

보육교사 행동의 질적 수준과 아동의 사회적 행동 특성*

The Quality of Caregiver's Behaviors and Children's Social Behaviors

연세대학교 아동학과
연구조교 곽주영
교수 이영

Dept. of Child and Family Studies Yonsei University

Research assistant : Kwak, Joo Young

Professor : Lee, Young

〈 목 차 〉

- | | |
|----------|---------------------|
| I. 서론 | III. 연구결과 |
| II. 연구방법 | IV. 논의 및 결론
참고문헌 |

〈Abstract〉

The purpose of this study was to investigate the relationship between the quality of caregiver's behaviors and children's social behaviors. The quality of caregiver's behaviors were observed during indoor free-play time in the 8 classes at 7 child care centers. Forty children were selected from two classes of high quality caregivers and 2 of low quality caregivers based on the quality of caregiver's behaviors. Children's social behaviors were measured in terms of social competence, social maladjustment, and social interaction. Results of the study were as follows:

First, children of high quality caregivers were more socially competent than of low quality caregivers. Second, there were no significant differences in social maladjustment according to the quality of caregiver's behavior. Third, children of high quality caregivers showed more positive and dependent interaction with caregivers than of low quality teachers. Also, children of high quality caregivers engaged less

* 이 연구는 1995년도 삼성복지재단 학술연구비의 지원을 받아 수행된 연구의 일부로, 1996년도 연세대학교 석사학위 청구논문의 일부임.

in aimless behavior and negative interaction with peers than of low quality caregivers.

I. 서론

현재 우리사회는 급속한 산업화로 인하여 여성들의 경제활동 참여가 빠른 속도로 증가하고 있다. 특히 기혼여성의 취업율이 계속 증가하여 기혼여성 경제활동 참가율은 1981년 40.5%에서 1994년에는 47.1%에 이르고 있으며(통계청, 1981, 1994), 그 중 어린 자녀가 있는 25세~34세 여성의 경제활동 참가율은 1981년 32%~41%이던 것이 1994년에는 46%~49%로 증가하였다(한국여성개발원, 1995). 이러한 사회변화는 핵가족화와 함께 어머니가 자녀양육을 전담하던 양육형태의 변화를 초래하여 보육시설에서의 양육과 같은 대리양육 형태를 점차 보편화시키고 있다. 특히 취업을 한 기혼여성에게는 자녀양육 문제에 있어서 가정에서의 양육이 아닌 보육시설에서의 타인에 의한 양육이 불가피한 현실이 되었다.

또한 취업한 기혼여성의 자녀가 아니라도 또래와의 사회적 경험을 위해 보육시설에 다니는 아동 수가 점차 증가하고 있어서 보육시설은 취학 전의 아동에게 있어 가정 외에 또하나의 중요한 사회화기관이자 유아교육기관으로 등장하고 있다. 보건복지부(1994)에 의하면 1990년 전국 보육시설 수는 1,919개소에서 1994년에는 6,086개소로 증가하였고, 보육시설을 이용하는 아동 수도 48,000명에서 191,748명으로 증가하였으며 1997년에는 639,000명에 이를 것으로 전망하고 있다. 따라서 보육시설에 다니는 아동의 문제는 보호 차원에서 벗어난 지 오래이며, 보육시설의 양적 확충만으로는 아동의 적절한 발달을 도모할 수 없기 때문에 양적 확충과 함께 보육시설의 질적 수준의 향상에 관심이 모아지고 있다(김영옥, 1991; 이 영, 1990).

한편 보육에 관한 연구는 '보육이 아동에게 이로운가, 해로운가?'에 대한 관심에서 시작되어 보육경험 유무에 따라 가정에서 양육된 아동과 보육시설에서 양육받은 아동을 비교하는 연구가 많았으나 일지

된 결과를 보이지 않고 있다. 특히 보육과 아동의 사회성간의 관계에 있어서는 일치되지 않은 결과들이 보고되고 있다. 보육과 아동의 사회성에 관한 연구들을 고찰해 보면, 가정에서 양육된 아동과 보육시설에 다닌 아동간에 사회성에서 거의 차이가 없다고 보고하는 연구들이 있다(Hegland & Rix, 1990; Moore, Snow, & Poteat, 1988). 반면 가정에서 양육된 아동과 보육시설에 다닌 아동간에 사회성에서 차이가 있다고 보고하는 연구들도 있다. 어릴 때 보육시설에 다닌 아동이 사회적 능력이 더 많고 덜 소심하며, 협동적이고 더 성숙한 상호작용을 하며 사려 깊고 사교적이라는 긍정적인 효과를 보고하는 연구들이 있다(Anderson, 1989; Field, Masi, Goldstein, Perry, & Parl, 1988; Macrae & Herbert-Jackson, 1976). 반대로 보육시설에 다닌 아동이 가정에서 양육된 아동보다 또래나 성인에게 더 공격적·경쟁적이었으며 성인에게 덜 협동적이었다고 보고하는 연구들도 있다(Haskin, 1985; Schwarz, Strickland, & Krolick, 1974; Vandell & Corasaniti, 1990).

이와 같이 일관되지 않은 결과들을 이해하기 위해서는 보육경험의 유무보다는 보육경험의 질적 특성, 보육시설을 선택하는 가족의 특성, 보육시설에 다니는 아동의 특성 등 관련 변인을 고려해 볼 필요가 있다(Rutter, 1982). 이러한 변인들 중 보육시설에 다니기 시작한 아동의 연령이나 보육시설에 다닌 기간, 보육의 유형 등이 아동의 발달을 중재한다는 것을 검증하려 한 연구들이 있으나 일관되지 않은 결과들이 보고되어 이와 같은 변인들은 보육의 긍정적 또는 부정적인 효과를 설명해 주는 강력한 요인이 아님이 밝혀졌다(Anderson, 1989; Howes, 1988, 1990; Kontos, 1991; Vandell & Corasaniti, 1990).

특히 Anderson(1989)의 연구와 Vandell과 Corasaniti(1990)의 연구는 조기 보육경험과 아동의 사회성, 인지, 정서 발달간의 관계에서 각각 긍정적인 결과와 부정적인 결과를 보고하였는데, 이 상반된 결과에 대하여 Vandell과 Corasaniti(1990)는 두 연구에서

보육의 질이 다르기 때문이라고 설명하였다. 즉 보육이 아동에게 미치는 효과를 보육의 질이 중재해 주므로 보육시설에 다니는 것 자체보다는 보육의 질이 중요하다는 것이다. 이와 같은 견해에서, 보육의 질이 아동 발달에 미치는 보육의 효과를 설명해 주는 중요 변인으로 관심을 받게 되었고(Howes, 1988; Phillips, McCartney, Scarr, 1987), 일관되지 않은 결과들이 보고되는 아동의 사회성 발달에도 중요한 영향을 미친다고 보고되고 있다. 즉 질이 높은 보육시설에 다닌 아동은 사회적 능력이 우수하여 사교적이고 감정이입을 잘 하며 정서적으로 잘 적응하고, 친사회적 반응을 더 보이고 또래와의 참여면에서 긍정적·적극적이었다(Dunn, 1993; Holloway & Reichhart-Erickson, 1988; Howes, Phillips, & Whitebook, 1992; Howes & Stewart, 1987; Kontos, 1991; McCartney, Scarr, Phillips, Grajek, & Schwarz, 1982; Phillips et al., 1987; Ruopp, Travers, Glantz, & Coelen, 1979; Vandell & Powers, 1983). 따라서 보육 연구의 방향도 '보육의 질이 아동의 발달에 어떻게 영향을 미치는가?'의 문제로 초점이 맞추어져 오고 있다.

한편 보육의 질에 관한 연구들은 다양한 질적 지표를 종합하여 질이 높고 낮음을 평가하거나 유아교육환경 평정척도(ECERS), 가정보육시설 평정척도(FDCRS)와 같이 여러가지 요소로 구성된 평정척도로 전반적인 질을 측정하여 아동발달과의 관계를 연구한다. 또는 보육의 질의 구체적 지표를 밝혀내기 위해 교사 대 아동 비율, 집단 크기, 교사의 자격 등 규제할 수 있는 구조적 측면, 아동의 일상 경험과 같은 역동적 측면이 아동발달에 미치는 영향에 대하여 연구하였다. 일반적으로는 이러한 연구에서 구조적 측면의 질이 역동적 측면의 질에 영향을 주며 이것은 또한 아동의 발달을 예언해 준다고 한다(Phillips & Howes, 1987).

그러나 보육의 질 측정에 있어서 전반적인 질을 평가하는 평정척도 점수를 사용한 경우 질적 수준과 아동발달간의 결과가 일치하지 않는 경우도 있다. 그 이유는 전반적인 질적 수준 점수가 같아도 하위척도마다 다른 차원의 질을 측정하므로 특정 발달을 예언하는 질적 요인을 밝히기 위한 연구목적으로는 부

적당할 수도 있다는 것이다. 또한 구조적인 질적 변인에 관한 연구에서는 교사 대 아동 비율, 집단 크기와 같은 구조적 변인보다 교사의 학력, 경력, 급여 등 교사 관련 구조적 변인이 아동의 발달을 잘 예언하였다거나 구조적 측면의 변인보다 과정 측면의 질적 변인이 아동의 사회성을 잘 예언하였다고 보고하는 연구도 있다(Dunn, 1993; Kontos & Fiene, 1987). 따라서 규제가능한 구조적 측면의 질적 변인이 아동 발달을 잘 예언한다 해도 그 효과에서 일치하지 않는 경우도 있음을 알 수 있다.

유아기 프로그램의 질적 수준과 관련하여 우수한 프로그램의 제공을 위해서는 교사 행동, 아동 행동, 학습환경 등 과정 변인과의 관계 속에서 아동발달 연구가 이루어져야 할 것이다. 특히 보육시설의 질은 교사와 밀접한 관계가 있다. 교사의 행동은 보육의 질적 수준과 아동의 또래에 대한 행동에 영향을 미칠 수 있고, 교사가 양육과 교육 모두를 효과적으로 수행하는 환경에서 아동은 사회적으로 더 유능할 수 있다(김영옥, 1991; Dunn, 1993; Howes et al., 1992; Phyfe-Perkins, 1981; Prescott, Jones, & Kritchevsky, 1972; Ruopp et al., 1979). 심성경(1989)의 연구에서도 유아교육기관의 질적 요인 중 교사 행동의 중요성을 강조하였는데 질이 낮은 기관에서는 부정적인 훈육방법이 많이 사용되었고 아동과의 긍정적인 개별적 상호작용은 거의 없는 특성을 나타내었다. McCartney와 그의 동료들(1982), Phillips와 그의 동료들(1987)의 연구에서도 보육시설의 질적 변인 중 교사와 아동간의 언어적 상호작용이 아동의 사회적 유능성과 사회적 적응을 가장 잘 설명해 준다고 보고하고 있다.

국내에서 보육시설의 질적 측면에 대한 연구를 보면, 보육시설의 전반적인 질적 수준을 조사하거나 교사-유아의 상호작용과 물리적 환경을 평정하여 아동행동과의 관계를 보고한 연구가 있으며(신혜원, 1992; 조선영, 1992; 황현주, 1991), 질적 측면 중 교사 행동을 직접 관찰한 연구로는 보육교사의 언어유형과 아동의 놀이실 행동을 살펴본 연구(민송이, 1994)와 영유아를 대상으로 보육교사와의 상호작용을 관찰한 연구(이영·신은주·나종혜, 1994)가 있

을 뿐이다. 방법론적 측면에서 보육시설의 질과 아동발달에 대한 국내 연구들은 대부분 평정척도에 의한 측정을 기초로 하였으므로 아동이 실제 접하는 경험을 관찰하여 질의 과정적 변인을 측정하는 연구가 필요하다고 할 수 있다. 특히 가정 이외의 장소에서 인생 초기부터 부모가 아닌 대리양육인에 의해 양육되고 교육되는 경우가 많아지고 있는 현대의 사회적 상황에서 아동의 적절한 발달, 특히 논쟁이 되고 있는 적절한 사회적 발달을 도울 수 있는 보육의 질에 대한 연구는 시급하다고 할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 보육시설의 질적 요인 중 과정적 측면이라 할 수 있는 아동에 대한 교사의 개별적 상호작용 행동의 질적 수준을 관찰하여 이에 따라 아동의 사회적 행동 특성에 차이가 있는지 살펴보는 것을 목적으로 한다. 또한 아동의 사회적 행동 특성 측정에 있어서 긍정적 측면인 사회적 능력과 부정적 측면인 사회적 부적응 행동을 교사 평정을 통해 측정하고 아동의 사회적 상호작용을 직접 관찰함으로써, 교사가 아동과 상호작용 하는 행동의 질적 수준이 아동의 사회성에 미치는 영향을 포괄적으로 살펴보고자 한다.

이상과 같은 연구목적을 토대로 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

1. 보육교사 행동의 질적 수준은 어떠한가?
2. 보육교사 행동의 질적 수준에 따라 아동의 사회적 능력에 차이가 있는가?
3. 보육교사 행동의 질적 수준에 따라 아동의 사회적 부적응 행동에 차이가 있는가?
4. 보육교사 행동의 질적 수준에 따라 아동의 사회적 상호작용(개별행동, 또래와의 상호작용, 교사와의 상호작용)에 차이가 있는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 교사 행동의 질적 수준이 높은 2개 학급과 낮은 2개 학급의 교사 4명과 4세 아동

40명이었다. 본 연구의 대상선정을 위해 서울시내의 비교적 중류계층이 거주하는 지역에서 단독건물을 사용하고 있는 8개 보육시설의 9개 학급을 사전에 본 연구자가 방문하여 집단 크기와 물리적 환경의 질의 영향을 통제하고자 이 두 변인의 수준이 유사한 8개 학급을 일차적으로 표집하였다. 이 8개 학급 중 교사가 아동과 개별적으로 상호작용하는 행동의 질적 수준을 관찰하여 교사 행동의 질적 수준이 높은 2개 학급(이하 상집단)과 낮은 2개 학급(이하 하집단)을 선정하였으며, 이들 4개 학급의 교사 4명과 그들이 담당하고 있는 4세 아동 중 편부나 편모 가정인 어머니는 고졸 미만인 아버지는 고졸 미만인 아동을 제외하고 각 학급에서 10명(남아 5명, 여아 5명)씩 무선표집하여 총 40명의 아동을 최종 표집하였다. 대상아동의 평균 연령은 1996년 4월을 기준으로 52개월(상집단 51개월, 하집단 53개월)이었다. 물리적 환경의 질은 Early Childhood Observation Instrument(ECOI; Bredekamp, 1985) 개정판의 물리적 환경 부분 9개 항목을 본 연구자가 번안하여 4점 평정척도로 수정하여 사용하였다.

일차적으로 선정된 8개 학급의 질적 특성 및 교사 행동의 평균 질적 수준은 <표 1>에 제시된 바와 같았으므로, G학급과 H학급을 교사의 질적 수준이 높은 집단(상집단)으로 선정하였고, B학급과 F학급을 교사의 질적 수준이 낮은 집단(하집단)으로 최종 선정하였다. 최종 선정된 4개 학급의 일반적 특성은 집단 크기에서 하집단이 상집단보다 더 작았고, 물리적 환경의 경우 하집단과 상집단이 거의 유사한 수준이었다.

2. 연구도구

1) 교사 행동의 질적 수준 관찰

아동에 대한 교사의 개별적인 상호작용 행동의 질적 수준을 관찰하기 위하여 Howes와 Stewart(1987)의 양육자 행동 평정척도인 성인놀이척도(Adult Play Scale)를 본 연구자가 예비조사를 거쳐 수정하여 사용하였다. 성인놀이척도는 아동에 대한 성인의 행동

〈표 1〉 8개 학급의 질적 변인의 특성

학 급	A	B	C	D	E	F	G	H
질적변인								
집단 크기	20	19	20	25	27	25	27	27
교사 대 아동 비율	1:20	1:19	1:20	1:25	1:27	1:25	1:27	1:27
물리적 환경 점수	2.8	3.0	2.8	2.9	2.7	2.7	3.0	3.0
교사의 개별적 상호작용 발생 빈도	37	17	14	39	14	18	67	48
교사 행동의 평균 질적 수준	2.81	2.0	2.86	2.49	2.21	1.61	4.09	3.29

이 6수준의 평정범주(무시, 일상적 양육, 최소한의 상호작용, 단순한 상호작용, 적극적인 상호작용, 친밀하고 적극적인 상호작용)로 구성되어 교사의 놀이 및 참여 행동에서 민감성, 반응성, 즉시성(contingency)을 측정할 수 있도록 각 범주별로 0점에서 5점까지 평정점수를 산출할 수 있는 관찰도구이다. 교사 행동의 평균 질적 수준 점수는 교사가 대상아동에게 한 상호작용 행동의 점수를 모두 합산한 후, 대상아동에 대해 교사의 상호작용 행동이 일어난 총 빈도로 나누어 산출하였다. 본 관찰도구의 관찰자간 신뢰도는 본대상이 아니면서 질적 수준이 다른 2개 보육시설 학급에서 50회(관찰시간 16분 40초, 상호작용 대상아동 12명) 관찰한 결과를 기초로 본 연구자와 다른 한 명의 관찰자간에 Cohen의 Kappa 계수로 $k=.83$ 이었다.

2) 사회적 능력

아동의 사회적 능력은 양육자 질문지(Caregiver Questionnaire Packet; The NICHD Study of Early Child Care, National Institute for Child Health & Development, 진행중) 중 아동의 사회적 능력 질문지를 이 영·김명순(진행중)이 번안한 것을 사용하였다. 사회적 능력 질문지는 교사에 의해 4단계로 평정할 수 있는 34개 문항으로 구성되어 있고, 문항에 대한 평가는 1점에서 4점에 이르는 행동이 구체적으로 명시된 기술 평정척도로 되어 있어 객관적인 평정이 가능한 교사 평정도구이다. 본 연구에서 산출한 사회적 능력 질문지의 Cronbach α 는 .92였다.

3) 사회적 부적응 행동

아동의 사회적 부적응 행동은 양육자 질문지(Caregiver Questionnaire Packet; The NICHD Study of Early Child Care, National Institute for Child Health & Development, 진행중) 중 아동의 문제행동 질문지를 이 영·김명순(진행중)이 번안한 것을 사용하였다. 아동의 문제행동에 관한 질문지는 교사 평정을 통해 측정하며 사회적 부적응 행동을 기술한 99개의 문항으로 구성되어 있고, 각 문항에 대해 0점(그렇지 않다), 1점(조금 그렇다), 2점(매우 그렇다)으로 평정할 수 있는 3점 Likert식 평정척도이다. 본 연구에서 산출한 문제행동 질문지의 Cronbach α 는 .95였다.

4) 아동의 사회적 상호작용 관찰

아동의 사회적 상호작용은 Holloway와 Reichhart-Erickson(1988)의 관찰범주를 신혜원(1992)이 번안한 것을 기초로 본 연구자가 예비조사를 통해 수정·보완하여 사용하였다. 사회적 상호작용 관찰도구는 개별행동, 또래와의 상호작용 행동, 교사와의 상호작용 행동의 세 범주로, 실내 자유놀이 시간에 발생하는 총 25개의 아동 행동으로 구성되어 있다. 본 관찰도구의 관찰자간 신뢰도는 본 연구대상이 아닌 아동 2명을 대상으로 28분(총 84회)간 관찰한 결과를 기초로 본 연구자와 다른 한 명의 관찰자간에 Cohen의 Kappa 계수로 $k=.83$ 이었다.

3. 연구절차

1) 예비조사

사회적 능력 질문지와 문제행동 질문지의 안면 타당도 및 교사 행동 관찰도구와 아동의 사회적 상호작용 관찰도구의 적절성을 알아보고, 관찰자 훈련과 관찰자간 신뢰도 산출을 위해 1996년 2월 15일~3월 2일까지 예비조사를 하였다. 예비조사 대상은 본 연구대상이 아닌 2개 보육시설 학급의 4세 아동 12명과 담당교사 3명이었다.

2) 본조사

각 보육시설의 질적 특성은 1996년 3월 4일~17일에 걸쳐 본 연구자 단독으로 보육시설을 방문하여 집단 크기, 물리적 환경의 질을 조사·평정하였다.

교사 행동의 질적 수준 관찰은 본 연구자와 대학에서 아동학을 전공한 1명의 관찰자가 1996년 3월 19일~4월 2일에 걸쳐 8개 학급을 방문하여 5~7일 간격으로 오전 실내자유놀이 시간에 2차례 관찰하였다. 교사 행동의 질적 수준 관찰을 위해 각 학급에서 15명의 아동을 사전에 무선표집하여 교사-아동 상호작용에서의 상호작용 대상아동으로 선정하였다. 각 대상아동에 대한 교사의 상호작용 행동을 20초 관찰, 10초 기록을 1회로 하여 1차 방문시 각 아동에 대한 교사 행동을 8회씩 관찰하였다. 상호작용 대상아동의 순서는 무선적으로 하였고, 2차 방문시에는 15명의 대상아동의 순서를 바꾸어 1차 때와 같은 절차로 관찰하였다. 따라서 한 학급의 교사에 대한 총 관찰시간은 80분이었다.

아동의 사회적 상호작용은 본 연구자와 대학원에서 아동학을 전공하는 1명의 관찰자가 1996년 4월 3일~18일에 걸쳐 최종 선정된 4개 학급의 아동 40명을 대상으로 오전 실내자유놀이 시간에 관찰하였다. 아동의 관찰순서는 무선적으로 하였고, 1회 관찰은 20초 관찰, 5초 기록의 시간표집법으로 한 아동당 21회씩 관찰하였으며 6~8일 간격으로 2차례 방문하여 2차 관찰시에는 아동의 관찰순서를 1차와 다르게 하였다. 따라서 한 아동당 총 관찰시간은 14분이었다. 또한 아동의 사회적 능력 및 문제행동 질문

지는 4월 3일 교사에게 배부하여 4월 16일에 회수하였다.

III. 연구결과

1. 교사 행동의 질적 수준

본 연구의 대상선정 과정에서 4세 학급 교사 8명의 개별적 상호작용의 빈도 범위는 14회~67회였고, 교사 행동의 평균 질적 수준 점수는 1.61에서 4.09까지로 나타났다. 그 중에서 교사의 질적 수준이 높은 상집단 교사의 개별적 상호작용 발생 빈도는 48회와 67회였고, 교사 행동의 평균 질적 수준 점수는 3.29와 4.09였다. 교사의 질적 수준이 낮은 하집단 교사는 개별적 상호작용 발생 빈도가 18회와 17회였고, 교사 행동의 평균 질적 수준 점수는 각각 1.61과 2.0이었다(표 1) 참고).

2. 교사 행동의 질적 수준에 따른 사회적 능력

교사 행동의 질적 수준에 따라 아동의 사회적 능력에 차이가 있는지를 알아보기 위해 사회적 능력 질문지 평정점수의 평균과 표준편차를 비교한 결과, 사회적 능력 질문지 평정점수의 평균에 있어 두 집단간에 통계적으로 유의한 차이를 나타내었다. 즉 상집단 아동이 하집단보다 사회적 능력에서 더 높은 것으로 나타났다(표 2) 참고).

3. 교사 행동의 질적 수준에 따른 사회적 부적응 행동

교사 행동의 질적 수준에 따라 아동의 사회적 부적응 행동에 차이가 있는지를 알아보기 위해 문제행동 질문지 평정점수의 평균과 표준편차를 비교한 결과, 문제행동 질문지 평정점수의 평균에 있어 상집단($M=0.22$)과 하집단($M=0.28$) 간에 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다($t(38)=-0.99, N.S.$).

〈표 2〉 사회적 능력 문항별 비교

(N=40)^a

하 위 문 항	상집단(n=20)		하집단(n=20)		t
	M	(SD)	M	(SD)	
1. 자기소개하기	3.40	(0.50)	2.50	(0.76)	4.41***
2. 다른 사람의 이름 사용하기	3.50	(0.76)	3.30	(0.80)	0.78
3. 새 친구와 인사하기	2.95	(0.97)	3.57	(0.65)	-2.09*
4. 설비 안전하게 사용하기	2.85	(1.04)	3.06	(1.30)	-0.54
5. 사고에 대해 알리기	3.65	(0.67)	2.95	(0.89)	2.81**
6. 활동 지속하기	3.20	(1.01)	2.35	(0.99)	2.70*
7. 과제 수행하기	2.80	(1.01)	2.60	(0.94)	0.65
8. 언어적인 지시따르기	3.05	(0.76)	1.95	(0.69)	4.81***
9. 새로운 지시따르기	3.05	(0.69)	2.25	(0.79)	3.43**
10. 지시사항 기억하기	2.85	(0.59)	2.50	(0.69)	1.73
11. 다른아동에게 설명하기	3.30	(0.73)	2.60	(0.82)	2.85**
12. 원하는 것 의사표현하기	3.15	(0.67)	2.45	(0.94)	2.70*
13. 빌리기	2.65	(0.93)	2.63	(1.16)	0.05
14. 돌려주기	2.70	(1.08)	2.89	(1.15)	-0.55
15. 다른 아동과 공유하기	3.10	(0.72)	2.75	(1.02)	1.26
16. 다른 아동 도와주기	2.80	(0.70)	2.65	(0.88)	0.60
17. 다른 아동과 함께 놀기	3.05	(0.83)	2.25	(0.64)	3.43**
18. 참여시도하기	2.45	(0.83)	2.65	(0.93)	-0.72
19. 집단활동 시작하기	2.74	(1.19)	2.25	(0.91)	1.44
20. 놀이에 대한 제안하기	2.55	(0.89)	2.00	(0.73)	2.15*
21. 차례기다리기	3.45	(1.00)	2.85	(1.23)	1.70
22. 좌절에 대한 반응하기	3.15	(1.18)	2.30	(1.34)	2.13*
23. 성인에게 의존하기	3.10	(0.85)	2.60	(0.99)	1.71
24. 놀이에 대한 제한 수용하기	3.05	(0.83)	3.15	(1.04)	-0.34
25. 활동 전환하기	3.55	(0.94)	3.05	(0.94)	1.67
26. 일상의 변화 수용하기	2.90	(0.79)	3.40	(0.99)	-1.76
27. 공공장소에서 주의주기	3.30	(0.86)	2.80	(1.15)	1.55
28. 낯선 성인에 대한 반응하기	2.75	(1.07)	2.15	(0.88)	1.94
29. 새로운 활동하기	3.35	(0.88)	2.60	(1.05)	2.46*
30. 도움 요청하기	3.40	(0.75)	2.35	(1.09)	3.54**
31. 협동하며 놀기	2.80	(0.70)	2.65	(0.93)	0.58
32. 규칙 준수하기	3.25	(0.72)	2.75	(1.07)	1.74
33. 감정이입하기	2.25	(0.85)	1.68	(0.82)	2.11*
34. 공격하기	3.05	(0.89)	3.20	(1.06)	-0.49
전 체	3.01	(0.47)	2.63	(0.46)	2.77**

^a 교사가 '해당사항 없음'에 표기한 문항의 경우 사례수에서 약간의 차이가 있음.

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

4. 교사 행동의 질적 수준에 따른 사회적 상호작용

교사 행동의 질적 수준에 따라 놀이실에서 아동의 사회적 상호작용에 차이가 있는지를 알아보기 위하여 개별행동, 또래와의 상호작용, 교사와의 상호작용에서 하위 항목별 평균 빈도와 표준편차를 비교하여 보았다.

개별행동의 경우 <표 3>에 제시된 바와 같이 '목적없는 행동'에서 두 집단간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉 하집단 아동이 상집단의 아동보다 '목적없는 행동'을 더 많이 나타내었다.

하집단의 아동보다 '제안따르기', '대화하기', '미소·웃음 주고받기'를 더 많이 하는 것으로 나타나 교사와 긍정적인 상호작용이 많은 것으로 나타났다. 교사와의 의존적인 상호작용에서는 교사 행동의 질적 수준에 따라 두 집단간에 유의한 차이를 보았다. 즉 상집단의 아동이 하집단의 아동보다 '승인·인정 요구'와 '도움 요구'의 두 항목 모두에서 더 많은 빈도를 나타내었다. 그러나 교사와의 부정적 상호작용에서는 집단간에 유의한 차이가 나타나지 않았다. 전체적으로 볼 때 상집단 아동이 하집단의 아동보다 교사와 상호작용을 더 많이 하는 것으로 나타났다.

<표 3> 아동의 개별행동 비교

(N=40)

하위항목	상집단(n=20)		하집단(n=20)		t
	M	(SD)	M	(SD)	
혼자놀이	14.50	(7.37)	13.30	(9.62)	0.44
교사나 친구 관찰	3.75	(4.15)	5.60	(3.10)	-1.60
활동영역 옮기기	1.15	(1.31)	0.95	(1.23)	0.50
목적없는 행동	0.70	(1.56)	2.40	(2.23)	-2.79**
물체에 대한 손상	0.00	(0.00)	0.10	(0.31)	-1.45
전 체	20.10	(7.10)	22.35	(8.57)	-0.90

** $p < .01$

또래와의 상호작용에서는 <표 4>에서 보는 바와 같이 교사 행동의 질적 수준에 따라 전반적으로 두 집단간의 유의한 차이는 없었다. 그러나 또래와의 긍정적 상호작용 중 '미소·웃음 주고받기'에서 두 집단간 유의한 차이를 나타내어 하집단의 아동이 상집단의 아동보다 '미소·웃음 주고받기'를 많이 나타내었다. 또한 또래와의 의존적 상호작용 중 '도움 요구'에서 하집단 아동이 상집단의 아동과 달리 또래에게 '도움 요구' 행동을 나타내지 않아 두 집단간 유의한 차이를 나타내었다. 또래와의 부정적 상호작용에서는 '신체적 공격'에서 유의한 차이를 보여 하집단의 아동이 상집단의 아동보다 '신체적 공격'을 많이 하는 것으로 나타났다.

교사와의 상호작용을 살펴보면 <표 5>에서 보는 바와 같이, 교사와의 긍정적 상호작용 중 상집단 아

IV. 논의 및 결론

본 연구는 보육시설에서 교사 행동의 질적 수준에 따라 아동의 사회적 행동 특성에 차이가 있는지를 알아보고자 교사 평정에 의하여 아동의 사회적 능력 및 사회적 부적응 행동을 살펴보았고, 자유놀이 시간에 아동의 사회적 상호작용을 관찰하였다. 본 연구의 결과를 요약하면 첫째, 교사 행동의 질적 수준이 높은 집단의 아동은 낮은 집단의 아동보다 사회적 능력이 높았다. 둘째, 교사 행동의 질적 수준에 따라 아동의 사회적 부적응 행동은 차이를 나타내지 않았다. 셋째, 교사 행동의 질적 수준이 높은 집단의 아동이 낮은 집단의 아동보다 교사에게 '제안따르기', '대화하기', '미소·웃음 주고받기' 등의 긍정적인 상호작용과 '승인·인정 요구', '도움 요구' 등의 의존

〈표 4〉 아동의 또래와의 상호작용 비교

(N=40)

하위범주	하위항목	상집단(n=20)		하집단(n=20)		t
		M	(SD)	M	(SD)	
긍정적 행동	도움주기·나누기	1.35	(1.87)	1.05	(0.94)	-0.64
	대화하기	8.80	(4.89)	6.05	(4.77)	-1.80
	미소·웃음 주고받기	2.50	(1.85)	4.60	(4.10)	-2.09*
	자기의견 제안하기	1.80	(1.88)	1.55	(2.09)	-0.40
	애정적 신체적 접촉	0.10	(0.31)	0.30	(0.47)	-1.59
의존적 행동	도움 요구	0.35	(0.58)	0.00	(0.00)	2.67*
	승인·인정 요구	0.40	(0.99)	0.35	(0.67)	-0.19
부정적 행동	거절하기	0.35	(0.67)	0.40	(0.94)	-0.19
	신체적 공격	0.10	(0.31)	2.00	(3.91)	-2.17*
	언어적 공격	0.75	(1.25)	1.60	(2.48)	-1.37
	방해하기	0.10	(0.31)	0.40	(1.14)	-1.13
전 체		16.60	(7.37)	18.30	(8.65)	-0.67

* $p < .05$

〈표 5〉 아동의 교사와의 상호작용 비교

(N=40)

하위범주	하위항목	상집단(n=20)		하집단(n=20)		t
		M	(SD)	M	(SD)	
긍정적 행동	돕기	0.00	(0.00)	0.00	(0.00)	0.00
	제안따르기	1.30	(1.22)	0.50	(0.61)	2.63*
	대화하기	1.35	(1.50)	0.25	(0.44)	3.15**
	미소·웃음 주고받기	0.45	(0.89)	0.00	(0.00)	2.27*
	자기의견 제안하기	0.35	(0.67)	0.15	(0.49)	1.07
	애정적 신체적 접촉	0.15	(0.37)	0.00	(0.00)	1.83
의존적 행동	승인·인정 요구	0.85	(0.93)	0.20	(0.41)	2.85**
	도움 요구	0.80	(1.06)	0.20	(0.52)	2.28*
부정적 행동	제안 따르지 않기	0.05	(0.22)	0.05	(0.22)	0.00
전 체		5.30	(2.98)	1.35	(0.99)	5.63***

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

적인 상호작용을 많이 하였다. 또한 개별행동에서는 '목적없는 행동'을 적게 하였으며, 또래에게는 '신체적 공격'과 같은 부정적 상호작용을 적게 하였다. 이상의 결과를 연구문제에 따라 논의해 보면 다음과 같다.

1. 교사 행동의 질적 수준

본 연구에서는 한 학급당 교사 1명이 아동 20명 내외를 담당하는 보육시설을 선정하였다. 이러한 기준에 의해 선정된 시설들의 경우 물리적 환경 측면에서 대부분의 시설이 높은 수준이었으며 시설간의 차이는 크게 없었다. 그러나 각 학급의 교사가 아동

에게 개별적으로 상호작용하는 빈도나 질적 수준에 있어서는 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉 교사 행동의 평균 질적 수준이 3점 이상인 학급은 8개 학급 중에서 두 학급에 불과하였으며, 그밖에는 비교적 낮은 수준을 나타내는 학급이 더 많았다. 질적 수준이 높은 학급으로 선정된 두 교실을 제외하고서는 질적으로 높은 상호작용 행동이 매우 적게 일어났을 뿐 아니라, 상호작용의 내용에서도 교사가 아동과 함께 놀이에 참여하는 상호작용보다는, 아동의 놀이 종류를 제한하거나 전체 아동을 통제하기 위해 조용한 분위기를 유지하도록 하는 등의 상호작용이 대부분이었다. 특히 본 연구에서 집단 크기가 19명으로 가장 작은 B학급의 경우, 물리적 환경의 질도 다른 학급과 유사한 수준이었으나, 교사 행동의 양적 수준 및 질적 수준에서 매우 낮은 것을 볼 수 있다. 한 학급의 결과로 일반화할 수는 없지만 집단 크기, 교사대 아동 비율과 같은 구조적 변인의 규제가 교사의 행동 및 아동의 행동에 직접적으로 영향을 주지 않을 수도 있으므로, 질적으로 높은 보육경험 제공을 위해서는 교사 재교육이나 교사양성 과정에서 뚜렷한 교육관을 토대로 질적인 상호작용을 높이기 위한 교육이 이루어져야 할 것이다.

2. 교사 행동의 질적 수준에 따른 사회적 능력

교사 행동의 질적 수준에 따라 아동의 사회적 능력 전체 점수에서 유의한 차이를 보여 교사의 질적 수준이 높은 집단 아동이 낮은 집단 아동보다 사회적 능력에서 높게 나타났다. 이러한 결과는 질이 높은 보육시설에 다니는 아동이 더 사교적이거나 사려 깊고, 사회적으로 더 유능하였다는 선행 연구결과와 일치하며(Kontos, 1991; McCartney et al., 1982; Phillips et al., 1987), 교사가 아동과 우호적이고 친절하며 반응적으로 상호작용하고 체벌이나 창피를 주는 훈육방법을 사용하지 않을 때 사회적으로 더 유능하였다는 연구들과도 일치한다(Phyfe-Perkins, 1981; Prescott et al., 1972). 또한 사회적 능력 질문지의 문항 중 '언어적인 지시따르기'나 '새로운 지시따르기'에서 상집단 아동이 높게 평정된 것은 질이 높은 보

육시설에 다닌 아동이 성인의 지시를 잘 따른다는 Howes와 Olenick(1986)의 연구 결과와 일치한다고 볼 수 있다. '감정이입하기' 문항에서의 집단간 차이도 Phillips와 그의 동료들(1987)의 연구에서, 교사의 언어적 상호작용이 많은 보육시설의 아동이 더 사려 깊었다는 결과와 맥을 같이 한다고 볼 수 있다.

이상의 결과와 논의를 종합해 볼 때, 선행연구에서 보고하는 바와 같이 보육시설에서 아동에 대한 교사의 개별적 행동의 질에 따라 아동이 교실에서 보이는 사회적 능력에는 차이가 있음을 알 수 있다. 이러한 연구결과를 토대로 보육교사의 재교육이나 양성과정에서 민감하고 반응적인 개별적 상호작용의 중요성 및 이와 관련된 실습교육이 이루어져야 할 것이다.

3. 교사 행동의 질적 수준에 따른 사회적 부적응 행동

교사 행동의 질적 수준에 따라 아동의 사회적 부적응 행동은 유의한 차이를 보이지 않았다. 이러한 결과는 전반적인 질이 높더라도 교사-아동의 언어적 상호작용이 낮은 보육시설에 다니는 아동이 더 불안하고 과활동적이며 공격적인 부적응 행동을 나타내었다는 McCartney와 그의 동료들(1982)의 연구결과와 일치하지 않는다. 이렇게 본 연구결과가 선행 연구의 결과와 일치하지 않는 것에 대해 다음과 같이 몇 가지로 해석할 수 있을 것이다.

첫째, 사회적 부적응 행동이 교사 행동의 질과 관계가 있다 하더라도, 아동의 사회적 부적응 행동은 집단 크기나 물리적 환경 등 기타 보육시설의 질적 변인에 더 민감하여 이러한 변인을 통제한 후 교사 행동의 질적 수준만으로 비교해 보았을 때 차이가 두드러지지 않았을 수 있다. 둘째, 보육의 질과 가족의 영향을 함께 고려하는 연구(Prodromidis, Lamb, Sternberg, Hwang, & Broberg, 1995)에 기초하여 볼 때 가족구조, SES, 가정양육의 질, 부모의 양육태도 등의 가족 특성이 보육의 질적 수준과 함께 아동에게 혼합된 영향을 주었을 수 있다. 즉 아동이 주당 40시간 이상을 보육시설에서 보내더라도 가족의 영

향은 사라지지 않는다는 Clarke-Stewart(1987)의 견해에 의해 해석할 수도 있을 것이다.

4. 교사 행동의 질적 수준에 따른 사회적 상호작용

교사 행동의 질적 수준에 따라 사회적 상호작용을 개별행동, 또래와의 상호작용, 교사와의 상호작용으로 나누어 살펴보고자 한다.

첫째, 개별행동에서는 교사 행동의 질적 수준이 낮은 집단 아동이 높은 집단 아동보다 ‘목적없는 행동’을 많이 나타내었다. 이러한 결과는 질이 낮은 보육 시설에 다니는 아동이 목적없는 배회행동을 많이 보였다는 선행연구(황현주, 1991; Vandell & Powers, 1983)의 결과와 일치하며, 유치원에서 교사-유아 상호작용 및 물리적인 환경에 의한 질적 수준이 낮은 경우, 아동이 공상하기와 목적없이 활동영역 옮기기를 많이 나타내었다는 전선옥(1989)의 연구 결과와도 일치한다. 이것은 하집단의 경우, 놀이에 참여하지 못하고 목적없이 배회하거나 허공을 응시하는 아동의 행동에 대해 교사가 놀이감이나 놀이를 제안하거나 하는 적절한 개입이 없었기 때문이라고 추론해 볼 수 있다.

둘째, 또래와의 상호작용에서는 전반적으로 교사 행동의 질적 수준에 따른 두 집단간의 차이가 유의하지는 않았으나, 교사 행동의 질이 낮은 집단의 경우 ‘미소·웃음 주고받기’를 더 많이 나타내었고, 교사 행동의 질이 높은 집단의 아동과 달리 또래에게 ‘도움 요구’ 행동을 나타내지 않았다. 또한 교사의 질적 수준이 낮은 집단 아동은 ‘신체적 공격’을 많이 나타내었다.

전반적으로 또래와의 상호작용에서 집단간 차이가 적었던 이유는 또래와의 상호작용이 교사 행동의 영향을 비교적 덜 받기 때문이라고 볼 수 있을 것이다. 그러나 본 연구결과 중 3개 항목에서만 유의한 차이가 있었는데, 이 차이에 대해 몇 가지 가능성을 생각해 볼 수 있다. 즉 교사의 질적 수준이 낮은 집단이 미소·웃음을 주고 받는 경우가 더 많았는데, 이는 교사와의 상호작용이 적을수록 또래간 상호작

용이 더 빈번하게 일어날 수 있기 때문에 긍정적 상호작용인 ‘미소·웃음 주고받기’도 많았을 수 있다고 본다. 그리고 이 집단에서 ‘도움 요구’가 나타나지 않았던 이유는, 교사 행동의 질이 낮은 집단의 경우 교사가 자유놀이 시간에 아동의 놀이 종류에 대한 통제나 지시를 많이 하는 경향이 있기 때문에 아동이 자유놀이 시간에 또래의 도움이 필요한 활동 자체를 적게 하였을 수 있다. 뿐만 아니라 이 집단 아동은 조용한 분위기에서 혼자놀이를 하도록 교사의 지시를 받는 경우가 많기 때문에 또래에게 ‘도움 요구’ 행동을 나타내지 않았다고 추론해 볼 수 있다.

교사 행동의 질적 수준이 낮은 집단에서 아동의 ‘신체적 공격’이 더 많았던 결과는 교사-아동간의 상호작용과 물리적 환경에서 질적 수준이 낮은 기관의 아동이 공격적 행동을 많이 나타내었다고 보고한 전선옥(1989)의 연구와 일치하는 결과이다. 본 연구에서 교사 행동의 질이 높은 집단의 교사는 낮은 집단의 교사에 비하여 자유놀이 시간에 그 학급의 아동들을 전체적으로 관찰할 수 있는 위치에서 아동과 개별적으로 상호작용하는 반면, 낮은 집단의 교사는 아동과 개별적인 상호작용을 거의 하지 않을 뿐 아니라 그 학급 아동을 전체적으로 관찰하기보다는 교사의 책상에서 집단활동 준비를 하거나 아동들 전체를 대상으로 통제나 지시를 하는 경우가 많았다. 따라서 교사가 또래간에 일어나는 부정적인 상호작용을 미리 예방·중재하기보다는 ‘신체적 공격’과 같은 부정적 상호작용이 발생한 후에야 아동에게 훈육하는 경우가 많았기 때문에 또래에 대한 ‘신체적 공격’이 많이 일어났다고 해석될 수 있다. 그러나 또래와의 상호작용에서는 전반적으로 표준편차가 큰 항목이 많았기 때문에 개인차에 따른 결과일 수 있다는 점을 배제할 수 없을 것이다.

셋째, 교사와의 상호작용에서는 교사 행동의 질적 수준이 높은 집단의 아동이 낮은 집단의 아동보다 ‘제안따르기’, ‘대화하기’, ‘미소·웃음 주고받기’ 등의 긍정적 상호작용과 ‘승인·인정 요구’ 및 ‘도움 요구’와 같은 의존적 상호작용을 더 많이 하는 것으로 나타났다. 교사 행동의 질이 높은 집단 아동이 교사와 긍정적 상호작용을 많이 나타냈다는 것은 당연

한 결과라고 할 수 있다. 또한 이 결과는 선행연구에서 질이 높은 보육시설에 다니는 아동이 질이 낮은 보육시설에 다니는 아동보다 교사와 긍정적인 상호작용을 많이 나타내었다는 결과와 일치한다(신혜원, 1992; Vandell & Powers, 1983). 그리고 민송이(1994)의 연구에서 반응적 교사 집단의 아동이 제한적 교사 집단의 아동보다 교사에게 의존적인 상호작용을 더 많이 하였다는 결과와도 맥을 같이 한다고 볼 수 있다.

긍정적 상호작용의 하위항목 중 교사 행동의 질적 수준이 높은 집단 아동이 '제안따르기'를 많이 나타내었는데, 이 결과는 질이 높은 보육시설에 다니는 아동이 성인의 지시를 잘 따른다는 Howes와 Olenick(1986)의 연구 결과와 일치한다. 이 점은 본 연구의 사회적 능력에 대한 교사 평정 결과에서 '언어적인 지시따르기', '새로운 지시따르기' 문항에서 높게 평정된 것과도 연결된다. 또한 교사 행동의 질적 수준이 높은 집단의 아동이 교사에게 '대화하기'와 '미소·웃음 주고받기'를 많이 나타내었다. 이러한 결과는 이 집단 교사의 경우 아동에게 언어적인 반응을 포함한 상호작용을 많이 하기 때문에 아동이 교사와 '대화하기'를 많이 나타낸 것은 예상할 수 있는 결과라고 할 수 있다.

그리고 교사 행동의 질적 수준이 높은 집단의 아동이 '승인·인정 요구' 및 '도움 요구'와 같은 의존적 상호작용도 많이 나타내었다. 이러한 결과는 교사 행동 관찰과정에서도 알 수 있듯이 이 집단의 교사가 아동의 요구나 반응에 대해 무시하기보다는 민감하고 즉각적으로 상호작용하는 경우가 많은 반면, 교사의 질적 수준이 낮은 집단의 교사는 아동의 요구에 대해 무시나 통제, 지시와 같은 반응으로 상호작용하는 경우가 많았기 때문에 아동도 교사에게 도움이나 승인을 요구하는 행동을 적게 한 것이라고 해석할 수 있다. 또한 이 결과는 교사 행동의 질적 수준이 낮은 집단 아동이 또래와의 상호작용에서 '도움 요구' 행동을 나타내지 않았다는 결과와 사회적 능력 평정 중 '도움 요청', '원하는 것 의사표현하기' 문항에서도 낮은 점수를 얻었던 것과 모두 연결시켜 해석해 볼 수 있다. 즉 4세라는 시기는 독립심이 발

달하는 시기라고 하지만, 아직도 타인의 도움이 많이 필요한 시기이므로, 도움이 필요한 경우 자신이 필요한 것을 타인에게 말로써 표현하여 도움을 받는 것이 높은 사회적 능력으로 보여진다. 이러한 견해에서 교사 행동의 질이 낮은 집단의 경우 교사나 또래에게 도움을 요구하지 않는 낮은 수준의 사회적 행동을 보이게 되었다고 본다.

본 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 연구 대상과 관련된 문제이다. 본 연구에서는 교사 행동의 질적 수준에 따른 집단간 차이를 보기 위해 서울시내에 있는 보육시설 중 집단 크기, 물리적 환경, 교사 대 아동 비율 등은 유사한 조건이면서 교사 행동의 질적 수준에서만 차이가 있는 기관을 선정하였다. 그러므로 보육시설의 질을 좌우하는 중요한 변인이 통제된 후에도 교사 행동의 질적 수준에서 충분한 차이가 있는 기관이 표집되었는지 두 집단의 대표성에 문제가 제기될 수 있다고 본다. 둘째, 아동의 사회적 능력 질문지와 문제행동 질문지의 경우, 본 연구에서 산출한 내적합치도는 높게 나왔으나 아직까지 국내에서는 타당화되지 않았기 때문에 사용과 해석에 있어 유의할 필요가 있다. 셋째, 본 연구가 학기 초에 실시된 관계로 이전 교사 행동의 영향력이 완전히 배제되지 않았을 수 있음을 들 수 있다. 넷째, 대상이 된 두 아동 집단의 가족구조, 부모 교육수준 이외의 가정환경 변인은 통제되지 않았으므로 가정양육의 질, 부모의 양육태도 등의 가족특성이 중재변인으로 작용할 수 있음을 들 수 있다.

본 연구의 결과와 제한점을 토대로 후속연구를 위한 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 아동의 행동에 보육의 질적 측면 중 직접적인 영향을 줄 수 있다고 생각되는 교사 행동의 질에 따라 아동의 사회성을 연구하였으나, 후속연구에서는 일반적 특성 이외의 가족 특성을 포함시켜 보육의 질과 가족의 특성이 아동의 발달에 어떻게 영향을 미치는지, 새로운 접근에 입각한 연구가 이루어져야 할 것이다. 둘째, 보육교사의 행동은 아동의 행동에 직접적으로 영향을 줄 수 있는 중요한 변인이므로 교사의 행동이 어떠한 변인의

영향을 받는지 교사의 행동과 관련된 새로운 구조적 변인(예: 근무 조건, 급여 등)을 밝혀내는 연구가 요구된다.

따라서 본 연구에서는 보육시설 교사 행동의 질적 수준에 따라 아동의 사회적 행동 특성에 차이가 있었으므로, 우리나라 보육시설에 다니는 아동, 보육시설 교사 및 보육관련 행정가들에게 교사 행동의 질이 아동의 사회적 행동 특성과 관계가 깊은 질적 변인이라는 것을 제공하였다는 데에 의의를 둘 수 있다.

【참 고 문 헌】

- 1) 김영옥(1991). 탁아 프로그램의 질적 환경. 양옥승(편), *탁아연구*(pp. 139-168). 서울: 양서원.
- 2) 민송이(1994). 탁아교사의 언어 유형에 따른 아동의 놀이실 행동. 연세대학교 석사학위 청구논문.
- 3) 보건사회부(1994). *보건사회백서*.
- 4) 신혜원(1992). 보육시설의 질적 수준에 따른 아동의 놀이실 행동. 연세대학교 석사학위 청구논문.
- 5) 심성경(1989). NAEYC 기준에 의한 한국 유아교육 프로그램의 질에 관한 분석. 이화여자대학교 박사학위 청구논문.
- 6) 이 영(1990). 탁아와 유아발달. 탁아와 유아교육 세미나. 덕성학원설립 70주년기념 세미나 자료집, pp. 3-24.
- 7) 이 영 · 김명순(진행중). 유아 양육환경과 발달에 관한 비교문화 연구.
- 8) 이 영 · 신은주 · 나종혜(1994). 영유아 양육환경에 대한 생태학적 연구(1). *한국아동학회지*, 15(2), 37-54.
- 9) 전선옥(1989). 유치원의 교사-유아 상호작용 및 물리적 환경의 질에 따른 유아 행동. 이화여자대학교 석사학위 청구논문.
- 10) 조선영(1992). 가정 보육시설의 질적 특성에 관한 연구. 연세대학교 석사학위 청구논문.
- 11) 통계청(1981). *경제활동인구 연보*. 서울: 통계청.
- 12) 통계청(1994). *경제활동인구 연보*. 서울: 통계청.
- 13) 한국여성개발원(1995). *1995 여성통계연보*. 서울: 한국여성개발원.
- 14) 황현주(1991). 유아교육기관의 질과 유아의 사회적 행동에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위 청구논문.
- 15) Anderson, B. E.(1989). Effects of public daycare: A longitudinal study. *Child Development*, 60(4), 857-866.
- 16) Bredekamp, S.(1985). *The reliability of the instruments and procedures of a national accreditation system for early childhood programs*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland.
- 17) Clarke-Stewart, K. A.(1987). In search of consistencies in child care research. In D. A. Phillips (Ed.), *Quality in child care: What does research tell us*(pp. 105-120)? Washington, DC: NAEYC.
- 18) Dunn, L.(1993). Proximal and distal features of day care quality and children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 167-192.
- 19) Field, T., Masi, W., Goldstein, S., Perry, S., & Parl, S.(1988). Infant day care facilitates preschool social behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 341-359.
- 20) Haskin, R.(1985). Public school aggression among children with varying day-care experience. *Child Development*, 56, 689-703.
- 21) Hegland, S. M., & Rix, M. K.(1990). Aggression and assertiveness in kindergarten children differing in day care experiences. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 105-116.
- 22) 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, 39-53.
- 23) Howes, C.(1988). Relations between early child care and schooling. *Developmental Psychology*, 24, 53-57.
- 24) Howes, C.(1990). Can the age of entry into child

- care and the quality of child care predict adjustment in Kindergarten? *Developmental Psychology*, 26, 292-303.
- 25) Howes, C., & Olenick, M.(1986). Family and child care influence on toddler's compliance. *Child Development*, 57, 202-216.
- 26) Howes, C., Phillips, D. A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63, 449-460.
- 27) Howes, C., & Stewart, P.(1987). Child's play with adults, toys, and peers: An examination of family and child-care influences. *Developmental Psychology*, 23, 423-430.
- 28) Kontos, S. J.(1991). Child care quality, family background, and children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 249-262.
- 29) Kontos, S., & Fiene, R.(1987). Child care quality, compliance with regulations, and children's development: The Pennsylvania study. In D. A. Phillips(Ed.), *Quality in child care: What does research tell us*(pp. 57-79)? Washington, DC: NAEYC.
- 30) Macrae, J., & Herbert-Jackson, E.(1976). Are behavioral effects of infant day care program specific? *Developmental Psychology*, 12, 269-270.
- 31) 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.
- 32) Moore, B. F., Snow, C. W., & Poteat, G. M. (1988). Effects of variant types of child care experience on the adaptive behavior of kindergarten children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 58(2), 297-303.
- 33) National Institute for Child Health & Development (진행중). The NICHD Study of Early Child Care (1990-present). Unpublished manuscript.
- 34) Phillips, D. A., & Howes, C.(1987). Indicators of quality in child care: Review of research. In D. A. Phillips(Ed.), *Quality in child care: What does research tell us*(pp. 1-19)? Washington, DC: NAEYC.
- 35) Phillips, D., McCartney, K., & Scarr, S.(1987). Child care quality and children's social development. *Developmental Psychology*, 23, 537-543.
- 36) Phye-Perkins, C.(1981). *Effects of teacher behavior on preschool children: A review of research*. Washington D. C.: National Institute of Education.
- 37) Prescott, E., Jones, E., & Kritchewsky, S.(1972). *Day care as a child rearing environment*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- 38) Prodromidis, M., Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Hwang, C. P., & Broberg, A.(1995). Aggression and noncompliance among Swedish children in center-based care, family day care, and home care. *International Journal of Behavioral Development*, 18(1), 431-462.
- 39) Ruopp, R., Travers, J., Glantz, F., & Coelen, C. (1979). *Children at the center: Summary findings and their implications*(final report on the National Day Care Study). Cambridge, MA: Abt Associates.
- 40) Rutter, M.(1982). Social-emotional consequences of day care for preschool children. In E. F. Zigler & E. W. Gordon(Eds.), *Day care: Scientific and social policy issues*(pp. 3-32). Boston: Auburn House.
- 41) Scarr, S., Eisenberg, M., & Deater-Deckard, K. (1994). Measurement of quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 131-151.
- 42) Schwarz, J. C., Strickland, R. G., & Krolick, G. (1974). Infant day care: Behavior effects at preschool age. *Developmental Psychology*, 10(5),

-
- 502-506.
- 43) Vandell, D., & Corasaniti, M.(1990). Variations in early child care: Do they predict subsequent social, emotional, and cognitive differences? *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 555-572.
- 44) Vandell, D. & Powers, C.(1983). Day care quality and children's free play activities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53, 293-300.