



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](#)

황 인 애 교수 지도  
석사학위 청구논문

유아교사의 일과 삶의 균형 및  
자아탄력성이  
교사-유아 상호작용에 미치는 영향

2022

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 유아교육전공

유 선 미

유아교사의 일과 삶의 균형 및  
자아탄력성이  
교사-유아 상호작용에 미치는 영향

황 인 애 교수 지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2022년 5월

성신여자대학교 교육대학원


교육학과 유아교육전공


유 선 미


# 인 준 서

유선미의 석사학위 논문으로 인준함

2022년 5월

심사위원장 김 고 운 

심 사 위 원 권 경 숙 

심 사 위 원 황 인 애 

성신여자대학교 교육대학원

## 논문개요

본 연구는 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성 및 교사-유아 상호작용의 일반적 경향과 관계를 살펴보고, 교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 알아봄으로써 교사-유아 상호작용의 질 향상을 위한 기초자료를 제공하는 데에 목적이 있다. 이러한 연구 목적을 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 일과 삶의 균형, 자아탄력성, 교사-유아 상호작용의 일반적 경향은 어떠한가?

둘째, 유아교사의 일과 삶의 균형, 자아탄력성, 교사-유아 상호작용 간의 관계는 어떠한가?

셋째, 유아교사의 일과 삶의 균형, 자아탄력성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향은 어떠한가?

본 연구의 연구대상은 서울, 경기지역 소재의 어린이집과 유치원에서 만 3~5세 유아를 지도하고 있는 유아교사 243명이다. 본 연구에서는 유아교사의 '일과 삶의 균형'을 측정하고자 김정운과 박정열(2008)이 직장인 대상으로 개발한 척도를 최복길(2018)이 보육교사 대상으로 수정·보완한 것을 수정하여 사용하였고, 유아교사의 '자아탄력성' 측정을 위해 Klohnen(1996)이 개발한 척도를 박현진(1996)이 번역한 것을 심순애(2007)가 사용한 측정 도구를 사용하였다. 또한 '교사-유아 상호작용'을 측정하고자 이정숙(2003)이 APECP 평가척도, NAEYC, NCAC, 유아교육프로그램 평가척도, 한국교육개발원의 평가기준에서 추출하여 개발한 교사-영유아 상호작용 도구를 사용한

고효주(2019)의 측정 도구를 사용하였다. 수집된 자료는 SPSS 28.0 프로그램으로 분석하였으며, 빈도분석, t검증, 기술통계분석, Pearson 상관관계분석, 중다회귀분석을 하였다.

본 연구를 통해 얻게 된 결과를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성 및 교사-유아 상호작용의 경향을 살펴본 결과, 유아교사의 일과 삶의 균형은 5점 척도 기준으로 3.12점, 자아탄력성은 3.41점으로 평균 이상의 수준이며, 교사-유아 상호작용은 4.02점으로 비교적 높은 수준임을 알 수 있었다.

둘째, 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성 및 교사-유아 상호작용 간의 관계를 살펴본 결과, 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성 및 교사-유아 상호작용의 전체와 각 하위요인 간에 정적 상관관계가 나타났다. 즉, 교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 높을수록 교사-유아 상호작용이 높아지는 경향이 있음을 알 수 있었다.

셋째, 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 살펴본 결과, 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성은 교사-유아 상호작용에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 교사-유아 상호작용에 유의미한 영향을 미치는 유아교사의 일과 삶의 균형 하위요인과 자아탄력성의 하위요인을 살펴본 결과, 교사의 일과 삶의 균형 하위요인 중에서는 일-가정 균형, 전반적 평가가 유의미한 영향을 미쳤고 자아탄력성의 하위요인 중에서는 낙관적 태도가 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

본 연구는 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향에 대해 살펴봄으로써 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성의 중요성을 시사하였으며, 교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성을 높이기 위한 유아교육현장 지원방안 마련 및 교사 연수 내용 선정의 기초 자료를 제공하였다는 점에서 의의가 있다.

# 목 차

## 논문 개요

<b>I. 서론</b> .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구문제 .....	8
3. 용어의 정의 .....	8
<b>II. 이론적 배경</b> .....	10
1. 교사-유아 상호작용 .....	10
1) 교사-유아 상호작용의 개념 및 유형 .....	10
2) 교사-유아 상호작용의 중요성 .....	14
3) 선행연구 .....	17
2. 일과 삶의 균형 .....	22
1) 일과 삶의 균형의 개념 및 구성요인 .....	22
2) 유아교사와 일과 삶의 균형 .....	26
3) 선행연구 .....	27
3. 자아탄력성 .....	30
1) 자아탄력성의 개념 및 구성요인 .....	30
2) 유아교사와 자아탄력성 .....	34
3) 선행연구 .....	37

<b>Ⅲ. 연구방법</b> .....	41
1. 연구 대상 .....	41
2. 연구 도구 .....	44
3. 연구 절차 .....	48
4. 자료 분석 .....	49
<b>Ⅳ. 연구결과 및 해석</b> .....	50
1. 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성 및 교사-유아 상호작용의 일반적 경향 .....	50
2. 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성 및 교사-유아 상호작용 간의 관계 .....	52
3. 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향 .....	55
<b>Ⅴ. 논의 및 결론</b> .....	60
1. 논의 .....	60
2. 결론 및 제언 .....	70

**참 고 문 헌**

**ABSTRACT**

**부       록**

## 표 목 차

<표 1> 연구대상의 일반적 배경 .....	42
<표 2> 일과 삶의 균형의 하위요인별 문항 구성과 신뢰도 .....	45
<표 3> 자아탄력성의 하위요인별 문항 구성과 신뢰도 .....	46
<표 4> 교사-유아 상호작용의 하위요인별 문항 구성과 신뢰도 .....	47
<표 5> 유아교사의 일과 삶의 균형, 자아탄력성, 교사-유아 상호작용의 일 반적인 경향 .....	50
<표 6> 유아교사의 일과 삶의 균형, 자아탄력성, 교사-유아 상호작용 간의 관계 .....	54
<표 7> 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향 .....	56
<표 8> 유아교사의 일과 삶의 균형 하위요인과 자아탄력성 하위요인이 교 사-유아 상호작용에 미치는 영향 .....	57
<표 9> 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용의 하위요인에 미치는 영향 .....	59

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

현대사회에서 유능한 여성 인력 활용이 중요하게 되면서 여성의 취업률과 경제활동 참여가 증가하고 있다. 여성의 취업률이 높아지고 맞벌이 가정이 늘어나면서 정부는 자녀 양육·돌봄 등 복지정책을 강화해나가고 있으며, 유아교육기관을 이용하는 가정과 유아 수도 꾸준히 증가하고 있다.

국가지표체계(2020)의 통계자료에 따르면 2020년 유아교육 취원율은 92.5%로, 만 3~5세 유아 10명 중 9명 이상이 어린이집이나 유치원을 이용하고 있는 것으로 나타났으며, 하루 평균 이용시간은 7시간으로(육아정책연구소, 2019a) 기관 평균 이용시간 또한 지속적으로 증가하고 있다. 이러한 변화에 따라, 자녀를 믿고 맡길 수 있는 우수한 유아교육기관의 필요성에 대해 사회적인 기대와 학부모의 요구가 높아졌다.

교육의 질은 교사의 질을 뛰어넘을 수 없으며, 바람직하고 긍정적인 교사-유아 상호작용은 유아교사의 역할 중 가장 중요한 요인이다(홍자영, 2015). 유아들은 유아교육기관에서 상당히 많은 시간을 보내고 있으며, 먹고 쉬고 놀이하느라 하루 일과의 대부분을 교사와 끊임없이 상호작용하게 된다. 교사와 유아 간 상호작용은 일상생활에 필요한 기본 생활 습관을 연습하고 기본적인 지식을 습득하도록 도우며(김지연, 2016), 초기 사회적 관계 속에서 다른 사람을 이해하기 위한 틀을 제공하여 앞으로 관계를 맺는 상대와 어떻게 상호작용을 하는가에 대한 지침을 제공한다(권미성, 2013). 이처럼, 교사의 질 높은 상호작용은 유아의 삶에 직접적인 영향을 미칠 뿐 아니라, 그 영향이 이후에도 지속되므로 중요하게 인식할 필요가 있으며, 최근 ‘2022 어린이집 평가 매뉴얼’(한국보육진흥원, 2022)과 ‘2019

개정 누리과정'(교육부, 보건복지부, 2019a)에서도 교사-유아 간 상호작용에 관한 평가가 세부적으로 다루어짐으로써 그 중요성이 더욱 강조되고 있다.

교사-유아 상호작용이란, 교수학습과정에서 일어나는 교사와 유아 간의 의사소통을 의미한다(최미애, 1999). 교사-유아 상호작용은 대화를 통해 이루어지는 언어적 상호작용뿐 아니라 눈을 맞추거나, 미소를 보이고, 안아주고, 무릎을 굽히는 등의 비언어적 상호작용도 포함하는 것으로(곽희경, 2011; 류민영, 2014), 교사-유아 상호작용을 통해 유아가 경험하는 양질의 긍정적 경험은 유아의 정서적, 사회적, 인지적 발달을 촉진시킬 수 있다(고효주, 2019).

교사-유아 상호작용과 관련된 선행연구를 살펴보면, 교사-유아 상호작용의 질적 수준이 높은 상위집단 유아들은 행복하고 놀이에 적극적으로 참여하며 교사와 유아 사이에 애정, 존중이 존재하여 유아가 교사와 더 긍정적으로 상호작용한다고 하였다(Endsley, Bradbard, 1981; 유혜랑, 1997, 재인용). 또한 교사의 긍정적인 상호작용은 유아가 다른 사람의 언어를 이해하고 적절한 언어로 표현할 수 있도록 도와 유아의 의사소통능력을 증진시킨다고 보았다(Kontos, Wilcox-Herzog, 1997; 황문희, 2013, 재인용). 이와 함께 높은 수준의 사회적 문제 해결 지식과 기술을 가지도록 하여(Holloway, Reichhart-Erikson, 1988) 또래와의 활동에 적극적으로 참여하도록 돕는 등 사회적으로 유능한 발달을 이룬다고 하였다(Dunn, Cutting, 1999). 최선희와 황혜정(2011)은 교사-유아 간 상호작용이 높을수록 유아의 불안과 위축, 의존과 산만, 공격과 충동 등의 부적응 행동이 낮아진다고 하였으며, 유아에게 적절하고 민감하게 반응해주는 교사의 상호작용은 유아의 전인적인 성장과 발달에 큰 영향을 미친다고 하였다(김미경, 2015). 이처럼, 교사와 유아 간 상호작용은 유아의 전인 발달에 기초가

되므로 교사와 유아 간 상호작용에 영향을 미치는 요인들에 대한 탐색이 필요하다.

교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 요인은 크게 교사특성과 유아특성(구선라, 1999; 김혜성, 1993)으로 구분할 수 있으며, 교사특성은 사회인구학적, 개인 내적, 생태적 요인으로 나눌 수 있다. 사회인구학적 요인에는 교사의 경력(김권영, 2014), 학력(홍근민, 1996)이 포함되며, 개인 내적 요인에는 교사의 행복감(곽희경, 2011; 이혜진, 2019), 직무만족도(김민선, 2015; 정다워, 2007), 가치관(이지현, 2013), 자아탄력성(김미숙, 2018; 김보배, 2021)등이 포함된다. 생태적 요인에는 사회적 지지(한혜란, 2022), 전문성 지원환경(박혜란, 2021), 원장 리더십(김보경, 2021), 일과 삶의 균형(김경미, 2020; 임서희, 2019) 등이 포함된다.

특히 유아교사의 행복감(이혜진, 2019)과 만족감(정다워, 2007)은 교사-유아 상호작용에 직접적으로 영향을 미치는 것으로 나타나, 교사가 삶에서 느끼는 행복과 만족은 교사-유아 상호작용의 질을 높이는데 중요한 요인임을 알 수 있다.

현대사회를 살아가는 사람들에게 워라벨(Work-Life Balance)은 중요한 가치가 되고 있다. 일을 뜻하는 Work와 퇴근 후 개인의 삶을 뜻하는 Life의 앞글자만 사용한 '워라벨'은 저녁이 있는 삶을 의미하며(서에스더, 2022) 일과 개인의 삶에 물리적·심리적 분배가 잘 이루어져 개인이 만족감을 느끼며 일과 삶에 긍정적인 영향을 미치고 있는 상태를 의미한다(김정운, 박정운, 손영미, 장훈, 2005). 많은 학자들은 일과 삶 두 영역이 상호관련성이 깊어 서로 영향을 미친다는데 동의하고 있다(최복길, 2018). 따라서, 일과 삶이 균형을 이루는 것은 일과 삶의 영역의 좋은 순환 관계를 촉진한다고 볼 수 있다. 이에 국가적 차원에서도 일-삶의 균형을 위한 정책 시행 등 적극적으로 개입하고 있으며, 고용노동부(2018)는 2018년을

‘워라벨(Work-Life Balance)의 해’로 지정하고 일-삶의 균형 캠페인을 실시하는 등 노동 중심의 삶에서 개인의 삶 중심으로 무게 중심을 이동해가고자 노력하고 있다. 이는 ‘일’에 대한 관점이 개인, 가족보다 일이 우선시되던 관점에서 일과 삶의 균형의 관점으로 변화되어 감을 의미한다(김자경, 2020).

이와 같은 사회적 흐름에 따라 일과 삶의 균형에 대한 인식과 요구가 증대되고 있음에도 불구하고 유아교사의 일과 삶의 균형은 보장받기 어려운 현실이다. 보건복지부(2021)가 발표한 ‘2021년 보육실태조사’를 보면 보육교사의 일 평균 근로시간은 9시간 44분으로 장시간 노동을 하고 있는 것으로 나타났으며, 유치원 교사는 기관에 있는 동안 과중한 업무로 인해 끊임없이 일을 해야 하고, 정해진 근무시간이 부족하여 초과근무를 하는 것으로 나타났다(김은영, 2014). OECD 선진국들과 비교했을 때, 우리나라는 학급당 유아 수가 약 4.7명가량 많으며(육아정책연구소, 2016) 유아교육 활동 이외에도 행사 준비와 서류 작업 등의 과중한 업무로 인해 정해진 근무시간이 부족하여 초과근무가 일상화되는 등(최복길, 2018) 일과 삶이 불균형한 환경 속에 살아가고 있다(서윤정, 최서영, 이선정, 이대군, 2012). 이것은 교사의 신체적, 심리적 안녕을 위협할 뿐만 아니라 소진을 비롯하여 사기 저하, 의욕 상실, 불만족을 나타나게 하여(최복길, 2018) 이는 잠재적으로 함께 생활하는 유아의 심신에 유해할 수 있으며 교육 수준 및 효과의 약화를 초래할 수 있다(최정선, 김희수, 2014).

유아교사의 일과 삶의 균형에 관련된 연구를 살펴보면, 이소담(2017)은 일과 삶의 균형을 통해 만족감을 느끼는 유아교사는 교수 몰입도가 높으며 질 높은 교육환경과 충분한 교육적 자극을 제공하게 된다고 하였으며, 김시연(2014)은 교사의 삶의 질이 저하되면 유아에 대한 교사의 민감한 반응을 저하시켜 교사-유아 간 상호작용에 부정적 영향을 미친다고 하였

다. 장원호와 박성빈(2019)은 교사의 일과 삶이 불균형할 경우, 교사의 심리적인 상황이 악화되고 결국 교사와 유아 간 상호작용에 부정적인 영향을 미친다고 하였다. 즉, 일과 삶의 균형 수준이 높은 교사일수록 스스로의 발전을 도모하고 자신이 맡은 업무에 스스로 집중하게 되어 교사의 역량이 증진되고 궁극적으로는 전반적인 교육의 수준과 교사-유아 간 상호작용의 질이 높아지는 것이다. 따라서 유아교사의 일과 삶의 균형은 상호작용의 질에 영향을 미치는 중요한 변인이라 할 수 있어 이에 대한 연구가 필요하다.

한편, 유아교사는 교육뿐 아니라 다양한 역할을 수행할 책임을 가지기 때문에 놀이 지원, 일상생활지도, 안전 및 환경관리, 정서적 지원 등 여러 가지 역할을 동시에 수행한다. 그리고 유아교육기관에서는 하루 종일 많은 일이 일어나며, 또한 예측할 수 없는 돌발 상황이 자주 발생하여 유아교사는 매일 긴장 상황을 경험한다. 그러나 사람마다 개인적 성향의 차이가 있듯이 이런 상황에 잘 적응하는 사람도 있는 반면, 부적응으로 인해 스트레스를 받기도 한다(이소영, 2007). 이처럼, 누구나 겪을 수 있는 역경, 스트레스 상황에서도 유연하고 융통성 있게 대처하여 성공적으로 적응하는 개인의 능력이 자아탄력성(ego-resilience)이다(Garmezy, 1983).

유아교사의 자아 탄력성은 교육현장에서 직면하고 있는 다양한 사건과 문제 상황으로부터 스트레스를 최소화하고 교사의 긍정적 정서 상태를 유지하며 적합한 교수활동과 문제 해결을 할 수 있도록 돕는다(유지연, 황혜정, 2014). 따라서, 자아탄력성은 스트레스 및 긴장 상황에 자주 노출되는 유아교사에게 필연적으로 수반되는 능력이라 할 수 있다(신은정, 2016).

또한 2019 개정 누리과정이 반영된 교육현장에서는 시시각각 변화하는 놀이 상황과 그러한 상황적 요구에 유연하게 반응할 수 있는 교사의 자율적 판단 및 지원 능력이 요구되고 있다. 특히, 이전 교육과정에서는 사전

에 놀이 주제를 계획하고 실행하였으나 개정 누리과정에서는 유아교사가 빠르게 변화하는 놀이 흐름을 관찰하고 적절한 지원과 반응을 해야 한다. 이런 까닭에 유아교사에게 역동적인 교실 상황에서 유연하게 반응하는 능력인 자아탄력성이 더욱 강조된다.

유아교사의 자아탄력성에 관한 선행연구를 살펴보면, 김윤경(2011)은 자아탄력성이 높은 교사는 유아교육현장에서 겪는 긴장, 인내의 수준을 약화시키거나 강화시키는 조절 능력이 높아 낮은 상황에서 변화하는 새로운 업무나 유아의 요구에 유연하게 반응할 수 있다고 하였다. 심순애(2007)는 자아탄력적인 유아교사는 적극적이고 낙관적인 태도를 지녀 대인관계에 더 개방적이고 능동적이어서 유아와 긍정적인 관계를 형성할 수 있다고 하였다. 또한 노수진과 이경남(2015)은 자아탄력성이 높은 교사는 스트레스 상황에서도 긍정적인 태도를 지니며, 고통이나 괴로운 상황으로부터 마음의 안정을 빨리 회복하고 자아통제 수준을 적절하게 유지하여 스트레스에 효율적으로 대처하기 때문에 영유아와의 상호작용에서 온정적이고 반응적인 민감성을 보인다고 하였다. 이처럼 교사의 자아탄력성은 교사-유아 상호작용의 질에 직접적인 영향을 미치는 요인이기에 유아교사의 자아탄력성을 높일 수 있는 방안 모색이 필요할 것이다.

앞서 연구들을 종합해볼 때, 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성은 교사와 유아 간 상호작용에 긍정적 영향을 미치는 변인이라 추론해 볼 수 있다. 지금까지의 교사의 일과 삶의 균형, 자아탄력성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 탐색한 선행연구를 살펴보면, 일과 삶의 균형을 경우 보육교사를 대상으로 한 임서희(2019), 김경미(2020)의 연구가 있으며, 자아탄력성은 보육교사, 영아교사를 대상으로 한 추옥선(2017), 전은영(2018), 라은미(2018), 박경화(2018)의 연구 등 주로 보육교사나 영아교사 대상의 연구가 이루어지고 있고, 유아교사 대상 연구는 미미한 실정이다.

따라서 개정 누리과정 실행에 따라 유치원과 어린이집 유아반에서 공통의 교육과정을 운영하고 있으며, 유아교육 현장에서 교사-유아 상호작용이 더욱 중시되고 있는 현시점에서 유아교사의 일과 삶의 균형, 자아탄력성, 교사-유아 상호작용 간의 관련성과 영향력에 대해 살펴보는 것은 중요한 의미가 있다고 할 수 있다.

이에 본 연구에서는 유아교육 현장에서 근무하고 있는 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성 및 교사-유아 상호작용의 일반적인 경향과 변인들 간의 관계를 알아보고 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 살펴보고자 한다. 본 연구를 통해 유아교사의 일과 삶의 균형에 대한 이해를 돕고, 자아탄력성을 증진시키는 방향을 모색하여, 교사-유아 상호작용의 질적 제고를 위한 방안을 마련하는데 기초자료를 제공하고자 한다.

## 2. 연구문제

본 연구의 목적을 토대로 설정한 연구문제는 다음과 같다.

1. 유아교사의 일과 삶의 균형, 자아탄력성, 교사-유아 상호작용의 일반적 인 경향은 어떠한가?
2. 유아교사의 일과 삶의 균형, 자아탄력성, 교사-유아 상호작용 간의 관계는 어떠한가?
3. 유아교사의 일과 삶의 균형, 자아탄력성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향은 어떠한가?

## 3. 용어의 정의

### 1) 교사-유아 상호작용

교사-유아 상호작용이란 교육적 효과에 영향을 미치는 교수 및 학습 과정에서 일어나는 교사와 유아 간 의사소통과 모든 행동표현을 말한다(최미애, 1999). 본 연구에서는 교사-유아 상호작용을 교사가 유아와 일과를 보내는 과정에서 유아의 행동 및 요구에 반응하는 전반적인 태도와 행동으로 정의하고 하위요인을 정서적, 언어적, 행동적 상호작용으로 구분한다(고효주, 2019).

## 2) 일과 삶의 균형

일과 삶의 균형(Work-life balance)이란 개인의 일(Work)과 생활(Life)이 조화롭게 균형을 유지하는 것을 의미한다(김경미, 2020). 본 연구에서는 일과 삶의 균형을 유아교사의 일 이외의 영역인 가족, 여가활동, 개인의 성장 및 자기 개발 등에 시간과 심리적, 신체적 에너지를 적절히 분배함으로써, 삶에 대해 만족스러워하는 상태로 정의하고, 하위요인을 일-가정 균형, 일-성장 균형, 일-여가 균형, 전반적 평가로 구분한다(최복길, 2018).

## 3) 자아탄력성

자아탄력성(ego-resilience)이란 환경적인 변화나 스트레스 상황에서 환경적 요구에 따라 긴장 수준이나 인내 수준, 그리고 충동 문제를 강화시키거나 약화시킴으로써 자아를 역동적으로 조절하는 능력을 의미한다(박유진, 2012). 본 연구에서는 자아탄력성을 유아교사가 스트레스 상황에서 유연하게 대처하고 안정된 정서로 빠르게 회복하는 능력으로 정의하고, 하위요인을 자신감, 대인관계 효율성, 낙관적 태도, 분노조절로 구분한다(심순애, 2007).

## Ⅱ. 이론적 배경

### 1. 교사-유아 상호작용

#### 1) 교사-유아 상호작용의 개념 및 유형

상호작용이란 둘 이상의 개체가 서로 자극을 주고받으며 상호교류가 활발히 일어나는 과정으로, 사람이 주어진 환경에서 다른 사람이나 사물과 서로 관계를 맺는 모든 과정과 방식을 말한다(국립국어원, 2016). 인간은 세상에 태어나면서부터 자신을 둘러싼 환경 속에서 타인과 상호작용하며 살아가고, 개인이 경험하게 되는 모든 상호작용을 통해 필요한 지식과 기술을 습득하게 된다(박현정, 2003). 특히 영유아는 능동적인 학습자로서 주변의 인적, 물리적 환경과 지속적인 상호작용을 통해 학습하며 발달해간다(최미애, 1999). 연령이 증가함에 따라 영유아의 상호작용 대상은 확대되는데 유아교사는 유아의 전인적인 발달을 증진하는 주요한 인적 환경으로 유아의 핵심적인 상호작용 대상자이다(한미림, 2022).

Vygotsky(1978)는 유아의 발달에서 교사의 적극적인 역할을 강조하며 근접발달영역에서의 교사의 도움 및 지도는 유아의 잠재적 능력을 개발하여 현실적 발달 수준으로 끌어올리는 중요한 역할을 담당한다고 하며, 제2의 양육자라 할 수 있는 교사의 역할을 강조하였다(유민숙, 2009).

2019 개정 누리과정 해설서에서 교사-유아 상호작용은 일방적인 것이 아니라 쌍방향적인 것이며 유아는 교사나 또래와 개별적으로 또는 집단으로 상호작용하면서 인지적, 정서적 교류를 통해 보다 능동적으로 지식을 구성하며 학습한다고 하였다(교육부, 보건복지부, 2019b). 이런 측면에서 볼 때 최

미에(2000)는 교사와 유아 간 상호작용이란, 교수학습과정에서 끊임없이 일어나는 교사-유아 간 의사소통이라 하였고, 교육의 효과를 나타내며 보육의 질을 결정하는 중요한 요인이라 하였다. 한편, 안지송(2004)은 교사-유아 상호작용을 유아교육기관에서 교사가 유아를 교육하고 보호하는 일련의 과정에서 나타나는 전반적 태도와 행동이라 정의하였다. 유아교사는 일상생활과 놀이 및 활동 과정에서 유아에게 개방적 질문을 하고 정보나 가르침을 제공하는 등의 언어적 상호작용뿐만 아니라 눈을 맞추고 미소 짓기, 쓰다듬거나 안아주기, 유아의 눈높이를 맞추고자 무릎을 굽히거나 앉는 등의 비언어적 상호작용을 한다(곽희경, 2011).

이처럼, 교사-유아 상호작용은 비언어적 상호작용과 언어적 상호작용을 모두 포함하는 포괄적 의미를 가지며(류민영, 2014), 주변 환경과 상황에 따라 다양한 방식을 통해 직·간접적으로 개입하여 개별적, 집단적, 상호적 관계를 형성하는 것을 의미한다(한경아, 2019).

교사-유아 상호작용은 교실 안에서 다양한 형태로 나타나며 연구자마다 상호작용 유형을 다르게 제시하고 있다.

장현주(2004)는 교사와 유아 간 상호작용 유형을 미소 짓기, 칭찬 또는 격려, 긍정적 신체표현을 포함하는 긍정적 상호작용과 짜증 내기, 비난이나 별주기, 명령, 상호작용에 무응답, 부정적 신체표현 등의 부정적 상호작용으로 나누어 제시하였다. 강인숙(2003)은 교사의 관여 정도에 따라 상호작용 유형을 긍정적 상호작용, 부정적 상호작용, 의존적 상호작용으로 구분하였는데 긍정적 상호작용은 대화 나누기, 돕기, 애정적 신체접촉으로 의존적 상호작용은 도움요구, 부정적 상호작용은 지시, 비난으로 구분하였다. 서유현(2002)은 긍정적 상호작용을 토대로 상호작용 유형을 4가지로 구분하였는데, 구체적으로 살펴보면 민주적인 상호작용, 유아를 존중하는 상호작용, 따뜻하고 반응적인 상호작용, 유아의 성장과 발달을 지원하는 상호작용으로 제시하였

다. 이윤경과 김여경(2004)은 3, 4, 5세 유아와 교사의 상호작용 유형을 방임형, 정교화형, 통제형으로 분류하였으며 이외에 이은혜와 이기숙(1995), 이정숙(2003), 라은미(2017), 공은주(2018)는 교사-유아 상호작용 유형을 정서적, 언어적, 행동적 유형으로 구분하여 제시하였다.

이상과 같이 교사-유아 상호작용 유형은 연구자에 따라 조금씩 다르게 제시되었으나 결국 이를 다시 재분류하면 정서적, 언어적, 행동적 유형으로 상호작용을 구분할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 교사와 유아 간 상호작용 유형을 정서적 상호작용, 언어적 상호작용, 행동적 상호작용으로 나누어 살펴보고자 한다.

첫째, 정서적 상호작용이란 교사가 유아에게 다정하게 웃는 얼굴로 대하거나 유아의 개별적인 요구나 감정에 민감하게 반응하고 유아로 하여금 생각이나 느낌을 자유롭게 표현할 수 있는 허용적이고 개방적인 분위기에서 활동을 진행하는 것을 의미한다(이정숙, 2003). 교사와의 정서적 상호작용을 통해 유아는 안정감과 평안함, 안녕감을 느끼고 일과에 더 즐겁게 임할 수 있으며, 교사와 유아 간의 신뢰와 애착 관계가 형성되므로 교사-유아 상호작용이 더욱 활성화되고 촉진된다(유혜량, 1997). 또한, 교사와 유아의 정서적 상호작용 수준이 높을수록 유아의 정서표현, 조망수용능력, 사회적 행동, 또래관계에 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 반대로 교사의 정서적 상호작용 수준이 낮을수록 부정적 정서표현, 높은 적대적 공격성을 보이는 것으로 나타났다(곽주영, 1996; 김희진, 김언경, 2017; Hestense, Kontos, Bryan, 1993; Howes, Matheson, Hamilton, 1994; 안지송, 2004, 재인용). 따라서 교사의 건강한 정서는 유아의 일과 전체에 영향을 미치므로 유아를 교육하고 돌보는 데 있어 가장 기본적인 조건이라 할 수 있다.

둘째, 언어적 상호작용이란 교사가 유아에게 안정감 있는 목소리로 이야기하거나 유아의 질문과 요구에 언어적으로 반응하고 유아로 하여금 생각과

느낌을 자유롭게 언어로 표현할 수 있도록 하는 것을 의미한다(이정숙, 2003). 교사와 유아 간의 언어적 상호작용은 유아의 사고를 확장시키며 언어적 반응의 길이에 긍정적 영향을 미치고(김유경, 2011), 유아의 사회적 부적응을 막아(McCartney, Scarr, Phillips, Grajek, & Schwarz, 1982; 최미애, 재인용) 또래 관계, 사회적·정서적 적응을 돕는 요인이다(김수향, 2007; 김시연, 오재연, 2014). 따라서 교사는 유아들이 요구하고 표현하는 것에 긍정적인 언어로 반응해주어 유아의 생각과 감정을 잘 받아 들여주고, 폭넓은 질문과 대화를 통해 유아가 자신의 의견과 흥미를 언어로 표현할 수 있도록 지지해주어야 한다.

셋째, 행동적 상호작용이란 교사가 유아의 눈높이에 맞추어 자세를 낮추거나 스킨십 행동과 모델링 보여주기 등의 신체표현을 통해 유아들이 긍정적인 행동을 표출할 수 있도록 하는 것을 의미한다(이정숙, 2003). 교사의 행동적 상호작용은 유아에게 스킨십 행동 및 바람직한 행동의 모델링을 되어 유아의 친사회적 행동을 강화시킨다(모연례, 2014; 박혜란, 2021). 또한, 교사와 유아 간의 행동적 상호작용의 양은 유아의 활동 유형과 관계가 깊은 것으로 나타났는데, 교사의 행동적 상호작용 빈도가 높을수록 교사에 대한 신뢰를 나타내며 유아의 협동 행동이 증가하는 반면, 행동적 상호작용 빈도가 적을수록 신체적인 공격을 많이 하며 부주의한 것으로 나타났다(Day, Sheelhan, 1974; 홍명인, 1998, 재인용). 한편, 교사와 유아 간 행동적 상호작용의 질은 유아의 기관적응도, 자기조절능력에 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났다(권미성, 2013; 박윤미, 2014).

이상을 종합하여 교사-유아 상호작용을 정의하면 교사와 유아가 관계를 맺는 과정에서 나타나는 전반적인 의사소통 형태이며 정서적, 언어적, 행동적 상호작용을 포함하는 포괄적 의미라고 할 수 있다.

## 2) 교사-유아 상호작용의 중요성

현대사회의 급속한 사회·경제적 변화로 인해 유아들은 어린 시기부터 오랜 시간을 유아교육기관에서 생활하게 되었다. 따라서 유아교육기관에서 유아들의 경험은 일상적인 생활에서부터 형식적인 교육활동까지 대부분 교사와의 상호작용에 기초하여 이루어지기 때문에 교사-유아 상호작용의 질은 유아교육프로그램의 질을 결정하는 가장 중요한 요소가 된다(강인숙, 2003). 유아교육기관에서 교사와 유아가 어떻게 상호작용 하는가에 따라 유아와 유아, 유아와 환경, 유아와 교구의 상호작용 내용 및 경험의 질이 달라지며, 이는 유아의 전인 발달에 영향을 미치기 때문이다(백경순, 2011).

교사-유아 상호작용에 관련한 연구자들의 견해를 살펴보면, McNairy(1988)는 유아교육의 질적 향상을 위해서는 행정적·법적 기준, 양질의 교육보다 유아에게 직접적인 영향을 미치는 교사와의 대화 및 접촉이 더 중요하다고 하였다. Saracho(1988)는 유아교육기관의 좋은 물리적 환경과 풍부한 자원보다 교사의 상호작용 역량이 유아의 발달을 크게 좌우한다고 하였고, Kontos와 Wilcox-Herzog(1997)도 교사-유아 상호작용은 유아의 인지, 언어, 사회, 정서발달과 밀접한 관계가 있으며, 유아에게 민감하게 반응하고 격려하며, 유아와 언어적 의사소통을 활발하게 하는 교사는 유아에게 최적의 발달을 조장한다고 하였다. 우리나라의 경우 2019 개정 누리과정에서 교사의 놀이지원과 교육과정 운영에서의 자율권이 강조되면서 교사-유아 상호작용의 질이 아동중심·놀이중심 교육과정의 운영과 유아의 발달과 학습에 미치는 영향력에 대한 중요성이 대두되었다(한미림, 2022).

이러한 교사-유아 상호작용 연구들을 종합해 볼 때, 교사와 유아 간 상호작용이 유아 발달에 영향을 미치는 요인임을 알 수 있으며, 이와 관련한 연구들을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 유아의 사회발달 측면을 다룬 연구로 심성경(1989)의 연구에 따르면 교사와 양질의 상호작용을 경험한 유아 집단은 또래와의 긍정적 상호작용이 증가하였고, 사회적으로 유능하였으며 놀이에 적극적으로 참여하는 것으로 나타났다. 또한 교사와 유아 간 긍정적 상호작용이 유아의 친사회적 행동 증가, 리더십 향상에도 영향을 미쳐 또래와의 생활을 보다 유능하게 만드는 것으로 나타났다(박현정, 2004; 한경아, 2019). 최선희와 황혜정(2011)은 교사와의 긍정적인 상호작용을 경험한 유아는 또래와 놀이 시 놀이방해나 단절 등의 부정적 상호작용이 줄어들며 유아의 불만, 산만, 충동, 공격 등 부적응적인 행동도 낮아진다고 하였다. Vandell, Henderson, Wilson(1988)은 유아 교육의 질에 따른 경험의 차이를 조사하고자 20명의 중산층 4세 유아들을 대상으로 종단연구를 실시하였는데 그 결과, 4세 때 유아교사와 긍정적인 상호작용을 하였던 유아는 8세 때에 사회적으로 더 유능하였고, 또래들로부터 더 수용적이었으며 감정이입을 잘하며, 갈등에 대해 타협할 줄 알고 낮은 충동성을 보였다고 하였다.

반대로, 교사가 유아에게 냉담하고 거부적으로 상호작용하면 유아와 교사의 관계가 멀어지고 이러한 상호작용 형태는 유아의 또래 상호작용에서 재현될 수 있다고 하였다(Howes, Matheson & Hamilton, 1994). 또한 교사-유아 상호작용의 질적 수준이 낮은 유아는 또래와의 갈등 상황 시 문제해결을 함에 있어 공격적이거나 어른에게 의존하거나 상황 자체를 회피하는 등의 부정적인 전략을 많이 사용하는 것으로 나타났으며, 목적 없이 교실에서 맴돌고 공상하는 등의 행동이 많이 나타났다(김희진, 김언경, 2017; 이은혜, 이기숙, 1995).

둘째, 유아의 정서발달 측면을 다룬 연구를 살펴보면 다음과 같다. 교사-유아 상호작용은 유아의 정서지능 및 애착 안정성에 직접적인 영향을 주는 것으로 나타났다(현지혜, 2020). 구체적으로 교사가 애정적으로 상호작용할

수록 유아는 자신의 정서를 잘 인식하고 적절하게 표현할 수 있게 되고(박희숙, 윤수정, 2014) 타인의 입장이나 관점을 이해할 수 있는 조망수용능력이 길러지는 것으로 나타났다(한경아, 2019). 또한 교사-유아 상호작용의 수준이 높을수록 유아는 심리적 안녕감과 편안함을 느끼며(박창현, 나정, 2012), 긍정적인 정서표현을 많이 하고(Brown, 2011; 한은숙, 2019, 재인용) 교육활동에 자발적이고 주도적으로 참여하는 것으로 나타났다.

셋째, 유아의 인지발달 측면을 다룬 연구로 교사와 양질의 상호작용이 이루어진 유아는 과제나 놀이에 더 깊게 몰입하며, 높은 수준의 사회적 문제 해결 기술과 지식을 가지는 것으로 나타났다(Holloway, Reichhart-Erickson, 1988; 김보영, 2018, 재인용). 또한 교사의 민감하고 반응적인 상호작용은 활동 참여에서의 능동성 및 적극성을 촉진하고(김진미, 2016), 탐색능력을 긍정적으로 발달시키며(최미숙, 1992), 높은 수준의 인지적 개념 발달을 돕는 것으로 나타났다(Pianta, Nimetz & Bennett, 1997). Howes와 Smith의 연구(1995)에서도 교사와 유아 간 긍정적 상호작용이 유아의 인지활동 수준을 15~30% 정도 변화시킬 수 있음이 나타나 교사-유아 상호작용과 인지발달의 밀접한 관계성을 뒷받침하고 있다.

넷째, 유아의 언어발달 측면을 다룬 연구로 교사의 질문 유형은 유아의 언어적 반응의 길이에 영향을 미치는 것으로 나타났는데(장혜경, 1986), 교사가 개방적 질문을 많이 사용한 집단이 폐쇄적 질문을 많이 사용한 집단보다 유아의 사고를 확장시키며, 언어적 반응의 길이가 길어진 것으로 나타났다(한금희, 1996). Doherty, Lero, Coleman, Tougas, LaGrange(2000)에 따르면 유아는 교사와 상호작용하며 개념을 구체화하고 명료화하기 위해 여러 전략을 사용하게 되는데, 이 과정에서 적절한 언어 표현을 사용할 수 있는 표현 언어와 타인의 언어를 이해하는 수용 언어가 증진된다고 하였다(임현주, 최향준, 2017, 재인용). 또한, Chomsky(1965)는 교사-유아 상호작용 시

유아가 마음껏 질문할 수 있는 상황을 제공한다면 유아는 스스로 언어적 규칙을 획득할 수 있다고 하였다.

이외에도 많은 선행 연구가 교사-유아 상호작용의 중요성을 뒷받침해주는 데, 교사와의 질 높은 상호작용은 초등학교 적응(Birch, Ladd, 1998), 유아의 학습 및 학교준비도(최은정, 2020), 배려, 나눔 등 인성발달(차금안, 나옥희, 2016)과 관련이 있다고 밝히고 있다.

이를 종합해보면, 교사와 유아의 상호작용은 유아의 전인적인 발달에 핵심적인 영향을 미칠 뿐만 아니라, 교사와 유아 간에 상호작용의 질은 유아 교육 프로그램의 질에 있어서 결정적 요소가 됨을 알 수 있다.

### 3) 선행연구

교사와 유아 간의 상호작용이 유아의 학습과 발달에 영향을 미치는 중요한 요인으로 인식되면서, 교사와 유아 간 상호작용에 영향을 미치는 변인들에 관한 연구가 진행되어 왔다. 특히, 교사 변인은 유아교육의 질적 측면에서 기관의 물리적·구조적 변인보다 더욱 중요한 요인이므로, 교사와 유아 간의 상호작용에 영향을 미치는 교사 관련 변인에 대해 살펴보려고 한다.

교사-유아 상호작용 관련 선행연구는 크게 교사특성과 유아특성으로 구분할 수 있으며, 교사특성은 사회인구학적 요인, 개인 내적 요인, 생태적 요인으로 나눌 수 있다.

먼저 교사의 사회인구학적 변인으로는 학력이 높을수록(박창현, 나정, 2012; 최미애, 1999; 홍근민, 1996), 경력이 높을수록(김권영, 2014; 서유현, 2002) 교사-유아 상호작용도 높은 것으로 나타났다. 반면, 학력 수준과 관계 없다고 보고한 연구(노재은, 1999; 서유현, 2002; 안상미, 2002), 경력과 관계가 없다고 본 연구(김주형, 1993; 민재철, 2012; 최미애, 1999)가 공존했다.

이처럼 교사의 사회인구학적 변인이 교사와 유아 간 상호작용에 있어 직접적인 영향을 미치지 않는다고 보고한 연구결과도 있었다.

최근 들어 교사의 심리적 특성이나 가치, 신념, 태도와 같은 내적 변인을 교사와 유아 간 상호작용에 영향을 미치는 요인으로 살펴본 연구가 많이 이루어졌다. 김미경(2007)의 연구에서 교사의 내적 변인은 교사의 인식과 판단, 행동과정에 영향을 주며, 교사는 신념에 따라 유아에게 상이한 상호작용을 보이는 것으로 나타났다. 교사와 유아 간의 상호작용에 영향을 미치는 교사의 내적 변인으로는 행복감, 전문성 인식, 자아탄력성, 직무만족도, 교수효능감, 정서지능, 직무스트레스 등이 있다.

먼저 교사의 행복감과 교사-유아 상호작용 관련 연구를 살펴보면, 김주현(2017)의 연구에서 교사의 행복감은 교사-영유아 상호작용과 유의미한 정적 상관이 있는 것으로 나타나, 보육교사의 행복 수준이 높을수록 교사-영유아 상호작용도 높게 나타난다고 보았다. 특히, 교사-유아 상호작용에 유의미한 정적 영향을 미치는 요인으로는 교사의 행복감 하위요인 중 가족관계와 대인관계 행복감 요인으로 나타났다. 광희경(2011)의 연구에서도 교사의 행복감이 높아질수록 교사-영유아 상호작용의 수준이 높아진다고 하였다.

한편, 교사-영유아 상호작용과 관련 변인 간의 관계를 살펴본 라은미(2017)는 보육교사의 심리적 안녕감, 직무만족도가 교사와 유아 간의 상호작용에 직접적인 영향을 미친다고 보고하였다. 즉, 교사의 심리적 안녕감과 직무에 대한 만족이 높을수록 유아들과의 상호작용 질도 높은 것을 의미한다. 이승희(2019)의 연구에서도 유치원 교사의 심리적 안녕감과 교사-유아 상호작용은 긍정적인 상관관계를 보였으며 특히, 심리적 안녕감 하위요인 중 자아수용, 긍정적 대인관계가 교사-유아 상호작용에 유의미한 영향을 미친다고 보고하였다.

다음으로 교사효능감과 교사-유아 상호작용 관련 연구를 살펴보면, 류민

영(2014)의 연구에서 교사의 교사효능감은 자아개념, 교사-유아 상호작용과 정적 상관이 있는 것으로 나타났으며 특히, 교사효능감의 하위요인 중 개인적 교사효능감과 교사와 유아 간의 상호작용 하위요인 중 언어적 상호작용이 가장 높은 상관이 있는 것으로 나타났다. 같은 맥락에서 교사-유아 상호작용과 교사효능감과의 관계를 살펴본 김현지와 나동진(2006)의 연구에서는 교사의 교사효능감 수준이 높을수록 유아와 애정적 상호작용을 더 많이 하는 것으로 나타났으며 특히, 개인적 교사효능감이 높을수록 교사-유아 상호작용 수준이 높았다고 보고하였다. 또한 교사의 놀이교수효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 탐색한 연구를 살펴보면, 이재진(2013)의 연구에서는 교사의 놀이교수효능감, 놀이신념, 교사-영유아 상호작용 간에 유의미한 정적 상관을 보였으며, 영유아교사의 놀이신념수준이 높을수록 놀이교수효능감도 높아진다고 하였으며, 놀이교수효능감이 높으면 교사-영유아 상호작용 또한 높은 것으로 나타났다. 안수연(2000)의 연구에서는 유아교사의 놀이교수효능감이 교사가 유아의 놀이를 지원하며 유아와 주고받는 상호작용에 직접적인 영향을 미친다고 하였다.

교사의 직무스트레스와 교사-유아 상호작용 관련 연구는 다음과 같다. 김은덕(2014)의 연구에서는 교사의 직무스트레스가 낮을수록 교사-영유아 상호작용 하위요인인 정서, 언어, 행동적 상호작용이 모두 높게 나타났다. 교사의 직무스트레스 수준과 교사-영유아 상호작용 하위요인 간의 차이를 살펴보면, 직무스트레스 수준이 낮은 집단이 정서적 상호작용이 높은 것으로 나타났다. 또한 유아교사의 업무 스트레스, 교수효능감, 교사와 유아 상호작용 간의 관계를 분석한 한지현(2020)의 연구에서는 유아교사의 업무 스트레스가 교사-유아 상호작용에 유의한 부적 영향을 미치는 동시에, 교수효능감이 업무 스트레스와 교사-유아 상호작용 간의 영향 관계에 대해 조절 효과를 지니는 것으로 나타났다. 즉, 유아교사가 업무 스트레스를 크게 지각할수

록 교사와 유아 간의 상호작용에 부정적 영향을 미칠 수 있지만, 교수효능감이 이러한 부정적 효과를 감소시킬 수 있다고 하였다.

반면, 직무 만족과 교사-유아 상호작용 관련 연구는 다음과 같다. 문명화(2020)의 연구에서 교사의 직무만족도, 삶의 만족도는 교사-유아 상호작용 하위변인인 정서, 언어, 행동적 상호작용과 유의미한 정적 상관을 보였으며, 교사-유아 상호작용에 가장 큰 영향을 미치는 것은 교사의 삶의 만족도로 나타났다. 김민선(2015)의 연구에서는 교사가 자신의 직무에 만족과 보람을 느낄수록 사기가 증진되고, 직무수행에 있어 더 적극적인 모습을 보여 교사-영유아 간 상호작용에 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

다음으로 유아교사의 자아탄력성과 교사-유아 상호작용 관련 연구를 살펴보면, 김보배(2021)의 연구에서는 교사의 자아탄력성, 사회적 자본이 교사-영유아 상호작용 모든 하위요인과 정적 상관관계가 나타났으며, 사회적 자본보다 자아탄력성이 더 직접적인 영향을 미치는 변인으로 나타났다. 자아탄력성 하위변인에 대한 상대적 설명력을 살펴본 결과 낙관적 태도가 가장 많은 설명력을 가지는 것으로 나타났다. 또한, 김미숙(2018)에 따르면 직무스트레스가 낮고 자아탄력성이 높을수록 교사-영유아 상호작용 수준이 높아지고, 직무스트레스가 높고 자아탄력성이 낮을수록 교사-영유아 상호작용의 질적 수준이 낮아지는 것으로 나타났다. 권수현과 이승연(2010)의 연구에서는 회복탄력성이 높은 교사는 역할갈등을 보다 적게 느껴, 역할갈등이 역할수행에 미치는 영향을 상쇄시킴으로써 바람직한 상호작용을 하게 한다고 하였고, 서술(2019)의 연구에서는 회복탄력성이 직무스트레스를 완화시켜 교사-영유아 상호작용에 질적 향상을 일으킨다고 하였다.

유아교사는 다양한 역할을 수행하며 유아, 원장, 동료교사 및 학부모 등 많은 사람들과 관계를 맺고 유지해야하는 직업 특수성을 갖는다. 따라서 교사와 유아 간 상호작용에 영향을 미치는 요인으로 교사 내적 변인뿐만 아니

라 유아교사를 둘러싼 생태적 변인들도 함께 고려되어야 한다. 유아교사와 유아 간 상호작용에 영향을 미치는 생태적 변인으로는 사회적 지지, 원장리더십, 일과 삶의 균형 등이 있다.

먼저 사회적 지지와 교사-유아 상호작용에 관한 연구를 살펴보면, 한혜란(2022)의 연구에서는 사회적 지지가 교사와 영유아 간 상호작용에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 사회적 지지 하위요인 중 직장 내 사회적 지지는 교사와 영유아 간 정서적 상호작용에 정적 영향을 미치며, 직장 외 사회적 지지는 언어적 상호작용에 정적 영향을 미친다고 보고하였다. 같은 맥락에서 박은경(2019)의 연구에서는 유아교사가 지각하는 원장의 감성리더십이 교사와 유아 간 상호작용에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

다음으로 교사의 일과 삶의 균형과 교사-상호작용 관련 연구를 살펴보면, 임서희(2019)의 연구에서는 보육교사의 일과 삶의 균형, 교사-유아 상호작용 전체는 유의미한 정적 상관을 보여, 유아교사의 일과 삶의 균형이 높을수록 교사-유아 상호작용 수준도 높은 것으로 나타났다. 또한 유아교사의 일과 삶의 균형은 직무만족과 정적 상관관계를 보였으며, 일과 삶의 균형을 통한 직무만족은 교사의 업무수행능력을 증진시켜(김자경, 2020) 상호작용의 질에 긍정적인 영향을 가져온다고 하였다(박영희, 2001).

이상의 선행연구들을 종합해보면 교사-유아 상호작용에는 행복감, 심리적 안녕감, 교사효능감, 놀이교수효능감, 직무스트레스, 직무만족도, 삶의 만족도, 자아탄력성과 같은 개인 내적 변인과 사회적지지, 원장리더십, 일과 삶의 균형 등의 생태적 변인이 많은 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 따라서 개정 누리과정 실행에 따라 교사-유아 상호작용이 더욱 중시되고, 이에 관한 선행 연구들이 여러 방향으로 진행되고 있는 시점에서 유아교사의 개인 내적, 생태적 변인을 함께 고려한 연구의 필요성이 제기됨을 알 수 있다.

## 2. 일과 삶의 균형

### 1) 일과 삶의 균형의 개념 및 구성요인

산업사회에서는 일을 제외한 나머지 영역을 삶으로 보고 일과 삶의 경계를 이분법적으로 보았으나(최복길, 2018) 현대사회에 이르러 정보기술 발달, 여성의 사회적 진출 증가, 노동관 변화에 따른 라이프 스타일 다양화 등을 배경으로 그 경계가 허물어지며 ‘일과 삶의 균형’에 대한 관심이 대두되었다.

일과 삶의 균형에 관한 연구들을 살펴보면, 균형에 대한 관점에 따라 양적 균형과 질적 균형의 관점으로 구분된다. 양적 균형 관점에서는 일과 삶의 두 개의 영역에서 한정되어 있는 시간과 자원을 공평하게 사용하는 데에 관심을 가진다. Marks와 MacDermid(1996)는 일과 삶의 균형이란 일과 다른 삶에서의 역할들(자신, 부모, 배우자, 근로자 등)에 동일하게 관여하는 것이라 하였고 Greenhaus, Collins와 Shaw(2003)은 어느 한 영역에 치우치지 않고 생활의 모든 영역에서 균등하게 관여하고 만족을 느끼는 상태, 정영금(2006)은 직장과 삶에서의 역할에 자신의 자원을 균등하게 배분하는 것이라고 정의하였다.

그러나 일과 삶의 균형을 이야기할 때, 일과 삶의 영역에 대한 개인의 중요도나 가치를 고려하지 않을 수 없다(Guest, 2002; Tausing, Fenwick, 2001; 김정운, 2008, 재인용). 사람들은 일을 더 원하기도 하고 가족과의 시간을 더 원하기도 하며 개인적인 성장, 사색의 시간을 더 원하기도 하는 등 개인마다 삶의 가치를 두는 영역이 다르기 때문에 균형은 더 이상 양적인 균형으로 설명할 수 없다(김정운 외, 2005).

질적 균형 관점에서는 일과 삶에 대해 주의, 관심, 시간 등을 개인의 중요

도에 따라 질적으로 배분하는 것을 균형이라고 보며 일과 삶의 균형의 개념을 질적으로 접근하여, 일과 삶의 영역에서 균형을 지각하는 것으로 정의하고 있다(김정운 외, 2005). Tausing, Fenwick(2001)은 일과 삶의 균형을 일과 일 이외의 가족이나 개인 영역 간의 지각된 균형감이라 하였으며, Guest(2002)는 일과 삶의 균형이란 시간과 에너지를 적절히 배분하여 언제 어디에서 어떻게 일하거나 생활할 것인지에 대해 개인이 스스로 통제할 수 있는 상태라고 하였다(백정원, 2013, 재인용). 이해정과 유규창(2013)은 일과 삶의 균형이란 일과 삶에서 자신이 바라는 바를 효과적으로 달성하고 있다고 느끼는 상태라고 정의하였고, 김정운 외(2005)는 일과 삶의 영역에서 시간과 에너지를 질적으로 배분함으로써 스스로 삶을 통제할 수 있으며, 이를 통해 자신의 삶에 만족하는 상태라고 하였다.

이처럼 일과 삶에 관한 연구를 진행한 학자들은 개인의 일과 삶 두 영역이 이분법적으로 관련된 것이 아니라, 상호관련성이 깊어 서로 영향을 미친다는 점에 동의하고 있으며, 두 영역의 균형에 관한 관심이 커지고 있다(김주엽, 박종찬, 김찬중, 2009). 일과 삶의 관련성을 설명하기 위한 이론적 근거로는 전이이론이 있다(오은정, 2016). 전이이론은 일과 삶의 영역 중 한 영역에서 생성된 감정과 행동이 다른 영역의 감정과 행동에 긍정적 또는 부정적 영향을 미친다는(Crouter, 1984) 이론으로 직장에서의 스트레스가 가정에 돌아와서도 남아 가족을 향한 행동 및 태도에서도 나타난다는 것이다. 즉, 일과 삶 두 영역에서의 감정과 행동이 상호영향을 미친다는 점에서 타당성을 인정받고 있다.

이상의 내용을 요약하면 일과 삶의 균형을 통해 개인이 두 영역 모두 잘 해내고 있다고 느끼게 되면 개인은 일과 삶의 모든 측면에서 만족감과 통제감을 느끼는 상태에 머무르게 되고, 일과 삶은 좋은 순환 관계를 가지게 된다. 즉, 일과 삶의 균형이란 일과 삶의 영역에 시간과 에너지를 적절히 분배

함으로써 자신의 삶에 대해 만족을 느끼고, 일과 삶의 영역에 긍정적 영향을 미치고 있는 상태라고 볼 수 있다.

일과 삶의 구성요인에 대한 연구자들의 견해를 살펴보면, ‘일’의 영역과 구분하여 ‘삶’의 영역을 세분화하여 설명하고 있다. 임희섭(1996)은 삶의 주요한 영역을 일, 자아실현, 직업, 재정, 가족, 여가생활 등으로 구분하였다. 일과 삶의 균형에 대한 척도를 개발한 김정운과 박정열(2008)은 일, 개인의 성장 및 자기 개발, 가족, 여가 및 건강을 삶의 중요한 요인이라고 하였으며, 김종관과 이윤경(2009)은 가족, 자신, 그리고 놀이 및 여가의 영역을 삶의 주요한 요인으로 정의하였다. 한편, 이희미와 김영진(2009)은 개인의 여가생활과 성장은 개인의 삶에 있어 구분되기 어렵다고 보고 삶의 주요 요인을 일, 가정생활, 여가생활로 정의하였다.

위에서 살펴본 것과 같이 개인의 가정, 여가, 성장은 삶의 주요 요인이다. 따라서 본 연구에서는 삶의 영역을 김정운 외(2008)의 연구에 근거하여 가정, 여가, 성장의 영역으로 구분하고자 한다. ‘삶’의 구성요인을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, ‘가정’의 영역이다. 가정은 개인이 삶을 꾸려나가는 터이자 삶의 바탕이 되는 가장 중요한 부분이다. ‘일과 삶의 균형’과 관련하여 초기에 이루어진 연구들은 일과 가정 갈등으로 인한 스트레스 및 소진이 주요 관심이었다(Lewis & Cooper, 1999; 김의중, 2019, 재인용). 그러나 2000년대 이후 일과 가정의 역할 불균형이 근로자 개인뿐 아니라 직장에도 심각하게 부정적인 결과를 초래한다는 연구결과들이 등장함에 따라 일과 가정에 대한 중요도는 더욱 높아졌다(강혜련, 최서연, 2001). 통계청(2021)이 실시한 ‘2021년 일과 가정생활의 우선도 사회조사’에 의하면 일을 우선시한다는 응답은 33.5%로 일과 가정을 동등하게 생각한다는 응답인 48.2%보다 더 낮게 나타났다. 즉, 개인의 일과 가정의 균형에 대한 중요도가 높아졌음을 알 수 있

다. 따라서, 개인의 관심 및 중요도의 변화와 조직 만족도 간의 연관성을 생각해 볼 때, 가정영역은 지속적으로 관심을 가져야 할 삶의 중요한 영역이라 할 수 있다.

둘째, ‘여가’의 영역이다. 여가는 일과 독립된 주체이며, 직장 스트레스를 완화하고 자기충전의 시간을 위한 취미활동을 하는 자유로운 시간을 의미한다(김자경, 2020). 여가생활을 통한 재충전은 정신적·신체적 피로를 풀고 새로운 힘을 가지고 업무를 볼 수 있도록 할 뿐 아니라, 사회생활에서 받게 되는 스트레스나 욕구불만, 갈등, 좌절감, 불안 등을 풀어줌으로써 정서적으로 안정을 찾을 수 있도록 해준다(이선미, 이다인, 2017). 또한 여가는 일과 긍정적인 연결고리를 가진다. 여가생활은 근로자의 주관적 건강증진 및 자아존중감 향상, 여유 있는 생활의 영위, 스트레스 해소를 통한 업무 능력을 향상시켜 기업의 생산성을 높이며 우수인력 유지, 확보 등 기업 내에서도 매우 긍정적인 영향을 미친다고 보고된다(김지연, 변원태, 2003). 따라서, 여가를 통한 심리적 안정감, 개인 삶의 질 향상, 조직 몰입도 증진을 고려하였을 때 여가는 중요하게 고려해야 할 삶의 영역으로 판단할 수 있다.

셋째, ‘성장’의 영역이다. 성장은 자아실현 및 자기발전을 이뤄내려는 욕구를 말한다. Maslow(1954)의 이론에서 성장은 인간의 가장 상위 욕구로, 인간은 자아실현 및 자기개발, 성장에 대한 갈망과 욕구를 가지고 있다. 이러한 성장의 욕구는 종사자의 성장과 발전이라는 점에서 개인이 속한 조직의 성과에도 영향을 미친다. 이규만(1999)은 성장 욕구가 높은 종사자의 경우 높은 수준의 기술과 지식으로 직무에서 자주성과 책임감을 더 많이 느끼며, 그런 심리상태는 조직을 위한 자율적이고 혁신적인 행동을 더 많이 나타나게 한다고 하였다. 사회 환경이 발전함에 따라 삶에 있어 성공, 자기개발, 자아실현과 같은 개인의 고차원적인 욕구가 강조되고 있고 개인뿐만 아니라 조직 차원에서도 종사자의 성장욕구, 경력에 관심을 두고 있다(윤민아,

2016). 따라서 ‘성장’은 개인적 욕구뿐만 아니라 사회적 환경에 있어서도 중요하게 고려되어야 할 삶의 영역 중 하나로 볼 수 있다(김의중, 2019).

위의 내용을 종합해보면, 개인이 일과 가정의 양립, 여가를 통한 자기충전과 자아실현, 자기개발 및 성장 욕구 실현의 영역에 분배하는 시간과 에너지가 균형을 이루어 만족감을 느낄 때, 일과 삶의 균형이 잘 이루어진다고 볼 수 있다.

## 2) 유아교사와 일과 삶의 균형

개인의 일과 삶의 균형은 ‘일에 대한 충실함’과 ‘일 이외의 삶에 대한 충실함’이라는 두 가지 요소에 좋은 순환 관계를 가져다주는 것이다. 일하는 방법의 재고를 통하여 일의 효율이 증진되고 조직의 성과가 높아진다. 동시에 근로자는 일 이외의 생활인 삶에 충실하게 되고, 이는 삶 전반에 대한 만족감, 행복감으로 이어지게 된다. 이것은 다시 일에 대한 충실함으로 연결이 되어 서로 좋은 순환 관계를 가지게 된다(심지양, 2011).

일과 삶의 균형은 개인의 만족을 증가시켜 행복감을 높인다. 교사의 행복감은 영유아들의 행복한 삶의 주요자원이며, 교육적 성과와 연결되어 궁극적으로 교육의 질을 높일 수 있는 중요한 심리적 자원이다(최복길, 2018). 실제로 일과 삶이 균형을 이룬다고 느끼는 교사들은 함께 생활하는 영유아에게 주의 깊은 상호작용을 제공해주고, 좋은 교육환경과 충분한 관심, 자극을 제공하게 될 뿐만 아니라(이소담, 2017) 스스로 직업적인 보람과 기쁨을 가지고 유아들을 대하기 때문에 건강한 삶을 살아가는데 필요한 교육적인 태도와 덕목을 유아가 습득하도록 격려한다(이경민, 최윤정, 박순정, 2013). 즉, 유아교육의 질을 높이기 위해서는 무엇보다 유아교사의 삶의 질이 높으며, 교사가 만족스럽고 행복해야 하는 것이다(김자경, 2020; 최복길, 2018).

그러나 유아교사는 과중한 업무가 당연한 삶을 살고 있다(이가형, 정선아, 2015). 놀이지원, 수업준비, 환경구성, 부모상담, 교실정리, 급·간식 준비, 기타 서류업무 등을 수행하기 위한 업무시간 확보가 어려워 초과근무를 하거나 업무가 가정까지 연결되는 등 일과 삶이 불균형한 환경 속에서 살아가고 있다. 더불어 보통의 회사처럼 연차, 반차 사용이 자유롭지 않으며 일과 중 기본적인 욕구를 해결하는 것에도 어려움이 있다. 근로기준법 개정에 따른 1시간 휴게시간 사용 의무화라는 법정 제도 도입에도 불구하고(보건복지부, 2019) 유아교사는 휴게 시간 동안 여유롭게 점심식사를 한다거나 자유롭게 화장실을 이용한다거나 건강상태가 좋지 않을 때 잠깐의 휴식을 취하는 것도 어려운 현실이다(김자경, 2020). 육아정책연구소(2019b)의 보고서에 따르면 보육교사의 하루 총 근무시간은 9시간 7분으로 산출되었으며, 그중 보육시간은 7시간 32분, 보육준비 및 기타업무에 50분을 사용하였으며 점심시간은 7분에 불과했다. 뿐만 아니라 유아교사는 낮은 사회적 인식, 저임금, 열악한 교육 여건, 정책 지원 부족, 업무 과부하 등으로 높은 스트레스를 겪고 있으며, 스트레스는 결국 교사 자신의 일과 삶의 불균형은 물론 유아와의 관계에 부정적인 영향을 미쳐 교육의 질적 수준을 떨어뜨리게 된다(이소담, 2017).

즉, 유아교사의 일과 삶의 균형은 교사 개인에게는 삶의 질적인 향상으로 국가, 기관, 유아와 학부모에게는 유아교육의 질 향상이라는 모두를 만족시킬 수 있는 유아교육 정책의 실천 전략이라 할 수 있기에(윤혜영, 2019) 유아교사의 일과 삶의 균형에 대한 관심과 지원이 필요함을 알 수 있다.

### 3) 선행연구

유아교사의 ‘일과 삶의 균형’에 영향을 미치는 요인과 관련된 선행연구들

을 살펴보면 교사 개인적인 변인과 환경 변인을 포함한 다양한 요인들로 설명되고 있다.

교사의 개인 변인과 관련된 일과 삶의 균형에 관한 연구는 다음과 같다. 교사의 개인 변인 중에서는 근무시간이 짧을수록(김경미, 2020; 이소담, 2017; 임서희, 2019; 최복길; 2018), 학력이 높을수록(이소담, 2017; 임서희, 2019), 25~30세 보다 25세 미만, 31세 이상 교사의 일과 삶의 균형이 더 높은 것으로 나타났다(이한솔, 2021). 25~30세 교사의 일과 삶의 균형이 낮은 것은 이 시기가 일에 적응하고자 일에 가장 몰두하는 연령대이기에 바쁘게 일을 하다 보니 삶의 균형을 놓쳐버리는 시기인 것이라고 생각할 수 있다(이한솔, 2021).

조정연(2021)의 연구에 따르면. 유아교사의 일과 삶의 균형과 회복탄력성 간에 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났는데, 특히 회복탄력성의 하위요인 중 긍정성, 대인관계 능력이 일과 삶의 균형의 하위요인 전체에 정적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 김새실(2017)은 회복탄력성이 높은 교사들은 직무수행과정에서 발생하는 크고 작은 어려움과 부정적 상황에서 회복탄력성을 발휘하여 어려움을 극복하고 정서적 안정감을 찾게 하여 일과 삶의 균형을 원만하게 이룬다고 하였다. 이소담(2017)의 연구에서는 교사의 교수몰입도가 높을수록 일과 삶의 균형도 잘 이루어진다고 보고하였는데, 이는 교사가 교수활동에 몰입을 잘할수록 업무에 있어 능률을 발휘하여 업무를 효율적으로 수행할 수 있기에, 시간적 여유를 확보할 수 있어 일과 삶의 균형이 잘 이루어지는 것으로 나타났다. 이외에도 자아탄력성(전혜경, 2016), 직무만족도(김자경, 2020), 조직건강성(임지영, 2021)이 높을수록 삶의 질에 긍정적 영향을 미친다고 하였다.

교사의 환경 변인과 관련된 일과 삶의 균형 연구를 살펴보면, 장현실(2013)은 어린이집 직무환경이 교사의 일과 삶의 균형과 정적 상관을 보인다

다고 하였다. 즉, 조퇴나 휴가와 같은 근무시간의 융통성에 관한 조직문화의 존재 여부, 장시간 노동과 불규칙적 근무시간을 요구하고 가족용무와 같이 긴급한 일로 인한 조퇴에 관용적이지 않은 직무환경은 일과 삶의 균형을 저해한다고 하였다. 유치원 교사를 대상으로 한 김지애(2019)의 연구에서도 유치원의 일·가정 양립을 위한 지원 및 근무환경의 차이가 삶의 만족도에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타나 직무환경은 어린이집, 유치원 교사의 일과 삶의 균형에 영향을 미치는 중요한 요인임을 알 수 있다. 최복길(2018) 또한 불규칙한 근무시간, 업무 스트레스에서 기인하는 부정적 근무여건은 일과 삶의 균형을 저해하여 이직의도가 높아진다고 하였다.

다음으로 유아교사의 ‘일과 삶의 균형’이 영향을 미치는 변인에 대한 선행 연구를 살펴보면, 일과 삶의 균형이 높은 교사일수록 심리적 안녕감과 행복감이 높으며(김하늘, 2018; 최복길, 2018) 보육업무 관련 직무만족도가 높고 몰입하여(김경미, 2019; 이한솔, 2021) 함께 생활하는 유아에게 주의 깊은 상호작용을 제공해주고, 보다 좋은 교육환경과 충분한 관심과 자극을 제공하는 것으로 나타났다(이소담, 2017). 이와 맥을 같이하는 김시연(2014)의 연구에서는 보육교사가 일과 삶의 균형을 잘 유지할 때, 교육현장에서의 어려움 문제들을 극복할 수 있는 긍정적 에너지를 생성해낼 수 있으며, 이를 통해 교수활동에 더 잘 몰입할 수 있게 되어 유아들과의 상호작용에도 긍정적 영향을 미친다고 하였다. 더불어 교사의 균형 잡힌 일과 삶은 전반적인 교육 수준을 결정하고 유아의 행복 및 기관 생활에 적응하는 능력과도 밀접한 관계가 있다고 하였다(곽희경, 2011; 황해익, 탁정화, 홍성희, 2013).

김경미(2020)에 따르면 보육교사의 일-가정, 일-성장이 균형을 잘 이룰수록 유아들과의 상호작용이 잘 이루어진다고 하였으며, 김민지(2017)는 유아교사의 삶의 영역 중 여가 만족이 높을수록 낙관적 사고를 가져 회복탄력성이 높아지고 이는 유아의 마음을 이해할 수 있는 공감 능력에도 정적 영향

을 끼친다고 하였다. 한편, 일과 가정의 불균형은 교사의 심리적인 요인에 부정적 영향을 미친다고 보고되는데 석성경(2020)은 일-가정 갈등 즉, 일과 가정의 불균형이 개인 측면에서 심리적 부적응을 초래하기 때문에 자아탄력성에 부정적 영향을 미친다고 하였다.

이소담(2017)은 균형 잡힌 일과 삶을 사는 교사일수록 주관적 경력성공을 높게 인지하며 경력에 대해 만족하고 이는 경력성공에 도움이 된다고 하였다. 뿐만 아니라 유아교사의 일과 삶의 균형은 생활만족은 높이고(김자경, 2020) 스트레스와 이직 의도를 낮추는 것으로 나타났다(최복길, 2018). 따라서 일과 삶의 균형은 유아교육기관 종사에 대한 지속성 여부를 결론 내리는 중요한 요인으로 작용하기에 안정된 교사를 확보하여 유아교육의 질을 높이기 위해서는 업무시간을 지키며 일 이외의 삶 또한 존중해주는 것이 필요하다(김하늘, 2018).

이러한 선행연구들을 종합해 볼 때 유아교사의 일과 삶의 균형은 회복탄력성, 교수몰입도, 직무스트레스, 직무환경에 영향을 받으며, 심리적 안녕감, 행복감, 직무만족도, 교사-유아 상호작용, 주관적 경력성공, 생활만족, 이직 의도, 자아탄력성에 영향을 미치는 것임을 알 수 있다.

### 3. 자아탄력성

#### 1) 자아탄력성의 개념 및 구성요인

현대사회의 급격한 발전 속에서 나타난 갈등과 복잡성으로 인해 사람들은 끊임없는 스트레스 상황에 노출되고 있다. 이러한 상황에 적응적으로 대처하지 못하는 사람들은 스트레스에 시달리게 되고 개인의 정신적 건강에 심각한 영향을 초래하며 신체적으로도 부적응 상태에 처하게 된다(김준기,

1999). 반면 똑같은 스트레스나 위협적인 환경에서도 문제를 보이지 않고 잘 적응해가는 사람들이 있는데 이러한 개인의 적응 차이를 설명하는 개념이 바로 자아탄력성(ego-resilience)이다(박은혁, 이용택, 2013).

물리학의 관점에서 탄력성(resilience)은 당겨진 용수철이 이전 상태로 돌아오는 현상을 의미하지만, 심리학적 관점에서 탄력성이란 심각한 삶의 도전에 직면하고서도 다시 일어설 뿐만 아니라 심지어 더욱 풍부해지는 인간의 능력을 뜻한다(심리학용어사전, 2014). 즉, 누구나 겪을 수 있는 역경, 스트레스 상황에도 불구하고 감정을 조절, 회복하며 성공적으로 적응하는 능력을 말한다. 지금까지 탄력성은 연구자에 따라 회복력(김혜성, 1998), 적응 유연성(권해수, 2003; 박현선, 1998; 유성경, 심혜원, 2002), 자아탄력성(구형모, 황순택, 2001; 장경문, 2003), 심리적 건강성(이완정, 2002), 극복력(김동희, 2003), 탄력성(장휘숙, 2001; 이용준, 2004), 회복탄력성(권수현, 이승연, 2010; 황해익, 탁정화, 홍성희, 2013)등의 다양한 용어로 번역되어 연구되어 왔다. 국내 연구에서 이렇게 통일되지 않은 용어로 번역되어 사용되었지만 ‘역경과 스트레스 상황을 극복하고 환경에 적응하는 능력’이라는 공통의 의미를 갖는다고 볼 수 있다(안주희, 2021).

Block과 Block(1980)은 이러한 탄력성의 개념에 자아(ego)를 접두사로 붙여 자아탄력성의 개념을 제안하였고, 일시적이고 적응이 필요한 스트레스 상황에서 다시 이전의 자아 상태로 되돌아갈 수 있는 능력을 자아탄력성이라고 하였다.

자아탄력성에 대한 개념은 연구자마다 다르게 정의되고 있는데, Klohnen(1996)은 자아탄력성을 외적, 내적 긴장 속에서도 주변 환경에 자연스럽게 적응하는 능력이라 하였으며, Garmezy(1983)는 위험상태에 처해 있거나 만성적 스트레스로 인해 심각한 상처를 경험했음에도 불구하고 성공적으로 적응할 수 있는 능력이라고 하였다(김주연, 2007, 재인용). Block과 Kremen(19

96)은 자아탄력성에 대해 환경적 맥락에 따라 자아통제를 강화하거나 약화시키는 조절능력이라 정의하였고(박경화, 2018, 재인용), Fine(1991)은 어려운 환경에서도 잘 견뎌내는 능력이라 하였다. Brooks(2005)에 의하면 자아탄력성은 일상 속 도전과 스트레스에 잘 대응하고, 역경으로부터 회복되어 문제를 해결하며, 다른 사람과 상호작용하고 자신과 타인을 존중하며 인생의 도전에 대한 자신감, 목적, 감정이입, 희망을 가질 수 있는 개인의 능력이라 하였다(라은미, 2018, 재인용).

국내 연구의 경우 김인숙(2009)은 자아탄력성을 위험한 상황이나 부정적 사건과 같이 스트레스가 높아지는 여건에서도 스트레스를 덜 받거나 거의 받지 않으며, 처한 어려움에 대해 유연하게 대처함으로써 어려운 상황으로부터 빠르게 회복되는 능력으로 정의하였고, 박유진(2012)은 위험하거나 매우 높은 스트레스 상황에 처했을 때, 상황을 이겨내고 해결하며 성공적으로 적응할 수 있는 능력이라 하였다. 성오현(2013)은 자아탄력성에 대해 스트레스 상황에도 안정되고 균형된 상태를 유지할 수 있는 능력이라 하였으며, 변화된 상황, 위협적인 환경 등 충격과 역경에도 성공적인 적응을 이끄는 개인의 특성이라 하였다. 송명숙(2015)은 개인이 스트레스 상황에서 오는 문제들을 잘 대처하며, 긍정적인 방향으로 재해석하여 그 상황에 여유롭게 적응하는 능력이라고 정의하였다.

이를 종합해보면, 자아탄력성은 스트레스를 수반하는 부정적인 사건, 상황에서도 스트레스의 영향을 덜 받으며, 역경과 일상의 도전에 유연하게 대처함으로써 스트레스 상황으로부터 빠르게 회복하고 성공적으로 적응할 수 있는 능력이라 할 수 있다.

자아탄력성의 구성요인을 알아보는 것은 자아탄력적인 교사에 대한 이해 및 구체적인 행동특성을 알아볼 수 있다는 점에서 의미가 있다(박정숙, 2019).

자아탄력성을 구성하는 요인은 연구자마다 차이가 있는데, Klohnen(1996)은 자아탄력성 구성요소를 자신감 넘치는 낙천성, 활동성, 대인관계나 사회적 유능성, 자기표현기술을 구성요소로 제시하였으며, Kosmitizki와 John(1993)은 자아탄력성 구성요인을 사람이해, 통찰, 사회적 규율의 인지적 구성기능들과 사람들과 상호작용하기, 사회적인 적응력, 따뜻한 대인관계의 행동적 구성기능들로 이루어졌다고 하였다. 또한 O'Connell-Higgins(1983)는 활력성, 감정통제력, 대인관계, 낙관성을 구성요소로 보았다.

국내 연구를 살펴보면, 박은희(1997)는 자아탄력성의 구성요소를 삶의 의미에서 긍정적인 신념을 유지하는 낙관성, 다른 사람의 긍정적인 관심을 얻고 상호작용하는 대인관계, 삶의 문제들을 해결하는데 활동적이며 환기적인 접근을 하는 활력성, 고통이나 괴로운 상황에서도 경험 및 상황을 재구성하는 감정통제, 새로운 것을 알고자 하는 호기심으로 구분하였다. 박현진(1996)은 일이나 타인과의 관계를 쉽게 포기하지 않는 '자신감', 자신의 삶에 행복감과 흥미를 느끼는 '낙관적 태도', 다른 사람과 친밀한 관계를 형성하는 '대인관계 효율성', 주어진 상황에 맞게 화를 표출하고 통제하는 '분노조절'을 자아탄력성의 구성요인으로 제시하였다. 서지영(2002)은 자아탄력성을 '사회적 유능감', '자신에 대한 높은 지각력', '목표의식을 갖고 미래를 설계할 수 있는 능력'으로 설명하였다. 김명란(2016)은 자신의 일과 삶에 대해 긍정적인 생각을 유지하는 자신감, 낙관적 태도, 다른 사람과의 원만한 대인관계 효율성, 감정을 조절하고 통제할 수 있는 분노조절을 자아탄력성으로 보았다.

이처럼 자아탄력성의 구성요인은 연구자에 따라 표현언어가 다를 뿐 의미가 유사한 점을 발견할 수 있다(안진희, 2010). 여러 연구들의 자아탄력성 구성요인의 유사점을 바탕으로 본 연구에서는 Klohnen(1996)이 개발한 것을 박현진(1996)이 번안하여 제시한 자신감, 낙관적 태도, 대인관계 효율성, 분

노조절을 자아탄력성의 구성요인으로 나누어 살펴보고자 한다.

첫째, 자신감이란 끈기와 독립심으로, 맡은 바 자기 일에 대해 할 수 있다는 믿음을 가지고 쉽게 포기하지 않고 도전을 멈추지 않으며 역경에 처했을 때 스스로 극복하는 것을 의미한다(정현아, 2014). 자신감이 높은 사람일수록 업무에 대한 생산성과 완성도가 높으며, 역경에 처했을 때 이를 극복하는 경향이 높게 나타났다(Klohne, 1996).

둘째, 대인관계 효율성이란 개인의 사회적 지각 및 사회적 관계에 대한 능력을 의미하며, 대인관계 효율성이 높은 사람일수록 타인과 원만하고 친밀한 관계를 형성하며 대인관계에 보다 능동적으로 참여하는 성격적 특징을 보인다(박유진, 2012).

셋째, 낙관적 태도란 스트레스 상황에서 긍정적인 신념을 유지하며 타인에게 의존하거나 회피하지 않고 스스로 문제 상황을 극복할 수 있는 능력을 의미하며(김은희, 박희서, 2010), 낙관적 태도를 지닌 사람일수록 긍정적인 기대를 가지고 자기 삶에 대하여 희망적인 태도를 가진다(채수진, 2019).

넷째, 분노조절이란 스트레스 상황에서 적절하게 자신의 정서를 표현하고 변화하는 환경에 적극적으로 대처하는 능력을 의미하며, 스트레스 상황에서 나타나는 충동적인 행동을 효과적으로 대처하게 되어 개인의 목표와 욕구를 실천해 나가는 것을 말한다(박병기, 이선영, 송정화, 2010).

위에서 살펴본 것과 같이 자신감, 낙관적 태도, 대인관계 효율성, 분노조절을 잘할수록 자아탄력적인 사람이라는 것을 의미하며, 이러한 요인들이 자아탄력성에 영향을 주는 중요한 요인임을 알 수 있다.

## 2) 유아교사와 자아탄력성

유아교육기관에서 교사는 유아를 교육하고 업무를 수행하는 과정에서 다

양한 스트레스 상황에 노출되는데, 이러한 스트레스 상황에 경직되지 않고 유연하게 대처하여 성공적으로 적응하기 위해서는 자아탄력성이 필요하다.

높은 수준의 자아탄력성을 지닌 사람은 가족이나 타인에게서 긍정적인 반응을 이끌어내는 심리적 특성을 가지고 있어(Garmezy, 1983; Rutter, 1978; 심순애, 2007, 재인용) 삶에서 어려운 문제에 직면했을 때 활동적이고 환기적인 접근을 통해 문제를 해결하고자 하며, 감정적으로 어려운 상황도 잘 헤쳐 나가는 능력을 가지고 있다.

자아탄력적인 사람은 스트레스가 되는 상황적 요구에 대해 경직되지 않고 유연성 있게 대처하는 역동적 능력을 가졌다고 볼 수 있다(민하영, 권기남, 2009). 따라서 자아탄력적인 사람은 역동성으로 인해 부정적 경험으로부터 회복되는 힘이 크며, 자신이 마주한 사건이나 상황을 스트레스로 지각하는 경우가 적다(Block & Block, 1980; Luthar, Zigler, 1991; Block & Kremen, 1996; 민하영, 권기남, 2009, 재인용). 또한 직면한 상황이 스트레스 상황으로 지각되더라도 이로 인해 우울, 예기불안을 겪는 경우가 적은 것으로 나타났다(Tellegen, 1985; 고은정, 1996, 재인용). 또한 자아탄력적인 사람들은 자아경직적 사람들에 비해 사회에 대해 적극적으로 동참하고 긍정적 정서를 보이며(고은정, 1996), 자신의 정서를 적절하게 표현하며 정서적으로 안정되어 있고 에너지가 풍부하고 품위가 있으며, 항상 마음을 열어놓고 신뢰감을 주는 것으로 나타났다(고민숙, 2002). 이와 관련하여 박현진(1996)은 자아탄력성이 높은 집단이 낙관적인 태도를 지니며, 대인관계에 있어서도 보다 개방적이고 적극적이라 따뜻한 관계를 만들 수 있다고 하였다. 즉, 자아탄력적인 사람들은 여러 분야에서 효율적인 기능을 할 수 있으며 대인관계에서나 사회적인 측면에서 잘 적응하고 생활하는 사람들이라 볼 수 있다(김윤경, 2011).

유아교사에게 자아탄력성이 중요한 이유는 생활 속의 크고 작은 스트레스

라도 지속적으로 누적되면 교사뿐 아니라 영유아의 삶에도 부정적인 영향을 미칠 수 있기 때문이다(이수진, 2014). 자아탄력성이 높은 교사는 영유아들과 함께 활동하면서 스트레스 상황에서도 자신감 있는 낙천성과 생산적 활동으로 영유아들에게 질적 보육을 제공해줄 수 있으며(황혜신, 2010) 대인관계에 있어 더 적극적이고 개방적이어서 유아와 온정적인 관계를 형성한다고 하였다(김인숙, 2009; 심순애, 2007). 자아탄력성은 교사의 건강과 열정 및 긍정적 정서유지에 영향을 미쳐(Gu & Day, 2007; Howard & Johnson, 2004; Roman-Oertwing, 2004; 허수윤, 2014, 재인용) 탄력적인 자아를 가진 교사는 정서적으로 안정되어 있고 높은 자신감과 자기 존중감을 가지는 것으로 나타났다(장휘숙, 2001). 더불어 안진희(2010)의 연구에서 자아탄력성이 높은 유아교사들은 불안에 민감하지 않을 뿐만 아니라 새로운 경험에 개방적이고 긍정적 정서를 경험하여 중간 수준의 자아통제를 지니는 경향이 있어 낮은 상황에서 변화하는 상황적 요구들에 대해 유연하게 반응함으로써 성공적인 적응을 할 수 있다고 하였으며, 역할갈등을 덜 경험하고(민하영, 권기남, 2009), 전문성 발달수준도 높다고 하였다.

한편, 2019 개정 누리과정이 반영된 교육현장에서는 시시각각 변화하는 놀이상황과 그러한 상황적 요구에 유연하게 반응할 수 있는 교사의 자율적 판단 및 지원능력이 요구되고 있다. 심순애(200)는 유아교사의 자아탄력성이란 변화하는 교실 상황에 대한 풍부한 적응능력이며 인지, 사회 영역과 관련한 문제해결에서의 융통성 정도를 의미한다고 하였고, 김혜순(2011)은 자아탄력성이 높은 교사의 경우 교수활동에서 심각한 불안을 느끼지 않고 환경과 상황에 적합한 교수 능력을 발휘하며, 변화하는 교실 상황과 요구에 따라서 그들의 지각, 인지, 행동전략을 변화시켜 성공적으로 적응한다고 하였다(구형모, 2000).

이상을 종합해 볼 때, 자아탄력성은 스트레스나 역경에도 불구하고 그것

들로부터 회복하거나 성공적으로 적응하여 교사로서의 생활을 잘 수행할 수 있도록 하여 교사-유아 관계, 교사의 소진 및 건강, 교수효능감에 긍정적 영향을 미치는 심리적 특성으로 기능한다. 따라서 유아교사의 자아탄력성은 유아교육의 질로 연결되므로 이를 파악할 필요성이 있다.

### 3) 선행연구

유아교사를 대상으로 한 자아탄력성 연구는 소진(심순애, 2007; 문지혜, 2016; 정현아, 2015), 스트레스(방지은, 2015; 최인선, 2013), 정서 노동(김윤경, 2011; 백승미, 2016)과 같은 부정적 측면의 연구가 주로 이루어졌으나, 최근에는 교사의 행복감(강현주, 2021; 김경숙, 2021; 안유진, 2021), 심리적 안녕감(이인순, 2021), 교사효능감(이다은, 2020), 직무만족(라은미, 2018; 배민주, 2021)과 같은 긍정적인 측면에서 자아탄력성을 다루는 연구들이 이루어지고 있는 추세이다.

안진희(2010)의 연구에서는 전문성 발달수준이 높은 유치원 교사일수록 자아탄력성이 높다고 하였는데, 이는 자신의 일과 자신에 대해 확신이 있고 높은 자신감을 가진 교사일수록 일에 대한 싫증이나 흥미를 상실하는 정도, 자신의 직업에 대한 후회나 갈등 정도가 낮게 나타난다고 할 수 있다. 이지은(2013)은 어린이집 조직문화가 좋을수록 교사의 자아탄력성도 높아진다고 하였는데 교육의 실천과 효율성을 강조하는 합리적 문화에서 성공적인 과업에 대한 성취감과 보상, 주위로부터의 인정이 교사의 자신감 및 자아탄력성을 향상시킬 수 있다고 하였다. 정혜윤(2016)은 보육교사의 성격특성의 하위변인인 개방성, 외향성, 성실성이 자아탄력성 하위변인 전체와 정적 영향이 나타났다고 하였고, 신경성은 부적 영향이 나타났다고 하며 보육교사가 역할을 충실히 하기 위해서는 자신의 성격에 대한 자기 이해가 요구된다고 하

였다. 이순복, 원지현(2013)은 유아교사의 삶의 만족도가 자아탄력성에 미치는 영향을 살펴보았는데, 유아교사의 삶의 만족도는 자아탄력성의 모든 하위요인에 정적으로 영향을 미친다고 하였다. 특히 자아탄력성의 하위요인인 긍정적 미래지향성이 삶의 만족도와 가장 높은 설명력을 나타냈는데 이는 삶의 만족도가 높을수록 미래에 대해 낙관적, 긍정적으로 인식하고 희망함을 의미한다고 하였다. 이외에도 선행연구에서는 행복감이 높을수록(김소리, 최일선, 2016), 성격강점 및 강점인식이 높을수록(채수진, 2019), 사회적 지지가 높을수록(문명화, 김남희, 2020) 자아탄력성이 높아짐을 보고하고 있다.

다음으로 유아교사의 자아탄력성의 영향에 관한 선행연구를 살펴보면, 자아탄력성이 높을수록 교직 생활에서 겪게 되는 크고 작은 역경과 갈등 상황에서 적극적으로 대처하여 소진을 예방하고(박은혜, 전셋별, 2010) 스트레스에 적게 반응하여 정신건강이 좋다고 하였다(김애숙, 2011).

Gu와 Day(2007)에 따르면, 자아탄력성이 교사의 삶에 긍정적인 영향을 주는 내적 보호 요소로 작용해 교사의 효능감을 향상시킨다고 하였다. 국내에서도 김해숙(2017)의 연구에서 자아탄력성과 의사소통능력, 교사효능감 간의 정적 상관이 있다고 하였고, 자아탄력성은 교사효능감을 향상시킬 수 있는 심리적 요인으로 작용한다고 하였다.

이정희, 조성연(2009)은 직무만족도와 자아탄력성의 하위요인들 간의 관계에서 모두 정적 상관관계가 산출됨으로써 자아탄력성이 높으면 직무만족도가 높다고 하였으며, 자아탄력성의 하위요인인 낙관적 태도가 보육교사의 직무만족도 수준과 가장 높은 상관관계를 나타냄으로써 보육활동에 임하는 보육교사의 긍정적 태도가 무엇보다 중요하다고 하였다(심순애, 2007; 이정희, 조성연, 2009). 같은 맥락에서 김인숙(2009)은 자아탄력적인 교사는 개인의 성장과 발달, 대인관계, 교수권한, 직무조건 등에서 직무만족도가 높게 나타났다고 하였고, 자아탄력성이 직무만족도에 직·간접적으로 영향을 미

친다고 보고하였다.

유지연(2011)은 유아교사의 자아탄력성과 전문성 인식 간의 관계에서 유아교사의 자아탄력성 하위요인인 낙관적 태도, 자신감이 높을수록 교사가 담당하고 있는 유아와 친밀하게 관계를 형성하고, 유아의 목적 성취를 가능하게 하는 기술과 능력을 잘 발휘할 수 있어 전문성 인식이 높다고 하였다. 또한 김민정(2016)에 따르면 자아탄력성이 높은 교사는 교육현장에서 자신감이 있으며, 유아들에게 적극적으로 다가가 유아들의 행동유형을 잘 이해할 수 있기에, 유아의 문제 행동에 대한 인식과 지도에 있어 긍정적인 전략을 자주 사용한다고 하였다.

최근에는 교사의 자아탄력성과 교사-유아 상호작용에 대한 연구가 다수 진행되었다. 홍지명(2015)의 연구에 따르면 유아교사의 행복감, 자아탄력성은 유아와의 상호작용과 긍정적 상관관계를 보이는 것으로 나타났으며, 김선자(2019)는 보육교사의 행복감, 자아탄력성은 영유아 상호작용에 유의미한 영향을 미치며, 특히 자아탄력성의 하위요인 중 자신감과 낙관적 태도는 교사-영유아 상호작용의 하위요인 전체에 유의한 영향을 미친다고 하였다. 이는 교사-유아 상호작용에 자신감이 가장 큰 영향을 미친다는 김지선(2014)의 연구, 자아탄력성의 하위요인 중 낙관적인 태도가 교사의 심리적 소진에 영향을 주어 교사와 유아 간에 긍정적 상호작용을 촉진한다는 황혜신(2010)의 연구와 유사한 결과로 볼 수 있다. 박경화(2018)의 연구에서는 자아탄력성의 하위요인인 자신감, 낙관적 태도, 대인관계 효율성, 분노조절과 교사-영유아 상호작용의 하위요인 전체는 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 전은영(2018)의 연구에 따르면 보육교사의 자아탄력성과 공감능력은 교사-영유아 상호작용과 정적인 상관관계를 보이는 것으로 나타났으며, 이는 보육교사의 공감능력, 자아탄력성이 높을수록 영유아 상호작용이 높아지는 것을 의미한다.

한편, 이병선(2015)의 연구에서는 교사-유아 상호작용과 회복탄력성 전체는 물론 모든 하위요인 간에 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 또한, 연령, 학력, 경력과 같은 개인의 내적 변인과 기관유형, 근무시간과 같은 외적 변인에 따른 회복탄력성 수준이 교사와 유아 간 상호작용과 밀접한 관련이 있다고 보고하였다. 정연일(2016)의 연구에서는 유아교사의 심리적 소진이 교사와 영유아 간 상호작용에 부정적 영향을 미치는 과정에서 회복탄력성이 보호 요인으로 작용하여 교사-영유아 상호작용의 질을 향상하는데 유의미한 역할을 한다고 하였다. 이외에도 유아교사의 자아탄력성 선행연구들은 자아탄력성이 역할수행(이지영, 2015), 교수몰입(원지현, 이순복, 2015), 권리존중실행(장은혜, 2018), 교직만족도(안영미, 2020), 놀이교수효능감(임한나, 안혜령, 채진영, 2020)에 긍정적인 영향을 미친다고 하였다.

이상의 선행연구를 통해, 유아교사 자아탄력성은 개인 내적, 외적 변인에 따라 차이를 보일 수 있으며, 교육현장에서 요구되는 의사소통능력, 역할수행, 교수몰입, 지도전략 등 유아교사의 핵심역량을 높여(송명란, 2019) 교사-유아 관계 및 상호작용에 긍정적 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구 대상

본 연구에서는 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향에 대해 알아보기 위하여 서울 및 경기 지역에 소재한 국공립 및 사립 유치원과 국공립, 직장, 법인 및 민간 어린이집에 재직하고 있으며, 만 3세~5세 유아를 담당하고 있는 유아교사 243명을 연구대상으로 선정하였다. 모바일 설문지 배부 및 회수는 2021년 12월 13일부터 2022년 1월 14일까지 이루어졌으며, 유아교육기관이나 교사에게 사전에 연락하여 동의를 구하고, 모바일 설문지 URL을 메일, 문자를 통해 전송 및 회수하는 방식으로 이루어졌다. 회수된 모바일 설문지는 총 280부였으며 이중 응답란에 기재가 누락되었거나, 불성실한 응답 자료 37부를 제외한 243부를 최종 분석에 사용하였다.

이를 바탕으로 빈도 분석을 통해 얻은 연구 대상인 교사의 일반적 배경은 표 1과 같다. 연구대상의 일반적 배경 중 주요한 내용을 살펴보면, 교사의 연령은 만 26~30세 이상이 106명(43.6%)으로 가장 많았고, 만 31~35세 61명(25.1%), 만 36~40세 30명(12.3%), 만 25세 이하가 26명(10.7%), 만 41세 이상은 20명(8.2%)이다. 교사의 결혼 여부는 미혼이 158명(65.0%), 기혼 85명(35.0%)이며, 교사의 최종 학력은 4년제 대학 졸업이 141명(58.0%)으로 가장 많았고, 대학원 재학 이상이 59명(24.3%), 2, 3년제 대학 졸업이 38명(15.6%), 보육교사 양성과정 이수자 5명(2.1%)으로 나타났다. 담당하고 있는 학급연령은 만 5세가 85명(35.0%), 만 4세가 75명(30.9%), 만 3세가 58명(23.9%), 혼합연령이 25명(10.3%)으로 나타났다. 교사의 근무기관 유형은 국공립유치원이 100명(41.2%), 민간어린이집 61명(25.1%), 직장어린이집 37명

(15.2%), 국공립어린이집 26명(10.7%), 사립유치원 14명(5.8%), 법인어린이집 5명(2.1%)이며, 교사의 하루 평균 근무시간은 8시간~9시간 미만 155명(63.8%), 9시간~10시간 미만 48명(19.8%), 8시간 미만 34명(14.0%), 10시간~11시간 미만 5명(2.1%), 11시간 이상 1명(0.4%)이다. 교사의 교직 경력은 3년~5년 미만이 69명(28.8%)으로 가장 많았고, 1년~3년 미만이 54명(22.2%), 9년 이상이 44명(18.1%), 5년~7년 미만이 39명(16.0%), 7년~9년 미만이 19명(7.8%), 1년 미만이 17명(7.0%)으로 나타났다.

<표 1> 연구대상의 일반적 배경 (N=243)

배경변인	구분	빈도(n)	백분율(%)
교사연령	만 25세 이하	26	10.7
	만 26세~30세	106	43.6
	만 31세~35세	61	25.1
	만 36세~40세	30	12.3
	만 41세 이상	20	8.2
결혼여부	미혼	158	65.0
	기혼	85	35.0
최종학력	2, 3년제 대학 졸업	38	15.6
	4년제 대학 졸업	141	58.0
	대학원 재학 이상	59	24.3
	보육교사 양성과정 이수	5	2.1
학급연령	만 3세	58	23.9

	만 4세	75	30.9
	만 5세	85	35.0
	혼합연령	25	10.3
기관유형	국공립어린이집	26	10.7
	민간 어린이집	61	25.1
	직장 어린이집	37	15.2
	법인 어린이집	5	2.1
	국공립 유치원	100	41.2
	사립 유치원	14	5.8
근무시간	8시간 미만	34	14.0
	8시간~9시간 미만	155	63.8
	9시간~10시간 미만	48	19.8
	10시간~11시간 미만	5	2.1
	11시간 이상	1	0.4
교직경력	1년 미만	17	7.0
	1년~3년 미만	54	22.2
	3년~5년 미만	70	28.8
	5년~7년 미만	39	16.0
	7년~9년 미만	19	7.8
	9년 이상	44	18.1
	전체	243	100

## 2. 연구 도구

### 1) 일과 삶의 균형

본 연구에서는 유아교사의 일과 삶의 균형을 알아보기 위해 김정운과 박정열(2008)이 직장인 대상으로 개발한 척도를 최복길(2018)이 보육교사 대상으로 수정·보완한 측정 도구를 사용하였다. 또한 본 연구에서는 보육교사와 유치원 교사 모두를 대상으로 하므로, 최복길(2018)의 측정도구 문항에서 ‘보육교사’, ‘어린이집’으로 기술된 문항은 본 연구에 맞게 ‘유아교사’, ‘어린이집(유치원)’으로 수정, 보완하여 사용하였다.

일과 삶의 균형 도구는 4개 하위요인인 일·가정 균형(8문항), 일·여가 균형(8문항), 일·성장 균형(9문항), 전반적 평가(4문항)로 구성되었으며, 총 29 문항으로 이루어져 있다. 각 하위요인의 개념을 살펴보면 다음과 같다(김진희, 2020).

일-가정 균형은 일과 가정 간의 부조화, 일이 가정에 미치는 부정적 전이 효과, 가정에 쏟는 시간과 관심의 질적 배분을 의미하며, 일-여가 균형은 여가와 건강에 대한 시간 및 관심의 질적 분배의 어려움, 여가와 건강에 대한 만족 및 조화 정도, 일이 여가활동을 하는데 미치는 방해효과 등을 의미한다. 일-성장 균형은 일과 자기개발 및 성장 간의 어려움을 의미하며, 전반적 평가는 일과 삶에 대한 전반적인 인식 및 평가를 의미한다.

일과 삶의 균형 측정도구 검사문항은 Likert식 5점 척도를 사용하여 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서 ‘매우 그렇다(5점)’으로 평정된다. 전체 문항은 역채점 하도록 되어있으며, 총점의 범위는 최저 29점에서 최고 145점으로, 점수가 높을수록 유아교사의 일과 삶의 균형이 잘 이루어지고 있는 것을 의미한다. 각 하위요인별 신뢰도는 일-가정 균형이 .81, 일-여가 균형이 .86, 일-성장

균형이 .92, 전반적 평가가 .84로 나타났으며 전체 신뢰도는 .95로 나타났다.

<표 2> 일과 삶의 균형의 하위요인별 문항 구성과 신뢰도

하위요인	문항번호	문항수	Cronbach's $\alpha$
일-가정 균형	18	8	.81
일-여가 균형	9-16	8	.86
일-성장 균형	17-25	9	.92
전반적 평가	26-29	4	.84
전체	1-29	29	.95

전체 문항 역채점함.

## 2) 자아탄력성

본 연구에서는 유아교사의 자아탄력성 측정을 위해 Klohn(1996)이 CPI(California Personality Inventory)에서 개발한 척도를 박현진(1996)이 번역한 것을 심순애(2007)가 사용한 측정 도구를 사용하였다.

자아탄력성 측정도구는 4개 하위요인인 자신감(9문항), 대인관계 효율성(8문항), 낙관적 태도(10문항), 분노조절(2문항)로 구성되었으며, 총 29문항으로 이루어져 있다. 각 하위요인의 개념을 살펴보면 다음과 같다(김지선, 2014).

자신감은 자신의 일에 대한 자신감, 의지, 집중력이 높음을 의미하며, 대인관계 효율성은 낯선 사람 앞에서 대화나 감정표현에 대한 두려움이 없음을 의미한다. 낙관적 태도는 자신의 현재와 미래의 삶에 대한 희망과 행복, 일에 대한 긍정적 태도가 높음을 의미하며(신진영, 2021), 분노조절은 화를 내는 빈도가 낮고 분노조절을 잘하는 것을 의미한다.

자아탄력성 측정도구는 Likert식 5점 척도를 사용하여 ‘전혀 그렇지 않다 (1점)’에서 ‘매우 그렇다(5점)’으로 평정된다. 그중 부정적 진술 문항은 역환산하여 계산하며, 점수가 높을수록 유아교사의 자아탄력성이 높음을 의미한다. 각 하위요인별 신뢰도는 자신감이 .85, 대인관계 효율성이 .86, 낙관적 태도가 .85, 분노조절이 .72로 나타났으며 전체 신뢰도는 .94로 나타났다.

<표 3> 자아탄력성의 하위요인별 문항 구성과 신뢰도

하위요인	문항번호	문항수	Cronbach's <i>a</i>
자신감	7*, 10*, 11*, 12*, 13*, 22*, 23, 24*, 26*	9	.85
대인관계 효율성	3*, 4*, 5*, 8*, 9*, 14*, 15*, 21*	8	.86
낙관적 태도	1*, 2*, 6*, 16, 17*, 18, 20*, 25*, 28, 29*	10	.85
분노조절	19*, 27*	2	.72
전체	1-29	29	.94

\*은 역채점 문항.

### 3) 교사-유아 상호작용 측정도구

본 연구에서는 교사-유아 상호작용을 측정하기 위해 The Assessment Profile for Early-Childhood Programs(APECP) 평가척도, The National Association for the Education of Young Children(NAEYC) 인정기준, The National Childcare Accreditation Council(NCAC) 인정기준, 유아교육프로그램 평가척도, 한국교육개발원의 평가기준에서 교사-유아 상호작용에 대한 문항을 추출하고 수정·보완하여 내용 타당도를 검토한 이정숙(2003)의 도구를 사용한 고효주(2019)의 측정 도구를 사용하였다.

교사-유아 상호작용 측정 도구는 3개의 하위요인인 정서적 상호작용(10문항), 언어적 상호작용(10문항), 행동적 상호작용(10문항)으로 구성되어 있으며, 총 30문항으로 이루어져 있다. 각 하위요인의 개념을 살펴보면 다음과 같다(고효주, 2019).

정서적 상호작용이란, 교사가 영유아의 감정과 개별적인 요구에 민감하게 반응하고 영유아에게 친절하고 따뜻한 태도로 상호작용하는 것을 말한다. 언어적 상호작용이란, 교사가 영유아에게 안정감 있는 목소리로 이야기하거나 영유아의 질문과 요구에 언어적으로 반응하고 영유아가 자유롭게 생각과 느낌을 언어로 표현할 수 있도록 하는 것을 말한다(이미선, 2021). 행동적 상호작용이란, 교사가 영유아와 이야기를 나눌 때 자세를 낮춰 눈높이를 맞추고 스킨십, 모델링 보이기 등 신체표현을 통해 영유아가 긍정적 행동을 표출할 수 있도록 하는 것을 말한다.

교사-유아 상호작용 도구는 Likert식 5점 척도로 구성되어 있으며, ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서 ‘매우 그렇다(5점)’으로 평정된다. 총점의 범위는 최저 30점에서 최고 150점이며, 점수가 높을수록 교사-유아 간 상호작용의 질이 높고, 점수가 낮을수록 교사-유아 간 상호작용의 질이 낮음을 의미한다. 각 하위요인별 신뢰도는 정서적 상호작용이 .92, 언어적 상호작용이 .88, 행동적 상호작용이 .86로 나타났으며 전체 신뢰도는 .96으로 나타났다.

<표 4> 교사-유아 상호작용의 하위요인별 문항 구성과 신뢰도

하위요인	문항번호	문항수	Cronbach's $\alpha$
정서적 상호작용	1,6,8,10,15,17,19,24,26,28	10	.92
언어적 상호작용	2,4,9,11,13,18,20,22,27,29	10	.88
행동적 상호작용	3,5,7,12,14,16,21,23,25,30	10	.86
전체	1-30	30	.96

### 3. 연구 절차

#### 1) 예비연구

본 연구를 실행하기 전에 연구 도구의 적절성을 알아보기 위해 본 연구에 포함되지 않는 보육교사 5명, 유치원 교사 5명을 대상으로 2021년 11월 22일부터 2021년 11월 26일까지 예비연구를 실시하였다. 예비연구결과를 통해 설문작성에 소요되는 시간은 10분이었고, 설문 문항 중 이해하기에 어렵거나 중복되는 문항이 있는지 피드백을 받아 유아교사 2인, 유아교육 관련 교수 1인의 검증을 거쳐 설문 문항을 수정·보완하였다.

예비연구결과 자아탄력성 검사 도구 3번 문항인 ‘강한 사람은 자신의 느낌이나 감정을 드러내지 않는다고 생각한다.’ 문항은 문장이 모호하다는 의견을 반영하여 ‘강한 사람은 자신의 느낌과 감정을 드러내지 않는다.’로 수정하였고, 28번 문항 ‘나는 어린이집 다니는 것을 좋아한다.’ 문항은 ‘어린이집’ 보다는 ‘직장’의 표현이 더 이해가 빠르다는 의견을 받아, ‘나는 직장(어린이집, 유치원) 다니는 것을 좋아한다.’로 변경하였다. 교사-유아 상호작용 검사 도구 7번 문항인 ‘유아와 이야기를 할 때 긍정적이고 예의 바른 태도를 유지한다.’ 문항은 교사가 예의 바른 태도를 유지한다는 것이 어떤 의미인지 애매하다는 의견을 받아, ‘유아와 이야기를 할 때 긍정적이고 존중하는 태도를 갖는다.’로 수정하였다.

#### 2) 본 연구

본 연구는 2021년 12월 13일부터 2022년 1월 14일까지 총 5주간 이루어졌으며, 서울 및 경기 지역에 소재한 국공립 및 사립 유치원과 국공립, 직장,

법인 및 민간 어린이집에 재직 중인 유아교사 중 만 3세~5세 유아를 지도하고 있는 교사를 대상으로 설문조사를 실시하였다.

본 연구는 COVID-19로 인한 비대면 정책 상황을 반영하여 온라인 설문을 통하여 조사를 진행하였고, 설문 조사 절차는 다음과 같다. 먼저 유아교육기관에 근무하고 있는 유아교사를 대상으로 전자우편, 문자를 통해 연구에 대한 안내와 설문참여 협조를 구하였고 설문에 동의한 교사에게 전자우편과 문자로 연구 목적과 취지가 기술되어 있는 온라인 설문 링크를 전송하였다. 이와 같은 과정으로 회수된 설문지는 총 280부였으며 이중 응답란에 기재가 누락되었거나 불성실한 응답 자료 37부를 제외한 243부를 최종 분석자료로 사용하였다.

#### 4. 자료 분석

본 연구에서의 자료 분석은 수집한 자료를 토대로 SPSS 28.0 프로그램을 이용하여 자료를 분석하였다.

첫째, 연구대상인 유아교사의 일반적 배경을 분석하기 위해 빈도분석을 하였다.

둘째, 본 연구에서 사용한 일과 삶의 균형, 자아탄력성, 교사-유아 상호작용 연구 도구 신뢰도를 검증하고자 *Cronbach's a*를 산출하였다.

셋째, 본 연구의 변인인 일과 삶의 균형, 자아탄력성, 교사-유아 상호작용의 일반적인 경향성을 살펴보기 위해 기술통계분석을 실시하였다.

넷째, 유아교사의 일과 삶의 균형, 자아탄력성, 교사-유아 상호작용 간의 관계를 알아보기 위하여 Pearson 상관관계분석을 실시하였다.

다섯째, 유아교사의 일과 삶의 균형, 자아탄력성, 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 알아보기 위하여 중다회귀분석을 실시하였다.

## IV. 연구결과 및 해석

### 1. 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성 및 교사-유아 상호작용의 일반적 경향

유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성 및 교사-유아 상호작용의 일반적 경향을 살펴보기 위해 기술통계분석을 실시하였고, 각 변인의 평균과 표준편차를 산출한 결과는 표 5와 같다.

<표 5> 유아교사의 일과 삶의 균형, 자아탄력성, 교사-유아 상호작용의 일반적인 경향 (N=243)

변인	하위요인	<i>M</i>	<i>SD</i>
일과 삶의 균형	일-가정 균형	3.26	.76
	일-여가 균형	3.10	.87
	일-성장 균형	3.19	.91
	전반적 평가	2.73	.96
일과 삶의 균형 전체		3.12	.74
자아탄력성	자신감	3.49	.73
	대인관계 효율성	3.26	.84
	낙관적 태도	3.52	.71
	분노조절	3.07	1.06
	자아탄력성 전체	3.41	.68

교사-유아 상호작용	정서적 상호작용	4.06	.60
	언어적 상호작용	4.03	.57
	행동적 상호작용	3.98	.56
교사-유아 상호작용 전체		4.02	.55

첫째, 교사의 일과 삶의 균형 전체 평균은 3.12( $SD=.74$ )로 나타났으며 이는 5점 척도 기준으로 볼 때 평균보다 높은 편이었다. 일과 삶의 균형의 하위요인별로 살펴보면 일-가정 균형( $M=3.26$ ,  $SD=.76$ ), 일-성장 균형( $M=3.19$ ,  $SD=.91$ ), 일-여가 균형( $M=3.10$ ,  $SD=.87$ ), 전반적 평가( $M=2.74$ ,  $SD=.96$ )의 순으로 높게 나타났다. 이는 유아교사의 일과 삶의 균형 하위요인 중에서 일-가정 균형이 가장 높은 반면, 전반적 평가는 상대적으로 낮은 수준임을 보여준다.

둘째, 자아탄력성 전체 평균은 3.41( $SD=.68$ )로 나타났으며 이는 5점 척도 기준으로 볼 때 평균보다 높은 편이었다. 자아탄력성의 하위요인별로 살펴보면 낙관적태도( $M=3.52$ ,  $SD=.71$ ), 자신감( $M=3.49$ ,  $SD=.73$ ), 대인관계 효율성( $M=3.26$ ,  $SD=.84$ ), 분노조절( $M=3.07$ ,  $SD=1.06$ )의 순으로 높게 나타났다.

셋째, 교사-유아 상호작용 평균은 4.02( $SD=.55$ )로 나타났으며 이는 5점 척도 기준으로 볼 때 평균보다 높은 편이었다. 교사-유아 상호작용의 하위요인별로 살펴보면 정서적 상호작용( $M=4.06$ ,  $SD=.60$ ), 언어적 상호작용( $M=4.02$ ,  $SD=.57$ ), 행동적 상호작용( $M=3.98$ ,  $SD=.56$ )의 순으로 나타났으며, 전체적으로 높은 수준을 보였다.

따라서 본 연구대상의 일과 삶의 균형과 자아탄력성 및 교사-유아 상호작용은 각 척도의 평균치를 고려해볼 때, 그보다 높은 수준으로 나타났음을 알 수 있다.

## 2. 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성 및 교사-유아 상호작용 간의 관계

유아교사의 일과 삶의 균형, 자아탄력성, 교사-유아 상호작용 간의 관계를 알아보고자 Pearson의 상관관계분석을 실시하였으며, 그 결과는 표 6과 같다. 이를 토대로 구체적인 내용을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 교사의 일과 삶의 균형과 교사-유아 상호작용 간의 관계를 분석한 결과를 살펴보면, 교사의 일과 삶의 균형 총점과 교사-유아 상호작용 총점 간에는 정적 상관관계가 나타났다( $r=.40, p<.001$ ). 이는 교사의 일과 삶의 균형과 교사-유아 상호작용 간에 유의미한 관계가 있으며, 교사의 일과 삶의 균형이 높을수록 교사-유아 상호작용이 긍정적임을 의미한다. 교사의 일과 삶의 균형 총점과 교사-유아 상호작용의 모든 하위요인도 유의미한 상관관계가 나타났으며, 이를 구체적으로 살펴보면, 언어적 상호작용( $r=.41, p<.001$ ), 정서적 상호작용( $r=.38, p<.001$ ), 행동적 상호작용( $r=.36, p<.001$ )의 순으로 모두 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 교사의 일과 삶의 균형 하위요인과 교사-유아 상호작용 총점 간의 관계를 살펴보면, 정적 상관관계를 보였으며 이를 구체적으로 살펴보면, 일-가정 균형( $r=.39, p<.001$ ), 일-성장 균형( $r=.37, p<.001$ ), 일-여가 균형( $r=.36, p<.001$ ), 일과 삶 전반적 평가( $r=.16, p<.05$ ) 순으로 모두 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

둘째, 교사의 자아탄력성과 교사-유아 상호작용 간의 관계를 분석한 결과를 살펴보면, 자아탄력성 총점과 교사-유아 상호작용 총점은 정적 상관관계가 나타났다( $r=.47, p<.001$ ). 이는 교사의 자아탄력성과 교사-유아 상호작용 간에 유의미한 관계가 있으며, 교사의 자아탄력성이 높을수록 교사-유아 상호작용이 긍정적임을 의미한다. 자아탄력성 총점과 교사-유아 상호작용 하위요인 간에는 모두 유의미한 상관관계가 나타났는데, 이를 구체적으로 살

펴보면, 언어적 상호작용( $r=.47, p<.001$ ), 정서적 상호작용( $r=.44, p<.001$ ), 행동적 상호작용( $r=.42, p<.001$ )의 순으로 정적 상관관계를 보였다. 자아탄력성의 하위요인과 교사-유아 상호작용 총점의 관계에서도 유의미한 상관관계가 나타났으며, 이를 구체적으로 살펴보면, 낙관적태도( $r=.48, p<.001$ ), 자신감( $r=.42, p<.001$ ), 분노조절( $r=.35, p<.001$ ), 대인관계 효율성( $r=.32, p<.001$ )의 순으로 정적 상관관계를 보였다.

셋째, 일과 삶의 균형 총점과 자아탄력성 총점 간의 관계를 살펴본 결과 정적 상관관계가 나타났다( $r=.67, p<.001$ ). 이는 교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성 간에는 유의미한 관계가 있으며, 교사의 일과 삶의 균형이 높을수록 자아탄력성도 높다는 것을 의미한다. 일과 삶의 균형 총점과 자아탄력성의 하위요인 간에도 유의미한 상관관계가 나타났는데, 이를 구체적으로 살펴보면, 낙관적태도( $r=.64, p<.001$ ), 자신감( $r=.58, p<.001$ ), 대인관계 효율성( $r=.57, p<.001$ ), 분노조절( $r=.44, p<.001$ ) 순으로 모두 정적 상관관계를 보였고, 일과 삶의 균형 하위요인과 자아탄력성 총점 간의 상관관계를 살펴보면 일-성장 균형( $r=.72, p<.001$ ), 일-가정 균형( $r=.54, p<.001$ ), 일-여가 균형( $r=.52, p<.001$ ), 전반적 평가( $r=.42, p<.001$ ) 순으로 모두 정적 상관관계가 나타났다.

<표 6> 유아교사의 일과 삶의 균형, 자아탄력성, 교사-유아 상호작용 간의 관계

(N=243)

	구분		일과 삶의 균형				자아탄력성				교사-유아 상호작용					
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
일과 삶의 균형	일-가정 균형	(1)	1													
	일-여가 균형	(2)	.69***	1												
	일-성장 균형	(3)	.59***	.71***	1											
	진반적 평가	(4)	.55***	.61***	.57***	1										
	전 체	(5)	.83***	.90***	.88***	.75***	1									
자아탄력성	자신감	(6)	.49***	.41***	.66***	.33***	.58***	1								
	대인관계 효율성	(7)	.43***	.46***	.60***	.43***	.57***	.76***	1							
	낙관적 태도	(8)	.53***	.52***	.68***	.34***	.64***	.77***	.60***	1						
	분노조절	(9)	.37***	.34***	.42***	.34***	.44***	.55***	.43***	.54***	1					
	전 체	(10)	.54***	.52***	.72***	.42***	.67***	.94***	.86***	.89***	.64***	1				
교사-유아 상호작용	정서적 상호작용	(11)	.38***	.35***	.35***	.13*	.38***	.41***	.30***	.47***	.32***	.44***	1			
	언어적 상호작용	(12)	.38***	.35***	.39***	.18**	.41***	.44***	.34***	.48***	.37***	.47***	.89***	1		
	행동적 상호작용	(13)	.36***	.32***	.33***	.15*	.36***	.36***	.30***	.44***	.34***	.42***	.88***	.87***	1	
	전체	(14)	.39***	.36***	.37***	.16*	.40***	.42***	.32***	.48***	.35***	.47***	.97***	.96***	.96***	1

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

### 3. 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향

유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 알아보려고 중다회귀분석을 실시하였다. 분석에 앞서 유아교사의 일과 삶의 균형, 자아탄력성, 교사-유아 상호작용 변인들 간의 다중공선성을 검토한 결과 공차한계(*TOL*)값이 .55이고, 분산팽창요인(*VIF*)값이 1.82로 나타났다. 공차한계(*TOL*)값이 0.1 이상이고 분산팽창요인(*VIF*)값은 10 이하로 나타나 다중공선성의 문제가 없음을 확인하였으며, *Durbin-Watson test* 실시 결과 1.84~1.98으로 산출되어 잔차의 독립성도 문제가 없음을 확인하였다.

#### 1) 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향

유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향에 대한 중다회귀분석 결과는 표7과 같다. 이에 대한 구체적인 내용은 다음과 같다.

유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 알아보기 위해 중다회귀분석을 시행한 결과, 유아교사의 일과 삶의 균형( $\beta=.12, p<.05$ )과 자아탄력성( $\beta=.30, p<.001$ )은 교사-유아 상호작용에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 일과 삶의 균형과 자아탄력성은 교사-유아 상호작용에 대해 23%의 설명력을 가지고 있는 것으로 나타났다( $F=35.62, p<.001$ ). 교사-유아 상호작용에 미치는 변인의 상대적 중요도에서는 표준화계수  $\beta$ 값을 기준으로 볼 때 유아교사의 자아탄력성, 일과 삶의 균

형 순으로 설명력이 높은 것으로 나타났다.

<표 7> 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향 (N=243)

종속변인	독립변인	비표준화계수		표준화계수	t
		B	SE		
교사-유아 상호작용	(상수)	79.81	4.93		16.19***
	일과 삶의 균형	.12	.06	.15	2.02*
	자아탄력성	.30	.06	.36	4.72***

$F=35.62^{***}$ ,  $R^2=.23$ ,  $adj.R^2=.22$ ,  $Durbin-Watson=1.91$

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

## 2) 유아교사의 일과 삶의 균형의 하위요인과 자아탄력성의 하위요인이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향

유아교사의 일과 삶의 균형의 하위요인과 자아탄력성의 하위요인이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향력을 알아보기 위해 중다회귀분석을 실시한 결과는 표 8과 같다. 이에 대한 구체적인 내용은 다음과 같다.

유아교사의 일과 삶의 균형 하위요인과 자아탄력성 하위요인이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 알아보기 위해 중다회귀분석을 시행한 결과, 두 변인의 일부 하위요인이 영향을 미치는 것으로 나타났다. 일과 삶의 균형의 하위요인 중 일-가정 균형( $\beta=.18$ ,  $p<.05$ ), 전반적 평가( $\beta=-.18$ ,  $p<.05$ )와 교사의 자아탄력성의 하위요인 중 낙관적 태도( $\beta=.26$ ,  $p<.01$ )가 교사-유아 상호작용에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 각각의 하위요인이 교사-유아 상호작용에 대해 29%의 설명력을 가지는 것으로 나타났다.

교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 변인들에 대한 상대적 중요도는 표준화 계수  $\beta$  값을 기준으로 볼 때, 교사의 자아탄력성 하위요인인 낙관적 태도가 설명력이 가장 높은 것으로 나타났으며, 일과 삶의 균형 하위요인인 일-가정 균형과 전반적 평가는 각각 정적, 부적 수준에서 동일한 설명력을 가지는 것으로 나타났다.

<표 8> 유아교사의 일과 삶의 균형 하위요인과 자아탄력성 하위요인이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향 (N=243)

종속변인	독립변인	비표준화계수		표준화계수 $\beta$	$t$
		$B$	$SE$		
	(상수)	2.53	.17		14.53***
	일-가정 균형	.13	.06	.18	2.18*
	일-여가 균형	.09	.06	.13	1.41
	일-성장 균형	.00	.06	-.00	-.01
교사- 유아 상호작용	전반적 평가	-.10	.04	-.18	-2.29*
	자신감	.04	.09	.06	.47
	대인관계	.01	.06	.00	.10
	효율성	.01	.06	.00	.10
	낙관적 태도	.20	.08	.26	2.69**
	분노조절	.06	.04	.12	1.79
	$F=11.75^{***}$ , $R^2=.29$ , $adj.R^2=.26$ , $Durbin-Watson=1.94$				

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

### 3) 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용의 하위요인에 미치는 영향

유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용의 하위요인에 미치는 영향을 알아보려고 중다회귀분석을 실시하였고 결과는 표 9와 같다.

첫째, 교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용의 하위요인 중 정서적 상호작용에 미치는 영향을 살펴본 결과, 자아탄력성( $\beta=.35$ ,  $p<.001$ )이 교사-유아 상호작용의 하위요인 중 정서적 상호작용에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났고, 일과 삶의 균형은 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다( $\beta=.14$ ,  $p>.05$ ). 유아교사의 자아탄력성과 일과 삶의 균형은 교사-유아 상호작용의 하위요인 중 정서적 상호작용에 대해 21%의 설명력을 가지는 것으로 나타났다( $F=31.47$ ,  $p<.001$ ).

둘째, 교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용의 하위요인 중 언어적 상호작용에 미치는 영향을 살펴본 결과, 자아탄력성( $\beta=.37$ ,  $p<.001$ )과 일과 삶의 균형( $\beta=.16$ ,  $p<.05$ )이 교사-유아 상호작용의 하위요인 중 언어적 상호작용에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 자아탄력성과 일과 삶의 균형은 교사-유아 상호작용의 하위요인 중 언어적 상호작용에 대해 24%의 설명력을 가지는 것으로 나타났다( $F=37.53$ ,  $p<.001$ ). 언어적 상호작용에 미치는 변인에 대한 상대적인 중요도에서는 표준화계수  $\beta$ 값을 기준으로 볼 때, 자아탄력성, 일과 삶의 균형 순으로 설명력이 높은 것으로 나타났다.

셋째, 교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용의 하위요인 중 행동적 상호작용에 미치는 영향을 살펴본 결과, 자아탄력성( $\beta=.32$ ,  $p<.001$ )이 교사-유아 상호작용의 하위요인 중 행동적 상호작용에 유의미한

영향을 미치는 것으로 나타났고, 일과 삶의 균형은 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다( $\beta=.15, p>.05$ ). 유아교사의 자아탄력성과 일과 삶의 균형은 교사-유아 상호작용의 하위요인 중 행동적 상호작용에 대해 19%의 설명력을 가지는 것으로 나타났다( $F=27.81, p<.001$ ).

<표 9> 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용의 하위요인에 미치는 영향 (N=243)

종속 변인	독립변인	비표준화 계수		표준화 계수 $\beta$	$t$	$F$	$R^2$	adj. $R^2$	$D-$ $W$
		$B$	$SE$						
정서 적상 호작 용	(상수)	2.66	.18		14.71***				
	일과 삶의 균형	.12	.06	.14	1.84	31.47***	.21	.20	1.84
	자아탄력성	.31	.07	.35	4.49***				
언어 적상 호작 용	(상수)	2.60	.17		15.48***				
	일과 삶의 균형	.12	.06	.16	2.07*	37.53***	.24	.23	1.91
	자아탄력성	.31	.06	.37	4.84***				
행동 적상 호작 용	(상수)	2.73	.17		15.96***				
	일과 삶의 균형	.11	.06	.15	1.85	27.81***	.19	.18	1.98
	자아탄력성	.27	.07	.32	4.12***				

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

## V. 논의 및 결론

본 연구에서는 유아교사의 일과 삶의 균형, 자아탄력성 및 교사-유아 상호작용의 전반적인 경향을 알아보고 세 변인 간의 관계를 분석하였다. 또한 교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향이 어떠한지를 알아보고자 하였다. 본 연구를 통해 얻은 결과를 토대로 연구문제에 따라 논의하면 다음과 같다.

### 1. 논의

#### 1) 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성 및 교사-유아 상호작용의 일반적 경향

유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성 및 교사-유아 상호작용의 일반적 경향을 살펴본 결과에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 일과 삶의 균형의 전체 평균은 3.12(SD=.74)로 나타나 5점 척도의 평균을 기준으로 볼 때, 유아교사는 자신의 일과 삶의 균형을 평균보다 높게 인지하고 있음을 알 수 있다. 이는 김나연(2019), 조정연(2021), 윤혜영(2019), 이명희(2020), 임지영(2021)의 연구에서 교사의 일과 삶의 균형이 높게 나타난 연구결과와 유사하다. 이를 통해 유아교사들이 자신의 일과 삶의 균형을 평균보다 높게 인식하고 있음을 알 수 있다.

유아교사의 일과 삶의 균형을 하위요인별로 살펴보면 일-가정 균형이 가장 높게 나타났고, 일-성장 균형, 일-여가 균형, 전반적 평가 순으로 나타났다. 교사의 일과 삶의 균형을 살펴본 임지영(2021), 이소담(2017), 김경미

(2020), 김자경(2020), 이한솔(2021), 서에스더(2022)의 연구에서도 일-가정 균형, 일-성장, 일-여가, 전반적 평가 순으로 높게 나타나는 경향이 있었다. 이는 유아교사의 일-가정 균형에는 여유가 있으나, 상대적으로 일과 삶에 대한 인식과 평가에서는 어려움이 있다는 것을 의미한다.

전반적 평가는 교사가 자신의 하루 생활에서 일이 차지하는 정도나 업무로 인한 피로 등을 살펴보는 것으로, 유아교사들이 일과 삶의 균형의 하위요인 중 전반적 평가에 대한 인식이 낮게 나타난 결과는 유아교사의 과중한 업무, 시간 및 지원 부족과 관련이 있다고 볼 수 있다. 따라서 유아교사들의 일과 삶의 균형 증진을 위해서는 업무 간소화, 인력지원 등을 통해 만족스러운 근무환경을 조성해주는 것이 필요함을 알 수 있다.

둘째, 유아교사의 자아탄력성 전체 평균은 3.41(SD=.68)로 5점 척도의 평균을 기준으로 볼 때, 유아교사는 자신의 자아탄력성을 높은 수준으로 인지하는 것으로 나타났다. 이는 유아교사가 자신의 자아탄력성을 높게 인지하고 있는 것으로 나타났다는 김지선(2014), 장은혜(2018), 권정아(2019), 한희경(2020), 신진영(2021)의 연구결과와 일치하는 결과이다.

유아교사의 자아탄력성을 하위요인별로 살펴보면 낙관적태도, 자신감, 대인관계 효율성, 분노조절 순으로 점수가 높았다. 이는 심순애(2007), 진병숙, 김상림(2018), 김미란(2020), 한희경(2020), 김보배(2021)의 연구와 같이 자아탄력성의 하위요인 중 낙관적 태도가 가장 높게 나타났다는 결과와 일치한다. 이러한 결과는 유아교사들이 일상의 스트레스나 갈등 상황에 직면하더라도 좌절하지 않고 이겨내고자 노력하는 긍정적이고 낙관적인 태도를 지니고 있으며, 스트레스로 지각되는 상황에서도 자신의 부정적 감정을 어느 정도 조절할 수 있다는 것을 의미한다.

셋째, 유아교사의 교사-유아 상호작용의 전체 평균은 4.02(SD=.55)로 5점 척도의 평균을 기준으로 볼 때 유아교사는 교사-유아 상호작용을 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이는 유아교사가 교사-유아 상호작용을 높게

인식하고 있는 것으로 나타난 윤미리(2020), 이민경(2020), 이주하(2022)의 연구결과와 일치하는 결과이다.

교사-유아 상호작용을 하위요인별로 살펴본 결과 정서적 상호작용, 언어적 상호작용, 행동적 상호작용 순으로 점수가 높게 나타났다. 이는 유재경(2013), 김경임(2021), 이재민(2020), 박혜란(2021)의 연구와 같이 교사-유아 상호작용 하위요인 중 정서적 상호작용이 가장 높게, 행동적 상호작용은 비교적 낮게 나타난 결과와 일치한다. 이러한 결과는 유아교사가 유아와 상호작용함에 있어서 정서적 교류와 소통을 중요하게 인식하고 있음을 유추할 수 있으며, 교육현장에서 유아교사가 유아에게 다정한 말투와 웃는 얼굴로 대하거나 개별 유아의 요구나 감정에 민감하게 반응하고, 생각이나 느낌, 하고 싶은 것을 자유롭게 표현할 수 있도록 긍정적인 분위기를 조성해주는 것으로 볼 수 있다. 한편, 행동적 상호작용이 비교적 낮게 나타난 결과는, 코로나-19 감염 우려로 인해 교육현장에서도 사회적 거리두기가 이루어지며 유아를 안아주거나 손잡는 등 스킨십 행동으로 반응하는 것에 제약이 있었던 것으로 보인다. 따라서 본 연구결과는 코로나-19라는 어려운 상황임에도 불구하고 교육현장에 있는 유아교사들은 따뜻한 태도와 안정된 언어로 유아와 상호작용하며 노력하고 있음을 보여주는 것으로 해석할 수 있다.

또한, 코로나-19 장기화나 방역지침이 완화되어가는 여러 상황을 고려하여 앞으로의 교육현장에서 행동적 상호작용 증진을 위한 방안을 모색해보는 것이 필요하겠다.

## **2) 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성 및 교사-유아 상호작용 간의 관계**

유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성 및 교사-유아 상호작용의 관계

를 살펴본 결과에 대해 논의하면 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 일과 삶의 균형과 교사-유아 상호작용 간의 관계에서 전체와 각 하위요인 간의 유의미한 정적 상관을 보여, 유아교사의 일과 삶의 균형이 높을수록 교사-유아 상호작용이 높은 것으로 나타났다. 이는 유아교사의 일과 삶의 균형과 교사-유아 상호작용 간에 서로 정적 상관관계가 있음을 밝힌 임서희(2019), 이영주(2020), 김경미(2020)의 연구결과와 일치한다. 또한, 보육교사의 삶의 질과 보육헌신 간에 유의미한 상관이 있다고 밝힌 최창한(2020)의 연구와 일과 삶의 균형 인식에 따라 직업만족, 인간관계, 직무수행, 긍정실천을 하위요인으로 하는 학교생활 만족도에서 유의미한 차이가 있음을 밝힌 현은경(2020)의 연구와 맥락을 같이한다. 그리고 일과 삶의 균형을 통한 보육교사의 직무만족은 보육교사 업무수행 능력을 향상시킬 수 있다고 밝힌 김자경(2020)의 연구결과를 지지하는 결과이다. 유아교육의 질을 높이는 중요한 교수행위인 교사-유아 상호작용은 교사가 정서적으로 만족감을 느낄 때 더욱 향상된다(곽희경, 2011; 배세은, 2016). 교사가 일과 삶의 균형을 통해 만족감을 느끼면, 교사는 유아에게 더 나은 교육환경과 상호작용을 제공하기 위해 노력하며 이를 통해 질 높은 교육을 실현할 수 있다. 따라서, 교사-유아 상호작용의 질적 제고를 위해서는 교사의 일과 삶의 균형을 보장해주는 것이 필요하며, 일정한 근무시간을 통해 교사가 개인의 삶을 누리며 스트레스와 피로를 풀고, 긍정적인 에너지를 재충전할 수 있는 시간을 가질 수 있도록 지원하는 것이 필요하다.

둘째, 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성 간의 관계에서 전체와 하위요인 간의 높은 상관관계를 나타내었고, 각 하위요인 간에도 모두 유의미한 정적 상관관계를 나타내었다. 이는 자아탄력성이 높은 교사가 일과 삶의 균형도 높게 인식한다는 것을 의미하며, 교사가 일과 삶의 균형을 높게 인식할수록 교육상황에서 직면하는 사건과 갈등을 긍정적으로 받아들이며, 유

연하게 대처할 수 있는 능력인 자아탄력성이 높아짐을 의미한다. 이러한 결과는 유아교사의 회복탄력성과 일과 삶의 균형 간에는 전체적으로 유의미한 정적 상관관계가 있음을 밝힌 조정연(2021)의 연구와 유아교사의 삶의 만족도와 자아탄력성 간의 관계에서 전체와 모든 하위영역에서 정적 상관이 나타났다고 밝힌 이순복과 원지현(2013)의 연구결과와 일치한다. 또한, 예비 유아교사의 자아탄력성과 안녕감의 하위요인 중 삶의 만족 간에 정적 상관관계가 있다고 밝힌 박유진(2012)의 연구와 특수교사의 회복탄력성과 일과 삶의 균형 간의 관계에서 전체와 각 하위요인 모두가 정적 상관이 있음을 밝힌 이초롱(2017)의 연구와 부분적으로 일치한다. 그리고 서비스직 여성 근로자의 일과 삶의 균형은 회복탄력성과 유의미한 정적 상관관계를 가지며 스트레스, 피로와는 유의미한 부적 상관관계가 있다고 밝힌 조미경(2017)의 연구결과와 맥락을 같이한다. 유아교사가 자신의 일과 삶의 균형을 어떻게 인식하는지에 따라 교사는 다양한 심리상태를 경험하며, 자아탄력성은 교사의 삶과 심리상태에 의해 지속적으로 변한다. 따라서 일과 삶이 균형적이라고 느끼는 교사는 자신에 대해 긍정적인 태도를 가지고, 대인관계에 있어서 개방적이고 더 적극적이어서 유아와의 관계를 긍정적으로 형성할 수 있다고 보여진다. 반대로, 자아탄력성은 삶에 대한 자신감, 통제감을 느끼게 하는 등 삶에 영향을 미치는 내적 보호 요소로 작용하여 긍정적인 역할을 하므로 (윤현희, 홍창희, 이진환, 2001) 자아탄력성이 높은 교사는 자신의 삶에 대한 통제감을 가지게 되어 일과 삶의 균형이 높아진다고 볼 수 있다.

셋째, 유아교사의 자아탄력성과 교사-유아 상호작용 간의 관계에서 전체와 하위요인 간의 유의미한 정적 상관을 나타내었고, 각 하위요인 간에도 모두 유의미한 긍정적인 관계를 나타내었다. 이는 자아탄력성이 높은 교사일수록 교사-유아 상호작용의 질이 높은 것을 의미한다. 또한 자아탄력성이 높은 교사가 낙관적이고 적극적인 태도를 지녀 대인관계에 있어 개방적이고

더 적극적이기에(심순애, 2007) 교사-유아 상호작용도 높아지는 것으로 생각된다. 이러한 결과는 유아교사의 자아탄력성과 교사-유아 상호작용 간에 서로 정적 상관관계가 있음을 밝힌 홍지명(2015), 한은숙(2019), 박지은(2020), 김보배(2021), 김성은(2021)의 연구와 일치하는 결과이다. 또한, 유아교사의 자아탄력성과 교사-유아 관계 중 친밀감 간에 유의한 정적 상관이 있음을 밝힌 김지선(2014)의 연구와 맥을 같이한다고 볼 수 있다. 자아탄력성이 높은 유아교사는 긍정적인 마인드인 낙천성과 생산적 활동으로 유아들에게 질적인 교육환경을 제공할 수 있으며, 정서적으로 안정되어 있고 대인관계에 있어서도 자신감과 유능감을 가지므로 유아와 좋은 관계를 형성한다고 볼 수 있다. 따라서, 교사-유아 상호작용의 질을 향상하기 위해서는 유아교사의 자아탄력성을 증진시키는 노력이 요구되며, 자아탄력성을 높일 수 있는 지원이나 프로그램을 마련해야 할 것이다.

### **3) 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향**

유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성 및 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 살펴본 결과에 대해 논의하면 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향에 대해 살펴본 결과, 두 변인 모두 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그중에서 자아탄력성이 통계적으로 더 유의미한 영향을 미치는 변인임을 알 수 있었다. 이러한 결과는 교사의 자아탄력성이 교사-유아 상호작용에 많은 영향력을 미친다고 본 김보배(2021)와 전은영(2018), 박경화(2018)의 선행연구들과 맥락을 같이한다. 또한, 탄력성의 측면에서 교사의 회복탄력성이 교사-유아 상호작용에 높은 설명력을 가지며 유의한 영

향을 미친다고 밝힌 이병선(2015), 정연일(2016), 이초룡(2017)의 연구와 유사한 결과이다. 그리고 유아교사의 자아탄력성이 교사-유아 관계의 친밀감에 높은 관련성이 있다는 김지선(2014)의 연구, 자아탄력성이 높은 교사일수록 유아에게 긍정적 행동 지원을 자주 사용한다는 김민정(2016)의 연구와 자아탄력성이 높은 교사가 긍정적 정서표현 행동을 더 많이 하는 경향이 있다고 보고한 김윤경(2011)의 연구와 맥을 같이 한다. 이는 유아교사의 자아탄력성이 삶에서 발생하는 부정적 사건이나 스트레스 상황에서도 자신의 감정을 조절하고, 긍정적으로 유아를 바라볼 수 있도록 하여 상호작용에 적극적으로 대응하게 한다는 것을 의미한다. 또한 유아교사의 일과 삶의 균형이 교사 자신의 삶에 대한 만족감과 행복감을 느끼게 하여, 유아들에게 더 긍정적으로 반응하게 하는 것으로 해석할 수 있다. 따라서, 보다 효과적이고 질 높은 교사-유아 상호작용을 위해서는 유아교사의 일과 삶이 균형을 이룰 수 있는 직무환경을 마련하고, 교사의 자아탄력성을 높일 수 있는 다양한 교사교육프로그램 및 심리적·정서적 지원이 필요함을 시사한다.

둘째, 유아교사의 일과 삶의 균형 하위요인과 자아탄력성의 하위요인이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향에 대해 살펴본 결과, 유아교사의 일과 삶의 균형 하위요인인 일-가정 균형, 전반적 평가와 자아탄력성의 하위요인인 낙관적 태도가 교사-유아 상호작용에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그중 유아교사의 자아탄력성 하위요인인 낙관적 태도는 교사-유아 상호작용에 가장 큰 영향을 주는 변인으로 확인되었다. 이러한 결과는 교사-유아 상호작용에 자아탄력성 하위요인 중 낙관적 태도가 가장 높은 영향을 미치는 것으로 나타난 김보배(2021), 박경화(2017), 김지선(2014)의 연구와 부분적으로 일치하는 결과이다. 낙관적 태도는 삶에 대한 긍정적 생각과 태도를 의미하는 것으로, 본 연구결과는 교사의 긍정적인 가치관이 교사-유아 상호작용에 유의미한 영향을 미친다고 밝힌 이지현(2013)의 연구와 특수교

사의 회복탄력성 하위요인 중 긍정성은 교사에게 기대하는 여러 역할과 임무로 인한 부담감과 스트레스를 극복하는데 영향을 미쳐 교사-학생 상호작용을 높일 수 있다고 밝힌 이초롱(2017)의 연구와 맥을 같이 한다. 또한, 보육교사의 자아탄력성 하위요인 중 낙관적 태도가 권리존중 보육실행에 가장 큰 영향을 미친다는 문명란(2016)의 연구와 낙관적 태도가 유아교육기관 내 바람직한 역할수행에 긍정적 영향을 미친다고 밝힌 박미자(2018)의 선행연구와도 맥을 같이 한다. 김지선(2014) 또한 유아교사의 자아탄력성과 의사소통능력 및 교사-유아 관계를 알아본 연구에서 유아교사의 자아탄력성 하위요인인 낙관적 태도가 교사-유아 관계에 영향을 미치는 중요한 요인으로 주목했고, 교사가 낙관적 태도를 가질수록 자아탄력성이 높아지며 교사-유아 관계의 갈등감은 낮아진다고 밝혔다. 즉, 유아교사가 교육현장에서 직면하는 다양한 문제 상황에 낙관적인 태도로 접근하는 것은, 근무여건에 대해 긍정적으로 받아들일 뿐 아니라 교사에게 여유로움을 줄 수 있어 유아와 놀이, 일상생활, 활동할 때 유아를 기다려 줄 수 있는 요인으로 작용하여 교사-유아 상호작용에 긍정적 영향을 주는 것으로 생각해볼 수 있다.

또한, 일과 삶의 균형 하위요인인 일-가정 균형이 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 것으로 나타난 결과는, 유아교사의 일-가정 균형이 잘 이루어질수록 교사와 유아 간의 상호작용에 긍정적 영향을 미친다고 해석할 수 있다. 이러한 결과는 일과 삶의 균형 하위요인 중 일-가정, 일-성장 균형이 교사-유아 상호작용에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다는 김경미(2020)의 연구와 부분적으로 일치하는 결과이다. 또한, 일과 가정의 균형을 지원하는 직장 내 가족친화제도가 보육교사의 직무열의에 유의미한 영향을 미친다는 윤혜영(2019)의 연구, 기혼교사의 일-가정 갈등이 낮을수록 직무수행에 긍정적인 영향을 미친다는 이윤정(2020)의 연구와 일-가정 갈등이 높을수록 보육교사의 보육헌신도가 낮아진다는 이명환(2021)의 선행연구와도

맥을 같이한다. 삼성경제연구소(2013)에 따르면 직장인의 삶의 영역 중에서 행복에 가장 큰 영향을 주는 영역을 가정이라고 보고하였다. 즉, 일과 삶의 영역에서 일-가정 균형이 높을 때 유아교사는 안정감과 행복감을 더 느끼며, 이는 교사와 유아 간 상호작용에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다.

반면, 유아교사의 일과 삶의 균형의 하위요인인 전반적 평가는 교사-유아 상호작용에 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 전반적 평가는 교사가 자신의 하루 생활에 대한 인식을 살펴보는 것으로, 유아교사가 오늘의 삶을 돌아보았을 때 부정적으로 인식한다면 교사-유아 상호작용의 빈도와 질에도 부정적 영향을 미친다는 것을 의미한다. 따라서, 유아교육현장에서 유아교사가 부정적으로 인식하는 업무가 무엇인지를 탐색하고 이를 지원하는 방안이 마련되어야 한다.

셋째, 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용의 하위요인에 미치는 영향을 살펴본 결과, 교사의 일과 삶의 균형은 교사-유아 상호작용 하위요인 중 언어적 상호작용에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 자아탄력성은 교사-유아 상호작용의 모든 하위요인에서 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났다. 유아교육기관에서의 교수활동은 교사와 유아 간 언어적 상호작용을 통해 이루어지는데, 유아교사의 일과 삶의 균형이 잘 이루어질수록 교사가 교수활동에 몰입을 잘 할 수 있어(이소담, 2017) 언어적 상호작용이 증진되는 것으로 생각해 볼 수 있다. 또한, 유아교사의 행복감이 높으면 긍정적인 언어와 감정을 유아에게 전달하는(이기영, 2007) 반면, 유아교사의 행복감이 낮으면 부정적인 언어를 사용하고, 유아에게 즉각적인 반응을 하지 못하며(곽희경, 2011), 유아교사가 일과 삶의 균형을 통해 직무에 만족하며 유아를 교육하면, 유아의 어휘 능력이나 표현 능력을 강화한다는(김자경, 2020; 장미정, 2011) 선행연구들의 결과에 비추어 볼 때,

유아교사의 일과 삶의 균형이 교사-유아 상호작용 하위요인인 언어적 상호작용에 영향을 주었다고 볼 수 있다. 즉, 유아교사의 일과 삶의 균형은 교사와 유아 간 언어를 통한 지속적인 상호교류에 영향을 미친다고 볼 수 있다. 또한 유아교사의 자아탄력성은 교사-유아 상호작용의 모든 하위요인인 언어적 상호작용, 정서적 상호작용, 행동적 상호작용에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 자신감이 높은 교사일수록 유아들과 친밀한 관계를 맺고, 그들의 목적을 달성할 수 있는 기술, 능력을 더 발휘하며(유지연, 2011), 어려운 상황에서 인내와 대처, 분노와 부정적인 감정에 대한 조절을 잘하는 교사일수록 대인관계에서 보다 유능하다(Block, Kremen, 1996)는 선행연구결과와 같은 맥락에서 유아교사의 자아탄력성이 교사와 유아 간의 언어적 상호작용, 정서적 상호작용, 행동적 상호작용에 영향을 준다고 볼 수 있다.

이를 종합해보면, 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성, 교사-유아 상호작용이 각각의 하위요인 간에 모두 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 보았으나, 교사의 일과 삶의 균형 전체와 자아탄력성 전체를 보았을 때는 두 변인 모두 교사-유아 상호작용에 높은 정적 영향을 미치는 변인임을 확인할 수 있었다. 따라서 교사-유아 상호작용의 질 향상을 위하여, 유아교사가 자신감, 긍정적인 정서를 느낄 수 있도록 정서지원 프로그램이나 교사교육 및 연수 지원이 필요하며, 교사들이 일과 삶의 균형을 유지할 수 있도록 근로 환경을 개선하고 개인의 삶의 질을 보다 높일 수 있도록 유아교육현장에 맞는 실질적인 지원이 이루어져야 할 것이다.

## 2. 결론 및 제언

본 연구에서 논의된 결과를 종합하여 얻은 결론을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 일과 삶의 균형, 자아탄력성 및 교사-유아 상호작용의 경향을 살펴본 결과 유아교사는 자신의 일과 삶의 균형과 자아탄력성 및 교사-유아 상호작용에 대해 평균 이상의 수준으로 인식하고 있는 것으로 나타났다.

둘째, 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성 및 교사-유아 상호작용의 상관관계를 살펴본 결과, 각 변인 간의 높은 상관관계가 나타났다. 교사의 일과 삶의 균형, 자아탄력성과 교사-유아 상호작용의 하위요인 간에도 정적 상관관계가 나타나 세 변인이 상호 유기적으로 연관이 있는 것으로 나타났다.

셋째, 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 살펴본 결과, 교사-유아 상호작용에 대해 자아탄력성, 일과 삶의 균형 순으로 유의미하게 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한, 교사-유아 상호작용에 자아탄력성의 하위요인인 중 낙관적 태도가 가장 높게 영향을 미치며, 일과 삶의 균형 하위요인 중 일-가정 균형, 전반적 평가는 각각 정적, 부적 수준에서 동일한 설명력을 가지는 것으로 나타났다.

교사-유아 상호작용의 각각의 하위요인에 대해 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 미치는 영향에 대해 살펴보면, 자아탄력성은 교사-유아 상호작용의 모든 하위요인에 유의미한 영향을 주었고, 교사의 일과 삶의 균형은 교사-유아 상호작용 하위요인 중 언어적 상호작용에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

본 연구의 결과를 바탕으로 제한점과 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향에 대해 살펴봄으로써 유아교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성의 중요성을 시사하였으며, 교사의 일과 삶의 균형과 자아탄력성을 높이기 위한 유아교육현장 지원방안 마련 및 교사 연수 내용 선정의 기초 자료를 제공하였다는 점에서 의의가 있다.

둘째, 본 연구에서는 유아교사의 일과 삶의 균형, 자아탄력성, 교사-유아 상호작용을 측정하기 위해 자기 보고식 설문지를 사용하여 교사의 주관적 견해를 배제할 수 없었을 것으로 생각된다. 따라서 후속 연구에서는 심층면담, 참여관찰 등을 통한 질적 분석이 이루어질 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서는 국공립, 민간, 직장, 법인 어린이집과 국공립, 사립유치원 등 다양한 유형의 기관을 대상으로 실시하였으나 서울, 경기 지역에 국한되었다는 점, 표집 대상의 배경 변인 분포가 다소 고르지 못한 경향이 있었다는 점에서 연구결과를 일반화하는 데 한계가 있다. 따라서, 후속 연구에서는 지역을 확대하고 교사의 배경 변인의 분포를 비슷한 범위로 선정해 조사할 필요가 있다.

## 참 고 문 헌

- 강인숙 (2003). 교사 반응성 프로그램이 교사 및 유아의 상호작용에 미치는 효과. 동아대학교 대학원 박사학위논문.
- 강현주 (2021). 유아교사의 자아탄력성, 정서지능, 교직적성이 행복감에 미치는 영향. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강혜련, 최서연 (2001). 기혼여성 직장-가정 갈등의 예측변수와 결과변수에 관한 연구. **한국심리학회지: 여성**, 6(1), 23-42.
- 고민숙 (2002). 자아탄력성, 의사결정 유형 및 성패귀인 유형과의 관계: 애착 유형과 생활 스트레스를 포함하여. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 고용노동부 (2018). 고용노동부 일생활균형. <http://www.worklife.kr/>에서 2022년 5월 20일 인출.
- 고은정 (1996). 애착유형에 따른 자아탄력성과 사회적 지지가 우울에 미치는 영향. 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 고효주 (2019). 보육교사 행복감이 영유아 권리존중실행과 교사: 영유아 상호작용에 미치는 영향. 동국대학교 대학원 석사학위논문.
- 공은주 (2018). 유아교사의 전문성과 효능감이 유아의 부정적 또래상호작용에 미치는 영향. 숙명여자대학교 원격대학원 석사학위논문.
- 곽주영 (1996). 보육교사 행동의 질적 수준과 아동의 사회적 행동 특성. 연세대학교 석사학위논문.
- 곽희경 (2011). 유아교사의 행복감 및 자아정체감과 교사효능감, 교사-유아 상호작용의 관계. 전북대학교 대학원 박사학위논문.
- 교육부, 보건복지부 (2019a). **2019 개정 누리과정 놀이 실행자료**. 세종: 교육부, 보건복지부.

- (2019b). **2019 개정 누리과정 해설서**. 세종: 교육부, 보건복지부.
- 구선라 (1999). 연령과 성별에 따른 교사-유아 관계와 유아행동 연구. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 구형모 (2000). 자아탄력 집단 성격특질. 충북대학교 대학원 석사학위논문.
- 구형모, 황순택 (2001). CCQ 자아탄력척도와 자아통제척도의 타당도 연구. **Korean Journal of Clinical Psychology**, 20(2), 345-358.
- 국가인권위원회 (2013). 보육교사 인권상황 실태조사. <http://www.humanrights.go.kr/>에서 2022년 5월 29일 인출
- 국가지표체계 (2020). 유아교육 취원율. <http://www.index.go.kr/>에서 2022년 5월 29일 인출
- 국립국어원 (2016). 우리말샘. <https://www.opendict.korean.go.kr/>에서 2022년 5월 22일 인출
- 권미성 (2013). 보육교사의 교사효능감 및 전문성 수준이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 권수현 (2010). 유치원 교사의 회복탄력성(resilience) 분석. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 권수현, 이승연 (2010). 유치원 교사의 회복탄력성 분석. **한국교원교육연구**, 27(2), 137-157.
- 권정아 (2019). 유아교사의 자아탄력성이 행복감에 미치는 영향: 교사효능감을 매개로. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 권혜수 (2003). 성학대 피해 청소년의 적응유연성에 영향을 미치는 관련 변인 연구. 홍익대학교 대학원 박사학위논문.
- 김경미 (2020). 보육교사의 일과 삶의 균형이 직무만족도, 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 충신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김경숙 (2021). 유아교사의 자아탄력성과 행복감 관계에서 사회적지지의 매개

- 효과. 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김경임 (2021). 유아교사의 심리적소진과 그린이 교사-유아상호작용에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문
- 김권영 (2014). 유아교사의 임파워먼트와 교수효능감이 교사-유아 간 상호작용에 미치는 영향. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김규수, 고경미, 김경숙 (2014). 유아교사의 근무환경 및 직무만족도 관련변인이 삶의 질에 미치는 영향에 관한 구조모형 분석. **열린유아교육연구**, 19(1), 251-268.
- 김나연 (2019). 어린이집 교사의 삶의 질과 일상에서의 정서경험. 신라대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김동희 (2003). 만성질환아의 극복력(resilience) 측정도구 개발. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 김명란 (2016). 보육교사의 자아탄력성과 교사효능감이 조직현신에 미치는 영향 연구 : 직무스트레스의 매개효과. 서남대학교 대학원 박사학위논문.
- 김미경 (2007). 어머니와 유아의 분리불안, 어머니의 과보호적 양육행동 및 유아의 또래유능성. 충북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미경 (2015). 유아교사의 전문성 인식 및 교사효능감과 교사-유아 상호작용 간의 관계. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미란 (2020). 보육교사의 자아분화와 자아탄력성이 전문성 인식에 미치는 영향. 수원대학교 공공정책대학원 석사학위논문.
- 김미숙 (2018). 보육교사의 직무스트레스와 자아탄력성이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. 충신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김민선 (2015). 유아교사의 전문성 인식과 직무스트레스가 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김민정 (2016). 교사의 인성 및 자아탄력성과 유아의 공격적 행동에 대한 지도 전략과의 관계. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 김민지 (2018). 유아교사의 여가만족도와 회복탄력성 간의 관계. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김보경 (2021). 원장의 코칭리더십, 유아교사의 경력몰입, 교직전문성 인식과 놀이 교수효능감 및 교사-영유아 상호작용 간의 구조적 관계. 동아대학교 대학원 박사학위논문.
- 김보배 (2021). 교사의 자아탄력성 및 사회적 자본이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김보영 (2018). 또래 상호작용과 교사-유아의 상호작용, 유아의 자기조절력 간의 관계. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김새실 (2017). 유치원 교사의 회복탄력성에 대한 인식과 경험. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김선자 (2019). 보육교사의 행복감 및 자아탄력성이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김성은 (2021). 유아교사의 정서지능, 회복탄력성, 그것이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 경상대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김소리, 최일선 (2016). 유치원 교사의 행복감이 자아탄력성과 교사효능감에 미치는 영향. **육아지원연구**, 12(1), 29-51
- 김수향 (2007). 교사-유아 간 이야기 나누기 시간에 나타난 언어적 상호작용 분석. **사고개발**, 3(1), 49-72
- 김시연 (2014). 유아교사의 행복감, 교직에 대한 열정, 직무만족도, 교사효능감 및 교사-유아 상호작용 간의 구조분석. 광주여자대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 김시연, 오재연 (2014). 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 유아교사의 내적 변인과 외적변인들 간의 구조분석. **열린유아교육연구**, 19(5), 23-50.
- 김애숙 (2011). 병원 종사자의 직무스트레스, 감정노동 및 자아 탄력성과 정신 건강과의 관계. 아주대학교 보건대학원 석사학위논문.

- 김유경 (2011). 유아 셀프 리더십과 교사-유아 상호작용 유형 간의 관계 연구. 강남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김유진 (2016). 공공기관 지방이전 이후 일-생활균형(WLB)이 조직몰입에 미치는 영향. 서울대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 김윤경 (2011). 유아교사의 정서노동과 자아탄력성과의 관계. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 김은덕 (2014). 보육교사의 직무스트레스와 자아개념 및 교사-영유아 상호작용 요인 간의 관계. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김은영 (2014). 유치원·어린이집 교사의 근무여건 개선, 질 높은 영유아 교육과 보육의 첫 걸음. 육아정책브리프, 25.
- 김은옥 (2013). 유아교사의 행복감, 직무만족도와 교사-유아 간 상호작용에 대한 연구. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김은희, 박희서 (2010). 조직 내 직무스트레스 요인이 조직몰입에 미치는 영향: 자아탄력성의 역할을 중심으로. **한국거버넌스학회**, 17(1), 1-29.
- 김의중 (2019). 근로자의 일과 삶의 균형이 가정, 조직 및 개인에 미치는 영향. 대구가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 김인숙 (2009). 교사의 팔로우십 유형에 따라 원장-교사 교환관계· 자아탄력성· 조직문화가 직무만족도에 미치는 영향. 대구대학교 대학원 박사학위논문.
- 김자경 (2020). 보육교사의 일과 삶의 균형과 직무만족 및 생활만족의 관계. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정운, 박정열 (2008). ‘일과 삶의 균형(Work-Life Balance)’ 척도 개발을 위한 연구. **여가학연구**, 5(3), 53-69.
- 김정운, 박정열, 손영미, 장훈 (2005). 일과 삶의 조화(Work-Life Balance)에 대한 개념적 이해와 효과성. **여가학연구**, 2(3), 29-48.
- 김정자 (2011). 성격특성과 셀프리더십의 관계에 관한 연구. 울산대학교 대학

원 박사학위논문.

- 김중관, 이윤경 (2009). 업무구조, 조직문화, WLB제도가 조직유효성에 미치는 영향 - 일과 생활의 균형의 매개효과를 중심으로. **인적자원관리연구**, **16**(4), 57-78.
- 김주연 (2007). 대학생의 정서지능과 자아탄력성이 대인관계문제에 미치는 영향. 전북대학교 대학원 석사학위논문.
- 김주엽, 박종찬, 김찬중 (2009). 일과 생활의 균형, 만족 및 이직의도의 관계. **한국인사관리학회**, **33**(4), 121-153.
- 김주현 (2017). 보육교사의 전문성 인식과 교사 행복감 및 교사-영유아 상호작용과의 관계. 총신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김주형 (1993). 유아교육기관의 질적 수준에 대한 교사의 인식 연구. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 김준기 (1999). 교사의 리더십 인지도와 임파워먼트의 관계에 관한 연구. 상지대학교 대학원 박사학위논문.
- 김지선 (2014). 유아교사의 자아탄력성과 의사소통능력 및 교사-유아관계. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김지애 (2019). 일·가정양립 지원정책이 유치원교사의 삶의 만족도에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 김지연, 변원태 (2003). 여가, 레크레이션 : 직장인의 여가활동 유형이 직무만족에 미치는 영향. **한국체육학회지**, **42**(3), 377-390.
- 김지연 (2016). 보육교사 소진이 보육교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. 덕성여자대학교 문화·산업대학원 석사학위논문.
- 김진미 (2016). 유아의 인지적 발달, 교수효능감, 교사-유아 관계 간의 구조적 관계. **한국교원교육연구**, **33**(2), 467-492.
- 김진희 (2020). 일-삶의 균형 및 관계 스트레스가 보육교사의 이직 의도에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 김태희 (1998). 혼합연령 집단과 단일 연령 집단 간 교사-유아와 유아-유아의 상호작용 유형비교. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김하늘 (2018). 유아교사의 워크라이프 밸런스에 따른 교사의 심리적 안녕감 및 이직의도의 관계. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김해숙 (2017). 유아교사의 자아탄력성 및 의사소통능력이 교사효능감에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김현지, 나동진 (2006). 보육교사의 교사효능감과 교사-유아 상호작용과의 관계. **한국보육지원학회지**, 2(2), 111-128.
- 김혜성 (1993). 유아의 연령에 따른 교사-유아의 언어적 상호작용에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김혜성 (1998). 회복력 (Resilience) 개념 개발. **Journal of Korean Academy of Nursing**, 35(4), 403-413.
- 김혜순 (2011). 예비유아교사의 자아탄력성과 개인적 교수효능감의 관계에서 종교성의 매개효과. **종교교육학연구**, 35, 139-158.
- 김희진, 김언경 (2017). 교사-유아 상호작용과 유아의 조망수용능력 및 대인문제해결 능력 간의 관계. **교육과학연구**, 48(2), 1-19.
- 노수진, 이경님 (2015). 영아교사의 보육효능감과 자아탄력성 및 직무스트레스가 교사 민감성에 미치는 영향. **생태유아교육연구**, 14(3), 92-113(22).
- 노재은 (1999). 유치원 교사의 놀이에 대한 교사효능감이 유아의 사회성 발달에 미치는 영향. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 라은미 (2017). 교사-영유아 상호작용과 관련변인 간의 관계 연구: 심리적 안녕감, 자아탄력성, 직무만족도를 중심으로. 배재대학교 대학원 박사학위논문.
- 류민영 (2014). 유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 모연례 (2014). 유아교사의 행복감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 문명란 (2016). 보육교사의 자아탄력성과 직무만족도가 영아권리존중 보육실행에 미치는 영향. 목포대학교 대학원 국내석사학위논문.
- 문명화 (2020). 유치원 교사의 직무만족도와 삶의 만족도가 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. **융합정보논문지**, 10(3), 126-133.
- 문영경 (2016). 유아의 성, 놀이성과 교사-유아의 상호작용이 만3세 유아의 유아교육기관 적응에 미치는 영향. **유아교육논집**, 36(2), 369-390.
- 민재철 (2012). 유아체육교사의 행복감과 자아정체감이 교사효능감과 상호작용 및 직무만족에 미치는 영향. 계명대학교 대학원 박사학위논문.
- 문지혜 (2016). 보육교사의 자아탄력성과 직무소진과의 관계. 국민대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 민하영, 권기남 (2009). 유아교육기관 교사의 사회적 정서 지지와 자아탄력성 및 역할갈등 간 관계. **가정과삶의질연구**, 27(5), 91-99.
- 배세은 (2016). 교사의 행복감, 직무스트레스, 교사효능감이 어린이집 영아반 교사-영아 상호작용에 미치는 영향. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 백정원 (2013). 보육교사의 일-가정양립 경험에 관한 연구 : 자녀를 양육하고 있는 보육교사를 중심으로. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 박경화 (2018). 보육교사의 정서노동과 자아탄력성이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. 총신대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 박미자 (2018). 보육교사의 자아탄력성과 행복감이 역할수행에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박병기, 이선영, 송정화 (2010). 자아탄력성 증진 프로그램의 개발 및 효과검증. **교육심리연구**, 24(1), 61-82.
- 박영희 (2001). 보육교사 근무환경과 자아정체감이 직무만족에 미치는 영향.

- 한양대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 박유진 (2012). 예비유아교사가 인식하는 안녕감과 자아탄력성. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박예슬 (2018). 유아교사의 아동기 수용경험과 성격특성이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박윤미 (2014). 만 3세 유아반 교사-유아 상호작용과 유아의 놀이성이 유아교육기관 적용에 미치는 영향. 대전대학교 대학원 석사학위논문.
- 박은경 (2019). 유아교사가 지각한 원장의 감성리더십이 교사의 행복감과 교사-유아의 상호작용에 미치는 영향. 충신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박은혁, 이응택 (2013). 대학생의 사회적 문제해결능력과 자아탄력성이 취업스트레스에 미치는 영향. **한국청소년연구**, 24(4), 5-30.
- 박은혜, 전셋별 (2010). 유치원 교사의 회복탄력성에 영향을 미치는 위험요인과 보호요인 탐색, **한국교원교육연구**, 27(1), 253-275.
- 박은희 (1997). 자아탄력성, 지능 및 학업성취도와의 관계 연구. 충남대학교 대학원 석사학위논문.
- 박지은 (2020). 유아교사의 직무스트레스와 정서노동 및 회복탄력성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 인천대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 박창현, 나정 (2012). 유아교육기관, 교사 및 유아집단 특성에 따른 교사-유아 상호작용 수준 분석. **한국보육지원학회지**, 8(6), 99-125.
- 박현선 (1998). 빈곤 청소년의 학교적응 유연성. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 박현정 (2003). 교사-유아 상호작용 시작과 참여 유아의 기질 및 사회·정서적 행동. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박현진 (1996). 자아탄력성에 따른 지각된 스트레스, 대처 및 우울. 고려대학교

- 대학원 석사학위논문.
- 박혜란 (2021). 전문성 지원환경이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향에 대한 전문성 인식의 매개효과: 19 코로나 전후 비교를 중심으로. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박희숙, 윤수정 (2014). 24시간 어린이집 교사-유아 상호작용이 유아의 감정이입 능력과 타인 이해력에 미치는 영향. **미래유아교육학회지**, 21(1), 1-22.
- 방지은 (2015). 보육교사의 직무스트레스가 이직의도에 미치는 영향 : 자아탄력성을 매개효과로. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 배민주 (2021). 보육교사의 인성, 자아탄력성 및 교사효능감이 직무만족도에 미치는 영향. 칼빈대학교 대학원 박사학위논문.
- 배세은 (2016). 교사의 행복감, 직무스트레스, 교사효능감이 어린이집 영아반 교사-영아 상호작용에 미치는 영향. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 백경순 (2011). 교사-유아 상호작용 관련 논문의 연구동향 분석. **어린이문학교육연구**, 12(1), 223-240.
- 백승미 (2016). 보육교사의 정서노동이 교사효능감에 미치는 영향 : 자아탄력성의 매개효과. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.
- 보건복지부 (2019). 복지정보. <http://www.bokjiro.go.kr/>에서 2022년 5월 10일 인출.
- 보건복지부 (2021). 2021 보육실태조사. <http://www.mohw.go.kr/>에서 2022년 6월 8일 인출.
- 예지은, 진현, 서의정, 김명진, 류지성(2013). 직장인의 행복에 관한 연구. 삼성경제연구소.
- 서솔 (2019). 보육교사 직무스트레스가 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향 : 회복탄력성의 매개효과. 덕성여자대학교 문화산업대학원 석사학위

논문.

- 서예스더 (2022). 유아교사의 일과 삶의 균형과 직업행복감에 관한 연구. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 서유현 (2002). 유치원에서 교사-유아 상호작용 분석. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 서윤정, 최서영, 이선정, 이대균 (2012). 유아교사의 직업갈등에 관한 이야기. **유아교육학논집**, 16(5), 289-313.
- 서윤희, 조부경 (2012). 매개변인으로서의 개인내적변인을 고려한 유치원 교사의 자기지도성과 직무태도간 구조분석. **유아교육연구**, 32(6), 217-242.
- 서지영 (2002). 부모이혼이 자녀의 적응에 미치는 영향에 관한 연구 : 유연성 (Resilience) 효과를 중심으로. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 석성경 (2020). 기혼 보육교사의 일-가정 갈등과 향상이 직장과 가정생활 만족에 미치는 영향 : 직무자원의 매개효과. 강남대학교 대학원 박사학위논문.
- 성오현 (2013). 호텔 서비스 접점 직원의 직무요구, 소진, 직무열의 및 고객지향성간의 구조적 관계 : 자아탄력성의 조절효과를 중심으로. 세종대학교 대학원 박사학위논문.
- 송명란 (2019). 유아교사의 자아탄력성과 직무환경이 핵심역량에 미치는 영향. 광주여대 교육대학원 석사학위논문.
- 송명숙 (2015). 보육교사가 지각하는 직장 내 사회적 지지, 자아탄력성과 심리적 소진 간의 구조모형 분석 : 자아탄력성의 매개효과와 교사의 결혼여부에 따른 다집단분석. **유아교육연구**, 35(6), 377-396.
- 신진영 (2021). 유아교사가 지각한 사회적 지지와 자아탄력성이 문제행동지도 효능감에 미치는 영향. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신혜영 (2004). 어린이집 교사의 직무스트레스와 효능감이 교사 행동의 질에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 심성경 (1989). NAEYC 기준에 의한 한국 유아교육 프로그램의 질에 관한 분

- 석. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 심순애 (2007). 보육교사의 자아탄력성 및 사회적 지지와 심리적 소진의 관계. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 심지양 (2011). 근로자의 일과 생활 균형과 생활만족도에 관한 연구. 울산대학교 대학원 석사학위논문.
- 안상미 (2002). 유아교사의 교사효능감에 따른 교사-유아 상호작용. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안수연 (2000). 자유선택활동 시간에 나타난 교사-유아 상호작용과 유아-유아 상호작용. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 안영미 (2020). 보육교사의 자아탄력성이 교직원만족도에 미치는 영향 : 보육교사의 소진과 교사와 영유아 간 상호작용의 매개효과를 중심으로. 서울한영대학교 대학원 박사학위논문.
- 안유진 (2021). 유아교사의 행복감과 자아탄력성 및 교사효능감 간의 관계. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안지송 (2004). 교사-유아 상호작용 및 어머니 양육행동과 유아의 자아지각과의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 안진희 (2010). 유치원 교사의 전문성 발달에 따른 소진과 자아탄력성과의 차이. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 엄현용 (2020). 영·유아교사의 다중지능이 직무만족도에 미치는 영향. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오은정 (2016). 일과 삶의 균형(Work-Life Balance)과 정서적 몰입의 관계에서 WLB 지원제도 조절효과 분석. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 원지현, 이순복 (2013). 유아교사의 삶의 만족도, 심리적 안녕감이 자아탄력성에 미치는 영향. **한국어린이문학교육학회**, 14(3), 263-281.
- 원지현, 이순복 (2015). 유아교사의 자아탄력성이 교사효능감과 교수몰입에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, 20(5), 272-295.

- 유민숙 (2009). 교사-유아 상호작용 유형과 유아 창의성 간의 관계 연구. 성균관대학교 대학원 석사학위논문.
- 유성경, 심혜원 (2002). 적응 유연한 청소년들의 심리적 보호요소 탐색. **교육심리학연구**, 16(4), 189-206
- 유재경 (2013). 유아교사의 직무스트레스와 교사-유아 상호작용이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유지연 (2011). 유아교사의 자아탄력성과 직무스트레스가 전문성 인식에 미치는 영향. 경기대학교 대학원 석사학위논문.
- 유지연, 황혜정 (2014). 유아교사의 자아 탄력성과 전문성 인식이 직무스트레스에 미치는 영향. **한국보육지원학회지**, 10(1), 131-146
- 유희량 (1997). 놀이상황에서 교사-유아 상호작용 질에 따른 유아놀이 행동에 관한 연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 육아정책연구소 (2016). 영유아 교육·보육 효과성 제고를 위한 환경 조성 방안 : 「교사 대 영유아 비율」의 적정 기준 마련 연구. (연구보고 2016-12). <http://www.kicce.re.kr/>에서 2022년 6월 1일 인출.
- 육아정책연구소 (2019a). 영유아 가구의 육아서비스 수요 및 대응방안(Ⅱ). (연구보고 2019-20). <http://www.kicce.re.kr/>에서 2022년 6월 1일 인출.
- \_\_\_\_\_ (2019b). 보육교사 노동자 인권 인식 및 교육 현황 연구. (연구보고 2019-12). <http://www.kicce.re.kr/>에서 2022년 6월 5일 인출.
- 윤미리 (2020). 보육교사의 아동권리인식과 전문성 인식이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤민아 (2016). 분배공정성이 이직의도 및 직무만족에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤현희, 홍창희, 이진환 (2001). 부모 보고형 자아탄력성 척도의 개발. **심리과학**, 10, 33-53.
- 유희영 (2019). 가족친화제도 유용성이 보육교사의 직무열의에 미치는 영향 :

- 일-생활균형의 매개효과를 중심으로. 예명대학원대학교 박사학위논문.
- 이가형, 정선아 (2015). ‘돌봄’의 관점에서 유아교사 삶의 특성. **한국교원교육연구**, 32(4), 307-326.
- 이경민, 최윤정, 박순정 (2013). 예비유아교사를 위한 창의·인성교육프로그램 개발 및 적용. **어린이미디어연구**, 12(2), 73-96.
- 이규만 (1999). 문화적 가치관과 개인적 특성이 상사-부하 간 교환관계 및 조직행동 유형에 미치는 영향에 관한 연구. 서강대학교 대학원 박사학위논문.
- 이기영 (2020). 교사의 행복감, 정서표현성과 사회적지지가 교사와 유아 상호작용에 미치는 영향. 강남대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 이다은 (2020). 보육교사의 자아개념과 자아탄력성 및 조직몰입이 교사효능감에 미치는 영향. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이명환 (2021). 보육교사의 일-가정 갈등과 감정노동이 이직의도에 미치는 영향 : 보육현신의 매개효과를 중심으로. 안양대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 이명희 (2020). 유아교사가 지각한 조직건강과 조직효과성 간의 관계에서 일과 삶 균형 매개효과. **학습자중심교과교육연구**, 20(8), 903-924.
- 이미선 (2021). 영유아교사의 전문성, 교수창의성, 놀이신념이 놀이교수효능감에 미치는 영향: 교사 영유아 상호작용과 교실환경의 매개효과. 경기대학교 대학원 박사학위논문.
- 이민경 (2020). 유아교사의 교사전문성발달과 자기성찰지능이 교사-유아상호작용에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이병선 (2015). 교사의 회복탄력성이 교사-유아 간 상호작용에 미치는 영향. 한국방송통신대학교 대학원 석사학위논문.
- 이선미, 이다인 (2017). 어린이집 교사의 여가만족이 교사효능감 및 생활만족

- 도에 미치는 영향. **미래유아교육학회지**, 24(3), 143-160.
- 이선영 (2017). 항공사 객실승무원이 지각한 피그말리온 리더십이 직무열의와 고객지향성에 미치는 영향. 세종대학교 관광대학원 석사학위논문.
- 이소담 (2017). 유치원 교사의 일-삶 균형, 주관적 경력성공, 교수몰입도의 경향 및 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이소영 (2007). 아동의 사회적 지지·자아탄력성과 스트레스의 관계. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이수진 (2014). 유아교사의 회복탄력성 연구. 창원대학교 대학원 석사학위논문.
- 이승희 (2019). 유치원 조직문화와 유치원 교사의 심리적 안녕감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이영주, 서현아 (2020). 유아교사 교사효능감과 교사·유아 상호작용 간의 관계에서 일과 삶 균형의 매개효과. **유아교육연구**, 40(4), 179-203.
- 이완정 (2002). 발달과정에서 위험요소에 노출된 유아의 심리적 건강성과 보호요인 분석. **아동학회지**, 23(1), 1-16.
- 이용준 (2004). 탄력적인 아동의 보호요인 연구 : 아동의 성과 지능, 어머니의 양육행동 및 사회경제적 지위를 중심으로. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 이윤경, 김여경 (2004). 교사-아동 상호작용 유형과 영유아교육 프로그램의 질과의 관계. **유아교육연구**, 24(4), 55-73.
- 이윤정 (2020). 기혼교사의 일·가정 역할갈등, 양육스트레스, 배우자지지가 직무수행에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이은혜, 이기숙(1995). 유아교육 프로그램 평가척도의 타당화를 위한 연구. **유아교육연구**, 15(1), 157-179.
- 이인순 (2021). 보육교사의 교사효능감, 사회적 지지와 심리적 안녕감 간의 관계에서 자아탄력성 매개효과. 칼빈대학교 대학원 박사학위논문.
- 이재민 (2020). 유치원교사의 놀이성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향 : 놀이교수효능감의 매개효과를 중심으로. 중앙대학교 교육대학원 석사

학위논문.

- 이재진 (2013). 영유아 교사의 놀이신념, 놀이교수효능감, 교사-영유아 상호작용의 관계. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이정미 (2007). 발달에 적합한 실재에 대한 보육교사의 신념과 교사-영아 상호작용과의 관계. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이정숙 (2003). 교사경력과 유아연령에 따른 교사-유아 상호작용. 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 이정희, 조성연 (2009). 보육교사의 직무만족도와 소진과의 관계에 대한 자아탄력성의 중재효과. **한국지역사회생활과학회지**, 20(4), 559-570.
- 이주하 (2022). 영유아 교사의 자아탄력성, 교수창의성이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이지영 (2015). 기혼영아보육교사의 교직전문성 인식, 일과 가정의 양립갈등, 소진, 자아탄력성이 역할수행에 미치는 영향. **한국영유아보육학**, 92, 103-125.
- 이지은 (2013). 어린이집의 조직문화와 교사의 자아탄력성과의 관계. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이지현 (2013). 어린이집 교사의 가치관 및 교수창의성과 교사-유아 상호작용 간의 관계. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.
- 이초롱 (2017). 특수교사의 심리적 소진과 회복탄력성이 교사-학생 상호작용 및 일-삶 균형에 미치는 영향. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이한솔 (2021). 영유아교사의 일과 삶의 균형, 행복감이 직무만족도에 미치는 영향. 한국침례신학대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 이혜정, 유규창 (2013). Y세대의 일과 삶의 균형 = 세대별 일의 가치를 통해 본 의미 및 역할. **노동정책연구**, 13(4), 1-31.
- 이혜진 (2019). 유아교사의 인성, 행복감, 공감능력과 교사-유아 상호작용 간의 구조 관계 분석. 동국대학교 대학원 박사학위논문.
- 이희미, 김영진 (2009). 일과 삶의 갈등에 관한 실증적 연구: 수도권 사무관직

- 종사자를 중심으로. **산업노동연구**, 15(1), 219-247.
- 임서희 (2019). 보육교사의 일과 삶의 균형이 교사-영유아 상호작용과 이직의도에 미치는 영향: 직업가치관의 매개효과를 중심으로. **충신대학교 일반대학원 석사학위논문**.
- 임옥희 (2006). 보육교사의 교사-영아 상호작용과 보육교사 신념 및 효능감 간의 관계. **전북대학교 대학원 박사학위논문**.
- 임우영, 안선희 (2011). 유아교사-부모 협력과 교사-유아 상호작용 간의 관계. **미래유아교육학회지**, 18(4), 323-350.
- 임지영 (2021). 어린이집의 조직건강성이 교사의 영유아권리존중 보육에 미치는 영향 : 워라벨과 행복감의 매개효과를 중심으로. **안양대학교 일반대학원 박사학위논문**.
- 임한나, 안혜령, 채진영 (2020). 유아교사의 자아탄력성이 놀이교수효능감에 영향을 미치는 관계에서 창의적 인성의 매개효과. **유아교육학논집**, 24(2), 31-56.
- 임현주, 최항준 (2017). 유아의 개인변인, 타인(부모, 가족, 또래, 교사)과의 상호작용이 유아의 수용·표현언어 발달에 미치는 영향. **미래유아교육학회지**, 24(2), 237-259.
- 임희섭 (1996). '삶의 질'에 있어서의 현황과 과제: '삶의 질'의 개념적 논의. **한국행정연구**, 5(1), 5-18.
- 장경문 (2003). 자아탄력성과 스트레스대처방식 및 심리적 성장환경의 관계. **청소년학연구**, 10(4), 143-162.
- 장미정 (2011). 유치원의 질과 교사의 직무만족도, 효능감이 유아의 인지, 언어, 정서 및 사회적 능력에 미치는 영향. **이화여자대학교 대학원 박사학위논문**.
- 장연화 (2014). 유아교사 행복감과 교사-유아 상호작용 관계 연구. **동국대학교 교육대학원 석사학위논문**.
- 장원호, 박성빈 (2019). 일과 삶의 균형에 대한 예비 유아교사의 은유 분석. **교**

육연구 논총, 40(2), 111-133.

- 장은혜 (2018). 유아교사의 교직윤리의식과 자아탄력성이 영유아 권리존중 실행에 미치는 영향. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장현주 (2004). 보육 시설의 교수-학습 환경이 유아의 정서지능 발달에 미치는 영향. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 장현실 (2013). 어린이집 직무환경과 일과 삶의 균형이 기혼 교사 자녀와의 분리불안에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 장혜경 (1986). 교사의 질문 유형에 따른 아동의 언어적 반응 분석. 중앙대학교 석사학위논문.
- 장휘숙 (2001). 정신병리를 차단하는 요인으로서의 탄력성. **한국심리학회지 발달**, 14(1), 113-127.
- 전은영 (2018). 보육교사의 공감능력과 자아탄력성이 교사와 영유아의 상호작용에 미치는 영향. 충신대학교 대학원 석사학위논문.
- 전혜경 (2016). 보육교사의 직무만족도, 자아존중감, 자아탄력성이 삶의 질에 미치는 영향. **유아교육·보육복지연구**, 20(3), 101-124.
- 정다위 (2007). 보육교사 관련변인이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. 전남대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 정연일 (2016). 보육교사의 심리적 소진과 교사-영유아 상호작용의 관계에서 회복탄력성의 조절효과. 삼육대학교 대학원 석사학위논문.
- 정영금 (2006). 일-가족 균형의 촉진요인 분석 및 교육내용 개발. **가정과 삶의 질 연구**, 24(6), 131-145.
- 정현아 (2015). 보육교사의 정서노동과 자아탄력성이 소진에 미치는 영향. 국민대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정혜윤 (2016). 보육교사의 성격특성이 정서노동 및 자아탄력성에 미치는 영향. 위덕대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 조미경 (2017). 서비스직 여성근로자의 일과 삶의 균형에 영향을 미치는 요인.

한국직업건강간호학회지, 26(4), 261-272.

- 조정연 (2021). 유아교사의 회복탄력성이 일과 삶의 균형에 미치는 영향. 국민대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 진병숙, 김상림 (2018). 보육교사의 성격특성과 자아탄력성이 직장 내 인간관계에 미치는 영향. **한국생활과학회 학술대회, 2018(5)**, 158-158.
- 차금안, 나옥희 (2016). 유아 서번트 리더십과 교사-유아 상호작용이 유아 인성발달에 미치는 영향: 만 3~5세 차이를 중심으로. **미래유아교육학회지, 23(4)**, 279-302.
- 채수진 (2019). 영유아교사의 성격강점 및 강점인식이 자아탄력성에 미치는 영향. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 채윤지 (2021). 유아교사의 배경변인, 공감능력 및 정서표현성에 따른 교사-유아 상호작용의 차이. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최미숙 (1992). 유아 놀이 행동에 관한 연구. 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 최미애 (1999). 유치원 교사-유아의 상호작용에 영향을 미치는 제 변인에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최복길 (2018). 보육교사의 일과 삶의 균형이 행복감, 이직의도에 미치는 영향. 충신대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 최선희, 황혜정 (2011). 교사-유아 간 상호작용과 유아의 부적응 행동과의 관계. **어린이미디어연구, 10(3)**, 1-18.
- 최윤정, 이경민 (2012). 유아교사의 행복교육프로그램 개발 기초연구: 강점개발을 중심으로. **유아교육연구, 32(1)**, 395-416.
- 최은정. (2020). 부모-자녀 상호작용과 교사-유아 상호작용이 유아의 학습준비도에 미치는 영향: 사회적 유능감의 매개를 중심으로. **학습자중심교과교육연구, 20(12)**, 187-207.
- 최인선 (2013). 교사의 직무스트레스와 소진과의 관계에서 자아탄력성의 매개효과. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최정선, 김희수 (2014). 유치원 교사가 지각한 자기의식 수준, 직무스트레스 및

- 직무만족도와의 관계. **열린유아교육학회**, 18, 387-404.
- 최창한 (2020). 보육교사의 직장-가정 갈등과 삶의 질이 보육헌신에 미치는 영향 : 기혼여교사를 중심으로. 협성대학교 대학원 박사학위논문.
- 한경아 (2019). 교사-유아의 상호작용이 유아의 정서지능과 리더십에 미치는 영향. 총신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한국보육진흥원 (2022). 2022 어린이집 평가 매뉴얼(어린이집용). 한국보육진흥원.
- 한국심리학회 (2014). 심리학용어사전. <https://www.koreanpsychology.or.kr/>에서 2022년 5월 22일 인출
- 한금희 (1996). 단일연령집단 놀이와 혼합연령집단 놀이에서 나타나는 유아의 문장 특성 비교. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한미림 (2022). 교사-유아 상호작용과 관련변인 간의 구조적 관계. 전남대학교 박사학위논문.
- 한은숙 (2019). 유아교사의 회복탄력성과 교사-영유아 상호작용의 관계에서 교사효능감의 매개효과: 사회적 지지의 조절효과를 중심으로. 가천대학교 교육대학원 박사학위논문.
- 한지현 (2020). 유아교사의 업무스트레스와 교사-유아상호작용 간의 관계에서 교수효능감의 조절효과검증 - 만5세반 유아교사를 대상으로. **한국영유아보육학** 0(121), 21-39.
- 한희경 (2020). 보육교사의 행복감이 자아탄력성과 교수몰입에 미치는 영향. 총신대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 한혜란 (2022). 보육교사에 대한 사회적 지지와 교사효능감이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. 총신대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 한희경 (2020). 보육교사의 행복감이 자아탄력성과 교수몰입에 미치는 영향. 총신대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 허수윤 (2014). 예비유아교사의 교직원 수준에 따른 심리적 안녕감과 자아탄

- 력성의 차이. **유아교육연구**, 34(4), 423-440.
- 현은경 (2020). 초등학교 교사의 여가활동과 위라벨 인식이 학교생활만족과 행복에 미치는 영향. 대전대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 현지혜 (2020). 교사와 유아의 상호작용이 유아의 정서지능에 미치는 영향: 교사-유아 애착안정성의 매개효과. 숙명여자대학교 원격대학원 석사학위논문.
- 홍근민 (1996). 영아보육환경의 질적 수준에 따른 교사-영아 상호작용에 대한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 홍명인 (1988). 유아교육기관의 물리적 환경과 교사-유아 상호작용간 상관관계. 건국대학교 대학원 석사학위논문.
- 홍자영 (2015). 어린이집 원장의 감성리더십, 교사의 감성지능, 교사효능감, 교사-유아 상호작용 간의 관계. 안양대학교 대학원 박사학위논문.
- 홍지명 (2015). 유아교사의 행복감 및 자아탄력성과 교사-유아 상호작용 간의 관계 연구. **인문사회**21, 6(3), 591-607.
- 황문희 (2013). 어린이집 교사의 적성 및 정서노동과 교사-유아 상호작용과의 관계. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 황해익, 탁정화, 홍성희 (2013). 유치원 교사의 회복탄력성, 교사효능감 및 직무만족도가 행복감에 미치는 영향. **유아교육학논집**, 17(3), 411-432
- 황혜신 (2010). 정서노동 및 자아탄력성이 보육교사의 소진에 주는 영향. **대한가정학회지**, 48(7), 23-32.
- Block, J. H. & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed), *Minnesota Symposium on Child psychology*, 13, 39-101
- Block, J. & Kraemer, A. M. (1996). IQ and Ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness, *Journal of personality and social psychology*, 70(2), 349-361.

- Brooks, R. (2005). The Power of parenting. Goldstein, S., & Brooks, R. B.(Eds.), Handbook of resilience in children. (pp.297-314) Springer Science Business Media.
- Brown, L. A. & Roloff, M. E. (2011). Extra-Role Time, Burnout, and Commitment The Power of Promises Kept. *Business Communication Quarterly*, 74(4), 450-474.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectsofthetheoryofsyntax*.Cambridge: M.I.T. Press.
- Crouter (1984). Crouter, A. C.(1984), Spillover from family to work: The neglected side of the work-family interface. *Human Relations*, 37(6), 425-441.
- Day, D. E., & Sheelhan, R. (1974). Elements of a better school. *Young Children*, 30(1), 15-23.
- Doherty, G., Lero, D., Coleman, H., Tougas, J., & LaGrange, A. (2000). You bet I care! a Canada-wide study on: wages, working conditions, and practices in child care centres. Guelph, ON: University of Guelph, Centre for families, Work and Well-Being.
- Dunn, J., & Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8(2), 201-219.
- Endsley, R. C., & M. R. Bradbard(1981). Quality day care. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Fine (1991). *American Journal of Occupational Therapy*, 45(6), 493 - 503.
- Garmezy, N. (1983). Stress in childhood. In N. Garmezy, & M.Rutter(Ed.), *Stress, coping, and development in children* New york:Mcgraw-Hill.
- Greenhaus, J. H., Collins, K. M., & Shaw, J. D. (2003). The relation between work-family balance and quality of life. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 510-531.

- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 23*(1), 1302-1316
- Guest, D. E.(2001). Perspectives on the study of work-life balance. A discussion paper prepared for the 2001 ENOP Symposium, Paris, March 29-31.
- Hestenes, L., Kontos, S. & Bryan, Y. (1983). Children's emotional expression in childcare centers varying in quality. *Early Childhood Research Quarterly, 8*, 293-307.
- Holloway, S. D., & Reichhart-Erickson, M. (1988). The relationship of day care quality to children's free-play behavior and social problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly, 3*(1), 39-53.
- Howard, S., and Johnson, B.(2004). Resilient teacher: Resiting stress and burnout. *Social Psychology of Education, 7*, 399-420.
- Howes, Matheson, Hamilton (1994). Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship. *Child Development, 65*(1), 253-263
- Howes, Smith (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly, 10*(4), 381-404.
- Kazan, A. L. (1999). Exploring the concept of self-leadership: Factors impacting self-leadership of Ohio Americorps Members. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University.
- Klohn, E. C. (1996). Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency. *Journal of Personality Social Psychology, 70*, 1067-1079.
- Kontos, S. & Wilcox-Herzberg (1997). Teachers' interactions with children

- n: Why are they so important? *Young Children*, 53(2), 4-12.
- Kosmitzki, C., & John, O. P.(1993). The implicit use of explicit conception of social intelligence. *Personality and Individual differences* 15, 11-23.
- Lewis, S., & Cooper, C. L. (1999). The work - family research agenda in changing contexts. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4(4), 382-393.
- Luthar Ph. D., & Zigler, Ph. D. (1991). VULNERABILITY AND COMPETENCE: A Review of Research on Resilience in Childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6-22.
- Marks, S. R., & MacDermid, S. M. (1996). Multiple Roles and the Self: A Theory of Role Balance. *Journal of Marriage and the Family*, 417-432.
- Maslow, A. H.(1954). *Motivation and Personality*. New York Harper & Row.
- McCartney, K., Scarr, S., Phillips, D., Grajek, S., & Schwarz, C. (1982). Environmental differences among day care centers and their effects on children's development. Boston: Auburn House.
- McNairy, M. R. (1988). Multiple staffing and teacher action: The effect of team teaching in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 30(1-4), 1-15.
- Neck, C. P. and Houghton, J. D. (2006). Two decades of self-leadership theory and research. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4),270-295.
- Neck, C. P., Stewart, G. W. and Manz, C. C. (1995). Thought self-leadership as a framework for enhancing the performance of performance appraisers. *Journal of Applied Behavioral Science*, 31, 278-302.
- O'Connell-Higging, R. (1983). Psychological resilience and the capacity for intimacy. Qualifying paper. Harvard Graduate school of Education.

- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early childhood research quarterly, 12*(3), 263-280.
- Roman-Oertwing, S. (2004). Teacher resilience and job satisfaction. Unpublished doctoral dissertations, The University of North Carolina: Chapel Hill, IN, U.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry 57*, 316-331.
- Shalley, Gilson, Blum (2009). Interactive Effects of Growth Need Strength, Work Context, and Job Complexity On Self-Reported Creative Performance. *Academy of Management Journal, 52*(3)
- Sracho, O. N. (1988). A study of the roles of early childhood teacher. *Early Childhood Development and Care, 38*, 43-56.
- Tausing, M., & Fenwick, R.(2001). Unbinding time: Alternate work-schedules and work-life balance. *Journal of Family and Economic Issues, 22*(2), 101-119.
- Tellegen, A. (1985). Structures of mood personality and their relevance to assessing anxiety with an emphasis on self-reports. In A.H. Tuma & J.D.Maser(Eds.), *Anxiety disorders*, 681-706. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vandell, D.C., Henderson, V.K., & Wilson, K.S. (1988), "A Longitudinal Study of Children with Day Care Experience of varying Quality". *Child Development, 59*, 1286-1292.
- Vygotsky, L. S.(1978). *Mind in Society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## ABSTRACT

### The Effect of Early Childhood Teacher's Work-Life Balance and Ego-Resilience on Teacher-Child Interaction

Yu, Seon Mi

Early Childhood Education Major

Department of Education

The Graduate School of Education

Sungshin Women's University

The purpose of this study is to provide basic data for improving the quality of teacher-child interaction by examining the general trends and relationships of work-life balance and teacher-child interaction of early childhood teachers, and examining the effect of work-life balance and ego-resilience on teacher-child interaction. The research problems set for this research purpose are as follows.

The research questions of this study were as follows.

First, what are the general trends in the work-life balance, Ego-Resilience, and teacher-child interaction of early childhood teachers?

Second, what is the relationship between work-life balance,

Ego-Resilience, and teacher-child interaction of infant teachers?

Third, what is the effect of the work-life balance and Ego-Resilience of early childhood teachers on teacher-child interaction?

The subjects of this study were 243 infant teachers who were teaching infants aged 3 to 5 at daycare centers and kindergartens in Seoul and Gyeonggi Province.

In this study, the scale developed by Kim Jung-woon and Park Jung-yeol (2008) for office workers was modified and supplemented by Choi Bok-gil (2018) for childcare teachers, and the scale developed by Klohnen (1996) was used by Park Hyun-jin (1996). In addition, to measure teacher-child interaction, Lee Jung-sook (2003) used a measurement tool of Ko Hyo-joo (2019) extracted and developed from the APECP evaluation scale, NAEYC, NCAC, early childhood education program evaluation scale, and the evaluation criteria of the Korea Educational Development Institute. The collected data were analyzed by the SPSS 28.0 program, and frequency analysis, t verification, descriptive statistical analysis, Pearson correlation analysis, and multiple regression analysis were performed.

The results obtained through this study are presented as follows.

First, as a result of examining the tendency of work-life balance and Ego-Resilience and teacher-child interaction of infant teachers, the work-life balance of infant teachers was 3.12 points on a 5-point scale,

3.41 points above average, and the teacher-child interaction was relatively high at 4.02.

Second, as a result of examining the relationship between work-life balance and Ego-Resilience and teacher-child interaction of early childhood teachers, there was a positive correlation between the overall Ego-Resilience and teacher-child interaction and each sub-factor. In other words, it was found that the higher the teacher's work-life balance and Ego-Resilience, the higher the teacher-child interaction.

Third, as a result of examining the effect of work-life balance and Ego-Resilience of early childhood teachers on teacher-child interaction, it was found that the work-life balance and Ego-Resilience of early childhood teachers had a significant effect on teacher-child interaction. As a result of examining the work-life balance sub-factors of early childhood teachers and the sub-factors of Ego-Resilience, work-family balance had a significant effect among the teacher's work-life balance sub-factors, and optimistic attitude had a significant effect among Ego-Resilience.

This study suggests the importance of work-life balance and Ego-Resilience of early childhood teachers by examining the effect of work-life balance and Ego-Resilience of early childhood teachers on teacher-child interaction, and is meaningful in that it provides basic data for teacher training.

## 부 록

<부록1> 설문지 안내문

<부록2> 유아교사의 일반적 사항 설문지

<부록3> 일과 삶의 균형 설문지

<부록4> 자아탄력성 설문지

<부록5> 교사-유아 상호작용 설문지

<부록 1> 설문지 안내문

안녕하십니까?

저는 성신여자대학교 교육대학원에서 유아교육을 전공하고 있으며, ‘유아교사의 일과 삶의 균형 및 자아탄력성이 교사-유아 상호작용’에 미치는 영향을 주제로 석사학위 논문을 준비하고 있는 학생입니다.

본 설문지는 ‘유아교사의 일반적 배경’, ‘일과 삶의 균형’, ‘자아탄력성’, ‘교사-유아 상호작용’에 관한 설문으로 약 10분 정도가 소요됩니다. 본 설문은 **옳고 그른 답이 없으므로 평소 선생님의 생각과 행동에 가까운** 내용에 표시해 주시기 바랍니다. 만약 한 문항이라도 기재 누락이 되면 연구에 활용될 수 없으니 모든 문항을 자세히 읽어보시고 모든 문항에 응답해주시기를 부탁드립니다.

응답해주신 내용은 철저히 비밀이 보장되고, 학술적인 목적 외에는 절대로 사용되지 않을 것임을 약속드립니다.

소중한 시간을 내어주셔서 다시 한 번 진심으로 감사드립니다.

성신여자대학교 교육대학원 유아교육전공  
지도교수: 황 인 애  
연구자: 유 선 미  
(tjsal3369@gmail.com)

<부록 2> 유아교사의 일반적 사항

※ 선생님의 일반적인 사항에 대한 질문입니다. 해당하는 내용에 표시해 주시기 바랍니다.

1. 선생님의 연령은 어떻게 되십니까?

- ① 만 25세 이하                      ② 만 26~30세                      ③ 만 31세~35세  
④ 만 36세~40세                      ⑤ 만 41세 이상

2. 선생님의 결혼 여부는 어떻게 되십니까?

- ① 미혼                                  ② 기혼

3. 선생님의 최종 학력은 어떻게 되십니까?

- ① 2, 3년제 대학 졸업                      ② 4년제 대학 졸업  
③ 대학원 재학 이상                      ④ 보육교사 양성과정 이수

4. 선생님께서 담당하고 계신 유아 연령은 어떻게 되십니까?

- ① 만 3세                      ② 만 4세                      ③ 만 5세                      ④ 혼합연령(      )

5. 선생님이 현재 재직 중인 기관의 유형은 어떻게 됩니까?

- ① 국공립어린이집                      ② 민간 어린이집                      ③ 직장 어린이집  
④ 법인어린이집                      ⑤ 국공립유치원                      ⑥ 사립유치원



<부록 3> 일과 삶의 균형 도구

※ 다음은 유아교사의 일과 삶의 균형에 관한 질문입니다. 각 문항을 잘 읽어보고, **선생님의 상황에 가장 가깝다고 생각되는 곳에 표시(√)해 주시기 바랍니다.**

번호	문항 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 가족에게 신경을 쓰지 못하는 편이다.	1	2	3	4	5
2	어린이집(유치원) 일을 집에 가지고 가는 경우가 많다.	1	2	3	4	5
3	퇴근 후에도 어린이집(유치원) 일에 대한 걱정을 한다	1	2	3	4	5
4	일에서 받은 스트레스를 가족에게 푼 적이 있다.	1	2	3	4	5
5	일 때문에 가족의 기념일(생일, 결혼, 기념일 등)을 잊고 지나치는 경우가 많다.	1	2	3	4	5
6	나는 나의 가정생활이 지금보다 행복했으면 좋겠다.	1	2	3	4	5
7	나는 나의 가정생활이 불만족스럽다.	1	2	3	4	5
8	나는 일과 가정생활을 서로 조화시키는 것이 어렵다.	1	2	3	4	5
9	나는 여가나 운동에 할애하는 시간이 적다.	1	2	3	4	5
10	나는 여가 활동이나 건강관리에 신경을 많이 쓰지 못한다.	1	2	3	4	5
11	영화나 공연을 본 지 오래되었다	1	2	3	4	5
12	주말에는 피곤해서 여가활동을 할 마음이 생기지 않는다.	1	2	3	4	5

13	일 때문에 건강이 좋지 않은 적이 있다.	1	2	3	4	5
14	나는 나의 여가생활이 불만족스럽다.	1	2	3	4	5
15	나는 일과 여가생활을 서로 조화시키는 것이 어렵다.	1	2	3	4	5
16	주말이 재미없고 무료하다.	1	2	3	4	5
17	나는 나의 목표와 비전을 생각하고, 삶을 반성할 수 있는 시간을 거의 갖지 못한다.	1	2	3	4	5
18	나는 다른 사람에 비해 경력관리에 무관심한 편이다.	1	2	3	4	5
19	나는 자기개발에 거의 신경을 쓰지 못한다.	1	2	3	4	5
20	일 때문에 자기개발 계획을 실천하기 어렵다.	1	2	3	4	5
21	일에 치이다 보니 나의 목표가 무엇인지를 잊게 된다.	1	2	3	4	5
22	일 때문에 피곤해서 자기개발을 할 마음이 생기지 않는다.	1	2	3	4	5
23	나는 자기개발을 제대로 하지 못하고 있다.	1	2	3	4	5
24	나는 일과 자기개발을 서로 조화시키는 것이 어렵다.	1	2	3	4	5
25	일을 통해 내가 성장하고 있다는 느낌을 받기가 힘들다.	1	2	3	4	5
26	나는 요즘 일에 치어 사는 것 같다.	1	2	3	4	5
27	하루하루가 업무 스케줄로 가득 차 있어 바쁘다.	1	2	3	4	5
28	나는 일에 너무 많은 시간을 투자 한다.	1	2	3	4	5
29	나는 퇴근 후에는 지쳐서 아무것도 하고 싶지 않다.	1	2	3	4	5

<부록 4> 자아탄력성 측정 도구

※ 다음은 유아교사의 자아탄력성에 관한 질문입니다. 각 문항을 잘 읽어보시고 **선생님의 상황에 가장 가깝다고 생각되는 곳에 표시(✓)해주시기** 바랍니다.

번호	문항 내용	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	보통이다	비교적 그렇다	매우 그렇다
1	나는 종종 전공 선택을 잘못했다고 느낀다.	1	2	3	4	5
2	일주일에도 몇 번씩이나 나에게 끔찍한 일이 일어날 것 같은 느낌이 든다.	1	2	3	4	5
3	강한 사람은 자신의 느낌과 감정을 드러내지 않는다.	1	2	3	4	5
4	내가 다른 사람들을 잘 이끌 수 있을지 확신이 서지 않는다.	1	2	3	4	5
5	낮선 사람에게 말을 붙이는 것이 어렵다.	1	2	3	4	5
6	종종 내 삶은 무의미 한 것 같다.	1	2	3	4	5
7	나는 다른 사람들보다 집중하는 데 어려움이 있다.	1	2	3	4	5
8	누군가에게 나에게 대해서 말하는 것이 몹시 힘들다.	1	2	3	4	5
9	많은 사람들과 같이 있을 때 나는 어떤 얘기를 하는 것이 적절한지 생각이 안 난다.	1	2	3	4	5
10	나는 확실히 자신감이 부족하다.	1	2	3	4	5
11	나는 일이 잘 안될 것 같으면 빨리 포기하고 싶은 느낌이 든다.	1	2	3	4	5
12	나는 올바르게 살아오지 못했다.	1	2	3	4	5
13	나는 종종 쓸데없는 생각들에 사로잡혀 짜증이 난다.	1	2	3	4	5
14	나는 사람들 앞에 나가서 이야기하는 것이 매우 어렵다.	1	2	3	4	5

15	나는 아주 잘 아는 사람들이 아니면 말을 많이 하는 것을 꺼려한다.	1	2	3	4	5
16	내 일상은 흥미진진한 것들로 꽉 차 있다.	1	2	3	4	5
17	내가 보기에 미래란 희망이 없는 것 같다.	1	2	3	4	5
18	대체로 나는 행복하다고 느낀다.	1	2	3	4	5
19	나는 종종 별책 화를 낸다.	1	2	3	4	5
20	나는 세상이 그저 스쳐지나가는 것이라는 느낌이 자주 든다.	1	2	3	4	5
21	나는 잘 모르는 사람들과 함께 있으면 당혹스럽다.	1	2	3	4	5
22	나는 어려운 문제에 부딪히면 쉽게 포기하는 경향이 있다.	1	2	3	4	5
23	뭔가 결정해야 할 일이 있을 때 사람들은 대체로 나에게 조언을 구한다.	1	2	3	4	5
24	일이 진행되고 있을 때에도 그 일이 잘 이루어지리라는 희망을 갖기 어렵다.	1	2	3	4	5
25	확실히 나는 쓸모없는 존재라는 느낌이 가끔 든다.	1	2	3	4	5
26	때로 나는 일을 해낼 수 없을 것 같다.	1	2	3	4	5
27	나는 일단 화가 나면 성질이 고약해지는 것 같다.	1	2	3	4	5
28	나는 직장(어린이집, 유치원) 다니는 것을 좋아한다.	1	2	3	4	5
29	나는 다른 사람들이 생각하는 것만큼 그렇게 행복하지 않다.	1	2	3	4	5

<부록 5> 교사-유아 상호작용 측정 도구

※ 다음은 교사-유아 상호작용에 관한 질문입니다. 각 문항을 읽어보시고, 평소 선생님께서 아이들과 상호작용하는 모습을 토대로 **선생님의 상황에 가장 가깝다고 생각되는 곳에 표시(✓)**해 주시기 바랍니다.

번호	문항 내용	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	보통이다	비교적 그렇다	매우 그렇다
1	유아에게 항상 웃는 얼굴로 대한다.	1	2	3	4	5
2	유아가 생각을 자유롭게 이야기할 수 있도록 긍정적인 언어를 사용한다.	1	2	3	4	5
3	유아와 이야기 할 때 유아의 눈높이에 맞춰 자세를 낮춘다.	1	2	3	4	5
4	유아의 질문과 요구에 귀 기울이고 언어적으로 민감하게 반응한다.	1	2	3	4	5
5	유아의 부적절한 행동에 대해 비평하기보다는 모델링을 보여준다.	1	2	3	4	5
6	유아의 다양한 정서표현을 존중하고 민감하게 반응한다.	1	2	3	4	5
7	유아와 이야기를 할 때 긍정적이고 존중하는 태도를 갖는다.	1	2	3	4	5
8	유아에게 언제나 도움을 줄 수 있고 요구에 정서적으로 반응한다.	1	2	3	4	5
9	유아를 칭찬하고 격려할 때 긍정적인 언어를 주로 사용한다.	1	2	3	4	5
10	유아의 개별적인 욕구와 감정에 능동적으로 반응한다	1	2	3	4	5
11	유아에게 꾸짖거나 고함치기 등의 부정적인 언어로 대응하지 않는다.	1	2	3	4	5
12	유아의 부정적인 행동에 대해 바람직한 행동으로 주의를 돌리도록 한다.	1	2	3	4	5
13	유아와 편안하고 안정감 있는 목소리로 이야기를 나눈다	1	2	3	4	5

14	유아에게 안아주기 등 긍정적인 신체표현을 자주 한다	1	2	3	4	5
15	유아가 활동에 참여하도록 정서적으로 격려한다.	1	2	3	4	5
16	유아에게 활동을 지시하기보다 먼저 시범을 보인다.	1	2	3	4	5
17	유아에게 따뜻하고 친절하게 대한다.	1	2	3	4	5
18	유아의 의견을 존중하면서 의사소통을 시작하고 이를 유지해 나간다.	1	2	3	4	5
19	유아가 다양한 질문을 할 수 있는 분위기가 허용된 가운데 활동을 진행한다.	1	2	3	4	5
20	유아에게 단순한 답을 요구하는 질문보다 개방적인 질문을 한다.	1	2	3	4	5
21	유아가 활동에 몰입하지 못할 때 도와주기 위해 행동으로 참여한다.	1	2	3	4	5
22	유아의 생각에 부연하거나 추가정보를 언어로 제공해 준다	1	2	3	4	5
23	유아의 양보하거나 협동하는 행동에 대해 긍정적인 강화물을 사용한다.	1	2	3	4	5
24	유아가 활동 중에 편안하고 행복감을 느끼도록 한다.	1	2	3	4	5
25	유아가 손잡기, 매달리기 등 관심을 받고자 할 때 스킨쉽 행동으로 반응한다.	1	2	3	4	5
26	유아의 느낌이나 생각을 자유롭게 표현할 수 있는 분위기를 만든다.	1	2	3	4	5
27	유아로 하여금 확산적 사고를 유발하는 질문과 대화를 한다.	1	2	3	4	5
28	교실에서의 즐거운 대화와 웃음, 유아의 자유로운 의사표현을 존중한다.	1	2	3	4	5
29	유아의 부적절한 행동에 대해 체벌보다 언어적 제재의 방법을 사용한다.	1	2	3	4	5
30	유아가 지켜야 할 규칙이나 예절에 대해서 모범을 보인다.	1	2	3	4	5