

영유아교사의 인성교육 지도역량 요인에 대한 요구도 분석*

Demand Analysis of Factors of Teaching Competency for Character Education of
Early Childhood Teachers

고은경¹ 전효정²

Eun Kyoung Goh¹ Hyo Jeong Jeon²

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine teaching competency for character education of early childhood teachers and their demands to improve their capacities. 152 kindergarten and child care teachers responded to 30 survey questionnaires, which included 3 sub-factors(commutative, practical, instrumental) of teaching competency for character education of the teachers, as well as 16 detailed components, designed to check their current competency for character education and to investigate the priority elements that they desired to improve. The data were analyzed based on the Borich request formula, the locus for focus model, and the independent sample t-test across the teacher groups. The results were as follows: Firstly, the most highly demanded teaching competency by the teachers was using tools interactively for character education. And the teachers, among the sub-elements, requested (a) recording and evaluating character education systematically, (b) using local or national resources, (c) planning member's participation, and (d) performing character education related activities systematically. Secondly, more new teachers demanded instrumental competency and answered the need of parents' participation among the sub-elements, more than the more experienced teachers, respectively. The study discussed the implications of promoting early childhood teachers' teaching competency for character education.

* 본 논문은 동아대학교 학술연구비 지원에 의하여 연구되었음.

¹ 제1저자

동아대학교
휴먼라이프리서치센터 조교수

² 교신저자

동아대학교 아동학과 교수
(e-mail : hjeon@dau.ac.kr)

|| **key words** early childhood teacher, character education, teacher competency, locus for focus model type

I. 서론

2015년 7월부터 「인성교육진흥법」의 시행과 함께 유아교육기관을 포함한 모든 교육기관에서 인성교육이 의무적으로 시행하게 되었다. 비단 관련법 때문이 아니라하더라도, 모든 보육 및 교

육이 이루어지는 현장에서 아동의 바람직한 인성이 갖추어지도록 돕는 것은 성인의 의무일 것이다. 그러나 인성교육에 대한 사회적 요구가 높아진 배경은 아동의 인성에 부정적인 영향을 주는 사회적 문제를 예방하고 아동의 건전하고 행복한 삶을 회복시키는 것(김은실, 2015)이 중요한 시대적 과제가 되었기 때문이다. 이렇듯 인성교육이 중요해진 시점에서 영유아를 담당하는 교사에게도 인성교육을 위한 지도역량을 키우는 것은 시급한 과제가 되었다.

영아와 유아를 담당하는 교사들을 「영유아보육법」에서는 ‘보육교사’로, 「유아교육법」에서는 ‘유치원 교사’라는 법적 용어로 구분하고 있다. 또한 어린이집에 근무하는 교사를 보육교사로, 유치원에서 근무하는 교사를 유치원 교사로 구분하기도 한다. 그러나 어린이집에서는 영아와 유아가 모두 생활하고 있고, 어린이집과 유치원에서 누리과정이라는 공통된 국가수준의 교육과정을 운영하고 있어, 본 논문에서는 영아와 유아를 담당하는 교사를 포괄적으로 ‘영유아교사’로 지칭하여 사용하였다.

영유아기는 인격이 형성되는 시기로서(Arthur, 2003), 이 시기에 형성된 인격적 특성은 이후 생애 단계에까지 영향을 줄 수 있다는 점에서 영유아기는 인격의 형성에 있어 매우 중요한 시기라 할 수 있다. 또한 이 시기의 인격 형성에 가장 중요한 영향을 끼치는 인물이 부모와 교사인데, 영유아들이 보육기관에서 생활하는 시간이 길어지는 만큼 영유아교사들의 영향력은 더욱 중요해질 것이다.

인성교육과 관련하여 교사의 역할은 학생에게 인성 형성의 모델이 된다는 점에서 중요하게 인식되었다. 교사는 일찍이 학생들에게 ‘도덕적 귀감’이 되는 존재로 여겨졌는데(Bandura, 1986), 최근에 인성교육을 위한 교사 역할에 대한 인식 조사에서도 교사의 모범적 역할이 주요하게 제시되었으며, 인성에 대한 자기평가가 높은 교사는 인성교육의 중요성도 높게 인식하고 있었다(김은실, 2015; 박진희, 손원경, 2015).

영유아교사들이 갖추어야 할 성격적 특질로는 심리적 안녕감, 감사성향, 성격 특성들이 제시되기도 하고(김애경, 2015), 열정, 끈기, 위험을 감수하는 능력, 프래그머티즘, 인내심, 유연성, 존중, 창조성, 진정성, 학구열, 높은 에너지, 유머감각이 제시되기도 하였다(Colker, 2008). Berkowitz와 Grych(2005)는 자기조절, 친사회적 성향, 인간관계기술, 자아존중감, 양심, 이타성, 정직, 도덕적 추론 등을 제시하는데, 이는 교사 개인의 특성과 사회적 기술을 모두 포괄하는 자질들이라고 할 수 있다. 이와 유사하게 이병래, 김진호 그리고 강정원(2005)도 영유아에 대한 사랑, 인간관계, 자발성, 융통성, 도덕성, 공정성, 성실성, 봉사성, 협동성, 사려성, 자아존중감, 신체적 건강, 긍정적 인간관, 정서적 안정 등을 영유아교사의 자질로 제시하였다. 한편, 전재선(2011)도 영유아교사에게 필요한 인성으로 인간애, 긍정적 인성자아개념, 사회관계, 직무수행, 창의성을 제시하였는데 이들은 상당히 포괄적인 인격적 덕목들을 영유아교사에게 필요한 인성으로 제시하고 있다.

영유아교사들의 인성적 특성은 영유아들의 삶에 긍정적 영향을 미치는 특성일 뿐 아니라 영유아 교사가 한 개인으로서 성공적인 삶을 살아가는데 있어서도 주요한 특질이 될 수 있다. 역량이란 한 개인이 성공적인 삶을 영위하기 위해 발휘할 수 있는 소통적, 실천적, 도구적 역량이 라고 할 수 있는데(OECD, 2005), 이를 영유아교사의 직무에 적용하면 영유아교사의 역량은 유아

교육 현장에서 교사역할 수행에 필요한 지식, 기술, 태도(고은영, 박희숙, 2015)를 바탕으로 소통적, 실천적, 도구적 역량을 발휘하는 것이라고 할 수 있다. 이러한 역량 개념을 인성교육에 적용하여 학교 단위에서 실천할 수 있는 지도원리로 제시되었으며(정창우, 손경원, 김남준, 신호재, 한혜민, 2013), 또 이를 바탕으로 교사 수준의 인성교육 교수원리가 제시되기도 하였다(윤영돈, 2015).

역량에 대한 소통적, 실천적, 도구적 요인 개념과 이에 바탕을 둔 인성교육 교수원리를 영유아교사의 인성교육 지도역량으로 구체화하는데에도 활용할 수 있을 것이다. 먼저, 영유아교사의 인성교육 지도를 위한 소통적 역량에는 부모, 동료교사, 그리고 지역사회와 소통할 수 있는 역량이 포함될 수 있다. 다음으로, 실천적 역량에는 정의롭고 배려적인 교실 공동체 건설, 리더쉽 발휘, 학생에 대한 책임과 긍정적 영향력, 학생의 자기동기 유발, 도덕적 행동 기회 제공 등이 포함될 수 있다. 마지막으로, 도구적 역량에는 핵심덕목의 선정, 교육과정의 조직, 교과교육으로의 수행, 인성교육 효과를 분석하여 재반영하는 것 등이 해당될 수 있다.

인성교육을 위한 교사의 역할은 크게 자신이 영유아에게 인성교육의 ‘모범’이 되는 측면과 인성교육을 가르치는 ‘인성교육 촉진자’(김국현, 2013)로서의 역할이 있다. 앞서 제시한 인성교육을 위한 지도역량과 관련지으면 인성교육의 모범이 되는 교사의 역할은 소통적, 실천적 역량에서 두루 발휘될 수 있지만, 특히 일상적인 삶의 실천적 영역에서 더욱 두드러질 수 있을 것이다. 인성교육 촉진자로서의 교사 역할은 소통적, 실천적, 도구적 영역에서 모두 발휘될 수 있지만, 구체적이고 체계적인 교수를 계획할 때 보다 많은 도움이 될 수 있을 것이다. 앞으로 영유아기부터 의무적으로 시행하게 될 인성교육을 위해 영유아교사의 지도역량을 강화하기 위해서는 보다 적극적인 교사교육과 교육프로그램 개발이 필요할 것이다. 그러기 위해서는 교사교육을 위한 내용과 목표를 결정해야 하며, 이를 위해 영유아교사의 인성교육 지도역량 요인별로 구체적이고 효율적으로 요구도를 파악하는 것이 필요할 수 있다.

이러한 요구도 조사는 교사교육 내용을 풍부하게 구성하고 우선적으로 선정되어야 할 교육영역과 내용을 결정하는데 도움을 줄 수 있다. 요구도 조사에서 바람직하다고 인정하는 수준, 즉 영유아교사들이 인식하는 지도역량의 개선의 필요 수준은 영유아교사들의 인성교육에 대한 인식을 이해할 수 있게 할뿐 아니라 인성교육 지도를 지원할 교사교육의 목표를 설정하는데 도움을 줄 수 있다. 또한 인성교육 지도역량의 현재수준은 교육현장에서 이루어지는 인성교육의 실태를 이해하는데 도움을 줄 뿐 아니라 규범적인 목표와 실태 사이의 격차를 현실과 이상과의 불일치를 반영함으로써 우선적으로 해결되어야 할 문제와 목표의 우선순위를 결정하는데 도움을 줄 수 있다. 그런 점에서 현재 상태와 바람직한 수준과의 격차를 계산하는 Borich(1980) 요구도 분석은 응답의 평균과 비율분석 만으로 결과를 도출하는 기존 요구도 분석에 비해 응답자 특성에 대한 더 많은 정보와 효율적인 의사결정의 근거를 제공할 것이다(조대연, 2009; 황해익, 탁정화, 2015; Garton & Chung, 1996; Layfield & Dobbins, 2002).

Katz(1972)는 교사의 발달단계를 경력 1년까지 생존단계로, 이후 3년까지를 강화단계로, 또 다시 이후 5년까지를 갱신단계로, 그리고 마지막으로 경력 5년 이후를 성숙 단계로 구분하였다. 생존기에는 교사들이 주로 살아남는 것에 관심을 갖는 시기이며, 이 시기를 지나 강화단계에 접어

든 교사들은 당장 필요한 기술들을 익혀서 문제 상황 같은 어려운 과업들을 해결하려고 노력하게 된다. 그리고 갱신 단계에 접어든 교사들은 이전과 다른 보다 새로운 기술과 접근들에 대한 관심을 추구하게 된다. 마지막으로 고경력 단계라고 할 수 있는 성숙 단계에 접어들면 교사들은 학교, 교육, 사회에 대한 고유한 관점들을 갖게 된다. 한국의 유치원 교사들을 대상으로 조사한 연구에서(장혜진, 권미량, 2012), 생존기의 교사들은 주로 처우와 직업적 조건에 관심을 가지다가, 강화기와 갱신기를 거치면서 유아와의 상호작용이나 문제행동 대처, 그리고 자기발전에 대한 관심을 보이게 된다. 마지막 성숙 단계에 해당되면 교사들은 전문성에 대한 지원과 동료교사와 학부모와 소통, 그리고 기관 전반에 대해 관심을 갖게 된다고 하였다.

영유아교사의 교육 요구도도 교사발달 과정의 특성을 반영할 수 있으며, 생애사적 발달을 지원하는 교사교육이 적절히 이루어지기 위해서는 교사의 경력에 따라 요구도의 차이를 분석할 필요가 있다. 선행연구에 의하면 교사의 연령이나 담당유아의 연령, 그리고 경력에 따라 역량에 대한 인식에 차이가 있는 것으로 보고되고 있는데, 또한 경력이 적을수록 전문성 개발, 교육과정 운영, 소통 역량 등이 낮았고(박혜경, 2012), 직무스트레스는 높고 직무만족도는 높았다(정혜옥, 이옥형, 2011). 반면 경력이 많을수록 교사들은 스스로의 역량을 높게 인식하고(배진오, 이연승, 2014), 직무만족도가 높았다(신은주, 2008). 이렇듯 경력에 따른 교사 특성의 요구를 조사하여 인성교육 지원에 반영한다면 보다 효과적인 영유아 인성교육이 가능할 것이다.

따라서 본 연구는 인성교육 지도역량의 소통적, 실천적, 도구적 역량 요인에 대한 영유아교사의 요구도 분석을 실시함으로써 영유아교사의 현재요구수준, 개선의 필요수준, 그리고 최우선적으로 요구되는 지도역량의 요인 수준이 무엇인지를 알아보고자 한다. 이러한 조사결과는 유아교육현장에서 영유아교사의 인성교육의 지도 및 실천의 실태를 파악하고 적절한 지원 정책과 프로그램 개발을 계획하는데 기초가 되는 자료가 될 것이다. 이와 같은 연구목적을 달성하기 위하여 선정된 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 영유아교사의 인성교육 지도역량의 요인별 요구도는 어떠한가?

연구문제 2. 영유아교사의 경력에 따라 인성교육 지도역량 요인에 대한 요구도의 차이는 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 부산, 대구, 경상남도, 경상북도에 재직하고 있는 영유아교사를 대상으로 총 200부의 설문지를 배포하여 총 161부를 회수하였다. 이 중 설문문항에 무응답이 있거나 불성실하게 응답한 설문지를 제외하고, 총 152명의 자료를 분석에 사용하였으며, 분석 대상의 일반적 배경은 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 연구대상자의 일반적 배경

(N = 152)

구분	내용	빈도(n)
기관형태	국공립어린이집	6
	가정어린이집	4
	민간어린이집	29
	공공형어린이집	2
	공립유치원	1
	사립유치원	110
연령	20세-24세	15
	25세-29세	97
	30세-34세	11
	35세-39세	12
	40세-44세	11
	45세-49세	6
교사경력	5년 미만 (저경력)	97
	5년 이상 (고경력)	55
학력	보육교사양성과정	14
	전문대졸	91
	대학교졸	45
	대학원졸	2
담당유아 연령	0-2세	23
	3-4세	67
	5-6세	41
	3-5세 혼합연령	15
	4-5세 혼합연령	3

<표 1>에 제시된 바와 같이 연구대상자의 일반적 배경을 살펴보면, 근무기관의 형태는 유치원 교사가 111명으로 보육교사의 41명에 비해 더 많았다. 연령은 20대가 105명으로 전체 69.1%의 비율을 차지하였으며, 경력은 Katz(1972)의 구분을 고려하여 5년을 기준으로 구분하였다. 5년 미만의 저경력 교사가 97명(63.1%), 5년 이상의 고경력 교사가 55명(36.2%)로 더 많은 수를 차지하였다. 학력은 전문대졸 91명(59.9%), 대학교졸 45명(29.6%)으로 전체의 대다수를 차지하였다. 한편, 영유아를 위한 인성교육의 내용과 방법은 담당하는 영유아의 연령별로 상이할 수 있으므로 영유아의 연령이 상세히 구분할 필요가 있는데, 영유아교사들이 담당하는 유아 연령은 3세 이상 이 129명(84.9%)으로 대부분을 차지하였다.

2. 연구도구

1) 도구의 구인

본 연구에서 사용된 도구는 연구자들이 개발한 인성교육 지도역량 척도 30문항을 사용하였다. 연구자들은 인성도구 역량 척도를 개발하고 타당화하는 과정에서 초기 개발된 문항으로 요구도 분석 조사를 수행하였다. 먼저, 도구의 연역적 구인을 위해 정창우 등(2013)의 ‘효과적인 학교 인성교육을 위한 기본 원칙’과 OECD(2005)의 소통적 역량, 실천적 역량, 도구적 역량 개념을 참조하였다.

다음으로, 귀납적 구인을 위해서 유아교육 현장 전문가 8명과 포커스 그룹 면담을 실시하였다. 현장 전문가는 박사수료 원장 4명과 현장경력 7년 이상의 영유아교사 4명이었다. 전체모임 1회와 면담내용 확인 및 재서술을 위한 2회의 추가적인 개별면담을 실시하였다. 포커스 그룹 면담에서 표현된 용어들은 대체적으로 소통적, 실천적, 도구적 역량과 관련성이 있었다. 그러나 귀납적 구인의 일반적인 내용에 더하여 영유아교사 인성교육 지도역량의 특수성과 관련된 논의도 나타나 최종 구인에 반영하였다. 예를 들어, 소통적 역량 영역에서는 영유아기라는 발달적 특성상 가정과의 소통과 협력이 중요하게 거론되었다. 실천적 역량과 관련해서는 유아의 자율성, 유아 중심적 관점이 강조되었으며 더불어 영유아교사의 모범적인 역할이 강조되었다. 도구적 역량에서는 다른 2개의 요인에 비해 많은 표현이 나타났으며, ‘연령별로’, ‘기본생활습관이 되도록 하는’과 같은 표현이 특징적으로 언급되었다.

문항별 응답 부분은 ‘현재의 상태 수준’과 ‘바람직한 요구의 수준’으로 구분되었으며, 각각 ‘완전히 아님’은 1점, ‘대체로 아님’은 2점, ‘약간 아님’은 3점, ‘보통임’은 4점, ‘약간 그러함’은 5점, ‘대체로 그러함’은 6점, 그리고 ‘완전히 그러함’은 7점으로 평정하도록 하였다. 7점 Likert 방식으로 점수가 높을수록 인성교육에 대한 역량 수준이 높은 것이다. 본 연구에서 사용된 도구의 요인별 문항 구성은 <표 2>와 같다.

<표 2> 설문도구의 요인별 문항 구성

요인	하위 요인	문항 번호	문항 내용
A. 소통적 역량	1. 구성원과의 논의	1	나는 기관 공동체 구성원(원장, 교사, 부모)과 유아에게 지도할 핵심 인성 덕목을 함께 의논하고 승인한다.
	2. 동료와 인성교육 지도방법 공유	2	나는 동료교사와 유아 인성교육을 위한 긍정적이고 효과적인 인성교육 지도방법을 공유하고 있다.
	3. 학부모 동참 유도	3	나는 학부모에게 유아 인성교육을 위한 지침과 방법을 제공하여 기관과 가정에서 인성교육이 함께 이루어 가도록 체계화할 수 있다.
		4	나는 유아의 인성교육을 위해 학부모와 원활하게 의사소통하면서 부모의 협력과 동참을 이끌어 낼 수 있다.
	4. 지역사회(국가) 자원 활용	5	나는 유아의 인성교육을 위해 국가와 사회의 정책과 지원을 활용할 수 있다.

〈표 2〉 계속

요인	하위 요인	문항 번호	문항 내용
B. 실천적 역량	1. 인성교육 의지	6	나는 인성교육의 의미와 방향에 대한 좋은 비전을 가지고 인성교육에 대한 확고한 의지와 열정을 지니고 있다.
	2. 배려하는 애착관계의 형성	7	나는 교실에서 유아와 교사 간에 배려하는 애착관계가 형성되는 것을 우선으로 여긴다.
		8	나는 유아들 간에 배려하는 애착관계가 형성되는 것을 우선으로 여긴다.
	3. 합리적 지도와 대처	9	나는 또래 간 괴롭힘이나 폭력을 예방하기 위한 절차를 만들어 이러한 문제가 발생했을 때 효과적으로 대처할 수 있다.
		15	나는 인성교육의 방법으로 강화나 보상을 사용하기보다는 유아 자신의 만족과 행복이 되도록 지도한다.
	4. 존중과 공감	16	나는 유아가 규칙을 위반하였을 때 보편적으로 공감할 수 있는 준거로 제한하여 인성교육의 교육적 기회로 활용한다.
		10	나는 유아가 주도적으로 활동에 참여할 수 있도록 유아의 의견과 수행을 존중한다.
	5. 모범	11	나는 유아의 감정을 충분히 수용함으로써 유아가 다른 사람의 감정을 공감할 수 있도록 지도한다.
		12	나는 유아들에게 인성적으로 모범적인 행동과 태도를 보이고 있다
		13	나는 '훌륭한 교사'라는 말을 유아와 학부모에게 듣는다.
14		나는 단순히 정보의 전달자가 아니라 유아에게 수업활동과 삶의 문제를 연결 지어 생활할 수 있는 기회를 제공한다.	
6. 의미있는 삶의 경험	17	나는 모든 유아들에게 의미로운 교내 활동(예: 봉사활동)에 참여하도록 다양한 기회를 제공하여 유아들이 그 의미(예: 나눔)를 생각할 수 있도록 한다.	
	18	나는 유아들에게 기관 밖에서의 사회공동체 참여 기회를 제공하고 유아들이 그 체험의 의미를 생각할 수 있도록 한다.	
	1. 핵심인성덕목 선정과 실천 제시	19	나는 유아 인성교육을 위해 핵심 인성 덕목을 선정할 수 있다.
		20	나는 핵심 인성 덕목을 지도하면서 유아들에게 기대하는 구체적인 실천이 무엇인지 명확하게 제시한다.
2. 체계적인 인성주제 교과활동 수행	21	나는 거의 모든 교과활동이 인성교육과 긴밀히 연결되도록 수업을 체계적으로 실행할 수 있다.	
	22	나는 연령별로 효과적인 인성교육 지도 전략과 방법을 적용할 수 있다.	
	23	나는 인성의 의미와 가치를 깨달을 수 있도록 심미적이고 효과적인 수업을 계획하고 지도할 수 있다.	
C. 도구적 역량	3. 일상생활에서의 실천지도	24	나는 모든 연령에서 유아가 바람직한 기본생활습관을 형성할 수 있도록 지도할 수 있다.
		26	나는 유아가 대부분의 일과생활에서 인성 덕목을 실천하고 생활화할 수 있도록 지도할 수 있다.
	4. 구성원 참여활동의 기획	25	나는 우리 기관의 공동체가 모두 참여할 수 있는 유아인성함양을 위한 프로젝트, 이벤트, 프로그램을 기획하고 실행할 수 있다.
	5. 인성교육의 체계적 기록	27	나는 유아에게 인성교육을 지도한 과정을 기록하여 공동체 구성원이 함께 반성할 수 있는 자료를 만들 수 있다.
	6. 인성교육의 체계적 평가	28	나는 우리 기관과 교실이 배려 공동체로서 문화와 기능을 갖추어 가는지 평가하고 다음 계획에 반영한다.

〈표 2〉 계속

요인	하위 요인	문항 번호	문항 내용
C. 도구적 역량	6. 인성교육의 체계적 평가	28	나는 우리 기관과 교실이 배려 공동체로서 문화와 기능을 갖추어 가는지 평가하고 다음 계획에 반영한다.
		29	나는 스스로 교사로서 유아 인성교육 지도를 위해 얼마나 노력하였는지, 인성교육자로서 자질이 얼마나 향상되었는지에 대해 평가하고, 그 결과를 다음 계획에 반영한다.
		30	나는 나의 인성교육 지도가 유아들의 인성 변화에 얼마나 긍정적으로 영향을 미쳤는지 정기적으로 평가하고, 그 결과를 다음 계획에 반영한다.

2) 도구의 타당도와 신뢰도

구인된 도구에 대해 본 연구에 참여한 영유아교사의 응답을 토대로 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석을 실시하였다. 먼저, 탐색적 요인분석에서 베리맥스 회전방법으로 주성분분석을 실시하였다. KMO와 Bartlett 검정 결과 KMO 값은 .927로 .8 이상이었으며, Bartlett 값은 2780.928($p < .001$)이어서 요인분석이 가능한 수준이었다. 분석 결과, 3개의 요인에 대한 전체 설명력은

〈표 3〉 설문도구의 요인별 신뢰도

요인	하위 요인	신뢰도	
		현재수준	개선수준
A. 소통적 역량	1. 구성원과의 논의	0.78	0.87
	2. 동료와 인성교육 지도방법 공유		
	3. 학부모 동참 유도		
	4. 지역사회(국가) 자원 활용		
B. 실천적 역량	1. 인성교육 의지	0.90	0.95
	2. 배려하는 애착관계의 형성		
	3. 합리적 지도와 대처		
	4. 존중과 공감		
	5. 모범		
	6. 의미있는 삶의 경험		
C. 도구적 역량	1. 핵심인성덕목 선정과 실천 제시	0.93	0.95
	2. 체계적인 인성주제 교과활동 수행		
	3. 일상생활에서의 실천지도		
	4. 구성원 참여활동의 기획		
	5. 인성교육의 체계적 기록		
	6. 인성교육의 체계적 평가		
전체		0.95	0.97

56.22%로 최소 기준인 40%보다 높았으며(Gorsuch, 1983), 대부분의 문항들이 3개의 요인에 적절하게 포함되었다.

다음으로, 확인적 요인분석을 실시하기 위해 소통적 역량, 실천적 역량, 도구적 역량을 잠재변인으로 하여 각각 5문항, 13문항, 12문항 모두를 관측변수로 투입하였다. 분석결과, 적합도 수치는 $NC = 1.97$, $CFI = .86$, $RMSEA = .08$ 이었다. 비록 CFI의 적합도 기준(Bollen, 1989)과 RMSEA의 적합도 기준(Browne & Cudeck, 1993)이 수용가능한 수준이었지만, NC는 Ullman(2001)의 적합도 기준인 2이하였다. 모델의 측정변인에 대한 잠재변인의 요인부하량 범위는 18번 문항(.44)을 제외한 모든 문항이 .5 이상이었고 통계적으로 유의하였다. 연구대상 영유아교사 152명을 대상으로 실시된 요인별 신뢰도는 <표 3>과 같다.

3. 연구절차

본 연구를 위하여 첫째, 인성교육 및 지도원리에 대한 문헌고찰을 통해 연역적 구인, 그리고 유아교육 현장 전문가 8명과의 포커스 그룹 면담 그리고 2차례 이상의 재확인 과정을 통한 귀납적 구인을 통해 설문지 문항을 제작하였다. 우선, 유아교육학 이론 전문가 2명과 아동학 관련 척도개발 경험이 있는 전문가 2명에 의해 문항을 구성하였고, 문항 구성 이후에 또 다른 유아교육 이론 전문가 2인과 유아교육관련 척도 개발 전문가 1인에 의한 타당도 검증을 한차례 더 실시하였다. 모든 전문가들은 박사학위 이상의 전문성을 갖추었다. 둘째, 구성된 설문지의 내용타당도를 확보하기 위하여 유아인성교육 및 유아교사 대상의 척도 개발 연구를 수행한 전문가 4인의 검토를 바탕으로 최종설문지를 구성하였다. 셋째, 예비조사 후 완성된 설문지를 사용하여 2016년 1월 2주부터 2월 2주까지 자료를 수집하였다. 자료수집 방법은 연구자가 교사들에게 연구목적을 직접 설명하거나 연구에 협조하는 교사가 동료 교사에게 추천하는 방법으로 배포한 뒤 설문지 작성 및 수거에 동의하는 대상을 연구대상으로 삼았다. 수거는 직접방문 또는 메일로 이루어졌다. 넷째, Borich 요구도 공식과 locus for focus 모델유형 분석 방법을 사용하여 최종 요구도를 분석하였다.

4. 자료처리

본 연구의 자료분석은 Excel 20.0, SPSS 22.0 프로그램을 활용하여 자료분석을 실시하였다. 인성교육 지도역량 요구도의 우선순위를 파악하기 위해서 Borich(1980) 요구도, locus for focus 모델유형 결정(Mink, Shultz, & Mink, 1991), 그리고 저경력 집단과 고경력 집단 간 독립표본 t 검정을 실시하였다. 또한 조대연(2009)의 요구도 결정 단계를 참고하여 최종 5단계의 분석단계를 설정하고 분석을 실시하였다. 각 단계별 진행사항을 나타내면 <표 4>와 같다.

<표 4> 인성교육 지도역량 요구도 분석 단계

단계	내용
1단계	영유아교사가 요구하는 인성교육 지도역량 요인 우선순위 결정의 방향성을 알아보고자 Borich 요구도 공식을 통하여 요구도 값을 산출한다.
2단계	locus for focus 모델을 통하여 좌표평면에 3개의 요인 및 16개의 인성교육 지도역량 하위 요인의 위치를 결정함으로써 하위요인별 경향성을 파악한다.
3단계	locus for focus 모델에서 HH분면에 포함된 3개의 요인 및 16개의 하위요인과 수를 확인한 뒤, Borich 요구도 공식에서 도출된 순위와 비교한다.
4단계	Borich 요구도 공식의 상위순위 요인과 locus for focus 모델의 HH분면에 위치한 요인 간의 중복성을 확인하여 최우선 순위군과 차순위군을 결정한다.
5단계	저경력 교사와 고경력 교사의 요구도 차이를 분석하기 위해 독립표본 t 검증을 실시 한 후, 1~4단계의 과정을 반복한 결과를 분석한다.

<표 4>에서처럼, 1단계는 Borich(1980)의 요구도 공식에 기초하여 현재수준, 개선필요수준, 그리고 그 격차에 대한 기술통계분석을 바탕으로 Excel 20.0, SPSS 22.0 프로그램을 활용하여 분석하였다. Borich 요구도 공식은 아래와 같다.

$$\bullet \text{ Borich 요구도 공식} = \frac{\{\sum(RL-PL)\} \times \overline{RL}}{N}$$

RL : 개선 필요 수준
 PL : 현재 수준
 \overline{RL} : 개선 필요 수준의 평균
 N : 전체 사례 수

본 연구에서 Borich 요구도 공식에 투입되는 값들은 본 연구에서 사용한 총 30문항의 설문을 3개의 요인 및 16개의 하위요인의 평균을 계산하여 투입하였다. 가령, 소통적 역량에는 총 5개의 문항으로 구성되는데 공식의 RL , PL 에는 이들 문항의 평균을 투입하였다. 마찬가지로 하위요인에 대한 요구도 계산 시에도 구성된 문항의 평균을 투입하였다. 가령, 소통적 역량 하위의 ‘학부모 동참 유도’는 문항 3번과 4번의 평균을 산출하여 투입하였다.

2단계에서는 locus for focus 모델유형(Mink et al., 1991)을 산출하는데, 4분면의 좌표에서 가로축은 개선의 필요수준이고 축의 중앙은 전체 문항의 RL 평균이 된다. 세로축은 현재수준과 개선의 필요수준 간의 격차를 의미하며 축의 중앙은 전체 격차의 평균이 된다(Zarafshani & Baygi, 2008). locus for focus 모델유형에서, 제1사분면(HH: 개선요구의 수준은 평균이상으로 높으며 현재수준과 비교된 개선의 요구수준도 평균이상으로 높은 요인들), 제2사분면(LH: 개선의 요구수준은 평균미만이지만 현재수준에 비교해서 개선요구수준은 평균이상으로 높은 요인들), 제3사분면(LL: 개선의 요구수준은 평균미만이고 현재와 비교되는 개선요구수준도 평균미만으로 낮은 요인들), 제4사분면(HL: 개선의 요구수준은 평균이상, 현재수준에 비교되는 개선요구수준은 평균미만의 요인들)에 각 요인들의 RL 과 $RL-PL$ 값을 산출하여 4분면에 배치하고 비교한다.

3단계는 Borich의 요구도에 의한 우선순위와 locus for focus 모델유형에서 배치된 요구도를 통합적으로 비교한다. Borich 요구도는 점수가 높을수록 요구도 우선순위가 앞서게 된다. 한편, locus for focus 모델유형에서는 제1사분면에 배치된 요인들을 요구도가 가장 높은 요인으로 해석한다. 그 다음으로 가로축(RL)의 평균에 가까우면서 RL-PL 값이 높은 순서로 요구도가 높은 것으로 해석한다.

4단계는 Borich의 요구도와 locus for focus 모델유형에서 중복적으로 요구도가 높은 요인들을 결정한다. 두 조건을 모두 충족하면 결과적으로 가장 요구도가 높은 요인이라고 해석한다.

5단계는 추가로 저경력, 고경력의 영유아교사와 고경력의 영유아교사의 요구도를 비교한 과정이다. 영유아교사의 경력에 따른 인성교육 지도역량 요구를 비교하기 위해 독립표본 *t* 검정으로 집단별 평균값을 비교하고, Borich 요구도, locus for focus 모델유형의 값을 차례로 산출하는 과정을 반복하여 경력에 따른 인성교육 지도역량의 요인 및 하위요인에 대한 요구도를 비교한다.

Ⅲ. 연구결과

1. 영유아교사의 인성교육 지도역량 요인별 요구도

1) 인성교육 지도역량 요인별 요구도 차이

영유아교사의 인성교육 지도역량 하위요인의 요구도와 우선순위를 알아보기 위해 Borich (1980)의 요구도 공식, locus for focus 모델 유형(Mink et al., 1991) 분석을 실시하였으며, 그 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5>에서, 영유아교사가 인식하는 인성교육 지도역량의 현재수준의 전체 평균값은 4.48이었다. 하위요인 중 가장 높은 수준의 하위요인은 ‘실천적 역량’($M=4.71$, $SD=.71$)이었고, 가장 낮은 수준의 하위요인은 ‘도구적 역량’($M=4.30$, $SD=.84$)이었다. 개선필요수준의 전체 평균값은

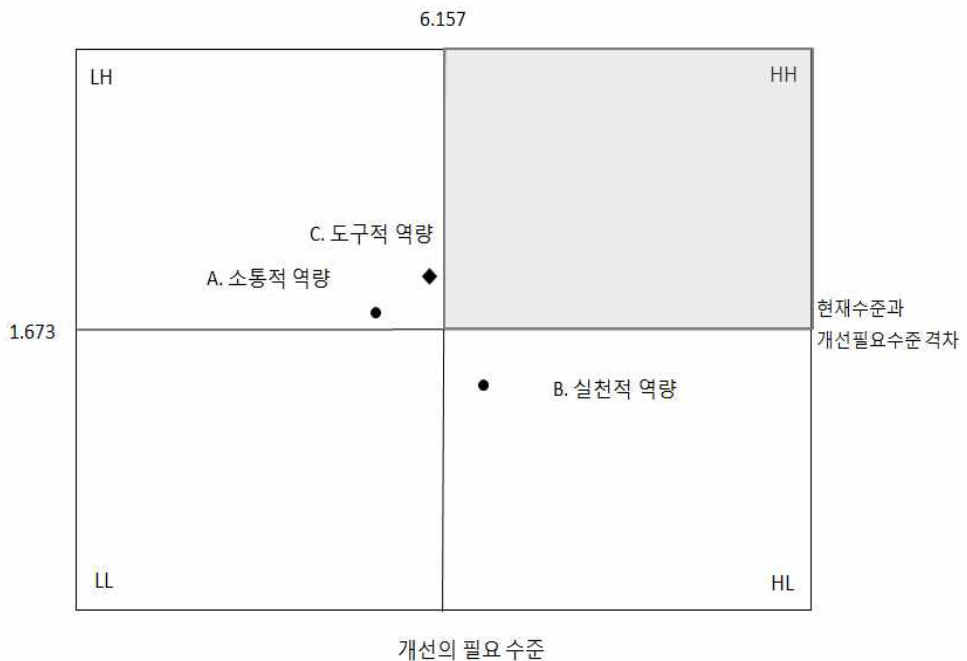
<표 5> 영유아교사의 인성교육 지도역량 요인에 대한 요구도 및 우선순위

요인	현재수준		개선필요수준		격차		Borich 요구도	우선 순위	locus for focus 모델유형
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
소통적 역량	4.32	0.87	6.04	0.70	1.72	0.95	10.40	2	LH
실천적 역량	4.71	0.71	6.23	0.66	1.51	0.81	9.41	3	HL
도구적 역량	4.30	0.84	6.13	0.66	1.83	0.95	11.21	1	LH
전체	4.48	0.70	6.16	0.63	1.67	0.82			

6.16으로, 개선 필요성을 가장 높게 인식하는 하위요인은 ‘실천적 역량’($M=6.23, SD=.66$)이었으며 가장 낮은 하위요인은 ‘소통적 역량’($M=6.04, SD=.70$)이었다.

마지막으로 현재수준과 개선필요수준의 격차를 기초로 Borich 요구도에 의한 요구도 우선순위를 산출한 결과, ‘도구적 역량’(11.21), ‘소통적 역량’(10.40), ‘실천적 역량’(9.41)’의 순서로 요구도가 높았다.

다음으로, 영유아교사가 인식한 포괄적 행복 하위요인에 대한 현재수준과 개선필요수준의 격차를 비교하면 다음 [그림 1]과 같다.



(그림 1) locus for focus 모델을 통한 인성교육 지도역량 요인별 요구도

[그림 1]에서 locus for focus 유형으로는 도구적 역량과 소통적 역량이 LH, 실천적 역량이 HL에 해당되었다. 특히, 도구적 요인의 개선필요수준은 평균에 가까운 수준이었으나 현재수준과 개선필요수준과의 격차는 다른 하위요인에 비해 더 높아 전체적인 요구도 순위가 가장 높게 나타났다.

2) 인성교육 지도역량 하위요인별 요구도 차이

영유아교사의 인성교육 지도역량의 하위요인에 대한 요구도와 우선순위를 locus for focus 모델 유형 분석으로 실시한 결과는 <표 6>과 같다.

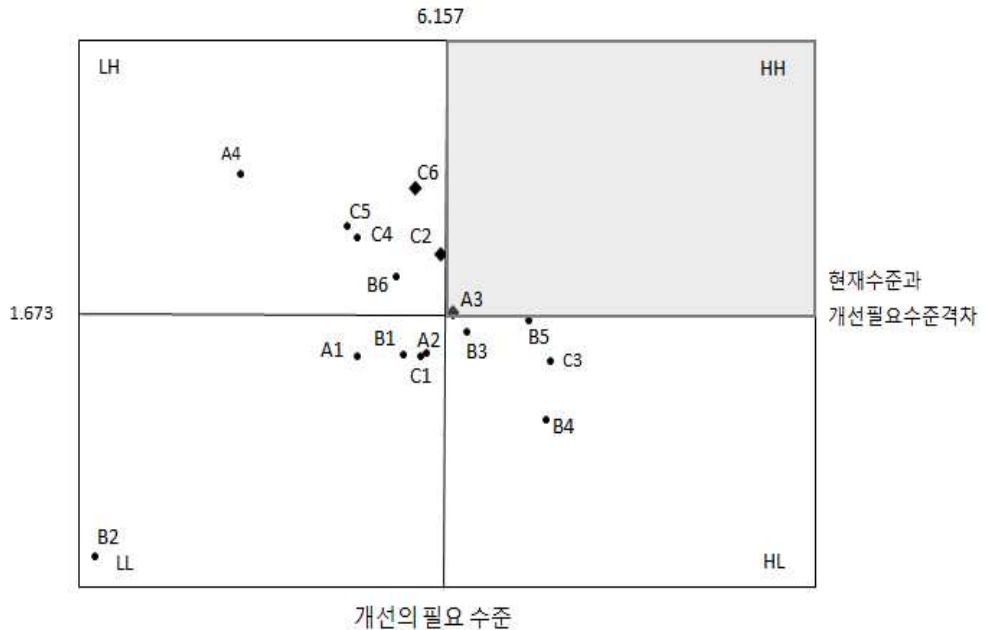
〈표 6〉 영유아교사의 인성교육 지도역량 하위요인에 대한 요구도 및 우선순위

	요인	현재수준		개선필요수준		격차		Borich 요구도	우선 순위	locus for focus 모델유형
		M	SD	M	SD	M	SD			
A. 소통적 역량	1. 구성원과의 논의	4.44	1.27	5.99	.74	1.55	1.20	9.26	13	LL
	2. 동료와 인성교육 지도 방법 공유	4.56	1.25	6.12	.81	1.56	1.30	9.54	11	LL
	3. 학부모 동참 유도	4.48	.95	6.17	.78	1.69	1.00	10.41	8	HH
	4. 지역사회(국가) 자원 활용	3.63	1.22	5.76	1.04	2.13	1.38	12.29	2	LH
B. 실천 역량	1. 인성교육 의지	4.52	1.13	6.07	.94	1.55	1.24	9.43	12	LL
	2. 배려하는 애착관계의 형성	5.49	.86	5.49	.86	.90	.81	4.95	15	LL
	3. 합리적 지도와 대처	4.57	.87	6.20	.77	1.63	.93	10.07	9	HL
	4. 존중과 공감	5.00	.91	6.35	.67	1.34	.92	8.52	14	HL
	5. 모범	4.65	.87	6.31	.81	1.66	.97	10.51	7	HL
	6. 의미있는 삶의 경험	4.26	.86	6.06	.70	1.80	1.02	10.92	6	LH
C. 구 도 적 역 량	1. 핵심인성덕목 선정과 실천 제시	4.56	1.08	6.11	.79	1.55	1.08	9.46	11	LL
	2. 체계적인 인성주제 교과활동 수행	4.27	.91	6.14	.71	1.88	1.02	11.52	5	LH
	3. 일상생활에서의 실천지도	4.82	.95	6.35	.71	1.53	.99	9.72	10	HL
	4. 구성원 참여활동의 기획	4.06	1.16	5.99	.89	1.93	1.26	11.54	4	LH
	5. 인성교육 의 체계적 기록	4.00	1.09	5.97	.86	1.97	1.22	11.74	3	LH
	6. 인성교육 의 체계적 평가	4.01	1.04	6.10	.78	2.09	1.14	12.73	1	LH
	전체	4.48	.70	6.16	.63	1.67	.82			

〈표 6〉에 나타난 것처럼 영유아교사의 인성교육 지도역량 하위요인 중 현재 만족 수준이 가장 높은 하위요인으로는 ‘배려하는 애착관계 형성($M=5.49$, $SD=.86$)’이었으며, 반면 가장 낮게 나타난 하위요인으로는 ‘지역사회(국가) 자원 활용($M=3.63$, $SD=1.21$)’이었다. 또한, 영유아교사의 인성교육 지도역량 하위요인 중 개선의 필요수준이 가장 높은 요인은 ‘존중과 공감($M=6.35$, $SD=.67$)’ 및 ‘일상생활에서의 실천지도($M=6.35$, $SD=.71$)’이었고, 반면 가장 낮은 요인은 ‘배려하는 애착관계 형성($M=5.49$, $SD=.86$)’이었다.

하위요인에 대한 Borich 요구도 우선순위를 산출한 결과, ‘인성교육의 체계적 평가(12.73)’, ‘지역사회(국가) 자원 활용(12.29)’, ‘인성교육 의 체계적 기록(11.74)’, ‘구성원 참여활동의 기획(11.54)’, ‘체계적인 인성주제 교과활동 수행(11.52)’ 등에 대한 요구도가 상대적으로 높게 나타났다.

영유아교사가 인식한 인성교육 지도역량에 대한 현재수준과 개선필요수준의 격차를 비교하여 나타내면 [그림 2]와 같다.



[그림 2] locus for focus 모델을 통한 인성교육 지도역량 하위요인별 요구도

주. A1. 구성원과의 논의. A2. 동료와 인성교육 방법 공유. A3. 학부모 동참 유도. A4. 지역사회(국가) 자원 활용. B1. 인성교육 의지. B2. 배려하는 애착관계의 형성. B3. 합리적 지도와 대처. B4. 존중과 공감. B5. 모범. B6. 의미있는 삶의 경험. C1. 핵심인성덕목 선정과 실천 제시. C2. 체계적인 인성주제 교과활동 수행. C3. 일상생활에서의 실천지도. C4. 구성원 참여활동의 기획. C5. 인성교육의 체계적 기록. C6. 인성교육의 체계적 평가.

[그림 2]에서 영유아교사가 인식하는 전체 지도역량의 개선 필요수준의 평균은 6.157이며 현재수준과의 격차의 전체 평균은 1.673이다. locus for focus 모델유형 분석에서 제1사분면에 포함되어 우선시되어야 할 역량 요인은 A3의 '학부모의 동참 유도' 요인이었다. 그 다음으로 고려되어야 할 요인으로는 C6의 '인성교육의 체계적 평가'와 C2의 '체계적인 인성주제 교과활동 수행'이었다. 이 요인들은 개선 필요수준이 평균치에 해당하나 다른 하위요인에 비해 불일치 격차가 커 상대적으로 요구도가 높은 요인으로 해석할 수 있다. 반면 'B2. 배려하는 애착관계의 형성'은 요구도가 가장 낮은 요인이었다.

최종적으로 Borich 요구도 분석과 locus for focus 모델유형 분석을 모두 고려할 때, 비교적 높은 교육요구를 보인 요인으로는 C6의 '인성교육의 체계적 평가'와 C2의 '체계적인 인성주제 교과활동 수행'을 들 수 있다.

2. 영유아교사의 경력에 따른 인성교육 지도역량 요구도 차이

1) 인성교육 지도역량 요인별 요구도 차이

<표 7>에서 첫째, 고경력 교사와 저경력 교사가 바람직한 수준으로 높아야 한다고 생각하는 하위요인은 모두 ‘실천적 역량’이었다. 둘째, 현재의 역량수준과 바람직한 수준과의 격차가 커 실제적인 요구도 가장 높은 하위요인은 모두 ‘도구적 역량’이었고 실제적인 요구도가 가장 낮은 요인은 ‘실천적 역량’이었다. 즉, 교사들은 실천적 역량이 높아야 한다고 생각하지만 실제로 실천적 역량이 높다고 생각하기 때문에 실제적인 요구도는 낮았다. 셋째, locus for focus Model에서 바람직한 수준과 현실과의 격차가 모두 높은 하위요인은 존재하지 않았다. 넷째, 고경력 교사와 저경력 교사 간의 인식의 차이가 나타나는 영역은 현재수준과 바람직한 수준의 차이가 통계적으로 유의하게 나타나는 ‘도구적 역량’이었다. 즉, 경력이 적은 교사는 경력이 많은 교사에 비해 현재수준의 도구적 역량 수준은 낮게 인식하는 반면, 바람직한 수준에 대한 기대는 높아 요구도가 더 높게 나타났다. 다섯째, 전체적으로 인성교육 지도역량에 대한 바람직한 수준이나 현재수준과의 격차는 저경력 교사가 더 높아 인성교육 지도역량에 대한 요구도는 저경력 교사가 더 높다고 할 수 있다.

<표 7> 영유아 교사의 경력에 따른 인성교육 지도역량 요인에 대한 요구도 및 우선순위

요인 구분	현재			개선			격차			Borich 요구도	우선 순위	locus for focus 모델유형	
	M	SD	t	M	SD	t	M	SD	t				
A	저	4.26	.89	-1.09	6.08	.65	.95	1.82	1.13	1.46	11.06	2	LH
	고	4.42	.85		5.97	.78		1.55	1.07				
B	저	4.66	.68	-1.26	6.28	.58	1.31	1.62	.99	1.74	9.81	3	HL
	고	4.81	.75		6.13	.79		1.32	1.06				
C	저	4.21	.84	-1.89	6.17	.58	1.02	1.96	1.03	2.10*	11.57	1	LH
	고	4.47	.83		6.06	.78		1.58	1.14				
전체	저	4.41	.69	-1.69	6.20	.54	1.21	1.79	.92	2.02*			
	고	4.61	.72		6.07	.76		1.46	1.01				

* $p < .05$.

주. A. 소통적 역량. B. 실천적 역량. C. 도구적 역량. 저. 저경력 교사. 고. 고경력 교사.

2) 인성교육 지도역량 하위요인별 요구도 차이

<표 8>에서 첫째, 고경력 교사가 바람직한 수준으로 높아야 한다고 생각하는 하위요인은 C3의 ‘일상생활에서의 실천지도’와 B5의 ‘모범’이었다. 반면, 저경력 교사가 바람직한 수준으로 높아야 한다고 생각하는 하위요인은 B4의 ‘존중과 공감’과 C3의 ‘일상생활에서의 실천지도’로 공통적으로

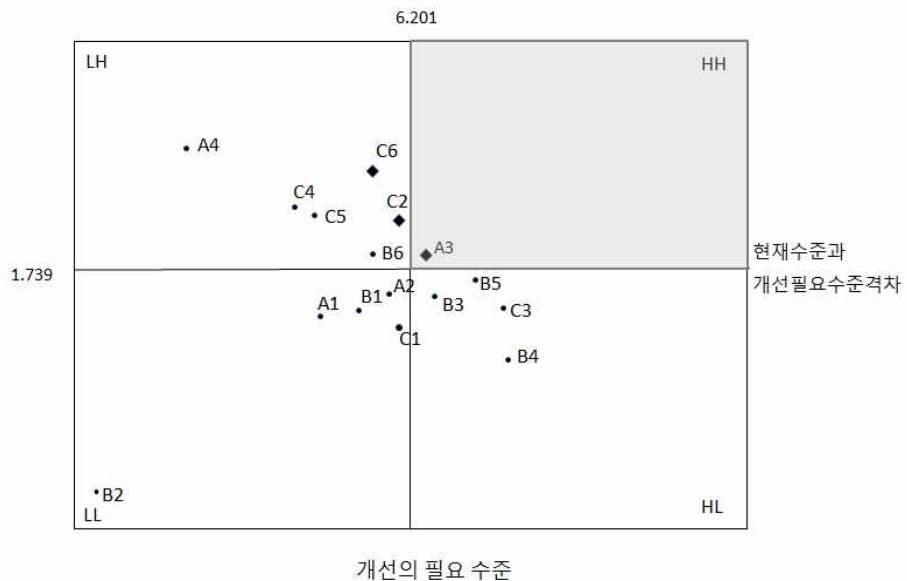
〈표 8〉 영유아 교사의 경력에 따른 인성교육 지도역량 하위요인에 대한 요구도 및 우선순위

요구인분	현재			개선			차이			Borich 요구도	우선 순위	locus for focus 모델유형		
	M	SD	t	M	SD	t	M	SD	t					
A	1	저	4.43	1.29	6.02	.69	.75	1.59	1.20	.57	9.56	13	LL	
		고	4.45	1.24		5.93		.81	1.47					1.21
	2	저	4.49	1.16	6.16	.76	.94	1.67	1.18	1.40	10.30	11	LL	
		고	4.67	1.40		6.04		.90	1.36					1.48
	3	저	4.43	.99	6.24	.73	1.58	1.81	1.01	2.10*	11.33	6	HH	
		고	4.57	.88		6.04		.84	1.46					.95
	4	저	3.54	1.25	5.74	1.09	-.33	2.21	1.42	.89	12.67	2	LH	
		고	3.80	1.15		5.80		.95	2.00					1.29
	B	1	저	4.49	1.09	6.10	.87	.53	1.61	1.15	.73	9.82	12	LL
			고	4.56	1.20		6.02		1.06	1.45				
		2	저	5.50	.88	5.50	.88	.25	.92	.82	.43	5.07	15	LL
			고	5.46	.83		5.46		.83	.86				
3		저	4.56	.88	6.26	.68	1.41	1.70	.95	1.27	10.63	9	HL	
		고	4.58	.85		6.08		.89	1.50					.91
4		저	4.98	.93	6.41	.58	1.64	1.43	.92	1.53	9.16	14	HL	
		고	5.04	.87		6.23		.81	1.19					.91
5		저	4.62	.88	6.35	.78	.66	1.72	.99	.97	10.92	8	HL	
		고	4.69	.86		6.25		.88	1.56					.92
6		저	4.31	.82	6.13	.60	1.53	1.82	.95	.24	11.14	7	LH	
		고	4.16	.92		5.93		.84	1.78					1.13
C	1	저	4.64	1.15	6.19	.73	1.68	1.55	1.12	-.04	9.57	12	LL	
		고	4.41	.94		5.96		.87	1.55					1.03
	2	저	4.24	.96	6.19	.62	.87	1.94	1.05	1.07	12.01	3	LH	
		고	4.32	.83		6.07		.84	1.76					.97
	3	저	4.78	1.02	6.40	.63	1.16	1.62	1.03	1.48	10.36	10	HL	
		고	4.89	.84		6.26		.83	1.37					.90
	4	저	3.98	1.15	5.97	.91	-.33	1.99	1.32	.80	11.88	4	LH	
		고	4.20	1.16		6.02		.87	1.82					1.16
	5	저	4.05	1.14	6.01	.77	.82	1.96	1.14	-.11	11.77	5	LH	
		고	3.91	1.01		5.89		1.01	1.98					1.35
	6	저	4.01	1.10	6.13	.72	.72	2.12	1.16	.51	13.02	1	LH	
		고	4.01	.95		6.04		.87	2.02					1.12

* $p < .05$.

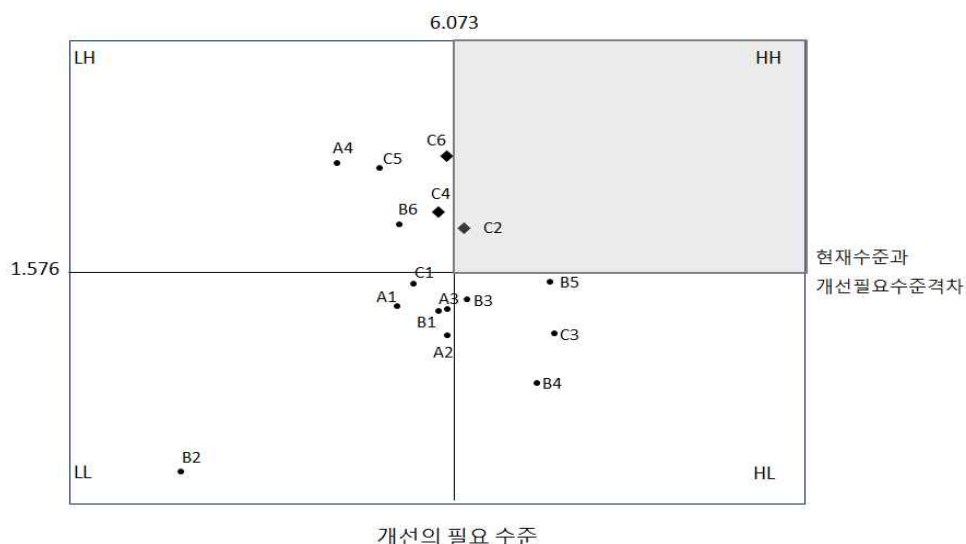
주. A1. 구성원과의 논의. A2. 동료와 인성교육 방법 공유. A3. 학부모 동참 유도. A4. 지역사회(국가) 자원 활용. B1. 인성교육 의지. B2. 배려하는 애착관계의 형성. B3. 합리적 지도와 대처. B4. 존중과 공감. B5. 방법. B6. 의미있는 삶의 경험. C1. 핵심인성덕목 선정과 실천 제시. C2. 체계적인 인성주제 교과활동 수행. C3. 일상생활에서의 실천지도. C4. 구성원 참여활동의 기획. C5. 인성교육의 체계적 기록. C6. 인성교육의 체계적 평가.

교사들은 ‘일상생활에서의 실천지도’ 수준이 높아야 한다고 인식하고 있었다. 둘째, 현재의 역량 수준과 바람직한 수준과의 격차가 커 실제적인 요구도 가장 높은 하위요인은 모두 C6의 ‘인성교육 지도의 체계적 평가’이었고 실제적인 요구도가 가장 낮은 요인은 모두 B2의 ‘배려하는 애착관계의 형성’이었다. 대체로 요구도 순위가 높은 하위요인들이 ‘도구적 역량’에 많이 편중되어 있어 경력 고저를 떠나 대부분의 교사들이 인성교육의 도구적 역량에 대한 요구가 높다는 것을 다시 확인할 수 있다. 셋째, locus for focus Model에서 바람직한 수준과 현실과의 격차가 모두 높은 하위요인은 A3의 ‘학부모 동참 유도’ 요인과 C2의 ‘체계적인 인성주제 교과활동 수행’이었다. 넷째, 고경력 교사와 저경력 교사 간의 인식의 차이가 나타나는 하위요인은 현재수준과 바람직한 수준의 차이가 통계적으로 유의하게 나타나는 A3의 ‘학부모 동참 유도’ 요인이었다. 즉, 경력이 적은 교사는 경력이 많은 교사에 비해 현재수준의 ‘학부모 동참 유도’ 수준은 낮게 인식하는 반면, 바람직한 수준에 대한 기대는 높아 실제적인 요구도가 더 높게 나타났다. 저경력 교사와 고경력 교사가 인식한 인성교육 지도역량에 대한 현재수준과 개선필요수준의 격차를 각각 비교하면 [그림 3], [그림 4]와 같다.



[그림 3] locus for focus 모델을 통한 저경력 교사의 인성교육 지도역량 하위요인별 요구도

주. A1. 구성원과의 논의. A2. 동료와 인성교육 방법 공유. A3. 학부모 동참 유도. A4. 지역사회(국가) 자원 활용. B1. 인성교육 의지. B2. 배려하는 애착관계의 형성. B3. 합리적 지도와 대처. B4. 존중과 공감. B5. 모범. B6. 의미있는 삶의 경험. C1. 핵심인성덕목 선정과 실천 제시. C2. 체계적인 인성주제 교과활동 수행. C3. 일상생활에서의 실천지도. C4. 구성원 참여활동의 기획. C5. 인성교육의 체계적 기록. C6. 인성교육의 체계적 평가.



(그림 4) locus for focus 모델을 통한 고경력 교사의 인성교육 지도역량 하위요인별 요구도

주. A1. 구성원과의 논의. A2. 동료와 인성교육 방법 공유. A3. 학부모 동참 유도. A4. 지역사회(국가) 자원 활용. B1. 인성교육 의지. B2. 배려하는 애착관계의 형성. B3. 합리적 지도와 대처. B4. 존중과 공감. B5. 모범. B6. 의미있는 삶의 경험. C1. 핵심인성덕목 선정과 실천 제시. C2. 체계적인 인성주제 교과활동 수행. C3. 일상생활에서의 실천지도. C4. 구성원 참여활동의 기획. C5. 인성교육의 체계적 기록. C6. 인성교육의 체계적 평가.

[그림 3]에서 저경력 교사가 인식하는 개선 필요수준의 평균은 6.201이며 현재수준과의 격차의 평균은 1.739이다. locus for focus 모델유형 분석에서 제1사분면에 포함되어 우선시되어야 할 역량 요인은 A3의 '학부모의 동참 유도' 요인이었다. 그 다음으로 고려되어야 할 요인으로는 C6의 '인성교육의 체계적 평가'와 C2의 '체계적인 인성주제 교과활동 수행'이었다. 이 요인들은 다른 하위요인들과 비슷한 평균치를 가져 다른 요인들과 비슷한 정도의 요구도를 보이는 것 같지만 현재수준을 감안할 때 실제로는 요구도가 더 높은 요인이라는 점을 고려할 필요가 있다. 저경력 교사의 요구도 패턴은 전체 교사의 패턴과 상당히 유사하였다.

[그림 4]에서 고경력 교사의 지도역량의 개선 필요수준의 평균은 6.073이며 불일치 격차의 평균은 1.576으로 저경력 교사에 비해서 요구도가 낮다. locus for focus 모델유형 분석에서 제1사분면에 포함되어 우선시되어야 할 역량 요인은 C2의 '체계적인 인성주제 교과활동 수행' 요인이었다. 그 다음으로 고려되어야 할 요인으로는 C6의 '인성교육의 체계적 평가'와 C4 '구성원 참여활동의 기획'이었다. 이 요인들은 다른 하위요인들과 비슷한 평균치를 가져 다른 요인들과 비슷한 정도의 요구도를 보이는 것 같지만 현재수준을 감안할 때 실제로는 요구도가 더 높은 요인이라는 점을 고려할 필요가 있다. 고경력 교사의 요구도 패턴은 전체 교사 및 저경력 교사와 전반적으로 유사하지만 최우선 요구의 요인이 모두 도구적 역량에 포함되는 특성을 보였다.

IV. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 영유아교사를 대상으로 영유아교사의 인성교육 지도역량에 대한 요구가 어떠한지 살펴보는 것이다. 연구문제에 따른 주요 결과의 요약과 논의는 다음과 같다.

첫째, 인성교육 지도역량의 3개의 요인 중에서 영유아교사들의 요구도가 가장 높은 요인은 도구적 역량이었으며 반면 가장 낮은 요인은 실천적 요인이었다. 도구적 요인의 개선필요수준의 평균은 다른 하위요인의 평균과 비슷한 수준이었으나 현재수준과의 격차가 상대적으로 커 요구도가 가장 높게 나타났다. 즉, 영유아교사들이 인성교육과 관련된 교육활동을 구성하고 평가하는 도구적 역량의 현재 수준을 소통적 역량과 실천적 역량에 비해 상대적으로 낮게 평정한 것과 관련이 있었다. 이는 교사들이 「인성교육진흥법」의 시행과 함께 인성교육을 시행할 수 있는 현재의 도구적 역량이 상대적으로 부족하며 도구적 역량 계발에 대한 인식이나 요구도가 높다는 것을 반영한다.

영유아교사 인성교육 지도역량 하위요인 중에서는 ‘인성교육의 체계적 평가’, ‘지역사회(국가) 자원 활용’, ‘인성교육의 체계적 기록’ 등의 요구도가 상대적으로 높았다. ‘체계적인 인성주제 교과활동 수행’도 개선필요수준에 비해 상대적으로 요구도가 높은 요인이었는데, 전반적으로 하위요인에서도 도구적 역량에 속하는 요인들의 요구도가 높았다. 한편, locus for focus 모델 분석에서 하위요인 중 ‘학부모의 동참 유도’ 요인이 개선의 요구 수준도 높고, 개선의 요구 수준과 현재수준과의 격차도 큰 영역(HH)에 속하였다. 또한 도구적 역량에 해당하는 ‘체계적인 인성주제 교과활동 수행’과 ‘인성교육의 체계적 평가’에 대한 요구도도 실제적으로 높다는 것을 고려할 때, 전반적으로 영유아교사들의 인성교육에 대한 도구적 역량의 요구가 높으며 이를 우선적으로 지원할 필요가 있다는 것을 알 수 있다.

영유아교사들은 3개의 역량 요인 중에서 실천적 역량의 수준이 바람직한 수준에서 가장 높아야 한다고 인식하고 있었다. 그러나 동시에 현재 수준에서도 3개의 요인 중에서 실천적 역량이 가장 높다고 인식하고 있었다. 이에 따라 실제적인 요구도는 도구적 역량에서 더 높게 나타났다. 현재 「인성교육진흥법」에 의해 인성교육 수행이 의무화되었고, 교육과학기술부(2011)의 누리과정 연계 인성교육 내용도 관계적이고 도덕적(moral)인 인성으로 분류되는(Lickona & Davidson, 2005) 핵심덕목을 중심으로 구조화되어 있어 수업활동으로 구조화되는 인성교육에 대한 교사들의 관심이 높다는 현실을 반영하는 것일 수 있다. 즉, 영유아교사들은 인성교육의 일상적 실천적 역량의 중요성을 가장 높게 인정하면서도 도구적 역량을 강화해야 될 외부적 압력도 받고 있어 이에 대한 관심과 요구가 실제로는 더 많다는 것을 알 수 있다.

한편, 소통적 지도역량 중에서 학부모의 인성교육 동참을 이끌어내는 것에 대한 요구가 높다는 것은 영유아들에게 인성교육을 지도할 수 있는 또 다른 중요한 인물이 부모이며 가정에서 인성교육이 뒷받침되지 않는다면 학교에서의 인성교육도 어려울 수 있다는 인식(최준환 등, 2009)을 반영하는 것으로 보인다. 실제로 본 연구에서 사용된 문항개발 단계에서도 집단 면담에서 가정에서의 인성교육 중요성은 주요하게 언급되었다. 따라서 가정에서의 인성교육이 이루어질 수 있는 부모교육 프로그램과 교사와 부모 간의 협력을 증대하는 전략을 개발하고 지원할 필요가

있을 것이다.

둘째, 저경력 교사에 비해 고경력 교사의 인성교육 현재수준의 지도역량 수준이 높게 나타났다. 이는 교사 자신의 현재 역량 수준에 대해 교직경력이 많을수록 높게 인식한다는 결과(박혜경, 2012; 배진오, 이연승, 2014)와 비슷한 결과이다. 그러나 영유아교사의 인성교육 지도역량의 요구도 차이는 고경력 교사에 비해 저경력 교사의 요구도가 더 높게 나타났다. 그리고 경력 교사를 떠나 대부분의 교사들에게서 3개의 역량 요인 중에서 도구적 지도역량에 대한 요구도가 가장 높았고, 경력에 따라 요구도의 차이도 도구적 역량에서 나타나 저경력 교사의 도구적 역량에 대한 요구도가 통계적으로 더 높았다. 하위요인 중에서는 소통적 역량에 속하는 ‘학부모의 동참여도’의 경우에서 저경력 교사의 요구도가 고경력 교사의 요구도보다 더 높았다. 이는 선행연구(장혜진, 권미량, 2012)에서 저경력 교사가 문제상황에서의 어려운 과업 해결이나 새로운 교수 접근 방법에 관심이 더 많다는 결과와는 유사하다. 그러나 고경력 교사들이 학부모와의 소통에 관심이 더 많다는 결과와는 다르게 보이는데, 본 연구에서는 일반적인 교사의 관심이 아닌 인성교육과 관련된 요구도를 조사하였기 때문에 완전히 동일한 맥락에서 비교하기에는 어려움이 있다. 정리하면, 인성교육 지도역량과 관련하여 저경력 교사가 현재의 자신의 역량수준이 고경력 교사에 비해 낮게 인식하고 있어 전문성이나 교직 역량에 대한 더 높은 압력이나 요구를 가질 수 있다. 또한 저경력 교사들은 도구적 역량이나 학부모의 협력을 이끌어 내는 지식과 기술을 보다 전문적인 역량으로 인식할 수 있다. 따라서 영유아교사에 대한 도구적 역량, 학부모 동참여 유도하는 역량을 강화하는 교사교육이 저경력 교사들을 중심으로 우선적으로 지원될 필요가 있으며, 이를 위한 정책이나 프로그램을 개발할 필요가 있다.

본 연구의 의의는 첫째, 영유아교사의 인성교육 지도역량을 소통적, 실천적, 도구적 역량의 영역으로 범주화하여 인성교육 지도역량에 대한 요구도를 포괄적으로 비교하면서 다루었다는 점에서 향후 영유아교사 지원을 위한 이론적 기초자료를 제공한 의의가 있다. 앞으로 영유아교사들의 인성교육 시행을 위한 체계적인 교사교육 및 교사지원을 위해, 본 연구의 요구도 분석이 도움이 될 수 있을 것이다. 둘째, 본 연구는 영유아교사의 요구의 내용들을 순위화하여 보여주는 것이 주목적이었고 이를 위해 영유아 인성교육 지도역량 요인에 해당하는 내용들을 문헌고찰과 초점화된 집단면담으로 연역적 구인과 귀납적 구인의 균형과 조직화를 통해 해당 내용을 구인한 의의가 있다. 셋째, 본 연구는 요구도 분석을 통해 현재 영유아 보육 및 교육기관에서 실천될 인성교육의 내용과 방향들에 대한 현장 교사들의 인식을 보여주었다. 이는 향후 영유아 인성교육의 내용 및 방법에 대한 새로운 문제제기나 혹은 보다 세분화되어야 할 내용과 방법에 대한 논의를 진전시키는데 기초자료로 활용될 수 있을 것이다.

본 연구의 제한점과 함께 후속연구를 위한 제안은 다음과 같다. 첫째, 본 연구의 설문에 참여한 교사의 수가 분석에 충분한 규모는 아니었으며, 근무기관 및 경력과 같은 주요 배경별 특성에 교사 모집이 균등하지 않고 편파적이었다. 근무기관 별로는 보육교사보다 유치원교사의 비율이 더 높으며, 고경력 교사에 비해 저경력 교사의 수가 더 많았다. 후속연구는 보다 표본선정에 균형을 이루어 신뢰로운 분석이 이루어질 필요가 있다. 둘째, 본 연구는 연역적 구인과 귀납적 구인 방법을 조합하여 영유아인성교육의 내용과 영역을 구성한 의의가 있다. 그러나 향후에는

체계적인 선행연구 고찰, 델파이조사, 개념도 등의 다양한 연구방법을 적용하여 더 세분화된 인성교육 지도영역을 구인할 필요가 있다. 셋째, 본 연구에서 사용한 도구는 개발 및 타당화 과정 중인 도구를 사용한 한계가 있었다. 본 연구에서 사용한 도구의 요인분석 결과, 적합도 수준이 대체로 수용가능한 수준이어서 타당성이 충분히 확보되었다고 하기에는 한계가 있었고, 신뢰도도 비교적 높아 공통되는 문항들이 중복 편성되었을 위험도 배제하기 힘들다. 추후의 연구에서는 문항의 타당도나 신뢰도가 충분히 확보된 도구로 요구도 조사를 재실시할 필요가 있다. 넷째, 본 연구는 교사에 대한 평생교육의 필요성을 전제로 저경력 교사와 고경력 교사 집단 간의 요구도 인식의 차이를 보여준 의의가 있으나 향후에는 보다 다양한 집단 특성에 의한 요구도를 비교 분석하여 영유아 인성교육을 수행되기 위한 교사교육 지원이 풍부하게 이루어질 수 있기를 기대한다.

참고문헌

- 고은영, 박희숙 (2015). 유아 교사의 핵심 역량에 관한 인식 및 요구도에 관한 연구. **유아교육·보육복지연구**, 19(4), 7-33.
- 교육과학기술부 (2011). **유치원 기본과정 내실화를 위한 인성교육 프로그램**. 서울: 교육과학기술부.
- 김국현 (2013). 인성교육을 위한 교사의 역할 변화와 교사교육의 개선. **교원교육**, 29(1), 133-150.
- 김애경 (2015). 예비 유아교사의 성격유형과 감사성향 및 심리적 안녕감의 관계. **한국보육학회지**, 15(1), 71-91.
- 김은실 (2015). 보육교사의 인성자기평가와 유아 인성교육 인식 간의 관계. **홀리스틱교육연구**, 19(3), 1-15.
- 박진희, 손원경 (2015). 유아 인성교육에 대한 예비유아교사의 인식 및 자기평가, **생태유아교육연구**, 14(1), 173-193.
- 박혜경 (2012). 유치원 교사의 핵심역량에 대한 인식. **유아보육학논집**, 16(6), 189-212.
- 배진오, 이연승 (2014). 유아교사의 핵심역량에 대한 인식. **어린이문학교육연구**, 15(1), 333-354.
- 신은주 (2008). 유아교사의 특성과 직무환경에 따른 직무 만족도, 스트레스와 심리적 복지감에 관한 연구. **조선대학교 교육대학원 석사학위논문**.
- 이병래, 김진호, 강정원 (2005). 영유아교사 양성을 위한 기준교육과정 구성 및 운영 방향 모색: 영유아교사의 덕목에 관한 현직교사의 인식과 평가를 중심으로. **유아교육학논집**, 19(1), 53-79.
- 윤영돈 (2015, 5). 학생 인성교육 실태와 교원 역량에 관한 요구. **한국교원교육학회 제67차 춘계 학술대회 주제발표 논문**, 광주.
- 전재선 (2011). 유아교사 인성 자기평가도구개발 및 타당화 연구. **성균관대학교 대학원 박사학위논문**.

- 장혜진, 권미량 (2012). 유치원 교사의 교직경력에 따른 교사관심사의 차이. *미래유아교육학회*, 19(1), 407-433.
- 정창우, 손경원, 김남준, 신호재, 한혜민 (2013). **학교급별 인성교육 실태 및 활성화 방안(2013년 정책연구개발사업)**. 세종: 교육부.
- 정혜옥, 이옥형 (2011). 초임 유아교사아 경력 유아교사의 직무스트레스, 자아탄력성 및 사회적 지지가 직무만족도에 미치는 영향. *유아교육연구*, 31(3), 31-53.
- 조대연 (2009). 설문조사를 통한 요구분석에서 우선순위결정 방안 탐색. *교육문제연구*, 35, 165-187.
- 최준환, 박춘성, 연경남, 민영경, 이은아, 정원선 등 (2009). 인성교육의 문제점 및 창의·인성교육의 이론적 고찰. *창의력교육연구*, 9(2), 89-112.
- 황해익, 탁정화 (2015). 보육교사의 성격강점에 대한 교육 요구도 분석. *유아교육연구*, 35(2), 411-438.
- Arthur, J. (2003). *Education with Character: The moral economy of schooling*. London: Routledge Falmer.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- 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*. NY: Wiley.
- Borich, G. D. (1980). A needs assessment model for conducting follow-up studies. *The Journal of Teacher Education*, 3(3), 39-42.
- 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.
- Colker, L. (2008). Twelve characteristics of effective early childhood teachers. *Young Children* , 63(2), 68-73.
- Garton, B. L., & Chung, N. C. (1996). The inservice needs of beginning teachers of agriculture as perceived by beginning teachers, teacher educators, and stste supervisors, *Journal of Agriculture Research*, 37(3), 52-58.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Katz, L. G. (1972). Developmental stage of preschool teachers. *The Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.
- Layfield, K. D., & Dobbins, T. R. (2002). Inservice needs and perceived competencies of South Carolina agricultural educators. *Journal of Agricultural Education*, 43(4), 46-55.
- Lickona, T., & Davidson, M. (2005). *Smart and good high schools: integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond*. Washington, DC: Character Education Partnership.

- Mink, O. G., Shultz, J. M., & Mink, B. P. (1991). *Developing and managing open organizations: A model and method for maximizing organizational potential*. Austin: Somerset Consulting Group, Inc.
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*, Paris: OECD.
- 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.
- Zarafshani, K., & Baygi, A. H. A. (2008). What can a Borich needs assessment model tell us about in-service training needs of faculty in a college of agriculture? The case of Iran. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 14(4), 347-357.

논문투고 : 16.09.26
수정원고접수 : 16.10.07
최종게재결정 : 16.10.12