

보육교사를 위한 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램의 효과*

김민정**

The Effectiveness of a Program for Enhancing Parent Education and Counseling Competence for Child Care Teachers

Kim, Min Jung

본 연구는 보육교사 29명(중재집단 12명, 통제집단 17명)을 대상으로 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램의 효과를 살펴보았다. 이를 위해 10회기로 구성된 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램 실시 전후에 교사의 정서조절, 교사효능감, 부모-교사 간 의사소통의 어려움 및 직무만족도를 조사함으로써, 이러한 변인들의 사전-사후조사 간 차이를 비교하였다. 조사도구는 교사의 정서조절, 교사효능감, 부모-교사 간 의사소통의 어려움 및 직무만족도로 구성되고, 모든 척도는 교사의 자기보고로 평가되었다. 그 결과, 중재집단의 경우 보육교사의 정서조절 능력과 교사효능감 및 직무만족도는 긍정적으로 향상되었고, 부모-교사 간 의사소통의 어려움은 감소한 것으로 나타났다. 반면, 통제집단의 경우는 부모-교사 간 의사소통의 어려움 중 교사자신과 관련된 어려움이 증가되었고, 그 외 변인에서는 유의미한 변화가 나타나지 않았다. 본 연구를 통해 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램이 보육교사 자신의 심리적 안정감과 더불어, 부모와의 의사소통에 긍정적인 변화가 있음을 확인하였다.

▶ 주제어 : 보육교사, 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램, 정서조절, 교사효능감, 부모-교사 간 의사소통의 어려움, 직무만족도

* 본 논문은 2014년도 남서울대학교 학술연구비 지원에 의해 연구되었음

** 제 1저자 남서울대학교 아동복지학과 조교수(E-mail : longmin@nsu.ac.kr)

I. 서론

유아는 다양한 특성을 가지고 태어나며, 출생과 함께 제공되는 환경의 영향과 더불어 신체적, 인지적, 사회-정서적 측면에서 다양한 발달을 경험하게 된다. 즉, 유아는 유전과 환경의 상호작용을 통해 다양한 모습의 성인으로 성장하게 되는 것이다. 이러한 측면에서, 그동안 많은 연구자들은 유아의 타고난 특성에 더해 유아에게 제공할 수 있는 최적의 환경 요인들에 대해 지속적인 관심을 가져왔다. Bronfenbrenner(1979)의 생태학적 접근이 소개되면서 유아와 직접 상호작용하는 미시체계로서 부모 외에도 또래나 교사 등의 영향력이 확대되어, 유아의 건강한 발달을 이해하기 위해서는 다양한 환경의 맥락을 고려해야 한다고 강조하고 있다. 이러한 맥락에서 아동에게 많은 영향을 미치는 가정과 가정 외 보육기관에서의 일관성 있는 교육은 중요하며, 두 환경 간에 일관성을 증진시킬 필요성이 대두되기 시작하였다(김희진, 2002; Kuczynski, 2003). 특히 유아기는 성장 가능성이 가장 높은 시기로, 보육교사는 유아와 많은 시간을 함께 하면서 이들의 요구를 적절히 충족시켜 균형 있는 성장 및 발달을 이끌어주는 보육서비스의 중추적인 역할을 하는 매우 중요한 인적자원이라 할 수 있다. 또한, 최근에는 취업모의 증가로 유아가 일찍부터 보육 및 교육기관에서 보내는 시간이 많아졌다는 점과 가정과의 지속적인 연계를 위해서는 가정 외 기관에서의 보육교사의 역할이 더욱 중요해 지고 있다.

이런 측면에서, 유아교육기관에서는 유아의 건강한 성장과 발달을 위해 부모를 대상으로 하는 부모교육 및 상담을 실시하고 있고, 이는 가정과의 일관성 있는 지도를 위한 의사소통의 통로가 될 수 있으며(김오남, 류윤석, 이유미, 2002), 부모에게는 양육태도를 개선하여 유아의 건강한 발달을 도울 수 있는 긍정적인 기회가 될 수 있다. 보육 및 교육기관에서 이루어지는 부모상담은 주로 가정에서 유아가 보이는 문제행동에 대한 고민 때문에 부모 스스로가 상담을 받고 싶어하는 경우와 교사가 유아의 문제행동과 관련하여 부모에게 이를 알리고자 상담하는 형태로 나누어 볼 수 있다. 그러나 보육교사가 유아의 문제행동을 부모에게 전달하는 과정에서 서로의 관점의 차이나 부모입장에서 왜곡되게 해석하는 경우가 있어(Venn, 2000), 부모와 교사 간의 관계에서 부적절한 경험을 하기도 한다. 또한, 부모가 교사에게 상담을 요청한 경우에도 유아에 대한 이해나 문제행동에 대한 해결책을 제시하는 과정에서, 교사 자신의 면담기술과 지식의 부족으로 부모상담에 대한 부담감을 호소하고 있다(배지희, 이윤영, 조연경, 2013). 구체적으로는 교육기관에서 관련 지식을 배웠다 할지라도 실제 현장에서 적용할 수 있는 능력이 부족하거나(이영희, 안현미, 1997), 유아의 문제행동과 관련하여 부모상담을 하면서 교사를 힘들게 하는 부모와의 갈등, 상담방법에 대한 지식과 기술부족, 그리고 부모들의 성향차이로 어려움을 경험하고 있다(배지희, 이윤영, 조연경, 2013). 이는 초임교사만의 문제가 아닌 경력이 많은 보육교사들의 경우도 부모상담이나 면담 과정에서 부모교육에 관한 지식과 기술이 부족함을 겪고 있는 것으로 나타났다(강현경, 조형숙, 2011). 이런 점에서 볼 때, 보육 및 교육기관에서 유아와 많은 시간을 함께 하는 보육교사는 보육 및 교육자로서의 역할 뿐 아니라, 유아에 대한 올바른 이해와 더불어 부모를 교육하고 상담할 수 있는 능력을 강화하는 것은 매우 필요하다고 볼 수 있다.

국외의 경우는 유아의 건강한 발달을 위한 노력으로 부모 뿐 아니라, 교사를 대상으로 한 부모교육 훈련을 실시하고 그 효과를 살펴본 연구들(Gross, Fogg, Webster-Stratton, Garvey,

Julion, & Grady, 2003; Herman, Borden, Reinke, & Webster-Stratton, 2011; Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2001)이 있다. 그러나 국내의 경우는 유아의 부모만을 대상으로 한 연구가 대부분이다(김민정, 2008; 도현심, 김민정, 신나나, 박보경, 최미경, 2013; 안희정, 2005; 이사라, 박지숙, 2010). 또한, 교사를 대상으로 한 부모교육 관련 연구들을 살펴보다라도 부모교육이나 부모면담 및 부모-교사 간 의사소통에 대한 인식 연구들(김태인, 조형숙, 2010; 문수경, 박상희, 이무영, 2007; 배율미, 조유진, 2014; 우민정, 김지혜, 한지희, 2009)과 유치원 교사의 부모상담 능력 향상을 위한 교육 프로그램들(김명연, 2014; 신현경, 2012)은 있으나, 보육교사를 대상으로 한 연구는 거의 발견하지 못했다. 따라서 전생애 발달적 관점에서 유아기의 주요 환경인 보육교사를 대상으로 한 부모교육 및 상담능력을 강화하기 위한 프로그램은 더욱 절실하다고 볼 수 있다.

부모교육에 관한 요구도 조사 연구들을 살펴보면, 유치원 원장, 교사, 어머니 및 아버지 총 599명을 대상으로 한 연구에서는 원과 가정의 상호의견 교환으로 일관성 있는 교육을 실시할 필요가 있으며, 유아의 발달 이해에 대한 내용이 가장 필요하다고 보고하였다(나종혜, 김수연, 안영규, 2005). 특히, 보육 및 교육기관을 보내는 어머니들이 원하는 부모교육 담당자로는 전문가가 57.3%로 가장 높았으나, 담임교사(21.2%)나 원장(11.8%)에 대한 요구 또한 선호하는 것으로 나타났으며(김종한, 2011), 강사 초빙의 1회성 강연회보다는 유아와 직접 생활하는 교사나 원장과 의견을 교환하기를 원하는 것으로 나타났다(유지민, 1999). 이처럼 부모들은 유아의 발달을 촉진시키기 위해 유아에 대한 올바른 이해, 균형 잡힌 신체, 인지, 사회성 발달, 생활습관지도 및 문제행동지도에 대한 내용 등을 알고자 하였고, 특히 유아와 함께 많은 시간을 보내는 원장이나 교사들과 의견을 교환하기를 원하는 것으로 나타났다. 즉, 부모들은 기관에서 하는 1회성의 특강보다는 유아와 많은 시간을 함께 하는 보육교사와 전문적인 내용을 교류하기를 원하는 것으로 나타났다. 이는 유아의 건강한 발달과 부모들과의 긍정적인 관계 형성을 위해서는 보육교사들이 부모교육 및 상담과 관련한 교사역량을 갖추어 줄 필요가 있음을 시사한다.

그러나 보육교사들이 부모와 원활한 상호작용이나 상담을 하기 위해서는 부모교육 및 상담 관련한 지식이나 기술도 중요하지만, 부모와의 소통에 있어 정서적인 불편감을 느끼지 않고 자신감을 가지는 것 또한 매우 중요한 요소라고 볼 수 있다. 이런 점에서 볼 때, 부모교육 및 상담능력 강화를 위해서는 교사 자신과 관련한 요인들도 영향을 미칠 수 있다. 즉, 자신의 정서를 잘 인식하고 조절할 수 있는 사람은 타인과의 관계에서도 긍정적인 의사소통이 향상될 수 있다는 측면(김현정, 2010)에서, 보육교사들이 자신과 타인의 정서에 대한 이해가 높아질수록, 부모들과 상담하는 과정에서 발생할 수 있는 다양한 문제점들을 효율적으로 해결할 수 있을 것으로 본다. 이러한 근거로는 교사역량은 다양한 상황에서 발생하는 일에 대한 효과적인 수행을 위해 요구되는 개인적인 특성과 태도를 매우 중요하게 보기 때문이다(Korthagen, 2004). 이런 점에서 본다면, 보육교사가 갖추어야 할 특성과 태도 중에는 자신의 정서를 인식하고 조절할 수 있는 능력은 매우 중요하다고 볼 수 있다. 그러나 우리나라 보육교사들은 하루 10시간 이상의 육체적, 정신적으로 매우 강도 높은 피로를 감내해야 하는 환경에 노출되어 있으며, 유아와 학부모, 직장 내 상사, 동료 등과 같은 매우 다양한 연령을 가진 사람들과 관계를 맺으며, 복잡한 상호작용이 이루어지고 있다. 이는 곧 다양한 정서표현과 정서적 행동이 수반되고 그들이 기대하는 방식에서의 긍정적인 정서를 조절하기 위해 노력해야 경우가 많으며(홍미정, 2009), 유아나 부모

들과의 지속적인 상호작용 속에서 자신이 느낀 실제적 정서를 조절하여 억제하거나 다르게 표현해야 하는 정서노동이 심한 특성을 가지는 것이다(이진화, 2007). 그러나 보육교사의 정서지능이 높을수록 일에 대한 정서적 소진이 덜하고, 성취감이나 교사의 직무수행 능력이 향상됨을 보고하였다(이진화, 2007). 그러므로 보육교사가 자신을 비롯하여 유아, 학부모 및 동료와의 관계에서 스스로의 스트레스와 정서적 고갈을 조절하는 능력은 교사역량을 갖추기 위해서는 필수적이다. 특히, 적응적인 정서조절방략을 사용하는 사람은 부정적인 정서가 줄어들었음을 보여주는 연구(임지윤, 2011; 조영실, 2012)를 통해, 보육교사 또한 자신의 부정적인 정서를 적절하게 조절할 수 있게 된다면 자신을 돌아볼 수 있게 될 뿐 아니라, 유아나 부모 및 동료와의 관계에서도 긍정적인 영향을 줄 수 있을 것이다.

또한, 보육교사의 교사효능감이나 부모-교사 간의 의사소통 및 직무만족도도 교사가 부모와의 상호작용에 있어 필요한 역량이라 볼 수 있다. Gibson과 Dembo(1984)에 의하면, 교사효능감은 두 가지 요인으로 구성되는데 일반적 교사효능감과 개인적 교사효능감이다. 일반적 교사효능감은 교수 행위와 활동결과 간의 일반적인 관련성에 대한 교사의 신념체계이며, 개인적 교사효능감은 유아들의 긍정적인 성취변화를 이끌어 낼 수 있는 자기 자신의 능력에 대한 개인적 평가이다. 교사효능감은 긍정적인 교수활동과 아동의 성과와 관련이 있는데, 교사효능감이 높은 교사는 유아의 동기화뿐만 아니라 교사의 끈기, 열정, 책임감 및 교수활동에 긍정적인 영향을 준다(Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). 특히, 교사효능감은 부모와의 의사소통 능력과 밀접한 관련성을 가지고 있는데, 교사효능감이 높을수록 부모와의 의사소통 능력이 높았다(구수진, 2002). 즉, 교사효능감은 유아의 발달과 학습, 그리고 가정과 기관의 협력관계에서의 중요성을 가지는 의사소통 능력 수준을 높이는데 있어서 중요한 변인이라는 것을 알 수 있다. 이 외에도, 자기효능감이 높을수록 상담 과정에 필요한 기술들을 적절히 사용하여 상담을 효과적으로 수행할 수 있다는 점(Friedlander, Keller, Peca-Baker, & Olk, 1986; Lason, Suzuki, Gillespie, Potenza, Bechtel, & Toulouse, 1992; Sharpley & Ridgway, 1993)에서도 교사가 가지는 효능감은 부모상담 시 매우 필요한 기술이라고 볼 수 있다.

이와 더불어, 부모-교사 간 관계의 어려움을 해결하기 위해서는 서로를 신뢰하는 의사소통이 중요한 역할을 하는데(박향아, 제경숙, 2003), 실제 유아교육 기관의 교사들은 부모와의 의사소통에 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 예를 들면, 공립유치원 교사들 중 77.8%가 부모와의 관계에서 어려움을 인식하고 있으며(김현정, 2000), 유아교육 기관의 교사가 인식하는 어려움 중 부모와의 관계 요인이 가장 높게 나타난 연구(김신영, 1998)도 있다. 즉, 유아의 건강한 성장과 발달을 위해 보육교사가 밀접한 상호작용을 해야 하는 부모와의 의사소통에서 어려움을 경험하고 있다는 것은 이와 관련한 개선의 노력이나 중재가 필요하다고 볼 수 있다. 특히, 부모와의 의사소통에 관한 어려움을 교사훈련 프로그램을 통해 향상시킬 수 있다는 연구들(강경란, 2002; 김현정, 2010)은 교사대상 부모교육의 필요성을 더욱 강조하는 결과이며, 부모와의 상담 과정에서 적절하게 대처해 나갈 수 있는 부모교육 및 상담과 관련한 지식이나 기술을 학습하고, 이와 관련한 자신감이 향상될 경우 부모와의 상호작용이 더욱 긍정적으로 변화될 수 있을 것으로 본다. 이런 노력을 통해 보육교사가 자신의 직무에 대해 만족할 때, 자신이나 조직을 위해 일하는 보람을 느끼고 공헌하게 되고, 그 성과 역시 높아지게 된다. 반면, 자신의 직무에 대한 만족감이 낮을수록 일에 대한 의욕을 잃게 되어 결과적으로는 교육의 질적 향상에 피해를 주게 된다(최은

회, 1997). 보육교사를 대상으로 한 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램과 직무만족도 간의 관련성을 살펴본 연구들은 거의 없지만, 직무만족도가 높을수록 교사의 직무에 해당하는 부모상담 능력이 향상될 수 있다는 점에서, 본 변인을 함께 고려할 필요가 있다. 이러한 관점에서 보육교사를 대상으로 한 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램을 통해 부모-교사 간 의사소통능력을 향상시키는 주된 목적 외에도 부모와의 상담이나 상호작용 과정에서 중요한 역할을 하는 정서에 대한 인식 및 조절과 더불어, 교사효능감 및 직무만족감도 향상될 것으로 기대한다.

이러한 선행연구들에 근거하여 본 연구에서는 보육교사의 부모교육 및 상담능력을 강화하기 위해 도현심(2012)의 ‘부모존경-자녀존중(이하, 부존자존) 부모교육 프로그램’에 근거한 부모교육 프로그램과 Landreth와 Bratton(2006)의 ‘부모-자녀관계 치료(Child Parent Relationship Therapy: CPRT)’에 근거한 최미경, 신나나, 김민정, 도현심(2013)의 부모-자녀관계 증진 프로그램을 통해 10회기의 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램을 구성하였다(이후, 연구방법에 자세히 기술하였음). 본 연구에서 구성한 10회기 프로그램은 보육교사들이 부모들을 지도하고 교육할 수 있는 양육적 지식 및 기술에 관한 내용과 더불어, 정서에 대한 민감성 강화, 공감 및 반영적 경청을 통한 대화방법, 문제행동상황에서의 대처방법 및 부모의 유형에 따른 대처방법과 관련한 내용을 다루고 있다. 즉, 전자에 근거한 내용을 통해 부모들이 질문하는 다양한 문제 상황에 대한 지식과 기술을 전달할 수 있으며, 후자에 근거한 내용을 통해 부모와의 관계에서 부딪히는 상황에 대한 반응법으로도 활용할 수 있지만, 부모들에게 자녀와의 관계를 형성하는데 도움이 되는 내용으로도 전달할 수 있다. 이를 통해 부모교육 및 상담능력이 강화될 것으로 생각된다. 또한, 본 프로그램 전반에 걸쳐 강조하는 정서와 관계적 측면에 대한 이해를 높임으로써, 유아나 부모에 대한 이해 뿐 아니라 교사 자신의 정서를 인식하고 조절할 수 있는 능력이 향상될 것으로 생각되며, 이는 교사효능감이나 업무에 대한 만족감으로도 이어질 수 있을 것이라 사료된다. 본 연구의 문제는 다음과 같다.

연구문제 1) 보육교사를 대상으로 한 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램 실시 후, 보육교사의 정서조절, 교사효능감, 부모-교사 간 의사소통의 어려움, 직무만족도에 효과가 있는가?

II. 연구방법

1. 연구설계 및 대상

본 연구는 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램의 효과를 검증하기 위하여 사전-사후 조사설계를 이용하였다. 즉, 프로그램 실시 전후에 중재집단과 통제집단 각각에서 사전조사와 사후조사를 실시하여 양 시점 간에 연구변인들에서의 차이가 있는지를 살펴보았다. 중재집단은 주 1회 2시간씩 10회기에 걸쳐 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램에 참가하였으며, 통제집단은 아무런 처치를 하지 않은 집단이다.

본 연구의 대상자는 서울 및 수도권에 위치한 6개 기관의 어린이집에 근무하는 29명의 보육

교사들(중재집단 12명, 통제집단 17명)로서, 사회인구학적 특성을 간략히 살펴보면 다음과 같다. 교사의 성별은 여성이 27명(100.0%)이었으며, 결혼여부는 미혼이 16명(55.2%), 기혼이 13명(44.8%)이었다. 연령은 20-25세, 26-30세, 36-40세, 41-45세가 각각 6명씩(20.7%) 동일한 비율을 보였으며, 다음으로는 31-35세가 4명(13.8%), 46-50세가 1명(3.4%)이었다. 교육수준은 2, 3년제 대학교 졸업이 14명(48.3%)으로 가장 많았고, 그 다음으로 대학교 졸업이 8명(27.6%)이었으며, 고등학교 졸업 후 보육교사 교육원 졸업이 4명(13.8%), 대학원 졸업 2명(6.9%)의 순으로 나타났다. 교사의 직급은 일반교사가 24명(82.8%)로 가장 많았고, 주임교사 3명(10.3%), 원감 2명(6.9%)의 순으로 이어졌고, 근무기관의 유형은 민간어린이집이 17명(58.6%)로 가장 많았고, 직장어린이집이 6명(27.6%), 국공립 어린이집이 4명(13.8%)으로 나타났다.

2. 조사도구

본 연구의 조사도구는 교사의 정서조절, 교사효능감, 부모-교사 간 의사소통의 어려움 및 직 무만족도를 측정하는 내용이 포함된다. 모든 척도는 교사 자신에 의하여 평가되었으며, 각 문항은 ‘거의 그렇지 않다(1점)’, ‘그렇지 않은 편이다(2점)’, ‘그런 편이다(3점)’, ‘매우 그렇다(4점)’의 4점 Likert식 척도로 응답되며, 점수가 높을수록 각 변인의 특성이 높음을 의미한다.

1) 정서조절

교사의 정서조절은 윤석빈(1999)의 정서조절양식 체크리스트 척도(Emotion Regulation Checklist: ERC)를 근간으로 한 박수연(2013)이 사용한 척도를 사용하였다. 이 척도는 능동적 양식(8문항), 지지추구적 양식(8문항), 회피분산적 양식(9문항)의 3개 하위요인(총 25문항)으로 구성되어 있다. 각 요인별 문항의 예로는 능동적 양식의 경우, ‘상황을 개선하기 위한 방법을 생각하거나 구체적인 계획을 세운다.’, ‘그 일에서 무엇인가 창조적인 일을 할 수 있는 단서를 얻으려고 노력한다.’ 등이, 지지추구적 양식의 경우, ‘다른 사람들과 나의 느낌에 관하여 이야기 한다.’, ‘나의 힘든 마음을 털어놓을 만한 사람과 이야기를 나눈다.’ 등을 들 수 있다. 회피분산적 양식의 경우, ‘어떻게든 그 일(상황)이 빨리 끝나기를 바란다.’, ‘그 일에 대해 깊이 생각하지 않으려 한다.’ 등의 문항을 예로 들 수 있다. 본 연구에서는 교사의 정서조절을 측정하는 하위요인들의 방향성을 일치시키기 위하여, 회피분산적 양식의 문항들을 역채점하여 분석에 사용하였다. 척도별 점수가 높을수록 능동적 양식, 지지추구적 양식 및 전체 점수는 긍정적인 정서조절능력이 높음을 의미하고, 회피분산적 양식이 높을수록 부정적인 정서조절능력이 높음을 의미한다. 각 요인별 사전조사와 사후조사의 내적합치도 계수(Cronbach's α)는 능동적 양식은 .74와 .68, 지지추구적 양식은 .79와 .61, 회피분산적 양식은 .68과 .72이었다. 전체 문항의 내적합치도 계수는 사전조사와 사후조사의 경우 각각 .77과 .74로 나타났다.

2) 교사효능감

교사효능감은 Riggs와 Enochs(1990)에 의해 개발된 교사의 과학교수 효능감(Science Teaching Efficacy Belief Instrument: STEBI)을 기초로 하여 신혜영(2004)에 이어 오유진(2008)이 어린이집 상황에 맞게 문항을 수정한 척도를 사용하였다. 이 척도는 교사 자신이 교사 역할을 얼마나 효

울적으로 수행한다고 믿는지를 측정하는 자기보고식 척도로 교사의 일반효능감(9문항)과 개인효능감(13문항)의 2개 하위요인으로 총 22문항으로 구성되어 있다. 각 요인별 문항의 예로는 일반효능감은 ‘유아의 능력이 다소 부족하다고 하더라도 교사가 효과적인 교수방법을 사용하면 극복될 수 있다.’, ‘어떤 활동에 대한 유아의 관심과 흥미정도는 일반적으로 교사에게 책임이 있다.’ 등이, 개인효능감의 경우는 ‘나는 유아를 효과적으로 지도하는 방법을 잘 알고 있다.’, ‘나는 유아를 지도하는데 필요한 지식이 충분하다.’ 등의 문항을 들 수 있다. 척도별 점수가 높을수록 교사가 지각하는 교사효능감이 높은 것을 의미한다. 각 요인별 사전조사와 사후조사의 내적합치도 계수(Cronbach's α)는 일반효능감은 .74와 .77, 개인효능감은 .71과 .79로 나타났고, 전체 문항의 내적합치도는 .72와 .84이었다.

3) 부모-교사 간 의사소통의 어려움

부모-교사 간 의사소통의 어려움은 이효영(2013)이 사용한 척도를 사용하였으며, 이 척도는 교사자신과 관련된 어려움(12문항), 부모와 관련된 어려움(5문항), 어린이집과 관련된 어려움(10문항) 등 3개 하위요인으로 총 27문항으로 구성되어 있다. 각 요인별 문항의 예로는 교사자신과 관련된 어려움은 ‘부모와 의사소통의 어려움이 선생님의 개인적인 성격의 원인이 된다고 생각합니까?’, ‘부모와의 의사소통 시 마음이 긴장 됩니까?’ 등이, 부모와 관련된 어려움의 경우 ‘교사에 대한 부모의 태도 때문에 부모와의 의사소통에 어려움을 느낍니까?’, ‘부모가 과정보다 결과를 중요시하는 교육을 요구하기 때문에 부모와의 의사소통에 어려움을 느낍니까?’ 등이 포함되며, 어린이집과 관련된 어려움으로는 ‘원장이 부모 앞에서 교사를 대신해서 일 처리를 하기 때문에 부모와의 의사소통에 어려움을 느낍니까?’, ‘부모와의 의사소통의 어려움에 정기적이고 단계적인 교사교육의 기회부족 탓도 있다고 느끼십니까?’ 등이 포함된다. 본 척도별 점수가 높을수록 교사가 지각하는 부모-교사 간 의사소통에서의 어려움이 높은 것을 의미한다. 각 요인별 사전조사와 사후조사의 내적합치도 계수(Cronbach's α)는 교사자신과 관련된 어려움은 .80과 .81, 부모와 관련된 어려움은 .79와 .83, 어린이집과 관련된 어려움은 .66과 .53으로 나타났다. 전체 문항의 내적합치도 계수는 사전조사와 사후조사의 경우 각각 .83과 .84이었다.

4) 직무만족도

보육교사의 직무만족도는 이진화(2007)가 사용한 척도를 사용하였으며, 하위요인 없이 총 10문항으로 구성되어 있다. 문항의 예로는 ‘내가 다른 일을 선택할 수 있더라도 나는 보육교사로서의 일을 선택할 것이다.’, ‘보육교사로서의 나의 일은 내 인생에 큰 만족을 준다.’ 등의 내용이 포함된다. 척도의 점수가 높을수록 교사가 지각하는 직무만족도가 높은 것을 의미한다. 본 척도의 내적합치도 계수(Cronbach's α)는 사전조사는 .78, 사후조사는 .81이었다.

3. 조사절차

1) 프로그램 구성

본 프로그램은 앞서 언급한 대로 부존자존 부모교육 프로그램과 부모-자녀관계 치료에 근거하여, 보육교사들의 부모교육 및 상담 능력을 강화시키고 자신감을 향상시킬 수 있는 내용으로

구성하였다. 먼저, 부존자존 부모교육 프로그램은 1994년에 개발이 시작된 이래 여러 연구들(김민정, 2008; 도현심, 권정임, 박보경, 홍성훈, 홍주영, 황영은, 2003; 도현심, 유명희, 1996; 송승민, 도현심, 김민정, 김수지, 윤기봉, 김정은, 2014; Kim, Doh, Hong, & Choi, 2011)을 거쳐 2012년에 최종 완성된 증거기반 프로그램으로, 아동과 부모에 대한 올바른 신념, 지식 및 기술을 습득하는 것을 주 목적으로 하고 있다. 특히, 올바른 아동관 및 부모됨에 대한 신념과 함께 부모가 바람직한 양육을 수행할 수 있도록 돕는 지식과 기술을 습득할 수 있도록 구성되어 있다. 구체적으로는 유아의 기본생활지도나 문제행동을 이해하고, 그에 따른 실제적인 지도방법이나 기술적 내용을 담고 있다. 이런 목표 하에 본 연구의 전반부인 1-6회기에 부모교육과 관련한 신념, 지식 및 기술에 관해 보육교사들에게 교육하고, 이를 통해 보육교사들이 부모들에게 바람직한 양육방법에 대한 지식과 기술을 제공할 수 있으리라 기대한다. 특히, 이론 강의와 함께 참여자가 역할극, 토론 및 실습을 할 수 있는 내용으로 구성되어 있다.

이와 더불어, 부모교육 관련 지식이나 기술 외에도 부모 상담과정에서 필요한 구체적인 기술적 내용을 보완하고자, 인간중심적 이론에 근거한 CPRT에서 다루고 있는 정서에 대한 민감성 강화, 공감적 반응, 반영적 반응, 자아존중감 향상 반응, 책임감 돌려주기, 적절한 별과 제한설정 등의 다양한 반응기술들을 포함하였고, 부모의 유형에 따른 적절한 대처방법과 관련한 내용 등을 후반부인 7-10회기에 걸쳐 포함하였다. 즉, 보육교사들이 다양한 부모를 상담하는 과정에서 실제적인 정보나 조언을 줄 수 있도록 하는 구체적인 방법을 제공하고, 이에 필요한 긍정적인 반응기술과 문제행동에 대처하기 위한 반응기술 등의 내용을 포함한다. 특히, 보육교사들이 다양한 부모들을 이해하고, 그에 맞는 적절한 상담능력을 강화할 수 있도록 정서에 대한 이해나 민감성 강화를 위한 훈련 및 공감적 반응에 관한 내용을 이론과 함께 실습을 통해 훈련하였다. 운영방식에 있어서도 대규모의 일시적 집단 형태에 대해 지적하고 있는 연구(이진희, 홍혜경, 2011)나 강의식 교육에 대한 지적(Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998; Zeichner & Teitelbaum, 1982)을 보완할 필요가 있기에, 본 연구에서는 대집단이 아닌 소집단으로 그리고 이론 위주가 아닌 실제 교사들이 역할극, 토론 및 실습을 병행할 수 있는 형식으로 진행하였다.

2) 프로그램 효과검증

부모교육 및 상담능력 강화 프로그램의 효과검증은 사전조사, 프로그램 실시, 그리고 사후조사의 세 가지 단계로 구성된다. 사전조사는 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램 실시 직전에, 사후조사는 프로그램 종료 직후에 진행되었다.

(1) 사전조사

본 연구의 사전조사는 2014년 12월에 서울 및 수도권에 위치한 6개 기관의 어린이집에 근무하는 보육교사 60명을 대상으로 진행하였다. 각 기관 원장 및 보육교사의 동의 하에 사전조사 질문지를 우편으로 배부하였고, 60부 모두 회수되었다(회수율 100%). 이들 중에서 30명씩을 중재와 통제집단으로 무선 배정하였으며, 각 집단별로 프로그램 참여의 동의여부를 함께 조사하였다.

(2) 프로그램 실시

사전조사를 실시한 보육교사들 가운데, 중재집단 무선 배정된 30명 중 본 프로그램 참가에 동의한 12명의 보육교사들은 중재집단에 포함시켰다. 중재집단에 속한 교사들 12명을 대상으로 2015년 1월 5일부터 3월 9일까지, 주 1회 2시간씩 10주에 걸쳐 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램을 실시하였고, 통제집단의 교사들에게는 어떠한 처치도 하지 않았다. 프로그램이 실시된 기간은 어린이집 보육과정 운영에 있어 여러 다양한 변화가 일어나는 시기이지만, 보육교사들이 새 학기를 준비하는 과정에서도 필요한 교육이라고 판단되었으며, 이에 관한 교사들과의 협의를 통해 결정하였다. 프로그램은 매주 월요일 저녁, 교사들의 이동이 가까운 서울시에 위치한 한 어린이집에서 진행하였고, 본 프로그램의 강사는 아동상담 및 부모교육을 전공하고, 12년간의 부모 및 교사교육의 실무경험을 가지고 있는 본 연구자가 진행하였다.

본 프로그램은 크게 10회기로 구성되며, 1회기는 도입, 2-6회기는 부모교육 역량 강화, 7-9회기는 상담자로서의 역량 강화, 10회기는 마무리로 구성된다. 매 회기마다 크게 전반부(1시간)와 후반부(1시간)로 구분된다. 전반부와 후반부 사이에는 15분간의 휴식시간이 포함된다. 전반부는 도입 단계(15분)와 강의 및 실습 단계(40분)로, 후반부는 강의 및 실습 단계(40분)와 마무리 단계(10분)로 구성된다. 각 회기별 주제 및 교육내용과 회기별 세부내용의 예시는 <표 1>, <표 2>와 같다.

<표 1> 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램의 회기별 주제 및 교육 내용

구분	회기	주 제	교육 내용
도입	1	프로그램에 대한 이해, 교사 역할의 중요성	<ul style="list-style-type: none"> • 프로그램에 대한 소개 • 참가자간 친밀감 형성하기 • 미시체계로써의 부모, 교사역할의 중요성
	2	유아기 발달과 부모 역할	<ul style="list-style-type: none"> • 아동에 대한 이해 • 아동의 발달특성에 적합한 양육행동
부모 교육	3	부모존경-자녀존중 자녀양육의 기본 개념	<ul style="list-style-type: none"> • 다정함과 단호함에 근거한 자녀양육유형 • 상호존중적 자녀양육의 기본 개념
	4	부모존경-자녀존중 자녀양육 기술	<ul style="list-style-type: none"> • 올바른 칭찬과 벌, 감정완화시간, 질적 시간 • 대화를 통한 문제해결방법, 선택권
	5	부모존경-자녀존중 자녀양육의 실제(1): 기본생활습관	<ul style="list-style-type: none"> • 식습관, 기상 및 취침 시간, 가사, 성교육 등
	6	부모존경-자녀존중 자녀양육의 실제(2): 아동행동지도	<ul style="list-style-type: none"> • 수줍음, 공격성, 떼쓰기, 거짓말 등의 부적응 행동의 특성, 원인, 예방법 및 해결방법
부모 상담	7	부모상담 기술	<ul style="list-style-type: none"> • 부모의 유형별 대처방법/ 상담기법 • 진실성, 존중, 공감의 중요성
	8	긍정적인 반응 기술	<ul style="list-style-type: none"> • 반영적 반응과 자아존중감 향상 반응법 • 아동에게 책임감 돌려주기 등

	9	문제행동 반응 기술	<ul style="list-style-type: none"> • 문제행동에 대한 이해와 문제해결을 위한 반응법 • 적절한 벌과 제한설정하기 등
마무리	10	마무리	<ul style="list-style-type: none"> • 지난회기 주요 내용 요약하기 • 평가 및 소감

〈표 2〉 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램의 회기별 세부내용 예시(2회기)

주제		활동내용	준비물
도입 (15분)	인사	<ul style="list-style-type: none"> ■ 지난 한 주 동안 아동 및 부모와의 관계에 대하여 이야기 나누고, 본 회기에 다룰 내용을 간단히 언급한다. 	이름표, 출석부, 준수사항
강의 및 실습 (40분)	아동에 대한 이해	<ul style="list-style-type: none"> ■ 아동에 대해 이해하는 시간을 가진다. - 아동은 독특하고 존중받을 가치, 성숙과 성장을 향한 능력, 긍정적 자기 지시력 등 	시청각 매체, 강의 자료
	발달단계별 부모의 역할 (20분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 아동의 초기 6년 동안의 부모역할이 중요함을 알려준다. 이와 더불어, 부모역할만큼이나 교사역할의 중요성에 대하여 이야기 나눈다. ■ 어린 시절 부모양육의 중요성에 대하여 설명하고, 유아기에 부모의 양육이 바뀌면 아동의 행동이 변화될 수 있음을 강조한다. ■ 영아기, 걸음마기 및 유아기 순으로 각 발달단계별 부모 역할에 대하여 설명한다. 	
휴식(15분)			
강의 및 실습 (40분)	양육행동 유형에 대한 이해 (20분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 양육행동의 유형에 대하여 설명한다. - 상호존중적(민주적), 권위주의적, 허용적, 방임적 양육유형 ■ 상호존중적(민주적) 양육의 중요성에 대하여 이야기 나눈다. ■ 양육행동에 따른 아동의 발달결과를 설명함으로써, 상호존중적(민주적) 양육행동의 중요성을 알려준다. 	시청각 매체, 강의 자료
	역할극 (20분)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 교사들이 실제 부모면담 과정에서 자주 만나게 되는 부모의 양육유형에 대해 알아보고, 역할극을 진행해 본다. 	
마무리 (10분)	복습	<ul style="list-style-type: none"> ■ 본 회기에 대한 내용을 간단히 요약한다. 	다음 회기 강의안
	과제광고	<ul style="list-style-type: none"> ■ 다음 회기 강의안을 읽어오도록 한다. 	
	다음 회기 광고	<ul style="list-style-type: none"> ■ 다음 회기를 간단히 광고하고, 다음 회기 시간 준수를 알려드린다. ■ 질문 사항이 있는지 확인한다. 	
	인사	<ul style="list-style-type: none"> ■ 마무리 인사를 나눈다. 	

(3) 사후조사

사후조사는 사전조사와 동일한 질문지를 이용하여 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램이 종료된 직후에 실시하였다. 중재집단은 2015년 3월 9일 마지막 회기인 10회기 종료 후, 그 자리에서 사후조사를 실시하였고, 통제집단의 경우는 3월에 각 기관별로 우편을 이용하여 개별적으로 발송하였고, 비밀번호 대조를 통해서 연구대상자를 확인하는 작업을 진행하였다. 사전조사에 응답한 보육교사들 중 사후조사에 응답한 인원은 중재집단은 사전조사와 동일하게 12명이었으나, 통제집단의 경우는 3월을 기점으로 교사의 이동이나 개인적인 이유 등으로 17명만이 응답에 포함되었다. 따라서 본 연구의 최종 대상자는 중재집단 12명과 통제집단 17명인 총 29명이 해당된다.

4. 자료분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 18.0 프로그램을 이용하여 분석하였다. 조사도구의 내적합치도를 알아보기 위해 Cronbach's α 값을 산출하였다. 중재집단과 통제집단의 사전조사 결과에서의 동질성을 확보하기 위해, 독립표본 t 검정을 이용하여 두 집단 간에 연구변인들에서의 차이가 있는지를 살펴보았다. 또한, 중재집단과 통제집단 각각에서 부모교육 프로그램 실시 전과 후에 변화가 있는지를 살펴보기 위하여 집단별로 대응표본 t 검정을 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 예비분석

본 연구는 교사의 정서조절, 교사효능감, 부모-교사 간 의사소통의 어려움 및 직무만족도에서의 변화를 살펴보기 위해 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램을 실시하였고, 프로그램 실시 전 후, 즉 사전조사와 사후조사에서의 점수를 비교하였다. 본 분석에 앞서 중재집단과 통제집단의 연구변인들 간의 사전 동질성을 확보하기 위해 양 집단 간 사전조사의 차이를 살펴본 결과, 모든 변인들은 양 집단 간에 통계적으로 유의한 차이를 나타내지 않았다(표 3).

2. 교사의 정서조절

교사의 정서조절 사전조사와 사후조사 점수를 비교한 결과, 중재집단에서만 정서조절 전체 점수가 유의하게 증가된 반면($t = -3.05, p < .01$), 하위요인에서는 유의한 변화가 발견되지 않았다. 즉, 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램 참가 후, 참가자들은 참가 전과 비교하여 자신의 정서조절능력이 더 향상된 것으로 지각하였다. 반면, 통제집단에서는 모든 변인에서 유의한 변화가 나타나지 않았다(표 4).

<표 3> 각 요인별 사전조사의 차이

(N=29)

변인		집단	M	SD	t
정서 조절	능동적 양식	중재	2.96	.29	.23
		통제	2.93	.29	
	지지추구적 양식	중재	3.08	.32	.30
		통제	3.04	.36	
	회피분산적 양식	중재	2.40	.36	-1.15
		통제	2.54	.31	
총합		중재	2.87	.16	1.11
		통제	2.80	.18	
교사 효능감	일반효능감	중재	2.86	.36	.51
		통제	2.80	.31	
	개인효능감	중재	2.82	.18	.55
		통제	2.78	.22	
총합		중재	2.84	.15	.72
		통제	2.79	.21	
부모-교사 간 의사 소통의 어려움	교사자신과 관련된 어려움	중재	2.12	.20	1.03
		통제	2.00	.34	
	부모와 관련된 어려움	중재	2.02	.39	-.93
		통제	2.18	.50	
	어린이집과 관련된 어려움	중재	2.00	.34	-1.19
		통제	2.12	.19	
총합		중재	2.08	.19	.08
		통제	2.08	.26	
직무만족도		중재	2.67	.25	1.54
		통제	2.49	.34	

<표 4> 교사의 정서조절능력에서의 집단별 사전-사후검사 차이

(N=29)

		사전조사		사후조사		t
		M	SD	M	SD	
능동적 양식	중재	2.96	.29	3.07	.11	-1.29
	통제	2.93	.29	2.83	.25	1.62
지지추구적 양식	중재	3.08	.32	3.21	.22	-1.56
	통제	3.04	.36	3.07	.24	-.42
회피분산적 양식	중재	2.40	.36	2.30	.30	1.61
	통제	2.54	.31	2.59	.34	-.72
총합	중재	2.87	.16	2.98	.15	-3.05**
	통제	2.80	.18	2.76	.17	.87

총합의 점수가 높을수록 정서조절능력이 긍정적임을 의미함.

** p < .01.

3. 교사효능감

교사효능감 사전조사와 사후조사 점수를 비교한 결과, 중재집단에서는 개인효능감($t = -4.47, p < .01$)과 교사효능감 전체 점수($t = -4.10, p < .01$)가 유의하게 증가된 반면, 일반효능감에서는 유의한 변화가 발견되지 않았다. 즉, 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램 참가 후, 교사의 일반효능감과 교사효능감이 참가 전과 비교하여 더 향상된 것으로 지각하였다. 반면, 통제집단에서는 모든 변인에서 유의한 변화가 나타나지 않았다(〈표 5〉).

〈표 5〉 교사효능감에서의 집단별 사전-사후검사 차이

($N=29$)

		사전조사		사후조사		<i>t</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
일반효능감	중재	2.86	.36	2.91	.15	-4.47
	통제	2.80	.31	2.77	.32	.54
개인효능감	중재	2.82	.18	3.10	.17	-4.47**
	통제	2.78	.22	2.82	.18	-1.00
총합	중재	2.84	.15	3.02	.14	-4.10**
	통제	2.79	.21	2.80	.21	-.37

총합의 점수가 높을수록 교사효능감이 긍정적임을 의미함.

** $p < .01$.

4. 부모-교사 간 의사소통 어려움

부모-교사 간 의사소통 어려움의 사전조사와 사후조사 점수를 비교한 결과, 중재집단에서는 교사자신과 관련된 어려움이 유의하게 감소하였고($t = 2.38, p < .05$), 부모-교사 간 의사소통 어려움의 전체 점수가 유의하게 감소되었다($t = 2.26, p < .05$). 즉, 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램 참가 후, 보육교사 스스로가 자신과 관련된 어려움으로 인한 부모와의 의사소통의 어려움을 덜 지각하는 것으로 나타났다. 또한 교사의 부모-교사 간 의사소통이 참가 전과 비교하여 전체적인 부모와의 의사소통에서의 어려움을 덜 느끼는 것으로 나타났다. 반면, 통제집단에서는 교사자신과 관련된 어려움은 증가된 반면($t = -2.60, p < .05$), 다른 변인들에서는 유의한 변화가 발견되지 않았다. 즉, 사전조사에 비해 사후조사 때는 교사자신의 문제로 인해 부모-교사 간 의사소통에 어려움을 더 높게 지각하였다(〈표 6〉).

〈표 6〉 집단별 부모-교사 간 의사소통의 어려움에서의 사전-사후검사 차이

(N=29)

		사전조사		사후조사		t
		M	SD	M	SD	
교사자신과	중재	2.12	.20	1.98	.13	2.38*
관련된 어려움	통제	2.00	.34	2.12	.34	-2.60*
부모와 관련된	중재	2.02	.39	1.97	.14	.40
	통제	2.18	.50	2.12	.43	.35
어린이집과	중재	2.00	.34	1.87	.16	1.06
	통제	2.12	.19	2.11	.17	.32
총합	중재	2.08	.19	1.94	.09	2.26*
	통제	2.08	.26	2.11	.24	-.97

총합의 점수가 높을수록 부모-교사 간 의사소통이 부정적임을 의미함.

* $p < .05$.

5. 직무만족도

교사의 직무만족도의 사전조사와 사후조사 점수를 비교한 결과, 중재집단에서는 직무만족도는 유의하게 증가된 반면($t = -3.00, p < .05$), 통제집단에서는 유의미한 변화가 나타나지 않았다. 즉, 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램 참가 후, 교사의 직무만족도는 참가 전과 비교하여 더 향상된 것으로 지각하였다(〈표 7〉).

〈표 7〉 집단별 교사의 직무만족도에서의 사전-사후검사 차이

(N=29)

		사전조사		사후조사		t
		M	SD	M	SD	
직무만족도	중재	2.67	.25	2.95	.28	-3.00*
	통제	2.49	.34	2.45	.37	.88

* $p < .05$.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 보육교사를 대상으로 10회기로 구성된 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램을 실시하여 그 효과를 살펴보았다. 이를 위해 중재집단과 통제집단 각각에서 프로그램 실시 전후에

교사의 정서조절, 교사효능감, 부모-교사 간 의사소통의 어려움 및 직무만족도를 조사함으로써, 이러한 변인들의 사전-사후조사 간 차이를 비교하였다. 본 연구의 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

먼저, 본 프로그램은 도현심(2012)의 ‘부존자존 부모교육 프로그램’과 Landreth와 Bratton(2006)의 ‘부모-자녀관계 치료(Child Parent Relationship Therapy: CPRT)’에 근거하여 내용을 구성하였다. 먼저, 전반부에는 부존자존 부모교육에서 다루고 있는 부모교육에 관한 신념, 지식 및 기술로 아동에 대한 이해, 아동발달과 부모역할, 민주적 양육방법, 문제행동 예방을 위한 질적 시간과 바람직한 칭찬, 문제행동에 있어 대화로 문제 해결하기와 적절한 별, 기본생활 지도 및 다양한 문제행동에 대한 지도 등의 내용을 구성하였다. 이에 더불어, 후반부에는 인간 중심적 이론에 근거한 CPRT의 상담기술을 활용하여, 다양한 부모유형에 대한 대처, 정서에 대한 민감성 강화, 공감적 반응, 반영적 반응, 자아존중감 향상 반응, 책임감 돌려주기, 적절한 별과 제한설정 등의 내용을 구성하였다. 이는 부모상담 과정에서 교사들이 부모교육 및 상담기술의 부족으로 인한 어려움을 겪고 있다는 연구(강현경, 조형숙, 2011)와 유아의 문제행동 관련하여 부모와 상담할 시, 적절한 어휘사용이나 문제행동에 대한 분명한 대처기술을 전달할 수 있는 교육이 필요하다는 연구(노상경, 2012)에 근거한 것이다. 특히, 각 기관에서 부모교육이나 상담을 위한 별도의 전문가를 두지 않는 현 상황에서 실질적인 대안은 부모교육에 관한 지식을 교사들에게 교육하는 것이고, 교사의 전문성이 강화됨으로써 부모와의 소통이나 관계형성 또한 강화될 수 있으리라 기대한다. 또한, 본 프로그램이 인간중심적 이론에 근거하여 정서와 관계적인 측면에 초점을 두었기에, 부모와의 의사소통 능력 외에도 정서인식 및 조절이나 교사 자신의 효능감 및 직무만족도에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 것으로 사료된다. 이 외에도, 운영방법과 관련하여 교사교육 관련 선행연구(이진희, 홍혜경, 2011)에서 지적하고 있는 대규모의 일시적 집단형태가 아닌 소집단으로 주 1회, 2시간씩 총 10회기로 진행하였으며, 이론 위주의 강의식 교육에 대한 문제점을 지적한 선행연구들(Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998; Zeichner & Teitelbaum, 1982)에 근거하여, 부모들이 실제로 역할극이나 토론 및 실습을 병행할 수 있는 형태로 운영하였다. 이를 통해 보육교사들은 부모와의 소통문제가 자신만의 문제가 아닌 동료들도 같은 문제로 고민하고 있다는 점에서 동질성을 경험할 수 있는 기회가 되었으며, 상호 피드백과 경험을 공유함으로써 다양한 상황에서의 문제해결력을 높일 수 있게 되었다.

다음으로 본 프로그램의 효과와 관련한 측면을 살펴보면, 첫째, 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램은 교사의 정서조절능력을 향상시키는 데 긍정적인 효과가 있었다. 즉, 중재집단의 경우, 능동적 양식, 지지추구적 양식 및 회피분산적 양식을 포함한 전체 정서조절능력이 향상되었으나 통제집단의 경우는 사전과 사후의 변화가 발견되지 않았다. 즉, 중재집단에 속한 보육교사들의 정서조절능력에서의 긍정적인 변화를 밝힌 본 연구의 결과는 유치원 초임교사 27명을 대상으로 총 20주간 부모상담기술을 포함한 교사훈련 프로그램을 실시한 결과, 정서지능 점수 중 사고촉진과 정서조절 능력이 향상되었다는 연구(신현경, 2012)와 일치한다. 또한, 초임교사를 대상으로 8회기로 구성된 교사-아동과의 관계증진 프로그램을 통해 교사가 아동에 대한 공감능력이 증진되었다는 연구(손금옥, 2000)와도 그 맥을 같이 한다. 즉, 본 프로그램의 참여를 통해 보육교사들이 교육기간 동안 자신의 정서를 되돌아보고, 자신의 정서가 유아나 부모와의 관계에서

미칠 수 있는 영향을 생각해 봄으로써, 부정적이고 역기능적인 정서를 이해하고 조절하고자 노력한 결과로 생각된다. 특히, 프로그램의 세부 내용적인 측면에서 볼 때, 대부분의 회기에서 정서와 관련한 내용을 다루었고, 이는 보육교사들이 아동, 부모 및 교사 자신의 정서를 이해하는 데도 도움이 되었을 것으로 생각된다. 또한 집단 프로그램 진행 과정에서 집단 내 참가자들과의 상호교류를 통해 자신과 타인의 생각과 정서를 공유함으로써 서로 협력하는 가운데 정서조절 능력이 향상되었을 가능성도 생각해 볼 수 있다. 그러나 정서조절의 각 하위요인별 결과는 유의하게 나타나지 않았는데, 이는 통계적 영향력의 차이로 해석해 볼 수 있다. 각 요인별 사전과 사후의 평균점수를 살펴보면, 중재집단의 경우는 능동적 양식(2.96에서 3.07점)이나 지지추구적 양식(3.08에서 3.21)과 같은 긍정적인 정서조절은 향상되고, 회피분산적 양식(2.40에서 2.30)과 같은 부정적인 정서조절은 감소된 반면, 통제집단은 비슷하거나 이와 반대의 결과로 나타났다. 이런 점에서 볼 때, 보육교사를 대상으로 한 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램은 교사의 정서조절능력을 향상시키는데도 긍정적임을 확인할 수 있었다. 그럼에도 하위요인에 대한 유의미하지 않은 결과는 추후의 지속적인 연구와 관심이 필요해 보인다.

둘째, 교사효능감과 관련하여 중재집단 교사들만이 개인효능감과 교사효능감 전체 점수가 향상되어, 프로그램 실시 후에 보육교사들이 교수 활동에 대한 신념이나 자신의 능력에 대한 평가가 높아졌음을 알 수 있다. 이는 유치원 교사를 대상으로 부모상담 능력을 강화하기 위한 6회기의 프로그램을 실시한 결과, 교사의 자기효능감과 교사효능감이 향상된 연구(김명연, 2014)와 일치하는 결과이다. 또한, 아동이나 부모와의 관계적 측면을 다룬 교사훈련 프로그램을 통해서 교사효능감이 향상된 연구들(강경란, 2002; 신현경, 2012; Herman et al., 2011)과 그 맥을 같이한다. 10회기에 걸쳐 부모교육 및 상담과 관련한 전반적인 내용을 반복적으로 훈련함으로써, 유아나 부모에 대한 이해가 증진되고, 바람직한 부모와의 상호작용방법을 부모상담 과정에 실제로 적용해 봄으로써 자신감이 증진된 것으로 생각된다. 즉, 관계적 측면에 대한 이해와 더불어 부모교육 및 상담에 대한 대처능력이 향상되면서 개인적 효능감이나 교사효능감 전체가 향상된 것으로 볼 수 있다.

셋째, 부모-교사 간 의사소통 어려움은 중재집단의 경우에는 교사자신과 관련한 문제로 인한 부모-교사 간 의사소통의 어려움과 전체적인 부모-교사 간 의사소통의 어려움이 감소한 반면, 통제집단에서는 교사 자신의 문제로 인한 부모-교사 간 의사소통의 어려움을 사전조사에 비해 더 크게 느끼는 것으로 나타났다. 즉, 중재집단의 경우는 본 프로그램의 참가를 통해 부모와의 의사소통이 긍정적으로 변화된 반면, 통제집단의 경우는 시간이 갈수록 부모와의 관계에서 경험하는 소통 자체에 어려움을 더 높게 지각하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 4명의 유치원 교사를 대상으로 부모상담능력을 향상시키기 위한 단기 프로그램을 실시한 결과, 부모와의 상담능력이 유의하게 향상된 연구(김명연, 2014)와 일치한다. 또한, 13명의 유아교사를 대상으로 아동과의 관계형성을 향상시키기 위한 10회기의 교사 효율성 프로그램을 실시한 결과, 대인간 의사소통 수준이 유의미하게 향상된 연구(강경란, 2002)와도 그 맥을 같이 한다. 특히, 중재집단의 경우 교사 자신과 관련한 문제로 인한 부모와의 의사소통에서 어려움이 감소한 것은 부모교육에 관한 지식이나 기술이 향상된 측면과 함께 교사 자신의 정서적인 편안함과 자신감이 향상되면서, 부모와의 소통에 있어서도 어려움을 덜 느끼게 된 것으로 생각된다. 또한, 학부모와의 의

사소통에 대한 고민은 대부분의 교사들이 힘겨워하는 공통의 관심사이기에, 집단 프로그램 과정에서 교사들 간에 이루어지는 피드백이나 공감대 형성 또한 큰 역할을 한 것으로 생각된다. 반면, 통제집단에서 교사자신의 어려움으로 인한 부모-교사 간 의사소통 어려움이 증가되었는데, 이는 교사를 대상으로 한 적절한 개입이나 교사 자신의 노력이 병행되지 않는 한, 유아나 부모들과 경험하는 일상의 문제들로 인해 교사 스스로가 더 힘겹고 불편감을 크게 느낄 수 있을 것으로 생각된다. 이와 관련해서는 중재 프로그램의 과정 중에 발생할 수 있는 다양한 영향력을 고려할 필요가 있으며, 본 연구의 결과만으로 과잉 해석하는 것은 위험한 일이라 사료된다. 그럼에도 비록 10회기로 진행된 교육이었으나 짧은 시간 내에 부모-교사 간 의사소통 전체에서의 긍정적인 변화가 있었던 것은 의미있는 일이며, 하위요인별 긍정적인 변화를 가져올 수 있을지에 대해서는 추후 지속적인 연구가 필요해 보인다.

넷째, 교사의 직무만족도는 중재집단에서만 향상되었고, 통제집단에서는 유의미한 변화를 보이지 않았다. 이러한 결과는 교사효율성 프로그램을 통해 교사의 직무만족도가 유의하게 증가한 연구(강경란, 2002)와 그 맥을 같이 한다. 유아교육 기관의 교사들이 부모와의 의사소통이나 관계에서 어려움을 겪고 있다는 점에서 볼 때(김신영, 1998; 김현정, 2000), 보육교사들의 직무만족에 많은 비중을 차지하는 부모와의 의사소통은 서로 상호관련성을 가질 수 있다. 이런 점에서 보육교사를 위한 부모교육 및 상담능력을 강화하는 것은 보육교사의 직무만족에 긍정적인 영향을 줄 수 있으며, 역으로 직무만족도가 높아지면 부모와의 의사소통 또한 더욱 원활해 질 수 있으리라 기대한다. 또한, 전생애 발달적인 관점에서 유아의 건강한 성장과 발달을 위해서는 부모 외에도 교사의 예방적 역할이 매우 중요하다는 점에서 볼 때, 보육교사로서의 직업에 대한 자부심이나 사명감은 매우 중요하다고 볼 수 있다.

결론적으로, 보육교사를 대상으로 한 10회기의 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램은 보육교사의 정서조절, 교사효능감, 부모-교사 간 의사소통 및 직무만족도를 향상시키는 데 효과적이었다. 즉, 부모교육 및 상담에 관한 신념, 지식 및 태도를 익힘으로써, 정서적인 안정감과 함께 교사효능감, 부모-교사 간 의사소통 및 직무만족도 또한 향상되었다. 따라서 보육교사는 부모상담 시 부모와 경험하는 의사소통의 어려움을 회피하거나 어려워하기보다는 교육적 노력을 통해 변화시켜 나가는 것이 더 의미 있음을 보여주며, 이는 유아나 부모와의 상호작용에도 긍정적인 효과를 발휘할 것으로 보인다.

본 연구의 몇 가지 제한점과 더불어 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 먼저, 본 연구에서는 보육교사의 부모교육 및 상담능력의 향상을 살펴보기 위해, 직접적인 상담 장면에서의 측정보다는 부모와의 상호작용에 중요한 역할을 하는 정서조절, 교사효능감, 부모-교사 간 의사소통 및 직무만족도의 변인을 분석하였다. 그러나 추후 연구에서는 보육교사와 부모와의 상담 장면에서 양적 또는 질적 자료의 분석을 통한 효과를 살펴볼 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서는 부모교육 및 상담능력 강화 프로그램 전과 후에 실시한 사전조사와 사후조사 간의 차이만을 살펴봄으로써, 프로그램의 지속적인 효과를 살펴보지 못하였다. 이를 보완하기 위해 후속 연구에서는 프로그램이 종료된 다음 일정 기간이 지난 후 추후조사를 실시함으로써, 사전조사, 사후조사, 그리고 추후조사 결과를 비교하는 것이 바람직할 것이다. 셋째, 보육교사 12명을 대상으로 프로그램을 진행하였으며 각 하위요인별 몇 가지 결과가 유의미하지 않았다는 점에서, 그 결과

를 일반화하기에는 제한적인 면이 있다. 따라서 후속연구에서는 지역 및 표집대상의 수를 더욱 다양화할 필요가 있다. 마지막으로 본 연구에서는 교사보고 질문지를 통한 양적 분석만을 진행하였으나, 후속연구에서는 관찰이나 프로그램 진행 과정에서의 교사의 변화를 관찰, 면담 및 저널 쓰기 등의 방법을 통한 질적 연구를 병행할 필요가 있어 보인다.

이러한 제한점에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 의의가 있다. 본 연구는 부모를 대상으로 한 프로그램을 확장하여 가정외 기관에 있는 보육교사를 대상으로 그 효과를 확인함으로써 본 프로그램이 또 다른 증거 기반(evidence-based) 프로그램임을 강조한다. 무엇보다도, 본 프로그램이 부모 이외에 교사대상 교육으로도 적용 가능성을 확인하였고, 추후 교사교육 및 연수 자료로도 활용될 수 있으리라 기대한다. 아울러 이러한 교사대상 프로그램은 유아교육 현장 뿐 아니라, 초등학교 이상의 교육 기관에 있는 교사나 아동 관련 종사자들을 대상으로 한 교사교육 프로그램의 실제적인 자료로 활용될 수 있으리라 기대된다.

참고 문헌

- 강경란 (2002). 교사효율성 훈련 프로그램이 유아교사들의 대인간 의사소통 교직태도 및 직무만족도에 미치는 효과. *경성대학교 대학원 석사학위 청구논문.*
- 강현경, 조형숙 (2011). 유아의 문제행동 지도과정에서의 원장의 어려움 및 바람직한 역할 모색. **유아교육연구**, 15(6), 353-376.
- 구수진 (2002). 유치원 교사의 자기효능감과 부모와의 의사소통 수준과의 관계. *중앙대학교 대학원 석사학위 청구논문.*
- 김명연 (2014). 유치원 교사의 부모상담 능력 향상을 위한 단기 교육 프로그램의 개발 및 효과. *단국대학교 대학원 박사학위 청구논문.*
- 김민정 (2008). 공격적 유아를 위한 중재 프로그램의 개발 및 효과 검증: 사회적 기술 훈련 프로그램과 부모교육 프로그램을 중심으로. *이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.*
- 김신영 (1998). 유아교육기관에서 교사가 인식하는 문제 분석. *이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.*
- 김오남, 류윤석, 이유미 (2002). **유능한 부모와 교사를 위한 부모교육**. 경기 : 양서원.
- 김종한 (2011). 부모교육 요구조사 관련 논문 내용 분석. **한국산학기술학회논문지**, 12(5), 2115-2123.
- 김태인, 조형숙 (2010). 부모·아동상담교육 및 외부지원에 대한 유치원교사의 인식과 요구. **유아교육학회지**, 14(5), 436-438.
- 김현정 (2000). 공립유치원 교사가 인식한 현장문제에 관한 연구. *한국교원대학교 대학원 석사학위 청구논문.*
- 김현정 (2010). 보육교사 의사소통훈련 프로그램이 교사-유아 상호작용 및 대인관계 향상에 미치는 영향. *국민대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.*
- 김희진 (2002). 유아교육기관에서의 부모교육에 대한 조사 연구. **교육학연구**, 20(6), 239-260.
- 나종혜, 김수연, 안영규 (2005). 유아교육 현장에서의 부모교육 실태 및 요구조사. **한국생활과학회지**, 14(4), 505-519.

- 노상경 (2012). 유아교사-어머니 간 의사소통 저해 탐색. **한국영유아보육학**, 73, 211-232.
- 도현심 (2012). **첫 부모역할 책**. 서울: 지식채널.
- 도현심, 권정임, 박보경, 홍성훈, 홍주영, 황영은 (2003). 또래괴롭힘 피해아의 특성에 기초한 중재 프로그램의 개발: 부모교육 프로그램과 사회적 기술 훈련 프로그램을 중심으로. **아동학회지**, 24(4), 103-121.
- 도현심, 김민정, 신나나, 박보경, 최미경 (2013). 아동문제행동 예방을 위한 부모교육 프로그램의 효과: 부모존경-자녀존중 부모교육을 기초로. **아동학회지**, 34(3), 151-177.
- 도현심, 유명희 (1996). 부모교육 프로그램 모형의 개발 및 실시. **대한가정학회지**, 17(1), 39-55.
- 문수경, 박상희, 이무영 (2007). 아동상담에 대한 보육교사와 유아기 어머니의 인식 및 연구. **한국가정관리학회지**, 25(4), 182-184.
- 박수연 (2013). 외조모의 긍정적 양육행동과 어머니의 정서조절능력 및 긍정적 양육행동이 학령 후기 아동의 정서조절능력에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 박향아, 제경숙 (2003). 유아교사와 학부모와의 관계에 관한 한, 일 비교연구. **教育理論과 實踐**, 12(3), 67-80.
- 배울미, 조유진 (2014). 유아교사의 교사-부모 의사소통에 대한 인식연구: 의사소통 어려움과 자기효능감을 중심으로. **유아교육학논집**, 18(1), 323-340.
- 배지희, 이운영, 조연경 (2013). 유아의 문제행동과 관련된 부모면담에 대한 유아교사들의 인식과 경험. **유아교육연구**, 33(5), 89-114.
- 손금옥 (2000). 교사-아동관계증진 프로그램이 예비교사의 공감 및 교육신념에 미치는 영향. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 송승민, 도현심, 김민정, 김수지, 윤기봉, 김정은 (2014). 유아기 자녀를 둔 어머니들의 부모존경-자녀존중 부모교육 참가 경험에 대한 현상학적 접근. **한국보육지원학회지**, 10(4), 133-158.
- 신현경 (2012). 유치원 초임교사 교직역량개발 프로그램의 구성 및 적용효과. 중앙대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 신혜영 (2004). 어린이집 교사의 직무스트레스와 효능감이 교사 행동의 질에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 안희정 (2005). 부모효능감과 가족응집력 향상을 위한 부모교육 프로그램 개발과 효과에 관한 연구. 홍익대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 오유진 (2008). 보육교사의 직무스트레스와 교사효능감 간의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 우민정, 김지혜, 한지희 (2009). 초임교사의 부모면담에 대한 어려움과 교사교육의 방향에 관한 연구. **유아교육학논집**, 13(2), 59-80.
- 유지민 (1999). 어린이집 부모와 교사의 부모교육에 대한 인식 및 요구조사. 서울여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 윤석빈 (1999). 경험하는 정서의 종류와 선행사건에 따른 정서조절 양식의 차이. 서울대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이사라, 박지숙 (2010). 학령기 자녀를 둔 부모를 위한 부모교육 프로그램의 효과에 관한 연구. **대한가정학회지**, 8(1), 1-14.
- 이영희, 안현미 (1997). 초등학교 상담활성화를 위한 조사연구. **서울교육대학교 학생생활연구**, 23(1), 65-89.

- 이진화 (2007). 보육교사의 정서노동과 개인 및 기관의 정서변인, 직무만족도, 소진과의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이진희, 홍혜경 (2011). 영아 보육교사 현직연수 프로그램이 교사의 효능감과 만족도에 미치는 효과. **열린유아교육연구**, 16(4), 233-260.
- 이효영 (2013). 보육교사의 자기효능감, 직무스트레스, 대인간 의사소통 수준이 부모-교사 간 의사소통의 어려움에 미치는 영향. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 임지윤 (2011). 교사의 정서노동과 정서조절이 직무스트레스, 소진 및 교사효능감에 미치는 영향. 성균관대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 조영실 (2012). 음악치료사의 직무스트레스와 정서조절방략이 클라이언트와의 정서적 유대감 유지에 미치는 영향. 숙명여자대학교 음악치료대학원 석사학위 청구논문.
- 최미경, 신나나, 김민정, 도현심 (2013). **부모-자녀 관계치료(CPRT) 매뉴얼: 10회기 부모-자녀 놀이치료 모델**. 서울: 학지사.
- 최은희 (1997). 유치원 교사의 직무만족도에 관한 연구. 계명대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 홍미정 (2009). 유치원 교사의 유머감각과 사회적 지지 및 정서노동이 소진에 미치는 영향. 인하대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Dishion, T. J., & Kavanagh, K. (2003). A multilevel approach to family-centered prevention in schools: Process and outcome. *Addictive Behaviors*, 28(6), 899-911.
- Friedlander, M., Keller, K., Peca-Baker, T., & Olk, M. (1986). Effects of role conflict on counselor trainees' self-estimate, anxiety level, and performance. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 73-77.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gross, D., Fogg, L., Webster-Stratton, C., Garvey, C. W. J., & Grady, J. (2003). Parent training with multi-ethnic families of toddlers in day care in low-income urban communities. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(2), 261-278.
- Herman, K. C., Borden, L., Reinke, W. M., & Webster-Stratton, C. (2011). The impact of the Incredible Years Parent, Child, and Teacher Training Programs on children's co-occurring internalizing symptoms. *School Psychology Quarterly*, 26(3), 189-201.
- Kim, M., Doh, H., Hong, J., & Choi, M. (2011). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 838-845.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20(1), 77-97.
- Kuczynski, L. (2003). *Handbook of dynamics: Parent-child relations*. London, Sage.
- Landreth, G. L., & Bratton, S. C. (2006). *Child parent relationship therapy: A 10-session filial therapy model*. New York: Routledge.
- Lason, L., Suzuki, L., Gillespie, K., Potenza, M., Bechtel, M., & Toulouse, A. (1992).

- Development and validation of the Counseling Self-Estimate Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 39(1), 105-120.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescent-limited and life course persistent antisocial behavior: Developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(6), 625-637.
- Sharpley, C., & Ridgway, I. (1993). An evaluation of the effectiveness of self-efficacy as a predictor of trainees' counseling skills performance. *British Journal of Guidance and Counseling*, 21(1), 73-81.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher-efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Venn, J. J. (2000). *Assessing students with special needs*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 283-302.
- Zeichner, K. M., & Teitelbaum, K. (1982). Personalized and inquiry-oriented teacher education: An analysis of two approaches to the development of curriculum for field based experiences. *Journal of Education for Teaching*, 8(2), 95-117.

ABSTRACT

The present study employed a pretest-posttest quasi-experimental design to evaluate the effectiveness of a teacher education program for child care teachers. Twenty-seven teachers were randomly assigned to intervention and control groups with 12 and 17 teachers in each group. Teachers in the intervention group participated in the program. After termination of the program, differences between pre- and post-tests were examined in regards to teachers' emotional regulation, efficacy, parent-teacher communication and job satisfaction. There were four major findings. First, self-reported teachers' emotional regulation, teachers' efficacy and job satisfaction were significantly improved in the intervention group, but not in the control group. Second, parent-teacher communication difficulty was significantly reduced in the intervention group, but not in the control group. These findings emphasize the importance of the teachers' positive characteristics in improving the outcome of preschoolers.

▶ *Key Words* : *child care teachers, program for enhancing parent education and counseling competence, emotional regulation, teachers' efficacy, parent-teacher communication, job satisfaction*

논문투고 2015. 08. 31.
수정원고접수 2015. 09. 22.
최종게재결정 2015. 09. 24.