

어린이집의 교사전문성 지원환경이 초임교사의 전문성 인식에 미치는 영향: 직무수행동기의 매개효과를 중심으로*

The Effects of a Professional Learning Environment at a Day Care Center on the Professionalism of Beginning Teachers: Focusing on the Mediating Role of Their Work Task Motivation

조아영¹ 김수정²

Ayoung Cho¹ Soojung Kim²

ABSTRACT

Objective: This study aimed to determine the effect of a teacher professional learning environment at workplace day care centers on the professionalism of beginning teachers and also to verify the mediating effects of the beginning teachers' work task motivation on that relationship.

Methods: The participants were 129 new teachers currently employed at workplace day care centers. The Current Status for Professional Competence was used to measure the teachers' professionalism. The Professional Learning Environment Inventory assesses the professional learning environment of day care centers. To measure the work task motivation, the Work Tasks Motivation Scale for Teachers was used.

Results: Firstly, positive relationships were identified between a professional learning environment and their intrinsic motivation and identified motivation. However, there were also negative relationships between the professional learning environment and their introjected motivation and amotivation. Secondly, this study partially verified the mediating effects of the beginning teachers' work task motivation on the relationship between the professional learning environment and teachers' professionalism.

Conclusion/Implications: The relationship between the professional learning environment and the professionalism of beginning teachers was mediated by the teachers' own intrinsic motivations, identified motivations, and amotivation.

key words professionalism, professional learning environment, work task motivation, beginning teacher

* 본 논문은 2019년 연세대학교 교육대학원 석사학위논문 일부
를 수정·보완한 것임.

¹ 제1저자

우리은행어린이집 원장

² 교신저자

평택대학교

아동청소년교육상담학과 조교수
(e-mail : ksj@ptu.ac.kr)

I. 서론

2019년 6월 12일부터 어린이집 평가제(평가인증 의무화)를 시행하고 있는 우리나라는 국가 차

원에서 보육의 질 관리를 더욱 강화하고 있다. 보육의 공공성이 높아지면서 보육의 질을 좌우하는 중요한 요인 중 하나인 교사의 전문성이 더욱 강조되고 있다(김명순, 2015; 유희정, 1998; 이미화, 2005; 이은혜, 이기숙, 1996).

보육교사의 전문성은 보육과 관련된 지식, 기술, 태도를 실행하고 적용하는 능력을 의미한다(Wang, 2005). 선행 연구들은 어린이집의 교육과정 및 교육 대상의 특징으로 인해 어린이집에서 근무하는 교사의 전문성이 타 교육기관에서보다 교육의 질을 결정하는 데 있어 더욱 중요한 요인으로 작용한다고 밝히고 있다. 어린이집은 초·중·고등학교와 달리 교육과정이 구조화되어 있지 않아 보육을 진행하는 과정에서 교사의 자량과 재량에 따라 보육의 내용이나 방법이 결정될 가능성이 크기 때문이다(김세루, 천혜경, 안상화, 홍혜경, 2009; 문태형 2010). 또한 영유아는 다른 연령의 학습자보다 교사의 영향을 더 많이 받기 때문에(Katz, 1984) 보육교사의 전문성은 더욱 중요하다. 보육교사가 어떻게 보육과정을 구성하고 영유아에게 얼마나 효율적인 교수방법을 사용하느냐에 따라 보육 프로그램의 질이 달라지므로(김경철, 최인숙, 홍정선, 2007) 보육교사의 전문성은 질 높은 보육을 위해 필수적이다. 실제로 전문성이 높은 교사가 전반적인 교수 활동을 계획하고 실행할 때 영유아의 발달, 흥미, 개인차를 고려하여 융통성 있게 활동을 실행한다는 것이 밝혀진 바 있다(김지영, 윤진주, 2011). LeMoine, Lutton, McDonald 그리고 Daniel(2011)도 교사의 전문성이 높을수록 영유아의 발달과 학습을 고려한 교수법을 사용하며 영유아의 전인적인 발달을 위해 보육과정을 계획·실행·평가하고, 가정과 연계하여 영유아의 발달을 지원한다고 밝혔다. 이는 전문성이 높은 교사가 질 높은 보육 서비스를 통해(김명순, 신윤승, 채은화, 2016; Spodek, 1996) 영유아의 전인적인 발달을 더욱 효율적으로 지원할 수 있음을 의미한다(김지연, 2017).

어린이집의 질 높은 보육의 중요 요인인 보육교사의 연차별 구성을 살펴보면 우리나라는 초임교사의 비율이 전체 재직 교사의 27.4%로 경력 1년 차 교사의 비율이 상대적으로 높은 편이다(보건복지부, 2016). 그러므로 전체 교사의 4분의 1을 초과하는 초임교사의 전문성을 향상시키는 것은 전체 보육의 질을 높이기 위한 필수적인 과정이라 할 수 있다. 뿐만 아니라 초임교사로서 지내는 1년은 앞으로 그 교사가 어떤 교사로 성장하고 발전해 가느냐에 대한 초석을 다지는 시기이다(Hong, 2010; Mahmood, 2013). 보육교사로서 입문한 첫해의 교육 경험은 교사로서의 성장에 가장 큰 영향을 미치는 주요한 경험으로 간주된다(김수정, 이민주, 이영신, 2018). 초임교사 단계에서 무엇을 배워나가고 교사로서의 정체성을 어떻게 수립해 나가는가가 이후 단계의 교사 전문성 발달에 중요한 영향을 미치기 때문에 초임교사의 전문성을 개발하기 위한 초기 지원은 반드시 필요하다(Banerjee & Luckner, 2013; Feiman-Nemser, 2001). 특히 자신의 전문성 수준을 높게 인식하는 교사일수록 교사로서의 역할을 적극적으로 수행하며(김지연, 1997; 이경, 2002) 더 높은 수준의 전문성을 습득하기 위해 스스로 노력하기 때문에(김명순, 김수정, 강형욱, 정아람, 2018; 양옥승, 1993; Wang, 2005) 초임교사가 인식하는 교사로서의 전문성의 정도는 이후 교사의 발달과 성장을 좌우하는 중요한 요인이 될 것으로 예측된다.

교사의 전문성 향상에 영향을 미치는 교사 개인적 변인으로는 학력, 전공, 연령, 경력, 결혼 여부 등이 있다. 선행 연구 결과, 연령이 증가함에 따라 교사의 전문성 수준이 높았으며(권미선, 문

혁준, 2013; 조부경, 백은주, 고영미, 2005) 경력에 따라 전문성 수준에 차이가 있다고(이혜상, 2005; 채혜선, 현정희, 2008) 보고하고 있다. 또한 교사의 학력이 높고 교사 연수 및 재교육을 많이 경험하였을수록 교사의 전문성 수준이 높다는 결과가 나왔다(이석순, 박은미, 2014). 그러나 이와 상반되게 교사의 연령(김현진, 신은수, 2008)과 경력(권미선, 문혁준, 2013)에 따른 각각의 전문성 수준에는 차이가 없다는 연구 결과도 보고된 바 있다. 이러한 상반된 선행 연구의 결과는 교사의 전문성이 단순히 교사의 연령이나 경력이 증가한다고 해서 높아지는 것으로 볼 수 없으며 전문성 향상을 위한 보다 다양한 변인이 있음을 시사한다. 선행 연구에서는 교사의 전문성을 향상시키기 위해서 경력에 따른 적합한 교사 교육이나 훈련과 같은 외적인 환경 요인(Arnett, 1989; Schempp, Tan, Manross, & Fincher, 1998)과 교사의 자발적인 노력을 통해 전문성을 지속적으로 개발하고자 하는 의지나 동기와 같은 심리 내적인 요인(Reiman, Sprinthall, & Thies-Sprinthall, 1999)이 모두 필요하다고 밝히고 있다.

우선 교사의 전문성 향상에 영향을 주는 환경적인 요인을 살펴보면 원장 및 동료와의 관계, 조직의 명확성과 개혁성, 의사 결정, 전문성 증진, 보상 체계, 경험한 교육프로그램의 목적 및 내용에 관한 교사들 간의 공유, 직무 수행, 물리적인 환경 등을 들 수 있다(Jorde-Bloom, 1988). 전문성 향상에 영향을 미치는 여러 가지 환경적인 요인을 Williams(2000)는 전문성 학습 및 발달을 위한 기회, 교사와 원장과의 관계, 교사와 유아에 대한 기대, 교사의 자율성과 의사 결정으로 정의되는 4가지 요인으로 정리하고 이를 ‘교사전문성 지원환경(Professional Learning Environment)’이라고 정의하였다(이금란, 2004). 교사전문성 지원환경은 교사가 자기 성장을 통해서 전문인의 기준에 부합하고자 지속적으로 정진하고 교사의 역할을 성공적으로 수행할 수 있는 능력을 최대한 신장시킬 수 있도록 돕고 지원하는 환경을 의미한다(이금란, 2004; Williams, 2000). 교사의 전문성을 지원하는 환경은 무엇보다도 교사의 전문성 발달을 최우선적 가치로 여기고 교사가 전문성을 발달시킬 수 있도록 다양한 측면에서 지원하기 때문에 이러한 환경에서 보육 활동을 수행하는 보육교사는 스스로 전문성을 향상시키고자 노력할 가능성이 높아진다(Wohlstetten, Smyer, & Mohrmanan, 1994). 교사가 자신이 근무하는 기관이 교사의 전문성을 발달시키기 위해 다양한 환경과 자원을 제공하고 있다고 인식할수록 교사의 전문성은 높아지며(김지은, 안선희, 2009), 교사가 자신의 전문적인 판단에 의해 자율적으로 의사 결정을 할 수 있을 때 교사는 자신의 교수 능력에 대해 더욱 긍정적인 신념을 갖게 된다(고영미, 이금란, 2004). 또한 교사의 전문성과 자율성을 인정해 주고 학문적인 환경을 충분히 제공해 주는 원장의 지도성은 교사의 효능감을 높이는 중요한 요인이 된다(Schaller & Dewine, 1993). 이러한 교사전문성 지원환경은 첫 교사 역할 수행 과정에서 시행착오를 겪으며 좌절감을 경험하는 초임교사에게 효과적인 지원 방법이 될 수 있을 것이다(Badiali & Titus, 2010). 팀티칭 제도나 멘토링과 같이 경력교사와 교수 경험과 지식에 대해 반성적 대화를 나눌 수 있는 전문성 학습의 기회는 초임교사의 교수 능력을 향상시키는 데 도움이 된다(De Neve & Devos, 2016; Veenman, 1984). 초임교사는 이러한 전문성 학습의 기회를 통해 경력교사의 다양한 교수 전략과 효과적인 수행의 예시를 배울 수 있기 때문에 교사로서 자신감을 회복하고(Kamens, 2007) 전문성 또한 향상시킬 수 있는 것으로 나타났다(오지선, 박은영, 2016).

다음으로 교사전문성 지원환경과 함께 교사의 전문성에 영향을 미치는 교사의 심리 내적인 변인으로 교사의 동기를 들 수 있다(이광호, 최은수, 2015; 이지혜; 2009, 황윤세, 2007). 상부의 지시를 통해 직책을 수행하기보다는 자율적인 노력과 헌신으로 자신이 담당하는 교실에서 교육 과정을 운영해 나가는 교사의 직업적인 특성을 고려할 때(Lieberman, 1956), 교육 현장에서 일어나는 무수한 과업들은 자율적으로 하고자 하는 의지, 즉 동기의 유발 없이 성공적으로 수행될 수 없다. 스스로 전문적인 교사로 성장하고자 결정하고 이를 위해서 끈기를 갖고 노력하고 도전하게 하는 심리 내적인 자원 혹은 힘에 해당하는 교사의 동기가말로 교사의 전문성을 지속적으로 향상시키는 데 중요한 기제라고 할 수 있다. 특히 초임교사는 현장에서 영유아를 보육하는 방법을 다시 배우는 과정에서 좌절감을 경험하기도 하지만 새로운 교수 전략을 배우고 수행능력을 향상시키고자 하는 동기가 높다(이금선, 2017). 그러나 끊임없이 발생하는 문제 상황에 직면하면서 교사 역할에 충실하고자 했던 초기의 결심과 동기가 흔들리는 상황이 발생한다(Moir, 1999). 그렇기 때문에 초임교사가 지속적으로 직무를 수행하고자 하는 동기를 유지시키기 위한 지원이 필요하다.

이러한 동기는 일반적으로 내재적 동기(intrinsic motivation)와 외재적 동기(extrinsic motivation)로 구분된다(Woolfolk, 2007). 내재적으로 동기화되면 행동 자체가 보상으로 작용하기 때문에 행동을 수행하기 위해 어떤 외적인 보상이 필요하지 않다. 반면 외적인 보상을 받거나 처벌을 피하기 위해 행동을 수행할 때 외재적 동기를 경험하게 된다(Deci & Ryan, 1985). 어떤 과업을 달성하는 과정에서 만족을 느끼고 지속적으로 목표를 달성하기 위하여 노력할 수 있는 힘을 제공해 주는 내적 동기는 보육교사의 전문성 인식과 관련이 높으며(황윤세, 2007) 교사의 역할을 성공적으로 수행하는 데도 중요한 영향을 미친다(이지혜, 2009). 최근에는 교사의 동기를 이해하는 유용한 이론으로 자기 결정성 이론(Self-determination theory; SDT)이 받아들여지고 있다(Deci & Ryan, 1985). Deci와 Ryan(2000)이 주장한 자기 결정성 이론에 따르면 ‘자기 결정성’은 개인이 자신의 행동을 얼마나 잘 조절하고 통제할 수 있다고 느끼는가를 의미하는 것으로 자기 결정성이 높으면, 즉 스스로 자신의 행동을 조절 및 통제할 수 있다고 느끼면 내재적으로 동기화되고 반대로 통제적이고 스스로 조절할 수 없다면 외재적으로 동기화된다는 것이다. Deci와 Ryan(1985)은 자율성의 정도에 따라 외재적 동기를 구체화된 동기(identified motivation), 투사적 동기(introjected motivation), 외적 동기(external motivation)로 세분화하였다(김현진, 이수정, 2012; Deci & Ryan 1985; Ryan & Connell, 1989). 여기서 구체화된 동기란 내재적 동기가 완전히 자신의 것으로 변하여 외부로부터의 강요나 압박 혹은 내적 불안이나 죄책감이 없어도 일에 대한 가치를 확인하여 자발적으로 행동하도록 만드는 동기를 일컫는다(Deci & Ryan, 2000). 이 동기는 외적인 강화 없이 자율적으로 일어나지만 직무 자체의 즐거움으로 인해 발생한 것은 아니기 때문에 순수한 내재적 동기라고 할 수는 없으나 자신의 판단과 가치관에 근거하기 때문에 자기 결정성이 높은 자율적 동기(autonomous motivation)라고 할 수 있다(Deci & Ryan, 2000; Fernet, Senécal, Guay, Marsh, & Dowson, 2008). 선행 연구(Gagné & Deci, 2005; Fernet et al., 2008)에서는 내재적 동기 및 구체화된 동기와 같은 자율적 동기의 중요성을 강조한다. 자율적 동기는 투사된 동기, 외적 동기와 같은 통제된 유형의 동기에 비해 바람직한 행동 및 직무 수행과 긍정적인 상관관계

가 있으며 자율적인 동기를 가진 사람들은 책임감을 갖고 자신의 직무를 더 충실히 이행하는 경향이 있다(Sheldon & Elliot, 1998). 또한 교사가 직무를 수행하는 과정에서 자율적 동기는 교사의 교수 방법과 학생들의 학습 결과에 긍정적인 영향을 미치며, 교사로 하여금 상황에 더욱 적합한 교수 전략을 사용하고 더욱 효율적인 직무 수행을 가능하게 한다(Malmberg, 2006). 이러한 새로운 접근은 전통적으로 내재적 동기와 외재적 동기를 상호 대립적인 개념으로 구분하여 외재적 동기의 기능을 격하시키고 내재적 동기 유발만을 강조했던 교육 현장에 새로운 시사점을 제공한다(김아영, 오순애, 2001). 따라서 내재적 동기뿐만 아니라 외재적 동기의 긍정적인 기능을 유의 깊게 살펴볼 필요가 있으며 이러한 외재적 동기 유발에 영향을 미치는 요인을 탐색해 볼 필요가 있다.

이와 더불어, 전문성 향상에 영향을 주는 외적인 요인인 교사전문성 지원환경과 내적인 요인인 교사의 동기는 서로 밀접한 관련이 있다는 것이 선행 연구들을 통해 밝혀지고 있다. Gagné와 Deci (2005)는 자율성을 지원하는 조직 분위기가 내재적 동기와 외재적 동기의 통합을 통해 자율적 동기를 촉진하는 긍정적인 역할을 한다고 보고하고 있으며, 이광호와 최은수(2015)는 교사들에게 스스로 학습할 수 있는 환경과 동료와 수업에 대해 적극적으로 토론하는 분위기를 제공하고, 교사들을 학교 경영을 위한 의사 결정에 적극적으로 참여시키면서 교사들의 학습을 지원하는 훌륭한 지도자가 있는 환경은 교사들의 전문성 개발 동기를 강화하여 교사들로 하여금 끊임 없이 학습하려는 태도를 이끌어 낸다고 하였다. 또 자신의 성장을 위한 자율적인 동기를 가지고 동료교사들과 함께 자신의 수업에 대해 논의하고 협의하는 과정을 통해 교사는 자신의 수업 및 놀이 상호작용에 관하여 비판적이고 분석적으로 사고해 보는 비공식적인 학습 기회를 경험할 수 있는데, 이런 기회를 통해 교사의 전문성은 발달될 수 있다(김수정 등, 2018). 다시 말해 교사의 전문성을 지원하는 환경은 교사의 직무 수행 동기에 영향을 미쳐 교사의 전문성 발달에 긍정적인 영향을 미칠 것이라는 것을 예측할 수 있다. 그러나 전문성 인식에 대한 많은 연구가 진행되었으나, 초임교사의 전문성 인식에 영향을 미치는 외적인 요인인 교사전문성 지원환경과 내적인 요인인 교사의 직무 수행 동기를 함께 살펴본 연구는 드물다. 보육교사의 자율성에 근거한 고도의 전문성 향상이 요청되는 현시점을 고려할 때(임부연, 2017) 초임교사의 전문성 향상을 지원할 수 있는 다양한 방안을 함께 살펴볼 필요가 있겠다. 특히 교사의 전문성 인식에 관한 다수의 선행연구들이 보육교사가 근무하는 환경 요인인 조직의 분위기, 시설의 관리자의 리더십, 보수 등과 같은 근무 여건을 예측변인으로 연구하였는데(김명순 등, 2018) 이러한 외적인 요인을 매개하는 요소로 하여 교사의 직무수행과 관련된 내적인 요인인 동기변인을 살펴보는 것은 매우 의미 있는 시도라 할 수 있을 것이다. 뿐만 아니라, 교사 동기에 대한 연구가 주로 초·중·고등학교 교사를 대상으로 진행되어 그 결과를 보육현장에 바로 적용하기에는 어려움이 있다. 그러므로 어린이집의 교사전문성 지원환경, 초임교사의 직무 수행 동기, 교사 전문성 인식 간에 어떠한 관계가 있는지 구체적으로 살펴볼 필요가 있다.

이상을 토대로, 본 연구에서는 어린이집에 근무하는 초임교사를 대상으로 초임교사가 자신이 근무하고 있는 어린이집의 교사전문성 지원환경을 어떻게 인식하고 있는지 알아보고, 교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경과 초임교사의 직무 수행 동기가 교사 전문성 인식에 어

떠한 영향을 미치는지 논의해 보고자 한다. 또한 이 과정에서 초임교사가 인식한 교사전문성 지원환경이 교사 전문성 인식에 미치는 영향에 대한 교사 직무 수행 동기의 매개 효과를 검증하고자 한다. 본 연구를 통해 어린이집에 근무하는 초임교사의 전문성 향상을 위한 교사전문성 지원환경 및 교사의 직무 수행 동기의 강화 방안을 제시하고 우리나라 영유아 보육교사 전문성의 질적인 향상을 위한 정책 제언의 기초 자료를 제공하고자 한다.

본 연구에서 설정한 연구 문제는 아래와 같다.

연구문제1. 초임교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경과 교사의 직무 수행 동기가 교사 전문성 인식에 미치는 영향은 어떠한가?

연구문제2. 초임교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경이 교사 전문성 인식에 미치는 영향은 교사의 직무 수행 동기에 의해 매개되는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울, 경기, 대전, 제주도 지역에 위치한 직장어린이집의 초임교사 129명을 대상으로 하였다. 어린이집 유형에 따른 연구 변인들의 편차를 통제하기 위하여 한 유형의 어린이집만을 대상으로 연구를 진행하였다. 본 연구 대상인 초임교사는 어린이집에서 근무한 총 보육경력이 1년 미만인 교사로 정의하였다. 연구 대상의 일반적인 특성은 표 1에 요약되어 있다.

표 1. 연구 대상의 일반적인 특성 (N = 129)

특성	구분	빈도(%)
성별	여	126(97.7)
	남	3(2.3)
연령	20~24세	104(80.6)
	25~29세	24(18.6)
	30세 이상	1(0.8)
최종학력	고등학교 졸	0(0.0)
	전문대 졸	34(26.4)
	4년제 대학 졸	93(72.1)
	대학원 이상(재학·졸업)	2(1.5)
보육교사 자격증	보육교사 교육원	1(0.8)
취득 경로	전문대학(3년제 이하)	36(27.9)
	4년제 대학	91(70.5)
	교육대학원	1(0.8)
직위	담임 교사	109(84.5)
	부담임 교사 ¹⁾	20(15.5)

표 1. 계속

특성	구분	빈도(%)
담당학급	만 0세	12(9.3)
	만 1세	45(34.9)
	만 2세	38(29.5)
	만 3세	6(4.7)
	만 4세	3(2.3)
	만 5세	3(2.3)
	혼합 연령 ²⁾	22(17.0)

주¹⁾ 담임교사를 보조하는 역할을 수행하기도 하지만 보조교사와 달리 담당하는 연령 또는 반이 있고 담임 교사와 마찬가지로 보육프로그램을 계획, 실행, 평가하는 교사

주²⁾ 만 0·1세 4명(3.1%), 만 3·4세 15명(11.6%), 만 4·5세 3명(2.3%)

2. 연구도구

1) 보육교사의 전문성 인식 평정척도

본 연구에서는 초임교사의 전문성 인식을 측정하기 위하여 Wang(2005)이 개발하고 정아람(2016)이 변안한 보육교사 전문성 인식 평정척도(Current Status for Professional Competence)를 이금선(2017)이 수정·보완한 척도를 사용하였다. 이 평정척도는 교수 능력(영유아의 발달에 적합한 보육과정을 개발·실행·평가하는 능력), 운영 관리 능력(교실 전체의 상황을 파악하고 영유아에게 위험한 상황을 예방하며 영유아가 도전적인 상황을 긍정적으로 해결할 수 있도록 돕는 능력), 의사소통 능력(보육과정을 효과적으로 운영하기 위해 영유아의 가족, 동료교사, 지역사회와 상호 교류하고 영유아의 욕구 충족을 위해 상호작용하는 능력), 전문성 신장 능력(보육과정에서 얻은 정보를 바탕으로 개인의 변화와 성장을 이끄는 반성적 사고를 통해 교사 스스로 전문성을 발달시키고자 하는 자기 성장 능력), 보육 보호 능력(영유아의 안전을 보장하고 유지하며 신체·심리 발달을 평가하고 영유아의 신체 발달을 촉진하기 위한 실내외 환경을 제공하는 능력)의 5개 하위범주로 구성되어 있다.

보육교사 전문성 인식 평정척도는 총 30개의 문항으로 구성되어 있으며 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서 ‘매우 그렇다(4점)’까지 Likert식 4점 척도로 응답하도록 구성되어 있다. 가능한 점수의 범위는 30~120점이며 점수가 높을수록 교사가 자신의 전문성 수준을 높게 인식하고 있음을 의미한다.

문항의 신뢰도를 알아보기 위해 Cronbach's α 계수를 산출한 결과 하위범주별로 .70~.83 범위에 있었으며 총점에 대한 Cronbach's α 계수는 .94로 나타났다.

2) 어린이집의 교사전문성 지원환경 평정척도

초임교사가 인식하는 어린이집의 교사전문성 지원환경을 측정하기 위하여 Williams(2000)가 개발한 교사전문성 지원환경 평정척도(Professional Learning Environment Inventory; PLEI)를 이금

란(2004)이 유치원 교사에 맞게 번안·수정한 척도를 본 연구자가 어린이집 상황에 맞게 수정하여 사용하였다. ‘유치원’과 ‘유아’라는 단어를 ‘어린이집’과 ‘영유아’로 변경하였으며 수정한 내용은 아동학과 전공 교수 1인에게 안면타당도를 검토 받았다. 교사전문성 지원환경 평정척도는 전문성 학습 및 발달을 위한 기회(교사가 스스로 전문성을 향상시킬 수 있는 활동이나 모임에 참여할 수 있는 기회의 정도), 교사와 원장과의 관계(원장이 교사들의 아이디어를 수용하고 창의적인 분위기를 조성하며 교사들의 전문성 향상을 지원해 주는 정도), 교사와 유아에 대한 기대(어린이집에서 교사들이 자신이 수행해야 할 역할과 가치를 교사들 간에 서로 공유하며 영유아가 학습할 능력을 갖고 있다고 믿는 기대의 정도), 교사 자율성과 의사 결정(교사가 학급 운영과 교수 학습을 수행하는 과정에서 가질 수 있는 자율성과 의사 결정의 정도)의 4개 하위범주로 이루어져 있다.

교사전문성 지원환경 평정척도는 총 36개의 문항으로 구성되어 있으며 각 문항은 Likert식 4점 척도로 ‘거의 일어나지 않는다(1점)’에서 ‘항상 일어난다(4점)’까지 응답하도록 되어 있다. 가능한 점수의 범위는 36~144점이며 점수가 높을수록 전문성 지원 환경에 대해서 교사가 긍정적으로 인식하고 있다는 것을 의미한다. 문항의 신뢰도를 알아보기 위해 Cronbach’s α 계수를 산출한 결과 하위범주별로 .79~.86 범위에 있었으며 총점에 대한 Cronbach’s α 계수는 .93로 나타났다.

3) 교사의 직무 수행 동기 평정척도

초임교사의 교사 직무 수행 동기를 측정하기 위해 Fernet 등(2008)이 개발한 교사 직무 수행 동기 평정척도(The Work Tasks Motivation Scale for Teachers; WTMST)를 연구자가 번안하고 어린이집 상황에 맞게 수정하여 사용하였다. 번안·수정한 내용은 아동학과 전공 교수 1인에게 안면 타당도를 검토 받았다. 교사의 직무 수행 동기 척도는 본래 6가지 직무(수업 준비, 교수, 학생 평가, 교실 관리, 행정 업무, 상호업무(자기개발))에 따른 5개의 동기(내재적 동기: 직무 자체에서 오는 만족이나, 즐거움, 재미 등을 얻기 위해 직무를 수행하는 것; 구체화된 동기: 자율성 동기 수준이 높은 유형으로 스스로 판단한 가치관에 근거하여 직무를 수행하는 것; 투사적 동기: 의무감 때문에 자신에게 주어진 직무를 수행하거나 죄의식이나 불안감 등을 겪지 않기 위해 직무를 수행하는 것; 외적동기: 자율적 동기 수준이 매우 낮은 동기 유형으로 외적인 충동 즉, 금전적 보상을 받거나 외부 압력에 의해 직무를 수행하는 것; 동기부재: 직무를 수행하고자 하는 의도가 결핍된 상태로 직무를 수행하지 않거나 의도 없이 직무를 수행하는 것)를 측정하도록 되어 있다. 그중 교사의 자기개발 동기 척도가 포함하는 문항은 각종 참고 도서 읽기, 직무 교육 참석, 직무 교육 외 교사 교육 참석, 악기 배우기 등 직무를 위한 과외 활동, 대학원 진학, 동료교사와의 원내 세미나 등으로 이는 교사의 공식적 및 비공식적인 학습 기회를 의미한다. 이러한 학습 기회는 교사의 전문성 발달 및 인식과 관계가 높다(김수정, 김명순, 2018; 김진미, 2017; 송경오, 2007). 그러므로 본 연구에서는 교사의 전문성 발달과 가장 연관이 깊은 직무인 ‘자기개발’과 관련된 동기만을 측정하였다.

교사의 직무 수행 동기 평정척도는 5개의 하위범주별로 3개 문항씩 총 15개 문항으로 구성되

어 있으며, 각 문항은 Likert식 7점 척도로 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서 ‘매우 그렇다(7점)’까지 응답하도록 되어 있다. 가능한 점수의 범위는 하위범주별로 3~21점이며 점수가 높을수록 동기가 높다는 것을 의미한다. 교사의 직무 수행 동기 척도는 서로 다른 유형의 동기 점수를 알아보는 척도로 분석 시 총점은 사용하지 않았으며 하위범주별 점수만을 합산하여 평균값으로 사용하였다.

문항의 신뢰도를 알아보기 위해 Cronbach's α 계수를 산출한 결과 하위범주별로 .66~.89 범위에 있었다.

본 연구에서는 요인 분석 결과, 본래는 외적 동기에 해당하나 예비 조사에 근거하여 문항 특성 상 투자적 동기로 오인되어 신뢰도를 저하시키는 1개 문항(보육교사로서 해야 하는 일이기 때문이다)을 제외하고 총 14개 문항을 사용하였다.

3. 연구절차

본 조사에 앞서 검사 도구의 적절성과 소요 시간을 알아보기 위하여 본 연구의 대상에 포함되지 않은 어린이집 교사 20명을 대상으로 2019년 1월 21일부터 25일까지 예비 조사를 실시하였다. 예비 조사 결과, 의미가 모호하고 이해하기 어렵다는 반응을 보인 몇몇 문항들을 수정·보완하였다. 설문지 작성에 소요되는 시간은 약 10~15분 정도 인 것으로 나타났다.

본 조사는 2019년 2월 7일부터 2019년 2월 28일까지 1차, 2019년 6월 20일부터 7월 5일까지 2차로 나누어 진행되었다. 연구 대상 선정은 3가지 방법으로 이루어졌다.

첫 번째로 편의표집으로 연구자와 친분이 있는 어린이집의 원장님과 통화를 통하여 초임교사가 근무하고 있는지 확인한 후 연구의 목적과 방법을 알리고 협조를 의뢰하였다. 이후 연구자는 해당 어린이집에 우편으로 교사용 설문지를 발송하고 회수하였다. 일부는 연구 대상의 요청에 따라 에스엔에스상(메일, 문자) 설문지 링크를 발송하여 연구 대상인 교사가 온라인으로 응답하도록 하였다.

두 번째로 B대학과 P대학의 아동학과 전공 교수에게 의뢰하여 해당 학과 졸업생 중 연구 협조에 동의한 어린이집 초임교사를 대상으로 에스엔에스상(메일, 문자) 발송된 설문지 링크를 통하여 자료를 수집하였다.

세 번째로 눈덩이표집으로 이미 연구에 참여한 초임교사가 주변에 알고 있는 초임교사에게 연구에 대해 안내를 하고 연구에 참여하고자 하는 대상의 이메일 주소 또는 휴대폰 번호를 연구자에게 전달하였으며 연구자는 전달 받은 연락처를 통해서 해당 교사에게 설문지 링크를 발송하였다.

메일이나 문자로 전송 받은 설문지 링크를 누르면 온라인 설문지로 연결되도록 하였으며 온라인 설문지의 첫 페이지에는 연구의 목적과 절차 등에 대한 내용을 상세히 기록하여 연구참여자들에게 본 연구의 정보를 충분히 제공하고자 하였다. 중복 응답을 막기 위해 설문지 링크는 로그인하여 1회만 응답할 수 있도록 설정하였으며 이메일 주소는 수집하지 않았다.

온라인 설문지에 응답한 교사는 58명, 오프라인으로 응답한 교사는 92명으로 총 150명이 설문

에 응답하였다. 이 중 직장어린이집에서 근무하는 초임교사가 아니거나 문항이 누락된 21부의 설문지는 분석에서 제외하고 129부의 설문지가 최종 분석에 사용되었다.

4. 자료분석

본 연구에서 수집된 자료는 Window용 SPSS 25.0 프로그램을 이용하여 다음과 같은 방법으로 분석하였다.

첫째, 연구문제 1번에서 제시한 바와 같이 초임교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경과 초임교사의 직무 수행 동기가 교사 전문성 인식에 미치는 영향을 알아보기 위하여 회귀분석을 실시하였다. 초임교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경과 교사 전문성 인식은 측정된 값의 총점을 사용하여 평정하였다. 초임교사의 직무 수행 동기는 각 하위요인이 각 유형의 동기를 설명하므로 통합되어 사용할 수 없기 때문에 각 하위요인점수를 사용하여 평정하였다.

둘째, 연구 문제 2번에서 제시한 바와 같이 초임교사가 인식한 교사전문성 지원환경과 교사 전문성 인식과의 관계에서 교사의 직무 수행 동기 매개 효과를 알아보기 위하여 위계적 회귀분석을 실시하고 Baron과 Kenny(1986)가 제시한 3단계 검증 단계에 의거하여 매개 효과를 검증하였다. Sobel Test(Sobel, 1982)를 실시하여 매개 효과의 통계적 유의성을 점검하였다.

Ⅲ. 결과 및 해석

1. 초임교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경과 초임교사의 직무 수행 동기가 교사 전문성 인식에 미치는 영향

초임교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경과 초임교사의 직무 수행 동기가 교사 전문성 인식에 미치는 영향을 살펴보기에 앞서 측정 변인 간의 관계를 알아보기 위해 Pearson의 적률상관계수를 산출하였다. 그 결과는 표 2에 제시하였다.

본 연구에서 초임교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경과 교사 전문성 인식의 하위 변인 간에는 유의한 정적 상관이 나타났다($r = .20\sim.93, p < 0.5$). 이는 어린이집의 교사전문성 지원환경과 교사 전문성 인식이 서로 밀접한 관련성이 있음을 의미한다. 또한 어린이집의 교사전문성 지원환경과 교사 전문성 인식은 초임교사의 직무 수행 동기 중 내재적 동기 및 구체화된 동기와 모든 변인 간에 유의한 정적 상관이 나타났으며($r = .29\sim.53, p < 0.1$), 동기 부재와는 모든 변인 간에 유의한 부적 상관이 나타났으며($r = -.45\sim-.23, p < 0.1$). 투사적 동기는 교사 전문성 인식과 유의한 부적 상관을 나타내었다($r = -.28\sim-.20, p < 0.5$). 외적 동기는 교사전문성 지원환경과 교사 전문성 인식과 유의한 상관이 나타나지 않았다.

표 2. 측정 변인들 간의 상관계수

(N = 129)

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
교사 전문성 인식	1. 교사 전문성 인식 총점	-															
	2. 교수 능력	.87**	-														
	3. 운영 관리 능력	.88**	.78**	-													
	4. 의사소통 능력	.88**	.63**	.68**	-												
	5. 전문성 신장 능력	.63**	.39**	.41**	.59**	-											
	6. 보육 보호 능력	.88**	.71**	.72**	.72**	.54**	-										
교사 전문성 지원환경	7. 교사전문성 지원환경 총점	.41**	.23**	.35**	.34**	.44**	.45**	-									
	8. 전문성 학습·발달 기회	.28**	.15	.28**	.17	.28**	.38**	.83**	-								
	9. 교사와 원장과의 관계	.37**	.21*	.33**	.32**	.40**	.39**	.93**	.64**	-							
	10. 교사와 유아에 대한 기대	.41**	.20*	.32**	.39**	.52**	.39**	.87**	.57**	.83**	-						
	11. 교사의 자율성과 의사 결정	.40**	.26**	.30**	.37**	.40**	.42**	.88**	.58**	.80**	.78**	-					
교사 직무수행동기	12. 내재적 동기	.41**	.33**	.36**	.35**	.34**	.35**	.41**	.30**	.35**	.42**	.44**	-				
	13. 구체화된 동기	.44**	.29**	.37**	.43**	.43**	.39**	.48**	.29**	.47**	.53**	.48**	.63**	-			
	14. 투사적 동기	-.26**	-.23**	-.20*	-.21*	-.12	-.28**	-.12	.02	-.14	-.18*	-.17	-.30**	-.28**	-		
	15. 외적 동기	-.16	-.16	-.15	-.10	-.11	-.17	-.11	.01	-.14	-.16	-.13	-.27**	-.29**	.55**	-	
	16. 동기 부재	-.32**	-.25**	-.30**	-.24**	-.28**	-.33**	-.40**	-.23**	-.40**	-.40**	-.45**	-.48**	-.60**	.52**	.55**	-

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

중다회귀분석을 실시하기에 앞서 독립변인들 간의 다중공선성을 확인하기 위한 검증을 실시한 결과, 공차한계는 .77~.99로 기준치 0.1 보다 높고, VIF는 1.01~1.30로 기준치 10 미만으로 나타나 다중공선성 검증 기준에 부합하였다. Durbin-Watson의 d 통계값은 1.94~2.08로 잔차의 자기상관이 높지 않았다.

초임교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경과 교사의 직무 수행 동기가 교사 전문성 인식에 미치는 영향을 알아보기 위하여 단계적 중다회귀분석을 실시하였으며, 그 결과는 표 3, 표 4, 표 5, 표 6에 제시하였다.

표 3. 초임교사의 전문성 인식에 대한 어린이집의 교사전문성 지원환경, 내재적 동기의 중다회귀분석

(N = 129)

측정 변인	단계	
	1단계	2단계
교사전문성 지원환경	.41***	.29**
내재적 동기		.29**
R^2	.17	.23
ΔR^2		.06
F	25.09***	19.21***

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

중다회귀분석 결과, 초임교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경과 내재적 동기는 교사 전문성 인식에 대한 총 변량의 23%를 설명하는 것으로 나타났다($F = 19.21, p < .001$). 초임교사가 인식한 교사전문성 지원환경($\beta = .29, p < .01$)과 내재적 동기($\beta = .29, p < .01$)는 교사 전문성 인식에 유의한 영향력을 미치는 것으로 나타났다. 이는 초임교사가 어린이집의 교사전문성 지원환경에 대해 긍정적으로 인식하고 내재적 동기가 높을수록 자신의 전문성에 대해 긍정적으로 인식하는 경향이 있다고 해석할 수 있다. 내재적 동기가 높다는 것은 교사가 자신의 전문성을 개발하는 과정 자체에 즐거움과 흥미를 느끼고 있다는 것을 의미한다.

표 4. 초임교사의 전문성 인식에 대한 어린이집의 교사전문성 지원환경, 구체화된 동기의 중다회귀분석 (N = 129)

측정변인	단계	1단계	2단계
교사전문성 지원환경		.41***	.25**
구체화된 동기			.32***
R^2		.17	.24
ΔR^2			.07
F		25.09***	20.21***

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

초임교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경과 구체화된 동기는 교사 전문성 인식에 대한 총 변량의 24%를 설명하는 것으로 나타났다($F = 20.21, p < .001$). 초임교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경($\beta = .25, p < .01$)과 구체화된 동기($\beta = .32, p < .001$)는 교사 전문성 인식에 유의한 영향력을 미치는 것으로 나타났다. 이는 초임교사가 어린이집의 교사전문성 지원환경에 대해 긍정적으로 인식하고 구체화된 동기가 높을수록 전문성에 대해 긍정적으로 인식하는 경향이 있다고 볼 수 있다. 구체화된 동기가 높다는 것은 교사로서 자신을 개발하는 것이 보육교사로서 성취해야 할 중요한 목적으로 인식하고 있다는 것을 의미한다.

표 5. 초임교사의 전문성 인식에 대한 어린이집의 교사전문성 지원환경, 투사적 동기의 중다회귀분석 (N = 129)

측정변인	단계	1단계	2단계
교사전문성 지원환경		.41***	.38***
투사적 동기			-.21**
R^2		.17	.21
ΔR^2			.04
F		25.09***	16.65***

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

초임교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경과 투사적 동기는 교사 전문성 인식에 대한 총 변량의 21%를 설명하는 것으로 나타났다($F = 16.65, p < .001$). 초임교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경($\beta = .38, p < .001$)과 투사적 동기($\beta = -.21, p < .01$)는 교사 전문성 인식에 유의한 영향력을 미치는 것으로 나타났다. 이는 초임교사가 어린이집의 교사전문성 지원환경에 대해 긍정적으로 인식하고 투사적 동기가 낮을수록 자신의 전문성에 대해 긍정적으로 인식하는 경향이 있다고 해석할 수 있다. 투사적 동기가 낮다는 것은 교사가 죄의식이나 불안감을 경험하지 않기 위해서 의무적으로 자신의 전문성을 개발하고자 하는 정도가 낮음을 의미한다. 다시 말해 교사로서 전문성을 개발해야 한다는 의무감이 적을 때 오히려 교사 자신의 전문성에 대해 더 긍정적으로 인식하고 있음을 알 수 있다.

표 6. 초임교사의 전문성 인식에 대한 어린이집의 교사전문성 지원환경, 동기 부재의 중다회귀분석 (N = 129)

측정변인	단계	1단계	2단계
교사전문성 지원환경		.41***	.33***
동기 부재			-.19*
R^2		.17	.20
ΔR^2			.03
F		25.09***	15.28***

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

초임교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경과 동기 부재는 교사 전문성 인식에 대한 총 변량의 20%를 설명하는 것으로 나타났다($F = 15.28, p < .001$). 초임교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경($\beta = .33, p < .001$)과 투사적 동기($\beta = -.19, p < .05$)는 교사 전문성 인식에 유의한 영향력을 미치는 것으로 나타났다. 이는 초임교사가 어린이집의 교사전문성 지원환경에 대해 긍정적으로 인식하고 직무를 수행하고자 하는 의도가 결핍된 상태가 낮을수록 자신의 전문성에 대해 긍정적으로 인식하는 경향이 있다고 볼 수 있다.

2. 초임교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경이 교사 전문성 인식에 미치는 영향에 대한 초임교사의 직무 수행 동기의 매개 효과

초임교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경이 초임교사의 직무 수행 동기를 매개로 하여 교사 전문성 인식에 영향을 미치는지 알아보기 위하여 Baron과 Kenny(1986)의 이론에 따라 다음과 같은 조건이 충족되는지 살펴보았다.

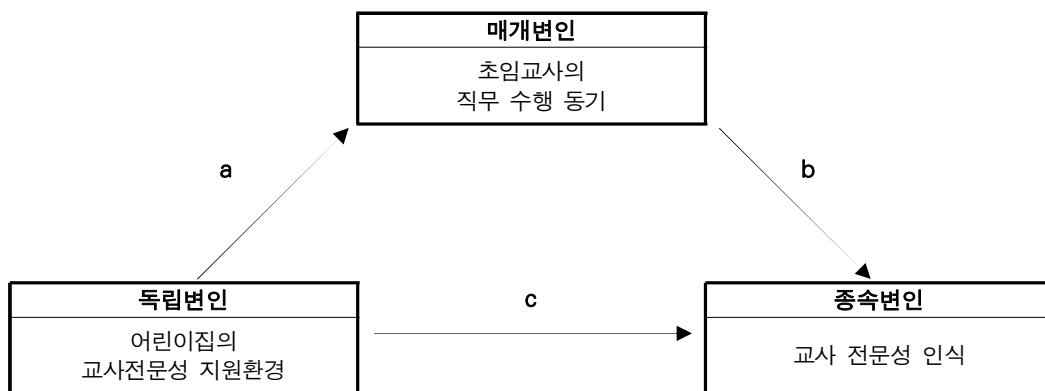


그림 1. Baron과 Kenny (1986)의 매개 효과 검증 모형

첫째, 독립변인인 초임교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경이 매개변인인 초임교사의 직무 수행 동기에 유의한 영향을 미쳐야 한다.

둘째, 매개변인인 초임교사의 직무 수행 동기가 종속변인인 교사 전문성 인식에 영향을 미쳐야 한다.

셋째, 독립변인인 초임교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경이 종속변인인 교사 전문성 인식에 영향을 미쳐야 한다.

이와 같은 조건이 성립된 후 독립변인인 초임교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경과 매개변인인 초임교사의 직무 수행 동기를 함께 투입하였을 때 종속변인인 교사 전문성 인식에 대하여 유의한 영향을 미쳤던 독립변인인 초임교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경의 영향력이 없어지거나(완전 매개 효과), 감소하는지(부분 매개 효과) 검증하였다.

본 연구에서 매개 효과 검증을 위한 첫 번째 조건인 독립변인과 매개변인의 관계가 통계적으로 유의미하여야 하므로, 앞선 회귀 분석 결과, 교사 동기 중 초임교사의 전문성 인식에 유의한 설명력을 갖는 내재적 동기와 구체화된 동기, 투사적 동기와 동기 부재를 매개변인으로, 초임교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경을 독립변인으로 하였다.

1단계에서 어린이집의 교사전문성 지원환경이 내재적 동기, 구체화된 동기, 투사적 동기, 동기 부재에 미치는 영향을 살펴본 결과, 내재적 동기, 구체화된 동기, 동기 부재와는 회귀식이 통계적으로 유의하였다. 어린이집의 교사전문성 지원환경은 내재적 동기($\beta = .41, p < .001$), 구체화된 동기($\beta = .48, p < .001$), 동기 부재($\beta = -.40, p < .001$)에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러나 투사적 동기와는 회귀식이 성립하지 않았다. 이는 어린이집의 교사전문성 지원환경에 대해 교사가 긍정적으로 인식하는 것은 스스로 자신의 전문성을 개발하고자 하는 동기가 내재화되거나 구체화되는 것에 영향을 미치는 것을 의미한다. 또한 동기 부재를 낮추는 것에도 영향을 미친다고 해석할 수 있다.

2단계에서 초임교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경이 교사 전문성 인식에 미치는

영향을 살펴본 결과, 회귀식이 통계적으로 유의하였다($F = 25.09, p < .001$). 어린이집의 교사전문성 지원환경($\beta = .41, p < .001$)이 교사 전문성 인식에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며 변량의 17%를 설명하는 것으로 나타났다. 즉, 어린이집의 교사전문성 지원환경에 대해 교사가 긍정적으로 인식하는 것은 초임교사가 자신의 전문성을 높게 인식하는 것에 영향을 미친다는 것을 의미한다.

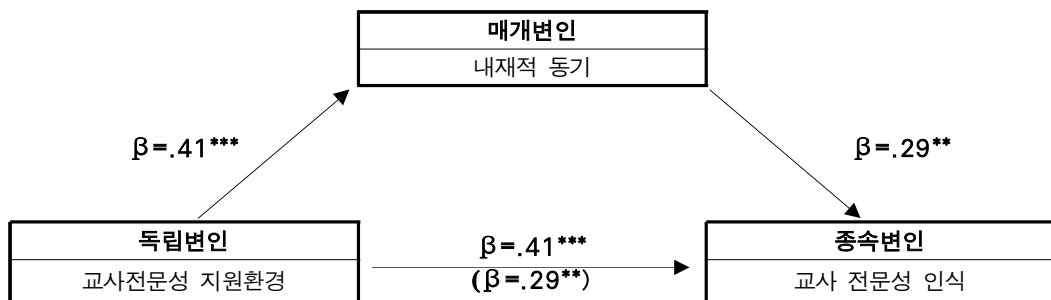
3단계에서 교사 전문성 인식에 대하여 어린이집의 교사전문성 지원환경과 내재적 동기 또는 구체화된 동기, 동기 부재를 동시에 투입한 결과, 회귀식이 통계적으로 유의하였다.

세부적으로 살펴보면 매개변인인 내재적 동기가 교사 전문성 인식에 미치는 영향력이 유의하였으며($\beta = .29, p < .01$), 내재적 동기가 고려되었을 때 교사 전문성 인식에 대한 어린이집의 교사전문성 지원환경의 영향력이 감소하였다($\beta = .41, p < .001 \rightarrow \beta = .29, p < .01$). 아래의 표7과 그림 2는 초임교사의 직무 수행 동기 중 내재적 동기의 부분 매개 효과를 나타내고 있다.

표 7. 초임교사의 직무 수행 동기 중 내재적 동기의 매개 효과 검증 (N = 129)

단계	변인	B	β	R^2	F
1단계 (독립 → 매개)	어린이집의 교사전문성 지원환경 → 내재적 동기	1.20	.41***	.17	26.16***
2단계 (독립 → 종속)	어린이집의 교사전문성 지원환경 → 초임교사의 전문성 인식	.38	.41***	.17	25.09***
3단계 (독립, 매개 → 종속)	어린이집의 교사전문성 지원환경 → 초임교사의 전문성 인식	.27	.29**	.23	19.21***
	내재적 동기 → 초임교사의 전문성 인식	.09	.29**		

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



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

그림 2. 초임교사의 내재적 동기의 매개 효과 검증 모형

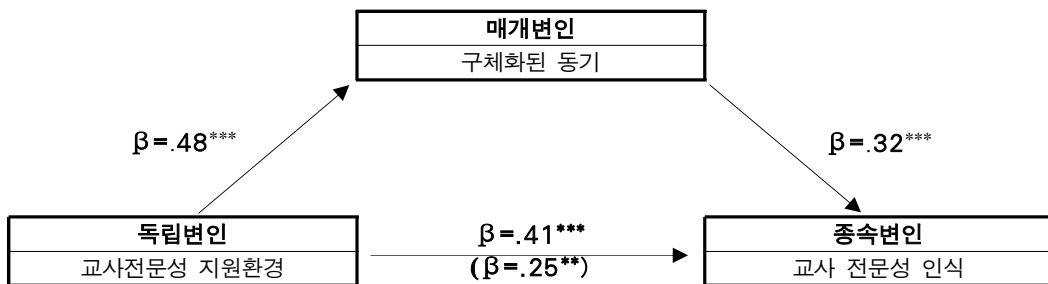
매개변인인 구체화된 동기가 교사 전문성 인식에 미치는 영향력이 유의하였으며($\beta = .32, p <$

.001), 구체화된 동기가 고려되었을 때 교사 전문성 인식에 대한 어린이집의 교사전문성 지원환경의 영향력이 감소하였다($\beta = .41, p < .001 \rightarrow \beta = .25, p < .01$). 아래의 표8과 그림 3는 초임교사의 직무 수행 동기 중 구체화된 동기의 부분 매개 효과를 나타내고 있다.

표 8. 초임교사의 직무 수행 동기 중 구체화된 동기의 매개 효과 검증 (N = 129)

단계	변인	B	β	R^2	F
1단계 (독립 → 매개)	어린이집의 교사전문성 지원환경 → 구체화된 동기	1.08	.48***	.23	38.50***
2단계 (독립 → 종속)	어린이집의 교사전문성 지원환경 → 초임교사의 전문성 인식	.38	.41***	.17	25.09***
3단계 (독립, 매개 → 종속)	어린이집의 교사전문성 지원환경 → 초임교사의 전문성 인식	.24	.25**	.24	20.21***
	구체화된 동기 → 초임교사의 전문성 인식	.13	.32***		

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



*** $p < .001$.

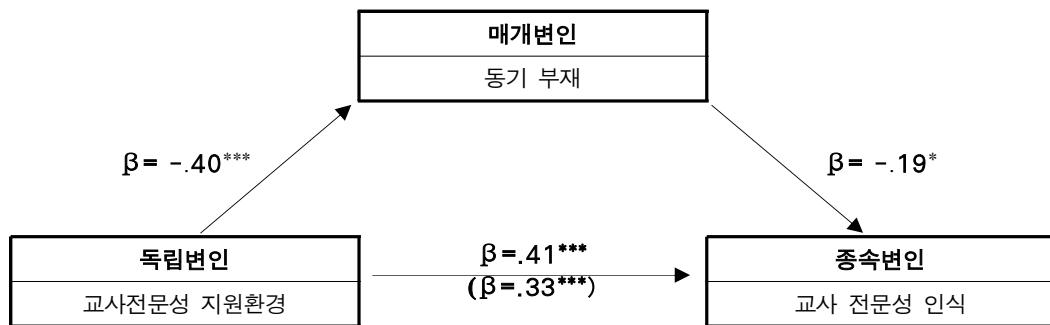
그림 3. 초임교사의 구체화된 동기의 매개 효과 검증 모형

동기 부재 역시 교사 전문성 인식에 미치는 영향력이 유의하였으며($\beta = -.19, p < .05$), 동기 부재가 고려되었을 때 교사 전문성 인식에 대한 어린이집의 교사전문성 지원환경의 영향력이 감소하였다($\beta = .41, p < .001 \rightarrow \beta = .33, p < .001$). 아래의 표9과 그림 4는 초임교사의 직무 수행 동기 중 구체화된 동기의 부분 매개 효과를 나타내고 있다.

표 9. 초임교사의 직무 수행 동기 중 동기 부재의 매개 효과 검증 (N = 129)

단계	변인	B	β	R^2	F
1단계 (독립 → 매개)	어린이집의 교사전문성 지원환경 → 동기 부재	-1.31	-.40***	.16	24.78***
2단계 (독립 → 종속)	어린이집의 교사전문성 지원환경 → 초임교사의 전문성 인식	.38	.41***	.17	25.09***
3단계 (독립, 매개 → 종속)	어린이집의 교사전문성 지원환경 → 초임교사의 전문성 인식	.31	.33***	.20	15.28***
	동기 부재 → 초임교사의 전문성 인식	-.06	-.19*		

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



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

그림 4. 초임교사의 동기 부재의 매개 효과 검증 모형

이와 같은 결과는 세 가지 직무 수행 동기가 어린이집의 교사전문성 지원환경과 초임교사의 전문성 인식에 미치는 영향에서 부분 매개 역할을 한다는 것을 의미한다. 교사의 직무 수행 동기의 매개 효과가 통계적으로 유의한지 검증하기 위하여 Sobel Test(Sobel, 1982)를 실시한 결과, 내재적 동기와 구체화된 동기, 동기 부재의 매개 효과는 Sobel Test값이 각각 2.79, 3.11, 2.01로 1.96보다 크기 때문에 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 이는 어린이집 초임교사의 전문성 인식은 교사전문성 지원환경에 직접적으로 영향을 받을 뿐만 아니라, 초임교사의 직무 수행 동기 중 내재적 동기와 구체화된 동기, 동기 부재에 간접적으로 영향을 받는 것을 의미한다. 즉, 교사전문성 지원환경은 교사의 내재적 동기 및 구체화된 동기, 동기 부재에 영향을 미쳐, 교사가 자기개발에 동기를 갖고 스스로 자신의 전문성을 개발하는 것에 즐거움을 느끼고 스스로 판단한 가치관에 근거하여 자신의 전문성을 개발시키기 위해 노력하게 하며 이것은 다시 초임교사의 전문성 인식을 높이는 데 긍정적인 영향을 미친다.

IV. 논의 및 결론

본 연구에서 직장어린이집에 근무하는 초임교사 129명을 대상으로, 초임교사가 자신이 근무하고 있는 어린이집의 교사전문성 지원환경을 어떻게 인식하고 있는지 알아보고, 교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경과 초임교사의 직무 수행 동기가 교사 전문성 인식에 어떠한 영향을 미치는지 알아보았다. 또한 이 과정에서 초임교사가 인식한 교사전문성 지원환경이 교사 전문성 인식에 미치는 영향에 대한 교사 직무 수행 동기의 매개 효과를 검증하고자 하였다.

1. 초임교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경과 초임교사의 직무 수행 동기의 수준이 교사 전문성 인식에 미치는 영향

초임교사가 인식한 어린이집의 교사전문성 지원환경이 초임교사의 전문성 인식에 미치는 영향을 살펴본 결과, 어린이집의 교사전문성 지원환경이 초임교사의 전문성 인식에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 어린이집의 교사전문성 지원환경과 보육교사의 전문성 인식이 정적인 상관관계가 있다는 선행 연구(김지은, 안선희, 2009; 고영미, 이금란, 2004; 김경철 등, 2007; 박형신, 김정주, 2010, 2016)의 결과와도 일치한다.

초임교사의 직무 수행 동기가 교사 전문성 인식에 미치는 영향을 살펴본 결과, 내재적 동기와 구체화된 동기가 초임교사의 전문성 인식에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 자신의 전문성을 개발하는 과정 자체를 즐기고 교사로서 전문성을 개발하고자 하는 목적이 분명할 때 초임교사는 자신의 전문성을 긍정적으로 인식할 수 있다. 또한 동기 부재의 점수가 낮을수록 교사 전문성을 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 동기 부재의 점수가 낮다는 것은 자신의 전문성을 개발하고자 하는 분명한 의도가 있다는 것을 의미한다. 이는 내적 동기가 보육교사의 전문성 인식과 매우 관련이 높다는 선행 연구 결과와 일치한다(황운세, 2007).

이러한 연구 결과를 바탕으로 교사의 전문성 인식 수준을 높이기 위해서는 내재적 동기와 구체화된 동기로 일컬어지는 자율적인 유형의 동기를 강화하고 동기 부재를 낮추는 것이 필요하다. 자율적인 유형의 동기는 교재나 교육 프로그램, 교수법에 대한 선택권과 교실 조직 및 규율을 자율적으로 결정할 권리가 교사에게 주어졌을 때 보다 높아질 수 있다(Kaiser, 1981). 또한 전문적인 관계와 유대, 원장의 지도성, 교사의 전문성 개발을 위한 환경 등이 교사의 자율적 동기를 높이는 중요한 요인이다(Packard & Dereshiwsky, 1990). 반면, 교사의 자율성을 억제하고 통제하는 분위기, 지적 발전을 제한하는 환경 등은 자율적 동기를 낮추는 요인으로 지적된다(Dörnyei & Ushioda, 2011). 그러므로 교사 전문성을 높이기 위한 자율적 유형의 동기 수준을 높이기 위해서는 교사의 교육과정에 대한 자율성을 보장하고 교사 스스로 전문성을 개발할 수 있는 환경을 마련하는 것이 중요하다.

한편 단계적 회귀결과, 교사 전문성 인식에 초임교사의 직무 수행 동기보다는 어린이집의 교사전문성 지원환경의 설명력이 상대적으로 더 높게 나타났다. 이러한 결과를 종합해 볼 때, 초임교사의 전문성 인식에는 어린이집의 교사전문성 지원환경이 중요함을 알 수 있다. 이는 어린이

집의 교사전문성 지원환경에 대해 교사가 긍정적으로 인식할수록 초임교사의 전문성 인식이 높아진다는 것을 의미한다. 교사전문성 지원환경과 교사 효능감에 대한 선행 연구(고영미, 이금란, 2004; 김경철 등, 2007; Williams, 2000)의 결과를 살펴보면, 교사전문성 지원환경이 우수할수록 교사는 자신의 교수 능력에 대해 자신감을 갖고 자신의 전문성 역시 긍정적으로 인식한다고 하였다. 수업 전문성과 교사전문성 지원환경 간의 관계에 대한 선행 연구(윤진주, 2015)와 유아 교사의 공식적·비공식적 학습 기회의 정도가 교사의 반성적 사고 능력에 정적인 영향을 미쳐, 교사-유아 상호작용 수준이 높아진다는 선행 연구(김수정 등, 2018; 김진미, 2017)의 결과를 살펴보면, 교사전문성 지원환경은 단순히 교사가 인식하는 전문성을 넘어, 실제 영유아와의 상호작용의 수준과 수업 전문성에도 영향을 미치는 것을 알 수 있다.

한편, 본 연구는 직장어린이집에 근무하는 초임교사만을 대상으로 연구하였다는 특징을 갖고 있다. 국공립, 민간, 가정어린이집 등과 같은 다른 유형의 어린이집에 비하여 직장어린이집의 보육 지원 상황은 교사 대 아동의 비율 등을 비롯하여 더 나은 것이 현실이다(변윤지, 이대균, 2015). 본 연구에서는 직장어린이집의 보육의 질을 향상시키기 위한 다양한 지원 방안을 모색하는 것의 일환으로 보육교사의 전문성을 지원할 수 있는 환경 지원이 매우 중요함을 밝히고 있다. 이는 직장어린이집뿐만 아니라 다른 유형의 어린이집에서도 교사의 전문성을 증진시키기 위해서 보육 지원 상황을 개선하는 방안이 고려되어야 함을 시사한다.

이상의 결과를 요약해 볼 때, 보육의 질을 높이기 위해서는 보육교사의 전문성을 지원하는 환경이 조성될 수 있도록 제도적인 개선이 필요할 것이다. 다시 말해서 교사에게 다양한 교육의 기회를 제공하는 것은 물론이고 원장과의 긍정적인 관계 형성을 위한 장치들을 마련하고, 교사가 보다 자율적으로 어린이집의 운영과 의사 결정에 참여할 수 있도록 다양한 지원이 이루어져야 할 것이다.

2. 교사전문성 지원환경이 초임교사의 전문성 인식에 미치는 영향에 대한 교사 직무 수행 동기의 매개 효과

매개 분석 결과, 교사전문성 지원환경과 어린이집 초임교사의 전문성 인식 간의 관계에 대한 교사 직무 수행 동기의 부분 매개 효과가 검증되었다. 어린이집 초임교사의 전문성 인식은 교사전문성 지원환경에 직접적으로 영향을 받을 뿐만 아니라, 초임교사의 직무 수행 동기 중 자기개발 동기에 대한 내재적 동기와 구체화된 동기, 동기 부재를 통하여 간접적으로 영향을 받는 것으로 나타났다. 즉, 교사전문성 지원환경은 교사가 자기개발에 대한 동기를 갖게 하고 교사의 내재적 동기 및 구체화된 동기에 영향을 미쳐, 교사가 자기개발에 즐거움을 느끼고, 스스로 판단한 가치관에 근거하여 자신의 전문성을 개발시키기 위해 노력하게 한다. 이것은 다시 초임교사의 전문성 인식을 높이는 효과가 있음을 의미하는 것이다.

이는 보육교사의 직무 동기가 긍정적일수록, 전문성을 지원받는 환경이라고 지각할수록 영아 교사들이 전문성을 높게 인식한다는 김지은과 안선희(2009)의 연구와 일맥상통한다. 또 자율적인 참여와 의사소통을 지원하는 분위기에서 더 높은 직무 동기를 나타낸다는 연구 결과와도 일

치한다(Ryan, Mims, & Koestner, 1983). Gagné와 Deci(2005)는 직장의 분위기가 자율적인 직무 동기를 자극할 때, 직무 수행과 만족 사이에는 강한 긍정적인 관계가 있다고 하였다. 이는 교사전문성 지원환경의 하위 요인인 교사의 자율성과 의사소통 측면에서 해석해 볼 수 있다. 교사가 자율성을 존중받으며 의사결정에의 참여를 독려 받고 전문성 학습 및 발달을 위한 기회가 높다고 생각될 때 자신의 학습에 대한 관리가 잘 이루어지고 학습에 대한 동기가 높아질 수 있다(정미라, 이미나, 강수경, 2016). 결국 교사의 자율성과 의사소통을 촉진하는 교사전문성 지원환경은 교사들로 하여금 직무에 대한 내재적 동기와 구체화된 동기를 갖도록 하기 때문에 궁극적으로 보육교사의 전문성을 높일 수 있는 중요한 변인이라는 시사점을 얻을 수 있다.

우수한 교사전문성 지원환경이 지속적으로 제공된다면 교사 스스로 동기를 구체화시켜 자신의 전문성을 높이고자 노력할 수 있다는 점에서 이 연구 결과는 의미가 있다. 교사전문성 지원환경이 교사가 직무 자체가 주는 즐거움을 느끼게 하는 내재적 동기를 자극시킬 뿐만 아니라, 교사가 자신이 수행하는 직무의 목표와 가치관을 내면화시키는 데 영향을 준다는 것이다. 또 자기개발에 대한 동기 부재를 낮추는데도 영향을 미친다. 모든 교사가 높은 열정과 열의를 가지고 교직을 선택하지 않는다 하더라도 어린이집에서 제공하는 다양한 연수와 워크숍에 참여할 수 있는 교육의 기회와 어린이집의 공통된 교육 목표를 공유하고 원장과 교사들 간에 이루어지는 자유로운 의사소통의 기회를 통해 충분히 교사로서의 목표와 가치를 내면화하고 스스로 개발하고자 하는 자율적인 동기를 부여받을 수 있기 때문이다. 이를 통해 교사는 전문적인 교사로서 계속 성장할 수 있는 계기를 마련할 수 있다. 그러므로 어린이집은 교사의 전문성을 높이기 위한 보다 장기적인 방안으로 교사의 내재적 동기 및 구체화된 동기를 자극할 수 있는 다양한 교사전문성 지원환경을 마련할 필요가 있다. 예를 들어 장학이나 협력적 멘토링과 같은 개별적이고 교사의 심리 내적인 동기를 자극함으로써 교사 스스로의 발전을 이루어낼 수 있는 교사교육 훈련 프로그램의 제공이 필요할 것으로 보인다(김수정 등, 2018). 또한 가족친화정책 중의 하나로 확장일로에 있는 직장어린이집에 근무하는 초임 교사를 대상으로 한 본 연구의 결과는 직장 어린이집에 근무하는 보육교사의 전문성 강화를 위한 정책적 방안을 모색함에 있어, 교사의 처우 및 전문성을 제고할 수 있는 환경 마련 등 외적인 요인 외에 교사가 스스로 성장하고자 하는 내적인 동기 및 구체화된 동기를 마련할 수 있는 교육프로그램을 개발하는 데에도 노력을 기울여야 함을 분명하게 밝히고 있다. 특히 교사의 동기는 교사의 발달 시기에 따라 높아지거나 낮아지기도 하는데 일반적으로 초임교사는 현장에서 영유아를 보육하는 방법을 다시 배우는 과정에서 좌절감을 경험하기도 하지만 새로운 교수전략을 배우고 수행능력을 향상시키고자 하는 동기가 높다(이금선, 2017). 그러나 끊임없이 발생하는 문제 상황에 직면하면서 교사 역할에 충실하고자 했던 초기의 결심이 흔들리면서 동기가 낮아지기도 한다(Moir, 1999). 그러므로 초임교사가 지속적으로 직무를 수행하고자 하는 동기를 유지시키기 위한 지원이 필요하다.

마지막으로 본 연구의 제한점을 밝히고 후속 연구를 위한 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구는 연구 대상을 임의로 표집하여 대표성이 부족하다는 점과 어린이집 유형에 따른 편차를 줄이기 위하여 직장어린이집에 근무하는 교사만을 대상으로 하여 어린이집 유형별 차이를 분석하지 못한 제한점이 있다. 그러므로 추후 연구에서는 보다 다양한 유형의 어린이집

에 근무하는 초임교사를 대상으로 연구를 진행해 볼 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 초임교사를 대상으로 단회기로 진행되었다. 그러나 초임교사의 경우, 교직에 대한 높은 열의를 갖고 시작하지만 끊임없이 발생하는 문제 상황에 직면하면서 교사 역할에 충실하고자 했던 초기의 결심이 흔들리는 상황에 직면하게 된다(Moir, 1999). 이와 같은 초임교사의 발달 단계에 따라 종단연구를 진행해 본다면 초임교사의 동기가 어떠한 양상으로 변화되는지, 어떠한 동기 유형이 교사의 직무 수행에 영향을 미치는지 교사 발달 단계에 따른 차이를 규명할 수 있을 것이다. 또한 초임교사가 교사로서 절망과 좌절을 경험하는 시기에 교사의 동기를 떨어뜨리지 않고 유지 및 지속시킬 수 있는 방안들을 마련하는 데 기초 자료가 될 수 있을 것이다.

마지막으로 본 연구에서는 교사의 직무 수행 동기 중 자기개발 동기만을 가지고 연구를 진행하였다. 그러나 교사는 여러 가지 직무에 대해 서로 다른 동기를 가질 수 있다. 그렇기 때문에 Fernet 등(2008)이 제안한 교사의 여러 직무에 대한 동기를 함께 연구해 본다면 교사의 직무 특성에 따른 동기의 경향성을 파악하고 해당 직무를 더 잘 수행하게 하기 위한 구체적인 방안을 모색해 볼 수 있을 것이다.

이러한 제한점에도 불구하고 본 연구가 갖는 의의는 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 그동안 주로 학습자를 대상으로 해왔던 동기에 대한 연구를 교사 대상으로 확장하여 교사의 직무 수행 중 전문성 개발과 연관시켜서 진행했다는 점에서 의의가 있다.

둘째, 본 연구는 전문성 인식에 영향을 미치는 환경적인 변인인 교사전문성 지원환경과 교사 내적인 변인인 직무 수행 동기를 모두 살펴보았다는 점에서 의미가 있다.

셋째, 어린이집의 전문성 지원 환경과 초임교사의 직무 수행 동기가 교사 전문성 인식에 어떠한 효과가 있는지 검증하였다는 점에 의의가 있다. 특히, 교사의 전문성을 향상시키는 동기 유형을 검증하고, 그러한 자율적 유형의 동기를 자극시킬 수 있는 교사전문성 지원환경의 메커니즘을 밝혔다는 점에서 의의가 있다.

참고문헌

- 고영미, 이금란 (2004). 유치원의 전문성 지원 환경과 교수효능감과의 관계. **교육과학연구**, 35(1), 21-37.
- 권미선, 문혁준 (2013). 보육교사의 교사효능감 및 전문성 수준이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. **한국보육지원학회지**, 9(4), 227-296.
- 김경철, 최인숙, 홍정선 (2007). 어린이집의 전문성 지원 환경과 교사효능감과의 관계. **열린유아교육연구**, 12(4), 115-135.
- 김명순 (2015). 보육교직원의 전문성 향상을 위한 보수교육체계의 다각적 고찰 및 현행체계 진단과 개선방안. **한국보육지원학회 춘계학술대회지**, 82-102.
- 김명순, 김수정, 강형욱, 정아람 (2018). 보육교사가 인식한 직무만족도, 전문성과 어린이집 조직

- 분위기 및 이직의도 간 구조적 관계. **유아교육연구**, **38**(1), 391-416. doi:10.18023/kjece.2018.38.1.016
- 김명순, 신윤승, 채은화 (2016). 어린이집 보육교사의 효능감, 전문성에 대한 인식이 보육과정 수행에 미치는 영향. **아동학회지**, **37**(2), 43-56. doi:10.5723/kjcs.2016.37.2.43
- 김세루, 천혜경, 안상화, 홍혜경 (2009). 유아교사의 교수효능감과 전문성 인식 및 의사소통능력의 관계 연구. **유아교육학논집**, **13**(6), 5-25.
- 김수정, 김명순 (2018). 한국의 유아교육 및 보육현장에서의 교사-유아 간 상호작용의 질적수준 증진 지원 방안에 관한 현직 보육교사들의 견해. **International Journal of Early Childhood Education**, **24**(0), 53-71.
- 김수정, 이민주, 이영신 (2018). 보육교사들의 질 높은 교사-영유아 간 상호작용 수행을 위한 반성적 사고 경험에 관한 연구. **생애학회지**, **8**(3), 51-73. doi:10.30528/jolss.2018.8.3.003
- 김아영, 오순애 (2001). 자기결정성 정도에 따른 동기유형의 분류. **교육심리연구**, **15**(4), 97-119.
- 김지연 (1997). 어린이집 보육교사의 교직전문성 인식과 역할수행과의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김지연 (2017). 만2세반 교사-영아 상호작용의 질이 영아 어휘력에 미치는 영향: 교사의 정서 및 학습 지원을 중심으로. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 김지영, 윤진주 (2011). 보육교사의 전문성 발달과 효능감, 역할 수행 간의 관계. **아동교육**, **20**(4), 127-137.
- 김지은, 안선희 (2009). 영아교사의 전문성 인식에 영향을 미치는 관련 변인 연구. **열린유아교육연구**, **14**(2), 197-216.
- 김진미 (2017). 유아교사의 학습기회가 교사-유아 상호작용에 미치는 영향: 반성적 사고의 매개효과를 중심으로. **한국교원교육연구**, **34**(1), 265-291. doi:10.24211/tjkte.2017.34.1.265
- 김현진, 신은수 (2008). 보육교사의 전문성 발달 수준에 대한 연구 - 교사의 개인적 변인(연령, 학력 및 전공, 자격유형, 과거직업유형)을 중심으로. **한국교원교육연구**, **25**(3), 239-259. doi:10.24211/tjkte.2008.25.3.239
- 김현진, 이수정 (2012). 예비교사의 교사동기와 구성주의 교수신념이 학부모-교사 파트너십에 미치는 영향. **한국교원교육연구**, **29**(4), 637-663. doi:10.24211/tjkte.2012.29.4.637
- 문태형 (2010). 유아교사효능감 및 자기결정성 동기와 조직헌신 간의 관계. **유아교육학논집**, **14**(6), 535-556.
- 박형신, 김정주 (2016). 보육교사의 의사 결정참여가 직무만족과 조직헌신에 미치는 영향-전문성 인식의 매개효과를 중심으로. **미래유아교육학회지**, **23**(2), 91-110
- 박형신, 김정주 (2010). 보육교사의 전문성 지원 환경 인식과 조직헌신도, 전문성 인식간의 관계. **아동교육**, **14**(4), 145~164.
- 변윤지, 이대균 (2015). 직장어린이집 교사의 어려움과 바람. **유아교육연구**, **35**(2), 165-187. doi:10.18023/kjece.2015.35.2.008
- 보건복지부 (2016). **2015년 전국보육실태조사**. 서울: 보건복지부, 육아정책연구소.

- 송경오 (2007). 교사의 학습기회증진에 효과적인 정책수단(Policy instrument)에 관한 연구. **교육행정학연구**, **25**(2), 121-144.
- 양옥승 (1993). **탁아연구 II**. 서울: 양서원.
- 오지선, 박은영 (2016). 어린이집 교사들의 경력차이에 따른 팀티칭 경험. **아동교육**, **25**(3), 247-273. doi:10.17643/KJCE.2016.25.3.14
- 유희정 (1998). 어린이집의 설립유형에 따른 질적 수준 분석. **한국영유아보육학**, **13**, 287-314.
- 윤진주 (2015). 유치원 교사의 수업전문성과 전문성지원환경간의 관계. **아동교육**, **24**(2), 73-91. doi:10.17286/KJCE.2015.24.2.05
- 이경 (2002). 유치원교사와 보육교사의 전문성과 역할수행 인식과의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이광호, 최은수 (2015). 초등교사가 인지하는 학습조직문화 교사학습동기, 학교장과의 교환관계(LMX), 수업전문성 간의 구조적 관계. **초등교육연구**, **28**(4), 193-217.
- 이금선 (2017). 어린이집 영아반 팀티칭(초임·경력) 교사가 상호인식한 교수신념 및 협력정도가 초임교사 전문성 인식에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 이금란 (2004). 유치원의 교사 전문성 지원 환경과 교사 효능감과의 관계. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이미화 (2005). **보육의 질적 수준과 보육교사 전문성 향상을 위한 방안 모색**. 보육지원학회 창립총회 및 학술세미나 자료집, 서울: 한국보육지원학회.
- 이석순, 박은미 (2014). 영아보육교사의 전문성 인식과 전문성 발달 수준에 관한 연구. **유아교육·보육복지연구**, **18**(4), 437-460.
- 이은혜, 이기숙 (1996). **유아교육 프로그램 평가척도: 교사를 위한 활용 지침서**. 서울: 창지사.
- 이지혜 (2009). 예비 교사-예비 교사들의 자아개념, 자기결정성과 교사신념과의 관계. **한국교원교육연구**, **26**(3), 119-139. doi:10.24211/tjkte.2009.26.3.119.
- 이혜상 (2005). 유아교사의 전문성 인식에 영향을 미치는 관련 변인 탐색. **열린유아교육연구**, **10**(1), 153-168.
- 임부연 (2017). 미래사회 준비를 위한 놀이 중심 국가수준 유아교육과정 개정방향 모색. **교육혁신연구**, **27**(4), 59-78. doi:10.21024/pnuedi.27.4.201712.59
- 정아람 (2016). 어린이집의 조직풍토가 보육교사의 전문성 인식에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 정미라, 이미나, 강수경 (2016). 유아교사의 전문성 지원 환경과 교사-유아 상호작용의 관계에서 자기주도학습과 교직전문성 인식의 매개효과. **한국교원교육연구**, **33**(1), 1-27. doi:10.24211/tjkte.2016.33.1.1
- 조부경, 백은주, 고영미 (2005). 유치원 교사의 발달 수준과 관련된 교사 배경 변인에 관한 연구. **교육과학연구**, **36**(1), 281-297.
- 채혜선, 현정희 (2008). 보육시설 평가인증 참여유무에 따른 보육교사의 자기평가 전문성 발달 수준에 관한 연구. **한국영유아보육학**, **52**, 63-84.

- 황윤세 (2007). 보육교사의 자기평가에 의한 전문성 인식: 성취동기 및 사고양식과의 관계. *미래 유아교육학회지*, **14**(4), 175-194.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, *10*(4), 541-552. doi: 10.1016/0193-3973(89)90026-9
- Badiali, B., & Titus, N. E. (2010). Co-teaching: Enhancing student learning through mentor-intern partnerships. *School-University Partnerships*, *4*(2), 74-80.
- Banerjee, R., & Luckner, J. L. (2013) Assessment practices and training needs of early childhood professionals. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *34*(3), 231-248. doi:10.1080/10901027.2013.816808
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*(6), 1173-1182. doi:10.1037//0022-3514.51.6.1173
- De Neve, D., & Devos, G. (2016). The role of environmental factors in beginning teachers' professional learning related to differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, *27*(4), 357-379. doi:10.1080/09243453.2015.1122637
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268. doi:10.1207/s15327965pli1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. doi: 10.1007/978-1-4899-2271-7
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching: Motivation (2nd ed.)*. Harlow, England: Longman.
- Feiman-Nemser, S. (2001) Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, *52*(1), 17-30. doi:10.1177/0022487101052001003
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, *16*(2), 256-279. doi:10.1177/1069072707305764
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, *26*(4), 331-362. doi:10.1002/job.322
- Hong, J. Y. (2010) Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, *26*(8), 1530-1543. doi:10.1016/j.tate. 2010.06.003
- Jorde-Bloom, P. (1988). Factors influencing overall job satisfaction and organizational commitment in early childhood work environments. *Journal of Research in Childhood Education*, *3*(2), 107-122. doi:10.1080/02568548809594933
- Kaiser, J. S. (1981). Motivation deprivation: No reason to stay. *Journal of Teacher Education*, *32*(5), 41-43. doi:10.1177/002248718103200509

- Kamens, M. W. (2007). Learning about co-teaching: A collaborative student teaching experience for preservice teachers. *Teacher Education and Special Education*, 30(3), 155-166. doi:10.1177/088840640703000304
- Katz, L. G. (1984). The professional early childhood teacher. *Young Children*, 39(5), 3-10.
- LeMoine, S., Lutton, A., McDonald, D., & Daniel, J. (2011). Integrating professional standards for the early childhood workforce: Putting the pieces together. In C. Howes, & R. C. Pianta (Eds.), *Foundations for teaching excellence: Connecting early childhood quality rating professional development, and competency systems in states* (pp.47-67). Baltimore, MD: Brookes.
- Lieberman, M. (1956). *Education as a profession*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Mahmood, S. (2013). "Reality shock": New early childhood education teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(2), 154-170. doi:10.1080/10901027.2013.787477
- Malmberg, L. E. (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 58-76. doi:10.1016/j.tate.2005.07.005
- Moir, E. (1999). The stages of a teacher's first year. *A Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers*, 19-23.
- Packard, R. D., & Dereshiwsky, M. (1990). *Teacher motivation tied to factors within the organizational readiness assessment model. Elements of motivation/de-motivation related to conditions within school district organizations(Research/Technical, 143)*. Arizona: Northern Arizona Univ., Flagstaff. Center for Excellence in Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED318731.pdf>에서 2019년 3월 15일 인출.
- Reiman, A. J., Sprinthall, N. A., & Thies-Sprinthall, L. (1999). The conceptual and ethical development of teachers. *Human Development across the Life Span*, 203-218.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. doi:10.1037//0022-3514.57.5.749
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(4), 736-750. doi:10.1037/0022-3514.45.4.736
- Schaller, K. A., & DeWine, S. (1993). The Development of a communication-based model of teacher efficacy. *Communication Education*, 30, 377-392.
- Schempp, P., Tan, S., Manross, D., & Fincher, M. (1998). Differences in novice and competent teachers' knowledge. *Teachers and Teaching*, 4(1), 9-20. doi:10.1080/1354060980040102
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J.(1998). Not all personal goals are personal: Comparing autonomous and controlled reasons for goals as predictors of efforts and attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(5), 546-557. doi:10.1177/0146167298245010
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models.

- Sociological Methodology*, 13, 290-312. doi:10.2307/270723
- Spodek, B. (1996). The professional development of early childhood teachers. *Early Child Development and Care*, 115(1), 115-124. doi:10.1080/0300443961150110
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. doi:10.3102/00346543054002143
- Wang, H. L. (2005). *Early childhood educators' perceptions of professional competence in preschool settings*. Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University, University Park, USA.
- Williams, E. C. (2000). *School professional learning environment characteristics and teacher self-efficacy beliefs; Linkages and measurement issues*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens, USA.
- Wohlstetten, P., Smyer, R., & Mohrmanan, S. A. (1994). New boundaries for school-based management: The high involvement model. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 16(3), 268-286. doi:10.3102/01623737016003268
- Woolfolk, A. (2007). Educational Psychology, **교육 심리학**(김아영 외 옮김). 서울: 박학사(원판 1980).

논문투고: 19.08.15
수정원고접수: 19.09.17
최종게재결정: 19.10.09