

유아교사의 교수효능감이 유아의 학습준비도에 미치는 영향: 교사-유아 상호작용의 매개효과

The Effects of Early Childhood Teachers' Teaching Efficacy on Preschoolers' School Readiness: The Mediating Effect of Teacher-Child Interaction

박남심¹ 박보경²

Nam-Shim Park¹ Bokyung Park²

ABSTRACT

Objective: This study explored the relationship between early childhood teachers' teaching efficacy, teacher-child interaction, and preschoolers' school readiness.

Methods: The data were drawn from the seventh wave of the Panel Study on Korean Children. The subjects of this study were 1,150 preschoolers and their teachers. Early childhood teachers reported their teaching efficacy, their interaction with preschoolers, and preschoolers' school readiness. Data were analyzed using structural equation modeling.

Results: First, early childhood teachers' teaching efficacy did not have a direct effect on preschoolers' school readiness. Second, early childhood teachers' teaching efficacy had an indirect effect on preschoolers' school readiness through teacher-child interaction. In other words, teachers with a high level of teaching efficacy had high-quality interactions with preschoolers, which led to preschoolers showing a high level of school readiness.

Conclusion/Implications: The results of this study highlight the importance of teachers' high teaching efficacy and high-quality interactions between teachers and preschoolers to improve preschoolers' school readiness. In addition, this study contributes to a better understanding of the mechanism by which teachers' teaching efficacy influences preschoolers' school readiness.

¹ 제1저자

수호천사공동직장어린이집 원장

² 교신저자

경민대학교 아동보육과 조교수
(e-mail : pbk0917@hanmail.net)

key words early childhood teacher, preschooler, teaching efficacy, teacher-child interaction, school readiness

I. 서론

학습준비도는 초등학교에 진학할 때 학교교육을 위해 아동이 발달적으로 준비가 되어 있음을 의미한다(May & Kundert, 1997). 이는 인지발달이나 언어발달 뿐만 아니라 사회정서발달과 신체적 건강 등을 포함하는 포괄적 개념으로, 학교에서 아동이 학업적으로나 사회적으로 잘 기능하

도록 돕는다(Halle, Hair, Wandner, & Chien, 2012). 학업성취는 누적적인 과정이므로, 유아의 학습 준비도는 이후 아동의 학업성취에 영향을 미칠 수 있다. 실제로 유치원에서의 학습준비도는 2학년 때 읽기나 수학에서의 학업성취를 예측하였고(Pagani, Fitzpatrick, Archambault, & Janosz, 2010), 5-6세 아동의 학습준비도는 6학년 때 수학이나 어휘에서의 학업성취를 설명하였다(Hess, Holloway, Dickson, & Price, 1984). 또한, 학습준비도와 이후의 학업성취 간의 관계를 메타분석한 연구에서도 학교에 입학할 당시 읽기나 수학, 주의집중 능력은 이후의 읽기나 수학에서의 학업성취를 예측하였다(Duncan et al., 2007). Duncan 등(2007)의 연구를 확장한 보다 최근의 연구에서는 학습준비도의 다양한 측면 중 사회정서적 행동 역시 이후의 학업성취와 학교적응을 예측하는데 중요한 요소임을 강조하고 있다(Romano, Babchishin, Pagani, & Kohen, 2010). 이처럼 학습준비도는 이후의 학업성취에 영향을 미칠 뿐만 아니라 또래와 협력하며 지시나 규칙을 따르는 것과 같은 학교적응에도 영향을 미치며(Pagani et al., 2010), 중간에 학업을 중단하는 것에도 영향을 준다(Vitaro, Brendgen, Larose, & Tremblay, 2005). 학습준비도는 이후 학업성취를 비롯하여 학교생활에 영향을 미치는 중요한 개념이므로, 이에 대한 보다 많은 학문적 관심이 요구된다.

연구자들은 아동의 타고난 특성과 과거와 현재의 환경적 맥락 간에 상호작용을 통해 학습준비도가 발달한다고 바라본다(Halle et al., 2012; May & Kundert, 1997). 이러한 견해와 일치되게, 유아의 학습준비도에 영향을 미치는 선행요인들을 고찰해보면, 실행기능(김재희, 김현경, 김윤희, 2020), 자기조절능력(성미영, 장영은, 손승희, 2016; 정수지, 최나야, 2020), 자아존중감(민미희, 2017), 사회적 유능감(허은하, 김상림, 2020), 학업능력(허은하, 김상림, 2020) 등과 같은 유아의 개인 내적 특성, 양육효능감(임현주, 2020a), 양육행동(이주아, 박지은, 정혜민, 이순형, 2017; 임현주, 2020a; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002), 학습관여(이수현, 황혜정, 2014) 등과 같은 가정환경의 특성, 그리고 교사의 신념(성미영 등, 2016) 및 교수행동(방은정, 정옥분, 2015), 교사-유아 상호작용(민미희, 2019; 이수현, 황혜정, 2014; 허은하, 김상림, 2020), 또래놀이 상호작용(민미희, 2019), 교실의 문해환경(이수현, 황혜정, 2014) 등과 같은 유아교육기관의 특성이 다양하게 영향을 미치고 있다.

유아가 낮 시간의 대부분을 유아교육기관에서 생활하는 것을 감안할 때, 유아교육기관이나 유아교사가 유아의 발달 및 적응에 미치는 영향력은 상당히 클 것으로 여겨진다. 유아교육기관에서 교사는 교육과정을 계획하고 운영할 뿐만 아니라 교실환경을 구성하고 놀이를 지원하며 일상생활을 지도하고 유아와 상호작용하는 등의 역할을 수행하므로, 유아의 발달에서 교사 역할의 중요성은 강조된다. 실제로 유아의 성별, 부모의 교육수준, 어머니의 학습관여, 교사의 지도방법, 그리고 가정 및 교실의 문해환경 등이 유아의 학습준비도에 미치는 영향을 살펴본 연구에 의하면, 유아의 성별 다음으로 교실의 자료활용도와 교사-유아 상호작용이 커다란 영향력을 나타내었다(이수현, 황혜정, 2014). 또한, 교사와 아동 간의 친밀함은 가족의 특성으로 인해 학업문제의 위험이 높은 아동의 학업능력과 관련하여 특히 중요하였다(Burchinal et al., 2002). 이러한 연구결과들은 유아의 학습준비도 발달에서 유아교육기관과 유아교사가 중요함을 강조한다. 높은 질의 보육과 교육, 즉 유아에게 발달적으로 적합하고 적절한 자극을 주는 환경은 유아가 초등학교에 입학하였을 때 학습을 위해 요구되어지는 기초 기술과 능력을 잘 갖추도록 도울 것이다.

교수효능감은 까다롭거나 동기부여가 되지 않는 학생들에게서도 원하는 결과를 이끌어낼 수 있다고 믿는 자신의 능력에 대한 지각이다(Tschannen-Moran & Hoy, 2001). 이러한 교수효능감은 교실에서 교사의 행동에 영향을 미칠 뿐만 아니라 학생의 성취나 동기에도 영향을 줄 수 있다(Tschannen-Moran & Hoy, 2001). 최근 「2019 개정 누리과정」이 시행되면서 유아중심, 놀이중심의 교육과정으로 변화되었는데, 이와 같은 유아가 주도적으로 놀이하며 배우는 교육과정을 운영하기 위해서는 교사의 융통성과 교사로서 자신의 능력에 대한 믿음이 더욱 요구되므로(경기도교육청, 2019) 교사의 교수효능감의 중요성이 보다 커질 것이다. 선행 연구들은 교사의 높은 교수효능감이 유아의 긍정적 발달을 돕는다고 보고하고 있다. 예를 들어, 교사의 교수효능감이 높을수록 유아는 높은 수준의 인지, 언어, 정서, 사회성 발달(곽수란 이진순, 2015; 김명선, 황선영, 오재연, 2014; 최효식, 윤해옥, 2015)과 높은 자기조절력(김중훈, 성지현, 2016)을 보였다. 또한, 교수효능감이 낮은 교사보다 교수효능감이 높은 교사의 학급에서 유아들은 신체운동·건강, 의사소통, 사회관계, 예술경험, 자연탐구 등 누리과정의 모든 하위영역에서 더 높은 성취 수준을 나타내었다(설장미, 심성경, 2019). 최근 한국아동패널을 이용한 김진미와 홍세영(2017) 그리고 임현주(2020b)의 연구에서는 교사의 교수효능감이 높을수록 유아가 높은 학습준비도를 보인다고 보고하였는데, 특히 교사의 교수효능감은 유아의 학습준비도의 하위요인들 가운데 학습에 대한 태도와 관련되었다. 김진미와 홍세영(2017), 임현주(2020b)의 연구 외에는 교사의 교수효능감이 유아의 학습준비도에 미치는 영향을 직접적으로 살펴본 선행 연구를 발견하기 쉽지 않지만, 교사의 높은 교수효능감이 유아의 전인적 발달에 긍정적 영향을 미친다는 선행 연구들의 결과를 근거로 교사의 교수효능감이 유아의 학습준비도에 영향을 미치리라 예측해볼 수 있다.

교사의 교수효능감 외에도 교실에서 이루어지는 교사와 유아 간의 상호작용 역시 유아의 학습준비도에 영향을 미칠 수 있다. 구체적으로 교사가 유아와 함께 놀이 또는 대화하거나 유아에게 설명하는 상호작용은 유아의 높은 학습준비도, 즉 어휘, 수학, 사회성 발달과 관련있었다(Goble et al., 2016). 이후 Goble과 동료들의 후속 연구들에 의하면, 교사의 정서적 지지나 교수적 지지가 높을수록 유아는 언어발달이나 문해기술 등과 같은 학습준비도가 높았으며(Goble & Pianta, 2017), 교사의 교수적 지지가 증가되었을 때 유아 역시 문해기술과 행동억제(inhibitory control) 등의 학습준비도가 향상되었다(Goble, Sandilos, & Pianta, 2019). 또한, 교사가 4세 유아에게 민감하며 반응적으로 상호작용하거나 교실에서 언어를 사용하도록 격려하거나 비계설정, 일관된 설명, 그리고 유용한 피드백 등을 제공할 때 1년 후 유치원 시기에 더 높은 언어적, 학업적, 사회적 기술을 습득하였으며(Burchinal et al., 2008), 교사가 31-77개월 유아에게 반응적이고 언어적 자극을 많이 제공할수록 유아의 사회적 능력이 높았다(Kontos & Wilcox-Herzog, 1997). 뿐만 아니라 교사와 긍정적 관계를 맺은 유아는 전반적으로 높은 학업준비도를 보인 반면, 학업적 기능에서의 손상을 덜 보였다(Graziano, Garb, Ros, Hart, & Garcia, 2016). 국내의 연구들에서도 국외의 연구들과 일관된 연구결과가 보고되었는데, 교사-유아 상호작용을 많이 할수록 만 5세 유아는 더 높은 학습준비도를 보였으며(이수현, 황혜정, 2014), 교사의 정서적 지지, 교수적 지지, 그리고 교실 조직화가 높을수록 만 5세 유아의 학습준비도가 높았다(방은정, 정옥분, 2015). Mashburn 등(2008)의 연구에 의하면, 교사의 학위, 학급의 크기, 교사 대 아동 비율, 커리큘럼 등은 4세 유아의 학업적,

언어적, 사회적 능력을 거의 설명하지 못한 반면에, 교실에서 유아가 직접적으로 경험한 교사와의 상호작용은 4세 유아의 학업적, 언어적, 사회적 능력을 일관되고 강하게 설명하였다. 이러한 결과는 유아교육기관이 유아의 발달에 미치는 영향을 설명하기 위해 무엇보다 교사-유아 상호작용이 중요함을 강조한다.

교사가 유아와 긍정적으로 상호작용을 하기 위해서는 자신의 능력에 대한 믿음과 자신감이 필요할 것이다. 자기 자신에 대한 효능감은 자신의 행동을 결정짓는 중요한 요인이 되므로(Bandura, 1986), 교사의 교수효능감은 교사-유아 상호작용에 영향을 줄 수 있다. 실제로 국내외 선행 연구들은 교사의 높은 교수효능감과 긍정적인 교사-유아 상호작용 간에 밀접한 관련성을 보고하였다. 구체적으로 교사의 교수효능감이 낮을수록 교사는 유아와 더 많은 갈등을 경험한 반면(Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2008), 교사의 교수효능감이 높을수록 교사와 유아는 친밀한 관계를 형성하였다(Mashburn, Hamre, Downer, & Pianta, 2006). 또한, 교사효능감이 높을수록 교사-유아 상호작용의 질적 수준이 높았으며(손희진, 성지현, 2014), 교사의 교수효능감이 높을수록 교사는 유아에게 정서적, 언어적, 행동적 상호작용을 더 많이 보였다(권랑희, 이진희, 2015; 이선미, 전정민, 2020; 이주현, 김상림, 2020). 교사-유아 상호작용의 다양한 선행요인들에 관심을 가진 연구들에 의하면, 교사신념, 교사효능감과 직무만족도 가운데 교사효능감의 하위요인인 개인적 교사효능감이 교사-유아 상호작용을 가장 잘 설명하였으며(권랑희, 이진희, 2015), 교사의 행복감, 직무스트레스와 교수효능감 가운데 교수효능감이 교사-유아 상호작용에 가장 커다란 영향력을 나타내었다(이은주, 김상림, 2019). 이러한 연구결과들은 교사와 유아 간의 상호작용을 이해하고자 할 때 교사의 교수효능감이 중요한 변인임을 의미한다.

이상에서 살펴본 것과 같이 교사의 교수효능감과 유아의 학습준비도 간의 관련성, 교사의 교수효능감과 교사-유아 상호작용 간의 관련성, 그리고 교사-유아 상호작용과 유아의 학습준비도 간의 관련성에 기초할 때, 교사의 교수효능감은 유아의 학습준비도에 직접적으로 영향을 미칠 뿐만 아니라 교사-유아 상호작용을 매개로 간접적으로도 영향을 미치리라 가정할 수 있다. 하지만 세 변인 간의 관계를 다룬 선행 연구들(김진미, 홍세영, 2017; 임현주, 2020b)은 단지 교사의 교수효능감 및 교사-유아 상호작용이 유아의 학습준비도에 미치는 영향에만 초점을 두었다. 이러한 연구들을 확장하여, 본 연구는 앞서 언급한 것처럼 교사의 교수효능감과 교사-유아 상호작용 간의 밀접한 관련성을 기초로 교사-유아 상호작용이 교사의 교수효능감과 유아의 학습준비도 간의 관계를 매개하리라 예상하였다. 즉, 높은 교수효능감을 지닌 교사는 유아와 질 높은 상호작용을 보이고, 이를 통해 유아는 높은 수준의 학습준비도를 갖추게 될 것이다.

종합하면, 본 연구는 초등학교에 입학하기 직전인 만 6세 유아들과 이들을 담임하는 유아교사들을 대상으로 유아교사의 교수효능감이 유아의 학습준비도에 미치는 직접적 영향과 유아교사의 교수효능감이 교사-유아 상호작용을 매개로 유아의 학습준비도에 미치는 간접적 영향에 대해 살펴보려 하였다. 이를 통해 유아교사가 유아의 학습준비도에 영향을 미치는 매커니즘에 대해 이해함으로써, 궁극적으로는 유아의 학습준비도를 향상시켜 추후 학교적응을 돕고자 하였다. 본 연구의 연구목적은 달성하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

연구문제

1. 유아교사의 교수효능감과 교사-유아 상호작용은 유아의 학습준비도에 어떠한 경로로 영향을 미치는가?

1-1. 유아교사의 교수효능감은 유아의 학습준비도에 직접적 영향을 미치는가?

1-2. 유아교사의 교수효능감은 교사-유아 상호작용을 매개로 유아의 학습준비도에 간접적 영향을 미치는가?

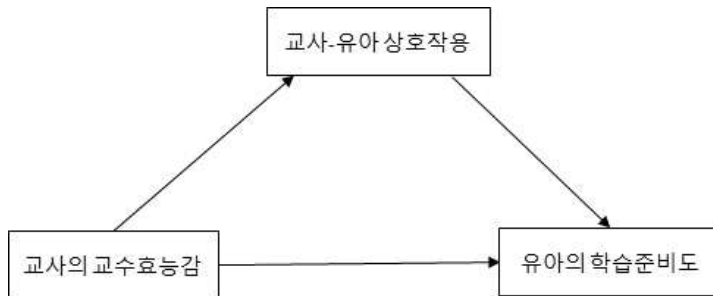


그림 1. 연구모형

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 육아정책연구소의 한국아동패널 가운데 7차년도 자료를 사용하였다. 만 6세 유아들과 이들을 담임하는 어린이집 또는 유치원에 근무하는 교사들을 연구대상으로 하였으며, 본 연구의 연구변인인 교사의 교수효능감, 교사-유아 상호작용, 그리고 유아의 학습준비도에 모두 응답한 자료만을 분석에 사용하였다.

본 연구의 연구대상은 만 6세 유아들과 이들을 담임하는 유아교사 1,150쌍이며, 연구대상의 사회인구학적 배경은 표 1과 같다. 유아교사의 성별은 대부분 여성(99.4%)이며, 연령은 26-30세(34.1%)가 가장 많았다. 최종학력은 대체로 전문대 졸업(40.4%) 또는 대학교 졸업(36.0%)이었고, 경력은 5-10년 미만(30.4%)이 가장 높은 비율이었으며, 전공은 유아교육학(78.5%)이 다수를 차지하였다. 유아의 성별은 남아(51.7%)가 여아(48.3%)보다 다소 많았고, 월령은 72-79개월 사이에 분포되어 있으며 평균 75.10개월($SD = 1.45$)이었다.

표 1. 연구대상의 사회인구학적 배경

(N = 1,150)

변인		구분	빈도(백분율)	변인		구분	빈도(백분율)
유아 교사	성별	남	7(0.6)	경력	1년 미만	45(3.9)	
		여	1,143(99.4)		1-3년 미만	225(19.6)	
				3-5년 미만	295(25.7)		
				5-10년 미만	350(30.4)		
				10년 이상	235(20.4)		
연령			237(20.6)				
26-30세			392(34.1)				
31-35세			195(17.0)				
36-40세			130(11.3)				
41세 이상			196(17.0)				
최종 학력	고등학교 졸업		20(1.7)	전공	유아교육학	903(78.5)	
	사이버대학 또는 평생교육원 졸업		35(3.0)		보육학	56(4.9)	
	전문대 재학		31(2.7)		아동학	79(6.9)	
	전문대 졸업		465(40.4)		가정학	6(0.5)	
	대학교 재학		39(3.4)		사회복지학	37(3.2)	
	대학교 졸업		414(36.0)		교육학	9(0.8)	
	대학원 재학		35(3.0)		예·체능계열	12(1.0)	
	대학원 졸업		111(9.7)		기타	28(2.4)	
				무응답	20(1.7)		
유아 교사	성별	남	595(51.7)	월령	72개월	22(1.9)	
		여	555(48.3)		73개월	135(11.7)	
			74개월		243(21.1)		
			75개월		323(28.1)		
			76개월		247(21.5)		
			77개월		106(9.2)		
			78개월		58(5.0)		
			79개월		16(1.4)		

2. 연구도구

본 연구의 연구도구는 유아교사의 교수효능감, 교사-유아 상호작용, 그리고 유아의 학습준비도의 세 가지 척도로 이루어지며, 모두 유아교사의 보고로 측정되었다.

1) 유아교사의 교수효능감

유아교사의 교수효능감은 Bandura(2006)의 Teacher Self-Efficacy Scale(TSES)을 김연하와 김양은(2008)이 우리나라 실정에 맞게 4개의 하위요인으로 요인분석한 척도 중 교수효능감 요인을 한국아동패널 연구진이 일부 수정하여 측정하였다. 이는 총 7문항으로, ‘다루기 어려운 아이들을 효과적으로 지도할 수 있다’, ‘아이들이 어려워하는 활동을 해야 할 경우 그 활동에 집중하도록 할 수 있다’, ‘교육활동에 흥미가 적은 아이들을 지도할 경우, 그 아이들의 동기를 유발할 수 있다’ 등의 문항이 포함되어 있다. 각 문항은 Likert 5점 척도, 즉 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’, ‘별로 그렇지 않다(2점)’, ‘보통이다(3점)’, ‘대체로 그렇다(4점)’, ‘매우 그렇다(5점)’로 측정하였으며, 점

수가 높을수록 유아교사의 교수효능감이 높음을 의미한다. 유아교사의 교수효능감의 Cronbach's α 는 .85이었다.

2) 교사-유아 상호작용

교사-유아 상호작용은 Bredekamp(1985)의 Early Childhood Observation Instrument(ECOI)를 Holloway와 Reichhart-Erickson(1988)이 수정한 척도를 한국아동패널 연구진이 번역하여 측정하였다. ECOI는 원래 교사-유아 상호작용, 유아-유아 상호작용, 물리적 환경의 3가지 하위요인으로 구성되는데, 한국아동패널에서는 이 중 교사-유아 상호작용과 유아-유아 상호작용만을 사용하였다. 교사-유아 상호작용과 유아-유아 상호작용 하위요인은 모두 유아에 대한 교사의 상호작용에 대해 측정하고 있다. 구체적으로 교사-유아 상호작용(6문항)은 '아이에게 애정과 신뢰를 가지고 자주 상호작용한다', '아이의 요구를 민감하게 파악하고 능동적으로 반응한다' 등의 문항이 포함되며, 교사가 유아에게 애정적이고 반응적인 상호작용을 하거나 유아를 긍정적으로 지도하는 것과 관련된 문항들로 구성된다. 유아-유아 상호작용(4문항)은 '협동하기, 차례 지키기, 문제를 해결하기 위해 의논하기 같은 아이의 친사회적 행동을 격려한다', '아이들이 힘에 의해서 문제를 해결하는 대신 의견을 나눔으로써 문제를 해결하도록 한다' 등의 문항이 포함되며, 교사가 유아에게 적절한 사회적 행동을 하도록 기대하거나 격려하는 것과 관련된 문항들로 구성된다. 각 문항은 Likert 5점 척도, 즉 '전혀 그렇지 않다(1점)', '별로 그렇지 않다(2점)', '보통이다(3점)', '대체로 그렇다(4점)', '매우 그렇다(5점)'로 측정하였으며, 점수가 높을수록 교사-유아 상호작용의 질이 높음을 의미한다. 교사-유아 상호작용의 각 하위요인별 Cronbach's α 는 교사-유아 상호작용이 .87, 유아-유아 상호작용이 .85이었다.

3) 유아의 학습준비도

유아의 학습준비도는 Murphey와 Burns(2002)의 Ready Kindergartners를 한국아동패널 연구진이 번역한 후 예비조사를 통해 문항을 확정하여 측정하였다. 이는 총 22문항으로, 사회정서발달, 학습에 대한 태도, 의사소통, 인지발달 및 일반적 지식의 4가지 하위요인으로 구성되어 있다. 사회정서발달(6문항)에는 '또래들과 어울릴 수 있다', '교사 등 어른들과 긍정적으로 상호작용한다', 학습에 대한 태도(8문항)에는 '수업 활동에 열정적으로 흥미를 가지고 참여한다', '호기심이 많다', 의사소통(3문항)에는 '욕구, 필요한 것, 생각들을 말로 표현한다', '간단한 지시, 요청, 정보를 이해한다', 인지발달 및 일반적 지식(5문항)에는 '책의 내용을 이해한다', '활동을 기억하고 사건의 순서를 설명할 수 있다' 등의 문항이 포함된다. 각 문항은 Likert 4점 척도, 즉 '전혀 그렇지 않다(1점)', '별로 그렇지 않다(2점)', '조금 그렇다(3점)', '매우 그렇다(4점)'로 측정하였으며, 점수가 높을수록 유아의 학습준비도가 높음을 의미한다. 유아의 학습준비도의 각 하위요인별 Cronbach's α 는 사회정서발달이 .77, 학습에 대한 태도가 .88, 의사소통이 .81, 인지발달 및 일반적 지식이 .79이었다.

3. 자료분석

본 연구는 SPSS 23과 AMOS 22를 사용하여 분석하였으며, 자료분석 절차는 다음과 같다. 첫째, 연구대상의 사회인구학적 배경을 살펴보기 위해 빈도와 백분율을 산출하였다. 둘째, 연구도구의 신뢰도를 검증하기 위해 Cronbach's α 를 산출하였다. 셋째, 예비분석으로 유아교사의 교수효능감, 교사-유아 상호작용과 유아의 학습준비도의 기술통계를 산출하고, 세 변인 간의 관계를 살펴보고자 Pearson의 상관분석을 실시하였다. 넷째, 본 분석으로 유아교사의 교수효능감과 교사-유아 상호작용이 유아의 학습준비도에 어떠한 경로로 영향을 미치는지를 알아보기 위해 구조방정식 모형을 분석하였으며, 이때 매개효과의 유의성을 확인하기 위해 부트스트래핑을 실시하였다.

Ⅲ. 결과 및 해석

1. 예비분석

구조방정식 모형 분석을 실시하기 전, 예비분석으로 유아교사의 교수효능감, 교사-유아 상호작용과 유아의 학습준비도의 기술통계를 산출하고 Pearson의 상관분석을 실시하였으며, 그 결과는 표 2와 같다. 모든 연구변인들은 왜도의 절대값이 2 미만이고 첨도의 절대값이 7 미만으로 나타나, 정규성 가정의 기준(West, Finch, & Curran, 1995)을 충족하였다.

유아교사의 교수효능감과 유아의 학습준비도의 하위요인들은 유의한 정적 상관이 나타났다($r_s = .18 \sim .25, p < .001$). 즉, 유아교사의 교수효능감이 높을수록 유아의 사회정서발달, 학습에 대한 태도, 의사소통, 인지발달 및 일반적 지식 등과 같은 학습준비도가 높았다. 유아교사의 교수효능감은 교사-유아 상호작용의 하위요인들과 유의한 정적 상관이 나타났다($r_s = .61 \sim .67, p < .001$). 즉, 유아교사의 교수효능감이 높을수록 교사-유아 상호작용의 질이 높았다. 교사-유아 상호작용의 하위요인들과 유아의 학습준비도의 하위요인들도 유의한 정적 상관이 나타났다($r_s = .20 \sim .26, p < .001$). 즉, 교사-유아 상호작용의 질이 높을수록 유아의 사회정서발달, 학습에 대한 태도, 의사소통, 인지발달 및 일반적 지식 등과 같은 학습준비도가 높았다.

표 2. 유아교사의 교수효능감, 교사-유아 상호작용과 유아의 학습준비도의 기술통계 및 상관관계

	(N = 1,150)						
	1	2	3	4	5	6	7
1. 교사의 교수효능감	-						
교사-유아 상호작용							
2. 교사-유아 상호작용	.67***	-					
3. 유아-유아 상호작용	.61***	.75***	-				

표 2. 계속

	1	2	3	4	5	6	7
<u>유아의 학습준비도</u>							
4. 사회정서발달	.20***	.23***	.20***	-			
5. 학습에 대한 태도	.25***	.24***	.23***	.70***	-		
6. 의사소통	.18***	.20***	.23***	.62***	.72***	-	
7. 인지발달 및 일반적 지식	.18***	.21***	.26***	.52***	.67***	.71***	-
<i>M</i>	3.89	4.22	4.33	3.51	3.37	3.52	3.64
<i>SD</i>	.49	.53	.54	.43	.52	.55	.41
왜도	.17	-.33	-.48	-1.01	-.87	-1.02	-1.61
첨도	-.02	-.23	-.30	.92	.59	.64	4.27

*** $p < .001$.

2. 유아교사의 교수효능감과 교사-유아 상호작용이 유아의 학습준비도에 영향을 미치는 경로

유아교사의 교수효능감과 교사-유아 상호작용이 유아의 학습준비도에 영향을 미치는 경로를 살펴보기 위해 구조방정식 모형을 분석하였다. 그 결과, $\chi^2 = 122.12(df = 12, p < .001)$, $\chi^2/df = 10.18$, NFI = .97, TLI = .96, CFI = .98, RMSEA = .09로 나타났다. χ^2 값이 유의하였으나, χ^2 값의 경우 표본의 크기가 클수록 모형과 자료의 불일치를 과도하게 추정하는 경향이 있다(홍세희, 2000). 따라서 다른 적합도 지수와 함께 고려해야 하는데, 초기모형은 χ^2/df 가 5 미만(Schumacker & Lomax, 2004), NFI, TLI, CFI가 .90 이상, RMSEA가 .08 미만(홍세희, 2000)이면 적절한 수준의 적합도라는 기준을 충족시키지 못하였다. χ^2/df 가 5보다 크고 RMSEA가 .08보다 큰 것으로 나타나, 수정지수를 기초로 초기모형에 공분산을 설정하여 모형을 수정하였다(배병렬, 2017). 구체적으로 유아의 학습준비도의 하위요인들 중 사회정서발달(e3)과 인지발달 및 일반적 지식(e6) 그리고 의사소통(e5)과 인지발달 및 일반적 지식(e6) 간에 공분산을 설정하였다. 수정된 모형은 $\chi^2 = 40.30(df = 10, p < .001)$, $\chi^2/df = 4.03$, NFI = .99, TLI = .98, CFI = .99, RMSEA = .05로 나타나, 적합도 기준에 부합하였다(표 3).

표 3. 연구모형의 적합도

($N = 1,150$)

모형	χ^2	<i>df</i>	χ^2/df	NFI	TLI	CFI	RMSEA
적합도 기준			< 5	≥ .90	≥ .90	≥ .90	< .08
초기모형	122.12***	12	10.18	.97	.96	.98	.09
수정모형	40.30***	10	4.03	.99	.98	.99	.05

*** $p < .001$.

유아교사의 교수효능감과 교사-유아 상호작용이 유아의 학습준비도에 영향을 미치는 경로를 살펴보면 다음과 같다(표 4, 그림 2). 첫째, 유아교사의 교수효능감이 유아의 학습준비도에 직접

적으로 영향을 미치는 경로는 유의하지 않았다($\beta = .06, p > .05$). 둘째, 유아교사의 교수효능감이 교사-유아 상호작용을 매개로 유아의 학습준비도에 간접적으로 영향을 미치는 경로는 유의하였다. 구체적으로 유아교사의 교수효능감은 교사-유아 상호작용에 정적으로 유의한 영향을 미쳤고 ($\beta = .74, p < .001$), 교사-유아 상호작용도 유아의 학습준비도에 정적으로 유의한 영향을 미쳤다 ($\beta = .27, p < .001$). 즉, 유아교사의 교수효능감이 높을수록 교사-유아 상호작용의 질이 높았으며, 질 높은 교사-유아 상호작용은 유아의 높은 학습준비도로 연결되었다.

표 4. 연구모형의 경로계수 (N = 1,150)

경로	B	β	SE	C.R.
교사의 교수효능감 → 유아의 학습준비도	.04	.06	.03	1.13
교사-유아 상호작용 → 유아의 학습준비도	.19	.27	.04	5.17***
교사의 교수효능감 → 교사-유아 상호작용	.72	.74	.02	30.65***

*** $p < .001$.

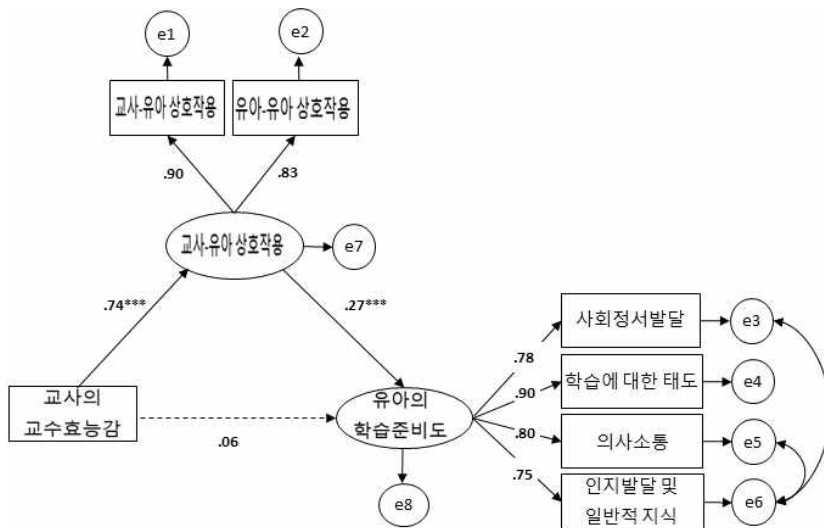


그림 2. 유아교사의 교수효능감과 교사-유아 상호작용이 유아의 학습준비도에 영향을 미치는 경로

유아교사의 교수효능감과 교사-유아 상호작용이 유아의 학습준비도에 영향을 미치는 직접효과와 간접효과 그리고 총효과는 표 5에 제시하였다. 부트스트래핑을 실시하여 간접효과의 유의성을 살펴본 결과, 유아교사의 교수효능감이 교사-유아 상호작용을 매개로 유아의 학습준비도에 영향을 미치는 간접효과는 유의하였다($\beta = .20, p < .01$). 외생변인이 내생변인을 설명하는 정도를 나타내는 다중상관치(SMC)를 살펴보면, 유아교사의 교수효능감과 교사-유아 상호작용은 유

아의 학습준비도를 10% 설명하였고, 유아교사의 교수효능감은 교사-유아 상호작용을 55% 설명하였다.

표 5. 연구모형에서의 직접효과, 간접효과 및 총효과 (N = 1,150)

경로	직접효과	간접효과	총효과	SMC
교사의 교수효능감 → 유아의 학습준비도	.06	.20**	.26*	.10
교사-유아 상호작용 → 유아의 학습준비도	.27**	-	.27**	
교사의 교수효능감 → 교사-유아 상호작용	.74*	-	.74*	.55

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

IV. 논의 및 결론

본 연구는 유아교사의 교수효능감 및 교사-유아 상호작용이 유아의 학습준비도에 영향을 미치는 경로에 대해 탐색해보았다. 본 연구의 연구문제를 중심으로 유아교사의 교수효능감이 유아의 학습준비도에 미치는 직접적 영향과 교사-유아 상호작용을 매개로 미치는 간접적 영향에 대한 결과를 요약하고 이에 대해 논의하면 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 교수효능감이 유아의 학습준비도에 직접적으로 영향을 미치는 경로는 유의하지 않았다. 본 연구에서 교사의 교수효능감과 유아의 학습준비도의 하위요인들 간에 모두 유의한 정적 상관이 발견되었음에도 불구하고, 구조방정식 모형을 통해 교사의 교수효능감과 교사-유아 상호작용 및 유아의 학습준비도 간의 관계를 동시에 고려하자, 교사의 교수효능감은 유아의 학습준비도에 유의한 영향을 미치지 않았다. 본 연구에서 발견된 교사의 교수효능감과 유아의 학습준비도의 하위요인들 간의 정적 상관은 교사의 교수효능감이 유아의 학습준비도의 하위요인들 중 하나인 학습에 대한 태도에 미치는 정적 영향을 밝힌 김진미와 홍세영(2017)의 연구결과와 일맥상통하나, 김진미와 홍세영(2017)의 연구결과는 매개변인을 고려하지 않은 채 두 변인 간의 관계만을 고려하였다는 점에서 본 연구에서 발견된 구조방정식 모형 분석 결과와는 차이가 있다. 본 연구의 결과는 임현주(2020b)의 연구결과와 유사한 맥락에서 이해할 수 있다. 임현주(2020b)의 연구 역시 본 연구와 마찬가지로 한국아동패널을 이용하였으나, 유아의 학습준비도를 교사 보고로 측정한 본 연구와 달리 유아의 학습준비도를 어머니 보고로 측정하였다. 본 연구와 유사하게 임현주(2020b)의 연구에서도 교사의 교수효능감과 유아의 학습준비도의 하위요인들 중 하나인 학습에 대한 태도 간에 유의한 정적 상관이 나타났으나, 구조방정식 모형을 통해 교사의 교수효능감, 교사-유아 상호작용, 유아의 또래놀이 상호작용 및 학습준비도 간의 관계를 동시에 고려하자, 교사의 교수효능감은 유아의 학습준비도에 유의한 영향을 미치지 않았다. 본 연구에서 교사의 교수효능감이 유아의 학습준비도에 직접적으로 영향을 미치는 경로가 유의하지 않은 것은 교사의 내적 특성인 교수효능감보다 유아가 직접적으로 경험하는 교사와의 상호작용이 유아의 학습준비도에 미치는 영향력이 더 크기 때문인 것으로 사료된다. 즉, 교사로서 자신의 능력에 대한 지각인 교사의 교수효능감보다 유아가 유아교육기관에서 교사로부터 경험하는 상호작용이

유아의 발달 및 적응에 더 커다란 영향력을 행사할 수 있을 것이다.

둘째, 유아교사의 교수효능감이 교사-유아 상호작용을 매개로 유아의 학습준비도에 간접적으로 영향을 미치는 경로는 유의하였다. 구체적으로 유아교사의 교수효능감은 교사-유아 상호작용에 정적 영향을 미쳤고, 교사-유아 상호작용은 다시 유아의 학습준비도에 정적 영향을 미쳤다. 즉, 다루기 어려운 유아도 잘 지도할 수 있다는 자신감인 교수효능감이 높은 교사는 유아와 보다 질 높은 상호작용을 하였으며, 이를 통해 유아는 높은 학습준비도를 나타내었다. 본 연구와 같이 교사의 교수효능감이 교사-유아 상호작용을 거쳐 유아의 학습준비도에 미치는 영향에 대해 살펴본 선행 연구는 발견하기가 어려워, 본 연구와 선행 연구를 직접적으로 비교하기는 어렵다. 하지만 본 연구의 결과는 문명화(2020)나 김종훈과 성지현(2016)의 연구들과 유사한 맥락에서 이해해볼 수 있다. 문명화(2020)의 연구에서는 교사의 교수효능감이 유아의 사회적 유능감에 직접적으로 영향을 미치지 않고 교사-유아 상호작용을 통해서만 영향을 미쳤으며, 김종훈과 성지현(2016)의 연구에서도 교사의 교수효능감이 유아의 자지조절력에 직접적으로는 영향을 미치지 않고 교사의 교수 상호작용 가운데 교실구조화를 통해서만 영향을 미쳤다. 이러한 선행 연구들과 본 연구의 결과를 종합해볼 때, 교사로서 자신의 역량에 대한 믿음인 교사의 교수효능감은 유아가 교사와의 관계에서 직접적으로 경험하는 상호작용을 통해서만 유아의 발달에 영향을 미침을 알 수 있다.

다음에서는 유아교사의 교수효능감이 교사-유아 상호작용을 매개로 유아의 학습준비도에 간접적으로 영향을 미치는 경로를 유아교사의 교수효능감이 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 경로와 교사-유아 상호작용이 유아의 학습준비도에 영향을 미치는 경로로 구분해 살펴보도록 하겠다. 먼저 유아교사의 교수효능감은 교사-유아 상호작용에 정적 영향을 미쳤다. 본 연구의 결과는 교사의 교수효능감이 높을수록 질 높은 교사-유아 상호작용을 보이거나 교사-유아 간에 친밀한 관계를 형성한다는 국내외 선행 연구들(권랑희, 이진희, 2015; 손희진, 성지현, 2014; 이선미, 전정민, 2020; 이주현, 김상림, 2020; Mashburn et al., 2006)의 결과와 일치한다. 또한, 교사의 교수효능감이 낮을수록 부정적인 교사-유아 상호작용을 더 많이 보인다는 연구결과(Hamre et al., 2008)와도 동일한 맥락이다. 이러한 연구결과들은 교사로서 유아에게 긍정적 영향을 미칠 수 있다는 자신의 역량에 대한 믿음이 높은 유아교사가 유아와 보다 긍정적인 상호작용을 함을 의미하는 것으로, 질 높은 교사-유아 상호작용을 위해 교사의 높은 교수효능감의 중요성을 강조한다. 교사-유아 상호작용에 관한 선행 연구들에서는 교사의 교수효능감이 교사-유아 상호작용을 설명하는 중요한 변인임을 보고하고 있다. 예를 들어, 권랑희와 이진희(2015)의 연구에서는 교사신념, 교사효능감과 직무만족도 가운데 교사효능감의 하위요인인 개인적 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 가장 커다란 영향력을 발휘하였고, 김인희와 김진경(2020)의 연구에서는 교사의 정서지능, 직무만족도와 교사효능감 가운데 교사효능감의 하위요인인 자기조절 효능감이 교사-유아 상호작용을 가장 잘 예측하였으며, 이은주와 김상림(2019)의 연구에서는 교사의 행복감, 직무스트레스와 교수효능감 가운데 교수효능감이 교사-유아 상호작용을 가장 잘 설명하였다. 이러한 결과들은 긍정적인 교사-유아 상호작용을 위해 무엇보다 교사의 교수효능감을 높이는 것이 중요함을 시사한다. 따라서 교수효능감을 증진시키기 위해 다양한 교사교육을 통해 교사에게 유아를

잘 지도할 수 있는 방법들을 제공해주어야 한다. 최근 우리 사회는 코로나 19를 겪으며 집합교육의 형식이 아니더라도 장소나 시간에 구애 없이 비대면 방식을 활용하여 교사교육을 할 수 있다는 대안을 경험하였다. 이를 효과적으로 활용한다면 다양한 교육방식과 다양한 콘텐츠를 통해 교사의 교수효능감을 향상시킬 수 있으리라 기대된다.

다음으로 교사-유아 상호작용은 유아의 학습준비도에 정적 영향을 미쳤다. 이는 질 높은 교사-유아 상호작용을 경험하거나 교사-유아 간에 긍정적인 관계를 형성한 유아가 더 높은 학습준비도를 보인다는 국내외 선행 연구들(방은정, 정옥분, 2015; 이수현, 황혜정, 2014; Goble et al., 2016; Goble & Pianta, 2017; Goble et al., 2019; Graziano et al., 2016)의 결과와 일치하는 결과이다. 예를 들어, 선행 연구들에서는 교사가 정서적 또는 교수적 지지를 많이 보일 때 유아의 언어발달이나 문해기술, 조절능력 등이 높았으며(Goble & Pianta, 2017; Goble et al., 2019), 교사가 유아에게 민감하고 반응적인 상호작용을 하거나 언어를 사용하도록 격려하거나 비계설정을 비롯하여 일관된 설명과 유용한 피드백 등을 제공할 때 유아는 더 높은 언어적, 학업적, 사회적 기술을 보였다(Burchinal et al., 2008; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997). 유아의 학습준비도는 이후 학업성취 및 학교적응과 관련되므로(Hess et al., 1984; Pagani et al., 2010; Romano et al., 2010), 교사는 유아가 초등학교에 입학했을 때 학교라는 새로운 상황에 잘 적응할 수 있도록 신체, 인지, 정서, 사회성 등 전인적 발달을 도울 필요가 있다. 이를 위해 교사는 유아와 질 높은 상호작용을 해야 하는데, 구체적으로는 유아의 발달수준 및 요구에 대한 이해를 기초로 유아와 놀이하거나 대화할 때 민감하고 반응적이며 지지적인 태도를 보여야 한다. 또한, 교사는 유아의 발달수준에 적절하게 비계를 설정하고, 모델링, 설명, 시범 등 상황에 적합한 교수방법을 사용하며, 유아에게 도움이 되는 피드백을 제공해주어야 한다. 최근 누리과정이 개정되면서 유아교육기관에서는 유아중심, 놀이중심 교육과정이 운영되고 있는데, 이러한 교육과정에서 유아가 최적의 발달을 이루기 위해서는 교사가 유아와 상호작용하는 능력이 더 중요해지리라 예상된다. 따라서 유아교사를 양성 또는 재교육하는 과정에서 교사-유아 상호작용에 보다 많은 관심을 가지고 교사가 유아와 질 높은 상호작용을 할 수 있도록 역량을 길러줄 필요가 있다.

종합하면, 본 연구는 유아교사의 교수효능감이 직접적으로 유아의 학습준비도에 영향을 미치기보다는 교사-유아 상호작용을 매개로 간접적으로 영향을 미침을 확인하였다. 본 연구의 결과는 교사로서 자신의 능력에 대한 믿음과 자신감을 가진 교사가 유아와 보다 긍정적인 상호작용을 하고 유아에게 자유로운 학습 환경을 제공함으로써 유아의 발달을 촉진시키는 것으로 이해해 볼 수 있다. 최근 들어 한국아동패널을 이용하여 교사의 교수효능감과 교사-유아 상호작용 간의 정적 관련성(심숙영, 임선아, 2017; 임수미, 황혜신, 2020; 전숙영, 권혜진, 2016; 최효식, 윤해옥, 2015)과 교사-유아 상호작용과 유아의 학습준비도 간의 정적 관련성(김진미, 홍세영, 2017; 민미희, 2019; 송민영, 2019; 허은하, 김상림, 2020)을 보고한 연구들이 많이 수행되었는데, 본 연구는 이러한 선행 연구들을 확장하여 교사의 교수효능감이 교사-유아 상호작용을 통해서만 유아의 학습준비도에 영향을 미침을 밝혔다. 본 연구결과는 유아의 학습준비도를 높이기 위해 질 높은 교사-유아 상호작용이 중요함을 시사한다. 즉, 유아는 교사와의 직접적인 경험을 통해 더 많은 것을 배우고 성장하게 되므로, 교사는 교사로서 자신의 역량과 자질을 향상시키고 전문성을 신장시키

고자 끊임없이 자기계발을 할 필요가 있으며, 이를 위한 유아교육기관의 지원 역시 필요하다. 이와 더불어, 교사로서 유아를 잘 지도할 수 있다는 자신감을 지닐 수 있도록 교사에게 다양한 교수방법에 대한 교사교육을 제공하는 것 또한 요구된다.

본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 교사의 교수효능감, 교사-유아 상호작용, 그리고 유아의 학습준비도를 모두 질문지법을 이용하여 교사 보고로 측정함으로써, 연구변인들 간의 관계가 실제보다 부풀려졌을 가능성이 있다. 이에 후속 연구에서는 연구변인들을 측정할 때 다양한 보고자를 사용하거나 관찰법을 병행할 필요가 있다. 둘째, 본 연구는 유아의 학습준비도에 영향을 미치는 선행요인들 가운데 교사의 교수효능감과 교사-유아 상호작용에 대해 살펴보았다. 본 연구에서는 교사의 교수효능감과 교사-유아 상호작용이 유아의 학습준비도를 10% 정도만 설명하는 것으로 나타났으며, 이는 유아의 학습준비도에 영향을 주는 보다 다양한 변인들이 있음을 시사한다. 추후에는 유아의 학습준비도에 영향을 미치는 유아의 개인 내적 특성, 가정환경의 특성 및 유아교육기관의 특성을 종합적으로 살펴봄으로써, 유아의 학습준비도를 보다 폭넓게 이해하는 것이 필요하다.

이러한 제한점에도 불구하고, 교사의 교수효능감, 교사-유아 상호작용, 그리고 유아의 학습준비도 간의 관계를 동시에 살펴본 연구가 매우 드문 실정에서 본 연구는 세 변인 간의 관계를 살펴봄으로써 교사의 교수효능감이 교사-유아 상호작용을 매개하여 유아의 학습준비도에 영향을 미치는 경로를 확인하였다는 점에서 의의가 있다. 본 연구의 결과는 유아교육기관에서 초등학교 적응을 돕기 위해 유아의 학습준비도를 향상시키고자 할 때 기초자료로 활용될 수 있을 것이다. 또한, 유아교사의 교수효능감 및 교사-유아 상호작용 등을 돕기 위한 다양한 교사교육의 필요성에 대한 근거자료가 될 것으로 기대된다.

참고문헌

- 경기도교육청 (2019). **놀이 2019, 놀이로 유아의 삶을 담다**. 경기도: 경기도교육청.
- 곽수란, 이진순 (2015). 유아기 사회성 및 인지·언어 발달 영향요인 분석. **한국보육학회지**, **15**(3), 265-291.
- 권랑희, 이진희 (2015). 유아교사의 교사-유아 상호작용과 교사신념, 직무만족도 및 교사효능감 간의 관계. **아동교육**, **24**(2), 93-107. doi:10.17643/KJCE.2015.24.2.06
- 김명선, 황선영, 오재연 (2014). 교사의 직무만족도와 교수효능감이 유아의 정서능력, 인성특성, 사회적능력에 미치는 영향. **생태유아교육연구**, **13**(3), 53-80.
- 김연하, 김양은 (2008). Bandura의 교사 자기효능감 척도(Teacher Self-efficacy Scale) 요인구조 분석. **유아교육연구**, **28**(2), 169-191. doi:10.18023/kjece.2008.28.2.008
- 김인희, 김진경 (2020). 유아교사의 정서지능, 직무만족도와 교사효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구**, **20**(17), 1075-1100. doi:10.22251/jlcci.2020.20.17.1075
- 김재희, 김현경, 김윤희 (2020). 유아의 학습관련 학교준비도에 미치는 부모-자녀 애착의 영향: 부모의

- 양육스트레스와 유아 실행기능의 매개효과. **생애학회지**, **10**(1), 19-38. doi:10.30528/jolss.2020.10.1.002
- 김중훈, 성지현 (2016). 유아교육기관 교실의 질, 교사의 교수효능감, 교수상호작용 영역이 유아 자기조절력에 미치는 영향. **유아교육연구**, **36**(2), 325-343. doi:10.18023/kjece.2016.36.2.014
- 김진미, 홍세영 (2017). 유아의 학교준비도 영향요인 분석. **육아정책연구**, **11**(2), 169-194. doi:10.5718/kcep.2017.11.2.169
- 문명화 (2020). 유치원 교사의 교수효능감, 교사-유아의 상호작용, 또래와의 놀이상호작용 및 유아의 사회적 유능감 간의 구조적 관계. **유아교육학논집**, **24**(6), 127-147. doi:10.32349/ECERR.2020.12.24.6.127
- 민미희 (2017). 어머니의 온정적 양육 및 통제적 양육과 유아의 자아존중감이 유아의 학습준비도에 미치는 영향. **미래유아교육학회지**, **24**(4), 97-117. doi:10.22155/JFECE.24.4.97.117
- 민미희 (2019). 교사-유아 상호작용, 유아의 또래 놀이 상호작용 및 사회적 유능감이 유아의 학습준비도에 미치는 영향: 성별간 다집단 분석. **미래유아교육학회지**, **26**(3), 1-22. doi:10.22155/JFECE.26.3.1.22
- 방은정, 정옥분 (2015). 유치원 교사의 교수행동이 유아의 학교준비도에 미치는 영향. **육아지원연구**, **10**(3), 25-51. doi:10.16978/ecec.2015.10.3.002
- 배병렬 (2017). **AMOS 24 구조방정식 모델링**. 서울: 청람.
- 설장미, 심성경 (2019). 유아교사의 교사효능감과 교수몰입도에 따른 유아의 누리과정 영역별 성취. **한국교원교육연구**, **36**(3), 207-227. doi:10.24211/tjkte.2019.36.3.207
- 성미영, 장영은, 손승희 (2016). 자기조절에 대한 교사신념, 유아의 행동적 자기조절 및 학교준비도의 관계: 유아 성별에 따른 차이. **한국보육지원학회지**, **12**(3), 61-78. doi:10.14698/jkce.2016.12.03.061
- 손희진, 성지현 (2014). 유아교사의 교사효능감이 유아의 사회성에 미치는 영향: 직무만족도와 교사-유아 상호작용 질의 순차적 매개효과. **아동학회지**, **35**(2), 191-209. doi:10.5723/KJCS.2014.35.2.191
- 송민영 (2019). 교사-유아 상호작용이 유아의 또래놀이 상호작용을 매개하여 유아의 학습준비도에 미치는 영향. **유아교육연구**, **39**(1), 103-123. doi:10.18023/kjece.2019.39.1.005
- 심숙영, 임선아 (2017). 유아교사의 교수효능감, 교사-유아 상호작용, 유아의 또래놀이 상호작용의 관계: 유아기질에 따른 차이 검증. **유아교육연구**, **37**(4), 353-369. doi:10.18023/kjece.2017.37.4.014
- 이선미, 전정민 (2020). 보육교사의 창의인성과 교수효능감이 교사와 유아의 상호작용에 미치는 영향. **교육문화연구**, **26**(4), 731-752. doi:10.24159/joec.2020.26.4.731
- 이수현, 황혜정 (2014). 유아의 성과 주변 환경 변인이 학교준비도에 미치는 영향: 부모의 교육수준, 어머니의 학습관여, 교사의 지도방법 및 가정과교실의 문해환경을 중심으로. **한국보육지원학회지**, **10**(4), 177-203. doi:10.14698/jkce.2014.10.4.177
- 이은주, 김상림 (2019). 유아교사의 교사행복감과 교수효능감 및 직무스트레스가 교사-유아상호

- 작용에 미치는 영향. **한국생활과학회지**, 28(5), 437-447. doi:10.5934/kjhe.2019.28.5.437
- 이주아, 박지은, 정혜민, 이순형 (2017). 부모의 정서적 자녀가치, 양육행동, 유아의 학습준비도 및 학업능력 간의 구조적 관계: 자기-상대방효과를 중심으로. **유아교육연구**, 37(4), 453-477. doi:10.18023/kjece.2017.37.4.019
- 이주현, 김상림 (2020). 유아교사의 교수효능감 및 교수몰입이 교사-유아상호작용에 미치는 영향. **The Journal of the Convergence on Culture Technology**, 6(2), 429-436. doi:10.17703/JCCT.2020.6.2.429
- 임수미, 황혜신 (2020). 유아교사의 교수효능감이 유아의 또래 놀이 상호작용에 미치는 영향: 교사-유아 상호작용의 매개효과. **아동학회지**, 41(6), 67-80. doi:10.5723/kjcs.2020.41.6.67
- 임현주 (2020a). 어머니의 양육효능감과 양육불안감, 양육행동이 유아의 학습준비도에 미치는 영향. **유아교육연구**, 40(6), 291-315. doi:10.18023/kjece.2020.40.6.012
- 임현주 (2020b). 교사효능감과 교사-유아상호작용, 유아의 또래놀이가 유아의 학습준비도에 미치는 영향. **열린부모교육연구**, 12(4), 153-176. doi:10.36431/JPE.12.4.8
- 전숙영, 권혜진 (2016). 유아의 사회성 기질, 유아교육기관의 물적 환경 및 인적 환경과 또래 놀이 상호작용과의 구조적 관계. **한국아동심리치료학회지**, 11(3), 65-80.
- 정수지, 최나야 (2020). 가족기능성이 어머니의 온정적 양육행동과 유아의 자기조절능력을 매개로 학교준비도에 미치는 영향. **Family and Environment Research**, 58(1), 1-12. doi:10.6115/fer.2020.001
- 최효식, 윤혜옥 (2015). 교실환경, 교사효능감, 교사-유아 상호작용, 유아의 인지능력, 창의성 간의 구조적 관계 분석. **유아교육연구**, 35(6), 339-356. doi:10.18023/kjece.2015.35.6.016
- 허은하, 김상림 (2020). 교사-유아 상호작용이 취학 전 유아의 학교준비도에 미치는 영향: 학업능력과 사회적 유능감의 매개효과. **한국보육학회지**, 20(1), 1-16. doi:10.21213/kjcec.2020.20.1.1
- 홍세희 (2000). 구조 방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. **한국심리학회지: 임상**, 19(1), 161-177.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bredenkamp, S. (1985). The reliability of the instruments and procedures of a national accreditation system for early childhood programs. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park, USA.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. et al. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12(3), 140-153. doi:10.1080/10888690802199418

- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415-436. doi:10.1016/S0022-4405(02)00107-3
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P. et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology, 43*(6), 1428-1446. doi:10.1037/0012-1649.43.6.1428
- Goble, P., Hanish, L. D., Martin, C. L., Eggum-Wilkens, N. D., Foster, S. A., & Fabes, R. A. (2016). Preschool contexts and teacher interactions: Relations with school readiness. *Early Education and Development, 27*(5), 623-641. doi:10.1080/10409289.2016.1111674
- Goble, P., & Pianta, R. C. (2017). Teacher-child interactions in free choice and teacher-directed activity settings: Prediction to school readiness. *Early Education and Development, 28*(8), 1035-1051. doi:10.1080/10409289.2017.1322449
- Goble, P., Sandilos, L. E., & Pianta, R. C. (2019). Gains in teacher-child interaction quality and children's school readiness skills: Does it matter where teachers start? *Journal of School Psychology, 73*, 101-113. doi:10.1016/j.jsp.2019.03.006
- Graziano, P. A., Garb, L. R., Ros, R., Hart, K., & Garcia, A. (2016). Executive functioning and school readiness among preschoolers with externalizing problems: The moderating role of the student-teacher relationship. *Early Education and Development, 27*(5), 573-589. doi:10.1080/10409289.2016.1102019
- Halle, T. G., Hair, E. C., Wandner, L. D., & Chien, N. C. (2012). Profiles of school readiness among four-year-old Head Start children. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(4), 613-626. doi:10.1016/j.ecresq.2012.04.001
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development, 17*(1), 115-136. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x
- Hess, R. D., Holloway, S. D., Dickson, W. P., & Price, G. G. (1984). Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in sixth grade. *Child Development, 55*(5), 1902-1912. doi:10.2307/1129937
- Holloway, S. D., & Reichhart-Erickson, M. (1988). The relationship of day care quality to children's free-play behavior and social problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly, 3*(1), 39-53. doi:10.1016/0885-2006(88)90028-2
- Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (1997). Influences on children's competence in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 12*(3), 247-262. doi:10.1016/S0885-2006(97)90002-8
- 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. doi:10.1177/0734282906290594
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D. et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x
- May, D. C., & Kundert, D. K. (1997). School readiness practices and children at-risk: Examining the issues. *Psychology in the Schools*, 34(2), 73-84. doi:10.1002/(SICI)1520-6807(199704)34:2<73::AID-PITS1>3.0.CO;2-T
- Murphey, D. A., & Burns, C. E. (2002). Development of a comprehensive community assessment of school readiness. *Early Childhood Research and Practice*, 4(2), 1-8.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I., & Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension. *Developmental Psychology*, 46(5), 984-994. doi:10.1037/a0018881
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: Replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, 46(5), 995-1007. doi:10.1037/a0018880
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S., & Tremblay, R. E. (2005). Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 617-629. doi:10.1037/0022-0663.97.4.617
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* (pp. 56-75). Thousand Oaks, CA: Sage.

논문투고: 21.02.15
수정원고접수: 21.03.24
최종게재결정: 21.04.06