

유아의 놀이성과 교사-유아 상호작용이 또래상호작용에 미치는 영향*

최소영** 신혜영***

Effects of Children's Playfulness and Teacher-Child Interactions
on Their Peer Interactions

Choi, So Young Shin, Hae Young

본 연구는 유아의 놀이성과 교사-유아 상호작용이 또래상호작용에 미치는 영향을 밝히고, 놀이성과 또래상호작용 간의 관계가 교사-유아 상호작용에 따라 조절되는지를 검증하였다. 연구대상은 만 4세 유아 240명과 그들의 담임교사 24명이었다. 놀이성과 또래상호작용은 교사에게 의뢰한 평정척도를 이용하여 측정하였고, 교사-유아 상호작용은 자유놀이시간의 관찰을 통해 수집되었다. 이러한 자료는 연구문제에 근거하여 상관분석 및 위계적 회귀분석을 실시하였다. 그 결과, 유아의 놀이성, 교사-유아 상호작용, 또래상호작용은 관련이 있는 것으로 나타났다. 특히, 놀이성 및 교사-유아 상호작용이 또래상호작용에 미치는 영향을 살펴본 결과, 또래상호작용의 하위영역인 놀이방해, 놀이상호작용, 놀이단절에 유아의 놀이성 일부 요인과 교사-유아 상호작용이 영향을 미치는 것으로 나타났다. 한편, 상호작용효과의 검증 결과, 유아의 놀이성 하위요인인 사회적 자발성과 교사-유아 상호작용의 효과가 유의하였다. 구체적으로 교사-유아 상호작용의 점수가 낮은 집단보다 교사-유아 상호작용의 점수가 높은 집단에서 유아의 사회적 자발성에 따른 놀이단절 수준의 차이가 적게 나타났다. 즉, 교사-유아 상호작용의 수준이 높은 경우에는 유아의 낮은 자발성 수준이 놀이단절에 미치는 부정적 영향력이 완화됨을 알 수 있었다. 이러한 결과는 유아의 또래상호작용에서 개인이 가진 취약한 특성의 부정적 영향을 예방하기 위한 교사역할의 중요성을 함의하고 있다.

▶ 주제어 : 또래상호작용, 놀이성, 교사-유아 상호작용

* 2014년 연세대학교 교육대학원 석사학위 청구논문외 자료를 확장한 것임.

** 제 1저자 : 서울특별시 서대문구육아종합지원센터 보육전문요원

*** 교신저자 : 한양사이버대학교 아동학과 부교수(E-mail : 1070005@hycu.ac.kr)

I. 서론

유아기는 가족을 벗어나 사회적 관계망을 넓혀가는 시기로 많은 사람들과 상호작용하며 다양한 관계를 형성하게 된다. 이전 시기보다 생활 범위가 넓어진 유아는 또래관계를 통해 다양한 지식과 기술을 습득해나가고, 사회적 비교 준거를 제공받을 뿐만 아니라 또래로부터 사회적 지원을 얻게 된다(박주희, 2001). 최근 여성 취업 및 맞벌이 부부의 증가, 보육료 지원 정책 등의 사회적 요인으로 인해 유아들이 기관에 다니는 시기가 보다 하향화되고 기관에 머무는 시간도 증가되는 추세이다. 이에 따라 유아가 기관에서 경험하는 또래상호작용의 중요성은 점차 주목을 받고 있다.

또래상호작용이란 유아가 또래와 상호작용할 때 보여주는 다양한 행동 특성을 의미하며(최혜영, 신혜영, 2011), 이를 토대로 유아는 또래관계를 형성하고 유지하게 된다(Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Vygotsky의 근접발달지대에 따르면 성인뿐 아니라 또래와의 상호작용이 유아 개인의 발달을 촉진시키는 것으로 그 역할을 강조한 바 있다(김혜선, 2013). 구체적으로 긍정적 또래상호작용을 통해 유아는 자신과 타인에 대한 이해를 증진시키고, 사회적 정체감을 획득하며, 사회적 문제해결기술을 연습할 기회를 갖는다(Kostelnik, Whiren, Soderman, & Gregory, 2011). 이러한 경험은 이후 사회성 발달에 긍정적 영향을 주는 반면, 또래와의 부정적 상호작용은 또래로부터의 거부, 문제행동 등과 관련되어 결과적으로 유아의 사회적 유능성 발달에 부정적 영향을 미치게 된다(NICHD Early Child Care Research Network, 2001). 이와 같이 또래와의 긍정적 상호작용의 경험은 유아로 하여금 개인의 사회적 능력 발달과 건강한 또래관계 형성을 위해 중요한 기초를 제공하게 된다.

이렇듯 또래상호작용의 중요성에 관심을 둔 연구자들은 유아가 또래로부터 어떻게 사회적 지식을 획득하고, 어떻게 상호작용 기술을 획득하는지 연구하기 위한 맥락으로 유아의 놀이장면을 주목해왔다(김수영, 2000). 놀이는 이에 참여하는 참여자들 간의 상호작용 속에서 지속될 수 있다. 특히 Fantuzzo, Sutton-Smith, Coolahan, Manz, Canning과 Dehnam(1995)은 놀이가 활발하게 일어나는 맥락에서 또래상호작용을 가장 잘 관찰할 수 있다고 하였다. 또한 취학 전 유아의 사회적 행동을 이해하려면 놀이장면에서 또래상호작용을 평가하는 것이 가장 유용하다고 하였다. 이렇듯 놀이는 또래와의 사회적 상호작용이 가장 자연스럽게 나타나는 장을 제공하므로 본 연구에서는 놀이장면에서 보이는 유아의 또래상호작용을 궁극적 관심사로 두고 이에 영향을 미치는 요인들을 살펴보고자 한다.

유아가 또래와 상호작용하면서 보이는 행동은 여러 요인에 의해 영향을 받는다. 지금까지의 연구들은 또래상호작용에 영향을 주는 유아의 개인특성과 환경적 요인에 초점을 두고 수행되어 왔다. 일반적으로 유아의 기질(신혜진, 신나리, 2014), 놀이특성(신은수, 권미경, 정현빈, 2010), 정서성(권연희, 2012; 김희태, 김정림, 이임순, 남연정, 2014; Cohen & Mendez, 2009), 또래수용(김수영, 2000) 등의 개인특성과 또래상호작용 간의 관련성이 조명되었다. 특히 Barnett(1990)은 유아의 놀이를 이해하기 위해서 유아 특성 중 하나인 놀이성에 관심을 두어야 함을 주장하였다. 놀이성이란 행동을 일으키는 성향, 태도이고 놀이자의 내적 특성이므로 놀이의 질적 특성에 영향을 주고(Barnett, 1991), 다양한 놀이행동을 나타나게 해준다(남진경, 김명순, 2014). 이를 주목

한 연구자들은 놀이성과 놀이행동에 초점을 두고 그 관련성(고윤지, 김명순, 2013; 김명순, 유정은, 이민주, 조항린, 2011; 남진경, 김명순, 2014)을 제시한 바 있다. 이러한 연구들은 유아의 놀이행동을 위계적 관점으로 분류한 Parten의 전통적 단계를 수정하여 적용하였다. 그러나 유아의 놀이는 단순히 위계적 행동으로 제한되지 않기에 놀이에서 또래와 상호작용을 시도하거나 반응할 때 보이는 사회적이며 상호적 놀이행동을 파악하기에는 일부 한계가 있다(신은수 외, 2010). 특히 또래관계와 놀이성 간의 관계에 관심을 둔 연구(임희경, 2008)에 따르면 유아의 놀이성은 또래 간 적응을 예측하였고, 놀이성이 높은 유아가 또래관계에서 효과적으로 관계를 형성하는 것으로 나타났다. 또한 본 연구에서 관심을 둔 또래상호작용과 놀이성 간의 관련성을 제시한 연구(박화운, 마지순, 천은영, 2004)에서는 놀이성 요인 중 사회적 자발성이 또래상호작용의 하위 요인인 놀이상호작용, 놀이방해, 놀이단절 모두와 관련이 있음을 보고하였다. 하지만 아직까지 또래상호작용에 미치는 놀이성의 영향력을 검증한 연구는 일부에 불과하므로 놀이성의 하위요인별로 또래상호작용에 미치는 영향을 탐색해 보는 것은 흥미로운 과제가 될 것이라 생각된다.

한편 환경적 요인에 초점을 둔 연구들은 유아가 경험하는 또래와는 다른 사회적 맥락인 부모(문혜련, 엄정애, 2009; 윤현숙, 2007)와 교사(최미숙, 황윤세, 2007; 황윤세, 2008)와 같은 성인에게서 찾으려고 시도해 왔다. 유아가 기관에서 보내는 시간이 길어지고 있는 현상을 고려해볼 때 유아의 또래상호작용은 주로 교실에서 일어남을 짐작할 수 있다. 이러한 장면에서 일어나는 또래상호작용은 유아의 개인특성 뿐 아니라 유아를 둘러싼 환경과의 상호작용을 통해 발달하게 되며 유아의 사회적 관계는 또래와 교사를 중심으로 이루어진다(황윤세, 2008). 이러한 맥락 속에서 교사의 지원은 교사와 유아 간의 상호작용을 매개로 이루어진다. 교사-유아 상호작용이란 교사가 또래와의 상호작용을 지원하기 위하여 행동하는 언어적·비언어적 소통체계를 의미한다. 이 때 성인과 마주하는 유아의 초기 경험은 또래를 포함한 사회적 맥락에서 타인에게 기대하는 상호작용 유형의 기초를 형성할 수 있다(Kostelnik et al., 2011). 특히 교사는 유아와 관계를 형성하고, 또래상호작용을 지원하기 위해 다양한 방법으로 상호작용을 하며, 교사가 보이는 개입 행동은 유아발달과 밀접한 관련이 있다. 이에 또래상호작용에 영향을 주는 환경적 요인으로 교사변인에 대한 고려는 필수적이라 하겠다.

실제로 선행연구(최혜영, 2004; Phillips, McCartney, & Scarr, 1987)에 따르면 교사가 유아의 정서를 지원하고 놀이에 적절히 개입하는 등 긍정적으로 상호작용할 때 유아는 또래와의 긍정적인 상호작용을 나타내며, 이는 사회적 능력과 친사회적 행동에 영향을 준다고 하였다. 일례로 최혜영(2004)은 교사의 긍정적인 정서표현과 지도행동이 유아의 긍정적인 또래상호작용에 정적상관이 있음을 밝힌 바 있다. 더불어 신혜영과 최혜영(2008)은 유아의 부정적 놀이행동과 목적 없는 행동에 영향을 주는 변인으로 교사행동의 질을 제시하였다. 또한 교사-유아 관계에서 친밀 혹은 갈등관계와 유아의 사회정서 및 인지발달 간의 관련성을 제시한 연구들(권연희, 2014; 이경님, 부예숙, 2013; Arbeau, Coplan, & Weeks, 2010; Pianta & Stuhlman, 2001)은 교사-유아 관계의 질이 유아발달에 미치는 중요한 환경 요인임을 보여주고 있다. 요약해보면, 교사가 유아와 어떤 관계를 맺고 어떻게 상호작용하는지에 따라 유아에게 긍정적 혹은 부정적 영향을 줄 수 있다는 점이다. 이처럼 환경 요인으로써 교사 변인은 다수 연구를 통해 주목받아 왔으나, 주로 교사의 자기보고에 의존한 경우가 대부분이며, 현장에서 교사-유아 상호작용을 객관적으로 관찰하여 그 영향력을 살펴 본 연구는 부족하다. 이에 본 연구에서는 교사-유아 상호작용의 직접 관

찰을 통해 그 관련성을 검증해보고자 한다.

더불어 유아-교사 상호작용은 유아의 또래상호작용에 직접 영향을 미칠 뿐만 아니라, 유아의 개인특성인 놀이성이 또래상호작용에 미치는 영향을 완화시키거나 강화시키는 역할을 담당할 것으로 가정된다. 일부 선행연구들(권연희, 2012, 2014; 신혜진, 신나리, 2014; Hamre & Pianta, 2001; Myer & Pianta, 2008)에서는 다양한 조절변인으로 교사-유아의 관계성을 제시한 바 있다. 구체적으로 부정적 정서성과 또래상호작용 간의 관계에 교사-유아 관계성이 일부 중재효과를 나타냈고(권연희, 2012), 또래상호작용에 미치는 유아의 기질의 하위요인인 정서성에 교사-유아 관계성이 이를 조절하는 것으로 나타났다(신혜진, 신나리, 2014). 이렇듯 교사-유아의 관계성은 또래관계에 어려움을 가중시키는 위험을 예방하는 요인임을 알 수 있다. 이에 근거해 볼 때 교사-유아 관계성의 기초가 되는 교사-유아의 상호작용 역시 또래상호작용에 미치는 유아의 놀이성의 영향을 변화시킬 수 있으므로 놀이성과 또래상호작용 간의 관계를 조절할 것으로 예측된다. 따라서 본 연구에서는 유아의 놀이성이 또래상호작용으로 옮겨가는데 있어 교사-유아 상호작용이 어떠한 역할을 하는지 살펴보고자 한다. 즉, 또래상호작용에 미치는 교사-유아 상호작용의 직접적인 영향력과 함께 조절효과를 모두 검증해보고자 한다.

그 밖에도 다수 연구에 따르면 유아의 성이 또래상호작용에 영향을 준다는 결과들이 보고되고 있다. 구체적으로 남아가 여아보다 놀이방해와 놀이단절과 같은 부정적 또래상호작용을 더 많이 하였다고 한다(권연희, 2012; 김정림, 허미경, 2013; 박화윤 등, 2004; Coolahan, Fantuzzo, Mendez, & McDermott, 2000). 따라서 유아의 놀이성이 또래상호작용에 어떠한 방식으로 영향을 미치는지에 대한 체계적 이해를 위해서는 유아의 배경변인인 성을 고려해야 할 것이다. 이에 본 연구에서는 상관분석 결과를 토대로 또래상호작용에 미치는 성별의 효과를 살펴본 후 이를 토대로 또래상호작용에 미치는 관련 변인들의 영향력을 살펴보고자 한다.

종합해보면, 유아의 개인특성과 환경적 요인은 서로 유기적이며 상호보완적으로 유아의 또래상호작용에 영향을 줄 것이라 추측할 수 있다. 이에 본 연구에서는 만 4세반 유아와 그들의 담임교사를 대상으로 유아의 놀이성과 교사-유아 상호작용을 중심으로 또래상호작용에 미치는 영향을 알아보고자 한다. 더불어 교사-유아의 상호작용이 유아의 놀이성과 또래상호작용 간의 관계를 조절하는지 살펴보고자 한다. 이 때 교사-유아 상호작용은 관찰자의 객관적 관찰에 기초하고자 한다. 이에 본 연구는 교사의 자기보고식 측정에 근거한 기존 연구들(권연희, 2012; 신혜진, 신나리, 2014; 최미숙, 황운세, 2007; 황운세, 2008)보다 더 실질적 정보를 제공할 것으로 판단된다. 이로써 본 연구는 유아의 놀이장면 속 또래상호작용에 대한 포괄적 이해를 가능하게 할 것이라 여겨진다. 또한, 더 나아가 유아의 사회성 발달의 근간이 되는 또래상호작용의 지원 및 교사교육의 기초자료로 활용될 것이라 기대된다.

이상의 목적 및 필요성에 따라 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

- 첫째, 유아의 놀이성, 교사-유아 상호작용 및 또래상호작용 간의 관계는 어떠한가?
- 둘째, 유아의 놀이성과 교사-유아 상호작용은 또래상호작용에 영향을 미치는가?
- 셋째, 교사-유아 상호작용에 따라 유아의 놀이성과 또래상호작용 간의 관계가 달라지는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울 및 경기도에 소재한 어린이집에 근무하는 만 4세반 학급의 담임교사 24명과 해당 교사의 담당학급 유아 240명(남아 118명, 여아 122명)을 대상으로 하였다. 연구대상 선정은 서울과 경기도에 위치한 국공립, 민간, 직장어린이집 중 본 연구목적에 동의하고, 만 4세반을 독립적으로 운영하는 어린이집 24개 어린이집을 유의표집 하였다. 연구 참여에 동의한 어린이집 만 4세반 담임교사를 선정하였으며, 교사가 담당하는 학급 유아 중 관찰자가 출석부를 토대로 임의로 선정한 교사 1명당 유아 10명씩, 총 240명이었다. 연구대상의 일반적인 특성은 다음의 <표 1>과 같았다.

<표 1> 연구대상의 일반적 특성

| 구 분 | | n(%) |
|---------------|-----------|-----------|
| 유아 (N=240) | 남 | 118(49.2) |
| | 여 | 122(50.8) |
| 기관유형 | 국공립 | 14(58.3) |
| | 민간 | 6(25.0) |
| | 직장 | 4(16.7) |
| 학력 | 전문대 졸 | 13(54.2) |
| | 4년제 대학교 졸 | 9(37.5) |
| | 대학원 졸 | 2(8.3) |
| 교사 (N=24) | 1년 미만 | 1 (4.2) |
| | 1~3년 미만 | 3(12.5) |
| | 3~5년 미만 | 5(20.8) |
| | 5~8년 미만 | 10(41.7) |
| | 8년 이상 | 5(20.8) |
| 연령 | 21~25세 | 6(25.0) |
| | 26~30세 | 10(41.7) |
| | 31~35세 | 8(33.3) |

2. 연구도구

본 연구에서는 놀이에서 보이는 유아의 또래상호작용에 초점을 두고 이와 관련된 변인으로 유아의 놀이성과 교사-유아 상호작용을 측정하였다. 이상의 변인들을 측정하기 위해 사용한 도구를 살펴보면 다음과 같다.

1) 또래상호작용

유아의 또래상호작용이란 유아가 또래와의 놀이 상호작용에서 보이는 행동특성으로 또래와 상호작용을 시도하거나 반응할 때 보이는 사회적이며 상호적인 놀이상호작용을 의미한다. 이를 측정하기 위하여 Fantuzzo 등(1995)이 개발하고, 최혜영과 신혜영(2008)이 국내 유아를 대상으로 타당화한 ‘또래 놀이행동 척도(PIPPS; Penn Interaction Peer Play Scale)’를 사용하였다. 본 도구는 취학 전 유아의 학급 내 또래와의 놀이에서 보이는 유아행동 관찰을 기초로 교사가 평정하며, 놀이방해(play disruption) 13문항, 놀이상호작용(play interaction) 9문항, 놀이단절(play disconnection) 8문항으로 3개 영역 총 30문항으로 구성되어 있다. 놀이방해는 빼앗기, 부수기, 화를 내기, 언어적 비난 등과 같이 또래와 놀이를 지속하기보다는 갈등상황을 유발하는 부정적 행동과 관련된 내용을 포함한다. 놀이상호작용은 긍정적인 감정 표현하기, 도와주기, 놀이 지속하기 등과 같은 또래 간 긍정적 행동이나 지속적으로 또래와 상호작용 할 수 있는 행동을 의미한다. 놀이단절은 배회, 어슬렁거리기, 위축, 거부와 같은 놀이를 시작하기 어렵거나 시작하더라도 또래 간 상호작용으로 연결되지 못하고 중단되는 행동들이 포함된다. 또래놀이상호작용은 최근 1개월 간 자유선택활동시간 개별 유아의 놀이관찰을 바탕으로 교사가 평정하도록 하였다. 각 문항은 4점 Likert 척도로 ‘전혀 그렇지 않다’ (1점)에서 ‘매우 그렇다’ (4점)로 평정하였으며, 점수가 높을수록 각 요인별 행동 특성이 많이 나타나는 것을 의미한다. 본 연구를 통해 얻은 Cronbach’s α 는 놀이방해 .94, 놀이상호작용 .85, 놀이단절 .90이었다.

2) 놀이성

유아의 놀이성이란 놀이의 질적 특성을 나타내는 개념으로서, 유아의 놀이행동을 일으키는 심리적 성향 내지는 태도를 의미한다. 이를 측정하기 위하여 Barnett(1991)의 ‘놀이성 척도(CPS: Children’s Playfulness Scale)’를 수정·보완하여 사용하였다. 이 척도는 취학 전 유아들을 대상으로 개발된 평정척도로서 교사가 평정하였다. 놀이성 척도는 5개 하위영역으로 신체적 자발성(physical spontaneity) 4문항, 사회적 자발성(social spontaneity) 5문항, 인지적 자발성(cognitive spontaneity) 4문항, 즐거움의 표현(manifest joy) 5문항, 유머감각(sense of humor) 5문항씩 총 23개 문항으로 구성되어 있다. 신체적 자발성의 문항은 놀이 과정에서 보이는 신체를 활발히 움직이는 정도와 협응, 민첩성과 같은 운동 기능 정도를 포함하고, 사회적 자발성은 놀이에 함께 참여하는 또래와 잘 어울리고 주도성을 포함한다. 인지적 자발성은 유아가 놀이에서 발휘하는 상상력과 탐색적 행동, 사고의 융통성을 포함하고, 즐거움의 표현은 놀이 과정에서 보이는 웃음이나 즐거움, 행복감과 같은 감정을 표현하는 정도를 포함하며, 유머감각은 농담하기, 재미있게 행동하기 등과 같은 행동을 하는 정도를 포함한다. 각 문항은 4점 Likert 척도로 ‘전혀 그렇지 않다’ (1점)에서 ‘매우 그렇다’ (4점)으로 평정하게 되어있으며, 점수가 높을수록 하위요인별 놀이특성이 높은 것을 의미한다. 본 연구에서 얻은 Cronbach’s α 는 신체적 자발성 .79, 사회적 자발성 .76, 인지적 자발성 .67, 즐거움의 표현 .78, 유머감각 .82로 나타났다.

3) 교사-유아 상호작용

교사-유아 상호작용이란 교사가 또래와의 상호작용을 지원하기 위하여 행동하는 언어적·비언어적 소통체계의 상호작용을 의미한다. 이를 관찰하기 위하여 연구자가 Arnett(1989)의 ‘보육

교사 상호작용 척도(CIS; Caregiver Interaction Scale)’를 번안한 후 어린이집 맥락에 맞게 수정하여 사용하였다. 각각의 문항별 관찰내용 및 장면은 선행연구(Colwell, Gordon, Fujimoto, Kaestner, & Korenman, 2013; Kostelnik et al., 2011)를 참조로 구성하였다.

보육교사 상호작용 척도(CIS)는 교사-유아 상호작용 관찰을 토대로 민감한(sensitivity) 상호작용 10문항, 엄격한(harshness) 상호작용 8문항, 무관심한(detachment) 상호작용 4문항, 관대한(permissiveness) 상호작용 4문항씩 총 26개로 구성되어 있다. 교사의 민감한 상호작용은 다정함, 경청, 격려, 개별적인 대화, 놀이 확장 등을, 엄격한 상호작용은 적대적, 위협, 금지와 같은 상호작용을 포함한다. 또한 무관심한 상호작용은 유아와 거리를 두거나 관심을 보이지 않는 상호작용을, 관대한 상호작용은 유아의 잘못된 행동에 대해 단호하지 못한 상호작용을 포함한다. 그러나 본 연구에서는 추가로 실시한 요인분석을 통해 교사의 상호작용 하위요인이 4개로 명확하게 구분되지 않았고, 최근 이를 단일요인으로 사용하는 것이 더 적절하다는 의견(Colwell et al., 2013)에 근거하여 각 하위영역의 관찰평정 점수를 합산하여 단일요인으로 사용하였다. 관찰평정은 교사가 유아와의 상호작용에서 보이는 행동의 수준을 외부관찰자가 4단계, 즉 ‘전혀 그렇지 않다’ (1점)에서 ‘매우 그렇다’ (4점)로 평정하도록 하였다. 점수가 높을수록 교사는 유아와의 상호작용에서 긍정적으로 상호작용하는 것을 의미한다. 구체적으로 교사는 유아에게 민감하게 반응하고, 지나치게 엄격하거나 무관심하지 않으며 허용적이지 않음을 뜻한다.

교사-유아 상호작용 관찰은 교사와 유아 간의 상호작용이 활발히 일어나는 자유선택활동 시간에 이루어졌으며, 원도구의 사용지침에 따라 2시간 관찰을 실시하였다. 즉, 훈련받은 관찰자 1인이 각 어린이집을 방문하여 실내 자유선택놀이시간을 60분씩 2회에 걸쳐 총 120분 관찰한 후 교사-유아 상호작용을 평정하여 관찰기록 용지에 기록하였다. 본 연구에서 얻은 관찰자 간 신뢰도(r)는 .82~.92로 나타났다.

3. 연구절차

먼저 본 연구에서 사용될 유아의 또래상호작용과 놀이성을 측정할 도구의 문항들이 연구에 적합한지를 파악하였다. 아동학 관련 박사 및 석사학위를 소지하고 현장경험 5년 이상인 전문가 2인에게 보육교사 상호작용 도구(CIS)의 적절성과 관찰내용 등을 검토, 의뢰하였다. 이를 통해 모호한 관찰내용을 명확히 하였으며 자유선택놀이 상황에서 관련 장면의 예를 구체화하였다. 더불어 본 연구대상에 포함되지 않은 어린이집 교사 6인을 대상으로 교사 질문지에서 이해되지 않는 문항이 있는지를 확인하였다. 이 과정에서 교사의 문항내용 이해에 어려움이 없는 것으로 파악되었으며 5점 척도의 놀이성 도구는 4점으로 수정하여 사용하였다.

특히 본 연구에서는 교사-유아 상호작용 관찰의 신뢰도를 확보하기 위하여 3차에 걸쳐 관찰자 훈련을 실시하였다. 관찰자는 총 3인으로 모두 아동학 및 유아교육 전공 석사 이상 및 재학생으로 현장경력 3년 이상을 가진 사람들이었다. 관찰에 앞서 관찰지침과 문항별 내용 및 평정기준을 숙지한 후 관찰내용의 적합성에 대해 논의하고 수정을 반복하였다. 이렇듯 관찰내용 및 평정기준의 충분한 숙지 후 녹화자료를 통해 2회 예비관찰을 실시하였다. 이러한 과정을 통해 일치하지 않는 부분에 문항에 대해 논의를 통해 관찰자들 간의 신뢰도를 높이고자 노력하였다. 이를 통해 일정 수준의 신뢰도가 확보되었다고 판단한 후 연구대상에 포함되지 않는 어린이집

유아반의 자유선택놀이시간에 관찰자 3명이 동시에 들어가 관찰자간 신뢰도를 산출하였다.

본 조사는 총 7주에 걸쳐 이루어졌으며, 어린이집을 방문하여 자유선택놀이시간의 교사-유아 상호작용을 관찰하였고, 유아의 또래상호작용과 놀이성은 담임교사의 질문지를 통해 자료수집이 이루어졌다. 교사-유아 간 상호작용의 관찰은 훈련받은 관찰자 1인이 각 어린이집을 방문하여 실내 자유선택놀이시간을 60분씩 2회에 걸쳐 총 120분 관찰한 후 척도의 각 항목과 관련된 교사-유아 상호작용의 예를 기록하여 교사가 유아와의 상호작용에서 보이는 행동의 수준을 4단계로 평정하였다. 유아의 놀이성과 또래상호작용은 관찰 대상 담임교사가 맡고 있는 학급의 유아 중 10명을 임의로 선정하여 유아가 보이는 행동과 성향을 토대로 교사가 평정하도록 하였다.

4. 자료분석

수집된 자료는 SPSS 22.0 윈도우용 프로그램을 사용하여 다음과 같은 방법으로 분석하였다. 연구문제 분석에 앞서 측정변인들의 일반적 경향을 알아보기 위해 기술적 통계치를 산출하였다. 주요 변인간의 관계는 Pearson의 상관분석을 실시하였으며, 유아의 놀이성과 교사-유아 상호작용이 유아의 또래상호작용에 미치는 주효과와 유아의 놀이성과 또래상호작용의 관계에 대해 교사-유아 상호작용의 조절효과를 알아보기 위해 위계적 중다회귀분석을 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과

연구문제 분석에 앞서 본 연구에서 측정한 변인, 유아의 놀이성, 교사-유아 상호작용, 또래상호작용의 문항 수, 점수범위, 평균 및 문항평균 점수는 <표 2>와 같다.

<표 2> 측정 변인들의 일반적 경향

| | 변인 | 문항 수 | 점수범위 | 평균(<i>SD</i>) | 문항평균(<i>SD</i>) |
|------------|------------|------|--------|-----------------|-------------------|
| 또래 상호작용 | 놀이방해 | 13 | 13~52 | 27.23(7.87) | 2.09(.83) |
| | 놀이상호작용 | 9 | 9~36 | 24.55(3.82) | 2.73(.65) |
| | 놀이단절 | 8 | 8~32 | 14.86(4.49) | 1.86(.73) |
| 놀이성 | 신체적 자발성 | 4 | 4~16 | 12.45(2.42) | 3.11(.83) |
| | 사회적 자발성 | 5 | 5~20 | 13.84(2.49) | 2.77(.72) |
| | 인지적 자발성 | 4 | 4~16 | 11.33(1.93) | 2.83(.70) |
| | 즐거움의 표현 | 5 | 5~20 | 15.44(2.09) | 3.09(.59) |
| | 유머 감각 | 5 | 5~20 | 14.57(2.93) | 2.91(.79) |
| | 교사-유아 상호작용 | 26 | 26-104 | 82.29(11.61) | 3.17(.93) |

<표 2>의 문항평균 점수를 중심으로 살펴보면, 먼저 또래상호작용의 놀이방해는 2.09, 놀이상호작용은 2.73, 놀이단절은 1.86로 나타나, 연구대상 유아가 다른 행동에 비해 상대적으로 놀이단절 점수가 가장 낮은 것으로 나타났다. 또한 유아의 놀이성의 문항평균을 하위영역별로 살펴보면, 신체적 자발성 3.11, 사회적 자발성 2.77, 인지적 자발성 2.83, 즐거움의 표현 3.09, 유머감각은 2.91로 나타났다. 연구대상 유아는 신체적 자발성이 가장 많이 나타났고, 사회적 자발성이 적은 것으로 나타났다. 한편 교사-유아 상호작용의 평균은 4점 만점에 3.17로 나타났다. 즉, 교사들은 유아들과의 상호작용에서 대체로 중간 수준 이상의 긍정적 상호작용을 하는 것으로 나타났다.

1. 유아의 놀이성, 교사-유아 상호작용 및 유아의 또래상호작용과의 관계

또래상호작용에 대한 변인들의 상대적 영향력을 알아보기에 앞서 유아의 놀이성, 교사-유아 상호작용, 또래상호작용 간의 관계를 알아보기 위하여 Pearson의 적률상관분석을 실시하였다. 유아의 성을 포함한 주요 변인들 간의 상관관계는 다음의 <표 3>에 제시한 바와 같다.

<표 3> 주요 변인들 간의 상관관계 (N=240)

| 독립변인 | 종속변인 | 또래상호작용 | | |
|------------|------------|---------|---------|---------|
| | | 놀이방해 | 놀이상호작용 | 놀이단절 |
| 유아의 성 | 유아의 성 | .30*** | -.26*** | .13* |
| | 신체적 자발성 | .23*** | .20** | -.28*** |
| | 놀이 사회적 자발성 | -.41*** | .75*** | -.55*** |
| | 놀이 인지적 자발성 | -.01 | .50*** | -.40*** |
| | 놀이 즐거움의 표현 | -.07 | .50*** | -.50*** |
| | 유머 감각 | .20** | .30*** | -.28*** |
| 교사-유아 상호작용 | | -.15* | -.02 | -.19** |

주1. 남아는 1, 여아는 0으로 코딩함.

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

먼저 유아의 성은 또래상호작용과 관련이 있는 것으로 나타났다. 구체적으로 살펴보면, 남아는 여아에 비해 또래상호작용에서 부정적인 상호작용을 많이 보이는 것으로 나타났다. 남아는 여아에 비해 놀이방해($r=.30$, $p<.001$), 놀이단절($r=.13$, $p<.05$)을 많이 나타냈고, 놀이상호작용($r=-.26$, $p<.001$)은 적게 하였다. 둘째, 개인특성인 유아의 놀이성은 하위영역별로 차이는 있으나 놀이방해, 놀이상호작용, 놀이단절과 일부 통계적으로 유의한 상관을 보여주었다. 구체적으로 유아의 놀이성 중 신체적 자발성은 놀이방해($r=.23$, $p<.001$), 놀이상호작용($r=.20$, $p<.01$), 놀이단절($r=-.28$, $p<.001$)과 관련되었고, 사회적 자발성은 놀이방해($r=-.41$, $p<.001$), 놀이상호작용($r=.75$,

$p < .001$), 놀이단절($r = -.55, p < .001$)과 상관이 있었다. 또한 인지적 자발성은 놀이상호작용($r = .50, p < .001$), 놀이단절($r = -.40, p < .001$)과 연관되었으며, 즐거움의 표현은 놀이상호작용($r = .50, p < .001$), 놀이단절($r = -.50, p < .001$)과 상관이 있었다. 유아의 유머감각은 놀이방해($r = .20, p < .01$), 놀이상호작용($r = .30, p < .001$), 놀이단절($r = -.28, p < .001$)과 관련되었다. 한편, 교사-유아 상호작용은 놀이방해($r = -.15, p < .05$), 놀이단절($r = -.19, p < .01$)과 통계적으로 유의하였다.

2. 유아의 놀이성과 교사-유아 상호작용이 유아의 또래상호작용에 미치는 영향

회귀분석 실시에 앞서 예측변인들과 또래상호작용의 분산팽창계수인 VIF값을 살펴본 결과, 1보다 크고 10보다 작은 1.06에서 2.72의 범위로 나타나 분석에 무리가 없다고 판단되었다. 또래상호작용에 대한 변인들의 위계적 중다회귀분석을 실시한 결과는 다음의 <표 4>와 같다.

<표 4> 또래상호작용에 대한 변인들의 주효과 및 상호작용효과 분석 (N=240)

| 독립변인 | 또래 상호작용 | 놀이방해 | | | 놀이상호작용 | | | 놀이단절 | | |
|----------------------|---------|--------------------|---------------------|----------------------|---------------------|--------------------|----------------------|------------------|---------------------|----------------------|
| | | 1단계 β | 2단계 β | 3단계 β | 1단계 β | 2단계 β | 3단계 β | 1단계 β | 2단계 β | 3단계 β |
| 유아의 성 | | .30 ^{***} | .09 | .10 | -.26 ^{***} | -.09 | -.09 | .13 [*] | .07 | .09 |
| 신체적 자발성 | | | .24 ^{**} | -.41 | | -.13 [*] | .05 | | -.04 | -.66 |
| 사회적 자발성 | | | -.59 ^{***} | -.94 [*] | | .65 ^{***} | -.00 | | -.36 ^{***} | -1.66 ^{***} |
| 인지적 자발성 | | | .11 | .67 | | .11 | .50 | | -.06 | .84 |
| 즐거움의 표현 | | | -.11 | -.83 | | .14 [*] | -.40 | | -.27 ^{**} | -.24 |
| 유머감각 | | | .27 ^{**} | .31 | | -.02 | .53 | | .10 | .11 |
| 교사-유아 상호작용 | | | -.11 [*] | -1.05 [*] | | -.04 | -.24 | | -.16 ^{**} | -.77 |
| 신체적 자발성 × 교사-유아 상호작용 | | | | .79 | | | -.23 | | | .75 |
| 사회적 자발성 × 교사-유아 상호작용 | | | | .47 | | | .83 | | | 1.71 ^{**} |
| 인지적 자발성 × 교사-유아 상호작용 | | | | -.68 | | | -.51 | | | -1.14 |
| 즐거움의 표현 × 교사-유아 상호작용 | | | | 1.01 | | | .80 | | | -.12 |
| 유머감각 × 교사-유아 상호작용 | | | | -.04 | | | -.65 | | | -.00 |
| ΔR^2 | | .09 ^{***} | .29 ^{***} | .00 | .06 ^{***} | .53 ^{***} | .00 | .01 [*] | .35 ^{***} | .02 ^{**} |
| R^2 | | | | .38 | | | .59 | | | .38 |
| F | | | | 13.51 ^{***} | | | 29.70 ^{***} | | | 13.26 ^{***} |

주1. β 계수는 표준화된 값임.

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

앞서 상관분석 결과 <표 3>에 제시한 바와 같이 배경변인인 유아의 성이 또래상호작용과 높은 관련성을 가지는 것으로 나타나, 1단계에서 유아의 성에 의한 영향력을 통제하였다. 2단계에

서는 유아 놀이성의 5개 하위요인, 신체적 자발성, 사회적 자발성, 인지적 자발성, 즐거움의 표현, 유머감각과 교사-유아 상호작용을 독립변인으로, 또래상호작용의 놀이방해, 놀이상호작용, 놀이단절을 종속변인으로 하여 각각 위계적 중다회귀분석을 실시하였다. 그 결과 <표 4>에서와 같이 놀이성의 하위영역 중 일부 변인들과 교사-유아 상호작용이 또래상호작용의 하위영역에 영향을 주었다.

먼저, 놀이방해에는 유아의 신체적 자발성($\beta=-.24, p<.01$), 사회적 자발성($\beta=-.59, p<.001$), 유머감각($\beta=.27, p<.01$)과 교사-유아 상호작용($\beta=-.11, p<.05$)이 유의하였다. 즉 유아의 신체적 자발성이 높고, 사회적 자발성이 낮으며, 유머감각이 많을수록, 교사-유아 상호작용의 수준이 낮을수록 놀이방해 행동의 수준이 높았다. 이는 유아가 신체적으로 활발하고, 사회적 자발성이 낮고, 유머감각이 높을수록, 교사의 상호작용 수준이 낮을수록 유아가 놀이방해와 같은 행동을 보일 가능성이 높음을 의미한다. 회귀모형에 투입된 네 변인은 놀이방해 총 변량의 29%를 설명하였다. 둘째, 놀이상호작용에는 신체적 자발성($\beta=-.13, p<.05$), 사회적 자발성($\beta=.65, p<.001$)과 즐거움의 표현($\beta=.14, p<.05$)이 유의하였다. 즉 유아의 신체적 자발성이 낮고, 사회적 자발성이 높으며, 즐거움의 표현을 많이 보일수록 유아가 놀이상호작용과 같은 행동을 보일 가능성이 높음을 의미한다. 회귀모형에 투입된 세 변인은 놀이상호작용 총 변량의 53%를 설명하였다. 한편 놀이단절에는 사회적 자발성($\beta=-.36, p<.001$), 즐거움의 표현($\beta=-.27, p<.01$)과 교사-유아 상호작용($\beta=-.16, p<.01$)이 유의하였다. 유아의 사회적 자발성이 낮을수록, 즐거움의 표현이 적을수록, 교사-유아 상호작용의 수준이 낮을수록 유아가 놀이단절과 같은 행동을 보일 가능성이 높음을 뜻한다. 회귀모형에 투입된 세 변인은 놀이단절 총 변량의 총 35%를 설명하였다.

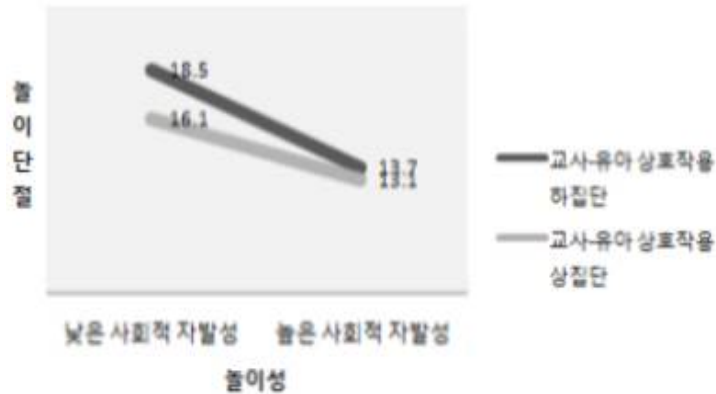
3. 유아의 놀이성이 또래상호작용에 미치는 영향에 대한 교사-유아 상호작용의 조절효과

유아의 놀이성이 또래상호작용에 미치는 영향에 대한 교사-유아 상호작용의 조절효과를 검증하기 위하여 유아의 성을 1단계에서 통제한 후 2단계에서 관련변인들을 투입하였으며, 3단계에서는 추가로 유아의 놀이성과 교사-유아 상호작용의 조합(신체적 자발성과 교사-유아 상호작용, 사회적 자발성과 교사-유아 상호작용, 인지적 자발성과 교사-유아 상호작용, 즐거움의 표현과 교사-유아 상호작용, 유머감각과 교사-유아 상호작용)을 추가로 투입하였다.

그 결과 또래상호작용의 하위영역 중 놀이단절에 대해서만 교사-유아 상호작용의 조절효과가 검증되었다. 분석 결과는 앞서 <표 4>의 주효과 분석과 함께 제시하였으며, 놀이단절에서 사회적 자발성과 교사-유아 상호작용의 상호작용항($\beta=1.71, p<.01$)이 추가로 투입된 3단계의 회귀모형에서 놀이단절에 대해 추가 설명력을 가지는 것으로 나타났다. 이는 교사-유아 상호작용의 수준에 따라 유아의 사회적 자발성이 놀이단절에 미치는 영향이 달라짐을 의미한다. 3단계에 투입된 상호작용항은 추가로 2%를 설명하여 회귀모형에 포함된 변인들은 유아의 놀이단절 변량의 총 38%를 설명하였다.

다음으로 유아의 놀이성 중 사회적 자발성과 놀이단절의 관계가 교사-유아 상호작용의 정도에 따라 어떻게 달라지는지를 알아보기 위해 먼저 연속변인인 독립변인(놀이성 중 사회적 자발성)과 조절변인(교사-유아 상호작용)의 평균값을 기준으로 상, 하집단으로 구분하였다. 그런 다음 이를 토대로 각 집단의 종속변인(놀이단절)의 평균값을 각각 산출하여 [그림 1]의 상호작용

그래프를 작성하였다.



[그림 1] 유아의 사회적 자발성과 놀이단절 간 교사-유아 상호작용의 조절효과

그래프에서 나타난 상호작용 효과를 구체적으로 살펴보면, 교사-유아 상호작용 점수가 낮은 집단보다 교사-유아 상호작용 점수가 높은 집단에서 유아의 사회적 자발성에 따른 놀이단절의 수준 차이가 적게 나타났다. 즉, 교사-유아 상호작용의 수준이 높은 경우에는 유아의 낮은 자발성 수준이 놀이단절에 미치는 부정적 영향력이 완화됨을 알 수 있다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 유아의 놀이성과 교사-유아 상호작용이 또래상호작용에 어떠한 영향을 미치는지 알아보았다. 이를 위하여 유아의 놀이성과 교사-유아 상호작용, 또래상호작용 간의 관계를 살펴보고, 유아의 놀이성과 또래상호작용 간의 관계를 교사-유아 상호작용이 조절하는지 검증하고자 하였다. 연구문제 분석에 앞서 주 관심사인 또래상호작용의 놀이방해, 놀이상호작용, 놀이단절과 관련 변인들 간의 관계를 상관분석을 통해 살펴보았다. 그 결과, 관련 변인들은 하위영역별로 또래상호작용의 놀이방해, 놀이상호작용, 놀이단절과 관련이 있었다. 또한, 배경변인인 유아의 성은 또래상호작용의 놀이방해와 놀이상호작용, 놀이단절 모두와 관련되는 것으로 나타났다. 이는 다수 선행연구의 결과들(권연희, 2012; 김정림, 허미경, 2013; Coolahan et al., 2000)과 일치한다. 즉, 유아가 성에 따라 사회적으로 다른 행동을 보인다는 것이다. 이는 사회화를 통해 남아가 여아보다 거친 행동이나 부정적 행동에 대해 용인되는 차별적 경험에 기인한다고 해석할 수 있다. 이에 본 연구에서는 주요 연구문제의 검증을 위해 유아 성의 영향력을 통제한 후 분석하였다. 이에 대한 결과를 요약하고 논의해보면 다음과 같다.

첫째, 유아의 개인특성인 놀이성은 또래상호작용에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 신체적 자발성, 사회적 자발성, 유머감각은 놀이방해에 영향을 주었고, 신체적 자발성, 유머감각, 사회적 자발성은 놀이상호작용에, 사회적 자발성, 즐거움의 표현은 놀이단절에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 유아가 또래와의 상호작용에서 신체를 활발하게 움직이는 것을 적게 하고, 또래와

협력적으로 잘 어울리며, 즐거움을 자주 표현하고, 유머를 적게 하면, 유아는 놀이에서 긍정적으로 또래와 상호작용하고, 갈등상황을 유발하는 방해 행동과 놀이를 연결하지 못하고 중단되는 단절 행동은 적게 보인다는 것이다. 이는 유아의 놀이성 요소들 중 신체적 자발성과 사회적 자발성, 즐거움의 표현, 유머감각이 또래상호작용과 관련이 있음을 보고한 선행연구들(박화윤 외, 2004; 지성애, 김승희, 2010)과 일치하는 결과이다. 또한, 유아의 놀이성이 유아의 놀이와 관련되었다는 연구들(고윤지, 김명순, 2013; 김주혜, 2008; Barnett, 1990)과 또래유능성에 영향을 주었다는 연구들(이상은, 이주리, 2010; 황운세, 2006)과도 맥을 같이 한다. 이를 통해 유아의 내적 성향인 놀이성은 또래와 긍정적으로 상호작용하는 중요한 요인임을 알 수 있다.

특히 놀이성의 하위 차원 중 사회적 자발성은 또래상호작용의 놀이방해, 놀이상호작용, 놀이 단절 모두에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 유아가 놀이에 참여하여 또래와 어울리려는 개인적 성향이 클수록 또래와의 놀이에서 갈등을 유발하는 방해 행동이나 놀이를 시작하기 어렵거나 놀이로 연결되지 못하는 단절 행동은 적게 보이는 반면, 또래와 친사회적이고 긍정적인 방법으로 상호작용할 가능성이 높다. 이는 놀이성의 하위 영역 가운데 사회적 자발성이 또래관계기술의 협동·공감에 가장 큰 영향력을 미쳤다는 연구결과(김리한, 2012)에 근거하여 해석할 수 있다. 놀이에서 유아가 또래에게 관심을 표현하고, 협력하며, 자신의 요구를 표현하는 행동은 다른 또래와 함께 어울려 놀이를 지속하게 만든다. 유아는 놀이에서 갈등상황을 경험할 수 있는데, 이 때 사회적 자발성을 지닌 유아는 적절한 언어로 타협하고 또래의 정서를 이해하고 공감함으로써 친사회적 행동을 나타낼 가능성이 높다(김태은, 2014). 이에 사회적 자발성이 높은 유아는 또래의 생각을 수용하고 의견을 나누면서 갈등을 원만히 해결하고 또래와 긍정적 상호작용을 했으리라 여겨진다.

반면 유아의 신체적 자발성은 놀이방해, 놀이상호작용에 부적 영향을 주는 것으로 나타났다. 즉, 유아가 놀이에서 신체를 활발히 움직이고 농담을 많이 할수록 또래와의 놀이에 방해가 되거나 긍정적 상호작용으로 이어지기가 어렵다는 것이다. 조은옥과 최영희(2003)의 연구에 따르면, 활동성이 높은 유아일수록 신체적으로 거친놀이를 더 많이 보인다고 하였다. 이에 또래와의 놀이에서 유아의 신체적 행동수준이 놀이 종류나 상황에 적절하지 않고 조절되지 못한 채 과도한 행동으로 발현되는 것은 오히려 또래에게 침입이나 방해의 의미로 받아들여질 가능성이 높다. 유아의 자기조절력이 또래상호작용 중 놀이상호작용과 놀이방해에 영향을 준다는 연구결과들(김희태, 이임순, 2009; 이선애, 현은자, 2010)은 이러한 추측을 뒷받침한다.

그 밖에도 즐거움의 표현은 유아의 놀이상호작용 및 놀이단절에 영향을 주는 것으로 나타났다. 즉, 놀이장면에서 보이는 유아의 웃음이나 즐거움, 행복과 관련된 정서 표현은 상호작용을 지속시키는 역할을 하며 긍정적 상호작용의 원인이자 결과임을 보여준다. 놀이의 대표적 특징 중 하나가 기쁨, 즐거움, 미소 등의 긍정적 정서(이숙재, 2004)임에 근거해 볼 때 즐거움의 표현은 놀이에서 또래 간 상호작용을 이어가는 매우 영향력 있는 요인이라 생각된다.

한편, 유아의 놀이성 하위요인 중 유머감각은 놀이방해에 영향을 주었다. 즉, 유아의 농담이나 상황을 재미있게 만들려는 행동이 오히려 또래상호작용을 방해하였다는 점이다. 이는 몇 가지로 분석해 볼 수 있는데, 먼저 농담이나 장난기, 익살 등의 행동은 놀이흐름을 방해하는 요인으로 유아가 인식할 가능성이 있다는 점이다. 더불어 본 연구에서 사용한 Barnett(1991)의 도구는 우리나라 유아의 놀이성을 측정하는데 일부 적절치 않다는 의견(김명순, 김길숙, 박찬화, 2012)이

제시된 바 있다. 이에 추후 연구에서는 유머감각에 대한 의미 재고와 함께 도구의 타당화 작업이 요청된다고 하겠다.

둘째, 교사-유아 상호작용은 또래상호작용 중 놀이방해 및 놀이단절에 영향을 주는 것으로 나타났다. 즉, 교사가 유아와 양질의 상호작용할 때 유아가 놀이를 방해하거나 놀이로부터 단절되는 등의 부정적 상호작용이 감소함을 의미한다. 이는 교사가 유아 놀이에 적절히 개입하지 않았을 때 유아가 배회하기 등의 목적 없는 행동을 많이 보였다는 연구결과들(신혜영, 최혜영, 2008; Choi, Park, & Shin, 2010)과 맥을 같이 한다. 여기서 양질의 상호작용이란 교사가 유아의 이야기를 경청하고, 민감하게 대화하며, 유아의 놀이에 관심을 보이고, 지나치게 엄격하거나 허용적이지 않음을 이른다. 또한 유아의 부정적 상호작용이라 함은 유아가 놀이를 순조롭게 진행하거나 연결하지 못하고 중단시키거나 놀이로부터 단절되는 행동을 말한다. 교사는 유아와의 상호작용에서 유아가 또래와의 놀이에 참여할 수 있도록 구체적 시범이나 모델을 제공하기도 하고, 정서적 지원자의 역할을 담당한다(권연희, 2014). 더불어 아이들 간의 갈등해결이나 문제해결에 적절한 지도를 실행한다(이숙재, 2004). 유아는 또래와의 놀이장면에서 미숙한 행동을 보일 수 있고 적절한 방법을 몰라 놀이를 지속시키지 못하는 경우가 발생할 수 있다. 이 때 앞서 제시한 교사의 민감하고 적절한 상호작용은 유아의 부정적 행동을 감소시킬 수 있을 것으로 판단된다.

한편, 교사-유아 상호작용은 유아의 또래상호작용 중 긍정적 차원인 놀이상호작용에는 영향력이 없는 것으로 나타났다. 이는 교사의 긍정적 지도행동과 유아의 긍정적 또래상호작용 간에 관련이 없었다는 결과(최혜영, 2004)와 일치한다. 이러한 결과는 다음 내용에 비추어 해석해 볼 수 있다. 일례로, 교사는 유아의 긍정적 행동을 강화시켜야함에도 불구하고 오히려 사회적으로 유능한 유아와 상호작용을 덜 하였다는 결과(Russon, White, & Rochester, 1990)가 보고된 바 있다. 이에 근거해 볼 때 교사는 또래와 긍정적으로 상호작용하는 유아에게는 관심을 덜 가지게 되고 상호작용을 적게 함으로써 긍정적 상호작용을 격려하고 촉진하는 상황을 간과했을 가능성이 있다. 그러나 Singer, Naderend, Penninx, Tajik과 Boom(2014)의 연구에서는 교사가 유아들 근처에서 항상 놀이장면을 주시하면서 그들에게 적절히 개입할 때 유아의 놀이참여 수준이 높다고 하였다. 더불어 적합한 교사-유아의 놀이상호작용은 유아의 자율적 놀이를 유도한다는 의견(Trawick-Smith & Dziurgot, 2011)도 제시된 바 있다. 따라서 교사는 유아의 또래 간 갈등상황이나 문제행동에만 개입할 것이 아니라 놀이장면에서 또래 간 긍정적 상호작용의 증진을 위해 보다 많은 관심을 가지고 지도를 수행해야 할 것이다.

끝으로 본 연구에서는 유아의 놀이성이 또래상호작용에 미치는 영향에 대하여 교사-유아 상호작용의 조절효과를 검증하였다. 분석결과 놀이성의 하위영역 중 사회적 자발성이 놀이단절에 미치는 영향에서 교사-유아 상호작용의 조절효과가 유의하게 나타났다. 이는 선행연구들(권연희, 2012; 신혜진, 신나리, 2014; Hamre & Pianta, 2001; Myer & Pianta, 2008)에서 교사역할의 조절 및 예방효과를 밝힌 내용과 맥을 함께 한다. 즉, 양질의 교사-유아 상호작용은 사회적 자발성 수준이 낮은 유아의 놀이단절과 같은 부정적 상호작용에 미치는 영향을 경감시킬 수 있다는 것이다. 이에 교사는 놀이 속 교사역할에 대한 중요성을 항상 인식하고 유아와 수준 높은 상호작용을 지속할 수 있도록 노력해야 할 것이다.

본 연구의 제한점을 밝히고 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서 유아의 놀이성의 경우 각 하위요인별로 또래상호작용에 미치는 영향에 대해서 살펴보았다. 이는

여러 가지 놀이성 요인이 동시에 반영되는 특성을 반영하지 못하는 한계를 가지고 있다. 따라서 추후 연구에서는 군집분석 등을 통해 놀이성 유형에 따른 또래상호작용의 차이를 탐색해보는 것도 흥미로운 과제가 될 것이라 판단된다. 둘째, 본 연구에서는 유아의 놀이성과 또래상호작용을 교사가 평정하였다. 이는 유아의 놀이를 교사가 지속적으로 관찰한 결과에 기초한 것이나 유아에 대한 선입견이나 기대에 대한 개입 가능성을 완전히 배제할 수는 없다. 이에 유아 행동에 대한 관찰이나 외부관찰자에 의한 평정 등 보다 더 객관적 자료수집의 방법을 모색해야 할 것이다. 셋째, 본 연구에서는 교사-유아 상호작용의 관찰을 위해 Arnett(1989)의 도구를 번안하여 사용하였으며, 선행연구(Colwell et al., 2013)에 기초하여 관찰평정 점수의 총점을 단일 요인으로 하여 결과를 산출하였다. 향후 사회문화적 배경이 다른 우리나라 교사에게 본 도구를 적용하는데 무리가 없는지 연구를 통해 지속적 보완이 필요하다.

이러한 제한점에도 불구하고 본 연구는 자유놀이시간의 교사-유아 상호작용을 직접 관찰하여 살펴봄으로써 보다 실증적이고 객관적 정보에 기초하였다는데 의미가 있다. 또한 이를 토대로 또래상호작용에 미치는 유아의 개인특성인 놀이성과 환경특성인 교사-유아 상호작용의 영향력을 검증하였으며, 특히 교사-유아 상호작용 수준에 따라 유아의 사회적 자발성과 놀이단절 간의 관계가 달라질 수 있다는 점을 검증함으로써 부정적 영향을 예방하기 위한 교사역할의 중요성을 시사했다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다.

참고 문헌

- 고윤지, 김명순 (2013). 유아의 놀이성, 놀이주도성 및 의사소통능력 수준 따른 놀이행동. **아동학회지**, 34(1), 175-189.
- 권연희 (2012). 남녀 유아의 부정적 정서성과 놀이 시 또래상호작용의 관계에 대한 교사-유아 간 갈등적 관계의 조절효과. **유아교육연구**, 32(2), 29-48.
- 권연희 (2014). 남녀 유아의 수줍음과 또래괴롭힘 피해 간 관계에 대한 교사-유아 관계의 중재효과. **한국보육지원학회지**, 10(5), 25-45.
- 권희경 (2009). 유아의 또래놀이 상호작용에 관한 연구: 유아의 자아효능감 및 사회적 능력과의 관계를 중심으로. **유아교육학논집**, 13(6), 391-410.
- 김리한 (2012). 학령기 아동의 정서지능과 놀이성이 또래관계기술에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김명순, 김길숙, 박찬화 (2012). 유아용 놀이성 평정 척도 개발 및 타당화 연구. **아동학회지**, 33(2), 69-89.
- 김명순, 유정은, 이민주, 조항린 (2011). 혼합연령과 동일연령 학급구성 및 놀이성에 따른 유아의 놀이행동. **열린유아교육연구**, 16(1), 455-471.
- 김선희 (2009). 유아의 행동문제에 대한 유아의 기질과 교사-유아관계의 영향. **유아교육연구**, 29(5), 203-224.
- 김수영 (2000). 유아의 또래수용도, 놀이상호작용 및 놀이형태와의 관계. **유아교육연구**, 20(3), 47-65.
- 김정림, 허미경 (2013). 유아의 자아탄력성과 또래 놀이행동과의 관계. **유아교육연구**, 33(2), 101-119.
- 김주혜 (2008). 유아의 놀이성과 놀이행동 및 교사-유아 관계성. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.

- 김태은 (2014). 유아의 정서 이해와 대인간 문제해결 전략이 또래 유능성에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김혜선 (2013). **유치원교실의 협력적인 상호작용**. 고양: 공동체
- 김희태, 김정림, 이임순, 남연정 (2014). 유아의 부정적인 또래상호작용 행동과 관련변인들 간의 관계 구조 분석. **유아교육연구**, 34(2), 29-48.
- 김희태, 이임순 (2009). 가족 상호작용 유형에 따른 유아의 자기조절과 또래 유능성. **미래유아교육학회지**, 16(1), 1-21.
- 남진경, 김명순 (2014). 어린이집 만 4세의 유아의 순수 놀이공간 및 놀이성과 놀이행동 간의 관계. **아동학회지**, 35(2), 25-41.
- 문혜련, 엄정애 (2009). 만 5세 유아의 상호작용적 또래놀이와 부모의 언어 통제유형간 관계. **교육과학연구**, 40(2), 159-181.
- 박주희 (2001). 아동의 또래 유능성에 관련된 어머니의 양육목표, 양육행동 및 또래관계 관리전략. 연세대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 박화윤, 마지순, 천은영 (2004). 유아의 놀이성과 상호작용적 또래놀이에 관한 연구. **열린유아교육연구**, 9(4), 285-298.
- 신은수, 권미경, 정현빈 (2010). 유아의 사회적 기술, 또래놀이 상호작용과 사회적 놀이행동 간의 관계. **미래유아교육학회지**, 17(4), 183-209.
- 신혜영, 최혜영 (2008). 유아의 부정적 행동 및 목적 없는 행동에 미치는 교사변인의 영향. **대한가정학회지**, 46(4), 25-35.
- 신혜진, 신나리 (2014). 유아의 기질과 교사와의 관계가 또래상호작용에 미치는 영향. **한국보육지원학회지**, 10(3), 47-68.
- 윤현숙 (2007). 어머니 양육행동과 유아의 다중지능 그리고 또래놀이상호작용 간의 관계. **유아교육학논집**, 11(4), 389-405.
- 이경남, 부예숙 (2013). 유아의 기질과 정서조절 및 교사-유아 관계가 친사회적 행동에 미치는 영향. **한국보육학회지**, 9(4), 31-53.
- 이상은, 이주리 (2010). 어머니의 양육행동 및 유아의 놀이성과 유아의 또래 유능성: 유아 놀이성의 조절효과를 중심으로. **아동학회지**, 31(6), 71-85.
- 이선애, 현은자 (2010). 교사-유아의 관계와 유아의 또래유능성 및 자기조절능력 간의 관계연구. **아동학회지**, 31(2), 1-15.
- 이숙재 (2004). **유아를 위한 놀이의 이론과 실제**. 파주: 창지사.
- 임희경 (2008). 어머니의 양육행동과 유아의 놀이성 및 또래 유능성. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 조은옥, 최영희 (2003). 유아의 기질과 놀이행동에 관한 연구. **놀이치료연구**, 6(1), 57-67.
- 지성애, 김승희 (2010). 유아의 자아존중감, 또래상호작용, 놀이성 간의 관계. **열린유아교육연구**, 15(4), 111-127.
- 최미숙, 황운세 (2007). 상호작용적 또래놀이에 대한 교사-유아관계와 또래 유능성의 관계 분석. **미래유아교육학회지**, 14(1), 103-123.
- 최혜영 (2004). 아동의 또래상호작용과 교사신념 및 교사행동 간의 관계. 연세대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 최혜영, 신혜영 (2008). 아동 또래 놀이행동 척도(PIPPS)의 국내적용을 위한 타당화 연구. **아동학회지**,

29(3), 303-317.

- 최혜영, 신혜영 (2011). 확인적 요인분석을 통한 또래놀이행동 척도의 타당화. *아동학회지*, 32(2), 35-52.
- 황윤세 (2006). 유아의 놀이성과 또래유능성 및 교사-유아 관계성간의 관계. *열린유아교육연구*, 11(2), 211-228.
- 황윤세 (2008). 창의적 행동특성과 놀이성, 상호작용적 또래놀이, 교사-유아 관계 간의 구조분석. *아동학회지*, 29(6), 245-257.
- 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.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care center: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), 541-552.
- Barnett, L. A. (1990). Developmental benefits of play for children. *Journal of Leisure Research*, 22(2), 138-153.
- Barnett, L. A. (1991). The playful child: Measurement of a disposition to play. *Play & Culture*, 4(1), 51-74.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Manz, P. H., Mendez, J. L., McWayne, C. M., Sekino, Y., & Fantuzzo, J. (2012). Peer play interactions and readiness to learn: A Protective influence for African preschool children from low-income households. *The Society for Research in Child Development*, 8(3), 225-231.
- Choi, H. Y., Park, J. H., & Shin, H. Y. (2010). Children's social behaviors in relation to the quality of teacher-child interactions and teachers' beliefs. *International Journal of Human Ecology*, 11(1), 85-96.
- Cohen, J. S., & Mendez, J. L. (2009). Emotion regulation, language ability, and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education and Development*, 20(6), 1016-1037.
- Colwell, N., Gordon, R. A., Fujimoto, K., Kaestner, R., & Korenman, S. (2013). New evidence on the validity of the Arnett Caregiver Interaction Scale: Results from the early childhood longitudinal study-birth cohort. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 218-233.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458-465.
- Fantuzzo, J., Sutton-Smith, B., Coolahan, K., Manz, P. H., Canning, S., & Dehnam, D. (1995). Assessment of preschool play interaction behavior in young low-income children: Penn Interaction Play Scale. *Early childhood Research Quarterly*, 10(1), 105-120.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 525-638.
- Kostelnik, M. J., Whiren A. P., Soderman A. K., & Gregory K. M. (2011). Guiding children's social development and learning, **영유아의 사회정서발달과 교육**(박경자, 김송이, 권연희, 김지현 옮김). 파주: 교문사(원판 2009).
- Myer, S. S., & Pianta, R. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on

- student-teacher relationships and children's early problem behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34(3), 267-283.
- 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.
- Phillips, D., McCartney, K., & Scarr, S. (1987). Child-care quality and children's social development. *Developmental Psychology*, 23(4), 537-543.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- 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*(Vol. 3) (6th edition, pp.571-645). New York: John Wiley & Sons.
- Russon, A. E., White, B. E., & Rochester, M. J. (1990). Direct caregiver interaction in infant social encounters. *American Journal of Orthopsychiatry*, 60(3), 428-439.
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233-1249.
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2011). 'Good-fit' teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 110-123.

ABSTRACT

This study examined the influences of children's playfulness and teacher-child interactions on their peer interactions, and investigated whether teacher-child interactions had any moderating effects upon the relation between child playfulness and peer interactions. The participants of this study were 240 children in fourth year classes in child care centers in Seoul and Gyeong-gi province and 24 of their teachers. In order to measure the research variables, the Korean version of PIPPS(Pen Interaction Peer Play Scale) by Choi and Shin(2008), the Children's Playfulness Scale(Barnett, 1991), and the modified version of the Caregiver Interaction Scale(Arnett, 1989) were used. The data were analyzed by means of descriptive statics, Pearson's correlations, and hierarchical regression analysis. The results indicated that children's playfulness and teacher-child interactions had significant effects on their peer interactions. Especially, the teacher-child interactions were related to the play disruption and the play disconnection of peer interactions. In addition, teacher-child interactions moderated the effect of children's social spontaneity(children's playfulness) on their play disconnection(peer interactions). The results have some implications for the role of teacher-child interactions in peer play interactions and a range of prevention efforts.

▶*Key Words* : *peer interactions, playfulness, teacher-child interactions*

논문투고 2015. 02. 15.
수정원고접수 2015. 03. 31.
최종게재결정 2015. 04. 09.