

대학 수업평가의 개념모형 개발

이 은 화
(부산대학교)

A Study on Developing a Conceptual Model of Course Evaluation in University

Eun-hwa LEE

Pusan National University

(Received October 18, 2006 / Accepted December 8, 2006)

Abstract

The purpose of this study is to establish a conceptual model of the course evaluations. in University. This paper has examined the course evaluations according to the levels, purposes, objects, and methods of them. And this paper has been classified for a conceptual model of the course evaluation.

As the result of this analysis, four dimensions of course evaluation have been found. First, formative and summative evaluation have been found. The purposes of formative evaluation were improving quality of courses and collecting information for improvement of curriculum. The purposes of summative evaluation were offering informations on faculty staffing and improving of learning outcomes. Second, the levels of course evaluation were classified into university-level, professor-level, and student-level. Third, the objects of course evaluation were classified into analysis, design, development, implementation, and evaluation. Forth, the methods of course evaluation were classified into questionnaire, observation, interview, and content analysis. As a result of this analysis, 120 types of course evaluations have been found.

key words : course evaluation, conceptual model, concept of course evaluation

I. 서론

대학의 수업에 대한 질 개선 요구는 어느 때보다 강해지고 있다. 대학이 주체적으로 적자생존의 경쟁원리를 통한 질 높은 교육을 수행해야 한다는 것은 절실한 시대적 요청이다. 대학 수업개선의 노력은 학기말 강의평가제, 교수 수업의 질 향상을 목적으로 하는 교육개발센터의 설립, 우수교수상 제정, 다양한 교수법을 개발하고 적용하기 위한 세미나 및 워크숍, 신입교수연수의 의무화, 마이크로티칭 혹은 티칭포트폴리오를 기초로 한 교수 컨설팅 등 다양한 형태로 나타나고 있다.

수업평가제는 이들 중 가장 보편적으로 적용되고 있는 방법이다. 현재 우리나라 대학에서 진행되는 수업평가제는 학생에 의한 질문지 평정에 의한 방식이 일반적이다. 그리고 이는 실시 시기와 질문지 구성방법에 따라 학기말 수업평가와 학기중간 수업평가로 구분된다. 학기말 수업평가제는 한 학기 수업을 마친 후 학생들을 통하여 수업소감이나 질문지 평정을 하도록 하는데, 학생참여도를 높이기 위해 학생들로 하여금 강제적으로 수업평가에 참여하도록 하는 장치를 두는 경우가 많다. 또한 학기가 진행되는 중간에 학생들로부터 수업에 대한 의견을 수렴하는 학기중간

† Corresponding author : 017-548-3260, iwillbe@pusan.ac.kr

수업평가제는 미국 대학들에서는 ‘midterm course evaluation’, ‘midterm feedback’ 등으로 불리고 있다. 우리나라 대학들에서도 ‘강의중간점검’, ‘강의중간평가’ 등의 명칭으로, 도입 시도가 한창이다. 일 예로, 연세대학교 교육개발센터에서는 대학의 수업에 관련한 여러 영역을 평가준거에 따라 광범위한 문항들로 제작하고, 이를 개별 교수에게 문제은행으로 제공하여 필요에 따라 문항을 선택하여 사용하도록 하는 방식을 활용하고 있다.

이처럼 학생에 의한 질문지 평정 수업평가제가 보편화되고 있는 것은 그간 대학교육에 있어 연구에 비해 관심의 사각지대였던 교수의 수업활동의 질에 대한 관심이 커지고 있는 증거로, 중요하면서도 바람직한 현상이라 할 수 있을 것이다. 그러나 이러한 학생에 의한 수업평가의 한계를 지적하는 목소리 또한 적지 않다. 학기말 수업평가는 학기가 마친 후 일회적으로 이루어지기 때문에 수업 진행 중에 실행 가능한 변화의 노력으로 이어지지 못한다는 것이 주요 비판점이다. 학기말 수업평가를 찬성하는 입장에 서더라도, 평가문항이 수업개선을 위한 정보를 제공하기에는 지나치게 포괄적이라는 지적과, 교수의 수업에 대한 평가를 학생의 평정에만 전적으로 의존함으로써 평가의 타당성이 결여되어 있다는 지적에 대해서는 개선이 필요하다는 데에는 반론의 여지가 없는 것으로 보인다. 학기말 수업평가에 대한 이러한 비판점들은 수업평가제의 한계를 극복하기 위한 대안으로 활용되는 학기중간 수업평가도 학생이 유일한 평가의 정보원이 된다는 점에서는 마찬가지로 비판을 면할 수 없다.

국의 대학은 물론이고 국내 대학에서도 수업평가를 통하여 대학교육의 효과성을 높이려는 시도가 증가하고 있는 것은 분명하다. 그러나 대학의 수업평가가 대학교육의 질 향상을 위한 실질적인 정보원의 역할을 하기 위해서는 다양한 이론적 근거와 배경에 관한 연구가 수행될 필요가 있다. 특히 대학에서 이루어질 수 있는 여러 유형의 수

업평가제를 확인함으로써 학생을 유일한 평가 정보원으로 삼는 현재의 수업평가방식 이외의 다양한 수업평가 실시를 통한 대학교육 개선 노력이 필요한 시점이다.

국내에서 진행된 수업평가에 관한 연구를 보면, 대학 수업평가 실시의 타당성(손충기, 1996; 홍성운, 1995; 최관경외, 1993), 대학 수업평가에 영향을 주는 의사결정요인에 관한 연구(류춘호외, 2002; 지은림, 1996) 등이 이루어졌으며, 학생에 의한 대학 수업평가의 평가준거 및 평가도구의 개발과 타당화 연구(한신일, 2003; 김명화, 2002; 김수선, 2002; 이정연, 2002; 류춘호, 2001; 이성흠, 2001; 허형, 1999; 김충행, 1997; 이종숙, 1995)가 꾸준히 진행되어 왔다.

국외 연구의 경우, 대학 수업평가에 영향을 미치는 요인에 관한 연구(Centra & Gaubatz, 2000; Remmers, 1928; 1930), 학생에 의한 수업평가의 타당성과 효용성에 관한 연구(Wachtel, 1998; Broder&Dorfman, 1994; Centra, 1993; Abrami, 1989; Tuckman, 1985), 대학 수업평가의 평가준거 및 평가도구의 개발(Marks, 2000; Jackson et al., 1999; Marsh, 1982; 1987; 1991; 1994; Cohen, 1980; Feldman, 1976; 1988; 1997), 그리고 수업중간평가의 수업 개선 및 학생 학습측면의 효과 여부에 관한 연구들(Lee, 2004; Kulik, 2001; Angelo and Cross, 1994; Keutzer, 1993; Holt and Moore, 1992; Cohen, 1981; Overall et al., 1979)이 꾸준히 진행되어 왔다. 최근에는 수업평가의 온라인 실시 방식의 특성이나 이점에 관한 연구(Bullock, 2003)가 이루어지고 있다.

그러나 이러한 연구들은 대학 수업평가의 개념을 학교수준에서 주도하는 학생에 의한 설문지 방식의 평가에만 한정하여 사용하고 있다. 이는 대학 수업평가의 실시가 이론적 논리에 근거하여 적극적이고 체계적인 방식으로 이루어지기보다, 주로 대학의 책임이나 역할에 대한 사회적 요구에 부응하려는 대학 행정가들에 의한 정책적인 결정에 의한 것이었던 측면을 무시할 수 없을 것

이다. 대부분의 관련 연구들이 학생에 의한 강의 평가의 실시 효과나 수업평가용 설문도구 개발과 문항구성의 타당성 등에 집중될 수밖에 없는 것도 이러한 맥락에서 해석할 수 있다. 그리고 설문 조사 방식으로 수집한 수업평가 자료는 강좌정보 제공에서 수업 개선, 수업성취도 향상, 인사행정상의 정보 제공 등에 이르는 광범위한 목적으로 활용하기에는 많은 제한점을 갖고 있다. 이렇듯 대학의 수업평가 실시가 학생에 의한 설문조사에서 벗어나지 못하고 있는 것은 대학 수업평가의 개념과 유형에 관한 기초연구가 부족하였기 때문이다.

따라서 본 연구에서는 관련 선행연구를 검토함으로써 대학 수업평가에서 고려해야 할 주요한 요인들을 검토하고, 이를 기본 틀로 하여 다양한 유형의 대학 수업평가를 설명할 수 있는 대학 수업평가의 개념모형을 정립하는 데에 목적을 두었다. 이를 통하여 우리나라 대학에서 다양한 수업평가가 이루어지기 위한 이론적 기반을 마련하고자 하며, 대학의 수업평가가 보다 효과적이고 효율적으로 활용되는 계기를 마련할 수 있을 것으로 생각한다.

II. 선행연구의 검토

1. 대학 수업평가의 개념

대학 수업평가에 대한 개념은 학자의 관심에 따라 특정 측면이나 요인에 중점을 두고 사용되기 때문에 일반적인 한 가지 정의를 찾기는 어렵다. 이성훈(2001)은 우리나라 대부분의 대학에서 현재 사용하고 있는 강의평가라는 용어는 영어의 teaching effectiveness, teacher evaluation, course evaluation, program evaluation, instructional evaluation, faculty assessment 등의 용어를 지칭하는 교사효율성, 교사평가, 교수효과성, 수업효율성, 강좌평가, 프로그램 평가 등과 같은 개념으로 보면서, 엄밀한 의미에서 '수업평가'라 부를 것을 주장한 바 있다. 그에 따르면 강의평가는 대학

에서 학생에 의한 대학교수의 수업효과성을 평가하는 개념으로, 수업의 효율성을 증대시키기 위하여 학생들이 일정한 평가준거와 평가방법에 따라서 교수 학습활동의 전 과정을 정해진 기준에 따라 가치판단을 하는 행위에 속한다.

또한 최연욱(1995)은 강의평가를 수업평가와 구분하면서, 수업의 과정을 평가하는 점에서는 공통점이 있지만 강의평가는 수업의 질 개선을 목적으로 학생이 평가자가 되어 평정법으로 교사의 행동에 중점을 두어 수업과정을 평가하는 데 비하여, 수업평가는 교사의 행동을 포함하여 수업 전반을 평가하는 점에서 강의평가와 차별화시키고 있다.

이에 비해 Medley(1982)와 Schallock 등(1993)의 연구를 기초로 한 원호현(1997a; 1997b)의 연구에서는 수업수행평가의 개념을 여타 유사 개념과 구별함으로써 보다 정련시키고자 하였다. 즉, 수업능력평가는 비교적 안정성 있는 교사의 특성에 대한 평가이며, 수업효과성평가는 교사행동의 차원에서 정의되기보다 학생의 성취 정도에 대한 평가라는 점에서 수업수행평가와 구분된다는 것이다. 결국 수업평가는 수업이 발생하는 상황에서 수업 수행의 구체적인 내용에 대한 판단이 가능해야 하며, 이것은 수업수행에 관한 평가를 통해 가능한 것으로 보았다. 이와 같이 흔히 대학 수업평가는 교수평가, 강의평가 등의 용어와 혼용되어 사용되고 있는 실정이다.

이와 같이 기존의 수업평가에 대한 논의로는 수업평가의 목적, 대상, 방법을 다양한 차원에서 설명하지 못하고 있어, 관련 용어들 간에 연관성 혹은 차별성을 밝히지 못하고 모호한 상태로 남겨 두는 한계를 갖고 있다. 수업 개선은 수업평가의 주요한 여러 목적 가운데 한 가지일 뿐이며, 학생에 의한 평정은 다양한 평가자와 평가의 정보수집 방법들 중 가장 흔하게 이루어지는 한 형태로 볼 수 있다.

2. 대학 수업평가의 수준

대학 수업평가가 이루어지는 수준에 대한 논의는 수업과 관련된 의사결정 구조와 밀접한 관련이 있다. 보통 우리나라 교육체제에서 학교교육에 대한 의사결정의 주체는 교육부 수준, 시도 교육청 수준, 시군구 교육청 수준, 학교 수준, 교사 수준, 학생수준으로 구분된다. 그러나 일반적으로 통용되는 대학교육 의사결정의 구조를 찾을 수 없으며 초중등 학교교육과 달리 대학은 교육에 대한 자치권을 가지므로 동일한 구분을 그대로 적용하기는 어렵다.

대학교육에 있어 의사결정의 주체 구분과 관련하여, 이성호(1992)는 대학의 수업문제 논의를 위한 관련 집단을 행정당국 수준, 교수 수준, 학생 수준으로 구분하고 있으며, 박세훈(1993)은 대학의 변화 유형을 구조적 수준, 교육과정 수준, 교수 수준으로 분류하였고, 유현숙(2004)은 미국대학의 거버넌스 수준을 연방정부 수준, 주 수준, 대학 수준으로 구분하고 있다.

이상의 분류들 중 박세훈과 유현숙의 분류는 대학교육의 전체적 측면을 포함하는 광범위한 수준의 의사결정 수준을 다루고 있다는 점에서 대학 수업평가의 수준으로 삼기에 적합하지 못하다. 반면, 이성호의 분류는 대학수업의 질을 규명하기 위한 준거 틀을 개발하기 위해 작성한 것으로, Piper(1978)가 대학에 있어서 수업의 효율성과 효능성을 결정하기 위해 개발한 모형을 변형한 것이다. 이에 근거하면 대학 수업평가의 수준은 학교 수준, 교수 수준, 학생 수준으로 구분된다.

우선, 학교 수준의 수업평가에서는 수업평가와 관련된 의사결정의 주체가 대학당국이 된다. 대학당국은 교수 채용, 승진, 근무평정 등에 활용하기 위하여 교수의 수업평가 자료를 필요로 할 수 있다. 학교 수준의 수업평가는 다양한 방법으로 자료수집이 이루어질 수 있다. 수업계획서 수집과 평가, 공개강의를 통한 동료교수의 평가 결과, 학생에 의한 평정 질문지 응답결과 및 면담 내용 분석 등을 활용할 수 있다. 물론 수업평가의 전체 과정이 학교 당국에 의해 계획되고, 실행되며, 의

무적인 결과 보고가 이루어진다. 또한 평가의 전체 과정이 학교 당국에 의해 계획되고, 실행되며, 의무적인 결과 보고가 이루어진다. 평가자는 주로 수업에 직접적으로 참여하지 않는 외부인사가 된다. 이들은 평가전문가일수도, 그렇지 않을 수도 있지만, 대체적으로 평가 시행과 결과 해석 등에 있어 전문가에 의한 평가라는 특성을 갖는다.

다음으로, 교수 수준의 수업평가는 교수 개인이 자신의 수업에 대한 평가의 결정권을 갖는다. 이 수준의 수업평가는 교수가 자신의 수업계획 및 수업실행에 대한 학생 피드백, 동료교수 피드백, 녹화 후 관찰 및 분석 등의 방법을 활용하여 스스로 평가하는 활동이 이루어진다. 이 경우 수업평가의 목적은 수업의 질 개선에 있다. 평가의 전 과정은 개인 교수에 의해 계획되고 실행되며, 수업평가의 결과는 대학당국에 보고할 필요가 없으며, 학생들에 대한 공개여부도 교수의 개인적인 판단에 따른다. 이 수준의 수업평가는 자신의 수업에 대해 스스로 평가주체가 되는 자기평가와 교수 상호간의 수업에 대한 동료평가 방식이 일반적이다.

끝으로, 학생 수준의 수업평가는 학생이 교수의 수업에 대한 평가의 결정권을 갖는다. 학생들이 이 수업평가의 주체가 되는 것에 대한 한계를 지적하는 견해도 있다. 이러한 비판은 학생들은 강의의 내용이나 방법에 대해 판단하기에는 전문성이 부족하다는 점과, 학생의 평가는 교수능력보다는 인기도에 대한 평가라는 점, 그리고 학점, 강좌 규모 또는 과목의 성격 등이 학생의 응답에 영향을 미친다는 점 등에 근거하고 있다. 따라서 학생 수준의 수업평가 결과를 지나치게 비중을 두고 받아들일 필요가 없다는 주장이 제기되기도 한다.

학생이 수업평가에 대한 의사결정권을 갖는 것이 가능해진 데에는 80-90년대 학생세력의 영향으로 이미 많은 대학들이 대학정책 결정에 대한 학생 참여의 기제를 마련해 둔 것이 배경으로 작용하였다고 볼 수 있다. 이 경우 학생에 의한 수업평가는 학습량, 과제량, 과업 부담량, 학업성취정

도 등 수업계획, 실행, 그리고 성과에 대한 정보 수집 활동으로 나타날 수 있다. 이 수준의 수업평가는 대체로 비공식적이고 개인적인 방식으로 이루어질 가능성이 있다. 최근 들어 많은 대학에서 총학생회를 중심으로 '좋은 수업 만들기 운동'이 벌어지고 있는 것도 이러한 맥락에서 나온 것으로 이해할 수 있다.

3. 대학 수업평가의 목적

평가의 목적은 평가의 결과가 누구에게 제공될 것이며 무엇을 위하여 어떻게 활용될 것인가의 문제와 밀접하게 관련된다. 관련 선행연구를 살펴보면, 배호순(1991)은 수업평가의 주된 목적을 수업의 질 개선, 수업목표의 달성정도 파악, 수업효과성 파악, 교육과정 개선, 교원인사행정 자료 제공, 교육연구를 위한 목적 등으로 제시한 바 있다. 박명수(1994)는 강의평가의 목적은 첫째, 학생들에게 강의에 대한 정보를 제공하는 것이고, 둘째는 강의의 수준 또는 질을 향상시키기 위한 것이며, 셋째, 인사결정을 위한 자료로 활용하기 위함으로 보았다. 김성수(1997)는 강의평가의 목적을 교수의 질을 향상시키는 것으로 보았으며, 허형(1999)은 강의평가는 평가 결과를 강의에 반영하여 학생들의 학업성취도를 향상시키는 데에 일차적인 목적이 있다고 보았다. 정진식(1999)은 강의평가의 목표를 첫째, 강의의 질적 향상, 둘째, 강의 태도와 방법 및 성취를 위한 다양한 정보 획득, 셋째, 교수와 학생 상호간의 유대관계 형성, 넷째, 강의 계획, 강의조건, 강의자료 구안에 대한 구체적인 방안 모색, 다섯째, 교수권과 학습권의 균등한 발전계기 마련, 여섯째, 기존 강의의 발전과 새로운 강의의 개발자료로 활용이라고 보았다. Braskamp 등(1984)은 강의평가의 목적을 수업개선과 근무평정으로 구분하고 목적이 달라짐에 따라 평가고객, 평가정보의 유형, 평가방법, 평가의 주제 등에서 차이가 있음을 주장하였다. Stanford 대학에서 제시하고 있는 강의평가의 주요 목적을 보면 첫째, 학생들의 학습을 독려하고, 교수들에

게 교수방법 개선을 위한 정보를 제공하는 것, 둘째, 학생의 폭넓은 강의 선택을 돕는 것, 셋째, 승진, 급료편성 등 인사행정상의 종합적인 정보를 제공하는 것이다.

수업평가의 목적에 대해 연구의 초점이나 학자들의 관점에 따라 다양한 용어를 사용하고 있으나, 수업평가를 통하여 누가 혜택을 보게 되는가, 그리고 평가 활동으로 수집된 정보가 최종적으로 무엇을 위하여 활용되는가를 추적해 보면 어느 정도 일치하는 분류를 찾을 수 있다. 즉 다양한 수업평가의 목적들 중 학생, 교수, 행정가 등으로부터 다양한 정보를 수집함으로써 수업의 질을 개선하고자 하는 목적과 교수의 능력과 기여도를 판단하여 이를 승진이나 보수 등의 인사결정에 활용하기 위한 자료로 삼고자 하는 목적으로 구분된다. 첫 번째는, 평가의 결과를 최종 의사결정 자료로 활용하지 않고, 교수자에게 자신의 수업에 대한 다양한 정보를 제공하여 수업의 질 개선에 활용하고자 하는 형성적 목적(formative evaluation)이고, 두 번째는 교수의 능력과 기여도를 점수로 환산하여 승진이나 보수 책정 같은 인사 결정을 할 때 반영하기 위한 총괄적 목적(summative evaluation)으로 볼 수 있다. 다음 <표 1>은 평가수혜자 및 평가 정보의 최종적인 활용 등을 기준으로 여러 연구자들이 구분한 수업평가의 목적을 형성적 평가와 총괄적 평가로 재분류한 것이다. 수업평가의 목적을 수업개선에 두는 형성적 목적의 평가라면 일반적 문항에 대한 학생 반응의 평균점수는 학생들이 그 수업에서 가진 전체적 인상을 짐작하는 외에 별다른 의미가 없을 것이다. 따라서 이러한 목적을 위해서는 수업의 특성에 적합한 별도의 문항을 만들어 그 수업에 해당하는 특수한 정보를 수집해야 할 것이다. 이러한 목적의 수업평가에서는 교수 개인이 평가의 고객이 될 것이며, 이에 따라 평가 결과의 활용 여부도 교수 개인이 선택할 수 있어야 할 것이다.

한편 수업평가가 근무평정을 목적으로 하는 총

<표 1> 대학 수업평가의 목적 분류

평가의 목적 선행연구	형성적 목적	총괄적 목적
배호순(1991)	수업의 질 개선 교육과정 개선 교육연구를 위한 목적	수업목표의 달성정도 파악 수업효과성 파악 교원인사행정 자료 제공
박명수(1994)	강의에 대한 정보 제공 강의 수준 또는 질 향상	인사결정을 위한 자료
김성수(1997)	교수의 질을 향상	
허형(1999)		학생들의 학업성취도를 향상
정진식(1999)	강의의 질적 향상 강의 태도와 방법 및 성취를 위한 다양한 정보 획득 교수와 학생 상호간의 유대관계 형성 강의 계획, 강의조건, 강의자료 구안에 대한 구체적인 방안 모색 교수권과 학습권의 균등한 발전계기 마련 강의의 개발자료로 활용	
Braskamp, Brandenburg, & Ory(1984)	수업개선	근무평정
Stanford 대학(2002)	학생들의 학습을 독려 교수방법 개선을 위한 정보를 제공 학생의 폭넓은 강의 선택을 돕는 것	승진, 급여편성 등 인사행정상의 종합적인 정보를 제공

괄적 평가일 경우, 각 수업을 서로 다른 도구로 평가한 결과를 사용해서는 안 되며, 잘 정의되고 합의된 평가도구를 사용하여 공정한 평가가 이루어지도록 해야 할 것이다. 또한 평가도구에 대한 합의는 정치적 협상에 따라 달라질 것이므로, 모든 사람을 만족시킬 수 있는 공정한 평가는 현실적으로 어려울 것을 예상할 수 있다.

4. 대학 수업평가의 대상

많은 연구들이 효과적인 수업의 특성을 찾고자 노력하였으나, 대학 수업평가에서 무엇을 평가하여야 하는가에 대한 보편적인 합의점을 찾기는 어렵다. 본 연구에서는 이와 관련하여 주로 효율적인 수업의 변인에 대한 체계적인 연구들을 검토하였다. Braskamp, Brandenburg와 Ory(1984)는 수업의 효과성을 판단하는 데에는 다양한 경험을 가진 개인들 간의 합의의 과정이 필수적이

며, 이러한 합의의 내면에는 수업의 투입, 과정, 산출 측면에서 가져야 할 조건이 있다고 보았다. 이들이 말하는 수업의 효과성을 판단하기 위한 조건을 보면, 투입측면에서 학생특성, 교수특성, 학급특성이며, 과정측면에서 학급의 분위기, 교수의 행동, 학생의 학습활동, 교과목의 구성, 평가의 절차이며, 산출측면에서 학생들의 학기말 인지적·정의적·기능적 변화와 장기적인 학습결과이다.

Feldman(1997; 1988; 1976)은 1976년 연구에서 관련 연구결과의 요인분석을 통하여 수업자의 자료 제시, 학습의 촉진, 학습의 조절 등 세 차원의 19가지 영역을 확인하였고, 그 후 다시 논리적으로 서로 다른 22가지의 영역을 분류하였다. 22가지 영역은 교과목에 대한 흥미의 자극, 성취를 자극하기 위한 동기부여, 자기주도 학습의 독려, 교과목에 대한 열정, 교과목에 대한 지식, 지적 수월

성, 수업준비와 자료의 조직, 학습목표와 과제의 명료성, 학습자료의 가치와 적절성, 보충학습 자료의 유용성, 언어구사능력, 설명의 명료성, 학습 수준과 진도에 대한 이해, 교과목과 과제의 난이도, 예상된 학습결과, 교과목표 달성도, 평가의 공정성과 시험, 평가에 관련된 일반사항, 학습관리 정도, 학습 분위기 유도의 정도, 학습과제의 송환 정도와 효과, 질문/토론/의견제시의 유도, 지적도전의 자극과 독창적 사고의 격려, 학생에 대한 관심표명과 친밀성의 정도, 학습문제 상담의 가능성, 교수의 연구활동 관련 사항, 교수의 개별화, 교수의 개인적 특성 등이다.

Marsh(1982, 1991)는 SEEQ(Student Evaluation of Educational Quality)를 개발하였는데, 여기에서는 Feldman의 영역들을 분석하여 학습/가치, 수업자 열정, 조직/명료성, 내용의 범위, 개인적인 레포 형성, 집단 상호작용, 시험/평가, 과제/읽기, 학습부담/난이도 등 9개 영역을 추출하였다.

Burdsal & Bardo(1986)는 SPTE(students' Perceptions of Teaching Effectiveness)의 39개 문항을 대표적인 6개의 영역으로 구분하여, 학생에 대한 태도, 과제부담, 교과목의 가치, 교과목의 조직/구조, 성적평가, 자료의 수준 등의 요소를 확인하였다.

Jackson 등(1999)은 SPTE에 대한 요인 분석한 결과, 학습자와의 레포 형성, 교과목의 조직과 설계, 교과목의 가치, 성적평가의 공정성은 1차적 평가영역으로 수업의 일반적 질을 평가하기 위한 대상이며, 교과목 난이도와 학습부담은 교과목은 2차적 평가영역으로 교과목의 요구사항에 대한 평가라고 규정하였다.

국내 연구로는 허형(1999)이 학생에 의한 강의 평가문항을 요인 분석한 연구들을 종합하여, 조직, 구조 또는 명료성, 교수-학생간 상호작용 및 레포의 형성, 교수기법, 의사전달능력, 강의능력, 학습부담과 난이도, 시험과 평가, 학생에게 준 영향력과 학생 자체 평가의 성취도, 전반적인 평정

등 7가지 요인을 확인하였다.

이성흠(2001)은 교수설계과정에 기초하여 대학 강의평가를 위한 평가범주를 구분하였다. 연구결과에 따르면, 교수설계과정의 분석 단계에서는 '학습목표/교과내용', '학습자 분석정보', '수업환경 분석'에 대한 평가가 이루어진다. 설계 단계에서는 '교수 학습 과정의 조직'과 '학습내용의 수준/학습부담'에 대한 평가가 이루어지며, 개발 단계에서는 '교수 학습자료 선택'과 '교수 학습매체 개발 및 활용'이 평가 대상이 된다. 그리고 실행 단계에서는 '교수자 관련 사항'과 '교수학습활동'이, 평가 단계에서는 '과제에 대한 송환의 정도'와 '성적평가의 공정성'에 대한 평가가 이루어진다고 보았다. 이 외에도 '종합평가'와 '수업개선을 위한 제언'을 수업평가의 범주에 포함하고 있다.

이상의 선행연구들에서 분류한 다양한 수업평가의 범주와 하위 요인들은 수업상황과 관련된 일련의 단계별 평가범주나 요인들로 재분류될 수 있다. 이는 수업상황이 교수행위와 학습행위가 상호작용하는 일련의 체제로 볼 수 있다는 점에 근거한다. 이러한 수업체제의 과정은 ISD라 불리는 일반적인 수업체제모형으로 모형화할 수 있는데, 이는 분석, 설계, 개발, 실행, 평가라는 다섯 가지 단계로 구성된다(Seels & Glasgow, 1998; Dick & Carey, 1996; 이성흠, 2001; 최애숙, 2000). 이상의 분류에 기초하여 대학 수업평가의 대상을 수업체제의 과정별로 요약 분류해 보면 다음 <표 2>와 같다.

5. 대학 수업평가의 방법

평가의 방법은 평가 목적과 평가 대상에 따라 달라지기 마련이다. 그리고 목적이나 대상에 따라서는 여러 가지 방법들을 동시에 적용할 필요도 있을 것이다. 이러한 이유로 방법을 독자적인 논의 대상으로 하는 연구들은 흔하지 않다. 본 연구에서 대학 수업평가의 방법을 개념 모형 설정에 있어 수준, 목적과 별도의 차원으로 논의하는 것은 대학 수업평가의 다양한 방법적 활용이 가능

대학 수업평가의 개념모형 개발

<표 2> 수업평가의 대상별 하위 평가준거

수업체제 수업평가의 별주	분석	설계	개발	실행	평가
Feldman (1997)	학습목표와 과정의 명료성 교육목표의 달성	학습을 위한 자료 조직 학습수준과 진도에 대한 이해 교수의 개별화 교과목과 과정의 난이도	학습자료의 가치와 적절성 보충학습 자료의 유용성	교과목에 대한 열정 지적수월성 설명명료성 교과목에 대한 흥미의 자극 학습분위기 유도 언어구사능력 교수의 개인적 특성 질문, 토론, 의견제시 유도 지적 도전 자극과 사고의 격려 관심표현의 정도 상담 가능성 연구활동의 정도 성취자극과 동기화 학습의 독려	수업효과와 학습결과 예상 학생평가의 공정성과 시험 학습과제의 송환경도와 효과 평가에 관한 일반사항
Marsh (1982, 1991)	학습/가치	조직/명료성 내용의 범위 과제/읽기 학습부담/난이도	-	수업자 열정 개인적인 레포 형성 집단 상호작용	시험/평가
Burdal & Bardo (1986)	교과목의 가치	교과목의 조직/구조 과제부담	자료의 수준	학생에 대한 태도	성적 평가
Jackson 등 (1999)	교과목의 가치	교과목의 조직과 설계 학습부담 교과목 난이도	-	학습자와의 레포 형성	성적평가의 공정성
허형 (1999)		조직/구조 명료성 학습부담과 난이도		교수-학생간 상호작용 및 레포의 형성 교수기법, 의사전달능력, 강의능력	시험과 평가 학생에게 준 영향력/ 학생 성취도 전반적인 평정
이성흠 (2001)	학습목표 /교과내용 학습자 분석정보 수업환경 분석	교수 학습 과정의 조직 학습내용의 수준 /학습부담	교수 학습자료 선택 교수 학습매체 개발 활용	교수자 관련사항 교수 학습활동	과제에 대한 송환의 정도 성적평가의 공정성

함을 전제하기 때문이다.

Centra 등(1987)은 대학 수업평가의 방법으로 자기평가, 자기보고, 관찰, 구조화된 면접, 질문지에 의한 평정, 학생들의 성취에 대한 평가, 강의내용에 대한 내용분석, 강의현장 기록에 대한 사후 분석 등을 들고 있다. Seldin(1988)은 대학 수업평가의 방법을 채택함에 있어서 결코 학생의 강의 평가가 유일한 평가자료로 사용되어서는 안 되며, 관찰, 녹음, 녹화, 자기평가, 수업자료검토, 학생들의 장기적 수행능력 평가, 졸업생의 평가, 학생들의 선택 경향 등이 같이 검토되어야 한다고 주장한 바 있다. 수업평가의 일반적인 정보수집 방식

에 따라 질문지법, 관찰법, 면담법, 내용분석법 등으로 구분이 가능하다.

첫째로, 질문지법은 다양한 수업평가 방법들 가운데 가장 대표적으로 활용되고 있는 방법으로, 학생들이 평가정보원이 되는 방법이다. 이는 단시간에 많은 양의 정보를 적은 비용으로 수집할 수 있고, 익명 처리가 가능한 이점이 있기 때문으로 알려져 있다. 질문지법을 수업평가에 활용함으로써 얻을 수 있는 정보는 크게 사실 발견과 의견, 판단, 태도 파악 등의 두 가지로 분류할 수 있다. 먼저, 질문지법을 통한 사실 발견의 용도는 대학 수업평가에서 학습자의 학습 실태, 교수자의 수업

활동시 나타나는 언어적 습관, 수업환경 등에 관한 일반적 정보 등을 수집하는 것에서 드러난다. 다음으로, 의견, 판단, 태도 파악을 목적으로 하는 질문에는 학습자의 학습동기, 교수에 대한 태도, 교과목의 가치에 대한 학생의 판단 등에 관한 평정 질문이나 자유롭게 수업에 관한 의견을 기술하도록 하는 개방형 질문이 포함된다.

둘째, 관찰법은 수업의 진행과정에 관한 정보 수집에 널리 쓰이는 방법이다. 이 방법은 자료를 수집하는 데 비교적 경비가 많이 드는 방법이긴 하지만, 관찰법이 아니고서는 자료를 수집할 수 없는 경우도 있다. 수업평가에 관찰법을 활용하는 경우는 크게 두 가지로 볼 수 있다(황정규, 2002). 하나는 다른 방법으로는 수업활동에서 이루어지는 상호작용의 과정을 방해할 위험이 있을 경우이며, 다른 하나는 수업활동 참여자가 제공하지 못하는 정보를 수집해야 할 경우이다. 대학 수업평가에서 관찰법은 서술적 관찰, 체크리스트 관찰, 멀티미디어를 활용하는 기록 관찰 등의 방법이 활용될 수 있다. 이 때 수집되는 정보에는 수업활동에서 이루어지는 상호작용의 정도, 지속적인 변화가 연속적으로 이루어지는 현상 등이 포함된다.

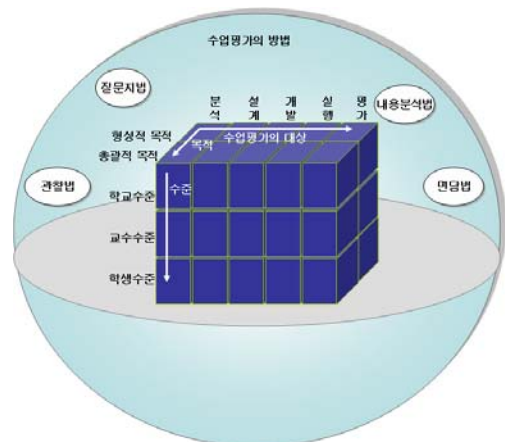
셋째, 면담법은 직접 대면하여 질문하고 대답하는 대화의 과정을 통해서 질문지법이나 관찰법만으로 알 수 없는 사항들을 알아보고 평가하는 방법이다. 면담의 장점은 보다 심도 깊은 정보를 얻을 수 있고, 사전에 예상할 수 없었던 정보나 자료를 얻을 수 있으며, 진행상 융통성을 발휘할 수 있는 것 등이다.

넷째, 내용분석법은 이미 만들어진 자료를 관찰하는 것으로(황정규, 2002), 상징적 기호로 표현된 기록물의 내용을 계량적 방법으로 체계적으로 기술하거나 추론하는 방법이다. 내용분석법의 장점은 방대한 자료를 체계적으로 분류하고 분석하는 데에 효율적인 점이며, 특히 자료에 대한 접근 가능성이 문제가 되고 기록문서가 주요한 자료일 경우, 그리고 자료의 양이 조사가 개인의 역량을

초과할 때 효과적으로 활용할 수 있는 방법이다(이상호, 2005). 반면, 내용분석이 지나치게 양적 분석을 강조할 경우 피상적인 내용을 기술하는데 그치게 되어 자료의 진의를 파악하는 데 한계가 있을 수 있고, 이와 반대로 질적 분석에 치우치게 되면 분석자간 의미 해석이 달라 신뢰하기 어려운 결과를 초래할 수 있는 단점이 있다(박용수, 1991).

Ⅲ. 대학 수업평가의 개념모형

대학 수업평가 개념모형을 개발함에 있어서 앞에서 살폈던 대학 수업평가에서 고려해야 할 주요한 요인들, 즉 대학 수업평가의 수준, 목적, 대상, 방법의 차원을 활용하였다. 그 결과를 도식으로 표현한 것이 [그림 1]에 제시되어 있다.



[그림 1] 대학 수업평가의 개념모형

[그림 1]에서 보듯이 대학 수업평가의 개념모형에 근거하여 평가의 목적, 대상, 그리고 방법을 달리하는 40가지 유형의 구분이 가능하다. 여기에 다시 평가의 수준 차원을 적용하면 120가지 형태의 대학 수업평가로 엄밀히 구분할 수 있다. 이러한 유형의 수는 실제적 구분이기보다는 이론적 논의 차원의 형식적인 산술치로 보는 것이 옳을 것이다. 본 연구에서 논의하는 바가 이론적 개념모형이므로 120가지의 대학 수업평가에 대한 실

제 사례를 모두 찾기는 어렵다. 경우에 따라서는 여러 가지 평가 대상과 방법이 동시에 적용될 가능성이 크다. 따라서 여기에서는 이상에서 검토한 개념 모형에 기초하여 다양한 대학 수업평가의 유형을 설명하고, 그에 근거하여 몇 가지 사례를 소개함으로써 본 연구에서 개발한 대학 수업평가의 모형을 정당화하고자 한다.

우선, 학교수준의 수업평가 사례들 중, 미국, 유럽을 비롯한 국내 대학의 교육개발센터에서 실시하는 교수역량강화 프로그램 중 우수 교수계획표 공모전은 학교수준의 설계활동에 대한 형성적 평가로 볼 수 있다. 공모전에 제출된 교수계획표에 대한 평가 결과에 따라 인센티브를 제공하는 경우가 많기는 하지만, 그 본연의 목적은 수업설계 능력의 개선과 이를 통한 교육의 질 향상을 도모하고, 수업에 대한 보다 철저한 사전 준비를 촉진함으로써 충실한 교육활동을 유도하고자 하는 데 있다. 그리고 공모전에 접수된 교수계획표에 대해서는 일정 준거와 기준을 마련하여 내용 분석법을 활용하여 평가한다.

동일한 수준에서 동일한 대상과 방법으로 실시되는 경우라도 그 목적에 따라 수업평가의 유형이 달라질 수 있다. 이는 각 대학들이 보편적으로 실시하고 있는 학기말 강의평가는 수업 실행을 대상으로 질문지법을 활용하는 학교수준의 평가에서 쉽게 확인할 수 있다. 최근에는 대부분의 대학에서 매 학기말 성적처리기간 동안 인터넷을 통하여 평정 문항을 제시하고 학생들에게 평정하도록 하고 있다. 이러한 수업평가는 전체 개설 교과목에 대해 실시되는데, 평가의 결과를 어떻게 활용하는가에 따라 형성적 평가 혹은 총괄적 평가로 불릴 수 있다. 형성적 평가일 경우에는 학생의 평정 결과는 공개되지 않으며, 교수 개인에게만 피드백하여 수업 개선을 위한 자료로 활용할 수 있도록 한다. 반면, 총괄적 평가일 경우는 강사나 겸임교수의 재임용 여부를 결정하기 위한 자료로 활용하거나 전임교원의 교수업적평가에 반영함으로써 실질적인 교수평가 자료로 활용된다.

학기가 진행되는 도중에 학생 면담이나 질문지를 활용하여 수업중간점검을 하는 경우는 교수수준의 실행활동에 대한 형성적 평가로 볼 수 있다. 수업과 학습에 대한 피드백 수집 활동 참여 여부는 교수 개인이 자율적으로 결정하며, 참여 의무는 갖지 않는다. 따라서 평가 결과는 교수 자신만이 알 수 있으며, 교수들이 학생들로부터 얻은 면담 내용이나 질문지 응답결과를 통해 자신의 수업 실행에 대한 피드백 자료를 수집하고, 수집한 자료를 스스로 수업 개선에 활용한다.

총학생회에서 학생들이 듣는 강의의 수업 방식이나 내용 등에 대한 감상문이나 설문조사 결과를 인터넷 사이트에 공개하거나 책자로 만들어 보급하는 활동은 학생수준의 수업 실행활동을 대상으로 하는 총괄적 평가에 해당하는 것으로 볼 수 있다. 평가의 방법은 일정한 틀이나 사전에 주어진 문항이 없이, 자유진술문 형식으로 이루어지기도 하며, 학생회 등에서 자체 제작한 설문문항이 활용되기도 한다. 이러한 교육의 수요자인 학생들 스스로 주체가 되는 이러한 수업평가는 빠른 속도로 퍼져 나가고 있으며 현재 서울대, 전북대, 단국대, 경희대, 건국대, 고려대, 명지대 등 많은 대학에서 이루어지고 있다. 학생들 스스로 강의를 평가하고 그 자료와 결과를 공유함으로써 교과목에 대한 수강 추천 등이 이루어진다.

IV. 요약 및 결론

대학의 수업평가는 대학종합평가인증제의 실시와 대학간 경쟁 등과 맞물려 대부분 대학에서 도입하여 실시하고 있다. 그러나 학생들이 담당 교수의 수업에 대해 질문지의 문항에 따라 평정하는 방식만을 고수하고 있어, 다양한 방법으로 이루어지는 유사한 기능의 활동이 수업평가로서 마땅한 지위를 찾지 못하고 외면되고 있는 실정이다. 또한 대학 수업평가에 대한 많은 연구들에서도 수업평가의 필요성과 타당성, 효용성, 그리고 학생에 의한 평정질문 문항 개발 등의 문제에 집

중되어 있어 다양한 대학 수업평가에 포함되는 활동들을 설명할 수 있는 이론적 근거를 찾아보기 어렵다.

이에 본 연구에서는 관련 선행연구를 검토하여 대학 수업평가에 영향을 미치는 주요 요인들을 모형 구축의 틀로 삼아 대학 수업평가의 개념모형을 개발하고, 이를 활용하여 다양한 유형의 대학 수업평가 활동을 사례를 들어 설명하였다.

본 연구에서 대학 수업평가의 개념모형 구축을 위해 활용한 분석 틀은 수업평가 관련 선행연구 검토를 통하여 밝혀진 주요 요인들을 중심으로 설정하였으며, 평가의 수준, 평가의 목적, 평가의 대상, 그리고 평가의 방법 네 차원이었다. 각 차원의 분석 결과는 다음과 같다. 첫째, 평가의 수준은 평가주체에 따라 학교수준, 교수수준, 학생수준으로 구분하였다. 둘째, 평가의 목적에 따라 형성적 평가와 총괄적 평가로 구분하였다. 셋째, 평가의 대상에 따라 분석, 설계, 개발, 실행, 평가로 구분하였다. 넷째, 평가의 대상에 따라 질문지법, 관찰법, 면담법, 내용분석법으로 구분하였다.

이상의 요인들을 활용하여 대학 수업평가의 개념모형을 도식화하였다. 그 결과 대학 수업평가의 개념에 포함되는 120가지 유형의 활동들이 구분되었다. 이상의 과정을 통하여 도출한 대학 수업평가의 개념모형을 적용하여 몇 가지 사례에 대하여 수업평가의 범주 내에서 설명하였다.

본 연구를 통하여 얻을 수 있었던 대학 수업평가의 개념모형 및 유형 구분에 근거하여 몇 가지 제언을 덧붙이면 다음과 같다. 첫째, 대학 수업평가를 실시함에 있어 수업평가의 목적이 무엇인가에 따라 학교 구성원들이 얻을 수 있는 정보의 종류와 결과 활용범위를 분명히 하여야 한다. 총괄적 목적의 수업평가에서는 학교당국은 교수의 수업능력을 판단할 수 있는 정보를 수집하여 이를 교수임용, 승진, 혹은 보수를 결정하는 데 활용할 수 있을 것이다. 교수의 경우에는 수업자의 준비도나 성실성 그리고 학생만족도 등에 대한 판단에 기초하여 수업담당자 배분이나 외래강사 위

촉 등에 활용할 수 있을 것이다. 학생의 경우에는 수업평가를 통하여 교육과정 운영에 관한 일반적 정보를 취합할 수 있으며, 그 결과에 따라 수강여부를 결정하는 데에 활용이 가능하다. 또한 형성적 목적의 수업평가에서는 학교당국은 소속 교수의 수업에 대한 질을 판단하기보다는 수업평가를 통해 드러나는 교수와 학생의 수업개선을 위한 노력을 뒷받침해줄 학교차원의 장치를 구비하는 데에 활용해야 할 것이다. 교수의 경우에는 수업평가의 결과를 학과 교육과정 개정 등에 반영하는 데에 활용할 수 있을 것이다. 학생의 입장에서는 수업 운영에 관한 피드백 정보를 수집하고 제공함으로써 수업 개선의 실질적인 수혜를 얻을 수 있을 것이다.

둘째, 대학 수업평가 실시는 그 목적에 따라 다양한 방법을 적용할 필요가 있다. 현재 대부분의 대학에서 학기말에 학생들에게 반강제적으로 실시하고 있는 수업평가만으로 학교, 교수, 학생이 평가를 통하여 얻을 수 있는 정보는 매우 제한적일 수밖에 없다. 학교가 유일한 평가의 주체가 되고, 목적과 용도가 모호한 질문지 방식의 학기말 수업평가만으로는 실시 자체의 상징적 의미에만 머물 뿐일 것이다. 즉, 교수가 평가 결과를 수업 개선에 활용하기 어려운 것은 물론이고, 학교가 평가결과를 활용하여 교수의 근무평정이나 수업 개선을 위한 자료를 제공하는 데에도 형식적인 평가일 뿐이라는 비판과 끊임없는 이의 제기를 면하기 어렵다. 또한 학생들에 있어서도 반강제적인 질문지에 무성의한 응답으로 대응하게 함으로써 수업평가를 통한 수혜자가 되지 못하는 점에서는 별반 차이가 없을 것이다.

셋째, 수업평가의 수준과 이에 따른 의사결정 권한의 분배 문제는 간단하지 않다. 대학의 수업평가가 교수, 학생, 그리고 학교당국 3자간의 이해가 얽혀 있다는 점에서 매우 복잡한 양상을 띠기 마련이다. 수업평가의 각 수준에서 갖는 의사결정 권한의 크기는 대학이 속한 사회 문화적 분위기와 관련이 깊다. 학교당국에 권한이 집중되어

있는 중앙집권적인 문화를 가진 대학에서는 수업 평가의 목적, 대상, 방법에 대한 결정권을 대부분 학교 당국에 집중되어 있을 것이다. 반면 교수는 학생의 민주적 의사결정 과정을 존중하는 문화를 가진 대학에서는 교수수업평가에 관한 권한도 이에 비례하여 교수 및 학생에게 분산되어 있을 것이다. 많은 대학들에서 수업평가 문항 구성하면서 전 대학 공통문항, 학과 수준에서 선별한 문항, 교수 수준에서 담당 강좌에 대해 개인적으로 선별한 문항, 그리고 학생의 자유반응을 기술 하도록 하는 문항을 포함하는 방식을 채택하고 있는 예를 쉽게 찾아볼 수 있고 이러한 이유로 해석할 수 있다.

넷째, 대학내 혹은 컨소시엄 형태의 평가 전달 기구를 마련하여 수업평가의 목적과 대상에 따라 다양한 수준과 방법으로 수업평가 활동을 전문화 할 필요가 있다. 현재의 우리나라 대학에서 수업 평가가 교수임용이나 승진 등에 관련된 직접적인 업무를 담당하는 교무학사관리기관의 업무에 포함되어 있기 때문에, 학교, 교수, 학생 수준에서 이루어지는 목적이 다르고 방법이 다른 다양한 수업평가가 활성화되지 못하고 있다. 뿐만 아니라 수업평가 목적과 결과 활용처를 분명히 밝히지 않음으로써 발생하는 구성원들 간의 수업평가를 둘러싼 오해와 갈등이 심화되는 측면도 있을 것으로 보인다.

대학 수업평가는 반드시 정치적 과정이 포함되는 활동이기 때문에 그 자체로 독립적이 될 수는 없다. 따라서 대학의 수업평가가 그 목적을 수업 개선이나 근무평정 어느 곳에 두더라도 목적 달성에 성공하기 위해서는 평가 실시의 수준과 목적에 대하여 학내 구성원들을 설득할 수 있는 평가의 논리와 공감을 이끌어내는 것과 동시에, 다양한 유형의 대학 수업평가의 수준, 결과 활용, 그리고 평가정보 수집을 위한 방법을 개발하고 정련함으로써 대학의 수업평가를 체계적으로 실시하고 활용되어야 할 것이다. 따라서 이러한 제반 활동을 전담하는 부서를 둬으로써 수업평가의 수

준과 목적, 그리고 방법에 따른 평가준거 개발과 타당화 작업이 뒷받침되어야만 대학 수업평가가 도입과 실시의 기능을 발휘할 수 있을 것이다. 또한 교육과정평가, 학생평가, 교수모형 및 교수 방법 개발 등 수업평가와 관련한 활동을 전체적 구도 속에서 수행하게 함으로써 대학교육의 질 개선을 위한 수업평가의 본질적인 기능을 제대로 발휘할 수 있게 될 것이다.

참고 문헌

- 김명화, 강의평가 자료분석을 통한 강의 평가 지 개선방안, 교육문제연구 16, pp.81~101, 2002.
- 김성수, 강의평가의 신뢰도, 타당도 및 활용에 대한 고찰, 인하대학교 학생생활연구 17, pp.85~100, 1997.
- 김수선, 대학 강의평가의 구성요소에 대한 이론적 고찰 및 강의평가도구의 양호도에 대한 실증적 분석, 성균관대학교 석사학위논문, 2002.
- 김충행, 수업방법 개선을 위한 학생에 의한 대학강의 평가의 분석, 교육과정연구 15(1), pp.203~240, 1997.
- 류춘호, 강의평가 설문문항의 개발에 관한 연구, 경영연구 26, pp.339-389, 2001.
- 류춘호·이정호, 강의평가와 관련한 의사결정 요인에 관한 연구, 경영연구 27, pp.235~252, 2002.
- 박명수, 미국 대학 교수업적평가제도 경영실태 분석, 중앙행정논문집 8(1), pp.5~59, 1994.
- 박세훈, 미국대학에서의 변화에 대한 장애요인, 교육학연구 31(5), pp.279~291, 1993.
- 박용수, 미디어 내용분석의 쟁점과 전망, 강원대학교 논문집 21, pp.3~14, 1991.
- 배호순, 수업평가-수업효과 증대를 위한 평가적 접근, 서울: 양서원, 1991.

- 손충기, 대학 수업에 대한 학생평가: 미국 대학의 연구동향과 한국 대학에의 시사점, 원광대학교 논문집 32(1), pp.147~188, 1996.
- 원효현, 교사수행평가의 이론적 기초, 안암교육연구 3(1), pp.121-142, 1997a.
- _____, 교사의 교수 수행평가 준거의 타당화 연구, 교육문제연구 3(1), pp.263~283, 1997b.
- 유현숙. 미국의 고등교육 거버넌스 분석과 시사점, 교육행정학연구 22(4), pp.263~286, 2004.
- 이상호, 내용분석법을 적용한 행정학연구논문의 비판적 검토, 한국행정학회 추계학술대회 발표논문집 24(1), pp.29~43, 2005.
- 이성호, 교육과정과 평가, 서울: 양서원, 1992.
- 이성흠, 교수설계이론에 근거한 대학 강의평가 도구개발을 위한 기초연구, 교육공학연구 17(1), pp.81~108, 2001.
- 이정연, 대학 강의평가 문항의 이론적·실증적 분석-신뢰도와 타당도 분석을 통하여, 성균관대학교 석사학위논문, 2002.
- 이종숙, 학생의 강의평가에 대한 기초연구, 교육연구 4, pp.1~24, 1995.
- 정진식, 대학 강의평가 수행에 관한 연구, 한국비블리아 10, pp.93~115, 1999.
- 지은림, 교수강의평가에 미치는 학생변인 효과, 경희대학교 교육문제연구소 논문집 12, pp.113~124, 1996.
- 최관경·김영일, 교수 강의평가제에 관한 연구, 부산교육대학교논문집 29(1), pp.237~295, 1993.
- 최애숙, 효율적 대학수업 모형개발 연구, 교육발전논총 21(1), pp.83~104, 2000.
- 최연욱, 대학 강의평가를 위한 문항 개발, 이화여자대학교 석사학위논문, 1995.
- 최호성, 교육과정평가의 모형정립과 평가기준 설정 및 타당화, 경북대학교 박사학위논문, 1993.
- 한신일, 대학생들의 서술형 강의평가내용 분석, 교육행정학연구 21(3), pp.359~378, 2003.
- 허형, 학생에 의한 교수 강의평가척도 개발과 시행방안, 한국교육문제연구소 논문집 14, pp.23~45, 1999.
- 홍성운, 대학의 수업평가와 그 과제, 한국교육문제연구소 논문집 10, pp.15~30, 1995.
- 황정규, 학교학습과 교육평가, 서울: 교육과학사, 2002.
- Abrami, P.C. "How should we use student ratings to evaluate teaching?" Research in Higher Education 30. pp.221~227, 1989.
- Angelo, T.A., Cross, K.P. Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers, San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- Braskamp, L.A., Brandenburg, D.C., & Ory, J.C. Evaluationg teaching effectiveness, CA: Sage, 1984.
- Broder, J.M. & Dorfman, J.H. "Determinants of teaching quality: What's important to students?" Research in Higher Education 35(2), pp.235~249, 1994.
- Bullock, C.D. "Online collection of midterm student feedback" New Directions for Teaching and Learners 96, pp.95~102, 2003.
- Burdsal, C.A., & Bardo, A.W. "Measuring student's perceptions of teaching: Dimensions of evaluation" Educational and Psychological Measurement 46(1), pp.63~79, 1986.
- Centra, J.A., Froh, R.C., Gray, P.J. & Lambert, L.M. A guide to evaluating teaching for promotion and tenure, New York: Syracuse University Center for Instructional Development, 1987.
- Centra, J.A. Reflective Faculty Evaluation, San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

- Centra, J.A., & Gaubats, N.B. "Is there gender bias in student evaluations of teaching?" *The Journal of Higher Education* 70(1), pp.17~33, 2000.
- Cohen, P.A. "Effectiveness of Student Rating Feedback for Improving College Instruction: A Meta-Analysis of Findings" *Research on Higher Education* 13(4), pp.321~341, 1980.
- _____ "Student rating of instruction and student achievement: A meta-analysis of multisection validity studies" *Review of Educational Research* 51(3), pp.281~309, 1981.
- Dick, W., & Carey, L. *The systematic design of instruction*(4th ed.), NY: Haper Collins, 1996.
- Feldman, K.A. "The superior college teacher from the students' view", *Research in Higher Education* 5(3), pp.243~288, 1976.
- _____ "Effective college teaching from the students and faculty's view: Matched or mismatched priorities?" *Research in Higher Education* 28(4), pp. 291~344, 1988.
- _____ "Identifying exemplary teachers and teaching: Effective from student ratings" In R.P.Perry & J.C.Smart(Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice*, NY: Agathon, pp.368~395. 1997.
- Holt, M.E. & Moore, A.B. "Checking halfway: the value of midterm course evaluation" *Evaluation Practice* 13(1), pp.47~50, 1992.
- Jackson, D.L., Teal, C.R., Raines, S.J., Nansel, T.R., Force, R.C., & Burdsal, C.A. "The domensions of students' perceptions of teaching effectiveness" *Educational and Psychological Measurement* 59(4), pp.580~596, 1999.
- Keutzer, C.S. "Midterm evaluation of teaching provides helpful feedback to instructors" *Teaching of Psychology* 20(4), pp.238~240, 1993.
- Kulik "Student ratings: validity, utility, and controversy" *New Directions for Institutional Research* 109, pp.9~25, San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
- Lee, J "Midterm course surveys beneficial, but rare" *The South's Liveliest College Newspaper*, Friday October 15, 2004.
- Marks, R.B. "Determinants of student evaluations of global measures of instructor and course value" *Journal of Marketing Education* 22(2), pp.108~119, 2000.
- Marsh, H.W "SEEQ: A reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching" *British Journal of Educational Psychology* 52(1), pp.77~95, 1982.
- _____ "Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research" *International Journal of Educational Research* 11. pp.253~388, 1987.
- _____ "Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness: A test of alternative higher-order structures" *Journal of Educational Psychology* 83(2), pp.285~296, 1991.
- _____ "Weighting for the right criteria in the instructional development and effectiveness assessment(IDEA) system: Global and specific ratings of teaching effectiveness and their relation to course

- objectives" *Journal of Educational Psychology* 86(4), pp.631~648, 1994.
- Medley, D. *Teacher Competency Testing and the Teacher Educator*, Charlottesville: Association of Teacher Educator and the Bureau of Educational Research. Univ. of Virginia, 1982.
- Overall, J.U., Marsh, H.W & Herbert, W. "Midterm feedback from students: It's relationship to instructional improvement and students' cognitive and affective outcomes" *Journal of Educational Psychology* 71(6), pp.856~865, 1979.
- Piper, D.W. *The efficiency and effectiveness of teaching in higher education*, Leicester. England: Gavendish press, 1978.
- Remmers, H.H. "The relationship between students' marks and students' attitudes toward instructors" *School and Society* 28, pp.759~760, 1928.
- _____ "To what extent do grades influence student ratings of instructors?" *Journal of Educational Psychology* 21, pp.314~316, 1930.
- Seels, B.B., & Glasgow, A. *Making instructional design decisions*(2nd ed.), Upper Saddle River, NJ: Merrill, 1998.
- Seldin, P. "Evaluationg college teaching" In R.E.Young & K.E.Eble(Eds.), *College teaching and learning: preparing for new commitments*, San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
- Tuckman, B.W. *Evaluation instructional programs*(2nd ed.), Boston, MA:Allyn and Bacon, 1985.
- Wachtel, H.K. "Student evaluations of university teaching: A cross-cultural perspective" *Research in Higher Education* 23(2), pp.191~212, 1998.
- Stanford 대학교 홈페이지 <http://www.stanford.edu>