

어린이집 교사의 직무 스트레스와 효능감이 교사 행동의 질에 미치는 영향*

Effects of Teachers' Job Stress and Belief of Efficacy on the Quality of Teachers' Interaction Behaviors in Child Care*

신혜영(Haeyoung Shin)¹⁾

이은혜(Unhai Rhee)²⁾

ABSTRACT

Data were collected from 120 teachers at 67 childcare centers in Seoul and Kyunggi-Do. The Assessment Scale for Day Care Programs(Rhee et al., 2003) was used to observe teachers' interaction behaviors. Subjects responded to the teachers' job stress scale developed by the author and a modified version of teachers' efficacy scale based on the Science Teaching Efficacy Belief Instrument(Enochs & Riggs, 1990). Data were analyzed with descriptive statistics, Pearson correlations, and hierarchical regressions. Results showed that quality of teachers' interaction behaviors correlated negatively with teachers' job stress, and positively with teachers' personal efficacy; teachers' belief of efficacy moderated the relationship between job stress and teachers' interaction behaviors.

Key Words : 교사 행동의 질(quality of teachers' interaction behaviors), 교사의 직무 스트레스(teachers' job stress), 교사 효능감(teachers' beliefs about efficacy).

I. 서론

보육의 질은 그동안 연구자들 사이에 중요한 관심사로 부각되어 왔으며, 다양한 연구를 통해 아동 발달에 적합한 보육의 질을 구성하는 요인

들이 무엇인지를 밝히기 위한 논의가 활발하게 진행되어 왔다. 여러 선행연구들은 보육의 질을 결정하는 가장 큰 요인으로 교사의 역할을 일관되게 제시해 왔다. 그 중에서도 아동과의 상호작용에서 보이는 교사 행동의 질이 전반적인 영유

* 이 논문은 2004년도 연세대학교 박사학위 청구논문의 일부임.

¹⁾ 연세대학교 어린이생활지도연구원 전문연구원

²⁾ 연세대학교 생활과학대학 아동·가족전공 교수

Corresponding Author : Haeyoung Shin, Department of Child and Family Studies, Yonsei University, Seoul 120-749, Korea E-mail : shin70@unitel.co.kr

아 발달, 구체적으로 아동의 언어 및 인지 능력 (Fowler, Ogston, Roberts-Fiati, & Swenson, 1997; NICHD, 2000) 그리고 사회적 유능성(NICHD, 2000; Phillips, McCartney, & Scarr, 1987)과 밀접하게 연관되어 있음을 보고함으로써 교사 행동의 중요성을 지적하였다. 이들이 제시하고 있는 교사 행동의 질적 특성으로는 일반적인 상호작용 장면에서 볼 수 있는 교사의 따뜻함, 반응성, 개별화 정도와 함께 특정 장면 즉 과제나 놀이 장면, 훈육, 또래간 갈등 및 문제해결 상황과 관련된 상호작용에서 볼 수 있는 교사의 적절한 개입으로 요약해 볼 수 있다. 따라서 아동과의 상호작용에서 보이는 교사 행동의 질을 측정할 경우 이러한 특성들이 반영되어야 함을 알 수 있으며 이에 기여하는 요인들을 규명하는 체계적인 연구가 필요하다.

지금까지 이러한 교사 행동의 근원을 찾으려는 시도들은 크게 몇 가지로 구분해 볼 수 있다. 그 중 하나는 보육 프로그램의 질에 관심을 둔 것으로 이러한 연구들은 주로 보육의 질에 영향을 주는 규제적인 측면을 밝히는데 초점을 두었다. 이들은 교사 대 아동 비율, 집단 크기, 교사의 학력, 훈련 및 재교육, 경력 등의 변인과 보육의 과정적인 질, 즉 프로그램의 질이나 교사 행동 간의 관련성을 비교적 일관성 있게 제시하고 있다(NICHD, 1996; Phillipsen, Burchinal, Howes, & Cryer, 1997).

또 다른 연구자들은 교사 행동의 변화가 교사 자신에게 있다는 점에 착안하여 교사 행동의 근원을 교사 특성에서 찾으려고 시도해 왔다. 특히 인간 발달의 생태학적 관점이 대두된 이래로 여러 연구자들은 다양한 생태학적인 변인을 첨가하여 개인의 행동이나 심리적 적응을 설명하고자 하였으며, 급변하는 산업 사회에서 발생하는 직무 스트레스에 대한 관심과 함께 교사를 대상

으로 한 연구에서도 교사에게 미치는 직무 스트레스의 영향을 밝히려는 노력들이 있어 왔다.

그동안 수행된 연구들은 일반적으로 교사의 직무 스트레스가 피로, 좌절, 우울, 불안, 직무불만족, 탈진 등과 같은 교사 개인의 심리적 적응이나 직무 수행에 부정적인 영향을 준다는 증거를 제시해 왔다(김정휘, 1992; Brog & Riding, 1991; Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Schonfeld, 1992). 이에 주목해야 할 이유는 교사의 직무 스트레스로 야기된 결과가 교사와 아동 간의 관계 형성에 부정적인 영향을 줄 수 있을 뿐 아니라 (Yoon, 2002) 스트레스가 적절히 해소되지 않을 때 이는 개인 지각체계의 반응을 무감각하게 만들고 동기를 약화시킴으로써 아동과의 상호작용에서 교사의 반응성이나 민감성을 저하시킬 수 있기 때문이다. 또한 스트레스의 장기 누적은 교사의 퇴직이나 이직률을 높이는 원인이 되며 (Bolye, Borg, Falzon, & Baglioni, 1995; Wilhelm, Dewhusrt-Savellis, & Parker, 2000), 이는 궁극적으로 보육시설의 교사 안정성을 떨어뜨림으로써 보육의 질적 저하를 초래하는 문제이기도 하다. 이처럼 직무 스트레스는 어린이집 교사의 행동에 영향을 줄 수 있음에도 불구하고 지금까지 이러한 측면은 상대적으로 소홀히 다루어져 왔다.

특히 교사를 대상으로 한 직무 스트레스에 관한 연구들은 주로 유치원 및 초등학교 이상의 교사를 대상으로 하였으며, 어린이집 교사에 관심을 둔 연구(김보들맘·신혜영, 2000; Kelly & Berthelson, 1995)는 소수일 뿐 아니라 그 내용도 지금껏 제한되어 있다. 그러나 앞서 제시한 보육의 질이나 교사 행동에 미치는 직무 스트레스의 중요성에 근거해 볼 때 어린이집 교사를 대상으로 이들 간의 관련성을 밝혀보는 연구가 요구된다. 또한 스트레스의 부정적인 효과를 조명한 대부분의 연구들은 자기 보고에 기초한 우울, 불

안, 탈진 등의 심리적인 측면에 초점을 두고 있다. 따라서 보다 객관적인 증거와 함께 아동에게 직접 영향을 줄 수 있는 교사 행동을 관찰에 의해 조사하고 이에 대한 교사 스트레스의 효과를 검토할 필요가 있다. 한편 교사 행동을 설명하기 위한 구인으로 스트레스의 효과를 검증한 연구는 근래에 와서 진행된 일부(Boesen, 1998; Johnson, 2000; Yoon, 2002)에 불과하다. 뿐만 아니라 이들 연구는 교사 행동에 영향을 주는 직무 스트레스에 교사의 직무 상황 모두를 포괄하기 보다는 제한된 장면에서 나타나는 내용이나 모든 스트레스 요인을 통합하여 하나의 구인으로 살펴봄으로써 직무 스트레스의 영향에 대한 단편적인 정보를 제공하는데 그치고 있다. 따라서 어린이집 교사를 대상으로 다양한 직무 상황에서 발생하는 스트레스 요인들을 포함시켜 실제 교사 행동에 미치는 각각의 영향을 조명함으로써 이에 대한 구체적인 내용과 함께 스트레스 예방 및 효과적인 관리전략을 위한 유용한 정보를 제공할 필요가 있다.

한편 교사 행동을 연구함에 있어 최근 그 중요성이 강조되고 있는 또 다른 측면은 교사의 인지적 요인이다. 특히 사회인지 이론을 기초로 한 학자들은 교사의 효능감을 알아보는 것이 교사 행동을 비교적 정확하게 예측할 수 있고 교수 행동의 개인차 정보를 제공하는데 효과적임을 주장하였다. 일반적으로 이러한 관점을 취한 연구들은 교사 효능감이 교사의 역할수행과 밀접하게 관련되어 있음을 제시하였다(Allinder, 1994; Denham & Michael, 1981; Enochs & Riggs, 1990; Gibson & Dembo, 1984; Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998). 예를 들어, 효능감이 높은 교사는 틀린 반응을 보이는 학생에게 비난을 덜 하는 경향이 있으며 대집단 교수보다는 소집단 교수를 선호하였다(Gibson & Dembo, 1984). 뿐만 아니

라 교사 개인이 자신의 교사 역할에 대해 가지고 있는 신념은 더 나은 교수 방법을 찾으려는 욕구, 진보적이고 혁신적인 방법의 수행, 다양한 자료와 새로운 방법을 시도하려는 교사의 자발성과도 관련되었다(Allinder, 1994).

그러나 이러한 교사 효능감의 영향을 다룬 연구들은 주로 초등학교 이상의 교사를 대상으로 하였으며, 국내에서 유아교사를 대상으로 진행된 연구들(신은수, 2000; 조부경·서소영, 2001; 조형숙, 1998)은 과학 영역과 같은 특정 영역이나 놀이 장면 등의 한정된 상황을 중심으로 교사 효능감의 영향을 조명하였을 뿐이다. 더욱이 이들 연구가 취하고 있는 방법론이나 효능감과 관련된 결과들도 상이하게 제시되고 있음을 볼 때 어린이집 교사를 대상으로 아동과의 상호작용 장면에서 나타나는 교사 행동의 질에 영향을 줄 수 있는 효능감의 역할에 대해 보다 면밀하게 조사해 볼 필요가 있다.

이와 같이 교사 행동에 미치는 교사 특성은 개념적인 의미에서 다양한 경로를 통해 이루어지므로 이러한 영향을 이해하기 위해서는 앞서 제시한 요인 등을 고려하여 다각적인 측면에서 접근할 필요가 있다. 그러나 이러한 요인들이 완전히 구분된 차원이자기보다는 교사 개인의 특성을 구성하는 상호 관련된 구인들이라고 할 수 있으며, 이러한 의미에서 교사의 상이한 측면에 대한 개별적인 탐색은 교사 행동에 미치는 교사 특성에 대한 단편적인 지식만을 제공해 주는 데 그칠 수 있다. 따라서 이러한 변인들을 종합적으로 고려하여야만 교사 행동에 영향을 미치는 교사 특성에 대한 구체적이고 통합적인 이해가 가능할 것이다.

실제로 교사 행동에 영향을 미치는 교사의 직무 스트레스와 효능감은 서로 관련이 되어 있음을 볼 수 있다. 구체적으로 효능감이 높은 교사

는 스트레스를 받을 때 주변 자원을 충분히 활용하여 적절한 대처 행동을 시도함으로써 자신의 역할이나 행동을 지속적으로 유지할 수 있다 (Gibson & Dembo, 1984). 최근 수행된 일부 연구 (Bhagat & Allie, 1989; van Dick & Wagner, 2001)에서는 교사의 스트레스와 효능감이 상호 관련되어 교사의 건강 및 심리적 증상 또는 직무 수행 등에서 부정적인 효과를 감소시킨다는 증거가 제시되었다. 특히 van Dick와 Wagner(2001)는 교사가 지각하는 스트레스가 직접적으로 교사의 신체적 긴장 및 탈진에 영향을 주기도 하지만, 교사 역할에 대한 효능감이 스트레스의 부정적인 영향에 대한 완충 역할을 한다는 결과를 밝힘으로써 효능감의 조절 기능을 보여주었다. 그러나 또 다른 연구자들(Chan, 2002; Yoon, 2002)은 스트레스의 부정적인 효과에 대한 효능감의 중재 역할을 설명하는데 실패하였다. 이들은 너무 적은 사례 수로 중재 효과를 검증하려 했으며 교사의 스트레스를 측정하는 도구에서도 한정된 내용으로 문항을 구성하였음을 볼 수 있다. 따라서 보다 많은 수의 교사를 대상으로 직무 스트레스를 세분화하여 효능감과 관련성 속에서 교사 행동을 포괄적으로 이해하려는 노력이 필요하다.

따라서 본 연구에서는 어린이집 교사를 대상으로 교사의 직무 스트레스와 효능감이 아동과의 상호작용에서 나타나는 교사 행동의 질과 각각 어떠한 관계가 있는지를 살펴보고, 교사의 직무 스트레스와 효능감 간의 상호 관련성을 기초로 하여 이들이 어떠한 방식으로 교사 행동에 영향을 주는지 알아보고자 한다. 즉 교사 효능감은 교사의 직무 스트레스로 인해 교사 행동의 질에 미치는 부정적인 효과를 중재하는지에 대해 구체적으로 검증해 보고자 한다. 이는 교사 행동의 질에 영향을 미치는 교사의 특성을 보다 명확하

게 이해하는 데 도움을 줄 수 있을 것이며, 더 나아가 교사 개인의 역량 강화를 위한 구체적인 정보와 함께 효과적인 교사교육 프로그램을 개발하는 데 필요한 기초 자료를 제공해 줄 수 있을 것으로 기대된다.

이를 토대로 본 연구에서 설정한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- <연구문제 1> 교사가 지각하는 직무 스트레스는 아동과의 상호작용에서 보이는 교사 행동의 질과 어떠한 관계가 있는가?
 <연구문제 2> 교사의 효능감은 아동과의 상호작용에서 보이는 교사 행동의 질과 어떠한 관계가 있는가?
 <연구문제 3> 교사 효능감에 따라 교사의 직무 스트레스와 교사 행동의 질 간의 관계가 달라지는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울과 경기도 내 67개소 어린이집에 근무하고 있는 만 3,4세 유아반 교사 120명을 대상으로 하였다. 이 때 교사 행동에 영향을 줄 수 있는 담당 영유아의 연령, 교사 대 아동 비율 및 집단 크기의 영향을 통제하기 위하여 교사 1인 체제로 반이 운영되고, 실제 교사 대 아동 비율이 1:20을 넘지 않는 만 3, 4세반 어린이집의 교사를 선정하였다.

연구대상 교사들이 소속된 어린이집의 설립 유형은 국공립 어린이집 교사가 65.8%로 과반수를 차지하였으며, 민간법인 어린이집 교사는 13.4%, 그리고 직장 어린이집에 소속된 교사가

20.8%로 나타났다. 연구대상 교사들의 담당학급 분포는 만 3세반 교사가 52.5%였고, 만 4세반 교사가 47.5%였다. 한편 대상 교사의 연령은 평균 27.2세로서 26~30세 범위에 47.5%의 교사가 속하였으며 21~25세에 해당되는 교사가 36.7%로 나타나, 본 연구에 참여한 어린이집 교사 대부분이 20대로 구성되어 있었다. 어린이집 교사의 학력은 전문대졸과 대졸이 각각 45.8%와 40.8%였으며, 교사의 경력은 평균 45.3개월로서, 1~3년 미만과 3~5년 미만의 범위에 속하는 교사가 각각 35.0%와 32.5%로, 5년 이상의 경력을 가진 교사도 19.2%를 나타냈다. 연구에 참여한 교사들이 년 평균 받는 재교육 횟수는 2.4회로 나타났으며, 년 평균 2~3회의 교육을 받는다고 응답한 교사가 48.3%로 가장 많았고 1회가 25.8%, 4~5회가 16.7%로 나타났다.

2. 측정도구

1) 교사 행동의 질

교사 행동의 질에 대한 측정은 이은혜·최혜영·송혜린·신혜영(2003)이 개발한 「어린이집 프로그램 관찰척도」의 하위 영역인 ‘교사-영유아 상호작용’의 유아반 문항을 예비조사를 통해

수정, 보완하여 사용하였다. 본 척도는 어린이집 교사가 아동과의 상호작용에서 보이는 일반적인 상호작용 행동의 질을 외부 관찰자가 관찰하여 3점 척도로 평정하는 도구로 예비조사를 통해 두 가지 하위 차원, 즉 교사의 개별화된 온정적, 반응적 행동에 대한 6개 문항과 교사의 개입 수준에 대한 5개 문항, 총 11개 문항으로 구성되어 있다. 교사 행동의 질 하위 차원에 대한 정의 및 관찰 상황은 <표 1>에 제시하였다.

교사 행동에 대한 관찰은 연구대상 교사가 담당하는 반의 오전 자유선택 활동 시간에 이루어졌으며, 관찰자 1인이 보육실을 방문하여 50~60분 동안 직접 관찰한 후 관찰기록 용지에 기록하였다. 본 연구의 관찰자간 신뢰도는 훈련된 관찰자 8명이 두 명씩 짝지어 관찰한 후 전체 척도에 대해 관찰자간 평정의 상관계수(r)와 문항별 평정의 일치도(%)를 산출하였다. 그 결과, 교사 행동의 질에 대한 11개 문항의 관찰자간 상관계수의 범위는 .86~.94였으며, 일치도의 범위는 82~91%였다. 한편 전체 11개 문항에 대한 내적합치도 계수 Cronbach α 는 .88이었으며, 하위 영역별로는 교사의 온정적, 반응적 행동이 .84, 교사의 개입 수준이 .80으로 나타났다.

<표 1> 교사 행동의 질에 대한 하위 차원 및 정의

교사 행동의 질 (문항 수)	정의 (관찰 상황)
교사의 개별화된 온정적, 반응적 행동 (6)	아동과의 상호작용에서 보이는 교사의 행동 특성으로 교사가 개별 아동에게 따뜻하게 대하고 신체적인 접촉을 자주 하며 개별 아동의 요구나 관심에 대해 적절하게 반응하는 것을 의미한다(아동과의 개별적 상호작용과 관련된 모든 장면에서 관찰).
교사의 개입 수준 (5)	특정 맥락 내 아동과의 상호작용에서 보이는 교사의 행동 특성으로 교사가 아동의 상황에 적절한 수준으로 개입하여 지도하는 것을 의미한다(아동의 놀이나 과제 장면, 또래간 갈등 및 문제해결 상황과 관련된 장면에서 관찰).

2) 교사의 직무 스트레스

어린이집 교사의 직무 스트레스 측정은 본 연구자가 선행연구와 예비조사를 거쳐 제작한 도구를 사용하였다. 지금까지 교사의 직무 스트레스 관련 연구들은 주로 초등학교 이상의 교사를 대상으로 하였으므로 어린이집 교사를 대상으로 한 직무 스트레스 연구는 드물며, 있다고 하더라도 유치원이나 초등학교 교사의 도구를 수정하여 사용해 왔다. 그러나 어린이집 교사와 유치원 교사의 근무시간이나 일과운영 등 상이한 점이 많으므로 어린이집 교사의 직무 스트레스를 적절히 반영해 줄 수 있는 새로운 도구의 제작이 요구되어 본 연구에서는 기존 선행연구와 예비조사를 기초로 직무 스트레스 도구를 제작하였다.

본 척도는 교사가 평소 어린이집 직무 상황에서 인식하는 스트레스에 근거하여 각 문항을 평정하는 도구로 원장의 지도력 및 행정적 지원 부족(11개 문항), 업무 과부하(8개 문항), 동료와의 관계(5개 문항), 그리고 학부모와의 관계(3개 문항)로 4개 하위 차원의 총 27개 문항으로 구성되어 있다.

본 도구는 각 문항에 대해 '전혀 스트레스를 받지 않는다(1점)'에서 '매우 스트레스를 받는다(5점)'까지의 5점 척도로 응답하게 되어 있으며 각 하위 요인에 대한 내적합치도 계수 Cronbach α 는 원장의 지도력 및 행정적 지원 부족이 .88, 업무 과부하가 .79, 동료와의 관계가 .85, 학부모와의 관계가 .69로 나타났다.

3) 교사 효능감

교사 효능감을 측정하기 위하여 Enochs와 Riggs(1990)에 의해 개발된 교사의 과학교수 효능감 검사도구(Science Teaching Efficacy Belief Instrument : STEBI)를 기초로 하여 이를 일반적

인 어린이집 상황에 맞게 문항을 수정한 후 예비조사와 요인분석을 거쳐 사용하였다. 본래 STEBI는 교사가 과학 영역의 교수에서 얼마나 효율적으로 교사 역할을 수행하는지에 대한 교사 개인의 신념을 측정하려는 목적으로 제작되었다. 그러나 효능감과 관련된 연구 분야에서는 특정 영역 대신 연구자가 알아보고자 하는 영역을 대치시키는 것이 일반적이며(김희진·이분려, 1999), 영역에 따라 특수한 효능감 척도를 제작하려는 본 연구의 개발 취지에 적합하였으므로 이를 어린이집 교사-아동 상호작용 맥락에 적용하였다.

본 도구는 교사 자신이 교사 역할을 얼마나 효율적으로 수행한다고 믿는지를 측정하기 위한 자기 보고식 도구로 두 개 하위 요인, 즉 교사의 개인 효능감 13개 문항, 교사의 일반 효능감 9개 문항, 총 22개 문항으로 구성되어 있다.

각 문항은 '전혀 그렇지 않다(1점)'에서 '매우 그렇다(5점)'까지의 5점 척도로 응답하게 되어 있으며 각 하위 요인별 내적합치도 계수 Cronbach α 는 개인 효능감은 .84, 일반 효능감이 .80으로 나타났다.

3. 연구절차

본 연구의 절차는 아동과의 상호작용에서 나타나는 교사 행동의 질, 교사의 직무 스트레스 및 효능감을 측정할 도구에 대한 예비조사와 본 조사로 나누어 진행되었다. 특히 예비조사에서는 새로 구성되거나 사용할 도구들이 본 연구에 적합한 것인지를 파악하기 위하여 측정도구별로 2, 3차에 걸쳐 실시하였다.

1) 예비조사

예비조사는 크게 세 가지 방향으로 진행되었다. 먼저 아동과의 상호작용에서 나타나는 교사

행동의 질을 측정하기 위해 기존 도구(이은혜 등, 2003)를 근거로 하여 관찰 문항을 재구성하고 그에 따른 예비 관찰 및 관찰자 훈련을 실시하였다.

두 번째로는 어린이집 교사를 대상으로 한 면접과 기존 선행연구를 근거로 하여 직무 스트레스 문항을 구성하였고 이를 전문가에게 검토하도록 의뢰하였다. 또한 도구의 적합성 검증 위해 요인분석을 실시한 결과 비교적 명확하게 구분되는 것은 4개 요인으로 판단되었고 요인 부하량이 높고(.40 이상) 동시에 여러 요인에 중복되지 않는 문항 27개를 선택하여 어린이집 교사의 직무 스트레스 측정도구를 제작하였다.

끝으로 기존 교사 효능감을 측정 도구(Enochs & Riggs, 1990)의 하위 요인 및 문항들이 본 연구에 적합한지를 파악하기 위하여 STEBI 25개 문항에 대해 보육교사의 개별 면접 및 전문가 검토를 의뢰하였으며 요인분석을 통해 도구의 적합성을 검증하였다. 그 결과 요인의 고유치와 문항의 의미 등을 고려하여 비교적 명확하게 구분되는 것은 2개 요인인 것으로 판단되었고, 요인 부하량이 높고(.40 이상) 동시에 여러 요인에 중복되지 않으며 Cronbach α 를 낮추지 않는 22개 문항으로 최종 척도를 구성하였다.

2) 본 조사

본 조사는 서울시 및 경기도에 위치한 68개 어린이집의 교사 125명을 대상으로 약 8주간에 걸쳐 이루어졌다. 본 조사를 위해 선정된 기관의 교사들은 예비조사를 실시한 어린이집의 교사들과 중복되지 않도록 하였으며, 사전에 연구 목적을 설명하고 이에 동의하는 기관에서 해당 연령의 담당 교사를 선정하여 연구대상으로 하였다. 먼저 아동과의 상호작용에서 보이는 교사 행

동의 질과 관련된 정보를 수집하기 위하여 대상 교사가 소속된 기관과 사전 연락을 통해 관찰 날짜와 시간을 정하였고 해당 기관을 방문하여 오전 자유선택활동 시간에 아동과의 상호작용에서 나타나는 교사 행동의 질을 관찰하도록 하였다. 관찰 시간은 모든 교사에게 동일한 시간, 즉 오전 자유선택활동 시간의 50~60분이 되도록 하였고 이를 토대로 관찰자가 11개 문항을 모두 평정하도록 하였다. 한편 관찰 당일 교사의 인구학적 정보와 교사의 직무 스트레스 및 효능감과 관련된 교사용 질문지를 해당 교사에게 배부하면서 응답 요령과 작성시 유의점을 상세히 설명한 후 응답하도록 하였으며 작성된 질문지는 우편 또는 기관 재방문 등을 통해 직접 회수하였다.

관찰된 교사 125명 가운데 질문지의 일부가 회수되지 않거나 응답이 불충분한 경우, 교사의 담당 학급이 대상 선정 조건에 맞지 않는 경우(예. 장애아 통합반) 등에 해당되는 5명의 교사 자료는 분석에서 제외하고 최종적으로 67개소 어린이집의 교사 120명에 대한 자료를 분석에 사용하였다.

4. 자료분석

본 연구의 자료는 SPSS 12.0 윈도우용 프로그램을 이용하여 각 변인의 기술적 통계치와 Pearson의 적률상관계수를 산출하였으며, 교사의 학력, 경력 및 재교육의 영향을 통제한 후 연구문제별로 위계적 회귀분석을 실시하였다. 연구문제 3번에서 상호작용 효과가 유의하게 나타난 경우에는 해당 교사의 효능감 차원을 점수 분포에 따라 상·하 두 집단으로 구분한 후 집단별로 교사 행동의 질에 대한 교사의 직무 스트레스의 표준화된 회귀 계수(β)를 비교하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 교사의 직무 스트레스와 교사 행동의 질 간의 관계

교사의 직무 스트레스와 아동과의 상호작용에서 보이는 교사 행동의 질 간에 어떠한 관계가 있는지 알아보기 위하여 교사 행동의 질에 대한 관찰 평정 총점과 두 가지 하위 차원인 교사의 개별화된 온정적, 반응적 행동과 교사의 개입 수준 점수를 종속변인으로 하고 교사의 직무 스트레스를 독립변인으로 한 위계적 중다 회귀분석을 실시하였다. 각 회귀분석의 1단계에서는 교사의 학력, 경력, 그리고 년 평균 재교육 횟수를 투입함으로써 배경 변인들의 영향을 통제하였고 2단계에서는 교사의 직무 스트레스의 네 가지 하위 차원들을 투입하였으며, 그 결과는 <표 2>와 같다.

<표 2>에서 보는 바와 같이 교사의 학력, 경력,

그리고 재교육의 영향을 통제한 후에도 교사의 직무 스트레스가 교사 행동의 질에 대한 총점과 두 가지 하위 차원에서 모두 유의한 설명력을 가지는 것으로 나타났다.

먼저 교사 행동의 질 총점의 경우, 교사의 직무 스트레스 네 가지 하위 차원 중 원장의 지도력 및 행정적 지원 부족에 관련된 스트레스($\beta = -.23$)가 유의한 설명력을 보이는 것으로 나타났다. 이는 교사가 원장의 지도력이나 행정적 지원의 부족으로 인한 스트레스를 많이 지각할수록 아동과의 상호작용에서 교사 행동의 질이 낮아짐을 의미한다. 이 때 통제 변인들의 설명변량은 6%로 나타났고 직무 스트레스 요인의 설명변량 9%를 추가하여, 투입된 전체 독립변인들이 교사 행동의 질 총점의 15%를 설명해주는 것으로 나타났다. 다음으로 교사 행동의 질에 대한 하위 차원별로 보면 총점에서와 유사한 결과가 나타났고, 이를 각각 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 교사의 개별화된 온정적, 반응적 행동에

<표 2> 교사 행동의 질에 대한 교사의 직무 스트레스의 위계적 회귀분석

독립변인	교사행동의 질	총 점		교사의 개별화된 온정적, 반응적 행동		교사의 개입 수준	
		1단계 β	2단계 β	1단계 β	2단계 β	1단계 β	2단계 β
학 력		.14	.18*	.10	.13	.17	.20*
경 력		-.14	-.14	-.16	-.15	-.10	-.10
재 교 육		.17	.18*	.17	.16	.18*	.18*
원장의 지도력 및 행정적 지원 부족			-.23*		-.24*		-.18*
업무 과부하			.03		.03		.04
동료와의 관계			.13		.11		.15
학부모와의 관계			-.15		-.10		-.20*
ΔR^2		.06	.09*	.05	.08*	.07*	.09*
전체 R^2			.15		.13		.16
전체 F			2.86**		2.38*		2.90*

* $p < .05$ ** $p < .01$

서 직무 스트레스의 하위 차원 중 원장의 지도력 및 행정적 지원 부족($\beta=-.24$)이 유의한 설명력을 가지는 것으로 나타났다. 이는 교사가 원장의 지도력이나 행정적 지원의 부족으로 인해 스트레스를 많이 인식할수록 아동과의 상호작용에서 교사 행동의 온정적이고 반응적인 정도가 낮아짐을 의미한다. 이 때 통제 변인들의 설명변량은 5%로 나타났고 교사의 직무 스트레스 요인의 설명변량 8%를 추가하여, 투입된 전체 독립변인들이 교사의 온정적, 반응적 행동의 13%를 설명해주는 것으로 나타났다.

둘째, 교사의 개입 수준 측면에 대한 분석에서는 원장의 지도력 및 행정적 지원 부족과 관련된 스트레스($\beta=-.18$) 그리고 학부모와의 관계와 관련된 스트레스($\beta=-.20$)가 유의한 설명력을 가지는 것으로 나타났다. 즉 교사가 원장의 지도력 및 행정적 지원 부족으로 인한 스트레스를 많이 지각할수록 그리고 학부모와의 관계에서 스트레스를 많이 지각할수록 교사의 개입 수준과 관련된 교사 행동의 질이 낮아짐을 의미한다. 이 때 통제 변인들의 설명변량은 7%로 나타났고 교사

의 직무 스트레스 요인의 설명변량 9%를 추가하여, 투입된 전체 독립변인들이 교사 개입수준의 16%를 설명해주는 것으로 나타났다.

2. 교사 효능감과 교사 행동의 질 간의 관계

교사 개인이 가지고 있는 교사 역할에 대한 신념, 즉 교사 효능감이 아동과의 상호작용에서 교사 행동의 질에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위하여 교사 행동의 질에 대한 관찰평정 총점과 두 하위 차원의 점수를 종속변인으로 한 위계적 중다 회귀분석을 실시하였으며, 그 결과는 <표 3>과 같다. 앞의 분석에서처럼 1단계에서는 교사의 학력, 경력, 그리고 재교육 변인을 투입하여 통제하고, 2단계에서는 교사 효능감의 두 가지 하위 변인을 투입하여 교사 효능감의 효과를 검증하였다.

<표 3>에 제시된 바와 같이 교사 효능감은 아동과의 상호작용에서 보이는 교사 행동의 질에 대한 총점 및 두 가지 하위 차원 모두에서 유의한 설명력을 가지는 것으로 나타났다.

<표 3> 교사 행동의 질에 대한 교사 효능감의 위계적 회귀분석

독립변인	교사행동의 질	총 점		교사의 개별화된 온정적, 반응적 행동		교사의 개입 수준	
		1단계 β	2단계 β	1단계 β	2단계 β	1단계 β	2단계 β
학 력		.14	.14	.10	.10	.17	.17*
경 력		-.14	-.21*	-.16	-.22*	-.10	-.17
재 교 육		.18*	.11	.17	.11	.18*	.12
교사의 개인 효능감			.27**		.21*		.29**
교사의 일반 효능감			.09		.10		.05
ΔR^2		.06	.08*	.06	.06*	.07*	.09**
전체 R^2			.14		.12		.16
전체 F			3.81**		2.96*		4.02**

* $p<.05$ ** $p<.01$

먼저 교사 행동의 질 총점의 경우, 교사 효능감의 두 가지 하위 차원 중 교사의 개인 효능감($\beta = .27$)이 유의한 설명력을 가지는 것으로 나타났다. 이는 교사 자신이 교사 역할의 수행에서 적절한 행동을 할 수 있다는 신념이 강할수록 아동과의 상호작용에서 교사 행동의 질이 높아짐을 의미한다. 이 때 통제 변인들의 설명변량은 6%로 나타났고 교사의 개인 효능감 요인의 설명변량 8%를 추가하여, 투입된 전체 독립변인들이 교사 행동의 질 총점의 14%를 설명해주는 것으로 나타났다.

다음으로 교사 행동의 질에 대한 하위 차원별 결과에서도 교사 효능감은 모두 유의한 설명력을 보여주었다. 이 때 교사의 개인 효능감은 교사 행동의 질 두 가지 하위 차원인 개별화된 온정적, 반응적 행동($\beta = .21$)과 교사의 개입 수준($\beta = .29$)에 대한 회귀분석 모두에서 유의하게 나타났으나, 교사의 일반 효능감은 이상의 모든 회귀분석에서 유의하지 않은 것으로 나타났다. 즉 교사 자신이 교수 상황에서 적절한 행동을 할 수 있다는 개인적 신념이 강할수록 아동과의 상호

작용에서 보이는 교사의 온정적, 반응적 행동 정도가 높으며 교사의 개입 수준도 높다는 것을 의미한다.

1단계에 투입된 변인의 효과를 통제된 후에 교사의 개인 효능감이 추가로 설명한 변량은 교사의 온정적, 반응적 행동과 교사의 개입 수준에 대해 각각 6%와 9%로 나타났으며, 회귀 방정식에 투입된 변인들은 교사의 온정적, 반응적 행동과 교사 개입 수준 총 변량의 12%와 16%를 각각 설명해 주었다.

3. 교사의 직무 스트레스 및 효능감과 교사 행동의 질 간의 관계

교사의 효능감에 따라 교사가 지각하는 직무 스트레스와 교사 행동의 질 간의 관계가 달라지는지를 분석하기 위해 교사 효능감의 중재 효과를 검증하였다. 먼저 교사의 학력, 경력, 그리고 년 평균 재교육 횟수를 회귀분석 1단계에 넣음으로써 이들 변인의 영향을 통제하고, 그 다음 단계에서는 교사의 직무 스트레스와 효능감 중

〈표 4〉 교사 행동의 질에 대한 교사의 직무 스트레스와 효능감의 상호작용 효과

독립변인	교사 행동의 질	교사 행동의 질에 대한 총점		
		1단계 β	2단계 β	3단계 β
	학 력	.14	.17	.16
	경 력	-.14	-.19*	-.18*
	재 교육	.18*	.13	.15
	원장의 지도력 및 행정적 지원 부족		-.18*	-1.46*
	교사의 개인 효능감		.24*	.25
	원장의 지도력 및 행정적 지원 부족 × 교사의 개인 효능감			1.27*
	ΔR^2	.06	.10**	.03*
	전체 R^2			.19
	전체 F			4.54***

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

〈표 5〉 교사의 개인 효능감 수준에 따른 교사의 직무 스트레스와 교사 행동의 질에 대한 총점과의 관계

교사의 개인 효능감	상관변인	교사의 직무 스트레스(원장의 지도력 및 행정적 지원 부족 관련 스트레스)와 교사 행동의 질의 관계
	상위집단(n=57) 하위집단(n=63)	

* $p<.05$

주 효과가 유의하게 나타난 변인을 투입하였으며, 3단계에서는 직무 스트레스와 효능감의 상호작용 변수를 투입하였다. 이 때 상호작용 변수 중에서는 주 효과가 유의했던 교사의 개인 효능감과 교사가 지각한 원장의 지도력 및 행정적 지원 부족 관련 스트레스간의 상호작용 변수만이 분석에 포함되었다.

그 결과, <표 4>에서 보는 바와 같이 교사의 배경 변인과 교사가 지각한 원장의 지도력 및 행정적 지원 부족에 관련된 스트레스 그리고 개인 효능감의 주 효과를 통제한 후, 원장의 지도력 및 행정적 지원 부족에 관련된 교사의 직무 스트레스와 교사의 개인 효능감간의 상호작용 효과가 유의한 것으로 나타났다($\beta=1.27$). 즉 교사의 개인 효능감 수준에 따라 교사가 지각하는 원장의 지도력 및 행정적 지원 부족에 관련된 스트레스와 교사 행동의 질 간의 관계가 다르다는 것을 보여주었다.

한편 교사의 개인 효능감에 따라 교사가 지각하는 직무 스트레스와 교사 행동의 질 총점 간의 관계가 어떻게 달라지는지를 구체적으로 알아보기 위하여 교사의 개인 효능감의 점수에 따라 전체를 상·하 두 집단으로 구분한 후, 집단별로 교사 행동의 질 총점에 대한 교사의 스트레스 회귀계수(β)를 산출하고 이를 비교하였다. 점수 분포상 동점인 사례가 있었으므로 집단별 사례 수가 동등하지는 않으며, 상위집단에 속하는 교사의 개인 효능감 점수는 45~63점, 하위 집단이

32~ 44점에 분포하고 있었다. 각 집단의 표준화된 회귀계수 β 는 <표 5>에 제시되어 있다.

<표 5>에서 보는 바와 같이 교사의 개인 효능감 점수가 높은 집단에서는 원장의 지도력 및 행정적 지원 부족에 관련된 교사의 직무 스트레스와 교사 행동의 질 간에 유의한 관계가 발견되지 않았다. 그러나 개인 효능감 점수가 낮은 집단에서는 원장의 지도력 및 행정적 지원 부족에 관련된 교사의 직무 스트레스가 높을수록 교사 행동의 질이 낮아지는 것으로 나타났다.

이는 교사 역할을 수행함에 있어 주어진 상황에 적절한 행동을 할 수 있다는 교사 자신의 신념이 강한 경우에는 교사에게 원장의 지도력이나 행정적 지원 부족에 관련된 직무 스트레스의 인식이 증가한다고 하더라도 그것이 교사 행동의 질에 영향을 미치지 못한다는 것을 의미한다. 그러나 교사 자신이 교수 상황에서 적절한 행동을 할 수 있다는 신념이 낮은 경우에는 교사의 직무 스트레스에 대한 인식이 증가할수록 교사 행동의 질에 부정적인 영향을 주게 된다는 것을 알 수 있다.

IV. 논의 및 결론

본 연구의 결과를 토대로 아동과의 상호작용에서 보이는 교사 행동의 질에 미치는 교사의 직무 스트레스와 효능감의 영향에 대해 논의해 보

면 다음과 같다.

첫 번째 연구문제로 교사의 직무 스트레스와 아동과의 상호작용에서 나타나는 교사 행동의 질을 살펴본 결과, 직무 스트레스의 네 가지 하위 차원 중 교사가 지각한 원장의 지도력 및 행정적 지원의 부족에 관련된 스트레스만이 교사 행동의 질에 대해 유의한 설명력을 가지는 것으로 나타났다. 이는 교사 행동의 질 총점 및 두 가지 하위 차원인 교사의 개별화된 온정적, 반응적 행동과 교사의 개입 수준 모두와 부적의 관계가 있는 것으로 나타났다. 즉 교사가 원장의 지도력이나 행정적인 지원의 부족으로 인한 스트레스를 더 높게 지각할수록 아동과의 상호작용에서 교사 행동의 질이 저하되었으며, 구체적으로는 교사의 온정적, 반응적인 행동과 교사의 개입 수준이 낮아졌다.

이는 교사의 직무 스트레스가 교사의 업무 수행이나 아동과의 관계에 부정적인 영향을 예언하였다는 선행연구(Yoon, 2002)의 결과와 맥을 같이하는 것으로 다음과 같은 몇 가지 관점에서 해석할 수 있다. 먼저 원장의 정서적 지지가 교사의 직무 스트레스 발생에 영향을 준다는 점에 근거하여 설명할 수 있다. Punch와 Tuettman (1996)의 주장과 같이 어린이집 직무 환경에서 교사의 역할수행에 대한 원장의 칭찬이나 인정 등의 정서적 지지는 교사의 직무 스트레스 발생 가능성을 낮출 수 있다. 즉 원장으로부터 인정과 격려를 받은 교사는 역할 갈등이나 역할 모호성이 감소될 수 있고 이는 교사에게 자신감과 안정감을 강화시켜줌으로써 교사가 인식하는 스트레스 발생 자체가 감소될 확률이 커질 수 있다. 뿐만 아니라 교사는 이러한 교사 역할에 대한 자신감과 안정감을 아동과의 관계에까지 확장시킴으로 아동과의 긍정적인 상호작용에 기여할 것으로 추측된다.

둘째, 원장이 기관을 운영함에 있어 관료적 형태를 벗어나 구성원들에게 공유된 목표를 제시하고 조직을 건강하게 유지하도록 노력하며 교사의 전문성을 증진시키려는 원장의 지도력이 교사의 직무 스트레스 인식을 감소시켰을 수도 있다(Abbey & Esposito, 1984). 즉 원장이 행정편의 위주나 관료적인 형태로 어린이집을 운영하기보다는 조직 내 구성원들 간의 개방된 의사소통과 의사결정 참여를 장려하고 교사의 자율성과 전문성을 강조하며 어린이집 내 조직 분위기를 활성화시키는 등 원장이 지도력을 발휘하는 것은 교사에게 자신의 역할에 대한 정체성과 전문성을 강화시켜줄 수 있다. 그뿐 아니라 직무에 대한 만족도를 높여줌으로써 교사가 스트레스를 덜 인식하도록 도와줄 수 있을 것이라 여겨진다. 또한 원장의 지도력은 교사가 아동과의 관계를 효과적으로 형성하고 유지하는 데 필요한 적절한 상호작용의 모델을 제공함으로써 교사로서 하여금 아동과의 상호작용에 도움이 될 가능성도 생각해 볼 수 있다. 따라서 원장의 지도력이 이러한 스트레스 발생 가능성을 낮춤으로써 그로 인해 나타날 수 있는 부정적인 효과를 막아주고 교사의 역할수행, 구체적으로 교실 내 아동과의 관계 형성 및 상호작용에 긍정적인 영향을 주는 것으로 유추해 볼 수 있다. 이러한 논의는 초등학교 교사의 조직 헌신성에 기여하는 교장의 지도력의 영향을 보고한 Tarter, Hoy와 Kottkamp (1990)의 연구결과에 의해 부분적으로 지지될 수 있다.

셋째, 앞서 제시한 원장의 정서적 지원이나 원장의 지도력은 교사의 원장에 대한 만족도와 관련될 수 있다. 교사가 원장에 대한 만족도가 크다는 것은 원장과의 갈등이나 불만의 요소, 즉 스트레스 발생 자체가 적어질 수 있음을 추측케 하며 이는 원장과 보다 안정적이고 신뢰할만한

관계를 형성하게 만들 뿐 아니라 교사의 직무 만족도에까지 영향을 주게 될 것으로 생각된다. 그러므로 교사의 직무 만족도가 향상됨에 따라 교사는 자신의 역할을 좀 더 충실히 수행하고자 할 것이며 이는 교사 행동에 긍정적인 파급 효과를 줄 것이라 추측된다. 교사의 직무 만족도 가운데 원장에 대한 만족도가 유치원 교사의 조직 헌신성에 가장 큰 영향을 주는 요인임을 제시한 이윤경(1999)의 연구결과는 이러한 설명을 뒷받침해 주고 있다.

두 번째 연구문제로 교사가 가지고 있는 효능감과 아동과의 상호작용에서 보이는 교사 행동의 질이 어떠한 관계를 가지고 있는지 알아본 결과, 교사의 효능감이 교사 행동의 질 총점과 두 가지 하위 차원인 교사의 온정적, 반응적 행동 정도와 교사의 개입 수준 모두에서 유의한 설명력을 가지는 것으로 나타났다. 즉 교사 자신이 역할수행에서 적절한 행동을 취할 수 있다는 신념이 강할수록 교사 행동의 질이 전반적으로 높았으며, 구체적으로 교사의 개별화된 온정적, 반응적 행동 정도가 높았을 뿐 아니라 특정 장면에서의 상호작용, 즉 놀이나 과제 상황 그리고 또래간 갈등 및 문제해결 상황에서 교사의 개입 수준이 높은 것으로 나타났다.

이는 교사 효능감이 교사의 역할수행이나 교사 행동에 영향을 준다는 여러 선행연구(Gibson & Dembo, 1984; Hoy & Woolfolk, 1993; Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990)의 결과와 일치하는 것으로 다음과 같이 해석할 수 있다. 먼저 교수 상황에서 자신의 적절한 역할수행에 대한 교사의 강한 확신 또는 아동 발달 및 성취에 긍정적인 영향을 줄 것이라는 교사의 낙관론적인 기대는 교사로서 하여금 교사-아동 관계에 대한 긍정적인 태도와 기대를 형성하게 만들며 이를 아동과의 상호작용 장면까지 일반화시키기 때문이라 생각해

볼 수 있다. 효능감은 개인이 목표를 추구함에 있어 실질적인 노력이나 행동을 가능케 하는 개인의 사고 양식과 정서에 영향을 준다(Bandura, 1997). 따라서 효능감이 높은 교사는 아동과의 상호작용에서 교사가 효율적인 역할을 수행할 것이라는 믿음을 더욱 강화시킬 것이고, 이는 실제 아동과의 관계에서 양질의 상호작용을 추구하려는 노력이나 행동을 더 많이 보이게 될 것이라 여겨진다.

둘째, 이러한 결과를 낳은 교사 자신의 효능감 형성 과정과 관련지어 설명해 볼 수 있다. 효능감이 높은 교사는 과거 교사 역할을 수행하면서 성공과 실패의 경험, 교사의 걱정이나 흥분과 같은 각성 수준, 다른 모델에 대한 관찰과 모델에 대한 동일시, 그리고 원장 및 동료로부터의 피드백이나 격려 등의 다양한 경로를 통해 교사로서 자신에 대한 긍정적인 믿음을 형성해 왔을 것으로 생각된다(Bandura, 1997). 뿐만 아니라 일련의 효능감 순환 과정을 통해 교사는 자신의 교사 역할에 대한 긍정적인 믿음을 강화시켜 왔을 것이며 상호작용과 관련된 적절한 행동 및 전략들을 발달시켜왔을 것이라 추측된다. 따라서 이러한 교사의 특성이 아동과의 상호작용 장면에서 교사 행동에 긍정적인 영향을 주었을 것이라 여겨진다. 즉 과거로부터 형성되어 온 교사의 긍정적인 특성이 전반적인 효능감 향상에 기여하고 이렇게 강화된 교사 자신의 믿음과 기대가 다시 아동과의 상호작용에서 교사 행동에 긍정적인 영향을 주었을 것이라 추측된다.

세 번째 연구문제와 관련하여 교사 효능감의 중재 효과를 검증한 결과, 교사의 개인 효능감이 낮은 경우 교사가 지각한 원장의 지도력 및 행정적 지원 부족과 관련된 스트레스는 교사 행동의 질과의 관계에서 강도가 더 강력한 것으로 나타났다. 반면, 교사의 개인 효능감이 높은 경우에

는 이 둘 간의 유의한 관계가 발견되지 않았다. 이러한 결과는 교사가 지각한 원장의 지도력이나 행정적 지원 부족에 관련된 스트레스가 교사 행동의 질에 부정적인 영향을 주기는 하나, 이와 같은 영향은 교사의 역할수행에서 자신이 적절한 행동을 할 수 있다는 신념이 낮을수록 스트레스의 영향이 보다 커지게 됨을 의미하는 것이다.

이는 교사의 직무 스트레스가 교사 개인의 효능감이나 교사로서의 유능감에 따라 교사의 심리적 증후, 직무 만족, 직무 수행, 건강 등에 미치는 영향이 달라질 수 있음을 제시한 일부 선행연구(Bhagat & Allie, 1989; van Dick & Wagner, 2001)의 결과와 맥을 같이 하는 것이다. 이처럼 교사의 직무 스트레스와 교사 행동의 질 간의 관계에서 효능감의 중재 효과를 시사하는 본 연구의 결과는 몇 가지 가능성에 기초하여 설명할 수 있다. 먼저 교사 효능감은 직무 스트레스의 부정적인 효과를 여과해 줄 수 있는 기능을 가지고 있다고 생각된다. 예컨대 교사가 원장의 지도력이나 제반 보육활동을 위한 조건들이 미흡하여 이로 인해 스트레스를 인식한다 하더라도 효능감이 높은 교사는 장애나 한계를 극복하고자 하는 개인의 성향으로 인해(Allinder, 1994; Enochs & Riggs, 1990; Gibson & Dembo, 1984; Hoy & Woolfolk, 1993) 이러한 스트레스를 극복할 가능성이 높고 따라서 교사의 역할수행에 부정적인 영향이 덜 미치게 될 것이라 여겨진다. 반면, 효능감이 낮은 교사의 경우 이러한 제한이나 한계를 극복할 가능성이 낮기 때문에 상대적으로 스트레스를 더 많이 지각하게 되며 이에 교사 행동의 질에 부정적인 영향을 보다 많이 줄 것으로 추측된다.

또 다른 설명으로는 Hoy와 Woolfolk(1993)의 주장과 같이 원장의 정서적 지원이나 원장의 지도력 혹은 어린이집 조직 내 교사의 의사결정

참여도가 교사 효능감과 관련되어 이것이 교사 행동에 영향을 주었을 가능성도 생각해 볼 수 있다. 변인들 간의 상관분석 결과를 보면 원장의 지도력 및 행정적 지원 부족으로 인한 교사의 직무 스트레스와 교사의 개인 효능감 간에 부적 상관이 있는 것으로 나타났으며, 이는 같은 변인으로 둘 간의 부적 상관을 보고한 Greenwood, Olejnik과 Parkay(1990)의 결과와 일치하는 것이다. 이러한 두 변인 간의 관계에 기초해 볼 때 교사가 원장의 지도력 및 행정적 지원 부족과 관련된 스트레스를 더 많이 인식할수록 교사의 효능감은 낮아지게 될 것이며 이렇게 낮아진 효능감은 교사 행동의 질에 부정적인 영향을 주었을 것으로 여겨진다. 이러한 설명은 앞서 제시한 스트레스에 대한 효능감의 중재 효과와는 조금 다른 시각으로 효능감을 매개로 교사 행동의 질에 미치는 스트레스의 간접 효과를 시사하는 것이기도 하다. 이에 교사 행동에 미치는 교사 효능감의 매개 효과에 대한 가능성은 본 연구에서 제시한 교사의 효능감의 중재 효과와 더불어 추후 그 기능을 보다 명확하게 조명해 볼 필요가 있다.

교사 효능감의 중재 역할을 검증한 본 연구는 교사가 지각하는 직무 스트레스가 어떻게 교사 행동의 질에 영향을 주게 되는지 그 과정에 대해 가져온 의문을 해소할 수 있는 가능성을 보여준 것이다. 아울러 이러한 결과는 실제적인 측면에서도 시사하는 바가 크다. 앞서 언급한 것처럼 교사 행동의 질에 미치는 직무 스트레스의 부정적인 영향을 어떻게 완화시켜줄 것인지에 대한 통찰력을 얻을 수 있다. 즉 본 연구결과는 아동과의 상호작용에서 보이는 교사 행동의 질 저하를 막기 위해서 직접적으로는 교사의 직무 스트레스 발생 자체를 줄여주는 것이 필요하지만, 그것이 항상 효과적이기보다는 스트레스의 부정적인 효과를 최소화시키기 위해 교사 자신의 효율

적인 역할수행에 대한 믿음, 즉 교사의 효능감 증진을 위한 노력이 필요함을 시사한다.

본 연구의 결론을 정리해보면, 어린이집 교사의 상호작용 행동은 교사가 지각하는 직무스트레스가 낮을수록, 그리고 교사의 효능감이 높을수록 질적 수준이 높다고 할 수 있으나, 교사의 효능감이 낮을 경우 스트레스로 인한 부정적 효과는 교사-아동간 상호작용의 질적 수준을 저하시킬 수 있다.

끝으로 본 연구의 제한점을 제시하면서 동시에 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 어린이집에 종사하는 교사를 대상으로 한 연구로 결과의 일반화에 있어 세심한 주의를 요구한다. 특히 어린이집 교사와 정규학교 교사들과의 차이점, 즉 근무 여건이나 조직 형태들이 다를 것이 예상되므로 직무 스트레스를 지각하는 차원도 다소 상이할 수 있음을 염두에 두어야 한다. 또한 연구대상 어린이집 교사의 다수가 국공립 어린이집에 속하므로 추후 다른 유형에 속하는 어린이집 교사들을 포함하여 연구를 실시해 본다면 직무 스트레스에 대해 보다 다양한 정보를 얻을 수 있을 것으로 여겨진다.

둘째, 본 연구에서는 직무 스트레스의 부정적인 효과를 중재할 수 있는 요인으로 교사 효능감의 완충 역할을 조명하였으나, 이 외에도 선행 연구들이 지적하고 있는 교사 개인의 사회적 지지나 대처 전략 등 다양한 변인들을 연구에 포함시켜 변인들 간의 관련성을 밝힘으로써 또 다른 관점에서 교사의 직무 스트레스와 그에 따른 부정적인 결과에 대해 이해할 필요가 있다. 뿐만 아니라 이를 통해 실제 교사 개인의 스트레스 예방 프로그램의 구성이나 원장의 조직 및 인사 관리 차원에 다양한 시사점을 제시할 수 있는 연구가 지속적으로 이루어져야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 김보들맘·신혜영(2000). 어린이집 교사의 직무스트레스에 관한 탐색적 연구. *유아교육연구*, 20, 253-276.
- 김정휘(1992). 교사의 직무 스트레스와 정신·신체적 증상 또는 탈진과의 관계. 중앙대학교 박사학위 청구논문.
- 김희진·이분려(1999). 유아교사의 교사 효능감에 영향을 주는 교사 내·외적 요인에 대한 연구. *한국교사교육*, 16, 161-181.
- 보건복지부·한국여성개발원(2004). 보육시설 평가인증제도 모형개발. 보건복지부·여성개발원.
- 신은수(2000). 놀이에 대한 교사효능감이 교사와 유아의 상호작용과 유아 놀이발달에 미치는 영향. *유아교육연구*, 20, 27-42.
- 이윤경(1999). 유치원 교사의 직무 만족도 및 물리적 근무환경과 조직 헌신성과의 관계 연구. *유아교육연구*, 18, 223-241.
- 이은혜·최혜영·송혜린·신혜영(2003). 어린이집 프로그램 관찰척도의 개발과 타당화. *아동학회지*, 24(3), 135-149.
- 조부경·서소영(2001). 유치원 교사의 과학교수효능감에 따른 과학 교수 실제 및 유아의 과학 행동. *유아교육연구*, 21, 5-27.
- 조형숙(1998). 유아교사의 과학교수에 대한 자기효능감. *유아교육연구*, 18, 283-301.
- Abbey, D. E., & Esposito, J. P.(1984). Social support and principal leadership style : A means to reduce teacher stress. *Education*, 105, 327-332.
- Allinder, R. M.(1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Bandura, A.(1997). *Self-efficacy : The exercise control*. New York : Cambridge University Press.
- Bhagat, R. S., & Allie, S. M.(1989). Organizational stress, personal life stress, and symptoms of life strains : An examination of the moderating role of

- sense of competence. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 231-253.
- Boesen, C. K.(1998). Teacher stress and teacher-student relationships as predictors of teacher behavior. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Virginia, Charlottesville.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, & Jr. A. J.(1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Brog, M. G., & Riding, R. J.(1991). Stress in teaching : A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, 11, 59-76.
- Chan, D. W.(2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22, 557-569.
- Denham, C. H., & Michael, J. J.(1981). Teacher sense of efficacy : A definition of the construct and a model for further research. *Educational Research Quarterly*, 5, 39-63.
- Enochs, L. G., & Riggs, I. M.(1990). Toward the development of an efficacy belief instrument for elementary teachers. *Science Education*, 79, 63-75.
- Fowler, W., Ogston, K., Roberts-Fiati, G., & Swenson, A.(1997). The effects of enriching language in infancy on the early and later development of competence. *Early Child Development & Care*, 135, 41-77.
- Gibson, S., & Dembo, M. H.(1984). Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of Educational Research*, 76, 569-582.
- Greenwood, G. E., Olejnik, S. F., & Parkay, F. W. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research & Development in Education*, 23, 102-106.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E.(1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Johnson, C. S.(2000). Teaching stress and student characteristics as predictors of teacher behavior. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Virginia, Charlottesville.
- Kelly, A. L., & Berthelsen, D. A.(1995). Preschool teachers' experiences of stress. *Teaching and Teacher Education*, 11, 345-357.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J.(1978). Teacher stress : Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 61-64.
- NICHD Early Child Care Research Network.(1996). Characteristics of infant child care : Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 269-306.
- NICHD Early Child Care Research Network.(2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Journal of Applied Developmental Science*, 4, 116-135.
- Phillips, D. A., McCartney, K., & Scarr, S.(1987). Child-care quality and children's social development. *Developmental Psychology*, 23, 537-543.
- Phillipsen, L., Burchinal, M., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281-303.
- Punch, K. T., & Tuetteman, E.(1996). Reducing teacher stress : The effects of support in the work environment. *Research in Education*, 56, 63-72.
- Schonfeld, I. S.(1992). A longitudinal study of occupational stressors and depressive symptoms in first-year female teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8, 151-158.
- Tarter, C. J., Hoy, W. K., & Kottkamp, R. B.(1990). School health and organizational commitment. *Journal of Research and Development in Education*, 23(4), 236-242.

- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy : Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*, 202-248.
- van Dick, R., & Wagner, U.(2001). Stress and strain in teaching : A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 243-259.
- Wilhelm, K., Dewhurst-Savellis, J., & Parker, G.(2000). Teacher Stress? An analysis of why teachers leave and why they stay. *Teachers and Teaching : Theory and Practice, 6*, 291-304.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K.(1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education, 6*, 137-148.
- Yoon, J. S.(2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships : Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social behavior and Personality, 30*, 485-494.

2005년 6월 30일 투고 : 2005년 8월 29일 채택