

유아의 문제행동과 또래괴롭힘 피해의 관계에 대한 교사-유아 관계의 조절효과[†]

The Moderating Effect of Teacher-Child Relationship on the Relation between Problem Behavior and Peer Victimization

권연희*

부경대학교 유아교육과

Kwon, Yeon Hee

Department of Early Childhood Education, Pukyong National University

Abstract

This study examined the moderating role of teacher-child relationship on the relation between children's problem behavior and peer victimization. Participants were 198 children(97 boys, 101 girls; recruited from classes with 5-6 year olds) and their kindergarten teachers. The teachers completed the rating scales to measure the children's peer victimization, problem behavior and teacher-child relationship. The collected data were analyzed using descriptive statistics, t-tests, correlations, and hierarchical multiple regressions. Boys and girls were analyzed separately. Results showed that children's problem behavior had positive relation to their peer victimization. Teacher-child relationship significantly related to children's peer victimization. Hierarchical regression analysis indicated that the interaction of boys' withdrawal behavior and teacher-child closeness predicted boy's peer victimization. Boys' withdrawal behavior, whose teachers demonstrated the lowest level of teacher-child closeness, associated significantly with their peer victimization. Boys' withdrawal and aggressive behavior had significant relation to their peer victimization, especially for the highest level of teacher-child conflictual relationship. Findings suggested the importance of teacher-child relationship in the context of intervention planning for peer victimization.

Keywords: peer victimization, problem behavior, teacher-child relationship

I. 서론

또래괴롭힘 피해는 장기간에 걸쳐 자신보다 강한 유아로부터 반복적으로 부정적 행동을 받은 결과로 나타나는 유아의 부적응 문제로, Crick과 Bigbee(1998)는 또래 괴롭힘이란 때리거나 밀치는 등의 신체적 공격 및 위협 또

는 욕을 하거나 상대가 듣기 싫은 별명 부르기, 조롱하기와 같은 언어적 공격 행동과 같은 직접적인 괴롭힘 행동과 나쁜 소문을 만들어 친구를 고립시키는 등의 관계에서의 따돌림 행동 등을 포함한다고 하였다.

또래괴롭힘 피해는 단순히 괴롭힘을 받는 시기에만 영향을 미치는 것이 아니라 이후 청소년기나 성인기의 부정적인 자아존중감, 우울증 등에 영향을 주는 것으로 보고

[†] 이 논문은 부경대학교 자율창의학술연구비(2013년)에 의하여 연구되었음.

* Corresponding Author: Kwon, Yeon Hee

Tel: +82-51-629-5498, Fax: +82-51-629-5493

E-mail: yeonheekwon@pknu.ac.kr

되면서(Egan & Perry, 1998) 그 심각성을 더 절감하게 하였다. 국내에서도 또래괴롭힘 피해에 대한 관심이 높아지면서 1990년 후반부터 많은 연구들이 시작되었는데, 초기에는 빈도위주의 실태조사와 개인, 집단 상담 사례를 통한 상담학적 접근 연구가 주를 이루다가 이후 또래괴롭힘 피해와 관련된 변인들의 경험적 자료를 규명하는 연구들이 진행되었다(Shin, 2009). 하지만 아직까지 또래괴롭힘 피해와 관련된 여러 변인들의 상호관련성을 고려한 체계적 연구는 부족한 편이므로 이들 변인이 어떠한 경로로 또래괴롭힘 피해에 영향을 미치는지에 대한 연구가 필요하다. 최근 교육부의 교원자격검증지침에 따르면 2013년 입학자부터 교원자격검증 기준에 ‘학교폭력의 예방 및 대책’ 과목을 반드시 이수하도록 하였는데(Ministry of Education, 2013), 이는 교육전반에서 또래괴롭힘 피해 등 학교폭력 문제의 심각성을 인지하고 다각적 노력을 시도하고 있음을 보여주는 것이다. 이처럼 또래괴롭힘 피해가 가져오는 사회적 심각성을 고려할 때 또래관계가 시작되는 유아기부터 이들의 또래괴롭힘 피해에 영향을 주는 다양한 변인의 알아보는 연구는 부적절한 또래관계의 중재 및 예방을 위해 중요하다고 할 수 있다.

또래괴롭힘 피해는 개인적 차원 및 환경맥락적 차원의 다양한 요인들에 의해 영향을 받는데, 개인적 차원의 요인으로 가장 많이 논의되는 것으로 이들의 문제행동을 들 수 있다. 선행연구들(Ahn & Lee, 2002; Bovin & Hymel, 1997; Hodge & Perry, 1999; Kim, 2008; Lee & Yoo, 1999; Olweus, 1991; Schwartz *et al.*, 1993)에 따르면 또래로부터 괴롭힘을 경험한 이들은 또래의 괴롭힘 행동에 대항하여 자신을 잘 방어하지 못하고, 불안과 위축을 나타내며, 자신감이 없으며 굴복과 자신의 자원을 넘겨주는 내면화 문제행동을 보였다. 즉, 유아가 위축, 불안 등의 내면화 문제행동을 보이는 경우 사회적 상황에서 자기주장적이지 못하고 자기방어력이 낮으므로 가해 또래는 이 유아를 더 쉽고 만만한 상대로 보게 되고 유아는 또다시 괴롭힘을 받는 악순환을 가져온다는 것이다. 이 뿐 아니라 유아의 또래괴롭힘 피해는 분노, 공격성과 같은 외현화 문제행동과도 관련되어 있는데, Bovin과 Hymel(1997)은 공격적 성향을 보이며 분노조절이 안 되는 등의 외현화 문제행동을 보이는 경우 개인은 대인간 문제해결 상황에서 문제를 해결하기 위하여 부정적이고 파괴적인 행동을 자주 보이게 되는데, 이러한 성향이 가해아들로부터의 괴롭힘을 유발시킬 수 있다고 하였다. 즉 외현화 문제행동을 보이는 유아일수록 상대에게 먼저 공격을 가해 상대를

화나게 하여 상대로부터 괴롭힘을 받는 도발적 피해자가 될 가능성이 높다는 것이다(Olweus, 1991). 이러한 선행 연구들을 고려할 때 유아의 위축행동과 같은 내면화 문제 행동 및 공격성 등의 외현적 문제행동은 또래괴롭힘 피해와 관련된 의미 있는 개인적 요인이라고 할 수 있다.

한편, 유아의 또래괴롭힘 피해는 문제행동과 같은 개인 차원의 요인 뿐 아니라 환경맥락적 차원의 요인과도 관련 되는데, 유아의 또래 간 상호작용이 이루어지는 공간이 유아교육기관의 학습환경이므로 학급 내 교사의 역할이 중요한 것이다. 최근 맞벌이 가정의 증대 및 조기교육의 중요성 등을 근거로 유아의 기관등원 연령이 하향화되었고 기관에서 보내는 시간이 길어짐에 따라 사회화 대리인으로서 교사의 역할이 커지고 있다.

유아기 교사와의 관계는 유아의 사회정서 및 인지발달에 중요한 역할을 하는데(Kwon, 2011; Hamre & Pianta, 2001), 교사는 유아에게 권위 있고 의미 있는 존재로 유아는 교사에게 도움과 지도를 받고자 한다(Hamre & Pianta, 2001). 교사는 부모와 마찬가지로 유아에게 자신의 주변 환경을 적극적으로 유능하게 탐색할 수 있는 안전 기지의 역할을 하며(DeMuller *et al.*, 2000), 기관생활에서 필요한 대처 기술을 가르친다(Doll, 1996). 즉, 교사는 유아가 또래맥락에서 어떻게 상호작용해야 하는지를 보여주는 모델이자 정서적 지지자이며, 따라서 교사-유아 관계의 질은 유아의 또래관계에 영향을 미치는 환경맥락적 요인이라고 할 수 있다. 유아의 또래괴롭힘 피해와 교사-유아 관계의 관련성은 교사-유아 관계와 유아발달과의 관계를 살펴본 선행연구들에서 찾을 수 있는데, Pianta(1994)는 유아-교사 간 친밀관계는 유아에게 학습활동에 참여하고 사회정서적 유능성 발달을 비게 설정하는데 필요한 정서적 안정감을 제공한다고 하였다. 교사는 유아가 자기 조절 및 문제 해결 기술을 배우는 중요한 사회화 대리인으로(Hughes *et al.*, 2008), 교사-유아 관계의 질은 유아의 학문적, 사회정서적 발달을 예측하였다(Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001). 반면, 유아-교사 간 갈등 관계는 학교 회피, 불안, 반사회적 행동, 또래배척 등과 같은 유아의 사회적 부적응과 정적 상관관계를 나타내었다(Arbeau *et al.*, 2010; Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001). Gazelle(2006)은 화를 잘 내는 교사가 있는 부정적 분위기의 학급에서 또래괴롭힘의 위험 가능성이 크다는 것을 보여주었다. 이러한 선행연구들이 교사-유아 관계와 또래괴롭힘 피해의 관계를 직접적으로 살펴본 것은 아니지만, 교사-유아 관계가 또래괴롭힘 피해와 관련된

주요한 요인이 될 수 있음을 시사하였다. 하지만 Troop-Gordon과 Kopp(2011)가 지적한 것과 같이 아직까지 교사-유아 관계의 질이 또래괴롭힘 피해에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 연구는 상대적으로 부족하므로, 환경맥락적 요인으로써 교사-유아 관계가 또래괴롭힘 피해에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보는 연구는 필요하다고 하겠다.

지금까지 살펴본 선행연구들을 볼 때 유아의 문제행동 및 교사-유아 관계는 또래괴롭힘 피해와 관련된 개인적, 환경맥락적 요인이라고 할 수 있을 것이다. 더욱이 한 개인의 발달이 개인 및 맥락 간 다차원적 수준의 상호작용이 포함된 역동적 과정으로 이루어진다(Lerner, 1998)는 발달체계론적 관점에 의하면, 문제행동과 교사-유아 관계는 각각 독립적이기 보다 상호관련성을 가지고 역동적 과정으로 유아의 또래괴롭힘 피해에 영향을 나타낼 것이다. 유아와 환경의 상호작용모형을 주장한 연구자(Gazelle, 2006; Sameroff, 1993) 역시 발달은 개인과 맥락의 역동적 상호작용에서 비롯된다고 하였다. 이러한 측면에서 볼 때 한 개인의 문제행동이 또래괴롭힘 피해와 연결되는 고리가 모든 유아에게 동일하게 적용되지는 않을 수 있다. 교실에서 해당 학생에 대한 교사의 선호도에 따라 그 학생이 또래에게 받는 평가와 수용정도가 달라진다는 Hughes *et al.*(2001)의 연구결과를 고려할 때, 유아의 문제행동과 또래괴롭힘 피해의 관계는 교사-유아 관계에 따라 달라질 수 있을 것으로 예상해 볼 수 있다. 실제로 몇몇 국내의 선행연구에서 문제행동이 또래괴롭힘 피해에 미치는 영향이 교사와의 관계에 따라 달라지는지를 알아 보았는데, 초등학생을 대상으로 한 Chang *et al.*(2007)의 연구에 의하면 아동의 공격성과 같은 외현적 문제행동과 또래수용 간의 관계가 교사의 선호도에 따라 달랐으며, 초등학교 5, 6학년을 대상으로 한 Shin(2009)의 연구에서도 내면화 문제행동과 또래괴롭힘 피해 간의 관계가 아동에 대한 교사선호도에 따라 달라졌다. 또한 Seo와 Kim(2005)은 남아의 위축문제행동과 또래괴롭힘 피해 간 관계, 여아의 공격성과 또래괴롭힘 가해 간 관계가 교사 지지 수준에 따라 다르게 나타난다고 하였다.

앞서 살펴본 선행연구들을 고려할 때 유아의 문제행동은 또래괴롭힘 피해를 가져오는 의미 있는 행동특성이지만, 교사-유아 관계의 질에 따라 그 영향력이 달라질 수 있을 것이다. 몇몇 선행연구들이 있기는 하지만, 아직까지 문제행동과 교사-유아 관계의 상호관련성을 고려하여 또래괴롭힘 피해에 어떠한 과정으로 영향을 나타내는지를

살펴보는 연구는 상대적으로 부족한 편이며, 특히 취학 전 유아를 대상으로 한 연구는 거의 없다. Kochenderfer와 Ladd(1996), Egan과 Perry(1998)는 아동기나 청소년기와 마찬가지로 유아기 역시 또래로부터 괴롭힘을 당하는 피해 유아들이 발견되고 있으며, 이 시기에 경험한 또래괴롭힘 피해는 괴롭힘을 경험한 현 시점뿐 아니라 이후 심리사회적 부적응에 지속적으로 영향을 미친다고 하여 유아기 또래 괴롭힘 피해에 대한 연구가 필요함을 시사하였다. 따라서 취학 전 유아를 대상으로 개인적 요인인 문제행동과 환경맥락적 요인인 교사-유아 관계가 어떠한 과정으로 또래괴롭힘 피해에 영향을 미치는지를 알아보는 연구가 필요하다.

한편, Shaffer(2009)는 유아가 자신의 성에 따라 다른 사회화 발달과정을 경험한다고 제안하였는데, 이러한 관점에서 볼 때 유아의 또래괴롭힘 피해가 어떠한 과정으로 발달하는지를 이해하기 위하여서는 단순히 기술통계적 의미에서 성에 따른 차이를 알아보는 것에서 나아가 남아 및 여아 각각의 행동문제, 교사-유아 관계가 또래괴롭힘 피해와 관련되는 방식이 어떠한지를 알아볼 필요가 있다. 선행연구들에서 또래괴롭힘 피해 수준이 성별에 따라 차이가 있는 것으로 보고된 점(Lee & Yoo, 1999; Rigby & Slee, 1991), 유아의 성에 따라 교사-유아 간 관계가 다소 다르다는 연구결과(Birch & Ladd, 1997; Hughes *et al.*, 2001), 초등학생의 또래괴롭힘 피해 및 가해에 대한 개인적 변인과 환경적 변인의 상호작용 효과가 성별에 따라 다소 달랐다는 연구결과(Seo & Kim, 2005)는 유아의 또래괴롭힘 피해에 대한 문제행동과 교사-유아 관계의 상호작용 효과 역시 성에 따라 다를 수 있음을 시사한다.

이상에서 살펴본 바를 종합하여 보면 유아의 또래괴롭힘 피해는 개인 내 요인인 문제행동과 환경맥락적 요인인 교사-유아 관계와 관련되어 있는데, 지금까지 선행연구들이 대부분 학령기 아동을 대상으로 하여 취학 전 유아를 대상으로 한 연구가 부족하며, 변인들 간의 상호관련성을 고려하여 문제행동 및 교사-유아 관계가 유아의 또래괴롭힘 피해에 어떠한 방식으로 영향을 미치는지를 알아본 연구가 부족하다. 따라서 이 변인들이 유아의 또래괴롭힘 피해에 미치는 영향에 대하여 체계적으로 이해하기 위해서는 유아의 성을 구분하여 문제행동 및 교사-유아 관계가 각각 또래괴롭힘 피해에 미치는 영향 뿐 아니라 문제행동과 또래괴롭힘 피해 간 관계에 대하여 교사-유아 관계가 어떠한 역할을 하는지 살펴볼 필요가 있다.

이에 본 연구에서는 취학 전 유아를 대상으로 유아의

문제행동이 또래괴롭힘 피해에 미치는 영향에 대하여 교사-유아 관계가 조절적 역할을 하는지를 유아의 성에 따라 구분하여 알아보고자 한다. 이는 남녀 유아의 또래괴롭힘 피해에 대한 체계적 이해를 가능하게 할 것이며, 나아가 또래괴롭힘 피해의 조기발견 및 중재 계획 시 구체적인 정보를 제공하는데 기여할 수 있을 것이다. 이러한 목적과 필요성에 따라 본 연구에서 선정한 연구문제는 다음과 같다.

[연구문제 1] 남녀유아의 문제행동, 교사-유아 관계 및 또래괴롭힘 피해의 관계는 어떠한가?

[연구문제 2] 남녀유아의 문제행동과 또래괴롭힘 피해의 관계는 교사-유아 관계에 따라 달라지는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 B광역시에 소재한 5개 유치원의 유치반 유아 198명(평균연령 6.25세)과 그들의 담임교사를 대상으로 하였다. 남아 97명(49.0%), 여아 101명(51%)이었으며, 이들의 절반정도(52%)는 맞벌이 가정이었으며, 첫째 또는 외동인 경우가 57.2%로 가장 많았고, 둘째가 35.7%, 셋째가 7.1%이었다. 담임교사의 연령은 20대가 54.5%, 30대 이상 45.5%이었으며, 학력은 전문대졸 76.8%, 대학교졸 23.2%이었다. 교사의 총 교직경력은 3.1년~5년 이하 37.3%, 10.1년 이상 30.3%, 5.1년~10년 이하 21.3%, 3년 이하 11.1% 순이었다.

2. 측정 도구

1) 유아의 또래괴롭힘 피해

유아의 또래괴롭힘 피해를 측정하기 위하여 Kochenderfer와 Ladd(1996)의 연구에 기초하여 배척(예: 다른 아이들이 이 유아를 놀이에 끼워주지 않는다), 소외(예: 다른 아이들이 이 유아를 피한다), 신체적·언어적 공격(예: 다른 아이들이 이 유아를 놀린다) 등의 또래괴롭힘 피해와 관련된 문항을 사용한 Kim(2008)의 교사용 질문지를 사용하였다. ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서 ‘항상 그렇다(4점)’의 4점 척도의 총 11문항으로 점수가 높을수록 또래괴롭

힘의 피해가 큰 것을 의미한다. 또래괴롭힘 피해의 내적 합치도에 의한 신뢰도 계수인 Cronbach's α 는 .95이었다.

2) 유아의 문제행동

유아의 문제행동을 측정하기 위하여 Kwon(2011)의 연구에서 사용한 LaFreniere와 Dumas(1996)의 사회적 유능성과 행동 평정(Social Competence and Behavior Evaluation: SCBE) 간편형의 일부 문항을 사용하였다. 공격행동 및 위축행동에 대해 각 10문항씩 총 20문항으로 평가하는 교사용 평정척도이다. 원 도구는 각 문항에 대하여 1점~6점의 6점 척도로 평정하였으나, 본 연구에서는 응답의 효율성을 위하여 예비조사를 토대로 1점(전혀 그렇지 않음)~4점(매우 그러함)의 4점 척도로 수정하여 사용하였다. 점수가 높을수록 공격 문제행동 및 위축 문제행동을 많이 보인다는 것을 의미한다. 내적 합치도로 산출한 Cronbach's α 의 신뢰도 계수는 공격 행동 .85, 위축행동 .90이었다.

3) 교사-유아 관계

교사-유아 관계를 알아보기 위하여 Pianta(2001)의 교사-유아 관계 척도(Student-Teacher Relationship Scale: STRS) 간편형을 번안하여 사용하였다. STRS 간편형은 교사-유아 관계를 친밀관계 및 갈등관계의 2개 하위영역으로 구분하여 각 6문항씩 총 12문항으로 살펴보고 있으며, 1점(전혀 그렇지 않음)~5점(매우 그러함)의 5점 척도로 이루어진 교사용 평정척도이다. 유아교육기관의 일상적 생활에서 보편적인 유아와의 관계를 생각하여 평정하도록 하였다. 교사-유아 친밀관계는 교사-유아 간 애착, 공감, 온정, 개방적 의사소통 정도를 보여주는 6문항, 교사-유아 갈등관계는 교사-유아 간 부정적, 적대적이고 조화롭지 못한 상호작용 정도를 보여주는 6문항으로 이루어졌다. 내적 합치도로 산출한 Cronbach's α 의 신뢰도 계수는 교사-유아 친밀 관계 .88, 교사-유아 갈등 관계 .85이었다.

2. 연구 절차

본 연구에서 사용하는 설문지의 적절성을 알아보기 위하여 유치원 교사 10명을 대상으로 설문지 문항에 대한 이해 및 평정의 어려움 등을 조사하였다. 예비조사 결과 교사들은 질문지 문항을 이해하는데 어려움이 없었으나,

문제행동을 6점으로 평정하기보다 또래괴롭힘 피해 문항과 같이 4점으로 평정하는 것이 더 효율적이라고 하여 유아의 문제행동 척도를 1점(전혀 그렇지 않음)~4점(매우 그러함)의 4점 척도로 수정하였다. 본 조사는 연구의뢰에 동의한 5개 유치원의 유치반 담임교사에게 연구의 목적과 평정척도 실시상의 유의점을 주지시킨 후 응답하도록 하였다. 209부의 설문지를 직접 또는 우편으로 배부한 뒤 수거하였으며, 수거된 질문지 중 응답 내용이 불충분한 11부를 제외한 198부를 최종적으로 분석에 사용하였다.

3. 자료 분석

수집된 자료는 SPSS-WIN 18.0 프로그램을 이용하여 다음과 같이 분석되었다. 먼저 측정도구의 신뢰도를 검증하기 위하여 내적 합치도인 Cronbach's α 계수를 산출하였다. 변인들의 기술적인 경향을 알아보기 위하여 각 변인들의 평균과 표준편차를 산출하였으며, 유아의 성에 따라 차이가 있는지를 알아보기 위하여 t 검증을 실시하였다. 연구문제 1을 위해서 남녀유아별 적률상관계수를 산출하고, 연구문제 2와 관련하여 유아의 문제행동이 또래괴롭힘 피해에 미치는 영향이 교사-유아 관계에 따라 달라지는지를 알아보기 위하여 유아의 문제행동과 교사-유아 관계의 상호작용 변수를 포함시켜 위계적 회귀분석을 남녀유아별로 실시하였다. 그리고 상호작용효과가 유의하게 나타난 경우 문제행동과 해당 교사-유아 관계의 평균점수에 대해 $\pm 1SD$ 를 기준으로 상, 하 집단을 구분한 후 또래괴롭힘 피해점수를 그래프화 하였다.

III. 연구 결과

연구문제에 따른 결과 분석에 앞서 본 연구에서 측정된

유아의 또래괴롭힘 피해, 문제행동, 교사-유아 관계의 평균과 표준편차를 남녀별로 제시하고, 두 집단 간 평균점수의 차이를 비교한 결과는 <Table 1>에 나타난 바와 같다. 또래괴롭힘 피해의 문항평균은 남아 1.89, 여아 1.69로 남아가 더 높았으며($t=2.24, p<.05$), 1~4점의 점수 범위를 고려할 때 유아들은 보통보다 낮은 정도로 또래괴롭힘의 피해를 경험하는 것으로 평정되었다. 즉, 남아가 여아보다 좀 더 높기는 하지만, 대체로 본 연구대상 유아들의 또래괴롭힘 피해는 크지 않은 것으로 나타났다. 유아의 문제 행동 중 위축행동은 남아가 1.96, 여아가 1.83으로 성에 따른 차이는 없었으며, 공격 행동은 남아 1.95, 여아 1.71로 남아가 좀 더 높았다($t=3.37, p<.01$). 1~4점의 점수범위를 고려할 때 남녀유아 모두 중간보다 다소 낮은 정도의 문제행동을 보이는 것을 알 수 있었다. 다음으로 교사-유아 간 친밀관계는 남아 3.29, 여아 3.59로 여아가 더 높았으며($t=-2.67, p<.01$), 교사-유아 간 갈등관계는 남아 1.92, 여아 1.70으로 남아가 약간 더 높은 점수를 보였다($t=2.08, p<.05$). 1~5점의 점수범위를 고려할 때 교사는 유아와 자신이 중간보다 높은 정도의 친밀한 관계를 지니며, 갈등적 관계를 별로 보이지 않는 것으로 지각하고 있었다.

1. 유아의 문제행동, 교사-유아 관계 및 또래괴롭힘 피해의 관계

유아의 성에 따라 문제행동, 교사-유아 관계 및 또래괴롭힘 피해 간의 상관관계를 살펴본 결과는 <Table 2>과 같다. <Table 2>에 제시된 바와 같이 남녀 유아의 위축행동은 이들의 또래괴롭힘 피해와 유의한 정적 상관을 나타내었다(남아 $r=.78, p<.001$; 여아 $r=.50, p<.001$). 공격행동 역시 유아의 또래괴롭힘 피해와 유의한 정적 상관을 보여주었다(남아 $r=.72, p<.001$; 여아 $r=.51, p<.001$). 즉

<Table 1> Means and standard deviations of variables by child's gender

Variables	Boys(n=97)		Girls(n=101)		t
	M	SD	M	SD	
Peer victimization	1.89	.77	1.69	.52	2.24*
Withdrawal behavior	1.96	.73	1.83	.60	1.42
Aggressive behavior	1.95	.56	1.71	.47	3.37**
Teacher-child closeness	3.29	.84	3.59	.75	-2.67**
Teacher-child conflict	1.93	.78	1.70	.72	2.08*

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

남녀 유아 모두 위축 및 공격 행동과 같은 문제행동을 많이 보일수록 또래에게 소외, 배척되는 등 괴롭힘의 피해를 경험할 가능성이 높았다.

다음으로 교사-유아 관계와 또래괴롭힘 피해 간의 관계를 살펴보면, 교사-유아 간 친밀관계는 또래괴롭힘 피해와 유의한 부적 상관(남아 $r=-.57, p<.001$; 여아 $r=-.53, p<.001$)을, 교사-유아 간 갈등관계와 또래괴롭힘 피해간 유의한 정적 상관을 보였다(남아 $r=.63, p<.001$; 여아 $r=.45, p<.001$). 즉, 남녀 유아 모두 교사와 갈등관계가 높고 친밀한 관계가 낮을수록 또래괴롭힘의 피해가 높은 것으로 나타났다.

2. 유아의 문제행동과 또래괴롭힘 피해의 관계에 대한 교사-유아 관계의 중재효과

유아의 문제행동과 또래괴롭힘 피해의 관계가 교사-유아 관계에 따라 달라지는지를 남녀 각각에 대하여 교사-유아 관계의 하위유형별로 구분하여 알아보았다.

Baron과 Kenny(1986)는 두 변인 사이의 관계 강도나 방향에 영향을 미치는 제 3의 변인을 중재변인이라고 보고, 이는 상호작용 효과를 검증함으로써 밝힐 수 있다고 하였다. 이에 기초하여 본 연구에서 남녀별로 유아의 문제행동과 교사-유아 관계의 상호작용 변수를 만들어 위계적 회귀분석에 포함시킴으로써 교사-유아 관계의 중재효과, 즉 유아의 문제행동이 또래괴롭힘 피해에 미치는 영향이 교사-유아 관계에 따라 달라지는지를 검증하였다.

이를 위하여 남녀별로 유아의 또래괴롭힘 피해에 대하여 회귀분석의 1단계에 유아의 문제행동과 교사-유아 관계 변인을, 2단계에 유아의 문제행동과 교사-유아 관계의 상호작용 변수를 투입하여 알아보고자 하였다. 본 연구에서는 상호작용항이 포함된 회귀모델의 다중공선성 문제를 해결하기 위하여 편차화점수를 사용하였으며, 각 위계적 회귀분석에 앞서 독립변인들 간의 다중공선성의 가능성을 알아보고자 공차한계(Tolerance)와 분산팽창요인(VIF) 지수를 알아보았다.

1) 유아의 문제행동과 또래괴롭힘 피해의 관계에 대한 교사-유아 간 친밀관계의 중재효과

유아의 문제행동이 또래괴롭힘 피해에 미치는 영향이 교사-유아 간 친밀관계가 중재하는지를 알아보기 위하여 위계적 회귀분석을 실시한 결과는 <Table 3>, <Table 4>에 제시하였다. 공차한계는 .444~.956, VIF 지수는 1.046~2.867의 분포로 나타나 허용 가능한 정도이므로 독립변인 간 다중공선성의 위험은 배제된 것으로 볼 수 있다.

<Table 3>에서 알 수 있듯이 최종단계모델에서 남아의 위축행동($\beta=.33, p<.001$)과 공격행동($\beta=.39, p<.00$) 및 교사-남아 간 친밀관계($\beta=-.17, p<.01$)의 주효과, 위축행동과 교사-남아 간 친밀관계의 상호작용 효과($\beta=-.22, p<.01$)가 또래괴롭힘 피해에 대해 유의한 영향력을 보였으며, 이 변인들은 총 79%의 설명력을 나타

<Table 2> Correlation coefficients among variables

Variables	(1)	(2)	(3)	(4)	
Boys (n=97)	(1) Peer victimization	1.0			
	(2) Withdrawal behavior	.78***	1.0		
	(3) Aggressive behavior	.72***	.49***	1.0	
	(4) Teacher-child closeness	-.57***	-.58***	-.32**	1.0
	(5) Teacher-child conflict	.63***	.39***	.72***	-.43***
Girls (n=103)	(1) Peer victimization	1.0			
	(2) Withdrawal behavior	.50***	1.0		
	(3) Aggressive behavior	.51***	.18	1.0	
	(4) Teacher-child closeness	-.53***	-.53***	-.20*	1.0
	(5) Teacher-child conflict	.45***	.25*	.64***	-.19*

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

내었다. 이는 남아의 위축행동이 또래괴롭힘 피해에 미치는 영향이 교사-남아 간 친밀관계 수준에 따라 달라진다는 것을 의미하는 것이다.

한편, 여아의 경우 <Table 4>에서 나타난 것과 같이 또래괴롭힘 피해에 대한 문제행동과 교사-여아 간 친밀관계의 상호작용효과는 유의하지 않았다. 최종단계 모델에서 여아의 위축행동($\beta=.23$, $p<.01$)과 공격행동($\beta=.46$, $p<.001$) 및 교사-여아 간 친밀관계($\beta=-.34$, $p<.001$)만이 또래괴롭힘 피해에 대하여 유의한 영향력을 나타내었으며, 총 47%의 설명력을 보였다.

상호작용 효과를 구체적으로 살펴보기 위하여 교사-남아 간 친밀관계의 상, 하 집단별로 남아의 위축행동과 또래괴롭힘 피해의 관계를 비교한 결과를 [Figure 1]에 제시하였다. [Figure 1]에서 알 수 있듯이 교사-남아 간

친밀관계 수준이 높은 집단의 경우 위축행동 수준이 높고($M=1.64$), 낮음($M=1.47$)에 따라 남아의 또래괴롭힘 피해에 유의한 차이가 나타나지 않았다($t=-.27$, $n.s.$). 하지만 교사-남아 간 친밀관계가 낮은 집단의 경우 위축행동을 적게 하는 남아($M=1.61$)보다 높은 남아($M=3.36$)가 또래로부터 괴롭힘을 더 많이 경험하였다($t=-6.21$, $p<.001$). 즉, 남아가 위축행동과 같은 문제행동을 많이 보일수록 또래괴롭힘 피해를 경험할 가능성이 높지만, 이는 교사-남아 간 친밀관계 수준이 낮은 경우에만 유의하며, 교사-남아 간 친밀관계 수준이 높은 경우 남아의 위축행동과 또래괴롭힘 피해는 더 이상 별다른 관계를 보이지 않았다. 다시 말해 남아의 위축행동이 또래괴롭힘 피해에 미치는 영향을 교사-남아 간 친밀관계가 완화하였다.

(Table 3) Relationship between problem behavior and teacher-child closeness to predict a boy's peer victimization

Variables	1단계		2단계	
	B	β	B	β
Withdrawal behavior	.50	.48***	.35	.33***
Aggressive behavior	.61	.44***	.53	.39***
Teacher-child closeness	-.14	-.15*	-.16	-.17**
Withdrawal behavior×Teacher-child closeness			-.18	-.22**
Aggressive behavior×Teacher-child closeness			-.01	-.01
		R^2		R^2
		.77		.79
		ΔR^2		.02**
		F		73.40***
		109.21***		

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

(Table 4) Relationship between problem behavior and teacher-child closeness to predict a girl's peer victimization

Variables	1단계		2단계	
	B	β	B	β
Withdrawal behavior	.22	.26**	.20	.23**
Aggressive behavior	.43	.39***	.50	.46***
Teacher-child closeness	-.22	-.31***	-.24	-.34***
Withdrawal behavior×Teacher-child closeness			.07	.06
Aggressive behavior×Teacher-child closeness			-.17	-.13
		R^2		R^2
		.47		.47
		ΔR^2		.00
		F		19.90***
		30.83***		

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



[Figure 1] Moderated relation between boy's withdrawal behavior and teacher-child closeness to predict boy's peer victimization

2) 유아의 문제행동과 또래괴롭힘 피해의 관계에 대한 교사-유아 간 갈등관계의 중재효과

유아의 문제행동이 또래괴롭힘 피해에 미치는 영향을 교사-유아 간 갈등관계가 중재하는지를 알아보기 위하여 위계적 회귀분석을 실시한 결과는 <Table 5>, <Table 6>에 제시하였다. 공차한계는 .408~.945, VIF 지수는 1.058~2.966의 분포로 허용 가능한 정도이므로 독립변인 간 다중공선성의 위험은 배제된 것으로 볼 수 있다.

<Table 5>에서 알 수 있듯이 최종단계모델에서 남아의 위축행동($\beta=.42, p<.001$)과 공격행동($\beta=.24, p<.001$) 및 교사-남아 간 갈등관계($\beta=.19, p<.05$)의 주 효과, 위축행동과 교사-남아 간 갈등관계($\beta=.14, p<.05$) 및 공격행동과 교사-남아 간 갈등관계($\beta=.16, p<.05$)의 상호작용효과가 또래괴롭힘 피해에 대해 유의한 영향력을 보였으며, 이 변인들은 총 80%의 설명력을 나타내었다. 이는 남아의 문제행동이 또래괴롭힘 피해에 미치는 영향이 교사-남아 간 갈등관계 수준에 따라 달라진

<Table 5> Relationship between problem behavior and teacher-child conflict to predict a boy's peer victimization

Variables	B	1단계		2단계	
		β		β	
Withdrawal behavior	.58	.55***		.44	.42***
Aggressive behavior	.45	.33***		.34	.24***
Teacher-child conflict	.18	.18*		.18	.19*
Withdrawal behavior×Teacher-child conflict				.20	.14*
Aggressive behavior×Teacher-child conflict				.17	.16*
	R^2	.77		.80	
	ΔR^2			.03**	
	F	110.04***		77.92***	

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

<Table 6> Relationship between problem behavior and teacher-child conflict to predict a girl's peer victimization

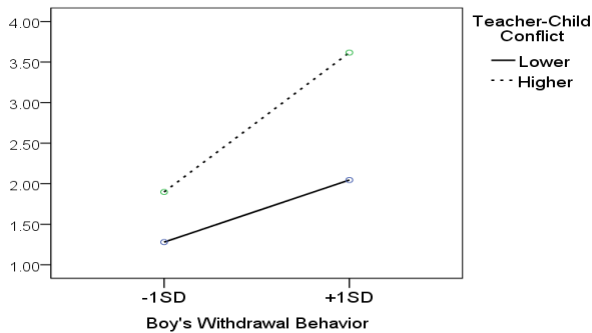
Variables	B	1단계		2단계	
		β		β	
Withdrawal behavior	.35	.40***		.32	.37***
Aggressive behavior	.39	.35**		.40	.36***
Teacher-child conflict	.09	.12		.10	.14
Withdrawal behavior×Teacher-child conflict				-.17	-.15
Aggressive behavior×Teacher-child conflict				-.09	-.08
	R^2	.41		.42	
	ΔR^2			.01	
	F	24.15***		15.51***	

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

다는 것을 의미하는 것이다.

한편, 여아의 경우 <Table 6>에서 알 수 있듯이 또래괴롭힘 피해에 대한 문제행동과 교사-여아 간 갈등관계의 상호작용효과는 유의하지 않았다. 최종단계모델에서 여아의 위축행동($\beta=.27$ $p<.001$)과 공격행동($\beta=.36$, $p<.001$)만이 또래괴롭힘 피해에 대하여 유의한 영향력을 나타내었으며, 총 42%의 설명력을 보였다.

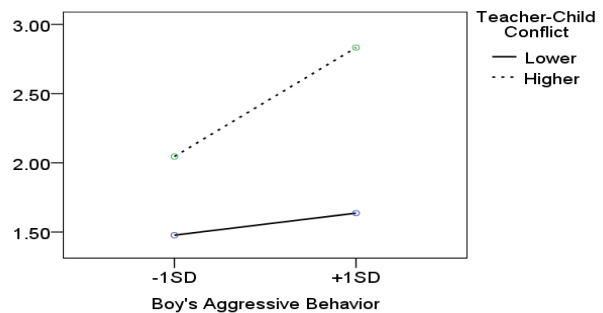
상호작용 효과를 구체적으로 살펴보기 위하여 교사-남아 간 갈등관계의 상, 하 집단별로 남아의 위축행동과 또래괴롭힘의 관계를 비교한 결과를 [Figure 2]에 제시하였다. [Figure 2]에서 알 수 있듯이 교사-남아 간 갈등관계 수준이 낮은 집단의 경우 위축행동 수준이 낮고($M=1.30$), 높음($M=2.05$)에 따라 남아의 또래괴롭힘 피해에 유의한 차이가 나타나지 않았다($t=-1.82$, $n.s.$). 하지만 교사-남아 간 갈등관계가 높은 경우 위축행동을 적게 하는 남아($M=1.90$)보다 많이 하는 남아($M=3.62$)가 또래괴롭힘 피해를 더 많이 경험하는 것으로 나타났다($t=-5.49$, $p<.001$). 즉, 남아가 위축행동과 같은 문제행동을 많이 보일수록 또래로부터 괴롭힘을 받을 가능성이 높지만, 특히 교사-남아 간 갈등관계 수준이 높은 경우에 더 유의하였다. 다시 말해 남아의 위축행동이 또래괴롭힘 피해에 미치는 부정적인 영향은 교사-남아 간 갈등관계가 가중시켰다.



[Figure 3] Moderated relation between boy's withdrawal behavior and teacher-child conflict to predict boy's peer victimization

또한 남아의 공격행동과 교사-남아 간 갈등관계의 상호작용 효과를 구체적으로 살펴보기 위하여 교사-남아 간 갈등관계의 상, 하 집단별로 남아의 공격행동과 또래 괴롭힘의 관계를 비교한 결과를 [Figure 3]에 제시하였다. [Figure 3]에서 알 수 있듯이 교사-남아 간 갈등

관계 수준이 낮은 집단의 경우 공격행동 수준이 낮고($M=1.48$), 높음($M=1.64$)에 따라 남아의 또래괴롭힘 피해에 유의한 차이가 나타나지 않았다($t=-1.14$, $n.s.$). 하지만 교사-남아 간 갈등관계가 높은 집단의 경우 공격행동을 적게 하는 남아($M=2.05$)보다 많이 하는 남아($M=2.83$)가 또래괴롭힘 피해를 더 많이 경험하는 것으로 나타났다($t=-3.41$, $p<.01$). 즉, 남아는 공격행동과 같은 외현적 문제행동을 많이 보일수록 또래로부터 괴롭힘을 받을 가능성이 높으며, 이는 특히 교사-남아 간 갈등관계 수준이 높은 경우에 유의하였다. 다시 말해 교사-남아 간 갈등관계는 남아의 공격행동이 또래괴롭힘 피해에 미치는 영향을 가중시켰다.



[Figure 4] Moderated relation between boy's aggressive behavior and teacher-child conflict to predict boy's peer victimization

IV. 논의 및 결론

본 연구는 취학 전 유아를 대상으로 문제행동 및 교사-유아 관계가 유아의 또래괴롭힘 피해에 어떠한 방식으로 영향을 미치는지를 이해하기 위하여 유아의 성을 구분하여 유아의 위축 및 공격적 문제행동, 교사-유아 관계 및 또래괴롭힘 피해 간의 관계를 살펴보고, 유아의 문제행동이 또래괴롭힘 피해에 미치는 영향이 교사-유아 관계에 의해 조절되는지를 살펴보았다. 본 연구에서 제시한 연구 문제를 중심으로 주요 연구결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

연구문제 1과 관련하여 유아의 문제행동과 또래괴롭힘 피해간의 관계를 살펴보면, 남녀유아 모두 위축 및 공격적 문제행동과 또래괴롭힘 피해간 유의한 정적 상관관계

를 나타내었다. 구체적으로 유아가 평소 교실에서 불안해 하고 위축된 행동을 많이 보일수록 또래로부터 소외되고 배척받는 등의 괴롭힘으로 인한 피해를 더 많이 경험하는 것으로 나타났는데, 이는 불안, 위축행동과 같은 내면화 문제행동과 또래괴롭힘 피해간의 관련성을 보고한 선행연구들(Ahn & Lee, 2002; Hodge & Perry, 1999; Lee & Yoo, 1999; Schwartz *et al.*, 1993; Seo & Kim, 2005; Shin, 2009)과 일치하는 결과이다. Hodge와 Perry(1999)는 위축된 행동을 많이 보이는 유아의 경우 또래의 괴롭힘에 성공적으로 방어하지 못할 것 같은 행동신호 때문에 또래괴롭힘 피해의 대상이 될 수 있다고 하였다. 위축된 행동 같은 내면화 문제행동을 지닌 유아는 다른 유아들과 비교하여 자신을 공격하는 유아에 대해 자기주장적이고 유능하게 반응하지 못하고 울거나 힘들어하거나 순종하는 경향이 있는데, 유아의 이 같은 반응이 다른 아이를 괴롭히는 유아가 기대하는 반응이며(Schwartz *et al.*, 1993), 따라서 유치원에서 생활하면서 위축된 행동을 많이 보이는 유아는 또래로부터 괴롭힘을 더 자주 당하게 된다는 것이다. 이러한 관점에서 평소 유치원의 일과를 통해 관찰되는 유아의 위축행동은 또래괴롭힘 피해와 관련된 개인적 변인이라고 할 수 있다. 유아의 문제행동 중 위축행동 뿐 아니라 다른 유아의 놀이를 방해하거나 때리는 등의 공격행동 역시 또래괴롭힘 피해와 유의한 상관을 보였는데, 이는 외현적 문제행동과 또래괴롭힘 피해간의 관련성을 보여준 선행연구들(Bovin & Hymel, 1997; Shin, 2009; Seo & Kim, 2005)과 맥을 같이하는 결과이다. Bovin과 Hymel(1997)은 공격적 성향을 보이는 유아들은 사회적 기술이 부족하고 분노를 조절하기 어려워 대인간 문제해결 상황에서 문제를 해결하기 위한 방안으로 부정적이고 공격적인 행동을 자주 보이게 되는데, 이러한 부정적 상호작용 행동이 또래로부터의 괴롭힘을 유발시킨다고 하였다. 즉, 공격행동을 보이는 유아일수록 또래유아와의 상호작용 시 먼저 공격행동을 가함으로써 상대를 화나게 하여 상대 유아로부터 괴롭힘을 받는 도발적 피해자가 된다는 것이다. 본 연구에서도 유치원 학급에서 공격적 문제행동을 자주 보이는 유아는 또래로부터 괴롭힘을 더 많이 받는 것으로 나타나 이러한 입장을 지지하여 주었다.

다음으로 교사-유아 관계와 또래괴롭힘 피해간 유의한 상관관계를 보였는데, 구체적으로 교사-유아 간 친밀관계를 보일수록 남녀유아 모두 또래괴롭힘 피해를 덜 경험하는 것으로 나타났으며, 교사-유아 간 갈등관계가 높을수록 유아의 또래괴롭힘 피해는 많은 것으로 나타났다. 이는

교사-유아관계가 유아의 또래관계에 중요한 환경맥락적 요인임을 보여준 선행연구들(Arbeau *et al.*, 2010; Birch & Ladd, 1997; Gazelle, 2006; Hamre & Pianta, 2001; Hughes *et al.*, 2008; Pianta, 1994)과 입장을 같이 하는 결과이다. Pianta(1994)는 교사-유아 간 친밀관계는 유아에게 정서적 안정감을 제공하고, Wentzel(2002)은 유아는 긍정적 교사-유아 관계에 의해 제공되는 것과 같은 온정적이고 지지적인 관계맥락 내에서 교육기관에서 제시하는 긍정적 가치를 내면화하려고 한다고 하였다. 이러한 관점에서 볼 때 유아와 친밀한 관계를 보이는 교사는 그 유아의 정서적 안전기지 역할을 하게 되고, 학급을 온정적이고 지지적인 분위기로 만들 것이다. 따라서 유아로 하여금 정서적 안정감을 가지고 기관에서 이루어지는 다양한 활동과 또래관계에 참여하게 하며, 이들은 타인과의 바람직한 관계맺음에 대한 가치를 더 잘 내면화함으로써 또래와 긍정적 상호작용을 하게 된다고 유추해 볼 수 있다. 반면, 교사-유아 관계가 갈등적일수록 학급 내 다른 유아들이 교사와 유아 간 부적절한 상호작용을 목격할 수 있을 것이다. 또한 교사가 다른 유아에 대한 유아의 견해에 영향을 줄 수 있다는 White *et al.*(1996)의 입장을 고려할 때 교사와 갈등적 관계를 보이는 유아는 또래로부터 부정적 인상을 받을 가능성이 높고, 그 결과 또래에게 더 많은 괴롭힘을 받을 수 있을 것이다.

연구문제 2와 관련하여 남녀유아의 문제행동과 또래괴롭힘 피해의 관계에 대한 교사-유아 관계의 중재효과를 살펴본 결과, 남아의 경우 문제행동과 또래괴롭힘 피해간의 관계가 교사-유아 관계의 수준에 따라 달라졌다. 구체적으로 남아가 위축행동과 같은 문제행동을 많이 보일수록 또래로부터 괴롭힘을 당할 가능성이 높지만, 이는 교사-유아 간 친밀관계 수준이 낮은 경우 및 교사-유아 간 갈등관계 수준이 높은 경우에만 유의하였다. 또한 남아가 공격행동과 같은 문제행동을 많이 보일수록 또래괴롭힘으로 인한 피해를 경험할 가능성이 높았지만, 이는 교사-유아 간 갈등관계수준이 높은 경우에만 유의하였다. 즉, 문제행동의 유형에 따라 다소 차이는 있었지만, 대체로 남아의 경우 문제행동이 또래괴롭힘 피해에 미치는 영향을 교사-유아 간 친밀관계가 완화하였으며, 교사-유아 간 갈등관계가 가중시켰다. 다시 말해서 남아의 경우 교사-유아 간 친밀관계는 또래괴롭힘 피해의 보호요인으로, 교사-유아 갈등관계는 위험요인으로 작용할 수 있음을 보여주었다. 이는 초등학생을 대상으로 아동의 개인적 행동특성과 학급 환경의 교사변인이 상호작용하여 아동의 또래괴롭힘

피해를 설명한다고 제안한 국내의 선행연구(Chang *et al.*, 2007; Seo & Kim, 2005; Shin, 2009)의 결과를 부분적으로 지지해 주었다.

Gazelle(2006)은 불안하고 위축된 특성을 보이는 유아는 또래거부나 괴롭힘을 받을 가능성이 높지만, 특히 화를 잘 내는 교사가 있어 학급분위기가 부정적일 때 그 위험 가능성이 높다고 지적하면서 또래괴롭힘 피해를 이해하기 위해서는 유아의 개인적 차원의 요인 뿐 아니라 교사, 학급 분위기와 같은 환경맥락 요인을 함께 고려해야 한다고 하였는데, 본 연구 결과도 이러한 맥락에서 해석해 볼 수 있다. Birch와 Ladd(1997)의 연구에 의하면 교사의 유아에 대한 온정적 태도, 정서적 지지 등 교사-유아 간 친밀관계는 유아의 적응을 도울 수 있는데, 특히 유아의 긍정적 자아개념 형성에 도움을 줄 수 있다. 따라서 평소 불안하고 위축된 행동을 많이 보이는 유아들은 자신을 잘 방어하지 못할 것 같은 행동특성으로 또래로부터 괴롭힘을 받을 가능성이 높지만, 교사가 유아와 친밀한 관계를 형성한 경우 교사를 정서적 지지 기반으로 하여 자신에 대해 긍정적 개념을 가지고 생활하게 되면서 또래로부터 받는 피해 정도를 낮출 수 있게 된다고 유추해 볼 수 있다. 반면, 교사-유아 갈등관계는 남아의 위축 및 공격적 문제행동과 또래괴롭힘 피해 간의 관계를 가중시키는 것으로 나타났는데, Pianta(1994)는 교사-유아 간 갈등관계는 교사와 유아 사이에 공감대와 조화로운 상호작용이 부족한 것으로, 유아가 보이는 행동에 대하여 부정적 인식을 가지고 있으며, 따라서 유아의 행동에 대하여 부정적 피드백을 주거나 유아와의 지속적인 상호작용을 피하려 할 가능성이 높다고 하였다. 즉, 교사는 유아와 부정적 상호작용을 할 가능성이 높고, 그 결과 유아는 교사와의 관계를 통해 대인간 적절한 반응보다는 부정적 반응을 모델링할 기회가 더 많을 수 있다. 또한 교사와 유아가 부정적인 상호작용을 하는 것을 본 학급 내 또래유아들은 이 유아에 대하여 더 부정적인 평가를 하게 되고, 해당 유아에 대한 괴롭힘 행동을 더 지속적으로 하게 될 가능성이 높다고 유추해 볼 수 있다. 이는 교사-유아 갈등관계가 남아의 문제행동이 또래괴롭힘 피해의 결과로 가는 과정을 강화하는 위험요인이 될 수 있음을 시사하여 준다.

한편, 예상과는 달리 교사-유아 친밀관계는 남아의 공격행동과 또래괴롭힘 피해간 관계를 조절하지 않았다. 학급을 운영할 때 유아의 공격행동과 같은 외현적 문제행동은 교사의 입장에서 학급 운영을 방해하는 대표적 행동이라고 할 수 있다. 따라서 공격행동을 보이는 유아와 교사

가 친밀관계를 맺기가 어려울 뿐 아니라, 유아의 공격행동은 또래에게 직접적인 방해와 피해를 유발함으로써 교사가 유아에 대해 가지는 태도와 관계없이 또래로부터 괴롭힘을 받는 등의 부정적 피드백을 경험할 가능성이 높다고 유추해 볼 수 있다. Shin(2009)의 연구에서도 초등학교의 외현적 문제행동과 또래괴롭힘 피해의 관계에 대하여 교사의 선호도는 중재효과를 나타내지 않아 본 연구의 결과와 입장을 같이 한다. 또한 본 연구에서 여아의 경우 교사-유아 관계는 문제행동과 또래괴롭힘 피해의 관계를 조절하지 않았다. 유아의 성에 따라 문제행동과 또래괴롭힘 피해의 관계에 대한 교사-유아 관계의 역할이 왜 다른지는 추후 연구를 통해 더 살펴보아야 하겠지만, 여아의 경우 문제행동이 또래괴롭힘 피해로 이어지는 과정에 교사-유아 관계보다 어머니와의 관계나 친구관계 등 다른 관계맥락이 유의미한 영향을 나타내는 것은 아닌지 생각해 볼 수 있다. Seo와 Kim(2005)는 여아의 공격성과 또래괴롭힘 가해 행동 간의 관계가 모의 애정에 의해 조절되었다는 결과를 토대로 여아가 어머니의 사랑, 인정에 더 민감하므로 여아의 경우 문제행동과 또래괴롭힘을 이해하는데 있어서 부모-자녀관계가 여전히 중요하다고 제안하였다. 이에 유아의 문제행동이 또래괴롭힘 피해에 이르는 과정에 대한 맥락적 요인으로써 관계맥락의 영향을 이해하기 위하여 교사-유아 관계 뿐 아니라 부모-자녀 관계를 함께 고려한 추후 연구를 실시할 필요가 있다.

유아의 성과 교사-유아 관계의 하위영역에 따라 다소 차이는 있지만 지금까지 살펴본 연구결과와 선행연구들을 종합하여 볼 때, 유아의 문제행동은 또래괴롭힘 피해를 야기하는 개인적 차원의 요인이지만, 그 영향력은 교사-유아 간 친밀관계와 같은 긍정적 관계에 의해 완화될 뿐 아니라 교사와의 갈등적 관계에 의해 더 가중되었다. 이는 유아 특히 남아의 또래괴롭힘 피해를 이해하기 위해서는 교사-유아 관계 맥락을 이해하는 것이 중요하며, 유아교육 기관에서 또래관계의 어려움을 경험하는 유아를 위한 중재계획 시 정서적 안전기지로서 교사의 역할이 중요함을 시사하는 것이다. 따라서 교사는 유아와 바람직한 관계맺음을 통해 이들의 문제행동과 같은 개인적 요인이 또래괴롭힘 피해의 결과로 이어지지 않도록 적극적인 역할을 하여야 할 것이다.

본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 먼저, 한 교사가 유아의 문제행동, 교사-유아 관계 및 또래괴롭힘 피해정도를 평정함으로써 동일한 평정자의 편견이나 특성이 반영되었을 수 있다. 이러한 제

한점을 극복하기 위해 후속연구에서는 유아의 또래괴롭힘 피해 및 문제행동에 대한 직접 관찰, 교사-유아 관계에 대한 유아면접, 관찰 등 다양한 측정 방법을 통해 살펴볼 필요가 있다. 또한 본 연구는 횡단적 설계로 실시되어 나타난 결과를 인과관계로 해석하기 어려우므로, 이후 종단적 연구설계를 통해 추후연구에서 보다 정확한 정보를 얻을 수 있을 것이다. 마지막으로 본 연구는 일반유아를 대상으로 한 것으로 또래괴롭힘 피해 수준이 비교적 낮기 때문에 또래괴롭힘 피해가 높은 대상의 경우 그 결과가 다를 수 있다. 이에 또래괴롭힘 피해 수준이 높거나 문제행동수준이 높은 임상집단 유아를 대상으로 그 영향력을 살펴볼 필요가 있다. 이러한 제한점에도 불구하고 본 연구는 취학 전 유아를 대상으로 유아와 환경의 상호작용 모델(Gazelle, 2006; Sameroff, 1993)의 관점에서 개인적 차원의 문제행동 요인과 환경맥락적 차원의 교사-유아 관계 요인을 포함하여 또래괴롭힘 피해에 이르는 관계과정을 살펴봄으로써 또래괴롭힘 피해에 대한 체계적 이해와 또래괴롭힘 피해를 예방하기 위한 교사 역할의 중요성을 시사했다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다.

주제어: 또래괴롭힘 피해, 문제행동, 교사-유아 관계

REFERENCES

- Ahn, J. J. & Lee, K. N. (2002). The individual and environment variables that affect victimization by peer harassment among children. *Journal of Korean Home Management Association*, 20(2), 9-20.
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J. & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationship, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259-269.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Boivin, M. & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology*, 33(1), 135-145.
- Brich, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Chang, L., Liu, H., Fung, K. Y., Wang, Y., Wen, Z., Li, H. & Farver, A. M. (2007). The mediating and moderating effects of teacher preference on the relations between students' social behaviors and peer acceptance. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(4), 603-630.
- Crick, N. R. & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(2), 337-347.
- DeMullar, E. K., Denham, S., Schmidt, M. & Mitchell, J. (2000). Q-sort assessment of attachment security during the preschool years: Links from home to school. *Developmental Psychology*, 36(2), 274-282.
- Doll, B. (1996). Children without friends: Implication for practice and policy. *School Psychology Review*, 25(2), 165-183.
- Egan, S. K. & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34(2), 299-309.
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child × environment model. *Developmental Psychology*, 42(6), 1179-1192.
- Hamre, B. & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hodge, E. A. E. & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 677-685.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Wilson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship.

- Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14.
- Kim, H. Y. (2008). *Peer group victimization in preschool children: Links with language ability, socio-emotional behaviors, parenting behaviors, and teacher-child relationships*. Unpublished doctoral dissertation, The Catholic University of Korea, Korea.
- Kochenderfer, B. J. & Ladd, C. W. (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34(3), 267-283.
- Kwon, Y. H. (2011). Relationships of child effortful control and problem behaviors: The mediating role of teacher-child relationships. *Korean Journal of Human Ecology*, 20(3), 595-610.
- LaFreniere, P. J. & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369 - 377.
- Lee, H. G. & Kim, H. W. (2000). The effects of violence-exposure on school bullying: On the bases of the interactive effects between violence-exposure and psychological variables. *Korean Journal of Psychology: Development*, 13(1), 95-113.
- Lee, J. S. & Yoo, A. J. (1999). Individual risk and social risk as interacting determinants of peer victimization. *Korean Journal of Child Studies*, 20(3), 107-121.
- Lerner, R. M. (1998). Theories of human development: Contemporary perspectives. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*(5th ed., pp. 1-24). New York: Wiley & Sons.
- Ministry of Education (2013). *2013 practical handbook of teacher qualification*(p. 75). Seoul: Ministry of education.
- Monks, C., Smith, P. K. & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimization in preschool: Social cognitive skills, executive function, and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31(6), 571-588.
- Myer, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- Olweus, D. (1991). Bullying/Victim problem among school children: Basic facts and effects of school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*(pp. 411-447). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15-31.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitude toward victims. *Journal of Social Psychology*, 137(3), 357-368.
- Sameroff, A. J. (1993). Models of development ad developmental risk. In C. H. Zeanah (Ed.), *Handbook of infant mental health* (pp. 3-13). New York: Guilford Press.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boy's play groups. *Child Development*, 64(6), 1755-1772.
- Seo, M. J., & Kim, K. Y. (2005). Influences of personal variables on children's peer bullying. *Journal of the Korean Home Economics Association*, 43(4), 187-201.
- Shaffer, D. R. (2009). *Social and personality development*(6th ed. pp. 241-283). Wadsworth, Cengage Learning.
- Shin, Y. L. (2009). The mediating and moderating effects of teacher preference on the relationship between behavior problems and peer victimization. *Journal of Korean Home Management Association*, 27(5),

- 115-122.
- Troop-Gordon, W. & Kopp, J. (2011). Teacher-child relationship quality and children's peer victimization and aggressive behavior in late childhood. *Social Development, 20*(3), 536-561.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*(1), 287-301.
- White, K. J., Sherman, M. D. & Jones, K. (1996). Children's perceptions of behavior problem peers: Effects of teacher feedback and peer-reputed status. *Journal of School Psychology, 34*(1), 53-72.
- 접 수 일: 2013. 04. 06
수정완료일: 2013. 05. 21
게재확정일: 2013. 05. 28