



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

아동·가정복지학 석사학위 논문

유아교사의 직무스트레스와 교수몰입이
교사-유아 상호작용에 미치는 영향

The Effect of Job Stress and Teaching Flow
affect on Teacher-Child Interaction

울산대학교 대학원
아동·가정복지학과
박보슬

유아교사의 직무스트레스와 교수몰입이
교사-유아 상호작용에 미치는 영향

지도교수 : 김영주

이 논문을 아동·가정복지학 석사학위 논문으로 제출함

2020년 12월

울산대학교 대학원
아동·가정복지학과
박보슬

박보슬의 아동·가정복지학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 박 혜 원 인

심 사 위 원 조 우 미 인

심 사 위 원 김 영 주 인

울산대학교 대학원

2020년 12월

국 문 초 록
유아교사의 직무스트레스와 교수몰입이
교사-유아 상호작용에 미치는 영향

울산대학교 대학원
아동·가정복지학 전공
박 보 슬

본 연구는 유아교사의 직무스트레스, 교수몰입, 교사-유아 상호작용의 관계를 알아보고, 직무스트레스와 교수몰입이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 살펴보는 데 목적이 있다. 이러한 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

1. 유아교사의 개인변인에 따른 직무스트레스, 교수몰입, 교사-유아 상호작용 차이는 어떠한가?
 - 1-1. 유아교사의 개인변인에 따른 직무스트레스의 차이는 어떠한가?
 - 1-2. 유아교사의 개인변인에 따른 교수몰입의 차이는 어떠한가?
 - 1-3. 유아교사의 개인변인에 따른 교사-유아 상호작용 차이는 어떠한가?
2. 유아교사의 직무스트레스, 교수몰입, 교사-유아 상호작용 간의 상관관계는 어떠한가?
3. 유아교사의 직무스트레스와 교수몰입이 교사-유아 상호작용에 미치는 상대적 영향력은 어떠한가?

연구대상은 U시에 소재한 유치원, 어린이집에 근무하는 유아교사 230명이다. 본 연구에서 사용한 설문지는 첫째, 직무스트레스를 측정하기 위해 D'Arienzo, Morraco와 Krajewski(1982)의 교사 직무스트레스 질문지(Modified Teacher Occupational Stress Factor Questionnaire), 그리고 김정휘(1992)의 교사 척도를 참고로 보육교사에게 적합하도록 제작한 신혜영(2004)의 도구를 토대로 본 연구 목적에 맞게 수정·보완하여 사용하였다. 둘째, 교수몰입을 측정하기 위해 Cohen, Montague, Nathanson과 Swerdik(1988)이 제안한 척도개발을 토대로 송주연(2014)이 우리나라 교사에게 적합하도록 개발한 유아교사 교수몰입 척도를 사용하였다. 셋째, 교사-유아 상호작용을 측정하기 위해 APECP 평가척도(1987), NCAC(1993), 유아교육프로그램척도(1996), 한국교육개발원평가기준(2000)에서 교사-유아 상호작용 측정 문항을 추출하여 이정숙

(2003)이 수정하고 보완한 척도를 사용하였다.

자료처리는 SPSS 25.0 프로그램을 이용하였으며, 다음과 같은 절차에 따라 통계 분석을 하였다. 첫째, 연구 대상의 일반적 경향을 알아보기 위하여 빈도 및 백분율을 산출하였다. 둘째, 개인변인에 따른 변인들 간의 차이를 알아보기 위하여 독립표본 *t*검증(Independent samples *t*-test)과 *F*검증(ANOVA)을 실시하였다. 셋째, 전체 변인들 간의 상관관계를 파악하기 위하여 *Pearson's* 상관계수를 산출하였다. 넷째, 유아교사의 직무스트레스와 교수몰입이 교사-유아 상호작용에 미치는 상대적 영향력을 알아보기 위해 다중회귀분석을 실시하였다.

본 연구에서 나타난 주요 결과는 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 개인변인에 따른 직무스트레스와 교수몰입, 교사-유아 상호작용에서는 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

둘째, 유아교사의 직무스트레스, 교수몰입, 교사-유아 상호작용은 직무스트레스와 교사-유아 상호작용, 직무스트레스와 교수몰입 간에는 유의한 정적 상관관계, 교수몰입과 교사-유아 상호작용에서는 유의한 부적 상관관계를 나타냈다.

셋째, 유아교사의 직무스트레스와 교수몰입은 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 교수몰입이 직무스트레스보다 교사-유아 상호작용에 상대적으로 더 큰 영향력을 가지는 것으로 나타났다.

본 연구에서는 유아교사의 직무스트레스, 교수몰입, 교사-유아 상호작용의 관련성과 영향력을 확인하였다는 점에서 의의를 찾을 수 있다. 본 연구결과를 바탕으로 교사-유아 상호작용에 영향을 주는 긍정적, 부정적인 다양한 변인들에 대한 연구가 활발히 이루어지는데 도움이 되고, 직무스트레스를 줄이고 교수몰입을 향상할 수 있도록 다양한 지원 체계를 구축하여 교사와 유아 간의 상호작용의 질을 높임으로써 교육의 질적 향상에 도움이 되기를 기대한다.

핵심어: 교사-유아 상호작용, 직무스트레스, 교수몰입

차 례

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	4
3. 용어의 조작적 정의	5
II. 이론적 배경	6
1. 직무스트레스	6
1) 직무스트레스의 개념	6
2) 유아교사의 직무스트레스	7
2. 교수몰입	8
1) 교수몰입의 개념	8
2) 유아교사의 교수몰입	9
3) 유아교사의 직무스트레스와 교수몰입	13
3. 교사-유아 상호작용	14
1) 교사-유아 상호작용의 개념	14
2) 교사-유아 상호작용 관련 변인	17
3) 유아교사의 직무스트레스, 교수몰입, 교사-유아 상호작용	19
III. 연구방법	21
1. 연구대상	21
2. 연구도구	23
1) 직무스트레스 측정도구	23
2) 교수몰입 측정도구	24
3) 교사-유아 상호작용 측정도구	25
3. 연구절차	26
1) 예비조사	26
2) 본조사	26
4. 자료 분석	26
IV. 연구결과	27
1. 유아교사의 개인변인에 따른 직무스트레스, 교수몰입, 교사-유아 상호작용의 차이	27

1) 유아교사의 개인변인에 따른 직무스트레스의 차이	27
2) 유아교사의 개인변인에 따른 교수몰입의 차이	29
3) 유아교사의 개인변인에 따른 교사-유아 상호작용의 차이	31
2. 유아교사의 직무스트레스, 교수몰입, 교사-유아 상호작용 간의 상관	34
3. 유아교사의 직무스트레스와 교수몰입이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향	39
V. 논의	42
1. 논의 및 결론	42
2. 제언	46
참고문헌	47
부록	57
Abstract	63

표 목 차

<표 1> 교수몰입의 9가지 구성요소(Csikszentmihalyi, 1999).....	9
<표 2> 교수몰입의 7가지 구성요소(송주연, 2014).....	10
<표 3> 교사-유아 상호작용의 유형.....	15
<표 4> 유아교사의 개인변인.....	21
<표 5> 직무스트레스 하위요인별 문항구성과 신뢰도.....	23
<표 6> 교수몰입 하위요인별 문항구성과 신뢰도.....	24
<표 7> 교사-유아 상호작용 하위요인별 문항구성과 신뢰도.....	25
<표 8> 유아교사의 개인변인에 따른 직무스트레스의 차이.....	27
<표 9> 유아교사의 개인변인에 따른 교수몰입의 차이.....	29
<표 10> 유아교사의 개인변인에 따른 교사-유아 상호작용의 차이.....	32
<표 11> 유아교사와 직무스트레스와 교사-유아 상호작용 간의 상관.....	34
<표 12> 유아교사의 교수몰입과 교사-유아 상호작용 간의 상관.....	35
<표 13> 유아교사의 직무스트레스와 교수몰입 간의 상관.....	37
<표 14> 유아교사의 직무스트레스가 교사-유아 상호작용에 미치는 영향.....	39
<표 15> 유아교사의 교수몰입이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향.....	40
<표 16> 유아교사의 직무스트레스와 교수몰입이 교사-유아 상호작용에 미치는 상대적 영향.....	41

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

과거보다 유아교육기관에 맡겨지는 유아들의 수가 늘어나면서(김다혜, 2020) 유아들은 부모와 가정에서 지내는 시간보다 유아교육기관에서 교사와 함께 지내는 시간이 점점 늘어가고 있다(이은주, 2019). 교사는 유아에게 부모의 돌봄 역할을 대행하는 제2의 양육자이자(김다은, 2019) 부모를 대신하여 유아와 하루 중 가장 많은 시간을 함께하며 유아에게 사회적, 정서적, 교육적 지원을 하는 존재이다(이병선, 2015).

이는 유아교사가 부모만큼 유아들에게 영향력을 끼치는 존재로 유아의 삶에서 유의미한 타인으로 간주된다는 것을 의미한다(Sabol & Pianta, 2012). 또한 교사는 주변 환경을 안정적으로 탐색하도록 지원하는 안전 기지로서 정서·사회 및 인지발달을 위한 촉진자의 역할 역시도 수행하게 된다(DeMuller, Denham, Schmidt & Mitchell, 2000). 특히 교사의 역할 중 강조되는 것이 바로 바람직하고 긍정적인 교사-유아의 상호작용이 가능한 교사라고 할 수 있다(홍자영, 2015). Saracho(1998)는 물리적 환경이 열려있고 자원이 풍부한 교육시설이 제공된다고 하더라도 교사의 상호작용 능력에 의해 좌우되는 유아의 발달이 더 크다고 하였다(오승민, 2012; 재인용). 즉, 실제 교육에서 가장 중요시 고려되는 것은 교사-유아 상호작용이라고 말할 수 있다(정연일, 2016).

교사-유아 상호작용이란 교수학습 과정에서 일어나는 교육의 효과에 영향을 끼치는 교사와 유아 간의 의사소통을 의미한다(최미애, 1999). 유아교육기관에서의 활동은 등원, 놀이 활동, 교육 활동 등 대부분 교사와 함께 상호작용하며 진행된다(장연화, 2014). 유아는 교사와의 상호작용을 통해 인간의 일상생활에 필요한 기본생활 습관을 연습하고 기본적인 지식을 습득한다(김지연, 2016). 교사-유아의 상호작용은 유아와 유아, 유아와 환경, 유아와 교구, 유아와 교사 상호작용의 질적 수준에 영향을 줄 수 있으며 더 나아가 유아의 행복한 삶과 전인적인 발달에도 영향을 미칠 수 있다(정다우리, 2013). 상호작용의 질이 중요한 이유는 유아기에 경험한 초기 사회적 관계가 영유아기 이후의 삶에서 맺게 되는 사회적 관계에 대한 기대감의 기초를 형성하기 때문이다(Miller, 1993). 이처럼 교사-유아의 상호작용은 유아의 초기 사회성 발달을 구축하는 근간이 되고 유아의 자아개념이 형성되는 과정에 중대한 영향을 끼치기 때문에 교사와 유아 사이의 질 높은 긍정적인 상호작용의 중요성에 대한 인식이 점차 증가하고 있다.

교사-유아 상호작용 관련 선행연구를 살펴보면, 교사-유아 상호작용과 유아의 사회적 유능감(김경화, 2020), 유아의 놀이성(김유미, 2018; 양지선, 2020), 유아의 정서지능

과 리더십(한경아, 2019), 자기조절능력(성윤지, 2017), 친사회적 행동(유재경, 2013)의 모든 연구들에서 교사-유아 상호작용이 영향력이 있다는 것을 알 수 있다. 이는 교사-유아 상호작용이 유아들의 여러 발달에 밀접한 관련이 있음을 보여주며, 유아교사는 유아가 발달해 가는 과정에서 중요한 역할을 수행하고 유아교육 프로그램의 질에 있어서 이러한 상호작용이 결정적인 요소라는 것을 나타낸다(Katz, 1984).

따라서 교사-유아 상호작용의 질을 향상시키기 위하여 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 다양한 변인을 밝히고 변인들 간의 관계성을 분석해보는 것에 주목할 필요가 있다. 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 다양한 변인에 대한 연구로는 교사의 인성, 교수효능감, 행복감, 전문성, 직무만족도, 교수몰입 등이 있으며, 다양한 변인들이 교사의 개인적 역량에 긍정적인 영향을 미치므로 관련 변인들에 대한 연구들이 활발히 이루어지고 있다(김미경, 2015; 김선희, 2017; 안정현, 2015; 이선경, 2015; 이영희, 2017; 장연화, 2014). 최근에는 교사의 개인적 역량을 저해시켜 부정적인 영향을 미치는 변인에 대한 관심 역시 증가함에 따라 정서노동, 직무스트레스 등과 관련된 연구도 함께 이루어지고 있다(박민영, 2019; 유재령, 2013; 임은지, 2014; 정은혜, 2015). 선행연구들에 비춰볼 때, 유아의 전인적인 성장과 발달을 위해서는 교사와 유아 간의 원만한 상호작용이 이루어져야 한다는 것을 알 수 있었다. 교사의 개인적 역량의 효율적인 향상을 위해 긍정적인 변인과 부정적인 변인들은 함께 연구되어야 하며, 이런 변인들이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향에 대해 분석할 필요가 있다(손지수, 2019).

유아교육기관에 종사하는 유아교사는 초등, 중등, 고등 교사에 비해 낮은 사회적 인식 수준과 임금, 높은 교사 대 아동 비율, 부모와의 잦은 접촉, 휴식 공간 및 시간의 부재, 편안히 식사할 수 없는 여건 등 열악한 근무 환경에서 업무를 수행하는 경우가 많다(김민지, 2018). 교사들이 교육 상황에서 발생하는 어려움을 적절하게 해소하지 못할 때는 직무스트레스로 이어지게 된다(민미원, 2018). 직무스트레스는 유아교사의 정신적 신체적 건강을 저해하는 요인이 될 뿐 아니라 교사의 반응성이나 민감성에도 악영향을 끼쳐 교수활동에 부정적 영향을 주게 되고(강미자, 2012; 신희연, 김명순, 2005), 그 영향이 전직이나 이직률을 높이는 원인이 되어 교사의 만족감을 떨어뜨림으로써 결과적으로 질 높은 교육을 지속하기 어려운 상황에 놓이게 한다(유희정, 이미화, 2004). 종합해보면 교사들이 자신의 역할과 기능을 잘 수행하면서 현장에서 유아의 발달에 적합한 교육을 진행하기 위해서는 직무에 대한 스트레스가 적어야 한다(김신혜, 2007).

유아교사의 직무스트레스와 관련된 선행연구를 살펴보면, 직무스트레스가 높은 교사는 낮은 교사에 비해 허락, 칭찬, 격려와 같은 긍정적 상호작용을 적게 하며, 방관적인 자세를 보인다고 보고되고 있으며(엄정애, 김혜진, 2005), 명준희(2006)는 과도한 직무스트레스가 교사에게 심리적 적응과 행동에 부정적 영향을 미치게 되며, 이로 인

해 교사의 전문성 인식을 저하시킬 수 있음을 지적하였다. 교사의 직무스트레스가 높을수록 유아와의 상호작용에 악영향을 미치며 유아들과의 친사회적 행동 및 교사-유아의 적절한 상호작용에도 악영향을 미치게 된다(임은지, 2014). 즉, 유아와 밀접하게 상호작용하는 교사들이 유아에게 직접적으로 악영향을 미치게 되어 양질의 교육을 제공할 수 없고 그로 인해 교육의 질적 수준이 떨어지는 것이다(이소담, 2017).

이와는 반대로 교수몰입은 몰입에 대한 연구가 확대되면서 교육분야에 도입된 개념으로(김미현, 2012), 교사가 교수활동 상황 속에 심취하여 가르침 자체에서 즐거움을 느끼고 온전히 교수활동 자체에 집중하는 최적의 상태로(송주연, 2014), 교육 그 자체에 몰입하는 내적인 만족과 보람이라는 수업의 내재적 가치(홍정기, 2006)를 가장 잘 드러낼 수 있는 개념이다. 교사의 몰입경험은 향상된 유아의 반응성과 상호작용을 끌어내며 인지적 관여를 보임으로서(Csikszentmihalyi & Larson, 1984; Csikszentmihalyi, Rathunder & Whalen, 1993), 교사-유아 상호작용에 긍정적인 영향을 주는 요인으로 작용할 수 있다.

유아교육의 특성상 교실 환경 내에서 교사가 수행하는 교수 활동은 유아의 능력 증진에 직접적으로 영향을 미치며, 교사가 교수 활동을 제공하는 방식에 따라 학습자인 유아의 지식, 태도, 그리고 수업의 질과 방향이 달라진다(김현진, 2015). 교수몰입 수준이 높은 교사는 유아와 더 많은 긍정적이고 허용적인 상호작용을 보이고, 이러한 상황의 유아들에게서 더 높은 수준의 놀이몰입이 발견되었다(이선경, 2014). 또한 교수몰입도가 높은 교사일수록 유아의 흥미에 민감하게 반응하고 긍정적인 상호작용을 통해 유아의 성취감과 전인적 발달을 돕는다(박주영, 2017).

특히 유아교육은 교육대상이 어리고, 유아 대상의 수업은 복잡하고 예측불허의 일들이 동시다발적으로 일어나기 때문에(박은혜, 2002) 유아와의 상호작용을 위해 교사는 전문성을 갖추어야 한다. 김민선(2015)의 연구에 따르면 유아 교사의 전문성 수준이 높을수록 언어적, 정서적, 행동적 상호작용을 더 많이 한다고 나타났으며, 이주연(2020)의 연구에서 또한 전문성 인식이 높은 교사가 교사-유아 상호작용 수준이 높게 나타났다. 엄채윤(2012)은 교사의 전문성 계발은 교사가 자발적으로 주도성을 발휘할 때 가능하다고 하였으며, 교사를 변화시키는 중요한 요인이 바로 교사의 내부에서 시작되는 끊임없는 몰입이라고 주장하였다. 교사의 전문성 인식이 높을수록 전문성 발달수준이 높게 나타났고(이석순, 박은미, 2014), 유아교사의 교수몰입도와 행복감 그리고 전문성 발달수준 간에는 상관관계가 높았으며, 교수몰입은 전문성 발달수준을 높이고 전문성 발달은 교수몰입을 높였다(고경미, 이선경, 심성경, 2014). 즉, 교사-유아 상호작용은 전문성의 영역으로 교사의 교수몰입과 관련성이 높을 것으로 예상할 수 있다.

이상의 선행연구를 종합해보면, 직무스트레스는 교사의 심리적인 요인, 교수몰입은 교사의 내면적 특성 요인으로 구분 지을 수 있으며 이 두 요인은 교사와 유아 간의

상호작용에 밀접한 관련 있는 중요한 변인들이라고 할 수 있다. 하지만 선행연구에서는 직무스트레스와 교사-유아 상호작용과의 관계, 교수몰입과 교사-유아 상호작용과의 관계, 직무스트레스와 교수몰입 간의 관계와 같은 각 변인 간의 관계에 관한 연구는 이루어졌으나, 유아교사의 직무스트레스, 교수몰입, 교사-유아 상호작용의 세 가지 변인과의 관련성을 통합적으로 다룬 연구는 부족하다.

따라서 유아교사의 직무스트레스, 교수몰입, 교사-유아 상호작용의 통합적인 관련성을 알아보고, 교사-유아 상호작용에 있어 유아교사의 심리적 요인과 내면적 특성 요인 중 어떠한 것이 더 큰 영향을 미치는지에 대한 연구가 필요하다.

본 연구에서는 유아교사가 유아교육현장에서 만나는 유아와 상호작용 하는 과정에서 즐거움과 보람을 느끼며, 상호작용의 질 향상에 도움이 되는 지원방안을 탐색하고자 한다. 먼저, 직무스트레스, 교수몰입, 교사-유아 상호작용의 상관관계를 알아본 후, 직무스트레스와 교수몰입이 교사-유아 상호작용에 미치는 상대적 영향력에 대해 살펴볼 것이다.

이 연구를 통해 교사-유아 상호작용을 증진시키기 위해 우선적으로 고려해야 할 요인을 선별하고 교사-유아 상호작용의 질적 수준을 향상시키는 기초자료를 제공하고자 한다. 나아가 교육의 질적 수준의 향상 역시 기대할 수 있다.

2. 연구문제

본 연구의 목적에 따라 유아교사의 직무스트레스와 교수몰입이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 알아보기 위한 연구문제는 다음과 같다.

1. 유아교사의 개인변인에 따른 직무스트레스, 교수몰입, 교사-유아 상호작용 차이는 어떠한가?
 - 1-1. 유아교사의 개인변인에 따른 직무스트레스의 차이는 어떠한가?
 - 1-2. 유아교사의 개인변인에 따른 교수몰입의 차이는 어떠한가?
 - 1-3. 유아교사의 개인변인에 따른 교사-유아 상호작용 차이는 어떠한가?
2. 유아교사의 직무스트레스, 교수몰입, 교사-유아 상호작용 간의 상관관계는 어떠한가?
3. 유아교사의 직무스트레스와 교수몰입이 교사-유아 상호작용에 미치는 상대적 영향력은 어떠한가?

3. 용어의 조작적 정의

본 연구에서 사용되는 용어에 대한 정의는 다음과 같다.

1) 직무스트레스

직무스트레스란 자신의 업무 수행 시 마주하게 되는 인간관계 및 업무환경으로부터 경험하는 부정적인 감정으로서, 원에서 발생하는 직무와 관련된 요구와 자극이 교사의 심리적 안녕을 위협할 때 교사가 이를 지각하고 평행상태를 유지하기 위해 자신이 가진 능력과 대처 기제에 의해 조절된 결과로 나타나는 것으로 정의된다(신혜영, 2004).

본 연구에서 유아교사의 직무스트레스란 교사가 직무환경에서 발생하는 타인과의 상호작용 중 조화가 이루어지지 않는 인간관계와 업무환경으로부터 느끼는 부정적인 감정을 의미하며, 직무스트레스의 하위요인은 원장과의 관계, 교육 및 사무, 동료와의 관계, 학부모와의 관계로 구성하였다.

2) 교수몰입

교수몰입(teaching flow)이란 교사가 교수활동을 수행하는 동안 오로지 가르치는 것에만 빠져들어 집중하는 최적의 경험 상태를 의미한다(박영신, 2013).

본 연구에서는 교수몰입을 교사가 교육기관에서 이루어지는 대·소집단 활동(이야기 나누기, 새노래, 동화, 미술, 게임, 동시 등) 상황에서 유아와의 상호작용을 통한 교수행위에 깊게 몰입하는 조건, 상태, 결과의 개념으로 정의하고자 한다(송주연, 2014). 교수몰입의 하위요인은 구체적 계획, 반응, 조절, 도전, 자연스러운 수행, 집중, 내적 동기로 구성하였다.

3) 교사-유아 상호작용

교사-유아의 상호작용이란 교육의 효과에 영향을 미치는 교수학습 과정에서 일어나는 교사와 유아 간의 언어적, 비언어적 의사소통을 말한다(최미애, 1999).

본 연구의 교사-유아 상호작용은 교육과정에서 발생하는 유아의 행동과 요구에 교사가 반응하는 것을 의미하며, 교사-유아 상호작용의 하위요인으로는 정서적, 언어적, 행동적 상호작용 3가지로 구성하였다.

II. 이론적 배경

본 연구에서는 유아교사의 직무스트레스, 교수몰입, 교사-유아 상호작용 순으로 각 주제와 관련된 이론적 배경 및 연구들을 살펴보고자 한다.

1. 직무스트레스

1) 직무스트레스의 개념

인간은 여러 다양한 직무를 수행할 때 수반되는 크고 작은 스트레스를 꾸준히 경험하게 된다. 직무를 수행하며 겪게 되는 스트레스는 현대인들의 생활에 일부분으로 자리 잡고 있는데, 적절한 스트레스는 인간에게 자극이 되고 성장의 원동력이 되기도 하지만 일정 수준 이상의 스트레스는 인간의 발달에 치명적인 손상을 가져오기도 한다(윤세화, 2008). 스트레스는 직무수행의 여러 측면에서 자신의 안녕을 위협하는 문제를 직면하였을 때 신체적, 심리적 위협을 초래할 수 있어 대개 부정적으로 정의되고 있다(강정삼, 1993).

스트레스(stress)란 라틴어에서 유래된 말로 Stringere(바짝 잡아 당기다)에서 유래된 것으로 이후에는 string, street, straisse 등으로 쓰이다가(김선영, 2012) 17세기 말경 Hookerk가 물리학적 관점에서 ‘긴장, 압력, 힘과 같은 것이 어떤 구조에 가해지는 것’이란 뜻으로 스트레스란 용어를 사용하며 일반화되어 사용되기 시작하였다(김정휘, 1992).

이러한 스트레스 중 직무스트레스의 개념은 학자마다 다양하게 정의하고 있다.

직무스트레스에 대한 일반적인 정의로 Brown(1984)은 직무스트레스를 직업적 요구와 개인의 역량 사이에 생긴 격차나 부조화로 경험되는 긴장과 불편함을 의미하였고, Calpan(1980)은 개인에게 위협을 가하는 모든 직무환경의 특성을 직무스트레스라고 규정하였다(조지은, 2002 재인용). Gupta와 Beehr(1979)는 직무스트레스를 디스트레스(distress)로 제한하면서 극단적이거나 유해한 특성을 보이는 직무 역할의 요구로 정의하였으며 Hunter와 Thatcher(2007)는 직무와 관련하여 느끼는 시간적 압박감과 불안, 걱정의 상태라고 정의하였다.

여러 학자마다 다르게 정의되고 있지만 공통적으로 직무스트레스는 직장 내에서 조직구성원이 직무환경과 관련하여 경험하는 신체적, 정서적 반응으로서 조직구성원의 긴장이나 불안 상태를 일으킬 수 있는 모든 스트레스의 요인을 의미한다(김영숙, 2013; 배기철, 김현철, 황윤용, 2013)

2) 유아교사의 직무스트레스

교사의 관점에서 보는 직무스트레스 개념을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 교사의 직무스트레스란 교사에 대한 직무 측면과 자기 존경, 복지를 위협하는 요구를 인식하고 인식된 위협을 감소시키기 위해 작용하는 대처 방안의 결과로 나타나는 것으로 잠재적이고 발병적인 생리적 변화가 수반되는 증후군이라고 하였다(장은영, 2003).

또한 Morocco와 McFadden(1980)에 의하면 직무스트레스는 교사 자신의 안녕에 위협으로 지각되는 직무환경의 요인으로부터 평형상태를 지속하기 위해 유발되는 부정적 감정이며, 유아교사 개인의 능력과 환경 간에 상호작용하는 결과라고 정의하였다.

1978년 Kyriacou와 Sutcliffe의 연구를 시작으로 이후 많은 학자들이 직무스트레스에 대한 다양한 개념을 제시하였다. 교사의 직무스트레스 개념에 대한 공통적인 합의가 이루어지지 않는 반면, 보편적으로 연구에서 널리 인용되는 교사의 직무스트레스의 정의로는 교사로서 업무수행 중 발생하는 긴장, 욕구좌절, 불안, 분노 및 우울증과 같은 불쾌한 정서를 교사가 경험하는 것으로 사용되고 있다(Kyriacou, 1978).

임진숙(2004)은 유아교사들이 직무스트레스를 유발하는 환경에 노출되면 교사의 직업만족도가 감소하고 유아들에게 적합한 교육을 수행하기 어려워지며, 스트레스의 해소가 이루어지지 않으면 유아의 반응에 무뎌지고 의욕과 동기의 감소가 사기 저하로 이어져 직무에 대한 책임감과 업무수행 능력의 감소, 이직 등의 문제가 야기될 수 있다고 보았다. Kyriacou(2001)에 따르면 스트레스에 장기 노출된 교사는 유아의 잘못된 행동에 인내심이 적어지고 교사-유아 상호작용의 빈도가 저하되고 교수방법의 창의성 또한 감소하고 참신한 교수방법이나 아이디어를 수용하기 어려워지며 유아의 수행에 대한 칭찬에 인색하게 되고 유아의 생각을 덜 수용함으로써 교사-유아 모두에게 부정적이라고 보았다. 유아교사의 직무스트레스는 직무성과와 직무 만족에 부정적인 영향을 주고, 유아와의 상호작용에 부정적인 영향을 미친다고 하였다(장미순, 2012).

이처럼 유아교사의 직무 관련 선행연구를 살펴보았을 때 유아교사는 스트레스를 많이 받을수록 유아 발달과 교사-유아 상호작용에 미치는 영향에 부정적인 영향을 줄 수밖에 없다고 하였다. 이에 유아교사의 직무스트레스를 감소시키기 위해서 직무스트레스에 영향을 주는 요인들을 알아내어 관리해야 함을 시사한다.

유아교사의 직무스트레스에 영향을 주는 요인은 다양하며 그 분류는 학자에 따라 다양하다. 직무스트레스의 요인은 유아교사들에게 동일하게 영향을 주는 것은 아니며 교사에 따라 상이한 영향을 줄 수 있다. 어떤 특정한 사람에게는 큰 영향을 주는 요인이 다른 사람에게는 영향을 조금 주거나 전혀 영향을 주지 않을 수 있다(성영혜, 1994).

직무스트레스는 과도한 근무시간, 형평성에 어긋나는 급여, 학부모와 원활하지 못한 의사소통, 동료 교사와의 불화, 열악한 시설, 유아교사에 대한 사회적 인식 등의 다양

한 요인들에 의해 발생할 수 있다(김보들맘, 신혜영, 2000; 김유진, 2003; 김은덕, 2014; 양안숙, 2008; 조규영, 2012). 도순남(1999)은 Galloway(1982) 등이 개발한 측정 도구를 참고하여 유아교사의 직무스트레스 요인으로 인간관계, 역할 갈등, 유아의 말썽, 수업 활동, 빈약한 물리 환경, 역할보호성, 역할 과중 요인으로 보았다. 신혜영(2004)은 크게 네 가지로 분류하였는데 이는 원장의 지도력 및 행정적 지원 부족, 업무 과부하, 동료 교사와의 관계, 학부모와의 관계이다.

본 연구에서는 이와 같은 선행연구들을 바탕으로 직무스트레스의 하위요인을 크게 원장과의 관계, 교육 및 사무, 동료와의 관계, 학부모와의 관계 4가지로 나누어 살펴보고자 한다.

2. 교수몰입

1) 교수몰입의 개념

몰입의 개념은 관심 분야와 학문 분야별로 다양하게 정의되어 사용되고 있다. 몰입의 사전적 의미를 살펴보면 ‘깊이 파고들거나 빠지다’의 의미로 Csikszentmihalyi(1990)는 그의 저서 ‘Flow’에서 몰입이란 ‘자신의 행위에 완전히 심취하여 흠뻑 빠져 있는 상태’로 정의하였다. 그는 삶이 고조되어가는 순간 물이 흐르듯 자연스러운 행동이 이루어지는 느낌의 몰입 상태를 ‘Flow’ 즉, 흐르다로 표현하기도 했다.

몰입에 관한 연구는 예술가, 운동선수 등이 주변의 다른 것들을 잊고 자기 일에만 집중하는 것에 깊은 감명을 받았던 Csikszentmihalyi에 의해 본격화되었다. 그는 어떠한 행동의 수행 그 자체가 내적 보상이 될 수 있도록 개인의 주관적인 경험의 질과 그것들의 조건에 초점을 맞추고 연구를 하여 사람들의 몰입상태를 발견하였다.

우리나라의 연구에서 흔히 사용되는 ‘몰입’은 직무몰입(job involvement)을 시작으로 ‘immersion, devotion, absorption, commitment’ 등이 몰입으로 번역되어 사용되어왔다(송주연, 2014). 현재 국내 교사 관련 연구에서 사용되는 몰입은 ‘commitment, immersion’을 지칭하는 경우가 많은데(손지희, 2009), 본 연구에서는 하나의 활동에 완전히 몰두한 상태로 무아지경에 이른 심리상태인 ‘몰입’을 Csikszentmihalyi의 ‘flow’의 개념을 사용한다.

Csikszentmihalyi가 제안한 몰입의 개념은 최근에 교육 분야에서 많은 주목을 받으며 연구에 적용되기 시작하였다(유영달, 2002). 교육 분야에서의 몰입은 학습자의 과제 수행 시 발생할 수 있는 ‘학습몰입’과 교사의 수업 상황에서 발생할 수 있는 ‘교수몰입’의 개념이 있으며 교수몰입(teaching flow)이란 Csikszentmihalyi가 제시한 일반적인 몰입의 개념에 ‘교수(teaching)’를 적용한 것이라 할 수 있다(김해현, 2017).

여기서는 본 연구와 관련하여 교사의 교수몰입에 초점을 두고 좀 더 면밀히 살펴보고자 한다.

2) 유아교사의 교수몰입

교육 현장에서 주요 변인인 교수몰입의 구성요소를 Csikszentmihalyi(1999)는 9가지로 구분하였는데, 도전과 기술의 균형, 행동과 지각의 일치, 명확한 목표, 즉각적이고 구체적인 피드백, 당면과제에 대한 전적인 집중, 통제감, 자의식의 상실, 시간의 변형된 느낌, 자기목적적 경험이며, 세부내용은 <표 1>과 같다.

<표 1> 교수몰입의 9가지 구성요소(Csikszentmihalyi, 1999)

요소	정의
도전과 기술의 균형	도전적인 상황과 그에 대응하는 기술이 균형을 이루는 것
행동과 지각의 일치	특별히 노력 없이도 행동이 자발적이며 자동으로 이루어지는 것
명확한 목표	교사 스스로가 사전에 정확히 무엇을 할지를 인식하는 것
즉각적이고 구체적인 피드백	스스로 정확하고 신속하게 모니터링하는 것
당면과제에 대한 전적인 집중	교사 자신의 의식을 오로지 당면한 과제에만 집중하는 것
통제감	자신이 하는 일과 결과를 스스로 조절할 수 있다는 느낌이 드는 것
자의식의 상실	자신의 존재를 인식 못 할 만큼 활동에 빠져든 상태로서 자신과 상황이 하나 된 것 같은 느낌을 받는 것
시간이 변형된 느낌	실제보다 시간을 빠르게 혹은 느리게 왜곡하게 지각하는 것
자기목적적 경험	결과보다는 활동 자체에 목적을 두어 즐거움과 만족감을 느끼는 것

<출처> 신진희(2019), 보육교사의 자기장학이 교직전문성과 교수몰입에 미치는 영향.

몰입의 구성개념은 추상적이며 몰입을 경험하는 대상, 수행 형태, 문화에 의해 차이를 보일 가능성이 있다(송주연, 2014). 그러므로 교사-유아의 상호작용이라는 교류가 발생한 수업 상황이라는 특수한 조건에서 경험하는 교수몰입은 Csikszentmihalyi(1990)가 제시한 일반적 몰입과는 그 구성요소가 달라야 한다. 즉, 교

사와 유아의 상호의존적인 관계라는 맥락에서 일어나는 인지적, 정서적 과정이라고 볼 수 있는 교수몰입은 일반적인 환경에서 개인이 경험하는 몰입과는 차이가 있다. 이에 송주연(2014)은 Csikszentmihalyi(1990/2004)가 제시한 기존의 교수몰입 구성요인들을 반영한 척도들이 수업상황이라는 특수성을 반영하지 못한다는 점을 지적하며 새롭게 구성요인을 탐색한 후 타당화 하였으며, 교수몰입을 ‘구체적 계획, 반응, 조절, 도전, 자연스러운 수행, 집중, 내적 동기’로 총 7가지 하위영역으로 분류하였다. 각 구성개념을 정리해보면 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 교수몰입의 7가지 구성요소(송주연, 2014)

하위요소	특성
구체적 계획	수업에 대한 계획 및 준비, 수업에 대한 목표 인식
반응	수업이 원활하고 조화롭게 이루어지는가의 여부
조절	유아의 반응을 고려한 유아교사의 행위 조절 및 변화
도전	교사 자신의 교육에 느끼는 자신감, 참신한 교육방식과 내용에 대한 시도와 도전
자연스러운 수행	교수몰입 시에 느끼는 의식과 행위, 유아들과의 일체감, 교육과정과 결과에 대한 통제감
집중	교육과 무관한 근심, 걱정, 고민 등을 떠올리지 않고 오직 수업에만 집중하느냐의 여부, 시간 감각의 왜곡
내적 동기	외적 보상이 아닌 수업 그 자체에서 느끼는 내재적 만족감

(1) 구체적 계획

Csikszentmihalyi(1990)가 제시한 몰입의 첫 번째 구성요인인 목표 인식이 강조된 ‘명확한 목표’와 유사하다고 볼 수 있으나 ‘구체적 계획’은 Frase(1998)가 제시했던 교수몰입의 조건 중 수업계획과 조금 더 유사한 개념이라고 할 수 있다. 즉 수업계획이나 준비, 목표 인식 등을 통해 자신이 진행할 수업 내용을 미리 정확하게 알고 인식하고 있는 것을 의미하고, 이것은 돌발상황이 잦은 유아 교실에서 준비와 계획을 통해 교사의 불안감을 줄이고 교수몰입을 도와준다는 개념으로 차이가 있다.

(2) 반응

반응은 일반적인 상황에서 발생하는 몰입의 개념과 가장 큰 차별성을 보이는 구성요인으로 유아교사의 교수몰입은 교사와 유아 사이의 상호작용 속에서 발생함을 나타내는 요인이라고 할 수 있다. 교사 스스로 아무리 분명한 목표의식을 갖고 계획과 준비가 잘되어 있는 수업에 대해 자신감을 보인다고 해도 유아의 적극적인 반응과 활발한 상호작용이 이루어지지 않는다면 몰입 상태를 경험하기 힘들기 때문이다(송주연, 2014).

(3) 조절

조절은 몰입의 하위요인 중 ‘즉각적이고 구체적인 피드백’, ‘통제감’이 통합된 의미이며, 유아의 반응을 통해 몰입을 경험한다는 의미로, 일반적인 몰입행위에서 고려되지 않았던 새로운 개념이다(송주연, 2014). 즉, 교사 자신이 계획한 수업이 원활하게 진행되고 있는지를 유아의 즉각적인 반응을 통해 매 순간 인식하면서 자신의 수업을 상황에 맞게 조절하면서 변화시키는 것을 의미한다.

(4) 도전

도전은 자신의 능력에 대한 인식과 실제 하는 수업의 수준이 둘 다 어느 정도 높은 수준에서 일치할 때 몰입한다는 의미이다(송주연, 2014). Csikszentmihalyi(1996)가 제시한 몰입의 요소인 ‘도전과 기술의 균형’과 유사하지만, 세부적인 의미에서 보면 교사가 수업 기술이나 교수 능력의 숙련됨을 느끼거나, 새로운 교수 방법을 시도할 때 몰입을 경험한다는 점에서 차이가 있다. 따라서 도전이란 교사 스스로 교수에 대한 자신감을 가지고 수업에 대해 새로운 시도와 도전을 한다는 내용을 포함하는 것으로, 자신의 교수능력과 수업에 대한 시도의 수준이 어느 정도인지에 대한 주관적인 인식을 의미한다(송주연, 2014; 이새별, 2015).

(5) 자연스러운 수행

자연스러운 수행은 교사의 교수행위가 인위적이지 않고 자연스러우며 특별히 애쓰지 않아도 자동으로 수행되는 내용을 포함하는 개념으로 교수몰입 상태에 해당한다(송주연, 2014). 이는 몰입의 구성요인 중 하나인 ‘행동과 지각의 일치’와 유사한 개념이지만 교수몰입 상태에서 유아와 하나 됨을 느끼고 잘 소통됨을 느끼는 일체감을 경험한다는 점에서 Csikszentmihalyi(1990)의 몰입경험과 다소 차이가 있다고 할 수 있다. 즉, 자연스러운 수행이란 교사가 수업에 몰입하여 느끼는 자신의 의식과 행위 그리고 유아들과의 일치감을 의미한다(이새별, 2015).

(6) 집중

집중은 교수몰입의 상태로, 수업에 대한 집중과 시간 감각의 왜곡의 특성을 포함한다(송주연, 2014). 집중은 매 순간 교사가 자신의 수업을 인식하고 반성해야 하며, 교육과 보육의 역할 모두를 기대받는 유아교사가 수업에만 집중하여 수업과 무관한 걱정, 고민, 근심, 생각 등에 대해서는 인식하지 않고 시간의 흐름 역시도 인식하지 못하는 것을 의미한다. ‘집중’ 또한 몰입의 구성요인 중 하나인 ‘과제에 대한 전적인 집중’과 유사해 보이지만 교사-유아의 상호작용성, 관계성을 전제로 한다는 점에서는 차이가 존재한다.

(7) 내적 동기

내적 동기는 Csikszentmihalyi(1996)의 자기목적적 경험과 일치하는 요인으로, 교수행위로 인한 결과에 대해 갖는 교수행위 그 자체가 내적 보상이 되는 경험을 의미한다. 일반적인 몰입 경험과는 다르게 유아교사의 몰입은 개인의 교수행위 자체뿐만 아니라, 교수행위 상황에서 발생하는 교사-유아 상호작용에서 유아들이 흥미를 갖고 적극적으로 수업에 참여하고자 하는 경험 자체의 중요성을 강조한다. 따라서 유아교사의 내적 동기는 교사들이 교사로서의 삶에 만족감을 느끼게 하며 이는 유아의 행복감과 만족, 몰입으로도 연결될 수 있다. 그러므로 내적 동기란 외부적 보상이 아니라 교수 행위 자체가 동기가 되어 교사가 만족감을 느끼게 해주는 정서적 상태라고 할 수 있다.

유아교사의 몰입에 대한 연구는 주로 초·중·고등학교 교사를 대상으로 한 연구(박경아, 2011; 배주연, 2009; 변석민, 2007; 이효나, 2011; 최기연, 2005)가 주로 이루어졌고, 유아교사를 대상으로 한 모지연(2010)의 연구를 시작으로 최근에야 전문성발달(김해현, 2017), 교직 전문성(신연정, 2018; 신희자, 2018), 조직풍토(김미현, 2012; 엄영희, 2017), 행복감(강수정, 2014; 이새별, 2015; 한희경, 2020), 교사-유아 상호작용(김다운, 2019; 이선경, 2015; 전윤희, 2018), 유아교사 교수몰입척도 개발 및 타당화(송주연, 2015) 등의 관계를 밝히는 연구가 이루어졌다.

교사의 배경변인에 의한 교수몰입도의 차이는 개인변인인 연령, 학력, 경력, 직위, 결혼 유무와 기관변인인 기관 유형, 근무시간, 급여, 유아의 나이와 수 등에 따라 구분해서 분석된다. 구체적으로 살펴보면, 유아교사의 사회인구학적 특성에 따른 교수몰입도의 차이를 밝히고자 하였으며 연구결과 교사의 나이, 학력, 경력에 따라 교수몰입도가 유의미한 차이를 보였고 이 중 교사의 경력이 교수몰입에 가장 영향을 미치는 변인으로 나타났다(이세나, 2015). 이를 통해 비교적 도전과 기술의 경험이 많은 교사가 더 많은 교수몰입을 경험한다는 것을 알 수 있다. 한편, 교사의 몰입수준은 학력과 월 급여 수준과는 관련이 없다(김미현, 2012; 이선경, 2015)는 연구결과와 기관의 외적

인 유형이나 학급의 형태는 몰입경험에 영향이 크지 않다(김미현, 2012)는 연구결과도 있었다.

또한 원장의 셀프리더십, 교사효능감, 조직문화, 사회적 지지 등과 같은 환경 변인들이 교수몰입에 영향을 미친다는 다수의 연구도 발표되었다. 교사 외적 변인과 관련된 연구에서는 원장의 변혁적 리더십은 교수몰입에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다(송주연, 2015), 자신이 속한 기관 리더의 서번트 리더십 발휘가 높을수록 교수몰입 정도가 높게 나타났다(박영신, 2013). 유아교사가 창의성을 발휘할 수 있는 유아교육기관의 창의적 역량 수준과 교수몰입의 정도는 유아교사의 행복에 유의미한 정적 상관관계를 나타냈다(이세별, 2015).

연구에 따르면 교수몰입도 수준이 높은 교사가 유아와 긍정적 허용적 상호작용을 더 많이 하며, 교수몰입도 수준이 낮은 교사는 유아와 더 분리되고 엄격하게 상호작용하는 것으로 나타났다. 또한 교수몰입도 수준이 높은 교사가 담당하는 유아가 교수몰입도 수준이 낮은 교사가 담당하는 유아보다 놀이몰입 수준이 높은 것으로 나타났다(이선경, 2015).

이상의 선행연구들의 결과를 종합해보면 유아교사가 교수몰입을 경험하는 것은 교사가 유아 모두에게 유의미하며 더 나아가 유아교사의 질을 높임으로써 교수몰입의 빈도를 증가시키는 것은 유아에게도 긍정적인 영향을 줄 것이라는 점에서 그 의미가 크다고 할 수 있다.

교수-학습은 교사가 유아와 함께 있는 모든 시간에서 이루어지나, 교수몰입의 범위를 제한하는 것이 더욱 개념을 명확하게 인식하고 측정할 수 있다고 여겨지기에 교수의 개념을 일반적인 유아교육 기관에서의 수업이라고 인식되는 대소집단 활동으로(임부연, 오정희, 2009) 한정하였다. 따라서 본 연구는 교수몰입을 유아교사가 교육기관에서 수행하는 대·소집단 활동(이야기 나누기, 동화, 동시, 새노래, 미술, 게임, 신체활동 등) 상황 속에서 유아와의 상호작용을 통한 교수 행위에 깊게 몰입하는 조건, 상태, 결과의 개념(송주연, 2014)으로 보고자 한다.

3) 유아교사의 직무스트레스와 교수몰입

유아교육현장에서 근무하는 교사들은 직무수행 시 다양한 이유로 인하여 스트레스에 노출될 가능성이 다른 조직에 비해 높으며(정은혜, 2018), 과도한 스트레스는 개인의 건강을 해칠 뿐 아니라 직무성과의 직무 만족에 부정적인 영향을 미친다는 연구결과(김정휘, 1991)는 유아교사의 직무스트레스가 교육 활동에 부정적인 영향을 미친다는 것을 시사해 준다. 다시 말해 직무스트레스는 교사 개인의 문제에서 그치는 것이 아니라 교사로서의 역할수행과 교육의 질에 결정적으로 작용하고 있음을 알 수 있다(송선화, 2012).

스트레스로 인한 위축감과 정체감의 혼란으로 교육 활동에 회의를 느끼고 탈진하게 되며 결국 이러한 스트레스는 교육력의 저하로 연결된다(김정휘, 김태욱, 2006). 유아교사들이 경험하는 스트레스는 교사로서 가르쳐야 하는 교사의 본질적인 역할에도 영향을 주게 된다(임해은, 권연희, 2015).

교사의 본질적인 역할이면서 가장 중요한 업무인 가르치는 일에 대한 몰입을 교수몰입(teaching flow)이라고 하는데(박영신, 2013), 김성희, 안효진(2016)은 직무스트레스와 교수몰입 간에 부적 상관이 있다고 밝혔으며, 직무스트레스와 같은 부정적인 상황 속에서는 교수 학습 방법이 창의적이지 못하고, 새로운 생각이나 교육방법을 수용하기도 어렵다고 하였다(박은미, 2015; 한기순, 공영재, 2011).

홍두식(2013)은 유아교사의 직무스트레스와 유아교사 역할수행인식에 관한 연구에서 직무스트레스와 유아교사 역할의 하위요인인 일과계획 및 수행자로서의 역할 사이에 높은 부적 상관관계가 있음을 밝혔다. 반면 정유하의 연구에서는 직무스트레스 수준에 따른 교수몰입의 차이는 유의미한 관계가 보이지 않았으나, 교사의 직무스트레스가 낮을 때가 상대적으로 직무스트레스가 높을 때보다 교수몰입이 높다는 것을 밝혔다.

이상의 선행연구들을 살펴보았을 때 유아교사의 직무스트레스와 교수몰입에 관한 선행연구는 현재 거의 없으며, 현재 두 편의 연구는 서로 다른 결과를 나타내고 있다. 이에 본 연구에서는 유아교사의 직무스트레스와 교수몰입의 관계가 통계적으로 유의한 지에 대해 살펴보려고 한다.

3. 교사-유아 상호작용

1) 교사-유아 상호작용의 개념

상호작용이란 둘 이상의 개체가 서로 영향을 주고받으며 상호 교류가 활발히 일어나는 과정으로서 이는 사람들 간의 관계에서만 아니라 물리적 환경이나 현상에서도 서로 영향을 미치는 관계를 맺는 과정이다(김현지, 2008). 관계를 맺는다는 것은 특정한 사람들과 자극을 주고받으며 서로의 태도 및 기술의 교류가 이루어지는 것이라고 할 수 있다(안경자 외, 2013).

Vygotsky(1986)는 인간의 학습 과정을 크게 두 가지로 설명하였는데, 말 혹은 언어를 통해서 지식과 정보를 얻거나 혹은 자신을 둘러싼 주변의 다른 사람으로부터의 사회적 상호작용을 통해서 지식과 정보를 얻는다고 제시하였다. 교사와 영유아가 서로에게 영향을 주고받으며 이어지는 관계 속에서 나타나는 언어적, 비언어적, 행위적인 방법들과 직·간접적으로 개입하고 개별적 또는 집단적 관계 속에서 일어나는 상호적 관계를 교사-유아 상호작용이라 할 수 있으며(박경숙, 2016), 교사가 유아를 교육하고

보육하는 전반적인 과정에서 일어나는 태도와 행동을 의미한다. 이와 같은 관점에서 살펴보면, 교사-유아 상호작용은 대화를 통해 이루어지는 언어적 상호작용뿐만 아니라, 눈을 맞추거나, 미소를 보이고, 안아주고, 무릎을 굽히는 등의 비언어적 상호작용을 포함한다(곽희경, 2011; 류민영, 2014).

교사-유아 상호작용 과정에서 유아는 자신이 포함된 사회적 문화적 환경에서 적절한 수행방법으로 자신의 감정과 신념을 표현하도록 한다. 이를 통해, 유아는 지식과 정보를 익히고 내면화하는 교육적 도움을 받는 것이다(안수연, 2000). Piaget은 교사-유아 상호작용은 교사와 유아가 사고를 교류하는 과정에서 발생하는 인지적 비평형 상태를 평형화하는 과정으로 보았다. 미성숙한 존재인 유아에게 적절하고 민감하게 반응을 해주는 교사의 상호작용은 유아의 전반적인 성장, 발달에 지대한 영향을 미치며(최미애, 1999), 교수-학습 과정 속 유아와 민감하고 적절한 상호작용을 통해 교육적 효과를 최대화할 수 있다(김유리, 2018).

교사-유아 상호작용의 중요성은 유아교육 프로그램의 질적 수준을 평가하는 척도에서도 드러난다(권량희, 2015). 미국유아교육협회(National Association for the Education of Young Children[NAEYC])에서는 필수 요소로 교사와의 긍정적이고 지원적이며, 개별화된 상호작용을 제시하고 있다(류민영, 2014). Katz(1995)는 유아의 전인적 발달에 있어 교사-유아 상호작용을 지대한 영향을 주는 중요한 요인으로서 교사의 역할을 강조하였다. 유아교사는 유아와 교사, 유아와 유아, 유아와 환경 간에 능동적인 상호작용이 이루어지도록 지원하며 유아의 연령과 사전경험, 발달 수준 등을 고려하여 또래와 개별 또는 집단과 상호작용하면서 새로운 지식과 기능을 습득하고 태도를 형성해 갈 수 있도록 도와야 한다(김시연, 2014).

학자들은 교사-유아 상호작용을 다양한 유형으로 분류하였는데, 연구자에 따라 <표 3>과 같이 다양하게 제시되고 있다.

<표 3> 교사-유아 상호작용의 유형

연구자	교사-유아 상호작용 유형
Bredkamp와 Rosegrant(1992)	-비지시적 유형: 인정하기, 모델 보이기 -중재적 유형: 조성하기, 비계 설정하기, 지지하기, 함께 구성하기 -지시적 유형: 시범 보이기
De Kruif et al. (2000)	정교화형, 통제형, 비정교화형, 중간형
Watson-Wilson (2002)	관심 보이기, 인정하기, 애정 표현하기

조재은(2001)	칭찬/격려, 대화, 도움, 무응답, 지도, 단순반응, 지시, 금지, 비난
서유현(2002)	따뜻한 상호작용, 반응적인 상호작용, 민주적인 상호작용, 성장과 발달을 지원하는 상호작용, 유아를 존중하는 자세와 태도로 상호작용
강인숙(2003)	긍정적 상호작용, 부정적 상호작용, 의존적 상호작용
김난실(2004)	-통제적 상호작용 : 금지·지시, 비난, 위협(협박), 짜증 -방임적 상호작용 : 멍하니 앉아 있기, 유아들로부터 이탈, 유아의 요구에 대한 무응답 -애정적 상호작용 : 유아와 눈 맞춤, 신체접촉 -참여적 상호작용 : 유아관찰, 유아의 이야기 들어주기, 칭찬·격려, 책 읽어주기, 질문·제안·설명, 도움 주기
이윤경·김여경(2004)	정교화형, 방임형, 통제형
김현지·나동진(2006)	또래 간 긍정적 상호작용의 격려, 교사의 긍정적인 말과 행동, 유아의 자유 놀이에 긍정적 참여, 화장실 사용 배려, 식사와 간식시간 배려, 낮잠 시간 배려, 유아에 대한 평등한 대우, 유아의 부정적 정서수용 및 문제 상황 개입
신혜원(2014) 이정숙(2003) 조복희(2009)	행동적 상호작용, 언어적 상호작용, 정서적 상호작용

출처: 한경아(2020). 교사-유아의 상호작용이 유아의 정서지능과 리더십에 미치는 영향. p.10(재구성)

Bredkamp와 Rosegrant(1992)는 교사의 지시 정도에 따라 교사의 상호작용 유형을 구분하여 제시하였는데 비지시적 유형에는 인정하기와 모델 보이기가 있으며 중재적 유형에는 조성하기, 비계 설정하기, 지지하기, 함께 구성하기, 지시적 유형에는 시범 보이기가 있다. De Kruif와 그의 동료들(2000)은 교사의 상호작용 행동유형을 정교화형, 통제형, 비정교화형, 중간형 4가지로 제시하였으며, 교사들은 유아의 개별적인 특성과 상황에 따라 다양한 상호작용 행동을 보이고 일반적으로 교사의 상호작용 행동은 빈도와 수준에 의해 분류할 수 있다고 하였다. 조재은(2001)은 칭찬과 격려, 대화, 도움, 무응답, 지도, 단순반응, 지시, 금지, 비난으로 구분하여 제시하였고, 서유현(2002)은 따뜻한 상호작용, 반응적인 상호작용, 민주적인 상호작용, 성장과 발달을 지원하는 상호작용, 유아를 존중하는 자세와 태도로서의 상호작용으로 구분하여 제시하였다.

강인숙(2003)은 교사의 상호작용을 긍정적, 부정적, 의존적 상호작용으로 나눠 3가지로 구분하였고, 이정숙(2003)은 행동적, 언어적, 정서적 상호작용으로 구분하였다. 이윤경과 김여경(2004)은 유아의 흥미와 반응에 따라 유아의 활동을 확장하고 정교화하는 정교화형, 상호작용 행동을 거의 하지 않아 지시적이기도 수용적이기도 않은 방임형, 인정하기와 같은 수용적 상호작용보다 지시적 상호작용을 더 많이 하는 통제형으로 분류했다. 김현지와 나동진(2006)은 또래 간 긍정적 상호작용의 격려, 교사의 긍정적인 말과 행동, 유아의 자유 놀이에 긍정적 참여, 화장실 사용 배려, 식사와 간식시간 배려, 낮잠 시간 배려, 유아에 대한 평등한 대우, 유아의 부정적 정서수용 및 문제 상황개입으로 구분하였다.

선행연구들을 토대로 교사-유아 상호작용은 언어적 상호작용과 비언어적 상호작용을 모두 포함하는 포괄적 의미를 가지며 그 과정에서 영유아에게 자신의 감정과 신념을 자기가 속한 문화와 사회에 적합한 수행방법으로 표현하도록 한다(조하경, 2017). 교사-유아의 상호작용으로 교사의 민감하고 적절한 반응을 통해 유아의 발달을 최적으로 이끌어 교육적 효과를 극대화 할 수 있다고 보았다(김시연, 2014).

선행연구들을 바탕으로 종합적으로 정의하면, 교사-유아 상호작용은 교수-학습 중에 발생하는 교사와 유아 사이의 의사소통으로 교사가 유아를 교육하는 과정에서 일어나는 전반적인 태도와 행동을 의미하며 본 척도의 하위요인으로는 교사와 유아와의 언어적 상호작용, 행동적 상호작용, 정서적 상호작용 3가지로 제시하고 있다. 이를 구체적으로 제시하면 아래와 같다.

첫째, 정서적 상호작용은 교사와 유아의 교류가 발생할 때 선하게 미소 띤 얼굴로 대하고 유아의 개별적 욕구에 반응성 있고 적극적인 태도로 대하며 유아가 감정이나 생각을 자유롭게 표출하도록 분위기를 조성하여 교육 활동을 진행하는 것이다.

둘째, 언어적 상호작용은 교사와 유아의 교류가 발생할 때 따스하고 신뢰감 있는 목소리로 교감하며 유아의 요구나 질문 등에 언어적, 비언어적으로 반응하며 유아가 자기 생각과 느낌을 자유롭게 표현하도록 돕는 것이다.

셋째, 행동적 상호작용은 교사와 유아의 교류가 발생할 때 눈높이를 맞추기 위해 몸을 낮추고 신체적인 접촉이나 행동 등으로 모델링을 보이는 등의 행동상 표현을 통해 유아들의 긍정적인 행동을 유도하는 것이다.

2) 교사-유아 상호작용 관련 변인

교사-유아 상호작용과 관련한 선행연구들을 살펴보면 교사의 배경변인에 따른 교사-유아 상호작용의 차이와 교사-유아 상호작용의 각 변인들간 관계를 탐색한 연구들이 있다.

먼저, 유아교사의 배경변인에 따른 교사-유아 상호작용의 차이에서는 유아교사의

교육수준이 높고 교육경력이 많아서 유아발달에 대한 지식이 높은 교사가 유아와의 상호작용에 있어 더욱 긍정적인 것으로 나타났다(서지은, 이선미, 2014; 이지현, 2013; Kontos & Fiene, 1987).

연구에 따르면 유아교사의 경력이 많을수록 각 연령에 대한 경험을 온전하게 갖출 수 있게 되고 이를 통해 유아들의 특성을 이해할 수 있으며, 경력이 많은 교사의 결혼과 양육 경험이 교사-유아 상호작용에 영향을 미친다고 보았다(이정미, 2007). 이정숙(2003) 또한 교사의 경력이 많을수록 긍정적 상호작용이 높게 평가되는 경향이 있다고 하였다.

김혜성(1993)은 유아교사가 담당하는 유아 연령이 높아짐에 따라 조금 더 복잡한 문장을 많이 사용하는 언어적 상호작용을 하고 유아교사들이 유아의 연령과 발달에 적합한 방식으로 관계맺음 하는 것을 알 수 있다고 하였다(김민선, 2015재인용).

오승민(2012)의 연구에서는 기관 유형에서 통계적으로 유의한 차이는 보이지 않았지만, 유치원 교사가 어린이집 교사보다 교사-유아 상호작용이 더 높았다. 이와 달리 학력에 따른 교사-영유아 간의 상호작용에 유의미한 차이가 없거나(한현숙, 2008), 교사의 경력에 따른 교사-영유아 간에 유의미한 차이가 없는 연구보고(서유현, 2002; 최미애, 1999)도 있었다.

교사-유아 상호작용 각 변인들 간의 관계에 대해 알아본 선행연구들을 살펴보면, 문미숙(2018)은 교사와 유아 간의 상호작용에 영향을 주는 요인으로 자아존중감과 놀이 교수효능감을 살펴보았으며 자아존중감과 놀이교수 효능감이 높아질수록 교사-유아 상호작용 수준이 높아짐을 보고하였다. 교사의 행복감, 관심사, 교사 인성과 교사-유아 상호작용의 관계에 대한 정다우리(2013)의 연구에서는 교사의 행복감과 관심사, 교사의 인성과 같은 요인이 높으면 교사와 유아의 상호작용이 더 원활하다고 보았으며, 교사의 행복감이 높을 때 교사-유아 상호작용 중 언어적, 행동적, 정서적 상호작용의 질이 높음을 알 수 있었다. 나수지(2015)는 정서 지능이 높게 나타나는 교사일수록 유아와 상호작용을 할 때 배려하는 태도와 존중하는 태도를 보이려고 노력하기 때문에 교사의 정서 활용 능력은 상호작용을 통하여 느끼는 정서를 인지하여 교사와 유아가 서로 긍정적인 정서를 느낄 수 있는, 유아를 존중하며 배려하는 상호작용으로 연결된다고 하였으며, 김수미(2013)는 교사의 전문성이 높을수록 교사-유아 상호작용의 정도가 높아진다고 하였다. 또한 심성경 외(2014)의 연구에서는 교사의 교수몰입과 교사-유아 상호작용 간에 유의미한 정적 상관관계가 나타나기도 하였다.

신혜영(2004)의 연구에 따르면 교사의 스트레스 자각이 높을수록 교사와 유아와의 상호작용에서 교사의 개입 수준과 교사 행동의 반응적, 온정적, 개별화 정도가 낮아졌다. 엄정애와 김혜진(2005)의 연구에서는 직무스트레스가 높은 교사는 상대적으로 긍정적인 상호작용이 적게 이루어지며 비상호작용이 많이 이루어진다고 보고하였고, 김은덕(2013)의 연구에서는 교사의 낮은 직무스트레스가 교사-유아 상호작용에 효과적

이며, 교사의 직무스트레스가 낮을수록 교사-유아 상호작용의 하위요인인 정서적, 언어적, 행동적 상호작용이 높게 나타났다.

이 밖에 교사-유아 상호작용에 관한 선행연구로는 정서노동, 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향(유재령, 2014), 유아교사의 행복감과 정서표현이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향(박하현, 2018) 등이 있다.

이처럼 교사와 연관성 있는 다양한 변인들이 교사-유아 상호작용에 영향을 미치고 있으며, 교사-유아 상호작용의 수준에 영향을 주는 교사와 관련된 많은 변인들에 대해 심층적으로 연구함으로써 교사-유아 상호작용 수준을 높일 방안이 적극적으로 모색되어야 할 것이다.

3) 유아교사의 직무스트레스, 교수몰입, 교사-유아 상호작용

교사가 긍정적인 신념을 가지고 영유아에게 정서적이고 애정 어린 상호작용을 할 때 유아는 긍정적인 사회·정서적 행동이 증가한다(김숙현, 2018). 교사-유아 간 수준 높은 상호작용은 유아의 전반적인 성장과 발달에 긍정적인 영향을 미치며, 곧 교사-유아 상호작용은 유아교육의 질을 가늠하는 중요한 변인임을 시사한다(김시연, 2014).

유아교사의 직무스트레스의 장기 누적은 교사의 퇴직이나 이직률을 높이는 원인이 되고 나아가서는 교사 안정성을 떨어뜨리며(김은덕, 2014), 교사의 신체적, 정신적 측면에 부정적인 영향을 미치면서 교사가 담당하는 유아들에게도 부정적인 영향을 미칠 수 있다고 하였다(김민선, 2015). 유아교사는 유아들과 상호작용이 때 순간 이루어져야 하므로 유아교사가 받는 그 영향이 직접적으로 유아들에게 미칠 수 있음을 의미한다.

직무스트레스와 교사-유아 상호작용의 관계에 대한 선행연구들을 살펴보면, 교사의 직무스트레스가 증가할수록 교사의 상호작용 수준은 감소하는 부정적인 관계를 예측할 수 있다고 하였다(김지원, 2012). 그중에서도 특히 원장의 지도력 부족과 정서적 지원 부족으로 인해 발생하는 스트레스는 교사-유아 상호작용에 간접적으로 영향을 주고, 이는 교사의 교사효능감을 낮추고 그 영향이 교사의 상호작용에 크게 작용하는 것으로 나타났다.

김민선(2015)의 연구에서도 유아교사의 직무스트레스가 높게 나타날수록 교사-유아 상호작용 수준이 낮게 나타났으며, 직무스트레스의 하위요인 중에서 원장의 지도력 및 행정적 지원 부족, 학부모와의 관계가 교사-유아 상호작용과 부적 상관관계인 것을 알 수 있다.

김은덕(2014)의 연구결과를 살펴보면 유아교사의 낮은 직무스트레스는 교사-유아 상호작용에 효과적으로 작용하였으며 직무스트레스가 낮을수록 교사-유아 상호작용의 모든 하위요인인 정서적, 언어적, 행동적 상호작용은 높게 나타났다.

이상의 선행연구를 통해 유아교사의 직무스트레스와 교사-유아 상호작용은 부적 관계가 있음을 확인할 수 있고, 직무스트레스와 교사-유아 상호작용의 하위요인별 관계에서도 유의미하게 나타남을 알 수 있다.

교사는 다른 직업과 다르게 교수 활동이 주된 일이다. 교사가 몰입을 경험하는 순간 교수 활동의 목적은 전체가 될 수 있어서 교사의 삶의 한 부분에서도 매우 중요한 요소라 할 수 있다(이혁규, 2013).

교수몰입과 교사-유아 상호작용 간의 연구를 살펴보면, 박주영(2017)의 연구에서는 유아교사가 명확한 목표를 설정하고 수업에 몰입할 때 교사-유아의 긍정적 상호작용을 높일 수 있다고 하였다. 유아교사의 몰입도와 교사-유아 상호작용 간에는 유의미하게 높은 정적 상관관계가 나타났으며, 유아교사의 몰입도 하위요인인 명확한 목표, 과제에 대한 집중, 자기 목적적 경험, 통제감, 즉각적 구체적 피드백 순으로 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 것으로 나타났다(심성경 외, 2014).

이를 종합적으로 고려해 볼 때 유아교사의 직무스트레스는 교사-유아 상호작용에 부정적 영향을 미치고, 교수몰입도가 높은 교사는 교사-유아 상호작용에서 긍정적 상호작용을 더 많이 한다는 것을 알 수 있다. 이처럼 유아교사의 직무스트레스와 교수몰입이 교사-유아 상호작용에 각각 영향을 미치는 요인임을 고려하여 본 연구에서는 교사-유아 상호작용에 직무스트레스와 교수몰입이 상대적으로 어떠한 영향을 주는지를 살펴보려고 한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 유치원, 어린이집에서 근무 중인 유아교사를 대상으로 유아교사의 직무스트레스와 교수몰입이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 살펴보기 위해 U시에 소재한 유치원, 어린이집 유아반 교사 230명을 대상으로 연구를 하였고, 유아교사의 개인변인은 <표 4>와 같다.

<표 4> 유아교사의 개인변인 (N=230)

	구분	빈도	퍼센트
연령	25세 이하	43	18.7
	26세~29세	75	32.6
	30세~34세	66	28.7
	35세 이상	46	20.0
	합계	230	100.0
최종학력	2~3년제 대학 졸업 이하	121	52.6
	4년제 대학교 졸업 이상	109	47.4
	합계	230	100.0
기관유형	유치원	86	37.4
	어린이집	144	62.6
	합계	230	100.0

	구분	빈도	퍼센트
교사경력	5년 미만	83	36.1
	5년~7년 미만	61	26.5
	7년 이상	86	37.4
	합계	230	100.0
담당연령	만 3세	104	45.2
	만 4세	77	33.5
	만 5세	49	21.3
	합계	230	100.0

<표 4>에 제시된 것과 같이 연구 대상인 유아교사의 연령에서는 25세 이하가 43명(18.7%), 26세~29세가 75명(32.6%), 30세~34세가 66명(28.7%), 35세 이상이 46명(20.0%)으로 26세~29세의 비율이 가장 높은 것을 알 수 있다. 유아교사의 최종학력은 2년~3년제 대학 졸업 이하가 121명(52.6%), 4년제 대학교 졸업 이상이 109명(47.4%)으로 나타나, 최종학력의 비율은 2~3년제 대학 졸업 이하, 4년제 대학교 졸업 이상 순으로 높게 나타났다.

기관 유형은 유치원 86명(37.4%), 어린이집 144명(62.6%)으로 어린이집 비율이 높은 것으로 나타났으며, 교사경력은 5년 미만이 83명(36.1%), 5년~7년 미만이 61명(26.5%), 7년 이상이 86명(37.4%)으로 교사경력은 7년 이상이 제일 많고, 5년 미만, 5년~7년 미만 순으로 나타났다.

끝으로 유아교사의 담당연령을 살펴보면, 만 3세 104명(45.2%), 만 4세 77명(33.5%), 만 5세 49명(21.3%)으로 만 3세 담당 유아교사가 가장 많았고 그다음으로는 만 4세, 만 5세 순으로 많았다.

2. 연구도구

1) 직무스트레스 측정도구

유아교사의 직무스트레스를 측정하기 위한 도구로 D'Arienzo, Morraco와 Krajewski(1982)의 교사 직무스트레스 질문지(Modified Teacher Occupational Stress Factor Questionnaire), 그리고 김정휘(1992)의 교사 척도를 참고로 보육교사에게 적합하도록 제작한 신혜영(2004)의 도구를 토대로 본 연구 목적에 맞게 수정·보완하여 사용하였다.

본 척도는 4개의 하위요인 원장과의 관계(11문항), 교육 및 사무(8문항), 동료와의 관계(5문항), 학부모와의 관계(3문항) 총 27문항으로 구성되어 있다.

각 문항은 Likert식의 5단계 평정 척도로 채점 방법은 '전혀 그렇지 않다'는 1점, '그렇지 않다'는 2점, '보통이다'는 3점, '그렇다'는 4점, '매우 그렇다'는 5점으로 구성되어 있으며 점수가 높을수록 직무스트레스가 높다는 것을 의미한다.

<표 5>에서 직무스트레스 측정도구의 하위요인별 문항구성과 신뢰도를 제시하였으며, 신뢰도를 살펴보기 위해 Cronbach's α 값을 산출한 결과는 다음과 같다. 직무스트레스를 측정하는 27문항의 전체 신뢰도는 .79이며, 하위요인별로 원장과의 관계 11문항의 신뢰도는 .69, 교육 및 사무 8문항의 신뢰도는 .69, 동료와의 관계 5문항의 신뢰도는 .75, 학부모와의 관계 3문항의 신뢰도는 .79로 나타났다.

<표 5> 직무스트레스 하위요인별 문항구성과 신뢰도

하위요인	문항 번호	문항 수	Cronbach's α
원장과의 관계	9, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 22, 27	11	.69
교육 및 사무	2, 4, 5, 7, 8, 15, 23, 26	8	.69
동료와의 관계	3, 6, 12, 21, 24	5	.75
학부모와의 관계	1, 17, 25	3	.79
	전체	27	.79

2) 교수몰입 측정도구

유아교사의 교수몰입도 측정을 위하여 송주연(2014)이 유아교육 현장에서 유아교사가 경험하는 몰입상황을 반영하여 개발하고 타당화한 척도를 사용하였다. 본 척도는 비교적 최근에 개발된 도구로서 유아교사의 몰입연구(김다운, 2019; 전윤희, 2018)에서 일반적으로 사용되고 있다.

본 척도는 7개의 하위요인으로 구체적 계획(5문항), 반응(3문항), 조절(3문항), 도전(3문항), 자연스러운 수행(15문항), 집중(4문항), 내적 동기(12문항) 총 45문항으로 구성되어 있다.

각 문항은 Likert식의 5단계 평정 척도로 채점 방법은 ‘전혀 그렇지 않다’는 1점, ‘그렇지 않다’는 2점, ‘보통이다’는 3점, ‘그렇다’는 4점, ‘매우 그렇다’는 5점으로 구성되어 있으며 점수가 높을수록 교수몰입도가 높다는 것을 의미한다.

<표 6>에서 교수몰입 측정도구의 하위요인별 문항구성과 신뢰도를 제시하였으며, 신뢰도를 살펴보기 위해 Cronbach's α 값을 산출한 결과는 다음과 같다. 교수몰입도를 측정하는 45문항의 전체 신뢰도는 .77이며, 하위요인별로 구체적 계획 5문항의 신뢰도는 .74, 반응 3문항의 신뢰도는 .77, 조절 3문항의 신뢰도는 .76, 도전 3문항의 신뢰도는 .75, 자연스러운 수행 15문항의 신뢰도는 .71, 집중 4문항의 신뢰도는 .73, 내적 동기 12문항의 신뢰도는 .71로 나타났다.

<표 6> 교수몰입 하위요인별 문항구성과 신뢰도

하위요인	문항 번호	문항 수	Cronbach's α
구체적 계획	1, 2, 3, 4, 5	5	.74
반응	6, 7, 8	3	.77
조절	9, 10, 11	3	.76
도전	12, 13, 14	3	.75
자연스러운 수행	15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29	15	.71
집중	30, 31, 32, 33	4	.73
내적 동기	34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45	12	.71
	전체	45	.77

3) 교사-유아 상호작용 측정도구

교사-유아 상호작용을 측정하기 위하여 APECP 평가척도(1987), NCAC(1993), 유아 교육프로그램척도(1996), 한국교육개발원평가기준(2000)에서 교사-유아 상호작용 측정 문항을 추출하여 이정숙(2003)이 수정·보완한 척도를 사용하였다.

본 척도는 3개 하위요인으로 정서적 상호작용(10문항), 언어적 상호작용(10문항), 행동적 상호작용(10문항) 총 30문항으로 구성되어 있다.

각 문항은 Likert식의 5단계 평정 척도로 채점 방법은 ‘전혀 그렇지 않다’는 1점, ‘그렇지 않다’는 2점, ‘보통이다’는 3점, ‘그렇다’는 4점, ‘매우 그렇다’는 5점으로 구성되어 있으며 점수가 높을수록 교사-유아 상호작용이 높은 수준임을 의미한다.

<표 7>에서 교사-유아 상호작용 측정도구의 하위요인별 문항구성과 신뢰도를 제시하였으며, 신뢰도를 살펴보기 위해 Cronbach's α 값을 산출한 결과는 다음과 같다. 교사-유아 상호작용을 측정하는 30문항의 전체 신뢰도는 .95이며, 하위요인별로는 정서적 상호작용 10문항의 신뢰도는 .93, 언어적 상호작용 10문항의 신뢰도는 .92, 행동적 상호작용 10문항의 신뢰도는 .93으로 나타났다.

<표 7> 교사-유아 상호작용 하위요인별 문항구성과 신뢰도

하위요인	문항번호	문항수	Cronbach's α
정서적 상호작용	1, 6, 8, 10, 15, 17, 19, 24, 26, 28	10	.93
언어적 상호작용	2, 4, 9, 11, 13, 18, 20, 22, 27, 29	10	.92
행동적 상호작용	3, 5, 7, 12, 14, 16, 21, 23, 25, 30	10	.93
	전체	30	.95

3. 연구절차

1) 예비조사

본 연구를 시작하기 이전에 연구 도구의 타당성을 검증하고 설문지 작성 소요 시간 및 각 문항의 적절성 등의 문제점을 파악하기 위하여 U시에 소재한 어린이집, 유치원에 근무하는 유아교사 29명을 대상으로 2020년 7월 13일부터 16일까지 예비조사를 하였다. 29명의 유아교사에게 설문 문항이 이해되지 않거나 애매한 문항, 내용의 의미전달이 적절하지 못한 문항, 수정이 필요한 사항 등 응답자의 피드백을 받아 수정하고 최종적으로 아동학 전문가 2인에게 검토를 의뢰하여 수정·보완 작업을 통하여 최종 설문지를 완성하였다.

2) 본조사

본 연구를 위해 U시에 소속된 어린이집과 유치원의 기관장에게 연락하여 연구목적에 대한 안내 및 동의를 구하였고 동의한 유아교육 기관의 재직 중인 유아교사 250명을 대상으로 실시하였다. 설문조사는 2020년 7월 20일부터 8월 11일까지 유아교육 기관 원장 또는 교사에게 직접 설문 QR코드를 전송하여 스마트폰 또는 컴퓨터를 이용해 설문에 응답할 수 있도록 하였다. 총 250부를 전송받았으며, 응답이 불성실한 설문지 20부를 제외하고 230부를 최종 분석 자료로 이용하였다.

4. 자료분석

본 연구에서는 유아교사의 직무스트레스와 교수몰입이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 알아보기 위해 SPSS 25.0 프로그램을 이용하여 다음과 같은 절차에 따라 통계 분석을 실시하였다.

첫째, 연구 대상의 일반적 특성을 알아보기 위하여 빈도 및 백분율을 산출하였다. 둘째, 개인변인에 따른 변인들 간의 차이를 알아보기 위하여 t 검증(t -test) 과 F 검증(ANOVA)을 실시하였다. 셋째, 전체 변인들 간의 상관관계를 파악하기 위하여 Pearson's 상관계수를 산출하였다. 넷째, 유아교사의 직무스트레스와 교수몰입이 교사-유아 상호작용에 미치는 상대적 영향력을 알아보기 위해 다중회귀분석을 실시하였다.

IV. 연구결과

1. 유아교사의 개인변인에 따른 직무스트레스, 교수몰입, 교사-유아 상호작용의 차이는 어떠한가?

1) 유아교사의 개인변인에 따른 직무스트레스의 차이는 어떠한가?

유아교사의 개인변인(연령, 최종학력, 기관유형, 교사경력, 담당연령)에 따른 직무스트레스의 차이를 알아보기 위하여 먼저 평균 및 표준편차를 살펴보고, 평균 및 표준편차의 차이가 통계적으로 유의한지를 살펴보기 위해 *t*-test, ANOVA분석을 실시하였다. 분석한 결과는 다음의 <표 8>과 같다.

<표 8> 유아교사의 개인변인에 따른 직무스트레스의 차이 (N=230)

		N	평균	표준편차	F/t
연령	25세 이하	43	3.12	.79	1.70
	26세 ~ 29세	75	3.40	.77	
	30세 ~ 34세	66	3.25	.80	
	35세 이상	46	3.42	.66	
합계		230	3.31	.77	
최종학력	2~3년제 대학 졸업 이하	121	3.31	.72	.02
	4년제 대학교 졸업 이상	109	3.30	.82	
기관 유형	유치원	86	3.29	.79	-0.30
	어린이집	144	3.32	.76	

	N	평균	표준편차	F/t
교사경력	5년 미만	83	3.25	.77
	5년~7년 미만	61	3.39	.71
	7년 이상	86	3.31	.81
	합계	230	3.31	.77
담당 연령	만 3세	104	3.28	.81
	만 4세	77	3.44	.69
	만 5세	49	3.17	.78
	합계	230	3.29	.77

<표 8>에 나타난 것과 같이, 유아교사의 연령에 따른 직무스트레스는 25세 이하는 평균 3.12($SD=.79$), 26세~29세는 평균 3.40($SD=.77$), 30세~34세는 평균 3.25($SD=.80$), 35세 이상은 평균 3.42($SD=.66$)로 나타났다. 즉, 유아교사의 직무스트레스는 35세 이상이 가장 높고 그다음으로 26세~29세, 30세~34세, 25세 이하 순으로 나타났으며, 이와 같은 평균 및 표준편차의 차이가 통계적으로 유의한지를 살펴보기 위해 ANOVA분석을 실시한 결과, 직무스트레스는 유아교사의 연령에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

유아교사의 최종학력에 따른 직무스트레스는 2~3년제 대학 졸업 이하는 평균 3.31($SD=.72$), 4년제 대학교 졸업 이상은 평균 3.30($SD=.82$)로 나타났다. 즉, 유아교사의 직무스트레스는 2~3년제 대학 졸업 이하, 4년제 대학교 졸업 이상 순으로 높게 나타났으며, 이와 같은 평균의 차이가 통계적으로 유의한지를 살펴보기 위해 t -test를 실시한 결과, 직무스트레스는 유아교사의 최종학력에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

유아교사가 근무하는 기관유형에 따른 직무스트레스는 유치원은 평균 3.29($SD=.79$), 어린이집은 평균 3.32($SD=.76$)로 나타났다. 즉, 유아교사의 직무스트레스는 어린이집

이 유치원보다는 높았으며, 평균의 차이가 통계적으로 유의한지를 살펴보기 위해 *t*-test를 실시한 결과, 직무스트레스는 유아교사가 근무하는 기관유형에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

유아교사의 교사경력에 따른 직무스트레스는 5년 미만은 평균 3.25(*SD*=.77), 5년~7년 미만은 평균 3.39(*SD*=.71), 7년 이상은 평균 3.31(*SD*=.81)로 나타났다. 즉, 유아교사의 직무스트레스는 5년~7년 미만이 가장 높고, 7년 이상, 5년 미만 순으로 나타났으며, 이와 같은 평균의 차이가 통계적으로 유의한지를 살펴보기 위해 ANOVA분석을 실시한 결과, 직무스트레스는 유아교사의 교사경력에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

유아교사의 담당연령에 따른 직무스트레스는 만 3세는 평균 3.28(*SD*=.81), 만 4세는 평균 3.44(*SD*=.69), 만 5세는 평균 3.17(*SD*=.78)로 나타났다. 즉, 유아교사의 직무스트레스는 만 4세가 가장 높고, 만 3세, 만 5세 순으로 나타났으며, 이와 같은 평균의 차이가 통계적으로 유의한지를 살펴보기 위해 ANOVA분석을 실시한 결과, 직무스트레스는 유아교사가 담당하는 연령에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

2) 유아교사의 개인변인에 따른 교수몰입의 차이는 어떠한가?

유아교사의 개인변인(연령, 최종학력, 기관유형, 교사경력, 담당연령)에 따른 교수몰입의 차이를 알아보기 위하여 먼저 평균 및 표준편차를 살펴보고, 평균 및 표준편차의 차이가 통계적으로 유의한지를 살펴보기 위해 *t*-test, ANOVA분석을 실시하였다. 분석한 결과는 다음의 <표 9>와 같다.

<표 9> 유아교사의 개인변인에 따른 교수몰입의 차이 (N=230)

	N	평균	표준편차	F/t	
연령	25세 이하	43	3.68	.51	
	26세~29세	75	3.62	.51	
	30세~34세	66	3.69	.46	.63
	35세 이상	46	3.58	.38	
합계	230	3.65	.47		

		N	평균	표준편차	F/t
최종학력	2~3년제 대학 졸업 이하	121	3.62	.45	-0.88
	4년제 대학교 졸업 이상	109	3.68	.49	
기관 유형	유치원	86	3.67	.48	.46
	어린이집	144	3.64	.47	
교사경력	5년 미만	83	3.59	.53	1.02
	5년~7년 미만	61	3.65	.42	
	7년 이상	86	3.70	.44	
	합계	230	3.65	.47	
담당 연령	만 3세	104	3.65	.49	.31
	만 4세	77	3.66	.45	
	만 5세	49	3.60	.47	
	합계	230	3.65	.47	

<표 9>에 나타난 것과 같이, 유아교사의 연령에 따른 교수몰입은 25세 이하는 평균 3.68($SD=.51$), 26세~29세는 평균 3.62($SD=.51$), 30세~34세는 평균 3.69($SD=.46$), 35세 이상은 평균 3.58($SD=.38$)로 나타났다. 즉, 유아교사의 교수몰입은 30세~34세가 가장 높고, 그다음으로 25세 이하, 26세~29세, 35세 이상순으로 나타났으며, 이와 같은 평균의 차이가 통계적으로 유의한지를 살펴보기 위해 ANOVA분석을 실시한 결과, 교수

몰입은 유아교사의 연령에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

유아교사의 최종학력에 따른 교수몰입은 2~3년제 대학 졸업 이하는 평균 3.62($SD=.45$), 4년제 대학교 졸업 이상은 평균 3.68($SD=.49$)로 나타났다. 즉, 유아교사의 교수몰입은 4년제 대학교 졸업 이상, 2~3년제 대학 졸업 이하 순으로 높게 났으며, 이와 같은 평균의 차이가 통계적으로 유의한지를 살펴보기 위해 t -test를 실시한 결과, 교수몰입은 유아교사의 최종학력에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

유아교사가 근무하는 기관유형에 따른 교수몰입은 유치원은 평균 3.66($SD=.48$), 어린이집은 평균 3.64($SD=.47$)로 나타났다. 즉, 유아교사의 교수몰입은 유치원이 어린이집보다 높았으며, 평균의 차이가 통계적으로 유의한지를 살펴보기 위해 t -test를 실시한 결과 기관유형에 따른 교수몰입은 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

유아교사의 교사경력에 따른 교수몰입은 5년 미만은 평균 3.59($SD=.53$), 5년~7년 미만은 평균 3.65($SD=.42$), 7년 이상은 평균 3.70($SD=.44$)로 나타났다. 즉, 유아교사의 교수몰입은 7년 이상이 가장 높고, 5년~7년 미만, 5년 미만 순으로 나타났으며, 이와 같은 평균의 차이가 통계적으로 유의한지를 살펴보기 위해 ANOVA분석을 실시한 결과, 교수몰입은 유아교사의 교사경력에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

유아교사의 담당연령에 따른 교수몰입은 만 3세는 평균 3.65($SD=.49$), 만 4세는 평균 3.66($SD=.45$), 만 5세는 평균 3.60($SD=.47$)로 나타났다. 즉, 유아교사의 교수몰입은 만 4세가 가장 높고, 만 3세, 만 5세 순으로 나타났으며, 이와 같은 평균의 차이가 통계적으로 유의한지를 살펴보기 위해 ANOVA분석을 실시한 결과, 유아교사가 담당하는 연령에 따른 교수몰입은 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

3) 유아교사의 개인변인에 따른 교사-유아 상호작용의 차이는 어떠한가?

유아교사의 개인변인(연령, 최종학력, 기관유형, 교사경력, 담당연령)에 따른 교사-유아 상호작용의 차이를 알아보기 위하여 먼저 평균 및 표준편차를 살펴보고, 평균 및 표준편차의 차이가 통계적으로 유의한지를 살펴보기 위해 t -test, ANOVA 분석을 실시하였다. 분석한 결과는 다음의 <표 10>과 같다.

<표 10> 유아교사의 개인변인에 따른 교사-유아 상호작용의 차이 (N=230)

		N	평균	표준편차	F/t
연령	25세 이하	43	3.90	.66	2.28
	26세~29세	75	3.74	.71	
	30세~34세	66	3.91	.54	
	35세 이상	46	3.63	.63	
	합계	230	3.80	.64	
최종학력	2~3년제 대학 졸업 이하	121	3.81	.55	.49
	4년제 대학교 졸업 이상	109	3.77	.74	
기관 유형	유치원	86	3.85	.61	1.03
	어린이집	144	3.76	.66	
교사경력	5년 미만	83	3.82	.70	.08
	5년~7년 미만	61	3.81	.60	
	7년 이상	86	3.77	.62	
	합계	230	3.80	.64	
담당 연령	만 3세	104	3.82	.63	.15
	만 4세	77	3.76	.61	
	만 5세	49	3.80	.72	
	합계	230	3.80	.64	

<표 10>에 나타난 것과 같이, 유아교사의 연령에 따른 교사-유아 상호작용은 25세 이하는 평균 3.90($SD=.66$), 26세~29세는 평균 3.74($SD=.71$), 30세~34세는 평균 3.91($SD=.54$), 35세 이상은 평균 3.63($SD=.63$)로 나타났다. 즉, 교사-유아 상호작용은 30세~34세가 가장 높고, 그다음으로 25세 이하, 26세~29세, 35세 이상순으로 나타났으며, 이와 같은 평균의 차이가 통계적으로 유의한지를 살펴보기 위해 ANOVA분석을 실시한 결과, 교사-유아 상호작용은 유아교사의 연령에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

유아교사의 최종학력에 따른 교사-유아 상호작용은 2~3년제 대학 졸업 이하는 평균 3.81($SD=.55$), 4년제 대학교 졸업 이상은 평균 3.77($SD=.74$)로 나타났다. 즉, 교사-유아 상호작용은 2~3년제 대학 졸업 이하, 4년제 대학교 졸업 이상 순으로 높게 났으며, 이와 같은 평균의 차이가 통계적으로 유의한지를 살펴보기 위해 t -test를 실시한 결과, 교사-유아 상호작용은 유아교사의 최종학력에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

유아교사가 근무하는 기관유형에 따른 교사-유아 상호작용은 유치원은 평균 3.85($SD=.61$), 어린이집은 평균 3.76($SD=.66$)로 나타났다. 즉, 교사-유아 상호작용은 유치원이 어린이집보다 높았으며, 평균의 차이가 통계적으로 유의한지를 살펴보기 위해 t -test를 실시한 결과, 교사-유아 상호작용은 유아교사가 근무하는 기관유형에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

유아교사의 교사경력에 따른 교사-유아 상호작용은 5년 미만은 평균 3.82($SD=.70$), 5년~7년 미만은 평균 3.81($SD=.60$), 7년 이상은 평균 3.77($SD=.62$)로 나타났다. 즉, 교사-유아 상호작용은 5년 미만이 가장 높고, 5~7년 미만, 7년 이상 순으로 나타났으며, 이와 같은 평균의 차이가 통계적으로 유의한지를 살펴보기 위해 ANOVA분석을 실시한 결과, 교사-유아 상호작용은 유아교사의 교사경력에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

유아교사의 담당연령에 따른 교사-유아 상호작용은 만 3세는 평균 3.82($SD=.63$), 만 4세는 평균 3.76($SD=.61$), 만 5세는 평균 3.80($SD=.72$)로 나타났다. 즉, 교사-유아 상호작용은 만 3세가 가장 높고, 만 5세, 만 4세 순으로 나타났으며, 이와 같은 평균의 차이가 통계적으로 유의한지를 살펴보기 위해 ANOVA분석을 실시한 결과, 교사-유아 상호작용은 유아교사가 담당하는 연령에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

2. 유아교사의 직무스트레스, 교수몰입, 교사-유아 상호작용 간의 관계는 어떠한가?

유아교사의 직무스트레스와 교수몰입이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 알아보기 전에 먼저 주요 변인들 간의 상관관계를 살펴보았다. 이를 위해 상관분석(Pearson's correlation analysis)을 실시하였다. 그 결과는 <표 11>과 같다.

<표 11> 유아교사의 직무스트레스와 교사-유아 상호작용 간의 상관

		교사-유아 상호작용			
		정서적	언어적	행동적	교사-유아 상호작용 (전체)
원장과의 관계		-.41**	-.43**	-.41**	-.44**
직 무 스 트 레 스	교육 및 사무	-.13*	-.17**	-.17**	-.17*
	동료와의 관계	-.39**	-.43**	-.45**	-.44**
	학부모와의 관계	-.17**	-.22**	-.21**	-.21**
	직무스트레스(전체)	-.35**	-.39**	-.38**	-.39**

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

유아교사의 직무스트레스와 교사-유아 상호작용 간의 상관관계를 알아본 결과 <표 11>에 제시된 바와 같이 유의한 부적 상관관계($r = -.39$, $p < .01$)가 있는 것으로 나타났다. 직무스트레스 전체와 교사-유아 상호작용의 하위요인간의 상관관계를 살펴보면, 정서적 상호작용($r = -.35$, $p < .01$), 언어적 상호작용($r = -.39$, $p < .01$), 행동적 상호작용($r = -.38$, $p < .01$)과 유의한 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

직무스트레스 하위요인별로 살펴보면 원장과의 관계는 정서적 상호작용($r = -.41$, $p < .01$), 언어적 상호작용($r = -.43$, $p < .01$), 행동적 상호작용($r = -.41$, $p < .01$), 교사-유아 상호작용 전체($r = -.44$, $p < .01$)와 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 직무스트레스

의 하위요인인 교육 및 사무는 정서적 상호작용($r=-.13, p<.05$), 언어적 상호작용($r=-.17, p<.01$), 행동적 상호작용($r=-.17, p<.01$), 교사-유아 상호작용 전체($r=-.17, p<.05$)와 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 직무스트레스의 하위요인인 동료와의 관계는 정서적 상호작용($r=-.39, p<.01$), 언어적 상호작용($r=-.43, p<.01$), 행동적 상호작용($r=-.45, p<.01$), 교사-유아 상호작용 전체($r=-.44, p<.01$)와 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 직무스트레스의 하위요인인 학부모와의 관계는 정서적 상호작용($r=-.17, p<.01$), 언어적 상호작용($r=-.22, p<.01$), 행동적 상호작용($r=-.21, p<.01$), 교사-유아 상호작용 전체($r=-.21, p<.01$)와 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

이를 종합하여 살펴보면, 유아교사의 직무스트레스와 교사-유아 상호작용 간에는 유의한 부적 상관관계가 있음을 알 수 있고, 이는 유아교사가 느끼는 직무스트레스가 높은 경우 교사-유아 상호작용의 질이 낮다는 것을 의미한다.

<표 12> 유아교사의 교수몰입과 교사-유아 상호작용 간의 상관

		교사-유아 상호작용			
		정서적	언어적	행동적	교사-유아 상호작용 (전체)
교 수 몰 입	구체적 계획	.62**	.60**	.56**	.62**
	반응	.51**	.46**	.46**	.50**
	조절	.46**	.45**	.44**	.47**
	도전	.32**	.34**	.29**	.33**
	자연스러운 수행	.41**	.42**	.35**	.41**
	집중	.47**	.45**	.42**	.47**
	내적 동기	.48**	.44**	.42**	.47**
	교수몰입(전체)	.60**	.58**	.53**	.60**

** $p<.01$

유아교사의 교수몰입과 교사-유아 상호작용 간의 상관관계를 알아본 결과 <표 12>에 제시된 바와 같이 유의한 정적 상관관계($r=.60, p<.01$)가 있는 것으로 나타났다. 교수몰입과 교사-유아 상호작용의 하위요인 간의 상관관계를 살펴보면, 정서적 상호작용($r=.60, p<.01$), 언어적 상호작용($r=.58, p<.01$), 행동적 상호작용($r=.53, p<.01$)와 유의한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

교수몰입의 하위요인인 구체적 계획은 정서적 상호작용($r=.62, p<.01$), 언어적 상호작용($r=.60, p<.01$), 행동적 상호작용($r=.56, p<.01$), 교사-유아 상호작용 전체($r=.62, p<.01$)와 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 교수몰입의 하위요인인 반응은 정서적 상호작용($r=.51, p<.01$), 언어적 상호작용($r=.46, p<.01$), 행동적 상호작용($r=.46, p<.01$), 교사-유아 상호작용 전체($r=.50, p<.01$)와 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 교수몰입의 하위요인인 조절은 정서적 상호작용($r=.46, p<.01$), 언어적 상호작용($r=.45, p<.01$), 행동적 상호작용($r=.44, p<.01$), 교사-유아 상호작용 전체($r=.47, p<.01$)와 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 교수몰입의 하위요인인 도전은 정서적 상호작용($r=.32, p<.01$), 언어적 상호작용($r=.34, p<.01$), 행동적 상호작용($r=.29, p<.01$), 교사-유아 상호작용 전체($r=.33, p<.01$)와 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 교수몰입의 하위요인인 자연스러운 수행은 정서적 상호작용($r=.41, p<.01$), 언어적 상호작용($r=.42, p<.01$), 행동적 상호작용($r=.35, p<.01$), 교사-유아 상호작용 전체($r=.41, p<.01$)와 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 교수몰입의 하위요인인 집중은 정서적 상호작용($r=.47, p<.01$), 언어적 상호작용($r=.45, p<.01$), 행동적 상호작용($r=.42, p<.01$), 교사-유아 상호작용 전체($r=.47, p<.01$)와 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 교수몰입의 하위요인인 내적 동기는 정서적 상호작용($r=.48, p<.01$), 언어적 상호작용($r=.44, p<.01$), 행동적 상호작용($r=.42, p<.01$), 교사-유아 상호작용 전체($r=.47, p<.01$)와 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

이를 종합하여 살펴보면, 유아교사의 교수몰입과 교사-유아 상호작용 간에는 유의한 정적 상관관계가 있음을 알 수 있고, 이는 유아교사의 교수몰입도가 높을수록 교사-유아 상호작용이 높다는 것을 의미한다.

<표 13> 유아교사의 직무스트레스와 교수몰입 간의 상관

	직무스트레스				직무스트레스 (전체)
	원장과의 관계	교육 및 사무	동료와의 관계	학부모와의 관계	
구체적 계획	-.31**	-.10	-.26**	-.09	-.25**
반응	-.22**	-.05	-.22**	-.07	-.18**
조절	-.24**	-.04	-.19**	-.00	-.17**
교수 몰입					
도전	-.11	-.03	-.04	.04	-.06
자연스러운 수행	-.11	.03	.06	.08	-.02
집중	-.24**	-.15*	-.13*	-.06	-.20**
내적 동기	-.18**	-.06	-.07	-.06	-.13*
교수몰입 (전체)	-.23**	-.06	-.09	-.01	-.15*

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

유아교사의 교수몰입과 직무스트레스 간의 상관관계를 알아본 결과 <표 13>에 제시된 바와 같이 유의한 부적 상관관계($r = -.15$, $p < .05$)가 있는 것으로 나타났다.

교수몰입과 직무스트레스의 하위요인간의 상관관계를 살펴보면, 원장과의 관계($r = -.23$, $p < .01$)와 유의한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

교수몰입의 하위요인인 구체적 계획은 원장과의 관계($r = -.31$, $p < .01$), 동료와의 관계($r = -.26$, $p < .01$), 직무스트레스 전체($r = -.25$, $p < .01$)와 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 교수몰입의 하위요인인 반응은 원장과의 관계($r = -.22$, $p < .01$), 동료와의 관계($r = -.22$, $p < .01$), 직무스트레스 전체($r = -.18$, $p < .01$)와 부적 상관관계가 있는 것으로 나

타났다. 교수몰입의 하위요인인 조절은 원장과의 관계($r=-.24$, $p<.01$), 동료와의 관계($r=-.19$, $p<.01$), 직무스트레스 전체($r=-.17$, $p<.01$)와 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 교수몰입의 하위요인인 집중은 원장과의 관계($r=-.24$, $p<.01$), 교육 및 사무($r=-.15$, $p<.05$), 동료와의 관계($r=-.13$, $p<.05$), 직무스트레스 전체($r=-.20$, $p<.01$)와 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 교수몰입의 하위요인인 내적 동기는 원장과의 관계($r=-.18$, $p<.01$), 직무스트레스 전체($r=-.13$, $p<.05$)와 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

이를 종합적으로 살펴보면, 유아교사의 직무스트레스와 교수몰입 간에는 유의한 부적 상관관계가 있음을 알 수 있고, 이는 유아교사의 직무스트레스가 높은 경우 교수몰입도가 낮다는 것을 의미한다.

3. 유아교사의 직무스트레스와 교수몰입이 교사-유아 상호작용에 미치는 상대적 영향력은 어떠한가?

유아교사의 직무스트레스와 교수몰입이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 검증하기 위하여 다중회귀분석을 실시하였다. 사전단계로 다중공선성이 존재하는지 살펴본 결과 공차한계는 0.1이상 VIF값은 10미만으로 나타나 변수들 간의 다중공선성의 문제는 보이지 않았다.

유아교사의 교사-유아 상호작용을 종속변수로 하고, 유아교사의 직무스트레스를 독립변수로 하여 중다회귀분석을 실시하였다. 그 결과는 다음의 <표 14>와 같다.

<표 14> 유아교사의 직무스트레스가 교사-유아 상호작용에 미치는 영향

종속변인	독립변인	B	β	t	F	R ²	adj. R ²
	(상수)	11.57		28.63***			
	원장과의 관계	-.85	-.42	-4.53***			
교사-유아 상호작용	직무 스트레스 교육 및 사무	.57	.22	2.53*	20.09***	.26	.25
	동료와의 관계	-1.14	-.28	-3.57**			
	학부모와의 관계	.20	.03	0.38			

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

<표 14>에서 제시한 바와 같이, 유아교사의 직무스트레스의 하위요인 4개의 변수가 함께 투입되어 교사-유아 상호작용을 약 26%정도 설명해 주었다. F값이 20.09로, p<.001 수준에서 통계적으로 매우 유의미하게 나타나 회귀모형이 적합하다고 판단된다. 유아교사의 직무스트레스 하위요인인 학부모와의 관계를 제외한 원장과의 관계(t=-4.53, p<.001), 교육 및 사무(t=2.53, p<.05), 동료와의 관계(t=-3.57, p<.01) 모두 통계적으로 매우 유의미한 설명력을 지니는 것으로 나타났다. 유아교사의 직무스트레스에 미치는 상대적 중요도에서는 베타값(β)을 기준으로 볼 때, 원장과의 관계가 가장 설명력이 높은 것으로 나타났다.

<표 15> 유아교사의 교수몰입이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향

종속변인	독립변인	B	β	t	F	R ²	adj. R ²	
	(상수)	7.27		.93				
	구체적 계획	2.33	.35	5.36***				
	반응	1.63	.16	2.71**				
교사-유아 상호작용	교수몰입	조절	1.24	.14	2.35*	29.95***	.49	.47
		도전	.35	.04	.60			
		자연스러운 수행	-.15	-.07	-.86			
		집중	.93	.14	2.01*			
		내적 동기	.43	.16	2.39*			

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

<표 15>에서 제시한 바와 같이, 유아교사의 교수몰입의 하위요인 7개의 변수가 함께 투입되어 교사-유아 상호작용을 약 49%정도 설명해 주었다. F값이 29.95로, p<.001 수준에서 통계적으로 매우 유의미하게 나타나 회귀모형이 적합하다고 판단된다. 특히, 유아교사의 교수몰입 하위요인인 구체적 계획($t=5.36$, $p<.001$), 반응($t=2.71$, $p<.01$), 조절($t=2.35$, $p<.05$), 집중($t=2.01$, $p<.05$), 내적 동기($t=2.39$, $p<.05$)는 통계적으로 매우 유의미한 설명력을 지니는 것으로 나타났다. 유아교사의 교수몰입에 미치는 상대적 중요도에서는 베타값(β)을 기준으로 볼 때, 구체적 계획이 가장 설명력이 높은 것으로 나타났다.

<표 16> 유아교사의 직무스트레스와 교수몰입이 교사-유아 상호작용에 미치는 상대적 영향

종속변인	독립변인	B	β	<i>t</i>	<i>F</i>	<i>R</i> ²	adj. <i>R</i> ²
교사-유아 상호작용 (전체)	(상수)	57.35		6.47***			
	직무스트레스	-.30	-.32	-6.55***	96.11***	.46	.45
	교수몰입	.51	.56	11.36***			

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

유아교사의 직무스트레스와 교수몰입이 교사-유아 상호작용 전체에 미치는 상대적 영향력을 알아본 결과 <표 16>에서 제시한 바와 같이 통계적으로 유의하였다. 직무스트레스와 교수몰입에 대한 교사-유아 상호작용을 측정하는 회귀모형에 대한 통계적 유의성 검증결과, *F*값은 96.11(*p*<.001)로 독립변인은 교사-유아 상호작용을 유의하게 설명하고 있었으며, 교사-유아 상호작용 변화량의 약 46%가 모형에 포함된 독립변인들에 의해 설명되고 있다. 각 독립변인들의 교사-유아 상호작용에 대한 기여도와 통계적 유의성을 검정한 결과, 유의수준 0.001에서 교사-유아 상호작용에 유의미하게 영향을 주는 독립변인은 직무스트레스(*t*=-6.55, *p*<.001), 교수몰입(*t*=11.36, *p*<.001)이며, 독립변수의 상대적 기여도를 나타내는 표준화 계수에 의하면 교수몰입(β =.56, *p*<.001), 직무스트레스(β =-.32, *p*<.001)의 순으로 교사-유아 상호작용에 영향을 미치고 있었다. 즉, 교수몰입이 직무스트레스보다 교사-유아 상호작용에 상대적으로 많은 영향력을 미친다고 할 수 있다.

V. 논의

1. 논의 및 결론

본 연구에서는 현재 U시에 소재한 유치원과 어린이집에서 근무하고 있는 유아반 교사를 대상으로 유아교사의 직무스트레스, 교수몰입, 교사-유아 상호작용의 관계를 알아보고, 직무스트레스와 교수몰입이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 살펴보고자 하였다. 본 연구에서 선정한 연구문제에 대한 결과를 구체적으로 논의하면 아래와 같다.

첫째, 개인변인에 따라 유아교사 직무스트레스에 차이가 어떠한지를 알아본 결과, 직무스트레스는 유아교사의 연령, 최종학력, 기관 유형, 교사경력, 담당 연령과는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 이와 같은 결과는 26세~29세인 교사가 25세 미만인 교사보다 스트레스가 높다는 민미원(2018)의 연구결과와 다르지만 연령에 따라 직무스트레스에 차이가 없다는 연구(김미숙, 2018; 임은지, 2014; 정은혜, 2018)와는 유사하다.

다음은 개인변인에 따라 유아교사 교수몰입에 차이가 어떠한지를 알아본 결과, 교수몰입은 유아교사의 연령, 최종학력, 기관 유형, 교사경력, 담당 연령과는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 이러한 연구결과는 경력에 따라 교수몰입에 차이가 없다는 연구(박지원, 2017)와는 유사하지만, 경력이 많을수록 교수몰입이 높게 나타난 연구결과(김예지, 2018; 엄영희, 2017; 정향진, 2019; 한희경, 2020)와는 다른 결과를 보였다.

끝으로 개인변인에 따라 교사-유아 상호작용 차이가 어떠한지를 알아본 결과, 교사-유아 상호작용은 유아교사의 연령, 최종학력, 기관 유형, 교사경력, 담당 연령과는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 이러한 연구결과는 학력에 따라서는 교사-유아 상호작용에 차이가 없다(이미선, 2017)는 연구결과와 같지만, 학력이 높을수록 교사-유아 상호작용이 높게 나타나고(김다혜, 2020) 경력이 높을수록 교사-유아 상호작용이 높게 나타난 연구결과(김다운, 2019)와는 상이하게 나타났다.

이상의 결과에서 나타난 바와 같이 개인변인에 따른 직무스트레스, 교수몰입, 교사-유아 상호작용과의 차이는 선행연구마다 다른 결과를 나타내고 있다. 선행연구들의 상반된 결과는 추후 지속적인 연구가 필요함을 시사해 준다.

둘째, 유아교사의 직무스트레스, 교수몰입과 교사-유아 상호작용 간의 상관관계를 알아본 결과 직무스트레스와 교사-유아 상호작용 간의 상관관계는 유의미한 부적 상관관계를 보였고, 직무스트레스가 높을수록 교사-유아 상호작용은 낮은 것으로 나타났다. 또한, 교수몰입과 교사-유아 상호작용 간의 상관관계는 유의미한 정적 상관관계로, 교수몰

입이 높을수록 교사-유아 상호작용 역시 높게 나타났다.

먼저 직무스트레스와 교사-유아 상호작용 간의 관계를 살펴본 결과, 직무스트레스가 높으면 교사-유아 상호작용은 낮다는 것을 알 수 있다. 본 연구결과는 직무스트레스와 교사-유아 상호작용 간의 상관관계가 높다는 정은혜(2018)의 연구결과와 일치하며, 직무스트레스가 높을수록 교사-유아 상호작용이 낮아진다는 연구(김민선, 2015; 손지수, 2019; 이은주, 2019)를 지지한다.

직무스트레스의 4개 하위요인인 원장과의 관계, 교육 및 사무, 동료와의 관계, 학부모와의 관계 모두 교사-유아 상호작용과 유의미한 부적 상관관계를 보였다. 이러한 결과는 김미숙(2018)의 원장과의 관계, 동료 및 학부모와의 관계로 인한 스트레스가 긴장, 분노, 우울, 불안 등의 불쾌한 정서를 경험하게 하고 교사-유아 상호작용에 부정적 영향을 미칠 수 있다는 연구와 결과가 일치하며, 업무 과부하 등 전체적인 직무스트레스 요인이 교사-유아 상호작용과 유의미한 상관관계를 보인다는 정은혜(2018)의 연구결과와도 일치한다. 이와 같은 결과를 통해 유아교사의 직무스트레스가 교사-유아 상호작용에 중요한 영향을 미치는 요인임을 추측할 수 있다. 따라서 직무스트레스 해소 방안으로 현대의 교육현장에서는 근무조건이 개선되고 보조 인력이 공급되는 등의 지원이 제공되고 있지만, 보다 효과적인 직무스트레스의 해소를 위해서는 이전 선행연구와는 다른 직무스트레스의 하위요인에 대해 더 연구할 필요성이 있다.

다음으로 교수몰입과 교사-유아 상호작용 간의 관계를 살펴본 결과, 교수몰입이 높으면 교사-유아 상호작용이 높은 것을 알 수 있었다. 이는 유아교사의 교수몰입과 교사와 유아 상호작용 간에 높은 정적 상관관계가 있음을 밝힌 김숙현(2018), 이세나(2015)의 연구결과와 교수몰입 경험이 학생을 대하는데 더 반응적이고 높은 수준의 긴밀한 상호작용을 일으킨다는 것과 관련이 있다고 보고한 Gunderson(2003), 교수몰입의 기쁨을 경험한 교사가 사명감을 가지고 학생을 교육한다고 보고한 광희경(2011)의 연구결과와도 일치한다. 그리고 교수몰입이 높은 교사일수록 유아에게 보이는 반응이 민감하고 긍정적인 상호작용을 통해 유아의 전인적 발달을 돕는다(박주영, 2017; 송주연, 2014)는 연구결과를 지지한다.

교사-유아 상호작용의 3가지 하위요인인 정서적, 언어적, 행동적 상호작용 모두에서 교수몰입 중 정확한 수업 방향을 인식해야 된다는 '구체적 계획'이라는 요인에서 가장 높은 상관관계가 나타났다. 이는 박주영(2017), 심성경 등(2014)의 연구에서 같은 맥락인 수업 내용을 스스로 정해야 한다는 '명확한 목표'라는 유사한 하위요인에서 가장 높은 상관관계가 나왔다는 결과와 일치하였다. 따라서 본 연구의 결과는 교사가 유아와의 교류에서 뚜렷한 목표를 설정한 후 수업에 몰입하면 긍정적인 교사-유아 상호작용이 발생한다고 볼 수 있다.

다음으로 직무스트레스와 교수몰입 간의 관계를 살펴본 결과, 직무스트레스가 높으면 교수몰입도가 낮고, 직무스트레스가 낮으면 교수몰입도가 높다는 것을 알 수 있다.

현재는 유아교사의 직무스트레스와 관련한 교수몰입의 연구는 정유하(2018)의 연구만 이루어져 관련연구를 거의 찾아볼 수 없지만 교수몰입과 행복(강수정, 2014; 김혜경, 2013; 이새별, 2015; 오현숙, 2013; 한희경, 2020), 직무만족도(정향진, 2019; 허주연, 2018), 소진(변석민, 2007; 이지연, 변석민, 이채희, 2008), 정신건강(배주연, 2009), 주관적 안녕감(이재신, 이지혜, 2011) 등 교사의 심리적 건강과 관련하여 몰입의 효과를 검증하는 연구는 증가하는 추세이다. 따라서 직무스트레스와 관련한 교수몰입에 대해 더 연구할 필요성이 있다.

셋째, 유아교사의 직무스트레스, 교수몰입이 교사-유아 상호작용에 미치는 상대적 영향력에 대해 알아본 결과, 유아교사의 직무스트레스, 교수몰입은 교사-유아 상호작용에 영향을 주며 상대적으로 교수몰입이 직무스트레스보다 교사-유아 상호작용에 더 큰 영향력을 미친다고 할 수 있다.

이를 구체적으로 살펴보면 먼저 유아교사의 직무스트레스의 하위요인인 원장과의 관계, 교육 및 사무, 동료와의 관계, 학부모와의 관계가 교사-유아 상호작용에 미치는 상대적 영향을 살펴본 결과 유아교사의 직무스트레스의 하위요인 4개 변인이 교사-유아 상호작용을 약 26%정도 설명해주는 것으로 나타났으며, 베타값을 기준으로 볼 때, 원장과의 관계가 가장 설명력이 높은 것으로 나타났다.

이는 교사-유아 상호작용에 있어 원장과의 관계가 중요하다는 것을 말해주고 원장의 원 운영에 관한 인식 및 통찰력 부족, 교수행위를 위해 필요한 행정적 지원 부족, 교사에 대한 정서적 지원부족, 어린이집 물리적 환경의 시설·설비 부족으로 인한 스트레스는 수업을 진행하는 데 있어 방해요인으로 작용하여 교사와 유아 사이의 상호작용에 부정적인 영향을 미침으로 수업을 효율적으로 진행하기 위해서는 적절한 지원이 필요하다고 볼 수 있다.

이러한 연구결과는 박여경(2019)과 임은지(2014)의 교사-유아 상호작용과 직무스트레스가 관련성이 있으며 영향을 미친다는 연구를 지지한다. 또한 직무스트레스가 높을수록 교사-유아 상호작용은 낮아진다는 손지수(2019)의 연구와 교사의 직무스트레스 하위요인 중 원장의 지도력 및 행정적 지원, 학부모와의 관계는 교사-유아 상호작용에서 정서적, 언어적, 행동적 상호작용에 모두 부적인 상관성이 있다는 김민선(2015)의 연구와 맥을 같이 한다. 따라서 교사-유아 상호작용을 높이기 위해서는 교사의 직무스트레스를 감소시킬 수 있는 근무 환경 조성 및 교사의 교육활동을 지원할 수 있는 다양한 지원방안이 필요하다. 먼저, 교사의 교육 활동을 위한 행정적인 지원과 더불어 동료 교사와의 원만한 관계 형성에 도움이 되는 자체 프로그램 또는 지역적인 프로그램이 필요하며 원장의 운영에 대한 인식 및 자질을 함양시킬 수 있는 전문성 신장 연수 프로그램이 마련되어야 한다.

다음으로 유아교사의 교수몰입 7개 하위요인인 구체적 계획, 반응, 조절, 도전, 자연스러운 수행, 집중, 내적 동기가 교사-유아 상호작용에 미치는 상대적 영향을 살펴보

왔다. 그 결과 유아교사의 교수몰입의 하위요인 7개 변인이 교사-유아 상호작용을 약 49%정도 설명해주는 것으로 나타났으며, 베타값을 기준으로 볼 때, 구체적 계획이 가장 설명력이 높은 것으로 나타났다. 이는 교사들이 수업 전에 구체적인 계획을 세우고 수업행위 자체에 동기부여를 하며 아이들의 적극적인 참여와 아이들의 반응을 통해 교사 자신의 행동을 조절하면서 수업에 몰입할 때, 유아의 요구나 질문에 언어적, 비언어적으로 반응하고 유아들이 자기 생각이나 감정, 느낌을 자유롭게 표출할 수 있는 환경을 허용해주며 유아의 눈높이에 맞춰 모델링을 보여주는 등의 다양한 방법의 질 높은 상호작용을 하게 된다는 것으로 해석할 수 있다.

이러한 연구결과는 비교적 높은 교수몰입도를 보이는 교사가 그렇지 않은 교사보다 유아에게 개별적이고 긍정적으로 반응하고 허용적인 상호작용이 자주 일어난다고 밝힌 이선경(2014)의 연구와 유아교사가 유아와의 활동에서 뚜렷한 목표를 갖고 수업에 몰입한다면 교사-유아의 긍정적 상호작용을 높일 수 있다는 심성경 외(2014), 이세별(2015)의 연구를 지지한다.

즉, 교수몰입을 증진시킬 수 있는 방안으로 교사의 교수행위에 대한 목적과 동기를 재고하여 교사가 유아들을 교육하는 일 자체에서 행복감과 즐거움을 느낀다는데 의미를 발견하도록 도우면서 교사의 교수몰입과 내재동기를 증진 시킬 수 있는 노력과 지원을 해야 한다.

마지막으로 유아교사의 직무스트레스, 교수몰입이 교사-유아 상호작용에 미치는 상대적 영향력에 대해 알아본 결과, 유아교사의 직무스트레스 및 교수몰입이 교사-유아 상호작용 전체 요인의 약 46%를 설명해 주는 것으로 나타났다. 또한 직무스트레스의 베타값은 $-.32$ 이며 교수몰입의 베타값은 $.56$ 인 것으로보아 교수몰입이 직무스트레스보다 교사-유아 상호작용에 상대적으로 더 큰 영향력을 미친다는 것을 알 수 있다.

이는 유아교사가 질 높은 교사-유아 상호작용을 하기 위해 직무스트레스와 같은 심리적 요인에 초점을 두기보다 비교적 큰 영향력을 가진 교수몰입과 같은 내적 특성 요인에 집중해야 함을 의미한다.

이와 같은 연구의 결론을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 유아교사의 직무스트레스, 교수몰입, 교사-유아 상호작용은 개인변인에 따른 차이는 나타나지 않았다. 둘째, 유아교사의 직무스트레스, 교수몰입, 교사-유아 상호작용의 상관관계를 살펴본 결과 직무스트레스와 교사-유아 상호작용은 부적상관, 교수몰입과 교사-유아 상호작용은 정적상관이 있는 것으로 나타났다. 셋째, 유아교사의 직무스트레스, 교수몰입은 교사-유아 상호작용에 영향을 주며 상대적으로 교수몰입이 직무스트레스보다 교사-유아 상호작용에 더 큰 영향력을 주는 것으로 확인되었다. 종합하면 교사-유아상호작용에서 교사가 수업에 대한 준비와 계획을 통해 돌발상황에 대한 불안감을 줄여 교수몰입할 때 유아와의 긍정적인 상호작용이 일어나고 나아가 유아교육의 질적 향상을 기대할 수 있을 것이다.

이상의 연구결과는 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 관련 변인에 대한 이해를 돕고 상호작용의 질을 높이기 위한 방안에 대한 시사점을 제공하였다는 점에서 의의를 찾을 수 있다.

2. 제언

이상과 같은 연구결과와 결론을 바탕으로 본 연구의 제한점을 몇 가지 제시하고, 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 U시에 소재한 유치원과 어린이집에 근무하는 유아교사를 대상으로 한 연구이기 때문에 연구결과를 전체 유아교사로 일반화하여 적용하는 데 한계가 있다. 따라서 후속 연구에서는 여러 지역의 유아교사를 대상으로 하는 폭넓은 연구가 필요하다.

둘째, 본 연구는 유아교사의 직무스트레스, 교수몰입, 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 알아보기 위해 설문지 조사를 통해 진행하였으나, 설문조사로 파악하기 힘든 부분에 대한 심층면접을 진행하지 못하였다. 따라서 후속 연구에서는 심층 면접을 통해 유아교사의 직무스트레스를 낮추고, 교수몰입과 교사-유아 상호작용을 높일 수 있는 개선방안에 대한 연구가 필요하다.

셋째, 본 연구에서는 유아교사의 직무스트레스와 교수몰입의 주요 변인 측정이 7~8월에 이루어졌다. 변인의 측정 기간을 특정할 경우 그 기간이 연구결과에 영향을 줄 수 있으므로 이후 후속 연구에서는 기존의 연구 기간 외의 시기에 자료를 수집하고 분석할 필요성이 존재한다.

넷째, 본 연구결과를 기초로 하여 교사-유아 상호작용과 유의하게 상관되는 직무스트레스와 교수몰입이 어떠한 경로를 통해 영향을 미치는지 경로 분석이나 구조방정식과 같은 연구설계를 하여 후속 연구에서 더욱 구체적으로 검증하는 연구가 실행될 수 있을 것이다.

마지막으로 본 연구의 결과를 통해 유아교사의 직무스트레스와 교수몰입이 교사-유아 상호작용에 높은 영향을 미친다는 것을 확인하였다. 유아교사의 직무스트레스와 교사-유아 상호작용에 관한 연구는 많이 있지만 유아교사에 대한 교수몰입도에 관련된 연구는 이제야 조금씩 이루어지고 있다. 따라서 앞으로 교육의 질적 향상을 위하여 유아교사의 교수몰입에 관한 심도 있는 연구가 활발히 이루어지길 기대한다.

참고문헌

- 강미자(2012). 보육교사의 역할스트레스가 정서적 고갈에 미치는 영향. 호남대학교 대학원 박사학위논문.
- 강수정(2014). 교사의 교수몰입과 행복과의 관계에서 감사성향과 대인관계 유능성의 조절효과. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강인숙(2002). 유아의 반응성 프로그램이 교사 및 유아의 상호작용에 미치는 효과. 동아대학교 대학원 석사학위논문.
- 강정삼(1993). 교사의 직무스트레스와 예방관리전략. **교육학연구**, 31(3), 151-171.
- 고경미, 이선경, 심성경(2014). 유아교사의 교수몰입도와 행복감 및 전문성 발달수준과의 관계. **한국교원교육연구**, 31(1), 69-94.
- 곽희경(2011). 유아교사의 행복감 및 자아정체감과 교사효능감, 교사-유아 상호작용의 관계. 전북대학교 대학원 박사학위논문.
- 권량희(2015). 유아 상호작용과 교사신념, 직무만족도 및 교사효능감 간의 관계. 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 김경화(2020). 교사-유아 상호작용이 교사효능감과 유아의 사회적유능감에 미치는 영향. 경희대학교 대학원 석사학위논문.
- 김난실(2004). 만 2세반 유아의 또래 상호작용에 영향을 미치는 관련변인 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김다은(2019). 유아교사의 교사효능감과 교수몰입도가 교사-유아상호작용에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김다혜(2020). 유아교사의 자아존중감 및 의사소통능력이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미경(2015). 유아교사의 전문성 인식 및 교사효능감과 교사-유아 상호작용간의 관계. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미숙(2018). 보육교사의 직무스트레스와 자아탄력성이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. 총신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미현(2012). 유치원 교사의 교수몰입도 양상과 변인별 차이 및 유치원 조직풍토와의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김민선(2015). 유아교사의 전문성 인식과 직무스트레스가 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김민지(2018). 보육교사의 심리적 소진이 교사의 정신건강 및 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 김보들맘, 신혜영(2000). 어린이집 교사의 직무스트레스에 관한 탐색적 연구. **유아교육연구**, 20(3), 253-276.
- 김선영(2012). 모래놀이치료가 사암기관에 내원한 아동 부모의 스트레스 및 스트레스 관련 뇌파수치에 미치는 효과. 남서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김선희(2017). 유아교사의 인성이 교사-유아 관계 및 상호작용에 미치는 영향. 서울교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 김성희, 안호진(2016). 유아교사의 직무스트레스와 교수몰입의 관계: 내적·외적 회복탄력성의 매개효과. **한국가정관리학회지**, 34(4), 37-49.
- 김수미(2013). 어린이집 교사의 인성 및 전문성 발달과 교사-유아 상호작용 간의 관계. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 김숙현(2018). 보육교사의 교사역량과 교수몰입이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. 충신대학교 대학원 석사학위논문.
- 김시연(2014). 유아교사의 행복감, 교직에 대한 열정, 직무만족도, 교사효능감 및 교사-유아 상호작용 간의 구조분석. 광주여자대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 김신혜(2007). 유치원 교사의 직무스트레스 관련 변인 연구. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영숙(2013). 유아교사의 직무스트레스가 조직몰입에 미치는 영향: 교수효능감의 매개효과. 중부대학교 대학원 석사학위논문.
- 김예지(2018). 유아교사의 여가제약협상과 여가제약 및 교수몰입과의 관계. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김유리(2018). 교사-유아 상호작용 유형에 관한 사례연구. 충신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김유미(2018). 교사의 놀이교수효능감과 교사-유아 상호작용이 유아의 놀이성에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김유진(2003). 영아보육교사의 전문성 인식과 직무스트레스에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김윤전(2010). 교사몰입에 대한 개인 및 학교 효과 분석: 다층분석기법의 적용. 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 김은경(2018). 보육교사의 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향: 직무스트레스의 매개효과. 한국방송통신대학교 대학원 석사학위논문.
- 김은덕(2014). 보육교사의 직무스트레스와 자아개념 및 교사-영유아 상호작용 요인간의 관계. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정휘(1992). 교사의 직무스트레스와 정신·신체 증상 또는 탈진과의 관계. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 김정휘, 김태욱(2006). **교사의 직무스트레스와 탈진**. 서울: 박학사.

- 김지연(2016). 보육교사 소진이 보육교사-영유아 상호작용에 미치는 영향; 심리적 안녕감의 매개효과. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김지원(2013). 직무스트레스와 교사-영아 상호작용의 관계에서 보육효능감의 매개효과. 한국외국어대학교 대학원 석사학위논문.
- 김해현(2017). 유아교사의 전문성발달과 교수몰입도의 경향 및 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현지(2008). 영아-교사의 상호작용 증진을 위한 보육교사 교육프로그램 구성 및 효과. 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- 김현지, 나동진(2006). 보육교사의 교사효능감과 교사-유아 상호작용과의 관계. **한국보육지원학회지**, 2(2), 111-128.
- 김현진(2015). 유치원의 조직문화와 원장의 변혁적 리더십, 교사의 창의적 인성이 교수몰입에 미치는 영향. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김혜경(2013). 유치원 교사의 조직몰입, 교수몰입 및 주관적 삶의 질과 행복감과의 관계. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김혜성(1993). 유아의 연령에 따른 교사-유아의 언어적 상호작용에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 나수지(2015). 보육교사의 정서지능과 피로가 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 도순남(1999). 유치원 교사의 직무스트레스, 심리적 특성 및 인구통계학적 특성이 직무태도에 미치는 효과분석. 경상대학교 대학원 박사학위논문.
- 류민영(2014). 유아교사의 자아개념과 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 성신여자대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 명준희(2006). 보육교사의 사회적 지지와 직무스트레스, 전문성 인식과의 관계. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 모지연(2010). 유아교사의 생활경험에 나타난 플로우와 정서 탐색. 부경대학교 대학원 석사학위논문.
- 문미숙(2018). 교사의 자아존중감과 놀이교수효능감이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. 경희대학교 대학원 석사학위논문.
- 민미원(2018). 보육교사의 정서지능과 직무스트레스가 유아-교사 상호작용에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박경숙(2016). 유아교사의 성격특성 및 정서지능과 교사-유아 상호작용간의 관계. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박경아(2011). 초등교사의 교수몰입과 아동의 학업적 자기효능감 간의 관계. 경인교육대학교 대학원 석사학위논문.

- 박민영(2019). 유아교사의 감정노동이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 광주여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박여경(2019). 보육교사의 교사효능감 및 직무스트레스가 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박영신(2013). 유아교사가 지각한 교수몰입과 자기결정성 및 유아교육기관 원장의 서번트 리더십에 대한 연구. **어린이문학교육연구**, 14(4), 609-629.
- 박은미(2015). 유아교사의 정서지능과 직무스트레스의 관계에서 회복탄력성의 매개효과. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 박은혜(2002). **지식기반사회에서의 유아 교사의 지식**. 서울: 창지사.
- 박주영(2017). 유아교사의 전문성 발달 수준과 교수몰입도가 유아교사-유아의 상호작용에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박하현(2018). 유아교사의 행복감과 정서표현이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 배기철, 김현철, 황운용(2013). 여행업 종사원의 직무스트레스에 대한 선행요인과 결과요인에 관한 연구. **관광학연구**, 27(1), 221-243.
- 배주연(2009). 초등교사의 교수몰입과 정신건강의 관계에서 교사효능감의 매개효과 검증. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 변석민(2006). 초등학교 교사의 교수몰입, 부정적 기분조절 기대치와 소진과의 관계. 인천대학교 대학원 석사학위논문.
- 서유현(2002). 유치원에서의 교사-유아 상호작용분석. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 서지은, 이선미(2014). 영아교사의 놀이신념이 교사-영아 상호작용에 미치는 영향: 놀이교수효능감의 매개효과를 중심으로. **열린유아교육연구**, 19(6), 129-150.
- 성영혜(1994). 영유아 보육교사의 직무스트레스에 관한 연구. **한국영유아보육학**, 0(1), 1-21.
- 성윤지(2017). 교사와 유아의 상호작용이 유아의 자기조절능력에 미치는 영향. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 손지수(2019). 유치원 교사의 교수효능감과 직무스트레스가 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 손지희(2009). 몰입경험의 교육적 가치. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 송선화(2012). 보육교사의 직무스트레스가 직무만족에 미치는 영향: 인간관계의 매개효과를 중심으로. **유아교육·보육복지연구**, 16(1), 131-151.
- 송주연(2014). 유아교사 교수몰입척도 개발 및 타당화. 부산대학교 대학원 박사학위논문.

- 신연정(2018). 유치원 교사의 교직 전문성 인식이 교수몰입과 교직헌신에 미치는 영향. 성신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신진희(2019). 보육교사의 자기장학이 교직전문성과 교수몰입에 미치는 영향. 총신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신혜영(2004). 어린이집 교사의 직무스트레스와 효능감이 교사 행동의 질에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 신혜원(2014). 유아교사의 자기성찰지능과 교사-유아 상호작용과의 관계연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신희연, 김명순(2005). 보육시설 영아반 교사의 근무환경과 직무스트레스 간의 관계. **아동과 권리**, 9(2), 297-318.
- 신희자(2018). 유아교사의 반성적 사고 및 교사전문성과 교수몰입간의 관계. 남서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 심성경, 김은아, 이선경(2014). 유아교사의 교수몰입도와 교사-유아상호작용관계분석. **한국교원교육연구**, 31(4), 73-92.
- 안경자, 장선경, 박영신, 손윤희, 김진희(2013). **교사-영유아 상호작용 현장 이야기**. 고양: 공동체.
- 안수연(2000). 자유선택활동 시간에 나타난 교사-유아 상호작용과 유아-유아 상호작용. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 안정현(2015). 유아교사의 직무만족도 및 행복감과 교사-유아 상호작용 간의 관계. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 양안숙(2008). 보육교사의 직무스트레스 척도 개발. 조선대학교 대학원 박사학위논문.
- 양지선(2020). 유아교사의 정서지능과 교사-유아상호작용이 유아의 놀이성에 미치는 영향. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 엄영희(2017). 보육교사가 지각한 어린이집의 조직풍토가 교수효능감 및 교수몰입도에 미치는 영향. 총신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 엄은나, 서동미(2015). 자유선택활동의 의미와 교사의 역할에 대한 예비유아교사의 인식. **한국보육지원학회지**, 11(1), 101-128.
- 엄정애, 김혜진(2005). 유치원 종일반 교사의 직무스트레스에 따른 교사-유아 상호작용. **유아교육연구**, 25(5), 75-101.
- 엄채윤(2012). 교사의 변화능력에 관한 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 오승민(2012). 유치원 교사의 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 가천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오현숙(2013). 어린이집 교사의 교수몰입 및 행복감에 따른 교사의 교수효능감 및 교수창의성의 차이. 광주여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 유영달(2002). 증독 상담 프로그램 개발을 위한 몰입감(flow) 모델의 이론적 시사점. **청소년상담연구**, 10(2), 1-34.
- 유재경(2013). 유아교사의 직무스트레스와 교사-유아 상호작용이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유재령(2014). 유아교사의 정서노동과 교사효능감 및 교사-유아 상호작용간의 관계. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유희정, 이미화(2004). 보육교사의 근무환경 및 직무실태 분석. **한국여성정책연구원 연구보고서**, 240(17), 1-288.
- 윤세화(2008). 부모의 거부적 양육태도 및 아동의 정서지능과 일상적 스트레스와의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이경선(2000). 보육의 질에 영향을 주는 관련 변인 연구. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- 이미선(2017). 보육교사 감정노동과 직무스트레스가 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. 충신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이병선(2015). 교사의 회복탄력성이 교사-유아 간 상호작용에 미치는 영향. 한국방송통신대학교 대학원 석사학위논문.
- 이새별(2015). 유아교육기관의 창의적 역량과 유아 교사의 자기효능감 및 교수몰입이 유아교사의 행복에 미치는 영향. 부경대학교 대학원 석사학위논문.
- 이석순, 박은미(2014). 영아보육교사의 전문성 인식과 전문성 발달수준에 관한 연구. **유아교육·보육복지연구**, 18(4), 437-460.
- 이선경(2015). 유아교사의 교수몰입도에 따른 유아에 대한 상호작용과 유아의 놀이몰입 및 자기효능감. 원광대학교 대학원 박사학위논문.
- 이세나(2015). 유아교사의 교수몰입에 영향을 미치는 교사변인 연구. **아동보육연구**, 11(1), 5-20.
- 이소담(2017). 유치원 교사의 일-삶 균형, 주관적 경력성공, 교수몰입도의 경향 및 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이영희(2017). 유아교사의 교사효능감 및 사회적지지가 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 남서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 이윤경, 김여경(2004). 교사-아동 상호작용 유형과 영유아 프로그램 질과의 관계. **유아교육연구**, 24(4), 55-73.
- 이은주(2019). 유아교사의 교사행복감과 교수효능감 및 직무스트레스가 교사-유아상호작용에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이재신, 이지혜(2011). 교사의 자율성, 낙관성, 교수몰입과 주관적 안녕감 간의 관계. **한국교원교육연구**, 28(1), 66-90.

- 이정미(2007). 발달에 적합한 실체에 대한 보육교사의 신념과 교사-영아 상호작용과의 관계. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이정숙(2003). 교사경력과 유아연령에 따른 교사-유아 상호작용. 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 이주연(2020). 유아교사의 전문성 인식과 아동권리 인식이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이지연, 변석민, 이채희(2018). 초등학교 교사의 교수몰입과 소진과의 관계에서 부정적 기분조절기대치의 매개효과 검증. **한국교육논단**, 7(2), 21-39.
- 이지현(2013). 어린이집 교사의 가치관 및 교수창의성과 교사-유아 상호작용 간의 관계. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 이혁규(2013). **누구나 경험하지만 누구도 잘 모르는 수업**. 서울: 교육공동체 벗.
- 이효나(2011). 중등교사의 교사관심사 및 교수전략과 교수몰입 간의 관계. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 임부연, 오정희(2009). **영유아교수학습방법**. 서울: 동문사.
- 임은지(2014). 유아교사의 직무스트레스와 교사-유아 상호작용 간의 관계. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임진숙(2004). 직무스트레스가 직무만족에 미치는 영향에 관한 연구: 공·사 부문 간의 비교를 중심으로. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 임해은, 권연희(2015). 사립유치원 교사의 심리적 소진에 대한 직무스트레스와 회복탄력성의 영향. **인문학논총**, 37, 53-80.
- 장미순(2012). 보육교사 직무스트레스가 교사-영유아 간 상호작용에 미치는 영향. 건국대학교 대학원 석사학위논문.
- 장연화(2014). 유아교사의 행복감과 교사-유아 상호작용 관계 연구. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장은영(2003). 초등교사의 직무스트레스, 개인적 특성 및 직무만족간의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전윤희(2018). 보육교사의 교직윤리의식과 교수몰입이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. 남서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 정다우리(2013). 어린이집 교사의 행복감, 관심사 및 교사 인성과 교사-유아 상호작용과의 관계. **한국영유아보육학**, 81, 49-70.
- 정연일(2016). 보육교사의 심리적 소진과 교사-영유아 상호작용의 관계에서 회복탄력성의 조절효과. 삼육대학교 대학원 석사학위논문.
- 정유하(2018). 보육교사의 직무스트레스와 자기성찰지능이 교수몰입에 미치는 영향. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 정은혜(2018). 유아교사의 직무스트레스가 교사-유아 상호작용에 미치는 영향 - 광주·전남지역을 중심으로-. 광주여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정향진(2019). 창의적 인성과 교수몰입이 유아교사의 직무만족도에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조규영(2012). 보육교사의 직무스트레스 선행요인과 행위결과에 관한 연구. 동아대학교 대학원 박사학위논문.
- 조복희(2009). **보육교사 양성교육체계에 관한 연구**. 보건발전기획단 자료집.
- 조재은(2001). 유아의 성별에 따른 교사의 상호작용. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 조지은(2002). 특수학교 교사의 직무스트레스와 그 대처행동에 관한 연구. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조하경(2017). 교사와 영유아 간 상호작용 실태 및 중요성 인식. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최기연(2005). 교수몰입척도의 개발 및 타당화. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 최두란(2018). 보육교사의 행복감과 공감능력이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 군산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최미애(1999). 유치원 교사-유아의 상호작용에 영향을 미치는 제 변인에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한경아(2019). 교사-유아의 상호작용이 유아의 정서지능과 리더십에 미치는 영향. 충신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한기순, 공영재(2011). 영재교사의 직무스트레스, 교사효능감, 창의적 교수행동 간의 관계탐색. **한국교원교육연구**, 28(4), 283-304.
- 한현숙(2008). 유치원 교사의 놀이에 대한 교사효능감과 교사-유아 상호작용의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 한희경(2020). 보육교사의 행복감이 자아탄력성과 교수몰입에 미치는 영향. 충신대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 허주연(2018). 보육교사의 직무만족도와 교사효능감 및 교수몰입 간의 관계. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 홍두식(2013). 유아교사의 직무스트레스와 유아교사 역할수행 인식에 관한 연구. 군산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 홍자영(2015). 어린이집 원장의 감성리더십, 교사의 감성 지능, 교사효능감. 교사-유아 상호작용과의 관계. 안양대학교 대학원 박사학위논문.
- 홍정기(2006). 교수·학습에서 일어나는 의사소통 불일치 현상의 이론적 고찰. **교육과정평가연구**, 9(1), 23-42.

- 황종귀, 배성희(2015). 보육교사의 자기효능감이 역할수행에 미치는 영향. *유아교육·보육복지연구*, 19(4), 59-81.
- Bredekamp, S., & Rosegrant, T. (1992). *Reaching potentials: Transforming early childhood curriculum and assessment*. Washington, DC: NAEYC.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Flow: 미치도록 행복한 나를 만나다*[Flow: the psychology of optimal experience](최인수 역). 서울: 한울림.
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.
- D'Arienzo, R. V., Moracco, J. C., & Krajewski, R. J. (1982). *Stress in teaching: A comparison of perceived occupational stress factors between special education and regular classroom teachers*. Washington, DC: University Press of America.
- De Kruijff, R. E. L., McWilliam, R. A., Ridley, S. M., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teacher's interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 247-268.
- Frase, L. (1998). *An Examination of Teachers' Flow Experiences, Efficacy, and Instructional Leadership in large Inner-City and Urban School Districts*. Presentation at the Annual Meeting of American Educational Research Association, San Diego, CA. (ERIC Document Reproduction Service No.421599)
- Galloway, D., Panckhurst, F., & Boswell, K. (1982). *Teachers and stress : Final report of the work carried out by the stress in teaching unit*. Department of Education, Victoria University of Wellington.
- Gunderson, J. (2003). *Csikszentmihalyi's State of Flow and Effective Teaching*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of education.
- Katz, L. G. (1984). The professional early childhood teacher. *Young Children*, 39(5), 3-10.
- Katz, L. G. (1995). *Talks with teachers of young children: A collection*. Norwood, NJ: Ablex.

- Kontos, S., & Fiene, R. (1987). Child care quality, compliance with regulations, and children's development: The Pennsylvania study. In D. A. Phillips(Ed.), *Quality in child care :What does research tell us?* Washington, DC: NAEYC.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, *53*(1), 27-35.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher Stress: Prevalence, Source and Symptoms. *British Journal of Educational psychology*, *48*, 67-80.
- Michelle E. Schmidt & Elizabeth K. Demulder & Susanne A. Denham(2002), Kindergarten Social-Emotional Competence: Developmental Predictors and Psychosocial Implications, *Early Child Development and Care*, *172*(5), 451-462.
- Miller, J. (1993). Learning from early relationship experience. In S. Duck(Series Ed.), *Understanding relationship process: 2. Learning about relationship* (1-29). Newbury Park, CA: sage.
- Morocco, J., & McFadden, H. (1980). Counselor's role in reducing teacher stress. Unpublished research report, Auburn University.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, *14*(3), 213-231.
- Watson-Wilson.(2002). Some personality differences in child related to strict or permissive discipline. *Journal of Psychology*, *44*, 227-249.

부 록

안녕하십니까?

오늘도 유아들의 건강한 성장과 발전을 위해 애쓰시는 선생님들의 열정에 경의를 표합니다. 더불어 바쁘신 일과 중에 시간을 내어 설문에 응해주셔서 진심으로 감사드립니다.

선생님의 진솔한 답변은 익명으로 처리되며 비밀 보장과 동시에 연구 이외의 목적으로는 절대 사용 되지 않을 것입니다.

질문 내용을 잘 읽으신 후, 다소 유사한 내용의 문항들이 있을 수 있으나 선생님의 평소 생각대로 한 문항도 빠짐없이 솔직하게 답변해주시면 본 연구에 큰 도움이 될 것입니다.

감사합니다.

나는 본 설문지를 연구목적으로 사용하는 것에 동의합니다. 예 아니요

2020년 7월

소속 : 울산대학교 일반대학원 아동가정복지학과 전공

지도교수 : 김영주

연구자 : 박보슬

※문항을 읽고 평소 선생님의 생각과 느낌에 가장 가까운 문항 칸에 √표 해 주세요.

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	학부모들은 유아교육기관 일에 지나치게 관여한다.	1	2	3	4	5
2	교육활동을 함께 진행하거나 도와 줄 유아교사가 부족하다.	1	2	3	4	5
3	기관에는 각자에게 부여된 임무를 수행하지 않는 교사가 있다.	1	2	3	4	5
4	나의 보수는 내 업무와 책임에 비해 낮다.	1	2	3	4	5
5	환경정리, 연락업무, 차량지도 등 잡무가 너무 많다.	1	2	3	4	5
6	교사들 간의 의사소통이 잘 이루어지지 않는다.	1	2	3	4	5
7	교육활동을 위해 준비해야 할 시간이 충분하지 않다.	1	2	3	4	5
8	유아교사의 복지제도(예 휴가, 수당, 보험)가 미흡하다.	1	2	3	4	5
9	교사의 근무평가는 공정하지 못하다. (예: 교사에게 제시, 공유되는 근무평가 양식이 없다.)	1	2	3	4	5
10	교육활동에 필요한 자료(예: 교구, 교재, 비품)가 부족하다.	1	2	3	4	5
11	교사들의 업무수행을 위한 시설 및 설비(예: 교사실, 복사기, 컴퓨터)가 부족하다.	1	2	3	4	5
12	교사들 간에 파벌이 존재한다.	1	2	3	4	5
13	우리 유아교육기관 운영은 바람직한 교육의 실제에 맞지 않는다.	1	2	3	4	5
14	원장은 교사들을 자주 칭찬하거나 격려하지 않는다.	1	2	3	4	5
15	필요 이상으로 원 행사가 너무 많다.	1	2	3	4	5
16	원장은 교사의 업무에 대해 적절한 피드백을 제공하지 않는다.	1	2	3	4	5
17	유아 간의 다툼이나 안전사고 등으로 원에 항의하는 학부모들이 많다.	1	2	3	4	5
18	운영과 관련된 내 제안이나 의견이 받아들여지지 않을 때가 있다.	1	2	3	4	5
19	원에 관련된 결정사항에 대해 내 의견을 솔직하게 말할 수 없다.	1	2	3	4	5
20	내가 맡은 반에 대해 원장이나 주임의 간섭이 심하다.	1	2	3	4	5
21	교직원들 간의 관계가 좋지 못하다.	1	2	3	4	5
22	우리 유아교육기관 운영방식은 일관성이 없다.	1	2	3	4	5
23	근무시간이 너무 길어(당직을 포함하여)개인적인 시간이 갖기 어렵다.	1	2	3	4	5
24	교사들 간에 서로 협조하기 보다는 경쟁이 심하다.	1	2	3	4	5
25	학부모들은 교사에게 무례하거나 과도한 요구를 한다.	1	2	3	4	5
26	교사들의 업무수행을 도와줄 보조인력 (예: 사무원, 청소원, 관리인 등)이 부족하다.	1	2	3	4	5
27	원장은 교사들에게 명령적이고 지시적이다.	1	2	3	4	5

※각 문항을 읽고 선생님께서 자신의 평소 수업시간 및 수업시간 전후에 경험하는 주관적인 정서와 생각에 가장 가까운 문항 칸에 √표 해 주세요.

'수업'의 정의
 본 설문지에서의 수업이란 하루 일과 중 주로 교사가 의도된 교육계획을 가지고 이끌게 되는 **대·소집단 활동**(이야기나누기, 게임, 신체, 새노래, 동화, 동극, 미술 등)을 의미합니다.

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 이루고자 하는 목표를 명확하게 인식하고 수업에 임한다.	1	2	3	4	5
2	나는 구체적인 계획을 미리 가지고 수업에 임한다.	1	2	3	4	5
3	나는 나와 유아들의 할 일이 무엇인지를 명확하게 알고 수업에 임한다.	1	2	3	4	5
4	나는 필요한 교수매체와 자료를 미리 준비하고 수업에 임한다.	1	2	3	4	5
5	나는 수업이 어떻게 진행될지를 인식하고 수업에 임한다.	1	2	3	4	5
6	나는 수업이 잘 이루어지고 있는지를 유아들의 흥미로 판단한다.	1	2	3	4	5
7	나는 수업이 잘 이루어지고 있는지를 유아들의 집중 정도로 판단한다.	1	2	3	4	5
8	나는 수업이 잘 이루어지고 있는지를 유아들의 참여도로 판단한다.	1	2	3	4	5
9	나는 유아들의 반응에 따라 교수내용 및 교수방법을 조절한다.	1	2	3	4	5
10	나는 유아들의 흥미에 따라 교수내용 및 교수방법을 조절한다.	1	2	3	4	5
11	나는 유아들의 참여도에 따라 교수내용 및 교수방법을 조절한다.	1	2	3	4	5
12	유아들과 수업하는 일은 어려운 일이지만, 나는 충분히 할 수 있는 능력이 있다.	1	2	3	4	5
13	나는 익숙하고 편한 수업보다는 새로운 시도와 변화가 있는 수업을 한다.	1	2	3	4	5
14	나는 너무 쉬운 수업보다는 어느 정도 노력을 기울여야 하는 수업을 한다.	1	2	3	4	5
15	나는 수업을 할 때 유아들이 온전히 나에게 집중하고 있음을 느낀다.	1	2	3	4	5
16	나는 수업을 할 때 나와 유아들이 하나가 된 듯 한 느낌이 든다.	1	2	3	4	5
17	나는 수업을 할 때 자유롭다는 느낌을 받는다.	1	2	3	4	5
18	나는 애써 노력하지 않아도 순조롭게 수업을 진행할 수 있다.	1	2	3	4	5
19	나의 수업은 물흐르듯이 순조롭게 이루어진다.	1	2	3	4	5
20	특별히 의식하지 않아도 내가 계획한 수업은 자연스럽게 실제로 이어진다.	1	2	3	4	5

21	나는 수업을 할 때 마음이 편안하고 여유롭다.	1	2	3	4	5
22	나는 수업을 할 때 몸짓이나 말투, 억양 등이 자연스럽게 조절된다.	1	2	3	4	5
23	나는 수업의 방해요인(떠드는 유아, 소음 등)이 있을지라도 적절하게 대처하고 다시 수업에 집중한다.	1	2	3	4	5
24	나는 다른 사람(원장, 동료교사, 장학사, 실습생 등)이 있어도 의식하지 않고 수업을 하는 편이다.	1	2	3	4	5
25	나는 수업을 할 때 시간이나 장소에 구애받지 않는다.	1	2	3	4	5
26	나는 수업 중 곤란한 상황이 발생하여도 잘 대처한다.	1	2	3	4	5
27	나는 수업을 할 때 예기치 못한 상황이 발생하더라도 그 상황을 해결하고 수업을 진행할 수 있다.	1	2	3	4	5
28	내가 원래 계획한 대로 수업이 이루어지지 않더라도 당황하지 않고 상황에 맞게 수업을 진행할 수 있다.	1	2	3	4	5
29	나는 수업을 할 때 적극적이다.	1	2	3	4	5
30	나는 완전히 수업에 집중한다.	1	2	3	4	5
31	나는 수업을 할 때 다른 업무를 잊고 수업에만 집중한다.	1	2	3	4	5
32	나는 수업시간이 언제 지나간 줄 모른다	1	2	3	4	5
33	나는 수업을 할 때 깊이 빠져든다.	1	2	3	4	5
34	나는 수업을 통해 만족감을 느낀다.	1	2	3	4	5
35	나는 수업을 통해 자신감을 얻는다.	1	2	3	4	5
36	나는 수업이 끝나면 뿌듯함을 느낀다.	1	2	3	4	5
37	나는 수업을 통해 교사로서의 자부심을 느낀다.	1	2	3	4	5
38	나는 수업이 끝나면 기분이 좋아짐을 느낀다.	1	2	3	4	5
39	나는 수업이 즐겁다.	1	2	3	4	5
40	나는 유아들을 가르치고 함께 활동하는 것 자체가 재미있다.	1	2	3	4	5
41	나는 수업 자체를 즐긴다.	1	2	3	4	5
42	내가 수업을 열심히 하는 이유는 외부적 동기보다는 유아를 가르치는 자체를 좋아하기 때문이다.	1	2	3	4	5
43	나는 수업을 하기 전 설레이고 기대된다.	1	2	3	4	5
44	나는 다른 업무보다 수업이 더 흥미롭고 재미있다.	1	2	3	4	5
45	나는 수업을 통해 교사생활의 에너지를 얻는다.	1	2	3	4	5

※문항을 읽고 평소 선생님의 생각과 느낌에 가장 가까운 문항 칸에 √표 해 주세요.

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	유아에게 항상 웃는 얼굴로 대한다.	1	2	3	4	5
2	유아가 생각을 자유롭게 이야기할 수 있도록 긍정적인 언어를 사용한다.	1	2	3	4	5
3	유아와 이야기할 때 영유아의 눈높이에 맞추어 자세를 낮춘다.	1	2	3	4	5
4	유아의 질문과 요구에 귀 기울이고 언어적으로 민감하게 반응한다.	1	2	3	4	5
5	유아의 부적절한 행동에 대해 비평하기보다는 모델링을 보여준다.	1	2	3	4	5
6	유아의 다양한 정서표현에 대해 느낌을 존중하고 민감하게 반응한다	1	2	3	4	5
7	유아와 이야기할 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 긍정적 언어를 주로 사용한다	1	2	3	4	5
10	유아의 개별적인 욕구와 감정에 능동적으로 반응한다.	1	2	3	4	5
11	유아에게 꾸짖거나 고함치기 등의 부정적인 언어로 대응하지 않는다.	1	2	3	4	5
12	유아의 부정적인 행동에 대해 바람직한 행동으로 주의를 돌리도록 한다.	1	2	3	4	5
13	유아와 편안하고 안정감 있는 목소리로 이야기를 나눈다.	1	2	3	4	5
14	유아에게 안아주기 등 긍정적인 신체 표현을 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 부연(덧붙여 말함)하거나 추가정보를 언어로 제공해 준다.	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 한다.	1	2	3	4	5
25	유아가 손잡기, 매달리기, 등 관심을 받고자할 때 스킨십 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 처벌보다 언어적 제재로 방법을 사용한다.	1	2	3	4	5
30	유아가 지켜야할 규칙이나 예절에 대해서 모범을 보인다.	1	2	3	4	5

※다음은 귀하의 일반적인 사항에 관한 질문입니다.

아래의 문항을 읽고 해당사항에 체크(✓) 또는 기록하여 주시기 바랍니다.

1. 선생님의 생년월일은 어떻게 되십니까?(예시, 1990년)

_____년

2. 선생님의 최종학력은 어떻게 되십니까?

- ①고졸 ②2~3년제 대학 졸업
③4년제 대학교 졸업 ④대학원 재학 이상

3. 선생님의 교사경력은 어떻게 되십니까?

1) 현 기관에서의 교사경력은? ()년 ()개월	2)총 교사경력(현 기관에서의 경력 포함) ()년 ()개월
---	---

4. (이직을 한 경험이 있다면)횟수를 기록해주시시오.

()회

5. 현재 소지하고 있는 자격증은 어떻게 되십니까?(중복기재 가능)

- ①보육교사 3급 ②보육교사 2급 ③보육교사 1급 ④어린이집 원장
⑤유치원 정교사 2급 ⑥유치원 정교사 1급 ⑦유치원 원감 ⑧유치원 원장

6. 선생님께서 최초 자격증을 취득한 경로는 어떻게 되십니까?

- ①아동·보육 관련 학과 교육과정 수료 ②보육교사교육원 교육과정수료
③사이버학점은행제 교육과정수료 ④기타

7. 선생님께서 근무하시는 원의 유형은 어떻게 되십니까?

- ①가정어린이집 ②민간어린이집 ③법인어린이집 ④국공립어린이집
⑤직장어린이집 ⑥사립 유치원 ⑦병설유치원 ⑧기타()

8. 선생님께서 근무하고 계신 원 규모는 어떻게 되십니까?

정원 _____ 명, 현원 _____ 명

9. 현재 담당하고 있는 학급의 유아 연령은 어떻게 되십니까?

- ①만 3세 ②만 4세 ③만 5세 ④혼합반 : 만 ~ 세

10 선생님께서 현재 담당하고 계신 반의 유아 수는 몇 명인가요?

()명

11. 선생님의 직위는 어떻게 되십니까?

- ①담임교사 ②주임교사 ③기타

누락된 문항이 있는지 확인부탁드리며 소중한 시간을 허락해 주셔서 감사합니다.

Abstract

The Effect of Job Stress and Teaching Flow affect on Teacher-Child Interaction

The purpose of this study was to investigate the relationship of job stress, teaching flow, and teacher-child interaction and to examine the effect of job stress and teaching flow affect on teacher-child interaction. In order to achieve the purpose of this study, the below shows conditioned research problem.

1. Is there any significant differences in job stress, teaching flow, and teacher-child interaction for teachers' personal variables?
 - 1-1. Is there any significant differences in job stress for teachers' personal variables?
 - 1-2. Is there any significant differences in teaching flow for teachers' personal variables?
 - 1-3. Is there any significant differences in teacher-child interaction for teachers' personal variables?
2. Is there any significant correlations between job stress, teaching flow, and teacher-preschooler interaction?
3. What are the relative impact of job stress and teaching flow on teacher - child interaction?

The subjects of the study were 230 teachers working in employer supported child care center located in Ulsan. First, we used questionnaires on job stress of child care center teachers, questionnaires which were modified and supplemented by Hye-young Shin(2004) were used based on Modified Teacher Occupational Stress Factor Questionnaire of D'Arienzo, Morraco, Krajewski (1982), and teacher job stress scale of Jeong-hwi Kim

(1992) to investigate the job stress of preschool teacher. Second, in order to measure the teaching flow of early childhood teachers, preschool child teacher's flow measure is used which Ju-yeon Song(2014) developed and validated, applying the flow situation experienced by early childhood teachers in early childhood education which was first suggested by Cohen, Montague, Nathanson, and Swerdik(1988). Third, to measure teacher-child interaction, the APECP(1987), NCAC(1993), Infant Education ProgramScale(1996) and Korea Education Development Institute(2000) were used, which Jung-sook Lee(2003) revised.

In this study, statistical analysis was carried out using SPSS 25.0 program according to the following procedure. First, frequency and percentage were calculated to investigate general tendency of research subjects. Secondly, the independent sample *t*-test and the *F*-test (ANOVA) were conducted to investigate the difference between the variables according to individual variables. Thirdly, Pearson's correlation coefficient was calculated to investigate the correlation between whole variables. Fourth, multiple regression analysis was conducted to examine the effects of job stress, variables of teaching flow, and individual variables of teachers that affect on teacher-child interaction.

The main results of this study are as follows.

First, there was no statistically significant difference in job stress, teaching flow, and teacher-child interaction according to personal variables of daycare teachers.

Secondly, the relationship between job stress, teaching flow and teacher-child interaction showed significant positive correlation between job stress and teaching flow and negative correlation between teaching flow and teacher-child interaction.

Thirdly, job stress and teaching flow have an effect on teacher-child interaction and teaching flow has relatively larger effect than job stress.

As a result, it can be meaningful that they confirmed the relationship and effect of the job stress, teaching flow, and teacher-child interaction. Based on the results of this study, it is expected that active research on the more diverse variables influencing teacher-child interaction will be helpful. In addition, it is expected that it will be helpful to improve the quality of daycare by improving the research of positive and negative variables which affect on teacher-child interaction by constructing various support systems related to reducing job stress and improving teaching flow.