한국보육지원학회지, 제11권 제2호
Korean Journal of Childcare and Education
2015 Vol. 11. No. 2. pp.59-85
http://dx.doi.org/10.14698/jkcce.2015.11.2.059

위계적 선형모형을 이용한 유아 인성 발달 영향 요인 연구: 교사 정서적 지원의 영향력을 중심으로*

신나리** 오정순***

Exploring Predictors Affecting Children's Character Development Using Hierarchical Linear Modeling: Focusing on Effects of Child Care Teachers' Emotional Support

Shin, Nary Oh, Jeong Soon

본 연구에서는 보육교사가 일과 중에 학급 유아를 대상으로 실행하는 정서적 지원 수준이 유아의 인성에 미치는 영향을 살펴보고자, 위계적 선형모형을 사용하여 교사의 정서적 지원 및 유아 개인의 성과 월령, 교사의 학력과 경력, 그리고 학급의 교사 대 유아 비율 및 기관설립유형이 유아의 인성 특성인 자기통제, 주장성, 협력성 및 책임성에 미치는 영향력을 분석하였다. 연구대상은 만5세 유아 646명과 이들의 담임교사 32명, 주양육자 555명으로, HLM 7.0을 이용하여 수집된 자료를 분석하였다. 연구 결과 교사가 보고한 유아의 자기통제, 주장성 및 협력성은 학급 간 차이가 있었으나, 부모가 보고한 자기통제, 주장성, 협력성 및 책임성은 학급 간 차이가 없었다. 또한 남아보다 여아가, 월령이 높을수록 유아의 인성 특성의 수준이 높은 것으로 나타났으나, 교사의 정서적 지원뿐만 아니라 학력, 경력 및 교사 대 유아 비율과 기관설립유형은 학급 간 차이를 예측하지 못하였다. 그러나 학급 수준의 예측변인 투입 이후에도 교사가 지각한 유아의 인성 특성에서 여전히 학급 간 차이가 존재하는 것으로 밝혀져, 추후 연구에서는 인성 특성의 학급 간 차이에 영향을 미치는 예측변인을 추가적으로 탐색하는 것이 요구됨을 시사하였다.

▶ 주제어 : 인성발달, 정서적 지원, 위계적 선형모형

* 본 논문은 2013년 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2013S1A5A8020 586).
** 제1저자(교신저자) : 충북대학교 아동복지학과 교수(E-mail : binah2009@cbnu.ac.kr)
*** 공동저자 : 충북대학교 아동복지학과 박사과정

Ⅰ. 서 론

인간이 성장함에 따라 살아가는 환경의 대부분은 사회적인 맥락에 해당하므로, 생애 초기부터 공동체 안에서 타인과 적절한 관계를 맺는 것은 인간 발달에 있어 필수적인 요소이다(장명림, 2012). 이에 요구되는 기술과 태도는 대부분 학습에 의한 것으로, 이를 증진시키기 위한 대표적인 방법으로 인성 교육(character education)을 들 수 있다. 우리나라의 인성 교육은 1995년 교육개혁위원회에 의해 강조된 이후 유아교육계의 중요한 흐름으로 자리잡아왔으며(김영옥, 장명림, 유희정, 2009), 2011년 고시된 5세 누리과정과 2012년 고시된 3-5세 연령별 누리과정에서 바른 인성을 갖춘 민주 시민의 기초를 형성하는 것을 강조함에 따라 보육 현장에서도 인성 교육에 대한 관심이 커지게 되었다. 이는 학교 폭력과 같은 우리 사회의 문제가 유아기부터 벌어지는 또래 간에 따돌림 등으로부터 시작되어 습관화된 것으로 보고, 생애 초기부터 남을 배려하고 존중하는 인성의 기초를 형성하는 것이 이후 건강한 관계 맺기의 기초가 될 수 있다는 관점에 기초한다(보건복지부, 교육과학기술부, 2012).

그러나 도덕성 결핍 또는 인간성 상실 등에 대응하는 개념으로 사용되어온 '인성'의 정의는 매우 추상적이고 관념적일 뿐만 아니라 시대나 연구자에 따라서도 매우 다양하였다(Lapsley & Narvaez, 2006). 이로 인해 인성 관련 선행 연구는 인성에는 어떤 덕목이 포함되며, 부모와 교사로 대표되는 기성세대가 인성을 어떻게 인식하고 있는지에 집중되어 왔다(계영애, 강정원, 2001; 김숙자, 김현정, 박인아, 박현진, 2012; 이은진, 박세훈, 오주은, 양미하, 2012; 장영은, 박정윤, 이승미; 2012). 이같이 인성에 대한 견해가 다양한 관계로, 정부는 최근 우리나라 인성 교육의 핵심 덕목으로 Lickona (1998/2006)가 강조한 존중(respect)과 개인적 책임감(responsibility)에 기초해, 배려, 존중, 협력, 나눔, 질서 및 효를 선정, 제시한 바 있다(교육과학기술부, 2011). 이후 우수 인성 교육 어린이집과 유치원을 선정하기 위한 지표에 질서, 나눔, 배려, 협력, 존중, 경로효친 이외에 갈등해결이 추가적인 인성 덕목으로 선정되었으며(장명림, 이미화, 백승선, 2012), 연령별 누리과정에는 질서, 배려, 협력이(보건복지부, 교육과학기술부, 2012. 7. 6), 연령별 누리과정 지도서에는 질서, 배려, 협력, 나눔, 존중, 효가 인성의 덕목으로 제시되고 있다(교육과학기술부, 2012, 2013a, 2013b).

이와 같이 인성 덕목에 대하여 실천적 수준에서 합의가 이루어진 것에 반해, 이에 대한 연구들은 적극적으로 수행되지 못하였다. 이는 인성 발달을 살펴보기 위해 수행된 연구들이 인성 덕목과 관련한 변인을 측정하기 보다는 자아개념이나 또래수용도(박현진, 김숙자, 김현정, 장갑희, 2012; 홍순옥, 전수열, 2007)와 같이 인성 발달로 인해 증진될 것으로 예측되는 특성이나, 조망수용능력, 사회인지능력, 창의성과 같이 인성과 관련 있는 유능감(김영실, 김연화, 한세영, 2009; 김영옥, 장명림, 유희정, 2009; 서현, 박미자, 2012; 장영숙, 2008; 장영숙, 조정화, 2010; 조현정, 장영숙, 2010; 홍미경, 2008; 홍순옥, 전수열, 2007)을 다뤄왔기 때문이다. 반면 질서, 협력, 배려와 같은 인성 덕목이나, 자기통제와 같이 인성 특성에 직접적으로 관련된 것으로 알려진 유능감(Berkowitz & Grych, 2000)을 탐색한 연구는 매우 부족한 실정으로, 유아기 인성 교육의 활성화를 위해서는 구체적인 인성 특성을 살펴보는 기초 연구가 요구된다고 하겠다.

선행연구의 또 다른 제한점으로 인성 교육에 관련한 연구의 대부분이 주로 다양한 교수방법

의 효과 검증에 집중되어 온 점을 들 수 있다. 즉, 인성 발달을 도모할 것으로 예상되는 다양한 교수방법과 교수매체의 효과성 검증 연구가 다수 수행되어 왔는데(김영옥, 장명림, 유희정, 2009; 배윤진, 김현주, 2009; 서은주, 2008; 우영효, 2005; 이병석, 2009; 이부연, 2009; 최경희, 2006; 허해옥, 2002; 홍순옥, 전수열, 2007), 이러한 연구들은 현장 실험연구의 특성상 인성 관련 핵심적 가치를 직접적으로 교수하거나 특정 활동에 유아가 단발적으로 참여하는 특징을 갖는다. 반면 Lickona(1998/ 2006)가 강조한 바와 같이 인성 발달은 단순한 경험에 의해 이루어기 보다는 경험이 습관화되어 인격적 태도와 행동을 형성함으로써 이루어지기 마련이다. 때문에 특정 교수전략이나 매체에 대한 효과성보다는 교사가 어떤 가치와 주안점을 가지고 유아와 지속적으로 상호작용을 하는지가 인성 교육 연구에서 더 강조되어야 할 핵심이다.

실제로 Balamore(2003)는 교사가 일부 인성 덕목을 특정 활동에 국한하기 보다는 일과 중 다양한 경험에서 통합적으로 그 덕목을 실천하는 것이 중요하다고 강조한 바 있다(박찬옥, 2010에서 재인용). 이병석(2009) 또한 실생활과 연계된 편안한 분위기 연출을 통해 유아가 심리적인 안정과 자유로우면서도 개방적인 정서 상태를 갖는 것을 강조하는 인지 및 정서의 통합적 접근을 유아기 인성 교육의 방향으로 제시한 바 있고, 박찬옥(2010)은 특정한 교수전략 이전에 교사의 행동과 태도에 표출되는 교사의 인성 자체가 인성 교육의 기초가 된다고 강조하고 있다. 최근 장명림(2012)은 유아 대상의 인성 교육의 경우 교과지도와 생활지도를 구분하는 초등학교 이상에서의 교육과는 다르게 교과지도와 생활지도가 통합된 형태를 취할 때 적절하므로, 유아로 하여금 교사의 일과 중의 적절한 행동을 모델링하도록 하는 것이 바람직한 인성 교육이라고 제언하기도 하였다.

이러한 관점에서 볼 때 유아기 인성 교육의 방향은 유아에게 적절한 행동과 가치를 직접 가르치는 것보다는 적절한 태도와 행동으로 유아와 상호작용함으로써 자연스럽게 학습되도록 해야 함을 알 수 있다. 즉, 높은 민감성, 유아를 존중하는 태도에 근거한 상호작용, 긍정적 행동지도와 같은 교사의 적절한 언어적 · 비언어적 상호작용은 유아의 인성 발달에 긍정적인 영향을 미칠 것으로 기대되는데, 이는 안정감, 배려, 관심, 통찰력, 분별력 등을 인성 교육의 핵심이 되는 교사의 유능감이라고 제시한 Wilson(2002)의 주장과도 일치한다(오채선, 2005에서 재인용). 실제로, 미국의 대규모 신생아 종단연구인 NICHD 연구 결과(NICHD ECCRN, 2003), 유아기에 교사와의 긍정적인 상호작용 및 학급 분위기를 경험한 아동은 초등학교 이후에도 사회성 수준이 높은 것으로 밝혀졌으며, 이후의 많은 연구에서도 사회 · 정서적으로 지지적인 학급 내 상호작용이 유아의 사회적 유능감을 증진시킨다는 결과가 일관되게 보고되고 있다(Brophy-Herb, Lee, Nievar, & Stollak, 2007; Burchinal, Vandergrift, Pianta, & Mashburn, 2010; Curby et al., 2009; Mashburn et al., 2008; Silver, Measelle, Essex, & Armstrong, 2005). 이에 전미인성교육협회(Character Education Partnership, USA)에서는 효과적인 인성 교육의 원리 중 하나로 따뜻하고 배려감이 있는 환경을 제시하고 있다(Character Education Partnership, 2010).

최근 Pianta, La Paro와 Hamre(2008)은 유아 대상 프로그램 질을 평가하기 위해 교사와 유아의 상호작용 측면에 초점을 둔 관찰 도구인 CLASS(Classroom Assessment Scoring System)를 개발한 바 있다. CLASS는 교사의 ‘교수적 지원(instructional support)’, ‘학급운영(classroom organization)’ 및 ‘정서적 지원(emotional support)’의 세 영역으로 구성되어 있으며, 이 중 ‘정서적 지원’은 학급의 긍정적 분위기와 부정적 분위기, 교사의 민감성, 교사의 유아 관점

존중 여부를 평가하도록 되어있어, 인성 발달과 관련된 교사의 태도 및 실제를 측정하기에 매우 유용하다.

실제로 해외 연구의 경우, 교사의 정서적 지원은 유아의 긍정적 사회적인 기술 및 부정적인 행동 감소와 관련이 있으며, 프로그램의 질에도 긍정적으로 기여하는 것으로 알려져 있다(Zaslow et al., 2010). 그러나 CLASS의 초기 형태인 교사-유아 관계 척도(Student-Teacher Relationship Scale; Pianta & Steinberg, 1992)를 활용한 국내 연구에서는 교사의 영향력이 그다지 의미 있는 수준이 아닌 것으로 보고되고 있다. 유아의 정서지능과 교사와의 관계를 살펴본 유경숙(2009)은 유아-교사 관계 중 친밀성* 차원에서만 정서지능이 높은 집단과 낮은 집단 간의 유의한 차이가 나타났다고 보고하고 있으며, 지성애와 정재은(2011)은 유아의 정서지능에 대한 예측변인으로 유아-교사 관계와 또래와의 관계가 함께 투입되었을 때 교사와의 관계는 유아의 정서지능에 유의한 예측변인이 되지 못하는 것으로 보고하고 있다.

이와 같이 교사 변인이 크게 유의하지 않은 것으로 나타난 선행연구 결과는 같은 학급의 유아들이 가질 수 있는 고유한 특성을 고려하지 않았기 때문으로 해석해볼 수 있다. 즉, 교사가 유아에 미치는 영향에 대한 선행 연구는 학급 간 존재하는 고유한 분산을 고려하지 않는 분산분석이나 회귀분석을 주로 사용하였으므로, 위계적 구조로 존재하는 자료의 특성을 분석에 고려하지 못하였다(강상진, 1995; 유정진, 2006). 이처럼 다층 구조의 자료를 적절하게 분석하기 위한 방법 중 대표적인 것이 위계적 선형모형(Hierarchical Linear Model: HLM)이다. 위계적 선형모형의 경우 개인 수준과 집단 수준의 분석이 별도로 이루어지기 때문에, 유아가 어떤 학급에 속해 있는지에 따라 인성 특성의 수준이 달라지는지 파악할 수 있으며, 단위 학급 및 개별 유아에 해당하는 서로 다른 수준의 변인이 유아의 인성 특성에 영향을 미치는지 검토가 가능하다.

이에 본 연구에서는 CLASS의 정서적 지원 영역 척도를 이용하여 교사의 정서적 지원 수준을 관찰하고, 교사의 정서적 지원이 유아의 인성에 미치는 영향을 살펴보고자 하였다. 이를 위해 교사의 민감성 수준, 유아를 존중하는 정도 및 담당하는 학급의 분위기에 따라 유아의 협력성, 책임성, 자기통제 등 누리과정의 인성 덕목과 관련된 행동 특성이 어떠한 차이를 보이는지를 위계적 선형모형을 사용하여 살펴보고자 하였다.

상기 변인을 검증하는데 있어서, 본 연구는 몇 가지 추가적인 특징을 가지고 실행되었다. 첫째로, 본 연구에서는 유아의 인성 특성에 영향을 미치는 것으로 일관되게 밝혀진 개별 유아 수준 및 학급 수준의 변인을 모형에 추가하여, 각 변인의 영향력을 살펴볼 뿐만 아니라 이들 변인의 영향력이 통제된 이후 정서적 지원의 효과를 보다 정밀하게 검증하고자 하였다. 개인 수준의 경우, 유아의 성과 연령에 따라 인성 특성이 차이가 나는 것으로 지속적으로 보고된 바(박범실, 1987; 박순천, 2006; 이병림, 1987; 이은경, 2002; 이정란, 2003; 이혜원, 2005; Ford, 1982, Kendall & Wilcox, 1979; Power, McGrath, Hughes, & Manire, 1994; Weinberg, Tronick, Cohn, Olson, 1999), 이 두 변인을 1수준 변인으로 분석 시 고려하였다. 학급 수준의 변인으로는 그간 교사 상호작용의 실제를 예측하는 변인으로 지속적으로 논의되어 온 교사의 학력과 경력(Morris-Rothschild & Brassard, 2006; Stormont, Lewis, & Smith, 2005), 학급의 교사 대 유아 비율(김연하, 2007; Howes, 1997; Kaiser & Rasminsky, 2012), 및 기관의 설립유형(김은설, 2013; 김

* STRS는 친밀감, 갈등, 의존성의 3개 차원으로 구성됨.

은영, 장혜진, 조혜주, 2013; 보건복지부, 육아정책연구소, 2012)을 선정하였다.

두 번째로, 연령별 누리과정은 2012년에 고시되었으나 해당 해설서, 지침서 및 지도서 등은 2013년 3월 신학기에 맞춰 보급되었다. 반면, 5세 누리과정의 경우 1년 앞서 고시되어, 본 연구가 수행된 2013년을 기준으로 볼 때, 만 3세 ~ 5세 중 인성 교육에 대한 인식과 저변은 만5세 학급에서 좀더 확보된 것으로 판단되었다(김은설, 유해미, 엄지원, 2012). 이에 단일연령으로 구성된 만5세 학급으로 연구 대상을 통제하여 유아의 인성에 미치는 교사 및 학급의 영향력 검증을 실시하였다.

세 번째로, 본 연구는 만5세 유아가 이용하는 공식기관인 어린이집과 유치원 중 어린이집만을 대상으로 실시하였다. 어린이집으로 기관을 통제한 주요 이유는 위계적 선형모형을 활용하는 경우 다층모형의 2수준에 해당하는 집단 간 차이가 큰 경우에 적절하기 때문이었다. 일반적으로 프로그램 시간이 길수록 각 학급을 구성하고 있는 유아의 특성이나 보육교사의 직무 스트레스 정도의 차이 또한 커지므로, 교사의 상호작용 또한 학급별 차이가 클 수밖에 없다(엄정애, 김혜진, 2005). 더욱이 어린이집의 경우 유치원에 비해 운영시간이 길며 정규 보육시간을 지정하고 있는 반면, 유치원은 운영시간도 상대적으로 짧을 뿐만 아니라, 반일제와 시간연장제, 종일제 등 운영시간이 다양하여 프로그램 시간과 수업을 진행하는 교사의 수를 통제하기 어렵다. 따라서 담임교사의 정서적 지원의 영향력을 살펴보려는 본 연구의 연구 목적에는 어린이집이 더 타당한 것으로 판단되었다.

마지막으로 본 연구의 경우 유아 인성의 학급 간 차이를 연구의 주된 관심 주제로 두고 있는 바, 유아 인성 특성을 측정하는 평가자로 교사뿐만 아니라 부모를 추가하였다. 이로써 학급 간의 차이가 개별 교사의 평정 과정에서 발생할 수 있는 체계적 변량을 연구설계에서 고려하고자 하였다.

이상과 같이 본 연구는 유아의 인성 특성에 미치는 영향 요인을 살펴보기 위해, 개인 유아 수준의 인구학적 변인과 교사의 정서적 지원을 포함한 학급 수준의 주요 변인을 검증하고자 하였다. 상기 연구목적을 위해 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 어린이집 유아의 인성 특성은 학급별로 유의한 차이가 있는가?

1-1. 교사가 지각한 유아의 인성 특성(자기통제, 주장성, 협력성)은 학급별로 유의한 차이가 있는가?

1-2. 부모가 지각한 유아의 인성 특성(자기통제, 주장성, 협력성, 책임성)은 학급별로 유의한 차이가 있는가?

연구문제 2. 유아 개인의 특성이 유아의 인성 특성에 미치는 영향은 어떠한가?

2-1. 유아 개인의 특성(성, 월령)이 교사가 지각한 유아의 인성 특성(자기통제, 주장성, 협력성)에 미치는 영향은 어떠한가?

2-2. 유아 개인의 특성(성, 월령)이 부모가 지각한 유아의 인성 특성(자기통제, 주장성, 협력성, 책임성)에 미치는 영향은 어떠한가?

연구문제 3. 학급별 특성이 유아의 인성 특성에 미치는 영향은 어떠한가?

3-1. 학급별 특성(교사의 정서적 지원, 교사 학력, 교사 경력, 성인 대 유아 비율, 시설유형)이 교사가 지각한 유아의 인성 특성(자기통제, 주장성, 협력성)에 미치

는 영향은 어떠한가?

3-2. 학급별 특성(교사의 정서적 지원, 교사 학력, 교사 경력, 성인 대 유아 비율, 시설유형)이 부모가 지각한 유아의 인성 특성(자기통제, 주장성, 협력성, 책임성)에 미치는 영향은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 대전, 세종, 충남 및 충북 지역에 소재한 어린이집의 만5세반 담당 담임교사 32명과 해당 학급의 유아 646명 및 이들의 부모를 대상으로 실시하였다. 이 중 부모용 질문지는 582부가 회수되었으며(회수율: 90%), 불성실한 응답을 한 27부를 제외하여 최종적으로 부모용 질문지 555부와 교사용 질문지 646부가 분석에 사용되었다.

<표 1> 연구 대상의 일반적 배경[1)]

구분			*n*(%) 또는 *M*(*SD*)
유아 (*N*=646)	월령(개월)		76.4(3.4)
	성별	남	312(48.3)
		여	334(51.7)
	출생순위[2)]	외동	89(16.0)
		첫째	258(46.5)
		둘째	164(29.6)
		셋째 이상	44(7.9)
교사 (*N*=32)	연령(세)		31.0(4.7)
	경력(개월)		82.4(40.9)
	결혼상태	미혼	21(65.6)
		기혼	11(34.4)
	최종학력	고졸	2(6.3)
		전문대졸	10(31.3)
		대졸	17(53.2)
		대학원 이상	3(9.4)
학급 (*N*=32)	유아 수		21.4(4.9)
	교사 수[3)]	1명	18(56.3)
		2명	9(28.1)
		3명	4(12.5)
		4명	1(3.1)
	어린이집 설립 유형	국공립	4(12.5)
		법인	4(12.5)
		직장	10(31.3)
		민간	14(43.8)
아버지 (*N*=549)	연령(세)		39.5(4.0)
	최종학력	고졸 이하	140(25.5)
		전문대졸	81(14.8)
		대졸	234(42.6)
		대학원 이상	94(17.1)

구분			*n*(%) 또는 *M*(*SD*)
어머니 (*N*=555)	직업	사무직	246(44.8)
		전문직	61(11.1)
		관리직	41(7.5)
		판매서비스직	55(10.0)
		생산근로직	63(11.5)
		무직	2(.4)
		기타	81(14.8)
	연령(세)		37.2(3.8)
	최종학력	고졸	154(27.8)
		전문대졸	126(22.7)
		대졸	210(37.9)
		대학원 이상	64(11.6)
	직업	사무직	143(25.8)
		전문직	91(16.4)
		관리직	6(1.1)
		판매서비스직	31(5.6)
		생산근로직	38(6.8)
		주부	201(36.2)
		기타	45(8.1)
가구 (*N*=554)	월평균 소득[4]	200만원 미만	26(4.7)
		200～300만원 미만	86(15.5)
		300～400만원 미만	135(24.4)
		400～500만원 미만	125(22.6)
		500～600만원 미만	78(14.1)
		600만원 이상	104(18.8)

주 1. 유아 특성은 담임교사가, 부모 및 가구 특성은 보호자가 응답하였음.
2. 총 494명의 유아에 대한 출생순위만이 보고되었음.
3. 보조인력, 자원봉사자 포함하여 정기적으로 반 운영에 참여하는 모든 성인의 수가 이에 해당함.
4. 근로소득, 사업소득, 재산소득, 이자소득 및 이전소득이 모두 포함된 금액임.

<표 1>에서 보는 바와 같이, 본 조사에 참여한 담임교사의 평균 연령은 약 31세, 교사 경력은 평균 6.9년 정도인 것으로 나타났고, 2/3 가량은 미혼이었다. 학력상 4년제 졸업자가 과반이고 10%에 가까운 교사가 대학원 이상의 학력인 반면 고졸 학력 소지자는 2명으로 보고되어, 본 연구대상의 학력 수준은 비교적 높은 편이었다. 한편 대상 학급의 유아 수는 평균 21.4명으로, 만5세 보육 정원을 넘어서는 수였다. 이는 조사 대상 학급 중 일부의 경우 정원을 25명 이상의 유아로 편성하되 담임교사를 2인 이상 배치한 학급이 있었기 때문으로, 학급당 교사의 수는 평균 1.6명(*SD* = 0.8), 교사 대 유아 비율은 평균 15.6명(*SD* = 5.6)으로 나타났다. 조사 참여 학급이 해당하는 어린이집은 국공립, 법인 및 직장어린이집 비율이 56.2%로 정부지원어린이집의 비율이 정부미지원어린이집인 민간어린이집을 상회하였다.

본 조사에 참여한 유아와 이들의 부모 및 가구 특성을 살펴보면, 유아의 평균 월령은 76.4개월로 만6세를 넘어섰으며, 여아가 51.7%로 반수를 상회하였다. 출생순위는 첫째 46.5%, 둘째 29.6%, 외동 16.0%, 셋째 이상 7.9%의 순으로 나타나, 다자녀 가구의 유아가 상당수인 것으로 보고되었다. 부모 학력의 경우 대졸 이상의 학력 소지자가 아버지는 약 60%, 어머니는 반수 가

량 되었으며, 이중 대학원 이상의 부모도 다수로 보고되었다. 고졸 이하의 비율은 부모 모두 약 25% 가량으로 전국 지표와 비교하여 볼 때 상대적으로 낮은 편이었다. 직업은 아버지의 경우 사무직 종사자가 다수를 차지하였으며, 관리직을 제외한 여타 직업군의 비율은 비슷한 수준이었다. 어머니는 주부로 응답한 비율이 36.2%로, 취업모 비율이 비교적 높은 것으로 나타났고, 취업모의 직업은 사무직과 전문직의 비율이 상대적으로 높게 보고되었다. 가구 소득의 경우 400만원 이상에 해당하는 가구가 약 55%로, 전국의 2013년 월평균 가구소득이 400만원을 상회하는 것으로 고려하여 볼 때 유사한 수준으로 판단되었다.

2. 측정도구

1) 인성

유아의 인성 특성을 측정하기 위한 도구로 본 연구에서는 누리과정에서 지향하는 인성 덕목에 가장 유사한 것으로 판단되는 하위차원으로 구성되었다고 판단될 뿐 아니라, 우리나라 유아 대상으로 타당화된 서미옥(2004)의 ‘한국판 취학전 아동용 사회적 기술 척도(K-SSRS)’를 사용하였다. K-SSRS는 Gresham과 Elliot(1990)의 ‘Social Skill Rating System(SSRS)’의 한국형 척도로, 유아용, 초등학생용, 중등학생용의 3종으로 구성되어 있다. 이 중 서미옥(2004)이 타당화한 척도는 부모용과 교사용으로 각각 제작된 유아용 척도 중 ‘사회적 기술’ 차원에 해당한다.*

21개 문항으로 구성된 교사용 K-SSRS는 갈등 상황에서의 적절한 반응과 일반 상황에서의 협력 및 순서 지키기 등의 행동을 의미하는 ‘자기통제(self-control)’ 7문항, 자기소개, 인사, 질문하기와 같이 먼저 사회적 행동을 시작하는 능력인 ‘주장성(assertion)’ 5문항, 돕기, 나누기, 규칙 따르기 등의 행동을 포함하는 ‘협력성(cooperation)’ 9문항의 3개 차원으로 구성되었다. 부모용 K-SSRS는 주장성(11문항), 자기통제(7문항), 협력성(6문항) 외에 사건 등에 대해 성인과 의사소통하고 타인의 소유나 권리를 고려할 수 있는 능력인 ‘책임성(responsibility)’ 8문항이 추가되어, 총 4개 차원 32문항으로 구성되었다. 각 문항은 3점 Likert 척도(전혀 아니다=1, 가끔 그렇다=2, 자주 그렇다=3)로**, 점수가 높을수록 해당 특성의 수준이 높음을 의미하였다. 본 연구에서는 지필식 질문지를 이용한 설문조사방법을 이용하여 1인의 담임교사가 학급 내 전체 유아를, 부모는 해당 질문지를 가져온 자녀를 각각 평가하도록 하였다. 내적합치도에 해당하는 Cronbach α는 교사용의 경우 자기통제 .84, 주장성 .86, 협력성 .89로 높은 편이었으며, 부모용은 자기통제, 주장성, 협력성, 책임성이 각각 .73, .84, .75, .66으로 적절한 수준이었다.

2) 정서적 지원

교사가 일과 중에 제공하는 정서적 지원을 측정하기 위해 본 연구에서는 Pianta, La Paro와 Hamre(2008)가 개발한 관찰척도인 유아용 CLASS(Classroom Assessment Scoring System: Pre-K)를 사용하였다. CLASS는 걸음마단계 영아용, 유아용, 초등용 및 중등용으로 크게 구분되며, 만5세의 경우 미국 학제에는 초등용 CLASS를 사용하도록 되어있다. 본 연구에서는 원 도구 제작자

* 다른 하위차원은 ‘ 공격성 ’임.

** 원 K-SSRS는 전혀 아니다=0, 가끔 그렇다=1, 자주 그렇다=2로 제작되었으나, 본 연구에서는 타 변인과의 일관성을 위해 점수화 방법을 수정하였음.

와의 자문을 통해 우리나라의 만5세 학급의 일과 및 물리적 환경은 미국의 K학년보다는 유아원에 보다 유사하며, 유아용 CLASS와 초등용 CLASS의 하위차원 구성은 동일한 점을 고려하여 유아용 CLASS를 사용하는 것으로 결정하였다.

유아용 CLASS는 '정서적 지원(emotional support)', '학급 운영(class organization)', '교수 지원(instructional support)'의 3개 영역(domains)으로 구성되어 있으며, 이 중 정서적 지원 영역이 본 연구에서 사용되었다. 정서적 지원 영역은 학급 내에서의 사회정서적인 기능에 초점을 둔 영역으로, 교사와 유아 간의 긍정적인 교류와 유대관계를 평가하도록 되어 있다. 이 영역은 '긍정적 분위기(positive climate)', '부정적 분위기(negative climate)', '교사 민감성(teacher sensitivity)', '유아의 관점에 대한 존중(regard for student perspective)'의 총 4개 차원(dimensions)으로 구성되어 있으며, 각 차원은 4개의 지표(indicators)와 지표별 4~6개의 행동 특성(behavior markers)으로 구성되어 있다(<표 2> 참조).

<표 2> 유아용 CLASS 정서적 지원 영역의 차원, 지표 및 행동 특성

차원	지표	행동 특성
Ⅰ. 긍정적 분위기	1. 관계	물리적 근접성, 공유된 활동(함께 하는 놀이 및 활동), 또래지원, 상응하는 정서, 사적인 대화
	2. 긍정적 정서	미소, 웃음, 열의
	3. 긍정적 의사소통	언어적인 정서(잘했어 등), 물리적인 정서, 긍정적인 기대
	4. 존중	눈 마주치기, 따뜻하고 차분한 목소리, 존중하는 어투와 용어, 협조와 공유(나누기, 차례 지키기, 기다리기 등)
Ⅱ. 부정적 분위기	1. 부정적 정서	짜증, 화, 거친 목소리, 또래 간 공격성, 맥락과 관계되지 않거나 점점 심해지는 부정성
	2. 제재를 통한 통제	고함, 위협, 물리적 통제, 심한 벌
	3. 빈정대기/무례함	비꼬는 말과 말투, 놀리기, 창피주기
	4. 심한 부정적 특성	체벌, 또래 괴롭힘, 왕따
Ⅲ. 교사 민감성	1. 인식	문제발생을 예상하고 적절하게 계획하기, 유아의 이해정도와 어려움 알아차리기
	2. 반응성	정서 인정하기, 위로해주기와 도움주기, 개별화된 지원하기
	3. 문제해결	효과적이고 시기적절한 방식으로 도와주기, 문제해결 도와주기
	4. 편하게 접근하는 유아	지원과 지도 원하기, 자유롭게 참여하기, 위험 감수하기
Ⅳ. 유아 관점 존중	1. 융통성 및 유아 관점	교사가 계획한 바를 수정/변화하기, 유아 생각과 제안 포함하기, 유아 주도 따르기
	2. 주도성과 리더십 지지하기	선택 허용하기, 활동 주도권 주기, 유아에게 책임감 부여하기
	3. 유아의 표현	유아의 말하기 격려, 유아의 생각 및 관점 끌어내기
	4. 움직임 제한	움직임(한자리에서의 움직임, 다른 자리로의 이동) 허용하기, 엄격하지 않기

비참여 자연관찰 방법을 이용하는 CLASS의 경우 훈련된 관찰자가 20분 단위의 관찰을 학급별로 4 ~ 6회 실시하도록 되어 있는데, 다양한 일과 중의 상호작용을 관찰하기 위해 통상 20분 관찰 10분 평정을 단위로 학급당 1일 2시간 4회 실시한다(Teachstone Training, 2011). 이 때 주요 일과에 해당하는 자유선택활동, 대소집단, 급간식, 전이시간 모두가 관찰 가능한 일과에 포함이 가능하나, 실외놀이와 낮잠시간은 관찰 가능한 시간에서 제외되어야 한다. 이에 본 연구에서는 선정된 어린이집의 원장과 보육교사에게 연구의 목적과 절차를 설명하고 동의를 구한 후, 가장 평범한 일과를 관찰할 수 있는 날과 실외놀이 및 낮잠이 제외된 관찰 가능 시간대를 학급별로 협의하여 관찰을 실시하였다. 다음의 <표 3>에서 보는 바와 같이 실제 관찰이 이루어진 구체적인 하루 일과는 반수 이상이 자유선택활동 시간이었으며, 대집단 시간의 관찰 비율 또한 상당히 높았다.

<표 3> 유아용 CLASS 관찰 시간대별 일과

일과	1회		2회		3회		4회		계	
	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율
등원	5	15.6	-	-	-	-	-	-	5	3.9
자유선택	16	50.0	18	56.3	14	43.8	21	65.6	69	53.9
대집단	7	21.9	10	31.3	17	53.1	9	28.1	43	33.6
소집단	-	-	-	-	1	3.1	2	6.3	3	2.3
급간식	4	12.5	4	12.5	-	-	-	-	8	6.3
계	32	100.0	32	100.0	32	100.0	32	100.0	128	100.0

본 연구의 경우 주 관찰자 1인이 개별 학급에서 하루 2시간 동안 4회 관찰하는 것을 기본으로 하였으나, 놀이실 내에서의 정밀한 관찰을 위해 대형 학급의 경우 추가 관찰자가 배치되어 2인이 관찰을 실시하였다. 또한 1개 학급에서는 관찰 당일 기관 사정으로 인해 하루에 4회 관찰이 완료되지 않아 동일한 시간대에 재방문하여 이틀에 걸쳐 관찰을 실시하였다.

관찰한 행동 특성에 근거하여 관찰자는 각 지표를 1점부터 7점까지 평정하였으며, 지표별 점수에 근거하여 차원별 점수를 각각 평정하였다. 다음으로 부정적 분위기 차원의 점수는 역코딩 한 후, 4개 차원 점수의 평균값을 산출하여 정서적 지원의 최종 점수를 산출하였다. 이에 가능한 정서적 지원 점수는 최소 1점에서 최대 7점이며, 점수가 높을수록 교사의 정서적 지원 수준이 높음을 의미한다.

3. 연구 절차

1) 예비조사

예비조사는 부모 및 교사를 대상으로 하는 설문조사용 질문지의 적절성을 살펴보기 위한 것으로, 일부 수정된 K-SSRS*와 인구통계학적 질문 및 연구 동의서 등으로 구성된 질문지의 이해

도, 작성에 소요되는 시간, 질문지 작성상의 문제점을 알아보기 위해 진행되었다. 이를 위해 총 9명의 부모와 교사를 대상으로 2013년 6월 3일부터 6월 6일까지 4일간 예비조사를 실시한 결과, 제작된 질문지의 작성 소요 시간과 응답에 전반적으로 무리가 없는 것으로 판단되었다.

2) 관찰자 훈련

유아용 CLASS는 도구 개발자가 주관하는 관찰자 훈련 이수가 요구되는 도구이다. 이에 본 연구의 과제책임자는 해당 관찰자 훈련을 수료하고 유아용 CLASS를 이용한 관찰 시 요구되는 신뢰도 확보를 인증 받았다. 또한 유아용 CLASS의 타당한 번안을 위해 저작권자로부터 연구를 위한 번안 허가를 받은 후, 영문으로 제작된 관찰 매뉴얼과 기록 용지를 전문 한글로 번안하였다. 번안한 유아용 CLASS는 원 도구 전문가 1인으로부터 내용타당도를 검증 받고, 불분명한 매뉴얼의 내용을 확인받아 국문판 최종본을 작성하였다. 이후 번안이 완료된 유아용 CLASS를 이용하여 8월 20일부터 8월 30일까지 유아교육 전공 대학원생 2인을 대상으로 연구책임자가 진행하는 추가 관찰자 훈련을 두 번에 걸쳐 실시하였다. 1차 관찰자 훈련은 원 도구 개발자에 의해 제작된 관찰자 훈련 매뉴얼과 관찰 훈련용 영상을 활용하여 관찰 지표에 대한 내용을 중심으로 이틀에 걸쳐 실시되었으며, 2차 관찰자 훈련은 국내 어린이집 만5세반에서 이틀에 걸쳐 실제 관찰을 진행하는 방법으로 실시되었다. 관찰자 훈련 후 관찰자간 일치도를 산출한 결과 CLASS 관찰자가 되기 위하여 요구되는 주관찰자와의 관찰자간 일치도 80% 이상이 확보되지 않았다. 이에 이틀간 관찰과 훈련을 추가적으로 실시 후 관찰자간 일치도 검증을 위한 추가 관찰을 실시하였으며, 추가 관찰자의 일치도가 80% 이상 확보되어 훈련을 종료하였다.

3) 본조사

예비조사에서 확정된 질문지와 CLASS를 이용한 관찰 절차에 대한 책임연구자의 소속 기관 생명윤리심의위원회의 승인을 거쳐 2013년 10월 4일부터 12월 23일까지 대전, 세종, 충남 및 충북 지역에 소재한 어린이집의 32개 학급을 대상으로 실시되었다. 상기 학급은 연구자에 의해 임의 선정된 기관의 학급으로, 연구 소개서 및 동의서를 이용하여 원장과 담임교사에게 연구의 목적과 절차를 서면과 구두로 설명하고, 연구 참여에 대한 동의를 확보한 대상이었다. 원장과 교사의 동의 후, 연구 참여 학급의 각 가정에 부모용 질문지를 송부하였으며, 보호자가 작성한 질문지는 어린이집을 통해 회수하였다. 이 과정에서 부모용 질문지에 관찰 연구 및 교사용 설문조사에 대한 내용을 포함하고, 해당 관찰에 동의하지 않는 보호자가 동의하지 않는 연구자에게 이를 알리는 소극적 동의(passive agreement) 절차를 거쳤다. 부모용 설문조사 기간 동안 본 연구에 참여 거부 의사를 밝힌 가정이 없었으므로, 해당 학급의 담임교사는 부모용 질문지의 회수 여부에 상관없이 교사용 질문지를 작성하였으며, 질문지 수거 이후 학급별 관찰을 실시하였다. 학급별 관찰의 경우, 주 관찰자가 실시하는 것을 원칙으로 하였다. 그러나 학급 내 유아수가 많고 놀이실의 크기가 큰 경우, 주 관찰자 1인으로 놀이실 내 상호작용을 관찰하는데 어려움이 있었다. 이에 주 관찰자 이외에 추가 관찰자가 함께 관찰을 실시한 후, 관찰이 종료되었을 때 2인의 관찰 및 평정 기록을 근거로 최종 평정을 실시하였다.

---

* 타당화된 척도에서 '유치원을' 어린이집으로, '교실을' 놀이실로, '동료를' 또래로, '유치원 소유물을' 어린이집 물품으로, '감정을 잘 처리한다'를 '감정을 잘 조절한다'로, '흥미가 있음을 나타낸다'를 '흥미를 보인다'로 수정함.

4. 자료분석

수집된 자료의 기초분석에는 SPSS 20.0을 이용한 평균, 표준편차 및 빈도분석 등의 기술적인 통계와 상관관계 분석 및 측정 도구에 대한 내적합치도 산출이 포함되었다. 또한 본 연구의 주요 분석은 HLM 7.0을 이용하여 모형 분석을 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 주요 변인의 기술적 통계 및 상관

교사와 부모가 평정한 유아의 인성 특성 변인 간의 상관계수와 각 변인들의 평균 및 표준편차는 <표 4>에 제시된 바와 같다. 먼저 교사가 평정한 유아의 인성 특성을 살펴보면, 자기통제, 주장성 및 협력성이 비슷한 수준으로 나타났으며, 그 중 협력성 정도가 높은 것으로 보고되었다. 반면 부모의 경우 자녀의 자기통제를 가장 높은 수준으로 평정하였으며, 협력성에 대한 수준을 낮게 지각하는 것으로 나타났다.

한편 대부분의 변인 간 상관은 예측된 방향으로 나타났다. 독립변수 간 상관의 크기는 부모 보고의 경우 .38 ~ .60으로 분석에 적절한 것으로 나타났으며, 교사 보고의 경우 .40 ~ .75로 상대적으로 높은 경향성을 보였다. 다중공선성을 검증한 결과 VIF 계수가 교사가 보고한 자기통제가 3.35로 가장 높게 나타났으며 부모가 보고한 협력성이 1.43으로 가장 낮게 산출되어, 10 이상 및 0.1 이하에 해당하는 변인은 없는 것으로 밝혀졌다. 상태지수 또한 7.88로 나타나, 다중공선성에 대해서는 큰 문제가 없는 것으로 판단되었다.

<표 4> 유아 인성 특성의 평균 및 상관

구분		교사 (N = 646)			부모(N = 555)			
		자기통제	주장성	협력성	자기통제	주장성	협력성	책임성
교사	자기통제	1.00						
	주장성	.64**	1.00					
	협력성	.75**	.40**	1.00				
부모	자기통제	.18**	.10**	.19**	1.00			
	주장성	.13**	.32**	-.02	.39**	1.00		
	협력성	.19**	.15**	.15**	.48**	.38**	1.00	
	책임성	.17**	.09*	.14**	.60**	.46**	.45**	1.00
	M	2.40	2.41	2.58	2.56	2.32	2.12	2.20
	SD	.44	.50	.43	.33	.37	.37	.30

*p < .05, **p < .01.

다음으로 교사의 7점 척도에 해당하는 정서적 지원의 4개 하위차원을 살펴보면, 역코딩된 부정적 분위기 점수가 거의 만점에 가깝게 나타났으며, 다음으로 긍정적 분위기, 유아 관점 존중, 교사 민감성 순으로 나타났다(<표 5> 참조). 이 중 긍정적 분위기와 교사 민감성 간의 상관은 .77로 매우 높은 편이었으며, 부정적 분위기와 유아 관점 존중은 통계적으로 상관이 없는 것으로 나타났다. 단, 정서적 지원의 경우 하위차원의 평균값을 최종 분석에 사용하였으므로, 하위차원 간 다중공선성은 별도로 검증하지 않았다.

<표 5> 교사 정서적 지원 및 하위차원의 평균 및 상관

(N = 32)

구분	긍정적 분위기	부정적 분위기[1)]	교사 민감성	유아 관점 존중	정서적 지원[2)]
긍정적 분위기	1.00				-
부정적 분위기	.48**	1.00			-
교사 민감성	.77***	.36*	1.00		-
유아 관점 존중	.43*	.09	.63***	1.00	-
M	5.82	6.84	5.37	5.53	5.89
SD	.57	.29	.61	.67	.43

주 1: 부정적 분위기 차원은 역코딩 후 사용됨.
2: 정서적 지원은 각 하위차원의 평균임.
*p < .05, **p < .01, ***p < .001.

2. 기초 모형

유아 인성 특성의 학급 내 분산과 학급 간 분산을 구별하고, 유아의 인성 특성이 학급 간에 차이가 있는지를 살펴보기 위해, 가장 먼저 무조건 모형에 해당하는 기초 모형을 분석하였다. 이는 2수준 모형의 분석에 앞서 예측변인의 투입 없이 실시하는 분석 절차로, 설정된 모형은 다음과 같다.

level 1(개인 수준): $Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$
level 2(집단 수준): $\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$

먼저 교사가 보고한 인성 특성에 해당하는 기초모형의 분석 결과는 다음의 <표 6>에 제시된 바와 같다. 이를 구체적으로 살펴보면, 자기통제, 주장성 및 협력성을 종속변인으로 실시한 분석 결과 학급 간 분산의 χ^2가 세 인성 특성 모두에서 유의한 차이가 나는 것으로 나타나, 교사가 지각한 유아의 인성 특성은 학급에 따라 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 특히 종속변수에 해당하는 인성 특성의 분산은 개인 및 집단의 분산의 합으로 이루어지므로, 집단 간 분산과 집단 내 분산의 비율(Intraclass Correlation Coefficient: ICC)의 확인을 통해 전체 인성 특성의 분산 중 학급별 차이를 나타내는 집단 간 분산이 차지하는 비율을 확인할 수 있다. 이에 각 인성

특성의 ICC($\sigma^2/(\sigma^2+\tau^2)$)를 산출한 결과, 자기통제는 .30, 주장성은 .16, 협력성은 .50으로 나타났다. 이에 자기통제의 경우 30%, 주장성의 경우 16%, 협력성의 경우 50%의 분산이 학급 간의 차이에 의해 설명되며, 유아의 개인 차이에 의해 결정되는 분산의 경우 자기통제는 70%, 주장성은 84%로 비교적 높은 반면 협력성은 50% 정도인 것으로 밝혀졌다. 결과적으로 교사가 지각한 유아의 인성 특성은 학급 간 차이가 존재하므로 위계적인 분석이 의미가 있음을 알 수 있었다.

<표 6> 인성 특성별 기초 모형 분석 결과 : 교사 보고

(N = 646)

구분		자기통제	주장성	협력성
고정효과	절편	2.41***	2.42***	2.59***
	표준오차	.04	.04	.04
	$t(df)$	54.70(31)	61.78(31)	71.75(31)
무선효과	학급 내 분산	.14	.21	.04
	학급 간 분산	.06***	.04***	.04***
	$\chi^2(df)$	269.40(31)	145.51(31)	179.82(31)
ICC		.30	.16	.50

***p < .001.

다음으로 <표 7>에는 부모가 보고한 인성 특성에 해당하는 자기통제, 주장성, 협력성 및 책임성에 대한 기초모형 검증 결과가 제시되어 있다. 먼저 학급 간 분산의 경우 거의 0에 가깝게 산출되어 χ^2가 유의한 차이가 없는 것으로 나타나, 부모가 보고한 유아의 인성 특성은 학급에 따라 유의미한 차이가 없는 것으로 밝혀졌다. 집단 내 분산의 비율인 ICC 또한 0에 가깝게 산출되어, 전체 분산은 유아의 개인차에 의해 결정되며 학급 간 차이는 기여하는 바가 거의 없는 것으로 나타났다. 결과적으로 부모가 보고한 인성 특성의 경우, 위계적 모형을 이용한 2수준 모형 분석이 필요하지 않은 것으로 나타났다.

<표 7> 인성 특성별 기초 모형 분석 결과 : 부모 보고

(N = 555)

구분		자기통제	주장성	협력성	책임성
고정효과	계수	2.56***	2.32***	2.11***	2.25***
	표준오차	.01	.02	.02	.01
	$t(df)$	193.02(31)	142.60(31)	126.97(31)	184.80(31)
무선효과	학급 내 분산	.11	.14	.13	.09
	학급 간 분산	.00	.00	.00	.00
	$\chi^2(df)$	29.10(31)	32.96(31)	37.03(31)	29.65(31)
ICC		.00	.00	.00	.00

***p < .001.

3. 개인 수준 모형

유아의 어떠한 특성이 그들의 인성 특성과 연관이 있는지를 살펴보기 위해, 학급 내 모형에 해당하는 개인 수준 모형을 분석하였다. 이 분석은 1수준의 변수를 모형에 투입하되 집단 수준의 변수별 회귀계수는 학급별로 차이가 없음을 가정하는 고정효과를 설정하여 전체 평균으로부터 벗어난 정도를 검증하여 살펴보는 방법이다. 이를 위해 설정된 모형은 다음과 같으며, 유아 성별의 경우 여아가 0의 값을 갖는 더미변인으로 자료의 특성상 중심점 교정 없이 모형에 투입하였으며, 연속변인에 해당하는 유아의 월령은 하위 집단별 평균으로 중심점을 교정(group-mean centering)한 후 분석을 실시하였다.

level 1(개인 수준): $Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}$성$_{ij} + \beta_{2j}$월령$_{ij} + r_{ij}$

level 2(집단 수준): $\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$

$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$

$\beta_{2j} = \gamma_{20} + u_{2j}$

<표 8>에서 보는 바와 같이, 교사가 보고한 인성 특성의 경우 유아의 성은 자기통제와 협력성의 유의미한 예측변인이었으며 월령은 자기통제, 주장성 및 협력성 모두에서 유의미한 영향력을 가지고 있었다. 즉, 여아일수록 자기통제와 협력성 수준이 높은 것으로 나타났으며, 월령이 증가할수록 자기통제와 주장성 및 협력성 수준이 높은 것으로 밝혀졌다. 이에 유아 개인 수준에 해당하는 변수 중 월령은 전체 연구모형에서 투입의 의미가 있는 변인이며, 성은 자기통제와 협력성 예측 모형에서만 투입되는 것이 적절함을 알 수 있었다. 한편 학급별 인성 특성의 분산을 검토한 결과, 그 크기가 자기통제 .05, 주장성 .04, 협력성 .04로 비교적 작은 편이었으나 통계적으로 유의미한 수준이었다. 즉, 학급 간 인성 특성의 차이가 개인 수준의 변수들을 통제한 이후에도 여전히 의미가 있었으므로, 2수준의 분석이 포함되는 위계적 모형의 분석이 필요함을 알 수 있었다.

<표 8> 인성 특성별 학급 내 모형 분석 결과 : 교사 보고 (N = 646)

구분			자기통제	주장성	협력성
고정효과	절편	계수	2.51***	2.45***	2.70***
		표준오차	.05	.05	.04
		$t(df)$	56.42(31)	50.79(31)	74.31(31)
	성	계수	-.20***	-.06	-.24***
		표준오차	.03	.04	.03
		$t(df)$	-7.57(612)	-1.46(612)	-8.24(612)
	월령	계수	.02***	.02***	.02***
		표준오차	.01	.01	.01
		$t(df)$	3.63(612)	2.64(612)	4.48(612)

구분		자기통제	주장성	협력성
무선효과	학급 내 분산	.13	.21	.36
	학급 간 분산	.05***	.04***	.04***
	$\chi^2(df)$	286.51(31)	146.91(31)	202.10(31)

***$p < .001$.

한편 부모가 보고한 인성 특성에 유아 개인 수준의 변인을 투입한 모형의 결과는 다음의 <표 9>에 제시되어 있다. 교사가 보고한 인성 특성 결과와 동일하게, 부모가 지각한 유아의 자기통제, 주장성 및 협력성은 월령이 증가할수록, 자기통제와 협력성은 여아인 경우 그 수준이 높았으며, 주장성의 경우 유아의 성은 유의미한 영향력이 없었다. 여기에 추가된 인성 특성인 책임성 수준 또한 유아가 여아인 경우, 월령이 높은 경우 높은 것으로 보고되었다. 다음으로 학급 간 분산을 살펴보면, 4개 인성 특성 전반에 걸쳐 분산의 크기가 거의 0에 가깝게 보고되어 유의성이 없는 것으로 밝혀졌다. 즉 학급별 회귀계수의 차이가 없으므로, 무조건 모형의 결과와 같이 학급 간 모형의 실효성이 없음을 시사하였다.

<표 9> 인성 특성별 학급 내 모형 분석 결과 : 부모 보고 (N = 555)

구분			자기통제	주장성	협력성	책임성
고정효과	절편	계수	2.60***	2.32***	2.17***	2.27***
		표준오차	.02	.02	.02	.01
		$t(df)$	153.81(31)	106.66(31)	127.22(31)	170.01(31)
	성	계수	-.08***	.00	-.12***	-.05***
		표준오차	.03	.03	.02	.02
		$t(df)$	-2.97(520)	.20(520)	-5.01(520)	-2.38(520)
	월령	계수	.01***	.01***	.02***	.01***
		표준오차	.00	.00	.00	.00
		$t(df)$	3.59(520)	2.96(520)	4.97(520)	3.84(520)
무선효과	학급 내 분산		.11	.14	.13	.09
	학급 간 분산		.01	.00	.01	.00
	$\chi^2(df)$		28.28(31)	32.18(31)	36.71(31)	29.90(31)

*$p < .05$.

4. 연구 모형

앞서 학급 내 모형에서 살펴본 바와 같이 유아 개인 수준의 변수를 통제한 이후에도 학급 간 차이가 존재할 것이라는 가설이 교사 보고 인성 특성에서만 지지됨에 따라, 최종 모형인 연구 모형은 교사 보고 자료만을 이용하여 검증하였다. 본 모형은 학급 내 모형에서 유의미한 영향을 가진 개인 수준 변인에 대해서 설명 모형을 구축한 다음, 집단 수준의 효과가 어떤 변수로 인해

일어나는지에 대한 유의성을 검증하는 절차에 해당한다. 이를 위해 집단 수준의 변수를 절편항(β_{0j})에 대입하여 분산을 설명하고, 유의한 예측 변인을 통해 학급 간 차이를 설명하고자 하였다.

구체적으로 살펴보면, 자기통제, 주장성 및 협력성을 예측하는 개인 수준의 변인으로 월령은 모든 모형에 투입되었으며, 성은 자기통제와 협력성 모형에만 포함되었다. 이외에 학급 수준의 변인으로는 교사의 정서적 지원과 학력, 경력, 학급의 교사 대 유아 비율, 그리고 어린이집의 설립유형이 투입되었다. 이중 정서적 지원은 1점 ~ 7점 사이의 연속변인, 경력은 어린이집 교사로서의 근무 개월 수, 교사 대 유아 비율은 0 ~ 1 사이의 연속변인으로, 중심점을 전체평균으로 교정한 후 분석을 실시하였다. 한편 학력은 2년제 이하와 4년제 이상으로, 기관의 설립유형은 정부지원시설과 미지원시설로 구분된 더미변인으로, 각각 2년제 이하와 정부지원시설이 0의 값을 갖도록 자료처리를 하였으며, 자료의 특성상 중심점 교정 없이 모형에 투입되었다.

level 1(개인 수준): $Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}$성$_{ij} + \beta_{2j}$월령$_{ij} + r_{ij}$

level 2(집단 수준): $\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}$정서적 지원$_j + \gamma_{02}$학력$_j + \gamma_{03}$경력$_j + \gamma_{04}$교사 대 유아 비율$_j + \gamma_{05}$설립유형$_j + u_{0j}$

$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$

$\beta_{2j} = \gamma_{20} + u_{2j}$

분석 결과 다음의 <표 10>에서 보는 바와 같이, 학급 효과에 해당하는 투입 변인들 중 유아의 인성 특성인 자기통제와 주장성 및 협력성을 통계적으로 유의한 수준에서 설명하는 집단 수준의 변인은 없는 것으로 나타났다. 즉, 교사의 정서적 지원 수준, 4년제 이상의 학력 여부, 경력, 학급의 교사 대 유아 비율 및 어린이집의 정부지원시설여부는 인성 수준의 학급 간 차이를 유의하게 예측하지 못하였다.

특히 연구모형의 무선효과를 살펴보면, 개인 수준 모형에 비해 집단 수준의 변인이 추가 투입됨에도 불구하고 학급 간 분산이 낮아지지 않았다. 즉, 학급 간 유의한 차이가 여전히 존재하나, 투입된 학급 변인들은 학급 간 차이를 설명하고 있지 못하는 것으로 나타났다.

<표 10> 인성 특성별 연구 모형 분석 결과 : 교사 보고 (N = 646)

구분				자기통제	주장성	협력성
고정효과		절편	계수	2.55***	2.48***	2.71***
			표준오차	.10	.10	.08
			$t(df)$	25.27(26)	25.14(26)	34.08(26)
	개인 수준	성	계수	-.20***	-	-.24***
			표준오차	.03	-	.03
			$t(df)$	-6.98(612)	-	-8.22(612)
		월령	계수	.02***	.02***	.02***
			표준오차	.01	.01	.00
			t(df)	3.71(612)	2.60(613)	4.50(612)

구분			자기통제	주장성	협력성
학급 수준	정서적 지원	계수	.04	.10	.07
		표준오차	.09	.09	.07
		$t(df)$	.32(26)	1.11(26)	1.00(26)
	학력	계수	-.06	-.06	-.05
		표준오차	.11	.10	.08
		$t(df)$	-.60(26)	-.58(2 6)	-.60(26)
	경력	계수	-.00	-.00	-.00
		표준오차	.00	.00	.00
		$t(df)$	-.08(26)	-1.03(26)	-.92(26)
	교사 대 유아 비율	계수	-.00	.00	-.01
		표준오차	.01	.01	.01
		$t(df)$	-.38(26)	.08(26)	-.96(26)
	설립 유형	계수	.01	.02	.06
		표준오차	.09	.08	.08
		$t(df)$	.06(26)	.22(26)	.77(26)
무선효과	학급 내 분산		.13	.21	.13
	학급 간 분산		.06***	.05***	.04***
	$\chi^2(df)$		282.09(26)	138.28(26)	188.57(26)

*** $p < .001$.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구에서는 보육교사가 일과 중에 학급 유아를 대상으로 실행하는 정서적 지원 수준이 유아의 인성에 미치는 영향을 살펴보고자, 위계적 선형모형을 사용하여 담임교사의 정서적 지원 및 유아 개인의 성과 월령, 교사의 학력과 경력, 그리고 학급의 교사 대 유아 비율 및 기관설립 유형이 인성 특성인 자기통제, 주장성, 협력성 및 책임성에 미치는 영향력을 분석하였다. 그 결과, 부모가 보고한 자녀의 자기통제, 주장성, 협력성 및 책임성 수준은 자녀의 월령이 증가함에 따라 높아지며, 남아보다 여아의 자기통제, 협력성 및 책임성 수준이 더 높은 것으로 밝혀졌다. 하지만 부모가 지각한 인성 특성별 수준은 학급에 따라 차이가 없었다. 한편, 교사가 보고한 유아의 자기통제, 주장성 및 협력성은 부모가 보고한 인성 특성 결과와 동일하게 월령과 성차가 존재하는 것으로 나타났으나, 학급 차이는 유의미한 수준으로 존재하는 것으로 나타났다. 그러나 교사의 정서적 지원을 비롯하여, 본 연구에서 투입된 학급 수준의 변인들 중 학급 간 인성 특성의 차이를 유의미하게 설명해주는 변인은 없었다. 이상의 본 연구 결과를 연구문제별로 논의해보면 다음과 같다.

첫째로, 유아의 인성 특성은 학급 간 차이가 있는 것으로 밝혀졌으나, 이는 교사 보고에서만 나타났고 부모 보고에서는 나타나지 않았다. 이와 같이 동일 구인에 대한 부모와 교사가 보고 결과가 다르게 나타난 본 연구의 결과는 원 SSRS의 개발 및 타당화 과정(Gresham & Elliott,

1990)과 한국판 K-SSRS의 타당화 과정(서미옥, 2004)에서도 발견된 바 있다. 이러한 평정자간 불일치에 대해 원 도구 개발자인 Gresham과 Elliott(1990)은 측정오차의 가능성을 인정하면서도, 사회적 기술이라는 측정 구인은 행동으로 발현되기 때문에 사회적 맥락에 따라 다를 수 있음을 주장하였다. 오히려 맥락에 따라 서로 다른 행동으로 인한 평정자간 차이는 적극적으로 해석해야 한다고 제안한 바 있다. Hart(2005) 또한 아동 자신이 도덕적 정체성을 인식하고 이에 따라 행동하는 특성은 개인의 특성뿐만 아니라 자신이 속한 맥락에 영향을 받을 수밖에 없다고 강조한 바 있다. 즉, 인성과 관련된 행동 특성은 생애 전반에 속할수록 가변성이 크기 때문에(Hart, Atkin, & Fegley, 2003), 가정에서 유아가 보이는 자기통제나 협력성, 책임감 등의 행동 특성은 어린이집 맥락에서 보이는 것과는 매우 다를 수 있다.

이와 같이 인성 특성의 차이가 평정자간의 신뢰도의 문제가 아닌 실제 존재하는 유아의 행동 특성이라는 본 연구의 결과는 어린이집과 같은 기관에서 누리과정 등의 다양한 경험을 통해 습득, 발달된 인성이 가정까지 연장되어 행동으로 외현화 되는 데에는 제한이 있을 수 있음을 시사한다. 따라서 인성 교육이 기관과 학교 맥락에서 형식적인 교육과정의 형태로 실행되기 보다는 가정에서의 경험과 함께 연계되어서 통합적인 초기 사회화 경험으로 녹아들어가야 한다고 주장한 Kochanska(2002)의 제안과 같이, 향후 누리과정의 인성 교육의 방향은 가정과의 연계를 필수적으로 고려하여야 함을 알 수 있다. 실제로 만5세 누리과정을 실시 중인 현직 교사를 대상으로 인성 교육의 가장 큰 애로점을 설문한 결과, 전문프로그램 부족이나 학급 내 문제아동보다도 가정교육의 약화와 부모의 무관심이 더 높은 비중을 차지하는 것으로 조사된 바 있는데(김은설, 최은영, 조아라, 2013), 이는 본 연구의 시사점과도 맥을 같이한다.

두 번째로, 유아의 인성 특성인 자기통제, 협력성 및 책임성은 교사가 보고한 경우와 부모가 보고한 경우 모두 월령과 성에 따른 유의한 차이가 나타났다. 이는 자기조절력과 자기통제력 및 사회적 유능감이 연령이 증가할수록 높고, 여아가 남아에 비해 더 높다는 다수의 선행 연구(박경희, 2003; 박순천, 2006; 최지현 2000; 한유진, 2004; Gresham & Elliott, 1990)와 일관된 것으로, 이 시기 유아의 인성 특성은 다양한 변인이 통제된 이후에도 여전히 개인차가 존재함을 시사하였다.

세 번째로, 학급 간 차이가 존재함에도 불구하고, 교사의 정서적 지원뿐만 아니라 교사 학력, 교사 경력, 교사 대 유아 비율 및 시설유형은 이러한 학급 간의 차이를 의미있게 예측하지 못하였다. 먼저 학급 내 정서적 지원은 해당 학급의 자기통제, 주장성 및 협력성 수준에 영향을 미치지 못할 정도로 분산이 매우 작았는데, 이는 정서적 지원 측정 방법으로 관찰을 이용했다는 점에서 논의가 가능하다. 본 연구는 연구 대상 선정 과정에서 생명윤리연구의 기준에 따라 관찰 대상인 담임교사와 소속 기관의 원장에게 연구목적과 주요 내용을 설명하였다. 이 과정에서 다수의 원장과 교사가 연구 참여를 철회하였기 때문에 본 연구에 참여한 교사의 경우 제3자의 관찰에 노출 되는 것에 큰 부담감이 없을 정도의 프로그램의 질적 수준이 높은 학급이었을 가능성이 높으며, 이는 낮은 변별력으로 이어졌음을 생각해 볼 수 있다.

비록 자료수집 방법의 특징으로 인해 학급 간 정서적 지원 수준의 분산은 작았으나, 본 연구에서 밝혀진 교사의 정서적 지원 수준은 상당히 긍정적인 결과로 판단된다. 유아교육 현장의 질적 수준의 지표로 CLASS의 정서적 지원 영역을 선정하고 관련 연구를 광범위하게 검토한 Zaslow 등(2010)은 프로그램의 질적 수준을 담보하기 위한 정서적 지원의 역치(threshold)로 5점

을 제안한 바 있다. 즉, 5점 미만의 경우 정서적 지원 수준이 적절하지 않다고 판단할 수 있으므로, 본 연구에서 정서적 지원의 평균 점수가 5점을 상회하여 6점에 가깝게 나타난 점은 매우 고무적이다. 특히 일반적으로 점수가 높게 평정되는 부정적 분위기 이외의 차원에서도 5.5점을 다소 상회하는 것으로 평가된 점은, 본 연구에서 관찰된 보육 현장의 질이 일정 수준 이상인 것으로 해석하는 것이 적절한 것으로 사료된다.

다음으로 담임교사의 학력과 경력이 해당 학급의 인성에 영향을 미치지 못하는 것으로 나타난 결과는 그간 교사의 학력과 경력이 높을수록 유아의 사회적 유능감 제고에 기여하는 교수전략과 상호작용을 실행한다는 선행 연구(Morris-Rothschild & Brassard, 2006; Stormont, Lewis, & Smith, 2005)와는 일관되지 않는 결과이다. 이러한 결과의 해석을 위해 본 연구에 참여한 교사의 특성을 면밀히 살펴본 결과, 교사 학력과 경력의 상관이 음의 관계인 것으로 나타나 학력이 높을수록 경력이 짧은 경향을 보였다. 이는 고학력일수록 장기간 근속하는 경향이 낮은 보육 현장의 실태와도 일치하는 것으로, 낮은 학력을 소유한 교사의 부족한 유능감이 오랜 경력으로 상쇄되었을 가능성을 시사한다.

개별 교사의 특성 외에 프로그램의 구조적 질에 해당하는 시설 유형과 교사 대 유아 비율이 학급 간 인성 특성의 차이에 기여하지 못한 점은 흥미롭다. 먼저 정부지원시설과 미지원시설 간의 유의한 차이가 발견되지 않은 점은 누리과정의 전면 실시로 인해 실질적인 무상보육이 이루어진 현시점에서 매우 고무적인 결과라고 할 수 있다. 이는 누리과정 제정 시 설정하였던 양질의 교육·보육을 유아가 이용하는 기관에 상관없이 동일하게 제공받음으로써 공정한 출발선을 보장하고자 하는 정책목표(보건복지부, 교육과학기술부, 2013. 7. 6)가 달성되었음을 시사하는 것으로, 그간 지속적으로 논의되어왔던 시설유형 간의 격차가 줄어든 것으로 해석해볼 수 있다.

한편, 교사 대 유아 비율 또한 의미 있는 예측 변인이 아니라는 점은 프로그램의 질을 담보하는데 교사의 담당 유아 수가 매우 중요한 구조적 특성 중 하나로 인식되어온 점을 고려하여 볼 때 신중한 해석이 요구된다. 본 연구에 참여한 학급 중 학급별로 2인 이상의 교사가 배치된 경우는 보조 인력이 배치된 경우와 함께 2학급 정원에 해당하는 유아를 2인의 교사가 담당하는 경우가 대부분이었다. 이는 어린이집의 경우 교사 대 유아 비율, 어린이집 운영 시간 및 보육료 등이 지침으로 일체 규정되어 있기 때문에, 별도의 추가 재정 지원 없이 운영상 12시간 보육시간을 준수하면서도 개별 교사 별 8시간의 노동시간을 보장하기 위하여 보육현장에서 사용하고 있는 운영방법이다. 이 경우 단위 학급의 규모는 매우 커질 수밖에 없어, 본 연구의 대상이 되었던 학급 중 최대 정원은 33명에 이르렀다. 즉, 이들 학급은 교사 대 유아 비율이 상대적으로 낮았음에도 불구하고, 다수의 유아가 한 학급에서 일과를 진행함으로 인해 자기통제 및 협력 등의 행동 특성이 일반적인 정원의 학급 유아와 다를 수 있었음을 생각해볼 수 있다.

그러나 세 번째 연구문제에 대한 결과 중 무엇보다도 가장 적극적으로 논의해야 할 부분은 주요 예측변인의 영향력이 미미함에도 불구하고 학급 간 차이가 여전히 존재하는 것으로 밝혀진 점이다. 이는 본 연구에서 인성 특성을 측정하는 과정에서 교사만을 대상으로 하는 경우 1인의 담임교사가 전체 학급 내 유아를 평가하게 되어 연구자가 관심을 두고 있는 학급 간 변량과 공변할 수 있다고 판단하고 부모용 척도를 사용한 점과도 맥을 같이한다. 실제로 부모 보고의 경우 학급 간 차이가 없는 것으로 나타난 반면 교사 보고의 경우 학급 간 차이가 밝혀진 점은 교사 평정에 있어서 체계적 변량이 존재함을 시사한다. 이는 개별 교사가 지각하거나 기대하는

학급 내 유아의 인성 수준이 다를 수 있음을 의미하는 것으로, 동일한 유아의 행동에 대해 교사별 평가가 다른 것은 실제 학급 내 실행의 불균형으로 이어질 수 있다. 즉, 사회적으로 바람직한 덕목을 지양하는 인성 교육의 특성상 동일 행동에 대해 교사가 보다 허용적으로 평가하는지 또는 엄격하게 평가하는지에 따라 학급 내에서의 규제와 처벌의 정도에 큰 영향을 줄 것으로 예측되며, 이는 개별 보육교사들이 중요하게 생각하는 인성 교육의 내용과 수행 정도에 큰 차이가 있다고 한 이원영, 박찬옥 및 노영희(1993)의 주장과도 일치한다. 따라서 추후 인성 교육에서는 교사로 하여금 발달상 적절한 유아의 행동특성을 보다 구체적으로 알게 함으로써, 보다 적합한 기대와 지각을 돕는 것이 필수적이라고 하겠다. 그러나 여전히 본 연구에서 고려하지 않은 제3의 예측변인이 존재할 수 있으므로, 추후 연구에서는 학급 간 차이를 발생시키는 변인 또한 적극적으로 탐색할 필요가 있다.

마지막으로 본 연구의 제한점을 추가적으로 살펴보면, 관찰연구의 특성상 자발적인 연구 참여 기관을 모집하는데 어려움으로 인해 2학급이 참여한 어린이집이 7개원에 달했다는 점이다. 이는 어린이집 간의 변량 차이가 발생하는 부분적인 3수준 모델이 될 수 있다. 따라서 추후 연구에서는 보다 많은 어린이집과 학급을 대상으로 3수준 모델을 적용하거나, 단위 어린이집에서 참여하는 학급을 1개로 제한하는 것이 필요하다고 하겠다.

2013년 누리과정의 전면 실시로 인해 누리과정에서 가장 강조하는 인성 교육에 대한 관심이 그 어느 때 보다 큰 현 시점에서, 유아들의 인성 수준과 현장에서의 인성 교육 관련 실제가 어느 정도인지에 대한 가늠은 어려운 실정이다. 이에 상기 제시된 제한점에도 불구하고, 추후 유아의 인성에 영향을 미치는 요인들을 보다 포괄적이고도 다각적으로 검토해볼 필요성과 그간 인성 교육 내용에 비해 상대적으로 강조되지 않았던 유아 인성 발달의 이해에 대한 교사 대상 교육의 필요성을 강조했다는 점에서 본 연구의 의의가 있다.

참고 문헌

강상진 (1995). 다층통계모형의 방법론적 특성과 활용 방법. **교육평가연구, 8**(2), 63-94.

계영애, 강정원 (2001). 유아 인성 교육을 위한 인성적 덕목과 교수 전략에 대한 교사들의 인식 연구. **유아교육학회지, 5**(1), 55-75.

교육과학기술부 (2011). **인성 교육 프로그램.** 서울: 교육과학기술부.

교육과학기술부 (2012). **5세 누리과정 교사용 지도서 1-11.** 서울: 교육과학기술부.

교육과학기술부 (2013a). **3세 누리과정 교사용 지도서 1-10.** 서울: 교육과학기술부.

교육과학기술부 (2013b). **4세 누리과정 교사용 지도서 1-11.** 서울: 교육과학기술부.

김숙자, 김현정, 박인아, 박현진 (2012). 한국적 가치를 기반으로 한 다문화적 접근에서의 유아 인성 교육 프로그램 개발을 위한 기초연구 Ⅲ. **열린유아교육연구, 17**(1), 337-358.

김연하 (2007). 교사의 수업의질 예측 변인 연구: 유아 문제행동 관련 변인 및 수업의 질 보호 변인을 중심으로. **유아교육연구, 27**(6), 213-237.

김영실, 김연화, 한세영 (2009). 교사의 창의적 인성과 자기효능감이 유아의 창의성 증진을 위한 교사 역할에 미치는 영향. **한국생활과학회지, 18**(3), 557-570.

김영옥, 장명림, 유희정 (2009). 유아 인성 교육 프로그램 개발 및 효과. **열린유아교육연구, 14**(5), 297-324.

김은설 (2013). **5세 누리과정 도입이 유치원-어린이집 운영에 미친 영향** (육아정책연구소 이슈페이퍼 2013-05). 서울: 육아정책연구소.

김은설, 유해미, 엄지원 (2012). **5세 누리과정 운영 현황과 개선방안.** 서울: 육아정책연구소.

김은설, 최은영, 조아라 (2013). **학교폭력 예방을 위한 영유아기 인성교육 강화 방안.** 서울: 육아정책연구소.

김은영, 장혜진, 조혜주 (2013). **영유아 교사 복지 실태와 개선 방안.** 서울: 육아정책연구소.

노영희, 김재철, 김호 (2007). HLM을 이용한 교사 창의성과 유아 창의성 간의 관계 분석. **열린유아교육연구, 12**(2), 405-420.

박경희 (2003). 유아의 자기통제와 어머니의 양육태도 및 초기대상관계 유형간의 관계. 성신여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

박범실 (1987). 아동의 사회적 능력과 그 관련 변인에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

박순천 (2006). 어머니의 정서표현성과 유아의 자기조절능력. 충북대학교 교육대학원 석사학위논문.

박찬옥 (2010). **유아교육에서 인성 개발 방안.** 한국열린유아교육학회 추계 학술대회, 유아교육 선진화와 과학기술의 만남, pp581-588. 11월 6일 대전: 배재대학교 컨벤션홀.

박현진, 김숙자, 김현정, 장갑희 (2012). 유아 인성 교육 교수학습안 현장 적용 및 효과 연구: 한국적 가치를 기반으로 한 다문화적 접근에서의 유아 인성 교육 프로그램 개발을 위한 기초 연구 XI. **열린유아교육연구, 17**(5), 429-456.

배윤진, 김현주 (2009). 너싱홈 세대교류 프로그램이 유아의 인성 발달에 미치는 영향. **한국교육문제연구, 27**(2), 53-70.

보건복지부·교육과학기술부 (2012. 7. 6). **「3-5세 연령별 누리과정」 완성·고시.** 미출판 보도자료.

보건복지부·육아정책연구소 (2012). **2012년 전국 보육실태조사: 어린이집 조사 보고.** 서울: 보건복지부, 육아정책연구소.

서미옥 (2004). 한국판 취학전 아동용 사회적 기술 척도 (K-SSRS: 교사평정용, 부모평정용)의 타당화 연구. **유아교육연구, 24**(2), 223-242.

서은주 (2008). 유아 인성 교육을 위한 유아 다례교육 프로그램 개발에 관한 연구. 성신여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.

서현, 박미자 (2012). **협동에 기초한 인성 교육활동이 유아의 조망수용능력과 정서지능에 미치는 영향.** 한국유아교육학회 정기학술대회, 더 나은 유악교육과정을 위한 과제와 전망, pp. 340-341. 3월 24일 서울: 덕성여자대학교.

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

오채선 (2005). 유치원 교실에서 유아들이 경험하는 도덕교육의 의미. **열린유아교육연구, 10**(2), 237-265.

우영효 (2005). 동화를 통한 유아인성 교육 방법 연구. **아동교육, 14**(1), 37-48.

유경숙 (2009). 유아의 정서지능과 유아교육기관적응과의 관계: 교사-유아관계, 또래관계 및 일과적응을 중심으로. **아동교육, 18**(4), 35-45.

유정진 (2006). 위계적 선형모형의 이해와 활용. **아동학회지, 27**(3), 169-187.

이병림 (1987) 아동의 생활 능력에 대한 부모와 교사의 지각. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.

이병석 (2009). 인지·정의 통합적 접근을 통한 유아 인성 교육 프로그램 개발을 위한 기초연구. **한국영유아보육학, 57,** 249-270.

이부연 (2009). 전도식기 아동의 인성 발달을 위한 생태미술교육 프로그램 연구: 점토미술 교육을 중심으로. **예술교육연구, 7**(1), 173-190.

이원영, 박찬옥, 노영희 (1993). 유아의 사회성 발달 프로그램 개발 연구. **유아교육연구, 13**(1), 65-89.

이은경 (2002). 교사가 지각한 유아의 기질과 놀이성에 대한 연구. 동덕여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

이은진, 박세훈, 오주은, 양미하 (2012). 인성 교육에 대한 인식과 실태. **종교교육학연구, 38,** 25-53.

이정란 (2003) 유아의 자기조절 구성 요인 및 관련변인에 대한 구조 분석. 덕성여자대학교 교육대학원 박사학위 청구논문.

이혜원 (2005). 교사용 유아의 사회적 유능감 평가척도 개발 연구. 덕성여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.

장명림 (2012). **누리과정 도입에 따른 유아 인성 교육의 과제** (육아정책연구소 이슈페이퍼 2012-05). 서울: 육아정책연구소.

장명림, 이미화, 백승선 (2012). **인성 교육 우수 유치원 및 어린이집 심사지표 개발**. 서울: 육아정책연구소.

장영숙 (2008). 유아의 기질, 어머니의 창의적 인성 및 양육태도가 유아의 창의적 인성에 미치는 영향. **미래유아교육학회지, 15**(2), 135-159.

장영숙, 조정화 (2010). 부모의 창의적 인성과 창의적 가정환경이 유아의 창의적 인성에 미치는

영향. **교육문화연구, 16**(2), 309-336.

장영은, 박정윤, 이승미 (2012). 유아·초등교육 내에서의 인성 교육 활성화 인안에 대한 교사인식연구. **한국가정관리학회지, 30**(2), 87-99.

조현정, 장영숙 (2010). 유아의 동기 및 자아개념과 창의적 인성간의 관계. **아동교육, 19**(3), 251-263.

지성애, 김희정, 김미숙, 이금숙, 조은정, 이수기, 홍현이 (2007). 어린이집 재원기간에 따른 유아-보육교사 관계성과 유아의 주도성에 관한 연구. **한국영유아보육학, 49,** 65-84.

지성애, 정재은 (2011). 유아의 정서지능과 인지능력, 또래상호작용, 유아-교사관계 간의 관계 분석. **유아교육학논집, 15**(5), 335-358.

최경희 (2006). 독서요법을 통한 아동의 인성지도 방안. **청람어문교육, 33,** 105-138.

최지현 (2000). 유아의 기질과 어머니의 양육태도와 유아의 자기통제와의 관계. 계명대학교 대학원 석사학위 청구논문.

하영례, 정효은 (2009). 기관변인에 따른 5세 유아의 문제행동. **한국영유아보육학, 57,** 171-191.

한유진 (2004). 아동의 정서조절 동기 및 정서조절 능력과 행동문제. **대한가정학회지, 42**(3), 65-77.

허해옥 (2002). 컴퓨터 주제 인성 교육 프로젝트가 유아의 자기조절능력에 미치는 영향. 동아대학교 대학원 박사학위 청구논문.

홍미경 (2008). 어머니의 완벽주의 성향과 유아의 창의적 사고 및 창의적 인성과의 관계. **한국보육지원학회지, 4**(1), 15-34.

홍순옥, 전수열 (2007). 인성 교육 프로젝트가 유아의 조망수용능력 및 또래 수용도에 미치는 영향. **유아교육논총, 16**(1), 19-41.

Berkowitz, M. W., & Grych, J. H. (2000). Early character development and education. *Early Education and Development, 11*(1), 55-72.

Brophy-Herb, H., Lee, R. E., Nievar, M. A., & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*(2), 134-148.

Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models.* Newbury Park, CA: Sage.

Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(2), 166-176.

Character Education Partnership. (2010). *11 principles of effective character education.* Washington DC: Character Education Partnership.

Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education & Development, 20*(2), 346-372.

Ford, M. E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology, 18*(3), 323-340.

Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System (SSRS) manual.* Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Hart, D. (2005). The development of moral identity. In G. Carlo, & C. P. Edwards (Eds.), *Nebraska symposium on motivation: Moral motivation through the lifespan* (pp. 165-196). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Hart, D., Atkins, R., & Fegley, S. (2003). *Personality and development in childhood: A person-centered approach.* Monographs of the Society for Research in Child Development, 68 (Serial No. 272).

Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult : child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly, 43*(3), 404-425.

Kaiser, B., & Rasminsky, J. S. (2012). *Challenging behavior in young children: Understanding, preventing, and responding effectively* (3rd ed.). Upper Saddle, NJ: Pearson Education Inc.

Kendal. D. C., & Wilcox, L. E. (1979). Self-control in children: Development of rating scale. *Journal of Consulting and Clinical psychology, 47*(6), 1020-1029.

Kochanska, G. (2002). Committed compliance, moral self, and internalization: A mediational model. *Developmental Psychology, 38*(3), 339-351.

Lapsley, D. K. & Narvaez, D. (2006). Character education. In A. Renninger & I. Siegel (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 248-296). New York: Wiley.

Lickona, T. (2006). **인격교육의 실제**[Character matters: How to help our Children develop good judgment, integrity, and other essential virtues]. (유병열·서강식·김태훈·김항인 공역). 경기: 양서원. (원전은 1998년에 출판).

Mashburn A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*(3), 732-749.

Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment style and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology, 44*(2), 105-121.

NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Social functioning in first grade: Prediction from home, child care and concurrent school experience. *Child Development, 74*(6), 1639-1662.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual: Pre-K.* Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.

Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (pp. 61-80). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Power, T. G., McGrath, M. P., Hughes, S. O., & Manire, S. H. (1994). Compliance and self-assertion: Young children's responses to mother versus fathers. *Developmental Psychology, 30*(6), 980-989.

Silver, R. B., Measelle, J., Essex, M., & Armstrong, J. M. (2005). Trajectories of externalizing behavior problems in the classroom: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of*

School Psychology, 43(1), 39-60.

Stormont, M., Lewis, T., & Smith, S. C. (2005). Behavior support strategies in early childhood settings: Teachers' importance and feasibility ratings. *Journal of Positive Behavior Interventions, 7*(3), 131-139.

Teachstone Training. (2011). *Pre-K CLASS observational training: Participant guide.* Charlottesville, VA: Teachstone.

Weinberg, M. K., Tronick, E. Z., Cohn, J. F., & Olson, K. L. (1999). Gender differences in emotional expressivity and self-regulation during in fancy. *Developmental Psychology, 35*(1), 175-188.

Zaslow, M., Anderson, R., Redd, Z., Wessel, J., Tarullo, L., & Burchinal, M. (2010). *Quality dosage, thresholds, and features in early childhood settings: A review of the literature* (OPRE 2011-5). Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the effects of child care teachers' emotional supports in individual classrooms on children's social skills, including self-control, assertion, cooperation, and responsibility that were related to their character development. Data were collected in a purposive sample involving 32 teachers working with 646 children at age five and 555 parents of the children. Hierarchical Linear Modeling (HLM) was used to analyze a two-level model. The results showed that there were significant differences among classes with data reported by teachers but characteristics such as teachers' education and work experiences, child-teacher ratio, and type of child care centers as well as teacher's emotional supports did not explain the differences. Children's age and gender, which were predictors at the individual level, significantly explained their level of social skills reported by parents as well as teachers. The findings implied that other predictors influencing differences among classes should be explored in future studies.

▶*Key Words : character development, emotional supports, hierarchical linear modeling*

논 문 투 고 2015. 02. 03.
수정원고접수 2015. 03. 02.
최종게재결정 2015. 04. 09.