



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

2023년 8월

교육학석사(유아교육)학위논문

유아교사 공감능력과 유아 친사회적행동 관계에서 교사-유아 상호작용의 매개효과

조선대학교 교육대학원

유아교육전공

방 세 현

유아교사 공감능력과 유아 친사회적행동 관계에서 교사-유아 상호작용의 매개효과

The Mediating Effects of Teacher-Child Relationship
between Teacher' s Empathetic Ability and the
Relationship of Preschooler' s Pro-social Behavior

2023년 8월

조선대학교 교육대학원

유아교육전공

방 세 현

유아교사 공감능력과 유아 친사회적행동 관계에서 교사-유아 상호작용의 매개효과

지도교수 서 현

이 논문을 교육학석사(유아교육)학위 청구논문으로 제출함.

2023년 4월

조선대학교 교육대학원

유아교육전공

방 세 현

방세현의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장 교수 박 미 자 (인)

심 사 위 원 원장 윤 경 아 (인)

심 사 위 원 교수 서 현 (인)

2023년 6월

조선대학교 교육대학원

목 차

ABSTRACT	vi
I. 서론	1
1. 연구의 필요성과 목적	1
2. 연구 문제	6
3. 용어의 정의	7
II. 이론적 배경	9
1. 유아교사 공감능력	9
1) 유아교사 공감능력의 개념과 중요성	9
2) 유아교사 공감능력의 구성 요인	11
3) 유아교사 공감능력의 관련 요인	14
2. 유아 친사회적행동	16
1) 유아 친사회적행동의 개념과 중요성	16
2) 유아 친사회적행동의 구성 요인	19
3) 유아 친사회적행동의 관련 요인	24
3. 교사-유아 상호작용	28
1) 교사-유아 상호작용의 개념과 중요성	28
2) 교사-유아 상호작용의 구성 요인	32

- 3) 교사-유아 상호작용의 관련 요인 35
- 4. 연구 모형에 따른 변수 간 영향력 39
 - 1) 유아교사 공감능력이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향 40
 - 2) 유아교사 공감능력이 유아 친사회적행동에 미치는 영향 41
 - 3) 교사-유아 상호작용이 유아 친사회적행동에 미치는 영향 42

- III. 연구 방법 44
 - 1. 연구 모형 44
 - 2. 연구 대상 및 자료 수집 절차 44
 - 3. 연구 도구 47
 - 1) 유아교사 공감능력 47
 - 2) 유아 친사회적행동 48
 - 3) 교사-유아 상호작용 50
 - 4. 자료 처리 51

- IV. 연구 결과 52
 - 1. 유아교사 공감능력, 유아 친사회적행동, 교사-유아 상호작용의 일반적인 경향 52

2. 유아교사 공감능력, 유아 친사회적행동, 교사-유아 상호 작용의 상관관계	54
3. 유아교사 공감능력이 유아 친사회적행동에 미치는 영향에 대한 교사-유아 상호작용의 매개효과	58
V. 논의 및 제언	63
1. 논의 및 결론	63
2. 제언	67
※ 참고문헌	69
※ 부 록	
1. 연구 참여 동의서	94
2. 유아교사 공감능력 검사도구	96
3. 유아 친사회적행동 검사도구	98
4. 교사-유아 상호작용 검사도구	99

표 목차

〈표 1〉 유아 친사회적행동 구성요인	20
〈표 2〉 교사-유아 상호작용 구성요인	32
〈표 3〉 연구 대상 유아 및 교사의 인구통계학적 특성	45
〈표 4〉 유아교사 공감능력 측정도구의 하위요인 및 신뢰도	47
〈표 5〉 유아 친사회적행동 측정도구의 하위요인 및 신뢰도	49
〈표 6〉 교사-유아 상호작용 측정도구의 하위요인 및 신뢰도	50
〈표 7〉 연구변인의 기술 통계 및 왜도와 첨도	52
〈표 8〉 측정 변인 간 상관분석	54
〈표 9〉 유아교사 공감능력이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향	59
〈표 10〉 유아교사 공감능력이 유아 친사회적행동에 미치는 영향	59
〈표 11〉 유아교사 공감능력과 교사-유아 상호작용이 유아 친사회적행 동에 미치는 영향	60
〈표 12〉 유아교사 공감능력이 유아 친사회적행동에 미치는 영향에서 교 사-유아 상호작용의 매개효과	62

그림 목차

[그림 1] 연구 모형	44
[그림 2] 매개 모형 검증 결과	58

ABSTRACT

The Mediating Effects of Teacher-Child Interaction in Relationships between Teacher's Empathetic Ability and Preschooler's Pro-social Behavior

Bang Se-Hyeon

Advisor: Prof. Seo Hyun Ed.D

Major in Early Childhood Education

Graduate School of Education, Chosun University

This study aims to find out the relationship between teacher's empathetic ability, teacher-child interaction, and preschooler's pro-social behavior, and to investigate the mediating effect of teacher-child interaction in the effect of teacher's empathetic capacity on preschooler's pro-social behavior and the effect of teacher's empathetic ability on preschooler's pro-social behavior.

- 1) What are the general trends in teacher's empathetic ability, preschooler's pro-social behavior, and teacher-child interaction?
- 2) What is the correlation between teacher's empathetic ability, preschooler's pro-social behavior, and teacher-child interaction?
- 3) What is the mediating effect of teacher-child interaction when teacher's empathetic ability affects preschooler's pro-social behavior?

In order to solve this research problem, a survey was conducted on early childhood teachers and young children's who are in charge of the class of 3~5-year-old young children's enrolled in kindergartens and daycare centers in Gwangju Metropolitan City. The questionnaire was completed by the homeroom

teacher, and only 211 copies of the collected questionnaire suitable for research were used as research data. The collected questionnaire data was processed in the following manner using the SPSS26.0 program. First, frequency analysis was performed to identify the demographic characteristics of the study subjects young children's and teachers. Second, reliability was measured using Cronbach's α , a reliability coefficient, to verify the internal agreement between the questions of the measurement tool. Third, we identified the Pearson aptitude rate correlation analysis to examine the relationship between teacher's empathetic ability, preschooler's pro-social behavior, and teacher-child interaction. Fourth, a three-step mediated regression was used to verify the mediating effect of teacher-child interaction on teacher's empathetic ability and teacher-child interaction on creativity and the relationship between teacher's empathetic ability and preschooler's pro-social behavior, and a Sobel test was performed to verify statistical significance. The significance level of all analyses was verified on a $p < .05$ basis.

The results of the studies analyzed through data collection are as follows. First, when we examined the tendencies of teacher's empathetic ability, teacher-child interaction, and preschooler's pro-social behavior, we first found that both subfactors of teacher's empathetic ability were at high levels overall. Next, in teacher-child interactions, the overall average was relatively high, followed by emotional interaction, verbal interaction, and behavioral interaction. Finally, preschooler's pro-social behavior was highest helping, followed by cooperation, sympathy, kindness, sharing, protection.

Second, the correlation between teacher's empathetic ability and teacher-child interaction and preschooler's pro-social behavior was analyzed, and it was found that the total score of teacher's empathetic ability, the total score of teacher-child interaction, and the total score of preschooler's pro-social behavior were generally statically correlated. First, there was a significant correlation between teacher's empathetic ability and preschooler's pro-social behavior. In other words, it was found that the higher the teacher's empathetic

ability, the higher the preschooler's pro-social behavior. Next, a correlation analysis between teacher's empathetic ability and teacher-child interaction showed a significant correlation. In other words, it can be seen that the better the teacher's empathetic ability, the higher the teacher-child interaction. Finally, a significant correlation was found in the correlation analysis between teacher-child interaction and preschooler's pro-social behavior. In other words, it can be seen that the higher the teacher-child interaction, the higher the preschooler's pro-social behavior.

Third, the mediating effect of teacher-child interaction on the relationship between teacher's empathetic ability and preschooler's pro-social behavior showed that teacher-child interaction had a significant effect as a partial parameter. This indicates that teacher's empathetic ability also directly affects preschooler's pro-social behavior, but teacher-child interaction plays a significant mediating role by indirectly influencing the relationship between teacher's empathetic ability and preschooler's pro-social behavior.

Summing up the results of the above studies, we found that teacher-child interaction is an important variable in influencing teacher's empathetic ability and preschooler's pro-social behavior by revealing the mediating effect of teacher-child interaction in the relationship between teacher's empathetic ability and preschooler's pro-social behavior. In addition, through this study, basic data for creativity were presented by simultaneously identifying differences between personal characteristics and environmental factors affecting the preschooler's pro-social behavior, and it is of great significance that research on teacher-child interaction, which was insufficient research among environmental factors, and preschooler's pro-social behavior, which received relatively little attention in personal factors, were carried out together. Finally, through the results of this study, it is hoped that teacher's empathetic ability and teacher-child interaction, which have been recently emphasized for preschooler's pro-social behavior, will become important mediators and have a positive effect on the holistic development of young children.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

현대사회에서 영·유아의 유아교육기관 이용은 자연스러운 현상으로 받아들여지고 있다. 최근 여성의 경제 활동 증가와 가족의 기능 및 구조의 변화로 인해 부모들은 자신들의 양육을 대신해 줄 수 있는 유아교육기관의 질 좋은 환경에 대한 요구가 높아지고 교사의 전문성 또한 높은 수준을 요구하고 있다(심숙영, 임선아, 2018). 이러한 변화로 유아교육기관에 다니는 유아의 수는 증가하고 있으며, 유아는 많은 시간을 함께 보내는 교사로부터 큰 영향을 받는다(배지희, 조미영, 봉진영, 2009).

유아교육기관에서 유아교사는 유아가 다양한 교육활동을 통해 새로운 지식과 기술을 배우고, 또래와의 원만한 관계 형성 및 새로운 환경에 적응을 높이는 데 중요한 역할을 한다(문은영, 오선진, 2016). 이에 따라 유아의 발달과 성장에 지대한 영향을 미칠 수 있는 유아교육기관에 대한 관심이 점점 높아지면서 교사에게 필요한 자질 및 특성, 그 중 공감능력에 대한 관심과 논의의 중요성이 강조되고 있다(고경희, 정은숙, 2020).

공감이란 다른 사람의 생각·의도·바람·믿음을 이해하는 인지적 능력이며, 다른 사람의 감정과 느낌을 공유하는 정서적 능력이다(권수현, 2011; 김광웅, 최명선, 한현주, 2005; 박성옥, 김혜영, 최영희, 김연정, 허혜리, 2016). 이에 유아교사의 공감능력은 타인의 생각이나 감정을 이해하고 타인의 역할을 취해보는 인지적 측면을 말하며, 타인의 불행에 관심을 갖고 동정심과 따뜻함을 느끼는 정서적 측면을 말한다(박성희, 1997; Davis, 1994). 즉, 유아교사 공감능력이란 다른 사람의 내적 심리를 추론하며 대리 경험할 수 있는 능력으로 인지적 공감과 정서적 공감으로 분류하여 정의할 수 있다.

유아교사 공감능력과 관련된 연구들을 살펴보면, 황인호와 장성화(2016)는 공감 능력이 높은 교사는 유아와 대화를 통해 책임을 깨달을 수 있도록 하며, 유아를 일관성 있고 평등하게 대하는 것으로 나타났다. 이는 유아의 태도와 행동이 유아교사의 공감적 이해에 따라 크게 달라질 수 있음을 알 수 있다. 또한, 박성희(1997)와 신경일(1994)의 연구에서는 유아교사의 공감적 관심을 모델링한 유아는 사회적 기

술인 또래 갈등 해결 전략에 영향을 주며, 이는 친사회적행동을 발달시킬 수 있는 요인이 된다고 보고하였다.

유아교사의 공감능력은 유아의 감정과 의견을 존중하고 정서적인 애정 행동을 하며, 유아와의 상호작용을 촉진하는 데 영향을 주는 필요한 능력이다(하영례, 김은경, 2013; Good & Brophy, 2000). 유아교사의 공감능력은 유아의 전인적 성장 및 발달을 도모하며, 유아가 바람직한 인격형성을 이루게 함으로써 원만한 사회관계를 맺을 수 있도록 도와준다(최선희, 황혜정, 2011). 따라서 공감하는 교사와 함께 생활하는 유아는 수용과 이해의 느낌을 통해 공감능력의 큰 성취를 이룰 가능성이 높다(Krznaric, 2014). 또한, 유아교사와 유아 간 친밀감이 높을수록 유아는 환경에 적응을 잘하며, 유아의 부적응 행동이 낮아진다(최선희, 황혜정, 2011). 그리고 교사와 유아의 긍정적인 관계형성은 유아의 적응을 돕는 반면, 갈등적인 관계형성은 유아에게 심리적 불안감을 주고 문제행동을 유발한다는 것(천향숙, 2010)을 알 수 있다.

이렇듯 유아교사의 공감능력은 유아의 전인적인 발달에 영향을 미치며, 사회집단 속에서 긍정적인 관계형성에 중요한 변수로 작용한다고 볼 수 있다. 특히, 공감능력이 높은 교사일수록 유아의 친사회적행동이 높아진다는 것을 감안할 때(이순옥, 송주연, 박수경, 2018; 차혜정, 송승민, 2017), 유아교사의 공감능력이 유아의 친사회적행동에 영향을 미치는 중요한 변수로 작용한다는 것에 주목할 필요가 있다.

한편, 유아는 만 4-5세 경 유아교육기관에서 또래와 교사와 함께 사회적 상호작용을 하게 되면서 자연스럽게 사회성을 발달시켜 나간다. 그리고 유아는 안정적인 또래 관계를 통해서 타인의 입장을 공감하거나 자기중심적인 특성에서 벗어나는 등 중요한 사회적 기술을 배워나가게 되는데, 친사회적행동이 그중 하나이다(최예원, 2020).

유아의 친사회적행동이란 타인을 위하여 긍정적인 결과를 의도한 자발적인 행동이다(Bukato & Deahler, 1992; Eisenberg & Mussen, 1989; Steinberg, Belsky & Meyer, 1991). 또한, 사회가 기대하는 올바른 방향으로 인지하고 판단하여, 사회적 관계에서 긍정적인 대인관계를 유지하려는 행동이다(김영옥, 2003; 이원영, 박찬옥, 노영희, 1993; 정옥분, 2006; Bar-Tal, Raviv, & Goldberg, 1982; Shaffer, 2000). 즉, 유아 친사회적행동은 자발적으로 다른 사람과의 긍정적인 관계 형성을 위하여 배려하고 양보하는 것이다. 결국, 친사회적행동은 유아가 사회구

성원으로서 살아가는 데 있어서 인간의 기초적 토대가 되기 때문에 매우 중요하다.

유아는 친사회적행동을 통해 사회 속에서 일반적으로 사용하는 옳은 행동을 습득할 수 있으며, 현대사회의 일원으로 성장할 수 있도록 도와주어 유아의 바람직한 인간관계를 형성할 수 있다(김규수, 박승순, 권소영, 2003). 이렇듯 친사회적행동의 기초가 잘 형성된 유아는 성인이 되어도 다른 사람을 배려하고 나누어 가지는 긍정적 행동들을 자연스럽게 표현한다(배현순, 2019). 또한, 유아의 친사회적행동이 높을수록 타인의 감정을 이해하고 존중하는 상호호혜적 관계가 발달함으로써 유아의 성장발달과 사회 정서적 적응에 중요한 영향을 미친다(Bagwell, Newcomb, & Bukowski, 1998; Ellis, Rogoff, & Crown, 1981; Hartup & Stevens, 1997). 따라서 교사는 유아의 친사회적행동 증진을 위하여 또래와 긍정적인 경험을 다양하게 이루어지도록 해주어야 하며, 그 속에서 유아들이 올바르게 성장할 수 있도록 해야 한다.

2019년 개정 누리과정 중 사회관계 영역은 ‘자신을 존중하고 더불어 생활하는 태도를 가진다.’라는 목표로 자신에 대한 이해와 타인과 잘 지내며, 우리 사회의 다양함에 관심 갖는 것을 세부 목표로 삼았다. 사회관계영역은 유아에게 가장 가까운 가족 및 친구를 중심으로 타인과의 관계에서 경험하는 사회적 태도나 가치를 ‘더불어 생활하기’로 통합하여 제시하였다(교육부, 보건복지부, 2019). 따라서 친사회적행동은 유아가 다양한 특성을 가진 다른 사람과의 상호작용을 통해 필요한 사회적 기술을 습득하고 타인의 입장을 고려하는 능력을 습득하기 위해서 매우 중요하다고 볼 수 있다.

유아의 친사회적행동과 관련된 선행연구들을 살펴보면, 친사회적행동의 중요성을 기반으로 관련된 변인 간의 주요 관계를 파악하거나 친사회적행동 발달을 위한 활동 중심으로 이루어져 있다. 그 중 여러 학자들은 자아존중감(지성애, 김성현, 2015; 정지혜, 권정윤, 2011; 지성애, 김승희, 2010; 지성애, 신그린, 2015; 최태린, 유구중, 조희정, 2015; 형근혜, 2011), 언어능력(노은아, 조미영, 홍혜경, 2012; 정미라, 박희숙, 2010; 지성애, 김승희, 2010; 허정순, 2007; 형근혜, 2011), 회복탄력성(고윤희, 김숙령, 2013; 김현진, 지성애, 2014) 등과 같이 유아의 사회성에 영향을 미치는 개인 내적 변인을 밝히고자 활발히 노력해왔다. 이 연구들은 유아들이 또래유능감이 높고 질서를 잘 지키며 자신과 주위 사람들을 잘 관리하고 협동을 잘 한다는 내용을 바탕으로 하고 있다. 이를 통해 친사회적행동은

유아가 원활하게 자신과 타인을 인식하고 적극적으로 주변세계와 소통할 수 있는 원동력임을 알 수 있다. 그러므로 성공적인 유아의 사회성 발달을 성취하기 위해서는 친사회적행동과 같은 내면적 힘을 길러주도록 해야 한다.

최근에는 가정에서 부모와 상호작용하는 시간보다 유아교육기관에서 보내는 시간이 더 많은 만큼 교사와의 상호작용이 유아에게 미치는 영향은 크다고 할 수 있다(김시연, 2014; 차인영, 최미미, 서영숙, 2016; Katz, 1995). 즉, 유아교사는 유아와 함께 많은 시간을 언어적·비언어적으로 상호작용하며 모델링을 보여주는 역할을 한다(Bredenkamp & Rosegrant, 1995). 이에 따라 유아들이 얻게 되는 대부분의 경험은 교사와의 상호작용을 통해 이루어지기 때문에 유아교사 역할의 중요성이 부각 되고 있다.

교사-유아 상호작용이란 교육의 효과에 영향을 미치는 교수학습과정 중에서의 모든 교사와 유아와의 접촉 및 행동을 의미하며, 교육적 효과를 좌우하는 결정적인 요인이다(김시연, 오재연, 2014). 또한, 교사-유아 상호작용이란 교사와 유아가 서로의 요구에 반응하는 것으로, 유아교육기관에서 일어나는 교사-유아 간의 정서적·언어적·행동적 의사소통을 의미한다(이은상, 김명희, 김보현, 민광미, 배정호, 성소영 외, 2013; 강병재, 백영숙, 2013). 즉, 교사-유아 상호작용이란 유아교사가 따뜻하고 친절한 태도로 유아의 생각과 느낌을 긍정적으로 받아들이고 서로 간에 의사소통하는 것으로 정의할 수 있다.

미국의 유아교육협회(National Association for the Education of Young Children: NAEYC)는 긍정적인 상호작용은 유아 발달에 필수적인 요소로서, 유아와의 상호작용에서 보여주는 교사의 행동은 학급 전체의 질보다 중요하다고 제안하였다(Howes & Smith, 1995). 또한, 교사-유아 상호작용은 유아에게 다양한 사회적 관계를 경험하게 하고 사회 적응력을 높여주며, 사회관계의 기초를 형성할 수 있도록 도와준다(양심영, 이옥임, 2011). 긍정적인 교사-유아 상호작용은 유아의 정서 및 사회성 발달과 교사의 행복감 및 전문성 증진에 도움을 준다(송민영, 류성연, 이뿐새, 2017). 이는 교사-유아 상호작용이 쌍방향적인 의사소통이며, 교사와 유아 모두의 성장과 발달에 영향을 미치는 중요한 변인임을 제시하고 있다. 이러한 맥락에서 교사-유아 상호작용은 유아의 다양한 발달영역에 영향을 미치는 핵심적인 요인이며(김영희, 박지현, 이은주, 2008; 이기숙, 김영옥, 박경자, 2005), 유아의 학습과 전인발달을 촉진하고 친사회적 관계를 형성하는 데 중요한 역할을 한다(유

연화, 2005; Amold, McWilliams, & Amold, 1998).

교사-유아 상호작용과 관련된 선행연구들을 살펴보면, 하영례와 김은경(2013)은 유아교사의 공감능력은 교육자로서 중요한 성향이며 유아와의 상호작용을 촉진하고 긍정적인 영향을 줄 수 있는 요소라고 보고하였다. 또한, 박은희와 김정화(2020)의 연구에서도 유아교사의 공감능력이 높을수록 유아는 많은 시간을 함께하는 교사와 즐겁고 적극적으로 상호작용하며, 유아교사의 공감을 통해 유아가 자발적으로 소통하여 유아-교사 간에 바람직한 상호작용을 이끌어 낼 수 있다고 하였다. 이를 종합해보면 유아교사의 공감능력이 높을수록 유아의 발달적 특성을 잘 이해하고 개별적 요구에 민감하게 반응하여 유아-교사 간에 바람직한 상호작용을 이끌어낼 수 있는 것으로 해석할 수 있다.

이러한 맥락에서 교사-유아 상호작용이 영향을 주는 유아의 개인적 변인적 변인 중 유아 친사회적행동과 관련하여 연구한 Holloway & Reichhart-Erickson(1988)은 교사-유아 상호작용은 유아의 사회적 지식과 기술에 영향을 미치며, 교사가 유아의 의견을 존중하고 반응적인 상호작용 행동을 보일 때 유아의 친사회적 행동이 증가한다고 보고하였다. 또한, 많은 선행연구(곽희경, 2011; Howes, Phillips, & Whitebook, 1992; Mitchell, 1996)에서도 교사-유아 관계가 친밀할수록 유아들의 친사회적행동이 높게 나타났고, 교사-유아 관계에서 갈등이 많을수록 공격성과 부정적 반응이 높게 나타났다. 그리고 이진숙(2001)과 심수영(2014)의 연구에서는 교사-유아간의 우호적인 관계가 유아의 사회적 능력을 발달시킨다고 보고하였다.

이상의 연구를 종합해 볼 때, 교사와 유아가 긍정적인 상호작용을 하면 할수록 유아는 또래집단 속에서 친구를 배려하고 친구와 함께 하는 활동에 있어서 적극적으로 참여할 수 있을 것이라 예측된다. 또한, 원활한 교사-유아 상호작용에 교사의 공감능력은 깊은 관련이 있으며, 유아의 친사회적행동 발달을 위해 교사의 높은 공감능력이 중요함을 알 수 있다. 따라서 유아교사의 공감능력과 유아 친사회적행동의 관계가 직접적인 관계가 있다고 예측할 수 있을 뿐만 아니라 이들 간의 관계를 매개해주는 교사-유아 상호작용도 유아 친사회적행동을 설명하는 데 중요한 변인이 될 수 있음을 예측할 수 있다.

하지만 유아교사의 내적 변인인 공감능력과 교사-유아 상호작용이 유아 친사회적행동이라는 유아의 개인적 변인과 함께 고려한 연구는 부족한 실정이다. 또한 유

아 시기의 친사회적행동은 교사의 변인과 함께 연구되어야 할 필요성이 있음에도 불구하고, 지금까지 선행연구들은 외부활동과 같은 환경적 변인에 따른 유아 친사회적행동의 관계를 다룬 것(김민이, 2018; 김민정, 2020; 김서희, 2016; 노윤희, 2011; 목미연, 2002; 송미정, 2016; 양순영, 2016)이 대부분이다.

이에 본 연구는 교사와 유아의 상호작용 속에서 유아교사의 공감능력과 유아의 친사회적행동, 교사-유아 상호작용의 관련성을 분석하고 특히, 유아교사 공감능력과 유아의 친사회적행동 관계에서 교사-유아 상호작용의 매개효과를 검증하는 데 연구의 목적을 두고자 한다. 이를 통해 유아기에 반드시 함양해야 할 사회생활의 핵심역량인 친사회적행동을 형성함에 있어 교사의 공감능력의 중요함을 알고, 이에 기반을 둔 교사-유아 상호작용이 일어나야 함을 확인할 수 있을 것이다. 또한, 이러한 과정에서 유아가 교사 및 또래와 안정적인 관계가 이루어졌을 때, 유아의 친사회적행동이 더욱 증진될 수 있음도 함께 시사할 수 있을 것으로 사료된다.

결과적으로 본 연구를 통해 유아의 친사회적행동 발달을 증진 시킬 수 있는 이론적 근거로서 유아교사의 공감능력 및 교사-유아 상호작용을 위한 프로그램 개발과 유아교육기관에서 유아의 친사회적행동을 보다 더 심도 있게 이해하는 데 있어 초석이 될 수 있을 것이다. 또한, 유아교육 현장에서 유아 친사회적행동을 높이는 교육을 실천하는 데 필요한 기초자료로 유용하게 제공될 것으로 기대된다.

이를 위하여 본 연구에서는 연구대상에 대한 각 변인별 특성을 종합하고 변인간 관계를 분석하기 위하여 완성도 높은 연구도구를 선정하고 적용함으로써 신뢰할 만한 연구 결과를 도출하고자 하였다. 이러한 과정에서 교사-유아 상호작용시 유아교사의 공감능력과 유아의 친사회적행동을 발달시키고, 유아교사의 공감능력을 키워나가는 교사-유아 상호작용의 중요성과 필요성에 대한 깊은 고찰을 하는 기회를 가질 수 있을 것이다.

2. 연구 문제

본 연구에서 유아교사 공감능력과 유아 친사회적행동에서 교사-유아 상호작용의 매개효과를 검증하기 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

1) 유아교사 공감능력과 유아 친사회적행동 및 교사-유아 상호작용 간의 상관관계는 어떠한가?

2) 유아교사 공감능력이 유아 친사회적행동에 영향을 미칠 때 교사-유아 상호작용의 매개 효과는 어떠한가?

3. 용어의 정의

1) 유아교사 공감능력

유아교사 공감능력은 교육자로서 중요한 성향이며 유아와의 상호작용을 촉진하고 긍정적인 영향을 줄 수 있는 요소라고 할 수 있다(Good & Brophy, 2000). 본 연구에서는 유아교사의 공감능력을 측정하기 위하여 Davis(1994)의 대인관계 반응지수를 박성희(1997)가 변안하고 수정·보완한 도구를 사용하였다. 이에 따라 유아교사 공감능력은 인지적 공감과 정서적 공감의 2가지 하위영역으로 구분하여 측정하고자 한다.

2) 유아 친사회적행동

친사회적행동은 사회적으로 긍정적인 평가를 받을 수 있는 도움 행동으로(Dovidio, 1984; 권선희, 2006, 재인용) 타인을 돕고 이롭게 함으로써 좋은 인간관계를 형성하는 행동을 의미한다(맹지나, 2010). 본 연구에서는 유아의 친사회적행동을 측정하기 위해 Eisenberg(1989)의 이타성 자기보고식 검사를 김수연(1995)이 친사회적행동검사로 변안하고, 맹지나(2010)가 다시 유아를 대상으로 평정하기에 적합하도록 수정·보완한 도구를 사용하였다. 이에 따라 유아의 친사회적행동 검사 도구는 ‘친절하기, 도와주기, 공감하기, 나눠주기, 보호하기, 협력하기’의 6가지 하위요인으로 구분하여 측정하고자 한다.

3) 교사-유아 상호작용

교사-유아 상호작용이란 교육의 효과에 영향을 미치는 교수·학습 과정에서 일어나는 행동과 요구에 의한 반응으로, 교사와 유아간의 의사소통을 의미한다(박찬옥,

구수연, 이옥임, 2012). 본 연구에서는 교사-유아 상호작용을 알아보기 위해 여러 유아 교육 프로그램 평정척도(Bredenkamp & Apple, 1986; Howes & Smith, 1995)를 기초로 이정숙(2003)이 수정·보완한 교사-유아 상호작용에 대한 유아교사의 자기 보고식 평정척도를 사용하였다. 이에 따라 교사-유아 상호작용은 교사가 자기평가를 위해 유아에게 따뜻하고 친절한 태도로 정서적으로 상호작용하는 정서적 상호작용, 유아의 생각·느낌·요구에 대하여 언어적으로 상호작용하는 언어적 상호작용, 유아의 긍정적 행동과 부정적 행동에 대하여 행동적으로 상호작용하는 행동적 상호작용으로 구분하여 측정하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 유아교사의 공감능력

1) 유아교사 공감능력의 개념과 중요성

‘공감(共感)’의 사전적 정의는 타인의 감정이나 주장, 의견 따위에 대하여 자기도 그렇다고 생각하는 것, 또는 그렇게 느끼는 기분을 의미한다(국립국어원, 2022). 또한 공감 능력이란 다른 사람의 느낌·감정·생각 등을 정확히 이해하고 이해된 것을 바탕으로 상대방과 소통하는 능력을 의미한다(최현석, 2011). 공감은 상호의존 관계를 맺는 중요한 역할을 하며 가정, 직장, 지역사회 등 삶의 모든 영역에서 관계를 형성하는 데 중요한 요인이다(Gordon, 2005).

공감이라는 용어는 19세기 말 독일 학자 Vischer가 처음으로 ‘Einfuhlung(감정이입)’의 용어를 사용하며 시작되었다. Einfuhlung이란 ein(안에), fuhlen(느낀다)라는 단어 결합으로 ‘들어가서 느낀다’라는 의미를 뜻한다(박성희, 1997; Howe, 2013). Einfuhlung 용어를 심리학에서 최초로 사용한 것은 Theodor Lipps이다(박성희, 2004). Lipps(1903)는 미학심리학을 탐구하면서 예술작품의 만족을 추구하는 것은 자아이기 때문에 예술작품을 감상할 때 작품과 동일시하면서 감상한다면 작품을 더 잘 이해하게 된다고 주장하며 공감의 개념을 체계화하였다. 이후 Lipps(1903)의 ‘Einfuhlung(감정이입)’을 Edward Titchener가 빌려오면서 ‘en(안)’과 ‘pathos(고통, 열정)’의 합성어인 ‘empathia’로 번역하여 ‘empathy(공감)’라는 용어를 탄생시켰다(박성희, 2004, 재인용). 이와 같이 공감은 타인의 내면을 이해하고 생각할 수 있는 능력으로 지칭할 수 있는데, 관련 전문가들은 타인의 행동을 이해하고 받아들이기 위해 그와 관련된 기술의 필요성을 강조하였다(Howe, 2013). 공감의 개념이 체계화되어 정립된 후부터, 공감에 대한 논의가 활발하게 이루어졌고, 다양한 연구가 이루어지면서 공감에 대한 개념도 학자들의 관점에 따라 이해되었다(Duan & Hill, 1996).

Parson(1993)은 다른 사람의 삶과 경험을 느낄 수 있게 하고 인간관계를 연결하는 가장 중요한 요소를 공감이라고 하였다. 즉, 공감이란 다른 사람의 감정, 내적

경험 및 심리상태를 이해하고 느낄 수 있는 능력을 말한다(김광웅, 최명선, 한현주, 2005). 이선영(2016)은 개인적 의지를 가지고 타인의 감정 속으로 들어가는 정서로 공감을 정의하며 공감의 중요성을 강조하였다. 이찬종과 허재용(2011)은 타인의 감정을 나의 감정인 것처럼 느끼고 다른 사람의 생각과 상황을 정확하게 파악하여 그에 대해 적절하게 표현하는 것을 공감능력이라고 정의하였다. 오세윤(2016)은 공감을 타자의 의도에 초점을 맞추는 마음의 흐름이라고 하였다. 권수현(2011)은 공감능력을 가진 이들은 다른 사람의 입장에서 깊이 이해하며 수용하는 태도를 가진다고 하였다. 이는 공감능력이 더불어 살아가는 의식이 요구되는 현대 사회에서 원만한 인간관계를 형성하고 유지하는데 필수적이라는 것을 알 수 있다(이은영, 2015). Batson(1987)은 공감적인 사람들은 책임감이 강하고 적극적이며 다른 사람을 수용하고 효율적으로 격려할 수 있으며, 서로 간 상호작용을 통하여 상대방의 발달을 도모할 수 있다고 하였다. La Monica(1981)는 다른 사람의 입장을 확실하게 느끼고 인식하여 타인에게 이해되는 바를 의사소통을 통하여 전달하는 것으로 보았고, Kohut(1982)는 공감이 다른 사람의 상황이 마치 자기 자신이 처한 것처럼 두고 생각할 수 있는 과정이라고 하였다. Hume(1739)에 따르면 인간은 다른 인간에 대해서 일종의 동료의식(fellow-feeling)을 가지고 있기 때문에 타인의 고통과 불행에 공감하는 능력을 가지고 있다고 보았으며, 이 공감 능력에서 도덕성이 시작된다고 하였다. Rogers(1975)는 상담자적 입장에서 공감능력의 중요성을 강조하였으며, 공감의 개념을 다른 사람이 지각하는 세계 안으로 들어가서 그 사람의 마음 속에 흐르는 의미를 알고 느끼며 완전히 익숙해지는 것이라고 정의하였다.

이를 종합해보면, 공감의 개념은 대인관계에 있어서 필수적인 요소이며 비판적 사고 없이 상대방의 감정과 경험을 이해하여 의사소통하는 것이다. 따라서 공감능력은 자기가 생각하고 느끼는 감정이 다른 사람들에게 존중을 받고 있으며, 또한, 다른 사람도 소중하게 여기고 존중할 줄 알게 된다. 이러한 공감능력을 통해 다른 사람과의 정서적인 갈등 대신 상대방의 가치를 높이고 공동체의 일원으로 받아들여야 한다(박성희, 2004). 그러므로 현대사회 속에서 원만한 인간관계를 유지하기 위해 다른 사람의 관점과 정서를 이해하고 감정을 전달하는 공감 능력은 매우 중요하다고 볼 수 있다.

최근에는 사회적으로 공감 능력의 중요성이 부각되면서 그 중요성이 교육 분야

에서도 새롭게 부각되고 있다. 외국 연구자들은 이미 교사의 공감 능력에 관한 연구를 진행한 적이 있다. 유아교사의 공감능력은 유아와 교사 사이의 적극적인 사회관계 형성에서 매우 중요한 역할을 차지한다. 유아교사의 공감능력은 유아가 긍정적인 사회관계를 형성하고 유지해 나가는 데 도움을 준다(위수경, 박은혜, 2007). 따라서 유아와 교사 사이의 긍정적 정서와 유아의 긍정적 행동 발달은 밀접한 관련성이 있다(Hoffman, 1987).

유아교사의 공감능력은 유아들이 표현하는 다양한 신호에 적절하게 반응하고 유아의 입장에서 표현을 이해하며 한걸음 다가가는 것이다. 또한, 공감한 것을 표정, 언어, 행동 등 다양한 방법으로 표현하여 교사가 공감하고 있음을 전달하면서 유아가 느낄 수 있도록 하는 것이 필요하다. 교사가 공감해주고 있음을 느끼면 유아는 안정감을 갖고 긍정적으로 자신을 표현하고 생활하며 놀이하는 것을 즐긴다. 공감할 때 자신이 정한 틀로 타인을 평가하지 않고 타인의 입장에서 보고 느껴야 공감이 시작된다(김 환, 2014). 즉, 유아교사는 교사의 시선으로 유아를 바라보고 평가하는 것이 아니라, 유아의 입장에서 유아의 시선으로 보고 듣고 느껴야 공감할 수 있는 것이다. 따라서 유아를 공감하기 위해서 유아교사는 열린 마음으로 유아를 이해해야 한다.

이에 본 연구에서는 유아교사의 공감능력을 타인의 경험을 이해하고 받아들이는 인지과정과 타인의 정서를 느끼는 정서과정을 거쳐 자신의 생각과 감정을 표현하는 능력을 의미하는 것으로, 상황에 따라 적절하게 반응하는 공감능력이 유아의 발달에 미치는 영향을 기대하며 유아기의 친사회적행동을 증진시킬 수 있는 방안을 위한 기초자료를 제공하고자 한다.

2) 유아교사 공감능력 구성 요인

공감 능력을 정의할 때 어떤 관점에 중요성을 두느냐에 따라 그 정의는 학자마다 다양하며 구분되는 특성에 따라 크게 인지적 요소와 정서적 요소의 두 가지로 구분된다. 인지적 관점의 공감은 타인의 생각과 느낌을 인지적으로 반응하고 추론하는 것이며, 정서적 관점의 공감은 타인이 느끼는 정서 상태를 대리적으로 느끼는 것으로 정의한다(박성희, 2004).

(1) 인지적 요소

인지적 요소는 타인의 입장과 관점에서 타인의 생각과 감정을 인식하고 동일시하는 능력으로 심리적 상태에 대하여 지적능력과 상상적 이해가 같이 발생하는 것을 말한다(Davis, 1980).

Piaget(1932)와 Mead(1934)는 공감을 인지적 요소로 규정하고 타인을 명확하게 지각하는 지적인 과정에 중점을 두어 자신과 타인을 독립적인 존재로 인식한 상태에서 ‘만약 내가 타인의 관점에서 생각해본다면’이라는 가정에 초점을 두었다. 즉, 공감능력은 사회적인 맥락에서 사회생활 통하여 공감을 학습한다고 규정하며 공감은 사회화과정을 통해 학습되는 후천적인 속성으로 타인의 행동을 예상하고 서로에 대한 사회적 공감을 타인의 입장에서 행동하는 사회적 관계로 증진시킨다는 입장이다. Piaget(1952)는 공감능력이 아동의 자기중심적 사고에서 탈중심적 사고로 전환하면서 발달한다고 보면서, 타인의 지각적 경험을 추론하고 그 사람의 관점에서서 역할을 취해보는 기능을 중시하고 있다. Mead(1934)는 공감능력을 상대방의 역할을 수용하고 상대방의 행동을 미리 짐작할 수 있도록 함으로써 다른 사람과의 상호소통작용을 발전시키는 중요한 요인으로 보았다.

Davis(1980)는 공감의 인지적 요소가 관점, 타인의 입장과 생각, 감정이입 상태 등을 예측하고 파악할 수 있는 능력으로, 다른 사람의 감정이나 행동에 대한 동기 부여 능력과 관련되어 있다. 하위요소로 ‘관점 취하기’와 ‘상상하기’를 포함하고 있다. Smith(1976)는 인지적 공감의 하위요소인 상상력은 자유롭게 상상하고 추론하는 과정으로 공감의 기본본질이라고 정의하였다(이화영, 유성모, 2011, 재인용).

이처럼 공감의 인지적 요인은 다른 사람의 감정과 생각을 이해하고, 다른 사람의 역할을 대리하는 ‘관점 취하기’ 및 거짓 상황에서 자유롭게 상상하고 예측하는 과정인 ‘상상하기’로 분류할 수 있다. 인지적 공감은 자기중심적 사고에서 벗어나 타인과의 상호작용을 촉진하는 중요한 요인으로 대인관계 형성에도 중요한 역할을 하는 것으로 볼 수 있다. 따라서 인지적 공감은 타인의 관점을 취하는 인지적인 의미에만 중심을 두어 인지능력의 발달과 더불어 공감능력이 발달한다고 볼 수 있다.

(2) 정서적 요소

공감능력의 정서적 요소란 다른 사람과 감정을 함께 공유하는 것, 즉 공감을 통한 정서적인 반응을 의미한다(Barnett, 1987; Feshbach & Feshbach 1982; Hoffman, 1987). Davis(1980)는 공감의 하위요인인 정서적 요소를 다른 사람의 감정과 생각을 함께 공유하는 것을 뜻하며, 다른 사람의 정서 상태와 더해진 정서적 대리 경험이라고 주장하였다.

Hoffman(1987)은 공감을 정신 내적인 과정으로 상대방의 상황을 이해하고 이에 대한 적절한 반응을 이끌어내는 것이라고 정의하였다. 또한, 일관성을 가지고 오래 유지되며 상대방의 정서적인 태도를 대리적 경험을 통하여 형성되는 과정이라고 하였다.

Lipps(1903)는 ‘공감’이라는 용어를 최초로 사용했으며, 공감 대상자에서 공감을 느끼는 사람을 느낌의 수납자로 파악하여 공감 대상자에게서 느낌의 수납자에게 어떠한 정서적 메시지가 전달되는지 그 과정에 초점을 맞추었다. 이처럼 공감의 정서적 측면을 중요시하는 학자들의 연구를 살펴보면 공감을 다른 사람에 대한 정서적 대응 혹은 대리 경험으로 이해하였다. 이처럼 공감 대상자와 관찰자의 감정이 같은 경우를 공감적 관심, 개인적 고통, 정서적 감염, 동정 등으로 표현할 수 있다(최지민, 2015).

박성희(2004)는 연구를 통해 공감이 ‘정서적 감염’이라고 하였다. 이런 정서적 감염의 대표적 예는 부모가 아기에게 음식을 줄 때 엄마의 행동 즉, 입을 벌리는 행위를 보고 아기도 같이 입을 벌리는 동작모방 상황과 한 신생아가 울기 시작하면 주변 다른 신생아들도 같이 따라 우는 현상으로 설명된다. 이런 현상은 원시적 혹은 공감적 반응의 하나로서, 유아와 어머니의 특별한 정서적 유대에서 생기는 상호소통작용으로 설명하였다. 또한, 공감의 모방적 특징이 주로 유아기에서 출발하며 공감의 정서적 측면을 나타내는 요인을 공유된 정서, 정서적 감염, 그리고 대리적 정서로 볼 수 있다. 또한, 정서적 감염은 자신과 타인의 감정을 대리적으로 경험하기 위해 어느 정도의 인지적 능력의 발달이 필요하다(이선경, 2016).

이를 종합하자면, 공감능력은 인지적 요소와 정서적 요소 두 가지로 구분되어있으며, 두 가지 요소는 4가지 하위요인인 공감적 관심, 개인적 고통, 관점 취하기, 상상하기로 구성된다(박성희, 1997). 다시 말해, 공감능력은 다른 사람의 관점에서 느낌·감정·정서·상황을 마치 자신의 것처럼 지각하고 생각해 볼 수 있는 능력이며, 상대의 관점을 이해하면서 비슷한 정서와 감정을 간접적으로 이해할 수 있는 능력

이다. 본 연구에서는 공감능력을 타인의 생각이나 느낌을 대리적으로 느끼고 타인의 입장을 받아들여 이해할 수 있는 능력으로 정의하며, 인지적 공감과 정서적 공감으로 나누어 살펴보았다.

3) 유아교사 공감능력의 관련 요인

‘공감’이란 다른 사람의 느낌이나 생각을 간접적으로 느껴보고 타인의 입장이 되어보는 것을 의미한다(박성희, 1994). 즉, 유아교사가 유아의 개인적인 지각 세계 안에 들어가 유아의 관점을 이해하는 능력이라 할 수 있다. 유아교육기관 속 유아들이 겪는 다양한 문제 상황을 해결하기 위해서는 교사의 공감능력이 중요하며, 이를 위해서 교사는 유아의 발화 속에 숨은 의도와 감정을 공감하며 들을 수 있어야 한다(Woolfolk, 1998). 공감은 대인관계 형성의 원천이 될 뿐만 아니라, 자신과 타인의 감정이해를 토대로 자아개념의 기초가 될 수도 있다. 이와 같은 공감은 다른 사람이 처한 상황이나 조건에 대해 공감하는 정서적 각성상태를 의미하며, 정서적인 요소와 인지적인 요소는 어느 한쪽 요소만 발달하는 것이 아니라 두 가지 요소가 서로 상호작용하며 발달한다(박성희, 2004; 박희숙, 2017).

유아교사의 공감적인 상호작용을 통해 유아는 안정적인 애착을 갖고(서원경, 2006), 전인적인 성장발달과 바람직한 인격 형성을 이루어 긍정적인 사회적 관계 형성에 큰 영향을 준다(최선희, 황혜정, 2011). 다른 사람을 공감하는 능력은 태어났을 때부터 갖고 있으나 이를 발전시키기 위해서는 유아기부터 타인과의 관계를 긍정적으로 공감할 수 있는 교육의 발판을 만들어주어야 한다. 또한, 유아의 긍정적인 사회관계를 만들어 가는 데는 유아교사의 공감능력이 중요한 부분을 차지하며 유아와 교사의 긍정적 상호작용은 유아의 긍정적인 행동, 발달과 가까운 관련성을 가진다(Hoffman, 2000). 또한, 유아들의 공감능력을 촉진시키는 중요한 배경적 요인은 교사의 태도이며 교사와 유아간의 친밀감은 긍정적인 사회관계를 형성하고 유지하는데 도움을 준다. 특히, 위수경과 박은혜(2007)의 연구에 따르면 성공한 교사와 학습자의 관계의 중심에는 공감이 있으므로 교사는 공감능력의 중요성을 인식하고 유아들에게 공감이 일어날 수 있는 적절한 환경을 구성해 주어야 한다.

유아교사가 갖추어야 할 중요한 정서적 자질인 공감능력에 관한 선행연구를 살펴보면 우선 교사의 변인에 따른 공감능력이 어떻게 차이가 나는지를 살펴본 박빛

나와 손은정(2017), 정창희(2019)의 연구가 있으며 이들은 교사의 공감능력이 연령 및 경력, 학력, 직무환경, 직무역량 등에 차이가 나타난다고 하였다. 정은숙(2018)은 연령이 높은 교사가 연령이 낮은 교사보다 타인의 생각과 감정을 이해하고 타인의 역할을 취해보는 관점 취하기와 타인의 불행에 동일한 감정을 느끼고 동정심을 갖는 공감적 관심이 높다고 하였다. 또한, 유아교사의 교육 수준이 높을수록 공감능력이 높게 나타남으로써, 나 자신으로부터 벗어나 다른 사람의 관점을 바로 취하는 관점 취하기와 다른 사람에 대한 연민이나 걱정의 공감적 관심은 학력이 대학원 이상인 유아교사가 높다고 주장하였다. 이를 통해 교사의 연령, 경력, 학력이 높을수록 유아 문제행동 지도에 있어서 긍정적인 전략을 많이 사용하는 것으로 나타났으며, 이는 공감능력에 있어서 교사 변인이 유아 문제행동 지도에 영향을 주는 것임을 확인해 주었다.

그러나 이상의 연구에서는 교사의 학력이나 담당학급 및 담당하고 있는 연령에 따른 분석 위주의 연구가 이루어지고 있기에, 교사 배경변인을 보다 폭넓게 하여 공감능력을 살펴볼 필요가 있다. 다른 사람을 공감하는 능력은 태어났을 때부터 갖고 있으나 이를 발전시키기 위해서는 유아기부터 타인과의 관계를 긍정적으로 공감할 수 있는 교육의 발판을 만들어주어야 한다고 생각한다. 또한, 유아의 긍정적인 사회관계를 만들어 가는 데는 유아교사의 공감능력이 중요한 부분을 차지하며 유아와 교사의 긍정적 상호작용은 유아의 긍정적인 행동, 발달과 가까운 관련성을 가진다(Hoffman, 2000).

다음으로 교사의 환경적 특성인 직무환경에 대해 살펴보면, 기관유형에 따라 공감능력의 차이가 있다는 홍세미(2021)의 연구에서는 민간어린이집에 근무하는 교사보다 국공립어린이집에 근무하는 교사의 공감능력이 높게 나오는 반면, 정은숙(2018)의 연구에서는 해당 변인에 따른 차이가 없었다. 학급 연령에 따라 공감능력의 차이가 있다는 이나연과 이선미(2020)는 만 5세 담당교사가 만4세 담당교사보다 공감능력이 높았지만 차혜정과 송승민(2017)의 연구에서는 해당 변인에 따른 차이가 없었다. 이와 같이 교사의 공감능력과 직무환경에 따른 차이에 대한 연구 또한 객관성을 확보하기에는 다소 부족한 실정으로 교사의 공감능력을 향상을 위한 직무환경 요인에 대한 연구가 필요하다.

교사의 내면적 특성인 직무 역량에 대해 살펴보면, 공감에 대해 유아교사가 어떻게 인식하고 이해하는지 알아보는 김효진(2017)의 연구에서는 유아의 마음을 이해

하고 필요와 욕구를 충족해 주어야 하는 것을 공감이라 인식하였고, 교사와 유아의 신뢰를 형성하는데 핵심적인 역할이라고 하였다. 또한, 교사의 공감능력은 대인관계 형성을 유능하게 하고, 유아의 사회적 유능성에 긍정적인 영향을 미친다(최윤정, 2020). 공감능력이 높은 교사는 유아문제행동지도 시 유아의 감정과 행동을 이해하고 공유할 수 있기 때문에 부정적 전략을 사용하는 빈도가 줄어들 것으로 나타났다(이순옥, 송주연, 박수경, 2018). 즉, 교사의 공감능력이 높을수록 유아의 문제행동지도 시 긍정적인 해결방법을 계획하고 지도할 수 있다는 것이다(백영숙, 강병재, 2018). 이처럼 유아교사의 공감능력은 유아와 긍정적인 관계를 맺기 위한 중요한 역량이다.

이 밖에도 위수경과 박은혜(2007)의 연구에 따르면, 교사와 유아 관계의 중심에는 공감이 있으므로 교사는 공감능력의 중요성을 인식하고 유아들에게 공감이 일어날 수 있는 적절한 환경을 구성해 주어야 한다. 이로써 공감능력이 높은 교사는 유아의 부적응, 공격성 등 문제행동을 억제하고 안정적인 문제해결방안을 모색하는데 동기화가 될 수 있다. 이러한 관점에서 유아 문제행동 지도에 유아교사의 공감능력이 중요함을 인식할 수 있다. 유아교사의 공감능력은 유아의 문제행동 지도를 할 때 긍정적인 방법으로 지도하는데 필요한 역할을 한다고 볼 수 있으며, 유아교사의 자질 중 유아교사의 공감능력을 살펴볼 필요가 있다.

위 선행연구들을 종합해보았을 때, 유아교사의 공감능력은 유아의 감정과 상황을 이해하는 능력으로, 유아의 사회성 발달과 상호작용 발달에 영향을 미친다. 유아교사가 높은 공감능력을 갖추었을 때 유아에 대한 근본적인 이해를 도울 수 있으며, 이는 유아가 타인과의 효과적인 의사소통을 통해 긍정적인 사회관계를 만들어 갈 수 있는 중요한 계기가 될 것이다.

2. 유아 친사회적행동

1) 유아 친사회적행동의 개념과 중요성

친사회적행동(prosocial behavior)이란 용어에서 pro는 라틴어 접두사로 '~을 위하여'라는 뜻의 라틴어 접두사이다. 친사회적행동의 개념은 미국 Wispe(1972)가

처음 제안한 것으로, 인정, 자선, 나눔, 협조, 기부 등 위반행위와 같은 부정적인 행동에 해당하는 모든 행동을 말한다. 친사회적행동에 대한 용어는 Elizabeth A. Johnson이 반사회적 공격성과 친사회적 공격성을 구별하면서 대두되었으며(황상주, 1992), 많은 연구들은 친사회적행동을 사회적으로 긍정적인 결과를 가져오는 행동이며, 반사회적 행동과 반대 개념으로서 타인에게 이익을 주기 위해 자발적으로 하는 행동이라고 보았다(Walsh, 1980). 하지만 친사회적행동이 무엇인가에 관해서는 합의된 규정이 없으며 학자들마다 다양한 의미로 해석하고 있다.

Walsh(1980)는 친사회적행동이란 반사회적 행동에 반대되는 개념으로, 타인을 배려하는 마음에서 오는 긍정적인 사회적 행동으로 감정이입, 나누기, 우정, 돕기, 도덕적으로 바르게 행동하기, 협력하기 등과 같은 행동이 포함된다고 하였다. Dodge(1983)는 친사회적행동을 타인에게 긍정적인 태도를 가지며 도움을 주는 것이라고 하였고, Moore(1982)는 친사회적행동을 타인에게 긍정적인 영향을 주는 모든 행동이며, 타인에게 인정받고자 하는 욕구를 의미한다고 하였다. 즉, 돕기, 나누어주기, 협력하기, 돌보기, 친절하기, 타인에게 관심 나타내기, 공감하기 등의 사소한 행위뿐만 아니라 보상에 관계없이 다른 사람의 이익을 위해 자신을 희생하고 위험을 무릅쓰는 이타적 행동까지 포함하는 것을 말한다.

Bar-tal(1976)은 외적인 보상을 기대하지 않고 다른 사람을 유익하게 해주기 위해 자발적으로 수행하는 행동으로서, 사회적으로 긍정적인 결과를 가져오게 하는 행동이라고 정의하였다. Eisenberg-Berg와 Mussen(1989)은 행위자가 외적 보상을 기대하지 않고 다른 사람이나 집단의 이익에 도움을 주는 행동이라고 하였다. 이혜주(1996)는 친사회적행동속성을 다음과 같이 세 가지로 구분하여 제시하였다. 첫째, 친사회적행동은 보상을 바라지 않는 무조건적인 행위이며, 둘째, 그 행위는 자발적으로 이루어지는 것이며, 셋째, 친사회적행동이 실행되면 행위자나 수혜자 모두가 만족한다는 속성을 가지고 있다는 것이다. Krebs, Hesteren, & Frank(1994)는 친사회적행동을 행동의 연속체로 생각하여, 하나는 자기 이익을 극대화시키는 행동 방향이고 다른 하나는 타인의 이익을 극대화시키는 행동 방향이라고 의미하였다. 위의 개념을 종합해 볼 때 친사회적행동은 타인을 이롭게 하기 위해 보상을 기대하지 않고 자발적으로 행하는 행동이라는 것을 알 수 있다(김영희, 김호중, 2003).

친사회적행동의 다양한 유형으로서 궁극적으로는 타인은 물론 사회에서도 이로

움을 얻게 되는 것이다. 개인의 친사회적행동이 아무런 대가를 바라지 않을 때 이를 이타적 행동이라고 하는데, 친사회적행동이란 유발 동기가 외적, 내적보상에 기인하든 않든 간에, 그 행위 및 결과가 다른 사람을 이롭게 하는 행동을 지칭하는 반면, 이타적 행동이란 다른 사람을 이롭게 해주기 위한 그 자체의 순수한 목적 때문에 보상의 기대나 의미 없이 행해지는 행동을 뜻한다. 또한, 이타적 행동은 자신의 시간과 돈, 그리고 에너지를 희생하는 것을 감수하면서 타인의 안위를 위해 하는 행동이다(Batson, 2011). 이에 따라, 친사회적행동이 이타적 행동과 같은 개념인지, 이타적 행동과 구별되는지에 따라 개념 정의에 차이가 있다.

대부분의 학자들은 친사회적행동과 이타행동을 구별하여 사용하였으며(Bal-Tal, 1982; Eisenberg, 1992; Eisenberg & Mussen, 1989) 친사회적행동을 이타행동과 구별하는 학자들은 친사회적행동에서 자발성과 내적동기를 강조하였다(Moore, 1982; Wispe, 1972). 이타적 행동은 행위자가 다른 사람을 위해 하는 행동인 반면, 친사회적행동은 행위자의 동기와는 상관없이 자발적으로 하는 행동이며, 그 결과가 다른 사람에게 이로운 영향을 미치는 것으로 구분할 수 있다(Penner & Orom, 2010).

반면, 친사회적행동과 이타행동이 상호 교환된다고 주장하면서, 친사회적행동을 동기적 측면과 행동적 측면으로 구분하는 학자들이 있다. 먼저, 동기적 측면을 강조한 Bar-Tal(1976)은 친사회적행동을 사회적으로 긍정적인 성과를 가져오게 하는 행동으로서, 타인을 유익하게 하기 위해 자발적으로 수행하는 행동이라 정의하였다. Eisenberg와 Mussen(1989)은 친사회적행동을 다른 사람이나 집단에 이익을 주는 행동으로 외적인 보상을 기대하지 않는 것으로 정의하며, 이타행동과 같은 뜻으로 사용하였다. Shaffer(2000)는 공격적 행동과 분리된 성격차원이며 타인에게 유익을 주려는 행위로 이타적 행동과 친사회적행동을 같은 개념으로 정의하기도 하였다. 국내 연구자들 중 동기적 측면에서 강조한 류철선(1993)은 친사회적행동이란 타인에게 유익을 주기 위해 자발적으로 수행하고 사회적으로 수용되는 결과를 가져오는 긍정적인 행동이라고 정의하였다.

위에서 살펴본 바와 같이 친사회적행동에 대한 정의는 학자마다 다양하지만 기본적인 맥락은 비슷한 것으로 볼 수 있다. 유아기에 들면서 아동은 타인과의 관계를 통해 자기중심적 사고와 행동에서 벗어나 또래와의 상호작용이 가능해진다. 또한, 이 시기는 유아의 감정 조절 능력이 크게 향상되어 인지적 성숙이 이루어지고,

타인을 배려하고 이해하면서 사회성이 발달하기 때문에 유아기는 친사회적행동 발달에서 가장 중요한 시기로 알려져 있다(박성연, 도현심, 1999). 따라서 어린 시기부터 타인과의 관계 속에서 발생하는 문제 상황을 이해하고 타인을 배려하여 보다 긍정적으로 반응할 수 있도록 친사회적행동을 발달시켜야 할 필요가 있다.

또한, 친사회적행동은 매우 보편적인 사회현상으로서 유아의 발달과 사회의 진보에 중요한 긍정적인 역할을 한다. 친사회적행동은 정상발달 아동의 경우 1.5세에서 3세 사이에 발달이 시작된다(Eisenberg, 1992). 18개월 쯤 되면 자연스럽게 부모와 다양한 물건들을 공유하는 것이 가능해지며(Rheingold, Hay, & West, 1976), 동생을 돌보거나 간단한 집단 심부름을 하기도 한다(Dunn, Kendrick, & MacNamee, 1981). 이러한 친사회적행동은 다른 어른이나 또래가 하는 적절한 친사회적행동을 관찰하는 것을 통해 학습하게 된다(Rheingold, 1982). 연령이 많아지면서 조금 더 복잡한 친사회적행동들로 분화가 되지만 궁극적으로 다른 사람을 도와주려는 기능과 목적은 동일하다고 볼 수 있다. 3~6세는 친사회적 태도가 더 많은 능동적 행동을 보이도록 도와주고, 자기 관찰과 자기 평가를 통해 타인의 정서를 느끼는 바탕 위에서 자신의 정서나 생각을 올바르게 표현하기 시작하며, 타인과 협력하고, 물건을 공유하며, 타인을 위로하고 돕는 등의 친사회적행동이 나타나는 시기이다. 이 과정에서 만족과 기쁨을 느끼고 죄책감을 극복하며 좋은 심리적 자질의 발달을 촉진시킨다.

이상의 개념들을 종합하여 정리해보면, 친사회적행동은 타인과 어울려 살아가는데 매우 중요한 요소이다. 특히 유아기에 유아는 타인을 배려하고 이해하는 친사회적행동을 발달시켜 나가기 때문에 이 시기는 친사회적행동 발달에서 가장 중요한 시기라는 것을 알 수 있다(박성연, 도현심, 1999; Maccoby, 1980).

친사회적행동을 많이 보이는 유아는 유치원 생활에 원만하게 적응하고 다른 사람의 생각이나 감정을 느끼며, 그 사람의 입장이 되어보는 능력이 발달하는 것으로 나타난다(장선철, 김수영, 2007). 따라서, 유아기의 친사회적행동은 유아 자신이 아닌 타인을 모델삼아 자발적 이타심으로 발달해 나가며, 이는 사회 적응에 필수적인 요소로 보여지기 때문에 이를 연구하는 것이 매우 의미 있다고 할 수 있다.

2) 유아 친사회적행동의 구성 요인

친사회적행동을 분류하는 유형에 있어서도 학자들에 따라 다양하게 제시되고 있으나 내적 심리 과정이 어떤 것이든 간에 친사회적행동은 타인의 어려움을 감소 또는 해소시키는 긍정적인 결과를 가져다주는 행동으로 간주된다는 것을 알 수 있다. 여러 학자들의 정의를 종합해 볼 때, 그 언어적 표현에 있어서는 다소의 차이가 있지만 이들 정의에 내포된 주장의 요점은 즉, 친사회적행동이란 자신의 의도적, 자발적으로 수행하는 이타행동이라 정의할 수 있다. 그리고 친사회적행동의 요소에는 나누기, 돕기, 협동, 배려, 협력, 친절, 관용, 동정, 이타성, 증여, 자선행동 등을 들 수 있으며, 이들 중 실제 연구에서 친사회적 측정에 있어서 빈번하게 사용되는 요소는 다른 사람과 조화를 이루어 공동의 목표를 수행해 내는 협동, 곤경에 처한 사람에게 도움을 주는 돕기, 자신의 소유물을 타인과 나누는 나누기, 양보와 감정이해 등이 포함된 배려적 행동이다.

이러한 선행 연구를 바탕으로 본 연구에서는 돕기, 나누기, 협동하기, 배려하기의 요소를 친사회적행동의 구성요소로 설정하고 구성요소에 따른 내용요소와 하위요소를 구체적으로 제시하고자 한다. 이에 대한 자세한 구성과정은 프로그램 개발 단계에서 논의하였다. 친사회적행동에 대한 정의가 다양한 것처럼 그 하위범주도 광의에서 협의까지 다양하게 제안되었으며 <표 1>과 같이 친사회적행동의 구성요인을 좀 더 알기 쉽게 정리해서 구분하였다.

<표 1> 유아 친사회적행동 구성요인

학자 및 연구자	년도	구성요소
Bryan	1975	협동하기, 돕기
Walsh	1980	나누기, 우정 나누기, 도덕적으로 바르게 행동하기, 협동하기, 돕기, 감정이입
Bar-Tal	1982	공유하기, 인간의 복지, 사람을 돕기, 기부하기, 관용, 위로하기, 동정하기
Hoffman	1982	도와주기, 공유하기
Eisenberg	1983	도와주기, 협동하기, 교환하기
Honig & Pollack	1990	나누기, 돕기, 협동하기
Grusec	1991	공유하기, 돕기, 관심과 배려, 방어하기, 보호하기, 칭찬, 사랑하기
Beaty	1999	자기존중감, 자기조절, 타인존중감, 우정, 관대함, 협동, 도움주기, 존중

서봉연	1983	돕기, 위로하기, 증여하기, 나누기, 우정
최혜순	1992	협동, 관용, 공감적 이해, 우정, 이타심, 애착, 사회적 인정에 대한 욕망, 동정
이원영, 박찬옥, 노영희	1993	인내심, 질서 지키기, 주체의식 갖기, 청결하기, 예절 바르게 행동하기, 협동하기, 공중도덕심 갖기, 절제하기, 물질만능주의 탈피하기, 타인입장 존중하기, 생명 존중하기, 양보하기, 정직하기, 긍정적으로 사고하기, 타인 신뢰하기, 책임감 있게 행동하기, 근면하기, 전통윤리 존중하기
양성은, 정문자	1995	도와주기, 나눠주기, 기부하기, 위안, 협동
유아교육사전	1996	나누기, 협력하기, 합의하기, 위로하기
이혜주	1996	협력하기, 기부하기, 동정하기, 돕기, 공유하기, 편안하게 하기
김영옥	2003	도움주기, 의사소통, 접근 시도하기, 주도적 배려, 지도성, 나누기, 감정이입 및 조절
장영숙, 강경석, 김희정	2003	돕기, 나누기, 주기, 협동하기, 격려하기, 동정하기, 위로하기, 다른 사람에게 관심보이기, 배려하기
조희숙, 최영미	2004	도움 주기, 나누어 갖기

Bryan(1975)은 협동과 돕기로 친사회적행동을 구분하였고, Walsh(1980)는 나누기, 우정나누기, 도덕적으로 바르게 행동하기, 협동하기, 돕기, 감정이입 등으로 구분하였다. Bar-Tal(1976)은 친사회적행동을 곤경에 처해 있는 공유하기, 인간의 복지, 사람을 돕기, 기부하기, 관용, 위로하기, 동정하기 등으로 구분하였다.

Hoffman(1982)은 도와주기와 공유하기로, Eisenberg(1983)는 친사회적행동을 보다 폭넓게 개념화하여 도와주기, 협동하기, 교환하기를 포함하였다. 이러한 광의

의 분류와는 달리 Honig과 Pollack(1990)은 친사회적행동을 좁은 의미에서 나누기, 돕기, 협동하기의 세 범주로 분류하면서 나누기(sharing)는 다른 사람에게 자신의 물건을 빌려주거나 주는 것, 돕기(helping)는 누군가를 도우려고 시도하는 것, 협동하기(cooperating)는 협동관찰이나 공동목적을 함께 이루는 것으로 정의하였다. Grusec(1991)은 공유하기, 돕기, 관심과 배려, 방어하기, 보호하기, 가정에서 자연스럽게 나타나는 타인에 대해 관심의 형태인 칭찬, 사랑하기를 친사회적행동 유형에 포함시켰다. Beaty(1999)는 친사회적행동을 자기존중감, 자기조절, 타인존중감, 우정, 관대함, 협동, 도움주기, 존중의 8가지로 제시하였다.

친사회적행동에 대한 국내 연구에서 하위 범주를 살펴보면, 서봉연(1983)은 돕기, 위로하기, 증여하기, 나누기, 우정 등을 친사회적행동 유형에 포함시켰고, 최혜순(1992)은 협동, 관용, 공감적 이해, 우정, 이타심, 애착, 사회적 인정에 대한 욕망, 동정 등을 포함시켰다. 이원영, 박찬옥, 노영희(1993)은 친사회적행동을 사회적 덕목이라고 설명하면서 이를 인내심, 질서 지키기, 주체의식 갖기, 청결하기, 예절 바르게 행동하기, 협동하기, 공중도덕심 갖기, 절제하기, 물질만능주의 탈피하기, 타인입장 존중하기, 생명 존중하기, 양보하기, 정직하기, 긍정적으로 사고하기, 타인 신뢰하기, 책임감 있게 행동하기, 근면하기, 전통윤리 존중하기로 구분하였다. 양성은과 정문자(1995)는 어려움에 처한 타인에게 도움을 주는 다양한 형태의 행동이 친사회적행동이라고 표현하면서 도와주기, 나눠주기, 기부하기, 위안, 협동 등의 행동을 친사회적 유형으로 제시하고 있다. 한국유아교육학회 유아교육사전(1996)에서는 친사회적행동의 유형을 나누기, 협력하기, 합의하기, 위로하기 등으로 정의하였다. 이해주(1996)는 친사회적행동을 외적 보상에 대해 기대 없이 개인이나 집단에 이익이나 도움을 주고 싶은 도덕적 활동으로 기부하기, 협력하기, 돕기, 동정하기, 편안하게 하기, 공유하기 등의 활동으로 구분하였다. 김영옥(2003)은 친사회적행동 유형을 도움주기, 의사소통, 감정이입 및 조절, 접근 시도하기, 주도적 배려, 지도성, 나누기로 유형을 구분하였다. 장영숙, 강경석, 김희정(2003)은 친사회적행동 유형을 돕기, 나누기, 주기, 협동하기, 격려하기, 동정하기, 위로하기, 다른 사람에게 관심보이기, 배려하기로 유형을 구분하였다. 조희숙과 최영미(2004)는 긍정적인 사회적 행동을 나누어 갖기, 도움주기와 같이 사람들 사이의 우호 관계를 유지하거나 촉진시키는 행동이라고 하였다.

이를 종합하여 보았을 때, 친사회적행동에 대한 학자들의 견해는 조금씩 차이가

있으나 내포하고 있는 의미는 매우 유사하다. 대인관계에서 타인을 이롭게 하고 긍정적인 영향을 주는 모든 행동을 친사회적행동의 하위 범주라고 볼 수 있다. 이에 본 연구에서는 친사회적행동을 외적인 보상에 대한 기대 없이 다른 사람을 돕기 위해 행하는 자발적인 행동으로 정의하고자 하며, 맹지나(2010)의 분류에 따라 친절하기, 도와주기, 공감하기, 나눠주기, 보호하기, 협력하기의 친사회적행동을 살펴보고자 한다.

한편, 유아들이 다른 사람과 사회적 관계를 형성하면서 어떠한 원인과 어떠한 양상으로 친사회적행동을 습득하고 발달시켜나가는가에 대한 연구는 학자들마다 여러 이론을 바탕으로 제시하고 있다. 친사회적행동 발달에 대한 이론은 발달심리학 이론을 바탕으로 생물학적 이론, 정신분석 이론, 사회학습 이론, 인지발달이론으로 구분하여 논할 수 있다. 첫째, 생물학적 이론에서는 친사회적행동을 생물의 생존과 관계된 인간 본성의 행동이며, 타인과 함께 살아가기 위해서는 신뢰와 정직을 근간으로 한 교류와 협력이 필요하다고 주장한다(김영주, 김정원, 박명금, 홍기목, 2003). 이 이론에 의하면 유아는 인간 본성의 의존하여 생존을 위해 타인과 협력하고 교류하며 친사회적행동을 보인다는 것이다. 둘째, 정신분석 이론에서는 인간의 본성을 이기적이고 공격적이며, 초자아의 발달을 통해 친사회적행동을 설명한다. 그래서 유아는 성장하면서 양심의 원리에 따라 죄의식이 생기고, 벌 받는 행동을 피하려고 하는 데서 초자아가 시작된다. 윤혜경(2003)은 Freud가 주장한 본능(id), 자아(ego), 초자아(superego)의 관점에서 보면 친사회적행동이란 초자아의 발달로 인한 양심의 가책을 피하기 위해 추구하게 된다는 것이다. 유아들에 있어서 친사회적행동은 초자아가 발달되는 5-6세 이후에 발달이 가능하다고 하였고, 유아기 시기에 초자아가 발달함에 따라서 유아는 죄의식과 보상, 도덕적 윤리에 대한 가치관이 생기게 되는데 이때 부모의 도덕적 가치가 초자아 발달에 기준이 되고, 이를 동일시하는 과정에서 친사회적행동이 발달한다고 보았다. 5-6세가 되면 초자아가 발달하며 벌 받기를 피하고 친사회적, 도덕적 가치를 따르려는 행동을 시작한다고 하였다. 전영선(2014)은 감정이입과 이타적 성향은 도덕적 성숙 및 추리능력의 수준과 긍정적인 관계가 있음을 강조한다. 이를 토대로 보았을 때, 정신분석 이론은 유아의 친사회적행동 발달에 있어 타인과의 상호작용 및 성인의 친사회적, 도덕적 가치를 동일시하는 과정을 중요하게 생각하는 것으로 볼 수 있다. 셋째, 사회학습 이론에서는 인간의 모든 행동을 자극에 의한 반응으로 본다. 특히, 유아는 자

기중심적인 존재이지만 친사회적행동을 하는 모델을 관찰하고, 친사회적행동에 대한 가르침과 강화, 그리고 풍부한 사회적 경험을 통해 친사회적행동을 습득하게 된다고 보는 입장이다(Perry & Bussey, 1984). 따라서 사회학습 입장에서는 언어교수법, 직접 경험, 모방과 관찰에 의한 학습 등을 통해 이루어진다고 보고 자기 강화를 통해 친사회적행동을 스스로 습득할 수 있다고 보는 것이다. 넷째, 인지발달 이론은 감정이입과 역할 수용 능력을 중요한 사회인지 요소로 강조하고 사회인지 기능이 정교해짐에 따라 친사회적행동이 발달한다는 주장이다. 즉, 친사회적행동은 다른 사람의 정서에 대한 공감적인 이해와 타인의 관점을 추리하는 인지적 능력에 의해 발달·변화 되어가는 것으로 본다(김영주 외, 2003).

대표적인 친사회적행동의 발달단계는 Piaget와 Kohlberg의 도덕적 추론 발달에 근거하여 친사회적행동을 설명한다. Piaget(1952)는 구체적 조작기 이전의 유아는 타인의 욕구를 알아내는 인지구조가 미성숙하나, 연령의 증가와 함께 타인의 관점과 감정을 이해하는 인지 능력이 발달하여 타인의 요구에 민감하게 반응하므로 친사회적행동이 발달한다고 보았다. 이는 자기중심성이 높은 유아일수록 친절이나 도움을 주는 행동이 낮게 나타났으며, 자기중심성이 낮고 타인의 조망을 취하는 능력이 높은 유아일수록 도움을 필요로 하는 친구들을 많이 도와주거나 사탕을 나누어 먹는 경향이 높다고 밝힌 Eisenberg와 Mussen(1977)의 연구와 일치한다. Kohlberg는 유아의 친사회적행동 발달은 도덕판단수준과 관계가 있다고 보았는데, 역할 수용이 타인의 감정을 이입하고 타인의 관점에서 사물을 인식하는 능력을 강화한다고 하였다. 즉, 역할수용 및 감정이입은 자신과 타인의 판단 및 행동의 차이를 인식할 수 있게 하여 관점의 차이로 인한 인지적 갈등을 해결해 줌으로써 유아는 도덕성 발달의 수준을 높이게 되는 것이다(전효정, 2013, 재인용).

이상을 종합하여 보았을 때, 여러 연구자들의 이론을 바탕으로 살펴 본 바에 의하면 각자 이론에 따라 다양하지만 유아의 친사회적행동은 유아를 사회화시키는데 기여한다고 볼 수 있으며 유아의 친사회적행동은 연령이 증가함에 따라 자연스럽게 발달하기도 하지만, 친사회적행동을 실행해보는 훈련과 학습 및 활동을 통해 습득하고 발달된다고 할 수 있다.

3) 유아 친사회적행동의 관련 요인

바람직한 인간관계의 틀이 형성되는 결정적 시기인 유아기에서부터 친사회적 행동 발달을 위해 노력을 기울여야 한다. 친사회적 행동 발달에는 여러 가지 요인이 영향을 미치는데, 그 중에서 크게 개인적 요인과 환경적 요인으로 나누어 생각해볼 수 있다. 개인적 요인으로는 성별과 연령이 포함되며 환경적 요인으로는 부모, 또래, 교사가 포함된다.

유아의 친사회적 행동 발달의 중요성이 사회적으로 인식되기 시작하면서 유아의 친사회적 행동 발달과 관련한 연구들이 많이 이루어지고 있다. 이러한 연구의 변인들은 유아의 사회인구학적인 변인 즉, 유아의 성과 연령(장영숙, 강경석, 김희정, 2003; 홍혜란, 2008) 등이 연구에 사용되어 왔다. 그러나 친사회적 행동에 영향을 미치는 개인적 특성 중, 유아의 성별과 연령에 따른 친사회적 행동에 관한 연구 결과는 일관성 있는 결과를 보여주지 못하고 있는 것이 사실이다.

먼저 유아의 성별에 따른 유의미한 차이가 있다고 하는 선행연구(고정리, 2014; 김수희, 2015; 나가령, 2015; 변민지, 2013; 부예숙, 2012; 이영숙, 2015; 이혜원, 2011)에서는 여아가 남아보다 친사회적 행동 점수가 높게 나타났다고 보고하였다. Skarin과 Moely(1976)의 연구에서 여아는 또래 친구와의 놀이 상황에서 위로적이고 협동적인 반면, 남아는 경쟁적인 행동을 많이 하는 것으로 밝혀졌으며 Whiting과 Edwards(1973)도 비교 연구를 통해 여아가 남아보다 더 도움 행동을 보인다고 지적했다.

하지만 Bar-Tal(1982)은 18개월과 76개월 사이의 유아들의 돕기 행동이 성별에 따라 어떠한 차이가 있는지 알아본 결과 성별차이는 나타나지 않았다고 보고하였으며, Stockdale, Hegland, & Chiaromonte(1989)는 자유선택 활동 시간에 유아의 돕기 행동 상황과 안정성 연구에서 성별 차이는 나타나지 않았다고 하였다. 또한, Bardwick과 Douvan(1971)은 여아가 친사회적 행동 성차에 더 주목하면서 일상생활에서 더 경쟁적이고, 자기 주장적이며, 감정적 행동을 보인다고 한다.

이와 같이 성별에 따른 친사회적 행동이 차이가 나는 이유는 여아와 남아를 양육하는데 있어 차이를 보이는 양육태도와 성별에 따라 다르게 기대하는 사회적 기대로 인해 차이를 보일 수 있다고 하였으며(이옥경, 이순형; 2003), Denham과 Couchoud(1992)은 성별에 따른 성역할에 대한 고정관념과 정서적 측면을 이미 학습했기 때문에 친사회적 행동에 대한 점수가 성별에 따라 다를 수 있다고 하였다(변민지, 2013, 재인용).

친사회적행동은 연령에서도 학자들마다 서로 다른 연구 결과로 인해 일치된 결론이 나오지 못하였다. 연령 효과에 대한 연구를 보면 친사회적행동은 유아의 연령이 증가함에 따라 친사회적행동 수준이 높아지는 경향이 있다(임은경, 2010; 이해원, 2011; 홍혜란, 하지영, 서소정, 2008). 이것은 연령이 증가함에 따라 사회적 상호작용을 통해 유아는 자기중심적인 사고는 점차 줄어들게 되고 타인의 입장을 이해할 수 있게 되기 때문이다(홍혜란, 하지영, 서소정, 2008).

그러나 Eisenberg와 Hand(1979)는 도덕적 갈등상황에서 미취학 아동의 사회적 행동을 연구하면서 친사회적 돕기 행동과 위로 행동에서 연령 차가 없다고 하였으며, 조은진(2003)과 성숙란(2007)의 연구에서도 유아의 연령과 친사회적행동이 서로 무관하다고 보고하였다. Yarrow 등(1976)은 친사회적행동과 연령 간의 상관이나 나타나지 않았음을 보고하면서 연령은 친사회적행동발달에 미약하게 영향을 미치는 변인이라고 하였다. 이것은 친사회적행동이 이루어지는 상황적 조건이 달라짐으로써 연령에 따라 변화도 다르게 나타날 수 있다는 것을 보여준다. 이 외에도 친사회적행동이 연령에 따라 차이가 없다는 연구결과(서소정, 2006; 이미현, 2008; 이형덕, 2000)를 통해 유아의 성별과 연령에 따른 친사회적행동에 대한 연구는 다양하나 그에 따른 연구결과들이 서로 달라 일치하지 않음을 볼 수 있다. 이를 종합하여 보았을 때 많은 학자들에 의해서 유아의 성별과 연령에 따른 친사회적행동에 관한 연구가 되어왔지만 연구자들마다 조금씩 다른 결론들로 인해 일치된 결론이 나오지는 못하였다는 것을 알 수 있다.

유아의 친사회적행동에 영향을 미치는 중요한 요인으로 첫째, 부모를 들 수 있다. 부모는 최초로 맺는 인간관계의 대상이기에 유아의 친사회적행동 발달에 중요한 영향을 미친다. 많은 연구자들은 유아의 친사회적 경향은 안정적인 양육환경과 다양한 가족 환경에 의한 부모와의 상호관계의 질에 의존된다고 믿었다. Martin(1997)은 유아의 사회적 능력은 기본적으로 양육자와의 다양한 상호작용과 양육자와 함께하는 다양한 경험에 의해 영향을 받는다고 하였다. Salovey와 Grewal(2005)에 의하면, 유아의 사회적 능력은 양육자와의 상호작용을 통해 발달하게 되고 다양한 사회적 행동방식을 가족구성원으로부터 배우게 된다(채영문, 2009, 재인용). 이것은 타인의 행동을 관찰하면서 친사회적행동을 증가되고 따뜻한 태도와 애정 어린 부모의 양육방식을 모델링하면서 친사회적행동에 많은 영향을 받기 때문이다(문선임, 2012). 또한, 부모가 자율적인 양육태도를 보일 때 유아의

친사회적행동이 높으며(장영숙, 강경석, 김희정, 2003), 부모가 나누기, 돕기 등의 친사회적행동을 중요하게 지각할수록 유아는 더 많은 친사회적행동을 보이고(김혜민, 2008), 부모와의 애착이 안정적인 유아는 자신을 긍정적으로 생각하고 타인을 고려하여 자신의 감정을 조절하는 친사회적행동이 높게 나타난다고 하였다(이은혜, 2006). 이러한 결과들은 부모와 자녀와의 관계가 친사회적행동에 영향을 많이 미친다는 것을 보여준다.

둘째, 또래는 정신적 발달이나 신체적 발달과 행동이 유사하고 사회적으로 동일 시되는 대상으로 유아는 또래와의 상호작용을 통하여 유능하고 적응적인 유형의 사회적 행동을 습득한다(Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). 또래와 성공적으로 사회적 관계를 맺도록 하는데 중요한 기능을 하는 또래 유능성은 사회적 책임의식의 발현으로 이끌어가도록 하는 힘이 된다(단현국, 2011; Howes, 1997; Mize & Pettit, 1997). 정옥분(2006)은 또래 집단은 평등한 관계에서 상호작용이 이루어진다는 점에서 성인에 의해 종속적인 위치에서 영향을 받는 친사회적행동보다 더 큰 영향을 받는다. 유아는 또래 간의 상호작용의 결과를 또래 집단의 구성원들과 함께 공유하며, 또래 집단에 영향을 미치는 능력인 리더십은 유아의 친사회적행동인 협동하기, 나누기, 돕기, 수용하기 등에서 정적인 상관관계를 보인다(박성아, 2010). 성공적으로 또래관계를 맺는 유아는 친구들과 협동하며 즐겁게 활동하는 가운데 정서와 규칙을 배우고 친사회적행동이 잘 발달된다(최국남, 박순이, 1999). 이숙재(2004)는 또래와의 관계에서 다른 사람과 더불어 살아가는데 필요한 인사 나누기, 질서 지키기, 협동하기, 나누어 쓰기와 같은 친사회적행동을 배우게 된다고 하였다.

셋째, 유아의 친사회적 요인에 영향을 미치는 또 하나의 주요한 환경적 요인으로 교사를 들 수 있다. 유아와 많은 시간을 보내며 친밀하게 관계를 형성하는 유아교사는 유아의 입장을 이해하고 공감을 통하여 유아의 상황에 맞게 좀 더 적절히 반응하여 도울 수 있다(정하나, 지성애, 2015; Krznic, 2014). 유아교사의 공감능력은 유아와 상호작용을 촉진하고 유아에게 긍정적 영향을 줄 수 있는 중요한 요인으로, 교육대상자인 유아들의 태도와 행동에 영향을 미친다(황인호, 장성화, 2012, 재인용). 또한, 유아교사의 공감적인 상호작용을 통하여 유아는 매우 안정적인 애착을 갖고(서원경, 2006), 전인적 성장발달과 함께 바람직한 인격형성을 이루어 긍정적인 사회적 관계 형성에 있어 큰 영향을 준다고 보고 있다(최선희, 황혜정, 2011). 유아교사는 유아에게 모델이 되어 긍정적인 친사회적 행동을 모방하도록

록 해야 한다. 또한, 유아교사는 유아와의 공감적인 상호작용 과정을 통하여 도움 주기, 나누기, 접근시도하기, 조절하기 혹은 감정이입 등을 제시해주며 유아가 친사회적행동을 할 때 보상을 제공해 주어야 한다(박성희, 1997).

김정순(2005)은 교사와 유아의 관계가 친밀하여 서로 간에 긍정적인 정서 상태를 가질수록 유아의 친사회적행동이 높으며, 이러한 결과를 통하여 유아교육현장에서 교사와 유아의 긍정적인 상호작용을 형성하는 것이 중요하다는 것을 추론해 볼 수 있다. Howes와 Smith(1995)는 유아의 행동 변화는 교사와의 안정적인 애착 형성과 긍정적인 상호작용에 의한 것이라고 하면서 교사와의 상호작용 및 관계 형성의 중요성을 제시하였다. Hollway와 Reichhart-Erickon(1988)의 연구에서도 교사가 유아의 의견을 존중해 주고 유아를 온정적이고 반응적으로 대하며 유아의 사회적 행동에 적절한 기대를 가질 때, 유아는 친사회적인 문제해결 행동을 보이고 유아의 사회적 지식과 기술에 영향을 준다고 하였다. 구선라(1999), 이진숙(2001) 등 많은 연구에서도 교사-유아 상호작용의 질이 유아의 친사회적행동 및 사회적 적응에 관련이 있다고 보고하고 있다.

이를 종합하여 볼 때 유아의 친사회적행동에 영향을 주는 요인이 매우 다양하지만, 교사와의 따뜻하고 친밀한 관계형성 및 교사-유아의 상호작용이 친사회적행동에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 예상할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 유아의 친사회적행동에 영향을 주는 여러 변인 가운데 유아교사의 자질 중 공감능력이 유아의 친사회적행동에 어떤 영향을 미치는지 알아보려고 한다.

3. 교사-유아 상호작용

1) 교사-유아 상호작용의 개념 및 중요성

상호작용이란 일반적으로 둘 이상의 개체가 상호 영향을 주고받으며 관계를 형성해 나가는 과정을 의미한다(박찬옥, 구수연, 이옥임, 2012). 즉, 서로 간에 경험을 공유하고 관계를 형성하며, 타인과 함께하는 상호교환으로부터 시작하여 누군가가 시도하지 않으면 절대 일어날 수 없는 것이다(강병재, 백영숙, 2013). Bower(1974)은 상호작용이 누군가의 시도로부터 시작되고 그 사람을 떠나므로 중

결되는 타인과의 행동을 의미하며, 누군가의 시도를 통해 나타나는 현상이라고 정의하였다.

교사-유아 상호작용이란 교육의 효과에 영향을 미치는 교수학습과정 중에서의 모든 교사와 유아와의 접촉 및 행동이다(김시연, 오재연, 2014). 또한, 교사-유아 상호작용이란 놀이 활동에서 교사와 유아간의 의사소통에서 나타나는 행동으로, 서로 영향을 미치는 관계를 맺는 과정이다(김수연, 조혜진, 2015). 교사-유아 상호작용은 유아와 교사가 언어적, 비언어적 방법으로 직·간접적으로 상호작용하면서 서로 영향을 주고받는다(최선희, 황혜정, 2011; 최혜영, 2004). 즉, 교사가 유아에게 열린 질문을 하고 정보나 지식, 교육을 제공하는 등의 언어적 상호작용이나 눈 맞춤, 마음 전하기, 미소 짓기, 스킨십하기, 무릎을 굽혀 유아와 눈 맞춤하기 등의 교사의 비언어적 상호작용이 모두 포함되며(곽희경, 2011), 이러한 과정 속에서 교사는 유아에게 자신의 감정과 신념을 사회에 적합한 방법으로 표현하도록 도와준다.

유아교육 현장에서는 사람과 사람, 사람과 사물, 사람과 현상 등 다양한 개체 간의 상호작용이 존재하고, 그 가운데 교사-유아 상호작용은 놀이를 통한 학습과 발달에 영향을 미치는 사회적 과정(social processes)에서 유아의 학습과 발달에 중요한 역할을 할 수 있다. 유아는 교사와의 상호작용을 통해 지식과 정보를 익히고 내면화하여 유아의 학습과 발달에 중요한 영향을 미친다(곽희경, 2011). 즉, 교사-유아 상호작용은 학습을 촉진하고 인간관계를 높이는 것으로 유아교육 현장에서 가장 중요한 요인 중 하나이다(양심영, 이옥임, 2011; 이정희, 2021).

교사-유아 상호작용에 대한 학자들의 정의를 살펴보면 다음과 같다. 변혜원(2017)은 교사-유아 상호작용은 교육적 효과를 좌우하는 결정적인 요인으로, 교수학습과정에서 일어나는 교사와 유아 간의 의사소통이라고 정의하였다. 신혜영(2004)은 교육적 효과 측면을 강조하여, 교사-유아 상호작용을 교육의 효과에 영향을 미치는 교수학습과정에서 일어나는 유아교사와 영유아 간의 의사소통으로 정의하였다. 홍자영(2015)은 교사-유아 상호작용을 교사가 유아를 보호하고 교육하는 과정에서 나타나는 전반적인 태도와 언행이며, 이는 학습과정에서 일어나는 양방향적인 의사소통이라고 하였다.

김현자와 한성심(2012)에 의하면, 교사-유아의 상호작용이란 유아가 유아교육기관에 쉽게 적응할 수 있는 방법이고, 또래관계 형성이나 새로운 학습 경험에 도전할 수 있는 준비단계이다. 이은상 외(2013)는 교사-유아 상호작용을 교사와 유아

가 서로의 마음을 알아차리고 서로의 요구에 반응하는 것으로 보육의 상황에서 일어나는 교사-유아 간의 정서적, 언어적, 그리고 행동적 의사소통이 모든 것을 의미한다고 보았다. 이윤경과 김여경(2004)에 의하면 교사-유아 상호작용은 교사가 유아의 흥미와 감정에 민감하고 온정적으로 반응하고 파악하는 등 쌍방적인 의사소통을 의미한다. 임희수(2018)는 교사-유아 상호작용을 교사와 유아 간 긍정적인 관계를 바탕으로 이루어지는 양방향의 소통이며, 지속적이고 의미있는 상호교류를 통해 유아와 교사 모두의 성장과 발달에 영향을 미치는 과정이라고 정의하였다.

교사-유아 상호작용에 관한 이상의 내용을 종합하면, 교사-유아 상호작용은 교사가 유아에게 미치는 일방향이 아니라 교사-유아 간의 쌍방향적인 과정으로 이해될 수 있다. 유아교사는 유아교육기관에서 유아와 긍정적인 상호작용을 하게 된다면 교육의 질적인 효과를 최대화 할 수 있을 것이다.

이에 선행연구들을 토대로 교사-유아 상호작용과 관련하여 다음처럼 정리하여 알아보며 교사-유아 상호작용의 중요성을 강조하고자 한다. 첫째, 교사-유아 상호작용의 중요성은 교사 교육 측면에서 매우 중요하다. 중앙보육정보센터(2006) 보고서에 의하면 교사-유아 상호작용이 상호적 관계라는 측면을 고려할 때, 유아를 배려하는 상호작용은 교사가 성숙한 인간으로 성장할 수 있는 중요한 계기가 될 수 있다. 교사-유아 상호작용은 교사의 행복감과 교직 열정, 직무 만족, 교사효능감 등과 정적 관계를 형성하고 있으며, 교사의 전문성 증진에도 도움을 준다(김시연, 오재연, 2014; 송민영, 류성연, 이뿐새, 2017). 특히, 교사의 역할과 교수 행동은 교사가 행복감을 느낄 때 향상되므로 서로 관련이 있다(이혜진, 2019). 교사가 유아와 상호작용을 하는 과정에서 행복감을 느낀다면 열정과 직무만족도를 높이고 전문성에 도움이 된다고 예측할 수 있다. 교사-유아 상호작용은 교사에게 시작해서 유아에게 영향을 미치고 교육의 효과에 영향을 미칠 것이다(김시연, 2014).

둘째, 교사-유아 상호작용은 유아의 정서·사회성, 그리고 인성발달에 중요하다. 교사의 민감한 상호작용은 유아 정서표현의 긍정적 발달과 사회적 지식 및 기술의 발달을 돕는다고 주장하며 교사가 유아를 존중하는 마음가짐으로 상호작용하며 참여할 때 유아들이 문제를 더 잘 해결하였다고 보고하였다(Holloway & Reichhart-Erickson, 1988). Hestense, Kontos, & Bryan(1993)의 연구에서는 교사-유아 상호작용 수준이 높을수록 유아는 긍정적인 정서표현을 많이 하였고, 반면 교사-유아 상호작용 수준이 낮을수록 유아는 부정적인 정서표현을 많이 한다

고 하였다. 지성애와 정재은(2011)은 교사와 유아 간의 갈등이 적을수록 유아의 정서지능이 높게 나타나며 유아는 자신과 다른 사람의 정서를 인식하고, 긍정적인 사회적 관계를 형성한다고 하였다. 이수련(2013)은 교사와 유아가 소통하면서 유아의 적극적인 활동을 격려하고 발달수준에 적합한 다양한 경험을 제공하며 유아들의 감정 및 정서에 민감하게 반응해야 한다고 하였다. 강인숙(2003)은 유아 개인의 개별적 특성에 따라 민감하게 반응해주고, 바람직하고 긍정적인 상호작용을 통해 유아에게 편안하고 안정된 정서를 제공해줌으로써 유아의 정서발달은 촉진될 수 있다고 하였다. 따라서 유아들에 대한 상호작용은 유아의 전반적인 성장 발달에 영향을 미치고 교육의 효과성을 결정하는 중요한 요인이라는 관점에서 볼 때, 유아 교육기관의 교사는 교육의 질을 대변하는 인적 환경요소라고 할 수 있다(de Kruif, Mcwilliam, Ridley, Wakely, 2000).

교사-유아 상호작용이 바람직하게 이루어지면 유아는 긍정적인 정서표현을 많이 하게 된다(Hestense, et al., 1993). 또한, 유아교육기관에서 유아는 항상 또래 및 교사와 긍정적인 상호작용을 하는데, 이는 사회성 발달과 인성발달에 영향을 미친다(변정심, 2018; 최선희, 황혜정, 2011; 최소영, 신혜영, 2015). 즉, 교사와의 상호작용이 긍정적일수록 사회적 유능성 및 사회성 발달에서 높은 수준을 보이며 정서적으로 안정적인 대인관계를 형성한다(이미란, 2015).

셋째, 교사-유아 상호작용은 언어 발달에 중요하다. 교사-유아 상호작용의 질적 수준은 유아가 언어적 학습을 하는데 중요하며 교사의 지시나 명령 같은 일방적 대화를 지양하고 유아가 자발성을 가지고 먼저 교사에게 언어적 상호작용을 시도할 수 있도록 도와야한다(성지현, 2012; 임현주, 2020). Kontos와 Wilcox-Herzog(1997)는 교사가 활발한 언어적 의사소통과 긍정적인 반응을 많이 하고 제한적인 언어를 덜 구사할 때 유아들의 언어발달이 증진된다고 하였다. 그들은 영유아가 교사와 상호작용을 많이 할수록 교사에게 더욱 안정적인 애착을 보이며, 이러한 안정된 애착은 영유아의 인지적, 사회적 능력을 향상시킬 수 있다고 주장하였다. 또한, 유아교사가 언어적인 의사소통과 반응을 많이 할수록 유아는 높은 수준의 언어발달을 보인다. 교사-유아 상호작용이 활발하게 이루어지면 유아는 교사뿐만 아니라 또래와의 상호작용 수준도 향상되며 유아의 언어 발달에도 영향을 줄 것이다(백지숙, 권은주, 2017; 오문자, 2011; 유수경, 2007; Cazden, 2001; Gallas, 1999; Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, & Barbarin, 2008). 즉, 교사

-유아 상호작용 과정에서 유아는 사고와 언어를 통해 자신의 생각과 감정을 표현하며 교사 및 또래와 교류하기 때문에 언어 발달에 중요하다고 추론할 수 있다.

넷째, 교사-유아 상호작용은 유아의 학습 발달에 중요하다. 양질의 교사-유아 상호작용은 유아의 학업능력을 촉진하게 되며 유아에게 보다 적합한 교육의 방향과 경험을 제공하며, 자신이 맡은 유아가 우수한 학습 준비도를 갖추도록 도와준다(문명화, 2020; 송민영, 2019). 교사와 유아의 상호작용은 유아의 언어, 문해, 수학 능력에 영향을 미치기도 한다(오문자, 김희연, 2004; Linfors, 1999; Mashburn et al., 2008). 이는 유아교사가 유아와 상호작용을 할 때 단순한 일상에 관련해서만 이루어지는 것이 아니라 초등학교 연계에 관심을 두고 관련 활동들을 계획하고 실행하는 과정에서도 상호작용이 이루어지므로 유아가 적절한 학습능력을 갖추기 위해서는 유아교사가 중요한 인적 요소라는 것을 예측할 수 있다.

이러한 선행연구들을 종합해서 살펴보면 교사-유아 상호작용은 교사 뿐만 아니라 유아의 전인발달과 성장에 도움을 주기 때문에 서로의 마음을 공감하고 지지해주는 교사-유아와의 상호작용에 영향을 미치는 중요한 변인이 된다는 것을 확인할 수 있다.

2) 교사-유아 상호작용의 구성 요인

교사-유아 상호작용의 개념적 논의에서도 나타난 바와 같이 교사-유아 상호작용은 복합적인 개념이다. 교사-유아의 상호작용은 교사가 사용하는 언어뿐만 아니라 표정, 몸짓, 행동, 눈빛 등과 같은 비언어적 상호작용과 정서적 지지와 같은 다양한 측면을 포함하고 있다(이혜영, 김유미, 2021). 이러한 이유로 교사-유아 상호작용의 구성요소는 학자들에 따라 분류하는 기준에서 다소 차이가 있으며 선행연구에서 제시된 교사-유아 상호작용의 구성요소에 관한 정리는 <표 2>와 같다.

<표 2> 교사-유아 상호작용의 구성요인

학자 및 연구자	년도	교사-유아 상호작용의 구성요소
Bredekamp & Rosegrant	1995	인정하기, 모델링, 촉진시키기, 지원하기, 비계 설정하기, 함께 구성하기, 시범 보이기, 지시하기

de Kruif 외	2000	정교화형, 중간형, 비정교화형, 통제형
Girolametto & Weitzman	2002	아동중심, 상호작용 촉진, 언어모델링
Mahoney & Macdonald	2007	상호적인 주고받기, 즉각적으로 반응하기, 지시하지 않기, 활기 있게 상호작용하기, 조화롭게 상호작용하기
조재은	2001	대화하기, 칭찬하기, 지시하기, 서로 돕고 지도하기, 단순한 반응 보이기, 금지하기, 비난하기
서유현	2002	유아존중 태도와 자세의 상호작용, 따뜻한 상호작용, 반응적이고 민주적인 상호작용
이정숙	2003	정서적, 언어적, 행동적 상호작용
강인숙	2003	부정적 상호작용, 의존적 상호작용, 긍정적 상호작용
이운경, 김여경	2004	긍정적 상호작용, 부정적 상호작용
곽희경	2011	언어적 상호작용, 비언어적 상호작용

Bredekamp와 Rosegrant(1995)는 교사의 상호작용 유형을 인정하기, 모델링, 지원하기, 촉진시키기, 비계설정하기, 함께 구성하기, 시범보이기, 지시하기 등 교사의 직접적 행동을 중심으로 8가지로 제시하였다. de Kruif 외(2000)는 교사가 유아의 흥미와 반응을 관찰하여 이에 맞는 다양한 상호작용 계획을 세우는 정교화형, 새로운 활동을 소개하고 확장시키는 정교화형과 다르게 유아의 행동을 제지하거나 교사지시적인 상호작용을 하는 통제형, 교사가 유아의 반응을 관찰하지만 활동에 대한 특별한 반응이나 언어적 반응은 하지 않는 비정교화형, 교사가 유아에게 새로운 활동을 소개하고 확장시켜주기도 하며 유아에 흥미에 따르기도 하는 중간형으로 구분하였다. Girolametto와 Weitzman(2002)은 아동중심, 상호작용 촉진, 언어모델링의 3가지 요소로 교사-유아 상호작용의 구성요소를 제시하였다. Mahoney와 MacDonald(2007)은 상호적인 주고받기, 즉각적으로 반응하기, 지시하지 않기, 활기 있게 상호작용하기, 조화롭게 상호작용하기 등 상호작용의 모습을

중심으로 5개 영역으로 제시하였다.

친사회적행동 요인에 대한 국내 연구를 살펴보면, 조재은(2001)은 교사와 유아 간 상호작용의 요소를 교사의 지도 정도에 따라 대화하기, 칭찬하기, 지시하기, 서로 돕고 지도하기, 단순한 반응 보이기, 금지하기, 비난하기로 구분하였다. 서유현(2002)은 유아준중 태도와 자세의 상호작용, 성장과 발달을 지원하고, 따뜻한 상호작용, 반응적이고 민주적인 상호작용으로 나누어 긍정적 상호작용을 설명하기도 했다.

이정숙(2003)은 유아-교사 간 상호작용의 하위요인을 정서적 상호작용, 언어적 상호작용, 행동적 상호작용으로 구분하였다. 정서적 상호작용은 교사가 유아에게 친절하고 유아의 개별적 감정이나 욕구에 민감하게 반응하여 유아가 자신의 느낌과 생각을 자유롭게 나타낼 수 있는 허용적인 분위기 속에서 활동하도록 돕는 것이며, 언어적 상호작용은 교사가 안정감 있는 목소리로 유아에게 이야기하고 유아의 질문과 요구에 반응하며 유아가 느낀 것과 생각한 것을 표현할 수 있도록 돕는 것을 의미한다. 행동적 상호작용은 교사가 유아와 눈높이를 맞추거나 스킨십과 시범 보이기 등의 신체적 표현을 통해 유아가 긍정적 태도로 나타낼 수 있도록 한다.

강인숙(2003)은 부정적 상호작용, 의존적 상호작용, 긍정적 상호작용으로 구분하여 교사가 유아에게 관여하는 정도에 따라서 교사와 유아 간의 상호작용을 적극적 관여, 최소한의 관여, 무시로 나누었으며, 이윤경과 김여경(2004)은 정교화형, 통제형, 방임형으로 구분하였다. 광희경(2011)은 교사-유아의 언어적, 비언어적 상호작용은 두 가지로 구분하였다. 언어적 상호작용은 유아에게 개방적인 질문을 함으로써 다양한 정보와 가르침을 제공하는 상호작용 행위이며, 비언어적 상호작용은 미소 짓기, 쓰다듬기, 눈 맞추기, 안아주기, 유아들의 눈높이를 맞추기 위해 무릎 굽히기 등의 행위를 의미한다.

이상과 같이 인적 환경인 교사는 유아교육 현장에서 교수학습과정을 통해 다양한 질적 형태로 유아와 상호작용하게 되는데, 상호작용을 통해 유아의 학습 안내자, 또는 발달 촉진자로서 유아의 전반적인 발달과업에 절대적인 도움을 주게 된다. 따라서 교사-유아의 상호작용은 교육 활동 수행과 그 성과에 있어 매우 중요하며 교육의 효과와 영향에도 직접적인 관련이 있다고 할 수 있다(김시연, 2014). 이에 본 연구에서는 교사-유아 상호작용의 하위변인으로 따뜻하고 친절한 태도의 정서적 상호작용, 유아의 생각, 느낌과 요구에 대한 언어적 상호작용, 유아의 긍정

적 행동, 부정적 행동에 대한 행동적 상호작용으로 나누어 연구하고자 한다.

3) 교사-유아 상호작용의 관련 요인

유아의 발달에 영향을 미치는 요인을 알아보기 위한 연구들은 지속적으로 이루어져왔다. 그 중에서도 교사-유아 상호작용은 유아교육의 질을 판단하는 중요한 변인일 뿐만 아니라 유아의 행동과 발달에 많은 영향을 미친다(박혜정, 강혜원, 장영림, 1987). 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 교사 관련 변인들에 관한 선행 연구를 살펴보면, 인적 배경 변인(학력, 경력), 개인적 배경 변인(회복탄력성, 행복감, 정서지능, 상호작용 행동, 신념), 그리고 전문역량 관련 변인(교사효능감과 교수창의성) 등이 있으며 유아의 일반적 특성인 성별, 연령 등의 연구가 이루어지고 있다.

먼저, 교사의 인적 배경 중에서 학력 및 교육수준에 대해 살펴보면, Berk(1985)는 교사가 더 높은 교육수준일수록 유아의 언어적 기술이 발달되었고, 유아 행동에 대한 제한은 감소하고 격려가 증가하였으며 간접적인 형태의 지도를 사용했다고 하였다. 이정숙(2003)과 광희경(2011)은 교사의 학력 수준이 높을수록 유아와의 상호작용이 긍정적이고 효과적이라고 하였다. 또한, 높은 수준의 교육을 받은 교사일수록 더 아동 중심적이고 유아들에게 더 많은 인지적, 사회적 자극을 줌으로써 교사-유아 상호작용에 있어서 더욱 긍정적인 것으로 나타났다(Kontos & Fiene, 1987).

교사의 인적 배경 중에서 교사의 경력에 대하여 살펴보면, 이정미(2007)는 교사의 경력이 높아질수록 유아에 대한 경험과 이해가 증가하여 유아와 긍정적인 상호작용을 하는 경향이 있음을 보고하고 있다. 고문영(2001)과 이정숙(2003)은 높은 경력을 가질수록 높은 긍정적 상호작용이 평가된다고 하였다. 김현지와 나동진(2006), 그리고 박민영(2019)의 연구에서는 유아교사의 연령이 증가함에 따라 유아와 상호작용할 때 긍정적인 말과 행동을 하며, 유아의 부정적인 정서를 해소하기 위해 문제 상황에 개입하고, 놀이시간에 긍정적으로 참여하는 상호작용이 증가하였다.

하지만, 교사의 인구사회학적 특성을 다룬 변인들과 유아-교사 상호작용의 연구 결과가 일치되지 않은 결과를 제시하고 있다. 특히, 여러 연구에서 교사의 학력에

비해 교사의 경력은 교사-유아 상호작용에 영향을 미치지 않는다고 보고하고 있다 (김주형, 1993; 오지은, 1988; 홍명인, 1998). 이는 교사의 경력보다 교사가 유아의 발달에 적합한 교육을 받았는지의 여부와 함께 유아와 교사의 관계형성이 중요하다고 볼 수 있다.

교사의 인적 배경과 더불어 교사의 개인 내적인 변인도 교사-유아 상호작용에 영향을 준다. 교사-유아 상호작용과 관련된 교사의 개인적 변인들로는 회복탄력성, 행복감, 정서지능, 상호작용 행동, 신념 등이 보고되고 있다. 교사의 회복탄력성과 교사-유아 상호작용 간의 관계를 보고한 연구들을 살펴보면 다음과 같다. 박지은(2020)은 자기조절능력 및 대인관계 능력이 높은 유아교사의 회복탄력성은 업무수행시 수반되는 어려움을 극복하는 동인이 되어, 유아와 긍정적인 관계 형성을 통한 바람직한 상호작용을 가능하게 한다고 하였다. 이밖에도 많은 연구(김성은, 2021; 장희선, 2019; 정연일, 2016; 최희정, 2019; 한은숙, 2019)에서는 유아교사의 회복탄력성이 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 변인으로 보고하고 있다. 즉, 회복탄력성이 높은 교사는 자신의 감정을 잘 조절하고 긍정적으로 생각하며 원만한 대인관계를 형성해나가는 능력을 발휘하여 유아와 양질의 상호작용을 하는 것으로 기대된다. 교사의 기질과 교사-유아 상호작용 간의 관계를 보고한 연구들을 살펴보면 다음과 같다.

교사의 행복감과 자아정체감 수준이 높을수록 교사-유아 상호작용도 높은 것으로 나타났다(곽희경, 2011). 정다위(2007)는 보육교사 관련 변인이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향에 관한 연구에서 교사가 직무에서 느끼는 열정과 만족감이 클수록 사기가 증진되고 직무수행에서 의욕적인 자세가 되어 교사-유아 상호작용에 긍정적인 영향을 주었다고 하였다. 이 밖에도 많은 연구(강영미, 2015; 김수진, 2020; 김시연, 2014; 이슬비, 2018; 이은주, 2019)에서 교사의 행복감이 교사-유아 상호작용에 유의미한 영향을 미친다고 보고하고 있다. 이 연구들은 교사의 행복감 정도는 교사의 역할수행과 유아와 긍정적 관계 형성에 있어 매우 중요한 요인으로 효과적인 교사-유아의 상호작용을 증진시키기 위해서는 교사의 행복감을 증진할 수 있는 방안이 필요함을 시사한다.

김주옥(2011)은 교사의 기질 중 활동성과 집중력이 높고 정서적 조절을 잘하는 교사는 유아에게 긍정적이고 따뜻한 정서를 표출하여 유아와 긍정적인 관계를 형성하고 바람직한 상호작용을 한다고 하였다. 유아교사의 정서지능과 교사-유아 상

호작용 간의 관계를 보고한 연구들을 살펴보면 다음과 같다. 김수연과 조혜진(2015)의 연구에서는 정서지능이 높은 유아교사는 유아들에게 애정적 상호작용을 더 많이 보였고, 정서지능이 낮은 교사일수록 유아들을 방관하거나 또는 수업 준비나 정리정돈을 하는 등 비 참여적 상호작용을 많이 하는 것으로 나타났다. 나수지(2015)는 교사의 정서지능이 높으면 문제 상황에서 어려움을 느끼더라도 자신과 타인의 정서를 정확하게 인식하고 긍정적 방향으로 정서를 조절하여 유아의 감정에 민감하게 반응하는 긍정적인 상호작용을 한다고 보고하였다. 이밖에도 많은 연구(김성은, 2021; 김주희, 2018; 이다인, 2019; 임영미, 2016)에서 유아교사의 정서지능이 교사-유아 상호작용에 유의미한 영향을 미친다고 보고하고 있다. 이는 정서지능이 높은 교사는 자신의 감정과 정서를 적절하게 잘 조절하여 유아와 친밀감을 형성하고, 유아들의 문제 상황을 효과적으로 해결해 나가는 등 유아와 긍정적인 상호작용을 할 수 있음을 시사하고 있다. 반면 엄격한 정서를 표출하는 교사는 유아에게 비판적이며 무관심한 정서를 표출하는 교사는 유아와 상호작용을 하는 빈도가 낮게 나타났다(손인숙, 송진숙, 2000; 이정주, 2013). 김형주(2010)는 교사의 높은 주의 집중력과 기분 규칙성이 영아가 교사에게 안정적인 애착을 형성하는데 긍정적 영향을 미친다고 하였다.

한편, 유아의 학습과 발달을 지원하기 위해서 교사는 유아들의 관심과 흥미, 주변 세계에 대한 유아들의 지각에 민감하게 반응해야 하며, 이를 적극적으로 활용하는 교사의 다양한 상호작용 행동이 요구된다. 언어적 상호작용의 효과를 밝힌 연구들을 보면, 김태희(1998)는 유아교사가 개방적인 질문을 많이 사용한 집단이 폐쇄적인 질문을 많이 사용한 집단보다 영·유아의 사고를 확장시키는 언어적 반응의 길이가 길어졌다고 하였다. 민송이(1994)의 연구에서도 개방적인 질문을 많이 사용하는 교사의 학급일수록 영·유아들이 또래 및 교사가 열린 상호작용을 더 많이 하는 것으로 나타났다. Holloway와 Reichhart-Erickson(1988)은 교사-유아 상호작용의 빈도와 강도가 유아의 사회적 지식과 기술에 영향을 주며, 교사가 높은 수준의 질문을 사용하였을 때 유아의 언어적, 인지적 검사 점수가 높게 나타난다고 하였다. 행동적 상호작용의 효과를 밝힌 연구를 보면, Day와 Sheehan(1974)은 유아가 참여하는 활동유형은 교사-유아 상호작용의 양과 관계가 있다고 하였다. 즉, 교사-유아 상호작용을 많이 할수록 유아는 교사를 신뢰하고 협동적인 모습을 보이는 반면, 교사-유아 상호작용을 적게 할수록 신체적인 공격과 부주의한 모습이 많이

나타났다.

교사의 신념 또한 교사-유아 상호작용에 영향을 미칠 수 있다. 신념은 교사가 유아를 바라보는 관점이며, 교사가 유아를 어떻게 이해하고 행동하는지에 대한 교육과정 운영에 중요한 영향을 준다(최미숙, 2004). 또한, 교육신념에 따라 유아교사의 교수행동, 교육목표, 유아와의 상호작용에서 유아들에게 요구하는 반응이 달라진다(전인옥, 1996). 교사의 신념은 유아교육기관에서 유아가 어떻게 발달하고, 교사와 유아의 관계가 서로 어떠한 영향을 주고받지에 대한 교사가 가질 수 있는 태도라고 할 수 있다(이기영, 2007). 남미경(2001)과 이정수(2005)의 연구에 의하면 보육교사 신념이 높을수록 교육의 실재를 잘 수행하며 교사가 영아가 적극적인 상호작용을 한다고 한다. 따라서, 이렇게 형성된 유아교사의 신념은 유아와의 상호작용에 있어 잠재적인 교육으로 영향을 미칠 수 있기 때문에 교사-유아 간의 상호작용에서 교사의 신념은 중요한 요인이라고 할 수 있다.

교사의 전문역량 관련 변인에는 교사효능감과 교수창의성이 있다. 교사효능감이 높은 교사들은 유아의 활동에 적극적으로 참여할 뿐 아니라 유아의 생각과 느낌을 수용하고 존중하는 태도를 보임으로써 긍정적인 교사-유아 상호작용을 지원할 수 있음을 시사한다. 교사의 전문성과 교사-유아 상호작용 간의 관계를 보고한 연구들을 살펴보면 다음과 같다. 윤주연(2013)은 교사의 전문성 인식 수준이 높을수록 교사와 유아간에 긍정적인 상호작용이 많이 이루어진다고 하였다. 자신의 전문성에 대한 인식이 높은 교사의 경우, 유아가 일상적인 경험을 이야기하고 자신의 생각을 교사에게 언어적으로 표현할 때 반응적인 상호작용을 많이 하였다. 반면, 교사의 전문성 인식 수준이 낮은 경우, 유아는 교사와 상호작용을 하기보다는 혼자 놀이에 열중하거나 또래와 상호작용을 하는 경향이 높게 나타났다. 이밖에도 많은 연구들(권미성, 2013; 김미경, 2015; 박주영, 2017; 양수빈, 2016)이 교사의 전문성 인식은 교사-유아 상호작용에 유의미한 영향을 미친다고 보고하고 있다. 이들 연구들은 교사와 유아의 긍정적인 상호작용을 도모하기 위해 지속적인 교사 교육을 제공하여 교사의 전문성을 높임으로써 교사-유아 상호작용이 증진되어 유아들에게 질 높은 교육을 제공할 수 있을 것임을 시사한다.

교수창의성과 교사-유아 상호작용 간의 관계를 보고한 연구들을 살펴보면 다음과 같다. 이경미(2012)와 이정희(2021)는 교수창의성이 높은 유아교사는 유아가 놀이 과정에서 창의적인 사고를 할 수 있도록 유아를 격려하고, 놀이를 확장시켜

나가기 위해 개방적 질문을 하는 등의 상호작용을 한다고 하였다. 이지현(2013)의 연구에서도 교사의 교수창의성은 교수학습과정에서 교사가 유아의 내적 동기를 이끌어내어 창의적인 사고를 할 수 있도록 지원하는 등 교사와 유아간의 상호작용이 활발하게 이루어지도록 영향을 미친다고 하였다. 이밖에도 많은 연구들(변인화, 2019; 이대현, 2021; 이정아, 2018; 한은주, 2017)이 교수창의성은 교사-유아 상호작용에 유의미한 영향을 미친다고 보고하고 있다. 이 연구들은 교수창의성이 높은 유아교사는 유아의 놀이에 적극적으로 참여하고 다양한 방법의 교수학습 기회를 제공하는 등 유아와 긍정적인 상호작용을 하여 유아들에게 질 높은 교육을 제공할 수 있음을 시사한다. 이상의 선행연구들을 종합해보면, 교사효능감, 교사의 전문성, 교수창의성은 교사-유아 상호작용에 밀접한 관련성이 있는 중요한 전문역량 관련 변인임을 확인할 수 있다. 또한, 교사효능감은 교사의 전문성(김미경, 2015; 이현정, 2010; 정은희, 2019), 교수창의성(이경미, 2012; 이정희, 2021; 조은명, 2010)과도 밀접하게 관련된다고 보고되고 있다. 따라서 교사-유아 상호작용과 관련된 교사 전문역량 관련 변인 들 중 교사효능감은 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 주요 변인으로 추정된다.

교사와의 상호작용에서 유아의 성별에 따른 연구들을 살펴보면, Ladd와 Price(1987)는 유아의 성과 사회적 적응과의 관련성에 대해 여아보다는 남아가 더 빈번히 부적응성을 보였다. 정영미(1996)의 연구에서는 남아보다 여아가 적응성이 높으며, 남아가 여아에 비해 입원초기 유치원에서의 적응력이 낮다고 보고하고 있으며, 개인 변인 중 성별에 따라서만 유의한 차이가 났는데, 여아의 유치원 환경 적응력이 높게 나타났다. 앞에서 살펴본 바와 같이 교사와의 상호작용에서 유아의 일반적인 특성인 연령과 성별에 관련한 선행연구들은 교사-유아 상호작용에 영향을 줄 수 있음을 시사한다.

이상의 선행연구를 종합해보면, 교사의 인구사회학적 변인과 유아의 일반적인 특성에 따라 교사-유아 상호작용의 정도가 다르며 차이가 나타나고 있음을 확인하였다. 교사-유아 상호작용에 영향을 주는 요인인 교사의 경력, 학력, 직무환경 및 유아의 성별, 연령을 연구한 결과가 서로 상반된 결과를 보이고 있기 때문에 후속연구에서 살펴볼 필요가 있다.

4. 연구 모형에 따른 변수 간 영향력

1) 유아교사 공감능력이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향

유아교사의 공감능력은 교육자로서 중요한 성향이며, 유아와의 상호작용을 촉진하고 정적인 영향을 줄 수 있는 요소라고 할 수 있다(Good & Brophy, 2000). Rogers(1975)는 유아교사의 공감능력을 유아의 개인적인 세계를 이해하고 소통할 수 있는 능력으로 정의하고, 교사가 갖추어야 할 태도로 공감적 이해, 신뢰성, 진실성을 제시하였다. 유아교사의 공감능력은 교사-유아의 상호작용에 긍정적인 영향을 미침으로써 유아교사와 유아 간의 상호작용 빈도와 질을 모두 높인다고 보고한 다수의 연구들을 통해 유아교사의 공감능력과 교사-유아 상호작용 간에 유의한 상관관계가 있음을 알 수 있다(이혜진, 이수경, 2020; 하영례, 김은경, 2013). 구체적으로, 유아교사의 공감능력과 교사-유아 상호작용 변인 간 관계를 살펴본 연구들(김명신, 2017; 김경희, 2021; 김인점, 2020; 박은희, 김정화, 2020; 박희숙, 2017; 이소연, 2018; 이수경, 2020; 이혜진, 채윤지, 2021; 최연정, 2016)에 의하면 공감능력이 교사-유아 상호작용에 긍정적인 영향을 보이는 것으로 나타났다. 또한, 유아교사의 공감능력은 유아교사와 유아 간의 상호작용의 빈도와 질을 높인다고 밝힌 연구들도 있다(김인점, 2020; 박희숙, 2017; 이소연, 2018). 그리고 교사가 유아와 상호작용을 할 때 타인의 관점에서 이해하며 반응하는 공감능력이 높다면 유아의 관점에서 이해하고 반응하며 유아 그 자체를 존중하는 공감적 태도를 가져 그 결과 질 높은 상호작용을 할 수 있게 되므로 유아의 전반적인 발달영역에 긍정적인 영향을 미친다고 볼 수 있다(채윤지, 2021). 김명신(2017)은 유아교사가 다른 사람의 감정·생각·요구·행동을 잘 예측할수록 교사와 영·유아 간의 상호작용이 잘 이루어진다고 하였다. 박희숙(2017)은 교사의 공감능력이 향상되면 유아와의 상호작용에 시너지 효과를 얻어 교사-유아 상호작용의 질이 높게 나타난다고 하였다. 박은희와 김정화(2020)는 교사의 공감능력이 높을수록 영아의 문제행동을 섬세하게 잘 관찰하는 능력이 높게 나타나 영아의 상호작용을 지도하는데 많은 도움을 준다고 하였다. 나수지(2015)는 교사의 정서지능과 피로가 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 연구하였는데 정서지능의 하위요인 중 타인의 감정을 이해하고 공감하는 교사의 타인 정서인식이 유아의 느낌, 의도, 그리고 생각을 배려하는 태도로 나타나 교사와 유아 간의 상호작용 수준이 높게 나타났음을 밝혔다. 이병선

(2015)은 교사의 대인관계 능력 중 회복탄력성 하위요인인 공감능력이 교사-유아 상호작용에 긍정적인 영향을 주었다고 하였다. 이는 어려운 상황에서도 자신의 감정 뿐만 아니라 다른 사람의 감정 또한 존중하고 소통할 줄 아는 긍정적인 습관을 가진 교사일수록 유아와 긍정적이고 바람직한 상호작용을 하고 있음을 의미한다.

이상의 여러 선행연구를 종합해보면, 유아교사 공감능력이 교사-유아 상호작용과 밀접한 관계가 있음에도 불구하고 이 두 변인들의 하위범주의 관련성 위주로 분석이 이루어지고 있는 실정이다. 이에 유아교사 공감능력이 교사-유아 상호작용에 직접적인 경향성이나 변인의 관련성을 파악하는데 다소 어려움이 있다. 따라서 본 연구에서는 유아교사 공감능력이 교사-유아 상호작용에 어떠한 영향을 미치는 지에 대해 연구하고자 한다.

2) 유아교사 공감능력이 유아 친사회적행동에 미치는 영향

유아의 발달 특성상 언어표현능력이 미숙하며 자기중심적 사고를 하기 때문에 유아교사는 유아의 생각이나 감정, 요구 등을 알아차리고 적절한 대응을 해줘야 하는 유아교사의 공감능력이 무엇보다 중요하다. 또한, 교사가 교실에서의 또래갈등 상황에서 유아의 독특한 관점으로 이해하기 위해서는 공감능력이 무엇보다 중요하며(Gage & Berliner, 1992), 유아의 대화 속에 숨은 의도와 감정을 찾는 교사의 공감적인 듣기는 좋은 교사가 되는데 필수적인 요소이다(Woolfolk, 1998).

박성희(1997)는 교사와 유아간의 인간관계에서 교사의 공감능력은 유아와의 갈등상황을 원만하고 해결하고 유아의 대인관계형성과 친사회적행동에 긍정적인 영향을 줄 수 있다고 하였다. 송승희와 장경은(2015), 정은숙(2018)은 유아교사의 공감능력은 유아가 보이는 문제행동의 원인을 파악하고 지도하는 방법을 계획하여 유아가 보다 긍정적인 방향의 행동으로 변화하도록 지도하는데 도움을 준다고 하였으며, 유아의 바람직한 인격형성과 긍정적 사회적 관계 형성에 중요한 역할을 차지한다고 하였다. 차혜정(2017)은 교사의 공감능력이 높을수록 교사-유아간의 친밀도가 높으며 이는 유아의 또래유능성 관계에 영향을 미친다고 하였다. 김현지(2014)는 유아가 또래와 잘 어울리고 긍정적인 방식으로 반응하는 유능성이 높을 때 대인관계에서 야기되는 갈등이나 문제를 잘 해결하며, 유아의 갈등해결능력이 높을 때 유아는 기관의 적응한다고 하였다.

이상의 선행연구를 종합하여 볼 때, 유아교사의 공감은 유아의 긍정적인 행동 및 사회관계 형성에 도움을 주며 정서적 갈등을 해소시켜 인간관계 안에서 신뢰감을 주게 된다. 이와 같은 내용을 바탕으로 한다면 유아교사의 공감능력은 유아의 친사회적행동에 직접적인 영향을 끼칠 수 있는 변인이 되기 때문에 심도깊은 탐구가 필요할 것으로 예상된다. 이에 본 연구에서는 유아교사 공감능력이 유아의 친사회적행동 발달에 어떠한 영향을 미치는지에 대해 연구하고자 한다.

3) 교사-유아 상호작용이 유아 친사회적행동에 미치는 영향

Holloway와 Reichhart-Erickson(1988)은 유아교육환경에서 교사와 유아 간의 상호작용 강도와 빈도는 유아의 사회적 기술과 지식에 영향을 준다고 하였다. Howes, Phillips, & Whitebook(1992)은 유아들이 교사들과의 긍정적인 상호작용을 많이 경험할수록 안정된 사회성을 보이고 정서적으로 안정된 대인관계를 맺으며, 교사와 유아 간의 관계의 질이 유아의 사회적 행동에 영향을 미친다고 하였다. McCartney, Scarr, Phillips, Grajek, & Schwarz(1982)도 교사-유아의 언어적 상호작용이 유아의 사회적인 부적응을 낮춰줌으로써 유아교육기관의 질적 측면 중에서 교사-유아의 상호작용이 유아의 정서적 적응에 중요한 영향을 준다는 점을 밝혔다. 또한, 유아의 행동 변화는 교사와의 정적인 관계와 긍정적인 상호작용에 의해 달라지는 것이라고 하면서 교사와의 관계 형성 및 상호작용의 중요성을 제시하였다(유재경, 2013; 이은혜, 이기숙, 1996). Day와 Sheehan(1974)은 교사와 유아의 상호작용이 많은 유아일수록 다른 사람과 협동을 많이 하고 교사에 대한 신뢰를 나타내는 반면, 상호작용이 적은 유아일수록 부주의하고 신체적인 공격을 많이 나타내었다고 보고하였다. 전선옥(1989)의 교사-유아 상호작용 및 물리적 환경의 질에 따른 유아행동에 관한 연구에 의하면, 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 요인으로 교사의 경력·학력·유아의 연령·유아의 성·교사 대 유아 비율·학급의 크기에 따라 그 양상이 달라진다고 하였다. 상호작용의 질적 수준이 높은 교사는 긍정적 상호작용으로 유아에게 반응적이고 친절한 반면, 상호작용의 질적 수준이 낮은 교사는 유아와의 놀이에 적게 참여하고 부정적인 상호작용을 통해 유아에게 사회적 규칙을 강조하는 경우가 많은 것으로 나타났다. 최선희와 황혜정(2011)의 교사-유아 간 상호작용과 유아의 부적응 행동과의 관계에 대한 연구에서는 교

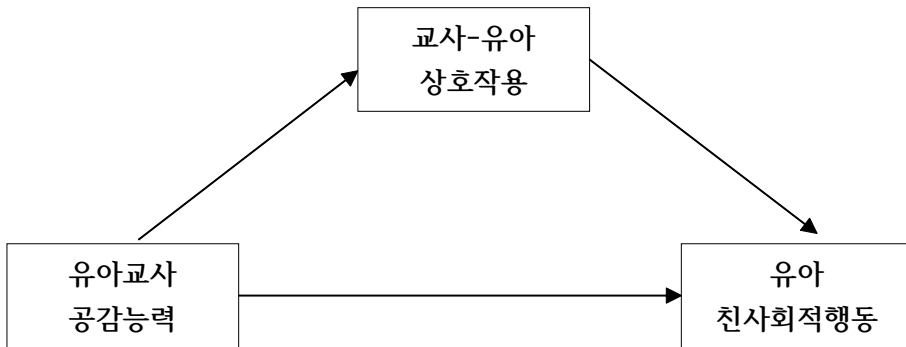
사-유아 간의 상호작용이 높을수록 공격과 충동, 산만, 불안, 의존, 위축 및 전체적인 부적응 행동이 낮아진다고 하였다. 즉, 교사-유아 간 상호작용의 질이 유아의 사회적 유능감 및 유아교육기관의 적응과 관련이 있기 때문에 긍정적인 교사-유아 간 상호작용 관계를 형성했던 유아보다 유아교육기관에서 역기능적이고 의존적인 교사-유아 관계를 보인 유아는 초등학생이 되었을 때 사회적 유능감이 더 낮게 나타나는 것이다. 또한, 유치원 교사와의 갈등관계를 가진 유아들은 유치원이나 어린이집에서도 행동문제를 보이고, 실패를 통제하기 어려우며, 또래들과의 사회적 기술에 있어서 낮은 수준을 나타낸다. Kontos와 Wilcox-Herzog(1997)는 교사와 유아의 상호작용이 유아의 언어, 정서, 사회, 인지발달과 관련이 있음을 밝혔다. 즉, 유아의 요구에 민감하게 반응하고, 유아를 격려하며, 유아가 자신의 활동에 몰두할 수 있도록 언어적 의사소통을 하는 교사가 유아에게 최적의 언어, 정서, 그리고 사회 및 인지적 발달을 지원한다는 것이다(유연화, 2005, 재인용). 김미화(1997)는 교사-유아 관계와 유아의 사회적 유능감은 서로 영향을 주고 받으며, 교사와 보다 친밀한 관계를 형성한 유아는 사회적 기술이 뛰어나고 행동문제를 적게 보인다고 하였다. 김정순(2005)은 교사와 유아가 친밀감을 형성할수록 유아의 친사회적행동이 많이 나타나고, 갈등관계에 있을수록 유아의 친사회적행동이 적게 나타난다고 하였다. 김혜민(2008)은 교사-유아 관계가 친밀하고 갈등을 적게 겪을수록 유아의 사회적 기술 수준이 높고, 교사-유아 관계가 갈등을 겪고 의존적일수록 유아의 행동문제는 증가한다고 하였다.

위의 내용들을 종합해 볼 때, 유아의 전반적 발달에 영향을 미치는 주요 변인인 교사가 유아의 친사회적행동에 영향력을 미친다는 것을 선행연구를 통해 밝혀졌다. 하지만 교사-유아 상호작용이 하위 범주인 언어적 상호작용과 유아 친사회적에 관한 연구는 많으나, 정서적 상호작용과 유아 친사회적행동과의 관계에 대한 연구는 미비한 실정으로 추후 이와 관련하여 좀 더 많은 연구가 필요하다고 사료된다. 따라서 본 연구에서는 유아의 친사회적행동 발달에서 교사-유아 상호작용이 어떠한 영향을 미치는지에 대해 통합적으로 연구하고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 모형

본 연구는 유아교사 공감능력이 유아 친사회적행동에 미치는 영향에서 교사-유아 상호작용에 의해 어떻게 매개되는지 밝혀보고자 수행하였다. 이러한 연구 목적을 위하여 교사-유아 상호작용을 매개변인으로 하여 유아교사 공감능력을 독립변인, 유아 친사회적행동을 종속변인으로 선정하였고, 이를 위해 설정한 연구모형은 다음 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 연구 모형

2. 연구 대상 및 자료수집 절차

1) 연구 대상

본 연구는 G시에 소재한 유치원과 어린이집에 채용 중인 만 3~5세 유아의 학급 담임을 맡고 있는 유아교사 211명과 유아 211명을 연구 대상으로 선정하고 무선 표집을 통해 표본 대상을 추출하였다. 본 연구의 대상자인 유아교사의 일반적 특성을 알아보기 위해 유아교사의 연령, 최종학력, 전공, 근무경력, 그리고 근무 기관의 형태 등에 대한 문항으로 구성하였다. 또한, 본 연구의 대상자인 유아의 일반적 특성을 알아보기 위해 유아 연령에 대한 문항으로 구성하였다. 설문 조사에 응답한

연구 대상인 유아교사와 유아의 인구통계학적 특성은 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 연구 대상 유아교사와 유아의 인구통계학적 특성

N=211

		빈도	퍼센트	
유아교사	연령	30세 미만	68	32.2
		30~35세 미만	51	24.2
		35~40세 미만	49	23.2
		40세 이상	43	20.4
	최종학력	2,3년제 전문대학 졸업	91	43.1
		4년제 대학 졸업	109	51.7
		대학원 재학 이상	11	5.2
	전공	유아교육	141	66.8
		아동학/아동복지	30	14.2
		사회복지	19	9.0
		보육교사 양성과정	21	10.0
	근무경력	1년미만	20	9.5
1~3년 미만		40	19.0	
4~10년 미만		105	49.8	
10년 이상		46	21.8	
유아	기관유형	국공립유치원	12	5.7
		사립유치원	40	19.0
		국공립어린이집	56	26.5
		직장 어린이집	27	12.8
		민간어린이집	52	24.6
		법인·단체 어린이집	8	3.8
		가정 어린이집	16	7.6
연령	만 3세	77	36.5	
	만 4세	90	42.7	
	만 5세	31	14.7	
	기타(혼합연령)	13	6.2	
	합 계	211	100.0	

연령에 따른 분포를 살펴보면, 30세 미만이 68명(32.2%)으로 가장 많은 빈도로 조사되었으며, 30~35세 미만이 51명(24.2%)으로 두번째로 많았고, 35~40세 미만

이 49명(23.2%)으로 세번째로 많았으며 40세 이상이 43명(20.4%)으로 가장 적은 것으로 조사되었다.

최종학력에 따른 분포를 살펴보면, 4년제 대학 졸업이 109명(51.7%)으로 가장 많은 빈도로 조사되었으며, 그 다음으로 2,3년제 전문대학 졸업이 91명(43.1%)으로 많았고, 대학원 재학 이상이 11명(5.2%)으로 가장 적은 것으로 조사되었다.

전공에 따른 분포를 살펴보면, 유아교육이 141명(66.8%)으로 가장 많은 빈도로 조사되었으며, 아동학/아동복지가 30명(14.2%)으로 두번째로 많았고, 보육교사 양성과정이 21명(10.0%)으로 세번째로 많았으며 사회복지가 19명(9.0%)으로 가장 적은 것으로 조사되었다.

근무경력에 따른 분포를 살펴보면, 4~10년 미만이 105명(49.8%)으로 가장 많은 빈도로 조사되었으며, 10년 이상이 46명(21.8%)으로 두번째로 많았고, 1~3년 미만이 40명(19.0%)으로 세번째로 많았으며 1년미만이 20명(9.5%)으로 가장 적은 것으로 조사되었다.

기관유형에 따른 분포를 살펴보면, 국공립어린이집이 56명(26.5%)으로 가장 많은 빈도로 조사되었으며, 민간어린이집이 52명(24.6%)으로 두번째로 많았고, 사립유치원이 40명(19.0%)으로 세번째로 많았으며 직장 어린이집이 27명(12.8%)으로 네번째로 많았으며 가정 어린이집이 16명(7.6%)으로 다섯번째로 많았으며 국공립유치원이 12명(5.7%)으로 여섯번째로 많았으며 법인·단체 어린이집이 8명(3.8%)으로 가장 적은 것으로 조사되었다.

유아의 연령에 따른 분포를 살펴보면, 만 4세반 유아가 90명(42.7%)으로 가장 많은 빈도로 조사되었으며, 만 3세반 유아가 77명(36.5%)으로 두번째로 많았고, 만 5세반 유아가 31명(14.7%)으로 세번째로 많았으며 기타(혼합연령)반 유아가 13명(6.2%)으로 가장 적은 것으로 조사되었다.

2) 자료 수집 절차

본 설문조사는 2022년 6월부터 2023년 2월까지 9개월에 걸쳐 실시되었다. 설문조사에 앞서 연구의 윤리성 확보를 위해 설문조사에 대한 비밀 보장, 연구 참여 동의서 및 개인정보 활용 동의서를 설문조사에 참여한 유아교사에게 받았다. 배부된 300부 설문지 가운데 238부(79.3%)가 회수되었고 회수된 설문지 가운데 무응답을

제외하고 각각의 문항이 충실하게 작성된 211부(70.3%)를 본 연구 문제를 해결하는 기초 자료로 활용하였다.

3. 연구 도구

본 연구는 유아교사 공감능력이 유아 친사회적행동에 미치는 영향에서 교사-유아 상호작용의 매개효과를 규명하기 위한 연구이다. 연구 목적과 관련하여 신뢰할 만한 도구로 각 변인에 대한 검사 도구를 선정하였으며, 본 연구의 검사 도구에 대한 내용은 다음과 같다.

1) 유아교사 공감능력

본 연구의 독립변인인 유아교사 공감능력을 측정하기 위해서 Davis(1994)의 대인관계 반응지수를 박성희(1997)가 번안하고 수정·보완한 공감능력 척도를 사용하였다. 본 척도는 인지적 공감(10문항)과 정서적 공감(20문항) 2개 하위요인으로 총 30문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 유아교사의 공감능력 정도에 따라 Likert 5점 평정척도로 ‘전혀 그렇지 않다’(1점), ‘그렇지 않다’(2점), ‘보통이다’(3점), ‘그렇다’(4점), ‘매우 그렇다’(5점)로 응답하도록 구성되어 있다. 긍정적인 문항은 점수가 높을수록 교사의 공감능력이 높은 것으로 계산하고 부정적인 문항은 역계산하였다. 유아교사의 공감능력 측정도구의 하위요인 및 신뢰도는 <표 4>와 같다.

<표 4> 유아교사 공감능력 측정도구의 하위요인 및 신뢰도

하위요인	내용	문항 수	문항 번호	신뢰도(α)
인지적 공감	다른 사람의 관점, 생각, 상황, 감정 등의 내적 심리를 추론할 수 있는 공감	10	16, 17, 19*, 20, 22, 23*, 25, 26, 28, 29	.72

			1, 2*, 3, 4, 5, 6,	
	다른 사람의 정서 상태		7, 8*, 9, 10, 11*,	
정서적 공감	를 파악하여 대리 경험	20	12*, 13*, 14*, 15,	.85
	할 수 있는 공감		18, 21*, 24, 27*,	
			30	
전체		30		.95

* 역 채점 문항

본 연구에서 유아교사 공감능력을 측정하기 위해 사용한 도구의 신뢰도인 *Cronbach's* 는 인지적 공감을 측정하는 10문항에 대한 신뢰도 분석결과 *Cronbach's a* 값은 .72로 매우 신뢰할 수 있는 것으로 조사되었다. 정서적 공감을 측정하는 20문항에 대한 신뢰도 분석결과 *Cronbach's a* 값은 .85로 신뢰할 수 있는 것으로 조사되었다. 유아교사 공감능력을 연구 도구의 *Cronbach's a*를 산출한 결과, .95로 매우 신뢰할 수 있는 것으로 나타났고, 하위요인의 신뢰도 계수는 .72~.85로 비교적 양호하게 나타나 본 연구에서 사용한 유아교사 공감능력 구성항목들이 내적 일관성이 있는 문항으로 구성되었음을 알 수 있다.

2) 유아 친사회적행동

본 연구의 종속변인인 유아 친사회적행동을 측정하기 위해 Eisenberg(1989)의 이타성 자기보고식 검사를 김수연(1995)이 친사회적행동검사로 번안하고 맹지나(2009)가 다시 유아를 대상으로 평정하기에 적합하도록 수정·보완한 도구를 사용하였다. 유아의 친사회적행동 검사 도구는 ‘친절하기, 도와주기, 공감하기, 나눠주기, 보호하기, 협력하기’의 6가지 하위요인의 26문항으로 구성되어있다. 각 문항은 Likert 5점 척도로 ‘전혀 그렇지 않다’ 1점에서 ‘매우 그렇다’ 5점으로 26점에서 130점의 점수범위를 가지며, 점수가 높을수록 친사회적 성향이 높은 것으로 해석된다. 본 연구에 사용된 검사 도구의 신뢰도를 분석한 결과 친사회적행동 검사의 *Cronbach's a*는 .95로 높게 나타났으며, 6가지 하위요인의 신뢰도는 .68부터 .91까지였다. 따라서 본 연구의 검사 도구는 신뢰할만한 수준임을 알 수 있다. 측정 방법은 담임교사가 유아들을 관찰한 후에 유아 1명씩 친사회적행동을 직접 평정하도록 하였다. 본 연구에서 사용하는 친사회적행동 검사 도구의 하위요인 및 신뢰도

는 <표 5>와 같다.

<표 5> 유아 친사회적행동 측정도구의 하위요인 및 신뢰도

하위요인	내용	문항번호	문항수	신뢰도(α)
친절하기	친구의 물건을 정리해주거나 친구에게 양보하기	1,2,3,4,5	5	.91
도와주기	도움을 필요로 하는 친구 도와주기	6,7,8,9	4	.90
공감하기	친구의 입장에서 생각하고 이해하기	10,11,12,13,14,15	6	.72
나눠주기	자신의 것을 친구들에게 나누어 주기	16,17,18,19,20	5	.77
보호하기	친구가 난처한 상황에 처했을 때 보호하기	21,22,23	3	.55
협력하기	친구와 함께 하는 활동에 있어서 적극적으로 참여하기	24,25,26	3	.55
전체			26	.96

본 연구에서 유아 친사회적행동을 측정하기 위해 사용한 도구의 신뢰도인 Cronbach's α 는 친절하기를 측정하는 5문항에 대한 신뢰도 분석결과 Cronbach's α 값은 .91로 매우 신뢰할 수 있는 것으로 조사되었다. 도와주기를 측정하는 4문항에 대한 신뢰도 분석결과 Cronbach's α 값은 .90으로 매우 신뢰할 수 있는 것으로 조사되었다. 공감하기를 측정하는 6문항에 대한 신뢰도 분석결과 Cronbach's α 값은 .72로 신뢰할 수 있는 것으로 조사되었다. 나눠주기를 측정하는 5문항에 대한 신뢰도 분석결과 Cronbach's α 값은 .77로 신뢰할 수 있는 것으로 조사되었다. 보호하기를 측정하는 3문항에 대한 신뢰도 분석결과 Cronbach's α 값은 .55로 조사되었다. 협력하기를 측정하는 3문항에 대한 신뢰도 분석결과 Cronbach's α 값은 .55로 조사되었다. 유아 친사회적행동을 연구 도구의 Cronbach's α 를 산출한 결과, .96으로 매우 신뢰할 수 있는 것으로 나타났고, 하위요인의 신뢰도 계수는 .55~.91로 비교적 양호하게 나타나 본 연구에서 사용한 유아 친사회적행동 구성 항목들이 내적 일관성이 있는 문항으로 구성되었음을 알 수 있다.

3) 교사-유아 상호작용

본 연구의 매개변인인 교사-유아 상호작용을 측정하기 위한 도구는 여러 유아 교육 프로그램 평정척도(Bredenkamp & Apple, 1986; Howes & Smith, 1995)를 기초로 이정숙(2003)이 수정·보완한 교사-유아 상호작용에 대한 유아교사의 자기 보고식 평정척도이다.

본 척도는 교사-유아 상호작용을 정서적 상호작용 10문항, 언어적 상호작용 10문항, 행동적 상호작용 10문항으로 분류하였다. 정서적 상호작용, 언어적 상호작용, 행동적 상호작용의 3가지 하위요인으로 총 30문항으로 구성되어 있다. 본 연구도구는 유아 한 명당 설문지 한 부씩 담임교사가 일상 속 반 유아의 모습을 참고로 하여 각 문항을 읽고 직접 기입하였다.

각 문항은 Likert식 5점 척도로 ‘매우 그렇지 않다’ 1점, ‘그렇지 않다’ 2점, ‘그렇다’ 3점, ‘그렇다’ 4점, ‘매우 그렇다’ 5점으로 측정하였으며 각 요인별 점수가 높을수록 교사-유아 상호작용이 높은 것으로 해석된다. 교사-유아 상호작용 척도의 하위요인 및 신뢰도는 <표 6>과 같다.

<표 6> 교사-유아 상호작용 측정도구의 하위요인 및 신뢰도

하위요인	내용	문항 번호	문항 수	신뢰도(α)
정서적 상호작용	따뜻하고 친절한 태도의 상호작용	1, 6, 8, 10, 15, 17, 19, 24, 26, 28	10	.91
언어적 상호작용	유아의 생각과 느낌과 요구에 대한 상호작용	2, 4, 9, 11, 13, 18, 20, 22, 27, 29	10	.90
행동적 상호작용	유아의 긍정적 행동과 부정적 행동에 대한 상호작용	3, 5, 7, 12, 14, 16, 21, 23, 25, 30	10	.83
전체		1~30	30	.96

본 연구에서 교사-유아 상호작용을 측정하기 위해 사용한 도구의 신뢰도인 Cronbach's α 는 정서적 상호작용을 측정하는 10문항에 대한 신뢰도 분석결과 Cronbach's α 값은 .91로 매우 신뢰할 수 있는 것으로 조사되었다. 언어적 상호작용

용을 측정하는 10문항에 대한 신뢰도 분석결과 *Cronbach's a* 값은 .90으로 매우 신뢰할 수 있는 것으로 조사되었다. 행동적 상호작용을 측정하는 10문항에 대한 신뢰도 분석결과 *Cronbach's a* 값은 .83으로 매우 신뢰할 수 있는 것으로 조사되었다. 교사-유아 상호작용을 연구 도구의 *Cronbach's a*를 산출한 결과, .96으로 매우 신뢰할 수 있는 것으로 나타났다. 하위요인의 신뢰도 계수도 .83~.91로 비교적 양호하게 나타나 본 연구에서 사용한 교사-유아 상호작용 척도의 구성 항목들이 내적 일관성이 있는 문항으로 구성되었음을 알 수 있다.

4. 자료 처리

본 연구는 유아교사 공감능력 및 교사-유아 상호작용이 유아 친사회적행동에 미치는 영향을 알아보고, 유아교사 공감능력과 유아 친사회적 관계에서 교사-유아 상호작용의 매개효과를 확인하기 위해 수집된 자료를 SPSS 26.0 프로그램을 이용하여 다음과 같은 방식으로 자료를 처리하였다.

첫째, 연구 대상 유아 및 교사의 인구통계학적 특성을 확인하기 위해 빈도분석을 실시하였다.

둘째, 측정 도구의 문항 간 내적일치도 검증을 위하여 신뢰도 계수인 *Cronbach's a*를 이용하여 신뢰도를 측정하였다.

셋째, 유아교사 공감능력, 유아 친사회적행동, 교사-유아 상호작용 관계를 알아보기 위해 피어슨 적률 상관관계분석(Pearson's Correlation Analysis)을 확인하였다.

넷째, 유아교사 공감능력 및 교사-유아 상호작용이 유아 친사회적행동에 미치는 영향과 유아교사 공감능력과 유아 친사회적행동 관계에서 교사-유아 상호작용의 매개효과를 검증하기 위해 3단계 매개 회귀분석을 사용하였고, 통계적 유의성 검증을 위해 *Sobel Test*를 실시하였다. 모든 분석의 유의 수준은 $p < .05$ 를 기준으로 검증하였다.

IV. 연구 결과

1. 유아교사 공감능력, 유아 친사회적행동, 교사-유아 상호작용의 일반적인 경향

본 연구의 주요 변인인 유아교사 공감능력, 유아 친사회적행동, 교사-유아 상호작용에 대한 기술정보를 파악하기 위해 평균과 표준편차를 확인하였다. 그리고 정규분포 가정 여부를 확인하기 위해 왜도와 첨도를 확인하였다. 이때에 왜도의 절댓값이 3이하이고, 첨도의 절댓값이 10이하이면, 변인의 정규분포를 가정할 수 있다 (Kline, 2011). 이와 같이 산출한 결과는 아래 <표 7>과 같다.

<표 7> 연구변인의 기술 통계 및 왜도와 첨도

연구변인	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Skew	Kurt
인지적 공감	211	3.58	.55	.09	.65
정서적 공감	211	3.68	.43	.14	-.25
유아교사 공감능력	211	3.63	.46	.21	.51
친절하기	211	3.74	.58	.35	.20
도와주기	211	3.96	.67	.11	-.68
공감하기	211	3.84	.61	.17	-.06
나눠주기	211	3.69	.55	.53	-.09
보호하기	211	3.53	.71	.15	-.21
협력하기	211	3.93	.66	.10	-.69
유아 친사회적행동	211	3.78	.50	.75	-.24
정서적 상호작용	211	4.17	.54	-.03	-.83
언어적 상호작용	211	4.13	.53	-.16	-.23
행동적 상호작용	211	4.16	.50	.06	-.74
교사-유아 상호작용	211	4.15	.51	.03	-.80
전 체	211	3.53~4.17	.00	-.16~.75	-.83~.65

측정 변인의 기술정보를 파악하기 위해 평균과 표준편차를 확인하였다. 그리고 정규분포 가정 여부를 확인하기 위해 왜도와 첨도를 확인하였다. 이때, 왜도의 절댓값이 3 이하이고, 첨도의 절댓값이 10 이하이면, 변인의 정규분포를 가정할 수 있다(Kline, 2011).

유아교사 공감능력은 5점 만점으로 인지적 공감의 평균은 3.58, 표준편차는 .55로 나타났으며, 왜도(.09)와 첨도(.65)를 분석한 결과 정규분포를 가정하는 것으로 나타났다. 정서적 공감의 평균은 3.68, 표준편차는 .43로 나타났으며 왜도(.14)와 첨도(-.25)를 분석한 결과 정규분포를 가정하는 것으로 나타났다. 유아교사 공감능력의 평균은 5점 만점에 3.63, 표준편차는 .46, 그리고 왜도(.21)와 첨도(.51)를 분석한 결과 정규분포를 가정하는 것으로 나타났다.

유아 친사회적행동은 5점 만점으로 친절하기의 평균은 3.74, 표준편차는 .58로 나타났으며, 왜도(.35)와 첨도(.20)를 분석한 결과 정규분포를 가정하는 것으로 나타났다. 도와주기의 평균은 3.96, 표준편차는 .67로 나타났으며, 왜도(.11)와 첨도(-.68)를 분석한 결과 정규분포를 가정하는 것으로 나타났다. 공감하기의 평균은 3.84, 표준편차는 .61로 나타났으며, 왜도(.17)와 첨도(-.06)를 분석한 결과 정규분포를 가정하는 것으로 나타났다. 나눠주기의 평균은 3.69, 표준편차는 .55로 나타났으며, 왜도(.53)와 첨도(-.09)를 분석한 결과 정규분포를 가정하는 것으로 나타났다. 보호하기의 평균은 3.53, 표준편차는 .71로 나타났으며, 왜도(.15)와 첨도(-.21)를 분석한 결과 정규분포를 가정하는 것으로 나타났다. 협력하기의 평균은 3.93, 표준편차는 .66로 나타났으며, 왜도(.10)와 첨도(-.69)를 분석한 결과 정규분포를 가정하는 것으로 나타났다. 유아 친사회적행동의 평균은 5점 만점에 3.78, 표준편차는 .50로 나타났으며, 왜도(.75)와 첨도(-.24)를 분석한 결과 정규분포를 가정하는 것으로 나타났다.

교사-유아 상호작용은 5점 만점으로, 정서적 상호작용의 평균은 4.17, 표준편차는 .54로 나타났으며, 왜도(-.03)와 첨도(-.83)를 분석한 결과 정규분포를 가정하는 것으로 나타났다. 언어적 상호작용의 평균은 4.13, 표준편차는 .53로 나타났으며, 왜도(-.16)와 첨도(-.23)를 분석한 결과 정규분포를 가정하는 것으로 나타났다. 행동적 상호작용의 평균은 4.16, 표준편차는 .50으로 나타났으며, 왜도(.06)와 첨도(-.74)를 분석한 결과 정규분포를 가정하는 것으로 나타났다. 교사-유아 상호작용

의 평균은 5점 만점에 4.15, 표준편차는 .51로 나타났으며, 왜도(.03)와 첨도(-.80)를 분석한 결과 정규분포를 가정하는 것으로 나타났다.

본 연구의 분석에 사용된 변인의 전체 평균은 3.53~4.17로 나타났으며, 전체 변인의 왜도는 -.16~.75, 첨도는 -.83~.65로 조사되었다.

이를 종합하여 정리하자면, 유아교사 공감능력, 유아 친사회적행동, 교사-유아 상호작용의 일반적 경향은 모두 평균 이상을 나타내었다.

2. 유아교사 공감능력, 유아 친사회적행동, 교사-유아 상호작용의 상관관계

유아교사 공감능력이 유아 친사회적행동에 미치는 영향에서 교사-유아 상호작용의 매개효과를 분석하기에 앞서 유아교사 공감능력, 유아 친사회적행동, 교사-유아 상호작용 간의 상관관계를 살펴보았다. Pearson의 적률상관분석을 통하여 적률상관계수를 산출하였으며, 세 변인의 상관관계 분석 결과는 <표 8>과 같다.

<표 8> 측정 변인 간 상관분석($N = 211$)

	인지적 공감	정서적 공감	유아교사 공감능력	친절하기	도와주기	공감하기	나눠주기	보호하기	협력하기	유아 친사회적 행동	정서적 상호 작용	언어적 상호 작용	행동적 상호 작용	교사-유아 상호작용
인지적 공감	1													
정서적 공감	.73***	1												
유아교사 공감능력	.95***	.91***	1											
친절하기	.17*	.11	.15*	1										
도와주기	.28***	.32***	.32***	.55***	1									
공감하기	.41***	.37***	.42***	.47***	.70***	1								
나눠주기	.24***	.19**	.24***	.49***	.60***	.61***	1							
보호하기	.13	.08	.12	.43***	.43***	.49***	.60***	1						
협력하기	.24***	.21**	.24***	.52***	.67***	.58***	.58***	.48***	1					
유아 친사회적행 동	.31***	.27***	.31***	.72***	.84***	.81***	.81***	.73***	.81***	1				
정서적 상호작용	.49***	.56***	.56***	.28***	.53***	.59***	.44***	.28***	.46***	.54***	1			
언어적 상호작용	.47***	.57***	.55***	.29***	.55***	.57***	.44***	.27***	.41***	.54***	.92***	1		
행동적 상호작용	.49***	.55***	.56***	.23***	.49***	.55***	.38***	.24***	.41***	.49***	.92***	.89***	1	
교사-유아 상호작용	.50***	.58***	.57***	.28***	.54***	.59***	.44***	.27***	.44***	.54***	.98***	.97***	.97***	1

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

인지적 공감과 '정서적 공감'은 .73의 정적상관($p < .001$), '유아교사 공감능력'은 .95의 정적상관($p < .001$), '친절하기'는 .17의 정적상관($p < .05$), '도와주기'는 .28의 정적상관($p < .001$), '공감하기'는 .41의 정적상관($p < .001$), '나눠주기'는 .24의 정적상관($p < .001$), '협력하기'는 .24의 정적상관($p < .001$), '유아 친사회적행동'은 .31의 정적상관($p < .001$), '정서적 상호작용'은 .49의 정적상관($p < .001$), '언어적 상호작용'은 .47의 정적상관($p < .001$), '행동적 상호작용'은 .49의 정적상관($p < .001$), '교사-유아 상호작용'은 .50의 정적상관($p < .001$)으로 유의하였다.

정서적 공감과 '유아교사 공감능력'은 .91의 정적상관($p < .001$), '도와주기'는 .32의 정적상관($p < .001$), '공감하기'는 .37의 정적상관($p < .001$), '나눠주기'는 .19의 정적상관($p < .01$), '협력하기'는 .21의 정적상관($p < .01$), '유아 친사회적행동'은 .27의 정적상관($p < .001$), '정서적 상호작용'은 .56의 정적상관($p < .001$), '언어적 상호작용'은 .57의 정적상관($p < .001$), '행동적 상호작용'은 .55의 정적상관($p < .001$), '교사-유아 상호작용'은 .58의 정적상관($p < .001$)으로 유의하였다.

유아교사 공감능력과 '친절하기'는 .15의 정적상관($p < .05$), '도와주기'는 .32의 정적상관($p < .001$), '공감하기'는 .42의 정적상관($p < .001$), '나눠주기'는 .24의 정적상관($p < .001$), '협력하기'는 .24의 정적상관($p < .001$), '유아 친사회적행동'은 .31의 정적상관($p < .001$), '정서적 상호작용'은 .56의 정적상관($p < .001$), '언어적 상호작용'은 .55의 정적상관($p < .001$), '행동적 상호작용'은 .56의 정적상관($p < .001$), '교사-유아 상호작용'은 .57의 정적상관($p < .001$)으로 유의하였다.

친절하기와 '도와주기'는 .55의 정적상관($p < .001$), '공감하기'는 .47의 정적상관($p < .001$), '나눠주기'는 .49의 정적상관($p < .001$), '보호하기'는 .43의 정적상관($p < .001$), '협력하기'는 .52의 정적상관($p < .001$), '유아 친사회적행동'은 .72의 정적상관($p < .001$), '정서적 상호작용'은 .28의 정적상관($p < .001$), '언어적 상호작용'은 .29의 정적상관($p < .001$), '행동적 상호작용'은 .23의 정적상관($p < .001$), '교사-유아 상호작용'은 .28의 정적상관($p < .001$)으로 유의하였다.

도와주기와 '공감하기'는 .70의 정적상관($p < .001$), '나눠주기'는 .60의 정적상관($p < .001$), '보호하기'는 .43의 정적상관($p < .001$), '협력하기'는 .67의 정적상관($p < .001$), '유아 친사회적행동'은 .84의 정적상관($p < .001$), '정서적 상호작용'은 .53의 정적상관($p < .001$), '언어적 상호작용'은 .55의 정적상관($p < .001$), '행동적 상호작용'은 .49의 정적상관($p < .001$), '교사-유아 상호작용'은 .54의 정적상관($p < .001$)으로

로 유의하였다.

공감하기와 '나눠주기'는 .61의 정적상관($p < .001$), '보호하기'는 .49의 정적상관($p < .001$), '협력하기'는 .58의 정적상관($p < .001$), '유아 친사회적행동'은 .81의 정적상관($p < .001$), '정서적 상호작용'은 .59의 정적상관($p < .001$), '언어적 상호작용'은 .57의 정적상관($p < .001$), '행동적 상호작용'은 .55의 정적상관($p < .001$), '교사-유아 상호작용'은 .59의 정적상관($p < .001$)으로 유의하였다.

나눠주기와 '보호하기'는 .60의 정적상관($p < .001$), '협력하기'는 .58의 정적상관($p < .001$), '유아 친사회적행동'은 .81의 정적상관($p < .001$), '정서적 상호작용'은 .44의 정적상관($p < .001$), '언어적 상호작용'은 .44의 정적상관($p < .001$), '행동적 상호작용'은 .38의 정적상관($p < .001$), '교사-유아 상호작용'은 .44의 정적상관($p < .001$)으로 유의하였다.

보호하기와 '협력하기'는 .48의 정적상관($p < .001$), '유아 친사회적행동'은 .73의 정적상관($p < .001$), '정서적 상호작용'은 .28의 정적상관($p < .001$), '언어적 상호작용'은 .27의 정적상관($p < .001$), '행동적 상호작용'은 .24의 정적상관($p < .001$), '교사-유아 상호작용'은 .27의 정적상관($p < .001$)으로 유의하였다.

협력하기와 '유아 친사회적행동'은 .81의 정적상관($p < .001$), '정서적 상호작용'은 .46의 정적상관($p < .001$), '언어적 상호작용'은 .41의 정적상관($p < .001$), '행동적 상호작용'은 .41의 정적상관($p < .001$), '교사-유아 상호작용'은 .44의 정적상관($p < .001$)으로 유의하였다.

유아 친사회적행동과 '정서적 상호작용'은 .54의 정적상관($p < .001$), '언어적 상호작용'은 .54의 정적상관($p < .001$), '행동적 상호작용'은 .49의 정적상관($p < .001$), '교사-유아 상호작용'은 .54의 정적상관($p < .001$)으로 유의하였다.

정서적 상호작용과 '언어적 상호작용'은 .92의 정적상관($p < .001$), '행동적 상호작용'은 .92의 정적상관($p < .001$), '교사-유아 상호작용'은 .98의 정적상관($p < .001$)으로 유의하였다.

언어적 상호작용과 '행동적 상호작용'은 .89의 정적상관($p < .001$), '교사-유아 상호작용'은 .97의 정적상관($p < .001$)으로 유의하였다.

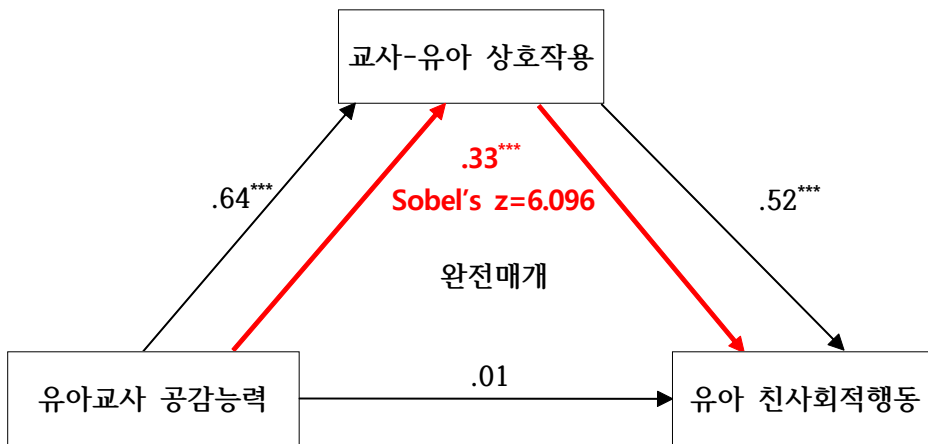
행동적 상호작용과 '교사-유아 상호작용'은 .97의 정적상관($p < .001$)으로 유의하였다.

이를 종합하여 정리하자면, 유아교사 공감능력과 교사-유아 상호작용 및 유아

의 친사회적행동은 전체적으로 정적 상관관계가 있는 것을 알 수 있다.

3. 유아교사 공감능력과 유아 친사회적행동의 관계에서 교사-유아 상호작용의 매개효과

유아교사 공감능력과 유아 친사회적행동 관계에서 교사-유아 상호작용의 매개효과를 검증하기 위해 Baron과 Kenny(1986)가 제시한 절차에 따라 분석한 결과는 다음과 같다. 즉, 독립변인이 매개변인에 유의한 영향을 미치고 독립변인과 매개변인이 종속변인에 유의한 영향을 미치며 종속변인에 대한 독립변인의 영향력이 매개변인과 독립변인이 함께 영향을 미칠 때 그 효과의 크기에 따라 부분 또는 완전매개효과로 판단할 수 있다. 유아교사 공감능력과 유아 친사회적행동 관계에서 교사-유아 상호작용의 매개효과를 알아보기 위하여 중다회귀분석을 실시한 결과는 아래 <그림 2>와 같다.



<그림 2> 매개 모형 검증 결과

유아교사 공감능력과 유아 친사회적행동의 관계에서 교사-유아 상호작용의 매개효과를 확인하기 위하여 Sobel test를 실시하였고, 공감능력이 유아 친사회적행동에 미치는 영향에서 교사-유아 상호작용은 .33의 완전 매개로 통계적으로 유의미하였다(sobel'z=6.096, $p < .001$).

1) 1단계 : 유아교사 공감능력이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향

유아교사의 공감능력이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향을 알아보기 위해서 단순선형회귀분석을 실시한 결과는 아래 <표 13>과 같다. 분석 결과, 공감능력은 교사-유아 상호작용을 33.0% 설명하는 것으로 나타났으며($R^2=.330$), 이는 통계적으로 유의미하였다($F=102.981, p<.001$).

<표 9> 1단계 : 유아교사 공감능력이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향

종속변인	독립변인	B	β	S.E	t	R ²	F
교사-유아 상호작용	(상수)	1.841		.230	8.009	.330	102.981***
	유아교사 공감능력	.638	.575	.063	10.148***		

*** $p<.001$

유아교사 공감능력이 교사-유아 상호작용에 .638($\beta=.575$)의 정(+)적 영향을 미치며 통계적으로 유의미하였다($t=10.148, p<.001$)

2) 2단계 : 유아교사 공감능력이 유아 친사회적행동에 미치는 영향

유아교사의 공감능력이 유아 친사회적행동에 미치는 영향을 알아보기 위해서 단순선형회귀분석을 실시한 결과는 <표 14>와 같다. 분석 결과, 공감능력은 유아 친사회적행동을 9.8% 설명하는 것으로 나타났으며($R^2=.098$), 이는 통계적으로 유의미하였다($F=22.702, p<.001$).

<표 10> 2단계 : 유아교사 공감능력이 유아 친사회적행동에 미치는 영향

종속변인	독립변인	B	β	S.E	t	R ²	F
유아 친사회적 행동	(상수)	2.549		.261	9.772	.098	22.702***
	유아교사	.340	.313	.071	4.765***		

공감능력

*** $p < .001$

공감능력이 유아 친사회적행동에 .340($\beta = .313$)의 정(+)적 영향을 미치며 유의미하였다($t = 4.765, p < .001$).

3) 3단계 : 유아교사 공감능력과 교사-유아 상호작용이 유아 친사회적 행동에 미치는 영향

유아교사의 공감능력과 교사-유아 상호작용이 유아 친사회적행동에 미치는 영향을 알아보기 위해서 중다회귀분석을 실시한 결과는 <표 15>와 같다. 분석 결과, 공감능력과 교사-유아 상호작용은 유아 친사회적행동을 29.0% 설명하는 것으로 나타났으며($R^2 = .290$), 이는 통계적으로 유의미하였다($F = 42.506, p < .001$). 독립 변인들 간의 다중공선성 문제를 확인을 위해 VIF 값이 1.493으로 3을 넘지 않아 다중공선성문제는 발견되지 않았다.

<표 11> 3단계 : 유아교사 공감능력과 교사-유아 상호작용이 유아 친사회적행동에 미치는 영향

종속변인	독립변인	<i>B</i>	β	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>VIF</i>	R^2	<i>F</i>
	(상수)	1.585		.265	5.977			
유아 친사회적 행동	유아교사 공감능력	.006	.005	.077	.075	1.493	.290	42.506***
	교사-유아 상호작용	.524	.536	.070	7.504***	1.493		

*** $p < .001$

교사-유아 상호작용이 유아 친사회적행동에 .524($\beta = .536$)의 정(+)적 영향을 미치는 것으로 나타났다($t = 7.504, p < .001$). 이러한 결과는 통계적으로 유의미하였다.

4) 4단계 : 유아교사 공감능력이 유아 친사회적행동에 미치는 영향에서 교사-유아 상호작용의 매개효과

매개효과 검증을 위해 Baron & Kenny(1986)가 제시한 3단계 검증방법을 통해 매개효과 여부를 확인한 결과는 <표 16>과 같다.

<표 12> 유아교사 공감능력이 유아 친사회적행동에 미치는 영향에서 교사-유아 상호작용의 매개효과

<i>baron & kenny</i>	종속변인	독립변인	<i>B</i>	β	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>
1단계	교사-유아 상호작용	유아교사 공감능력	.638	.575	.063	10.148***	.330	102.981***
2단계	유아 친사회적 행동	유아교사 공감능력	.340	.313	.071	4.765***	.098	22.702***
3단계	유아 친사회적 행동	유아교사 공감능력	.006	.005	.077	.075	.290	42.506***
		교사-유아 상호작용	.524	.536	.070	7.504***		

*Sobel Test Statistic: Z=6.096**

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

1단계 절차로 독립변수가 매개변수에 미치는 영향을 확인한 결과, 유아교사 공감능력이 교사-유아 상호작용에 .638의 영향을 미쳤으며($t=10.148$, $p<.01$), 2단계 절차로 독립변수가 종속변수에 미치는 영향을 확인한 결과, 유아교사 공감능력이 유아 친사회적행동에 .340의 영향을 미치는 것으로 확인되어 매개효과 검증을 위한 기본 전제를 충족하는 것으로 나타났다($t=4.765$, $p<.001$).

마지막으로 3단계 분석 과정을 통해 독립변수와 매개변수가 종속변수에 미치는 영향을 확인한 결과, 먼저 매개변인인 교사-유아 상호작용이 유아 친사회적행동에 .524의 영향을 미쳤으며($t=7.504$, $p<.001$), 만일 3단계 과정에서 독립변인이 종속

변인에 미치는 영향이 통계적으로 유의미하지 않으면 완전매개이고, 독립변인과 종속변인이 통계적으로 유의미하고, 3단계 분석에서 독립변수와 종속변수의 표준화된 회귀계수가 2단계 분석을 통해 확인된 표준화된 회귀계수보다 줄어들면 부분 매개를 확인할 수 있다.

본 연구의 3단계 과정의 분석 결과, 유아교사 공감능력이 유아 친사회적행동에 .005의 영향을 미치며($t=.075, p<.001$), 이는 2단계의 회귀계수인 .313보다 줄어든 것으로($t=4.765, p<.001$), 교사-유아 상호작용은 완전매개 효과의 전제를 충족하였다.

매개효과를 검증하기 위해 *Sobel Test*를 실시한 결과, *Sobel*의 Z 값은 6.096로 유아교사 공감능력과 유아 친사회적행동 관계에서 교사-유아 상호작용의 완전매개 효과는 $p<.05$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다.

이를 종합하여 정리하자면, 유아교사 공감능력과 유아 친사회적행동 관계에서 교사-유아 상호작용이 완전 매개 변수로서 유의미한 효과가 있는 것으로 나타났으며, 이는 교사-유아 상호작용이 유아교사 공감능력과 유아 친사회적행동에 직접적인 영향을 미친다는 것을 나타낸다.

V. 논의 및 제언

1. 논의 및 결론

본 연구에서는 유아의 친사회적행동에 영향을 미치는 다양한 변인들 가운데 내적 변인인 유아교사 공감능력과 환경적 특성인 교사-유아 상호작용의 관계를 파악하고, 유아교사 공감능력과 유아 친사회적행동의 관계에서 교사-유아 상호작용의 매개효과의 차이가 있는지 살펴보고자 하였다. 본 연구 수행을 위해 G시 지역의 유치원과 어린이집에 재원 중인 만 3~5세 유아와 그 담임 교사를 대상으로 설문 조사를 실시하였으며, 수합된 설문지 중 각각의 문항이 충실하게 작성된 211부를 연구자료로 활용하였다. 이에 따른 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 유아교사 공감능력과 유아 친사회적행동 및 교사-유아 상호작용 간의 상관관계는 어떠한가?

연구문제 2. 유아교사 공감능력과 유아 친사회적행동 관계에서 교사-유아 상호작용의 매개효과는 어떠한가?

본 연구 결과를 연구문제에 따라 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 유아교사 공감능력과 교사-유아 상호작용 및 유아 친사회적행동의 상관관계를 분석한 결과, 유아교사 공감능력과 교사-유아 상호작용 및 유아의 친사회적행동은 전체적으로 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

먼저, 유아교사 공감능력과 유아 친사회적행동 간에는 유의미한 상관관계가 나타났다. 이러한 결과는 유아교사 공감능력이 높을수록 유아 친사회적행동이 높게 나타난다고 보고한 연구들(김경숙, 2016; 김선희, 2016; 박성희, 1997; 신경일, 1994; 이기복, 2000; 조재환, 1998; 차혜정, 송승민, 2017; Baston & coke, 1981; Slaughter, Dennis, & Pritchard, 2002)과 일치하는 결과이다. 또한, 유아교사의 공감능력이 높을수록 교사-유아 간의 친밀도가 높아져 유아의 또래 유능성에도 긍정적인 것으로 나타났고, 교사가 높은 공감능력을 가질수록 아동의 사회성

발달에 긍정적 관계를 미칠 수 있다고 보고한 차혜정과 송승민(2017), 김경숙(2016)의 연구결과와도 맥을 같이 한다. 본 연구의 결과를 통해 알 수 있듯이 타인의 감정과 생각을 함께 공유하는 유아교사의 공감능력은 유아 친사회적행동을 설명하는 주요변인으로 나타나기 때문에 관점·생각·상황·감정으로 이루어진 공감능력과 친사회적행동 간의 관련성을 살펴보는 것은 매우 중요하다고 볼 수 있다.

다음으로, 유아교사 공감능력과 교사-유아 상호작용 간의 상관관계 분석에서는 유의미한 상관관계가 나타났다. 이러한 결과는 유아교사의 공감능력이 잘 이루어질수록 교사와 유아의 상호작용이 활발하게 이루어지며, 유아교사의 공감능력과 의사소통 능력 간의 정적상관을 보인다고 보고한 연구 결과들(고민성, 2021; 김경희, 2021; 김명신, 2017; 김인점, 2020; 박은희, 김정화, 2020; 박희숙, 2017; 우수경, 서윤희, 2016; 채윤지, 2021; 최두란, 2018; 최연정, 2016; 최지민, 2015; 하영례, 김은경, 2013; Good & Brophy, 2000; Krznaric, 2014)과 일치한다. 비슷한 맥락으로 다른 사람의 생각, 감정, 상황, 관점 등의 내적 심리를 추론할 수 있는 공감이 높은 유아교사일수록 유아의 생각과 느낌, 요구에 대한 상호작용이 긍정적으로 나타난 연구(김경희, 2021)에서 유아교사 공감능력의 하위요인인 정서적 공감과 교사-유아 상호작용의 하위범주인 언어적 상호작용이 유의미한 상관관계가 있었다는 연구와도 유사한 결과이다.

이처럼 다른 사람의 정서 상태를 파악하고 내적 심리를 추론하는 유아교사 공감능력이 높을수록 교사-유아 상호작용의 하위요인인 따뜻하고 친절한 태도의 상호작용, 유아의 생각·느낌·요구에 대한 상호작용, 유아의 긍정적 행동 및 부정적 행동에 대한 상호작용의 정도가 높아진다는 상관관계를 알 수 있었다. 이렇듯 교사-유아 상호작용에 정적상관이 있는 유아교사의 공감능력은 유아 개인에게 중요한 변인임을 확인하였다는 점에서 본 연구는 의의가 있다.

끝으로, 교사-유아 상호작용과 유아 친사회적행동 간의 상관관계 분석에서 유의미한 상관관계가 나타났다. 이러한 결과는 Vygotsky(1978)가 주장한 교수자와 학습자 사이에 상호작용하는 사회적 관계가 학습자의 발달에 정적 상관을 가지고 있다는 이론을 지지함과 동시에, 교사-유아 상호작용과 유아 친사회적행동 간에 상관 관계가 있다고 보고한 연구들(김수희, 2015, 유재경, 2013)과 일치한다. 또한, 교사-유아 상호작용의 질이 유아의 사회·정서 발달과 관련이 있다고 한 연구들(전선옥, 1989; 조혜진, 2004; Hestense, et al., 1993; Holloway &

Reichhart-Erickson, 1988; Howes, 1997, McCartney, et al., 1982)과도 유사하다고 볼 수 있다.

이와 같이, 다른 사람들과 적극적으로 상호작용하며 관계를 형성하고, 이들로부터 적절한 정보 및 도움을 요구할 수 있는 유아는 친사회적행동의 하위요인-친구의 물건을 정리해주거나 친구에게 양보하는 친절하기, 도움을 필요로 하는 친구를 도와주는 도와주기, 자신의 것을 나누어 주는 나눠주기, 친구가 난처한 상황에 처했을 때 보호하는 보호하기, 친구와 함께 하는 활동에 있어서 적극적으로 참여하는 참여하기-정도와 관련이 있다는 것을 알 수 있다. 이처럼 본 연구와 선행연구를 통해 교사-유아 상호작용이 유아 친사회적행동에 정적 상관이 있음을 살펴볼 수 있으며, 유아교사가 유아의 생각과 느낌에 대해 친절한 태도로 상호작용하면서 교사-유아 상호작용이 높게 나타나고 더 나아가 유아 친사회적행동까지 상관있음이 확인되었다.

둘째, 유아교사 공감능력과 유아 친사회적행동 관계에서 교사-유아 상호작용의 매개효과를 살펴본 결과, 교사-유아 상호작용이 완전 매개 변수로서 유의미한 효과가 있는 것으로 나타났다. 이는 교사-유아 상호작용이 유아교사 공감능력과 유아 친사회적행동에 직접적인 영향을 미친다는 것을 나타낸다. 즉, 유아교사가 유아를 이해하고 심리적인 공감대를 형성하는 정도가 높을수록 유아의 친사회적행동이 향상되며, 유아교사의 공감능력의 정도가 높을수록 교사-유아 상호작용이 증가함에 따라 유아의 친사회적행동은 더 높아짐을 의미한다.

이러한 결과는 유아교사 공감능력과 유아 또래 유능성의 관계 분석(차혜정, 2017; 최윤정, 2020), 유아교사 공감능력과 교사-유아 상호작용(김경희, 2021; 이지선, 2022; 이해진, 2019), 유아교사 공감능력과 유아 친사회적행동의 관계(정미순, 2020)를 분석한 선행연구와 교사-유아 상호작용과 유아 친사회적행동(김현숙, 2017; 유재경, 2013), 유아교사 공감능력과 유아의 인성의 상관관계(김경숙, 2016), 유아 친사회적행동과 교사-유아 상호작용 간의 관계(김현숙, 2017; 유재경, 2013)를 분석한 선행연구 결과를 통해 유아교사 공감능력과 유아 친사회적행동 관계에서 교사-유아 상호작용이 매개변수로서 유의한 역할을 할 수 있었다는 연구결과와 흐름을 같이 한다. 또한, 유아교사가 보여주는 공감과 관심은 유아가 원만한 사회 관계를 맺을 수 있도록 도와주며, 유아의 친사회적행동에 의미 있는 심리적 환경이 되어 준다고 할 수 있다(최선희, 황혜정, 2011). 이는 유아교사의 공감능력이 유아의 사회적

관계 형성에 중요한 역할을 하고 있다(박성희, 1997; Krznaric, 2014)는 연구와도 맥을 같이 한다고 볼 수 있다.

그러나 기존의 선행연구에서는 유아교사 공감능력이 유아 친사회적행동에 미치는 영향에서 교사-유아 상호작용의 매개효과를 실증적으로 직접 규명한 연구는 없는 실정이다. 이러한 맥락에서 본 연구는 유아교사 공감능력과 유아 친사회적행동 관계에서 교사-유아 상호작용을 매개로 하였을 때 완전매개 효과를 나타낸 것은 큰 의미가 있다고 하겠다. 특히, 유아교사 공감능력을 높여주는 교육 지원 활동을 통하여 유아 친사회적행동을 높이려고 할 때, 유아교육 현장에 있어 본 연구 결과에서 나타난 의미있는 매개변인으로써 교사-유아 상호작용의 가치를 강조하는데 기초 자료를 제공할 수 있을 것이다.

본 연구 결과와 선행연구를 통해 알 수 있듯이, 교사-유아 상호작용은 유아교사가 유아와 민감하고 적절한 상호작용을 함으로써 교육적 효과를 최대화 할 수 있다(김영옥, 김수영, 1999; 김윤경, 2023; 박찬옥, 강순미, 2008; 박현정, 2003; 장선희, 2018). 또한, 유아의 요구에 민감하게 반응하고 격려하며 언어적 의사소통을 활발히 하여 유아의 인지, 사회, 정서, 언어 발달을 최적으로 이끌어 낼 수 있으므로(전선옥, 1989; 조혜진, 2004; Hestense, et al., 1993; Holloway & Reichhart-Erickson, 1988; Howes, 1997; McCartney, et al., 1982) 매개 변인으로서 교사-유아 상호작용은 유아교사 공감능력을 통해 증진될 수 있고, 동시에 유아의 친사회적행동 증진에도 중요한 변인이라는 것을 시사해 준다. 다시 말해, 유아교사의 공감능력이 교사-유아 상호작용을 매개로 하여 유아의 친사회적행동에 미치는 긍정적인 영향을 볼 때 유아의 친사회적행동을 높이기 위한 프로그램 운영의 개발 보급 및 추후 교사-유아 상호작용과 유아 친사회적행동에 영향을 미치는 변인 등을 탐구하는 연구들이 지속적으로 이루어져야 함을 시사한다.

본 연구를 통해 얻어진 가치를 살펴보면, 첫째, 본 연구는 유아의 발화 속에 숨은 감정과 의도를 찾는 교사의 공감능력과 유아 친사회적행동의 관계에서 교사-유아 상호작용의 매개효과를 실증적으로 검증하는 데 목적을 둔 연구이다. 결과적으로 일상생활 속에서 유아의 생각·감정·느낌 등을 이해하고 공유하며, 이러한 이해를 적절한 방식으로 표현하는 유아교사의 공감능력이라는 내면적인 변인 유아의 친사회적행동에 긍정적인 영향을 미쳤다. 또한, 유아가 가장 많은 시간을 보내는 유아교육기관에서 유아교사가 유아의 관점에서 이해하며 반응하는 과정을 통해 유아-교

사 간 상호작용이 발달하게 되었다. 즉, 유아교사 공감능력과 유아 친사회적행동 관계에서 교사-유아 상호작용은 유의한 매개변수로 역할을 하였다는 연구 결과를 도출하였다는 점에서 의의가 있다. 또한, 본 연구에서 매개 효과가 입증된 교사-유아 상호작용에 주목하여 교사가 유아의 감정을 이해하고 공유하는 공감능력과 유아의 주변 환경에서 나타나는 사회적 상호작용을 통해 유아 친사회적행동의 관계를 분명하게 규명함으로써 유아의 사회성을 지원하는 교수전략에 대한 이해를 도울 수 있을 것이다.

둘째, 이러한 연구 결과를 바탕으로 본 연구는 유아교사 공감능력과 교사-유아 상호작용 변인이 유아 친사회적행동을 강화하는데 중요한 변인이자 매개하는 변인으로 작용할 수 있다는 결론을 도출하였다. 그러나 유아의 발달적 측면으로서 유아 친사회적행동은 개인의 선천적 요인과 환경적 요인 간의 상호작용으로 이루어짐에도 불구하고, 유아 친사회적행동과 관련된 기존 연구들은 프로그램 개발 연구가 압도적으로 많았으며 특정 활동과 같은 외부적 요인만을 중심으로 살펴본 것이 주를 이루었다는 제한점이 있었다.

이에 본 연구에서는 유아 친사회적행동을 예측할 수 있는 중요한 변인들을 이론적·실증적으로 파악할 수 있었으며 특히, 유아 친사회적행동에 영향을 미치는 여러 가지 요인 중 잘 다루어지지 않은 유아교사 공감능력과 교사-유아 상호작용을 동시에 살펴보았다는 점에서 본 연구의 의의가 있을 것이다.

셋째, 본 연구에서는 유아 친사회적행동과 여러 변인 간의 관계를 살펴보고, 관련 변인들이 유아 친사회적행동에 미치고 있는 상대적 영향력을 살펴보았다. 본 연구의 결과를 통해 유아 친사회적행동과 관련되어 영향력을 미치고 있는 의미 있는 변인을 알아보고, 그 변인들의 영향에 대한 전체적 이해와 더불어 유아 친사회적행동을 향상시키는 교육 방법의 개발과 유아교사를 포함한 유아교육기관 및 부모대상을 위한 기초자료가 될 것으로 기대한다.

2. 제언

유아 친사회적행동의 중요성을 인식함과 동시에 유아교사 공감능력을 높이고 교사-유아 상호작용을 증진시키기 위한 후속 연구를 제안하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 유아교사 공감능력 관련된 변인을 도출하여 변인 간의 관계 및 영향

을 검증함에 있어 연구 대상을 특정 지역 내 유치원 및 어린이집에 재원 중인 유아 및 교사를 대상으로 연구결과를 도출하였기 때문에 연구결과의 신뢰성과 일반화에 문제점이 제기될 수 있다. 따라서 추후 연구에서는 연구결과의 신뢰성 및 일반화를 위해 다양한 지역의 유아와 교사를 대상으로 표집하여 폭넓은 연구가 이루어져야 할 것이다.

둘째, 유아교사 공감능력, 교사-유아 상호작용, 유아 친사회적행동을 평정함에 있어 본 연구에서는 학기 중에 담임교사가 유아를 관찰하고 설문을 작성하였는데, 학기 초와 방학, 또는 학기 말 등에 따라서 유아가 어떻게 변화하는지에 관한 후속 연구가 필요하다고 본다.

셋째, 본 연구에서는 교사의 질문지법에 의존하여 유아교사 공감능력, 유아 친사회적 행동, 교사-유아 상호작용에 대해 분석하였다. 연구의 타당성을 더욱 확보하기 위해 후속 연구에서는 면접법, 관찰법 등 질적 연구 방법을 병행하여 보다 심층적인 연구로 진행해볼 필요가 있을 것이다.

넷째, 본 연구방법에 사용한 Baron & Kenny 방법과 Sobel test는 유아교육 분야에서 얼마 전까지 많이 사용했었던 매개효과 분석 방법이나, 최근에는 간접적인 논리적 추론과 1종 오류 가능성 등과 같은 몇 가지 문제점이 나타난다는 지적이 있다. 따라서 추후 연구에서는 이러한 연구방법 대신 부트스트래핑(Bootstrapping) 방법을 활용하여 자료 분석의 정확성을 도모할 필요가 있을 것이다.

다섯째, 2019 개정 누리과정에서는 유아교육 현장에서 유아의 자율성과 사회성 신장 추구를 강조하고 있다. 이는 유아의 사회성이 이 시기에 필수적으로 함양되어야 할 핵심 역량임을 알 수 있다. 그러나 유아 사회성은 단일 변인으로 설명하기에는 다소 복잡한 속성이 내포되어 있음에도 불구하고, 본 연구에서는 유아의 사회성과 관련된 변인으로 개인적 특성의 유아교사 공감능력, 환경적 특성의 교사-유아 상호작용 변인으로만 한정하였으나, 추후 연구에서는 유아의 친사회적행동과 관련된 다양한 변인들을 분석하는 연구를 수행할 필요가 있을 것이다.

[참 고 문 헌]

- 강병재, 백영숙(2013). 어린이집 교사의 심리적 소진과 교사-영유아 상호작용과의 관계에서 교수 창의성과 교수 효능감의 매개효과. **어린이 미디어연구**, 12(1), 145-168.
- 강영미(2015). 유아교사의 행복감과 정서지능이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 신라대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강인숙(2003). 교사 반응성 프로그램이 교사 및 유아의 상호작용에 미치는 효과. 동아대학교 대학원 박사학위논문.
- 고경희, 정은숙(2020). ‘교육현장에서의 공감능력’ 교과에서 예비유아교사의 공감능력 함양 효과. **교육문화연구**, 26(5), 951-969.
- 고민성(2021). 유아교사의 놀이성, 공감능력, 창의적 인성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 경상국립대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 고문영(2001). 유아교사의 역할수행에 따른 교사와 학부모의 인식조사. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 고윤희, 김숙령(2013). 어머니의 부정적 정서표현성 및 영유아 탄력성이 영유아의 사회정서발달에 미치는 영향. **유아교육연구**, 33(2), 27-51.
- 고정리(2013). 유아 공동체 의식 함양 활동 구성 및 적용 효과. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 곽희경(2011). 유아교사의 행복감 및 자아정체감과 교사효능감, 교사-유아 상호작용의 관계. 전북대학교 대학원 박사학위논문.
- 교육부, 보건복지부(2019). 2019 개정 누리과정 해설서. 세종: 교육부, 보건복지부.
- 구선라(1999). 연령과 성별에 따른 교사-유아 관계와 유아행동 연구. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 국립국어원(2022). **표준국어대사전**. <https://www.korean.go.kr/> 2022년03월25일 검색.
- 권미성(2013). 보육교사의 교사효능감 및 전문성 수준이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 권선희(2006). 나눔교육이 아동의 친사회성에 미치는 효과. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.

- 권수현(2011). 예비유아교사의 회복탄력성 분석. **한국육아지원학회**, 6(1), 47-16.
- 김 환(2014). **모두가 행복해지는 공감 연습**. 서울: 소울메이트.
- 김경숙(2016). 어머니의 양육태도와 교사의 공감능력이 유아의 인성에 미치는 영향. 한국방송통신대학교 대학원 석사학위논문.
- 김경희(2021). 교사의 공감능력과 대인관계유능성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 배재대학교 대학원 석사학위논문.
- 김광웅, 최명선, 한현주(2005). 치료자의 전문적 경험과 공감능력이 내담아동이 지각한 치료관계에 미치는 영향. **한국상담심리학회**, 17(3), 503-522.
- 김규수, 박승순, 권소영(2003). 유아의 정서지능과 자아개념 및 친사회적 행동과의 관계. **열린유아교육연구**, 8(1), 253-270.
- 김명신(2017). 어린이집교사의 공감능력이 영유아와의 상호작용에 미치는 영향. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.
- 김미경(2015). 유아교사의 전문성 인식 및 교사효능감과 교사-유아 상호작용간의 관계. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미화(1997). 유아의 사회적 능력 발달에 영향을 미치는 관련 변인 연구. 건국대학교 대학원 박사학위논문.
- 김민이(2018). 현실치료를 적용한 누리과정 수업이 유아의 친사회적 행동에 미치는 효과. 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 김민정(2020). 갈등 그림책을 활용한 이야기꾸미기 프로그램이 유아의 자기조절력과 친사회적 행동이 미치는 영향. 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김서희(2016). 유아의 스마트미디어 몰입경향성과 친사회적 행동의 관계에서 자기조절력의 매개효과. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김선희(2016). 유아의 기질과 친사회적행동과의 관계. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김성은(2021). 유아교사의 정서지능, 회복탄력성, 그것이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 경상대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김수연(1995). 아동이 지각한 가정환경 과정변인, 사회적 유능성 및 친사회적 행동의 관계 분석. 효성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김수연, 조혜진(2015). 어린이집 교사의 정서노동과 교사-유아 상호작용의 관계에

- 서 정서지능과 사회적 지지의 조절효과. **미래유아교육학회지**, 22(2), 191-213.
- 김수진(2020). 유아교사의 행복감과 심리적소진이 교사-유아상호작용에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김수희(2015). 교사-유아 관계와 유아의 친사회적행동에 관한 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김시연(2014). 유아교사의 행복감, 교직에 대한 열정, 직무만족도, 교사효능감 및 교사-유아 상호작용 간의 구조분석. 광주여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김시연, 오재연(2014). 교사-유아 상호작용에 영향을 미치는 유아교사의 내적변인과 외적변인들 간의 구조분석. **열린유아교육연구**, 19(5), 23-50.
- 김영옥(2003). 유아의 친사회적행동 평가 척도 개발 연구. **한국아동학회지**, 24(5), 105-118.
- 김영옥, 김수영(1999). 유아교육기관의 질에 따른 교사의 상호작용. 유아의 놀이 활동 및 인지활동. **교육학연구**, 37(1), 407-425.
- 김영주, 김정원, 박명금, 홍기묵(2003). **유아의 통합적 발달을 위한 소집단 활동**. 서울: 정민사.
- 김영희, 김호중(2003). 인형극활동이 유아의 친사회적행동에 미치는 영향. **미래유아교육학회지**, 10(4), 253-279.
- 김영희, 박지현, 이은주(2008). 보육시설 평가인증이 보육교사의 보육 활동 자료 활용 및 유아와의 상호작용에 미치는 영향. **지역사회생활과학회**, 19(3), 387-397.
- 김윤경(2023). 유아교사의 직무 스트레스가 유아의 사회성발달에 미치는 영향에서 교사-유아 상호작용의 매개효과. 광주대학교 대학원 석사학위논문.
- 김인점(2020). 보육교사의 공감능력과 소진이 교사-영아 상호작용에 미치는 영향. 충신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정순(2005). 교사-유아 관계와 유아의 친사회적행동과의 상관연구. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김주옥(2011). 교사 기질과 영아 기질이 교사와 영아간 애착안정성에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 김주형(1993). 유아교육기관의 질적 수준에 대한 교사의 인식 연구: 유치원 교사의 자기 평가를 중심으로. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김주희(2018). 유아교사의 정서지능과 정서노동이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김태희(1998). 혼합연령집단과 단일연령집단간 교사-유아와 유아-유아의 상호작용 유형 비교. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김현숙(2017). 보육교사의 심리적 안녕감과 유아의 친사회적행동의 관계: 교사-유아 상호작용의 매개효과. 숙명여자대학교 원격대학원 석사학위논문.
- 김현자, 한성심(2012). **영유아교수방법론**. 서울: 태영출판사.
- 김현지(2014). 유아의 또래유능성이 어린이집 적응에 미치는 영향: 정서조절능력 및 갈등해결능력의 매개효과 검증. **복지상담교육연구**, 3(2), 39-54.
- 김현지, 나동진(2006). 보육교사의 교사효능감과 교사-유아 상호작용과의 관계. **한국보육지원학회지**, 2(2), 111-128.
- 김현진, 지성애(2014). 유아의 교육기관 적응능력과 자아탄력성 및 자아존중감 간의 관계 분석. **한국교육문제연구**, 32(1), 233-257.
- 김형주(2010). 교사가 지각한 유아 기질 및 교사 기질이 교사-유아 관계에 미치는 영향. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.
- 김혜민(2008). 유아의 성별에 따른 교사-유아 관계와 사회적 능력과의 관계. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김효진(2017). 공감교실: 공감에 대한 유아교사의 이해. **유아교육학논집**, 21(6), 127-158.
- 나가령(2015). 유아의 친사회적행동과 어머니의 양육태도, 유아의 정서지능 상관관계. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 나수지(2015). 보육교사의 정서지능과 피로가 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 남미경(2001). 발달에 적합한 실재에 대한 유치원 원장의 교육신념 및 교사의 교육신념과 교수실제. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 노윤희(2011). 글 없는 그림책을 활용한 이야기 꾸미기 활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 노은아, 조미영, 홍혜경(2012). 유아의 기본생활습관과 도덕적 판단력 및 사회성과

- 의 관계. **어린이미디어연구**, 11(3), 277-293.
- 단현국(2011). 교사가 지각한 교사-유아 관계와 유아의 또래 유능성. **한국유아교육연구**, 13(2), 5-33.
- 류철선(1993). 유아의 친사회성 증진을 위한 토론수업 프로그램의 효과검증 연구. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 맹지나(2010). 그림책을 활용한 나눔교육 활동이 유아의 나눔에 대한 인식과 친사회적 행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 목미연(2002). 음악활동을 통한 소집단 토의가 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 문명화(2020). 유치원 교사의 교수효능감, 교사-유아의 상호작용, 또래와의 놀이상호작용 및 유아의 사회적 유능감 간의 구조적 관계. **유아교육학논집**, 24(6), 127-147.
- 문선임(2012). 초등학생의 정서지능, 사회적 지지 및 친사회적행동의 관계. 아주대학교 대학원 석사학위논문.
- 문은영, 오선진(2016). 유아교사의 심리적 소진과 행복감이 유아의 교육기관 적응 능력에 미치는 영향. **한국보육지원학회지**, 12(3), 177-195.
- 민송이(1994). 탁아교사의 언어 유형에 따른 아동의 놀이실 행동. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 박민영(2019). 유아교사의 감정노동이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 광주여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박빛나, 손은정(2017). 성폭력·가정폭력 상담자의 직무스트레스 요인이 공감피로에 미치는 영향: 공감방식과 외상경험의 조절효과. **상담학연구**, 18(5), 133-151.
- 박성아(2010). 유아의 리더십, 친사회적행동 및 기질에 관한 연구. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박성연, 도현심(1999). **아동발달**. 서울: 동문사.
- 박성옥, 김혜영, 최영희, 김연정, 허혜리(2016). **공감과 소통**. 서울: 학지사.
- 박성희(1994). **공감, 공감적 이해**. 서울: 원미사.
- _____ (1997). **공감과 친사회행동**. 서울: 문음사.

- _____ (2004). **공감학**. 서울: 학지사.
- 박은희, 김정화(2020). 어린이집 교사의 공감 능력, 정서조절 능력이 교사-영아의 상호작용에 미치는 영향. **학습자중심교과교육학회지**, 20(21), 523-540.
- 박주영(2017). 유아교사의 전문성 발달 수준과 교수몰입도가 유아교사 - 유아의 상호작용에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박지은(2020). 유아교사의 직무스트레스와 정서노동 및 회복탄력성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 인천대학교 대학원 석사학위논문.
- 박찬옥, 강순미(2008). 멘토링(mentoring)에 의한 교사-유아의 언어적 상호작용 변화 탐구. **유아교육학논집**, 12(2), 213-231.
- 박찬옥, 구수연, 이옥임(2012). 영아-교사 상호작용의 이론과 실제. 서울: 정민사.
- 박현정(2003). 교사-유아 상호작용 시작과 참여 유아의 기질 및 사회·정서적 행동. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박혜정, 강혜원, 장영림(1987). 유아 학습준비도 검사 개발연구. **한국교육개발원 개발연구**, 38-87.
- 박희숙(2017). 교사의 행복감과 공감이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. **육아지원연구**, 12(1), 117-133.
- 배지희, 조미영, 봉진영(2009). 유아들의 문제행동에 대한 유아교사들의 담론 분석. **유아교육연구**, 29(5), 165-189.
- 배현순(2019). 유아의 정서인식 및 표현에 초점을 둔 먹거리 중심의 미술활동이 정서조망수용 및 친사회적행동에 미치는 효과. 대구가톨릭대학교 대학원 박사학위논문.
- 백영숙, 강병재(2018). 유아교사의 공감능력이 유아문제행동지도전략에 미치는 영향에 대한 교수창의성의 매개효과. **열린유아교육연구**, 23(6), 213-235.
- 백지숙, 권은주(2017). 부모-유아 상호작용, 또래상호작용, 교사-유아 상호작용이 유아의 사회적 유능감과 언어 및 문해 능력에 미치는 영향. **한국보육학회지**, 17(2), 99-114.
- 변민지(2013). 유아 정서지능과 교사-유아관계가 유아의 친사회적행동에 미치는 영향. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 변인화(2019). 어린이집 교사의 인성 및 교수창의성이 교사-영·유아 상호작용에 미치는 영향. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 변정심(2018). 유아 놀이성과 인성 발달 관계에서 교사-유아 상호작용의 매개효과 분석. **학습자중심교과교육연구**, 18(18), 221-243.
- 변혜원(2017). 유아의 억제통제 및 기질과 교사-유아 상호작용(CLASS)이 또래주도성에 미치는 영향. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- 부예숙(2012). 유아의 정서지능과 어머니의 양육행동 및 교사-유아 관계가 유아의 친사회적행동에 미치는 영향. 동아대학교 대학원 석사학위논문.
- 서봉연(1983). **친사회적행동의 규정 요인에 관한 고찰**. 서울: 중앙적성출판사.
- 서소정(2006). 유아의 친사회적행동에 관한 연구. **열린유아교육연구**, 11(4), 287-310.
- 서원경(2006). 야간보육교사의 애착에 대한 인식 및 상호작용 변화에 따른 영아와의 애착 증진 과정. **미래유아교육학회지**, 13(2), 213-247.
- 서유현(2002). 유치원에서 교사-유아 상호작용 분석. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 성숙란(2007). 유아의 성별, 연령에 따른 어머니의 양육태도와 유아의 친사회적 행동에 관한 연구. 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 성지현(2012). 유아의 연령과 놀이 영역에 따른 유아-보육교사 상호작용과 유아 언어 발달과의 관계에 관한 연구. **유아교육연구**, 32(4), 229-253.
- 손인숙, 송진숙(2000). 유아의 기질과 부모의 교육적 신념에 따른 유치원 아동의 적응도. **미래유아교육학회지**, 7(2), 421-440.
- 송미정(2016). 협동적 푸드아트 활동이 유아의 창의성 및 자기효능감과 친사회적 행동에 미치는 영향. 원광대학교 대학원 박사학위논문.
- 송민영(2019). 교사-유아 상호작용이 유아의 또래놀이 상호작용을 매개하여 유아의 학습준비도에 미치는 영향. **유아교육연구**, 39(1), 103-123.
- 송민영, 류성연, 이뿐새(2017). 유아교사의 행복감과 유아 또래놀이 상호작용의 관계에서 교사-유아 상호작용의 매개효과. **유아교육연구**, 37(4), 273-295.
- 송승희, 장경은(2015). 유아의 정서적 공감능력, 어머니의 공감능력 및 유아의 친사회적 행동 간의 관계. **아동학회지**, 36(3), 59-75.

- 신경일(1994). 상담자 교육을 위한 공감훈련 프로그램의 개발과 적용. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 신혜영(2004). 어린이집 교사의 직무 스트레스와 효능감이 교사 행동의 질에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 심수영(2014). 어머니의 언어통제유형과 교사-유아관계가 유아의 사회적 능력에 미치는 영향. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 심숙영, 임선아(2018). 유아교사의 행복감과 교수효능감이 유아의 사회적 유능성에 미치는 영향: 교사-유아 상호작용 매개효과를 중심으로. **유아교육연구**, 38(1), 319-340.
- 양성은, 정문자(1995). 공감과 사회적 평가가 아동의 친사회적행동에 미치는 영향. **아동학회지**, 16(2), 97-112.
- 양수빈(2016). 유아교사의 전문성 인식과 직무만족이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 대구한의대학교 대학원 석사학위논문.
- 양순영(2016). 인성 관련 동화를 활용한 이야기꾸미기 활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 양심영, 이옥임(2011). 영아-교사 상호작용 증진 교사교육 프로그램의 적용과정에서 나타나는 영아교사의 인식 탐색. **한국영유아보육학**, 67, 43-66.
- 오문자(2011). 사회적 차원의 인지 행위로서 유아학급담화. **열린유아교육연구**, 16(3), 29-156.
- 오문자, 김희연(2004). 협력적 탐문으로서 어린이들의 대화. **교육학연구**, 42(1), 223-256.
- 오세윤(2016). **공감으로 소통하는 공동체**. 경기도: 법문사.
- 오지은(1988). 보육시설의 설립유형과 교사관련변인에 따른 영아보육의 질적수준 분석. 한국의국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 우수경, 서윤희(2016). 예비유아교사의 낙관성과 공감능력 및 의사소통능력 간의 관계. **열린유아교육연구**, 21(1), 367-384.
- 위수경, 박은혜(2007). 유치원 놀이 규칙에 대한 교사-유아 상호작용에서 교사 전략과 유아 전략에 영향을 미치는 변인 탐색. **한국생활과학회지** 16(6), 1169-1183.
- 유수경(2007). 유아교육기관에서의 ‘이야기나누기 시간’의 의미: 현상학적 접근방법

- 으로. **아동학회지**, 28(3), 267-285.
- 유연화(2005). 교사의 상호작용행동 유형에 따른 유아의 언어적 상호 작용 기능과 언어발달연구 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 유재경(2013). 유아교사의 직무스트레스와 교사-유아 상호작용이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤주연(2013). 교사의 전문성 인식과 유아의 성별 및 보육기간에 따른 유아의 사회적 상호작용행동. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤혜경(2003). **유아 사회 교육의 이론과 실제**. 서울: 창지사.
- 이경미(2012). 어린이집 교사의 교수효능감과 대인관계능력 및 교수창의성이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. 광주여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이기복(2000). 아동이 지각한 담임교사의 공감적 이해수준과 친사회 행동과의 관계. 청주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이기숙, 김영옥, 박경자(2005). 보육 경험과 유아의 인지 및 사회성 발달. **유아교육 연구**, 26(6), 255-275.
- 이기영(2007). 교사의 신념, 보육효능감, 직무스트레스 및 영아기질과 교사-영아 상호작용과의 관계. 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- 이나연, 이선미(2020). 보육교사의 공감능력이 유아의 놀이성에 미치는 영향: 놀이 교수효능감의 매개효과 검증. **미래유아교육학회지**, 27(4), 51-76.
- 이다인(2019). 유아교사의 정서지능과 조직몰입이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 침례신학대학교 대학원 석사학위논문.
- 이대현(2021). 유아교사의 놀이성과 창의적 교수행동이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이미란(2015). 유아의 기질, 부모의 양육방식 및 교사-유아 상호작용이 또래상호작용에 미치는 영향. **한국보육지원학회지**, 11(5), 191-214.
- 이미현(2008). 어머니의 부모역할지능, 양육태도 및 유아의 자기통제력이 유아의 친사회적행동에 미치는 영향. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이병선(2015). 교사의 회복 탄력성이 교사-유아 간 상호작용에 미치는 영향. 한국방송통신대학교 대학원 석사학위논문.
- 이선경(2016). 영유아의 공감능력 발달에 대한 고찰. **글로벌사회복지연구**, 6(2),

27-42.

- 이선영(2016). 공감에 기반한 유아 토론 수업모형 개발 및 적용효과. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 이소연(2018). 영유아교사의 심리적안녕감과 공감능력이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. 충신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이수련(2013). 유아교사의 전문성 인식과 교사-유아 상호작용 관계 분석. **어린이미디어연구**, 12(1), 221-239.
- 이숙재(2004). **유아를 위한 놀이의 이론과 실제**. 서울: 창지사.
- 이순옥, 송주연, 박수경(2018). 유아교사의 공감능력과 자아탄력성이 유아문제행동 지도전략에 미치는 영향. **유아교육·보육복지연구**, 22(3), 261-285.
- 이슬비(2018). 유아교사의 행복감이 셀프리더십과 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 우석대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이영숙(2015). 어머니의 심리통제가 유아의 친사회적행동에 미치는 영향. 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 이옥경, 이순형(2003). 유아와 아동의 과제특성지각과 친사회적 도덕추론 및 친사회적 의사결정. **아동학회지**, 24(2), 15-33.
- 이원영, 박찬옥, 노영희(1993). 유아의 사회성 발달 프로그램 개발 연구. **유아교육연구** 13(1), 65-92.
- 이윤경, 김여경(2004). 교사-아동 상호작용 유형과 영,유아교육 프로그램의 질과의 관계. **유아교육연구**, 24(4), 55-74.
- 이은상, 김명희, 김보현, 민광미, 배정호, 성소영 외(2013). **보육교사론**. 경기: 양서원.
- 이은영(2015). 공감의 교육학적 의미 연구 : 학교폭력에서 인성교육을 위한 공감의 의미를 중심으로. **교육문화연구**, 21(1), 5-27.
- 이은주(2019). 유아교사의 교사행복감과 교수효능감 및 직무스트레스가 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 박사학위논문.
- 이은혜(2006). 부모와의 애착이 유아의 친사회적행동에 미치는 영향. 충신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이은혜, 이기숙(1996). **유아교육프로그램 평가척도: 교사를 위한 활용 지침서**. 서울: 창지사.
- 이정미(2007). 발달에 적합한 실제에 대한 보육교사의 신념과 교사-영아 상호작용

- 간의 관계. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이정수(2005). ‘발달에 적합한 실제(DAP)’에 대한 보육교사의 신념과 교수활동 및 교수효능감의 관계. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이정숙(2003). 교사경력과 유아연령에 따른 교사-유아상호작용. 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 이정아(2018). 유아교사의 셀프리더십이 교수창의성 및 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.
- 이정주(2013). 유아음악교사의 성인애착, 효능감이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 숙명여자대학교 사회교육대학원 석사학위논문.
- 이정희(2021). 유아교사의 놀이성, 놀이교수효능감, 교수창의성, 교사-유아 상호작용 간의 구조적 관계. 인천대학교 대학원 박사학위논문.
- 이지선(2022). 유아교사의 공감능력, 행복감 및 셀프리더십이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 경상국립대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이지현(2013). 어린이집 교사의 가치관 및 교수창의성과 교사-유아 상호작용 간의 관계. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.
- 이진숙(2001). 유아의 애착표상과 교사-유아관계 및 사회적능력 간의 관계. 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- 이찬중, 허재용(2011). 공감, 정서 그리고 행복의 관계. **호남문화연구**, 49, 187-214.
- 이현정(2010). 유아교사의 효능감과 전문성에 영향을 미치는 변인에 관한 연구. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이형덕(2000). 유아의 성(性), 출생순위 및 부모의 양육태도가 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이혜영, 김유미(2021). 교사의 놀이성이 유아의 또래유능성에 미치는 영향: 교사-유아 간 상호작용의 매개효과. **한국보육지원학회지**, 17(2), 121-142.
- 이혜원(2011). 친사회적행동과 관련된 변인들의 영향력에 관한 연구. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이혜주(1996). 친사회적행동훈련이 연령 및 성별에 따른 아동의 친사회적 도덕추론, 사회적 책임감, 친사회적행동 동기에 미치는 효과. 경북대학교

- 대학원 박사학위논문.
- 이혜진(2019). 유아교사의 인성, 행복감, 공감능력과 교사-유아 상호작용 간의 구조 관계 분석. 동국대학교 대학원 박사학위논문.
- 이혜진, 이수경(2020). 유아 교사의 인성, 행복감, 공감 능력과 교사. **유아교육·보육복지연구**, 24(1), 7-42.
- 이화영, 유성모(2011). 공감, 자아존중감, 개인가치관이 친사회행동에 미치는 영향: 청소년을 중심으로. 국제뇌교육종합대학원 **뇌교육연구소**, 7, 33-70.
- 임영미(2016). 어린이집교사의 정서지능, 정서노동, 정서표현성이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. 총신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임은경(2010). 아동의 자기조절 능력과 친사회적 능력 및 리더십과의 관계. 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 임현주(2020). 유아의 또래놀이, 교실환경, 교사-유아 상호작용이 유아의 언어능력에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, 25(1), 217-240.
- 임희수(2018). 유아의 인성발달을 위한 교사-유아 상호작용 모형 개발 및 효과검증. 총신대학교 대학원 박사학위논문.
- 장선철, 김수영(2007). **유아사회교육**. 서울: 태영출판사.
- 장선희(2018). 사립유치원 교사의 권리 및 의무에 관한 인식이 유아의 정서 및 사회성 발달에 미치는 영향: 교사-유아 상호작용의 매개효과 중심으로. 안양대학교 대학원 박사학위논문.
- 장영숙, 강경석, 김희정(2003). 유아의 연령 및 부모의 양육태도에 따른 유아의 친사회적 행동. **아동학회지**, 20(4), 41-53.
- 장희선(2019). 영유아교사의 소진과 회복탄력성이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. 광주여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전선옥(1989). 유치원의 교사·유아 상호작용 및 물리적 환경의 질에 따른 유아행동. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 전영선(2014). 창의적 전통놀이 활동이 유아의 창의성, 대인문제해결력 및 친사회적 행동에 미치는 영향. 원광대학교 대학원 박사학위논문.
- 전인옥(1998). 유아교사의 교육신념과 교수효능감이 언어적·비언어적 교수행동에 미치는 영향. **한국방송대학교 논문집**, 26, 505-534.
- 전효정(2013). 협동미술활동이 유아의 리더십과 자기조절능력에 미치는 영향. 성신

- 여자대학 교육대학원 석사학위논문.
- 정다워(2007). 보육교사관련변인이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 정미라, 박희숙(2010). 유아의 자아존중감 및 사회적 능력과 유치원 적응력 간의 관계. **유아교육·보육복지연구**, 14(4), 143-168.
- 정미순(2020). 유아교사의 공감능력이 유아의 친사회적행동에 미치는 영향. 군산대학교 대학원 석사학위논문.
- 정연일(2016). 보육교사의 심리적 소진과 교사-영유아 상호작용의 관계에서 회복탄력성의 조절효과. 삼육대학교 대학원 석사학위논문.
- 정영미(1996). 유아의 기질과 적응에 관한 연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정옥분(2006). **아동발달의 이해**. 서울: 학지사
- 정은숙(2018). 유아교사의 공감능력과 유아문제행동 지도와의 관계. 배재대학교 대학원 석사학위논문.
- 정은희(2019). 유치원교사의 인성과 교사효능감 및 교사전문성과의 구조 관계 분석. 공주대학교 대학원 박사학위논문.
- 정지혜, 권정윤(2011). 유아의 자아존중감과 정서지능이 리더십에 미치는 영향. **육아지원학회**, 6(2), 105-125.
- 정창희(2019). 교사의 공감능력 및 자아탄력성이 영유아의 정서지능에 미치는 영향. 한국방송통신대학교 대학원 석사학위논문.
- 정하나, 지성애(2015). 극화놀이를 통한 유아공감능력 증진 프로그램 개발 및 효과. **유아교육연구**, 35(6), 5-31.
- 조은명(2010). 유아교사의 창의적 인성 및 유아 창의성 증진을 위한 역할 수행과 놀이교수효능감의 관계. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조은진(2003). 유아의 친사회적행동. **열린유아교육연구**, 7(4), 181-202.
- 조재은(2001). 유아의 성별에 따른 교사의 상호작용. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 조재환(1998). 학생이 지각한 담임교사의 공감적 이해 수준과 자아개념 및 학습태도와의 관계. 우석대학교 대학원 석사학위논문.
- 조혜진(2004). 유아의 사회, 정서발달에 미치는 가족특성, 보육경험 및 기질 변인

- 분석. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 조희숙, 최영미(2004). 유아의 친사회적행동 발달에 관한 연구. **유아교육논총**, 13(2), 39-56.
- 중앙보육정보센터(2006). 상호작용. 서울: 중앙보육정보센터.
- 지성애, 김성현(2015). 유아의 마음이론과 정서실행기능, 인지능력, 자아존중감 간의 구조적 관계 분석. **유아교육학논집**, 19(4), 5-28.
- 지성애, 김승희(2010). 유아의 자아존중감, 또래상호작용, 놀이성 간의 관계. **열린 유아교육연구**, 15(4), 111-127.
- 지성애, 신그린(2015). 유아의 리더십과 언어능력, 주의력결핍, 자아존중감간의 관계분석. **유아교육학논집**, 19(5), 449-474.
- 지성애, 정재은(2011). 유아의 정서지능과 인지능력, 또래상호작용, 유사-교사관계 간의 관계 분석. **유아교육학논집**, 15(5), 335-358.
- 차인영, 최미미, 서영숙(2016). 교사-유아 상호작용 및 교실환경과 유아의 또래 상호작용이 유아의 언어·인지발달에 미치는 영향: 한국아동패널 5차년도 자료를 중심으로. **육아정책연구**, 10(1), 95-117.
- 차혜정(2017). 교사의 공감능력과 교사-유아관계가 유아의 또래유능성에 미치는 영향. 수원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 차혜정, 송승민(2017). 교사의 공감능력과 유아의 또래 유능성간의 관계에서 교사-유아관계의 매개효과 연구. **한국보육지원학회지**, 13(6), 1-20.
- 채영문(2009). 부부의 애착유형과 자녀양육방식의 결합형태에 따른 유아의 사회·정서발달. 충북대학교 대학원 박사학위논문.
- 채윤지(2021). 유아교사의 배경변인, 공감능력 및 정서표현성에 따른 교사-유아 상호작용의 차이. 경희대학교 대학원 석사학위논문.
- 천향숙(2010). 교사와 유아가 지각하는 교사-유아 관계 및 관련변인 분석. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 최국남, 박순이(1999). **유아사회교육**. 서울: 창지사.
- 최두란(2018). 보육교사의 행복감과 공감능력이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 군산대학교 대학원 석사학위논문.
- 최미숙(2004). 교사경력 및 기관유형에 따른 유아교사의 교육신념 연구. **유아교육연구**, 24(1), 27-47.

- 최선희, 황혜정(2011). 교사-유아 간 상호작용과 유아의 부적응 행동과의 관계. **어린이미디어연구**, 10(3), 1-18.
- 최소영, 신혜영(2015). 유아의 놀이성과 교사-유아 상호작용이 또래상호작용에 미치는 영향. **한국보육지원학회지**, 11(2), 311-329.
- 최연정(2016). 보육교사의 공감능력과 정서표현성이 교사와 영유아 간 상호작용에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최예원(2020). 유아의 언어능력, 정서조절능력, 운동능력이 친사회적행동과 사회적 능력에 미치는 영향. 동아대학교 대학원 박사학위논문.
- 최윤정(2020). 보육교사의 공감능력 및 교사-유아관계가 유아의 사회적 유능성에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최지민(2015). 초등교사의 공감능력과 정서표현성이 교사 부모 간 의사소통 수준에 미치는 영향. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최태린, 유구중, 조희정(2015). 유아의 자아존중감이 교사-유아관계에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, 20(1), 207-227.
- 최현석(2011). **인간의 모든 감정**. 경기도: 서해문집.
- 최혜순(1992). **유아 사회성발달과 교육**. 서울: 학문사.
- 최혜영(2004). 아동의 또래 상호작용과 교사신념 및 교사행동 간의 관계. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 최희정(2019). 보육교사의 회복탄력성과 교사효능감이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 하영례, 김은경(2013). 공감적 교사 훈련프로그램에 참여한 보육교사의 이해와 행동의 변화 분석. **유아교육학논집**, 17(5), 267-289.
- 한국유아교육학회(1996). **유아교육사전**. 서울: 한국사전연구사.
- 한은숙(2019). 유아교사의 회복탄력성과 교사-영유아 상호작용의 관계에서 교사효능감의 매개효과. 가천대학교 대학원 박사학위논문.
- 한은주(2017). 교사 임파워먼트와 교수창의성이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 군산대학교 대학원 석사학위논문.
- 허정순(2007). 유아의 인기도에 따른 또래 유능성 및 사회적 언어 사용. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 형근혜(2011). 유아교육기관에서 유아의 적응과 유아의 자아존중감 및 사회적 능

- 력과 관계. **한국사회혁신학회보**, 2(1), 126-146.
- 홍명인(1998). 유아교육기관의 물리적 환경과 교사-유아 상호작용 간 상관관계. 건국대학교 대학원 석사학위논문.
- 홍세미(2021). 보육교사의 공감능력과 교사·영아 애착안정성 간의 관계에서 의사소통능력의 매개효과. 창원대학교 대학원 석사학위논문.
- 홍자영(2015). 어린이집 원장의 감성리더십, 교사의 감성지능, 교사효능감, 교사-유아 상호작용 간의 관계. 안양대학교 대학원 박사학위논문.
- 홍혜란(2008). 유아의 기질, 정서능력, 친사회적행동 발달 및 어머니의 친사회성과 관련된 양육신념과의 관련성에 관한 연구. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 홍혜란, 하지영, 서소정(2008). 유아의 친사회적 행동발달에 관한 연구 -유아의 사회인구학적 특성 및 기질, 정서지능과 어머니의 양육신념 및 사회화 전략을 중심으로-. **아동학회지**, 29(6), 15-33.
- 황상주(1992). 사회과 교육에서의 친사회성 교육의 역할과 함양 방안. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 황인호, 장성화(2012). 교사의 심리적 안녕감, 공감능력, 직무효율성이 직무만족도에 미치는 영향. **한국콘텐츠학회**, 12(2), 232-242.
- Arnold, D. H., McWilliams, L., & Arnold, E. H. (1998). Teacher discipline and child misbehavior in daycare: Untangling causality with correlational data. *Developmental Psychology*, 34(2), 276-287.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent Friendship and Peer Rejection as Predictors of Adult Adjustment. *Child Development*, 69(1), 140-153.
- Bardwick, J. M., & Douvan, E. (1971). Ambivalence : The socialization of women. In V. Gormick & B. K. Moran (Eds.), *Woman in sexist society*. New York : Basic Co.
- Barnett, M. A. (1987). Empathy and related responses in children. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 146-162). Cambridge University Press.
- Bar-Tal, D. (1976). *Prosocial Behavior. Theory and research*. Hemisphere

- Publishing Corp.
- _____. (1982). Sequential development of helping behavior: A Cognitive-Learning approach. *Developmental Review*, 2(2), 101-124.
- Bar-Tal, D., Raviv, A., & Goldberg, M. (1982). Helping behavior among preschool children: An observational study. *Child Development*, 53(2), 369-402.
- Batson, C. D. (1987). Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic? In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 65-122). San Diego, CA: Academic Press.
- _____. (2011). *Altruism in humans*. New York: Oxford University Press.
- Batson, C. D., & Coke, J. S. (1981). Empathy: A source of altruistic motivation for helping? In J. P. Rushton & R. M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behaviour: Social, personality, and developmental perspectives* (pp. 167-211). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Beaty, J. J. (1999). *Prosocial guidance for the preschool child*. NJ: Merrill Prentice Hall.
- Berk, L. (1985). Relationship of caregiver education to child-oriented attitudes, job satisfaction, and behaviors toward children. *Child Care Quarterly*, 14(2), 103-129.
- Bower, T. G. R. (1974). *Development in Infancy*. SF: W. H. Freeman and company.
- Bredekamp, S., & Apple, P. (1986). How early childhood program accredited : an analysis of accreditation. *Young Children*, 42(1), 34-38.
- Bredekamp, S. & Rosegrant, T. (1995). *Reaching potentials: transforming early childhood curriculum and assessment II* (pp. 15-22), Washington, DC: NAEYC.
- Bryan, J. H. (1975). Children's cooperation and helping behavior. E. M. Hetherington (ed.), *Review of Child Development Research*, 5, 127-181.
- Bukato, D., & Daehler, M. (1992). *Child Development*. New York: Houghton

- Mifflin Company.
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse: The Language of Teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinmann.
- Davis, M. H. (1980). A Multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology, 10*, 85-101.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Westview Press.
- Day, D. E., & Sheehan, R. (1974). Elements of a better preschool. *Young Children, 30*(1), 15-23.
- de Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., Ridley, S. M., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teacher's interaction behaviors in early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(2), 247-268.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer status. *Child Development, 54*(6), 1386-1399.
- Dovidio, J. F. (1984). Helping behavior and altruism: An empirical and conceptual overview. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. (Vol. 17, pp. 361-427). New York: Academic Press.
- Duan, C., & Hill, C. E. (1996). The current state of empathy research. *Journal of Counselling Psychology, 43*(3), 261-274.
- Dunn, J., Kendrick, C., & MacNamee, R. (1981). The reaction of first-born children to the birth of a sibling: Mothers' reports. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 22*(1), 1-18.
- Eisenberg, N. (1983). Prosocial developmental in early and middle adolescence. In R. Nontemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds). *From childhood to adolescence: A transitional period*. Newbury Park, CA: Sage.
- _____. (1989). Prosocial development in early and mild-adolescence. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.). *From childhood to*

- adolescence: A transitional period? Newbury Park, CA: Sage.
- _____. (1992). *The caring child*. Harvard University Press.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1977). *Roots of caring, sharing, and helping: The development of pro-social behavior in children*, W. H. Freeman.
- _____. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.
- Eisenberg-Berg, N., & Hand, M. (1979). The relationship of preschooler's reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior. *Child development*, 50(2), 356-363.
- Ellis, S., Rogoff, B., & Crown, C. C. (1981). Age segregation in children's social interaction. *Development Psychology*, 17(4), 399-407.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1982). Empathy training and regulation of aggression, *Academic Psychology Bulletin*, 4(3), 399-413.
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1992). *Education psychology* (5th ed.). Houghton, Mifflin and Company.
- Gallas, K. (1999). *Language and Learning: How children talk, write, dance, draw, and sing their understanding of the world*. Teacher's College Press.
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of Child Care Providers in Interactions With Toddlers and Preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(4), 268-281.
- Good, T. L & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classroom* (8th ed). New York. Longman.
- Gordon, M. (2005). Roots of empathy: Changing the world child by child. 문희경 옮김(2010). 공감의 뿌리: 아이들 한명 한명이 세상을 바꾼다. 서울: 산티
- Grusec, J. E. (1991). Socializing concern for others in the home. *Developmental Psychology*, 27(2), 338-342.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendship and adaption in the life course. *Psychological Bulletin*, 121(3), 335-370.

- Hestense, L., Kontos, S., & Bryan, Y. (1993). Children's emotional expression in child care centers varying in quality. *Early Childhood Research Quarterly, 8*, 295-307.
- Hoffman, M. L. (1982). Developmental of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*. (pp. 281-313). New York: Academic Press.
- _____. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgement. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds), *Empathy and its development*. (pp. 47-80). Cambridge University Press.
- _____. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- 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.
- Honig, A. S., & Pollack, B. (1990). Effects of a brief intervention program to promote prosocial behaviors in young children. *Early Education and Development, 1*(6), 438-444.
- Howe, D. (2013). Empathy: What it is and why it matters. 이진경 옮김 (2013). *공감의 힘*. 서울: 지식의 숲.
- Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult:Child ratio, *Merrill-Palmer Quarterly, 43*(3), 404-425.
- Howes, C., & Smith, E. W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly, 10*(4), 381-404.
- Howes, C., Phillips, D. A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality : Implications for the social development of children in center-based childcare. *Child Development, 63*(2), 449-460.

- Hume, D. (1739). *A treatise of Human nature*. Clarendon Press.
- Katz, L. G. (1995). *Talks with teachers of young children: A collection*. Norwood, NJ: Ablex.
- Kohut, H. (1982). Introspection, empathy and the semi-circle of mental health. *The International Journal of Psychoanalysis*, 63(4), 395-407.
- Kontos, S., & Fiene, R. (1987). Child care quality, compliance with regulations, and children's development: The Pennsylvania study. In D. Phillips (Ed.), *Quality in child care: What does research tell us?* (pp. 57-79). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers interactions with children: Why are they so important? *Young Children*, 52(2), 4-12.
- Krebs, Dennis L., Hesteren & Frank Van. (1994). The Development of Altruism: Toward an Integrative Model. *Developmental Review*, 14(2), 103-158.
- Krznicaric, R. (2014). *Empathy: A Handbook for Revolution*. Random House.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58(5), 1168-1189.
- La Monica, E. L. (1981). Construct validity of an empathy instrument. *Research in Nursing and Health*, 4(4), 389-400.
- Linfors, J. W. (1999). *Children's inquiry using language to make sense of the world*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Lipps, T. (1903). Empathy and aesthetic pleasure. *Aesthetic Theories: Studies in the Philosophy of Art*, 1(4), 403-412.
- Maccoby, E. E. (1980). *Social development. Psychological Growth and the Parent-Child Relationship*. New York, NY: Harcourt Brace.
- Mahoney G., & MacDonald J. (2007). *Autism and developmental delays in young children: The Responsive Teaching curriculum for parents and professionals*. Austin, TX: PRO-ED.

- Martin, C. (1997). *Looking at type: The fundamentals*, Center for Applications of Psychological Type. FL: Gainesville.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D. B., et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*(3), 732-749.
- McCartney, K., Scarr, S., Phillips, D., Grajek, S., & Schwarz, C. (1982). Environmental differences among day care centers and their effects on children's development. In E. F. Zigler & E. W. Gordon (Eds.), *Day care: Scientific and social policy issues*. Boston, MA: Auburn House.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press: Chicago.
- Mitchell, C. J. R. (1996). *Child-Teacher Attachment and Social competence*. ProQuest-Dissertation Abstracts, AAC 9621496(George Mason University, MAI-A 57-03, 1018).
- Mize, J., & Pettit, G. S. (1997). Mothers' social coaching, mother-child relationship style, and children's peer competence: Is the Medium the Message? *Child Development, 68*(2), 312-332.
- Moore, R. C. (1982). *The role of logic in knowledge representation and commonsense reasoning*. SRI International. Artificial Intelligence Center, 428-433.
- Parson, E. R. (1993). Ethnotherapeutic empathy (EthE)—Part I: Definition, theory, and process. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 23*, 5-18.
- Penner, L. A., & Orom, H. (2010). Enduring goodness: A person-by-situation perspective on prosocial behavior. In M. Mikuliner & P. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature* (pp. 55-72). American Psychological Association.
- Perry, D. G., & Bussey, K. (1984). *Social Development*. New Jersey:

- Prentice-hall. Inc.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgement of the child*. Harcourt, Brace.
- _____. (1952). *Play, dreams, and imitation in childhood*. W W Norton & Co.
- Rheingold, H. L. (1982). Little children's participation in the work of adults, a nascent prosocial behavior. *Child Development*, 53(1), 114-125.
- Rheingold, H. L., Hay, D. F., & West, M. J. (1976). Sharing in the second year of life. *Child Development*, 47(4), 1148-1158.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic : An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 2-10.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships and group. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (pp. 619-700). John Wiley & Sons, Inc..
- Shaffer, D. R. (2000). *Social and personality development* (4th ed). Wadsworth/Thomson Learning.
- Skarin, K., & Moely, B. (1976). Altruistic Behavior: An analysis of age sex differences. *Child Development*, 47(4), 1159-1165.
- Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(4), 545-564.
- Steinberg, L., Belsky, J., & Meyer, R. B. (1991). *Infancy, Childhood, & Adolescence: Development in context*. New York: McGraw Hill.
- Stockdale, D. F., Hegland, S. M., & Chiaromonte, T. (1989). Helping behaviors: An observational study of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(4), 533-543.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walsh, H. M. (1980). *Introducing the young child to the social world*. New York: Macmillan.
- Whiting, B., & Edwards, C. (1973). A cross-cultural analysis of sex

- differences in the behavior of children aged three through 11. *The Journal of Social Psychology*, 91(2), 171-188.
- Wispe, L. G. (1972). Positive forms of social behavior: An overview. *Journal of social issues*, 28(3), 1-19.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology* (7th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Yarrow, M. R., Waxler, C. Z., Barrett, D., Darby, J., King, R., Pickett, M., & Smith, J. (1976). Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. *Child Development*, 47(1), 118-125.

[부 록]

부록 1. 연구 참여 동의서

부록 2. 유아교사 공감능력 검사도구

부록 3. 유아 친사회적행동 검사도구

부록 4. 교사-유아 상호작용 검사도구

[부록 1] 연구 참여 동의서

안녕하십니까?

저는 조선대학교 교육대학원 유아교육전공 석사학위논문 준비하고 있는 학생입니다. 먼저 바쁘신 와중에도 귀중한 시간을 내어 설문에 응해 주셔서 깊이 감사드립니다. 이 조사는 유아교사의 공감능력이 유아의 친사회적행동과 교사-유아 상호작용에 미치는 영향에 관한 연구를 위한 것입니다.

응답 내용은 연구 목적으로만 사용되며, 통계법 제33조(비밀의보호)에 따라 철저한 보안이 유지됩니다. 유아교사의 처우개선과 전문성 향상을 위한 발판이 될 수 있도록 선생님께서 평소에 생각하신대로 솔직하게 답변해 주시기를 부탁드립니다.

선생님의 응답 내용은 무기명으로 통계처리 되며 연구자료 이외의 다른 목적으로는 결코 사용되지 않음을 약속드립니다.

귀 기관의 발전을 기원하며, 귀중한 시간을 내어 도와주셔서 진심으로 감사드립니다. 항목이 빠지면 사용할 수 없으므로 문항이 빠지지 않도록 설문에 응해주시기 부탁드립니다.

2022년 6월

연구자 : 조선대학교 교육대학원 유아교육전공 석사과정 방세현
지도교수 : 조선대학교 사범대 교육학과 교수 서현

다음은 선생님에 관한 일반적인 사항을 알아보기 위한 것입니다.
 해당되는 문항에 표시(V)해 주시기 바랍니다.

* 개인적인 사항에 대한 것입니다. 해당란에 ‘√’ 표하거나 기록해 주세요.
1. 선생님의 연령은 어떻게 되십니까? ① 30세 미만 ② 30~35세 미만 ③ 35~40세 미만 ④ 40세 이상
2. 선생님의 최종학력은 무엇입니까? ① 고졸 ② 2,3년제 전문대학 졸업 ③ 4년제 대학 졸업 ④ 대학원 재학 이상
3. 선생님의 전공은 무엇입니까? ① 유아교육 ② 아동학/아동복지 ③ 사회복지 ④ 보육교사 양성과정
4. 총 근무경력은 어떻게 되십니까? ① 1년미만 ② 1~3년 미만 ③ 4~10년 미만 ④ 10년 이상
5. 현재 재직하고 있는 기관의 유형은 어떻게 되십니까? ① 국공립유치원 ② 사립유치원 ③ 국공립어린이집 ④ 직장 어린이집 ⑤ 민간어린이집 ⑥ 법인·단체 어린이집 ⑦ 가정 어린이집
6. 현재 담당하신 학급 유아의 연령은 어떻게 되십니까? ① 만 1세 ② 만 2세 ③ 만 3세 ④ 만 4세 ⑤ 만 5세 ⑥ 기타(혼합연령)

[부록 2] 유아교사 공감능력 검사도구

♣ 다음은 교사의 공감능력에 관한 질문입니다. 총 30문항입니다.
 각 문항을 읽고 선생님의 생각과 가까운 곳에 ‘√’표시를 해 주시기 바랍니다.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	함께 놀 친구가 없어 늘 혼자 있는 사람을 보면 마음이 슬퍼진다.	1	2	3	4	5
2	기쁘다고 우는 사람은 이상한 사람이라고 생각한다.	1	2	3	4	5
3	나는 선물을 받지 않아도 다른 사람이 선물을 받는 것을 보면 정말로 기분이 좋다.	1	2	3	4	5
4	울고 있는 사람을 보면 나도 울고 싶다.	1	2	3	4	5
5	다친 사람을 보면 정말 마음이 아프다.	1	2	3	4	5
6	다른 사람이 웃는 것을 보면 나도 같이 웃고 싶다.	1	2	3	4	5
7	텔레비전 드라마를 보다가 우는 때가 있다.	1	2	3	4	5
8	다른 사람들이 왜 속상해 하는지 이해가 안될 때가 있다.	1	2	3	4	5
9	상처를 입은 동물을 보면 마음이 아프다.	1	2	3	4	5
10	어떤 노래를 너무 슬퍼서 듣다가 울고 싶어 진다.	1	2	3	4	5
11	개와 고양이를 사람처럼 느낌을 가진 듯 대해주는 것은 어리석다.	1	2	3	4	5
12	친구가 없는 사람들은 아마 친구가 필요 없어서 그럴 것이다.	1	2	3	4	5
13	슬픈 영화나 책을 보면서 우는 사람을 보면 웃음이 나온다.	1	2	3	4	5
14	내가 음식을 먹고 있을 때, 누군가가 줌 주었으면 하고 쳐다보아도 혼자 다 먹는다.	1	2	3	4	5
15	규칙을 어겨 벌을 받는 사람을 보면 마음이 아프다.	1	2	3	4	5
16	다른 친구를 욕하기 전에, 내가 만일 그 친구라면 어떻게 느낄 것인가를 생각해본다.	1	2	3	4	5
17	재미있는 이야기나 소설을 읽을 때, 그 이야기 속의 일이 나에게 일어난다면 어떻게 될 것인지 상상해 본다.	1	2	3	4	5
18	남에게 이용당하는 사람을 보면, 그를 보호하고 싶다는 마음이 든다.	1	2	3	4	5
19	내가 옳다고 믿는 것이 있으면, 다른 사람의 말을 별로 듣지 않는다.	1	2	3	4	5
20	소설을 읽을 때 내가 정말 주인공이 된 것 같이 느낀다.	1	2	3	4	5
21	고통을 당하고 있는 사람을 보아도 별로 동정심이 생기지 않는 경우가 있다.	1	2	3	4	5
22	어떤 일이 생겼을 때 가능한 한 여러 측면에서 바라보려고 노력한다.	1	2	3	4	5
23	영화나 연극을 볼 때, 거기에 폭 빠지는 경우는 거의 없다.	1	2	3	4	5
24	나보다 불행한 사람을 보면 그에 대해 정말로 염려되는 때가 자주 있다.	1	2	3	4	5
25	어떤 결정을 내리기 전에 다른 사람들의 의견을 들어본다.	1	2	3	4	5

26	연극이나 영화를 본 후, 내가 마치 주인공인 것처럼 느낀 적이 있다.	1	2	3	4	5
27	다른 사람이 불행하다고 해서 나까지 마음이 아플 필요는 없다.	1	2	3	4	5
28	나를 화나게 하는 사람이 있을 때, 잠시나마 그의 입장에서 이해하려고 노력한다.	1	2	3	4	5
29	마음에 드는 영화를 볼 때, 쉽게 주인공의 입장에 서는 편이다.	1	2	3	4	5
30	내 주변에는 감동스런 일이 자주 일어난다.	1	2	3	4	5

[부록 3] 유아 창의성 검사도구

♣ 다음은 유아의 친사회적행동에 관한 질문입니다. 총 26문항입니다.
 학급 안에서의 다양한 상황(자유놀이, 대·소집단 활동 등)을 통해 나타나는 유아들의 전반적인 행동을
 생각하시고 가장 적합하다고 생각되는 점수에 표시하여 주시기 바랍니다.

행동 범주	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇 다
친절 하기	1. 친구가 정리하지 않은 의자를 대신 정리해준다.	1	2	3	4	5
	2. 줄을 서서 기다릴 때 (차를 탈 때, 화장실에서 등) 급한 상황의 친구에게 양보한다.	1	2	3	4	5
	3. 친구가 들어오는 것을 보고 문을 열어준다.	1	2	3	4	5
	4. 놀잇감 사용 순서를 정할 때 먼저 양보한다.	1	2	3	4	5
	5. 자기가 갖고 싶은 놀잇감이 친구에게 있을 때 사용여부를 묻고 가져온다.	1	2	3	4	5
도와 주기	6. 넘어져 있는 친구를 도와준다.	1	2	3	4	5
	7. 무거운 물건을 드는 친구를 도와 함께 들어준다.	1	2	3	4	5
	8. 활동을 늦게 하거나 잘 못하는 친구를 도와준다.	1	2	3	4	5
	9. 친구가 몸이 아플 때 돕는다.	1	2	3	4	5
공감 하기	10. 친구가 울면 달래준다.	1	2	3	4	5
	11. 친구가 아프거나 슬퍼할 때 위로해준다.	1	2	3	4	5
	12. 친구가 칭찬을 받을 때 축하해준다.	1	2	3	4	5
	13. 소외당한 친구에게 다가가 함께 놀아준다.	1	2	3	4	5
	14. 다른 친구의 입장을 생각해서 행동한다.	1	2	3	4	5
	15. 교사와 친구들을 즐겁게 해주려고 노력한다.	1	2	3	4	5
	16. 자신의 놀잇감을 함께 나누어 사용한다.	1	2	3	4	5
	17. 친하게 지내지 않는 친구에게도 자신의 물건을 잘 빌려준다.	1	2	3	4	5
	18. 먹을 것을 친구와 나누어 먹는다.	1	2	3	4	5
	19. 불우 이웃을 위해 저금통에 돈을 모은다.	1	2	3	4	5
	20. 집에 있는 자신의 놀잇감이나 책을 유치원으로 가져와 친구와 함께 사용한다.	1	2	3	4	5
	21. 칭찬카드나 선물을 받을 때 실수로 또 받게 되면 되돌려준다.	1	2	3	4	5
	22. 친구가 잘못했지만 자신이 잘못했다고 말한다.	1	2	3	4	5
	23. 반 친구들에게 욕하고 괴롭히는 친구가 있으면 타이르거나 못하게 이야기 한다.	1	2	3	4	5
	24. 교실에서 다같이 함께 하는 일(정리정돈, 청소 등)을 열심히 한다.	1	2	3	4	5
	25. 친구와 함께 하기로 한 활동에 적극적으로 참여하고 함께 정한 약속을 지키기 위해 노력한다.	1	2	3	4	5
26. 친구와 함께 활동을 하기 위해 기다린다.	1	2	3	4	5	

[부록 4] 교사 · 유아 상호작용 검사도구

♣ 다음은 선생님과 유아 간의 상호작용에 관한 질문입니다. 총 30문항입니다.
 각 문항을 읽고 선생님의 생각과 가까운 곳에 '✓' 표시를 해 주시기 바랍니다.

번호	문항내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	유아에게 항상 웃는 얼굴로 대한다.	1	2	3	4	5
2	유아가 생각을 자유롭게 이야기할 수 있도록 긍정적인 언어를 사용한다.	1	2	3	4	5
3	유아와 이야기할 때 유아의 눈높이에 맞춰 자세를 낮춘다.	1	2	3	4	5
4	유아의 질문과 요구에 귀 기울이고 언어적으로 민감하게 반응한다.	1	2	3	4	5
5	유아의 부적절한 행동에 대해 비평하기보다는 모델링을 보여준다.	1	2	3	4	5
6	유아의 다양한 정서표현에 대해 느낌을 존중하고 민감하게 반응한다.	1	2	3	4	5
7	유아와 이야기할 때 긍정적이고 예의바른 태도를 유지한다.	1	2	3	4	5
8	유아에게 언제나 도움을 줄 수 있고 요구에 정서적으로 반응한다.	1	2	3	4	5
9	유아에게 칭찬하고 격려할 때 긍정적인 언어를 사용한다.	1	2	3	4	5
10	유아의 개별적인 욕구와 감정에 능동적으로 반응한다.	1	2	3	4	5
11	유아에게 꾸짖거나 고향치기 등의 부정적인 언어로 대응하지 않는다.	1	2	3	4	5
12	유아의 부정적인 행동에 대해 바람직한 행동으로 주의를 돌리도록 한다.	1	2	3	4	5
13	유아와 편안하고 안정감있는 목소리로 이야기한다.	1	2	3	4	5
14	유아에게 안아주기 등 긍정적인 신체표현을 자주한다.	1	2	3	4	5
15	유아가 활동에 참여하도록 정서적으로 격려한다.	1	2	3	4	5
16	유아에게 활동을 지시하기보다는 먼저 시범을 보인다.	1	2	3	4	5
17	유아에게 따뜻하고 친절하게 대한다.	1	2	3	4	5
18	유아의 의견을 존중하면서 의사소통을 시작하고 유지한다.	1	2	3	4	5
19	유아가 다양한 질문을 할 수 있는 분위기가 허용된 가운데 활동을 진행한다.	1	2	3	4	5
20	유아에게 단순한 답을 요구하는 질문보다 개방적인 질문을 한다.	1	2	3	4	5
21	유아가 활동에 몰입하지 못할 때, 도와주기 위해 행동으로 참여한다.	1	2	3	4	5
22	유아의 생각에 부언하거나 추가정보를 언어로 제공한다.	1	2	3	4	5
23	유아의 양보하거나 협동하는 행동에 대해 긍정적인 강화물을 사용한다.	1	2	3	4	5
24	유아가 활동 중에 편안하고 행복하도록 한다.	1	2	3	4	5
25	유아가 손잡기, 매달리기 등 관심을 받고자 할 때 스킨십 행동으로 반응한다.	1	2	3	4	5

26	유아의 느낌이나 생각을 자유롭게 표현할 수 있는 분위기를 만든다.	1	2	3	4	5
27	유아로 하여금 확산적인 사고를 유발하는 질문과 대화를 한다.	1	2	3	4	5
28	교실에서는 즐거운 대화와 웃음과 유아의 목소리가 있도록 한다.	1	2	3	4	5
29	유아의 부적절한 행동에 대해 체벌보다 언어적 제재의 방법을 사용한다.	1	2	3	4	5
30	유아가 지켜야 할 규칙이나 예절에 대해서 모범을 보인다.	1	2	3	4	5