

교사의 전문성 인식, 교수 의도 행동에 따른 교사-영유아 상호작용*

The Quality of Teacher-child Interactions by Teachers' Perception of Professionalism and Teaching Intentions

주 현 정¹⁾ 신 혜 원²⁾
Hyun Jeong Ju Hye Won Shin

I. 서론

여성의 사회 활동 참여로 인한 맞벌이 가정의 증가, 가족 구조의 다양화, 무상 보육 정책 실시와 같은 사회적 요인으로 인해 가정에서의 자녀 양육, 교육에 대한 기능이 점점 축소되고, 과거보다 이른 시기에 보육 기관을 경험 하는 영유아의 수가 급속히 늘어나고 있다. 하루 일과 중 대부분의 시간을 어린이집에서 교사, 또래와 함께 보내게 되는 영유아의 비율이 높아짐에 따라 이 시기동안 영유아가 생활하게 되는 어린이집과 교사의 질적인 수준이 강조되고 있다(박경자, 황옥경, 문혁준, 2013). 교사는 보육의 질적 수준을 결정하는 주요 요인 중 하나이다(김의향, 신혜원, 2014). 교사가 영유아의 개별적 차이와 흥미를 잘 파악하고 바람직한 상호작용을 통해 영유아 중심의 보육활동을 진행하는 것은 보육 시설의 질적 수준 향상에 필요조건이 되기 때문이다(보건복지부, 2017b).

교사-영유아 상호작용은 보육 시설 내에서 교사와 영유아의 요구를 민감하게 파악하고 언어적, 비언어적, 행위적인 방법을 통해 영유아의 발달을 지원하는 과정이다(송근영, 2017). 교사는 다양한 보육활동이 이루어지는 자유선택활동시간(자유놀이시간)과 실외놀이 시간을 포함한 일과 전체에서 영유아의 일상적 양육과 보육활동을 수행하는 동안 영유아의 생각이나 행동, 정서 상태, 표현 방식 등을 민감하게 파악하여 이에 적합한 반응을 해줌으로써 영유아가 충분한 경험을 할 수 있도록 해야 한다(보건복지부, 2017a). 이는 보육 프로그램의 질을 결정하는 핵심 요인일 뿐 아니라 영유아의 전반적인 발달과 성장에 영향을 미치는 과정적인 질이기 때문이다(김윤지, 2003; 박은혜, 2009; 신혜영, 이은혜, 2005; Bredekamp & Copple, 1997; Holloway & Reichart-Erickson, 1988).

본 연구는 교사의 전문성 인식, 교수 의도 행동, 교사-영유아 상호작용이 교사의 학력과 경력에 따라 차이가 있는지 알아보고, 각 변인 간의 관계를 살펴보고자 하였다. 연구 대상은 서울 및 경기 지역에 소재한 국공립, 민간, 직장 어린이집 22곳에 재직 중인 만 2세~만 5세 교사 50명이었다. 교사-영유아 상호작용을 측정하기 위해 최소영과 신혜영(2015)이 번안한 Arnett(1989)의 교사 상호작용 척도(Caregiver Interaction Scale: CIS)를 수정하여 사용하였고, 교사의 전문성 인식을 측정하기 위해 Wang(2005)이 개발하고 정아람(2016)이 번안, 수정한 평정척도(Current Status and Self-Desire for Professional Competence)를 사용하였다. 교수 의도 행동은 Wilcox-Herzog와 Ward(2004)의 교수 의도 행동 척도를(Teaching Intention Scale: TIS) 본 연구자가 번안, 수정하여 사용하였다. 교사-영유아 상호작용은 연구자와 연구 보조자가 직접 기관을 방문하여 교사 관찰을 실시하였고, 교사의 전문성 인식과 교수 의도 행동은 교사용 설문지를 통해 측정하였다. 자료 분석을 위해 t-검증과 Pearson의 적률상관분석을 실시하였다. 연구 결과 첫째, 교사-영유아 상호작용은 교사의 학력과 경력에 따라 유의한 차이가 나타나지 않았다. 둘째, 교사의 경력이 많을수록 전문성을 높게 인식하고 있었다. 셋째, 교수 의도 행동은 교사의 학력과 경력에 따라 유의한 차이가 나타나지 않았다. 넷째, 전문성 인식 수준이 높은 교사가 긍정적인 교사-영유아 상호작용을 더 많이 하였다. 특히 교수 능력, 운영관리 능력의 전문성 인식 수준이 높은 교사가 좀 더 긍정적인 교사-영유아 상호작용을 하였다. 다섯째, 교사의 교수 의도 행동 수준이 높을수록 교사-영유아의 민감한 상호작용 수준이 높았다. 결론적으로 교사-영유아 상호작용은 교사의 전문성 인식과 관계가 있었고, 교사의 교수 의도 행동은 교사-영유아의 민감한 상호작용과 관계가 있었다.

■ 주제어: 교사의 전문성 인식
(Teacher's Perception of Professionalism)
교수 의도 행동
(Teaching Intentions)
교사-영유아 상호작용
(Teacher-child Interactions)

* 2018년 춘계학술대회 포스터 발표 논문임.
1) 연세대학교 교육대학원 석사 졸업, 제1저자
2) 서경대학교 아동학과 교수, 교신저자
(shinhye@skuniv.ac.kr)

학력이 높을수록 영유아와 긍정적인 상호작용을 하였고(최미애, 1999), 교사와 상호작용을 많이 하는 유아는 사회적·정서적 능력이 높았으며(안수연, 2000) 교사의 경력에 따라 상호작용 수준이 높게 나타났다(박창현, 나정, 2012). 반면 교사의 자기 평가와 관찰자 평가를 통해 교사-유아 상호작용을 분석한 서유현(2002)의 연구에서는 교사의 경력과 학력에 따라 상호작용의 차이가 나지 않는다고 하였다. 교사-영유아 상호작용에 대한 선행연구들은 대체로 교사의 상호작용 유형, 교사-영유아 상호작용과 관련된 변인, 상호작용 유형에 따른 효과, 상호작용 촉진 방안 모색 순으로 많이 연구되었고(백경순, 2011), 대부분 교사의 개인적 변인과 특성, 기관 유형, 또래 상호작용, 프로그램의 질 분석 등과의 관련성을 분석하였다(김시연, 오재연, 2014; 안상미, 2002; 이윤경, 김여경, 2004; 한은숙, 허혜경, 2016). 반면에 교사의 전문성이나 교수 의도 행동에 대한 인식이 교사의 상호작용에 미치는 영향에 대한 연구는 상대적으로 미비할 뿐만 아니라 교사-영유아 상호작용을 객관적 측정으로 알아본 연구는 거의 없다. 교사-영유아 간의 상호작용이 보육 시설의 일과 운영의 전반적인 측면에서 지속적이고 순환적으로 이루어지고 있으므로 영유아가 보육실 내에서 경험하는 교사의 실제 교수 의도 행동과 교사와의 실제적인 상호작용의 질을 알아보는 것은 매우 중요하다.

교사가 영유아의 발달에 적합한 활동을 수행하고, 민감하고 반응적인 상호작용을 하기 위해서 교사의 전문성은 매우 주요한 변인이다. 이는 보육의 질적 제고를 위한 중요한 요인으로(신혜원, 김의향, 2014) 전문성이 높은 교사가 질 높은 보육 서비스를 제공할 수 있다(김명순, 신윤승, 채은화, 2016). Wang(2005)은 교사의 전문성을 보육과 관련된 지식, 기술 및 태도를 효과적으로 적용하여 보육 과정을 실행할 수 있는 능력이라 정의하였고, 교수 능력, 운영관리 능력, 의사소통 능력, 전문성 신장 능력, 보육보호 능력 5가지 하위 요인을 전문성의 기준으로 제시하였다.

교사의 전문성 인식에 대한 선행연구를 살펴보면 개인관련 변인에 따라 전문성 인식이 다르게 나타남을 알 수 있다. 교사의 전문성이 높을수록 교사의 역할 수행 정도가 높게 나타났고(이경, 2002), 교육 프로그램의 질이 높았다(김안나, 2014). 영아 교사는 연령과 경력, 결혼유무, 보육교사직의 만족도에 따라(이석순, 박은미,

2014) 경력과 재교육의 경험을 통해 영아 발달의 지식 수준이 높은 교사가 자신의 전문성을 높게 인식하였다(이근주, 2011). 정아람(2016)의 연구에서는 조직풍토가 긍정적이며 학력과 경력이 높을수록 전문성이 높다고 보고하였다. 반면 김지은과 안선희(2009)의 연구에서는 영아교사의 학력과 결혼유무는 전문성 인식에 영향을 미치지 않았고, 김희경(2017)의 연구에서도 교사의 학력, 경력, 연령, 결혼유무는 전문성 인식에 영향을 미치지 않았다. 교사의 전문성은 교사의 교직 생활 전체를 통해 개인적, 환경적인 변인에 따라 교사로서의 경험과 역할 수행이 변화하고 발달하므로(김지영, 윤진주, 2010) 교사 스스로가 전문직으로 인식하고 성장하기 위해서는 여러 학자들이 제시한 전문성의 다양한 기준을 바탕으로 지식과 기술 및 태도를 발달시키기 위해 지속적으로 실천하고 노력하는 것이 중요하다(이석순, 박은미, 2014). 이와 더불어 경력에 따라 각 시기에 적합한 훈련과 교육이 필요하다(Arnett, 1989). 교사의 전문성 인식과 교사 상호작용의 질에 대한 선행연구에서는 전문성 수준이 높은 교사는 영아의 개별적인 욕구와 동기를 이해하고 민감하게 상호작용하였다(김기철, 신애선, 2016). 교사가 전문성을 높게 인식할수록 교사-영유아 간 긍정적인 상호작용 행동이 많이 나타났다(권미성, 문혁준, 2013; 윤주연, 신혜원, 2013; 이현주, 2015). 장운정과 황운숙(2017)의 연구에서는 전문성 인식 수준이 높을수록 정서적, 언어적, 행동적 상호작용을 더 많이 하였고, 그 중 정서적 상호작용을 가장 많이 하는 것으로 나타났다(이수련, 2013). 그러나 이런 선행연구들은 교사 스스로 자신의 전문성과 상호작용을 평정한 결과에 근거한 연구이다. 교사-영유아 상호작용의 질적 수준은 보육에서 있어서 매우 중요한 요소이어서 어린이집 평가 인증에서도 관찰자에 의해 평정하는 객관적인 자료에 근거하고 있다(보건복지부, 2017b). 따라서 보육실에서 나타나는 실제 교사-영유아 상호작용을 관찰하고 교사 전문성과의 관계에 대해 알아보는 것은 매우 의미 있는 일이다.

한편, 교수 의도 행동은 교사가 영유아와 상호작용할 때 나타나는 놀이 참여정도, 비언어적, 언어적, 민감한 상호작용을 적극적으로 하는 교육 행동을 의미한다(김영실, 2009; 이경화, 2016). 교사가 교수 의도 행동을 적극적으로 수행하는 것은 교사-영유아 상호작용의 질에 영향을 주며(김양은, 김연하, 2008; 김희진, 김언경,

2015) 교사가 영유아와의 상호작용에서 보이는 교사 의도 행동의 수준은 보육 프로그램의 질을 결정하는 주요 요인일 뿐만 아니라 영유아의 전반적인 발달 및 능력과 밀접하게 관련되어 있다(김현지, 나동진, 2006; 신희영, 이은혜, 2005).

교수 의도 행동과 관련된 선행연구는 대부분 교사의 개인적인 변인 중 학력과 경력, 교사의 신념 등이 교수 행동에 미치는 영향에 대해 살펴보고 있다. 교사의 학력과 교수 의도 행동과 관련된 연구에서는 학력이 높을수록 교수 의도 행동이 높게 나타났다는 결과(김민정, 김지현, 2015; 김영실, 2009; 유은영, 2013, 이경화, 2016)와 교사의 학력과 교수 의도 행동은 관련이 없다는 결과(김양은, 김연하, 2008)가 혼재되어 나타나고 있다. 교사의 경력에 따른 교수 의도 행동에 관한 연구에서도 경력에 따라 차이가 있었다는 결과(김양은, 김연하, 2008)와 관련이 없다는 결과(김민정, 김지현, 2015; 김영실, 2009; 이경화, 2016)가 혼재되어 보고되고 있다. 또한 교수 의도 행동은 영유아의 음악, 과학 분야의 실제 교육활동에서는 교사 효능감에 영향을 미치는 중요한 변인이라고 보고되고 있는 바(김민정, 김지현, 2015; 김영실, 2009; 유은영, 2013), 보다 객관적 접근 방법인 관찰법을 통해 교수 의도 행동과 교사-영유아 상호작용의 수준과의 관계에 대해 알아보는 것은 매우 의미 있는 일이다.

이상을 토대로 본 연구에서는 교사의 학력과 경력에 따른 교사-영유아 상호작용, 교사의 전문성 인식, 교수 의도 행동의 차이와 교사-영유아 상호작용이 교사의 전문성 인식, 교수 의도 행동과 관계가 있는지에 대해

알아보고자 한다. 본 연구를 통해 보육의 질적 수준을 향상시키는데 주요 요인인 교사의 전문성과 교사-영유아 상호작용의 중요성을 강조함과 동시에 교사의 전문성 수준과 교사-영유아 상호작용의 질적 수준의 향상을 도모하기 위한 기초 자료를 제공할 수 있을 것이다. 이에 따른 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 교사의 학력과 경력에 따라 교사의 전문성 인식, 교수 의도 행동, 교사-영유아 상호작용의 수준은 차이가 있는가?

연구문제 2. 교사의 전문성 인식, 교수 의도 행동에 따라 교사-영유아 상호작용의 수준은 관계가 있는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울, 경기 지역에 소재한 어린이집에 재직 중인 만 2세~만 5세 교사 50명 이었다. 연구 대상을 선정하기 위해 서울, 경기 지역에 위치하고 있는 국공립, 민간, 직장 어린이집 22곳을 임의로 표집하였고 각 어린이집 원장과 교사에게 연구 목적 및 절차, 실시되는 관찰 등에 대한 안내 사항을 이메일과 전화로 설명하였다. 22개 어린이집의 만 2세~만 5세반 보육교사들을 대상으로 연구 협조를 의뢰하였고, 연구 참여에 동의한 50명의 보육교사를 연구 대상으로 하였다.

표 1. 교사-영유아 상호작용의 문항 내용 및 문항 구성

하위 범주	문항 내용	문항 번호	문항 수
민감한 상호작용	따뜻함, 격려, 교사의 열의, 개별적인 대화, 발달에 적합한 상호작용	1, 2, 6, 7, 8, 11, 14, 16, 19, 25	10
엄격한 상호작용	적대적, 위협적, 비판적, 금지와 같은 상호작용	2*, 4*, 10*, 12*, 17*, 20*, 22*, 24, 26*	9
무관심한 상호작용	개입하지 않음, 영유아와 거리를 두거나 관심을 보이지 않는 상호작용	5*, 13*, 21*, 23*	4
허용적 상호작용	영유아의 잘못된 행동에 대해 단호하지 못한 상호작용	9*, 15*, 18	3
계		-	26

* 은 총점 계산 시 역채점 영역임.

연구 대상 교사의 연령을 살펴보면 20~29세가 29명(58.0%)으로 가장 많았고, 30~39세는 14명(28.0%), 40~49세는 6명(12.0%), 50~59세는 1명(2.0%) 순이었다. 최종 학력은 4년제 미만의 졸업자가 19명(38.0%), 4년제 이상의 졸업자가 31명(62.0%)이었다. 교사의 경력은 5년 이상이 28명(56.0%)으로 5년 미만 22명(44.0%)이었다. 연구 대상이 재직 중인 어린이집의 유형은 국공립 어린이집이 24곳(48.0%)으로 가장 많았으며, 직장 어린이집 14곳(28.0%), 민간 어린이집 12곳(20.0%) 이었다.

2. 연구도구

1) 교사-영유아 상호작용

교사-영유아 상호작용의 수준을 측정하기 위해 최소 영과 신혜영(2015)이 번안한 Arnett(1989)의 교사 상호작용 척도(Caregiver Interaction Scale: CIS)를 수정하여 사용하였다. 교사 상호작용 척도(CIS)는 민감한(sensitivity) 상호작용, 엄격한(harshness) 상호작용, 무관심한(detachment) 상호작용, 허용적(permissiveness) 상호작용의 4개 하위 범주로 이루어져 있으며, 총 26문항으로 구성되어 있다. 관찰의 평정은 교사-영유아 상호작용에서 나타나는 교사의 행동 수준을 외부 관찰자가 '전혀 그렇지 않다' 1점에서 '매우 그렇다' 4점으로 평정하도록 되어있고, 각 문항의 점수를 합산 할 때 '엄격한 상호작용'과 '무관심한 상호작용', '허용적인 상호작용' 문항은 역채점 하였다. 따라서 점수가 높을수록 교사는 영유아와의 상호작용에서 긍정적으로 상호작용하는 것을 의미한다.

교사-영유아 상호작용을 측정하기 위해 훈련받은 관찰자 2인이 각 어린이집의 오전 자유선택활동 시간에 방문하였고, 원도구의 지침에 따라 45분씩 2회에 걸쳐 90분 관찰을 실시한 후 교사-영유아 상호작용을 평정하여 관찰기록 용지에 기록하였다. 본 연구에서 얻은 관찰자간 신뢰도는 92.3%이었다. 교사-영유아 상호작용의 각 하위범주 및 범주별 내용, 문항 구성은 다음 표 1과 같다.

2) 교사의 전문성 인식

교사가 인식한 전문성을 측정하기 위하여 Wang(2005)이 개발하고 정아람(2016)이 번안, 수정한 교사 전문성 인식 평정척도(Current Status Self-Desire for Professional Competence)를 사용하였다. 교사의 전문성 인식 척도는 교수 능력, 운영관리 능력, 의사소통 능력, 전문성 신장 능력, 보육보호 능력의 5개 하위 범주로 이루어져 있다. 이 척도는 총 30개 문항으로 구성되어 있으며, 각 문항은 Likert식 4점 척도로 '매우 낮다' 1점에서 '매우 높다' 4점까지 응답하도록 구성되어 있다. 점수가 높을수록 교사가 자신의 전문성을 높게 인식하고 있음을 의미한다. 교사 전문성 인식의 하위범주별 내적합치도 계수는 .81~.88이었고 전체 내적합치도 계수는 .95로 나타났다. 교사 전문성 인식의 각 하위범주별 문항 내용 및 문항 구성은 표 2와 같다.

3) 교수 의도 행동

교사의 교수 의도 행동을 측정하기 위하여 Wilcox-Herzog와 Ward(2004)의 교수 의도 척도(Teaching Intention Scale: TIS)를 본 연구자가 번안, 수정하여 사용하였다. 교수 의도 척도(TIS)는 교사-영유아 상호작용 시 교사의 적극적인 교수 행동의 질을 측정하는 도구로 Wilcox-Herzog와 Ward(2004)는 이 척도에 교사의 민감성, 언어적 상호작용, 비언어적 참여, 교사의 놀이유형을 제시하였다. 국내의 선행연구에서는 김양은과 김연하 (2008)가 '교수 적극성에 초점을 두고 교수의도 척도'로 본 도구를 소개하였고, 이후에 연구에서도 일관되게 사용되어 왔다. 그러나 개발자인 Wilcox-Herzog와 Ward(2004)의 원 도구 문항 내용을 살펴보면 놀이 상황에서 교사-영유아 상호작용 시 이루어지는 교사의 적극적인 교육 행동으로 분석되어서 본 연구에서는 '교수 의도 행동'을 측정하는 도구로 사용하였다.

교수 의도 행동 척도는 총 20문항으로 구성되어 있고, 각 문항은 Likert식 5점 척도로 '전혀 그렇지 않다' 1점에서 '매우 그렇다' 5점까지 교사가 응답하도록 되어 있다. 점수가 높을수록 교사가 민감하고 긍정적으로 교수 의도 행동을 하며 영유아와의 놀이에 적극적으로 참여하는 것을 의미한다. 본 도구의 내적 합치도 계수는 .92로 나타났다.

표 2.
교사 전문성 인식의 문항 내용 및 문항 구성

하위 범주	정의	문항 수
교수 능력	영유아 발달에 적합한 보육과정을 개발하고 실행 및 평가하는 능력	7
운영 관리 능력	교실 전체 상황을 파악하고 영유아에게 위험한 상황을 방지하며, 영유아가 도전적인 상황을 긍정적으로 해결할 수 있도록 돕는 능력	6
의사소통 능력	보육과정을 효과적으로 운영하기 위해 영유아의 가족, 동료, 지역사회와 상호교류하고 영유아의 욕구 충족을 위해 상호작용하는 능력	9
전문성 신장 능력	교육과정에서 얻은 정보를 바탕으로 경력 및 개인의 변화와 성장을 이끄는 반성적 사고를 통해 교사 스스로의 전문성을 발달시키고자 하는 자기성장 능력	3
보육보호 능력	영유아의 신체·인지발달을 확인 및 평가하고, 안전하게 생활할 수 있도록 기본생활습관 형성을 돕는 능력	5
계		30

3. 연구절차

본 연구에서는 2017년 4월 4일부터 4월 11일까지 예비조사를 통해 교사의 전문성 인식과 교수 의도 행동 척도를 수정, 보완하여 최종 질문지를 완성하였다. 특히 본 연구에서는 교사-영유아 상호작용 관찰의 신뢰도를 확보하기 위하여 본 연구자와 연구 보조자 1인이 유아 행동을 연구한 아동학과 교수로부터 3차에 걸쳐 관찰자 훈련을 받았다. 관찰에 앞서 관찰 지침과 문항별 관찰 내용, 평정 기준을 숙지한 후 관찰 내용의 적합성에 대해 논의하고 수정하였다. 관찰 내용 및 평정 기준에 대해 충분히 숙지한 후 녹화된 비디오 자료를 이용하여 2회 예비관찰을 실시하였다. 이러한 과정을 통해 신뢰도가 낮은 관찰 문항에 대해 논의를 거치며 관찰자간 신뢰도를 높이고자 노력하였다. 이와 같이 관찰자 훈련을 끝낸 관찰자 2명이 연구 대상에 포함되지 않는 영유아반의 자유선택놀이를 관찰한 결과로 신뢰도를 산출한 결과 관찰자간 신뢰도는 92.3%로 나타났다.

본 조사는 연구 참여에 동의한 교사를 대상으로 5월 1일부터 8월 4일까지 총 14주에 걸쳐 이루어졌으며 만 2세반은 7월과 8월에 이루어졌다. 관찰은 관찰자 훈련을 받은 연구자와 연구 보조자 1명이 오전 실내 자유선택활동 시간 45분을 1회로 하여 2회에 걸쳐 총 90분을

관찰하였다. 1차 관찰 시작 시 관찰자는 교사에게 연구 목적을 설명하였고, 관찰 시 관찰자는 교실 내에서 교사와 영유아의 일과에 방해되지 않고, 교실 전체와 교사를 관찰할 수 있는 곳에 위치하여 비참여 관찰을 하였다. 1, 2회 관찰 시 각 항목과 관련된 교사-영유아 상호작용의 예를 기록하였고, 이를 종합하여 평정한 것을 관찰척도에 기록하였다. 교사용 설문지는 1차 관찰 시 교사가 작성할 수 있도록 하였고, 2차 관찰 시 설문지를 수거하였다. 미수거 된 설문지는 추후에 각 어린이집을 재방문하거나 우편으로 수집하였다.

4. 자료 분석

본 연구에서 수집된 자료를 분석하기 위해 SPSS 22.0 프로그램을 사용하였으며, *t*-검증과 Pearson의 적률상관분석이 사용되었다.

III. 결과 및 해석

1. 교사의 학력과 경력에 따른 교사-영유아 상호작용, 교사의 전문성 인식, 교수 의도 행동의 차이

교사의 학력과 경력에 따른 차이를 알아보기 위해서 교사의 학력은 4년제 이상과 4년제 미만으로 나누었다. 이는 교사가 아동발달 및 유아교육에 대한 전문 교육을 받은 경우에 발달에 적합한 프로그램이나 활동을 더 많이 제공하고 더 높은 수준의 놀이를 이끌어내기 때문이다(송혜린, 2003; Whitebrook, Howes & Phillips, 1990). 교사 경력은 5년 이상과 5년 미만으로 나누었는데, 이는 Katz(1972)의 교사 발달 단계에 따르면 경력 5년 이후부터는 교사가 자신만의 철학, 교육과정의 본질 등 나름대로 시각이 생기고 실행하는 시기이기 때문이다.

1) 교사의 학력과 경력에 따른 교사-영유아 상호작용의 차이

교사의 학력과 경력에 따라 교사-영유아 상호작용 수준이 유의한 차이가 있는지 알아보기 위하여 *t*-검증을 실시한 결과는 표 3과 같다.

4년제 이상의 학력을 가진 교사의 교사-영유아 상호작용 평균이 ($M = 3.43$ 점, $SD = .27$), 4년제 미만의 학력을 가진 교사의 평균($M = 3.31$ 점, $SD = .26$) 보다 높았다. 하위 범주별로 살펴보면, 4년제 이상의 학력을 가진 교사가 4년제 이하 학력을 가진 교사보다 민감한 상호작용, 엄격한 상호작용과 무관심한 상호작용의 평균 점수는 약간 높았고 관대한 상호작용의 평균 점수는 동일하였다. 실제 교사-영유아 상호작용을 관찰한 결과

4년제 이상 학력을 가진 교사가 영유아의 이야기에 경청하는 모습이 좀 더 많이 관찰되었고, 영유아 간의 갈등상황이 발생하였을 때 영유아의 분노 등과 같은 부정적인 감정을 수용하고 긍정적인 방법으로 갈등을 해결하도록 하는 모습이 좀 더 많이 관찰되었다. 반면에 4년 이하 학력을 가진 교사는 영유아의 놀이 상황을 지켜보기만 하는 모습이 좀 더 자주 관찰되었고 영유아의 갈등 상황을 인지하지 못하는 모습이 좀 더 자주 관찰되었다. 그러나 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. 즉, 통계적으로는 4년제 이상의 학력을 가진 교사와 4년제 미만 학력을 가진 교사의 상호작용은 차이가 없었다.

5년 이상 경력 교사의 교사-영유아 상호작용 평균은 3.42점($SD = .32$)으로 5년 미만의 경력 교사 평균 점수 3.33점($SD = .21$)보다 높았다. 하위 범주별로 살펴보면, 5년 이상의 경력을 가진 교사가 5년 미만 경력을 가진 교사보다 민감한 상호작용, 엄격한 상호작용의 평균 점수는 약간 높았고, 무관심한 상호작용과 허용적인 상호작용의 평균 점수는 약간 낮았다. 실제 교사-영유아 상호작용을 관찰한 결과 5년제 이상 경력을 가진 교사는 영유아의 컨디션을 미리 확인하여 갈등상황 등을 예방하고 영유아의 새로운 시도에 대해 미소 짓거나 언어적으로 격려하는 등 지지적인 행동이 좀 더 많이 관찰되었다. 그러나 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. 즉, 통계적으로는 5년 이상의 경력 교사와 5년 미만의 경력 교사의 상호작용은 차이가 없었다.

표 3. 교사의 학력과 경력에 따른 교사-영유아 상호작용의 차이

교사의 배경 변인	4년제 미만 (n=19)		t	4년제 이상 (n=31)		t
	M(SD)	M(SD)		M(SD)	M(SD)	
상호작용 하위범주						
민감한 상호작용	3.06(.36)	3.22(.42)	1.41	3.06(.33)	3.24(.44)	-1.59
엄격한 상호작용	3.44(.44)	3.35(.29)	.83	3.45(.30)	3.53(.39)	-.85
무관심한 상호작용	3.46(.47)	3.66(.52)	1.43	3.61(.39)	3.56(.59)	.31
허용적 상호작용	3.52(.39)	3.52(.35)	-.05	3.55(.36)	3.51(.38)	.38
총점	3.31(.26)	3.43(.27)	1.54	3.33(.21)	3.42(.32)	-1.09

2) 교사의 학력과 경력에 따른 교사 전문성 인식의 차이

교사의 학력에 따른 교사 전문성 인식의 총점을 살펴보면 4년제 미만의 학력을 가진 교사가 3.34점($SD = .39$), 4년제 이상의 학력을 가진 교사가 3.34점($SD = .37$)으로 유의미한 차이가 없었다. 또한, 교사 전문성 인식의 하위 범주별로 차이가 있는지 분석한 결과도 유의미한 차이가 없었다(표 4 참고). 교사가 스스로 인식한 전문성이 교사의 경력에 따라 차이가 있는지 살펴본 결과, 교사 전문성 인식의 총점은 5년 미만의 경력 교사는 3.15점($SD = .29$), 5년 이상의 경력 교사는 3.49점($SD = .37$)으로 유의미한 차이가 있었다($t = -3.66, p < .01$). 교사 전문성 인식의 하위 범주별로 살펴본 결과, 교수능력($t = -4.54, p < .001$), 운영관리 능력($t = -3.15, p < .01$), 의사소통 능력($t = -2.64, p < .05$), 전문성 신장 능력($t = -2.51, p < .05$), 보육보호 능력($t = -2.05, p < .05$)에서 집단 간 차이가 유의하게 나타났다(표 4 참고). 즉 5년 이상의 경력 교사가 5년 미만의 경력 교사보다 보육교사의 전문성을 더 높게 인식하는 것으로 나타났다.

3) 교사의 학력과 경력에 따른 교수 의도 행동의 차이

교사의 학력과 경력에 따른 교수 의도 행동의 차이가 있는지 알아본 결과, 다음 표 5와 같이 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

표 4. 교사의 학력과 경력에 따른 교사 전문성 인식의 차이

변인	교사의 배경		<i>t</i>	5년 미만		<i>t</i>
	4년제 미만 (<i>n</i> =19)	4년제 이상 (<i>n</i> =31)		(<i>n</i> =22)	5년 이상 (<i>n</i> =28)	
전문성 인식 하위범주	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)		<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	
교수 능력	3.29(.47)	3.33(.45)	-.31	3.04(.33)	3.66(.42)	-4.54***
운영관리 능력	3.26(.46)	3.24(.43)	.21	3.05(.36)	3.41(.43)	-3.15**
의사소통 능력	3.45(.39)	3.44(.35)	.12	3.30(.33)	3.56(.35)	-2.64*
전문성 신장 능력	3.30(.58)	3.34(.53)	-.29	3.12(.51)	3.49(.52)	-2.51*
보육보호 능력	3.36(.42)	3.28(.42)	.61	3.18(.38)	3.41(.42)	-2.05*
총점	3.34(.39)	3.34(.37)	.07	3.15(.29)	3.49(.37)	-3.66**

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

표 5. 교사의 학력과 경력에 따른 교수 의도 행동의 차이

교사의 배경변인	교수 의도 행동		<i>t</i>
	<i>M</i> (<i>SD</i>)		
학력	4년제 미만 (<i>n</i> =19)	4.46(.44)	-5.2
	4년제 이상 (<i>n</i> =31)	4.39(.43)	
경력	5년 미만 (<i>n</i> =22)	4.28(.40)	-2.00
	5년 이상 (<i>n</i> =28)	4.52(.43)	

2. 교사의 전문성 인식, 교수 의도 행동에 따른 교사-영유아 상호작용

1) 교사의 전문성 인식과 교사-영유아 상호작용 간의 관계

교사의 전문성 인식과 교사-영유아 상호작용의 수준과의 관계를 알아보기 위해 Pearson의 적률상관분석을 실시한 결과, 다음 표 6과 같이 교사의 전문성 인식 총점과 교사-영유아 상호작용의 총점 간에 정적으로 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다($r = .30, p < .05$). 하위범주 별로 살펴보면, 교사-영유아 상호작용의 하위 범주 중 민감한 상호작용과 교사 전문성 인식의 모든 하위범주가 정적으로 유의한 상관이 나타났다. 또한 교사 전문성 인식의 하위범주인 교수능력($r = .39, p < .01$), 운영관리 능력($r = .31, p < .05$)은 교사-영유아 상호작용의 전체 평균 점수와 정적으로 유의한 상관이

나타났다. 따라서 자신의 교수 능력, 운영관리 능력, 의사소통 능력, 전문성 신장 능력, 보육 보호 능력의 전문성을 높게 인식하는 교사가 민감하고 긍정적인 상호작용 한다고 하겠다.

2) 교수 의도 행동과 교사-영유아 상호작용 간의 관계

교사의 교수 의도 행동과 교사-영유아 상호작용과의 관계를 알아 본 결과(표 7 참고), 교수 의도 행동 총점과 교사-영유아 상호작용의 총점 간에는 유의한 상관이나 나타나지 않았으나 교사의 교수 의도 행동은 교사-영유아 상호작용의 하위범주 중 민감한 상호작용과 유의한 상관을 보였다($r = .51, p < .01$). 즉 교수 의도 행동 수준이 높은 교사가 교사-영유아의 민감한 상호작용 수준도 높았다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 서울과 경기도에 소재한 어린이집 22곳에 재직 중인 만 2세~만 5세 교사 50명을 대상으로 교사의 학력과 경력에 따른 교사-영유아 상호작용, 교사의 전문성 인식, 교수 의도 행동의 차이와 교사의 전문성 인식, 교수 의도 행동에 따른 교사-영유아 상호작용과의 관계에 대해 알아보았다.

첫째, 교사-영유아 상호작용은 교사의 학력과 경력에 따라 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 교사의 학력에 따라 교사-영유아의 상호작용은 차이가 없었다는 선행연구의 결과와 일치한다(서유현, 2002; 이숙자, 공병호, 성영화, 2011). 반면에 대졸 이상의 학력을 가진 교사가 부모 및 영유아와의 의사소통에서 민감하게 상호작용 한다는 Arnett(1989)의 연구 결과와 학력에 따라 차이가 있다는 선행연구(박창현, 나정,

표 6. 교사의 전문성 인식과 교사-영유아 상호작용 간의 관계

	상호작용 하위범주	민감한 상호작용	엄격한 상호작용	무관심한 상호작용	허용적 상호작용	총점
전문성 인식 하위범주						
교수 능력		.56**	.17	.10	-.15	.39**
운영관리 능력		.44**	.15	.04	-.06	.31*
의사소통 능력		.37**	-.08	-.06	.15	.18
전문성 신장 능력		.33**	-.16	-.13	.02	.08
보육보호 능력		.44**	.04	-.02	.06	.27
총점		.50**	.05	.00	.00	.30*

(N=50)

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

표 7. 교수 의도 행동과 교사-영유아 상호작용 간의 관계

	교수 의도 행동	총점
상호작용 하위범주		
민감한 상호작용		.51**
엄격한 상호작용		.09
무관심한 상호작용		.10
허용적 상호작용		.08
총점		.26

(N=50)

** $p < .01$

2012; 장윤정, 황윤숙, 2017; 최미애, 1999)의 결과와는 일치하지 않는다. 본 연구에서 교사의 학력에 따른 교사-영유아 상호작용의 차이는 통계적으로 유의하지 않았으나 4년제 이상의 학력을 가진 교사가 4년제 미만의 학력을 가진 교사보다 상호작용 수준의 평균 점수는 더 높았다. 실제 보육실 내 교사-영유아 상호작용의 관찰에서도 4년제 이상의 학력을 가진 교사들의 경우 4년제 미만의 학력을 가진 교사보다 영유아와 개별적인 상호작용을 더 많이 하였고, 영유아의 이야기에 교사가 경청하고 미소 짓거나 친밀한 신체적 접촉을 시도하는 등의 행동이 더 많이 관찰되었다. 예를 들면 친구의 놀이감을 가지고 싶어서 놀이를 방해하거나 과격한 행동

을 보인 경우 교사는 놀잇감을 가지고 싶어 하는 영유아의 마음을 공감해 주는 언어적 표현이나 신체적 접촉을 더 많이 하였고, 친구에게 놀잇감을 빌려달라고 표현해 보는 기회를 제공하였다. 또한 영유아의 부정적인 정서와 행동에 대한 지적보다는 또래와 긍정적으로 상호작용하는 방법을 구체적으로 안내하는 모습이 빈번하게 관찰되었다. 반면 4년제 미만의 학력을 가진 교사의 경우 교실의 전체를 잘 살피지 못해서 갈등 상황이 발생하거나 영유아의 위험한 행동을 인지하지 못하는 모습이 관찰되기도 하였고, 영유아와의 놀이를 관객처럼 바라거나 영유아가 구상한 블록의 모습에 대해 반복해서 이야기 해 주는 모습 등이 관찰되었다. 또한 교사의 경력에 따른 교사-영유아 상호작용 수준도 유의한 차이가 없었다. 이러한 결과는 교사의 경력에 따라 교사-영유아의 상호작용이 차이가 없었다는 선행연구 결과(김현지, 나동진, 2006; 이숙자 등, 2011; 최미애, 1999)와 일치하지만 교사의 경력에 따라 교사-영유아의 상호작용이 차이가 있었다는 연구 결과(박창현, 나정, 2012; 이현주, 2015; 이희선, 2004; 장윤정, 황윤숙, 2017)와는 일치하지 않았다. 실제 보육실 내 교사-영유아 상호작용 관찰에 의하면, 5년 이상의 경력을 가진 교사는 5년 미만의 경력을 가진 교사보다 영유아의 개별적인 특성을 고려하여 수줍음이 많거나 까다로운 영유아의 요구에 즉각적으로 반응하였고 부정적인 태도와 감정을 표현하는 영유아에게 긍정적인 감정 표현을 모델링 해 주는 행동이 많이 관찰되었다. 예를 들어 몸이 아프거나 기분이 안 좋은 영유아에게 자신의 감정을 말로 표현해 보게 하고 일과 내내 지속적으로 관심을 두는 행동이 관찰되었고, 소극적인 영유아에게 격려의 미소를 보이고 스스로 시도해 볼 수 있는 기회를 더 많이 제공하는 모습이 관찰되었다. 반면 5년 미만의 경력을 가진 교사들은 영유아 간의 갈등 상황이 발생하면 영유아 스스로 문제를 해결하도록 하기 보다는 교사가 직접 해결하거나 해결방안을 제시하는 모습이 더 많이 관찰되었다.

이와 같이 본 연구에서 실제 교사-영유아 상호작용 관찰에서 교사의 학력과 경력에 따라 다소 차이가 있는 것으로 관찰되었으나 통계적으로는 유의한 차이가 없는 것으로 분석된 이유는 본 연구 대상의 특성 때문으로 추측된다. 연구 대상의 어린이집들은 모두 어린이집 평가인증을 93.22~99.88점으로 매우 우수한 수준이라고

인증 받은 기관들이다. 대체로 어린이집은 평가인증을 준비하는 과정에서 영유아 관련 교육 및 교사의 역할에 대한 교육을 진행하므로 본 연구 대상의 어린이집 교사들 간의 차이가 좁혀졌을 것이다. 평가인증에 참여한 어린이집은 평가인증 준비기간 동안 지속적인 교사 교육과 피드백을 통해 긍정적인 상호작용이 촉진되었고(박찬옥, 강순미, 2008), 평가인증 전보다 보육 환경, 보육 과정, 상호작용의 점수가 높아지기 때문이다(정찬우, 김언주, 민현숙, 2008). 특히 현장 방문을 통한 반성적 교사 교육은 교사의 학력과 경력에 관계없이 교사의 긍정적인 상호작용의 빈도를 높였다고 보고되고 있기 때문이다(김신덕, 김규수, 2006). 따라서 추후에 좀 더 다양한 수준의 어린이집 교사를 대상으로 교사-영유아 상호작용에 대해 연구해 볼 필요가 있다.

둘째, 교사의 전문성 인식은 교사의 학력에 따라 유의한 차이가 나타나지 않았으나 교사의 경력에 따라 유의한 차이가 있었다. 이는 교사의 학력이 전문성 인식에 영향을 미치지 않았다는 일부 연구들과 일치하지만(김지은, 안선희, 2009; 김희경, 2017), 학력이 높을수록 전문성을 더 높게 인식하고 전문성 발달 수준이 높다고 보고한 연구 결과와는 일치하지 않는다(김현진, 신은수, 2008; 정아람, 2016). 본 연구에서 교사의 학력이 교사의 전문성 인식과 차이가 없게 나타난 결과는 본 연구 대상인 교사들의 교육 수준 분포가 다양하지 않은 것에 기인한 것이라 해석해 볼 수 있다. 본 연구 대상 중 62%가 4년제 대학 이상으로 편중되어 있어서 교사의 학력과 관련된 변수가 작아짐으로써 두 변인간의 차이가 발견되지 않았을 것이라 추측해 볼 수 있다.

한편, 교사의 학력에 따른 교사 전문성 인식의 하위 범주별 평균 점수를 살펴보면 연구대상인 모든 교사가 의사소통 능력에 대한 점수가 가장 높았다. 이것은 교사의 직무 특성으로 설명해 볼 수 있다. 즉 교사는 영유아와 하루 종일 상호작용하며 보육을 지원하는 역할을 하고, 부모 및 동료 교사들과 의사소통을 통해 끊임 없이 상호교류하며 직무를 수행하기 때문에 교사들이 의사소통 능력에 대한 자신의 전문성을 높게 인식하였다고 해석할 수 있다. 또한 연구대상의 모든 교사가 전문성 인식의 하위 범주 중 운영관리 능력을 가장 낮게 인식하는 것으로 나타났다. 이는 교사가 교실의 전체 상황을 파악하고 영유아의 문제 상황에 대해 긍정적으로 해결할 수 있도록 돕는 등 전반적인 학급 운영 실무

를 다소 어려워하는 것으로 해석할 수 있다. 실제 보육실 내 교사-영유아 상호작용 관찰에서 교사는 또래 간에 나타나는 갈등을 중재하거나 해결하는 것을 어려워하고 당황하는 모습이 많이 관찰되었다. 교사가 전문가로 성장하기 위해서는 재교육을 통해 훈련 과정이 반드시 필요하며 교사 개인이 자신의 명확한 목표를 가지고 있어야 한다(Katz, 1972). 따라서 교사가 자신이 가진 전문적인 자질을 더 향상시키기 위해서 어린이집 내부 및 외부 교육이 지속적으로 이루어져야 할 것이다. 지속적인 교사의 재교육은 교사의 전문성을 높여 영유아의 신호와 접근에 민감하게 반응할 수 있으므로(윤주연, 2013; 정미라, 이미나, 강수경, 2016) 효과적인 교육이 이루어지도록 하는 등 영유아에게 긍정적으로 영향을 미치기 때문이다.

교사의 경력에 따라 교사 전문성 인식의 차이를 살펴본 결과, 5년 이상의 경력 교사들이 5년 미만의 경력 교사 보다 전문성 인식 수준이 높았다. 이러한 연구 결과는 교사의 경력이 많을수록 교사 전문성 인식이 높게 나타났다고 보고한 연구 결과와 일치하였다(이근주, 2011; 이순영, 2009; 이혜상, 2005; 이희선, 2004; 정아람, 2016). 이러한 연구 결과는 교사의 경력이 많아질수록 교육을 통한 영유아 발달에 대한 지식이 많아지고, 현장에서의 축적된 경험과 시행착오를 통해 다양한 영유아들의 요구를 더 잘 이해하고 보육과정을 잘 수행할 수 있다고 느끼면서 자신의 전문성 인식에 긍정적인 영향을 미친 것으로 해석할 수 있다. 또한 경력에 따라 보육 시설 내에서 선임, 주임, 원감으로 직급이 높아질수록 자신의 업무에 대한 안정감이 생기고 직급에 대한 다양한 업무를 수행하는데 있어서 동료 및 후임 교사들의 사회적 지지가 높아짐에 따라(김현주, 2011) 자신의 업무를 잘 수행하기 위해 전문성 향상을 위한 자기 개발 노력을 하기 때문이라고 추측해 볼 수 있다.

전문성은 고정되어 있는 것이 아니라 계속해서 변화하고 성숙되는 것이다(백은주, 조부경, 2004). 교사는 교직 생활 기간 동안 끊임없이 성장과 변화의 과정을 거치게 되면서 교사의 경력에 따라 관심사와 요구가 변화되므로 교사가 되기 위한 직전 교육과 현직 교육 및 장학은 각각 다른 방법으로 이루어져야 한다(Caruso & Fawcett, 1986; 이혜상, 2005 재인용). 그러나 현재 우리나라 영유아 교사의 현직 교육은 교사의 경력에

나 발달 수준에 대한 고려가 부족하여 교사들의 발전에 실질적인 도움을 주지 못한다는 지적이 있다(김명순, 2013; 이석순, 박은미, 2014; 조부경, 백은주, 서소영, 2001). 따라서 교사의 발달 단계 및 수준을 고려한 체계적이고 효율적인 교사 교육이 개발을 위해 교사의 경력 기간에 따른 전문성 욕구를 보다 구체적이고 체계적으로 알아볼 필요가 있다.

셋째, 교수 의도 행동은 교사의 학력 및 경력에 따라 유의한 차이가 나타나지 않았다. 교사의 학력에 따라 차이가 나타나지 않은 본 연구 결과는 김양은과 김연하(2008)의 연구 결과와 일치한 결과이다. 그러나 교사의 학력이 높아짐에 따라 긍정적으로 교수 의도 행동을 하는 것으로 보고된 연구들과는(김민정, 김지현, 2015; 김영실, 2009) 일치하지 않는 결과이다. 본 연구대상의 교수 의도 행동은 평균이 4.42점, 표준 편차가 .43으로 편차가 낮고 점수의 범위가 3.65~5.00점으로 본 연구 대상 교사의 교수 의도 행동 수준이 모두 유사한 수준이었기 때문으로 해석해 볼 수 있다. 또는 교사 학력이 교수 의도 행동에 긍정적으로 영향을 준다는 연구들은 대체로 영유아 수과학 교육 영역에서 나타난 결과이므로 특정 교과목 영역에서만 나타나는 결과로 추측해 볼 수도 있다. 따라서 교수 의도 행동과 관련된 교사 개인적인 변인뿐만 아니라 교과목 영역별로 비교해 보는 등 다양한 측면에서 교사 의도 행동을 살펴볼 필요가 있다.

한편, 교사의 경력에 따라 교수 의도 행동의 차이가 없었다는 본 연구 결과는 대체로 선행연구들과(김민정, 김지현, 2015; 김영실, 2009; 이정화, 2016; 이영자, 이정옥, 1998) 일치하는 결과이다. 다만, 김양은과 김연하(2008) 연구와 일치하지 않았는데, 이 연구에서는 7년 이상 경력을 가진 교사와 그렇지 않은 교사의 교수 의도 행동을 비교하였고, 그 결과 7년 이상의 경력을 가진 교사가 적극적이고 민감한 교수 의도 행동 수준이 더 높았다고 보고하고 있다. 본 연구에서는 5년 이상 경력을 가진 교사와 그렇지 않은 교사와 비교한 차이 때문으로 추측해 볼 수 있다. 즉, Katz(1972)의 교사 발달 단계에 따르면 경력 2년에서 5년쯤 되었을 때는 갱신기로 교사로 스스로 자신의 전문성을 발전시키기 위해 새로운 시도를 시작하는 적극적인 면모가 시작되는 시기이고, 그 다음 단계인 성숙기에는 교사로서 완전한 자신감과 경험을 갖추게 되기 때문에 교사의 전

문성이 잘 발휘되는 시기이기 때문이다. 또는 교수 의도 행동을 살펴본 대부분의 연구들은 교사 스스로 자신의 교수 의도 행동을 평정하도록 하였기 때문에 경력에 따른 교수 의도 행동의 차이가 일관성 있게 보고되지 못했을 것이라 추측해 볼 수 있다. 따라서 추후에 교사 자신의 평정 수준과 객관적인 방법에 의해 평정된 교수 의도 행동은 차이가 있는지, 혹은 교수 의도 행동과 관련된 다양한 변인 탐색 등에 대한 연구가 이루어져야 할 것이다.

넷째, 전문성 인식 수준이 높은 교사가 교사-영유아 상호작용의 수준이 높았다. 이러한 결과는 교사의 전문성 인식과 교사-영유아의 상호작용이 정적 상관관계가 있다는 선행연구의 결과와 맥을 같이 한다(권미성, 문혁준, 2013; 윤주연, 신혜원, 2013; 이수련, 2013; 이현주, 2015; 장윤정, 황윤숙, 2017; 정미라 등, 2016). 본 연구에서 교사의 전문성 인식 총점이 높은 편에 해당되는 교사의 교사-영유아 상호작용을 관찰한 결과, 교사는 영유아의 흥미와 발달을 고려하여 새로운 아이디어를 제안하거나 역할, 쌓기 놀이에 필요한 다양한 소품을 제공해 주며 영유아가 주체가 되어 놀이에 관심을 가지고 적극적으로 참여할 수 있도록 도움을 주었고, 긍정적으로 상호작용을 하는 모습이 많이 관찰되었다. 영유아가 부정적인 행동을 하는 경우 위협하거나 허용되지 않는 행동에 대해서는 정확히 알려주되 대안을 제시해 주었고 모델링을 통해 긍정적으로 표현해 볼 수 있도록 도움을 주었다. 갈등 상황이 발생하는 경우 교사는 유아의 양쪽 입장을 듣고 서로 갈등의 원인을 이해할 수 있도록 해 주며 스스로 해결해 볼 수 있도록 기회를 주는 등 영유아의 발달 수준에 따라 중재하거나 긍정적으로 해결할 수 있도록 도움을 주었다. 반면 전문성 인식 수준이 낮은 교사는 영유아와의 놀이에서 교사가 계획한 대로만 활동을 진행하거나 교사가 제안한 놀이를 하도록 지시하는 등 대부분 교사 주도적인 모습을 보였고, 영유아의 요구를 알아차리지 못하거나 덜 수용적인 모습으로 상호작용하는 경향을 보였다.

특히 교사의 교수 능력, 운영관리 능력의 전문성 인식 수준이 높은 교사가 교사-영유아 상호작용의 수준이 높게 나타났다. 이는 영유아의 발달에 적합한 보육과정을 개발하고 실행 및 평가하며, 교실의 전체 상황을 파악하고 영유아의 도전적인 상황을 긍정적으로 해결할 수 있도록 돕는 능력을 높게 인식하는 교사가 영유아와

다정하고 개별적이며 발달에 적합한 상호작용을 많이 하고 있음을 의미한다. 본 연구의 관찰 결과에서도 교사의 전문성인 교수 능력, 운영 관리 능력을 높게 인식하고 있는 교사는 영유아의 개별 특성을 고려한 일일보육계획을 상세히 계획하였고 이를 토대로 다양한 영유아의 요구가 반영된 놀이 활동이 이루어지도록 하루 일과를 융통성 있게 운영하는 모습이 많이 관찰되었다. 또한 영유아의 눈높이에 맞춰 이야기를 나누거나 안아주기, 토닥이기와 같은 스킨십을 하며 다정하고 친밀한 모습으로 개별적인 상호작용을 많이 하였다. 영유아가 관심을 보이거나 호기심을 보이는 것에 대해 이전의 경험과 연결하여 블록으로 구성해 보거나 역할 놀이를 통해 재현해 보기도 하였고, 그림 또는 글자로 표현해 보는 등 개별 차에 따라 다양하게 놀이에 참여할 수 있도록 도움을 주며 교사의 놀이 개입 시기와 개입방법을 적절히 조절하는 모습이 빈번하게 관찰되었다. 이는 교사가 자신의 전문성에 대한 인식 수준이 높아지면 스스로를 전문가로 인정하고 자신의 전문성 발달에 지속적인 관심을 가지게 되며 교사-영유아의 상호작용에도 긍정적인 영향을 미치게 되기 때문이다(권미성, 문혁준, 2013). 따라서 교사는 교사로 입문하기 전, 또는 교사로 근무하면서 자신의 전문성을 향상시키기 위한 적극적인 학습자로서 자신의 성장을 위해 노력하는 것이 필요하다. 그러나 현재 보육교사의 자격 취득 기준은 교과목의 이수에 대한 기준뿐이며, 실무 능력에 해당되는 교과목의 교육 내용과 교수 방법에 대한 이수 기준은 없으며(김의향, 신혜원, 2014), 교사 보수교육에 대한 기준도 교과목과 각 교과목별 교육 내용은 제시되어 있으나 실제 교수에 적용할 수 있는 교육을 이수했는지에 대한 기준은 없다. 교사의 전문성과 교사-영유아 상호작용을 향상시키기 위해서는 실무에 대한 워크숍 형태, 컨설팅 교사 교육, 동영상 활용 등의 교수 방법이 효과적이라 보고되었고(송근영, 2017; 조해연, 이기숙, 2014), 멘토링, 개별 지원, 보육실 방문 및 관찰, 온라인 지원 등의 방법도 효과적이라 보고되고 있는 바(김명순, 권혜진, 김지연, 2014) 교사의 전문성을 향상시키기 위한 실제적인 교육이 실행되는 방안에 대한 연구가 적극적으로 이루어져야 한다.

다섯째, 교수 의도 행동 수준이 높을수록 교사-영유아 상호작용의 하위범주 중 민감한 상호작용 수준이 높았다. 즉 긍정적이고 놀이 참여에 적극적인 교수 행동

을 보이는 교사가 영유아와 다정하고, 개별적이며 발달에 적합한 민감한 상호작용을 하고 있음을 의미한다. 본 연구자가 관찰 과정에서 살펴본 바에 따르면, 교수 의도 행동 수준이 높은 교사는 보육실 내에서 다정한 모습으로 주말 지낸 이야기, 등원할 때 보았던 자연물 등 영유아와 개별적으로 일상적인 대화를 나누는 등 영유아의 이야기에 경청하는 모습이 많이 관찰되었다. 친구와 놀이감을 나누어 쓰거나 빌려주는 등의 친사회적 행동에 대해 긍정적으로 강화를 해주었고 스스로 해낸 것에 대해 성취감을 보이는 영유아에게 격려하는 모습도 많이 나타났다. 또한 보육 활동 시 다양한 교수법을 적극적으로 활용하고 교사가 영유아의 놀이에 직접 참여하여 놀이를 확장하는 모습도 많이 관찰되었다. 이는 자신의 교수 의도 행동에 신념을 가지고 있는 교사가 영유아와 안정된 관계를 가지고 부드러운 언어를 통해 상호작용 하기(문영경, 최선녀, 2015) 때문이다. 즉 교사 자신이 영유아와 관련하여 자신의 역할 수행에 필요한 능력을 가지고 있다는 신념이 강할수록 영유아와의 상호작용에 더욱 적극적으로 행동하게 된다. 따라서 오랜 시간 교실에서 영유아와 상호작용을 하는 교사가 영유아의 요구와 흥미, 상황에 적절한 다양한 교수 의도 행동을 실행할 수 있도록 돕기 위해서는 발달에 적합한 영유아 보육프로그램과 효율적인 교사 역할 수행에 대한 다양한 형태의 재교육이 필요하다.

끝으로 본 연구의 제한점을 밝히고 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구의 대상은 서울, 경기 지역에 위치한 어린이집의 교사 중 연구 참여에 동의한 영유아반 교사들을 대상으로 하였고, 연구 대상 교사 학력이 4년제 이상의 비율이 비교적 높기 때문에 연구 결과를 조심스럽게 해석해야만 한다. 따라서 추후 다양한 지역과 교사의 학력과 경력 등이 고르게 분포되도록 하는 등 연구 대상 선정에 보다 체계적으로 계획해야 한다. 둘째, 본 연구에서 관찰된 연구 대상의 사례 수가 비교적 적기 때문에 연구 결과를 해석하고 일반화하는데 있어서 유의해야 한다. 추후에 보다 많은 사례를 관찰하여 교사-영유아의 상호작용에 대해 타당한 연구가 이루어질 필요가 있다. 셋째, 연구대상들의 유사한 특성으로 인해 교사의 학력과 경력에 따른 교사의 전문성 인식, 교수 의도 행동, 교사-영유아 상호작용에 대한 연구 결과가 선행연구와 부분적으로 일관되지 않게 나타났다. 따라서 추후에 교사의 전문성

및 교수 의도 행동, 교사-영유아 상호작용에 대한 보다 광범위한 연구가 이루어질 필요가 있다. 이러한 제한점에도 불구하고 본 연구는 실제 보육실을 관찰하여 교사-영유아 상호작용을 객관적이고 구체적으로 살펴봄으로써 교사 상호작용의 실증적이고 객관적인 정보를 제공하였다는 것에 의의가 있다.

참고문헌

- 권미성, 문혁준(2013). 보육교사의 교사 효능감 및 전문성 수준이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. **한국보육지원학회지**, 9(4), 277-296.
- 김기철, 신애선(2016). 영아교사의 전문성, 민감성, 행복감과 영아-교사 상호작용의 관계 및 영향력. **한국보육지원학회지**, 16(2), 57-82.
- 김명순(2013). 보육교직원 역량강화와 처우개선 방안. 2014 보육현안과 과제 전망 컨퍼런스, pp. 31-44. 12월 12일. 서울: 코엑스 3층 컨퍼런스룸.
- 김명순, 권혜진, 김지연(2014). **보육과정 컨설팅 프로그램 개발 연구: 컨설팅 기초 연구 및 운영 매뉴얼**. 보건복지부 최종보고서.
- 김명순, 신윤승, 채은화(2016). 어린이집 보육교사의 효능감, 전문성에 대한 인식이 보육과정 수행에 미치는 영향. **아동학회지**, 37(2), 43-56.
- 김민정, 김지현(2015). 어린이집 영아반 및 유아반 교사의 과학교수효능감에 영향을 미치는 변인 연구. **한국보육지원학회지**, 11(6), 97-114.
- 김시연, 오재연(2014). 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 유아교사의 내적변인과 외적변인들 간의 구조분석. **열린유아교육연구**, 19(5), 23-50.
- 김신덕, 김규수(2006). 반성적 임상장학이 유아의 상호작용과 유아교사의 교수실제에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, 11(4), 61-78.
- 김안나(2014). 유치원교사의 교사효능감과 교사전문성 및 유아교육 프로그램의 질과의 관계. **한국보육학회지**, 14(3), 153-175.
- 김양은, 김연하(2008). 교수 적극성 예측변인 분석: 교사 특성변인, 유아교육기관 근무환경, 교사 효능감을 중심으로. **유아교육연구**, 28(6), 207-227.
- 김영실(2009). 유아교사의 구성주의적 교육신념, 과학교수 효능감과 과학 교수 적극성과의 관계. **경희대학교 교육**

- 대학원 석사학위 청구논문.
- 김윤지(2003). 유아교육환경 평정척도 개정판(ECERS-R)의 국내적용을 위한 예비연구. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김의향, 신혜원(2014). 2급 예비보육교사 양성을 위한 표준교과개요 개정 고찰. **한국보육학회지**, 14(3), 229-252.
- 김지영, 윤진주(2010). 보육교사의 전문성 발달 수준에 따른 이야기 나누기와 조형 활동의 수업 전문성평가. **한국영유아보육학**, 60, 39-61.
- 김지은, 안선희(2009). 영아교사의 전문성 인식에 영향을 미치는 관련 변인 연구. **열린유아교육연구**, 14(2), 197-216.
- 김현주(2011). 어린이집 교사가 지각한 원장의 변혁적 지도성과 직무만족 및 조직몰입 간의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김현지, 나동진(2006). 보육교사의 교사 효능감과 교사-유아 상호작용과의 관계. **한국보육지원학회지**, 2(2), 111-128.
- 김현지, 신은수(2008). 보육교사의 전문성 발달 수준에 대한 연구: 교사의 개인적 변인(연령, 학력 및 전공, 자격유형, 과거 직업유형)을 중심으로. **한국교원연구**, 25(3), 239-259.
- 김희경(2017). 어린이집 원장과 동일 기관 내 교사가 인식한 조직분위기가 교사 전문성 인식에 미치는 영향: 공공·민간 어린이집을 중심으로. 연세대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김희진, 김언경(2015). 교사-유아 상호작용과 유아의 조망수용능력 및 대인문제해결 능력 간의 관계. **교육과학연구**, 48(2), 1-19.
- 문영경, 최선녀(2015). 교사의 교수효능감이 유아의 또래 상호작용에 미치는 영향: 교사-유아 상호작용의 매개효과를 중심으로. **한국보육학회지**, 15(2), 1-20.
- 박경자, 황옥경, 문혁준(2013). 우리나라의 보육정책. **한국보육지원학회지**, 9(5), 513-538.
- 박은혜(2009). **유아교사론**. 서울: 창지사
- 박찬욱, 강순미(2008). 멘토링에 의한 교사-유아의 언어적 상호작용 변화 탐구. **유아교육학논집**, 12(2), 213-231.
- 박창현, 나정(2012). 유아교육기관, 교사 및 유아집단 특성에 따른 교사-유아 상호작용 수준 분석. **한국보육지원학회지**, 8(6), 99-125.
- 백경순(2011). 교사-유아 상호작용 관련 논문의 연구동향 분석. **어린이 문학교육연구**, 12(1), 223-240.
- 백은주, 조부경(2004). 유치원 교사의 전문성 발달 수준 자기평가 도구 개발. **유아교육연구**, 27(1), 277-300.
- 보건복지부(2017a). **2017 어린이집 평가인증 안내: 3차 지표 시범사업용**. 서울: 한국보육진흥원.
- 보건복지부(2017b). **2017 어린이집 평가인증 안내: 3차 통합 지표**. 서울: 한국보육진흥원.
- 서유현(2002). 유치원에서 교사-유아 상호작용 분석. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 송근영(2017). 보육과정 컨설팅 교사교육 프로그램이 보육교사의 전문성 인식과 상호작용에 미치는 효과 연구. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 송혜린(2003). 어린이집 질적 수준 및 교사의 놀이참여와 아동의 놀이행동 간의 관계. 연세대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 신혜원, 김의향(2014). 국가직무능력표준(NCS)에 따른 보육분야 3·4수준 교사양성 방향성 모색. **한국보육학회지**, 14(4), 1-38.
- 신혜영, 이은혜(2005). 어린이집 교사의 직무스트레스와 효능감이 교사 행동의 질에 미치는 영향. **아동학회지**, 26(5), 105-121.
- 안상미(2002). 유아교사의 교사효능감에 따른 교사-유아 상호작용. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 안수연(2000). 자유선택활동 시간에 나타난 교사-유아 상호작용과 유아-유아 상호작용. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 유은영(2013). 유아교사의 과학수업 적극성에 영향을 주는 내적 신념 관련 변인들 간의 관계 구조모형분석. **유아교육연구**, 33(2), 5-26.
- 윤주연, 신혜원(2013). 교사의 전문성 인식, 유아의 성별 및 보육기간과 유아의 사회적 상호작용 행동. **한국생활과학학회지**, 22(5), 407-417.
- 이 경(2002). 유치원교사와 보육교사의 전문성과 역할수행 인식과의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이경화(2016). 보육교사의 교사효능감이 상호작용적 교수의도에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이근주(2011). 영아반 보육교사의 영아발달지식이 전문성 인식에 미치는 영향. **유아교육·보육복지연구**, 15(4), 75-94.

- 이석순, 박은미(2014). 영아보육교사의 전문성 인식과 전문성 발달수준에 관한 연구. **유아교육·보육복지연구**, 18(4), 437-460.
- 이수련(2013). 유아교사의 전문성 인식과 교사-유아 상호작용 관계 분석. **어린이미디어연구**, 12(1), 221-239.
- 이숙자, 공병호, 성영화(2011). 교사-유아 상호작용과 보육교 사변인간의 관계. **한국보육학회지**, 11(1), 1-18.
- 이순영(2009). 보육교사의 전문성 인식. **유아교육·보육복지연 구**, 13(1), 301-317.
- 이영자, 이정옥(1998). 유아교사가 적용하는 교수행동 유형의 경향 및 환경구성에 관한 연구. **한국영유아보육학**, 16, 1-24.
- 이윤경, 김여경(2004). 교사-아동 상호작용 유형과 영·유아교 육 프로그램의 질과의 관계. **유아교육연구**, 24(4), 55-73.
- 이현주(2015). 보육교사효능감이 유아와의 상호작용에 미치는 영향: 전문성 인식의 매개효과. **한국보육학회지**, 15(4), 93-112.
- 이혜상(2005). 유아교사의 전문성 인식에 영향을 미치는 관련 변인 탐색. **열린유아교육연구**, 10(1), 153-168.
- 이희선(2004). 보육교사의 교직 전문성에 대한 인식. **한국보 육학회지**, 4(2), 79-90.
- 장윤정, 황윤숙(2017). 유아교사의 전문성 인식 수준 및 민감 성 수준에 따른 교사-유아 상호작용의 차이: 만 3~5 세 담임교사를 중심으로. **한국보육학회지**, 17(2), 181-203.
- 정미라, 이미나, 강수경(2016). 유아교사의 전문성 지원환경 과 교사-유아 상호작용의 관계에서 자기주도학습과 교 직전문성 인식의 매개효과. **한국교원교육연구**, 33(1), 1-27.
- 정아람(2016). 어린이집 조직풍토가 보육교사의 전문성 인식 에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 정찬우, 김언주, 민현숙(2008). 보육시설 평가인증제의 효과 에 관한 연구: 대전지역 9개 인증 보육시설(21인 이 상)을 대상으로. **아동교육**, 17(1), 269-279.
- 조부경, 백은주, 서소영(2001). **유아교사의 발달을 돕는 장학**. 파주: 양서원.
- 조해연, 이기숙(2014). 어린이집 2세 학급의 물리적 환경, 보 육과정, 교사 상호작용의 질이 영아의 놀이행동에 미 치는 영향. **교육과학연구**, 45(3), 115-136.
- 최미애(1999). 유치원 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 제 변인에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원. 석 사학위 청구논문.
- 최소영, 신혜영(2015). 유아의 놀이성과 교사-유아 상호작용 이 또래상호작용에 미치는 영향. **한국보육지원학회지**, 11(2), 311-329.
- 한은숙, 허혜경(2016). 교사-유아 상호작용 및 교수효능감이 또래상호작용에 미치는 영향 연구. **유아교육연구**, 36(2), 53-70.
- Arnett, J. (1989). Care givers in day-care centers: Does training matter?. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood education*. Washington, DC: NAEYC.
- Caruso, J. J., & Fawcett, M. T. (1986). *Supervision in early childhood education: A developmental perspective*. NY: Teacher College, Columbia University.
- Holloway, S. D., & Reichhart-Erickson, M. (1988). The relationship of day care quality to children's free-play behavior and social problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(1), 39-53.
- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73, 50-54.
- Wang, H. (2005). *Early childhood educator's perceptions of professional of competence in preschool settings*(Unpublished doctoral dissertation). Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Whitebrook, M., Howes, C., & Phillips, D. (1990). *Who cares: Child care teachers in America*. Final report of national Child Care Staffing Study. Oakland, CA: Child Care Employee Project.
- Wilcox-Herzog, A., & Ward, S. L. (2004). Measuring teacher's perceived interactions with children: A tool for assessing beliefs and intentions. *Early Childhood Research & Practice*, 6(2).

The Quality of Teacher-child Interactions by Teachers' Perception of Professionalism and Teaching Intentions

Hyun Jeong Ju
The Graduate School of Education, Yonsei University
Hye Won Shin
Dept. of child Studies, Seokyeong University

Abstract

The purpose of this study was to determine if teachers' perception of professionalism, teaching intentions, and the quality of teacher-child interactions differed by teachers' education and career and how those variables were associated with one another. It was conducted in 50 teachers who were in charge of two- to five-year-olds at 22 national/public, private, and employer-supported childcare centers in Seoul and Gyeonggi Province. Arnett's (1989) Caregiver Interaction Scale (CIS) translated by Choi and Shin (2015) was used to measure the quality of teacher-child interactions, and the Current Status and Self-Desire for Professional Competence scale developed by Wang (2005) and translated and revised by Jeong (2016) was used to measure a teacher's perception of professionalism. The Teaching Intention Scale (TIS) developed by Wilcox-Herzog and Ward (2004) and translated and revised by the researcher was used to measure teaching intentions. The researcher and the research assistant personally visited the centers to observe the teachers for the quality of teacher-child interactions and a questionnaire for teachers was used to determine a teacher's perception of professionalism and teaching intentions. For data analysis, t-test and Pearson's product-moment correlation analysis were performed on the basis of the questions. The results of this study can be summarized as follows: First, the quality of teacher-child interactions differed insignificantly by education or career. Second, teacher's perception of professionalism differed significantly by teachers' career but differed insignificantly by education: the longer career, the better perception of professionalism. Third, teaching intentions differed insignificantly by education or career. Fourth, teachers with better perception of professionalism showed higher quality of teacher-child interaction. Fifth, The higher level of teaching intentions teachers showed the more sensitive interactions they made with children.

Received April 31, 2018

Revision received June 1, 2018

Accepted June 21, 2018