

유아교사의 직무환경과 행복감 및 교사-유아 상호작용 간의 구조적 관계

최혜선¹⁾

요약

본 연구는 유아의 발달과 적응에 중요한 교사-유아 상호작용의 영향요인을 살펴보고자, 유아교사의 직무환경과 행복감 및 교사-유아 상호작용의 구조적 관계를 분석하였다. 직무환경으로는 물리적 환경으로 교실환경과 심리적 환경으로 업무 스트레스를 선정하였다. 연구대상은 한국아동패널의 7차년도(2014년) 조사에 참여하였던 유아가 다니는 육아지원기관의 담당 교사 1,203명이다. 기술통계, 신뢰도 및 상관관계를 분석하였으며, 구조방정식모형을 분석하였다. 연구결과로는 첫째, 교실환경이 교사-유아 상호작용에 유의한 직접적인 영향을 미쳤다. 둘째, 교실환경과 업무 스트레스 모두 교사의 행복감을 통해 교사-유아 상호작용에 유의한 간접적인 영향을 미쳤다. 이러한 결과를 통해 교사-유아 상호작용 증진을 위하여 유아교사의 직무환경의 물리적 환경과 함께 비물리적 환경이 모두 중요함을 밝혔으며 행복감과 같은 유아교사의 심리적인 측면에 대한 지원 방안이 마련되어야 함을 시사한다.

주제어: 교실환경, 업무 스트레스, 행복감, 교사-유아 상호작용

I. 서론

우리나라 영유아들의 육아지원기관 이용률은 매우 높으며, 특히 만3~5세 유아의 경우 2019년 기준 90.2%가 유치원이나 어린이집을 이용하고 있다(육아정책연구소, 2020). 또한 2018년 보육실태조사 결과, 만3~5세 유아의 유치원이나 어린이집 하루 이용시간은 평균 7시간 이상이며, 8시간 이상 이용하는 유아는 전체 유아의 20% 수준이다(이정원·이정림·도남희 외, 2018). 하루 중 오랜 시간을 육아지원기관에서 보내면서 유아는 교사와 상호작용하고, 이에 따라 육아지원기관과 교사가 유아에게 미치는 영향은 매우 중요해졌다.

1) 서울여자대학교 아동학과 강사

교사와 유아의 상호작용은 유아들의 행동뿐만 아니라 사고까지 변화시킬 수 있으며 교사와 유아 상호간의 관계를 형성하여 서로 영향을 미치게 된다(서석원·박지선, 2016). 교사-유아 상호작용은 유아의 창의성 발달에도 도움이 되며(김상림·박창현, 2017), 또래 간의 상호작용에도 영향을 주어 유아의 초기 사회적 관계를 원활하고 긍정적으로 형성하게 해준다(서석원·박지선, 2016; Miller, 1993). 나아가 이후의 유아의 적응에도 장기적인 영향을 미치게 된다(길현주·김수영, 2014; 김수정, 2019; 심숙영·임선아, 2018; 정지나·김경희, 2015; Mohamed, 2018). 즉, 교사가 유아와 어떻게 상호작용하는지는 유아의 언어적, 인지적, 사회적, 정서적 발달에 직접적으로 영향을 미쳐 유아의 발달에 중요한 요인임을 알 수 있다(박진희·손수연, 2016; Bi, Xitao, Zhongling et al., 2017; Leyva, Weiland, Barata et al., 2015; Sutherland, Conroy, Algina et al., 2018).

이처럼 교사-유아 상호작용이 유아의 발달에 미치는 중요성이 밝혀지면서 교사-유아 상호작용에 대한 연구가 진행되어 왔는데, 주로 교사-유아 상호작용이 아동에게 미치는 영향에 관하여 살핀 연구들(김수정, 2019; 차인영·최미미·서영숙, 2016; Bi, Xitao, Zhongling et al., 2017; Leyva, Weiland, Yoshikawa et al., 2015)이 많았다. 그러나 교사-유아 상호작용의 중요성 밝혀지면서 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 요인에 대한 탐색이 요구된다. 그동안 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 선행요인으로 교사의 개인적 특성(김혜린·황성온, 2018; 이은주·김상림, 2019)에 대해 주로 다루어 왔다. 이에 더하여 교사가 근무하는 보육시설이나 유치원 등의 육아지원기관의 특성을 고려해 볼 수 있다. 교사가 근무하는 보육시설이나 유치원의 환경구성에 따라 교사가 유아를 상호작용하는 방법이나 질 등에 영향을 미칠 수 있다. 직무환경은 물리적인 환경과 심리적인 환경을 모두 고려해 볼 수 있는데, 물리적 환경으로는 대표적으로 교사가 담당하는 교실환경이 있다. 선행연구들(서석원·박지선, 2016; 최효식·윤해옥, 2015; Hamre, Hatfield, Pianta et al., 2014; Howes, 2000)은 교실환경이 잘 구성되어 있는 경우 교사와 유아 간의 상호작용이 증가함을 보고하였다. 유아의 놀이를 격려하고 유아들의 상호작용을 증진시켜주는 환경에서 교사와 아동의 상호작용이 증가하는 것이다(Howes, 2000), 교실의 면적이 넓으면 유아들이 충분히 공간을 활용할 수 있으며, 교재교구가 영역별로 충분히 마련되어 있으면 교사는 유아들에게 다양한 활동을 제시하고 적극적으로 수업을 진행하고 상호작용을 하게 된다. 따라서, 교실의 크기나 물리적 배치, 교재교구의 수 등에 따라 교사-유아 상호작용이 달라진다(김정화·이문정, 2007; 서석원·박지선, 2016). 반면, 교실환경의 물리적 자원이 부족하면 교사-유아 상호작용은 경직되거나 제한적이 되기 쉽다(이지현, 1995). 교실 환경 즉, 물리적 환경의 중요성은 어린이집이나 유치원의 평가 항목에 실내외 환경구성을

포함하고 있음을 통해서도 이해할 수 있다. 평가항목과 지표에 물리적인 환경 구성을 포함하고 있는 것은, 그러한 환경을 구성하여 유지하는 것이 보육과 교육에 중요한 영향을 미치는 것을 고려한 것이라 해석할 수 있다.

직무환경의 심리적인 환경 측면으로는 교사의 업무 스트레스가 대표적이다. 교사의 처우 개선과 아동학대 예방 등을 위하여 교사의 스트레스에 관한 연구는 활발히 진행되어 왔다. 유아교사는 초등학교 교사나 다른 직종에 비하여 상대적으로 직무수행에 어려움이 크다고 인식된다(임선아, 2018; De Stasio, Fiorilli, Benevene et al., 2017). 유아교사가 경험하는 스트레스의 원인은 행정 지원 부족, 원장의 지도력, 동료 교사나 부모와의 관계 등 다양하다(김은덕, 2014; De Stasio, Fiorilli, Benevene et al., 2017). 이러한 교사의 스트레스는 교사 개인에게 부정적인 영향을 미칠 뿐만 아니라 교사가 담당하는 반의 아이들에게까지 부정적인 영향을 미치게 된다. 업무로 인한 스트레스가 높은 교사는 자신의 감정을 조절하는 능력이 감소하고 유아의 부정적인 정서에 민감하게 반응하지 못하며 유아에게 사회적이거나 정서적 반응을 긍정적으로 제공하는 데 한계를 갖는다(배세은·문혁준, 2016; 이은주·김상림, 2019; Chang, 2013; Jeon, Kwon, & Choi, 2018; Li Grining, Raver, Champion et al., 2010; Rusby, Jones, Crowley et al., 2013; Whitaker, Dearth-Wesley, & Gooze, 2015; Zinsser, Christensen, & Torres, 2016). 즉, 유아교사의 업무 스트레스는 유아와의 상호작용에 직접적인 영향을 미치게 된다. 반대로 교사의 직무스트레스가 낮거나 적절히 해소되면, 교사는 아이들을 대함에 있어 동기가 부여되고 의욕이 생기면서 긍정적인 표현들로 즉각적이고 민감하게 반응하며 상호작용을 많이 하게 된다. 유아 교사가 아닌 영아반 교사를 대상으로 한 연구(김혜린·황성온, 2018; 노수진·이경남, 2015; 배세은·문혁준, 2016; 조인숙, 2015; Bi, Xitao, Zhongling et al., 2017)에서도 교사의 높은 직무 스트레스는 영아에 대한 민감성을 감소시키고 교사-영아의 상호작용에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면, 교사의 직무 스트레스가 교사-유아 상호작용에 직접적인 영향을 미치지 않는다는 연구(우수정, 2020)도 보고되었다. 따라서 유아교사의 업무 스트레스가 교사-유아 상호작용에 미치는 영향에 대한 검증이 필요하다.

또한 교사의 행복감은 교사-아동 상호작용에 영향을 미치는 요인으로 보고되고 있다(이은주·김상림, 2019; 홍지명, 2015). 행복감이란 삶에 대해 전반적으로 만족하며 자신의 삶이 가치있다고 생각하는 상태로(Lyubomirsky, 2008), 개인의 삶에 긍정적인 영향을 주고 자신의 능력을 발현하게 해준다. 유아교사의 행복감은 교사 개인의 전문성에 영향을 미칠 뿐만 아니라 교실의 전반적인 분위기와 유아들의 동기에까지 영향을 미치며 보육과 교육을

위해 중요한 요인으로 작용한다(신애선·김영실, 2016; 이은주·김상림, 2019; Duckworth, Quinn, & Seligman, 2009). 행복한 유아교사가 유아교육 기관에서의 역할수행 능력이 우수한 것으로 나타났다(이경민·최운정·이경애, 2012). 선행연구들은 교사의 행복감이 높으면 삶에 대해 긍정적인 생각과 열정을 지니게 되어 유아와 긍정적인 상호작용을 활발히 한다고 보고하였다(심숙영·임선아, 2018; 정다우리, 2013; 홍지명, 2015; Breeman, Wubbles, van Lier et al., 2015). 교사의 행복감 수준에 따라 그룹을 나누어 분석한 연구(곽희경, 2011) 결과, 교사의 행복감이 높을수록 긍정적인 언어로 상호작용하고, 유아에게 즉각적으로 반응하는 것으로 나타났다. 즉, 교사의 행복감은 유아들에 대한 정서적 지원과 교사의 역할수행능력을 긍정적으로 촉진시키며 질 높은 교사-유아 상호작용으로 이어진다고 볼 수 있다(심숙영·임선아, 2018; Brown, Jones, LaRusso et al., 2010).

한편, 교사의 직무환경과 교사의 행복감 간의 관계를 고려해 볼 수 있다. 일반적으로 직무환경은 심리적인 측면인 안녕감이나 직업에 대한 애착에 강하게 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(Ingersoll, 2001). 육아지원기관에 근무하는 교사의 경우 교사가 담당하는 교실의 긍정적인 환경, 교실구성과 배치 등은 교사의 심리적·정서적 안정감이나 행복감과 관련있다고 보고되었다(Jennings & Greenberg, 2009). 하루를 보내게 되는 교실의 환경이 부정적이거나 교재구구 등이 부족한 경우 교사가 유아들에게 활동을 제안하고 실행함에 있어 충분히 활용할 수 없어 심리적으로 위축되거나 의욕을 잃게 되면서 행복감이 낮아질 것이다. 유아교사의 업무 스트레스 또한 행복감에 영향을 미칠 수 있다. 업무 스트레스는 개인의 신체적, 심리적 안정 상태를 위태롭게 하는 환경적 자극조건으로, 정서와 행동, 생리적 체계에 이르기까지의 변화를 가져올 수 있는 요인이다(윤청목, 2008). 따라서 교사의 높은 스트레스는 교사의 행복감을 낮추게 한다고 예측할 수 있다.

그동안 세 변인을 다룬 연구들은 각각의 변인이 교사-유아 상호작용에 미치는 개별적인 영향을 살펴보았다(김혜린·황성온, 2018; 이은주·김상림, 2019). 그러나 앞서 살펴본 선행연구들을 종합해 보면, 유아교사의 직무환경과 교사-유아 상호작용의 관계에서 교사 행복감의 매개효과를 가정하여 구조적인 관계를 고려해 볼 수 있다. 유아교사가 스트레스를 경험하게 되면 정서적으로 지치거나 일에 대해 부정적이게 되고 동료와 유아, 부모와 긍정적인 관계형성을 하지 못하게 된다(De Stasio, Fiorilli, Benevene et al., 2017). 이러한 부정적인 정서적 경험과 낮은 행복감은 교사의 소진으로 이어지며 결과적으로 아동과 상호작용하거나 교육하는 데 낮은 성취를 불러일으킨다(Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2008). 따라서 유아교사의 직무환경은 교사의 행복감에 영향을 미치고 결과적으로 교사-아동 상호작용에 영향을 미치게 된다고 짐작해 볼 수 있다. 선행연구들은 교사-아동 상호

작용에 영향을 미치는 선제요인들의 상대적 영향력에 대한 연구가 주로 이루어졌으며, 어떠한 경로와 메커니즘으로 영향을 미치는지에 대한 연구는 부족하다. 특히, 교사의 직무환경 중 물리적 환경이 교사에게 미치는 영향에 대한 관심은 상대적으로 부족하였다. 따라서 본 연구에서는 직무환경이 교사-아동 상호작용에 영향을 미치는 과정에서 행복감의 매개적인 역할을 살펴보고자 한다. 한편, 선행연구들(우수정, 2020; 최효식·윤해옥, 2015)을 통해 교사의 교수효능감은 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 요인으로 알려져 있으며, 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 요인들의 상대적 영향력을 분석한 선행연구 결과(이은주·김상림, 2019), 교사의 교수효능감이 가장 큰 영향을 미쳤다. 본 연구는 유아교사의 직무환경이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 살펴보고, 이 과정에서 교사 개인의 심리적인 행복감의 영향을 검증하는 데 목적이 있다. 따라서 교사의 수행능력과 직결되는 교수효능감을 통제하였다.

종합하면, 본 연구에서는 유아교사의 직무환경이 교사-유아 상호작용에 미치는 직접적인 영향과 그러한 관계에서 행복감의 매개효과를 살펴봄으로써 유아교사의 직무환경과 행복감 및 교사-유아 상호작용의 구조적인 관계를 파악해 보고자 한다. 이를 통해 교사의 직무환경 개선과 교사의 심리적인 건강 지원을 통해 교사-유아 상호작용을 증진시킬 수 있는 방안 마련을 위한 기초자료를 마련할 수 있을 것이다. 이를 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1. 유아교사의 직무환경이 교사-유아 상호작용에 미치는 직접적인 영향은 어떠한가?
- 연구문제 2. 유아교사의 직무환경과 교사-유아 상호작용의 관계에서 교사 행복감의 매개효과는 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 육아정책연구소의 한국아동패널조사의 7차년도(2014) 자료를 활용하였다. 7차년도 조사에 참여하였던 1,629가구 중 유아가 이용하는 육아지원기관의 담당교사를 대상으로 하였다. 유아교사의 직무환경으로 교실환경과 업무 스트레스, 교사의 행복감, 교사

-아동 상호작용을 연구변인으로 선정하였으며, 교사 자기 효능감을 통제변인으로 사용하였다. 본 연구의 변인들에 모두 응답한 유아교사 총 1,203명을 분석하였다. 연구대상의 인구학적 변인 특성을 살펴보면, 교사의 평균 연령은 32.2세이며 연령대 분포로는 20대가 가장 많았다. 재직기간은 5년 미만인 경우의 빈도가 가장 높았다. 교사가 담당하는 유아의 성별은 남아 622명(51.7%), 여아 581명(48.3%)이다.

2. 측정도구

가. 교실환경

교실환경은 서문희, 김은기, 김명순 외(2009)의 보육교사 대상 조사표 중 한국아동패널에서 보육환경 측정 문항을 사용한 척도를 통해 측정했다. 본 척도는 4개의 문항으로 구성되어 있다. 문항의 예로는 '교실 내의 자료는 (영)유아의 발달 특성에 적합하다'가 있다. '전혀 그렇지 않다'부터 '매우 그렇다'까지 5점 Likert식 척도로, 점수가 높을수록 교실이 긍정적인 환경임을 의미한다. 본 연구의 Cronbach's α 값은 .90이다.

나. 업무 스트레스

유아교사의 업무 스트레스는 한국아동패널에서 교사 설문지에서 사용한 '선생님께서서는 평소 이 일을 하시면서 스트레스를 얼마나 받으십니까?'의 단일 문항을 사용하여 측정하였다. '전혀 스트레스 받지 않는다'부터 '스트레스를 많이 받는다'까지 4점 Likert식 척도로, 점수가 높을수록 유아교사의 업무 스트레스가 높음을 의미한다.

다. 행복감

유아교사의 행복감은 Lyubomirsky와 Lepper(1999)의 주관적 행복감 척도를 한국아동패널에서 번역한 후 예비조사하여 확정된 사용한 척도를 통해 측정하였다. 본 척도는 4개의 문항으로 구성되어 있다. 문항의 예로는 '다른 사람과 비교했을 때의 나는 행복하다'가 있다. 7점 Likert식 척도로, 점수가 높을수록 유아교사가 느끼는 행복감이 높음을 의미한다. 본 연구의 Cronbach's α 값은 .82이다.

라. 교사-유아 상호작용

교사-유아 상호작용은 Bredekamp(1985)의 ECOI를 Holloway와 Reichhart-Erickson

(1988)이 수정하여 사용한 문항을 한국아동패널에서 번역하여 사용한 척도를 통해 측정하였다. 본 척도는 교사-유아 상호작용(6문항)과 유아-유아 상호작용(4문항)의 2개 하위요인, 총 10개의 문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 교사-유아 상호작용 6문항만을 사용하였다. 문항의 예로는 '아이의 발달 수준에 적합한 독립적 행동을 격려해 준다'가 있다. '전혀 그렇지 않다'부터 '매우 그렇다'까지 5점 Likert식 척도로, 점수가 높을수록 보육교사는 유아와 상호작용을 많이 함을 의미한다. 본 연구의 Cronbach's α 값은 .87이다.

마. 교사 자기 효능감

선행연구를 통해 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 요인으로 밝혀진 교사 자기 효능감을 통제변인으로 선정하였다. 교사 자기 효능감 척도는 김연하와 김양은(2008)이 Bandura (2006)가 TESE의 요인구조를 분석한 문항을 한국아동패널에서 일부 수정하여 사용한 척도로, 총 7개의 문항으로 구성되어 있다. 문항의 예로는 '다루기 어려운 아이들을 효과적으로 지도할 수 있다'가 있다. '전혀 그렇지 않다'부터 '매우 그렇다'까지 5점 Likert식 척도로, 점수가 높을수록 유아교사의 자기 효능감이 높음을 의미한다. 본 연구의 Cronbach's α 값은 .86이다.

3. 자료분석

본 연구에서 자료를 분석하기 위하여 SPSS 26.0 프로그램과 AMOS 25.0 프로그램을 이용하여 분석하였다. 각 척도의 신뢰도를 검증하기 위하여 Cronbach's α 를 산출하였다. 연구변인들의 평균, 표준편차, 왜도와 첨도를 산출하고 분포를 살펴보고, Pearson 상관분석을 실시하여 연구변인들간의 관계를 파악하였다. 연구모형의 적합성을 평가하고 연구모형의 경로를 검증하기 위해 구조 방정식 모형(Structural Equation Modeling)을 분석하였다. 또한 간접효과가 유의한지를 통계적으로 검증하기 위하여 부트스트래핑(bootstrapping)을 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 연구변인들의 기술통계 및 상관관계

연구변인의 평균, 표준편차, 왜도, 첨도는 <표 1>과 같다. 연구변인들은 왜도의 절대값이 3미만, 첨도의 절대값이 10미만이면 정규성 가정(Kline, 2015)을 충족하는데, 본 연구의 변인들은 모두 정규성 가정을 충족하였다. 또한 연구변인들 간의 상관관계를 분석한 결과, 교실환경은 유아 교사의 행복감($r=.23, p<.001$)과 교사-유아 상호작용($r=.36, p<.001$)과 각각 유의한 정적 상관을 나타냈다. 즉, 교실환경이 긍정적일수록 교사의 행복감이 높고 교사-유아 상호작용을 많이 하였다. 업무 스트레스는 교사의 행복감($r=-.40, p<.001$)과 교사-유아 상호작용($r=-.25, p<.001$)과 각각 유의한 부적 상관을 나타냈다. 즉, 교사의 업무 스트레스가 높을수록 교사의 행복감은 낮고 교사-유아 상호작용을 덜 함을 의미한다. 교실환경과 업무스트레스는 유의한 부적상관($r=-.11, p<.001$)을 보여, 교실환경이 긍정적일수록 교사의 업무 스트레스는 낮음을 나타냈다. 교사의 행복감과 교사-유아 상호작용은 유의한 정적상관($r=.45, p<.001$)이 나타나, 교사가 행복할수록 교사-유아 상호작용을 많이 함을 의미한다.

<표 1> 변인들 간의 기술통계 및 상관관계

	1	2	3	4
1. 교실환경	-			
2. 업무 스트레스	-.11***	-		
3. 행복감	.23***	-.40***	-	
4. 교사-유아 상호작용	.36***	-.25***	.45***	-
평균	4.29	2.94	5.69	4.22
표준편차	0.66	0.63	0.84	0.53
왜도	-1.38	-.33	-.43	-.33
첨도	3.68	.57	-.23	-.26

*** $p < .001$.

2. 구조모형 분석

가. 측정모형 검증

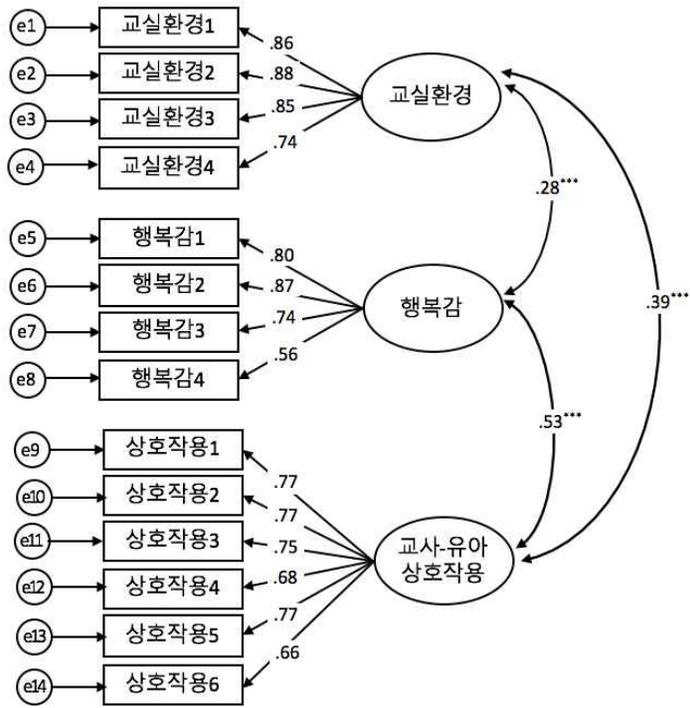
본 연구에서는 유아교사의 직무환경이 행복감을 통해 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 직간접적인 경로를 살펴보기 위하여 측정모형과 연구모형 검정의 2단계 검정을 실시하였다(Anderson & Gerbing, 1988). 구조모형을 분석하기에 앞서 측정모형의 확인적 요인분석을 실시하여 측정변인들이 잠재변인을 적절하게 반영하였는지 살펴보았다. 본 연구의 측정모형을 분석한 결과, $\chi^2=328.50(df=74, p<.001)$, TLI=.96, CFI=.97, RMSEA=.05로 나타났다. 측정모형의 적합도는 TLI와 CFI는 .90 이상(홍세희, 2000), RMSEA는 .08 이하(Browne & Cudeck, 1992)이면 양호하다고 간주되어, 본 연구의 측정모형의 적합성이 입증되었다.

〈표 2〉 측정모형의 적합도

구분	χ^2	df	TLI	CFI	RMSEA
측정모형	328.50***	74	.96	.97	.05

*** $p < .001$.

측정모형의 측정변인의 요인부하량의 절대값이 .40 이상이면 유의하다 할 수 있다(송태민·김계수·2012). 확인적 요인분석결과, 모든 측정변인의 표준화된 회귀계수가 .56~.88로 나타나 기준을 충족하여 유의한 변수임을 알 수 있다. 또한, Critical Ratio 값이 모두 .001 수준에서 유의하게 나타났다. 따라서, 측정모형의 모든 측정변인이 잠재변인의 개념을 적합하게 나타내고 있음을 확인하였다.



*** $p < .001$.

[그림 1] 측정모형의 확인적 요인분석 결과

나. 구조모형 검증

유아교사의 직무환경이 행복감을 통해 교사-유아 상호작용에 미치는 경로를 검증하기 위하여 연구모형의 적합도와 경로계수를 확인하였다. 연구모형의 적합도는 <표 3>과 같이 TLI와 CFI는 .90 이상, RMSEA는 .07로 적합한 모형임이 확인되었다.

<표 3> 연구모형의 적합도

구분	χ^2	df	TLI	CFI	RMSEA
연구모형	758.53***	99	.92	.93	.07

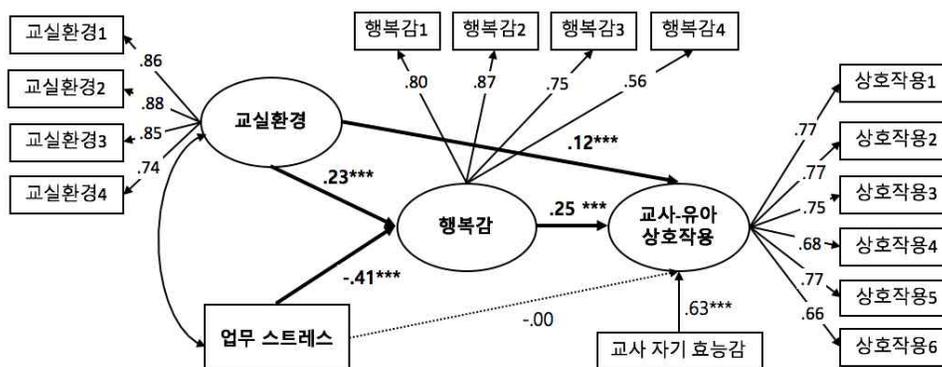
*** $p < .001$.

연구모형의 경로계수는 <표 4>와 [그림 2]에 제시하였다. 교사 자기 효능감을 통제한 후, 유아교사의 직무환경 중 교실환경은 교사-유아 상호작용($\beta=.12, p<.001$)에 직접적인 영향을 미쳤으나, 교사의 업무 스트레스는 직접적인 영향을 미치지 않았다. 즉, 교실환경이 긍정적이면 교사-유아 상호작용을 많이 하였다. 교실환경($\beta=.23, p<.001$)과 업무 스트레스($\beta=-.41, p<.001$)는 교사의 행복감에 각각 직접적인 영향을 미쳤고, 교사의 행복감은 교사-유아 상호작용($\beta=.25, p<.001$)에 직접적인 영향을 미쳤다.

<표 4> 연구모형의 경로계수

	경로		B	β	S.E.	C.R.
교실환경	→	행복감	.26	.23	.04	7.61***
업무 스트레스	→	행복감	-.45	-.41	.03	-14.06***
교실환경	→	교사-유아 상호작용	.09	.12	.02	4.49***
업무 스트레스	→	교사-유아 상호작용	-.00	-.00	.02	-.07
행복감	→	교사-유아 상호작용	.17	.25	.02	7.98***

*** $p < .001$.



*** $p < .001$.

[그림 2] 구조모형 경로계수 추정치

교사의 직무환경이 행복감을 통해 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 간접효과의 유의성을 검증하기 위하여 부트스트래핑을 실시하였다. 교실환경과 업무 스트레스가 교사의 행복감을 통해 교사-유아 상호작용에 미치는 간접효과는 모두 95% 신뢰구간이 0을 포함하지 않아 유의하였다. 즉, 교실환경이 긍정적이거나 교사의 업무 스트레스가 적으면 교사

의 행복감이 높아지고, 교사가 행복감을 느낄수록 교사-유아 상호작용을 많이 하는 것으로 이어졌다.

〈표 5〉 부트스트래핑을 통한 간접효과 유의성 검증

경로		β	95% 신뢰구간	
			하한	상한
교실환경	→ 행복감 → 교사-유아 상호작용	.06***	.04	.08
업무 스트레스	→ 행복감 → 교사-유아 상호작용	-.10***	-.13	-.08

*** $p < .001$.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 교사-유아 상호작용의 중요성에 기반하여, 유아교사의 직무환경이 교사-유아 상호작용에 미치는 직접적인 영향과 이러한 관계에서 교사 행복감의 매개효과를 살펴보았다. 직무환경은 물리적 환경으로 교실환경, 심리적 환경으로 교사의 업무 스트레스를 선정하여 분석하였다. 연구결과를 바탕으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 직무환경 중 교실환경은 교사-유아 상호작용에 유의한 직접적인 영향을 미쳤으나, 업무 스트레스는 직접적인 영향을 미치지 않았다. 이러한 결과는 교실환경이 잘 구성되어 있고 교재교구가 충분하면 교사-유아 상호작용이 증가한다는 선행연구들(서석원, 박지선, 2016; 최효식·윤해옥, 2015; Hamre, Hatfield, Pianta et al., 2014; Howes, 2000)과 일치하는 결과이다. 유아처럼 교사도 육아지원기관에서 하루 중 많은 시간을 보내게 되고 담당 교실에서 유아들과 활동의 대부분을 하게 된다. 담당하는 교실의 크기가 충분하고 공간배치가 교사와 유아에게 적절하게 구성되어 있다면 교사는 유아들에게 다양한 활동을 제공하고 실행할 수 있음을 알 수 있다. 또한 교재교구의 종류나 수가 충분하고 유아들의 발달수준에 적절하게 마련되어 있다면 교사는 유아들의 개인별 발달수준에 맞게 유아와 상호작용 할 수 있게 되는 것이다. 그동안 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 요인으로 교사 개인의 특성이나 능력을 중심으로 관심을 가져온 경향이 있다. 본 연구결과는 개인적 특성이 아닌 교사가 담당하는 교실의 물리적인 특성이 교사-아동 상호작용에 긍정적인 영향을 미침을 밝힘으로써 물리적 환경 구성과 교재교구 등의 마련이 중요함을 시사하는 결과이다. 따라서, 교실 내 유아의 연령별 발달특성과 흥미를 고려한 공간과 자료를 마련하여 유아와의 상호작용은 물론 유아의 발달을 도모할 수 있도록 지원하

는 것이 필요하다.

반면, 교사의 업무 스트레스는 교사-유아 상호작용에 직접적인 영향을 미치지 않았다. 이러한 결과는 우수정(2020)의 연구와 일치하며, 교사의 스트레스의 직접적인 영향을 밝힌 연구들(배세은·문혁준, 2016; 이은주·김상립, 2019; Chang, 2013; De Stasio, Fiorilli, Benevene et al., 2017; Jeon, Kwon, & Choi, 2018; Li Grining, Raver, Champion et al., 2010; Rusby, Jones, Crowley et al., 2013; Whitaker, Dearth-Wesley, & Gooze, 2015; Zinsser, Christensen, & Torres, 2016)과는 일치하지 않는 결과이다. 일반적인 선행연구들과 다른 결과가 나온 이유 중 하나로 업무스트레스 척도를 고려해 볼 수 있다. 본 연구에서 사용한 업무 스트레스는 1개의 문항으로 이루어져 있다. 선행연구들이 여러 개의 하위요인이나 문항들로 구성된 척도를 사용한 반면, 본 연구에서는 1개의 문항으로 업무 스트레스를 측정하여 교사의 스트레스를 제대로 반영하지 못하였을 가능성이 있다. 또한, 본 결과는 교사의 업무 스트레스가 교사-유아 상호작용에 영향을 미치지 않는 다기보다는 다른 매개적인 역할을 하는 요인들로 인해 직접적인 영향이 상쇄했을 가능성을 언급한 선행연구(우수정, 2020)와 같은 맥락에서 이해할 수 있을 것이다. 또한 김경화와 박재학(2016)은 업무 스트레스가 교사의 권위를 상실시킴으로써 교사-유아 상호작용을 감소시키는 경로를 검증한 바 있다. 이러한 결과를 함께 고려하면, 교사의 업무 스트레스는 그 자체보다는 스트레스로 인한 부정적인 영향을 통해 교사-유아 상호작용이 낮아지는 것이라 짐작되는 바이다. 유아교사의 스트레스에 관한 연구들은 많이 진행되어 왔다. 교사의 업무 스트레스와 교사-유아 상호작용 간의 관계를 밝힌 대부분의 선행연구와 다른 결과가 나온 본 결과를 토대로, 스트레스가 교사에게 미치는 부정적인 영향을 매개하는 요인들에 대한 탐색이 후속연구에서 요구된다.

둘째, 유아교사의 직무환경인 교실환경과 업무 스트레스는 각각 교사의 행복감을 통해 교사-유아 상호작용에 유의하게 간접적으로 영향을 미쳐 행복감의 매개효과가 나타났다. 이러한 결과는 교실환경과 업무 스트레스와 같은 직무환경이 교사의 심리적인 안녕감이나 행복감과 관련된다는 연구들(Ingersoll, 2001; Jennings & Greenberg, 2009)과 맥을 같이 하며, 교사의 행복감이 교사-유아 상호작용을 증진시킨다는 결과들(심숙영·임선아, 2018; 정다우리, 2013; 홍지명, 2015; Breeman, Wubbles, van Lier et al., 2015; Brown, Jones, LaRusso et al., 2010)과 일치하는 결과이다. 직무환경이 부정적이면 교사의 정서나 심리 상태에 영향을 미쳐, 결과적으로 교사가 역할을 수행하는 데 성취가 낮아지고 상호작용이나 교육을 덜 하게 된다는 선행연구들(De Stasio, Fiorilli, Benevene et al., 2017; Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2008)을 지지하는 결과이다.

이러한 결과는 앞서 교사의 업무 스트레스가 교사-유아 상호작용에 직접적인 영향을 미치지 않은 본 연구결과에 대한 설명과 연결지어 볼 수 있다. 즉, 교사의 업무 스트레스가 교사의 심리적 측면에 부정적인 영향을 미쳐 교사-유아 상호작용을 감소시킬 것이라 예상한 것을 뒷받침하는 결과라 할 수 있다. 이러한 결과는 교사가 유아와 상호작용을 함에 있어 교사의 심리적인 측면의 중요성을 암시하며, 교사와 유아의 긍정적인 상호작용을 위해 교사의 직무 스트레스를 줄일 수 있는 환경조성이 중요함을 알 수 있다(Klassen, Usher, & Bong, 2010). 따라서 육아지원기관에서 교육의 질적 향상을 위하여 물리적인 직무환경과 함께 교사의 행복감과 같은 내적인 심리 요인을 고려하여 지원할 필요가 있음을 시사한다.

본 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 교실환경과 업무 스트레스만을 직무환경으로 선정하였으나 직무환경의 구성은 다양하다. 따라서 일반적으로 직무환경 및 직무여건이 열악하다고 알려진 육아지원기관의 직무환경을 보다 세부적으로 구분하여 검증한다면 육아지원의 환경구성과 교사의 직무환경 개선을 위한 근거자료로 활용될 수 있을 것이다. 둘째, 본 연구에서 사용한 연구변인 중 업무 스트레스는 1개의 단일 문항으로 이루어졌다. 선행연구에서 밝혀왔듯이 교사의 스트레스는 보육과 교육의 질향상을 위해 중요하며 사회적인 관심을 받고 있는 요인이다. 따라서 교사의 스트레스를 세분화하고 더불어 교사의 일상적인 스트레스까지 포함하여 분석한다면 스트레스의 전이효과(spillover effect)까지 밝힐 수 있을 것이다. 교사의 스트레스가 행정적인 문제인지, 종사자들과의 대인관계로 인한 것인지, 부모와 관련된 문제인지, 일상적인 스트레스가 업무 스트레스로 전이된 것인지 혹은 그 반대로 전이된 것인지 등을 구체적으로 파악한다면 향후 교사의 처우개선 및 정신적 건강 유지를 위해 도움이 될 것이다. 셋째, 어린이집과 유치원의 근무 환경과 기준 등은 다른 면이 있다. 본 연구는 보육교사와 유치원교사를 구분하지 않고 분석하였으나 향후 연구에서는 유치원과 어린이집을 구분하거나 각 기관의 설립유형에 따라 교사를 구분한다면, 각 기관의 특성에 따른 지원방안을 모색하는 데 도움이 될 것이라 사료된다.

이러한 제한점에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 의의를 가진다. 교사 전문성의 핵심 역량이라 할 수 있는 교사-유아 상호작용을 향상시키기 위하여 유아교사가 담당하는 교실의 물리적인 환경의 중요성을 확인하였다. 또한 유아교사의 직무환경과 행복감, 교사-유아 상호작용의 구조적인 관계를 확인하였으며, 교사의 행복감의 매개적인 역할을 밝힘으로써 교사의 스트레스를 감소시키고 행복감을 향상시킬 수 있도록 지원해주는 것이 중요하다는 결론을 도출하였다는 데 의의가 있다.

V. 정책적 제언 및 시사점

본 연구결과를 토대로 유아교사를 위한 정책적 제언 및 시사점을 제안하면 다음과 같다.

첫째, 육아지원기관의 물리적 환경 구성에 대한 지원이 확대되어야 한다. 교실환경이 교사-유아 상호작용과 교사의 행복감에 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타난 본 연구결과는 육아지원기관의 물리적인 환경의 중요성을 다시 한 번 확인할 수 있는 결과라 할 수 있다. 앞서 언급한 바와 같이, 우리나라 유아의 대부분이 어린이집이나 유치원을 이용하며 하루 이용 시간도 길다. 따라서 보육시설과 유치원의 육아지원기관은 가정과 같은 편안함을 바탕으로 영유아의 발달을 위하여 다양하고 충분한 자극이 제공되는 공간이어야 한다 (Greenman, 1988). 또한 본 연구결과에서 밝혀졌듯이 육아지원기관의 물리적 환경은 영유아뿐만 아니라 교사의 내적인 심리상태와 실제적인 교육과 보육을 실행함에도 중요한 요인이다. 따라서 교사와 영유아 모두를 위하여 영유아들에게 효율적이고 적합한 환경을 제공해 주어야 한다. 보육시설과 유치원에 교재교구비나 기능보강비 등을 지원하는 등 정책적으로 육아지원기관의 물리적 환경을 개선하는 방안들이 모색되어 왔다. 또한, 현재 시행되고 있는 어린이집 평가제에 ‘보육환경 및 운영관리’ 항목이 있으며, 실내 공간 구성 및 운영에 관한 문항들로 구성되어 있다. 유치원평가 영역에도 어린이집 평가제와 마찬가지로 평가지표 중 하나로 ‘교육환경 및 운영관리’가 있으며, 놀이공간의 다양성, 시설·설비의 적합성, 놀이자료의 구비 및 관리의 평가지표를 포함하고 있다. 보육과 교육을 위한 적절한 환경을 구성하고 유지하는 것에 대한 필요성과 중요성이 반영된 것이라 할 수 있다.

그러나 최근 20년 동안 육아지원기관의 질 제고를 위한 정책적 지원과 육아지원기관의 노력이 많이 이루어져 왔으나, 누리과정이나 교사들의 전문성 향상 등의 내용적 측면에 비하여 물리적 환경에 대한 정책적 관심은 상대적으로 미흡한 측면이 있다. 물리적인 환경은 기본적인 내용을 마련하여 기준을 충족한 이후, 내용적인 측면의 질제고에 대한 관심이 더 컸다. 누리과정과 교사의 전문성 향상 등이 정립되어 가고 있는 만큼, 육아지원기관의 물리적인 환경의 중요성을 인지하고 이에 대한 보다 세부적인 기준과 지원이 다양하게 마련될 필요가 있다. 한편, 유치원교사와 초등학교 교사의 소진에 대해 살펴본 연구(De Stasio, Fiorilli, Benevene et al., 2017) 결과, 두 교사 모두 소진을 예방하기 위해서는 직무환경의 질이 중요하였다. 즉, 육아지원기관의 교실 환경을 포함하여 교사들의 직무환경의 중요성을 인식하여, 기관의 물리적 환경과 직무환경의 구성요소를 체계적으로 세분화하여 정책적으로 관리하고 지원할 필요성이 제기된다.

둘째, 육아지원기관에 종사하는 교사의 정신적 건강에 관한 상담 및 프로그램 개발이 요구되며 정책적 제도 마련이 이루어져야 한다. 보육교사의 처우개선을 위하여 「근로기준법」 제54조에 의거하여 2018년 7월 1일부터 보육교사 휴게시간 보장 의무화에 따라 어린이집 원장은 보육교직원에게 1일 4시간 근로 당 30분 이상, 8시간 당 1시간 이상의 휴게시간을 근로시간 도중 제공하여야 한다(보건복지부, 2019). 그러나 점심시간은 7분에 불과하고, 휴게시간은 37분으로 8시간 근무 시 보장되어야 하는 휴게시간 1시간이 보장되지 못하고 있는 것으로 나타났다(이정원·이정림·도남희 외, 2018). 마련된 제도를 현장에서 제대로 이용하지도 못하고 있으며, 더욱이 이러한 휴게시간은 보육교사에게만 적용되어 유치원교사와의 형평성 문제가 제기되기도 하였다. 초등학교 교사와 달리 영유아를 보육하고 교육하는 보육교사와 유치원교사의 역할은 단순한 교육을 넘어선다. 유치원 교사는 유치원을 아이의 모든 것을 교육시켜 주는 곳으로 취급하는 부모를 대하거나 아픈 아이를 돌보거나 일과가 끝난 후 청소하기 등 많은 교육 이외 업무를 수행하는 것과 같은 많은 스트레스원을 가지고 있다(De Stasio, Fiorilli, Benevene et al., 2017). 따라서 교사 행복감의 중요성에 대해 인식하고 육아지원기관의 조직문화나 교사교육 프로그램 등을 통해 행복감을 포함하여 교사의 정신건강 향상을 지원하는 방안이 요구된다. 휴게시간 보장과 같은 처우개선도 필요하지만, 보육교사와 유치원교사가 스트레스 상황에 놓이거나 직무와 관련하여 부정적인 경험을 하였을 경우 극복하고 대처하는 방법에 대한 지원이 마련될 필요가 있다. 연일 보도되는 초등학생부터 성인에 이르기까지 다양한 사건사고들의 주된 원인으로 정서조절의 어려움이 지목되고 있다. 따라서 유아교사들도 스트레스에 대처하고 정서를 조절하는 능력을 갖출 필요가 있다. 예를 들어, 수시로 전화로 상담할 수 있도록 전문가 풀을 구성하여 교사들이 어렵게 시간을 내어 방문하지 않아도, 또는 익명으로 부담없이 편안하게 도움을 구할 수 있는 상담프로그램을 마련할 수 있을 것이다. 또한, 기관장이나 교사들끼리의 네트워크를 마련하여 동료멘토링(peer-to-peer)을 실시할 수도 있다. 멘토링을 통해 어떻게 개인의 또는 직무 스트레스를 다루는지, 어디서 전문적 발달을 위한 자원을 찾는지, 어떻게 영유아와 부모와의 긍정적인 관계를 형성하는지, 영유아의 부정적인 정서를 어떻게 다루는지 등에 관하여 들을 수 있는 기회를 제공할 수 있다(De Stasio, Fiorilli, Benevene et al., 2017). 이렇게 서로 공유하면서 실재를 위한 자원을 제공할 뿐만 아니라 지역사회에 대한 소속감을 향상시키고 결과적으로 교사들의 전문성을 도모할 수 있다(Bromer, Van Haitsma, Daley et al., 2009). 교사들 개인을 위해서, 또한 육아지원기관에서 영유아의 더 나은 발달을 위하여 교사의 정신건강 관리 방안이 마련되어야 할 필요가 있다.

셋째, 지속적으로 사회적 문제가 되어온 저출산과 새롭게 등장한 코로나19 팬데믹의 상황 속에서 육아지원기관에 종사하는 교사들의 직무환경과 교사-아동 상호작용에 대한 전반적인 검토와 대응방안이 요구된다. 최근 발표된 제4차 저출산고령사회 기본계획(저출산고령사회위원회, 2020)에 따르면, 영유아의 발달단계를 고려하고 교사-아동 간 긍정적인 상호작용 강화를 위하여 단계적으로 교사 대 아동비율을 축소하는 개편방안이 포함되어 있다. 본 연구결과에서 밝힌 바와 같이, 교사의 직무환경은 교사-유아의 상호영향에 영향을 미치는 중요한 요인으로 교사 대 아동 비율을 낮추는 것은 의미있는 개편방안이라 할 수 있다. 그러나 어린이집이나 유치원의 현장에서는 저출산과 코로나로 인해 재원 영유아 수가 감소하고 있으며 교사 대 아동비율을 낮추는 경우 운영의 어려움이 예상되어 인건비 지원 등이 필요하다는 입장을 가지고 있어 이에 대한 논의가 함께 진행될 필요가 있다. 또한 코로나19로 인해 영유아들이 어린이집이나 유치원에 등록을 하고도 다니지 못하거나, 다닌다고 하여도 종일 마스크를 끼고 있으며, 상호 신체적인 접촉을 최대한 피해야 하는 상황이 되었다. 이러한 새로운 상황에서 교사들은 영유아들의 발달과 적응을 위하여 교사와 영유아 간 또는 영유아 간의 상호작용을 위한 새로운 방법들을 마련하여야 할 필요가 있다. 따라서 현 시대적 특성을 반영하여 어린이집과 유치원의 환경구성 및 보육·교육과정을 위한 실제적이고 세부적인 대응방안과 정책이 요구되는 바이다.

참고문헌

- 곽희경(2011). 유아교사의 행복감 및 자아정체감과 교사효능감, 교사-유아 상호작용 의 관계. 전북대학교 대학원 박사학위논문.
- 길현주·김수영(2014). 교사의 수용적, 반응적 태도 및 언어적 상호작용이 유아의 사회적 유능감에 미치는 영향. 아동교육, 23(2), 39-52.
- 김경화·박재학(2016). 교사-유아 간 상호작용에 영향을 미치는 교사의 직무스트레스 하위요인 경로탐색. 한국보육학회지, 16(2), 1-16.
- 김상림·박창현(2017). 유아의 인지 및 사회성 발달과 가정환경 및 유아-교사 상호작용이 유아 창의성에 미치는 영향. 창의력교육연구, 17(1), 111-128.
- 김수정(2019). 교사-유아 상호작용이 유아의 사회적 유능감에 미치는 영향: 잠재계층분석을 중심으로. 육아정책연구, 13(2), 73-93.
- 김연하·김양은(2008). Bandura의 교사 자기 효능감 척도(Teacher Self-efficacy Scale) 요인구조분석. 유아교육연구, 28(2), 169-191.

- 김은덕(2014). 보육교사의 직무스트레스와 자아개념 및 교사-영유아상호작용 요인간의 관계. 숭실대학교 대학원 석사학위논문.
- 김정화·이문정(2007). 유아교실의 문식성 환경에 대한 연구. 아동학회지, 28(3), 101-113.
- 김혜린·황성온(2018). 영아반 교사의 직무스트레스와 교사-영아 간 상호작용 관계에서 교사 효능감의 매개효과. 한국유아교육연구, 20(2), 117-138.
- 노수진·이경남(2015). 영아교사의 효능감과 자아탄력성 및 직무스트레스가 교사 민감성에 미치는 영향. 생태유아교육연구, 14(3), 92-113.
- 박진희·손수연(2016). 보호요인으로서의 교사-유아 상호작용: 부모의 결혼만족도와 유아의 문제행동의 관계에 미치는 조절효과. 유아교육연구, 36(2), 169-191.
- 배세은·문혁준(2016). 영아반 교사의 행복감, 직무스트레스, 교사효능감이 교사-영아 상호작용에 미치는 영향. 어린이미디어연구, 15(3), 239-258.
- 서문희·김은기·김명순·서영숙·이완정·서소정·나종혜·김은영·이계윤·이원선·송신연·신희연(2009). 보육시설 평가인증 시행의 평가 와 추진방안 연구. 육아정책연구소.
- 서석원·박지선(2016). 유아교육기관 교사의 교수효능감과 교실환경이 유아의 또래놀이 상호작용에 미치는 영향: 교사-유아 상호작용의 매개효과. Family Environment Research, 54(3), 293-305.
- 송태민·김계수(2012). 구조방정식모형을 이용한 한국복지패널 활용방안: 교차타당성 자기회귀교차지연 모형을 중심으로. 보건복지포럼, 187, 61-67.
- 신애선·김영실(2016). 영아교사의 민감성, 전문성 및 행복감이 영아발달에 미치는 영향. 유아교육·보육복지학회, 20(3), 7-34.
- 심숙영·임선아(2018). 유아교사의 행복감과 교수효능감이 유아의 사회적 유능성에 미치는 영향: 교사-유아 상호작용 매개효과를 중심으로. 유아교육연구, 38(1), 319-340.
- 우수정(2020). 유아교사의 교수효능감과 행복감 및 직무스트레스가 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 학습자중심교과교육연구, 20(22), 573-590.
- 육아정책연구소(2020). 2019 영유아 주요 통계.
- 윤청목(2008). 보육교사의 직무스트레스와 직무만족이 보육서비스의 질에 미치는 영향. 동양대학교 정보대학원 석사학위논문.
- 이경민·최윤정·이경애(2012). 유아교사의 행복과 역할수행능력과의 관계. 유아교육연구, 32(6), 489-503.
- 이은주·김상림(2019). 유아교사의 교사행복감과 교수효능감 및 직무스트레스가 교사-유아상호작용에 미치는 영향. 한국생활과학회지, 28(5), 437-447.
- 이정원·이정림·도남희·최효미·이재희·이윤진·윤지연·염혜경(2018). 2018년 전국보육실태조사-가구조사 보고-. 보건복지부·육아정책연구소.

- 이지현(1995). 또래간 상호작용의 내용 및 효율성에 대한 질적 분석: 문해활동을 중심으로. *유아교육연구*, 15(2), 105-133.
- 임선아(2018). 잠재프로파일 분석을 통한 교사의 스트레스 유형 분류에 따른 교사효능감과 직무만족도의 차이 검증. *아동교육*, 27(3), 119-134.
- 저출산고령사회위원회(2020). 제4차 저출산고령사회 기본계획.
- 정다우리(2013). 어린이집 교사의 행복감, 관심사 및 교사 인성과 교사-유아 상호작용과의 관계. *한국영유아보육학*, 81, 49-70.
- 정지나·김경희(2015). 유아의 자기조절력과 교사-유아 관계가 유아의 사회적 행동에 미치는 영향. *한국생활과학회지*, 24(5), 617-625.
- 조인숙(2015). 영아보육교사 직무스트레스가 영아-교사 간 상호작용에 미치는 영향에 관한 연구. 가천대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 차인영·최미미·서영숙(2016). 교사-유아 상호작용 및 교실환경과 유아의 또래 상호작용이 유아의 언어·인지발달에 미치는 영향: 한국아동패널 5차년도 자료를 중심으로. *육아정책연구*, 10(1), 95-117.
- 최효식·윤해옥(2015). 교실환경, 교사효능감, 교사-유아 상호작용, 유아의 인지능력, 창의성 간의 구조적 관계 분석. *유아교육연구*, 35(6), 339-356.
- 홍세희(2000). 구조방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. *한국심리학회: 임상*, 19(1), 161-177.
- 홍지명(2015). 유아교사의 행복감 및 자아탄력성과 교사-유아상호작용 간의 관계 연구. *인문사회*21, 6(3), 591-607.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). New York: H. H. Freeman.
- Bi, Y. H., Xitao, F., Zhongling, W., Jennifer, L., Ning, Y., & Juan, Z. (2017). Teacher-child interactions and children's cognitive and social skills in Chinese preschool classrooms. *Children and Youth Services Review*, 79, 78-86.
- Bredenkamp, S. (1985). *The reliability of the instruments and procedures of a national accreditation system for early childhood programs*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland.
- Breeman, L. D., Wubbles, T., van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., van der Ende,

- J., Maras, A., Hopman, J. A. B., & Tick, N. T. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of School Psychology, 53*, 87-103.
- Bromer, J., Van Haitsma, M., Daley, K., & Modigliani, K. (2009). *Staffed support networks and quality in family child care: The family child care network impact study*. Chicago, IL: Erikson Institute, Herr Research Center for Children and Social Policy.
- Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Aber, L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4R's program. *Journal of Educational Psychology, 102*, 153-167.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 111-135). Newbury Park, CA: Sage
- Chang, M.-L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion, 37*(4), 799-817.
- De Stasio, S., Fiorilli, C., Benevene, P., Uusitalo-Malmivaara, L., & Chiacchio, C.(2017). Burnout in special needs teachers at kindergarten and primary school: Investigating the role of personal resources and work wellbeing. *Psychology in the Schools, 54*(5), 472-486.
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *Journal of Positive Psychology, 4*, 540-547.
- Greenman, J. (1988). *Caring space, learning places: Children's environments that work*. Redmond, WA: Exchange Press.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development, 85*(3), 1257-1274.
- Holloway, S., & Reichhart-Erickson, M. (1988). The relationship of day care quality to children's free-play behavior and social problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly, 3*, 39-53.
- Howes, C. (2000). Social emotional classroom climate in child care, child teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development, 9*(2), 191-204.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An

- organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- Jeon, L., Kwon, K-A., & Choi, J. Y.(2018). Family child care providers' responsiveness toward children: The role of T professional support and perceived stress. *Children and Youth Services Review*, 94, 500-510.
- Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M.(2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *Motivation and Social Processes*, 78(4), 464-486.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*(4th ed). New York: Guilford Publications.
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M. C., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E., & Rolla, A. (2015). Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development*, 86(3), 781-799.
- Li Grining, C., Raver, C. C., Champion, K., Sardin, L., Metzger, M., & Jones, S. M. (2010). Understanding and improving classroom emotional climate and behavior management in the "real world": The role of Head Start teachers' psychosocial stressors. *Early Education and Development*, 21, 65-94.
- Lyubomirsky, S. (2008). 행복도 연습이 필요하다. 오혜경(역). 서울: 지식 노매드. (원본 발간일, 2001)
- Miller, J. B. (1993). Learning from early relationship experience. In S. Duck (Ed.), *Learning about Relationships: Vol. 2. Understanding relationship processes* (pp. 1-29). Newbury Park, CA: Sage.
- Mohamed, A. H. H. (2018). Gender as a moderator of the association between teacher-child relationship and social skills in preschool. *Early Child Development and Care*, 188(12), 1711-1725.
- Rusby, J. C., Jones, L. B., Crowley, R., & Smolkowski, K. (2013). Associations of caregiver stress with working conditions, caregiving practices, and child behaviour in home-based child care. *Early Child Development and Care*, 183, 1589-1604.

- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2008). Burnout: 35 Years of research and practice. *Career Development International, 14*, 204-220.
- Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Algina, J., Ladwig, C., Jessee, G., & Gyure, M. (2018). Reducing child problem behaviors and improving teacher-child interactions and relationships: A randomized controlled trial of BEST in CLASS. *Early Childhood Research Quarterly, 42*(1), 31-43.
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher-children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly, 30*, 57-69.
- Zinsser, K. M., Christensen, C. G., & Torres, L. (2016). She's supporting them; who's supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being. *Journal of School Psychology, 59*, 55-66.

- 논문접수 8월 3일 / 수정본 접수 9월 2일 / 게재 승인 9월 13일
- 교신저자: 최혜선, 서울여자대학교 아동학과 강사, hyesunchoi20@gmail.com

Abstract

Structural Relationship among Work Environments, Teacher's Happiness, and Teacher-Child Interaction

Hyesun Choi

The purpose of this study was to examine the structural relationships among work environments, teacher's happiness, and teacher-child interaction, in order to identify factors that affect such interactions that are integral to a child's development and determine their capacity for adaptation. Work environments constitute the classroom environment as a physical environment and job stress as a psychological environment. Measures were selected from the 7th wave(2014) of the Panel Study on Korean Children; participants included 1,203 teachers.—The data was analyzed using descriptive statistics, Cronbach's alpha, correlation, and structural equation modeling. The results of this study are as follows: first, the classroom environment as a physical environment only had a significant direct influence on teacher-child interaction. Second, both, classroom environment and job stress had significant indirect influences on teacher-child interaction through the happiness of teachers. The results of this study indicated that work environments including both physical and psychological environments are important for more positive teacher-child interactions. It is also necessary to develop programs and support systems that focus on the psychological well-being of teachers.

Keywords: classroom environment, job stress, happiness, teacher-child interaction

