

유아가 지각한 교사-유아관계의 친밀감이 또래수용에 미치는 영향 : 유아의 정서지능의 매개효과*

The Effects of Teacher-child Intimacy Perceived by Children on Peer Acceptance : Mediating Effect of Children's Emotional Intelligence

이주연¹ 유명미²

Juyun Lee¹ Youngmi Ryu²

ABSTRACT

Objective: The objective of this study was to investigate the mediating effect of children's emotional intelligence on teacher-child intimacy perceived by children and peer acceptance.

Methods: The participants were 134 five-year-old children(71 boys, 63 girls) attending daycare centers and kindergarten in Seoul and Gyeong-nam province. Children were interviewed to measure teacher-child intimacy and peer acceptance. Teachers completed rating scales to measure children's emotional intelligence. Data were analyzed using descriptive statistics, Pearson's correlation coefficient, three step mediated regression analysis and a Sobel test.

Results: The main results are as follows. first, there were significant positive correlations of teacher-child intimacy, emotional intelligence, and children's peer acceptance. Second, children's emotional intelligence had a partial mediating effect on teacher-child intimacy and peer acceptance.

Conclusion/Implications: The results of this study demonstrates links between early teacher-child relationships and children's emotional and social development. In order to promote children's peer acceptance, it is necessary to build an intimate teacher-child relationship and to improve children's emotional intelligence based on that relationship.

key words teacher-child intimacy, peer acceptance, emotional intelligence

* 본 논문은 2020년 연세대학교 교육대학원 석사학위논문 일부 수정·보완한 것임.

¹ 제1저자

연세대학교 교육대학원
유아교육전공 석사

² 교신저자

서경대학교 아동학과 조교수
(e-mail : ryuym0406@skuniv.ac.kr)

I. 서론

인간은 출생 직후부터 끊임없이 사회적 관계를 맺으며 살아간다. 부모, 형제 등 가정에서 시작된 사회적 관계는 점차 또래나 교사와 같은 타인과의 관계로 확대된다. 특히 핵가족화, 맞벌이 부부의 증가 등의 시대적 변화로 많은 영유아들은 가정을 벗어나 유아교육기관이라는 사회적 환경에서 또래나 성인과의 관계를 형성하는 경험을 과거에 비해 일찍이 시작하게 되었다. 또한 의

동아가 늘면서 가정에서 또래의 형제자매와 상호작용할 수 있는 기회가 줄어든 반면(박지영, 강성단, 권경숙, 2010), 교육기관을 이용하는 영유아의 비율이 확대되고, 재원 연령이 하향화되면서 원만한 또래관계는 유아들의 성장 과정에 매우 중요한 발달과업으로 강조되고 있다.

성인과의 관계와 달리 동년배들과의 상호작용은 덜 지시적이고, 덜 비판적이며 새로운 생각을 공유하는 데 보다 자유롭다(최경숙, 2009). 동등한 입장에서 또래관계를 통해 유아는 자신과 똑같은 위치의 타인을 파악하고 이해하며, 자신의 정서를 인식하고 조절하는 등의 사회적 방법을 연습할 수 있다(Kostelnik, Soderman, Whiren, Rupiper, & Gregory, 2017). 성공적인 또래 관계 경험은 유아에게 정서적인 지지와 안정감을 제공할 뿐 아니라(Lambert, 1999), 긍정적인 자아 개념을 갖추게 하며, 이후 학교 생활 적응이나 성인기 이후 형성되는 사회적 관계에도 영향을 준다는 점에서 유아의 또래관계에 대한 체계적인 분석은 매우 중요하다(이진숙, 2004, 재인용). 유아의 또래관계를 나타내는 지표 중 하나인 또래수용은 유아가 또래집단으로부터 수용되거나 거부되는 정도라고 정의할 수 있다(Vandell & Hembree, 1994). 또래와의 관계를 원만하게 형성하는 유아는 또래집단으로부터 수용되는 또래수용이 높게 나타나는 반면, 또래에게 인기가 없거나 거부되는 유아는 또래수용이 낮게 나타난다는 것이다. 이러한 또래 수용 혹은 또래집단 내 지위는 시간과 상황에 따라 어느 정도 안정적인 특성으로(김인서, 유영미, 2018) 사회화과정에서 지속적인 영향을 미치므로 유아가 또래집단 내에서 긍정적으로 인정받고 수용되도록 지원할 필요가 있다.

또래수용에 영향을 줄 수 있는 개인 내적 변인으로는 크게 성별(박지영 등, 2010)이나 기질(황영미, 문혁준, 2010), 정서지능(김보영, 2016; 김수영, 정정희, 2001) 등이 연구되어져 왔으며, 개인 외적 변인으로는 어머니의 역할지능(배조경, 신혜영, 2012), 양육태도(이선경, 최영숙, 강상, 2014) 등의 어머니 관련 변인과 교사와의 애착안정성(김아람, 신혜영, 2015; 이상은, 신진호, 2003), 교사 행동(김희수, 조은정, 최정선, 홍성훈, 2011) 등의 교사 관련 변인 등이 보고되고 있다.

특히 유아의 성장과 발달을 가정에서 주로 담당했던 과거와 달리 최근 들어서는 대부분의 유아가 유아교육기관에서 많은 시간을 교사와 함께 하고 있으며, 교사는 애착대상이자 훈육 및 교수 역할을 담당한다는 점에서(Clarke-Stewart, Allhusen, & Clements, 2002) 교사와의 관계는 유아의 또래관계 및 전반적인 발달에 영향력 있는 주요 변인으로 주목받고 있다. 교사는 유아가 보육시설에서 또래와의 관계를 형성할 때 긍정적인 모델링을 제공할 수 있으며, 사회적 기술을 적절하게 활용할 수 있도록 도움을 줌으로써(Katz & McClellan, 1991) 유아의 또래관계에 유의미한 영향을 미칠 수 있다. 학급에서 교사는 다양한 학급관리전략을 통해 학급의 사회적 역동성에 직·간접적으로 영향을 미치는데, Farmer, McAuliffe Lines 그리고 Hamm(2011)은 학급에서 교사가 유아의 또래관계에 대한 전반적인 사회적 환경을 조성해주는 ‘보이지 않는 손’ 역할을 한다고 보았다.

교사-유아 관계는 애착이론을 기반으로 개념화되어왔는데, 유아는 주 양육자인 한 사람과만 애착을 형성하는 것이 아니라 동시에 다른 사람과도 애착을 형성할 수 있다는 주장을 통해 교사와의 관계 형성을 ‘이차적 애착 유대’관계로 설명하고 있다(Ainsworth & Eichberg, 1991). 선행연구들에 따르면, 친밀한 교사-유아관계는 유아의 애착기능을 만족시키며, 안정적으로 환경을 탐색할 수 있게 하여 유아의 전반적인 능력 향상에 영향을 미친다(Howes, Matheson, & Hamilton, 1994; McNally & Slutsky, 2018). 교사와 친밀하고 안정적인 관계를 맺는 유아는 그렇지 않은 유아

보다 사회적으로 유능하고 친사회적으로 행동하며 더 긍정적인 또래관계를 형성하고 또래수용도 높다(Howes, Rodning, Galluzzo, & Myers, 1988; Palermo, Hanish, Martin, Fabes, & Reiser, 2007; Sette, Spinrad, & Baumgartner, 2013; Zhang & Nurmi, 2012). 또한 교사-유아 간 관계가 친밀할수록 또래집단 내에서 또래에 의해 거부되는 경향이 낮아지며, 유아가 논리적인 사고나 읽기와 쓰기 등의 학업 능력을 향상시킬 가능성이 높고, 유아교육기관 적응에도 긍정적인 영향을 미친다(Hughes, Cavell, & Wilson, 2001; LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer, & Pianta, 2008; Pianta & Stuhlman, 2004). 반면, 교사-유아 간 관계가 갈등적일수록 또래에 대한 적대심이나 긴장 등이 발생하여(Arbeau, Coplan, & Weeks, 2010) 또래에게 배척당하는 경우가 많고, 위축행동을 더 많이 보이며(권연희, 2012), 수업을 회피하고 외로움을 느끼며 사회적 능력도 낮고(Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009), 학업적인 적응 및 준비도에 부정적인 영향을 미칠 가능성이 높다(Palermo et al., 2007). 이를 통해 볼 때, 교사-유아 간 긍정적 관계는 발달의 긍정적 자산(Sabol & Pianta, 2012)이며 유아의 또래수용에 영향력 있는 변인임을 유추해볼 수 있다.

한편 유아의 정서지능은 유아의 사회적 관계 형성에 주요한 개인 내적 변인이라고 볼 수 있다. 정서지능이란 자신과 타인의 정서를 지각하고 정확하게 인식하는 능력, 정서에 대해 이해하고 추론하는 능력, 그리고 정서를 효과적으로 관리하고 조절하는 능력을 뜻한다(Ciarrochi, Forgas, & Mayer, 2005). Goleman(1995)은 자신의 감정을 잘 알고 조절하며 타인의 감정을 잘 읽고 다룰 줄 아는 정서지능은 유아의 사회성 발달에 매우 중요한 요인이라고 강조한 바 있다. 정서지능이 높은 유아는 대인관계에 있어 자신과 타인의 정서를 잘 인식하며 조절하는 기술을 통해 친사회적 행동을 보이며, 또래들로 이루어진 집단 내에서 적절하게 대처하여 또래에게 인기가 많다(지성애, 정재은, 2011). 반면, 정서지능이 낮은 유아는 자신과 타인의 정서나 기분을 조절하지 못하여 원활한 친구관계를 맺거나 유지하는 것에 어려움을 보이며, 또래로부터 거부를 당한다. 황영미와 문혁준(2010)은 유아의 정서지능이 또래와의 관계 형성에 가장 높은 영향력을 보인다고 강조한 바 있다. 이러한 선행연구를 종합해볼 때 정서지능은 유아의 또래수용에 영향력이 있는 주요 변인이라고 할 수 있다.

한편 과거에는 정서 발달이 생물학적으로 고정되어 있다고 주장하였으나 정서사회화 관점이 등장한 이후 정서지능을 사회적 환경과의 상호작용을 통해 후천적으로 학습할 수 있는 ‘능력’ 측면으로 보는 주장이 상충되고 있다(Ciarrochi et al., 2005). 그런데 기관 이용률이 높은 시대적 특징을 반영해볼 때, 유아교육기관에 입학한 이후로는 어머니보다 교사와의 관계의 질이 유아의 사회, 정서적 발달에 더 큰 영향을 준다는 점에서(Ferreira et al., 2016) 교사-유아관계가 유아의 정서지능에 미치는 영향력을 예측해볼 수 있다.

유아교육기관에서 교사는 가정 내에서의 부모와 같은 안전기저(secure base)로서 유아의 정서 및 사회성 발달에 전반적인 영향을 미친다. 선행연구에 따르면, 질 높은 교사-유아관계를 형성할수록 사회정서적 유능성이 높았고(Doumen, Koomen, Buyse, Wouters, & Verschueren, 2012), 교사-유아 관계가 친밀할수록 유아의 정서지식, 정서조절력 및 자기조절력(김보영, 김용미, 2013; 문혁준, 최윤희, 2019; 황주희, 2013; Torres, Domitrovich, & Bierman, 2015)이 높게 나타났다. 또한 교사-유아간 애착안정성이 유아의 정서지능과 높은 상관을 보여(홍계옥, 2007), 교사와 안정적인 애착

관계를 형성한 유아는 자아존중감 및 자신감이 높고(최현미, 2013), 더 나은 타인인식과 타인조절능력을 보였으며(Armsden & Greenburg, 1987), 또래와의 조화로운 관계를 형성하고 효과적으로 문제를 해결할 수 있어 기관 적응을 잘한다고 보고되었다(김희수 등, 2011; 이명주, 유연옥, 2011). 따라서 교사와의 관계에 대해 친밀감을 높게 지각하며 안정적인 애착관계를 형성하는 유아일수록 정서지능이 높고, 자신과 타인에 대해 긍정적으로 평가하며 더 나은 사회적 기술을 보여 또래집단으로부터 함께 놀고 싶은 친구로 수용될 수 있을 것이라고 추측해볼 수 있다.

이상의 선행연구들을 종합해볼 때, 교사-유아관계의 친밀감이 또래수용에 영향을 미치고, 정서지능이 또래수용에 영향을 미치며, 교사-유아관계가 정서지능에 관련성이 있다고 보고되고 있으므로, 교사-유아관계가 또래수용에 미치는 영향에서 정서지능이 매개변인으로 어떠한 영향력이 있는지를 구체적으로 살펴볼 필요가 있다. 이와 관련하여 한선희와 문혁준(2014)은 유아의 정서지능, 어머니의 양육행동, 교사-유아관계 및 또래유능성 간의 유의한 상관관계를 보고하였으나, 또래유능성에 미치는 각 변인들의 상대적 영향력을 확인했을 뿐 예측변인들간의 구체적 관계를 살펴보는 못하였다. 지민경과 정계숙(2011)은 유아가 자신과 타인의 정서를 잘 조절하고, 교사와의 친밀감이 높을수록 또래유능성이 높다고 밝히며, 정서조절능력과 유아-교사관계가 또래유능성에 미치는 영향력을 보고하였으나 정서지능의 하위요인 중 자신과 타인의 정서를 인식하는 능력은 제외하여 정서지능 전체를 종합적으로 살펴보는 못하였다.

이처럼 많은 선행연구에서는 유아의 또래관계에 대한 유아 및 교사 변인들간의 관련성이나 각각의 영향력에 대해 중점을 두고 연구되어 왔으나 교사-유아관계의 친밀감이 유아의 또래수용에 영향을 미치는 경로에서 유아의 정서지능이 어떻게 매개하는지에 대해서 구체적으로 살펴보는 연구는 미비한 실정이다. 또한 교사-유아관계 관련 선행연구들이 대부분 교사의 관점에서 유아와의 관계를 보고하고 있으며, 교사-유아관계를 유아의 관점에서 살펴보는 연구는 많이 이루어지지 않고 있다.

따라서 본 연구는 만 5세 유아를 대상으로 유아가 지각한 교사-유아관계의 친밀감이 또래수용에 영향을 미칠 때, 유아의 정서지능이 매개역할을 하는지를 검증하고자 한다. 이 때 또래수용, 교사-유아관계 및 정서지능은 유아의 성에 따라 (김길숙, 김태은, 2015; 이진숙, 조복희, 2001; 전경아, 이진숙, 2003; 한선희, 문혁준, 2014; Hu, Zhang, & Wang, 2005), 그리고 연령에 따라 (박화윤, 안라리, 2006; Jerome, Hamre, & Pianta, 2009; Mejia & Hoglund, 2016) 차이가 있다는 선행연구 결과에 기초하여 유아의 성을 통제변인으로 포함시키고, 5세 단일 연령으로 연구하고자 한다. 이를 통해 교사-유아 간 친밀한 관계 형성이 유아의 또래관계에 미치는 중요성을 확인하고, 아울러 교사-유아 간 친밀한 관계가 유아의 정서지능 발달에 정적인 영향을 미쳐 또래수용에 이르는 변인간의 경로를 확인함으로써 유아의 긍정적인 또래관계 형성을 지원할 수 있는 기초자료로 활용될 것으로 기대된다.

연구문제 1. 유아가 지각한 교사-유아관계의 친밀감, 유아의 정서지능 및 또래수용 간의 관계는 어떠한가?

연구문제 2. 유아가 지각한 교사-유아관계의 친밀감은 유아의 정서지능을 매개로 또래수용에 영향을 미치는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울 및 경남에 소재한 유아교육기관에 재원 중인 만 5세 유아 134명(남아 71명, 여아 63명)을 대상으로 하였다. 담임교사를 통해 어머니들께 연구 협조에 대한 동의를 받은 후, 연구 참여에 동의한 유아와 담임교사로부터 자료를 수집하였다. 교사 평정을 위해 연구에 참여한 교사는 총 8학급 내 9명으로, 교사 1인당 평균 15명의 유아를 평정하였다. 담임교사는 유아의 정서지능을 측정하는 질문지에 응답하였으며, 유아가 지각하는 교사-유아관계의 친밀감과 유아의 또래수용 측정은 연구자 및 면접자 훈련을 받은 교사가 유아와의 개별 면접을 통해 직접 측정하였다. 기관의 사정상 연구자 대신 교사가 면접을 진행하는 경우에는 유아의 답변에 대한 신뢰성 확보를 위하여 담임교사가 아닌 다른 반 교사가 진행하도록 하였다. 연구 대상자의 특성은 다음의 표 1과 같다.

표 1. 연구대상 유아의 특성 (N = 134)

	평균월령	월령범위	빈도(%)
남아	66.7 개월	61 ~ 73 개월	71(53%)
여아	67.0 개월	61 ~ 73 개월	63(47%)
전체	66.9 개월	61 ~ 73 개월	134(100%)

2. 측정도구

1) 교사-유아관계의 친밀감

유아가 지각한 교사-유아관계의 친밀감을 측정하기 위하여 Mantzicopoulos와 Neuharth-Pritchett (2003)의 Y-CATS(Young Children's Appraisals for Teacher Support)를 위수경(2007)이 변안한 도구를 연구자가 수정·보완하여 사용하였다. Mantzicopoulos와 Neuharth-Pritchett(2003)의 원도구는 친밀감, 갈등, 자율성 3개의 하위영역으로 구성되어 있으나 본 연구에서는 갈등과 자율성을 제외한 친밀감 영역만을 사용하였으며, 유아교육전문가 2인에게 문항의 내용 타당도를 검증받았다.

유아와 담임교사 간 친밀관계에 대한 유아의 지각을 평가하기 위한 12개 문항은 ‘△△반의 담임선생님이 OO이를 좋아한다고 생각하니?’와 같이 담임교사가 유아에 대해 긍정적인 반응을 하는지에 대한 질문과 ‘△△반의 담임선생님이랑 함께 있으면 즐겁니?’와 같이 유아가 담임교사를 친밀하게 지각하고 있는지에 대한 질문 등으로 구성되어 있다. 이 때 면접자는 유아의 소속 반 이름과 담임교사 이름을 정확하게 제시하여 유아가 ‘선생님’이라는 단어를 보조교사나 부교사가 아닌, 담임교사를 지칭하는 것으로 이해하고 답변할 수 있도록 하였으며, 유아의 응답내용에 대한 면접자의 비밀 유지 의무를 알려주었다.

각 기관의 양해를 구한 뒤 빈 놀이실이나 사무실에서 연구자와 유아간 일대일 면접으로 측정

하였으며, 기관의 사정에 따라 연구자의 진행이 불가한 경우에는 면접자 훈련을 받은 다른 반 교사가 유아와의 면접을 진행하였다. 유아가 자신의 생각을 효과적으로 표현하도록 돕기 위하여 ‘그렇다’는 ‘O’(3점), ‘모르겠다’는 ‘?’(2점), ‘그렇지 않다’는 ‘X’(1점)으로 세 가지 종류의 그림 카드를 제시하여 선택하도록 하였다. 면접에 소요된 시간은 유아 1인당 약 3-5분 정도였다.

가능한 점수의 범위는 최소 12점에서 최대 36점으로, 점수가 높을수록 유아가 지각하는 교사와의 관계가 친밀하다는 것을 의미한다. 본 연구에서 사용한 척도의 내적합치도계수는 .76으로 나타났다.

2) 또래수용

유아의 또래수용은 Asher, Singleton, Tinsley 그리고 Hymel(1979)의 ‘또래평정척도(Peer Rating Scale)’로 유아와 개별면접하여 측정하였다. 연구자는 유아가 면접 장소로 들어오면, 유아의 이름을 확인하고, 날씨나 놀이 등에 대해 이야기를 나누며 라포를 형성한 후 면접을 진행하였다. 유아가 속한 학급의 동성 유아의 사진을 보여주며 친구의 정확한 이름과 얼굴을 파악하고 있음을 확인한 후 유아가 놀이하고 싶은 정도를 평정하도록 하였다. 유아의 이해력을 높이기 위하여 웃는 얼굴과 무표정한 얼굴, 찡그린 얼굴이 그려진 그림카드를 함께 제시하여, 함께 놀고 싶은 친구는 ‘웃는 얼굴(3점)’, 보통인 친구는 ‘무표정한 얼굴(2점)’, 함께 놀고 싶지 않은 친구에게는 ‘찡그린 얼굴(1점)’을 선택하게 하였다. 유아 1인당 면접에 소요된 시간은 약 3-5분 정도였다.

각 유아가 동성 친구들로부터 받은 점수의 총점을 동성 친구의 수로 나눈 평균값으로 또래수용 점수를 산출하였다. 가능한 점수 범위는 최소 1점에서 최대 3점으로, 점수가 높을수록 또래 집단에 잘 수용되고 함께 놀고 싶은 친구라는 것을 의미한다.

3) 정서지능

유아의 정서지능을 측정하기 위하여 Salovey와 Mayer(1996)의 이론을 근거로 이병래(1997)가 개발한 정서지능 측정도구를 사용하여 담임교사가 평정하도록 하였다. 이 도구는 자기인식 및 표현능력(7문항), 자기 조절능력(8문항), 타인인식능력(7문항), 타인조절 및 대인관계 능력(9문항)의 총 31문항이며, 각 문항별로 ‘전혀 그렇지 않다’(1점)에서 ‘항상 그렇다’(5점)의 Likert식 5점 척도로 구성되어 있다. 가능한 점수의 범위는 최소 31점에서 최대 155점으로, 점수가 높을수록 유아의 정서지능이 높은 것을 의미한다. 본 연구에서 산출한 유아의 정서지능의 전체 내적합치도계수는 .94이었다.

3. 연구 절차

1) 예비조사

본 조사에 앞서 측정 도구들에 대한 문항의 적절성 및 소요시간 등을 파악하기 위하여 2019년 12월 27일부터 12월 30일까지 본 조사에 포함되지 않은 유아 3명과 교사 1명을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 예비조사 결과, 교사-유아관계에 대한 면접 도구의 일부 문항을 이해하는 데에

어려움을 보여 유아교육 전문가 2인에게 내용타당도를 검증받아 수정하는 것으로 결정하였으며, 나머지 문항 내용은 의미 전달에 특별한 어려움이 없어 수정 없이 사용하기로 하였다.

2) 본조사

본조사는 담임교사를 통해 연구 참여에 동의한 유아 150명과 유아의 담임교사 9명을 대상으로 2020년 1월 6일부터 1월 30일까지 진행하였다. 유아가 지각하는 교사-유아관계의 친밀감과 또래수용 측정을 위하여 각 기관에 양해를 구한 뒤 개별면접을 실시하였으며, 기관의 방침상 연구자의 유아개별면접이 어려운 경우에는 교사들에게 연구 목적과 내용, 면접절차, 평정 시 주의사항 등을 안내하고 면접의 신뢰성을 위해 담임교사가 아닌 다른 반 교사가 면접하여 평정하도록 하였다. 유아의 정서지능을 평정하기 위한 질문지는 안내문과 함께 연구자가 직접 담임교사에게 배부하고 약 2주 후 재방문하여 회수하였다. 총 150부의 질문지 중 147부가 회수되어 회수율은 98%였고, 응답이 누락되었거나 유아 면접 자료와 짝을 이루지 못한 질문지 13부를 제외하고 134부가 최종분석에 사용되었다.

4. 자료분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 25.0 프로그램을 이용하여 다음과 같이 분석하였다. 측정변인들의 일반적 경향을 알아보기 위해 기술통계를 실시하고 측정변인들간의 상관관계를 알아보기 위해 Pearson의 적률상관분석을 실시하였다. 유아가 지각한 교사-유아관계의 친밀감이 또래수용에 미치는 영향에서 정서지능이 매개하는지 검증하기 위해 Baron과 Kenny(1986)가 제안한 매개효과 검증 절차에 따라 3단계 매개회귀분석(Three-step mediated regression analysis)을 위계적 회귀분석 방법으로 실시하였고, 매개변인의 통계적 유의성을 직접적으로 검증하기 위해 Sobel test를 실시하였다.

Ⅲ. 결과 및 해석

1. 측정 변인의 기술통계 및 상관관계

유아가 지각한 교사-유아관계의 친밀감과 유아의 정서지능 및 또래수용의 일반적 경향은 표 2와 같다. 유아의 또래수용의 문항평균 점수는 2.51($SD = .36$), 교사-유아관계의 친밀감 문항평균은 2.75($SD = .24$)로 가능한 점수 범위(1~3점)를 고려해 볼 때, 중간보다 높은 수준으로 나타났다. 유아의 정서지능은 3.86($SD = .50$)으로 가능한 점수 범위(1~5점)를 고려해 볼 때, 중간보다 높은 수준을 보였다.

또한 각 변수의 정규성 검토를 위해 왜도와 첨도를 확인하였다. 각 변수의 왜도 값은 -.29~1.23, 첨도 값은 -.26~1.07로 왜도와 첨도값 모두 ±1에 근사하므로 정규성 분포를 충족한다고 볼 수 있다.

표 2. 측정 변인들의 기술통계 (N = 134)

구분	평균	표준편차	최소값	최대값	왜도	첨도
또래수용	2.51	.36	1.38	3.00	-.78	.30
교사-유아관계의 친밀감	2.75	.24	2.00	3.00	-1.23	1.07
정서지능	3.86	.50	2.52	4.81	-.29	-.26

유아가 지각한 교사-유아관계의 친밀감이 또래수용에 미치는 영향에서 유아의 정서지능의 매개효과를 검증하기에 앞서 회귀분석의 기초분석으로 측정변인들 간 상관관계를 산출하였다, 이때 교사-유아관계의 친밀감과 정서지능이 또래수용에 미치는 영향력을 보다 정확하게 검증하기 위해 선행연구에 근거하여 종속변인에 영향을 미칠 수 있는 유아의 성을 포함하여 상관계수를 산출하였다. 그 결과는 다음의 표 3과 같다.

유아의 또래수용($r = .23, p < .01$)과 정서지능($r = .21, p < .05$)은 성별과 유의한 정적 상관을 보였다. 즉, 연구대상 남아보다 여아가 또래수용 및 정서지능이 높다는 것을 의미한다. 유아가 지각한 교사-유아관계의 친밀감은 유아의 또래수용과 유의한 정적 상관을 보였다($r = .29, p < .01$). 즉, 유아가 교사와의 관계를 친밀하다고 지각할수록 동성의 또래집단으로부터 수용되는 정도가 높은 것으로 나타났다. 교사-유아관계의 친밀감은 정서지능과도 유의한 상관관계를 나타냈다($r = .24, p < .01$). 즉 유아가 교사와의 관계를 친밀하다고 지각할수록 자신과 타인의 감정을 잘 파악하며, 타인의 기분에 따라 행동하고 대처하는 능력이 뛰어나다는 것을 의미한다. 또한 유아의 정서지능은 또래수용과 정적 상관을 보였다($r = .43, p < .001$), 즉, 정서지능이 높을수록 또래수용이 높게 나타나, 또래 친구들로부터 함께 놀고 싶은 친구로 평가되었다.

표 3. 측정변인들의 상관관계 (N = 134)

구분	1	2	3	4
1. 성	-			
2. 또래수용	.23**	-		
3. 교사-유아관계의 친밀감	.10	.29**	-	
4. 정서지능	.21*	.43***	.24**	-

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

주) 영유아의 성별은 dummy변수로 처리함.

3. 유아가 지각한 교사-유아관계의 친밀감이 또래수용에 미치는 영향에 대한 정서지능의 매개효과

유아가 지각한 교사-유아관계의 친밀감이 또래수용에 미치는 영향에서 정서지능의 매개효과를 알아보기 위하여 Baron과 Kenny(1986)의 매개효과 검증을 위한 3단계 분석을 실시하였으며, 유아의 성을 통제변인으로 설정하였다.

첫 번째 단계에서는 독립변수인 교사-유아관계의 친밀감이 매개변수인 정서지능에 미치는 영향을 분석하고, 두 번째로는 독립변수인 교사-유아관계의 친밀감이 종속변수인 또래수용에 미치는 영향을 분석하였다. 마지막으로 세 번째 단계에서는 독립변수인 교사-유아관계의 친밀감과 매개변수인 정서지능을 함께 투입하여 또래수용에 미치는 영향력을 분석하였다. 매개효과의 유의성 검증을 위해 Sobel test를 실시하였으며, 그 결과는 표 4와 같다.

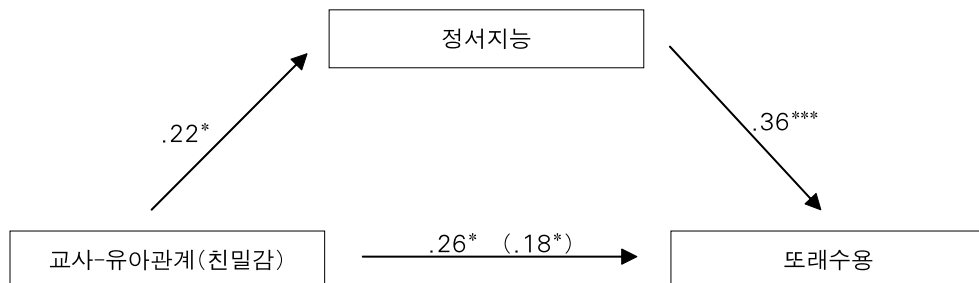
표 4에서 나타난 바와 같이 1단계에서 독립변인인 교사-유아관계의 친밀감이 매개변인인 정서지능에 미치는 영향력이 통계적으로 유의하였고($\beta = .22, p < .05$), 2단계에서 역시 독립변인인 교사-유아관계의 친밀감이 종속변인인 또래수용에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta = .26, p < .01$). 마지막 3단계에서는 교사-유아관계의 친밀감이 또래수용에 미치는 영향력이 유의하였으며($\beta = .18, p < .05$), 유아의 정서지능 또한 또래수용에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta = .36, p < .001$). 이 때 또래수용에 대한 교사-유아관계의 친밀감의 영향을 살펴보면, 유아의 정서지능이 투입되었을 때 교사-유아관계의 회귀계수($\beta = .18$)가 정서지능이 투입되지 않았을 때의 교사-유아관계의 회귀계수($\beta = .26$)보다 감소하면서도 통계적으로 유의한 것으로 나타나 정서지능이 교사-유아관계의 친밀감과 또래수용간의 관계를 부분매개한다는 것을 예측할 수 있다. 매개경로의 통계적 유의성을 확인하기 위하여 Sobel test를 실시한 결과 Z값은 2.18로 통계적으로 유의하였다.

표 4. 교사-유아관계의 친밀감이 또래수용에 미치는 영향에서 정서지능의 매개효과 (N = 134)

단계	분석경로	β	R^2	F	Sobel Z
1 단계	교사-유아관계의 친밀감 → 정서지능	.22*	.08**	6.53**	
2 단계	교사-유아관계의 친밀감 → 또래수용	.26**	.11**	8.77***	
3 단계	교사-유아관계의 친밀감 → 또래수용	.18*	.22***	13.56***	2.18*
	정서지능 → 또래수용	.36***	.22***		

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

이러한 결과는 교사-유아관계의 친밀감이 유아의 또래수용에 직접적인 영향을 미치며, 더불어 정서지능을 통한 간접적인 영향도 미친다는 것을 보여준다.



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

그림 1. 교사-유아관계의 친밀감과 또래수용의 관계에서 정서지능의 매개효과

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 유아가 지각한 교사-유아관계의 친밀감과 또래수용 및 정서지능간의 관계를 살펴보고, 교사-유아 간 친밀감이 또래수용에 영향을 미치는 경로를 구체적으로 알아보고자 유아의 정서지능을 통한 매개효과를 분석하였다. 본 연구를 통해 도출된 주요 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 유아가 지각한 교사-유아관계의 친밀감과 또래수용, 정서지능 간의 관계성을 파악하기 위하여 상관분석을 실시한 결과, 유아가 지각한 교사-유아관계의 친밀감과 또래수용은 정적으로 유의한 상관을 보였다. 즉, 유아가 교사와의 관계를 친밀하다고 지각할수록 또래로부터 잘 수용되었음을 의미한다. 이는 교사가 지각한 유아와의 관계가 친밀하고 갈등이 적을수록 유아가 또래로부터 수용되는 정도가 높았으며(윤은실, 2018; Sette et al., 2013), 긍정적인 교사-유아관계가 유아의 또래유능성 및 또래관계에 직간접적인 영향을 미친다고 보고한 연구(강민정, 2015; 고정리, 2018; Hosan & Hoglund, 2017)와 비슷한 경향성을 나타내었다. 이러한 결과는 교사-유아의 친밀한 관계가 유아의 긍정적인 또래관계를 형성하는 데 영향을 미칠 가능성에 대하여 시사해주는 것으로 볼 수 있다.

유아가 지각한 교사-유아관계의 친밀감과 정서지능 또한 유의한 정적 상관을 보였다. 즉, 교사와의 관계가 친밀할수록 유아가 자신과 타인의 정서를 인식하고 조절하는 능력이 높다는 것을 의미한다. 이는 교사-유아관계가 정서지능과 밀접한 관련성이 있다는 선행연구의 지배적인 결론을 지지하는 결과로써(Hughes, Bullock, & Coplan, 2014), 유아의 정서 발달이 유아 주변의 환경적 요인의 영향을 받으며, 유동적인 특성을 가지고 있다는 점에서 교사와의 친밀한 관계가 유아에게 보호적이고 지지적인 기능을 제공하여(Demuller, Denham, Schmidt, & Mitchell, 2000) 긍정적인 정서 발달이 이루어졌을 것이라고 해석해볼 수 있다.

다음으로, 정서지능과 또래수용은 정적으로 유의한 상관이 있었다. 이는 정서지능이 또래수용에 영향력을 미친다고 보고한 황영미와 문혁준(2010)의 연구와 일치하며, 정서인식수준이 높을수록 또래수용도가 높고(박화운, 안라리, 2006), 정서조절이 또래수용과 관련성이 있다는(조순옥, 2008) 연구결과들과 부분적으로 일치한다. 더불어 정서지능이 또래유능성에 유의한 영향력이 있다고 보고한 연구(이순복, 하명선, 2009; 한선희, 문혁준, 2014), 정서지능과 친사회적 행동 간의 관계를 밝힌 연구(서소정, 변민지, 하지영, 2016; 송진숙, 2003; Bassett, Denham, Mincic, & Graling, 2012)를 지지하는 것으로, 정서지능과 또래관계에 대한 선행연구의 지배적인 결론을 확인하는 결과라고 할 수 있다. 이러한 맥락에서 유아의 또래수용은 정서지능과 밀접한 관계임을 확인할 수 있으며, 유아의 긍정적인 또래관계 형성을 위하여 정서지능 발달을 함께 고려해야 할 필요성을 제기할 수 있다.

둘째, 유아가 지각한 교사-유아관계의 친밀감이 또래수용에 영향을 미치는 과정에서 정서지능의 매개효과를 분석한 결과를 논의하면 다음과 같다. 먼저 유아가 지각한 교사-유아관계의 친밀감이 유아의 정서지능에 미치는 영향력을 살펴본 결과, 교사-유아간 친밀감은 유아의 정서지능에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 유아가 교사와의 관계를 친밀하다고 지각할수록

자신과 타인의 정서를 잘 인식하고 조절할 수 있음을 예측하는 결과이다. 이와 관련하여, 교사-유아관계와 정서지능 간의 관계를 살펴본 기존의 선행연구들은 주로 교사가 지각한 유아와의 관계를 보고하고 있고, 정서지능 및 하위요인에 대하여 정의하고 있는 바가 본 연구와 다르므로 직접적으로 결과를 비교하기는 어렵다. 그러나 본 연구에서 사용한 정서지능의 하위요인이 자기인식과 자기조절, 타인인식과 타인조절을 모두 포함한다는 것을 토대로 간접적인 비교를 해볼 때, 교사-유아관계는 유아의 정서지능 습득에 직접적으로 영향을 미쳤으며(Torres et al., 2015), 교사-유아간 애착 관계가 안정적일수록 유아의 자기조절능력 및 타인조절능력이 높고(홍계옥, 2007; Eisenhower, Baker, & Blacher, 2007), 자기통제력과 충동성 억제, 주의집중력 또한 높다는 연구결과(황주희, 2013)와 유사하다. 또한 교사-영유아 상호작용이 긍정적일수록 유아는 정서조절과 행동조절을 잘하며(문혁준, 최윤희, 2019), 정서인식 및 정서표현, 감정조절능력도 높게 나타난다는 선행연구(박희숙, 2014)와 부분적으로 일치하는 결과이다. 이는 교사-유아간 친밀한 관계가 유아의 정서 발달에 영향을 줄 수 있으므로 교사와의 긍정적인 관계를 형성하고 유지하는 것이 유아의 정서지능 향상에 도움을 줄 것임을 시사해주는 것으로 볼 수 있다.

다음으로 유아가 지각한 교사-유아관계의 친밀감은 유아의 또래수용에도 유의한 영향력을 나타냈다. 즉, 유아가 교사와의 관계를 친밀하다고 지각할수록 또래친구들로부터 함께 놀고 싶은 친구로 더 많이 인정받아 ‘인기아’로 수용되는 경향성을 보였다. 이는 교사-유아관계가 친밀할수록 또래유능성이 높으며(단현국, 2011; 한선희, 문혁준, 2014), 또래와의 상호작용 빈도가 높다는 선행연구(김현지, 전경아, 2010)를 지지하는 결과이다.

마지막으로 유아가 지각한 교사-유아 친밀감의 영향을 받은 유아의 정서지능은 유아의 또래수용에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 연구 결과는 또래집단으로부터 인기 있는 유아로 평가되는 데 있어 유아의 정서지능이 주요한 영향력으로 작용할 수 있음을 의미하는 것으로, 정서지능이 유아의 또래수용을 예측하는 요인임을 검증한 선행연구들을 지지하였다(김보영, 2016; 김인서, 유영미, 2018).

이를 통해 교사-유아관계의 친밀감은 유아의 또래수용에 미치는 직접적인 영향력이 있으며, 정서지능을 통해 또래수용에 미치는 간접적인 영향력도 유의한 것으로 나타나, 유아가 지각한 교사-유아관계의 친밀감이 또래수용에 미치는 영향에서 정서지능의 부분매개효과를 검증하였다. 즉, 교사-유아관계의 친밀감이 유아의 정서지능 발달에 도움이 되며, 이는 또래수용에 긍정적인 영향을 미침을 알 수 있었다. 이러한 연구결과와 직접 관련된 구체적인 선행연구는 찾아보기 어려우나, 교사-유아 관계가 친밀할수록 영유아의 긍정적 내적 특성이 강화되어 유아의 기관 적응을 돕는다(박천진, 정혜원, 2018; Burchinal, Vandergrift, Pianta, & Mashburn, 2010; Garnezy, Masten & Tellegen, 1984; Hosan & Hoglund, 2017)는 보고와 맥을 같이 하며, 친밀한 교사-유아관계와 또래수용 간의 관계를 유아의 사회적 유능성이 매개했다는 Sette 등(2013)의 연구, 유아의 정서지능과 교사-유아관계의 친밀감이 유아의 친사회적 행동에 영향을 미쳤다고 보고한 변민지(2013)의 연구와도 부분적으로 일치하는 결과이다.

유아교사는 유아교육기관에서 유아의 애착대상임을 고려해볼 때, 보육교사와 어머니에 대한 복합애착 유형에 따른 2세 영아의 사회·정서 발달을 살펴본 신지연과 최석란(2005)은 유아를 둘

리싼 양육맥락에 따라 사회·정서 발달에 영향력 있는 변인이 다를 수 있음을 보고한 바 있다. 즉, 가정에서는 보육교사보다 어머니와의 애착이 영아의 사회·정서발달에 더 큰 영향을 준 반면, 보육기관에서는 어머니보다 교사와의 애착관계가 더 큰 영향력이 있었다는 것이다. 본 연구가 유아교육기관이라는 맥락 안에서 수행되었으며, 또래수용 또한 같은 반의 동성 친구들로부터 측정되었다는 점을 감안할 때, 유아가 지각한 교사-유아관계의 친밀감이 유아의 정서 발달에 영향을 주었으며 이를 매개로 또래수용에도 영향을 주었을 것이라고 생각해볼 수 있다.

이는 Bowlby(1982)의 내적실행모델에 연관 지어 해석해볼 수 있다. 내적실행모델이란 ‘애착과 관련된 정보를 조직하고 그 정보에 대한 접근을 획득하거나 제한하는 일련의 규칙’으로 양육자와의 정서적 경험을 기초로 자신과 애착대상 및 외부 세계와의 관계를 나타내는 정신적 표상을 의미한다. 교사와 안정적인 유대감을 형성한 유아는 긍정적인 내적실행모델을 갖추게 되어 유아 자신에 대해서 유능하고 사랑받는 존재라고 인식하고, 타인과의 관계에서도 긍정적인 기대를 할 수 있다. 즉, 긍정적인 내적실행모델을 형성한 유아들은 자신감 있고, 유아 자신과 타인의 감정을 인식하고 적절한 방법으로 표현하며 조절하는 능력을 갖추게 될 가능성이 높아, 이를 기반으로 또래와의 긍정적인 관계를 형성하며, 또래로부터 ‘함께 놀고 싶은 친구’로 환영받을 수 있다는 것이다.(민성혜, 신혜원, 유영미, 2007).

유아가 지각하는 교사와의 관계에서의 친밀감은 교사가 유아에게 따뜻하게 반응해주고 격려하며 지지해주는 정도에 대한 인식이며(Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003), 교사와의 친밀한 관계가 유아에게 교실환경을 탐색할 수 있는 안전기저를 제공한다는 점에서, 교사와 친밀한 관계를 경험하는 유아들은 교실에서 또래상호작용과 학습활동에 더 긍정적으로 참여할 수 있을 것이다(Davis, 2003). 유아를 대상으로 이야기 완성과제를 통해 어머니, 교사, 또래친구와의 관계에 대한 내적표상을 살펴보고 사회적 유능성과의 관련성을 살펴본 Vu(2015)는 유아들의 어머니와의 관계에 대한 내적실행모델과 교사와의 관계에 대한 내적실행모델이 유사했으며, 이는 다시 또래친구들과의 관계에 대한 내적실행모델로 연계되었고 교사가 평정한 사회적 유능성과 유의한 상관을 보였다고 보고하였다. 실제로 교사와의 관계에서 갈등이나 의존성보다는 친밀관계가 높게 평정된 유아일수록 또래로부터 좀더 긍정적으로 평가받는 경향이 있었다(Arbeau et al., 2010).

한편 사회적 참조이론(social referencing theory)에 따르면, 친구들이 유아와 관계를 형성하는 과정에서 교사-유아관계는 참조 역할이 되어 또래 평판에 영향을 미칠 수 있다(Hendrickx, Mainhard, Boor-Klip, & Brekelmans, 2017; Hughes et al., 2001). 이는 또래유아들이 교실에서 교사-유아 간 상호작용을 지속적으로 관찰함으로써 교사가 선호하고 관계가 좋다고 지각되어지는 해당 유아를 좋아하고, 교사가 좋아하지 않고 관계가 좋지 않다고 지각되어지는 해당 유아를 좋아하지 않는 식으로 선호도를 결정한다는 것이다. 이와 관련하여 교사-유아 관계와 유아의 또래관계가 상호관련성이 있다고 보고되고 있으며(Hughes, Im, & Wehrly, 2014), 유아의 친사회적 행동, 위축성, 공격성과 같은 사회적 행동이 또래선호도에 미치는 영향에서 교사-유아관계가 중재효과를 보이며(윤수정, 신유림, 2012), 교사-유아간 친밀, 갈등관계에 따라 또래수용에 대한 유아의 비친화적 또래주도성의 영향력이 조절된다(이유미, 신나리, 2019)고 보고되고 있다. 이상의 선행연

구를 참고할 때, 다른 친구들로부터 지속적으로 관찰된 교사와의 관계가 또래친구를 평가하고 수용하는 데 중요한 근거가 될 수 있다는 점에서 교사-유아 친밀관계는 유아의 정서지능에 영향을 주고, 이를 통해 또래로부터 선호될 뿐 아니라, 다른 친구들의 선호도 평가에도 영향을 주었을 것이라고 추론해 볼 수 있다.

이러한 결과를 통해 볼 때, 유아가 또래와의 상호작용에서 결핍을 느꼈더라도, 교사로부터 높은 친밀감을 느끼는 경우에는 사회적 수용 욕구 및 정서적 욕구가 충족될 수 있다는 점에서 (DeWalt & Bushman, 2011) 교사-유아의 친밀한 관계는 또래와의 관계를 대체할 수 있는 사회적 관계라고 볼 수 있다(장경은, 강지혜, 선란, 2020). 즉, 또래관계에 어려움을 겪는 유아가 교사와 친밀한 관계를 형성한다면, 이를 기반으로 정서발달에 도움을 받아 또래 지위도 향상될 수 있을 것이라 기대해볼 수 있다. 또한 교사-유아간의 애착이 어머니-유아 간 애착과는 상관없이 독립적이며, 어머니와의 불안정 애착으로 인한 상실감을 다른 사람과 형성한 안정 애착을 통해 보상받을 수 있다는 선행연구를 고려할 때(Goossens & Van Ijzendoorn, 1990; Howes et al., 1988), 주양육자와의 안정 애착을 형성하지 못한 유아일지라도 교사와 안정적인 애착관계를 맺는다면 유아의 정서 및 사회성 발달에 긍정적인 영향을 줄 수 있으리라고 유추할 수 있다.

본 연구에서는 교사와의 관계가 친밀하다고 지각하는 유아가 정서지능이 높고, 또래 친구들로부터 잘 수용됨을 확인함으로써, 유아의 사회·정서 발달에 대한 교사 역할의 중요성을 입증하였다. 이를 통해 유아교육기관 내에서 정서 발달 및 또래관계에 어려움을 겪는 유아에 대한 지도 방향성을 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 일선 교사들은 유아들과의 친밀한 관계 형성의 중요함을 인식하여 유아들에게 긍정적으로 반응하고 따뜻하게 보살핌이 요구된다. 아울러 정서지능은 다양한 사회적 환경과의 상호작용을 통해 후천적으로 학습될 수 있으며(이영자, 이종숙, 신은수, 2005), 역으로 타인과의 관계 형성에 영향력 있는 요인이라는 점에서(Denham, 2001) 유아의 정서능력 발달에 지속적인 관심을 가져야 하며, 정서지능을 향상시키기 위한 유아 대상의 다양한 교육방법을 마련해야 할 것이다.

마지막으로 본 연구의 제한점을 밝히며 이를 근거로 후속 연구를 위한 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구의 대상 선정 시 어린이집과 유치원을 동시에 표집하여 기관유형에 따른 교사 대 아동비율의 차이를 반영하지 못한 한계가 있다. 교사에 대한 유아의 친밀감은 교사 대 아동비율에 따라 영향을 받을 수 있으므로 추후 연구에서는 사전에 교사 대 아동비율을 통제하기 위하여 기관 유형을 한정한다면, 보다 체계적인 연구가 될 것이라고 생각한다.

둘째, 본 연구는 자료 수집을 위한 연구 협조 의뢰 과정에서의 제약으로 인해 유아와 교사에 대한 인구학적 정보를 수집하지 못하였다. 교사-유아관계는 유아의 재원 경험이나 기관에 머무르는 시간, 사회경제적 수준, 어머니와의 관계, 교사의 경력이나 학력과 같은 개인적 요인에 의해 영향을 받을 수 있다는 점에서 추후 연구에서는 교사-유아관계에 영향을 미칠 수 있는 유아 및 교사의 배경요인을 함께 고려하여 긍정적인 교사-유아관계를 도모하기 위한 구체적인 방안을 알아볼 수 있을 것이다.

셋째, 본 연구는 유아가 지각한 교사-유아관계의 친밀감과 유아의 또래수용을 면접을 통해 측정하였다. 유아와 라포를 형성하고 면접을 진행했으나, 유치원의 사정 상 연구자 대신 다른 학급

교사가 면접을 실시한 경우가 있었는데 유아의 입장에서 솔직하게 응답하지 못했을 가능성을 완전히 배제할 수 없으므로 연구결과의 해석에 유의할 필요가 있다.

넷째, 본 연구는 유아의 또래수용에 영향을 미치는 변인으로 유아가 지각한 교사-유아관계의 친밀감과 유아의 정서지능 변인만을 선정하였다. 유아의 또래수용이 다양한 변인들의 상호작용에 의한 결과임을 고려하여 후속 연구에서는 본 연구에서 다루어진 교사-유아관계의 친밀감, 유아의 정서지능 외에도 유아의 또래수용에 영향을 미치는 다양한 경로를 종합적으로 분석할 필요가 있을 것이다. 이를 통해 유아의 긍정적인 또래관계 형성을 돕기 위한 좀 더 구체적인 방안을 제시할 수 있을 것으로 기대된다.

이상의 제한점에도 불구하고 본 연구는 유아가 지각한 교사-유아관계와 관련한 연구가 많이 이루어지지 않은 상황에서 유아와의 일대일 면접을 통하여 교사와의 관계에 대한 유아의 지각을 심층적으로 살펴보았으며, 유아의 또래수용에 대한 개인 내적 요인과 외적 요인을 총체적으로 살펴보는 과정을 통해 또래수용에 관하여 다양한 측면으로 이해할 수 있는 기회를 제공했다는 데 의의가 있다. 더불어, 교사-유아 친밀관계가 또래수용에 미치는 영향에서 정서지능이 부분 매개역할을 한다는 결과를 통해 또래로부터 거부당하거나 배척당하는 유아들을 지도하는 데 있어 교사와의 관계를 강조함으로써 교사가 유아에게 긍정적인 상호작용과 애정적인 반응을 제공할 것을 제안하였으며, 이를 통해 유아의 사회·정서 발달 도모를 위한 방향 설정에 도움을 주었다는 데에 의의가 있다.

참고문헌

- 강민정 (2015). 유아의 놀이성이 유아교육기관 적응에 미치는 영향: 교사-유아 매개효과. **미래유아교육학회지**, 22(3), 271-290.
- 고정리 (2018). 유아 또래유능성과 유치원 적응 관계에서 교사-유아 상호작용의 매개효과 분석. **학습자중심교과교육연구**, 18(20), 399-431. doi:10.22251/jlcci.2018.18.20.399
- 권연희 (2012). 유아의 정서조절전략과 유아-교사 관계가 위축행동에 미치는 영향. **미래유아교육학회지**, 19(4), 341-363.
- 김길숙, 김태은 (2015). 유아의 정서지능과 사회적 유능성의 관계에서 유아-교사관계의 매개효과. **Family and Environment Research**, 53(3), 241-251. doi:10.6115/fer.2015.019
- 김보영 (2016). 유아의 실행기능, 자아존중감, 정서지능이 또래유능성에 미치는 영향. **육아지원연구**, 11(3), 29-51. doi:10.16978/ecec.2016.11.3.002
- 김보영, 김용미 (2013). 2세 영아의 정서조절 측면에서 나타나는 교사의 의미. **아동학회지**, 34(5), 17-41. doi:10.5723/KJCS.2013.34.5.17
- 김수영, 정정희 (2001). 유아의 또래수용도, 정서지능, 적응행동과의 관계. **한국영유아보육학**, 26, 239-257.
- 김아람, 신혜영 (2015). 어머니 및 교사와의 애착안정성이 유아의 또래수용과 또래놀이행동에 미

- 치는 영향. **생애학회지**, 5(1), 73-89. doi:10.30528/jolss.2015.5.1.005
- 김인서, 유명미 (2018). 유아의 자아지각과 정서조절전략이 또래 수용에 미치는 영향. **한국생활과학회지**, 27(1), 13-28. doi:10.5934/kjhe.2018.27.1.13
- 김현지, 전경아 (2010). 유아-교사관계 및 유아의 자기조절능력이 또래상호작용에 미치는 영향. **방과후아동지도연구**, 7(2), 17-34.
- 김희수, 조은정, 최정선, 홍성훈 (2011). 유아가 지각한 교사행동과 유아의 애착안정성이 유아교육기관 적응에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, 16(4), 339-355.
- 단현국 (2011) 교사가 지각한 교사-유아관계와 유아의 또래유능성. **한국유아교육연구**, 13(2), 5-33.
- 문혁준, 최윤희 (2019). 어머니의 심리적 통제와 유아-교사 상호작용이 유아의 자기조절능력에 미치는 영향. **한국산학기술학회논문지**, 20(4), 169-176. doi:10.5762/KAIS.2019.20.4.169
- 민성혜, 신혜원, 유명미 (2007). **부모-자녀 관계에 대한 유아의 정신적 표상**. 경기도: 한국학술정보(주).
- 박지영, 강성단, 권경숙 (2010). 유아의 성, 기질, 가정의 월수입, 어머니의 정서표현 및 사회적 유능성이 유아의 또래유능성에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, 15(5), 359-382.
- 박천진, 정혜원 (2018). 교사-유아 상호작용 및 부모 양육태도와 유아 교육기관 적응과의 관계-유아 자아탄력성의 매개효과를 중심으로. **열린유아교육연구**, 23(2), 1-20. doi:10.20437/KOAECE23-2-01
- 박화윤, 안라리 (2006). 유아의 성에 따른 정서 인식수준과 사회적 능력 및 또래수용도간의 관계. **유아교육연구**, 26(1), 271-292.
- 박희숙 (2014). 24시간 어린이집 교사-영유아의 상호작용이 영유아 정서지능에 미치는 영향. **육아지원연구**, 9(1), 267-285. doi:10.16978/eccc.2014.9.1.011
- 배조경, 신혜영 (2012). 어머니 역할지능이 유아의 또래놀이 상호작용 및 또래수용도에 미치는 영향. **한국보육지원학회지**, 8(3), 91-111.
- 변민지 (2013). 유아 정서지능과 교사-유아관계가 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. **경희대학교 교육대학원 석사학위논문**.
- 서소정, 변민지, 하지영 (2016). 유아의 정서지능과 친사회적 행동의 관계에서 유아-교사 관계의 조절효과에 관한 연구. **한국보육학회지**, 16(4), 245-270. doi:10.21213/kjcec.2016.16.4.245
- 송진숙 (2003). 유아의 문제행동에 영향을 미치는 유아의 기질, 사회적 능력, 정서지능 및 부모의 양육태도. **한국영유아보육학**, 35, 143-161.
- 신지연, 최석란 (2005). 2세 영아의 어머니와 보육교사에 대한 복합 애착과 사회, 정서적 행동. **아동학회지**, 26(1), 137-154.
- 위수경 (2007). 유아의 놀이 규칙 준수를 위한 교사-유아 상호작용에서의 전략과 상호작용 패턴. **이화여자대학교 대학원 박사학위논문**.
- 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

- 윤은실 (2018). 유아의 자아지각, 어머니의 정서표현성 및 유아-교사관계가 유아의 또래수용에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이명주, 유연옥 (2011). 교사-영아의 애착안정성과 재원경험에 따른 2세 영아의 놀이성과 어린이집 적응. **미래유아교육학회지**, 18(2), 1-20.
- 이병래 (1997). 정서지능 개념의 성립. **열린유아교육연구**, 2(2), 195-214.
- 이상은, 신건호 (2003). 어머니와 교사에 대한 유아의 애착안정성과 유아의 사회적 능력과의 관계. **교육심리연구**, 17(3), 165-185.
- 이선경, 최영숙, 강상 (2014). 어머니의 애정적, 거부적 양육태도 및 유아의 정서지능과 사회적 능력 간의 구조모형 분석. **유아교육·보육복지연구**, 18(1), 89-113.
- 이순복, 하명선 (2009). 유아의 정서지능이 마음이론과 또래유능성에 미치는 영향. **생태유아교육연구**, 8(4), 211-233.
- 이영자, 이종숙, 신은수 (2005). 유아의 정서지능, 마음이론, 실행기능 향상을 위한 그림책 이야기를 활용한 집단게임놀이 효과. **유아교육연구**, 25(3), 119-148.
- 이유미, 신나리 (2019). 유아의 또래주도성이 또래수용도에 미치는 영향: 교사-유아 관계의 조절 효과를 중심으로. **한국보육지원학회지**, 15(5), 69-86. doi:10.14698/jkce.2019.15.069
- 이진숙 (2004). 유아의 어머니, 교사, 또래와의 관계와 보육시설적응간의 관련성. **열린교육연구**, 12(2), 217-235.
- 이진숙, 조복희 (2001). 유아의 애착 표상과 교사-유아관계 및 사회적 능력간의 관계. **아동학회지**, 22(3), 17-29.
- 장경은, 강지혜, 선란 (2020). 유아의 놀이방해행동과 외로움 간의 관계: 유아-교사 간 친밀한 관계의 조절효과. **유아교육연구**, 40(3), 5-21. doi:10.18023/kjece.2020.40.3.001
- 전경아, 이진숙 (2003). 유아의 또래관계 및 교사와의 관계가 사회적 능력에 미치는 영향. **한국생활과학회지**, 12(5), 659-668.
- 조순옥 (2008). 유아의 또래 수용과 기질, 행동조절, 정서적 유능감과의 관계 및 상대적 영향력. **영유아교육연구**, 11, 63-81.
- 지민경, 정계숙 (2011). 유아 정서조절능력, 유아-교사 관계와 또래유능성과의 관련성 연구. **생애학회지**, 1(1), 33-46.
- 지성애, 정재은 (2011). 유아의 정서지능과 인지능력, 또래상호작용, 유아-교사관계 간의 관계 분석. **유아교육학논집**, 15(5), 335-358.
- 최경숙 (2006). **아동발달심리학**. 경기도: 교문사.
- 최현미 (2013). 유아 자아존중감과 관련된 변인들 간의 구조모형 분석: 기질, 어머니와 애착, 유아-교사 관계, 또래관계를 중심으로. **유아교육연구**, 33(5), 67-87. doi:10.18023/kjece.2013.33.5.003
- 한선희, 문혁준 (2014). 유아의 정서지능, 어머니의 양육행동, 교사-유아관계가 또래유능성에 미치는 영향. **인간발달연구**, 21(2), 159-177.
- 홍계옥 (2007). 교사-유아간 애착과 유아의 정서지능의 관계. **부모교육연구**, 4(1), 21-37.
- 황영미, 문혁준 (2010). 유아의 또래수용도에 영향을 미치는 유아 및 어머니 변인 연구. **대한가정**

학회지, 48(6), 17-30.

- 황주희 (2013). 교사-유아 관계와 유아의 자기조절력 및 사회적 기술 간의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Ainsworth, M. D., & Eichberg, C. (1991). Effects on infant-mother attachment of mother's unresolved loss of an attachment figure, or other traumatic experience. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp.160-183). New York: Routledge.
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development, 34*(3), 259-269. doi:10.1177/0165025409350959
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16*(5), 427-454. doi:10.1007/BF02202939
- 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
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182. doi:10.1037/0022-3514.51.6.1173
- Bassett, H. H., Denham, S., Mincic, M., & Graling, K. (2012). The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using a structural equation modeling approach. *Early Education & Development, 23*(3), 259-279. doi:10.1080/10409289.2012.630825
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment(2nd ed.)*. New York: Basic Books.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(2), 166-176. doi:10.1016/j.ecresq.2009.10.004
- Ciarrochi, J., Forgas, J. P., & Mayer, J. D. (2005). Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry, 정서지능(박재현, 장승민, 권성우 옮김). 서울: 시그마프레스(원판 2001).
- Clarke-Stewart, K. A., Allhusen, V. D., & Clements, D. C. (2002). Nonparenting caregiving. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting(Vol.3): Social conditions of parenting* (pp. 151-176). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist, 38*(4), 207-234. doi:10.1207/S15326985EP3804_2
- Demuller, E. K., Denham, S., Schmidt, M., & Mitchell, J. (2000). Q-sort assesment of attachment security during the preschool years: Links from home to school. *Developmental Psychology, 36*(2), 274-282. doi:10.1037/0012-1649.36.2.274
- Denham, S. A. (2001). Dealing with feelings: Foundations and consequences of young children's emotional

- competence. *Early Education and Development*, 12(1), 5-10. doi:10.1207/s15566935eed1201_1
- DeWall, C. N., & Bushman, B. J. (2011). Social acceptance and rejection: The sweet and the bitter. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 256-260. doi:10.1177/0963721411417545
- Doumen, S., Koomen, H. M., Buyse, E., Wouters, S., & Verschueren, K. (2012). Teacher and observer views on student-teacher relationships: Convergence across kindergarten and relations with student engagement. *Journal of School Psychology*, 50(1), 61-76. doi:10.1016/j.jsp.2011.08.004
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45(4), 363-383. doi:10.1016/j.jsp.2006.10.002
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247-256. doi:10.1016/j.appdev.2011.04.006
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Preschool children's prosocial behavior: The role of mother-child, father-child and teacher-child relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 25(6), 1829-1839. doi:10.1007/s10826-016-0369-x
- Garnezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55(1), 97-111. doi:10.2307/1129837
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goossens, F. A., & Van IJzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61(3), 832-837. doi:10.1111/j.1467-8624.1990.tb02825.x
- Hendrickx, M. M. H. G., Mainhard, T., Boor-Klip, H. J., & Brekelmans, M. (2017). Our teacher likes you, so I like you: A social network approach to social referencing. *Journal of School Psychology*, 63, 35-48. doi:10.1016/j.jsp.2017.02.004
- Hosan, N. E., & Hoglund, W. (2017). Do teacher-child relationship and friendship quality matter for children's school engagement and academic skills? *School Psychology Review*, 46(2), 201-218. doi:10.17105/SPR-2017-0043.V46-2
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65(1), 264-273. doi:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00749.x
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D. C., & Myers, L. (1988). Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(4), 403-416. doi:10.1016/0885-2006(88)90037-3
- Hu, T., Zhang, D., & Wang, J. (2015). A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual Differences*, 76(4), 18-27. doi:10.1016/j.paid.2014.11.039

- Hughes, K., Bullock, A., & Coplan, R. J. (2014). A person-centred analysis of teacher-child relationships in early childhood. *British Journal of Educational Psychology*, *84*(2), 253-267. doi:10.1111/bjep.12029
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, *39*(4), 289-301. doi:10.1016/S0022-4405(01)00074-7
- Hughes, J. N., Im, M. H., & Wehrly, S. E. (2014). Effect of peer nominations of teacher-student support at individual and classroom levels on social and academic outcomes. *Journal of School Psychology*, *52*(3), 309-322. doi:10.1016/j.jsp.2013.12.004
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). 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
- Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1991). *The teacher's role in the social development of young children*. Retrieved January 17, 2021, from <http://eric.ed.gov/?id=ED331642>
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., Whiren, A. P., Rupiper, M. L., & Gregory, K. M. (2017). Guiding children's social development and learning : Theory and skills, **영유아의 사회정서발달과 교육**(박경자, 김송이, 신나리, 권연희, 김지현 옮김). 파주: 교문사(원판 2015).
- Lambert, S. F. M. (1999). Children's relationships with parents, teachers, and peers: Linkages with internalizing and externalizing behavior. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign, USA.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' 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., & Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology*, *41*(6), 431-451. doi:10.1016/j.jsp.2003.08.002
- McNally, S., & Slutsky, R. (2018). Teacher-child relationships make all the difference: Constructing quality interactions in early childhood settings. *Early Child Development and Care*, *188*(5), 508-523. doi:10.1080/03004430.2017.1417854
- Mejia, T. M., & Hoglund, W. L. G. (2016). Do children's adjustment problems contribute to teacher-child relationship quality? Support for a child-driven model. *Early Childhood Research Quarterly*, *34*(1), 13-26. doi:10.1016/j.ecresq.2015.08.003
- 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., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first

- years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458. doi:10.1080/02796015.2004.12086261
- 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:org/10.1016/j.ecresq.2008.12.003
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi:10.1080/14616734.2012.672262
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence : Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Sette, S., Spinrad, T. L., & Baumgartner, E. (2013). Links among Italian preschoolers' socioemotional competence, teacher-child relationship quality, and peer acceptance. *Early Education & Development*, 24(6), 851-864. doi:10.1080/10409289.2013.744684
- Torres, M. M., Domitrovich, C. E., & Bierman, K. L. (2015). Preschool interpersonal relationships predict kindergarten achievement: Mediated by gains in emotion knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 39, 44-52. doi:10.1016/j.appdev.2015.04.008
- Vandell, D. L., & Hembree, S. E. (1994). Peer social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*. 40(4), 461-477. doi:10.2307/23087917
- Vu, J. A. (2015). Children's representations of relationships with mothers, teachers, and friends, and associations with social competence. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1695-1713. doi:10.1080/03004430.2015.1022538
- Zhang, X., & Nurmi, J. (2012). Teacher-child relationships and social competence: A two-year longitudinal study of Chinese preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(3), 125-135. doi:10.1016/j.appdev.2012.03.001

논문투고: 20.12.12
수정원고접수: 21.01.17
최종게재결정: 21.02.10