

# The Development of the Teaching Competency Scale for Character Education in Early Childhood Teachers

Eun Kyoung Goh<sup>1</sup>, Hyo Jeong Jeon<sup>2</sup>

Human Life Research Center, Dong-A University, Busan, Korea<sup>1</sup>

Department of Child Studies, Dong-A University, Busan, Korea<sup>2</sup>

## 영유아교사 인성교육지도역량 척도 개발

고은경<sup>1</sup>, 전효정<sup>2</sup>

동아대학교 휴먼라이프리서치센터<sup>1</sup>, 동아대학교 아동학과<sup>2</sup>

**Objective:** This study's purpose was to develop a teaching competency scale for character education for early childhood teachers and to examine its reliability.

**Methods:** The study procedure was as follows: First, scale items were generated by reviewing the literature as a deductive approach and focused interviews with 8 field experts in an inductive approach. Second, face validation was assessed by 7 academic experts, and statistical validation processes were done twice. The data used in the final statistical analyses included 206 questionnaires for early childhood teachers. Statistical validation included item response analysis, item discrimination analysis, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, and reliability analysis.

**Results:** The 3 factors identified were as follows: Communicate teaching competence, practical teaching competence, and instrumental teaching competence. The validity and reliability of the Teaching Competency Scale for Character Education in Early Childhood Teachers were acceptable.

**Conclusion:** This new scale will be a useful tool to better support character education for early childhood teachers and contribute to providing a basis for developing more sophisticated tools.

**Keywords:** character education, teaching competency scale for character education, early childhood teachers

## 서론

인성교육진흥법이 제정되어 2015년 7월 21일 시행됨과 함께, 유아교육기관을 포함한 모든 교육기관에서 의무적으로 인성교육 실시를 앞두고 있어, 이를 위한 실제적인 지원의 필요성이 커지고 있다. 이렇게 인성교육 실행이 법제화까지 이루어

진 배경에는 학교에서의 또래괴롭힘의 증가 및 청소년들의 자살율 증가(Bae & Suh, 2012), 그리고 청소년의 흡연율과 같은 일탈행동은 증가하는데 비해, 한국 아동과 청소년의 행복지수는 감소하는 사회적 현상들과 관련 있다. 또한 이러한 원인에는 아동의 인성특성에 따른 또래관계 형성(B. K. Park & Doh, 2002; Yoo, 2015)이나 학교에서의 인성교육의 실패와 관련 있

**Corresponding Author:** Hyo Jeong Jeon, Depart. of Child Studies, Dong-A Univ. 37, Nakdong-daero 550beon-gil Saha-gu Busan, Republic of Korea

**E-mail:** hjeon@dau.ac.kr

©The Korean Association of Child Studies

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

다고 보기 때문이다(E. S. Kim, 2015).

학생의 인간으로서 행복할 권리를 회복하고 자살 및 일탈과 같은 사회적 문제를 예방하기 위한 인성교육이 영유아들이 생활하는 기관에서부터 실제적으로 시행되기 위해서는 교수행위의 주요 주체인 유아교사에게 인성교육을 지도할 수 있는 능력과 교사의 실천을 지원하는 기관의 풍토가 마련되어야 할 것이다. 그러기 위해서는 영유아를 위한 인성교육의 개념적 특성과 기관에서 영유아교사에 의해 수행되는 인성교육의 실행적 특성을 차례로 살펴볼 필요가 있다.

먼저, 인성에 대한 관점들을 살펴보면, 인성(character)을 바라보는 전통적인 시각은 인성을 인간의 바람직한 도덕적 품성으로 보는 관점이었다. 고대 그리스 철학자인 아리스토텔레스(Aristotele, trans. 2011)는 용기, 절제, 온화함과 같은 덕(virtue)이 인간이 갖추어야 할 성품으로 보았으며, 인의예지신(仁義禮智信)과 같은 덕목은 동아시아 유교권에서 인간이라면 당연히 갖추고 강화해야 할 규범적 덕목이었다(Jeong, Son, Kim, Shin, & Han, 2013). 이러한 관점에서 본다면, 인성교육이 추구하는 방향은 ‘바람직한 인간’이 되는 것(Jeon, 2010; K. M. Lee, Lee, & Lee, 2006)에 가까우며 그 자체로 가치 있는 것이었다.

현대 긍정심리학에서는 이러한 전통적 덕목들이 개인의 안정적인 심리적 특질(trait)이 될 수 있으며, 또한 기능적으로 개인의 안녕감(well-being)에 기여하는 강점(character strengths)이 된다고 보고 있다. 대표적으로 Peterson과 Seligman (2004)은 철학 및 심리학적 문헌들을 고찰하여 인간의 강점 특질이 될 수 있는 요소들을 VIA 분류체계로 구성하였다. 여기에는 ‘지혜와 지식’, ‘용기’, ‘인간애’, ‘정의’, ‘절제’, ‘초월성’, ‘영성’에 해당하는 전체 24개의 강점들로 구성되어 있는데, 이러한 심리적 강점들이 개인의 안녕을 이끈다고 본다.

한편, 인성을 구성하는 덕목들을 크게 개인적 삶을 위한 덕목들과 타인, 공동체, 나아가 자연과 더불어 살아가는데 기여하는 관계적 삶을 위한 덕목들로 구별해야 한다는 주장이 있다. 가령 Aristotele (trans. 2011)의 용기, 절제와 같은 덕은 Lickona와 Davidson (2005)의 관점에서는 개인의 수행과 관련된 인성인 반면 도덕적(moral) 규범에 가까운 예절, 효, 배려, 협력 등의 덕목들은 궁극적으로 관계적이며 이는 어려운 과업을 완료하게 하는(mastery) 덕목들과는 구별되는 것이다. 그러나 이러한 구분에도 두 가지 특성들은 상호연결되어 영향을 줄 수 있다. 따라서 ‘좋은 인성(good character)’을 위한 인성교육은 용기와 절제와 같은 개인적 자질의 덕 뿐만 아니라 타인, 국가, 세계, 자연과 관계 맺는데 필요한 윤리적 측면의 덕

까지 갖추 수 있도록 도와야 한다(Berkowitz & Grych, 2005; Jeong et al., 2013; Shields, 2011; Yu, 2008). 그런데 인성의 발달을 위한 교육은 개인적, 관계적 바람직함을 위해 요구되는 덕목들을 두루 갖추는 것만으로는 부족하며, 이렇게 개인에 내재화된 품성들이 실제로 발휘될 수 있도록 도와야 한다는 주장이 있다. Jeong 등(2013)은 The Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)의 Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) 프로젝트의 역량 개념, 즉 개인과 사회를 위해 기능적으로 가치있는 결과를 산출하는 능력이 인성교육의 목표와 부합한다고 본다. 그들에 의하면 역량은 단순히 수행능력만을 의미하는 것이 아니라 ‘지식, 기술, 태도, 가치, 동기’ 등의 ‘내적 구조’들이 총체적으로 작동되는 것이며, 개인의 과업뿐만 아니라 사회적 요구까지도 맥락적으로 대응하거나 문제를 해결할 수 있는 능력이어야 한다. 이러한 역량 개념은 사실상 바람직한 인간성으로서의 인성 개념과 유사하거나 인성이 잘 발휘되는 특성을 의미한다. 따라서 이상의 내용을 종합할 때, 인성교육은 학생들이 개인적으로 그리고 사회적으로 바람직한 덕목이나 성품을 갖추고 이를 잘 발휘할 수 있도록 지식, 기술, 태도 등의 역량을 지니도록 돕는 교육이라고 할 수 있다.

그렇다면 생애 초기에 위치하는 영유아를 위한 인성교육은 어떻게 구성될 수 있을까? Ministry of Education, Science and Technology (MEST; 2009, 2011)에서는 유아기부터 누리과정과 연계하여 유아들에게 교육해야 할 핵심덕목들로 ‘배려’, ‘존중’, ‘협력’, ‘나눔’, ‘질서’, ‘효’로 정하고 관련 장학자료를 보급하였다. 선정된 핵심덕목들은 Lickona와 Davidson (2005)의 관점에서 본다면 모두 도덕적, 관계적 덕목에 가깝다는 것을 알 수 있다. 그러나 유아 인성교육의 목적을 ‘자신에 대한 이해’, ‘타인에 대한 배려, 존중’, ‘더불어 살기 위한 능력 배양’으로 규정하고 있어, 유아 인성교육의 궁극적인 목적 자체는 자신과 타인과의 삶을 위한 ‘전인적으로 바람직한 인간상을 함양’하는 것임을 알 수 있다(MEST, 2011). 한편, 구체적인 학습목표들은 이러한 인성 덕목들에 대한 지식, 기술, 태도 등을 기르는 것으로 서술되어 있어 인성적 덕의 내면화 뿐 아니라 실천적으로 수행할 수 있는 능력을 기르는 것을 목표로 함을 알 수 있다.

다음으로, 영유아교사에 의해 실행되는 인성교육의 특성을 살펴보기 위해서는, 무엇보다 영유아교사 역할의 중요성을 고려할 필요가 있다. 교사는 학교공동체의 주요 행위자로서 학생의 인성 형성에 큰 영향력을 미치는 인물이다(Arthur, 2003, as cited in K. H. Kim, 2013). 인성교육을 위한 교사의 주요 역할로는 인성의 모델 역할과 인성교육의 촉진자로서의 역할이

있다. 우선, 인성의 모델로서 교사의 역할을 강조하면서 교사에 대한 인성교육이 중요함을 강조하는 연구들이 보고되고 있다(Arnon & Reichel, 2007; K. H. Kim, 2013; Milson & Mehlig, 2002). 또한 유아인성교육에 대한 보육교사의 인식을 살펴본 연구에서 인성에 대한 자기평가 수준이 높은 교사들이 인성교육에 대한 인식 수준도 높다고 보고되고 있어(E. S. Kim, 2015), 교사의 인성 강화가 인성교육에 중요함을 역시 강조하고 있다. 최근 인성 주제와 관련된 유아교사 대상의 척도 개발 연구가 유아교사의 인성 자기평가와 관련하여 우선적으로 개발된 점(Jeon, 2010)은 이러한 교사의 인성 모델 역할의 중요성과 관련 있다고 하겠다.

한편, 교사를 인성발달의 촉진자로(K. H. Kim, 2013) 보는 관점이 있는데, 특히 영유아기는 인격이 형성되는 시기로서 유아기의 인성교육은 이후 생애기 동안 발달하게 될 인성에 중요한 영향을 미친다(H.-J. Lee, 2005)는 점에서 영유아교사가 영유아의 인성발달을 촉진하는 것은 중요한 교육적 행위임을 알 수 있다. 그런데, 영유아교사의 교육 행위가 기관이라는 맥락에서 이루어진다는 점을 고려할 필요가 있다. 인간의 바람직한 행위나 인성의 발달이 맥락적으로 이루어진다는 점에서 교사의 지도역량은 기관 차원에서의 풍토나 인성교육 지원요건들과 불가분의 관련이 있다. 이와 관련하여 학교기관에서 인성교육을 실행하는데 있어 '핵심 윤리적 가치의 선정, 포괄적 의미의 인성, 인성 발달에 대한 학생들의 주도성과 인성교육과 학업내용과의 통합, 돌봄의 공동체 생성, 도덕적 행위에 대한 실천적 기회 부여, 학생들에게 의미있게 구성되는 교육과정, 효과적인 동기유발 방법 제시, 학교 직원들의 적극적 참여, 도덕적 리더십의 공유, 가족 및 공동체 구성원들의 참여, 인성교육의 평가, 한국적 맥락의 고려, 수정 가능한 표준 교육 모형 개발' 등의 주요 운영 원리들이 제시되었다(Jeong et al., 2013), 이러한 원리들은 학교 수준에서의 인성교육 운영 원리이지만 교사들에게도 인성교육의 주요 교수적 원리로 적용될 수 있다(Y. D. Yoon, 2015).

인성교육 교수에 있어 가치 설명적 접근(values-clarification approach)의 대표적인 학자인 Kirschenbaum (1977) 그리고 Raths, Harmin과 Simon은 인성교육의 목적을 가치들 간의 혼란으로 고통을 겪는 학생들에게 교사가 개입하여 이를 완화시키는 것이라고 보았다(1966, as cited in Milson & Mehlig, 2002). 반면, Bennett과 Ryan같은 학자들은 교육자가 핵심 덕목을 학생들에게 보다 구체적으로 명시화하여 학생들이 이를 실천함으로써 내재적 특성(instinct trait)으로 자리 잡을 수 있도록 지도해야 한다고 주장하였다(1991, 1986, as cited in Milson & Mehlig,

2002). 이러한 움직임은 청소년의 폭력, 약물남용, 십대 임신 등과 같은 사회적 문제와 맞물려 미정부의 인성교육(character education) 지원으로 이어졌다(Milson & Mehlig, 2002). 보다 적극적인 인성교육의 접근에서는 교사의 역할은 자연스럽게 발생하는 가치들 간의 갈등을 해소하는 것에만 목적을 두지 않는다. 교사는 보다 적극적으로 학생들이 갖추어야 할 주요 덕목들을 제시하고, 실천하고, 내재화할 수 있도록 가르쳐야 하는데 그러기 위해 교사의 모범적이고 촉진적인 역할은 교육의 잠재적인 측면뿐만 아니라 교육과정 운영이라는 보다 구체적인 체계적인 측면에서도 정교하게 발휘되어야 한다.

앞으로 모든 교육기관의 교사들이 인성교육을 의무적으로 시행해야 하는 시점에 이르러 영유아교사들도 교육 및 보육기관에서 유아들에게 인성교육을 체계적으로 가르치고 지도할 수 있는 역량을 준비해야 한다. 그러기 위해서는 인성교육의 지도영역별로 교사 개인의 역량을 확인하고 부족한 점은 지원받는 기회가 주어져야 한다. 그러기 위해서 영유아교사의 인성교육지도역량을 구체적으로 평가할 수 있는 도구의 개발이 필요하다. 현재 학생들을 위한 교사의 인성교육 지도와 관련된 척도로는 국내에서 개발된 예비교사용 창의·인성 교수효능감 척도(Lim, Kim, & Jo, 2015)와 국외에서 개발된 교사평정용 인성교육 교수효능감 척도(Milson & Mehlig, 2002)가 있다. 그러나 예비교사용 창의·인성 교수효능감 척도는 중고등 학생을 지도하는 예비교사를 대상으로 개발된 척도이며 하위 영역은 창의성교육과 인성교육 요인으로 구분되어 있어 인성교육 지도와 관련된 고유한 특성을 평가하기에는 한계가 있다. Milson과 Mehlig (2002)의 도구는 유치원 이상의 초등학생을 지도하는 교사용으로 개발된 도구이지만, 창의·인성 교수효능감 척도와 Milson과 Mehlig (2002)의 척도 모두 Bandura (1977)의 자기효능감 개념을 근거로 교수행위에 적용된 개념이다. 교수효능감은 교사의 교수행위가 학생들에게 미칠 긍정적인 영향에 대한 교수자 자신에 대한 믿음, 신념인데(Ashton & Webb, 1986) 이러한 효능감은 교수 역량에도 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고되었다(H. S. Yoon, 2012). 그러나 효능감 개념에 비해 역량 개념은 개인이 처한 특별한 상황에서 지식과 기술들을 통합하여 실제적인 행위로 발휘될 수 있는 능력들을 통칭한다. 시기적으로 현재의 상황은 영유아교사가 보다 실제적인 인성교육지도역량을 발휘할 수 있도록 이를 평가하고 지원해야 할 시기라고 할 수 있다.

이에 본 연구에서는 영유아교사의 인성교육지도역량을 평가할 수 있는 척도를 개발하고자 한다. 인성교육지도역량 척도의 개발을 위한 방향은 첫째, 영유아교사의 인성교육지도역

량은 인성교육을 실천할 수 있는 지식, 기술, 태도, 성찰과 같은 총체적인 역량으로 정의하고 교사의 인성교육지도역량이 교사의 전인적인 교수역량을 반영한다는 관점에서 접근할 것이다. 둘째, 인성교육의 주요 주체가 영유아와 영유아 교사라는 특수성을 고려할 것이다. 셋째, 인성교육이 이루어지는 맥락이 영유아 보육기관 혹은 교육기관이라는 배경적 특수성을 고려할 것이다. 이러한 주요 개발방향에 근거하여 영유아 교사의 인성교육지도역량의 요인이 구성될 것이며 나아가 이러한 요인에 따라 체계적으로 인성교육이 강화될 수 있도록 교육적 지원의 기초자료로서의 근거가 될 것이다. 이를 위한 이론적 구인으로 선행연구의 인성교육 원리와 역량 개념을 토대로 할 것이며, 또한 경험적 구인을 위해 유아교육기관 현장 전문가들과의 포커스 그룹 면담을 통하여 이론적 측면과 경험적 측면을 종합한 개념으로 인성교육지도역량의 내용을 구성할 것이다. 이를 토대로 본 연구는 영유아교사의 인성교육지도역량을 평가할 수 있는 척도를 개발하고 이에 대한 문항 양호도, 타당도, 그리고 신뢰도를 검증하고자 한다. 본 척도의 개발은 유아교육 기관에서 인성교육을 강화하는 정책과 프로그램 개발에 기여하는 기초자료로서 의의가 있을 것이며 나아가 영유아교사의 인성교육지도역량에 대한 파악에도 도움을 줄 것이다. 이러한 연구의 목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

**연구문제 1**

영유아교사의 인성지도역량 척도의 문항 양호도는 어떠한가?

**연구문제 2**

영유아교사의 인성지도역량 척도의 타당도는 어떠한가?

**연구문제 3**

영유아교사의 인성지도역량 척도의 신뢰도는 어떠한가?

**연구방법**

**연구대상**

본 연구의 대상은 부산, 대구, 경상남도, 경상북도 지역 유치원과 어린이집에 재직하는 영유아교사 206명이다. 연구대상의 일반적 배경은 Table 1과 같다.

**연구절차**

**척도개발**

본 연구의 목적은 영유아교사의 인성교육지도역량을 평가하는 도구를 개발하는 것이다. 이를 위해 평가도구의 요인들을 구성하는 구인단계에서, 선행연구의 개념적 구성들을 제시하고 검토하는 연역적 구인과정과 실제 경험적인 내용들에서 개념들을 추출하는 경험적 구인과정을 연구절차에 함께 포함시

**Table 1**  
*General Characteristics of Participants*

Variable	Frequency	(%)
Age (year)		
20-29	78	37.86
30-39	46	22.33
Above 40	82	39.81
Gender		
Female	205	99.51
Male	1	0.49
Teaching experience (year)		
Under 3	63	30.58
Above 3~under 5	48	23.30
Above 5~under 10	55	26.70
Above 10	39	18.93
Education level		
Child care teacher training course	44	21.36
Vocational college graduate	65	31.55
University graduate	79	38.35
Graduate school or above	4	1.94
Institution type		
Child care center	142	68.93
Private	123	
Public	8	
Workplace	11	
Kindergarten	62	30.10
Private	43	
Public	19	
Children's age (year)		
0-1	47	22.82
2-3	81	39.32
4-5	66	32.04
Mixed age	9	4.37
Total	206	100.00

졌다. 특히, 기존에 영유아교사들을 위한 인성교육지도역량을 평가하기 위한 척도가 부족한 상황에서는 연역적 구인뿐 아니라 영유아 교육기관 현장의 목소리를 반영하는 경험적 구인과정이 반드시 필요하였다.

### 연역적 구인을 위한 문헌고찰

본 척도의 연역적 구인을 위해 인성교육의 내용은 선행연구들을 분석하여 이루어졌다. 먼저 인성교육지도역량의 내용을 구체화하기 위해 인성교육 지도와 관련된 주요 원리와 원칙에 대한 문헌 내용들을 조사하였다. 참조한 주요 문헌의 내용을 제시하면 Table 2와 같다.

인성교육 지도원리에 대한 구체적인 원리는 Lickona (1996)에 의해 체계적으로 제시되었고 이 원리들은 Berkowitz와 Bier (2004)의 내용과 Jeong 등(2013)의 지도원리에도 유사하거나 반복되고 있음을 알 수 있다. Lickona (1996)의 11가지 지도원리는 현재에도 교육기관을 위한 인성교육 컨설팅의 주요 원리(Character.org, n.d.)로 거의 그대로 활용되고 있다. 따라서 이들 원리들은 인성교육지도역량 척도의 구성 요인들로 주요하게 반영될 필요가 있다. 그러나 이들 원리들은 일반적인 인성교육 원리로 제시되고 있어 영유아 인성교육 상황을 특수하게 반영하는 내용들은 새롭게 조사하여 추가될 필요가 있다.

다음으로 인성교육과 관련하여 개발된 교수효능감 척도로서는 다음 Table 3과 같다. Table 3에서 Milson과 Mehlig (2002), Lim 등(2015)의 척도는 Bandura (1977)의 자기효능감 개념을 토대로 하였다. 자기효능감은 개인적 효능감과 일반적 효능감으로 구분되는데, Milson과 Mehlig (2002)의 인성교육 교수효능감도 일반적 효능감과 개인적 효능감으로 하위요인이 구분되었다. 인성교육의 개인적 효능감에 포함되는 내용들은 교사의 책임과 역할모델, 학생의 인성형성에 미치는 영향 범위에 대한 인식, 이에 대한 교사 역할의 인식, 그리고 교사의 개인적 노력들로 이루어져있다. 일반적 효능감에는 유아에게 예의바른 행동과 책임감을 지도할 가능성, 인성교육을 위한 학습환경의 조성, 그리고 학생이 인성(배려, 정직, 책임감 등)을 형성하는데 교사의 역할을 인식하는 것 등으로 구성되어 있다. 유치원 및 초등학생을 지도하는 교사를 대상으로 개발된 도구이지만 영유아와 관련된 특수한 교육적 상황이 반영되기 보다는 인성교육에 대한 일반적인 지도내용들로 구성되어 있다. 한편, Lim 등(2015)의 척도는 창의성 교육과 인성교육에 공통되는 요인, 창의성 교육, 그리고 인성교육 영역으로 구분되어 있다. 인성교육에 해당되는 내용으로는 도덕적 행동을 실천할

**Table 2**  
*References Related to the Principles of Character Education*

Researchers	Principles of character education
Lickona (1996) and Character.org (n.d.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promotes core values</li> <li>• Defines <i>character</i> to include thinking, feeling, and doing</li> <li>• Uses a comprehensive approach</li> <li>• Creates a caring community</li> <li>• Provides students with opportunities for moral action</li> <li>• Offers a meaningful and challenging academic curriculum</li> <li>• Fosters students' self-motivation</li> <li>• Engages staff as a learning community</li> <li>• Fosters shared leadership</li> <li>• Engages families and community members as partners</li> <li>• Assesses the culture and climate of the school</li> </ul>
Berkowitz and Bier (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quality of implementation</li> <li>• Comprehensive, multifaceted character education</li> <li>• Student bonding to school</li> <li>• Leadership is key</li> <li>• Character education is good education</li> <li>• Character education as primary prevention</li> <li>• Staff development</li> <li>• Direct skill building</li> <li>• Parent involvement</li> <li>• Student reflection on social and moral issues</li> <li>• Adults as role models</li> </ul>
Jeong et al. (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Select core values and competencies</li> <li>• "Good organized academic curriculum"</li> <li>• Character education through the Curriculum</li> <li>• Creates a righteous and caring community</li> <li>• Leadership by the principal</li> <li>• Teachers' good influence on students</li> <li>• Cooperation by families and community members</li> <li>• Students' self-motivation</li> <li>• Opportunities for moral action</li> <li>• Effective analysis and reflex</li> </ul>

**Table 3**  
*References Related to the Teacher Efficacy in Character Education*

Researchers	Components of efficacy
Milson and Mehlig (2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Personal efficacy</li> <li>General efficacy</li> </ul>
Lim et al. (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Creativity-character teaching</li> <li>Creativity teaching</li> <li>Character teaching</li> </ul>

기회의 제공, 공동 시설이나 문건을 사용할 교육의 가능성, 인성을 긍정적으로 발달시킬 방법을 찾는 것, 타인의 입장에서 생각해보도록 가르치는 것, 옳고 그름을 논하게 하는 것, 교사로서 바람직한 역할 모델을 하는 것 등이 제시되어 있다. 인성 교육 내용이 하위요인으로 구분되지는 않았다. 이들 문항들은 비록 영유아 교육 환경의 특수성은 덜 반영되었지만 중복되는 내용들은 일반적인 지도 내용으로 본 연구의 척도 문항 개발에 참조하였다.

다음 역량 개념과 관련하여 참조한 내용들은 Table 4에 제시하였다. Table 4에서 OECD와 European Commission (EC)에서 제시하는 역량 개념은 흔히 인적자원론의 접근에서 직업적으로 경쟁우위를 갖는데 유리한 역량(core competency)을 가리키기(Rumelt, 1991; Wernerfelt, 1984)보다는, 국가적으로 교육을 통해 국민들이 현재와 미래를 위해 개발해야 하고, 살아가고 배우는데 핵심적인 역량(key competency)이라고 할 수 있다(The New Zealand Curriculum Online, n.d.). 먼저, OECD (2005)에서 제시한 핵심역량은 도구적 지도역량, 소통적 지도역량, 실천적 지도역량으로 구분된다. 도구적 지도역량은 도구들을 상호적으로 활용하는 능력인데 언어, 상징, 지식, 정보와 같이 문화적으로 형성된 수단들도 넓은 의미에서 도구로 이해된다. 소통적 지도역량은 이질적인 집단 구성원들과 상호작용할 수 있는 역량으로서 이질적인 개인들의 가치나 믿음들을 공동의 것으로 수용할 수 있고, 갈등을 해결하고 협력할 수 있는 능력이라고 할 수 있다. 마지막으로 실천적 지도역량은 개인이 자신의 실천을 자율적으로 계획하고 일관성 있게 유지할 수 있

는 역량으로서 자신의 행위가 갖는 의미와 가치, 그리고 자신과 타인의 권리와 한계를 고려하는 것도 포함된다. 다음으로, 유럽연합에 소속된 국가들에서 제시하는 역량 개념으로 종적인 차원에서는 모국어, 외국어, 문해력, 수학 및 과학과 같은 전통적 기술을 탄탄히 증진하는 반면, 횡적인 차원에서는 사회적이고 시민적인 책임감, 주도성, 기업가 정신, 창의성과 같은 개인의 지평을 확대하는 기술을 증진하는 것까지 포함한다(EC, n.d.).

한편, 미국의 Massachusetts Department of Early Education and Care (Massachusetts EEC; 2010)에서 제시하는 영유아를 담당하는 교육자의 직업적 역량에는 발달에 대한 이해, 학생들을 지도하고 교류하는 능력, 공동체 구성원과의 협력, 건강, 안전, 영양에 대한 지도 능력, 학습환경과 교육과정 등의 수단을 활용하는 능력, 관찰, 평가, 기록, 프로그램 개발, 리더십 등을 발휘하는 역량 등이 포함된다. 이들 8가지 역량들은 영유아교사 양성과정에서 습득하는 고유한 지식과 기술이기도 한데, 보다 포괄적인 EC의 역량 개념보다는 OECD의 역량 개념과 밀접하게 연결될 수 있다. 따라서 본 연구에서는 인성교육지도역량의 하위요인을 OECD (2005)의 소통적 지도역량, 실천적 지도역량, 도구적 지도역량 개념을 참조하여 구성하게 되었다.

### 귀납적 구인을 위한 포커스 그룹 면담

본 연구의 척도 개발을 위해 연역적 구인 뿐 아니라 유아교육 현장의 의견이 반영되기 위해 현장 전문가 집단에 대한 초점화된 면담이 실시될 필요가 있었다. 이에 초점화된 집단 면담에 참여한 전문가는 박사수로 원장 4명, 현장경력 7년 이상의 유아교사 4명으로 총 8명이었다. 먼저 초점화된 집단 면담 참여자에게 연구의 목적을 설명하였으며 영유아교사를 위한 인성교육지도역량을 위해 필요한 구성 내용에 대한 의견을 제시해 줄 것을 요구하였다. 참여자 의견은 면담 과정에서 요약되었으며 당일 전사되었다. 또한 연구자에 의해 전사된 면담내용은 참여자들에게 2회에 걸친 재표현과정과 확인과정을 거쳤다. 면담을 통해 표현된 용어들은 다음 Table 5와 같다.

Table 5에서, 영유아 교사들은 모범으로서의 교사, 일상적 인성교육, 일상생활에서의 습관 형성 등이 영유아 인성교육에 중요하다고 강조하였다. 이러한 내용은 인성덕목 중심의 인성교육에서는 비교적 간과되었던 내용으로서 최종 문항구성에 영유아교사의 인성교육지도역량 척도의 주요 문항 내용으로 반영되었다.

본 연구의 초점화된 집단면담 내용에서 가족과의 협력, 동

**Table 4**  
*References Related to Competency*

Institutes	Components of competency
OECD (2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Use tools interactively</li> <li>• Interact in heterogenous groups</li> <li>• Act autonomously</li> </ul>
EC (n.d.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traditional skill</li> <li>• Horizontal skill</li> </ul>
Massachusetts EEC (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Understanding the growth and development of children and youth</li> <li>• Guiding and interacting with children and youth</li> <li>• Partnering with families and communities</li> <li>• Health, safety, and nutrition</li> <li>• Learning environments and implementing curriculum</li> <li>• Observation, assessment, and documentation</li> <li>• Program planning and development</li> <li>• Professionalism and leadership</li> </ul>

료교사와의 협력을 강조하는 부분은 OECD의 핵심역량 중 소통적 지도역량과 내용적으로 유사도가 높아 본 연구에서 개발된 척도 하위영역 중 ‘소통적 지도역량’의 문항 내용에 반영되었다. 교사의 롤모델 역할, 영유아의 내재적 동기 존중, 그리고 영유아의 행복을 목적으로 하는 인성교육의 강조는 영유아교사의 자율적인 행위와 행위의 의미화와 관련있어 ‘실천적 지도역량’의 문항 개발에 반영되었다. 마지막으로 영유아의 발달적 특성 이해, 기본생활습관형성 지도, 인성교육 프로그램 개발, 인성교육 활동 구안 능력, 활동 평가 및 반영과 관련된 능력은 교사 양성과정에서 습득하게 되는 지식 및 교수방법과 관련성이 높아 ‘도구적 지도역량’의 문항 개발에서 반영되

었다. 이러한 문항 개발 및 하위영역별 배치는 본 연구진과 척도 개발 경험이 있는 박사학위 이상의 전문가 4명과 함께 진행하였으며, 아동학 및 유아교육학 박사 3인에 의해 내용에 대한 안면 타당화 과정을 거친 후, 2차에 걸쳐 통계적 타당화 과정을 거쳤다.

### 문항 제작

문헌고찰 및 초점화된 집단 면담 결과를 토대로 아동학 및 유아교육학 이론 전문가, 그리고 척도 개발 경험이 있는 박사학위 이상의 전문가 4명과 함께 영유아교사 인성교육지도역량 문항들을 검토하고 구성요인의 개념에 대한 의미를 명확히 하였으며, 추후에 내용타당도 검증을 위해 척도개발 경험이 있는 아동학 및 유아교육학 박사 3인의 검토를 받아 문항 재배치, 문항 재진술, 문항 삭제 등의 과정을 거쳐 수정·보완하였다. 이러한 과정을 거쳐 본 연구에서 개발된 최종 개발된 1차 예비조사용 척도는 3요인 30개의 문항으로 구성되었으며, 최종 하위요인은 소통적 지도역량, 실천적 지도역량, 도구적 지도역량이었다.

### 예비조사

예비조사는 경상남북도, 부산, 대구의 어린이집 교사 41명, 유치원 교사 111명, 총 152명을 대상으로 2016년 1월 2주에서 2월 1주까지 실시하였으며 예비조사의 결과를 토대로 문항반응분포, 탐색적 및 확인적 요인분석, 그리고 문항변별도를 실시하였다. 첫째, 문항반응분포에서 극단적인 평균 및 표준편차를 보이는 문항은 보이지 않았다. 둘째, 요인분석결과 요인별 구분이 명료하지 않은 문항 1문항을 삭제하였다. 셋째, 문항제작에 참가한 전문가들의 추가적인 검토를 통해 타문항과 의미가 유사한 2문항을 삭제하였다.

### 본 조사

예비조사를 거쳐 수정, 보완된 척도는 소통적 지도역량 6문항, 실천적 지도역량 10문항, 도구적 지도역량 11문항, 총 27문항으로 구성되었다. 본 조사 기간은 2016년 2월 2주부터 3월 1주까지 4주 동안 부산, 경남지역 교사들을 대상으로 이루어졌다. 연구자들은 유치원 및 어린이집의 원장 또는 교사들에게 연구의 목적을 설명한 후 동의를 구하고 우편 또는 e-mail를 통해 설문지를 배부하였다. 우편 및 직접 방문을 통해 배부된 설문

**Table 5**  
*Results From Focused Group Interviews*

Term expressions in the interviews	Relevance of factors
Primary education shall be made in the home using character education. To provide guidelines for character education in the home. Cooperation with parents and to induce their participation. To share data with fellow teachers. To create a culture for systematic character education with members in kindergarten and child care centers.	Communicative teaching competency
The teacher should be a role model for the children. The purpose of character education should be developing and growing their personality and be happy with the child rather than seeing children as human resources. The growth of their personality should be conducted using intrinsic motivation with the child.	Practical teaching competency
To select the key virtues for character education. To provide clear guidance for concrete practical ideas. To effectively lead in order to suit the child's age. To lead young children's basic habit formation. The lessons of young children should be aesthetically pleasing in order to understand the meaning of humanity. To plan programs and projects for all participating members. Linked to everyday real-life, teaching activities, and character education. Character education activities are recorded and reflected upon. To systematically assess character education. To reflect the recording and evaluation of data on the following activities.	Instrumental teaching competency

지는 총 250부였으며 이 중 회수된 224부의 설문지 중에서 데이터 클리닝을 통해 210부를 코딩하였으며 이후 척도 문항에 결측치가 있는 4부를 제거하여 총 206부의 설문지가 최종 분석에 사용되었다.

## 자료분석

본 연구의 수집 자료 처리 및 분석은 SPSS Statistics 22.0 (IBM Co., Armonk, NY)와 R 3.2.4 (R Development Core Team, 2016)의 Lavaan Package (Rosseel, 2012)를 사용하였다. 연구문제에 따른 분석과정은 다음과 같다. 첫째, 문항양호도를 알아보기 위해서, 문항반응분포와 문항변별도를 살펴보았다. 문항반응분포를 알아보기 위해 척도의 모든 문항에 대해 응답별로 빈도 및 백분율, 평균, 그리고 표준편차를 산출하여 문항 분포가 극단적으로 이루어지지 않는지 점검하였다. 문항변별도를 살펴보기 위하여 척도 총점의 상위 33%와 하위 33%를 상하집단의 기준으로 나누고, 전체 27문항의 각 문항별로 총점 상위집단과 하위집단 간 차이가 있는지 독립표본  $t$ -검증(Kelley, 1939)을 실시하였다. 둘째, 척도의 타당도를 알아보기 위한 구인타당도 분석을 위해 탐색적 요인분석과 구조방정식 모델(structural equation modeling)을 이용하여 확인적 요인분석을 실시하였다. 셋째, 척도의 신뢰도를 검토하기 위해서 내적합치도, 즉 전체 및 하위영역별 Cronbach's  $\alpha$ 계수를 구하였다.

## 연구결과

### 영유아교사 인성교육지도역량 척도의 문항의 양호도

#### 영유아교사 인성지도역량 척도의 문항 구성

영유아교사의 인성교육지도역량 척도의 요인 및 문항은 Table 6과 같다.

### 영유아교사 인성교육지도역량 척도의 문항반응분포

영유아교사의 인성교육지도역량 척도의 문항반응분포를 살펴보기 위해 본 조사 27개의 문항에 대한 빈도, 백분율, 평균, 표준편차를 산출하여 Table 7에 제시하였다.

Table 7에서, 대부분의 문항 평균은 3.0 이상으로 문항별로 반응한 분포가 대체로 부적편포인 것으로 나타났다. 또한 극단의 평균( $M > 4.5$ ,  $M < 0.5$ ) 및 너무 작은 표준편차( $SD < 0.5$ )를 보이는 문항은 나타났지 않았다.

### 영유아교사 인성교육지도역량 척도의 문항변별도

문항변별도에 대한 검증을 위해 영유아교사 인성교육지도역량 척도의 상위 33%와 하위 33%를 기준으로 집단을 구분하여 상하집단 간 평균의 차이가 있는지를 독립표본  $t$ -검증을 실시하였다. 문항별 검증 결과는 Table 8과 같다.

Table 8에서, 문항변별도를 검증하기 위해 영유아교사 인성교육지도역량 척도 총점 상위 33% 하위 33%로 나누고, 27개의 문항별로 상하집단 간 평균 차이가 있는지를 독립표본  $t$ -검증을 실시하였다. 모든 문항에서 하집단의 평균이 상집단의 평균보다 낮았으며, 상하집단 간 차이는 모든 문항에서 통계적으로 유의미하게 차이가 있는 것으로 나타나 대체적으로 양호하였다.

### 영유아교사 인성교육지도역량 척도의 양호도

#### 영유아교사 인성교육지도역량 척도의 타당도 분석

본 연구에서 개발한 척도의 구인타당도 확인을 위해 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석을 실시하였다. 탐색적 요인분석의 주요 목적은 이론적 전제와 무관하게 자료에서 존재할 수 있는 가능한 요인의 수와 요인에 속하는 문항들이 무엇인지 탐색하는 것이다. 반면, 확인적 요인분석의 주된 목적은 연구자가 토대로 한 이론이나 가설로 설정된 모델이 통계적으로 적합한지 분석하는 것으로서, 모델의 잠재요인에 해당하는 문항들이 통계적으로 적합한지 확인하는 것이다(Brown, 2006). 본 연구에서는 먼저, 가능한 요인의 수와 각 요인에 해당될 문항을 파악하기 위해 요인의 수를 지정하지 않고 탐색적 요인분석을 실시하였다. 다음으로, 본 연구에서 설정한 주요 이론적 근거인 3가지-소통적, 실천적, 도구적-역량 요인에 연구자들이 개발한 문항들이 적재될 수 있는지 알아보기 위해 확인적 요인분석을 실시하였다.

### 구인타당도 확인을 위한 탐색적 요인분석

전체문항에 대한 요인분석 모델의 적합성은 KMO 값이 .912, Bartlett의 구형성 검정치도 2586.72 ( $p < .001$ )로 요인분석이 가능한 수준이었다. 요인분석은 최대우도법과 베리멕스 방법으로 요인수를 지정하지 않고 시행하였다. 회전시행 결과는 Table 9와 같다.

Table 9에서, 본 연구의 자료에는 최대 5개의 요인이 존재

함을 확인할 수 있다. 제1요인부터 제5요인까지 각 요인들은 12.15%, 11.40%, 9.24%, 9.06%, 6.87%의 설명력을 보여 전체 척도에 대하여 총 48.72%를 설명하고 있다. 제 1요인은 교육 활동을 평가하는 내용과 관련되고, 제 2요인은 교육활동을 구성하고 계획하는 내용의 문항들이 포함되어 함께 도구적 지도 역량, 즉 인성교육 활동을 실천하는 방법적 수단과 관련된 문항들로 묶여 있다. 제 3요인은 인성교육을 실천하려는 태도와 의지를 그리고 제 5요인은 일상적인 지도에 대한 의미와 가치

**Table 6**

*Domains and Components of the Teaching Competency Scale for Character Education in Early Childhood Teachers*

Factors	No.	Items
Communicative teaching competency	1	I make core items of virtue regarding character education for young children with members of the institution (president, colleagues; e.g., sharing, caring).
	2	I make core items of virtue regarding character education for young children with their parents.
	3	I share effective methods of character education for young children with my colleague teachers.
	4	I provide parents with guidelines of character education for young children (e.g., providing parent education, sending news letters to parents).
	5	I encourage parents to be involved in character education for young children through communicating with them.
	6	I utilize community resources developed for character education for young children (e.g., resources for supervision of teaching, funding).
Practical teaching competency	7	I am strongly willing to put character education for young children into practice.
	8	When I manage my classroom, I give my priority to constructing caring relationships among the classroom members.
	9	I can effectively handle a conflict between children.
	10	I respect children's opinions and performance so that they can actively participate in activities.
	11	I teach young children to empathize with feelings of others by fully accepting their own feelings.
	12	I am showing exemplary behaviors and attitudes to young children.
	13	I emphasize character education for young children's own happiness and satisfaction without using reinforcement or rewards .
	14	I take children's daily lives as an opportunity for character education (e.g., outdoor playtime).
	15	I provide young children with pro-social activities and have them think about its meaning (e.g., a helper activity).
	16	I provide young children with activities for them to contribute to their local community and have them think about its meanings (e.g., helping people in need, visiting senior citizen centers).
Instrumental teaching competency	17	I can select core items of virtue, regarding character education for young children.
	18	I can suggest concrete expected behaviors in teaching core items of virtue, regarding character education for young children.
	19	I make a systematic plan to establish character education for young children.
	20	I make lesson plans to get most curriculum activities, related with character education.
	21	I know how to teach developmentally appropriate activities to develop young children's daily life habits.
	22	I can make a character education program for young children that parents can participate in.
	23	I keep a record of the teaching process of character education for young children.
	24	I evaluate if my class has a classroom culture to emphasize character.
	25	I evaluate myself on how my teaching has improved for character education.
	26	I regularly evaluate how much my teaching of character education influences young children.
	27	I use the results of the evaluation, regarding my own teaching character education, for the next lessons.

에 대한 태도를 나타내는 문항들로 실천적 지도역량에 해당되는 내용들로 묶여 있다. 제 4요인은 구성원들과 소통하고 협력하는 내용들로 묶여 있다. 그러나 문항 7번은 실천적 의지를 분명히 드러내는 문항으로 소통적 지도역량과 관련된 4요인에 포함시키기에는 개념적으로 부적절하며, 5번 문항과 22번 문항은 다른 요인과의 관련성이 높은 문항으로 나타났다. 따라서 제1요인과 제2요인은 도구적 지도역량에 해당되는 문항들로 제3요인과 제5요인은 실천적 지도역량에 해당되는 문항들로, 그리고 제4요인은 소통적 지도역량에 해당되는 문항들로 구분되어졌다고 볼 수 있다.

구인타당도 확인을 위한 확인적 요인분석

구인타당도를 위한 탐색적 요인분석에서 적절하지 않았던 5, 7, 22번 문항을 제외하고 전체 24문항 3요인-소통적 지도역량, 실천적 지도역량, 도구적 지도역량-으로 구분한 모델의 타당성을 검증하기 위해 구조방정식 모델로 확인적 요인분석을 실시하였다. 모델의 적합도 판정을 위한 적합도 지수로  $\chi^2$ , NC, TLI, CFI, SRMR, RMSEA를 사용하였고 검증된 적합도 지수는 Table 10에 제시하였다.

Table 10에서, 적합도 수치는 NC = 2.15, CFI = .86, RMSEA = .08로 NC의 적합도 기준은 수용 가능한 수준이었고(Ullman,

Table 7

Distribution of Item Responses of the Teaching Competency Scale for Character Education in Early Childhood Teacher

Factors	No.	Frequency								M	SD
		1	2	3	4	5	N (%)				
Communicative teaching competency	1	1 (0.5)	15 (7.3)	90 (43.7)	83 (40.3)	17 (8.3)			3.49	0.77	
	2	2 (1.0)	40 (19.4)	99 (48.1)	57 (27.7)	8 (3.9)			3.14	0.81	
	3	1 (0.5)	14 (6.8)	75 (36.4)	98 (47.6)	18 (8.7)			3.57	0.77	
	4	0 (0.0)	14 (6.8)	74 (35.9)	88 (42.7)	30 (14.6)			3.65	0.81	
	5	0 (0.0)	19 (9.2)	68 (33.0)	102 (49.5)	17 (8.3)			3.57	0.77	
	6	11 (5.3)	75 (36.4)	81 (39.3)	31 (15.0)	8 (3.9)			2.76	0.91	
Practical teaching competency	7	1 (0.5)	7 (3.4)	59 (28.6)	103 (50.0)	36 (17.5)			3.81	0.78	
	8	0 (0.0)	6 (2.9)	52 (25.2)	111 (53.9)	37 (18.0)			3.87	0.73	
	9	1 (0.5)	6 (2.9)	92 (44.7)	93 (45.1)	14 (6.8)			3.55	0.69	
	10	0 (0.0)	4 (1.9)	71 (34.5)	112 (54.4)	19 (9.2)			3.71	0.66	
	11	0 (0.0)	4 (1.9)	74 (35.9)	111 (53.9)	17 (8.3)			3.68	0.65	
	12	4 (1.9)	6 (2.9)	80 (38.8)	108 (52.4)	8 (3.9)			3.51	0.79	
	13	0 (0.0)	18 (8.7)	107 (51.9)	69 (33.5)	12 (5.8)			3.36	0.72	
	14	0 (0.0)	8 (3.9)	77 (37.4)	102 (49.5)	19 (9.2)			3.64	0.70	
	15	1 (0.5)	16 (7.8)	93 (45.1)	70 (34.0)	26 (12.6)			3.50	0.83	
	16	15 (7.3)	46 (22.3)	103 (50.0)	35 (17.0)	7 (3.4)			2.87	0.90	
	Instrumental teaching competency	17	1 (0.5)	12 (5.8)	114 (55.3)	71 (34.5)	7 (3.4)			3.35	0.67
18		2 (1.0)	16 (7.8)	117 (56.8)	66 (32.0)	5 (2.4)			3.27	0.68	
19		1 (0.5)	30 (14.6)	113 (54.9)	56 (27.2)	6 (2.9)			3.17	0.72	
20		1 (0.5)	21 (10.2)	96 (46.6)	78 (37.9)	10 (4.9)			3.36	0.75	
21		1 (0.5)	8 (3.9)	73 (35.4)	107 (51.9)	17 (8.3)			3.64	0.71	
22		8 (3.9)	54 (26.2)	110 (53.4)	29 (14.1)	5 (2.4)			2.85	0.80	
23		5 (2.4)	49 (23.8)	101 (49.0)	40 (19.4)	11 (5.3)			3.01	0.86	
24		8 (3.9)	51 (24.8)	97 (47.1)	46 (22.3)	4 (1.9)			2.94	0.84	
25		7 (3.4)	35 (17.0)	86 (41.7)	71 (34.5)	7 (3.4)			3.17	0.87	
26		5 (2.4)	53 (25.7)	90 (43.7)	55 (26.7)	3 (1.5)			2.99	0.83	
27		4 (1.9)	28 (13.6)	99 (48.1)	66 (32.0)	9 (4.4)			3.23	0.81	

Note. N = 206.

**Table 8**  
*Item Discrimination of the Teaching Competency Scale for Character Education in Early Childhood Teachers*

Factors	No.	Groups	N	M	SD	t	
Communi- cative	1	Over 68%	71	4.01	0.64	9.50***	
		Under 33%	63	2.94	0.67		
	2	Over 68%	71	3.61	0.80		6.99***
		Under 33%	63	2.70	0.69		
	3	Over 68%	71	4.01	0.62		7.45***
		Under 33%	63	3.11	0.76		
4	Over 68%	71	4.06	0.69	5.57***		
	Under 33%	63	3.30	0.85			
5	Over 68%	71	4.07	0.59	9.02***		
	Under 33%	63	3.08	0.68			
6	Over 68%	71	3.35	0.81	9.24***		
	Under 33%	63	2.17	0.66			
7	Over 68%	71	4.23	0.68	7.42***		
	Under 33%	63	3.32	0.74			
8	Over 68%	71	4.23	0.61	7.25***		
	Under 33%	63	3.40	0.71			
9	Over 68%	71	3.89	0.64	6.62***		
	Under 33%	63	3.19	0.56			
10	Over 68%	71	4.14	0.52	10.21***		
	Under 33%	63	3.21	0.54			
11	Over 68%	71	4.15	0.47	11.74***		
	Under 33%	63	3.16	0.51			
12	Over 68%	71	3.97	0.48	8.41***		
	Under 33%	63	2.89	0.92			
13	Over 68%	71	3.75	0.75	8.48***		
	Under 33%	63	2.83	0.49			
14	Over 68%	71	4.08	0.58	9.32***		
	Under 33%	63	3.13	0.61			
15	Over 68%	71	3.99	0.75	8.79***		
	Under 33%	63	2.94	0.62			
16	Over 68%	71	3.39	0.71	8.01***		
	Under 33%	63	2.30	0.85			
17	Over 68%	71	3.87	0.56	10.20***		
	Under 33%	63	2.92	0.52			
18	Over 68%	71	3.77	0.57	9.43***		
	Under 33%	63	2.81	0.62			
19	Over 68%	71	3.68	0.65	9.22***		
	Under 33%	63	2.63	0.66			
20	Over 68%	71	3.86	0.64	8.80***		
	Under 33%	63	2.84	0.70			
21	Over 68%	71	4.10	0.51	8.89***		
	Under 33%	63	3.19	0.67			
22	Over 68%	71	3.37	0.64	10.01***		
	Under 33%	63	2.24	0.67			
23	Over 68%	71	3.54	0.81	8.50***		
	Under 33%	63	2.41	0.71			
24	Over 68%	71	3.61	0.62	11.73***		
	Under 33%	63	2.29	0.68			
25	Over 68%	71	3.80	0.69	9.63***		
	Under 33%	63	2.60	0.75			
26	Over 68%	71	3.55	0.67	9.52***		
	Under 33%	63	2.41	0.71			
27	Over 68%	71	3.85	0.60	8.97***		
	Under 33%	63	2.73	0.81			

\*\*\*p < .001.

2001), CFI의 적합도 기준(Bollen, 1989)과 RMSEA의 적합도 기준(Browne & Cudeck, 1993)도 각각 수용 가능한 수준이었다.

한편, 척도 구성 하위요인들 간의 관계 및 모델의 타당성 검증을 위한 측정변인과 잠재변인 간 관계는 Figure 1에 제시하였다.

Lavaan program의 구조방정식 모델분석에서 측정변인에 대한 잠재변인의 비표준화 회계계수, 즉 요인부하량의 통계적

**Table 9**  
*Exploratory Factor Analysis for Items (Components) of the Teaching Competency Scale for Character Education in Early Childhood Teachers*

No.	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Comm- unality
26	.78	.22	.13	.04	.19	.64
25	.68	.22	.15	.14	.16	.62
27	.66	.37	.25	.10	-.06	.60
24	.60	.38	.04	.23	.29	.63
23	.48	.35	.11	.05	.33	.53
22	.41	.39	.06	.14	.40	.54
19	.29	.60	.22	.16	.16	.56
17	.30	.57	.22	.20	.12	.57
20	.31	.56	.24	.28	.06	.54
18	.37	.54	.10	.22	.26	.63
6	.15	.40	.15	.16	.24	.36
14	.21	.39	.27	.18	.16	.46
15	.25	.39	.27	.20	.16	.47
11	.15	.21	.61	.16	.40	.56
10	.16	.18	.60	.29	.24	.55
8	.08	.10	.55	.43	.06	.49
9	.13	.26	.52	.19	.08	.45
21	.17	.44	.46	.09	.17	.46
1	.09	.25	.19	.62	.16	.48
3	.07	.29	.14	.60	.06	.43
7	.15	.21	.35	.53	.09	.46
2	.36	-.07	.06	.49	.19	.36
4	-.02	.18	.28	.41	.14	.39
5	.15	.09	.34	.38	.37	.48
12	.15	.18	.28	.32	.51	.51
13	.16	.19	.24	.13	.50	.42
16	.37	.18	.10	.10	.46	.41
Eigenvalues	3.28	3.08	2.49	2.45	1.86	
Variance (%)	12.15	11.40	9.24	9.06	6.87	
Cumulative (%)	12.15	23.55	32.79	41.84	48.72	

**Table 10.**  
*Fit Indices of Observed Model*

Fit indices	$\chi^2$	df	NC	TLI	CFI	SRMR	RMSEA (.08)	
							LO90	HI90
Fit indices	536.42	249	2.15	.84	.86	.07	.07	.08

유의성은 C.R. 대신 *z*-value로 명시된다. 본 연구결과에서 모든 요인부하량의 *z*-value는 5.83 ( $p < .001$ ) 이상으로 통계적으로 유의하였다. 또한 Figure 1에서처럼, 측정변인에 대한 잠재변인의 표준화 회계계수 범위는 .48 ~ .75로 모델의 집중 타당성을 인정할 수 있는 수준이었다(Bagozzi & Yi, 1988). 각각의 잠재변인은 단일한 하위요인으로 기능하기 위해 요인 간 상관성이 너무 높지 않아야 하는데( $r < .85$ ; Moon, 2009), 각 요인별 상관관계 범위는 .63 ~ .76 ( $p < .001$ )으로 통계적으로 유의하여 요인 간 변별성을 가지므로 모델의 판별 타당성을 위한 기준을 수용할 만한 수준이었다.

### 영유아교사 인성교육지도역량 척도의 신뢰도 분석

전체 24문항 3요인의 인성교육지도역량 척도에 대한 신뢰도를 검증하기 위해 문항 내적 합치도인 Cronbach's  $\alpha$  계수를 산출하여 Table 11에 제시하였다.

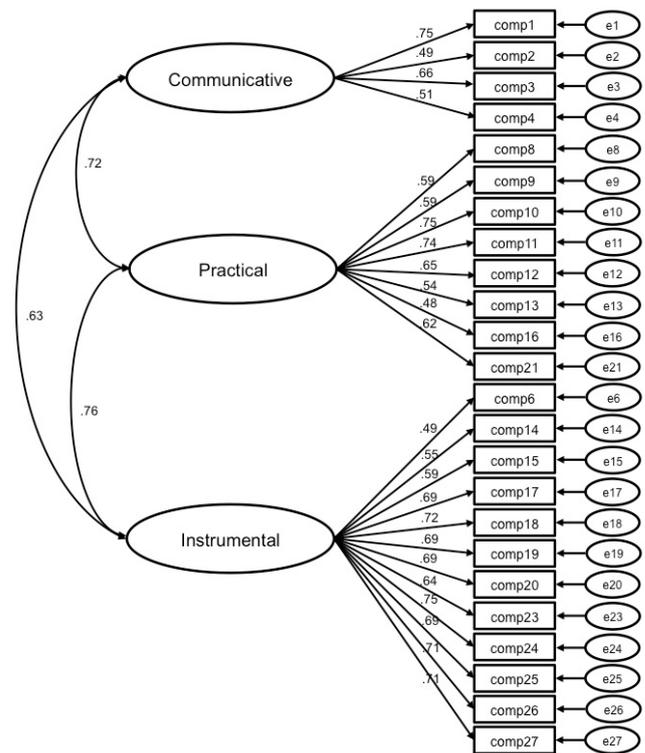
Table 11에서, 전체 Cronbach's  $\alpha = .92$ 으로 비교적 높게 나타났다으며, 각 하위영역별 Cronbach's  $\alpha$  계수는 .68 ~ .90으로 비교적 일관된 내용을 평가하는 것으로 나타났다.

### 논의

본 연구의 목적은 영유아교사의 인성교육지도역량 척도를 개발하는 것으로 전문가 면담을 통해 개념적 구인을 실시한 이후에 영유아교사 인성교육지도역량 척도를 3요인의 총 27문항으로 개발하였다. 개발 단계에서 연역적구인으로는 Jeong 등(2013)의 인성교육 원리와 OECD (2005)의 역량 개념에 근거하였으며 귀납적으로는 유아교육 전문가들의 집단 면담 자료의 표현과 용어를 사용하여 영유아 교육기관에서의 생활을 반영하고자 하였다. 특히, 전문가들과의 면담에서 '일상적', '생활의' '습관의 형성', '유아 행복이 목적'과 같은 도덕적 덕목과는 비교적 무관하지만 인성교육과 관련된 표현들이 나타나 이러한 부분들이 척도에 포함되었다. 결과적으로 본 연구 척

도는 영유아 인성교육에 대한 포괄적이고 일반적인 지도역량을 다루는 척도로 개발되었다.

연구결과에 대해 연구문제에 따라 논의하면 다음과 같다. 첫째, 영유아교사 인성교육지도역량 척도의 문항양호도를



**Figure 1.** Results of confirmatory factor analysis.

**Table 11**  
*Reliability of the Scale and Number of Items*

Confirmatory factor analysis	Exploratory factor analysis	Number of items	Cronbach's $\alpha$		
Communicative teaching competency	Factor 4	4	.68	.68	.92
Practical teaching competency	Factor 3	5	.81	.82	
	Factor 5	3	.64		
Instrumental teaching competency	Factor 1	7	.83	.90	
	Factor 2	5	.86		

알아보기 위해 문항반응분포, 문항변별도를 차례로 살펴보았다. 먼저, 문항반응분포에서 극단적으로 치우친 평균과 표준편차가 나타나는 문항은 없어 문항반응분포는 적절하게 구성되었다. 문항변별도에서 총점 상하위 33%를 기준으로 상하위 집단간 점수 차이가 모두 유의한 것으로 나타나 모든 문항의 문항양호도는 적절하게 구성되었다는 것을 확인하였다.

둘째, 척도의 양호도를 위한 타당도 분석 결과, 탐색적 요인 분석에서 인성교육지도역량은 최대우도법을 통해 총 5요인으로 나타났으며 전체 변량의 48.72%를 설명하여 최소 40% 변량설명력을 요구하는 조건(Gorsuch, 1983)을 충족하였다. 이중 제1요인과 제2요인은 도구적 지도역량에 해당되는 문항구성과 거의 일치하였으며 제3요인과 제5요인은 실천적 지도역량에 해당되는 문항구성과 거의 일치하였다. 마지막으로 제4요인은 소통적 지도역량에 해당되는 문항구성과 거의 일치하였다. 특히 지역사회자원(예: 장학자료, 지원금) 활용과 관련된 6번 문항에 대해 교사들은 소통적 지도역량으로 인식하기 보다는 교육활동을 구성하는 역량으로 인식하였고, 유아의 기본생활습관 형성을 위한 21번 문항에 대해서 교사들은 도구적 지도역량보다는 일상적인 실천적 지도와 관련된 문항으로 인식하였다. 한편, 인성교육의 실천 의지를 나타내는 7번 문항이 소통적 지도역량에 포함돼 개념적으로 일치하지 않아 제거하였다.

다음으로, 탐색적 요인분석의 전체 5요인 중, 도구적 요인에 해당하는 제1요인과 제2요인을 통합하고, 실천적 지도역량에 해당하는 제3요인과 제5요인을 통합하여 전체 3요인에 대한 확인적 요인분석을 실시하였다. 탐색적 요인분석과 달리 확인적 요인분석은 이론적 전제에 의한 구인이 타당한지를 확인하는 방식으로(Brown, 2006), 본 연구에서 가정한 연역적 구성, 즉 OECD의 핵심역량 내용인 소통적 지도역량, 실천적 지도역량, 도구적 지도역량의 3요인이 본 연구의 척도 하위요인인 소통적 지도역량, 실천적 지도역량, 도구적 지도역량으로도 적용되는 것이 타당한지 추가적으로 분석하였다. 분석 결과 적합도 수치는 NC가 2.15로 수용가능한 수준에 해당하였으며(Ullman, 2001), CFI는 .86 (Bollen, 1989), RMSEA는 .09 (Browne & Cudeck, 1993)로 역시 수용 가능한 수준이었다. 또한 확인적 요인분석 과정에서 판별타당도를 위한 상관분석에서 판별타당도를 위한 수준에 근접하기는 하였으나(Moon, 2009) 비교적 높은 수준의 상관성을 보여주어 판별성을 높이는 데는 한계가 있었다. 이는 타 연구에서의 역량 하위요인 간 상관수준이 높았던 것과 유사한 결과였다(Chi & Ju, 2012). 그러나 대체로 시안 단계에서 개발된 문항구성과 요인분석 결과

의 문항구성은 거의 일치하였다. 이는 본 연구에서 연역적, 귀납적 구인으로 개발된 인성교육지도역량도 OECD에서 제시한 일반적인 개인의 핵심 역량인 소통적, 실천적, 도구적 지도역량(OECD, 2005)의 하나일 수 있음을 지지하는 결과라고 할 수 있다.

그러나 귀납적 구인 단계에서 유아교육 전문가들에 의해 언급된 ‘습관 형성’, ‘인성덕목의 선정’, ‘교과활동과 일상생활의 연계’, ‘인성교육의 평가’와 같은 표현에 해당하는 문항들이 도구적 지도역량에 속하게 되어, 본 연구의 문항개발 단계에서 참여한 전문가들도 도구적 지도역량에 대한 문항을 세분화하고 있으며, 탐색적 요인분석에서도 도구적 지도역량에 해당하는 1요인과 2요인의 분산 값이 상대적으로 높았다. 즉, 본 연구의 척도 타당화에 참여한 영유아교사들도 전체 하위역량 중 도구적 지도역량에 해당하는 문항들 간의 내적 일치성을 높게 보고하고 있어 인성교육을 실행할 수 있는 도구적 지도역량에 대한 교사들의 일관된 관심을 시사한다. 이는 Bennett과 Ryan 이후로 인성교육이 명시적인 교육과정에서 구체화되어야 한다(1991, 1986, as cited in Milson & Mehlig, 2002)는 접근과 유사한 맥락일 뿐 아니라, 최근 누리과정과 연계하여 유아인성교육을 덕목 중심의 교육과정 활동으로 장려하는(MEST, 2011) 현실을 반영하는 것일 수 있다.

한편, 본 연구에서 개발된 인성교육지도역량 문항들의 내용들은 미국의 Massachusetts EEC (2010)에서 제시하는 영유아 교육자의 직업적 역량의 내용들뿐만 아니라 예비유아교사들이 인식한 유아인성교육 내용인 ‘성인의 역할강조’, ‘습관을 통해 개발되는 인성’ ‘더불어 사는 품성 기초 형성’ ‘전문성 발휘를 위한 제도적 지원’ ‘교수실행 및 전략’ 등의 내용들(K.-O. Park, 2010)을 모두 포괄하고 있어 영유아인성교육 지도와 관련된 포괄적인 내용들은 대부분 반영되었다는 것을 확인할 수 있었다.

셋째, 본 척도의 신뢰도를 위한 분석결과 .68에서 .90으로 전반적으로 양호한 것으로 나타났다. 그러나 도구적 지도역량이 .90으로 .68의 소통적 지도역량과 .82의 실천적 지도역량에 비해 상대적으로 높았다. 또한 탐색적 요인분석에서 나타난 5개 요인에 대한 신뢰도 분석에서도 도구적 지도역량에 해당하는 활동구성은 .83, 활동평가는 .86으로 실천적 지도역량에 해당하는 일상지도의 .64, 태도와 의지의 .81에 비해 약간 높았다. 실제로 탐색적 요인분석에서 도구적 지도역량에 해당하는 요인은 높은 분산 값을 보여 내적 일치성을 높게 인식한 반면, 소통적 지도역량과 실천적 지도역량 하위요인 중 일상지도 역량의 내적 일치성은 비교적 낮게 인식한다는 것을 확인할 수

있었다. 또한 하위 5요인 간의 상관관계를 분석한 결과에서도, 소통적 지도역량은 실천적 지도역량에 해당하는 태도와 의지 요인과 가장 상관이 높았으며( $r = .80$ ), 실천적 지도역량에 해당하는 일상지도 역량은 도구적 지도역량에 해당하는 활동구성( $r = .77$ )과도 높은 상관성을 보여, 인성교육을 지도하기 위한 소통적 지도역량과 활동구성 역량이 다른 역량 요인들과 상호 관련성이 매우 높다는 것을 확인할 수 있었다. 이는 기관 차원에서 이루어지는 인성교육의 원리가 높은 일상성, 맥락성, 상호관련성이 강조되는 특성(Jeong et al., 2013)을 반영하는 것일 수도 있고, 특히 영유아기 인성교육의 그러한 특성이 초·중등교육에 비해 상대적으로 더 강할 수 있음을 시사하는 결과일 수 있다.

본 영유아교사 인성교육지도역량 척도 개발 연구는 문헌고찰을 통해 수용한 이론적 인성교육 실천 원리 및 역량 개념을 근거로 출발하였다. 그러나 영유아 교육 및 보육기관 차원에서 이루어질 인성교육의 특수성을 반영하기 위한 귀납적 구인을 위해 현장 전문가들과의 집단 면담 결과를 문항 구성시 반영하여 연역적 구인과 귀납적 구인의 전체적 균형을 이룬 결과를 도출하였다. 이는 척도개발에 있어 이론적 관점뿐만 아니라 교육현장의 인식을 고루 반영한 의의가 있다고 할 수 있다. 또한 영유아 보육 및 교육기관에서 인성교육 활성화를 위해 사용할 수 있는 도구를 통계적 검증을 거쳐 제공한 의의가 있다. 그러나 본 연구에서 개발된 도구가 하위요인 간 판별성과 신뢰성이 아주 높은 수준은 아니었다는 점, 그리고 기관 차원에서 이루어질 인성교육 전반에 대한 역량을 다루었다는 점은 후속연구를 통해 더 정교한 영역으로 세분화된 도구 개발이 이루어질 필요성을 시사한다. 또한 교사들의 인성교육지도역량 중 하위 역량 요인에 대한 요구도를 실시하여 우선적으로 개발되어야 할 세부적인 역량 평가 요인과 지원 요인을 상세히 분석할 필요가 있을 것이다. 이러한 후속연구 결과들이 보충된다면 영유아교사들의 인성교육지도역량을 지원하기 위한 교육 프로그램을 구성하는 기초자료로서 본 연구가 도움이 될 수 있을 것이다.

## Acknowledgements

This study was supported by the 2016 research funds of Dong-A University.

## Notes

This article was presented at the 2016 Annual Spring Conference of the Korean Association of Child Studies.

## Conflict of Interest

No potential conflict of interest relevant to this article was reported.

## References

### In English

- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. NY: Longman.
- Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching*, 13(5), 441-464.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Academic of Marketing Science*, 16, 76-94.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004). Research-based character education. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 72-85.
- Berkowitz, M., & Grych, J. H. (2005). Early character development and education. *Early Education & Development*, 11(1), 55-72.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley & Sons.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. NY: Guilford Press.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Character.org. (n.d.). *11 principles of effective character education* [Web page]. Retrieved October 4, 2016, from <http://character.org/more-resources/11-principles>
- European Commission. (n.d.). Key competences [Web page]. Retrieved October 4, 2016, from [http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences\\_en](http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_en)
- Kelley, T. L. (1939). The selection of upper and lower groups

- for the validation of test items. *Journal of Educational Psychology*, 30(1), 17-24.
- Kirschenbaum, H. (1977). In support of values clarification. *Social Education*, 41(5), 398-402.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25(1), 93-100.
- Lickona, T., & Davidson, M. (2005). *Smart and good high schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond*. Cortland, NY: Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility), and Washington, DC: Character Education Partnership.
- Massachusetts Department of Early Education and Care. (2010). *Core competencies for early education and care and out-of-school time educators* (1st ed.). Retrieved from <http://www.mass.gov/edu/>
- Milson, A. J., & Mehlig, L. M. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 47-53.
- The Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris: OECD Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Shields, D. L. (2011). Character as the aim of education. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 48-53.
- R Development Core Team. (2016). R: A language and environment for statistical computing [Computer software]. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Retrieved from <http://www.R-project.org>
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. Retrieved from <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/>
- Rumelt, R. P. (1991). How much does industry matter? *Strategic Management Journal*, 12(3), 167-185.
- The New Zealand Curriculum Online. (n.d.). Key competencies [Web page]. Retrieved October 4, 2016, from <http://nzcurriculum.tki.org.nz/Key-competencies>
- Ullman, J. B. (2001). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (4th ed., pp. 653- 771). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Wernerfelt, B. (1984). A resource-based view of the firm. *Strategic Management Journal*, 5(2), 171-180.
- Yoo, S. H. (2015). Young children's use of trait similarity information to make inference of others. *Child Studies in Asia-Pacific Contexts*, 5(2), 83-94. Retrieved from [http://www.e-csac.org/html/sub04\\_01.asp](http://www.e-csac.org/html/sub04_01.asp)
- ## In Korean
- Aristotele (2011). *Nicomachean ethics* (S. J. Kim, Trans.). Seoul: Ghil Publish.
- Bae, S. S., & Suh, M. O. (2012). The teachers' and parents' experiences and perspectives on a character education. *The Journal of Education Research*, 33(1), 57-76.
- Chi, E. L., & Ju, U. H. (2012). Exploring the construct and developing the scale for the measurement of creative leader competency. *Journal of Educational Evaluation*, 25(1), 69-94.
- Jeon, J. S. (2010). *Development and validation of personality (insung) self assessment scale for preschool teachers* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.riss.kr/link?id=T12307422>
- Jeong, C.-W., Son, K.-W., Kim, N.-J., Shin, H. J., & Han, H. M. (2013). *Survey studies and activation method for character education in school*. Sejong: Ministry of Education.
- Kim, E. S. (2015). The relationship among children's character education, character self assessment scale of early childhood teachers. *Journal of Holistic Education*, 19(3), 1-15.
- Kim, K. H. (2013). A study on role of teacher for effective character education and improvement of character education for teachers. *Korean Journal of Teacher Education*, 29(1), 133-150.
- Lee, H.-J. (2005). *A study of developing an educational program for child's humanity* (Master's thesis). Retrieved from <http://www.riss.kr/link?id=T10925866>
- Lee, K. M., Lee, J. H., & Lee, G. S. (2006). A study of teachers' beliefs on character education of young children. *Journal of Future Early Childhood Education*, 13(1), 169-193.
- Lim, J. H., Kim, K. M., & Jo, E. Y. (2015). Development of creativity and character teaching-efficacy instrument for prospective teachers. *Journal of Research in Education*, 57, 27-44.
- Ministry of Education, Science and Technology. (2009). *Fostering talented individuals through a blend of creativity and care: Basic strategies for creativity-character education*. Seoul: Ministry of Education, Science and Technology.
- Ministry of Education, Science and Technology. (2011). *Character education program for kindergarten curriculum substantiality*. Seoul: Ministry of Education, Science and Technology.
- Moon, S. B. (2009). *Understanding and application of structural equation modeling*. Seoul: HAKJISA corp.
- Park, B. K., & Doh, H. S. (2002). Correlates of peer victimization: Personality traits, parent attachment, and marital conflict. *Korean Journal of Child Studies*, 23(5), 51-64. Retrieved from <http://kiss.kstudy.com>
- Park, K.-O. (2010). *A study on would-be young child teacher's perception of young child character education* (Master's thesis).

Retrieved from <http://www.riss.kr/link?id=T11954105>

Yoon, H. S. (2012). The relationship between preschool teachers' movement teaching efficacy belief and teaching practices in movement education. *Early Childhood Education Research & Review, 16*(1), 255-274. Retrieved from <http://www.riss.kr.ca.skku.edu:8080/link?id=A60039676>

Yoon, Y. D. (2015). Current character education for students and needs for teacher competency. *Thesis Collection of the Korean Society for the Teacher Education Conference, 38*, 33-58. Retrieved from <http://www.newnonmun.com/article=194786>

Yu, B. Y. (2008). *Moral education*. Paju: YSWPUB.CO.LTD

## ORCID

Eun Kyoung Goh  
Hyo Jeong Jeon

<http://orcid.org/0000-0003-4811-3664>  
<http://orcid.org/0000-0002-9714-7599>

Received September 20, 2016

Revision received October 16, 2016

Accepted October 24, 2016