

유아 교사 효능감 척도 개발 연구

The Construction of an Early Childhood Teacher Efficacy Scale

김선영(Sun Young Kim)¹⁾

서소정(So-Jung Seo)²⁾

ABSTRACT

The purpose of this study was to develop a valid and reliable early childhood teacher efficacy scale. As part of this process, the final version of the early childhood teacher efficacy scale was examined in order to reflect the characteristics of the subjects who participated in this study, namely, 598 in-service teachers employed at kindergartens and child care centers. Our data was analyzed according to both the reliability and validity of the scale. The main results of this study were as follows. The overall internal consistency was relatively high (*Cronbach's a* = .91 ~ .93). In addition, the content reliability was examined by a panel of experts in the field. The results of the factor analyses identified 6 sub-constructs with 59 items, thus clearly establishing the construct validity. Moreover, the concurrent validity of this scale was established. The results of correlational and *t-test* analyses found that the constructs of this scale reflected the characteristics of early childhood teachers.

Key Words : 유아 교사 효능감(early childhood teacher efficacy), 타당화연구(validity study), 교사 효능감 관련 변인(variables related to teacher efficacy).

I. 서 론

자기 효능감(self-efficacy)은 인간의 행동과 성취수준과 관련이 있는 것으로 보고되고 있으며, 자기효능감을 다룬 대부분의 관련 연구는 Bandura

의 이론에 기초를 두고 이루어지고 있다(김연하 · 김양은, 2008; 김선영 · 이경옥, 2005; Tschanner-Moran & Hoy, 2001). Bandura(2006)는 자기효능감을 ‘특정한 결과를 얻기 위한 일련의 행동을 조직화하고 실행하는 자신의 능력에 대한 신

¹⁾ 명지대학교 아동학과 교수

²⁾ 경희대학교 아동가족학과 부교수

Corresponding Author : So-Jung Seo, Department of Child & Family Studies, College of Human Ecology, Kyung Hee University, 11-1 Hoegi-dong Dongdaemun-gu, Seoul 130-701, Korea
E-mail : seosojun@khu.ac.kr

념'이라고 정의하였으며, 자기효능감을 결과기대(outcome expectation)와 효능기대(efficacy expectation)로 구분하여 설명하고 있다. 결과기대란 특정한 행동이 어떠한 결과를 초래할 것인가에 대한 개인의 주관적인 평가를 의미하는 것으로, 주어진 행동과 결과간의 인과적 관련성에 대한 일반적인 신념으로 정의될 수 있는 반면에 효능기대는 특정한 결과를 산출하는데 요구되는 행동을 수행 가능 여부에 대한 자신의 능력에 대한 신념을 의미한다(김선영 · 이경옥, 2005).

Bandura의 자기효능감에 대한 개념은 교사가 지각하는 효능감이 교사의 행동에 어떠한 영향을 주는가에 대한 연구로 교육현장에 활발하게 적용되어 왔다. 관련 연구들은 '교사로서 유능성에 대한 자기 평가'라고 정의될 수 있는 교사 효능감(teacher efficacy)은 교사행동에 긍정적인 영향을 미친다고 어느 정도 일관성있게 보고되고 있다. 이를 구체적으로 살펴 보면, 교사 효능감이 높은 교사는 상대적으로 낮은 교사에 비해 학생들에게 보다 질 높은 교육환경을 제공하여 궁극적으로는 학생들의 학업성취에도 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(Bandura, 1993; Woolfolk Hoy & Davis, 2006). 교사효능감은 학생의 학업 성취에도 관련성이 있을 뿐만 아니라, 교사의 끈기, 열정, 책임감, 그리고 교사의 다양한 긍정적인 교수행동에도 높은 관련성 있는 것으로 보고되고 있다(Tschanner-Moran & Hoy, 2001, 김선영 · 이경옥, 2005).

국내 대부분의 연구에서 유치원이나 어린이집에 재직하고 있는 유아교사의 교사효능감에 대한 연구들이 꾸준히 이루어지고 있으며, 최근에 들어서는 예비교사들을 대상으로 한 연구(김연하 · 김양은, 2008; 양진희, 2007) 역시도 활발하게 진행되고 있다. 관련 선행 연구의 흐름을 살펴보면, 크게 다음과 같이 세 가지로 구분된

다. 첫째, 교사효능감은 교사가 제공하는 수업환경을 포함한 질, 교사행동, 교수법과 관련성이 있는 것으로 나타났다. 즉 유아교사의 과학, 수학, 동작 등에 대한 교수효능감은 수업 실재에 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타났으며(정영숙 · 최미숙 · 황윤세, 2004; 조부경 · 서소영, 2001), 교수-학습 과정에서 교수효능감은 교사의 비계설정 유형과도 관련이 있는 것으로 나타났다(강영식 · 김규수, 2004). 두 번째로는 교사의 자기효능감과 관련된 변인을 탐색한 연구들이 이루어졌는데, 일반적으로 교사의 경력, 교사의 재교육, 신념, 직무스트레스, 성취목표성향 등이 교사효능감과 유의미하게 관련이 있는 변인으로 나타났다(김향자 · 이현옥 · 허선자, 2004; 배재정 · 정정희, 2006; 조성연 · 구현아, 2005; 문태형, 2005). 또한, 유아교사의 교사효능감은 유아의 발달에도 관련성이 있는 것으로 보고되고 있는데, 특히 정정희(2001)의 연구에서는 교사의 수학교수 효능감 수준은 유아의 수학적 사고능력과 관련이 있으며, 놀이에 대한 교사효능감은 교사-유아간의 상호작용의 양과 질에 모두 영향을 미치기 때문에, 이는 유아의 사회 · 인지적 놀이수준과 연관되어 있다고 보고 하였다(신은수 · 유영희, 박현경, 2004).

앞서 제시된 유아교사의 교사효능감 관련 국내 선행연구에서 사용된 교사효능감 측정도구를 분석해보면 Gibson과 Dembo(1984)의 교사 효능감 척도를 원용한 것과 Enochs과 Riggis(1990)가 개발한 과학교수 효능감 척도(Science Teaching Efficacy Belief Instrument)를 전반적인 교사효능감 측정도구로 수정한 것이 사용되고 있는 실정이다(김선영 · 이경옥, 2005; 김연하 · 김양은, 2008). Enochs와 Riggis의 과학교수 효능감 척도는 교사효능감보다는 교수-학습에 초점을 맞춘 측정도구로서, Gibson과 Dembo의 교사효

능감 척도를 토대로 과학 교과영역에서의 교수 효능감을 측정하기 위해 개발되었다. 그러므로 국내 유아교사 효능감 연구에서 가장 많이 사용되고 있는 Gibson과 Dembo(1984)의 교사 효능감 척도와 Riggs와 Enochs(1990)의 척도의 내용 타당성과 측정도구의 적절성에 있어 많은 논란이 제기되고 있다.

국내 연구에서 사용하고 있는 Gibson과 Dembo(1984)의 효능감 척도는 Bandura(1977)의 효능 기대(efficacy expectation)와 결과기대(outcome expectation)를 이론적 기저로 하여, 개인적 교수 효능감과 일반적 교수효능감의 두 차원으로 구성되어 있다. Gibson과 Dembo(1984)의 개인적 교수 효능감은 Bandura의 자기효능(self-efficacy) 개념에 기초하여 자신이 교사로서의 능력에 대한 자신감으로, 반면에 일반적 교수효능감은 Bandura의 결과기대(outcome expectancy) 개념에 기초하여 ‘학생들의 행동이 교육으로 인하여 어느 정도 변화 가능한 것에 대한 믿음’으로 정의된다. 그러나 Coladarci와 Fink(1995), Guskey와 Passaro(1994), Tschannen-Moran, Hoy와 Hoy(1998) 등에 의해 Gibson과 Dembo 척도의 구인타당도 문제가 지적되었을 뿐만 아니라 Bandura(2006)에 의해서도 명확하게 진술된 바와 같이, 하위요인인 일반적 교수효능감은 불특정한 교사들의 행동에 대한 결과 기대에 기초하여 일반적 교수효능감을 측정하는 것은 바람직하지 않기 때문에 척도의 개념적 타당성에 많은 논란이 제기되고 있다(김연하 · 김양은, 2008). 또한, 국내 유아교사 효능감 연구에서 많이 사용되고 있는 척도는 Enochs과 Riggs(1990)의 과학교수효능감 척도를 유아교사의 교사효능감을 측정하기 위한 문항으로 재수정하여 사용하고 있어 교사효능감의 개념과 측정도구의 적절성에 있어서 문제점이 제기되었다(김선영 · 이경옥, 2005; 김연하 ·

김양은, 2008).

이러한 맥락에서 상기 제시한 두 척도의 제한점을 보완할 수 있는 국내 척도개발의 필요성이 김선영과 이경옥(2005) 등에 의해 활발하게 제기되었다. 또한, 새로운 교사 효능감 척도로서 7개 영역에 걸쳐 총 30문항으로 구성된 Bandura의 교사 효능감 척도(Teacher Self-efficacy Scale : TSES)가 1990년대 후반 이후부터 국외 연구자들을 중심으로 많이 사용되기 시작하였다. 이를 구체적으로 살펴보면, Bandura(2006)의 교사 효능감 척도는 7개의 하위요인, 즉 1) 교육기관 내 중 의사결정에 참여하는 능력(2문항), 2) 교재교구 확보 및 활용에 대한 능력(1문항), 3) 교수 능력(9문항), 4) 훈육하는 능력(3문항), 5) 학습에 얼마나 부모를 참여하게 할 수 있는가에 대한 능력(3문항), 6) 효율적 학습을 위하여 지역 기관들을 연계할 수 있는 능력(4문항), 7) 안전하고 협력적이며 긍정적인 학습환경을 구성할 수 있는 능력(8문항)으로 구성되어 있다. 대표적인 국외 연구자들 중의 하나로, Tschannen-Moran과 Woolfolk Hoy(2001)는 Bandura(2006)의 TSES 30문항 중 27문항을 차용하여 응답자의 개인적 능력에 대한 믿음 정도와 다양한 교육적 상황에 대처하는 교사로서의 능력에 대한 자가평가라는 두 가지 차원에 초점을 두어 교사효능감 척도(Ohio State Teacher Efficacy Scale : OSTES)를 개발하였다.

최근 국내에서도 김연하와 김양은(2008)에 의해 Bandura(2006)의 TSES가 우리나라 유아교사들(현직교사 및 예비교사)의 실제 생활을 얼마나 밀접하게 반영하고, 특히 교사효능감을 타당하게 측정할 수 있는 적절하고 민감한 구조를 가지고 있는가에 대한 척도 타당성 연구가 진행되었다. 그 결과, Bandura(2006)가 분류한 TSES의 요인구조는 7개였지만, 우리나라 현직교사와 예비

교사를 분리하여 확인적 요인분석을 실시한 결과, 각각 4개의 요인으로 파악함이 적절한 것으로 나타났다. 연구대상의 집단적 특성에 상관없이 Bandura(2006)의 TSES는 비교적 안정적인 요인구조를 보인 것으로 보고되었다(김연하·김양은, 2008). 이는 TSES 척도가 우리나라 현직교사 및 예비교사의 교사효능감을 측정하는데 있어 어느 정도 민감하고 타당한 척도임을 시사한다.

그러나 Bandura(2006)의 TSES를 국내에 적용하는 데 있어 타당가능성이 어느 정도 타진되었지만, 연구자들에 의해서도 후속연구를 통해 풀어야 할 과제들이 다음과 같이 명확하게 지적되었다. 첫째, 김연하와 김양은(2008) 연구의 주된 목적은 Bandura(2006)의 TSES를 국내에 번역하여 소개하고 구조를 분석하는 것이었기에 우리나라 유아교육 및 보육현장의 특성을 밀접하게 반영된 타당화된 교사효능감 척도라고 하기에는 많은 제한점이 있다 또한, 현직교사를 대상으로 한 일부 하위요인의 신뢰도가 지나치게 높은 결과는 한 요인 내에 비슷한 문항들이 반복적으로 제시될 가능성(item redundancy)을 배제할 수 없기에 후속연구를 통해 TSES의 하위 요인 신뢰도에 대한 축적된 자료를 비교 검토할 필요성이 제기되었다. 셋째, 국내에서 사용되는 다른 유아교사 효능감 척도와 비교 분석을 통해 보다 신뢰롭고 타당한 척도로 발전되어야 할 필요성이 제기되었다.

이에 본 연구에서는 기존에 국내외에서 많이 사용되어 왔던 유아교사 효능감 척도의 한계를 인식하고, 아울러 취학 전 아동을 위한 교육 및 보육서비스가 유치원과 보육시설로 이원화된 우리나라의 현 체제의 특수성을 반영한 보다 타당화된 교사 효능감 척도 개발에 연구의 목적을 두고자 한다. 앞서 살펴본 바와 같이 유아교사로서

의 자신의 능력에 대한 신념을 나타내는 교사효능감은 교수 효과를 나타내는 강력한 지표로 보고되고 있기에 그 중요성은 최근 들어 더욱 부각되고 있다. 그러나 유아교사들의 출신학과 또는 전공, 근무기관, 교육환경 등의 특수성으로 인해 ‘전문성 있는 유아교사’에 대한 명확한 기준설정 및 지원 체계가 여전히 미비한 실정이다. 이에 관련 현장에서 유아교사로서 역할 및 직무수행시 혼선을 초래하고 있다. 이는 기존의 국외 연구자들에 의해 개발된 교사효능감 척도를 단순히 번역, 부분 수정, 또는 변용하여 사용하였거나, 국외 척도를 소개하고 국내에 적용 가능성을 타진해 보았던 시도 등에서 탈피하여 우리나라 유아교육 및 보육현장의 특수성이 잘 반영된 타당하고 신뢰로운 유아교사 효능감 척도 개발이 필요함을 시사한다.

이상과 같은 연구의 필요성에 부각하여 본 연구에서는 우리나라 유아교육 및 보육현장에 재직하고 있는 현직 유아교사의 교사 효능감 수준을 측정할 수 있는 타당하고 신뢰로운 척도를 개발하고자한다. 본 연구 목적을 위해 설정된 구체적인 연구내용으로 첫째, 유아교사 효능감 척도의 신뢰도를 검증하고, 둘째로 유아교사 효능감 척도의 타당도를 검증하며, 마지막으로 본 연구에서 개발한 유아교사 효능감 척도는 연구대상의 특성변인(경력, 학력, 전공 및 근무기관)을 반영하고 있는가를 살펴보고자 한다. 본 연구를 통해 개발된 교사효능감 척도는 현직 유아교사의 효능감 수준을 보다 정확하게 파악하여 관련 연구의 활성화에 기여할 수 있을 뿐만 아니라, 교사로서의 역할과 직무수행시 자신의 강점과 약점을 정확하게 파악할 수 있는 타당한 지표로서 활용될 수 있을 것이다. 이를 바탕으로 유아교사는 자신이 상대적으로 취약한 부분에 있어서는 연수와 장학을 통해 발달적 진전을 확인하여 향

후 전문성 있는 교사로서 성장·발달할 수 있는 기회를 제공하는데 도움을 주리라고 기대한다.

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울 및 경기도에 소재한 유치원과 어린이집에 재직중인 유치원 교사 및 보육교사 총 599명을 연구대상으로 선정하였다. 본 연구 대상 유아교사들의 인구사회적 특성은 <표 1>과 같다. 연구대상 유아교사들의 전공은 유아교육 전공자가 377명(62%), 아동학 전공자가 143명(23.9%), 기타 75명(12.5%)로 나타났다. 학력을 살펴보면, 4년제 대학을 졸업한 교사가 320명(53.4%)으로 가장 많았고, 3년제 대학 졸업 239명(39.9%), 대학원 졸업 37명(6.2%)이었다. 교사의 연령은 25세 이하 159명(26.6%), 26~30세 291명(48.7%), 31~35세 76명(12.7%), 36세 이상 57명(9.5%)이었다. 교사들의 근무기관은 유치원 교사의 경우 국공립유치원 45명(7.4%), 사립유치원 교사가 231명(38.6%)으로 나타났으며, 어린이집의 경우 국공립어린이집 54명(9.0%), 민간어린이집 149명(24.9%), 법인어린이집 8명(1.3%), 직장어린이집 92명(15.4%)로 나타났다. 한편, 교사경력은 평균 4.84년($SD = 3.88$)이었다.

2. 연구절차

유아교사 효능감 척도를 개발하기 위한 본 연구의 절차는 유아교사 효능감 척도 개발 계획 수립, 유아교사 효능감과 관련된 문헌 및 관련 국내의 척도 분석, 교사 효능감 척도의 1차 시안의 제작 및 검토, 1차 예비조사 실시, 2차 예비조사

<표 1> 연구대상의 인구사회적 특성 (N = 598)

	구분	빈도(명)	백분율(%)
전공	유아교육전공	377	62.9
	아동학전공	143	23.9
	기타	75	12.5
	무응답	4	.7
학력	3년제 대학 졸업	239	39.9
	4년제 대학 졸업	320	53.4
	대학원 졸업	37	6.2
	무응답	3	.5
연령	25세 이하	159	26.6
	26~30세	291	48.7
	31~35세	76	12.7
	36세 이상	57	9.5
	무응답	15	2.5
근무기관	국공립유치원	45	7.4
	사립유치원	231	38.6
	국공립어린이집	54	9.0
	민간어린이집	149	24.9
	법인어린이집	8	1.3
	직장어린이집	92	15.4
	무응답	20	3.3
구분		<i>M</i>	<i>SD</i>
교사경력		4.84	3.88

실시 및 2차 시안의 제작, 유아교사 효능감 척도의 최종안 확정, 본 조사 실시, 자료분석 순으로 이루어졌다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

1) 예비조사

본 유아교사 효능감 척도 개발을 위한 1차 예비조사는 전문가 7명 및 유아교사 15명을 대상으로 실시하였다. 우선 문헌 고찰을 바탕으로 연구자가 제작한 유아교사 효능감 척도의 1차 시안의 내용에 대한 내용 구성의 적절성을 살펴보기 위하여 유아교육 및 보육 전공 교수 2명 및 현장 유경험자면서 대학원 과정생 5명을 포함한

총 7명으로 구성된 1차 전문가 협의회를 통해 유아교사 효능감에 관한 영역구성 및 내용의 적절성에 대하여 검토하였다. 1차 전문가 검토 결과 수정된 1차 시안을 유아교육 및 보육 현장 교사 15명을 대상으로 실시하여 소요 시간 및 설문에서 사용되는 용어와 문항 수준의 적절성에 대해 살펴 보았다.

2차 예비조사는 1차와 마찬가지로 관련 전공 교수 2인과 대학원생 7명, 현직교사 25명, 총 34명으로 구성된 2차 전문가 협의회를 대상으로 실시하였다. 먼저 1차 예비조사를 통해 수정, 보완된 2차 시안의 내용타당도를 검증하기 위하여 전문가 협의회에 의뢰하여 내용적절성과 문항중요성에 대해 알아보았다. 이를 바탕으로 척도의 2차 시안을 작성하였다.

2) 본조사

본 조사는 서울 및 경기도에 소재한 보육시설(구립, 민간, 법인 유형 포함_직장보육시설 제외함)과 유치원(국공립, 사립, 법인 유형 포함_병설/단설 유치원 제외함)에 근무하는 교사 중 4년제 대학 아동학과 및 관련학과/전공 출신인 보육교사와 3년제 이상 전문대학 유아교육학과 출신인 유치원 교사로, 최소 1년 이상의 현장경험자이면서 현재 주교사로 근무하고 있는 교사로 표집을 제한하였다. 본 연구의 목적에 맞게 연구자가 직접 전화를 걸어 해당 기관의 시설장과 원장님께 연구참여 협조를 요청한 후 본 연구대상으로 선정가능한 교사가 자기 기입식 설문조사를 실시할 수 있도록 설문지를 우편으로 송부하고, 이를 우편으로 다시 수거하였다. 최종적으로 611부의 설문지가 수거되었다. 부실기재를 제외하고 최종분석에 사용된 설문지는 총 598부였다.

상기 서술된 본 연구의 절차는 아래 <그림 1>에 제시된 바와 같다.

3. 측정도구

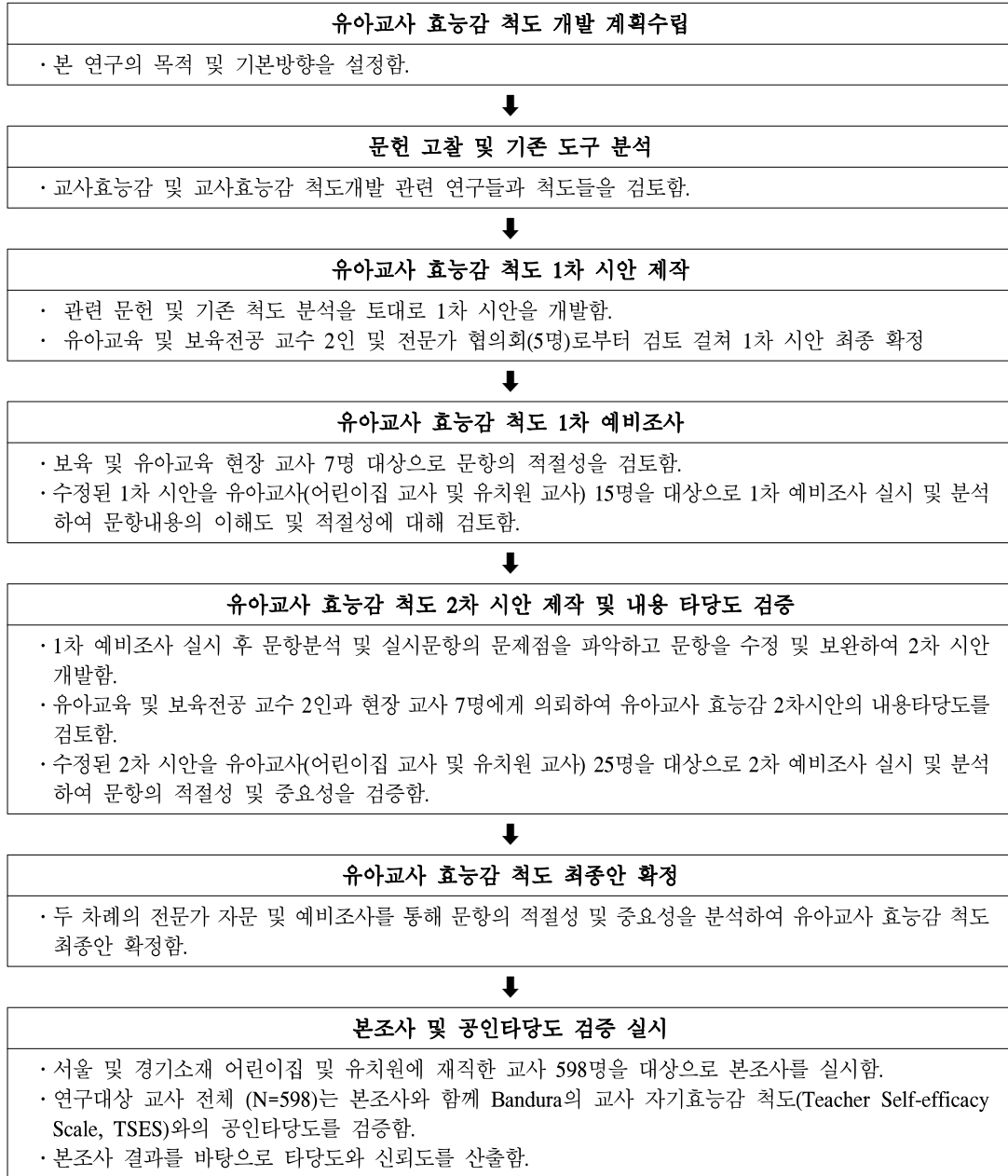
1) 유아교사 효능감 척도

본 연구에서는 교사효능감의 개념적 구조를 교사의 역할과 직무수행 능력에 기초한 Tschannen-Moran과 Hoy(2001), Bandura(2006)의 연구를 토대로 하여 국내 보육 및 유아교육 현장에서 근무하는 교사가 자신의 능력에 대해 지닌 신념을 평가할 수 있는 유아교사 효능감 척도 문항을 개발하였다.

본 척도 개발 타당화 연구를 통해 최종적으로 개발된 유아교사효능감 척도는 총 59개 문항과 6개 하위영역으로 구성되어 있다. 각 하위영역과 문항수는 '영유아에 대한 연속적인 환경경험의 제공' 13개 문항, '환경 및 일과구성' 10개 문항, '학급운영관리' 11개 문항, '교수' 11개 문항, '돌봄' 7개 문항 그리고 '영유아와의 상호작용' 7개 문항이다. 본 척도는 9점 평점 척도로서 점수가 높을수록 교사가 지각하는 자신의 능력에 대한 신념이 높은 것으로 해석될 수 있다. 본 연구에서 개발된 최종 유아교사 효능감 척도의 구성 및 하위영역별 문항수와 신뢰도는 연구결과에서 제시하였다.

2) 교사 자기효능감 척도

본 연구에서 개발된 유아교사 효능감 척도의 공인타당도 검증을 위해 Bandura(2006)의 교사 자기효능감 척도(Teacher Self-efficacy Scale, TSES)를 김연하와 김양은(2008)이 유아교사를 대상으로 타당화한 검사도구를 사용하였다. 교사 자기효능감 척도(김연하·김양은, 2008)는 우리나라 유아교육기관에 근무하는 교사와 예비교사들을 대상으로 Bandura의 교사 효능감 척도(TSES)의 요인구조를 분석하고, TSES의 요인들과 연구대상자 관련 변인과의 관계를 분석한 결



<그림 1> 유아교사 효능감 척도 개발과정

과, TSES가 우리나라 교사 및 예비교사의 특성을 잘 반영하는 민감한 도구인 것으로 나타났다. 유아교사를 대상으로 한 확인적 요인분석 결과, 총 30문항 전체가 4개의 하위요인으로 구성되었

으며, 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 첫 번째 하위요인은 가정연계 및 긍정적 학습 환경 조성 효능감으로 총 13문항으로 구성되었으며, 전체 신뢰도는 .91인 것으로 나타났다. 두 번

째 하위요인인 교수효능감은 총 7문항으로 전체 신뢰도는 .83으로 나타났으며, 세 번째 하위요인인 지역기관 연계효능감은 총 4문항으로 구성되었으며, 전체 신뢰도는 .84로 나타났다. 마지막 하위요인인 의사결정 참여 효능감은 총 6문항으로 구성되었으며, 전체 신뢰도는 .77로 나타났다 (김연하 · 김양은, 2008).

4. 자료분석

수집된 자료를 분석하기 위해서는 주요 연구변인들의 일반적인 경향을 알아보기 위해 평균과 표준편차를 산출하였으며, 본 척도의 신뢰도를 분석하기 위해서는 *Cronbach's a*를 산출하였으며, 타당도를 검증하기 위하여 탐색적 및 확인적 요인분석을 실시하였다. 또한 본 척도의 하위요인들간의 관련성 및 Bandra의 교사자기 효능감 척도와의 공인타당도를 검증하기 위해서 Pearson의 적률상관관계분석을 실시하였다. 자료는 SPSS 12.0 Program을 사용하여 분석되었으며 유의도는 $p < .05$ 수준에서 검증되었다.

<표 2> 유아교사 효능감 척도의 영역 구성과 문항수(총 55문항)

영역	문항수	신뢰도
영역 1 영유아에 대한 연속적인 환경경험의 제공	11	.93
영역 2 환경 및 일과구성	10	.93
영역 3 학급운영관리	9	.93
영역 4 교수	11	.93
영역 5 돌봄	7	.91
영역 6 영유아와의 상호작용	7	.91
전 체	55	.93

III 연구결과 및 해석

1. 신뢰도와 타당도

1) 신뢰도

유아교사 효능감 척도의 하위영역별 내적 합치도를 분석하기 위하여 6개 영역에 걸쳐 총 55 문항에 대한 신뢰도 분석을 통해 *Cronbach's a*를 구하였다. 그 결과, 유아교사효능감에 관한 각 하위 영역별 신뢰도는 영역1 = .93, 영역 2 = .93, 영역 3 = .93, 영역 4 = .93, 영역 5 = .91, 영역 6 = .91로 나타났으며, 전체 신뢰도는 .93이었다. 본 척도의 최종안의 하위영역 구성과 각영역별 문항수는 <표 2>와 같다.

2) 타당도

(1) 내용 타당도

본 유아교사 효능감 2차 시안(70문항)의 내용 타당도를 검증하기 위하여 전문가 9인 및 현직 교사 25명으로 구성된 전문가 협의회에 의뢰하여 문항의 내용이 유아교사의 효능감을 측정하

<표 3> 유아교사 효능감 척도의 내용타당도

영역	영역	평균	표준편차
영역 1 영유아에 대한 연속적인 환경경험의 제공	문항적절성	3.38	.24
	문항중요성	3.43	.27
영역 2 환경 및 일과구성	문항적절성	3.35	.26
	문항중요성	3.43	.38
영역 3 학급운영 관리	문항적절성	3.37	.40
	문항중요성	3.45	.24
영역 4 교수	문항적절성	3.34	.13
	문항중요성	3.56	.28
영역 5 돌봄	문항적절성	3.36	.17
	문항중요성	3.44	.24
영역 6 영유아와의 상호작용	문항적절성	3.32	.14
	문항중요성	3.43	.19

가에 적절한 것인가(문항의 적절성)와 유아교사 효능감을 측정하기에 중요한 의미를 가지는가(문항의 중요성)에 대해 4점 척도로 평정하게 하였다. 전문가 평정 결과, 문항적절성 및 문항중의 평균이 3.0 이하인 문항은 타당도가 낮다고 판단하여 7문항을 삭제하였다. 유아교사 효능감 척도 2차 시안에 대한 각 하위영역별 문항적절성과 문항중요성의 평균과 표준편차는 <표 3>에 제시된 바와 같다.

(2) 영역간 상관

본 척도의 각 하위영역 간 상관관계는 <표 4>와 같다. 교사의 학력과 경력을 통제하였으며, 각 영역들 간에 높은 상관관계가 나타나 영역들 간의 관련성이 높은 것으로 나타났다. <표 4>에서 제시된 것처럼 교사효능감의 하위 영역간 상관이 .49~.80으로 나타났다. 영역간 상관이 가장 높은 영역은 환경 및 일과구성(영역 2)과 학급운영관리(영역 3)영역이었고, 영역간 상관이

<표 4> 유아교사 효능감 척도의 하위요인들 간의 상관관계 (N = 598)

	영유아 환경경험의 연속성	환경 및 일과구성	학급운영 관리	교수	돌봄	영유아와의 상호작용
영유아 환경경험의 연속성	-					
환경 및 일과구성	.62***	-				
학급운영 관리	.69***	.80***	-			
교수	.56***	.73***	.70***	-		
돌봄	.49***	.76***	.74***	.66***	-	
영유아와의 상호작용	.64***	.75***	.77***	.73***	.70***	-

***p < .001.

상대적으로 낮은 영역은 영유아에 대한 연속적인 환경경험의 제공(영역 1)과 돌봄(영역 5)영역인 것으로 나타났다.

(3) 구인타당도

본 유아교사 효능감 척도에 몇 개의 내재요인들이 존재하는지 알아보기 위하여 요인수를 지정하지 않고, Varimax with Kaiser Normalization 방식으로 탐색적 요인분석을 실시하였다. Kaiser-Meyer-Olkin(KMO)의 표본 적절성 측정치와 Barlett의 구형성 검증 결과, 교사효능감 척도의 63문항들은 요인분석에 매우 적합한 것으로 나타났다(KMO = .969; Barlett의 구형성 검증, $\chi^2(1953) = 27006.741, p < .001$). 탐색적 요인분석 결과, 고유치가 1 이상인 요인은 총 8개였으

며, 8개의 요인들이 설명하는 누적변수는 총 68.322%였다. 그러나 8개의 요인 중 스크리 플롯을 고려해 보았을 때, 6개의 요인이 내재하는 것으로 판단되었다.

상기 서술된 탐색적 요인분석결과를 바탕으로, 요인수를 6개로 지정하여 Direct Oblimin 방식으로 확인적 요인분석을 실시하였다. 확인적 요인분석의 결과는 <표 5>에 제시된 바와 같다. 각 요인별로 .40 미만의 요인부하량을 보인 문항 4개를 삭제한 결과, 6개 요인이 설명한 변량은 전체의 64.562%로 나타났다. 해당 요인별로 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 총 11개의 문항이 요인 1로 분류되었으며(고유치 = 28.833, 설명변량 = 45.767), 문항의 내용들을 고려하여 “(영)유아에 대한 연속적인 환경경험의 제공”으

<표 5> 유아교사 효능감 척도의 확인적 요인분석 결과

(N = 598)

문항번호	요인 1	요인 2	요인 3	요인 4	요인 5	요인 6
44	.844					
43	.809					
42	.801					
92	.745					
89	.700					
91	.676					
45	.639					
24	.591					
46	.587					
93	.583					
47	.424					
(41)	(.324)					
(95)	(.315)					
55		.703				
54		.692				
53		.617				
57		.610				
56		.604				
59		.591				
60		.585				
58		.560				
34		.538				
31		.444				
(36)		(.417)				
(39)		(.453)				

<표 5> 계속

문항번호	요인 1	요인 2	요인 3	요인 4	요인 5	요인 6
71			.688			
73			.623			
74			.599			
72			.589			
76			.569			
70			.549			
68			.527			
75			.525			
83			.457			
(86)			(.378)			
(87)			(.362)			
5				.771		
1				.707		
6				.705		
4				.697		
7				.685		
3				.684		
2				.678		
10				.627		
11				.591		
13				.488		
14				.486		
81					.600	
65					.538	
66					.534	
80					.510	
31					.438	
32					.431	
82					.401	
23						.648
22						.629
21						.603
20						.563
(25)						(.551)
19						.497
(38)						(.432)
30						.411
17						.401
고유치	28.833	4.565	2.318	1.931	1.696	1.330
설명변량	45.767	7.246	3.680	3.065	2.693	2.111
총변량			64.562			
신뢰도	.93	.93	.93	.93	.91	.91

* ()는 최종적으로 삭제됨.

로 명명하였다. 요인 2는 10개 문항으로 구성되며(고유치 = 4.565, 설명변량 = 7.246), “환경 및 일과구성”으로 명명하였다. 그러나 36번 문항

“나는 (영)유아가 어디에 있는지 수시로 확인하고 보육실내와 실외에서 일어나는 상황을 항상 주시하여 (영)유아들의 안전사고를 예방할 수 있

다”와 39번 문항 “나는 교실의 규칙, 일과에 대해 부모/보호자와 공유할 수 있다”는 내용이 환경 및 일과구성과 관련이 있다고 보기 어려우므로 제외하였다. 요인 3에는 9개 문항이 분류되었으며(고유치 = 2.318, 설명변량 = 3.680), “학급운영관리”로 명명하였다. 요인 4에는 11개 문항이 분류되었고(고유치 = 1.931, 설명변량 = 3.065), “교수”로 명명하였다. 요인 5는 7개 문항으로 구성되며(고유치 = 1.696, 설명변량 = 2.693), “돌봄”으로 명명하였다. 마지막 요인 6에는 7개의 문항이 분류되었고(고유치 = 1.330, 설명변량 = 2.111), “(영)유아와의 상호작용”으로 명명하였다. 그러나 25번 문항 “나는 (영)유아의 문제행동 지도를 위해 부모와의 연계를 원활히 할 수

있다.”와 38번 문항 “나는 (영)유아에 대한 객관적인 관찰을 통해 그들의 전반적인 발달상태에 관해 정기적으로 부모/보호자와 상담을 할 수 있다.”는 (영)유아와의 상호작용과 관련된 내용으로 보기 어려우므로 제외하였다.

상기 서술한 바와 같이 본 유아교사 효능감 척도는 .40 이하의 요인부하량을 나타낸 4개의 문항과 해당요인별로 내용 관련성이 낮다고 판단된 4개의 문항을 제외하여, 총 55문항으로 구성하였다. 각 요인들의 신뢰도를 살펴본 결과, .91에서 .93까지의 높은 신뢰도를 나타내었다.

앞서 제시한 확인적 요인분석 결과를 바탕으로 유아 교사효능감 척도의 최종 구성과 기본 내용은 <표 6>과 같다.

<표 6> 유아교사 효능감 척도의 구성 및 내용

요인	문항번호 및 내용
요인 1 (11문항) (영)유아에 대한 연속적인 환경경험의 제공	24. 나는 영유아의 문제행동을 지도하는데 있어 전문가의 도움이 필요한 경우에는 즉시 전문가와 연계할 수 있을 것이다.
	42. 나는 영유아와 진행하고 있는 주제에 적합한 지역사회기관 및 전문가를 연계할 수 있을 것이다.
	43. 나는 지역사회 자원을 이용한 활동을 월 1회 이상 할 수 있을 것이다.
	44. 나는 모든 지역사회에 있는 공통된 자원 뿐 아니라 우리 지역만의 독특한 자원을 이용한 보육활동을 해 볼 수 있을 것이다.
	45. 나는 영유아기의 발달적 관점에서 만 3세 이상의 유아뿐만 아니라, 만 3세 미만의 영아에 대해서도 월령과 개별적인 적합성을 고려하여 보육계획, 보육환경구성, 일과구성, 교수, 상호작용, 일상 활동 등을 할 수 있을 것이다.
	46. 나는 만 3세 미만의 영아와 만 3세 이상의 유아간의 발달의 연속성의 중요성을 인지하고 이를 실천에 옮길 수 있을 것이다.
	47. 나는 내가 근무하게 될 어린이집으로 기관을 옮긴 유아에 대해서 발달 및 교육적인 연속성이 유지되게끔 할 수 있을 것이다.
	89. 나는 영유아의 보육에 있어서 지역 사회와의 연계가 중요함을 인식하고 다양한 지역사회 기관이나 주민과의 협조관계를 유지할 수 있을 것이다.
	91. 나는 영유아가 직접 참여할 수 있는 지역사회 기관과 연계된 프로그램을 운영할 수 있을 것이다.
	92. 나는 영유아와 그 가족을 돕기 위해 지역사회의 관련 전문가와 협조관계를 유지하며, 이들에게 자문을 구하고, 협조하여 문제를 해결하도록 할 수 있을 것이다.
	93. 나는 영아(만 3세미만)와 유아(만 3세 이상), 둘 다 포함한 아동 발달과 관련된 최근 이론과 양육정보를 인지하고 있으며 이를 실제 현장에서 적극적으로 활용하고 있을 것이다.

<표 6> 계속

요인	문항번호 및 내용
요인 2 환경 및 일과구성 (10문항)	34. 나는 안전한 학급운영을 하기 위하여 보육실의 전반적인 안전상태(예 : 놀잇감의 파손여부, 위험한 물건 등)를 상시 점검할 수 있을 것이다.
	53. 나는 생활주제에 따라 물리적 환경(흥미영역 구성 및 자료의 영역별 배치)을 구성할 수 있을 것이다.
	54. 나는 영유아의 연령 및 생활주제에 적합한 그림책을 선택하여 배치/사용할 수 있을 것이다.
	55. 나는 영유아가 혼자 활동하거나 조용하게 휴식을 취할 수 있도록 휴식 공간 (예 : 깔개나 매트, 쿠션, 방석, 쇼파 등)을 별도로 마련해 줄 수 있을 것이다.
	56. 나는 영유아의 연령 및 생활 주제에 적합한 벽면구성(예 : 생일판, 작품게시판, 계절판 등)을 할 수 있을 것이다.
	57. 나는 영유아의 정적 및 동적활동의 균형을 고려하여 일과를 구성하여 운영할 수 있을 것이다.
	58. 나는 영유아의 자유선택활동, 대집단, 소집단 활동의 균형을 고려하여 일과를 구성할 수 있을 것이다.
	59. 나는 영유아의 개별상황(예 : 피곤하거나 아픈 경우)을 고려하여 일과 구성을 융통성 있게 운영할 수 있을 것이다.
	60. 나는 교사선택활동과 영유아선택 활동 간의 균형을 고려하여 일과활동을 계획할 수 있을 것이다.
	64. 나는 각 활동영역(신체, 음률, 수·과학, 언어, 미술표현·조형)의 교육활동에 필요한 교구 및 교재를 만들어 사용할 수 있을 것이다.
요인 3 학급 운영관리 (9문항)	68. 나는 영유아의 부정적인 감정표현과 행동에 있어 교사로서 이에 대해 스스로 감정조절을 잘할 수 있을 것이다.
	70. 나는 영유아의 문제행동을 파악하기 위하여 다양한 관찰기법(문제행동 발생 시기, 빈도, 결과)을 활용하여 이를 지속적으로 관찰할 수 있을 것이다.
	71. 나는 영유아의 또래관계에서 발생할 수 있는 다양한 갈등상황에 대해 효과적으로 대처하여 심각한 문제행동으로 발전하지 않도록 적절하게 지도할 수 있을 것이다.
	72. 나는 영유아의 연령 및 개별적인 적합성을 고려하여 문제행동을 지도할 수 있을 것이다.
	73. 나는 학급 경영에 관련된 여러 가지 일을 처리함에 있어 일의 경중을 가늠하여 우선순위에 따라 신속하게 처리할 수 있을 것이다.
	74. 나는 우리 어린이집의 종사자별 업무분장 사항을 이해하고 이를 준수하여 맡은 업무를 효율적으로 수행할 수 있을 것이다.
	75. 나는 행사의 준비 및 진행에 있어 동료교사와 적극적으로 협력할 수 있을 것이다.
	76. 나는 모든 원아에 대한 문서(생활기록부, 영유아 관찰 및 부모면담기록 등)를 체계적으로 관리할 수 있을 것이다.
83. 나는 우리 어린이집에서 차량 운영을 하고 있다면, 영유아의 안전한 귀가를 위한 차량운영 지침(예 : 안전벨트 착용, 영유아와 동승하기 등)과 인계과정의 중요성을 인식하고 이에 대한 규칙을 준수할 수 있을 것이다.	
요인 4 교수 (11문항)	1. 나는 앞으로 재직하게 될 기관의 보육철학과 장단기 보육목표를 고려하여 영유아의 보육계획을 수립할 수 있을 것이다.
	2. 나는 연간, 월간, 주간 및 일일보육계획안을 수립하되, 영유아의 반응에 따라 융통성 있게 보육계획안을 운영할 수 있을 것이다.

<표 6> 계속

요인	문항번호 및 내용	
요인 4 교수 (11문항)	3. 나는 영유아의 사전교육경험, 사회경제적지위, 종교, 문화적 배경 등의 다양성을 고려하여 보육계획을 수립할 수 있을 것이다.	
	4. 나는 일년 동안의 전반적인 보육계획을 먼저 수립하고, 이에 따라 월간, 주간 및 일일 보육계획안을 수립할 수 있을 것이다.	
	5. 나는 영유아의 연령과 발달에 적합한 물리적 환경 흥미영역 구성 및 자료의 영역별 배치를 할 수 있을 것이다.	
	6. 나는 영유아의 연령 및 생활주제에 적합한 놀잇감을 선택하여 배치하고 사용할 수 있을 것이다.	
	7. 나는 영유아의 흥미와 관심에 따라 흥미영역을 융통성 있게 변경하여 배치할 수 있을 것이다.	
	10. 나는 하루 일과에서 영유아의 보육활동과 일상생활활동을 모두 고려하여 운영할 수 있을 것이다.	
	11. 나는 하루 일과 중, 활동과 활동사이에 간단하고 즐거운 전이활동을 계획하여 진행할 수 있을 것이다.	
	13. 나는 영유아의 연령과 발달적인 개인차를 고려하여 신체활동(대·소근육)을 실시할 수 있을 것이다.	
	14. 나는 영유아의 연령과 발달적인 개인차를 고려하여 수·과학활동을 실시할 수 있을 것이다.	
	요인 5 돌봄 (7문항)	31. 나는 영유아의 배변 지도 시 지나치게 엄격한 태도를 가지지 않고 연령과 준비정도에 따라 융통성 있게 지도해 줄 수 있을 것이다.
		32. 나는 영유아가 반드시 손을 씻고 이를 닦아야 할 경우 개별 영유아의 개인차에 따라 적절하게 도움을 주고 지도해 줄 수 있을 것이다.
		65. 나는 영유아에게 따뜻하고 편안하게 대해주며, 그들의 권리를 인정해줄 수 있을 것이다.
		66. 나는 영유아를 존중하고 그들의 개별적인 특성(현행 발달 수준, 기질, 잠재력, 적성 등)을 고려하여 적절하게 반응해 줄 수 있을 것이다.
		80. 나는 수시로 영유아의 건강상태를 점검하고 건강일지를 기록할 수 있을 것이다.
81. 나는 영유아가 바람직한 기본생활습관(손씻기, 이닦기, 식습관, 예절 등)을 형성할 수 있도록 교사로서 직접 모범을 보일 수 있을 것이다.		
요인 6 (영)유아와의 상호작용 (7문항)	82. 나는 보육실이 위생적으로 관리되도록 놀잇감, 교구장 등을 주기적으로 세척, 소독할 수 있을 것이다.	
	17. 나는 영유아를 가르칠 때, 개방적 질문을 많이 사용하여 영유아의 생각과 사고를 보다 확장시킬 수 있을 것이다.	
	19. 나는 영유아의 욕구를 민감하게 파악하여, 이를 신속하고 일관되게 반응해 줄 수 있을 것이다.	
	20. 나는 영유아의 감정을 읽어주며, 영유아가 이를 긍정적으로 표현하고 조절하도록 지도할 수 있을 것이다.	
	21. 나는 영유아의 또래 간 갈등이나 문제상황이 발생 시 관심전환하기, 이유 설명하기, 대안적인 활동 제공하기, 격려 및 칭찬하기 등과 같이 다양하고 긍정적인 방법을 사용하여 이를 해결할 수 있을 것이다.	
	22. 나는 영유아의 문제행동을 신속, 정확하게 파악하기 위하여 다양한 방법(현장 관찰, 부모면담, 검사)을 활용할 수 있을 것이다.	
	23. 나는 영유아의 문제 행동 지도를 위해 모델링, 행동지도, 또래 짝짓기 등 다양한 방법을 사용하여 효과적으로 지도할 수 있을 것이다.	
	30. 나는 영유아에게 급·간식을 제공할 때 바람직한 식습관과 자율성을 격려하고, 음식에 대한 기호나 먹는 속도 등의 개인차를 인정해 줄 수 있을 것이다.	

<표 7> 교사효능감 척도의 공인타당도

(N = 598)

	의사결정	교재교구	교수	훈육	가정연계	지역연계	학습환경
영유아 환경경험의 연속성	.36***	.29***	.62***	.44***	.49***	.61***	.52***
환경 및 일과구성	.39***	.37***	.51***	.56***	.54***	.31***	.59***
학급운영 관리	.43***	.42***	.59***	.62***	.62***	.40***	.64***
교수	.39***	.32***	.48***	.48***	.49***	.26***	.55***
돌봄	.42***	.28***	.43***	.49***	.48***	.17***	.58***
영유아와의 상호작용	.41***	.32***	.54***	.51***	.51***	.31***	.55***

*** $p < .001$.

(4) 공인타당도

본 척도의 공인타당도를 검증하기 위하여 연구대상 교사들에게 Bandura의 교사자기효능감 척도(TSES)(김연하 · 김양은, 2008)를 작성하도록 하여, 두 척도의 하위영역들 간의 상관관계를 산출하였다. <표 7>에서 볼 수 있듯이 본 척도의 각 하위요인과 TSES의 각 하위요인 간에 모두 유의한 정적 상관관계가 나타났다. 영역간 상관의 범위는 .17~.62로 나타났으며, 본 척도의 돌봄 영역과 TSES 척도의 지역사회연계가 .17로 가장 낮게 나타났으며, 반면에 본 척도의 영유아 연속적인 환경경험의 제공 영역과 TSES 척도의 교수영역이 .62로 가장 높게 나타났다.

2. 연구대상의 전공 및 근무기관에 따른 교사효능감 하위 요인들간의 차이

앞서 실시한 확인적 요인분석 결과를 토대로 문항을 6개의 요인으로 분류하여, 연구대상자들의 각 요인별 평균 점수를 산출하였다. 본 연구에서는 현재 유아교육 전공 출신자들이 유치원과 어린이집 모두에 취업이 가능한 현실을 감안하여 이들의 전공 및 근무기관에 따라 유아교사 효능감 척도 하위요인들간의 유의한 차이를 나타나는지를 일원변량 분석을

통해 살펴 보았다.

1) 연구대상 교사의 전공에 따른 차이

연구대상의 전공에 따라 교사효능감 하위요인들에 차이가 나타나는지 살펴본 결과는 <표 8>과 같다. 요인 1의 경우 연구대상 교사의 전공에 따라 유의한 차이가 나타났으며($F = 5.461, p < .01$), Scheffé 사후검증 결과 유아교육 전공 교사($M = 7.23, SD = .89$)에 비해 아동학 전공 교사($M = 7.52, SD = .87$)의 효능감이 더 높은 것으로 나타났다. 또한 요인 3에서 교사의 전공에 따른 유의한 차이가 나타나($F = 9.475, p < .001$) Scheffé 사후검증을 한 결과, 유아교육 전공 교사($M = 7.20, SD = .92$)와 기타 교사($M = 7.28, SD = 1.20$)에 비해 아동학 전공 교사($M = 7.60, SD = .92$)의 효능감이 더 높은 것으로 나타났다. 요인 4에서도 교사의 전공에 따라 유의한 차이가 나타났으며($F = 8.906, p < .001$), Scheffé 사후검증 결과, 유아교육 전공 교사($M = 7.08, SD = .92$)와 기타 교사($M = 7.13, SD = 1.06$)에 비해 아동학 전공 교사($M = 7.48, SD = 1.03$)의 효능감이 더 높았다. 요인 5의 경우에도 교사의 전공에 따라 유의한 차이가 나타났으며($F = 20.225, p < .001$), Scheffé 사후검증 결과 유아교육 전공($M = 6.88, SD = 1.04$)에 비해 기타($M = 7.20,$

<표 8> 연구대상의 전공에 따른 교사효능감 하위요인들의 차이 (N = 598)

교사효능감	M(SD)			F
	유아교육전공	아동학전공	기타	
요인1	7.23(.89)	7.52(.87)	7.28(1.01)	5.461**
요인2	6.87(1.01)	6.81(1.05)	6.55(1.17)	2.825
요인3	7.20(.92)	7.60(.92)	7.28(1.02)	9.475***
요인4	7.08(.92)	7.48(1.03)	7.13(1.06)	8.906***
요인5	6.88(1.04)	7.49(.87)	7.20(1.00)	20.225***
요인6	7.04(.98)	7.32(.90)	7.00(1.09)	4.540*

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

- 요인 1 : (영)유아에 대한 연속적인 환경경험의 제공
- 요인 2 : 환경 및 일과구성
- 요인 3 : 학급운영관리
- 요인 4 : 교수
- 요인 5 : 돌봄
- 요인 6 : 영유아와의 상호작용

SD = 1.00) 및 아동학 전공 교사(M = 7.49, SD = .87)가 효능감이 더 높은 것으로 나타났다. 마지막으로 요인 6에서도 교사의 전공에 따라 유의한 차이가 나타났으며($F = 4.540, p < .05$), Scheffé 사후검증 결과 기타전공(M = 7.00, SD = 1.09)에 비해 아동학전공 교사(M = 7.32, SD = .90)의 효능감이 더 높은 것으로 나타났다.

2) 연구대상 교사의 근무기관에 따른 차이

연구대상 교사의 근무기관에 따라 교사효능감 하위요인들에 차이가 나타나는지 살펴본 결과는 <표 9>와 같다. 교사의 근무기관에 따라 요인 1에 유의한 차이가 나타났으며($t = 3.170, p < .01$), 유치원에 근무하는 교사(M = 7.19, SD = .92)에 비해 어린이집에 근무하는 교사(M = 7.42, SD = .88)의 요인 1 효능감이 더 높은 것으로 나타났다. 또한 요인 3에서 교사의 근무기관에 따라 유의한 차이가 나타나($t = -3.652, p < .001$), 유치원 교사(M = 7.16, SD = .93)에 비해 어린이집 교사(M = 7.45, SD = .94)의 요인 3 효능감이 더 높은 것으로 나타났다.

<표 9> 연구대상의 근무기관에 따른 교사효능감 하위요인들의 차이 (N = 598)

교사효능감	M(SD)		t
	유치원	어린이집	
요인1	7.19(.92)	7.43(.88)	-3.170**
요인2	6.79(1.01)	6.84(1.05)	-.528
요인3	7.16(.93)	7.45(.94)	-3.652***
요인4	7.11(.94)	7.26(1.01)	-1.904
요인5	7.04(.95)	7.10(1.09)	-.664
요인6	7.03(.98)	7.17(.98)	-1.726

** $p < .01$. *** $p < .001$.

- 요인 1 : (영)유아에 대한 연속적인 환경경험의 제공
- 요인 2 : 환경 및 일과구성
- 요인 3 : 학급운영관리
- 요인 4 : 교수
- 요인 5 : 돌봄
- 요인 6 : 영유아와의 상호작용

IV. 논 의

본 연구의 목적은 현재 유아교육 및 보육기관에 재직하고 있는 유아교사를 대상으로 그들의 교사효능감 수준을 측정할 수 있는 척도를 개발

하고자 하였다. 선행연구를 기초로 영유아에 대한 연속적인 환경경험의 제공, 환경 및 일과구성, 학급운영관리, 교수, 돌봄, 영유아와의 상호작용의 6가지 범주로 하위척도를 구성하고 총 63문항의 항목을 가진 유아교사 효능감 척도의 타당도와 신뢰도를 검증한 결과, 최종 선정된 척도는 6요인에 걸쳐 총 55문항으로 구성되었다. 나아가 본 연구를 통해 개발된 유아교사 효능감 척도의 하위요인들이 연구대상 특성 변인들을 어느 정도 반영하고 있는가를 살펴보고자 하였다. 본 연구의 주요결과를 토대로 논의하면 다음과 같다.

본 척도의 문항내적합치도는 .91 ~ .93으로 비교적 높게 나타났다. 이는 표준화 검사의 신뢰도 계수가 .85 이상이면 자료로 사용할 때 어느 정도 적절한 수준이라고 볼 수 있다(Salvia & Ysseldyke, 1998; 손원경 · 황해익, 2004). 1차 및 2차 예비조사 결과를 바탕으로 상대적으로 신뢰도가 낮은 일부 문항을 삭제하였기에 최종 시안에서는 문항수는 감소하였으나 내적합치도는 오히려 증가하였다. 이에 본 척도의 효율성 차원에서는 향상되었음을 알 수 있다. 또한 본 척도의 신뢰도 분석결과에 기초해 볼 때, 하위영역별 구성문항의 적절성도 검증되었다.

본 유아교사 효능감 척도를 개발하기 위해 선행연구와 관련 척도의 문항을 검토하여 시안을 작성한 후 현장 교사 및 전문가를 통해 문항의 적절성과 중요성을 검토한 후 문항을 추출하였다. 또한 현장교사를 포함한 2차 전문가 협의회를 통해 내용타당도를 분석한 다음 4점 만점에 3점 이상의 문항들만 추출하여 최종시안을 완성하였으므로 본 척도의 내용타당도가 어느 정도 입증되었음을 알 수 있다.

본 척도의 구인타당도를 검증하기 위하여 탐색적 요인분석 및 확인적 요인분석을 실시한 결

과, 원래는 총 63개의 문항이 6개의 요인으로 구성되었음을 확인할 수 있었으나, 일부 4문항이 .40 미만의 요인부하량을 나타내어 이를 제외하였다. 또한 추가로 4문항이 문항내용상 해당 요인에 포함시키기에는 적절하지 않다고 판단되어 삭제하였다. 본 연구의 주요 결과에서는 제시되지 않았지만, 추가로 실시된 문항변별도 분석을 통해서도 총점을 기준으로 상위 30%와 하위 30% 집단으로 분류하여 각 문항에 대한 두 집단의 반응의 차이를 살펴본 결과, 삭제된 4문항은 변별력이 없는 문항으로 나타났다. 이에 최종 요인 결정시 상대적으로 변별력이 떨어지는 4문항을 삭제하였다. 최종적으로 선정된 55 문항이 유아교사 효능감을 구성하는 6가지 각 요인을 잘 설명하는 문항으로 이루어졌음을 알 수 있다.

기존의 교사효능감에 대한 연구 관심은 주로 교사가 특정 영역에 대한 교수법이나 교실운영 관리에 차원에 편중되어 논의되어 왔다. 그러나 본 연구에서는 현재 국내 유아교육 및 보육현실을 최대한 반영하여 기존의 선행연구에서 간과되었던 영아보육과 유치원-초등교육과의 연계 선상에서 ‘영유아에 대한 연속적인 환경경험의 제공’과 ‘돌봄’이라는 두 가지 차원을 추가 구성하여 교사효능감 척도 문항을 개발하였다. 더불어 현재 가장 많이 활용되고 있는 Bandura의 TSES(김연하 · 김양은, 2008) 척도와 의 공인타당도 검증을 실시한 결과, 두 척도의 모든 하위 영역간에 유의한 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 특히 영유아 연속적인 환경경험의 제공 영역과 TSES 척도의 교수영역이 가장 높은 관련성이 있는 것으로 확인되었다. 이러한 결과로 미루어 볼 때, 본 척도는 다양한 교육적 상황에 신속하게 대처해야 하는 유아교사로서 자기 능력에 대한 판단을 다차원적으로 측정할

수 있는 상황 특정적(situation specific)인 척도로 추후 현장 적용성이 클 것으로 기대된다. 아울러 본 척도의 활용을 통해서 교사효능감에 대한 연구 관심을 제고하는데 일조할 수 있을 것으로 본다.

일반적으로 유아교사의 최종 학력 및 경력이 교사효능감과 유의한 관련성이 있다는 관련 연구의 일관성 있는 연구결과(De la Torre Cruze & Casanova Arias, 2007; 김연하 · 김양은, 2008; 장영숙 · 황윤세 · 최미숙, 2004)가 보고되고 있다. 본 연구에서는 유아교사의 최종 학력과 경력을 통제한 후 본 교사효능감 척도가 이들의 전공과 근무기관이라는 특성을 잘 반영하는지를 분석하였다. 연구대상 교사의 전공과 근무기관에 따라 교사효능감 일부 하위요인에 있어 유의한 차이가 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면, 우선 아동학 전공의 교사가 유아교육 전공과 기타 전공자에 비해 요인 1(영유아에 대한 연속적인 환경경험의 제공), 요인 3(학급운영관리), 그리고 요인 5(돌봄)에서 상대적으로 높은 효능감을 나타냈다. 또한 어린이집에 근무하는 유아교사가 유치원에 근무하는 유아교사에 비해 요인 1(영유아에 대한 연속적인 환경경험의 제공), 요인 3(학급운영관리)에서 높은 효능감을 가지는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 현재 유아교육 전공자가 유치원과 어린이집 모두에 취업할 수 있는 관련법과의 연장선상에서 논의될 필요가 있다. 유치원 교사와 보육교사를 양성하는 법적 교육과정에서의 강조되는 영역차이와 이로 인한 정체성에 기인된다고 볼 수 있는데, 유치원 교사 양성에는 ‘교육과정’ 관련 교과목을 보육교사 양성과정에서는 ‘건강 · 영양 및 안전 영역’, ‘가족 및 지역사회 협력 영역’, 그리고 ‘생애발달적 접근에서의 양육’에 보다 중점을 둔 점에서 기인되었을 것이라고 추정된

다(김선영 · 서소정, 2010).

이에 본 유아교사 효능감 척도는 연구대상의 전공 및 근무기관이라는 특성변인을 잘 반영하고 있음을 확인하였을 뿐만 아니라, 향후 유아교사의 양성을 담당하고 있는 관련 대학의 학과 및 전공에서 보다 다양한 수준 높은 교육과정을 개발 · 운영하여 예비교사들이 보다 높은 수준의 교사효능감을 가지고 관련 현장에 진출하도록 돕는 일이 무엇보다도 시급한 과제임을 시사한다. 나아가 근무기관에 따라 교사효능감 하위요인별로 유의한 차이를 보인 본 연구결과에 비추어 볼 때, 현직교사를 대상으로 전문성 향상 교육을 실시할 때에도 사전에 이들의 교사효능감 수준을 면밀하게 검토하여 출신 전공과 근무기관의 특수성으로 인한 개별 간극을 좁힐 수 있는 개별 맞춤형 직무연수나 장학이 제공될 필요성이 있다.

본 연구결과 및 논의를 바탕으로 후속 연구에 대한 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 후속 연구에서는 연구대상의 대표성을 확보하기 위하여 보다 체계적인 무선표집을 통해 본 척도의 타당도를 향상시킬 수 있는 노력이 강구되어야 할 필요가 있다. 둘째, 교사효능감에 관련된 다양한 변인들이 어떠한 영향을 주는가에 대한 탐색하는 노력이 이루어져야 할 것이다. 후속 연구를 통해 교사로서의 경험 및 직무만족도, 직업관련 향후 계획 및, 목표지향성 등과 본 유아교사 효능감 척도 하위요인간의 관련성을 탐구하는 것이 이루어져야 할 것이다(김연하 · 김양은, 2008). 마지막으로 최근 관련 연구들 중 상당수가 현직 및 예비교사를 대상으로 교사 효능감을 측정, 비교한 결과를 바탕으로 교육현장에 보다 심도 있는 논의를 제시하였다. 따라서 향후 현직교사와 더불어 예비교사들이 교사로서 어떤 상황에 어느 정도 자신감을 가지고 있

능가를 객관적으로 측정한다면 관련 현장으로 진출하도록 돕는데 유용한 정보를 제공할 수 있을 것으로 본다.

참 고 문 헌

- 강영식 · 김규수(2004). 교사의 자기효능감과 유아-교사 관계의 질에 따른 유아교사의 스키폴딩 분석. **열린유아교육연구**, 9(3), 1-28.
- 김은심 · 박수미(2003). 유치원 교사의 동작교수 효능감에 따른 동작교육에 대한 태도 및 교수실제에 관한 연구. **유아교육연구**, 23(2), 241-266.
- 김선영 · 이경옥(2005). 유아교사의 교사효능감 개념과 측정구조에 대한 분석. **유아교육연구**, 25(3), 267-287.
- 김선영 · 서소정(2010). 이원화된 유아교사(유치원 · 보육교사) 양성교육과정에 따른 교사의 전문성, 교사효능감 및 일원화에 대한 인식 : 교사의 대학전공과 근무기관에 따른 비교. **아동학회지**, 31(3), 215-233.
- 김연하 · 김양은 (2008). Bandura의 교사 자기 효능감 척도(Teacher Self-efficacy Scale) 요인구조 분석. **유아교육연구**, 28(2), 169-191.
- 손원경 · 황혜익(2004). 3, 4세용 유아발달검사 개발연구. **유아교육연구**, 24(5), 43-62.
- 신은수 · 유영의 · 박현경(2004). 유아 교사의 놀이에 대한 교수효능감과 놀이운영 실제 신념에 관한 도구 개발연구. **유아교육연구**, 24(1), 49-69.
- 안진경(2006). 포트폴리오 평가를 적용한 유아수학 교사교육 프로그램이 예비유아교사의 수학교수효능감 및 포트폴리오에 대한 인식에 미치는 영향. **유아교육연구**, 26(5), 173-190.
- 장영숙 · 황윤세 · 최미숙(2004). 유아교사의 교육신념과 교수효능감과의 관계 연구. **아동학회지**, 25(6), 117-130.
- 조부경 · 서소영(2001). 유치원 교사의 과학교수효능감에 따른 과학 교수 실제 및 유아의 과학행동. **유아교육연구**, 21(4), 5-27.
- 조성연 · 구현아(2005). 보육교사의 직무스트레스와 자기효능감. **아동학회지**, 26(4), 55-70.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York : W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In f. Pajares & T. Ufdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). New York : W. H. Freeman.
- Coladarci, T., & Fink, D. R. (1995). *Correlations among measures of teacher efficacy : Are they measuring the same thing?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- De la Torre Cruz, M. J., & Casanova Arias, P. F. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 641-652.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Guskey, T. R., & Pissaro, P. D. (1994). Teacher efficacy : A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Riggs, I., & Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625-638.
- Salvia, J., & Ysseldyke, J. E. (1991). *Assessment* (5th ed.). MA : Houghton Mifflin.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy : Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001).

Teacher efficacy : capturing an elusive construct.
Teaching and Teacher Education, 17(7), 783-805.

Tschannen-Moran, M., & Davis, H. A. (2006). Teacher

self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 117-137). New York : H. H. Freeman.

2010년 4월 30일 투고, 2010년 7월 5일 수정
2010년 7월 8일 채택