

유아의 또래주도성이 또래수용도에 미치는 영향: 교사-유아 관계의 조절효과를 중심으로* **

Effects of Children's Peer Initiative on Peer Acceptance: Focusing on Moderating
Effects of Teacher-Child Relationships

이유미¹ 신나리²

Yu Mi Lee¹ Nary Shin²

ABSTRACT

Objective: This study aimed to provide a systematic understanding of children's peer initiative and peer acceptance and to offer specific information to increase young children's social competence.

Methods: Participants were 235 5-year-old children from six child care centers in Sejong City. The participants were interviewed to measure the peer acceptance of children attending the same class. Also, a survey was conducted on their teachers to measure children's peer initiative and the relationship with them. The collected data were analyzed by hierarchical regression using the SPSS 21.0 program.

Results: The results showed that significant main effects of friendly and unfriendly peer-initiatives on peer acceptance were found. The effects of teacher-child relationships and their moderating effects, however, were partial; only main influences of close relationships and the interaction effects between peer-initiatives and close relationships were significant. That is, the relationships between improper initiatives and low acceptance levels among peers were more intense when children established conflict relationships with their teacher.

Conclusion/Implications: We found that close teacher-child relationships play moderating roles on the pathway from peer initiative to peer acceptance as a protective risk factor for children.

key words children's peer initiative, relationship with teachers, peer acceptance

* 본 논문은 2019년 한국보육지원학회 춘계학술대회 포스터 발표한 논문을 수정·보완한 것임.

** 본 논문은 2019년 충북대학교 교육대학원 석사학위논문 일부 내용을 수정·보완한 것임.

¹ 제1저자

충북대학교 일반대학원
아동복지학과 박사과정

² 교신저자

충북대학교 아동복지학과 교수
(e-mail : binah2009@cbnu.ac.kr)

I. 서론

유아는 성장하면서 가족관계를 시작으로 점차 다양한 맥락의 사회적 관계를 형성하게 된다. 최근 사회적 변화로 인해 여성의 사회진출이 급격하게 증가하고 무상보육정책이 시행되면서 유아들은 과거에 비해 일찍 유치원과 어린이집을 접하고 있으며, 결과적으로 유아는 하루 일과의

많은 시간을 또래와 함께 지내면서 다양한 경험을 하게 된다. 특히 사회적 관계 발달의 기초는 또래와의 관계 형성에서부터 시작되는데, 이는 상호평등적 관계인 또래와의 상호작용을 통해 유아는 자기중심적인 사고를 발달시킬 수 있으며, 이후 적응에 필수적인 다양한 사회적 지식과 기술을 습득하고 훈련할 수 있기 때문이다(정지나, 2014).

이러한 유아기 또래 관계의 여러 특성 중에서 또래에게 수용되거나 거부되는 정도를 의미하는 또래수용도는 개별 유아의 또래 지위 또는 인기 있는 정도를 설명하는 지표로 사회적 적응과 발달에 밀접한 관련이 있다(정선진, 2000). 이는 또래로부터 인정받고 수용된다는 느낌을 경험하는 유아는 긍정적 자아개념을 형성하고, 일상생활에서 안정감을 느끼게 될 뿐만 아니라 긍정적 또래상호작용을 통해서 적응적인 사회적 기술을 배울 수 있기 때문이다(송명자, 1995; Fantuzzo & McWayne, 2002; Fromberg, 2002). 또한 또래들로부터 인정받고 수용되는 유아들은 활동적이고 협동적이며, 또래와 놀이상황에서 활발하게 상호작용하는 경향을 가지기 때문에, 사회적 문제해결을 좀 더 유능하게 하는 특성을 보일 수 있다(박유영, 이수기, 윤현숙, 홍혜경, 2007). 즉, 사회적 유능감이 높아 친구를 잘 도와주고 갈등상황을 적절하게 해결할 수 있는 유아는 또래집단에서 잘 수용되게 된다(양인아, 2009).

반면 유아기의 또래 거부는 이후 학령기 학교생활에서 친구관계의 질에 직접적인 영향을 미칠 수 있게 되며(신유림, 2008), 부적응과 고립감 및 위축 등을 겪을 수 있는 것으로 알려져 있다(박유영 등, 2007). 이는 또래로부터 무시당하거나 거부되는 유아는 또래에게 자신의 의견을 표현하기보다 눈치를 살피거나 부적절한 방식으로 요구하는 경우가 많으므로, 생애 처음으로 경험하는 기관인 어린이집과 유치원에서 적응상의 어려움을 경험하기 때문이다(배지희, 황인애, 2007).

이처럼 또래수용도는 개별 유아의 사회적 능력을 가늠하게 하는 중요한 특성으로 인지되어, 이에 영향을 미치는 요인에 대한 탐색이 지속적으로 이루어졌다. 특히 유아의 사회적 유능감 발달에 있어서 개인이 갖는 동기, 욕구, 자율성 등의 유아의 주도적 역할을 중요시하는 학문적 전통으로 인해(오숙현, 2003), 개별 유아의 주도성 수준이 또래에게 수용되는 정도에 미치는 영향은 주목받아 왔다. 특히 유아의 주도성은 유아기 행동 중 가장 중요한 놀이 맥락에서 가장 잘 발현되기 때문에, 유아의 사회성 및 놀이의 개인차를 나타내는 주요 특징으로 이해되어 왔다. 그러나 주도성의 특성상 또래를 이끌거나 통제하는 행동 특성으로 이어질 수 있기 때문에(Adcock & Segal, 1981; Schwartzman, 1978), 자아존중감, 친사회성과 같이 여타 사회적 유능감에 해당하는 특성에 비해 또래수용도에 미치는 영향은 비교적 일관되지 않는다.

전통적으로 유아의 주도성은 또래관계 및 사회적 능력과 관련되므로, 주도성 수준이 높은 유아는 또래와 원만한 관계를 형성하며(Kostelnik, Soderman, Whiren, Rupiper, & Gregory, 2015), 또래 유아들이 이들과 함께 놀이를 하고 싶어 하는 경우가 많아 또래에게 거부당할 가능성이 적은 것으로 알려져 있다(McAloney & Stagnitti, 2009; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). 그러나 놀이에서 주도적 역할을 하는 것이 때로는 부정적 행동이나 태도로 이어질 수 있는데, 이는 지나치게 높은 주도성이 공격적이고 방해하는 행동과 같은 문제행동으로 이어져 오히려 부정적 요인으로 작용할 수 있다(권지연, 이종희, 2003; 최미숙, 황윤세, 2007).

이와 같이 유아의 주도성 중 부정적 영향에 대한 관심은 또래주도성을 사회적 놀이에서 나타나는 유아 역할의 적극성 수준에 따라 주도적 놀이와 추종적 놀이로 구분하여 살펴본 전통적인 관점(Black, 1992)과는 달리, 유아기의 또래주도성이 놀이가 잘 진행되도록 구조를 제공하는 친화적 또래주도성과 놀이 시 친구를 지배하고 복종하게 만들어 다스리려는 비친화적 또래주도성으로 구분되어 독립적으로 기능한다고 보는 관점과도 맥을 같이한다(변혜원, 성지현, 2017). 따라서 놀이 시 주도적인 행동이나 역할은 긍정적 혹은 부정적인 태도나 행동 및 역할로 나타날 수 있으며, 유아 개인마다 정도나 빈도 차가 있을 수 있다. 변혜원과 성지현(2017)은 사회적 놀이 시 나타나는 유아의 또래주도성을 알아보기 위해 주도성의 형태를 구별해보았으며 긍정적으로 주도적 역할을 하는 유아는 또래와 상호작용을 더 잘할 수 있도록 돕고, 지배적이고, 미숙하게 주도적인 역할을 하는 유아는 방향 선회를 위해 교사가 개입할 수 있도록(Hazen, Black, & Fleming, 1984) 또래주도성의 유형과 정도를 측정할 수 있는 도구를 개발하였다. 따라서 유아의 또래수용도에 영향을 미칠 것으로 예측되는 또래주도성은 단지 주도성의 수준에 따라 달라지는 것뿐만 아니라 주도성이 친화적인지 비친화적인지에 따라서도 달라질 수 있음을 시사한다. 이와 유사한 유아의 또래 인기도와 리더십에 관한 Dodge, Coie, Pettit, Price(1990)의 연구에서 인기아와 비인기아의 사회적인 행동 특성을 살펴보면, 인기있는 유아는 또래집단에서 많은 긍정적 강화를 받으며, 리더십이나 의사소통능력 등이 더 높다고 하였다. 강현수(2010)와 김지영(2003)은 리더십을 또래와 함께 놀이를 촉진하고 친구들을 배려 평가함으로써 놀이에 자발적으로 몰입할 수 있게 도와주는 능력으로 보고 리더십은 인기도와 정적인 관계가 있다고 하였다(임연자, 최미숙, 2011). 리더십이 또래주도성과 또래를 이끌거나 통제하는 행동 특성의 측면에서 유사한 것으로 보았을 때 또래주도성이 인기도에 긍정적으로 기여하는 것으로 예측해 볼 수 있다.

한편, 유아가 경험하는 사회적 관계 중 또래관계와 함께 주변 성인과 맺는 정서적 환경 요인인 교사와의 관계는 유아의 사회성 발달에 직접적인 영향을 주는 요인이다. 일찍이 친밀, 갈등 및 의존의 세 차원으로 유아-교사 관계척도를 개발한 Pinata(1994)는 최근 의존 차원을 제외하여 유아가 교사와 맺는 관계를 친밀관계와 갈등관계로 유아와 교사와의 관계를 설명하고 있다(Jerome, Hamre, & Pianta, 2008; Koomen, Verschueren, van Schooten, Jak, & Pianta, 2012; Pianta & Stuhlman, 2004). 교사가 유아와 맺는 친밀 관계는 온정적, 긍정적 상호작용에 근거하여 애정적이고 지지적인 사이를 형성하는 것으로, 유아로 하여금 수업에 대한 긍정적 인식을 제고하여 성취 수준을 높이며(Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009), 사회적 맥락에서 적응력을 높이는 것으로 알려져 있다(신유림, 윤수정, 2009; 이선애, 현은자, 2010; 이진숙, 2002). 반면 교사와 갈등관계를 경험하는 유아는 교사가 해당 유아와 함께 지내는 것을 지치고 힘들어하는 것으로, 갈등관계 수준이 높을수록 해당 유아는 또래에게 배척당하는 정도가 많아지고, 수업을 회피하며, 고립감과 외로움을 느껴 낮은 사회적 유능감을 초래하는 것으로 보고되고 있다(LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer, & Pianta, 2008; Mantzicopoulos, 2005; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009).

특히 개별 유아가 교사와 맺는 관계는 또래관계에도 밀접한 관련성이 있는 것으로 알려져 있는데 교사-유아 관계가 긍정적일수록 또래 관계의 수용 및 선호의 정도가 높았다(Wentzel, 1998). Palermo, Hanish, Martin, Fabes, & Reiser (2007)는 친밀한 교사-유아 관계일수록 또래집단에서 또

래에 의해 배척되는 경향이 낮아지며, 갈등적인 교사-유아 관계일수록 또래에게 배척당하는 경우가 높다고 하였다. 이는 교사가 유치원 및 어린이집에서 유아와 관계를 형성하고 정서적 지지를 구하는 대상으로 유아에게 가장 중요한 정서적인 지원이 되기 때문으로(조우리, 신나리, 2017), 유아와 교사와의 관계가 친밀할수록 또래 관계 선호 및 수용도 수준이 높은 것으로 일관되게 밝혀지고 있다(Hughes & Kwok, 2006; Wentzel, 1998). 특히 교사와의 친밀관계에 따른 정서적 지지 속에서 개별 유아의 사회성을 촉진시킬 뿐만 아니라 타인으로부터 긍정적 인식을 갖도록 하며, 유아에게 바람직한 행동을 기대하게 하기 때문에, 유아의 문제 행동을 완화시켜 주는 보호 요인으로 역할을 할 수 있다(조우리, 신나리, 2017; O'Connor, Dearing, & Collins, 2011; White, Sherman, & Jones, 1996). 따라서 교사와의 관계를 또래주도성이 또래수용도에 미치는 영향을 중재하는 조절변인으로 역할을 함을 알 수 있다.

실제로 유아의 사회적 행동이 유아와 교사와의 관계에 따른 중재효과로 인해 또래선호도에 미치는 영향이 달라지는지를 탐색한 윤수정과 신유람(2012)의 연구 결과, 유아의 친사회적 행동, 위축성 등의 사회적 행동이 또래선호도에 미치는 영향이 유아와 교사가 맺는 관계에 따라 조절됨이 밝혀진 바 있다. Taylor(1989) 또한 교사의 긍정적인 평가는 또래들로부터 거부되는 유아들의 또래 거부 수준을 감소시키며, 이후의 또래 선호에 영향을 준다고 보고한 바 있다.

반면 외현적 문제 행동을 보이는 유아의 경우, 교사와 갈등적인 관계를 경험하면 이러한 문제 행동의 부정적 영향이 강화되는 반면에 교사로부터 정서적인 지지를 받는 경우 부정적 영향이 감소되는 것으로 보고되고 있다(Buyse, Verschueren, Dumen, Damme, & Maes, 2008). 이는 교사와의 관계는 보호요인과 위험요인으로 동시에 작용할 수 있음을 시사하는 결과이다. 특히 유아-교사 간 관계의 조절효과를 살펴본 선행연구에서 유아와 교사 간의 친밀관계에 비해 갈등관계의 조절효과가 강력한 것으로 나타나고 있다(권연희, 2014; 오한나, 변혜원, 정미라, 2018). 즉, 비친화적 또래주도성과 같은 부정적인 상호작용 기술 전략을 사용하는 유아가 교사와 부정적인 관계를 형성하고 있을 때 또래관계에서 특히 취약할 수 있음을 시사하는 것으로, 교사-유아 관계의 조절효과를 보다 세밀하게 검증하는 것이 요구된다고 하겠다.

종합하면, 유아의 주도성으로 인해 발현되는 행동은 긍정적이거나 부정적일 수 있으며, 교사와의 관계에서 교사가 주는 피드백은 이러한 주도적 행동이 또래 수용에 미치는 영향을 조절하는 것으로 예상해볼 수 있다. 이에 본 연구는 유아의 또래주도성 특성에 따른 또래수용도에 대한 단편적인 탐색보다는 또래주도성이 또래수용도에 미치는 영향력이 유아-교사 관계의 질에 따라 달라질 수 있음을 밝히고, 유아의 특성에 따른 교사의 적절한 중재역할을 살펴보고자 한다. 이로써 유아의 긍정적인 또래관계에 교사의 역할이 미치는 영향과 중요성에 대한 구체적인 정보 제공에 본 연구의 목적이 있다. 이상의 목적을 위해 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 유아의 또래주도성과 교사와 유아의 관계가 또래수용도에 미치는 영향은 어떠한가?

연구문제 2. 유아의 또래주도성과 또래수용도에 미치는 영향력은 교사와 유아의 관계에 따라 달라지는가?

2-1. 유아의 또래주도성과 또래수용도에 미치는 영향력은 교사와 유아의 친밀관계 수준에 따라 달라지는가?

2-2. 유아의 또래주도성과 또래수용도에 미치는 영향력은 교사와 유아의 갈등관계 수준에 따라 달라지는가?

II. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구는 세종특별자치시 소재 어린이집 중 참여 의사를 밝힌 6개 기관에 재원 중인 만 5세 235명 중 본 연구에 참여하는 것을 동의한 어머니와 유아 각각 200명과 그들의 담임교사를 연구 대상으로 하였다. 연구대상에 해당하는 유아 및 어머니의 구체적인 특성은 표 1에 제시된 바와 같다.

먼저 유아의 월령은 평균 73.5개월이었으며, 성별은 남아 52.5%, 여아 47.5%로 남아가 여아보다 약간 많았다. 출생순위의 경우 외동이 15.5%, 첫째가 33.5%, 둘째 38.5%, 셋째 이상이 12.5%로 둘째가 가장 많은 비율을 나타냈다.

아버지의 평균 연령은 41.3세로, 학력의 경우 4년제 졸업이 과반이었으며(52.0%), 2/3년제 졸업 대학원 이상은 각각 31.5%와 16.5%로 나타났다. 아버지의 직업은 사무직이 36.0%로 가장 많은 분포를 보였으며, 관리직/전문직이 31.0%, 판매서비스직, 생산, 단순 노무직, 기타가 각각 16.5% 순으로 나타났다. 어머니의 평균 연령은 36.1세인 것으로 나타났고, 최종학력은 아버지와 마찬가지로 대졸이 46.0%로 반수에 가까웠다. 직업의 경우 전업주부가 44.5%였으며, 관리직/전문직, 사무직의 순으로 그 비율이 높았다. 가정의 월수입은 400만원대가 31.0%, 500만원대가 24.5%, 600만원 이상 22.5%, 400만원 미만 22.0%로 비교적 고르게 보고되었다.

본 연구에 참여한 교사들의 일반적 특성을 살펴보면 교사의 평균연령은 31.5세였고, 20대와 40대가 33.3%로 가장 많은 분포를 보였다. 결혼 여부는 기혼이 66.7% 미혼이 33.3%로 기혼이 미혼보다 더 높게 나타났다. 교사의 학력을 살펴보면 2~3년제 대학이 58.3%, 4년제 대학교 졸업이 33.3%, 대학원 졸업이 8.3%순이었고. 취득 자격은 상위취득 기준으로 어린이집 원장 6명(50%), 보육교사 1급 5명(40%), 보육교사 2급 1명(10%)으로 나타났다. 다음으로 기관의 유형을 살펴보면, 국공립 어린이집이 50%로 과반수를 차지하였으며 법인 어린이집에 근무하는 교사들은 33.3%, 민간 어린이집에 근무하는 교사는 16.7%였다.

표 1. 연구대상 및 가정의 일반적 특성 (N = 200)

구분	n(%)	구분	n(%)
유아 연령		모 학력	
남	105(52.5)	2/3년제 졸	80(40.0)
여	95(47.5)	4년제 졸	92(46.0)
유아 월령		대학원 이상	28(14.0)
< 66	2(1.0)	부 연령	
66 ~ 70	39(19.5)	< 31	1(0.5)
71 ~ 75	102(51.0)	31 ~ 35	23(11.5)
> 75	57(28.5)	36 ~ 40	69(34.5)
M(SD)	73.5(3.0)	> 41	107(53.5)
유아 출생순위		M(SD)	41.3(4.2)
외동	31(15.5)	부 학력	
첫째	67(33.5)	2/3년제 졸	63(31.5)
둘째	77(38.5)	4년제 졸	104(52.0)
셋째 이상	25(12.5)	대학원 이상	33(16.5)
모 연령		부 직업	
< 31	1(0.5)	사무직	72(36.0)
31 ~ 35	51(25.5)	관리직/전문직	62(31.0)
36 ~ 40	102(51.0)	판매서비스직	33(16.5)
> 41	46(23.0)	생산/단순노무직	33(16.5)
M(SD)	36.1(3.7)	무직/기타	
모 직업		가구 소득	
사무직	31(15.5)	200만원대 이하	10(5.0)
관리직/전문직	56(28.0)	300만원대	34(17.0)
판매서비스직	24(12.0)	400만원대	62(31.0)
생산/단순노무직	89(44.5)	500만원대	49(24.5)
가정주부/기타		600만원대 이상	45(22.5)

2. 측정도구

1) 또래수용도

또래수용도는 유아를 대상으로 어린이집의 개별공간에서 연구자가 직접 개별 면담을 통해 측정하였다. Asher, Singleton, Tinsley 그리고 Hymel(1979)의 ‘Peer Rating Scale’을 이나영(2003)과 이명숙(2006)이 번안한 ‘또래평정척도’를 기초로 본 연구자가 수정·보완하여 사용하였다. 구체적으로 또래수용도 측정은 각 유아에게 같은 반 동성 친구들의 사진을 한 장씩 보여주고 이름을 알고 있는지 말하도록 한 후, 그 유아와 같이 놀이하고 싶은 정도를 3점 척도로 평정하도록 하였

다. 이 때 유아의 개인 언어와 정서적인 특성으로 인해 응답이 제한 될 수 있는 가능성을 최소화 하기 위해서 웃는 얼굴 3점, 무표정한 얼굴 2점, 찡그린 얼굴 1점의 그림을 보여주고 응답할 수 있도록 하였다. 제시되는 유아의 순서에 따른 체계적인 오류를 방지하기 위해, 반별 유아의 사진 순서는 무선으로 바꾸어 제시하였다.

종합하면, 개별 유아의 또래수용도 점수는 같은 반 동성 유아에 의해 어느 정도 높고 싶은지 평가된 수준으로, 평정된 점수의 평균 점수를 사용하였다. 또래수용도의 가능한 점수 범위는 1 점에서 3점으로, 점수가 높을수록 또래수용도가 높음을 의미한다.

2) 또래주도성

유아의 또래주도성을 측정하기 위해 변혜원과 성지현(2017)이 개발, 타당화한 교사용 평가척도인 ‘또래주도성척도’를 사용하였다. 또래주도성 척도는 유아와 또래와의 놀이상황에서 나타내는 상호작용패턴을 교사가 자기보고식으로 평정하는 척도에 해당한다. 본 척도는 유아가 목적을 달성하기 위해 또래와 협력하고, 놀이가 잘 이루어질 수 있도록 하기 위해 구조를 제공하는 역할을 하고, 상상놀이를 발전시키고, 언어적 요구를 통해 진행을 유도하여 놀이진행에서 주도적인 역할을 하는지에 관련된 특성을 의미하는 ‘친화적 또래주도성(28문항)’과 어떠한 사람 및 집단, 조직과 사물 등을 자기 마음대로 복종하게 하고 다스리는 역할과 언어적 및 육체적 공격을 사용해 또래를 지배하려는 행동, 즉 놀이 명령, 강요, 거절, 위협, 무시하는 정도로 성공적이지 못한 리더의 주도적인 역할을 위해 사용하는 ‘비친화적 또래주도성(11문항)’, 총 39문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 Likert 5점 척도로 ‘전혀 그렇지 않다’ 1점부터 ‘매우 그렇다’ 5점으로 구성되었는데, 각 하위요인의 내적합치도인 Cronbach’s α 는 친화적 또래주도성이 .97, 비친화적 또래주도성이 .95로 우수한 수준이었다.

3) 교사-유아 관계

유아와 교사의 관계를 알아보기 위해 Pianta(1991)가 개발한 ‘Student-Teacher Relationship Scale(STRS)’를 이진숙(2002)이 수정, 변안한 ‘유아-교사관계 척도’를 본 연구자가 원 척도를 참조하여 부분적으로 수정 후 사용하였다. 유아-교사관계 척도는 교사가 담당하는 유아별로 평정하는 자기보고식 설문문항으로, 유아와 교사가 온정적이고 지지적이며 긍정적 상호작용하는 ‘친밀관계(11문항)’, 라포와 긍정적 상호작용이 결여된 상태를 의미하는 ‘갈등관계(12문항)’로 구성되어 있다. 요인분석 결과 본 연구의 자료에서도 원 도구와 동일하게 총 2개의 요인이 추출되었으며, 갈등관계 문항 중 1개가 요인으로 적재되지 않았다. 제외된 문항은 ‘이 아이는 꾸지람을 들은 후에 계속 화를 내거나 저항한다’로, 내용타당도 검증 단계에서도 교사의 꾸지람은 요즘 유치원과 어린이집의 현실과 맞지 않고 만 5세의 유아에게 계속 저항한다는 부분도 극히 드문 것으로 판단되었던 바, 분석에서 최종적으로 제외되었다. 각 문항은 Likert 5점 척도로 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’부터 ‘매우 그렇다(5점)’로 구성되어 있고, 각 하위요인의 친밀관계와 갈등관계의 내적합치도인 Cronbach’s α 는 각각 .93과 .89로 산출되어 적절한 것으로 판단되었다.

3. 연구절차

본 조사에 앞서 질문지의 문항 이해도와 작성에 소요되는 시간 및 질문지 작성상의 문제점을 알아보기 위해 총 4명의 교사와 20명의 유아를 대상으로 2018년 8월 6일부터 8월 10일까지 총 5일간 예비조사를 실시하였다. 그 결과 질문지 작성에는 10분에서 15분 정도의 시간이 소요되어 설문조사 실시에 무리가 없는 것으로 판단되었으며, 예비조사 내용을 참고로 하여 교사용 질문지와 또래수용도 측정을 위한 카드 등을 부분적으로 수정·보완하였다. 또한 연구 수행 전 소속 기관의 생명윤리위원회(IRB)로부터 인간을 대상으로 하는 본 연구 계획에 무리가 없음을 인정받아 연구 수행에 대한 최종 승인을 받았다(CBNU-201807-SB-672-01).

본 조사는 세종시 소재 어린이집 중 임의선정된 6개 어린이집을 대상으로 연구를 소개하고 협조 요청을 하여 연구대상을 확보하여 진행되었다. 또래인기도 측정의 타당성을 확보하고자, 어린이집 선정은 단일연령으로 구성된 만5세반이 있으며, 해당 반의 정원이 최소 17명 이상, 성별 최소 인원은 7명 이상으로 구성된 반만을 선정하였다. 2018년 8월 13일부터 8월 31일까지 진행된 본조사는 연구에 대한 소개 및 동의서가 포함된 부모용 질문지를 임의표집된 어린이집의 학부모에게 배포하여 자발적 참여를 동의한 가정의 대상 유아를 연구대상으로 확정된 후 실시되었다. 연구대상이 된 유아에 대해 담임교사는 또래주도성과 교사-유아 관계에 대한 질문지 작성을 완료하고, 연구자가 원을 방문하여 유아를 대상으로 또래수용도에 대한 개별 과제를 수행하였다. 부모용 질문지와 담임교사용 질문지는 또래수용도 측정을 위한 면접을 위해 원을 방문하였을 때 연구자가 회수하는 방법을 사용하였다. 배부된 질문지는 총 235부로, 이중 212부가 회수되었으며 질문지 내용에 불성실하게 응답한 자료 12부를 제외하여 최종적으로 200부가 분석에 활용되었다.

4. 분석방법

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 21.0 프로그램을 이용하여 주요 변인의 기초통계 분석을 실시하였으며, 유아의 또래주도성과 교사와 유아의 관계가 또래수용도에 미치는 영향력을 알아보기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. 마지막으로 상호작용 효과가 유의미하게 나타난 관계에 대해 상호작용효과를 해석하는 Aiken와 West(1991), Dawson(2014) 및 Dawson and Richter(2006)의 2-way unstandardised를 이용하여 추가 분석하였다.

Ⅲ. 결과 및 해석

1. 주요 변인의 기술통계 및 상관

유아의 또래주도성, 교사-유아 관계 및 또래수용도의 기술통계 중 평균을 먼저 살펴보면, 유아 또래주도성의 경우 친화적 또래주도성 수준이 비친화적 또래주도성보다 높게 나타났다. 유아의 친화적 또래주도성은 3.40으로 보통 수준에 해당하는 3점을 상회하는 수준으로 나타났고, 비친

화적 또래주도성은 2.58로 보통보다 다소 낮은 수준임을 알 수 있다. 교사-유아 관계의 경우 친밀관계는 3.83로 보통 수준인 3점 이상인 반면, 갈등관계는 -.14로 2점 이하로 나타나, 교사들이 보통 이상으로 유아와 친밀하다고 지각하는 반면, 갈등 관계로 지각하는 수준은 낮은 편으로 나타났다. 한편, 또래수용도는 2.40으로 보통 수준인 2점보다 높게 보고되어, 일반적으로 또래에 대해 수용 수준이 높은 편으로 나타났다.

한편 유아의 또래주도성, 교사-유아 관계 및 또래수용도의 하위차원 간 상관관계 또한 예측된 방향으로 나타났다. 그러나 비친화적 또래주도성과 또래수용도 간의 상관관계는 통계적으로 유의하지 않은 수준이었다.

표 2. 주요 변인의 평균, 표준편차 및 상관 (N = 200)

변인	1	2	3	4	5
1. 친화적 또래주도성	1.00				
2. 비친화적 또래주도성	.45***	1.00			
3. 교사-유아 친밀관계	.39***	.02	1.00		
4. 교사-유아 갈등관계	-.14*	.48***	-.17*	1.00	
5. 또래수용도	.34***	-.13	.24**	-.31***	1.00
M	3.40	2.58	3.83	1.50	2.40
SD	.94	1.23	.74	.60	.41

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

주. 또래주도성 및 교사-유아관계는 5점 척도의 결과임. 또래수용도는 범위가 1~3점임.

2. 유아의 또래주도성과 교사-유아 간 친밀관계가 또래수용도에 미치는 영향

유아의 또래주도성과 교사-유아 관계가 또래수용도에 미치는 영향을 알아보기 위해 Model 1에서는 유아의 또래주도성의 하위차원인 친화적 또래주도성, 비친화적 또래주도성과 교사-유아 친밀관계가 또래수용도에 미치는 영향을, Model 2에서는 유아의 또래주도성의 하위차원과 교사-유아 관계의 상호작용효과를 추가하여 또래수용도에 미치는 영향력을 살펴보았다.

표 3에 제시된 바와 같이 유아의 친화적 또래주도성은 또래수용도에 정적 영향을 미치고($\beta = .47, p < .001$), 비친화적 또래주도성은 유아의 또래수용도에 부적 영향을 미치는 변인으로 나타났다($\beta = -.34, p < .001$). Model 2에서 추가 투입된 유아의 또래주도성과 교사-유아 친밀관계의 상호작용 효과 중 비친화적 또래주도성과 교사-유아 친밀관계의 상호작용 효과가 유의한 것으로 나타났으며($\beta = .28, p < .001$), Model 1에서는 유의성이 나타나지 않았던 교사와의 친밀관계가 정적으로 유의한 것으로 보고되어($\beta = .19, p < .05$), 모형의 설명력이 27%로 상승하였다. 즉, 유아가 또래와의 놀이 맥락에서 비친화적인 주도를 덜하는 반면 친화적인 주도를 많이 하고, 교사와의 관계가 친밀할수록 또래로부터의 수용 정도가 높아지는 것으로 나타났다. 또한 유아의 비친화적인 또래주도성 수준은 교사와의 친밀관계 수준에 따라 또래수용도에 미치는 영향력이 달라지는 것으로 보고되었다.

표 3. 유아의 또래주도성과 교사-유아 친밀관계가 또래수용도에 미치는 영향 (N = 200)

변인	Model 1			Model 2		
	B	SE	β	B	SE	β
또래주도성						
① 친화적 또래주도성	.20	.03	.47***	.21	.04	.47***
② 비친화적 또래주도성	-.11	.02	-.34***	-.11	.03	-.33***
교사-유아 관계						
친밀관계	.03	.04	.06	.11	.05	.19*
또래주도성 × 교사-유아 관계						
① × 친밀관계				-.01	.04	-.01
② × 친밀관계				.13	.03	.28***
ΔR^2					.06	
R^2		.21			.27	
F		17.78***			14.68***	

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

그 결과 조절변인인 교사와 유아의 친밀관계 수준에 따라 비친화적 또래주도성이 높은 유아와 낮은 유아 간 또래수용도의 차이가 유의한 것으로 나타났다. 상집단은 비친화적 또래주도성의 평균 +1SD로($t = -4.59, p < .001$), 하집단은 비친화적 또래주도성의 평균 -1SD로($t = -.31, p = .70$) 친밀관계는 비친화적 또래주도성이 상집단인 경우에만 또래수용도의 차이가 유의하게 나타나 비친화적 또래주도성이 높은 집단의 경우 교사와의 친밀관계가 높으면 또래수용도가 높게 나타났고, 교사와의 친밀관계가 낮았을 때 또래수용도가 낮게 나타났다. 반면 비친화적 또래주도성이 낮은 집단의 경우에는 교사와의 친밀수준에 따른 또래수용도에 차이가 없었다. 상호작용 효과를 도식화 한 결과는 그림 1과 같다.

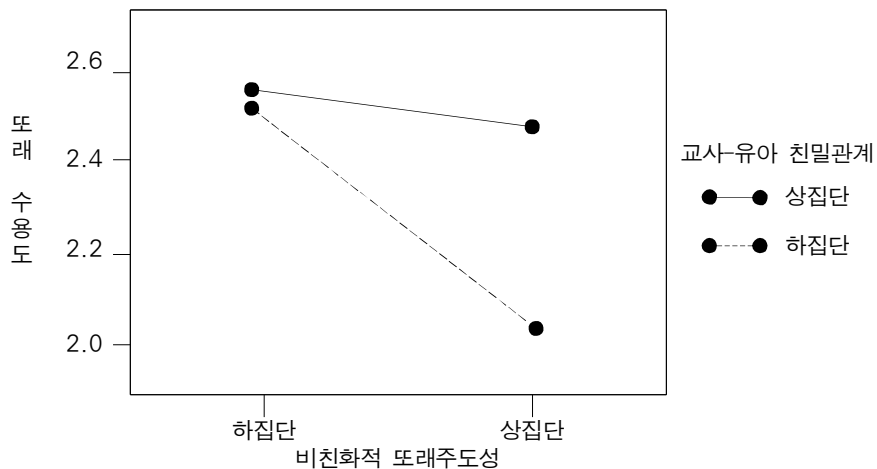


그림 1. 유아의 비친화적 또래주도성과 교사-유아 친밀관계의 상호작용 효과

3. 유아의 또래주도성과 교사-유아 간 갈등관계가 또래수용도에 미치는 영향

유아의 또래주도성과 교사-유아 갈등관계가 또래수용도에 미치는 영향을 교사-유아 친밀관계와 동일한 방식으로 살펴보았다. 표 4에 제시된 바와 같이 Model 1에서는 유아의 또래주도성 중 친화적 또래주도성($\beta = .44, p < .001$)은 또래수용도에 정적인 영향이 있는 것으로 나타났고, 비친화적 또래주도성($\beta = -.28, p < .001$)이 또래수용도에 부적적인 영향이 있는 것으로 나타났다. Model 2에서는 추가 투입된 유아의 또래주도성과 교사와 유아 갈등관계의 상호작용 효과 중 비친화적 또래주도성과 교사와 유아 갈등관계의 상호작용효과($\beta = -.21, p < .001$)가 또래수용도에 유의한 영향을 미치는 변인으로 나타났으며, R^2 값의 증가분이 5%로 이 단계는 또래수용도의 변량 중 27%를 설명하는 것으로 나타났다.

표 4. 유아의 또래주도성과 교사-유아 갈등관계가 또래수용도에 미치는 영향 (N = 200)

변인	Model 1			Model 2		
	B	SE	β	B	SE	β
또래주도성						
① 친화적 또래주도성	.20	.04	.44***	.20	.03	.47***
② 비친화적 또래주도성	-.09	.03	-.28***	-.08	.03	-.23***
교사-유아 관계						
갈등관계	-.08	.06	-.11	-.07	.07	-.09
또래주도성 × 교사-유아 관계						
① × 갈등관계				-.06	.01	-.10
② × 갈등관계				-.11	.04	-.21**
ΔR^2					.05	
R^2		.22			.27	
F		18.21***			14.37***	

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

그 결과 조절 변인인 교사와 유아 갈등관계 수준에 따라 비친화적 또래주도성이 높은 유아와 낮은 유아 간 또래수용도의 차이가 유의한 것으로 나타났다. 상집단은 비친화적 또래주도성의 평균 +1SD로($t = -3.94, p < .001$), 하집단은 비친화적 또래주도성의 평균 -1SD로($t = -.30, p = .77$) 교사와의 갈등 관계는 비친화적 또래주도성이 상집단인 경우에만 또래수용도의 차이가 유의하게 나타나 비친화적 또래주도성이 높은 집단의 경우 교사와의 갈등이 낮으면 또래수용도가 높았고, 교사와의 갈등 관계가 높았을 때에는 또래수용도가 낮게 나타났다. 반면 비친화적 또래주도성이 낮은 집단의 경우에는 교사와의 갈등수준에 따른 또래수용도에 차이가 없었다. 상호작용 효과를 도식화 한 결과는 그림 2와 같다.

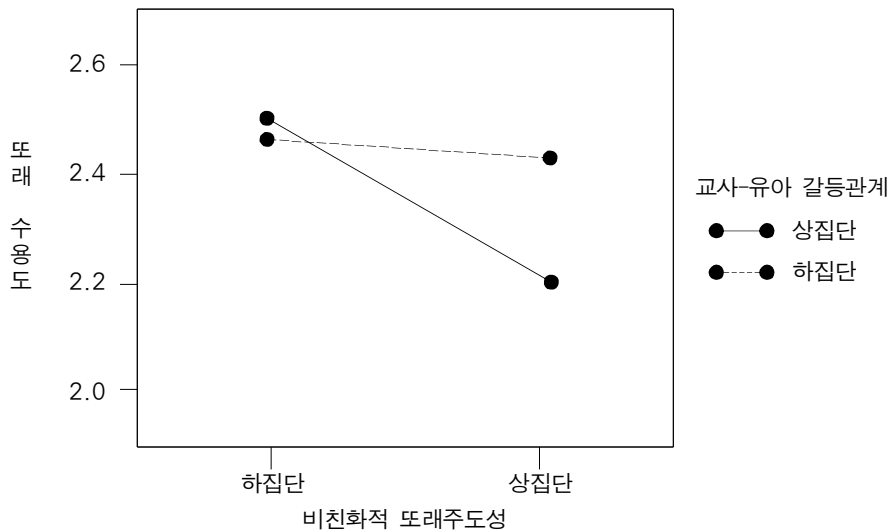


그림 2. 유아의 비친화적 또래주도성과 교사-유아 갈등관계의 상호작용 효과

IV. 논의 및 결론

본 연구는 유아의 또래수용도에 영향을 미치는 주된 특성으로 유아의 또래주도성에 관심을 갖고, 유아가 맺는 교사와의 관계가 이러한 주도성의 영향력을 조절하는지 알아보고자 하였다. 그 결과 유아의 또래주도성인 친화적 또래주도성과 비친화적 또래주도성의 주효과와 비친화적 또래주도성에 한해 교사와 유아 친밀관계의 조절효과가 나타났다. 유아의 또래주도성과 교사와 유아의 갈등관계가 또래수용도에 미치는 효과 또한 친화적 또래주도성과 비친화적 또래주도성의 주효과와 비친화적 또래주도성에 한해 교사와 유아 간 갈등관계의 조절효과가 나타났다. 이러한 결과를 구체적으로 논의해보면 다음과 같다.

첫째, 유아의 친화적 또래주도성의 경우 교사와의 조절효과가 없는 주효과만 나타났다. 친화적 또래주도성은 사회적 놀이 시 유아가 놀이 상대에게 놀이 정의하기, 설명하기, 제안하기, 지시하기, 정보 제공하기, 협상과 같은 유능한 기술을 통해 놀이 수준을 높이고 놀이를 확장하는데 기여하는 것으로 Wiseman(2003)은 주도적인 유아의 경우 강한 역할을 하며 전체적인 놀이 활동의 틀을 구성하고, 다른 유아를 이끌거나 아이디어를 제공한다고 하였다. 즉, 친화적 주도성이 높은 유아는 놀이 활동을 전반적으로 구성하고 적극적으로 참여하며 놀이를 하는 과정에서 구성원들에게 새로운 정보를 제공하거나 의견 등을 놀이에 반영하고 주도적으로 구성원을 통솔하면서 친사회적인 행동을 보인다(변혜원, 2017). 따라서 자신이 원하는 놀이 친구와 원하는 것을 확보하기 위해 적극적으로 참여하고 유지하며 또래와의 놀이에서 높은 수준을 보여 친화적 또래주도성이 높아 또래와 잘 어울리거나 친밀한 또래 관계를 맺고 있는 유아들은 교사와의 관계와 상관없이 또래수용도 수준이 높게 평가되는 것으로 해석해 볼 수 있다.

둘째, 유아의 비친화적 또래주도성은 또래수용도를 낮추는 것으로 보고되었으나 교사와의 친밀, 갈등관계 모두와 상호작용효과가 나타났으며, 그 영향력이 교사와의 관계에 따라 조절되는 것으로 나타났다. 먼저 비친화적 또래주도성이 또래수용도에 미치는 영향력은 교사와 친밀한 관계를 맺지 못하거나 갈등 수준이 높은 유아에 한해 부정적인 것으로 나타났다. 교사와 유아관계 척도를 개발한 Pianta(1994)에 의하면 교사와 유아의 갈등관계는 조화로운 상호작용 및 라포가 결여된 상태로 교사가 유아와 부정적인 상호작용을 하거나 유아의 행동에 부정적인 인식을 가지고 있다고 하였다(배지희, 황인애, 2007). 윤수정과 신유림외(2012)은 학급에서 비친화적 또래주도성과 유사한 위축성 및 공격성과 같은 사회적 행동이 또래선택에 직접적으로 영향을 미칠 수 있으나, 교사-유아의 관계성이 중재역할을 한다면 또래수용도는 크게 달라질 수 있다고 언급하였다. 이는 비친화적 또래주도성이 높은 유아일수록 교사가 긍정적 혹은 부정적으로 평가하는 것에 대해 민감하게 반응함을 알 수 있다. 반면, 교사가 유아와 친밀한 관계를 형성하고 유아에게 온정적이고 긍정적이며 수용적으로 행동할 때 유아의 사회적 능력은 높아지고 외현화 문제행동이 적게 나타난다고 밝혀진 바 있다(단현국, 2011). 결과적으로 교사의 적절한 기대와 평가가 유아들로 하여금 또래에 대해 판단을 내릴 때 중요한 근거나 기준이 될 수 있다.

셋째, 유아의 비친화적 또래주도성과 교사와의 친밀 관계도 상호작용 효과가 나타났다. 이는 비친화적 또래주도성이 높은 유아의 경우 교사와의 친밀 관계가 유아의 또래수용도를 조절하는 변인으로 교사-유아 관계는 학급에서 일상적이고 보편적인 모습으로서 유아의 사회, 정서적 행동에 의미있는 관계로 교사가 유아와 애정적이고 개방적인 의사소통을 하며 따뜻한 분위기를 조성하고 친밀한 관계를 맺는 것이 요구되며(이선애, 현은자, 2010), 교사와의 긍정적인 관계는 또래관계를 원만하게 형성할 수 있는 기회를 마련할 수 있다(정덕희, 2009). 따라서 유아에게 있어 교사와의 긍정적 관계형성이 중요하며(이진숙, 2002), 비친화적 또래주도성이 높은 유아도 교사와 친밀한 관계를 유지하여 긍정적으로 평가되면 유아가 유치원 및 어린이집에서의 생활에 적극적인 참여를 함으로써 또래수용도 수준이 높게 나타나는 것으로 해석해 볼 수 있다.

비친화적 또래주도성이 높은 유아는 놀이 중 상대 유아가 놀이에 참여하도록 지시하거나 언어적인 요구 전략을 사용하면서 놀이가 지속되도록 하거나(Forys, McCune-Nicolich, 1984), 이야기의 주도권을 장악하고, 다른 유아들의 참여를 막는 문지기 역할(gatekeeper)을 한다(Craft, McConnon, & Matthews, 2012). 친화적 또래주도성과 비친화적 또래주도성의 상관이 통계적으로 유의한 수준으로 높은 점을 고려하여 볼 때, 비친화적 또래주도성이 높은 유아들은 놀이 중 적극적으로 참여하고 다른 유아를 이끌거나 아이디어를 제공하는 경우 또한 많을 것으로 기대된다. 즉, 또래를 주도하는 특성과 통제하는 특성이 공존하는 유아에 대해 또래 유아가 함께 놀고 싶은지를 판단할 때 교사를 참조로 하는 것으로 해석해 볼 수 있다.

이는 교사의 지위와 유아들에게 교사가 미치는 영향력의 큰 비중을 고려해 볼 때, 교사와의 갈등적 관계를 학급의 다른 유아들이 일상적으로 빈번하게 관찰한다면 이러한 성향을 보이는 유아를 부정적으로 평가하고 수용하기 보다는 거부하게 될 가능성이 높다는 윤수정과 신유림(2012)의 결과와도 일관되는 것이다. 또한 유아가 교사와 갈등관계를 형성한 경우, 사회적 상호작용과 협력성이 낮고 공격성과 문제 행동 수준이 높아짐을 밝힌 선행연구와 맥을 같이하는 것

으로(강정원, 2002; 김미진, 2013; 단현국, 2011, 2012; 전경아, 2003; 조상훈, 2007; 한세영, 김영희, 김연화, 2007), 또래집단 내에서 수용 및 거부가 발생하는 상황에서 사회적 참조가 되는 교사 역할에 대한 중요성을 드러내는 결과이다. 이로써 비친화적 또래주도성이 높은 유아도 교사와 친밀한 관계 유지를 통해 정서적 지지와 안정감을 가질 뿐만 아니라 또래와도 긍정적인 경험을 하게되며, 결과적으로 유치원 및 어린이집에서 적응적으로 생활할 수 있음을 시사한다.

한편 본 연구는 다음의 몇 가지 제한점을 가지고 있다. 먼저 본 연구에서 유아의 또래수용은 ‘놀고 싶어요, 보통이에요, 놀고 싶지 않아요’ 중 응답한 결과를 Likert 3점 척도로 변환하여 사용하였다. 그 결과 또래수용도가 평균 2.4점으로 산출되어, 대부분의 유아가 또래로부터 수용되는 것으로 나타났다. 이는 이 시기 유아가 또래에 대해 긍정적으로 평가하며 수용 정도 또한 높은 경향을 보여, 또래수용도가 과대평가되기 쉬운 비대칭적 자료일 가능성이 높음을 시사한다. 한편, 본 연구에서는 모든 유아에게서 놀고 싶지 않다고 평가된 유아(평균 1점)와 평균 점수가 3점에 해당하며 모든 유아가 함께 놀고 싶어 하는 유아가 모두 발생하였다. 그러나 모든 유아로부터 놀고 싶지 않다고 거부된 유아들의 수가 매우 작아, 비대칭적 자료의 특성을 보완하기 위해 집단을 구분하여 분석에 활용하는 방법을 활용하기 어려웠다. 따라서 추후 연구에서는 이런 유아들이 실제로 어떤 특성을 가지고 있는지에 대한 사례 연구와 같이 또래 수용 여부를 중심으로 연구해 볼 필요성이 있다. 따라서 추후 연구에서는 관찰을 통해 유아들이 실제로 놀고 싶은지 유아들과의 놀이에 함께 초대되어 참여하는지에 대한 관찰 연구가 필요하겠다.

또한, 교사-유아의 관계에는 다양한 교사의 배경 변인이 영향을 미칠 수 있으나 본 연구에서는 이러한 위계성을 가진 교사 특성 자료를 분석에 고려하지 못하였다. 따라서 추후 연구에서는 교사-유아 관계에 영향을 미치는 교사 변인을 고려해 볼 수 있다.

이상과 같은 제한점에도 불구하고 본 연구는 유아의 또래주도성에 영향을 미치는 또래주도성의 효과를 긍정적인 특성과 부정적인 특성으로 구분하여 살펴보고, 개인 외 요인인 교사-유아 관계의 중재 가능성을 살펴봄으로써, 유아의 또래 수용에 대해 다양한 측면으로 이해할 수 있는 자료를 제공했다는데 의의를 가질 수 있다.

참고문헌

- 강정원 (2002). 아동의 부적응 행동에 대한 유치원 교사와 초등 저학년 교사의 인식 비교연구. **유아교육학논집**, 6(1), 151-171.
- 강현수 (2010). 유아의 리더십과 인기도 및 다중지능간의 관계. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권연희 (2014). 남녀 유아의 수줍음과 또래괴롭힘 피해 간 관계에 대한 교사-유아 관계의 중재효과. **한국보육지원학회지**, 10(5), 25-45. doi.org/10.14698/jkcce.2014.10.5.025
- 권지연, 이종희 (2003). 유아의 인지양식과 성격에 따른 놀이스타일의 차이. **생활과학연구**, 8, 205-216.

- 김미진 (2013). 교사가 지각한 교사-유아 관계와 유아의 사회적 유능감과 관계. **한국유아교육연구**, **15**(1), 137-163.
- 김지영 (2003). 인기아의 일반적인 특성과 인기아의 행동이 다른 유아에게 미치는 영향. **논문집**, **31**, 201-227
- 단현국 (2011). 교사가 지각한 교사-유아 관계와 유아의 또래 유능성. **한국유아교육연구**, **13**(2), 5-33.
- 단현국 (2012). 교사-유아 관계와 유아의 언어 수행능력. **한국유아교육연구**, **14**(1), 5-35.
- 박유영, 이수기, 윤현숙, 홍혜경 (2007). 유아의 놀이 특성에 대한 또래수용도 및 유치원 적응력과의 관계. **유아교육학논집**, **11**(3), 227-246.
- 배지희, 황인애 (2007). 또래관계 유형에 따라 나타나는 유아들의 요구전략과 반응양상에 대한 문화 기술적 연구. **열린유아교육연구**, **12**(3), 43-67.
- 변혜원 (2017). 유아의 억제통제 및 기질과 교사-유아 상호작용(CLASS)이 또래주도성에 미치는 영향. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- 변혜원, 성지현 (2017). 유아의 또래주도성 척도 개발 및 내적 구조 탐색. **한국심리학회지: 발달**, **30**(3), 1-24.
- 송명자 (1995). **발달심리학**. 서울: 학지사.
- 신유림 (2008). 또래 거부에 대한 친구의 사회적 행동과 친구관계 질의 상호적 영향. **Family and Environment Research**, **46**(9), 61-69.
- 신유림, 윤수정. (2009). 교사-유아관계와 유아의 사회적 행동특성 및 유아교육기관 적응의 관련성: 유아 및 교사 지각의 비교. **유아교육연구**, **29**(5), 5-19.
- 양인아 (2009). 5세 유아의 또래 유능성과 자기조절력의 관계. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오숙현 (2003). 유아기 주도성 형성교육 탐색연구. **열린유아교육연구**, **8**(3), 227-251.
- 오한나, 변혜원, 정미라 (2018). 유아의 의도적 통제와 또래 놀이행동 간의 관계에서 교사-유아 관계의 매개효과. **열린부모교육연구**, **10**(1), 239-256.
- 윤수정, 신유림. (2012). 유아의 사회적 행동과 또래선호 간의 관계에서 교사-유아관계의 매개 및 중재 효과. **Family and Environment Research**, **50**(5), 67-77. doi:10.6115/khea.2012.50.5.067
- 이나영 (2003). 또래인기도에 따른 미술협동활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 이명숙 (2006). 또래관계에서의 유아 리더십 양상과 성 및 인기도와 관계. **열린유아교육연구**, **11**(1), 85-106.
- 이선애, 현은자 (2010). 교사-유아의 관계와 유아의 또래유능성 및 자기조절능력 간의 관계연구. **아동학회지**, **31**(2), 1-15.
- 이진숙 (2002). 교사-유아 관계와 유아의 사회적 능력과의 관계. **한국생활과학회지**, **11**(2), 123-134.
- 임연자, 최미숙 (2011). 유아의 또래 인기도에 따른 리더십 및 마음이해능력의 차이. **미래유아교육학회지**, **18**(4), 381-401.

- 전경아 (2003). 유아의 또래관계 및 교사와의 관계가 사회적 능력에 미치는 영향. 전북대학교 대학원 석사학위논문.
- 정덕희 (2009). 4, 5세 유아의 마음이론과 사회적 관계. **유아교육학논집**, **13**(3), 31-50.
- 정선진 (2000). 학령기 아동의 행동문제와 또래지위 및 친구관계의 질. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 정지나 (2014). 어머니-유아 상호작용과 유아의 사회적 행동이 유아의 또래수용도에 미치는 영향. **한국생활과학회지**, **23**(3), 409-420. doi:10.5934/kjhe.2014.23.3.409
- 조상훈 (2007). 교사가 지각한 교사-유아관계가 유아의 사회적 능력에 미치는 영향. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조우리, 신나리 (2017). 유아의 수줍음이 사회적 위축에 미치는 영향: 유아-교사 관계의 조절효과를 중심으로. **Family and Environment Research**, **55**(4), 419-431. doi:10.6115/fer.2017.030
- 최미숙, 황윤세 (2007). 상호작용적 또래놀이에 대한 교사-유아관계와 또래유능성의 관계 분석. **미래유아교육학회지**, **14**(1), 103-123.
- 한세영, 김영희, 김연화 (2007). 교사의 특성과 직무스트레스가 교사-유아 관계에 미치는 영향. **생활과학연구논총**, **10**(2), 53-67
- Segal, M. M., & Adcock, D. (1981). *Just pretending ways to help children through imaginative play*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Press.
- Aiken, L. S., West, S. G., & Reno, R. R. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, *15*(4), 443-444. doi:10.1037/0012-1649.15.4.443
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Damme, J. V., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, *46*(4), 367-391. doi:10.1016/j.jsp.2007.06.009
- Black, B. (1992). Negotiation social pretend play: Communication differences related to social status and sex. *Merrill-Palmer Quarterly*, *38*(2), 212-232.
- Craft, A., McCommon, L., & Matthews, A. (2012). Child-initiated play and professional creativity: Enabling four-year-olds' possibility thinking. *Thinking Skills and Creativity*, *7*(1), 48-61. doi:10.1016/j.tsc.2011.11.005
- Dawson, J. F. (2014). Moderation in management research: What, why, when and how. *Journal of Business and Psychology*, *29*(1), 1-19. doi:10.1007/s10869-013-9308-7
- Dawson, J. F., & Richter, A. W. (2006). Probing three-way interactions in moderated multiple regression: development and application of a slope difference test. *Journal of applied psychology*, *91*(4), 917. doi.org/10.1037/0021-9010.91.4.917
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. R., & Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boy's

- groups: Developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61(5), 1289-1309. doi:10.1111/j.1467-8624.1990.tb02862.x
- Fantuzzo, J., & McWayne, C. (2002). The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 79-87. doi:10.1037/0022-0663.94.1.79
- Forys, S. K. S., & McCune - Nicolich, A. (1984). Shared pretend: Sociodramatic play at three years of age. In I. Bretheron (Ed.), *Symbolic play* (pp. 159-191). New York: Academic press.
- Fromberg, D. P. (2002). *Play and meaning in early childhood education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hazen, N., Black, B., & Fleming-Johnson, F. (1984). Social acceptance: Strategies children use and how teachers can help children learn them. *Young Children*, 39(6), 26-36.
- Hughes, J. N., & Kwok, O. M. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43(6), 465-480. doi:10.1016/j.jsp.2005.10.001
- 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), 915-945. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x
- Koomen, H. M., 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. doi:10.1016/j.jsp.2011.09.001
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., Whiren, A. P., Rupiper, M. L., & Gregory, K. M. (2015). Guiding Children's social development & Learning (8th ed.), *영유아의 사회정서발달과 교육* (박경자, 김송이, 신나리, 권연희, 김지현 옮김). 경기: 교문사(원판 2015).
- LoCasale-Crouch, J., Mashbum, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teacher's use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 124-139. doi:10.1016/j.ecresq.2007.06.001
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43(5), 425-442. doi:10.1016/j.jsp.2005.09.004
- McAloney, K., & Stagnitti, K. (2009). Pretend play and social play: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *International Journal of Play Therapy*, 18(2), 99-113. doi:10.1037/a0014559
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162. doi:10.3102/0002831210365008

- Palermo, F., Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A., & Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play? *Early Childhood Research Quarterly*, 22(4), 407-422. doi:10.1016/j.ecresq.2007.04.002
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15-31. doi:10.1016/0022-4405(94)90026-4
- 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. M., & Parker, J. G. (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, pp. 571-645). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons. doi:10.1002/9780470147658.chpsy0310
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120. doi:10.1016/j.ecresq.2008.12.003
- Schwartzman, H. (1978). *Transformations: The anthropology of children's play*. New York: Plenum press.
- Taylor, A. R. (1989). Predictors of peer rejection in early elementary grades: roles of problem behavior academic achievement, and teacher preference. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(4), 360-365. doi:10.1207/s15374424jccp1804_10
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. doi:10.1037/0022-0663.90.2.202
- 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. doi:10.1016/0022-4405(95)00025-9
- Wiseman, A. M. (2003). Collaboration, initiation, and rejection: The social construction of stories in a kindergarten class. *The Reading Teacher*, 56(8), 802-810.

논문투고: 19.08.15
수정원고접수: 19.09.07
최종게재결정: 19.10.01