

영아교사의 성인애착과 교사행동의 질 간의 관계에서 정서조절능력과 교사효능감의 매개효과

이경례¹⁾ 문혁준²⁾

요약

본 연구에서는 영아교사의 심리적 변인인 성인애착, 정서조절능력, 교사효능감이 교사행동의 질에 어떻게 관련되어 있으며 성인애착과 교사행동의 질과의 관계에서 정서조절능력과 교사효능감이 어떤 역할을 하는지 알아보하고자 하였다. 본 연구는 서울·경기·인천 지역의 42개 국공립, 민간, 가정 어린이집에 근무하고 있는 만 0세, 1세, 2세반 담당교사 127명을 대상으로 하였다. 본 연구에서 수집된 자료는 SPSS WIN 18.0 프로그램을 사용하여 산출하였으며, 매개효과 검증을 위해서 Baron과 Kenny(1986)가 제안한 매개 회귀분석을 실시하였고 Sobel 검증을 하였다. 본 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 영아교사의 성인애착 하위변인인 불안애착과 회피애착이 높을수록 정서조절능력, 교사효능감 및 교사행동의 질의 수준이 낮았다. 둘째, 영아교사의 성인애착 중 불안애착과 교사행동의 질과의 관계에서 정서조절능력은 부분적으로 매개하는 것으로 나타났으나 회피애착과 교사행동의 질과의 관계에서 정서조절능력의 매개효과는 없는 것으로 나타났다. 셋째, 영아교사의 성인애착 중 불안애착과 교사행동의 질과의 관계에서 교사효능감은 부분적으로 매개하는 것으로 나타났으며 회피애착과 교사행동의 질과의 관계에서 교사효능감은 완전 매개효과를 보이는 것으로 나타났다.

주제어: 영아교사의 성인애착, 정서조절능력, 교사효능감, 교사행동의 질

* 본 연구는 2016학년도 가톨릭대학교 아동학과 박사학위논문을 수정·보완하였음.

1) 가톨릭대학교 아동학 박사

2) 가톨릭대학교 아동학과 교수

I. 서론

오늘날 산업화 가속에 따른 경제구조의 변화는 기혼여성의 사회진출을 활성화했고 이로 인한 맞벌이 가정의 증가는 자녀 양육에 대한 문제를 가정의 영역에서 벗어나 사회적, 국가적 차원에서 관심을 가져야 할 중요한 문제로 인식하게 하였다(이선미·이승미, 2013). 이러한 공적 보육에 대한 필요성과 요구는 다양한 보육정책에 반영되었고 이로 인한 어린이집 이용 증가는 이전 세대보다 더 어린 나이에 보육을 경험하는 영아가 늘어나고 더 오랫동안 어린이집에 머무르는 사회적 환경을 만들었다(하지영·서소정, 2011; Bredekamp & Copple, 1997). 이러한 영아보육의 양적 증가는 영아가 기본적인 신뢰감 형성, 애착 형성, 언어습득 등 초기발달의 결정적 시기라는 특성으로 인하여 영아보육에 대한 질적 제고에 대한 요구를 불러일으키고 있다(나정, 2001; 홍은숙, 2013; Kontos, 1999).

영아보육의 질에 대한 연구는 그동안 연구자들 사이에서 중요한 관심사였고 영아발달에 적합한 보육의 질을 구성하는 요인을 밝히기 위한 논의들이 활발하게 진행되어 왔다. 특히 Phillips와 Howes(1987)는 보육의 질적 평가를 구조적 질과 과정적 질로 구분하여 평가할 것을 제안하면서 구조적 질은 학급의 크기, 교사 대 영아의 비율, 교사의 연령, 학력, 경력 등으로 평가하고 과정적 질은 영아의 발달적 특성에 적합한 활동의 제공여부와 함께 교사-영아의 상호작용이 중요한 평가 요소라고 하였다. 또한, 교사-영아와의 상호작용의 질이 보육의 질을 구성하는 주요변인이라는 여러 선행연구(김현지·조복희 2009; de Kruif, McWilliam, Ridley, & Wakely, 2000; Howes & Smith, 1995)에서 교사행동의 중요성이 강조되고 있다.

이러한 주장에 근거하여 영아발달에 긍정적인 영향을 미치는 교사행동의 질적 특성에 대한 연구를 살펴보면, 대부분 교사의 따뜻함, 민감성, 수용적인 태도, 정서적인 지지 등에 초점을 맞추고 있으며(Elicker & Fortner-Wood, 1995; Phillips, McCartney, & Scarr, 1987; Whitebook, Howes, & Phillips, 1990), NAEYC에 의해 제시된 발달에 적합한 실제에 대한 교사-영아 상호작용 지침에서도 교사가 재빨리, 직접, 따뜻하게 반응해 주며, 감정, 흥미, 활동을 확인해주고 복돋우어 줄 때 등을 적절한 발달을 지원하는 긍정적인 상호작용으로 간주함으로써 교사의 수용적, 반응적 태도의 중요성을 강조하고 있다(Bredekamp, 1987; Bredekamp & Copple, 1997; O'Connor & McCartney, 2007; Pianta, La Paro, Payne, Cox, & Bradley). 또한 영아기는 언어발달의 중요한 시기로 교사와의 언어적 상호작용은 이후의 언어 발달에 긍정적으로 영향

을 주고, 교사와의 긍정적인 의사소통은 교사를 안전기지로 사용하여 주변 환경을 탐색하는 태도를 가지게 했다는 연구(Birch & Ladd, 1996; Burchinal, Roberts, Nabors, & Bryant, 1996; Howes, 1999; O'Connor & McCartney, 2007; Pianta, 1999)는 교사행동 특성이 영아의 정서적, 언어적 발달 등과 밀접하게 관련되어 있으므로 영아에게 긍정적인 역할을 수행하기 위한 적절한 교사행동에 대한 논의가 필요하다는 점을 시사 받을 수 있다. 따라서 교사행동의 질을 측정할 경우 이러한 특성이 반영되어야 하며 교사행동의 질에 대한 평가가 직접적인 관찰에 의한 평가로 이루어져야 한다는 점을 고려하여 본 연구에서는 교사의 자기평가에 근거한 교사행동의 탐색이 아닌 관찰자에 의한 관찰을 통한 교사행동의 질에 대해 탐색을 하고자 하였다(신혜영, 2004).

이와 함께 최근에 관심을 끌고 있는 교사의 상호작용 및 교사행동과 관련된 연구의 새로운 방향은 교사행동의 변화가 교사 자신에 있다는 점에 착안하여 교사의 심리적 특성을 중요한 변인으로 지목하고 있다(Scarr, 1988; Schipper, Tavecchio, VanIJzendoorn, & Linting, 2003). 특히 어떤 개인이 주변 사람과의 정서적인 관계 맺음에 영향을 주는 요인으로서 애착이 관심을 받게 되면서 교사의 심리적 특성으로 교사 자신의 성인애착의 영향을 밝히려는 노력이 있었다(김명희, 2011; 정운정, 2003). 성인애착은 Bowlby(1969)가 영아와 어머니와의 유대관계를 설명하면서 사용한 개념인 애착을 기반으로 하여 생애 초기에 형성된 내적작동모델이 성인기까지 내재화된 것을 의미하는데, 대인관계 상황에서 개인의 행동에 영향을 미치는 인간발달의 심리적 기제라고 할 수 있다(최해훈, 2015).

초기의 애착에 대한 연구에서는 애착이 주양육자인 어머니와의 관계에서 형성되는 것이 중요하다는 관점이었고 연구의 대부분은 어머니-자녀관계에 대한 내용이 독점적으로 관심을 받아왔다. 그러나 최근 성인애착에 대한 연구는 영아와 가정을 넘어서서 교사-학생, 교사-아동, 교사-영유아 관계까지 포함하도록 확대하면서 애착 기제의 이해를 확장하고 있다(Verschueren, Helma, & Koomen, 2012). 특히 전통적인 어머니-자녀 상호작용과 애착현상을 이해함으로써 영아보육에 애착이론을 이용하고 적용하려는 연구에서는 부모-자녀 관계와 교사-영아 관계 사이에 많은 유사점이 있고(Goosen & Van IJzendoorn, 1990; Pianta, 1992), 부모의 어린 시절 애착관계의 질과 부모-자녀 애착관계의 질 사이에 연속성이 있음을 보여주는 연구를 통해 교사의 성인애착이 교사-영아 애착관계의 질과 관련이 있음을 시사 받을 수 있다(Kesner, 2000).

최근의 성인애착과 관련한 연구에서 애착의 질을 하나의 유형으로 정확하게 구분하는데 있어 한계가 있다고 보아 불안애착과 회피애착의 두 차원으로 나누어 그 정도에

다른 영향력을 밝히는 연구가 늘고 있다(안하얀, 서영석; 하유미, 2012; Fraley, Waller, & Brennan, 2000). 이러한 연구들을 참조하여 영아교사의 심리적 기능인 성인 애착을 불안애착과 회피애착의 두 차원으로 분류하여 교사행동에 미치는 영향을 살펴보는 것은 의미 있을 것이다.

특히 영아교사는 주 업무가 영아와의 정서적인 관계를 형성하는 것으로 매 순간 다양한 정서를 다루고 있으며(Zembylas, 2003), 일반적으로 자연스러운 개인의 정서표현보다는 교사역할에 합당한 정서로 조절하여 표현하도록 요구받고 있기 때문에(고재욱, 2012; 이영미·민하영, 2011; Hargreaves, 2000) 정서조절에 대한 요구가 높다(이승미·이승연, 2009; Intrator, 2006). 그동안 진행된 교사의 정서조절능력에 대한 연구는 교사의 정서가 학생과 상호작용에 영향을 주고 좋은 교사행동의 결정적 역할을 한다고 하였다. 즉, 정서조절능력이 높은 교사는 미래의 사건에 대한 자신의 감정을 더 잘 예측하여 학생과의 관계에서 일어나는 강렬한 감정을 더 잘 다루며, 교실에서 발생하는 부정적인 감정 상황에 대한 예방을 더 잘할 수 있다(Gross, 2002; Sutton, 2004). 또한 영아가 표현하는 정서에 대해 교사가 적절히 반응해주는 것은 영아가 자신의 정서를 조절하는 방법을 내면화하는데 영향을 주게 되므로(Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998; Power, 2004), 영아교사의 정서조절능력은 영아와의 관계 형성과 상호작용에 필수적이면서 영아에게 직·간접적으로 영향을 미치는 요인이다(Gilstraps, 2005). 한편, Cassidy(1994)는 정서조절과 성인애착과 관련된 연구에서 정서조절을 성인애착의 한 측면이라고 보고 개인은 애착대상과의 상호작용과정에서 자신의 정서를 조절하도록 도와줄 것이라 기대하게 되고 이를 통해 정서를 조절하는 것을 배우게 된다고 하였다(하유미·박성연, 2012; Feeney, 1999; Searle & Meara, 1999). 이러한 정서의 자기조절 과정은 점차 내면화되어 영유아기 뿐만 아니라 성인기에도 유사한 정서조절방식으로 나타나게 된다는 것이다. 이에 성인애착과 정서조절에 관련된 연구를 살펴보면 안정적인 성인애착을 보일수록 부정적인 정서를 조절하거나 대처하는 능력이 훨씬 효율적이고 주변인과의 긍정적인 관계를 형성하는 것으로 나타났다(곽소현·김순옥, 2007; Adam, Gunnar, & Tanaka, 2004).

성인애착을 불안애착, 회피애착의 두 차원으로 분류하여 정서조절과의 관계를 살펴본 연구에 따르면 일반인의 불안애착과 회피애착 모두 부정적인 정서조절과 관련이 있다(류수정, 2010; 박영주, 2005)는 결과와 불안애착만 관련이 있고 불안애착이 정서조절능력을 더 잘 예측한다(김정란·이은희, 2007; Hwang, 2006)는 결과도 보고하고 있다. 한편, 보육교사를 대상으로 한 연구(이형양, 2014)에서 불안애착과 회피애착 모

두 부정적 정서의 지각과 정서조절과 관련이 있는 것으로 보고하고 있다. 이러한 결과는 성인애착과 교사행동의 질 간의 관계에서 정서조절능력이 관련이 있으며 성인애착과 교사행동의 질의 관계에서 정서조절능력이 매개하고 있음을 시사하고 있다.

한편, 사회인지이론을 기초로 하여 교사의 인지적 차원이 교사행동의 근원이라는 관점이 대두하면서, 교사의 인지적 차원과 관련된 변인들이 관심을 받고 있다(조부경·서소영, 2001). 교사의 인지적 차원이란 교사가 믿는 것과 생각하는 방식 즉, 교사의 신념, 귀인, 교사효능감 등의 개념으로 대표될 수 있다. 특히 교사효능감은 Bandura(1977)의 자아효능감에 기초를 두고 Ashton(1984)이 “교사 자신이 학생성취에 영향을 끼칠 수 있는 능력을 가지고 있다고 믿는 정도”로 정의한 개념으로 교사-영아 상호작용 과정에 직접 드러나는 것은 아니지만, 교사의 외현적인 교사행동을 매개하는 인지적 사고과정으로 작동한다고 알려져 있다(박은혜 외, 2002; 최혜영, 2004). 최근의 교사연구에서 교사효능감이 관심을 받는 이유는 변화가 거의 없는 개인적 성격 특성이 아니라 상황에 따라 그 수준을 달리하는 지각 요인으로 교사의 행동과 태도에 영향을 주며 교사의 실천적 지식과 기술을 반영하여 교사로서의 교수 수행능력의 개인차를 예측하고 설명할 수 있는 변인(이정미, 2007; Gibson & Dembo, 1984; Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990)이기 때문이다. 한편, 교사의 성인애착과 교사효능감의 관련성을 탐색한 연구(김혜순, 2015; 박경희, 2009)에서 성인애착의 불안애착과 회피애착은 교사효능감과 부적상관을 보이고 교사로서의 긍정적인 역할수행에 부정적인 영향을 미치고 있다는 결과는 성인애착과 교사행동의 질과의 관계에서 교사효능감이 매개하여 있음을 시사하고 있다.

이에 본 연구에서 영아교사의 심리적 특성인 성인애착의 두 차원(불안애착과 회피애착)과 정서조절능력, 교사효능감이 교사행동의 질과 관계가 있는지 파악하고 성인애착의 두 차원(불안애착과 회피애착)과 교사행동의 질과의 관계에서 정서조절능력과 교사효능감이 매개하는지를 알아보고자 한다. 본 연구를 통해 얻은 자료는 영아교사의 건강한 심리적 특성의 이해를 돕고 질 높은 교사행동을 이끌기 위한 교사교육 프로그램 개발의 기초자료를 제공할 것으로 기대된다. 본 연구목적을 달성하기 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 영아교사의 성인애착, 정서조절능력, 교사효능감과 영아와의 상호작용에서 보이는 교사행동의 질 간의 관계는 어떠한가?

연구문제 2. 영아교사의 성인애착이 교사행동의 질 간의 관계에서 정서조절능력이

매개효과를 보이는가?

연구문제 3. 영아교사의 성인애착이 교사행동의 질 간의 관계에서 교사효능감이 매개효과를 보이는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 어린이집에 근무하고 있는 만 0세, 1세, 2세 영아반 교사 127명을 대상으로 하였다. 연구대상은 서울시 및 경기도, 인천시에 위치한 국공립, 민간, 가정 어린이집 중 본 연구목적에 동의한 42기관에 근무하는 영아교사 134명이었다. 이때 교사행동에 영향을 줄 수 있다고 여겨지는 교사 대 아동의 비율이 적절치 않은 반이나 혼합연령반 교사는 연구대상에서 제외하였으며 연구의 진행과정에서 신입 원아가 들어온 반 등 예기치 못한 상황이나 일부 자료가 회수되지 않는 등으로 인하여 7명의 영아교사가 제외되었고 최종 42개소 어린이집 127명의 영아교사가 연구에 참여하였다. 연구대상으로 0세, 1세, 2세를 담당하는 교사를 영아교사로 선정한 이유는 보건복지부에서 제시하고 있는 2015년도 보육사업안내에서 만 2세 미만 영아반, 만 2세 영아반으로 구성한 것을 근거로 선정하였다.

본 연구에 참여한 영아교사의 일반적 특성은 <표 1>과 같다. 먼저 연구대상 영아교사들이 소속된 ‘어린이집 유형’은 민간 어린이집 교사가 56명(44.1%), 국공립 어린이집 교사가 36명(28.3%), 가정 어린이집 교사가 35명(27.6%)으로 나타났다. 연구대상 교사들이 담당하고 있는 ‘담당학급’의 분포는 만 2세반 교사가 69명(54.4%), 1세반 교사가 40명(31.5%), 0세반 교사가 18명(14.2%)이었다. ‘영아교사의 연령’은 40대 이상이 57명(44.9%), 30대가 46명(36.2%), 20대가 24명(18.9%)으로 나타났다. ‘최종학력’을 살펴보면, 2-3년제 대학교 졸업이 51명(40.2%)으로 가장 많았고, 4년제 대학교 졸업이 48명(37.8%), 고등학교 졸업은 28명(22.0%)의 순으로 나타났다. ‘자격유형’은 보육교사 1급이 75명(69.1%)으로 보육교사 2급 38명(22.9%)과 보육교사 3급 14명(11.0%)보다 많은 분포를 보였다.

‘영아보육경력’을 살펴보면, 5년 이상의 영아보육경력을 가진 영아교사가 56명(49.0%), 2년 미만의 영아보육경력을 가진 교사가 48명(37.8%), 2년 이상에서 5년 미

만의 영아보육경력을 가진 영아교사가 23명(18.1%)으로 나타났다.

〈표 1〉 연구대상의 일반적 특성(N=127)

단위: 명(%)

변인	구분	빈도(%)	변인	구분	빈도(%)
기관 유형	국공립 어린이집	36(28.3)	담임반 연령	0세반	18(14.2)
	민간 어린이집	56(44.1)		1세반	40(31.5)
	가정 어린이집	35(27.6)		2세반	69(54.4)
학력	고등학교 졸업	28(22.0)	연령	20대	24(18.9)
	2-3년제 대학교 졸업	51(40.2)		30대	46(36.2)
	4년제 대학교 졸업 이상	48(37.8)		40대 이상	57(44.9)
자격 유형	1급 보육교사	14(11.0)	영아 보육경력	2년 미만	48(37.8)
	2급 보육교사	38(29.9)		2년 이상-5년 미만	23(18.1)
	3급 보육교사	75(69.1)		5년 이상	56(44.1)

2. 연구 절차 및 자료 분석

가. 교사행동의 질

교사행동의 질에 대한 측정은 이은혜·최혜영·송혜린·신혜영(2003a)이 개발한 어린이집 프로그램 관찰척도의 하위영역인 교사-영유아 상호작용의 영아반 문항을 사용하였다. 본 척도는 어린이집 교사가 교실에서 보이는 일반적인 상호작용 행동의 질을 외부 관찰자가 관찰하여 평정하는 도구로 8개 항목으로 구성되어있다. 각 항목은 교사행동의 질적 수준을 3단계로 평정하게 되어 있으며 각 항목은 3가지의 기술평정내용이 서술되어 있다. 본 연구에서는 기술평정내용을 서열 척도로 가정하여 진행하였고 영아교사 행동의 가능한 총점의 범위는 8-24점으로 점수가 높을수록 해당 영역에서 교사가 영아와 질적으로 우수한 상호작용을 하고 있음을 의미한다. 전체 8개 문항에 대한 내적합치도 계수 Cronbach α 는 .86으로 나타났다. 교사 행동의 조작적 정의 및 관찰 상황은 <표 2>에 제시하였다.

〈표 2〉 교사 행동의 질에 대한 조작적 정의

번호	하위영역	관찰 내용
1	교사의 단순하고 구체적인 언어사용	교사가 영아와 이야기를 나눌 때 영아의 발달수준에 맞는 단순하고 구체적인 언어를 사용하는지를 평가. 예) “자, 이제 가자”보다는 “자전거 타러 바깥놀이터에 가자” 등으로 상황을 단순하고 구체적으로 표현.

(표 2 계속)

번호	하위영역	관찰 내용
2	교사의 경청과 명료화시킨 반응	교사가 영아와 상호작용할 때 영아의 발성이나 말을 주의 깊게 듣고 영아가 표현한 언어를 이해하여 단순하고 완전한 문장 구조로 교사가 반복해서 말해주는지를 평가. 예) 영아가 “뽕뽕”이라고 말을 했다면 교사가 상황을 고려하여 “자동차를 갖고 싶니?”라고 명료화시킴.
3	부정적 언어보다 긍정적 언어사용	교사가 부정적인 언어보다 부드러운 목소리와 긍정적인 언어를 사용하는지를 평가. 예) “자동차는 안 돼”보다 “흔들 말을 타보자”, “손으로 먹지 마”보다 “숟가락으로 먹어볼까?”와 같은 표현을 사용.
4	이야기할 때의 자세	교사가 영아와 이야기를 나눌 때 영아의 눈높이를 맞게 자세를 낮추고 있는지를 평가.
5	영아의 탐색에 민감하게 반응	교사가 영아의 자율적인 탐색활동을 위한 허용적인 분위기를 만들고 개별적인 영아의 특성과 속도에 맞추어 민감한 상호작용하는지를 평가.
6	방해하는 영아에게 대안 활동제공	교사가 학급에서 영아들 간에 갈등이나 분쟁이 생기길 때 적절하게 개입하는지 평가. 예) “OO도 소방차를 가지고 놀고 싶구나.” (영아의 욕구를 언어로 수용해주기) “친구가 소방차놀이 할 동안 선생님이랑 블록 쌓기를 할까?” (대안적인 활동을 제공하기)
7	영아의 외모 돌보기와 지도	교사가 때때로 영아의 외모를 돌봐주거나 필요할 때 적절한 도움을 주고 이를 긍정적인 학습의 기회로 이용하는지 평가.
8	학급전체 상황을 수시로 관찰	교사가 주위에 있지 않은 영아를 수시로 확인하여 학급전체 상황을 관찰하는지 평가.

나. 성인애착

성인애착을 측정하기 위해 김성현(2004)이 번안하여 타당화한 친밀한 관계 경험검사 개정판(ECR-Revised; ECR-R)을 사용하였다. ECR-R은 Brennan, Clark과 Shaver(1998)가 개발한 친밀한 관계 경험 척도(Experiences in Close Relationships Scale; ECR)를 Fraley, Waller와 Brennan(2000)이 문항반응이론을 활용하여 개정한 것이다. ECR-R은 ‘불안애착’과 ‘회피애착’ 2개의 독립된 하위 차원으로 구성되어있다. 불안애착은 ‘나는 버림받는 것에 대해 걱정하는 편이다’ 등의 내용으로 관계에 지나치게 몰두하거나 버림받고 거절당하는 것을 두려워하는 정도를 측정하고 회피애착은 ‘나는 다른 사람이 나와 매우 가까워지려 할 때 불편하다’ 등의 내용으로 친밀해지는 것을 꺼리거나 불편한 정도를 측정한다. 본 척도는 불안애착과 회피애착 각각 18문항으로 총 36문항으로 구성되어있으며 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서 ‘매우 그

렇다(4점)까지 4점 척도로 평정하고 점수가 높을수록 불안애착과 회피애착 수준이 높고 애착이 불안전함을 의미한다. 본 연구의 문항 간 내적 일치도(Cronbach's α)는 불안애착이 .86, 회피애착이 .73으로 나타났다.

다. 정서조절능력

정서조절능력을 측정하기 위해 Salovey와 Mayer(1997)가 제안한 정서지능 모형을 토대로 문용린(1999)이 개발한 정서지능검사의 하위요인인 정서인식표현, 감정이입, 사고촉진, 정서활용, 정서조절 척도 중 정서조절 척도만을 사용하였다. 자신의 감정과 기분을 균형 있고 적절하게 조절하고 있는지 그리고 좌절을 느끼거나 불쾌한 감정 상태에 있는 타인의 기분을 전환시켜 대인관계기술을 향상시키는 능력이 있는지, 자신의 목표를 실천하는데 정서를 적절히 조절할 수 있는지를 알아보는 영역으로 '나는 누군가에게 화가 나면 그 일이 잊혀 지지 않고 계속해서 떠오르곤 한다'와 '나는 우울하거나 슬퍼서 한동안 아무것도 못한 적이 있다' 등의 문항으로 구성되어 있다. 본 척도는 총 8문항으로 구성되어있으며 각 문항은 '전혀 그렇지 않다(1점)'에서 '매우 그렇다(4점)'까지 4점 척도로 평정하였다. 점수가 높을수록 자신의 정서조절능력을 높게 인식하고 있다는 것으로 해석된다. 본 연구의 문항 간 내적 일치도(Cronbach's α)는 .73으로 나타났다.

라. 교사효능감

교사효능감을 측정하기 위해 Tschannen-Moran과 Hoy(2001), Bandura(2006)의 연구를 토대로 김선영·서소정(2010)이 개발한 유아교사 효능감 척도를 영아교사에게 적합하도록 수정·보완하여 사용하였다. 수정·보완한 내용은 '유아'를 '영아'로, 교실의 영역 명칭을 영아교실에 적합한 것으로 수정하였다. 본 도구는 교사 자신이 교사역할을 얼마나 효율적으로 수행한다고 믿는지를 측정하기 위한 자기보고식 도구로 총 55문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 영아교사의 교사효능감에 적합한 문항을 선별하기 위해 요인분석을 하였다. 수집된 55문항에 대하여 최대우도법을 사용한 요인분석을 하고 사각회전방식인 직접 Oblimin 방식으로 회전시켰다(KMO=.75; Barlett의 구형성 검증, $\chi^2(1485)=5389.91$, $p < .001$). 탐색적 요인분석의 결과, 고유치가 1 이상인 요인은 총 4개였으며, 4개의 요인이 설명하는 누적 변수는 총변량의 44.94%이었다. 적절한 요인수를 알아보기 위해 스크리 검사를 한 결과 3-4개 요인의 수가 적절한 것으로 판단되어 각각의 요인 수로 회전시키며 적절한 문항을 추출하고자 하였다. 그 결과

3개 요인이 가장 적합한 것으로 나타났고 세 개의 하위요인에 따른 총 30개 문항으로 척도를 구성하였다. 첫 번째 요인은 ‘나는 영아의 개별상황(예: 피곤하거나 아픈 경우)을 고려하여 일과 구성을 융통성 있게 운영할 수 있다’ 등이 포함되어 ‘학급운영관리’라고 명명하였으며 15문항으로 구성되어 있다. 두 번째 요인은 ‘나는 영아의 욕구를 민감하게 파악하여 이를 신속하고 일관되게 반응해 줄 수 있다’ 등이 포함되어 ‘영아와의 상호작용’이라고 명명하였고 9문항으로 구성되어 있다. 세 번째 요인은 ‘나는 영아의 배변 지도 시 지나치게 엄격한 태도를 가지지 않고 연령과 준비정도에 따라 융통성 있게 지도해 줄 수 있다’ 등이 포함되어 ‘교수’라고 명명하였고 6문항으로 구성되어 있다. 각 요인의 요인분석에 따르면 각 요인의 고유치는 학급운영관리가 16.89, 영아와의 상호작용이 3.26, 교수가 2.46이었다. 첫 번째 학급운영관리 요인의 설명변량은 30.71%이었고 두 번째 영아와의 상호작용은 추가로 5.93%를 설명하여 누적 설명변량은 36.64%이었고 세 요인은 교수가 추가로 4.47%를 설명하였다. 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서 ‘매우 그렇다(4점)’까지의 4점 Likert식 척도로 응답하게 되어 있으며 점수가 높을수록 교사자신이 교사역할에서 적절한 행동을 할 수 있다는 기대가 커지며 그로 인해 영아의 성취와 결과에서 좋은 결과를 가져올 것이라는 신념이 강해지는 것을 의미한다. 본 연구의 문항 간 내적 일치도(Cronbach’s α)는 학급운영관리가 .92, 영아와의 상호작용이 .81, 교수가 .84로 나타났으며 전체 교사효능감은 .91로 나타났다.

3. 연구절차

가. 예비조사

1) 교사행동의 질 측정을 위한 관찰 척도에 대한 예비조사

교사행동의 질을 측정하기 위한 도구가 영아교사의 교사행동의 질을 측정하는데 적합한지를 살펴보고자 2015년 9월 11일에서 9월 18일에 걸쳐 5회, 영아교사 6명을 대상으로 실시한 1차 예비관찰을 통해 문항들이 적절한지, 영아반의 오전 자유놀이 시간 내에 문항들이 관찰 가능한지를 점검하였다. 본 연구에서 관찰자는 연구자를 포함하여 교육현장경험이 있는 대학원생으로 구성된 3명으로 1차 예비관찰 후 2차례에 걸쳐 관찰자 훈련을 진행하였다. 2차 예비관찰은 2015년 10월 1일에서 10월 14일에 걸쳐 8회, 영아교사 10명을 대상으로 실시하였으며, 1차와 2차 예비관찰의 관찰결과를 가지

고 관찰자 내 신뢰도를 살펴보고 이를 통해 90% 이상의 관찰자 내 신뢰도가 확보된 것을 확인 후 본 조사를 하였다. 예비관찰을 위한 어린이집은 비교적 교사행동의 질이 다르다고 판단되는 어린이집으로 연구대상이 아닌 어린이집의 영아반을 선정하여 관찰하였다.

2) 성인애착, 정서조절능력, 교사효능감 설문지에 대한 예비조사

본 연구에서 사용될 설문지의 문항 내용이해 및 응답 상 어려움과 설문지 작성 소요시간의 적절성 여부를 알아보기 위해 예비조사를 하였다. 설문지는 선행연구를 기초로 구성된 측정도구들에 대하여 아동학 박사학위 소지자 3명에게 1차 내용 타당도를 검증받았고, 예비조사는 경기도에 소재하는 어린이집에 근무하는 영아교사 중 영아전문가 과정을 이수하고 있는 영아교사 36명을 대상으로 2015년 9월에 실시하였다. 의미가 정확히 전달되는지 그리고 영아교사에 부적합한 내용은 없는지를 확인하여 예비조사 과정에서 ‘유아를 영아’로, ‘자유선택활동을 자유놀이활동’으로 바꾸는 등 일부 문구를 수정한 후 완성된 설문지로 본 조사를 하였다.

나. 본 조사

본 조사는 서울시 및 경기도와 인천시에 있는 42개 어린이집의 영아교사 127명을 대상으로 2015년 11월 2일부터 2016년 1월 29일까지 13주에 걸쳐 이루어졌다. 본 조사를 위해 선정된 영아교사는 예비조사를 한 영아교사와 중복되지 않도록 하였으며 각 어린이집의 원장 및 영아교사에게 사전에 연구에 대한 목적을 설명한 후 이에 동의하는 어린이집의 영아교사를 선정하여 연구대상으로 하였다.

먼저 교사행동의 질과 관련된 정보를 수집하기 위하여 대상교사가 소속되어 있는 어린이집과 사전 연락을 통해 관찰 가능한 날짜와 시간을 정하였다. 그런 다음 해당 어린이집에 방문하여 오전 자유놀이활동 시간에 교사행동의 질을 관찰하였다. 관찰자는 관찰 시 영아의 활동에 방해가 되지 않으면서도 교실 전체와 교사행동을 관찰할 수 있는 곳에 위치하여 관찰을 진행하였다. 관찰 시간은 모든 교사에게 같은 시간, 즉 오전 자유놀이시간에 50분~60분간 진행되었고 관찰은 한 반에 한 교사를 관찰하는 것을 원칙으로 하였다. 한편 교사가 직접 응답하는 설문지는 예정된 관찰일 이전에 응답요령과 유의점을 자세히 기재한 안내문과 함께 우편을 통하여 배부하고 관찰을 위해 어린이집을 방문했을 때 직접 회수하였다.

관찰된 교사 134명 가운데 응답이 불충분한 경우와 신입 원아 등으로 예기치 못한

상황이 일어난 경우의 7부를 제외하였다. 따라서 본 연구에서는 42개소 어린이집의 영아교사 127명에 대한 자료가 최종분석 대상으로 사용하였다.

4. 자료 분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS WIN 18.0 프로그램을 사용하여 다음과 같은 방법으로 분석하였다.

첫째, 연구대상자의 일반적인 경향을 알아보기 위하여 변인별로 기술적 통계치인 평균과 빈도 및 백분율을 각각 산출하였고, 각 측정도구의 문항 간 내적일치도를 알아보기 위하여 Cronbach's α 계수를 산출하였다. 둘째, 각 측정 변인들의 일반적인 경향을 알아보기 위해 점수의 범위, 평균, 표준편차를 구하였다. 셋째, 각 변인들 간의 관계를 알아보기 위해 Pearson의 적률상관계수를 산출하였다. 넷째, 영아교사의 성인애착이 교사행동의 질과의 관계에서 정서조절능력과 교사효능감의 매개효과 검증을 위해서 Baron과 Kenny(1986)가 제안한 매개회귀분석을 실시하였다. 또한 매개 효과가 통계적으로 유의함을 직접 확인하기 위하여 Sobel(1982) 검증을 하였다.

III. 연구결과

본 연구에서 제시한 연구문제에 대한 분석 결과를 제시하기에 앞서 먼저 측정 변인들의 일반적인 경향에 대해 알아보면 본 연구에서 측정된 영아교사의 성인애착, 정서조절능력, 교사효능감과 교사행동의 질의 점수 범위, 평균 및 문항 평균점수는 <표 3>에 제시된 바와 같다.

측정 변인 중 먼저 영아교사의 '성인애착'을 살펴보면, '애착불안'은 총점 72점 중 40.00점($SD=6.51$), '애착회피'의 평균은 총점 72점 중 41.55점($SD=4.44$)으로 연구 대상 영아교사의 성인애착은 대체로 중간 수준인 것으로 나타났으며, '정서조절능력'의 평균은 총점 32점 중 21.76점($SD=3.20$)으로 연구대상인 영아교사가 인식하는 '정서조절능력'은 중간 수준보다 약간 높은 수준으로 나타났다. '교사효능감' 중 하위영역인 '학급운영관리' 영역은 총점 60점 중 평균 47.11점($SD=4.82$), '영아와의 상호작용' 영역은 총점 36점 중 평균 23.83점($SD=3.36$), '교수' 영역은 총점 24점 중 평균 17.78점($SD=2.11$)으로 전반적으로 중간보다 약간 높은 수준으로 나타났다. 마지막으로 '교사행동의 질'의 평균은 17.32점($SD=3.02$)으로 척도 총점이 24점인 것을 고려할 때 중간

수준보다 약간 높은 수준의 상호작용을 하는 것으로 나타났다.

〈표 3〉 측정 변수의 기술통계(N=127)

측정변수		점수범위	점수범위	평균(표준편차)	문항평균(표준편차)
성인	불안애착	18-72	21-60	40.00(6.51)	2.22(.39)
애착	회피애착	18-72	28-53	41.55(4.44)	2.30(.25)
	정서조절능력	8-32	11-31	21.76(3.20)	2.71(.40)
	학급운영관리	15-60	40-60	47.11(4.82)	3.14(.37)
교사	영아와의 상호작용	9-36	15-33	23.83(3.36)	2.65(.32)
효능감	교수	6-24	12-24	17.78(2.11)	2.65(.37)
	총	30-120	72-114	88.72(8.10)	2.96(.27)
	교사행동의 질	8-24	12-24	17.32(3.02)	2.12(.35)

단위: 점

1. 성인애착, 정서조절능력, 교사효능감, 교사행동의 질 간의 상관 관계

영아교사의 성인애착, 정서조절능력, 교사효능감, 교사행동의 질 간의 관계를 알아보기 위해 변인 간의 적률상관관계를 산출하였고 결과는 <표 4>에 제시하였다. 그 결과, 불안애착은 교사행동의 질($r = -.40, p < .001$)과 유의미한 부적 상관관계가 있었고, 정서조절능력($r = -.45, p < .001$), 교사효능감($r = -.32, p < .001$)과도 유의미한 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 회피애착은 교사행동의 질($r = -.23, p < .01$)과 교사효능감($r = -.45, p < .001$)과 유의미한 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났으며 정서조절능력과 교사효능감과의 관계($r = .20, p < .01$)는 유의미한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

〈표 4〉 성인애착, 정서조절능력, 교사효능감, 교사행동의 질 간의 관계

구분	1	2	3	4	5
성인	1				
애착	1.불안애착				
	2.회피애착	.16			
	3.정서조절능력	-.45***	-.16		
	4.교사효능감	-.32***	-.23**	.28**	
	5.교사행동의 질	-.40***	-.23**	.35***	.65***

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

2. 성인애착과 교사행동의 질과의 관계에서 정서조절능력의 매개 효과 검증

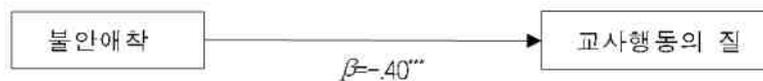
영아교사의 성인애착이 교사행동의 질에 미치는 영향에서의 정서조절능력과 교사 효능감의 매개효과를 검증하기 위하여 매개 회귀분석을 실시하였다. 회귀분석을 실시하기에 앞서 독립변수들 간의 다중공선성의 가능성을 파악하기 위해 변인들 간의 상관계수를 살펴본 결과 VIF(분산팽창계수) 값은 10이하(1.06~4.10), TOL(공선성 허용도)은 0.1이상(.69~.73)을 보여 다중공선성의 문제를 일으키지 않는 것으로 나타났으며, Durbin-Watson 검정통계량도 1.87로 2에 근접해 잔차 간 자기상관 현상에 문제가 없는 것으로 평가되어 회귀분석을 위한 기본 요건을 충족하였다.

먼저 영아교사의 성인애착과 교사행동의 질과의 관계에서 정서조절능력의 매개 효과를 검증하기 위해 Baron과 Kenny(1986)가 제안한 매개 회귀분석 방법을 사용하였다. 분석은 3단계에 걸쳐 진행되는데 첫 번째 단계에서 종속변인에 대하여 독립변인을 투입하여 단순회귀분석을 하여 독립변인이 독립변인에 통계적으로 유의해야 한다. 두 번째 단계에서는 매개변인에 대하여 독립변인을 투입하여 단순회귀분석을 하여 독립변인이 매개변인에 유의한 영향관계가 있어야 한다. 세 번째 단계에서는 종속변인에 대하여 독립변인과 매개변인을 동시에 투입하여 중다회귀분석을 하고 종속변인에 유의한 영향관계가 있어야 한다. 여기서 3단계의 독립변인의 표준회귀계수인 β 값이 유의성을 상실하면 매개변인은 완전매개 효과를 가지는 것이고 그 β 값이 통계적으로 유의하고 2단계에서의 독립변인의 β 값보다 적으면 매개변인은 부분매개 효과를 가진다. 이때 부분매개 효과의 유의성은 3단계에서 설명력 감소가 Sobel(1982) 검증을 통해서 통계적으로 유의해야 한다. 이러한 모든 단계의 조건을 충족시킬 때 매개효과가 있다고 본다.

가. 불안애착과 교사행동의 질과의 관계에서 정서조절능력의 매개 효과 검증

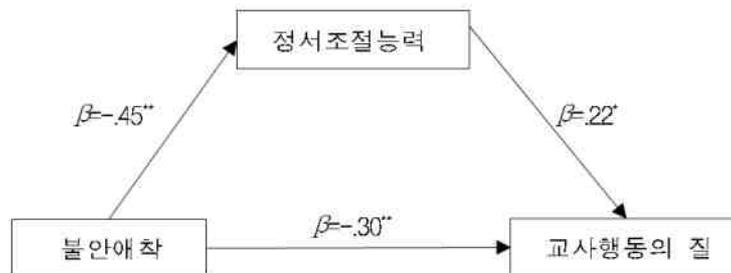
영아교사의 성인애착 중 하위변인인 불안애착과 교사행동의 질과의 관계에서 정서조절능력의 매개효과를 알아보기 위해 분석한 결과는 <표 5>에 제시하였다. 분석결과 1단계에서 회귀모형의 설명력은 20%로 나타났으며 독립변인인 불안애착은 종속변인인 교사행동의 질에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta = -.45, p < .001$). 2단계에서 회귀모형의 설명력은 16%로 나타났으며 독립변인인 불안애착은

매개변인인 정서조절능력에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 확인되었다($\beta = -.40, p < .001$). 3단계에서 회귀모형의 설명력은 20%로 나타났으며 독립변인인 불안애착과 매개변인인 정서조절능력을 동시에 투입해 종속변인인 교사행동의 질에 미치는 영향을 확인한 결과 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta = -.30, p < .01$). 다음으로 2단계의 불안애착의 영향력($\beta = -.40, p < .001$)은 3단계에서 감소($\beta = -.30, p < .01$)한 것으로 나타났고 이러한 β 값의 감소한 설명력이 유의미한지 확인하기 위하여 Sobel(1982)검증을 실시한 결과 영아교사의 불안애착의 정서조절능력($Z = -3.48, p < .001$)의 부분매개 효과는 유의미한 것으로 검증되었다. 즉, 매개 변인인 정서조절 능력이 통제되었을 때 불안애착과 교사행동의 질에 미치는 영향이 감소하였으므로 정서조절능력은 불안애착과 교사행동의 질과의 관계에서 부분매개 역할을 하는 것으로 볼 수 있다.



*** $p < .001$

[그림 1] 불안애착과 교사행동의 질과의 관계



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

[그림 2] 불안애착과 교사행동의 질과의 관계에서 정서조절능력의 매개분석

〈표 5〉 불안애착과 교사행동의 질과의 관계에서 정서조절능력의 매개효과(N=127)

단계	변인	B	β	t	R ²	F	
1	독립변인 →종속변인	불안애착 →교사행동의 질	-.36	-.40	4.81***	.16	23.10***
2	독립변인 →매개변인	불안애착 →정서조절능력	-.45	-.45	5.55***	.20	30.84***
3	독립변인, 매개변인, →종속변인	불안애착, 정서조절능력 →교사행동의 질	-.27	-.30	-3.30**	.20	14.99***
			.20	.22	2.45*		

*** $p < .001$

나. 회피애착과 교사행동의 질과의 관계에서 정서조절능력의 매개효과 검증

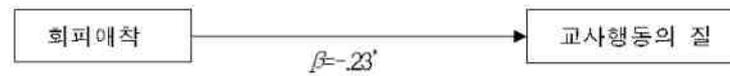
영아교사의 성인애착 중 하위변인인 회피애착과 교사행동의 질과의 관계에서 정서조절능력의 매개 효과를 알아보기 위해 분석한 결과는 <표 6>에 제시하였다. 분석결과 1단계에서 독립변인인 회피애착은 종속변인인 교사행동의 질에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났고($\beta = -.45, p < .001$), 회귀모형의 설명력은 5%로 나타났다. 2단계에서 독립변인인 회피애착은 매개변인인 교사행동의 질에 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다($\beta = -.06, p > .05$). 3단계에서 독립변인인 회피애착과 매개변인인 정서조절능력을 동시에 투입해 종속변인인 교사행동의 질에 미치는 영향을 확인한 결과 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났고($\beta = -.21, p < .05$), 회귀모형의 설명력은 17%로 나타났다.

그러나 매개변인인 정서조절능력에 대하여 독립변인인 회피애착을 투입하여 단순회귀분석을 한 결과 회귀모형이 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타나 Baron과 Kenny(1986)가 제안한 매개효과 성립을 충족시키지 못하기 때문에 회피애착과 교사행동의 질과의 관계에서 정서조절능력은 매개 효과를 가지지 않는 것으로 나타났다.

〈표 6〉 회피애착과 교사행동의 질과의 관계에서 정서조절능력의 매개효과(N=127)

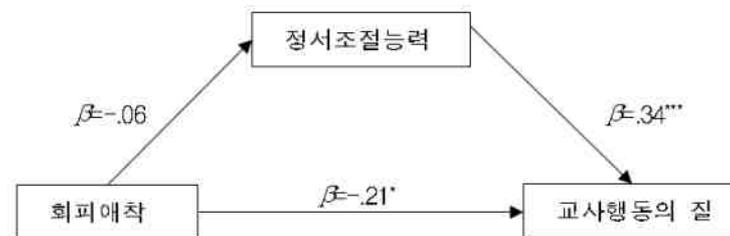
단계	변인	B	β	t	R ²	F	
1	독립변인 →종속변인	회피애착 →교사행동의 질	-.32	-.23	-2.59*	.05	6.70*
2	독립변인 →매개변인	회피애착 →정서조절능력	-.09	-.06	-.62	.01	.38
3	독립변인, 매개변인, →종속변인	회피애착, 정서조절능력 →교사행동의 질	-.30	-.21	-2.52*	.17	12.40***
			.30	.34	4.15***		

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



* $p < .01$

[그림 3] 회피애착과 교사행동의 질과의 관계



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

[그림 4] 회피애착과 교사행동의 질과의 관계에서 정서조절능력의 매개분석

3. 성인애착과 교사행동의 질과의 관계에서 교사효능감의 매개효과 검증

가. 불안애착과 교사행동의 질과의 관계에서 교사효능감의 매개효과 검증

영아교사의 성인애착 중 하위변인인 불안애착과 교사행동의 질과의 관계에서 교사효능감의 매개 효과를 알아보기 위해 분석한 결과는 <표 7>에 제시하였다. 분석결과 1단계에서 회귀모형의 설명력은 10%로 나타났으며 독립변인인 불안애착은 종속변인인 교사행동의 질에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta = -.32$, $p < .001$). 2단계에서 회귀모형의 설명력은 16%로 나타났으며 독립변인인 불안애착은 매개 변인인 교사효능감에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 확인되었다($\beta = -.40$, $p < .001$). 3단계에서 회귀모형의 설명력은 46%로 나타났으며 독립변인인 불안애착과 매개 변인인 교사효능감을 동시에 투입해 종속변인인 교사행동의 질에 미치는 영향을 확인한 결과 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta = -.21$, $p < .01$).

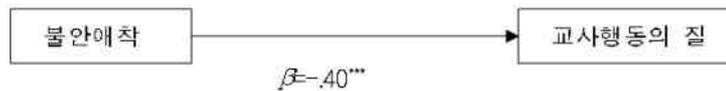
다음으로 2단계의 불안애착의 영향력($\beta = -.40$, $p < .001$)은 3단계에서 감소($\beta = -.21$, $p < .01$)한 것으로 나타났고 이러한 β 값의 감소한 설명력이 유의미한지 확인하기 위하여 Sobel(1982) 검증을 한 결과 영아교사의 불안애착의 교사효능감($Z = -3.30$,

$p < .001$ 의 부분매개 효과는 유의미한 것으로 검증되었다. 즉, 매개변인인 교사효능감이 통제되었을 때 불안애착과 교사행동의 질에 미치는 영향이 감소하였으므로 교사효능감은 불안애착과 교사행동의 질과의 관계에서 부분매개 역할을 하는 것으로 볼 수 있다.

〈표 7〉 불안애착과 교사행동의 질과의 관계에서 교사효능감의 매개효과(N=127)

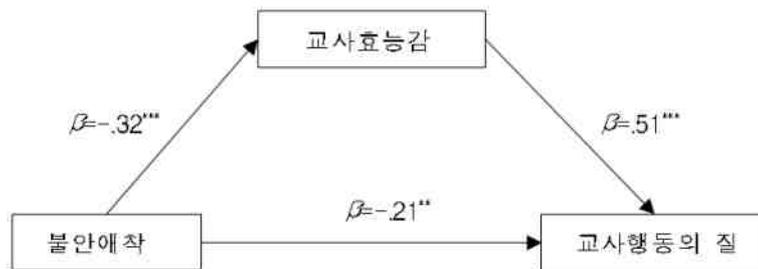
단계	변인	B	β	t	R ²	F
1	독립변인					
	→종속변인					
2	독립변인					
	→매개변인					
3	독립변인, 매개변인					
	→종속변인					

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



*** $p < .001$

[그림 5] 불안애착과 교사행동의 질과의 관계



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

[그림 6] 불안애착과 교사행동의 질과의 관계에서 교사효능감의 매개분석

나. 회피애착과 교사행동의 질과의 관계에서 교사효능감의 매개효과 검증

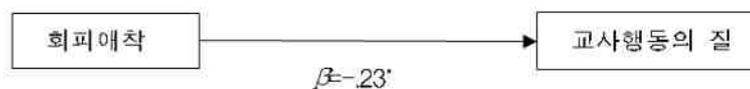
영아교사의 성인애착 중 하위변인인 회피애착과 교사행동의 질과의 관계에서 교사

효능감의 매개 효과를 알아보기 위해 분석한 결과는 <표 8>에 제시하였다. 분석결과 1단계에서 회귀모형의 설명력은 10%로 나타났으며 독립변인인 회피애착은 종속변인인 교사행동의 질에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta = -.32, p < .001$). 2단계에서 회귀모형의 설명력은 16%로 나타났으며 독립변인인 회피애착은 매개 변인인 교사효능감에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 확인되었다($\beta = -.40, p < .001$). 3단계에서 회귀모형의 설명력은 46%로 나타났으며 독립변인인 회피애착과 매개변인인 교사효능감을 동시에 투입해 종속변인인 교사행동의 질에 미치는 영향을 확인한 결과 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta = -.21, p < .01$). 다음으로 2단계의 회피애착의 영향력($\beta = -.40, p < .001$)은 3단계에서 β 값이 유의성을 상실한 것으로 나타났는데($\beta = -.21, p < .01$), 이러한 β 값의 감소한 설명력이 유의미한 지 확인하기 위하여 Sobel(1982) 검증을 한 결과 영아교사의 회피애착의 교사효능감($Z = -2.07, p < .001$)의 완전매개 효과는 유의미한 것으로 검증되었다. 즉, 매개 변인인 교사효능감이 통제되었을 때 불안애착과 교사행동의 질에 미치는 영향이 감소하였으므로 교사효능감은 불안애착과 교사행동의 질과의 관계에서 매개 역할을 하는 것으로 볼 수 있다.

<표 8> 회피애착과 교사행동의 질과의 관계에서 교사효능감의 매개효과(N=127)

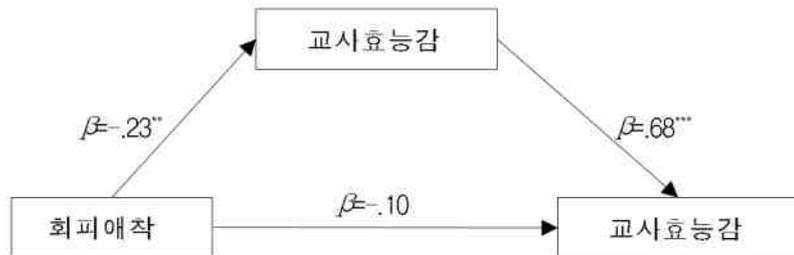
단계	변인	B	β	t	R^2	F	
1	독립변인 →종속변인	회피애착 →교사행동의 질	-.32	-.23	-2.59*	.05	6.70*
2	독립변인 →매개변인	회피애착 →교사효능감	-.25	-.23	-2.68**	.05	7.16**
3	독립변인, 매개변인 →종속변인	회피애착, 교사효능감 →교사행동의 질	-.10 .78	-.10 .68	-1.44 10.38***	.49	60.11***

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



* $p < .05$

[그림 7] 회피애착과 교사행동의 질과의 관계



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

[그림 8] 회피애착과 교사행동의 질과의 관계에서 교사효능감의 매개분석

IV. 논의 및 결론

1. 성인애착, 정서조절능력, 교사효능감과 교사행동의 질 간의 관계

첫 번째 연구문제와 관련하여 영아교사의 성인애착, 정서조절능력, 교사효능감, 교사행동의 질 간의 관계를 살펴본 결과는 다음과 같다.

먼저, 성인애착과 교사행동의 질 간의 관계를 살펴보면 하위변인인 불안애착과 회피애착 모두 교사행동의 질의 수준과 유의한 부적 관련성을 보이는 것으로 나타났다. 이는 불안애착과 회피애착이 높을수록 교사행동의 질의 수준이 낮다는 것을 의미하는데 이러한 결과는 Bowlby를 비롯한 애착이론가들과 발달심리학자들이 제안한 부모와의 애착관계가 성인기의 애착방식과 대인관계 전반에 영향을 미친다는 이론과 연구결과들을 지지한다. 또한 유아교사를 대상으로 성인애착과 유아와의 상호작용 간의 관계를 살펴본 선행연구들(김명희·박혜경, 2014; 박경희, 2009; 유은영·김태인, 2010; Mikuliner & Shaver, 2002)과 중학교 교사를 대상으로 한 연구(권선구·한기백, 2014) 결과를 지지하고 있다.

이러한 결과는 불안애착을 형성한 개인은 어린 시절 애착 대상의 일관되지 않은 돌봄을 받아 애착대상과의 관계에서 안정감을 충분히 경험하지 못하기 때문에 자신을 수용하고 긍정하는 내적 표상을 형성하는 것이 어렵다는 연구결과와 관련이 있다(Fonagy, 2005; Jacobson, 2003). 나아가 애착대상 부재 시 자신의 고통에 대해 누구도

함께하지 않을 것으로 생각하는 경향을 가지며 스스로가 이해받지 못한다는 생각에 고립감을 경험하게 된다. 이로 인해 자기 자신에 대한 걱정 및 집착 등의 정서적 과잉 반응성을 나타내고 결과적으로 대인관계에서 스스로 어려움을 일으키는 경향을 보이게 된다(Alfasi, Gramzow, & Canelley, 2012). 따라서 불안애착 수준이 높은 교사는 일생생활에서 영아에게 감정적으로 대하거나 영아의 행동을 지나치게 간섭하는 등 영아와의 관계에서 불안해하거나 집착하는 행동을 보임으로써 영아와의 상호작용에서 문제가 노출될 가능성이 높다는 연구결과(Mikuliner & Shaver, 2002)를 통해 영아교사의 불안애착이 교사행동의 질의 수준과의 부적 관계성을 나타낸다고 해석할 수 있을 것이다.

성인애착의 또 다른 하위변인인 회피애착이 높은 개인은 어린 시절 애착 대상의 무관심하고 민감하지 못한 돌봄을 받아 자기 자신을 가치 없게 여기며 자신에게 기대하는 바가 낮으며, 믿고 의지할 수 있는 대상이 오직 자신밖에 없다고 생각하고 타인에게 도움을 구하지 않는 경향을 가지게 된다. 이로 인해 타인과의 관계에서 불신, 무감각, 공감의 부족 등이 나타나게 되어 대인관계에서 문제를 경험할 가능성이 높다(Alfasi, Gramzow, & Canelley, 2010; Bretherton & Munholland, 1999). 이와 관련하여 회피애착 수준이 높은 교사의 경우에 영아와의 관계에서 경험하게 되는 부정적인 갈등 해결에 어려움을 나타내게 된다. 영아와 갈등 상황이 발생할 경우 체념, 고집, 자기비판 등 부정적 사고를 하게 되거나 반면 어느 순간에는 폭발하게 되어 오히려 더욱 공격적인 대처를 하게 되는데(김명희·박혜경, 2014; Mikuliner & Shaver, 2002), 이는 교사행동의 질의 수준이 낮은 것을 설명하는 요인이라고 설명할 수 있다. 또한 회피애착이 강한 교사일수록 독립에 대해 왜곡된 신념을 가지고 있어 독립의 중요성을 강조하며 친밀한 관계의 가치를 부인하는데 이는 영아와의 관계에서 정서적으로 거리를 두고 무관심한 반응을 보이게 된다. 이러한 특성은 영아교사로서 따뜻하고 민감하게 반응하는 질 높은 교사행동을 기대하기 어렵게 한다고 해석할 수 있다.

다음으로 정서조절능력과 교사행동의 질 간의 관계를 살펴보면 정서조절능력과 교사행동의 질 간의 관계는 정적인 상관을 보이는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 정서조절능력과 유아-관계와의 상관관계를 살펴본 선행연구(박선미, 2013)와 정서지능과 유아의 상호작용과의 관계를 살펴본 선행연구(조혜진·김수연, 2012; 황문희, 2013)와 맥을 같이한다고 볼 수 있다. 교사의 정서가 전문성을 갖춘 교사의 정체성을 정의하는데 필수적인 요소이며 좋은 교수행위에 결정적인 역할을 한다는 연구결과(Hargreaves, 1998)와 정서적 능력이 힘들고 지친 상황에서도 스트레스로 인해서 제

어 당하거나 충동에 지배당하지 않도록 개인을 지켜내는 동기가 되며 타인에 대하여 공감하고 희망을 버리지 않는 능력과 관련이 있다는 연구결과(Greenberg, 2008)와 관련하여 볼 때 영아교사의 정서조절능력과 교사행동의 질적 수준과의 정적인 상관은 의미 있는 결과이다.

다음으로 살펴본 교사효능감과 교사행동의 질의 수준 간의 탐색에서 교사효능감과 교사행동의 질의 수준 간의 관계 간에 유의한 정적인 관계가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 효능감이 높은 교사의 경우 유아에 대해 훨씬 지지적이며 수용적인 태도를 보이고 유아들과 놀이상황에서 대화를 많이 하는 등 원만한 관계를 형성한다는 선행연구(권미성·문혁준, 2013; 김명희·박혜경, 2014)의 결과와 맥을 같이 하며 교사효능감이 높은 교사일수록 유아와의 상호작용이 긍정적이며 교사행동의 질적 수준이 높았다는 선행연구(신혜영, 2004; 이은해·최혜영·송혜린·신혜영, 2003b)를 지지하는 결과라고 할 수 있다. 일반적으로 효능감이 높은 교사는 자신의 교수에 자신감을 느끼고 있으며 자신의 교수가 영아의 학습에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다고 믿기 때문에 질 높은 보육을 수행할 수 있는 전문적인 영아교사로 발전하게 된다. 더 나아가 교수 능력에 대해 더욱 긍정적인 신념을 갖게 될수록 자신이 맡은 영아를 더욱 잘 돌보고 가르치고자 하는 열의를 갖게 되고 궁극적으로 영아들을 발전적인 방향으로 이끌어 갈 수 있다(문영정·최선녀, 2015). 교사효능감이 내면적 신념이지만 지속적인 격려와 지지로 변화 가능한 유동적인 변인인 것을 고려할 때 교사가 자신의 교수행위에 대한 신뢰를 회복하고 교수학습 능력에 자부심을 가질 수 있는 교사효능감을 높일 수 있도록 사회적 지지와 다양한 방안을 모색할 필요가 있다.

2. 성인애착과 교사행동의 질과의 관계에서 정서조절능력의 매개효과

두 번째 연구문제와 관련하여 영아교사의 성인애착이 교사행동의 질에 영향을 미치는 과정에서 정서조절능력이 매개 변인으로 역할을 하는지를 알아본 결과, 성인애착의 불안애착과 교사행동의 질과의 관계에서 정서조절능력은 부분 매개 효과를 가지는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 불안애착과 대인관계에 직·간접적인 관련성을 언급한 선행연구의 결과(Shaver & Mikulincer, 2002)와 불안애착과 대인관계문제 간 관계를 정서반응이 부분 매개하는 것으로 보고한 Wei, Vogel, Ku, & Zakalik(2005)의 연구, 그리고 대학생의 정서가 불안애착과 대인관계에서 매개효과를 갖는지를 분석한 연구(강수진·최영희, 2011; 신지옥, 2006; 안하얀·서영석, 2010)에서 불안애착이 정서조절을 매개로 대인관계 유능성, 대인관계 문제, 대인관계 능력 등에 영향을 미쳤다는

결과와 맥을 같이 한다고 볼 수 있다.

불안애착은 어린 시절 자신의 부모와의 관계에서 과보호적인 통제와 간섭을 받고 일관되지 않은 양육경험을 통해 형성되는데 이러한 불안애착이 높은 개인은 타인을 신뢰하지 않으며 자기에 대해서는 무가치하다고 느끼는 반면 중요한 타인에 대해서는 지나치게 의존하거나 타인을 이상화시키는 경향을 보인다. 또한 사건을 과장해서 평가하기 때문에 스트레스 상황에 부딪칠 경우 자신을 방어하기 위해 상대방에게 강한 부정적 감정을 표출하고 때로는 타인의 정서적 반응에 대해 과도한 반응을 보임으로써 대인관계에 부정적인 영향을 미친다. 이러한 불안애착의 부정적인 정서적 반응은 과도한 재확신 추구성향과 관련이 있다. 불안애착이 높을수록 상대방으로부터의 반응을 자신에 대한 평가나 거절 또는 버림의 신호로 여겨 부정적인 반응을 보이면서 타인에게 지나치게 의존하게 되고 지나친 의존은 정서적으로 과민하게 반응하는 토대가 된다(안하얀·서영석, 2010).

따라서 불안애착이 높은 영아교사 역시 영아와의 상호작용에서 일어나는 스트레스 상황을 과장해서 평가하고 스트레스 상황에 부딪칠 경우 영아에게 과도하게 표현하거나 부정적인 반응을 더 많이 보이는 성향과 관련이 있다. 이는 교사로서 수용적이고 반응적이어야 할 영아와의 상호작용에서 일관되지 못한 관계를 형성할 가능성으로 인하여 영아교사의 불안애착은 교사행동의 질적 수준에 부정적인 영향을 끼치는 요인으로 나타났다고 해석할 수 있다.

또한 성인애착을 불안애착과 회피애착으로 구분하여 정서조절과정을 연구한 Hwang(2006)에 의하면 불안애착이 회피애착보다 정서조절 기제를 더욱 잘 예측하는 요인이라고 하였다. 불안애착이 높은 사람은 어떤 상황에 대해 생각하는 방식을 바꾸는 인지적 재해석을 잘하지 못하는데 이는 역기능적인 정서조절, 부정적 정서를 더 많이 경험하는 경향, 정서경험에 대한 과도한 표현으로 나타나게 되고 결국 부정적 정서를 효과적으로 조절하지 못함으로 인한 대인관계 능력의 손상을 가져오게 된다(류수정, 2010). 불안애착의 이러한 경향은 영아교사의 경우 교사행동의 질에 부정적인 영향을 미칠 뿐만 아니라 부정적인 정서경험을 긍정적으로 변화시키거나 정적인 정서경험을 유지하는데도 어려움을 느끼는 것과 관련이 있어 부정적인 정서 상태를 완화시키고 긍정적인 정서 상태로 회복하기 위해 노력하는 등 효과적으로 정서조절을 할 수 있는 지속적인 훈련을 한다면 교사행동의 질의 향상에 도움이 될 수 있다는 것을 시사해주고 있다. 따라서 영아교사의 불안애착으로 인해 기인하는 교사행동의 부정적인 요소를 개선하여 향상시키고자 할 때 자신의 부정적 정서를 적응적으로 조절할 수

있도록 개입하는 것이 큰 도움이 되리라는 것을 시사한다.

한편, 영아교사의 성인애착 중 회피애착이 교사행동의 질과의 관계에서 정서조절능력의 매개 효과에 대한 검증결과는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 이는 회피애착의 경우 정서조절능력은 교사행동의 질적 수준을 높이거나 낮추는 효과를 발휘하지 못하는 것을 보여준다. 이러한 결과는 회피애착이 높을수록 고통스러운 기억을 억압하고 위협적인 신호를 인지적으로 억제하는 대처방식을 선택하고 정서적 단절을 많이 사용하는 경향과 관련이 있을 것으로 추론할 수 있다(Mikulincer & Florian, 1998). 또한 애착유형에 따른 정서적 영역을 살펴본 Searle과 Meara(1999)의 연구에서 불안애착보다 회피애착이 높은 사람은 감정의 강도가 낮고 자기감정에 주의를 적게 기울이며 표현하는 정도도 낮아 부정적 정서를 덜 경험한다는 결과와도 관련이 있다.

회피애착이 높은 사람의 정서조절에 대한 이해는 회피애착이 보여주는 모순적인 자기지각과 행동패턴으로 인한 특성을 살펴보는 것이 필요하다. 영아의 회피애착 수준이 높을 경우 낮은 상황에서 애착대상이 사라졌을 때 무덤덤하고 고통 받지 않는 것처럼 보이지만 실제로는 스트레스 호르몬 수준이 상승하고 심장박동 수가 높아진다는 연구결과(Fox & Card, 1999)와 회피애착 수준이 높은 사람들이 다른 사람의 피드백에 대해 외견상 긍정적인 태도를 가진 것처럼 행동하나 무의식적으로 거부적으로 느끼고 무관심한 반응을 보이는 등 일관되지 않게 또는 모순된 방식으로 자신의 내면을 지각하고 행동하는 경향(안하안·서영석, 2010; David, 2010)과 관련지어 살펴볼 수 있다. 즉, 회피애착이 강한 사람은 믿고 의지할 대상이 오직 자신밖에 없다고 생각하기 때문에 타인에게 도움을 구하지 않는 등 친밀한 관계의 가치를 부인하고 대신 독립의 중요성을 강조하기 때문에 주요 타인과 인지적, 정서적으로 거리를 두고 다른 사람에게 받은 피드백에 대해 무관심한 반응을 보일 뿐 아니라 자신의 부정적인 기분을 알아차리지 못함으로 인해 대인관계에서 문제를 경험할 가능성이 높다(Shaver & Mikulincer, 2002).

또한 회피애착은 타인과 가까워지거나 의존하는 것에 대해 불편해하므로 자신의 정서를 조절하기 위해 자신의 느낌을 타인과 공유하지 않거나 주변사람들로부터 조언을 구하려 하지 않아 지지추구적 정서조절을 효율적으로 사용하지 못하는 경향이 높고(이정희·심혜숙, 2007; Adam, Gunnar, & Tanaka, 2004; Gross & John, 2003), 억압 혹은 부인 및 비활성화 전략 등의 대처기제로 내·외적 상황에 대한 각성이 무디어져 있을 수 있는 부정적인 상황에 대한 자기보고를 축소하는 특성을 보이기도 한다(류수

정, 2010; Feeney 1999). 이러한 선행연구들을 통해 살펴본 회피애착의 특성으로 인해 영아교사의 회피애착에서 정서조절능력이 교사행동의 질에 매개 효과를 보이지 않은 것으로 추론해 볼 수 있다.

3. 성인애착과 교사행동의 질과의 관계에서 교사효능감의 매개효과

세 번째 연구문제와 관련하여 영아교사의 성인애착과 교사행동의 질과의 관계에서 교사효능감이 매개변인으로 역할을 하는지를 알아본 결과, 영아교사의 불안애착과 교사행동의 질과의 관계에서 교사효능감의 부분매개 효과는 유의미한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 안정애착을 형성하면 긍정적이고 안정적인 자아개념을 형성하고 자기 가치와 자기효능감을 높게 가지지만 불안정애착을 형성하면 자신에 대해 가치 없게 여기고 사회적 기대에 부정적이며 불신 등을 나타내어 자기효능감을 낮게 가질 수 있다는 Bretherton와 Munholland(1999)의 연구결과를 지지한다. 또한 자기효능감이 성인애착과 대인관계사이를 매개하는 변인이라는 연구(신노라·안창일, 2004)와 보육교사를 대상으로 성인애착과 교사효능감의 관계를 살펴본 연구(김명희·박혜경, 2014; 박경희, 2009; 유은영·김태인, 2010; 황혜정, 2016)에서 교사가 성인애착이 안정적인 때 교사-영유아 상호작용에서 긍정적으로 해낼 수 있다는 기대와 교사로서의 바람직한 역할 수행에 대한 기대를 가지고 있다는 결과를 지지한다고 볼 수 있다.

교사효능감은 내면적인 신념임에도 불구하고 교수 상황에서 교사의 실질적인 행동을 가능케 하는 교사의 사고 양식과 정서에 영향을 주는 요인이다. 교사효능감이 불안애착이 교사행동의 질에 미치는 부정적인 영향을 부분적으로 통제할 수 있다는 연구 결과는 교사효능감 형성과정과 관련이 있다. Bandura(1997)에 의하면 교사효능감은 교사로서의 성공적인 교수학습 경험, 걱정이나 흥분과 같은 각성수준과 같은 요인과 다른 모델에 대한 관찰과 동일시 그리고 원장 및 동료로부터의 피드백이나 격려 등 대인관계 속에서 형성하게 되는 자신에 대한 긍정적인 믿음을 통해서 형성된다.

이때 불안애착이 높은 사람이 가지는 특성 즉, 대인관계에서 상대방에게 거부와 버림을 당할지 모른다는 두려움으로 인해 불안해하고 작은 일에도 예민하게 반응하고 눈치를 보면서 상대방에게 맞추려는 경향(강수진·최영희, 2011; Fraley & Shaver, 2000)은 타인의 피드백을 부정적으로 해석하게 하며, 자기 스스로에 대해 부정적인 인식을 형성하는 것과 관련이 있다(김명희·박혜경, 2014; Wei, et al., 2005). 따라서 불안애착 수준이 높은 교사는 원장이나 동료로부터의 피드백이나 격려 등을 긍정적으로 해석하기 보다는 부정적으로 해석하여 교사로서 스스로에 대한 확신과 자신감이 손상될 가

능성이 높다고 해석할 수 있다. 따라서 교사효능감 증진은 영아교사가 더욱 수용적이고 민감한 교사행동을 실천하게하고 이를 통해 질 높은 보육프로그램을 운영하게 하는 방안으로 이해할 수 있다.

한편, 영아교사의 회피애착과 교사행동의 질과의 관계에서 교사효능감이 매개변인으로 역할을 하는지를 알아본 결과에서 교사효능감은 영아교사의 회피애착과 교사행동의 질과의 관계에서 완전 매개하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 보육교사의 성인애착을 연구한 김명희와 박혜경(2014)에서 회피애착을 가진 보육교사의 유아와의 상호작용에 교사효능감이 매개역할을 한다는 연구결과를 지지한다고 볼 수 있다. 이러한 결과는 회피애착이 높은 사람이 나타내는 특성과 관련하여 설명할 수 있다. 회피애착이 높은 개인은 타인으로부터 비난을 받거나 실패 경험을 할 때 겉으로는 중립적인 태도를 지니고 있는 것으로 보이는데 이는 회피애착이 높은 사람이 사용하는 억압, 혹은 부인 및 비합성화 전략의 결과로 내부적으로는 오히려 민감하게 반응하고 해결되지 않은 내적갈등으로 어려움을 느낀다(안하얀·서영석, 2010). 또한 대인관계에서는 상대가 자신에게 애정을 갖고 있을 것이라는 신뢰가 낮아 타인과 친밀한 관계를 맺는 것에 대해 자신의 바람과 기대를 억제하는 경향과 타인에게 완벽하게 보이고 싶어 하여 자신을 평가할 때 매우 엄격한 조건으로 평가하는 경향을 가지고 있다(Carnelley, Pietromonaco, & Jaffe, 1994).

즉, 회피애착이 높은 교사의 경우, 교사로서의 역할을 수행하는데 있어서 주변의 비난과 같은 부정적인 반응에 민감하고 자기 자신에게 엄격한 기준을 적용하여 완벽하게 처리하려는 경향을 가지고 있는데 이때 교사로서의 성공적인 교수학습 경험을 통해 높은 교사효능감을 형성할 경우 내적 갈등을 극복하고 긍정적인 교사행동의 질을 나타내는 것으로 추론 할 수 있다. 따라서 영아와의 상호작용에서 일어나는 피드백에 무관심한 반응을 보이고 부정적인 생각이나 느낌을 차단하거나 잘 표현하지 않음으로써 자신의 문제에 대해 적극적으로 도움을 요청하지 않는 회피애착 수준이 높은 영아교사가 영아에게 정서적으로 민감하게 반응하는 등 교사행동의 질을 향상시키기 위해서 자신의 내면에 대한 탐색과 의사소통의 개선을 위한 교사 역량 강화 프로그램의 필요성을 시사한다.

본 연구의 제한점과 추후 연구를 위한 제언하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 사용된 교사행동 관찰범주는 관련 선행연구에서 그 타당도가 입증된 것이나 실제 어린이집의 영아반 교실 상황에서 관찰되는 모든 교사 행동을 분류하기에는 부족한 감이 있었다. 따라서 후속 연구에서는 교사행동의 분류가 보다 심화

되고 세분화된 척도의 필요성이 제기된다. 둘째, 본 연구에서 성인애착 측정도구로 사용한 ECR-R은 일반적으로 연인 간의 관계(romantic relationship)에서 경험하는 애착의 특성을 측정하는 데 적합한 문항들로 구성되어 있다는 점에서 교사-영아와의 관계의 질을 탐색하는데 한계가 있다고 할 수 있다. 따라서 보다 정확한 연구결과를 위해 후속연구에서는 보육교사에게 적용될 수 있는 성인애착 척도를 활용하여 추가 검증을 함으로써 측정도구의 타당성에 대한 부분을 보완할 수 있을 것이다. 셋째, 영아교사의 다른 변인들에 대한 기초 자료가 교사 자신의 보고에만 의존함에 따라 교사의 주관적 견해가 응답에 개입되었을 가능성을 배제할 수 없다. 넷째, 본 조사 실시대상기관이 서울, 경기, 인천으로 한정되어있으며 외부 관찰자가 단 1회 관찰하는 과정에서 교사들의 진정한 행동을 다 관찰하는데 무리가 있었을 것이라는 가능성을 완전히 배제하기는 어렵다. 따라서 후속연구에서는 이러한 결과를 바탕으로 영아교사의 성인애착과 같은 심리적 요인이 교사행동의 질에 미치는 관계를 보다 다양하게 알아보기 위해 각 변인의 상대적 영향력을 확인하는 모형을 설정하고 탐색하는 후속연구가 필요할 것으로 사료된다.

결론적으로 본 연구는 교사행동의 질에 영향을 주는 영아교사의 요인을 확인해 보았다는 의의를 가지며, 영아교사의 심리적 측면에서 지금까지 충분히 다루지지 않았던 성인애착에 대해 살펴보고 영아교사의 성인애착이 교사행동의 질 간의 관련성이 영아교사에게도 적용된다는 사실을 확인할 수가 있었다. 따라서 영아교사의 성장을 위해서 자신의 성인애착 즉, 자신의 내적작동모형을 탐색하고 이를 통해 형성된 관계 패턴이 개인의 일상적인 대인관계뿐만 아니라 교사행동의 질에 어떠한 영향을 미치고 있는지를 탐색할 기회에 대한 필요성을 강조함으로써 심리적 탐색에 대한 이해의 폭을 넓히는 경험적 연구결과를 제공하였고 교사행동의 질적 향상을 지원하는 재교육의 방향성을 제시하였다는데 의의가 있다.

참고문헌

- 강수진·최영희(2011). 성인애착이 대인관계능력에 미치는 영향: 정서조절양식과 사회불안을 매개변인으로. **인간발달연구**, 18(3), 53-68.
- 고재욱(2012). 보육교사의 감성노동 해소에 관한 연구. **한국유아교육보육행정연구**, 16(2), 271-294.
- 곽소현·김순옥(2007). 기혼여성의 애착안정성과 자아중감에 따른 우울, 불안: 초등학생

- 어머니를 중심으로. **대한가정학회지**, 45(7), 35-48.
- 권미성·문혁준(2013). 보육교사의 교사효능감 및 전문성 수준이 교사-유아상호작용에 미치는 영향. **한국보육지원학회지**, 9(4), 277-298.
- 권선구·한기백(2014). 중학교 담임교사의 아동기 부모양육경험이 교사가 지각한 교사-학생 관계에 미치는 영향: 성인애착의 매개효과. **상담학 연구**, 15(1), 479-498.
- 김명희(2011). 보육교사의 성인애착, 효능감, 훈육방식과 유아의 적응간의 관계. 동덕여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김명희·박혜경(2014). 보육교사의 성인애착, 효능감 훈육방식과 유아의 문제행동 간의 관계 연구. **유아교육·보육복지연구**, 18(1), 156-186.
- 김선영·서소정(2010). 유아 교사 효능감 척도 개발 연구. **아동학회지**, 31(4), 91-110.
- 김성현(2004). 친밀관계 경험 검사 개정판 타당화 연구: 확증적 요인분석과 문항반응이론을 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김정란·이은희(2007). 중년 여성의 불안정 애착이 본인의 우울수준 및 자녀의 문제행동에 미치는 영향: 역기능적 태도와 부부갈등의 매개역할. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 19(2), 297-319.
- 김현지·조복희(2009). 영아-교사 상호작용증진을 위한 보육교사교육프로그램구성 및 효과성에 관한 연구. **한국생활과학회지**, 18(6), 1221-1235.
- 김혜순(2015). 유아교사의 애착실행모델과 교사효능감 간의 관계에서 정서표현성의 매개효과. **한국영유아보육학**, 11, 153-171.
- 나정(2001). **OECD의 성공적인 유아교육과 보호정책 요인에 비추어 본 우리나라 유아교육과 보육정책**. 한국교육개발원.
- 류수정(2010). 애착에 따른 정서경험, 정서표현, 정서조절의 관계. 가톨릭대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 문영경·최선녀(2015). 교사의 교수효능감이 유아 또래 상호작용에 미치는 영향: 교사-유아 상호작용의 매개효과를 중심으로. **한국보육학회지**, 15(2), 1-20.
- 문용린(1999). 인성교육을 위한 정서지능 개발 프로그램에 관한 연구. **서울대학교 사대논총**, 59, 98-110.
- 박경희(2009). 보육교사의 성인애착유형 및 효능감과 교사-유아 상호작용과의 관계. 성균관대학교 생활과학대학원 석사학위 청구논문.
- 박선미(2013). 유아교사의 정서조절능력, 유아-교사관계, 소진감 간의 관계. **아동교육**, 22(1), 21-32.
- 박영주(2005). 애착의 회피-불안 차원에 따른 우울양식과 대인관계 문제. 가톨릭대학교 대학원 석사학위 청구논문.

- 박은혜·배소연·이정옥·임승렬·조부경·조운주 외(2002). **유아교사교육의 최근 연구 동향**. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- 보건복지부(2015). 2015년도 보육사업안내. 보건복지부.
- 신노라·안창일(2004). 성인 애착 유형과 자기개념, 효능감, 대처 양식, 사회적 지지수준과 대인불안의 관계. **한국심리학회지: 임상**, 23(4), 949-968.
- 신지옥(2006). 애착, 정서, 그리고 대인관계 유능성 사이의 관계에 대한 경로 분석. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 신혜영(2004). 어린이집 교사의 직무스트레스와 효능감이 교사 행동의 질에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 안하얀·서영석(2010). 성인애착, 심리적 디스트레스, 대인관계문제: 피드백에 대한 반응, 정서적 대처, 사회적지지 추구의 매개효과 검증. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 22(3), 575-603.
- 유은영·김태인(2010). 예비교사의 내적애착유형과 성인-유아관계 분석. **유아교육학논집**, 14(6), 489-506.
- 이선미·이승미(2013). 영아교사의 정서노동이 교사-영아 상호작용에 미치는 영향: 정서지능의 조절효과를 중심으로. **열린유아교육연구**, 18(6), 153-180.
- 이승미·이승연(2009). 만2세 영아반 교사로서 맺은 다양한 관계에서 경험하는 정서분석. **한국교원교육연구**, 26(2), 297-322.
- 이영미·민하영(2011). 영유아보육교육기관교사의 표면적 정서노동과 직무소진 간의 관계에서 시설장, 동료교사, 학부모의 정서적 지지의 효과. **한국보육지원학회지**, 7(1), 167-185.
- 이은혜·최혜영·송혜린·신혜영(2003a). **어린이집 프로그램 관찰척도: 사용 지침**. 서울: 다음세대.
- 이은혜·최혜영·송혜린·신혜영(2003b). 어린이집 프로그램 관찰척도의 개발과 타당화. **아동학회지**, 24(3), 135-149.
- 이정미(2007). 발달에 적합한 실재에 대한 보육교사의 신념과 교사-영아 상호작용간의 관계. 덕성여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이정희·심혜숙(2007). 상담일반: 성인애착이 대인관계에 미치는 영향에 관한 공변량 구조분석. **상담학연구**, 8(3), 899-915.
- 이형양(2014). 아동기 부모-자녀관계 경험이 보육교사의 성격강점 척도에 미치는 영향: 성인 애착의 매개효과. 인하대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 정윤정(2003). 유아교사의 성인애착유형과 인간관계 연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

- 조부경·서소영(2001). 유치원교사의 과학교수효능감에 따른 과학교수실제 및 유아의 과학행동. **유아교육연구**, 21(4), 5-28.
- 조혜진·김수연(2012). 영아교사의 정서지능과 교사-영아상호작용의 관계. **열린유아교육연구**, 17(5), 189-208.
- 최혜훈(2015). 애착의 세대간 전이에서 어머니 반영기능의 매개효과. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 최혜영(2004). 아동의 또래 상호작용과 교사신념 및 교사행동 간의 관계. 연세대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 하유미(2012). 어머니의 성인애착, 부정정서 및 정서조절양식이 양육행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 하유미·박성연(2012). 어머니의 성인애착, 부정 정서 및 정서조절양식이 양육행동에 미치는 영향. **인간발달연구**, 19(2), 175-195.
- 하지영·서소정(2011). 영아와 교사의 상호작용에 관한 단기종단 연구. **열린유아교육연구**, 16(2), 109-140.
- 홍은숙(2013). 영아-교사간 상호작용에서 교사의 민감성과 민감성 인식 및 영아의 적응행동. 경기대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 황문희(2013). 어린이집 교사의 적성 및 정서노동과 교사-유아 상호작용과의 관계. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위 청구논문.
- 황혜정(2016). 유아교사의 성인애착이 심리적 디스트레스에 미치는 영향: 교사효능감의 매개 효과. 경희대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- Adam, E. K., Gunnar, M. R., & Tanaka, A. (2004). Adult attachment, parent emotion, and observed parenting behavior: Mediator and moderator models. *Child Development*, 75, 110-122.
- Alfasi, Y., Gramzow, R. H., & Canelley, K. B. (2012). Adult attachment patterns and stability in esteem for romantic partners. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 607-611.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and company.
- Bandura, A. (2006). *Guide for construction self-efficacy scales*. In F. Pajares & T.

- Urdan (Eds.), Self-efficacy beliefs of adolescents (pp. 307-337). New York: H. H. Freeman.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Psychology, 51*(6), 1173-1182.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). *Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers*. In J. Jaana & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199-225). New York: Cambridge University Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Loss*. New York: Basic Books.
- Bredekamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practices in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: NAEYC.
- Bredekamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practices in early childhood programs* (Rev. edn.). Washington, DC: NAEYC.
- Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. R. (1998). *Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview*. In J. A.
- Bretherton, I., & Munholland, K. (1999). *IWMs in attachment relationships*. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (pp. 89-104). New York: Guilford Press.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Nabors, L. A., & Bryant, D. M. (1996). Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development, 67*, 606-620.
- Carnelley, K. B., Pietromonaco, P. R., & Jaffe, K. (1994). Depression, working models of others, and relationship functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 127-140.
- Cassidy, J. (1994). Emotional regulation: Influence of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*, 228 - 249.
- David, J. W. (2010). **애착과 심리치료**. (김진숙, 이지연, 윤숙경 역). 서울: 학지사. (원저는 2007년 출판).
- de Kruif, E. L., McWilliam, R. A., Ridley S. M., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms.

- Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 247-268.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. I. (1998). Parental Socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273.
- Elicker, J., & Fortner-Wood, C. (1995). Research in review. Adult-child relationships in early childhood settings. *Young Children*, 51(1), 69-78.
- Feeney, J. A. (1999). Adult attachment, emotional control, and marital satisfaction. *Personal Relationships*, 6, 169-185.
- Fonagy, P. (2005). **애착이론과 정신분석**. (반건호 역). 안양: 빈센트. (원저는 2001년 출판).
- Fox, N. A., & Card, J. A. (1999). *Psychophysiological measures in the study of attachment*. In Cassidy, J. & Shaver, P. R. (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press.
- Fraley, R. C., & Shaver, P. R. (2000). Adult romantic attachment: Theoretical developments emerging controversies, and unanswered questions. *Review of General Psychology*, 4, 132-154.
- Fraley, R. C., Waller, N. G., & Brennan, K. A. (2000). An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 350-365.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A Construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569 - 582.
- Gilstrap, C. M. (2005). *Closing in on closeness: Teacher immediacy as a form of emotion labor*. Unpublished doctoral dissertation, Colorado State University, Colorado.
- Goosen, F. A., & Van IJzendoorn, M. H. (1990). Quality of infant's attachment to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61, 832-837.
- Greenberg, L. S. (2008). Emotion and cognition in psychotherapy: The transforming power of affect. *Canadian Psychology*, 49(1), 49-59.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching. *Teaching and Teacher*

- Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education* 16, 811-826.
- Howes, C. (1999). *Attachment relationship in the context of multiple caregivers*. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 671-687). New York: Guilford.
- Howes, C., & Smith E. W. (1995). Children and their child care caregivers: Profiles of relationships. *Social Development*, 4, 44-61.
- Hwang, J. E. (2006). *A processing model of emotion regulation: Insights from the attachment system*. Unpublished doctoral dissertation, Georgia Atlanta: Georgia State University.
- Intrator, M. S. (2006). Beginning Teachers and the Emotional Drama of the Classroom. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 232-239.
- Jacobson, S. M. (2003). *The attachment, Caregiving and Sexual Systems Relationship to Conflict Communication in Adult Pair Bond Relationships*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Wisconsin-Madison.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child - teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 38(2) 133-149.
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363-382.
- Mikulincer, M., & Florian, V. (1998). *The relationship between adult attachment style and emotional and cognitive reactions to stressful events*. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 143-165). NY: Guilford Press.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2002). Attachment-related psychodynamics. *Attachment and Human Development*, 4(2), 133-161.
- O'Connor, E., & McCartney K. (2007). Examining teacher - child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369.
- Phillips, D. A., & Howes, C. (1987). *Indicators of quality in child care: Review of research*. In D. A. Phillips (Ed.), *Quality in child care: What does research tell us?* (pp. 1-19). Washington, DC: NAEYC.
- Phillips, D. A., McCartney, K., & Scarr, S. (1987). Child care quality and children' social development. *Developmental Psychology*, 23, 537-543.

- Pianta, R. C. (1992). *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. Vol. 57. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225-238.
- Power, T. G. (2004). Stress and coping in childhood: The parents' role. *Parenting: Science and Practice*, 4, 271-317.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Scarr, S. (1988). American child care today. *American Psychology*, 10, 502-506.
- Schipper, J., Tavecchio, L. W. C., VanIJzendoorn, M. H., & Linting, M. (2003). The relation of flexible child care to quality of center day care and children's socioemotional functioning: A survey and observational study. *Infant Behavior & Development*, 26, 300-325.
- Searle, B., & Meara, N. M. (1999). Affective dimensions of attachment Styles: Exploring self-reported attachment style, gender, and emotional experience among college students. *Journal of Counseling Psychology*, 46(2), 147-158.
- Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2002). Attachment-related psychodynamics. *Attachment and Human Development*, 4(2), 133-161.
- Sobel, M. E. (1982). *Asymptotic Intervals for Indirect Effects in Structural Equations Models*. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology* (pp. 290-312). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sobel Test (2011). <http://www.google.co.kr/sobel/sobelhtm>. (2016년 4월 28일 인출)
- Sutton, R. E. (2004). Emotion regulation goals and strategies. *Social Psychology of Education*, 7, 379-398.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Verschueren, K., Helma M. Y., & Koomen, A. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211.

- Wei, M., Vogel, D. L., Ku, T. Y., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, affect regulation, negative mood, and interpersonal problems: the mediating roles of emotional reactivity and emotional cutoff. *Journal of Counseling Psychology, 52*(1), 14-24.
- Whitebook, M., Howes, C., & Phillips, D. (1990). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America*. Final report of the national child care staffing study. Oakland, CA: Child Care Employee Project.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education, 6*(2), 137-148.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A post structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 9*(3), 213-238.

·논문접수 8월 1일 / 수정본 접수 9월 20일 / 게재 승인 9월 26일

·교신저자: 문혁준, 가톨릭대학교 아동학과 교수, 이메일 mhyukj@catholic.ac.kr

Abstract

The Relationship Between Early Childhood Teacher's adult attachment and The Quality of Teacher's Interaction Behavior: The Mediating Effect of Emotional Regulation Ability and Teacher Efficacy

Kyung Rei Lee and Hyuk Jun Moon

This study examined about the relationships among infant care teacher's adult attachment, emotional regulation ability, teacher efficacy and the quality of teachers' interaction behaviors. The subjects were 127 teachers working with children between the ages of zero to two at 42 child care centers in Seoul and Incheon-si, Kyunggi-Do area.

The Assessment Scales for Day Care Programs(Rhee et al., 2003) was used to observe the quality of teachers' interaction behaviors. To measure the teacher's adult attachment, the self-reported questionnaires for adult attachment, ECR(Experiences in Close Relationships), was used. Emotional regulation ability was measured by Emotional Regulation Scale(Moon, 1999) and teachers' efficacy was measured by a modified version of Teaching Efficacy Instrument(Kim & Seo, 2010). The collected data was analyzed using descriptive statistics correlations, pearson correlation analysis, a series of multiple regressions and Sobel test.

The results of this study were as follows: First, the infant care teacher's attachment anxiety and attachment avoidance were associated with emotional

regulation ability, teacher efficacy and the quality of teacher behavior. Second, emotional regulation ability partially mediated the relationship between attachment anxiety and the quality of teacher behavior. But emotional regulation ability did not mediated the relationship between attachment avoidance and the quality of teacher behavior. Third, the relation between teacher's attachment anxiety and the quality of teacher behavior was partially mediated by teacher efficacy. But the relation between infant teacher's attachment avoidance and the quality of teacher behavior was completely mediated by teacher efficacy.

Thus, the emotion regulation skills and teacher efficacy, in part, work as mediating factors, indicating that it can help the teachers with attachment anxiety to improve their quality of teacher behavior. And teacher efficacy completely work as mediating factor, showing that it can make the quality of teacher behavior of teachers with attachment avoidance better.

Key Words: teacher's adult attachment, quality of teacher's interaction behavior, emotional regulation ability, teacher efficacy