 대학교육에 관한 구체적인 정보를 제공하고자 합니다.

바쁘신 중이라도 연구의 중요성을 감안하여 적극적인 협조를 부탁드립니다. 응답 시간은 약 15~20분 정도 소요될 예정이며, 조사결과는 연구 목적으로만 활용할 것을 약속드립니다. 감사합니다.

※ 모든 조사에 대한 응답은 2013년 2학기 ~ 2014년 1학기의 경험을 토대로 하여 응답 해주시기 바랍니다.

2014년 9월

한국교육개발원장

※ 이 조사와 관련하여 문의사항이 있으시면 아래 담당자에게 연락 주십시오.

〈연구기관〉

한국교육개발원 교육정책연구본부 고등·평생교육연구실

허 은(02-3460-0464)

한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

※ 다음은 교수님들이 소속하고 계신 대학의 연구·교육에 대한 지원 및 학생에 대해 어떻게 생각하고 계시는지를 묻는 질문입니다. 해당란에 ∨표 해주십시오.

1. 소속 대학의 교수활동(연구, 교육) 지원에 대한 생각

문 항	거의 아니다	약간 그렇다	그런 편이다	매우 그렇다
1. 우리 대학은 교수의 연구 실적에 대한 인센티브를 충분히 제공한다.	①	②	③	④
2. 우리 대학은 연구 활동을 위한 행·재정적 지원을 충분히 제공한다.	①	②	③	④
3. 우리 대학은 학생을 잘 가르친 성과에 대한 인센티브를 충분히 제공한다.	①	②	③	④
4. 우리 대학은 교육 내용 및 방법 개선을 위한 지원을 충분히 제공한다.	①	②	③	④

2. 소속 대학의 학생에 대한 생각

문 항	거의 아니다	약간 그렇다	그런 편이다	매우 그렇다
1. 내가 가르친 학생들은 수업내용을 어려움 없이 따라올 정도로 준비되어 있었다.	①	②	③	④
2. 내가 가르친 학생들은 우수한 인재로 성장할 것이다.	①	②	③	④

※ 다음은 교수님들이 소속하고 계신 학부·학과의 교육과정 개편 노력이 어떻게 이루어지고 있는지에 관한 질문입니다. 지난 1년(2013년 2학기 - 2014년 1학기)을 기준으로 응답하여 주십시오. 해당란에 ∨표 해주십시오.

3. 학부·과 교육목표 수립 및 교육과정 개편 노력

문 항	거의 아니다	약간 그렇다	그런 편이다	매우 그렇다
1. 학부·과 교육목표를 수립하기 위해 노력함	①	②	③	④
2. 교육목표와 관련하여 교수, 학생 등 구성원 또는 사회의 요구를 수렴함	①	②	③	④
3. 교육과정이 학부·과의 교육목표 달성에 적합하도록 구성됨	①	②	③	④
4. 교육과정 개선을 위한 논의(워크숍 또는 포럼)가 학부·과 차원에서 지속적으로 진행됨	①	②	③	④
5. 학부·과 교육과정 개선을 위한 논의에 학부·과 동료 교수들이 적극적으로 참여함	①	②	③	④

※ 다음은 교수 활동에 관한 질문입니다. 교수님께서는 평균적으로 한 주(7일) 동안 다음에 제시된 활동에 어느 정도의 시간을 할애하시는지 해당란에 표기하여 주시기 바랍니다. 지난 1년(2013년 2학기 - 2014년 1학기)을 기준으로 응답하여 주십시오.

4. 일주일의 시간 활용

문 항	0 시간	1-4 시간	5-8 시간	9-12 시간	13-16 시간	17-20 시간	21-30 시간	30시간 이상
1. 학부 수업을 위한 준비	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
2. 학부 수업	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
3. 과제나 시험 채점 또는 그에 대한 피드백	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
4. 수업 개선을 위한 다양한 활동 (수업성찰, 교수방법 상담, 교수법 워크샵 참석 등)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
5. 학부생 상담	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
6. 연구 활동	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
7. 학내 행정 활동 (보직 및 위원회 활동 등)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
8. 대외 활동	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧

※ 다음은 대학교육을 통한 학습성과의 중요도에 대한 질문입니다.

5. 대학교육을 통한 학습성과의 중요도

문 항	중요 하지 않음	약간 중요	중요	매우 중요
1. 인문학적 소양	①	②	③	④
2. 수업 또는 일 관련 지식과 기술	①	②	③	④
3. 전공분야 관련 지식과 능력	①	②	③	④
4. 명료하고 효과적으로 글쓰기	①	②	③	④
5. 명료하고 효과적으로 말하기	①	②	③	④
6. 비판적, 분석적 사고	①	②	③	④
7. 문제해결능력	①	②	③	④
8. 창의적·융합적 사고	①	②	③	④
9. 양적 자료(통계)에 대한 이해 및 분석	①	②	③	④
10. 컴퓨팅과 정보기술 및 소프트웨어 사용	①	②	③	④
11. 다른 사람들과 팀워크 및 협력	①	②	③	④

문 항	중요 하지 않음	약간 중요	중요	매우 중요
12. 자기 주도적 학습 능력	①	②	③	④
13. 자신에 대한 이해 능력	①	②	③	④
14. 다문화 이해 능력	①	②	③	④
15. 가치관과 윤리관	①	②	③	④
16. 공동체 의식	①	②	③	④

※ 다음은 학부 강의계획 및 운영과 관련하여 주로 활용하시는 교수방법 및 평가방법에 관한 질문입니다. 지난 1년(2013년 2학기 - 2014년 1학기) 기준으로 응답하여 주십시오.

6. 교수방법

문 항	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1. 강의	①	②	③	④
2. 토론	①	②	③	④
3. 소그룹 협력학습/팀 프로젝트	①	②	③	④
4. 문제중심학습(실제 현장에서의 문제 활용)	①	②	③	④
5. 현장학습	①	②	③	④
6. 학생 발표(프레젠테이션)	①	②	③	④
7. 실험·실습(실험실습, 임상실습, 교생실습 등)	①	②	③	④
8. 수업과 연계하여 대학에서 제공하는 온라인 커뮤니티 활용 (LMS, 온라인 토론방, 자료실, 채팅방, 등)	①	②	③	④
9. 동영상 강의 제공	①	②	③	④

7. 평가방법

문 항	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1. 중간·기말 시험	①	②	③	④
2. 퀴즈	①	②	③	④
3. 발표/발표자료	①	②	③	④
4. 개인별 중간/기말 보고서	①	②	③	④
5. 팀 프로젝트 결과 보고서	①	②	③	④
6. 동료 학생들 간의 평가	①	②	③	④
7. 수업참여도(출석, 토론, 참여태도등 포함)	①	②	③	④

※ 다음은 2014년 1학기 기준으로 응답하여 주십시오. 교수님과 학부생과의 상호작용에 관한 질문입니다. 학부생들과 다음의 활동을 얼마나 자주 하셨는지에 대해 표기하여 주시기 바랍니다.

8. 학부생과의 상호작용

문 항	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1. 학생의 수강 신청에 대해 의논함	①	②	③	④
2. 수업 내용 및 과제에 대해 의논함	①	②	③	④
3. 시험 및 성적에 대해 의논함	①	②	③	④
4. 진로에 대해 의논함	①	②	③	④
5. 수업 또는 진로 이외의 일(MT, 식사, 술자리, 취미 등)로 학생들과 교류함	①	②	③	④

※ 다음은 2014년 1학기 기준으로 응답하여 주십시오. 학부 학생활동에 관한 질문입니다. 교수님께서는 졸업 전에 학생들에게 다음과 같은 활동들이 얼마나 중요하다고 생각하시는지 표기하여 주시기 바랍니다.

9. 학생활동 경험의 중요성

경험 유형	중요하지 않음	약간 중요	중요	매우 중요
1. 어학연수	①	②	③	④
2. 교환학생	①	②	③	④
3. 국내・외 인턴십 프로그램	①	②	③	④
4. 영어 강의 수강	①	②	③	④
5. 동아리 활동	①	②	③	④
6. 공모전, 선발전, 연주회 및 각종 대회 참여	①	②	③	④
7. 지역사회 봉사 활동	①	②	③	④
8. 다문화 학생(외국인, 탈북자 등) 과의 교류	①	②	③	④

※ 2014학년도 1학기에 담당하신 학부 수업 중 대표적인 수업 한 과목을 선택하시어 다음 사항들에 대해 응답해주시기 바랍니다.

10. 선택하신 학부 수업의 주된 대상

저학년(1, 2학년)	고학년(3, 4학년)	기타
①	②	③

11. 선택하신 학부 수업의 특성

전공 필수	전공 선택	교양 필수	교양 선택	기타
①	②	③	④	⑤

12. 선택하신 학부 수업 수강 학생 수

1-20명	21-30명	31-40명	41-50명	51-100명	100명 이상
①	②	③	④	⑤	⑥

13. 선택하신 학부 수업 방식

오프라인 수업	온라인/오프라인 혼합수업	온라인 수업
①	②	③

14. 선택하신 학부 수업과 임용 시 전공과의 일치 여부

그렇다	아니다
①	②

※ 다음은 학부 수업 운영과 관련하여 교수님께서 얼마나 중요하게 생각하시는지와 그것을 학생들이 얼마나 자주 수행하는지에 관한 질문입니다.
위에서 선택하신 학부 수업을 기준으로 응답하여 주십시오.

15. 수업 중 다른 학생과의 협력

문 항	중요도				수행 빈도			
	중요하지 않음	약간 중요	중요	매우 중요	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1. 수업과제(조별발표, 프레젠테이션 등)를 위해 동일 수업 수강생들과 도움을 주고받음	①	②	③	④	①	②	③	④
2. 수업과제(조별발표, 프레젠테이션 등)를 위해 동일 수업 수강생이 아닌 학생과 도움을 주고받음	①	②	③	④	①	②	③	④

16. 수업 중 사고력 증진 활동

문 항	중요도				수행 빈도			
	중요하지 않음	약간 중요	중요	매우 중요	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1. 숙제 또는 토론 수업을 할 때 다른 수업으로부터 얻은 생각들과 개념들을 연결해봄	①	②	③	④	①	②	③	④
2. 아이디어, 경험, 정보 등을 종합적으로 연결하여 생각해봄	①	②	③	④	①	②	③	④
3. 문제에 대한 해결방안이나 대안을 모색함	①	②	③	④	①	②	③	④
4. 수업에서 배운 개념을 일상생활에 응용함	①	②	③	④	①	②	③	④
5. 교재 또는 수업 관련 자료를 공부할 때, 자료에 담긴 정보의 질과 활용도, 논리적 적합성 등을 비판적으로 검토해 봄	①	②	③	④	①	②	③	④

17. 수업 중 다른 학생에게 설명

문 항	중요도				수행 빈도			
	중요하지 않음	약간 중요	중요	매우 중요	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1. 수업에서 학습한 내용에 대해 동료 학생, 친구, 가족 등 다른 사람들과 이야기함	①	②	③	④	①	②	③	④
2. 문제에 대한 해결책을 찾고 다른 사람에게 이것들을 설명함	①	②	③	④	①	②	③	④

18. 수업 설계 및 운영

문 항	그렇지 않다	가끔 그렇다	그렇다	매우 그렇다
1. 이해보다 암기를 더 강조함	①	②	③	④
2. 수업의 목표와 학생들에게 요구되는 기대수준을 명확히 제시함	①	②	③	④
3. 학생에게 요구되는 학습량이 적절함	①	②	③	④
4. 학습내용을 이해하기 위해 충분한 시간을 제공함	①	②	③	④
5. 평가와 채점을 공정하게 관리함	①	②	③	④
6. 수업내용과 관련된 적절한 수업자료 혹은 미디어를 활용함	①	②	③	④
7. 전공과목 내용을 관련 과거의 경험이나 지식과 연관지어 설명함	①	②	③	④
8. 전공과목과 관련하여 적절한 사례를 제시하거나 시범을 보임(시연함)	①	②	③	④
9. 지적호기심을 자극하도록 흥미롭게 수업을 구성함	①	②	③	④
10. 적절한 시기에 피드백을 제공함	①	②	③	④
11. 학습내용의 이해나 수행이 어려운 경우 추가적인 설명이나 안내를 제공함	①	②	③	④
12. 학습한 내용을 연습해보거나 혹은 주변 생활의 문제에 적용해 볼 기회를 제공함	①	②	③	④

※ 교수님께서는 글쓰기 태도와 학생간의 교류에 관하여 얼마나 중요하게 생각하시는지에 대하여 표기해주시기 바랍니다.
위에서 선택하신 학부 수업을 기준으로 응답하여 주십시오.

19. 과제나 레포트 작성에 관한 학생들의 글쓰기 태도

문 항	중요하지 않음	약간 중요	중요	매우 중요
1. 학생 자신이 쓴 문장이 명료한지 다른 사람에게 검토를 부탁함	①	②	③	④
2. 학생이 제출 전까지 내용과 구성에 대해 2번 이상 수정함	①	②	③	④

20. 다양한 배경의 학생 간 교류(정치, 철학, 종교 및 문화 등)

문 항	중요하지 않음	약간 중요	중요	매우 중요
1. 다른 나라의 친구와 친해지려고 노력함	①	②	③	④
2. 가치관 및 세계관이 나와 다른 친구와 심도 있는 토의를 함	①	②	③	④
3. 정치적 견해가 나와 다른 친구와 심도 있는 토의를 함	①	②	③	④
4. 종교적 신념이 나와 다른 친구와 심도 있는 토의를 함	①	②	③	④

※ 다음은 학생들의 수업 중 학습활동에 관한 질문입니다.
위에서 선택하신 학부 수업을 기준으로 응답하여 주십시오.

21. 수업 중 발표, 질문 및 토의 참여

문 항	0%	1-9%	10-19%	20-29%	30-39%	40-49%	50-74%	75% 이상
1. 수업 중 교수의 질문에 응답함	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
2. 수업 중 궁금한 사항에 대해 질문함	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
3. 수업 중 발표(프리젠테이션)에 참여함	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
4. 수업 중 토론 및 토의에 참여함	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧

22. 과제제출 기한 엄수

문 항	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1.수업과제를 제출 기한을 넘겨서 제출함	①	②	③	④

23. 수업태도

문 항	거의 안함	가끔	자주	매우 자주
1. 수업시간에 졸거나 잠	①	②	③	④
2. 수업시간에 문자를 보내거나 채팅을 함	①	②	③	④

※ 다음은 교수님이 속하신 대학이 강조하는 사항 및 학생 상호작용의 정도에 대한 질문입니다.
모든 활동에 대해서는 2014년 1학기 기준으로 응답해 주십시오.

24. 대학이 강조하는 사항

문 항	전혀 강조 안함	약간 강조함	강조 하는 편임	매우 강조함
1. 학생이 학업에 많은 시간을 투자하도록 지원	①	②	③	④
2. 학생의 학습 증진을 위한 행·재정 지원	①	②	③	④
3. 정치·경제·사회·문화 등 배경이 다른 학생들과의 교류 지원	①	②	③	④
4. 학업 이외의 개인생활(건강, 복지 등) 지원	①	②	③	④
5. 졸업 후 사회진출 지원	①	②	③	④

문 항	전혀 강조 안함	약간 강조함	강조 하는 편임	매우 강조함
6. 다양한 캠퍼스 활동 참여(동아리, 학생회 등)	①	②	③	④
7. 지역사회 봉사 및 교류	①	②	③	④
8. 자기주도적인 전공 및 교육과정 설계	①	②	③	④
9. 창의성 개발을 위한 다양한 교육프로그램(교과목 포함) 제공	①	②	③	④
10. 실습, 인턴십 등 현장경험	①	②	③	④
11. 외국어 교육과정	①	②	③	④

25. 소속 학생들과 학내 구성원과의 상호작용

문 항	전혀 친밀하지 않음	친밀하지 않음	친밀함	매우 친밀함
1. 선배 및 동료 학생과의 관계	①	②	③	④
2. 행정직원 및 조교와의 관계	①	②	③	④
3. 각종 지원센터 상담자와의 관계	①	②	③	④

※ 다음은 교수님의 개인 및 수업 정보에 관한 질문입니다.

26. 임용 계열

인문계열	사회계열 (상경계 포함)	교육 (사범) 계열	공학계열	자연계열	의·약계열	예·체능계열	기타 (무계열, 무전공 포함)
①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧

27. 임용 전공 영역 (학과, 세부 전공 순으로 기입)

1. 학과	
2. 세부 전공	

28. 소속 대학

_____대학교

29. 학내에서 주된 활동

강의만	강의위주 및 연구	연구위주 및 강의	연구만
①	②	③	④

30. 교수 지위 및 보직

비전임교원 (산학협력 중점교수, 학술연구교수, 객원교수, 강의전담교수 등)	조교수	부교수	교수
①	②	③	④

31. 현재 정년 보장 상태

정년 보장 정년트랙	(정년 미보장) 정년트랙	비정년트랙
①	②	③

32. 2013년 2학기 ~ 2014년 1학기에 가르친 총 학부 및 대학원 강의 수

1. 학부	과목
2. 대학원	과목

33. 대학에서 가르치기 시작한 년도

_____년도

34. 현재의 대학에서 가르치기 시작한 년도

_____년도

35. 최종학력

학사학위	석사학위	박사학위 (예, Ph.D., Ed.D.)	전문학위 (예, 의학, 치의학, 법학, 수의학박사)	기타
①	②	③	④	⑤

36. 나이

20-29세	30-39세	40-49세	50-59세	60-65세	66세 이상
①	②	③	④	⑤	⑥

37. 성별

여성	남성
①	②

38. 설문조사의 응답 확인 및 경품 전달(대학마다 상이함)을 위한 개인정보(이메일) 수집에 동의하십니까?

예	아니오
①	②

39. 본 설문조사에 참여하신 분들 중 39번 문항에 동의하신 분은 아래 란에 E-mail 주소를 기재해 주시기 바랍니다.

E-mail	@

40. 설문조사의 응답 확인 및 경품 전달(대학마다 상이함)을 위한 개인정보(핸드폰 번호) 수집에 동의하십니까?

예	아니오
①	②

41. 본 설문조사에 참여하신 분들 중 41번 문항에 동의하신 분은 아래 란에 핸드폰 번호를 기재해 주시기 바랍니다.

핸드폰 번호	- -

설문에 참여해 주셔서 대단히 감사합니다.

[부록 3] 설문조사 표집을 위한 대학 가이드라인

2014 한국 대학생의 교수·학습과정 설문조사 시행 계획서

1. 대학명:

2. 담당자

성명		
소속부서 및 업무 담당		
연락처	근무처 전화번호	(　　) 　　-
	핸드폰	- 　　-
E-mail		

3. 표집 계획

1) 표집 인원에 대한 계획

☞ 전공 및 계열, 남녀, 학년 등을 고려하여 재학생의 5% 내외 표집

※ 참고: 재학생의 5% 이상 응답을 확보하기 위하여 설문지 배포는 해당대학 재학생의 약 20% 정도로 배포할 필요 있음.

① 전체 재학생 수

조사 캠퍼스명	
재학생 수	(명)

☞ 조사에 참여하는 캠퍼스의 소속 재학생 수만 표기하여 주십시오.

② 표집 인원

구분	분류	전체재학생 수 인원(명)	표집인원(명)	표집비율 (표집/전체* 100)	표집인원 계(명)
전공 계열	인문계열				
	사회계열				
	교육(사범)계열				
	공학계열				
	자연계열				
	의・약계열				
	예체능계열				
	기타(무계열, 무전공 포함)				
성별	남자				
	여자				
학년	1학년				
	2학년				
	3학년				
	4학년				

4. 설문조사 실시

1) 개요

조사명	2014 한국 대학생의 교수·학습과정에 대한 설문조사
조사 목적	- 대학의 교수・학습 질 제고를 위한 국가적 차원의 정책 대안 마련 - 대학 차원의 교수・학습 질 제고 전략 모색을 위한 데이터 확보
조사 기간(예정)	2014년 5월 28일(수) ~ 6월 20일(금)
조사 대상	전국 4년제 대학(학교당 회수율은 재학생의 5% 내외)
조사 방법	온라인 조사

2) 설문조사 실시 방법: 온라인 조사(KEDI 설문조사 시스템 이용)

※ 실시 과정: 온라인 설문조사 시스템 구축(KEDI) → 대학에 설문조사 시스템 URL 주소 공지(KEDI) → 학생들에게 URL 주소 공지 및 참여 독려(대학)

3) 대학 자체의 설문 참여를 위한 방법

☞ 학생들이 설문을 참여할 수 있도록 안내(홍보)하고, 참여율을 높이기 위해 독려할 수 있는 방법 등 대학 자체의 설문조사 시행 계획을 **구체적으로** 제시하여 주십시오.

4) 기타 요청 사항

☞ 대학이 KEDI에 문의 및 요청하는 사항이 있으시면 작성하여 주십시오.

[부록 4] 교수·학습경험 시계열 분석(2011~2014) 문항별 응답 분포표

〈표 1〉 능동적·협력적 학습활동 '그렇다' 이상 응답률: 2011-2014

(단위: %)

영역	설문내용	2011	2012	2013	2014
고등사고 활동	다른 수업에서 얻은 생각·개념과 연계	44	48.9	51.7	53.3
	아이디어, 경험, 정보 등을 종합적으로 연결	46.8	51.4	55.9	56.2
	문제에 대한 해결방안이나 대안 모색	47.9	52.6	57.8	58
	수업에서 배운 개념을 일상생활에 응용함	37.8	41.1	41.4	43.2
	정보의 질 비판적 검토	-	-	38.7	41.8
다른 학생에게 설명	수업에서 배운 내용을 다른 사람에게 설명	38.7	40.9	52.7	53.6
	문제 해결책 찾고 다른 사람에게 설명함	30.5	32.2	37	37.7
학습 스터디 활동	수업 관련 스터디 활동	18.2	20.7	22.6	23.1
	수업 외 관심 학문 분야 스터디 활동	15.7	18.6	18.8	18.9
	취업·진로 관련 스터디 활동	10.9	12.6	13.9	14.4
다른 학생과의 협력	수업과제를 위해 동일 수업 동료들과 협력	59.5	63.1	71.0	70.3
	수업과제를 위해 동일 수업 외 동료들과 협력	26.6	24.7	25.8	26

〈표 2〉 전공 수업의 교수·학습 만족도 '만족한다' 이상 응답률: 2011-2014

(단위: %)

영역	설문내용	2011	2012	2013	2014
전공수업 만족도	전반적 수업 만족	83	70.6	75.2	64.3
	수업의 목표와 기대수준이 명확	80.5	65.6	66.5	53.4
	학습량이 적절	61.3	60.0	62.9	50.6
	학습내용 이해 위한 충분한 시간 부여	63.1	51.6	52.7	43.8
	평가관리/채점의 공정성	85.5	76.2	79	67.2
	수업 내용과 연계된 시험 출제	89.6	83.6	85.9	75.9
	적절한 수업자료 선택	88.4	81.8	83.5	73.5
	교수들 설명력	80.7	69.8	83.2	72.4
	적절한 사례 제시	-	-	73.4	61.1
	수업이 흥미롭고 지적호기심을 자극	69.9	56.5	62.1	50.6
	적절한 피드백	68.8	56.2	64.4	53
	교수가 학생의 학습 관련 어려움을 이해	73.1	62.1	77.9	67.6
	관련 기술 및 훈련	-	-	73.8	61.5

〈표 3〉 교양 교수·학습 만족도 '만족한다' 이상 응답률: 2011-2014

(단위: %)

영역	설문내용	2011	2012	2013	2014
교양수업 만족도	전반적 수업 만족	78.8	68.8	72.4	54.5
	(역코딩)이해보다 암기 강조	64.5	67.1	52.4	62.6
	수업의 목표와 기대수준이 명확	76.1	66.1	64.9	46.9
	학습량이 적절	64.3	67.2	70.4	51
	학습내용 이해 위한 충분한 시간 부여	72.4	64.4	68.4	49.5
	평가관리/채점의 공정성	84.6	75.6	78.7	59.3
	수업 내용과 연계된 시험 출제	87.4	80.9	84.1	64.2
	적절한 수업자료 선택	86.3	78.9	82.9	62.6
	교수들 설명력	78.9	68.5	79	59.1
	적절한 사례 제시	-	-	71.6	51.2
	수업이 흥미롭고 지적호기심을 자극	71.4	61.5	65.4	47.6
	적절한 피드백	62.9	52	60.3	43.3
	교수가 학생의 학습 관련 어려움을 이해	69.6	57.5	72	53.9
	(역코딩)교수가 성별, 종교, 인종 등에 편견 표현	71.5	69.4	75.1	83
	교양함양에 도움	-	-	69.8	51.6

〈표 4〉 학생지원의 질에 대해 '만족한다' 이상 응답률 결과: 2011-2014

(단위: %)

영역	설문내용	2011	2012	2013	2014
학습 지원 만족도	건강, 복지 서비스	53.9	78.1	41.8	40.4
	심리 상담	39.6	66.5	27.4	26.9
	교수·학습지원	56.3	75	47.7	45.5
	학습 지원 튜터링 서비스	40.9	66.7	28.9	26.8
	대학생활 적응을 위한 멘토링	39	63.2	25.9	25.2
	입학전 프로그램 (보충교육)	36.8	56.3	23.1	22.7
	사회·문화행사	57.8	75.7	47.5	43.2
	직업 및 경력관련 상담	44.1	67.8	33.9	31.6
	장학금 지원 프로그램	45.3	57.1	45.8	48.3

〈표 5〉 교수·학습성과의 '향상되었다' 이상 응답률: 2011-2014

(단위: %)

영역	설문내용	2011	2012	2013	2014
학습 성과	인문적 소양	39.3	39.1	38.9	37.5
	수업 또는 일 관련 지식과 기술	48.1	55.9	58.7	58.4
	전공분야 관련 지식과 능력	62.5	63.5	65.3	66
	명료하고 효과적으로 글쓰기	35.9	35.2	35.6	37.3
	명료하고 효과적으로 말하기	36.3	35.5	36.3	37.3
	비판적, 분석적 사고	44.4	44.3	43.4	45.1
	양적 자료(통계)이해 및 분석	38.2	38.6	38.2	39.7
	컴퓨팅과 정보기술 및 소프트웨어 사용	37.1	37.5	41.5	41.4
	창의성	-	-	29.7	36
	다른 사람들과 팀워크 및 협력	53.8	54.3	54.2	53.2
	문제해결능력	48.8	49.2	49.2	47.4
	가치관과 윤리관	41.8	41.9	41.8	41.5
	공동체 의식	50.6	51.4	51.6	50.4
	다문화 이해 능력	37	30.8	30.3	31
	효과적인 시간 관리 능력	37.4	37.4	36.8	38.2
	자기주도적 학습 능력	50.2	49.8	50.2	50.8
	자기이해 능력	53.3	53.8	53.8	54.6
	스트레스 관리 능력	33.2	32.9	34.6	36.2
	외국어 능력	25	25.5	25.1	24.1

〈표 6〉 수업 외 학습 활동, 읽기, 쓰기, 분량 '4 이상' 응답률: 2011-2014

(단위: %)

영역	설문내용	2011	2012	2013	2014
읽기, 쓰기, 분량	수업 관련 교재 또는 부교재로 읽은 도서 수	6	4.1	4.6	4.3
	수업 관계없이 읽은 도서 수	10.9	9.9	7.5	7
	15쪽 이상 작성 논문 보고서 수	2.6	5.6	5	2.6
	5쪽 이상 14쪽 이하 보고서 수	5.6	4.1	4.0	4.0
	5쪽 미만 보고서 수	13.2	13.1	11.3	10.9

연구보고 RR 2014-10

대학의 교수·학습 질 제고 전략 탐색 연구(II)
- 4년제 대학의 교수·학습 역량진단 -

발 행 일 2014년 12월
발 행 인 백 순 근
발 행 처 한국교육개발원
주 소 서울시 서초구 바우뫼로 1길 35 (우면동)
전화 : (02) 3460-0114
FAX : (02) 3460-0121
http://www.kedi.re.kr
등록번호 1973년 6월 13일, 제16-35호
인 쇄 처 ㈜선우정보인쇄
(02) 2272-6105
I S B N 979-11-5666-099-6 93370

본 내용의 무단 복제를 금함.