

대학 교원의 경력 단계에 따른 교수역량 교육요구도 분석 및 교수지원 방안 탐색*

이 승 영** (한남대학교)

박 진 아 (한남대학교)

이 정 원 (한남대학교)

〈 요약 〉

이 연구는 대전 소재 H대학교 교원의 경력 단계에 따른 교수역량 교육요구도 우선순위를 분석하고, 신입교원(5년 미만)과 경력교원(5년 이상) 간 차이를 비교함으로써 차별적 교수지원 방향을 제시하는 것을 목적으로 한다. Borich 요구도 공식과 The Locus for Focus 이중 분석을 적용한 결과, 기본역량에서는 학생 학습·진로·생활 정기 상담이, 수업역량에서는 최신 연구·자료 반영 수업 설계와 자유로운 질문 분위기 조성이 최우선 과제로 도출되었다. 혁신역량에서는 전문성 개발 전반에 걸쳐 높은 요구도가 나타났다. 신입교원은 대학 정체성 이해와 기초 수업 설계·구조화에, 경력교원은 학생 상담 실천과 에듀테크 활용에 차별적 요구가 집중되었다. 본 연구는 교수역량 교육요구도가 경력 단계에 따라 구조적으로 변화하는 발달 과정임을 실증하고, 교수지원이 일관적 연수 제공을 넘어 경력 단계별 맞춤형 지원 체계로 전환될 필요성을 제시하였다.

• 주요어: 교육요구도, Borich, The Locus for Focus, 신입·경력 교원

* 이 논문은 2025학년도 한남대학교 학술연구비 지원에 의하여 연구되었음.

** 교신저자: 이승영 (leseye@hnu.kr)

I. 서론

최근 고등교육 환경은 학령인구 감소, 디지털 전환, 생성형 인공지능의 급속한 확산이라는 복합적 도전에 직면해 있다. 특히 온라인·디지털 기반 교수·학습 환경의 확산은 교수자에게 기존의 수업 방식을 재구성할 것을 요구하고 있으며(김소희·조영하, 2018), 이에 따라 교수역량의 체계적 진단과 개발은 대학 경쟁력 확보를 위한 핵심 전략으로 인식되고 있다(강경희·박선희, 2017; Condon et al., 2016).

이에 국내 대학에서는 교원의 교수역량 진단 및 교육요구도 분석 연구가 활발히 수행되어 왔다(서일보·홍주영, 2023; 윤성혜·이명화·김진솔, 2022; 황혜연·김찬송, 2024). 그러나 선행연구에는 두 가지 한계가 지속적으로 지적된다. 첫째, 다수의 연구가 범용 측정도구를 활용하거나 에듀테크·생성형AI 역량을 측정 범위에서 제외함으로써, 디지털 전환 시대의 역량 요구를 충분히 포착하지 못하고 있다. 둘째, 교원의 경력 단계에 따른 비교 분석이 이루어진 연구에도(송해덕·장선영·김연경, 2013), 특정 역량 영역에 한정되거나 범용 도구에 기반하여 수행됨으로써 대학 고유의 역량 체계 전반을 아우르는 통합적 비교에는 이르지 못하고 있다.

이러한 맥락에서 이승영·안진성(2025)은 H대학교의 교육과정 체계인 Discovery-Immersion-Action을 이론적 기반으로 삼아 기관 맥락에 특화된 교수역량 진단도구(DIA)를 개발·타당화한 바 있다. 그러나 이 연구는 도구 개발과 타당화에 집중되어 있어, 동일 기관에서 DIA를 직접 적용한 교육요구도 분석으로의 확장은 이루어지지 않았다.

이에 본 연구는 DIA를 활용하여 H대학교 교원의 교수역량 교육요구도 우선순위를 도출하고, 신입교원(5년 미만)과 경력교원(5년 이상) 간 차이를 비교·분석함으로써 경력 단계에 따른 차별적 교수지원 방향을 제시하는 것을 목적으로 한다. 본 연구는 기관 고유의 교육과정 체계에서 파생된 진단도구를 동일 기관에서 직접 적용하고, 디지털 전환 역량을 포함한 전 역량 영역에 걸쳐 신입·경력 교원을 통합 비교한다는 점에서 선행연구와 차별화된다. 이는 데이터 기반 교수지원 체계 구축을 위한 실천적 근거를 제공하며, 특히 경력 단계별 발달 경로에 연동된 맞춤형 지원 설계로의 전환 필요성을 제시한다는 점에서 의의를 갖는다. 이상의 연구 목적에 따라 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. H대학교 교원의 교수역량 영역별 교육요구도는 어떠한가?

연구문제 2. 신입교원과 경력교원 간 교수역량 교육요구도 우선순위는 어떠한 차이를 보이는가?

II. 이론적 배경

1. 대학 교수역량의 개념과 구성 체계

역량(competency)의 개념은 Boyatzis(1982)에 의해 체계화되었으며, 이는 특정 직무 상황에서 우수한 성과를 가능하게 하는 개인의 내적 특성으로 정의된다. 이후 역량의 개념은 교육 맥락으로 확장되어, 교수자가 효과적인 교수·학습 활동을 수행하는 데 필요한 복합적 능력을 지칭하는 ‘교수역량(teaching competency)’으로 발전하였다(강경희·박선희, 2017; 강동희, 2021).

대학 교수역량에 대한 국내 연구는 2010년대 이후 활발히 축적되어 왔으며, 연구자에 따라 그 구성 요소를 다양하게 제시하고 있다. 강동희(2021)는 대학 교수자의 교수역량을 수업설계 역량, 수업실행 역량, 학생지원 역량, 전문성 개발 역량으로 구분하였고, 엄미리(2012)는 교수·학습 역량, 학생지원 역량, 대학 이해 역량으로 범주화하였다. 김은희·박상아·임성태(2021)는 미래교육 맥락에서 핵심 교수역량 진단지표를 개발하며 교수역량이 디지털 전환 시대의 요구를 반영하여 확장되어야 함을 강조하였고, 남교민 외(2023)는 잠재프로파일 분석을 통해 교수역량의 유형이 다양하게 분화됨을 실증적으로 확인하였다. 이처럼 선행연구들은 교수역량이 단순한 수업 기술을 넘어, 학생 이해·지원, 기관 이해, 전문성 개발을 포괄하는 다차원적 구인임을 일관되게 강조한다(Tigelaar et al., 2004).

본 연구에서 활용하는 교수역량 진단도구는 이승영·안진성(2025)에 의해 지방 사립대학의 맥락적 특수성을 반영하여 개발·타당화되었다. DIA는 기본역량, 수업역량, 혁신역량의 3개 영역과 9개 하위요인, 42개 문항으로 구성된다. 기본역량은 대학이해, 학생상담, 학생소통의 3개 하위요인을 포함하며, 수업역량은 수업관리, 수업구성, 수업설계, 학습촉진전략의 4개 하위요인으로 이루어진다. 혁신역량은 성찰 및 환류, 전문성 개발의 2개 하위요인으로 구성된다.

이승영·안진성(2025)의 연구에서 DIA는 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석을 통해 구인 타당도가 검증되었으며, 모든 하위요인에서 Cronbach α .70 이상의 신뢰도가 확보되었다. 특히 혁신역량 영역은 디지털 전환과 생성형 AI 확산이라는 시대적 맥락을 반영하여 네트워크 역량과 에듀테크 활용 역량을 포함함으로써, 기존 교수역량 모델과 차별화된 구성 체계를 갖추고 있다(김은희·박상아·임성태, 2021). 본 연구는 동일 도구를 적용함으로써 도구 개발 연구와의 이론적 연속성을 확보하였다.

2. 교육요구도 분석의 방법론적 고찰

교육요구도 분석은 현재 수준과 바람직한 수준 간의 차이를 규명하고, 그 차이를 해소하기 위한 교육적 개입의 우선순위를 결정하는 과정이다(조대연, 2009; Kaufman, 1972). 단순히 중요도나 만족도만을 측정하는 방식과 달리, 교육요구도 분석은 현재 수준과 기대 수준 간의 불일치를 핵심 지표로 삼아 실제적인 지원 우선순위를 도출한다는 점에서 교육 현장 적용 가능성이 높다.

Borich(1980)는 요구도 산출 공식을 제안하여 교육요구도 분석의 방법론적 기반을 마련하였다. Borich 요구도는 '(중요도 평균-현재수준 평균)×중요도 평균'으로 산출되며, 이를 통해 중요도가 높으면서 현재 수행 수준이 낮은 역량에 높은 요구도 값이 부여된다. 이 공식은 중요도와 현재수준 간의 단순 차이에 중요도를 가중함으로써 보다 정밀한 우선순위 판별을 가능하게 하며(조대연, 2009), 교수역량(서일보·홍주영, 2023; 황혜연·김찬송, 2024), 신입교원 역량(이예슬, 2017) 등 다양한 교육 분야의 요구도 분석에 널리 활용되고 있다.

The Locus for Focus 모델(Mink, Shultz, & Mink, 1991)은 Borich 요구도의 단일 지표적 한계를 보완하는 시각적 우선순위 결정 도구로, 각 역량 항목의 현재수준 평균과 중요도-현재수준 차이 평균값을 기준으로 4사분면에 배치하는 방식을 취한다. 1사분면(HH: 전체 현재수준 평균 이상과 불일치 평균 이상)에 위치한 항목은 중요하면서도 현재 수준이 낮아 즉각적인 개입이 필요한 최우선 순위 영역으로 해석된다. 이 모델은 Borich 공식과 결합하여 활용될 때 두 분석 결과에서 동시에 우선순위로 선정된 역량의 타당성을 상호 검증할 수 있어, 최근 교수역량 연구에서 이중 검증 방식이 적극 활용되고 있다(윤성혜·이명화·김진솔, 2022; 황혜연·김찬송, 2024). 따라서 본 연구에서는 Borich 요구도와 The Locus for Focus 모델을 병행 적용함으로써 교육요구도의 우선순위를 보다 정교하게 도출하고자 한다.

3. 교수 경력 단계에 따른 교수역량 지원 요구

교수 경력 단계에 따른 차별적 지원의 필요성은 교수개발 분야에서 일관되게 제기되어 온 핵심 논제이다. Baldwin, Lunceford, & Vanderlinden(2005)은 교수 생애주기 중 초기 경력 단계에서 중기로의 전환 과정에서 발생하는 고유한 발달 과업과 지원 요구를 심층적으로 분석하며, 이 시기가 교수 전문성 형성에 결정적 영향을 미침을 강조하였다. Baldwin & Chang(2006)은 교수 생애주기를 초기, 중기, 후기 단계로 구분하고, 각 단계에서 직면하는 발달 과업과 지원 요구가 질적으로 상이함을 강조하였다. 특히 신입교원은 교수법, 학생 이해, 기관 문화 적응 등 기초적 역량 개발에 대한 요구가 높은 반면, 경력교원은 연구-교육 균형 유지, 전문성 심화, 후진 양성 등 심화된 역량 개발을 필요로 한다(Condon et al.,

2016).

국내 연구에서도 교수 경력에 따른 역량 요구의 차이가 실증적으로 확인되고 있다. 이에 슬(2017)은 경력 5년 미만 초임교원을 대상으로 Borich 요구도와 The Locus for Focus 모델을 결합하여 교육요구를 분석한 결과, 학생지도 역량군에서 집중적인 지원 수요가 나타남을 확인하였다. 이는 신입교원이 수업 기술보다 학생 이해·상담·관계 역량에서 더 큰 어려움을 경험함을 시사하며, 대학 신입교원의 지원 방향 설계에 중요한 시사점을 제공한다. 송해덕·장선영·김연경(2013)은 경력 집단별 교수역량 요구 분석을 통해 신입교원과 경력교원 간 우선 지원 역량이 상이함을 보고하였으며, 특히 신입교원의 경우 수업 설계 및 학생 상담 역량에 대한 요구가 두드러지게 높음을 밝혔다.

한편, 교수역량 강화 프로그램의 효과성은 참여 교원의 경력 단계와 요구를 반영한 설계 여부에 크게 좌우된다. 송연옥·노혜란(2016)은 교수역량 강화 프로그램 운영 실태 분석을 통해 공급 중심의 일괄 제공 방식이 경력 단계별 요구의 다양성을 충족하지 못하는 구조적 한계를 지적하였으며, 이를 개선하기 위한 수요 기반 맞춤형 운영 전략의 필요성을 제안하였다. 황혜연·김찬송(2024) 역시 J대학교 사례 연구에서 직급에 따른 교수역량 교육요구도의 유의한 차이를 확인하였고, 윤성혜·이명화·김진솔(2022)은 CTL 프로그램 참여 경험 유무에 따른 역량 격차를 분석함으로써 경험 기반의 지원 체계 구축 필요성을 제안하였다.

그러나 대부분의 선행연구는 경력 연수 기준으로 세분화된 집단 간 비교에 집중하거나, 특정 역량 영역에 한정하여 분석이 이루어지는 경향이 있다. 본 연구는 DIA 체계의 기본·수업·혁신역량 전 영역에 걸쳐 신입(5년 미만)과 경력(5년 이상) 교원의 교육요구도를 Borich 공식 및 The Locus for Focus 모델의 이중 분석 체계로 비교함으로써, 통합적 관점에서의 차별적 지원 방향을 도출하고자 한다. 이는 CTL의 프로그램 설계 시 경력 단계를 고려한 맞춤형 지원 근거를 제공한다는 점에서 실천적 의의를 지닌다. 이민호·남창우(2023)는 역량기반 교수설계가 교수자의 발달 단계와 기관 맥락을 통합적으로 반영할 때 실질적 역량 변화로 이어진다고 강조하였는바, 경력 단계별 교육요구도 분석에 기반한 맞춤형 지원 설계는 이러한 관점의 실천적 구현이라 할 수 있다.

III. 연구방법

1. 연구대상 및 자료수집

본 연구의 참여자는 H대학교에 재직 중인 전임 및 비전임 교원 전체를 모집단으로 하였

으며, 비확률표본추출 방법 중 편의표집(convenience sampling)을 통해 자료를 수집하였다. 온라인 설문은 2025년 12월 12일부터 같은 해 12월 19일까지 실시되었으며, 총 95명의 응답이 최종 분석에 활용되었다.

연구참여자의 인구통계학적 특성은 <표 1>과 같다. 성별은 남성 52명(54.7%), 여성 43명(45.3%)이었으며, 연령대는 50대가 46명(48.4%)으로 가장 많았고 40대 27명(28.4%), 60대 16명(16.8%), 30대 6명(6.3%) 순이었다. 교수 경력은 5년 미만의 신입교원이 31명(32.6%), 5~9년 19명(20.0%), 10~19년 28명(29.5%), 20~29년 17명(17.9%)으로 나타났다. 본 연구에서는 선행연구(송해덕·장선영·김연경, 2013; Baldwin & Chang, 2006)의 기준에 따라 교수 경력 5년 미만을 신입교원(n=31, 32.6%), 5년 이상을 경력교원(n=64, 67.4%)으로 구분하여 집단 간 교육요구도를 비교하였다. 직급별로는 비전임교원이 45명(47.4%)으로 가장 많았고, 전임교원 중에는 정교수 19명(20.0%), 조교수 17명(17.9%), 부교수 14명(14.7%) 순이었다.

〈표 1〉 연구참여자의 인구통계학적 특성(N=95)

구분	세부 구분	빈도(명)	비율(%)	소계(명)
성별	남성	52	54.7	95
	여성	43	45.3	
연령대	30대	6	6.3	95
	40대	27	28.4	
	50대	46	48.4	
	60대	16	16.8	
교수 경력	5년 미만(신입)	31	32.6	95
	5~9년	19	20.0	
	10~19년	28	29.5	
	20~29년	17	17.9	
직급	조교수	17	17.9	95
	부교수	14	14.7	
	정교수	19	20.0	
	비전임교원	45	47.4	

2. 측정도구의 구성 및 신뢰도

본 연구는 이승영·안진성(2025)이 H대학교의 교육 맥락에 맞게 개발·타당화한 교수역량 진단도구(DIA)를 활용하였다. 동 도구는 기본역량, 수업역량, 혁신역량의 3개 영역, 9개 하위요인, 42개 문항으로 구성된다. 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서 ‘매우 그렇다(5점)’까지의 5점 Likert 척도로 측정하였으며, 중요도(바람직한 수준)와 실행도(현재 수준)를 각각 독립적으로 평정하도록 설계하였다. 측정도구의 영역별 구성 및 하위요인 정의는 <표 2>에 제시하였다.

〈표 2〉 교수역량 측정도구의 구성 체계

영역	하위요인	문항수	행동지표 요약
기본 역량	대학이해	4	대학 이념·비전·핵심가치·인재상을 이해하고 수업과 학생 지도에 반영함
	학생상담	3	학습·진로·생활을 정기 점검·상담하고, 필요 시 교내외 지원기관에 연계함
	학생소통	4	학생 의견·질문을 경청·촉진하고 다양한 채널로 신속하게 피드백함
수업 역량	수업설계	6	학습자·교과목·환경 분석을 바탕으로 목표 - 활동 - 평가가 정렬된 수업 계획안을 수립함
	수업구조화	3	차시 목표·핵심내용·활동·정리를 구조화하고 요약·차시 안내를 제공함
	수업관리	5	출결·과제·평가 규칙을 명확히 안내·관리하고 질문·분위기를 유연하게 조성함
	학습촉진전략	5	토의·협력·문제해결로 참여를 촉진하고 학습부진 학생을 지원하는 교수전략을 적용함
혁신 역량	성찰 및 환류	5	평가·학생 피드백을 분석해 개선점을 도출하고 차기 수업 설계에 환류함
	전문성 개발	7	에듀테크·혁신 교수법을 탐색·적용하고 교내외 연수·네트워킹을 통해 전문성을 고도화함

측정도구의 신뢰도는 Cronbach α 계수를 산출하여 검증하였다. 분석 결과, 전체 도구의 신뢰도는 중요도 $\alpha=.865$, 실행도 $\alpha=.876$ 으로 높은 수준으로 나타났다. 9개 하위요인 모두 중요도와 실행도에서 각각 $\alpha \geq .70$ 의 기준을 상회하여(Nunnally, 1978), 측정도구의 내적 일관성이 충분히 확보된 것으로 판단된다. 하위요인별 신뢰도는 <표 3>에 제시하였다.

〈표 3〉 교수역량 측정도구 하위요인별 신뢰도

영역	하위요인	문항 수	Cronbach α (중요도)	Cronbach α (실행도)	비고
기본역량	대학이해	4	.862	.881	
	학생상담	3	.841	.829	
	학생소통	4	.846	.800	
수업역량	수업설계	6	.913	.908	
	수업구조화	3	.853	.846	
	수업관리	5	.885	.864	
	학습촉진전략	5	.871	.873	
혁신역량	성찰 및 환류	5	.891	.882	
	전문성 개발	7	.883	.877	
전체		42	.865	.876	

3. 자료분석 방법

수집된 자료는 SPSS Statistics 27.0을 활용하여 다음과 같은 절차로 분석하였다. 첫째, 연구참여자의 배경변인에 따른 인구통계학적 특성을 파악하기 위해 빈도분석 및 기술통계를 실시하였다.

둘째, 교수역량 하위요인별 중요도와 실행도 간의 차이가 통계적으로 유의한지 검증하기

위해 대응표본 t -검증(paired t -test)을 실시하였다. t -검증 결과는 우선순위 도출을 위한 기초 자료로 활용되나, 단순 평균 차이만을 제시한다는 한계가 있어 보다 정밀한 우선순위 도출을 위해 추가 분석을 병행하였다.

셋째, 교육요구도 우선순위를 도출하기 위해 Borich(1980)의 요구도 산출 공식을 적용하였다. Borich 요구도 지수는 '(중요도 평균-실행도 평균)×중요도 전체 평균으로 산출되며, 중요도가 높으면서 현재 실행 수준이 상대적으로 낮은 역량에 더 높은 가중치가 부여된다. 이를 통해 단순 차이 분석의 한계를 보완하고 교육적 처방이 시급한 역량을 정교하게 식별할 수 있다(조대연, 2009).

넷째, 중요도와 실행도의 관계를 시각적으로 파악하기 위해 The Locus for Focus 모델(Mink, Shultz, & Mink, 1991)을 적용하였다. 동 모델은 가로축을 중요도 평균으로, 세로축을 중요도-실행도 불일치 수준의 평균으로 설정하여 4사분면을 구성한다. 이 중 제 1사분면(HH: High Importance, High Gap)에 위치하는 역량은 중요도와 불일치가 모두 전체 평균 이상인 최우선 개선 영역으로 해석된다.

다섯째, 최우선 순위 역량의 최종 확정을 위해 송해덕·장선영·김연경(2013)의 제안에 따라 Borich 요구도와 The Locus for Focus 결과를 통합 적용하는 이중 분석(dual analysis) 방식을 사용하였다. 구체적으로 The Locus for Focus 제 1사분면에 포함된 역량의 수만큼 Borich 요구도 상위 항목을 선정한 후, 두 분석에서 공통으로 도출된 역량을 최우선 지원 과제로 확정하였다.

여섯째, 신입교원(5년 미만)과 경력교원(5년 이상) 집단 간 교수역량 교육요구도 우선순위의 차이를 비교하기 위해 독립표본 t -검증을 실시하였으며, Levene의 등분산 검증 결과에 따라 등분산 또는 이분산 조건의 t 통계량을 선택적으로 해석하였다.

IV. 연구결과

1. 교수역량 교육요구도 우선순위

1) 기본역량 교육요구도 우선순위

기본역량 11개 문항에 대한 대응표본 t 검정, Borich 요구도, The Locus for Focus(이하 LF) 분석을 실시하였으며, Borich와 LF 두 분석에서 공통으로 확인된 항목을 최우선 과제로 확정하였다. 전체 기본역량의 평균 중요도는 $M=4.06$, 실행도는 $M=3.91$ 이며, 평균 격차(gap)는 .15로 나타났다. 결과는 <표 4>와 같다.

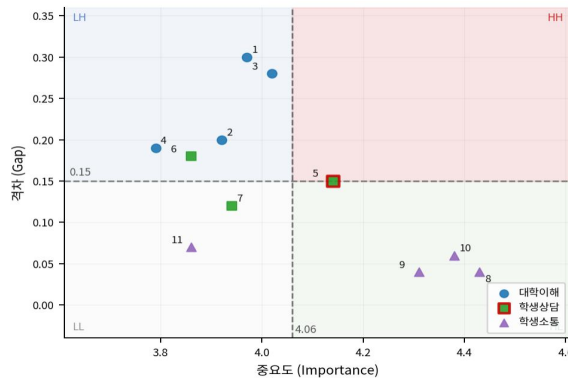
〈표 4〉 기본역량 교육요구도 분석 결과

하위 요인	행동지표	중요도 (M)	실행도 (M)	중요도-실행도		Borich 순위	LF
				gap	t		
대학 이해	대학 건학·교육이념 이해(문항1)	3.97	3.67	.30	5.67***	1	LH
	인재상·핵심역량 이해(문항3)	4.02	3.74	.28	5.27***	2	LH
	대학 비전·핵심가치 인식(문항2)	3.92	3.72	.20	3.76***	3	LH
	대학혁신 주요사업 및 정책 인지(문항4)	3.79	3.60	.19	3.30**	4	LH
학생 상담	학생 학습·진로·생활 정기 상담(문항5)	4.14	3.99	.15	3.38**	6	★HH
	교내·외 기관 인지(문항6)	3.86	3.68	.18	4.42***	5	LH
	전문기관 연계 지원(문항7)	3.94	3.82	.12	3.37**	7	LL
학생 소통	학생 의견 적극적 경청(문항8)	4.43	4.39	.04	2.05*	11	HL
	학생 문제에 대한 구체적 조언 제공(문항9)	4.31	4.27	.04	1.57	10	HL
	수업 외 질문에 대한 신속한 피드백(문항10)	4.38	4.32	.06	1.63	9	HL
	다양한 채널을 활용한 학생 소통(문항11)	3.86	3.78	.07	2.22*	8	LH
전체 평균		4.06	3.91	.15			

★HH=Borich·LF 이중 확인 최우선 항목; HL=높은 중요도·낮은 격차, LH=낮은 중요도·높은 격차, LL=낮은 중요도·낮은 격차; * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$.

대응표본 t 검정 결과, 문항 9(학생 문제에 대한 구체적 조언 제공)와 문항 10(수업 외 질문에 대한 신속한 피드백)을 제외한 9개 문항에서 중요도와 실행도 간 차이가 통계적으로 유의하게 나타났다.

Borich 요구도 상위 항목은 대학 건학·교육이념 이해(1.18), 인재상·핵심역량 이해(1.12), 대학 비전·핵심가치 인식(.79) 등 대학이해 관련 문항(문항 1~4)과 교내·외 기관 인지(문항 6, .71)가 상위 5위를 형성하였다. LF 분석에서는 학생 학습·진로·생활 정기 상담(문항 5)이 제1사분면(HH: 높은 중요도·높은 격차)에 위치하여 두 분석 교집합 기준 최우선 과제로 확정되었다. 반면 학생소통 영역(문항 8~10)은 중요도가 높고 격차가 작은 HL 영역에 위치하여 현재 수준의 유지·확산이 적절한 것으로 나타났다.



[그림 1] 기본역량 The Locus for Focus 분석 결과

2) 수업역량 교육요구도 우선순위

수업역량 19개 문항의 평균 중요도는 $M=4.31$, 실행도는 $M=4.24$ 이며, 평균 격차는 .07이었다. 세 역량군 중 중요도와 실행도 모두 가장 높게 나타났으며, 문항 간 격차는 상대적으로 작은 편이었다. 결과는 <표 5>와 같다.

〈표 5〉 수업역량 교육요구도 분석 결과

하위 요인	행동지표	중요도 (M)	실행도 (M)	gap	t	Borich 순위	LF
수업 설계	학습목표 구체적 제시(문항12)	4.40	4.36	.04	1.41	13	HL
	수업 운영방법 및 유의사항 제시(문항13)	4.40	4.35	.05	1.63	12	HL
	학습활동 구체적 제시(문항14)	4.32	4.24	.08	2.73**	7	LH
	최신 연구·자료 반영 수업 설계(문항15)	4.30	4.17	.13	3.85***	3	★HH
	평가계획에 따른 평가도구 활용(문항16)	4.30	4.28	.02	0.70	14	LL
	주차별 학습내용 연계 설계(문항17)	4.37	4.37	.00	0.00	17	LL
수업 구조화	수업 목표·주제 사전 안내(문항18)	4.27	4.27	.00	0.00	17	LL
	핵심내용 반복·강조(문항19)	4.38	4.37	.01	0.51	16	LL
	수업 내용 요약 및 차시 안내(문항20)	4.25	4.15	.10	3.08***	6	LH
수업 관리	휴강 시 보강 수업 철저(문항21)	4.44	4.44	.00	-0.02	17	LL
	출결 관리 철저(문항22)	4.39	4.33	.06	2.02**	10	HL
	학생 질문·의견에 대한 긍정적 피드백(문항23)	4.49	4.44	.05	2.28**	11	HL
	평가 이의 제기에 대한 신속 대응(문항24)	4.48	4.47	.01	0.65	15	LL
	자유로운 질문이 가능한 수업 분위기 조성(문항25)	4.38	4.30	.08	2.19**	8	★HH
학습 촉진 전략	사회 요구 반영 교육내용 개선(문항26)	4.30	4.18	.11	3.50***	5	LH
	산업·지역사회 연계 교육내용 구성(문항27)	3.95	3.78	.17	3.76***	1	LH
	지적 호기심 유발 질문 활용(문항28)	4.17	4.10	.06	1.72*	9	HL
	학습부진 학생 지원 교수전략 보유(문항29)	4.13	3.99	.14	2.90***	2	LH
	자기주도학습 촉진 교수전략 적용(문항30)	4.12	4.00	.12	3.15***	4	LH
전체 평균		4.31	4.24	.07			

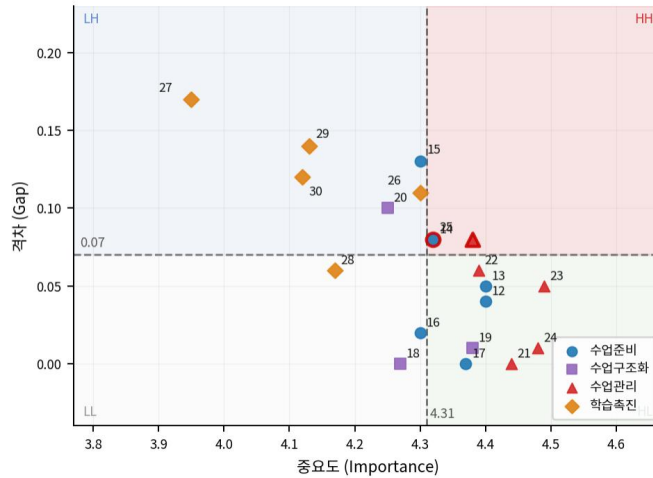
LF 사본면 정의는 <표 3> 참조; ★HH = Borich·LF 이중 확인 최우선 항목.

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

t검정 결과, 주차별 학습내용 연계 설계(문항 17), 수업 목표·주제 사전 안내(문항 18), 휴강 시 보강 수업 철저(문항 21), 평가 이의 제기에 대한 신속 대응(문항 24) 등 격차가 .00~.01인 문항에서는 유의한 차이가 나타나지 않았으며, 나머지 문항 다수에서 유의한 차이가 확인되었다.

Borich 요구도 상위 항목은 산업·지역사회 연계 교육내용 구성(.68, 문항 27), 학습부진 학생 지원 교수전략 보유(.57, 문항 29), 최신 연구·자료 반영 수업 설계(.56, 문항 15) 순이었다. LF 분석에서는 최신 연구·자료 반영 수업 설계(문항 15)와 자유로운 질문이 가능한 수업 분위기 조성(문항 25)이 HH 영역에 위치하여 두 분석 교집합 기준 최우선 과제로 확정되었다. 수업구조화 및 수업관리 영역의 다수 문항은 격차가 .00으로 현재 수행 수준이

충분히 유지되고 있는 것으로 나타났다.



[그림 2] 수업역량 The Locus for Focus 분석 결과

3) 혁신역량 교육요구도 우선순위

혁신역량 12개 문항의 평균 중요도는 $M=3.90$, 실행도는 $M=3.78$ 이며, 평균 격차는 .12였다. 세 역량군 중 중요도가 가장 낮으면서 격차는 상대적으로 크게 나타나 구조적 지원 필요성이 가장 두드러진 영역으로 확인되었다. 결과는 <표 6>과 같다.

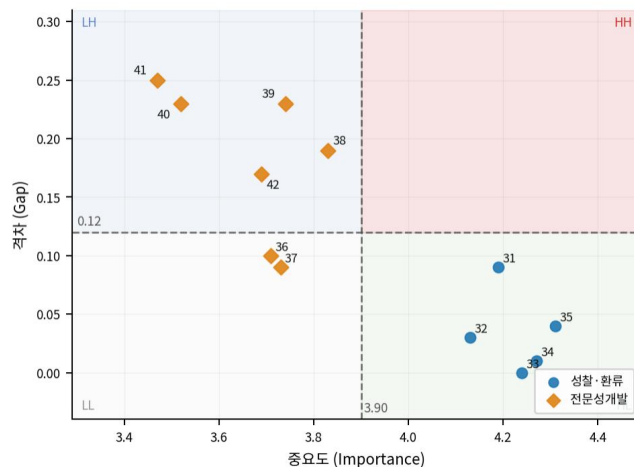
<표 6> 혁신역량 교육요구도 분석 결과

하위 요인	행동지표	중요도 (M)	실행도 (M)	gap	t	Borich 순위	LF
성찰 및 환류	수업 후 자기성찰 및 개선점 분석(문항 31)	4.19	4.10	.09	3.13***	6	HL
	성찰 결과 기반 수업개선 보고(문항 32)	4.13	4.10	.03	.93	10	HL
	성찰 결과의 차기 수업 반영(문항 33)	4.24	4.24	.00	.06	12	HL
	학생 피드백 기반 학기 중 수업 개선(문항 34)	4.27	4.25	.01	.48	11	HL
	강의평가·건의사항 반영 수업 설계(문항 35)	4.31	4.27	.04	1.12	9	HL
전문성 개발	에듀테크·생성형AI 활용 탐색(문항 36)	3.71	3.61	.10	1.83*	7	LH
	수업 적합 에듀테크 선택·적용(문항 37)	3.73	3.64	.09	2.03**	8	LH
	혁신 교수법 수용 및 선도적 적용(문항 38)	3.83	3.64	.19	3.77***	4	LH
	교내 교수역량 강화 프로그램 참여(문항 39)	3.74	3.51	.23	4.02***	1	LH
	교외 교수역량 강화 프로그램 참여(문항 40)	3.52	3.29	.23	4.22***	3	LH
	교내 연구·교육 네트워크 형성(문항 41)	3.47	3.22	.25	4.67***	2	LH
	교외 산학·학술 네트워크 형성(문항 42)	3.69	3.52	.17	2.90***	5	LH
전체 평균		3.90	3.78	.12			

LF 사분면 정의는 <표 3> 참조; * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$.

t 검정 결과, 성찰 및 환류 영역(문항 31~35)에서는 수업 후 자기성찰 및 개선점 분석(문항 31)을 제외하고 중요도와 실행도 간 유의한 차이가 나타나지 않았다. 반면 전문성 개발 영역(문항 36~42) 전반에서 통계적으로 유의한 차이가 확인되어 실행도 보완 필요성이 집중되고 있음을 보여주었다.

Borich 요구도 상위 항목은 교내 교수역량 강화 프로그램 참여(.88, 문항 39), 교내 연구·교육 네트워크 형성(.87, 문항 41), 교외 교수역량 강화 프로그램 참여(.80, 문항 40) 순으로 전문성 개발 문항(문항 38~42) 전체가 상위 5위를 형성하였다. LF 분석에서도 전문성 개발 항목들이 LH 영역에 집중 분포하였으며, 성찰 및 환류 영역(문항 31~35)은 HL 영역에 위치하여 현재 수행 수준이 비교적 안정적으로 유지되고 있는 것으로 나타났다.



[그림 3] 혁신역량 The Locus for Focus 분석 결과

2. 신입교원과 경력교원의 교육요구도 우선순위 비교

1) 기본역량

(1) 기본역량 교육요구도 차이분석

신입교원(5년 미만, n=31)과 경력교원(5년 이상, n=64)의 기본역량 11개 문항에 대해 각 각 대응표본 t 검정을 실시하였다. 결과는 <표 7>과 같다.

〈표 7〉 기본역량 교육요구도 차이분석(신임·경력 비교)

하위 요인	문항	신임교원(5년 미만, n=31)				경력교원(5년 이상, n=64)			
		중요도 M(SD)	실행도 M(SD)	차이		중요도 M(SD)	실행도 M(SD)	차이	
				gap	t			gap	t
대학 이해	1	3.89(.70)	3.65(.71)	.24	3.09**	4.01(.68)	3.68(.76)	.33	4.69***
	2	3.81(.65)	3.69(.63)	.12	1.40	3.97(.70)	3.73(.72)	.24	3.51**
	3	3.97(.63)	3.75(.62)	.21	2.95*	4.04(.68)	3.73(.72)	.31	4.36***
	4	3.84(.68)	3.62(.72)	.21	2.23*	3.76(.92)	3.59(.87)	.18	2.42**
학생 상담	5	4.04(.74)	3.98(.74)	.06	1.05	4.20(.70)	4.00(.71)	.19	3.22**
	6	3.71(.71)	3.52(.71)	.19	2.68*	3.94(.71)	3.76(.81)	.18	3.45**
	7	3.80(.78)	3.74(.79)	.06	1.00	4.01(.74)	3.86(.77)	.15	3.40**
학생 소통	8	4.23(.55)	4.17(.56)	.06	1.43	4.53(.48)	4.50(.50)	.03	1.42
	9	4.17(.61)	4.08(.64)	.09	1.79	4.38(.53)	4.36(.57)	.02	.58
	10	4.23(.60)	4.23(.60)	.00	.00	4.45(.49)	4.36(.57)	.09	1.72
	11	3.62(.80)	3.55(.82)	.07	1.14	3.97(.82)	3.90(.83)	.07	1.88

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

신임교원의 경우, 대학 건학·교육이념 이해(문항 1, gap=.24, $t=3.09^{**}$)와 인재상·핵심역량 이해(문항 3, gap=.21, $t=2.95^{*}$)에서 중요도와 실행도 간 차이가 통계적으로 유의하게 나타났으며, 나머지 문항에서는 유의한 차이가 확인되지 않았다.

경력교원의 경우, 대학이해 및 학생지원 연계 문항(문항 1~7) 전반에서 중요도와 실행도 간 차이가 통계적으로 유의하게 나타났다. 특히 대학 건학·교육이념 이해(문항 1, gap=.33)와 인재상·핵심역량 이해(문항 3, gap=.31)에서 격차가 크게 나타난 반면, 학생소통 영역(문항 8~11)에서는 두 집단 모두 유의한 차이가 확인되지 않아 현재 수준의 유지가 적절함을 시사한다.

(2) 기본역량 교육요구도 우선순위 비교

신임교원과 경력교원의 기본역량 Borich 요구도와 LF 분석 결과는 <표 8>과 같다.

〈표 8〉 기본역량 교육요구도 우선순위 비교(신임·경력)

하위요인	문항	신임교원			경력교원		
		Borich 요구도	순위	LF	Borich 요구도	순위	LF
대학이해	1	.93	1	○	1.30	1	○
	2	.47	5		.95	3	○
	3	.85	2	★HH	1.25	2	○
	4	.82	3	○	.67	6	
학생상담	5	.24	10		.82	4	★HH
	6	.70	4	○	.72	5	
	7	.25	9		.58	7	
학생소통	8	.25	8		.13	10	
	9	.38	6		.08	11	
	10	.00	11		.38	8	
	11	.25	7		.29	9	

○=Borich 상위 우선순위 항목; ★HH=Borich·LF 이중 확인 최우선 항목

신임교원의 경우, Borich 요구도 상위 항목은 대학 건학·교육이념 이해(.93, 1위), 인재상·핵심역량 이해(.85, 2위), 대학혁신 주요사업 및 정책 인지(.82, 3위) 순이었으며, LF 분석에서 인재상·핵심역량 이해(문항 3)가 HH 영역에 위치하여 최우선 과제로 확정되었다.

경력교원의 경우, Borich 요구도 상위 항목은 대학 건학·교육이념 이해(1.30, 1위), 인재상·핵심역량 이해(1.25, 2위), 대학 비전·핵심가치 인식(.95, 3위) 순이었으며, LF 분석에서 학생 학습·진로·생활 정기 상담(문항 5)이 HH 영역에 위치하여 최우선 과제로 확정되었다. 두 집단 모두 대학이해 영역의 요구가 공통적으로 높게 나타났으나, 신임교원은 대학 정체성 이해에, 경력교원은 학생 상담 실천에 차별적 지원 요구가 집중되는 것으로 나타났다(Baldwin & Chang, 2006).

2) 수업역량

(1) 수업역량 교육요구도 차이분석

신임교원과 경력교원의 수업역량 19개 문항에 대해 각각 대응표본 *t*검정을 실시하였다. 결과는 <표 9>와 같다.

〈표 9〉 수업역량 교육요구도 차이분석(신임·경력 비교)

하위 요인	문항	신임교원(5년 미만, n=31)				경력교원(5년 이상, n=64)			
		중요도 M(SD)	실행도 M(SD)	차이		중요도 M(SD)	실행도 M(SD)	차이	
				gap	t			gap	t
수업 설계	12	4.23(.54)	4.16(.65)	.06	1.09	4.49(.50)	4.46(.55)	.03	.92
	13	4.31(.59)	4.25(.66)	.06	1.05	4.44(.55)	4.40(.54)	.04	1.24
	14	4.24(.74)	4.13(.73)	.11	1.56	4.36(.52)	4.29(.57)	.07	2.30*
	15	4.25(.61)	4.06(.71)	.19	2.68*	4.32(.55)	4.22(.62)	.10	2.77**
	16	4.29(.52)	4.20(.52)	.09	1.78	4.31(.55)	4.32(.61)	-.01	-.27
	17	4.26(.50)	4.31(.53)	-.05	-1.44	4.42(.51)	4.39(.50)	.03	1.43
수업 구조화	18	4.27(.44)	4.23(.48)	.03	.64	4.27(.65)	4.29(.61)	-.02	-.38
	19	4.26(.50)	4.26(.56)	.01	.10	4.44(.52)	4.43(.52)	.01	1.00
	20	4.19(.62)	4.01(.67)	.18	2.67*	4.29(.61)	4.22(.69)	.07	1.78
수업 관리	21	4.34(.56)	4.26(.56)	.08	1.63	4.49(.61)	4.53(.51)	-.04	-1.04
	22	4.31(.53)	4.26(.56)	.06	1.43	4.42(.62)	4.36(.67)	.06	1.52
	23	4.43(.46)	4.35(.43)	.08	1.79	4.51(.51)	4.48(.53)	.03	1.42
	24	4.48(.54)	4.42(.58)	.06	1.43	4.47(.50)	4.49(.50)	-.01	-1.00
	25	4.32(.48)	4.14(.58)	.18	2.01	4.41(.57)	4.38(.60)	.03	1.00
학습 촉진 전략	26	4.20(.52)	4.04(.65)	.16	2.40*	4.34(.59)	4.25(.64)	.09	2.54*
	27	3.86(.70)	3.68(.75)	.18	1.76	4.00(.86)	3.83(.88)	.17	3.61**
	28	4.01(.67)	3.85(.81)	.16	1.79	4.24(.61)	4.23(.65)	.02	.54
	29	4.04(.70)	3.84(.63)	.20	2.14*	4.17(.66)	4.06(.71)	.11	1.99
	30	4.05(.60)	3.90(.55)	.14	2.39*	4.15(.67)	4.05(.74)	.11	2.22*

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

신임교원의 경우, 최신 연구·자료 반영 수업 설계(문항 15, $gap=.19$, $t=2.68^*$)와 수업 내용 요약 및 차시 안내(문항 20, $gap=.18$, $t=2.67^*$), 사회 요구 반영 교육내용 개선(문항 26, $gap=.16$, $t=2.40^*$), 학습부진 학생 지원 교수전략 보유(문항 29, $gap=.20$, $t=2.14^*$), 자기주도학습 촉진 교수전략 적용(문항 30, $gap=.14$, $t=2.39^*$)에서 유의한 차이가 나타났다. 수업구조화 및 수업관리 영역 대부분은 격차가 크지 않아 비교적 안정적인 수행 수준을 보였다.

경력교원의 경우, 최신 연구·자료 반영 수업 설계(문항 15, $gap=.10$, $t=2.77^{**}$)와 산업·지역 사회 연계 교육내용 구성(문항 27, $gap=.17$, $t=3.61^{**}$), 사회 요구 반영 교육내용 개선(문항 26, $gap=.09$, $t=2.54^*$)에서 유의한 차이가 확인되었다. 수업구조화 및 수업관리 영역의 격차는 신임교원보다 전반적으로 더 작게 나타나 경력교원의 수업 운영 안정화가 확인된다.

(2) 수업역량 교육요구도 우선순위 비교

신임교원과 경력교원의 수업역량 Borich 요구도와 LF 분석 결과는 <표 10>과 같다.

〈표 10〉 수업역량 교육요구도 우선순위 비교(신임·경력)

하위요인	문항	신임교원			경력교원		
		Borich 요구도	순위	LF	Borich 요구도	순위	LF
수업설계	12	.27	13	HH	.14	10	
	13	.25	16	HH	.17	9	
	14	.45	9	HH	.32	6	
	15	.80	2	★HH	.45	2	★HH
	16	.37	10	HH	-.04	16	
	17	-.23	19		.11	13	
수업 구조화	18	.14	17		-.07	18	
	19	.02	18		.06	15	
	20	.77	4	★HH	.28	7	
수업관리	21	.34	12	HH	-.17	19	
	22	.25	15	HH	.26	8	
	23	.36	11	HH	.13	12	
	24	.26	14	HH	-.06	17	
	25	.79	3	★HH	.14	11	
학습촉진 전략	26	.68	6	HH	.38	5	HH
	27	.70	5	○	.67	1	○
	28	.65	7		.08	14	
	29	.82	1	○	.44	3	○
	30	.59	8		.44	4	○

○=Borich 상위 우선순위 항목; ★HH=Borich·LF 이중 확인 최우선 항목

신임교원의 경우, Borich 요구도 상위 항목은 학습부진 학생 지원 교수전략 보유(.82, 1위), 최신 연구·자료 반영 수업 설계(.80, 2위), 자유로운 질문이 가능한 수업 분위기 조성(.79, 3위) 순이었다. LF 분석에서는 총 12개 문항이 HH 영역에 위치하였으며, 두 분석 교집합 기준 최우선 과제는 최신 연구·자료 반영 수업 설계(문항 15), 수업 내용 요약 및 차시 안내(문항 20), 자유로운 질문이 가능한 수업 분위기 조성(문항 25) 3개로 확정되었다.

경력교원의 경우, Borich 요구도 상위 항목은 산업·지역사회 연계 교육내용 구성(.67, 1위), 최신 연구·자료 반영 수업 설계(.45, 2위), 학습부진 학생 지원 교수전략 보유(.44, 3위) 순이었다. LF 분석에서 최신 연구·자료 반영 수업 설계(문항 15)와 사회 요구 반영 교육내용 개선(문항 26)이 HH 영역에 위치하였으며, 두 분석 교집합 기준 최신 연구·자료 반영 수업 설계(문항 15)가 최우선 과제로 확정되었다. 신임교원은 수업 설계·구조화·상호작용 전반에 걸친 지원이 필요한 반면, 경력교원은 사회·산업 맥락을 수업에 통합하는 고차적 설계 역량 강화에 지원이 집중될 필요가 있다(송해덕·장선영·김연경, 2013).

3) 혁신역량

(1) 혁신역량 교육요구도 차이분석

신임교원과 경력교원의 혁신역량 12개 문항에 대해 각각 대응표본 t 검정을 실시하였다. 결과는 <표 11>과 같다.

<표 11> 혁신역량 교육요구도 차이분석(신임·경력 비교)

하위 요인	문항	신임교원(5년 미만, n=31)					경력교원(5년 이상, n=64)				
		중요도 M(SD)	실행도 M(SD)	차이			중요도 M(SD)	실행도 M(SD)	차이		
				gap	t				gap	t	
성찰 및 환류	31	4.08(.64)	3.99(.70)	.09	1.79		4.25(.57)	4.16(.67)	.09	2.55*	
	32	3.86(.75)	3.79(.72)	.06	.73		4.27(.53)	4.25(.57)	.02	.57	
	33	4.09(.48)	4.12(.51)	-.03	-.41		4.32(.55)	4.30(.57)	.02	.57	
	34	4.09(.48)	4.12(.51)	-.03	-.50		4.35(.49)	4.32(.55)	.03	.96	
	35	4.15(.41)	4.15(.47)	.01	.09		4.39(.56)	4.34(.53)	.05	1.32	
전문성 개발	36	3.58(.74)	3.52(.65)	.06	.59		3.77(.82)	3.65(.93)	.11	1.85	
	37	3.45(.92)	3.36(.86)	.09	1.38		3.86(.80)	3.78(.92)	.08	1.53	
	38	3.55(.75)	3.33(.73)	.22	2.57*		3.96(.83)	3.79(.95)	.17	2.79**	
	39	3.68(.80)	3.45(.85)	.23	2.24*		3.77(1.00)	3.53(1.10)	.24	3.31***	
	40	3.45(.77)	3.29(.75)	.16	1.98		3.55(1.07)	3.29(1.17)	.26	3.72***	
	41	3.39(.87)	3.17(.77)	.22	2.22*		3.51(.90)	3.25(.98)	.27	4.15***	
	42	3.64(.82)	3.48(.85)	.16	2.39*		3.72(.91)	3.54(1.10)	.17	2.17**	

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

신임교원의 경우, 성찰 및 환류 영역(문항 31~35)에서는 유의한 차이가 나타나지 않았으나, 전문성 개발 영역에서 혁신 교수법 수용 및 선도적 적용(문항 38, gap=.22, $t=2.57^*$), 교내 교수역량 강화 프로그램 참여(문항 39, gap=.23, $t=2.24^*$), 교내 연구·교육 네트워크 형성(문항 41, gap=.22, $t=2.22^*$), 교외 산학·학술 네트워크 형성(문항 42, gap=.16, $t=2.39^*$)에서 유의한 차이가 확인되었다.

경력교원의 경우, 성찰 및 환류 영역에서 수업 후 자기성찰 및 개선점 분석(문항 31, gap=.09, $t=2.55^*$)에서만 유의한 차이가 나타났으며, 전문성 개발 영역의 혁신 교수법 수용(문항 38, $t=2.79^{**}$), 교내·교외 교수역량 강화 프로그램 참여(문항 39, $t=3.31^{***}$, 문항 40, $t=3.72^{***}$), 교내 연구·교육 네트워크 형성(문항 41, $t=4.15^{***}$)에서 높은 유의수준의 차이가 확인되었다. 두 집단 모두 전문성 개발 영역 전반에서 공통적으로 실행도 보완 필요성이 두드러져 대학 차원의 구조적 지원이 요구된다(Condon et al., 2016).

(2) 혁신역량 교육요구도 우선순위 비교

신임교원과 경력교원의 혁신역량 Borich 요구도와 LF 분석 결과는 <표 12>와 같다.

〈표 12〉 혁신역량 교육요구도 우선순위 비교(신임·경력)

하위요인	문항	신임교원			경력교원		
		Borich 요구도	순위	LF	Borich 요구도	순위	LF
성찰 및 환류	31	.37	6		.40	7	
	32	.25	8		.07	12	
	33	-.11	12		.07	11	
	34	-.11	11		.15	10	
	35	.02	10		.24	9	
전문성 개발	36	.21	9		.43	6	
	37	.31	7		.32	8	★HH
	38	.78	2	○	.67	4	○
	39	.83	1	○	.90	3	○
	40	.56	5	○	.92	2	○
	41	.75	3	○	.93	1	○
	42	.57	4	○	.65	5	

○=Borich 상위 우선순위 항목; ★HH=Borich·LF 이중 확인 최우선 항목

신임교원의 경우, Borich 요구도 상위 항목은 교내 교수역량 강화 프로그램 참여(.83, 1위), 혁신 교수법 수용 및 선도적 적용(.78, 2위), 교내 연구·교육 네트워크 형성(.75, 3위) 순으로 전문성 개발 영역이 집중되었다. LF 분석에서 HH 영역에 해당하는 항목이 별도로 도출되지 않아 Borich 상위 항목(문항 38~42)을 우선 지원 과제로 해석하였다.

경력교원의 경우, Borich 요구도 상위 항목은 교내 연구·교육 네트워크 형성(.93, 1위), 교외 교수역량 강화 프로그램 참여(.92, 2위), 교내 교수역량 강화 프로그램 참여(.90, 3위) 순이었다. LF 분석에서는 수업 적합 에듀테크 선택·적용(문항 37)이 HH 영역에 위치하여 최우선 과제로 확정되었다. 신임교원은 프로그램 참여와 혁신 교수법 학습을 통한 초기 역량 형성이 핵심인 반면, 경력교원은 기존 강점을 유지하면서 에듀테크를 실제 수업에 적절하게 선택·적용하는 실천적 역량 강화가 우선 과제로 나타났다.

V. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구에서 기본역량의 전체 평균 중요도($M=4.06$)는 세 역량군 중 중간 수준이었으나, 대학이해 하위요인은 $M=3.68$ 로 가장 낮은 실행도를 보였다. 이는 학생소통($M=4.19$)과의 대비에서 더욱 두드러지는데, 교수자와 학생 간 일상적 상호작용은 안정적으로 이루어지는 반면 대학의 건학이념·비전·인재상·혁신정책에 대한 이해와 수업 연계는 충분히 이루어지지

않고 있음을 시사한다. 이러한 패턴은 강경희·박선희(2017)가 지적한 교수역량의 “개인 수행 중심 편향” 즉, 개인 강의 기술은 발전하지만 대학 조직 맥락과의 정렬은 미흡한 현상과 일치하며, 윤성혜·이명화·김진술(2022)의 A대학 사례에서도 대학이해 요인이 지속적으로 낮은 실행도를 보인 결과와 맥락을 같이한다.

교육요구도 분석에서 대학이해 문항(문항 1~4)이 Borich 상위 4위를 독점한 반면 LH 영역에 위치한 것은, 해당 역량에 대한 중요도 인식 자체가 상대적으로 낮다는 점을 의미한다. 이는 교수자들이 대학이해를 교수활동과 직결된 역량으로 내면화하지 못하고 있음을 나타내며, 단순한 정보 제공형 프로그램만으로는 개선에 한계가 있음을 시사한다. 이승영·안진성(2025)이 개발한 DIA 체계가 대학이해를 기본역량의 핵심 요소로 설정한 것은, 교수역량이 개인 차원을 넘어 기관 맥락과 정렬되어야 한다는 점에서 이론적·실천적 타당성을 갖는다(Tigelaar et al., 2004).

한편 학생 학습·진로·생활 정기 상담(문항 5)이 Borich 6위임에도 LF 분석에서 HH 영역으로 도출된 것은 주목할 만하다. 이는 교수자들이 학생 상담의 중요성을 높게 인식하면서도 실제 상담 실행은 충분히 이루어지지 않고 있음을 보여주며, 황혜연·김찬송(2024)의 J대학 연구에서 학생지원 연계 역량이 반복적으로 우선 지원 과제로 도출된 결과와 일치한다. 이는 정기 상담이 개인 의지보다 제도적 구조에 의해 뒷받침될 필요가 있음을 시사한다.

수업역량은 세 역량군 중 중요도($M=4.31$)와 실행도($M=4.24$) 모두 가장 높게 나타났으며, 수업관리·수업구조화 영역의 다수 문항에서 gap이 .00~.05 수준으로 현재 수행이 충분히 유지되고 있음이 확인되었다. 이는 국내 대학 교수역량 연구들이 공통적으로 보고하는 수업 운영 측면의 안정성(서일보·홍주영, 2023; 윤성혜·이명화·김진술, 2022)과 일치하는 결과이다.

그러나 학습촉진전략 영역은 중요도와 실행도 모두 상대적으로 낮았으며, 산업·지역사회 연계 교육내용 구성(문항 27, gap=.17)과 학습부진 학생 지원 교수전략 보유(문항 29, gap=.14)가 Borich 1·2위를 기록하였다. LF 분석에서는 최신 연구·자료 반영 수업 설계(문항 15)와 자유로운 질문이 가능한 수업 분위기 조성(문항 25)이 HH 영역으로 도출되어 최우선 과제로 확정되었다. 다만, 수업역량 전체 평균 격차(gap=.07)는 세 역량군 중 가장 작은 수준으로, 전반적 즉각 개입보다는 현 수준 유지·점진적 심화가 적절한 영역임을 시사한다. HH 영역으로 도출된 문항들은 수업역량 전반의 개편이 아닌 특정 측면에 선별적으로 개입하는 방향이 타당하다(조대연, 2009). Condon et al.(2016)은 교수 개발이 수업 관리 기술을 넘어 학습자 중심 설계와 사회적 맥락 통합으로 확장될 때 학습 성과에 실질적 영향을 미친다고 강조한 바 있으며, 본 연구 결과는 이러한 주장을 실증적으로 뒷받침한다.

혁신역량은 세 역량군 중 중요도($M=3.90$)와 실행도($M=3.78$) 모두 가장 낮았으나 격차(gap=.12)는 상대적으로 크게 나타났다. 성찰 및 환류 하위요인(문항 31~35)은 HIL 영역에

위치하여 비교적 안정적으로 수행되는 반면, 전문성 개발 하위요인(문항 38~42)은 LH 영역에 집중 분포하며 Borich 상위 5위를 모두 차지하였다. 이는 교수자들이 수업 후 성찰·환류는 일상적 실천으로 내면화하였으나, 혁신 교수법 적용·프로그램 참여·네트워크 형성 등 외향적 전문성 개발 활동에는 구조적 제약이 작용하고 있음을 시사한다.

이러한 결과는 교수역량 강화 프로그램 참여를 저해하는 요인으로 시간 부족, 업무 과중, 유인 구조 미비를 지목한 선행연구들(강동희, 2021; 황혜연·김찬송, 2024)과 일치하며, 참여가 개인의 자발성에만 의존할 경우 지속적 효과를 기대하기 어렵다는 점을 재확인한다. Mink, Shultz, & Mink(1991)가 제시한 개방형 조직 개발 관점에서 볼 때, 교수 전문성 개발은 개인의 학습 의지를 넘어 조직이 학습 참여를 촉진하고 보상하는 구조를 갖출 때 실질적으로 작동한다. 주목할 점은 전문성 개발 영역이 Borich 요구도 상위를 독점하면서도 LF 분석에서는 LH 영역(낮은 중요도·높은 격차)에 집중 분포한다는 것이다. 이는 교수자들이 전문성 개발의 필요성은 인식하면서도 그 중요도를 수업역량이나 학생지원 역량에 비해 상대적으로 낮게 평가하고 있음을 의미한다. 이러한 패턴은 두 가지 방향으로 해석될 수 있다. 첫째, 교수역량 강화 프로그램·네트워크 활동이 실제 수업 개선과의 연결고리가 불분명하여 교수자들이 그 효능감을 충분히 느끼지 못하고 있을 가능성이 있다(Condon et al., 2016). 둘째, 해당 활동들이 교수 본연의 업무보다 부가적 행정 부담으로 인식되는 조직문화적 맥락이 작용하고 있을 가능성이 있다(강동희, 2021). 어느 경우이든, 전문성 개발 활동의 중요도 인식 자체를 높이는 접근, 즉 참여 결과가 실제 수업 변화로 가시화되는 경험을 제공하고 이를 제도적으로 인정하는 구조 없이는 요구도 해소가 어렵다는 점을 시사한다.

신임교원과 경력교원의 교육요구도 비교 결과는 두 집단이 질적으로 상이한 성장 과제를 안고 있음을 보여준다. 신임교원은 기본역량에서 인재상·핵심역량 이해(문항 3)가 HH 영역으로 도출되어 대학 정체성 내면화가 최우선 과제였으며, 수업역량에서는 최신 연구·자료 반영 수업 설계·수업 내용 구조화·학습 분위기 조성 등 수업의 기초적 설계와 실행 역량 전반이 우선 지원 과제로 나타났다. 이는 Baldwin & Chang(2006)이 초기 경력 교수의 발달 과제로 제시한 “기관 사회화(institutional socialization)”와 “수업 실천 기반 형성”과 일치하는 결과이다.

반면 경력교원은 기본역량에서 학생 학습·진로·생활 정기 상담(문항 5)이 HH 영역으로 도출되어 학생 지원 실천이 최우선 과제였으며, 수업역량에서는 최신 연구·자료 반영 수업 설계(문항 15)가 단일 최우선 과제로 수렴되었다. 혁신역량에서는 수업 적합 에듀테크 선택·적용(문항 37)이 LF HH 영역으로 도출된 것이 신임교원과의 뚜렷한 차이점이다. 경력교원에게 에듀테크 적용 역량이 최우선 과제로 부상한 것은 송해덕·장선영·김연경(2013)이 경력 단계별로 고도화·확장 과제가 달라진다고 제안한 것과 일치하며, 교수학습 환경의 디지털 전환이 경력교원에게도 새로운 역량 요구를 창출하고 있음을 시사한다.

종합하면, 신입교원은 대학이해 - 수업 실행 - 혁신 도입의 적응·정착 경로를, 경력교원은 학생지원 - 수업 고도화 - 에듀테크·네트워크 확장의 성숙·확장 경로를 필요로 한다. 이러한 요구 이동 패턴은 단순한 경력 연수의 차이가 아니라, 각 단계에서 교수자가 직면하는 조직적 기대와 환경적 압력의 변화를 반영한다. 신입교원에게는 기관 사회화와 수업 실천 기반 형성이라는 과제가 집중되는 반면(Baldwin & Chang, 2006), 경력교원에게는 수업의 질적 고도화 요구와 함께 디지털 전환이라는 외부 환경 변화가 새로운 역량 요구를 창출하고 있다. 특히 경력교원의 에듀테크 적용 요구는 개인의 기술 선호가 아닌, 생성형 AI 확산과 학습환경 변화라는 구조적 압력에 대한 반응으로 해석될 수 있으며, 이는 CTL이 에듀테크 지원을 선택적 프로그램이 아닌 경력교원 필수 지원 트랙으로 재설계해야 함을 시사한다. 이처럼 교수지원을 단순 연수 공급이 아닌 경력 단계별 발달 경로와 환경 변화에 연동된 맞춤형 설계로 전환하는 것이 본 연구의 핵심 실천적 메시지이다.

본 연구의 경력 단계별 분석 결과는 동일한 이중 분석 체계를 적용하여 경력별 교수역량 우선순위를 도출한 송해덕·장선영·김연경(2013)의 연구와 방법론적 맥락을 공유한다. 그러나 송해덕·장선영·김연경(2013)에서 수업 실행·인지적 역량 중심의 요구 패턴이 확인된 것과 달리, 본 연구에서는 경력교원에게 에듀테크·생성형 AI 활용 역량이 새로운 핵심 과제로 부상하였다. 이는 두 연구 간 약 12년의 시차와 디지털 전환이라는 시대적 맥락의 변화를 반영하는 것으로, 교수역량 지원 체계가 기술 환경의 변화에 따라 지속적으로 갱신될 필요가 있음을 시사한다.

2. 결론 및 제언

본 연구는 H대학교 교원 95명을 대상으로 DIA 체계 기반 교수역량 진단 결과를 활용하여 Borich 요구도와 The Locus for Focus 이중 분석을 통해 교육요구도 우선순위를 도출하고, 신입교원과 경력교원 간 차이를 비교·분석하였다. 주요 결론은 다음과 같다.

첫째, H대학교 교원의 교수역량 교육요구도는 역량 영역별로 상이한 지원 우선순위를 보였다. 기본역량에서는 대학이해 영역 전반이 높은 Borich 요구도를 나타낸 반면, 학생 학습·진로·생활 정기 상담이 LF 분석에서 최우선 과제로 확정되었다. 수업역량에서는 최신 연구·자료 반영 수업 설계와 자유로운 질문 분위기 조성이 최우선 과제였으며, 혁신역량에서는 전문성 개발 문항 전체가 높은 요구도를 형성하였다.

둘째, 신입교원과 경력교원은 교육요구도의 패턴과 최우선 과제에서 질적 차이를 보였다. 신입교원은 대학 정체성 이해와 기초 수업 설계·구조화에 지원이 집중된 반면, 경력교원은 학생 상담 실천과 사회·산업 맥락 통합 수업 설계, 에듀테크 활용에 차별적 요구가 나타났다. 이러한 결과는 경력 단계에 따라 교원의 지원 요구가 질적으로 다름을 보여주며, 경력

을 고려한 차별적 교수지원 체계 구축의 필요성을 뒷받침한다.

셋째, Borich 요구도와 LF 분석의 이중 검증은 단일 방법론 적용 시 발생할 수 있는 우선순위 왜곡을 방지하고 잠재적 지원 수요를 정밀하게 포착하는 데 효과적임을 확인하였다. 특히 Borich 순위는 낮지만 LF HH 영역에 위치한 학생 학습·진로·생활 정기 상담(문항 5)과 수업 적합 에듀테크 선택·적용(문항 37) 등은 단일 방법으로는 놓칠 수 있는 핵심 지원 과제였다는 점에서 이중 분석의 방법론적 강점이 확인되었다.

본 연구 결과를 바탕으로 교수학습지원 실천을 위한 세 가지 제언을 제시한다.

첫째, 대학이해 역량 강화를 위한 조직 연계형 교수지원 프로그램을 정례화할 필요가 있다. 신입교원 오리엔테이션을 넘어 경력교원을 포함한 전 교원을 대상으로, 건학이념·비전·인재상·핵심역량·혁신정책을 실제 교육·연구 활동과 연결하는 포럼 및 사례 공유 세션을 운영함으로써 개별 수업과 대학 전략 간 정렬을 강화해야 한다. 이는 Boyatzis(1982)가 강조한 역량의 맥락 의존성, 즉 역량은 조직의 목표·가치와 정렬될 때 효과적으로 발현됨을 실천에 옮기는 것이다. 특히 신입교원의 대학 정체성 이해 요구와 경력교원의 조직 혁신 참여 요구를 동시에 충족하기 위해, 신입교원이 기관 맥락에서 질문하고 경력교원이 실천 경험을 공유하는 역멘토링(Reverse Mentoring) 구조를 포럼 운영에 통합하는 방안을 검토할 수 있다.

둘째, 학습촉진전략과 사회·산업 연계 수업 설계를 중심으로 한 실습 중심 수업설계·분석 컨설팅을 확대해야 한다. 실제 강의안·과제·평가도구를 활용한 공동 설계·피드백 워크숍, 동료 수업분석, 교수법 연구모임을 연계하여 교육요구도 우선 과제가 실제 강의 개선으로 이어지는 실천적 지원 구조를 마련해야 한다. 이는 이론 중심 워크숍이 행동 변화로 이어지지 않는 한계(Condon et al., 2016)를 극복하기 위한 방향이다. 나아가 신입교원의 수업 구조화·분위기 조성 역량과 경력교원의 사회·산업 맥락 통합 역량을 함께 개발할 수 있도록, 두 집단이 공동으로 수업을 설계하고 상호 피드백하는 동료코칭(Peer Coaching) 프로그램을 CTL 정규 트랙으로 도입하는 것을 제안한다. 이를 통해 신입교원은 현장 적용 사례를, 경력교원은 수업 혁신의 동기를 상호 획득할 수 있다.

셋째, 혁신역량 강화를 위해서는 교내·외 연계형 전문성 개발 생태계를 조성해야 한다. 교내 교수역량 강화 프로그램·혁신 교수법 실습·에듀테크 워크숍·연구·교육 네트워크를 단계별로 연계된 트랙으로 설계하고, 외부 연수 및 학술 네트워크 참여에 대한 공식 지원을 제도화해야 한다. 전문성 개발 영역이 LH 영역에 위치한다는 분석 결과는 단순한 참여율 제고 전략을 넘어, 프로그램 참여 결과가 수업 개선으로 가시화될 수 있도록 연수-적용-공유의 순환 구조를 구축할 필요성을 시사한다. 프로그램 참여를 개인의 추가 부담이 아닌 조직이 보장하는 성장 기회로 재정의할 때 전문성 개발의 구조적 장벽이 실질적으로 낮아질 수 있으며(Mink, Shultz, & Mink, 1991), 이는 특히 에듀테크 적용을 최우선 과제로 안

고 있는 경력교원 지원에 있어 핵심 전제 조건이 된다.

본 연구는 다음과 같은 한계를 지닌다. 첫째, 본 연구는 단일 대학을 대상으로 수행된 연구로서 결과의 일반화에 제한이 있다. H대학교의 DIA 체계와 기관 맥락이 반영된 결과이므로, 후속 연구에서는 다수 대학을 대상으로 한 비교 연구를 통해 기관 유형별 교육요구도 차이를 탐색할 필요가 있다.

둘째, 표본 구성과 집단 구분 방식에도 한계가 있다. 편의표집으로 수집된 95명의 표본은 전체 교원을 충분히 대표하지 못할 수 있으며, 비전임교원이 47.4%에 달함에도 전임·비전임 역할 차이를 통제하지 않은 채 교수 경력만을 기준으로 집단을 구분한 점은 결과 해석의 타당성을 제한한다. 또한 5년 미만/이상의 이분법적 구분은 경력교원 내부의 이질성을 소거할 수 있으므로, 후속 연구에서는 층화 표집과 경력 구간 세분화를 통해 보다 정밀한 비교 분석이 이루어질 필요가 있다.

셋째, 본 연구는 자기보고식 설문에 기반하여 실제 교수 행동과 일치하지 않을 수 있다. 후속 연구에서는 수업 관찰·동료 평가 등 다원적 방법을 결합한 측정과 함께, 지원 프로그램의 효과성을 검증하는 종단적 연구로 확장될 필요가 있다.

참고문헌

- 강경희·박선희(2017). 대학 교원의 교수역량 도구 개발과 적용 연구. **한국콘텐츠학회논문지**, 17(9), 88-98. <https://doi.org/10.5392/JKCA.2017.17.09.088>
- 강동희(2021). 대학 교수자의 교수역량 측정도구 개발 및 타당화 연구: S대학교를 중심으로. **교육방법 연구**, 33(3), 537-562. <https://doi.org/10.17927/tkjems.2021.33.3.537>
- 김소희·조영하(2018). 대학교육에서 온라인학습의 활용 동향과 교수·학습적 함의. **평생학습사회**, 14(4), 51-78. <https://doi.org/10.26857/JLLS.2018.11.14.4.51>
- 김은희·박상아·임성태(2021). 대학의 미래교육을 위한 핵심 교수역량 진단지표 개발. **교육정보미디어연구**, 27(4), 1221-1248. <https://doi.org/10.15833/KAFEIAM.27.4.1221>
- 남교민·장유진·오서경·송지훈(2023). 잠재프로파일 분석을 통한 교수역량 유형 분류 및 영향요인 탐색. **교원교육**, 39(3), 255-280. <https://doi.org/10.14333/KJTE.2023.39.3.12>
- 서일보·홍주영(2023). 교수역량 진단에 기반한 교수역량 강화 프로그램 교육요구도 분석: A대학 사례를 중심으로. **대학 교수-학습 연구**, 16(4), 21-41. <https://doi.org/10.23122/kactl.2023.16.4.002>
- 송연옥·노혜란(2016). 대학 교원의 교수역량(teaching competency) 개선 요구도 및 강의 저해 요인 분석. **교육공학연구**, 32(1), 229-251. <https://doi.org/10.17232/KSET.32.1.229>
- 송해덕·장선영·김연경(2013). 대학교수의 경력별 직무역량 요구분석과 지원 방안. **아시아교육연구**, 14(4), 149-179. <https://doi.org/10.15753/aje.2013.14.4.007>
- 엄미리(2012). 대학 교원의 역량 분석을 통한 교수지원 프로그램 방향성 제고: 테크놀로지 내용교수지식(TPACK)을 중심으로. **교육의 이론과 실천**, 17(3), 21-45.
- 윤성혜·이명화·김진솔(2022). 대학 교원의 교수역량 진단을 통한 교육요구도 분석: A대학 사례를 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 22(4), 681-693. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2022.22.4.681>
- 이민호·남창우(2023). 대학교육에서 역량기반 교육을 위한 교수설계모형 개발. **평생학습사회**, 19(3), 1-27. <https://doi.org/10.26857/JLLS.2023.8.19.3.1>
- 이승영·안진성(2025). 지방 사립대학 교수자를 위한 교수역량 진단도구 개발 및 타당화: H대학을 중심으로. **평생학습사회**, 21(4), 168-194. <https://doi.org/10.26857/JLLS.2025.11.21.4.168>
- 이예슬(2017). 초등 초임교사의 역량 강화를 위한 교육요구 분석. **한국교원교육연구**, 34(3), 53-80. <https://doi.org/10.24211/tjkte.2017.34.3.53>
- 조대연(2009). 설문조사를 통한 요구분석에서 우선순위결정 방안 탐색. **교육문제연구**, 35, 165-187.
- 황해연·김찬송(2024). 대학교원의 교수역량진단을 통한 교육요구도 분석과 지원방안 -J대학 사례에 기반하여-. **교육종합연구**, 22(4), 295-316. <https://doi.org/10.31352/JER.22.4.295>
- Baldwin, R. G., & Chang, D. A. (2006). Reinforcing our “keystone” faculty: Strategies to support faculty in the middle years of academic life. *Liberal Education*, 92(4), 28-35.
- Baldwin, R. G., Lunceford, C. J., & Vanderlinden, K. E. (2005). Faculty in the middle years: Illuminating an overlooked phase of academic life. *The Review of Higher Education*,

[illegible]

이 승 영 Lee, Seungyeong	소 속: 한남대학교 교수학습원격교육센터 조교수 연 락 처: leseye@hnu.kr 연구분야: 교육심리, 고등교육, 성인교육
박 진 아 Park, Jinah	소 속: 한남대학교 교육개발센터 조교수 연 락 처: edupro@hnu.kr 연구분야: 교육과정, 고등교육, 진로교육
이 정 원 Lee, Jeongwon	소 속: 한남대학교 교수학습원격교육센터 조교수 연 락 처: jwlee@hnu.kr 연구분야: 교육공학, 고등교육

<Abstract>

Teaching Competency Needs Analysis Across Faculty Career Stages: Implications for Differentiated Faculty Support Strategies

Seungyeong Lee (Hannam University)

Jinah Park (Hannam University)

Jeongwon Lee (Hannam University)

To determine educational needs for teaching competencies among faculty and propose differentiated support strategies, this study compares early-career (under 5 years) and experienced (5 years or more) faculty at a four-year private university in Daejeon (University H). Borich Needs Assessment and the Locus for Focus models revealed regular student counseling as the top priority in basic competency. Regarding instructional competency, incorporating recent research and materials into instructional design and fostering an open classroom atmosphere for questions ranked highest. Professional development exhibited consistently high needs across all sub-factors of innovation competency. Early-career faculty displayed concentrated needs in understanding institutional identity and foundational instructional design, whereas experienced faculty required support in student counseling and educational technology use. Thus, teaching competency needs evolve developmentally across career stages, further highlighting the need for a career-stage-responsive faculty support system.

- **Key words:** educational needs analysis, Borich needs assessment, The Locus for Focus, early-career and experienced faculty

접 수 일: 2026. 3. 30

심 사 일: 2026. 4. 20

게재확정일: 2026. 5. 4