

유아의 정서지능과 어머니-유아의 상호작용이 또래괴롭힘에 미치는 영향: 어머니-교사 협력관계의 매개효과를 중심으로

설 희 정¹⁾

가톨릭대학교 아동가족학과

문 혁 준²⁾

가톨릭대학교 아동학과

본 연구에서는 유아의 정서지능, 어머니-유아의 상호작용 및 어머니-교사 협력관계가 또래괴롭힘(피해)에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위해 직·간접적인 경로를 알아보았다. 연구 대상은 서울 및 경기지역에 위치한 사립유치원과 국공립 및 민간 어린이집에 다니고 있는 만 4, 5세 유아의 어머니와 담임교사로, 질문지법을 이용하여 자료를 수집하였다. 본 연구의 결과를 살펴보면, 유아의 정서지능이 또래괴롭힘(피해)에 직접적으로 영향을 주는 것으로 나타났다. 유아의 정서지능은 어머니-교사 협력관계를 통해 또래괴롭힘(피해)에 영향을 미치는 간접적인 경로는 유의성이 발견되지 않았다. 어머니-유아 상호작용은 또래괴롭힘(피해)에 미치는 직접효과도 유의하게 나타났다. 매개변수인 어머니-교사 협력관계를 통해 또래괴롭힘(피해)에 간접효과도 유의하게 나타났다. 이러한 결과는 또래괴롭힘 피해 유아를 조기 선별하고 개입하는 예방적 자료를 제공할 수 있을 것이다.

주요어 : 또래괴롭힘, 정서지능, 어머니-유아 상호작용, 어머니-교사 협력관계, 매개효과

1) 가톨릭대학교 아동가족학 전공, 박사과정

2) 교신저자 : 가톨릭대학교 아동학과, 부교수 (E-mail : mhyukj@unitel.co.kr)

I. 서론

인간은 태어나면서부터 수많은 대인관계 속에서 성장해나간다. 최초의 대인관계는 가족의 부모, 형제이기에 그 중요성이 컸었지만, 사회·경제적 변화로 인한 맞벌이 부부의 증가와 자녀수 감소 등 자녀들이 교육(보육)기관에 다니는 시기가 빨라지고, 기관에 머무르는 시간이 길어짐에 따라 교육기관에서의 또래관계 경험이 중요시되고 있다.

유아는 또래관계를 통해 타인과 상호작용하는 법을 배우고 사회적 행동을 통제하며(Rubin & Ross, 1982), 사회적 소속감 및 유능감을 발달시켜 나간다. 특히, 상호적 또래관계가 있는 아동들은 그러한 또래관계가 없는 아동보다 더 유능하며 타인에게 친절하고, 협동적이며, 조망수용 능력과 자존감이 높다(Newcomb & Bagwell, 1996).

반면, 또래관계에서 발생하는 문제행동은 유아의 발달에 부정적인 영향을 미친다. 최근에는 또래관계의 부적응문제 중 또래괴롭힘의 피해에 대한 연구들이 국내외에서 진행되어지고 있다(김혜연, 2008; 노경선, 심희옥, 2004; 정옥분 외, 2008; Ladd & Ladd, 2001; Monks, Ortega-Ruiz, & Rodriguez-Hidalgo, 2008). 또래괴롭힘(peer victimization)이란 힘의 불균형을 바탕으로, 한 명 또는 그 이상의 또래에 의해 고의적이고 지속적으로 행해지는(임정임, 김예성, 2010) 공격적인 행동의 결과이며, 또래의 공격성에 의해 불안감, 불신감, 공포와 같은 인지, 정서상태가 유발되는 또래학대의 한 유형(Kochenderfer & Ladd, 1996)이다.

Ladd(2006)는 초기 또래관계에서의 문제가

학교중퇴, 비행, 정신병리적 문제 등 이후의 부적응과 관계가 있음을 보고하였고, Campbell과 Cluss(1983)는 유아기에 또래관계에서 실패를 경험한 유아는 또래 집단에서 중요한 기술을 학습하지 못한다고 하였다. 또한 Ladd와 Ladd(2001)의 종단연구에 따르면, 약 4%의 유아들이 초등학교 3학년이 될 때까지 지속적으로 또래괴롭힘의 피해자가 되었고, 유아교육기관 내에서 약 10%~18% 유아들이 또래괴롭힘의 피해자 역할을, 약 17%의 유아들이 또래괴롭힘의 가해자 역할을 하는 것으로 나타난 연구(Crick, Casas, & Ku, 1999) 등 또래괴롭힘 피해와 관련된 선행연구들을 고려해 볼 때, 유아기에서도 사회적 부적응의 기간이 길수록 발달상의 결함이 누적되어 문제가 심각해짐을 알 수 있다.

특히 만 4, 5세는 청소년기나 성인기까지 지속되는 심리적 문제가 나타나기 시작하는 중요한 시기인 동시에 또래와의 상호작용이 발달하면서 연합놀이와 협동놀이가 가능하기 때문에 이 시기의 또래관계는 중요하게 여겨진다. 따라서 유아기부터 나타나는 또래괴롭힘을 예방하고 근본적인 해결을 위해 유아기의 또래괴롭힘에 미치는 요인들을 규명해보는 것은 매우 중요하다.

또래괴롭힘을 예방하고 유아를 보호할 수 있는 개인적인 요인으로 보고되고 있는 정서지능(emotional intelligence)은 ‘자신과 타인의 정서를 인식하는 능력, 인식된 정서를 사고하고 이해하는 과정, 자신과 타인의 정서를 조절하는 능력’으로, 개인의 삶을 성공적으로 이끌 수 있는 능력(Salovey & Mayer, 1990)으로 평가되고 있다. Dunn, Brown과 Bearsall(1991)은 정

서지능이 자신과 타인의 정서를 정확하게 평가하고 표현하며 삶을 고양시키는 방향으로 정서를 조절하는 능력이기때 유아가 원활한 대인관계를 유지하는데 중요한 역할을 한다고 하였고, Kunnantt(2004)는 개인이 자신과 타인의 정서를 이용하고 조절하여 사회적 환경에서 만나는 사람들과의 효율적 관계를 형성하게 도와준다고 보고한 바 있다.

반면, 협력하고 공감하는 능력이 부족한 아동들은 공격적이고 폭력적인 행동으로 문제를 해결하려는 경향을 보여(Egan & Perry, 1998) 또래괴롭힘을 당하게 될 가능성이 높고, 정서지능의 수준이 낮으면 위축되거나 인간관계에서 문제점이 야기된다(Goleman, 1995). 즉, 정서를 잘 조절하지 못하면 또래와의 긍정적인 상호작용이 어렵게 되므로(Hoffman, 1982) 또래간 부정적 상호작용의 한 유형인 또래괴롭힘에 관여할 가능성이 높음을 예측할 수 있다.

가족은 또래괴롭힘 문제의 근원을 이해하거나 변화, 예방의 통로가 되는데 중요한 역할을 한다(Smith & Myron-Wilson, 1998). 특히 많은 선행 연구들(노경선, 심희옥, 2004; 도현심, 2002; 장영애, 이영자, 2007; 정지나, 민성혜, 김지현, 2008; Knafo, 2003; Olweus, 1993; Smith & Myron-Wilson, 1998)이 또래괴롭힘과 부모-자녀간의 관계에 대해 보고하고 있다.

어머니로부터 지지와 격려, 긍정적 강화를 많이 받는 유아는 이러한 어머니의 행동을 모방하여 또래관계에 적용함으로써 또래와 긍정적인 관계를 형성(Dekovic & Janssens, 1993)하게 되고, 자녀로 하여금 다른 사람에 대한 보살핌, 관대함을 증가시키고 긍정적인 사회적 행동을 하도록 하여 자녀는 긍정적인 또래관계

를 형성할 수 있다(Perry, Williard, & Perry, 1990). 그러나 어머니가 자녀를 나이보다 어리게 다루어 아기 취급을 하고 여가시간 활동을 지나치게 통제하며(Olweus, 1978), 자녀와 유별하게 정서적으로 친밀한 상호작용을 할 때(Ladd & Ladd, 1998) 그 유아는 또래괴롭힘의 피해아일 확률이 높다. 또한 또래괴롭힘 피해아의 부모는 아동을 방해하거나 아동에게 그런 식으로 생각하면 안된다고 말하는 등과 같이 아동의 행동과 생각을 제한하거나 무시하고 조작하는 경향이 있다(도현심, 2002).

요컨대, 개인은 통제를 제공하는 사람과의 애정적 관계가 있을 때 스스로 일탈을 억제하게 되기 때문에 아동의 문제행동을 억제하는데 있어 부모와의 친밀한 관계가 중요하다는 것이다(조유진, 2011). 특히, 부모 중 어머니와의 많은 상호교류를 통해 자신의 성격이나 대인관계에 있어서 일정한 틀을 형성하고(이연숙, 1990), 어머니와의 의사소통이 자녀의 사회적 행동특성과 더 관계가 깊은 것으로(김미호, 1989) 미루어 보아 이는 본 연구의 관점, 즉, 어머니와 유아의 상호작용이 또래괴롭힘을 극복하는데 도움이 되는 긍정적인 자원으로서의 기능을 할 수 있는 중요한 환경변인임을 알 수 있다.

앞에서 살펴본 바와 같이 또래괴롭힘에 영향을 미치는 개인적 특성 뿐 아니라 환경적 특성까지 고려하여 체계적이고 통합적으로 살펴보는 것 또한 필요하다.

유아가 가정과 교육기관의 두 환경체계에 속하게 됨에 따라 두 환경체계가 유아에게 독립적으로 영향을 주기도 하지만, 여러 가지 복잡한 방식으로 상호작용하여 유아의

발달과 학습에 영향을 미치기도 한다(Belsky & Eggebeen, 1991; Kontos, 1984). 부모와 교육기관은 유아의 전인적인 발달을 위해 노력하는 공동의 목표를 가진 관계이므로 유기적인 관계를 맺기 위해 서로 노력한다면, 유아에게 보다 안정된 보육환경을 유지시켜줄 수 있다(Caulfield, 1997).

유아의 보육경험이 일반화되면서, 유아의 문제행동을 평가하거나 감소시키기 위해 주양육자인 부모와 보육교사 삼인을 한 단위로 평가하여, 가족구조나 양육환경을 유아에게 보다 더 적절하게 지원하려는 연구(Schoppe, Mangelsdorf & Frosch, 2001)도 시도되고 있다. 국내에서도 보육교사와 부모의 상호협력관계가 영유아 보육에 있어 중요한 요소임을 주장하는 연구들이 시도되고 있으며(구은미, 2004; 이진화, 조복희, 2001), 김리진과 정옥분(2009)의 연구에서는 어머니와 보육교사와의 협력관계가 유아의 사회적 관계를 회피하는 등의 사회정서 문제행동에 영향을 미치는 매개변인임을 확인하였다.

또한 전국적으로 실시되고 있는 보육시설의 평가인증제도에서도 ‘가족과의 협력’에 관한 항목을 제시하여 보육시설에서 영유아의 생활에 대해 부모와 의견을 교환하며, 부모 참여의 기회를 제공할 것을 강조하고 있다(보건복지부, 2012). 이처럼 현대사회의 흐름에 따라 일찍부터 경험하게 되는 교육(보육)기관에서의 또래관계가 중요하고, 교사와 부모가 협력해야만 교육의 효과를 극대화시킬 수 있기에 부모와 교사간의 협력체계에 대한 중요성이 강조되는 연구결과들(Swap, 1993; Workman & Gage, 1997)을 찾아 볼 수 있다. 또한 학부모

의 학교 참여가 적을수록 집단괴롭힘 현상이 증가하는 연구결과도(Harris & Petrie, 2003; Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2004) 보고되고 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 유아의 개인특성인 정서지능과 관계특성인 어머니-유아의 상호작용은 또래괴롭힘에 직접적인 영향을 미치는데, 이 때 어머니가 교사와의 긴밀한 관계를 통해 교육기관에서 자녀가 어떠한 경험을 하고 있는지에 대한 추가적인 정보를 제공받는다면 자녀의 또래관계 맺음이 보다 더 긍정적으로 형성 될 수 있다고 가정 할 수 있다. 즉, 유아의 정서지능과 어머니-유아의 상호작용이 또래괴롭힘 피해행동으로 이어지는 경로에 있어 매개변인으로서 어머니-교사의 협력관계를 살펴 볼 필요성을 시사해 주고 있다. 매개변인은, 독립변인과 종속변인 사이에 존재하여 독립변인의 영향을 받으면서 종속변인에 영향을 주는 변수이다(우수명, 2007). 이에 따라 본 연구에서는 유아의 정서지능과 어머니-유아의 상호작용이 또래괴롭힘(피해)에 미치는 영향에서 어머니-교사 협력관계의 매개 효과를 검증해 보고자 한다.

앞서 언급한 바와 같이 유아의 정서지능, 어머니-유아의 상호작용은 또래괴롭힘과 관련 있는 것으로 예측되나 지금까지 유아를 대상으로 한 연구는 매우 부족한 실정이다. 유아를 대상으로 부모와 교사의 협력관계를 연구한 기존의 연구들은 일반 아동보다는 장애아동을 대상으로(김남형, 2009; 안도연, 김병석, 2007; 황순영, 2011) 연구가 이루어져 왔다. 이에 따라, 본 연구는 정서지능과 어머니-유아의 상호작용이 또래괴롭힘에 미치는 상대적 영향

력을 알아보고, 부모와 교사와의 협력관계가 매개역할을 할 수 있는지를 밝혀보는 것을 목적으로 한다. 유아기 또래괴롭힘에 관한 선행연구가 부족한 실정에서 본 연구는 또래괴롭힘 피해 유아를 조기 선별하고 개입하는 예방적 자료를 제공할 수 있을 것이다.

본 연구에서 설정한 연구문제 및 연구모형은 다음과 같다.

첫째, 유아의 정서지능은 또래괴롭힘(피해)에 직접적인 영향을 미치는가?

둘째, 유아의 정서지능은 어머니-교사 협력관계를 통해 또래괴롭힘(피해)에 간접적인 영향을 미치는가?

셋째, 어머니-유아 상호작용은 또래괴롭힘(피해)에 직접적인 영향을 미치는가?

넷째, 어머니-유아 상호작용은 어머니-교사 협력관계를 통해 또래괴롭힘(피해)에 간접적인 영향을 미치는가?

본 연구의 모형은 그림 1과 같다.

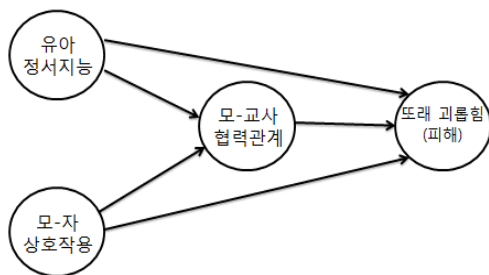


그림 1. 유아 정서지능, 어머니-유아 상호작용, 어머니-교사 협력관계 및 또래괴롭힘(피해)에 관한 경로모형

II. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구는 서울 및 경기지역에 위치한 사립 유치원과 국공립 및 민간 어린이집에 다니고 있는 만 4, 5세 유아의 어머니 201명과 담임교사를 대상으로 하였다. 본 연구에 참여한 연구대상의 사회인구학적 배경은 표 1과 같다.

유아 변인을 살펴보면, 성별은 남아 109명(54.2%), 여아 92명(45.8%)이고, 연령은 만 4세 98명(48.8%), 만 5세 103명(51.2%)으로 총 201명이다. 출생순위는 장남, 장녀가 90명(44.8%)로 가장 많았고, 막내 53명(26.4%), 외동아 40명(19.9%)순이었으며, 차남, 차녀가 18명(9.0%)으로 가장 적었다.

어머니 변인을 보면, 연령은 36~40세 이하가 85명(42.3%)으로 가장 많았고, 다음으로 31~35세 이하 81명(40.3%), 41세 이상 25명(12.4%), 25~30세 이하 10명(5.0%) 순으로 나타났다. 학력에서는 대졸이 97명(48.3%)으로 가장 많았고, 직장이 있는 어머니가 101명(50.2%)이었으며, 가정소득은 400만원 이상이 125명(62.2%)으로 가장 많이 나타났다.

다음으로 교사 변인 중 연령은 26~30세 이하가 95명(47.3%)으로 많았고, 학력은 대학원 재학 이상이 87명(43.3%)으로 나타났다. 경력에서는 5~7년 미만과 3~5년 미만이 각각 45명(22.4%)과 44명(21.9%)으로 높게 나타났다.

2. 연구 도구

또래괴롭힘

Kochenderfer와 Ladd(1996)의 연구를 기초로 김혜연(2008)이 수정, 보완한 또래 괴롭힘 피

표 1. 연구대상의 사회인구학적 배경 (N=201)

변인	구분	빈도(%)
유아	성별	남아 109(54.2)
		여아 92(45.8)
	연령	만 4세 98(48.8)
		만 5세 103(51.2)
	출생 순위	장남, 장녀 90(44.8)
		차남, 차녀 18(9.0)
		막내 53(26.4)
어머니	연령	외동아 40(19.9)
		25~30세 이하 10(5.0)
		31~35세 이하 81(40.3)
		36~40세 이하 85(42.3)
		41세 이상 25(12.4)
	학력	고졸 이하 36(17.9)
		전문대졸 27(13.4)
		대졸 97(48.3)
		대학원재학 이상 41(20.4)
	직장 유무	유 101(50.2)
		무(전업주부) 100(49.8)
교사	가정 소득	200만원 미만 8(4.0)
		200만원~300만원 미만 32(15.9)
		300만원~400만원 미만 36(17.9)
		400만원 이상 125(62.2)
	연령	20~25세 이하 45(22.4)
		26~30세 이하 95(47.3)
		31세 이상 61(30.3)
	학력	전문대졸 55(27.4)
		대졸 59(29.4)
		대학원 재학 이상 87(43.3)
	경력	1년 미만 33(16.4)
		1~3년 미만 18(9.0)
		3~5년 미만 44(21.9)
		5~7년 미만 45(22.4)
		7년 이상 61(30.3)

해 척도를 사용하였다. 총 11문항으로 구성된 이 척도는 배척, 소외, 괴롭힘 등을 포함한 또래 괴롭힘 피해와 관련된 문항으로 되어있다. 각 문항은 4점 Likert 척도로 점수가 높을수록 또래괴롭힘의 피해정도가 높음을 의미하며, 교사가 유아들에 대하여 측정한다. 또래괴롭힘(피해)의 신뢰도는 Cronbach's $\alpha = .94$ 였다.

유아 정서지능

이병래(1998)의 정서지능척도를 사용하였다. 본 척도는 자기인식 및 표현능력 7문항, 자기조절능력 8문항, 타인인식능력 7문항, 타인조절 및 대인관계능력 9문항으로 총 31문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 5점 Likert 척도로 점수가 높을수록 정서지능이 높음을 의미하며, 교사가 유아들에 대하여 측정한다. 이에 따른 유아 정서지능 신뢰도는 자기인식 및 표현 Cronbach's $\alpha = .79$, 자기조절 Cronbach's $\alpha = .91$, 타인인식 Cronbach's $\alpha = .69$, 타인조절 및 대인관계 Cronbach's $\alpha = .89$ 로 나타났으며, 총 신뢰도는 Cronbach's $\alpha = .93$ 으로 나타났다.

어머니-유아 상호작용

Hetherington과 Clinger(1992)이 개발한 Parent-Child Interaction(PCI)를 문경주, 오경자(1995)가 번안한 것을 사용하였다. 총 40문항으로 각 문항은 6점 Likert 척도로 점수가 높을수록 어머니-유아간 상호작용이 활발한 것을 의미하며, 어머니가 측정한다. 이에 상호작용의 의미에 대한 별지를 배포하여 어머니들의 이해를 도모하였다. 본 연구에서의 신뢰도 Cronbach's α 는 .83으로 나타났다.

어머니-교사 협력행동

Owen, Ware와 Barfoot(2000)이 제작한 The Caregiver-Parent Partnership Scale의 척도를 수정, 보완한 고혜진(2009)의 척도를 사용하였다. 총 14문항으로 교사가 유치원에서 일어났던 여러 사건이나 상황들을 부모와 공유하는 정도와 교사가 유아들이 가정에서 어떻게 지내고, 어떤 것을 경험하는지 물어보는 내용들이 포함된다. 또한 교사가 부모에게 유아발달이나 양육에 관한 정보를 주거나 조언하고 부모의 바람직한 지도방법이나 기술에 대해 칭찬하기 등 정서적 관계를 평가한다. 각 문항은 5점 Likert 척도로 부모가 체크하며, 점수가 높을수록 부모-교사간의 협력행동이 많이 나타남을 의미한다. 본 연구에서의 총 신뢰도는 .86으로 나타났다.

3. 자료분석

연구대상자의 일반적인 특성을 알아보기 위하여 빈도분석(빈도, 백분율)을 하였고, 연구도구의 신뢰도는 Cronbach's α 계수를 통해 검증하였고, 타당성을 검증하기 위해 확인적 요인분석을 실시하였으며, 이에 최우도추정법(MLE: Maximum Likelihood Estimation)에 의한 추정법이 이용되었다. 또한 유아의 정서지능, 어머니-유아의 상호작용, 어머니-교사의 협력 관계가 또래괴롭힘(피해)에 영향을 미친다는 연구문제 및 연구모형을 검증하기 위하여 구조방정식 모형(SEM: Structural Equation Modeling)을 분석하였다. 이 과정에서 모형의 적합도를 평가하기 위한 지표로는 절대적합지수인 χ^2 (CMIN), GFI, AGFI, RMR, NFI, RMSEA를 이용하였다.

측정모형을 분석한 뒤, 상관계 분석을 통해 잠재변인들 간의 유의한 관계를 확인한 후, 구조모형 분석을 실시하였으며, 마지막으로 어머니-교사의 협력관계의 매개효과를 검증하기 위하여 Bootstrapping을 이용한 간접효과 유의성을 확인하였다.

III. 결과 및 해석

1. 측정모형 분석

유아의 정서지능, 어머니-유아의 상호작용, 어머니-교사의 협력관계가 또래괴롭힘(피해)에 미치는 영향에 대한 구조모형을 분석하기에 앞서 분석에서 사용될 변수들의 타당성에 대한 검증이 선행되어야 한다. 타당성(validity)이란 측정하고자 하는 개념을 정확하게 측정했는가를 나타내는 정도이다. 구조방정식모형의 경우 추상적인 구성개념이 연구모형에 많이 사용되고, 모형의 전반적인 적합도를 평가할 수 있기 때문에 구성개념 타당성(construct validity)이 검증에 많이 사용된다(우종필, 2012). 구성개념 타당성은 측정도구가 연구하고자 하는 개념, 즉 구성개념을 제대로 측정하였는지를 검증하는 방법으로써 집중타당성(convergent validity), 판별타당성(discriminant validity), 법칙타당성으로 구성되어 있다.

집중타당성

집중타당성은 잠재변수를 측정하는 관측변수들의 일치성 정도를 나타낸다. 이를 검증하는 방법은 잠재변수와 관측변수 간의 요인부

표 2. 집중타당성 분석 결과

구성개념		타당성 분석			
		요인부하량	t값	개념신뢰도	AVE
유아 정서지능	자기인식 및 표현	.58	8.27	.90	.71
	자기조절	.42	5.68		
	타인인식	.77	10.84		
	타인조절 및 대인관계	.96	Fix		
어머니-유아 상호작용		-	-	1.00	1.00
어머니-교사 협력관계		-	-	1.00	1.00
또래괴롭힘(피해)		-	-	1.00	1.00

하량을 측정하는 것과 유의성, 평균분산추출값(AVE: Average Variance Extracted), 개념신뢰도(construct reliability) 등이 있다.

집중타당성이 있기 위해서는 표준화 요인부하량은 최소 0.5 이상이 되어야 하고, 0.7 이상이면 바람직하다고 할 수 있으며, CR 역시 1.965 이상이어야 한다. 평균분산추출값의 경우 수치가 0.5 이상이어야 하고, 개념신뢰도의 경우 수치가 0.7 이상이면 수렴타당성이 있는 것으로 간주된다. 본 연구에서는 이 3가지 방법을 모두 사용하여 검증하였고, 변수들의 집중타당성의 결과는 표 2와 같다.

분석결과 정서지능의 하위개념인 자기조절에서 요인부하량이 .42로 기준치 보다 다소 낮게 나왔지만, 신뢰도(Cronbach's α)와 t값이 5.68로 기준치인 1.965 이상이 나왔고, 정서지능 전체 개념신뢰도와 AVE 값이 높게 나와 집중타당성에 문제가 없는 것으로 판단되어 그대로 분석에 사용하였다.

판별타당성

판별타당성(discriminant validity)은 서로 다른 잠재변수 간의 차이를 나타내는 정도이다. 이를 평가하는 방법은 두 구성개념 간 AVE 값과 상관관계의 제곱 값을 비교하는 방법으로, 잠재변수의 AVE 값이 잠재변수간 상관계수의 제곱보다 크면 판별타당성이 있는 것으로 간주하고, 그 반대면 판별타당성이 없는 것으로 간주한다. 변수 간 분석에 앞서 확인적 요인 분석을 통한 구성개념간 상관은 표 3과 같다.

모든 구성개념들 간 쌍을 검토하는 것은 쉽지 않기 때문에 상관계수가 가장 높은 유아정서지능과 또래괴롭힘(피해)의 경우를 분석해보면, 두 구성개념간 상관계수는 -.42로 상관계수의 자승은 .18로 정서지능의 AVE 수치 .71과 또래괴롭힘 AVE 수치 1.00보다 작기 때문에 판별타당성이 있는 것으로 나타났다.

법칙타당성

법칙타당성은 구성개념간 방향성에 대한 것으로서 상관관계표에서 변수간 관계가 정(+)

표 3. 구성개념 간 상관관계

	유아 정서지능	어머니-유아 상호작용	어머니-교사 협력관계	또래괴롭힘 (피해)
유아 정서지능	1			
어머니-유아 상호작용	.03	1		
어머니-교사 협력관계	.06	.33***	1	
또래괴롭힘(피해)	-.42***	-.19*	-.07	1
Cronbach's α	.93	.83	.86	.94
개념신뢰도	.90	1.00	1.00	1.00
AVE	.71	1.00	1.00	1.00

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

의 방향인지, 부(-)의 방향인지를 확인하고 유의성을 확인하면 된다(우종필, 2012). 본 연구의 경우 유아의 정서지능, 어머니-유아의 상호작용 및 어머니-교사의 협력관계와 또래괴롭힘(피해)은 부(-)의 방향으로 가정되어 있는 선행연구 및 연구문제가 표 3의 상관관계표에서 같은 방향성이 나타났기 때문에 범칙타당성이 있는 것으로 판명된다.

2. 구조모형 분석

본 연구에서는 유아의 정서지능, 어머니-유아 상호작용이 어머니-교사 협력관계에 영향을 미치고, 또래괴롭힘(피해)에 영향을 미치는 영향을 살펴보았다. 연구모형을 구조방정식 모델에 맞게 구체화한 모델은 그림 2와 같다.

연구모형의 모델 적합도는 $\chi^2=15.45(df=9$,

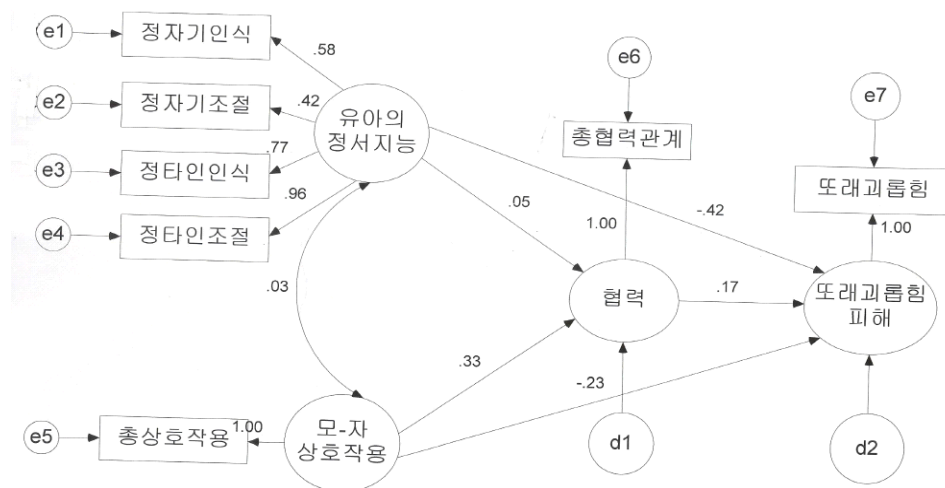


그림 2. 연구모델

$p=.08$)이고, $GFI=.98$, $AGFI=.93$, $RMR=.01$, $NFI=.96$, $RMSEA=.06$ 으로 나타났다. GFI , $AGFI$, NFI 는 .90이상이면 적합하다고 평가하고, RMR 은 .05이하면 양호, $RMSEA$ 는 .08~.05는 양호 .05이하면 좋음으로 평가하기 되므로 본 연구모델은 표본자료에 적합하다고 판단되어 수정모델 없이 분석을 진행하였다.

경로계수

각 변인간의 관계를 살펴보면 표 4와 같다.

유아 정서지능이 또래괴롭힘(피해)에 직접적으로 영향을 미치는 경로계수는 $-.42(CR=-6.07, p<.001)$ 로 유의미하게 나타났고, 어머니-유아 상호작용이 또래괴롭힘(피해)에 직접적으로 영향을 미치는 경로계수도 또한 $-.23(CR=-3.48, p<.001)$ 으로 유의미하게 나타났다.

반면, 유아 정서지능과 어머니-교사 협력관계의 경로계수는 $.05(CR=.70, p<.05)$ 로 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 하지만 어머니-유아 상호작용과 어머니-교사 협력관계($CR=.33, p<.001$), 어머니-교사 협력관계와 또래괴롭힘(피해)($CR=-.17, p<.01$)의 경로계수는 모두 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

이를 종합해보면, 유아 정서지능과 또래괴

롭힘(피해) 간의 유의한 경로가 발견되었다. 즉, 유아의 정서지능이 높으면 또래괴롭힘(피해)이 적어짐을 보였다. 또한 어머니-유아 상호작용, 어머니-교사 협력관계, 그리고 또래괴롭힘(피해) 간에 유의한 경로가 발견되었다. 이로써 어머니-유아 간 상호작용이 많을수록 어머니와 교사의 협력관계도 많아지고 이러한 협력관계로 유아의 또래괴롭힘(피해)이 적어짐을 알 수 있다.

직접효과, 간접효과, 총효과

구조방정식 모델은 변수 간 직접효과, 간접효과, 총효과를 보기 쉽게 도출해 낼 수 있는 장점을 지니고 있다. 본 연구에서는 유아 정서지능, 어머니-유아 상호작용 등 외생변수가 어머니-교사 협력관계 매개변수를 최종 종속변수인 또래괴롭힘(피해)에 미치는 직접효과, 간접효과, 총효과를 알아보았다. 간접효과와 유의성을 알아보기 위해서 부트스트래핑(Bootstrapping) 방법이 사용되었으며, 그 결과는 표 5와 같다.

이 결과로 보아 유아 정서지능의 경우 또래괴롭힘(피해)에는 직접적인 영향을 미치지만, 어머니-교사 협력관계를 통해 간접적으로 유

표 4. 구조모형 경로계수

경로	표준화 계수	비표준화 계수	S.E.	C.R.	p
유아 정서지능 → 어머니-교사 협력관계	.05	.04	.06	.70	.485
어머니-유아 상호작용 → 어머니-교사 협력관계	.33	.32	.07	4.88	.000
어머니-교사 협력관계 → 또래괴롭힘(피해)	-.17	-.16	.06	-2.61	.009
유아 정서지능 → 또래괴롭힘(피해)	-.42	-.33	.06	-6.07	.000
어머니-유아 상호작용 → 또래괴롭힘(피해)	-.23	-.21	.06	-3.48	.000

표 5. 유아 정서지능, 어머니-유아 상호작용, 어머니-교사 협력관계가 또래괴롭힘(피해)에 영향을 미치는 직, 간접효과 및 총효과

경로	직접효과	간접효과	총효과
유아 정서지능 → 또래괴롭힘(피해)	-.42***	.01	-.41
어머니-유아 상호작용 → 또래괴롭힘(피해)	-.23***	.06*	-.017

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

의한 영향을 미치지 않음을 알 수 있다. 이로써, 어머니-교사 협력관계는 유아 정서지능과 또래괴롭힘(피해) 사이의 매개효과가 없음을 확인하였다.

어머니-유아 상호작용은 또래괴롭힘(피해)에 미치는 직접효과($p < .001$)도 유의하게 나타났고, 매개변수인 어머니-교사 협력관계를 통해 또래괴롭힘(피해)에 간접효과($p < .05$)도 유의하게 나타남을 확인하였다. 즉 어머니-유아 상호작용이 어머니-교사 협력을 통해 또래괴롭힘(피해)에 영향을 미치는 직, 간접 효과가 모두 유의하기 때문에 어머니-교사 협력관계는 어머니-유아 상호작용과 또래괴롭힘(피해)의 관계를 부분매개 한다고 할 수 있다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 유아의 정서지능, 어머니-유아의 상호작용과 또래괴롭힘(피해)간의 구조적 관계를 살펴보고자 하였다. 특히 어머니-교사의 협력관계가 유아 정서지능 및 어머니-유아 상호작용과 또래괴롭힘(피해)의 매개변인으로 작용하는지를 알아보고자 구조방정식 모델을 통한 매개효과를 검증하였다. 본 연구의 연구문제를 중심으로 그 결과를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 유아의 정서지능이 또래괴롭힘(피해)에 직접적으로 영향을 주는 것으로 나타났다. 즉 자신의 정서를 효과적으로 조절, 표현하고 타인의 정서를 이해하며 조절할 수 있는 능력을 갖춘 유아가 또래로부터 괴롭힘을 당하는 정도가 낮다는 선행연구(김혜연, 2008; 정지나 등, 2008)와 맥을 같이 하고 있다. 또한 정서지능의 하위요인 중 정서조절 능력이 부족하여 자기 자신의 욕구에만 몰두하게 되어 또래와 긍정적인 상호작용을 하기 어렵게 된다는 결과(서미정, 김경연, 2004)와 부분적으로 일치한다.

자신의 정서를 정확히 인식하고 적절히 표현하는 능력은 유아의 사회적 관계 형성에 매우 중요(Calkins, 1994; Cassidy, Parke, Butkovsky, & Braungart, 1992)한 능력이자 또래괴롭힘(피해)을 예방하기 위한 중요한 능력임을 본 연구결과에서 확인 할 수 있었다. 따라서 교육현장의 교사와 부모는 정서지능의 결정적 시기가 유아기(Goleman, 1995)라는 것과, 정서지능도 학습되어 질 수 있음을 각인하여 정서지능에 많은 관심을 갖고 이것이 잘 발달되어 또래괴롭힘을 예방해야 함을 시사한다.

둘째, 유아의 정서지능은 어머니-교사 협력관계를 통해 또래괴롭힘(피해)에 영향을 미치는 간접적인 경로는 유의성이 발견되지 않았

다. 이는 자신의 정서와 행동을 조절하지 못하는 유아의 어머니는 교사와의 협력관계에서도 부적절한 관계를 유지함으로써 사회정서적 문제행동에 영향을 간접적으로 미친다는 연구결과(김리진, 정옥분, 2009)와 유아에 대해 부모와 함께 정보를 공유하지 않을수록 유아의 단절된 행동이 나타난다는 연구(심숙영, 2004)와는 불일치한다.

반면, 본 연구 결과와 같이 어머니의 양육태도, 어머니-교사 협력관계와 같은 중간체계의 변인보다 유아의 정서지능과 같은 개인 변인이 또래관계를 예언해주는 정도가 더 높게 나타난 연구결과(임연진, 2002; 김혜연, 2008)도 찾아 볼 수 있지만, 본 연구에서 얻은 결과는 어머니가 교사와의 협력관계만 평가하고, 유아의 정서지능과 또래괴롭힘은 교사가 평가한 것에 기인하는 것으로 사료된다. 즉, 교사에 의한 측정은 유아의 실제 정서지능과 또래괴롭힘 정도에 비해 교사와 유아와의 관계에 정도에 따라 평가되어질 수 있다는 연구결과(김리진, 정옥분, 2009; Pianta, 1994)를 지지한다.

셋째, 어머니가 유아와의 상호작용에서 유아의 의견을 존중하고, 독립적인 행동을 격려하며 정서적으로 긍정적인 애정표현을 할 때 또래괴롭힘을 덜 경험하는 것으로 나타났다. 이는 장영애와 이영자(2007)가 부모-자녀간의 의사소통과 또래괴롭힘 간의 관계를 살펴본 연구에서, 부모-자녀간에 개방적인 의사소통을 할 때 또래괴롭힘을 덜 경험하는 것으로 나타난 결과와 일치하며, 어머니와의 상호작용이 자녀의 사회적 행동과 깊은 관련이 있음을 보여준 김미호(1989), 서명성(1998)의 연구들과도

일치한다. 또한 부모가 온정, 수용적일 때 아동은 또래괴롭힘 가해와 피해 경험이 적게 나타난 노경선과 심희옥(2004), 정지나 등(2008)의 연구결과와도 맥을 같이 한다.

본 연구의 결과는 부모와의 긍정적 상호작용과 같은 지지적 가족환경에서 자란 아동은 사회적으로 유능하여 더 사교적으로 행동하고 위축되거나 공격적인 행동을 덜 보인다는 MacDonald와 Parke(1984)의 주장에 비추어 설명해 볼 수 있다. 즉, 어머니는 유아가 최초의 사회적 관계의 태도를 배우는 중요한 모델이 된다. 유아는 어머니와의 상호작용을 통해 수용되고 거부되며 문제를 해결해 나가는 방법 등을 익히게 되고, 이후에 또래들과 자신이 수용, 거부되어 졌던 경험으로 관계를 맺는다. 이에 따라 어머니의 긍정적인 상호작용은 또래괴롭힘을 극복하는데 도움이 되는 긍정적인 자원으로서의 기능을 하기 때문에 유아교육 현장의 부모교육에서 상호작용의 중요성과 기법에 좀 더 중점을 두어야 함을 시사해주고 있다.

넷째, 어머니-유아 상호작용은 어머니-교사 협력관계를 통해 또래괴롭힘(피해)에 유의한 간접적인 영향을 미쳤다. 이는 어머니와 교사의 협력관계 정도가 높을수록 교사와 유아간의 관계가 긍정적이고 친근감이 높아져 유아는 친사회적 행동이 많이 나타나고(김정순, 2005; 전경아, 이진숙, 2003), 문제행동 및 또래괴롭힘을 적게 유발시킨다는 연구(고혜진, 2009; 김혜연, 2008)와 같은 맥락으로 해석된다.

유아들의 성장 및 발달에 미치는 부모들의 영향이 크며 교육기관의 교사와 부모가 협력

해야만 유아교육의 효과를 극대화시킬 수 있다는 선행연구 결과(Goleman, 1995; 임우영, 안선희, 2011)를 본 연구에서도 확인할 수 있었다. 즉 가정에서 어머니의 긍정적인 상호작용도 또래괴롭힘(피해)에 영향을 주지만, 교육기관의 교사와 부모가 협력관계에 있을 때 더욱 괴롭힘을 예방할 수 있다는 것이다. 따라서 부모와 교사의 관계가 신뢰로운 협력관계가 될 수 있도록 부모교육 프로그램 뿐 아니라, 다양한 방법들이 제안되고 시행되어야 할 것이다. 또한 부모들의 다양한 의견을 수렴할 수 있는 교사들의 상담능력과 전문성이 확보되어야 할 것이다.

최근 많은 관심 속에서 연구되어지고 있는 또래괴롭힘 문제는 조기개입의 중요성과 집단생활을 해야 하는 시기가 빨라짐에 따라서 그 대상이 유아기로 내려와 연구가 지속되어야 한다. 이러한 점에서 본 연구는 유아를 대상으로 또래괴롭힘에 영향을 미치는 변인을 분석하였고, 유아들의 또래괴롭힘을 예방하기 위해 부모-교사와의 협력관계, 정서지능 및 부모-자녀 상호작용이 중요하다는 사실을 밝혔다는 점에서 그 의의가 크다고 할 수 있다. 본 연구를 통하여 얻은 결과를 근거하여 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 또래괴롭힘은 단기간에 나타나는 증상이 아니고, 이후 학교생활이나 정서 및 사회 등의 다른 발달에도 영향을 미칠 수 있다. 또한 유아기의 또래괴롭힘(피해)의 현상이 초등학교가 되어서도 같은 결과로 나타나는지 밝힐 필요가 있다. 이를 위해서 종단연구가 요구된다.

둘째, 본 연구에서 어머니-교사와의 협력관

계가 또래괴롭힘(피해)에 영향을 미친다는 연구결과에 따라 또래괴롭힘(가해)에도 영향을 어떠한 영향을 미치는지를 살펴보고, 유아교육 현장에서 교사들이 유아들을 위해 부모와 협력하기 위한 다양한 방법과 부모상담기술 등을 마련해야 할 것이다.

셋째, 어머니-교사와의 협력관계가 상호협력임을 고려했을 때, 어머니와 교사가 모두 측정하는 것이 평가자료로 더 효과적일 것이다.

참고문헌

- 고혜진 (2009). 부모-교사 협력행동과 부모-교사 신뢰관계가 영유아의 문제행동에 미치는 영향. 경희대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 구은미 (2004). 보육 프로그램의 질에 영향을 미치는 교사 관련변인 분석. 숙명여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김남형 (2009). ADHD아동의 학교적응을 위한 부모-교사의 협력적 관계형성 방안에 관한 연구. 임상사회사업연구, 6(3), 19-48.
- 김리진, 정옥분 (2009). 유아의 사회정서적 행동문제에 대한 구조모형 분석. 인간발달연구, 16(1), 1-20.
- 김미호 (1989). 부모와 자녀간의 의사소통 및 자녀의 사회적 행동 특성에 관한 연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김정순 (2005). 교사-유아 관계와 유아의 친사회적 행동과의 상관연구. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

- 김혜연 (2008). 유아기 또래괴롭힘의 피해에 관련된 변인 연구: 유아의 언어능력, 사회·정서적 행동, 어머니의 양육행동 및 교사-유아 관계를 중심으로. 가톨릭대학 교 대학원 박사학위 청구논문.
- 노경선, 심희옥 (2004). 학령기 아동이 지각한 부모의 양육행동 및 또래괴롭힘 경험. 아동학회지, 25(6), 241-258.
- 도현심 (2002). 또래괴롭힘 피해아의 사회인구학적 특성 및 부모의 양육행동. 인간생활환경연구소논집, 1, 57-71.
- 문경주, 오경자 (1995). 어머니의 우울과 아동의 부적응간의 관계: 모-자 상호행동차연구. 한국심리학회지임상, 14(1), 41-55.
- 보건복지부 (2012). 2012 어린이집 평가인증사업 안내(40인 이상 어린이집). 오감커뮤니케이션.
- 서명성 (1998). 부모-자녀간 의사소통과 학교 적응과의 관계 연구. 고려대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 서미정, 김경연 (2004). 아동의 개인적·환경적 특성과 또래괴롭힘. 아동학회지, 25(2), 93-108.
- 심숙영 (2004). 부모-교사 관계에 대한 교사인식 관련 변인들의 유아의 놀이행동에 미치는 영향. 아동과 권리, 8(3), 521-541.
- 안도연, 김병석 (2007). 장애학생 부모가 인식하는 교사와의 협력 과정에 관한 근거 이론 연구. 특수교육연구, 14(2), 233-258.
- 우수명 (2007). 마우스로 잡는 SPSS 14.0. 인간과 복지.
- 우종필 (2012). 구조방정식모델 개념과 이해. 한나래.
- 이병래 (1998). 부모의 심리적 자세와 유아의 정서지능과의 관계. 중앙대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 이승은 (2005). 유아기 감성지능 발달경향성 연구. 아동학회지, 26(6), 29-43.
- 이연숙 (1990). 가족체계 및 어머니-자녀 의사소통과 청소년 적응의 관계. 전북대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이진화, 조복희 (2001). 보육교사-취업모와의 관계와 보육교사의 보육행동. 한국영유아보육학, 34, 65-88.
- 임연진 (2002). 어머니의 양육태도 및 아동의 정서조절 능력과 또래 유능성간의 관계. 대한가정학회지, 40(1), 113-124.
- 임우영, 안선희 (2011). 유아교사-부모 협력과 교사-유아 상호작용간의 관계. 미래유아교육학회지, 18(4), 323-350.
- 임정임, 김예성 (2010). 폭력에 대한 부모의 허용적 태도가 자녀의 또래괴롭힘 경험에 영향을 미치는 경로 탐색. 인간발달연구, 17(1), 243-262.
- 장영애, 이영자 (2007). 부모의 양육행동 및 부모-자녀간 의사소통이 아동의 또래괴롭힘에 미치는 영향. 한국가족관계학회지, 12(2), 149-166.
- 전경아, 이진숙 (2003). 유아의 또래관계 및 교사와의 관계가 사회적 능력에 미치는 영향. 한국생활과학회지, 12(5), 659-668.
- 정옥분, 정순화, 김경은, 박연정 (2008). 국내 집단따돌림 관련연구의 경향분석. 인간발달연구, 15(1), 115-137.
- 정지나, 민성혜, 김지현 (2008). 또래 배척과 관련된 유아의 정서지능과 어머니의 양육

- 행동. 아동학회지, 29(4), 135-146.
- 조유진 (2011). 공격성과 또래괴롭힘 가해행동의 관계에 대한 부모양육태도의 조절효과. 아동과 권리, 15(1), 67-88.
- 황순영 (2011). ADHD아동 부모의 통합학급 교사와의 협력에 대한 만족도와 방해요인 탐색. 특수아동교육연구, 13(1), 45-61.
- Belsky, J., & Eggebeen, D. (1991). Early extensive maternal employment and young children's socio-emotional development: Children of the national longitudinal survey of youth. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 1083-1110.
- Calkins, S. D. (1994). Origin and outcomes of individual differences in emotion regulation. In N. A. Fox(Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Campbell, S. B., & Cluss, P. (1983). Peer relationships of young children with behavior problems. In K. H. Rubin & H. S. Ross(Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood*. New York: Springer-Verlag.
- Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, M. L., & Braungart, J. M. (1992). Family-peer connection: The role of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63, 603-618.
- Caulfield, R. (1997). Professionalism in early care and education. *Early Childhood Education Journal*, 24(4), 267-298.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H. C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35, 376-385.
- Dekovic, M., & Janssens, J. M. (1993). Parents' child-rearing style and child's sociometric status. *Psychosocial Development Psychology*, 14, 24-25.
- Dunn, J. B., Brown, J., & Bearsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of other's emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34(2), 299-309.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Harris, S., & Petrie, G. F. (2003). *Bullying: The bullies, the victims, the bystanders*. Lanham: The Scarecrow Press.
- Hetherington, E. M., & Clingempeel, W. G. (1992). Coping with marital transitions. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57, 1-14.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg(Ed.), *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.
- Knafo, A. (2003). Authoritarians, the next generation: Values and bullying among adolescent children of authoritarian. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 3(1), 199-204.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school

- maladjustment. *Child Development*, 67, 1305-1317.
- Kontos, S. (1984). Congruence of parent and early childhood staff perceptions of parenting. *Parenting Studies*, 1(1), 5-10.
- Kunnant, J. T. (2004). Emotional intelligence: The new science of international effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*, 15(4), 489-495.
- Ladd, B. K., & Ladd, G. W. (1998). Parenting behaviors and parent-child relationships: Correlates of peer victimization in kindergarten. *Developmental Psychology*, 34(6), 1450-1458.
- Ladd, B. K., & Ladd, G. W. (2001). Variations in peer victimization: Relations to children's maladjustment. In J. Juvonen & S. Graham(Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford.
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from age 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development*, 77(4), 822-846.
- MacDonald, K., & Parke, R. D. (1984). Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development*, 55(4), 1265-1277.
- Monks, C., Ortega-Ruiz, R., & Rodriguez-Hidalgo, A. (2008). Peer victimization in multicultural schools in Spain and England. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(4), 507-535.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1996). The developmental significance of children's friendship relations. In W. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup(Eds.), *The company they keep friendships in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Olweus, D. (1978). *Aggressive in the schools: Bullies and their whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Owen, M. T., Ware, A. M., & Barfoot, B. (2000). Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 413-428.
- Perry, D. G., Williard, J. C., & Perry, L. C. (1990). Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, 61, 1310-1325.
- Pianta, R. C. (1991). *The student-teacher relationship scale*. Unpublished manuscript.
- Rubin, K. H., & Ross, H. S. (1982). Peer relationships and social skills in childhood. In K. H. Rubin & H. S. Ross(Eds), *Children's peer interactions, relationships, and groups*. New York: Springer-Verlag.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Schoppe, S. J., Mangelsdorf, S. C., & Frosch, C. A. (2001). Coparenting, family process, and

- family structure: Implications for preschoolers' externalizing behavior problems. *Journal of family psychology*, 15(3), 26-545.
 - Smith, P. K., & Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3(3), 405-417.
 - Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. Thousand Oaks, CA: Sage.
 - Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnership*. New York: Teachers College Press.
 - Workman, S. H., & Gage, J. A. (1997). Family-school partnership: A family strengths approach. *Young Children*, 52(3), 10-14.
- 1 차원고접수 : 2012. 10. 3.
수정원고접수 : 2012. 11. 20.
최종게재결정 : 2012. 12. 4.

**The Effect of Children's Emotional Intelligence
and Mother-Child Interactions on Peer Victimization:
Focusing on the Mediating Effects of Mother-Teacher Partnerships**

Hee-Jeong Seol

Dept. of Child & Family Studies
Catholic University of Korea

Hyuk-Jun Moon

Dept. of Child Development
Catholic University of Korea

This investigation studied both the direct and indirect effects of children's emotional intelligence, mother-child interactions and mother-teacher partnerships on peer victimization. The subjects were aged from 4 to 5 years old and their mother and teachers were attending private and public child day care centers in the Seoul or Gyeonggi-do areas. The data was collected by questionnaire and analyzed. The results indicated there were significant impacts in terms of the direct effects of children's emotional intelligence on peer victimization. However, children's emotional intelligence did not have an indirect effect on peer victimization through mother-teacher partnerships. Significant direct impacts of mother-child interactions on peer victimization were found. Additionally, mother-child interactions were observed to have an indirect effect on peer victimization through mother-teacher partnerships. The damage inflicted upon infants by peer victimization may be mitigated by early screening and intervention programs and it is hoped these results may guide the development of such preventive materials.

Key words : Peer Victimization, Emotional Intelligence, Mother-Child Interactions, Mother-Teacher Partnerships, mediating effect