

유아의 부정적 행동 및 목적 없는 행동에 미치는 교사변인의 영향

Effects of Variables Related to Teachers on Children's Negative and Aimless Behaviors

한양사이버대학교 아동학과
전임강사 신혜영
창원대학교 아동·가족학과
전임강사 최혜영

Department of Child Studies & Education, Hanyang Cyber University

Full time Lecturer : Hae Young Shin

Department of Child Development & Family Studies, Changwon National University

Full time Lecturer : Hye Yeong Choi

◀ 목 차 ▶

I. 서론
II. 연구방법
III. 결과 및 해석

IV. 논의
참고문헌

<Abstract>

The purpose of this study was to investigate the relationship pattern among the children's negative and aimless behaviors, and the variables related to teachers (characteristics, stress, efficacy, and quality of teachers' behaviors). Subjects were 190, 5 year-old children and 48 teachers at 45 child care centers. The children's negative and aimless behaviors were observed with time sampling method. The quality of teachers' interaction behaviors was rated by the Assessment Scales for Day Care Programs during the free play activities. Teachers responded to the Scale for the Teachers' Job Stress and Teachers' Efficacy. The data were analyzed with descriptive statistics, Pearson's correlations, multiple regressions, and partial correlations. The results were as follows. The teachers' experience and the quality of teachers' behaviors significantly explained the children's negative behaviors. The quality of teachers' behaviors significantly explained the children's aimless behaviors. Lastly, the quality of teachers' behaviors mediated the relationship between the teachers' job stress and the children's aimless behaviors.

주제어(Key Words) : 유아의 부정적 행동 및 목적 없는 행동(Children's negative and aimless behaviors), 교사 배경변인(teachers' characteristics), 직무스트레스(job stress), 교사 효능감(teacher efficacy), 교사행동의 질(quality of teachers' behaviors)

I. 서론

최근 자녀양육을 부모와 사회가 함께 책임져야 한다는 인식이 증대되면서 유아의 보육시설 이용률도 증가하고 있다. 보육시설에 다니는 만 4~5세 유아 시기는 또래와 상호작용하는 빈도와 복합성이 증가하는 시기로서 사회성을 발달시켜야 하는 중요한 시기라고 할 수 있다(Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). 또한 유아들은 성인들과 긍정적으로 상호작용하는 방법도 습득해야 하는 시기라고 할 수 있다. 그 동안 많은 연구자들은 보육시설에 다니는 유아의 사회성 발달에 대한 긍정적 또는 부정적 결과에 대해 주목하여 왔다. 이에 따르면 유아기 보육시설에 다닌 유아가 또래와 함께 하는 놀이에서 보다 수준이 높은 것으로 나타났고(Aureli & Colecchia 1996), 사회적 규칙도 더 많이 알게 되며(Siegal & Storey, 1985), 높은 수준의 사회적응 능력을 나타내는 등(NICHHD, 2001) 긍정적인 측면이 밝혀져 왔다. 하지만 이와는 대조적으로 보육시설에 다닌 유아가 또래와 있을 때 더 공격적이거나 보다 부정적으로 상호작용한다는 결과들도 보고되고 있다(Belsky, 1999). 그러나 이는 유아가 보육시설에 다니는 것 자체에 기인한 결과라기보다는 보육시설의 질적 수준에 따른 차이에서 비롯된 것으로 볼 수 있다. 즉 유아의 사회성 발달에 유아의 보육시설 이용의 유무가 영향을 미친다기 보다는 보육시설의 질적 수준이 보다 중요하다는 것을 시사하고 있다(Chin-Quee & Scarr, 1994; Phillips, McCartney, & Scarr, 1987).

보육시설의 질은 물리적 환경과 인적 환경 등에 의해 그 수준을 가늠해 볼 수 있다. 그 중 인적 환경의 가장 중요한 요소인 교사와 관련된 변인은 유아의 긍정적 성장 및 발달과 관련하여 부모 못지않게 중요하다고 볼 수 있다. 교사변인 중에서 유아 발달 과정에서 훈육하고 교수하는 등 유아의 적절한 행동을 촉진시키고 부정적인 행동을 지도하는 역할은 필수적이라 할 수 있다. 이렇듯 교사역할의 중요성에 근거하여 유아 발달 및 성장에 영향을 주는 교사와 관련된 연구들은 크게 몇 가지로 나누어 볼 수 있다. 첫 번째는 교사의 학력, 경력 등 교사배경 변인과의 관련성을 검증한 것이 하나이고 두 번째는 교사 신념 및 효능감 등 인지적인 측면과 스트레스, 만족도 등 심리적 구인을 포함시킨 연구로 대별해 볼 수 있다. 그 밖에도 교사의 실천적 측면으로 실제 교수 행위나 교사-유아 간의 상호작용 등 교사행동을 검증한 연구 흐름이 또 다른 축을 이루고 있음을 볼 수 있다.

유아 발달에 영향을 주는 교사관련 변인들 가운데 교사의 학력, 재교육, 경력 등 교사의 배경변인은 유아 발달과 관련하여 일부 혼재된 결과들을 보이고 있다. 구체적으로 교육과 훈련 수준이 높은 양육자를 둔 유아들이 놀이에 더 잘 참여

하고 협동적이며 안정적이고 유능한 것으로 나타났다(Arnett, 1989; Clarke-Stewart, 1987; Howes, 1983; Kontos, Hsu, & Dunn, 1994; Whitebook, Howes, & Phillips, 1990). 또한 유아들은 교육 및 훈련 수준이 높은 교사와 보다 안정적으로 애착관계를 맺고(Galinsky, Howes, & Kontos, 1995), 인지 및 언어발달에서 더 앞서는 것으로(Burchinal, Roberts, Nabors, & Bryant, 1996; Dunn, 1993) 보고되었다. 그러나 이와는 다른 결과를 제시한 연구도 있다. 오히려 높은 수준의 훈련을 받은 교사를 둔 유아들이 지적 능력에서는 앞섰으나 또래와의 상호작용 능력은 뒤떨어진다는 것이다(Clarke-Stewart, 1987). 교사 경력과 관련된 연구에서도 상반된 입장들이 있다. 전문적 보육경험이 많을수록 유아의 사회성 발달과 긍정적으로 관련되어 있음을 보고한 연구들(Clake-Stewart, Gruber, & Fitzgerald, 1994, Howes, 1983; Kontos & Feine, 1987)이 있는 반면, 10년 이상의 경력을 가진 교사가 유아에게 자극을 덜하고 보다 엄하며 더 많이 통제하려는 경향이 있음을 밝힌 연구(Phillips *et al.*, 1987)도 있다. 이는 교사 경력과 유아의 부정적 행동에 대한 지도 간의 관계가 반드시 긍정적이지 않음을 간접적으로 시사하고 있다. 이와 같이 유아 발달과 관련된 교사배경 변인들을 조명한 연구 결과들이 일치하지 않으므로 이에 대한 추가 탐색이 요청된다고 하겠다.

더불어 교사의 배경변인 외에 교사 신념이나 효능감과 같은 교사의 인지적 측면과 스트레스 및 만족도 등의 심리적 구인을 포함시킨 연구들도 다수 수행되어 왔다. 그 중에서도 교사가 인식하는 직무관련 스트레스는 효율적인 직무수행, 교수행동, 조직에서의 적응, 직무 만족도, 일에 대한 동기나 의욕을 떨어뜨리는 주요인이라 볼 수 있다(김정휘, 1992; Yoon, 2002). 이에 주목해야 할 이유는 교사가 지각하는 스트레스로 유발되는 결과, 예컨대 직무에 대한 민감성이나 반응성 저하 등으로 교사와 유아 간의 관계 형성에 부정적 영향을 줄 수 있다는 점이다. 그럼에도 불구하고 지금까지의 연구들은 정규학교 이상의 교사를 대상으로 하거나 직무수행이나 교사의 행동 측면에 주는 영향만을 살펴보았을 뿐 유아 발달에 직·간접적으로 미치는 영향을 탐색한 연구는 찾아보기가 어려웠다. 또한 교사의 인지적 측면인 교사 효능감은 교사의 지도 및 교수 행동의 개인차를 설명하는 구인으로 연구자들의 주목을 받아왔다(Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998). 가령 효능감이 높은 교사는 학생의 잘못된 반응에 대해 비난을 덜 하는 경향이 있으며 대집단 교수보다는 소집단으로 지도하는 것을 선호하는 것으로 나타났다(Gibson & Dembo, 1984). 일부 국내 연구(신은수, 2000; 조형숙, 1998)에서도 유아의 놀이 상황이나 과학영역에서 교사 행동에 미치는 효능감의 영향을 살펴보고, 유아 발달에

미치는 직·간접적인 영향을 검증한 연구는 아직 수행되지 않은 실정이다. 아울러 연구방법론의 다양화로 효능감의 영향과 관련된 상반된 입장(Wheatly, 2000)이 공존하고 있음을 볼 때 교사행동 및 유아 발달에 미치는 교사 효능감의 영향에 대한 탐색이 요청된다고 하겠다.

앞서 언급된 교사관련 변인들에 비해 교사의 실천적 측면으로 실제 교수행동이나 교사-유아 간의 상호작용 등 교사행동을 검증한 연구들은 상당히 일관성 있는 결과를 제시하고 있다. 즉 유아와 양질의 상호작용을 더 많이 하고 반응적인 보육교사가 유아 발달을 촉진할 수 있다는 것이다. 특히 지금까지 수행된 연구들을 통해 교사의 긍정적 측면에 대한 내용들은 상당히 부각되어 왔으나, 유아의 부정적 행동과 관련된 교사변인을 구체적으로 언급한 연구는 일부(최혜영, 2004; Arnold, McWilliams, & Arnold, 1998; Dunn, 1993)에 불과하였다. 구체적으로 교사가 유아의 정서를 무시, 거부할 때 유아의 공격성 등 문제행동과 정적인 관련성이 보고되었다(Pianta, Nitmetz, & Bennett, 1997). 또한 Arnold 등(1998)은 교사가 별, 비난 같은 강압적인 방법으로 유아의 행동을 통제하는 경우보다 오히려 개입하지 않는 교사행동이 유아의 잘못된 행동을 촉진시킨다는 결과를 제시하였다. 종합해 보면, 교사가 부정적인 방법으로 유아를 지도하는 것과 유아의 잘못된 행동을 무시하는 등 교사행동의 질적 수준이 낮을 경우 유아의 부정적 행동과 관련되어 있음을 보여주고 있다.

한편 보육실 내에서 유아가 의미 없이 배회하는 등 목적 없이 행동하는 것은 유아가 보여주는 또 다른 유형의 부정적 행동이라고 볼 수 있다. 유아의 목적 없는 행동에 대한 연구는 주로 유아 놀이에 영향을 주는 교사변인을 조명한 연구에서 찾아볼 수 있다. 목적 없는 행동은 비 놀이행동의 대표적인 형태로 유아의 부정적 행동 못지않게 교사의 적절한 지도행동이 필요한 부분이다. 구체적으로 교사-유아 상호작용의 질을 포함한 보육시설의 질적 수준이 높은 기관에서 유아의 비놀이 행동이 적게 나타났음을 보고한 연구들(박화은, 1992; 송혜린, 2004)도 있다. 또한 교사의 상호작용 유형에 따른 영아의 사회인지적 놀이행동을 분석한 연구(조혜진, 김난실, 2007)에 의하면 교사가 영아와 상호작용하지 않을 때 영아는 놀이에서 전이나 배회하기 등 비 놀이 행동을 더 많이 하는 것으로 나타났다. 이는 교사행동의 질적 수준과 유아의 목적 없는 행동 간의 관련성을 보여주는 결과라 할 수 있다.

그 밖에도 교사변인들이 독립적으로 유아 발달에 영향을 주기 보다는 서로 관련성을 가지고 유아에게 영향을 줄 것이라는 의견을 제시한 학자들도 있다. 구체적으로 Clarke-Stewart, Allhusen과 Clements(2002)는 교사의 학력, 훈련,

경력 및 교사의 심리적·인지적 변인들과 유아의 교육경험 간에 교사행동이 중심적인 매개체임을 지적한 바 있다. 이들은 일례로 교사가 적절한 정도의 경력을 가질 때 양질의 보살핌을 유아에게 제공하고 이로써 유아 발달에 보다 긍정적 결과를 가져온다는 사실을 제시하였다. 그럼에도 불구하고, 기존 연구들은 교사변인들 각각이 유아의 부정적 행동이나 목적 없는 행동과 관련되어 있음을 단편적으로만 검증하였고, 유아 발달에 영향을 주는 교사변인들 간의 관련성을 규명한 연구는 찾아보기 어렵다.

국내에서 수행된 연구들 중 신은수(2000)는 교사의 놀이 효능감이 높은 집단의 교사가 유아와 상호작용을 더 많이 하였으며, 유아들도 사회·인지 놀이에 더 많이 참여한 것으로 제시하였다. 반면, 효능감이 낮은 집단의 교사는 유아와 상호작용하지 않는 비개입 행동을 더 많이 보였으며, 유아들도 전이 행동, 방관자 행동 등 비놀이 행동을 많이 한 것으로 나타났다. 이로써 교사의 효능감이 교사행동과 관련되어 있고 이것이 다시 유아 행동에 영향을 준다는 것을 시사하고 있다. 또한 교사의 직무스트레스에 따른 교사-유아 상호작용에 대한 차이를 살펴본 연구(엄정애, 김혜진, 2005)에 의하면 직무스트레스가 높은 집단의 교사가 직무스트레스가 낮은 집단의 교사보다 유아와 긍정적 상호작용은 적게 한 반면, 유아와 상호작용하지 않는 행동, 즉 비 개입행동은 많이 한 것으로 나타났다. 이상의 결과를 통하여 직무스트레스와 교사의 상호작용의 질이 관련되어 있고 교사의 상호작용의 질은 유아의 사회성 발달 특히 부정적 상호작용과 관련되어 있음을 유추해 볼 수 있다.

이처럼 기존에 수행된 연구들이 교사의 배경변인이나 인지 및 심리적 구인이 행동적 측면을 통해 유아 행동에 영향을 준다고 추정할 뿐 이들 간의 관계를 실증적으로 검증한 연구는 아직까지 수행되지 않고 있다.

따라서 본 연구는 보육실 내 유아의 부정적 행동뿐 아니라 목적 없는 행동과 관련된 교사변인을 구체적으로 분석해보고 더불어 유아 행동에 영향을 주는 교사변인들 간의 관계를 규명해 보는 것을 목적으로 한다. 이에 유아의 건강한 성장 및 발달에 도움을 주는 교사 역할에 대한 시사점을 제공하고 더 나아가 교사교육을 위한 기초 자료로 활용하고자 한다.

본 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

- 첫째, 교사의 배경변인, 직무스트레스, 효능감 및 교사행동의 질이 유아의 부정적 행동에 미치는 영향은 어떠한가?
- 둘째, 교사의 배경변인, 직무스트레스, 효능감 및 교사행동의 질이 유아의 목적 없는 행동에 미치는 영향은 어떠한가?

셋째, 교사의 배경변인, 직무스트레스 및 효능감은 교사행동의 질을 통하여 유아의 부정적 행동 및 목적 없는 행동과 관련되는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울시와 경기도에 위치한 45개 어린이집의 만 5세 유아 190명(남아 94명, 여아 96명)과 그들의 교사 48명을 대상으로 하였다. 이 때 혼합연령이나 장애아 통합학급 및 2인 이상의 교사가 담당하는 학급은 대상 선정에서 제외하여 교사나 유아 행동에 영향을 줄 수 있는 기타 요인들을 통제하고자 하였다. 연구대상 유아는 연구대상 교사가 담당하는 학급에 적어도 6개월 이상 출석하고 하루에 5시간 이상 어린이집을 이용하는 유아 중에서 학급당 남녀 각각 2명씩 무선으로 선정되었다.

대상 유아의 연령 범위는 60 ~ 71개월 그리고 평균 연령은 66개월로 나타났다. 유아가 어린이집을 이용하는 시간은 5 ~ 12시간으로 평균 8시간이었다. 또한 연구대상 교사의 평균 연령은 27세로 나타났고 20대 연령에 해당되는 교사가 76.8%로 다수를 차지하였다. 또한 교사의 87.4%가 2년제 혹은 4년제 대졸 이상의 학력을 가지고 있었으며 85.3%가 5년 이하의 경력을 가지고 있었다. 아울러 교사의 연간 재교육 횟수는 0 ~ 8회로 55.8%에 해당하는 교사가 평균 1 ~ 2회 정도의 재교육을 받은 것으로 나타났다. 한편 연구대상 기관에 대한 일반적인 특성을 보면 설립 유형별로 국·공립 보육시설이 64.7%로 반수 이상을 차지하였고, 직장 보육시설이 20.5%, 민간 보육시설은 14.7%이었으며, 학급의 유아 수는 평균 20명으로 나타났다.

2. 연구도구

본 연구는 어린이집 만 5세 연령에 해당하는 학급의 일과 중 자유놀이 시간 동안 유아가 보이는 부정적 행동과 목적 없는 행동을 중심으로 관찰하였으며, 담당 교사의 행동 또한 다른 관찰자에 의해 독립적으로 관찰되었다. 한편 교사의 직무스트레스 및 효능감 그리고 교사의 배경변인은 질문지를 통해 관련 자료를 수집하였다. 이러한 변인들을 측정하기 위해 사용된 도구와 방법은 다음과 같다.

1) 유아의 부정적 행동 및 목적 없는 행동

유아의 부정적 행동 및 목적 없는 행동은 보육실 내 유아의 행동 전체를 관찰한 후 그 중 유아의 부정적 행동과 목적 없는 행동의 관찰 측정치를 사용하였다. 유아의 부정적 행동

은 보육실 내에서 유아가 또래와 상호작용의 시도나 유지에 방해가 되는 행동으로 정의하고, 무목적 행동은 유아가 보육실 내 목적 없이 다니거나 서성거리기 배회하는 등의 행동으로 정의한다.

유아 행동의 관찰범주는 선행연구(Holloway & Reichhart-Erickson, 1988; 박진재, 2002; 신혜원, 1992)를 근거로 예비 조사를 거쳐 연구자가 작성하였다. 유아 행동의 관찰범주는 크게 세 가지로 긍정적 행동, 부정적 행동, 목적 없는 행동으로 구분된다. '유아의 부정적 행동'은 보육실 내에서 또래와 상호작용을 성공적으로 시도하고 유지하기에 적합하지 않은 즉 상호작용 시도 및 유지에 방해가 되는 언어행동 및 비언어 행동을 의미한다. 부정적 언어행동 범주에는 보육실 내 상호작용 중 거절, 명령, 무시, 비난하기, 위협하기, 놀리기 등 적대적이고 부정적 인 언어를 사용하는 행동이 포함되었다. 부정적 비언어 행동 범주에는 울기, 짜증내기, 화내기, 때리기, 밀기, 부수기, 빼앗기, 때리기, 방해하기 등의 적대적이고 부정적 감정표현을 신체로 표현하는 행동이 포함되었다. 한편 '유아의 목적 없는 행동'은 유아가 의미 있는 행동을 시도하거나 지속하는데 적합하지 않은 개별행동을 의미한다. 목적없는 행동 범주에는 유아가 보육실 내에서 목적 없이 다니거나 서성거리기, 배회하기, 기웃거리기 행동이 포함되었다. 그 외에 '유아의 긍정적 행동'에는 보육실 내 교사와의 상호작용 행동, 또래와의 긍정적 언어행동 및 비언어행동, 놀이감을 이용한 유목적 행동 등의 내용이 포함된다.

보육실 내 유아의 행동은 시간 표집법을 이용하여 10초 관찰, 5초 기록을 단위로 하여 5분(20회)동안 관찰을 지속하였다. 이와 같은 방법으로 관찰자는 한 보육실에서 4명의 관찰 유아에 대하여 각각 5분씩 총 20분 관찰을 실시한 후 5분 간격을 두고 관찰 순서를 다르게 하여 동일한 4명 유아의 행동을 연속적으로 관찰하였다. 이를 통해 유아 1명당 소요된 총 관찰시간은 5분 관찰을 4회(오전 2회기, 오후 2회기) 반복함으로써 총 20분(총 80회)이었다. 유아 행동을 관찰한 관찰자는 5인이었으며 Cohen의 kappa계수를 이용하여 관찰자간 신뢰도를 산출한 결과 .78 ~ .83으로 나타났다.

2) 교사배경 변인

교사의 배경과 관련된 변인 즉 학력, 경력, 재교육은 질문지를 통해 교사의 최종 학력, 교사로 재직한 총 경력을 월 단위로, 그리고 연간 재교육에 참여한 회수를 연구대상 교사가 직접 작성하도록 하였다.

3) 교사의 직무스트레스

교사의 직무스트레스란 평소 어린이집의 직무 상황에서 인식하는 교사의 심리적 부담감이나 어려움을 의미한다. 교

사의 직무스트레스는 기존 선행연구와 예비조사를 거쳐 제작한 도구(신혜영, 2004)를 이용하여 측정하였다.

본 도구는 교사가 지각하는 원장의 지도력 및 행정적 지원 부족으로 인한 스트레스, 시간 부족이나 한계를 넘어선 업무 및 처우나 제도로 인한 스트레스, 조직 내 인간관계 및 의사소통 부족으로 인한 스트레스, 그리고 학부모와의 관계로 인한 스트레스 등의 내용으로 구성되어 있다. 구체적인 문항의 예로 '원장은 교사들에게 자주 칭찬하거나 격려하지 않는다', '보육활동을 위해 준비할 시간이 충분하지 않다', '교사들 간의 의사소통이 잘 이루어지지 않는다', '학부모들은 교사에게 무례하거나 과도한 요구를 한다' 등이 있다. 총 28개 문항에 대해 5점 척도로 교사 자신이 평정하도록 되어 있으며 점수가 높을수록 교사가 직무스트레스를 더 많이 지각하고 있음을 의미한다. 본 도구의 Cronbach α 계수는 .89로 나타났다.

4) 교사 효능감

교사 효능감이란 교사 자신이 담당 학급에서 교사 역할을 얼마나 효율적으로 수행하는지에 대한 믿음을 의미한다. 본 연구에서 교사의 효능감 측정은 Enochs와 Riggs(1990)의 도구를 기초로 예비조사를 통해 어린이집 상황에 맞게 수정·보완한 도구를 이용하였다.

본 도구는 교사 자신이 교사 역할을 수행하는 데 있어 적합한 행동을 할 수 있다는 믿음과 교사가 자신의 교수 행위가 유아 발달 및 성취에 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 신념과 관련된 내용으로 구성되어 있다. 구체적인 문항의 예로 '아동이 평소보다 적극적으로 활동하는 것은 교사의 노력 때문이다', '아동의 능력이 다소 부족하더라도, 교사가 효과적인 교수방법을 사용하면 극복될 수 있다', '나는 아동을 효과적으로 지도하는 방법을 알고 있다', '나는 다루기 힘든 아동을 어떻게 지도해야 할지 당황스럽다' 등이 있다. 총 22개 문항에 대해 5점 척도의 자기 보고식 도구로 점수가 높을수록 교사가 자신이 수행하는 교사 역할이 효율적이라는 신념이 강함을 의미한다. 본 도구의 Cronbach α 계수는 .88로 나타났다.

5) 교사행동의 질

교사행동의 질이란 교사가 보육실 내 일반적인 상황이나 특정 맥락 내 유아와의 상호작용에서 보이는 교사행동의 질적 특성을 의미한다. 본 연구에서 교사행동의 질은 '어린이집 프로그램 관찰척도(이은혜, 최혜영, 송혜린, 신혜영, 2003)'의 하위 영역인 교사-영유아 상호작용의 유아반 문항을 예비조사를 통해 재구성하여 사용하였다.

본 도구는 보육실 내 교사-영유아간 상호작용에서 온정적, 반응적 행동 및 개별화 반응을 얼마나 잘 나타내는지 그

리고 영유아의 놀이나 과제 장면, 또래 간 갈등 및 문제해결 상황에 관련된 맥락에서 양질의 개입 및 지도 행동을 보이는지를 평정하도록 되어 있다. 구체적으로 교사의 온정적, 반응적 행동 및 개별화 반응에 대한 문항의 예는 '교사는 아동을 따뜻하게 대한다', '교사는 아동과 개별적으로 대화를 나눈다' 등이었고, 영유아의 놀이나 과제 장면, 또래 간 갈등 및 문제해결 상황과 관련된 양질의 개입 및 지도 행동과 관련된 문항의 예는 '교사는 아동 간의 갈등이나 문제해결을 위해 적절히 개입한다', '교사는 아동을 놀이를 지속시키고 확장시키기 위한 상호작용을 한다' 등이었다. 외부 관찰자가 총 11개 문항을 3단계로 평정하였으며 이에 대한 Cronbach α 계수는 .88로 나타났다. 한편 교사행동의 관찰은 연구대상 교사 학급의 자유놀이 시간에 유아 관찰과 독립적으로 관찰이 이루어졌다. 교사행동의 관찰자는 총 7인이었으며, 관찰자간 신뢰도를 상관계수와 문항별 평정의 일치도로 산출한 결과, 상관계수는 .89, 문항별 일치도 평균은 87%로 나타났다.

3. 연구절차

본 연구는 보육실 내 유아 행동에 대한 관찰법주의 개발을 시작으로 교사행동의 질, 교사의 직무스트레스 및 효능감 도구에 대한 예비조사를 실시하였다. 이를 통해 대상 유아 및 교사행동의 관찰 및 관련 변인 측정에 대한 신뢰성 있고 타당한 도구를 최종적으로 확정된 후 본 조사를 수행하였다.

본 조사는 서울 및 경기도 지역의 45개 어린이집 만 5세를 담당하는 교사 48명과 대상 교사의 학급 내 유아 4명씩(남아 2, 여아 2) 총 192명을 대상으로 약 8주에 걸쳐 실시되었다. 관찰대상 아동은 교사에게서 받은 원아명단 중에서 무작위로 남아, 여아 각각 2인을 관찰자가 선정하였다. 보육실 내 유아의 행동은 아동학 및 유아교육관련 대학원 재학 이상의 교육관련 경험이 있는 관찰자 5인에 의해 이루어졌다. 한편 교사행동의 관찰은 유아 행동의 관찰과 독립적으로 실시되었으며 교육현장 경험이 있는 대학원생 및 전·현직 교사 7명으로 구성되었다. 유아의 행동은 실내 자유놀이 시간에 관찰되었으며 이를 위해 해당 유아가 속한 학급을 오전·오후 총 2회 방문하였다. 또한 교사행동 관찰은 오전 실내 자유놀이 시간에 1회 실시하였다. 교사행동의 질은 학급에서 교사가 해당 학급의 모든 유아와 상호작용할 때 보여주는 행동을 약 60분 정도 지속적으로 관찰한 후 평정하였다. 그 밖에 교사의 직무스트레스와 효능감 그리고 교사배경 변인과 관련된 자료는 연구자가 기관 방문 시 교사에게 작성 요청을 설명한 후 질문지를 배부하였으며 직접 회수하였다. 자료수집 과정 중 유아 2명이 중도 탈락되었으며 최종적으로 교사 48명과 유아 190명의 자료를 분석하였다.

4. 자료분석

수집된 자료는 SPSS 윈도우용 프로그램을 이용하여 다음과 같이 분석하였다. 먼저 주요 변인들 간의 적률상관계수를 산출하였으며, 연구문제 1번과 2번의 분석으로 유아의 부정적 행동 및 목적 없는 행동에 대한 교사관련 변인의 상대적 영향력 검증에 위해 중다 회귀분석을 각각 실시하였다. 마지막으로 교사의 배경변인, 직무스트레스 및 효능감이 교사행동을 통하여 유아의 부정적 행동 및 목적 없는 행동에 영향을 주는지의 매개효과 검증을 위해 부분상관계수를 산출하였다.

Ⅲ. 결과 및 해석

연구결과를 제시하기에 앞서 측정변인들 간의 관련성을 알아보기 위해 교사관련 변인, 즉 교사의 학력, 경력, 재교육 그리고 직무스트레스 및 효능감, 교사행동의 질과 보육실 내 유아의 행동 간의 적률상관계수를 산출하였으며, 이에 대한 결과는 <표 1>에 제시되어 있다.

<표 1>에 제시된 바와 같이 유아의 부정적 행동 및 목적 없는 행동과 관련된 교사관련 변인을 중심으로 보면 다음과 같다. 교사의 경력은 유아의 부정적 행동과 유의한 것으로 나타났으며($r = .17, p < .05$) 특히 부정적 비언어 행동과의 상관이 유의하였다($r = .20, p < .01$). 또한 교사가 지각한 직무스트레스도 유아의 목적 없는 행동과 관련이 있는 것으로 나타났다($r = .15, p < .05$). 한편 교사행동의 질은 유아의 부정적 행동 전체와 부적 상관을 보였고($r = -.14, p < .05$) 특히 부정적 비언어행동과 유의한 것으로 나타났다($r = -.16, p < .05$). 이와 유사하게 교사행동의 질은 유아의 목적 없는 행동과도 부적 관련이 있는 것으로 나타났다($r = -.27, p < .01$). 반면, 교사 자신의 효율적 교사역할 수행에 대한 신념인 교사 효능감은 유아의 부정적 행동 및 목적 없는 행동과의 상관에서 모두 유의하지 않은 것으로 나타났다.

<표 1> 측정변인들 간의 적률상관계수

변인	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. 교사 학력	-									
2. 교사 경력	.14	-								
3. 교사 재교육	.12	.17*	-							
4. 교사 직무스트레스	.29**	.16*	.15*	-						
5. 교사 효능감	.31**	.15*	.20**	.03	-					
6. 교사행동의 질	.04	-.14	.15*	-.17*	.23**	-				
7. 유아의 부정적 언어 행동	-.09	.10	-.06	.09	.05	-.10	-			
8. 유아의 부정적 비언어 행동	-.08	.20**	-.05	-.04	.03	-.16*	.68**	-		
9. 유아의 부정적 행동 전체	-.09	.17*	-.06	.03	.05	-.14*	.90**	.93**	-	
10. 유아의 목적 없는 행동	.09	.01	-.14	.15*	-.13	-.27**	-.12	-.11	-.130	-

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

1. 유아의 부정적 행동에 미치는 교사변인의 영향

유아 행동 중 부정적 행동에 영향을 주는 교사관련 변인의 효과를 알아보기 위해 중다 회귀분석을 실시하였다. 이에 대한 결과는 <표 2>에 제시되었다.

<표 2> 유아의 부정적 행동에 미치는 교사변인의 영향력 (N = 190)

교사변인	부정적 언어	부정적 비언어	부정적 행동전체
	β	β	β
교사 학력	-.11	-.09	-.11
교사 경력	.10	.21**	.17*
교사 재교육	-.06	-.05	-.06
교사 직무스트레스	-.04	-.11	-.08
교사 효능감	.11	.08	.10
교사행동의 질	-.10	-.16*	-.15
전체 R^2	.04	.09**	.07*
F	1.29	2.90**	2.39*

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

<표 2>에서 보는 바와 같이 교사의 경력이 유아의 부정적 행동 전체($\beta = .17, p < .05$)와 부정적 비언어 행동($\beta = .21, p < .01$)에 유의한 설명력을 가지는 것으로 나타났다. 교사행동의 질이 유아의 부정적 비언어 행동($\beta = -.16, p < .05$)에 유의한 설명력을 가지는 것으로 나타났다.

2. 유아의 목적 없는 행동에 미치는 교사변인의 영향

유아의 행동 중 목적 없는 행동에 영향을 주는 교사관련 변인의 효과를 알아보기 위해 중다 회귀분석을 실시하였다. 이에 대한 결과는 <표 3>에 제시되어 있다.

<표 3>에서 보는 바와 같이 교사관련 변인들 가운데 교사행동의 질이 유아의 목적 없는 행동에 유의한 설명력($\beta = -.23, p < .01$)을 가지는 것으로 나타났다.

이상의 연구문제 1, 2번의 결과들을 종합해 보면, 보육실 내 유아의 행동 중 부정적 행동 및 목적 없는 행동에 영향을 주는 교사관련 변인은 교사의 경력과 교사-유아 간 상호작용에서 보이는 교사행동의 질인 것으로 나타났다. 즉 교사의

〈표 3〉 유아의 목적 없는 행동에 미치는 교사변인의 영향력 (N = 190)

교사변인	유아의 목적 없는 행동	
	β	
교사 학력	-.11	
교사 경력	.02	
교사 재교육	.11	
교사 직무스트레스	.10	
교사 효능감	-.09	
교사행동의 질	-.23**	
전체 R^2	.11**	
F	3.81**	

** $p < .01$.

경력이 높을수록 그리고 교사행동의 질이 낮을수록 보육실 내 유아의 부정적 행동이나 목적 없는 행동이 늘어나는 것을 알 수 있었다.

3. 교사의 배경변인, 직무스트레스 및 효능감과 유아의 목적 없는 행동 간의 교사행동의 질 매개효과

한편 교사의 배경변인, 직무스트레스, 교사 효능감, 교사행동의 질, 유아의 부정적 및 목적 없는 행동이 어떠한 방식으로 관련되는지를 알아보고자 앞서 제시된 상호상관 분석 결과를 통해 변인들 간의 관계를 살펴보았다. 이를 토대로 교사의 배경변인이나 교사의 직무스트레스 및 교사 효능감이 교사행동의 질을 통하여 유아의 부정적 행동 및 목적 없는 행동과 어떻게 관련이 되는지를 알아보고자 교사행동의 질의 매개효과를 검증하고자 하였다.

매개효과의 검증을 위해 본 연구의 상호상관을 통해 Baron과 Kenny(1986)의 요구 조건을 충족시키는 조합, 즉 독립변인과 매개변인, 매개변인과 종속변인, 독립변인과 종속변인 간의 상관계수 모두가 유의한 경우를 추출하였다. 그 결과, 교사의 직무 스트레스와 교사행동의 질($r = -.17, p < .05$), 교사의 직무스트레스와 유아의 목적 없는 행동($r = .15, p < .05$), 그리고 교사행동의 질과 유아의 목적 없는 행동($r = -.27, p < .01$) 간의 관련성이 통계적으로 모두 유의하였으므로 해당 조건을 충족시키는 것으로 나타났다. 이에 매개변인인 교사행동의 질을 통제한 이후 교사의 직무스트레스와 유아의 목적 없는 행동과의 부분상관계수를 산출하였

〈표 4〉 교사의 직무스트레스와 유아의 목적 없는 행동 간의 관계에서 교사행동의 질 매개효과 (N = 190)

유아행동	교사의 직무스트레스	
	적률상관계수	부분상관계수 (교사행동의 질 통제)
목적 없는 행동	.15*	.10

* $p < .05$.

으며, 이에 대한 결과는 〈표 4〉에 제시되어 있다. 한편 교사의 배경변인 및 효능감과 유아의 부정적 행동 및 목적 없는 행동 간의 관계에서 교사행동의 질 매개효과는 앞서 제시된 조건이 충족되지 않아 검증에서 제외되었다.

〈표 4〉에서 보는 바와 같이 교사행동의 질을 통제하였을 경우 교사의 직무스트레스와 관찰된 유아의 행동 중 목적 없는 행동 간의 상관관계가 더 이상 유의하지 않았으며 상관의 크기도 .15에서 .10으로 감소한 것으로 나타났다. 이는 직무스트레스를 높게 지각하는 교사가 교사행동의 질이 낮게 나타났고 그들의 유아의 목적 없는 행동을 많이 하는 것을 의미한다. 이로써 교사행동의 질이 교사의 직무스트레스와 유아의 목적 없는 행동 사이의 관계를 매개함을 보여주고 있다.

IV. 논의

본 연구는 유아의 부정적 행동 및 목적 없는 행동에 대한 교사변인의 영향력을 알아보고자 하였고, 구체적으로 교사 배경변인, 교사 효능감, 직무스트레스가 교사행동을 매개로 유아의 부정적 행동 및 목적 없는 행동에 영향을 주는지 알아보고자 하였다. 이에 대한 결과를 요약하고 논의해 보면 다음과 같다.

첫째, 교사의 배경변인 중 교사 경력은 유아의 부정적 행동에 영향을 주는 것으로 나타났다. 즉 교사의 경력이 높을수록 그들의 유아의 부정적 행동 특히 도래를 때리거나 화내는 비언어 행동을 많이 하였다. 이는 경력이 높은 교사가 유아를 덜 자극하고 보다 엄하며 더 통제하려는 행동 특성을 보이며 교육적인 상호작용을 덜 하였다는 연구결과(Phillips et al., 1987)에 비추어 설명이 가능하다. 즉 경력이 높은 교사들이 유아를 지도할 때 유아의 발달 상태나 상황에 기초하기보다는 자신의 주관적 경험이나 고정관념에 의존하여 행동한 결과라 볼 수 있다. 이는 국내에서 수행된 연구(고미경, 2007)에서도 지적된 바, 경력이 높은 교사가 유아의 부정적인 행동을 지도할 때 항상 긍정적으로 행동하지 않는다는 결과와 맥을 같이 한다. 즉 경력이 높은 교사의 경우 유아의 상황에 따라 적절한 지도방법을 선택하기보다 자신만의 방법을 적용하고 이 방법이 성공적이지 않을 경우에도 이를 개선하거나 수정하려는 노력을 덜 기울이는 경향이 있다는 것이다. 더욱이 교사가 유아의 부적절한 행동에 대한 원인을 오히려 유아에게 귀인 하는 경우도 있다고 하였다. 이런 경우 교사는 유아를 지도하는 자신의 행동을 개선하려고 하지 않고 유아의 부정적 행동을 적절하게 지도하지 않은 결과라고 해석할 수 있다. 그러나 본 연구결과는 전

문적인 보육경험이 많을수록 유아의 사회성 발달과 긍정적인 것으로 관련되어 있음을 보고한 연구들(Clake-Stewart *et al.*, 1994, Howes, 1983; Kontos & Feine, 1987)과는 일치하지 않는 것이었다. 따라서 교사 경력과 유아 발달 간의 관계에서 영향을 줄 수 있는 매개 또는 중재변인에 대한 추후 연구가 요청되는 바이다.

한편 본 연구에서 교사의 재교육 및 학력은 유아의 부정적 행동에 영향을 미치지 않은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교사의 교육과 훈련 수준이 높은 양육자를 둔 유아들이 인지 및 언어 발달에서는 앞서 있지만(Burchinal, Roberts, Nabors, & Bryant, 1996; Dunn, 1993), 또래와의 상호작용 능력에서는 뒤떨어졌다는 연구(Clarke-Stewart, 1987)에 비추어 설명할 수 있다. 즉 교사의 학력과 재교육을 많이 받은 교사일수록 유아의 언어와 인지 등 학습 측면에 관심을 두고 유아의 부정적 행동을 포함하는 사회성 행동측면에 관심을 덜 기울인 결과라고 가정해 볼 수 있다. 그러나 본 연구에는 유아의 언어나 인지발달 영역은 포함되지 않았으므로 이 부분에 대한 논의는 추후 연구를 통해 이루어져야 할 것으로 사료된다.

본 연구에서 유아의 부정적 행동에 영향을 준 또 다른 교사변인은 교사행동의 질이었다. 구체적으로 교사가 유아와 상호작용 시 부적절한 방법으로 상호작용하거나 개입하지 않는 경우 유아의 부정적인 행동 특히 또래를 때리거나 미는 등 부정적인 비언어행동을 많이 하는 것으로 나타났다. 이는 교사가 유아와의 상호작용 수준이 낮거나 부정적인 방법으로 상호작용 할 때 유아는 부정적 행동을 많이 한다고 보고한 연구들(최혜영, 2004; Anorid *et al.*, 1998; Dunn, 1993)과 유아의 부정적인 상호작용에 대한 가장 영향력 있는 변인은 교사 상호작용의 질이었음을 제시한 연구(조혜진, 이기숙, 2004)결과를 지지하고 있다. 이에 대한 설명으로 교사가 유아의 정서를 무시하거나 거부하는 등 유아와 적절하게 상호작용하지 않는 것을 관찰한 유아가 또래와의 상호작용 할 때 이를 적용한 결과라고 설명할 수 있다. 또한 유아가 잘못된 행동을 보일 때 교사가 이를 무시하거나 적절히 개입하지 않으면 유아가 자신의 잘못된 행동을 수정할 기회를 잃게 되고, 결국 유아의 공격성 등 부정적 행동이 더욱 조장된 결과라고 추측해 볼 수 있다. 이로써 본 연구는 유아의 부정적 행동과 관련된 교사변인을 증명하였다는 점에서 그 의미를 찾아볼 수 있다.

둘째, 교사행동의 질적 수준은 유아의 목적 없는 행동에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 교사가 유아와 적절한 방법으로 상호작용하지 않거나 개입하지 않는 교사를 둔 유아가 보육실에서 배회하는 등 목적 없이 행동하는 경향이 많다는 것이다. 이 결과는 교사가 놀이실에서 의외로 유아의

놀이에 관심을 보이지 않고 개입하지 않는 경향이 있음을 제시한 연구(송혜린, 2004; 조혜진, 이기숙, 2004; Enz & Christie, 1997)에 비추어 설명이 가능하다. 이에 따르면 교사들은 자유놀이시간 동안 영아 및 유아와 상호작용하기보다 오히려 대집단 활동의 수업준비, 서류정리 등 교사의 개인 업무를 처리하면서 시간을 보내는 경향이 있다는 것이다. 이에 교사가 유아의 놀이상황에 적절히 개입하지 않을 경우 유아는 의미 있는 시간을 보내기보다는 배회하기 등 목적 없는 행동으로 시간을 소비하였으리라 유추할 수 있다. 또한 송혜린(2004)의 연구에 의하면 유아의 비 놀이행동과 관련된 것은 교사의 놀이참여 수준으로, 보육시설의 전반적인 질적 수준이 높다하더라도 교사의 놀이참여 수준을 통제할 경우 유아의 비 놀이행동과의 관련성이 더 이상 유의하지 않았다는 결과를 제시하고 있다. 이는 유아의 비 놀이행동과 관련하여 교사변인 중 교사의 적절한 개입 행동이 좀 더 직접적인 변인이라는 것을 시사해 주고 있다.

셋째, 교사의 직무스트레스와 유아의 목적 없는 행동 간의 관계에서 교사행동의 질이 매개역할을 하는 것으로 나타났다. 즉 교사가 직무와 관련된 스트레스를 높게 지각할수록 교사행동의 질은 낮았고 그들이 담당하는 보육실 내 유아들의 목적 없는 행동은 많아지는 것으로 나타났다. 즉 교사의 직무스트레스는 유아의 목적 없는 행동에 직접적으로 영향을 주기보다 보육실 내 교사행동의 질이 매개할 경우에만 간접적으로 영향을 준 것을 의미한다. 이에 대한 설명으로는 몇몇 연구들(김정휘, 1992; Brog & Riding, 1991)에서 제시된 바, 교사의 스트레스가 높은 경우 이는 교사행동의 민감성 및 반응성을 저하시켜 교사와 유아 간의 관계형성에 부정적 영향을 준다는 사실에 비추어 해석할 수 있다. 특히 일부 연구(Blase, 1986; Kyriacou, 2001)에서는 교사의 스트레스가 장기간 지속된 경우 학생의 잘못된 행동에 대해 인내심이 적어지고, 학생의 상호작용 빈도가 감소하며, 교수방법에 있어서도 창의적이지 않음을 보고하고 있다. 또한 국내 연구(엄정애, 김혜진, 2005)에서도 교사가 직무스트레스를 높게 지각한 집단에서 교사는 유아와 상호작용하지 않는다는 결과를 제시하고 있다. 이러한 연구들에 근거해 볼 때 교사가 스트레스가 심하게 인식할 경우 유아와 부정적으로 상호작용을 할 수도 있고, 오히려 동기나 의욕을 상실하여 유아와 어떠한 형태든 상호작용하지 않는다는 것을 의미한다. 한편 조혜진과 김난실(2007)의 연구에서 유아와 상호작용하지 않는 등 비 개입행동을 많이 한 교사를 둔 유아가 배회하거나 목적 없는 행동을 많이 하는 것으로 나타났다. 이를 토대로 유추해보면 직무스트레스를 높게 지각한 교사는 유아와 부정적으로 상호작용하거나 적절하게 개입하지 않게 되고, 결국 유아는 목

적 없이 배회하는 행동을 많이 하게 된 결과라고 짐작해 볼 수 있다. 기존 연구들은 유아의 보육실 내 행동에 대해 교사행동이나 직무스트레스 등 교사변인 각각에 대한 영향을 조명하였으나, 두 변인이 어떤 관련성을 가지고 유아 행동에 영향을 주는지를 검증한 연구는 많지 않았다는 점에서 본 연구가 갖는 의미는 크다고 하겠다.

마지막으로 교사의 스트레스와 유아의 부정적 행동 간의 관계에서 교사행동의 질의 매개역할은 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이는 본 연구에서 사용한 교사행동의 질을 측정하는 관찰도구의 특성에서 그 원인을 찾아볼 수 있다. 본 연구에서 사용한 도구는 보육실 내 교사행동의 질을 측정하는 포괄적인 관찰평정 도구로서 관찰 측정치 총점을 사용하였다. 이로 인해 유아행동과 관련된 교사행동의 구체적인 정보를 얻지 못한 결과라 해석해 볼 수 있다. 이에 향후 교사행동의 질적 측면을 하위 영역으로 구분한 도구로 보완하여 이에 대한 관련성이 검증되어야 할 것이다.

아울러 본 연구를 통해 향후 연구를 위한 제언을 제시하면 다음과 같다. 본 연구는 유아의 부정적 행동 및 목적 없는 행동과 관련된 교사변인에 초점을 두고 진행되었다. 그러므로 유아의 부정적 행동이나 목적 없는 행동과 관련된 교사변인 외 변인, 즉 유아 특성이나 학급 특성 등이 포함되지 못하였다. 이에 추후 연구에서는 교사변인과 함께 유아 및 학급 특성 변인들을 포함하여 유아의 부정적 및 목적 없는 행동과의 관련성을 살펴볼 것을 제안하는 바이다.

■ 참고문헌

고미경(2007). 교사의 경력에 따른 유아의 부적절한 행동 지도 방법과 신념: 변화와 의미. *중앙대학교 유아교육학논집*, 11, 43-70.

김정휘(1992). 교사의 직무스트레스와 정신·신체적 증상 또는 탈진과의 관계. 중앙대학교 박사학위 청구논문.

박진재(2002). 아동의 또래관계 증진을 위한 사회적 기술 중재 프로그램의 효과. 연세대학교 박사학위 청구논문.

박화운(1992). 유아교육기관의 질적 환경과 유아의 놀이형태와의 관계. 이화여자대학교 박사학위 청구논문.

송혜린(2004). 어린이집의 질적 수준 및 교사의 놀이참여와 아동의 놀이행동 간의 관계. 연세대학교 박사학위 청구논문.

신은수(2000). 놀이에 대한 교사효능감이 교사와 유아의 상호작용과 유아 놀이발달에 미치는 영향. *유아교육연구*, 20(1), 27-42.

신혜영(2004). 어린이집 교사의 직무 스트레스와 효능감이

교사행동의 질에 미치는 영향. 연세대학교 박사학위 청구논문.

신혜원(1992). 보육시설의 질적 수준에 따른 아동의 놀이실 행동. 연세대학교 석사학위 청구논문.

엄정애, 김혜진(2005). 유치원 종일반 교사의 직무 스트레스에 따른 교사-유아 상호작용. *유아교육연구*, 25(5), 75-100.

이은혜, 최혜영, 송혜린, 신혜영(2003). 어린이집 프로그램 관찰척도의 개발과 타당화. *아동학회지*, 24(3), 135-149.

조형숙(1998). 유아교사의 과학교수에 대한 자기효능감. *유아교육연구*, 18(2), 283-301.

조혜진, 김난실(2007). 영아의 사회인지적 놀이행동과 환경변인과의 관계 - 놀이감과 교사 상호작용을 중심으로 -. *유아교육연구*, 27(1), 199-219.

조혜진, 이기숙(2004). 유아의 사회·정서발달에 미치는 가족특성, 보육경험 및 기질 변인 분석. *유아교육연구*, 24(4), 263-284.

최혜영(2004). 아동의 또래 상호작용과 교사신념 및 교사행동 간의 관계. 연세대학교 박사학위 청구논문.

Arnett, J.(1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.

Arnold, D. H., McWilliams, L., & Arnold, E. H.(1998). Teacher discipline and child misbehavior in daycare: Untangling causality with correlational data. *Developmental Psychology*, 4, 276-287.

Aureli, T., & Colechia, N.(1996). Day care experience and free play behavior preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 1-17.

Baron, R. M., & Kenny, D. A.(1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, Strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1173-1182.

Belsky, J.(1999). Quantity of non-maternal care and boy's problem behavior/adjustment at ages 3 and 5: Exploring the mediating role of parenting. *Psychiatry: Interpersonal biological Processes*, 62, 1-20.

Blase, J. J.(1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23, 13-40.

Brog, M. G., & Riding, R. J.(1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants,

- job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, 11, 59-76.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Nabors, L. A., & Bryant, D. M.(1996). Quality of child care center and infant cognitive and language development. *Child Development*, 67, 606-620.
- Chin-Quee, D., & Scarr, S.(1994). Lack of longitudinal effects of infants and preschool child care on school-age children's social and intellectual development. *Early Development and parenting*, 2, 103-112.
- Clarke-Stewart, K. A.(1987). Predicting child development from child care forms and features: The Chicago studies. In D. A. Phillips(Ed.), *Quality in child care: What does research tell us?*(pp.21-42). Washington, DC: NAEYC.
- Clarke-Stewart, K. A., Allhusen, V. D., & Clements, D. C.(2002). Nonparental caregiving. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*(Vol. 3): *Social conditions of parenting*(2nd ed., pp. 151-176). CA: Erlbaum.
- Clarke-Stewart, K. A., Gruber, C. P., & Fitzgerald, L. M.(1994). *Children at home and in day care*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dunn, L.(1993). Proximal and distal features of day care quality and children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 167-192.
- Enochs, L. G. & Riggs, I. M.(1990). Toward the development of an efficacy belief instrument for elementary teachers. *Science Education*, 79, 63-75.
- Enz, B., & Christie, J.(1997). Teacher play interaction styles; Effects on play behavior and relationships with teacher training and experience. *International Journal of Early Childhood Education*, 2, 55-75.
- Galinsky, E., Howes, C., & Kontos, S.(1995). *The family child care training study*. New York: Families and Work Institute.
- Gibson, S., & Dembo, M. H.(1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Research*, 76, 569-582.
- Holloway, S. D., & Reichhart-Erickson, M.(1988). The relationship of day care quality to children's free-play behavior and social problem-skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 39-53.
- Howes, C.(1983). Caregiver behavior in centers and family day care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 99-107.
- Kontos, S., & Feine, R.(1987). Child care quality, compliance with regulation, and children's development: The Pennsylvania Study. In D. A. Phillips (Ed.), *Quality in child care: What does research tell us?*(pp. 57-80). Washington, DC: NAEYC.
- Kontos, S., Hsu, H. C., & Dunn, L.(1994). Children's cognitive and social competence in child care centers and family day care homes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 387-411.
- Kyriacou, C.(2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27-35.
- NICHD Early Child Care Research Network(2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD Study of Early Child Care. *Child Development*, 72, 1478-1500.
- Phillips, D. A., McCartney, K., & Scarr, S.(1987). Child care quality and children's social development. *Developmental Psychology*, 23, 537-543.
- Pianta, R. C., Nimetz, L., & Bennett, E.(1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J.(1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg(Eds.), *Handbook of child psychology*(Vol. 3): *Social emotional and personality development*(5th ed., pp. 619-700). New York: John Wiley & Sons.
- Siegel, M., & Storey, R. M.(1985). Day care and children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 56, 1001-1008.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K.(1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research Psychology*, 68, 202-248.
- Wheatly, K. F.(2000). Positive teacher efficacy as an obstacle to educational reform. *Journal of Research*

and Development in Education, 34, 14-27.

Whitebook, M., Howes, C., & Phillips, D.(1990). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America*. Final Report of National Child Care Staffing Study. Oakland, CA: Child Care Employee Project.

Yoon, J. S.(2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative

affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality, 30, 485-494.*

접 수 일 : 2008년 2월 29일

1차 심사시작일 : 2008년 3월 3일

1차 심사완료일 : 2008년 3월 17일

게 재 확 정 일 : 2008년 4월 1일