

기질과 교사와의 관계가 또래상호작용에 미치는 영향*

신혜진** 신나리***

Effects of Preschoolers' Temperament and Relationships with Teachers on their Peer Interaction

Shin, Hye Jin Shin, Nary

본 연구에서는 유아의 기질 및 교사와의 관계가 또래상호작용에 미치는 영향을 밝히고, 기질의 영향력을 교사-유아 간 관계가 조절하는지 살펴보았다. 이를 위해 경기도 소재 사립유치원에 재원 중인 만 4, 5세 유아 326명의 어머니와 교사를 대상으로 설문조사를 실시하였으며, 위계적 회귀분석을 사용하여 기질과 교사-유아 관계의 주효과와 상호작용효과를 살펴보았다. 그 결과 유아의 긍정적 또래상호작용에는 교사-유아 간 관계의 주효과와 교사-유아 간 관계 및 정서성 간의 상호작용효과가 발견되어, 교사-유아 간 관계가 유아의 정서성을 조절하는 것으로 나타났다. 한편, 유아의 부정적 또래상호작용에는 유아의 정서성과 활동성 및 교사-유아 간 친밀 및 갈등 관계의 주효과만이 나타났다. 이로써, 또래와의 긍정적인 상호작용을 증진시키고 부정적인 상호작용을 감소시키기 위해서는 교사의 역할이 매우 중요한 반면, 유아의 기질은 부정적인 상호작용에 제한적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다.

▶ 주제어 : 또래상호작용, 기질, 교사-유아 관계

* 연구는 2014년 충북대학교 석사학위 논문의 일부임.

** 제1저자 : 충북대학교 교육대학원 석사

*** 교신저자 : 충북대학교 아동복지학과 교수, binah2009@cbnu.ac.kr

I. 서론

유아기는 가족 이외의 다양한 사람과 관계를 형성하고 상호작용 능력을 발달시켜 사회적 적응력을 높여가는 시기이다. 이 시기는 유아가 유치원 및 어린이집과 같은 기관에서 집단생활을 본격적으로 시작하는 때이므로, 또래와의 상호작용을 통해 소속감, 사회적 기술, 사회적 유능감과 같은 사회성의 기초를 형성하게 된다. 더욱이 최근 가족구조의 변화로 유아가 교육기관에 머무르는 시간이 증가됨에 따라, 유아가 경험하는 또래와의 상호작용은 점차 강조되고 있다(정대현, 지성애, 2006).

또래상호작용이란 유아가 교류하는 사회적 대상 중 비슷한 연령대의 유아와 상호작용하는 과정에서 보여주는 행동으로(박정란, 2008), 이를 통해 유아는 다양한 사회적 지식과 문제해결에 적용 가능한 대인관계기술을 습득할 수 있게 된다(Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). 특히 유아기에 경험하는 또래와의 상호작용은 수직적 권위에 기초하는 성인과의 상호작용과는 달리 수평적인 관계에 기초하므로, 균형적인 협력과 의사소통을 경험할 수 있는 기회가 된다(이은혜, 2000; 이지희, 김혜연, 2012). 따라서 유아기에 경험하는 또래와의 긍정적인 상호작용은 사회성 발달에 공헌하는데 반해, 부정적으로 또래와 상호작용하는 경험은 적절한 사회적 역할과 행동양식을 발달할 기회를 저해하여 결과적으로 사회적 유능감을 증진시키는데 부정적인 영향을 미칠 수 있다(NICHD Early Child Care Research Network, 2001; Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz, & Buskirk, 2006; Vaughn, Vollenweider, Bost, Azria-Evans, & Snider, 2003).

유아기의 또래 간 상호작용은 크게 또래와 성공적으로 교류를 시작하고 지속적으로 놀이와 대화를 유지하는 긍정적 상호작용과, 관계를 지속하는 데 방해가 되는 위협적이거나 공격적인 언어적, 비언어적 행동으로 대표되는 부정적인 상호작용으로 구분된다(최혜영, 2004; Fantuzzo, Coolahan, Mendez, McDermott, & Sutton-Smith, 1998; Holloway & Rechart-Erickson, 1988; Howes, 1988; Rubin et al., 2006). 사회인지적인 관점에서 볼 때, 긍정적 또래상호작용을 많이 하는 유아는 그렇지 못한 유아에 비해 타인과의 관계성을 이해하고 자기중심성을 탈피하는 수준이 높으므로, 또래 간 발생하는 다양한 문제를 보다 유능하게 해결할 수 있다. 반면, 부정적 또래상호작용을 많이 하는 유아들은 사회적으로 고립되기 쉬우며, 이로 인해 사회적 기술을 발달시킬 기회가 줄어들어 결과적으로 부정적인 사회성을 형성하게 된다(박희숙, 1985; 최정희, 1998; 황옥경, 1990; Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990; Dunn & Cutting, 1999; Rubin & Rose-Krasnor, 1992).

또래상호작용이 유아기 사회성 발달에 중요한 발달특성인 만큼, 이 시기 유아의 또래 간 상호작용에 영향을 미치는 유아의 개인적 특성과 환경적 특성들이 그간 다양하게 탐색되어 왔다. 먼저 또래상호작용을 예측하는 유아 특성 중 최근 주목받고 있는 변인으로는 기질을 들 수 있다. 생애 초기부터 나타나는 타고난 행동적 경향성에 해당하는 기질은, 그간 사회성 발달에 미치는 영향 요인으로서 광범위하게 연구되어 왔다(천희영, 2006). 그러나 기질이라는 변인의 특성상 연령에 따른 규칙적인 발달보다는 발달에서의 개인차가 주된 초점이 되었기 때문에, 대부분의 초기 기질 연구(나유미, 1999; 박경자, 1999; 손혜련, 1996; 홍계옥, 정옥분, 1995)는 어머니를 주된 사회적 관계로 보고 그 관련성을 다루는데 집중하였다(천희영, 2006). 그러나 최

근 들어 기질의 영향력 관련 연구는 보다 발달맥락적 입장에서 검토하는 경향을 갖고 있다(황상민, 김도환, 2003). 이러한 연구 경향의 한 특징으로, 가정 맥락 중심의 기존 연구의 한계를 벗어나고자 점차 유아교육기관에서 보이는 사회적 유능감(박석규, 이은희, 2011; 최미숙, 황윤세, 2004), 적응적 행동(서소정, 2009) 및 또래와의 관계(조영아, 2008) 등으로 기질 연구의 관심 범위가 넓혀지고 있다.

실제로 선행연구에 따르면 유아의 기질은 그들이 기관에서 보이는 사회적인 행동에 영향을 미치는 것으로 일관되게 밝혀지고 있다. 유아의 기질 유형별로 살펴보면, 순한 기질의 유아는 사회·정서적인 발달과 유능감 수준이 더 높고(권미경, 1999; 천희영, 1993; Blair, Denham, Kochanoff, & Whipple, 2004), 놀이 시 더 표현적인 행동을 많이 하는 것으로 알려져 있다(김난실, 2003; 황윤세, 2007). 그러나 까다로운 기질의 유아는 순한 기질의 유아에 비해 친사회적 행동이 덜 나타나며 부정적인 행동을 더 많이 하고, 대인관계에서도 부정적인 상호작용을 보이는 경향이 있다(민혜영, 1999; Bates, 1980).

한편 전통적인 기질 유형 분류의 경우, 많은 수의 유아가 어느 유형에도 속하지 않거나 한 유아가 여러 가지 기질의 다양하고 상이한 조합을 보일 수 있다(천희영, 1992). 이에 Buss와 Plomin(1984)이 정서성, 활동성 및 사회성의 세 차원으로 기질을 분류한 이후 기질을 유형화하기 보다는 여러 행동차원에서의 개인차를 연구하는 추세가 이어지고 있다(Vasta, Haith, & Miller, 1992). 이 같은 연구 경향은 유아의 사회적 상호작용 행동에 미치는 기질의 영향 검증 연구에도 이어져왔으며, 기질의 하위 차원 중 타인과 함께 있는 것을 선호하는 기질 특성인 사회성이 일관되게 긍정적인 또래 간 상호작용과 관련이 있는 것으로 밝혀져 왔다(이은영, 2008; 홍현재, 2013). 한편 일상생활에서의 속도와 강도를 의미하는 활동성이나 환경 자극에 대한 부정적인 반응을 의미하는 정서성은 또래와의 적극적이고 빈번한 상호작용과 관련이 있어 긍정적인 기여를 할 수 있는 반면, 갈등이나 배척과 같은 부정적인 상호작용 또한 증가시키는 것으로 알려져, 상반되는 영향이 보고되고 있다(김미희, 2011; 김연, 2007; 서정은, 2005; 원영미, 박혜원, 이귀옥, 2004; 이찬숙, 현은자, 2008; 한희정, 2006; Parker-Cohen & Bell, 1988; Russell, Hart, Robinson, & Olsen, 2003). 즉, 정서성, 활동성 및 사회성과 같은 유아의 기질 하위 차원에 따라 유아가 또래와 맺는 상호작용이 달라질 것으로 예측되나, 정서성과 활동성 차원의 경우 선행 연구 결과가 서로 일관되지 않으므로, 유아의 기질이 또래 간 상호작용에 미치는 영향력을 살펴볼 때 유아의 기질 유형보다는 기질의 하위 차원별로 탐색해 볼 필요성이 있음을 시사한다.

다음으로 유아의 또래상호작용에 영향을 미치는 환경적 변인으로는 교사와의 관계를 들 수 있다. 교사는 유아가 경험하는 가족구성원 이외의 인적 환경 중 가장 의미 있는 사람으로서, 유아가 경험하는 교사와의 관계는 유아의 전반적인 발달에 중요한 역할을 한다(강정원, 2002; 곽주영, 이영, 1997; 오재연, 이지현, 2005; 이경희, 1995). 일찍이 Pianta(1991)는 유아와 교사와의 관계를 친밀, 갈등, 의존의 3가지 하위차원으로 구분하였으며, 최근 교사와의 관계를 친밀과 갈등으로 간략화하여 이에 대한 연구를 광범위하게 한 바 있다(Jerome, Hamre, & Pianta, 2008; Koomen, Verschueren, van Schooten, Jak, & Pianta, 2012; Pianta & Stuhlman, 2004).

먼저 교사와 유아 간의 친밀관계는 애정적이고 긍정적인 상호작용이 이루어지고, 감정이입 및 신뢰 수준이 높으며, 서로 지지적인 관계를 의미하는데, 이러한 긍정적인 관계는 유아의 사회적 유능성의 기초가 된다(여연승, 2003; 전경아, 2003; 조상훈, 2007; Burchinal, Peisner-

Feinberg, Pianta, & Howes, 2002; Pianta, La Paro, Payne, Cox, & Bradley; 2002). 실제로 유정미(2009)는 유아가 교사와 원만한 관계를 형성할수록 또래와 원만한 관계를 형성함을 밝힌 바 있으며, 조의선(2011) 또한 교사와 친밀관계를 형성한 유아는 또래관계에서도 긍정적인 관계를 맺는다고 보고하고 있다. 반면, 교사와의 갈등관계는 교사와 유아 간에 부정적이고 대립되는 감정을 느껴, 함께 지내는 것이 힘들고 지치는 관계임을 의미한다. 교사와 갈등관계를 맺는 유아는 교사를 지지기반으로 사용하지 못하므로, 불안감, 소외감, 외로움 등을 경험하게 된다(Birch & Ladd, 1997). 결과적으로 이러한 특성은 또래에 대한 부정적 태도로 이어져, 또래와 상호작용하고 협력하는 수준이 상대적으로 낮다(이진숙, 2001). 더욱이 Jerome, Hamre 및 Pianta(2008)는 개별 유아가 유치원에서 맺었던 교사와의 관계가 학년이 올라감에 따라 담당 교사가 바뀌어도 불구하고 큰 변화 없이 유지된다고 밝힘으로써, 유아기 기관에서 경험하는 교사와의 관계가 이후 발달에도 중요함을 강조한 바 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 유아의 또래상호작용을 예측함에 있어 유아 개인 특성에 해당하는 기질과 환경 특성에 해당하는 교사-유아 관계가 주요 변인으로 고려되는 것이 적절함을 알 수 있다. 그러나 이들 변인이 또래상호작용에 미치는 영향을 살펴본 국내 연구들(박지선, 2000; 한희정, 2006; 황윤세, 2007)은 대부분 기질 또는 교사와의 관계 중 하나만을 변인으로 포함하고 있어 개인의 내적·외적 특성을 함께 고려한 연구가 부족한 실정이다. 더욱이 사회성 예측변인으로 기질과 함께 교사의 상호작용의 질 및 교사 대 유아 비율과 같은 교사 관련 변인을 함께 투입한 조혜진과 이기숙(2004)은 유아의 내적 특성인 기질보다 외적 특성인 교사 변인의 상대적인 영향력이 더 큼을 밝힌 바 있다. 이는 기질의 조화적합성과 상호작용적인 관점에 기초하여 볼 때, 또래 간 상호작용에 영향을 미치는 개인내 요인인 유아의 기질의 역할은 관계적 맥락인 교사-유아 간 관계를 함께 고려할 때 보다 타당하게 이해 가능함을 시사한다(김선희, 2009).

특히 또래상호작용에 미치는 기질과 교사-유아 관계의 역할을 살펴보는데 있어서, 두 변인의 상대적인 영향력을 살펴보는 것을 넘어서서 교사와의 관계가 그 영향력을 조절하는 지를 살펴보는 것은 중요하다고 할 수 있다. 예컨대, 기질적으로 긍정적인 또래관계를 형성하기에 취약한 유아의 경우, 유아교육기관에서 유아에게 가장 영향력이 큰 인적자원인 교사와 맺는 관계의 질이 어떠한지에 따라서 이들이 또래와 맺는 관계 또한 달라질 수 있음을 예상해볼 수 있다. 실제로 권연희(2012)는 유아의 부정적 정서성이 또래상호작용에 미치는 영향력을 검증함에 있어 유아가 경험하는 교사와의 관계에 따라 기질 특성 중 하나인 정서성의 효과가 조절됨을 최근 검증한 바 있다. 특히 유아의 또래관계 관련 연구를 개관한 심희옥과 신유림(2009)에 따르면 최근 수행되는 또래관계 관련 연구는 예측변인을 탐색하는 것 보다는 실제적인 개입을 중심으로 이루어지는 경향을 보인다고 종합한 바 있다. 이러한 관점에서 볼 때 기질 특성에 따른 또래와의 관계에 대한 단편적인 탐색보다는 기질이 또래관계에 미치는 영향력이 교사와의 관계에 따라 달라질 수 있음을 밝힘으로써, 적절한 또래상호작용을 위한 교사 역할의 중재 가능성을 시사하는 것이 의미 있다고 할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 유아들이 또래와 맺는 관계에 대해 관심을 가지고, 내적 특성인 유아의 기질이 또래관계에 영향을 미침에 있어서 외적 특성인 교사와의 관계에 의해 조절되는지를 알아보고자 한다. 특히 유아기 또래와의 상호작용은 긍정적인 상호작용과 부정적인 상호작용으로 구분되며, 이 둘은 서로 독립적인 것으로 알려져 있으므로(심희옥, 신유림, 2009), 본 연구에서는

유아의 또래상호작용을 크게 긍정적 상호작용과 부정적 상호작용으로 구분하고자 하였다. 이는 적절한 또래상호작용은 증진시키고 부적절한 또래상호작용은 중재하기 위해 교사가 개별 유아의 특성에 따라 어떻게 역할을 수행하여야 하는지에 대한 구체적인 정보를 제공할 수 있을 것이다. 이에 이상과 같은 본 연구의 목적에 따라 선정된 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 유아의 기질, 교사와의 관계 및 또래상호작용 간의 관계는 어떠한가?

둘째, 유아의 기질이 또래와의 긍정적 상호작용에 미치는 영향력은 교사와의 관계에 따라 달라지는가?

셋째, 유아의 기질이 또래와의 부정적 상호작용에 미치는 영향력은 교사와의 관계에 따라 달라지는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 임의 선정된 경기도 소재 4개 사립유치원에 재원중인 만 4, 5세반 유아 326명의 어머니와 담임교사 17명을 대상으로 하였다. 만 4, 5세 반 유아를 연구대상으로 선택한 이유는 이 시기를 거치면서 또래상호작용의 빈도와 복잡성이 증가하는 등 또래관계의 중요성이 커지기 때문이었다(Hartup, 1992).

<표 1>에서 보는 바와 같이, 유아의 월령은 평균 68.53개월로 만 5세를 다소 상회하였으며, 유아의 성별은 남아 50.8%, 여아 49.2%로 남아가 여아보다 약간 많았고, 출생순위의 경우 첫째가 가장 높은 비율을 차지하였다. 부모의 평균 연령은 아버지가 39.62세, 어머니가 37.07세로, 아버지의 연령이 다소 높았으며, 학력은 부모 모두 전문대졸 이상의 학력 소지자가 고졸보다 많았다. 부모 직업의 경우 아버지와 취업모 모두 사무직 비율이 가장 높았으나, 어머니의 경우 주부가 50%로 반수를 차지하였다. 교사의 경우, 평균 연령은 29세였으며, 현장 경력은 평균 6년 이상인 것으로 보고되었다. 학력은 전문대가 64.7%로 35.3%를 차지한 4년제 보다 상당히 높게 나타났다, 미혼인 경우가 76.5%로 기혼보다 더 많았다.

< 1> 조사대상자의 일반적 배경 (N=254)

구분		n(%)	M(SD)
월령		-	68.53(6.6)
유아	성별	남 129(50.8)	-
		여 125(49.2)	-
출생순위	외동	70(27.6)	-
	첫째	90(35.4)	-
	둘째	77(30.3)	-
	셋째 이상	17(6.7)	-

구분		n(%)	M(SD)	
아버지	연령	-	39.62(4.3)	
	최종학력	고졸	103(40.6)	-
		전문대졸	50(19.7)	-
		대졸 이상	101(39.7)	-
	직업	전문직	39(15.4)	-
		사무직	101(39.8)	-
		판매서비스직	39(15.4)	-
		생산근로직	35(13.8)	-
		무직	2(.8)	-
		기타	38(15.0)	-
연령		-	37.07(3.84)	
어머니	최종학력	고졸	118(46.5)	-
		전문대졸	70(27.6)	-
		대졸 이상	66(25.9)	-
	직업	전문직	33(13.0)	-
		사무직	43(16.9)	-
		판매서비스직	21(8.3)	-
		생산근로직	17(6.7)	-
		가정주부	127(50.0)	-
		기타	13(5.1)	-
		가구	월평균 소득	300만원 미만
300~400만원 미만	84(33.1)			-
400~500만원 미만	42(16.5)			-
500만원 이상	30(11.8)			-
교사	연령	-	29.0(4.94)	
	경력	-	79.52(47.8)	
	최종학력	전문대졸	11(64.7)	-
		대졸 이상	6(35.3)	-

2. 측정도구

본 연구에서는 어머니가 측정하는 유아 기질 척도와 교사가 측정하는 교사와의 관계 및 또래 상호작용 척도를 사용하였다. 각 측정도구는 주성분분석과 베리맥스 회전방법을 이용한 요인분석을 통해 타당도를 검증하였다. 구체적으로 고유치 1을 기준으로 요인수를 탐색하고, 스크리도표 분석 및 누적 변량 검토를 통해 이를 확인하였다. 이후 요인별 문항의 적재값은 0.5를 기준으로 요인에 추가하는 것이 적절하지 않은 문항 내용과 해석 가능성을 검토하였다. 이들 척도는 지필식 질문지를 이용한 설문조사방법을 통해 사용되었으며, 각 도구에 대한 구체적인 내용은 다음과 같다.

1) 기질

유아의 기질을 측정하기 위해 Buss와 Plomin(1984)의 아동용 Emotionality, Activity, and Sociability(EAS)를 민경신(2011)이 번안한 유아 기질 척도를 수정하여 사용하였다. 원 척도는 유아가 쉽게 기분이 나빠짐을 의미하는 정서성, 계속해서 움직이고 활력이 높음을 의미하는 활동성, 사람들과 함께 있는 것을 좋아함을 의미하는 사회성의 3개 하위차원으로 구성되어 있으며, 각 하위차원은 정서성 5문항, 활동성 5문항, 사회성 10문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 요인부하량이 낮은 3문항을 제외하여 정서성 5문항, 활동성 4문항, 사회성 8문항으로 총 17문항을 사용하였다. 각 문항은 5점 Likert 척도로 ‘매우 그렇다’ 5점, ‘그렇다’ 4점, ‘보통이다’ 3점, ‘아니다’ 2점, ‘매우 아니다’ 1점으로 구성되었으며, Cronbach’s α 를 이용한 내적합치도는 정서성이 .75, 활동성이 .73, 사회성이 .73이었다.

2) 교사와의 관계

교사와의 관계를 측정하기 위해 Pianta(1991)의 Student-Teacher Relationship Scale(STRS)을 이진숙(2001)이 수정·보완한 교사-유아 관계 척도 질문지를 사용하였다. 원 척도는 친밀, 갈등, 의존 등의 3개 하위차원으로 구성되어 있으며, 각 하위차원은 친밀 12문항, 갈등 12문항, 의존 4문항으로 구성되어 있다. 본 연구의 요인분석 결과, 의존성이 요인으로 추출되지 않아 의존에 해당하는 4개 문항 중 갈등 요인에 적재된 1개 문항을 제외한 3개 문항이 제외되었으며, 친밀 문항들 중에서도 요인부하량이 낮은 문항이 3개 발견되어 분석에서 제외되었다. 이로써 최종적으로 23문항을 사용되었으며, 각 문항은 5점 Likert 척도로서 ‘매우 그렇다’ 5점, ‘조금 그런 편이다’ 4점, ‘보통이다’ 3점, ‘그렇지 않은 편이다’ 2점, ‘전혀 그렇지 않다’ 1점으로 구성되었다. Cronbach’s α 를 이용한 내적합치도는 친밀관계가 .87, 갈등관계가 .89이었다.

3) 또래상호작용

유아의 또래상호작용 측정은 Fantuzzo 등(1998)의 Penn Interactive Peer Play Scale(PIPPS)를 참조하여 최혜영(2004)이 제작한 교사용 또래상호작용 척도를 사용하였다. 원 척도는 긍정적 또래상호작용과 부정적 또래상호작용으로 2개의 하위차원으로 구성되어 있으며, 요인분석 결과 긍정적 또래상호작용 8문항, 부정적 또래상호작용 12문항이 원척도와 동일하게 추출되었다. 각 문항은 4점 Likert 척도로서 ‘항상 그렇다’ 3점, ‘자주 그렇다’ 2점, ‘가끔 그렇다’ 1점, ‘전혀 그렇지 않다’ 0점으로 구성되었다. Cronbach’s α 를 이용한 내적합치도는 긍정적 또래상호작용이 .87, 부정적 또래상호작용이 .95로 산출되었다.

3. 연구절차

선정한 질문지 문항의 이해도, 작성에 소요되는 시간, 질문지 작성상의 문제점을 알아보기 위하여, 각 10명의 부모와 교사를 대상으로 2013년 8월 5일부터 8월 8일까지 총 4일간 예비조사를 실시하였다. 그 결과 질문지 작성에 소요되는 시간과 문항은 응답에 무리가 없는 것으로 판단되었다. 이에 본조사는 2013년 8월 12일부터 8월 30일까지 유아의 기질 질문지를 각 가정 보내

어머니가 작성하여 유치원에 제출한 것을 연구자가 회수하는 방법을 사용하였고, 또래상호작용과 교사와의 관계는 어머니용 질문지가 회수된 경우를 본 연구에 동의한 가구로 간주하여, 해당 유아에 한해 담임교사가 작성하는 방법을 사용하였다. 1차로 각 가구에 배부된 질문지의 수는 총 326부이며, 총 285부가 회수되어 질문지 회수율은 87%였다. 2차로 각 교사는 학급별로 약 15명(최소 6명, 최대 26명)에 해당하는 유아에 대한 질문지에 응답하였으며, 불성실하게 응답한 자료 31부를 제외하여 최종적으로 어머니와 교사용 질문지 각각 254부를 분석에 사용하였다.

4. 자료분석

본 연구의 자료는 변수별 기술적인 통계치와 측정도구의 내적합치도 및 위계적 회귀분석을 사용하여 분석되었으며, 통계처리를 위해 PASW 18.0 프로그램이 활용되었다. 특히 조절효과 검증은 위해 위계적 회귀분석에서 상호작용 효과가 유의하게 나타난 경우 삼분위 점수를 기준으로 집단을 나누어 도식화하고, 사후검증을 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 유아의 기질, 교사와의 관계 및 또래상호작용 간의 상관관계

유아의 기질, 교사와의 관계 및 또래상호작용의 기술적 통계를 살펴보면, 유아의 기질의 경우 세 가지 기질 특성 중 활동성($M = 3.85, SD = .62$)의 수준이 가장 높게 나타났으며, 다음으로 사회성($M = 3.62, SD = .51$), 정서성($M = 2.73, SD = .65$)의 순으로 나타났다. 이 중 활동성과 사회성은 보통 수준에 해당하는 3점을 훨씬 상회하는 수준인 반면 정서성은 보통 수준인 3점 미만으로 보고되어 낮은 수준으로 나타났다. 교사와의 관계의 경우, 친밀관계에 대한 점수는 4점($M = 3.84, SD = .65$)에 가까운 반면 갈등관계는 2점 이하($M = 1.59, SD = .60$)로 보고되어, 교사들은 유아와 보통 이상의 수준으로 친밀하다고 지각하는 반면, 갈등관계로 지각하는 수준은 낮은 편으로 나타났다. 한편 4점 척도인 또래상호작용의 경우, 또래와의 긍정적 상호작용은 2.64점($SD = .56$)으로, 보통 수준인 2.5점을 약간 상회하는 수준인 반면, 부정적 상호작용은 1.65($SD = .60$)점으로 비교적 낮게 나타났다.

다음으로 유아의 기질과 교사와의 관계 및 또래상호작용의 상관계수는 <표 2>에 나타난 바와 같다. 변인 간 상관 중 선행연구에서 비일관된 결과를 나타낸 기질의 정서성과 활동성 차원은 교사와의 갈등관계 및 또래와의 부정적인 상호작용과 같은 부정적인 특성과 유의한 상관을 보였다. 한편, 기질의 사회성 차원은 다른 변인들과 유의미한 상관을 보이지 않았다. 예측 변인들과 또래상호작용의 분산팽창계수인 VIF값을 살펴 본 결과 모든 값이 10보다 작고 1보다 큰 1.17에서 2.14 사이로 산출되어, 각 변인들이 독립적인 개념의 특성을 가지는 것으로 나타나 분석에 무리가 없다고 판단되었다.

<표 2> 유아의 기질, 교사와의 관계 및 또래상호작용 간의 상관관계 (N=254)

구분	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
정서성	1.00						
활동성	-.08	1.00					
사회성	-.24**	.57**	1.00				
교사-유아 친밀관계	-.16**	.07	.12	1.00			
교사-유아 갈등관계	.22**	.19**	.01	-.15*	1.00		
긍정적 또래상호작용	-.13*	.01	.09	.58**	-.21**	1.00	
부정적 또래상호작용	.25**	.26**	.08	-.14*	.70**	-.23**	1.00

주: ① 정서성, ② 활동성, ③ 사회성, ④ 교사-유아 친밀관계, ⑤ 교사-유아 갈등관계, ⑥ 긍정적 또래상호작용, ⑦ 부정적 또래상호작용

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

2. 유아의 긍정적 또래상호작용에 미치는 기질 및 교사-유아 관계의 주효과와 상호작용효과

유아의 기질과 교사와의 관계가 유아의 긍정적 또래상호작용에 미치는 영향을 알아보기 위해 기질의 하위차원과 교사와의 친밀 및 갈등관계를 독립변수로 유아의 긍정적 또래상호작용을 종속변수로 하여 위계적 회귀분석을 실시하였다. 그 결과 <표 3>에서 보는 바와 같이 최종단계인 2단계에서 유아의 기질은 긍정적인 또래상호작용에 영향을 미치지 않은 반면, 교사와의 관계는 모두 유의한 영향력을 나타내어 교사와 친밀한 수준이 높고($\beta = .58, p < .001$) 갈등 수준이 낮을수록($\beta = -.27, p < .001$) 긍정적인 또래상호작용을 하는 것으로 밝혀졌다. 한편, 교사-유아 친밀관계($\beta = -.14, p < .01$)와 갈등관계($\beta = .20, p < .001$) 모두 유아의 기질 중 정서성과의 상호작용효과가 나타나, 개별 유아가 경험하는 교사와의 관계가 유아의 정서성이 긍정적 또래상호작용에 미치는 영향력을 조절하는 것으로 나타났다.

<표 3> 유아의 기질 및 교사-유아 관계가 긍정적 또래상호작용에 미치는 영향

(N=254)

변인	교사-유아 관계			
	친밀		갈등	
	Model 1	Model 2	Model 1	Model 2
정서성	-.03	-.03	-.07	-.04
활동성	-.07	-.06	-.01	.02
사회성	.05	.08	.08	.08
교사-유아 관계	.57***	.58***	-.19**	-.27***
정서성 × 교사-유아 관계		-.14**		.20**
활동성 × 교사-유아 관계		-.03		.14
사회성 × 교사-유아 관계		.11		-.04

변인	교사-유아 관계			
	친밀		갈등	
	Model 1	Model 2	Model 1	Model 2
ΔR^2		.03**		.04**
R^2	.33	.36	.04	.08
F	32.16***	20.67***	3.73**	4.14***

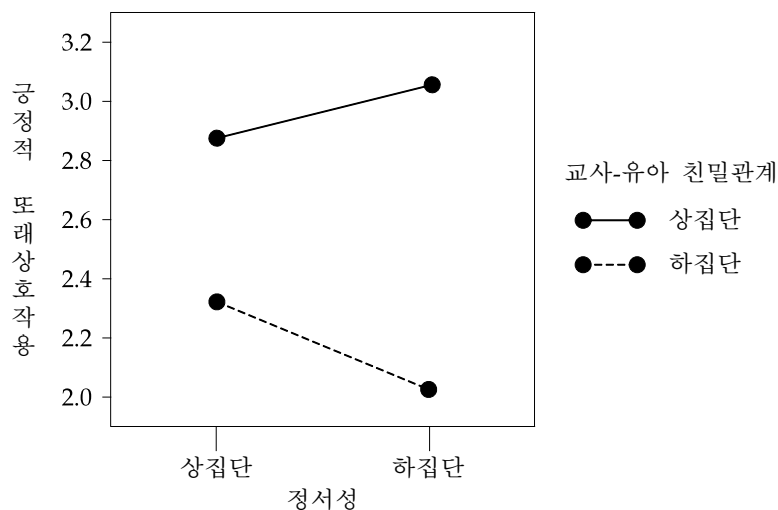
주1. 친밀은 교사-유아 관계 중 친밀관계의 영향력을, 갈등은 교사-유아 관계 중 갈등관계의 영향력을 예측 변인으로 투입한 모델임.

주2. 표준화된 β 값임.

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

상호작용효과를 구체적으로 살펴보기 위하여 유아의 정서성과 긍정적 또래상호작용의 관계를 도식화하여 교사-유아 친밀관계와 갈등관계의 조절효과를 살펴보았다. 이를 위해 교사-유아 관계와 정서성 수준에 따라 삼분위수를 이용하여 각각 상·중·하 집단으로 나누고, 집단별 특성이 명확하게 드러날 수 있도록 상집단과 하집단의 평균을 이용하여 조절효과를 도식화하였다. 그 결과는 다음의 [그림 1], [그림 2]에 제시된 바와 같다.

먼저 [그림 1]에서 보는 바와 같이, 교사-유아 친밀관계의 조절효과를 살펴보기 위해 상·하 집단별 긍정적 또래상호작용의 평균 점수를 산출한 결과, 교사-유아 친밀관계와 정서성 수준이 모두 높은 집단의 평균은 2.88($SD = .45$), 교사-유아 친밀관계는 낮은 수준이나 정서성이 높은 집단의 평균은 2.31($SD = .44$), 교사-유아 친밀관계는 높으나 정서성이 낮은 집단의 평균은 3.01($SD = .57$), 교사-유아 친밀관계와 정서성이 모두 낮은 집단은 평균은 2.08($SD = .48$)로, 교사와 친밀한 관계인 유아의 경우 또래와 긍정적인 상호작용을 더 많이 하였다. 그러나 이러한 특성은 정서성이 낮은 집단에서 더 두드러져서, 부정적인 정서반응을 쉽게 하지 않는 낮은 정서성 집단의 유아의 경우 교사와의 관계가 친밀할 때 또래와 긍정적으로 상호작용을 많이 하는 반면, 교사와의 친밀 수준이 낮을 때에는 또래와 긍정적으로 상호작용하는 수준이 높은 정서성 집단보다도 더 낮았다.



[그림 1] 유아의 정서성과 교사-유아 친밀관계가 긍정적 또래상호작용에 미치는 상호작용효과

도식화를 통해 상호작용효과가 어떠한지 설명하는 것에 이어, 본 연구에서는 조절변인인 교사-유아 간 친밀관계 수준에 따라 정서성이 높은 유아와 낮은 유아 간 긍정적 또래상호작용 수준이 어떻게 달라지는지를 사후검증하였다. 사후검증은 Bonferroni 보정을 통한 단순비교 (simple comparison)를 이용하였다. 그 결과 정서성이 높은 집단과 낮은 집단 모두에서 교사-유아 친밀관계 수준에 따른 유의미한 차이가 나타나, 교사-유아 친밀관계의 주효과가 강력함을 시사하였다(〈표 4〉 참조).

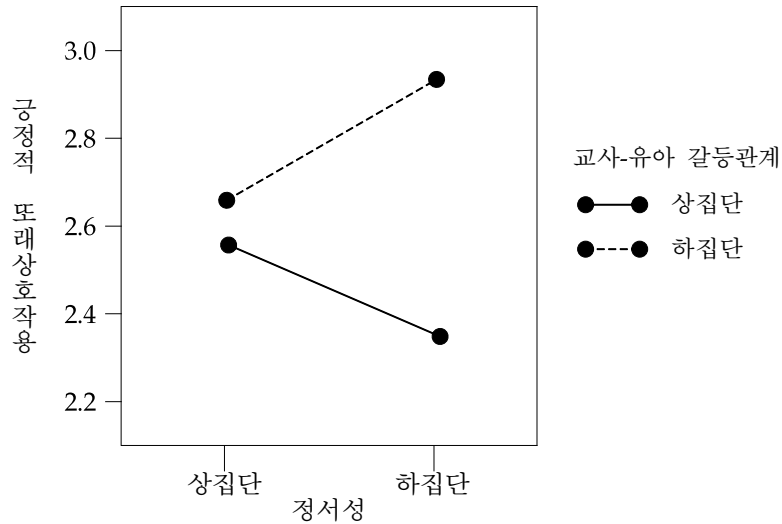
〈표 4〉 유아의 긍정적 또래상호작용에 미치는 교사-유아 친밀관계의 조절효과 사후검증

(N=133)

정서성	교사-유아 친밀관계	평균차	표준오차	F
상집단	상집단(n=26)	.565***	.121	21.80
	하집단(n=44)			
하집단	상집단(n=39)	.928***	.120	53.42
	하집단(n=24)			

*** $p < .001$.

다음으로 교사-유아 갈등관계의 조절효과를 살펴보기 위해 상·하 집단별 긍정적 또래상호작용의 평균 점수를 산출하였다. 그 결과, 교사와의 갈등수준과 정서성이 모두 높은 집단의 평균은 2.54($SD = .46$), 교사-유아 갈등 수준은 낮으나 정서성이 높은 집단은 2.66($SD = .47$), 교사-유아 갈등 수준은 높으나 정서성이 높은 집단이 평균은 2.35($SD = .59$), 교사-유아 갈등관계와 정서성 수준이 모두 낮은 집단은 2.93($SD = .67$)로 나타났다. 이를 도식화한 [그림 2]를 살펴보면, 교사-유아 갈등 수준이 낮은 유아의 경우 긍정적인 또래상호작용 수준 또한 높은 것으로 나타났다. 그러나 교사-유아 친밀관계와 마찬가지로 교사-갈등관계 수준에 따른 긍정적인 또래상호작용의 차이는 정서성이 낮은 집단에서만 두드러지게 나타나, 쉽게 부정적인 정서적 반응을 드러내지 않는 유아의 경우 교사와 갈등 관계에 놓일수록 또래와의 긍정적 상호작용의 수준 또한 낮아지는 반면, 교사와의 갈등 수준이 낮으면 부정적 정서표현이 상대적으로 빈번한 유아들보다 긍정적 또래상호작용을 많이 하는 것으로 나타났다.



[그림 2] 유아의 정서성과 교사-유아 갈등관계가 긍정적 또래상호작용에 미치는 상호작용효과

<표 5> 유아의 긍정적 또래상호작용에 미치는 교사-유아 갈등관계의 조절효과 사후검증

(N=140)

정서성	교사-유아 갈등관계	평균차	표준오차	F
상집단	상집단(<i>n</i> =45)	-.115	.135	.73
	하집단(<i>n</i> =27)			
하집단	상집단(<i>n</i> =27)	-.581***	.138	17.80
	하집단(<i>n</i> =41)			

*** $p < .001$.

이에 교사-유아 갈등관계의 조절효과를 구체적으로 검증하기 위해 사후검증을 실시한 결과는 <표 5>에 제시되어 있는 바와 같다. 이를 구체적으로 살펴보면, 정서성이 낮은 유아에게서만 교사와의 갈등관계에 따른 유의미한 차이가 나타나, 상호작용에 대한 해석이 정확하였음을 시사하였다.

3. 유아의 부정적 또래상호작용에 미치는 기질 및 교사-유아 관계의 주효과와 상호작용 효과

다음의 <표 6>에 제시된 바와 같이 최종단계인 2단계에서 유아의 기질 중 정서성($\beta = .26, p < .001$)과 활동성($\beta = .30, p < .001$)이 부정적 또래상호작용에 정적영향을 미치는 것으로 나타나, 정서성과 활동성이 높을수록 또래와 부정적으로 상호작용하는 것으로 밝혀졌다. 교사와의 관계 또한 부정적 또래상호작용을 예측하는 것으로 나타나, 유아가 교사와의 친밀 수준이 낮고($\beta = -.12, p < .05$), 갈등 수준이 높을수록($\beta = .65, p < .001$) 또래와의 상호작용 또한 부정적인 것으로 나타났다. 그러나 2단계에 추가 투입된 기질과 교사-유아 관계의 상호작용효과는 친

밀관계와 갈등관계 모두 부정적 또래상호작용에 유의한 영향을 미치지 않았으며, 모델의 R2값의 증가분도 없었다. 이에 유아의 부정적 또래상호작용에 미치는 기질의 효과는 교사와의 관계에 따라 조절되지 않는 것으로 나타났다.

<표 6> 유아의 기질 및 교사-유아 관계가 부정적 또래상호작용에 미치는 영향

(N=254)

변인	교사-유아 관계			
	친밀		갈등	
	Model 1	Model 2	Model 1	Model 2
정서성	.26***	.26***	.13**	.13**
활동성	.30***	.30***	.14*	.14*
사회성	-.01	-.03	.03	.04
교사-유아 관계	-.12*	-.12*	.65***	.65***
정서성 × 교사-유아 관계		.02		-.01
활동성 × 교사-유아 관계		-.02		-.01
사회성 × 교사-유아 관계		-.04		.05
ΔR^2		.00		.00
R^2	.14	.14	.52	.52
F	11.90*	6.85*	68.88*	39.35*

주1. 친밀은 교사-유아 관계 중 친밀관계의 영향력을, 갈등은 교사-유아 관계 중 갈등관계의 영향력을 예측변인으로 투입한 모델임.

주2. 표준화된 β 값임.

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

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 유아의 기질 및 교사와의 관계가 기관에서 보이는 유아의 또래상호작용에 어떠한 영향을 미치는지를 이해하기 위하여, 유아의 기질, 교사-유아 관계 및 또래상호작용 간의 관계를 살펴보고, 또래상호작용에 미치는 유아 기질의 영향이 교사와의 관계에 의해 조절되는지를 검증하였다. 그 결과 긍정적인 또래상호작용의 경우 유아의 기질은 영향력이 없는 반면, 교사-유아 관계는 유의한 예측변인으로 나타났으며, 유아의 기질 중 정서성에 한해 교사-유아 관계의 조절효과가 발견되었다. 반면 부정적인 또래상호작용에는 교사-유아 관계뿐만 아니라 유아 기질 중 정서성과 활동성이 모두 주효과를 미치는 반면 조절효과는 없는 것으로 나타났다.

먼저 유아의 기질 및 교사-유아 관계가 긍정적 또래상호작용에 미치는 영향의 경우, 유아의 기질은 또래와의 긍정적인 상호작용을 예측하지 못하는 반면, 교사와의 관계가 친밀하고 갈등수준이 낮을수록 긍정적 또래상호작용 수준은 높은 것으로 나타났다. 이러한 연구 결과는 교사가 유아에게 수용적이고 온정적으로 행동할 때 유아가 또래관계에 있어서 유능해지는 반면, 교사와의 갈등 수준이 높을수록 또래와의 긍정적인 상호작용 수준은 낮아진다는 선행연구 결과와 일

관되는 것으로(김현지, 전경아, 2010; 정대현, 지성애, 2006; 최미숙, 황윤세, 2007; 최혜영, 2004; Holloway & Reichhart-Erickson, 1988; Howes & Hamilton, 1993; Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson, & Brock, 2009), 유아가 경험하는 교사와의 관계가 또래와의 관계에 전이될 수 있음을 시사한다.

특히 본 연구에서 주목할 만한 결과는 긍정적 또래상호작용에 영향을 미치는 유아의 정서성 및 교사-유아 관계 간 상호작용효과로서, 교사와의 관계에 따른 긍정적 상호작용의 수준 차이는 정서성이 낮은 유아들에게서 두드러졌다. 즉, 주변 환경에 대해 부정적으로 반응하는 수준이 낮은 유아의 경우, 교사와 친밀 수준이 낮고 갈등 수준이 높을수록 긍정적인 또래상호작용을 적게 하는 반면, 친밀 수준이 높고 갈등수준이 낮은 경우 또래와의 긍정적인 상호작용 수준이 높아지는 것으로 밝혀졌다. 일반적으로 환경자극에 대한 빠른 각성과 부정적인 반응으로 정의되는 정서성의 특성상, 정서성이 높은 유아의 경우 그 기질이 까다로운 것으로 알려져 있다(Buss & Plomin, 1984). 이에 본 연구에서 긍정적인 또래상호작용 증진을 위해 교사 중재의 효과성이 큰 집단이 학급 내에서 교사의 주목을 쉽게 끄는 정서성이 높고 까다로운 유아가 아니라 오히려 소외되기 쉬운 정서성이 낮고 느린 유아라는 점은 매우 흥미롭다.

특히 앞서 [그림 1]과 [그림 2]에서 도식화된 바와 같이, 정서성이 낮은 유아 중 교사-유아 관계의 친밀 수준이 높고 갈등 수준이 낮은 경우 다른 집단에 비해 긍정적 또래상호작용을 가장 많이 하였다. 실제로 교사와의 안정적인 관계가 기관에서 유아의 긍정적인 또래관계를 증진시키는 것은 널리 알려져 있는데(Clarke-Stewart & Allhusen, 2005), 본 연구의 결과는 이러한 보호요인으로서의 긍정적인 교사-유아 간 관계가 정서성이 낮은 유아의 경우 매우 효과적임을 의미한다. 즉, 유아교육 현장에서 정서의 변화나 표현의 정도가 약한 유아의 경우 상대적으로 자기표현이 적어 또래관계에서 소외될 수 있으므로, 교사와의 친밀함을 기저로 성공적인 또래상호작용을 할 수 있음을 시사한다.

반면, 교사와 친밀한 관계를 맺지 못한 경우와 갈등 관계에 있는 유아는 또래와의 긍정적인 상호작용 수준이 네 집단 중 가장 낮은 것으로 밝혀졌다. 교사와 갈등관계의 경우 강렬한 정서 표현이 적어 또래와의 상호작용 시 방해요인이 적음에도 불구하고, 또래와의 긍정적인 경험이 가장 적은 취약 집단이 될 가능성이 높다는 점은 매우 흥미로운 결과이다. 이는 정서적인 표현이 상대적으로 적은 유아의 경우, 교사가 지지기반으로 학급 안에서 역할을 하지 못하거나 오히려 교사와 부정적인 관계를 형성하는 경우, 오히려 학급 내에서 또래와의 긍정적인 경험까지 어려워질 수 있음을 시사한다.

실제로 교사-유아 간 친밀 관계를 보호요인으로 보고 그 영향력을 검증한 연구들을 살펴보면, 주로 성취도 또는 사회적 기술이 낮거나 문제행동 수준이 높은 유아가 중재 가능한 집단으로 관심의 대상이 되어온 것을 알 수 있다(권연희, 2013; Crosnoe, Johnson, & Elder, 2004; Ladd & Burgess, 2001; Pianta & Stuhlman, 2004). 그러나 가시적이고 격렬한 반응을 보이지 않는 낮은 정서성의 유아에게서 오히려 중재효과가 크며, 교사와의 관계성에 따라 가장 취약할 수도 있다는 본 연구의 결과는 유아교육 현장에서 적극적인 개입에서 소외되기 쉬운 낮은 정서성의 유아를 교사가 세밀하게 관찰하고 적극적으로 상호작용하여야 함을 시사한다.

다음으로 유아의 기질 및 교사와의 관계가 부정적 또래상호작용에 미치는 주효과와 상호작용 효과를 알아본 결과 사회성을 제외한 모든 예측변인이 유의하게 나타났다. 먼저 정서성과 활동

성이 높을수록 부정적 또래상호작용을 많이 한다는 본 연구의 결과는 일부 선행연구의 결과와 일관되는 것이다(이지희, 김혜연, 2012; 최인숙, 이강이, 2010; 한희정, 2006). 이는 급하고 격렬한 정서적 반응과 일상생활에서 활동의 수준과 강도가 높은 유아의 경우, 기관에서 또래와의 상호작용 시 공격적인 언어나 행동, 상호작용에 대한 거부 등의 행동을 더 빈번하게 보일 수 있음을 시사한다. 또한 다수의 선행연구(김현지, 전경아, 2010; 이선애, 현은자, 2010; 이지희, 김혜연, 2012)와 일관되게, 교사와의 관계에서 갈등을 빈번하게 경험한 유아는 또래와의 관계에서도 부정적 상호작용을 더 많이 하는 것으로 나타났다.

그러나 유아의 기질적인 특성이 부정적 또래상호작용에 미치는 영향은 교사와의 관계에 의해 조절되지 않았으며, 이는 최근 교사-유아 간 갈등관계의 중재효과를 검증한 권연희(2013)의 결과와는 일관되지 않는 결과이다. 단, 권연희(2013)의 연구 결과를 구체적으로 살펴보면, 남아에 한해 위축 및 공격적 행동으로 대표되는 문제행동이 또래괴롭힘의 피해로 이어지는 영향력에 있어 교사와의 갈등관계에 의해 조절되는 것으로 나타난 바 있으며, 교사-유아 간 갈등관계의 조절효과가 남아에게 제한되는 결과는 부정적 정서성이 놀이단절에 미치는 영향에서도 나타난 바 있다(권연희, 2012). 실제로 교사-유아 간 갈등관계는 여아보다는 남아에게서 두드러지는 만큼(Jerome et al., 2008), 교사-유아 간 갈등관계의 조절효과는 유아의 성을 함께 고려하는 것이 요구된다고 하겠다.

마지막으로 본 연구의 결과를 기초로 후속 연구에 대한 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다. 먼저 본 연구에서는 선행연구와는 달리 유아의 기질 중 사회성이 또래와의 상호작용에 의미 있는 예측변인으로 발견되지 않았다. 이러한 결과는 본 연구에서 사용된 연구도구를 함께 고려하여 볼 때 해석이 가능하다. 본 연구에서는 유아의 기질을 측정하기 위해 어머니가 자신의 자녀를 평정하는 방식을 사용한 반면, 또래상호작용은 기관에서 교사가 평정하였다. 이는 기질이 환경 자극에 일관되게 반응하는 행동 양식으로 이해됨에도 불구하고, 유아의 타인과의 상호작용 가운데서 보이는 행동특성인 기질의 사회성은 가정 또는 어머니와 함께 있는 맥락과 유아교육기관 또는 어머니 부재 시 상이할 수 있음을 시사하는 것이다. 따라서 유아교육기관에서의 유아 행동 관찰을 기초로 교사가 개별 유아에 대한 기질 평정에 따른 영향력에 대한 검증이 요구됨과 동시에, 어머니의 기질 평정과 교사의 기질 평정을 함께 살펴보는 것 또한 의미있을 것으로 사료된다.

두 번째로 본 연구에서는 교사-유아 관계를 또래상호작용에 영향을 주는 변인으로 보고, 그 영향력과 중재효과를 살펴보았다. 교사와의 관계를 유아의 사회성 발달에 영향을 주는 요인으로 간주하는 것은 교사-유아 관계 연구의 오랜 전통 중 하나이나(Pianta, 1999), 유아교육 현장에서 교사가 실제 경험하는 유아와의 관계는 유아가 평소 학급에서 또래와 어떤 상호작용을 하며, 이로 인해 상호작용이 학급의 분위기나 운영에 도움 또는 방해가 되었는지에 따라 영향을 받을 수 있다. 즉, 두 변인은 영향력에 있어서 상보적인 관계에 있을 수 있으므로, 교사-유아 관계 및 또래상호작용의 종단적인 자료 수집을 통해 교차지연효과 등을 검증하는 인과관계 관련 연구가 요구된다고 하겠다.

마지막으로, 본 연구에서는 측정도구의 요인분석 결과에 근거하여 의존관계에 대한 분석을 포함하지 않았다. 교사와의 의존관계는 해당 문항의 수가 4개로 적은 편이며, 교사-유아 관계 척도를 개발한 Pianta가 원 척도를 간편형으로 개정하는 과정에서 제외된 척도에 해당한다. 그

러나 교사-유아 간 갈등과 유사하게 부정적인 발달 특성과 상관성이 높은 것으로 지속적으로 보고되고 있으며(Sabol & Pianta, 2012), 우리나라의 경우 무상보육 전면 실시에 의해 기관 이용의 연령이 점차 하향화되고 있는 바, 교사와의 의존관계는 현장에서 매우 중요한 차원일 수 있다. 실제로 최근 다양한 인종과 국가의 유아를 대상으로 교사-유아 관계 척도를 타당화한 연구 결과(Koomen et al., 2012; Webb & Neuharth-Pritchett, 2011), 의존 관계가 독립적인 차원으로 적재되는 것으로 보고되고 있다. 그러나 교사-유아 의존 관계를 연구한 국내 연구는 요인분석을 실시하지 않고 원 척도를 그대로 사용하였거나(정대현, 지성애, 2006), 의존 관계 관련 문항을 제외하여 사용하고 있으므로(권연희, 2012), 교사와의 의존적인 관계가 갈등 관계와는 독립적인 차원으로 존재하는지 불분명하다. 특히 본 연구에서 실시한 요인분석에서는 의존관계가 하나의 독립적인 차원으로 적재되지 않은 만큼, 이에 대한 지속적인 탐색이 요구된다고 하겠다.

이와 같은 제한점에도 불구하고, 본 연구는 생득적, 개인적 차원의 특성인 기질이 기관 맥락에서 맺는 또래와의 상호작용에 미치는 영향력이 제한적인 반면, 해당 맥락 내에서 교사와 맺는 관계의 질은 직접적이면서도 중재적인 역할을 할 수 있음을 밝혔다. 특히 유아의 유능하고 적극적인 또래관계를 보다 효과적으로 증진시키고 부정적인 또래 간 상호작용을 감소시키기 위해 교사는 학급 내 개별 유아와 긍정적인 관계를 유지하도록 힘쓰되, 각 유아의 기질적 특성을 고려함으로써 그 효과를 극대화할 수 있다는 점을 밝힘으로써, 교사 역할의 중요성을 시사함과 동시에 향후 유아교육현장에서 교사 교육에 활용 가능한 기초 자료를 제공하였다는데 그 의의를 찾을 수 있다.

참고 문헌

- 강정원(2002). 교사의 효능감과 학생의 학업성취도간의 관계분석 연구. **한국열린교육학회지**, 10(2), 43-60.
- 곽주영, 이 영(1997). 보육교사 행동의 질적수준과 아동의 사회적 행동 특성. **대한가정학회지**, 35(2), 385-399.
- 권미경(1999). 어머니가 지각한 유아의 기질과 사회·정서적 발달. 한국교원대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 권연희(2012). 남녀 유아의 부정적 정서성과 놀이 시 또래상호작용의 관계에 대한 교사-유아간 갈등적 관계의 조절효과. **유아교육연구**, 32(2), 29-48.
- 권연희(2013). 유아의 문제행동과 또래괴롭힘 피해의 관계에 대한 교사-유아 관계의 조절효과. **한국생활과학회지**, 22(3), 391-404.
- 김기영, 심숙영, 강성희(2006). 놀이에서의 또래 리더십에 대한 또래 상호작용의 영향력 분석. **아동과 권리**, 10(3), 297-319.
- 김난실(2004). 만2세반 유아의 또래상호작용에 영향을 미치는 관련변인 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김미희(2011). 어머니의 정서표현 수용태도, 교사-유아관계 및 유아의 문제행동의 관계. 강원대학교 산업과학대학원 석사학위 청구논문.
- 김선희(2009). 유아의 행동문제에 대한 유아의 기질과 교사-유아관계의 영향. **유아교육연구**,

- 29(5), 203-224.
- 김연(2007). 유아 기질 및 심리적 가정환경변인과 유아의 문제행동과의 관계. 경기대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김현지, 전경아(2010). 유아-교사 관계 및 유아의 자기조절능력이 또래상호작용에 미치는 영향. **방과후아동지도연구**, 7(2), 17-34.
- 나유미(1999). 문제 해결 과정에서의 어머니-유아 상호작용과 관련 변인: 애착과 기질. **아동학회지**, 20(4), 75-89.
- 민경신(2011). 유아의 또래 유능성에 고령 어머니의 양육행동과 유아의 기질이 미치는 영향. 숙명여자대학교 원격대학원 석사학위 청구논문.
- 민혜영(1999). 교사-유아 상호작용 유형과 기질에 따른 유아의 사회성 발달에 관한 연구. **미래유아교육학회지**, 6(1), 63-88.
- 박경자(1999). 영아의 애착 안정성에 영향을 미치는 변인: 어머니의 민감성과 영아의 기질. **아동학회지**, 20(3), 3-17.
- 박석규, 이은희(2011). 유아의 대인문제해결능력과 기질이 또래유능성에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, 16(1), 257-278.
- 박지선(2000). 영유아의 교사 및 또래와의 사회적 상호작용에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 박정란(2008). 4세 유아를 위한 또래관계 형성 프로그램의 구성 및 효과. 중앙대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 박희숙(1985). 6, 7세 아동의 친구관계 개념 발달에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 서소정(2009). 영아의 보육기관적응행동에 영향을 미치는 요인에 관한 연구: 영아발달, 기질, 교사-영아간의 상호작용, 어머니의 양육 및 보육신념과 적응지원 전략을 중심으로. **미래유아교육학회지**, 16(4), 259-288.
- 서정은(2005). 교사가 지각한 유아의 기질에 따른 또래 상호작용. 한국교원대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 손혜련(1996). 유아의 사회적 능력과 모자간 애착, 유아 기질 및 어머니의 양육행동 간의 관계. 가톨릭대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 심희옥, 신유림(2009). 또래관계. **아동학회지**, 30(6), 195-208.
- 여연승(2003). 교사-유아 관계가 유아의 사회적 유능감과 또래수용에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 오재연, 이지현(2005). 3세 유아의 어머니와 교사에 대한 애착유형과 유치원 생활적응 행동연구. **열린유아교육연구**, 10(3), 385-412.
- 유정미(2009). 교사-유아관계, 유아의 자기조절능력 및 또래유능성과의 관계에 관한 연구. 건국대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 원영미, 박혜원, 이귀옥(2004). 유아의 기질과 가정환경 및 유아의 부적응 행동 간의 관계. **유아교육연구**, 24(2), 311-334
- 이경희(1995). 유아교육기관의 질적 수준, 유아의 기질, 가정양육 환경이 유아의 사회성 발달에 미치는 영향. 서울여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이선애, 현은자(2010). 교사-유아의 관계와 유아의 또래유능성 및 자기조절능력 간의 관계연구.

아동학회지, 31(2), 1-15.

- 이은영(2008). 어머니의 언어통제유형이 유아의 사회적 능력에 미치는 영향. 대구대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이은혜(2000). 아동의 친구관계에 관한 연구. **아동학회지, 21(3), 77-95.**
- 이지희, 김혜연(2012). 유아기 긍정적·부정적 또래상호작용에 관련된 변인 연구. **한국보육지원학회지, 8(6), 301-322.**
- 이진숙(2001). 유아의 애착표상과 교사-유아관계 및 사회적 능력간의 관계. 경희대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 이찬숙, 현은자(2008). 유아의 기질, 사회적 유능감, 감성지능, 도덕성 및 부모양육태도와 유아의 문제행동간의 관계. **아동학회지, 29(3), 223-238.**
- 전경아(2003). 유아의 또래관계 및 교사와의 관계가 사회적 능력에 미치는 영향. 전북대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 정대현, 지성애(2006). 유아의 또래상호작용, 유아-교사관계, 다중지능과 초등학교 적응 간의 관계. **유아교육연구, 26(3), 201-221.**
- 조상훈(2007). 교사가 지각한 교사와의 관계가 유아의 사회적 능력에 미치는 영향. 한양대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 조의선(2011). 교사효능감 및 교사기질이 교사-유아관계와 유아의 사회성 발달에 미치는 영향. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위 청구논문.
- 조영아(2008). 영아의 기질 및 영아-교사 간 애착안정성에 따른 또래간 상호작용 차이. 대구가톨릭대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 조혜진, 이기숙(2004). 유아의 사회·정서발달에 미치는 가족특성, 보육경험 및 기질 변인 분석. **유아교육연구, 24(4), 263-284.**
- 천희영(1992). 한국 아동의 기질 유형화와 어머니 양육 태도. 연세대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 천희영(1993). 기질과 어머니의 양육태도에 따른 아동의 사회적 능력. **아동학회지, 14(2), 17-34.**
- 천희영(2006). 아동의 기질 관련 국내 학술지 논문의 연구경향 분석: 1980-2004. **아동학회지, 27(4), 17-38.**
- 최미숙, 황윤세(2007). 상호작용적 또래놀이에 대한 교사-유아관계와 또래유능성의 관계 분석. **미래유아교육학회지, 14(1), 103-123.**
- 최인숙, 이강이(2010). 사회정보처리 구성요소와 정서요인이 유아의 외현적 공격성과 관계적 공격성에 미치는 영향. **아동학회지, 31(6), 15-34.**
- 최정희(1998). 유아의 또래 수용도와 감정조망 수용능력과의 관계. 전남대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 최혜영(2004). 아동의 또래상호작용과 교사신념 및 교사행동 간의 관계. 연세대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 한희정(2006). 유아의 기질과 또래상호작용 행동 간의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 홍계옥, 정옥분(1995). 유아의 기질 및 어머니의 양육행동과 모자 애착행동 간의 관계. **아동학회지, 16(1), 99-112.**
- 홍현재(2013). 유아의 기질, 어머니의 양육행동, 교사-유아 관계가 유아의 문제행동에 미치는 영

- 향. 가톨릭대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 황상민, 김도환(2003). 발달심리학의 연구대상에 대한 과학철학적 탐색: 발달현상의 연구와 발달적 맥락의 의미. **한국심리학회지: 일반**, 22(1), 1-17.
- 황옥경(1990). 부모와 교사가 지각한 배척 소외 아동의 행동상의 문제에 관한 연구. **아동학회지**, 11(1), 72-86.
- 황윤세(2007). 유아의 상호작용적 또래놀이에 영향을 미치는 관련 변인의 인과모형 분석. **유아교육연구**, 27(1), 323-350.
- Bates, J. E. (1980). The concept of difficult temperament. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26(4), 299-319.
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42(6), 419-433.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Burchinal, M., 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, 415-436.
- Clarke-Stewart, A., & Allhusen, V. (2005). *What we know about childcare*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). Inter-generational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77, 60-81.
- Denham, S., McKinley, M., Couchoud, E., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- Dunn, J., & Cutting, A. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8, 201-219.
- Fantuzzo, J., Coolahan, K., Mendez, J., McDermott, P., & Sutton-Smith, B. (1998). Contextually-relevant validation of peer play constructs with African American Head Start children: Penn interactive peer play scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 411-431.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18(4), 1467-1507.
- Hartup, W. W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. In Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 257-281). New York: Plenum.
- 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, 39-53.
- Howes, C. (1988). Peer Interaction of young children. *Monographs of the society for research in child development*, 53 (1, Serial No. 217).
- Howes, C. (1992). Sequences in the development of competent play with peer: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 5, 961-974.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peer. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 15-32.
- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology*, 50(2), 215-234.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD Study of Early Child Care. *Child Development*, 72(5), 1478-1500.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risk and protective factors moderate the links between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579-1601.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C., & Buskirk, A. A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (Vol. 2, pp. 419-493). New York: Wiley.
- Parker-Cohen, N. Y., & Bell, R. Q. (1988). The relationship between temperament and social adjustment to peer. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(2), 179-192.
- Pianta, R. C. (1991). *The Student-teacher Relationship Scale*. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102, 225-240.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.
- Rimm-Kaufman, S., Curby, T., Grimm, K., Nathanson, L., & Brock, L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45, 958-972.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social emotional and personality development*, 6th edition (Vol. 3, pp. 571-645). New York: John Wiley & Sons.

- Rubin, K., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. In V. van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: A life span perspective* (pp. 283-323). New York: Plenum.
- Russell, A., Hart, C., Robinson, C., & Olsen, S. (2003). Children's sociable and aggressive behaviour with peers: A comparison of the US and Australia, and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development, 27*(1), 74-86.
- Sabol, T., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development, 14*(3), 213-231.
- Vasta, R., Haith, M. M., & Miller, S. A. (1992). *Child psychology: The modern science*. New York: John Wiley & Sons.
- Vaughn, B. E., Vollenweider, M., Bost, K. K., Azria-Evans, M. R., & Snider, J. B. (2003). Negative interactions and social competence for preschool children in two samples: Reconsidering the interpretation of aggressive behavior for young children. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 245-278.
- Webb, M. L., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Examining factorial validity and measurement invariance of the Student-Teacher Relationship Scale. *Early Childhood Research Quarterly, 26*, 205-215.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate how children's temperament and relationships with teachers affect their peer interaction. For this purpose, two surveys were conducted on mothers and teachers of 326 four- and five-year-old children attending four kindergartens in Gyeonggi Province. The data were analyzed by using PASW 18.0 to carry out hierarchical regression and post hoc analyses. The results showed that closeness to teachers moderated the effects of children's emotionality on their positive peer interaction. On the other hand, children's temperaments including emotionality and activity, and their relationship with teachers were directly influential on their negative peer interaction; no interaction effect was found between their temperament and relationships with teachers. It was concluded that the quality of teacher-child relationships could promote children's positive peer interaction while it could also reduce their negative interaction with peers. However, the temperament of children played limited roles in their negative peer interaction.

▶ *Key Words* : *peer interaction, temperament, teacher-child relationship*

논문투고 2014. 04. 10.
수정원고접수 2014. 06. 02.
최종게재결정 2014. 06. 13.