

유아-교사 관계의 잠재프로파일 집단이 유아의 또래 상호작용에 미치는 영향에 관한 종단 연구

이예진¹ · 신유림²¹육아정책연구소 아동패널연구팀, ²가톨릭대학교 아동학전공

Longitudinal Study of Child-Teacher Relationship and Peer Interactions Based on Latent Profile Analysis

Ye Jin Yi¹ · Yoolim Shin²¹Panel Study on Korean Child Research Team, Korea Institute of Child Care and Education, Seoul; ²Department of Child and Family Studies, The Catholic University of Korea, Bucheon, Korea

Abstract

This study clarified the maintenance of relationship between children and teachers based on longitudinal data and explored the latent classes. It clarified the latent classes connection with the children's peer play interaction. The subjects of this study were 194 children (aged 3) who attended 11 different kindergartens and daycare centers. We collected data three times (once every 6 months) until they reached age 4. The results of this study were: first, closeness, conflict, and dependence of child-teacher relationship that showed a continuous short-term connection. Second, we classified the child-teacher relationship into three groups according to longitudinal data. Those groups were, 'low level maintenance group' which had the lowest conflict and dependence compared to the highest closeness with teacher, 'middle level maintenance group' which had the teacher relationship in the middle level of the sub element area, and 'high level maintenance group' which showed high conflict and dependence compared to low closeness with the teacher. Third, the group which maintains a longitudinal high conflict-dependence showed more interruption and disruption behavior than the group which maintained a low conflict and dependence. In conclusion, the child-teacher relationship seemed to be the steady characteristic because it showed the early formation of a stable relationship. It was possible to predict the child's peer interaction through an early child-teacher relationship. Teachers need to be educated by the kindergarten and daily care center because the early formation of a child-teacher relationship can be the foundation of child's later peer and teacher relationships.

Keywords

child-teacher relationship, peer play interaction, longitudinal study, latent profile analysis

Received: February 28, 2016

Revised: April 20, 2016

Accepted: April 30, 2016

This article is a part of Ye Jin Yi's doctoral dissertation submitted in 2014.

Corresponding Author:

Yoolim Shin

Department of Child and Family Studies, The Catholic University of Korea, 43 Jibong-ro, Wonmi-gu, Bucheon 14662, Korea

Tel: +82-2-2164-4487

Fax: +82-2-2164-4778

E-mail: yoolim@catholic.ac.kr

서론

최근 맞벌이 부부의 증가, 누리과정 시행 및 보육료 지원 등의 사회·문화적, 정책적 변화로 인해 어린이집, 유치원과 같은 유아교육기관을 이용하는 유아의 수가 급증하고 있으며, 이러한 증가 추세는 계속될 것으로 전망되고 있다[20, 31]. 유아는 연령이 증가함에 따라 가정이라는 생활공간에서 유아교육기관으로 생활의 장을 확장하게 되고 유아교육기관에서 교사 및 또래와 생활하며 다양한 인간관계를 경험하게 된다.

교사는 유아교육기관에서 유아와 밀접한 관계를 형성하는 대상으로, 아동에게 지속적인 보호와 교육을 제공해주는 매우 의미 있고 특별한 성인이다[34]. 애착의 관점에서 볼 때, 유아교육기관에서

의 교사는 부모와 마찬가지로 유아가 안정적으로 새로운 시도를 하고, 사회적 관계를 넓혀갈 때 안전지지의 역할을 한다[1, 26]. 다시 말해 교사는 유아에게 '스승과 제자'로서 지도적 관계를 발전시키며, '부모와 자녀'로 만나는 보호적 관계를 수립하는 대상이 된다[35].

유아와 교사는 유아교육기관에서의 생활을 통해 물리적·심리적 상호 교류로 서로에게 영향을 미치게 된다. 유아와 교사의 관계는 유아의 전 발달 영역에 영향을 준다[15]. 특히 유아와 교사가 양질의 관계를 형성하는 경우 유아의 통제력[38]과 또래 관계의 질이 향상되며[3, 8, 10, 28, 49], 유아교육기관에서의 생활에 전반적으로 잘 적응하는 것을 알 수 있다[18, 37, 39, 40, 47]. 뿐만 아니라 유아와 교사가 긍정적인 관계를 형성하는 경우에 교사는 유아에게 보다 민감하게 반응하고[48], 유아에게 더 잦은 상호작용을 시도하며[1], 우수한 교육적 환경을 제공한다[7]. 따라서 유아의 건강한 발달을 위해 유아와 교사 간의 관계에 대한 심도 있는 이해가 필요하다.

선행 연구들은 주로 유아-교사 관계를 특정 구인을 바탕으로 보호자와의 애착 유형과 유사한 방식으로 분류하였다[2, 8, 9, 42]. 일반적으로 유아와 교사의 관계는 애착이론 및 유아와 교사의 상호작용 연구를 토대로 친밀감, 갈등, 의존이라는 세 가지 질적 특성으로 구분된다[42]. 이처럼 유아와 교사의 관계는 상이한 개념들로 구성되는 복합적 관계로써 다면적인 양상을 보인다[35]. 하지만 기존의 연구들은 이러한 관계의 하위 요소 각각의 특징에 집중함으로써 두 가지 이상의 모습들이 복합적으로 나타날 수 있는 인간관계의 특성을 간과했다는 제한점이 있다.

일반적으로 교사는 유아와 긍정적인 관계를 형성하도록 기대되지만, 실질적으로 모든 유아에 대한 교사의 애착관계는 완전한 균형을 이루기가 어렵다[13]. 유아와 교사의 관계를 질적인 측면에서 볼 때 친밀하고 애정적이며 긍정적인 관계일 수 있고, 반면에 소원하고 형식적이며 갈등의 정도가 높은 부정적인 관계일 수 있다[33]. 교사가 지각한 유아-교사 관계를 보고한 연구에서 실험에 참여한 교사의 약 19%는 자신의 학급 유아와 긍정적 관계, 23%는 부정적 관계로 지각했고, 35%는 긍정적 관계와 부정적 관계를 비슷하게 인식한 것으로 나타났다[44]. O'Connor 등[32]의 연구에서도 유아와 교사의 친밀감과 갈등은 각각 발달 궤적에 따라 안정적으로 유지되지만 그 양상은 다양한 패턴으로 나타났다. 즉, 유아와 교사의 관계는 다양한 특질이 복합적으로 혼합된 관계라고 할 수 있다.

하지만 기존의 연구들은 척도 내 하위 점수를 통해 특정 집단에 속하는 유아 또는 교사의 특성을 비교하고 차이를 검증, 설명

하고자 하였을 뿐 개인이 나타내는 관계의 특징을 중심으로 유아-교사 관계를 살펴보고자 한 시도는 제한적이었다. 즉, 기존의 선행 연구에서는 척도의 하위 영역별 점수를 통해 유아와 교사 관계가 어떠한지를 보여주었으나, 각 개인의 특성 차이에 대한 정보를 제공해주지 못했다. 유아-교사 관계가 친밀하더라도 세부적으로 갈등 및 의존성의 정도가 다르다면 이에 따른 접근이 달라져야 하는데 현재의 척도 중심의 하위 영역별 분류에 따른 방법으로는 이러한 접근이 어렵다. 대인관계의 특성은 하나의 독립된 형태로 존재하는 것이 아닌, 관계 속에서 복합적으로 이해되어야 한다는 점을 고려할 때, 관계를 구성하는 각각의 특성들은 누적되어 다원적인 형태로 살피는 것이 필요하다.

또한 유아기 초기에 형성한 교사와의 관계는 지속적으로 유아의 삶에 관련성을 갖게 된다. 선행연구들은 유아와 교사의 관계가 영·유아기부터 초등학교 시기는 물론 청소년기까지도 지속적인 영향을 미치게 된다고 보고한다[2, 7, 32, 42]. Pianta와 Steinberg [42]는 유치원에서 유아와 교사의 관계가 긍정적이었던 경우, 초등학교 입학 후에도 긍정적인 관계를 맺으나, 유치원에서 교사와 갈등적 관계를 형성한 유아는 초등학교에서도 갈등적인 관계 형성을 유지한다고 보고함으로써 유아와 교사 관계의 지속성을 증명하였다. 하지만 기존의 선행 연구는 유아-교사 관계를 주로 초등학교와의 연계를 중점으로 살펴보고 있다. 유아-교사 관계와 같은 대인관계의 유기적 특성을 고려할 때, 유아와 교사의 긴밀한 관계 형성을 위해 유아기 동안의 유아-교사 관계의 지속성을 살펴볼 필요가 있다.

유아-교사 관계를 유아의 발달적 관점에서 살펴본 선행연구들은 유아의 사회적 관계를 중점으로 하고 있다. 유아는 사회 구성원으로서 다른 사람과 더불어 살아가는 기능과 태도를 익혀야 한다[30]. 유아가 사회의 한 구성원으로서 타인과 원만한 대인관계를 형성하도록 하는 것, 특히 또래와 관계를 형성하는 것은 유아교육 기관에서 중요한 이슈가 된다.

또래와의 관계는 부모나 교사와 같은 성인과의 관계에서 얻을 수 없는 특별한 기능과 관련된 발달적으로 중요한 의미가 있는 관계이다[27]. 유아기 또래와의 관계에서 나타나는 적응적인 또는 부적응적인 참여의 패턴은 아동기와 그 이후까지 지속되기에 초기 또래와의 경험은 매우 중요하다[46]. 따라서 유아들이 또래와 긍정적으로 상호작용하고 사회적 기술을 개발하도록 돕는 것은 유아들의 현재와 미래를 지원하는 것이라고 할 수 있다.

유아와 교사의 관계는 유아의 또래 관계에 직·간접적으로 영향을 행사하며 사회적 상호작용의 과정에 속하게 된다. 애착이론에 따르면 유아교육기관에서의 정서적 인식처가 되는 교사와의

관계는 또래관계를 지향하고 탐색하기 위한 초석이 된다[10]. 유아-교사 관계와 또래 상호작용 간의 관계를 알아본 Lee와 Kim [24]의 연구에서 유아가 교사와 친밀감이 높고 갈등이 낮을수록 긍정적 또래 상호작용이 높으며, 친밀감이 낮고 갈등이 높을수록 부정적 또래 상호작용이 높은 것으로 나타났다.

교사와의 안정적인 관계를 형성한 유아는 사회적 관계 형성에 중요한 자기통제 능력이 잘 발달되어 있고[38], 외적 스트레스나 내적 긴장에 대해 효과적으로 대처하는 자아탄력성이 높으며[36], 이로 인해 또래와 친밀한 관계를 형성할 수 있다. 교사와 친밀한 관계를 토대로 유아는 유아교육기관에서의 경험을 극대화하게 되며 유용한 사회적 자원을 취할 수 있다는 자신감을 갖게 되고[28], 또래와 잘 어울려 지내고 자신감을 가지고 적극적으로면서도 독립적으로 활동에 참여하게 된다[18, 23, 37]. 반면, 교사와의 갈등적 혹은 의존적 관계는 자신의 행동을 억제하거나 일시적인 충동 및 즉각적 만족을 지연하는 자기조절능력 발달에 부정적인 영향을 미치게 된다[28, 38]. 유아는 교사와의 관계에서 갈등이 많을수록 친사회적 행동이 위축되고 부정적인 정서를 많이 느끼며 하루 일과에 맞게 행동을 조절하는데 어려움을 느끼고 또래와 잘 어울리지 못하게 된다[18, 23, 37].

이처럼 유아에게 교사, 또래와의 관계는 밀접한 관련성을 갖는 미시체계로서 이들은 서로 유기적으로 연결된다. 하지만 기존의 선행 연구들은 유아-교사 관계의 하위 요인별로만 유아의 또래 관계를 살펴본 것이기에 유아가 교사와 맺는 관계의 다양한 요인을 복합적으로 고려한 유아의 또래 관계를 살펴볼 필요가 있다.

O'Connor 등[32]이 The National Institute of Child Health and Human Development (NICHD)의 자료를 이용하여 54개월부터 5학년까지의 유아와 교사의 친밀감과 갈등 관계를 살펴본 연구에서도 유아와 교사 관계의 친밀함과 갈등의 지속성은 지지되었다. 유사한 맥락으로 Lee [27]의 연구에서도 취학 전 시기 아동의 관계 특성 중 유아교육기관 교사와의 관계가 초기 학교적응에 가장 큰 영향력을 나타냈으며, 초등학교는 물론 중학교 시기의 학업성적 및 행동 문제에까지 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다[7]. 이처럼 유아와 교사 간 관계가 유아에게 미치는 장기적 영향력과 연령 증가에 따른 지속성을 고려할 때 유아-교사 관계는 종단적 관점에서 관계의 특성을 살피는 것이 필요하다. 하지만 기존의 선행 연구, 특히 국내에서 이루어진 유아-교사 관계에 관한 연구는 주로 횡단적 관점을 취하고 있어 유아-교사 관계의 누적 특성을 반영한 종단적 관점의 탐색이 필요하다.

이상과 같은 사항들을 고려하여 본 연구에서는 종단적 자료에 근거하여 유아와 교사 관계의 지속성을 확인해 보고자 한다. 또

한 관계의 복합적 특징을 고려해 유아-교사 관계의 잠재적 집단을 확인해 보고, 복합적으로 누적된 유아-교사 관계에 따른 또래와의 관계 특성을 살펴보고자 한다. 이를 통해 유아와 교사 관계의 지속성 및 변화 가능성을 탐색함으로써 유아-교사 관계의 중요성을 규정하고, 유아-교사 관계를 기반으로 한 또래 관계 형성을 위한 지침이 될 수 있는 실증적 자료를 제공할 수 있을 것으로 기대한다. 이와 같은 목적에 따른 연구 문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1. 유아-교사 관계의 종단적 지속성은 어떠한가?
- 연구문제 2. 유아-교사 관계의 종단적 잠재 프로파일의 양상은 어떠한가?
- 연구문제 3. 유아-교사 관계의 종단적 잠재 프로파일에 따라 유아의 또래 상호작용은 차이가 있는가?

연구방법

1. 연구절차

본 연구는 경인지역에 위치한 4개의 사립유치원과 7개의 민간 어린이집, 총 11개 유아교육기관에 다니는 유아 194명을 대상으로 만 3세부터 만 4세까지를 추적 조사 하였다. 조사된 어린이집은 모두 평가인증을 통과한 시설로서 유치원과 어린이집의 교육 환경이 유사한 수준의 기관을 편의 표집 하였다.

설문에 앞서 아동학 전공 교수 1명과 유치원 및 어린이집 교사 경험이 있는 박사과정 4명에게 내용타당도 검증을 받아 설문지를 구성하였다. 연구의 측정은 총 3차례에 걸쳐서 1차 설문에 응답된 유아를 추적 조사하는 방식으로, 1차 조사 이후 6개월 간격으로 진행하였다. 설문 조사의 시기는 첫째, 측정변인이 안정적으로 관찰될 수 있는지, 둘째, 적응기 및 발표회 등 조사 기관의 주요 일정에 방해가 되지 않는지, 셋째, 조사 시점의 기간을 균등하게 조정할 수 있는지를 고려하여 결정하였다. 설문 조사 기간은 1차 2012년 4월 16일-27일, 2차 10월 15일-26일, 3차 2013년 4월 14일-25일로 진행되었다. 응답자의 평정 일관성을 확보하기 위하여 설문의 내용은 조사 시점에 인접한 한 달 간의 경험을 토대로 응답하도록 하였다. 또한 응답의 객관성을 확보하기 위하여 연구의 목적과 응답 내용의 비공개 및 조사 완료 후 개인 정보 폐기에 대한 부분을 설명하여 응답자의 참여 동의를 받은 뒤 조사를 진행하였다.

2. 연구대상

연구문제의 분석에는 최종적으로 세 번에 걸친 설문조사에

모두 응답한 유아 194명의 자료를 사용하였다. 측정 시점에 따라 연구 대상의 체계적 탈락 여부를 확인하고자 이항 로지스틱 회귀분석을 실시한 결과, 대상의 탈락은 탈락자에 의한 결측이 자료 안의 어떤 변수와도 관련이 없는 완전 임의 결측(missing completely at random, MCAR)으로 가정되어 분석 자료의 탈락된 응답은 별도의 결측치 대체방법을 적용하지 않았다.

연구대상 유아는 남아가 99명(51.0%), 여아가 95명(49.0%)으로 균등하게 표집 되었다. 재원 중인 유아교육기관은 유치원이 98명(50.5%), 어린이집이 96명(49.5%)으로 비슷한 분포를 보였으며, 조사 대상 유아 90명(46.4%)이 첫째 혹은 외동이었고, 61명(31.4%)이 둘째로 응답되었다.

연구대상 유아의 어머니와 아버지는 30대가 각각 135명(69.6%), 111명(57.2%)으로 가장 많이 표집 되었다. 학력은 어머니의 경우 고등학교 졸업이 72명(37.1%), 전문대학 졸업이 45명(23.2%), 4년제 대학 졸업이 39명(20.1%)으로 응답하였으며, 아버지의 경우 4년제 대학 졸업이 58명(29.9%), 고등학교 졸업이 48명(24.7%), 전문대학 졸업이 41명(21.1%)의 순으로 나타났다. 부모의 직업은 어머니 중 85명(43.8%)이 무직 또는 전업주부로, 아버지 중 96명(49.5%)이 사무직 및 전문 기술직에 종사하는 것으로 응답하였다. 가구의 소득은 200만 원 이상-400만 원 미만 이 84명(43.2%), 400만 원 이상-500만 원 미만이 50명(25.8%)으로 나타났다.

연구에 참여한 교사는 1차 시점과 2차 시점에는 총 21명, 3차 시점에는 17명이였다. 연구대상 유아를 기준으로 2차 시점의 85.1%(165명)가 1차 시점과, 3차 시점의 2.1%(4명)가 2차 시점과 동일한 교사가 설문에 응답하였다. 교사의 연령 분포는 1차 시점과 2차 시점 모두 20대가 17명(81.0%), 3차 시점에 11명(70.6%)으로 대다수의 교사가 20대의 여성이었다. 교사의 학력은 전문대학 졸업이 1차 시점에 15명(71.4%), 2차 시점에 16명(76.2%), 3차 시점에 11명(64.7%)이었으며, 교사의 경력은 1년 이하의 초임부터 5년차 경력직까지 비교적 균등하였다.

3. 연구도구

1) 유아-교사관계

유아-교사관계는 Pianta [41]의 Student-Teacher Relationship Scale (STRS)을 변안·수정한 Lee [25]의 질문지를 사용하였다. 이 척도는 교사의 일상시 관찰을 토대로 평정되는 교사 보고형으로써, 총 3개 하위영역으로 구성된 28문항의 5점 Likert 척도이다. 각 하위요인은 유아와 교사 관계의 온정, 개방적 의사소통 정

도를 나타내는 친밀감 12문항, 유아와 교사 간의 부정적이고 조화롭지 못한 정도를 나타내는 갈등 12문항, 유아의 교사에 대한 의존성을 나타내는 의존 4문항으로 각각의 점수가 높을수록 교사와의 관계에서 친밀감, 갈등, 의존성이 높은 것을 의미한다. 유아-교사관계 척도의 시점별 하위요인의 신뢰도는 친밀감이 .83-.85, 갈등이 .88-.90, 의존이 .62-.73으로 나타났다.

2) 또래 상호작용

유아의 또래 상호작용은 Fantuzzo 등[6]의 Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS)을 육아정책연구소의 Panel Study on Korean Child에서 변안·수정한 질문지[14]를 사용하였다. 이 척도는 또래와 성공적인 관계를 나타내는 유아, 또래와 어려움을 가지고 있는 유아를 평정하기 위하여 놀이 내에서의 또래 상호작용의 질을 측정하는 문항으로, 교사의 관찰을 토대로 평정되는 교사 보고형 척도이다. 3개 하위영역으로 구성된 30문항의 5점 Likert 척도로, 각 하위요인은 놀이를 잘하는 강점을 보여주는 지표인 다양한 친사회적 행동을 의미하는 놀이 상호작용 9문항, 공격성이나 반사회적 놀이 행동을 의미하는 놀이 방해 13문항, 위축된 행동이나 또래와 함께 하는 놀이에 참여하지 않는 행동 등의 놀이 단절 8문항으로 나뉜다. 각각의 점수가 높을수록 놀이 상호작용, 놀이 방해, 놀이 단절이 높은 것을 의미한다. 3차 조사 시점에 평정된 또래상호작용 하위요인별 신뢰도는 놀이 상호작용 .81, 놀이 방해 .91, 놀이 단절 .91로 나타났다.

4. 분석방법

본 연구에서 수집된 자료는 PASW ver. 18.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA)과 Mplus 6.0 (Muthén & Muthén, Los Angeles, CA, USA) 프로그램을 사용하여 분석하였다. 본격적인 분석에 앞서 대상자의 체계적 탈락 여부를 확인하기 위한 이항 로지스틱 분석, 연구대상의 일반적인 경향을 파악하기 위한 빈도분석, 측정 변인들 간의 문항 간 내적 일치도를 알아보기 위하여 신뢰도 분석을 실시하였다.

먼저, 유아-교사 관계의 종단적 지속성을 확인하기 위하여 상관관계 분석을 실시하였다. 다음으로, 유아와 교사 관계를 구성하는 요인들에 따라 복수의 하위 집단이 존재함을 가정하고 잠재 프로파일 분석(latent profile analysis, LPA)을 무조건 모형으로 실시하였다. 본 연구에서는 잠재 집단의 수를 결정하기 위하여 정보적합도 지수로는 수치가 작을수록 좋은 모형으로 간주되는 akaike information criterion (AIC), Bayesian information criteria (BIC), sample-size adjusted BIC (SABIC)를 사용하

Table 1. Persistence of a Child-Teacher Relationship

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Child-teacher relationship: wave 1									
Closeness	1								
Conflict	-.47***	1							
Dependence	.04	.40***	1						
Child-teacher relationship: wave 2									
Closeness	.53**	-.35***	-.11	1					
Conflict	-.36***	.61***	.28***	-.49***	1				
Dependence	-.12	.30***	.43***	-.02	.47***	1			
Child-teacher relationship: wave 3									
Closeness	.19**	-.04	-.05	.18*	-.07	-.05	1		
Conflict	-.17*	.26***	.22**	-.20**	.34***	.14	-.27***	1	
Dependence	.05	.04	.13	-.04	.10	-.01	.18*	.53***	1

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

였다. 집단의 수는 Lo-Mendell-Rubin likelihood ratio test (LMR-LRT)와 bootstrap likelihood ratio test (B-LRT) 지수가 통계적으로 유의미한지를 살펴보고, B-LRT에 대한 부트스트랩 표본 생성 횟수는 500으로 설정하였다. 개별 사례가 집단에 얼마나 정확하게 분류되었는가는 1에 가까울수록 분류가 정확함을 의미하는 Entropy 지수를 사용하였다. 마지막으로 잠재 집단 별로 유아의 또래 관계에 유의한 차이가 있는지를 살펴보기 위하여 분산분석(analysis of variance, ANOVA)과 경로분석을 실시하였다.

($r = .53, p < .001$), 2차 시점과 3차 시점($r = .18, p < .05$), 1차 시점과 3차 시점($r = .19, p < .01$)에서 모두 유의한 정적 상관을 보였다. 유아와 교사와 맺는 갈등적 관계에서도 1차 시점과 2차 시점($r = .61, p < .001$), 2차 시점과 3차 시점($r = .34, p < .001$), 1차 시점과 3차 시점($r = .26, p < .001$)이 모두 유의한 정적 상관을 보였다. 유아와 교사에게 갖는 의존성의 경우 1차 시점과 2차 시점($r = .43, p < .001$)에서만 유의한 정적 상관을 나타냈다.

이러한 점을 살펴볼 때 유아와 교사와 맺는 친밀, 갈등, 의존의 관계는 지속적으로 유지되는 경향임을 알 수 있다. 이러한 지속력은 한 학급으로 유지되는 1차와 2차 시점에서 그 정도가 높았고, 교사와의 친밀감 및 갈등의 경우 연령이 바뀌어 새로운 학급에 소속되는 경우에도 지속적인 관련성을 갖는 것으로 나타났다.

연구결과

1. 유아-교사 관계의 종단적 지속성

유아-교사 관계의 종단적 지속성을 살펴본 결과는 Table 1과 같다. 유아와 교사와 맺는 친밀한 관계는 1차 시점과 2차 시점

2. 유아-교사 관계의 종단적 잠재 프로파일 양상

유아와 교사관계의 종단적 관계의 잠재계층을 알아보고자 잠재 프로파일 분석을 실시하였다. 먼저 측정 시점별로 최적의 잠재

Table 2. Exploration of the Latent Classes of Longitudinal Child-Teacher Relationship

Group	AIC	BIC	SABIC	Ent	LMR -LRT	B-LRT	Rate of class			
							1	2	3	4
1	2,975.97	3,064.20	2,978.67	-	-	-	100.0	-	-	-
2	2,916.53	3,037.44	2,920.23	.698	.719	.723	64.4	35.6	-	-
3	2,869.87	3,023.46	2,874.57	.867	.031	.032	21.6	56.2	22.2	-
4	2,839.76	3,026.03	2,845.46	.887	.118	.122	2.6	19.1	21.1	57.2

AIC, Akaike information criterion; BIC, Bayesian information criteria; SABIC, sample-size adjusted BIC; Ent, entropy; LMR-LRT, Lo-Mendell-Rubin likelihood ratio test; B-LRT, bootstrap likelihood ratio test.

Table 3. Estimate the Mean

Child-teacher relationship	Low level group (n=42)		Middle level group (n=109)		High level group (n=43)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Wave 1						
Closeness	4.19	.46	3.85	.44	3.56	.52
Conflict	1.54	.44	2.02	.41	2.76	.56
Dependence	2.20	.67	2.60	.65	2.88	.67
Wave 2						
Closeness	4.15	.57	3.85	.34	3.41	.39
Conflict	1.38	.21	2.16	.28	3.10	.29
Dependence	2.05	.64	2.73	.51	3.01	.51
Wave 3						
Closeness	3.89	.52	3.65	.53	3.71	.57
Conflict	1.71	.57	1.89	.57	2.19	.65
Dependence	2.30	.93	2.23	.64	2.30	.77

프로파일의 수를 결정하기 위하여 집단 수를 1개씩 늘려가며 정보지수, chi-square 검정, 분류의 질이 어떻게 변화하는지 살펴본 결과는 Table 2와 같다.

정보지수가 부분적으로 4집단 모형에 비해 크지만 2집단 모형에 비교할 때 상대적으로 작고(AIC=2,869.87, BIC=3,023.46, SABIC=2,874.57), 분류의 질이 좋으며(Entropy=.867), 추정된 집단의 수가 유의한(LMR-LRT<.05, B-LRT<.05) 것으로 나타난 3집단 모형이 가장 적합한 것으로 볼 수 있다.

이와 같이 집단의 수를 결정할 뒤 각 잠재 집단 별로 어떠한 특징을 나타내는지 기술통계를 통하여 알아본 결과는 Table 3과 같다. 집단 1은 전체 연구 대상의 21.6%(42명)로 교사와의 친밀감이 3.89점(SD=.52)–4.19점(SD=.46)으로 3개 집단 중 가장 높고, 갈등과 의존은 각각 1.38점(SD=.21)–1.71점(SD=.57), 2.05점(SD=.64)–2.30점(SD=.93)으로 가장 낮게 나타나 ‘낮은 수준 유지’ 집단으로 명명하였다. 집단 2는 전체 연구 대상의 56.2%(109명)로 교사와의 친밀감이 3.65점(SD=.53)–3.85점(SD=.44)으로 세 집단 중 중간 수준의 친밀을 보였으며, 교사와의 갈등에서

도 1.89점(SD=.57)–2.16점(SD=.28)으로 중간 정도의 갈등 수준을 나타냈고, 교사에 대한 의존성에서도 2.02점(SD=.41)–2.73점(SD=.51)으로 중간 수준으로 나타나 상대적으로 모든 영역이 중간 점수대를 나타내는 ‘중간 수준 유지’ 집단으로 명명하였다. 집단 3은 전체 연구 대상의 22.2%(43명)로 교사와의 친밀감 수준은 3.41점(SD=.39)–3.71점(SD=.57)으로 집단 1, 집단 2와 비교하여 가장 낮았고, 교사와의 관계에서 경험하는 갈등이 2.19점(SD=.65)–3.10점(SD=.29)으로 세 집단 중 가장 높으며, 교사에 대한 의존성에서도 2.30점(SD=.77)–3.01점(SD=.51)으로 다른 집단에 비해 상대적으로 높게 나타나 ‘높은 수준 유지’ 집단으로 명명하였다. 이와 같은 종단적 유아-교사 관계의 잠재 집단별 특징을 그래프로 나타낸 결과는 Figure 1과 같다.

3. 유아-교사 관계의 종단적 잠재 프로파일에 따른 유아의 또래 관계 차이

유아와 교사의 관계 프로파일에 따른 또래 놀이 상호작용을 살펴본 결과는 Table 4와 같다. 유아와 교사 관계의 잠재적 집단

Table 4. Peer Play Interaction According to Long-Term Child-Teacher Relationship Classes

	Low level (n=41)		Middle level (n=111)		High level (n=42)		F	Tukey HSD
	M	SD	M	SD	M	SD		
Interaction	3.31	.67	3.11	.61	3.17	.62	1.59	1=2=3
Disruption	1.73	.44	2.22	.66	2.50	.69	16.45***	1<2=3
Disconnection	1.47	.48	1.89	.71	1.99	.65	8.00***	1<2=3

HSD, honestly significant difference.
***p<.001.

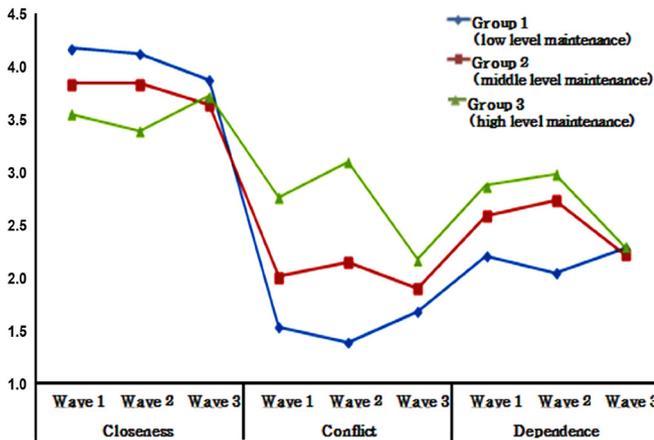


Figure 1. Latent classes of a long-term child-teacher relationship.

에 따른 유아의 또래 관계를 살펴본 결과, 또래와의 놀이 상호작용에서는 집단별 차이가 나타나지 않았지만($F=1.59, ns$), 또래와의 놀이를 방해하거나($F=16.459, p<.001$), 놀이가 단절되는($F=8.00, p<.001$) 부분에는 유의한 차이를 보였다. 교사와 높은 친밀감을 유지하는 유아들의 경우, 또래와의 놀이에서 방해 행동을 하거나($M=1.73, SD=.44$), 놀이를 단절시키는 모습을($M=1.47, SD=.48$) 유의하게 적게 보였다.

이를 조금 더 명확히 살펴볼 수 있도록 집단을 ‘낮은 수준 유지’ 집단과 ‘높은 수준 유지’ 집단으로 분류하여 경로분석을 실시한 결과는 Figure 2와 같다. ‘중간 수준 유지’ 집단을 기준으로 ‘낮은 수준 유지’ 집단과 ‘높은 수준 유지’ 집단을 살펴본 결과 놀이 방해와 놀이 단절에서 유의한 차이가 나타났다. 먼저 ‘낮은 수준 유지’ 집단은 ‘중간 수준 유지’ 집단에 비해 또래와의 놀이 상황에서 방해 행동과($\beta=-.298, p<.001$), 놀이 단절 행동의

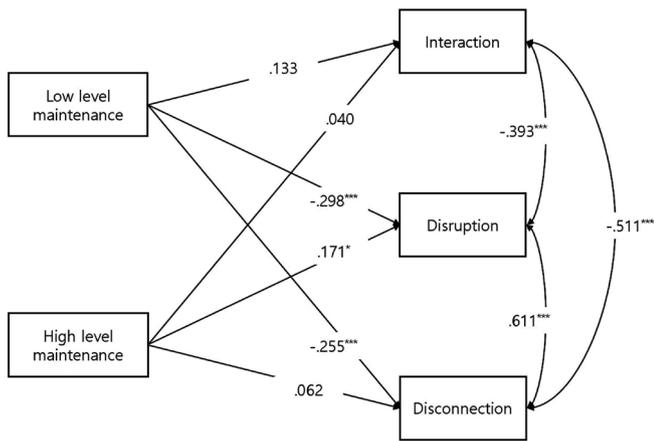


Figure 2. Peer play interaction according to long-term child-teacher relationship classes. *** $p<.001$.

수준이($\beta=-.618, p<.001$) 유의하게 낮게 나타났다. 반면 ‘높은 수준 유지’ 집단은 낮은 수준 유지 집단에 비해 또래와의 놀이 상황에서 놀이 방해 행동의 수준이 유의하게 높았다($\beta=.171, p<.05$).

즉, 유아-교사 관계 특성이 유아의 또래와의 긍정적 관계 형성에 미치는 측면보다 부정적 관계에 더 깊은 관련성을 갖는 것을 알 수 있다. 또한 유아-교사 관계의 경우 만 3세 시점부터 누적되어 온 집단 특성이라는 점을 고려할 때 유아-교사 관계는 지속적으로 유아의 또래 관계 특히 관계의 부정적 측면에 영향력을 미친다는 것을 유추할 수 있다.

결론 및 논의

1. 유아-교사 관계의 지속성

유아-교사 관계의 종단적 지속성을 살펴본 결과, 1차 시점의 친밀, 갈등, 의존은 2차 시점의 친밀, 갈등, 의존과 3차 시점의 친밀, 갈등에 각각 정적 상관을 나타냈다. 2차 시점의 친밀, 갈등은 각각 3차 시점의 친밀, 갈등과 정적 상관을 보였다. 즉, 유아-교사 관계의 하위 요인들은 종단적으로 지속성을 나타냈다. 이러한 관련성은 동일한 교사에 의해 평정되는 1차와 2차 시점에서는 비교적 강한 관련성을 보였으며, 교사와의 친밀감 및 갈등의 경우 만 4세가 되어 새로운 교사와 관계를 형성 한 경우에도 지속되는 것으로 나타났다.

이는 유치원에서 초등학교 1학년까지 이루어진 Pianta와 Steinberg [42], 유치원에서 초등학교 6학년까지 이루어진 Jerome 등[12]의 연구와 같이 유아와 교사의 관계 지속성을 보고한 선행연구들과 맥락을 같이하는 것이라고 할 수 있다. Howes 등[11]은 3년간의 유아원에서 유치원까지의 유아-교사 관계에 대한 장기 관찰 연구를 통해 유아원에서의 초기 1년간의 교사와의 친밀감은 이듬해 교사와의 관계를 예측하였으며, 갈등적 관계는 이듬해의 관계는 물론 이후 유치원에서의 교사와의 갈등을 예측하는 것으로 보고하였다. Doumen 등[5]의 종단 연구에서 유아-교사 관계의 지속성은 관찰자에 의한 보고보다 교사가 평정한 경우에 더욱 안정적으로 나타났다. 이는 유아-교사 관계에 있어서 교사의 인식이 쉽게 바뀌기 어려우며, 초기 교사와의 관계는 이후의 교사와의 관계에까지 영향을 미칠 수 있음을 보여준다.

만 4세 시기까지 유의한 상관을 보이지 않은 의존성은 유아의 성장을 토대로 해석될 수 있다. Yu와 Kwon [50]의 연구에서 만 4세 유아는 만 3세 유아에 비해 높은 자기조절 능력을 보였다. 이

는 만 4세 유아의 경우 환경의 요구에 적절히 대처해 나가며 상황적 요구에 따라 활동을 시작하거나 멈출 수 있고 바람직한 목표에 맞게 활동을 지연시킬 수 있으며 다른 외부적인 감시 없이도 사회적으로 안정된 행동을 할 수 있음을 의미한다. 어떤 일을 성취하기 위해 스스로 목표를 세우고 이를 달성하기 위한 방법을 계획하며 스스로 실행하는 주도적 모습은 교사에게 지나치게 의존하거나 매달리는 의존적인 행동을 유의하게 낮춰줄 수 있다. 또한 만 3세 시기에는 유아교육기관에 적응하기 위해 교사에게 의존하며 안전기지로 활용하는 것과 달리 1년간 생활하며 유아교육기관에 완전히 적응함으로써 교사에 대한 의존성이 큰 의미를 갖지 않을 수 있다.

유아-교사 관계의 친밀감은 같은 시점의 갈등, 의존과 부적 상관을 보였으며, 갈등과 의존은 정적 상관을 나타냈고, 이는 매 조사시점에서 지속적으로 유의했다. 이는 유아-교사 관계에서 친밀, 갈등, 의존은 서로 독립적인 개념이 아니며, 긴밀한 관계가 있음을 시사한다. 본 연구에서 유아가 교사와 형성한 갈등적 관계는 유아의 교사에 대한 의존과도 지속적으로 관련되는 것으로 나타났다. 이는 적은 수이지만 교사와 의존적 관계에 있는 유아들은 타인과 바람직한 관계를 맺기 위한 행동 양식을 잘 숙지하지 못했다는 Park [35]의 연구를 토대로 생각할 때 해당 유아의 미숙한 특성으로 볼 수 있으며, 더불어 지나친 교사에 대한 의존이 이후의 갈등을 유발할 수 있음을 시사한다.

유아와 교사 관계의 특성은 두 사람이 호혜적으로 만들어가는 상호작용의 결과로써 이전의 상호작용의 질에 의해 영향을 받고 궁극적으로 미래의 상호작용의 특성을 결정 짓게 된다[4]. 유아-교사 관계의 높은 갈등 수준은 교사 주도의 상호작용 빈도를 높여지게 하고[1, 43], 결국 유아의 자율성에 해를 입히게 되어 다시 유아-교사 관계의 질이 낮아지는데 일조하게 된다. 이를 고려하여 유아교육기관에서는 유아와 교사의 초기 관계 형성의 중요성과 더불어 친밀함을 높이고, 갈등을 줄이며 의존성을 긍정적 방향으로 활용할 수 있는 방안을 고려해야 할 것이다. 교사에 대한 의존은 유아의 자조성을 키워주기 위한 보호적, 지도적, 지지적 관계 등과 복합적으로 시현되게 하지만, 이들을 위한 관심과 교사의 노력은 다른 유아들보다 더 많이 요구된다[35]. 이를 고려할 때 교사와의 관계 형성에 어려움을 겪는 유아의 경우 더 큰 관심과 심리적 거리를 줄이기 위한 교사-유아 간 소통의 시간 확보와 같은 의도적 노력이 필요함을 알 수 있다.

유아와 교사의 관계 지속성은 한 학급에서 이후 학급으로의 관계적 연관성을 유추할 수 있다. 대부분의 유아교육기관이 소수의 구성원으로 이루어진다는 점을 고려할 때 교사들 간의 교류가 수

월할 수 있으며, 담당하는 유아에 대한 교사의 관계 인식이 이듬해의 교사에게 일종의 편견을 심어줄 수 있음을 의미한다. 피그말리온 효과(Pygmalion effect)를 고려할 때 교사는 새로운 교사에게 유아에 대한 정보 전달에 있어서 긍정적 관점을 바탕으로 할 필요가 있으며, 새로운 교사는 유아에 대해 전달받은 정보를 편견 없이 받아들이는 것이 필요할 것이다.

결국 교사의 인식에 따라 유아의 행동이 적응행동으로 받아들여지기도 하고 그렇지 않기도 하는 것처럼[16], 유아와 교사의 관계에 있어서도 서로를 어떻게 인식하고 관계를 받아들일느냐에 따라 유아-교사 관계는 지속적으로 영향을 받을 수 있을 것이다.

2. 유아-교사 관계의 종단적 잠재 프로파일 양상

유아-교사 관계의 종단적 잠재 프로파일 집단은 총 3집단으로 구분되었다. 먼저 집단 1은 상대적으로 교사와의 친밀감이 가장 높게 유지되고, 갈등과 의존은 가장 낮게 유지되는 ‘낮은 수준 유지’ 집단이며, 집단 2는 교사와의 친밀감, 갈등, 의존이 상대적으로 중간 수준에 머무르는 ‘중간 수준 유지’ 집단, 집단 3은 교사와의 친밀감이 상대적으로 낮고 갈등 및 의존이 상대적으로 높게 나타난 ‘높은 수준 유지’ 집단으로 구분되었다.

이는 Park [35]의 연구에서 개별 유아에 따라 교사와 다양한 관계의 양상을 형성했다는 것과 맥락을 같이 한다고 볼 수 있다. 유아와 교사의 관계에 대한 교사의 지각은 유아의 유아교육기관 적응에 중요한 영향을 미친다[47]. 교사가 어떤 문제를 부적응 행동으로 보느냐는 교사마다 달라서 한 유아의 같은 행동을 보고 공격적 행동이라고 인식하는 교사가 있는가 하면 평범한 행동이라고 인식하는 경우가 있다[16]. 유아와 교사 관계의 지속적인 특성과, 이들의 관계가 각자에게 미치는 영향력을 고려할 때 초기 유아-교사 관계 형성에 있어 긍정적인 관계를 형성하는 것이 중요함을 알 수 있다.

또한 대부분의 유아는 교사와 일정 수준의 친밀함을 유지하면서 갈등 및 의존적 관계에서 차이를 나타내고 있었다. 이는 일반적으로 교실 내 교사와의 관계에서의 친밀함의 편차는 작았지만, 갈등에 의한 편차의 차이로 다양한 관계의 패턴을 보인 Koles 등[19]의 연구와 유사한 결과이다. 유아와 교사의 갈등적 관계는 서로가 원하는 것이 모순될 때 발생하며 계속적으로 반복된다는 점을 고려할 때[34], 유아-교사 간 갈등 관계 조율을 위한 노력이 필요할 것이다. 이 점을 고려하여 교사는 유아와의 관계 형성에서 정서적 소진을 줄이고 원활한 상호작용이 이루어질 수 있도록 전략을 개발함으로써 유아와의 갈등적 관계를 줄여나가야 할 것이다.

3. 유아-교사 관계의 종단적 잠재 프로파일에 따른 또래 상호작용의 차이

유아와 교사 관계의 잠재적 집단에 따라 유아의 또래 상호작용을 살펴본 결과, 또래와의 놀이 상호작용에서는 집단별 차이가 나타나지 않았지만, 또래와의 놀이를 방해하거나, 놀이가 단절되는 부분에 있어서는 유의한 차이가 나타났다. 교사와 높은 친밀감을 유지하는 경우 또래와의 놀이에서 방해 행동을 하거나, 놀이를 단절시키는 모습이 유의하게 적게 나타나는 것을 알 수 있었다. 이는 유아와 교사의 관계에 따라 또래 관계에서 차이가 있었음을 보고한 선행연구들과 부분적으로 일치하는 결과이다[16, 17, 21]. 유아가 교사와 친밀한 관계를 맺고 있는 경우 또래와의 관계에서 사교적이고 우호적인 태도를 나타낸다[16]. 반면, 교사와 갈등적 관계를 맺고 있는 경우 또래와의 관계에서 사교적이고 우호적인 모습이 감소하고[16], 또래와의 놀이 시 친구를 돕거나 놀이를 지속하는 놀이 상호작용 행동을 덜 보이고, 또래 간 놀이를 방해하거나 위축되어 놀이에 끼이지 못하고 단절되는 것과 같은 부정적 관계를 더 많이 보였다[21]. 유아의 또래와의 상호작용을 집단화 한 Lee와 Shin [22]의 연구에서 교사와 친밀감이 높고 갈등 및 의존이 적은 유아일수록 또래와 상호작용형 놀이 집단에 속하게 되고, 교사와의 친밀감이 낮거나 갈등 및 의존성이 높은 경우 또래와 방해·단절형 놀이 집단에 속하는 것으로 나타났다. 교사와 안정적 정서를 형성한 유아는 또래와의 관계에 긍정적으로 적용할 수 있으며, 궁극적으로 긍정적인 또래 경험이 유아의 행동 양상이나 갈등상황 대처에 도움을 줄 수 있다[10]. 유아의 교사와의 관계는 또래 집단에 중요한 영향을 미치며, 이는 횡단적 한 시점 뿐 아니라 장기적으로 누적되어 유아의 추후 사회적 관계 전반에 까지 영향을 미칠 수 있음을 의미한다.

Shaffer [45]는 사실에 기초하지 않은 많은 성역할에 대한 전통적 고정관념의 지속은 문화적 신화로서 인지 수행에서 성차를 증가시키고, 남성과 여성이 서로 다른 성장 과정을 거쳐 사회화 되는 자기 충족적 예언을 만들어 낼 수 있다고 하였다. 이는 교사의 인식을 바탕으로 한 유아의 평가에서도 유아에 대한 교사의 인식이 일종의 고정관념으로 작용할 수 있음을 의미한다. 교사는 높은 친밀감과 낮은 갈등 관계를 보이는 유아를 긍정적으로 인식하고 이러한 유아가 더 관계지향적이며, 또래와의 관계에서도 긍정적 성향을 보이는 것으로 인식할 수 있다. 즉, 유아-교사 관계와 유아의 또래 관계가 유사한 경향성을 띠는 것은 교사의 인식이 반영된 결과일 수 있다. 교사가 유아와의 관계를 친밀하다고 지각할수록 유아도 교사와의 관계를 더 친밀하고 덜 갈등적인 것으로 지각한다는 점을 고려할 때[4], 교사의 유아와의 관계에 대한 긍

정적 지각은 유아-교사 관계는 물론 유아의 또래 관계에도 긍정적 영향을 발휘할 수 있음을 유추할 수 있다. 본 연구에서 교사의 유아와의 관계에 대한 인식은 해당 교사가 바뀌는 경우에도 장기적으로 지속되었으며, 이러한 지속적 관계가 또래와의 관계에서도 유사한 경향을 보였다. 이는 유아-교사 관계가 친밀하거나 갈등적일 경우 또래와의 관계에서도 유사한 관계적 특성을 보인 선행 연구들[4, 16, 17, 22]과 같은 맥락으로 생각할 수 있다. 비교적 소규모로 구성되는 어린이집이나 유치원에서 유아가 경험하는 사회적 관계망의 구성원은 교사 또는 또래이다. 이와 같은 유아의 사회적 자원은 기관을 옮기는 등의 특별한 경우를 제외하고는 지속적으로 유지된다. 본 연구 결과 유아는 기존 교사와의 관계를 새로운 교사와의 유사하게 유지하는 경향을 보이며, 교사와의 관계가 또래와의 관계에도 연결됨을 알 수 있다. 이는 유아 개인의 특성일 수도 있지만, 사회화의 과정에 있는 유아기의 특성과 유아가 성장 과정에서 경험하는 사회적 관계망들의 영향력을 생각할 때[45], 처음 형성된 교사와의 관계가 유아의 친사회적 능력으로 고착될 수 있음을 유추할 수 있다.

교사는 유아의 또래 집단에서 권력 관계의 형성 및 유지에 중요한 역할을 하는 사람으로서[29], 교실문화 형성에 중요한 영향을 미칠 수 있다. 유아와 교사의 관계는 공적 공간인 교실에서 공개적으로 수립되며, 유아들은 열린 공간에서 발생하는 특정 유아와 교사와의 상호작용을 관찰하며 관계를 맺기 위한 행동 지식을 습득한다[35]. 교사와의 갈등적 관계를 학습의 다른 유아들이 일상적으로 빈번하게 관찰한다면 이러한 성향을 보이는 유아를 부정적으로 평가하고, 수용하기보다는 거부하게 될 가능성이 높을 것이다. 교사에게 과도하게 의존하는 유아는 여러 사회적 관계를 포함해 놀이 환경에 대한 탐색을 주저할 수 있고, 또래들과의 놀이에 적극적으로 참여하고 몰입하는 데 어려움이 발생할 수 있다. 만약 교사가 부정적일 때 보다 긍정적으로 또래 상호작용에 개입한다면 유아들은 또래에게 더 쉽게 수용될 것이며, 교사가 유아에게 냉담하고 거부적으로 상호 작용할 경우, 교사와의 관계가 소원해지고, 갈등적인 관계가 형성되며, 이런 교사의 상호작용 형태는 또래 간의 상호작용에서도 재현될 수 있다[10]. 이와 같이 유아-교사 관계와 유아의 또래 관계는 유아교육기관의 맥락 특성이 반영된 긴밀한 연관성을 가진다는 점을 고려할 때, 교사는 유아와의 관계가 유아의 동료집단에게 미치는 영향력을 인식할 필요가 있다. 교사와 개별 유아와의 관계는 관계의 공개성을 토대로 유아에게 바람직한 관계 형성의 모델링이 되고, 어려움을 갖는 유아를 지지할 수 있는 방안으로 활용될 수 있을 것이다.

본 연구의 제한점을 토대로 한 후속연구를 위한 제언은 다음과

같다.

본 연구에서의 임의 표집 및 표집 대상의 높은 탈락률로 인한 표본의 수 제한으로 인해 연구 결과의 일반화에 한계가 있다. 또한 유아와 교사의 관계를 교사의 평정에만 의존했다는 한계가 있다. 그럼에도 불구하고, 유아와 교사의 관계를 종단적 관점에서 살펴봄으로써 인간관계의 지속적이고 누적적인 측면을 반영해 복합적으로 유아-교사 관계를 재조명하였다. 이를 통해 초기 형성되는 유아-교사 관계의 중요성을 규명하고, 대다수의 유아가 교사와 친밀함을 경험하고 있지만, 친밀하면서도 높은 갈등 및 의존성을 보이는 유아가 존재한다는 것을 보여주었다. 또한 유아와 교사가 갖는 기본적인 친밀함과는 별개로 관계에서의 갈등과 미성숙함을 나타내는 의존성을 조율할 수 있는 지원이 필요함을 입증함으로써 유아-교사 관계 증진을 위한 교사 교육의 기초자료를 제공하였다. 뿐만 아니라 동일한 생활공간에서 성인이 유아에게 갖는 영향력을 보여줌으로써, 교사와의 관계 증진은 또래 관계를 위한 초석이 됨을 확인하였다. 이와 같은 연구 결과를 고려할 때 교사는 유아와의 긍정적 관계 형성을 위해 친밀감을 기반으로 한 갈등 해결 전략에 대한 교사로서의 전문성 향상이 필요할 것이다.

Declaration of Conflicting Interests

The authors declared that they had no conflicts of interest with respect to their authorship or the publication of this article.

References

- Ahn, S. H. (2013). The relationships between the quality of teacher-child relationship, teacher-child interactions, and child temperament. *Journal of Korean Child Care and Education*, 9(1), 281-299.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.934>
- Cheon, H. S., & Cho, E. J. (2011). An analysis of teacher-child relationships as perceived by teachers and children and the variables affecting such relationships. *Korean Journal of Child Studies*, 32(4), 167-183. <http://dx.doi.org/10.5723/KJCS.2011.32.4.167>
- Doumen, S., Koomen, H. M. Y., Buyse, E., Wouters, S., & Verschueren, K. (2012). Teacher and observer views on student-teacher relationships: Convergence across kindergarten and relations with student engagement. *Journal of School Psychology*, 50(1), 61-76. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2011.08.004>
- Fantuzzo, J., Coolahan, K., Mendez, J., McDermott, P., & Sutton-Smith, B. (1998). Contextually-relevant validation of peer play constructs with African American Head start children: Penn Interactive Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 411-431. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80048-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80048-9)
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65(1), 253-263. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00748.x>
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Contextual constraints on the concordance of mother-child and teacher-child. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (pp. 25-40). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65(1), 264-273. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00749.x>
- Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38(2), 113-132. [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00044-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00044-8)
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18(4), 915-945. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x>
- Katz, L. G. (1997). Commend to the infant teacher (C. S. Lee, Trans.). Paju: Yangseowon. (Original work published 1995).
- Kim, E. S., Do, N. H., Wang, Y. H., Song, Y. H., Yi, Y. J., Jung, Y. H., et al. (2012). *Panel study on Korean children 2012: Research paper 2012-33*. Seoul: Korea Institute of Child Care and Education.
- Kim, S. H. (2008). The effects of child-care experiences, parenting behaviors, and teacher-child relationships on young children's developmental levels. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 28(6), 185-206. <http://dx.doi.org/10.18023/kjece.2008.28.6.009>
- Kim, T. I. (2013). The effects of inadaptability behavior and teacher-child relationships on peer sociability. *Early Childhood Education Research & Review*, 17(5), 489-504.
- Kim, W. T., Kim, J. L., Lee, I. S., & Nam, Y. J. (2013, March). *The*

- effects of children's temperament, teacher-child relationship and communication skills on peer interaction of children.* Paper presented at the 2013 Spring Korean Society for Early Childhood Education Conference, Seoul, Korea.
18. Kim, Y. H., & Kim, K. S. (2012). Relationship among mother-teacher relationship, young child-teacher relationship, and young child's adjustment difficulties in childcare center. *Korean Journal of Children's Media*, 11(1), 87-104.
 19. Koles, B., O'Connor, E., & McCartney, K. (2009). Teacher-child relationships in prekindergarten: The influences of child and teacher characteristics. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(1), 3-21. <http://dx.doi.org/10.1080/10901020802667672>
 20. Korean Educational Development Institute. (2013). Statistical yearbook of education: Institution sizes for early childhood education. Retrieved August 8, 2013, from http://www.index.go.kr/egams/stts/jsp/potal/stts/PO_STTS_IdxMain.jsp?idx_cd=1535&tbs=INDX_001&clas_div=C&rootKey=1.48.0
 21. Kwon, Y. H. (2012). The moderating role of teacher-child conflictual relationship on children's negative emotionality and peer interaction. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 32(2), 29-48. <http://dx.doi.org/10.18023/kjece.2012.32.2.002>
 22. Lee, H., & Shin, Y. (2014). Cluster analysis of peer play behaviors of young children. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 34(4), 55-73.
 23. Lee, H. W. (2014). *The relation of teacher-child relationship and peer competence with adaptation to a kindergarten* (Unpublished master's thesis). Ewha Womans University, Seoul, Korea.
 24. Lee, J. H., & Kim, H. Y. (2012). A study on variables related to positive and negative peer interactions of young children. *Journal of Korean Child Care and Education*, 8(6), 301-322.
 25. Lee, J. S. (2001). *Preschool children's representation of attachment: Associations with teacher-child relationship and social competence* (Unpublished doctoral dissertation). Kyung Hee University, Seoul, Korea.
 26. Lee, J. S. (2002). Relationship of children with their teachers and children's social competence. *Korean Journal of Human Ecology*, 11(2), 123-134.
 27. Lee, J. S. (2004). Predicting mother-child relationship, teacher and peer relationship in kindergarten to school adjustment in first-grade children. *Journal of Future Early Childhood Education*, 11(4), 333-357.
 28. Lee, S., & Hyun, E. (2010). Teacher-child relations: Interactions with children's peer-competence and self-regulation. *Korean Journal of Child Studies*, 31(2), 1-15.
 29. Lee, Y. S. (2006). Gender-based power relationships in preschool classroom peer culture. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 26(4), 311-331.
 30. Ministry of Education, Science and Technology, & Ministry of Health & Welfare. (2012). *The manuals and guide of the Nuri curriculum for age 5*. Seoul: Ministry of Education, Science and Technology & Ministry of Health & Welfare.
 31. Ministry of Health and Welfare. (2013). Statistical yearbook of education: Current state of number of daycare centers and children. Retrieved August 4, 2013, from http://www.index.go.kr/egams/stts/jsp/potal/stts/PO_STTS_IdxMain.jsp?idx_cd=1583&tbs=INDX_001&clas_div=C&rootKey=1.48.0
 32. O'Connor, E. E., Collins, B. A., & Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood: The roles of early maternal attachment and teacher-child relationship trajectories. *Attachment & Human Development*, 14(3), 265-288. <http://dx.doi.org/10.1080/14616734.2012.672280>
 33. Oh, K. H., & Shin, Y. (2010). Variables affecting conflict in teacher-child relationships. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 30(2), 339-356.
 34. Park, E. H. (2013). *Early childhood teacher education*. Seoul: Chang-ji.
 35. Park, H. K. (2014). *An ethnographic study about teacher-child relationship in 5-year-old Dasom class at Raon kindergarten* (Unpublished master's thesis). Ewha Womans University, Seoul, Korea.
 36. Park, H. S., & Lee, S. K. (2012). A study on the relationship among teacher-child relationship, social strengthens and difficulties and ego-resilience of the preschool-aged children. *Early Childhood Education Research & Review*, 16(1), 31-47.
 37. Park, Y. A. (2013). Gender differences in the influences of social self-concepts and teacher-child relationships on child-care center adjustment. *Korea Journal of Child Care and Education*, 76, 1-24.
 38. Park, Y. T., & Lee, K. N. (2011). Effects of maternal parenting, temperament and teacher-child relationship on self-control of children. *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, 16(1), 235-256.
 39. Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15-31. [http://dx.doi.org/10.1016/0022-4405\(94\)90026-4](http://dx.doi.org/10.1016/0022-4405(94)90026-4)
 40. Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
 41. Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
 42. Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 1992(57), 61-80. <http://dx.doi.org/10.1002/cd.23219925706>
 43. Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-

- child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.003>
44. Rudasill, K. M., Rimm-Kaufman, S. E., Justice, L. M., & Pence, K. (2006). Temperament and language skills as predictors of teacher-child relationship quality in preschool. *Early Education and Development*, 17(2), 271-291. http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed1702_4
45. Shaffer, D. R. (2008). Social and personality development (G. Y. Song & G. Y. Lee, Trans.). Seoul: Cengage Learning. (Original work published 2005).
46. Shin, E. S., Kwon, M. K., & Jeong, H. B. (2010). The relationships between social skills, peer play interactions and social play behaviors. *Journal of Future Early Childhood Education*, 17(4), 183-209.
47. Shin, Y., L., & Yoon, S. (2009). A study on the effects of social behaviors, and preschool adjustment on teacher-child relationships: A comparison between teacher and child perceptions. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 29(5), 5-19.
48. Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2001). Teacher's narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31(2), 148-163.
49. Yoon, S. J. (2013). The effects of teacher-child relationships on children's peer preference and peer victimization. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 33(1), 175-190.
50. Yu, J. M., & Kwon, H. K. (2008). The relationships between child's and teachers' demographic variables, teacher-child relationship, child's self-regulation and peer competency among preschool children in early childhood setting. *The Journal of Korean Educational Forum*, 8(1), 265-290.