

## 보육교사의 교사효능감과 교실 환경, 상호작용 및 유아의 부정적 또래 상호작용 간의 구조적 관계

이형민<sup>1)</sup>

---

### 요약

---

본 연구에서는 보육교사의 교사효능감과 교실 환경이 유아의 부정적인 또래 상호작용에 미치는 영향에 있어서 교사의 상호작용의 매개효과에 대해서 알아보고자 하는데 목적이 있다. 이를 위하여 육아정책연구소의 제5차년도(2012) 한국아동패널(PSKC) 연구에 참여한 600명의 유아와 그들의 교사를 대상으로 분석을 실시하였다. 자료는 기술 통계, 상관관계분석, 확인적 요인분석과 구조방정식 모형 분석을 통해 분석하였다. 보육교사의 교사효능감과 교실 환경, 교사의 상호작용이 어떠한 경로로 유아의 부정적인 또래 상호작용에 영향을 미치는 지를 알아본 결과, 교사효능감과 교실 환경은 교사의 상호작용을 매개로 하여 유아의 부정적인 또래 상호작용에 간접적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 교사의 상호작용의 질이 유아의 또래 상호작용에 있어서 주요한 영향력을 가지는 것으로 나타나 이에 대한 중요성이 나타났다. 마지막으로 연구 결과를 바탕으로 시사점과 후속 연구를 위한 제언이 논의되었다.

**주제어:** 교사효능감, 교실 환경, 교사의 상호작용, 부정적 또래 상호작용

---

## I. 서론

또래 상호작용이란 유아 상호간에 사회적 자극에 대하여 반응하고 이를 주도적으로 이끌어 갈 수 있는 상호적인 과정을 의미한다(Shores, 1987).

또래 상호작용에 있어서의 개인차는 생후 2세경이 시작되며(Brownell & Brown, 1992), 유아기에 접어들면서 다른 또래와의 본격적인 상호작용을 시작하게 된다. 유아기에는 갈등을 해결하는 적절한 방식과 이에 필요한 사회적 지식을 습득하게 되므로

---

1) 우송대학교 아동복지 전공 초빙교수

사회화 과정의 기초를 다지는 기회를 갖는다(Shaffer, 2008). 또래와 긍정적인 관계를 맺는다는 것은 유전적으로 타고나는 성향이라기보다는 생애 초기 타인과의 관계를 맺기 시작하면서 얻게 되는 각자의 고유한 경험이 누적되는 과정이라 볼 수 있다(Schneider, Attili, Nadel, et al., 1989).

부정적인 또래 상호작용은 놀이 상황에서 측정이 가능하며, 본 연구에서는 Fantuzzo, Coolahan, Mendez 등(1998)의 PIPPS(Penn Interactive Peer Play Scale)의 하위 척도 중 놀이 방해와 놀이 단절로 측정된 부정적 또래 상호작용을 자료로 사용하였다. 놀이 방해는 또래 간의 상호작용이 지속되는 것을 막는 공격성, 반사회적 놀이 행동을 포함하며, 놀이 단절은 또래 놀이 시 활동적인 개입을 막는 회피적인 혹은 위축된 행동을 의미한다. 선행연구들(Asher & Coie, 1990; Parker & Asher, 1987)은 이 시기에 또래와 부정적인 상호작용을 지속적으로 맺게 될 경우 이후의 사회적 적응이나 정신건강 등과의 관련성이 있음을 밝히고 있으므로 또래 상호작용에 관한 연구는 이후 개인과 사회 문제의 예방적 차원에서도 중요성을 갖는다.

전체 유아 중 어린이집을 이용하고 있는 만 3세 이상의 유아는 606,089명에 달한다(보건복지부, 2014). 낮 시간 동안 기관 이용률을 살펴보면 90% 이상이 어린이집 또는 유치원을 이용하는 것으로 나타났으며, 구체적으로는 3세는 84.5%, 4세는 93.6%, 5세는 94.0%가 기관을 이용하고 있다. 특히, 유아는 어린이집을 다니는 경우 하루 중 어린이집에서 보내는 시간이 평균 7시간 이상으로 나타났다(서문화·양미선·김은설 외, 2012). 이러한 기관 이용과 관련된 수치들이 의미하는 바는 유아의 기관 이용률이 높고, 하루 중 어린이집에서 보내는 시간이 긴 만큼 유아가 어린이집에서 또래와의 관계를 통하여 얻는 경험의 영향력이 클 수 있음을 시사한다.

‘과연 보육의 질은 아동의 발달과 관련이 있는가?’에 대한 질문은 National Institute for Child Health and Human Development(NICHHD)의 연구를 중심으로 이루어졌다. NICHHD(2002)는 선행 연구들을 바탕으로 ‘보육의 일반적인 영향 모델’에서 ‘보육의 물리적 구조(structure) → 과정(process) → 발달적 결과(outcome)’의 경로를 제시하였다. 이 모델에서는 보육의 물리적 구조가 아동의 발달에 미치는 영향력 뿐만 아니라 그 사이에서의 보육교사 상호작용의 질(과정)의 매개적 역할을 강조한다. 한편, 이 과정에서 교사의 상호작용과 아동의 발달에 영향을 미칠 수 있는 변인 중 물리적 구조 외에도 보육교사의 내적인 변인으로는 인지적 요인인 교사효능감을 들 수 있다(Woolfolk & Hoy, 1993). 그러나 교사의 내·외적인 요인을 모두 고려하여 교사의 상호작용과 유아의 또래 상호작용에 영향을 미치는 과정에 대한 연구는 아직까지 소수에 그치고 있

다. 그러므로 본 연구에서는 또래 집단이 형성되고 상호작용이 역동적으로 나타나는 만 4세 유아를 대상으로 교실 환경과 교사의 효능감이 또래 상호작용에 미치는 영향력에 있어서 교사의 상호작용의 매개적 효과에 대해서 알아보고자 한다.

교사효능감이란 교사가 교육을 수행하는 데 있어서 자신의 능력에 대한 자신감이나 긍정적인 태도를 가지는 것이다. 사회학습이론(Bandura, 1986)에 따르면 교사효능감과 같은 자신에 대한 신념은 교사 자신의 행동을 결정 지을 뿐만 아니라 유아에게도 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(Bandura & Jourdan, 1991). 교사효능감에 관심을 가졌던 연구자들은 이 개념에 대하여 크게 두 가지로 나누어 설명하였다. 그 중 하나는 일반적으로 알려져 있는 ‘개인적인 교사효능감(personal teaching efficacy)’이며, 주어진 상황을 해결해 나갈 수 있는 능력에 대한 판단을 의미한다. 또 다른 측면은 ‘외적인 영향(external influences)’으로 수행 후의 결과에 대한 기대라고 볼 수 있다(Emmer & Hickman, 1990). 교사효능감을 측정하는 가장 적절한 방법은 이 두 가지 차원을 모두 고려하여 측정하는 것이다. 또한, 교사효능감은 교사들 간의 개인차를 설명할 수 있는 고유한 요인이며, 반을 운영하는데 있어서도 영향을 미친다(Gibson & Dembo, 1984). 본 연구에서 사용된 교사효능감 척도는 교사가 자신의 수행에 대해서 갖고 있는 개인의 평가를 포함하고 있으며, 잠재적인 능력을 반영한 교사효능감으로 교사의 내적인 믿음을 반영한다.

선행 연구들은 교사효능감이 유아의 놀이 행동에 미치는 영향에 대해서 밝혀냈다(신은수, 2000; 유영의, 2004). 박은영(2009)의 연구에 의하면 교사의 놀이에 대한 효능감이 낮을수록 유아들이 혼자 놀이와 병행 놀이를 많이하고, 집단 놀이 시에 구성 놀이와 규칙 게임의 빈도가 적은 것으로 나타났다. 뿐만 아니라 교사의 효능감이 낮은 경우 놀이에 참여를 하지 않는 방관자적인 행동과 공격행동, 비참여 행동 등의 부정적인 또래 상호작용이 자주 나타났다. 이렇듯 교사의 효능감은 유아의 또래 상호작용에 직접적인 영향을 미치기도 하며, 교사가 유아를 대하는 방식에도 영향을 미친다(권미성·문혁준, 2013; 김현지·나동진, 2006; 신혜영, 2004; 안상미, 2002).

만 3세에서 5세를 담당하고 있는 보육교사를 대상으로 교사효능감과 교사와 유아 간의 상호작용의 관계에 대해 알아본 김현지와 나동진(2006)의 연구에 의하면 교사효능감이 낮을수록 유아 중심이 아닌 교사 중심적인 상호작용을 하였으며, 일상 생활 영역(간식과 식사, 배변 활동, 낮잠 시간)에서의 배려를 덜 하는 것으로 나타났다. 특히, 또래 간의 긍정적 상호작용을 격려하는 참여 수준 또한 낮은 것으로 나타나 교사효능감이 낮은 교사의 경우 이것이 교사의 상호작용의 질을 낮추고 이후 유아의 또래 상

호작용에도 영향을 미치게 될 것임을 유추해볼 수 있다. 또한 조의선(2011)의 연구에 의하면, 어린이집의 만 4-5세 담당 학급의 교사와 유아를 대상으로 질문지와 놀이 장면 관찰을 통하여 교사효능감이 유아의 사회성에 미치는 영향을 알아본 결과, 교사와 유아 상호작용 질이 매개적 역할을 하는 것으로 나타났다. 구체적으로는 교사가 반 운영에 대한 기대와 유아의 참여에 대한 기대가 낮을수록 교사는 민감하지 못하고 엄격하며, 무관심한 상호작용을 나타냈다. 그리고 이는 곧 유아가 다른 또래에게 쉽게 다가가기나 다른 또래에 대해 칭찬을 하는 등의 긍정적인 또래 상호작용을 이끌어내지 못하는 것으로 밝혀졌다.

NICHD(2001)의 어린이집에서의 또래 상호작용에 대해서 연구한 결과에 의하면, 교사가 민감하고 반응적인 상호작용을 보일 경우 아동이 다른 또래와 더 긍정적인 방식으로 놀이를 진행하는 것으로 나타났다. 특히 이 연구에서는 또래 간의 상호작용에 대한 평가를 어머니에 의한 평정과 관찰자에 의한 평정으로 나누어 평가하였다. 그 결과 두 가지 평정 결과 모두에서 보육교사의 상호작용이 유아의 또래 상호작용에 미치는 영향력이 일관적으로 나타났으므로 의미가 있다. 한편, 교사효능감이 교사의 상호작용의 질에 미치는 영향에 관한 연구들은 다수가 일반적인 교사효능감이 아닌 놀이에 대한 교사효능감을 중심으로 이루어졌다. 특정 영역에서의 교사효능감에 대한 연구들은 유아의 발달의 전 영역에 걸쳐서 고른 영향력을 파악하기 보다는 유아의 놀이 유형이나 교사의 놀이 상호작용에 관한 주제로 한정된다. 그러므로 본 연구에서는 교사효능감을 일반적인 개념을 통하여 측정하고 이를 통하여 유아기 주요한 발달 과업 중 하나인 또래 간의 상호작용에 어떠한 경로로 영향을 미치는 지에 대해서 알아보고자 한다.

교사효능감 외에도 또래의 상호작용에 영향을 미치는 요인 중에는 교실 환경을 들 수 있다. 질적으로 우수한 교실 환경은 교사 변인과 더불어 유아의 발달에 주요한 영향을 미칠 수 있다. 선행 연구들은 교실 환경의 질이 우수할수록 교사와 영유아, 또래 간의 상호작용 빈도가 높고 긍정적인 상호작용을 더 많이 하는 것으로 보고한다(권세경·이순영, 2005; 신동주·류진순, 2006). 양연숙과 조복희(1996)의 연구에 의하면 연령에 적합한 놀잇감을 제공하고 교구와 놀이 영역이 적절하게 갖추어진 질 높은 물리적인 환경은 유아의 사회성 발달과 정적인 관련성이 있는 것으로 밝혀졌다. 국외에서는 이전부터 교실 환경이 유아의 또래 상호작용에 미치는 영향에 대해서 놀이 행동을 중심으로 연구가 이루어졌다. Prescott(1982)는 어린이집의 물리적 환경과 유아의 행동에 대해서 알아본 결과 놀잇감의 양이 많고 다양하며, 새로운 것을 자주 제공할 경우

유아 간의 사회적 상호작용을 촉진하는 것으로 나타났다. 또한, 공간의 적절한 배치도 또래 간의 상호작용 양상에 영향을 미쳤다. 이렇듯 교실 환경은 유아 개인 뿐만 아니라 유아와 유아간의 상호작용에도 영향을 미치게 되는데 이제까지의 선행연구는 교실 환경에 대해 어린이집을 대상으로 한 연구는 부족하였으므로 영아기 보다 또래 관계가 가장 활발하게 일어나는 유아기의 어린이집에서 환경의 중요성과 또래 간의 상호작용에 미치는 직, 간접적인 영향력을 조사한 연구가 필요하다.

교실 환경이 유아의 또래 상호작용에 미치는 영향력에 있어서 직접적인 영향력도 있으나 교실 환경과 함께 고려되어야 할 주요한 변인으로는 교사의 상호작용을 들 수 있다. 보육의 질을 측정하는 전형적인 방법은 교실 환경을 구조적인 변인으로, 교사의 상호작용을 과정적인 변인으로 이들이 아동의 발달에 미치는 영향을 측정할 수 있다(NICHHD, 2002). 보육의 정책적 개선 방안에 대해서 관심을 가진 연구자들은 어린이집의 구조적인 변인에 대해서 관심을 가졌고, 보육의 질을 높이기 위해서는 환경적 요인을 개선시키고 질 높은 환경을 제공해야 한다고 보았다(NICHHD, 1999). 과정적인 변인에 관심을 가진 연구자들은 국가나 지역 단위의 연구를 통하여 교사의 민감하고 반응적인 상호작용이 이후 아동의 발달에 긍정적인 영향을 미친다는 다수의 연구 결과를 제시하였다(Clark-Stewart, Gruber, & Fitzgerald, 1994; Kontos, Howes, Shinn, et al., 1995). 또한 구조적 변인과 과정적 변인이 아동의 발달에 미치는 영향력의 경로에 대한 연구도 이루어졌는데, Freidman와 Amadeo(1999)에 의하면 교실 환경과 같은 구조적 변인은 아동의 발달에 간접적인 영향을 미칠 확률이 높고 그에 반해 교사의 상호작용의 질과 같은 과정적 변인은 직접적인 영향을 미칠 가능성이 높다고 보았다. 실제적으로 교실 환경은 교사의 상호작용에 영향을 미친다. 예를 들어, 유아의 흥미를 촉진시키며 발달에 적합한 환경을 구성해주고, 충분한 양의 놀잇감을 제공하는 환경을 구성하였을 때, 교사 또한 유아의 요구에 적절히 반응하는 상호작용을 하였다(김복희, 2004; 김수영, 2000; Bredekamp, 1987). 또한, 교사의 상호작용은 이후 아동의 친사회성 발달과 실제 놀이시의 또래 상호작용에도 영향을 미치게 되며 이에 관해서는 국외의 경우 Early Head Start Research and Evaluation(EHSRE), Cost, Quality, and Child Outcomes(CQO)와 NICHD Study of Early Child Care and Youth Development(SECCYD)의 연구에서 수행되었으며 교사의 상호작용의 질이 이후의 유아의 사회정서적 발달에 미치는 영향에 대해서 보고하고 있다(Burchinal, Cryer, Clifford, et al., 2002; Love, Kisker, Ross, et al., 2005; Vogel, Xue, Moiduddin, et al., 2010). 특히 사회성 발달은 이후 또래간의 상호작용을 예측할 수 있는 요인으로 중요

성을 갖는데 Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford 등(2001)에 의하면 어린이집에서의 긍정적인 교사와 유아간의 상호작용의 질은 이후 아동이 초등학생이 되었을 때의 사회성 발달과도 연관이 있는 것으로 나타나 중단적 영향력을 보고하였다. 교사의 상호작용 질이 낮을 수록 유아의 적대적인 공격성이 나타났으며, 또래와도 부정적인 상호작용을 더 많이 하는 것으로 나타났다(Howes, Phillips, & Whitebook, 1992).

보육의 질을 구조적 변인과 과정적 변인으로 나누어 측정하고자한 시도 외에도 Dunn(1993)의 연구에서는 근접적 요인(proximal quality)과 원격적 요인(distal quality)으로 나누어 측정하고자 하였다. 근접적 요인은 유아가 일상적으로 겪는 경험을 포함하고 있으며 교사의 상호작용이 포함되는 한편, 원격적 요인은 보육 환경의 구조적 측면을 유아환경평가척도(Harms & Clifford, 1980)를 사용하여 측정하였다. 연구 결과, 두 요인 사이의 연관성이 나타났으며, 이 요인들은 모두 아동의 발달에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히, 질 좋은 놀이 환경을 제공하는 것은 교사의 긍정적인 상호작용을 증진시키는 것으로 나타났으며, 이는 유아의 친사회성과 사회적 놀이 행동을 예측하는 주요한 변인임이 밝혀졌다.

종합해보면, 기존의 연구들은 교사효능감과 교실 환경, 교사의 상호작용이 각각 유아의 또래 상호작용에 영향을 미칠 뿐만 아니라 교사효능감과 교실 환경은 교사의 상호작용을 통하여 유아의 또래 상호작용에 간접적인 영향을 미칠 수 있음을 가정할 수 있다. 그러나 이제까지의 선행연구들은 교사효능감과 교실 환경, 교사 상호작용이 유아의 또래 상호작용에 미치는 영향의 중요성에도 불구하고 이들을 종합적으로 고려하여 구조적인 경로를 밝히는 연구는 부족한 실정이다. 그러므로 본 연구에서는 교사의 내적 요인인 교사효능감과 외적인 요인인 교실 환경이 유아의 부정적인 또래 상호작용에 미치는 영향에 있어서 교사의 상호작용의 매개 효과를 알아보하고자 한다. 이러한 연구 목적에 근거하여 연구문제를 제시하면 다음과 같다.

연구문제 1. 보육교사의 교사효능감과 교실 환경, 교사의 상호작용은 어떠한 경로로 유아의 부정적인 또래 상호작용에 영향을 미치는가?

연구문제 2. 보육교사의 교사효능감과 교실 환경이 교사의 상호작용을 매개로 하여 유아의 부정적인 또래 상호작용에 미치는 영향력(전체 및 직·간접 효과)은 어떠한가?

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

본 연구는 육아정책연구소의 한국아동패널(PKSC) 5차년도(2012) 자료(도남희·민정원·왕영희 외, 2013)를 활용하였다. 한국아동패널은 2008년도 이후로 대상 아동에 대하여 종단적으로 추적, 조사한 데이터이므로, 대표성을 갖는다는 점에서 의의를 갖는다. 한국아동패널은 2008년 의료기관에서 출생한 전국의 신생아 가구를 대상으로 2단계 층화 추출방법을 적용하여 2008년 1차년도 2,078가구 선정을 시작으로 5차년도에는 총 1,708가구가 참여하였다. 그 중 1,693명을 대상으로 면접조사(CAPI)와 지필 조사(PAPI)가 이루어졌다. 본 연구에서는 어린이집에 다니는 유아와 각 유아의 보육교사를 대상으로 조사한 자료를 이용하여 응답의 신뢰수준이 낮은 사례를 제외하고 총 600명이 최종 연구대상으로 선정되었다. 본 연구대상 중 남자는 323명(53.8%), 여자는 277명(46.2%)로 나타났으며, 유아의 월령은 평균 52개월( $SD=1.22$ )이었으며, 교사의 평균 연령은 31세( $SD=7.15$ )로 나타났다.

### 2. 측정도구

#### 가. 교사효능감

한국아동패널 5차년도(2012)조사에서는 교사효능감을 측정하기 위하여 Bandura(2006)의 Teacher Self-efficacy Scale(TSES)를 김연하·김양은(2008)이 요인분석한 결과를 이용하여 측정하였다. 요인 분석 결과, 가정연계 및 긍정적 학습환경조성 효능감, 교사효능감, 지역기관연계 효능감, 의사결정 참여 효능감의 4가지 요인 중 교사효능감을 측정하는 문항만을 사용하였다. 구체적인 문항으로는 ‘다루기 어려운 아이들을 효과적으로 지도할 수 있다.’, ‘아이들이 지난 시간에 했던 활동을 잘 생각하도록 할 수 있다.’, ‘아이들이 협력하여 활동하도록 이끌 수 있다.’ 등으로 총 7문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서부터 ‘매우 그렇다(5점)’까지의 5점 Likert 척도로 구성되어 있으며, 총점이 높을 수록 교사효능감이 높다는 것을 의미한다. 본 연구에서 교사효능감에 대한 Cronbach's  $\alpha$ 는 .84이었다.

## 나. 교실 환경

한국아동패널 5차년도(2012)조사에서는 교실 환경의 질을 측정하기 위하여 서문희·김은기·김명순 외(2009)가 보육시설 평가인증 시행과 평가와 추진방안을 위한 연구에서 개발한 보육환경 및 프로그램의 평가에 관한 문항을 사용하였다. 구체적인 문항으로는 ‘교실 내의 공간은 (영)유아의 연령과 흥미, 발달특성을 고려하여 배치하였다.’, ‘교실 내에 (영)유아가 원할 때 사용할 수 있을 만큼 충분한 양의 자료가 있다.’ 등으로 총 4문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서부터 ‘매우 그렇다(5점)’까지의 5점 Likert 척도로 구성되어 있으며, 총점이 높을 수록 교실 환경의 질이 높다는 것을 의미한다. 본 연구에서 교실 환경에 대한 Cronbach 's  $\alpha$ 는 .89이었다.

## 다. 교사 상호작용

한국아동패널 5차년도(2012)조사에서는 교사 상호작용의 질을 측정하기 위하여 Holloway와 Reichhart-Erickson(1988)의 문항을 김명자(1991)가 번역한 것을 토대로 한국아동패널 연구진이 일부 수정한 척도를 사용하였다. 본 척도는 본래 교사-유아 상호작용의 질, 유아-유아 상호작용의 질, 물리적 환경의 질의 세 가지 영역으로 나뉘지만, 한국아동패널에서는 이 중 교사와 유아 간의 상호작용(교사-유아 상호작용)의 질과 유아 간의 상호작용을 측정하는 교사의 상호작용(유아-유아 상호작용)의 질을 측정하는 문항만을 사용하여 총 10문항으로 구성하였다. 교사-유아 상호작용의 질을 측정하는 구체적인 문항으로는 ‘아이에게 애정과 신뢰를 가지고 자주 상호작용한다.’, ‘아이의 요구를 민감하게 파악하고 능동적으로 반응한다.’ 등의 문항으로 이루어져 있으며 유아-유아 상호작용의 질을 측정하는 구체적인 문항으로는 ‘아이가 자유롭게 놀이나 다른 활동에 참여할 수 있도록 편안하고 자유로운 학습 환경을 마련해 준다.’, ‘아이들이 힘에 의해서 문제를 해결하는 대신 의견을 나눔으로써 문제를 해결하도록 한다.’ 등의 문항으로 이루어져 있다. 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서부터 ‘매우 그렇다(5점)’까지의 5점 Likert 척도로 구성되어 있으며, 총점이 높을 수록 교사 상호작용의 질이 높다는 것을 의미한다. 본 연구에서 교사-유아 상호작용과 유아-유아 상호작용에 대한 Cronbach 's  $\alpha$ 는 각각 .84, .80이었다.

## 라. 부정적 또래 상호작용

한국아동패널 5차년도(2012)조사에서는 또래 상호작용을 측정하기 위하여 Fantuzz



o, Coolahan, Mendez 등(1995)과 최혜영·신혜영(2008)의 문항을 토대로 재구성하였으며, 번역 후 예비조사를 수행하여 최종 문항을 구성하였다. 하위 요인으로는 놀이상호작용, 놀이방해, 놀이단절의 3가지 요인으로 구성되어 있다.

본 연구에서 부정적 또래 상호작용을 측정하기 위해서는 놀이방해와 놀이단절을 사용하였다. 놀이방해의 구체적인 문항으로는 ‘몸싸움이나 말싸움을 시작한다.’, ‘차례를 지키지 않는다.’ 등의 13문항으로 구성되어 있으며, 놀이단절의 구체적인 문항으로는 ‘다른 친구에게 거부당한다.’, ‘목적 없이 돌아다닌다.’ 등의 8문항으로 이루어져 있다. 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서부터 ‘항상 그렇다(4점)’까지의 4점 Likert 척도로 구성되어 있으며, 총점이 높을 수록 부정적 또래 상호작용이 일어난다는 것을 의미한다. 한국어 아동패널 원자료는 역코딩된 데이터를 제공하지 않으므로, 해당 문항에 대해서는 역코딩을 실시하였다. 본 연구에서 놀이방해와 놀이단절에 대한 Cronbach's  $\alpha$ 는 각각 .85, .82이었다. 본 연구에서 사용된 전체 척도에 대한 구체적 문항과 신뢰도는 <표 1>에 제시하였다.

<표 1> 측정도구의 문항 및 신뢰도

측정도구명	문항	신뢰도
교사효능감	1)다루기 어려운 아이들을 효과적으로 지도할 수 있다. 2)부모가 무관심하거나 가정환경이 어려운 아이들을 지도할 경우 아이들의 학습의욕을 높일 수 있다. 3)아이들이 어려워하는 활동을 해야 할 경우 그 활동에 집중하도록 할 수 있다. 4)아이들이 지난 시간에 했던 활동을 잘 생각하도록 할 수 있다. 5)교육활동에 흥미가 적은 아이들을 지도할 경우, 그 아이들의 동기를 유발할 수 있다. 6)아이들이 협력하여 활동하도록 이끌 수 있다. 7)열악한 주변 환경이 아이들의 학습에 미치는 나쁜 영향을 극복할 수 있도록 할 수 있다.	.84
교실 환경	1)교실 내의 공간은 (영)유아의 연령과 흥미, 발달특성을 고려하여 배치하였다. 2)교실 내의 자료는 (영)유아의 발달 특성에 적합하다. 3)교실 내에 (영)유아의 전인적 발달을 돕기 위한 다양한 영역의 자료가 골고루 있다. 4)교실 내에 (영)유아가 원할 때 사용할 수 있을 만큼 충분한 양의 자료가 있다.	.89

(표 1 계속)

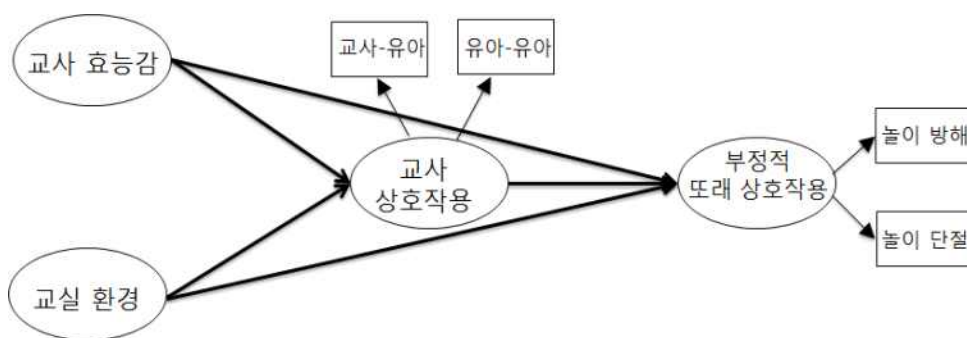
측정도구명	문항	신뢰도
교사 상호작용 (교사-유아)	1)아이에게 애정과 신뢰를 가지고 자주 상호작용 한다. 2)아이의 요구를 민감하게 파악하고 능동적으로 반응한다. 3)아이와 다정하고 자상한 태도로서 대화를 나눈다. 4)아이의 발달 수준에 적합한 독립적 행동을 격려해 준다. 5)긍정적인 지도 방법을 사용하여 아이가 바람직한 행동을 할 수 있도록 도와준다. 6)우리 기관의 전반적인 분위기가 안정되고 즐거운 상태라고 생각한다.	.84
교사 상호작용 (유아-유아)	1)아이가 자유롭게 놀이나 다른 활동에 참여할 수 있도록 편안하고 자유로운 학습 환경을 마련해 준다. 2)협동하기, 차례 지키기, 문제를 해결하기 위해 의논하기 같은 아이의 친사회적 행동을 격려한다. 3)아이의 발달에 맞는 사회적 행동을 기대한다. 4)아이들이 힘에 의해서 문제를 해결하는 대신 의견을 나눔으로써 문제를 해결하도록 한다.	.80
부정적 또래 상호작용 (놀이방해)	1)몸싸움이나 말싸움을 시작한다. 2)차례를 지키지 않는다. 3)친구와 놀잇감을 나눈다.* 4)친구들이 놀이에 대해 제안하는 것을 받아들이지 않는다. 5)선생님에게 이른다. 6)친구의 물건이나 놀잇감을 부순다. 7)친구들에게 싸우지 않고 반대 의견을 말한다.* 8)놀자고 할 때 거절한다. 9)친구에게 언어적 비난을 한다. 10)친구와의 상호작용에서 울거나, 징징거리거나, 화를 낸다. 11)친구의 놀잇감을 빼앗는다. 12)친구의 놀이를 방해한다. 13)친구와의 상호작용에서 신체적 공격성을 보인다.	.85
부정적 또래 상호작용 (놀이단절)	1)다른 친구에게 거부당한다. 2)놀이에 함께 하지 못하고 주위를 배회한다. 3)위축되어 있다. 4)목적 없이 돌아다닌다. 5)다른 친구에게 무시를 당한다. 6)놀이를 시작할 때 도움이 필요하다. 7)놀이에서 혼란스러워 한다. 8)행복해 보이지 않는다.	.82

주. \*표시는 역코딩을 의미함.

### 3. 분석방법

연구 문제를 검증하기에 앞서 자료의 일반적인 특성을 알아보기 위하여 SPSS 22.0 프로그램을 사용하였다. 연구대상의 인구학적 특성을 알아보기 위하여 빈도분석을 실시하였으며, 주요 변인들의 일반적인 특성을 알아보기 위하여 최소값과 최대값, 평균 및 표준편차, 왜도와 첨도를 제시하였다. 각 문항의 신뢰도를 측정하기 위해서는 Cronbach's  $\alpha$  계수를 이용하였다. 또한 각 변인들에 대한 확인적 요인분석을 실시하였으며, 주요변인들 간의 상관관계를 알아보기 위하여 Pearson의 적률상관관계를 실시하였다. 연구 모형 [그림 1]을 구성하였으며, AMOS 22.0 프로그램을 사용하여 구조방정식 모형(Structural Equation Modeling: SEM)을 분석하였고, 모형의 계수 추정을 위해서는 최대우도법(Maximum Likelihood Estimation: ML)을 사용하였다. 모형의 적합도는  $\chi^2$ 와 AGFI, NFI, CFI, RMSEA 값을 이용하여 산출하였다. 최종 모형의 매개 효과를 검증하기 위해서는 부트스트래핑(Bootstrapping)방법을 사용하여 분석하였다. 그리고 본 연구에서는 교사효능감과 교실 환경이 하위요인이 없는 단일 요인들이므로 척도에 포함된 문항들을 두 개의 꾸러미 속에 무작위로 배치하여 모형의 간명성을 높이고, 모형추정 시의 문제를 방지할 수 있다는 문수백(2009)의 제안에 따라 주어진 척도하의 문항들을 꾸러미로 묶는 문항꾸러미화 방법(item parceling method)을 사용하여 교사효능감과 교실 환경의 문항들을 각각 두 개의 꾸러미 속에 무작위 배치하여 측정변인을 구성하고, 이에 대한 구조 모형을 설정하였다.

### 4. 연구 모형



[그림 1] 연구모형

### Ⅲ. 연구 결과

#### 1. 기술통계 및 상관 분석

본 연구에서 사용된 측정변인의 일반적인 경향을 알아보기 위하여 교사효능감, 교실 환경, 교사 상호작용, 부정적 또래 놀이 행동의 최솟값, 최댓값과 평균 및 표준편차, 왜도와 첨도는 <표 2>에 제시하였다.

<표 2> 주요 변인의 기술통계

구분	최솟값	최댓값	평균	표준편차	왜도	첨도	
교사효능감	2.43	5.00	3.84	.46	.24	.18	
교실 환경	2.25	5.00	4.18	.62	-.32	-.53	
교사 상호작용	교사-유아	2.50	5.00	4.16	.49	-.20	-.24
	유아-유아	2.75	5.00	4.25	.50	-.24	-.35
부정적 또래 상호작용	놀이방해	1.08	3.58	2.08	.47	.24	-.46
	놀이단절	1.00	3.25	1.57	.46	.79	.10

교사효능감의 평균과 표준편차는 3.84점( $SD=.46$ ), 교실 환경 평균과 표준편차는 4.18점( $SD=.62$ )으로 나타났으며, 교사의 상호작용 중 교사와 유아간의 상호작용의 평균과 표준편차는 4.16점( $SD=.49$ ), 유아와 유아 간의 상호작용은 4.25점( $SD=.50$ )으로 나타났다. 부정적 또래 상호작용 중 놀이방해의 평균과 표준편차는 2.08점( $SD=.47$ )으로 나타났으며, 놀이단절의 평균과 표준편차는 1.57점( $SD=.46$ )으로 나타났다. 왜도의 절대값이 3, 첨도는 절대값이 10을 벗어나는 경우에 정규성에 어긋난다고 간주하는데 (Kline, 2013), 본 연구에서는 각 변인의 왜도와 첨도의 절대값이 1보다 작으므로 최대 우도법을 사용하기 위한 정규성의 분포를 벗어나지 않았다.

<표 3> 측정 변인의 상관관계

구분	1	2	3	4	5	6
1. 교사효능감	1					
2. 교실 환경	.38***	1				
<u>교사 상호작용</u>						
3. 교사-유아	.67***	.46***	1			
4. 유아-유아	.57***	.43***	.71***	1		

(표 3 계속)

구분	1	2	3	4	5	6
부정적 또래 상호작용						
5. 놀이방해	-.19***	-.20***	-.23***	-.24***	1	
6. 놀이단절	-.17***	-.15***	-.24***	-.27***	.50***	1

\*\*\*  $p < .001$ 

구조방정식 분석을 하기 앞서 Pearson의 적률상관관계 분석을 실시하였으며 그 결과는 <표 3>에 제시하였다. 그 결과, 교사효능감은 교사 상호작용 중 교사-유아 상호작용( $r=.67, p<.001$ )과 유아-유아 상호작용( $r=.57, p<.001$ )과 유의하게 정적인 상관관계를 나타냈다. 교실 환경은 교사 상호작용 중 교사-유아 상호작용( $r=.46, p<.001$ )과 유아-유아 상호작용( $r=.43, p<.001$ )과 유의하게 정적인 상관관계를 나타냈다. 즉, 교사효능감과 교실 환경의 수준이 높을수록 교사 상호작용의 질 또한 높은 것으로 나타났다. 유아의 부정적 또래 상호작용 중 놀이방해는 교사-유아 상호작용( $r=-.23, p<.001$ )과 유아-유아 상호작용( $r=-.24, p<.001$ )과 유의하게 부적인 상관관계를 나타냈다. 놀이단절은 교사-유아 상호작용( $r=-.24, p<.001$ )과 유아-유아 상호작용( $r=-.27, p<.001$ )과 유의하게 부적인 상관관계를 나타냈다. 다시 말해서, 교사의 상호작용의 질이 낮을수록 유아의 부정적인 또래 상호작용이 더 나타났다.

## 2. 측정모형의 분석

본 연구에서 설정한 잠재변인들이 제공된 자료에 적합한지를 판단하기 위하여 확인적 요인분석을 실시하였으며, 이를 통하여 측정모형 검증을 실시하였다(표 4 참조). 그 결과,  $\chi^2=17.980$ (자유도 14,  $p>.05$ )으로 나타났다. 일반적으로 AGFI, NFI, CFI는 .90이상인 경우, RMSEA는 .06이하이면 좋은 적합도를 나타내는 것으로 판단한다(홍세희, 2000). 그러므로 구조모형의 적합도가 AGFI=.981, NFI=.991, CFI=.998로 모두 .90이상으로 나타났으며, RMSEA=.022로 나타나 측정모형의 적합도가 양호한 것으로 판단되었다. 즉, 측정모형이 주어진 자료에 적절히 부합하는 것으로 나타났다. 잠재변인에 있어서 측정변인을 예측하는 경로의 표준화 계수인 요인부하량이 .70에서 .91로 높은 부하량을 갖는 것으로 나타났다.

〈표 4〉 측정모형의 적합도

구분	$\chi^2$	df	AGFI	NFI	CFI	RMSEA(.022)	
						LO90	HI90
측정모형	17.980	14	.981	.991	.998	.004	.022

### 3. 구조모형 분석

측정모형의 모든 적합도 지수가 기준을 충족시키는 것으로 나타났으므로 구조모형 분석을 실시하였으며 그 결과는 <표 5>와 같다.  $\chi^2=17.980$ (자유도 14,  $p>.05$ )으로 나타났다. 구조모형의 적합도는 AGFI=.981, NFI=.991, CFI=.998로 모두 .90이상으로 나타났다으며, RMSEA=.022로 나타나 구조모형의 적합도가 양호한 것으로 판단되었다.

〈표 5〉 구조모형의 적합도

구분	$\chi^2$	df	AGFI	NFI	CFI	RMSEA(.022)	
						LO90	HI90
구조모형 (부분 매개)	17.980	14	.981	.991	.998	.004	.022

<표 6>에 나타난 경로 계수를 살펴보면, 교사효능감( $\beta=-.09$ , n.s.)과 교실환경( $\beta=-.06$ , n.s.)은 유아의 부정적 또래 상호작용에 유의한 영향을 미치지 않았다. 즉, 교사효능감과 교실환경은 유아의 부정적 또래 상호작용에 직접적인 영향력을 미치지 않는 것으로 나타났으므로 부분 매개 모형과 완전매개 모형 중 어느 모형이 더 적합한지를 판단하기 위하여 두 모형을 경쟁모형으로 비교하였다(표 7 참조). 카이 검증을 실시한 결과를 보면, 완전매개모형과 부분매개 모형과의 차이는  $\Delta\chi^2(2)=1.633$ ( $p>.05$ )으로 차이가 통계적으로 유의하게 나타나지 않았으므로 적합도에서는 두 모형간 큰 차이가 나타나지 않았다. 그리하여 모형의 간명도를 비교할 수 있는 지수인 PCFI, PNFI(배병렬, 2011)를 비교한 결과, 완전매개 모형의 간명도가 더 높게 나타났다. 그러므로 완전매개 모형을 최종 모형으로 선정하였다.

〈표 6〉 구조모형의 모수치 추정 및 통계적 유의성 검증

경로		B	$\beta$	S.E	C.R
교사효능감	→ 교사 상호작용	.71	.69	.05	14.673***
교실 환경	→ 교사 상호작용	.20	.26	.03	6.582***
교사효능감	→ 부정적 또래 상호작용	-.07	-.09	.08	-.846
교실 환경	→ 부정적 또래 상호작용	-.03	-.06	.04	-.807
교사 상호작용	→ 부정적 또래 상호작용	-.32	-.44	.10	-3.354***

\*\*\* $p < .001$ 

〈표 7〉 구조모형의 적합도와 간명도

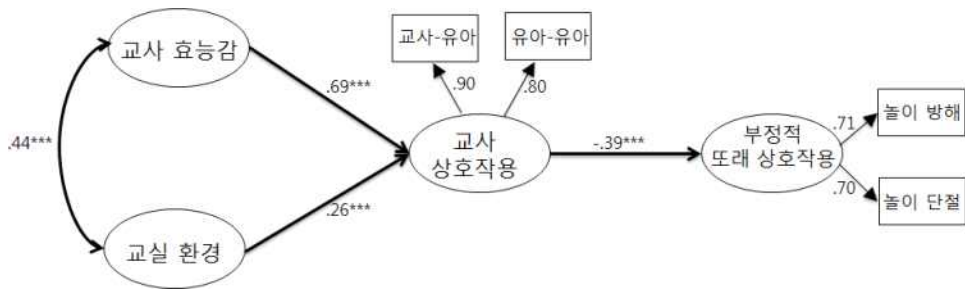
구분	$\chi^2$	df	AGFI	NFI	CFI	RMSEA (LO90~HI90)	PCFI	PNFI
완전 매개 모형	19.613	16	.982	.991	.998	.019(.000-.045)	.566	.570
부분 매개 모형	17.980	14	.981	.991	.998	.002(.004-.022)	.496	.499

연구 모형의 검증 결과 최종모형에서 나타난 보육교사의 교사효능감, 교실환경, 교사 상호작용, 유아의 부정적 또래 상호작용 간의 구조적 관계를 살펴보면 [그림 2]와 같다. 우선, 교사효능감은 상호작용( $\beta=.69, p<.001$ )에 정적으로 유의한 영향을 미쳤으며, 교실 환경도 교사의 상호작용( $\beta=.26, p<.001$ )에 정적으로 유의한 영향을 나타냈다. 즉, 교사효능감이 높을 수록, 교실 환경의 질이 좋을 수록 교사의 상호작용의 질 또한 높은 것으로 나타났다. 그리고 교사 상호작용의 질은 유아의 부정적 또래 상호작용( $\beta=-.39, p<.001$ )에 부적으로 유의한 영향력을 나타냈다.

구조모형 결과는 변인들 간의 직접효과만이 제시되므로 매개모형의 유의한 경로가 밝혀졌으므로 전체 경로 간의 효과를 확인하기 위하여 직접 효과와 간접효과 및 총효과를 <표 8>에 제시하였다.

교사효능감이 상호작용의 질에 미치는 직접 효과는 .69로 나타났으며, 교실 환경이 교사의 상호작용의 질에 미치는 직접 효과는 .26로 나타났다. 한편, 교사효능감이 유아의 부정적 또래 상호작용에 미치는 간접 효과는 -.27로 나타났으며, 교실 환경이 유아의 부정적 또래 상호작용에 미치는 간접 효과는 -.10로 나타났다. 교사 상호작용의 질이 유아의 부정적 또래 상호작용에 미치는 직접 효과는 -.39로 나타났다. 종합해 보면, 교사효능감과 교실환경이 유아의 부정적인 또래 상호작용에 미치는 직접효과는 유의하게 나타나지 않았으나, 교사 상호작용의 질의 간접효과는 유의한 것으로 나타났다. 이를 통하여 교사효능감과 교실환경이 교사 상호작용의 질을 매개로 유아의 부

정적 또래 상호작용에 영향력을 미치는 것으로 밝혀졌다.



\*\*\*  $p < .001$

[그림 2] 연구 모형의 검증 결과

〈표 8〉 유아의 부정적 또래 상호작용에 영향을 주는 잠재변인 간의 직접효과, 간접효과 및 총 효과

경로		직접효과	간접효과	총효과
교사효능감	→ 교사 상호작용	.69	-	.69
교실 환경	→ 교사 상호작용	.26	-	.26
교사효능감	→ 부정적 또래 상호작용	-	-.27	-.27
교실 환경	→ 부정적 또래 상호작용	-	-.10	-.10
교사 상호작용	→ 부정적 또래 상호작용	-.39	-	-.39

#### IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 육아정책연구소의 한국아동패널(PSKC, 2012) 자료를 이용하여 보육 교사의 교사효능감과 교실 환경이 유아의 부정적 또래 상호작용에 미치는 영향에 있어서 교사의 상호작용의 매개효과에 대해 알아보았다. 본 연구의 주요한 결과는 다음과 같다.

첫째, 보육교사의 교사효능감과 교실 환경, 교사의 상호작용이 어떠한 경로로 유아의 부정적인 또래 상호작용에 영향을 미치는 지를 알아본 결과, 교사효능감과 교실 환경은 교사의 상호작용을 매개로 하여 유아의 부정적인 또래 상호작용에 간접적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다.



이러한 연구 결과는 보육교사가 유아와의 상호작용 시에 효과적으로 지도할 수 있다는 주관적 평가가 이후 실제 교사의 행동에 영영향을 미치고 이것이 곧 유아의 부정적인 또래 상호작용에도 영향을 미쳤음을 나타냈다. 이러한 결과는 선행연구들(김현지·나동진, 2006; 조의선, 2011)을 지지한다. 특히, 교사의 상호작용은 교사효능감에 따라서 달라질 수 있으며, 유아의 발달에 대한 전문적 지식이 풍부하고 반의 운영에 있어서도 적절한 전략을 사용할 수 있다는 믿음이 유아의 요구를 적절히 수용하는데 도움을 준다(Mortensen & Barnett, 2015). Mashburn, Pianta, Hamre 등(2008)은 만 5세의 유아 2,282명과 교사 597명을 대상으로 효능감과 교사의 정서적 지지와 갈등에 대한 인식을 조사하였다. 그 결과 효능감이 낮은 교사는 유아 간에 갈등이 생겼을 때 이를 더욱 부정적인 문제로 인식하여 정서적인 지지 또한 미흡한 것으로 나타났다. 본 연구 결과에서는 이처럼 교사의 효능감이 유아의 부정적인 또래 상호작용에 직접적인 영향을 미치기 보다는 교사의 상호작용에 영향을 미치게 되어 교사가 유아를 대하는 상호작용 뿐만 아니라 유아 간의 상호작용을 격려하는 과정에서도 이에 대한 영향력이 작용하는 것으로 나타났다.

교실 환경 또한 보육교사의 상호작용을 매개로 유아의 부정적인 또래 상호작용에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 보육의 질에 영향을 미치는 요인들 중 구조적인 변인(교실 환경)과 과정적인 변인(보육교사의 상호작용)에 있어서 이들 이 미치는 영향이 순차적임을 밝힌 선행 연구를 지지한다(NICHD, 2002). 또한 보육의 질이 낮은 경우 유아가 적절한 상호작용을 하지 못하고 목적 없이 배회하는 행위를 하는 놀이의 단절 형태를 나타낸다는 연구 결과(Vandell & Powers, 1983)와 일치하는 바이다. 특히 놀이의 단절과 같은 부정적 또래 상호작용은 이후 학교 적응의 문제와 관련이 있으므로 이에 대한 적극적인 개입과 관심이 필요하다(Harper & Huie, 1987). 또한 또래의 놀이를 중단시키거나 방해하는 행동은 다른 유아들로 하여금 특정 유아에 대해 부정적인 인식을 갖게 할 수 있으며, 유아기에 두드러지는 모델링 효과로 인하여 이러한 상호작용 방식을 따라하거나 반복할 수 있으므로 교사의 중재적 역할이 중요시 된다. 이에 대한 구체적인 방법으로는 교사가 흥미로운 활동을 제시하고 이를 유아의 눈높이에 맞추어 활동을 구성한다면 배회하던 유아도 다른 또래나 교사와 함께 협력하는 상호작용을 나타낼 수 있다.

둘째, 보육교사의 교사효능감과 교실 환경이 교사의 상호작용을 매개로 하여 유아의 부정적인 또래 상호작용에 미치는 영향력(전체 및 직·간접 효과)에 대해서 알아보았다. 교사효능감과 교실 환경, 유아의 부정적인 또래 상호작용 간의 관계에서 교사

상호작용의 부분 매개와 완전 매개 중 어떠한 모형이 더 적합한 지를 검증한 결과, 완전 매개 모형이 최종 선택되었다. 즉, 보육교사의 교사효능감과 교실 환경은 유아의 부정적인 또래 상호작용에 직접적으로 영향을 미치지 않았으며, 교사의 상호작용을 통하여 간접적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다.

종합해보면, 본 연구에서는 보육교사의 교사효능감과 교실 환경과 교사의 상호작용, 유아의 부정적 또래 상호작용 간의 구조적인 관계를 알아보고자 하였다. 이를 위하여 교사의 상호작용을 매개 변인으로 간주하고 이들 간의 관계를 검증하였으며 교사의 효능감과 교실 환경의 수준에 있어서 교사가 유아와 어떠한 관계를 맺고 어떠한 행동을 실제적으로 하는가에 따라서 유아가 또래와의 관계를 형성하는 기초적인 단계에 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다. 그러므로 보육교사가 유아를 대하는 방식과 실제 행동이 유아의 또래 관계에 미치는 영향력이 크므로 교사의 효능감과 교실 환경의 수준을 높이는 것으로 이러한 긍정적인 영향력이 교사의 상호작용에 반영될 수 있는 보육 환경을 제공해야 할 것이다.

특히, 본 연구결과 유아의 부정적 또래 상호작용에 있어서 보육교사 상호작용의 매개적 역할이 밝혀졌으므로 상호작용의 질을 향상 시키기 위한 방안을 우선적으로 제시하고자 한다. 이를 위해서는 관련 교사 연수와 조력활동의 개선이 되어야 할 것으로 보인다. 육아정책연구소의 영유아교사 복지 실태와 개선 방안(김은영·장혜진·조혜주, 2013)에 따르면 기본적으로 보육교사를 대상으로 의무적으로 실시하고 있는 보수교육의 경우 교육의 내용에 대한 만족도가 다소 낮으며, 보육교사가 보수교육을 비롯한 연수와 교육 및 훈련에 참여할 수 있는 여건이 안된다는 응답도 조사대상의 20%가 넘는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 보수교육이 교사의 전문성을 향상시키고 이를 유지할 수 있는 기회를 제공한다고 보았을 때, 이 기회를 잘 활용하지 못하는 경우가 있고, 이를 활용하고자 하더라도 이에 대한 만족도가 다소 낮다는 것이다. 그러므로 교사가 교육을 받을 수 있도록 대체교사를 적극적으로 활용하고, 보수교육을 체계적으로 평가하여 정보를 공유하고 이를 다음 보수 교육에 반영이 되도록 해야될 것이다. 또한 교사의 상호작용에 영향을 미칠 수 있는 물리적 환경인 교실환경은 평가인증을 통하여 그 질적인 보장을 유지할 수 있을 것이다. 다만 이에 대해서도 이옥·유희정·이미화 외(2008)에 의하면 평가인증에 참여 시 어려웠던 점에 대한 보육교사의 응답 중 서류준비와 초과 근무의 어려움이 절반 이상의 비율을 차지하는 것으로 나타났다. 그러므로 단기간의 급박한 준비로 인하여 보육교사의 업무가 과중되지 않도록 해야할 것이다. 교사효능감과 관련해서는 각 교사가 자신의 능력을 신장시키고 긍정적인 평

가를 할 수 있도록 돕는 것이 필요하다. 이를 위해서는 유아와의 상호작용에 대한 효능감을 증진시킬 수 있도록 영아반 담임교사의 경우 영아의 발달 수준이 한 반에서도 개인차가 크다는 점을 고려하여 각 월령별로 영아와의 관계를 증진시킬 수 있는 상호작용 방식에 대한 1:1 교육의 기회를 제공해야 할 것이다. 또한 유아반 담임교사의 경우에는 유아 간의 또래 집단 형성의 역동과 이 과정에서 발생하는 갈등 해결을 도와 줄 수 있는 다양한 전략과 아동중심적인 대처 방안에 대해 서로 토론하고 논의할 수 있는 기회가 마련 되어야 할 것이다.

마지막으로 본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 우선, 본 연구에서 사용된 변인들의 측정이 모두 교사에 의해서 측정이 된 자료를 사용한 것이므로 이후에는 유아의 또래 상호작용의 경우 유아의 주 양육자와 교사가 각각 측정을 하고 이에 대한 비교가 가능한 후속 연구가 이루어지는 것이 바람직하다. 유아가 실제 어린이집에서 보이는 또래와의 상호작용과 주 양육자가 있는 환경에서의 또래 간의 상호작용에 차이가 있을 수 있으므로 이에 대한 추가적 분석이 필요하다. 또한, 유아기의 또래 간의 상호작용이 이후의 타인과의 관계에서의 부적응을 초래할 수 있다는 연구 결과들이 존재하므로 교사가 이에 대해서 조기에 발견하고 적극적인 개입을 시도하여야 할 것이다. 더불어, 교사의 상호작용의 매개 효과가 나타났으므로 보육 현장에서 또래 간의 상호작용에 어려움을 겪는 유아가 발생을 하였을 경우 이에 대한 구체적인 보육교사의 대처법과 도움을 줄 수 있는 방안에 대한 지침을 유아의 발달 수준별, 상호작용의 유형별로 개발하고 활용할 수 있도록 해야 할 것이다.

## 참고문헌

- 권미성·문혁준(2013). 보육교사의 교사효능감 및 전문성 수준이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. **한국보육지원학회지**, 9(4), 277-296.
- 권세경·이순영(2005). 물리적 환경의 차이에 따른 영아의 탐색 및 놀이행동과 또래와의 상호작용. **교육과학연구**, 36(1), 219-236.
- 김명자(1991). 유아교육기관의 질과 유치원 교사의 직무만족도에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김복희(2004). 유치원 교육환경의 질적 수준에 따른 교사-유아 상호작용에 관한 연구. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김수영(2000). 유치원의 질적 수준에 따른 교사의 행동 및 유아의 놀이활동 차이. **한국**

**영유아보육학, 21, 89-105.**

- 김연하·김양은(2008). Bandura 의 교사 자기 효능감 척도 (Teacher Self-efficacy Scale) 요인구조 분석. **유아교육연구, 28(2)**, 169-191.
- 김은영·장혜진·조혜주(2013). 영·유아교사 복지실태와 개선방안. 육아정책연구소.
- 김현지·나동진(2006). 보육교사의 교사효능감과 교사-유아 상호작용과의 관계. **한국보육지원학회지, 22**, 111-128.
- 도남희·민정원·왕영희·김소아·엄지민·이예진(2013). 한국아동패널 2013. 육아정책연구소.
- 문수백(2009). 구조방정식 모델링의 이해와 적용. 서울: 학지사.
- 박은영(2009). 교사의 놀이 교수효능감에 따른 교수 행동 및 유아 놀이행동의 차이. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 배병렬(2011). Amos 19 구조방정식 모델링 원리와 실제. 서울: 청람.
- 보건복지부(2014). 보육통계(2014. 12월말 기준). 보건복지부.
- 서문희·김은기·김명순·서영숙·이완정·서소정 외(2009). 보육시설 평가인증 시행의 평가와 추진방안 연구. 보건복지가족부·육아정책개발센터.
- 서문희·김은영·송신영(2009). 보육교사의 인식을 통해 본 평가인증의 효과. **육아정책연구, 3(2)**, 1-22.
- 서문희·양미선·김은설·최윤경·유해미·손창균 외(2012). 2012년 전국보육실태조사-가구조사보고. 보건복지부·육아정책연구소.
- 신동주·류진순(2006). 유아교육기관의 물리적 환경과 유아의 실내외 놀이 행동. **유아교육학논집, 10(2)**, 165-185.
- 신은수(2000). 놀이에 대한 교사효능감이 교사와 유아의 상호작용과 유아 놀이 발달에 미치는 영향. **유아교육연구, 20(1)**, 27-42
- 신혜영(2004). 어린이집 교사의 직무 스트레스와 효능감이 교사 행동의 질에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 유영의(2004). 교사의 놀이교수 효능감에 따른 유아의 구성놀이 질의 차이. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 안상미(2002). 유아교사의 교사효능감에 따른 교사-유아 상호작용. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 양연숙·조복희(1996). 탁아기관의 질, 탁아경험 및 가족특성과 아동의 사회성 발달과의 관계. **아동학회지, 17(2)**, 181-193.
- 이옥·유희정·이미화·김은기·이원선(2008). 보육시설 평가인증사업의 성과(2003-2008). 육아정책개발센터.

- 조의선(2011). 교사효능감 및 교사기질이 교사-유아 관계와 유아의 사회성 발달에 미치는 영향. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.
- 최혜영·신혜영(2008). 아동 또래 놀이행동 척도(PIPPS)의 국내 적용을 위한 타당화 연구. *아동학회지*, 29(3), 303-319.
- 홍세희(2000). 구조 방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. *한국심리학회: 임상*, 19(1), 161-177.
- Asher, S. R., & Coie, J. (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.307-337). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bandura, A., & Jourden, F. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.
- Bredekamp, S. (1987). *Developmental, appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight* (expanded ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Brownell, C., & Brown, E. (1992). Peers and play in infants and toddlers. In V. Van Hasselt, & M. Hersen (Eds.), *Handbook of Social development* (pp. 183-200). New York: Plenum.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6(1), 2-11.
- Clarke-Stewart, K. A., Gruber, P. A., & Fitzgerald, L. M. (1994). *Children at home and in day care*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Emmer, E., & Hickman, J. (1990). *Teacher decision making as a function of efficacy, attribution, and reasoned action*. In annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.
- Fantuzzo, J., Coolahan, K., Mendez, J., McDermott, P., & Sutton-Smith, B. (1998). Contextually - relevant validation of peer play constructs with African American Head Start children: Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 411-431.

- Friedman, S., & Amadeo, J. (1999). The child-care environment: Conceptualizations, assessments, and issues. In S.L. Friedman & T.D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the lifespan* (pp. 127 - 165). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582.
- Harms, T., & Clifford, R. M. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Harper, C., & Huie, F. (1987). Relations among preschool children's adult and peer contacts and later academic achievements. *Child Development, 58*, 1051-1065.
- Holloway, S. D., & Reichhart-Erickson, M. (1988). The relationship of day care quality to children's free-play behavior and social problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly, 3*(1), 39-53.
- Howes, C, Phillips, D. A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development, 63*, 449-460.
- Kline, R. B. (2013). **구조방정식모형: 원리와 적용**. (이현숙, 김수진, 전수현 역). 서울: 학지사.
- Kontos, S., Howes, C., Shinn, M., & Galinsky, E. (1995). *Quality in family child care and relative care*. New York: Teachers College Press.
- Love, J. M., Kisker, E. E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J., Boller, K., & Vogel, C. (2005). The effectiveness of Early Head Start for 3-year-old children and their parents: Lessons for policy and programs. *Developmental Psychology, 41*, 885-901.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development, 79*(3), 732-749.
- Mortensen, J. A., & Barnett, M. A. (2015). Teacher-child interactions in infant/toddler child care and socioemotional development. *Early Education and Development, 26*(2), 209-229.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1999). Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health, 89*(7), 1072-1077.

- 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*, 1478-1500.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Child-care structure→ process→ outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science, 13*(3), 199-206.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*, 357-389.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child development, 72*(5), 1534-1553.
- Prescott, E. (1982). Relations between physical setting and adult/child behavior in day care. In S. Kilmer (Ed.), *Advances in early education and day care: Vol. 2* (pp. 129-158). Greenwich, CT: JAI Press.
- Schneider, B., Attili, G., Nadel, J., & Weissberg, R. (2012). *Social competence in developmental perspective* (Vol. 51). Springer Science & Business Media.
- Shaffer, D. R. (2008). *Social and personality development*(6th ed.). CA: Thomson Wadsworth.
- Shores, R. L. (1987). Overview of research on social interaction: A historical and personal perspective. *Behavioral Disorders, 12*, 233 - 241.
- Vandell, D. L., & Powers, C. P. (1983). Day care quality and children's free play activities. *American Journal of Orthopsychiatry, 53*(3), 493-500.
- Vogel, C. A., Xue, Y., Moiduddin, E. M., Kisker, E. E., Carlson, B. L. (2010). *Early head start children in grade 5: long-term follow-up of the early head start research and evaluation study sample* (OPRE Report #2011-8). Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1993). Teacher's sense of efficacy and the organizational health of school. *The Elementary School Journal, 93*(4), 355-372.

·논문접수 9월 30일 / 수정본 접수 11월 30일 / 게재 승인 12월 11일

·교신저자: 이형민, 우송대학교 아동복지 전공 초빙교수, 이메일 miso2child@naver.com

## Abstract

### Structural analysis of child care teachers' self-efficacy, classroom environment, teacher interaction and negative peer interaction

Hyungmin Lee

This study aimed at examining the effects of child care teacher's self-efficacy, classroom environment, teacher interaction on negative peer interaction. For this study, the data of the 5th Panel Study of Korean Children(PSKC) in 2012, collected from 600 children and their teachers were used. The structural equation modeling was used for data analysis. The results revealed that lower teaching self-efficacy and inappropriate classroom environment were related to low level of sensitive and supportive teacher behavior with children. In addition, teacher-child interaction as a medium of teacher's self-efficacy and classroom environment indirectly influenced on the negative peer interaction of children. Findings suggest that teacher's self-efficacy, classroom environment and teacher-child interaction can affect peer relationships of children. This study provides evidence that quality teacher-child interaction in quality child care environments can serve as protective factors for children at risk.

Key words: child care teacher's self-efficacy, classroom environment, teacher interaction, negative peer interaction