

유아의 학교준비도 영향요인 분석

김진미¹⁾ 홍세영²⁾

요약

본 연구의 목적은 아동의 취학 이후의 학업적응 및 성취를 예견하는 주요 변인인 학교준비도에 영향을 미치는 요인을 살펴보고 이를 신장할 수 있는 방안을 모색하는 것이다. 선행연구 고찰을 통해 영향요인을 유아 개인 요인, 가구 요인, 기관 요인으로 분류하였으며, 근래 유아교육·보육 기관 이용률이 증대되는 시점에서 기관의 질과 유아의 발달과의 관계를 탐색하는 연구의 필요성이 증대되고 있는바 기관 변인을 구조적 요인과 과정적 요인으로 대별하여 이들의 영향력을 보다 심층적으로 탐색하고자 하였다. 이를 위해 한국아동패널 7차년도(2014) 자료를 사용하여 위계적 회귀모형으로 분석하였다. 분석 결과는 다음과 같다. 첫째, 유아의 성별과 외현화 문제행동은 유아의 학교준비도에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났는데, 구체적으로는 여아가 남아보다, 외현화 문제행동이 낮을수록 학교준비도가 높은 것으로 나타났다. 둘째, 교실환경, 교수효능감, 교사-유아 상호작용과 같은 기관의 과정적 질은 학교준비도와 정적으로 유의한 관계를 보였다. 반면 기관의 구조적 질은 학교준비도에 유의한 영향을 미치지 않았는데, 이는 유아교육기관의 구조적 변수보다는 과정적 변수가 아동의 발달과 보다 직접적인 연관이 있다는 선행연구들의 논의와 궤를 같이한다. 셋째, 유아의 학교준비도 하위영역별로 영향을 미치는 변인들이 다소 상이하게 나타났으나 유아 개인 요인과 기관 요인 중 교실환경 및 교사-유아 상호작용은 모두 유의한 영향력을 미치는 것으로 나타났다. 연구결과를 바탕으로 유아의 학교준비도 향상을 위한 정책적 방안을 도출하였다.

주제어: 한국아동패널, 학교준비도, 기관의 구조적 질, 기관의 과정적 질

1) 호서대학교 강사

2) 한양대학교 입학사정관

I. 서론

전 세계적으로 유아교육·보육(Early childhood education and care; ECEC)에 대한 관심이 증대하고 있는데, 많은 국가에서 유아교육·보육정책을 주요 정책으로 설정하고 있는 것은 이러한 관심을 반영한다. 이는 유아기가 민감기이며, 초기 투자가 미래 투자의 생산성을 증대시킨다는 점에 근거한다. 많은 연구들에서 유아교육·보육이 사회·경제적 이점, 평생학습의 기초로서 아동의 학습 성과와 복지, 빈곤의 감소와 세대 간의 사회적 이동 증대 등 여러 가지 사회·경제적 이점들과 관련됨을 보고한다(Ruhm & Waldfogel, 2012; Taguma, Litjens, & Makowiecki, 2012). 이와 함께 학습궤적(learning trajectories)이 유아기의 경험에 의해 결정된다는 점에서(Curby, Rimm-Kaufman, & Ponitz, 2009), 유아교육·보육의 질과 유아 발달과의 관련성을 탐색하는 연구들이 수행되고 있다. 유아의 발달은 인지, 언어, 사회·정서적 발달 등 다양한 영역에 걸쳐 이루어지고 있으나 유아의 전인적 성장을 바탕으로 민주 시민의 기초 자질을 형성하는 유아교육·보육의 목적 상 특정 영역의 발달보다 유아의 전반적인 발달에 대한 중요성이 강조되어 왔다. 특히 학교에 입학하기 전 습득해야 할 지식과 기술 등에 대한 관심이 높아지면서 학교준비도에 대한 관심이 증대하고 있다.

학교준비도(school readiness)는 아동의 학교생활 적응뿐 아니라 행동 및 인지적 발달을 포함하는 다차원적인 개념으로(Parker et al., 1999), 아동의 초등학교 생활전반의 성공적인 적응과 수행을 예측하고, 아동의 학교생활 부적응 문제를 예방하고 긍정적인 발달을 이끌 수 있는 주요 변인이다(박연정·정옥분, 2010; Cho & Ahn, 2015). 선행 연구에서는 학교준비도가 취학 이후 아동의 발달과 유의한 관계를 보인다고 보고한다(Hess, Holloway, Dickson, & Price, 1984; Rouse, Brooks-Gunn, & McLanahan, 2005; Romano, Babchishin, Pagani, & Kohen, 2010). 이와 같은 연유로 학교준비도는 교육자와 정책 입안자들에게 오랫동안 주요 관심사였으며(Halle et al., 2012: 613), 이에 따라 학교준비도에 영향을 미치는 요인들을 탐색하는 연구들이 수행되었다. 그러나 그동안 학교준비도 영향요인을 규명하는 실증연구를 보면, 연구자마다 학교준비도 구성요인이 상이할 뿐 아니라 일부 지역의 소수 사례를 대상으로 수행되었으며, 주로 유아 개인 및 가정 배경을 중심으로 이루어져왔다(성미영 외, 2010; 이수연·황혜정, 2014; Cho & Ahn, 2015; 조성연, 2002; Hammer et al., 2017; Ramey, & Ramey, 2004; Raver, 2003). 기관의 질과 학교준비도의 관계를 탐색한 연구들이(방은정·정옥분, 2015; 성미영·장영은·손승희, 2016; 안영혜, 2014; Blazer, 2012; Graziano et al., 2016)

존재하지만 기관 이용시간이나 적응 프로그램의 효과성, 교사 신념, 교사-유아 관계 등 특정 변인과의 관계만을 규명하였다는 한계를 가진다.

2012년 5세 누리과정이 시행되고 2013년 만 3, 4세로 누리과정이 확대 시행됨에 따라 유아교육·보육기관을 이용하는 유아 수는 급격히 증대해왔다. 2016년 기준 유아(3-5세)의 유치원과 어린이집 기관 이용률은 90%를 상회하는 것으로 나타났는데³⁾, 이는 2016년 각 94.2%, 93.7% 취학률을 보이는 중학교와 고등학교 취학률(한국교육개발원, 2017)에 근접하는 경향을 보이고 있다. 이와 같은 기관이용률의 증대는 기관에서 이루어지는 교육경험에 대한 관심과 중요성을 환기시킨다. 미국의 연방 정부와 주에서 아동의 발달궤적을 의미있게 변화시킬 수 있는 좋은 질의 교육경험을 제공하는 것을 목표로 하고 있는 것은(Early et al., 2007) 상기와 같은 정책의 흐름을 반영한다. 학교준비도는 유아 개인 및 가구 요인뿐만 아니라 아동이 경험하는 학습경험의 질과 학습이 일어나는 맥락에 영향을 받는다(Halle et al., 2012). 이와 같은 점에서 유아의 교육경험이 이루어지는 기관의 환경과 질⁴⁾을 포괄하여, 학교준비도에 미치는 영향력을 탐색해볼 필요성이 요구된다. 이에 본 연구는 전국수준에서 수집된 한국아동패널 자료를 바탕으로 선행연구에서 유의한 요인으로 보고되는 유아 개인 및 가구 변인과 함께 기관 변인을 투입하여 유아교육·보육기관의 질이 유아의 학교준비도에 미치는 영향력을 살펴보고자 한다. 이를 통해 유아의 학교준비도를 향상시키기 위한 정책적 방안을 모색하는 데 실증적 자료를 제공하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 학교준비도의 개념과 구성요인

준비도(readiness)는 어떤 행동을 하기 위해 준비되어진 상태를 의미하는데(Burgess, 2005), Shepard & Graue(1993)는 준비도가 발달과정과 같은 생태학적 특성을 지니며, 개인의 이전 경험에 의해 강한 영향을 받는다고 주장하였다. 일반적으로

3) 유아의 교육·보육기관 이용률=(A+B)/C*100, A(703,506명)=유치원 이용 유아 수(2016년 4월 통계자료로 6세 이상아 제외), B(597,800명)=어린이집 이용 유아 수, C(1,405,487명)=유아 인구수로 2016년 12월 주민등록인구 수입.

4) 유아교육·보육의 질과 관련된 정의는 국가마다, 신념, 가치 및 사회경제적 맥락에 근거한 이해 집단들 간에 따라 다르지만, 정책적 관점에서 크게 구조적 질(structural quality)과 과정적 질(process quality)로 구분할 수 있다(Taguma et al., 2012).

취학 전 유아의 준비도와 관련된 개념은 학습준비도(readiness to learn)와 학교준비도(readiness for school)로 크게 구분할 수 있다(Kagan, 1994; 김경빈, 2017 재인용). 두 용어는 유사한 개념으로 간주되어 혼용되기도 하지만 실질적으로 두 개념의 의미에는 엄밀한 차이가 있다(강경미·엄정애, 2016). 학습준비도가 특정 학습과제의 성공적 수행에 필요한 선수 조건으로서 학습과 관련된 기초능력을 중시하는 개념인 반면 학교준비도는 학교에서 요구하는 과업이나 교육과정을 수행할 수 있는 지적, 신체적, 사회적 발달 등 학교생활 전반에 걸쳐 성공적인 적응과 수행을 위해 요구되는 능력으로 보다 광의적인 개념을 포함한다(방소영·황혜정, 2013). 따라서 학교준비도는 인지 및 언어적 능력뿐만 아니라 사회정서적 발달과 건강을 포괄하는 다차원적(multidimensional)인 관점에서 이해해야 한다(Halle et al., 2012). 이러한 학교준비도에 대한 정의와 개념은 학자마다 조금씩 상이할 뿐 아니라 구성요인에 있어서도 합일된 견해는 제시되지 않는다. 연구자에 따라 학교준비도의 구성요인에 대해 제시한 내용을 정리하면 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 학교준비도 구성요인

연구자	구성요인
지성애 외(2006)	지식, 적응, 기능, 성향, 규칙
박연정·정옥분(2010)	단체생활태도, 정서교류능력, 일상생활지식, 학습활동능력
성미영 외(2010)	어휘능력, 읽기능력, 산수과제 성취도
임정진 외(2012)	학습관련기술, 사회적 행동, 이야기 이해력, 소근육 운동능력
전은옥·최나야(2015)	단체생활 기본자세, 사회정서 유능성, 일상생활 기초지식, 학습활동을 위한 능력
Cho & Ahn(2015)	지식, 기능, 적응, 성향, 태도
이수현·황혜정(2014)	기능, 생활, 성향, 태도, 지식
성미영·장영은·손승희(2016)	읽기능력, 사회적 기술, 과제수행능력
The National Education Goals Panel (Kagan, Moore, & Bredekamp, 1995에서 재인용)	건강·신체발달(health and physical development), 정서적 안녕과 사회적 유능성(emotional well being and social competence), 학습태도(approaches to learning), 의사소통기술(communication skills), 인지 및 일반적 지식(cognition and general knowledge)
Perry, Dockett, & Tracey(1998)	지식(knowledge), 적응력(adjustment), 기능(skill), 기질(disposition), 규칙(rules)
Murphey & Burns(2002)	사회 정서발달(social and emotional development), 학습태도(approaches to learning), 의사소통능력(communication), 인지 발달/일반적 지식(cognitive development /general knowledge) ⁵⁾
the California Department of Education(2012)	자아·사회적 발달(self and social development), 자기조절(self regulation), 언어·문해적 발달(language and literacy development), 수학적 발달(mathematical development)

위와 같이 연구자에 따라 학교준비도를 구성하는 요인들은 조금씩 상이하다. 그러나 대부분의 연구에서 학업과제를 수행할 수 있는 언어능력 및 기초지식과 같은 인지적 능력과 단체생활 내에서 타인과 의사소통하고, 교류할 수 있는 기술 및 사회·정서적 발달능력 등을 포함하는 것을 볼 수 있다. 이는 앞서 살펴본 것처럼 유아교육·보육의 목적이 유아의 일상생활 속에서 전 영역에 걸쳐 전인적 발달을 도모한다는 것과 맥을 같이 한다. 유아교육·보육의 목적은 아동이 단순히 학습과제를 수행할 수 있는 인지적 능력 발달에만 초점을 두지 않고 신체 및 사회·정서, 언어적 능력을 포괄하는 능력을 향상시키는 데 주안점을 둔다는 점에서 학습뿐 아니라 다양한 영역의 발달을 포함하는 광의의 개념인 학교준비도(박연정·정옥분, 2010)는 아동의 성과를 측정할 수 있는 적합한 개념이다.

2. 학교준비도와 취학 이후 아동 발달과의 관계

학교준비도는 유아의 학교 입학 단계에서 영향을 미칠 뿐 아니라 그 이후의 발달 단계에까지 장기적으로 영향을 미칠 수 있다고 보고된다. 구체적으로 5-6세 유아의 학교준비도와 초등학교 6학년 시기 학업성취도의 관계를 중단적으로 살펴본 Hess et al.(1984)의 연구에 따르면 유아의 학교준비도가 이후 고학년 시기의 학업성취도와 유의한 상관관계를 갖는 것으로 나타났다. 또 Romano et al.(2010)의 연구에서도 유아의 학교준비도가 이후 발달 단계에 미치는 중단적인 효과를 밝혀냈다. 이들의 연구에 따르면 학교준비도의 한 구성요소로 간주되는 유치원 시기의 문해력과 수리 능력은 초등 3학년 시기의 학업 발달 정도에 유의한 영향을 주었다. 그리고 학교준비도의 구성요소 중 하나인 사회정서적 행동 발달이 3학년 시기의 사회정서적 행동 발달과 유의한 상관관계를 갖는다는 것을 밝힘으로써 유아기 이후의 발달 단계에까지 장기적으로 영향을 미친다는 근거를 제공했다. 또한 유아기에 형성되는 학습태도는 주변 세계와 능동적으로 상호작용하는 태도와 연관되어 학업관련 자율성, 자기효능감의 발달을 도와 학업적응에 유의한 영향력을 미치며(김희수, 2013), 의사소통 기술은 학교의 행동적 규칙 등을 이해하고 따르는 능력과 불가분의 관계를 보인다(Catts, Fey, Zhang, & Tomblin, 1999). 이와 같이 유아기에 형성되는 인지적 및 정의적 발달이 이후의 발달

5) Murphey & Burns(2002)의 연구에서 학교준비도를 구성하는 한 영역인 아동의 '인지 발달/일반적 지식'을 측정하기 위하여 활용한 문항들은 다음과 같다. ① 책의 내용을 이해할 수 있다. ② 일련의 사건을 기억하고 설명할 수 있다. ③ 유인물에 있는 명칭을 인식할 수 있다. ④ 연필, 크레용, 붓을 사용하여 자신의 생각을 표현한다. ⑤ 상상놀이에 참여한다.

수준을 가늠하는 중요한 지표로 작용하며, 학교 적응의 성공적인 요인으로 간주된다. 이는 점에서 학교준비도의 중요성이 강조되고 있다.

3. 학교준비도 영향요인

학교준비도는 아동의 개인 특성 및 아동을 둘러싼 다양한 환경의 영향을 받는다(박연정·정옥분, 2010). 즉 학교준비도는 아동이 경험하는 학습경험의 질뿐만 아니라 학습이 일어나는 맥락에도 영향을 받는다. 이 때 맥락은 가정과 학교 환경, 더 넓게는 지역사회 환경까지도 포함한다. 학교준비도의 포괄적 관점(comprehensive view)은 아동의 내재적 특성과 과거 및 현재의 환경적·문화적 맥락 사이의 상호작용을 포함한다(Carlton & Winsler, 1999; May & Kundert, 1997; Meisels, 1999; Wesley & Buysse, 2003; Halle et al., 2012: 613 재인용). 이처럼 학교준비도는 유아의 개인적 특성과 주변 환경에 영향을 받는데, 선행연구를 통해 학교준비도에 영향을 미치는 요인은 크게 유아 개인, 가구 요인, 기관 요인으로 정리할 수 있다.

가. 유아 개인

유아의 성별이 학교준비도에 미치는 영향은 일관되지 않지만 대부분의 연구에서 여아가 남아보다 학교준비도가 높음이 나타났다. 예로 박연정·정옥분(2010), 방은정·정옥분(2015), 이수현·황혜정(2014), 전은옥·최나야(2015), Cho & Ahn(2015)은 여아일수록 학교준비도는 높게 나타남을 보고하였으나 조성연(2002, 2010)연구에서는 유아의 성별은 유의한 영향을 미치지 않았다. 또한 유아의 창의성 및 정서적 문제도 학교준비도에 영향을 미치는 요인으로 나타났다. 조성연(2010)의 연구에서는 유아의 창의적 특성(인지적/정의적 요인) 중 창의적 특성 중 인지적 요인이 학교준비도에 정적인 영향을 미치는 것을 보고하였으며, Raver(2003)는 유아의 정서·사회적 문제가 학교준비도에 유의한 영향을 미치는 것을 지적하였다. 구체적으로 주의집중 등 정서적 문제를 가진 아동은 초기 학교적응에 어려움을 겪는 것으로 나타났다.

나. 가구 요인

유아의 발달에 영향을 미치는 주요 변인으로 부모학력과 가구소득 등 가정의 사회경제적 지위 및 부모의 양육태도, 양육신념 등이 있다. 먼저 가정의 사회경제적 지위는 유아의 학교준비도에 정적인 영향을 미치는 변인으로 나타났다. 구체적으로 살펴

보면 가정의 SES 수준이 높을수록 유아의 학교준비도는 높았다(방은정·정옥분, 2015; 이수현·황혜정, 2014; 조성연, 2002; Blazer, 2012; Hammer et al., 2017; Ramey & Ramey, 2004). 이밖에 부모의 양육태도나 참여, 양육신념, 가정환경의 질 등의 요인이 있다. Cho & Ahn(2015)의 연구에서는 가정환경의 질이 높으며 아버지의 양육참여가 높을수록 유아의 학교준비도도 높게 나타남을 규명하였다. 그리고 Parker et al.(1999)은 부모와 아동의 관계 및 가정학습환경이 아동의 학교준비도에 유의한 영향을 미침을 보고하였다. 이들에 따르면 부모의 놀이에 대한 이해 및 아동의 학습을 촉진하는 능력의 증가가 아동의 긍정적 행동에 유의한 정적영향을 미쳤다. 반면 부모의 화 또는 엄격성은 아동의 산만성과 적대감에 부정적 영향을 주며, 연관된 어휘능력의 감소를 예측하였다. 그리고 박연정·정옥분(2010)의 연구에서는 모가 적극적 양육행동을 취할수록 유아의 학교준비도 점수가 높았다. 유사한 맥락에서 Brooks-Gunn & Markman(2005)은 부모의 양육행동이 학교준비도에 유의한 영향을 주며, 이러한 영향은 민족·인종 간 학교준비도 차이를 좁히는데 기여할 수 있다고 보았다.

다. 기관 요인

부모와 대리양육자의 온정적이고 지지적인 관계와 함께 높은 질의 포괄적인 유아교육·보육은 아이들의 장기적인 성과와 학교준비도를 향상시킨다(Brooks-Gunn, Fuligni, & Berlin, 2003). 그러나 기관의 질과 학교준비도와의 관계를 실증적으로 탐색한 연구는 미미하며 일부 변인과의 관계를 중심으로 이루어져왔다. 먼저 방은정·정옥분(2015)은 기관이용시간이 길수록 유아의 학교준비도가 높음을 보고하였으며, 성미영 외(2016)는 교사신념이 유아의 행동자기조절능력(읽기능력, 사회적 기술)에 정적으로 영향을 미침을 규명하였다. 그리고 안영혜(2014)는 생활적응 프로그램이 유아의 지식, 적응능력, 성향개발, 태도형성에 긍정적인 영향을 미친다고 하였다. 또한 유아의 가정배경에 따른 학교준비도의 격차를 줄이는 전략을 모색한 Blazer(2012)의 연구에서는 3세에서 4세에 경험하는 유아학교 프로그램의 질이 학교준비도에 정적인 영향을 끼친다는 점을 밝혔다. 이 연구에 따르면 우수한 질의 유아학교 프로그램이 학교준비도에 미치는 정적인 영향은 가정배경이 취약한 아동에게서 더 뚜렷하게 나타났다. 이와 같은 결과는 질적으로 우수한 유아교육기관이 가정배경에 따른 유아의 학교준비도의 격차를 완화시킬 수 있는 기제로 작동할 수 있음을 보여준다. 같은 맥락에서 Ma et al.(2015)의 연구에서는 유치원에서 실시하는 학교 준비 프로그램이 단기적으로도 유아의 학교 준비도에 긍정적인 영향을 미쳤음을 규명하였다. 한편, 유아가 기관 내에

서 경험하는 관계에 주목한 연구들도 있다. Rojas(2015)의 연구에 따르면 교육 기관 내에서 유아-또래 관계가 좋고, 또래들의 발달수준이 높을수록 학교준비도가 높아지는 것으로 나타났다. 또 Graziano et al.(2016)은 기관 내 교사-유아의 관계가 유아의 실행기능과 학교준비도의 관계에서 정적인 매개역할을 한다는 결과를 보고하였다.

이를 종합하면 학교준비도에 영향을 미치는 기관 요인은 크게 기관 이용시간, 기관에서 실시되는 프로그램, 교사-유아 관계 등 일부 변인들이 주를 이루며, 기관의 질적인 측면을 포괄하여 효과를 살펴본 연구는 미흡하다. 기관의 질을 구성하는 다양한 요인들을 추가적으로 투입하여 유아의 학교준비도와의 관련성을 세밀하게 탐색하는 것은 아동 발달에 영향을 미치는 기관의 질을 신장시킬 수 있는 방안을 모색하기 위한 기초자료가 될 수 있다. 같은 맥락에서 강상진 외(2004)는 유아교육 프로그램의 변수와 유아 발달 간 관계를 규명하는 연구가 의미있는 결과를 얻기 위해서는 교육 프로그램의 질적 수준에 대한 정보뿐 아니라 기관 운영 요인, 교사 요인 등에 대한 정보도 포괄적으로 고려되어야 할 필요가 있다는 점을 강조한 바 있다. 이와 같이 기관의 질과 학교준비도와의 관계를 규명하는 것은 학교효과(school effect) 이론에 근거한다. 학교효과 이론은 학교가 성취한 성과에 관심이 있는 이론으로, 교육효과는 학교가 통제할 수 없는 내·외적 조건이(예컨대, 지역사회 특성, 학생의 사회경제적 가정 배경 등) 학교교육의 산출에 미치는 영향을 제거한 후 발생한 산출을 순수한 학교의 교육 활동 성과로 정의할 수 있다(강상진·김현주, 2001). 이를 통해 유아교육기관의 기관장과 교사 고유의 노력으로 변화시킬 수 있는 유아교육기관의 질적 요소를 탐색하고, 그 영향력의 정도를 규명할 수 있다(진희민·강상진, 2017: 128 재인용). 이에 본 연구에서는 기관의 질을 구조적 질(structural quality)과 과정적 질(process quality)로 구분하고(Taguma et al., 2012) 유아 개인, 가구 변인, 기관 변인을 순차적으로 투입하여 유아의 학교준비도와의 관계를 면밀하게 살펴보고자 한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 분석대상

본 연구는 육아정책연구소가 2008년부터 구축하고 있는 한국아동패널 7차년도(2014) 자료를 사용하였다. 한국아동패널은 2,150 가구를 대상으로 아동 특성, 모 특성,

가족 특성, 육아지원서비스 특성, 지역사회 특성, 육아지원정책 특성 등 아동을 둘러싼 광범위한 내용을 매년 조사하고 있으며 조사는 층화다단계 표본추출법을 적용하였다. 7차년도에 표본 수는 1,620가구로서 표본은 전년도 대비 유지율 97.5%이다. 본 연구의 분석에는 유아가 이용하는 기관의 담임교사를 대상으로 한 조사결과 외에 가구의 주양육자를 대상으로 한 설문자료를 바탕으로 분석하였다. 유아가 이용하는 기관은 유치원, 어린이집, 반일제 이상 학원으로 응답되었으나 반일제 이상 학원(50사례)은 제외하고 유치원과 어린이집만을 대상으로 하였다. 기관용 설문지에 응답한 교사를 대상으로 이들이 기관 특성 및 유아의 학교준비도에 대해 평정한 자료를 사용하였다. 결측치를 제외한 1,051 사례를 대상으로 분석하였다.

2. 변인설정 및 연구모형

본 연구에서는 유아 개인, 가구 변인 및 기관의 질을 구조적 질과 과정적 질로 구분하고, 이를 순차적으로 투입하여 유아의 학교준비도와와의 관계를 규명하고자 한다. 이와 유사하게 강상진 외(2004)는 유아교육기관의 교육효과와 관련하여 국내 선행연구에서 다룬 교육활동 변수들을 구조적 변수와 과정적 변수로 분류하였다. 예컨대, 선행연구에서는 구조적 변수로 교육 공간, 교사 수, 학급구성, 기관의 유형을 다루고 있으며, 과정적 측면의 변수로는 교육프로그램의 특성과 사회·심리적 환경 변수를 포함하였다(강상진 외, 2004). 전술하였듯이 질에 대한 측정지표는 구조적 요인(structural elements)과 과정적 요인(process elements)으로 나누어지는데(Phillipsen et al., 1997), 구조적 요인은 교사 아동 비율, 교사 교육수준 및 연수 등이며, 과정적 요인은 교사 아동 상호작용, 학습기회 등이다(Sylva, 2010). 선행연구(강상진 외, 2004; Sylva, 2010)를 바탕으로 본 연구에서는 기관의 프로그램의 질을 반영하며, 유아의 학습기회로 기능하는 교실환경을 과정적 요인으로 분류하여 투입하였다. 구체적으로 구조적 질은 기관유형, 설립유형, 기관규모, 교사 대 아동비율을, 과정적 질은 교실환경, 교수효능감과 교사-유아 상호작용이다. 교사의 신념을 대표할 수 있는 교수효능감과 교사의 온정적이고 민감한 정서적, 행동적 측면을 포괄하는 교사-유아 상호작용은 기관의 과정적 질을 대변하는 요인이다.

가. 종속변인

학교준비도는 Murphey & Burns(2002)의 도구를 한국아동패널 연구진이 번안하여 사용하였다(최윤경 외, 2014)⁶. 학교준비도는 사회정서 발달(6문항), 학습에 대한 태도

(8문항), 의사소통(3문항), 인지발달 및 일반적 지식(5문항)으로 총 22문항으로 이루어졌다. 전혀 그렇지 않다(1점)에서부터 매우 그렇다(4점)로 4점 척도로 응답하도록 되었으며, 문항을 합산한 평균값을 사용하였다. 세부 문항 및 신뢰도는 다음과 같다.

〈표 2〉 종속변수 구성 및 설명

구분(문항 수)	변수 설명	신뢰도
사회정서 발달(6)	- 또래들과 어울릴 수 있다, 또래와의 관계에서 벌어지는 사회적 딜레마 상황에서 적절한 문제 해결 기술을 사용한다 등	.774
학습에 대한 태도(8)	- 간단한 규칙과 지시를 잘 따른다, 스스로 선택한 활동을 15분 정도 지속한다 등	.881
의사소통(3)	- 욕구, 필요한 것, 생각들을 말로 표현한다, 간단한 지시, 요청, 정보를 이해한다 등	.805
인지발달 및 일반적 지식(5)	- 책의 내용을 이해한다, 활동을 기억하고 사건의 순서를 설명할 수 있다 등	.788
전체		.931

나. 독립변인

전술한 것처럼 독립변인은 유아 개인, 가구, 기관 요인으로 분류하였으며, 구체적인 내용을 제시하면 아래 <표 3>과 같다. 정서적 특성을 나타내는 문제행동의 경우, 어머니가 보고한 유아행동평가척도(Child Behavior Checklist: Preschool 1.5-5)(오경자·김영아, 2009) 점수를 사용하였으며, 각 문항에 대해 6개월 내에 유아가 그 행동을 보였는지를 판단하여 0~2점(전혀 해당되지 않는다~자주 그런 일이 있거나 많이 그렇다)의 범위에서 응답하도록 구성되었으며, 각 영역에 해당하는 문항을 합산한 점수를 활용하였다. 부모 양육행동은 조복희 외(1999) 문항을 참고하여 한국아동패널 연구진이 자체 제작한 문항을 활용하였으며, 가정환경의 질은 Caldwell & Bradley (2003)의 도구를 바탕으로 하였으며, 8개 하위영역 중 55문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 8개의 하위 영역 중 모방학습(5문항), 다양성(9문항), 수용성(4문항)의 신뢰도(Cronbach's α)가 .4 미만으로 나타나 이를 제외한 5개 하위영역을 분석에 투입하였다.

6) 한국아동패널 연구진은 학교준비도(school readiness)를 학습준비도라 명명하였으나(최윤경 외, 2014: 45), 다수의 연구에서 school readiness와 readiness to learn를 구별하고 사용하고 있으며, 선행연구 고찰을 통해 본 데이터에서 포괄하는 개념과 영역이 학교준비도라 지칭하는 것이 적합하다고 판단되어 학교준비도라는 용어를 사용하였다.

〈표 3〉 독립변수 구성 및 설명

	구분(문항 수)	변수 설명	신뢰도	
유아 개인	성별	남=0, 여=1	-	
	내재화(36)	정서적 반응성, 불안·우울, 신체증상, 위축 등	-	
	외현화(24)	주의집중문제, 공격행동	-	
가구 변인	모 학력	무학, 초등학교, 중학교, 고등학교, 전문대, 대학교, 대학원으로 조사된 것을 각 학교 급에 해당하는 교육연한으로 변환	-	
	부 학력			
	월 가구소득	자연로그 값 ⁷⁾		
	모 온정적 양육(6)	‘아이와 친밀한 시간을 갖는다.’ ‘아이의 의견을 존중하고 표현할 수 있게 한다.’ 등	.863	
	모 통제적 양육(6)	‘아이가 어려도 엄격하게 예절을 가르친다.’ ‘아이가 잘못 했을 때는 반드시 벌을 주고 반성하게 한다.’ 등	.732	
	부 온정적 양육(6)	모 질문지와 같음	.865	
	부 통제적 양육(6)	모 질문지와 같음	.787	
	EC_ HOME	학습자료(11)	학습에 도움을 줄 수 있는 장난감, 책, 게임에 대한 아동의 접근 가능성 등	.580
		학습자극(5)	부모가 유아기의 중요한 지식이나 기술 습득에 대하여 격려 및 학습 관여 정도	.892
		언어자극(7)	부모가 대화, 모델링 등을 통해 자녀의 언어발달 독려	.577
반응성(7)		아동에 대한 양육자의 정서적, 언어적 반응성과 온정적 관계 등	.647	
물리적 환경(7)		물리적 환경이 안전하고, 충분한지 등	.718	
기관 요인 (구조적)	기관유형	유치원=0, 어린이집=1	-	
	설립유형	국공립=0, 기타=1	-	
	기관 규모	99인 이하=0, 100인 이상=1	-	
기관 요인 (과정적)	교사 대 아동 비율	학급 내 교사 수(주 담임과 부 담임교사의 합)/유아 수	-	
	교실환경(4)	교실 내의 공간은 유아의 연령과 흥미, 발달특성을 고려하여 배치하였다, 교실 내의 자료는 유아의 발달 특성에 적합하다 등	.897	
	교수효능감(7)	다루기 어려운 아이들을 효과적으로 지도할 수 있다, 부모가 무관심하거나 가정환경이 어려운 아이들을 지도할 경우 아이들의 학습의욕을 높일 수 있다 등	.853	
	교사-유아 상호작용(10)	아이에게 애정과 신뢰를 가지고 자주 상호작용한다, 아이의 요구를 민감하게 파악하고 능동적으로 반응한다 등	.914	

이상의 변수에 대한 기초통계량은 다음 <표 4>와 같다.

<표 4> 분석 변수의 기초통계치

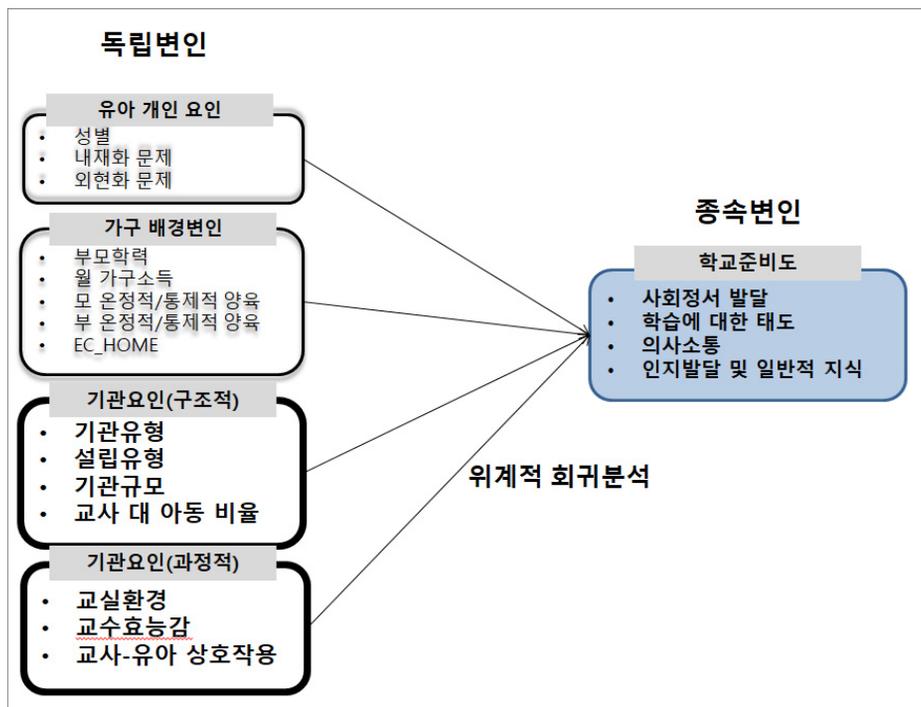
변수명		평균	표준편차	최소값	최대값	
종속변수						
	사회정서 발달	3.50	0.43	1.50	4.00	
	학습에 대한 태도	3.37	0.52	1.00	4.00	
	의사소통	3.52	0.55	1.00	4.00	
	인지발달 및 일반적 지식	3.64	0.41	1.00	4.00	
	총합	3.49	0.41	1.27	4.00	
독립변수						
유아 개인	성별(여아=1)	0.48	0.50	0.00	1.00	
	내재화 문제	6.64	5.89	0.00	37	
	외현화 문제	5.58	5.13	0.00	30	
가구 변인	모 학력	14.89	1.94	12.00	18.00	
	부 학력	15.06	2.00	12.00	18.00	
	월 가구소득	6.01	0.41	4.61	8.01	
	모 온정적 양육	3.64	0.54	1.00	5.00	
	모 통제적 양육	3.46	0.50	1.00	5.00	
	부 온정적 양육	3.52	0.60	1.00	5.00	
	부 통제적 양육	3.31	0.56	1.00	5.00	
	EC_	학습자료	8.90	1.00	1.00	11.00
	HOME	학습자극	4.79	0.86	0.00	5.00
		언어자극	6.75	0.62	2.00	7.00
	반응성	5.51	1.36	0.00	7.00	
	물리적 환경	6.55	1.04	0.00	7.00	
기관 요인 (구조적)	기관유형(어린이집=1)	0.35	0.48	0.00	1.00	
	설립유형(국공립 외=1)	0.75	0.44	0.00	1.00	
	기관규모(100인 이상=1)	0.55	0.50	0.00	1.00	
	교사 대 아동 비율	19.23	6.59	1.00	48.00	
기관 요인 (과정적)	교실환경	4.32	0.62	1.00	5.00	
	교수효능감	3.89	0.49	2.43	5.00	
	교사-유아 상호작용	4.26	0.50	2.30	5.00	

7) 일반적으로 월평균 소득은 편포에 따른 문제가 발생할 수 있어 자연로그를 취하여 월평균임금 로그값을 산출함.

3. 분석방법

본 연구는 유아의 학교준비도에 영향을 미치는 요인을 탐색하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 유아의 학교준비도 영향요인을 유아 개인, 가구 요인, 기관 요인으로 구분하고, 각 변인을 순차적으로 투입하는 위계적 회귀분석(hierarchical analysis)을 실시하였다. 변인의 투입은 선행연구 고찰을 통해 유의한 변인으로 고려되는 유아 개인, 가구 요인 변인을 투입하고, 연구자의 주요 관심 변인인 기관 요인을 구조적 요인과 과정적 요인으로 구분하여 순차적으로 투입함으로써 각 변수군이 통제될 때의 설명력을 살펴보고자 하였다. 이에 다음과 같은 연구문제를 설정하였으며, [그림 1]과 같이 도식화하여 나타내었다.

[연구문제 1] 유아 개인, 가구 요인, 기관 요인을 순차적으로 투입하였을 때, 이들이 유아의 학교준비도에 미치는 영향력은 어떠한가?



[그림 1] 연구 모형

IV. 분석결과

1. 학교준비도 영향요인 검증

유아의 학교준비도에 미치는 영향력을 살펴보기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. Durbin-Watson과 VIF를 조사한 결과 Durbin-Watson=1.956으로 잔차 간 자기상관이 없으며, VIF는 1.041~2.232로 나타나 다중공선성의 문제는 식별되지 않아 회귀분석을 위한 기본 가정을 충족하는 것으로 볼 수 있다. 유아 개인, 가구 요인 및 기관의 구조적·과정적 질이 유아의 학교준비도에 미치는 영향을 살펴본 분석결과는 다음 <표 5>와 같다.

<표 5> 유아의 학교준비도 영향요인 분석

		모형1		모형2		모형3		모형4	
		<i>b</i>	β	<i>b</i>	β	<i>b</i>	β	<i>b</i>	β
유아 개인	성별(여아=1)	.128***	.155	.127***	.153	.127***	.153	.121***	.146
	내재화 문제	.003	.042	.003	.037	.002	.036	.002	.032
	외현화 문제	-.017***	-.214	-.017***	-.213	-.017***	-.212	-.017***	-.217
	모 학력			-.002	-.011	-.002	-.011	-.002	-.010
	부 학력			.007	.034	.007	.035	.006	.031
	월 가구소득			.043	.042	.043	.042	.032	.031
	모 온정적 양육			-.027	-.035	-.027	-.036	-.027	-.036
	모 통제적 양육			.040	.048	.040	.048	.038	.046
가구 요인	부 온정적 양육			.015	.021	.013	.019	.010	.014
	부 통제적 양육			-.024	-.032	-.024	-.033	-.021	-.028
	학습자료			.005	.013	.006	.014	.006	.014
	EC_ 학습자극			-.020	-.041	-.020	-.042	-.020	-.042
	HOME 언어자극			.014	.021	.014	.022	.020	.030
	반응성			-.008	-.027	-.008	-.025	-.009	-.029
	물리적 환경			.004	.011	.004	.009	-.002	-.004
기관 요인 (구조적)	기관유형(어린이집=1)					-.006	-.007	.004	.004
	설립유형(국공립 외=1)					-.005	-.005	.048	.050
	기관규모(100인 이상=1)					.006	.008	.012	.014
	교사 대 아동 비율					-.001	-.021	.000	-.003
기관 요인 (과정적)	교실환경							.063**	.094
	교수효능감							.077*	.091
	교사-유아 상호작용							.158***	.188
R^2 (Adj. R^2)		.066(.063)		.074(.060)		.074(.057)		.166(.149)	
F		24.656***		5.488***		4.341***		9.328***	

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

먼저 유아 개인 변인 중 성별과 외현화 문제는 유아의 학교준비도에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 여아일 경우, 남아보다 학교준비도가 높게 나타났으며, 외현화 문제는 학교준비도에 부적 영향을 주었으나 가구 요인들은 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 그리고 기관의 구조적 요인은 학교준비도와 관계에서 유의한 관계가 포착되지 않은 반면, 기관의 과정적 요인 모두 유아의 학교준비도에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 순차적으로 각 요인들을 투입한 결과, 유아의 성별, 외현화 문제행동은 통계적 유의성이 지속적으로 유효하였다. 최종 모형(모형 5)에서 유의한 영향을 미치는 것으로 나타난 변인들의 표준화 계수(β) 값을 보면, 성별($\beta = .146$), 외현화 문제($\beta = -.217$), 교실환경($\beta = .094$), 교수효능감($\beta = .091$), 교사-유아 상호작용($\beta = .188$)으로 나타났는데, 이는 측정 단위 수준이 같을 경우 영향력의 크기가 외현화 문제행동, 교사-유아 상호작용, 성별, 교실환경, 교수효능감 순으로 나타남을 의미한다.

2. 학교준비도 하위 요인별 영향요인 검증

한편 학교준비도 하위 영역별에 따라 변인들이 미치는 영향력을 살펴보기 위해 추가적으로 분석을 실시하였으며, 다음 <표 6>에서와 같이 유의한 변인들만 제시하였다. 첫째, 사회정서 발달에는 유아 성별(+), 외현화 문제행동(-), 모의 통제적 양육(+), 교실환경(+), 교사-유아 상호작용(+)이 유의한 영향을 주었다. 즉 여아이며 외현화 문제행동이 낮고 모의 통제적 양육 수준이 높으며, 교실환경과 교사-유아 상호작용 수준이 높을수록 유아의 사회정서 발달이 높았다. 둘째, 학습에 대한 태도에는 유아 성별(+), 외현화 문제행동(-), 교실환경(+), 교수효능감(+), 교사-유아 상호작용(+)이 유의하였다. 셋째, 여아이며 외현화 문제행동이 낮고, 모의 통제적 양육이 높을수록 의사소통이 높았다. 그리고 설립유형이 비국공립기관이며, 교실환경과 교사-유아 상호작용의 질이 높을수록 유아의 의사소통 발달 수준이 높았다. 한편 가정 내 학습자극이 높을수록 의사소통에는 부적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 넷째, 인지발달 및 일반적 지식에는 유아 성별(+), 외현화 문제(-), 가구소득(+), 학습자극(-), 물리적 환경(-), 설립유형(+), 교실환경(+), 교사-유아 상호작용(+)이 유의한 영향을 미치는 것으로 드러났다. 이를 종합하면 학교준비도 하위 영역별로 영향요인이 조금씩 상이하게 나타나지만 유아 성별, 외현화 문제행동, 교실환경, 교사-유아 상호작용은 모두 통계적으로 유의한 영향을 주는 것을 확인할 수 있다.

〈표 6〉 유아의 학교준비도 하위 영역별 영향요인 분석

종속변수	사회정서 발달		학습에 대한 태도		의사소통		인지발달 및 일반적 지식	
	<i>b</i>	β	<i>b</i>	β	<i>b</i>	β	<i>b</i>	β
유아	유의한 변인							
성별(여아=1)	.088**	.101	.154***	.148	.104**	.095	.118***	.145
개인	외현화 문제							
월 가구소득	-.013**	-.151	-.024***	-.241	-.014**	-.136	-.014***	-.176
가구	모 통제적 양육							
요인	.061*	.069			.065*	.059		
EC_HOME	학습자극				-.049	-.077	-.030*	-.064
	물리적환경						-.025*	-.064
기관요인	(구조적)							
설립유형(국공립 외=1)					.083*	.065	.054*	.057
기관요인	(과정적)							
교실환경	.061**	.087	.077**	.092	.057*	.064	.045*	.068
교수효능감			.129*	.123				
교사-유아 상호작용	.161***	.181	.143*	.136	.176***	.158	.168***	.203
R^2 (Adj. R^2)	.116(.097)		.155(.137)		.111(.092)		.137(.118)	
<i>F</i>	6.112***		8.599***		5.814***		7.411***	

* $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

V. 논의 및 결론

본 연구는 취학 전 유아의 학교준비도에 영향을 미치는 요인을 탐색하는 데 목적이 있다. 이를 위해 전국수준에서 수집된 한국아동패널 자료를 위계적 회귀분석을 적용하여 분석하였다. 본 연구의 주요 분석결과를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 유아의 성별과 외현화 문제행동은 유아의 학교준비도에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 여아일수록 학교준비도가 높게 나타난 것은 선행연구의 결과(박연정·정옥분, 2010; 방은정·정옥분, 2015, 이수현·황혜정, 2014, 전은옥·최나야, 2015)와 일치한다. 그리고 외현화 문제행동이 높을수록 학교준비도는 낮게 나타났는데, 이는 유아의 정서·사회적 문제가 학교준비도에 유의한 영향을 미침을 보고한 Raver(2003)의 연구와 맥을 같이한다. 한편 가구 요인 중 대다수의 변인들은 그 영향력이 유의하지 않았다. 대표적으로 선행연구에서 가정의 사회경제적 지위는 유아의 학교준비도에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타난 반면 본 연구에서는 유의한 관계가 포착되지 않았다. 이는 다음과 같은 측면을 고려하여 해석할 수 있다. 먼저 본 연구의 가구 배경을 보면 부모의 학력이 약 15년(전문대학 이상)이며, 월 가구소득은 평균

424만원으로 나타난바 중산층 가구가 표집대상에 속하고 있음을 확인할 수 있다. 그리고 가정환경의 질도 전반적으로 매우 양호하게 나타났다. 따라서 연구대상 간 변량의 차가 크지 않아 이들의 영향력이 유의하지 않게 나타날 개연성이 높다.

둘째, 기관의 구조적 질은 유의한 영향을 미치지 않은 반면 교실환경, 교수효능감, 교사-유아 상호작용과 같은 과정적 질은 유아의 발달에 정적으로 유의한 관계를 보였다. 이는 Mashburn et al.(2008)의 연구에서 유아교육기관의 질과 유아의 발달과의 관계를 탐색한 결과 아동의 인지 및 언어, 사회적 유능성 발달과 관련하여 교사의 학력 및 경력 수준, 교실 크기, 아동 대 교사 비율이 유의하지 않게 나타난 반면, 교사의 정서 및 교수적 상호작용은 아동의 발달에 유의한 영향을 미침을 보고한 것과 궤를 같이한다. 또한 신나리·오정순(2015)의 연구에서 유아와 교사 개인 요인이 유아 발달에 영향을 미친 반면 교사 대 유아 비율과 기관설립유형은 유아 발달 간 차이를 설명하지 못한 것으로 나타난 것과 맥을 같이 한다. 이처럼 기관의 구조적 질이 학교준비도에 유의한 영향을 미치지 않게 나타난 결과는 유아교육기관의 질을 구조적 질과 과정적 질로 구분하여 연구한 결과들이 주로 구조적 변수보다는 과정적 변수가 아동의 발달과 직접적 관련이 있다고 보고하며(Vandell & Wolfe, 2000), 구조적 질은 과정적 질을 높이는 보조적 역할을 한다고 보고한 연구(진희민·강상진, 2017: 131 재인용)에서 그 논의점을 찾아볼 수 있다. 교사가 근무하는 기관의 환경 및 맥락적 요인은 교사의 인지, 행동, 인지적 및 다른 개인적 요인들과 상호결정(reciprocal determinism) 과정을 통해 서로에게 영향을 미칠 수 있다(Bandura, 1986, 1997; Tschannen-Moran et al., 1998 재인용). Bronfenbrenner & Morris(2006)의 생태학적 관점에 따르면 아동의 발달에는 외체계(exosystem)의 경로를 통해 직접적이지 않지만 간접적으로 영향을 미칠 수 있다. 즉, 기관의 구조적 질이 과정적 질을 매개하여 나타날 수 있는 효과가 존재할 개연성도 배제할 수 없는 것이다. 구체적으로 교실 크기나 아동 대 교사 비율 등은 높은 질의 사회적 및 교수적 상호작용에 영향을 미칠 수 있다(Mashburn et al., 2008). 전술하였듯이 신나리·오정순(2015)의 연구에서는 유아와 교사 개인 요인이 유아 발달에 영향을 미친 반면 교사 대 유아 비율과 기관설립유형은 학급 간 차이를 예측하지 못했다. 그러나 아동 발달에 학급 간 차이는 여전히 존재하는 것으로 나타나 학급 간 차이를 예측하는 추가적 변인을 탐색할 필요성을 제시한 바 있다. 이를 고려하였을 때, 기관의 구조적 질과 과정적 질 간의 상호 관계를 추가적으로 면밀하게 검토할 필요가 있다.

셋째, 유아의 학교준비도 하위 영역별로 영향을 미치는 변인들이 조금씩 상이하게

나타났다. 예컨대 모의 통제적 양육행동은 사회정서 발달과 의사소통에 정적으로 영향을 미쳤는데, 이는 예외범절에 대한 부모의 가르침이나 유아가 잘못했을 때 이에 대한 제재가 이루어짐을 의미한다. 적절한 훈육은 타인을 이해하며 원활한 상호작용이 이루어지는 데 긍정적인 역할을 할 수 있는 개연성을 보여준다. 한편, 가정 내 학습자극이 높을수록 유아의 의사소통, 인지발달 및 일반적 지식에 부적인 영향을 줄 수 있는 것으로 나타났다. 아동의 지적 발달을(intellectual development) 격려하는 부모의 관심이나 학습 관여가 과도할 경우, 오히려 부정적인 효과를 가져 올 수 있음을 시사하는 바 이를 고려한 부모 교육이 실시될 필요가 있다. 특기할만한 부분은 기관 요인 중 교실환경과 교사-유아 상호작용이 학교준비도 세부 영역에 모두 유의한 영향을 미치는 것으로 나타난 점이다. 이러한 결과는 교사의 자격이나 학력수준을 규제하는 정책보다 수업상황이나 아동의 실제 교육적 경험, 교사의 실제적 지식 및 기술과 관련한 교사의 전문성 개발에 더욱 주목할 필요가 있다는 점을 지적한 Pianta et al.(2005)의 주장을 지지한다.

본 연구결과에 터하여 유아의 학교준비도 향상을 위한 정책적 시사점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 유아의 성별과 문제적 행동특성을 고려한 가정과 기관 간의 지원방안 마련이 요구된다. 남아가 여아에 비하여 학교준비도에 있어서 불리한 조건을 갖는다는 것을 암시하는 본 연구의 결과는 유아교육기관 내에서 교사가 교수활동 시 유아의 성별에 따라 다각적인 관리와 지원을 제공해야 한다는 점을 시사한다. 또한 외현화 문제행동이 높을수록 학교준비도가 낮을 가능성이 높았다. 외현화 문제는 주의집중문제나 공격행동을 포괄하는 바 기관 내뿐 아니라 가정 내에서 나타나는 유아의 행동에 대한 부모의 세심한 관찰과 지도가 필요하다. 또한 상기 두 요인은 유아의 학교준비도 하위 영역에 모두 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이와 같은 점을 고려하여 유아의 전반적인 능력뿐 아니라 세부 영역의 발달을 위해 기관과 가정 내에서 유아 발달의 지원전략을 모색하는데 참고할 필요가 있다. 요컨대 유아의 태도 및 행동은 단기간 또는 한정된 장소에서 형성되는 것이 아니라 일상생활 속에서 지속적으로 형성·유지되는 특성을 가지므로, 가정과 기관이 지속적으로 아동의 발달상황에 대해 보고하고 지원방안을 논의하는 능동적인 연계가 이루어질 필요가 있다.

둘째, 교사의 효능감 및 상호작용 기술 증진을 위한 연수 프로그램이 개발·실행될 필요가 있다. 본 연구는 유아교육·보육기관의 과정적 질을 구성하는 요체인 유아교사의 행동과 신념이 유아의 학교로의 성공적인 이행을 예측하는 학교준비도에 유의한

영향을 미친다는 점을 실증적으로 규명하였다. 이는 교사들이 긍정적인 상호작용과 아동에 적합한 교수를 통해 아동의 발달과 학습에 도움이 되는 환경을 만드는데 중추적인(pivotal) 역할을 하며, 교사가 교육의 질을 결정하는 중요한 요인임(Lin, Lawrence, & Gorrell, 2003; Pianta et al., 2005)을 강조한 선행연구와 맥을 같이 하는 것이다. 그동안 유아교육·보육분야에서는 기관 및 설립유형에 따라 교사의 양성과정과 학력, 기관 환경의 편차가 큼이 지적되고 있으며, 이러한 경향은 지난 십여 년간 큰 변동 없이 지속되고 있다. 그러나 교사의 질은 단기간에 획득되기보다 장기간에 걸친 부단한 노력 끝에 얻어지는 것이며 교직에 입문한 이후 지속적인 노력이 요구된다는 점에서(김정희·김동춘, 2012), 교사가 끊임없이 자기 계발을 하고 전문성을 신장할 수 있는 환경이 마련될 필요가 있다. 이를 위해 교사의 학력 및 경력, 그리고 교사가 처한 다양한 환경적 맥락을 고려하여 교사의 질을 제고할 수 있는 프로그램 마련이 요구된다. 예로 현장에 기초한 교사의 교수법 및 상호작용 증진을 위한 프로그램의 설계·실행과 함께 교사의 상호작용 기술 증진을 위한 상담이나 모니터링을 통한 평가(또는 피드백) 등의 방안을 모색할 수 있다(Mashburn et al., 2008).

또한 유아발달 특성을 고려한 교실 내 공간 배치 가이드를 마련하고 충분한 자료 제공을 통해 교실 환경을 개선할 수 있으며, 다양한 교육프로그램을 개설하고 복지 정책의 활성화를 통해 교사의 처우를 보다 개선하는 것도 교사의 효능감을 높여 교사-유아의 상호작용의 질을 제고할 수 있는 방안으로 제시된다는 점에서(진희민·강상진, 2017), 기관 차원의 지원 시스템이 마련될 필요가 있다. 본 연구에서 교실환경은 유아의 학교준비도에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 교실 내 공간 배치 및 교실 내 자료의 적합성을 의미하는 것으로 유아의 발달 특성 및 흥미를 고려하여 이에 대한 공간을 구성하고, 설계할 수 있는 교사의 능력뿐 아니라 이와 같은 환경을 구성할 수 있는 기관의 지원적 환경을 보여주는 대리변수로 볼 수 있다. 이처럼 적절한 환경 및 자료를 제공해줄 수 있는 교사의 역량은 기관의 지원과 밀접한 관련이 있는 바 기관장의 협력적이고 지원적 리더십에 대한 부분도 함께 강조될 필요가 있다. 이와 함께 유아 연령과 발달차를 고려하여 교사가 적합한 교실환경을 구성하는지에 대해 동료교사 간 평가 및 외부 전문가 또는 기관 간의 피드백 시스템 마련 등 조직 내외적으로 점검 및 관리할 수 있는 시스템 구축이 요구된다.

본 연구에서는 선행연구에서 유의한 요인으로 고려되는 요인과 함께 기관 변인을 중심으로 이들이 유아의 학교준비도에 미치는 영향력을 탐색하였다. 연구결과는 유아 교사가 유아의 학교로의 성공적인 이행(transition)을 위해 중요하며, 그들의 행동과

신념은 아동의 학업성과에 지대한 영향을 미친다는 점을 실증적으로 증명함으로써 기관의 질을 인당하는 교사의 질에 대한 중요성과 그에 대한 관심과 지원이 필요함을 보여준다. 그러나 데이터 상의 한계로 기관의 질을 제한된 변인을 중심으로 설정하여 탐색하였기 때문에 보다 다양한 변인을 제공하지 못한 제한점을 가진다. 이를 위해 후속연구를 위한 제언을 다음과 같이 제시하고자 한다. 먼저, 데이터를 수집하는 기관에서는 기관의 질에 대한 중요성을 반영하여 기관의 질을 대표할 수 있는 변인들을 선별하여 조사할 필요가 있다. 유아교육기관은 설립유형에 따른 근무환경과 교사의 자격 및 경력, 학력 등의 격차가 큼이 보고된다. 적실한 유아교육기관의 환경을 반영할 수 있도록 기관 풍토 및 관리자의 지원적 리더십, 교사의 신념 및 효능감, 태도 등을 다양한 측면에서 접근하여 수집할 필요가 있다. 둘째, 유보통합이 추진되고 있지만 유치원과 어린이집은 설립배경이나 운영방식 등이 상이한바 이러한 기관의 특성을 고려하여 구조적, 과정적 질을 세밀하게 살펴보지 못한 제한점을 가진다. 따라서 추후 연구에서는 기관의 유형에 따른 구조적, 과정적 질을 대변할 수 있는 변수를 보완하여 이들 관계를 보다 엄밀하게 탐색하기를 기대한다.

참고문헌

- 강경미·엄정애(2016). 놀이 중심 유치원에 다니는 취학 전 만 5 세 자녀를 둔 어머니들의 학교준비도에 대한 이해와 고민 및 요구. *교육과학연구*, 47(4), 1-27.
- 강상진·이영·주은희·남궁지영(2004). 유치원과 어린이집의 교육효과 비교. *유아교육연구*, 24(4), 119-140.
- 김경빈(2017). 취학 전 유아의 취원 기관 유형에 따른 초등학교 입학 준비 현황과 학교준비도에 대한 부모의 인식 차이. *이화여자대학교 대학원 석사학위논문*.
- 김연하·김양은(2008). Bandura 의 교사 자기 효능감 척도 (Teacher Self-efficacy Scale) 요인구조 분석. *유아교육연구*, 28(2), 169-191.
- 김정희·김동춘(2012). 유아교사의 전문성에 대한 인식이 직무성과 조직헌신에 미치는 영향. *유아교육학논집*, 16(5), 77-96.
- 김희수(2013). 교사용 유아 학습태도 척도 개발 연구. *한국보육학회지*, 13, 1-17.
- 박연정(2008). 학령 전 아동의 학교준비도 척도개발 및 학교준비도와 관련변인 연구. *고려대학교 대학원 박사학위논문*.
- 박연정·정옥분(2010). 학령 전 아동의 학교준비도 관련변인 연구. *인간발달연구*, 17(3),

37-54.

- 방소영·황혜정(2013). 초등학교 학교준비도에 대한 유아기자녀 부모, 학령기자녀 부모와 유아교사, 초등교사의 인식차이. 아동학회지, 34(2), 139-160.
- 방은정·정옥분(2015). 유치원 교사의 교수행동이 유아의 학교준비도에 미치는 영향. 육아지원연구, 10(3), 25-51.
- 서문희·신희연·송신영(2009). 보육시설 평가인증 효과 분석. 서울: 육아정책연구소.
- 성미영·장영은·이강이·손승희(2010). 양육신념, 부모협력 및 가정학습환경과 유아의 학교준비도. 한국가정관리학회지, 27(6), 21-29.
- 성미영·장영은·손승희(2016). 자기조절에 대한 교사신념, 유아의 행동적 자기조절 및 학교준비도의 관계: 유아 성별에 따른 차이: 유아 성별에 따른 차이. 한국보육지원학회지, 12(3), 61-78.
- 신나리·오정순(2015). 위계적 선형모형을 이용한 유아 인성 발달 영향 요인 연구: 교사 정서적 지원의 영향력을 중심으로. 한국보육지원학회지, 11(2), 59-85.
- 안영혜(2014). 5 세 유아의 초등학교 생활적응 프로그램이 학교준비도에 미치는 영향. 한국영유아보육학, 87, 51-82.
- 이수현·황혜정(2014). 유아의 학교준비도에 영향을 미치는 변인에 관한 연구. 어린이문학교육연구, 15(2), 385-410.
- 임정진·김유정·조수원·안선희(2012). 유아와 어머니의 개인적 배경 및 어머니의 놀이참여 수준에 따른 유아의 학교준비도. 미래유아교육학회지, 19(4), 295-319.
- 전은옥·최나야(2015). 가정환경 자극과 유아의 학교준비도의 관계. 한국영유아보육학, 94, 93-119.
- 조성연(2002). 학령 전 아동의 학교준비도에 대한 가정환경 (HOME)과 성격과의 관계. 한국가정관리학회지, 20(4), 103-111.
- 조성연(2010). 유아의 학습준비도에 대한 창의적 특성과 성격 및 사회인구학적 변인. Family and Environment Research, 48(1), 127-136.
- 지성애·정대현·정효은·안지송·박은영(2006). 유아의 초등학교 준비도에 대한 유아교육기관 교사와 학부모 및 초등학교 교사의 인식. 열린유아교육연구, 11(5), 227-249.
- 진희민·강상진(2017). 만 3세~5세 유아의 또래상호작용 발달곡선과 유아 및 기관의 관련 요인 탐색. 교육학연구, 55(1), 125-154.
- 지성애(2009). 발달적 모델 중심 유치원-초등학교 연계교육 프로그램 개발. 유아교육학논집, 13(4), 387-413.
- 최윤경·배운진·송신영·임준범·이예진·김소아·김신경(2014). 한국아동패널 2014 보고서.

서울: 육아정책연구소.

한국교육개발원(2017). 「교육기본통계」

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*, 111-127.
- Blazer, C. (2012). *Pre-kindergarten: Research-based recommendations for developing standards and factors contributing to school readiness gaps*. Miami: Research Services, Miami-Dade County Public School.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M.Lerner (Ed.) *Handbook of child development: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793 - 828). Hoboken, NJ: Wiley.
- Brooks-Gunn, J., & Markman, L. B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Our Children, 15*, 139 - 168.
- Brooks-Gunn, J., Fuligni, A. S., & Berlin, L. (Eds.). (2003). *Early child development in the 21st century: Profiles of current research initiatives*. Teachers College Press.
- California Department of Education. (2012). Development of the Desired Results Developmental Profile - School Readiness (DRDP-SR©).
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific studies of reading, 3*(4), 331-361.
- Cho, K. J., & Ahn, S. H. (2015). Effect of Home Environment Quality and Father's Parenting Participation on School Readiness of Preschool Children. *Family and Environment Research, 53*(3), 229-239.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher - child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 912-925.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., ... & Henry, G. T. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child development, 78*(2), 558-580.

- Forget Dubois, N., Dionne, G., Lemelin, J. P., Pérusse, D., Tremblay, R. E., & Boivin, M. (2009). Early child language mediates the relation between home environment and school readiness. *Child development, 80*(3), 736–749.
- Graziano, P. A., Garb, L. R., Ros, R., Hart, K., & Garcia, A. (2016). Executive Functioning and School Readiness Among Preschoolers With Externalizing Problems: The Moderating Role of the Student - Teacher Relationship. *Early Education and Development, 27*(5), 573–589.
- Halle, T. G., Hair, E. C., Wandner, L. D., & Chien, N. C. (2012). Profiles of school readiness among four-year-old Head Start children. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(4), 613–626.
- Hammer, C. S., Morgan, P., Farkas, G., Hillemeier, M., Bitetti, D., & Maczuga, S. (2017). Late Talkers: A Population-Based Study of Risk Factors and School Readiness Consequences. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 60*(3), 607–626.
- Hess, R. D., Holloway, S. D., Dickson, W. P., & Price, G. G. (1984). Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in sixth grade. *Child Development, 55*(5), 1902–1912.
- Holloway, S. D., & Reichhart-Erickson, M. (1988). The relationship of day care quality to children's free-play behavior and social problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly, 3*(1), 39–53.
- Kagan, S. L. (1994). Readyng schools for young children. *Phi Delta Kappan, 76*(3), 226–233.
- Kagan, S. L., Moore, E., & Bredekamp, S. (Eds.). (1998). *Reconsidering Children's Early Development and Learning Toward Common Views and Vocabulary: National Education Goals Panel*. DIANE Publishing.
- Lin, H. L., Lawrence, F. R., & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(2), 225–237.
- Ma, X., Nelson, R. F., Shen, J., & Krenn, H. Y. (2015). Effects of preschool intervention strategies on school readiness in kindergarten. *Educational Research for Policy and Practice, 14*(1), 1–17.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child*

development, 79(3), 732-749.

- Murphey, D. A., & Burns, C. E. (2002). Development of a comprehensive community assessment of school readiness. *Early Childhood Research & Practice*, 4(2).
- Parker, F. L., Boak, A. Y., Griffin, K. W., Ripple, C., & Peay, L. (1999). Parent-child relationship, home learning environment, and school readiness. *School Psychology Review*, 28(3), 413.
- Perry, B., Dockett, S., & Tracey, D. (1998). Ready To Learn: Exploring the Concept of School Readiness and Its Implications. Paper presented at the Australia and New Zealand Conference on the First Years of School (7th, Canberra, Australia, 1998).
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions?. *Applied developmental science*, 9(3), 144-159.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference?. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 471-491.
- Raver, C. (2003). Young children's emotional development and school readiness. *Social policy report*, 16(3), 3-19.
- Rojas, N. (2015, November). The Association of Peer Behavioral Regulation with School Readiness Skills in Preschool. In 2015 Fall Conference: The Golden Age of Evidence-Based Policy. Appam.
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental psychology*, 46(5), 995-1007.
- Rouse, C., Brooks-Gunn, J., & McLanahan, S. (2005). Introducing the issue. *The future of children*, 15(1), 5-14.
- Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2012). Long-term effects of early childhood care and education. *Nordic Economic Policy Review*, 1(1), 23-51.
- Sylva, K. (2010). Quality in early childhood settings. In Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (Eds.). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. 70-91. Routledge.
- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Finland*. OECD Publishing.

- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research, 68*(2), 202-248.
- Vandell, D., & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* (Vol. 78). University of Wisconsin-Madison, Institute for Research on Poverty.

·논문접수 8월 9일 / 수정본 접수 8월 29일 / 게재 승인 9월 19일
·교신저자: 김진미, 호서대학교 강사, 이메일 argos83@hanmir.com

Abstract

An Analysis of Factors Affecting Preschool Children's School Readiness

Jin-Mi Kim and Seyoung Hong

The purpose of this study was to examine factors affecting preschool children's school readiness. Literature review showed that factors influencing school readiness were divided into three categories: children's personal factors, household factors and institution's factors. Specifically institution's factors included the quality of structure and process of institution. The former consists of the type, size and teacher-child ratio of the institution, and the latter consists of class environment, teaching efficacy, and interaction between teacher and children. The results of this study were as follows. First, girls displayed higher school readiness, higher external behavior problem and lower school readiness compared to boys. Second, the quality of institution's process quality factors such as class environment, teaching efficacy, and interaction between teacher and children exerted significant effect on school readiness of preschool children while the structural quality factors were not statistically significant. Third, the effect of variables differed according to each subcategory of school readiness. In conclusion, this study empirically demonstrated the importance of the process quality of Early Childhood Education and childcare institutions in that teachers' behavior and beliefs had significant impact on preschool children's school readiness. Based on these findings, the necessity and strategies for improving the process quality of Early Childhood Education and childcare institutions, and of the teachers who guarantee the quality of institution were discussed.

Key words: Panel Study on Korean Children, school readiness, institution's structural quality, institution's process quality