

## 교사와 유아가 지각하는 교사-유아 관계 및 관련변인 분석\*

An Analysis of Teacher-Child Relationships as Perceived by Teachers and  
Children and the Variables Affecting Such Relationships\*

천향숙(Hyang Suk Cheon)<sup>1)</sup>

조은진(Eun Jin Cho)<sup>2)</sup>

### ABSTRACT

This study examined whether any relationship exists between teachers' and children's perceptions of the teacher-child relationship and how factors such as the child's self-regulation and stress, and the teacher's self-efficacy and stress affect the teacher-child relationship. The participants for this study consisted of 101 kindergarteners and 17 teachers. Most of the children (88%) and teachers (88%) perceived teacher-child closeness. On the other hand, 22% of children and 11% of teachers perceived teacher-child conflict. The child's self-regulation affected both children's and teachers' perceptions of teacher-child closeness and conflict. The teacher's self-efficacy affected both children's and teachers' perceptions of teacher-child closeness. It also affected teachers' perceptions of teacher-child conflict. The child's and teacher's stress affected both children's and teachers' perceptions of teacher-child conflict. These findings were discussed with respect to implications for the classroom and future research.

**Key Words** : 교사-유아 관계(teacher-child relationship), 자기조절능력(self-regulation), 교사효능감(teacher self-efficacy), 스트레스(stress).

\* 이 논문은 2010년도 서울여자대학교 박사학위 청구논문의 일부임.

이 논문은 2011학년도 서울여자대학교 교내학술특별연구비의 지원을 받았음.

<sup>1)</sup> 위덕대학교 유아교육과 강의전담교수

<sup>2)</sup> 서울여자대학교 아동학과 교수

**Corresponding Author** : Eun Jin Cho, Department of Child Studies, Seoul Women's University, 623 Hwarangno, Nowongu, Seoul 139-774, Korea  
E-mail : ejcho@swu.ac.kr

## I. 서 론

유아교육의 중요성에 대한 인식과 여성들의 경제활동 증가는 국가 및 사회로부터 자녀양육 지원과 유아교육시설의 양적, 질적 증가를 가져왔다. 교육의 질적 수준에 관련된 여러 요소가 있지만, 특히 교사-유아 관계는 유아의 행복과 만족은 물론 사회적 관계의 기초를 형성하므로 매우 중요하다. 인생의 초기에 유아교육기관에 오게 되는 유아는 교사와 같은 중요한 타인들의 반응과 행동을 통해서 자신을 바라보고 판단하게 된다(Harter, 1998, 2001; Maccoby, 1980; Moore, 1986; Shaffer, 2000). 그들이 수용적으로 민감하게 반응해 주면 유아는 자신이 사랑스럽고 유능하다고 생각하는 반면(Harter, 1998), 그들이 부정적이고 거부적이면 유아는 자신이 사랑스럽지 않고 무능하며 가치가 없다고 생각하게 된다(Curry & Johnson, 1990). 유아는 또한 교사와의 친밀한 정서적 관계에 기초하여 교사를 안전기지로 삼아 새로운 사회적 세계를 탐구하고 학습한다. 유아가 교사와의 관계에서 안정감을 느낄 때 학습에 관심을 갖고 주의를 집중할 수 있게 된다(Pianta, 1999). 교사의 입장에서도 유아와의 관계는 개인의 행복감, 정신 건강, 생활 및 직업 만족도에 영향을 미칠 수 있는 중요한 요건이다.

실제로 많은 선행연구에서 교사-유아 관계는 유아의 교육기관 적응, 친사회적 행동, 사회적 유능감, 문제행동 및 학업성취와 관련되는 것으로 나타났다(Birth & Ladd, 1997; O'Connor & McCartney, 2007). 특히 흥미로운 결과는 유아의 발달적 성취와 학교 적응을 예언하는데 있어서 어머니-유아 애착 관계보다 교사-유아 관계가 더 많은 부분을 설명한다는 것이다(Pianta & Steinberg, 1992). 긍정적인 교사-유아 관계는 불

안전 애착을 완충하고 학교생활의 실패 가능성을 줄일 수 있다. 교사-유아 관계는 아동중기까지 비교적 안정되게 나타나고(Birch & Ladd, 1997) 중학교까지 그 관계의 특성이 지속되는 경향을 보이므로(Hamre & Pianta, 2001) 초기에 온정적이고 친밀한 긍정적 관계를 형성하는 것이 중요하다.

이와 같이 교사-유아 관계의 중요성은 높이 인식되었고 그 관계의 특성이 가져오는 결과(사회적 행동 및 적응, 성취도 등)에 대한 연구도 지속적으로 이루어져 왔으나, 그 관계의 질에 영향을 미치는 요인들에 대한 연구는 상대적으로 부족한 형편이다. 이 분야에서 지금까지 이루어진 연구들을 살펴보면, 교사-유아 관계의 다양성은 교사 특성과 유아 특성이 상호 관련되어 나타난다(Howes & Ritchie, 2002; Koles, O'Connor, & McCartney, 2009; Ladd & Burgess, 1999). 교사 특성으로는 학력, 교육경력, 교사교육 경험과 같은 교사의 일반적 교육배경이 주로 다루어졌고, 유아 특성으로는 성, 기질과 같은 생물학적 요인과 문제행동, 친사회성 등 사회적 행동 특성이 포함되었다(강정원 · 김순자, 2006; 박수운, 2004; 오경희 · 신유림, 2010; 이선애 · 현은자, 2010; Mantzicopoulos, 2005; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). 그러나 이러한 요인들만으로 교사와 유아의 관계는 충분히 설명되지 않는다. 예를 들어, 교육경력이 많거나 교사교육을 특별히 경험한 교사들이 성공적인 교사-유아 관계를 이끌어내는 것은 아니었다(Howes, Phillips, & Whitebook, 1992). 교사-유아 관계를 예측할 수 있는 좀 더 강력한 변인들에 대한 탐구가 필요한 시점에서, 최근에는 교사 자신의 애착 히스토리, 우울, 교사신념과 같은 교사의 심리적 특성이 주목을 받게 되었다(Kesner, 2000; Mashburn, Hamre, Downer, & Pianta, 2006). 최근의 국내연구에서도 교사-유

아 관계에 영향을 미치는 요인으로서 교사의 정서적 소진(최승숙, 2011), 우울감(오경희 · 신유림, 2010), 놀이 효능에 대한 신념(한현숙, 2009) 및 교사의 일반적 효능감(이기형, 2007; 천현정, 2010; 최승숙, 2011) 등 교사의 심리적 특성이 다루어졌다.

교사의 심리적 특성으로서 교사효능감은 교수 행동과 밀접한 관련이 있고(신은수, 2000; 최미숙, 2005; 신혜영, 2004; Mashburn et al., 2006), 교실에서 유아 행동에 대한 교사의 의사결정과 반응에 직접적인 영향을 미치는 것으로 알려졌다(Arbeau & Coplan, 2007). 교사효능감이 교사-유아 관계의 예언변인으로 등장하였으나, 실제적인 관련성에 대해서는 아직 많은 연구가 수행되지 못한 상태이며 연구결과도 일관적이지 못하다는 점에서(오경희 · 신유림, 2010; Yoon, 2002) 이 주제에 대한 연구의 축적이 필요하다.

교사-유아 관계를 예측하는 유아 관련 요인으로서 자기조절능력이 주요 변인으로 부각된다. 자기조절능력은 유아의 사회화와 학교 적응, 사회적 유능감 증진에 필요한 것이고(Calkin & Howes, 2004), 자기조절능력과 관련된 이러한 행동 특성은 교사의 반응에 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다(Hamre & Pianta, 2001; Oren, 2006). 특히 자기조절능력이 부족하여 충동적이거나 과다한 행동을 표출하는 유아는 교사에게 도전하고 교사의 계획을 좌절시켜서 교사와 갈등적인 관계를 형성할 가능성이 높아 보인다. 그러나 유아의 자기조절능력이 교사-유아 관계에 직접 영향을 미치는지 조사한 연구는 드문 상태이므로 그에 관한 체계적인 탐구의 필요성이 인식된다. 더구나 유아의 자기조절능력은 단지 교사 평정에 의해서만 측정되거나, 개념이해 및 연구도구의 제한성으로 인해 포괄적 구성개념이 아닌 부분적 측면만 측정되는 방법론적 문제가 발견되

므로(Brownell, Etheridge, & Hugerford, 1977; Eisenberg & Spinrad, 2004) 적어도 인지적 차원과 행동적 차원의 자기조절능력을 고루 포함하여 접근하는 새로운 시도가 필요하다.

위에서 언급한 교사효능감과 유아의 자기조절능력 외에 정신건강, 특히 스트레스는 관계 형성에 중요한 역할을 하므로(Koles, 2005), 교사와 유아 각자의 스트레스 수준을 살펴보는 것이 그들간의 관계 특성을 이해하는데 도움이 될 것이다. 실제로 교사의 스트레스는 정신적, 육체적 불균형을 초래하고, 분노, 위축 등의 부정적 정서에 영향을 미쳐서 교사의 역할수행에 부정적 작용을 하는 것으로 보고되었다(신혜영, 2004; 엄정애 · 김혜진, 2005; Birch & Ladd, 1997; Kyriacou, 2001; Smith, 2001). Kyriacou(2001)는 기존의 선행연구들이 유아교육기관의 구조적인 측면과 업무에 초점을 두어 교사의 직무스트레스만을 주로 다루었음을 지적하고, 교수 활동에서의 잠재적인 스트레스 상황을 고려하여 교사의 교수스트레스를 탐색하도록 제안하였다. 유아교사의 스트레스를 조사한 국내연구에서도 교사가 가장 많이 겪는 스트레스는 교수 과정에서의 좌절감으로 나타났다(강정원 · 김순자, 2006). 교사는 교수 과정에서 무기력한 자신의 태도에 의해 스트레스를 많이 경험하는 것으로 보고되었다(문송이, 2008). 따라서, 교사의 직무스트레스와 더불어 교수 활동에 초점을 둔 교수스트레스를 함께 측정하여 교사-유아 관계에 미치는 영향을 살펴볼 필요가 있다. 교사의 스트레스뿐만 아니라 유아의 스트레스도 교사-유아 관계에 영향을 미칠 것으로 가정되므로 그에 대한 검증이 필요하다. 유아는 스트레스를 받게 되면 위축되거나 공격적인 행동을 표출하여 교사로부터 하역금 힘든 시간을 보내게 하고 처벌과 훈계에 많은 시간을 할애하게 한다는 점에서(Nesdale & Pickering,

2006) 교사-유아 관계를 예측하는 주요 변인이 될 수 있다.

본 연구에서는 위에 언급된 변인들의 영향력을 중심으로 교사-유아 관계를 평가하되 평가 주체는 그 관계의 당사자인 교사와 유아 양측을 포함한다. 교사-유아 관계를 평가한 종전 연구들에서 그 평가자는 주로 교사였다(박수윤, 2004; 이진숙, 2001; Howes & Hamilton, 1992; Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997; Valeski & Stipek, 2001). 즉, 관계의 두 당사자 중 하나인 유아의 지각이 간과되고 교사의 지각만이 반영된 일방적인 결과라고 할 수 있다. 사람간의 관계는 쌍방향적인 것이며 유아도 교사와의 관계에 대해 신뢰로운 정보를 제공할 수 있다고 여겨지므로 (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003), 교사-유아 관계에 대한 타당한 평가는 교사지각과 유아지각이 통합된 것이어야 한다(Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2008; Russell, Pettit, & Mize, 1998). 교사와 유아가 각각 지각하는 교사-유아 관계를 조사하여 그들의 지각 결과가 일치하는지 또는 어떠한 차이가 있는지 알아보고 중다적 관점에서 접근하는 것이 교사-유아 관계에 대한 좀 더 정확한 이해를 증진시킬 수 있을 것이다.

이와 같은 선행연구 고찰을 바탕으로 본 연구에서는 교사와 유아가 지각하는 교사-유아 관계 및 관련변인을 분석하고자 한다. 우선, 교사와 유아가 각각 교사-유아 관계에 대해 어떻게 지각하는지(친밀관계, 갈등관계) 조사하여 비교해 본다. 그 다음, 교사-유아 관계의 예언변인으로서 유아자기조절능력과 교사효능감, 그리고 유아-교사 스트레스의 영향력을 중심으로 교사-유아 관계(친밀관계, 갈등관계)를 분석한다. 이러한 분석을 통해 산출된 결과는 교사들에게 유아와의 관계 형성에 관련된 중요한 정보를 제공하여

유아들의 기관 적응과 건강한 발달에 긍정적 역할을 수행하도록 도울 것으로 기대된다. 이상의 연구 목적에 따라 다음과 같은 연구문제들이 설정되었다.

- <연구문제 1> 교사가 지각한 교사-유아 관계(친밀, 갈등)와 유아가 지각한 교사-유아 관계(친밀관계, 갈등관계)는 어떠한가?  
 <연구문제 2> 유아자기조절능력, 유아스트레스, 교사효능감, 교사스트레스 변인이 교사가 지각한 교사-유아 관계(친밀, 갈등)에 미치는 영향은 어떠한가?  
 <연구문제 3> 유아자기조절능력, 유아스트레스, 교사효능감, 교사스트레스 변인이 유아가 지각한 교사-유아 관계(친밀, 갈등)에 미치는 영향은 어떠한가?

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

본 연구는 대구, 경북 지역에 소재한 8개 사립 유치원의 교사 17명과 만5세 유아 101명(남아 50명, 여아 51명)을 대상으로 하였다. 교사-유아 관계에 대한 교사지각과 유아지각간의 차이를 알아보기 위해서 교사-유아 약 100쌍을 연구대상으로 선정하고자 하였다. 본 연구에 참여하는 교사의 관련 업무량과 연구자에 의해 유아들에게 측정되는 검사 분량 등을 고려하여, 연구대상 유아의 수는 100명 남짓이 적절한 것으로 평가되었다. 따라서 8개 기관 만5세 총 17학급에서 학급별로 유아 6명씩(남, 여 각각 3명)을 무선표집하여 총 102명의 유아가 선정되었다. 교사와 부모의 동의를 구하여, 연구 참여가 곤란한 1명을 제외한 최종 101명의 유아와 그들이 속한 학

급의 담임교사 총 17명이 본 연구에 참여하였다. 연구대상 교사들의 연령은 30세 미만이 94.2% 이었고, 교육경력은 4년 이하가 64.7%이었으며, 학력은 전문대 졸업자가 58.8%로 가장 많았다. 모든 교사들이 하루 10시간 이상을 근무하는 것으로 나타났다.

## 2. 연구도구

본 연구의 변인인 교사가 지각한 교사-유아 관계, 유아가 지각한 교사-유아 관계, 유아자기 조절능력, 교사효능감, 유아스트레스, 교사스트레스를 측정하기 위한 도구는 다음과 같다. 각각의 도구는 전문가(유아교육전공 교수) 3인과 교사경력 5년 이상의 유치원 교사 5인의 내용타당도 검증을 거쳐 사용되었다.

### 1) 교사가 지각한 교사-유아 관계

교사-유아 관계에 대한 교사지각은 본 연구자가 번안한 Student-Teacher Relationship Scale (STRS : Pianta, Steimberg, & Rollins, 1995) 도구에 의해 측정되었다. 본 도구는 친밀, 갈등의 2가지 하위영역, 총 23개의 문항(친밀 11문항, 갈등 12문항)으로 구성되어 있다(원 도구는 총 24문항이었으나 전문가와 교사의 내용타당도 검증에 의해 1문항이 제외됨). 친밀한 관계는 학급내의 개별 유아와 애정어린 온화하고 개방적 의사소통 관계를 가지는 교사 느낌의 정도를 나타내며, 갈등적 관계는 학급내의 개별 유아와 부정적 혹은 갈등적 관계를 가지는 교사 느낌의 정도를 나타낸다. Likert식 5점 척도로서 친밀의 점수범위는 11-55점, 갈등의 점수범위는 12-60점이다. 전자의 경우 점수가 높을수록 교사-유아 관계를 더 친밀한 것으로 지각한다는 의미이며, 후자의 경우 점수가 높을수록 교사-유아 관계를 더

갈등적으로 지각한다는 의미이다. 교사가 지각한 교사-유아 관계의 문항들간 내적 합치도 Cronbach  $\alpha$ 는 친밀 .88, 갈등 .86으로 나타났다.

### 2) 유아가 지각한 교사-유아 관계

교사-유아 관계에 대한 유아지각은 본 연구자가 번안한 Young Children's Appraisals for Teacher Support(Y-CATS : Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003) 도구에 의해 개별 유아를 면접하는 방식으로 측정되었다. 본 도구는 교사의 지지, 격려, 승인에 대한 유아의 지각을 나타내는 친밀, 갈등의 두 하위영역, 총 19문항으로 구성되어 있다(원 도구는 총 20문항이었으나 전문가와 교사의 내용타당도 검증에 의해 1문항이 제외됨). 3점 척도로서 친밀의 점수범위는 9-27점, 갈등의 점수범위는 10-30점이다. 교사-유아 관계에 대한 평정자간 신뢰도는 94%이었고, 문항들간 내적 합치도 Cronbach  $\alpha$ 는 친밀 .77, 갈등 .75이었다.

### 3) 유아자기조절능력

유아의 자기조절능력은 두 가지 도구에 의해 측정되었다. 첫 번째는 Cameron과 동료들(2008)이 개발한 행동조절 측정도구인 Head-Toes-Knees-Shoulder Task(Cameron, McClelland, Jewkes, Connor, Farris, & Morrison, 2008)를 본 연구자가 번안한 것이다. 머리-발 검사와 무릎-어깨 검사를 포함하는 이 도구는 인지적으로 중재되는 행동조절 능력을 평가하는 것으로서 행동억제, 주의집중, 작동기억의 3가지 측면을 측정하는 총 20문항으로 구성되어 있다. 20문항에 걸쳐 가능한 점수범위는 0-40점이다. 본 도구의 평정자간 신뢰도는 86%이었고, 문항들간 내적 합치도 Cronbach  $\alpha$ 는 .87이었다.

본 연구에 사용된 또 다른 자기조절능력 측정

도구는 이수기(2005)가 Kendall과 Wilcox(1979)의 Self-Control Rating Scale(SCRS)을 수정, 변안한 자기통제 평가척도이다. 이 도구는 세 개 요인을 포함하는(자기통제 10문항, 충동성 10문항, 주의집중 10문항) 총 30문항으로 구성된 교사용 평정도구이다. Likert식 5점 척도로서 점수 범위는 30-150점이다. 101명 유아 각각에 대해 교사가 응답한 30문항의 타당성을 검증하기 위해 주성분 분석(principle component analysis)을 실시한 결과, 30개 문항은 공통요인인 자기통제 능력을 측정하는 것으로 나타났다. 문항들간 내적 합치도 Cronbach  $\alpha$ 는 자기통제 .87, 충동성 .89, 주의집중 .67, 전체 .93으로 나타났다.

#### 4) 교사효능감

교사효능감은 본 연구자가 변안한 Tschannen-Moran과 Hoy(2001)의 Teachers' Sense of Efficacy Scale(TSES)에 의해 측정되었다. 이 도구는 교사용 평가도구로서, 유아관리 효능감, 교육전략 효능감, 학급운영 효능감의 3가지 하위영역별 8문항씩 총 24문항으로 구성되어 있다. 원 도구는 Likert식 9점 척도였으나, 본 연구의 예비조사에서 나타난 교사 평가의 어려움과 애매함을 반영하여 5점 척도로 수정되었고 그에 따른 점수 범위는 24-120점이다. TSES 점수가 높을수록 교사 효능감이 높음을 의미한다. 문항들간 내적 합치도 Cronbach  $\alpha$ 는 .83으로 나타났다.

#### 5) 유아스트레스

유아의 스트레스는 엄현경(1998)이 제작한 유아의 일상 스트레스 척도(Korea Preschool Daily Stress Scale : KPDSS)를 본 연구자가 수정, 보완한 도구에 의해 측정되었다. 전문가의 내용타당도 검증에서 부적절한 문항이 삭제되고 원 도구에서 부족한 것으로 평가되는 또래와의 갈등,

물건소유에 대한 갈등, 교사와의 갈등 문항을 보완하여 총 20문항으로 재구성한 것이다. 4품등 척도로서 점수범위는 0-60점이며, 점수가 높을수록 스트레스 정도가 심한 것을 나타낸다. 101명 유아가 응답한 20문항의 타당성을 검증하기 위해 주성분 분석을 실시한 결과, 20개 문항은 공통요인인 유아스트레스를 측정하는 것으로 나타났다. 유아스트레스에 대한 평정자간 신뢰도는 95%이었으며, 문항들간 내적 합치도 Cronbach  $\alpha$ 는 .78이었다.

#### 6) 교사스트레스

교사의 직무스트레스는 구은미(2004)가 D'Arienzo(1981)의 Modified Teacher Occupational Stress Factor Questionnaire를 수정, 보완한 교사 직무스트레스 도구에 의해 측정되었다. 이 도구는 교사의 업무 활동, 개인 관련, 행정적 지원, 동료와의 관계, 학부모와의 관계, 경제적 안정을 포함하는 총 40문항으로 구성된 교사용 평정도구이다. Likert식 5점 척도로서 점수의 범위는 40-200점이며, 점수가 높을수록 교사의 직무스트레스가 높음을 의미한다. 교사의 직무스트레스 문항들간 내적 합치도 Cronbach  $\alpha$ 는 .86으로 나타났다.

교사의 교수스트레스는 Green, Abidin과 Kmetz(1997)의 Index of Teaching Stress(ITS)를 본 연구자가 수정, 변안한 도구에 의해 측정되었다. 이 도구는 유아와의 상호작용에서 비롯되는 교사의 교수스트레스에 관한 총 38문항으로 구성되어 있다(원 도구는 총 42문항이었으나 내용타당도 검증에 의해 그 의미가 애매하거나 부적절한 것으로 판단된 4문항이 제외됨). Likert식 5점 척도로서 점수의 범위는 38-190점이며, 점수가 높을수록 교수스트레스가 높음을 의미한다. 교사의 교수스트레스 문항들간 내적 합치도 Cronbach  $\alpha$ 는 .91이었다.

### 3. 자료수집 절차 및 분석

연구자가 연구에 참여하는 교사를 대상으로 교사-유아 관계, 교사효능감, 교사 스트레스와 관련된 질문지를 배부하고 교사평정을 의뢰한 다음 2주 후 방문 회수하였다. 교사와 유아 관계가 안정적으로 형성된 시기인 2학기 후반(10월부터 12월까지)의 9주간에 걸쳐 각 학급에서 무선표집된 6명의 유아를 대상으로 연구자와 보조 연구원이 유치원내의 조용한 방에서 교사-유아 관계, 자기조절능력(행동조절), 유아스트레스를 개별 면접에 의해 측정하였다. 유아의 자기조절능력 측정도구 중 하나인 자기통제는 이 시기에 각 학급 교사에 의해 평가되었다.

교사와 유아가 지각한 교사-유아 관계의 상관계수에 대해서는 SPSS 15.0 프로그램을 이용하여 Pearson의 적률상관계수를 추정하고 다음 유의수준 .05 수준에서 통계적 유의성을 검증하였다. 유아자기조절능력, 유아스트레스, 교사효능감, 교사스트레스 변인이 교사와 유아가 지각한 교사-유아 관계에 미치는 영향을 알아보기 위해서는 AMOS(Analysis of MOment Structure) 7.0 Program을 이용하여 중다회귀분석(Multiple Regression Analysis)을 실시하였다.

## III. 결과분석

### 1. 교사가 지각한 교사-유아 관계와 유아가 지각한 교사-유아 관계

#### 1) 교사-유아 관계에 대한 교사지각과 유아지각

교사지각과 유아지각의 교사-유아 관계(친밀, 갈등)에 대한 빈도와 백분율은 표 1에 제시된 바

〈표 1〉 교사-유아 관계에 대한 지각(친밀, 갈등) 빈도 (%) (N = 101)

	교사지각	유아지각
친밀함	89( 88.1)	89( 88.1)
친밀하지 않음	10( 9.9)	7( 6.9)
보 통	2( 2.0)	5( 5.0)
합 계	101(100.0)	101(100.0)
갈등적임	11( 10.9)	22( 21.8)
갈등적이지 않음	88( 87.1)	66( 65.3)
보 통	2( 2.0)	13( 12.9)
합 계	101(100.0)	101(100.0)

와 같다. 교사가 지각한 교사-유아 관계에서 친밀 점수가 3점을 초과(5점 척도 기준)하면 친밀한 관계로, 3점 미만이면 친밀하지 않은 관계로, 3점이면 보통으로 분류되었다. 유아가 지각한 교사-유아 관계는 2점을 초과(3점 척도 기준)하면 친밀한 관계로, 2점 미만이면 친밀하지 않은 관계로, 2점이면 보통으로 분류되었다. 갈등적 관계도 각각 위의 기준에 따라 분류되었다.

교사-유아 관계의 친밀여부에 대한 교사, 유아의 반응에서 각각 88.1%는 친밀한 관계로 지각함을 나타냈다. 한편, 교사-유아 관계의 갈등여부에 대한 반응에서는 교사의 10.9%, 유아의 21.8%가 갈등적인 관계로 지각함을 나타냈다. 이러한 결과는 교사-유아 관계를 갈등적인 것으로 지각하는 유아의 비율이 교사의 비율보다 높다는 것을 보여준다.

다음에 제시된 표 2는 교사, 유아의 친밀한 관계 지각에 대한 빈도와 백분율을 나타낸다. 교사가 교사 자신과 친밀한 관계로 지각한 유아들 중에서 79명(88.8%)은 교사와 마찬가지로 친밀한 관계로 지각하였으나 5명(5.6%)은 교사와 친밀하지 않은 관계로 지각하였고 나머지 5명(5.6%)은 보통의 관계로 보았다. 한편, 교사가 교사 자신과 친밀하지 않은 관계로 지각한 10명의 유아

〈표 2〉 교사-유아 관계에 대한 친밀 지각 빈도(%) (N = 101)

		유아지각			합 계
		친밀함	친밀하지 않음	보 통	
교사지각	친밀함	79(88.8)	5( 5.6)	5(5.6)	89(100.0)
	친밀하지 않음	9(90.0)	1(10.0)	0(0.0)	10(100.0)
	보 통	1(50.0)	1(50.0)	0(0.0)	2(100.0)

〈표 3〉 교사-유아 관계에 대한 갈등 지각 빈도(%) (N = 101)

		유아지각			합 계
		갈등적임	갈등적이지 않음	보 통	
교사지각	갈등적임	4(36.4)	6(54.5)	1( 9.1)	11(100.0)
	갈등적이지 않음	17( 9.3)	59(67.0)	12(13.6)	88(100.0)
	보 통	1(50.0)	1(50.0)	0( 0.0)	2(100.0)

들 중에서 9명은 오히려 교사와 친밀한 관계로 지각하고 있었다. 교사-유아 관계의 친밀여부에 대해서 80쌍(79.2%)의 교사·유아는 지각의 일치를 보였고, 21쌍(20.8%)은 불일치를 나타냈다.

교사와 유아의 갈등적 관계 지각에 대한 빈도와 백분율은 표 3과 같다. 교사가 교사 자신과 갈등적 관계로 지각한 11명의 유아들 중에서 4명은 교사와 마찬가지로 갈등적 관계로 지각하였으나 6명은 교사와 갈등적이지 않은 관계로 지각하였다. 한편, 교사가 교사 자신과 갈등적이지 않은 관계로 지각한 88명의 유아들 중에서 17명(19.3%)은 오히려 교사와 갈등적 관계로 지각하고 있었고 12명(13.6%)은 보통의 관계로 보았다. 교사-유아 관계의 갈등여부에 대해서 63쌍(62.4%)의 교사·유아는 지각의 일치를 보였던 반면 38쌍(37.6%)은 불일치했다.

2) 교사-유아 관계에 대한 교사지각과 유아 지각간의 상관관계

교사가 지각한 교사-유아 관계(친밀, 갈등)와 유아가 지각한 교사-유아 관계(친밀, 갈등)간에

상관이 있는지를 알아보기 위해 Pearson의 적률 상관계수를 추정된 다음 유의수준 .05에서 통계적 유의성을 검증한 결과는 표 4와 같다.

교사가 지각한 교사-유아 관계(친밀, 갈등)와 유아가 지각한 교사-유아 관계(친밀, 갈등)간의 상관계수를 살펴보면, 교사지각 친밀은 유아지각 친밀과 정적 상관이 있고( $r = .24, p < .05$ ) 유아지각 갈등과 부적 상관이 있는 것으로 나타났다( $r = -.35, p < .01$ ). 즉, 교사가 유아와의 관계를 친밀하게 지각할수록 유아도 교사와의 관계를 친밀하고 덜 갈등적인 것으로 지각한다. 그

〈표 4〉 교사-유아 관계에 대한 교사지각(친밀, 갈등)과 유아지각(친밀, 갈등)간의 상관계수 (N = 101)

		교사지각		유아지각	
		친밀	갈등	친밀	갈등
교사지각	친밀	1			
	갈등	-.41**	1		
유아지각	친밀	.24*	-.16	1	
	갈등	-.35**	.19	-.23*	1

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



〈표 5〉 교사가 지각한 교사-유아 관계와 관련변인들간의 상관계수

	교사 스트레스	교사 효능감	유아 스트레스	유아 자기조절	교사지각 갈등	교사지각 친밀
교사스트레스	1.000					
교사효능감	-.051	1.000				
유아스트레스	.105	.058	1.000			
유아자기조절	.045	.050	-.242*	1.000		
교사지각 갈등	.267**	-.280**	.290**	-.300**	1.000	
교사지각 친밀	.020	.230*	-.076	.336**	-.410**	1.000

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

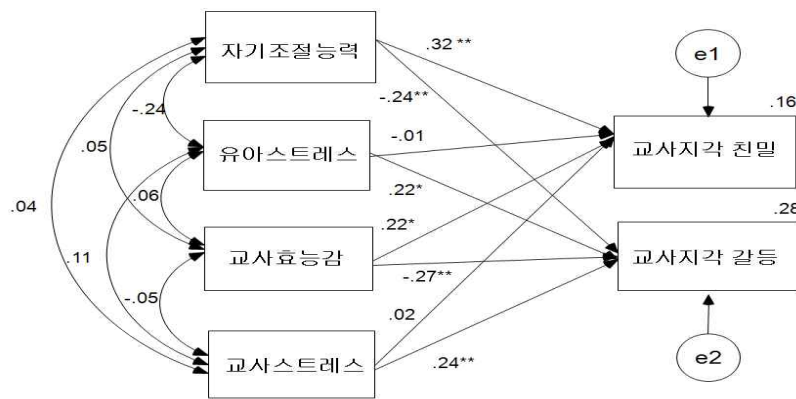
려나 교사지각 갈등과 유아지각 친밀, 교사지각 갈등과 유아지각 갈등간에는 유의한 상관이 나타나지 않았다.

## 2. 유아자기조절능력, 유아스트레스, 교사효능감, 교사스트레스 변인이 교사가 지각한 교사-유아 관계에 미치는 영향

교사가 지각한 교사-유아 관계와 관련변인들간의 상관계수는 표 5와 같다. 유의한 정적 상관관계를 나타낸 변인들은 교사스트레스와 교사지각 갈등(.27), 교사효능감과 교사지각 친밀(.23), 유아스트레스와 교사지각 갈등(.29), 유아자기조

절능력과 교사지각 친밀(.34)이었고, 부적 상관관계를 나타낸 변인들은 유아스트레스와 유아자기조절능력(-.24), 유아자기조절능력과 교사지각 갈등(-.30), 교사효능감과 교사지각 갈등(-.28), 교사지각 갈등과 교사지각 친밀(-.41)이었다. 교사가 지각한 교사-유아 관계에 대한 회귀분석 결과는 표 6과 그림 1에 제시된다.

첫째, 유아자기조절능력( $\beta = .32, p < .01$ )과 교사효능감( $\beta = .22, p < .05$ )이 교사가 지각한 친밀한 교사-유아 관계에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 유아자기조절능력과 교사효능감이 높을수록 교사는 유아와의 관계를 더 친밀한 것으로 지각하였다. 그러나 유아스트레스와 교



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

〈그림 1〉 교사가 지각한 교사-유아 관계(친밀, 갈등)에 대한 관련변인의 영향

〈표 6〉 교사가 지각한 교사-유아 관계(친밀, 갈등)에 대한 회귀분석 결과

교사지각	B	S.E	C.R	$\beta$	P
유아자기조절→친밀	.394	.116	3.388	.322**	.000
유아스트레스→친밀	-.017	.130	-.130	-.012	.897
교사효능감→친밀	.627	.269	2.333	.215*	.020
교사스트레스→친밀	.031	.158	.193	.018	.847
유아자기조절→갈등	-.323	.117	-2.767	-.244**	.006
유아스트레스→갈등	.325	.130	2.496	.221*	.013
교사효능감→갈등	-.846	.270	-3.137	-.268**	.002
교사스트레스→갈등	.445	.159	2.800	.241**	.005

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

사스트레스는 교사가 유아와 친밀한 관계로 지각하는데 유의한 영향을 미치지 않았다. 유아자기조절능력(.32)과 교사효능감(.22)은 교사가 지각한 친밀한 교사-유아 관계를 16% 설명하였다.

둘째, 유아자기조절능력( $\beta = -.24, p < .01$ ), 유아스트레스( $\beta = .22, p < .05$ ), 교사효능감( $\beta = -.27, p < .01$ ), 교사스트레스( $\beta = .24, p < .01$ )가 모두 교사가 지각한 갈등적 교사-유아 관계에 유의한 영향을 미치는 것으로 드러났다. 유아자기조절능력과 교사효능감이 낮을수록, 그리고 유아스트레스와 교사스트레스가 높을수록 교사는 유아와의 관계를 더 갈등적인 것으로 지각하였다. 유아자기조절능력(-.24), 유아스트레스(.22), 교사효능감(-.27) 및 교사스트레스(.24)는 교사가 지각한 갈등적 교사-유아 관계를 28% 설명하였다.

### 3. 유아자기조절능력, 유아스트레스, 교사효능감, 교사스트레스 변인이 유아가 지각한 교사-유아 관계에 미치는 영향

유아가 지각한 교사-유아 관계와 관련변인들 간의 상관계수는 표 7과 같다. 유의한 정적 상관 관계를 나타낸 변인들은 교사스트레스와 유아지각 갈등(.25), 교사효능감과 유아지각 친밀(.31), 유아자기조절능력과 유아지각 친밀(.29), 유아스트레스와 유아지각 갈등(.42)이었고, 부적 상관 관계를 나타낸 변인들은 유아스트레스와 유아자기조절능력(-.24), 유아스트레스와 유아지각 친밀(-.23), 유아자기조절능력과 유아지각 갈등(-.35), 유아지각 갈등과 유아지각 친밀(-.23)이었다. 유아가 지각한 교사-유아 관계(친밀, 갈등)에

〈표 7〉 유아가 지각한 교사-유아 관계와 관련변인들간의 상관계수

	교사스트레스	교사효능감	유아스트레스	유아자기조절	유아지각 갈등	유아지각 친밀
교사스트레스	1.000					
교사효능감	-.051	1.000				
유아스트레스	.105	.058	1.000			
유아자기조절	.045	.050	-.242*	1.000		
유아지각 갈등	.250*	.035	.415**	-.345**	1.000	
유아지각 친밀	.099	.310**	-.230*	.290**	-.229*	1.000

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

〈표 8〉 유아가 지각한 교사-유아 관계(친밀, 갈등)에 대한 회귀분석 결과

유아지각	B	S.E	C.R	$\beta$	P
유아자기조절→친밀	.131	.055	2.384	.218*	.017
유아스트레스→친밀	-.140	.061	-2.276	-.209*	.023
교사효능감→친밀	.455	.127	3.581	.318**	.000
교사스트레스→친밀	.107	.075	1.429	.127	.153
유아자기조절→갈등	-.222	.069	-3.200	-.280**	.001
유아스트레스→갈등	.283	.077	3.651	.321**	.000
교사효능감→갈등	.080	.160	.499	.042	.618
교사스트레스→갈등	.256	.094	2.709	.231**	.007

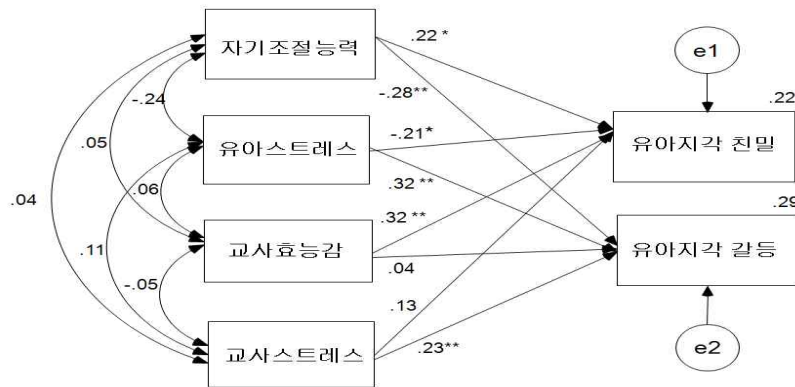
\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

대한 회귀분석 결과는 표 8과 그림 2에 나타난 바와 같다.

첫째, 유아자기조절능력( $\beta = .22, p < .05$ ), 교사효능감( $\beta = .32, p < .01$ ), 유아스트레스( $\beta = -.21, p < .05$ )는 유아가 지각한 친밀한 교사-유아 관계에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 유아자기조절능력과 교사효능감이 높을수록, 그리고 유아스트레스가 낮을수록 유아는 교사와의 관계를 더 친밀한 것으로 지각하였다. 그러나 교사스트레스는 유아가 지각한 친밀 관계에 유의한 영향을 미치지 않았다. 유아자기조절능력(.22), 교사효능감(.32), 유아스트레스(-.21)는 유아가 지각한 친밀한 교사-유아 관계를 22%

설명하였다. 특히 교사효능감이 유아가 교사와의 관계를 친밀하게 지각하는데 강력한 영향을 미치는 것으로 보인다.

둘째, 유아자기조절능력( $\beta = -.28, p < .01$ ), 유아스트레스( $\beta = .32, p < .01$ ), 교사스트레스( $\beta = .23, p < .01$ )는 유아가 지각한 갈등적 교사-유아 관계에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 유아자기조절능력이 낮을수록, 그리고 유아스트레스와 교사스트레스가 높을수록 유아는 교사와의 관계를 더 갈등적인 것으로 지각하였다. 그러나 교사효능감은 유아가 교사와의 관계를 갈등적으로 지각하는데 유의한 영향을 미치지 않았다. 유아자기조절능력(-.28), 유아스트레스(.32),



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

〈그림 2〉 유아가 지각한 교사-유아 관계(친밀, 갈등)에 대한 관련변인의 영향

교사스트레스(23)는 유아가 지각한 갈등적 교사-유아 관계를 29% 설명하였다.

#### IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 교사-유아 관계(친밀, 갈등)에 대한 교사지각과 유아지각간의 관계를 조사하였고, 유아자기조절능력, 유아스트레스, 교사효능감, 교사스트레스 변인이 교사-유아 관계에 대한 교사, 유아의 지각에 어떠한 영향을 미치는지 알아보았다. 그 결과에 대하여 다음과 같이 논의해 본다.

교사와 유아 대부분은 교사-유아 관계를 친밀하다고 보았다. 일부는 교사-유아 관계를 갈등적인 것으로 보았는데, 그러한 지각은 교사보다는 유아의 반응에서 더 높은 비율로 나타났다. 자기중심적 사고기의 유아는 특정 상황에서 교사와의 문제를 갈등적인 것으로 지각할 수 있는 반면, 성숙한 교사는 유아와의 관계에서 경험하는 어려운 일들을 갈등으로 인식하지 않고 관계 발전의 과정이나 유아의 발달적 특성으로 받아들일 수 있다. 그러나 유아가 자신과 교사와의 관계를 갈등적으로 느낀다면 교사는 유아의 관점에서 문제를 이해하고 만족스러운 관계 개선이 이루어지도록 노력해야 할 것이다. 특히 교사-유아 관계의 친밀함보다는 갈등적인 부분에 대해서 교사지각과 유아지각간에 불일치가 높게 나타났다으므로 유아가 경험하는 갈등 내용과 요인에 대한 관심과 면밀한 탐구가 요구된다.

교사가 지각한 교사-유아 관계와 유아가 지각한 교사-유아 관계에 대한 상관을 살펴보면, 교사가 유아와의 관계를 친밀하다고 지각할수록 유아도 교사와의 관계를 더 친밀하고 덜 갈등적인 것으로 지각하였다. 그러나 교사가 지각한 갈

등적 관계와 유아가 지각한 갈등적 관계간에는 유의한 상관이 없었다. 교사와의 관계에 대한 유아 지각과 유아와의 관계에 대한 교사 지각간에 상관이 없는 것으로 보고한 선행연구들을 고찰해 보면(Arnett, 1989; Payne, 2003; Valeski & Stipek, 2001), 여러 가지 요인이 있을 수 있겠으나 무엇보다도 교사의 민감성 요인에 주목하게 된다. 민감성이 낮은 교사는 교사 자신과 유아간의 질적 관계, 유아에 대한 교사 자신의 행위 적절성, 그리고 교사 자신에 대한 유아의 반응을 잘못 지각할 수 있다. Payne(2003)의 연구에서는 유아가 지각한 교사-유아 관계와 연구자의 체계적 관찰에 의한 교사-유아 관계간에 정적 상관이 있었으나, 교사는 교사 자신과 유아의 관계에 대해 관찰자의 평가보다 더 좋은 쪽으로 지각하는 성향을 보였다. 교사가 유아와의 관계에 대해 긍정적으로 인식하는 것이 문제가 되지 않지만 교사가 유아에게 민감하지 못한 상태에서 일방적으로 평가하는 것이라면 유아 지도와 관계 발전에 유익하지 못하다. 따라서 교사의 지각으로만 교사-유아 관계를 평가하는 것에 대해 신중을 기해야 하며, 관계의 당사자인 유아의 관점과 평가가 의미있게 고려되어야 한다. 그런 점에서, 교사와 유아 양측의 지각을 비교 분석한 본 연구의 시도가 후속연구의 파생에 영향을 미칠 것으로 기대해 볼 수 있다.

교사-유아 관계에 영향을 미칠 것으로 예측된 변인들의 영향력을 살펴보면, 유아의 자기조절 능력은 유아 자신과 교사가 각각 상호 친밀한 관계 또는 갈등적 관계로 지각하는데 모두 영향을 미쳤다. 즉, 유아의 자기조절능력이 높으면 교사와 유아 모두 상호 친밀한 관계로 지각하였고, 유아의 자기조절능력이 낮으면 교사와 유아 모두 상호 갈등적인 관계로 지각하였다. 유아의 자기조절능력에 따른 교사-유아 관계를 직접 조사

한 선행연구는 매우 드물지만(이선애 · 현은자, 2010) 자기조절능력이 환경 적응력, 대인간 문제 해결, 적절한 사회적 행동에 관련된다는 많은 연구결과를 통해 그 영향력을 짐작할 수 있었고, 특히 본 연구결과를 통해 교사-유아 관계를 예측하는 매우 중요하고 강력한 요인임이 확인되었다. 교실에서 차례 지키기, 규칙 따르기, 갈등 해결하기 등과 같은 새로운 행동적 요구와 사회적 도전에 직면하게 되는 유아들은 좌절, 불안, 분노와 같은 부정적 감정을 경험할 수 있지만(Fabes et al., 2003), 자신의 감정과 행동을 조절하도록 요구 받는다. 건강하게 성장하는 유아들은 성인의 지원을 받으며 자기조절능력을 증진시켜 나간다. 그러나 자기조절능력이 특별히 부족한 유아는 성인에게 지나치게 의존하거나 빈번하게 짜증 또는 저항 행동을 나타내어(Eisenhower, Baker, & Blacher, 2007) 교사의 감정과 역할에 어려움을 초래할 수 있으므로 친밀한 관계를 감소시키고 갈등적인 관계를 증가시킬 가능성이 높다.

교사 관련 변인으로서 교사효능감은 유아가 갈등적 관계로 지각하는데 영향을 미치지 않았으나 그 외 교사, 유아의 관계 지각에 모두 영향을 미쳤다. 교사효능감이 높을수록 교사, 유아 모두 상호 관계를 더 친밀하게 지각하였으며, 특히 유아가 친밀한 관계로 지각하는데 강력한 영향력을 나타냈다. 교사 자신이 교수 상황에서 효율적인 역할을 수행하여 유아 발달 및 성취에 긍정적인 영향을 줄 것이라는 믿음과 기대가 실제적인 교사-유아 상호작용과 질적 관계에 긍정적 효과를 가져올 수 있다. 반면, 교사효능감이 낮은 교사는 유아와의 관계를 갈등적으로 지각하였다. 이러한 결과는 유아에게 심각한 행동 문제가 없더라도 교사의 자아효능감과 같은 심리적 기제에 의해서 유아와의 관계가 부정적이 될 가능성을 시사한다. 교사효능감은 교수과제를 수행하는 교사 능

력의 실체가 아닌 그것에 대한 교사의 개인적 신념이지만 인간관계의 질과 방향을 예고하는 중요한 변인임이 인정된다. 최근의 선행연구들은 교사효능감과 교사-유아 관계의 밀접한 관련성을 실제로 입증해 주고 있다(김영희 · 강기숙 · 한세영, 2008; 신혜영, 2004; 천현정, 2010; Chung, 2000; Hamre et al., 2008; Mashburn et al., 2006).

끝으로, 스트레스 변인은 유아, 교사 모두의 갈등적 관계 지각에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 유아의 스트레스가 높을수록 유아 자신은 물론 교사도 서로의 관계를 더 갈등적인 것으로 지각하였다. 유아의 일상적 스트레스가 누적되면 사회적 행동, 정신 건강, 신체적 질병과 관련되어 퇴행, 과잉행동, 공격성, 우울 등의 반응을 나타낼 수 있다(Barton & Zeanah, 1990). 이러한 행동과 정서는 효율적인 학습 분위기 조성을 어렵게 하고 교사-유아의 갈등적 관계를 초래할 가능성이 높다.

교사의 스트레스도 교사, 유아 모두의 갈등적인 관계 지각에 영향을 미쳤다. 교사의 업무나 교직원 관계에서 오는 직무스트레스 및 교수 활동에서 오는 교수스트레스(교사 자신의 교수 행위에 대한 불만족, 교수 과정에서의 좌절 등)가 높을수록 교사 자신은 물론 유아도 서로의 관계를 더 갈등적인 것으로 지각하였다. 교사의 스트레스는 학생들과의 상호작용에서 분노나 적대감 표출, 교수 질의 저하, 학생과의 부정적인 관계 형성에 영향을 미친다는 선행연구들(강정원 · 김순자, 2006; 엄정애 · 김혜진, 2005; Birch & Ladd, 1997; Mantzicopoulos, 2005; Yoon, 2002)과 일관된 결과를 보여준 것이다. 따라서 유아교육기관의 행정적 지원을 강화하고 물리적 환경을 최적화할 뿐 아니라 교수 행위나 교수 과정에서의 좌절감을 줄일 수 있는 다양한 지원체계의 모색과 교사의 심리적 건강을 증진하는 교사교

육이 강화되어야 할 것이다.

유아와 교사는 각각 인생의 고유한 한 단계에서 서로를 만나 친밀한 또는 갈등적인 관계를 경험하고 인생의 다음 단계에서도 오랫동안 그 영향을 받게 된다. 그 영향력은 민감기의 유아들에게 더 크게 작용할 것이다. 온종일 기관생활을 하는 유아들은 교사와의 관계를 통해 자신의 가치, 능력, 정서적 안정감, 인지적·사회적 탐색과 도전 가능성을 보게 되므로 개인 삶의 질과 행복감을 좌우하는 결정적인 만남이라고 할 수 있다. 특히 인생의 초기에 친밀감을 경험하는 것은 앞으로의 사회적 세계를 긍정적으로 열어가는 막강한 자원이 된다. 본 연구에서 하루 10시간 이상을 근무하는 것으로 나타난 교사의 입장에서 대부분의 시간을 공유하는 유아와의 관계에서, 직업 및 생활 만족도, 역할수행을 통한 성취감 등을 경험하게 된다. 이처럼 중요한 교사-유아 관계에 대해 좀 더 구체적이고 풍부한 정보를 제공하기 위해서, 본 연구에서는 그 관계의 당사자인 교사와 유아 양측의 시각을 함께 살펴보고자 했고, 관련 선행연구에서 많이 다루어지지 않았던 심리적 변인들을 탐구하고자 하였다. 본 연구결과에 의해 복잡한 인간관계의 상호적이고 역동적인 측면이 다 파악될 수는 없지만, 이러한 작은 시도를 기초로 새로운 접근과 이해가 더해간다면 교육 현장에서 교사-유아 관계 증진을 위한 체계적이고 효과적인 중재 전략을 발전시켜 나갈 수 있을 것이다.

후속연구에서는 교사와 유아간의 관계 형성에 관련되는 심리적, 물리적 요인들에 대한 탐색을 좀 더 다양한 접근방법을 통해 심층적으로 확대해볼 수 있겠다. 교사-유아 관계를 예측하는 관련변인들간의 단순한 관계를 확인하기보다 상호작용적이고 복합적인 영향력을 구체적으로 조사해볼 필요가 있다. 특히 우리나라의 유아 교실 조건에

서 교사-유아 관계에 관련되는 다양한 상황적, 동기적 요소들을 면밀하게 검토하고 그러한 요소들간의 잠재적인 상호작용적 영향을 밝히는 연구가 필요하다. 실제적 장면에서 관계 형성이 산출되는 메카니즘을 질적 접근을 포함하는 중다적 방법으로 탐구한다면 이 분야에 대한 이해가 훨씬 더 풍성해질 것으로 기대된다.

## 참 고 문 헌

- 강정원·김순자(2006). 유아의 부적응 행동과 교사의 교수적 스트레스 및 교사-유아 관계. **아동학회지**, 27(1), 17-30.
- 구은미(2004). 보육프로그램의 질에 영향을 미치는 교사관련변인 분석. 숙명여자대학교 박사학위 청구논문.
- 김영희·강기숙·한세영(2008). 보육교사의 교사효능감과 교사-유아관계가 유아의 보육시설적응에 미치는 영향. **대한가정학회지**, 46(5), 73-86.
- 문송이(2008). 유치원 교실에서 일어나는 유아행동지도와 교사의 어려움. 중앙대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 박수윤(2004). 유아의 기질 및 자아개념과 교사-유아간의 관계에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 신은수(2000). 놀이에 대한 교사 효능감이 교사와 유아의 상호작용과 유아 놀이 발달에 미치는 영향. **유아교육연구**, 20(1), 27-42.
- 신혜영(2004). 어린이집 교사의 직무스트레스와 효능감이 교사행동의 질에 미치는 영향. 연세대학교 박사학위 청구논문.
- 엄정애·김혜진(2005). 유치원 종일반교사의 직무스트레스에 따른 교사-유아 상호작용. **유아교육연구**, 25(5), 75-100.
- 염현경(1998). 유아의 일상적 스트레스 척도 개발 및 타당화 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.

- 오경희 · 신유림(2010). 유아-교사의 갈등적 관계에 영향을 미치는 유아 및 교사변인. **유아교육연구**, 30(2), 339-356.
- 이기형(2007). 교사의 보육신념, 보육효능감, 직무스트레스 및 영아기질과 교사-영아 상호작용과의 관계. 경희대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 이선애 · 현은자(2010). 교사-유아 관계와 유아의 또래유능성 및 자기조절능력 간의 관계연구. **아동학회지**, 31(2), 1-15.
- 이수기(2005). 협동미술활동이 유아의 자기조절능력과 조망수용능력에 미치는 효과. 전남대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이진숙(2001). 유아의 애착표상과 교사-유아 관계 및 사회적 능력간의 관계. 경희대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 천현정(2010). 보육교사의 교사효능감이 교사-영아의 상호작용에 미치는 영향. 경북대학교 과학기술대학원 석사학위 청구논문.
- 최미숙(2005). 유아교사의 교수 효능감과 전문성 인식에 따른 교사행동분석. **유아교육연구**, 25(1), 195-215.
- 최승숙(2011). 교사 소진과 효능감이 교사와 영유아간의 상호작용에 미치는 영향. 충북대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 한현숙(2009). 유치원 교사의 놀이에 대한 교사효능감과 교사-유아 상호작용의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers : Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.
- Arbeau, K. A., & Coplan, R. J. (2007). Kindergarten Teachers' Beliefs and Responses to Hypothetical Prosocial, Asocial, and Antisocial Children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(2), 291-318.
- Barton, M. L., & Zeanag, C. H. (1990). Stress in the preschool years. In L. Arnold (Ed.), *Childhood stress*. John Wiley & Sons, Inc.
- Birch, S., & Ladd, G. W. (1997) The teacher-child relationship and children's early school adjustment, *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Brownell, C., Etheridge, W., & Hugerford, A. (1977). *Socialization of self-regulation : Continuity and discontinuity over age and context*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development.
- Calkins, S. D., & Howes, R. B. (2004). Individual differences in self-regulation : Implications for childhood adjustment. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp. 307-332). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cameron, C. E., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 141-158.
- Chung, L. (2000). A study of teacher factors in teacher-child relationships with preschool children. Unpublished doctoral dissertation, Nebraska University.
- Curry, N. E., & Johnson, C. N. (1990). *Beyond self-esteem : Developing a genuine sense of human value*. Washington DC : National Association for the Education of Young Children.
- D'Arienzo, R. V. (1981). Stress in teaching : A comparison of perceived occupational stress factors between special education and regular classroom teacher. Unpublished Doctoral Dissertation, Ausburn University.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation : Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability : Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45(4), 363-383.

- Fabes, R. A., Martin, C. L., Hanish, L. D., Anders, M. C., & Madden-Derdich, D. A. (2003). Early school competence : The roles of sex-segregated play and effortful control. *Developmental Psychology, 39*(5), 848-858.
- Green, R. W., Abidin, R. R., & Kmetz, C. (1997). The Index of Teaching Stress : A measure of student-teacher compatibility. *Journal of School Psychology, 35*(3), 239-259.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationship and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 615-638.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teacher' perception of conflict with young student : Looking beyond problem behavior. *Social Development, 17*(1), 115-136.
- Harter, S. (1998). The development of self-preservations. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol.3 : Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 553-618). New York : John Wiley and Sons.
- Harter, S. (2001). *The construction of the self*. New York : The Guildford Press.
- Howes, C., & Hamilton, C. (1992). Children's relationships with caregivers : Mother and child care teachers. *Child Development, 63*, 859-866.
- Howes, C., Phillips, D., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality : Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development, 63*, 449-460.
- Howes, C., & Ritchie, S. (2002). *A Matter of trust : Connecting teacher and learners in the early childhood classroom*. New York, London : Teacher college press.
- Kendall, P. C., & Wilcox, L. E. (1979). Self-control in children : Development of a rating scale. *Journal of Consulting & Clinical Psychology, 47*(6), 1020-1029.
- Kesner, J. E. (2000) Teacher Characteristics and the Quality of Child-Teacher Relationships. *Journal of School Psychology, 28*(2), 133-149.
- Koles, B. (2005). Child care and early childhood education in Hungary : An examination of teacher-child relationship in Hungarian Preschools. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University.
- Koles, B., O'Conner, E., & McCartney, K. (2009). Teacher-child relationship in prekindergarten : The influences of child and teacher characteristics. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 30*(1), 3-21.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress : Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27-35.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development, 70*(4), 910-929.
- Maccoby, E. E. (1980). *Social development-psychological growth and the parent-child relationship*. New York : Harcourt Brace Jovanovich.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationship between kindergarten children and teacher : Association with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology, 43*, 425-442.
- Mantzicopoulos, P., & Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology, 41*, 431-451.
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and Classroom Characteristics Associated With Teachers' Ratings of Prekindergartners' Relationships and Behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment, 24*(4), 367-380.
- Moore, S. G. (1986). Socialization in the kindergarten



- classroom. In B. Spodek (Ed.), *Today's kindergarten* (pp. 110-136). New York : Teachers College Press.
- Nesdale, D., & Pickering, K. (2006). Teachers' reactions to children's aggression. *Social Development, 15*, 109-127.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining Teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal, 44*(2), 340-369.
- Oren, M. (2006). Child temperament, gender, teacher-child relationship, and teacher-child interactions. Unpublished doctoral dissertation, Florida state University.
- Payne, A. L. (2003). Measuring preschool children's perceptions of teacher-child relationship quality : Developing and testing the "Feelings about My School and Teachers" instrument. Unpublished doctoral dissertation, Auburn University.
- Peisner-Feinberg, E. S., & Burchinal, M. R. (1997). Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development : The cost, quality, and outcomes study. *Merrill-Palmer Quarterly, 43*, 451-477.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC : American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development, 57*(1), 61-80.
- Pianta, R., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two year of school : Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*, 295-312.
- 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*, 107-120.
- Russell, A., Pettit, G. S., & Mize, J. (1998). Horizontal qualities in parent-child relationships : Parallels with and possible consequences for children's peer relationships. *Developmental Review, 18*, 313-352.
- Shaffer, D. R. (2000). *Social and personality development*. University of Georgia : Wadsworth.
- Smith, M. W. (2001). Social and educational competencies : Contribution to young African-American Children's peer acceptance. *Early Education & Development, 12*(1), 49-72.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy : capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Valeski, T. N., & Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development, 72*, 1198-1213.
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationship : Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality, 30*(5), 485-494.

2011년 5월 1일 투고, 2011년 7월 12일 수정  
2011년 7월 28일 채택