

예비교사가 인식한 교육과정 만족도와 핵심역량의 관계: 학생 주도성의 매개효과와 교수-학생 상호작용의 조절된 매개효과

최류미 (신라대학교 조교수)*

염혜선 (신라대학교 조교수)**

요약

본 연구는 예비교사가 인식한 교육과정 만족도와 핵심역량 간의 관계를 확인하고, 학생 주도성의 매개효과와 교수-학생 상호작용의 조절된 매개효과를 검증하는 데 목적이 있다. 이를 위해 S대학과 K대학 사범대학에 재학 중인 예비교사 321명을 대상으로 설문조사를 실시하였으며, 수집된 자료는 SPSS 26.0과 Hayes(2022)의 PROCESS macro 4.0 Model 14를 활용하여 분석하였다. 연구 결과, 교육과정 만족도는 예비교사 핵심역량에 직접적인 유의한 영향을 미치지 않았으나, 학생 주도성에는 유의한 정적 영향을 미쳤고, 학생 주도성은 예비교사 핵심역량에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 교수-학생 상호작용은 학생 주도성과 예비교사 핵심역량 간의 관계를 유의하게 조절하였으며, 교육과정 만족도가 학생 주도성을 매개로 예비교사 핵심역량에 미치는 간접효과는 교수-학생 상호작용 수준에 따라 달라지는 것으로 확인되었다. 즉, 교수-학생 상호작용 수준이 높을수록 교육과정 만족도가 학생 주도성을 통해 예비교사 핵심역량에 미치는 간접효과는 더욱 강화되었다. 이러한 결과는 예비교사 핵심역량 형성이 교육과정에 대한 긍정적 인식뿐 아니라 학생 주도성과 교수-학생 상호작용이 함께 작용하는 과정 속에서 이루어짐을 시사한다. 본 연구는 예비교사 핵심역량 형성 과정을 교육과정 만족도, 학생 주도성, 교수-학생 상호작용의 통합적 관계 속에서 설명하였다는 점에서 의의가 있다.

주제어 : 교육과정 만족도, 학생 주도성, 교수-학생 상호작용, 예비교사 핵심역량, 조절된 매개효과

* 제1저자, ryumi@silla.ac.kr

** 교신저자, hsyem@silla.ac.kr

I. 연구의 필요성 및 목적

불확실성과 복잡성의 증가, 인공지능과 디지털 기술의 발전, 기후생태 위기 등 우리 사회가 직면하고 있는 변화로 인해 학교 교육은 그 목적과 방향에 대한 근본적인 변화를 요구받고 있다. 과거의 지식 중심 교육에서 벗어나, 학습자가 실제 문제 상황에서 지식과 기술을 통합적으로 활용할 수 있는 역량을 기르는 것이 교육의 핵심 과제로 부상하고 있다. 역량기반 교육은 OECD의 DeSeCo프로젝트를 기점으로 본격화되었으며, OECD Learning Compass 2030(OECD, 2019)을 통해 학생 주도성과 역량을 중심으로 한 교육 패러다임이 더욱 강조되고 있다.

이러한 변화는 교사교육에서도 역량기반 교육의 중요성을 확대시키고 있으며, 예비교사가 미래 사회에서 요구되는 전문성과 역량을 갖추도록 지원하는 교육과정 설계 및 운영이 강조되고 있다(Caena, 2014; Darling-Hammond, 2006). 역량기반 교사교육은 교사를 지식 전달자가 아닌, 학습자의 성장을 촉진하고 교육과정을 재구성할 수 있는 전문적 실천가로 바라보며, 예비교사가 실제 교육 상황에서 요구되는 복합적인 역량을 갖추도록 하는 데 초점을 둔다. 대학생의 핵심역량은 개인적 요인뿐 아니라 교육과정 만족도와 같은 교육적 요인의 영향을 받기에 이러한 요인들을 통합적으로 관리하는 것이 중요한 과제이며(Barrie, 2006; Kuh, 2009; Pascarella & Terenzini, 2005; 임경수, 2022; 허영주, 2024), 예비교사의 핵심역량 또한 교육과정 경험, 학습 참여, 학습 환경 요인이 상호작용하는 과정에서 설명될 필요가 있다.

예비교사 핵심역량은 일반 대학생의 핵심역량과 달리 교수역량, 학생지도역량, 에듀테크 활용역량 등 미래 교직 수행과 직접 관련되는 전문적 역량을 포함한다. 특히 디지털 전환과 AI 활용 교육이 확대되는 상황에서 예비교사의 에듀테크 활용역량은 미래 교직 수행을 위한 중요한 핵심역량으로 부각되고 있다. 최자윤과 손원숙(2025)은 중등 예비교사의 AI 활용 수업에 대한 기대-가치-비용 프로파일을 분석하여, 개인혁신성, AI 신뢰, 전문직적 태도가 긍정적 동기 프로파일 및 AI 활용 수업 수용 의도와 관련됨을 확인하였다. 이러한 결과는 예비교사의 핵심역량 형성 과정에서 교육과정 경험뿐 아니라 미래교육 환경에 대한 동기적 신념과 수용 태도도 함께 고려될 필요가 있음을 시사한다.

이와 관련하여 교육과정 만족도는 학습자가 경험하는 교육의 질에 대한 인식으로서, 학습 참여와 학습 성과를 설명하는 선행 요인으로 보고되어 왔다(Eccles & Wigfield, 2002; Elliott & Shin, 2002; 신혜종, 김미량, 유영의, 2020; 허영주, 2024). 학습자가 교육과정 경험을 긍정적으로 인식할수록 그들의 학습 참여와 성취 수준이 높아진다는 점에서 중요한 의미를 지닌다. 그러나 이러한 영향은 직접적으로 나타나기보다는 학습

자의 행동적 참여를 통해 매개될 가능성이 있다.

이러한 맥락에서 학생 주도성은 중요한 역할을 하는 개인 심리 요인 중 하나이다. 학생 주도성은 학습자가 자신의 학습 과정에 능동적으로 참여하고 목표를 설정하며 의사 결정을 수행하는 능력으로 정의되며(OECD, 2019), 자기결정성이론(Deci & Ryan, 1985)과 사회인지이론(Bandura, 1986)은 학생의 주도적 행동이 학습 결과로 이어지는 과정을 설명한다. OECD Learning Compass 2030에서는 학생 주도성을 역량 형성의 핵심 기제로 제시하며, 학습자가 자신의 삶과 학습을 주도적으로 설계하는 능력을 강조하고 있다. 최근에는 학생 주도성이 개인의 특성뿐 아니라 교육환경과의 상호작용 속에서 발현되는 관계적 개념으로 이해되면서(Priestley et al., 2015; Vaughn, 2021), 교육과정 경험과 핵심역량을 연결하는 중요한 행동적 기제로 주목받고 있다.

한편, 학습자의 행동이 학습 성과로 이어지는 과정은 학습 환경의 영향을 받기도 한다. 교수-학생 상호작용은 학습자가 교수와의 관계 속에서 인지적·정의적 성장을 경험하도록 하는 조직 환경 요인으로, 학습 참여와 성과를 설명하는 변수로 여겨져 왔다(Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005). 교수-학생 상호작용은 학습자의 주도적 행동이 실제 학습 성과로 이어지는 과정에서 그 효과를 강화하거나 약화시키는 조건적 요인으로 작용할 수 있다(임경수, 2022). 최근 국내 연구에서는 교수-학생 상호작용이 학생의 행동적 참여와 학습성과 간의 관계를 조절하는 환경적 조건으로 일관되게 기능하는 것으로 보고되고 있으며(김은영, 임신일, 2025; 최보금, 김민선, 박희진, 2022), 학생 주도성이 핵심역량으로 이어지는 과정을 이해하는데 필요한 맥락 변인으로 주목받고 있다.

지금까지의 선행연구는 교육과정 만족도, 학생 주도성, 교수-학생 상호작용, 핵심역량 간의 관계를 각각 개별적으로 탐색하거나 핵심역량으로 이어지는 개인 심리적 요인과 조직 환경 요인을 독립적으로 살펴보는 것에 주로 초점을 두어 왔다(Kuh, 2009; 임경수, 2022; 허영주, 2024; 김은영, 임신일, 2025 등). 그러나 역량기반 교육의 관점에서는 핵심역량이 교육과정 경험, 학습자의 행동적 참여, 교육환경의 상호작용 속에서 형성되는 결과라는 점에서(Barrie, 2006; OECD, 2019), 이러한 변인을 통합적으로 고려한 설명 모형이 필요하다. 특히 교육과정 만족도가 학생 주도성을 통해 핵심역량으로 이어지고, 이 과정에서 교수-학생 상호작용이 어떠한 조건적 역할을 수행하는지를 검증하는 것은 예비교사 핵심역량 형성 과정을 보다 정교하게 이해하는 데 의미를 가진다.

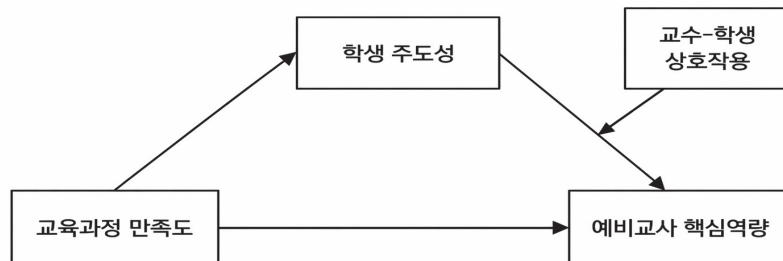
본 연구는 예비교사의 핵심역량 형성과정을 분석하고, 학생 주도성을 매개변인으로 설정하여 예비교사의 교직 성장 과정에서 나타나는 주도적 실천의 역할을 규명하고자 한다. 이를 통해 예비교사 핵심역량 형성 과정을 경험, 행동, 환경 요인의 통합적 관계 속에서 이해하고, 역량기반 교사 교육과정 설계 및 교수-학습 전략 개선을 위한 시사점

을 도출하고자 한다. 연구에서 설정한 연구문제와 연구모형은 다음과 같다.

연구문제1. 교육과정 만족도는 예비교사 핵심역량에 직접적인 영향을 미치는가?

연구문제2. 교육과정 만족도는 학생 주도성을 통해 예비교사 핵심역량에 간접적인 영향을 미치는가?

연구문제3. 교육과정 만족도가 학생 주도성을 통해 예비교사 핵심역량에 미치는 간접효과는 교수-학생 상호작용에 의해 조절되는가?



[그림 1] 연구 모형

II. 이론적 배경

1. 예비교사 핵심역량

현대 사회는 인공지능과 디지털 기술의 발전으로 인해 지식의 단순 습득을 넘어 복합적 문제 해결 능력과 창의적 사고를 요구하고 있으며, 이에 따라 교육의 목표 역시 역량 중심으로 전환되고 있다. 이에 따라 교육의 목표는 지식 전달 중심에서 역량기반 교육 (competency-based education)으로 전환되고 있으며, OECD의 DeSeCo 프로젝트 (OECD, 2005)를 시작으로 OECD Learning Compass 2030은 미래 사회에서 요구되는 핵심역량과 학생 주도성을 교육의 핵심 가치로 제시하고 있다(OECD, 2019). 이러한 변화는 교원양성교육에도 반영되어 예비교사가 미래 사회에서 요구되는 전문성과 실천 역량을 갖춘 교사로 성장할 수 있도록 지원하는 역량기반 교사교육의 중요성이 더욱 강조되고 있다(Caena, 2014; Darling-Hammond, 2006).

예비교사의 핵심역량은 교직 수행에 필요한 지식, 기술, 태도뿐만 아니라 동기, 가치, 신념 등을 포함하는 통합적 능력으로 이해될 수 있다. 온정덕과 이나연(2020)은 초등

예비교사 핵심역량을 교수역량, 학생지도 역량, 자기개발 역량, 공동체 역량 등으로 제시했으며, 조민휘, 조영하, 김소희(2024)는 교수역량, 학생지도역량, 에듀테크 활용역량, 사회적 변화 적응역량, 교사 전문성 개발역량 등을 포함한 미래 교사의 핵심역량 체계를 제안하였다.

예비교사의 핵심역량은 개인에게 내재된 고정된 특성이라기보다 학습 경험을 통해 형성·발달하는 역동적인 능력으로 이해될 수 있다. 이러한 관점은 사회적 상호작용을 통해 지식을 구성한다고 보는 구성주의 학습이론(Vygotsky, 1978)과 경험을 성찰하고 적용하는 과정에서 학습이 이루어진다고 설명하는 경험학습이론(Kolb, 1984)에 의해 뒷받침된다. 또한 역량기반 교육에서는 역량을 교육과정 경험과 학습자의 능동적 참여, 교육 환경이 상호작용하는 과정에서 형성되는 학습성가로 이해하고 있으며(Barrie, 2006; Mulder, 2014; OECD, 2019), 최근 연구에서도 이러한 관점이 지속적으로 확인되고 있다.

국내·외 선행연구에서 핵심역량은 교육과정 경험, 학습자의 행동적 특성, 교육환경 요인의 상호작용 속에서 형성되는 것으로 보고되고 있다. Kuh(2009)는 대학생의 학습참여와 교육 경험의 질이 핵심역량 발달의 중요한 예측요인임을 보고했으며, Pascarella와 Terenzini(2005)는 대학 교육의 질과 교수-학생 상호작용이 학생의 인지적·정의적 발달에 영향을 미친다고 설명하였다. 국내에서도 능동적·협력적 학습경험과 교수-학생 상호작용이 대학생의 역량 향상을 설명하는 주요 변인으로 확인되었으며(임경수, 2022), 교육과정 만족도와 같은 교육적 요인이 핵심역량 형성에 중요한 역할을 하는 것으로 보고되고 있다(김은영, 임신일, 2025; 허영주, 2024). 초기의 역량 개념은 개인의 직무수행 능력이나 개인 내적 특성을 중심으로 이해되었으나(McClelland, 1973), 최근에는 핵심역량이 교육과정 경험, 학습자의 행동적 참여, 교육환경이 유기적으로 상호작용하는 과정에서 형성되는 결과변인이라는 관점이 보다 폭넓게 수용되고 있다(Barrie, 2006; Kuh, 2009; OECD, 2019). 따라서 본 연구에서는 예비교사 핵심역량을 교육과정 만족도, 학생 주도성, 교수-학생 상호작용의 영향을 받는 결과변인으로 설정하였다.

2. 교육과정 만족도

교육과정 만족도는 학습자가 경험하는 교육의 질에 대한 주관적 평가로, 학습 참여와 학습 성과를 설명하는 중요한 변인이다(Elliott & Shin, 2002; 신혜종, 김미량, 유영의, 2020). 교육과정 만족도는 단순한 감정적 만족을 의미하는 것이 아니라 교육과정이 자신의 성장과 학습에 얼마나 의미 있고 가치 있는 경험이었는지를 반영하는 개념으로 볼 수 있다. 최근 역량기반 교육에서는 교육과정 만족도를 학습성가를 예측하는 핵심적인

교육경험 요인으로 보고 있으며, 대학 교육의 질을 평가하는 주요 지표로 활용하고 있다(허영주, 2024).

교육과정 만족도는 기대-가치 이론(Eccles & Wigfield, 2002)과 자기결정성이론(Deci & Ryan, 2000)의 관점에서 설명될 수 있다. 학습자는 교육 경험이 가치 있고 의미 있다고 인식할 때 더 높은 참여와 성취를 보이며, 자율성과 유능성이 충족될 때 학습에 대한 만족과 동기가 증진된다. 또한 Astin(1993)의 학생참여이론(Student Involvement Theory)은 학생의 학습성도가 교육과정 자체보다 교육과정에 대한 참여 수준에 의해 결정된다고 설명하며, 교육과정 만족도는 학생이 교육과정에 적극적으로 참여하도록 하는 심리적 출발점으로 기능할 수 있음을 시사한다.

선행연구에서도 교육과정 만족도는 다양한 학습 성과를 설명하는 변인으로 보고되고 있다. Elliott와 Shin(2002)은 교육과정 만족도가 학업성취와 대학 교육의 질을 설명하는 중요한 예측변인임을 보고하였으며, 최근 연구에서도 교육과정 만족도는 학습참여, 학습몰입, 전공효능감 및 핵심역량 향상과 유의한 관련이 있는 것으로 나타났다(김대현 외, 2025; 김은영, 임신일, 2025; 허영주, 2024). 또한 황수영(2023)은 역량기반 수업이 수업만족과 학습참여를 거쳐 핵심역량으로 이어지는 이중매개효과를 확인함으로써, 교육과정에 대한 긍정적 경험이 학습자의 행동적 참여를 통해 학습성도로 연결될 수 있음을 실증적으로 제시하였다. 이러한 결과는 교육과정 만족도가 핵심역량을 직접적으로 향상시키기보다 학습자의 능동적 행동과 학습과정을 촉진함으로써 역량 발달에 영향을 미칠 가능성을 시사한다.

종합하면 교육과정 만족도는 교육과정에 대한 긍정적인 경험과 가치 인식을 반영하는 교육적 선행요인이며, 이러한 경험은 학습자의 행동적 참여와 주도적 학습을 촉진하는 출발점으로 기능한다. 본 연구에서는 교육과정 만족도를 예비교사 핵심역량에 영향을 미치는 독립변인으로 설정하되, 그 영향은 학생 주도성이라는 행동적 기제를 통해 나타날 것으로 가정하였다.

3. 학생 주도성

학생 주도성(student agency)은 학습자가 자신의 학습 과정에 능동적으로 참여하고 목표를 설정하며 의사결정을 수행하는 능력을 의미한다(OECD, 2019). OECD Learning Compass 2030은 학생 주도성을 미래 사회에서 요구되는 핵심역량을 형성하는 중심 개념으로 제시하면서, 학생이 자신의 삶과 학습을 스스로 설계하고 사회적 책임을 실천하는 능력을 강조하였다(OECD, 2019).

최근 학생 주도성 연구에서는 학생 주도성을 개인 내부의 고정된 특성이라기보다 개

인과 교육환경, 사회문화적 맥락의 상호작용 속에서 발현되는 관계적·생태학적 개념으로 이해하는 경향이 확대되고 있다(OECD, 2019; Priestley et al., 2015; 최진, 이진호, 2023). Vaughn(2021)은 학생 주도성이 교사의 지원, 또래와의 협력, 교육과정 운영 방식 및 학습활동 속에서 형성되는 역동적인 개념임을 강조하였다. 특히 교사가 학생에게 의미 있는 의사결정의 기회를 제공하고, 자신의 의견을 표현하며 다양한 관점에 도전할 수 있도록 지원하는 학습환경은 학생 주도성 발달의 핵심 조건으로 제시되고 있다(Vaughn, 2021).

선행연구에서도 학생 주도성은 학습성과와 역량 발달을 설명하는 핵심 변인으로 보고되고 있다. Reeve(2012)는 학습자의 주도적 참여가 학업성취와 긍정적인 학습경험을 촉진한다고 보고했으며, Stenalt와 Lassen(2022)은 고등교육 분야에서 학생 주도성이 학업성취, 학습몰입, 자기조절학습 등 다양한 학습성과와 정적 관계를 보인다고 정리하였다. 국내에서도 학생 주도성은 예비교사의 학습성과를 설명하는 중요한 요인으로 확인되었으며(최류미, 염혜선, 2026), 학습자의 능동적 참여와 자기조절을 촉진하여 역량 발달에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다.

기존 연구에서 교육과정 만족도와 핵심역량의 관계를 설명하는 매개변인으로는 학습 참여, 학업도전, 자기주도학습과 같은 행동적 참여 변인이 주로 활용되어 왔다(Kuh, 2009; 김은영, 임신일, 2025; 임경수, 2022; 황수영, 2023). 반면 학생 주도성을 매개변인으로 적용한 연구는 아직 제한적인 실정이다. 그럼에도 학생 주도성은 학습참여나 자기주도학습보다 학습자가 자신의 학습을 계획하고 실행하며 학습환경과 상호작용하는 행위주체성을 포괄하는 상위 개념으로 이해될 수 있으며(OECD, 2019; Vaughn, 2021), 최근 역량기반 교육에서는 이러한 학생 주도성을 핵심역량 형성의 핵심 기제로 강조하고 있다. 종합하면 학생 주도성은 교육과정에 대한 긍정적인 경험이 실제 행동으로 전환되는 과정에서 작동하는 행동적 기제이며, 교육과정 경험과 핵심역량을 연결하는 중요한 매개요인으로 이해할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 학생 주도성을 교육과정 만족도와 예비교사 핵심역량 간의 관계를 설명하는 매개변인으로 설정하였다.

4. 교수-학생 상호작용

교수-학생 상호작용은 학습자가 교수와의 관계 속에서 지식과 태도를 형성하는 과정으로, 학습 환경의 질을 결정하는 핵심 요소이다. 교수-학생 간 상호작용은 수업 중 이루어지는 질문과 피드백뿐만 아니라, 정서적 지원, 학업 및 진로 지도 등이 종합적으로 고려되어야 할 요소이며(Pascarella & Terenzini, 2005; 최보금, 김민선, 박희진, 2022), 학습자의 학습 태도와 참여 수준에 중요한 영향을 미친다. Astin(1993)의 학생참여이론

은 학습자의 성장이 상호작용을 포함한 학습 참여의 질에 의해 결정된다고 설명하며, 이는 교수-학생 상호작용의 중요성을 이론적으로 뒷받침한다. 또한 Vygotsky(1978)의 사회적 구성주의는 학습이 타인과의 상호작용 속에서 이루어진다는 점을 강조하며, 교수는 학습자의 의미 구성 과정을 지원하는 촉진자로 기능한다. 이러한 이론들은 교수-학생 상호작용이 단순한 교육환경 요인을 넘어 학습자의 행동과 학습성과를 연결하는 중요한 맥락적 조건으로 기능할 수 있음을 시사한다.

선행연구에서도 교수-학생 상호작용은 학업성취, 비판적 사고, 문제해결능력 등 다양한 학습 성과에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(Kuh & Hu, 2001; Pascarella & Terenzini, 2005; 이길재, 이정미, 2017, 이유리, 2022). Pascarella와 Terenzini(2005)는 교수-학생 상호작용이 대학생의 인지적·정의적 발달을 설명하는 핵심 요인이라 보았으며, 이유리(2022)는 교수-학생 상호작용이 학습경험을 촉진하고 핵심역량 향상에 직·간접적으로 영향을 미친다고 보고함으로써, 교수-학생 상호작용이 핵심역량 형성의 중요한 환경적 요인임을 확인하였다. 또한 최보금, 김민선, 박희진(2022)은 교수-학생 상호작용의 효과가 학생의 성별, 대학 경험, 전공 특성 등에 따라 다르게 나타날 수 있음을 보고하면서, 교수-학생 상호작용이 모든 학생에게 동일하게 작용하는 독립변인이 아니라 학습자의 특성과 교육환경에 따라 그 효과가 달라질 수 있는 맥락적 변인임을 제시하였다.

최근 연구에서는 교수-학생 상호작용이 학습자의 행동과 학습성과 간의 관계를 강화하거나 약화시키는 조건적 요인으로 주목받고 있다. Reeve와 Shin(2020)은 교수의 자율성 지원과 긍정적인 상호작용이 학생의 주도적 참여를 촉진한다고 설명하였으며, Vaughn(2021)은 학생 주도성이 교사의 지원과 교육과정 운영 방식 속에서 발현된다고 보았다. Priestley et al(2015)의 생태학적 관점에서도 학생 주도성은 개인의 역량만으로 설명되는 것이 아니라 환경적 조건과의 상호작용 속에서 발현되는 관계적 개념으로 이해된다. 이러한 관점은 학생 주도성이 학습성으로 이어지는 과정에서 교수-학생 상호작용이 중요한 환경적 조건으로 기능할 가능성을 뒷받침한다. 국내에서도 김은영과 임신일(2025)은 교육과정 만족도가 학생의 행동적 참여를 통해 핵심역량으로 이어지는 과정에서 교수-학생 상호작용이 조절된 매개효과를 나타냄을 확인하였다. 이러한 연구들은 교수-학생 상호작용이 학생 주도성을 직접 형성하는 변인이자기보다 학생 주도성이 실제 학습성으로 연결되는 과정을 지원하는 환경적 조건으로 기능할 수 있음을 공통적으로 시사한다. 따라서 본 연구에서는 학생 주도성을 개인 수준의 행동적 기제로, 교수-학생 상호작용을 환경 수준의 조건 요인으로 구분하여 설정하였으며, 교수-학생 상호작용이 학생 주도성과 핵심역량 간의 관계를 조절할 것으로 가정하였다.

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 S대학과 K대학 사범대학에 재학 중인 예비교사를 대상으로 교육과정 만족도, 학생 주도성, 교수-학생 상호작용, 예비교사 핵심역량 간의 관계를 분석하기 위하여 2025년 2학기에 오프라인으로 설문조사를 실시하였다. 수거된 340개의 자료 중에서 일괄적으로 응답한 10부와 누락된 문항이 있는 9부를 제외한 총 321부 설문지를 바탕으로 최종 분석하였다. S대학 학생은 160명, K대학 학생은 161명이다. 본 연구에 참여한 연구대상의 일반적 특성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상의 주요 특성(N=321)

구분	분류	빈도(명)	비율(%)
성별	남자	104	32.4
	여자	217	67.6
학년	1학년	90	28.0
	2학년	98	30.5
	3학년	79	24.6
	4학년	54	16.8
전체		321	100

2. 연구도구

가. 교육과정 만족도

교육과정 만족도를 측정하기 위해 신혜중, 김미량, 유영의(2020)가 개발한 대학생의 교육만족도 척도의 일부를 사용하였다. 전공교육영역 10개, 교양교육영역 10개 문항으로 총 20개 문항으로 구성되어 있으며, 응답은 Likert 5단계 척도(1=전혀 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)로 측정되며, 총점이 높을수록 교육과정 만족도가 높다는 것을 의미한다. 본 연구에서 교육과정 만족도의 내적합치도 계수(Cronbach's α)는 전체 .93, 교양 만족도 .89, 전공 만족도 .93으로 나타났다.

나. 학생 주도성

학생 주도성을 측정하기 위해 신종호, 김기은, 유연재(2024)가 개발한 대학생 대상 학생 주도성 척도를 사용하였다. 이 척도는 책임있는 결정 역량 5문항, 목표 달성 역량 5문항, 능동적 행동 역량 5문항, 총 15문항으로 구성되어 있다. 응답은 Likert 5단계 척도(1=전혀 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)로 측정되며, 총점이 높을수록 학생 주도성 정도가 높다는 것을 의미한다. 본 연구에서 학생 주도성의 내적합치도 계수(Cronbach's α)는 전체 .93, 책임있는 의사결정 역량 .89, 목표 달성 전공 역량 .90, 능동적 행동 역량 .88로 나타났다.

다. 교수-학생 상호작용

교수-학생 상호작용을 측정하기 위해 최보금, 김민선, 박희진(2022)이 개발한 대학생용 교수-학생 상호작용 척도를 사용하였다. 이 척도는 친밀감과 편안함 7문항, 학생에 대한 교수의 관심과 이해 6문항, 지속적 관계 유지 동기 5문항, 학생 중심의 교수 활동 6문항, 고차원적 학업활동에 대한 정보제공 및 지원 5문항, 진로에 대한 정보제공 및 지원 6문항, 총 35문항으로 구성되어 있다. 응답은 Likert 5단계 척도(1=전혀 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)로 측정되며, 총점이 높을수록 교수-학생 상호작용 정도가 높다는 것을 의미한다. 본 연구에서 교수-학생 상호작용의 내적합치도 계수(Cronbach's α)는 전체 .97, 친밀감과 편안함 .90, 학생에 대한 교수의 관심과 이해 .94, 지속적 관계 유지 동기 .92, 학생 중심의 교수 활동 .91, 고차원적 학업활동에 대한 정보제공 및 지원 .91, 진로에 대한 정보제공 및 지원 .89로 나타났다.

라. 예비교사 핵심역량

예비교사 핵심역량을 측정하기 위해 조민휘, 조영하, 김소희(2024)가 개발한 예비교사 핵심역량 진단 척도를 사용하였다. 이 척도는 교수 역량 17문항, 학생지도 역량 8문항, 에듀테크 활용 역량 10문항, 사회적 변화 적응 역량 9문항, 교사 전문성 개발 역량 12문항, 총 56개 문항으로 구성되어 있다. 응답은 Likert 5단계 척도(1=전혀 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)로 측정되며, 총점이 높을수록 예비교사 핵심역량 정도가 높다는 것을 의미한다. 본 연구에서 예비교사 핵심역량의 내적내적합치도 계수(Cronbach's α)는 전체 .97, 교수 역량 .95, 학생지도 역량 .88, 에듀테크 활용 역량 .94, 사회적 변화 적응 역량 .91, 교사 전문성 개발 역량 .92로 나타났다.

3. 연구절차

본 연구에서는 연구대상인 예비교사를 모집하기 위하여 비확률표집 방법 중 편의표집을 실시하였다. 예비교사라는 특정 연구대상에 접근하기 위해 사범대학이 설치된 대학 중 연구자가 자료수집에 접근할 수 있고 조사 협조가 가능한 S대학과 K대학을 선정하였다. 조사에 앞서 연구대상자에게 연구의 목적과 취지, 연구 절차 및 자료의 활용 방법을 설명하고 연구 참여에 대한 동의를 받았다. 또한 연구 참여는 자발적으로 이루어지며, 수집된 자료는 연구 목적 이외에는 사용되지 않고 연구대상자의 비밀과 익명성이 보장됨을 안내하였다. 총 340부의 설문지를 수거하였으며, 모든 문항에 동일한 응답을 반복하여 불성실 응답으로 판단된 설문지 10부와 응답이 누락된 설문지 9부를 제외하였다. 이에 총 321부의 설문지를 최종 분석자료로 활용하였다.

4. 자료분석

본 연구에서는 예비교사를 대상으로 교육과정 만족도와 예비교사 핵심역량 간의 관계에서 학생 주도성의 매개효과와 교수-학생 상호작용의 조절된 매개효과를 검증하기 위해 SPSS 26.0과 Hayes(2022)의 PROCESS macro 4.0을 활용하였다. 먼저 각 변인 측정도구의 신뢰도를 확인하기 위해 Cronbach's α 계수를 산출하였다. 주요 변인의 일반적 경향을 파악하기 위해 기술통계를 실시하고, 변인 간 관련성을 확인하기 위해 상관분석을 실시하였다. 마지막으로 교육과정 만족도가 학생 주도성을 통해 예비교사 핵심역량에 미치는 간접효과가 교수-학생 상호작용 수준에 따라 달라지는지를 검증하기 위해 PROCESS macro Model 14를 적용한 조절된 매개분석을 실시하였다.

IV. 연구 결과

1. 기술통계 및 상관분석

주요 변인의 기술통계 결과, 교육과정 만족도의 평균은 4.215($SD=.53$), 학생 주도성은 4.243($SD=.55$), 교수-학생 상호작용은 3.958($SD=.66$), 예비교사 핵심역량은 3.888($SD=.54$)로 나타났다. 각 변인의 왜도는 $-0.46 \sim -0.27$, 첨도는 $-0.60 \sim 1.59$ 의 범위로 나타나 Kline(2016)이 제시한 기준($|왜도| < 3$, $|첨도| < 10$)을 충족하였으므로, 자료

의 정규성 가정은 확보된 것으로 판단하였다. 상관분석 결과, 교육과정 만족도는 학생 주도성($r=.492, p<.001$), 교수-학생 상호작용($r=.580, p<.001$), 예비교사 핵심역량($r=.412, p<.001$)과 모두 유의한 정적 상관을 보였다. 또한 학생 주도성은 교수-학생 상호작용($r=.398, p<.001$) 및 예비교사 핵심역량($r=.578, p<.001$)과 유의한 정적 상관을 나타냈으며, 교수-학생 상호작용 역시 예비교사 핵심역량($r=.445, p<.001$)과 유의한 정적 상관을 보였다. 주요 변인의 기술통계와 상관분석 결과는 <표 2>에 제시한 바와 같다. 한편, 다중공선성을 진단하기 위해 공차한계와 분산팽창지수(VIF)를 확인한 결과, 공차한계는 .733~.943으로 모두 .10 이상이었고, VIF는 1.060~1.363으로 10 미만인 것으로 나타났다. 따라서 독립변수 간 다중공선성의 문제는 없는 것으로 판단하였다.

<표 2> 기술통계 및 변인 간 상관(N=321)

	1	2	3	4
교육과정 만족도	-			
2. 학생 주도성	.492***	-		
3. 교수-학생 상호작용	.580***	.398***	-	
4. 예비교사 핵심역량	.412***	.578***	.445***	-
평균	4.215	4.243	3.958	3.888
표준편차	.527	.550	.661	.541
왜도	-.333	-.451	-.273	-.456
첨도	-.602	-.522	.049	1.588

*** $p<.001$

3. 예비교사가 인식한 교육과정 만족도와 핵심역량 간의 관계에서 학생 주도성의 매개효과

교육과정 만족도와 예비교사 핵심역량 간 관계에서 학생 주도성의 매개경로를 확인하였다. 본 연구에서는 성별, 학년, 자기보고 성적, 현장실습 여부, 교육봉사 여부 및 학교 구분을 통제변수로 투입하였다. Model 14는 매개효과와 조절효과를 동시에 추정하는 분석모형이므로 전체 분석 결과는 <표 3>에 제시하였으며, 본 절에서는 교육과정 만족도에서 학생 주도성을 거쳐 예비교사 핵심역량으로 이어지는 매개경로를 중심으로 살펴 보았다. 분석 결과, 학생 주도성을 결과변수로 한 모형은 통계적으로 유의하였다($R^2=.347, F(7, 312)=23.645, p<.001$). 교육과정 만족도는 학생 주도성을 유의하게 정적으로 예측하였다($B=.497$). 통제변수 중에서는 성별($B=-.159$), 자기보고 성적($B=.137$) 및 교육봉사 여부($B=-.139$)가 학생 주도성과 유의한 관련을 보였으며, 학교

구분의 영향은 유의하지 않았다($B=-.026$). 다음으로 예비교사 핵심역량을 결과변수로 한 모형 역시 통계적으로 유의하였다($R^2=.452$, $F(10, 309)=25.491$, $p<.001$). 교육과정 만족도가 예비교사 핵심역량에 미치는 직접효과는 유의하지 않았으나($B=.085$), 학생 주도성은 예비교사 핵심역량을 유의하게 정적으로 예측하였다($B=.457$). 이는 교육과정 만족도와 예비교사 핵심역량 간의 관계가 직접적 경로보다는 학생 주도성을 통한 간접경로와 관련될 가능성을 보여준다.

<표 3> 조건부 경로계수 및 조절된 매개지수 유의성 검증

예측변인	결과변인: 학생 주도성					
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	95% CI	
					LL	UL
상수	-2.159	.340	-6.348	.001	-2.829	-1.490
교육과정 만족도	.497	.049	10.114	.001	.400	.594
성별	-.159	.056	-2.839	.005	-.270	-.049
학년	-.005	.034	-.130	.897	-.072	.063
자기보고 성적	.137	.024	5.748	.001	.090	.183
현장실습 여부	-.040	.081	-.486	.628	-.200	.121
교육봉사 여부	-.139	.060	-2.323	.021	-.256	-.021
학교 구분	-.026	.053	-.491	.624	-.130	.078
$R^2=.347$, $F(7,312)=23.645^{***}$						
예측변인	결과변인: 예비교사 핵심역량					
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	95% CI	
					LL	UL
상수	3.645	.344	10.59	.001	2.968	4.322
교육과정 만족도	.085	.058	1.471	.142	-.029	.199
학생 주도성	.457	.053	8.621	.001	.353	.562
교수-학생 상호작용	.194	.044	4.424	.001	.108	.28
학생 주도성 * 교수-학생 상호작용	.159	.063	2.541	.012	.036	.282
성별	-.006	.052	-0.112	.911	-.107	.096
학년	.080	.031	2.562	.011	.019	.142
자기보고 성적	-.025	.023	-1.098	.273	-.070	.020
현장실습 여부	.008	.074	0.106	.916	-.138	.154
교육봉사 여부	-.052	.055	-0.946	.345	-.160	.056
학교 구분	-.091	.048	-1.884	.061	-.185	.004
$R^2=.452$, $F(10,309)=25.491^{***}$						
Index of moderated mediation		Index	BootSE	BootLLCI	BootULCI	
교수-학생 상호작용		.079	.034	.021	.156	

주: B는 비표준화 회귀계수이며, LL과 UL은 각각 95% 신뢰구간의 하한값과 상한값을 의미한다. BootSE는 부트스트랩 표준오차이며, BootLLCI와 BootULCI는 각각 부트스트랩 95% 신뢰구간의 하한값과 상한값을 의미한다. 부트스트랩 표본 수는 5,000회이며, 학생 주도성과 교수-학생 상호작용은 평균중심화한 후 분석하였다. 성별은 남자=1, 여자=2, 학년은 1학년=1~4학년=4, 자기보고 성적은 2.0 미만=1~4.5 이하=6, 현장실습 여부와 교육봉사 여부는 있음=1, 없음=2, 학교 구분은 S대학=1, K대학=2로 코딩하였다.

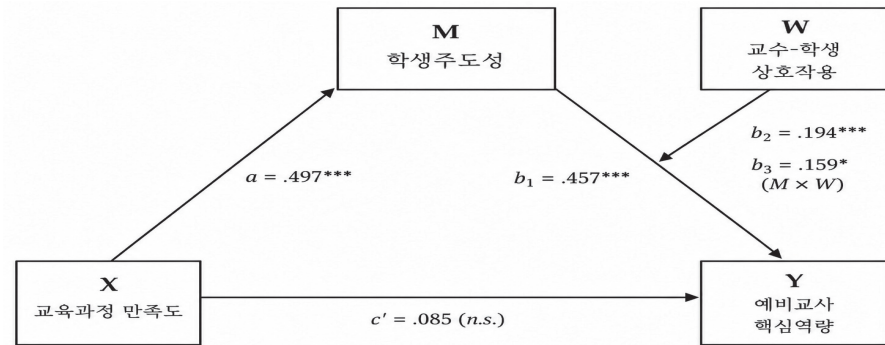
*** $p<.001$

3. 교수-학생 상호작용의 조절된 매개효과

교육과정 만족도와 예비교사 핵심역량 간 관계에서 학생 주도성의 매개효과가 교수-학생 상호작용 수준에 따라 달라지는지를 검증하였다. 분석 결과, 교수-학생 상호작용은 예비교사 핵심역량을 유의하게 정적으로 예측하였으며($B=.194$), 학생 주도성과 교수-학생 상호작용의 상호작용항 역시 유의한 것으로 나타났다($B=.159$). 또한 상호작용항 투입에 따른 설명력 증가분도 유의하였다($\Delta R^2=.012$, $F(1, 309)=6.458$, $p=.012$). 이는 교수-학생 상호작용 수준에 따라 학생 주도성과 예비교사 핵심역량 간 관계의 강도가 달라짐을 의미한다.

교수-학생 상호작용 수준에 따른 학생 주도성의 조건부 효과를 살펴본 결과, 교수-학생 상호작용이 낮은 수준(-1SD)에서는 $B=.352(p<.001, 95\% \text{ CI } [.231, .473])$, 평균 수준에서는 $B=.457(p<.001, 95\% \text{ CI } [.353, .562])$, 높은 수준(+1SD)에서는 $B=.563(p<.001, 95\% \text{ CI } [.420, .705])$ 으로 모두 유의하였다. 즉, 교수-학생 상호작용 수준이 높을수록 학생 주도성이 예비교사 핵심역량에 미치는 정적 영향이 더욱 강하게 나타났다. Johnson-Neyman 기법을 적용한 결과에서도 학생 주도성의 조건부 효과는 평균중심화된 교수-학생 상호작용 값이 -1.582 이상인 구간에서 유의하였으며, 이는 전체 표본의 99.375%에 해당하였다.

마지막으로 부트스트래핑 5,000회를 실시하여 조건부 간접효과를 검증한 결과, 교수-학생 상호작용이 낮은 수준(-1SD)에서는 간접효과가 .175(95% Bootstrap CI [.101, .254]), 평균 수준에서는 .227(95% Bootstrap CI [.159, .305]), 높은 수준(+1SD)에서는 .280(95% Bootstrap CI [.196, .377])으로 나타났다. 모든 신뢰구간에 0이 포함되지 않아 조건부 간접효과는 모두 통계적으로 유의하였으며, 교수-학생 상호작용 수준이 높아질수록 간접효과의 크기가 증가하였다. 또한 조절된 매개효과 지수 역시 유의하였다($\text{Index}=.079$, $\text{BootSE}=.034$, 95% Bootstrap CI [.020, .151]). 이는 성별, 학년, 자기보고 성적, 현장실습 여부, 교육봉사 여부 및 학교 구분을 통제한 이후에도 교육과정 만족도가 학생 주도성을 통해 예비교사 핵심역량에 미치는 간접효과가 교수-학생 상호작용 수준에 따라 달라짐을 보여준다. 교육과정 만족도와 예비교사 핵심역량의 관계에서 학생 주도성과 교수-학생 상호작용의 조절된 매개모형은 [그림 2]와 같다. [그림 2]에서 a는 교육과정 만족도가 학생 주도성에 미치는 효과, b1은 교수-학생 상호작용이 평균 수준일 때 학생 주도성이 예비교사 핵심역량에 미치는 효과, b2는 학생 주도성이 평균 수준일 때 교수-학생 상호작용이 예비교사 핵심역량에 미치는 효과, b3은 학생 주도성과 교수-학생 상호작용의 상호작용효과이며, c'는 교육과정 만족도가 예비교사 핵심역량에 미치는 직접효과를 의미한다.

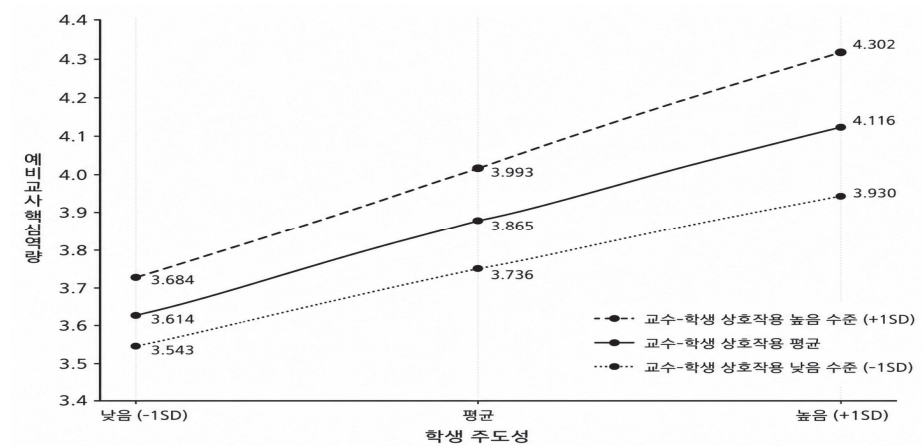


[그림 2] 교육과정 만족도와 예비교사 핵심역량의 관계에서 학생 주도성과 교수-학생 상호작용의 조절된 매개모형

주. * $p < .05$, *** $p < .001$, $n.s.$ =유의하지 않음. 그림에서 제시된 값은 비표준화 계수임.

4. 교수-학생 상호작용 수준에 따른 조건부 간접효과

교육과정 만족도와 예비교사 핵심역량 간 관계에서 교수-학생 상호작용 수준에 따른 조건부 간접효과를 검토하기 위하여 특정값 선택방법(pick-a-point approach)을 실시하였다.



[그림 3] 교수-학생 상호작용 수준에 따른 학생 주도성과 예비교사 핵심역량의 관계

분석 결과, 교수-학생 상호작용이 낮은 수준(-1SD)에서는 조건부 간접효과가 .175(95% Bootstrap CI [.101, .254]), 평균 수준에서는 .227(95% Bootstrap CI [.159, .305]), 높은 수준(+1SD)에서는 .280(95% Bootstrap CI [.196, .377])으로 나타났다. 세

조건 모두에서 부트스트랩 신뢰구간에 0이 포함되지 않아 조건부 간접효과는 통계적으로 유의하였다. 또한 교수-학생 상호작용 수준이 높아질수록 조건부 간접효과의 크기가 .175에서 .227, .280으로 점진적으로 증가하였다. 이러한 결과는 교수-학생 상호작용 수준이 높을수록 교육과정 만족도가 학생 주도성을 통해 예비교사 핵심역량에 미치는 간접효과가 강화됨을 의미한다. 즉, 교수-학생 상호작용은 교육과정 만족도와 예비교사 핵심역량 간 관계에서 학생 주도성의 매개효과를 강화하는 조절변인으로 작용하는 것으로 해석할 수 있다.

<표 4> 교수-학생 상호작용 수준에 따른 조건부 간접효과

교수-학생 상호작용	Effect	Boot SE	Boot LLCI	Boot ULCI
-1SD	.175	.039	.101	.254
0	.227	.037	.159	.305
+1SD	.280	.047	.196	.377

V. 논의 및 결론

본 연구는 교육과정 만족도와 예비교사 핵심역량 간의 관계에서 학생 주도성의 매개 효과와 교수-학생 상호작용의 조절된 매개효과를 검증하고자 하였다. 이를 통해 교육과정 만족도, 학생 주도성, 교수-학생 상호작용, 예비교사 핵심역량 간의 관계를 통합적으로 확인하고, 예비교사 핵심역량 형성 과정에 대한 이해를 확장하고자 하였다. 연구문제에 따라 주요 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 교육과정 만족도와 예비교사 핵심역량 간 직접경로는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이는 교육과정에 대한 긍정적 평가가 그 자체로 예비교사 핵심역량 향상으로 직결되지는 않음을 의미한다. 다시 말해, 교육과정 만족도는 예비교사 핵심역량과 관련되는 중요한 교육경험 변인일 수 있으나, 그 관계는 직접적이라기보다 이후의 심리적·행동적 과정을 매개로 발현될 가능성이 크다. 기존 연구들은 교육과정 만족도가 학습자의 교육 경험에 대한 종합적 평가로서 학습 참여와 학습 성과를 설명하는 주요 변인이라고 보았고, 전공효능감과 전공성취에 대한 정적 영향도 보고해 왔다(신혜중, 김미량, 유영의, 2020; 최은용, 2021). 또한 교육과정 만족도와 핵심역량 향상 간의 관련성을 제시한 연구도 있다(김은영, 임신일, 2025). 그러나 이러한 선행연구들 역시 교육과정 만족도의 효과가 독립적으로만 작동한다기보다 학습자의 참여, 도전적 행동, 자기조절적 학습과

같은 과정적 변인과 결합될 때 보다 분명하게 드러날 수 있음을 시사한다. 따라서 본 연구에서 직접효과가 유의하지 않게 나타난 결과는 교육과정 만족도의 중요성을 약화시키는 것이 아니라, 그 영향 경로를 보다 정교하게 이해할 필요가 있음을 보여준다. 이는 기대-가치 이론이 강조하는 가치 인식과 행동, 성과의 구조(Eccles & Wigfield, 2002), 그리고 자기결정성이론이 설명하는 긍정적 경험과 자율적 행동, 성장의 흐름(Deci & Ryan, 2000)과도 일치한다.

둘째, 교육과정 만족도와 예비교사 핵심역량 간 관계에서 학생 주도성을 통한 간접경로가 확인되었다. 즉, 교육과정 만족도가 높을수록 학생 주도성이 높아졌고, 높아진 학생 주도성은 다시 예비교사 핵심역량 향상에 기여하였다. 이는 학생 주도성이 교육과정 만족도와 예비교사 핵심역량 간의 관계를 설명하는 핵심적인 매개기제로 기능함을 의미한다. 최진과 이진호(2023)는 학생 주도성을 학습자가 단순히 주어진 과제를 능동적으로 수행하는 수준을 넘어, 교육적 관계와 맥락 속에서 자신의 학습과 삶의 방향을 형성해 가는 행위주체성의 문제로 이해할 필요가 있음을 제시하였다. 이러한 관점에서 본 연구에서 확인된 학생 주도성의 매개효과는 예비교사가 교육과정 경험을 수동적으로 수용하는 데 그치지 않고, 이를 자신의 전문성 발달 과정으로 전환해 가는 능동적 과정으로 해석될 수 있다.

학생 주도성은 OECD Learning Compass 2030에서도 핵심역량 형성의 중심 기제로 강조되고 있다(OECD, 2019). 또한 학생 주도성을 책임 있는 의사결정, 목표달성, 능동적 행동으로 구성되는 실천적 역량으로 본 신종호, 김기은, 유연재(2024)의 관점과도 연결된다. 최근 고등교육 연구에서 학생 주도성은 학습성과를 설명하는 핵심 개념으로 주목받고 있다. Stenalt와 Lassesen(2022)은 학생 주도성이 다양한 학습성과와 전반적으로 긍정적 관련을 보인다고 정리하였고, 학생이 자신의 학습 과정에 실질적으로 개입하고 조절할수록 학업 성과가 높아질 수 있음을 보여주고 있다. 본 연구는 교육과정 만족도라는 교육 경험이 학생 주도성을 자극하고, 다시 그 주도성이 핵심역량 형성으로 이어졌다는 점을 예비교사 교육 맥락에서 실증적으로 보여주었다는 의의를 지닌다.

이 결과는 자기결정성이론과 사회인지이론의 관점에서도 설명 가능하다. 본 연구는 교육과정 만족도라는 긍정적 교육 경험이 학생 주도성이라는 행위주체적 행동으로 이어지고, 그 행동이 예비교사 핵심역량이라는 결과를 설명한다는 점에서 이들 이론과 맥을 같이 한다. 김연정, 이수정, 최지연(2025)은 예비교사의 주도적 태도와 주도적 행동 간의 구조적 관계를 분석하면서, 주도성이 예비교사의 성장 과정에서 중요한 역할을 수행함을 보여주었다. Reeve(2012)는 자율적 참여가 긍정적 학습경험과 학업성과를 촉진한다고 보았고, 박창건과 박명희(2025)는 자기주도적 학습력과 학교생활만족도가 핵심역량과 밀접하게 관련됨을 보고하였다. 나아가 Kolb(1984)의 경험학습 이론은 경험, 성찰,

개념화, 적용의 순환 속에서 학습이 이루어진다고 설명하는데, 이는 교육과정에 대한 긍정적 경험이 학생 주도성을 자극하고 다시 핵심역량 발달로 연결될 수 있음을 뒷받침한다. 따라서 본 연구는 예비교사 교육에서 교육과정 만족도와 핵심역량 사이를 연결하는 구체적 경로로서 학생 주도성의 역할을 확인하였다는 점에서 학문적 의의를 지닌다. 이는 교원양성과정에서 교육과정의 질을 개선하는 것뿐 아니라, 예비교사가 자신의 학습 목표를 설정하고 학습과정에 능동적으로 참여하며 성찰적으로 학습을 조절할 수 있는 기회를 체계적으로 제공할 필요가 있음을 시사한다.

셋째, 교육과정 만족도가 학생 주도성을 통해 예비교사 핵심역량에 미치는 간접효과는 교수-학생 상호작용 수준에 따라 달라지는 것으로 나타났다. 즉, 교수-학생 상호작용은 학생 주도성과 예비교사 핵심역량 간의 관계를 유의하게 조절하였으며, 교수-학생 상호작용 수준이 높을수록 조건부 간접효과의 크기 역시 증가하였다. 이는 학생 주도성이 높더라도 그것이 실제 예비교사 핵심역량 향상으로 연결되는 정도는 교수와의 관계 및 상호작용의 질에 따라 달라질 수 있음을 의미한다. 다시 말해, 학생 주도성은 개인 내부의 성향이나 태도만으로 완결되는 것이 아니라, 교수자의 피드백, 정서적 지지, 정보 제공, 관계 형성, 학업 및 진로지도와 같은 상호작용적 환경 속에서 보다 강한 효과를 발휘한다고 해석할 수 있다. 김세희와 고장완(2016)은 교수-학생 상호작용이 학생 개인 특성뿐 아니라 대학의 교육적 환경과도 관련되는 변인임을 제시하였다. 이러한 선행연구를 고려할 때, 본 연구에서 나타난 조절된 매개효과는 교수-학생 상호작용 수준이 높을수록 학생 주도성과 예비교사 핵심역량 간 정적 관련성이 더 강하게 나타남을 보여준다.

최근 고등교육 연구에서도 교수-학생의 관계는 학생의 학업 성공과 발달을 설명하는 중요한 요인으로 논의되고 있다. Fathi 등(2026)은 고등교육에서의 교수-학생 관계를 종합한 메타분석을 통해 교수-학생 관계가 학생의 학업적 성공과 발달을 설명하는 중요한 예측요인임을 제시하였으며, Dahmani 등(2024)은 교실 상호작용과 교수-학생 의사소통의 질이 학업성공과 밀접하게 연결되며, 효과적인 의사소통이 중요한 연결 고리로 기능한다고 설명하였다. 이들 연구는 교수-학생 상호작용이 단순한 배경 변인이 아니라, 학습자의 행동이 실제 성과로 전환되는 과정을 활성화하는 핵심적인 환경적 자원임을 보여준다. 본 연구는 이러한 최근 연구 흐름을 교사교육 맥락에서 재확인하면서, 교수-학생 상호작용이 단지 핵심역량에 직접 영향을 미치는 변수에 머무르지 않고 학생 주도성의 효과가 핵심역량으로 이어지는 강도를 조절하는 조건적 변인으로 기능함을 보여주었다.

국내 선행연구에서도 교수-학생 상호작용은 학습경험과 역량 향상에 중요한 역할을 하는 것으로 보고되어 왔다. 이길재, 이정미(2017), 임경수(2022), 이유리(2022)는 교수

-학생 상호작용이 학습경험과 역량 향상에 중요한 역할을 한다고 보고하였으며, 김은영, 임신일(2025)은 학습자의 행동적 변인을 통한 간접효과가 교수-학생 상호작용 수준에 따라 달라질 수 있음을 제시하였다. 이러한 선행연구는 교수-학생 상호작용이 단순히 학습성과에 직접 영향을 미치는 변인에 그치지 않고, 학습자의 경험과 행동이 성과로 이어지는 과정에서 중요한 조건적 역할을 수행할 수 있음을 시사한다. 본 연구는 이러한 논의를 예비교사 교육 맥락으로 확장하여, 교수-학생 상호작용이 학생 주도성과 예비교사 핵심역량 간의 관계를 조절하는 변인으로 작용함을 확인하였다. 즉, 학생 주도성이 높더라도 그것이 실제 핵심역량 향상으로 이어지는 정도는 교수와의 상호작용 수준에 따라 달라질 수 있으며, 교수-학생 상호작용이 풍부할수록 학생 주도성의 긍정적 효과는 더욱 강화되는 것으로 해석할 수 있다. 이는 교수자의 역할을 단순한 지식 전달자가 아니라, 예비교사의 주도적 학습을 실질적인 전문역량으로 발전시키도록 지원하는 촉진자이자 관계적 지원자로 재이해할 필요가 있음을 보여준다. 또한 사회적 구성주의(Vygotsky, 1978)의 관점에서 볼 때, 학습은 타인과의 상호작용 속에서 의미가 구성되고 내면화되는 과정이므로, 본 연구 결과는 예비교사의 주도적 학습행동이 교수자의 피드백과 지지 속에서 보다 정교한 핵심역량으로 발전할 수 있음을 시사한다.

이상의 논의를 종합하면, 예비교사 핵심역량은 교육과정 만족도라는 교육경험 인식, 학생 주도성이라는 주도적 학습 실천, 교수-학생 상호작용이라는 관계적 환경 조건과 밀접하게 관련되는 것으로 볼 수 있다. 특히 본 연구는 교육과정 만족도와 예비교사 핵심역량 간 관계가 학생 주도성을 통한 간접경로와 관련되며, 이 간접경로의 크기가 교수-학생 상호작용 수준에 따라 달라질 수 있음을 확인하였다. 이는 예비교사 핵심역량을 단일 요인의 결과로 보기보다, 교원양성과정에서의 교육경험, 학습자의 주도적 실천, 교수자와의 관계적 지원이 함께 고려될 때 보다 정교하게 이해될 수 있음을 시사한다. 다만 본 연구의 결과는 횡단적 자기보고 자료에 기반한 통계적 관련성을 의미하므로, 예비교사 핵심역량 형성 과정의 인과적 방향을 확정하는 것으로 해석하기에는 한계가 있다.

본 연구의 실천적 시사점은 다음과 같다. 첫째, 교원양성기관은 교육과정의 질과 만족도를 높이는 데 머무르지 않고, 교육과정에 대한 긍정적 경험이 실제 학생 주도성으로 이어질 수 있도록 교육과정을 설계·운영할 필요가 있다. 이를 위해 교과목 선택권 확대, 학생 참여형 수업 운영, 학습계획 수립과 성찰 활동의 정례화 등을 교육과정에 체계적으로 반영할 필요가 있다. 둘째, 예비교사가 자신의 학습을 주체적으로 조직하고 실행할 수 있도록 프로젝트 기반 학습, 문제중심학습, 자기성찰, 자기평가 및 선택권을 강화한 과제 설계 등 학생 주도성을 촉진하는 교수·학습 전략을 확대할 필요가 있다. 특히 이러한 활동이 일회성 수업기법에 그치지 않도록 교과목별 학생 주도성 촉진 활동을 수업계획서와 평가기준에 포함하고, 예비교사가 자신의 목표 설정과 수행 과정을 지속적으로

점검할 수 있는 학습 포트폴리오를 운영할 수 있다. 셋째, 교수-학생 상호작용을 활성화하기 위한 제도적 지원이 마련되어야 한다. 구체적으로 지도교수 상담과 정기 면담의 내실화, 교수별 학생 상담시간의 정례적 운영, 소규모 전공 멘토링 및 학습공동체 지원, 교육실습 전후의 개별 피드백과 코칭 체계 구축 등을 고려할 수 있다. 또한 교원양성기관 차원에서 교수-학생 상호작용을 수업 질 관리와 교수역량 개발의 주요 지표로 반영하고, 상담·진로지도·정서적 지지·개별화된 피드백을 위한 교수 지원 프로그램과 행정적 여건을 마련할 필요가 있다. 이러한 정책적 지원은 예비교사의 주도적 학습행동이 핵심 역량 향상으로 연결되는 환경을 조성하는 데 기여할 수 있다. 이는 역량기반 교사교육이 단순한 교육내용의 제공을 넘어 예비교사의 참여와 성장을 지속적으로 지원하는 교육환경을 설계하는 방향으로 나아가야 함을 시사한다.

한편, 본 연구는 몇 가지 한계를 지닌다. 첫째, 특정 지역의 두 대학 사범대학 재학생을 대상으로 하였으므로 연구 결과를 전체 예비교사 집단으로 일반화하는 데 한계가 있다. 둘째, 횡단적 자기보고 자료에 기반하였기 때문에 변인 간 시간적 선후와 인과적 방향을 확정하기 어렵다. 예컨대 핵심역량을 높게 지각하는 학생이 교육과정 만족도와 교수-학생 상호작용을 긍정적으로 더 평가했을 가능성도 배제하기 어렵다. 셋째, 본 연구는 SPSS PROCESS Macro를 활용하여 주요 변인을 총점 수준의 관측변수로 분석하였으므로, 전공과 교양 교육과정 만족도를 구분하거나 각 변인의 하위요인 간 차별적 관계를 충분히 검토하지 못하였다. 또한 성별, 학년 및 전공을 통제하였으나, 측정되지 않은 개인적·환경적 교란요인의 영향을 완전히 배제하기 어렵고, 횡단적 자료에 기초한 매개효과 분석이라는 점에서 인과적 해석에도 한계가 있다. 후속 연구에서는 잠재변수와 하위요인을 고려한 구조방정식 분석, 민감도 분석 및 종단적 연구설계를 통해 연구 결과의 강건성과 인과적 방향성을 검증할 필요가 있다. 넷째, 예비교사 핵심역량 형성과정에는 자기조절학습, 학업도전, 전공효능감 등 다양한 심리적·환경적 변인이 함께 작용할 수 있으므로, 후속 연구에서는 종단자료, 다원자료, 하위요인별 분석 및 대안적 구조모형 검토가 이루어질 필요가 있다.

결론적으로, 본 연구는 교육과정 만족도와 예비교사 핵심역량 간 직접경로는 유의하지 않았으나, 학생 주도성을 통한 간접경로가 확인되었고, 이 과정에서 교수-학생 상호작용이 조건적 역할을 한다는 점을 확인하였다. 이는 예비교사 핵심역량 향상을 위해 교육과정의 질 제고, 학생 주도성을 촉진하는 학습 경험의 제공, 교수-학생 상호작용의 질적 향상이 함께 이루어져야 함을 시사한다. 본 연구는 교원양성교육 맥락에서 교육과정 만족도, 학생 주도성, 교수-학생 상호작용, 예비교사 핵심역량 간의 관계를 조절된 매개모형으로 통합적으로 설명하였다는 점에서 의의를 지니며, 교원양성 교육과정의 설계와 운영에 대한 이론적·실천적 시사점을 제공한다.

참고문헌

- 김대현, 박서명, 이하린, 홍연우, 김현욱(2025). 초등예비교원의 심리적 요인과 교육과정 경험 요인이 다교과융합 역량에 미치는 영향. **초등교육학연구**, 32(2), 37-64.
- 김세희, 고장완(2016). 학생 및 대학 특성이 교수-학생 상호작용에 미치는 영향 분석. **교육학연구**, 54(4), 263-293.
- 김연정, 이수정, 최지연(2025). 초등학교 예비교사의 주도적 태도, 공동체 주도성 및 주도적 행동 간 구조적 관계 분석. **학습자중심교과교육연구**, 25(13), 747-762.
- 김은영, 임신일(2025). 교양교육 만족도와 핵심역량 향상 간의 관계-학업도전의 매개효과와 교수-학생 상호작용의 조절된 매개효과. **교양교육연구**, 19(5), 281-294.
- 박창건, 박명희(2025). 교수역량, 자기주도적학습력, 학교생활만족도와 핵심역량 간의 구조적 관계 분석. **열린교육연구**, 33(4), 115-139.
- 신종호, 김기은, 유연재(2024). 대학생 대상 학생 주도성(student agency) 측정 도구 개발 및 타당화. **교양기초교육연구**, 5(1), 43-72.
- 신혜종, 김미량, 유영익(2020). 대학생의 교육만족도 측정도구 개발 연구. **학습자중심교과교육연구**, 20(21), 139-161.
- 온정덕, 이나연(2020). 초등 예비교사를 위한 핵심역량 개발 방안 연구. **교육논총**, 40(2), 195-214.
- 이길재, 이정미(2017). 대학생의 교수-학습 상호작용에 영향을 미치는 요인 분석. **학습자중심교과교육연구**, 17(22), 829-849.
- 이유리(2022). 대학생의 상호작용이 학습경험과 역량 향상을 매개하여 전공수업 만족도에 미치는 영향: 부산시 A 대학 사례를 중심으로. **교육혁신연구**, 32(3), 343-363.
- 임경수(2022). 대학생의 능동적·협력적 학습경험, 교수-학생 상호작용, 역량향상 간의 구조적 관계. **차세대융합기술학회논문지**, 6(6), 1052-1064.
- 조민휘, 조영하, 김소희(2024). 예비교사 핵심역량 진단 척도 개발 및 타당화: K대학교 교원양성과정 재학생을 대상으로. **교육과학연구**, 55(4), 333-360.
- 최류미, 염혜선(2026). 예비교사의 교직선택동기와 전공만족도에서 학생 주도성의 매개효과. **교원교육**, 42(3), 459-472.
- 최보금, 김민선, 박희진(2022). 대학생용 교수-학생 상호작용 척도 개발 및 타당화. **교육학연구**, 60(4), 177-201.

- 최은용(2021). 무용전공 대학생의 교육과정 만족도가 전공효능감과 전공성취에 미치는 영향. **한국체육과학회지**, 30(6), 715-727.
- 최자운, 손원숙(2025). 중등 예비교사의 AI 활용 수업에 대한 기대-가치-비용 프로파일 분석: 영향요인 탐색 및 수용의도 차이 검증. **교육과정평가연구**, 28(3), 215-238.
- 최진, 이진호(2023). ‘에이전시’(Agency)와 ‘학생 주도성’(Student Agency) 사이: 학생 주도성 담론의 존재론적 전회에 관하여. **교육학연구**, 61(5), 33-62.
- 허영주(2024). 교육과정 만족도가 핵심 및 전공역량에 미치는 영향: 대학생활적응 유형별 차이를 중심으로. **핵심역량교육연구**, 9(2), 191-215.
- 황수영(2023). 역량기반수업활동이 대학생의 소통 및 창의역량에 미치는 영향: 수업만족도와 학습참여의 이중매개효과. **학습자중심교육연구**, 23(1), 135-152.

- Astin, A. W. (1993). **What matters in college? Four critical years revisited**. Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. prentice-Hall.
- Barrie, S. C. (2006). Understanding what we mean by the generic attributes of graduates. **Higher Education**, 51(2), 215-241
- Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: Policy-as-discourse and policy-as-practice. **European Journal of Education**, 49(3), 311-331.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. **AAHE Bulletin**, 39(7), 3-7.
- Dahmani, N., Ali, W., Aboelenein, M., Alsmairat, M. A. K., & Faizi, M. (2024). From classroom interaction to academic success: Tracing the mediating role of effective communication in faculty-student dynamics. **Cogent Education**, 11(1), Article 2377847.
- Darling-Hammond, L. (2006). **Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs**. Jossey-Bass.
- Deci, E. L., & ryan, r. M. (1985). **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. plenum.
- Deci, E. L., & ryan, r. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **psychological Inquiry**, 11(4), 227-268.

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. **Annual review of psychology**, 53(1), 109-132.
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. **Journal of Higher Education policy and Management**, 24(2), 197-209.
- Fathi, Z., Zarei, p., Fong, C. J., Saha, A. K., & Sharmeen, S. (2026). The caring professor: A meta-analysis of associations between faculty-student relationships and postsecondary student success. **Educational psychology review**, 38, Article 8.
- Hayes, A. F. (2022). **Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach** (3rd ed.). Guilford press.
- Kline, r. B. (2016). **principles and practice of structural equation modeling** (4th ed.). Guilford press.
- Kolb, D. A. (1984). **Experiential learning: Experience as the source of learning and development**. prentice-Hall.
- Kuh, G. D., & Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. **The Review of Higher Education**, 24(3), 309-332.
- Kuh, G. D., & Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. **The Review of Higher Education**, 24(3), 309-332.
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. **Journal of College Student Development**, 50(6), 683-706.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." **American psychologist**, 28(1), 1-14.
- OECD. (2005). **The definition and selection of key competencies (DeSeCo)**. OECD publishing.
- OECD. (2019). **OECD learning compass 2030**. OECD publishing.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, p. T. (2005). **How college affects students: A third decade of research**. Jossey-Bass.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). **Teacher agency: An ecological approach**. Bloomsbury.
- Reeve, J. (2012). **A self-determination theory perspective on student engagement**.

- In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), **Handbook of research on student engagement** (pp. 149-172). Springer.
- Reeve, J., & Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. **Theory Into Practice**, 59(2), 150-161.
- Stenalt, M. H., & Lassen, B. (2022). Does student agency benefit student learning? A systematic review of higher education research. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 47(5), 653-669.
- Tinto, V. (1993). **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition** (2nd ed.). University of Chicago press.
- Vaughn, M. (2021). **Student agency in the classroom: Honoring student voice in the curriculum**. Teachers College Press. 김영민, 최진, 박소영, 최윤성 역(2023). **교사와 함께 성장하는 학생 주도성-자기주도적 학습을 넘어 학생 행위주체성으로**. 학지사.
- Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Harvard University press.
- Zimmerman, B. J. (2000). **Attaining self-regulation: A social cognitive perspective**. In M. Boekaerts, p. r. pintrich, & M. Zeidner (Eds.), **Handbook of self-regulation** (pp. 13-39). Academic press.

논문접수 : 2026.7.2. / 수정본접수 : 2026.7.30. / 게재승인 : 2026.8.11.

ABSTRACT

**The relationship Between pre-service Teachers' perceived Curriculum Satisfaction and Key Competencies:
The Mediating Effect of Student Agency and the Moderated Mediation Effect of Faculty – Student Interaction**

Ryumi Choi

Assistant Professor, Silla University

Hyeseon Yeom

Assistant Professor, Silla University

This study aimed to examine the effect of pre-service teachers' perceived curriculum satisfaction on their key competencies and to investigate the mediating role of student agency and the moderated mediation effect of faculty-student interaction. Survey data were collected from 321 pre-service teachers enrolled in the Colleges of Education at two universities and analyzed using SPSS 26.0 and Hayes's PROCESS macro Model 14. The results indicated that curriculum satisfaction did not have a significant direct effect on core competencies. However, curriculum satisfaction positively predicted student agency, which in turn positively predicted core competencies. In addition, faculty-student interaction significantly moderated the relationship between student agency and key competencies, and the indirect effect of curriculum satisfaction on core competencies through student agency became stronger as the level of faculty-student interaction increased. These findings suggest that the development of pre-service teachers' key competencies is shaped not only by positive perceptions of the curriculum but also by the combined roles of student agency and faculty-student interaction.

Key Words: curriculum satisfaction, student agency, faculty-student interaction, pre-service teachers' key competencies, moderated mediation