

## 상황요인이 교수 강의성과에 미치는 영향에 관한 연구

이동명

한국항공대학교 경영학과 부교수  
(dmlee@hau.ac.kr)

김강식

한국항공대학교 경영학과 교수  
(kskim@hau.ac.kr)

.....

학생의 강의평가결과가 조직의 다양한 의사결정에 활용되기 위해서는 상황요소의 영향을 받아서는 곤란하다. 본 연구에서는 교수의 강의성과, 즉 학생의 강의만족도에 영향을 미치는 상황요소를 학생상황, 교과상황, 교수상황 등으로 구분하여 그 정도를 분석하였다. 예·복습·출석 등의 참여도, 야간, 남학생, 고학년 등의 학생상황이 상대적으로 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다. 교과상황에서는 인문사회계열, 전공 및 필수교과에서, 교수상황에서는 전임교수에서 교수의 강의성과, 즉 학생의 강의만족도가 상대적으로 높게 나타났다. 따라서 이러한 상황요소의 영향을 통제할 수 있는 방안을 강구한 후 강의평가결과를 조직의사결정에 활용하여야 한다.

.....

### 1. 서론

최근 대학교육에 대한 사회적 책임 수행, 교육의 질적 수월성 등에 대한 관심이 증대되고 있고, 이를 학생의 강의평가 자료를 통해 판단하는 방법이 전세계적으로 널리 사용되고 있다(Kwan, 1999). 일반적으로 학생에 의한 교수의 강의평가결과는 개발목적(formative objective) 혹은 치우목적(summative objective)으로 사용된다. 전자는 학생의 강의평가결과를 바탕으로 교수의 행동 및 능력을 개발하는 자료로, 후자는 교수의 재임용, 정년보장, 승진, 임금 등을 결정하는 보상관리 기초자료로 활용하는 것을 의미한다(Pike, 1998). 본 연구는 강의평가결과를 치우 목적으로 활용함에 있어 그 타당성을 점검해 보고자 한다.

학생의 강의평가 정보를 교수의 신분 및 보수결정에 사용하기 위해서는 강의평가결과가 교수의 통

제범위 밖에 있는 변수에 의해 왜곡됨이 없이, 교수의 강의활동 및 능력을 정확히 반영한 결과여야 한다(Braskamp, Brandenburg, & Ory, 1984). 만약 학생에 의한 강의평가가 외생요인-예컨대, 교과 혹은 학생 특성-에 의해 영향을 받는다면, 학생의 강의평가결과를 단순히 강의성과로 간주하는 것은 올바른 활용이라 할 수 없다. 외생요인에 의해 영향을 받는 강의평가결과를 신분 및 보상관리와 같은 조직의사결정에 활용한다면 당사자들의 저항을 받게 될 것이다.

학생의 강의평가결과를 교수의 인사관리자료로 활용하기 위해서는 학생의 강의평가결과에 대한 신뢰성과 타당성이 증명되어야 한다. 서양문헌에서는 1970년대 이후 학생의 강의평가에 대한 신뢰성과 타당성문제에 관심을 가지고 나름의 연구결과를 제시하여 왔다. 한편에서는 학생의 강의평가 자체는 매우 타당하고 신뢰성이 있으며, 상대적으로 편견이 없다는 연구결과를 내놓고 있고(Cashin, 1990;

D'Apollonia & Abrami, 1997; Marsh, 1987), 다른 한편에서는 학생의 강의평가를 이용한 조직의 의사결정, 특히 교수의 인사와 관련되는 의사결정의 경우 신뢰성과 타당성 문제를 다시 고려해야 한다는 신중론을 제기하고 있다(Greenwald & Gillmore, 1997; Kerridge & Mathew, 1998; Newport, 1996; William & Ceci, 1997). 요컨대 학생의 강의평가는 평가자(학생) 및 평가척도의 신뢰성 문제에 대해서는 수용할 만한 수준이나 평가결과의 활용과 관련된 타당성문제에는 많은 논란이 야기되고 있는 실정이다.

사실, 학생의 강의평가결과가 개별교수의 수업성과 판단 및 이에 따른 보상 결정에 활용된다면, 강의평가의 사용자는 학생이 아니라 교수 혹은 학교당국이라 할 수 있다. 이런 상황에서 강의평가정보의 공급자인 학생 입장에서 신뢰성과 타당성을 확보하는 측면보다는 교수와 학교당국 입장에서 평가자료를 활용하기에 충분한 타당성과 신뢰성이 확보되었느냐가 매우 중요하다. 결국 현재 학생의 강의평가와 관련한 현실적인 요구는 평가 자체에 대한 신뢰성과 타당성 문제보다는, 평가결과를 교과간 혹은 교수간 비교 기준으로 적절하게 사용할 수 있는가의 여부가 핵심과제로 부각되고 있는 것이다.

본 연구는 이러한 문제의식하에 학생에 의한 강의평가결과를 교수간 비교기준으로 활용하는데 어떤 문제점은 없는지를 논의하고자 한다. 강의평가결과가 조직 의사결정에 활용되기 위해서는 강의평가가 교수의 강의 능력 및 활동요소를 정확하게 반영하여야 한다. 그런데 교수의 강의활동 및 그 결과로서의 강의성과를 측정하는 하나의 방법으로 사용되는 학생 설문에 의한 교수 강의평가는 강의활동과 상관없는 외부 요소에 의해 영향을 받을 수 있다. 학생의 강의평가결과가 교수가 통제할 수 없

는 외생변수에 의해 영향을 받는다면, 강의평가의 타당성에 문제를 제기할 수 있다. 본 연구에서는 교수의 강의평가결과에 영향을 미치는 외생변수는 어떤 것이 있으며, 그 영향은 어느 정도인지를 규명하고자 한다.

## II. 이론적 배경 및 가설 설정

### 2.1 이론적 배경

#### 2.1.1 평가에 대한 상황적 패러다임

최근의 교육환경변화는 교육의 질적 측면의 개선을 강조하고 있다. 과거에는 대학의 위상이 학생의 입학성적에 의해 정해지던 것이, 이제는 고객에 제공하는 교육서비스의 질적 수준에 의해 결정되고 있다. 그동안 기업에서 강조하던 고객개념이 교육 현실에도 적용되고 있는 것이다. 미국 기업의 경우 생산성 기준 중 가장 중요한 요소로 "고객에 제공한 가치"(Seymour, 1994)를 들고 있다. 교육기관도 기업과 같이 시장지향성의 관점에서 고객중심 경영사고로 전환하여, 교육에 있어서의 총체적 품질경영(TQM)을 하여야 한다(Kotler & Fox, 1995). 이러한 질적 수준의 향상을 위한 조치의 하나로 시행되는 교수의 강의평가제는 고객인 학생의 기대를 충족시키려는 노력의 일환인 것이다. 그런데 강의평가를 통해 학생의 기대에 부합하는 강의가 되도록 관리하고 나아가 이를 교수업적평가로 활용하기 위해서는 기존의 평가패러다임과는 다른 새로운 접근방식이 요구되고 있다.

전통적으로 평가는 하나의 척도로서 시험(test)

혹은 도구(instrument)로 간주되어 왔다. 따라서 어떻게 객관적이고 신뢰성을 지닌 시험이 되도록 하느냐가 중요한 과제였다. 평가에 관한 대부분의 연구는 신뢰성 있는 도구의 개발을 통해 보다 정확한 평가를 실시하는데 초점을 두고 전개되었다. 그러나 본 연구에서는 평가를 사회적 의사결정도구(social communication decision instrument)로 보고자 한다. 평가를 척도(scale instrument)로서 뿐만 아니라 조직에서의 의사결정 수단(tool)으로 보고, 평가 결과를 조직 의사결정에 활용하기 위한 조건을 검토하는데 연구의 초점을 두고자 한다. 본 연구에서는 객관적이고 신뢰성있게 평가내용 및 절차를 구축하는 것도 중요하지만, 평가결과를 활용하여 조직의 의사결정에 활용하기 위해서는 평가의 상황(context)에 대한 고려가 있어야 한다는 것을 강조하고자 한다. 사실 오늘날 급변하는 교육환경의 변화로 대학을 둘러싼 상황은 강의평가 전개에 있어 매우 중요한 고려 요인이 되고 있다. 상황적 관점에서 강의평가를 바라볼 때, 강의평가 결과를 조직의사결정에 보다 의미있게 활용할 수 있을 것이다(Murphy & Cleveland, 1991).

평가에 영향을 미치는 상황요소는 조직의 경계를 기준으로 일반 환경과 조직 환경으로 구분될 수 있다(Duncan, 1972; Murphy & Cleveland, 1991). 일반 환경이란 사회적, 정치적, 경제적, 기술적, 물리적 상황으로(Katz & Kahn, 1978), 평가활동에 간접적인 영향을 미치는 요소를 의미한다. 조직 환경은 조직의 목표, 정책, 문화, 구성원특성 등을 일컫는데, 평가활동에 직접적인 영향을 미치는 요소이다. 본 연구에서는 평가의 상황 중 조직 상황에 초점을 두고 논의를 전개하고자 한다. 왜냐하면, 평가와 관련해서 내적인 조직 상황이 외적인 일반상황보다는 더욱 직접적이고 중요한 영향변수

이기 때문이다.

조직상황이라 하더라도 연구자에 따라 다양한 의미로 구분·사용되고 있다. Cleveland, Festa, & Montgomery(1988)는 평가 상황을 1차적(proximal) 상황과 2차적(distal) 상황으로 구분하였다. 1차적 상황은 평가자와 피평가자 사이의 상호작용 정도, 평가되는 과업의 본질, 평가의 결과, 평가자의 시간 제약 등과 같이 평가에 보다 직접적인 영향을 미치는 요인이다. 2차적 상황은 조직 구조, 조직문화, 조직내 가치시스템 등과 같이 평가에 간접적인 영향을 미치는 요소를 일컫는다. Magnusson(1981)은 상황을 물리적 혹은 주관적 특성에 따라 실제적(actual) 요소와 인지적(perceived) 요소로 구분하기도 하였다. 실제적 요소란 어떤 주어진 시간 동안 개인이 이용할 수 있는 생물학적, 물리적 환경과 조직 구조, 규범·규칙·역할 등의 사회문화적 환경을 일컫는다. 인지적 요소는 개인에 의해 지각되고, 해석되고, 의미화된 상황으로 같은 실제적 상황에서도 다양한 인지적 상황이 가능하기 때문에 고과자 입장에서는 매우 중요하다.

이러한 인지적 상황은 평가를 인상형성과정으로 이해하는 맥락과 유사하다. 평가를 개인이 외부 자극에 대해 의미를 부여하는 인상형성과정으로 이해하면, 개인의 인지적 결과는 객관적 실제와는 달라질 수 있다. 즉 평가자는 같은 사물에 대해서도 서로 달리 지각하여 판단할 수 있다. Robbins(2003)는 인상형성관점에서 평가에 영향을 미치는 요소로 크게 평가자(perceiver), 대상(target), 맥락(context) 등 3가지를 들고 있다. 태도, 동기, 이해관계, 기대, 과거 경험과 같은 평가자 특성, 크기, 소리, 움직임 등의 평가대상의 독특성, 대상을 평가할 때의 사회적/물리적 환경 등이 평가결과에 영향을 미치게 된다. 즉 평가자는 평가요소 자체,

즉 피평가자의 실제 업적(강의과정 및 활동)과는 상관없이 개인적인 선호도에 따라, 피평가자와의 개인적 인간관계 등에 따라, 나아가 업무 배분 방식, 과업 특성, 규칙, 역할, 물리적 배치 등의 조직 맥락에 따라 평가결과가 달라지게 된다(Murphy & Cleveland, 1991).

본 연구는 이상의 관점에서 교수의 강의평가시 상황(context)을 중요시 하고자 한다. 단순히 평가요소 및 절차가 정확하다고 해서 강의평가목적을 달성할 수는 없다. 평가과정을 둘러싼 상황적 요소를 고려하여야만 보다 정확한 강의평가가 가능하고, 이에 따른 관리적 의사결정을 내릴 수 있다는 관점에서 연구를 진행하고자 한다.

### 2.1.2 강의평가의 상황 모형

강의평가도구가 완벽하여 강의평가상황을 고려할 필요가 없다면, 다음 식(1)과 같이 강의성과는 교수의 능력 및 활동요소에 의해 결정된다. 즉 식(1)은 교수의 강의성과가 교수의 강의 관련 능력 및 활동에 의해서만 결정될 때의 모형이다.

$$Y_i = Y(X_i) \dots \dots \dots (1)$$

$X_i$  : 교수의 능력 및 활동 요인

$Y_i$  : 교수  $i$ 의 강의성과

그러나 학생들의 최우선적인 관심사항이 “높은 학점으로, 최소의 시간·노력으로 대학을 졸업하는 것”(Stone, 1995)이라고 한다면 이 모형은 적용될 수 없다. 학생들 중 열심히 수업에 참여하거나 과제물을 제출한 자가 그렇지 않은 경우와 똑같은 강의성과를 달성할 수는 없을 것이다. 따라서 교수

의 강의성과는 교수 능력 및 활동 이외의 다양한 요소에 의해 영향을 받게 된다.

Braskamp, Brandenburg, & Ory(1984)는 문헌연구를 통해 교수의 강의성과에 영향을 미치는 23개의 요소를 제시하였다. 조사시기, 문항의 순서 등 통제가능한 요소도 있으나, 학생 규모, 주/부전공 여부 등 교수의 통제범위밖에 존재하는 요소도 있다. 일반적으로 교수의 강의성과에 영향을 미칠 것이라고 예측되는 변수로는 (기대)학점, 학생의 전공과 교과 주제, 학생의 학년, 수업시간, 교수의 학문적 위상 등(Abrami, D'Apollonia, & Cohen, 1990; Centra, 1979; Costin, Greenough, & Menges, 1971; Lester, 1982; Marsh & Baily, 1993; McKeachie, 1979)으로 지적된다. 이들 요소 중 학생의 교과에 대한 기대, 교수에 대한 학생의 기대, 교과의 선택/필수 구분, 학생 규모(Centra, 1979; Costin, Greenough, & Menges, 1971; McKeachie, 1979)등 4가지가 일관되게 영향을 미치는 것으로 정리할 수 있다(Crader & Butler, 1996). 즉, 교과/교수에 대한 기대가 충족되거나, 선택 교과 혹은 소규모 학급에서 교수에 대한 강의평가결과가 상대적으로 높게 나타난다는 것이다.

이상 살펴본 바와 같이 교수의 능력 및 활동요소와는 상관없이 평가의 상황적 요인이 평가 결과에 영향을 미치고 있다. 그렇다면, 이러한 평가 상황을 어떻게 체계화할 수 있을 것인가? Vieira(2002)는 포괄적 관점에서 교육의 질에 영향을 미치는 세 가지 요인으로 교수, 학생, 제도 요인을 들고 있다. 교수요인으로는 수업에서의 열정, 과학적 준비, 학생에 대한 사전 지식, 공개성, 개방성, 학생과의 상호작용능력, 학생 지원 등을 제시하였다. 학생요인으로는 수업에 대한 열의, 사전적 지식, 교수와

의 의사소통능력, 집중, 동료와의 협동 등이 중요하다고 지적하였다. 마지막으로 교과 혹은 제도요인으로는 교과의 계획성, 수업의 규모, 교과의 명확성, 적절한 연구계획지원, 강의의 활동 지원 등을 들었다.

Mason, Steagall, & Fabritius(1995)는 문헌 연구를 통해 교수의 강의 능력 및 활동 이외에 강의평가결과에 영향을 미치는 요인을 교수 요인, 학생 요인, 교과 요인 등 3가지로 정리하고 있다. 교수 요인으로 교수지위(Mason, Steagall, & Fabritius, 1995), 교수경험, 연령(Crader & Butler, 1996)을 들 수 있다. 학생 요인으로는 (i) 교과 선택의 이유, (ii) 학년, (iii) 노력 정도, (iv) 기대 학점, (v) 성 등이 중요하다(Mason, Steagall, & Fabritius, 1995). 교과 요인은 (i) 교과의 난이도, (ii) 학생 규모, (iii) 교과의 선택 여부, (iv) 수업시간 등으로 분류할 수 있다.

이상 검토한 바와 같이 평가결과에 영향을 미치는 상황에 대한 정의 및 분류는 다양하다. 이는 각 개인의 주관적 인식 및 조직의 특성에 따라 다양한 상황이 존재함을 의미한다. 따라서 상황의 정의 및 분류는 연구하고자 하는 조직 및 그 구성원의 특성을 고려하여 결정할 수밖에 없다(Murphy & Cleveland, 1991). 본 연구에서는 인상형성이론(Robbins, 2003) 및 Mason, Steagall, & Fabritius(1995)의 정리를 바탕으로 학생이 평가하는 교수의 강의성과에 영향을 미치는 외부 영향요인을 교수, 학생, 교과 등 3가지로 구분하여 다음과 같은 강의평가의 상황모형을 설정하였다.

$$Y_i = Y(X_i, X'_i, W_i, V_i) \quad \dots \dots \dots (2)$$

$X_i$  : 교수  $i$ 의 능력 및 활동 요인

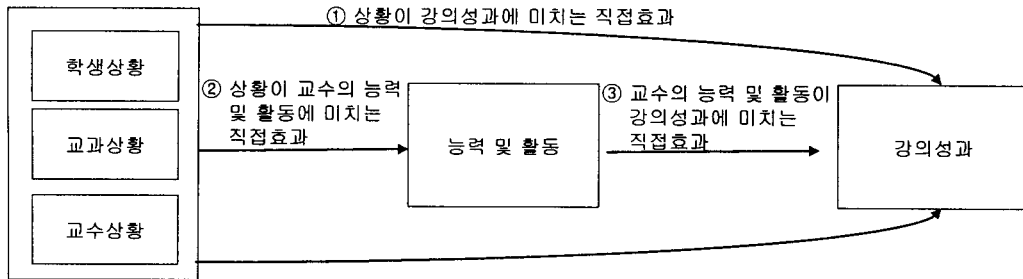
$X'_i$  : 교수상황 요인  
 $W_i$  : 학생상황 요인  
 $V_i$  : 교과상황 요인  
 $Y_i$  : 교수  $i$ 의 강의성과

지금까지 교수의 강의성과에 대한 연구는 (2)와 같은 모형으로 이루어져 왔다. 모형(2)는 교수  $i$ 의 강의성과는 교수 개인의 능력 및 활동이외의 상황요인이 영향을 미친다는 것을 나타내고 있다. 그러나 현실적인 측면에서 이모형은 한계가 있다. (2)모형이 성립되기 위해서는 교수의 강의 관련 능력 및 활동이 상황요인과는 상관없이 객관적으로 측정·평가된다는 전제가 필요하다. 그러나 교수의 능력 및 활동에 대한 학생의 지각 역시 상황요인의 영향을 받아 달라질 수 있다. 즉 강의평가 상황이 교수 강의평가결과에 미치는 영향을 종합적으로 파악하기 위해서는 모형 (2)와 같이 상황요인이 직접적으로 교수의 강의성과에 미치는 영향을 분석하는 것으로는 부족하고, 여기에 상황요인이 교수의 능력 및 활동에 대한 평가를 통해 간접적으로 교수의 강의성과에 미치는 영향도 함께 고려해야 한다. 본 연구는 이러한 관점에서 다음 식(3) 및 <그림 1>과 같은 연구 모형을 설정하고, 상황요인이 교수 강의성과에 미치는 영향을 종합적으로 분석하고자 한다.

$$Y_i = Y(X_i, X'_i, W_i, V_i) \\ \text{단, } Y(X_i) = Y(X'_i, W_i, V_i) \quad \dots \dots (3)$$

$X_i$  : 교수  $i$ 의 능력 및 활동 요인  
 $X'_i$  : 교수상황 요인  
 $W_i$  : 학생상황 요인  
 $V_i$  : 교과상황 요인  
 $Y_i$  : 교수  $i$ 의 강의성과

〈그림 1〉 연구모형



## 2.2 학생상황과 강의성과

교육사업은 학생과 교수 사이의 파트너관계에 기반한다(Platt, 1993). 교수와 학생간의 관계는 어느 정도의 불평등 요소도 내재되어 있으나, 기본적으로는 상대를 인정하고 함께하는 동반자적 관계이다. 동반자적 양자관계에서 최적의 성과를 달성하기 위한 필요조건 중의 하나는 양당사자가 각자의 책임을 분명히 하고, 이를 달성하기 위해 노력하는 것이다. 따라서 교수의 강의 결과는 파트너의 한 부분인 학생의 공헌 및 노력에 따라 달라질 수 있다. 교수가 학생의 학습에 얼마간은 기여할 수 있지만, 학습의 궁극적인 성과 책임은 학습자에 달려 있다. 따라서 학생의 학습성과는 학생의 기여분이 많을수록 긍정적으로, 적으면 부정적으로 나타날 가능성이 크고, 이러한 학습성과에 대한 기대는 교수 강의평가결과에 영향을 미치게 된다(Mason, Steagall, & Fabritius, 1995).

또한 학생의 성별 특성도 교수의 강의평가점수에 영향을 미칠 수 있다. 현재까지의 연구는 거의 영향이 없다는 연구(Fernandez & Mateo, 1997)가 있는가 하면, 편견이 존재한다는 연구(Jackson, Hodge, & Ingram, 1994; Husbands, 1996)도 있다. 일반적으로 대규모 연구에서는 영향이 없

는 것으로, 소규모 연구에서는 영향을 미치는 것으로 나타났다. Santhanam & Hicks(2002)의 연구에서는 전반적으로 성별에 의한 영향이 적었으나, 특정 학년(3학년)의 경우 여학생이 남학생보다 강의평가점수가 높았다. 한편, 성별 편견은 이론적, 방법론적 결점에 기인한다는 견해도 있고(Marsh & Roche, 1997), 이를 해결하기 위해 학생과 교수의 성별을 상호 관계 속에서 분석하는 것이 필요하다는 견해도 있다(Basow & Silberg, 1987; Basow, 1995; Husbands, 1996). 요컨대 성별 차이 역시 '어떤 강의 상황'에서는 교수 강의성과에 영향을 미치고 있다는 결론을 도출할 수 있는데, 본 연구에서는 Santhanam & Hicks(2002)의 연구 결과에 따라 여학생의 경우가 보다 높게 평가할 것이라는 가설을 설정하고자 한다.

학생의 학년별 차이 역시 교수의 강의평가결과에 영향을 미치는 요인이다. 외국에서는 2학년에서 강의평가점수가 낮아지는 '2학년 슬럼프(sophomore slump; Feldman & Newcomb, 1969)' 현상이 나타나기도 한다. Santhanam & Hicks(2002)의 연구에서도 1학년 학생의 열정이 2학년 학생의 냉소주의로 대체되는 현상을 증명하고 있다. 우리의 대학 현실에서는 1학년에서 이런 현상을 찾아볼 수 있다. 즉 대학을 입학하면서 느끼는 입시지옥으로부

터의 해방감, 또 대학 생활을 경험하면서 느끼는 대학에 대한 실망감 등으로 1학년 학생들이 생활 리듬을 잃거나 방황하는 경우가 종종 나타나고 있다.

또 하나 학생 특성 중 고려해야 할 요소로 학습구분을 들 수 있다. 학습구분이란 학습이 이루어지는 시간이 주간인지, 야간인지에 따라 설정된 변수이다. Mason, Steagall, & Fabritius(1995)은 이를 교과 특성으로 들었으나, 우리의 경우 일부 대학에서는 학생의 특성을 나타내는 변수로서의 의미가 있다. 특히 고등학교를 졸업하고 바로 대학에 진학한 경우가 아닌, 직장에 근무하면서 학업을 계속하는 소위 시간제(part-time) 학생으로서의 야간 학생은 주간 학생들과 다른 특성을 나타낸다. 본 연구에서의 야간 학생들은 대부분 직장이 있는 시간제 학생이므로 Mason, Steagall, & Fabritius(1995)과는 달리 학생상황에 포함하여 논의를 전개하였다. Kwan(1999)의 연구에서는 직장이 있는 시간제(part-time) 학생이 상대적으로 높은 강의평가점수를 나타냈다.

이상의 학생상황에 대한 논의를 바탕으로 다음과 같은 가설을 설정하였다.

가설 1: 학생 상황(학생공헌도, 성, 학년, 학습구분)은 학생이 지각하는 교수 강의성과에 영향을 미칠 것이다.

가설 1-1: 학생의 공헌도가 높으면 학생이 지각하는 교수 강의성과는 높을 것이다.

가설 1-2: 여학생이 남학생보다 교수 강의성과를 높게 지각할 것이다.

가설 1-3: 2, 3, 4학년이 1학년 학생보다 교수 강의성과를 높게 지각할 것이다.

가설 1-4: 야간 학생이 주간 학생보다 교수 강의성과를 높게 지각할 것이다.

### 2.3 교과상황과 강의성과

교과상황 역시 학생이 지각하는 교수의 강의성과에 영향을 미친다. 즉, 교과의 특징과 상관없이 모든 영역에 적용할 수 있는 강의평가도구란 없다는 것이다.

먼저 학문적 특성에 따라 학생의 교수 강의성과에 대한 인식이 달라진다는 것이다. Rundell(1996)은 Texas A&M 대학의 수학과에 대한 조사를 통해 강의평가결과와 교과 특성 간의 상관관계분석을 기반으로 다양한 학문적 특성에 대해 고려없이 단순히 절대점수만으로 교수의 강의를 평가하는 것은 오류의 가능성이 크다는 것을 지적하였다. Feldman(1978)은 서로 다른 학과 학생의 강의평가결과를 비교한 11개의 연구를 검토한 후, 인문, 예술, 언어 등의 분야가 수학, 공학, 과학 등의 분야보다 높았다는 것을 발견하였다. Neumann & Neumann(1985)는 학문을 유연적(soft)-정형적(hard), 순수-응용, 생물-무생물 등으로 분류하고, 학문간 강의평가결과를 비교한 결과 유연적 분야가 정형적 분야보다 높다는 것을 제시하였다. Cashin(1990)의 연구에서도 예술 혹은 인문분야에서의 평가결과가 높았고, 경영, 경제, 컴퓨터, 과학, 수학, 물리과학, 공학 등은 낮았다. Kwan(1999)의 연구에서는 학생의 강의평가결과를 비교한 결과, 응용언어 분야에서 가장 높았고, 응용과학 및 공학 관련 분야에서 가장 낮았다. 이러한 연구 결과는 어떤 교과는 다른 교과보다 상대적으로 강의에 어려움이 있을 수 있다는 것을 의미한다. 따라서 강의평가결과는 학문적 특성이라는 상황 요인의 영향을 받게 되고, 교수의 강의활동에 대한 성과평가로서의 진정한 의미를 감소시키게 된다(Kwan, 1999).

교과의 선택성 역시 중요한 교과상황 중의 하나이다. 지금까지의 연구 결과는 선택과목이 필수과목보다 높게 나타나고 있다(Braskamp, Brandenburg, & Ory, 1984; Feldman, 1978). 이는 선택 과목은 학생 등록을 유인하기 위해 강의에 많은 노력을 전개하기 때문으로도 볼 수 있다. 그러나 이런 요인은 교수의 능력 및 활동으로 반영될 것이다. 따라서 본 연구는 단지 과목이 선택적이라는 이유로 교수의 강의평가에 영향을 미치는지, 즉 과목의 선택성 여부가 외생적 영향변수로서의 의미를 지니는지를 실증하고자 한다.

또 교과상황 중 우리의 현실에서 나타나는 구분 중 교양-전공 유무에 따라 강의평가결과가 영향을 받을 가능성도 있다. 이는 선택 및 필수 구분과 유사하게 교양의 경우가 전공에 비해 상대적으로 수업에 대한 부담이 적다. 따라서 교양교과가 전공보다 강의평가결과가 높을 가능성이 있다고 하겠다.

이상의 교과상황과 교수의 강의평가결과에 대한 논의를 바탕으로 다음의 가설을 설정하였다.

가설 2: 교과 상황(학문특성, 교과의 선택성, 교양-전공 구분)은 학생이 지각하는 교수 강의성과에 영향을 미칠 것이다.

가설 2-1: 인문계열 수강 학생이 지각하는 교수 강의성과가 자연계열의 경우보다 높을 것이다.

가설 2-2: 선택교과 수강 학생이 지각하는 교수 강의성과가 필수교과의 경우보다 높을 것이다.

가설 2-3: 교양교과 수강 학생이 지각하는 교수 강의성과가 전공교과의 경우보다 높을 것이다.

## 2.4 교수상황과 강의성과

강의평가점수에 대한 외부 영향요인으로서의 교수상황 중 본 연구에서는 소속집단특성과 관련하여 고찰하고자 한다. 평가자는 피평가자가 자기집단의 일부에 속하는 경우, 보다 호의적으로 평가하는 소속집단 편견(in-group bias) 현상을 나타낸다(Hogg & Abrams, 1993). 따라서 평가대상의 본질과는 상관없이 자신과 같은 집단으로 분류된 구성원에 대해서는 상대적으로 높게 평가하는 경향(Chatman & Hippel, 2001)을 나타낸다. 이러한 소속집단 편견(in-group bias) 개념을 적용하여 소속 유무에 따라 교수의 강의평가결과가 달라질 것이라는 가설을 설정할 수 있다.

가설 3: 교수와 같은 과 학생이 지각하는 교수 강의성과가 다른 과의 경우보다 높을 것이다.

## III. 표본 및 변수

### 3.1 표본

본 연구는 한 대학에서 1998년 1학기, 2학기, 1999년 1학기 기말시험 1주일 전 수업에 출석한 이공계 12개과, 인문사회계열 5개과 등 총 17개 학과의 학생을 대상으로 한 교수의 강의평가에 대한 설문결과를 기반으로 하고 있다. 1998년 1학기 23,792매, 1998년 2학기 11,925매, 1999년 1학기 19,696매 등 총 55,413매의 유효한 강의평가 설문지를 연구대상으로 하였다. 계열별 표본

〈표 1〉 강의평가 분석설문의 계열별 분포

계열	학과수	1998 1학기	1998 2학기	1999 1학기	합계
이공계	12	19,388	10,058	15,248	44,694
인문사회계	5	4,404	1,867	4,448	10,719
합계	17	23,792	11,925	19,696	55,413

수는 위의 〈표 1〉과 같다.

### 3.2 변수

본 연구에 사용된 변수는 다음과 같이 조작화하였다. 본 연구의 종속변수인 교수의 강의성과는 이해 관계자 입장에 따라 다양하게 정의될 수 있다 (Harvey & Green, 1993). 본 연구에서는 학생의 입장에서 강의성과를 정의하고자 한다. 학생 측면에서의 강의성과도 학생의 능력향상(McInnis, 2000; Tam, M. 2001), 과목의 목표 달성(Horsburgh, 1999), 학생의 강의만족도(Wiers-Jenssen, Stensaker, & Groggaard, 2002) 등 여러 가지로 표현할 수 있다. 본 연구에서는 학생이 지각하는 교수의 강의성과로 학생의 강의만족도를 주요 변수로 선정하였다.

학생이 지각하는 강의만족도 역시 여러 가지로 정의·측정할 수 있다. Tan & Kek(2004)는 Parasuraman, Zeithaml, & Berry(1988)의 SERVQUAL모형을 이용하여 강의만족도를 정의하였다. 이때 강의만족도는 사후적 지각과 사전적 기대와의 차이, 즉 기대 이상의 긍정적인 결과를 의미한다. Harris & Bretag(2003)는 전반적 만족도, 건설적인 피드백의 정도, 전공 능력 개발에 대한 도움 정도, 개념과 원칙을 이해하도록 도와주는 정도 등 4개 항목으로 학생의 강의만족도를 측정하였다. Wiers-Jenssen, Stensaker, & Groggaard(2002)

는 학생의 강의만족도를 측정하는 구체적인 항목으로 학생의 전반적 만족도, 이상적 기준에 대한 도달 정도, 사전 기대와의 비교, 친구들에 대한 추천 의도 등을 제시하였는데, 이들 4개 문항간에는 0.5-0.6정도의 상관관계가 있었다. 이 중 특히 전반적 만족도와 추천의도가 매우 높은 유사성이 있는 것으로 보고하고 있다. Santhanam & Hicks (2002)는 총체적 만족도를 묻는 문항(global item)을 통해 학생이 지각하는 교수의 강의성과를 포괄적으로 측정하였다. 본 연구에서는 교수의 강의성과의 한 지표로 학생의 강의만족도를 선정하고, Santhanam & Hicks(2002)의 경우와 같이 “본 교과목에 대해 전반적으로 만족하십니까?”라는 총체적 문항(global item)으로 측정하였다.

교수의 능력 및 활동은 본 연구의 대상이 되는 특정 대학에서 시행하고 있는 16개 문항의 합으로 정의하였다. 16개 문항은 수업의 계획성 1문항, 강의내용 5문항, 학습량 5문항, 교재선택의 적합도 1문항, 학생과의 상호작용 4문항 등으로 구성되어 있다.

강의평가결과에 영향을 미치는 외생변수는 학생 상황, 교과상황, 교수상황으로 각각 구분하여 설정하였다. 학생상황의 경우 학생의 참여도 측면에서 예·복습, 출석의 2가지 변수를 5점 척도로 측정하였다. 또 학생의 객관적 특성이 강한 변수군 중 주-야, 남-여 등은 각각 더미변수로, 학년의 경우는 1학년을 기준변수로 하여 나머지 2학년, 3학

〈표 2〉 변수의 조직적 정의

측면 (변수群)	변수	차원	조직적 정의	문항수 (척도)
강의성과	강의 만족도	-	-교과목에 대한 전반적 만족 정도	1문항 (5점척도)
교수의 수업	능력 및 활동	수업의 계획성	-학기초 수업계획에 대한 자세한 소개정도	1문항 (5점척도)
		학습의 질	-수업내용과 강자명칭과의 일치정도 -생활에 대한 도움정도 및 학문적 경향 반영정도 -담당교수의 수업에 대한 열의 정도 -전반적 수업분위기 -수업의 밀도	5문항 (5점척도)
		학습의 양	-조직적, 체계적 수업정도 -강의의 충실한 이행 -과제의 분량과 내용 -출석점검 -시험문제의 수업내용반영정도	5문항 (5점척도)
		교재선택의 적합도	-학습교재의 수업이해 도움정도	1문항 (5점척도)
		학생과의 상호작용	-수강자의 이해와 적응력을 높이는 수업방법 -학생의 질문에 대한 답변 친절도 -수업시간외의 도움정도 -의문사항에 대한 질문기회 제공 정도	4문항 (5점척도)
학생 상황1	예·복습	-	-수업을 위한 예습, 복습정도	1문항 (5점척도)
	출석	-	-강좌에 대한 출석정도	1문항 (5점척도)
학생 상황2	주-야	-	-야간(1), 주간(0)	1문항 (더미변수)
	남-여	-	-여학생(1), 남학생(0)	1문항 (더미변수)
	학년	-	-1학년(0), 2, 3, 4학년 각각 (1)	1문항 (더미변수)
교과 상황	학문계열	-	-인문사회계열(1), 이공계열(0)	1문항 (더미변수)
	전공-교양	-	-교양과목(1), 전공과목(0)	1문항 (더미변수)
	필수-선택	-	-선택과목(1), 필수과목(0)	1문항 (더미변수)
교수 상황	전임유무	-	-전임교수(1), 시간강사(0)	1문항 (더미변수)

년, 4학년을 각각 더미변수로 측정하였다. 교과상황은 학문계열, 전공-교양, 필수-선택 등의 구분에 따라 측정하였다. 학문계열은 인문사회와 이공계열로 구분하여, 전공-교양 및 필수-선택은 교과 성격으로 구분된 학칙 기준에 따라 더미변수로 각각 측정하였다. 교수상황은 전임교수와 시간강사로 구분하여 더미변수로 정의하였다.

## IV. 연구결과

### 4.1 가설검증방법

강의평가결과와 외생변수의 관계에 대한 지금까지의 연구는 외생변수별로 강의성과가 서로 다른지를 분석하는 t-test나 ANOVA를 이용하거나, 강의성과를 종속변수로 하여 식(2)와 같은 모형의 회귀분석을 실시하는 경우가 대부분이었다. 이러한 분석방법을 통해 상황요소의 개략적인 영향을 파악할 수는 있으나, 상황요소가 교수의 능력 및 활동을 통해 간접적으로 강의성과에 영향을 미치는지는 분석할 수 없다.

본 연구의 목적은 식(3) 및 <그림 1>을 종합적으로 분석하는 것이다. 본 연구에서는 상황요인이 직접적으로 결과변수인 교수 강의성과, 즉 학생의 강의만족도에 미치는 영향뿐만 아니라, 교수의 능력 및 활동에 대한 평가를 통해 간접적으로 강의만족도에 미치는 영향도 함께 고려하고자 한다. 즉, 교수의 능력 및 활동 역시 상황요인에 의해 영향을 받는다는 현실을 반영하여 모형을 설정하였다. 이를 분석하기 위한 방법으로 <표 3>과 같이 직접효과를 살펴보는 회귀분석을 실시하였고, <표 4>와

같이 간접효과를 포함하는 경로분석을 추가적으로 행하였다.

<표 3>에서는 학생의 강의만족도와 교수의 능력 및 활동을 각각 종속변수로 한 회귀분석결과인데, 각 독립변수의  $\beta$ 값, 모형의  $R^2$  및 F값을 보여주고 있다. 교수의 능력 및 활동, 학생·교수·교과의 상황변수는 학생의 강의만족도 변량의 70.3%( $R^2 = 0.703$ ,  $p < 0.01$ )를 설명하고 있다. 전공-교양 구분의 교과 특성을 제외한 모든 상황요인이 강의만족도에 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 한편, 교수의 능력 및 활동에 대해서는 모든 변수가  $p < 0.01$  유의수준에서 의미있는 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 전체 변량의 42.6%( $R^2 = 0.426$ ,  $p < 0.01$ )를 설명하고 있다. 따라서 강의평가상황은 교수의 능력 및 활동, 강의성과로서의 학생의 강의만족도에 영향을 미친다는 사실을 확인할 수 있다.

그러나 본 연구에서의 가설을 좀더 명확히 살펴보기 위해서는 상황요소의 영향 정도를 총체적으로 분석하여야 한다. 이를 위해 본 연구에서는 <표 4>와 같이 상황요소가 교수의 강의성과의 하나인 학생의 강의만족도에 미치는 효과를 경로분석을 통해 직접효과와 간접효과로 나누어 종합적으로 고찰하였다. 직접효과란 교수의 강의 능력 및 활동을 통제된 가운데 상황요소가 학생의 강의만족도에 미치는 영향을, 간접효과란 상황요소가 교수의 강의 능력 및 활동을 매개로 강의만족도에 미치는 영향을 각각 의미한다. 직접효과는 교수의 능력 및 활동이 통제될 때 상황요소가 학생의 강의만족도에 미치는 영향, 즉 경로계수로 표현된다. 간접효과는 상황요소가 교수의 능력 및 활동에 미치는 직접 효과(경로계수)와 교수의 능력 및 활동이 학생의 만족도에 미치는 직접 효과(경로계수)의 곱으로 계산된다.

〈표 3〉 강의만족도, 능력 및 활동에 대한 회귀분석결과(직접효과분석)

변 수	능력 및 활동	강의 만족도
능력 및 활동	-	0.801**
예·복습	0.501**	0.068**
출석	0.186**	-0.004
주-야	0.137**	-0.011**
남-여	-0.041**	-0.014**
2학년	0.036**	-0.029**
3학년	0.035**	-0.031**
4학년	0.020**	-0.019**
학문계열	0.042**	0.007**
필수-선택	-0.012**	-0.006*
전공-교양	-0.050**	-0.001
전임유무	0.031**	-0.016**
R <sup>2</sup>	0.426**	0.703**
F값	3020.658**	8807.457**
N	44,869	44,744

주1) \*: p<0.05, \*\*: p<0.01

〈표 4〉 강의만족도에 대한 경로분석결과(직접·간접 효과 및 총효과 분석)

변 수	직접효과	간접효과	총효과
능력 및 활동	0.801**	-	0.801
예·복습	0.068**	0.401**	0.469
출석	-0.004	0.149**	0.145
주-야	-0.011**	0.110**	0.081
남-여	-0.014**	-0.033**	-0.064
2학년	-0.029**	0.029**	0.010
3학년	-0.031**	0.028**	0.017
4학년	-0.019**	0.016**	0.002
학문계열	0.007**	0.034**	0.041
필수-선택	-0.006*	-0.010**	-0.016
전공-교양	-0.001	-0.040**	-0.041
전임유무	-0.016**	0.025**	0.009

주1) \*: p<0.05, \*\*: p<0.01

주2) 간접효과의 통계적 유의성은 Sobel Test 결과임

이때, 간접효과의 통계적 유의성은 Sobel Test (Sobal, 1982; baron & Kenny, 1986)를 통해 검증하였다. 따라서 상황요소가 강의성과인 학생의 강의만족도에 미치는 총 효과는 직접효과와 간접효과의 합으로 계산된다.

#### 4.2 가설검증

〈표 4〉를 통해 본 연구의 가설을 종합적으로 검증할 수 있다. 먼저 학생상황이 강의만족도에 미치는 영향을 가정 한 가설1을 살펴보자. 학생상황변수 중 예·복습, 출석 등 개인의 참여도를 의미하는 학생상황1의 영향 정도가 0.469 및 0.145로 매우 큰 것으로 나타났다. 이는 스스로 노력한 정도에 따라 상대에 대한 평가가 달라진다는 것을 의미한다. 다시 말해 가설 1-1은 지지되고 있다. 그러나 학생의 예·복습 및 출석 등은 교수의 능력 및 활동에 따라 영향을 받는 측면도 있으므로 그 영향정도를 해석함에 있어서 주의가 필요하다. 즉, 교수의 능력 및 활동이 학생의 예·복습 및 출석의 선행변수로서의 역할도 할 수 있다. 따라서 여기에 대해서는 추가적인 연구가 필요하다고 판단된다.

학생상황2 변수 중 여학생, 2·3·4학년, 야간 학생의 강의만족도에 미치는 영향을 가정 한 가설 1-2, 가설1-3, 가설1-4의 검증결과는 다음과 같다. 2·3·4학년, 야간학생의 총효과는 각각 0.145 및 0.081로 나타난 반면, 여학생은 -0.064를 보여주고 있다. 따라서 가설 1-3 및 가설 1-4는 증명된 반면, 가설 1-2의 경우는 영향의 정도가 반대로 나타났다. 2, 3, 4학년 상황변수는 모두 영향을 미치는 것으로 나타났는데, 이는 외국의 2학년 슬럼프(Feldman & Newcomb, 1969)가 우리나라에서는 1학년에 나타나는 것을 확인해 주고 있

다. 야간 학생의 경우는 고등학교를 졸업하고 바로 대학에 진학하는 경우와는 달리 직장 생활의 경험이 있는 학생이 대부분인 표본 대학의 특성이 반영된 것으로, 이들은 일반학생과 다른 가치기준으로 교수강의평가에 임하고 있음을 알 수 있다. 한편, 여학생의 경우는 Santhanam & Hicks(2002)의 연구와는 달리 낮게 나타났는데, 이는 한국 사회의 문화적 전통이 반영된 것이 아닌가 판단된다. 여기에 대해서는 추가적인 연구가 필요하다. 또 Basow & Silberg(1987), Basow(1995), Husbands (1996) 등과 같이 학생과 교수의 성별을 상호관련시키는 방법 등의 연구 개선 노력이 필요한 것으로 판단된다.

교과상황이 학생의 강의만족도에 미치는 영향, 즉 인문사회계열, 교양 및 선택교과가 강의만족도에 긍정적인 영향을 미칠 것이라는 가설2의 검증 결과는 다음과 같다. 인문사회계열의 학문적 특성은 총효과 0.041로 나타나 가설 2-1이 지지되었다. 그러나 선택교과 및 교양교과는 총효과가 각각 -0.016 및 -0.041로 나타나 가설과는 반대 방향으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 인문계열교과에서 긍정적인 효과가 나타난 것은 소프트한 분야의 학문성격이 강의성과에 영향을 미친다는 기존 연구(Feldman, 1978; Neumann & Neumann, 1985; Cashin, 1990; Kwan, 1999) 결과와 같았다. 그러나 교양보다는 전공, 선택보다는 필수 교과가 강의평가결과에 긍정적인 영향을 미친다는 것은 기존 연구 결과와는 상반된다. 그 원인이 교양이나 선택 교과가 학생들의 시대적 요구를 반영하지 못하는 것인지, 표본 대학만의 특수한 경우인지 추가적인 연구가 필요하다.

교수상황으로 분류된 전임교수가 학생의 강의만족도에 긍정적 영향을 미친다는 가설 3은 총효과

가 0.009로 나타나 증명되었다. 전임교수가 시간 강사보다 강의만족도가 높은 것으로 나타나, 소속 집단의 구성원을 상대적으로 높게 평가하는 소속 집단 편견(in-group bias: Chatman & Hoppel, 2001) 현상이 존재하고 있다고 판단된다.

이상의 가설검증 결과 상황변수는 학생의 강의만족도에 지속적으로 영향을 미치고 있다는 것을 보여주고 있다. 즉 학생의 강의만족도는 교수의 통제 범위 밖에 존재하는 외생변수에 의해 영향을 받고 있으며, 이를 적절히 고려하여 판단할 필요가 있다는 것이다.

#### 4.3 상황변수의 영향 정도

본 연구는 교수의 강의성과의 한 지표인 학생의 강의만족도에 영향을 미치는 상황변수에는 어떤 것이 있으며, 그 영향은 어느 정도인지를 규명하고자 하였다. 가설 검증 결과 예·복습 및 출석을 잘 한 경우, 2·3·4학년 등의 고학년, 남학생 등의 학생상황, 인문, 전공, 필수 등의 교과상황, 전임의 교수 상황변수가 학생의 강의만족도에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.<sup>1)</sup>

학생의 강의만족도에 미치는 외생변수의 영향 정도를 종합적으로 살펴보기 위해 본 연구에서는 변수군 개념을 도입하고자 한다. 변수군이란 종속변수에 영향을 미치는 개념적으로 유사한 독립변수의 묶음(Kulik & McKeachie, 1975)을 의미한다. 본 연구에서는 Kulik & McKeachie(1975)와 Mason, Steagall, & Fabritius(1995)의 연구를 기반으로 교수 강의성과, 즉 학생의 강의만족도

에 영향을 미치는 외생변수군을 학생상황, 교과상황, 교수상황 등 3가지로 분류하였다. 이중 학생상황의 경우는 예·복습 및 출석과 같은 주관적 성격의 학생상황1과, 야간, 여학생, 학년 등 객관적 성격의 학생상황2로 구분하여 살펴보고자 한다.

외생변수군이 학생의 강의만족도에 미치는 영향 정도는 <표 4>에서와 같이 예·복습 및 출석과 같은 학생상황1이 가장 크고, 학생상황2, 교과상황, 교수상황 등의 순으로 나타났다. 학생상황 중 학생상황1이 학생상황2보다 영향의 정도가 큰 것은 학생상황1 변수군이 주관적 변수로서 개인의 인식에 보다 밀접히 연관되어 있기 때문으로 판단된다. 이러한 연구 결과는 평가자인 학생상황이 자신의 인식에 가장 크게, 교과상황, 교수상황이 순차적으로 영향을 미치게 된다는 Crader & Butler(1996)와 일치하고 있다.

왜 이런 현상이 나타나는지를 Culbert & McDough (1980)가 제시한 가치조정(value alignment) 개념을 적용하여 논의해 보고자 한다. 가치조정이란 평가자는 자신의 가치 및 기대와 합치되는지에 따라 타인의 성과를 판단한다는 것이다(Culbert & McDough, 1980). 평가자인 학생의 가치 및 기대는 자신의 특성, 교과상황, 교수상황 등에 따라 조정되고, 조정된 인식 결과에 따라 타인의 성과, 즉 교수의 강의에 대한 만족도에 영향을 미칠 것이라는 주장이다.

결국 본 연구를 통하여 평가자는 자신의 가치 및 기대와 합치되는지에 따라 타인의 성과를 판단하는 “가치조정”을 하기 때문에 평가 결과에 대한 영향 정도가 달라진다는 것이다. 따라서 교수에 대한 강

1) 본 연구 결과 남학생, 전공 및 필수교과 등의 상황변수가 학생의 강의만족도에 미치는 영향은 가설과 다른 방향으로 나타났으나, 영향의 존재 자체는 확인해 주고 있다.

의평가에 있어서도 이러한 가치조정효과를 최대한 억제할 수 있는 관점에서 그 결과를 재조정하여야 할 것이다.

## V. 결론 및 시사점

오늘날과 같은 경쟁환경 속에서 조직이 생존하고, 나아가 성공하기 위해서는 가치있는 제품 및 서비스를 생산하는 것이 핵심요인이 되고 있다 (LeBlanc & Nguyen, 1999). 교육 역시 변화하는 환경 속에서 고객인 학생들에게 가치를 제공할 수 있는 다양한 노력을 전개하여야 한다. 즉, 조직의 성공은 경쟁자와의 관계보다도 고객을 만족시키고, 고객의 가치를 창출하는 것이 중요하며, 이러한 '시장지향'적 사고방식은 우리 대학 교육에도 그대로 적용된다.

학생인 고객의 입장을 반영하는 하나의 방법으로 교수 강의에 대한 평가가 대부분의 대학에서 이루어지고 있다. 그러나 학생에 의한 교수강의평가지 시스템이 수용되기 위해서는 강의 외적 요소에 대한 설명이 선행되어야 한다(Cohen, 1990). 만약 학생에 의한 강의평가가 교수가 제공하는 교육서비스가 아닌 외생요인에 의해 영향을 받는다면, 이에 대한 적절한 조사와 해결방안이 강구되어야 한다. 특히 학생이 평가한 절대점수가 교수의 인사상의 의사결정기준으로 활용되기 위해서도 편견적 요소에 대한 규명이 선행되어야 한다(Kwan, 1999).

이런 관점에서 본 연구는 교수의 강의평가에 영향을 미치는 상황요소를 파악하는데 초점을 두었다. 학생에 의한 교수 강의평가에 영향을 미치는 외생변수는 어떤 것이 있으며, 그 영향 정도는 어

는 정도인지를 규명하고자 하였다. 가설1, 2, 3을 통해 교수 강의성과의 한 지표인 학생의 강의만족도는 학생상황, 교과상황, 교수상황 등 다양한 요소에 의해 영향을 받고 있다는 것을 검증하였다. 보다 구체적으로는 예·복습을 열심히 한 학생, 출석을 잘 한 학생, 야간 학생, 2·3·4학년 학생에서, 그리고 인문사회계열, 전임교수에서 학생의 강의만족도가 높게 나타났다. 이는 앞서 문헌 고찰을 통해 살펴 본 바와 같은 결과를 보여 주는 것이다. 그러나 지금까지의 연구와는 달리 여학생보다는 남학생에서, 교양과목보다는 전공과목에서, 선택과목보다는 필수과목에서 학생의 강의만족도가 높게 나타났다. 이중 성에 따른 차이는 지금까지의 연구결과도 단정적인 결론을 내릴 수 없는 것으로 나타났는데, 우리의 문화적 특징이 반영된 것이 아닌가 판단된다. 그러나 교양과목과 선택과목에서 학생의 강의만족도가 낮은 것이 표본 대학의 특성에 기인하는 것인지, 국가 전체적으로 나타나는 특징인지는 추가적인 연구를 통해 규명해나가야 할 것으로 판단된다.

Marsh(1987)는 다양한 문헌 고찰을 통해 외생변수가 학생의 평가점수에 일관적으로 영향을 미치는 경우가 적고, 그 영향 정도도 크지 않다고 하였다. 그러나 본 연구에서는 외생변수의 평가결과에 대한 영향 정도가 뚜렷이 나타났다. 따라서 학생에 의한 교수 강의평가결과를 해석함에 있어 상당한 주의가 요구된다고 하겠다. 학생의 강의평가에 영향을 미치는 조건이나 주요 상황변수를 인식하지 못하는 경우 교수의 신분상의 결정에 학생의 평가결과를 직접적으로 활용하는 것은 상당히 위험하다(Cohen, 1990). 즉 개별 교수의 평가점수에 영향을 미치는 상황에 대해 고려없이 점수 자체를 절대적으로 비교하는 것은 상당한 오류에 빠질 위험성

이 있고, 이는 나아가 교수의 저항에 부딪힐 가능성이 있다. 학생에 의한 강의평가결과에 대한 교수의 수용성을 높이기 위해서는 학생평가에 대한 외생 변수의 영향을 정확하게 파악하여, 이를 반영하여야 한다. 즉 학생의 강의평가결과를 활용하기 위해서는 학생상황, 교과상황, 교수상황 등의 오염효과(contaminating effects)를 제거함으로써 진정한 교수의 능력 및 활동 평가가 될 수 있도록 하여야 한다(Ryan, Anderson, & Birchler, 1980). 본 연구 결과를 바탕으로 할 때, 학생상황에 기인하는 영향이 상대적으로 크고 중요하므로 이를 제거하는 노력이 우선되어야 할 것이다.

본 연구는 이상의 연구 성과에도 불구하고 다음과 같은 한계를 지니고 있으며, 여기에 대해서는 추가적인 연구가 필요하리라 본다.

첫째, 특정 대학을 중심으로 한 연구이므로 일반화의 한계를 지니고 있다는 것이다. 일반화 수준을 높이기 위해서는 보다 다양한 대학을 대상으로 한 추가적인 연구가 필요하다.

둘째, 본 연구에서 고려하지 못한 외생 변수를 포함한 추가적인 연구가 필요하다. 예컨대, 강의의 상황 특성의 하나인 학급규모는 반드시 규명되어야 할 외생변수로 판단된다.

셋째, 본 연구에서의 상황변수와 교수 강의의 다른 성과변수, 예컨대 학생의 성취도, 학점 등과의 영향관계를 추가적으로 분석하여 상황변수 효과를 계속적으로 검증해 나가는 노력이 필요하다고 본다. 이러한 노력을 통해 본 연구에서 강의성과인 학생의 강의만족도 변수의 측정상의 한계(common method bias)를 해결할 수 있을 것이다.

넷째, 본 연구에서 제기 한 바와 같이, 상황변수를 고려하여 개별 교수의 진정한 강의성과를 판단하는 구체적인 기법에 대한 추가적인 연구가 필요하다.

## 참고문헌

- Abrami, P. C., D'Apollonia, S., & Cohen, P. A. (1990), "Validity of student ratings of instruction: What we know and what we do not," *Journal of Educational Psychology*, 82, 219-231.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986), "The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations," *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Basow, S. A. & Silberg, N. T. (1987), "Student evaluations of college professors: Are female and male professors rated differently?" *Journal of Educational Psychology*, 79, 308-314.
- Basow, S. A. (1995), "Student evaluations of college professors: When gender matters," *Journal of Educational Psychology*, 87, 656-665.
- Braskamp, L. A., Brandenburg, D. C., & Ory, J. C. (1984), *Evaluating teaching effectiveness: A practical guide*, Beverly Hills, Sage.
- Cashin, W. E. (1990), "Students do rate different academic fields differently," *New Directions for Teaching and Learning*, 43, 113-121.
- Centra, J. A. (1979), *Determining faculty effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Chatman, C. M. & Hippel, W. (2001), "Attributional mediation of in-group bias," *Journal of Experimental Social Psychology*, 37, 267-272.
- Cleveland, J. N., Festa, R. M., & Montgomery, L. (1988), "Applicant pool composition and

- job perceptions: Impact on decisions regarding an older applicant," *Journal of Vocational Behavior*, 32, 112-125.
- Cohen, P.A. (1990), "Bringing research into practice," *New Directions for Teaching and Learning*, 43, 123-132.
- Costin, F., Greenough, W. T., & Menges, R. J. (1971). "Student ratings of college teaching: Reliability, validity, and usefulness." *Review of Educational Research*, 41, 511-535.
- Crader, K. W. & Butler, J. K. (1996), "Validity of students' teaching evaluation scores: The Wimberly-Faulkner-Moxley questionnaire," *Educational & Psychological Measurement*, 56, 304-314.
- Culbert, S. A. & McDonough, J. J. (1980), *The invisible war: Pursuing self-interest at work*, New York, Wiley.
- D'Apollonia, S. & Abrami, P. C. (1997), "Navigating student ratings of instruction," *American Psychologist*, 52, 1198-208.
- Duncan, R. (1972), "Characteristics of organizational environments and perceived environmental uncertainty," *Administrative Science Quarterly*, 17, 313-327.
- Feldman, K. A. & Newcomb, T. M. (1969), *The impact of collage on students*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Felman, K. A. (1978), "Course characteristics and college students' ratings of their teachers: What we know and what we don't," *Research in Higher Education*, 21, 45-116.
- Fernandez, J. & Mateo, M. A. (1997), "Student and faculty gender in ratings of university teaching quality," *Sex Roles*, 37, 997-1003.
- Greenwald, A. G. & Gillmore, G. M. (1997). "Grading leniency is removable contaminant of student ratings." *American Psychologist*, 52, 1209-1217.
- Harris, H. & Bretag, T. (2003), "Reflective and collaborative teaching practice: working towards quality student learning outcomes," *Quality in Higher Education*, 9(2), 179-185.
- Harvey, L. & Green, D. (1993), "Defining quality," *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9 - 34.
- Hogg, M. A. & Abrams, D. (1993), *Group motivation: Social psychological perspectives*, London, Harvester Wheatsheaf.
- Horsburgh, M. (1999), "Quality monitoring in higher education: the impact on student learning," *Quality in Higher Education*, 5(1), 9-25.
- Husbands, C. T. (1996), "Variations in students evaluations of teachers lecturing and small-group teaching: A study at the London School of Economics and Political Science," *Studies in Higher Education*, 21, 187-206.
- Jackson, L.A., Hodge, C. N., & Ingram, J. M. (1994), "Gender and self-concept: A reexamination of stereotypic differences and the role of gender attitudes," *Sex Roles*, 30, 615-630.
- Katz, D. & Kahn, R. (1978), *The social psychology & organization*, New York, Willey.
- Kerridge, J. R. & Mathew, B. P. (1998), "Student ratings of courses in HE: Further challenges and opportunities," *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23, 71-82.
- Kotler, P. & Fox, K.F.A. (1995), *Strategic marketing for educational institutions*, Engliwood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.
- Kulik, J. A. & McKeachie, W. J. (1975), "The evaluation of teachers in higher education," *Review of Research in Education*, 3, 210-240.

- Kwan, K. (1999), "How fair are student ratings in assessing the teaching performance of university teachers?" *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24, 181-195.
- LeBlanc, G. & Nguyen, N. (1999), "Listening to the customer's voice: Examining perceived service value among business college students." *The international Journal of Educational Management*, 13, 187-198.
- Lester, D. (1982), "Students' evaluation of teaching and course performance," *Psychological Reports*, 50, 11-26.
- Magnusson, D. (1981), "Wanted: A Psychology of Situations," in D. Magnusson(ed.), *Toward a psychology of situations*, Hillsdale, Erlbaum.
- Marsh, H. W. & Bailey, M. (1993), "Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness," *Journal of Higher Education*, 64, 1-18.
- Marsh, H. W. & Roche, L. A. (1997), "Making students evaluations of teaching effectiveness effective," *American Psychologist*, 52, 1187-1197.
- Marsh, H. W. (1987), "Students evaluation of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research," *International Journal of Educational Research*, 11, 253-288.
- Mason, P., Steagall, J., & Fabritius, M. (1995), "Student evaluations of faculty: A new procedure for using aggregate measures of performance," *Economics of Education Review*, 12, 403-416.
- McInnis, C. (2000), "Changing academic work roles: the everyday realities challenging quality in teaching," *Quality in Higher Education*, 6(2), 143-152.
- McKeachie, W. J. (1979), "Student rating of faculty: A reprise," *Academe*, 18, 384-397.
- Murphy, K. R. & Cleveland, J. N. (1991), *Performance appraisal*, Boston, Allyn and Bacon.
- Neumann, L. & Neumann, Y. (1985), "Determinants of students' instructional evaluation: A comparison of four levels of academic areas," *Journal of Educational Research*, 78, 152-158.
- Newport, J. F. (1996), "Rating teaching in the USA: Probing the qualifications of student raters and novice teachers," *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21, 17-21.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988), "SERVQUAL: A multi-item scale for measuring consumer perceptions of service quality," *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Pike, C. K. (1998), "A validation study of an instrument designed to measure teaching effectiveness," *Journal of Social Work Education*, 34, 261-271.
- Platt, M. (1993), "What student evaluations teach," *Perspectives in Political Science*, 22, 29-40.
- Robbins, S. P. (2003), *Organizational behavior*, Upper Saddle River, Prentice Hall.
- Rundell, W. (1996), *On the use of numerically scored student evaluations of faculty*. Unpublished manuscript, Department of Mathematics, Texas A&M University.
- Ryan, J. J., Anderson, J. A., & Birchler, A. B. (1980), "Student evaluation: The faculty respond," *Research in Higher Education*, 12, 317-333.
- Santhanam, E & Hicks, O. (2002), "Disciplinary, gender and course year influences on student perceptions of teaching: Explorations and implications," *Teaching in Higher Education*, 7, 17-31.

- Seymour, D. (1994), "The Baldrige Cometh." *Change*, 23, 16-27.
- Sobel, M. E. (1982), "Asymptotic intervals for indirect effects in structural equations models," In Leinhardt, S. (Ed.), *Sociological methodology*. San Francisco, Jossey-Bass, 290-312.
- Stone, J. E. (1995), "Inflated grades, inflated enrollment, and inflated budgets: An analysis and call for review at the state level." *Education Policy Analysis Archives*, 3, 1-33.
- Tam, M. (2001), "Measuring quality and performance in higher education." *Quality in Higher Education*, 7(1), 191-198.
- Tan, K. C. & Kek, S. W. (2004), "Service quality in higher education using an enhanced SERVQUAL approach." *Quality in Higher Education*, 10(1), 17-24.
- Vieira, F. V. (2002), "Pedagogic quality at university: what teachers and students think," *Quality in Higher Education*, 8(3), 255-272.
- Wiers-Jenssen J., Stensaker, B., & Groggaard, J. B. (2002), "Student satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept." *Quality in Higher Education*, 8(2), 183-195.
- William, W. M. & Ceci, S. J. (1997), "How'm I doing? Problems with student ratings of instructors and course." *Change*, 26, 13-23.

## The Effect of Contextual Factors on the Student Perception of Faculty Teaching Performance

Dong-Myong Lee\* · Kang-Sik Kim\*\*

### Abstract

If the student evaluation of faculty teaching performance is to be used for managerial decisions, we should consider the contextual factors of evaluation. In this paper, we examine whether the contextual factors affect the results of teaching evaluation or not.

Traditional view on the teaching evaluation program conducted by students is based on the assumption that the evaluation is a test or instrument as a measurement. That view has contributed to the development of objective and reliable instrument. In this paper, we do a research under the situational view on the student evaluation of faculty teaching performance.

The situational view is based on the assumption that evaluation is a tool of effective communication and decision making in social entity. The main interest of the situational view is which situations we should give attention to in order to attain the organizational objects during the process of teaching evaluation. This view tells us we should consider the contextual factors affecting the results of teaching evaluation.

In the situational view, the contextual factors are defined as follows: those can not be controlled in the process of teaching evaluation and are not related to the ability and activity of professor who is evaluated. There are so many contextual factors that we could consider in the student evaluation of faculty teaching performance. In this paper, as contextual factors which affect the result of teaching evaluation, we categorize into three aspects : the factor related to student, the factor related to professor, and the factor related to course.

---

\* Associate Professor, Dept. of Business Administration, Hankuk Aviation University.

\*\* Professor, Dept. of Business Administration, Hankuk Aviation University.

Based on the situational view, our research models are formulated as (1) and (2).

$$Y_i = Y(X_i, X'_i, W_i, V_i) \dots\dots\dots(1),$$

$$Y(X_i) = Y(X'_i, W_i, V_i) \dots\dots\dots(2)$$

- $Y_i$  : faculty teaching performance,
- $X_i$  : ability and activity factor related to professor,
- $X'_i$  : contextual factor related to professor,
- $W_i$  : contextual factor related to student,
- $V_i$  : contextual factor related to course

We formulate two hypotheses. According to formula (1), we hypothesize that the faculty teaching performance would be affected by the ability and activity of professor, and it would be also affected by the contextual factors such as professor-related, student-related, and course-related one. And according to formula (2), we hypothesize that the student's perception on the ability and activity of professor would be affected by contextual factors such as professor-related, student-related, course-related one. This second hypothesis is very important because it means that the ability and activity of professor has a mediated effect between the contextual factors and the faculty teaching performance. So we will consider not only the direct effect of contextual factors on the faculty teaching performance but also the indirect effect mediated by the students' perception of the ability and activity of professor.

Our research is based on the student evaluation of faculty teaching conducted in one Korean university. Sample size is 55,413. The data were gathered in 1998 and 1999, which were composed of 23,792 cases during the first semester in 1998, 11,925 the second semester in 1998, and 19,693 the first semester in 1999. Of 55,413 cases, 44,694 were conducted by students in the engineering department, 10,719 by students in the humanities and social department.

The operational definitions of variables used in this research are as follows. Faculty teaching performance, the dependant variable, is defined by students' overall satisfaction with faculty teaching. The ability and activity factor of professor is defined as the sum of 5 variables such as teaching plan, teaching activities, teaching amount, appropriation of textbook, and interaction with student, which are measured by 5 - point Likert scale. The contextual variables related to student are measured by two categories. One category consists

of the students' perception of individual endeavor before and after class and participation in class, which are measured by 5 -point Likert scale. The other consists of the objective characteristics of students such as sex, grade, and full/part time, which are measured by 0 and 1 as dummy variables. The contextual variables related to course are measured by the characteristics of curricula such as major, selectivity, and discipline, which are measured by 0 and 1 as dummy variables. The contextual variable related to professor is measured by whether he or she is in full-time position or not, and by 0 and 1 as dummy variable.

The results are as follows. First, the value of students' satisfaction, as a faculty teaching performance, was higher in the context that a student was high-participative in class, male, in high year level, and in evening class. Second, the value of students' satisfaction was higher in the context that a course was one of the humanities-and-social sciences, required, and major. Third, the value of students' satisfaction was higher in the context that a professor was in full-time position.

Based on the result of this research, we could recommend that some measures that control the situational factors should be formulated if the student evaluation of faculty teaching is to be a powerful method in predicting the performance of teaching service.

Key words: faculty teaching performance, contextual factor related to professor, contextual factor related to student, contextual factor related to course