

한국 교사 대상 옹호역량 자기평가 척도(ACSA)의 타당화*

임은미 · 강혜정**
(전북대학교)

1. 서론
2. 연구방법
 - 2.1. 연구대상
 - 2.2. 연구절차
 - 2.3. 측정 도구
 - 2.4. 자료분석
3. 연구 결과
 - 3.1. 요인별 일차원성 검증 및 문항 선정
 - 3.2. 구인타당도
 - 3.3. 교차타당도
 - 3.4. 공인타당도
 - 3.5. 신뢰도
4. 논의

* 이 논문은 2018년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2018S1A5A2A01036477).

** 주저자 : 임은미, 교신저자 : 강혜정

국문초록

이 연구는 한국인 교사를 대상으로 옹호역량을 측정하는 척도를 제공하기 위해 수행되었다. 연구 목적을 달성하기 위해 이 연구는 옹호역량 자기평가 척도 (Advocacy Competencies Self-Assessment Survey; ACSA)를 한국어로 번안하여 척도의 타당도와 신뢰도를 검증하였다. 초중등교사 715명의 응답 중 707명의 자료를 무작위로 타당화집단과 교차집단으로 나누어 분석에 활용하였다. 타당화집단(n=354)을 대상으로 요인별 일차원성 검증과 6요인 모델의 적합도를 확인하였다. 그 결과 총 26문항으로 구성된 K-ACSA(ACSA의 한국어 버전)의 6요인 모형은 지지되었다. K-ACSA의 요인구조는 교차집단에서도 동일하게 유지되어 교차타당도가 확보되었고, 공인 타당도와 신뢰도는 만족할만한 수준이었다. 이러한 결과에 대한 의의와 제한점을 논의하였다.

주제어 ACSA, 옹호역량, 일차원성, 타당도, 신뢰도

1. 서론

교사는 학교 현장에서 종교, 사회경제적 계층, 성별, 성적 취향 및 장애 여부 등에서 문화적으로 다양한 학생 및 학부모와 상호 작용한다. 이에 모든 학생이 평등하게 교육적 기회와 효과에 접근할 수 있도록 교사는 문화적으로 다양한 배경을 가진 학생과 학부모들을 충분히 이해해야 하고, 문화적 배경으로 인해 차별받고 억압받는 학생들을 옹호하기 위해 노력해야 한다(정민수, 장성민, 2014; Mthethwa-Sommers, 2014; Shriberg et al., 2013).

옹호(advocacy)는 형평성(equity)이라는 사회정의 이상을 수용하고 구현하는 행위이며(Toporek et al., 2010), 교사의 옹호역량은 학생의 복지와 잠재력 개발을 방해하는 외부 및 제도적 장벽을 제거하기 위해 교사가 환경과 사회체계의 변화에 참여하는 역량이다(Ratts et al., 2010). 교사가 옹호를 실천할 때 크게 두 가지 접근방법을 취할 수 있다. 첫째는 역량강화(empowerment)로서, 학생의 역량을 강화하여 학

생이 스스로 자신의 행복을 위해 외부 장벽을 제거하고 잠재력을 개발하도록 돕는 것이다. 둘째는 옹호(advocacy)로서, 학생이 자신을 스스로 옹호하기 어려울 때 학생의 환경과 사회체계의 변화를 유도하기 위해 교사가 직접 참여하는 것이다.

미국 상담학회(ACA: American Counseling Association)는 Lewis 등(2003)이 제안한 옹호 모형을 2003년 3월에 채택하였다. ACA 옹호역량은 역량강화와 옹호의 두 가지 접근방법을 기반으로 내담자/학생, 지역사회/학교, 공공영역이라는 세 유형의 옹호 대상이 조합된 여섯 개의 영역으로 구성된다. 이는 옹호의 궁극적인 목적인 학생의 안녕과 잠재력 개발을 위해서는 학생 옹호의 과정에서 지역사회나 학교 그리고 공공영역의 도움이 필요하기 때문에 학생을 둘러싼 지역사회나 학교 그리고 공공영역의 역량을 함께 강화하고 옹호하면서 학생을 위한 옹호체계를 구축할 필요가 있음을 의미한다.

역량강화를 대상별로 살펴보면, 첫째 학생 역량강화는 학생이 자신의 강점과 환경 자원을 발견하고 자신의 발전을 가로막는 장애물을 스스로 극복함으로써 자신을 옹호할 수 있도록 돕는 것이다. 둘째 지역사회와 학교 역량강화는 지역사회와 학교가 학생의 잠재력 개발을 위한 환경이 될 수 있도록 지역사회와 학교 발전을 억압하는 제도적 장벽에 대한 정보를 함께 공유하고 협력하면서 역량을 강화하는 활동이다. 셋째 공공영역 대상 역량강화는 다양한 자료와 매체를 활용하여 일반 대중에게 학생의 건강한 발달을 방해하는 환경적 장애물의 영향을 알리고 변화를 촉구하는 활동이다(Lewis et al., 2003).

옹호를 대상별로 살펴보면, 첫째 학생 대상 옹호는 스스로 자신을 옹호할 수 없는 학생을 대신하여 장벽을 낮추거나 자원을 확보하기 위한 교사의 행동이다. 둘째 체계를 대상으로 하는 옹호는 교사가 환경과 체계가 학생을 원활하게 옹호하지 못하도록 환경과 체계에 가해지는 장벽을 인식하고, 변화의 긴박성을 촉구하며 변화를 이끌어내는 공동의 비전과 계획을 수립하는 것이다. 셋째 사회정치적 옹호는 교사가 학생 옹호를 위한 사회 변화에 필요한 전문가 등 협력자들과 연계하여 정책입안자들에게 사안을 알리고 문제 예방 및 해결의 단초를 마련하는 등 사회

정치적 변화를 촉진하는 데 참여하는 것이다. 이러한 옹호역량은 일반상담 역량(임은미 외, 2018) 및 다문화상담 역량(임은미, 2016; Bvunzawabaya, 2012; Corning & Myers, 2002; Mena & Rogers, 2017; Nilsson et al., 2011)과도 정적 상관이 있는 것으로 나타났다.

교사의 옹호역량은 사회의 축소판이라 할 수 있는 학교 학생들의 문화 다양성 증가 때문에 더욱 요구되고 있다. 특히 학생들의 문화다양성 증가 현상은 결혼이주여성과 외국인 근로자 자녀의 비율 증가에서 두드러지게 나타난다(교육부, 2022). 학생 간 문화다양성은 권력의 불균형을 초래하고, 권력이 적은 학생은 억압과 차별의 대상이 될 가능성이 높다(이수민 외, 2021; 임은미, 구자경, 2019; Ayón et al., 2018; Jun, 2018). 이러한 문화다양성의 영향은 문화적 교차성(cultural intersection)을 함께 고려할 때 학생 간 힘의 불균형을 더 심화시킬 수 있다(김태선, 신주연, 2020; 임은미, 구자경, 2019; Ayón et al., 2018; Jun, 2018). 문화적 교차성은 인종/민족, 계층, 능력, 장애, 종교 등 다양한 요소에 걸쳐 나타나는 취약한 문화적 특성이 중첩될수록 힘의 불균형이 더욱 커지는 현상이다. 예를 들어, 결혼이주여성과 외국인 근로자 가정이 사회경제적 계층에서도 취약하다면 인종/민족적 소수민으로서의 문화다양성과 사회경제적 취약계층으로서의 문화다양성이 교차되어, 그 가정 출신의 학생이 경험하는 억압과 차별은 더욱 심해질 수 있다. 교사는 이러한 문화다양성의 역동을 종합적으로 고려하여 다양한 문화적 요소에서 취약한 학생들을 효과적으로 옹호할 수 있어야 한다(장인실 외, 2022; 임은미, 2019).

선행 연구를 통해 교사의 옹호는 모든 학생을 위한 평등 교육을 실천하는 데 도움이 될 뿐 아니라 교사 자신의 소진 완화, 정체성 형성, 리더십 구축에도 긍정적인 영향을 미친다는 것이 밝혀졌다(Aguirre-Muñoz & Esa, 2023; Bradley-Levine, 2018; Pantice, 2017). Pantice(2017)는 옹호 행동을 많이 하는 교사는 자신을 사회정의 교육의 주체로 인식하며, 학생들의 복지와 학습 요구를 우선시하는 옹호 행동을 더 많이 하는 경향이 있음을 발견하였다. 그리고, 불평등, 억압, 특권 등의 사회정의 이슈에 대해 교사가 학생 개인에 대한 개입과 더불어 체계에 개입

하는 것은 자신의 직업적 정체성을 확장하고 직장에서의 소외를 극복하는 데 도움이 될 수 있다고 제안하였다. 또 Aguirre-Muñoz와 Esat(2023)의 연구에서는 높은 교수 효능감과 학생에 대한 교사의 옹호가 교사의 소진을 완화할 수 있음을 확인하였다. Bradley-Levine(2018)의 연구에서는 세 학교에서의 관찰과 인터뷰를 종합한 결과를 바탕으로 교사 옹호가 비판적 교육의 실천과 협력적이고 윤리적인 리더십 구축을 촉진하는 것을 밝혔다. 이러한 선행연구 결과를 종합하면, 교사의 옹호는 어려운 여건에서 성장하는 모든 학생이 평등한 교육적 혜택을 받도록 학생의 개인적 특성뿐만 아니라 그를 둘러싼 문화와 환경에 대한 이해를 촉구하고 학생·학부모·동료·지역사회 등과 협력할 수 있게 해주며, 이러한 과정은 교사 자신의 소진을 예방하고 정체성을 확립하는데도 도움이 될 수 있음을 알 수 있다.

따라서 학교의 문화다양성이 점차 증가하는 시점에 우리나라의 학계에서도 교사의 옹호역량을 이해하고 강화하는 데 관심을 기울일 필요가 있으며, 실천적 도입에 앞서 우선 옹호역량에 대한 체계적 연구가 이뤄질 필요가 있다. 그러나 국내에는 교사의 옹호역량을 체계적으로 측정할 수 있는 적절한 도구가 마련되지 않았다. 국내연구에서 활용한 교사 옹호역량 측정 도구들을 살펴보면, 학교 능력주의 및 체제 정당화 신념이 교사의 사회정의 옹호에 미치는 영향을 살펴본 서한별(2021)의 연구에서는 학생 권한 부여, 교사 옹호 지향, 사회정의 인식이라는 세 가지 하위 요인으로 구성된 Barazanji(2012)의 교사 사회정의 옹호 척도가 사용되었다. 다만, 서한별(2021) 연구의 대상이 우리나라 교사 중 1990년대 출생한 초등학교 교사들로 한정되었기 때문에, 교사 사회정의 옹호 척도가 우리나라의 중등학교 교사나 1990년대 출생 이외의 교사들에게도 타당한지 아직 입증되지 않았다는 한계가 있다. 임은미(2021)가 개발하고 타당화한 한국인 교사를 위한 다문화 사회정의 역량 척도는 우리나라 초중등 교사 모두를 대상으로 한 유일한 옹호 척도이다. 그러나 이 척도는 다문화 역량에 관한 문항이 많이 포함되어 옹호역량을 구별하고 측정하는 데 한계가 있다. 그 외에 국내에서 개발된 기타 옹호 척도들(임은미, 2016, 2017)은 상담사를 대상으로 타당화된 것들이다. 따

라서 우리나라 교사들의 옹호역량에 대한 체계적 이해와 학문적 논의를 위해서는 이를 타당하게 평가할 수 있는 측정 도구가 필요하다.

이에 본 연구에서는 옹호역량 자기평가 척도(ACSA: Advocacy Competencies Self-Assessment Survey)를 한국인 교사들을 대상으로 타당화하고자 한다. ACSA는 ACA 옹호역량(Ratts & Ford, 2010)을 기반으로 개발된 자기 보고 척도로서 응답자가 스스로 인지하는 사회정의 옹호자로서의 역량과 효율성에 대해 평가하는 도구이다. ACSA는 미국상담학회(ACA)의 옹호역량 특별위원회(Lewis et al., 2003)가 개념화한 옹호역량 모델에 포함된 역량강화 세 영역과 옹호 세 영역의 여섯 개 영역을 충실하게 반영하고 있으며, 각 영역에 다섯 문항씩 총 30개 문항으로 구성되어 있다. ACSA는 아직 타당화되지 않았지만, 여러 연구(Bvunzawabaya, 2012; Midgett & Doumas, 2016; Killians & Floren, 2020)에서 문항 전체의 신뢰도를 보고한 후 사용되고 있다.

문화다양성이 강화되는 우리나라 학교의 현실에서 교사들의 옹호역량에 대한 본격적인 논의와 체계적인 연구가 가능해지려면 옹호의 모형의 내용을 충실하게 반영한 ACSA를 활용할 필요가 있지만, ACSA에 대한 타당화는 아직 본격적으로 이루어지지 못한 실정이다. 따라서 ACSA를 한국인 교사들의 옹호역량을 평가하는 데 사용하기 위해서는 우리나라 교사들을 대상으로 하는 타당화 작업이 선행되어야 한다.

이와 같은 문제의식을 바탕으로 본 연구는 한국의 교사들을 대상으로 옹호역량 자기평가 척도(ACSA)를 번안 타당화하고자 한다. 본 연구는 이러한 시도를 통해 한국의 교육 현장에서 교사들의 옹호역량을 측정할 수 있는 타당성 있는 양적 척도를 제공하고, 교사의 옹호역량에 대한 학문적 논의와 체계적인 연구를 이끄는 데 기여하고자 한다.

2. 연구방법

2.1. 연구대상

수집된 715부의 자료 중 ACSA의 모든 문항에 동일하게 응답한 8부를 제외하고 707부의 자료를 최종 분석에 사용하였다. 총 707부의 응답 자료를 무작위로 추출하여 타당화집단과 교차집단으로 분류하였다. 타당화집단(354명)은 척도의 타당성을 검증하기 위한 집단이고, 교차집단(353명)은 타당화집단에서 확인된 요인구조가 다른 연구대상에서도 동일하게 유지되는지 확인하기 위한 집단이다. 두 집단의 성별, 경력, 근무학교, 교육 정도에서 유의한 차이가 나타나지 않아 두 집단 구성원이 유사함을 확인하였다. 척도의 검사-재검사 신뢰도를 밝히기 위한 연구대상을 모집하기 위해, 응답자들에게 재검사에 참여해 달라는 요청문을 발송하였고, 수락한 응답자 중 선착순 20명에게 3주 뒤 재검사를 실시하였다. 타당화집단, 교차집단, 재검사집단별 연구대상의 구체적인 정보는 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상

		총 연구대상(N=707)			재검사집단 (N=20) 빈도(%)
		타당화집단 (N=354) 빈도 (%)	교차집단 (N=353) 빈도 (%)	$\chi^2(df)$	
성별	남성	78(22.0)	99(28.0)	3.659(2)	6(30.0)
	여성	270(76.3)	250(70.8)		14(70.0)
	기타 ¹⁾	6(1.7)	4(1.1)		0(0.0)
경력	< 5년	71(20.1)	72(20.4)	1.452(3)	3(15.0)
	5 ≤ ~ < 10년	118(33.3)	124(35.1)		8(40.0)
	10 ≤ ~ < 15년	62(17.5)	68(19.3)		5(25.0)
	≥ 15년	103(29.1)	89(25.2)		4(20.0)
근무 학교	초등	138(39.0)	130(36.8)	.360(2)	6(30.0)
	중등	126(35.6)	129(36.5)		6(30.0)
	고등	90(25.4)	94(26.6)		8(40.0)

		총 연구대상(N=707)			재검사집단 (N=20) 빈도(%)
		타당화집단 (N=354) 빈도 (%)	교차집단 (N=353) 빈도 (%)	$\chi^2(df)$	
교육 정도	학사	200(56.5)	178(50.4)	2.619(1)	8(40.0)
	석사 이상	154(43.5)	175(49.6)		12(60)

¹⁾Non-binary: 성별 소수자를 배제하지 않기 위해 기타항목을 포함하여 조사함

2.2. 연구절차

2.2.1. 문항 번안

연구의 목적을 달성하기 위해 옹호역량 자기평가 척도(ACSA(The Advocacy Competency Self-Assessment Survey); Ratts & Ford, 2010) 30문항에 대한 번역-역번역 과정을 다음과 같이 수행하였다. 먼저 연구자들이 척도를 한국어로 번역한 후 다문화 사회정의 상담에 관심이 있으면서 영어교육 학사 및 석사학위를 취득하고 교육상담 전공에서 박사과정을 수료한 한국 학생에게 번역의 타당성을 점검받았다. 한국어 번역본에 대한 역번역은 다문화 사회정의 상담에 관심이 있으면서 미국에서 영문학 학부과정을 졸업하고 한국에서 교육학 석사학위를 취득한 후 미국 대학에서 박사과정 중인 한국인 학생이 수행하였다. 이 두 명과 연구자들은 온라인에서 여러 차례 만나 번역과 역번역 문항의 일치성에 대해 논의하고 합의하였다.

2.2.2. 본조사 실시

연구를 시작하기 전 주저자가 소속한 대학의 IRB에 연구계획서를 제출하여 심의와 인증(인증번호: JBNU 2020-09-006)절차를 완료하였다. 자료수집은 2020년 9월 중순부터 2021년 4월 중순까지 진행되었다. 연구에 대한 설명과 함께 개인정보, ACSA의 30개 문항과 예비문항 6개(요인별 1개), 공인타당도 분석을 위한 상담사의 사회적 참여, 중등교사 다문화 역량 척도를 포함한 문항을 온라인 설문 조사 프로그램(<https://form.office.naver.com/>)에 탑재하고 동료 교수 5명과 교사

20명에게 설문지 링크를 보낸 후 설문 참여 및 홍보에 대한 협조를 요청하였다. 온라인 설문지 첫 장에 연구참여자의 권리 등을 포함하는 사전 동의서 양식을 제시하여 자발적으로 설문에 참여하는 것에 대한 '동의'를 체크 한 경우에만 설문에 참여할 수 있도록 하였고, 설문 응답 마지막 장에는 사은품 수령을 위해 휴대폰 번호를 기입하도록 하였다. 우리나라 초·중·고교 교원 수는 433,284명(2020년 기준)으로 필요한 표본 크기를 계산하면 384명(신뢰수준 95%, 표준 오차 5%)으로, 본 연구에서 필요한 표본 크기는 타당화 및 교차집단으로 나누어 분석할 것이기 때문에 768명이다. 최종 분석에 사용된 707명의 자료는 필요한 표본 크기의 92.1% 정도이다.

2.3. 측정 도구

2.3.1. 옹호역량 자기평가 척도(ACSA)

ACSA(The Advocacy Competency Self-Assessment Survey; Ratts & Ford, 2010)는 본 연구에서 타당성을 검증할 척도이다. 이 척도는 Ratts와 Ford(2010)가 ACA 옹호 모형을 토대로 제안한 역량강화 세 대상(학생, 지역사회/학교, 공공영역)과 옹호의 세 대상(학생, 체계, 사회정치적 옹호)이 조합된 여섯 영역에 5문항씩 총 30문항으로 구성된 5점 리커트 척도(1=전혀 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)이며, 점수가 높을수록 해당 영역에 대한 옹호역량을 잘 갖추고 있음을 의미한다.

1요인(학생역량강화)은 구조적 억압으로 인한 학생 개인의 고충과 강점 및 능력을 이해하고 자기옹호 기술을 가르칠 수 있는 능력을 측정한다. 2요인(학생옹호)는 학생을 대신하여 필요한 자원과 도움을 얻고 안녕과 발달을 방해하는 장애물을 밝히고 제거하는 것이다. 3요인(지역사회협동)은 학생의 역량을 강화하기 위해 학교 및 지역사회와 협력하는 능력이다. 4요인(체계옹호)은 교사가 학생 발전을 억압하는 제도를 변화시키기 위한 실천방안을 수립하는 능력이다. 5요인(공공정보)은 학생의 발달을 억압하는 환경적 장벽을 공공에 알리고 협동을 이끌어내는 능력이다. 6요인(사회/정치적옹호)는 사회변화를 위해 입법가 및 정책 입안

자들에게 사회변화를 위한 목소리가 도달할 수 있도록 여러 단체와 연합하여 로비하고 활동하며 지원하는 능력이다.

Bvunzawabaya(2012)의 연구에서 척도의 전체 신뢰도는 .94로 나타났다. 본 연구에서는 번역-역번역 과정을 거친 ACSA의 30문항과 타당화 과정에서 발생할 수 있는 문항 탈락에 대비하여 요인별 하나의 예비 문항을 추가하여, 타당화를 위한 36문항의 옹호역량 자기평가 척도를 준비하였다.

2.3.2. 상담자의 사회참여

상담자의 사회참여는 ‘한국 상담사를 위한 사회정의 옹호역량 척도(임은미, 2017)’의 세 요인 중 하나로 총 8개 문항으로 구성된 자기평가 도구이며 5점 리커트 척도(1=전혀 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)이다. 점수가 높을수록 사회정의 옹호역량이 강하다는 것을 의미한다. 이 척도는 상담자의 옹호역량을 측정하는 척도이기 때문에, ACSA의 준거 척도로 적절하다. 문항 내용은 취약한 상태에 있는 내담자를 위한 합법적인 사회활동에 참여하는지와 관련된다(예: 당신은 인종/민족적 소수자인 내담자의 문제 해결과 자원 확보를 위해 합법적인 사회적, 전문적 활동에 참여합니까?). 선행 연구(임은미, 2017)에서 나타난 *Cronbach α*는 .939였고, 본 연구에서의 *Cronbach α*는 .948로 나타났다.

2.3.3. 중등교사의 다문화역량 척도

중등교사의 다문화역량 척도는 이기용(2014)이 개발하고 중등교사를 대상으로 타당화한 자기평가 도구이다. 다문화 역량은 사회정의 옹호역량과 유의하게 관련되기 때문에, 이 척도는 ACSA의 준거 척도로 적절하다. 이 척도는 세 개의 하위 요인에 총 24문항으로 구성된 5점 리커트 척도(1=전혀 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)이며, 점수가 높을수록 높은 다문화역량을 지니고 있음을 의미한다. 다문화역량 척도의 세 요인은 다문화 가정 학생에게 공평한 교육적 기회를 제공하기 위해 교사가 더 노력해야겠다는 태도를 나타내는 ‘다문화 태도’(9문항, 예: 나는 학급에서 다양한 인종적, 민족적 편견이나 고정관념을 없애기 위해서 노력한

다), 다문화 교육의 가치, 목표, 방향, 다문화 학생과 학부모의 특징에 대하여 알고 있음을 의미하는 ‘다문화 지식’(6문항, 예: 다문화교육의 기본방향에 대해 이해하고 있다), 다문화 학습환경, 교육과정, 수업방법, 지역사회 연계 등을 실행하는 기술에 대한 자기평가를 나타내는 ‘다문화 기술’(9문항, 예: 나는 다문화 교육에 적합한 수업방법을 적용할 수 있다)이다. 선행연구(이기용, 2014)에서 나타난 *Cronbach α*는 .921 ~ .955, 본 연구에서의 *Cronbach α*는 다문화 기술 .935, 다문화 태도 .885, 다문화 지식 .914, 전체 .953으로 나타났다.

2.4. 자료분석

옹호역량 자기평가 척도에 대한 문항 분석 및 타당도 확인을 위해 SPSS 21과 AMOS 18 통계프로그램을 사용하였다. 먼저 타당화집단 354명을 대상으로 문항의 기술통계치를 확인하고 요인별 신뢰도를 저해하는 문항을 제거한 후, 요인별 일차원성 검증을 통해 문항을 선별하였다. 선별된 문항에 대한 확인적 요인분석을 실시하여 척도의 구인타당도를 검증하고, 이러한 요인과 문항들이 교차집단에도 적합한지 확인하고 다중집단 분석을 실시하여 교차타당도를 검증하였다. 다음으로 준거 척도들인 상담자의 사회참여와 중등교사의 다문화역량 척도와의 상관분석을 실시하여 공인타당도를 검증하였으며, 척도의 신뢰도를 확인하기 위하여 *Cronbach's α*와 검사-재검사 신뢰도를 검증하였다.

3. 연구 결과

3.1. 요인별 일차원성 검증 및 문항 선정

먼저 타당화집단을 대상으로 문항의 기술통계치와 요인별 신뢰도를 확인하여 신뢰도를 낮추는 2개의 문항(지역사회협동 요인: 3번, 사회/정치적응 호 요인: 30번)을 삭제하였다. 이후 요인별 일차원성 검증을 실시하였다.

〈표 2〉 요인별 일차원성 검증 및 문항 선정(n=354) *** $p < .001$

요인	학생역량 강화	학생응호	지역사회 협동	체계응호	공공정보	사회/정 치적응호
초기문항수	5	5	5	5	5	5
제외문항수	3	0	1	0	0	1
추가문항수	1	0	0	0	0	0
최종문항수	3	5	4	5	5	4
KMD	.646	.840	.789	.847	.819	.720
Bartlett's test	173.79 ***	508.64 ***	357.65 ***	583.65 ***	464.55 ***	292.73 ***
고유값 (1st/2nd factor)	1.833/ .672	2.836/ .645	2.404/ .563	2.962/ .640	2.713/ .694	2.195/ .733
% of variance	61.098	56.718	60.105	59.243	54.262	54.876
Cronbach's α	.681	.808	.778	.827	.787	.723

※ 삭제 문항

[학생역량강화]

- 나는 학생이 가진 강점과 자원을 알아내는 것이 어렵다.
- 나는 사회적, 정치적, 경제적 조건이 학생의 발달에 어떤 영향을 미치는지 잘 모른다.
- 나는 학생의 근심이 구조적인 억압으로 인하여 발생한 결과일 때 이를 알아차리는 것이 어렵게 느껴진다.

[지역사회협동]

- 나는 학생과 상담을 통해 알게 된 문제가 우려될 때 지역사회나 학교에 이를 알린다.

[사회적/정치적응호]

- 나는 사회 변화를 위해 입법가 및 정책 입안자들에게 로비활동을 한다.

※ 추가 문항

[학생역량강화] 나는 학생들의 강점과 능력을 발견하여 강화해 준다.

일차원성의 판단 기준은 우선 제 1요인의 고유치만 1이상인 경우 또는 1요인과 2요인의 고유치 차이가 2이상인 경우 중 하나를 만족하는 것이다. 이를 위해 요인부하량이 낮은 문항부터 순차적으로 제거하여 판

단 기준을 통과하는지 검토하였다(Hair 등, 2014). 또 일차원성의 성립 근거를 보여주는 KMO(Kaiser-Myer-Olkin)의 MSA지수가 .60이상, Bartlett 구형성 검증 통계치의 유의 확률이 $p < 0.5$ 인지 확인하였다. 이 과정에서 학생역량강화 요인에 포함된 3개 역문항(1번, 7번, 13번)이 모두 제거되어 2개의 문항만 남게 되었다. 이에 하나의 요인이 성립하기 위해 최소 3개의 문항이 필요하다는 Tabachnick와 Fidell(2007)의 제언을 토대로 학생역량강화 요인에 예비문항 1개를 추가하여 총 3개 문항에 대한 일차원성을 검증하여 학생역량강화 요인의 일차원성을 확인하였다. 최종 일차원성 검증 결과 옹호역량 자기평가 척도(ACSA)는 학생역량강화(3문항), 학생옹호(5문항), 지역사회협동(4문항), 체계옹호(5문항), 공공정보(5문항), 사회/정치적옹호(4문항)의 총 26문항으로 구성되었다. 선정된 문항의 내용과 요인은 <표 2>와 같다.

3.2. 구인타당도

일차원성 검증을 통해 선정된 26문항으로 이루어진 6요인 모형의 K-ACSA에 대한 확인적 요인분석 결과 모형적합도는 $CFI = .925$, $TLI = .913$, $RMSEA = .062$, $\chi^2(283) = 663.684^{***}$ 로 양호하게 나타났으며, 요인별 요인부하량은 모두 통계적으로 유의하였다(표 3 참조).

<표 3> 최종문항 내용 및 확인적 요인분석의 요인부하량($n = 354$) $^{***} p < .001$

번호	문항 내용	요인부하량	
		문항	요인
1요인: 학생역량강화			
추가 문항	나는 학생의 강점과 능력을 발견하고 강화한다.	.516 ^{***}	.966 ^{***}
19	나는 학생으로 하여금 자신의 발달을 저해하는 외부적 장벽을 인지하도록 돕는다	.723 ^{***}	
25	나는 학생이 자기옹호기술을 개발하도록 돕는다.	.694 ^{***}	

번호	문항 내용	요인부하량	
	K-ACSA	문항	요인

2요인: 학생옹호

2	나는 학생을 대신하여 이들이 필요로 하는 도움을 얻기 위한 협상에 편안한 마음으로 임할 수 있다.	.548 ^{***}	.973 ^{***}
8	나는 학생이 이들에게 필요한 자원을 접할 수 있도록 돕는 것에 능숙하다.	.653 ^{***}	
14	나는 개인과 취약 집단의 안녕을 방해하는 장애물을 밝혀낼 수 있다.	.722 ^{***}	
20	나는 학생의 발달에 영향을 미치는 장벽들에 대항하는 실천 방안을 수립할 때 편안한 마음으로 임할 수 있다.	.690 ^{***}	
26	나는 학생의 발달에 영향을 미치는 장벽에 대항하는 데 도움을 줄 협력자(앨라이)를 찾을 수 있다.	.735 ^{***}	

3요인:지역사회협동

9	나는 사회 변화를 위해 노력하는 단체들과 협력한다.	.646 ^{***}	.999 ^{***}
15	나는 제도 변화의 과정에 기여하는 지역사회 구성원들의 강점과 자원을 안다.	.665 ^{***}	
21	나는 내가 지역사회나 학교 집단들과 얼마나 효과적으로 상호작용하는지 평가한다.	.735 ^{***}	
27	나는 제도 변화를 위해 다양한 규모와 배경의 집단들과 편안한 마음으로 협력할 수 있다.	.728 ^{***}	

4요인: 체계옹호

4	나는 제도적 변화가 시급하다는 것을 입증하기 위해 데이터를 활용한다.	.594 ^{***}	.977 ^{***}
10	나는 학생의 발달에 영향을 미치는 정치 권력과 사회제도의 근원을 분석할 수 있다	.735 ^{***}	
16	나는 제도 변화를 위한 실천방안을 편안한 마음으로 수립할 수 있다.	.691 ^{***}	
22	제도 변화를 주장하는 활동을 할 때 내가 마주할 수 있는 저항을 인지하고 대처할 수 있다.	.716 ^{***}	
28	나는 나의 사회 옹호 노력이 제도와 구성원들에게 미치는 효과성을 평가한다.	.766 ^{***}	

번호	문항 내용	요인부하량	
	K-ACSA	문항	요인

5요인: 공공정보

5	나는 학생의 발달에 환경적 장벽이 어떤 영향을 미치는지를 보여주는 서면 및 멀티미디어 자료를 준비할 수 있다.	.537 ^{***}	.999 ^{***}
11	나는 억압에 대한 문제를 공론화할 때 윤리적이고 적절한 방법으로 의사소통할 수 있다.	.699 ^{***}	
17	나는 억압에 관련된 정보를 매스컴에 배포한다	.560 ^{***}	
23	나는 정보기관의 공적 정보를 배포하는 전문가들이 누구인지 알아내고 이들과 협동하여 작업할 수 있다.	.731 ^{***}	
29	나는 내 노력이 학생에게 영향을 미치는 억압적인 장벽들을 대중에게 알리는 데 어떤 효과가 있는지 평가한다	.681 ^{***}	

6요인: 사회/정치적옹호

6	나는 사회적 옹호 활동을 통해 해결되어야 하는 문제를 구별할 수 있다.	.562 ^{***}	.999 ^{***}
12	나는 억압에 맞서기 위해 잠재적인 협력자(엘라이)를 찾고 이들과 함께한다.	.697 ^{***}	
18	나는 사회 변화를 위해 여러 단체가 연합하여 활동하는 것을 지지한다.	.514 ^{***}	
24	나는 사회 변화를 촉진하기 위해 데이터를 사용함에 있어 협력자(엘라이)들과 협동한다.	.731 ^{***}	

모든 요인 간에 유의한 정적 상관관이 나타났으며, 구체적인 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 요인간 상관 및 요인별 평균과 표준편차

	요인1	요인2	요인3	요인4	요인5	요인6	전체
요인2	.772 ^{**}						
요인3	.711 ^{**}	.802 ^{**}					
요인4	.696 ^{**}	.757 ^{**}	.816 ^{**}				
요인5	.676 ^{**}	.708 ^{**}	.778 ^{**}	.828 ^{**}			

	요인1	요인2	요인3	요인4	요인5	요인6	전체
요인6	.696**	.723**	.744**	.770**	.792**		
M(Sd)	3.00 (.62)	2.80 (.60)	2.70 (.66)	2.66 (.67)	2.51 (.67)	2.70 (.65)	2.73 (.57)

요인 1= 학생역량강화, 요인 2= 학생응호, 요인 3= 지역사회협동, 요인 4= 시스템응호, 요인 5= 공공정보, 요인 6= 사회/정치적응호, ** $p < .01$

3.3. 교차타당도

타당화집단(354명)을 대상으로 타당화한 K-ACSA의 요인과 문항들이 교차집단(353명)에서도 타당한지 검토하기 위해 교차집단을 대상으로 확인적 요인분석을 실시하였다. 각 문항 및 요인의 표준화 요인계수는 통계적으로 유의하였으며($p < .001$), 모형적합도는 양호하였다($CFI=.929$, $TLI=.942$, $RMSEA=.060$, $\chi^2(283)=668.662^{***}$).

〈표 5〉 다중집단 분석

모델	χ^2	df	CFI	RMSEA	TLI	$\Delta\chi^2(\Delta df)$
형태동일성 (Unconstrained)	1987.02***	592	.858	.058	.844	
요인부하량동일성 (Measurement weight)	2003.38***	612	.859	.057	.850	16.36(20)
구조동일성 (Structural weight)	2013.07***	617	.858	.057	.851	26.05(25)
공분산동일성 (Structural covariances)	2013.13***	618	.858	.057	.851	26.11(26)
잔차동일성 (Measurement residuals)	2051.90***	647	.857	.055	.857	64.89(55)

*** $p < .001$

타당화집단과 교차집단의 모형 불변성을 확인하기 위해 다중집단분석을 시행하였다. 〈표 5〉를 살펴보면 비제약, 잠재변수와 측정변수 간 요인부하량 제약, 구조모형의 회귀계수 제약, 잠재변수 간 공분산 제약,

오차분산 제약으로 측정에 대한 제약이 증가함에도 카이제곱(χ^2) 값의 변화가 통계적으로 유의미하지 않게 나타나 두 집단의 측정 동일성을 확인하였다. 이는 K-ACSA의 요인구조가 교차집단에서도 동일하게 유지되는 것을 보여준다.

3.4. 공인타당도

K-ACSA의 공인타당도를 검증하기 위해 상담자의 사회참여(임은미, 2017)와 중등교사의 다문화역량 척도(이기용, 2014)와의 상관을 확인하였다. <표 6>을 살펴보면 K-ACSA의 모든 요인 및 전체는 상담자의 사회참여와 다문화역량 척도의 하위요인 및 전체와 모두 유의한 정적 상관(.420~.736)이 나타났다.

<표 6> 공인타당도

	요인1	요인2	요인3	요인4	요인5	요인6	전체
상담자의 사회참여	.420**	.446**	.544**	.582**	.591**	.561**	.591**
다문화역량	기술	.591**	.608**	.627**	.621**	.649**	.686**
	태도	.626**	.614**	.555**	.502**	.495**	.529**
	지식	.559**	.559**	.559**	.581**	.592**	.637**
	전체	.667**	.670**	.659**	.650**	.663**	.625**
							.736**

요인 1= 학생역량강화, 요인 2= 학생옹호, 요인 3= 지역사회협동, 요인 4= 시스템옹호, 요인 5= 공공정보, 요인 6= 사회/정치적옹호, ** $p < .01$

3.5. 신뢰도

K-ACSA의 요인별 신뢰도는 <표 7>과 같다. Cronbach's α 값은 전체 .951이었고, 하위요인별로 .663~.814로 나타났다. 척도의 시간 안정성을 검토하기 위해 재검사집단(n=20, 남:여=6:14, 초:중:고=6:6:8)에게 3주 후에 동일한 문항으로 검사를 시행하여 두 검사 점수 간 상관으로 산출된 검사-재검사 신뢰도는 모든 요인에서 유의하였다(** $p < .01$).

〈표 7〉 척도의 신뢰도 및 검사-재검사 신뢰도

	요인1	요인2	요인3	요인4	요인5	요인6	전체
<i>Cronbach's α</i>	.663	.786	.743	.814	.785	.742	.951
검사재검사신뢰도	.707**	.694**	.835**	.670**	.819**	.752**	.874**

요인 1= 학생역량강화, 요인 2= 학생옹호, 요인 3= 지역사회협동, 요인 4= 시스템옹호, 요인 5= 공공정보, 요인 6= 사회/정치적옹호, ** $p < .01$

4. 논의

본 연구는 한국의 교사에게 적용할 수 있는 옹호역량 측정 도구를 제공하는 것을 목적으로 수행되었다. 이를 위해 Ratts et al.(2003)이 개발하고 ACA가 인준한 ACSA를 한국어로 번안하고 707명(타당화집단 354명, 교차집단 353명)의 교사로부터 얻은 응답자료를 분석하였다. 타당화집단에서 각 요인에 대한 일차원성 검정과 6요인 모형의 적합성을 검증하고 타당화집단에서 추출된 요인구조가 교차집단에서도 동일하게 유지되는지를 확인하였다. 다음으로 K-ACSA, 상담자의 사회참여, 다문화역량 간의 상관계수를 통해 공인타당도를 검증하였다. 또한 *Cronbach's α*와 3주 간격으로 시행한 검사-재검사 신뢰도를 통해 척도의 신뢰도를 검증하였다. 이러한 과정을 통해 우리나라 교사의 옹호역량을 측정할 수 있는 타당화된 척도인 K-ACSA(부록 참조)가 마련되었다. 주요 연구 결과와 시사점을 논의하면 다음과 같다.

첫째, K-ACSA(한국 교사 대상 옹호역량 척도)는 학생역량강화, 학생옹호, 지역사회협동, 체계옹호, 공공정보, 사회/정치적 옹호의 6개 요인으로 구성되어 있다. 학생역량강화는 교사가 학생이 자신의 발달을 저해하는 외부적 장벽을 인지하고 스스로를 옹호하도록 학생의 능력을 강화하는 역량이다. 학생옹호는 교사가 학생을 대신하여 학생에게 필요한 도움이나 자원을 접하고 학생의 안녕과 잠재력 개발을 방해하는 장벽을 밝히고 이에 대응하는 역량이다. 지역사회협동은 교사가 학생의 안녕과 잠재력 개발을 위한 사회와 제도의 변화를 위하여 노력하는 다양한 집

단들과 협력하는 역량이다. 체계옹호는 직접 불평등을 야기하는 제도의 변화를 위해 교사가 직접 자료를 모으고 분석하며 알리고 변화를 촉구하며 저항을 인지하고 대응하는 역량이다. 공공정보는 학생의 발달을 가로막는 환경적 장벽의 영향을 공공영역에 알림으로써 공공영역의 협력을 얻어내기 위해 교사가 적절하고 윤리적인 방법으로 정보를 공유하는 역량이다. 사회/정치적옹호는 보다 거시적인 차원에서 학생의 발달을 가로막는 제도적인 장벽들을 변화시키기 위해 교사가 직접 협력자들과 협동하여 모든 학생에게 평등한 교육환경을 조성하기 위해 참여하는 것이다. 이와 같이 K-ACSA는 문화다양성 시대에 교사들에게 요구되는 옹호역량(서한별, 손준중, 2022; 이충효, 임은미, 2023)을 체계적으로 평가할 수 있는 도구로 활용될 수 있으며, K-ACSA에서 측정하는 옹호역량은 교사의 핵심역량으로 지목되어 온 교육공동체 구현과 교사의 역량 강화에 도움이 되는 학교조직 환경으로 밝혀진 동료교사 지지 및 관리자 지지(소연희, 2019; 손환희 등, 2020; Pantice, 2017), 팀워크(강석주, 2004; Bradley-Levine, 2018), 학생과의 관계 형성(문은경 등, 2016), 교사로서의 태도와 소양 역량에 포함되는 사명감, 공감, 헌신과 봉사(한승욱, 2019) 등과 연결될 수 있다.

둘째, 요인별 일차원성 검증에서 5개의 문항이 제외되고 1개의 문항이 추가되어 총 26문항으로 척도의 문항 수가 조정되었다. 즉 문항 선별과정에서 학생역량강화 요인에 속한 문항 세 개, 지역사회협동 요인에 속한 문항 한 개, 사회/정치적옹호 요인에 속한 문항 한 개가 제외되었고, 요인구성을 위해 권장되는 최소 문항 수인 3개(Tabachnick & Fidell, 2007)를 만족시키기 위해 학생역량강화 요인에 하나의 예비문항을 추가하였다. 학생역량강화 요인에서 삭제된 세 문항은 모두 역채점 문항들이었으며, Bvunzawabaya(2012)의 연구에서도 역채점 문항이 포함된 학생역량 강화 요인의 신뢰도가 낮았다. 이는 역채점 문항이 지닌 의미의 모호성 때문일 수 있는데 이에 대해 Bvunzawabaya(2012)도 지적한 바 있다. 예를 들어 1번 문항인 '나는 학생이 가진 장점과 자원을 알아내는 것이 어렵다'의 경우, 단순히 생각하면 이 문항에 긍정적으로 답하는 것은 낮은 옹호역량의 표현일 수 있다. 그러나 교육 분야에

서는 이러한 상황이 좀 더 복잡하다. 교사가 학생의 장점과 자원을 완전히 이해하려고 노력할수록 그렇게 하는 것이 쉬운 일이 아니라는 것을 더 자주 깨닫게 된다. 이러한 점에서 삭제된 문항은 응답자에 따라 다르게 해석하고 응답했을 가능성 때문에 문항의 요인부하량이 낮았을 수 있다.

이러한 모호함은 한국문화의 관점에서 더욱 깊이 고찰될 필요가 있다. 한국문화에서는 자신의 부족함을 인정하는 겸손을 중요한 미덕으로 여긴다. 이러한 관점에서 1번 문항(“나는 학생이 가진 장점과 자원을 알아내는 것이 어렵다”), 7번 문항(“나는 사회적, 정치적, 경제적 조건이 학생의 발달에 어떤 영향을 미치는지 잘 모른다”), 13번 문항(“나는 학생의 근심이 구조적인 억압으로 인하여 발생한 결과일 때 이를 알아차리는 것이 어렵게 느껴진다”)은 응답자가 겸손의 미덕을 나타내는 성숙한 인격을 암시하는 문항으로 해석될 수 있다. 일부 한국인 교사들은 이러한 질문을 옹호에 대한 준비된 태도로 해석할 수도 있다. 따라서 요인 1에서 삭제된 세 문항은 문항 의미에 대한 해석의 모호함으로 인해 응답자들을 혼란스럽게 했을 가능성이 있다.

지역사회협동 요인에서 한 문항(“나는 학생과 상담을 통해 알게된 문제가 우려될 때 지역사회나 학교에 이를 알린다”)이 삭제되었다. 해당 문항이 삭제된 이유는 다음과 같이 생각해 볼 수 있다. 한국인 교사들은 학생 문제를 스스로 해결하는 교사를 유능한 교사로 보는 분위기 때문에 상담을 통해 배운 학생들의 고민을 지역사회나 학교와 공유하는 것을 옹호역량으로 여기지 않을 수도 있다. 한편 사회적/정치적옹호 요인에서 한 문항(“나는 사회 변화를 위해 입법가 및 정책 입안자들에게 로비활동을 한다”)이 삭제되었는데, 이는 교사는 항상 정치적으로 중립을 지켜야 한다고 규정하고 있는 한국의 공직자법 제65조(<https://www.law.go.kr>)와 관련된 것으로 보인다. 한국에서는 대부분의 교사가 국가 공무원이기 때문에, 교사들은 대체로 공직자법을 숙지하고 준수한다. 이에 따라 특정 국회의원이나 정책입안자들에게 로비를 하는 것이 교사의 역량이라기보다 법조항에 도전하는 행위로 여겨져 해당 항목이 삭제됐을 수도 있다.

셋째, 26문항으로 구성된 K-ACSA의 타당성이 입증되었다. 타당화집단에서 K-ACSA의 6요인구조에 대한 모형 적합도가 만족할 만한 수준으로 나타나 K-ACSA의 구인타당도가 확인되었다. 이러한 26문항 6요인 모형의 적합도는 교차집단에도 양호하였고, 타당화집단과 교차집단에 대한 다중집단분석을 통해 K-ACSA의 요인구조가 두 집단에서 동일하게 유지되는 것을 확인하여 교차타당도를 확인하였다. 타당화집단과 교차집단은 무작위로 구분한 집단이므로 두 집단의 요인구조가 동일하다는 점은 다양한 교사 집단에 K-ACSA를 일반화할 수 있음을 시사한다. 또한 K-ACSA는 유사한 척도인 상담자의 사회참여(임은미, 2017), 중등교사의 다문화역량 척도(이기용, 2014)와 유의한 정적 상관관계가 나타나 K-ACSA의 공인타당도가 확인되었다. 다만, 요인 간 상관관계를 분석한 결과 모두 유의한 정적 상관이 나타났는데, 이는 여섯 요인이 옹호역량이라는 하나의 구인을 구성한다는 것을 보여준다. 그러나 요인 간 상관이 높기 때문에(.676~.828) 각 요인의 독립성이 충분히 유지되는지는 추가연구를 통해 계속 검증될 필요가 있다.

넷째, *Cronbach's α* 와 검사-재검사 신뢰도로 측정된 척도의 신뢰도는 양호하였다. 문항 전체의 *Cronbach's α* 는 .948로 높은 편이었고, 이러한 높은 신뢰도는 미국 상담자를 대상으로 ACSA를 적용한 Bvunzawabaya(2012), Midgett과 Doumas(2016), Killians과 Floren(2020)의 연구에서도 나타난 바 있다. 본 연구에서 K-ACSA의 요인별 신뢰도를 검증한 결과 학생역량강화 요인(*Cronbach's α* = .663)을 제외하고 각 요인의 신뢰도는 .70보다 높게 나타났다. 신뢰도 검증을 보다 보강하기 위해 두 시점에서 얻은 응답 자료 간 상관계수를 통해 K-ACSA의 검사-재검사 신뢰도를 검증하였다. 20명을 대상으로 한 검사-재검사 신뢰도는 요인별로 .670~.819로 나타났다. 이러한 타당도 및 신뢰도 검증 결과는 6요인 26문항으로 구성된 K-ACSA를 한국인 교사에게 적용할 수 있음을 시사한다.

본 연구의 의의는 한국인 교사들의 옹호역량을 측정하는 도구를 제공했다는 점이다. K-ACSA는 ACA 옹호 모델의 6개 영역 모두에 대한 한국인 교사의 옹호역량을 측정할 수 있는 최초의 한국어 척도이다. 이

척도를 통해 교사들은 자신의 전반적 옹호역량 수준과 요인별 강점 및 약점을 객관적으로 파악할 수 있으며, 이는 옹호역량 향상을 위한 보완 방안을 마련하는 데 사용할 수 있다. 또 K-ACSA는 비교적 짧은 시간에 실시할 수 있는 실용성 있는 검사 도구로서, 교사들의 옹호역량의 출발점을 이해하고 한국인 교사들을 위한 옹호역량 프로그램의 효과성을 검증하는 데에도 용이하게 활용될 수 있을 것이다.

마지막으로 본 연구의 한계와 후속 연구에의 제언은 다음과 같다. 본 연구는 임의 표본 추출 과정을 사용하였기 때문에 한국의 전체 교사를 반영하는 데서는 대표성이 부족할 수 있으며 보다 충분한 표본 수를 확보할 필요가 있다. 이에 본 연구의 결과를 전체 한국인 교사에게 일반화하기 위해서는 다양한 교사 집단을 대상으로 하는 추가적인 검증이 필요하다. 또 ACSA는 상담자의 옹호역량을 측정하는 도구였으며, 본 연구에서는 교사를 대상으로 타당화한 최초의 시도였다. 따라서 ACSA가 교사의 옹호역량을 측정하는 데도 유효한 도구인지를 입증하기 위해서는 교사대상 타당화 연구가 좀 더 진행될 필요가 있다.

참고문헌

- 강석주(2004). 중등학교 담임교사 역량 탐구: 일반계 고등학교 담임교사 역량을 중심으로. <교육학연구> 42(4), 237쪽-264쪽.
- 교육부(2022). 교육부 보도자료 : 2022년 교육기본통계조사 결과 발표. 교육부 : 교육안전정보국 교육통계과.
- 김태선 · 신주연(2020). 다문화 시대의 상담자 교육: 비판적 의식과 상호교차성을 중심으로. <한국심리학회지: 상담 및 심리치료> 32(2), 667쪽-692쪽.
- 문은경 · 신원석 · 박인우(2016). 중등예비교사들의 교원 핵심역량에 대한 인식 분석. <한국교육학연구> 22(1), 183-209.
- 서한별(2021). 학교 능력주의 신념과 체제 정당화 신념이 교사의 사회정의 옹호에 미치는 영향: 90년대생 초등교사를 중심으로. 한국교원대학교, 석사학위논문.
- 서한별 · 손준중(2022). 교사들의 능력주의 신념이 체제 정당화 신념과 사회정의 옹

- 호 교육에 미치는 영향 -90년대생 초등 교사를 중심으로-. <교원교육> 38(5), 351쪽-374쪽.
- 소연희(2019). 초등교사가 지각한 학교조직 환경, 그것과 핵심역량과의 구조적 관계. <교사교육연구> 58(4), 635쪽-650쪽.
- 손환희·정계숙·박수홍(2020). 학교 중심 교육공동체 구현을 위한 기반 요인 탐색: 혁신학교 교사면담을 중심으로. <교사교육연구> 59(4), 699-718.
- 이기용(2014). 중등교사 교사용 다문화 교수 역량 척도 개발 및 타당화, <한국교원교육연구> 31(4), 421쪽-442쪽.
- 이수민·양난미·이아라(2021). 다문화 청소년이 학교에서 경험하는 차별에 대한 현상학적 연구. <한국콘텐츠학회논문지> 21(5), 776쪽-793쪽.
- 이충효·임은미(2023). 초등교사의 다문화 사회정의 역량강화 프로그램 참여 경험에 대한 내러티브 연구. <교사교육연구>, 62(3), 321-342.
- 임은미(2016). 한국 상담자를 위한 사회문제 옹호 척도(SIAS)의 타당성 검증. <상담학연구> 17(4), 51쪽-70쪽.
- 임은미(2017). 한국 상담자를 위한 사회정의 옹호역량 척도(SJACS-K)의 개발 및 타당화. <상담학연구> 18(6), 17쪽-36쪽.
- 임은미(2019). 교사들의 문화다양성 경험에 대한 내러티브 연구:초등학교 여교사를 중심으로. <한국교원교육연구> 36(2), 205쪽-232쪽.
- 임은미(2021). 교사의 다문화 사회정의 역량 척도의 개발 및 타당화, <다문화사회연구> 14(1), 217쪽-252쪽.
- 임은미·강혜정·구자경 (2018). 일반상담역량, 다문화상담역량, 사회정의 옹호 상담역량의 구조적 관계 및 잠재집단 분석, <상담학연구> 19(5), 209쪽-232쪽.
- 임은미·구자경(2019). 다문화 사회정의 상담. 학지사.
- 장인실·모경환·김윤주·박철희·임은미·조현희·함승환(2022). 다문화교육. 학지사.
- 정민수·장성민(2014). 스토리텔링 기반 문화다양성 수업전략 탐색, <다문화교육연구> 7(3), 1쪽-26쪽.
- 한승욱(2019). 중등교사의 핵심역량 분석. <교육종합연구> 17(2), 1-22.
- Aguirre-Muñoz, Z., & Esat, G. (2023). *Effects of teaching efficacy, advocacy, and knowledge on coping and well-being of dual language immersion teachers*. Journal of Latinos and Education, online published.
- Ayón, C., Messing, J. T., Gurrola, M., & Valencia-Garcia, D. (2018). *The oppression of Latina mothers: Experiences of exploitation, violence, marginalization, cultural imperialism, and powerlessness in their everyday lives*. Violence Against Women, 24(8), 879-900.
- Barazanji, D. (2012). *Teacher social justice advocacy for children: a scale*

- development and preliminary validity*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri—Kansas City.
- Bradley-Levine(2018). *Advocacy as a practice of critical teacher leadership*. International Journal of Teacher Leadership, 9(1), 47-62.
- Bvunzawabaya, B. (2012). *Social justice counseling: Establishing psychometric properties for the advocacy competencies self-assessment survey*©. (Unpublished doctoral dissertation). Auburn University.
- Corning, A. F., & Myers, D. J. (2002). *Individual orientation toward engagement in social action*. *Political Psychology*, 23, 703-726.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education.
- Jun, H. (2018). *Social justice, multicultural counseling, and practice: Beyond a conventional approach*. Springer.
- Killian, T., & Floren, M. (2020). *Exploring the relationship between pedagogy and counselor trainees' multicultural and social justice competence*. *Journal of Counseling & Development*, 98(3), 295-307.
- Lewis, J. A., Arnold, M. S., House, R., & Toporek, R. L. (2003). *ADVOCACY COMPETENCIES*. Endorsed by the ACA Governing Council March 20-22, 2003.
- Mena, J. A., & Rogers, M. R. (2017). *Factors associated with multicultural teaching competence: Social justice orientation and multicultural environment*. *Training and Education in Professional Psychology*, 11(2), 61.
- Midgett, A., & Dumas, D. M. (2016). *Evaluation of service-learning-infused courses with refugee families*. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 44(2), 118-134.
- Mthethwa-Sommers, S. (2014). *Narratives of social justice educators: Standing firm*. Springer.
- Nilsson, J. E., Marszalek, J. M., Linnemeyer, R. M., Bahner, A. D., & Misialek, L. H. (2011). *Development and assessment of the social issues advocacy scale*. *Educational and Psychological Measurement*, 71(1), 258-275.
- Pantić, N. (2017). *An exploratory study of teacher agency for social justice*. *Teaching and teacher education*, 66, 219-230.

- Ratts, M. J., & Ford, A. (2010). Advocacy Competencies Self-Assessment (ACSA) Survey©: A tool for measuring advocacy competence. In M. J. Ratts, R. L. Toporek & J. A. Lewis (Eds.), *ACA advocacy competencies: A social justice framework for counselors* (pp. 21-27). American Counseling Association.
- Ratts, M. J., Lewis, J. A., & Toporek, R. L. (2010). Advocacy and social justice: A helping paradigm for the 21st century. In M. J. Ratts, R. L. Toporek & J. A. Lewis (Eds.), *ACA advocacy competencies: A social justice framework for counselors* (pp. 3-10). American Counseling Association.
- Shriberg, D., Song, S. Y., Miranda, A. H., & Radliff, K. (2013). *School psychology and social justice: Conceptual foundations and tools for practice*. Routledge.
- Tabachnik, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Toporek, R. L., Lewis, J. A., & Ratts, M. J. (2010). The ACA advocacy competencies: An overview. In M. J. Ratts, R. L. Toporek & J. A. Lewis (Eds.), *ACA advocacy competencies: A social justice framework for counselors* (pp. 11-20). American Counseling Association.

필자 소개

성 명 임은미

소 속 전북대학교 교육학과 교수

주 소 전북특별자치도 전주시 덕진구 백제대로 567 전북대학교 교육학과

전자우편 tgeunmi@jbnu.ac.kr

성 명 강혜정

소 속 전북대학교 교육학과 강사

주 소 전북특별자치도 전주시 덕진구 백제대로 567 전북대학교 교육학과

전자우편 khj-0520@hanmail.net

www.kci.go.kr

[부 록]

교사의 옹호역량 자기평가 척도

다음 항목을 주의 깊게 읽고, 평소 자신의 모습과 어느 정도 유사한지를 평가하여 해당란에 √해주시시오. (1-전혀 그렇지 않다, 2-그렇지 않다, 3-보통이다, 4-그렇다, 5-매우 그렇다)

문항	응답				
	1	2	3	4	5
1. 나는 학생의 강점과 능력을 발견하고 강화한다.	1	2	3	4	5
2. 나는 학생을 대신하여 이들이 필요로 하는 도움을 얻기 위한 협상에 편만한 마음으로 임할 수 있다	1	2	3	4	5
3. 나는 사회 변화를 위해 노력하는 단체들과 협력한다.	1	2	3	4	5
4. 나는 제도적 변화가 시급하다는 것을 입증하기 위해 데이터를 활용한다.	1	2	3	4	5
5. 나는 학생의 발달에 환경적 장벽이 어떤 영향을 미치는지를 보여주는 서면 및 멀티미디어 자료를 준비할 수 있다.	1	2	3	4	5
6. 나는 사회적 옹호 활동을 통해 해결되어야 하는 문제를 구별할 수 있다.	1	2	3	4	5
7. 나는 학생으로 하여금 자신의 발달을 저해하는 외부적 장벽을 인지하도록 돕는다.	1	2	3	4	5
8. 나는 학생이 이들에게 필요한 자원을 접할 수 있도록 돕는 것에 능숙하다.	1	2	3	4	5
9. 나는 제도 변화의 과정에 기여하는 지역사회 구성원들의 강점과 자원을 안다.	1	2	3	4	5
10. 나는 학생의 발달에 영향을 미치는 정치 권력과 사회제도의 근원을 분석할 수 있다	1	2	3	4	5
11. 나는 억압에 대한 문제를 공론화할 때 윤리적이고 적절한 방법으로 의사소통할 수 있다.	1	2	3	4	5
12. 나는 억압에 맞서기 위해 잠재적인 협력자(엘라이)를 찾고 이들과 함께한다.	1	2	3	4	5
13. 나는 학생이 자기옹호기술을 개발하도록 돕는다.	1	2	3	4	5

문항	응답				
	1	2	3	4	5
14. 나는 개인과 취약 집단의 안녕을 방해하는 장애물을 밝혀낼 수 있다.	1	2	3	4	5
15. 나는 내가 지역사회나 학교 집단들과 얼마나 효과적으로 상호작용하는지 평가한다.	1	2	3	4	5
16. 나는 제도 변화를 위한 실천방안을 편안한 마음으로 수립할 수 있다.	1	2	3	4	5
17. 나는 억압에 관련된 정보를 매스컴에 배포한다	1	2	3	4	5
18. 나는 사회 변화를 위해 여러 단체가 연합하여 활동하는 것을 지지한다.	1	2	3	4	5
19. 나는 학생의 발달에 영향을 미치는 장벽들에 대항하는 실천 방안을 수립할 때 편안한 마음으로 임할 수 있다.	1	2	3	4	5
20. 나는 제도 변화를 위해 다양한 규모와 배경의 집단들과 편안한 마음으로 협력할 수 있다.	1	2	3	4	5
21. 제도 변화를 주장하는 활동을 할 때 내가 마주할 수 있는 저항을 인지하고 대처할 수 있다.	1	2	3	4	5
22. 나는 정보기관의 공적 정보를 배포하는 전문가들이 누구인지 알아내고 이들과 협동하여 작업할 수 있다.	1	2	3	4	5
23. 나는 사회 변화를 촉진하기 위해 데이터를 사용함에 있어 협력자(엘라이)들과 협동한다.	1	2	3	4	5
24. 나는 학생의 발달에 영향을 미치는 장벽에 대항하는 데 도움을 줄 협력자(엘라이)를 찾을 수 있다.	1	2	3	4	5
25. 나는 나의 사회 옹호 노력이 제도와 구성원들에게 미치는 효과성을 평가한다.	1	2	3	4	5
26. 나는 내 노력이 학생에게 영향을 미치는 억압적인 장벽들을 대중에게 알리는 데 어떤 효과가 있는지 평가한다.	1	2	3	4	5

[하위요인별 해당문항]

1요인(학생역량강화): 1, 7, 13. 2요인(학생옹호): 2, 8, 14, 19, 24.

3요인(지역사회협동): 3, 9, 15, 20. 4요인(체계옹호): 4, 10, 16, 21, 25.

5요인(공공정보): 5, 11, 17, 22, 26. 6요인(사회/정치적옹호): 6, 12, 18, 23.

Abstract

Translation and Validation of An Advocacy Competency Scale for Korean Teachers

Lim, eun-mi · Kang hye-jeong
(Jeonbuk National University)

This study aimed to provide a tool for measuring advocacy competency that can be used for Korean teachers. For this purpose, the Advocacy Competencies Self-Assessment Survey(ACSA) was translated into Korean to identify the validity and reliability of it. Out of 715 responses from elementary and secondary teachers, 707 data were randomly divided into validating group and cross validating group and used for analysis. In validating group(n=354), the validity of the scale was confirmed by testing the unidimensionality for each factor and model fit of six factors. As a result, the six-factor model of K-ACSA(Korean-ACSA), consisting of a total of 26 items was supported. The factor structure of K-ACSA remained the same in cross validating group(n=353), so cross-validation was confirmed. The concurrent validity and reliability were satisfactory. The significance and limitations of these results were discussed.

[Key words] ACSA, advocacy competency, unidimensionality, validity, reliability

투고일 2024. 02. 13 / 심사일 2024. 03. 09 / 게재확정일 2024. 03. 09