

보육교사의 교수효능감과 전문성 발달과의 관계에서 임파워먼트의 매개효과 : 교수효능감 유형별 분석을 중심으로

Empowerment as a Mediator Between Childcare Teachers' Teaching Efficacy and Professional Development: A Cluster Analysis by Efficacy Type

황혁¹⁾ • 손승희^{2),*}

한남대학교 아동복지학과 초빙교수¹⁾ • 한남대학교 아동복지학과 교수^{2),*}

Hwang, Hyuk¹⁾ • Son, Seunghee^{2),*}

Department of Child Development and Guidance, Hannam University^{1),2)}

Abstract

This study investigated the role of empowerment as a mediator between childcare teachers' teaching efficacy and professional development, with a focus on differences based on the type of teaching efficacy. Data were collected from 579 childcare teachers across 65 centers in Seoul, Gyeonggi, Daejeon, and Busan. Teaching efficacy was assessed through its subdimensions: personal efficacy and general efficacy. Teachers were categorized into three clusters—general efficacy-oriented, personal efficacy-oriented, and mixed efficacy types—using a two-step cluster analysis. Mediation analyses were performed using Hayes's PROCESS macro (Model 4), incorporating 5,000 bootstrap resamples and 95% confidence intervals. The results showed significant differences in the mediating role of empowerment among the clusters. In the personal-efficacy and mixed-efficacy groups, teaching efficacy positively predicted professional development both directly and indirectly through empowerment. This indicates that teachers' self-belief in their instructional abilities enhances their intrinsic motivation, autonomy, and competence, subsequently promoting professional growth. However, in the general-efficacy-oriented group, the indirect effect through empowerment was not significant, suggesting that a belief in educational systems alone may not activate internal empowerment processes. These findings highlight the importance of strengthening teachers' personal efficacy—confidence in their teaching influence—as a crucial factor in fostering empowerment and professional development. Practical implications include the need for empowerment-focused professional training and institutional support to enhance teachers' autonomy and encourage participatory decision-making.

Keywords: Teachers' teaching efficacy, Empowerment, Professional development, Cluster analysis, Mediation effect

I. 서론

최근 급변하는 사회 분위기와 맞물려 보육의 역할과 기능이 점차 확대되고 있어 보육교사의 전문성과 직무역량에

대한 중요성이 부각되고 있다. 저출산과 맞벌이 가구 증가, 돌봄 공백의 확대 등으로 인해 보육의 공적 역할이 강화됨에 따라(김은정 외, 2024) 보육의 질에 대한 사회적 관심이 증가하여 보육의 질을 결정짓는 핵심 요인으로 보육교사에

본 논문은 2024년 한국생활과학회 동계학술대회 포스터 발표 논문을 수정·보완한 것임.

본 논문은 2025학년도 한남대학교 학술연구비 지원에 의하여 연구되었음.

* Corresponding author: Son, Seunghee

Tel: +82-042-629-7437, Fax: +82-042-629-3750

E-mail: shson@hnu.kr

© 2026, Korean Association of Human Ecology. All rights reserved.

대한 논의가 보다 활발하게 이루어지고 있다.

보육교사는 영유아의 발달 특성과 요구에 기초하여 교육 및 돌봄을 실천하는 핵심 주체로 이들의 전문성은 곧 보육의 질을 결정하는 중요한 요소로 작용한다. 특히 교사의 직무 수행능력(김은경, 안지령, 2014), 영유아와의 상호작용 질(김수정, 2024; Mashburn et al., 2008) 등은 교사의 내적 역량과 밀접하게 관련되어 있으며, 이는 교사 개인의 심리적 특성과 직무 태도에 의해 좌우되는 측면이 크다(김형진, 2022). 따라서 보육의 질을 향상시키기 위해서는 보육교사의 역할과 역량을 심층적으로 이해하고 이를 체계적으로 지원하는 방안이 필요하다. 특히, 교사의 역량 가운데에서도 교육적 상황을 해석하고 이에 적절히 대응하는 데 필요한 교수효능감은 수업 진행과 의사결정, 영유아와의 상호작용에 실질적인 영향을 미치는 요소로 언급되고 있다(Ashton, 1984; Vrugt, 1994).

보육현장에서는 교사-아동 상호작용의 어려움, 교사의 이직률 증가 등 다양한 문제들이 지속적으로 제기되고 있는데, 그 근저에는 교사의 심리적 소진, 낮은 직무 만족, 역할 갈등 등의 내적 어려움이 자리하고 있다(채영란, 2016). 이러한 문제들은 교사가 자신의 교육 활동이 영유아에게 긍정적 변화를 줄 수 있다는 확신에 대한 감소로 이어져 교육 활동 운영 시 위축감을 들게 하여(황종귀, 2017), 보육의 질 저하로 이어지게 할 수 있다. 이러한 맥락에서 교사의 자기 신념과 전문적 동기를 반영하는 교수효능감은 교사의 소진을 완화하고 수업의 몰입과 아동과의 상호작용을 증진시키는 데 긍정적인 역할을 할 뿐 아니라 직무에 대한 책임감과 주도적인 업무수행을 향상시키기 때문에(강병재, 백영숙, 2013; 권랑희, 이진희, 2015; Somech & Bogler, 2002), 보육교사의 교수효능감을 향상시키기 위한 구체적인 방안을 살펴보는 것은 매우 의미 있는 일이라 할 수 있다.

교수효능감이란 교사가 보육 및 교육 과정에서 자신의 교수 활동이 아동의 발달에 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 신념으로 특정한 과제를 성공적으로 수행할 수 있다는 인지적·사회적·행동적 통합 능력에 대한 믿음을 의미한다(임재숙, 2022; Bandura, 1977). 교수효능감은 일반적 교수효능감과 개인적 교수효능감으로 구분된다. 개인적 교수효능감(personal teaching efficacy)은 교사가 자신의 교수자로서의 능력을 신뢰하고 교육활동을 통해 영유아의 발달과 행동에 긍정적인 영향을 줄 수 있다고 믿는 신념을 의미하며, 일반적 교수효능감(general teaching efficacy)은 교사가 교육환경의 어려움이나 외적 제약에도 불구하고 교수과정을 통해 학습자의 성장을 이끌어낼 수 있다는 보다 포괄

적인 기대를 의미한다(Gibson & Dembo, 1984). 두 효능감 모두 교사가 자신과 교육의 효과를 어떻게 인식하느냐를 설명하지만 개인적 교수효능감은 ‘내 교수전략이 아이의 사회성 발달에 긍정적인 영향을 줄 수 있다고 믿는다.’와 같이 교사 자신의 역량에 대한 내적 확신에 초점이 맞춰져 있다. 반면, 일반적 교수효능감은 ‘가정환경이 어렵더라도 체계적인 교육이 이루어지면 아이는 충분히 성장할 수 있다.’와 같이 교사 개인보다 교육체계에 대한 확신에 초점이 맞춰져 있다(Tschannen-Moran et al., 1998).

교수효능감이 높은 교사는 교육적 과제에 대해 긍정적인 기대를 가지고 적극적으로 임하며 학습자의 성장 가능성을 높이 평가하고 다양한 교수전략과 피드백을 활용하는 경향이 있다(Ashton, 1984; Bandura, 1977; Vrugt, 1994). 또한 학습자의 특성과 환경에 관계없이 교육의 영향력을 발휘할 수 있다고 믿으며 직무 수행에 있어 몰입과 책임감이 높고 동료에 대한 배려도 두드러지는 것으로 나타났다(Somech & Bogler, 2002). 반면, 교수효능감이 낮은 교사는 자신의 교수능력에 대한 신념이 약하여 과제 수행에 소극적이며 교수 실패를 학습자의 능력 탓으로 돌리는 경향이 있다. 또한, 통제 중심의 수업방식을 선호하고 교수과정에서의 좌절 경험이 잦으며 직무 회피 성향도 비교적 높게 나타났다(Czerniak & Shriver, 1994; Gibson & Dembo, 1984). 즉, 교수효능감은 교수 상황에서 교사의 적극성과 주도성을 이끄는 중요한 동기로서 교육 활동 전반에 대한 능동적 태도와도 밀접하게 연결되며 다양한 보육 상황에서의 유연성과 창의성을 발휘할 가능성을 높이는 중요한 요인이라 할 수 있다.

한편, 사회적 인지이론(Bandura, 1977)에 따르면, 교수효능감은 교수활동의 선택, 과제에 대한 노력의 지속, 실패 후 회복 과정 등 전반적인 교수행동에 실질적인 영향을 미친다. 특히 보육교사에게 교수효능감은 단순한 수업 운영 능력 이상의 개념으로 아동의 발달 수준과 상황을 고려한 교육 활동을 주도적으로 기획하고 다양한 문제 상황에 효과적으로 대응할 수 있다는 심리적 기반을 의미한다(Tschannen-Moran et al., 1998). 이러한 교수효능감은 보육교사가 교육현장에서 전문적 지식과 기술을 실제로 적용하고 확장해 나가는 데 중요한 동력이 되며 이는 곧 교사의 전문성이 발전되는 과정과 밀접한 관련이 있다고 할 수 있다. 이에 본 연구에서는 보육교사의 교수효능감과 전문성 발달 간의 관계를 함께 살펴보고자 한다.

전문성 발달이란 교사로서 갖고 있는 사고과정, 신념 등의 발달적 측면으로 정의되며(Glickman et al., 2001), 보

육교사가 교직 생활 속에서 갖추어야 할 전문적인 지식과 기술, 자질, 능력 등을 말한다(이수련, 이정화, 2014). 이러한 보육교사의 전문성 발달은 영유아의 전인적 발달에 가장 밀접한 관계를 갖는 요인으로서 영유아의 요구에 빠르게 반응하며 그에 따른 적합한 의사결정과 문제해결 등에 영향을 미치기 때문에 중요한 요인으로 언급되고 있다(강주연, 정정희, 2018; 유서희, 김상옥, 2019).

보육교사의 전문성이 높을수록 영유아와 안정적인 애착을 형성하고 긍정적인 상호작용이 많은(김수미, 2013; 이종진, 2015) 반면, 교사의 전문성이 낮을수록 영유아가 보내는 요구와 신호에 민감하게 반응하지 못해 영유아의 학습 기회가 감소하는 것으로 나타났다(윤주연, 2013). 보육교사는 하루 일과 운영 시 발생하는 다양한 상황에 민감하게 대응하고 영유아에게 적합한 교육적 자극을 지원하기 위해 자신의 전문성을 기반으로 지속적인 성장을 추구해야 한다. 이러한 성장의 동력은 자기 능력에 대한 신념, 즉 교수효능감에서 비롯되며 이는 보육교사의 전문성 발달에 영향을 미칠 수 있는 요인이라고 할 수 있다(남미경, 2015; Hoy & Woolfolk, 1993). 그러나 현재까지 교수효능감과 전문성 발달 간의 연구들은 주로 단순한 관계성만을 살펴보는 연구가 대부분(강란해, 2006; 변길희, 김나림, 2010; 지성애, 김지은, 2017)이었기 때문에 교사의 전문성 발달을 위해 필요한 다양한 선행요소에 대한 탐색에 한계가 있다. 이에 본 연구에서는 보육교사의 교수효능감과 전문성 발달 간의 관계에 영향을 미치는 변인을 추가적으로 살펴봄으로써 이를 통해 보육교사의 전문성 발달 증진을 위한 체계적인 방안을 모색하고자 한다.

앞서 제시한 바와 같이 교수효능감과 보육교사의 전문성 발달 간에 밀접한 관계가 있다는 점은 분명하지만 이 관계가 모든 상황에서 동일하게 작동한다고 보기는 어렵다. 실제 보육 현장에서는 교사의 심리적 상태, 근무 환경, 조직의 지원 수준 등에 따라 교육적 신념과 실천 간의 간극이 발생하기도 한다(황혁, 2025). 이에 따라 교수효능감과 전문성 발달 간의 관계를 보다 심층적으로 이해하기 위해서는 교사가 자신의 역할과 권한에 대해 어떻게 인식하고 있는지를 함께 고려할 필요가 있다.

이러한 맥락에서 본 연구에서는 교수효능감과 전문성 발달 간의 관계를 임파워먼트와 함께 살펴보고자 한다. 임파워먼트란, 보육교사가 자신의 전문성을 기반으로 어린이집 운영에 대한 의사결정에 참여하고, 조직 내 영향력을 행사하며 교육과정 운영의 주체로 인정받는 것이다(Short & Rinehart, 1992). 보육교사의 임파워먼트가 높을수록 업

무에 대한 동기유발과 자기효능감이 높아지며 전문가다운 업무결과 도출을 위해 지속적으로 노력함으로써 어린이집의 질 유지에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(김정희, 2007; Kinlaw, 1995; Sims & Lorenzi, 1992).

보육교사의 임파워먼트는 교수효능감 및 전문성 발달과 밀접한 관련이 있는 것으로 제시되고 있다. 선행연구들을 살펴보면, 교수효능감과 같은 맥락으로서 특정 과제를 성공적으로 수행할 수 있는 능력에 대한 믿음으로 정의되고 있는 자기효능감이 임파워먼트 증진에 중요한 요인으로 제시되고 있다(김진 외, 2015; 윤효정, 2024; 이정석, 2024; 이진열, 윤기혁, 2018). 특히, 이진열과 윤기혁(2018)의 연구에서는 임파워먼트를 강화하기 위해서는 자신에 대한 믿음을 강화시켜야 하는데 자기효능감은 주어진 업무에 대해 스스로 계획하고 수행할 수 있는지에 대한 판단과 믿음으로서 자기효능감을 향상시킬 필요성을 언급하였다. 또한 임파워먼트가 전문성 발달에 긍정적인 영향을 미친다(강영식, 문현경, 2011; 안정은, 2019; 최혜선 2015)고 보고되고 있는데, 강영식과 문현경(2011)의 연구에서 자율성과 지위보장 및 권한에 대한 인식이 높은 교사일수록 영유아에게 더 많은 관심과 애정을 표현하며 교육에 대한 발전을 위해 스스로 노력함에 따라 보육의 질을 높일 수 있다고 하였다. 또한 안정은(2019)의 연구에서도 교사의 임파워먼트가 높을수록 전문성 발달 수준이 높은 것으로 나타났다.

앞에서 살펴본 바와 같이 교수효능감이 높을수록 임파워먼트가 증진되고(김진 외, 2015; 윤효정, 2024; 이정석, 2024; 이진열, 윤기혁, 2018), 임파워먼트가 높을수록 전문성 발달 수준도 높게 나타난 선행연구 결과(강영식, 문현경, 2011; 안정은, 2019; 최혜선 2015)를 통해 교수효능감이 높을수록 임파워먼트가 증진되고 이렇게 증진된 임파워먼트는 교사의 전문성 발달을 촉진할 것이라 유추할 수 있다. 교수효능감은 교사가 자신의 교육적 능력에 대한 신념을 갖게 하며 이는 교육활동에 보다 능동적으로 임하게 하는 내부 동기로 작용한다(Bandura, 1977). 그러나 이 신념이 실제 행동으로 이어지기 위해서는 교사가 자신의 역할을 스스로 선택하고 조정할 수 있다는 자율성 즉, 임파워먼트에 대한 확신이 필요하다(Spreitzer, 1995). 즉, 교수효능감이 임파워먼트의 기반을 형성하고 강화된 임파워먼트는 교사로 하여금 자신의 직무에 보다 주체적으로 참여하고 지속적으로 전문성을 개발하려는 동기를 유도하게 된다. 따라서 본 연구에서는 교수효능감과 전문성 발달 간의 관계에 대한 임파워먼트의 매개효과를 검증함으로써 교사의 전문성 발달을 촉진하는 요인들의 관계에 대한 보다 심도

있는 탐색을 하고자 한다.

한편, 교수효능감은 교사의 개인적 특성과 환경적 경험 이 상호작용하는 가운데 형성되는 역동적인 자기신념 체계로 이해된다(Bandura, 1977). 이러한 교수효능감은 단순한 정적인 특성이 아니라 교사가 자신의 교육활동에 대해 가지는 자기 신뢰와 기대, 그리고 목표 설정, 과제 선택, 실행 과정에서의 행동 조절 능력에 밀접하게 관련된다. 이러한 이론적 배경을 바탕으로 할 때 교수효능감은 교사 개인의 특성과 맥락적 요인에 따라 서로 다른 양상으로 발현될 수 있다(Tschannen-Moran & Hoy, 2001). 이에 본 연구에서는 보육교사의 교수효능감 특성을 보다 체계적으로 이해하고 유형 간 차이를 비교 분석하기 위하여 군집분석을 통해 보육교사의 교수효능감 특성에 따라 집단을 유형화하였다. 보육교사의 교수효능감 군집별 특성에 따라 교수효능감과 전문성 발달 간의 관계에 대한 임파워먼트의 매개효과에 차이가 나타날 수 있기 때문에 이에 대한 군집별 분석을 실시하였다. 이를 통해 교사의 교수효능감 유형에 따른 전문성 발달을 위한 맞춤형 지원 방안에 필요한 기초자료를 제공할 수 있을 것이다.

연구문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1. 보육교사의 교수효능감 군집유형은 어떠한가?
 연구문제 2. 보육교사의 교수효능감 유형에 따라 교수효능감과 전문성 발달의 관계에서 임파워먼트의 매개효과는 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 연구대상은 서울과 경기도, 대전, 부산에 소재

한 65개의 어린이집에서 현재 근무하고 있는 보육교사를 임의표집하여 최종적으로 579명을 연구대상으로 선정하였다. 보육교사의 일반적 배경은 <표 1>과 같다.

보육교사의 연령은 20대가 270명(46.6%), 경력은 6년 이상 근무한 교사가 226명(39.1%), 학력은 2~3년제 전문대학 졸업이 293명(50.6%)으로 가장 많은 것으로 나타났다. 어린이집 유형은 직장어린이집에서 근무하는 보육교사가 239명(41.3%)으로 가장 많은 것으로 나타났다.

2. 연구도구

1) 교수효능감

보육교사의 교수효능감은 Riggs와 Enochs(1990)가 개발한 척도를 노종희(2001)가 어린이집 보육환경에 맞게 수정·보완한 척도를 사용하였다. 교수효능감은 개인적 효능감(13문항), 일반적 효능감(12문항) 2개의 요인 총 25문항으로 구성되어 있다. 개인적 효능감은 ‘영유아의 적극적인 활동 참여는 그 활동에 대한 교사의 교수능력과 직접적인 관련이 있다.’와 같은 내용으로, 일반적 효능감은 ‘나는 유아들을 효과적으로 지도하기 위한 단계를 잘 알고 있다.’와 같은 내용으로 구성되어 있다. 모든 문항은 1점(전혀 그렇지 않다)~5점(매우 그렇다)으로 이루어진 5점 Likert 척도로 교사 자신이 평정하며 점수가 높을수록 교사가 자신의 교수효능감에 대한 인식이 높음을 의미한다. 본 연구에서 나타난 교사의 교수효능감의 전체신뢰도 Cronbach α 는 .95, 하위요인별 Cronbach α 는 개인적 효능감 .89, 일반적 효능감 .96으로 나타났다.

2) 전문성 발달

보육교사의 전문성 발달은 백은주와 조부경(2004)이 개발한 ‘보육교사의 전문성 발달 수준 자기평가 도구’를 신희이(2011)가 어린이집에 적합하도록 수정·보완한 척도를

<표 1> 연구대상자의 일반적 배경

(N=579)

변인	구분	빈도(%)	변인	구분	빈도(%)
경력	3년 미만	171(29.5)	연령	20대	270(46.6)
	3년 이상~6년 미만	182(31.4)		30대	154(26.6)
	6년 이상	226(39.1)		40대 이상	155(26.8)
학력	2~3년제 대학 졸업	293(50.6)	시설유형	국·공립어린이집	221(38.2)
	4년제 대학 졸업	286(49.4)		민간어린이집	119(20.6)
				직장어린이집	239(41.3)

사용하였다. 전문성 발달은 지식과 기술의 발달(27문항), 자기 이해의 발달(13문항), 생태적 발달(15문항) 3개의 요인 총 55문항으로 구성되어 있다. 지식과 기술의 발달은 ‘교육목표에 적합한 내용 및 방법을 계획하고 실행한다.’와 같은 문항으로, 자기 이해의 발달은 ‘나는 변화에 적극적으로 대처할 수 있다.’와 같은 문항으로 이루어져 있다. 생태적 발달은 ‘부모 및 지역사회와 긍정적인 관계를 형성하고 있다.’와 같은 문항으로 구성되어 있다. 1점(전혀 그렇지 않다)~5점(매우 그렇다)으로 이루어진 5점 Likert 척도로 교사 자신이 평정하며 점수가 높을수록 보육교사의 전문성 발달에 대한 인식이 높음을 의미한다. 본 연구에서 나타난 교사의 전문성 발달의 전체신뢰도 Cronbach α 는 .95, 하위 요인별 Cronbach α 는 지식과 기술발달 .96, 자기이해의 발달 .89, 생태적 발달 .89로 나타났다.

3) 임파워먼트

보육교사의 임파워먼트는 Short와 Rinehart(1992)가 개발한 ‘School Participant Empowerment Scale(SPES)’을 김영미(2017)가 어린이집 보육환경에 맞게 수정·보완한 척도를 사용하였다. 임파워먼트는 의사결정(5문항), 전문성 신장(3문항), 자기결정성(6문항), 자기효능감(4문항) 4개의 요인 총 18문항으로 구성되어 있다. 의사결정은 ‘나는 우리 어린이집에서 새로운 프로그램 도입과 실행에 대한 결정에 참여한다.’, 전문성 신장은 ‘나는 우리 어린이집에서 전문직다운 환경에서 일하고 있다.’, 자기결정성은 ‘나는 내가 선택한 교육내용을 가르칠 수 있다.’, 자기효능감은 ‘나는 다른 교사나 원장이 조언을 부탁할 정도로 능력을 갖추고 있다.’와 같은 내용의 문항들로 이루어져 있다. 1점(전혀 그렇지 않다)~5점(매우 그렇다)으로 이루어진 5점 Likert 척도로 교사가 평정하며 점수가 높을수록 보육교사의 임파워먼트에 대한 인식이 높음을 의미한다. 본 연구에서 나타난 교사의 임파워먼트의 전체신뢰도 Cronbach α 는 .85, 하위요인별 Cronbach α 는 의사결정 .78, 전문성 신장 .65, 자기결정성 .80, 자기효능감 .62로 나타났다.

3. 연구절차

본 연구는 보육교사의 교수효능감 유형에 따른 전문성 발달과의 관계에서 임파워먼트의 매개효과를 살펴보기 위하여 서울과 경기도, 대전, 부산에 있는 어린이집에서 근무하는 보육교사를 대상으로 설문조사를 진행하였다. 연구를 진행하기에 앞서 어린이집별로 방문 또는 유선을 통해

연구의 목적과 절차 등에 대해 설명한 후 연구 참여를 희망하는 어린이집을 중심으로 진행하였다. 진행기간은 2020년 3월부터 4월까지였으며 설문지 배부와 회수는 연구자가 직접 또는 우편물을 통하여 실시하였다. 설문지는 총 600부를 배부하였고 취합된 설문지는 587부였다. 이 중에서 분석이 어려운 8부를 제외하고 최종적으로 579부의 자료를 분석에 사용하였다.

4. 자료분석

수집한 자료는 SPSS WIN 23.0 프로그램을 사용하여 분석하였다. 첫째, 본 연구대상의 일반적 특성을 확인하기 위해 기술통계를 통해 빈도, 백분율 분석을 실시하였고, 모집단의 정규성을 확인하기 위해 왜도 및 첨도를 산출하였다. 둘째, 연구 도구의 신뢰도를 위하여 신뢰도계수(Cronbach's α)를 산출하였다. 셋째, 변인간의 상관관계를 확인하기 위해 Pearson의 적률상관계수를 산출하였다. 넷째, 교수효능감의 군집분석을 위하여 2단계 군집분석을 실시하였다. 또한, 군집별로 교수효능감에 차이가 있는지 알아보기 위해 F검증과 Scheffé 사후 검증을 실시하였다. 마지막으로 교수효능감의 유형에 따른 교수효능감과 전문성 발달 관계에 대한 임파워먼트의 매개효과를 알아보기 위해 Preacher와 Hayes(2008)가 개발한 Process macro 프로그램에서 모델 4를 사용하여 분석하였다. 연구결과의 검증에 대한 모형의 Bootstrap의 샘플 수는 5,000개, 신뢰구간은 95%로 설정하였다.

III. 연구결과

1. 주요변인의 기술통계 및 상관관계

본 연구의 주요변인의 특성을 파악하기 위해 산출한 기술통계와 상관관계에 대한 결과는 <표 2>와 같다. 먼저, 변인들의 평균과 표준편차를 살펴보면 교수효능감의 평균은 2.80점(SD=.25), 전문성 발달의 평균은 3.09점(SD=.29), 임파워먼트의 평균은 2.90점(SD=.32)로 나타났다. 다음으로 표본 집단의 정규성을 확인하기 위하여 왜도와 첨도의 통계량을 살펴본 결과, 왜도는 .71~1.04로 나타났으며, 첨도는 .75~2.35로 나타났다. 일반적으로 다변량 정규성의 원칙에 따라서 왜도와 첨도의 기준인 ± 2 를 충족하고 있어 표본 집단의 모집단 대표성에는 문제가 없는 것으로 확인하였다(김주환 외, 2009).

변인 간의 상관관계를 살펴보면, 교수효능감은 전문성 발달($r=.54, p<.001$) 및 임파워먼트($r=.42, p<.001$)와 전문성 발달은 임파워먼트($r=.64, p<.001$)와 정적으로 유의한 관계가 있는 것으로 나타났다.

2. 보육교사 교수효능감의 군집분석

보육교사가 지각한 교수효능감의 군집 유형을 살펴보기 위해 Hair et al.(2006)이 제안한 2단계 군집분석을 실시하

였다. 먼저 1단계에서는 군집 수가 명확하게 제시되지 않기 때문에 Wards의 방법을 통해 위계적 군집분석을 실시하였다. 이는 군집 내 제곱간 거리에 대해 오차제곱합을 최소화하도록 병합하는 방법으로 유형에 대한 적합한 군집수를 결정하는 과정이다(Hair et al., 2006). 1단계 군집분석 결과, 3개의 군집이 적절한 유형으로 확인되었으며 2단계 비위계적 군집분석(K-means)을 실시한 결과 최종적으로 3개의 군집으로 구분되었다. 이에 대한 결과는 <표 3>, [그림 1]과 같다.

<표 2> 측정 변인 간의 상관관계 및 기술통계

(N=579)

변인	1	2	3
1. 교수효능감	2		
2. 전문성 발달	.54***	1	
3. 임파워먼트	.42***	.64***	1
M	2.80	3.09	2.90
SD	.25	.29	.32
왜도	.92	1.04	.71
첨도	1.13	.75	2.35

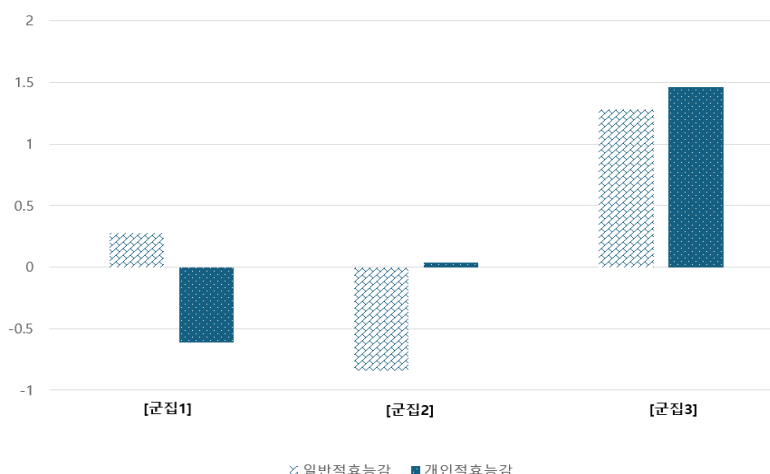
*** $p<.001$

<표 3> 교수효능감의 군집분석 결과

(N=579)

변인	군집 1 (N=250)	군집 2 (N=232)	군집 3 (N=97)	F	Scheffé
일반적 효능감	.28	-.84	1.28	427.05***	3>1>2
개인적 효능감	-.61	.04	1.46	310.34***	3>2>1
군집명	일반적 효능감 중심 집단	개인적 효능감 중심 집단	혼합형 효능감 집단	-	-

*** $p<.001$



[그림 1] 보육교사의 교수효능감에 따른 3가지 군집유형

보육교사의 교수효능감 군집분석 결과를 자세히 살펴보면, 군집 1은 250명, 군집 2는 232명, 군집 3은 97명으로 각각 분포하였다. 먼저, 군집 1은 교수효능감의 하위요인 일반적 효능감을 높게 인식한 반면, 개인적 효능감을 낮게 인식한 특징을 보여 군집 1은 ‘일반적 효능감 중심 집단’으로 명명하였다. 다음으로 군집 2는 개인적 효능감을 높게 인식한 반면 일반적 효능감을 낮게 인식한 특징을 보여 군집 2는 ‘개인적 효능감 중심 집단’으로 명명하였다. 마지막으로 군집 3은 일반적 효능감과 개인적 효능감 모두 높게 인식한 집단으로 ‘혼합형 효능감 집단’으로 명명하였다.

다음으로 교수효능감의 군집 유형에 따른 집단별 차이를 분석한 결과, 집단 간에 일반적 효능감($F=427.05, p<.001$), 개인적 효능감($F=310.34, p<.001$)에서 유의한 차이가 나타났다. 이에 따른 사후 검증(Scheffé) 결과, 일반적 효능감은 군집 3, 군집 1, 군집 2 순으로 높게 나타났다. 개인적 효능감도 군집 3이 가장 높게 나타났으며, 다음으로 군집 2, 군집 1 순으로 나타났다.

3. 보육교사의 교수효능감 유형에 따른 교수효능감과 전문성 발달과의 관계에서 임파워먼트의 매개효과분석

1) 일반적 효능감 중심 집단의 교수효능감과 전문성 발달과의 관계에서 임파워먼트의 매개효과분석

일반적 효능감 중심 집단의 교수효능감과 전문성 발달 간의 관계에서 임파워먼트의 매개효과를 살펴보기 위해 Process macro의 모델 4를 사용하여 분석한 결과는 <표 4>와 같다. 먼저, 일반적 효능감 중심 집단의 교수효능감이 임파워먼트에 미치는 영향($B=.16, p>.05$)과 교수효능감이 전문성 발달에 미치는 영향($B=.13, p>.05$)은 유의하지 않은 것으로 나타났다. 반면, 임파워먼트가 전문성 발달에 미치는 영향은 유의한 것으로 나타났다($B=.37, p<.001$).

일반적 효능감 중심 집단의 교수효능감과 전문성 발달 간의 관계에서 임파워먼트의 매개효과 검증에 위해 부트스트래핑을 실시한 결과는 <표 5>에 나타난 바와 같다. 총효과 .20[.01~.39]으로 통계적으로 유의하였으나 직접효과 .13[-.20~.29], 간접효과 .06[-.05~.17]으로 95% 신뢰구간에서 0이 존재하는 것으로 나타났다. 결과적으로, 일반적 효능감 중심 집단의 교수효능감이 임파워먼트를 매개로 하여 전문성 발달에 영향을 미치는 간접효과는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 개인적 효능감보다 일반적 효능감이 높은 교사들의 경우 교수효능감과 전

<표 4> 일반적 효능감 중심 집단의 교수효능감과 전문성 발달 간의 관계에서 임파워먼트의 매개효과 (N=579)

	변인		B	SE	t	95%	
	독립	종속				LLCI	ULCI
경로	교수효능감	→ 임파워먼트	.16	.14	1.18	-.11	.44
	R=.07, R ² =.01, F=1.39						
	교수효능감	→ 전문성 발달	.13	.08	1.68	-.02	.29
	임파워먼트	→ 전문성 발달	.37	.03	10.29***	.30	.44
R=.55, R ² =.31, F=56.02***							

*** $p<.001$

*LLCI=boot 간접효과의 95% 신뢰구간 내에서의 하한값

**ULCI=boot 간접효과의 95% 신뢰구간 내에서의 상한값

<표 5> 일반적 효능감 중심 집단의 임파워먼트의 간접효과에 대한 유의성 검증 결과

경로		Effect	SE	95%	
				LLCI	ULCI
교수효능감→ 임파워먼트→전문성 발달	총 효과	.20	.09	.01	.39
	직접효과	.13	.08	-.20	.29
	간접효과	.06	.05	-.05	.17

*LLCI=boot 간접효과의 95% 신뢰구간 내에서의 하한값

**ULCI=boot 간접효과의 95% 신뢰구간 내에서의 상한값

문성 발달 간의 관계를 임파워먼트가 매개하지 못한다는 것을 뜻한다.

2) 개인적 효능감 중심 집단의 교수효능감과 전문성 발달 간의 관계에서 임파워먼트의 매개효과분석

개인적 효능감 중심 집단의 교수효능감과 전문성 발달 간의 관계에서 임파워먼트의 매개효과를 살펴보기 위해 분석한 결과는 <표 6>과 같다. 먼저, 교수효능감은 임파워먼트에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($B=.59, p<.01$). 다음으로 교수효능감은 전문성 발달($B=.49, p<.001$)에, 임파워먼트도 전문성 발달($B=.24, p<.001$)에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 개인적 효능감

중심 집단의 교수효능감은 임파워먼트를 매개로 하여 전문성 발달에 영향을 미친다는 것을 의미한다.

다음으로 개인적 효능감 중심 집단의 교수효능감과 전문성 발달 간의 관계에서 임파워먼트의 매개효과 검증에 위해 부트스트래핑을 실시한 결과는 <표 7>과 같다. 총효과 .64[.45~.83], 직접효과 .49[.31~.67], 간접효과 .14[.06~.26]로 나타났으며, 모두 95% 신뢰구간에서 0이 존재하지 않는 것으로 나타났다. 이는 개인적 효능감 중심 집단의 교수효능감이 전문성 발달에 미치는 영향에서 임파워먼트가 유의한 매개 역할을 수행함을 의미한다.

3) 혼합형 효능감 집단의 교수효능감과 전문성 발달 간의 관계에서 임파워먼트의 매개효과분석

<표 6> 개인적 효능감 중심 집단의 교수효능감과 전문성 발달간의 관계에서 임파워먼트의 매개효과 (N=579)

	변인		B	SE	t	95%	
	독립	종속				LLCI	ULCI
경로	교수효능감	→ 임파워먼트	.59	.14	4.02**	.30	.88
	R=.25, R ² =.06, F=16.23**						
	교수효능감	→ 전문성 발달	.49	.09	5.41***	.31	.67
	임파워먼트	→ 전문성 발달	.24	.03	6.28***	.17	.32
R=.53, R ² =.28, F=46.19***							

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

*LLCI=boot 간접효과의 95% 신뢰구간 내에서의 하한값

**ULCI= boot 간접효과의 95% 신뢰구간 내에서의 상한값

<표 7> 개인적 효능감 중심 집단의 임파워먼트의 간접효과에 대한 유의성 검증 결과

경로		Effect	SE	95%	
				LLCI	ULCI
교수효능감→ 임파워먼트→전문성 발달	총 효과	.64	.09	.45	.83
	직접효과	.49	.09	.31	.67
	간접효과	.14	.05	.06	.26

*LLCI=boot 간접효과의 95% 신뢰구간 내에서의 하한값

**ULCI= boot 간접효과의 95% 신뢰구간 내에서의 상한값

<표 8> 혼합형 효능감 집단의 교수효능감과 전문성 발달간의 관계에서 임파워먼트의 매개효과 (N=579)

	변인		B	SE	t	95%	
	독립	종속				LLCI	ULCI
경로	교수효능감	→ 임파워먼트	.61	.20	3.09**	.22	1.01
	R=.30, R ² =.09, F=9.59**						
	교수효능감	→ 전문성 발달	.53	.15	3.48**	.23	.84
	임파워먼트	→ 전문성 발달	.30	.07	4.08**	.15	.45
R=.55, R ² =.30, F=20.62***							

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

*LLCI=boot 간접효과의 95% 신뢰구간 내에서의 하한값

**ULCI= boot 간접효과의 95% 신뢰구간 내에서의 상한값

혼합형 효능감 집단의 교수효능감과 전문성 발달 간의 관계에서 임파워먼트의 매개효과를 살펴보기 위해 분석한 결과는 <표 8>과 같다. 먼저, 교수효능감이 임파워먼트에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($B=.61, p<.01$). 다음으로 교수효능감은 전문성 발달($B=.53, p<.01$)에, 임파워먼트도 전문성 발달($B=.30, p<.01$)에 유의한 영향을 미쳤다. 이러한 결과는 혼합형 효능감 중심 집단의 교수효능감은 임파워먼트를 매개로 하여 전문성 발달에 영향을 미친다는 것을 뜻한다.

다음으로 혼합형 효능감 집단의 교수효능감과 전문성 발달 간의 관계에서 임파워먼트의 매개효과 검증에 위해 부트스트래핑을 실시한 결과는 <표 9>와 같다. 총효과 .73[.41~1.04], 직접효과 .53[.23~.84], 간접효과 .19[.06~.34]로 나타났으며, 모두 95% 신뢰구간에서 0이 존재하지 않는 것으로 나타났다. 이는 혼합형 효능감 집단의 교수효능감이 전문성 발달에 미치는 영향에서 임파워먼트가 유의한 매개 역할을 수행함을 의미한다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 보육교사의 교수효능감의 하위요인을 중심으로 교수효능감 군집 유형을 탐색하고, 도출된 교수효능감 군집 유형에 따라 보육교사의 교수효능감과 전문성 발달 간의 관계에서 임파워먼트의 매개효과를 검증하고자 하였다. 연구결과에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 보육교사의 교수효능감 하위요인에 따라 3가지 군집유형이 확인되었다. 먼저, 군집 1은 ‘일반적 효능감 중심 집단’으로 보육교사가 영유아의 학습과 발달에 영향을 미치는 요인을 교육제도와 같은 외부 환경에서 찾으려 하며 이러한 외적 요인을 교사가 통제하거나 조절할 수 있다고 인식하는 유형이다. 다음으로 군집 2는 ‘개인적 효능감 중심 집단’으로 보육교사가 자신의 능력으로 영유아를 긍정적으

로 변화시킬 수 있다고 믿는 유형이다. 이 집단은 보육교사의 전문성과 역량에 대한 자기 신뢰가 높은 집단이다. 마지막으로 군집 3은 ‘혼합형 효능감 집단’으로 일반적 효능감과 개인적 효능감이 모두 높게 나타났다. 이 집단은 교사로서의 내적 신념과 제도적 조망이 균형 있게 갖추어진 유형이다. 본 연구결과를 통해 보육교사가 지각하는 교수효능감에는 개인차가 있으며 다양한 유형으로 분류됨을 알 수 있다.

군집별 분포 빈도를 살펴보면, 군집 1인 ‘일반적 효능감 중심 집단’이 250명으로 가장 높은 빈도를 나타냈으며, 군집 2인 ‘개인적 효능감 중심 집단’은 232명, 군집 3인 ‘혼합형 효능감 집단’은 97명으로 세 가지 군집 유형 중 혼합형 효능감 중심 집단이 가장 낮은 빈도를 나타냈다. 이는 일반적 효능감과 개인적 효능감이 모두 높은 교사가 보육현장에 상대적으로 적음을 시사하는 결과로, 보육교사들이 교수자로서의 자기 신념과 환경 통제에 대한 인식이 동시에 높은 수준으로 유지되지 못하고 있음을 의미한다. 이러한 결과는 보육교사의 전문성이 체계적으로 성장하기 어려운 구조적 여건과 맞물려 있으며 특히 지속적 연수를 통해 전문성을 심화시킬 수 있는 기회의 부족 및 일상 업무에서 교육적 자율성을 실현할 수 있는 구조적 여유 부족(Lee & Lee, 2018), 과중한 행정업무와 낮은 처우 수준(Boeskens et al., 2020) 등의 요인이 개인적 교수효능감과 일반적 교수효능감이 동시에 고양되기 어려운 환경을 형성하고 있는 것으로 해석된다.

따라서 보육교사의 교수효능감이 균형 있게 향상되기 위해서는 교사 개인의 역량 강화와 이를 뒷받침할 수 있는 제도적 환경 조성이 함께 이루어져야 한다. 특히 교사의 교육적 신념이 실제 실행으로 이어질 수 있도록 실천 중심의 직무 연수와 현장 적용 가능한 전문성 개발 프로그램이 강화되어야 한다. 아울러 교사가 교육과정 운영 및 의사결정 과정에서 자율성과 주도성을 발휘할 수 있도록 정책적 배려가 필요하다. 동시에 보조 인력의 확보, 근무조건 개선 등

<표 9> 임파워먼트의 간접효과에 대한 유의성 검증 결과

경로		Effect	SE	95%	
				LLCI	ULCI
교수효능감→ 임파워먼트→전문성 발달	총 효과	.73	.15	.41	1.04
	직접효과	.53	.15	.23	.84
	간접효과	.19	.07	.06	.34

*LLCI=boot 간접효과의 95% 신뢰구간 내에서의 하한값

**ULCI=boot 간접효과의 95% 신뢰구간 내에서의 상한값

구조적 지원체계를 마련하고 보육교사를 단순한 돌봄 제공자가 아닌 전문적 교육자로 인식할 수 있도록 사회적 인식 개선 노력도 병행되어야 한다. 이와 같은 통합적이고 다층적인 접근은 개인적 효능감 및 일반적 효능감 향상뿐만 아니라 보육 서비스의 질적 향상에도 기여할 수 있을 것으로 사료된다.

둘째, 보육교사의 교수효능감 유형별로 교수효능감과 전문성 발달 간의 관계에서 임파워먼트의 매개효과를 살펴본 결과, 개인적 효능감 중심 집단과 혼합형 효능감 집단은 교수효능감과 전문성 발달간의 관계를 임파워먼트가 매개하는 것으로 나타났다. 두 집단은 개인적 효능감이 높다는 공통점을 가지고 있는 바 이 두 집단에서 교수효능감이 임파워먼트를 통해 전문성 발달이 향상된 결과가 나타난 점은 보육교사가 자신의 교육적 역량을 긍정적으로 인식하게 되면 자신의 역할에 대한 주도적인 태도와 실행력이 향상되고 이를 통해 전문성 발달에 효과적인 영향을 미칠 수 있음을 시사한다.

이를 구체적으로 살펴보면, 개인적 효능감은 교사가 자신의 교수활동을 통해 유아의 학습과 행동을 변화시킬 수 있다고 믿는 신념으로(Gibson & Dembo, 1984) 교사 자신의 역량에 대한 자율적 인식과 전문성에 대한 자기 확신을 반영한다. 이러한 개인적 신념은 자기결정, 유능감, 의미부여, 영향력 등으로 구성되는 임파워먼트(Thomas & Velthouse, 1990)와 밀접한 관련성을 지니며 실제 교육현장에서 교사가 자발적으로 교육활동을 설계하고 실행하는 내적 동기의 기반이 되는 것으로 해석된다. 또한 혼합형 효능감 집단 역시 개인적 교수효능감이 높게 나타남과 동시에 교육적 맥락이나 환경을 일정 부분 변화시킬 수 있다는 일반적 교수효능감도 높게 나타나는 유형으로 교수자로서의 내적 신념과 외적 환경에 대한 조망이 균형 있게 조화된 바람직한 유형이다. 이러한 유형은 임파워먼트의 인지적 요소들을 보다 적극적으로 수용하며 결과적으로 전문성 발달로 이어지는 구조를 형성한 것(Thomas & Velthouse, 1990)으로 생각되어진다.

한편, 일반적 효능감 중심 집단은 교육 자체의 가능성과 환경 조절 가능성에 대한 보편적 신념은 갖고 있지만 자신의 영향력과 실행력에 대한 내면적 확신은 낮은 경향을 보인다(Gibson & Dembo, 1984). 이로 인해 임파워먼트의 핵심 요소인 자율성, 유능감, 동기화 등의 내적 요소를 활성화시키기 어려우며(Deci & Ryan, 2000), 전문성 발달과의 연결고리 또한 약화될 수도 있었을 것이라 생각해볼 수 있다. 다시 말해, 일반적 효능감은 교사의 신념을 통해 주도적

으로 개입할 수 있는 구조를 제공하기보다는 환경적 조건이나 제도에 의존하는 측면이 강하므로 임파워먼트의 촉진 요인으로 유의하게 작용하지 않았다고 유추해볼 수 있다.

교수효능감의 하위 요인인 개인적 효능감과 일반적 효능감이 임파워먼트에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 기존의 회귀분석 기반 연구는 아직 미비한 실정이다. 이에 따라 개인적 효능감 및 일반적 효능감과 임파워먼트 간의 상관관계를 분석한 연구들을 중심으로 본 연구의 결과가 나타난 이유를 유추해보고자 한다. 선행연구들은 개인적 효능감과 임파워먼트 간에는 정적인 관계가 나타났으나, 일반적 효능감은 임파워먼트와 유의한 관계가 나타나지 않았다(권하숙, 권성민, 2017; 안정은, 2019)고 보고하였다. 이러한 결과는 보육교사의 내적 자기 신념이 임파워먼트와 직접적인 관련이 있기 때문에 개인적 효능감이 높은 두 집단-개인적 효능감 중심 집단과 혼합형 효능감 집단-에서 교수효능감이 임파워먼트를 통해 전문성 발달에 영향을 주었다고 생각해볼 수 있다.

이와 같은 결과를 통해 보육교사의 전문성 발달을 효과적으로 촉진하기 위해서는 단순히 제도적 여건이나 환경 개선만으로는 한계가 있으며 교사 개인의 내적 신념, 특히 개인적 효능감을 강화할 수 있는 전략이 우선적으로 고려되어야 함을 시사한다. 개인적 효능감은 교사가 스스로의 역량을 믿고 교수활동에 주도적으로 개입하도록 하는 핵심 요인이며 본 연구결과에서 나타난 바와 같이 임파워먼트를 통해 전문성 향상으로 이어지는 중요한 경로로 작용하기 때문이다. 또한, 교수효능감을 종합적으로 향상시키는 것이 이상적이나 본 연구 결과와 같이 혼합형 효능감 집단의 교사가 상대적으로 적은 현실을 고려할 때 단기간 내 모든 요소를 동시에 고양하는 데에는 실질적 어려움이 따를 것이라 예상된다. 이에 따라 개인적 효능감을 우선적으로 강화하고, 일반적 효능감을 점진적으로 높여가는 방식이 보다 효율적이고 실행 가능한 접근이 될 수 있을 것으로 생각되어진다. 이를 위해 교사의 자율성과 실행력을 체감할 수 있는 실천 중심의 연수 프로그램 확대, 교사 주도형 수업 설계와 평가 참여 활성화, 성과 중심이 아닌 성장 중심의 피드백 문화 정착 등이 필요하겠다.

이상의 논의를 바탕으로 본 연구의 제한점을 살펴보고 추후 연구를 제언하고자 한다. 첫째, 본 연구의 대상자는 수도권 및 일부 도시에서 근무하는 보육교사를 대상으로 진행함에 따라 연구의 결과를 일반화하는 것에 한계를 갖는다. 따라서 추후 연구에서는 지역 특성을 고려하여 표집의 규모를 확대하여 진행할 필요성이 있다. 둘째, 본 연구에서

사용한 자료는 보육교사가 자기보고식 설문지를 통해 작성함에 따라 교사의 상황과 주관적 인식에 따른 편향이 나타날 수 있다. 이에 추후 연구에서는 인터뷰 및 참여 관찰 등을 포함한 질적 연구를 병행하여 보다 심층적인 분석이 요구된다.

이러한 제한점에도 불구하고 본 연구에서는 교수효능감의 하위요인을 중심으로 보육교사의 교수효능감 군집 유형을 분류하였고, 교수효능감 유형별 교수효능감과 전문성 발달 간의 관계를 임파워먼트가 어떻게 매개하는지 구체적으로 살펴보았다는 점에서 의의를 갖는다. 본 연구결과를 보육교사의 전문성 발달을 위한 지원 프로그램을 개발하는데 필요한 기초자료로 활용될 수 있을 것이다.

주제어: 교수효능감, 전문성 발달, 임파워먼트, 군집분석, 매개효과

REFERENCES

- 강란혜(2006). 보육교사의 전문성 인식과 교사효능감 및 직무만족도에 관한 연구. *직업교육연구*, 25(1), 71-88.
- 강병재, 백영숙(2013). 어린이집 교사의 심리적 소진과 교사-영유아 상호작용과의 관계에서 교수 창의성과 교수 효능감의 매개효과. *어린이미디어연구*, 12(1), 145-168.
- 강영식, 문현경(2011). 어린이집 교사의 임파워먼트가 교사효능감 및 교육전문성에 미치는 영향. *열린유아교육연구*, 16(4), 161-181.
- 강주연, 정정희(2018). 유아교사의 발달단계에 따른 자기장학 활동을 통한 교사 전문성 변화 양상. *열린유아교육연구*, 23(2), 247-272.
- 권랑희, 이진희(2015). 유아교사의 교사-유아 상호작용과 교사신념, 직무만족도 및 교사효능감 간의 관계. *아동교육*, 24(2), 93-107.
- 권화숙, 권성민(2017). 유아교사의 임파워먼트, 인생관, 교사효능감이 이직의도에 미치는 영향: 직무소진과 사회적지지의 매개효과. *열린유아교육연구*, 22(1), 379-401.
- 김수미(2013). 어린이집 교사의 인성 및 전문성 발달과 교사-유아 상호작용 간의 관계. 중앙대학교 석사학위논문.
- 김수정(2024). 어린이집 영아반교사의 질적인 상호작용과 관련된 선행연구의 체계적 분석. *아시아태평양융합연구교류논문지*, 10(9), 625-634.
- 김영미(2017). 보육교사의 임파워먼트와 원장의 서번트 리더십이 영유아권리존중 보육에 미치는 영향: 직무만족도를 포함한 경로모형 분석. 성산호대학원 대학교 박사학위논문.
- 김은정, 안지령(2014). 보육교사의 심리적 안녕감이 역할 수행능력과 직무만족도에 미치는 영향. *육아정책연구*, 8(1), 25-45.
- 김은정, 임성은, 이지혜, 하태정, ... 김명중(2024). *저출생에 따른 영유아 돌봄서비스 수급 불균형 분석과 개선방안: 서비스 공급체계를 중심으로*. 세종: 한국보건의사회연구원.
- 김정희(2007). 원장의 리더십과 유아교사의 임파워먼트, 조직효과성에 관한 연구: 개인 및 조직특성 중재효과와 임파워먼트 매개효과를 중심으로. 가톨릭대학교 박사학위논문.
- 김주환, 김민규, 홍세희(2009). *구조방정식모형으로 논문쓰기*. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 김진, 이종운, 김영숙(2015). 결혼이주여성의 사회적 지지와 자기효능감이 임파워먼트에 미치는 영향. *사회과학연구*, 41(2), 79-103.
- 김형진(2022). 보육교사의 직무만족도, 위라벨, 회복탄력성이 놀이중심 교육과정 실천역량에 미치는 영향. *인문사회* 21, 13(5), 2693-2708.
- 남미경(2015). 어린이집 평가인증이 보육교직원의 전문성 발달과 교수 효능감 및 직무 스트레스에 미치는 영향. *생태유아교육연구*, 14(3), 69-91.
- 노종희(2001). 교원 직무만족의 개념화 및 측정에 관한 연구. *교육행정학연구*, 19(2), 163-182.
- 백은주, 조부경(2004). 유치원 교사의 전문성 발달 수준 자기 평가 도구 개발. *유아교육연구*, 24(4), 95-117.
- 변길희, 김나림(2010). 보육교사의 전문성 인식과 교수효능감 및 사회인구학적 변인과의 관계. *한국보육학회지*, 10(4), 21-34.
- 신희이(2011). 영아교사의 전문성 발달에 영향을 미치는 변인에 관한 연구: 영아교사의 민감성, 교직원신을 중심으로. 가톨릭대학원 박사학위논문.
- 안정은(2019). 유아교사의 임파워먼트, 교사효능감, 교직원신도가 전문성 발달에 미치는 영향. 가톨릭대학교 석사학위논문.

- 유서희, 김상옥(2019). 영아교사의 전문성 인식이 교사-영아 상호작용 및 직무만족도에 미치는 영향. *한국보육학회지*, 19(3), 129-140.
- 윤주연(2013). 교사의 전문성 인식과 유아의 성별 및 보육기간에 따른 유아의 사회적 상호작용행동. 연세대학교 석사학위논문.
- 윤효정(2024). 중장년 성인학습자의 평생학습기관 참여동기가 학습성과에 미치는 영향: 자기효능감과 심리적임파워먼트를 매개로 하여. 숭실대학교 박사학위논문.
- 이경석(2024). 생활지원사의 자기효능감이 서비스의 질에 미치는 영향: 조직몰입, 임파워먼트 매개효과를 중심으로. 서울시립대학교 박사학위논문.
- 이수련, 이정화 (2014). 유아교사의 발달단계에 따른 전문성 및 교사-유아 상호작용. *유아교육보육복지연구*, 18(3), 33-54.
- 이종진(2015). 보육교사의 전문성 수준이 교사-유아 애착안정성에 미치는 영향: 직무만족도의 매개효과. 경희대학교 석사학위논문.
- 이진열, 윤기혁(2018). 자활사업 참여자의 사회적 지지와 자기효능감이 임파워먼트에 미치는 영향. *인문사회* 21, 9(2), 841-852.
- 임재숙(2022). 영유아 교사의 창의인성이 영유아 권리존중 실행에 미치는 영향: 교사효능감과 직무스트레스의 매개효과 중심으로. 중부대학교 박사학위논문.
- 지성애, 김지은(2017). 유아교사의 교사전문성과 교수효능감, 심리적 소진 및 성격특성 간의 관계 및 영향력 분석. *유아교육학논집*, 21(5), 5-32.
- 채영란(2016). 유아교사의 직무스트레스와 직무만족도 간의 관계: 교사의 심리적소진의 매개효과를 중심으로. *유아교육학논집*, 20(4), 27-46.
- 최혜선(2015). 초등학교 교사가 지각하는 임파워먼트가 교사전문성을 매개로 직무성과에 미치는 영향. 서울교육대학교 석사학위논문.
- 황종귀(2017). 보육교사의 행복감, 자기효능감과 교사-유아의 상호작용 간의 관계. *유아교육보육복지연구*, 21(3), 7-25.
- 황혁(2025). 어린이집 설립유형에 따른 보육교사의 근무환경 실태와 전문성 발달의 차이. *한국생활과학회지*, 34(3), 397-409.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Boeskens, L., Nusche, D., & Yurita, M. (2020). Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data. OECD Education Working Papers, 235.
- Czerniak, C. M., & Shriver, M. L. (1994). An examination of preservice science teachers' beliefs and behaviors as related to self-efficacy. *Journal of Science Teacher Education*, 5(3), 77-86.
- 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.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. Needham: Allyn & Bacon/Longman Publishing.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis (6th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
- Kinlaw, D. C. (1995). *The practice of empowerment: Making the most of human competence*. Hampshire: Gower Publishing .
- Lee, S. H., & Lee, K. H. (2018). The effect of early childhood teachers' empowerment on teacher efficacy and organizational commitment. *Global Creative Leader: Education & Learning*, 8(2), 39-50.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality inprekindergarten and children's development

- of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- 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.
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). Teacher empowerment and school climate. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*(p. 2-17). San Francisco, USA.
- Sims, H. P., & Lorenzi, P. (1992). *The new leadership paradigm: Social learning and cognition in organizations*. Newbury Park: Sage Publications
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555-577.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Vrugt, A. (1994). Perceived self-efficacy, social comparison, affective reactions, and academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 465-472.

Received 28 October 2025;

Accepted 10 November 2025