



저작자표시 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

- 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](#) 

이 속 재 교수지도
석사학위 청구논문

유아교사의 자아개념과 교사효능감이
교사-유아 상호작용에 미치는 영향

2014

성신여자대학교 대학원

유아교육학과

류 민 영

유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향

이 숙 재 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함.

2013년 11월

성신여자대학교 대학원

유아교육학과

류 민 영

인 준 서

류민영의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구는 유아교사의 배경변인(학력, 경력, 결혼여부, 연령, 월 보수, 근무시간)에 따라 자아개념과 교사효능감에 차이가 있는지 알아보고, 유아교사의 자아개념과 교사효능감, 교사-유아 상호작용과의 관계가 어떠한지 살펴본 후 유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 어떠한 영향을 미치는지 알아보는데 그 목적이 있다.

이와 같은 연구 목적에 따라 설정된 연구 문제는 다음과 같다.

1. 유아교사의 자아개념과 교사효능감은 배경변인(학력, 경력, 결혼여부, 연령, 월 보수, 근무시간)에 따라 차이가 있는가?
2. 유아교사의 자아개념과 교사효능감, 교사-유아 상호작용은 어떠한 관계가 있는가?
3. 유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아의 상호작용에 미치는 영향은 어떠한가?

본 연구는 서울과 인천에 위치한 유아교육기관에 재직 중인 교사 267명을 대상으로 하였다. 유아교사의 자아개념을 측정하기 위해 전성연(1987)이 제작한 교사의 자아개념 척도를 수정한 민선우(2004)의 자아개념 설문지를 사용하였다. 유아교사의 교사효능감 척도를 알아보기 위하여 Enochs와 Riggs(1990)에 의해 개발된 과학 교수효능감 검사도구(Science Teaching Efficacy Belief Instrument: STEBI)를 이분려(1998)가 유아교사에 맞게 번역·수정한 것을 사용하였다. 교사-유아의 상호작용을 평가하기 위하여 이정

숙 외 1인(2003)이 APECP 평가척도, NAEYC 인정기준, NCAC 인정기준, 이은혜와 이기숙(1996)의 유아교육 프로그램 평가척도에서 교사-유아 상호작용에 관한 문항을 추출하여 수정, 보완하고 내용의 타당도를 검토한 설문지를 사용하였다. 수집된 자료는 SPSS WINDOWS 19.0로 처리하였으며 유아교사의 배경변인을 알아보기 위해 빈도, 백분율을 구하였고 연구도구의 신뢰도를 측정하기 위해 Cronbach's α 를 분석하였다. 유아교사의 배경변인에 따른 자아개념과 교사효능감의 차이를 알아보기 위해 t -검증과 F 검증을 실시하였고, 자아개념, 교사효능감과 교사-유아 상호작용의 상관관계를 알아보기 위해 *Pearson*의 적률 상관분석을 하였다. 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 분석하기 위해 중다회귀분석을 실시하였다.

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 배경변인(학력, 경력, 결혼여부, 연령, 월 보수, 근무시간)에 따른 자아개념의 차이는 교사의 학력이 높고, 기혼이며, 급여가 높고, 하루 평균 근무시간이 8시간을 넘지 않는 유아교사의 자아개념이 높게 나타났다. 그리고 유아교사의 배경변인(학력, 경력, 결혼여부, 연령, 월 보수, 근무시간)에 따른 교사효능감의 차이는 학력과 교직경력이 높고, 결혼을 하고, 30대 이상이며 하루 평균 근무시간이 6-8시간 미만인 교사가 교사효능감이 높게 나타났다.

둘째, 유아교사의 자아개념과 교사효능감, 교사-유아 상호작용의 관계를 살펴본 결과, 유아교사의 자아개념과 교사효능감, 교사-유아 상호작용의 하위영역 모두 정적 상관관계를 보였다. 특히 교사효능감의 하위영역 중 개인적 교수효능감과 교사-유아 상호작용의 하위영역 중 언어적 상호작용은 가장 높은

상관관계를 나타냈다.

셋째, 유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는지 분석한 결과, 유아교사의 자아개념과 교사효능감은 교사-유아 상호작용에 영향을 미쳤으며, 자아개념의 하위요인 중 일상적 자아와 직업·신분적 자아, 그리고 교사효능감에서는 일반적 교수효능감과 개인적 교수효능감이 교사-유아 상호작용에 영향을 주는 것으로 나타났다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	8
3. 용어의 정의	8
II. 이론적 배경	10
1. 자아개념	10
1) 자아개념의 정의	10
2) 자아개념의 특성 및 하위요인	13
3) 유아교사의 자아개념	17
2. 교사효능감	20
1) 교사효능감의 개념	20
2) 교사효능감에 따른 교수활동의 차이	22
3) 교사효능감에 영향을 미치는 요인	25
3. 교사-유아 상호작용	27
1) 교사-유아 상호작용의 개념과 유형	27
2) 교사-유아 상호작용의 중요성	32
3) 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 요인	35

Ⅲ. 연구 방법	38
1. 연구대상	38
2. 연구도구	40
1) 유아교사의 자아개념	40
2) 유아교사의 교사효능감	42
3) 교사-유아 상호작용	43
3. 연구절차	45
1) 예비조사	45
2) 본 연구	45
4. 자료 분석	46
Ⅳ. 연구결과 및 해석	47
1. 유아교사의 배경변인에 따른 자아개념과 교사효능감 차이	47
1) 유아교사의 배경변인에 따른 자아개념의 차이	47
2) 유아교사의 배경변인에 따른 교사효능감의 차이	50
2. 유아교사의 자아개념, 교사효능감, 교사-유아 상호작용의 관계	53
3. 유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향	55
1) 유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아의 상호작용 전체에 미치는 영향	55
2) 유아교사의 자아개념과 교사효능감이 정서적 상호작용에 미치는 영향	57
3) 유아교사의 자아개념과 교사효능감이 언어적 상호작용에 미치는 영향	58

4) 유아교사의 자아개념과 교사효능감이 행동적 상호작용에 미치는 영향	60
V. 논의 및 결론	62
1. 논의	62
2. 결론 및 제언	68

참 고 문 헌

ABSTRACT

부 록

표 목 차

<표 1> 교사효능감이 높은 교사와 낮은 교사의 차이점	24
<표 2> 연구대상 교사의 일반적 배경	39
<표 3> 자아개념의 하위영역별 내용, 문항번호, 신뢰도	41
<표 4> 교사효능감의 하위영역별 내용, 문항번호, 신뢰도	42
<표 5> 교사-유아 상호작용의 하위 영역별 내용, 문항 번호, 신뢰도	44
<표 6> 유아교사의 배경변인에 따른 자아개념의 차이	48
<표 7> 유아교사의 배경변인에 따른 교사효능감의 차이	51
<표 8> 유아교사의 자아개념, 교사효능감, 교사-유아 상호작용의 관계	54
<표 9> 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향	56
<표 10> 자아개념과 교사효능감이 정서적 상호작용에 미치는 영향	57
<표 11> 자아개념과 교사효능감이 언어적 상호작용에 미치는 영향	59
<표 12> 자아개념과 교사효능감이 행동적 상호작용에 미치는 영향	60

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

현대 사회는 산업화·도시화가 정착되면서 가족제도의 변화와 함께 여성의 사회 참여가 늘어나고 있다. 이러한 사회적 변화와 요구로 인해 유아교육기관은 양적으로 증가하였으며 기관에 맡겨지는 유아의 연령 또한 점차 낮아졌고, 유아들이 기관에서 받을 수 있는 교육의 기회도 확대되었다. 하지만 이러한 양적인 팽창이 곧 유아교육의 질적인 향상을 의미하는 것은 아니다. 유아교육의 질적인 면에 대한 문제의식이 대두되면서 이를 위한 논의가 활발히 진행되고 있다.

Howes와 Smith(1995)는 유아교육의 질을 구조적인 질(structural quality)과 과정의 질(process quality)의 두 가지 차원으로 나누어 설명하였다. 구조적인 질은 집단의 크기, 교사 대 유아의 비율, 교사의 교육과 훈련의 정도와 관련된 것을 말하는 것이고, 과정적 질은 교사가 준비한 활동에 대해 유아들이 어떻게 경험했는지, 교사와의 사회적 상호작용이 긍정적이었는지 부정적이었는지에 대한 것이다.

권창길(1997)은 구조적인 질의 향상은 시설평가준거나 객관적인 시설 규정에 따라 이루어지는 것이고, 과정적 측면에서의 질적 향상은 교사와 직접적인 연관성을 가지고 논의될 수밖에 없다고 하였다. Smith(1996)도 완벽하고 이상적인 교육시설을 갖추고 있다 할지라도 유아교사가 유아의 발달에 적합한 교육을 할 수 있는 역량이 부족하다면 성공적인 교육을 기대할 수 없을 것이

라고 하였다. 이와 같이 유아 교육의 질적 향상을 결정하는 가장 중요한 요인은 유아교사이다.

유아교사는 지식, 기술, 능력 등의 지적 능력과 기술만으로는 인간발달의 결정적 시기를 보내고 있는 유아들의 학습과 발달을 책임지는 교사로서 역할을 다 할 수 없다. 그와 더불어 교육 상황에 따른 인간적, 도덕적, 감성적, 지각적 능력과 관련한 내적 조건이 갖추어져 있어야 한다. Hyman(1984)에 의하면 교사의 적성, 흥미, 태도 및 동기와 같은 정의적 자질이 훌륭한 교사로서 기본적 소양을 갖추는데 밑받침을 해주며, 교사 자신이 맡은바 역할을 최대한 효율적으로 수행하기 위해서는 먼저 자기인식(self-perception)이 확립되어야 한다고 주장했다(임영순, 2001; 재인용).

자기인식이란 자기 자신에 대한 생각, 자기가 어떤 능력을 가지고 있는 존재인가를 아는 것이며 다른 사람과의 관계 속에서 자신을 객관화함으로써 형성되는 것이다. 즉 “나는 누구인가?” 라는 질문에 대한 대답이며 “나는 무엇을 할 수 있는가?”라는 자신의 능력에 대한 평가인 것이다. 이러한 과정을 거치며 자기 자신에 대한 독특성과 자질, 경험의 유용성을 파악하게 된다(김옥련·박찬옥, 1996). 자기를 인식한 교사는 스스로 교육환경 안에서 자신의 신념체계를 확립하게 되고 자신의 신념체계에 따라 유아를 교육하면서 자신만의 개별화된 직업의식을 가지게 된다. 이러한 모든 자기의식, 신념체계, 직업의식은 자아개념의 범주 안에 포함된다.

유아교사의 자아개념은 교사의 능력 및 자질과 관련된 태도, 판단, 가치의 총체에 대한 지각을 의미하며(박근희, 2003), 교직을 수행하면서 반복된 학습과 경험을 통해서 형성된다. 교사의 자아개념은 교사 개인에게만 한정된 것이 아니라 상황에 따른 정확한 판단을 하거나 학생의 특성을 이해하고 교수방법을 결정하고 적용하는데 중요한 요인으로 작용하므로 교육현장에서 교사가 자

신에 대해 긍정적인 자아개념을 갖는 일이 무엇보다 중요하다고 볼 수 있다.

이러한 교사의 자아개념은 교사의 배경변인에 의해 영향을 받게 되는데 배경변인으로는 교사의 개인적 경험, 특성, 성별, 직위, 연령, 경력, 학력, 유치원의 환경, 근무기관의 유형, 유아의 특성 등이 고려될 수 있다(강미라, 2005; 박명희, 1999; 임영순, 2001; 임유섭, 1998; 정명자, 1999). 여러 변인들 중 많은 연구들이 공통적으로 다루고 있는 배경변인은 경력, 학력, 근무기관이다. 강미라(2005)의 연구에서 경력에 따라 유아교사의 자아개념은 유의미한 차이가 없었으나, 교사의 학력과 근무기관 유형에 따라서는 자아개념의 차이를 나타냈다. 박명희(1999)의 연구에서는 유아교사의 경력과 근무기관 유형에 따라 자아개념의 차이가 나타났으나, 학력에서는 차이가 없었다. 임영순(2001)의 연구에서는 경력, 학력, 근무기관 유형에 따라 자아개념에 차이가 없었다. 이처럼 자아개념은 교사가 가진 배경변인에 따라 다르게 나타나고 있음을 알 수 있다.

유아교사의 배경변인에 따른 자아개념에 관한 연구들과 더불어 유아교사의 자아개념과 관련된 선행연구들을 살펴보면, Trowbridg(1972)의 연구에서는 높은 자아개념을 갖고 있는 교사는 발산적인 사고를 하고 그렇지 않은 교사는 수렴적 사고를 한다고 밝혔다(김민정, 2007: 재인용). 정명자(1999)는 유아교사의 사회적 자아는 유아교육기관 조직에서의 인간관계와 연관이 있으며, 학업적·직무적 자아는 의사결정 참여와 연관이 있다고 보고하였다. 임영순(2001)과 민선우(2004)의 연구에서는 유아교사의 자아개념은 직무만족도와 높은 상관관계를 나타냈다. 길경숙·노수남(2004)과 김민정(2007)의 연구에서는 유아교사의 자아개념은 교사효능감에 큰 영향력을 미치며 이는 교사로서 느끼는 교수능력의 차이가 교사의 외적인 요인이 아닌 유아교사의 내적인 정서로 대표되는 자아개념의 영향을 받는다고 하였다.

자아개념과 더불어 교사의 질적 수준을 가늠할 수 있는 교사효능감은 Bandura의 자아효능감(self efficacy)이론에 기초한다. Bandura(1977, 1982)는 개인의 행동이나 활동을 성공적으로 수행할 수 있다고 믿는 자신의 능력에 대한 신념을 의미하는 자아효능감이 인간 행동을 조직하고 수행하는데 중요한 영향을 미치는 요인임을 밝혔다(김민정, 2007: 재인용). Bandura의 자아효능감을 교사에게 적용한 것이 교사효능감이다. 교사효능감이란 교육을 수행하는데 있어 자신의 능력에 대한 자신감이나 긍정적인 태도를 가지며 교사 자신이 유아의 수행에 영향을 미칠 수 있다고 믿는 정도를 말한다(안상미, 2002). 이러한 교사효능감은 개인의 목표설정, 노력의 정도, 지속성의 수준과 관련된 행동과 정서에 영향을 미치며 유아교육현장에서 교사의 교수행동 및 학습능력에 있어서 개인차를 설명해주는 변인이 된다.

유아교사를 대상으로 한 교사효능감 연구 중에는 교사효능감에 영향을 주는 교사의 개인적 변인을 연구한 선행연구들이 있다. 유아교사의 개인적 변인들은 내적 변인과 외적 변인으로 나누어 볼 수 있는데 교사의 내적 변인으로는 교직 적성, 선행경험, 교육경력, 학력, 성별, 연령을 꼽았다(김신태, 2000; 이분려, 1998; 임용규, 2000). 그리고 교사의 외적변인으로는 근무기관의 조직 풍토 및 구조, 의사결정참여, 교사-학부모와의 관계를 들었다(김영옥, 2008; 송송, 2010; 임우정, 2005). 유아교사의 교사효능감과 관련하여 교사의 수행 정도를 밝힌 연구들을 살펴보면 교사효능감이 높은 교사일수록 유아에게 따듯하고 지원적인 교실 환경을 만들어 주고 의사결정을 할 때에도 유아들을 적극적으로 참여시켜 민주적인 의사결정을 내렸으며(Ashton et al., 1983; 강미라, 2005: 재인용), 문제 상황이 일어났을 때에는 유아가 스스로 답을 찾을 수 있도록 격려해 주었다(Riordan & Costa, 1996). 효능감이 높은 교사는 유아들이 과제를 이해할 때까지 다양하고 혁신적인 교수방법을 사용하였고, 이러한

교사에게 지도받은 유아들은 학습 참여, 학업 성취, 학습 동기유발에서 긍정적인 태도를 보였다(최미숙, 2005).

이렇듯 유아교육기관 내에서 교사의 성향과 특성은 교실의 분위기, 교사의 행동과 교수 방법 등에 영향을 미치며 특히 유아와 상호작용을 통해 드러난다. 유아에게 교사와의 상호작용은 사회적 관계 안에서 이루어지는 최초의 관계 형성이다. Vygotsky(1978)는 사회문화이론에서 영유아기에 경험한 초기의 사회적 관계는 이후 맺게 되는 사회적 관계에 대한 기대감을 형성하는데 기초를 제공하고, 다른 사람과 어떻게 상호작용을 해야 하는지에 대한 틀을 마련해 준다고 하였다(곽희경, 2011: 재인용). 김정연(1996)은 교사는 유아에게 있어 의미 있는 타자로서 자아를 스스로 의식하게 하는 역할을 하고 유아가 자기를 평가하고 인식하고는 준거를 마련한다고 주장하면서 교사-유아 상호작용의 중요성을 밝혔다. 이처럼 교사-유아의 상호작용은 유아의 사회성 발달에 기초가 되고 유아의 자아개념에 형성에 중대한 영향을 미치기 때문에 교사와 유아의 긍정적이고 질 높은 상호작용의 중요성에 대한 인식이 점차 높아지고 있다.

교사-유아의 상호작용과 관련된 선행연구들을 살펴보면 교사-유아의 상호작용은 유아의 정서표현과 발달(안상미, 2002; Hestense, Kontos & Bryan, 1993)과 사회성 발달(구선라, 1999; 안수연, 2000; 정미조, 2009)에 영향을 미친다. 안수연(2000)의 연구에서는 교사와의 상호작용의 빈도가 높은 유아일수록 또래와의 긍정적인 상호작용이 활발하게 일어나고, 교사와 상호작용이 적은 유아들은 또래와의 상호작용의 빈도도 낮고 부정적인 상호작용이 상대적으로 높게 나타났다. 이러한 결과는 교사와 유아의 긍정적인 상호작용이 유아의 사회·정서적 발달에 영향을 미쳤음을 알 수 있다.

교사-유아의 상호작용은 유아의 언어발달과 관계가 있다(강순미, 2006).

McCarteny(1984)는 유아 주도적으로 교사와 대화할 때 유아들의 의사소통 능력에 발달에 도움을 주며 이를 통해 유아의 언어발달에 긍정적인 영향을 미친다고 보고하였다. 또한 유아는 교사와의 활발한 상호작용을 통해 유아의 잠재적인 능력이 개발되고 동시에 인지적인 발달도 이루어진다(이화도, 2004; Pianta, Nimetz 과 Bennett, 1997).

교사-유아의 상호작용에 대한 선행연구들을 종합해 볼 때 교사-유아의 상호작용은 유아의 정서표현, 사회성, 언어발달, 인지적 발달과 밀접한 관련이 있다. 유아의 전인적인 성장과 발달을 위해 유아교육현장에서 교사의 긍정적이고 질적으로 높은 상호작용이 필요하다.

유아교육의 질을 결정하는 유아교사의 변인과 관련하여 교사의 자아개념, 교사효능감, 교사-유아 상호작용에 대한 연구가 활발히 진행되어 왔다. 그동안 이루어진 선행연구들을 구체적으로 살펴보면, 유아교사의 자아개념과 교사의 관심사 분석(박명희, 1999; 서희자, 2004), 유아교사의 자아개념과 직무만족도와의 관계(민선우, 2004; 박근희, 2003; 임영순, 2001; 최윤숙, 2004), 교사의 자아개념과 교육 신념(고선희, 2003; 김명애, 2002), 유아교사의 자아개념과 교사효능감과의 관계(강미라, 2005; 김민정, 2007; 김연아, 2001)를 중심으로 연구가 이루어져 왔다. 그리고 유아교사의 교사효능감과 관련해서는 직무스트레스와 관계 연구(이정현, 2011; 이지원, 2011), 교사효능감이 유아의 자기효능감에 미치는 영향에 관한 연구(김영옥, 2008), 교사-유아 상호작용의 관계와 영향에 관한 연구(안상미, 2002; 오승민, 2012)가 있다. 이렇듯 유아교사의 가장 중요한 내적 변인인 자아개념과 교사효능감, 그리고 교사-유아 상호작용에 대한 연구는 꾸준히 진행되어 왔다. 하지만 유아교사의 자신에 대한 인식인 자아개념과 교사의 신념과 행동에 결정적 역할을 하는 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향에 대한 연구는 찾아보기 어려웠다.

따라서 본 연구는 유아교사의 배경변인에 따른 자아개념과 교사효능감에 차이를 알아보고 유아교사의 자아개념과 교사효능감, 교사-유아 상호작용과의 관계가 어떠한지 살펴본 후 유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 어떠한 영향을 미치는지 알아보고자 한다. 이를 통해 유아교사의 긍정적인 자아개념과 교사효능감을 증진 시킬 수 있는 방안을 모색하는 기초자료를 활용할 수 있을 것이며 나아가 교사교육을 위한 자료 제공에 기여할 수 있을 것이다.

2. 연구 문제

본 연구의 목적에 따라 설정한 연구문제는 다음과 같다.

1. 유아교사의 자아개념과 교사효능감은 배경변인(학력, 경력, 결혼여부, 연령, 월 보수, 근무시간)에 따라 차이가 있는가?
2. 유아교사의 자아개념과 교사효능감, 교사-유아 상호작용은 어떠한 관계가 있는가?
3. 유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아의 상호작용에 미치는 영향은 어떠한가?

3. 용어의 정의

1) 자아개념

자아개념이란 자기 자신에 대한 견해를 갖고 스스로 지각하는 방식이며, 주변 환경과 상호작용 하면서 얻어진 경험을 통해 '나'를 인식하고 이에 따라 행동과 태도를 결정하는 것을 의미한다. 이러한 자아개념 인성의 중심영역이 되는 기본적인 요소로서 개인의 신념체계를 반영하고 개인의 흥미, 능력, 성격, 신체상과 더불어 발달한다. 유아교사의 자아개념은 교사라는 신분적 속성을 고려하여 일상적 자아, 자기수용, 타인수용, 직업·신분적 자아로 나누어진다.

2) 교사효능감

교사효능감이란 교사가 교육을 수행하는데 있어 자신의 능력에 대한 자신감이나 긍정적인 태도를 가지는 것으로 교사 자신이 유아의 학습결과와 행동에 영향을 미칠 수 있다고 믿는 기대나 신념을 의미한다. 교사효능감은 일반적 교수효능감(general teaching efficacy)과 개인적 교수효능감(personal teaching efficacy)으로 나누어진다. 일반적 교수효능감은 교사가 학습과 관련된 요인을 통제할 수 있다고 믿는 신념이며, 개인적 교수효능감은 교사 자신이 유아에게 적절한 교수방법을 수행하고 있다는 믿음을 의미한다.

3) 교사-유아 상호작용

교사-유아의 상호작용이란 교육의 효과에 영향을 미치는 교수·학습과정에서 일어나는 의사소통을 의미하는 것으로 교사가 유아를 교육하는 일련의 과정에서 유아의 행동과 요구에 반응하는 전반적인 태도와 행동을 의미한다. 교사와 유아의 상호작용의 유형은 교사가 유아의 질문이나 요구에 언어적으로 반응하는 언어적 상호작용과 교사의 신체적 표현을 통해 유아들이 긍정적으로 행동할 수 있도록 돕는 행동적 상호작용, 그리고 교사가 유아의 개별적 감정에 반응해주고 유아의 생각과 느낌을 자유롭게 나눌 수 있도록 허용적인 분위기를 조성해 주는 정서적 상호작용으로 구분할 수 있다.

II. 이론적 배경

본 장에서는 연구의 기초가 되는 자아개념과 교사효능감, 교사-유아 상호작용에 관한 이론을 살펴보고 변인들의 관계를 고찰하면서 선행연구들을 알아보 고자 한다.

1. 자아개념

1) 자아개념의 정의

자아개념은 James(1890)가 ‘심리학의 원리’에서 자아에 대한 이론적 토대를 마련한 이후, 철학자, 교육학자 그리고 심리학자에게 있어서 주된 관심사였다 (강미라, 2005; 재인용). 자아(ego)를 바라보는 입장은 학자의 관점에 따라 그 해석을 달리했다. Freud, Jung, Erikson과 같은 정신분석학자들은 자아를 성격 내부에서 개인의 행동을 결정하는 요인으로 생각했고, Sullivan, Cooley, Mead, Allport 등의 사회심리학자들은 사회집단 안에서 구성원들 간에 이루어지는 사회적 활동과 경험 안에서 일반화된 관점을 습득함으로써 자아개념이 형성된다고 보았다. Comb & Snygg(1956)는 자아를 대상인 동시에 행위자로 여겼다(이혜주, 2002; 재인용).

학문적인 접근 뿐 아니라 개별적인 존재로서의 개인도 ‘나는 누구인가?’, ‘나는 어떤 사람인가?’라는 질문을 전제로 자기 자신을 해석해왔다. 스스로의 모습에 대한 해석은 자신의 능력에 대한 견해, 기술, 외적인 조건, 사회적 인정

도 등에 대해서 전반적으로 느끼는 주관적인 의식과 지각을 뜻하는 개념이라고 할 수 있다.

이처럼 자아개념은 인간을 이해하는데 핵심적인 개념이라고 볼 수 있다. 하지만 이러한 자아개념(self-concept)은 자기의식(self-consciousness), 자아지식(self-knowledge), 자기이해(self-understanding), 자아평가(self-estimation), 자기수용(self-acceptance), 자아존중감(self-esteem) 등의 용어와 함께 사용되고 있다(정명자, 1999). 이와 같이 자아개념이 여러 용어와 혼용되어 사용되는 이유는 자아개념이 자기 자신을 대상화하여 이해하고 판단하여 기술하는 의식적인 자아와 평가적인 측면으로서의 자아를 모두 포함하고 있기 때문이다.

이와 같이 여러 관점에서 연구되어오고 다양한 용어로 사용했던 자아개념을 학자들은 어떻게 정의했는지 살펴보면 다음과 같다.

먼저 교육학 용어 사전(1995)에는 개인이 가지고 있는 자신에 대한 견해로써 이를 긍정적 또는 부정적 개념으로 대별할 수 있으며, 자아개념에 포함하는 요소로써 자신의 능력, 성격, 태도, 느낌 등을 모두 포함한다고 정의하고 있다.

송인섭(1989)은 자아개념은 개인의 행동, 보여줄 수 있는 능력 및 자질과 관련된 태도, 판단, 가치의 총체로 정의하였다. 자아개념은 인간이 자기 자신에 대해 자신에 대한 견해를 갖고 스스로 지각하는 방식이며, 개인의 신념체계를 반영한다. 자아개념은 지능, 흥미, 신체 발달 및 신체상과 더불어 발달한다고 하였다.

정원식(1994)은 자아개념을 자신이 처한 상황에서 주변의 환경들을 어떻게 느끼고 생각하고 있는지를 말한다고 하였다. 자아개념은 가치관, 목적, 이상 등이 역동적으로 결합된 조직체로서 개인의 행동 결정에 결정적 영향을 미치

는 요인으로 설명하고 있다.

손병환(2000)은 자아개념을 자기 자신의 기원, 배경, 외모, 능력, 재능, 감정과 태도에 대해 내리는 전체적인 평가이며, 인지적 과정을 거쳐 행위의 방향을 설정하는 원동력이 된다고 정의하고 있다. 김언아(2001)는 한 개인이 자신에 대한 능력, 외적인 용모, 기술, 사회적 인정도에 대한 태도와 지식의 총체로 정의하였다.

자아개념을 심리학 및 교육학에 재도입한 Comb과 Snygg(1959)는 자아는 개개인의 중핵적인 요소이면서 기본적 준거체제라고 설명한다. 또한 자아는 경험의 소산이며 지각의 장(場)을 구성하는데 영향을 미침과 동시에 어떠한 새로운 경험일지라도 자신의 입장에 맞추어 받아들일 수 있는 역할을 한다고 하였다(박근희, 2003; 재인용).

Cooley(1902)는 사회적 시각에서 자아를 바라보면서 동일한 사회 집단 안에서 개인들이 비슷한 동기를 가지고 행동할 수 있음을 지적하면서 집단 역할의 중요성을 강조하였다. 그는 자아를 사회를 반영하는 개인으로 보았고 사회적 존재로서의 개인을 우선시하였다(김민정, 2007; 재인용). Rogers(1961)는 자아개념은 환경과의 상호작용을 통하여 형성되는 것으로, 환경과 자신에 대한 의식적인 지각이라고 하였다(김민정, 2007; 재인용).

교사의 자아개념 척도를 개발한 전성연(1987)은 자아개념을 인간의 인격에 있어서 가장 중요한 본질이라고 규정하였으며, 인성의 중심영역에 위치하고 있어 개인이 행동을 결정하는데 중요한 역할을 한다고 하였다. 전성연에 의하면 각각의 개인은 신체적, 정서적, 사회적, 학문적 영역에서 자기 자신이 느끼는 지각과 평가에 따라 자아개념 체계를 확립한다. 만약 각 영역에서 자신에 대한 평가를 긍정적으로 하면 긍정적 자아개념을, 자신에 대한 평가가 부정적일 때는 부정적 자아개념을 가진다.

이상을 종합해 보면 자아개념이란 자신의 경험과 처한 환경과 상호 작용을 하면서 얻어진 자기 자신에 대한 인식과 지각, 태도로서 행동을 결정하고 인성의 중심영역이 되는 기본적인 요인이라 할 수 있다.

2) 자아개념의 특성 및 하위요인

인간은 태어날 때부터 자아개념을 갖고 태어나지 않는다. 자아개념은 인생의 초기부터 반복된 경험과 학습을 통해 개발되고 형성된다. 이렇게 형성되는 자아개념은 나뉠대로의 형태와 특성을 지니게 되며 특정한 형태의 질서와 조직을 갖는다. 자아개념의 위계적이고 복합적인 특성을 여러 학자들은 아래와 같이 정리하였다.

Shavelson과 Bolus(1982)은 자아개념의 특성을 7가지로 정리하였는데 이를 요약하면 다음과 같다(박근희, 2003; 재인용). 첫째, 자아개념은 조직적이다. 인간은 자신의 대한 인식을 환경과의 상호작용을 하면서 얻는 여러 경험을 통해 형성한다. 이러한 경험들은 몇 개의 범주로 단순화되어 분류된다. 이러한 방식은 경험을 조직하는 대표적인 방법이며 범주화된 경험은 다시 개인에게 의미를 부여하게 된다. 둘째, 자아개념은 다면적(多面的)이다. 자아개념의 특정한 측면은 어떤 개인 또는 집단에 의하여 수용되는 범주 체계를 반영한다. 그러나 개인이 지닌 특정 측면이 모든 사람에게 해당되는 것은 아니다. 셋째, 자아개념은 위계적이다. 자아개념은 구체적이고 세세한 경험들 안에서 비슷한 경험들끼리 뭉쳐져서 보다 상위의 위계를 형성하고, 형성된 상위의 개념들은 또 다시 합쳐져서 더욱 상위의 자아개념 구인을 형성하게 된다. 넷째, 자아개념은 안정적인 특성을 지니고 있다. 자아개념은 그 위계에 있어서 상위 구조일수록 보다 안정적이며 하위구조로 내려올수록 불안정해진다. 다섯째, 자

아개념은 발전적이다. 인간의 성장발달 단계에 따라서 자아개념의 분화는 다르다. 신생아는 자신과 환경을 구별하지 못하나 유아기에는 “나”와 “내가 아닌 것”으로 이분법적 사고를 가지고 구별하며, 학령기를 거쳐 성인이 되면 인간의 경험은 점차 많아지고 자아개념의 하위요소는 세부적으로 발달한다. 여섯째, 자아개념은 평가적이다. 사람은 자신에 대해 기술(self description)할 뿐 아니라 평가도 하게 되는데 이러한 기술이나 평가는 자신이 속한 사회나 문화 또는 다른 환경적인 여건에 따라 달라질 수 있다. 마지막으로 자아개념은 상호 구별적이다. 자아개념은 관련된 다른 변인들 간에 구별이 가능하다. 하위위계의 자아개념일수록 구체적 상황의 다른 요인과 보다 잘 연결되며, 상위위계의 자아개념일수록 다른 요인과 상호 구별적이다.

송인섭(1998)은 그의 저서 ‘인간의 자아개념 탐구’에서 자아개념의 특성을 다섯 가지로 정리하였다. 첫째, 한 개인은 자아개념에 따라 상황을 분석하고 의미를 부여한다. 둘째, 비교적 연속적인 특성을 갖는다. 상위개념에 속해 있는 일반 자아개념은 쉽게 변하지 않는다. 하지만 이러한 안전성은 자아개념의 위계구조 안에서 조금씩 차이가 있다. 고차원의 요인일수록 안정적이며 저차원적인 요인일수록 불안정하며 외부의 상황에 영향을 많이 받는다. 셋째, 자아개념은 분화적인 특성이 있다. 유아기에는 자신과 환경을 구별하지 못한다. 그러나 유아는 성장함에 따라 자신과 환경을 분리시키기 시작하며 점차 성숙해지면서 환경으로부터 자기를 구별하려고 한다. 어린 유아의 자아개념은 미분화되어 있지만 성장함에 따라 점차 구조화 되어간다. 넷째, 자아개념은 기술적이고 평가적인 특성을 가지고 있다. 인간은 주어진 상황에서나 중요한 타인의 반응에 따라 자신의 행동과 신체적 특성에 대해 평가하게 된다. 다섯째, 자아개념은 하위 영역들 간에 독립적인 의미를 갖는다. 한 영역의 자아개념은 다른 영역의 구성요소들을 구별할 수 있다. 예를 들면, 학문적 자아개념은 사회

적·신체적 능력보다 학업성취와 연관성을 가진다.

자아개념을 연구한 학자들은 자아개념을 구성하는 요인이 한 가지로 구성되는 것이 아니라 여러 하위요인으로 구성될 수 있다고 보았다. 또한 구성되는 요소를 어떻게 분류할 것이냐 하는 것은 학자들의 견해에 따라 다르다.

정원식(1977)은 자아를 외적 자아와 내적 자아로 자아의 종류를 구분하고, 외적 자아는 신체적 자아, 도덕적 자아, 성격적 자아, 가정적 자아, 사회적 자아가 있고, 내적 자아는 자아 동일성, 자아수용, 자아행동으로 구분하였다. 외적 자아에서 신체적 자아는 자신의 건강상태, 외적인 모습과 성적 매력과 같이 자신의 신체적 조건에 대해 의식하는 수준을 의미한다. 도덕적 자아는 개인의 도덕적 가치 또는 자신의 윤리적 측면을 어떻게 느끼는가를 알아보는 것이다. 성격적 자아는 개인의 자기 존중감, 자족의 느낌, 자기 성격에 대한 자신의 평가를 의미한다. 가정적 자아는 얼마나 원만한 가정 생활을 누리고 있는가를 보여주는 것이며, 가정적 자아가 높으면 가정에 대해 애정을 느끼고 가정에서 일어나는 갈등을 잘 해결해 나간다고 본다. 사회적 자아는 다른 사람과의 관계에서 자기 자신을 보는 관점을 말하는 것이며, 사회적 자아가 높을수록 대인관계가 원만하다고 평가한다. 내적 자아에서 자아 동일성은 현재의 자신을 어떤 존재로 지각하는지, 자신이 얼마나 가치 있고 존중 받아야 하는지에 대해 의식하는 정도를 의미한다. 자아수용은 개인이 자기 자신을 어떻게 보고 느끼고 있는지에 대한 것으로 자기만족 정도를 반영한다. 자아 행동은 개인이 행동하는 방식이나 실제로 행동하는 경향성을 보여주는 것이다.

황정규(1998)에 의하면 자아개념은 자아 존중감(self-esteem), 자기 자신에 대한 자아 자신감(self-confidence)으로 구성되어 있다고 하였다. 자아 존중감은 Rogers의 자아이론에서 나왔으며 자기를 자각 얼마나 좋아하느냐하는 것이고, 자기 자신감은 Maslow의 자아이론에 근거를 두며 주어진 과제를 할

수 있는 자기 자신의 능력에 대한 신념을 의미한다.

Thomas(1972)는 자아개념을 자아가 존재한다고 생각하는 사람으로서의 기본적 자아, 현재의 시점에서 자신에 대한 인식으로서의 일시적 자아, 자기를 보는 방식으로서의 사회적 자아, 자신이 꿈꾸는 이상적 자아 등 네 가지로 나누고 있다(강미라, 2005; 재인용).

전성연(1987)은 자아개념 및 교사에 관한 대한 일반적인 이론과 구분을 기초로 하고 경험적 연구를 더해 자아개념 척도를 개발하였다. 그 하위요인으로서는 일상적 자아, 자기수용, 타인수용, 직업·신분적 자아, 對 학생관을 포함하고 있다. 교사 자아개념에서 일상적 자아는 자신의 건강, 경제적, 지위, 가정의 여건 등에 대해 만족감 및 자신의 인생의 전반에서 느끼는 성공감을 의미한다. 자기 수용은 자신의 능력, 기술, 외모 및 언행에 대한 자신감과 타인에 반응에 대해 자신이 통제할 수 있는 정도를 나타낸다. 타인 수용은 자신의 주변에 있는 의미 있는 타인에 대해 존중하는 태도와 그들의 판단과 능력에 대해 인정하고 받아들이는 정도를 의미한다. 직업·신분적 자아는 교사의 직업적 속성에 대한 요인으로서 교사의 교직에 대한 만족도, 직장 내 대인관계, 근무부담, 사회 속에서의 인정도, 교직에 대한 미래 전망에 대해 자신에 대한 인식 및 평가를 의미한다. 對 학생관은 교사의 생활 중 학생과의 관계에 대한 하위요인으로서 학생의 자율성, 학생의 합리적 판단 및 사고 능력에 대한 신뢰감, 학생들의 세대적 특성 및 본성에 대한 견해 등을 통해 교사가 학생에 대해 인식하는 관점과 태도를 의미한다.

위에서 살펴본 바와 같이 자아개념은 한 가지로 규명되기 보다는 개인의 경험과 더불어 환경과의 상호작용을 함으로써 개인으로 규정지을 수 있는 독특한 자아가 형성되고 그 구조와 특징에 있어서 다양한 하위요인으로 구성되었음을 알 수 있다.

3) 유아교사의 자아개념

인간의 가장 중요한 본질 중 하나는 자아개념이라 할 수 있다. 한 개인이 어떤 자아개념을 갖고 있느냐에 따라 사람과 세상을 바라보는 관점, 언어와 행동이 달라질 수 있다. 특히 유아교육기관에서 근무하는 유아교사의 자아개념은 교사 자신에게만 국한된 것이 아니라 교육현장에 있는 유아에게 직접적으로 영향을 미친다. 유아기는 자아개념이 완전히 형성된 시기가 아니기 때문에 교사가 가진 자아개념에 따라 유아 자신과 자신을 둘러싼 세계를 바라보는 시각을 배우게 된다. 또한 유아는 교사가 자신에게 기대하고 자기 능력을 신뢰한다고 느낄 때 유아의 자아개념과 학업성취가 긍정적인 효과가 있다. 이처럼 교사가 자기 자신과 학생들에 대해서 신뢰하고 긍정적 시각으로 바라보는 것이 유아의 긍정적인 자아개념을 형성하고 학습의 효율성을 증진시키는데 중요한 요인이다. 이와 같은 내용을 뒷받침해 줄 수 있는 것은 송인섭(2002)의 연구로서 교사의 자아개념에 따른 타인의 대한 평가와 기대는 교수 학습상황에서 행동 및 성취 간에 상호 영향을 미친다고 하였다. 즉 중요한 타인인 교사에 의해 갖게 된 자신에 대한 기대와 유아가 자신에 대해 스스로 지각한 평가는 유아의 자아개념에 영향을 주어 수업장면에서 높은 성취를 이끌게 된다. 또한 유아는 자신의 성취에 대한 교사의 언어적 상호작용과 비언어적 상호작용을 통해 자신을 평가하고, 이는 자기 자신에 대한 재평가에 영향을 주어 교사와 유아 간의 자아개념의 송환작용은 끊임없이 이루어진다.

Combs(1965)는 교사의 자신에 대한 인식과 학생들을 대하는 태도는 교수 방법이나 숙련의 정도, 학습자료 못지않게 중요한 것이라고 지적하였다(김민정, 2007; 재인용). 자신과 타인을 대하는 태도에 있어서 효율적인 교사, 상담가, 봉사자의 자아개념은 비효율적 집단에 비해 긍정적이었다. 자아개념이 긍

정적인 집단은 자신을 타인과 분리하지 않았고 우발적인 사건에 적절히 대처하며 다른 사람을 신뢰하고 가치 있게 여기는 특징을 보였다. 이러한 연구 결과는 현장에서 드러난 교사의 유능성과 교사의 자아개념과 연관성이 있음을 시사해 준다.

Burns(1979)는 교사 개인의 자아개념은 교수 방법에 차이를 낳게 한다고 하였다(강미라, 2005; 재인용). 긍정적인 자아개념을 소유하고 있는 교사는 아동중심의 교수법을 선호하였고, 낮은 자아개념을 가진 교사는 지시적인 교수 방법을 사용했다. 전통적인 교수법인 평가와 시험을 선호하는 교사들은 개방적인 교수법을 사용하는 교사들보다 훨씬 낮은 자아개념을 가졌다. 낮은 자아개념을 가진 교사들은 과제 중심의 비개인적인 관계를 추구하기 때문에 인간 관계를 위축시킬 뿐 아니라 학생들에게 경쟁적이고 경직된 분위기를 조장해 긍정적인 자아개념을 발전시키지 못하게 한다.

교사의 구체적인 교수행동은 교사의 자아개념과 깊은 관련이 있다. Clark과 그의 동료들(1985)은 71명의 교사를 대상으로 교실 현장에서 일어나는 1346가지의 구체적 교수 행동을 관찰하여 그 행동의 유래를 조사하였다. 이러한 행위들은 동료 교사로부터 습득한 것이 아니라 자기 자신의 생각에서 유래되었다는 의견이 지배적이었다.

Trowbridge(1972)의 연구에서는 교사의 자아개념과 교수 실습과의 관계를 살펴보았다(박근희, 2003; 재인용). 낮은 자아개념을 가진 교사는 높은 자아개념을 가진 교사보다 학생보다 말을 더 많이 하였고, 일상적인 문제에는 두 배나 많은 시간을 소비하였다. 높은 자아개념을 가진 교사는 학생들에게 수업을 떠나서 활동적인 학습과 사고를 하도록 자유를 허락하고 학생들 개개인에게 일상적인 문제를 위임하였다. 또한 높은 자아개념을 가진 교사는 발산적이며 평가적인 사고를 하도록 북돋아 주지만, 자아개념이 낮은 교사는 학급에서 암

기 자체를 강조하고 수렴적 사고를 하도록 한다. 그러므로 교사는 스스로 존중과 수용의 자세로 자기 자신을 받아들여야 하며 교사가 자신에 대한 긍정적인 인식을 가지고 있을 때 자신이 가르치는 학생에게도 긍정적이며 현실적인 자아개념을 심어줄 수 있는 것이다.

그렇다면 교사가 긍정적이고 높은 자아개념을 갖기 위해서는 어떻게 해야 할까? 교사는 학습 과정 안에서 이루어지는 변화에 대한 의지가 있어야 되며 학습과정 중에서 일어나는 실수는 불가피하다는 것을 인지하고 있어야 한다. 그리고 교사는 어려운 상황 가운데에 처해 있더라도 상황을 극복하고자 노력하고 이러한 경험으로부터 배울 수 있는 자세가 필요하다.

교사는 자신 스스로 교사로서 어떤 자아개념을 가지고 있는지를 인식해야 하는데 이를 위한 질문들은 다음과 같다. 첫째, 나에 대한 느낌, 태도, 신념, 지각에 대해 잘 알고 있는가? 나는 유아의 눈을 통해 나 자신을 보고 있는가? 둘째, 나는 일 중심적이기 보다 인간 지향적인가? 유아들과 관계 형성 하는 것을 좋아하며 늘 함께 하는가? 아니면 유아들에게 무관심하며 거리감을 두고 있는가? 셋째, 유아의 발달과 능력의 개인차를 인정하고 그에 맞는 수업을 진행하고 있는가? 넷째, 유아와 함께 활동하며 수업하는 것을 좋아하고 유아들이 흥미를 고려하며 수업을 준비하는가? 이와 같은 질문을 던져보면서 유아교사는 교사로서의 마음가짐이나 수업태도에 대해 생각해보고 반성하게 된다. 이러한 반성적 사고를 통해 행동수정에 대한 의지가 생기고 이것은 유아를 대하는 태도에 대한 변화를 일으킨다. 교사가 유아와 긍정적 감정으로 교류한다면 유아의 자아개념에도 긍정적인 변화를 일으킬 뿐 아니라 유아의 친사회적 관계 형성과 인지적인 면의 발달도 이를 수 있다(송인섭, 2002).

이러한 연구결과를 종합해 보면 교사의 자아개념은 유아의 자아개념과 인격 형성, 그리고 교사의 교수 방법과 교수 행위 및 교육 효과에 큰 영향을 미친

다. 긍정적인 자아개념은 지닌 교사는 유아에게 친애적으로 다가가고 유아의 언어와 행동에 지지적인 모습을 보이며 수용적인 학습 분위기를 유도하여 결과적으로 유아들이 높은 자아개념을 지닐 수 있도록 이끌어 준다.

2. 교사효능감

1) 교사효능감의 개념

교사효능감이란 교사가 교육을 수행하는데 있어 자신의 능력에 대한 자신감이나 긍정적인 태도를 가지는 것으로서 교사 자신이 유아의 학습결과와 행동에 영향을 미칠 수 있다고 믿는 기대나 신념을 의미한다. 이는 교사와 교수행동에 대한 객관적인 기준인 교사효율성이나 객관적인 평가에 의해 결정되는 교사효과성과는 구분되는 개념이다. 이러한 교사효능감은 Bandura의 자아효능감(self-efficacy) 이론에 근거를 두고 있다. Bandura(1977)는 구체적인 결과를 얻기 위해서 필요한 행동을 조직하고 실행할 수 있는 능력에 대한 개인의 신념을 ‘자아효능감’이라고 정의 내렸다(정언애, 2002; 재인용).

Bandura(1982)는 행동의 영향을 주는 자아효능감을 설명하기 위해 결과기대(outcome expectation)와 효능기대(efficacy expectation)의 차이점을 밝혔다(이정현, 2011; 재인용). 결과기대는 특정 행동이 가지고 올 결과에 대한 개인의 예상을 의미하고, 효능기대는 행동을 하기 전 앞으로의 행동이 성공적일 것이라는 믿음이다. 사람들은 과거의 경험에 비추어 효능기대를 설정하고 내적 동기를 가지고 행동을 하고 행동을 한 후 결과를 예상한다. 자아효능감 이론에서 효능기대가 결과기대보다 인간의 행동에 더 큰 영향을 준다고 보고 있다.

자기효능감의 맥락-특수적인 형태로 연구되기 시작한 것이 교사효능감이다. 이에 대한 학자들의 정의를 살펴보면 다음과 같다. Aston과 Webb(1986)은 교사효능감을 교사의 개인적 특성 중 학생의 성취와 관련하여 문제 있는 학생들까지도 학습하도록 도울 수 있다는 교사의 신념으로 정의하였다(김민정, 2007; 재인용). Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy와 Hoy(1998)는 특정한 교수과제를 수행하기 위해 조직하고 요구되는 행동을 실행하는 능력에 대한 교사의 신념으로 정의했다. Bandura(1986)는 교사의 효율성 및 효과성에 대한 교사 자신의 평가에 기초한 일종의 신념체계로 보았다.

Gibson과 Dembo(1984)는 교사효능감을 일반적 교수효능감(*general teaching efficacy*)과 개인적 교수효능감(*personal teaching efficacy*)으로 구분하였다(김영옥, 2008; 재인용). 일반적 교수효능감은 교수-학습 관계에 보다 일반화된 신념으로 교사가 학생의 지능, 학생의 가정환경과 같은 요인들을 얼마나 잘 통제할 수 있느냐에 대한 믿음이다. 개인적 교수효능감은 교사 자신의 교수능력에 관해 갖는 신념을 의미한다. 일반적 교수효능감과 개인적 교수효능감 모두 교수-학습간의 관련성에 대한 교사 개인의 판단을 의미하지만 그 판단의 대상이 되는 교수 행동의 범위가 일반적 교수효능감에서는 일반적인 교사 행동에 있는 반면, 개인적 교수효능감에서는 교사의 개인적 행동에 있다는데 그 차이가 있다(조은정, 1997).

이상의 내용을 종합해 보면, 자아효능감을 교사에게 적용한 교사효능감은 교사가 학생의 성취 결과에 영향을 미칠 수 있는 능력을 가지고 있다는 믿음을 의미한다. 또한 교사효능감은 교수와 학습결과의 관련성에 대한 교사의 일반화된 신념을 의미하는 일반적 교수효능감과 학생의 학습을 가능하게 하는 능력을 교사가 가지고 있다고 믿는 개인적 교수효능감을 통합한 것이라 볼 수 있다.

2) 교사효능감에 따른 교수활동의 차이

교사효능감은 효과적인 교수-학습이 되도록 수업활동을 선택하고 노력하는데 영향을 미치며 이러한 영향력은 학생의 학업 성취도와 교사 자신의 능력을 예측하는 중요한 요인이 된다. Bandura(1979)는 교사가 자신의 행위가 가져올 결과에 대한 기대와 자기 능력에 대한 기대가 모두 높을 경우, 일을 수행할 때 확신 있는 자세로 진행할 것이라고 하였다(양복순, 2005; 재인용).

Gibson과 Dembo(1985)은 여러 연구(Ashton,1984; Cooper & Good, 1983)를 토대로 교사효능감에 따른 차이를 종합하여 설명하였다(곽희경, 2011; 재인용). 교사효능감이 높은 교사는 학생들의 동기유발을 시키는데 높은 능력을 보였고 스트레스도 적게 받았다. 또한 그들은 학생들의 가정 배경과 상관없이 교사의 교수활동을 통해 영향을 미칠 수 있다고 생각했고, 학생들이 학습에 성과를 보이지 못하는 것은 학생의 능력의 부족이나 잘못이 아니라 교사의 교수방법이 적절하지 못했기 때문이라 믿었다. 이러한 믿음 때문에 교사는 학생의 학습이 이루어질 때까지 다양한 교수방법을 시도한다. 또한 효능감이 높은 교사는 수업을 진행할 때 학구적인 면에 중점을 두었고, 혁신적인 교수법을 많이 사용하였으며, 질문 형식으로 수업을 진행하여 아동 스스로 답을 찾을 수 있도록 하였다. 반면 교사효능감이 낮은 교사는 학생이 실패하였을 때 쉽게 포기하였고 학생들의 학습하는데 노력을 덜 기울였다. 그리고 학생의 대답을 기다리기보다 교사가 직접 해답을 말해주는 경우가 많았고, 소그룹을 진행하면서 방해가 되는 요인이 있으면 보다 쉽게 좌절하였다. 그래서 이들은 효능감이 높은 교사들 보다 교실 내에서 엄격한 통제를 하거나 권위적인 모습을 보이는 것으로 나타났다.

Ashton(1984)은 중학교 교사들을 대상으로 한 주제 통각검사(TAT)분석으

로부터 교사효능감 수준에 따른 교사의 차이를 표 1과 같이 설명하였다. Ashton(1984)에 의하면 교사효능감이 높은 교사와 교사효능감이 낮은 교사는 개인적 성취감, 학생의 성취에 대한 기대, 학습에 대한 책임감, 목표 획득 전략, 긍정적인 정서, 민주적인 의사결정, 학생 통제관, 교사-학생 공통 목표감에서 차이가 나타난다고 하였다.

Anderson, Green과 Loewon(1988)의 보고에 의하면 교사효능감은 자신의 능력에 대한 믿음과 정보가 불확실하고 사회적 비교에 대한 개념이 아직 자리 잡히지 않은 어린 학생들에게 더 큰 영향을 준다고 하였다. 연령이 어릴수록 교사효능감은 훨씬 더 강력한 예측변수가 된다고 했다(강미라, 2005; 재인용).

Czerniak과 Schriver(1994)의 연구에서 낮은 교수효능감을 보이는 교사들은 계획한 활동의 효과에 대해 불안감을 보였고 다양한 활동과 교수방법을 활용하는데 어려움을 느꼈다. 그리고 활동 중에 유아를 통제하는데 어려움을 겪었다.

황선이(1995)는 “교사효능감과 학습자의 자아효능감 및 학습몰두시간(ALT)과의 관계” 연구에서 교사 효능감이 높은 교사는 인지적 구성주의 교수방법을 사용하고 다양한 유형의 피드백을 보여주며 지속적인 인내심을 가지고 유아를 대하고 자율적인 통제의 방식을 사용한다고 밝혔다. 결과적으로 교사효능감은 학생의 학습에 긍정적인 공헌을 한다고 하였다. 반면, 효능감이 낮은 교사는 학생들이 학습하는데 전체적인 활동 맥락을 파악하지 못하고 몇몇의 학생에 국한된 활동에 몰입하는 모습을 보여주었다. 그리고 목적 없이 방관하고 비참여적인 학생들을 방치하였다.

신은수(2000)는 “놀이에 대한 교사효능감이 교사와 유아의 상호작용과 유아 놀이발달에 미치는 영향” 연구에서 교사효능감이 낮은 교사는 유아의

< 표 1 > 교사효능감이 높은 교사와 낮은 교사의 차이점

구분	교사효능감이 높은 교사	교사효능감이 낮은 교사
개인적 성취감	학생을 가르치는 일을 의미 있게 느끼며 교사 자신이 학생의 학습에 긍정적인 영향을 미친다고 생각한다.	가르치는 일에 좌절감을 느끼며 용기를 잃는다.
학생의 성취에 대한 기대	학생이 진보하기를 기대하며, 학생들이 대부분 그의 기대를 만족시켜준다고 느낀다.	학생들이 실패할 것이라고 예상하며 수업에 대해 노력을 기울이지 않고 행동도 부정적이다.
학습에 대한 책임감	학생의 학습 정도는 자신의 책임이라고 생각하며 학생이 실패할 때는 보다 도움이 될 만한 교수 기술을 검토한다.	학생의 성취 정도는 학생의 책임이라고 생각하며, 가정 환경이나 능력, 태도 등에서 그 원인을 찾는다.
목표 획득 전략	자신과 학생들에게 알맞은 목표를 수립하고, 성취하기 위한 전략을 점검한다.	구체적인 목표가 부족하고, 알맞은 교수전략을 수립하지 않는다.
긍정적인 정서	교사 자신과 학생에 대해 긍정적으로 생각한다.	가르치는 일에 실망과 부정적인 느낌을 가지고 있다.
민주적인 의사결정	수업 계획 시 학생을 포함한다.	학습 전략과 목표를 학생들에게 강제로 부과하며 의사결정 과정에 학생들을 참여시키지 않는다.
학생 통제관	자신이 학생들의 학습에 대한 영향력을 갖고 있다고 확신한다.	가르치는 일에 무력감을 느낀다.
교사-학생 공통 목표감	자신과 학생의 공통 목표들을 성취하기 위하여 학생들의 목표와 연대해서 참여한다고 생각한다.	학생들의 목표와 관심은 자신들과 반대에 있고, 서로 투쟁적인 관계라고 생각한다.

출처 : Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher educational. *Journal of Education*, 35, 29.

옳지 않은 반응에 즉각적인 비판반응을 보였고, 유아의 학습의 성취와 관련하여 교사효능감이 높은 교사보다 적은 노력을 하였다. 이것은 교사의 교수행동에 대한 책임감과 자부심은 유아의 학습행동 및 결과와 밀접한 관계가 있음을 보여준다.

이상에서 살펴본 바와 같이 교사효능감이 높은 교사는 유아의 학습에 대해 강한 책임감을 느끼며 유아의 행동과 성취에 대해 긍정적인 기대를 갖는다. 자신의 교육활동에 가치를 부여하고 교육목표를 달성하기 위해 다양한 교수법을 사용한다. 그리고 유아를 의사결정과정에 민주적인 방법으로 참여시키는 경향을 가지고 있다. 반면에 교사효능감이 낮은 교사는 유아의 학습에 대한 실패를 걱정하며, 학습에 대한 책임이 전적으로 유아에게 있다고 생각한다. 또한 효능감이 낮은 교사는 교육목표에 따른 적절한 교수방법에 대한 아이디어가 부족하다.

3) 교사효능감에 영향을 미치는 요인

교사효능감에 따라 교사의 교수활동의 차이가 나고 학생의 학업 성취도에 미치는 영향이 밝혀짐에 따라 교육의 질적 발전을 위해 교사효능감의 영향을 주는 요인에 대한 연구의 필요성이 제기되었다. 김희진·이분려(1999)의 연구에 의하면 교사효능감은 교사의 학력, 교사 경력, 교사의 개인차, 교사의 직무만족도 등과 같은 교사의 내적 요인과 학교의 조직구조, 의사결정 참여, 교사-학부모와의 관계, 학습자의 능력 등과 같은 외적 요인에 의해 형성된다고 보고하였다.

먼저 교사효능감에 미치는 교사의 내적인 변인을 살펴보면, 교사의 학력에 따라 교사효능감에 차이를 나타냈다. 권혜영(2009), 김신덕(1999), 이분

려(1998)의 연구에서는 유아교사의 학력이 높을수록 교사효능감이 높게 나타났다. 이는 교사들이 교실에서 자신이 다루기 힘든 상황에 대해서 필요한 지식과 기술을 알지 못하거나 배우지 못했을 때 교사로서 부족하다는 느낌을 받게 되며 이것은 교사효능감에 영향을 미치게 된다. 교사들은 재교육을 받으며 다양한 교수 방법을 학습하게 되고 이것은 교사로서의 능력에 대한 자부심을 갖는 계기를 준다. 그리고 교사가 교육을 통해 상황을 바라볼 수 있는 이론적 토대를 마련하게 된다면 유아들의 돌발 상황에 대처할 수 있는 능력이 향상 될 것이고 이는 교사효능감을 향상 시킬 수 있다(서정임, 2000).

교사로서 경험이 쌓여가는 과정에서도 효능감은 발달한다(이분려, 1998). Gibson과 Brown(1982)의 연구에 의하면 초임 교사와 경력이 많은 교사와 교사효능감을 비교해 보았을 때 경력 교사는 경력이 많지 않은 초임 교사보다 교사효능감이 높았다(임우정, 2005; 재인용). 국내 연구들(김신덕, 1999, 엄영희, 2006, 이분려, 1998, 한석실·임명희, 2003)에서도 교사의 경력에 따른 교사효능감은 대부분의 연구에서 경력이 높을수록 교사효능감이 높아지는 결과를 나타냈다. 이러한 결과가 나왔던 이유는 교직 경험이 많고 경력이 높은 교사들은 교육현장에서의 경험을 통해 교수방법을 다양애지고 수행능력이 향상되지만 경력이 많지 않은 초임교사는 현장 경험이 부족하여 교실 안에서나 유아교육기관 조직 안에서 일어나는 여러 가지 문제들을 해결하는데 어려움을 느끼고 이것은 교사로서 느끼는 효능감에 영향을 미친다고 하였다.

긍정적인 근무기관의 구조도 교사효능감에 영향을 준다. Yin(1990)의 연구에서는 긍정적 환경에서의 상호작용과 조직 환경, 집단 규범, 구성원 특성, 지도성 및 기타 조직 체제들은 교사의 직무태도 행동과 자신감 형성에

영향을 미친다고 밝혔다. 긍정적 근무기관의 특징을 살펴보면, 교사의 전문성 증진을 장려해 주고, 정책, 절차, 책임이 명확히 정의되어 있으며 보수와 승진 기회가 공정하다. 그리고 의사결정 과정에서 교사들에게 자율성이 부여되고 업무수행 또한 효율적으로 진행된다. 또한 기관의 원장이 교사를 지지하고 교사간의 응집력이 높으며 기관의 물리적 환경이 풍부하며 창조적 시도를 장려하는 분위기를 조성해 준다. 홍혜정·안선희(2004)는 “유아교육기관의 조직건강 및 의사결정참여와 교사효능감과의 관계” 연구에서 유아교육기관의 유형에 따라 조직건강과 의사결정 참여에 따라 교사효능감에 차이가 있었다. 교사가 인식하는 조직건강상태와 의사결정참여 정도는 교사효능감과 정적인 상관이 나타났다. 교사가 근무하는 기관의 조직의 건강 정도를 높게 지각하고 있으며 의사결정과정에 참여를 많이 하는 교사의 교사효능감이 높게 나타났다. 이처럼 교사가 긍정적 근무기관의 구조 안에 있을 때 교사의 효능감은 증진된다.

3. 교사-유아 상호작용

1) 교사-유아 상호작용의 개념과 유형

교사-유아 상호작용이란 교육의 효과에 영향을 미치는 교수·학습과정에서 일어나는 교사와 유아간의 의사소통을 의미하는 것으로(최미애, 2000) 유아교육기관에서 실시하는 교육프로그램 안에서 교사가 유아에게 보여주는 전반적인 태도와 행동을 말한다. 교사는 유아교육기관에 있으면서 유아가 주변 환경에 관심을 가지고 탐색 할 수 있도록 돕고 자연스럽게 이야기를 나누며 놀이

를 진행시킨다. 이렇게 교사와 유아가 서로 영향을 주고받으며 맺는 관계 속에서 나타나는 언어적, 비언어적, 행위적인 방법들과 직·간접적으로 개입하고 개별적, 집단적 관계 속에서 일어나는 관계를 교사-유아의 상호작용이라 정의할 수 있다(최혜영, 2004).

교사-유아 상호작용은 외적으로 드러난 교사의 행동뿐만 아니라 교사가 사용하는 언어적 상호작용과 비언어적인 상호작용을 모두 포함하는 포괄적인 의미를 포함한다. 교사의 언어적·비언어적 상호작용을 통해 유아는 자신이 속한 사회와 문화에 적합한 행동양식을 배우고 적절하게 표현하는 방법을 배운다. 교사는 언어적 상호작용을 사용하여 유아에게 개방적인 질문을 하고 유아가 자연스럽게 자신의 생각과 감정을 드러낼 수 있도록 격려한다. 유아가 흥미롭게 생각하거나 궁금한 내용에 대해 교사는 정보를 제공하며 함께 이야기를 나눈다. 박지선(2000)의 연구에서 언어적 상호작용은 상황이나 문화적 관계와 같은 비언어적인 측면과 동시에 이루어진다고 하였다. 그래서 교사는 유아에게 정보를 제공하거나 개방적 질문을 하는 등의 일련의 학습과정에서 일어나는 모든 언어적 상호작용을 할 때 유아를 향해 미소 짓고, 쓰다듬고, 눈 맞춤하고, 안아주는 등의 비언어적 상호작용을 통해 유아들이 교사로부터 존중받고 있다는 느낌을 받아야 한다고 하였다. 권영례·서영숙(1999)은 반응적인 교사는 유아의 요구에 민감하고 유아들의 발달적·지적·의사소통의 능력을 고려하여 적절한 대답을 해주어야 한다고 하였다. 이러한 교사의 민감하고 적절한 유아와의 상호작용은 유아의 학습과 발달에 중요한 영향을 미치게 되며 유아교육 프로그램의 질을 좌우 하게 된다. 그러므로 유아를 교육하는 교사는 개별 유아의 기질, 기분, 선호하는 것을 알고 그들에게 따뜻하고 친근하게 다가가 유머감각을 가지고 이야기하는 것이 필요하다고 하였다(Wittmer & Petersen, 2006).

이렇게 유아의 학습과 발달에 중요한 영향을 미치는 교사-유아 상호작용은 유아교육현장에서 다양한 형태로 나타나며 이것을 분류하는 기준과 유형도 학자들마다 다르다.

Roehrer와 Cantlon(1997)은 교수 상황에서 교사-유아 상호작용을 설명하기, 참여시키기, 바람직한 행동의 모델 제시하기, 유아들의 이해를 확인하고 명확히 하기, 단서를 제공하는 유아를 참여시키기 등의 여섯 가지 유형으로 구분하였다(강순미, 2006; 재인용). 만약 교사가 교수전략에 있어 한 가지 상호작용 행동 유형만 사용하는 것은 바람직한 교수방법이 아님을 지적하면서 교사는 유아의 특성과 각각의 상황에 따라 어떤 유형의 상호작용이 적절한 것인지 파악하고 적용하여 유아중심적인 학습 분위기로 이끌어 나가야 한다고 하였다.

De Kruif와 그의 동료들(2000)은 교사의 상호작용을 보고 정교화형, 통제형, 비정교화형, 중간형으로 네 가지 행동유형으로 분류하여 제시하고 있다(오승민, 2012; 재인용).

① 정교화형(elaborative) : 교사들은 유아의 흥미와 반응에 기초하여 ‘왜, 어떻게’라는 질문을 사용한 다양한 상호전략을 구사한다. 예를 들어 활동에 참여하지 않는 유아들에게 새로운 활동을 소개하거나 유아들이 시도한 작은 노력이라도 칭찬한다. 다른 유형 보다 유아의 활동 방향을 많이 바꾸지 않고 활동을 정교하게 하여 활동의 질을 높이거나 유아들의 활동을 확장시킨다. 유아의 흥미가 무엇인지 관찰하여 활동을 제시해주고 유아의 욕구를 충족시켜주기 위한 노력을 가장 많이 하는 유형이다.

② 통제형(controlling) : 교사들은 유아들의 활동을 확장시키거나 새로운 활동을 제시해주지 않고 과제지향적인 질문을 많이 하고 유아가 활동을 할 때 중지시키는 경우도 있으며 활동의 방향을 개연성 없이 바꾸기도 한다. 그리고

유아가 진행하고 있는 활동과 관련 있는 것만 하도록 하고 다른 활동을 하고 싶을 때 허락하지 않는다. 유아들의 노력하고 있는 것에 대해 칭찬이나 인정을 거의 하지 않는다.

③ 비정교화형(nonelaborative) : 교사들은 유아들에게 매우 반응적이지만 정교한 활동이 될 수 있도록 사전에 계획하거나 유아의 활동을 좀 더 확장시킬 수 있는 언어적인 반응이나 행동이 거의 없는 편이다. 주로 ‘무엇, 어디에’라는 질문의 형태를 많이 사용한다. 유아들에게 활동을 제시할 때 유아들이 선택을 할 수 있게 하고 자유롭게 대화하도록 허용하는 분위기를 조성해주지만 유아의 세부적인 반응을 이끌어내려는 시도는 하지 않는다. 교사는 유아들을 격려하기보다 활동에 대한 설명만 해준다.

④ 중간형(average) : 교사들은 상황에 따라 유아들의 활동을 확장시켜 주거나 놀이 방향을 바꿔 주기도 하고 유아의 흥미를 따르며 새로운 활동을 소개하기도 한다. 때때로 유아에게 필요한 정보를 제공하고 유아들을 인정하고 칭찬도 한다. 중간형 교사들은 반응적 상호작용과 지시적 상호작용을 거의 동일한 빈도로 사용한다.

위의 상호작용의 유형을 제시한 학자들에 따르면 교사들은 학습 상황에 따라 보여주는 여러 가지 상호작용 행동은 사용빈도와 정도에 따라 분류될 수 있다고 하였다. 이 두 가지 측면에서 교사의 상호작용을 보면 어떤 성향의 교사인지, 교사의 상호작용 유형이 어떠한지 쉽게 구분할 수 있게 되고 교사들의 행동 또한 예측할 수 있다고 하였다.

이윤경·김여경(2004)은 어린이집 교사의 상호작용 행동 유형을 방임형, 통제형, 정교화형으로 분류하였다. 방임형 교사는 지시적이지도 않고 수용적이지도 않으면서 모든 상호작용을 하지 않는 특성을 보인다. 통제형 교사는 인정하기와 같은 수용적 상호작용보다는 지시적 상호작용 행동을 더 많이 한다.

정교화형 교사는 유아들의 반응과 흥미에 기초하여 유아의 활동을 확장시키고 정교화하는 교사이다. 우리나라 유아교육기관 교사들은 유아의 활동 방향을 바꾸는 행동은 다른 행동들 보다 적게 하며 유아들의 반응과 흥미에 기초한 상호작용 행동을 많이 사용 한다고 보고하였다. 연구를 통해 얻어진 결론은 유아의 활동을 확장시키고 정교화 된 활동으로 이끌어주는 정교화형을 가장 바람직한 교사의 상호작용 유형이라고 보았다.

이정숙(2003)은 교사-유아 상호작용을 크게 언어적 상호작용, 행동적 상호작용, 정서적 상호작용으로 구분하였다. 언어적 상호작용은 교사가 유아의 질문이나 요구에 언어적으로 반응하고 안정감 있는 목소리로 이야기를 하거나 유아가 자신의 생각과 느낌을 언어로 표현할 수 있도록 하는 것을 의미한다. 행동적 상호작용은 교사가 유아에게 시범을 보여주거나 스킨쉽 행동을 하는 등의 신체적 표현을 통해 유아들이 긍정적인 행동을 할 수 있도록 하는 것이다. 정서적 상호작용은 교사가 유아에게 친절하게 웃는 얼굴로 대하거나 유아의 개별적인 감정에 민감하게 반응해주고 유아가 느끼는 생각을 자유롭게 나눌 수 있는 허용적인 분위기 속에서 활동을 하는 것을 의미한다.

교사-유아 간의 효과적인 상호작용을 위하여 교육부가 제시한 상호작용의 원칙은 다음과 같다(교육부, 2000). 교사는 유아의 이해 수준에 맞추어 말해야 하며 유아에 대한 기대 행동이나 행동의 필요성, 중지해야 할 이유를 설명해 줘야 하며 유아가 이해하지 못했을 때는 한 번 더 이야기해 주어야 한다. 유아와 대화할 때는 온화한 표정을 짓고 유아에 대한 관심과 애정을 표현하며, 유아의 요청이 있을 때 가능하면 즉시 반응해준다. 교사는 유아가 잘못을 저질렀을 때 야단치거나 지적하기 보다는 유아가 잘했을 때 칭찬을 통한 긍정적인 강화를 사용하는 것이 바람직하다. 또한 교사는 유아의 자율성과 독립성을 존중하고 유아가 두서없이 이야기 할 때는 유아의 의도를 파악하고 정리해

서 얘기해 준다. 그리고 유아에게 지시할 경우에는 분명한 태도로 말하는 것이 중요하며 불확실한 인상을 주지 않도록 주의해야 한다고 제시하였다. 이와 같은 사회적 상호작용의 기술은 유아의 학습상황과 특성에 따라 달라져야 한다. 그러므로 교사는 자신의 상호작용 유형을 잘 파악하고 있어야 하며 자신이 선호하는 상호작용에 치우치지 않도록 주의를 기울여야 할 것이다.

이상에서 살펴본 것처럼 교사-유아 상호작용은 교사의 행동에서 나타나는 사용빈도와 정도에 따라 유형이 나뉘지며, 유아에게 가르침을 제공하거나 질문을 하는 등의 언어적 상호작용과 더불어 쓰다듬고 눈 맞춤해 주고 안아주는 등의 비언어적 상호작용도 교사-유아 상호작용에 포함된다. 언어적, 행동적, 정서적으로 반응적인 교사가 되기 위해서는 유아의 의견을 경청하고 적절한 대답을 해주며 유아의 요구에 민감하게 반응하고 유아들의 발달적, 지적 능력을 고려하여 상호작용을 해야 한다.

2) 교사-유아 상호작용의 중요성

유아교육기관에서 유아들이 얻는 경험의 대부분은 교사와 유아의 상호작용을 통해 이루어지며 이는 유아교육의 질을 판단할 수 있는 중요한 요소가 된다(Bredenkamp & Apple, 1986; Howes & Smith, 1995, 김복희, 2004; 재인용). 교사와 유아의 질적인 상호작용에 대한 중요성이 대두되면서 교사-유아 상호작용이 유아에게 어떤 영향을 미치는지에 대해 알아보는 연구가 활발히 이루어져왔다. Saracho(1988)는 유아의 발달은 유아교육기관의 물리적 환경의 개방성과 자원의 풍부함보다도 교사와 어떤 상호작용을 했는지에 따라 달라진다고 하였다(오승민, 2012; 재인용). 그리고 McNairy(1988)는 유아교육의 질을 향상시키기 위해서 양질의 프로그램이나 행정적, 법적 기준도 중요

하지만 유아에게 직접적인 영향을 미치는 것은 교사와 일상생활 안에서의 접촉과 대화라고 말하고 있다(민재철, 2012; 재인용). Cost Quality와 Child Outcomes Study Team(1995)의 연구에서는 유아가 유아교육기관에서 교사와의 상호작용을 통해 얻는 양질의 경험이 인지적, 사회적, 정서적 발달을 돕고 촉진시킬 수 있다는 연구결과가 보고되고 있다. 국내 연구에서 김정연(1996)은 교사는 유아에게 있어 의미 있는 타자로서 자아를 스스로 의식하게 하는 역할을 하고 유아가 자기를 평가하고 인식하고는 준거를 마련한다고 주장하면서 교사-유아 상호작용의 중요성을 밝혔다.

교사-유아 상호작용의 중요성은 유아교육 프로그램의 질적 수준을 평가하는 척도에서도 드러난다. 미국의 유아교육협회(National Association for the Education of Young Children)는 ‘발달에 적합한 실제(developmentally appropriate practice: DAP)’의 필수 요소로 교사와의 긍정적이고 개별화된 상호작용을 제시하고 있다. 또한 유아의 놀이가 활성화되고 사회·정서 발달을 도울 수 있도록 수용적이고 민감한 방법을 사용하여 교사가 유아에게 상호작용할 것을 강조하였다.

사회적 상호작용의 관점에서 바라볼 때도 교사-유아의 상호작용은 중요하다. Vygotsky(1978)는 유아의 근접발달지대(Zone of proximal development : ZPD)를 개발하기 위해서는 성인의 적절한 지도와 도움이 필요하다고 하였다(권미성, 2013; 재인용). 상호작용자로서 교사는 유아가 근접발달지역 내에서 문제를 해결하고자 할 때 과제에 대해 이해할 수 있도록 설명해 주고 모르는 부분을 민감하게 알아차려서 도움을 주는 과정에 참여한다. 이러한 과정을 거치면서 유아의 잠재적 능력은 점차 개발되고 현실적 발달수준까지 끌어올릴 수 있다. 교사는 유아의 학습 안내자이자 발달의 촉진자로서 교수 활동을 수행하고 그 성과를 거둠에 있어 매우 중요한 역할을 한다.

유아교육기관에서 교사-유아 상호작용의 중요성에 관한 연구에서는 교사의 언어적 상호작용이 유아의 언어적 반응 길이에 영향을 미친다는 연구 결과가 있었다. 이것은 교사의 질문 유형에 따라 달라지는데 교사 폐쇄적 질문을 할 때보다 개방적 질문을 한 집단의 유아들이 언어적 반응이 길어졌다고 보고하고 있다.

Hestense, Kontos 그리고 Bryan(1993)는 교사-유아 상호작용이 유아의 정서표현에 미치는 영향을 연구하였는데 교사와 유아의 상호작용하는 수준이 높을수록 긍정적인 정서표현을 많이 하였고 상호수준이 낮을수록 부정적인 정서표현을 한다고 하였다.

Day와 Sheedan은 교사-유아의 상호작용하는 양은 유아가 참여하는 활동유형과 관계가 있으며 상호작용을 많이 하면 할수록 유아는 다른 사람과 협동하는 모습을 많이 보였으며 교사에 대한 신뢰를 보였다(최미애, 2000; 재인용). 반면, 상호작용을 적게 할수록 신체적인 공격을 많이 하고 부주의한 모습을 보였다고 한다.

Holloway와 Reichhart-Erikson(1998)은 교사-유아 상호작용의 강도와 빈도는 유아의 사회적 기술과 지식에 영향을 미친다고 주장하였다. 교사 유아에게 존중하는 태도로 반응적이고 민주적으로 상호작용 할 때 유아들의 문제해결 능력이 향상됨을 알 수 있었다. 이러한 연구는 교사-유아의 상호작용 강도와 빈도가 유아의 사회적 지식 및 발달능력에 중요한 영향요인임을 나타내주고 있다.

이와 같이 교사-유아의 상호작용은 유아의 발달과 밀접한 관계가 있으며 유아에게 상호작용의 질이 높을 환경을 제공해 준다면 유아의 전인적인 발달에 큰 영향을 미칠 것이다. 교사가 교수·학습과정 뿐 아니라 유아교육기관에서 하는 모든 활동에 대해서 민감하고 적절한 상호작용을 한다면 유아는 인지, 언

어, 정서, 사회적 발달을 최적화된 상태로 이끌 수 있다. 또한 교사와의 상호작용을 통해서 유아의 확산적 사고가 신장을 되는 것을 볼 때 질적으로 우수한 교사-유아 상호작용은 교육환경에 있어서 매우 중요하다.

3) 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 요인

유아교육환경에서 교사-유아 상호작용은 유아의 학습과 발달의 중요한 요인으로 인식되면서 어떠한 배경요인이 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는지 알아보았다. 연구들에 의해 밝혀진 교사-유아 상호작용에 영향을 주는 요인으로서는 교사의 학력, 교육경력, 교육기관 유형, 근무기간, 교사 대 유아의 연령, 비율, 집단크기 등이 있다.

Kontos 와 Fiene(1987)는 교사의 학력이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향에 관한 연구에서 교사의 교육수준이 높고 유아교육에 대한 훈련을 많이 받으며 유아발달에 지식이 많은 교사가 유아와의 긍정적이고 적극적인 상호작용을 보였다고 밝혔다(이정숙, 2003; 재인용). 최미애(2000)도 교사의 학력과 직무만족도가 높을수록 유아와의 긍정적인 상호작용도 높게 나왔다고 보고 하였다.

오지은(1998), 이은미(2002)의 연구에서는 교사의 교육경력에 따라 유아와 상호작용할 때 교수 행동에 대한 인식이 다르다고 하였다. 이정미(2007)는 교사의 경력이 높아질수록 유아의 연령에 따른 특성을 이해할 수 있는 풍부한 경험을 갖게 되고 이는 유아와의 상호작용에 영향을 미친다고 하였다. 또한 고문영(2001)과 이정숙(2003)은 경력이 높을수록 긍정적 상호작용을 하는 경향이 있다고 보고했다. 최미애(2000)의 연구결과도 교사연수 경험이나 교육경력이 많은 교사가 교사-유아의 상호작용도 높게 나타났다고 밝히고 있다.

유아교육기관 유형에 대한 연구결과를 보면 오지은(1998)은 학습 환경요인에 따라 교사-유아 상호작용의 질적 수준에 차이가 있었고, 최미애(2000)는 유치원 교사가 어린이집 교사보다 긍정적인 상호작용을 보이고 있다고 하였다.

Howes 와 Olenick(1986)는 교사의 근무기간에 따른 교사-유아 상호작용의 연구하였는데 교사의 이직률이 낮은 유아교육기관 일수록 그 기관을 다니는 유아들은 그렇지 못한 유아교육기관의 아이들 보다 규칙을 잘 지키고 교사의 말에 순종적인 태도를 보였다고 밝히고 있다(한현숙, 2009; 재인용).

교사가 담당하는 유아의 연령과 유아의 성격적 특성도 관련 변인 될 수 있다. 구선라(1999)의 연구를 살펴보면 유아의 연령이 낮을수록 교사에 대한 친근감과 의존도가 높고, 연령이 높아질수록 교사와 독립적인 관계를 가졌다고 하였다. 강순미(2006)의 연구에서는 유아의 연령이 높아질수록 교사가 복잡하고 긴 문장을 사용하여 언어적 상호작용을 하였으며, 김혜성(1993)의 연구에서는 교사들이 유아의 연령과 발달에 적합한 방식으로 상호작용을 하면서 관계를 맺는 것을 알 수 있었다. Kontos& Wilcox-Herzog(1997)는 유아가 교사에게 자주 도움을 요청하거나 적극적으로 교사의 개입이나 지지를 요구하는 성격과 행동적인 특성에 따라 교사-유아의 상호작용의 빈도가 다르게 나타난다고 하였다.

Phillips와 Howes(1987)는 교사 대 유아비율에 관한 연구에서 교사가 맡고 있는 유아 비율이 낮을수록 교사는 유아에게 민감한 반응을 보였고 애정을 표현을 많이 하였으며 덜 엄격하였다. 그리고 놀이 활동시간에 유아에게 사회적 상호작용을 많이 사용하였다(정선화, 2011; 재인용). 하지만 미국탁아연구(NDCS) 연구결과에서는 교사 대 유아비율은 극히 적은 영향을 미쳤고 오히려 집단 크기와 전문화된 교사 교육이 유아발달에 긍정적인 영향을 주었다고

하였다(김복희, 2004). Clark-Stewart(1987)는 유아교육기관의 질적 요인으로서 교사 대 유아의 비율과 집단의 크기를 유지할 것을 강조하고 있다(한현숙, 2008; 재인용).

이상의 연구결과에 의하면 교사-유아의 상호작용에 영향을 미치는 요인들 중 대부분이 교사의 배경변인에 따라 상호작용에 차이가 났음을 알 수 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울과 인천에 위치한 유아교육기관에 재직 중인 교사 267명을 대상으로 하였다. 교사용 설문지는 총 300부를 배부하였고 이 중 288부를 회수하였다. 회수된 설문지에 무응답이 있는 경우를 제외하고 총 267부를 최종 분석 자료로 사용하였다. 연구대상 교사의 일반적 배경은 표 2와 같다.

표 2에 의하면 유아교사의 학력은 전문대졸 교사가 131명(49.24%)으로 가장 많았고, 대학교 졸업 교사가 123명(46.18%), 대학원졸 교사가 13명(4.58%)으로 가장 적었다. 유아교육 경력은 3년-6년 미만 경력의 교사가 76명(28.46%)이었고, 1년-3년 미만인 교사가 70명(26.22%), 그리고 1년 미만인 교사는 54명(20.22%)이었다. 그 다음으로는 12년 이상인 교육경력을 가진 교사가 21명(7.87%)이었고, 9년-12년 미만인 교사가 17명(6.37%)으로 가장 적었다. 유아교사 중 미혼인 교사는 218명(81.65%)이고 기혼인 교사는 49명(18.35%)이었다. 유아교사의 연령을 살펴보면 20대 교사가 176명(65.92%)으로 가장 많았고, 30대 교사는 65명(24.34%), 40대 교사는 23명(8.61%), 50대 교사는 3명(1.12%)이었다. 유아교사가 받는 월 보수는 130만원-170만원 미만이 111명(41.57%)으로 가장 많았고, 170만원-210만원 미만은 73명(27.34%), 100만원-130만원 미만은 39명(14.61%), 210만원-250만원 미만은 23명(8.61%), 100만원 미만은 13명(4.87%), 250만원

< 표 2 > 연구대상 교사의 일반적 배경

(N=267)

변인	구 분	빈도(N)	백분율(%)
학력	전문대졸	131	49.24
	대졸	123	46.18
	대학원졸	13	4.58
유아교육 경력	1년 미만	54	20.22
	1년- 3년 미만	70	26.22
	3년- 6년 미만	76	28.46
	6년- 9년 미만	29	10.86
	9년- 12년 미만	17	6.37
	12년 이상	21	7.87
결혼여부	미혼	218	81.65
	기혼	49	18.35
연령	20대	176	65.92
	30대	65	24.34
	40대	23	8.61
	50대	3	1.12
월 보수 (국가에서 제공하는 처우개선비 제외)	100만원미만	13	4.87
	100만원 - 130만원 미만	39	14.61
	130만원 - 170만원 미만	111	41.57
	170만원 - 210만원 미만	73	27.34
	210만원 - 250만원 미만	23	8.61
	250만원 이상	8	3.00
근무시간	4시간 - 6시간 미만	3	1.12
	6시간 - 8시간 미만	18	6.74
	8시간 - 10시간 미만	77	28.84
	10시간 - 12시간 미만	132	49.44
	12시간 - 14시간 미만	37	13.86
	전 체	267	100.00

이상은 8명(3%)의 순으로 나타났다. 마지막으로 근무시간은 하루에 10시간-12시간 미만을 일하는 교사는 132명(49.44%)으로 가장 많았고, 8시간-10시간 미만인 교사는 77명(28.84%), 12시간-14시간 미만인 교사는 37명(13.86%), 6시간-8시간인 교사는 18명(6.74%), 4시간-6시간 미만인 교사는 3명(1.12%)으로 나타났다.

2. 연구도구

1) 유아교사의 자아개념

유아교사의 자아개념을 측정하기 위하여 전성연(1987)이 제작한 교사의 자아개념 척도를 수정한 민선우(2004)의 자아개념 설문지를 사용하였다. 설문지는 4개의 하위영역으로 구성되어 있으며, 일상적 자아 10문항, 자기 수용 10문항, 타인수용 10문항, 직업·신분적 자아 10문항으로 총 40문항이다. 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서 ‘정말 그렇다(5점)’의 Likert식 5점 척도를 사용하였다. 이 중 16문항(14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 26, 27, 28, 29, 30, 37, 38, 39, 40)은 부정적인 문항으로 역산처리 하였다. 본 연구에서 40문항 간의 내적 일치도를 알아보기 위하여 Cronbach's α 계수를 산출한 결과, 전체 신뢰도는 Cronbach's $\alpha = .88$ 로 나타났다. 유아교사 자아개념의 척도의 각 하위영역과 내용과 문항번호, Cronbach's α 계수는 다음 표 3과 같다.

< 표 3 > 자아개념의 하위영역별 내용, 문항번호, 신뢰도

하위 영역	내 용	문항 번호	Cronbach's α
일상적 자아	<ul style="list-style-type: none"> · 가정생활 만족도 · 근래 자신의 생활에 대한 만족도 · 자신의 건강 · 경제적 여건에 대한 만족도 	1-10	.85
자기 수용	<ul style="list-style-type: none"> · 자신의 인격적 가치에 대한 인식 · 자기노출 및 자기폐쇄 · 자신의 언행 및 능력에 대한 자신감 	11-20	.78
타인 수용	<ul style="list-style-type: none"> · 타인의 인간적 가치에 대한 인식 · 타인의 판단에 대한 인정 · 타인의 행위동기 추정 · 타인에 대한 기술 및 평가 · 타인의 언행 및 능력에 대한 신뢰 	21-30	.63
직업 신분적 자아	<ul style="list-style-type: none"> · 직업에 대한 만족도 · 신분에 대한 지역사회 내에서의 인식 · 직장 내 인간관계 · 근무부담에 대한 견해 · 교직 적성에 대한 견해 · 교직에 대한 기술 및 평가 	31-40	.73
계			.88

2) 유아교사의 교사효능감

유아교사의 교사효능감 척도를 알아보기 위하여 Enochs와 Riggs(1990)에 의해 개발된 과학 교수효능감 검사도구(Science Teaching Efficacy Belief Instrument: STEBI)를 이분려(1998)가 유아교사에 맞게 번역·수정한 것을 사용하였다.

교사효능감 측정도구의 하위영역은 일반적 교수효능감 12문항과 개인적 교수효능감 13문항으로, 총 25문항이 구성되어 있다. 각 질문은 Likert식 5점 척도를 사용했고, 이 중 13문항(3, 5, 7, 11, 12, 14, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 25)은 부정적인 문항으로 역산 처리 하였다. 점수가 높을수록 교사효능감이 수준이 높고 점수가 낮을수록 교사효능감 수준이 낮은 것을 의미한다. 본 연구에서 25문항 간의 내적 일치도를 알아보기 위하여 Cronbach's α 계수를 산출한 결과, 전체 신뢰도는 Cronbach's $\alpha = .80$ 로 나타났다. 유아교사의 교사효능감 척도의 각 하위영역과 내용과 문항 번호, Cronbach's α 계수는 다음 표 4와 같다.

< 표 4 > 교사효능감의 하위영역별 내용, 문항번호, 신뢰도

하위영역	내용	문항 번호	Cronbach's α
일반적 교수효능감	유아교사로서 학습과 관련된 요인을 얼마만큼 통제할 수 있다고 믿는지에 대한 신념	1-12	.72
개인적 교수효능감	교사 자신이 얼마만큼 적절한 교수방법을 수행하고 있다고 믿 는지에 대한 신념	13-25	.77
계			.80

3) 교사-유아 상호작용

교사- 유아의 상호작용을 평가하기 위하여 이정숙 외 1인(2003)이 The National Association for the Education of Program(APECP)평가척도, The National Association for the Young Children(NAEYC)인정기준, The National Childcare Accreditation Council(NCAC)인정기준, 이은혜와 이기숙(1996)의 유아교육 프로그램 평가척도에서 교사-유아 상호작용에 관한 문항을 추출하여 수정, 보완하고 내용의 타당도를 검토한 설문지를 사용하였다.

본 측정도구는 교사-유아의 상호작용에 대한 교사의 자기평가를 위해 정서적 상호작용, 언어적 상호작용, 행동적 상호작용으로 분류하였다. 전체 30문항 중에 정서적 상호작용 10문항, 언어적 상호작용 10문항, 행동적 상호작용 10문항이며 Likert식 5점 척도로 측정하였다. 교사가 각 문항을 읽고 ‘전혀 그렇지 않다’(1점)에서 ‘매우 그렇다’(5점)으로 직접 표시하는 방식이다. 각 하위 영역별 점수 범위는 정서적 상호작용 10점-50점, 언어적 상호작용 10점-50점, 행동적 상호작용 10점-50점까지 이며 총 점수가 높을수록 교사-유아 상호작용의 수준이 높고 점수가 낮을수록 교사-유아 상호작용 수준이 낮은 것을 의미한다. 본 연구에서 30문항간의 내적 일치도를 알아보기 위하여 Cronbach's α 계수를 산출한 결과, 전체 신뢰 Cronbach's $\alpha = .95$ 로 나타났다. 교사-유아 상호작용 척도의 각 하위영역과 내용과 문항 번호, Cronbach's α 계수는 다음 표 5와 같다.

< 표 5 > 교사-유아 상호작용의 하위 영역별 내용, 문항 번호, 신뢰도

하위영역	내용	문항번호	Cronbach's α
정서적 상호작용	교사가 유아에게 항상 친절하고 웃는 얼굴로 대하며 유아의 개별적인 요구나 감정에 민감하게 반응하고 유아로 하여금 느낌이나 생각을 자유롭게 표현할 수 있는 허용적인 분위기 속에서 활동을 진행하는 것	1, 6, 8, 10, 15, 17, 19, 24, 26, 28	.91
언어적 상호작용	교사가 유아에게 안정감 있는 목소리로 이야기를 하거나 유아의 질문과 요구에 언어적으로 반응하고 유아로 하여금 생각과 느낌을 자유롭게 언어로 표현할 수 있도록 하는 것	2, 4, 9, 11, 13, 18, 20, 22, 27, 29	.86
행동적 상호작용	교사가 유아의 눈높이에 맞추어 자세를 낮추거나 스킨쉽 행동과 모델링 보여주기 등의 신체표현을 통해 유아들이 긍정적인 행동을 표출할 수 있도록 하는 것	3, 5, 7, 12, 14, 16, 21, 23, 25, 30	.84
계			.95

3. 연구절차

1) 예비조사

유아교사의 자아개념과 교사효능감, 교사-유아 상호작용 연구에 대한 적절성과 소요시간을 알아보기 위하여 유치원 교사 10명을 대상으로 2013년 7월 4일-5일 사이에 예비조사를 실시한 결과 본 검사에 소요되는 시간은 평균 15분이었다. 검사도구의 적절성에 있어서 자아개념, 교사효능감, 교사-유아 상호작용 연구도구에 문제점이 드러나지 않아 그대로 사용하기로 하였다.

2) 본 연구

본 연구는 2013년 7월 15일부터 8월 2일에 걸쳐 실시되었다. 서울과 인천지역에 소재한 35개의 유아교육기관을 대상으로 사전에 연락을 취하여 연구의 목적과 설문지 내용의 구성 및 설문지 작성방법을 설명하였다. 사전 허락을 받은 후 교사의 수를 파악하여 원장 선생님께 보내는 부탁의 편지와 함께 유아교육기관을 직접 방문하거나 우편으로 교사용 질문지 300부를 배부하였다. 반송 봉투를 이용하여 완성된 설문지를 우편으로 받았고, 일부는 직접 유아교육기관에 방문하여 회수하여 총 288부가 되었다. 이 가운데 모든 문항에 응답하지 않은 질문지를 제외하고 267부를 본 연구에 사용하였다.

4. 자료 분석

본 논문의 자료 분석을 위하여 SPSS WINDOWS 19.0을 사용하여 다음과 같이 분석하였다.

첫째, 유아교사의 배경변인(학력, 유아교육 경력, 결혼여부, 연령, 월 보수, 근무시간)을 분석하기 빈도 분석(Frequency Analysis)을 실시하였다.

둘째, 유아교사의 자아개념과 교사효능감, 교사-유아 상호작용 측정에 사용되는 도구들의 신뢰도를 측정하기 위하여 Cronbach's α 를 분석하였다.

셋째, 유아교사의 배경변인(학력, 유아교육 경력, 결혼여부, 연령, 월 보수, 근무시간)에 따른 자아개념과 교사효능감의 차이를 알아보기 위하여 t -검증과 일원분산분석을 하였고, 각 집단 간의 평균의 차이를 검증하기 위하여 사후검증을 실시하였다.

넷째, 유아교사의 자아개념, 교사효능감, 교사-유아 상호작용의 관계를 알아보기 위해 상관관계분석(Correlation Analysis)을 실시하였다. 변수간의 상관관계에 대한 통계적 유의성을 검증하기 위해 *Pearson*의 적률 상관계수를 산출하여 변인들 간의 상관관계를 분석하였다.

다섯째, 유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 살펴보기 위하여 중다회귀분석(Multiple Regression Analysis)을 실시하였다.

IV. 연구결과 및 해석

1. 유아교사의 배경변인에 따른 자아개념과 교사효능감 차이

유아교사의 학력, 유아교육 경력, 결혼여부, 연령, 월 보수, 근무시간과 같은 교사의 배경변인에 따른 자아개념과 교사효능감의 차이를 알아보기 위하여 *t*-검증과 일원분산분석을 하였고 이에 대한 사후검증을 실시하였다.

1) 유아교사의 배경변인에 따른 자아개념의 차이

유아교사의 배경변인에 따른 자아개념의 차이는 표 6과 같다. 표 6에서 보는 바와 같이 유아교사의 학력에 따른 유아교사의 자아개념은 통계적으로 유의미한 차이($F=9.53$, $p<.001$)를 보였다. 대학원 졸($M=3.60$, $SD=.33$)집단이 자아개념이 가장 높았고, 대졸($M=3.50$, $SD=.33$), 전문대 졸($M=3.33$, $SD=.35$)순으로 나타났다. 사후검증을 위하여 *sheffé* 분석을 실시한 결과 전문대졸과 대졸 집단과 전문대졸과 대학원졸 집단이 유의미한 차이를 나타냈다.

교사의 교직경력에 따른 유아교사의 자아개념은 12년 이상, 9년-12년 미만, 6년-9년 미만, 1년-3년 미만, 3년-6년 미만, 1년 미만 순으로 높게 나타났다. 하지만 교직경력에 따라 유아교사의 자아개념은 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

<표 6> 유아교사의 배경변인에 따른 자아개념의 차이

(N=267)

교사의 배경변인		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F/t</i>	<i>sheffé</i>
교사 학력	전문대졸	131	3.33	.35	9.53***	①-②
	대졸	123	3.50	.33		
	대학원졸	13	3.60	.33		
교직 경력	1년 미만	54	3.33	.33	1.69	
	1년-3년 미만	70	3.41	.36		
	3년-6년 미만	76	3.40	.36		
	6년-9년 미만	29	3.48	.35		
	9년-12년 미만	17	3.49	.34		
	12년 이상	21	3.56	.32		
결혼 여부	미혼	218	3.39	.35	-3.42**	
	기혼	49	3.57	.29		
연령	20대	176	3.38	.36	2.29	
	30대	65	3.47	.32		
	40대	23	3.56	.33		
	50대	3	3.46	.39		
월 보수	100만원 미만	13	3.34	.29	3.61**	
	100만원-130만원 미만	39	3.34	.32		
	130만원-170만원 미만	111	3.35	.37		
	170만원-210만원 미만	73	3.52	.32		
	210만원-250만원 미만	23	3.50	.37		
	250만원 이상	8	3.64	.26		
근무 시간	4시간 - 6시간 미만	3	3.17	.11	8.68***	②-⑤
	6시간 - 8시간 미만	18	3.63	.33		
	8시간 - 10시간 미만	77	3.51	.34		
	10시간 - 12시간 미만	132	3.41	.34		
	12시간 - 14시간 미만	37	3.18	.30		

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

※ 월 보수는 국가에서 제공하는 처우개선비가 제외된 금액이다.

교사의 결혼여부에 따른 유아교사의 자아개념은 통계적으로 유의미한 차이 ($t=-3.42, p<.01$)를 보였다. 기혼 유아교사($M=3.57, SD=.29$)가 미혼 유아교사($M=3.39, SD=.35$)보다 자아개념이 더 높은 것으로 나타났다.

교사의 연령에 따른 유아교사의 자아개념은 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

교사의 월 보수에 따른 유아교사의 자아개념은 통계적으로 유의미한 차이 ($F=3.61, p<.01$)를 보였다. 250만원 이상($M=3.64, SD=.26$)집단이 자아개념이 가장 높았고, 170만원-210만원 미만($M=3.52, SD=.32$), 210만원-250만원 미만($M=3.50, SD=.37$), 130만원-170만원 미만($M=3.35, SD=.37$)순으로 나타났고, 100만원-130만원 미만($M=3.34, SD=.32$)집단과 100만원 미만($M=3.34, SD=.29$)집단은 자아개념이 가장 낮은 집단으로 나타났다.

교사의 근무시간에 따른 유아교사의 자아개념은 통계적으로 유의미한 차이 ($F=8.68, p<.001$)를 보였다. 자아개념의 차이를 분석한 결과 근무시간이 6시-8시간 미만($M=3.63, SD=.33$)집단이 자아개념이 가장 높았고 8시-10시간 미만($M=3.51, SD=.34$), 10시간-12시간 미만($M=3.41, SD=.34$), 12시간-14시간 미만($M=3.18, SD=.30$), 4시간-6시간 미만($M=3.17, SD=.11$) 순으로 나타났다. 사후검증을 한 결과, 12시간-14시간 미만 집단이 6시-8시간 미만, 8시-10시간 미만, 10-12시간 미만 집단 간에 유의미한 차이가 나타났다.

교사의 배경변인에 따른 자아개념의 차이를 분석한 결과 교사학력이 대학원을 졸업하고, 기혼이며, 월 보수 250만원 이상을 받고, 근무시간이 6시간-8시간 미만인 유아교사가 자아개념이 가장 높은 것으로 나타났다.

2) 유아교사의 배경변인에 따른 교사효능감의 차이

유아교사의 배경변인에 따른 교사효능감의 차이는 표 7과 같다. 표7에서 보는 바와 같이 교사의 학력에 따른 유아교사의 교사효능감은 통계적으로 유의미한 차이($F=11.40, p<.001$)를 보였다. 대학원 졸($M=3.63, SD=.32$)집단이 교사효능감이 가장 높았고, 대졸($M=3.44, SD=.29$), 전문대 졸($M=3.31, SD=.25$)순으로 나타났다. 사후검증을 위하여 *sheffé* 분석을 실시한 결과 전문대 졸 집단이 대 졸 집단과 대학원을 졸업한 집단 간에 유의미한 차이를 보였다.

교사의 교직경력에 따른 유아교사의 교사효능감은 통계적으로 유의미한 차이($F=7.68, p<.001$)를 보였다. 교직경력이 12년 이상($M=3.70, SD=.35$), 6년-9년 미만($M=3.43, SD=.25$), 9년-12년 미만($M=3.41, SD=.22$), 3년-6년 미만($M=3.39, SD=.25$), 1년-3년 미만($M=3.35, SD=.28$), 1년 미만($M=3.28, SD=.26$) 순으로 교사효능감의 차이를 나타냈다. 사후검증을 위하여 *sheffé* 분석을 실시한 결과 12년 이상 집단이 1년 미만, 1년-3년 미만, 3년-6년 미만, 6년-9년 미만 집단 간에 유의미한 차이를 보였다.

교사의 결혼여부에 따른 유아교사의 교사효능감은 통계적으로 유의미한 차이($t=-3.44, p<.01$)를 보였다. 기혼 유아교사($M=3.51, SD=.23$)가 미혼 유아교사($M=3.36, SD=.28$)보다 교사효능감이 더 높은 것으로 나타났다.

교사의 연령에 따른 유아교사의 교사효능감은 통계적으로 유의미한 차이($F=8.81, p<.001$)를 보였다. 40대($M=3.59, SD=.39$) 집단이 교사효능감이 가장 높았고 50대($M=3.57, SD=.17$), 30대($M=3.46, SD=.24$), 20대($M=3.33, SD=.27$) 순으로 나타났다. 사후검증을 위하여 *sheffé* 분석을 실시한 결과 20대 집단과 30대, 40대 집단 간에 유의미한 차이를 보였다.

< 표 7 > 유아교사의 변인에 따른 교사효능감의 차이

(N=267)

교사의 배경변인		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F/t</i>	<i>sheffé</i>
교사 학력	전문대졸	131	3.31	.25	11.40***	①-②
	대졸	123	3.44	.29		
	대학원졸	13	3.63	.32		
교직 경력	1년 미만	54	3.28	.26	7.68***	①-⑥
	1년-3년 미만	70	3.35	.28		
	3년-6년 미만	76	3.39	.25		
	6년-9년 미만	29	3.43	.25		
	9년-12년 미만	17	3.41	.22		
	12년 이상	21	3.70	.35		
결혼 여부	미혼	218	3.36	.29	-3.43**	
	기혼	49	3.51	.23		
연령	20대	176	3.33	.27	8.81***	①-②
	30대	65	3.46	.24		
	40대	23	3.59	.39		
	50대	3	3.57	.17		
월 보수	100만원 미만	13	3.33	.32	8.07***	①-⑥
	100만원-130만원 미만	39	3.33	.21		
	130만원-170만원 미만	111	3.34	.27		
	170만원-210만원 미만	73	3.42	.24		
	210만원-250만원 미만	23	3.47	.32		
	250만원 이상	8	3.92	.37	⑤-⑥	
근무 시간	4시간-6시간 미만	3	3.36	.40	3.32*	②-⑤
	6시간-8시간 미만	18	3.56	.31		
	8시간-10시간 미만	77	3.42	.26		
	10시간-12시간 미만	132	3.38	.29		
	12시간-14시간 미만	37	3.28	.25		

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

※ 월 보수는 국가에서 제공하는 처우개선비가 제외된 금액이다.

교사의 월 보수에 따른 유아교사의 교사효능감은 통계적으로 유의미한 차이($F=8.07, p<.001$)를 보였다. 250만원 이상($M=3.92, SD=.37$)집단이 교사효능감이 가장 높았고 210만원-250만원 미만($M=3.47, SD=.32$), 170만원-210만원 미만($M=3.42, SD=.24$), 130만원-170만원 미만($M=3.34, SD=.27$) 순으로 나타났으며 100만원-130만원 미만($M=3.33, SD=.21$)집단과 100만원 미만($M=3.33, SD=.32$)집단은 교사효능감이 가장 낮은 집단으로 나타났다. 사후검증을 위하여 *sheffé* 분석을 실시한 결과 월 보수 250만원 이상인 집단과 100만원 미만, 100만원-130만원 미만, 130만원-170만원 미만, 170만원-210만원 미만, 210만원-250만원 미만 집단 간에 유의미한 차이를 보였다.

교사의 근무시간에 따른 유아교사의 교사효능감은 통계적으로 유의미한 차이($F=3.32, p<.05$)를 보였다. 교사효능감의 차이를 분석한 결과 근무시간이 6시-8시간 미만($M=3.56, SD=.31$), 8시-10시간 미만($M=3.42, SD=.26$), 10시간-12시간 미만($M=3.38, SD=.29$), 4시간-6시간 미만($M=3.36, SD=.40$), 12시간-14시간 미만($M=3.28, SD=.25$) 순으로 나타났다. 사후검증을 한 결과 6시-8시간 미만 집단이 12시간-14시간 미만 집단 간에 유의미한 차이를 보였다.

교사의 배경변인에 따른 교사효능감의 차이를 분석한 결과 대학원을 졸업하고, 유아교육 경력이 12년 이상 되며, 결혼을 한 교사가 교사효능감이 높게 나왔다. 또한 연령이 40대이고, 월 보수가 250만원 이상 받으며, 근무시간이 6시간-8시간 미만인 유아교사가 교사효능감이 높게 나타났다.

2. 유아교사의 자아개념, 교사효능감, 교사-유아 상호작용의 관계

유아교사의 자아개념, 교사효능감, 교사-유아 상호작용과의 관계와 각각의 하위영역과의 관계는 *Pearson* 적률상관계수를 산출하였으며 그 결과는 표 8과 같다. 아래의 표 8에서 유아교사의 자아개념과 교사효능감, 교사-유아 상호작용과의 관계를 살펴본 결과는 다음과 같이 정리해 볼 수 있다.

첫째, 자아개념의 하위요인인 일상적 자아, 자기수용, 타인수용, 직업·신분적 자아와 교사효능감의 하위요인인 일반적 교수효능감과 개인적 교수효능감 모두 정적상관을 보였으며 통계적으로 유의미하게 나타났다. 이는 자아개념이 높을수록 교사효능감이 높아짐을 의미한다. 특히 자아개념의 하위 요인인 자기수용과 교사효능감의 하위요인인 개인적 교수효능감($r=.49, p<.001$)은 가장 높은 상관을 보이고 있다.

둘째, 자아개념의 하위요인인 일상적 자아, 자기수용, 타인수용, 직업·신분적 자아와 교사-유아 상호작용의 하위요인인 정서적 상호작용, 언어적 상호작용, 행동적 상호작용 모두 정적상관을 보였으며 통계적으로 유의미하게 나타났다. 이는 자아개념이 높을수록 교사-유아 상호작용이 높아짐을 의미한다. 이 중 가장 높은 상관을 보이고 있는 것은 자아개념의 하위요인인 직업·신분적 자아와 교사-유아 상호작용의 하위요인인 정서적 상호작용($r=.53, p<.001$)이다.

셋째, 교사효능감의 하위요인인 일반적 교수효능감과 개인적 교수효능감은 교사-유아 상호작용의 하위요인인 정서적 상호작용, 언어적 상호작용, 행동적 상호작용 모두 정적상관을 보였으며 통계적으로 유의미하게 나타났다. 이는 교사효능감이 높을수록 교사-유아 상호작용이 높아짐을 의미한다.

<표 8> 유아교사의 자아개념, 교사효능감, 교사-유아 상호작용의 관계

	일상적 자아	자기 수용	타인 수용	직업 신분적 자아	일반적 교수 효능감	개인적 교수 효능감	정서적 상호 작용	언어적 상호 작용	행동적 상호 작용
일상적 자아	-								
자기 수용	.49***	-							
타인 수용	.35***	.56***	-						
직업 신분적 자아	.58***	.31***	.35***	-					
일반적 교수 효능감	.33***	.35***	.15*	.34***	-				
개인적 교수 효능감	.44***	.49***	.31***	.48***	.40***	-			
정서적 상호 작용	.47***	.42***	.34***	.53***	.37***	.56***	-		
언어적 상호 작용	.50***	.44***	.34***	.51***	.41***	.57***	.89***	-	
행동적 상호 작용	.51***	.39***	.24***	.47***	.40***	.55***	.84***	.84***	-

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

이 중 교사효능감의 하위 요인인 개인적 교수효능감과 교사-유아 상호작용의 하위요인인 언어적 상호작용($r = .57, p < .001$)은 가장 높은 상관을 보이고 있으며, 다음으로는 개인적 교수효능감과 정서적 상호작용($r = .56, p < .001$), 개인적 교수효능감과 행동적 상호작용($r = .55, p < .001$)순이다.

유아교사의 자아개념, 교사효능감, 교사-유아 상호작용과 각각의 하위영역 간에는 모두 정적인 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

3. 유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향

교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용(정서적 상호작용, 언어적 상호작용, 행동적 상호작용)에 미치는 영향과 상대적 설명력을 알아보기 위해 중다회귀분석을 실시하였으며 그 결과는 다음과 같다.

1) 유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용 전체에 미치는 영향

유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용 전체에 미치는 영향력을 알아본 결과는 표 9와 같다. 표 9에서 유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용 전체에 미치는 영향을 분석한 결과, 자아개념 하위요인 중 일상적 자아($t=2.93$)가 $p<.01$ 의 수준에서 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 독립변인의 상대적 기여도를 나타내는 표준화 계수를 살펴보면, 일상적 자아($\beta=.18$)가 교사-유아 상호작용에 정적인 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 또한 직업·신분적 자아($t=2.46$)가 $p<.05$ 의 수준에서 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

<표 9> 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향

독립변인	B	β	t	공선성통계량		F	R ²
				공차	VIF		
일상적자아	.15	.18	2.93**	.56	1.78	35.12***	.47
자기수용	.05	.05	.80	.49	2.01		
타인수용	.03	.02	.43	.64	1.54		
직업·신분적 자아	.15	.15	2.46*	.56	1.76		
일반적 교수효능감	.19	.13	2.52*	.78	1.28		
개인적 교수효능감	.39	.35	5.65***	.57	1.73		

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

독립변인의 상대적 기여도를 나타내는 표준화 계수를 살펴보면, 직업·신분적 자아($\beta=.15$)가 교사-유아 상호작용에 정적인 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다.

유아교사의 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 분석한 결과, 일반적 교수효능감($t=2.52$)은 $p < .05$ 의 수준에서 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 개인적 교수효능감($t=5.65$)은 $p < .001$ 의 수준에서 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 독립변인의 상대적 기여도를 나타내는 표준화 계수를 살펴보면, 일반적 교수효능감($\beta=.13$)과 개인적 교수효능감($\beta=.35$)은 교사-유아 상호작용에 정적인 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다.

유아교사의 자아개념과 교사효능감은 교사-유아 상호작용 전체에 정적인 영향을 미치고 있으며 이에 대한 설명력은 47%($F=35.12$, $p < .001$)로 나타났다.

2) 유아교사의 자아개념과 교사효능감이 정서적 상호작용에 미치는 영향

유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용의 하위요인인 정서적 상호작용에 미치는 영향력을 알아본 결과는 표 10과 같다.

<표 10> 자아개념과 교사효능감이 정서적 상호작용에 미치는 영향

독립변인	B	β	t	공선성통계량		F	R^2
				공차	VIF		
일상적자아	.10	.11	1.72	.56	1.78	28.49***	.41
자기수용	.06	.06	.93	.49	2.00		
타인수용	.07	.05	.91	.64	1.54		
직업·신분적 자아	.23	.21	3.32**	.56	1.76		
일반적 교수효능감	.15	.09	1.70	.77	1.28		
개인적 교수효능감	.39	.31	4.78***	.57	1.73		

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

유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용 하위요인 중 정서적 상호작용에 미치는 영향을 분석한 결과, 먼저 자아개념 하위요인 중 직업·신분적 자아($t=3.32$)는 $p < .01$ 의 수준에서 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 독립변인의 상대적 기여도를 나타내는 표준화 계수를 살펴보면, 직업·신분적 자아($\beta=.21$)가 정서적 상호작용에 정적인 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 유아교사의 자아개념이 정서적 상호작용에 미치는 영향을 분석한 결과 직업·신분적 자아의 점수가 가장 높게 나타났다.

유아교사의 교사효능감이 교사-유아 상호작용 하위요인 중 정서적 상호작

용에 미치는 영향을 분석한 결과, 개인적 교수효능감($t=4.78$)은 $p<.001$ 의 수준에서 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 독립변인의 상대적 기여도를 나타내는 표준화 계수를 살펴보면, 개인적 교수효능감($\beta=.31$)가 정서적 상호작용에 정적인 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 유아교사의 교사효능감이 정서적 상호작용에 미치는 영향은 개인적 교수효능감이 일반적 교수효능감 보다 점수가 높게 나왔다.

유아교사의 자아개념과 교사효능감 교사-유아 상호작용의 하위요인 중 정서적 상호작용은 정적인 영향을 미치고 있으며 이에 대한 설명력은 41%($F=28.49$, $p<.001$)로 나타났다.

3) 유아교사의 자아개념과 교사효능감이 언어적 상호작용에 미치는 영향

유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용의 하위요인 인 언어적 상호작용에 미치는 영향력을 알아본 결과는 표 11과 같다.

유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용 하위요인 중 언어적 상호작용에 미치는 영향을 분석한 결과, 먼저 자아개념 하위요인 중 일상적 자아($t=2.56$)가 $p<.05$ 의 수준에서 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 독립변인의 상대적 기여도를 나타내는 표준화 계수를 살펴보면, 일상적 자아($\beta=.16$)가 언어적 상호작용에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 독립변인의 상대적 기여도를 나타내는 표준화 계수를 살펴보면, 일상적 자아($\beta=.16$)가 언어적 상호작용에 정적인 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 또한 직업·신분적 자아($t=2.22$)는 $p<.05$ 의 수준에서 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

<표 11> 자아개념과 교사효능감이 언어적 상호작용에 미치는 영향

독립변인	B	β	t	공선성통계량		F	R ²
				공차	VIF		
일상적자아	.13	.16	2.56*	.56	1.78	32.82***	.45
자기수용	.06	.06	1.00	.49	2.00		
타인수용	.05	.04	.80	.64	1.54		
직업·신분적 자아	.14	.14	2.22*	.56	1.76		
일반적 교수효능감	.20	.13	2.50*	.77	1.28		
개인적 교수효능감	.40	.34	5.41***	.57	1.73		

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

독립변인의 상대적 기여도를 나타내는 표준화 계수를 살펴보면, 직업·신분적 자아($\beta=.14$)가 정서적 상호작용에 정적인 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 유아교사의 자아개념이 언어적 상호작용에 미치는 영향을 분석한 결과 일상적 자아의 점수가 가장 높게 나타났다.

유아교사의 교사효능감이 교사-유아 상호작용 하위요인 중 언어적 상호작용에 미치는 영향을 분석한 결과, 일반적 교수효능감($t=2.50$)은 $p < .05$ 의 수준에서 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 개인적 교수효능감($t=5.41$)은 $p < .001$ 의 수준에서 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 독립변인의 상대적 기여도를 나타내는 표준화 계수를 살펴보면, 개인적 교수효능감($\beta=.34$)가 언어적 상호작용에 정적인 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 유아교사의 교사효능감이 언어적 상호작용에 미치는 영향은 개인적 교수효능감이 일반적 교수효능감 보다 점수가 높게 나왔다.

유아교사의 자아개념과 교사효능감의 하위요인들과 교사-유아 상호작용의 하위요인 중 언어적 상호작용은 정적인 영향을 미치고 있으며 이에 대한 설

명력은 45%($F=32.82, p<.001$)로 나타났다.

4) 유아교사의 자아개념과 교사효능감이 행동적 상호작용에 미치는 영향

유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용의 하위요인인 행동적 상호작용에 미치는 영향력을 알아본 결과는 표 12와 같다.

<표 12> 자아개념과 교사효능감이 행동적 상호작용에 미치는 영향

독립변인	B	β	t	공선성통계량		F	R^2
				공차	VIF		
일상적자아	.20	.24	3.75***	.56	1.78	28.43***	.42
자기수용	.02	.02	.37	.49	2.01		
타인수용	-.04	-.04	-.66	.64	1.54		
직업·신분적 자아	.07	.07	1.16	.56	1.76		
일반적 교수효능감	.22	.15	2.76**	.78	1.28		
개인적 교수효능감	.39	.35	5.37***	.57	1.73		

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

유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용 하위요인 중 행동적 상호작용에 미치는 영향을 분석한 결과, 먼저 자아개념 하위요인 중 일상적 자아($t=3.75$)가 $p<.001$ 의 수준에서 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 독립변인의 상대적 기여도를 나타내는 표준화 계수를 살펴보면, 일상적 자아($\beta=.24$)가 행동적 상호작용에 정적인 영향을 미치고 있는 것으로

로 나타났다. 유아교사의 자아개념이 행동적 상호작용에 미치는 영향을 분석한 결과 일상적 자아의 점수가 가장 높게 나타났다.

유아교사의 교사효능감이 교사-유아 상호작용 하위요인 중 행동적 상호작용에 미치는 영향을 분석한 결과, 일반적 교수효능감($t=2.76$)은 $p<.01$ 의 수준에서 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 개인적 교수효능감($t=5.37$)은 $p<.001$ 의 수준에서 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 독립변인의 상대적 기여도를 나타내는 표준화 계수를 살펴보면, 일반적 교수효능감($\beta=.15$)과 개인적 교수효능감($\beta=.35$)은 행동적 상호작용에 정적인 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 유아교사의 교사효능감이 행동적 상호작용에 미치는 영향은 개인적 교수효능감이 일반적 교수효능감 보다 점수가 높게 나왔다.

유아교사의 자아개념과 교사효능감의 하위요인들과 교사-유아 상호작용의 하위요인 중 행동적 상호작용은 정적인 영향을 미치고 있으며 이에 대한 설명력은 42%($F=28.43$, $p<.001$)로 나타났다.

V. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구는 유아교사의 배경변인에 따라 자아개념과 교사효능감에 차이가 있는지 알아보고, 유아교사의 자아개념과 교사효능감, 교사-유아 상호작용의 관계와 유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향에 대해 살펴봄으로써 유아교사의 긍정적인 자아개념과 교사효능감을 증진 시킬 수 있는 방안을 모색하는 기초자료와 교사교육을 위한 자료를 제공하는데 목적이 있다

1) 유아교사의 배경변인에 따른 자아개념의 차이

유아교사의 배경변인에 따른 자아개념을 살펴보면 교사의 학력, 결혼여부, 월 보수, 근무 시간에 따라 유아교사의 자아개념에 유의미한 차이가 있는 것으로 분석되었다.

학력에 따른 유아교사의 자아개념은 대학원을 졸업한 교사의 자아개념이 가장 높게 나타났으며 4년제 대졸, 전문대 졸업 순으로 나타났다. 박명희(1999)의 연구에서는 학력과 유치원 교사의 자아개념에 차이가 없다고 하였으나 본 연구에서는 학력이 높을수록 자아개념도 높게 나타났다. 이는 학력이 따라 자아개념에 차이에 유의한 차이가 나타난 강미라(2005), 김민정(2007), 민선우(2004), 박근희(2003), 임영순(2001)의 연구결과와 일치한다. 이러한 결과는

현직에 있는 유아교사가 2년제, 3년제, 4년제 대학의 출신으로 학력 수준에 차이가 있으며(정명자, 1999), 초·중고등학교 교사들에 비해 유아교사의 대학원과정 졸업한 비율이 상대적으로 낮아 유아교사들의 집단 구성 안에서 교육연한별 차이가 강하게 작용하는 것으로 해석된다(강미라, 2005). 따라서 유아교사가 교사로서 자기인식의 기회와 긍정적인 자아개념을 갖기 위해서 재교육의 기회가 마련되어야 할 것이다.

결혼여부에 대한 유아교사의 자아개념은 기혼인 교사가 미혼의 교사보다 자아개념이 높게 나타났다. 이것은 민선우(2004)의 연구에서 결혼을 한 교사의 자아개념이 미혼인 교사보다 높다는 연구결과와 일치하며, 자아개념의 하위영역인 일상적 자아, 자아수용, 직업·신분적 자아 모든 영역에서 기혼인 교사의 자아개념이 높게 나타났다.

월 보수에 따른 유아교사의 자아개념은 월 보수가 가장 높게 책정된 250만원 이상인 집단의 자아개념이 가장 높게 나타났다. 월 보수에 따른 유아교사의 자아개념은 크게 월 보수가 170만원 이상인 집단과 170만원 미만의 집단으로 나누어 볼 수 있었는데 월 보수가 170만원 이상인 집단의 자아개념이 월 보수 170만원 미만인 집단 보다 자아개념 높게 나타났다. 이는 월 보수가 높게 책정된 교사가 직업·신분적 자아개념이 높게 나타난 민선우(2004)의 연구 결과와 일치한다.

근무시간에 따른 유아교사의 자아개념은 하루 근무시간이 6시간에서 8시간 미만 집단의 교사들이 다른 근무시간의 교사들 집단보다 월등히 자아개념이 높았음을 알 수 있었다. 근무시간은 교사의 직위와 유아교육기관 유형 및 조직 풍토에 따라 정해진다. 유아교육기관에 고용된 교사는 기관의 운영방침에 따라 근무시간이 정해지지만 근로기준 시간보다 초과해서 근무할 경우 이에 대한 보상이 전혀 없는 것이 현실이다. 만약 유아교사의 초과근무 수당이 책

정된다면 교사로서 책임의식이나 긍정적인 직업의식이 생겨나고 이는 자아개념에 긍정적인 영향을 줄 것이다.

2) 유아교사의 배경변인에 따른 교사효능감의 차이

유아교사의 배경변인에 따른 교사효능감을 살펴보면 교사의 학력, 교직경력, 결혼여부, 연령, 월 보수, 근무 시간에 따라 유아교사의 교사효능감이 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

교사의 학력에 따른 교사효능감은 대학원을 졸업한 교사의 교사효능감이 가장 높게 나타났다. 교사의 학력은 대학원졸, 대학교졸, 전문대졸 집단 순으로 교사효능감의 차이를 보였다. 조부경·서소영(2001)의 연구에서 학력에 따라 교사효능감의 차이가 없다고 하였으나 본 연구 결과에서는 학력이 높을수록 교사효능감도 높게 나타났다. 이는 교사의 학력이 높을수록 교사효능감도 높게 나왔다는 연구(권혜영, 2009; 김신덕, 1999; 이분려, 1998)와 일치한다. 서정임(2000)의 연구에서는 교사효능감의 수준이 전문대졸, 고졸, 대졸의 순으로 높게 나타났다. 교사의 학력은 교사효능감에 영향을 미치는 중요한 요인이므로 교사가 자신의 발전을 위해 다양한 교수경험을 경험하고 끊임없이 연구할 수 있는 재교육 환경을 마련해주어야 한다.

교직경력에 따른 교사효능감은 교직 경력이 12년 이상인 교사효능감이 가장 높았고, 6-9년 미만, 9-12년 미만, 3-6년 미만, 1-3년 미만, 1년 미만 순으로 교사효능감의 차이를 나타냈다. 이는 박선화(2012), 엄영희(2006), 이분려(1998), 한석실·임명희(2003)의 연구에서 교육 경력이 증가할수록 교사효능감이 높다는 연구와 일치한다. 이러한 연구결과는 교직경력이 높은 교사들은 다양한 경험을 통해 어려운 상황이나 유아의 문제행동에 대처하는 능력을

발휘하는 등 교직생활에서 발생하는 문제에 대한 안목을 갖추게 되어 교사효능감이 높아지는 것으로 해석된다.

연령에 따른 교사효능감은 30대 이상의 유아교사 집단이 20대 교사 집단보다 교사효능감이 높게 나타났다. 이는 연령이 높은 집단이 낮은 집단보다 교사효능감이 높다고 나타난 김현지(2006), 김희진·이분려(1999), 오유진(2008), 이분려(1999), 전미옥(2003), 정명주(2003)의 연구결과와 일치한다. 교사의 연령이 어릴수록 교육에 대한 지도능력이 부족함으로 인해 교사로서 신념과 자신감이 낮을 수 있으며, 연령이 높을수록 교육현장에서 경력이 많아 유아를 지도하는 능력이 능숙해져 교사효능감이 높아진다고 생각할 수 있다.

결혼여부에 따른 교사효능감은 기혼인 유아교사가 미혼인 교사보다 교사효능감이 높았고, 월 보수도 250만원 이상인 집단이 다른 집단에 비해 월등히 교사효능감이 높았다. 그리고 근무시간도 6-8시간 미만 집단이 교사효능감이 가장 높게 분석되었다. 이는 유아교사들이 가정의 안정과 경제적 안정에서 오는 전반적인 자신의 생활에 대해 만족하는데서 나타나는 결과로 해석할 수 있다.

3) 유아교사의 자아개념, 교사효능감, 교사-유아 상호작용의 관계

유아교사의 자아개념과 교사효능감은 정적인 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 자아개념의 하위영역 중 일상적 자아, 자기수용, 직업·신분적 자아와 교사효능감의 하위영역인 일반적 교수효능감과 개인적 교수효능감이 정적 상관관계를 보였다. 특히 자아개념의 하위요인 중 자기수용과 개인적 교수효능감은 높은 상관관계가 나타났다. 이는 강미라(2005)의 연구에서 자신의 능력에 대해 자신감이 있고, 자신을 가치 있게 여기는 교사가 유아들의 학습과 행

동에도 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 연구와 일치한다. 또한 유아교사의 개인적 자질 중 긍정적 자아개념을 중요시했던 이은화·배소연·조부경(1995)의 연구와 자기수용과 타인수용이 높은 사람은 성공적으로 가르칠 가능성이 높다고 밝힌 Carne(1974)의 연구와도 일치한다. 이러한 연구결과는 교사의 자아개념과 교사로서의 능력에 대한 자신감, 즉 교사효능감은 서로 밀접한 관련을 가지고 있다고 해석할 수 있다.

유아교사의 교사효능감과 교사-유아 상호작용은 정적인 상관관계를 보였다. 교사효능감의 하위요인인 일반적 교수효능감과 개인적 교수효능감은 교사-유아 상호작용의 하위요인인 정서적 상호작용, 언어적 상호작용, 행동적 상호작용에 정적 상관을 나타냈다. 교사효능감의 하위요인인 개인적 교수효능감과 교사-유아 상호작용의 하위요인인 언어적 상호작용이 가장 높은 상관을 보이고 있다. 이것은 유아교사가 교사로서 자신의 능력을 어떻게 인식하느냐에 따라 유아와 상호작용을 할 때 긍정적인 언어표현을 사용하는 것을 의미한다. 이는 교사효능감이 높은 교사는 낮은 교사보다 유아에게 따뜻한 언어적 상호작용을 한다고 밝힌 안상미(2002)의 연구와 일치한다. 또한 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 영향을 미친다는 김현지(2006)의 연구결과와 Ashton(1984), Gibson과 Dembo(1984), Woolfolk, Rosoff와 Hoy(1990)의 연구결과와 일치한다. 교사효능감이 높을수록 식사와 간식시간 배려, 화장실 사용 배려, 긍정적인 교사의 말과 행동수준, 또래 간 긍정적 상호작용의 격려수준, 유아의 부정적 정서수용 및 문제 상황 개입수준, 유아의 자유놀이에 긍정적 참여 수준이 높다는 것을 의미한다. 교사효능감이 높은 교사들은 유아의 활동에 적극적으로 참여하고 유아에게 따뜻하고 애정 어린 모습으로 언어적, 비언어적인 방법으로 상호작용을 한다. 그러므로 유아교사는 유아의 생각과 느낌은 수용하고 존중하는 태도를 보이며 유아들의 활동에 적극적으로 참여해

야 할 것이다.

4) 유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향

유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 분석한 결과, 자아개념의 하위요인 중 일상적 자아와 직업·신분적 자아, 그리고 교사효능감에서는 일반적 교수효능감과 개인적 교수효능감이 교사-유아 상호작용의 모든 하위영역에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 교사효능감의 하위요인인 효능감 신념과 효능감 기대가 교사-유아 상호작용의 하위요인인 정서적, 언어적, 행동적 상호작용에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타난 오승민(2012)의 연구결과와 일치한다. 신은수(2000)의 연구에서는 교사효능감의 하위영역 중 신념수준이 높을수록 교사-유아 상호작용이 높았고, 임용규(2000)와 조은정(1997)은 교사효능감이 높은 교사는 교사-유아 상호작용에서 다양한 교수방법을 사용하였다고 밝혔다. 이러한 결과들을 통해 교사효능감이 높은 교사는 유아들에게 다양한 활동에서 흥미를 보일 수 있도록 함께 적극적으로 참여하는 행동적인 모습과 유아의 생각과 느낌을 수용하고 존중하는 정서적 지원과 유아에게 애정 어린 따뜻한 목소리로 격려하고 인정하는 언어적 표현을 하고 있음을 알 수 있었다.

유아교사의 자아개념과 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 살펴본 선행 연구는 찾아볼 수 없었다. 하지만 유아체육교사의 높은 자아정체감이 교사-유아 상호작용에 긍정적인 영향을 미친다는 민재철(2012)의 연구 결과는 유아교사의 자아개념이 교사-유아 상호작용의 영향을 준다는 결과와 넓은 의미에서 그 맥락을 같이 할 수 있다고 생각된다.

2. 결론 및 제언

이상에서 제시한 연구결과에 대한 요약과 논의를 종합하여 본 연구는 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 유아교사의 배경변인(학력, 경력, 결혼여부, 연령, 월 보수, 근무시간)에 따른 자아개념의 차이는 교사의 학력이 높고, 기혼이며, 급여가 높고, 하루 평균 근무시간이 8시간을 넘지 않는 유아교사의 자아개념이 높게 나타났다. 그리고 유아교사의 배경변인(학력, 경력, 결혼여부, 연령, 월 보수, 근무시간)에 따른 교사효능감의 차이는 학력이 높고, 교직경력이 많고, 기혼이며, 교사의 연령이 30대 이상이고, 하루 평균 근무시간이 6-8시간 미만인 교사가 교사효능감이 높게 나타났다.

둘째, 유아교사의 자아개념과 교사효능감, 교사-유아 상호작용의 관계를 살펴본 결과, 유아교사의 자아개념과 교사효능감, 교사-유아 상호작용의 하위영역 모두 정적 상관관계를 보였다. 특히 교사효능감의 하위영역 중 개인적 교수효능감과 교사-유아 상호작용의 하위영역 중 언어적 상호작용은 가장 높은 상관관계를 나타냈다.

셋째, 유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는지 분석한 결과, 유아교사의 자아개념과 교사효능감은 교사-유아 상호작용에 영향을 미쳤으며, 자아개념의 하위요인 중 일상적 자아와 직업·신분적 자아, 그리고 교사효능감에서는 일반적 교수효능감과 개인적 교수효능감이 교사-유아 상호작용에 영향을 주는 것으로 나타났다.

이상의 결론을 기초로 하여 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 서울과 인천지역의 유아교육기관에 근무하는 교사들에 한

하여 선정하였으므로 연구 결과를 일반화하는데 한계가 있다. 따라서 후속연구에서는 연구대상의 범위를 다양하게 표집하여 지역별 유아교사의 집단 특성을 연구할 필요가 있다.

둘째, 본 연구의 표집된 유아교사는 대부분 사립유치원 교사들이었기 때문에 후속 연구에서는 유아교사가 근무하는 기관 유형에 국·공립유치원, 국·공립 어린이집, 사립어린이집 교사들도 포함시켜 기관유형별 유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 살펴보는 연구가 필요하다.

셋째, 본 연구에서는 유아교사의 배경변인으로 교사의 학력, 경력, 결혼여부, 연령, 월 보수, 근무시간을 살펴보았으나, 후속연구에서는 교사가 담당하는 유아의 성별과 연령, 교사 대 유아의 비율에 따른 유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 살펴보는 연구가 필요하다.

넷째, 본 연구는 자기보고식으로 이루어진 설문지를 사용하여 유아교사의 자아개념, 교사효능감, 교사-유아상호작용에 대해 해석하였다. 특히 교사-유아 상호작용에 대한 평가도 객관적인 관찰이 아닌 교사 자신이 질문에 응답하였기 때문에 이에 대한 객관적이고 정확한 평가를 내리는데 한계가 있다. 따라서 후속연구에서는 교사-유아 상호작용을 객관적으로 측정할 수 있는 객관적인 평가도구를 사용하거나 연구자가 직접 현장에 나가 관찰하여 교사-유아의 상호작용을 평가하는 방법을 모색해 봐야 할 것이다.

다섯째, 본 연구에서는 유아교사의 자아개념과 교사효능감에 따라 교사-유아 상호작용에 영향을 미친다는 결과가 나타났으므로 교사의 자아개념을 긍정적이고 적극적으로 증진시킬 수 있고 교사효능감을 높일 수 있는 구체적인 교사교육 프로그램 개발을 위한 연구가 이루어져야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 강미라 (2005). 유아교사의 자아개념과 교사효능감과의 관계 연구. 경희대학교대학원 교육대학교 석사학위논문.
- 강순미 (2006). 멘토링에 의한 교사-유아의 언어적 상호작용 변화 탐구. 성균관대학교 대학교 박사학위논문.
- 강혜숙 (2002). 교사의 성격유형과 유아의 자아개념과의 관계. 대구대학교 석사학위논문.
- 고선희 (2003). 유아 교사의 교육신념과 유아 자아개념과의 관계. 숭실대학교 대학원 석사학위논문.
- 곽희경 (2011). 유아교사의 행복감 및 자아정체감과 교사효능감, 교사-유아 상호작용의 관계. 전북대학교 대학원 박사학위논문.
- 구선라 (1999). 연령과 성별에 따른 교사-유아 관계와 유아행동연구. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권미성 (2013). 보육교사의 교사효능감 및 전문성 수준이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 카톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권혜영 (2006). 유치원의 조직풍토, 전문성 지원환경과 교사효능감과의 관계. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 길경숙 · 노수남 (2004). 유아교사의 자아개념과 직무만족이 교사효능감에 미치는 영향. **대한가정학회지**, 42(11), 123-136.
- 김명애 (2002). 유치원 교사의 교육신념과 유아의 자아개념에 관한 연구. 경기대학교 대학원 석사학위논문.
- 김민정 (2007). 유아교사 및 예비유아교사의 자아개념과 교사효능감의 관

- 계. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 김복희 (2004). 유치원 교육환경의 질적 수준에 따른 교사-유아 상호작용에 관한 연구. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김신덕 (2000). 유아교사의 효능감과 역할 수행능력 인식. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김아영 · 김미진 (2004). 교사효능감 척도 타당화. **교육심리학회**, 18(1), 37-58.
- 김언아 (2001). 예비유아교사의 자아개념, 학습스타일과 자기 효능감과 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김영옥 (2008). 교사효능감이 유아의 자기효능감에 미치는 영향. 성균관대학교 생활과학대학원 석사학위논문.
- 김옥련 · 박찬옥 (1996). **유아교육개론**. 서울: 교육과학사.
- 김윤지 (2002). 유아교육환경 평정척도 개정판(ECERS-R)의 국내적용을 위한 예비연구. 연세대학교 석사학위논문.
- 김정연 (1996). 대상과 성별에 따른 영아의 언어적, 비언어적 상호작용. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현지 (2006). 보육교사의 교사효능감과 교사-유아 상호작용의 관계. 전북대학교 대학원 석사학위논문.
- 김혜성 (1993). 유아의 연령에 따른 교사-유아의 언어적 상호작용에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김희진 · 이분려 (1999). 유아교사의 교사효능감에 영향을 주는 교사의 내·외적 요인에 대한 연구. **한국교사교육**, 16(1), 161-181.
- 권창길 (1997). 유치원 교사의 교육신념과 유아의 발달수준과의 관계. 건국대학교 대학원 박사학위논문.

- 민선우 (2004). 유아교사의 자아개념과 직무스트레스 및 직무만족도와의 관계. 카톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 민재철 (2012). 유아체육교사의 행복감과 자아정체감이 교사효능감과 상호작용 및 직무만족에 미치는 영향. 계명대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 박근희 (2003). 유치원 교사의 배경변인에 따른 자아개념과 직무만족도에 관한 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박명희 (1999). 유치원 교사 자아개념에 따른 교사 관심사 분석. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박선화 (2012). 유아교사의 직무만족도와 교사효능감에 관한 연구. 목포대학교 대학원 석사학위논문.
- 박지선 (2000). 영유아의 교사 및 또래와의 사회적 상호작용에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 서울대학교 사범대학 교육연구소 (1995). **교육학 용어사전**. 서울: 배영사.
- 서정임 (2000). 어린이집의 질과 교사의 교사효능감간의 관계. 원광대학교 대학원 석사학위논문.
- 서희자 (2004). 유아교사의 자아개념과 교사관심사와의 관계. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 손병환 (2000). **교육심리학**. 경북: 대구효성카톨릭대학교 출판부.
- 송미숙 (2000). 유치원 교사의 발달단계와 직무만족도와의 관계. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송송 (2010). 유아교사의 교사효능감 연구. 한국의국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송인섭 (1989). **인간심리와 자아개념**. 서울: 양서원.

- _____ (1998). **인간의 자아개념 탐구**. 서울: 학지사.
- _____ (2002). 자아개념 형성에 미치는 영향. **사회·교육과학 연구**, 5(2), 3-21.
- 신은수 (2000). 놀이에 대한 교사효능감이 교사와 유아의 상호작용과 유아 놀이 발달에 미치는 영향. **유아교육연구**, 20(1), 27-42.
- 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.
- 양복순 (2005). 유아교사들의 자기장학 수행정도에 따른 교사효능감 분석. 광주여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 엄영희 (2006). 전국공립단설유치원의 동료장학실태와 교사효능감에 관한 연구. 국민대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오승민 (2012). 유치원 교사의 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 가천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오유진 (2008). 보육교사의 직무스트레스와 교사효능감 간의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 오지은 (1998). 보육시설의 설립유형과 교사관련변인에 따른 영아보육의 질적 수준 분석. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이분려 (1998). 유치원 조직풍토와 직무 만족 및 교사효능감의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이윤경·김여경 (2004). 교사-아동 상호작용 유형과 영유아교육 프로그램 질과의 관계. **유아교육연구**, 24(4), 55-73.
- 이은미 (2002). 직무수행능력과 현직교육에 대한 특수교육 교사의 인식조

사: 정신지체 특수학교와 특수학급교사를 중심으로. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 이은화 · 배소연 · 조부경 (1995). **유아 교사론**. 서울: 양서원.
- 이정미 (2007). 발달에 적합한 실제에 대한 보육교사의 신념과 교사-영아 상호작용과의 관계. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이정숙 (2003). 교사경력과 유아연령에 따른 교사-유아의 상호작용. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이정현 (2011). 유아교사의 직무만족도와 교사효능감 및 직무스트레스의 관계 연구. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이지원 (2011). 유아교사의 직무스트레스와 직무만족도의 관계: 교사효능감 매개효과. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이혜주 (2002). 유치원 현장실무교육이 예비교사들의 교사효능감과 자아개념에 미치는 효과. **한국아동교육학회논문집**, 11(1), 17-31.
- 이화도 (2004). 유아-교사 간 상호작용 속에 나타난 메타인지적 개입양상에 대한 분석. **유아교육연구**, 24(6), 67-88.
- 임영순 (2001). 유아교사의 자아개념과 직무만족도와의 관계 연구. 카톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임우정 (2005). 유아교사의 배경변인과 심리적 변인이 교사효능감에 미치는 영향. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임유섭 (1998). 초등학교 교사의 자아개념수준과 성취동기 및 직무만족도와의 관계. 영남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임용규 (2000). 교사의 특성과 교사효능감이 교사행동에 미치는 영향. 순천향대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전성연 (1987). 한국교사의 자아개념 특성에 관한 연구. **고대논집**, 12,

1-12.

- 전미옥 (2003). 특수교사의 발달단계와 교사효능감에 관한 연구. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정명자 (1999). 유아교사의 자아개념에 대한 현상학적 연구. 배재대학교 대학원 석사학위논문.
- 정명주 (2003). 유아교사의 교사효능감과 사립 유아교육기관의 질적 요인간의 관계. 인제대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정선화 (2011). 유아 창의성과 교사-유아의 상호작용 및 가족기능 간의 관계. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정미조 (2009). 교사가 인식한 영아 교사 관계와 놀이 시 나타난 영아교사 및 영아 또래 상호작용. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정언애 (2002). 유치원 조직풍토, 교사효능감 및 직무스트레스간의 상호관계 연구. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정원식 (1977). **자아개념 검사요강**. 서울: 코리안테스팅.
- 정원식 (1994). **인간과 교육**. 서울: 교육과학사.
- 정종진 (1998). **자신감과 자아존중감 키워주기**. 대구: 장원교육.
- 조부경 · 서소영 (2001). 유치원 교사의 과학교수효능감에 영향을 미치는 관련 변인 연구. **아동학회지**, 22(2), 361-373.
- 조은정 (1997). 교사의 효능감과 교수행동 및 초등학교 학생의 학습참여와의 관계. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 최미숙 (2005). 유아교사의 교수효능감과 전문성 인식에 따른 교사행동분석. **유아교육학회**, 25(1), 195-215.
- 최미애 (2000). 유치원 교사-유아의 상호작용에 영향을 미치는 제 변인에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 최윤숙 (2004). 유아교사의 자아개념과 직무 만족도와의 관계 연구. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최혜영 (2004). 아동의 또래상호작용과 교사의 신념 및 행동 간의 관계. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 한석실 · 임명희 (2003). 유치원 교사의 교사효능감 확인 연구. **미래유아교육학회**, 10(1), 207-240.
- 한현숙 (2008). 유치원 교사의 놀이에 대한 교사효능감과 교사-유아 상호작용의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 황선이 (1995). 교사효능감과 학습자의 자아효능감 및 학습몰두시간(ALT)과의 관계. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 황정규 (1998). **학교학습과 교육평가**. 서울: 교육과학사.
- 홍혜정 · 안선희 (2004). 유아교육기관의 조직 건강과 의사 결정 참여와 교사효능감과의 관계. **미래유아교육학회지**, 11(4), 255-273.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher educational. *Journal of Education*, 35, 28-32.
- Clark, D. C., & Smith, R. B., & Newby, T. J., & Cook, V. A. (1985). Perceives origins teaching behavior. *Journal of Teacher Education*, 36(6), 49-53.
- Cost Quality & Child Outcomes Study Team (1995). Cost, quality and child outcomes in childcare centers. Executive summary(2nd ed). Denver, CO: Economic Department, University of Colorado at Denver.
- Czerniak, C. M., & Schriver, M. L.(1994). An examination of prservice science teachers' beliefs and behaviors as related

to self-efficacy, *Journal of Science Teacher Education*, 5(3), 77-86.

- De Kruif, R. E., McWilliam, R. A., & Ridley, S. M. (2000). Classification of teacher's interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 247-268.
- Hestense, L., Kontos, S. & Bryan, Y. (1993). Children's emotional expression in childcare centers varying in quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 295-303.
- Holloway, S. D., & Reichhart-Erikson, M. (1998). The relationship of daycare quality to children free-play behavior and social problem solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 39-53.
- Howes, C., & Smith, E. (1995). Relation Among Child Care Quality, Teacher Behavior, Children's Activity in Child Care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.
- Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (1997). Influences on Child's Competence in Early childhood Classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 247-262.
- McNairy, M. R. (1988). Multiple staffing and teacher actions : The effect of team teaching in early childhood education. *Early childhood development and care*, 30(1-4), 1-15.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and adjustment in

preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.

Riordan, G., & Costa, J. L. (1996). Teacher efficacy and the capacity to trust.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 397010). Rogers, C. R. (1961). On becoming a person.

Boston: Houghton Mifflin.

Smith, A. B. (1996). Is quality a subjective or objective matter?. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 399015).

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: It's meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.

Wittmer, D. S., & Petersen, S. H. (2006). Infant and toddler development and responsive program planning: A relationship based approach. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.

Yin, C. C. (1990). The relationship of job attitudes and organization commitment to different aspects on organizational environment. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 318 779).

ABSTRACT

A Study on the Influence of Self-concept and Teacher Efficacy of Early Childhood Teachers on Teacher-Child Interaction

Ryu, Min-Young

Department of Early Childhood Education

The Graduate School of Sungshin University

The purpose of this study was to investigate the differences in self-concept and teacher efficacy depending on the background variables such as educational background, teaching experience, marital status, age, monthly salary, working hour, of early childhood teachers, and the relationship between teachers' self-concept, teacher efficacy and teacher-children interaction, and then the influence of self-concept and teacher efficacy on teacher-child interaction.

The research questions set for such purpose are the following :

1. Are early childhood teachers' self-concept and teacher efficacy affected by the background variables such as educational background, teaching experience, marital status, age, monthly

salary, working hour, of early childhood teachers?

2. How are early childhood teachers' self-concept, teacher efficacy and teacher-children interaction related?
3. How does early childhood teachers' self-concept and teacher efficacy influence on the teacher-child interaction?

The subjects of this study were 267 teachers working at the early childhood educational institutions in Seoul and Incheon. Self-concept was examined by the survey method developed by Sun-woo Min(2004) which is a revised version of Sung-yeon Jeon(1987) on self-concept criterion. A measuring instrument of teachers' efficacy belief was used, which Boon-rye Lee (1998) translated and modified the Science Teaching Efficacy Belief Instrument that was developed by Enochs and Riggs(1990) into a early childhood teachers efficacy belief instrument. Teacher-child interaction were investigated by using the revised version of teacher-child interactions scale by Jeong-sook Lee(2003). Data was processed through SPSS WIN 19.0 Program. T-test and one-way analysis of variance were utilized for group differences of self-concept and teacher efficacy; Pearson's product-moment correlation coefficients was employed for the correlations between self-concept, teacher efficacy and teacher-child interactions; and multiple regression analysis was used for the influences of self-concept and teacher efficacy on teacher-child interaction.

Summarized result of the study is as in the following.

First, on the basis of group differences in self-concept among teachers' background variables(educational backgrounds, teacher experiences, marital status, age, monthly salary, working hours), teachers who have higher levels of educational backgrounds, are married, get paid higher monthly salary, and who work less than eight hours a day tend to indicate higher levels of self-concept. As for the relationship between teacher efficacy and teachers' demographic variables, it demonstrates that teachers who have higher level of education background and more teaching experience, are married, over thirty years old, and work between six and eight hours a day tend to indicate higher level of teacher efficacy.

Second, the result proves that all sub-factors of self-concept, teacher efficacy and teacher-child interaction have positive correlation. Specifically, general teacher efficacy, a sub-factor of teacher efficacy, sub-factor of teacher-child interactions, verbal interactions had the highest positive correlation.

Third, the result shows that self-concept and teacher efficacy of kindergarten teachers influenced teacher-child interactions. Especially usual self-concept and self-concept on profession or social position, sub-factors of self-concept, and general teaching efficacy and individual teaching efficacy, sub-factors of teacher efficacy, bring positive effect on the interaction between teacher and children.

부 록

<부록 - 1> 설문지 안내문 (원장용)

<부록 - 2> 설문지 안내문 (유아교사용)

<부록 -3> 유아교사의 일반적 배경을 알아보기 위한 설문지

<부록 -4> 유아교사의 자아개념 설문지

<부록 - 5> 유아교사의 교사효능감 설문지

<부록 - 6> 교사-유아 상호작용 설문지

<부록-1> 설문지 안내문 (원장용)

원장선생님께

안녕하세요?

학기 중에 분주한 나날을 보내고 계시리라 생각합니다. 다름이 아니라 연구를 위하여 원장 선생님의 도움이 절대적으로 필요하여 부탁을 드리고자 합니다.

동봉한 설문지는 선생님들의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아의 상호작용에 미치는 영향을 알아보기 위한 것입니다.

여러 가지로 바쁘신 원장 선생님께 부탁을 드리게 됨을 죄송스럽게 생각하오며, 원장선생님께서 허락해 주신다면 유아교육기관에 근무하시는 교사를 대상으로 설문을 하였으면 합니다. 설문지는 무기명으로 작성되며, 응답해 주신 내용은 학문적인 연구를 위한 자료로만 사용될 것을 약속드립니다.

설문지 작성에 소요되는 시간은 약 15분입니다. 작성하신 설문지는 회수 하시어 동봉된 반송봉투에 넣어 보내주시기 바랍니다.

다시 한 번 진심으로 감사의 말씀을 드립니다.

2013년 7월

성신여자대학교 유아교육과

연구자 : 류민영

논문지도교수 : 이숙재

<부록-2> 설문지 안내문 (유아교사용)

안녕하십니까?

학기 중에 유아들과 함께 무척 바쁜 하루하루를 보내고 계시리라 생각합니다.

본 설문지는 선생님의 자아개념(본인 스스로 느끼는 내 자신에 대한 인식)과 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향에 대해 알아보기 위한 것입니다. 내용을 읽으신 후 한 문항도 빠짐없이 답해 주시면 연구에 많은 도움이 되겠습니다. 설문지 작성에는 약 15분 정도의 시간이 소요되며, 본 조사의 내용은 연구를 위해서만 사용할 것을 약속드립니다. 완성하신 설문지는 보내드린 반송봉투에 넣어 7월 25일까지 보내 주시기 바랍니다.

바쁘신 중에도 선생님의 귀중한 시간을 할애해 주셔서 감사합니다.

2013년 7월
성신여자대학교 유아교육학과
연구자 : 류 민 영
지도교수 : 이 숙 재

<부록-3> 유아교사의 일반적 배경을 알아보기 위한 설문지

◎ 다음은 선생님의 일반적 배경을 알아보기 위한 것입니다. 각 질문을 읽고 해당번호에 표시(V)를 해주거나, ()안에 해당사항을 기입하여 주시기 바랍니다.

1. 선생님의 교육정도는 어떻게 되십니까?

- ① 보육교사양성과정이수 () ② 전문대졸 () ③ 대졸 ()
④ 대학원졸 ()

2. 선생님의 유아교육 경력은 얼마나 되십니까?

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

4. 선생님은 결혼 여부는 어떻게 되십니까?

- ① 미혼 () ② 기혼 ()

5. 선생님의 연령대는 어떻게 되십니까?

- ① 20대 () ② 30대 () ③ 40대 () ④ 50대 ()

6. 선생님의 월 보수는 어떻게 되십니까?(국가에서 제공하는 처우개선비 제외)

- ① 100만원 미만 () ② 100만원 - 130만원 미만 ()
③ 130만원 - 170만원 미만 () ④ 170만원 - 210만원 미만 ()
⑤ 210만원 - 250만원 미만 () ⑥ 250만원 이상 ()

7. 선생님께서 하루 근무시간은 얼마나 되십니까?

- ① 4시-6시간 미만 () ② 6시-8시간 미만 () ③ 8시-10시간 미만 ()
④ 10시-12시간 미만 () ⑤ 12시-14시간 미만 ()

<부록-4> 유아교사의 자아개념 설문지

◎ 다음은 유아교사의 자아개념의 특성을 알아보기 위한 문항입니다. 각 문항을 읽어보시고, 선생님의 상황을 가장 잘 나타내 준다고 생각되는 곳에 표시하여 주시기 바랍니다.

문항내용	평정척도				
	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	정말 그렇다
1. 일반적으로 내 생활은 만족스럽다.	1	2	3	4	5
2. 나는 이 세상에서 살 만한 가치가 있는 사람이라고 생각한다.	1	2	3	4	5
3. 나는 어쩔 수 없이 하는 일보다 하고 싶은 일을 하는 경우가 많다.	1	2	3	4	5
4. 내 인생목표를 생각할 때 현재의 내 자신은 성공적인 편이다.	1	2	3	4	5
5. 내 인생은 큰 장애 없이 순조로운 편이다.	1	2	3	4	5
6. 내 가정 분위기는 만족스럽다.	1	2	3	4	5
7. 모든 면에서 현재 내 생활은 행복한 편이다.	1	2	3	4	5
8. 나는 내 경제적 상태에 만족한다.	1	2	3	4	5
9. 나는 건강이 좋은 편이다.	1	2	3	4	5
10. 요즈음 며칠간의 내 생활은 즐겁다.	1	2	3	4	5
11. 나는 다른 사람들이 싫어할 만한 이유가 없는 꽤 괜찮은 사람이라고 생각하기 때문에 새로운 사람들을 만나기를 꺼려하지 않는다.	1	2	3	4	5
12. 다른 사람들이 나를 별로 가치 있게 생각하지 않는다 할지라도 나 자신은 인간으로써 가치가 충분히 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5

13. 다른 사람들이 나를 좋게 말할 때 그 말을 그대로 믿는다.	1	2	3	4	5
14. 내가 성공하지 못한 것은 다른 사람들 때문이다.	1	2	3	4	5
15. 여러 사람이 모인 곳에서는 혹시 내가 말실수를 할까봐 입을 다물고 있는 편이다.	1	2	3	4	5
16. 내가 못났다는 생각이 자주 든다.	1	2	3	4	5
17. 나는 여러 사람이 있는 곳에 가면 남을 지나치게 의식하게 된다.	1	2	3	4	5
18. 내가 내린 결정에 대하여 나중에 후회하는 경우가 많다.	1	2	3	4	5
19. 다른 사람들이 이야기를 나누고 있는 것을 보면 그들이 마치 내 험담을 하는 것처럼 느끼고 예민해 지는 경우가 있다.	1	2	3	4	5
20. 만일 어떤 사람이 면전에서 나를 비난한다면 나는 매우 풀이 죽어서 내 자신을 못난 사람으로 생각 할 것이다.	1	2	3	4	5
21. 나는 어떤 사람들과도 잘 지낸다.	1	2	3	4	5
22. 나는 내 생각과 전혀 다른 생각을 가진 사람들과도 기분 좋게 지낼 수 있다.	1	2	3	4	5
23. 나는 예전에 미처 몰랐던 새로운 사람을 사귀는 것이 즐겁다.	1	2	3	4	5
24. 사람들은 대체로 선량하다.	1	2	3	4	5
25. 사람들은 어떤 일이나 상황에 처했을 때 자신에게 가장 적합한 판단을 스스로 내릴 수 있다.	1	2	3	4	5
26. 요즈음 세상에서 실력보다는 배경이 있어야 출세한다.	1	2	3	4	5
27. 나는 사람들로 부터 떨어져 혼자 있을 때가 좋다.	1	2	3	4	5
28. 사람들은 좀 더 정직해져야 한다.	1	2	3	4	5

29. 알고 보면 사람들은 자신에게 이익이 되지 않는 일에는 움직이려 하지 않는다.	1	2	3	4	5
30. 내 경험으로는 사람들이란 고집이 세고 불합리한 경우가 많다.	1	2	3	4	5
31. 우리 유아교육기관(유치원, 어린이집) 동료교사들은 나를 훌륭한 교사로 인정하고 있다.	1	2	3	4	5
32. 유아교사라는 직종은 창의성을 발휘하여 직무를 수행할 기회가 많다.	1	2	3	4	5
33. 나는 가정방문이나 현장학습, 귀가 시 차량지도 등도 즐거운 마음으로 수행한다.	1	2	3	4	5
34. 나에게 유아교사는 천직이다.	1	2	3	4	5
35. 학부모들은 유아 교사를 인격적으로 존중한다.	1	2	3	4	5
36. 나는 현재 내 직업에 대하여 만족감과 아울러 성공감을 느끼고 있다.	1	2	3	4	5
37. 나는 우리 유아교육기관(유치원, 어린이집) 사무직원과 교사 간 또는 교사 상호간의 파벌 등 인간관계로 인한 갈등을 느낀다.	1	2	3	4	5
38. 유아교사 생활에는 긴장과 과로가 많다.	1	2	3	4	5
39. 만일 조건이 더욱 좋은 다른 직업을 구할 수 있다면 유아교육기관(유치원, 어린이집)을 떠날 것이다.	1	2	3	4	5
40. 나는 교육활동과 관계없는 행사, 연구 등의 업무 때문에 많은 불편을 겪는다.	1	2	3	4	5

<부록 - 5> 유아교사의 교사효능감 설문지

◎ 다음은 유아교사의 교사효능감을 알아보기 위한 문항입니다. 교사효능감은 교사가 유아의 학습에 대한 얼마나 긍정적인 영향을 미칠 수 있는지에 대한 교사의 신념과 지각을 의미합니다. 선생님께서 아이들과 함께 수업을 하면서 느꼈던 생각과 일치하는 번호에 표시해주시기 바랍니다.

문항내용	평정척도	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	정말 그렇다
1. 유아가 평소보다 적극적으로 활동을 하는 것은 교사의 노력 때문이다.		1	2	3	4	5
2. 유아들의 학업성취도가 높아졌다면 교사가 효과적인 교수방법을 적용했기 때문이다.		1	2	3	4	5
3. 유아가 어떤 활동에 흥미를 보이지 않는 것은 교사의 교수방법이 적절하지 못했기 때문이다.		1	2	3	4	5
4. 유아의 능력이 다소 부족하다해도 교사가 효과적인 교수방법을 사용하면 극복될 수 있다.		1	2	3	4	5
5. 몇몇 유아가 활동에 흥미를 보이지 않는 것은 교사의 탓이라고 할 수 있다.		1	2	3	4	5
6. 몇몇 활동에 관심이 없었던 유아가 활발한 참여를 하는 것은 교사의 적극적인 지도 때문이다.		1	2	3	4	5
7. 교사가 아무리 교수에 많은 노력을 기울일지라도 어떤 활동에 대한 유아의 태도는 변하지 않을 수 있다.		1	2	3	4	5
8. 몇몇 활동에 대한 유아의 관심과 흥미 정도는 일반적으로 교사에게 책임이 있다.		1	2	3	4	5
9. 유아의 적극적인 활동 참여는 그 활동에 대한 교사의 교수능력과 직접적인 관련이 있다.		1	2	3	4	5
10. 유아가 유아교육기관(유치원, 어린이집)의 활동에 흥미를 많이 보인다는 부모님의 반응은 교사가 아이들에게 적절한 교육을 제공했기 때문이다.		1	2	3	4	5

11. 어떤 활동에 전혀 관심을 보이지 않는 유아에게 교사가 효과적으로 교수를 해도 영향을 미치지 않는다.	1	2	3	4	5
12. 교사가 뛰어난 교수능력을 가졌어도 몇몇 유아에게는 동기유발을 시킬 수 없다.	1	2	3	4	5
13. 나는 효과적인 교수방법이 무엇인지 알아내고자 끊임없이 노력한다.	1	2	3	4	5
14. 나는 아무리 노력해도 몇몇 영역의 활동은 다른 영역의 활동보다 잘 지도하지 못한다.	1	2	3	4	5
15. 나는 유아들을 효과적으로 지도하기 위한 단계를 잘 알고 있다.	1	2	3	4	5
16. 나는 유아들을 효과적으로 지도하는데 있어서 그다지 유능하지 않은 것 같다.	1	2	3	4	5
17. 나는 보통 유아들을 비효과적인 방법으로 지도 한다.	1	2	3	4	5
18. 나는 유아들을 지도하는데 필요한 만큼의 지식이 있다.	1	2	3	4	5
19. 나는 유아들에게 활동을 왜 하는지 이해시키는데 어려움을 느낀다.	1	2	3	4	5
20. 나는 유아들이 질문을 할 때 적절하게 대답할 자신이 있다.	1	2	3	4	5
21. 나는 유아들을 지도하는 교사로서 필요한 능력을 가지고 있는지 염려한다.	1	2	3	4	5
22. 나는 나의 교수능력에 대해 외부 전문가로부터 객관적인 평가를 받는 것이 꺼려진다.	1	2	3	4	5
23. 나는 유아가 어려움을 나타낼 때 어떻게 지도해야할지 당황한다.	1	2	3	4	5
24. 나는 유아의 질문을 잘 수용하고 격려한다.	1	2	3	4	5
25. 나는 유아들이 어떤 것에 관심을 갖도록 하기 위해서 어떻게 해야 할지 모르겠다.	1	2	3	4	5

<부록 - 6> 교사-유아의 상호작용 설문지

◎ 다음은 교사-유아 상호작용을 알아보기 위한 문항입니다. 평소 선생님께서서 아이들과 상호작용 했던 기억들을 토대로 답변해 주시길 부탁드립니다.

문항내용	평정척도	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	정말 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 비평하기 보다는 모델링을 보여준다.		1	2	3	4	5
6. 유아의 다양한 정서표현에 대해 느낌을 존중하고 민감하게 반응한다.		1	2	3	4	5
7. 유아와 이야기 할 때 긍정적이고 예의바른 태도를 유지한다.		1	2	3	4	5
8. 유아에게 언제나 도움을 줄 수 있고 요구에 정서적으로 반응한다.		1	2	3	4	5
9. 유아에게 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. 유아에게 편안하고 안정감 있는 목소리로 이야기를 나눈다.		1	2	3	4	5
14. 유아에게 안아주기 등 긍정적인 신체표현을 자주한다.		1	2	3	4	5

15. 유아가 활동에 참여하도록 정서적으로 격려한다.	1	2	3	4	5
16. 유아에게 활동을 지시하기보다는 먼저 시범을 보인다.	1	2	3	4	5
17. 유아에게 따뜻하고 친절하게 대한다.	1	2	3	4	5
18. 유아의 의견을 존중하면서 의사소통을 시작하고 유지한다.	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 부연설명을 하거나 추가정보를 언어로 제공한다.	1	2	3	4	5
23. 유아가 양보하거나 협동하는 행동에 대해 긍정적인 강화물을 사용한다.	1	2	3	4	5
24. 유아가 활동 중에 편안하고 행복하도록 분위기를 조성해 준다.	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 확산적인 사고를 유발하는 질문과 대화를 한다.	1	2	3	4	5
28. 교실에서는 즐거운 대화와 웃음과 유아의 목소리가 있도록 한다.	1	2	3	4	5
29. 유아의 부적절한 행동에 대해 체벌보다는 언어적 제재의 방법을 사용한다.	1	2	3	4	5
30. 유아가 지켜야 할 규칙이나 예절에 대해서 모범을 보인다.	1	2	3	4	5