

보육교사의 질적특성과 유아의 인지·사회성 발달과의 관계

이기숙¹⁾

박경자²⁾

김영옥³⁾

요약

본 연구의 목적은 보육 시설에서 보육교사의 질적 특성과 유아의 인지발달과 사회성 발달과의 관계를 살펴보는 데 있다. 연구대상은 어린이집 11개소에 재원하고 있는 만 4세 유아 281명과 담임교사 11명으로 하였다. 연구도구는 한국행동과학연구소의 유아지능검사와 유아의 사회성발달을 측정하기 위해 사회적 문제행동, 자아개념, 사회적 상호작용을 분석하였다. 보육 교사의 질적 특성은 어린이집 주교사의 학력, 경력, 교사-유아 상호작용으로 측정하였다. 연구결과 교사의 학력이 높고, 교사가 유아와 긍정적, 허용적으로 상호작용하고 비판적 상호작용과 분리된 상호작용을 적게 할수록 유아의 이해력이 높았다. 교사의 경력은 지능 지수의 하위 영역 중 사고력과 유의한 상관이 있었다.

교사의 질적 특성과 유아의 사회성 발달과의 관계에서 특히 교사와 유아의 긍정적 상호작용은 중요한 변인으로 나타났다. 교사가 긍정적 상호작용을 많이 할수록 유아의 과민성과 주의산만성이 적은 것으로 나타났으며 교사의 상호작용의 질은 유아의 자아개념과 상관이 있었다.

주제어: 교사-유아 상호작용, 교사의 질적 특성, 인지 발달, 사회성 발달

-
- 1) 이화여자대학교 유아교육과 교수
 - 2) 연세대학교 아동가족학과 교수
 - 3) 전남대학교 유아교육과 교수

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

현대 사회에는 가족 구조의 변화, 취업모의 증가 등으로 인해 보육 수요가 크게 증가하게 되었다. 또한 자녀양육이 사회적·국가적 책임이라는 인식이 일반화되고 보편화됨에 따라 보육 및 교육 기회의 확대와 질 높은 프로그램 및 서비스의 제공이 강조되고 있다. 따라서 보육과 교육이 필요한 모든 영유아에게 서비스를 제공하고 보호자가 안심하고 편리하게 자녀를 맡길 수 있는 양육환경을 조성하며 전문적 인력에 의한 질 높은 보육 서비스와 교육 프로그램을 제공할 수 있는 여건을 조성하고자 노력하게 되었다.

양질의 보육프로그램을 제공하기 위해서는 보육환경과 보육프로그램에 대한 질적 개선이 뒤따라야 하며 무엇보다도 보육효과에 영향을 주는 다양한 변인의 탐색과 더불어 현재 제공되고 있는 환경과 프로그램에 대한 객관적인 평가가 이루어져야 한다. 이와 같은 평가를 통하여 영유아의 특성에 적합한 최적의 조건을 찾아낼 수 있으며 이념과 철학 그리고 사회 문화적으로 적절한 보육프로그램도 개발할 수 있을 것이다.

질적으로 우수한 프로그램의 제공에 대한 관심이 보다 높아지게 되면서 질 높은 보육 프로그램을 개발·실시하기 위한 기초 연구로서 보육 프로그램이 영유아의 발달에 미치는 단기적, 장기적 영향에 대한 체계적 검증이 이루어졌다(이영 외 1990; 신은수, 1997). 이와 같은 프로그램의 효과연구들은 다양한 측면에서 궁극적으로 영유아 프로그램과 보육서비스의 질을 향상시킴으로써 보육효과를 극대화하려는 지속적인 노력이라고 보여진다. 그러나, 보육이나 교육에 대한 포괄적인 이해를 제공해 줄 수 있는 종단적 연구나 보육 시설에서 교육받은 영유아의 교육효과를 전반적으로 진단해 볼 수 있는 기초연구는 상당히 미흡한 실정이다.

이러한 점에서 가족배경, 양육행동 및 영유아의 특성과 관련된 보육의 양과 질, 안정성, 시작연령, 교사-유아 상호작용 등을 종합적으로 조사한 최근의 NICHD Early Child Care Research Network(1998; 2001)의 연구들은 이와 같은 보육과 교육의 전반적인 문제들을 조망하는데 중요한 토대를 제공해 주고 있다. 보육교사의

질은 보육효과를 설명하는 영향력 있는 변인으로 관심을 받게 되었으며, 단순히 보육 경험의 유·무가 아동 발달에 미치는 영향에만 초점을 두지 않게 되었다. 특히 보육교사의 훈련정도와 교사와 아동의 역동적 관계, 아동에 대한 교사의 민감성과 영·유아와의 상호 작용에 있어 교사의 반응성이 아동 발달에 있어서 중요한 요인임을 강조하고 있다.

이와 같은 맥락에서 본 연구는 보육 교사의 질적 특성에 따른 보육효과를 유아의 인지와 사회성 발달을 중심으로 알아보고자 한다. 이 연구는 영유아의 인지와 사회성 발달에 영향을 주는 주요 변인들을 탐색함과 동시에 교사 특성 및 보육 시설의 질적 특성에 따른 보육 효과와 이들 특성이 영유아의 발달에 미치는 상대적인 영향력을 진단하고 평가함으로써 보다 효율적인 보육 환경과 보육 프로그램을 마련하고자 하는 데 그 목적이 있다.

2. 연구문제

본 연구의 목적은 보육 시설에서 보육교사의 질적 특성과 유아의 인지발달과 사회성 발달과의 관계를 살펴보는 데 있다. 이와 같은 연구 목적에 따라 본 연구는 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

1. 교사의 질적 특성과 유아의 인지 발달과의 관계는 어떠한가?
2. 교사의 질적 특성과 유아의 사회성 발달과의 관계는 어떠한가?

II. 이론적 배경

보육의 질을 평가하기 위한 연구들은 크게 다음과 같은 방식으로 접근하고 있다 (Phillips & Howes, 1987). 첫 번째 접근은 보육 시설의 물리적 환경을 포함하는 여러 가지 하위 요인들을 중심으로 구성된 평정척도로 전반적인 질을 측정하여 연구하는 것이다. 예를 들면 Harms Clifford(1980)가 고안하고 1997년 개정된 「유아교육 환경 평정척도」(Early Childhood Environment Rating Scale: ECERS)나 NAEYC(1998)의 「유아교육 인정준거와 과정」(Accreditation Criteria and

Procedures)과 같이 보육 시설에 관한 여러 가지 하위 요소로 구성된 평정척도로 전반적인 질을 측정하여 연구하는 것이다.

두 번째 접근법으로써 지난 10년간 꾸준히 그 중요성이 인식되고 있는 요인으로써 유아의 유아교육기관에서의 경험의 질은 교사와의 상호작용과 밀접한 관계가 있다는 것이다(Lobman, 2006).

과정적 변인으로 교사와 유아의 역동적 관계, 유아에 대한 교사의 민감성과 유아와의 상호 작용에 있어 교사의 반응성이 유아 발달에 있어서 중요한 요인임을 강조하고 있다(NICHD Early Child Care Research Network, 2000, 2001; Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997). 더 나아가 교사의 교실에서 유아와의 상호작용의 질과 상호작용의 정도가 유아의 언어와 인지발달을 촉진한다는 연구도 보고되고 있다(de Kruif, McWilliam, Ridley & Wkely, 2000; Kontos, 1999, Kontos & Keyes, 1999, Mahoney & Wheedon, 1999). 특히 유아의 요구에 반응적인 교사가 있는 교실의 유아는 좀 더 사회성이 높았으며 언어 사용의 수준도 더 발달되어 있었으며 인지적인 과제 수행에서 좀 더 높은 수준을 보였다(Bowman, Donovan, & Burns, 2001; Dwyer, Chait, & Mckee, 2000; Howes, 1997). 교사가 유아의 행동에 반응을 제대로 해주지 못하고 심지어는 방해하게 될 때, 유아는 교실활동에 적극적으로 참여하지 못하였다(de Kruif et al., 2000). 교사가 단순히 유아의 옆에만 있으면서 반응적이지 못할 경우에는 아예 교사가 곁에 없는 것 보다도 유아의 인지적 활동이나 사회적 상호작용은 덜 활성화 된다고 보고되고 있다(Kontos, 1999; Kontos & Keyes, 1999; Mahoney & Wheedon, 1999). McCartney 등(1982)은 보육 시설의 질적인 차이가 36개월에서 68개월 사이 아동의 사회성, 정서, 지능, 언어발달에 미치는 장·단기적 영향을 연구한 결과, 보육의 질이 아동의 사회적 행동을 예언한다고 보고하였다. 그중에서도 전반적인 질보다는 교사-아동간의 언어적 상호작용이 아동의 사회적인 부적응을 막아준다고 보고하여 보육 시설의 질 측면 중 교사-아동간의 상호작용에서 교사의 민감성과 반응성이 아동의 정서적 적응에 중요한 영향을 준다는 것을 밝혔다. 보육 시설의 질이 아동의 언어 발달에 미치는 영향을 살펴본 McCartney(1984)의 연구에서도 보육의 전반적인 질이 높을수록 아동의 지적, 언어적 발달이 모두 우수한 것으로 나타났다. 주목할 점은 보육 시설의 질적 요인 중 교사의 언어적 상호작용이 아동의 언어 발달과 관련이 높았다. 교사와 아동간의 상호작용 수준이 높은 기관의 아동이 또래간 상호작용 수준이 높은 기관의 아동보다 언어발달이 우수한 것으로 나타났다.

Kontos와 Wilcox-Herzog(1997)는 교사-유아 상호작용의 질이 유아의 인지, 사회, 정서, 언어 발달과 많은 관련이 있음을 밝히면서 유아의 요구에 민감하게 반응하고 유아를 격려하고 몰두하게 하며 언어적 의사소통을 많이 하는 교사는 유아에게 최적의 인지, 언어, 사회·정서적 발달을 지원하는 것으로 보인다고 하였다. Peisner-Feinberg와 Burchinal(1997)의 연구에서도 보육 시설의 질 및 가족특성과 유아기 아동의 인지적, 사회·정서적 발달과의 관계를 연구한 결과, 보육 시설의 전반적인 질, 교사의 민감성과 반응성은 아동의 인지적, 사회·정서적 발달과 정적인 관련성이 있었다. 즉 보육 시설의 전반적인 질이 높고 교사의 민감성과 반응성이 높을수록 아동의 인지적, 사회·정서적 발달이 높은 것으로 나타났다. 보육 경험과 유아의 인지, 언어 발달과의 관계를 연구한 NICHD Early Child Care Research Network(2000)에서는 교사-아동 간 상호작용의 질이 높을수록 교사가 민감하고 긍정적으로 반응해 줄수록 아동의 인지적, 언어적 성취 점수가 높았다고 보고하였다. Howes와 Smith(1995)는 교사-아동 상호작용이 아동의 안정 애착에 긍정적인 영향을 주며 교사와 안정 애착을 형성한 아동은 교사를 안전기지로 활용해 새로운 환경을 탐색할 때 유능하며 아동의 인지적 활동도 강화된다는 연구결과를 보고하고 있다.

한편 보육 시설의 질에 관한 구조적 변인과 과정적 변인에 초점을 두어 아동의 발달을 연구한 연구들도 있다. Dunn(1993)은 보육 시설의 질을 구조적인 변인과 과정적 변인으로 나누어 아동의 인지 및 사회성과의 관계를 연구한 결과, 구조적인 변인 중 아동의 발달을 예언해 주는 변인은 교사 대 아동 비율이나 집단 크기가 아니라 교사의 전공과 같은 교사와 관련된 변인이라고 하였다. 또한 보육 시설의 구조적 변인들은 아동의 인지 및 사회성 발달과 관계가 있었고 과정적 변인들은 사회성 발달과 관련이 있는 것으로 보고하였다.

이와 같이 보육교사의 질은 아동의 발달에 있어 보육의 효과를 좌우하는 매우 중요한 요인이며 특히 양육자의 민감성과 반응성은 보육효과를 결정짓는 중요한 요인이라고 할 수 있다. 이러한 연구결과들에 따라 보육교사의 질은 보육효과를 설명하는 영향력 있는 변인으로 관심을 받게 되었으며, 단순히 보육 경험의 유·무가 아동 발달에 미치는 영향에만 초점을 두지 않게 되었다.

우리나라에서 이루어진 연구들을 살펴보면, 이완정(1999)은 보육시설의 질에 따라 영유아의 또래 및 보육교사와의 상호작용에 차이가 있는지 연구한 결과, 보육시설의 질이 우수할수록 영유아는 혼자 놀기보다는 또래와 접촉하는 경우가 많았고, 보

육교사와 이야기를 나누거나 놀이를 하는 경우가 더 많았다.

보육 시설의 전반적인 질과 아동 발달간의 유의한 관계를 검증한 후에 아동의 발달과 연관되는 구체적인 질적 요인을 밝힌 연구들이 있다. 이숙·오선영(1998)의 연구에서는 아동의 사회적 능력은 보육 시설의 전반적인 질에 따라 유의한 차이가 있었으며, 하위요인별로는 ‘교사-아동 상호작용’과 ‘교육과정 계획 및 실제운영’이 의미 있는 요인이었다. 김영옥·김수영(1999)은 유아교육기관 환경평정척도(ECERS)를 이용해 질적으로 우수한 유아교육기관과 우수하지 않은 유아교육기관을 선정해 연구하였다. 연구 결과는 우수한 유아교육기관의 교사가 우수하지 않은 기관의 교사보다 긍정적인 상호작용이 많았으며 우수한 유아교육기관에서의 유아의 놀이활동이 우수하지 않은 기관에서 유아보다 더 창의적이고 다양하였으며 유아의 인지활동도 보다 더 우수하였다.

김정인(2000)은 보육 시설의 질적 수준에 따라 아동의 감정조망수용능력과 친사회적 행동에 차이가 있는지 알아보고, 보육 시설의 질적 요인과 아동의 감정조망수용능력 및 친사회적 행동의 관계를 연구하였다. 그 결과 질적으로 우수한 보육 시설의 아동이 질적 수준이 낮은 보육 시설 아동에 비해 감정조망수용능력과 친사회적 행동이 유의하게 높은 것으로 나타났다. 그리고 감정조망수용능력 및 친사회적 행동과 유의한 상관이 있는 질적 요인은 ‘일과계획 및 상호작용’, ‘교육과정’, ‘물리적 환경’, ‘영양·건강·안전’, ‘운영관리’로 나타났다. 박연순(2004)은 보육시설의 질적 수준에 따라 영아들의 친사회적 행동에 있어서 차이가 있는지 연구한 결과, 질적 수준이 높은 보육시설의 영아가 친사회적 행동을 보다 많이 하는 것으로 나타났다. 보육시설의 질적 수준에 따른 영아의 친사회적 행동의 차이는 특히 교사의 상호작용과 관련이 있으며 교사-영아 상호작용은 친사회성 발달에 중요한 영향을 미치는 요인이었고, 물리적 환경이 우수할수록 친사회적 행동을 촉진한다는 결과가 나타났다. 또한 이수정(2002)도 보육시설의 질적 수준에 따른 유아의 사회적 지지와 자기능력 지각과의 관계를 연구한 결과 질적 수준이 우수한 집단이 사회적 지지를 많이 받고 있다고 생각하고 있었으며 자기능력지각에 있어서도 질적 수준이 낮은 집단에 비해 유의하게 높았다고 보고하였다.

박경자(1992)도 영·유아들의 타인양육 시작 시기, 주당 평균 보육 시간보다 보육 시설의 질적인 변인 중 교사의 교육 정도와 안정성과 같은 교사 변인이 아동의 공격성과 더 강한 연관이 있음을 보고하였다.

민송이(1994)는 교사의 언어유형과 아동의 놀이실 행동을 연구한 결과 반응적인

언어 유형의 교사집단의 아동은 또래 및 교사와 긍정적인 상호작용을 더 많이 나타낸 반면 제한적인 언어유형의 교사 집단의 아동은 혼자놀이 행동을 많이 나타내었다. 곽주영(1996)의 연구에서도 보육 시설에서 교사 행동의 질적 수준에 따라 만 4세 아동의 사회적 행동 특성에 차이가 있는지를 연구한 결과, 교사 행동의 질적 수준이 높은 학급의 아동은 낮은 학급의 아동보다 사회적 능력이 높은 것으로 나타났으며 아동의 사회적 부적응 행동은 교사 행동의 질적 수준에 따라 차이가 없었다고 보고하였다. 또한 교사 행동의 질적 수준이 높은 학급의 아동은 낮은 학급의 아동보다 교사에게 ‘제안 따르기’, ‘대화하기’, ‘미소·웃음 주고받기’ 등의 긍정적인 상호작용과 ‘승인·인정 요구’, ‘도움 요구’ 등의 의존적인 상호작용을 많이 하였다. 개별 행동에서는 ‘목적 없는 행동’을 적게 하였고, 또한 또래를 향한 ‘신체적 공격’과 같은 부정적 상호작용을 적게 하였다.

이상에서 살펴 본 바와 같이 보육의 질은 아동의 발달에 대한 보육효과를 설명하는 영향력 있는 변인으로 영유아에 관한 연구에서 중요하게 다루어지고 있다. 최근에 보육과 유아 발달에 관한 연구들은 단순히 보육 시설의 전반적인 질과 유아의 발달간의 관계를 연구하는 것에서 유아의 발달에 영향을 미치는 보육의 구체적인 질적 지표를 밝혀내기 위한 변인에 관심을 갖고 연구하는 추세이다. 위에서 살펴 본 연구 결과를 통해 질이 높은 보육에 있어 교사 변인이 중요한 요소라는 것이 입증되면서 보육 시설 질의 과정 변인에 해당하는 교사의 상호작용과 교사의 민감성 및 반응성 등에 초점을 두어 유아의 발달에 있어서 미치는 영향을 살펴보는 것은 유아교육의 질적인 발전을 위해 중요하다고 할 수 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 보육 시설에서 보육교사의 질적 특성과 유아의 인지발달과 사회성 발달과의 관계를 살펴보는데 있다. 따라서 본 연구에서는 보육시설의 질적 수준이 편중되지 않도록 질적 수준이 높은 어린이집과 낮은 어린이집을 지역별로 골고루 선

정하고 선정된 어린이집에 재원하고 있는 만 4세아 유아와 교사를 연구대상으로 하였다.

연구 대상을 선정하기 위한 첫 단계로 어린이집의 질적 수준을 고려하였는데, 이를 위해 이은혜 등(2002)이 전국의 보육 시설 89개소를 대상으로 질적 평정을 했던 연구결과를 기초하여 어린이집의 질적 수준이 편중되지 않도록 상집단, 중집단, 하집단에서 골고루 무작위로 선정하였다. 또한 어린이집의 지역을 고려하여 지역을 4개 지역으로 구분하고 서울 및 경인지역에서 6개, 충청 지역에서 2개, 영남 지역에서 2개, 호남 지역에서 1개의 어린이집을 선정, 총 11개의 어린이집을 임의로 선정하였다. 이에 따라 어린이집 11개소에 재원하고 있는 만 4세 유아와 담임교사를 연구의 대상으로 하였다.

연구 대상 어린이집의 교사 특성 제시하면 <표 1> 과 같다.

<표 1> 연구 대상 보육 시설의 교사 특성

구 분		빈도(%)
교사 경력	1~3년	3 (27)
	4~6년	5 (46)
	7~14년	3 (27)
교사 학력	교육원졸	2 (18)
	전문대졸	3(27)
	대졸	4 (37)
	대학원졸	2 (18)
교사 자격	보육교사1급	2 (18)
	유치원정교사2급	8 (73)
	유치원정교사1급	1 (9)

연구 대상 유아는 해당 어린이집에서의 보육 경험이 3개월 이상인 만4세 유아만을 대상으로 선정하였다. 이는 보육 경험이 유아의 발달에 미치는 영향에 관한 연구들이 최소한 2개월(양연숙, 2000)에서 3개월(Clarke-Stewart, 1984)의 경험이 있는 유아를 연구대상으로 선정하는데 근거한 것이다.

해당 어린이집에 재원하고 있는 유아들은 질병 및 여행 등으로 인한 장기결석으로 관찰 및 검사에서 누락된 유아를 제외하고 총 281명의 유아가 최종적으로 연구

대상이 되었다. 본 연구에 참여한 연구대상 유아는 <표 2> 와 같다.

<표 2> 연구 대상 유아수

	빈도(%)
남아	137(48.8)
여아	144(51.2)
계	281(100.0)

2. 측정도구

본 연구에서 사용된 전체 측정도구를 정리해 보면 <표 3> 과 같다.

<표 3> 전체 연구의 측정도구 목록

측정변인	측정도구	측정방법	측정자
유아의 인지 발달	유아지능검사 ⁴⁾	개별 측정	검사자
유아의 사회성 발달			
1. 사회 정서적 문제행동	PBQ ⁵⁾	질문지	교사
2. 자아개념	유아용 자아지각 척도	면접	면접자
3. 사회적 상호작용	관찰 기록표	관찰	연구자
보육교사 상호작용의 질	CIS ⁶⁾	관찰	연구자

4) 유아지능검사: KISC (KIRBS Intelligence Scale for Children, 행동과학연구소)

5) PBQ: Preschool Behavior Questionnaire

6) CIS: Caregiver Interaction Scale

가. 인지 발달

유아의 인지 발달은 한국행동과학연구소(1994)에서 개발한 유아지능검사(KISC : KIRBS Intelligence Scale for Children)로 측정하였다. KISC는 만3세 6개월에서 만 6세 6개월의 유아에게 적용할 수 있으며, 유아기 발달의 가소성을 고려하여 6개월 단위로 연령 기준을 만들어 같은 연령의 또래들과 지능 정도를 비교할 수 있게 되어 있다. 검사는 지각력, 어휘력, 이해력, 수리력, 사고력의 5가지 영역으로 구성되어 있고, 각 소검사별로 24문항씩 총 120문항으로 구성되어 있다. 검사는 개별적으로 훈련받은 검사자가 실시하였으며, 검사의 결과 각 영역별 점수를 합산하여 전체 점수를 산출하였다.

나. 사회성 발달

유아의 사회성 발달은 3가지 척도를 사용하여 측정하였다.

1) 유아행동질문지

유아행동질문지 (Preschool Behavior Questionnaire, Behar & Stringfield, 1974)는 30문항으로 구성되어 있으며, 어린이집 교사가 각 유아의 사회정서적 및 성격상의 문제 행동들을 3점 척도로 평가하였다. 유아행동질문지는 적대적-공격성, 불안-두려움, 과민성-주의 산만의 3개 하위 척도로 구성되어 있으며, 본 연구에서 산출한 영역별 문항간 내적 신뢰도는 Cronbach $\alpha = .90, .68, .78$ 이었다.

2) 자아지각 검사

유아의 사회적 능력에 대한 자아 지각은 Harter(1984)의 도구를 수정한 이은혜, 최혜영, 김미혜(1990)의 유아용 자아지각 척도로 측정하였다. 이 척도는 유아의 인지적, 신체적 능력과 또래 및 어머니로부터 수용되는 정도에 대한 유아의 지각을 평가하는 것이며, 24개의 문항과 그림으로 구성되어 있으며, 4점 척도로 구성되었다. 자아지각 검사는 유아교육과 아동학을 전공하는 대학원생들이 연구진으로부터 훈련을 받고, 어린이집의 독립된 방에서 개별 유아에게 실시하였다. 본 연구에서 얻은 자아지각 척도의 하위영역별 내적 일치도는 Cronbach $\alpha = .68, .70, .72, .71$ 이었다.

3) 사회적 상호작용

유아의 사회적 상호작용 행동은 Holloway Reichhart-Erikson(1988)의 관찰범주를 수정한 곽주영(1996)의 사회적 상호작용관찰 범주를 사용하여 분석하였다. 사회적 상호작용 관찰도구는 개별행동, 또래와의 상호작용 행동, 교사와의 상호작용 행동 등 3가지 범주로서 실내 자유놀이 시간에 발생하는 유아의 행동으로 구성되어 있다.

유아교육과 아동학을 전공하는 대학원생들이 연구진으로부터 관찰 방법에 대한 훈련을 받고, 본 연구진 중 한 명과 개별적으로 관찰의 일치도를 검토해 보아 일치도가 89%에 도달한 후에 관찰을 실시하였다. 관찰자는 어린이집을 방문하여 실내 자유놀이시간 동안 유아의 사회적 상호작용을 20분간 관찰하였다. 20초 관찰, 10초 기록의 시간표집법을 이용하여 30초 단위로 시간 표집하여 유아의 사회적 상호작용을 40회 관찰하였다.

다. 보육교사의 질적 특성

보육 교사의 질적 특성은 어린이집 주교사의 학력, 경력, 교사-유아 상호작용으로 측정하였다. 교사의 학력, 경력 등에 대해서 해당 학급의 주교사가 질문지를 작성하였다. 교사-유아 상호작용에서 보육교사 행동의 질적 수준을 관찰하기 위하여 Arnett(1989)가 개발한 보육교사 상호작용 척도(Caregiver Interaction Scale; CIS)를 번안하여 사용하였다. 보육교사 상호작용 척도는 긍정적 상호작용, 비판적 상호작용, 분리된 상호작용, 허용적 상호작용의 4가지 범주로 구성되어 있다. 보육교사 상호작용 척도는 26문항으로 구성되어있고 각 문항별로 1점(전혀 그렇지 않다)에서 4점(매우 그렇다)으로 평정하도록 되어있다.

보육교사 상호작용의 질적 평정은 대학과 대학원에서 유아교육을 전공한 2명의 관찰자에 의해 이루어졌다. 관찰자간 신뢰도 측정은 훈련된 2명의 관찰자가 어린이집 한 곳을 방문하여 오전 자유놀이시간을 2일간 관찰한 후 평정한 것에 기초하였는데, 2명의 관찰자간에 96%의 일치도를 보였다. 관찰자들은 각 어린이집을 2회씩 방문하여 오전 자유놀이시간 동안 60분 관찰을 2일간 실시한 후에 보육교사의 상호작용 행동을 평정하였다.

3. 연구절차

유아를 대상으로 대학 및 대학원에서 유아교육 및 아동학을 전공한 11명의 검사자가 어린이집의 조용한 방에서 유아용 자아지각 척도(이은혜, 최혜영, 김미혜, 1990)와 지능검사를 실시하였다. 또한 놀이실에서 유아의 사회적 상호작용에 대한 관찰은 대학 및 대학원에서 유아교육 및 아동학을 전공한 14명의 관찰자가 실내자유놀이 시간동안 20초 관찰, 10초 표기의 시간표집법으로 20분간(총 40회) 실시하였다. 유아의 사회정서적 문제행동은 교사에 의해서 평정되었다.

또한 보육교사의 상호작용의 질 평가는 훈련된 관찰자 2명이 각 어린이집을 방문하여 오전 자유놀이시간 동안 60분 관찰을 2일간 실시한 후에 질적 수준을 평정하였다.

4. 자료분석

본 연구에서 자료 분석은 SPSS(Window용) 통계 프로그램을 이용하였으며, 분석을 위해 백분율, 평균과 표준편차, Pearson의 상관분석을 사용하였다. 연구 대상의 일반적 특성에 대해서 빈도와 백분율을 산출하였다.

교사의 질적 특성과 유아의 인지 및 사회성 발달 간에 관계를 분석하기 위해서 교사의 경력, 학력 및 상호작용의 질과 유아의 문제행동, 자아개념, 사회적 상호작용 간에 상관관계를 산출하였다. 이에 앞서 교사-유아간 상호작용의 질을 평정한 질적 점수를 CIS문항별로 평균과 표준편차를 산출하였다.

IV. 연구결과

1. 교사의 질적 특성과 유아의 인지발달

교사의 경력 및 학력과 놀이실에서 유아와 상호작용 하는 질적 특성이 유아의 지

능 지수와 관계가 있는지 알아보기 위하여 교사의 질적 특성과 유아의 지능 지수와 의 상관관계를 산출하면 <표 4>와 같다. 표에서 제시된 바와 같이 교사의 경력은 지능 지수의 하위 영역 중 사고력($r = .13, p < .05$)과 유의한 상관이 있었고, 지각력, 어휘력, 이해력, 수리력과 총점과는 유의한 상관을 보이지 않았다. 교사의 학력은 유아의 이해력 ($r = .17, p < .01$)과 유의한 상관이 있었으나 지각력, 어휘력, 수리력, 사고력 및 총점과는 유의한 상관을 보이지 않았다.

교사의 상호작용 특성은 유아의 지능 지수 총점과는 유의한 특성을 보이지 않았으나 지능 지수의 하위 영역과는 일부 유의한 상관을 보였다. 구체적으로 교사의 긍정적 상호작용은 유아의 이해력($r = .12, p < .05$)과, 비판적 상호작용은 어휘력($r = -.12, p < .05$) 및 이해력($r = -.14, p < .05$)과 역상관을, 분리된 상호작용은 이해력($r = -.14, p < .05$)과 역상관을, 그리고 허용적 상호작용은 이해력($r = .12, p < .05$)과 유의한 상관을 보였다. 표에서 보는 바와 같이 교사의 학력 및 유아와 상호작용시 질적 특성은 지능 지수 중 특히 이해력과 상관이 있었다.

<표 4> 교사의 질적 특성과 지능 지수와의 상관관계 (n=281)

교사특성	지각력	어휘력	이해력	수리력	사고력	총점
경력	.06	.08	-.05	.06	.13*	.05
학력	.02	.09	.17**	-.02	-.05	.05
상호작용의 질						
긍정	.02	.08	.12*	.07	.04	.09
비판	-.03	-.12*	-.14*	-.07	-.03	-.10
분리	-.03	-.11	-.14*	-.07	-.02	-.10
허용	.03	.11	.12*	.06	.02	.09

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

2. 교사의 질적 특성과 유아의 사회성 발달

가. 유아의 문제 행동

교사의 질적 특성, 즉 교사의 경력 및 학력, 그리고 교사가 놀이실에서 유아와 상호작용하는 질적 특성과 유아의 문제행동과의 관계가 있는지 알아보기 위하여 교사의 질적 특성과 유아의 문제행동과의 상관을 산출하면 <표 5>와 같다. 표에 제시된 바와 같이 교사의 경력과 유아의 불안-두려움 간에는 부적 상관이 있었다($r = -.17, p < .01$). 즉 교사가 경력이 많을 수록 유아의 불안-두려움이 적은 것으로 교사가 지각하였다. 반면 교사의 학력은 교사가 지각한 유아의 문제 행동과 유의한 상관이 없었다. 유아의 문제 행동 중 과민성-주의 산만은 교사의 상호작용의 질과 관계가 있어, 교사가 유아와 긍정적 상호작용을 많이 할수록($r = -.16, p < .01$), 그리고 허용을 많이 할 수록($r = -.12, p < .05$) 유아의 과민성-주의산만이 적고, 교사가 유아와 분리된 상호 작용을 할 수록 유아의 과민성-주의산만($r = .15, p < .05$)이 많은 것으로 지각되었다. 유아의 문제 행동의 하위 영역 중 적대적-공격성, 불안-두려움, 그리고 문제 행동의 총점은 교사의 상호작용의 질과 유의한 상관이 없었다.

<표 5> 교사의 질적 특성과 문제 행동과의 상관관계 (n= 281)

교사특성	적대적 - 공격성	불안 - 두려움	과민성 - 주의산만	PBQ 총점
경력	.06	-.17**	-.02	-.03
학력	-.01	.04	-.06	-.02
상호작용의 질				
긍정	-.07	-.02	-.16**	-.10
비판	-.01	-.00	.08	.03
분리	.05	.02	.15*	.09
허용	-.02	-.03	-.12*	-.06

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

나. 유아의 자아개념

교사의 질적 특성과 유아의 자아개념이 관계가 있는지 알아보기 위해 교사의 경력, 학력과 놀이실에서의 상호작용의 질적 특성과 유아 자아개념과의 상관을 구하였다. 다음의 <표 6>에 제시된 바와 같이 교사의 경력 및 학력은 유아가 지각한 자아개념과 유의한 상관이 없었다. 교사의 상호 작용의 질은 유아의 자아 개념과 상관이 있어, 교사의 긍정적인 상호 작용은 유아의 인지적 능력($r = .13, p < .05$), 신체적 능력($r = .15, p < .01$), 또래 수용($r = .19, p < .01$), 어머니 수용($r = .20, p < .001$), 그리고 자아개념 총점($r = .20, p < .001$)과 정적 상관이 있었다. 즉 교사가 유아와 긍정적인 상호작용을 많이 할 수록 유아는 자신의 인지적 능력과 신체적 능력, 그리고 또래와 어머니로부터의 수용되는 정도가 높다고 지각하였고 이에 따라 전체적인 자아 개념도 높았다. 반면 교사의 비판은 신체적 능력($r = -.15, p < .05$), 또래 수용($r = -.15, p < .05$), 어머니 수용($r = -.20, p < .001$), 그리고 자아 개념 총점($r = -.17, p < .01$)과 부적인 상관이 있었다. 즉 교사가 유아와 비판적인 상호작용을 많이 할 수록 유아는 자신의 신체적 능력이 낮고, 또래와 교사로부터 수용되지 않는다고 지각하여 전체적인 자아개념도 낮았다.

교사의 분리된 상호작용은 유아의 신체적 능력($r = -.15, p < .05$), 또래 수용 정도($r = -.18, p < .01$), 어머니 수용 정도($r = -.21, p < .001$), 그리고 전체적인 자아개념 총점($r = -.20, p < .001$)과 부적인 상관이 있었다. 즉 교사가 놀이실에서 유아와 분리된 상호작용을 할 수록 유아는 자신이 신체적 능력이 낮고, 또래와 어머니로부터 수용되지 않는다고 지각하고 이에 따라 전체적인 자아 개념이 낮았다. 교사의 허용적 상호작용은 유아의 신체적 능력($r = .16, p < .01$), 또래 수용($r = .20, p < .001$), 어머니 수용($r = .23, p < .001$), 그리고 자아개념 총점($r = .21, p < .001$)과 정적 상관이 있었다. 즉 교사가 유아에게 허용적인 상호작용을 많이 할 수록 유아는 자신의 신체적 능력이 높고, 또래와 어머니로부터 수용되는 정도가 높다고 지각하였고 이에 따라 전체적인 자아 개념도 높았다.

〈표 6〉 교사의 질적 특성과 유아 자아개념과의 상관관계 (n=281)

교사특성	인지적 능력	신체적 능력	또래 수용 정도	어머니 수용 정도	자아개념 총점
경력	-.03	.02	-.01	.06	.02
학력	.09	.02	.08	.01	.06
긍정	.13*	.15**	.19**	.20***	.20***
상호작용 의 질					
비판	-.08	-.15*	-.15**	-.20***	-.17**
분리	-.11	-.15*	-.18**	-.21***	-.20**
허용	.12	.16**	.20**	.23***	.21***

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

다. 유아의 사회적 상호작용

교사의 질적 특성과 유아의 사회적 상호작용과의 관계가 있는지 알아보기 위해 교사의 경력 및 학력과 상호작용의 질과 유아의 사회적 상호작용과의 상관을 구하였다(〈표 7〉 참조). 교사의 경력은 유아의 또래와의 승인-위존적 상호작용과 정적인 상관이 있어($r = .13, p < .05$), 경력이 많은 교사가 담당한 학급의 유아들은 또래와 승인-의존적인 상호작용을 더 많이 하였다. 교사의 학력은 유아의 또래와의 개별행동($r = -.15, p < .05$), 교사와의 긍정적 상호작용($r = -.14, p < .05$)과 부적적인 상관이, 그리고 교사와의 승인-의존적 상호작용($r = .14, p < .05$)과는 정적인 상관이 있었다. 즉 학력이 높은 교사가 담당한 학급의 유아는 놀이실에서 개별적인 행동을 더 적게 보이고, 교사와 긍정적 상호작용은 적게 하는 반면 승인-의존적 상호작용은 더 많이 하였다.

또한 교사의 상호작용의 질은 유아의 상호작용과 상관이 있어, 교사가 긍정적 특성을 보일 수록 유아는 놀이실에서 또래와 긍정적 상호 작용을 많이 보이고($r = .35, p < .001$), 승인-의존적 상호작용($r = -.16, p < .01$), 부정적 상호 작용은 적게 보였다($r = -.32, p < .001$). 또한 교사가 비판을 많이 할 수록 유아는 개별 행동($r = -.13, p < .05$), 또래와 긍정적 상호 작용은 적게 보이고($r = -.29, p < .001$), 승인-의존적 행동($r = .15, p < .01$), 부정적 상호작용은 많이 보였다 ($r = .24, p <$

.001). 교사가 유아와 분리된 특성을 보일 경우 유아는 또래와 긍정적 상호 작용은 적게($r = -.34, p < .001$), 승인-의존적 행동($r = .14, p < .05$), 부정적 상호 작용($r = .32, p < .001$)은 더 많이 하는 것으로 관찰되었다. 그리고 교사가 허용을 많이 할 수록 유아는 또래와 긍정적 상호 작용은 많이 한 반면($r = .30, p < .001$), 부정적 상호 작용은 적게 하는 것으로 관찰되었다 ($r = -.29, p < .001$).

〈표 7〉 교사의 질적 특성과 유아의 사회적 상호작용과의 상관관계 (n=281)

교사특성	개별 행동	또래 상호작용			교사와의 상호작용			
		긍정적	승인- 의존적	부정적	긍정적	승인- 의존적	부정적	
경력	-.04	-.06	.13*	-.03	-.03	.03	-.01	
학력	-.15*	-.04	.02	.04	-.14*	.14*	.01	
상호작용 의 질	긍정	.07	.35***	-.16**	-.32***	-.05	.08	-.10
	비판	-.13*	-.29***	.15**	.24***	.07	-.09	.09
	분리	-.09	-.34***	.14*	.32***	.06	-.09	.09
	허용	.09	.30***	-.11	-.29***	-.07	.09	-.09

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

V. 논의 및 제언

본 연구의 목적은 보육 시설에서 보육교사의 질적 특성과 유아의 인지발달과 사회성 발달과의 관계를 살펴보는 데 있다. 이는 보육시설에서의 교사특성이 영유아의 발달에 미치는 영향력을 평가함으로써 효율적인 보육환경과 영유아 프로그램을 위한 기초 자료를 마련하고자 하는데 있다. 따라서 본 연구에서 제시한 연구문제별

로 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

1. 교사의 질적 특성과 유아의 인지 발달

교사의 특성은 유아의 지능 지수 총점과는 유의한 특성을 보이지 않았으나 지능의 하위 영역 중 특히 이해력과 상관이 있었으며 교사의 학력 및 유아와 상호작용 시 질적 특성과 상관이 있었다. 즉 교사의 학력이 높고, 교사가 유아와 긍정적으로, 그리고 허용적으로 상호작용하고 비판적 상호작용과 분리된 상호작용을 적게 할수록 유아의 이해력이 높았다. 교사의 경력은 지능 지수의 하위 영역 중 사고력과 유의한 상관이 있었다.

2. 교사의 질적 특성과 유아의 사회성 발달

첫째, 교사의 경력 및 학력과 유아의 문제 행동에 대한 교사의 평정 간의 상관관계를 살펴 본 결과, 교사의 경력, 학력과 상호작용의 질적 특성은 문제 행동(PBQ) 총점과 유의한 상관을 보이지 않았다. 그러나 문제 행동의 하위 영역에서는 교사의 경력이 적을수록 유아의 불안-두려움이 많은 것으로 평정되었다. 교사가 유아와 놀이실에서 갖는 상호작용의 질적 측면은 유아의 과민성-주의산만과 유의한 상관을 보여, 교사가 긍정적 상호 작용을 많이 가질수록, 허용을 많이 해 줄수록 과민성-주의산만성이 적고 분리된 상호 작용을 많이 가질수록 유아의 과민성-주의산만성이 높은 것으로 평정되었다.

이러한 결과는 교사의 민감성과 반응성이 아동의 정서적 적응 및 사회성 발달에 영향을 준다는 견해들(McCartney, et al., 1982; Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997; Phillips, McCartney & Scarr, 1987)과 일부 일치하는 결과이다. 특히 McCartney, et al.(1982)은 보육의 질이 아동의 사회적 행동을 예언한다고 하면서 전반적인 질보다는 교사-아동간의 언어적 상호작용이 아동의 사회적 부적응을 막아준다고 보고하여 보육 시설의 질 측면 중 교사-아동간의 상호작용에서 교사의 민감성과 반응성이 아동의 정서적 적응에 중요한 영향을 준다는 것을 밝혔다.

둘째, 교사의 경력과 학력은 유아의 자아개념과 유의한 상관을 보이지 않았으나

교사의 상호작용의 질은 유아의 자아개념과 상관이 있어, 교사가 긍정적으로 상호 작용하고, 허용을 많이 해 줄수록 유아는 자신의 능력과 또래나 어머니로부터의 수용 정도에 대해 높게 지각하였다. 반면 교사가 비판적으로, 그리고 분리된 상호 작용을 할수록 유아는 자신의 신체적 능력에 대해 낮게 지각하고, 특히 또래와 어머니로부터의 수용 정도를 낮게 지각하였다. 이러한 결과는 보육 경험의 질적 요소로서 교사-아동간 상호작용의 질과 형태를 강조한 선행 연구들(Lobman, 2006; Kontos & Keyes, 1999)과 일치한다.

셋째, 교사의 질적 특성과 유아의 사회적 상호작용의 상관관계를 살펴 본 결과, 교사의 경력이 많을수록 유아가 또래와 승인-의존적 상호작용을 많이 하였다. 또한 학력이 높은 교사가 담당할 학급의 유아는 놀이실에서 개별적인 행동을 더 적게 하고, 교사와 긍정적인 상호작용은 적게 하는 반면 승인-의존적 상호작용은 더 많이 하였다. 또한 교사의 상호작용의 질은 유아의 사회적 상호작용과 상관이 있어, 교사가 긍정적, 허용적 상호작용을 많이 할수록 유아는 또래와 긍정적 상호작용은 많이 하고 부정적 상호작용은 적게 하였다. 반면 교사가 비판적, 분리된 상호 작용을 많이 하면 유아가 또래와 긍정적 상호작용은 적게 하고 승인-의존적 행동이나 부정적 상호작용은 많이 하는 것으로 관찰되었다.

이러한 결과는 교사가 질적으로 우수한 상호작용을 할 때 유아의 사회적 능력이 더 높았다고 보고한 곽주영의 결과와 일치한다. 곽주영(1996)은 교사 행동의 질적 수준이 높은 학급의 아동이 낮은 학급의 아동보다 사회적 능력이 높아, 교사에게 '제안 따르기', '대화하기', '미소·웃음 주고받기' 등의 긍정적인 상호작용과 '승인·인정 요구', '도움 요구' 등의 의존적인 상호작용을 많이 하고, '목적 없는 행동'과 또래를 향한 '신체적 공격'과 같은 부정적 상호작용을 적게 하였다고 하였다. 그러나 아동의 사회적 부적응 행동은 교사 행동의 질적 수준에 따라 차이가 없었다고 보고하였다.

넷째, 유아의 자아개념 지각에 영향을 미치는 변인은 교사의 상호 작용 특성으로서, 교사가 유아와 긍정적으로 상호작용 할수록 유아는 전반적인 자아 개념 점수와 신체적 능력, 또래 수용 정도에 대해 높게 지각하고 있었다. 이러한 결과는 교사의 민감성과 반응성이 높을수록 아동의 사회성 발달이 높은 것으로 나타난 선행연구들의 결과(Kontos, 1999; Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997)를 지지한다.

이러한 결과는 영아기부터 타인 양육을 경험한 유아들에게 교사의 민감하고 긍정적인 상호작용이 유아에게 주는 부정적인 영향을 중재할 수 있다는 연구들(김숙령,

1997; Howes, 1990; NICHD Early Child Care Research Network, 2000,2001)과도 맥을 같이 한다.

본 연구의 결과는 교사와 아동의 역동적 관계, 아동에 대한 교사의 민감성과 아동과의 상호작용에 있어 교사의 반응성이 아동 발달에 있어서 중요한 요인임을 강조한 입장들(McCartney, Scarr, Phillips, Grajek & Schwarz, 1982; NICHD Early Child Care Research Network, 2000, 2001; Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997)을 지지하는 것으로도 해석할 수 있다. 특히 보육의 전반적인 질이 높고 교사-아동간 언어적 상호작용의 양이 많을수록 아동이 더 사려 깊고 사교적·인지적이고 과제 지향적이었으며(Phillips, McCartney & Scarr, 1987), 교사의 민감성과 반응성이 높을수록 아동의 인지적, 사회·정서적 발달이 높고(Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997), 인지·언어적 성취 점수가 높게 나타났다(NICHD Early Child Care Research Network, 2000)는 연구 결과를 통해 질이 높은 보육에 있어 교사변인이 중요한 요소라는 것이 입증되면서 보육 시설 질의 과정 변인에 해당하는 교사의 언어적 상호작용과 교사의 민감성 및 반응성 등에 초점을 두어 아동 발달과의 관계를 연구한 연구결과와 일치한다.

Peisner-Feinberg 와 Burchinal(1997)은 보육 시설의 전반적인 질, 교사의 민감성과 반응성은 아동의 인지적, 사회·정서적 발달과 정적인 관련성이 있었다고 보고하였다. 즉, 보육 시설의 전반적인 질이 높고 교사의 민감성과 반응성이 높을수록 아동의 인지적, 사회·정서적 발달이 높은 것으로 나타났다는 것이다. Dunn(1993)은 구조적 변인 중 아동의 발달을 예언해 주는 변인은 교사 대 아동 비율이나 집단 크기가 아니라 교사의 전공과 같은 교사와 관련된 변인이라고 하였으며, 보육 시설의 구조적 변인들은 아동의 인지 및 사회성 발달과 관계가 있었고 과정적 변인들은 사회성 발달과 관련이 있는 것으로 보고하였다. 민송이(1994)도 반응적인 언어유형의 교사집단의 아동은 또래 및 교사와 긍정적인 상호작용을 더 많이 나타낸 반면 제한적인 언어유형의 교사 집단의 아동은 혼자놀이 행동을 많이 나타내었다고 밝히고 있다. 한편, 질적 수준이 낮은 보육 시설의 교사가 경력이 많았음에도 상호작용의 질에는 차이가 없었음은 교육경험 보다는 교사의 교육정도가 상호작용의 질에 중요한 변인임을 시사한다고 하겠다. 따라서 교사의 교육과 훈련을 보육의 질적 핵심요소로 인지하고 이를 위한 교사교육 및 훈련 프로그램 개발도 요구된다.

이상의 논의를 기초로 다음과 같이 추후연구를 위한 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구에서 유아의 사회 정서적 문제행동은 교사 평정에 의해 이루어졌기

때문에 교사가 지각한 유아의 문제행동에 차이가 있을 수 있으므로 사회적 상호작용과 같이 현장에서 실제 관찰을 통한 연구가 필요하다.

둘째, 본 연구는 유아의 인지와 사회성 발달에 초점을 두어 살펴보았다. 앞으로 신체, 언어, 정서발달 등 전반적인 효과를 포괄적으로 검토해 볼 수 있는 연구가 필요하다.

셋째, 본 연구는 보육 교사 특성을 중심으로 분석하였으므로 가족 특성과의 관계를 밝혀보는 후속 연구도 필요하다. 보다 폭넓은 맥락에서 사회·경제적 변인, 가정 배경, 특히 과정적 변인으로서 가족간 또는 어머니-유아의 상호작용과 함께 보육의 형태와 질, 이용시간등도 고려해야 한다. 또한 여러 종류의 보육 시설 경험 여부나 양육자의 변동 여부에 따른 발달특성, 주 양육자의 양육태도 등의 변인도 후속연구에서 고려할 필요가 있다.

참고문헌

- 곽주영(1996). 보육교사 행동의 질적 수준과 아동의 사회적 행동 특성. 연세대학교대학원 석사학위논문.
- 김숙령(1997). 영유아기의 탁아경험과 유아의 부모에 대한 애착 및 사회정서적 문제행동과의 관계. **아동학회지**, 18(2), 5-18.
- 김영옥, 김수영(1999). 유아교육기관의 질에 따른 교사의 상호작용, 유아의 놀이 활동 및 인지활동. **교육학연구**, 37(1), 407-425.
- 김정인(2000). 보육 시설의 질적 수준에 따른 유아의 감정조망수용능력과 친사회적 행동. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 민송이(1994). 탁아교사의 언어유형에 따른 아동의 놀이실 행동. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 박경자(1992). 영유아기 타인양육이 학령전 어린이의 사회정서적 행동에 미치는 영향. **아동학회지**, 13(2), 217-227.
- 박연순(2004). 보육시설의 질적 수준에 따른 영아의 친사회적 행동비교연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 이수정(2002). 보육시설의 질적 수준에 따른 유아의 사회적 지지와 자기능력 지각과의 관계. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이숙, 오선영(1998). 보육 시설의 질에 따른 유아의 사회적 능력. **대한가정학회지**, 36(4), 189-198.
- 이완정(1999). 보육시설의 질과 아동의 기질에 따른 걸음마기 영유아 또래 및 교사와의 상호작용. **한국영유아보육학회지**, 18, 175-195.
- 이은혜, 이기숙(1992). **유아교육프로그램의 효과: 종단적 연구**. 서울: 양서원.
- 이은혜, 최혜영, 송혜린, 신혜영(2002). **어린이집 프로그램 관찰척도**. 삼성복지재단보고서.
- Dunn, L. (1993). Proximal and distal features of day care quality and children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 167-192.
- Harms, T., & Clifford, R. M. (1980). *Early Child Environment Rating Scale*. New York: Cambridge University Press.
- Harms, T., & Clifford, R. M. (1989). *Family Day Care Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (1990). *Infant/toddler environment rating scale*. Chapel Hill: University of North Carolina.
- Howes, C., & Smith, E. W.(1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(3), 381-404.
- Kontos, S. (1991). Child care quality, family background, and children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 249-262.
- Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (1997). Teacher's interactions with children: Why are they so important?: Research in review. *Young children*, 52(2), 4-12.
- Lobman, C. L.(2006.) Improvisation: An analytic tool for examining teacher-child interactions in the early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly* 21. 455-470

- McCartney, K. (1984). Effect of quality of day care environment on children's language development. *Developmental Psychology, 20*, 244-260.
- McCartney, K., Scarr, S., Phillips, D., Grajek, S., & Schwarz, C. (1982). Environmental differences among day care centers and their effects on children's development. In E. F. Zigler & E. W. Gordon(Eds.), *Day care: Scientific and social policy issues*(pp. 126-151). Boston: Auburn House.
- NAEYC (1998). *Accreditation Criteria and Procedures of the National Association for the Education of Young Children*. Washington, D. C.:NAEYC.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (1997). Family factors associated with the characteristics of nonmaternal care for infants. *Journal of Marriage and the Family, 59*, 389-408.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development, 71*, 960-980.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD Study child care. *Child Development, 72*, 1478-1500.
- Peisner-Feinberg, E. S., & Burchinal, M. R. (1997). Relations between preschool children's child-care experience and concurrent development: The cost, quality and outcomes study. *Merrill-Palmer Quarterly, 43*, 451-477.
- Phillips, D. A., & Howes, C. (1987). Indicators of quality in child care: Review of research. In Phillips, D. A. (Ed.), *Quality in child care: What does research tell us?* Washington, D. C.: NAEYC.

- Rubin, K. H., Hastings, P., Chen, X., Stewart, S., & McNichol, K. (1998). Intrapersonal and maternal correlates of aggression, conflict, and externalizing problems in toddlers. *Child Development, 69*, 1614-1629.
- Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (Eds.). (2001). *Eager to learn : Educating our preschoolers*. Washington, DC : National Academy Press.
- de Kruif, R., McWilliam, R., Ridley, S., & Wakely, M. (2000). Classification of teachers' interaction behavior in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(2), 247-268.
- Dwyer, M. C., Chait, R., & Mckee, P. (2000). Building strong foundations for early learning : Guide to high-quality early childhood education programs. Retrieved May, 18, 2005 from http://www.ed.gov/offices/OUS/PES/early_learning/Foundations.doc.
- Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based care as a function of teacher background and adult : child ratio. *Merill-Palmer Quarterly, 43*(3), 404-425.
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly, 14*(3), 363-382.
- Kontos, S., & Keyes, L. (1999). An ecobehavioral analysis of early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 14*(1), 35-50.
- Lobman, C. (2001). The creation of a playful environment in the early childhood classroom : A case study of a toddler and a preschool classroom. Unpublished doctoral dissertation. Teachers College, Columbia University.
- Mahoney, G., & Wheedon, A. (1999). The effect of teacher style on interactive engagement of preschool-aged children with special learning needs. *Early Childhood Research Quarterly, 14*(1), 51-68

- 논문접수 2007년 8월 10일 / 수정본 접수 11월 26일 / 게재 승인 12월 14일
- 교신저자: 이기숙, 이화여자대학교 유아교육과, kisleee@ewha.ac.kr

ABSTRACT

Relations of child care teacher's characteristics to cognitive and social development of preschoolers

Ki Sook Lee
Kyung Ja Park
Young-Ok Kim

This study explored whether quality of child care teacher's characteristics were related to cognitive and social development of preschoolers. 281 4-year-old preschoolers and 11 teachers from 11 child care centers in 4 metropolitan cities in Korea were recruited. Quality of child care centers as well as IQ, socioemotional problems from Preschool Behavior Questionnaire, self-perception of competence and social interaction of the preschoolers were measured. In addition, social interactions with peers and teachers were observed during indoor free play.

The quality of child care teacher's characteristics were measured by teacher's education level, work experience and teacher-child interaction. The study showed that teacher's education level and positive/permissive teacher-child interaction rather than negative/separate teacher-child interaction had correlations with child's understanding level. Teacher's work experiences was correlated with child's power of thought in IQ. Specially positive teacher-child interaction was the important factor for preschooler's social development. The more teacher's positive interaction with child showed the less child's sensitivity and distraction

and the quality of teacher interaction with child was related with child's self-perception of competence.

Key Words: teacher-child interaction, quality of teacher's characteristics, cognitive development, social development