



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

권 정 윤 교수지도
석사학위 청구논문

유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성이
교수효능감에 미치는 영향

2015

성신여자대학교 대학원

유아교육학과

빈 윤 희

유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성이
교수효능감에 미치는 영향

권 정 윤 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2014년 12월

성신여자대학교 대학원

유아교육학과

빈 윤 희

인 준 서

빈윤희의 석사학위 논문으로 인준함

2014년 11월

심사위원장 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구는 유아교사의 배경변인에 따라 원가족 경험과 회복탄력성, 교수효능감에 차이가 있는지 알아보고, 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성, 교수효능감의 관계를 분석하여 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성이 교수효능감에 미치는 영향력을 알아보는데 그 목적이 있다.

이와 같은 연구 목적에 따라 설정된 연구 문제는 다음과 같다.

1. 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성, 교수효능감은 교사의 배경변인(교육정도, 결혼여부, 연령, 기관유형)에 따라 차이가 있는가?
2. 유아교사의 원가족 경험 및 회복탄력성과 교수효능감의 관계는 어떠한가?
3. 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성이 교수효능감에 미치는 영향은 어떠한가?

본 연구는 2014년 6월 2일부터 7월 31일까지 약 10주에 걸쳐서 서울·경기·대전에 위치한 어린이집과 유치원에 재직 중인 교사 336명을 임의표집 하여 연구대상으로 하였다. 유아교사의 원가족 경험을 측정하기 위해 Hovestadt와 동료들(1985)이 개발한 원가족 척도를 최현미(1999)가 우리나라에 적용 가능하도록 타당화하여 수정, 변안한 원가족 척도(the Family-of-Origin Scale: FOS)를 사용하였다. 유아교사의 회복탄력성을 측정하기 위하여 Reivich와 Shatté(2002)가 개발한 회복탄력성 지수 검사도구(Resilience Quotient Test:

RQT)를 사용하였다. 유아교사의 교수효능감을 측정하기 위하여 Tschannen-Moran과 Hoy(2001), Bandura(2006)의 연구를 토대로 김선영, 서소정(2010)이 개발한 유아 교사효능감 척도를 정미라, 권정윤, 이방실(2014)이 수정한 도구를 사용하였다.

수집된 자료는 SPSS WINDOWS 19.0으로 처리하였으며 유아교사의 배경변인과 연구변인의 일반적인 경향성을 분석하기 위해 기술통계 분석을 실시하였다. 연구도구의 신뢰도를 측정하기 위해 Cronbach's α 를 분석하였다. 유아교사의 배경변인에 따른 원가족 경험과 회복탄력성, 교수효능감의 차이를 알아보기 위해 *t*-검증과 *F*검증을 실시하였고, 원가족 경험 및 회복탄력성과 교수효능감의 상관관계를 알아보기 위해 *Pearson*의 적률상관분석을 하였다. 원가족 경험과 회복탄력성이 교수효능감에 미치는 영향을 분석하기 위해 중다회귀분석을 실시하였다.

본 연구를 통해 얻은 결과를 연구문제에 따라 정리하면 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 원가족 경험 및 회복탄력성과 교수효능감의 경향을 살펴본 결과, 유아교사는 원가족 경험 및 회복탄력성과 교수효능감을 전반적으로 모두 높게 지각하는 것으로 나타났다.

유아교사의 배경변인에 따른 원가족 경험의 차이는 교육정도가 높은 유아교사가 원가족 경험을 긍정적으로 인식하는 것으로 나타났으며 유아교사의 경력, 결혼여부, 연령, 기관유형(어린이집, 유치원)에 따른 유의미한 차이가 없었다. 유아교사의 배경변인에 따른 회복탄력성의 차이는 교육정도가 높고, 연령이 높은 유아교사의 회복탄력성이 높게 나타났으며 유아교사의 경력, 결혼여부, 기관유형은 유의미한 차이가 없었다. 유아교사의 배경변인에 따른 교수효

능감의 차이는 교육정도가 높고, 연령이 높으며, 기관유형 중에서는 어린이집에 재직하고 있는 유아교사의 교수효능감이 높게 나타났으며 유아교사의 경력, 결혼여부는 유의미한 차이가 없었다.

둘째, 유아교사의 원가족 경험 및 회복탄력성과 교수효능감의 관계를 살펴본 결과, 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성, 교수효능감의 전체 총점과 하위요인은 모두 유의미하며 높은 상관관계를 보였다.

셋째, 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성이 교수효능감 전체에 미치는 영향력을 분석한 결과, 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성은 교수효능감과 유의한 상관관계가 있었지만, 회복탄력성만 교수효능감을 유의하게 설명하는 변인으로 나타났다. 유아교사의 회복탄력성 하위요인 중에서는 원인분석력, 자기효능감, 낙관성 순서로 교수효능감을 유의하게 설명하는 것으로 나타났다.

본 연구는 지금까지 유아교사를 대상으로 원가족 경험의 인식 정도를 살펴본 연구가 미흡한 실정에서 유아교사의 원가족 경험의 인식이 회복탄력성 및 교수효능감과 어떠한 관계가 있는지 탐색하였다. 본 연구결과는 유아교사의 내적 특성을 형성하는 원가족 경험의 중요성을 인식하고 유아교사에게 긍정적인 기능을 수행하는 회복탄력성을 이해하는데 도움이 되는 기초자료를 제공했다는 점에서 의의를 갖는다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	8
3. 용어의 정의	9
II. 이론적 배경	11
1. 원가족 경험	11
1) 원가족 경험의 개념 및 특성	11
2) 원가족 경험의 관련 요인	14
3) 유아교사의 원가족 경험	17
2. 회복탄력성	18
1) 회복탄력성의 개념과 하위요인	18
2) 회복탄력성의 위험요인과 보호요인	24
3) 유아교사의 회복탄력성	26
3. 교수효능감	28
1) 교수효능감의 정의 및 유형	28
2) 교수효능감에 영향을 미치는 요인	30
3) 유아교사의 교수효능감	32

III. 연구 방법	35
1. 연구대상	35
2. 연구도구	37
3. 연구절차	41
4. 자료 분석	42
IV. 결과 및 해석	44
1. 유아교사 배경변인에 따른 원가족 경험과 회복탄력성 및 교수효능감의 차이	44
2. 유아교사의 원가족 경험 및 회복탄력성과 교수효능감 간의 관계	50
3. 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성이 교수효능감에 미치는 영향 ..	54
V. 논의 및 결론	56
1. 논의	56
2. 결론 및 제언	67

참 고 문 헌

ABSTRACT

표 목 차

<표 1> 연구대상 유아교사의 일반적 배경	36
<표 2> 원가족 경험의 하위영역별 내용 및 문항 분석과 신뢰도	38
<표 3> 회복탄력성의 하위영역별 내용 및 문항 분석과 신뢰도	39
<표 4> 교수효능감의 하위영역별 내용 및 문항 분석과 신뢰도	40
<표 5> 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성 및 교수효능감의 하위요인별 평균과 표준편차	45
<표 6> 유아교사의 배경변인에 따른 원가족 경험의 차이	47
<표 7> 유아교사의 배경변인에 따른 회복탄력성의 차이	48
<표 8> 유아교사의 배경변인에 따른 교수효능감의 차이	49
<표 9> 유아교사의 원가족 경험 및 회복탄력성과 교수효능감 간의 관계	52
<표 10> 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성이 교수효능감에 미치는 영향	54

I. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

영유아에게 가정은 주 양육자와 긴밀한 애착관계를 형성하고 전반적인 성장과 발달이 이루어지는 곳이며, 가족 구성원과의 정서적인 교류를 통하여 사회관계의 기초를 경험하는 중요한 환경이다. 근래에는 부모의 맞벌이 증가와 무상보육의 실시 등과 같은 사회적 변화로 인하여 영유아의 양육과 보육, 교육에 대한 부담이 점차 가정에서 국가와 유아교육기관으로 전향되고 있는 추세이다. 또한 시간 연장 보육 등을 통해 영유아들이 유아교육기관에서 보내는 시간이 양적으로 증가하고 있음을 알 수 있으며(허영숙, 2014), 이러한 현상은 유아교육기관이 영유아에게 중요한 비중을 차지하는 환경이라는 점을 시사한다.

이에 따라 영유아의 보육과 교육에 대한 유아교사의 역할과 책임이 더욱 커지고 있으며 유아교사의 자질에 대한 중요성이 강조되고 있다. 영유아는 발달적으로 미성숙한 존재로서 물리적인 자원과 환경, 인적 요인에 직·간접적으로 영향을 받으며 성장하는데 그 중에서도 유아교육기관에서 영유아가 직접적으로 상호작용하는 유아교사의 전문적인 지식과 기술, 더불어 유아교사 개인의 행동과 태도, 인성과 성향은 더욱 중요하다. 즉 유아교사는 영유아들의 신체적·정서적·사회적 발달 등에 영향을 미치는 요인으로 유아교사가 성공적으로 역할을 수행하기 위해서는 직무 능력 뿐 아니라 개인적인 자질을 갖추는 것이 특히 중요하다(이미옥, 2003). 유아교사의 개인적 자질은 유아교사가 발달적으로 가지는 내적 특성을 포괄하는 것으로 신체적 건강을 비롯하여 긍정

적 자아관, 원만한 인간관계, 정서적 안정 등이 해당된다(이은화, 배소연, 조부경, 1995). 이러한 유아교사의 내적 특성은 영유아의 발달과 성장 뿐 아니라 유아교사가 자신의 역할을 수행하는데 있어서도 영향을 미치는 요인으로 작용하므로(성은숙, 2012; 허혜경, 박인숙, 2010) 영유아와 유아교사를 대상으로 연구를 수행할 때 유아교사의 내적 특성을 고려하는 것은 의미가 있으며 유아교사의 내적특성이 형성되는 과정을 이해하기 위해서는 유아교사가 성장한 가정 환경에 관심을 가질 필요가 있다. 원가족 경험에 관심 갖는 학자들에 따르면 한 개인이 출생하여 성장하는 동안 신체적으로 발달을 도모하고 사회적인 관계 형성을 시작하는 가족 구성원인 '원가족 경험(family of origin)'은 성인으로 성장한 이후 현재의 태도와 행동방식을 결정한다. 또한 개인의 자아상과 가치관, 대인관계를 형성하는 원천적인 역할을 한다고 하였으며(Wilcoxon, & Hovestadt, 1983: 박필현, 2013 재인용), 가정환경은 인격이 형성되는 장(Rovers, Des Roches, Hunter, & Taylor, 2000: 한지화 2012 재인용)이라고 주장하였다.

원가족 경험을 변인으로 한 다수의 선행연구는 원가족 경험이 성인이 된 이후에도 개인의 삶에 지속적인 영향을 주어 세대 간에 전이가 되고 가족관계와 자녀양육에 영향을 미치며(이종원, 2002; 장선웅, 2008; 하상희, 2007), 원가족 경험이 긍정적인 성인은 자기효능감에도 정적인 상관관계를 보인다(황미진, 신유순, 김병수, 2009). 이형양(2014)은 유아교사가 아동기 때 부모로부터 경험한 긍정적인 양육은 바람직한 성품과 정적인 관계가 있음을 보고하기도 하였다. 김철근과 이완정(2012)은 아동기의 경험이 긍정적인 유아교사의 교수효능감이 높다고 밝히고 있는데, 이러한 연구결과는 유아교사의 긍정적인 원가족 경험이 유아교사가 영유아를 지도하는데 있어서 정적인 영향을 미치는 변인이 될 수 있음을 시사하는 것이다.

원가족 경험은 개인의 배경변인에 의해 영향을 받게 되는데 배경변인으로는 교육정도, 연령, 성별, 출생순위, 소득정도, 자녀연령, 직업, 종교, 가족형태, 결혼기간, 사회경제적 수준, 현재 가족 문제 유무 등이 고려된다(김경자, 2004; 김순기, 2001; 박필현, 2013; 이은영, 2014; 장선웅, 2008; 최인혜, 2012; 하상희, 2007). 선행 연구에서 공통적으로 관심을 갖고 살펴본 배경변인은 교육정도, 연령, 소득정도이다. 교육수준이 높은 성인은 원가족 경험을 긍정적으로 인식하는 것으로 나타났으나(김순기, 2001; 이은영, 2014; 장선웅, 2008; 하상희, 2007) 김경자(2004)의 연구에서 교육정도는 원가족 경험에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 장선웅(2008)과 하상희(2007)는 연령이 높을수록 원가족 경험을 긍정적으로 인식한다고 하였으나 연령이 원가족 경험에 영향을 미치지 않는다고 밝힌 연구 결과도 있다(김경자, 2004; 김순기, 2001; 최인혜, 2012; 황미진, 신유순, 김병수, 2009). 김경자(2004)와 장선웅(2008)은 소득정도가 높은 집단보다 낮은 집단이 원가족 경험을 긍정적으로 인식한다고 하였으나 이은영(2014)과 하상희(2007)는 소득정도가 높은 집단이 원가족 경험을 긍정적으로 인식한다고 하였다. 한편 김순기(2001)와 최인혜(2012)는 소득정도가 원가족 경험에 영향을 미치지 않는다고 하였다. 이처럼 원가족 경험은 개인이 가진 배경변인에 따라 상이한 결과가 나타나고 있음을 알 수 있다.

지금까지 유아교사를 대상으로 원가족 경험 변인을 탐색한 연구는 김철근과 이완정(2012)이 자녀를 키우는 보육교사로 한정하여 원가족 경험과 유사한 맥락인 아동기 경험이 교수효능감에 미치는 영향을 살펴보기 위해 진행한 연구뿐 유아교사를 대상으로 한 원가족 경험에 대한 연구는 미흡한 실정이다. 유아교사의 직업 특성상 유아교사의 갈등과 어려움은 유아교사 개인의 문제로 그치는 것이 아니라 영유아에게 영향을 주어(엄정애, 김혜진, 2005) 이와 같은 위험성을 보호하기 위해서는 유아교사의 태도와 행동, 인성과 성격 특성을 결

정짓는 변인을 고려하는 것이 중요할 것으로 사료된다. 다시 말해 유아교사의 전문적인 지식과 기술보다 개인적 특성과 자질의 중요성이 점점 더 강조되고 유아교사의 긍정적인 태도와 행동, 바람직한 인성과 성격 특성이 요구되고 있는 시점에서 유아교사의 내적 특성을 형성하는 변인인 원가족 경험은 유아교사가 성인이 된 이후의 삶 뿐 만 아니라 영유아에게까지 영향을 미칠 수 있으므로 본 연구에서는 유아교사의 원가족 경험에 대한 인식을 측정해보고자 하였다.

유아교사직은 과도한 업무와 정서노동으로 인해 직무스트레스와 소진을 경험하고 높은 이직률을 보이는 직업 중 하나이다(김미라, 2004; 김옥희, 2010; 송승희, 2004). 이러한 현상은 유아교사로서 발휘해야 할 민감성과 책임감을 감소시키는 요인으로 작용되어 영유아 뿐 아니라 교육의 질에도 부정적인 영향을 미치는 결과를 초래한다. 그러나 모든 유아교사가 직무를 수행할 때 발생하는 어려움으로 인하여 소진하고 스트레스에 노출되는 것은 아니다(권수현, 2010; 박은혜, 전셋별, 2010; 황해익, 탁정화, 홍성희, 2013). 같은 정도의 스트레스 상황에 노출이 되어도 일부의 유아교사는 자신에게 직면한 어려움을 긍정적으로 받아들여 어려움을 극복하고 재적응을 통해 스트레스와 심리적 소진의 환경에서 자신을 보호할 수 있는데 이러한 차이를 설명한 변인이 바로 '회복탄력성'이다(Fraser, Kirby, & Smokoski, 2003; 권수현, 2010 재인용).

회복탄력성(resilience)이란 자신에게 직면한 온갖 역경과 시련, 고난과 어려움을 오히려 긍정적으로 받아들이고 극복하여 환경에 성공적으로 적응함으로써 도약의 발판으로 삼는 잠재적이고 긍정적인 힘을 의미한다(김주환, 2011). 회복탄력성은 개인의 기질, 성격적 특성, 대인관계 등의 개인 내적 요인들과 부모자녀관계, 또래관계, 학교생활 등의 외적요인 등 여러 요인으로 구성되어 있는 개념(이해리, 조한익, 2005)이지만 개인의 내·외적인 특성에 의해서만 결

정되는 것은 아니며 성인이 된 이후에도 스스로 체계적인 훈련과 노력에 의해 키워나가는 것이 가능하다. 즉 사람마다의 회복탄력성에는 차이가 있지만 노력과 훈련에 의해 습득이 가능한 특성으로 인하여 회복탄력성이 낮은 사람이라도 충분히 향상시킬 수 있으며(Werner & Smith, 1982: 김주환, 2011 재인용) 이와 같은 근거를 기초로 김주환(2011)과 최성애(2014)는 회복탄력성을 높이기 위한 방법으로 자신의 감정을 이해하고 조절하기 위한 방안, 타인과의 건강한 관계를 맺는 방법, 회복탄력성 향상을 위한 습관 등을 제시하고 있다.

회복탄력성은 유아교사가 겪는 스트레스와 소진 등과 같이 이미 발생된 부정적 상태에 관심을 갖고 해결 방안을 모색하는데 목적을 두었던 기존의 연구들과는 달리 긍정적인 현상에 초점을 두고(Howard & Johnson, 2004: 이재영, 2012 재인용) 역경에 노출 되었을 때의 역동적 과정을 연구하여 재적응이 가능하도록 돕는 것을 목적(Masten, 2001: 이지현, 2012 재인용)으로 하여 유아교사의 심리적·정서적 안녕을 유지하게 하는 예방의 차원이라는 점에서 주목을 받고 있다.

유아교사의 회복탄력성은 개인적 변인인 교육정도, 연령, 결혼여부, 경력 등에 영향을 받는다(권수현, 2010; 이소영, 2014; 이수진, 2014; 문지현, 2014). 선행연구에서 개인적 변인인 교육정도와 연령, 결혼여부, 경력에 따른 유아교사의 회복탄력성은 대부분 동일한 연구결과를 나타내고 있다. 권수현(2010), 이소영(2014), 이수진(2014)의 연구에서 교육정도와 연령, 경력이 높은 유아교사의 회복탄력성이 높았으며 기혼 유아교사가 미혼 유아교사보다 회복탄력성이 높은 것으로 나타났다. 그러나 문지현(2014)은 교육정도가 높고 기혼인 유아교사의 회복탄력성이 높게 나타났으나 연령에 따른 회복탄력성은 유의한 차이는 없었으며 경력에 따른 차이에서도 5년 이상의 유아교사보다 3년 미만 유아교사의 회복탄력성이 높은 것으로 나타나 권수현(2010)과 이소영(2014) 그리고

이수진(2014)의 연구와는 상반된 결과를 보였다.

유아교사의 회복탄력성은 직무 수행 시 발생하는 스트레스 상황에서 보호요인으로 작용하여 직면한 어려움을 극복하고 재적응하는 과정을 통해 소진을 예방하는 것으로 보고되어 진다(권수현, 2010; 권수현, 이승연, 2011; 박은혜, 전셋별, 2010; 이소영, 2014; 황해익, 강현미, 탁정화, 2014). 유아교사가 자신에게 직면한 어려움을 예방하고 대처하여 스트레스 상황으로부터 자신을 보호하고 환경에 재적응하는 과정은 자기효능감을 고양시키는 기회가 되며 결국 교사의 교수효능감에도 영향을 미치게 된다.

교수효능감(teacher efficacy)은 Bandura(1977)의 자아효능감(self-efficacy) 개념을 근거하여 교사에게 적용한 이론으로 유아교사가 유아에게 교육을 수행함에 있어서 유아교사 자신의 역할과 행동이 유아의 학습결과와 흥미수준, 성취도에 영향을 미칠 수 있는 능력을 가지고 있음을 믿는 신념이다(Ashton, Webb & Doda, 1983; 유현정, 2011 재인용).

교수효능감은 유아교사가 자신 스스로 유아들에게 더욱 다양한 경험을 제공하고 유익한 교수방법을 통해 지도하고자 하는 의지를 갖게 하여 동기를 유발하는데 영향을 준다. 유아교사의 이러한 교수효능감은 영유아들에게도 영향을 주어 영유아가 더욱 흥미를 갖고 교수활동에 참여할 수 있도록 하는 요인이 된다(임성택, 2011).

유아교사의 교수효능감은 영유아와의 상호작용에 긍정적인 영향을 미치고(류민영, 2014; 신광순, 2013; 신은수, 2000; 오승민, 2012) 유아교사가 역할을 수행하는데 영향을 주며(김순남, 2001; 정미, 2002), 심리적 안녕감을 유지하게 한다(유현정, 2011). 또한 교수효능감은 유아교사의 직무스트레스(오유진, 2009; 이지영, 2012)와 직무만족에 긍정적인 영향을 주어 직무수행, 동료교사와 원장 및 부모와의 관계에도 긍정적인 영향을 미친다(이성희, 박영신, 2007;

박영태, 이경남, 하수연, 2009).

교수효능감은 유아교사의 배경변인에 의해 영향을 받게 되는데 배경변인으로는 교육정도, 경력, 연령, 결혼유무 등의 내적 요인과 교육기관의 조직풍토, 기관유형, 의사결정 참여 등의 외적 요인이 있다.

먼저 교수효능감에 영향을 주는 교사의 내적 요인을 살펴보면, 교사의 교육 정도와 경력에 따라 교수효능감은 차이를 보였다. 권혜영(2006), 김신덕(1999), 김주희(2010)의 연구에서 교사의 교육정도가 높을수록 교수효능감이 높게 나타났다고, 경력이 높은 교사는 낮은 교사 보다 교수효능감이 높게 나타났다(김양은, 김연하, 2008). 표인숙(2007)의 연구에서 교사의 연령에 따라 교수효능감에 차이가 없는 것으로 나타났으나 김철근과 이완정(2012), 오유진(2009), 한설실과 임명희(2003)는 교사의 연령이 높을수록 교수효능감에 영향을 준다고 하였다. 류민영(2014)의 연구에서 교사의 결혼여부에 따른 교수효능감은 유의미한 차이를 보였는데 기혼 유아교사가 미혼 유아교사 보다 교수효능감이 더 높은 것으로 나타났다. 교수효능감에 영향을 주는 교사의 외적 요인을 살펴보면, 강정은과 송다영(2010)의 연구에서 조직 내 지원과 조직풍토가 교수효능감에 많은 영향을 미치는 것으로 나타났다. 윤은영(2003)은 교사의 의사결정 참여는 교수효능감을 높이는데 긍정적인 영향을 미친다고 하였으며, 강정은과 송다영(2010)의 연구에서 기관유형 중 사립 유아교육기관 보다 국·공립 유아교육기관에서 근무하는 유아교사의 교수효능감이 높게 나타났다.

이처럼 유아교사의 교수효능감은 교사와 영유아와의 관계 뿐 아니라 대인관계에까지 영향을 미치고(류민영, 2014; 전성연, 2001), 유아교사의 역할 수행과 직무에도 긍정적인 영향을 주는 변인(이성희, 박영신, 2007; 이승아, 2008)으로서 유아교사가 자신의 가치를 느끼고 능력을 믿게 하여 역할 수행에 있어 긍정적인 요인으로 작용한다. 그러나 아직까지 교수효능감에 영향을 미치는 변

인므로 유아교사의 내적 특성을 형성하는 원가족 경험을 살펴본 연구는 전무하며, 유아교사에게 긍정적 기능을 하는 회복탄력성이 교수효능감과 어떠한 관계가 있는지 살펴본 연구도 미흡한 실정이다.

따라서 본 연구는 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성이 교수효능감에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보고자 하였으며 이를 통해 유아교사의 내적 특성을 형성하는 원가족 경험의 중요성을 인식하고 유아교사에게 긍정적인 기능을 수행하는 회복탄력성을 탐색하는데 목적이 있다.

2. 연구문제

본 연구의 목적에 따른 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성, 교수효능감은 교사의 배경변인(교육정도, 결혼여부, 연령, 기관유형)에 따라 차이가 있는가?

둘째, 유아교사의 원가족 경험 및 회복탄력성과 교수효능감의 관계는 어떠한가?

셋째, 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성이 교수효능감에 미치는 영향은 어떠한가?

3. 용어의 정의

1) 원가족 경험

원가족 경험은 한 개인이 성장해온 가족으로 결혼을 하여 새로운 가족을 형성하기 이전까지 사회적, 심리적, 정서적인 소속감을 가져온 가족(이종원, 2002) 내에서 개인이 성장하는 동안에 접하게 되는 다양한 경험으로 정의된다(김현정, 1999).

본 연구에서의 원가족 경험은 원가족 내에서 친밀하고 자율적인 관계를 유지하여 전반적으로 건강성을 갖고 발생하는 갈등을 원만하게 해결한 경험의 측면에 대한 긍정적이거나 부정적인 인식의 정도를 의미한다.

2) 회복탄력성

회복탄력성이란 자신에게 직면한 은갖 역경과 시련, 고난과 어려움을 오히려 긍정적으로 받아들여 극복하고 환경에 성공적으로 적응함으로써 도약의 발판으로 삼는 잠재적이고 긍정적인 힘을 의미한다(김주환, 2011).

본 연구에서의 회복탄력성은 유아교사가 개인적 또는 업무 및 대인관계에서 겪는 어려움과 스트레스 상황을 긍정적으로 받아들이고 극복하는 잠재적인 힘을 의미한다.

3) 교수효능감

교수효능감이란 유아교사가 유아에게 교육을 수행함에 있어서 유아교사 자

신의 역할과 행동이 유아의 학습과 성취에 영향을 미칠 수 있는 능력을 가지고 있음을 믿는 신념이다(Ashton, Webb & Doda, 1983: 유현정, 2011 재인용).

본 연구에서의 교수효능감이란 유아교사가 영유아를 돌봄과 동시에 교육하는 과정에서 교사로서의 자신의 역할에 대한 능력을 믿는 신념을 의미한다.

II. 이론적 배경

1. 원가족 경험

1) 원가족 경험의 개념 및 특성

원가족 경험을 설명하기 위해서는 원가족과 원가족 경험을 분리하여 정의를 살펴볼 필요가 있다. 원가족(family of origin)이란 한 가정 안에서 개인이 출생하여 갖는 1차 가족 구성원을 의미한다. 결혼을 하여 배우자를 갖거나 자녀를 낳아 새로운 가족을 형성한 성인남녀의 경우에는 결혼 이전의 가족이 원가족에 해당되며, 부모나 형제 등의 가족 구성원이 없이 성장을 한 경우에는 성장과정에서 친가족의 역할을 대신 해주었던 영향력 있는 중요한 사람이 원가족이 된다(Hovestadt, Anderson, Piercy, Cochran & Fine, 1985). 이종원(2002)은 원가족을 한 개인이 성장해온 가족으로 결혼을 하여 새로운 가족을 형성하기 이전까지 사회적, 심리적, 정서적인 소속감을 가져온 가족이라고 정의하였다.

원가족 경험(family of origin experience)은 한 개인이 원가족 내에서 성장하는 동안 갖는 모든 경험을 의미한다. 김현정(1999)은 원가족 경험을 자신이 태어난 가족 내에서 개인이 성장하는 동안에 접하게 되는 다양한 경험이라고 정의 하였으며, 원가족 경험에 관심을 갖는 대부분의 학자들은 원가족과 원가족 경험에 대한 정의를 이와 유사한 맥락에서 설명하고 있다(김경자, 2004; 김보은, 2011; 박필현, 2013; 장선웅, 2008; 최인혜, 2012; 하상희, 2007).

이러한 원가족 경험은 원가족 구성원들의 개인적 특성과 언어, 인성과 문화

및 생활습관이 서로 결합되는 것(채경선, 김주아, 2009)으로 개인은 출생 이후 가정 먼저 접하게 되는 원가족의 환경 속에서 기초 지식과 반응양식을 습득하여 타인과의 관계를 형성하고, 사회전반적인 가치와 규범에 대한 지식과 태도를 배우게 된다(김현정, 1999). 이러한 원가족 경험은 개인의 성장과 인격형성에 영향을 주고 성인이 되어 중요한 역할을 수행하는데 많은 영향을 미치며(Hovestadt et al., 1985) 대인관계와 정서, 행동방식을 결정짓는 근본적인 역할을 한다(Belsky & Vondra, 1993; 김보은, 2011 재인용). 즉, 개인의 현재 자아상과 가치, 행동방식과 태도, 그리고 타인과 관계를 맺는 방식 등은 출생 이후 가장 먼저 접하게 되는 원가족이라는 맥락 안에서 이루어지며 초기의 이러한 경험이 성인이 되어서도 개인의 여러 발달 영역에 지속적으로 영향을 미친다(Rovers, Des Roches, Hunter & Taylor, 2000; 하상희, 2007 재인용).

원가족 경험의 영향력과 관련 변인들을 연구한 결과를 살펴보면 다음과 같다. 원가족 경험은 현재 가족체계의 기능이 원만하게 유지되는 상태를 긍정적으로 지각하는데 강한 영향을 주며(김경자, 2004) 원가족 내에서 부모와의 상호관계의 질은 개인의 정서와 이후의 결혼생활에 미치는 능력에 영향을 미친다(권정란, 2005). 또한 원가족 경험이 결혼 후 적응(권정란, 2005; 김현정, 1999)과 안정성(전춘애, 박성연, 1994), 심리적 안녕(김순기, 2001), 부부친밀감(남순현, 한성열, 2003; 장선웅, 2008)에 영향을 미친다는 연구결과를 통해 원가족 경험이 현재의 가족 관계에 영향을 미치는 요인으로 작용한다는 것을 알 수 있다.

원가족 경험은 결혼을 하고 새로운 가족을 형성하여 갖게 되는 자녀와의 관계에까지 지속적으로 영향 주어 세대 간에 전이 된다(장선웅, 2008; 하상희, 2007). Bowen(1976; 김순기, 2001 재인용)은 원가족 경험이 세대를 통해서 전이되고 반복되어 나타나는 영향력에 관심을 가지며 원가족에서 부모로부터 받

은 양육경험은 성인이 된 이후 자신의 자녀를 양육할 때 중요한 요소로 작용될 수 있다고 하였다. 건강하고 긍정적인 원가족에서 성장한 개인은 성인이 되어서도 건강하고 안정적인 정서 상태를 유지하는데(김순기, 2001 재인용), 부모가 원가족 건강성을 높게 지각할수록 자녀 양육에 대한 효능감이 높아지고 원가족에서 지각하고 있는 부모와의 관계와 경험은 양육행동에도 영향을 미쳤다(전주혜, 박정윤, 2010). 또한 부모로부터 과잉보호되고 거부되었던 양육 경험을 많이 가지고 있는 부모는 자신의 자녀에게 온정적 양육태도를 적게 보이고, 거부적이고 권위주의적인 양육태도를 보였다(전현진, 박성연, 1999). Satir(1964)는 원가족을 ‘가족의 청사진이 만들어진 토대’ 라고 설명하며 한 개인이 성장하면서 경험한 사건들이 결혼을 하여 새롭게 형성된 자신의 가족 내에서 거듭되는 성향이 있다고 하였다(김경자, 2004 재인용). 이는 원가족 내에서 경험하고 습득한 상호작용 방식이 개인이 결혼을 하여 새롭게 갖게 되는 가족에게 그대로 반복된다는 Kerr & Bowen(1988: 하상희, 2007 재인용)의 주장이 뒷받침 해준다.

이처럼 원가족 경험을 변인으로 한 선행연구들은 원가족 경험이 개인의 일생 뿐 아니라 결혼생활과 가족체계기능에 지속적으로 영향을 미치고 세대 간에 전이되어 양육행동에 까지 영향을 줄 수 있음을 밝히고 있다. 이는 건강한 가족관계를 유지하는 것이 중요한 이유를 설명해주고, 원가족 경험이 개인과 가족의 삶에 영향을 미치는 중요한 변인이라는 점을 확인이 되었으므로 개인과 가족에 대한 연구에서 원가족 경험 변인을 고려해야 할 것으로 사료된다.

한편 원가족 경험은 현재에 실제로 일어나는 현상에 대한 관점이 아닌 지각(perception)에 근거하고 있는 이론으로 지각을 다루는 이론에 관한 연구나 자료에 대하여 지각이 실제와 관련이 적거나 가족 내에서 실제로 반영된 사건들 과도 관련이 적다는 비판적 견해도 있다(Hovestadt et al., 1985: 김현정, 1999

재인용). 그럼에도 개인이 자신의 행동과 태도를 이해하고 예측하는 것은 가족 구성원들이 자신의 가족경험과 환경을 어떻게 지각하느냐에 달려있으므로 원가족 경험은 중요한 요인으로 설명된다(Spiegel & Wissler, 1983: 김현정, 1999 재인용). Redelmeier & Kahneman(1996)은 한 인간에게는 경험자아(experiencing self)와 기억자아(remembering self)가 뚜렷하게 구분되어 존재하는데 경험자아는 즐거움이나 기쁨은 즐기지만 고통이나 피로움을 피하려 하는 자아로서 현재 내가 경험하는 것을 느끼는 자아이고, 기억자아는 이미 지나간 경험을 회상하고 평가하는 자아의 형태로 나타난다고 하였다. 그러나 경험자아와 기억자아의 판단이 대체로 일치하지 않으며 개인이 미래에 일어날 사건에 대한 예측을 하고 그에 따른 의사결정을 할 때에는 전적으로 기억자아를 의존하여 이루어진다. 다시 말해서 세상을 살아가는데 있어서 더 중요한 것은 기억자아라는 것이다(김주환, 2011 재인용). Mangrum(1988)은 원가족 경험 이론의 초점은 현재의 삶과 가족 상호 간의 역동적인 측면보다 과거 경험에 의한 개인의 지각에 있으나 이러한 원가족 경험에 대한 지각은 현재 삶의 기능체계에 기여하는 바가 더 크다고 하였다(박필현, 2013 재인용).

이상의 내용을 종합해 보면 원가족 경험은 한 개인이 최초로 관계를 맺는 가족 구성원 내에서 성장하는 동안 갖는 모든 경험으로서 기초 지식과 대인관계, 행동방식 및 정서 등 개인의 내적인 특성이 형성되는 장이다. 원가족 경험은 과거 경험의 지각에 초점을 두는 이론이지만 성인이 된 이후의 현재 삶에도 반영되어 지속적으로 영향을 미치는 특성을 지닌다.

2) 원가족 경험의 관련 요인

원가족 경험과 관련된 요인들을 선행연구를 통해 살펴보면 다음과 같다. 원

가족 경험을 변인으로 한 선행연구들은 원가족 경험에 영향을 미치는 요인을 교육정도, 연령, 성별, 출생순위, 소득정도, 자녀연령, 직업, 종교, 가족형태, 결혼기간, 사회경제적 수준, 현재가족 문제 유무 등의 여러 형태를 복합적으로 살펴보았다(김경자, 2004; 김순기, 2001; 박필현, 2013; 이은영, 2014; 장선웅, 2008; 최인혜, 2012; 하상희, 2007).

교육정도가 원가족 경험에 미치는 영향력을 살펴본 연구에서 연구대상의 교육수준이 높은 집단이 낮은 집단에 비해 원가족 경험을 긍정적으로 인식한다고 하였다(김순기, 2001; 이은영, 2014; 장선웅, 2008; 하상희, 2007). 그러나 김경자(2004)는 교육정도는 원가족 경험에 영향을 미치지 않는다고 보고하여 교육정도에 따라 원가족 경험을 긍정적으로 인식한다고 밝힌 연구와는 차이가 있다.

연령이 원가족 경험에 미치는 영향력을 살펴본 장선웅(2008)과 하상희(2007)는 기혼남녀의 연령이 높을수록 원가족 경험을 긍정적으로 인식한다고 하였다. 그러나 연령은 원가족 경험에 영향을 미치지 않는다고 보고한 연구(김경자, 2004; 김순기, 2001; 최인혜, 2012; 황미진, 신유순, 김병수, 2009)와는 상반되는 결과이다.

성별이 원가족 경험에 미치는 영향력을 살펴본 장선웅(2008)은 여성이 남성보다 원가족 내에서 과보호를 더 많은 받은 것으로 지각한다고 하였다. 그러나 황미진, 신유순, 김병수(2009)는 성별에 따라 원가족 경험은 유의한 차이가 없다고 보고하여 장선웅(2008)과 차이가 있다.

출생순위가 원가족 경험에 미치는 영향력을 살펴본 김순기(2001)은 장남이나 외아들인 경우 차남 이하인 아들인 경우보다 원가족 경험을 긍정적으로 인식한다고 하였다. 그러나 김경자(2004)와 최인혜(2012)는 출생순위는 원가족 경험에는 영향을 미치지 않는다고 보고하여 김순기(2001)와 차이가 있다.

소득정도가 원가족 경험에 미치는 영향력을 살펴본 김경자(2004)와 장선웅(2008)은 소득정도가 높은 집단에 비해 비교적 낮은 집단이 원가족 경험을 긍정적으로 인식한다고 하였다. 그러나 이은영(2014)는 소득정도가 높을수록 자신의 부모와 정서적 연결을 더 높게 지각한다고 하였고 하상희(2007)는 소득정도가 높은 집단이 낮은 집단보다 원가족 건강성을 높게 지각한다고 보고하여 김경자(2004)와 장선웅(2008)과는 차이가 있다. 한편 김순기(2001)와 최인혜(2012)는 소득정도는 원가족 경험에 영향을 미치지 않는다고 보고하였다.

자녀의 연령이 원가족 경험에 미치는 영향력을 살펴본 김경자(2004)는 기혼 남녀의 첫 자녀의 연령이 14세 이상 집단보다 13세 이하 집단의 경우 원가족 경험이 긍정적이라고 밝혔다. 그러나 장선웅(2008)은 기혼남녀의 첫 자녀의 학교 급별을 초·중·고등학교로 나누어 살펴본 결과 자녀의 연령은 원가족 경험에 유의미한 영향을 미치지 않는다고 보고하여 김경자(2004)와는 차이가 있다.

직업이 원가족 경험에 미치는 영향력을 살펴본 최인혜(2012)는 연구대상자인 아버지의 직업이 원가족 경험에 영향을 미친다고 하였는데 그 중에서 사무직과 관리전문직 순으로 원가족 경험을 긍정적으로 지각한다고 하였다. 그러나 직업에 따른 원가족 경험은 차이가 없다고 밝힌 연구와는 차이가 있다(김경자, 2004; 장선웅, 2008; 하상희, 2007).

종교유무가 원가족 경험에 미치는 영향력을 살펴본 장선웅(2008)은 종교가 없는 집단이 원가족 건강성을 더 높게 지각한다고 밝혔다. 그러나 박필현(2013)과 하상희(2007)는 종교는 원가족 경험에 유의미한 영향을 미치지 않는다고 보고하여 장선웅(2008)과 차이가 있다.

이외에도 김순기(2001)는 사회경제적 수준을 중간으로 응답한 집단이 원가족 건강성을 높게 지각한다고 하였고, 박필현(2013)은 현재 가족의 문제 유무도 원가족 경험에 영향을 미친다고 하였다.

결론적으로 원가족 경험을 인식하는데 있어서 교육정도, 연령, 성별, 출생순위, 소득정도, 자녀의 연령, 직업, 종교유무, 사회경제적 수준, 현재 가족의 유무 등이 영향을 미치는 요인으로 밝혀졌으나(김경자, 2004; 김순기, 2001; 박필현, 2013; 이은영, 2014; 장선웅, 2008; 최인혜, 2012; 하상희, 2007) 학자들마다 상이한 연구결과를 보고하고 있는 것으로 나타났다.

3) 유아교사의 원가족 경험

유아교육현장에서 보육과 교육의 질을 결정하는 인적 요인과 물리적 요인을 유아와 유아교사, 교육과정과 교육환경으로 분류해 볼 때, 유아와 직접 상호작용 하며 전반적인 보육과 교육을 담당하는 유아교사는 다른 어떤 요인보다 가장 중요한 요인이다. 유아교사가 돌봄과 더불어 가르치는 유아는 연령이 어리고 신체적·인지적·언어적·정서적·사회적으로 발달이 미성숙한 특성을 가지고 있다. 그러므로 유아교사의 지식이나 기술과 같은 전문적인 자질을 설명하는 외적요인 보다는 유아교사가 발달적으로 가지고 있는 개인적 자질 즉, 가치관 및 태도, 인성 및 품성과 같은 내적요인들이 특히 중요하다(황정규, 윤정일, 서정화, 송광용, 이윤승, 1995).

이러한 내적요인들은 학습에 의해 습득 되어지는 것이 아니라 어렸을 때부터 성장해 온 원가족 내에서의 경험을 통해 형성되어진다. 원가족 경험은 개인의 성장과 인격형성에 영향을 주어 가치와 태도, 행동방식, 정서, 대인관계 형성 등을 결정짓는 역할을 한다고 주장하는 학자들의 이론(Belsky & Vondra, 1993; Hovestadt et al., 1985; 이종원, 2002 재인용)은 유아교사가 교사로서의 역할을 수행할 때 원가족 경험이 영향을 미칠 수 있는 요인으로 작용하게 될 가능성을 예측하게 한다.

Williamson(1978)은 대다수 사람들의 현재 삶 속에는 원가족 경험에서 오는 문제들로부터 계속적으로 영향을 받고 있지만 인식을 하지 못하고 있다고 밝혔다(한지화, 2012 재인용). 유아교사의 개인적인 내적 특성에 속하는 까다로운 기질이 유아교사로서의 정체감을 상실하는 부정적인 요인으로 작용한다는 연구(박은혜, 전셋별, 2010)와 원장과 동료교사 및 학부모와의 갈등은 불안과 분노의 감정을 일으켜 교육의 질을 감소하게 하고 소진을 야기하며 이직과 퇴직에 영향을 준다는 연구(김윤숙, 조희숙, 2011; 박은혜, 전셋별, 2010; 염지숙, 홍춘희, 2006)를 통해 유아교사가 개인적인 내적 특성과 대인 관계에서 어려움을 겪고 있음을 확인할 수 있다. 또한 김철근과 이완정(2012)의 연구에서 유아교사의 긍정적 원가족 경험은 유아교사로서의 교수효능감에 간접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

이상의 내용을 종합 해보면 유아교사의 직업은 발달이 미성숙한 영유아의 일상생활과 교육에 영향을 미치는 특수성을 지니므로 유아교사는 전문적인 지식, 기술 뿐 아니라 영유아에게 직접적인 영향을 미치는 교사 개인의 내적인 특성이 특히 강조된다(이경민, 최윤정, 이경애, 2012). 따라서 유아교사의 내적인 특성을 형성하는 원가족 경험이 교사로서 역할을 수행하는데 어떠한 관련성을 지니고 있는지 관심 가질 필요가 있다.

2. 회복탄력성

1) 회복탄력성의 개념과 하위요인

회복탄력성(resilience)이란 자신에게 직면한 온갖 역경과 시련, 고난과 어려

움을 오히려 긍정적으로 받아들여 극복하고 환경에 성공적으로 적응함으로써 도약의 발판으로 삼는 잠재적이고 긍정적인 힘을 의미한다(김주환, 2011).

‘Resilience’란 용어는 라틴어의 ‘reiliere’에서 파생되어 물질이 유연하고 신축적인 형태를 설명하기 위해 사용된 것으로(Champman, 1992: 홍은숙, 2006 재인용) 늘어나 있거나 압축된 상태에서 다시 튕겨져 오르거나 되돌아오는 능력을 말하며 학문적으로는 ‘정신적 저항력’을 의미한다(Opp, Fingerle, & Freytag, 1999: 홍은숙, 2006 재인용). ‘탄력성’은 관련 연구들에서 ‘회복력’(김혜성, 1998), ‘복원력’(오승아, 이양희, 1999), ‘유연성’(서지영, 2002), ‘심리적 건강성’(이완정, 2002), ‘극복력’(김동희, 2003), ‘자아탄력성’(황순택, 구형모, 2001), ‘탄력성’(김승경, 강문희, 2005; 이해리, 조한익, 2006; 홍은숙, 2006), ‘적응유연성’(김민아, 권경인, 2008; 김예성, 박현선, 2007; 박지아, 유성경, 2003) 등의 다양한 용어로 사용되고 있으나 ‘resilience’라는 용어가 갖고 있는 기본적인 의미와 맥락은 서로 유사하다고 볼 수 있다.

회복탄력성의 개념은 학자들에 의하여 다양하게 정의되고 있다. 탄력성 연구의 대표자인 Rutter(1985)와 Garmezy(1985)는 탄력성을 ‘병리에 취약하지 않다’는 의미로 사용하고 있으며, Wustmann(2004)은 ‘정신세계의 면역체계’로, Waters와 Sroufe(1983)는 ‘내적, 외적 자원을 성공적으로 활용하는 능력’으로, Polk(1997)는 ‘역경을 성장의 경험으로 전환하고 앞으로 더 나아가는 능력’으로 정의내리고 있다(홍은숙, 2006 재인용 p.48). Anthony(1987)는 회복탄력성을 어려운 상황에 부딪혔을 때 이를 극복하고 유연하게 적응하여 정신적 성장을 이루는 능력이라고 하였으며(이소영, 2014 재인용), Block과 Block(1980)은 회복탄력성을 ‘개인의 감정수준을 조절하고 상황과 환경을 변화시키는 능력’으로, 외적·내적 스트레스원(stressor)에 대해 융통성 있게 적응하는 능력’으로 정의하였다(박은혜, 전셋별; 2010 재인용 p.254).

회복탄력성은 하와이 Kauai 섬에서 태어난 신생아 698명을 대상으로 한 종단연구(Werner & Smith, 1982: 김주환, 2011 재인용)에서 처음 소개되었다. 이 연구에서는 열악하고 불우한 가정환경과 사회경제적 조건에서 성장한 698명의 연구대상자들 중에서 특히 더 극단적으로 열악한 조건에 놓인 즉, ‘고위험군’이라고 불리는 201명을 대상으로 그들의 성장과정에 대하여 분석하였다. 고위험군의 연구대상자들이 사회부적응자로 자랐을 것으로 예측되었으나 이와는 다르게 연구대상자의 3분의 1 가량에 해당하는 72명이 별다른 문제를 일으키지 않았음은 물론 높은 자존감과 긍정성을 가진 성인으로 성장했다는 사실을 발견하게 되었다. 이를 통해 연구자들은 역경과 고난, 시련과 어려움에 굴하지 않는 강인한 힘을 발휘하는 원동력에 대한 개념을 ‘회복탄력성’으로 정립하였다.

국내에서는 일반인을 대상으로 회복탄력성이 높은 집단과 낮은 집단의 뇌가 실수를 했을 경우 어떻게 반응하는지에 대해 알아보는 뇌파 실험을 실시하였다(그것이 알고 싶다, 2009. 2. 14). 그 결과 실수를 알아차리는 뇌의 반응이 두 집단 간에 차이를 보였다. 이를 통해 회복탄력성이 높은 사람들의 뇌는 실수에 대하여 민감하게 알아차리고 실수를 두려워하지 않으며 혹시 실수를 했을지라도 피드백을 적극적으로 받아들이는 습관을 지니고 있었으며, 반면에 회복탄력성이 낮은 집단의 뇌는 실수에 대하여 민감하게 반응하지 않았다. 그로 인해 실수를 덜 할 수는 있었지만 정작 실수를 했을 때 지나치게 두려워한다는 것을 알 수 있었다. 이상의 실험 결과를 통해 회복탄력성이 높은 사람은 스스로의 실수에 대해 긍정적인 태도를 가지고 있으며 그들의 뇌는 적극적으로 도전적인 습관을 가지고 있어서 늘 새로움을 추구하고 실수에 대해 예민하게 반응하되 실수를 두려워하지 않는 특징을 가지고 있음을 알 수 있다(김주환, 2011).

Dyer와 McGuinness(1996)에 따르면 회복탄력성은 유전적인 요인에 의해 결정되기도 하지만 역동적인 특성을 지니고 있으므로 변화가 가능하며 환경적인 요인과 개인의 노력 등 다양한 요인에 의해 결정된다(이소영, 2014 재인용). 즉 개인과 환경이 상호작용하여 발달하는 과정에서 점진적으로 형성될 수 있고 변화 또한 가능하므로 모델링이나 교육을 통해 길러질 수 있으며(McGuinness, 1996: 홍은숙, 2006 재인용) 어른이 된 이후에도 노력하고 훈련하는 과정을 통해 얼마든지 높일 수 있는 특성을 가지고 있다(Werner & Smith, 1982: 김주환, 2011 재인용).

이상의 내용을 종합해 보면 회복탄력성은 스트레스나 부정적인 환경에서 오는 어려운 문제를 스스로 유연하게 대처하고 극복하여 환경에 재적응하는 능력으로 노력과 훈련에 의해 습득 가능한 특성을 지닌다.

회복탄력성은 여러 요인들로 구성되어져 복잡적이고 포괄적인 개념으로 밝혀진 바(이해리, 조한익, 2005; 2006) 학자들마다 회복탄력성의 하위요인을 다양하게 제시하고 있다. 본 연구에서는 유아교사의 회복탄력성을 측정하기 위해 사용한 회복탄력성 지수(Resilience Quotient Test)를 개발한 학자인 Reivich와 Shatté(2003)가 제시한 하위요인을 기준으로 회복탄력성의 하위요인을 살펴보고자 하며 그 내용은 다음과 같다.

첫째, 정서조절력(emotion regulation)은 스트레스 상황에서도 감정을 조절하여 평온함을 유지할 수 있는 능력이다(Reivich & Shatté, 2003: 이지현, 2012 재인용). 정서조절력은 높은 자기이해지능을 기반(김주환, 2011)으로 개인의 안녕감과 성공적인 기능을 결정짓는 중요한 역할을 한다(Cicchetti, Ackerman, & Izard, 1995: 진효정, 2014 재인용). 정서를 조절하는 능력은 부정적인 정서에 대한 압박과 스트레스 수준을 감소하게 하고 부적응적인 행동을 예방하여 적응의 과정으로 이끄는 과정으로(김소희, 2004) 회복탄력성이 높

은 사람은 스스로의 감정과 행동을 통제할 수 있는 능력을 지닌다(김주환, 2011).

둘째, 충동통제력(impulse control)은 자신의 동기를 스스로 부여하여 미래의 성공과 목표달성을 위해 현재 느끼는 일시적인 기분과 충동을 억제하고 조절할 수 있는 능력이다(김주환, 2011). 충동통제력은 어떠한 문제나 어려움이 발생한 상황에서 즉각적으로 선택하고 판단하기보다 집중력과 자제력을 갖고 계획적이고 신중하게 행동하여 부정적인 결과를 막아주는 보호요인으로 작용한다(Will, Sandy, Yaeger & Shinar, 2001; 이지현, 2012 재인용). 충동통제력은 자율성을 바탕으로 자신에게 발생한 문제나 어려움을 오히려 긍정적으로 승화시키는 마음의 습관으로 단순한 인내력과 참을성과는 차이가 있으며 이러한 습관은 회복탄력성을 이루는 중요한 요소로 작용한다(김주환, 2011).

셋째, 낙관성(optimism)은 안정적인 성격특성으로 미래에 일어날 일에 긍정적으로 기대하는 성향이다(김소연, 2013; Reivich & Shatté, 2003; 이지현, 2012 재인용). 낙관성이 높은 사람은 부정적인 정서를 잘 극복하여 자신의 삶을 낙관적으로 바라보는 경향이 있으며 회복탄력성에 매우 중요한 보호요인으로 작용한다(김주환, 2011; 박은혜, 전셋별, 2010). 유아교사의 낙관적인 태도는 직무만족도를 높이는데 직접적인 영향을 미치고 교수효능감에도 영향(김경희, 이미나, 2009; 김영실, 신애선, 김선미, 광경화, 2014)을 주는 반면에 유아교사의 낙관적인 태도가 낮을수록 소진을 경험하고 자신감이 낮아지며 동료교사 및 원장과의 스트레스가 높게 나타난다(배성희, 김연화, 한세영, 2014).

넷째, 원인분석력(causal analysis)은 자신에게 일어난 문제를 긍정적으로 바라보는 가운데 문제의 원인을 정확하게 진단하고 해결할 수 있도록 원인을 정확히 분석하는 능력이다(김주환, 2011; Reivich & Shatté, 2003; 이지현, 2012 재인용). 원인분석력과 유사한 맥락의 의미를 지닌 문제해결력은 문제 상황이

발생했을 경우 문제와 관련된 인과관계를 분석하고 여러 방면으로 전제 조건을 고려하여 해결해 나가는 능력이다(이석재, 장유경, 이헌남, 박광엽, 2003). 이러한 능력은 문제 상황에서 안정된 상황으로 적응을 하기 위한 대처전략으로 사용될 수 있으므로(이은숙, 2014) 자신에게 직면한 열악한 사건들에 대해 긍정적이고 객관적인 태도를 갖는 것이 중요하다(김주환, 2011).

다섯째, 공감능력(empathy)은 다른 사람이 느끼는 감정이나 심리상태를 이해하고 공유할 수 있는 능력이다(김주환, 2011; Reivich & Shatté, 2003: 이지현, 2012 재인용). 공감능력은 자신이 직접 경험해보지 않은 감정일지라도 감정을 이입하여 상대가 느끼는 감정을 공감할 수 있는 능력으로 자신의 감정과 원만한 대인관계를 유지하는데 도움을 준다(Brooks & Goldstein, 2001: 이지현, 2012 재인용). 공감능력이 부족한 사람은 적극적인 듣기, 표정 따라하기 등의 공감 훈련과 노력을 통해서 증진될 수 있다(김주환, 2011).

여섯째, 자기효능감(self-efficacy)은 자신에게 요구되는 행동과 특별한 상황에서 자신이 무엇이든 성공적으로 수행할 수 있다는 능력에 대한 신념이다(권수현, 2010; 장휘숙, 1993). 자기효능감은 역경과 어려움을 견뎌내는 핵심적인 요소(Reivich & Shatté, 2003: 이지현, 2012 재인용)로 회복탄력적인 특성을 가진 사람은 높은 자기효능감을 갖으며(Werner & Smith, 1982: 김주환, 2011 재인용), 유아교사의 자기효능감은 수준이 높고 낮음에 따라 심리적 소진에 중요한 영향을 미치는 변인으로 작용한다(조현주, 박경애, 2007).

일곱째, 적극적 도전성(reaching out)은 반복되는 일상생활에 안주하는 것을 거부하고 긍정적이고 능동적인 자세로 자신의 한계를 뛰어넘어 새로운 영역에 도전하는 것을 두려워하지 않는 능력이다(김주환, 2011). 적극적 도전성이 높은 사람은 실패에 대한 좌절과 변화를 두려워하지 않고 새로운 일을 시도하며 실패를 경험 했을지라도 더 높은 성취동기를 가지고 도전하므로 역경과 스트

레스에 영향을 덜 받는다(이지현, 2012). 적극적 도전성을 가진 유아교사는 지속적으로 변화하는 교육현장에 잘 적응하며 질 높은 교육을 위해 효과적인 상호작용과 교수방법을 모색하고 연구에 참여하는 등 교사로서의 역할을 성공적으로 수행해 나간다(이수진, 2014).

2) 회복탄력성의 위험요인과 보호요인

회복탄력성에 영향을 미치는 요인은 학자들마다 또는 접근하는 방식에 따라 다양하고 광범위하며(이해리·조한익, 2005; 2006), 지금까지 이루어진 선행연구들을 토대로 회복탄력성에 영향을 미치는 요인을 위험요인과 보호요인으로 나누어 개인적·가족적·사회적 측면으로 분류하여 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 회복탄력성에 영향을 미치는 개인적 요인이다. 회복탄력성에 영향을 미칠 수 있는 개인적 위험요인으로 낮은 지능, 건강 악화, 까다로운 기질, 출생 시 저체중, 낮은 자존감, 개인적인 시간이나 휴식기간을 충분히 갖지 못하는 여건 등으로 나타났으며 이는 유아교사의 위험요인과의 동일했다. 이러한 위험요인은 심리적·정서적·행동적 문제를 가중시키고 기대 수준에 도달하는 능력을 방해한다(박은혜, 전셋별, 2010; 홍은숙, 2006). 보호요인으로는 개인 안에서 찾을 수 있는 자원으로서, 평이한 기질, 높은 인지능력, 성(性), 자율성, 사회적 능력, 긍정적인 자아감 및 자기평가, 내적 통제력, 스트레스 극복 능력 등이 해당된다(홍은숙, 2006). 박은혜, 전셋별(2010)은 유아교사의 회복탄력성에 영향을 미칠 수 있는 보호요인을 성격 측면, 자아개념 측면, 종교적인 측면으로 분류하여 설명하였는데 먼저 긍정적인 성격 측면에서는 용서, 저항, 낙천이 있으며 종교적인 측면에서는 영성, 그리고 자아개념 측면에서는 긍정적인 믿음과 자기평가, 내적 자아통제, 주도성이 있다.

둘째, 회복탄력성에 영향을 미치는 가족적 요인이다. 회복탄력성에 영향을 미칠 수 있는 가족 내 위험요인으로 부모의 범죄성이나 심리적 장애, 왜곡된 부모-자녀 상호작용, 만성적인 가정불화, 폭력·학대·방치와 같은 잘못된 양육 방식, 가족의 불행한 사건 등이 포함된다(홍은숙, 2006). 유아교사를 대상으로 회복탄력성에 영향을 미치는 가족적 위험요인을 분석한 결과, 가족 간의 상호작용 부족과 지지부족, 한 가정의 엄마로서의 역할 수행의 어려움으로 나타났다(박은혜, 전셋별, 2010; 홍은숙, 2006). 가족 내 보호요인으로는 가정 내 환경에서 한 명 이상의 양육자와 애착을 형성한 안정적인 관계, 부모의 따뜻한 정서와 지지, 부부의 조화, 가족의 결속력, 건전한 양식의 모델링, 지원적이고 체계적인 양육방식, 높은 사회경제적 지위가 있으며, 유아교사의 가족적 보호요인으로는 가족의 수용과 존중으로 나타났다(박은혜, 전셋별, 2010; 홍은숙, 2006). Werner와 Smith(1982)는 회복탄력성에 관한 대규모 종단연구를 통하여 어머니의 유능성과 양육자와의 친밀한 유대관계가 회복탄력성에 영향을 미치는 주요한 요인이라고 밝혔고(김주환, 2011 재인용), 이지현(2012)은 따뜻하고 지지적인 부모는 개인의 강점이 되는 특성들을 장려하므로 회복탄력성 과정에서 매우 중요한 요인이라고 하였다.

셋째, 회복탄력성에 영향을 미치는 사회적 요인이다. 장휘숙(1993)은 개인과 가족 이외의 외부환경에서 이웃, 동료의 지지, 주거 및 교육기관의 환경, 지역 사회의 심리사회적 환경 등과 같은 사회적 요인이 회복탄력성과 연관된다고 하였다. 회복탄력성에 영향을 미칠 수 있는 사회적 위험요인으로 열악한 주변 환경, 빈곤, 부족한 사회적 통합 및 지원 등이 해당된다. 이것을 다시 중심적(proximal) 요인과 주변적(disral) 요인으로 나눌 수 있는데 중심적 요인에는 교육방법 등이 포함된 것으로 직접적인 영향을 미치고, 주변적 요인에는 사회경제적 지위와 열악한 주변 환경과 같은 요인들이 포함되어 주로 매개 요인으

로서 개인에게 간접적인 영향을 준다(Scheithauer, Niebank., & Petermann, 2000; 홍은숙, 2006 재인용). 회복탄력성에 영향을 미치는 사회적 보호요인으로는 사회적 지원의 가용성 등이 있다(홍은숙, 2006). 유아교사의 회복탄력성에 영향을 미치는 사회적 위험요인을 분석한 결과 위험요인은 원장과 동료교사 및 학부모와의 갈등, 낮은 사회적 인지도와 보수, 병가, 임신, 출산 등에 대한 지원의 부족과 고용의 불안정성과 같은 제도적인 문제들로 나타났으며 유아교사의 사회적 보호요인은 원장 혹은 동료 교사와의 유대감과 신뢰감, 학부모의 지지로 나타났다(박은혜, 전셋별, 2010).

3) 유아교사의 회복탄력성

유아교사는 유아교육의 방향을 제시하고 교육의 질을 결정짓는 중요한 인적 요인으로서 유아교사가 갖는 긍정적인 정서는 유아교사 자신과 더불어 영유아에게 있어서도 중요하다. 유아교사가 긍정적인 정서를 갖는다는 것은 회복탄력적 성향을 지니고 있다는 것을 의미하며 회복탄력성은 유아교사의 직무상황과 영유아와의 상호작용 과정에서 역동적이고 유연하게 작용되어 영향을 미칠 것이다. 유아교사의 회복탄력성이 중요한 이유를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 회복탄력성은 유아교사의 정신적·신체적 건강을 보호하는데 도움을 주는 여러 요인 중 하나로 작용한다. 많은 연구에서 유아교사는 과도한 업무와 장시간 근무, 잦은 행사와 야근 등으로 인하여 스트레스의 정도가 높게 나타난다고 하였다(신혜영, 2004; 조성연, 2004) 이러한 관점에서 볼 때, 회복탄력성이 유아교사에게 직면한 어려움을 극복하고 스트레스 상황으로부터 정신적·신체적 건강을 보호할 수 있는 요인으로 작용하므로 중요하다고 할 수 있다.

둘째, 회복탄력성은 유아교육의 질을 유지하고 향상시키는데 도움을 준다. 유아교사의 높은 회복탄력성은 직무 수행 시 스트레스를 낮게 인식하고(노현지, 2008) 직무만족에 높은 결과를 보였다(문지현, 2014; 최효정, 석은조, 2013; 황해익, 탁정화, 홍성희, 2013). 또한 회복탄력성이 높은 유아교사는 낮은 유아교사 보다 역할갈등을 적게 보이며 역할갈등이 역할수행에 미치는 영향도 적은 것으로 나타났다(권수현, 이승연, 2011). 따라서 유아교사의 회복탄력성은 직무를 수행 할 때 발생하는 스트레스를 극복할 수 있도록 돕고, 유아교사가 교사로서의 역할을 성공적으로 수행할 수 있도록 지지해준다.

셋째, 유아교사의 회복탄력성은 영유아의 회복탄력성 형성에 중요한 역할을 한다. Werner와 Smith(1982)는 회복탄력성의 핵심적인 요인은 인간관계라고 밝히며 꼭 부모가 아니더라도 영유아를 지지해주는 지원적 인적 요인이 회복탄력성의 증진에 중요한 역할을 할 수 있다고 하였는데 그 중 교사가 사회적 지지자로서 긍정적인 역할모델이 된다고 보고하였다(김주환, 2011 재인용). 영유아의 역할모델의 중요한 자원인 유아교사가 회복탄력성을 지니고 있지 않은 경우 영유아에게 회복탄력성을 기대하는 것은 어려운 일이라고 밝힌 Gu와 Day(2007)의 주장은 유아교사가 지닌 회복탄력성이 영유아의 회복탄력성 형성에 중요한 역할이 된다는 것을 확인 할 수 있다(권수현, 2010 재인용).

유아교사를 대상으로 회복탄력성을 살펴본 선행연구에서 회복탄력성은 유아교사의 직무 수행에 보호요인으로 인식되어 긍정적 변인으로 작용하였고(이소영, 2014; 이수진, 2014), 직무만족에도 높은 결과를 보였으며(문지현, 2014; 최효정, 석은조, 2013; 황해익, 탁정화, 홍성희, 2013) 유아교사의 정서지능이 낙관성에 정적인 영향을 미치는 과정에서 낙관성을 높일 수 있는 요인으로 작용하는 매개 역할을 하였다(황해익, 강현미, 탁정화, 2014). 회복탄력성이 높은 유아교사 집단은 회복탄력성이 낮은 유아교사 집단보다 역할갈등을 적게 보이

며 역할갈등이 역할수행에 미치는 영향도 적은 것으로 나타났다(권수현, 이승연, 2011).

종합해 볼 때, 유아교사의 회복탄력성은 유아교사가 직면한 스트레스 상황에서 정신적·신체적 건강을 보호하고 심리적인 소진을 예방하며 유아교사가 갖는 높은 회복탄력성은 유아교육의 질을 유지하고 향상시키는 요인으로 작용함은 물론 영유아의 회복탄력성 형성에도 중요한 변인으로 작용한다.

3. 교수효능감

1) 교수효능감의 정의 및 유형

교수효능감(teacher efficacy)이란 유아교사가 유아에게 교육을 수행함에 있어서 유아교사 자신의 역할과 행동이 유아의 학습과 성취에 영향을 미칠 수 있는 능력을 가지고 있음을 믿는 신념을 의미한다(Ashton, Webb & Doda, 1983; 유현정, 2011 재인용). 교수효능감은 Bandura(1977)의 자아효능감(self-efficacy) 이론을 근거로 한 개념으로 Bandura는 자아효능감을 특정한 상황에서 의도하는 구체적인 결과를 얻기 위해 필요한 행동을 구성하고 실현하는 능력에 대해 개인이 가지고 있는 신념으로 정의하였으며, 이를 결과기대(outcome expectation)와 효능기대(efficacy expectation)로 나누어 설명하였다(임성택, 2011 재인용). 결과기대는 특정 상황에서 발생할 수 있는 구체적인 행동에 따른 결과를 예상하거나 판단이 가능한 것으로 어느 행동이 어떠한 결과를 이끌어 낼 것이라고 믿는 개인의 일반적인 신념을 의미하고, 효능기대는 주어진 상황에서 자신의 임무에 대한 수행의 정도를 스스로 해낼 수 있을 것

이라고 보는 자신의 능력에 대한 개인적인 신념을 의미하며 Bandura는 이 두 가지가 실제적으로 구분되고 차별화 될 수 있는 개념이라고 밝혔다(한석실, 임명희, 2003 재인용)

교수효능감에 개념에 대한 여러 학자들의 정의는 다음과 같다.

Berman, McLaughlin, Bass, Pauly와 Zellman(1977)는 교수효능감을 교사 자신이 학생의 학습결과와 수행에 영향을 미치는 능력을 가지고 있다고 스스로 믿는 신념이라고 정의하였다(임성택, 2011 재인용). Ashton(1985)과 Webb(1982)은 교수효능감을 학습자의 학습에 긍정적인 효과를 갖는 교사의 능력을 믿는 것으로 문제가 있는 학생들까지도 학습하도록 도울 수 있다는 교사의 신념이라고 하였다(김남희, 2000 재인용). Bandura(1982)는 교사가 교육을 수행하는데 있어서 교사로서 자신의 능력에 대한 자신감이나 긍정적인 태도를 가지는 것이라고 정의하였다(안상미, 2002 재인용).

한편, 많은 학자들(Ashton, Olejnik, Crocker & McAuliffe, 1982; Gibson & Dembo, 1984; 정언애, 2002 재인용)은 Bandura의 자아효능감 이론을 기초로 일반적 교수효능감(*general teaching*)과 개인적 교수효능감(*personal teaching efficacy*)으로 다음과 같이 정의하였다. 일반적 교수효능감이란 교수-학습에 있어서 교사가 학생의 개인적 배경 변인과 같은 요인들을 어느 정도 통제 할 수 있는지에 대한 일반화된 신념을 의미하고, 개인적 효능감은 학생의 능력이 부족하거나 개인적으로 열악한 환경을 갖고 있는 상황일지라도 교사 자신의 능력이 학생의 학습결과와 성취에 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 것이라고 믿는 개인적인 신념을 의미한다. 이러한 교수효능감을 Bandura의 자아효능감 이론에 적용했을 때 결과기대는 일반적 교수효능감, 효능기대는 개인적 교수효능감과 서로 관련이 있다(김신덕, 1999).

이상의 내용을 종합해보면, 교수효능감은 자아효능감을 적용한 개념으로 교

사가 유아의 학습과 성취에 영향을 미치는 능력을 가지고 있다는 신념을 의미한다. 또한 교수효능감은 교수-학습의 관계에 대한 교사의 일반화된 신념을 의미하는 일반적 교수효능감과 유아의 학습결과와 성취에 영향을 미치는 능력을 교사가 가지고 있다고 믿는 개인적 교수효능감을 통합한 것으로 볼 수 있다.

2) 교수효능감에 영향을 미치는 요인

많은 학자들은 교수효능감이 교사의 교수법과 학생의 학습 결과 및 성취도에 영향을 미친다고 밝히며 교수효능감의 중요성을 지지하고 있다. 교수효능감을 변인으로 한 선행연구를 토대로 교수효능감에 영향을 주는 요인을 살펴보면 교수효능감은 경력과 교육정도, 연령, 결혼여부, 개인적 성향 등과 같은 교사의 내적 요인과 교육기관의 조직풍토, 의사결정 참여, 기관유형, 동료교사와의 관계 등과 같은 교사의 외적 요인에 영향을 받아 형성된다.

먼저 교수효능감에 영향을 주는 내적 요인을 살펴보면 교사의 경력은 교수효능감에 영향을 준다. 교사의 경력이 높은 집단이 경력이 낮은 집단의 교사들보다 교수효능감이 높게 나타나는 김양은과 김연하(2008), 이분려(1998)의 주장은 교사로서의 경험이 쌓여가는 과정에서 교수방법에 대한 자신감도 높아져 교사의 경력이 교수효능감에 영향을 준다는 것을 알 수 있다. 그러나 심지은(2001)과 권주영(2001)의 연구에서 교사의 경력에 따라 교수효능감에 차이가 없는 것으로 나타나 상반된 결과를 보였다. 한편 교사의 모든 경험은 교수효능감을 높이는 것만은 아니며 교사의 경력 중에서는 효능감 발달을 저해하기도 한다(Gibson & Brown, 1982: 이기심, 2010 재인용). 김신덕(1999)과 이규남(2005)의 연구에서 중간경력을 가진 교사들은 높은 교수효능감을 보이고 있으

나, 그 이상으로 경력이 증가할수록 교수효능감이 감소하는 것을 확인할 수 있었다. 교사의 일반적인 교직 경험은 교수효능감에 영향을 미치지만 경력이 많다는 이유만으로 모든 교사의 효능감이 높다고 일반화 될 수는 없다.

교육정도가 교수효능감에 영향을 미치는 요인이라고 밝히는 선행연구(권혜영, 2006; 김신덕, 1999; 김주희, 2010; 박은숙, 2009; 이미영, 2005; 이분려, 1998)에서는 교사의 교육정도가 대체로 높을수록 교수효능감이 높게 나타났다. 그러나 이경애(2010)와 조부경, 서소영(2001)은 교수효능감에 영향을 미치지 않는다고 밝혔으며, 서정임(2000)과 안선희(2005)의 연구에서는 전문대졸 교사가 대졸 교사보다 교수효능감 수준이 더 높게 나타나 상반된 연구결과를 보고하였다.

연령이 교수효능감에 미치는 영향력을 살펴본 다수의 선행연구들은 높은 연령의 교사가 낮은 연령의 교사 보다 교수효능감이 높은 것으로(강정은, 송다영, 2010; 김철근, 이완정, 2012; 김현지, 2006; 박영태, 이경님, 하수연, 2009; 오유진, 2009; 이세나, 이영석, 2006; 정명주, 2003; 한석실, 임명희, 2003) 밝히고 있는 반면 김신덕(1999)과 표인숙(2007)의 연구에서 교사의 연령은 교수효능감에 유의한 영향을 미치지 않았다 차이는 없는 것으로 나타났다.

기혼 유아교사가 미혼 유아교사보다 교수효능감이 더 높게 나타났다고 보고한 김사녀(2010), 김진희(2006), 류민영(2014)의 연구결과는 결혼여부가 교수효능감에 영향을 미치는 요인임을 설명한다.

개인적 성향도 교수효능감에 영향을 준다. 자아개념과 성취동기(Denham & Michael, 1982; 고미경, 2007 재인용), 교사의 반성적 사고와 정서적 적응성, 동기부여는 교수효능감에 영향을 미친다(이혜원, 2008).

교수효능감에 영향을 주는 외적 요인 중에서 조직풍토는 교수효능감에 관련이 있다. 유아교육기관의 응집력은 교수효능감에 영향을 미치는 요인으로서

응집력이 좋은 집단일수록 교수효능감이 높게 나타난다(전성연, 2001). 강정은과 송다영(2010)은 교사의 개인적 특성보다 조직 내 지원, 조직풍토 및 교사를 위한 학습 환경 조성 등의 환경적 변인이 교사의 효능감에 더 많은 영향을 미친다고 밝혔다. 유아교육기관에서의 동료교사와 원장과의 관계를 포함한 조직풍토는 교수효능감에 영향을 미치는데(이영석, 이경민, 한석실, 2001), 정지현과 문선화(2004)는 교사가 원장의 리더십에 대해 긍정적으로 인식할수록 교사의 효능감에 유의한 영향을 미친다고 하였다. 즉 교사가 원장이나 동료교사뿐 아니라 학부모 등과 어떠한 인간관계를 형성하느냐는 교사의 효능감 형성에 영향을 주는 것으로 나타났다(전성연, 2001).

의사결정 참여는 교사의 효능감 형성에 영향을 미치고 교사로서 만족감을 갖게 한다(Edwards & Newton, 1995; 고미경, 2007 재인용). 교사가 자율권을 가지고 의사결정 과정에 참여 할 기회가 많을수록 교수효능감은 높아져 교수효능감을 높이는데 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(윤은영, 2003; 전성연, 2001; 홍혜정, 안선희, 2004).

기관유형이 교수효능감에 미치는 영향을 살펴본 연구에서 일반적으로 국·공립 유아교육기관에서 근무하는 유아교사의 효능감이 사립 유아교육기관에서 근무하는 유아교사의 교수효능감보다 높게 나타났다(강정은, 송다영, 2010).

동료교사와의 관계에서 서로 신뢰하고 교사로서의 발전을 지지해주는 상호협력적인 관계는 교사의 효능감에 긍정적인 영향을 미친다(고미경, 2007).

이상의 내용을 종합해 보면 교사의 내적·외적인 요인이 교수효능감에 긍정적인 영향을 미치고 있었으나 관련 요인들 간에 상이한 결과가 나타나는 것이 확인되었다.

3) 유아교사의 교수효능감

유아교사는 미성숙한 유아를 대상으로 단순히 보호하고 양육하는 차원을 넘어서 유아의 발달과 학습을 촉진할 수 있는 교수활동을 수행해야 하는 중요한 인적변인으로 유아교육의 질을 결정짓는 역할을 하며 이로 인해 유아교육의 질에 상당한 비중을 차지한다. 유아는 발달적으로 교사로부터 많은 영향을 받는 특징을 지니고 있으므로 유아교사의 풍부한 지식과 경험, 자질과 전문성 등의 역할은 더욱 강조된다.

교수효능감과 관련하여 교사의 개인적 특성의 측면을 밝힌 연구들(Hall & Others, 1992; Thomson & Handley, 1990; 김순남, 2000 재인용)에 의하면 교수효능감이 높은 교사들이 낮은 교사들보다 어려운 역할 수행에 대해 책임감을 보이고, 학생의 학습결과를 교사 자신의 책임으로 여기는 경향이 있었다. 또한 교수효능감과 관련하여 교사의 수행정도를 밝힌 연구들(Ashton et al., 1983; Ashton & Webb, 1986; Barfield & Burlingame, 1974; Gibson & Dembo, 1984; Woolfolk & Hoy, 1990; 김순남, 2000 재인용)은 교수효능감이 높은 교사일수록 높은 교육 수준을 유지하고 적극적 참여가 가능한 물리적 환경을 개발하는 경향이 있었으며 창의적이고 새로운 교수기술을 많이 사용하였다. 또한 학생의 참여를 적극적으로 장려하며 개인의 개성에 초점을 둔 학급 운영을 실시하였다. 이러한 교사에게서 지도 받은 학생들은 자발적 참여, 성취, 동기유발 등에서 더 높은 능력을 보였다.

국내 선행연구에서도 유아교사의 교수효능감과 관련 변인에 대한 연구가 지속적으로 이루어지고 있다. 교수효능감과 관련 변인들과의 연구를 살펴보면 교수효능감이 높은 유아교사는 유아와의 상호작용(류민영, 2014; 신헌순, 2013; 신은수, 2000; 오승민, 2012)과 유아교사의 역할수행(이승아, 2008; 정미, 2002)

에 긍정적인 영향을 미쳤고, 교수효능감이 높을수록 유아교사의 직무스트레스가 적게 나타났다(오유진, 2009; 이지영, 2012). 교수효능감은 직무만족도와 직무수행, 동료교사와 원장 및 부모와의 관계에도 긍정적인 영향을 미쳤으며(이성희, 박영신, 2007; 박영태, 이경남, 하수연, 2008), 교수효능감이 높은 유아교사는 지식과 기술, 전문성 발달 수준이 높게 나타났다(이영희, 2009).

이상의 내용을 종합해 보면 유아교사의 교수효능감은 교사로서의 역할 수행에 긍정적인 요인으로 작용하며 능동적인 교수활동을 촉진하여 영유아의 학습 결과에도 정적인 영향을 준다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 서울·경기·대전에 소재한 유아교육기관에 재직 중인 교사 336명을 임의표집 하여 연구 대상으로 선정 하였다. 설문지는 총 400부를 배부하였고 연구 참여 동의서를 첨부하여 응답이 이루어졌다. 배부한 400부의 설문지 중 365부를 회수하였고, 무응답, 불성실 응답이 있는 29부를 제외한 총 336부의 설문지를 최종 분석 자료로 사용하였다. 연구대상 교사의 일반적 특성은 표 1과 같다.

표 1에 의하면 유아교사의 교육정도는 전문대졸 교사가 155명(46.1%)으로 가장 많았고, 대졸 교사가 127명(37.8%), 보육교사양성과정이수 교사가 44명(13.1%), 대학원졸 교사가 10명(3.0%)으로 가장 적었다. 유아교육 경력은 1년-3년 교사가 89명(26.5%), 3년-6년 교사가 84명(25.0%) 순으로 많았고, 6년-9년 교사는 68명(20.2%), 1년 미만 교사가 41명(12.2%)이었다. 그 다음으로는 9년-12년 교사가 28명(8.3%), 12년 이상인 교사가 26명(7.7%)으로 가장 적었다. 유아교사 중 미혼인 교사는 184명(54.8%)이고 기혼인 교사는 152명(45.2%)이었다. 유아교사의 연령을 살펴보면 20대 교사가 137명(40.9%)으로 가장 많았고, 30대 교사가 110명(32.8%), 40대 교사가 78명(23.3%), 50대 교사는 10명(3.0%)이었다. 유아교사가 재직하고 있는 기관의 유형은 어린이집이 258명(77.0%)이고 유치원이 78명(23.0%)이었다. 어린이집 유형은 민간이 138명(53.9%)으로 가장 많았고, 가정이 51명(19.9%), 국·공립이 40명(15.6%), 법인이 18명(6.3%), 직장이 11명(4.3%)이었다. 유치원 유형은 사립이 67명(83.8%),

공립이 11명(16.3%)이었다.

<표 1> 연구대상 유아교사의 일반적 배경 (N=336)

변인	구분	빈도(N)	백분율(%)	
교육정도	보육교사양성과정이수	44	13.1	
	전문대졸	155	46.1	
	대졸	127	37.8	
	대학원졸	10	3.0	
	합계	336	100.0	
유아교육 경력	1년미만	41	12.2	
	1년-3년	89	26.5	
	3년-6년	84	25.0	
	6년-9년	68	20.2	
	9년-12년	28	8.3	
	12년이상	26	7.7	
	합계	336	100.0	
결혼여부	미혼	184	54.8	
	기혼	152	45.2	
	합계	336	100.0	
연령	20대	137	40.9	
	30대	110	32.8	
	40대	78	23.3	
	50대	10	3.0	
	합계	335	100.0	
기관 유형	어린이집	국·공립	40	15.6
		민간	138	53.9
		법인	18	6.3
		직장	11	4.3
		가정	51	19.9
	합계	258	100.0	
	유치원	공립	11	16.3
사립		67	83.8	
합계		78	100.0	
	전체	336	100.0	

2. 연구 도구

본 연구에서는 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성, 교수효능감을 측정하기 위하여 다음과 같은 도구를 사용하였다.

1) 유아교사의 원가족 경험

유아교사의 원가족 경험을 측정하기 위하여 Hovestadt와 동료들(1985)이 개발한 원가족 척도를 최현미(1999)가 한국 가족에게 적용 가능하도록 타당화하여 수정, 보완한 원가족 척도(the Family-of-Origin Scale: FOS)를 본 연구자가 수정, 보완하여 사용하였다. 이 척도는 8개 하위요인, 총 55문항으로 구성되었지만 예비조사 과정에서 반복되는 질문과 개인적인 질문에 대해 응답이 곤란하거나 모호한 질문의 경우가 지적되어 본 연구에서는 ‘가족의 전반적인 건강성’과 ‘갈등해소’ 두 개의 하위요인 23문항만을 사용하였다. 하위요인에 대한 문항의 예를 살펴보면 가족의 전반적인 건강성 하위요인의 경우 ‘우리 가정에서 나의 생각과 느낌을 표현하는 것이 쉬웠다.’, 갈등해소 하위요인의 경우에는 ‘우리 가정의 갈등은 결코 해결되지 못하였다.’ 등이 있다.

이 척도는 각 문항에 대해 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서 ‘매우 그렇다(5점)’의 Likert식 5점 척도이며, 원가족 경험의 부정적 인식에 대한 10문항은 역채점하도록 구성 되어있다. 응답 가능 점수는 23점에서 115점으로 응답 점수가 높을수록 원가족 경험의 긍정적 성향이 높다는 것을 의미한다.

표 2에 제시한 바와 같이 원가족 경험 척도의 전체 신뢰도 Cronbach's α 계수는 .91로 나타났다. 하위요인별 문항 내용과 문항 구성, 문항 수 그리고 신뢰도는 다음과 같다.

<표 2> 원가족 경험의 하위영역별 내용 및 문항 분석과 신뢰도

하위영역	내 용	문항구성	문항수	Cronbach's α
가족의 전반적인 건강성	가족구성원과 친밀하고 자율적인 관계를 유지하고 격려하는 정도	2, 6, 8, 9, 10*, 11, 12, 13* 14*, 15, 16*, 17, 18*, 20, 21, 22	16	.88
갈등해소	가족구성원의 관계에서 일상적으로 발생하는 갈등이 지체되지 않고 원만하게 해결되는 정도	1*, 3*, 4, 5*, 7*, 19, 23*	7	.77
합계			23	.91

*역채점 문항(10)

2) 유아교사의 회복탄력성

유아교사의 회복탄력성을 측정하기 위하여 Reivich와 Shatté(2003)가 개발한 회복탄력성 지수 검사(Resilience Quotient Test: RQT)문항을 수정, 번안하여 사용한 이재영(2012)의 연구도구를 사용하였다. 하위요인에 대한 문항의 예를 살펴보면 충동통제력 하위요인의 경우 ‘나는 일이 생각대로 잘 안 풀리면 쉽게 포기하는 편이다.’, 낙관성 하위요인 경우에는 ‘어려운 상황에 직면했을 때에도 나는 다 잘될 것이라고 확신한다.’ 등이 있다.

이 척도는 총 42문항으로 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서 ‘매우 그렇다(5점)’ 5점을 부여하는 Likert식 5점 척도이며, 회복탄력성의 부정적인 인식에 대한 19문항은 역채점 하도록 구성되어 있다. 응답 가능 점수는 42점에서 210점으로 응답점수가 높을수록 유아교사의 회복탄력성이 높음을 의미한다.

표 3에 제시한 바와 같이 회복탄력성 척도의 전체 신뢰도 Cronbach's α 계

수는 .90으로 나타났다. 하위요인별 문항 내용과 문항 구성, 문항 수 그리고 신뢰도는 다음과 같다.

<표 3> 회복탄력성의 하위영역별 내용 및 문항 분석과 신뢰도

하위영역	내 용	문항구성	문항수	Cronbach's α
정서조절력	스트레스 상황에서도 감정을 조절하여 평온함을 유지할 수 있는 정도	1*, 10, 17*, 19, 23*, 42	6	.70
충동통제력	미래의 성공과 목표달성을 위해 현재 느끼는 일시적인 기분과 충동을 억제하고 조절할 수 있는 정도	2, 8*, 11, 27*, 29*, 35	6	.58
낙관성	미래에 일어날 일에 대하여 긍정적으로 기대하는 정도	13, 24, 32*, 40	4	.74
원인분석력	문제의 원인을 정확하게 진단하고 해결할 수 있도록 원인을 정확히 분석하는 정도	9, 14, 31*, 33*, 36	5	.66
공감능력	다른 사람이 느끼는 감정이나 심리상태를 이해하고 공유할 수 있는 정도	7, 18*, 22*, 25, 28, 38*, 41*	7	.77
자기효능감	자신이 무엇이든 성공적으로 수행할 수 있다는 능력에 대한 신념의 정도	3, 6*, 12*, 15*, 16*, 20, 21, 37	8	.75
적극적 도전성	능동적인 자세로 새로운 영역에 도전하는 것을 두려워하지 않는 정도	4, 5, 26*, 30, 34*, 39	6	.57
합계			42	.90

*역채점 문항(19)

3) 유아교사의 교수효능감

유아교사의 교수효능감을 측정하기 위하여 Tschannen-Moran과 Hoy(2001), Bandura(2006)의 연구를 토대로 김선영, 서소정(2010)이 개발한 유아 교사효능감 척도를 정미라, 권정윤, 이방실(2014)이 수정한 도구를 본 연구자가 수정, 보완하여 사용하였다. 하위요인에 대한 문항의 예를 살펴보면 돌봄 하위요인의 경우 ‘나는 수시로 영유아의 건강상태를 점검하고 건강일지를 기록 할 수 있다.’, 영유아와의 상호작용 하위요인 경우에는 ‘나는 영유아를 가르칠 때, 개방적 질문을 많이 사용하여 영유아의 생각과 사고를 보다 확장시킬 수 있다.’ 등이 있다.

이 척도는 총 42문항으로 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서 ‘매우 그렇다(5점)’ 5점을 부여하는 Likert식 5점 척도이며, 응답 가능 점수는 36점에서 180점으로 응답점수가 높을수록 유아교사의 교수효능감이 높음을 의미한다.

표 4에 제시한 바와 같이 교수효능감 척도의 전체 신뢰도 Cronbach’s α 계수는 .90으로 나타났다. 하위요인별 문항 내용과 문항 구성, 문항 수 그리고 신뢰도는 다음과 같다.

<표 4> 교수효능감의 하위영역별 내용 및 문항 분석과 신뢰도

하위영역	내 용	문항구성	문항수	Cronbach’s α
영유아에				
대한	이전의 연령을 고려하고 지역	18, 22, 23, 24,		
연속적인	사회와 연계하여 발달 및 경	26, 25, 27, 33,	11	.93
환경경험의	협의 연속성을 제공하는 정도	34, 35, 36		
제공				
교수	영유아의 발달적 개인차를 고			
	려하고 이론적 지식을 적용하	1, 2, 3, 4, 5, 6,		
	여 융통성 있는 교육 계획을	7, 8, 9, 10, 11	11	.93
	수행하는 정도			

돌봄	영유아의 일상적인 기본생활 형성과 건강에 초점을 두고 개별특성을 고려하여 반응하 고 행동하는 정도	20, 21, 28, 29, 30, 31, 32	7	.87
영유아와의 상호작용	영유아의 요구에 민감하게 반 응하고 파악하여 다양한 상황 에 따라 적절한 교수행동을 수행하는 정도	12, 13, 14, 15, 16, 17, 19	7	.87
합계			36	.90

3. 연구 절차

1) 예비연구

예비조사는 본 조사를 실시하기 전 연구에 사용되는 도구의 적절성을 알아 보기 위하여 본 조사의 연구대상이 아닌 유아교육기관에 근무하고 있는 유아 교사 10명을 대상으로 실시하였다. 예비조사를 실시하기 전, 교수효능감의 문항에서 연구대상이 어린이집 교사와 유치원 교사가 모두 포함되는 것을 고려하여 ‘보육’은 ‘교육’으로 지칭, ‘유아’는 ‘영유아’라고 지칭하였으며 ‘만 3세 미만’의 영아와 만 3세 이상의 유아’는 ‘영아(만 3세 미만)와 유아(만 3세 이상)’로 구체화하여 영아교사와 유아교사가 모두 응답할 수 있도록 하였다. 마지막으로 교사 자신의 효능감을 측정하는 도구라는 점을 감안하여 ‘할 수 있을 것이다’는 문장을 ‘할 수 있다’로 수정하였다.

2014년 5월 1일부터 5월 15일까지 약 2주일에 걸쳐 예비조사를 실시하였으며 유아교사들이 설문 과정 중 이해하기 어려운 문항에 대하여 지적인 의견을

수렴하여 설문 내용을 수정, 보완 하였다. 내용을 구체적으로 살펴보면 원가족 경험의 문항에서 ‘우리는’ 으로 시작하는 질문은 외동 자녀의 경우 응답에 모호하다는 지적에 따라 ‘나는’ 으로 수정하였다.

2) 본 연구

본 연구는 2014년 6월 2일부터 7월 31일까지 약 10주에 걸쳐 서울·경기·대전 지역의 어린이집 교사와 유치원 교사를 임의표집 하여 연구대상으로 선정하였다. 설문지는 연구자가 배부 전 유아교육기관에 전화를 하여 협조 및 동의를 구하고 기관에 직접 방문하거나 우편 발송, E-mail을 통하여 배부하였으며, 회수는 기관에 직접 방문하거나 반송용 우편, E-mail 답신을 통하여 이루어졌다.

4. 자료 분석

본 연구를 위해 수집된 자료는 SPSS WINDOWS 19.0 통계 프로그램을 사용하여 다음과 같이 분석하였다.

첫째, 연구 대상자인 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성 및 교수효능감 측정에 사용되는 연구도구들의 신뢰도를 측정하기 위하여 Cronbach's α 를 분석하였다.

둘째, 연구 대상자인 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성, 교수효능감의 일반적 경향을 살펴보기 위하여 평균과 표준편차를 산출하였다.

셋째, 연구 대상자인 유아교사의 배경변인(학력, 유아교육 경력, 결혼여부,

연령, 기관유형)을 분석하기 위해 빈도분석을 실시하였다.

넷째, 연구 대상자인 유아교사의 배경변인(학력, 유아교육 경력, 결혼여부, 연령, 기관유형)에 따른 원가족 경험과 회복탄력성 및 교수효능감의 차이를 알아보기 위하여 t -검증과 일원분산분석(ANOVA)을 실시하였고, 유의한 차이가 있는 경우에는 집단 간 통계적 차이를 알아보기 위하여 사후검증(Scheffé)을 실시하였다.

다섯째, 연구 대상자인 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성 및 교수효능감 간의 상관관계를 알아보기 위해 상관관계분석을 실시하였다.

여섯째, 연구 대상자인 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성이 교수효능감에 미치는 영향을 알아보기 위하여 중다회귀분석을 실시하였다.

IV. 연구 결과 및 해석

본 연구에서는 유아교사의 배경변인에 따른 원가족 경험과 회복탄력성 및 교수효능감에 대하여 알아보았다. 본 연구결과에서 유의미한 결과가 나타난 배경변인을 중심으로 살펴보면 다음과 같다.

1. 유아교사 배경변인에 따른 원가족 경험과 회복탄력성 및 교수효능감의 차이

유아교사의 일반적 경향을 알아보기 위하여 기술통계를 분석하였고, 배경변인(교육정도, 결혼여부, 연령)에 따른 원가족 경험과 회복탄력성 및 교수효능감의 차이를 알아보기 위하여 t -검증과 일원분산분석(ANOVA)를 실시하였으며 이에 대한 사후검증(Sheffé)을 실시하였다.

1) 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성 및 교수효능감의 일반적 경향

유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성 및 교수효능감에 대한 일반적 경향을 알아보기 위하여 평균과 표준편차를 산출하였다.

첫째, 유아교사의 원가족 경험에 대한 경향을 살펴보면 전체 평균이 3.72($SD=.51$)로 나타났다. 이는 연구대상 유아교사들이 전반적으로 긍정적인 원가족 경험을 갖고 있음을 의미한다. 원가족 경험의 하위 요인별로 살펴보면 ‘가족의 전반적인 건강성’의 평균은 3.70($SD=.49$)이고, ‘갈등해소’의 평균은 3.74($SD=.58$)으로 나타났다.

<표 5> 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성 및 교수효능감의 하위요인별
평균과 표준편차 (N=336)

하위 요인		M	SD
원가족 경험	가족의 전반적인 건강성	3.70	.49
	갈등해소	3.74	.58
	전체	3.72	.51
회복 탄력성	정서조절력	3.34	.52
	충동통제력	3.52	.46
	낙관성	3.77	.57
	원인분석력	3.66	.51
	공감능력	3.74	.48
	자기효능감	3.35	.49
	적극적 도전성	3.43	.48
전체	3.55	.37	
교수효능감	영유아에 대한 연속적인 환경 경험의 제공	3.54	.59
	교수	3.81	.51
	돌봄	3.97	.47
	영유아와의 상호작용	3.81	.49
	전체	3.78	.46

둘째, 유아교사의 회복탄력성에 대한 경향을 살펴보면 전체 평균이 3.55($SD=.37$)으로 유아교사의 회복탄력성은 높은 편 이었다. 회복탄력성의 하위 요인별로 평균을 살펴보면 ‘낙관성’이 3.77($SD=.57$)으로 가장 높게 나타났고, ‘공감능력’이 3.74($SD=.48$), ‘원인분석력’이 3.66($SD=.51$), ‘충동통제력’이 3.52($SD=.46$)의 순서로 나타났다. 그 다음으로는 ‘적극적 도전성’이 3.43

($SD=.48$), '자기효능감'이 3.35($SD=.49$), '정서조절력'이 3.34($SD=.52$)순으로 나타났다.

셋째, 유아교사의 교수효능감에 대한 경향을 살펴보면 전체 평균이 3.78($SD=.46$)으로 유아교사의 교수효능감이 전반적으로 높았다. 교수효능감의 하위 요인별로 평균을 살펴보면 '돌봄'이 3.97($SD=.47$)으로 가장 높게 나타났고, '교수'가 3.81($SD=.51$), '영유아와의 상호작용'이 3.81($SD=.49$), '영유아에 대한 연속적인 환경 경험의 제공'이 3.54($SD=.59$)의 순서로 나타났다.

2) 유아교사의 배경변인에 따른 원가족 경험의 차이

유아교사의 배경변인에 따른 원가족 경험의 차이는 표 6과 같다. 표 6에서 보는 바와 같이 유아교사의 교육정도에 따른 원가족 경험은 통계적으로 유의미한 차이($F=4.32, p<.05$)를 보였다. 대졸 유아교사($M=3.84, SD=.48$)가 원가족 경험을 가장 긍정적으로 인식하는 것으로 나타났고, 보육교사양성과정이수 유아교사($M=3.71, SD=.53$), 전문대졸 유아교사($M=3.63, SD=.51$), 대학원졸 유아교사($M=3.58, SD=.40$) 순으로 나타났다. 사후검증을 위하여 Sheffé 검증을 실시한 결과 전문대졸 유아교사와 대졸 유아교사 간에 유의미한 차이가 나타났다.

유아교사의 결혼여부에 따른 원가족 경험은 미혼($M=3.74, SD=.51$), 기혼($M=3.70, SD=.50$) 순이었으나 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 유아교사의 연령에 따른 원가족 경험 역시 30대($M=3.80, SD=.50$), 20대($M=3.71, SD=.52$), 50대($M=3.73, SD=.44$), 40대($M=3.64, SD=.49$) 순으로 높게 나타났지만 연령에 따라 유아교사의 원가족 경험은 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

<표 6> 유아교사의 배경변인에 따른 원가족 경험의 차이 (N=336)

유아교사의 배경변인	N	M	SD	F/t	Scheffé	
교육정도	보육교사양성과정이수(a)	44	3.71	.53	4.32*	b<c
	전문대졸(b)	155	3.63	.51		
	대졸(c)	127	3.84	.48		
	대학원졸(d)	10	3.58	.40		
결혼여부	미혼	184	3.74	.51	.80	
	기혼	152	3.70	.50		
연령	20대	137	3.71	.52	1.54	
	30대	110	3.80	.50		
	40대	78	3.64	.49		
	50대	10	3.73	.44		

* $p<.05$

3) 유아교사의 배경변인에 따른 회복탄력성 차이

유아교사의 배경변인에 따른 회복탄력성의 차이는 표 7과 같다. 표 7에서 보는 바와 같이 유아교사의 교육정도에 따른 회복탄력성은 통계적으로 유의미한 차이($F=3.81, p<.05$)를 보였다. 대학원졸 유아교사($M=3.79, SD=.51$)의 회복탄력성이 가장 높았고, 대졸 유아교사($M=3.60, SD=.34$), 보육교사양성과정이수 유아교사($M=3.57, SD=.41$), 전문대졸 유아교사($M=3.48, SD=.36$) 순으로 나타났다.

유아교사의 연령에 따른 회복탄력성은 통계적으로 유의미한 차이($F=3.31, p<.05$)를 보였다. 30대($M=3.59, SD=.35$)와 40대($M=3.59, SD=.39$)의 평균은 같았고, 50대($M=3.74, SD=.42$), 20대($M=3.48, SD=.35$)순으로 나타났다.

그러나 유아교사의 결혼여부에 따른 회복탄력성은 기혼($M=3.58, SD=.37$),

미혼($M=3.52$, $SD=.37$)순이었으나 유아교사의 결혼여부에 따른 유아교사의 회복탄력성은 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

사후검증을 위하여 Sheffé 검증을 실시한 결과 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

<표 7> 유아교사의 배경변인에 따른 회복탄력성의 차이 (N=336)

유아교사의 배경변인	N	M	SD	F/t	Scheffé
교육정도	보육교사양성과정이수	44	3.57	.41	3.81*
	전문대졸	155	3.48	.36	
	대졸	127	3.60	.34	
	대학원졸	10	3.79	.51	
결혼여부	미혼	184	3.52	.37	-1.36
	기혼	152	3.58	.37	
연령	20대	137	3.48	.35	3.31*
	30대	110	3.59	.35	
	40대	78	3.59	.39	
	50대	10	3.74	.42	

* $p<.05$

4) 유아교사의 배경변인에 따른 교수효능감의 차이

유아교사의 배경변인에 따른 교수효능감의 차이는 표 8과 같다. 표 8에서 보는 바와 같이 유아교사의 교육정도에 따른 교수효능감은 통계적으로 유의미한 차이($F=6.72$, $p<.01$)를 보였다. 대학원졸 유아교사($M=3.79$, $SD=.51$), 대졸 유아교사($M=3.60$, $SD=.36$), 보육교사양성과정이수 유아교사($M=3.57$, $SD=.41$),

<표 8> 유아교사의 배경변인에 따른 교수효능감의 차이 (N=336)

유아교사의 배경변인	N	M	SD	F/t	Scheffé	
교육정도	보육교사양성과정이수(a)	44	3.57	.41	6.72***	a<d b<d
	전문대졸(b)	155	3.48	.36		
	대졸(c)	127	3.60	.34		
	대학원졸(d)	10	3.79	.51		
결혼여부	미혼	184	3.52	.37	-2.43	
	기혼	152	3.58	.37		
연령	20대(a)	137	3.48	.35	7.46***	a<b a<c
	30대(b)	110	3.59	.35		
	40대(c)	78	3.59	.39		
	50대(d)	10	3.74	.42		
기관유형	어린이집	258	3.81	.46	2.06*	
	유치원	77	3.68	.42		

* $p<.05$, *** $p<.001$

전문대졸 유아교사($M=3.48$, $SD=.36$) 순으로 나타났으며 사후검증을 위하여 Sheffé 검증을 실시한 결과 보육교사양성과정이수 유아교사들과 대학원졸 유아교사들 그리고 전문대졸 유아교사와 대학원졸 유아교사 간에 유의미한 차이가 나타났다.

유아교사의 연령에 따른 교수효능감은 통계적으로 유의미한 차이($F=7.46$, $P<.01$)를 보였다. 50대($M=3.74$, $SD=.42$), 30대($M=3.59$, $SD=.35$), 40대($M=3.59$, $SD=.39$), 20대($M=3.48$, $SD=.35$)순으로 나타났으며 사후검증을 위하여 Sheffé 검증을 실시한 결과 20대와 30대 교사 그리고 20대와 40대 교사 간에 유의미한 차이가 나타났다.

그러나 유아교사의 결혼여부에 따른 교수효능감은 기혼($M=3.58$, $SD=.37$),

미혼($M=3.52$, $SD=.37$) 순이었으나 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

기관유형에 따른 유아교사의 교수효능감은 통계적으로 유의미한 차이($t=2.06$, $p<.05$)를 보였다. 어린이집($M=3.81$, $SD=.46$), 유치원($M=3.68$, $SD=.42$)순으로 나타났다.

2. 유아교사의 원가족 경험 및 회복탄력성과 교수효능감 간의 관계

유아교사의 원가족 경험 및 회복탄력성과 교수효능감 간의 각각의 하위영역과의 관계를 알아보기 위하여 *Pearson* 적률상관계수를 산출한 결과는 표 9와 같다.

첫째, 유아교사의 원가족 경험의 총점과 회복탄력성의 총점은 상관관계($r=.49$, $p<.001$)가 있었다. 이는 유아교사의 원가족 경험이 긍정적일수록 회복탄력성이 높아짐을 의미한다. 원가족 경험의 하위요인과 회복탄력성의 총점을 살펴보면 가족의 전반적인 건강성($r=.50$, $p<.001$)과 갈등해소($r=.43$, $p<.001$)는 유의미한 정적 상관관계를 보였다.

각각의 하위 요인별로 살펴보면 원가족 경험의 하위요인인 가족의 전반적인 건강성과 회복탄력성의 하위요인인 정서조절력($r=.34$, $p<.001$), 충동조절력($r=.38$, $p<.001$), 낙관성($r=.39$, $p<.001$), 원인분석력($r=.38$, $p<.001$), 공감능력($r=.38$, $p<.001$), 자기효능감($r=.37$, $p<.001$), 적극적 도전성($r=.32$, $p<.001$) 모두 상관관계를 보였고, 원가족 경험의 하위요인인 갈등해소와 회복탄력성의 하위요인인 정서조절력($r=.31$, $p<.001$), 충동조절력($r=.36$, $p<.001$), 낙관성

($r=.36, p<.001$), 원인분석력($r=.29, p<.001$), 공감능력($r=.32, p<.001$), 자기효능감($r=.35, p<.001$), 적극적도전성($r=.25, p<.001$) 또한 유의미한 정적 상관관계를 보였다.

둘째, 유아교사의 원가족 경험의 총점과 교수효능감의 총점은 상관관계($r=.33, p<.001$)가 있었다. 이는 유아교사의 원가족 경험이 긍정적일수록 교수효능감이 높아짐을 의미한다. 원가족 경험의 하위요인과 교수효능감의 총점을 살펴보면 가족의 전반적인 건강성($r=.32, p<.001$)과 갈등해소($r=.30, p<.001$)는 유의미한 정적 상관관계를 보였다.

각각의 하위 요인별로 살펴보면 원가족 경험의 하위요인인 가족의 전반적인 건강성과 교수효능감의 하위요인인 영유아에 대한 연속적인 환경 경험의 제공($r=.23, p<.001$), 교수($r=.32, p<.001$), 돌봄($r=.32, p<.001$), 영유아와의 상호작용($r=.28, P<.001$) 모두 상관관계를 보였고, 원가족 경험의 하위요인인 갈등해소와 교수효능감 하위요인인 영유아에 대한 연속적인 환경 경험의 제공($r=.21, p<.001$), 교수($r=.30, p<.001$), 돌봄($r=.31, p<.001$), 영유아와의 상호작용($r=.25, p<.001$) 또한 유의미한 정적 상관관계를 보였다.

셋째, 유아교사의 회복탄력성의 총점과 교수효능감의 총점은 상관관계($r=.57, p<.001$)가 있었다. 이는 유아교사의 회복탄력성이 긍정적일수록 교수효능감이 높아짐을 의미한다. 회복탄력성의 하위요인과 교수효능감의 총점을 살펴보면 정서조절력($r=.35, p<.001$), 충동조절력($r=.37, p<.001$), 낙관성($r=.49, p<.001$), 원인분석력($r=.51, p<.001$), 공감능력($r=.34, p<.001$), 자기효능감($r=.50, p<.001$), 적극적 도전성($r=.38, p<.001$)은 유의미한 정적 상관관계를 보였다.

각각의 하위 요인별로 살펴보면 회복탄력성의 하위요인인 정서조절력은 교수효능감의 하위요인인 영유아에 대한 연속적인 환경 경험의 제공($r=.28, p<.001$),

<표 9> 유아교사의 원가족 경험 및 회복탄력성과 교수효능감 간의 관계

(N=336)

구분	원가족 경험					회복탄력성						교수효능감				
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	⑯
원가족 경험	①가족의 전반적인 건강성	1														
	②갈등 해소	.76***	1													
	③원가족 경험 총점	.93***	.95***	1												
회복 탄력성	④정서조절력	.34***	.31***	.34***	1											
	⑤충동조절력	.38***	.36***	.39***	.49***	1										
	⑥낙관성	.39***	.29***	.36***	.37***	.49***	1									
	⑦원인분석력	.38***	.32***	.37***	.51***	.63***	.60***	1								
	⑧공감능력	.38***	.32***	.37***	.31***	.40***	.52***	.47***	1							
	⑨자기효능감	.37***	.35***	.38***	.40***	.53***	.56***	.64***	.36***	1						
	⑩적극적 도전성	.32***	.25***	.30***	.25***	.35***	.53***	.38***	.34***	.52***	1					
	⑪회복탄력성 총점	.50***	.43***	.49***	.65***	.75***	.80***	.83***	.66***	.78***	.65***	1				
	교수 효능감	⑫영유아에 대한 연속적인 환경 경험의 제공	.23***	.21***	.23***	.28***	.27***	.35***	.39***	.17**	.41***	.27***	.42***	1		
		⑬교수	.32***	.30***	.33***	.31***	.39***	.46***	.50***	.36***	.52***	.36***	.57***	.71***	1	
		⑭돌봄	.32***	.31***	.34***	.29***	.31***	.46***	.44***	.34***	.38***	.34***	.50***	.60***	.67***	1
⑮영유아와의 상호작용		.28***	.25***	.28***	.35***	.36***	.46***	.47***	.34***	.48***	.38***	.55***	.75***	.78***	.71***	1
⑯교수효능감 총점		.32***	.30***	.33***	.35***	.37***	.49***	.51***	.34***	.50***	.38***	.57***	.88***	.90***	.83***	.92***

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

교수($r=.31, p<.001$), 돌봄($r=.29, p<.001$), 영유아와의 상호작용($r=.35, p<.001$) 모두 상관관계를 보였고, 회복탄력성의 하위요인인 충동조절력과 교수효능감 하위요인인 영유아에 대한 연속적인 환경 경험의 제공($r=.27, p<.001$), 교수($r=.39, p<.001$), 돌봄($r=.31, p<.001$), 영유아와의 상호작용($r=.36, p<.001$)도 유의미한 정적 상관관계를 보였다. 회복탄력성의 하위요인인 낙관성과 교수효능감 하위요인인 영유아에 대한 연속적인 환경 경험의 제공($r=.35, p<.001$), 교수($r=.46, p<.001$), 돌봄($r=.46, p<.001$), 영유아와의 상호작용($r=.46, p<.001$) 또한 유의미한 정적 상관관계를 보였다. 회복탄력성의 하위요인인 원인분석력과 교수효능감 하위요인인 영유아에 대한 연속적인 환경 경험의 제공($r=.39, p<.001$), 교수($r=.50, p<.001$), 돌봄($r=.44, p<.001$), 영유아와의 상호작용($r=.47, p<.001$)은 상관관계를 보였고, 회복탄력성의 하위요인인 공감능력과 교수효능감 하위요인인 영유아에 대한 연속적인 환경 경험의 제공($r=.17, p<.01$), 교수($r=.36, p<.001$), 돌봄($r=.34, p<.001$), 영유아와의 상호작용($r=.34, p<.001$) 모두 유의미한 정적 상관관계를 보였다. 회복탄력성의 하위요인인 자기효능감과 교수효능감 하위요인인 영유아에 대한 연속적인 환경 경험의 제공($r=.41, p<.001$), 교수($r=.52, p<.001$), 돌봄($r=.38, p<.001$), 영유아와의 상호작용($r=.48, p<.001$)은 유의미한 정적 상관관계를 보였고, 회복탄력성의 하위요인인 적극적도전성과 교수효능감 하위요인인 영유아에 대한 연속적인 환경 경험의 제공($r=.27, p<.001$), 교수($r=.36, p<.001$), 돌봄($r=.34, p<.001$), 영유아와의 상호작용($r=.38, p<.001$) 또한 유의미한 정적 상관관계를 보였다.

3. 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성이 교수효능감에 미치는 영향

유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성이 교수효능감에 미치는 영향과 설명력을 알아보기 위하여 중다회귀분석을 실시하였으며 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성이 교수효능감 전체에 미치는 영향력을 살펴본 결과는 표 10과 같다.

<표 10> 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성이 교수효능감에 미치는 영향

(N=336)

독립변인	비표준화 계수		β	t	F	R^2	
	B	표준오차					
(상수)	1.344	.216		6.22			
원가족 경험	가족의 전반적인 건강성	-.004	.067	.00	-.06		
	갈등해소	.069	.055	.09	1.27		
회복 탄력성	정서조절력	.066	.047	.08	1.40		
	충동통제력	-.043	.060	-.04	-.72	20.12**	.36
	낙관성	.139	.051	.18	2.70**		
	원인분석력	.174	.062	.20	2.79**		
	공감능력	.027	.052	.03	.52		
	자기효능감	.183	.060	.20	3.04**		
	적극적 도전성	.073	.054	.08	1.35		

** $p < .01$

표 10에서 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성이 교수효능감 전체에 미치는 영향력을 분석한 결과, 유아교사의 원가족 경험은 교수효능감을 유의하게 설명하고 있지 않는 것으로 나타났다. 그에 비해 회복탄력성($F=20.12, p<.01$)은 교수효능감을 유의하게 설명하는 변인으로 나타났다. 즉, 유아교사의 회복탄력성은 교수효능감을 36%로 유의하게 설명하고 있었다. 그 중 유아교사 회복탄력성의 하위 변수 중에서 낙관성($t=2.70, p<.01$), 원인분석력($t=2.79, p<.01$), 자기효능감($t=3.04, p<.01$)이 교수효능감에 유의하게 영향을 미치는 것으로 나타났으며 독립변수의 상대적 기여도를 나타내는 표준화 계수에 의하면 자기효능감($\beta=.20, p<.01$), 원인분석력($\beta=.20, p<.01$), 낙관성($\beta=.18, p<.01$)이 교수효능감에 가장 큰 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다.

V. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구는 유아교사의 원가족 경험 및 회복탄력성과 교수효능감의 전반적인 경향을 알아보고, 유아교사의 배경변인에 따른 차이와 원가족 경험 및 회복탄력성과 교수효능감 간의 관계 그리고 원가족 경험과 회복탄력성이 교수효능감에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 본 연구를 통해 얻어진 결과를 중심으로 논의 하면 다음과 같다.

1) 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성 및 교수효능감의 경향

유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성 및 교수효능감의 경향을 살펴본 결과는 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 원가족 경험에 대한 경향을 살펴본 결과, 유아교사들은 전반적으로 긍정적인 원가족 경험을 갖고 있는 것으로 나타났다. 원가족 경험의 선행연구들에서는 원가족 경험이 세대 간에 전이(이은영, 2014; 하상희, 2007)가 되고, 원가족의 건강성은 자기효능감(황미진·신유순·김병수, 2009), 자녀와의 상호작용 관계(최인혜, 2012), 양육효능감(김영희, 신희정, 채영문, 2007; 전주혜, 박정윤, 2010)에 영향을 미친다고 하였다. 그러나 지금까지 원가족 경험은 주로 기혼남녀(김경자, 2004; 김순기, 2001; 박필현, 2013; 조소희, 정혜정, 2008; 진달님, 2008), 부모(정문자, 전연진, 김진이, 2004; 정미라, 강수경, 최은지, 2013; 최인혜, 2012), 부부(김현정, 1999; 장선웅, 2008), 대학생(김병수,

2014; 황미진, 신유순, 김병수, 2009), 부모와 대학생 자녀(하상희, 2007), 상담자(김수만, 2009), 놀이치료자(김보은, 2011)를 대상으로 연구가 이루어졌다. 최근 김철근과 이완정(2012)이 자녀를 키우는 보육교사로 한정하여 원가족 경험과 유사한 맥락인 아동기 경험을 변인으로 연구를 진행하였을 뿐 유아교사를 대상으로 원가족 경험의 경향을 살펴본 연구는 미흡한 실정이다. 맞벌이 부부의 증가와 무상교육의 도입으로 인하여 유아들이 유아교육기관에서 보내는 시간이 많아지고 있으며 이처럼 변화하는 사회적 현상으로 유아교사의 역할에 대한 중요성이 더욱 강조되고 있는 시점이다. 따라서 유아교사의 건강한 성격과 태도형성에 관련이 있을 것으로 여겨지는 원가족 경험은 관련 변인과의 관계 탐색을 통해 추가적으로 연구되어야 할 것이다.

둘째, 유아교사의 회복탄력성에 대한 경향을 살펴본 결과, 유아교사들의 회복탄력성은 전반적으로 높게 나타났다. 유아교사의 회복탄력성의 하위요인별로 살펴본 결과, ‘낙관성’과 ‘공감능력’, ‘원인분석력’, ‘충동통제력’ 순으로 가장 높게 나타났고, 그 다음으로는 ‘적극적 도전성’, ‘자기효능감’, ‘정서조절력’ 순으로 나타났다. 이는 우리나라 일반인 309명을 대상으로 ‘회복탄력성 지수’를 측정된 결과와 유사하다. 우리나라 일반인을 대상으로 회복탄력성의 정도를 살펴본 연구결과 회복탄력성 연구도구를 개발하여 미국인의 회복탄력성 지수를 측정된 Reivich와 Shatté의 연구결과(2003)를 통하여 한국인과 미국인의 회복탄력성 수준을 대략적으로 비교하여 보고하였는데 그 결과 한국인은 ‘낙관성’, ‘원인분석력’, ‘공감능력’ 등이 미국인과 거의 유사한 수준을 보였고, ‘충동통제력’은 특히 높은 정도를 보였으며 ‘감정통제력’, ‘자기효능감’, ‘적극적 도전성’ 등의 하위요인은 현저하게 낮은 수치를 보인 것으로 나타났다(김주환, 2011). 본 연구결과와 유치원 교사의 회복탄력성이 전반적으로 높고 하위요인별로는 ‘충동통제력’, ‘공감능력’, ‘원인분석력’, ‘낙관성’ 순으로 나타났다고 보고한 권수

현(2010)의 연구결과는 하위요인의 순서에서 차이가 있지만 높게 나타난 하위요인은 유사하다. 권수현(2010)은 유치원 교사를 대상으로 회복탄력성 측정도구의 56문항을 모두 사용하였고, 본 연구자는 어린이집과 유치원 교사를 대상으로 회복탄력성의 측정도구 중 신뢰도가 낮은 14문항을 제외한 42문항을 사용하였으므로 연구대상과 측정도구의 차이로 인해 조금 다른 결과가 나타난 것으로 생각된다. 그러나 본 연구와 권수현(2010)의 연구에서 모두 유아교사의 회복탄력성의 네 가지 하위요인인 ‘낙관성’과 ‘공감능력’, ‘원인분석력’, ‘충동통제력’이 보통 이상의 수준이라는 결과에 주목해 볼 수 있다. 김주환(2011)은 회복탄력성이 높은 사람의 경우 자신의 삶에서 긍정적 감정과 부정적 감정을 경험할 때, 부정적인 정서를 잘 극복하여 자신의 삶을 낙관적으로 바라보는 경향이 높다고 하였다. 낙관성이 높은 교사는 높은 수준의 교수몰입을 느끼고, 주관적인 안녕감이 높았으며(이재신, 이지혜, 2011) 낙관성이 높은 유아교사의 직무만족도와 교수효능감은 정적상관을 보였다(황해익, 최혜진, 김미진, 2012). 이러한 연구결과는 유아교사가 지닌 낙관성은 유아교사 자신의 삶과 더불어 교사로서의 역할 수행에도 긍정적인 기능으로 작용될 수 있음을 시사한다.

셋째, 유아교사의 교수효능감에 대한 경향을 살펴본 결과, 유아교사들의 교수효능감은 전반적으로 높게 나타났다. 이러한 결과는 유아교사의 교수효능감이 보통의 수준보다 높은 것으로 나타났다는 선행연구(김은정, 2009; 유현정, 2011; 한석실, 임명희, 2003)와 일치한다. 교수효능감의 하위요인 중에서는 ‘돌봄’이 가장 높게 나타났고, ‘교수’, ‘영유아와의 상호작용’, ‘영유아에 대한 연속적인 환경 경험의 제공’ 순으로 나타났다. 이러한 본 연구 결과는 교수효능감의 하위요인 중에서 ‘돌봄’이 가장 높게 나타났다는 윤미라(2014)의 연구 결과와 일치한다. 유아교사는 신체적·정서적·발달적 측면에서 미성숙한 영유아를 민감하게 지도해야하는 특성을 가지고 있으므로 여러 교수방법 중에서 특

히 ‘돌봄’이 가장 두드러지게 작용하는 것으로 보여 진다.

2) 유아교사의 배경변인에 따른 원가족 경험과 회복탄력성 및 교수효능감의 차이

유아교사의 배경변인에 따른 원가족 경험과 회복탄력성, 교수효능감의 차이를 살펴본 결과는 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 배경변인에 따른 원가족 경험을 살펴보면 유아교사의 교육정도에 따라 유아교사의 원가족 경험에 유의미한 차이가 있는 것으로 분석되었다.

교육정도에 따른 유아교사의 원가족 경험은 대졸 유아교사가 가장 긍정적인 원가족 경험을 갖고 있었으며 그 다음으로는 보육과정양성과정이수, 전문대졸, 대학원졸 유아교사 순으로 나타났다. 사후검증 결과에서도 전문대졸 유아교사와 대졸 유아교사 간에 유의한 차이가 나타났다. 기혼자녀의 원가족 경험과 교육정도의 차이를 살펴본 김순기(2001)의 연구와 본 연구의 연구대상은 다르지만 기혼남녀의 교육수준이 높은 집단이 낮은 집단보다 원가족의 정서적 건강성이 높았던 것으로 나타난 연구결과는 본 연구결과와 일치한다. 그러나 교육정도에 따른 원가족 경험의 차이를 밝힌 연구가 미흡하므로 원가족 경험과 교육정도의 관계를 밝히기 위한 추가적 탐색이 필요하다.

원가족 경험에 영향을 미치는 관련 변인으로 여러 가지 요인에 관한 연구가 이루어졌으나(김경자, 2004; 김순기, 2001; 박필현, 2013; 이은영, 2014; 장선웅, 2008; 최인혜, 2012; 하상희, 2007) 소수이고 배경변인에 대한 상이한 결과가 두드러지게 나타나는 것을 확인할 수 있었다. 원가족 경험을 통해 형성된 개인의 특성이 성인이 된 이후에도 전반적인 삶에 영향을 미친다는 주장을 기초

로 하여 원가족 경험에 영향을 미치는 관련 변인은 어떠한 것이 있는지 관련 변인에 대해 관심 가질 필요가 있다.

둘째, 유아교사의 배경변인에 따른 회복탄력성을 살펴보면 유아교사의 교육 정도, 연령에 따라 유아교사의 회복탄력성에 유의미한 차이가 있는 것으로 분석되었다.

교육정도에 따른 유아교사의 회복탄력성은 대학원졸 유아교사의 회복탄력성이 가장 높았고, 대졸, 보육교사양성과정이수, 전문대졸 유아교사 순으로 나타났다. 교육정도에 따른 유아교사의 회복탄력성은 대학원졸 유아교사의 회복탄력성이 가장 높았고, 대졸, 보육교사양성과정이수, 전문대졸 유아교사 순으로 나타났다. 이러한 연구결과는 대졸 이상의 유아교사가 전문대졸 유아교사에 비해 회복탄력성이 높다는 권수현(2010)과 문지현(2014)의 연구결과와 일치한다. 이러한 연구결과는 유아교사의 높은 교육정도가 회복탄력성과 긍정적인 관련성을 갖는 것을 시사한다. 따라서 유아교사가 유아교육현장에서 경험하는 어려움과 스트레스를 극복하고 교사로서 역할을 수행하는데 도움을 줄 것으로 기대되는 회복탄력성을 형성하고 증진시킬 수 있는 프로그램의 개발과 연수 등의 기회가 마련될 필요가 있다. 더불어 예비 유아 교사의 교육프로그램에 적용하여 전문적인 능력을 신장하거나 자신감을 고양하는데 기여할 수 있도록 방안을 모색해야 할 것이다.

연령에 따른 유아교사의 회복탄력성은 30대 유아교사가 20대 유아교사보다 높게 나타났다. 이는 이소영(2014)의 연구에서 유아교사의 연령이 낮은 집단보다 높은 집단의 회복탄력성이 높게 나타났다는 결과와 35세 이상 유아교사 집단이 25세 미만 유아교사 집단보다 높은 회복탄력성을 보인다는 권수현(2010)과 최효정, 석은조(2013)의 연구결과와 유사하다. 일반적인 교직주기에 따라 교사 생활을 했을 경우, 연령이 높은 유아교사는 연령이 낮은 유아교사에 비

해 다양한 역할과 문제 상황에서 당면하는 갈등을 해결하고자 하는 시도와 경험을 가졌을 것으로 미루어 볼 때 유아교사의 연령에 따라 회복탄력성이 차이를 나타내는 것으로 사료된다. 연령에 따른 유아교사의 회복탄력성은 하위요인에서도 차이가 나타났다. 연령이 높을수록 회복탄력성이 높게 나타난다는 본 연구결과는 35세 이상의 유아교사 집단이 25세 미만 유아교사 집단 보다 높은 충동통제력과 원인분석력이 높았다는 권수현(2010)의 연구결과를 뒷받침 해주며 충동통제력이 지닌 의미가 자신에게 동기를 부여하고 스스로 자기를 조절할 수 있는 능력(김주환, 2011)으로 설명되는 바 유아교사의 연령이 높을수록 교수효능감과 자기조절능력이 높다는 박영태, 이경님, 하수연(2008), 박해연(2009), 한석실, 임명희(2003)의 연구는 본 연구와 유사한 맥락으로 해석된다.

셋째, 유아교사의 배경변인에 따른 교수효능감을 살펴보면 유아교사의 교육정도, 연령, 기관유형에 따라 유아교사의 교수효능감에 유의미한 차이가 있는 것으로 분석되었다.

교육정도에 따른 유아교사의 교수효능감은 대학원졸 유아교사의 교수효능감이 가장 높게 나타났고 대졸, 보육교사양성과정이수, 전문대졸 순으로 차이를 보였다. 사후검증 결과에서도 보육교사양성과정이수 유아교사들과 대학원졸 유아교사들 그리고 전문대졸 유아교사와 대학원졸 유아교사 간에 유의미한 차이가 나타났다. 이는 교육정도에 따라 교수효능감이 유의미한 차이를 보이지 않는다는 이경애(2010)와 조부경, 서소영(2001)의 연구와 상반되는 결과이지만 유아교사의 교육정도가 높을수록 교수효능감도 높게 나타난다는 선행연구(권혜영, 2006, 김신덕, 1999; 송송, 2010; 이정현, 2011)와 일치하는 결과이다. 본 연구결과를 통해 볼 때, 유아교사의 교육정도가 높아질수록 전문성이 향상되고 유아교사가 보유하고 있는 전문 지식과 기술적인 능력이 교수효능감에 작

용될 수 있을 것으로 예상된다. 그러나 유아교사의 교육정도에 따른 교수효능감에 대한 연구 결과는 상이하게 보고되고 있으므로 추가적인 탐색이 필요하다. 또한 유아교사는 자신의 발전과 전문성을 위하여 연구하는 자세를 가지고 끊임없이 노력해야 할 것이며 정부와 유아교육 관계자들은 유아교사가 유아교육현장에서 유익한 교수경험을 위해 필요로 하는 재교육이 무엇인지 현실적으로 파악하여 교육환경을 마련하고 자발적으로 참여할 수 있는 기회를 제공해야 할 것이다.

연령에 따른 유아교사의 교수효능감은 50대 유아교사의 교수효능감이 가장 높았고, 30대, 40대, 20대 순으로 나타났다. 사후검증을 한 결과 20대와 40대 교사 간에 유의미한 차이가 나타났다. 이는 유아교사의 연령이 낮을수록 교수효능감이 높다는 김신덕(1999)과 표인숙(2007)의 연구결과와는 일치하지 않지만 연령이 높은 유아교사의 집단이 연령이 낮은 유아교사의 집단보다 교수효능감이 높다는 선행연구(김철근, 이완정, 2012; 김현지, 2006; 박영태, 이경님, 하수연, 2008; 오유진, 2009; 정명주, 2003; 한석실, 임명희, 2003)의 연구결과와 일치한다. 연령이 낮은 유아교사는 지도 경험 또한 적을 것으로 추측해볼 수 있으므로 영유아를 지도하는데 어려움을 느낄 수 있으며 이러한 어려움은 교수효능감이 감소하게 되는 결과를 초래할 수 있다. 반면 연령이 높은 유아교사는 영유아를 지도하는데 있어서 어려운 상황에서 문제를 해결하고 대처하는 능력 등의 다양한 지도 경험을 가졌을 것이라고 미루어볼 때, 이는 높은 교수효능감을 갖게 하는 결과를 나타내었음을 시사해볼 수 있다. 따라서 유아교육현장에서 연령이 낮고 교직경험이 부족한 초임교사가 갖는 근본적이고 반복되는 어려움을 파악하여 적극적으로 해결방안을 모색하는 노력이 지속적으로 이루어질 필요성이 제기되며 초임교사가 어려움을 극복하고 전문성을 함양할 수 있는 교육과 프로그램이 마련되어 이를 통해 자신감과 교육신념을 갖고 교수

효능감이 향상될 수 있어야 할 것이다.

기관유형에 따른 유아교사의 교수효능감은 어린이집 유아교사가 유치원 유아교사보다 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 어린이집 유아교사의 교수효능감이 유치원 유아교사의 교수효능감보다 높다는 선행연구(김사녀, 2012; 이현정, 2010)와 일치한다. 보육이 중심이 되는 어린이집 보다 교육이 강조되는 유치원의 경우 교육활동의 개선과 동료교사와의 상호협력적인 관계를 위하여 원내 자율장학 또는 동료장학, 자기장학 등이 활발히 이루어진다(고건희, 2013; 김경미, 2009; 김하나, 2014). 이러한 장학의 경험은 교수효능감이 높게 나타나는 요인(양복순, 2005)이 될 수 있으나 유아교사가 자신의 수업을 다른 교사들에게 공개하여 관찰과 평가의 대상이 된다는 점은 유아교사의 긴장과 불안, 부담과 혼란을 야기 하며 과도한 업무 수행 과정에서 장학을 준비해야 하는 불만(송정원, 2008) 등은 유치원 교사의 교수효능감이 낮게 나타나는 데 작용했을 것으로 보인다.

3) 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성 및 교수효능감의 관계

유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성, 교수효능감 간의 관계를 살펴본 결과는 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성은 유의미하며 높은 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 유아교사가 긍정적인 원가족 경험을 갖을수록 유아교사의 회복탄력성이 높아질 수 있음을 의미한다. 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성의 직접적인 관계를 살펴본 선행연구는 찾아볼 수 없었으나 황미선(2014)이 부모의 따뜻하고 안정적인 애착과 일관적이고 지지적인 양육태도는 회복탄력성에 영향을 미치는 매우 중요한 요인으로 밝힌 연구

와 기질과 같은 개인요인이나 가족의 지지부족, 한 가정의 엄마로서 역할 수행의 어려움과 같은 가족적인 요인이 높은 회복탄력성과 관련이 있다고 보고한 연구(박은혜, 전셋별, 2010), 그리고 부부관계와 형제관계 등의 가족적 요인이 회복탄력성에 영향을 미친다는(이지현, 2012) 연구를 통해서 원가족 경험과 회복탄력성은 관계가 있다고 볼 수 있다. 한편으로 이수진(2014)은 회복탄력성이 높거나 낮은 유아교사 집단과의 면담을 통해 보았을 때, 회복탄력성이 높은 유아교사들이 자신의 회복탄력성에 대해 곁에서 지지해주던 가족을 언급하지만 회복탄력성이 높은 유아교사일지라도 가족에 대한 원망을 가지고 있는 경우도 있으며 이는 회복탄력성이 높은 유아교사일지라도 모두 부모에게 지지를 받는 환경에서 자란 것은 아닐 수도 있다고 설명하고 있으므로 원가족 경험과 회복탄력성이 반드시 정적인 상관관을 보인다는 방식의 해석에는 주의가 필요하다.

둘째, 유아교사의 원가족 경험과 교수효능감은 유의한 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 유아교사가 긍정적인 원가족 경험을 갖을수록 유아교사의 교수효능감이 높아질 수 있음을 의미한다. 이는 아동기의 긍정적 양육경험 즉, 유아교사의 긍정적 원가족 경험은 기혼 유아교사가 유아교사로서의 교수효능감에 간접적인 영향을 미친다는 김철근과 이완정(2012)의 연구결과와 일치한다. 이외에 본 연구와 같이 유아교사를 대상으로 원가족 경험과 교수효능감 간의 관계를 살펴본 연구는 거의 찾아볼 수 없었으나 대학생을 대상으로 원가족 건강성을 살펴본 황미진, 신유순, 김병수(2009)의 연구에서 원가족 건강성이 대학생의 자기효능감에 유의미한 영향을 미친다는 것을 알 수 있었다. 이러한 연구결과를 통해 건강한 원가족 경험이 교수효능감과 자기효능감을 높이는 요인으로 확인된 바 앞으로 원가족 경험 변인에 대한 탐색이 더 필요하다.

셋째, 유아교사의 회복탄력성과 교수효능감은 유의한 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 유아교사의 회복탄력성이 높을수록 유아교사의 교수효능감이 높아질 수 있음을 의미한다. 그러나 유아교사의 회복탄력성과 교수효능감 두 변인간의 관계를 직접적으로 살펴본 선행연구는 유치원 교사의 회복탄력성과 교사효능감 간에 유의미한 정적 상관관계를 보인다는 황해익, 탁정화, 홍성희(2013)의 연구가 전부였으므로 앞으로 두 변인간의 관련성에 대해 관심을 갖고 유아교사의 회복탄력성의 증진과 교수효능감의 향상을 위한 방안 모색이 활발히 이루어져야 할 것이다.

요약하면, 원가족 경험 중에서도 부모의 양육태도, 형제관계와 같은 가족적인 요인은 회복탄력성에 영향을 미치는 요인으로 설명되나 회복탄력성이 높은 유아교사라고 늘 지지받고 격려해주는 가정환경에서 자랐다고 일반화하여 해석하는 것은 무리가 있으므로 유의해야 한다. 원가족 경험에서의 긍정적 양육 경험이 교수효능감에 영향을 미칠 수 있을 것으로 예측은 가능하나 원가족 경험 변인을 유아교사에게 적용하여 살펴본 연구가 굉장히 미흡한 실정으로 유아교사를 대상으로 한 원가족 경험 변인에 대한 탐색이 필요하며 유아교사의 회복탄력성과 교수효능감 간의 관계 역시 직접적으로 살펴본 연구가 거의 전무하다는 것이 확인된 바 적극적인 탐색의 필요성이 제기된다.

4) 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성이 교수효능감에 미치는 영향

유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성이 교수효능감에 미치는 영향을 살펴본 결과는 다음과 같다.

유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성이 교수효능감 전체에 미치는 영향력을 분석한 결과, 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성은 교수효능감과 유의

한 상관관계가 있었지만, 교수효능감에 미치는 영향력은 회복탄력성만 유의한 것으로 나타났다.

유아교사의 교수효능감을 유의하게 설명하는 회복탄력성의 하위요인은 낙관성, 원인분석력, 자기효능감이 교수효능감에 유의하게 영향을 미치는 것으로 나타났으며 독립변수의 상대적 기여도를 나타내는 표준화 계수에 의하면 낙관성과 원인분석력, 자기효능감의 순서로 설명력의 크기가 컸다.

교수효능감을 유의하게 설명하는 회복탄력성의 하위요인 중에서 가장 큰 설명력을 지닌 낙관성에 대해 박은혜, 전셋별(2010)은 유아교사의 낙관은 회복탄력성에 매우 중요한 보호요인이라고 하였고 김경희, 이미나(2009)는 유아교사의 효능감에 낙관이 영향을 준다고 밝혔다. 김미선(2009)은 낙관성의 정도가 높은 사람은 어려운 상황에 직면하여 문제해결이 불가능하다고 판단되었을 때 낙관성의 정도가 낮은 사람에 비해 심리적 고통을 적게 경험하고 안정적이며 긍정적인 마음가짐으로 상황에 적응해 나간다고 주장했다. 이러한 연구결과는 본 연구의 대상과 차이가 있으나 낙관성이 개인에게 미치는 영향력에 대한 중요성을 설명해준다.

원인분석력은 갈등 상황에 직면하였을 때 원인을 이해하고 정확히 파악하여 해결하려는 것으로서 원인분석력이 높은 교사는 반복적으로 찾아오는 문제와 갈등상황에 대하여 미리 예측하고 대처할 수 있는 능력을 갖게 되어 직무에 대한 어려움을 덜 갖고 이로 인해 교사로서의 역할을 잘 수행하며 영유아와의 관계가 더욱 긍정적이라고 한다(김은정, 2009). 이와 같은 결과는 유아교사가 갖는 원인분석력이 교수효능감에 영향을 미친다는 본 연구결과를 지지해준다.

앞서 교수효능감 이론은 자기효능감 이론에서 비롯된다고 밝혔듯이 자기효능감이 높은 교사는 가르치는 일에도 자신감을 갖게 되어(박은혜, 2007) 높은 교수효능감을 갖게 될 것으로 사료된다. 자기효능감이 높은 유아교사의 직무

만족도가 높다는 선행연구(박영태, 이경남, 하수연, 2008; 이성희, 박영신, 2007; 표인숙, 2007)를 통해 유아교사의 직무만족이 높은 교수효능감을 갖게 하는 요인으로 작용 될 것으로 예측해볼 수 있다. 하수연(2014)은 유아교사의 일반적 자기효능감이 조직몰입에 영향을 주고, 사회적 자기효능감은 정서적, 규범적 조직몰입에 영향을 준다고 하였고 홍은숙(2006)은 탄력성을 개발하기 위해 우선적으로 자기효능감을 강화해야한다고 밝히고 있다.

따라서 유아교사의 회복탄력성(낙관성, 원인분석력, 자기효능감)이 교수효능감에 긍정적인 영향을 미치는 변인으로 확인된 바 회복탄력성에 영향을 주는 위험요인을 제거하는데 초점을 맞추기 보다는 보호요인을 개발하고 촉진시키는 방향에 대해 관심을 두는 것이 더욱 중요할 것으로 보여 진다. 즉 회복탄력성은 역동적인 상호작용의 과정을 통해 변화가 가능하고 스스로의 노력과 훈련으로 발달시킬 수 있는 특성을 지니고 있으므로(김주환, 2011; 최성애, 2014) 유아교사의 회복탄력성이 높은 수준으로 도달할 수 있는 방안을 모색하고 개발하여 유아교사에게 제공함으로써 유아교사의 역할 수행을 돕는 긍정적 기능으로 작용할 수 있는 방안이 마련되어야 할 것으로 사료된다.

2. 결론 및 제언

본 연구에서 논의된 결과를 통해 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 원가족 경험 및 회복탄력성과 교수효능감의 경향을 살펴본 결과 유아교사의 원가족 경험 및 회복탄력성과 교수효능감은 전반적으로 모두 높게 나타났다.

둘째, 유아교사의 배경변인(교육정도, 결혼여부, 연령)에 따른 원가족 경험의 차이는 교육정도가 높은 유아교사가 원가족 경험을 긍정적으로 인식하였다. 유아교사의 배경변인(교육정도, 결혼여부, 연령)에 따른 회복탄력성의 차이는 교육정도가 높고, 연령이 높은 유아교사의 회복탄력성이 높게 나타났다. 유아교사의 배경변인(교육정도, 결혼여부, 연령, 기관유형)에 따른 교수효능감의 차이는 교육정도가 높고, 연령이 높으며, 어린이집에 근무하는 유아교사의 교수효능감이 높게 나타났다.

셋째, 유아교사의 원가족 경험 및 회복탄력성과 교수효능감의 관계를 살펴본 결과, 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성, 교수효능감의 전체 총점과 하위요인 모두 유의미하며 높은 상관관계를 보였다.

넷째, 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성이 교수효능감 전체에 미치는 영향력을 분석한 결과, 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성은 교수효능감과 유의한 상관관계가 있었지만, 회복탄력성만 교수효능감을 유의하게 설명하는 변인으로 나타났다. 유아교사의 회복탄력성 하위요인 중에서는 원인분석력, 자기효능감, 낙관성의 순서로 교수효능감을 유의하게 설명하는 것으로 나타났다.

이상과 같은 결론을 기초로 하여 본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 유아교사의 개인적 특성을 측정하고자 유아교사의 개인적 특성을 형성하는데 영향을 미치는 변인인 원가족 경험을 변인으로 분석하였다. 원가족 경험 이외에도 영유아의 발달과 성장에 영향을 미치는 유아교사의 개인적 특성 및 인성 등을 측정하기 위한 다양한 변인에 대한 고려와 탐색이 추가적으로 필요할 것이다.

둘째, 본 연구에서는 유아교사의 회복탄력성이 높은 교수효능감을 갖게 하는 요인이라는 결과를 얻은 바 회복탄력성이 높은 교수효능감을 갖게 하는 긍정적인 기능으로 작용할 수 있도록 유아교사의 회복탄력성을 증진시킬 수 있는 방안을 모색할 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서 사용된 연구도구는 모두 자기보고식 척도로 이루어졌으므로 연구 참여자의 현재 상황에 대한 의식이 아닌 과거 경험을 기억정도에 따라 응답하거나, 연구 참여자가 원하는 방향으로 작성, 방어적인 응답을 했을 가능성이 있다. 따라서 면담 등과 같이 보다 더 심층적인 방법을 통해 객관적이고 정확한 응답으로 결과를 얻을 수 있는 연구가 이루어져야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 강정은, 송다영 (2010). 보육교사의 교사효능감에 영향을 주는 요인에 관한 연구. **여성연구**, 79, 81-114.
- 권수현 (2010). 유치원 교사의 회복탄력성(resilience) 분석. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 권수현, 이승연 (2011). 유치원 교사가 인식하는 역할갈등 및 역할갈등이 역할 수행에 미치는 영향 분석: 회복탄력성 상, 하 집단을 중심으로. **한국유아교육학회**, 31(2), 311-332.
- _____ (2011). 유치원 교사의 회복탄력성 분석. **한국교원교육학회**, 27(2), 137-157.
- 권정란 (2005). 원가족 정서적 건강성과 자기분화에 따른 부부적응 연구. 서울여자대학교 기독교대학원 석사학위논문.
- 권주영 (2001). 유아교사의 과학교수 효능감 수준에 따른 과학교육 실제에 관한 연구. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 권혜영 (2006). 유치원의 조직풍토, 전문성 지원환경과 교사효능감과 관계. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 고건희 (2013). 사립유치원 교사의 자기장학 수행과 교직전문성에 관한 연구. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 고미경 (2007). **전문성 향상을 위한 유아교사론**. 서울: 창지사.
- 그것이 알고 알고 싶다 (2009. 2. 14). **나는 행운아다: 절망을 이겨낸 사람들의 7가지 비밀**. SBS.
- 김경미 (2009). 유아교육기관 교사의 자기장학 운영 실태 및 개선 방안에 관한 연구. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 김경자 (2004). 기혼남녀의 원가족 경험과 자아분화가 가족체계기능에 미치는 영향. 성신여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김경희, 이미나 (2009). 교사의 보육신념 및 정서안정성이 보육효능감에 미치는 영향. **아동보육연구**, 5(1), 25-44.
- 김남희 (2000). 교사효능감과 학생의 학업적 자기효능감 및 성공적인 학교 생활과의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김동희 (2003). 만성질환아의 극복력(resilience) 측정도구개발. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 김미라 (2004). 기관 특성과 개인적 특성에 따른 소진이 유아 교사의 이직에 미치는 영향. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미선 (2009). 청소년이 지각한 부부갈등이 자아수용과 또래관계에 미치는 영향. 명지대학교 대학원 석사학위논문.
- 김민아, 권경인 (2008). 적응 유연한 청소년의 정서인식 명확성과 인지적 정서 조절 전략에 관한 연구. **청소년상담연구**, 16(1), 15-32.
- 김병수 (2014). 대학생의 원가족 건강성이 친밀한 관계의 두려움에 미치는 영향: 성인애착의 매개효과. **대한가정학회지**, 52(4), 337-345.
- 김보은 (2011). 놀이치료자의 원가족 경험, 정서경험특성 및 놀이성이 치료관계에 미치는 영향. 명지대학교 대학원 석사학위논문.
- 김사녀 (2012). 유아교사의 의사소통 능력과 교수효능감 및 직무 만족도와의 관계. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김선영, 서소정 (2010). 유아 교사 효능감 척도 개발 연구. **아동학회지**, 31(4), 91-110.
- 김소희 (2004). 스트레스 사건, 인지적 정서조절전략과 심리적 안녕감 간의 관계. 카톨릭대학교 석사학위논문.

- 김소연 (2013). 유아특수교사의 회복탄력성 분석. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김수만 (2009). 초보상담자의 원가족경험의 자기자각에 따른 상담성과의 차이에 관한 연구. 상명대학교 복지상담대학원 석사학위논문.
- 김순남 (2000). 유치원 교사의 교사효능감에 따른 역할 수행에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김순기 (2001). 기혼자녀가 지각하는 원가족 정서적 건강성과 자아정체감이 결혼 후 심리적 안녕감에 미치는 영향에 관한 연구. 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- 김승경, 강문희 (2005). 이혼 가정의 탄력성에 대한 위험-보호요인들 간의 경로분석. **아동학회지**, 26(1), 261-278.
- 김신덕 (2000). 유아교사의 효능감과 역할수행능력 인식. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김양은, 김연하 (2008). 교수 적극성 예측변인 분석: 교사 특성변인, 유아교육기관 근무환경, 교사 효능감을 중심으로. **유아교육학회**, 28(6), 207-228.
- 김영실, 신애선, 김선미, 광경화 (2014). 영·유아 어린이집 보육교사의 자아탄력성이 직무만족도에 미치는 영향. **한국보육학회**, 14(1), 79-90.
- 김영희, 신희정, 채영문 (2007). 원가족의 정서분위기, 결혼만족도 및 부모역할 자신감이 유아기 아버지의 양육참여에 미치는 영향. **한국가족복지학**, 12(2), 67-87.
- 김예성, 박현선 (2007). 초등학교 또래 괴롭힘 피해 아동의 학교적응유연성에 관한 연구. **한국아동복지학**, 23, 65-97.
- 김옥희 (2010). 사립유치원 교사의 이직 원인 및 해결방안에 관한 인식 연구.

- 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 김윤숙, 조희숙 (2011). 영아 초기적응 과정에서의 교사-영아, 교사-부모와의 관계에서 드러난 교사의 어려움. **유아교육연구**, 31(6), 121-147.
- 김은정 (2009). 어린이집 교사의 직무스트레스, 대처방식 및 효능감과 역할수행 간의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김주환 (2011). **회복탄력성: 시련을 행운으로 바꾸는 유쾌한 비밀**. 고양: 위즈덤하우스.
- 김주희 (2010). 유아교육기관 조직풍토와 교사효능감과 관계. 경원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김진희 (2006). 직장보육시설 교사가 지각하는 어린이집 원장의 지도성 유형과 교사효능감 간의 관계. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.
- 김철근, 이완정 (2012). 아동기의 경험과 부모로서의 양육효능감이 보육교사의 교수효능감에 미치는 영향. **한국영유아보육학**, 70, 107-126.
- 김하나 (2014). 원내 자율장학에 대한 유치원과 어린이집 교사의 인식. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현정 (1999). 원가족 경험이 결혼적응에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현지 (2006). 보육교사의 교사효능감과 교사-유아 상호작용의 관계. 전북대학교 대학원 석사학위논문.
- 김혜성 (1998). 회복력(resilience) 개념 개발. **대학간호학회지**, 28(2), 403-413.
- 남순현, 한성열 (2003). 신혼기 부부의 부모로부터의 심리적 독립과 결혼 후 친밀감에 미치는 원가족의 영향. **한국심리학회지: 임상**, 22(3), 505-523.
- 노현지 (2008). 특수교사의 직무 스트레스에 관한 연구: 국·공립, 사립, 특수

- 학급별 비교. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 류민영 (2014). 유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 문지현 (2014). 유아교사의 직무만족도와 교사 효능감 및 회복탄력성이 누리과정 실행수준에 미치는 영향. 원광대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 박영태, 이정님, 하수연 (2008). 유아교사의 직무만족도와 교사효능감의 관계. **열린유아교육학회**, 5, 429-451.
- _____ (2009). 유아교사의 교사효능감과 직무만족도 및 창의적 인성의 관계. **미래유아교육학회지**, 16(1), 275-298.
- 박은숙 (2009). 보육교사의 교사효능감에 관한 분석. **교육연구논총**, 30(1), 43-61.
- 박은혜 (2007). **유아교사론**. 서울: 창지사.
- 박은혜, 전셋별 (2010). 유치원 교사의 회복탄력성에 영향을 미치는 위험요인과 보호요인 탐색. **한국교원교육연구**, 27(1), 253-275.
- 박지아, 유성경 (2003). 적응 유연성과 영적 안녕 및 부모 애착 간의 관계. **한국심리학회지**, 15(4), 765-778.
- 박필현 (2013). 기혼여성이 지각한 원가족 경험이 현재의 가족 레질리언스에 미치는 영향. 경성대학교 대학원 석사학위논문.
- 박해연 (2009). 어린이집 교사의 교사효능감과 직무스트레스에 대한 연구. 경성대학교 사회복지대학원 석사학위논문.
- 배성희, 김연화, 한세영 (2014). 보육교사의 직무스트레스, 자아탄력성 및 소진이 이직의도에 미치는 영향. **유아교육 보육복지연구**, 18(1), 234-258.
- 서정임 (2000). 어린이집의 질과 교사의 교사효능감간의 관계. 원광대학교 대학원 석사학위논문.

- 서지영 (2002). 부모이혼의 자녀의 적응에 미치는 영향에 관한 연구: 유연성 (resilience) 효과를 중심으로. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 성은숙 (2012). 보육교사의 개인적 자질과 직무만족도가 보육교사-영아와의 애착에 미치는 영향. 수원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송송 (2010). 유아교사의 교사효능감 연구. 한국의국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송승희 (2004). 유아 교사의 직무스트레스, 성취동기 수준과 이직과의 관계 연구. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송정원 (2008). 유치원 교사의 수업장학 경험의 이해. 배재대학교 대학원 박사학위논문.
- 신광순 (2013). 어린이집 유형과 보육교사 경력에 따른 직무만족도와 교사효능감의 관계. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신은수 (2000). 놀이에 대한 교사효능감이 교사와 유아의 상호작용과 유아놀이 발달에 미치는 영향. **유아교육연구**, 20(1), 27-42.
- 신혜영 (2004). 어린이집 교사의 직무 스트레스와 효능감이 교사 행동의 질에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 심지은 (2001). 유치원 교사의 컴퓨터 교수 효능감 분석. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안선희 (2005). 유아교사의 개인적 교사효능감과 집단적 교사효능감의 관계. **미래유아교육학회지**, 12(4), 147-163.
- 안상미 (2002). 유아교사의 교사효능감에 따른 교사-유아 상호작용. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 양복순 (2005). 유아교사들의 자기장학 수행정도에 따른 교사 효능감 분석. 광주여자 대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 엄정애, 김혜진 (2005). 유치원 종일반 교사의 직무스트레스에 따른 교사-유아 상호작용. **유아교육연구**, 25(5), 75-100.
- 염지숙, 홍춘희 (2006). 부모와의 관계형성에서 초임교사가 겪는 경험에 관한 연구. **한국교원교육연구**, 23(2), 407-434.
- 오승민 (2012). 유치원 교사의 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 가천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오승아, 이양희 (1999). 장애아동가족의 Resilience 관련 요인척도의 개발. **미래유아교육학회지**, 6(2), 21-48.
- 오유진 (2009). 보육교사의 직무스트레스와 교사 효능감 간의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 유현정 (2011). 보육교사의 교사효능감, 심리적 안녕감 그리고 이직의도 간의 관계 연구. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤미라 (2014). 유아교사의 애착과 교수효능감 및 심리적안녕감의 관계. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤은영 (2003). 유치원 교사의 효능감과 의사결정 참여영역에 관한 연구. **경기교육논총**, 12, 157-185.
- 이경민, 최윤정, 이경애 (2012). 유치원 교사의 행복과 역할수행능력과의 관계. **유아교육연구**, 32(6), 509-523.
- 이경애 (2010). 유아교사의 행복과 직무관련변인의 관계분석: 직무만족, 교사효능감, 역할수행능력, 이직의도를 중심으로. 동의대학교 대학원 박사학위논문.
- 이규남 (2005). 유치원 교사의 과학교수 효능감에 관한 연구. **한국영유아보육학**, 42, 77-98.
- 이기심 (2010). 평가인증제도가 보육교사의 교사효능감 및 소진에 미치는 영

- 향: 서울시 소재 어린이집 보육교사를 중심으로. 건국대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 이미영 (2005). 어린이집 교사의 효능감과 직무 만족도의 관계 연구. 성결대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 이미옥 (2003). 유아교육기관에 따른 교사의 역할인식과 역할수행간의 차이. 원광대학교 석사학위논문.
- 이분려 (1998). 유치원 조직풍토와 직무만족 및 교사효능감의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이세나, 이영석 (2006). 보육교사의 효능감과 역할수행능력 인식에 관한 연구. **미래유아교육학회지**, 13(1), 25-54.
- 이석재, 장유경, 이헌남, 박광엽 (2003). **생애능력 측정도구 개별연구: 의사소통능력, 문제해결능력, 자기주도적 학습능력을 중심으로**. 한국교육개발원.
- 이성희, 박영신 (2007). 보육교사의 교사효능감과 직무만족도에 관한 연구. **열린유아교육연구**, 12(1), 31-50.
- 이소영 (2014). 유아교사의 회복탄력성 조사 연구. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이수진 (2014). 유아교사의 회복탄력성 연구. 창원대학교 대학원 석사학위논문.
- 이승아 (2008). 교사효능감이 교사의 역할수행에 미치는 영향. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이영석, 이경민, 한석실 (2001). 유아교사 효능감 개념 및 관련 변인 고찰. **미래유아교육학회지**, 8(2), 181-203.
- 이영희 (2009). 보육교사의 교사효능감과 전문성 발달과의 관계. 중부대학교 대학원 석사학위논문.

- 이완정 (2002). 발달과정에서 위험요소에 노출된 유아의 심리적 건강성과 보호 요인 분석. **한국아동학회지**, 23(1), 1-16.
- 이은숙 (2014). 유아교사의 의사소통능력이 문제해결능력에 미치는 영향 : 원 장-교사 간 교환관계의 매개효과. 경기대학교 교육대학원 석사학 위논문.
- 이은영 (2014). 원가족 부모와의 정서적 연결과 배우자 지지, 우울 및 불안이 유아기 어머니의 양육효능감에 미치는 영향. 충북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이은화, 배소연, 조부경 (1995). **유아교사론**. 서울: 양서원.
- 이재신, 이지혜 (2011). 교사의 자율성, 낙관성, 교수몰입과 주관적 안녕감 간 의 관계. **한국교원교육학회**, 28(1), 66-90.
- 이재영 (2012). 유아교육기관 교사의 회복탄력성, 지각된 사회적 지지와 조직 몰입 간의 관계. 대구카톨릭대학교 대학원 박사학위논문.
- 이정현 (2011). 유아교사의 직무만족도와 교사효능감 및 직무스트레스의 관계 연구. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이종원 (2002). 부부갈등과 관련된 원가족 변인 연구. 연세대학교 대학원 석사 학위논문.
- 이지영 (2012). 보육교사의 자아존중감과 교사효능감이 직무스트레스에 미치는 영향. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이지현 (2012). 만 5세 유아의 회복탄력성과 부모의 회복탄력성의 경향 및 관 계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이해리, 조한익 (2005). 한국 청소년 탄력성 척도의 개발. **한국청소년연구**, 42(12), 161-206.
- _____ (2006). 한국 청소년 탄력성 척도의 타당화 연구. 한국심리학

- 회지: **상담 및 심리치료**, 18(2), 353-371.
- 이혜원 (2008). 유아교사의 개인적 변인(반성적 사고, 정서적 적응성, 동기부여)과 교사효능감의 관계에 대한 연구. **아동학회지**, 29(2), 139-153.
- 이현정 (2010). 유아교사의 효능감과 전문성에 영향을 미치는 변인에 관한 연구. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이형양 (2014). 아동기 부모-자녀관계 경험이 보육교사의 성격강점 덕목에 미치는 영향 : 성인애착의 매개효과. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 임성택 (2011). 교사효능감. 서울: 강현 출판사.
- 유현정 (2011). 보육교사의 교사효능감, 심리적 안녕감, 그리고 이직의도 간의 관계 연구. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장선웅 (2008). 원가족 경험이 부부친밀감과 부모-자녀관계에 미치는 영향. 전북대학교 석사학위논문.
- 장휘숙 (1993). 청년기의 애착과 자아존중감 및 자기효능감의 관계. **인간발달학회**, 4(1), 88-106.
- 전성연 (2001). 교수 학습의 이론적 탐색. 서울: 원미사.
- 전주혜, 박정윤 (2010). 유아기 자녀를 둔 부모의 원가족 경험이 양육효능감에 미치는 영향. **한국가족지원경영학회지**, 14(4), 127-150.
- 전춘애, 박성연 (1994). 부부의 자아분화수준과 출생가족에 대한 정서적 건강 지각이 결혼안정성에 미치는 영향. **대한가정학회지**, 32(4), 117-133.
- 전현진, 박성연 (1999). 부모의 아동기 경험, 인성 및 결혼 만족도가 양육행동에 미치는 영향. **아동학회지**, 20(3), 153-169.
- 정명주 (2003). 유아교사의 교사효능감과 사립 유아교육기관의 질적요인간의 관계: 일과 계획, 상호작용, 교육과정을 중심으로. 인제대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 정문자, 전연진, 김진이 (2004). 부모의 원가족 경험과 자녀양육행동이 아동의 행동문제에 미치는 영향. **대한가정학회지**, 42(2), 133-150.
- 정미 (2002). 유아교사의 효능감과 역할수행능력간의 관계 연구. **교육연구**, 14(1), 194-206.
- 정미라, 강수경, 최은지 (2013). 영,유아기 어머니의 원가족 양육경험과 생활만족도가 자녀가치에 미치는 영향. **미래유아교육학회지**, 20(2), 194-215.
- 정미라, 권정윤, 이방실 (2014). 유치원 조직특성과 교사 조직몰입의 관계에서 교사효능감의 매개효과. **육아지원연구**, 9(2), 249-276.
- 정언애 (2002). 유치원의 조직풍토 교사 효능감 및 직무스트레스간의 상호 관계 연구. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정지현, 문선화 (2004). 리더십의 측면에서 분석한 영유아 보육 및 교육 기관장들의 역할 인식에 관한 질적 연구. **한국영유아보육학**, 39, 253-283.
- 조부경, 서소영 (2001). 유치원 교사의 과학교수효능감에 영향을 미치는 관련 변인 연구. **아동학회지**, 21(4), 361-373.
- 조성연 (2004). 보육교사의 직무만족도와 직무스트레스. **한국영유아보육학**, 36, 23-44.
- 조소희, 정혜정 (2008). 기혼남녀의 원가족 경험과 자기분화가 핵가족의 부부관계와 부모자녀관계에 미치는 영향. **한국생활학회지**, 17(5), 873-889.
- 조현주, 박경애 (2007). 교사의 정서지능과 자기 효능감에 따른 심리적 소진의 차이. **한국교원교육학회**, 24(1), 251-270.
- 진달님(2008). 기혼남녀가 지각한 원가족 경험이 가족건강성 및 부부갈등에 미치는 영향. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 진효정 (2014). 정서인식의 명확성, 정서표현, 자아존중감이 인지적 정서조절 전략에 미치는 영향. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 채경선, 김주아 (2009). **아동정신건강**. 서울: 창지사.
- 최성애 (2014). **나와 우리 아이를 살리는 회복탄력성**. 서울: 해냄 출판사
- 최인혜 (2012). 부모의 원가족 경험과 부모-자녀간 상호작용과의 관계. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최현미 (1999). 원가족 척도 연구: 결혼 초기 부부를 중심으로. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 최효정, 석은조 (2013). 보육교사의 회복탄력성과 직무만족에 관한 연구. **한국영유아보육학회, 75**, 93-115.
- 표인숙 (2007). 리더십코칭프로그램이 보육교사의 교수효능감과 직무만족도에 미치는 영향. 남서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 하상희 (2007). 원가족 건강성과 자기분화의 세대간 전이. 전북대학교 대학원 박사학위논문.
- 하수연 (2014). 보육교사와 자기효능감과 조직사랑이 조직몰입에 미치는 영향. **한국영유아보육학, 84**, 235-257.
- 한석실, 임명희 (2003). 유치원 교사의 교사효능감 확인 연구. **미래유아교육학회지, 10(1)**, 207-240.
- 한지화 (2012). 자녀를 독립시킨 중년기 여성의 원가족 건강성과 자아탄력성이 삶의 의미에 미치는 영향. 명지대학교 대학원 석사학위논문.
- 허영숙 (2014). 교사의 주 40시간 근무제에 따른 어린이집 운영의 어려움. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.
- 허혜경, 박인숙 (2010). 보육교사의 자질과 직무태도가 보육의 질에 미치는 영향. **한국영유아보육학, 64**, 2-41.
- 홍은숙 (2006). 탄력성(resilience)의 개념적 이해와 교육적 방안. **특수교육학연구, 41(2)**, 45-67.

- 홍혜정, 안선희 (2004). 유아교육기관의 조직건강 및 의사결정 참여와 교사효능감과 관계. **미래유아교육학회지**, 11(4), 255-273.
- 황미선 (2014). 부모의 양육태도에 대한 초등학생의 인식과 회복탄력성의 관계. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 황미진, 신유순, 김병수 (2009). 대학생이 지각한 원가족 건강성과 자기분화 수준이 자기 효능감에 미치는 영향. **한국가족치료학회지**, 17(2), 195-212.
- 황순택, 구형모 (2001). CCQ 자아탄력척도와 자아통제척도의 타당도 연구. **한국심리학회지**, 20(2), 345-358.
- 황정규, 윤정일, 서정화, 송광용, 이윤승 (1995). **교원교육 개혁을 위한 종합 연구**. 서울대학교 교육연구소.
- 황해익, 강현미, 탁정화 (2014). 유아교사의 정서지능과 낙관성의 관계에서 회복탄력성의 매개효과. **한국유아교육학회**, 34(2), 323-346.
- 황해익, 최혜진, 김미진 (2012). 유치원 교사의 낙관주의와 교사효능감, 직무만족도 연구. **어린이문학교육연구**, 13(2), 167-192.
- 황해익, 탁정화, 홍성희 (2013). 유치원 교사의 회복탄력성, 교사효능감 및 직무만족도가 행복감에 미치는 영향. **한국영유아교원교육학회**, 17(3), 411-432.
- 홍은숙(2006). 탄력성의 개념적 이해와 교육적 방안. **특수교육학연구**, 41(2), 45-67.
- Anthony, E. J. (1987). Risk, vulnerability, and resilience: An overview. In E. J. Anthony & B. J. Cohler (Eds.), *The invulnerable child*, 3-48. New York: Guilfore Press.
- Ashton, P. T. (1985). Motivation and teachers' sense of efficacy. In C.

- Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: 2, The classroom milieu*, 141-171. Orlando, FL: Academic Press.
- Ashton, P. T., Olejnik, S., Crocker, L., & McAuliffe, M. (1982, April). *Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Ashton, P. T., Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Ashton, P. T., Webb, R. B., & Doda N. (1983). *A study of teacher's sense of efficacy*. Washington, DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 231833).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215.
- _____ (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, *37*(2), 122-147.
- _____ (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In f. Pajares & T. Urdan (Eds.), *self-efficacy beliefs of adolescents*, 307-337. New York: W. H. Freeman.
- Barfield, V., & Burlingame, M. (1974). The pupil control ideology of teachers in selected schools. *The Journal of Experimental Education*, *42*(2), 6-11.
- Belsky, J., & Volling, B. (1987). Developmental origins of parenting: personality and relationship factors. In Luster, T., & Okagaki, L.(Eds.). *Parenting: an ecological perspective*. Hillsdale: Lawrence

Erlbaum, 227-250.

- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation* (Rep. No. R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432)
- Block, J. H. & Block, H. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins(Ed.), *The Minnesota symposia on child psychology*, 39-101.
- Bowen, M. (1976). Therapy in the practice of psychotherapy. In Guerin, P.J.(ed). *Family Therapy in Clinical Practice*. New York: Gardner Press.
- Brooks, R., & Goldstein, S. (2001). *Raising resilient children: Fostering strength, hope, and optimism in your child*. New York, NY: Contemporary Books.
- Chapman, R. (1992). *Roget's thesaurus*. New York: Harper Collins.
- Cicchetti, D., Ackerman, B. P., & Izard, C. E. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 7, 1-10.
- Denham, C. H., & Michael, J. J. (1981). Teacher sense of efficacy: A definition the construct and a model for further research. *Educational Research Quarterly*, 6(1), 39-63.
- Dyer, J. G., & McGuinness, T. M. (1996). Resilience: Analysis of the concept. *Archiver of Psychiatric Nursing*, 10, 276-282.

- Edwards, J. L., & Newton, R. R. (1995). *The effects of cognitive coaching on teacher efficacy and empowerment. The effects of coaching on teacher efficacy and empowerment* (Eric Document Reproduction Service No. ED 388 654).
- Fraser, M. W., Kirby, L. D., & Smokoski, P. R. (2003). Risk and resilience in childhood. In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood*, 13-66. Washington, DC: NASW press.
- Garnezy, M., & Devine, V. (1985). Project Competence: The Minnesota studies of children vulnerable to psychopathology. In N. Watt, E. J. Anthony, L. C. Wynne & J. E. Rolf (Eds.), *Children at risk for schizophrenia*, 289-332, Cambridge: Cambridge University Press.
- Education Research Quarterly*, 5, 39-63.
- Gibson, S., & Brown, R. (1982). *Teachers; sense of efficacy: Change Due to experience*. Paper presented at the annual meeting of the California Educational Research Association, Sacramento.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316.
- Hall, B, W., & Others. (1992). *Attributions that teacher's hold to account for student succes and failure and their relationship to teaching level and teacher efficacy beliefs* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 349 280).
- Hoverstdt, A. J., Anderson, W. T., Piercy F. P., Conhran & Fine, M.

- (1985). A Family-of-Origin Scale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 11(3), 287-297.
- Howrad, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teacher. Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420.
- Kerr, E. & Bowen, M. (1988). *Failingly Evaluation: An approach based on Bowen theory*. NY : W. W. Norton.
- Mangrum, O. L. (1988). *Construct validation of the family-of-origin scale: A factor analysis*. Doctoral Dissertation, Western Michigan University.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Opp, G., Fingerle, M., & Freytag, A. (1999). *Was kinder stärkt*. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, München: Reinhardt(S. 279-298).
- Polk, L. V. (1997). Toward a middle-range theory of resilience. *Advances in Nursing Science*, 19(3), 1-13.
- Redelmeier, D. & Kahneman, D. (1996). Patients' memories of painful medical treatments: real-time and retrospective evaluations of two minimally invasive procedures. *Pain*, 66, 3-8.
- Rovers, Des Roches, Hunter, & Taylor, B. (2000). A family of origin workshop; process and evaluation. *Family Journal*, 8(4), 368-374.
- Reivich, K., & Shatté, A. (2003). *The resilience factor: Seven essential skills for overcoming life's inevitable obstacles*. New York, NY: Broadway Books.

- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, *147*, 598-611.
- Satir, V. (1964). *Conjoint Family Therapy*. Palo Alto, California: Science and Behavior Books.
- Scheithauer, H., Niebank, K., & Petermann, F. (2000). Biopsychosoziale Risiken in der frühkindlichen Entwicklung: Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept aus entwicklungspsychopathologischer Sicht. In F. Petermann, K. Niebank, & H. Scheithauer (Eds.), *Risiken in der frühkindlichen entwicklung*, 65-97, Göttingen: Hogrefe.
- Spiegel, D., & Wissler, T. (1983). Perceptions of family environment among psychiatric patients and their wives. *Family Process*, *22*, 537-547.
- Thomson, J. R., & Handley, H. M. (1990). *Relationship between teacher self-concept and teacher efficacy*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 327 508).
- Tshannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 783-805.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as developmental construct, *Developmental Review*, *3*, 79-97.
- Webb, R. (1982, March). *Teaching and the domains of efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw Hill.
- Wilcoxon, S. A. & Hovestadt, A. J. (1983). Perceived health and similarity of family of origin experience as predictors of dyadic adjustment for married couples. *Journal of Marital and family Therapy*, 9(4), 431-434.
- Williamson (1978). New life at the graveyard: a method of therapy for individuation from a dead former parent. *Journal of Marriage and Family Counseling*, 4, 93-102.
- Will, T. A., Sandy, J. M., Yaeger & Shinar, O. (2001). Family risk factors and adolescent substance use: Moderation effects for temperament dimensions. *Developmental Psychology*, 37(3), 283-287.
- Woolfolk & A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teacher's sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.

ABSTRACT

A Study on the Influence of Family-Of-Origin and Resilience of Early Childhood Teachers on Teacher Efficacy

Yun-Hee, Bin

Department of Early Childhood Education

The Graduate School

Sungshin Women's University

The purposes of this study were to investigate any differences in family-of-origin experience, resilience and teacher efficacy according to the background variables of early childhood teachers, analyze relations among them, and examine the effects of family-of-origin experience and resilience and resilience on teacher efficacy among early childhood teachers.

For those purposes, the study set the following research questions:

1. Are there differences in the family-of-origin experience, resilience and teacher efficacy of early childhood teachers according to their background

variables(educational backgrounds, marital status, age, and type of education institution)?

2. What kind of relation is there among the family-of-origin experience, resilience and teacher efficacy of early childhood teachers?

3. What kind of effect do family-of-origin experience and resilience have on teacher efficacy among early childhood teachers?

The study conducted a survey with 336 teachers working for childcare centers or kindergartens in Seoul, Gyeonggi, and Daejeon for approximately ten weeks from June 2 to July 31, 2014. Employed in the study were the Family-of-Origin Scale(FOS), which was a Korean version of the Family-of-Origin Scale developed by Hovestadt et al.(1985) and validated, revised, and translated to be applicable to South Korea by Choi Hyeon-mi(1999), to measure the family-of-origin experience of early childhood teachers, the Resilience Quotient Test(RQT) developed by Reivich and Shatté(2002) to measure their resilience, and the Teacher Efficacy Scale for Early Childhood Teachers developed by Kim Seon-yeong and Seo So-jeong(2010) based on Tschannen-Moran and Hoy(2001) and Bandura(2006) and revised by Jeong Mi-ra, Gwon Jeong-yun, and Lee Bang-shil(2014) to measure their teacher efficacy.

Collected data were treated with the SPSS WINDOWS 19.0 program. Descriptive statistical analysis was conducted to analyze the general tendencies of the background and research variables of early childhood teachers. Cronbach's α was analyzed to measure the reliability of research

instruments. T-test and ANOVA were carried out to examine differences in family-of-origin experience, resilience, and teacher efficacy according to the background variables of early childhood teachers. Pearson's product-moment correlation coefficient was obtained to figure out correlations among family-of-origin experience, resilience, and teacher efficacy. In addition, multiple regression analysis was performed to analyze the effects of family-of-origin experience and resilience on teacher efficacy.

The findings were arranged according to the research questions as follows:

First, the study examined the trends of family-of-origin experience, resilience, and teacher efficacy of early childhood teachers and found that they had an overall high perception of family-of-origin experience, resilience, and teacher efficacy.

As for differences in family-of-origin experience according to the background variables of early childhood teachers, those who had high educational backgrounds tended to have positive perceptions of family-of-origin experience with no significant differences in it according to their career, marital status, age, and type of education institution(childcare center and kindergarten). As for differences in resilience according to their background variables, those who had high educational backgrounds and were older tended to have high resilience with no significant differences in it according to their career, marital status, and

type of education institution. As for differences in teacher efficacy according to their background variables, those who had high educational background, were older, and worked for a childcare center tended to have high teacher efficacy with no significant differences in it according to their career and marital status.

Secondly, the study also examined relations among the family-of-origin experience, resilience, and teacher efficacy of early childhood teachers and found high correlations among them based on the significance of their total scores and subfactors.

Finally, the study analyzed the effects of family-of-origin experience and resilience on teacher efficacy among early childhood teachers and found that family-of-origin experience and resilience had significant correlations with teacher efficacy and that only resilience offered significant explanations about teacher efficacy. Of the subfactors of resilience, cause analysis abilities, self-efficacy, and optimism significantly explained teacher efficacy in a descending order.

The present study explored the relations that early childhood teachers' perceptions of family-of-origin experience had with resilience and teacher efficacy at a time when there was a shortage of research on the perceptions of family-of-origin experience among early childhood teachers. The study claims its significance by providing helpful basic data for

recognizing the importance of family-of-origin experience that is part of the internal characteristics of early childhood teachers and understanding resilience that performs positive functions in them.

부 록

<부록 1> 설문지 안내문

<부록 2> 참여 동의서

<부록 3> 유아교사의 일반적 배경을 알아보기 위한 설문지

<부록 4> 유아교사의 원가족 경험 설문지

<부록 5> 유아교사의 회복탄력성 설문지

<부록 6> 유아교사의 교수효능감 설문지

<부록 1> 설문지 안내문

안녕하십니까?

유아교육을 위해 애쓰시는 선생님들께 존경과 감사를 전합니다. 저는 성신여자대학교 일반대학원에서 유아교육을 전공하고 있는 대학원생입니다.

본 설문지는 유아교사의 원가족 경험 및 회복탄력성과 교사효능감 간의 관계에 대해 알아보기 위해 마련된 것입니다. 설문지는 무기명으로 작성되며, 응답해 주신 내용은 학문적인 연구를 위한 자료로만 사용될 것을 약속드립니다. 질문 내용을 잘 읽으신 후, 한 문항도 빠짐없이 답해주시기를 부탁드립니다.

본 연구에 참여하시는 선생님들의 솔직한 응답은 본 연구를 위한 소중한 자료가 될 것입니다.

바쁘신 중에도 귀중한 시간을 내주셔서 다시 한 번 진심으로 감사합니다.

2014년 6월

성신여자대학교 일반대학원 유아교육학과

지도교수: 권 정 윤

연구자: 빈 윤 희

hibinyun@naver.com

<부록 2> 참여 동의서

참여 동의서

◎ 참여 동의서에 관련된 내용을 잘 읽으시고 해당하는 곳에 표시(v)를 해주시기 바랍니다.

* 본 연구의 내용에 대해서 이해하였고, 설문조사에 자발적으로 참여할 것을 동의합니다. ()

* 본 설문조사에 참여하지 않겠습니다. ()

◎ 연구절차와 목적을 이해하고 동의하신다면 서명란에 서명해 주시길 바랍니다. 본 설문지는 무기명으로 작성되므로 서명란에는 이름을 알아볼 수 없는 사인으로 대체하여도 무관함을 알려드립니다.

서명	
----	--

<부록 3> 유아교사의 일반적 배경을 알아보기 위한 설문지

◎ 다음은 선생님 자신에 관한 일반적인 문항입니다. 각 질문을 읽고 해당번호에 표시(v)를 해주시거나, 글로 기입하여 주시기 바랍니다.

1. 선생님의 교육정도는 어떻게 되십니까?

- ① 보육교사양성과정이수 () ② 전문대졸 () ③ 대졸 ()
④ 대학원졸 () ⑤ 기타 _____

2. 선생님의 유아교육 경력은 얼마나 되십니까?

- ① 1년 미만 () ② 1년-3년 미만 ()
③ 3년-6년 미만 () ④ 6년-9년 미만 ()
⑤ 9년-12년 미만 () ⑥ 12년 이상 ()

3. 선생님의 결혼 여부는 어떻게 되십니까?

- ① 미혼 () ② 기혼 ()

4. 선생님의 연령대는 어떻게 되십니까?

- ① 20대 () ② 30대 () ③ 40대 () ④ 50대 ()

5. 선생님께서 재직하고 있는 기관 유형은 어떻게 되십니까?

- ① 어린이집 () ② 유치원 ()

5-1. 재직하고 있는 기관이 어린이집이라면?

- ① 국공립 () ② 민간 () ③ 법인 ()
④ 직장 () ⑤ 가정 () ⑥기타 _____

5-2. 재직하고 있는 기관이 유치원이라면?

- ① 공립 () ② 사립 () ③ 기타 _____

<부록 4> 유아교사의 원가족 경험 설문지

◎ 다음은 선생님의 원가족 경험을 알아보기 위한 질문입니다. 문항을 주의 깊게 읽고 해당되는 번호에 표시하여 주시기를 바랍니다.

문항 번호	문 항 내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	우리 가정의 분위기는 즐겁지 못할 때가 많았다.	1	2	3	4	5
2	우리 가족은 새로운 친구와의 교제를 장려하였다.	1	2	3	4	5
3	우리 가족은 자신의 실수에 대해 핑계를 댈 때가 많았다.	1	2	3	4	5
4	우리 부모는 가족이 서로의 이야기를 잘 듣도록 가르쳤다.	1	2	3	4	5
5	우리 가정의 갈등은 결코 해결되지 못하였다.	1	2	3	4	5
6	우리 가정에서는 내가 갖고 있는 어떠한 감정도 표현할 수 없었다.	1	2	3	4	5
7	우리 가정의 갈등을 해결하는 것은 매우 고통스러웠다.	1	2	3	4	5
8	우리 가족은 서로 다른 사고방식이나 생활방식을 존중하였다.	1	2	3	4	5
9	우리 부모는 내가 나의 견해를 터놓고 표현하도록 격려했다.	1	2	3	4	5
10	우리 가정에서 내 태도나 감정은 자주 무시당하거나 비난을 받았다.	1	2	3	4	5
11	가족 앞에서 나의 의견을 표현하는 것을 자유롭게 느꼈다.	1	2	3	4	5

문항 번호	문 항 내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
12	우리 가정에서 내가 아무 말을 하지 않아도 가족들이 나를 이해하고 있다고 느낄 때가 있었다.	1	2	3	4	5
13	우리 가정의 분위기는 차갑고 부정적이었다.	1	2	3	4	5
14	우리 가족은 서로의 견해에 수용적이지 못하였다.	1	2	3	4	5
15	나는 우리 가정 내에서 갈등을 말할 수 있고 해결할 수 있다고 느꼈다.	1	2	3	4	5
16	가족 앞에서 나의 의견을 표현하는 것이 어려웠다.	1	2	3	4	5
17	우리 가정에서는 식사시간이 대체로 정겹고 즐거웠다.	1	2	3	4	5
18	우리 가정에서 아무도 다른 가족원의 감정을 배려하지 않았다.	1	2	3	4	5
19	나는 가정의 갈등을 해결할 때가 많았다.	1	2	3	4	5
20	우리 가정에서 나의 생각과 느낌을 표현하는 것이 쉬웠다.	1	2	3	4	5
21	우리 가족은 서로의 감정을 잘 헤아려주는 때가 많았다.	1	2	3	4	5
22	나는 우리 가족을 따스하고 지지적 이었던 것으로 기억한다.	1	2	3	4	5
23	우리 가족은 가족원 한 두 사람 때문에 편안하지 못했다.	1	2	3	4	5

<부록 5> 유아교사의 회복탄력성 설문지

◎ 다음은 선생님의 회복탄력성을 알아보기 위한 질문입니다. 문항을 주의 깊게 읽고 해당되는 번호에 표시하여 주시기를 바랍니다.

문항 번호	문 항 내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 상사나 동료, 배우자, 자녀 등과 대화를 할 때, 미리 생각했던 것과 다르게 감정적으로 대처한다.	1	2	3	4	5
2	당장 해야 할 일이 있으면 나는 어떤 유혹이나 방해도 잘 이겨낼 수 있다.	1	2	3	4	5
3	만약 내가 생각한 첫 번째 해결책이 효과가 없으면 효과적인 방법을 찾을 때까지 다른 방법을 계속해서 시도할 수 있다.	1	2	3	4	5
4	나는 호기심이 많다.	1	2	3	4	5
5	나는 새로운 시도를 좋아하는 편이다.	1	2	3	4	5
6	나는 어렵고 도전적인 것보다 내가 자신 있고 편한 것을 하는 것이 좋다.	1	2	3	4	5
7	나는 사람들의 얼굴 표정을 보면, 그 사람이 어떤 감정을 느끼고 있는지 알 수 있다.	1	2	3	4	5
8	나는 일이 생각대로 잘 안 풀리면 쉽게 포기하는 편이다.	1	2	3	4	5
9	나는 문제가 발생하면 해결하기 전에 다양한 해결 방법을 생각해 본다.	1	2	3	4	5
10	나는 어떤 불행이 닥쳐와도 내 감정을 잘 통제할 수 있다.	1	2	3	4	5
11	나는 문제가 생겼을 때 그 문제에 대해 어떻게 대처하는지 알고 있다.	1	2	3	4	5

문항 번호	문 항 내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
12	나는 내 능력보다 다른 사람의 능력에 의지해 일하는 상황이 더 좋다.	1	2	3	4	5
13	항상 모든 문제를 해결할 수 있는 것은 아니지만 '나는 어떤 문제도 해결할 수 있다'고 믿는 편이다.	1	2	3	4	5
14	어떤 문제가 생겼을 때, 나는 그 문제를 해결하도록 시도하기 전에 무엇이 원인 인지를 곰곰이 생각해본다.	1	2	3	4	5
15	나는 집이나 직장에 있을 때 나에게 문제해결 능력이 있는지 의심한다.	1	2	3	4	5
16	나는 변화가 없고 단순하며 규칙적인 일을 좋아한다.	1	2	3	4	5
17	나는 내 감정에 잘 휘둘린다.	1	2	3	4	5
18	왜 사람들이 그런 감정을 느끼는지 나는 이해하기 어렵다.	1	2	3	4	5
19	나는 누군가 나를 화나게 하면, 그 일에 대해 이야기 할 수 있을 정도로 내 마음이 진정될 때까지 기다릴 수 있다.	1	2	3	4	5
20	나는 대부분의 일을 잘 할 것이라고 믿는다.	1	2	3	4	5
21	사람들은 문제의 해결을 위해 도움을 얻으려 나를 자주 찾는다.	1	2	3	4	5
22	나는 사람들이 왜 그렇게 반응하는지 이해하기 어렵다.	1	2	3	4	5
23	나는 내가 느끼는 감정으로 인해 직장이나 가정에서 해야 할 일에 집중하는데 방해를 받는다.	1	2	3	4	5
24	나는 노력한 만큼 결과가 있을 것이라고 생각한다.	1	2	3	4	5

문항 번호	문 항 내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
25	나는 슬퍼하거나 화를 내거나 당황하는 사람들을 보면 그들의 마음을 읽을 수 있다.	1	2	3	4	5
26	나는 새로운 도전이 싫다.	1	2	3	4	5
27	나는 직장이나 학교 재정 상태에 대해 미리 계획하지 않는다.	1	2	3	4	5
28	나는 동료가 화를 낼 때 그 이유에 대해 잘 아는 편이다.	1	2	3	4	5
29	나는 결과가 좋지 않더라도 미리 계획을 세우는 것보다 즉흥적으로 일하는 것을 선호한다.	1	2	3	4	5
30	나는 도전을 내 자신을 계발하고 학습하는 방법이라고 생각한다.	1	2	3	4	5
31	나는 주변 사람들에게 내가 사건이나 상황을 잘못 이해한다는 말을 자주 듣는다.	1	2	3	4	5
32	내 미래에 대해 생각해 보면 내가 성공할 것이라고 상상하기 어렵다.	1	2	3	4	5
33	나는 문제가 발생했을 때 주변 사람들에게 성급하게 결정한다는 말을 듣는다.	1	2	3	4	5
34	나는 새로운 사람을 만나는 것이 불편하다.	1	2	3	4	5
35	나는 “예방이 치료보다 낫다(유비무환)”의 말을 믿는다.	1	2	3	4	5
36	나는 대부분의 상황에서 문제의 실제적인 원인을 잘 파악한다고 생각한다.	1	2	3	4	5
37	나는 문제 대처능력이 뛰어나며 대부분의 도전에 잘 적응한다.	1	2	3	4	5

문항 번호	문 항 내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
38	나의 주변사람들이나 친구들은 내가 그 들을 이해하지 못한다고 말한다.	1	2	3	4	5
39	나는 반복된 일상생활이 가장 편하다.	1	2	3	4	5
40	어려운 상황에 직면했을 때에도 나는 다 잘될 것이라고 확신한다.	1	2	3	4	5
41	나의 동료와 친구들은 내가 자신의 말을 경청하지 않는다고 말한다.	1	2	3	4	5
42	나는 동료나 가족들과 민감한 주제로 토 론할 때 감정을 잘 통제할 수 있다.	1	2	3	4	5

<부록 6> 유아교사의 교수효능감 설문지

◎ 다음은 선생님의 교수효능감을 알아보기 위한 질문입니다. 문항을 주의 깊게 읽고 해당되는 번호에 표시하여 주시기를 바랍니다.

문항 번호	문 항 내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 앞으로 재직하게 될 기관의 교육철학과 장단기 교육목표를 고려하여 영유아의 교육계획을 수립할 수 있다.	1	2	3	4	5
2	나는 연간, 월간, 주간 및 일일교육계획안을 수립하되, 영유아의 반응에 따라 융통성 있게 교육계획안을 운영할 수 있다.	1	2	3	4	5
3	나는 영유아의 사전교육경험, 사회경제적 지위, 종교, 문화적 배경 등의 다양성을 고려하여 교육계획을 수립할 수 있다.	1	2	3	4	5
4	나는 일 년 동안의 전반적인 교육계획을 먼저 수립하고, 이에 따라 월간, 주간 및 일일 교육계획안을 수립할 수 있다.	1	2	3	4	5
5	나는 영유아의 연령과 발달에 적합한 물리적 환경 흥미영역 구성 및 자료의 영역별 배치를 할 수 있다.	1	2	3	4	5
6	나는 영유아의 연령 및 생활주체에 적합한 놀잇감을 선택하여 배치하고 사용할 수 있다.	1	2	3	4	5
7	나는 영유아의 흥미와 관심에 따라 흥미영역을 융통성 있게 변경하여 할 수 있다.	1	2	3	4	5
8	나는 하루 일과에서 영유아의 교육활동과 일상생활활동을 모두 고려하여 운영할 수 있다.	1	2	3	4	5

문항 번호	문 항 내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
9	나는 하루 일과 중, 활동과 활동사이에 간단하고 즐거운 전이활동을 계획하여 진행할 수 있다.	1	2	3	4	5
10	나는 영유아의 연령과 발달적인 개인차를 고려하여 신체활동(대·소근육)을 실시할 수 있다.	1	2	3	4	5
11	나는 영유아의 연령과 발달적인 개인차를 고려하여 수·과학 활동을 실시할 수 있다.	1	2	3	4	5
12	나는 영유아를 가르칠 때, 개방적 질문을 많이 사용하여 영유아의 생각과 사고를 보다 확장시킬 수 있다.	1	2	3	4	5
13	나는 영유아의 욕구를 민감하게 파악하여, 이를 신속하고 일관되게 반응해 줄 수 있다.	1	2	3	4	5
14	나는 영유아의 감정을 읽어주며, 영유아가 이를 긍정적으로 표현하고 조절하도록 지도할 수 있다.	1	2	3	4	5
15	나는 영유아의 또래 간 갈등이나 문제 상황이 발생 시 관심전환하기, 이유 설명하기, 대안적인 활동 제공하기, 격려 및 칭찬하기 등과 같이 다양하고 긍정적인 방법을 사용하여 이를 해결할 수 있다.	1	2	3	4	5
16	나는 영유아의 문제행동을 신속, 정확하게 파악하기 위하여 다양한 방법(현찰 관찰, 부모면담, 검사)을 활용할 수 있다.	1	2	3	4	5
17	나는 영유아의 문제 행동 지도를 위해 모델링, 행동지도, 또래 짝짓기 등 다양한 방법을 사용하여 효과적으로 지도할 수 있다.	1	2	3	4	5
18	나는 영유아의 문제행동을 지도하는데 있어 전문가의 도움이 필요한 경우에는 즉시 전문가와 연계할 수 있다.	1	2	3	4	5

문항 번호	문 항 내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
19	나는 영유아에게 급·간식을 제공할 때 바람직한 식습관과 자율성을 격려하고, 음식에 대한 기호나 먹는 속도 등의 개인차를 인정해 줄 수 있다.	1	2	3	4	5
20	나는 영유아의 배변 지도 시 지나치게 엄격하게 태도를 가지지 않고 연령과 준비도에 따라 융통성 있게 지도해 줄 수 있다.	1	2	3	4	5
21	나는 영유아가 반드시 손을 씻고 이를 닦아야 할 경우 개별 영유아의 개인차에 따라 적절하게 도움을 주고 지도해 줄 수 있다.	1	2	3	4	5
22	나는 영유아와 진행하고 있는 주제에 적합한 지역사회기관 및 전문가를 연계할 수 있다.	1	2	3	4	5
23	나는 지역사회 자원을 이용한 활동을 월 1회 이상 할 수 있다.	1	2	3	4	5
24	나는 모든 지역사회에 있는 공통된 자원 뿐 아니라 우리 지역만의 독특한 자원을 이용한 교육활동을 해 볼 수 있다.	1	2	3	4	5
25	나는 영유아기의 발달적 관점에서 만5세 유아뿐만 아니라, 만3세, 만4세 유아에 대해서도 연령과 개별적인 적합성을 고려하여 교육계획, 교육환경구성, 일과구성, 교수, 상호작용, 일상 활동 등을 할 수 있다.	1	2	3	4	5
26	나는 만3세 미만의 영아와 만3세 이상의 유아간의 발달을 연속성의 중요성을 인지하고 이를 실천에 옮길 수 있다.	1	2	3	4	5

문항 번호	문 항 내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
27	내가 근무하게 될 어린이집(유치원)으로 기관을 옮긴 영유아에 대해서 발달 및 교육적인 연속성이 유지되게끔 할 수 있다.	1	2	3	4	5
28	나는 영유아에게 따뜻하고 편안하게 대해주며, 그들의 권리를 인정해 줄 수 있다.	1	2	3	4	5
29	나는 영유아를 존중하고 그들의 개별적인 특성(현행 발달 수준, 기질, 잠재력, 적성 등)을 고려하여 적절하게 반응해 줄 수 있다.	1	2	3	4	5
30	나는 수시로 영유아의 건강상태를 점검하고 건강일지를 기록할 수 있다.	1	2	3	4	5
31	나는 영유아가 바람직한 기본생활습관(손 씻기, 이닦기, 식습관, 예절 등)을 형성할 수 있도록 교사로서 직접 모범을 보일 수 있다.	1	2	3	4	5
32	나는 교실에 위생적으로 관리되도록 놀잇감, 교구장 등을 주기적으로 세척, 소독할 수 있다.	1	2	3	4	5
33	나는 영유아의 교육에 있어서 지역 사회와의 연계가 중요함을 인식하고 다양한 지역사회 기관이나 주민과의 협조관계를 유지할 수 있다.	1	2	3	4	5
34	나는 영유아가 직접 참여할 수 있는 지역사회 기관과 연계된 프로그램을 운영할 수 있다.	1	2	3	4	5
35	나는 영유아와 그 가족을 돕기 위해 지역사회의 관련 전문가와 협조관계를 유지하며, 이들에게 자문을 구하고, 협조하여 문제를 해결하도록 할 수 있다.	1	2	3	4	5

문항 번호	문 항 내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
36	나는 영아(만3세 미만)와 유아(만3세 이상), 둘 다 포함한 아동 발달과 관련된 최근 이론과 양육정보를 인지하고 있으며 이를 실제 현장에서 적극적으로 활용하고 있다.	1	2	3	4	5

설문에응해주셔서 정말 감사드립니다.

빠진 문항이 있는지 다시 한 번 확인 부탁드립니다.