

전공자율선택제 학생의 전공 수업 참관 경험에 대한 질적 분석

안지연* · 홍성연**

국문초록 이 연구는 전공자율선택제 입학생이 전공 탐색의 일환으로 작성한 수업 참관보고서를 질적으로 분석함으로써 학생들의 참관 경험이 어떠한 양상으로 나타나는지 규명하는 것을 목적으로 하였다. 이를 위해 A대학교 전공자율선택제 입학생 128명에게 총 4회에 걸쳐 서로 다른 전공 수업을 참관하게 하고, 수업 관찰 내용, 전공 선택과의 연계성, 수업 참관 소감 등을 포함한 수업 참관보고서를 제출하게 하였다. 총 476건의 수업 참관보고서가 수집되었으며, 이에 대해 질적 내용분석을 수행하였다. 그 결과, 전공 수업 참관은 학생들이 실제 수업 맥락에서 전공의 학문적 특성과 학습 문화를 경험하고, 전공에 대한 기존 이미지를 보다 구체적이고 현실적인 이해로 조정하는 계기로 작용하였다. 또한 학생들은 참관 경험을 통해 특정 전공에 대한 관심 또는 거리감을 확인하고, 전공 선택과 관련한 고민, 진로 방향, 학업 경로를 재검토하는 양상을 보였다. 이는 전공 수업 참관이 경험학습의 계기로 작용하며, 전공 선택이 단회적 결정이 아닌 연속적 과정으로 이루어짐을 보여준다. 한편 전공 내용의 난이도, 전문 용어, 사전 정보 부족, 시간과 인원 제약 등은 참관 경험의 한계로 나타났다. 이에 전공 수업 참관이 유의미한 전공 탐색 경험으로 기능하기 위해서는 사전 안내와 사후 성찰을 포함한 구조화된 설계, 참관 가능 교과목의 다양성 확보, 학생의 학년과 이해 수준을 고려한 수업 구성에 대한 지원이 필요함을 제안하였다.

주제어: 전공자율선택제, 전공 수업 참관, 전공 탐색, 경험 학습

목차

- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 연구 방법
- IV. 연구 결과
- V. 논의 및 결론

논문접수일: 2026.03.04.

논문수정일: 2026.03.27.

게재확정일: 2026.04.10.

I. 서론

최근 대학은 교수나 학과가 일방적으로 교육과정을 제공하는 방식에서 벗어나, 학생의 요구와 사회 변화에 대응하는 유연한 학사 구조를 마련하려는 흐름이 강화되고 있다. 이러한 변화는 가르침보다 배움을 중심에 두어야 한다는 Barr와 Tagg(1995)의 논의, 그리고 학습 성과와 수업 활동의 정합성을 강조한 Biggs(1996)의 관점과 맞닿아 있다. 오늘날 대학은 지식을 전달하는 기관을 넘어 학생의 경험과

* 제1저자, 아주대학교 다산학부대학 부교수 / ahnjiyou@ajou.ac.kr

** 교신저자, 아주대학교 다산학부대학 교수 / hsy06@ajou.ac.kr

학습을 조직하는 공간으로 재구성되고 있으며, 특히 학생이 자신의 학업 경로를 주도적으로 탐색하고 설계할 수 있도록 지원하는 일이 중요한 과제로 부상하고 있다.

이러한 흐름 속에서 우리나라 고등교육 역시 전공 간 경계를 완화하고 학생의 선택권을 확대하는 방향으로 변화하고 있다. 대표적인 예가 전공자유선택제이다. 전공자유선택제는 입학 단계에서 전공을 확정하기보다, 대학 입학 후 다양한 탐색 과정을 거쳐 학생이 자신의 적성과 흥미, 진로 방향에 맞는 전공을 선택하도록 지원하는 제도이다(교육부, 2024a). 이는 전공 선택을 단회적 결정이 아니라 탐색과 성찰을 통해 점진적으로 형성되는 과정으로 보는 관점과 맥락을 같이한다(Cueso, 2005; Gordon & Steele, 2015; Lent et al., 1994). 그러나 이러한 제도가 실질적으로 의미를 갖기 위해서는, 학생이 전공을 선택하기 이전에 실제 전공이 어떤 방식으로 지식을 다루고 학습이 이루어지는지를 경험할 수 있어야 한다.

대학생의 전공 선택은 개인에 따라 매우 상이한 확신과 유보의 상태 속에서 이루어지는 복합적인 과정이다. 같은 전공을 지망하더라도 전공에 대한 확신의 정도는 매우 다르다. 전공에 대해 이미 상당한 확신을 가진 학생이 있는 반면, 관심은 있으나 막연한 이미지만 가지고 있는 학생, 여러 가능성 사이에서 유보적인 태도를 보이는 학생, 적성이나 흥미와 무관하게 사회적인 분위기로 선택하는 학생 등 매우 다양하다. 이런 상황에서 전공에 대한 일방적 설명이나 정보 제공만으로는 학생 각자의 탐색 수준과 필요를 충족시키기 어렵다. 특히 상담이나 설명 중심의 지원은 전공 교육과정의 개요나 진로 정보를 제공하는 데에는 유용하지만, 학생이 실제 수업의 분위기와 학문적 접근 방식, 교수와 학생의 상호작용, 요구되는 학습 수준 등을 직접 경험하기에는 한계가 있다.

이 점에서 실제 수업을 경험하는 것은 전공 탐색의 중요한 방법이 될 수 있다. 전공 수업은 해당 학문이 무엇을 중요하게 여기고, 어떤 방식으로 문제를 제기하며, 어떤 언어로 표현하는지를 드러낸다. 또한 교수와 학생들이 만들어내는 수업 분위기와 상호작용의 방식 역시 전공의 특성을 구체적으로 경험하게 하는 요소가 된다. 학생은 전공 수업을 참관하면서 수업 내용의 수준과 분위기뿐 아니라, 자신이 그 장면에 얼마나 흥미를 느끼는지, 낯섦이나 거리감을 어떻게 인식하는지, 앞으로 그 전공을 더 알아가고 싶은 마음이 생기는지 등을 경험할 수 있다. 즉, 전공 수업 참관은 전공에 대한 외부 정보를 수집하는 활동이라기보다, 학생이 실제 학습 장면 속에서 전공과 자신의 관계를 가늠해 보는 경험적 탐색의 과정이라고 볼 수 있다.

이러한 측면에서 전공 수업 참관은 경험을 통해 전공 이해를 형성해 가는 학습의 장으로 해석될 수 있다. 경험의 교육적 의미를 강조한 Dewey(1938/2019)와 Kolb(1984)에 따르면, 학습은 단순히 어떤 장면에 노출되는 것만으로 이루어지는 것이 아니라, 그 경험을 인식하고 해석하며 자신의 이해를 재구성하는 과정을 통해 심화된다. 이러한 관점에서 전공 수업 참관은 학생이 전공에 대해 가지고 있던 추상적 이미지와 실제 수업 경험을 비교하고, 그 차이를 성찰하면서, 전공에 대한 이해를 구체화하는 기회를 제공한다. 전공 수업 참관은 전공 설명회처럼 학습자가 전공에 대한 정보를 제공받는 수동적인 활동이 아니다. 오히려 학생들이 참관할 수업을 선택하고, 전공 수업이 이루어지는 공간에서 수업 내용과 수업 환경은 물론 교수와 학생의 행위를 관찰하며, 자신이 갖고 있던 전공에 대한 기존 인식과

태도를 점검할 뿐만 아니라 이를 바탕으로 전공에 대한 생각을 정리하고, 더 나아가 전공 선택을 조정해 나가는 능동적인 과정이다. 따라서 전공 수업 참관과 그에 따른 보고서를 학생들이 전공 수업을 어떻게 경험하고 인식하는지를 보여주는 자료로 접근할 필요가 있다.

이에 본 연구는 전공자율선택제 학생들의 실제 전공 수업 참관 경험에 주목하여, 그 경험의 양상을 질적으로 분석하고자 한다. 이를 위해 학생들이 작성한 전공 수업 참관보고서를 바탕으로, 참관 과정에서 학생들이 주목한 요소, 수업 경험을 통해 형성한 인식과 반응, 진로 및 학업 경로와의 연계, 그리고 전공 탐색 과정에서 경험한 어려움과 한계를 살펴본다. 이를 통해 전공 수업 참관 경험이 학생들의 전공 탐색에서 어떠한 의미를 지니는지 밝히고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 전공자율선택제와 전공 탐색 지원

전공자율선택제는 학생의 전공 선택권을 확대한다는 점에서 의의가 있으나, 학생이 충분한 정보와 경험을 바탕으로 전공을 탐색할 수 있도록 지원하는 체계가 마련될 때 그 효과를 기대할 수 있다. 교육부(2024b, 2024c) 역시 제도 도입과 더불어 재학 단계에서의 전공·진로 탐색 및 선택 지원체계 구축을 통한 맞춤형 교육과정과 비교과활동 지원을 강조하고 있다. 이는 이 제도가 학생의 능동적인 탐색을 돕는 구체적인 제도적 뒷받침을 전제로 운영되어야 함을 보여준다.

선행연구들은 전공 미결정 혹은 탐색 중인 학생들이 대학 초기 단계에서 전공 및 진로 선택과 관련된 불확실성과 이로 인한 불편감과 불안을 경험한다고 지적한다(Ellis, 2014; Gordon & Steele, 2015; Spight et al., 2023). 이러한 어려움은 전공 선택이 학생의 확신 수준과 탐색 상태가 서로 다르게 나타나는 전공 선택의 과정적 특성 과도 관련된다. 실제로 대학생의 전공 결정 상태는 ‘매우 결정적(very decided)–잠정적(tentatively decided)–불안정(unstable decided)–발달적 미결정(developmentally undecided)–만성적 우유부단(chronically indecisive)’ 또는 ‘아주 확실-대체로 확실-확실하지 않음’ 등으로 측정하는데, 이는 대학생의 전공 확신도가 이분법이 아니라 연속체에 가깝기 때문이다(Cueso, 2005; Gordon & Steele, 2015; Larson et al., 1988). 즉 학생들은 같은 전공 탐색 상황에 놓여 있더라도 서로 다른 수준의 확신, 유보, 불안을 가지고 있다. 따라서 전공결정의 수준이 다른 학생들에게 특정 전공에 대한 일방적인 소개나 설명을 제공하는 것은 확신도가 높은 학생에게는 피상적으로, 낮은 학생에게는 어렵게 느껴질 수 있다.

이러한 맥락에서 전공 탐색 교과목 및 프로그램은 전공자율선택제를 본래의 취지에 따라 운영될 수 있도록 하는 필수적인 교육적 장치라고 할 수 있다. 실제 국내 연구에서도 대학들은 자기이해

증진, 전공 정보 탐색 역량 강화, 진로 준비 행동 촉진 등을 목표로 한 전공 탐색 교과목을 개발하고 있다(곽미선 외, 2025; 조은원, 2025). 해외 선행연구 역시 전공 미결정 학생을 위한 신입생 세미나나 학습공동체가 학업 적응과 유지에 긍정적인 역할을 할 수 있으며, 탐색 과정에서의 자기이해 활동, 정보 탐색, 의사결정 지원이 중요한 요소로 다루어진다고 보고한다(Pickenpaugh et al., 2022; Tampke & Durodoye, 2013). 이와 같이 전공 탐색 지원은 보조적인 프로그램이 아니라 전공자율선택제 교육의 핵심적인 요소이며, 학생이 자기이해와 전공 이해를 바탕으로 전공 선택을 구체화해 가도록 지원하는 필수적인 프로그램이라고 볼 수 있다.

전공 탐색 지원에는 전공 및 진로에 대한 정보 제공, 학생의 자기 이해와 성찰, 실제 학습이나 활동을 통한 전공 경험의 확장 등이 포함된다. 이 가운데 전공 수업 참관은 경험 중심으로 전공 탐색을 지원하는 한 방식으로 이해할 수 있다. 학생이 실제 전공 수업 장면을 관찰하는 과정은 전공에 대한 추상적 이해를 구체화하고, 전공의 학습 방식과 분위기, 상호작용 양상을 직접 접하며 전공에 대한 경험을 확장한다. 이는 경험과 성찰의 과정을 중시하는 경험학습의 관점과도 긴밀히 연결된다(Dewey, 1938/2019; Kolb, 1984). 본 연구는 이러한 관점에서 전공자율선택제 학생의 전공 수업 참관보고서를 분석함으로써, 전공 탐색 지원의 한 방식으로서 수업 참관 경험이 어떠한 양상으로 나타나는지를 살펴보고자 한다.

2. 전공 탐색 교과목의 유형

전공 탐색 교과목은 운영 목표와 방법, 개설 및 운영 주체 등에 따라 크게 네 가지 운영 유형으로 구분될 수 있다. 각 유형은 서로 다른 교육적 목적을 지니며, 학점 구성, 개설 주체, 강의자 배치, 평가 방식 등 행정적 체계에서도 다른 특징을 지닌다.

첫째, 신입생 세미나 유형이다. 신입생 세미나는 비교적 소규모(15~25명)로 운영되며, 확장된 오리엔테이션 세미나, 분야를 넘어 공통된 관심사에 대한 세미나, 다양한 주제에 대한 학술 세미나, 전문·학문 분야 연계 세미나, 기초 학습 기술 세미나 등 다양한 유형이 있다(Barefoot & Fidler, 1992). 각 유형은 대학의 교육 철학과 학생 특성에 따라 선택적으로 운영된다. 전공 탐색을 위한 신입생 세미나는 주차 별로 캠퍼스 자원 파악, 전공 분야별 독서 토론, 동료 및 멘토와의 대화, 소규모 토론과 성찰을 결합하여 전공과 진로를 탐색하는 내용으로 특화하여 구성된다.

미국의 대학들은 소규모로 운영되어 많은 교수자가 투입될 수밖에 없는 신입생 세미나가 개발 목적과 방향에 따라 운영될 수 있도록 상세한 매뉴얼을 제공하고 있으며, 그 안에 변형해서 사용할 수 있는 샘플 강의계획서가 실려있다(Friedman, Hopkins & Fahey, 2024; Texas A&M University, n. d.). 강의계획서를 살펴보면 전환기 학생들의 학교 적응을 돕기 위한 내용들이 주를 이루는 가운데 자기 이해, 생애 설계, 학업 상담, 전공 탐색 등이 포함되어 있다. 학점은 1~3학점으로 다양하며, 평가 방식도 등급을 부여하는 경우가 82%, P/F로 평가하는 경우가 15.6%로 다양하다. 운영 주체는 학과보다는 교양교육원, 학생성공센터 등 대학 기관에서 운영하는 경우가 많다(Skipper, 2017; Tobolowsky, 2008;

Young & Hopp, 2014).

이러한 신입생 세미나는 학생의 유지율, 성적, 졸업률 등에서 유의미한 성과를 보였다고 보고되고 있다(Permzadian & Credé, 2016). 그러나 생애 설계 중심의 강의계획서 내용과 운영 주체에서 볼 수 있듯이 신입생 세미나 과목의 전공 탐색은 피상적이거나 포괄적인 내용을 다룬다. 이에 학과나 계열별 소주제로 분반하거나 분야별 특화 과제를 제시하는 등 구체화된 설계가 요구된다.

둘째, 연성화된 전공 입문 유형이다. 처음 전공을 접하는 신입생들을 위해 특정 전공의 핵심 개념과 방법을 재구성하여, 짧은 모듈 단위의 강연과 체험, 과제로 구성된 교과목들을 말한다. 전공을 소개하고 흥미를 유발하는 것을 목표로 하여 학업 여정을 더 잘 준비하는 데에 목적을 두고 있다. 예를 들어 MIT에서는 수업의 강도가 낮고 수강 학점 제한에 포함하지 않는 1학년 탐색 과목군(first-year discovery subjects)을 수강하도록 하고 있다. 2025학년도 가을학기 개설했던 과목으로 에너지 및 지속가능성을 위한 재료(Materials for Energy and Sustainability), 공학 디자인 사고 및 혁신 입문(Introduction to Design Thinking and Innovation in Engineering), 경영 탐구(Explorations in Management) 등이 이러한 과목에 속한다(MIT Office of the First Year, n.d.).

이 유형의 장점은 비교적 부담 없이 전공의 언어, 문화, 교수·학습 방법을 조기에 습득할 수 있다는 점이다. 그러나, 전공 확신도가 이미 높은 학생에게는 수업의 수준이 낮을 수 있으며, 수강 학점 제한에 포함되지 않더라도 평가를 통해 학점이 부여되기에 가벼운 마음으로 다양한 전공을 탐색하려는 학생에게는 부담스러울 수 있다.

셋째, 계열을 묶어서 탐색하도록 하는 메타 전공 또는 가이드드 패스웨이(guided pathway) 유형이다. 유사 전공을 하나의 계열로 묶어 공통 기초, 탐색 활동, 학업 및 경력 상담 등을 제공한 뒤, 정해진 탐색 기간 후 전공을 확정하도록 설계되었다. 학사 운용 차원에서 프로그램 맵을 제시하여 권장 교과목 과 이수 순서, 핵심 과제와 포트폴리오, 필요한 인턴십이나 실험실 경험과 같은 외부 경험 등을 지정한다. 이는 수많은 선택지 중 스스로 길을 찾아 가야 하는 카페테리아식 교육 모델이 학생의 성공을 방해한다는 비판 하에 학생에게 명확한 경로를 제시하고 이에 따라 체계적인 지원을 제공해야 한다는 주장에서 비롯되었다(Bailey et al., 2015). 물론 이 제도는 전공 미결정 신입생을 위한 것은 아니지만, “명확한 학업이나 진로 목표 없이 입학한 학생들”(p.16)이 초기 넓은 관심 분야에 따라 기본 교육과정을 이수하고 자신에게 맞는 구체적인 전공을 선택할 수 있도록 돕는다는 점에서 무전공 학생들을 위한 전공 탐색 교과목의 아이디어를 얻을 수 있다.

예를 들어 조지아 주립대학은 신입생들을 STEM(과학, 기술, 공학 및 수학), 예술 및 인문학, 경영, 건강, 교육, 정책 및 사회 과학, 탐구 등의 메타 전공 중 하나에 등록하도록 하고, 첫 해 관련된 교과목을 포함하여 미리 채워진 시간표를 제공한다. 또한 동일한 메타 전공에 속한 학생들을 25명씩 신입생 공동체로 구성하여 신입생 세미나 과목을 같이 수강하도록 한다. 더불어 학과 오픈 하우스, 동문 패널 초청 등을 통해 각 메타 전공 내 전공 간의 실질적인 차이점을 이해하는 데 도움이 되는 프로그램을 제공함으로써 이들의 전공 탐색을 돕는다(Georgia State University, n.d.).

가이드드 패스웨이 혹은 메타 전공은 학점 단위가 아니라 학사 제도로 운영되며, 개설 주체는 대학 본부 또는 단과대학 연합이다. 전담 학사지도 교수(academic advisor)가 메타 전공별로 배치되어 학생의 이수 계획과 전공 선택을 지속적으로 상담하도록 구성되어 있다. 또 메타 전공 내 여러 학과 교수들이 공동으로 강의하는 팀티칭 또는 유니버스 강의 형태로 운영되기 때문에 교수 간 협업과 교수법 개선을 요청하는 등 제도 설계 부담이 크다. Bailey 외(2016)는 이러한 개혁이 조직 구조와 대학 문화의 제약으로 인해 기대한 성과를 충분히 거두지 못하고 있다고 분석하며, 실행 과정에서의 어려움을 극복하기 위해 제도의 실행력, 조직문화, 교수 참여, 지속가능성 등을 종합적으로 고려한 운영 방안이 필요하다고 제안하였다.

넷째, 현장 관찰(Field Observation) 혹은 새도잉 유형(Shadowing Type)이다. 이는 수업, 연구실, 실험실, 직무 현장을 단기 관찰하고, 사전 교육 활동과 사후 성찰 저널을 결합하는 구조이다. 이러한 방식은 교육이나 의료, 경영 등 관찰과 실습을 기반으로 한 학문 분야에서 주로 활용되어 왔다. 예를 들어, UCLA의 프리메디컬 학생들을 위한 새도잉 프로그램은 학생들의 의학 교육 및 진로에 대한 이해도를 유의미하게 향상시키는 것으로 보고되었으며, 교직을 준비하는 학생들을 대상으로 한 연구에서는 새도잉이 학생의 실천 인식과 진로 이해를 심화하는 데 기여하는 것으로 나타났다(Makovec, 2021; Thang et al., 2019). 경영 교육에서 새도잉을 연구한 Nicolini & Korica(2024)는 “그곳에 있는 것”(p. 208)은 학습의 가능성을 제공하지만, 이것만으로는 부족하며, 이러한 새도잉이 구조화되었을 때 학생들에게 실질적인 이점을 가져올 수 있다고 주장한다. 그들은 Dewey의 인간 본성과 행동을 인용하며 “자신과 타인과의 대화에 들어가고, 연결을 구축하고, 대안적인 이해를 여는 등 성찰을 통한 경험의 구조화와 해석”(p. 209)이 필요하다고 주장한다. 이처럼 관찰 체크리스트와 안내된 질문 등을 제공하여 단순 참관이 아닌 교육적 성장을 경험할 수 있도록 설계하고, 관찰 후 학생이 전공 적합성과 흥미, 해당 전공에서 요구하는 역량 대비 자신의 현재 수준 간 차이를 성찰해 보도록 유도하는 방안의 모색이 필요하다.

새도잉은 아니지만 전공을 관찰할 수 있는 짧은 수업 사례로 울산과학기술원에서는 “One Day Lectures 교과목”을 개발하여 운영하고 있다. 이는 프로젝트 기반 학습으로 구성된 단기 집중 체험형 강좌로, 재학생과 일반인이 함께 참여할 수 있다. 수업이 실제 전공 실험실이나 연구 공간에서 진행되고, 학과별 전공 실험 주제나 최신 연구 과제, 융합 연구 분야, 신기술, 현장 실전 문제 등을 내용으로 다룬다. 과목별로 이론 8시간과 실습 16시간으로 구성되어 관심 있는 누구나 전공의 연구 환경과 교육 방식을 경험할 수 있도록 설계되었다(UNIST Pioneers 교육혁신팀, n.d.).

이러한 유형은 생생한 경험을 통해 자기 이해 및 진로 경로를 설계하는 데에 효과적이다. 하지만, 수업, 연구실, 실험실, 직무 현장 등 새도잉을 수행하는 과정에서 참여자의 안전 확보와 윤리 교육, 교육 연계 과정에서의 공정성 확보, 수용 기관의 행정적 부담 등 현실적 문제를 관리할 필요가 있다. 따라서 이 유형의 프로그램을 운영하기 위해서는 사전 오리엔테이션과 안전 및 윤리 가이드라인의 정비, 수용 기관과의 협력 체계 구축, 활동 후 피드백 및 성찰 등을 포함한 운영 표준화 및 지원 체계

구축이 필수적이다.

이상의 유형들은 상호 배타적인 것이 아니기 때문에, 학생의 전공 결정 수준과 탐색 단계에 따라 연계하여 활용할 수 있다. 예를 들어 신입생 세미나 유형이 초기 적응과 폭넓은 탐색을 돕는다면, 연성화된 전공 입문 유형은 전공 체험을 통해 적합성을 점검하는 데 활용될 수 있다. 이어 가이드드 패스웨이 혹은 메타 전공 유형을 통해 학업 경로와 방향을 제공하여 과목 선택과 이수 경로를 구조화하고, 새도인형은 생생한 경험을 통해 기대와 실제의 간극을 교정할 수 있다. 프로그램 설계의 핵심은 서로 다른 결정 수준을 가진 학습자가 공존하는 현실에서 난이도와 깊이를 차별화하는 것이다. 전공 탐색 교과목은 학생의 탐색 경험을 누적하고 연결하여 정체성 형성, 학업 지속, 의미 있는 선택으로 이어질 수 있도록 설계할 필요가 있다.

3. 전공 탐색 맥락에서 전공 수업 참관의 개념과 교육적 의미

많은 학문 분야에서 참관을 교육방법으로 활용하고 있다. 의학이나 간호학에서 참관은 환자를 직접 진료하기 전에 전문가의 진료나 처치 과정을 관찰하는 과정으로, 임상 기술을 습득하기 위한 중요한 교육 방법이다(Boudreau et al., 2008). 경영학에서는 고객 응대나 협상 과정 등 실무에 대한 참관, 과학에서는 실험실 참관, 법학에서의 법정 참관 등 다양한 현장 참관이 이루어진다. 이러한 참관은 주로 해당 분야의 전문가가 실제 활동하는 현장에 방문하여 전문가의 사고 과정을 관찰하고 분석함으로써 그 분야의 문제 해결 방법이나 의사결정 과정을 배우는 것을 목적으로 한다.

교육학 분야에서는 오래 전부터 교사 교육과 수업 질 개선을 위하여 수업 참관을 활용해 왔다. 수업 참관은 일정한 목적이나 의도를 가지고 교사가 행하는 수업 장면을 관찰하는 것을 말한다(서울대학교 교육연구소, 1995). 교수학습이 이루어지는 실제 현장인 교실에서 교사의 행위와 사고 과정, 학생의 학습 행위 등을 비판적으로 분석함으로써 수업을 진행하는 교사는 물론 이를 관찰하는 예비교사 또는 동료교사의 전문성을 향상시키는 목적으로 활용된다. 수업장학, 수업컨설팅, 연구수업 등 다양한 명칭과 형태로 운영되며 예비교사, 동료교사, 교육행정가, 교육전문가 등이 참여한다. 수업을 관찰하는 일반적인 방법은 교사의 수업을 최대한 방해하지 않으면서 교수학습 과정에 대한 세밀한 정보를 수집하는 방식으로 진행된다(서희주, 김지현, 2022),

그러나 본 연구에서의 전공 수업 참관은 위의 여러 학문 분야나 교육학 분야의 참관과는 다르다. 본 연구에서 제안하는 전공 수업 참관의 목적은 전문가의 문제 해결 방식이나 기술을 관찰하고 습득하려는 것이 아니라 수업 내용과 교수와 학생과의 상호작용을 관찰함으로써 학문 분야의 성격을 이해하고 자신의 관심 및 적성과의 관련성을 가늠해 보는 데 있다. 학생들은 수업 상황을 비판적으로 분석하기 보다 관찰자로서 전공의 지식 구조, 학문적 접근 방식, 요구되는 역량, 학습의 난이도, 교수와 학생의 상호작용 등을 경험적으로 인식하고 조망하게 된다. 학부모의 수업 참관이 학교와 학생에 대한 이해를 넓혔듯이(김주현, 김희복, 2016), 전공 수업 참관은 학생의 전공에 대한 이해를 확장함으로써 전공을

결정하는 데 도움이 될 것이다.

한편 학생의 전공 선택은 수집된 정보에 기반한 단순한 의사결정 과정이 아니라, 경험을 통해 인식을 형성하고 조정하는 과정으로 이해될 필요가 있다(Gordon & Steele, 2015). 이러한 관점은 경험을 학습의 핵심으로 보는 이론적 논의에 의해 뒷받침된다. Dewey(1938/2019)는 경험이 성찰을 통해 재구성될 때 비로소 학습으로 전환된다고 보았으며, Kolb(1984)는 구체적 경험이 성찰적 관찰, 추상적 개념화, 능동적 실험의 순환 과정을 거칠 때 학습이 일어난다고 설명하였다. 전공 수업 참관은 이러한 경험에 기반한 학습의 한 형태로 볼 수 있으며, 학생이 전공에 대해 갖고 있던 추상적 이미지와 실제 수업 경험 간의 차이를 인식하고 재해석하도록 돕는 계기가 될 수 있다. 다만 Nicolini와 Korica(2024)가 지적하듯, “그곳에 있는 것”(p. 208)만으로는 충분하지 않다. 이들은 새도잉과 관찰 경험이 교육적 의미를 갖기 위해서는 관찰 이전의 목적 인식, 관찰 중 초점화된 주의, 관찰 이후의 성찰과 해석이 구조화되어야 한다고 강조한다. 이는 전공 수업 참관 역시 사전 안내, 관찰 가이드, 사후 성찰 활동을 결합한 교육적 설계를 통해 전공 탐색 경험으로 기능할 수 있음을 보여준다.

이러한 맥락에서 전공 수업 참관은 학생이 전공의 지식 구조와 학문적 특성, 요구 역량, 학습의 난이도 등을 경험적으로 인식하고, 자신의 흥미 및 현재 역량 간의 관계를 성찰하도록 지원하는 교육적 장치가 될 수 있다. 이는 앞서 제시한 전공 탐색 교과목 유형 가운데 특히 현장 관찰 및 새도잉 유형을 대학 교실 맥락으로 이전한 형태로 볼 수 있으며, 전공자율선택제 학생의 전공 탐색 지원 방식의 하나로 고려해볼 수 있다.

III. 연구방법

1. 전공 수업 참관 방식 및 절차

본 연구에서 분석한 전공 수업 참관은 전공자율선택제 1학년 학생들의 전공 탐색을 지원하기 위해 설계된 교과 연계형 활동이다. 학생들의 참여 동기를 높이고 체계적인 관리를 도모하고자, 1학년 전공 필수 과목인 ‘주제탐구세미나’ 수업의 과제로 운영되었다. 참관은 해당 학기(2025학년도 1학기) 중 특정 시기에 집중되지 않고, 학생 개개인이 자신의 일정과 수업 시간을 고려하여 학기 전반에 걸쳐 자유롭게 4회를 참여하도록 하였으며 수업의 과제로 참관보고서를 제출하도록 했다.

학생이 참관할 수 있는 수업은 학과에서 전공자율선택제 학생들이 해당 전공에 대해 이해하고 전공 선택을 결정하는데 도움이 될 것이라 판단하여 참관을 허용한 1~4학년의 전공 과목이었다. 1회 참관 시간은 보통 1시간 15분으로 구성된 한 차시 수업으로 담당 교수가 허용한 일시에 허용한 인원 만큼 참관이 가능했다.

참관 전에 수업 시간을 통해 이 과제를 소개하며, 학생들에게 전공 수업 참관의 의의, 방법, 태도 등을 교육하였다. 특히 다양한 전공 탐색을 위하여 관심 전공에 치중하지 않고 비관심 전공도 고르게 선택하도록 지도하였다. 학생들은 구글 스프레드시트를 활용해 참관이 허용된 총 354개 과목의 학과, 과목명, 담당 교수, 참관 가능 일시, 참관 수용 가능 인원 등을 살펴보고 선착순으로 참관을 신청하였다.

전공 수업 참관의 과정이 체계적으로 이루어지도록 사전에 참관보고서 양식을 제공하였다. 이 양식은 Kolb(1984)의 경험학습 이론에 근거하여 참관의 과정이 구체적 경험, 성찰적 관찰, 추상적 개념화, 능동적 실험의 순환 과정을 거칠 수 있도록 개발하였다. 참관보고서의 구성은 구체적으로 수업의 기본 정보를 적고, 수업 관찰 내용, 전공 선택과의 연계성, 수업 참관 소감 등을 작성하도록 하였으며, 제목 아래 작성 지침을 구체적으로 제시하였다.

먼저 ‘수업의 기본 정보’에는 개설 학과 및 전공, 과목명, 일시와 장소, 교수명과 함께 해당 수업이 관심 전공인지 비관심 전공인지 표시하게 하였다. 다음으로 ‘수업 관찰 내용’에는 해당 수업이 문제를 다루고 탐구하는 방식, 이 전공에 매력, 흥미를 느낀 부분과 어려움을 느낀 부분, 기존에 가지고 있던 전공에 대한 이미지와 참관 후 느낀 실제 모습 등을 기술하도록 하였다. 그 다음으로 ‘전공 선택과의 연계성’에는 해당 전공이 자신의 적성과 흥미에 부합하는지 여부, 자신의 관심 분야와 이 전공 간의 연계 가능성, 이 전공을 더 탐구하거나 관련 수업을 수강하고자 하는 계획 등을 작성하게 하였다. 마지막으로 ‘수업 참관 소감’에는 강의와 전공에 대한 전반적인 느낌, 배운 점과 느낀 점 등을 자유롭게 기술하게 하였다. 특히 전체적으로 기억에 남는 수업 장면, 교수의 발화, 수강생들의 반응 등 구체적인 사례를 포함하여 기술하도록 요구하였다. 이를 통해 Kolb(1984)에서 제시된 바와 같이 참관이라는 구체적 경험을 바탕으로, 수업 장면에 대한 성찰적 관찰을 거쳐, 해당 전공의 학습의 특성과 자신의 적성이나 진로 적합성을 연결하고, 나아가 이후 전공 탐색과 선택 과정에 적용할 수 있도록 유도하였다.

2. 연구 대상

연구 대상은 2025년 신설된 수도권 4년제 대학의 자유전공학부 1학년 128명이다(<표 1> 참고). 이들은 1학년을 마친 후 전공을 결정하고 2학년에 진급하며 그 전공으로 학적이 변경된다.

연구 대상 중 남학생은 80명(62.5%), 여학생은 48명(37.5%)이었다. 총 4회의 참관보고서를 제출한 학생은 107명(83.6%), 3회 제출한 학생은 10명(7.8%), 2회 제출한 학생은 7명(5.5%), 1회 제출한 학생은 4명(3.1%)으로 전체 학생들의 수업 참관 횟수는 476회였다.

〈표 1〉 연구 대상의 특성

전공 수업 참관자		참관보고서 제출자	
남성	80명 (62.5%)	4회	107명 (83.6%)
		3회	10명 (7.8%)
여성	48명 (37.5%)	2회	7명 (5.5%)
		1회	4명 (3.1%)
총계	128명 (100%)	총계	128명 (100%)

3. 연구 절차

연구는 총 네 단계로 진행되었다. 구체적인 연구의 절차는 [그림 1]과 같다.

첫째, 자유전공학부 학생들이 참관 가능한 수업 목록을 작성하였다. 이를 위해 자유전공학부 학생들이 2학년에 선택할 수 있는 학과에 전공 수업 참관의 목적을 알리고 참관 가능한 수업 목록을 요청하였다. 전공 이해도를 높이고 전공 선택에 도움이 될 수 있는 수업을 수강 학년에 무관하게 여러 개 제출해 줄 것을 부탁하였다. 총 354개 과목이 수업 참관을 허락하였다.

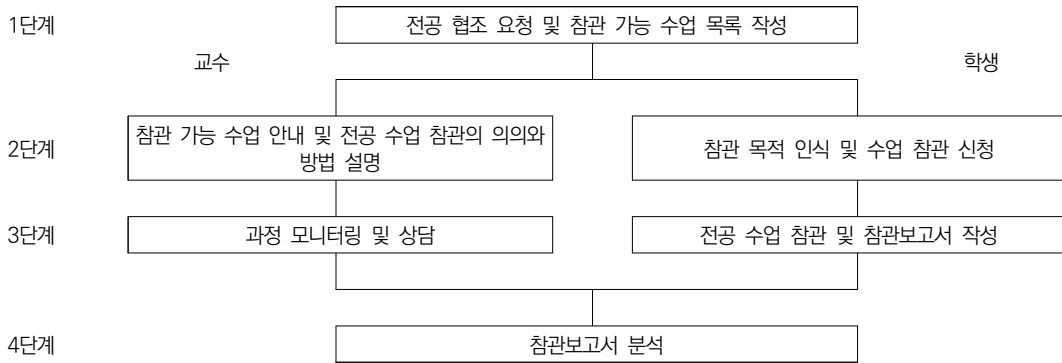
둘째, 자유전공학부 학생들이 공통으로 수강하는 전공필수 과목에서 전공 수업 참관의 의의와 방법에 대해서 설명하고, 총 4회의 수업 참관을 한 후 참관보고서를 제출하도록 과제로 부과하였다. 참관 신청 방법을 안내하는 과정에서, 본 수업에서 생성되는 참관보고서 및 관련 결과물은 자유전공학부 교육과정의 운영 및 개선, 그리고 연구 목적을 위해 활용될 수 있음을 사전에 고지하였다. 이때 연구 자료는 개인을 식별할 수 없는 형태로 분석되며, 연구 활용은 성적 평가와 무관하고 성적 산출이 완료된 이후에 이루어진다는 점을 명확히 안내하였다. 학생들은 구글 스프레드시트에 학과별로 정리된 참관 가능 교과목의 과목명, 일시, 장소 등을 확인하고 해당 과목의 담당교수가 허용한 인원만큼 선착순으로 신청하였다.

셋째, 학생들은 수업 참관 후 참관보고서를 작성하여 제출하였다. 참관보고서 양식을 제공하여 과목에 대한 기본 정보와 수업 관찰 내용, 전공 선택과의 연계성, 수업 참관 소감을 구체적으로 작성하게 하였다. 학생별로 참관 시기가 다른 만큼 참관보고서의 제출 마감은 기말고사 전으로 정하였으나 되도록 참관 직후 제출하도록 독려하였으며, 교수자는 구글 스프레드시트의 참관 신청 현황과 학습관리시스템에 제출된 참관보고서를 수시로 검토하여 서면 및 구두 피드백을 제공하였다.

넷째, 제출된 수업 참관보고서에 대해 질적 내용분석을 수행하였다. 본 연구의 목적이 학생들이 전공 수업 참관에서 마주한 경험의 양상을 파악하는 데 있으므로, 연구자들은 학생들의 서술 속에 나타난 인식의 틀과 반응의 패턴을 도출하는 데 집중하였다.

자료 분석은 다음과 같은 과정을 거쳤다. 먼저, 개인 식별 정보를 제외하고 익명화된 보고서 전체를 수차례 반복 정독하며 텍스트 속에 내재된 의미와 패턴을 도출하였다. 이어 학생들이 수업의 어떤 요소에 주목했는지, 기존에 가졌던 전공 이미지와 실제 사이의 간극을 어떻게 해석하고 있는지 등

학생의 경험을 중심으로 코딩 작업을 진행하였다. 이러한 과정을 통해 추출된 개념들을 유목화하였으며, 이를 통해 전공자율선택제 학생들이 전공 수업이라는 실제 학습 공간 속에서 전공과 자신의 관계를 기능해가는 경험적 탐색의 과정을 파악하고자 하였다. 한편, 모든 연구 자료는 익명화하여 활용하였으며, 자료 분석은 해당 과목의 성적 산출이 완전히 종료된 이후에 실시하여 분석 과정이 학생들의 평가에 어떠한 영향도 미치지 않도록 하였다.



[그림 1] 전공 수업 참관 연구 절차

4. 분석 자료 및 분석 방법

이 연구의 분석 자료는 학생의 전공 수업 참관보고서이다. 128명의 학생이 참관한 수업은 적게는 1회에서 많게는 4회까지 다양했으며, 전체 수업 참관 횟수를 살펴보면 476회였다. 학생이 참관한 수업의 특성을 분석보고서와 강의계획서에 나타난 교과목 특성을 통해 살펴보면 <표 2>과 같다.

이 중 학생이 관심 있는 전공 수업을 참관한 경우는 238개(50%)로, 비관심 전공의 수업을 참관한 227개(47.7%)와 비슷하였다. 이는 학생들이 자신의 수업 시간을 피해 공강 시간에 공개된 수업을 참관해야 했고, 학과마다 수업 참관을 허용한 강좌 수에 차이가 있었으며, 수업마다 참관 가능 인원 수가 정해져 있었기 때문이다. 또한 담당 교수가 비관심 수업에 대한 참관이 갖는 의미를 수시로 안내하기도 하였고, 여러 차례 수업 참관을 해야 했기 때문에 최종 선택을 고려하지 않았던 전공의 수업도 자연스럽게 참관하게 되었다.

〈표 2〉 학생이 참관한 전공 수업의 특성

학생의 관심/비관심		참관 수업 유형		참관 수업의 계열		참관 수업 개설 학년	
관심	238(50.0%)	강의	345(72.5%)	인문계열	21(4.4%)	1학년	118(24.8%)
비관심	227(47.7%)	강의+실습	115(24.2%)	사회계열	190(39.9%)	2학년	113(23.7%)
미표시	11(2.3%)	실험실습	16(3.4%)	자연계열	34(7.1%)	3학년	146(30.7%)
				공학계열	231(48.5%)	4학년	99(20.8%)
총계	476	총계	476	총계	476	총계	476

수업 계획서를 바탕으로 참관 수업의 특징을 살펴보면, 수업 유형은 강의식 수업이 345개(72.5%)로 가장 많았다. 계열별로 공학계열 수업을 가장 많이 참관하였고(231개, 48.5%), 그 다음이 사회계열(190개, 39.9%)이었다. 참관 수업은 학년별로 고르게 분포되었으며, 3학년 수업이 146개(30.7%)로 가장 많았다.

학생들이 제출한 수업 참관보고서에 대해 질적 내용분석(qualitative content analysis)을 실시하였다. 질적 내용분석은 주어진 자료에 대한 총체적인 이해를 바탕으로 체계적인 분류 방법인 코딩 과정을 통해 내용의 패턴과 주제를 밝히는 연구방법으로, 연구 참여자의 경험과 현상에 대한 이해를 제공하는 것을 목적으로 한다(정희자, 박은영, 2018). 본 연구는 다수의 텍스트 자료에 반복적으로 드러나는 의미와 패턴을 도출함으로써 학생들의 전공 수업 참관 경험의 의미를 밝히는 데 목적이 있다. 이러한 연구 목적에 비추어 볼 때, 단계적인 연구를 통해 이론을 생성하는 근거이론(Cho & Lee, 2014)이나 현상의 본질을 직관하는 현상학적 접근(유혜령, 2009)보다는, 자료에 내재된 의미를 체계적인 절차를 통해 비교적 명시적으로 도출할 수 있는 질적 내용분석이 본 연구의 목적에 부합하는 방법론으로 판단하였다. 또한 본 연구는 현상의 빈도나 분포를 산출하는 것을 목적으로 하지 않고, 참여자 경험의 의미를 이해하는 데 목적이 있었기 때문에 정량화 절차를 포함하지 않았다. 이는 질적 내용분석이 “현상을 정량화하는 것보다 자료의 의미, 의도, 결과, 그리고 맥락을 해석하기 위한 방법”(Cavanagh, 1997, p. 5)이라는 입장에 근거한다.

자료 분석은 교육학 박사 학위를 소지하고 질적 연구 수행 경험을 갖춘 연구자들에 의해 이루어졌다. 연구자들은 질적 자료 분석에 대한 이론적 이해와 실제 연구 경험을 바탕으로 분석 전반을 수행하였으며, 특히 자유전공학부의 운영 목적과 교육적 방향에 대해 충분한 사전 논의와 공통된 인식을 공유하고 있었다. 이러한 배경은 자료 해석 과정에서 전공 탐색이라는 교육과정적 특성과 제도적 맥락을 고려한 분석을 가능하게 하였다.

본 연구의 질적 내용분석은 Elo & Kyngäs(2008) 및 Elo et al. (2014)이 제시한 준비 단계, 조직 단계, 보고 단계의 절차에 따라 수행되었다. 준비 단계에서는 학생들이 제출한 476건의 전공 참관보고서를 반복적으로 읽으며 자료의 전체적인 맥락과 의미 구조를 파악하였다. 이 단계에서 의미 단위는 개별 문장보다는 문단 단위로 설정하여 학생들의 경험 맥락과 서술의 흐름을 반영하고자 하였다.

조직 단계에서는 의미 단위를 기반으로 의미를 반영하는 코드를 부여하고 명명하였으며, 이를 토대

로 범주화와 주제 도출을 포함한 분석 전 과정을 한 명의 연구자가 수행하였다. 이후 Elo et al.(2014)에서 신뢰성 검증을 위해 제안한 절차에 따라, 다른 연구자가 전체 분석 결과를 면밀히 검토하였다. 이 과정에서 코드의 의미와 명명, 범주의 구성, 주제 도출의 적절성에 대한 다수의 의견 차이가 확인되었으며, 연구자 간 논의를 거쳐 분석 결과를 수정하였다. 이러한 검토 과정에서는 의미상 유사하거나 중복되는 코드의 통합, 범주의 재구성 및 재명명 등이 이루어졌으며, 범주 간 관계를 재검토하여 최종 주제를 확정하였다.

보고 단계에서는 도출된 주제와 범주가 원자료의 맥락을 충실히 반영하는지를 재검토하였다. 이를 위해 분석 결과를 원자료와 반복적으로 대조하며 해석의 일관성과 타당성을 점검하였고, 각 주제를 대표하는 자료의 인용문을 선별하여 제시하였다. 이 과정에서 연구자들은 특정 사례에 국한된 해석이 아닌, 전체 자료에서 반복적으로 나타난 의미를 반영하고 있는지 지속적으로 확인하였다(Elo et al., 2014).

IV. 연구결과

전공 수업 참관보고서에 대한 질적 내용분석 결과, 학생들의 경험은 총 4개의 주제(A-D)와 10개의 범주, 20개의 코드로 구조화되었다. 본 연구에서 도출된 주제들은 전공 수업 참관이 학생들의 전공 인식과 판단, 선택에 어떠한 방식으로 작용했는지를 보여주는 경험의 양상으로 이해할 수 있다. 학생들은 수업 참관의 구체적 경험을 통해 해당 전공의 교수·학습 과정을 반성적으로 관찰하고 이에 대한 기존에 가졌던 인식을 재개념화함으로써 능동적으로 진로 목표와 학업의 경로를 조정하였다. 구체적으로 주제 A는 참관이 불러일으킨 집중과 학습 동기, 주제 B는 전공 이해 확장에 따른 인식 변화, 주제 C는 진로 및 학업 방향의 형성, 주제 D는 전공 탐색 과정에서 경험한 장벽과 거리감을 나타낸다. 이는 전공 선택이 일회적 결정이 아니라, 실제 경험을 통해 전공에 대한 확신을 강화하거나 수정해 가는 연속적 과정이라는 관점과도 연결된다. 자료 분석의 예시는 <표 3>와 같으며, 전체적인 분석 구조와 주제 관계는 <표 4>과 같다.

〈표 3〉 학습 몰입을 촉진하는 수업 경험(A) 분석 예시

주제	범주	코드	의미단위
A. 참관 수업이 촉발한 집중과 학습 의지	A1 : 수업 장면이 유발한 주의 집중	1. 감각적 주의 환기	분필로 칠판에 글씨를 적을 때, 또각또각하는 소리가 인상적이어서 수업에 더욱 집중할 수 있었다...(중략)...수업시간 대부분을 증명에 할애하였고, 그것에 대한 보조적 역할로서만 공식과 예제를 이용하시는 부분이 인상 깊었다.
		2. 현장 중심 수업 경험	반도체 공정에 이전부터 관심을 가지고 있던 했지만 대부분 문헌이나 사진 자료를 통해 간접적으로만 접할 수 있었다. 그런데 학교 내에서 공정 장비를 이용한 실습이 이루어지는 것을 보고 매우 놀랐고 실제로 보니 굉장히 신기했다.
	A2 : 참여를 유도한 교수·학습 환경	1. 교수의 열정과 교수법	수업을 마무리하면서 Kahoot 사이트를 이용해 강의실 내의 모든 학생이 실시간 퀴즈에 참여하는 수업 방식을 채택해서 구성원 모두의 참여를 이끌어냈다. 얼핏 봤을 때 젊은 교수님인 것 같았고, 이 강의로 처음 봐었는데도 강의를 향한 뜨거운 열정이 고스란히 느껴지는 분이였다...(중략)...교수님의 강의를 계기로 기계공학이 역학에만 국한되지 않고, 다양한 첨단 분야와 융합될 수 있다는 점에서 큰 흥미를 갖게 되었고, 나의 고정관념을 바꾸는 기회가 되었다.
		2. 긍정적 학습환경 형성	여전히 배경지식의 부족 등의 이유로 수업을 이해하기는 어려웠다. 하지만, 여전히 수학의 언어로 교수님과 학생들이 대화하는 현상은 매우 흥미롭게 느껴졌고, 나도 그 대화에 끼고 싶었다. 본 수업은 단순히 답만을 내기 위한 도구로서의 수학을 다루기보단 수학 그 자체에 집중하는 수업이었다. 그 장면에 참여하다 보니, 내가 그동안 내가 수학에 대한 존중이 부족한 것은 아니었는지 반성했다.
	A3 : 향후 학습 의지의 형성	1. 학문적 탐구 자극	기존에는 기계공학이 역학, 즉 물리학적 계산과 힘의 분석이 중심인 학문이라 생각해 다소 거리감을 느꼈었다. 하지만 이번 강의를 통해...(중략)...논문에서 보던 첨단 기술들이 실제로 어떻게 구현되는지 알게 되어 큰 흥미를 느낄 수 있는 계기가 되었다.
		2. 지속적 학습 의지 형성	물리에 흥미를 느끼는 저로서는 유체역학을 매우 흥미롭게 느꼈습니다. 비록 유체역학이 많이 어렵더라도 학부 수준에서는 자신이 충분히 노력하면, 적성을 뛰어넘는 성취를 이룰 수 있다고 생각합니다. 그런 의미에서 저의 미래의 성취에 유체역학이 꼭 필요하므로, 열심히 수학해서 유체역학에 능숙해지도록 하겠습니다.

〈표 4〉 전공수업 참관보고서 내용분석 구조

주제	범주	코드
A: 참관 수업이 촉발한 집중과 학습 의지	A1: 수업 장면이 유발한 주의 집중	1. 감각적 주의 환기 2. 현장 중심 수업 경험
	A2: 참여를 유도한 교수·학습 환경	1. 교수의 열정과 교수법 2. 긍정적 학습 환경 형성
	A3: 향후 학습 의지의 형성	1. 학문적 탐구 자극 2. 지속적 학습 의지 형성
B: 전공 이해 확장에 따른 인식 변화	B1: 비관심 전공에 대한 관심 전환	1. 비관심 전공에 대한 관심 전환 2. 비관심 전공 인식 변화
	B2: 관심 전공의 재발견	1. 관심 전공의 기대와 현실의 차이 2. 관심 전공에 대한 인지적 재구성
	B3: 전공에 대한 이해 심화	1. 전공의 정체성 인식 2. 전공 간 차이 인식
C: 진로 설계 및 학업 경로 설정	C1: 진로 목표 구체화	1. 진로 동기 형성 2. 진로 목표 실천 계획
	C2: 학업 경로 재구성	1. 전공 적합성 평가 2. 전공 이수 계획 수립
D: 전공 탐색 과정에서 경험한 장벽과 거리감	D1: 전공 학습 장벽 인식	1. 난이도 장벽 2. 언어·용어 장벽
	D2: 참관 과목 정보 부족	1. 사전 정보 부족 2. 시간 및 빈도 제약

다음에서 각각의 전공 참관보고서에 대한 질적 내용분석 결과를 주제와 범주별로 제시하여 학생들의 서술 속에 드러난 경험의 맥락과 의미를 구체적으로 살펴보고자 한다.

1. 참관 수업이 촉발한 집중과 학습 의지

전공 수업을 참관한 학생들은 수업 내용을 충분히 이해하지 못한 경우에도 수업의 분위기, 현장성, 교수자의 설명 방식, 수강생의 참여 태도 등에 반응하며 집중하는 모습을 보였다. 참관 수업은 학습자의 호기심과 관심을 촉발하고 유지함으로써 학생들로 하여금 수업의 구성원으로 참여하고 싶은 마음으로 확장되었다. 이러한 결과는 전공 수업 참관이 학생의 관심과 학습 의지를 유발하는 경험이 될 수 있음을 보여준다. Dewey(1938/2019)는 생산적인 경험이 이후의 경험을 여는 과정이라고 보았으며, Kolb(1984) 역시 구체적 경험을 학습 순환의 출발점으로 설명하였다. 이러한 점에서 A 주제는 전공 수업 참관이 전공 탐색의 의미 있는 초기 경험이 될 수 있음을 보여준다.

1) 수업 장면이 유발한 주의 집중

학생들은 분필 소리, 실험 장비, 실습 환경, 교수자의 설명 방식 등 수업을 구성하는 다양한 감각적 요소를 통해 전공 수업을 하나의 구체적 경험으로 인식하였다. 이는 전공에 대한 추상적 이미지가 실제 학습 장면과 만나면서 학생이 전공에 대한 이해를 형성하기 이전 단계에서 관심과 주의를 환기시키는 역할을 한다.

전반적으로 차분하시고 부드러운 목소리를 가진 교수님이 칠판에 분필을 이용한 판서로 수업을 진행하시니, 분필 소리가 매우 돋보이고, 수업의 포인트가 되어서 수업 내내 지루해하지 않고 집중할 수 있었다...(중략)...비록 지금은 아직 배운 것이 부족해 수업을 이해하지 못하지만, 수업에 집중하는 분위기는 매우 흥미롭게 느껴졌다. (A1-1)

이번 실습 수업 참관은 강의형 수업 참관과는 전혀 다른 현장 중심의 학습 경험을 할 수 있는 시간이었다. 이 수업에 참관하면서 처음으로 클린룸이라는 공간에 들어가 보았다. 참관 전까지 우리 학교에 이렇게 전문적인 실습 환경이 있는 줄도 몰랐는데, 실제 반도체 공정을 학생들이 직접 체험해볼 수 있도록 다양한 장비와 시설이 갖추어져 있다는 것이 매우 인상 깊었다...(중략)...비록 공정 과정과 장비에 대해 모두 이해하지는 못했지만, 학생 신분으로 이 정도 수준의 실습 경험을 쌓을 수 있는 좋은 기회가 있다는 것을 알 수 있었다. (A1-2)

2) 참여를 유도한 교수·학습 환경

학생들은 수업의 구조와 분위기, 교수자의 설명 방식, 또래 학생들의 참여 태도 등을 통해 전공 수업의 학습 환경을 경험하였다. 특히 교수자의 열정적인 설명, 학생 간 활발한 상호작용, 실습 중심 수업 방식 등은 참관 학생에게 해당 전공의 학습 문화에 끌어들이는 요소로 작용하였다.

특히나 교수님께서 여러 실험을 직접 보여주신 것이 인상적이었다. 활동으로 수업에 더 몰입할 수 있었다. 또한 교수님께서 계속해서 ppt에 수업 내용 관련하여 질문이 있는지 확인하는 슬라이드를 넣으셔서 부담 없이 질문을 할 수 있는 분위기가 만들어진 것이 기억에 남았다. 이후 조별로 모여 실험 방법론에 관하여 토론하고 실험 설계 등을 짧은 시간 진행하였다. (A2-1)

학생한테 질문하고 답변을 기다리는 등 학생이 구경꾼이 되지 않도록 잘 가르쳐주시는 부분이 인상 깊었습니다. 수업의 분위기가 굉장히 활기차고 선배님들도 학습에 열의가 있는 부분이 인상 깊었습니다. (A2-2)

3) 향후 학습 의지의 형성

전공 수업 참관은 학생들이 앞으로 전공을 통해 어떠한 내용을 어느 수준에서 학습하게 될지 가늠해 보는 계기가 되었으며, 이를 통해 자신의 현재 학습 상태를 성찰하고 학습 동기를 환기하는 경험으로 작용하였다. 또한 수업 장면에서 경험한 흥미와 지적 자극은 해당 전공에 대한 관심과 지속적인 학습 의지로 이어지기도 하였다. 전공 탐색의 맥락에서 이러한 경험은 학생이 해당 전공을 앞으로 더 탐색해 보고자 하는 의지를 형성하는 과정으로 이해할 수 있다.

1학년 기초 과목같은 경우엔 대학을 입학하기 전에 가졌던 '배우고 싶은 내용'이라는 환상과 달리 고등학생 공부의 연장선같은 느낌이라 회의감이 든 적도 있는데, 2-4학년 전공 수업을 참관하니 여러모로 나에게 전환점이 된 것 같다. 처음엔 아무래도 한 학기의 수업 중 한 번의 수업을 듣는 것이다 보니 낯설고, 어려움이 컸는데 돌아보니 대학을 와서 듣고 싶었던 내용, 대학에서만 배울 수 있는 내용이라는 생각이 들어서 흥미로웠다. 지금 배우고 있는 기초과목에 회의감만 느끼기보다는, 전공 수업을 이해하기 위해 탄탄히 자리 잡는 과정이라는 것을 명심하여서 열심히 공부하여 심화된 전공 수업을 열른 듣고 싶다. (A3-1)

수학을 열심히 공부해야겠다는 것을 강하게 느꼈다. 이과, 특히 공학에서 수학은 뗄 수 없는 필수불가결적인 요소라는 것은 원래 알고 있었지만, 수업을 참관하고 나니 '모르면 차차 배워가면 되겠다'가 아닌, '모르면 못하겠다'라는 생각이 들었다. 좀 더 수학 공부에 집중해야 원하는 분야로 안정적으로 나아갈 수 있겠다는 것을 깨달았다. (A3-2)

2. 전공 이해 확장에 따른 인식 변화

학생들은 비관심 전공을 새롭게 발견하거나, 관심 전공에 대해 가지고 있던 기대와 실제 수업 경험 사이의 차이를 확인하고, 나아가 전공의 특성과 전공 간 차이를 보다 분명하게 인식하였다. 이는 전공 수업 참관이 기존의 전공 이미지와 실제 경험을 비교하고 조정하는 성찰적 관찰의 과정으로 기능했음을 의미한다. 특히 관심 전공의 기대와 실제 관찰한 전공의 현실이 어느 정도 일치하는지 되짚어보는 과정에서 추상적이고 막연했던 전공의 이미지가 현실적이고 구체적인 관찰과 경험에 기반하여 재구성됨을 보여준다.

1) 비관심 전공의 재발견

학생들은 시간, 거리, 인원 등 수업 참관의 용이성으로 인해 비관심 전공을 참관한 경우도 많았다. 그러나 비관심 전공도 생활과 사회 문제와 맞닿아 있음을 알게 되면 전공에 대한 태도가 달라졌다. 경제학은 “일상생활과도 밀접하게 연결”된다는 이유로 “한 번쯤은 들어보는 것이 좋을” 만큼 필요하다고 여겨졌고, 심리학은 공학 진로에도 “사용자 중심의 기술 설계”나 사람을 이해하는데 도움이 된다고 받아들여졌다. Kolb(1984)의 경험학습 모형에 따르면, 학습자는 구체적 경험 이후 성찰적 관찰을 통해 기존 인식을 재구성하게 된다. 전공 수업 참관 역시 이러한 과정 속에서 학생이 기존의 전공 이미지를 재검토하게 만드는 계기로 작용하였다.

고등학생 때부터 화학에 관심이 있어서 화학공학과에 진학을 희망했었다. 그러나 산업공학과 수업에서도 화학과 관련된 제조 공학 수업을 들을 수 있어 내 흥미에 부합하는 전공이 될 수 있을 것 같다. 또한 산업에 대한 전반적인 내용을 배울 수 있는 기회를 주는 산업공학과를 선택해도 좋다는 생각이 들었다. (B1-1)

「영어학개론」 수업을 참관하면서 영어를 단순히 말하고 쓰는 언어가 아니라, 소리와 문장 구조, 의미까지 분석의 대상으로 삼는 학문이라는 점이 새롭게 다가왔습니다...(중략)...처음에는 영어영문학과의 문학 중심일 거라고 막연히 생각했지만, 언어학적 접근을 통해 언어를 체계적으로 분석한다는 점에서 전공에 대한 인식이 조금 달라졌습니다. (B1-2)

2) 관심 전공의 재발견

일부 학생들은 자신이 관심을 가지고 있던 전공을 참관하면서 기대와 실제 사이의 차이를 확인하기도 하였다. 예를 들어 기계·전자 분야는 이론 위주일 것이라는 고정관념이 팀 프로젝트, 실험, 문제 해결 중심의 수업 경험을 통해 조정되었다. 또한 의생명 관련 강의에서는 특정 현상이 생물학적 요인만으로 설명되지 않는 심리, 사회, 경제 요인과 함께 다뤄진다는 점을 확인하면서, 질병을 이해하는 관점 자체가 다층적임을 인식하게 되었다. 이러한 경험은 전공에 대한 막연한 기대를 현실적인 이해로 전환하도록 도움으로써 보다 현실적인 판단을 하도록 유도하였다.

내가 예상했던 것보다 기계공학이 어려워서 진학에 다시 고민을 해봐야겠다 싶으면서도 아직 배우지 않아서 그랬었던 것이 아닐까하는 의구심이 동시에 들었다. (B2-1)

평소 전자공학과의 이미지는 이론적인 학습 비중이 높다고 생각했으나, 참관 후에는 실제 문제 해결과 팀워크의 중요성을 크게 느낄 수 있었다. (B2-2)

3) 전공에 대한 이해 심화

참관 경험은 서로 유사해 보이던 전공들이 실제로는 다르게 구성되어 있음을 직접 확인하게 함으로

써, 전공 간 경계와 각 전공의 학문적 성격에 대한 인식을 보다 분명하게 만들었다. 겉으로 비슷해 보이는 전공이나 과목이라 하더라도, 실제 수업에서는 문제를 제기하는 방식, 증거를 활용하는 방식, 논의를 전개하는 방식, 그리고 요구되는 산출물의 형태가 서로 다르게 나타났다. 예를 들어 화학 관련 수업이 항상 실험 중심으로 운영되는 것은 아니며, 수학 수업 역시 단순한 풀이보다 정의, 구조, 증명에 더 큰 비중을 둔다는 점을 관찰하였다. 이러한 경험은 학생이 전공에 대한 표면적 이미지에만 의존하지 않고 각 전공의 실제 학문적 특성을 보다 구체적으로 이해하도록 돕는다. 이는 구체적 경험과 성찰적 관찰을 통해 학습자가 새로운 개념적 이해를 형성한다고 설명하는 경험학습 이론과도 맞닿아 있다.

중고등학생 시기 배웠던 수학이라는 과목에서 심화된 내용을 배우는 학과라고 생각했는데 전혀 다른 부분을 배우는 것 같았다. (B3-1)

산업공학과가 기계나 설비를 다양하게 다루는 전공이라고만 생각했는데, 이 수업을 통해 경제 분야까지 고려하여 산업 전반을 분석하고 개선하는 전공임을 알게 되었다...(중략)... 이렇게 폭넓은 분야에 대해 다루는 만큼 졸업 후 진로가 내가 생각했던 것보다 다양하다는 점도 인상적이었다. 산업공학과에서 학습하는 많은 학문을 어떻게 내 것으로 만들고 진로를 정해나가는지 고민이 될 것 같다는 생각이 들었다. (B3-2)

3. 진로 설계 및 학업 경로 설정

‘진로 설계 및 학업 경로 설정’ 주제는 참관 경험이 학생들의 진로 및 학업 판단에 실질적으로 개입하는 양상을 보여준다. 학생들은 참관을 통해 특정 전공이 자신의 흥미와 적성, 진로 방향에 얼마나 부합하는지를 재평가하였고, 이를 바탕으로 진로 목표를 구체화하거나 복수전공, 부전공, 마이크로전공을 조합하는 등 향후 학습 계획을 다시 구성하였다. 이는 새롭게 형성된 개념과 지식을 실제 상황에 적극적으로 적용해보고 검증하는 과정으로 Kolb(1984)가 말한 경험학습의 마지막 단계인 능동적 실험과 연결될 수 있다. 학생들은 참관을 통해 형성된 인식을 미래의 전공 선택, 복수전공, 이수 계획 등을 판단하고 설계하는데 적용하고 있기 때문이다. 동시에 이러한 양상은 전공 확신이 한 번에 결정되는 것이 아니라, 경험을 매개로 점진적으로 구체화된다는 관점을 뒷받침한다.

1) 진로 목표 구체화

참관 경험은 학생들이 자신의 진로 방향을 보다 구체적으로 생각하게 만드는 계기로 작용하였다. 일부 학생들은 수업 내용을 통해 해당 전공이 자신의 관심 분야와 어떻게 연결될 수 있는지 탐색하였으며, 이를 통해 향후 진로 방향을 보다 명확하게 설정하기도 하였다. 예를 들어 산업공학에서 안전, 생산 개선과 AI의 결합을 보며 전공의 역할과 자신의 비전을 연결했고, 반도체 공정의 실습은 전공에 대한 확신과 진로 선택을 한 단계 더 앞당겼다. 참관 수업의 구체적인 경험이 판단의 근거가 되어 관심의 수준에서 어떤 분야를 어떤 순서로 준비할지 수준으로 계획이 구체화되었다.

이날의 강의에선 구체적으로 화학공학이라는 분야에서 무엇을 배우는지 수업에서 엿볼 수 있어 매우 좋았다. 기존에 갖고 있던 배터리 관련 분야로 진출할 수 있는 전공이라는 이미지에도 부합한다는 확신을 얻게 되어 좋았다. (C1-1)

평소에 개인적으로 에너지 절약이나 친환경 시스템 설계에도 관심이 있었는데, 이러한 열역학 지식이 지속가능한 기술 구현에도 필수적이라는 점에서 이 전공이 나의 진로 방향과 잘 맞을 수도 있을 것이라고 생각되었다. (C1-2)

2) 학업 경로 재구성

일부 학생들은 참관 경험을 바탕으로 전공 선택뿐 아니라 복수전공, 부전공, 학습 계획 등을 구체화하거나 재구성하기도 하였다. 이는 전공 수업 참관의 경험이 단순히 특정 전공을 선택할 것인가를 판단하는데 도움을 주는 것을 넘어서, 자기 이해를 바탕으로 전공의 학습의 과정을 성찰하고 더 나아가 해당 전공을 이수하는 자신의 모습을 상상해 봄으로써 자신의 학업 경로 전체를 다시 설계하는 계기가 되었음을 알 수 있다.

금융 분야에 대한 막연한 관심은 있었지만, 수업 참관을 통해 예상보다 수학적 접근이 강력하다는 점에서 내 적성과 잘 맞을지에 대해서 좀 더 고민할 필요가 있다는 생각이 들었다. 또한 내 주 관심 전공은 소프트웨어인데, 금융공학 역시 데이터 처리와 분석에 있어 소프트웨어 기술과 밀접하게 연계될 수 있다는 점에서 두 분야 간의 접점과 융합 가능성도 충분히 탐색해 볼 가치가 있다고 느꼈다. (C2-1)

개인적으로 고등학교 때 엄밀한 수학에 대한 열의가 있었으나, 그 당시에는 수능 준비에 바빠 미처 신경 쓰지 못했습니다. 하지만 이번 수업을 통해 잊고 있던 열의가 되살아나 저의 주전공으로 전자공학과를 택함과 동시에 수학적 사고력을 기르기 위해 복수전공으로 수학을 하고 싶습니다. (C2-2)

4. 전공 탐색 과정에서 경험한 장벽과 거리감

전공 수업 참관이 항상 전공에 대해 긍정적으로 영향을 미친 것은 아니다. 전공 수업의 난이도, 수학이나 영어와 같은 기초 지식의 장벽, 전공 용어나 언어의 문제, 참관 수업에 대한 정보 부족 등이 장벽이 되어 오히려 해당 전공에 대한 흥미 감소로 이어지기도 하였다. ‘전공 탐색 과정에서 경험한 장벽과 거리감’ 주제는 전공 선택의 연속성이 강화만이 아니라 약화, 유보, 재검토의 방향으로도 전개될 수 있음을 보여준다.

1) 전공 학습 장벽 인식

일부 학생들은 수업의 난이도, 전문 용어, 학습 요구 수준 등을 경험하면서 해당 전공과의 거리감을 느끼기도 하였다. 전공 수업 참관을 통해 현재 학생의 준비도와 전공 수업에서 요구되는 수준의 차이를

분명하게 인식할 수 있었고, 전공에 대한 배경 지식이 부족한 경우 오히려 학습 흥미가 떨어지기도 하였다.

솔직히 참관 수업이라는 활동이 취지는 좋지만 기존 학년과 완전히 동등한 수업을 듣는 것은 무리다...(중략)...
그냥 참관은 수업이 너무 어려워서 시간만 버리는 것 같다. (D1-1)

전부 다 영어로 진행되는 전공 참관은 처음이었기 때문에 처음에 당황했었고 수업 중간부터 들으려고 하니 따라
가기 쉽지 않았다...(중략)... 영어 때문에 경영학과가 어렵게 느껴질지는 몰랐다. (D1-2)

2) 참관 과목 정보 부족

현실적으로 참관 수업의 허용 인원, 시간표 등의 제약과 인기있는 전공 과목의 선택 경쟁 등으로
관심 있는 전공 수업을 참관하지 못하는 경우도 자주 발생하였다. 원하는 전공을 선택하지 못했을
경우, 학생들의 참관 태도나 동기가 저하되었고, 이로 인해 실제 참관 경험의 질도 떨어졌다. 또한
과목에 대한 정보의 부족도 학습 경험의 질과 만족도를 낮추었다. 이러한 사례는 전공 수업 참관이
학생에게 유의미한 경험이 되기 위해서는 수업 정보 제공, 사전 안내, 탐색 지원 체계 등이 함께 마련될
필요가 있음을 시사한다.

이 수업을 초반에 듣지 않고 중반부에 들은 것이 후회된다. 이미 여러 번 진행된 수업이다 보니 초반부 내용을
모른 채로 듣기엔 이해하기 어려운 주제들이었고, 그러다 보니 수업 집중력이 흐려졌다. 유익한 시간을 보내지 못
한 것 같아서 아쉽다. (D2-1)

특별히 참관 학생들을 위해 준비된 수업이 아니기에 수업내용을 이해하는 것이 아니라 수업 분위기를 파악하러
는 의도로 구상한거 같은데...(중략)... 그리고 인기학과는 자리가 없거나 안 되는 시간만 남기에 결국 갈 생각이 전
혀 없는 수업만 신청하게 되고...(후략) (D2-2)

V. 논의 및 결론

본 연구는 전공자율선택제 학생의 전공 탐색을 위해 실시된 전공 수업 참관 경험의 양상을 학생들이
제출한 보고서를 통해 질적으로 분석하였다. 연구 결과, 전공 수업 참관은 학생들이 실제 수업 맥락에서
전공의 학문적 특성과 학습 문화를 경험하도록 하였으며, 이러한 경험은 전공에 대한 관심과 이해를
구체화하고, 진로 및 학업 경로에 대한 판단을 조정하는 계기로 작용하였다. 이러한 점은 구체적 경험이
이후의 인식 변화와 판단으로 이어진다는 경험학습 관점(Kolb, 1984)과도 맞닿아 있다. 특히 전공
수업 참관은 학생들에게 전공 수업 장면에 대한 집중과 흥미를 유발하고, 기존의 전공 이미지를 실제

경험을 통해 조정하게 하였으며, 경우에 따라서는 진로 목표와 학업 경로를 구체화하거나, 반대로 전공에 대한 거리감을 확인하게 하였다. 이러한 결과는 전공 선택이 일회적 결정이 아니라, 다양한 경험을 통해 인식이 조정되고 확신이 강화되거나 수정되는 연속적 과정이라는 관점과 연결된다 (Gordon & Steele, 2015).

이러한 결과를 통해 전공 수업 참관은 대학에서 전공 탐색을 지원하는 하나의 방법으로 활용될 수 있음을 확인할 수 있었다. 특히 복수전공, 부전공, 마이크로전공 등 다전공 선택이 보편화되고 있는 현재의 고등교육 환경에서 전공 수업 참관은 전공자율선택제 학생뿐 아니라, 일반 학생들에게도 유의미한 방법이 될 수 있다. 단일 전공 선택을 넘어 학습 경로를 설계하고 재구성해야 하는 학생들에게 전공 수업 참관은 전공 간 차이를 실제 수업 맥락에서 비교할 수 있는 탐색 도구가 될 수 있다.

그러나 전공 수업 참관의 한계 또한 명확히 드러났다. 전공 내용의 난이도, 전문 용어와 영어 강의로 인한 부담, 사전 정보 부족, 시간과 인원 제약 등으로 인해 일부 학생은 참관 경험을 단편적이거나 피상적인 것으로 인식하였으며, 경우에 따라 전공에 대한 부정적 인식으로 이어지기도 하였다. 따라서 수업 참관이 교육적 의미를 갖기 위해서 적절한 참관이 가능하도록 환경을 조성하는 것이 중요하다. 참관 수업은 해당 전공의 특성을 보여줄 수 있는 대표 과목이거나, 학생이 일부라도 이해 가능한 2~3학년 과목으로 구성하고, 다양한 시간과 충분한 인원을 확보하여 선택의 기회를 확대할 필요가 있다. 선행연구에서 지적했듯이 수업 참관이 교육적 경험으로 이어지도록 사전 안내, 관찰의 초점화, 사후 성찰이 구조화되어 설계될 필요도 있다(Nicolini & Korica, 2024). 전공 수업 참관이 학생의 자율적 경험에 맡겨질 경우 학습 효과의 편차가 커질 수 있기에, 체계적인 교육적 설계가 병행되어야 한다.

전공 수업 참관이 확대되기 위해서는 수업 개방에 대한 대학의 문화 역시 중요하다. 수업 개방을 학과로 요청하였을 때 이에 관대한 학과와 그렇지 않은 학과가 있었다. 교수의 수업 개방에 대한 허용적 분위기가 형성되었을 때, 보다 자유로운 수업 참관이 이루어질 수 있다. 더불어, 기존 수강 학생들의 학습권 확보를 위한 참관 학생들의 태도와 자세, 교수자의 수업 운영 전략도 중요하다. 행정적으로도 사전에 담당 교수가 학생들의 수업 참관을 인지함으로써 이를 고려하여 수업 운영에 반영할 수 있도록 할 필요도 있다.

본 연구는 전공자율선택제 학생을 대상으로 전공 수업 참관 경험이 어떠한 방식으로 인식되고 해석되는지를 분석함으로써, 전공 탐색과 선택을 점진적인 형성의 과정이자 경험 학습의 관점에서 조명하였다는 의의를 지닌다. 그러나 다음과 같은 한계점을 지니며, 한계를 바탕으로 현장 적용을 위한 제언을 제시하고자 한다.

첫째, 본 연구는 특정 대학의 전공자율선택제 학생을 연구 대상으로 하였다는 점에서 일반화하는 데에는 제한이 있다. 전공자율선택제의 운영 방식, 전공 구조, 수업 문화는 대학별로 상이할 수 있으므로 적용에 주의가 필요하다.

둘째, 본 연구는 전공 수업 참관 경험을 중심으로 학생들의 인식과 경험을 분석하였으나, 참관 이후의 실제 전공 선택이나 학업 경로 변화까지 추적하지는 못하였다. 따라서 후속 연구에서는 전공 수업

참관 경험이 이후의 전공 선택, 복수전공 이수, 전공 변경 등과 어떻게 연결되는지를 살펴보는 연구가 요구된다.

셋째, 본 연구는 전공 수업 참관을 하나의 경험적 장치로 분석하였으나, 참관 수업의 유형, 학년 수준, 수업 규모, 전공 관심 여부 등에 따른 경험의 차이를 세밀하게 구분하여 분석하지는 못하였다. 향후 연구에서는 참관 수업의 특성과 조건에 따른 경험 양상의 차이를 보다 정교하게 분석함으로써, 전공 수업 참관의 교육적 설계에 대한 구체적인 모델을 제안할 수 있을 것이다.

다전공 선택이 확대되는 고등교육 환경에서 전공 수업 참관은 전공자율선택제 학생뿐 아니라 일반 학생들에게도 경험에 기반한 전공 탐색을 지원하는 제도로서 가능성을 지닌다. 전공 수업 참관은 기존의 전공 탐색 교과목을 대체하기보다는, 현장 관찰 및 새도잉 유형의 전공 탐색을 대학 교실 맥락으로 확장한 모델로 이해할 수 있으며, 사전 정보 제공과 관찰 가이드, 사후 성찰 활동을 포함한 구조화된 설계를 통해 교육적 효과를 보다 충실히 구현할 필요가 있다. 아울러 제도 운영 차원에서는 참관 가능 과목의 다양성 확보, 특정 전공에 대한 접근성 조정, 학생의 학년과 이해 수준을 고려한 참관 시기 및 과목 구성에 대한 검토가 함께 이루어져야 한다. 이러한 조건이 갖추어질 때, 전공 수업 참관은 학생들이 전공을 탐색하고 비교하여 이후의 학습 경로를 설계할 수 있도록 하는 경험적 기반으로 기능하며, 고등교육의 전공 탐색 맥락 안에서 의미 있는 역할을 수행할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 교육부 (2024a). 『2024년 대학혁신지원사업 및 국립대학육성사업 기본계획 발표』. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=020402&opType=N&boardSeq=97846> (검색일 : 2026. 2. 2)
- 교육부 (2024b). 『전공자율선택제를 통해 학생의 전공선택권을 확대해요!』. <https://www.korea.kr/news/policyNewsView.do?newsId=148926695> (검색일 : 2026. 3. 25)
- 교육부 (2024c). 『전공자율선택제, 어떻게 운영되나요?』. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=340&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=020201&opType=N&boardSeq=99198> (검색일 : 2026. 3. 25)
- 곽미선 · 강석남 · 김영아 (2025). 전공자율선택제 신입생의 전공 탐색, 어떻게 도울 것인가?: H대학의 ‘창의융합전공탐색’ 교과목 사례를 중심으로. **교양학 연구**, 33, 53-93.
- 김주현 · 김희복 (2016). 초등학교 수업 문화에 대한 질적 연구 -선택초등학교 수업 문화를 중심으로-. **인문학논총**, 42(6), 131-154.
- 서울대학교 교육연구소 (1995). 『교육학용어사전』. 하우동설.
- 서희주 · 김지현 (2022). 수업 관찰 도구 활용 국내 실태에 관한 문헌 분석. **교육학연구**, 60(1), 59-91.

- 유혜령 (2009). 교육현상학적 질적 연구에서의 성찰과 연구 기법의 문제. **아동교육**, 18(1), 37-46.
- 정희자 · 박은영 (2018). 수간호사의 환자안전사고 관리경험에 대한 질적 연구. **대한질적연구학회지**, 3, 1-11.
- 조은원 (2025). 자율전공학부 신입생을 위한 전공 탐색 교과목 개발 사례 연구. **한국교육학연구**, 31(3), 291-313.
- UNIST Pioneers 교육혁신팀 (n.d.). 『One Day Lectures 교과목 개발』. <https://edu.unist.ac.kr/article/#1623819017328-9e46c160-46e8> (검색일 : 2025. 12. 16)
- Bailey, T. R., Jaggars, S. S., & Jenkins, D. (2015). *Redesigning America's Community Colleges: A Clearer Path to Student Success*. Harvard University Press.
- Bailey, T., Jaggars, S. S., & Jenkins, D. (2016, June 17). *Lessons learned about guided pathways*. Inside Higher Ed. Retrieved December 16, 2025 from <https://www.insidehighered.com/views/2016/07/18/what-were-learning-about-challenges-implementing-guided-pathway-reforms-essay>
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12-25.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Boudreau, J. D., Cassell, E. J., & Fuks, A. (2008). Preparing medical students to become skilled at clinical observation. *Medical Teacher*, 30(9-10), 857-862.
- Cho, J. Y., & Lee, E. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: Similarities and differences. *The Qualitative Report*, 19(32), 1-20.
- Cueso, J. (2005). “Decided”, “undecided,” and “in transition”: Implications for academic advisement, career counseling, and student retention. In R. S. Feldman (Ed.), *Improving the first year of college: Research and practice* (pp. 27-48). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan. 엄태동 역 (2019). 『경험과 교육』. 박영사.
- Ellis, K. C. (2014). Academic advising experiences of first-year undecided students: A qualitative study. *NACADA Journal*, 34(2), 42-50.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Elo, S. et al. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *Sage Open*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Friedman, D., Hopkins, K., & Fahey, C. (2024). *University 101 Faculty Resource Manual*. University of South Carolina.
- Georgia State University (n.d.). Freshman learning communities & perimeter learning communities. Retrieved December 16, 2025 from <https://success.students.gsu.edu/freshman-learning-communities/>

- Gordon, V. N., & Steele, G. E. (2015). *The Undecided College Student: An Academic and Career Advising Challenge* (4th ed.). Charles C. Thomas Publisher.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Larson, L. M., Heppner, P. P., Ham, T., & Dugan, K. (1988). Investigating multiple subtypes of career indecision through cluster analysis. *Journal of Counseling Psychology, 35*(4), 439-446.
- Makovec, D. (2021). Learning potentials of job shadowing in teacher education. *Journal of Contemporary Educational Studies, 72*(1), 26-47.
- MIT Office of the First Year (n.d.). First-year discovery subjects. Retrieved December 16, 2025 from <https://firstyear.mit.edu/academics-exploration/discovery-and-exploration-subjects/first-year-discovery-subjects/>
- Nicolini, D., & Korica, M. (2024). Structured shadowing as a pedagogy. *Management Learning, 56*(2), 206-232.
- Permzadian, V., & Credé, M. (2016). Do first-year seminars improve college grades and retention? A quantitative review of their overall effectiveness and an examination of moderators of effectiveness. *Review of Educational Research, 86*(1), 277-316.
- Pickenpaugh, E. N., Yoast, S. R., Baker, A., Vaughan, A. L. (2022). The role of first-year seminars and first-year college achievement for undeclared students. *High Educ, 8*(3), 1063-1077.
- Skipper, T. L. (2017). *What makes the first-year seminar high impact? An exploration of effective educational practices* (Research Reports No. 7). Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience & Students in Transition.
- Spight, D. B., Mooney, D., & Orr, R. (2023). A historiographic review of the research on undecided students. *NACADA Review: Academic Advising Praxis & Perspectives, 4*(2), 78-93.
- Texas A&M University (n.d.). *FYE Instructor Manual 2024-2025*. Texas A&M University Office for Student Success.
- Thang, C. et al. (2019). Association of Shadowing Program for Undergraduate Premedical Students with Improvements in Understanding Medical Education and Training. *Cureus, 11*(12), e6396.
- Tobolowsky, B. F. (2008). *2006 National Survey of First-Year Seminars*. National Resource Center.
- Young, D. G., & Hopp, J. M. (2014). *2012-2013 National Survey of First-Year Seminars: Exploring high-impact practices in the first college year*. Columbia, SC: National Resource Center.

Abstract

A Qualitative Analysis of Major Classes Observation Experiences among Students in an Undeclared Major Program

Ahn, Jiyoun¹ · Hong, Seongyoun²

¹*Association Professor, Ajou University*

²*Professor, Ajou University*

This study qualitatively examined how students experienced major class observation, which was implemented as a form of support for major exploration in an undeclared major program. A total of 128 students at University A observed four different major classes and submitted reports on class content, its relevance to major choice, and their reflections. Qualitative content analysis was conducted on 476 reports. The results showed that major class observation helped students experience the academic characteristics and learning culture of majors in actual classroom contexts, and revise their prior images of majors into more concrete and realistic understandings. Students also reconsidered their interests, sense of fit, career direction, and academic pathways through the experience. At the same time, limitations such as course difficulty, technical terminology, lack of prior information, and time and capacity constraints were identified. The study suggests that major class observation can serve as a meaningful form of major exploration when supported by structured design, including pre-observation guidance, post-observation reflection, and a wider range of accessible courses.

Key Words: Undeclared Major System, Major Class Observation, Major Exploration, Experiential Learning