



학습자 중심 수업에 대한 대학생의 인식분석*

박나리(중앙대학교)**

송해덕(중앙대학교)***

<국문초록>

본 연구는 대학에서 효과적인 학습자 중심 수업의 실현을 위한 방안을 모색하는 데에 목적이 있다. 이를 위해 대학생들의 인식을 바탕으로, 학습자 중심 수업에 대한 중요도와 실제 수업의 실행도를 비교·분석하였다. 먼저, 선행연구 검토를 통해 학습자 중심 수업을 실현하기 위한 핵심 요소를 도출하였고, 경기도 소재 S 대학의 학생 515명을 대상으로 온라인 설문조사를 통해 학습자 중심 수업에 대한 인식자료를 수집하였다. 그리고 학습자 중심 수업에 대한 중요도와 실행도의 인식을 파악하여, 중요도-실행도 분석(IPA)을 통해 인식 차이를 분석하였다. 이에 따른 연구결과는 다음과 같다. 첫째, 학생들은 학습자 중심 수업에 대하여 중요하다고 인식하지만, 실제 실행수준은 낮았다. 둘째, ‘의사소통 및 상호작용’은 중요도와 실행도가 모두 높은 영역으로 나타났다. 셋째, IPA 분석결과 개선 노력을 위한 집중영역에 영역별 ‘학습관’, ‘교수학습활동’, ‘수업목표’의 3개 영역, 세부항목별 총 10개 항목이 도출되었다. 연구결과를 토대로, 본 연구에서는 향후 대학에서 학습자 중심 수업의 효과적인 실현을 위한 실제적인 방안들을 논의하고 제시하였다.

★ **주제어:** 학습자 중심 수업, 학습자 인식, 중요도-실행도 분석(IPA)

1. 서론

오늘날 지식기반사회는 지식을 습득하는 것뿐만 아니라, 지식을 이해하고 활용하는 역량을 기를 수 있는 새로운 교육환경을 요구한다(윤정은, 김도연, 권오남, 2015). 이러한 사회적 요구를 반영하여 ‘학습자 중심’의 패러다임이 제기되면서(강인애, 주현재, 2009; 이성하, 2019; 한동승, 2016), 창의적 사고, 문제해결력, 고차원적 사고력 등

을 함양하기 위한 학습자 중심 수업이 중요시되고 있다(Baeten et al., 2010). 학습자 중심 수업은 학습자의 개별 특성과 의견을 고려하고, 학생들이 능동적이고 주도적으로 학습활동에 참여하는 것을 주요 특징으로 한다(권성연, 신소영, 김지심, 2011; 소연희, 2018; 윤정은, 김도연, 권오남, 2015; 장경원, 김희정, 2012). 이러한 수업은 교수자와 학습자 간에 상호존중이 바탕이 되며, 학습자가 주도적으로 사고하는 과정에서 학습이 이루어진다(Lea, Stephen, & Troy, 2003). 특히 고등교육에서는 교수자와 학습자가 협력적 관계를 형성하기 때문에 ‘학습’에 중점을 둔 학습자 중심 수업이 적극적으로 실현되기 위해서 학습자의 자율성을 보장하고 개별 요구에 유연화된 수업체계가 필요하다(권성연, 신소영, 김지심, 2011; 소연희, 2015; Froyd & Simpson, 2008).

학습자 중심 수업의 중요성이 강조됨에 따라 관련 선행연구들은 주로 학습자 중심 수업의 개념과 특성을 파악하고, 그 실증적 효과를 밝히거나, 척도개발을 중심으로 이루어져 왔다. 학습자 중심 수업의 특성을 밝히기 위해 다양한 관점에서 실행도를 분석한 연구들(강인애, 주현재, 2009; 권성연, 신소영, 김지심, 2011; 김진호, 이소민, 2008; 김태환, 2019; 소연희, 2015; 장경원, 이지은, 2009; APA, 1997; Lea, Stephen, & Troy, 2003; McCombs & Whisler, 1997; Zhou, Chen, & Chen, 2019)은 학습자 중심 수업의 하위 요소들로 ‘학습자 개별성 이해’, ‘경험 기반의 성찰 학습’, ‘교수자와 학습자 간 상호존중’ 등을 제시한다. 학습자 중심 수업에 따른 실증적 효과를 밝혀낸 연구들(김미영, 2016; 김복순, 2007; 김종백, 김준엽, 이성원, 2018; 이성하, 2019; Gelisli, 2009; Kapur, 2016; Yew & Schmidt, 2012)의 경우, 주로 학습자 중심의 활동을 적용한 수업사례와 수업의 학습성적을 분석하고 있다. 학습자 중심 수업과 관련한 척도 개발 연구들(소연희, 2015; 장경원, 김희정, 2012; 한윤영, 김은경, 2019)은 향후 수업의 질적 측면에서 학습자 중심 수업에 대한 분석의 필요성을 함께 제시하였다.

학습자 중심 수업이 기대한 효과를 거두기 위해서 무엇보다 학습자 관점에서 학습자 수업에 대한 관점, 인식, 태도 등이 조사될 필요가 있다. 학습자 중심 수업을 더욱 깊이 이해하기 위해 학습자 중심 수업에서 학습자 관점에 대한 연구들이 수행되고 있다(강호수, 2019; 이지혜, 하정윤, 2016; 장재홍, 2019; 정문주, 김혜경, 문윤희, 2015; Matsuyama et al., 2019). 예를 들어 학습자가 인식하는 수업방식이 학업성취에 영향을 미칠 수 있으며(정문주, 김혜경, 문윤희, 2015), 학습자 중심 수업을 인식하는 정도가 수업 성과로 나타날 수 있음을 밝힌 연구들을 들 수 있다(한윤영, 김은경, 2019). 같은 교과목 내용이라도 수업을 듣는 학습자가 이를 어떻게 인식하는지에 따라 수업의 평가와 효과가 달라질 수 있으므로(박현정, 손윤희, 홍유정, 2018), 학습자 중심 수업을 어떻게 인식하고 설계, 평가하는지 이해하는 것이 중요하다(김태환, 2019).

이처럼 학습자 중심 수업의 실현을 위해 수업의 주체인 학습자의 인식을 파악하는 것이 무엇보다 중요함에도 지금까지 학습자 중심 수업에서 교수자 인식과 관련한 연구들(권성연, 신소영, 김지심, 2011; 김진호, 이소민, 2008; 김태환, 2019)은 활발하게

* 이 논문은 2020년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2020S1A3A2A02091529).

** 제1저자: 중앙대학교 박사과정

*** 교신저자: 중앙대학교 교육학과 교수(hsong@cau.ac.kr)

이루어졌지만, 학습자 관점에서 학습자 중심 수업을 이해하고 인식을 분석한 연구는 상대적으로 부족하였다. 강인애와 주현재(2009)가 학습자 중심 수업이 학습자에 대한 이해로부터 출발한다고 강조하였듯이, 학습자 중심 수업에 대해 학습자가 어떻게 인식하는지 파악하는 것은 학습자 중심 수업이 현재 어떻게 이루어지고 있는지에 대한 위치를 이해하고 앞으로의 실천과 확산을 모색하는 데 의미가 있다. 실제로 그동안 학습자 중심 수업에 대한 높은 관심에 비해 학습자 중심 수업의 현장적용은 그리 활발하게 이루어지지 못하고 있는데(김진호, 이소민, 2008; Kember, 2009), 한 가지 원인은 교육 현장에서 학생들이 학습자 중심 수업에 대해 어떻게 느끼는지 충분한 분석이 이루어지지 않고 있다는 데에서 찾아볼 수 있다. 일부 연구에서 대학생들의 인식을 분석하고 있으나(박소영, 2020, 장경원, 김희정, 2012; 장경원, 이지은, 2009), 이들 연구 역시 교직 이수자나 사범대학 학생들로 예비 교수자의 측면에서 학습자 중심 수업을 살펴보고 있다는 제한이 있다. 따라서 성공적인 학습자 중심 수업을 위해 실제 학습자의 관점에서 학습자 중심 수업을 이해하고 분석하는 것은 더욱 실제적인 방향성을 제시할 수 있을 것이다.

본 연구는 대학생들을 중심으로 학습자 중심 수업에 대한 학습자의 인식을 살펴보는 것을 목적으로 하였다. 연구대상인 S 대학은 최근 학습자 중심 수업에 대한 높은 관심에 따라 실제 운영을 위한 움직임이 이어지고 있어, 학습자 중심 수업의 전반적인 이해를 도모하고 실제적인 전략을 도출하기에 적합하였다. 그리하여 이들을 대상으로 학습자 중심 수업에 대해 어떻게 인식하고 있는지, 대학의 학습자 중심 수업의 현재 실행수준은 어떠한지 파악하고자 하였다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 학습자 중심 수업에 대한 학습자의 중요도와 실행도 인식은 어떠한가?

둘째, 학습자 중심 수업에 대한 학습자의 중요도와 실행수준에 대해 영역별, 세부 항목별 인식 차이는 어떠한가?

셋째, 학습자 중심 수업을 위한 ‘집중’ 영역에 나타난 세부항목은 무엇인가?

II. 이론적 배경

1. 학습자 중심 수업의 개념

학습자 중심 수업(learner-centered instruction)은 교수자 중심 수업과 달리, 학습자가 능동적으로 참여하는 수업이다. 지금까지 교수자 중심 수업은 교수자가 지식을 전달하고 학습자는 이를 수동적으로 받아들임으로써 학습자가 주도적으로 학습하는 데 한계가 있었다. 그리하여 이를 극복하기 위한 대안에서 학습자 중심 수업이 꾸준히 강조되고 있다(권낙원, 2001; 윤정은, 김도연, 권오남, 2015).

학습자 중심 수업의 개념은 여러 연구에서 다양하게 정의되었다. 교육환경의 맥락

에서 보면, 초·중등교육에서는 학습자가 주도적으로 학습하고, 학생들을 조력하는 교수자의 역할에 주목하고(강인애, 주현재, 2009; 권낙원, 2001), 고등교육에서는 교수자와 학습자의 상호신뢰와 존중을 바탕으로 학습자의 깊이 있는 학습을 위한 능동적인 참여를 강조하고 있다(소연희, 2015; Baeten et al., 2010; Elen et al., 2007; Froyd & Simpson, 2008). 구체적으로, 권낙원(2001)은 학습자 중심 수업을 학습자가 스스로 학습계획을 세우고 교수자는 적절한 도움을 주는 수업이라 하였고, 강인애와 주현재(2009)는 학습자가 주체적으로 경험하고 성찰할 수 있도록 교수자가 도와주는 수업이라 하였다. 또한, Elen과 동료들(2007), Froyd와 Simpson(2008)은 학습자가 자유로운 분위기 속에서 여러 자원을 활용하여 학습활동을 하는 수업으로 정의하였다. 정리하면, 학습자 중심 수업은 교수자와 학습자의 공유된 책임과 신뢰를 바탕으로 학습자가 학습자원을 가지고 주도적으로 참여하는 수업이라 할 수 있으며, 학습자의 능동적 참여와 조력자로서의 교수자 역할이 핵심이다.

또한, 학습자 중심 수업은 사회적·상황적 맥락에서도 다양하게 설명될 수 있다. 좁은 범위에서는 교수·학습방법의 일환에서 토의·토론학습, 협동학습, 프로젝트 학습 등 수업형태로 볼 수 있고, 넓게는 발견학습이론, 탐구학습이론 등의 수업이론을 기반으로 학생 중심 수업, 자기주도수업, 진보주의 교육, 열린 교육 등과 같은 학습자 중심 수업철학 맥락에서 이해할 수 있다(김복순, 2007; 윤정은, 김도연, 권오남, 2015). 한편, 학습자의 의미 있는 학습 경험과 성찰적인 학습활동을 강조하여 ‘학생 참여형 수업’, ‘학생 능동수업’, ‘학생활동중심수업’ 등으로 표현함으로써 학습자의 개별 특성을 고려한 활동과 경험 중심의 수업으로 정의할 수도 있다(박소영, 2020; 이종아, 소경희, 2017; 최윤희 외, 2018). 이상의 연구들을 종합해보면, 학습자 중심 수업은 공통적으로 ‘학습의 주체성과 주도성’, ‘학습자의 능동적 참여’, ‘경험 중심의 깊이 있는 성찰’, ‘교수자와 학습자의 상호적 존중’, ‘변화된 교수자 역할’ 등을 포괄하는 개념으로 이해할 수 있다.

2. 학습자 중심 수업의 특성

여러 연구에서는 학습자 중심 수업의 특성을 다양한 측면에서 설명하고 있다. 우선, APA(American Psychology Association)(1997)는 학습자 중심의 원리를 인지적(인지와 초인지), 감성적(동기와 정의적), 사회적(발달과 사회적) 측면과 개인차 요인까지 고려함으로써 학습자 개인에 대한 이해와 다른 학습자들과의 상호작용을 강조하였다. McCombs와 Whisler(1997)는 학습자 중심 수업에서 학습자의 경험과 배경, 흥미, 요구 등 개인 특성과 다양한 교수방법들을 모두 포함하면서 의미 있는 학습을 위한 실천적인 방안을 제시하였다. 그리고 Lea, Stephen과 Troy(2003)는 학습자의 잠재적인 능력과 가능성을 발휘할 수 있게 조력하는 교수자 역할을 강조하였다.

권낙원(2001)은 학습자 중심 수업의 특성으로 교과과정과 교수학습전략을 모두 아우르면서 ‘자기주도적 학습력’을 강조하였으며, 강인애와 주현재(2009)는 구성주의 관점에서 학습자 중심 수업을 지식론, 학습론, 학습자론, 교수자론으로 구분하였다. 또한, 장경원과 이지은(2009)은 학습자가 주체적으로 참여하여 학습 내용을 깊이 있게 이해하고, 협력적인 학습활동을 위한 교수자의 융통성 있는 역할을 중요시하였다. 그리고 Rakes와 Dunn(2010)은 학습자 중심 수업의 주요 특징으로 학습자의 이해와 존중, 통합된 교수·학습전략, 다양한 교수방법, 비판적 성찰, 학습활동의 권한과 책임 공유, 수업의 자율성 등을 언급하였다. 한편, 권성연, 신소영과 김지심(2011)은 학습자 중심 수업을 학습관, 수업목표, 교수전략, 평가, 수업환경 및 분위기의 5개 영역으로 나누어 논의하고 있다. 이들은 학습자의 경험과 능동적 참여를 통해 학습이 이루어지고(학습관), 심도 있게 학습 내용을 이해하여 고차원적 사고 함양과 실제적 문제 해결을 최종의 목표(수업목표)로 하며, 도전적 과제를 제시하여 학습자가 개별 또는 협력과정에서 지식을 구성하고(교수전략), 학습자의 능력을 통합적으로 평가하며(평가), 교수자와 학습자 간의 상호존중을 강조하였다(수업환경 및 분위기). 이와 더불어, 소연희(2015)는 권성연, 신소영과 김지심(2011)의 연구결과에서 상호작용과 교수·학습활동 영역을 포함하여 학습자 중심 수업을 학습관, 의사소통 및 상호작용, 교수·학습활동, 수업목표, 수업분위기 조성의 영역으로 세분화하여 제시하고 있다.

본 연구는 선행연구를 바탕으로 학습자 중심 수업의 특성을 분석하기 위해 고려해야 할 영역으로, 수업 전반의 특성(권성연, 신소영, 김지심, 2011)과 수업 세부 활동요소(교수학습활동, 의사소통 및 상호작용)를 포함하여 재정리하였다. 그리하여 기존 연구에서 학습자 중심 수업의 공통적인 특성(권성연, 신소영, 김지심, 2011)과 구체적인 학습활동과정(소연희, 2015)을 모두 아울러, 학습관, 의사소통 및 상호작용, 교수학습활동, 수업목표, 수업분위기 조성, 평가 등 6개 영역으로 제시하였다.

3. 학습자 중심 수업 관련 선행연구

학습자 중심 수업의 필요성은 예전부터 여러 학자들에 의해 강조되어 왔다. Elen 등(2007)은 학습자 중심 수업을 통해 심화학습이 가능하다고 하였고, Froyd와 Simpson(2008)은 학습자 중심 수업에서 학생들은 학습자원을 활용한 주도적 활동이 가능하다고 하였다. 또한, 강인애와 주현재(2009)는 미래 사회에서 학습자에게 요구되는 자질과 역량을 기르기 위해 학습자 중심 수업을 위한 환경 조성을 강조하였다. 학습자 중심 수업의 효과성을 밝힌 연구들에서는 학습자 중심 수업이 교수자 중심 수업보다 학생 성취도가 높게 나타나고, 문제해결력, 협업능력, 대인관계능력 등이 함양되었다고 보고한다(최정임, 장경원, 2015). 구체적으로, Yew와 Schmidt(2012)은 개인과 그룹별로 문제중심학습을 수행한 결과, 그룹학습에서 더 높은 성적이 나타났다.

또한, 김미영(2016)은 액션러닝 수업에서 학생들의 의사소통능력, 협업능력, 비판적 사고력, 성취감, 책임감 등이 향상되었음을 입증하였다.

그러나 선행연구에서 학습자 중심 수업의 긍정적인 측면에만 주목한 것은 아니다(강인애, 주현재, 2009; 김종백, 김준엽, 이성원, 2018; 이성하, 2019). 예를 들어, 학습자 중심 수업에서 교수자의 피드백이나 도움이 충분하지 않으면 성공적인 학습으로 이어지지 못해 학생들이 좌절할 수 있다(김종백, 김준엽, 이성원, 2018; Kapur, 2016). 그리고 Kirschner, Sweller와 Clark(2006)도 초보 학습자일수록 교수자의 안내가 최소 화되면 긍정적인 학습 결과로 나타나지 않을 수 있다고 하였다. 이에 학습자 중심 수업의 설계와 실행을 위한 연구들과 함께, 학습자 중심 수업의 실천적 방향을 수립하고자 교육 현장의 시각에서 학습자 중심 수업을 분석하는 연구들이 이어졌다. 이들 연구들은 초·중·고등학교 교사, 대학교수, 교육행정가, 예비 교수자 등 다양한 교육관계자들의 관점에서 학습자 중심의 수업을 이해하고 앞으로의 지원 방안을 모색하고 있다(김태환, 2019; 장경원, 김희정, 2012; 장경원, 이지은, 2009). 그렇지만 학습의 주체는 학생이고 수업에서 가르치고 배우는 활동이 동시에 이루어진다는 점에서, 학습자 중심 수업에서 학습자의 요구를 분석하여 이를 수업에 반영하는 것이 중요하다(권성연, 신소영, 김지심, 2011; Bosch et al., 2008). 특히 교수자와 학습자가 협력적인 관계를 형성하는 대학에서 학생들은 학습자 수업을 어떻게 생각하는지 살펴볼 필요가 있다(송충진, 2014).

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 대학의 학습자 중심 수업에 대한 학습자의 인식을 알아보고, 실제적인 학습자 중심 수업의 개발·운영을 위한 기초 자료를 제공하고자 하였다. 경기도 소재 S 대학에서 강의 수강한 경험이 있는 학생들을 대상으로, 1학기 시작 이후인 3월 중순부터 2주 동안 설문조사를 진행하였다. 그리고 설문조사에 응답한 530명 중에서 S 대학의 강의 수강 경험이 없는 1학년 학생 15명을 제외하고 515명(97.1%)을 연구대상으로 최종 선정하였다. 연구대상의 일반적 특성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상의 일반적 특성

	구분	응답자 수(명)	비율(%)
성별	남	173	33.6
	여	342	66.4

전공	신학대학	46	8.93
	인문사회계열	138	26.80
	경상계열	107	20.78
	사범계열	54	10.48
	공과계열	122	23.69
	예술계열	47	9.13
학년	기타	1	0.19
	2학년	145	28.16
	3학년	134	26.02
	4학년	175	33.98
	졸업생	61	11.84
전체	515	100	

2. 측정도구

학습자 중심 수업에 대한 학습자의 인식을 확인하기 위해 설문문항을 개발하였다. 선행연구를 분석하여 학습자 중심 수업을 6개 영역(‘학습관’, ‘의사소통 및 상호작용’, ‘교수학습활동’, ‘수업목표’, ‘수업 분위기 조성’, ‘평가’)으로 구분하고, 각 영역에 대한 세부항목을 도출하여 총 32개 문항이 도출되었다. 구체적으로, 학습관(예: 교수가 학생의 잠재 능력을 이해하고 긍정적으로 개발시킬 수 있도록 도와주는 수업), 의사소통 및 상호작용(예: 교수와 학생들이 서로의 의견을 존중하여 경청하는 수업), 교수학습활동(예: ‘실제적 상황과 연계되어 수업내용이 구성된 수업), 수업목표(예: ‘배운 지식을 실제 사회에 적용할 수 있는 수업’), 수업분위기 조성(예: 학생들이 학습에 책임감과 주인의식을 지닌 수업), 평가(예: 강의계획에 제시된 수업 활동이나 방법에 맞게 적절한 평가방법이 이루어지는 수업)에 대한 하위 항목들로 이루어졌다. 학습자 중심 수업의 중요도 문항 신뢰도(Cronbach’s α)는 .94, 실행도 문항 신뢰도는 .97이었고, 영역별 중요도와 실행도의 신뢰도는 모두 .75 이상이였다(<표 2> 참조). 또한, KMO 검정결과는 .85, Bartlett 통계량은 7127.29($p=.000$)로 나타났다.

<표 2> 측정도구

영역	하위 항목	문항 수	Cronbach’s α	
			중요도	실행도
학습관	1.1 자발적 학생 참여, 1.2 학생 중심 활동, 1.3 학생 잠재력 개발, 1.4 교수-학생 협력 활동	4	.83	.84
의사소통 및 상호작용	2.1 상호 도움, 2.2 학생 의견 및 기회, 2.3 교수-학습 관계, 2.4 교수-학생 소통,	9	.93	.90

교수학습활동	2.5 학생 이해, 2.6 공감대 형성, 2.7 의견 존중, 2.8 수업내용 설명, 2.9 신뢰로운 전달	7	.86	.91
	3.1 실제적 내용, 3.2 학생 고려, 3.3 수업성찰, 3.4 피드백, 3.5 다양한 학습자료·방법, 3.6 흥미, 3.7 동기유발			
	4.1 고차원적 사고력, 4.2 창의적 사고, 4.3 지식 실제 적용, 4.4 자기주도학습능력 함양	4	.82	.87
수업 분위기 조성	5.1 분위기 조성, 5.2 교수자 역할, 5.3 학생 책임감	3	.78	.82
평가	6.1 다양한 결과물 평가, 6.2 공정한 평가, 6.3 총괄 평가, 6.4 평가방법, 6.5 학생 이해도 고려	5	.78	.86
전체		32	.94	.97

3. 자료 수집

본 연구는 학습자 중심 수업에 대해 문항 및 선행연구들을 고찰하여 설문지를 제작하였다. 구성된 1차 설문 문항은 교육학 박사 3명에게 내용 타당도를 검토받은 후에 문항 내용을 일부 수정하고 보완하여 2차 설문 문항을 도출하였다. 본 조사에 앞서 설문 문항의 적절성, 응답 시간 등을 파악하기 위하여 대학생 3명을 대상으로 예비조사를 실시하였고, 전체 문항을 확인하면서 이해하기 어렵거나 어색한 표현 등을 수정함으로써 설문 문항을 최종 완성하였다. 설문지의 질문은 학습자 중심 수업의 특성으로 도출된 6개 영역(32개 문항)에 대해 기존 경험을 바탕으로 현재 수업에서 느끼는 실행도와 중요도를 각각 표시하도록 안내하였다. 본 조사는 2020년 3월 18일부터 3월 31일까지 S 대학 학생들을 대상으로 온라인 설문조사를 진행하였다. 총 530명이 설문조사에 참여하였고, 연구대상으로 포함되지 않은 15명을 제외한 총 515명의 자료를 최종 분석에 활용하였다.

4. 자료처리방법

학습자 중심 수업에 대한 학습자의 인식을 분석하기 위해 다음과 같은 방식으로 자료를 처리하였다. 첫째, 학습자 중심 수업에 대해 영역별과 세부항목별로 중요도와 실행도에 대한 평균과 표준편차를 산출하였다. 둘째, 학습자 중심 수업의 중요도와 실행도 차이를 검증하기 위하여 대응표본 t-검증을 시행하였다. 셋째, 학습자 중심 수업에서 집중적으로 개선해야 하는 항목을 도출하기 위하여 중요도-실행도 분석(Importance-Performance Analysis, IPA)을 실시하였다. 이는 전체 항목에 대하여 중

요도와 실행도의 평균 점수를 기준으로 각 요소의 중요도와 실행도 점수를 네 개의 사분면에 표시함으로써 이에 대한 차이를 규명하는 방법이다. 그리하여, 1사분면은 중요도와 실행도가 모두 높고 상태를 지속적으로 유지해야 하는 항목, 2사분면은 중요도는 높지만 실행도가 낮아 개선 노력이 시급한 항목, 3사분면은 중요도와 실행도가 모두 낮아 우선순위가 낮은 항목, 4사분면은 중요도는 낮지만 실행도가 높으므로 과한 노력이 필요 없는 항목으로 구분한 후 배치하였다.

IV. 연구결과

1. 영역별 중요도와 실행도 분석결과

학습자 중심 수업에 대한 중요도와 실행도를 분석한 결과는 <표 3>과 같다. 우선, 중요도는 의사소통 및 상호작용(M=4.17)이 가장 높고, 수업목표(M=4.01), 학습관(M=4.00), 교수학습활동(M=3.99), 수업분위기 조성(M=3.82), 평가(M=3.79) 순으로 중요하게 인식하였다. 실행도는 평가(M=3.35)에서 가장 높고, 의사소통 및 상호작용(M=3.12), 교수학습활동(M=3.09), 수업목표(M=3.07), 수업분위기 조성(M=3.05), 학습관(M=2.87) 순으로 나타났다. 영역별 중요도-실행도 차이는 학습관(1.13)과 의사소통 및 상호작용(1.05)에서 1점 이상의 차이가 나타났지만, 수업목표(0.94), 교수학습활동(0.90), 수업분위기 조성(0.77), 평가(0.44) 영역은 1점 미만의 차이를 보였다. 영역별 중요도-실행도 차이에 대한 t-검정 결과는 모든 영역에서 통계적으로 유의하였다.

<표 3> 학습자 중심 수업에 대한 영역별 중요도-실행도 차이 분석결과

영역	중요도		실행도		중요도-실행도		
	M	SD	M	SD	평균 차	t	p
학습관	4.00	.649	2.87	.710	1.13	26.875	.000***
의사소통 및 상호작용	4.17	.537	3.12	.703	1.05	27.069	.000***
교수학습활동	3.99	.587	3.09	.711	0.90	23.694	.000***
수업목표	4.01	.616	3.07	.760	0.94	22.494	.000***
수업분위기 조성	3.82	.711	3.05	.771	0.77	18.225	.000***
평가	3.79	.644	3.35	.700	0.44	12.219	.000***

***p < .001

2. 세부항목별 중요도와 실행도 분석결과

가. 학습관

학습관의 중요도와 실행도 분석결과는 <표 4>와 같다. 학생들은 ‘교수가 학생의 잠재 능력을 이해하고 긍정적으로 개발시킬 수 있도록 도와주는 수업’(M=4.18)을 가장 중요하게 인식하였고, ‘교수와 학생들이 협력하여 새로운 정보나 지식을 만드는 수업’(M=3.97), ‘학생들이 자발적으로 참여하는 수업’(M=3.97) 순이었다. 학생들이 인식하는 실행수준은 모두 3점 이하로 나타났는데, ‘학생 중심으로 수업 내 활동이 이루어지는 수업’(M=3.00), ‘학생들이 자발적으로 참여하는 수업’(M=2.89), ‘교수가 학생의 잠재 능력을 이해하여 긍정적으로 개발시킬 수 있도록 도와주는 수업’(M=2.80), ‘교수와 학생들이 협력하여 새로운 정보나 지식을 만드는 수업’(M=2.80) 순으로 나타났다. 중요도-실행도 차이는 모든 항목에서 중요도가 실행도보다 높고 편차는 0.86~1.38이었다. ‘학생 중심으로 수업 내 활동이 이루어지는 수업’(0.86)을 제외한 모든 항목에서 1점 이상의 편차가 나타났으며, 특히 ‘교수가 학생의 잠재 능력을 이해하고 긍정적 개발을 도와주는 수업’은 가장 크게 차이가 났다(1.38). 학습관 영역 t-검정 결과, 유의수준 .001에서 모두 유의하였다.

<표 4> 학습관의 중요도-실행도 차이 분석결과

순 위	세부항목	중요도		실행도		중요도-실행도		
		M	SD	M	SD	평균 차	t	p
1	[A3] 교수가 학생의 잠재 능력을 이해하고 긍정적으로 개발시킬 수 있도록 도와주는 수업	4.18	.742	2.80	.909	1.38	25.876	.000***
2	[A4] 교수와 학생들이 협력하여 새로운 정보나 지식을 만드는 수업	3.97	.872	2.80	.938	1.17	22.588	.000***
3	[A1] 학생들이 자발적으로 참여하는 수업	3.97	.770	2.89	.807	1.08	22.071	.000***
4	[A2] 학생 중심으로 수업 내 활동이 이루어지는 수업	3.86	.798	3.00	.805	0.86	16.998	.000***

***p < .001

나. 의사소통 및 상호작용

의사소통 및 상호작용의 중요도와 실행도 분석결과는 <표 5>에 제시되었다. 분석 결과, 학생들은 ‘교수와 학생들이 서로의 의견을 존중하여 경청하는 수업’(M=4.34)과 ‘교수가 수업내용을 정확하게 전달하여 신뢰를 주는 수업’(M=4.34)을 가장 중요하게 인식하였고, ‘교수가 수업내용을 충분히 설명하고 가이드를 제공하는 수업’(M=4.21) 순이었다. 학생들이 인식하는 실행도는 모두 3.5점 미만으로, ‘교수가 수업내용을 정

확하게 전달하여 신뢰를 주는 수업'(M=3.27)과 '교수와 학생들이 서로의 의견을 존중하여 경청하는 수업'(M=3.21), '교수와 학생들이 수평적 관계에서 생각과 의견을 자유롭게 교환하는 수업'(M=2.99) 순이었다. 중요도-실행도 차이는 중요도가 실행도보다 높고 편차는 0.83~1.16으로, '교수가 학생들의 흥미와 학습 과정에 관심을 가지고 이해하려고 노력하는 수업'은 중요도-실행도 차이가 1.16으로 가장 컸고 '학생들이 자신의 의견을 충분히 말할 수 있도록 기회가 제공되는 수업'은 0.83으로 가장 적었다. t-검정 결과, 유의수준 .001에서 모두 유의한 것으로 나타났다.

<표 5> 의사소통 및 상호작용의 중요도-실행도 차이 분석결과

순 위	세부항목	중요도		실행도		중요도-실행도		
		M	SD	M	SD	평균 차	t	p
1	[B5] 교수가 학생들의 흥미와 학습 과정에 관심을 가지고 이해하려고 노력하는 수업	4.18	.721	3.02	.897	1.16	22.239	.000***
2	[B3] 교수와 학생들이 수평적 관계에서 생각과 의견을 자유롭게 교환하는 수업	4.12	.719	2.99	.935	1.13	21.408	.000***
3	[B7] 교수와 학생들이 서로의 의견을 존중하여 경청하는 수업	4.34	.686	3.21	.851	1.13	24.237	.000***
4	[B6] 교수가 학생들과 공감대를 형성하려고 노력하는 수업	4.18	.742	3.07	.900	1.11	22.240	.000***
5	[B9] 교수가 수업내용을 정확하게 전달하여 신뢰를 주는 수업	4.34	.672	3.27	.853	1.07	22.634	.000***
6	[B4] 교수가 학생들과 소통하는 데 적극적인 수업	4.14	.721	3.08	.880	1.06	20.815	.000***
7	[B1] 교수와 학생, 학생과 학생 간 상호적으로 도움을 주고받는 수업	4.05	.745	3.05	.846	1.00	20.730	.000***
8	[B8] 교수가 수업내용을 충분히 설명하고 가이드를 제공하는 수업	4.21	.723	3.26	.857	0.95	19.846	.000***
9	[B2] 학생들이 자신의 의견을 충분히 말할 수 있도록 기회가 제공되는 수업	4.00	.779	3.17	.850	0.83	16.434	.000***

***p< .001

다. 교수학습활동

교수학습활동의 중요도와 실행도 분석결과는 <표 6>과 같다. 분석결과, '실제적 상황과 연계되어 수업내용이 구성된 수업'(M=4.08)의 중요도 점수가 가장 높았고, '학습

자의 니즈를 반영하여 수업계획이 이루어지는 수업'(M=4.07)과 '교수가 학생들의 질문이나 과제에 적극적으로 피드백하는 수업'(M=4.07) 순이었다. 실제 실행도는 '교수가 학생들의 질문이나 과제에 적극적으로 피드백하는 수업'(M=3.18), '다양한 학습자료와 수업방법이 효과적으로 사용되는 수업'(M=3.16), '실제적 상황과 연계되어 수업내용이 구성된 수업'(M=3.13) 순이었다. 중요도-실행도 차이를 분석한 결과, '학습자의 니즈를 반영하여 수업계획이 이루어지는 수업'(1.03)에서 차이가 컸고, 나머지 항목에서는 중요도와 실행도 간 차이가 1 미만이었다. 예를 들어, '수업내용과 학생들의 흥미도를 고려한 매체가 활용되는 수업'(0.96)과 '학생들의 동기를 유발하기 위해 다양한 방법들이 동원된 수업'(0.96), '실제적 상황과 연계되어 수업내용이 구성된 수업'(0.95) 순이었고, 모든 항목에서 통계적으로 유의한 차이(p< .001)가 나타났다.

<표 6> 교수학습활동의 중요도-실행도 차이 분석결과

순 위	세부항목	중요도		실행도		중요도-실행도		
		M	SD	M	SD	평균 차	t	p
1	[C2] 학습자의 니즈를 반영하여 수업계획(수업내용, 방법, 평가)이 이루어지는 수업	4.07	.783	3.04	.928	1.03	19.453	.000***
2	[C6] 수업내용과 학생들의 흥미도를 고려한 매체가 활용되는 수업	4.03	.761	3.07	.858	0.96	19.691	.000***
3	[C7] 학생들의 동기를 유발하기 위해 다양한 방법들이 동원된 수업	3.97	.841	3.01	.878	0.96	18.928	.000***
4	[C1] 실제적 상황과 연계되어 수업내용이 구성된 수업	4.08	.763	3.13	.870	0.95	19.476	.000***
5	[C4] 교수가 학생들의 질문이나 과제에 적극적으로 피드백하는 수업	4.07	.766	3.18	.908	0.89	17.842	.000***
6	[C3] 학습자가 학습 내용이나 과정을 되돌아볼 수 있도록 성찰의 기회가 제공되는 수업	3.92	.779	3.05	.885	0.87	16.841	.000***
7	[C5] (온·오프라인에서) 다양한 학습자료와 수업방법이 효과적으로 사용되는 수업	3.82	.861	3.16	.851	0.66	13.307	.000***

***p< .001

라. 수업목표

수업목표의 중요도와 실행도 분석결과는 <표 7>에 제시되었다. 모든 항목에서 중요도가 실행도보다 높게 나왔는데, 특히, '배운 지식을 실제 사회에 적용할 수 있는

수업'(M=4.29)을 가장 중요하게 인식하였고 '학생들의 자기주도학습능력을 높일 수 있는 수업'(M=4.01), '학생들의 창의적 사고 증진에 도움이 되는 수업'(M=3.90) 순으로 나타났다. 반면, 실행도는 '학생들의 고차원적 사고력 함양에 도움을 주는 수업'(M=3.12)이 제일 높고 '학생들의 창의적 사고 증진에 도움이 되는 수업'(M=3.01)이 가장 실행도가 낮았다. 해당 영역에서 중요도-실행도 차이는 0.71~1.23인데, 특히, '배운 지식을 실제 사회에 적용할 수 있는 수업'(1.23)은 편차가 1점 이상으로 나타났다. 마지막으로, 모든 항목은 유의수준 .001에서 유의한 것으로 나타났다.

<표 7> 수업목표의 중요도-실행도 차이 분석결과

순 위	세부항목	중요도		실행도		중요도-실행도		
		M	SD	M	SD	평균 차	t	p
1	[D3] 배운 지식을 실제 사회에 적용할 수 있는 수업	4.29	.764	3.06	.939	1.23	23.144	.000***
2	[D4] 학생들의 자기주도학습능력을 높일 수 있는 수업	4.01	.794	3.09	.902	0.92	17.748	.000***
3	[D2] 학생들의 창의적 사고 증진에 도움이 되는 수업	3.90	.752	3.01	.909	0.89	18.004	.000***
4	[D1] 학생들의 고차원적 사고력(비판적 사고, 문제해결력) 함양에 도움을 주는 수업	3.83	.752	3.12	.841	0.71	15.008	.000***

***p<.001

마. 수업분위기 조성

수업분위기 조성에서 중요도가 가장 높은 항목은 '학생들이 학습에 책임감과 주인의식을 지닌 수업'(M=3.98)이고, '교수가 학생들의 학습활동에 조력자로서 역할을 하는 수업'(M=3.84), '학생들이 수업 분위기를 주도하는 수업'(M=3.65)이 도출되었다. 실행도는 중요도 결과와 정반대로 나타났으며, 구체적으로 '학생들이 수업 분위기를 주도하는 수업'(M=3.19)의 실행수준이 가장 높고 '학생들이 학습에 책임감과 주인의식을 지닌 수업'(M=2.96)이 가장 낮았다. 중요도-실행도 차이를 분석한 결과, 모든 항목에서 중요도가 실행도보다 높았고 편차는 최소 0.65에서 최대 1.02였으며, t-검정 결과 유의수준 .001에서 모두 유의한 것으로 밝혀졌다(<표 8> 참조).

<표 8> 수업분위기 조성의 중요도-실행도 차이 분석결과

순 위	세부항목	중요도		실행도		중요도-실행도		
		M	SD	M	SD	평균 차	t	p
1	[E3] 학생들이 학습에 책임감과 주인의식을 지닌 수업	3.98	.820	2.96	.927	1.02	19.077	.000***

2	[E1] 학생들이 수업 분위기를 주도하는 수업	3.65	.912	3.00	.920	0.65	12.458	.000***
3	[E2] 교수가 (학생들의) 학습활동에 조력자로서 역할을 하는 수업	3.84	.830	3.19	.849	0.65	13.768	.000***

***p<.001

바. 평가

평가의 중요도와 실행도 분석결과는 <표 9>에 제시되었다. 해당 영역에서 가장 중요하게 인식한 항목은 '강의계획에 제시된 수업 활동이나 방법에 맞게 적절한 평가방법이 이루어지는 수업'(M=4.02)이고, 다음은 '학생들의 이해도 및 향상도를 고려하여 이에 맞게 성취도를 평가하는 수업'(M=4.01)으로 이들 모두 4점 이상으로 나타났다. 반면에, 실제 실행수준에서는 '다양한 학습활동에 따른 결과물로 평가하는 수업'(M=3.49)이 가장 높았고, '강의계획에 제시된 수업 활동이나 방법에 맞게 적절한 평가방법이 이루어지는 수업'(M=3.42), '학생들의 이해도 및 향상도를 고려하여 이에 맞게 성취도를 평가하는 수업'(M=3.35) 순으로 나타났다. 중요도-실행도 차이를 분석한 결과, 대부분의 항목에서 중요도가 실행도보다 높았는데, '다양한 학습활동에 따른 결과물로 평가하는 수업'(-0.09)만이 실행도가 중요도보다 더 높게 나타났다. 또한, t-검정 결과에서 '다양한 학습활동에 따른 결과물로 평가하는 수업'을 제외한 나머지 4개 항목에서 중요도-실행도 간 차이는 유의수준 .001에서 차이가 있다.

<표 9> 평가의 중요도-실행도 차이 분석결과

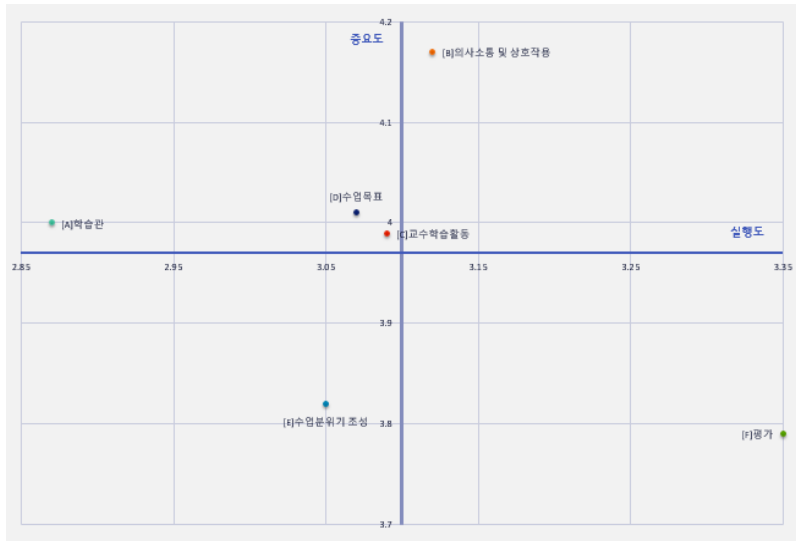
순 위	세부항목	중요도		실행도		중요도-실행도		
		M	SD	M	SD	평균 차	t	p
1	[F5] 학생들의 이해도 및 향상도를 고려하여 이에 맞게 성취도를 평가(과제, 시험)하는 수업	4.01	.789	3.35	.895	0.66	13.649	.000***
2	[F4] 강의계획에 제시된 수업 활동이나 방법에 맞게 적절한 평가방법이 이루어지는 수업	4.02	.812	3.42	.829	0.60	13.394	.000***
3	[F2] 교수자 외에 개인, 동료평가 등이 포함되어 공정하게 평가가 이루어지는 수업	3.71	.998	3.19	.945	0.52	9.325	.000***
4	[F3] 실제 문제나 과제를 제시하고 이를 해결하는 능력을 총체적으로 평가하는 수업	3.82	.823	3.30	.841	0.52	10.912	.000***
5	[F1] 다양한 학습활동에 따른 결과물(팀 프로젝트, 포트폴리오, 실습 등)로 평가하는 수업	3.40	.972	3.49	.867	-0.09	-1.789	.074

***p<.001

3. IPA 매트릭스 분석결과

가. 영역별 IPA 분석결과

학습자 중심 수업의 특성으로 도출한 6개 영역에 대해 중요도(y축)와 실행도(x축)를 기준으로 중요도-실행도 점수를 사분면에 제시하는 IPA 분석을 실시하였고, 이에 대한 결과는 [그림 1]과 같다. 분석결과, 중요도와 실행도가 모두 높은 1사분면에는 '의사소통 및 상호작용' 영역, 중요도는 높고 실행도는 낮은 2사분면에는 '학습관', '교수학습활동', '수업목표' 등 3개 영역이 나타났다. 또한, 중요도와 실행도가 모두 낮은 3사분면에는 '수업분위기 조성' 영역, 중요도가 낮지만 실행도가 높은 4사분면에는 '평가' 영역이 도출되었다. 이를 바탕으로, 효과적인 학습자 중심 수업을 위하여 '의사소통 및 상호작용'은 현 상태를 유지할 필요가 있고, '학습관', '교수학습', '수업목표'는 실행도 수준을 높일 필요가 있음을 확인하였다. 그리고 '수업분위기 조성'은 크게 중요치 않고 수업에서의 실행도도 낮았으며, '평가'는 중요도보다 실행도가 높아 불필요한 노력을 지양해야 할 영역으로 나타났다.

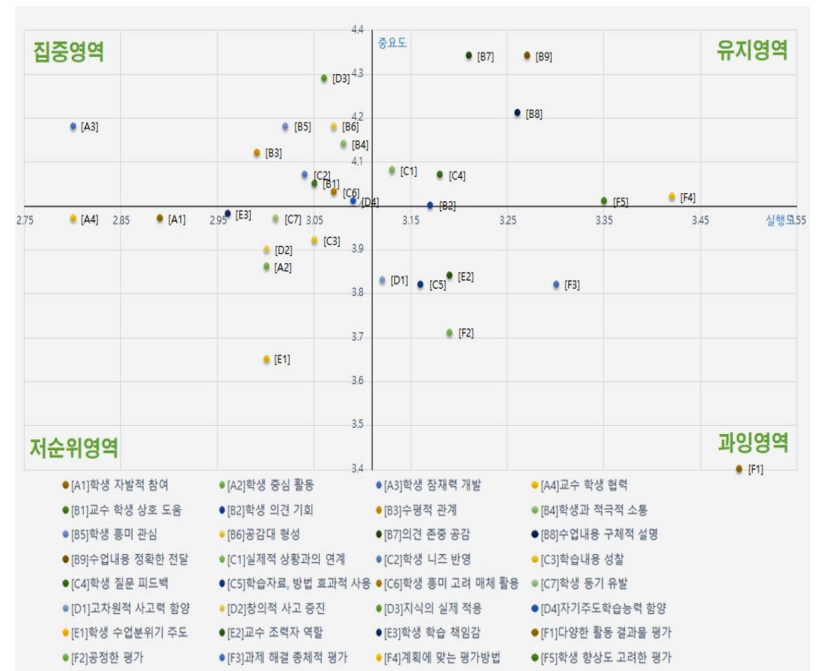


[그림 1] 영역별 IPA 분석결과

나. 세부항목별 IPA 분석결과

학습자 중심 수업의 특성에서 세부항목에 따른 IPA 분석결과는 다음과 같다([그림 2], <표 10> 참조). 학습자 중심 수업에서 현상 지속을 위한 유지영역에는 3개 영역('의사소통 및 상호작용', '교수학습활동', '평가')과 8개 항목이 나타났고, '의사소통 및

상호작용'에서 4개, '교수학습활동'에서 2개, '평가'에서 2개 항목이 해당되었다. 그리고, 시급한 개선이 요구되는 집중영역에는 '수업분위기 조성'과 '평가'를 제외하고 총 4개 영역, 10개 세부항목이 도출되었는데, 이 영역에는 '의사소통 및 상호작용' 5개, '교수학습활동' 2개, '수업목표' 2개, '학습관' 1개 항목이었다. 한편, 우선순위가 낮은 저순위영역은 '학습관', '교수학습활동', '수업목표', '수업분위기 조성'에서 총 8개 항목이었고, 특히 '학습관'에서 3개 항목이 가장 많이 나타났다. 마지막으로, 불필요한 노력을 제거해야 하는 과잉영역에는 4개 영역과 6개 항목이 제시되었고, 특히 '평가' 영역에서 3개 항목이 도출되었다는 점에서 중요도에 비해 실행도가 지나치게 높았다는 것을 확인할 수 있다.



[그림 2] 세부항목별 IPA 분석결과

<표 10> IPA 분석결과

구분	세부항목	영역
유지영역	[B2] 학생들이 자신의 의견을 충분히 말할 수 있도록 기회가 제공되는 수업	의사소통 및 상호작용
	[B7] 교수와 학생들이 서로의 의견을 존중하여 경청하는 수업	
	[B8] 교수가 수업내용을 충분히 설명하고 가이드를 제공하는 수업	

V. 결론 및 제언

본 연구는 학습자 중심 수업에 대하여 학습자들이 얼마나, 어떻게 중요하게 인식하고, 실제 이러한 수업이 어느 정도 실행되고 있다고 인식하는지 분석하고자 하였다. 그리하여 학습자 중심 수업을 실현하기 위한 핵심 요소를 도출하였고, S 대학 학생들을 대상으로 진행한 연구결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 학생들은 학습자 중심 수업에 대해 전반적으로 중요하다고 인식하지만, 실행 수준은 상대적으로 낮았다. 예를 들어, 중요도에서 1개 항목을 제외하고 모두 3.5 이상이었고, 특히 '의사소통 및 상호작용'은 모든 항목에서 4.0보다 높았다. 반면, 실행도는 2점 후반에서 3점 초반으로 나타났으며, 그중에서도 '학습관'은 실행도 점수도 가장 낮고 중요도와 실행도 간 차이도 가장 컸다.

둘째, 학습자 중심 수업의 영역별 분석결과, '의사소통 및 상호작용'은 학생들이 가장 중요하게 인식하면서 실행수준도 가장 높은 영역이고, '수업내용을 정확하게 전달하는 신뢰감 있는 수업'은 중요도와 실행도가 모두 높은 항목이었다. '의사소통 및 상호작용'은 강의내용을 효율적으로 전달하는 교수자의 수업능력과 학생들을 이해하고 존중하는 교수자 태도를 중요하게 인식하였고 적절한 실행도 이루어졌는데, 교수와 학생들의 소통을 위한 노력과 상호협력적인 도움은 충분한 실행이 이루어지지 못한 것으로 인식하였다. 다음으로, 학생들은 '수업목표'를 두 번째로 중요하게 인식하지만, 실행수준이 미치지 못해 중요도-실행도 간 차이가 나타났다. 구체적으로, '배운 지식을 실제 사회에 적용할 수 있는 수업'은 가장 중요하게 인식하지만, '학생들의 고차원의 사고력 함양에 도움을 주는 수업'의 실행 점수가 높았다. 즉, '수업목표'는 수업에 대한 성과와 학습자에게 미치는 효과를 중요하게 여기지만, 실제 실행은 제대로 이루어지지 못했다고 볼 수 있다. 또한, '학습관' 영역은 중요도에 비해 실행 인식 수준이 낮아 그 차이가 가장 컸다. 무엇보다도, '교수가 학생의 잠재 능력을 개발시킬 수 있도록 도와주는 수업'은 학습자 중심 수업의 전체 항목에서 실행수준이 가장 낮았고, 중요도-실행도 차이도 가장 크게 나타났다. 이를 통해 학습자 중심 수업은 학생들이 자발적으로 참여하고 협력적 활동이 이루어져 학생 스스로 지식을 구성하는 수업이 강조되고, 현장에서도 이러한 실행이 이어질 수 있도록 노력이 필요함을 시사하였다. 반면, '평가' 영역은 중요도가 가장 낮음에도 상대적으로 실행도가 높아 중요도-실행도 편차가 가장 적었다. 이는 학습자 중심 수업이 교수자 중심 수업의 평가와는 다르게, 수업방법이나 학습활동에 따라 평가방식이나 형태를 다양하게 적용하고 있으며, 이에 대학의 실행수준 또한 가장 높음을 나타냈다고 볼 수 있다.

셋째, 학습자 중심 수업의 IPA 분석결과, 중요도에 맞게 실행수준을 높여야 하는 집중영역에 '학습관', '교수학습활동', '수업목표'의 3개 영역과 10개 세부항목('학습관' 1개, '의사소통 및 상호작용' 5개, '교수학습활동' 2개, '수업목표' 2개)이 도출되었다.

	[B9] 교수가 수업내용을 정확하게 전달하여 신뢰를 주는 수업	
	[C1] 실제적 상황과 연계되어 수업내용이 구성된 수업	교수학습 활동
	[C4] 교수가 학생들의 질문이나 과제에 적극적으로 피드백하는 수업	
	[F4] 강의계획에 제시된 수업 활동이나 방법에 맞게 적절한 평가방법이 이루어지는 수업	평가
	[F5] 학생들의 이해도 및 향상도를 고려하여 이에 맞게 성취도를 평가(과제, 시험)하는 수업	
집중 영역	[A3] 교수가 학생의 잠재 능력을 이해하고 긍정적으로 개발시킬 수 있도록 도와주는 수업	학습관
	[B1] 교수와 학생, 학생과 학생 간 상호적으로 도움을 주고받는 수업	의사소통 및 상호작용
	[B3] 교수와 학생들이 수평적 관계에서 생각과 의견을 자유롭게 교환하는 수업	
	[B4] 교수가 학생들과 소통하는 데 적극적인 수업	
	[B5] 교수가 학생들의 흥미와 학습 과정에 관심을 가지고 이해하려고 노력하는 수업	
	[B6] 교수가 학생들과 공감대를 형성하려고 노력하는 수업	
	[C2] 학습자의 니즈를 반영하여 수업계획(수업내용, 방법, 평가)이 이루어지는 수업	교수학습 활동
	[C6] 수업내용과 학생들의 흥미도를 고려한 매체가 활용되는 수업	
	[D3] 배운 지식을 실제 사회에 적용할 수 있는 수업	수업목표
	[D4] 학생들의 자기주도학습능력을 높일 수 있는 수업	
저순위 영역	[A1] 학생들이 자발적으로 참여하는 수업	학습관
	[A2] 학생 중심으로 수업 내 활동이 이루어지는 수업	
	[A4] 교수와 학생들이 협력하여 새로운 정보나 지식을 만드는 수업	
	[C3] 학습자가 학습 내용이나 과정을 되돌아볼 수 있도록 성찰의 기회가 제공되는 수업	교수학습 활동
	[C7] 학생들의 동기를 유발하기 위해 다양한 방법들이 동원된 수업	
	[D2] 학생들의 창의적 사고 증진에 도움이 되는 수업	수업목표
	[E1] 학생들이 수업 분위기를 주도하는 수업	수업분위기 조성
[E3] 학생들이 학습에 책임감과 주인의식을 지닌 수업		
과잉 영역	[C5] (온·오프라인에서) 다양한 학습자료와 수업방법이 효과적으로 사용되는 수업	교수학습 활동
	[D1] 학생들의 고차원적 사고력(비판적 사고, 문제해결력) 함양에 도움을 주는 수업	수업목표
	[E2] 교수가 (학생들의) 학습활동에 조력자로서 역할을 하는 수업	수업분위기 조성
	[F1] 다양한 학습활동에 따른 결과물(팀 프로젝트, 포트폴리오, 실습 등)로 평가하는 수업	평가
	[F2] 교수자 외에 개인, 동료평가 등이 포함되어 공정하게 평가가 이루어지는 수업	
	[F3] 실제 문제나 과제를 제시하고 이를 해결하는 능력을 총체적으로 평가하는 수업	

이러한 결과를 통해, 학습자 중심 수업의 중요성에 대한 이해가 선행되고 이에 따른 수행이 이어져야 하며, 특히 학습자 중심 수업에서 교수자와 학습자가 좋은 관계를 구축하고 소통을 위한 노력이 꾸준히 이루어질 필요가 있음을 시사하였다.

이상의 연구결과를 토대로, 학습자 중심 수업에서 논의할 사항들은 다음과 같다.

첫째, 학습자 중심 수업에서 중요도와 실행도 간의 차이가 나타났다는 점이다. 다시 말해, 높은 중요도 점수는 학습자 중심 수업에 대한 학생들의 높은 관심을 의미한다. 이는 학습자가 수업을 인식하는 정도가 수업 성과에 영향을 미친다고 밝힌 한운영과 김은경(2019)의 연구결과를 뒷받침하고, 양·질의 대학수업을 위해 학습자 중심 수업의 중요성을 언급한 선행연구들(권성연, 신소영, 김지심, 2011; 소연희, 2015)과도 같은 맥락이다. 그러나, 중요도에 비하여 상대적으로 낮은 실행수준은 대학의 학습자 중심 수업이 제대로 이루어지지 못하고 있음을 말해준다. 예를 들어, 아직까지 대학의 강의 수업 비중이 높고(김양숙, 2011; 성지훈, 정영숙, 2018), 수업의 목적이나 교수 원리를 제대로 이해하지 못하고 학습자 중심 수업을 활용하는 사례(윤정은, 김도연, 권오남, 2015) 등은 실제 학습자 중심 수업이 활발히 이루어지지 못하고 있음을 보여주고 있다. 선행연구에서 학습자 중심 수업에 대해 현직 교수자, 예비 교수자, 행정전문가 등 각자의 역할과 공동의 노력을 강조하였고(강인애, 주현재, 2009; 권성연, 신소영, 김지심, 2011; 박소영, 2020; 윤정은, 김도연, 권오남, 2015; 이종아, 소경희, 2017; 장경원, 김희정, 2012; 장경원, 이지은, 2009), 본 연구에서 대학생을 대상으로 학습자 중심 수업의 인식과 수행의 차이에 따른 논의가 이어짐에 따라 성공적인 학습자 중심 수업에 대한 실천적인 노력이 이루어질 필요가 있다. 특히, ‘학습관’ 영역에서 중요도와 실행도의 점수 차이가 가장 컸다는 점에서 대학의 학습자 중심 수업에 대한 인식과 태도의 변화가 중요함을 알 수 있고, 이 결과는 학습자 중심 수업에서 교수자 인식을 분석한 선행연구(권성연, 신소영, 김지심, 2011; 김태환, 2019)에서 강조한 바와 일치한다. 결론적으로, 대학의 학습자 중심으로 수업을 위한 학습에 대한 인식 변화가 우선적으로 필요하며, 실제 수업에서의 실행이 뒤따라야 할 것이다.

둘째, 학습자 중심 수업에서 ‘의사소통 및 상호작용’의 중요도 및 실행도가 모두 가장 높게 나타났다는 점이다. 이러한 결과는 권낙원(2003, p.10)이 “학습은 타인과의 상호작용, 대인 관계 및 의사소통에 영향을 받는다”라고 하며 학습자 중심 원리를 설명한 것과 같은 맥락이다. 구체적으로, 전숙경(2009)은 교수자와 학습자의 의사소통은 상호존중이 바탕이 되고, 이정표, 이주영과 권동택(2012)은 교수자와 학습자 간 의사소통의 질이 수업의 효과를 높일 수 있다고 하였다. 구체적으로, 송충진(2014)은 교수가 학생들의 자발적인 참여를 유도하여 상호간의 유기적인 관계가 형성될 수 있도록 적극적인 노력이 필요하다고 하였고, 박태수(2001)는 수업내용과 학생의 요구에 유연한 의사소통을 강조하였다. 본 연구결과는 학생 참여 수업에서 소통적 관계를 위한 환경을 강조한 박소영(2020)의 연구결과를 지지하고, 학습자 중심 수업의 학습과

평가 활동을 중심으로 교수-학생 관계 및 상호작용에 초점을 맞춘 소연희(2015)의 연구를 반영하여 도출한 결과로써 의의가 있다. 따라서, 학습자 중심 수업은 학습에 대한 인식과 태도 등 근본적 변화만큼 교수-학생 간의 이해와 신뢰를 위한 노력이 필요하며, 이에 효과적인 교육적 소통을 위한 환경 조성의 필요성을 강조하고 있다.

셋째, IPA 분석결과에서 ‘학습관’, ‘교수학습활동’, ‘수업목표’ 영역은 학생들이 중요하게 인식하지만, 실행도가 낮았다는 점이다. 이는 ‘학습관’에서 권성연, 신소영과 김지심(2011)이 학습자 중심 수업에서 교수자들은 학습관을 중요하게 인식하지만, 실제 학생들의 의지와 능력이 부족하여 실행도가 낮다고 밝혔던 것과는 상반된 결과이다. 이정표, 이주영, 권동택(2012)과 이종아, 소경희(2017)가 학생들을 배움에 주체로 인식하고 교수자의 노력이 수반되어야 한다고 밝혔듯이, 학습에 대한 관점이나 교수자와 학습자의 역할 등을 새롭게 살펴볼 필요가 있다. 더불어, 수업의 궁극적 목적을 어디에 두느냐에 따라 수업의 방향과 목표가 달라질 수 있다. ‘학습자 중심’의 수업은 교수가 배제된 채 학습자들이 주도하는 수업이 아닌, 교수자와 학습자가 모두 중심이 되는 수업이다. 그리하여 교수자와 학습자가 서로를 이해하기 위해 꾸준한 성찰과 노력이 이루어져야 할 것이다. 또한, 학습자 중심 수업은 단순히 학생들을 참여시키기 위하여 학습활동 수행을 위한 절차에만 주목하는 것이 아니라, 학생들의 배움을 위한 의미 있는 학습을 지향하는 것이 진정한 의미의 학습자 중심 수업으로 이해되어야 할 것이다(이종아, 소경희, 2017). 가령, 학습자가 새로운 수업방법에 대해 다양하게 반응할 때, 교수가 학습자의 저항을 줄일 수 있도록 적절하게 개입함으로써 학생들의 참여를 촉진하고 수업의 효과를 높일 수 있다(신종호, 2020). 예로써, ‘효과적인 질문 활성화 전략’(성지훈, 정영숙, 2018)이나 ‘수업 활동에 대한 교수자의 도움과 피드백’(박소영, 2020) 등은 학생들이 학습에 관심을 가지고 수업 참여를 높일 수 있는 정책적, 실천적인 노력으로써 제안될 수도 있다.

넷째, ‘평가’ 영역에서 중요도가 낮음에도 실행도가 높았다는 점이다. ‘평가’의 중요도와 실행도 간의 점수 차이가 다른 영역들과 비교하여 가장 적고 IPA 분석결과도 유지영역(2개)과 과잉영역(3개)에만 집중되었음에도, 실제 수업에서 다루는 평가방법이나 구체적인 평가 기준 등이 명확하게 제시되지 않았음은 한계로 볼 수 있다. 따라서 학습자 중심의 교수·학습방법에 맞는 평가체제를 마련하고, 이에 대한 노력이 더해져야 할 것이다. 몇몇 연구는 학생 의견을 반영한 평가(홍경선, 2007)나 과정 중심의 평가(박경, 2019; Ecke, 2020) 등을 제안한 바 있어, 학습자 중심 수업의 체계적이고 공정한 평가를 위한 깊이 있는 논의를 고려해 볼 수 있다(장경원, 이지은, 2009).

마지막으로, 본 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 학습자 중심 수업에 대하여 특정 대학의 학생들을 중심으로 ‘학습자 인식’을 분석했다는 점에서 연구결과를 국내 대학생의 전반적인 인식으로 일반화하기에 다소 무리가 있다. 다양한 학습자 중심의 교수·학습방법이 적용되는 학습자 중심 수업은

변수들에 따라 여러 시각에서 해석할 수 있으므로, 이를 폭넓게 살펴볼 필요가 있다. 앞으로의 연구에서 대학 규모, 대학별 특성, 대학 지원 환경, 학습자 특성을 고려한 연구들이 이루어진다면, 학습자 중심 수업을 학습자의 관점에서 좀 더 폭넓게 이해할 수 있을 것이다. 둘째, 본 연구는 학습자 측면에서 자기보고식 설문으로 학습자 중심 수업을 이해하고 분석하였기 때문에 이러한 수업에 참여하는 실제 교수자들의 인식과는 상이할 수도 있다. 따라서 향후 연구에서 학습자 중심 수업에 대하여 교수자와 학습자의 인식 차이를 비교·분석한다면 좀 더 면밀한 분석이 이루어질 수 있을 것이다. 셋째, 본 연구는 학습자 중심 수업의 핵심 요소를 도출하여 선다형 설문조사를 진행하였는데, 이러한 결과만으로 학습자 관점에서 학습자 중심 수업을 이해하는 데 한계가 있을 수 있다. 이에 추가로 학습자 면담이나 관찰 등이 이루어져 질적으로 보완된 자료가 갖춰지면, 더욱 신뢰롭고 의미 있는 결과가 도출될 수 있을 것이다.

이와 같은 한계에도, 본 연구는 학생들의 중요도와 실행도 인식을 비교하고 이를 분석함으로써 대학의 효과적인 학습자 중심 수업 실현을 위한 현실적인 방안을 모색하였다는 점에서 의의가 있다. 그리하여 대학 현장에서 질 높은 학습자 중심 수업을 위한 여러 후속 연구가 이어지기를 기대하는 바이다.

참고문헌

- 강인애, 주현재 (2009). 학습자 중심 교육의 의미에 대한 재조명: 현직교사들의 이해와 실천을 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 9(2), 1-34.
- 강호수 (2019). 중학교 교사의 전문성개발 활동과 학습자중심수업의 관계 분석 연구. **학습자중심교과교육연구**, 19(8), 685-705.
- 권낙원 (2001). 학습자 중심 교육의 교육의 성격과 이론. **학습자중심교과교육연구**, 1, 29-40.
- 권낙원 (2003). 학습자중심 심리원리와 그 의의. **학습자중심교과교육연구**, 5, 67-82.
- 권성연, 신소영, 김지심 (2011). 대학수업의 질 제고를 위한 학습자중심교육의 실행도와 중요도 분석: 교수들의 인식을 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 11(1), 51-78.
- 김양숙 (2011). 대학의 수업방법과 교수행동에 나타나는 특징. **한국교원교육연구**, 28, 405-428.
- 김미영 (2016). 액션러닝을 적용한 비서실무 수업운영 및 교육효과. **비서·사무경영연구**, 25(1), 83-107.
- 김복순 (2007). 학습자 중심 수업이 상·하위 학생에게 미치는 영향. **언어연구**, 24(2), 1-18.
- 김종백, 김준엽, 이성원 (2018). 학습자 중심 교수가 학업스트레스에 미치는 영향-학습동기와 성장신념의 매개효과를 중심으로. **교육심리연구**, 32(1), 183-205.
- 김진호, 이소민 (2008). 학습자 중심 수학 수업을 한 한 초등교사의 학습자 중심 수업에 대한 인식 변화. **학교수학**, 10(1), 105-121.
- 김태환 (2019). 학습자중심 사회수업의 의미 이해를 위한 질적 사례 연구: A중고등학교 교수들의 인식을 중심으로. **학습자 중심교과교육연구**, 19(8), 441-464.
- 박경 (2019). 과정중심평가를 위한 학생 자기평가 의미 탐색. **교육평가연구**, 32(3), 421-440.
- 박소영 (2020). 대학에서의 학생 참여형 수업에 대한 예비 교사의 인식 분석. **수산해양교육연구**, 32(1) 232-245.
- 박태수 (2001). 교실수업 개선을 위한 학습자 중심 교육 방안. **교육과학연구**, 3(2), 91-113.
- 박현정, 손윤희, 홍유정 (2018). 과학 수업에서의 탐구 활동 및 교사 피드백에 대한 학생 인식 유형: 학생-학교수준 영향요인 및 정의적 특성 분석. **교육평가연구**, 31(3), 557-582.
- 성지훈, 정영숙 (2018). 대학 강의 중심에서의 학습자 질문 활성화를 위한 교수설계 모형 개발. **학습자중심교과교육연구**, 18(23), 519-547.

소연희 (2015). 학습자 중심 수업 인식 척도 개발 및 타당화. **아시아교육연구**, 16(1), 113-135.

소연희 (2018). 학습자중심수업 인식과 대학생의 핵심역량과의 관계: 학업도전의 매개 효과를 중심으로. **한국자치행정학보**, 32(3), 139-157.

송충진 (2014). 대학에서의 교수·학습활동과 의사소통, 수업만족도에 관한 연구: 교수자와 학습자간 인식차이와 영향요인을 중심으로. **아시아교육연구**, 15(2), 171-200.

신종호 (2020). 대학 학습자 중심 수업에서의 학습자 저항 측정도구 개발 및 타당화. **학습자중심교과교육연구**, 20(15), 485-505.

윤정은, 김도연, 권오남 (2015). 학습자 중심 수업에서의 교사의 역할 탐색: 국내 수학교육 연구를 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 15(1), 45-68.

이성하 (2019). 대학의 학생활동중심수업에 적용한 학생 참여 전략과 평가 전략 및 교육적 효과 질적 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 19(3), 663-687.

이정표, 이주영, 권동택 (2012). 교육적 소통을 통한 학습자 중심 수업의 본질 논의. **학습자중심교과교육연구**, 12(4), 643-661.

이종아, 소경희 (2017). 중학교 교사들의 '학생 참여형 수업'에 대한 이해. **교육과학연구**, 48(2), 141-165.

이지혜, 하정윤 (2016). 학업적 자기효능감, 학습동기, 학습전략이 학업성취도에 미치는 영향: 교수자 중심 수업과 학습자 중심 수업 비교. **학습자중심교과교육연구**, 16(5), 259-278.

장경원, 김희정 (2012). 학습자중심교육을 위한 교사역량요소 도출 및 예비교사와 현직교사의 인식 비교. **학습자중심교과교육연구**, 12(2), 285-310.

장경원, 이지은 (2009). 학습자 중심 교육에 대한 교육행정가, 교사, 예비교사의 인식 비교 연구. **학습자중심교과교육연구**, 9(1), 315-339.

장재홍 (2019). 학생이 인식하는 교사의 수업능력 및 수업방법 유형 분석과 영향요인 탐색. 고려대학교 박사학위 논문.

진숙경 (2009). 교육적 의사소통의 의미와 성격. **교육철학**, 45, 199-220.

정문주, 김혜경, 문윤희 (2015). 학습자가 인식한 교수자의 수업방식이 학업성취도 향상 요인 및 학업성취도에 미치는 영향. **청소년학연구**, 22(7), 129-150.

최윤희, 김용진, 민재식, 이윤형, 한효정, 김미점, 이동엽, 신영준 (2018). 학생 능동수업의 교육적 효과에 대한 초·중·고등학교 학생들의 인식. **학습자중심교과교육연구**, 18(5), 33-60.

최정임, 장경원 (2015). *PBL로 수업하기*. 서울:학지사.

한동승 (2016). 4차 산업혁명시대. 대학 교육과 콘텐츠. **인문콘텐츠**, 42, 9-24.

한윤영, 김은경 (2019). 학습자 중심 수업 척도 개발 및 타당화. **학습자중심교과교육**

연구, 19(23), 381-397.

홍경선 (2007). 성찰게시판을 활용한 학습자중심수업평가 방안연구. **학습자중심교과교육연구**, 7(1), 449-471.

American Psychological Association (1997). *Learner-centered psychological principles: A framework for school reform & redesign*. Center for Psychology in Schools and Education, APA Education Directorate.

Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centered learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260.

Bosch, W. C., Hester, J. L., MacEntee, V. M., MacKenzie, J. A., Morey, T. M., Nichols, J. T., Pacitti, P. A., Shaffer, B. A., Tomascak, P. B., Weber, S. P., & Young, R. R. (2008). Beyond Lip service: An operational definition of "Learning centered College". *Innovative Higher Education*, 33(2), 83-98.

Elen, J., Clarebout, G., Leonard, R., & Lowyck, J. (2007). Student-centred and teacher-centred learning environments: What students think. *Teaching in higher education*, 12(1), 105-117.

Ecke, P. (2020). Assessment in a Learner-Centered Conversation Class. *Classroom Assessment for Language Teaching: Challenges, Choices, and Consequences*, 101-139.

Froyd, J., & Simpson, N. (2008). *Student-centered learning addressing faculty questions about student centered learning*. Presented at the Course, Curriculum, Labor, and Improvement Conference, Washington D.C.

Gelisli, Y. (2009). The effect of student centered instructional approaches on student success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 469-473.

Kapur, M. (2016). Examining Productive Failure, Productive Success, Unproductive Failure, and Unproductive Success in Learning. *Educational Psychologist*, 51(2), 289-299.

Kember, D. (2009). Promoting student centered forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58, 1-13.

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.

Lea, S. J., Stephenson, D., & Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes

to student-centered learning: beyond 'educational bulimia'?. *Studies in higher education*, 28(3), 321-334.

- Matsuyama, Y., Nakaya, M., Okazaki, H., Lebowitz, A. J., Leppink, J., & Van Der Vleuten, C. (2019). Does changing from a teacher-centered to a learner-centered context promote self-regulated learning: a qualitative study in a Japanese undergraduate setting. *BMC medical education*, 19(1), 1-12.
- McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school : strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Rakes, G. C., & Dunn, K. E. (2010). The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78-93.
- Yew, E. H., & Schmidt, H. G. (2012). What students learn in problem-based learning: A process analysis. *Instructional Science*, 40(2), 371-395.
- Zhou, X., Chen, L. H., & Chen, C. L. (2019). Collaborative learning by teaching: A pedagogy between learner-centered and learner-driven. *Sustainability*, 11(4), 1-14.

논문 접수: 2020년 11월 10일
 논문 심사: 2020년 11월 24일
 게재 승인: 2020년 12월 21일

<ABSTRACT>

Analysis of University Students' Perceptions of Learner-Centered Instruction

Park, NaRi(Chung-Ang University)
Song, Hae-Deok(Chung-Ang University)

The purpose of this study is to explore learner-centered classes in universities. To this purpose, importance of learner-centered instruction and actual class performance were compared and analyzed based on the perception of college students. First, the core elements for realizing learner-centered instruction were derived through a review of prior studies, and data on learner-centered instruction were collected through an online survey targeting 515 students at S University in Gyeonggi-province, Korea. In addition, the perception of the importance and performance degree of learner-centered instruction was analyzed through the importance-performance analysis(IPA). The results of this study are as follows. First, students perceived that the learner-centered instruction was important, but the actual level of performance was low. Second, 'communication and interaction' was found to be a high level of importance and performance. Third, as a result of IPA analysis, a total of 10 items were derived for each area, three areas: "Learning philosophes", "Teaching and Learning Activities", and "Class Objectives" as the focus areas for improvement efforts. Based on the research results, this study discussed and suggested practical plans for the effective realization of learner-centered instruction in future universities.

★ **Key words:** Learner-centered instruction, Learners' perception, Importance and Performance Analysis(IPA)