한국보육지원학회지 제12권 제2호
Korean J of Childcare & Education
http://dx.doi.org/10.14698/jkcce.2016.12.02.183 2016, Vol. 12, No. 2, pp. 183-200

초임 유아교사의 정서지능, 교사-유아 상호작용 간의 관계에서 정서노동의 매개효과*

The Relationship between Novice Early Childhood Teacher's Emotional Intelligence and Teacher-Child Interaction in the Mediating Effect of Emotional Labor

강수경[1] 김민정[2] 정미라[3]

Su Kyoung Kang[1] Min Jeong Kim[2] Mi Ra Chung[3]

ABSTRACT

This study examined the mediating effect of emotional labor in the relations between teachers' emotional intelligence and teacher-child interaction of novice early childhood teachers. The sample consisted of 248 novice early childhood teachers in Gyeonggi Province. The structural equation modeling was conducted using AMOS to test the fit of a hypothesized structural model. The mediating effect of emotional labor was verified by the bootstrapping approach. The results were as follows: First, teacher-child interaction was positively associated with teachers' emotional intelligence and deep acting in emotional labor was negatively associated with surface acting in emotional labor. Next, surface acting in emotional labor had a mediating effect on the relations between emotional intelligence and teacher-child interaction. Finally, deep acting of emotional labor had a partial mediating effect on the relationship between emotional intelligence and teacher-child interaction. Based on these findings, ways to enhance teachers' emotional intelligence in relation to the novice teachers' emotional characteristics, and to improve recognition on emotional labor were discussed.

Key words Emotional Intelligence, Emotional Labor, Teacher-Child Interaction, Novice early Childhood Teacher

* 본 논문은 2013년도 정부재원(교육부 인문사회연구역량강화사업비)으로 한국연구재단의 지원을 받아 연구되었음(NRF-2013S1A3A2053282).

[1] **제1저자**
가천대학교 유아교육학과 조교수

[2] **공동저자**
가천대학교 세살마을연구원 연구교수

[3] **교신저자**
가천대학교 유아교육학과 교수
(e-mail : mrchung@gachon.ac.kr)

Ⅰ. 서 론

최근 취업모의 증가와 함께 유아교육기관에 대한 부모와 사회의 기대와 요구가 많아지고, 유아교사의 역할과 자질에 대한 중요성이 강조되고 있다. 영유아를 돌보는 교사는 전문적인 지식뿐 아니라 인성을 갖추어야하고, 유아의 말에 귀 기울이며 듣는 상호작용능력을 갖추어야한다(이경하, 석은조, 2010). 교사-유아 상호작용은 유아의 학습능력과 인지 및 언어발달, 유아와의 관

계에 영향을 미치고(김현지, 2005; 박창현, 나정, 2012; Rudasill, 2011), 교사의 상호작용과 참여가 적절하고 상호작용의 질이 높을 때 유아는 주도적으로 활동에 참여하고 긍정적인 감정표현을 많이 하게 된다(서유현, 2002).

교사가 무엇을 어떻게 가르치는가는 교사-유아 상호작용에 의해 이루어지므로 교사와 유아 간의 긍정적인 상호작용은 교수학습과정의 핵심적인 요소이다. 교사-유아 상호작용은 일방적인 것이 아니라 쌍방적인 것으로 유아가 새로운 지식과 기능을 능동적으로 습득하고 태도를 형성해가는 과정이다(김시연, 오재연, 2014). 이정숙(2003)은 교사-유아 상호작용의 유형으로 질문이나 언어적 반응을 포함하는 언어적 상호작용, 스킨십이나 신체적인 표현을 포함하는 행동적 상호작용, 교사의 민감성과 따뜻함을 포함하는 정서적 상호작용으로 구분하였다.

교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 변인에는 교사의 개인적 특성 및 정서적 특성, 조직특성과 같은 환경적 특성, 유아의 기질과 같은 유아 특성이 있다. 이 가운데 자신의 감정을 조절하고 통제하는 능력을 포함하는 정서적인 특성은 교사의 교수활동이나 유아와의 관계에 영향을 주는 변인이다. 유아를 지도하는데 필요한 교수와 학습과정에서는 항상 정서적인 차원이 존재하고(Hargreaves, 2001), 유아교사에게는 전문적 지식 뿐 아니라 정서적 역할이 필요하다(박은혜, 고재천, 2008; 이선미, 이승미, 2013). 교사의 정서는 수업과 유아, 교사, 학부모, 동료 등 다양한 요소와 영향을 주고 받으며, 교실내의 정서적 분위기, 사회·정서적 상호작용과 연관된다(Zembylas, 2005).

교사의 정서적 특성 가운데 정서지능은 Salovey와 Mayer(1990)에 의해 정립되었고, 이후 Goleman(1995)과 함께 정서지능연구가 활발히 이루어지며 대중화되었다. 정서지능은 정서정보를 활용하여 지식과 정보를 다루거나 자신의 정서 상태를 올바르게 파악하여 궁극적으로 자신 및 타인의 정서를 조절하여 문제해결을 할 수 있는 복합적인 능력이다(Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2001). 선행연구에서는 정서지능이 교사의 직무만족도와 효능감에 긍정적인 영향을 미치고(김수연, 2015; 이진화, 2007; 이진화, 이혜원, 유진경, 2010), 소진에는 부정적인 영향을 미치며(Mikolajczak, Menil, & Luminet, 2007), 정서노동의 표면행동이 직무소진에 미치는 부정적 영향을 완충해주는 것으로 나타났다(조혜진, 박효진, 2012). 또한 교사의 정서지능은 유아와의 관계나 교사-유아 상호작용에도 영향을 미쳐 정서지능이 높을수록 교사-유아 상호작용이 많아지고(김수연, 2015; 나수지, 2015), 정서지능이 높은 교사는 낮은 교사보다 애정적 상호작용이 많고, 비참여적 상호작용이 적은 것으로 나타났다(조혜진, 김수연, 2012). 이와같이 정서지능은 교사 자신의 직무만족도나 소진에 영향을 주고, 결과적으로 교사-유아 상호작용에도 영향을 미치리라 예측할 수 있다.

한편 교사의 정서노동은 정서지능과 밀접하게 연관되는 변인이다. 유아교사는 동료교사나 원장과 교육에 대한 철학이 다르거나(Hargreaves, 1998), 유아의 반복적인 문제행동이나 학부모의 지나친 요구와 불만, 원장의 간섭이나 동료교사와의 비교 등을 통해서 부정적인 정서를 느끼게 된다(박은혜, 고재천, 2008; 서정아, 2010; 유재령, 2014). 교사는 이러한 직업적인 특성으로 인해 실제로 느끼는 부정적인 정서를 기관의 기대에 부응하는 정서표현으로 변화시키면서(김수연, 2015; 이진화, 2007) 정서노동을 경험하게 된다. 정서노동은 초기에는 서비스 업종에 종사하는

사람들을 대상으로 적용되었다가(신강현, 이랑, 허창구, 김재연, 2006; Ashforth & Humohery, 1983) 최근에는 변호사나 교사 등의 전문가를 대상으로 확대되어 연구가 이루어지고 있다. 정서노동은 Hochschild(1983)가 처음 사용한 개념으로 개인의 정서를 직업 또는 조직의 규범에 맞게 조절하는 것을 의미한다. Gilstrap(2005)은 정서노동을 자연행동, 표면행동, 내면행동의 세 가지 하위영역으로 구분하였고, Kruml과 Geddes(2000)는 표면적 행동과 내면적 행동으로 구분하였다. 표면행동은 감정을 억제하거나 실제로 느끼는 정서가 아니지만 가장하여 표현하는 것이고, 내면행동은 긍정적인 정서적 행동을 하기 위해 연습하고 자신에게 기대되는 긍정적인 정서를 실제로 느끼고 동일시하려는 노력을 의미한다.

유아교사의 정서노동이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 살펴본 연구(김수연, 2015; 이선미, 이승미, 2013; 황문희, 2013)에서는 정서노동 중 내면행동이 상호작용에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 어린이집 교사의 자연적, 표면적, 내면적 행동은 교사-유아 상호작용과 밀접한 관계가 있으며(박은영, 조은정, 정주선, 2011; 황문희, 2013), 긍정적인 역할수행을 도와주며 교사-유아 간 질 높은 상호작용에도 긍정적 영향을 미치는 것으로(박은영 등, 2011; 황문희, 2013) 나타났다.

반면 정서지능과 정서노동, 교사-유아 상호작용 간의 관계를 살펴본 연구에서는 정서노동과 정서지능의 관계 및 정서노동과 교사-유아 상호작용의 관계를 살펴보았다. 선행연구에서는 정서지능이 높을수록 정서노동의 하위영역인 자연행동, 표면행동, 내면적 행동 모두를 증가시키는 것으로 나타났고(권정윤, 2010; 이진화 등, 2010; Yin, Lee, Zhang, & Jin, 2013), 정서지능이 정서노동의 표면적 행동과는 부적 상관을, 내면적 행동과는 정적 상관을 보이는 것으로 나타났다(Karim & Weisz, 2011; Sliter, Chen, Withrow, & Sliter, 2013). 서비스직에 근무하는 종사자를 대상으로 한 노혜미, 유태용과 신강현(2007)의 연구에서는 정서지능이 특정한 정서를 표현하거나 억압하는 인지적인 결정을 의미하는데, 이러한 정서지능이 조직에서 원하는 어떤 정서를 표현하거나 억압하는 정서노동에 영향을 줄 수 있으며 이는 직무만족이나 몰입에 영향을 미칠 수 있다고 하였다. 정서노동이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향에서 정서지능의 조절효과를 살펴본 연구(이선미, 이승미, 2013)를 보면, 정서지능의 하위영역인 자기정서조절, 타인정서 인식과 자기동기화는 정서노동의 표면행동과 내면행동을 예측하는 유의한 변인으로 나타났다.

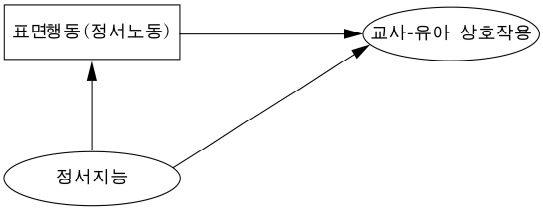
그동안 교사-유아 상호작용과 관련된 연구는 상호작용의 유형을 밝히거나 교사의 개인적 특성 및 유아특성에 따른 상호작용의 차이를 밝힌 연구, 상호작용에 영향을 미친 변인을 밝힌 연구가 대부분으로 교사의 정서적 특성과의 관계를 밝힌 연구는 거의 없다. 또한 교사의 정서적 특성인 정서노동과 정서지능의 관련성을 밝히거나 정서지능의 조절효과를 살펴본 연구가 소수 있으나(이선미, 이승미, 2013; 조혜진, 박효진, 2012; Karim & Weisz, 2011), 정서노동의 매개효과를 밝힌 연구는 없으며 특히 초임인 유치원 교사를 대상으로 한 연구는 거의 없다. 하지만 초임교사는 실제 교직에 입문하면서 전혀 예상치 못한 일들로 교직생활에 대한 인지적, 정서적 갈등을 경험하고, 이전에 가지고 있던 교직관을 변화하는 혼란스러운 시간을 거치게 되면서 교사의 전문성에 영향을 미치게 되므로(이주연, 정혜영, 2003), 초임 시기에 자신의 교수학습방법 및 정서적 특성을 점검할 필요가 있을 것이다. 초임교사는 유치원 현장에서 교수계획과 실행, 과다한 업무,

수업의 미숙함 등과 같은 수업 및 학급운영 측면에서 어려움을 갖게 되고(조운주, 최일선, 2004), 특히 불안정하고 복잡한 교실상황에서 유아와 원활한 상호작용을 하는데 여러 가지 한계점을 가지게 된다(남정희, 이순덕, 임재향, 문성배, 2010). 교사는 실천적 지식획득을 위해 안내된 학습과 반성적 학습, 실천적 학습, 그리고 개인별로 타고난 내재적 능력으로부터의 학습전략을 이용하는데(김경애, 2012), 정서지능과 정서노동과 같은 정서적 특성은 초임교사의 실행능력에도 영향을 미치게 된다. 선행연구(김지영, 2010; 이진화, 2007; Colley, 2006)에 의하면 초임교사의 정서노동은 경력교사보다 많고, 정서표현을 많이 억제하는 반면 표면적 정서노동을 많이 경험하고 부정적 정서를 더 많이 느끼므로 초임교사의 정서지능과 정서노동과 같은 정서적 특성이 교사의 역할수행 및 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 살펴보는 것은 의미 있는 일이다.

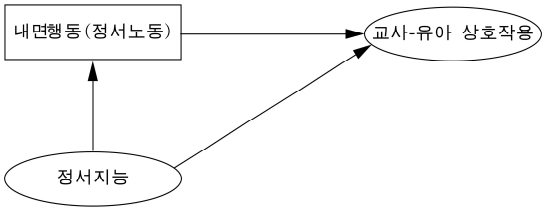
또한 최근에 이루어진 연구에 의하면 교사의 자기정서조절, 타인정서인식, 자기동기화와 같은 정서지능이 정서노동 수행과 교사-유아 상호작용에 영향을 주는 주요한 변인(권정윤, 2010; 이진화 등, 2010; 조혜진, 김수연, 2012; Sliter et al., 2013)이며, 정서노동은 교사-유아 상호작용을 설명하는 변인으로 나타나(유재령, 2014), 유아교사의 정서지능, 정서노동, 교사-유아 상호작용 세 변인 간의 관계에서 정서노동의 매개역할을 예측할 수 있다. 교사대상 연구는 아니지만 간호사를 대상으로 한 Mikolajczak 등(2007)의 연구에서는 정서노동 전략의 매개효과를 살펴보았는데, 높은 정서지능을 가진 사람들은 소진이 낮았으며, 정서노동 전략이 소진을 낮추고 직무만족도를 높이는 매개역할을 한다고 보고하고 있어 정서노동이 직무만족도를 낮추고, 이는 교사의 교수실제인 교사-유아 상호작용에 간접적으로 영향을 미침을 시사하고 있다. 교사는 교육적인 목표를 보다 발전시키기 위해(Hargreaves, 1998) 자신이 느끼는 부정적인 감정들을 미소나 유머와 같은 것들을 통해 승화시키는 과정(Zembylas, 2005)에서 정서노동을 경험하게 된다. 즉 정서노동은 유치원 교사가 어린 연령의 유아를 교육하고 보호함에 있어서 실제로 경험하는 정서보다는 기대되는 정서를 표현하도록 하는 중요한 기제가 된다. 또한 교사의 정서노동은 단순한 심리·정서적 특성이 아니라, 교사 역할의 탁월함이나 높은 전문성에 내재되는 것이며, 이를 뒷받침하는 중요한 특성이다(Isenbarger & Zembylas, 2006). 그러므로 정서지능과 교사-유아 상호작용 간 관계에서 정서노동의 매개효과를 살펴보는 것은 정서노동을 매일 경험하는 교사들이 긍정적인 방향으로 정서노동을 승화할 수 있도록 정서적 지원과 교사교육 방안을 제공하는 기초가 될 수 있을 것으로 기대된다. 이는 궁극적으로 교사-유아 상호작용의 질을 높이는데 기여할 수 있을 것이다. 본 연구에서는 교사의 정서지능과 교사-유아 상호작용 간의 관계에서 정서노동의 매개효과를 알아보고자 한다. 본 연구의 연구문제와 연구모형은 다음과 같다.

연구문제 1. 초임 유아교사의 정서지능, 교사-유아 상호작용 간의 관계는 어떠한가?

연구문제 2. 초임 유아교사의 정서지능, 교사-유아 상호작용 간의 관계에서 정서노동의 매개효과는 어떠한가?



〔그림 1〕 연구모형: 표면행동 매개모형



〔그림 2〕 연구모형: 내면행동 매개모형

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 경기도에 소재한 유치원에 재직 중이며 경력 12개월 이하 초임교사를 대상으로 하였다. 설문지는 총 333명에게 배포되었으나 설문 문항에 불성실하게 응답한 20명과 경력이 13개월 이상인 65명을 제외한 248명을 최종 연구대상자로 선정하였다. 연구대상자의 일반적인 특성은 <표 1>과 같다. 근무기관 유형은 사립이 89.1%로 대다수를 차지하였고, 유아교사의 학력은 2, 3년제 대학 졸업이 61.6%로 가장 많았고, 4년제 대학 졸업 이상이 37.9%로 나타났다.

〈표 1〉 연구대상의 일반적인 특성 (N = 248)

변 인	항 목	n	%
근무기관 유형	국공립(단설/병설)	17	6.9
	사립	221	89.1
	법인, 대학부속	10	4.0
학력	2,3년제 대학 졸업	154	61.6
	4년제 대학 졸업 이상	94	37.9

2. 연구도구

1) 일반적 배경

연구 대상자의 일반적인 특성에는 근무기관 유형과 학력을 묻는 질문으로 총 2문항을 사용하였다.

2) 정서지능

유아교사의 정서지능은 Wong과 Law(2002)가 개발한 정서지능 척도(Emotional Intelligence Scale)를 강영숙(2007)이 중학교 교사를 대상으로 번안하고, 조혜진과 김수연(2012)이 영유아교사

에 맞게 재수정한 척도를 사용하였다. 정서지능 척도는 총 16문항이며 하위요인으로는 자기정서인식, 타인정서인식, 정서활용, 정서조절로 각 4문항씩으로 구성되어 있다. 각 하위영역의 의미를 보면 자기정서인식은 자기 이해와 경험을 바탕으로 내적 감정 상태를 인지하고 지각하는 정도를 의미하고, 타인정서인식은 타인이 느끼는 정서를 공감하고, 이해하는 정도를 의미한다. 정서활용은 미묘한 정서간의 관계를 이해하고 정서 속에 담긴 의미를 해석하며 복잡한 정서의 이해를 토대로 인간관계를 향상시키는데 활용하는 정도를 나타내며, 정서조절은 자신의 불균형 상태의 정서를 균형 잡힌 안정된 상태로 조절·통제하는 정도를 의미한다. 문항의 예로는 '나는 대부분의 경우 내가 왜 어떤 감정을 느끼는지 잘 안다'(자기정서인식), '나는 언제나 동료교사나 영유아들의 행동을 보면 그 사람의 기분을 잘 안다'(타인정서인식), '나는 항상 목표를 세우고 이를 이루기 위해 최선을 다한다'(정서활용), '나는 내 감정을 조절해서 어려운 일도 이성적으로 처리할 수 있다'(정서조절) 등이다. 본 척도는 본래 5점 척도이었으나 응답의 중앙집중 오류를 방지하기 위해서 4점 Likert식 척도로 수정하였으며 점수가 높을수록 유아교사의 정서지능이 높은 것을 의미한다. 본 척도의 하위요인별 신뢰도는 <표 2>와 같다.

3) 정서노동

유아교사의 정서노동은 Brotheridge와 Lee(2003), Kruml과 Geddes(2000)의 정서노동 척도를 이랑, 김완석과 신강현(2006)이 번안한 척도를 사용하였다. 정서노동 척도는 총 11문항이며 하위요인으로는 표면행동 5문항과 내면행동 6문항으로 구성되어 있다. 표면행동은 실제로 느끼는 감정을 억제하거나 가장하여 표현하는 행동을 의미하고, 내면행동은 자신에게 기대되는 긍정적인 정서를 실제로 느끼고 동일시하려고 노력하는 행동을 의미한다. 문항의 예로는 '나는 영유아들에게 진심으로 웃는 경우보다 억지로 웃는 경우가 많다'(표면행동), '나는 영유아들을 대할 때 진심으로 긍정적 감정을 느끼기 위해 노력한다'(내면행동) 등이다. 본 척도는 본래 5점 척도였으나 응답의 중앙집중 오류를 방지하기 위해서 4점 Likert식 척도로 수정하였다. 본 척도의 하위요인별 신뢰도는 <표 2>와 같다.

4) 교사-유아 상호작용

교사-유아 상호작용은 이정숙(2003)과 이숙자, 공병호와 성영화(2011)가 사용한 척도를 사용하였다. 이정숙(2003)은 APECP(Assessment Profile for Early-Childhood Programs) 평가척도를 토대로 강숙현(1994)이 개발한 척도를 수정·보완하였으며, 이숙자 등(2011)은 이정숙의 척도를 전문가 2인의 내용타당도를 거쳐 사용하였다. 교사-유아 상호작용은 총 30문항이며 하위요인으로는 정서적 상호작용, 언어적 상호작용, 행동적 상호작용으로 각 10문항씩으로 구성되어 있다. 정서적 상호작용은 따뜻하고 친절한 태도로 상호작용하는 정도를 의미하고, 언어적 상호작용은 유아의 생각과 느낌, 요구에 대하여 상호작용하는 정도를 의미하며, 행동적 상호작용은 유아의 긍정적 행동과 부적절한 행동에 대하여 상호작용하는 정도를 의미한다. 문항의 예로는 '유아의 다양한 정서표현에 대해 느낌을 존중하고 민감하게 반응한다'(정서적 상호작용), '유아의 질문과 요구에 귀 기울이고 언어적으로 민감하게 반응한다'(언어적 상호작용), '유아의 부적절한 행동에 대해

비평하기보다는 모델링을 보여준다'(행동적 상호작용) 등이며 점수가 높을수록 긍정적으로 유아와 상호작용함을 의미한다. 본 척도는 본래 5점 척도이었으나 응답의 중앙집중 오류를 방지하기 위해서 4점 Likert식 척도로 수정하였다. 본 척도의 하위요인별 신뢰도는 <표 2>와 같다.

〈표 2〉 척도의 문항 수와 신뢰도

척도	문항 수	Cronbach α
정서지능	16	.89
자기정서인식	4	.86
타인정서인식	4	.82
정서활용	4	.82
정서조절	4	.86
표면행동	5	.65
내면행동	6	.87
교사-유아 상호작용	30	.94
정서적 상호작용	10	.88
언어적 상호작용	10	.83
행동적 상호작용	10	.82

3. 연구절차

본 연구의 자료를 수집하기 위해 편의 표집방법으로 2015년 7~8월 경기도교육청에서 주관한 유치원교사 직무연수에 참여한 유아교사를 대상으로 설문지를 배포한 후 현장에서 즉시 회수하였다. 설문지는 총 333명에게 배포되었으나 설문 문항에 불성실하게 응답한 20명과 본 연구대상자에 해당되지 않는 경력 13개월 이상인 65명을 제외한 248명의 데이터를 최종 분석에 사용하였다.

4. 자료분석

1년 이하의 초임 유아교사의 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 요인들을 살펴보기 위해 통계 분석 프로그램(SPSS 21.0, AMOS 21.0)을 활용하여 분석하였다. 먼저 각 척도의 신뢰도를 알아보기 위해 Cronbach α값을 산출하였고, 연구대상자의 일반적인 특성을 알아보기 위해 빈도와 백분율을 산출하였다. 또한 교육수준과 근무기관 유형에 따른 정서노동의 차이를 검증한 결과 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않아 본 연구에서 표집된 248명을 대상으로 분석을 실시하였다. 분석에 앞서 측정변인이 다변량정규분포성 가정을 충족하는지 알아보기 위해 왜도, 첨도를 산출하였고, 측정변인 간 관련성을 검토하기 위해 상관분석을 실시하였다. 정서지능, 정서노동과 교사-유아 상호작용 간 구조적 관계를 검증하기 위해 구조회귀모델 2단계 검증절차(문수백, 2009)에 따라 측정모델과 구조모델로 나누어 분석을 실시하였다. 모수추정은 최대우도법(ML: Maximum Likelihood)을 사용하였다. 모형의 적합도는 χ^2값이 표본크기에 민감하게 영향을 받는

점을 감안하여 TLI, CFI, RMSEA를 통해 평가하였다(홍세희, 2000). 간접효과의 통계적 유의성은 부트스트래핑(Bootstrapping) 절차를 사용하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 정서지능, 정서노동, 교사-유아 상호작용 간의 상관관계

본 연구의 변인인 정서지능, 정서노동, 교사-유아 상호작용의 기술통계치와 첨도, 왜도는 <표 3>과 같다. 정서지능의 하위영역별 평균은 2.81-3.23의 범위에 있는 것으로 나타났고 정서노동의 하위영역별 평균은 2.52-3.26 범위에, 교사-유아 상호작용 하위영역별 평균은 3.13- 3.20의 범위로 나타났다. 다변량정규분포성 검증을 위해 첨도와 왜도의 분포를 살펴본 결과, 첨도는 .05-.29로 절대값 기준치인 8이하의 범위에 있으며 왜도는 .04-.71로 절대값 기준치인 3이하의 범위로 나타나 다변량정규분포의 가정을 충족하는 것으로 볼 수 있다(DeCarlo, 1997).

〈표 3〉 정서지능, 정서노동, 교사-유아 상호작용의 기술통계 및 다변량정규분포성 검증 (N = 248)

구분		$M(SD)$	min	max	skew	kurtosis
정서지능	자기정서인식	3.23(.49)	1.50	4.00	-.12	.09
	타인정서인식	3.15(.46)	2.00	4.00	.12	.05
	정서활용	2.95(.53)	1.00	4.00	.03	.23
	정서조절	2.81(.55)	1.00	4.00	-.11	.29
정서노동	표면행동	2.52(.45)	1.40	4.00	.04	.21
	내면행동	3.26(.44)	1.83	4.00	.10	-.03
교사-유아 상호작용	정서적 상호작용	3.20(.34)	2.20	4.00	.48	.09
	언어적 상호작용	3.13(.34)	2.30	4.00	.71	.20
	행동적 상호작용	3.18(.35)	2.40	4.00	.52	-.20

상관분석 결과 첫째, 정서노동의 표면행동은 정서지능의 자기정서인식(r = -.176, p < .01), 타인정서인식(r = -.280, p < .01), 정서활용(r = -.125, p < .05)과 부적 상관을 보였으나 정서조절(r = -.071, p > .05)과는 유의한 상관이 없는 것으로 나타났다. 정서노동 중 내면행동은 정서지능의 자기정서인식(r = .251, p < .01), 타인정서인식(r = .334, p < .01), 정서활용(r = .301, p < .01) 그리고 정서조절(r = .147, p < .05)과는 유의한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다.

둘째, 교사의 정서적 상호작용은 정서지능의 하위요인인 자기정서인식(r = .385, p < .01), 타인정서인식(r = .436, p < .01), 정서활용(r = .485, p < .01), 정서조절(r = .347, p < .01)과 정적으로 유의한 관계가 있었다. 언어적 상호작용은 자기정서인식(r = .326, p < .01), 타인정서인식(r = .425, p < .01), 정서활용(r = .467, p < .01), 정서조절(r = .399, p < .01)과 정적으로 유의한 관계가 있었다. 행

동적 상호작용은 자기정서인식(r = .282, p < .01), 타인정서인식(r = .385, p < .01), 정서활용(r = .421, p < .01), 정서조절(r = .323, p < .01)과 유의한 정적 상관관계를 보였다.

셋째, 정서적 상호작용은 정서노동의 내면행동(r = .524, p < .01)과 정적으로 유의한 관계가 있었으나 표면행동(r = -.194, p < .01)과는 부적으로 유의한 관계가 있었다. 언어적 상호작용은 정서노동의 하위요인인 내면행동(r = .495, p < .01)과 정적으로 유의한 관계가 있었으나 표면행동은 아무 관계가 나타나지 않았다. 행동적 상호작용은 정서노동의 표면행동과는 상관이 없는 것으로 나타났으며, 내면행동(r = 496, p < .01)과 정적으로 유의한 관계를 보였다.

〈표 4〉 각 변인 간 상관관계 (N = 248)

변인		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
정서 지능	자기정서인식	-								
	타인정서인식	.435**	-							
	정서활용	.422**	.399**	-						
정서 노동	정서조절	.322**	.295**	.429**	-					
	표면행동	-.176**	-.280**	-.125*	-.071	-				
교사-유아 상호작용	내면행동	.251**	.334**	.301**	.147*	-.069	-			
	정서적 상호작용	.385**	.436**	.485**	.347**	-.194**	.524**	-		
	언어적 상호작용	.326**	.425**	.467**	.399**	-.089	.495**	.834**	-	
	행동적 상호작용	.282**	.385**	.421**	.323**	-.101	.496**	.790**	.817**	-

주. ①자기정서인식 ②타인정서인식 ③정서활용 ④정서조절 ⑤표면행동 ⑥내면행동 ⑦정서적 상호작용 ⑧언어적 상호작용 ⑨행동적 상호작용

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

2. 정서지능, 정서노동 및 교사-유아 상호작용 간 구조모형 분석 결과

1) 측정모형 검증

측정변인이 잠재변인을 적절하게 측정하는지 확인하기 위해 측정모형(measurement model) 검증을 실시하였다. 정서지능, 정서노동, 교사-유아 상호작용에 대한 확인적 요인분석 결과 모형의 적합도는 χ^2(df= 13, N= 248)=20.386(p = .086), TLI = .986, CFI = .991, RMSEA = .048로 좋은 양호도를 보였다(Hu & Bentler, 1999).

집중타당도를 살펴보면, 모든 요인부하량이 기준치인 .50(우종필, 2013) 이상으로 나타났고, 평균분산추출(AVE) 값은 기준치인 .50보다 높은 .881, 개념신뢰도(C.R.) 값도 기준치인 .70이상인 .98로 나타나 집중타당도가 확보되었다. 변별타당도의 경우 잠재변인 간 상관계수가 .85-.90이하(Kline, 2015)로 나타나 측정모형의 변별타당도를 충족하는 것으로 볼 수 있다.

2) 구조모형 검증

본 연구에서는 정서지능, 정서노동, 교사-유아 상호작용 간 연구모형을 토대로 구조모형 분석

을 실시하였다. 정서노동의 하위영역인 표면행동과 내면행동 간 부적 상관관계를 보이므로 정서노동의 하위영역별로 분석을 실시하였다. 분석 결과 표면행동을 매개로하는 구조모형의 적합도는 $\chi^2(df = 18,\ N = 248) = 34.244\ (p = .012)$, TLI = .971, CFI = .982, RMSEA = .060으로 나타났고, 내면행동을 매개로 하는 구조모형의 적합도는 $\chi^2(df = 18,\ N = 248) = 27.813(p = .065)$, TLI = 984, CFI = .990, RMSEA = .047로 비교적 양호하였다.

최종 모수치 추정결과와 최종 모델은 표 5, 6과 그림 3, 4와 같다. 경로계수를 보면 정서지능은 교사-유아 상호작용(β = .70, β = .57)에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났으며 표면행동(β = -.16)에는 부적인 영향력을, 내면행동(β = .43)에는 정적인 영향력을 갖는 것으로 나타났다. 다음으로 정서노동이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 살펴보면 정서노동의 하위영역인 표면행동은 교사-유아 상호작용에 유의미한 영향력이 나타나지 않았으며, 내면행동의 경우(β = .32) 정적인 영향력을 갖는 것으로 나타났다.

〈표 5〉 구조모형의 경로계수(표면행동)

경로			β	*B*	*S.E.*	*t*
정서지능	→	표면행동	-.16	-.24	.11	-2.14*
표면행동	→	교사-유아 상호작용	-.03	-.02	.04	-.45
정서지능	→	교사-유아 상호작용	.70	.72	.10	6.91***
교사-유아 상호작용	→	정서적 상호작용	.91	1.00		
	→	언어적 상호작용	.93	1.01	.05	22.51***
	→	행동적 상호작용	.87	.95	.05	20.13***
정서지능	→	정서조절	.56	1.00		
	→	정서활용	.71	1.23	.17	7.25***
	→	타인정서인식	.61	.92	.14	6.73***
	→	자기정서인식	.60	.95	.14	6.63***

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

〈표 6〉 구조모형의 경로계수(내면행동)

경로			β	*B*	*S.E.*	*t*
정서지능	→	내면행동	.43	.62	.12	5.06***
내면행동	→	교사-유아 상호작용	.32	.23	.04	5.33***
정서지능	→	교사-유아 상호작용	.57	.59	.10	6.16***
교사-유아 상호작용	→	정서적 상호작용	.91	1.00		
	→	언어적 상호작용	.92	1.00	.04	22.70***
	→	행동적 상호작용	.88	.95	.05	20.35***
정서지능	→	정서조절	.55	1.00		
	→	정서활용	.71	1.24	.17	7.18***
	→	타인정서인식	.62	.95	.14	6.73***
	→	자기정서인식	.60	.96	.15	6.57***

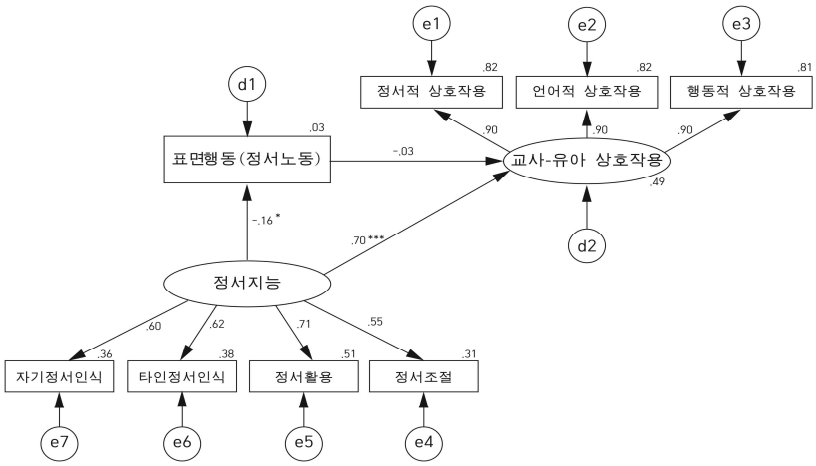
***p < .001.

매개효과를 검증하기 위해 부트스트래핑(bootstrapping) 방법을 사용하였으며 그 결과는 표 7과 같다. 정서지능이 내면행동을 매개로 교사-유아 상호작용에 미치는 효과(β=.13)는 유의한 것으로 나타났다.

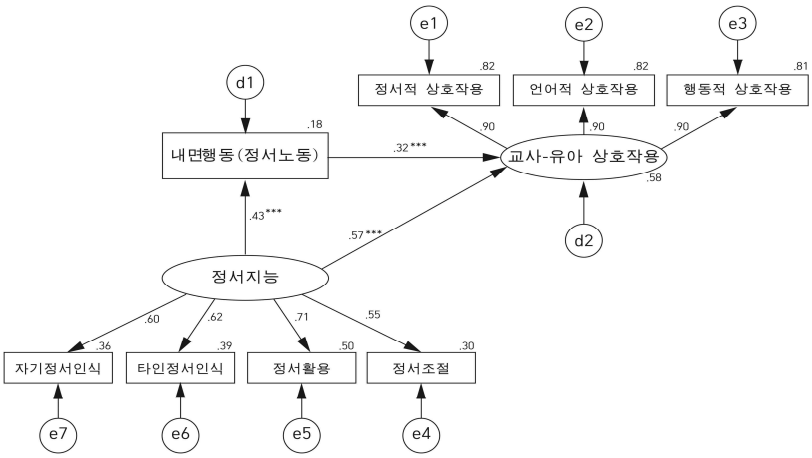
〈표 7〉 내면행동의 매개효과 검증

경로			직접효과	간접효과	총 효과
정서지능	→	내면행동	.43*	-	.43*
내면행동	→	교사-유아 상호작용	.32*	-	.32*
정서지능	→	교사-유아 상호작용	.57*	.13*	.70*

*p < .05.



〔그림 3〕 최종모형: 정서지능과 교사-유아 상호작용 간 관계에서 표면행동의 매개효과



〔그림 4〕 최종모형: 정서지능과 교사-유아 상호작용 간 관계에서 내면행동의 매개효과

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구에서는 초임 유아교사의 정서지능, 교사-유아 상호작용 간의 관계에서 정서노동의 매개효과를 살펴보고자 하였다. 연구결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 정서지능은 정서노동의 표면행동과는 부적 상관을, 내면행동과는 정적 상관을 보였다. 이는 정서지능이 높을수록 감정을 억제하거나 가장하여 표현하는 행동이 적게 나타나고, 긍정적인 정서를 실제로 느끼고 동일시하려는 경향이 높아짐을 의미한다. 이러한 결과는 정서지능이 정서노동을 예측하는 것으로 나타난 Yin 등(2013)의 연구, 정서지능이 정서노동의 내면적 행동과 정적인 상관을 보인 권정윤(2010)과 Brotheridge(2006)의 연구, 정서지능과 표면행동의 상관관계가 나타난 Austin, Dore와 O'Donovan(2008)의 연구와 유사한 결과이다. 이는 표면행동이 교사가 실제로 느끼는 감정을 억제하거나 가장하여 표현하는 행동을 의미하기 때문에 초임교사에게는 정서지능과 표면행동이 부적 상관을 보인 것으로 사료된다. 초임교사는 교직생활의 조직적인 특성이나 다양한 교사의 역할을 충분히 인식하지 못한 채 실제 교직에 입문한 후 예상치 못한 일로 인해 인식적, 정서적 차원의 갈등을 경험하게 되기 때문이다(이주연, 정혜영, 2003). 따라서 초임교사가 정서를 잘 관리하고 효율적으로 대처하기 위해서는 예비교사교육과정에서 정서지능을 높일 수 있는 프로그램이 필요하고, 현직교육에서도 초임교사의 정서지능을 높일 수 있는 프로그램의 개발과 적용이 필요하다.

교사의 정서노동과 교사-유아 간 상호작용은 표면행동의 경우 정서적 상호작용과 부적 상관을 보였으며, 내면행동의 경우 정서적, 언어적, 행동적 상호작용과 정적 상관을 보였다. 정서노동의 표면행동이 높을 경우에 교사의 정서적 상호작용의 정도나 강도가 낮아지는 것으로 볼 수 있다. 윤동섭(2010)의 연구에서 표면적 행동이 직무에 미치는 부정적인 영향이 보고된 것처럼, 본 연구에서도 정서노동의 표면행동이 교사의 직무 중 가장 중요한 요소인 유아와의 상호작용과 부적 상관을 보인 것으로 사료된다. 반면 내면행동의 경우에 상대방이 느끼는 긍정적인 정서를 진정성 있게 스스로 내면화하는 과정을 거치기 때문에 보다 긍정적인 정서, 언어, 행동적 상호작용을 보이는 것으로 이해된다. 이는 교사가 정서와 행동을 동일시하는 내면행동을 많이 할수록 유아와 긍정적인 언어적, 행동적 상호작용을 많이 하는 것으로 나타난 선행연구(김수연, 조혜진, 2015; 박은영 등, 2011; 유재령, 2014; 황문희, 2013)와 일치하는 결과이다.

또한 정서지능의 하위영역인 자기정서인식과 타인정서인식, 정서활용 및 정서조절과 교사-유아 간 상호작용의 하위영역인 정서적, 언어적, 행동적 상호작용이 정적 상관을 보이는 것으로 나타났다. 이는 교사의 정서지능이 높을 때, 즉 자신과 타인의 정서를 잘 이해하고 스스로의 정서를 활용하고 조절할수록 유아와의 상호작용에서 정서, 언어, 행동적으로 바람직한 상호작용의 강도와 빈도가 높아지는 것을 의미한다. 이러한 결과는 선행연구(나수지, 2015; 조혜진, 김수연, 2012)에서 정서지능이 높을수록 애정적인 상호작용이 더 많이 나타난 것과 일맥상통하는 결과이다. 정서지능이 높은 교사는 정서이해능력이 탁월하고 부정적인 정서보다는 긍정적인 정서에 초점을 두기 때문에 아이들의 행동을 받아들일 때 긍정적인 속성에 주의를 기울이고, 실제 유아의 정서에 잘 반응함으로써 보다 긍정적인 상호작용을 하는 것으로 사료된다. 따라서 교사-유아 상

호작용의 질을 높이기 위해 교사 스스로 자신의 정서를 잘 조절하고 표현하도록 하며, 자신의 감정을 표현할 수 있는 정서적 딜레마 상황에 대한 토의, 정서적 특성이 나타난 수업사례 분석, 정서적 지식이 포함된 교사교육 프로그램의 참여(이진화 등, 2010)로 정서지능을 높이도록 노력해야 할 것이다.

둘째, 정서지능과 교사-유아 상호작용 간 관계에서 정서노동 중 표면행동의 매개효과는 유의하지 않았다. 본 연구에서 표면행동이 교사-유아 상호작용에 영향을 미치지 않는 것으로 나타난 결과는 표면행동이 직무수행이나 고객과의 관계에 있어 부정적인 영향을 미친다고 보고한 윤동섭(2010)의 연구와는 다른 결과이다. 타 직업군과는 달리 유아교사의 경우 교사-유아 상호작용에 영향력이 나타나지 않은 결과는 주목할만한 결과라 할 수 있다. 이는 유아교사가 기관에서 요구하는 정서표현과 자신의 정서가 실제 다르더라도 유아의 행동을 긍정적으로 지도하는 것을 교사의 본질로 여기기 때문에(Oplatka, 2007) 표면행동의 영향이 나타나지 않은 것으로 보인다. 또한 유아교사는 자신의 역할을 충실히 이행하고자 노력하고, 기관이나 사회에서 기대되는 역할을 수행하면서(고재욱, 2012), 그 역할 속에서 상황에 적절한 행동과 기대되는 감정을 표현하므로(손준종, 2011) 표면행동이 교사-유아 상호작용에는 영향을 미치지 않은 것으로 사료된다. 결국 정서노동에서 표현행동이 우세하다고 해도 유아교사의 경우에는 유아와의 상호작용에서 표현행동과는 상반된 교수 실제를 발현하기 때문에 표현행동의 영향력이 상쇄된 것으로도 해석이 가능하다. 교사-유아 상호작용이 긍정적으로 이루어지기 위해서는 정서노동의 조절 및 정서를 관리하는 능력이 필요할 것이다. 교사의 긍정적 정서는 더욱 유지하도록 하고, 표면행동에 나타나는 부정적 정서는 적절한 방법으로 표현하고 극복하는 노력이 필요할 것이다.

셋째, 정서노동 중 내면행동은 정서지능과 교사-유아 상호작용 간 관계에서 부분매개효과를 갖는 것으로 나타났다. 먼저 교사-유아 상호작용에 대한 정서지능의 직접효과가 유의한 것으로 나타난 결과는 정서지능이 높은 집단이 낮은 집단보다 애정적 상호작용이 많은 것으로 나타난 조혜진과 김수연(2012)의 연구, 교사의 정서지능이 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 것으로 나타난 나수지(2015)의 연구를 지지하는 결과이다. 정서지능이 높은 교사는 자신과 타인의 정서를 이해하는 할 뿐만 아니라 정서를 조절하고 긍정적인 방향으로 승화시키는 능력이 뛰어나기 때문에 유아들과 함께 생활하면서 발생하는 다양한 상황에서 아이들의 정서를 이해하고 조절할 수 있게 도와줌으로써 보다 긍정적인 상호작용을 보인 것으로 이해된다. 특히 초임교사는 스스로 정서노동을 지각하는 정도가 경력교사에 비해 상대적으로 높으므로(김지영, 2010; 이진화, 2007; Colley, 2006) 예비교사교육에서 초임교사 현직연수에 이르기까지 교직에서 정서노동은 필수불가결한 요소로 인식하고(Hargreaves, 1998) 이를 긍정적으로 발현할 수 있는 교육과 훈련이 필요할 것이다. 이를 위해서는 동료교사의 지원이나 교수에 관한 컨설팅 및 피드백 등을 통해 초임교사가 겪게 되는 정서적 어려움을 잘 해결할 수 있도록 하고, 교사의 정서지능을 개발할 수 있는 다양한 지원이 이루어져야 할 것이다.

또한 정서지능과 교사-유아 상호작용 간의 관계에서 내면행동의 매개효과가 나타난 것은 교사의 정서지능이 높더라도 정서노동을 경험하면서 긍정적인 측면을 발휘하지 못하면 실제 유아와의 상호작용이 부정적으로 일어날 수 있음을 의미한다. 정서노동이 교사-유아 상호작용과 같은

긍정적인 결과 변인을 매개한다는 본 연구결과는 정서지능이 소진에 미치는 영향에서 정서노동의 매개효과가 나타난 Mikolajczak 등(2007)의 연구와 같은 맥락으로 이해할 수 있다. 노혜미 등(2007)의 연구에서도 개인이 가진 인지적 능력인 정서지능이 조직에서 원하는 정서에 부합하도록 노력하는 행위인 정서노동에 영향을 미치고, 이는 다시 직무만족과 같은 성취결과에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

본 연구결과에서 주목할 점은 정서노동의 표면행동이 아닌 내면행동에서만 매개효과가 유의하게 나타났는데, 내면적으로 경험하는 실제의 정서를 수용하도록 노력하는 내면행동은 자신의 정서를 적극적으로 표현하도록 하게 하기 때문에 교사-유아 상호작용의 질을 높이는 긍정적인 결과를 가져온 것이다. 즉 교사가 억지로 정서를 받아들이기보다는 자신의 정서표현을 관리하는 것이 교육적으로 더 의미 있는 결과로 이어진 것이다. 유아 교사는 과중한 업무와 다른 사람과의 관계에서 발생하는 여러 가지 문제에 대처하는 과정에서 정서노동이 발생할 수밖에 없지만 내면행동을 통해 조율하는 과정을 통해 긍정적인 상호작용으로 나타났다고 할 수 있다. 그러므로 유아교사는 타인의 정서를 잘 인식하고 활용할 뿐만 아니라 스스로의 정서를 관리하고 조절하여 긍정적으로 기대되는 행동을 함으로써 정서지능과 내면행동을 바람직하게 표출하려는 노력이 필요할 것이다.

본 연구는 유아교사의 정서노동, 정서지능과 같은 정서적 특성이 교수학습활동과 교육실행에 중요한 변인임을 밝힌 연구로 특히 교사-유아 상호작용에 미치는 영향력을 살펴보고자 하였다. 유아교사의 역할을 효율적으로 수행하기 위해서는 유아교사의 정서가 반드시 수반되어야 하며, 교사의 긍정적 정서 뿐 아니라 부정적 정서 또한 수용되어져야 한다. 교사는 스스로 교직에서 요구되는 많은 과업들이 정서노동을 포함하고 있음을 이해해야 하고(Hargreaves, 1998), 이러한 이해는 정서노동의 긍정적인 측면으로 이끌어줄 수 있을 것이다. 본 연구에서는 정서노동의 긍정적인 측면이 정서지능과 교사-유아 상호작용 간 관계에서 매개효과를 가짐을 밝혔고, 교사-유아 상호작용을 증진시키기 위해 정서노동의 내면행동에 대한 긍정적 측면을 강화시켜줌으로 유아들에게 긍정적인 영향을 줄 수 있음을 시사하고 있다. 교사가 자신의 정서를 긍정적으로 내면화하는 과정이 중요하므로 본 연구의 결과는 교사교육이나 멘토링 등에 활용될 수 있을 것이다. 이러한 교사교육과 지원 과정을 통해 교사는 정서와 정서노동이 교수나 교사와 유아 간 상호작용에서 중요하게 작용하는 것임을 이해하고, 궁극적으로 긍정적으로 정서를 표현할 수 있도록 구체적인 방안을 제공받을 수 있을 것이다. 또한 본 연구는 최근 중요하게 대두되는 유아교사의 정서적 특성을 포괄적으로 살펴보고, 상대적으로 정서노동의 강도가 높고, 이를 스스로 조절하는 전략이나 노력에 취약한 초임교사를 대상으로 조사한 점에 의의가 있다. 이러한 의의에도 불구하고 본 연구의 제한점을 토대로 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 교사의 정서적 특성을 중심으로 교사-유아 상호작용에 미치는 영향력을 조사하였으나 조직특성 및 환경적 변인을 포함하여 조사하지 못했으므로 추후 연구에서는 조직몰입이나 직무만족도와 같은 환경적 특성을 고려하여 상호작용에 미치는 영향력을 조사할 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 12개월 미만의 초임교사를 대상으로 교사의 정서적 특성을 조사하였으나 교

사의 발달단계에 따른 정서노동의 차이를 고려하지 않았으므로 추후 연구에서는 경력에 따른 정서적 특성의 차이를 살펴보는 것이 필요하다.

셋째, 본 연구는 초임교사의 상호작용을 측정하는데 자가척도를 활용하여 설문조사를 실시하였으나 추후 연구에서는 관찰을 통해 상호작용을 조사해야할 것이다.

참고문헌

강숙현 (1994). **유아교육 프로그램 평가척도의 이해와 활용**. 서울: 동문사.

강영숙 (2007). 학생의 교사만족도에 대한 교사의 성격 특질과 정서지능의 역할. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.

고재욱 (2012). 보육교사의 감정노동 해소에 관한 연구. **한국유아교육 · 보육행정연구, 16**(2), 271-294.

권정윤 (2010). 유아교사의 정서지능과 정서노동 및 직무스트레스와의 관계. **유아교육연구, 30**(6), 269-289.

김경애 (2012). 초임교사의 실천적 지식 학습전략과 그 과정에 미치는 교사조직의 문화적 특성에 관한 사례연구. **비교교육연구, 22**(5), 223-253.

김수연 (2015). 유아교사의 정서노동이 직무만족 및 교사-유아 상호작용에 미치는 영향: 정서지능과 사회적 지지의 조절효과를 중심으로. 신라대학교 대학원 박사학위논문.

김수연, 조혜진 (2015). 어린이집 교사의 정서노동과 교사-유아 상호작용의 관계에서 정서지능과 사회적 지지의 조절효과. **미래유아교육학회지, 22**(2), 191-213.

김시연, 오재연 (2014). 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 유아교사의 내적 변인과 외적 변인들 간의 구조분석. **열린유아교육연구, 19**(5), 23-50.

김지영 (2010). 보육교사의 정서노동에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

김현지 (2005). 보육교사의 교사-유아 상호작용 평가 척도 개발 연구. **한국보육지원학회지, 1**(1), 1-19.

나수지 (2015). 보육교사의 정서지능과 피로가 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

남정희, 이순덕, 임재항, 문성배 (2010). 멘토링을 통한 초임중등과학교사의 수업에서의 교사, 학생 상호작용 변화 분석. **한국과학교육학회지, 30**(8), 953-970.

노혜미, 유태용, 신강현 (2007). 정서지능과 정서노동 전략이 직무관련 태도에 미치는 영향: 개인적 성취감의 매개효과. **한국심리학회지: 산업 및 조직, 20**(4), 529-550.

문수백 (2009). **구조방정식 모델링의 이해와 적용**. 서울: 학지사.

박은영, 조은정, 정주선 (2011). 보육교사의 정서노동과 보육교사의 발달단계 및 보육교사-유아 상호작용 간의 관계. **한국영유아보육학, 66**, 127-146.

박은혜, 고재천 (2008). 유아교사의 부모, 원장, 동료교사에 대한 정서적 지형도 분석. **유아교육학**

논집, 12(4), 139-166.
박창현, 나정 (2012). 유아교육기관, 교사 및 유아집단 특성에 따른 교사-유아 상호작용 수준 분석. **한국보육지원학회지, 8**(6), 99-125.
서유현 (2002). 유치원에서 교사-유아 상호작용 분석. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
서정아 (2010). 유치원 현장에서 교사의 긍정적 정서와 부정적 정서. **한국교원교육연구, 27**(2), 229-262.
손준종 (2011). 초등학교 교사의 감정노동 연구. **한국교육학연구, 17**(3), 93-127.
신강현, 이랑, 허창구, 김재연 (2006). 정서노동 예측시 성격 5요인과 직무환경변수의 역할: 미국 호텔업 종사자를 대상으로. **한국심리학회지: 산업 및 조직, 19**(1), 105-124.
우종필 (2013). **구조방정식 모델 개념과 이해**. 서울: 한나래.
유재령 (2014). 유아교사의 정서노동과 교사효능감 및 교사-유아 상호작용간의 관계. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
윤동섭 (2010). 외식기업 종사원의 성격유형과 정서노동이 직무만족 및 서비스제공 수준에 미치는 영향. 경기대학교 대학원 석사학위논문.
이경하, 석은조 (2010). 예비교사와 현직교사가 생각하는 좋은 유아교사의 자질. **열린유아교육연구, 15**(5), 167-187.
이랑, 김완석, 신강현 (2006). 직무탈진과 직무요구의 요구-자원 모델에서 정서노동전략의 이해: 콜센터상담원을 대상으로. **한국심리학회지: 산업 및 조직, 19**(4), 573-597.
이선미, 이승미 (2013). 영아교사의 정서노동이 교사-영아 상호작용에 미치는 영향. 정서지능의 조절효과를 중심으로. **열린유아교육연구, 18**(6), 153-180.
이숙자, 공병호, 성영화 (2011). 교사 · 유아의 상호작용과 보육교사 변인간의 관계. **한국보육학연구, 11**(1), 1-18.
이정숙 (2003). 교사경력과 유아연령에 따른 교사-유아의 상호작용. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
이주연, 정혜영 (2003). 초등 초임교사의 교직생활에 대한 인식과 정서. **교육과학연구, 34**(1), 125-143.
이진화 (2007). 유아교사의 정서지능과 직무만족도, 소진과의 관계. **아동교육, 16**(4), 199-210.
이진화, 이혜원, 유진경 (2010). 보육교사의 정서지능, 자기효능감, 정서노동과의 관계. **육아지원연구, 5**(2), 117-136.
조운주, 최일선 (2004). 사립 유아교육기관 초임교사들의 갈등 및 안정에 대한 이해. **유아교육연구, 24**(1), 71-93.
조혜진, 김수연 (2012). 유아교사의 직무스트레스와 소진의 관계에서 정서지능의 매개효과. **열린유아교육연구, 16**(6), 231-247.
조혜진, 박효진 (2012). 유아교사의 정서조절책략과 직무소진 및 직무만족의 관계에서 정서지능의 조절효과. **미래유아교육학회지, 19**(4), 231-248.
홍세희 (2000). 구조 방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. **한국심리학회지: 임상,**

19(1), 161-177.

황문희 (2013). 어린이집 교사의 적성 및 정서노동과 교사-유아 상호작용과의 관계. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.

Ashforth, B. E., & Humohery, R. H. (1983). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review, 18*(1), 88-115.

Austin, E. J., Dore, T. C. P., & O'Donovan, K. M. (2008). Associations of personality and emotinal intelligence with display rules perceptions and emotional labor. *Personality and Individual Differences, 44*(3), 679-688.

Brotheridge, C. M. (2006). The role of emotional intelligence and other individual difference variables in predicting emotional labor relative to situational demands. *Psicothema, 18*(Suplemento), 139-144.

Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2003). Development and validation of the emotional labor scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 76*(3), 365-379.

Colley, H. (2006). Learning to labour with feeling: Class, gender and emotion in childcare education and training. *Contemporary Issues in Early Childhood, 7*(1), 15-29.

DeCarlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological Methods, 2*(3), 292.

Gilstrap, C. M. (2005). Closing in on closeness: Teacher immediacy as a from of emotion labor. Unpublished doctoral dissertation, Colorado University. Colorado Springs, USA.

Goleman, D. (1995). *Emotion intelligence*. NY: Bantam.

Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development. *International Journal of Leadership in Education, 1*(4), 315-336.

Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record, 103*(6), 1056-1080.

Hochschild, A. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55.

Karim, J., & Weisz, R. (2011). Emotional intelligence as a moderator of affectivity/emotional labor and emotional labor/psychological distress relationships. *Psychological Studies, 56*(4), 348-359.

Kline, R. B. (2015). Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling.* NY: Guilford publications.

Kruml, S. M., & Geddes, D. (2000). Exploring the dimensions of emotional labor The heart of Hochschild's work. *Management Communication Quarterly, 14*(1), 8-49.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion, 1*(3), 232-242.

Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: Exploration of emotional labour processes. *Journal of Research in Personality, 41*(5), 1107-1117.

Oplatka, I. (2007). Managing emotions in teaching: Toward an understanding of emotion displays and caring as nonprescribed role elements. *Teacher College Record, 109*(6), 1374-1400.

Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher-child interactions and teacher child relationships in a longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(2), 147-156.

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imaginations, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211.

Sliter, M., Chen, Y., Withrow, S., & Sliter, K. (2013). Older and (emotionally) smarter? Emotional intelligence as a mediator in the relationship between age and emotional labor strategies in service employees. *Experimental Aging Research, 39*(4), 466-479.

Wong, C., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly, 13*(3), 243-274.

Yin, H. B., Lee, J. C. K., Zhang, Z. H., & Jin, Y. I. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 35*, 137-145.

Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A post structuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education, 21*, 935-948.

논 문 투 고 : 15.12.15
수정원고접수 : 16.02.15
최종게재결정 : 16.04.08