

유아-교사의 관계가 유아의 정서-행동 유능성에 미치는 영향: 의도적 통제 조절효과 분석*

신 수 아¹⁾

정 가 윤²⁾

명지대학교 아동학과

본 연구에서는 만 4, 5세 유아의 성별에 따라 정서-행동 유능성에 대한 유아-교사관계, 의도적 통제의 상대적 영향력을 살펴보는 동시에 정서·행동 유능성에 대한 유아-교사관계의 영향을 의도적 통제가 조절하는가를 살펴보고자 한다. 이를 위해 서울, 경기지역 유아교육기관 만 4, 5세 유아 424명(남아: 202명, 여아: 222명)을 임의 표집하여 설문지를 통한 연구를 실시하였다. 수집된 자료는 IBM SPSS 21.0을 사용해 분석하였다. 주요 연구결과를 살펴보면, 첫째, 유아-교사관계, 유아의 의도적 통제, 유아의 정서-행동 유능성 모두 여아가 남아에 비해 유의하게 높았다. 둘째, 유아의 정서-행동 유능성에 대한 유아-교사관계와 의도적 통제의 상대적 영향력을 남녀 유아를 나누어 살펴본 결과, 남아는 의도적 통제의 영향력이, 여아는 유아-교사관계의 영향력이 더 높았다. 셋째, 남녀 유아 모두 유아-교사관계가 정서-행동 유능성에 미치는 영향력에 대한 의도적 통제의 조절효과가 나타났다. 나이가 남녀의 조절효과 양상을 확인해본 결과, 남아는 유아-교사 관계의 친밀도가 변화하더라도 의도적 통제 수준이 높은 남아가 낮은 남아보다 정서-행동 유능성이 높다. 반면 여아의 경우 의도적 통제 수준이 높더라도 교사와 갈등관계에 놓인 여아는, 의도적 통제 수준이 낮더라도 교사와 친밀한 여아보다 정서-행동 유능성이 낮게 나타났다. 본 연구결과는 남녀 유아 모두가 의도적 통제를 잘 형성하는 것이 중요하고, 여아보다는 남아에게 의도적 통제의 영향력이 큼을 시사한다.

주요어 : 정서-행동 유능성, 유아-교사관계, 의도적 통제, 조절효과, 성차

* 이 논문은 명지대학교 아동학과 석사학위논문을 수정 및 보완한 것임.

이 논문은 2017년도 한국인간발달학회 추계학술대회 포스터 발표 논문을 확장한 것임.

1) 명지대학교 아동학과, 석사

2) 교신저자 : 명지대학교 아동학과, 부교수 (E-mail: kayounchung@gmail.com)

I. 서론

인간은 출생부터 죽음까지 끊임없이 변화하며 성장하고, 발달한다. 인간의 발달은 신체·정서·인지·사회적 발달이 상호작용하며 이루어지고, 인간은 점차 성숙해져 사회에 성공적으로 적응할 수 있게 된다. 특히, 사회·정서 발달은 생애초기 부모나 양육자와 맺는 일차적인 관계를 통해 이루어지기 시작하고, 이후 영유아기를 거쳐 가족, 또래와의 관계에서 새로운 타인과의 관계로 확대되며 발달한다. 사회·정서 발달 과정에서 인간은 자신이 속한 집단과 문화에 적합한 정서와 행동을 조절하는 방법을 배우는 사회화(socialization) 과정을 거쳐 사회구성원으로서 기능하게 된다(강위영 등, 1999). Plutchik(1980)은 정서가 적응행동을 하도록 동기화시켜 인간이 사회환경에 적응하는데 도움을 준다고 보았다. 따라서 인간은 자신의 정서를 적절히 조절하여 사회문화에 적합한 적응행동을 하는 사회적 유능성(social competence)을 길러 자신이 속한 사회집단 속에 적응해 나간다. 특히, 사회적 유능성은 유아기의 사회생활에 필수적이며, 사회 적응력을 예측할 수 있는 중요한 지표로서 강조되고 있다(한경원, 신혜원, 2009).

사회적 유능성 습득의 중요성이 강조되면서, 유아가 자신과 타인의 정서를 파악하고 조절하며, 타인과 성공적인 사회관계를 형성하고 유지하는데 필요한 행동 기술을 습득하고 있는지를 파악하여 유능한 사회구성원으로 성장하는 것을 돕기 위한 노력들이 이어졌다. 따라서 유아들의 성공적인 적응을 위한 사회적 유능성을 측정하기 위한 많은 측정도구들

이 개발되어왔으나, 주로 유아의 정서, 행동 발달에서 문제행동과 같은 행동적 측면에 초점을 두고 개발되어왔다(Griffith et al., 2010; Suldo & Shaffer, 2008). 유아의 행동적 측면에 집중하다보니, 유아들의 정서발달 측면을 놓치거나, 유아가 가진 정서, 행동의 약점을 파악하고, 이를 지원하고자 하는 문제해결적 접근을 취하게 되었다. 따라서 유아는 문제 해결에 있어 수동적인 입장이 되었고, 유아의 능동성과 긍정적 발달의 잠재력을 간과할 수 있다는 한계점을 가지게 되었다(Epstein, Synhorst, Cress, & Allen, 2009).

이러한 한계점의 대안으로 Epstein(1999)이나 Beaver(2008)는 강점에 기반을 둔 측정에 대한 접근(strengths-based approach to assessment)을 제시했다. 강점에 기반을 둔 측정은 긍정적인 정서, 사회관계 속 행동을 측정하는 것으로 정서적 유능성과 더불어 행동적인 기술 및 유능성을 측정하는 것이다. 강점 기반 측정은 행동의 긍정적인 양상에 초점을 두기 때문에 유아를 문제행동으로 낙인찍지 않고 개선점을 확인할 수 있다. 또한 유아의 강점을 부각하기 때문에, 유아 스스로도 자신의 강점을 알고, 약점을 극복할 수 있다는 자신감을 얻을 수 있다.

특히, 강점기반측정에 대한 접근으로 Michael, Epstein과 Synhorst(2009)가 측정하고자 한 정서-행동 유능성(emotional and behavioral competence)은 유아가 타인과 건강한 관계를 형성하고, 부정적인 감정, 스트레스를 처리할 수 있는 능력을 강화시키며, 사회화와 학습을 위한 발달을 돕는 특성으로 정의할 수 있다(권정윤, 2014). 정서-행동 유능성은 유아의 정

서적·행동적·사회적 유능성과 사회적 지지 체계로 구성되어 있다. 따라서 교사와 부모가 현재 유아의 정서·행동·사회발달과정에서 나타나는 특성에 대해 알고, 유아의 강점을 기르기 위해 노력할 수 있기 때문에 유아의 잠재력을 극대화시킬 수 있고, 유아는 자신의 유능함을 믿게 된다. 이를 기반으로 유아는 자신의 약점 보완에도 적극적으로 몰입할 수 있다(황해익, 최혜진, 남미경, 정혜영, 2015). 유아의 긍정적인 태도와 강점에 대한 믿음은 다시 교사와 가족들에게 유아에 대한 긍정적인 기대를 갖도록 해주어 성공적인 적응과정을 위한 적절한 도움을 제공할 수 있도록 해준다(Carter, Briggs-Gowan, & Davis, 2004).

이런 정서-행동 유능성에 영향을 미치는 여러 변인들이 있지만, 최근 유아교육기관에서 장시간 보내는 유아들이 증가함에 따라 유아-교사관계의 중요성과 역할이 더욱 조명되고 있다(강정원, 김순자, 2006; 이진숙, 조복희, 2001). 유아-교사관계에 대한 선행연구를 살펴보면, 유아-교사 관계는 유아의 자기조절능력(이선애, 현은자, 2010; 최미숙, 김미숙, 2005), 정서지능과 인지능력(지성애, 정재은, 2011), 친사회적 행동(이경남, 부예숙, 2013)과 관련이 있다. 선행 연구의 결과를 종합하면 유아가 교사와 친밀한 관계를 형성한다면 높은 수준의 자기조절능력, 정서지능, 인지능력을 보일 수 있으며, 친사회적 행동을 많이 보일 수 있다. 반면, 교사와 친밀하지 못한 관계를 형성하는 유아는 낮은 수준의 자기조절능력, 정서지능, 인지능력을 보일 수 있고, 친사회적 행동을 적게 보일 수 있다. 이처럼 유아에게 교사와의 긍정적인 관계는 가정 이외의 사회에서

경험하는 첫 관계형성이고, 이 후 사회관계 속에서 지속되기 때문에 더욱 중요하다(이진숙, 조복희, 2001). 또한 유아가 부모와 질적인 상호작용과 정서적 유대관계가 부족한 경우 교사가 유아에게 심리적 안정을 제공할 수 있는 안전기지(secure base) 역할을 함으로써, 유아의 성공적인 적응과 건강한 발달에 도움을 줄 수 있다(도형미, 김소연, 2015). 따라서 사회관계 속에서 발달하는 유아의 정서-행동 유능성과 유아-교사 관계를 살펴본 직접적인 연구는 없지만, 두 변인 사이의 관련성을 충분히 생각해 볼 수 있다.

한편, 다수의 아동들은 부정적인 환경조건 속에서도 발달상의 문제를 보이지 않고 탄력적으로 적응해 나간다(Garmezy, 1985). 이를 통해, 아동이 스스로 통제 할 수 없는 환경의 부정적인 요소들의 영향을 완화 할 수 있는 보호요인(protective factor)의 존재를 예측할 수 있다. 따라서 친밀하지 못한 유아-교사 관계가 또래상호작용문제(권연희, 2012), 학교 부적응 문제(Brich & Ladd, 1997), 행동문제(Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995) 등 유아에게 부정적인 영향을 줄 수 있지만, 유아가 유아-교사 관계에서 받는 부정적인 영향을 스스로 완화 할 수 있도록 하는 개인내적인 보호요인을 파악할 필요가 있다. 만약 보호요인으로 작용하는 개인내적인 속성의 향상이 이루어진다면, 유아가 통제할 수 없는 사회, 환경적 요인에서 받는 부정적인 영향을 유아 스스로 조절하는데 도움을 줄 수 있을 것이다.

이러한 맥락에서 본 연구에서는 정서와 관련된 내·외적인 자극을 받아 부정적 정서가 활성화 될 경우 의도적으로 사회적 규범에 따

라 정서를 조절하고, 충동적 행동을 억제하는데 사용되는 의도적 통제에 주목하고자 한다. 의도적 통제는 개인의 사회적 유능성에 있어서도 중요한 역할(Valiente, Lemery-Chalfant, & Reiser, 2007)을 함에 따라 최근 환경요소와의 관계를 다룬 연구들에서 개인내적인 변인으로 활용되고 있다. 의도적 통제를 잘하는 유아는 사회적으로 유능하고(권연희, 2014), 또래에 잘 수용되며(Hill, 2003), 충동성을 적절히 조절할 수 있고(이경남, 2014), 도덕적 행동(윤소연, 2009), 친사회적 행동(조은주, 정윤경, 2014)을 많이 보인다. 유아의 의도적 통제는 정서-행동 유능성의 하위요소인 정서조절을 예측하는 정서조절능력의 주요 구성요소로 밝혀졌다(Eisenberg, Smith, Sadovsky, & Spinrad, 2004). 또한 의도적 통제 수준이 높은 유아는 정서와 행동을 적절하게 조절하는 기술을 가지고 교사, 또래와 긍정적인 관계를 형성하여 유아교육기관에서 안정적으로 생활할 가능성이 높다(Valiente, Lemery-Chalfant, & Swanson, 2010). 이처럼 의도적 통제는 유아의 사회·정서·행동적 발달에 다방면으로 영향을 미치고 있다.

기질의 한 측면인 의도적 통제의 기초는 약 1, 2세경에 출현하며(Eisenberg et al., 2004), 생애 첫 4년에 걸쳐 급속도로 발달하다가 만 4세경에 안정적인 특성을 보이게 되고, 이후 개인의 성격적 특성으로 유지된다(Kochanska & Knaack, 2003). 통제능력은 타고난 기질 차원으로 여겨지며 유전의 영향을 받는 것이 사실이고(Goldsmith, Pollak, & Davidson, 2008), 어느 정도 발달이 되면 안정적인 특성을 보이지만, 경험이나 환경적 요소에 의해서 그 발현이 달라질 수 있다(Rothbart & Bates, 2006). 따라서

유아의 의도적 통제는 개인내적인 속성을 지니지만 후천적으로 강화되어 질 수 있는 특성을 지닌다. 또한 유아의 사회·정서·행동적인 특성과의 관련성을 볼 때, 유아-교사관계가 유아의 정서-행동 유능성에 미치는 영향에 대한 의도적 통제의 조절효과를 탐색해볼 필요성이 있다.

한편, Shaffer(2008)은 유아의 성별에 따라 부모나 사회로부터 받는 기대와 반응이 다르기 때문에 다른 사회화 과정을 거친다고 보았다. 남아의 경우 사회적으로 독립적 행동을 지지받고, 공격적 행동을 보이더라도 여아보다는 더 용인받기 때문에 남아가 여아보다 정서문제, 행동문제를 많이 보인다고 하였다. 또한 Rudasill과 Rimm-Kaufman(2009)은 기질이나, 성별과 같은 유아의 개인내적인 특성에 대한 교사의 지각이 유아-교사 관계의 질의 결정에 영향을 준다고 보았다. 권연희(2011)의 연구에서도 유아-교사 관계의 질에서 성차가 나타나며, 특히 남아의 유아-교사 간 갈등적 관계는 의도적 통제와 공격 행동 간의 관계를 부분매개 하지만 여아의 의도적 통제와 공격 행동 간의 관계를 완전 매개 하는 것으로 나타났다. 즉, 남아는 개인내적인 의도적 통제의 영향력과 유아-교사관계 모두가 공격행동에 의미 있는 맥락으로 나타났지만, 여아의 경우 유아-교사관계가 공격행동에 의미 있는 맥락으로 나타났다. 즉, 성장하며 성별에 따라 다른 사회화 과정을 거친 남녀유아는 의도적 통제, 교사와의 관계 그리고 정서-행동 유능성에서 다른 양상을 보일 것으로 예측해 볼 수 있다.

따라서 본 연구에서는 주요변인의 성차를 살펴보고, 정서-행동 유능성에 대한 유아-교사

관계와 의도적 통제의 상대적 영향력, 정서-행동 유능성에 대한 유아-교사관계의 영향을 유아의 의도적 통제가 조절하는가를 남녀유아를 나누어 살펴보고자 한다.

본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

<연구문제 1> 남녀 유아의 정서·행동 유능성, 유아-교사관계 및 의도적 통제에 유의미한 차이가 있는가?

<연구문제 2> 남녀 유아의 정서·행동 유능성에 대한 유아-교사관계 및 의도적 통제의 상대적 영향력은 어떠한가?

<연구문제 3> 유아의 성별에 따라 유아-교사관계가 정서·행동 유능성에 미치는 영향에 대한 의도적 통제의 조절효과는 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에서는 사회·정서 발달의 적기에 높여있으며(Epstein et al., 2009), 안정적인 의도적 통제의 특성을 보이코(Kochanska & Knaack, 2003), 사회적 갈등상황에서 긍정적인 정서표현 행동을 함으로써, 사회·정서·행동적 유능성을 활용하는 시기(김지현, 이순영, 2004)인 만 4, 5세 유아를 연구대상으로 선정하였다. 본 연구는 설문지를 통해 이루어 졌으며, 서울, 경기 지역에 위치한 유아교육기관 20곳의 만 4, 5세반 담임교사 39명이 담당유아 424명에 대해 측정을 실시하였다. 전체 연구대상 유아 총 424명 중 남자는 202명(47.6%), 여자는 222명(52.4%)의 비율로 나타났다. 연구대상

유아의 연령은 만 4세 204명(48.1%), 만 5세 220명(51.9%)의 비중을 차지했고, 평균 개월수는 67.39개월이었다.

2. 측정도구

유아의 정서-행동 유능성

Michael 등(2009)이 개발한 정서-행동 유능성 척도(PreBERS; Preschool Behavioral and Emotional Rating Scale)를 권정운(2014)의 타당화 기초연구를 참고하여 수정, 번안 후 사용하였다. 본 연구에 사용된 척도는 만 3~5세 유아를 대상으로 정서조절(11문항), 학습준비도(12문항), 사회적 자신감(7문항), 가족참여(7문항)으로 총 37 문항으로 구성되어 있다. 각각의 문항에 대해 유아와 두 달 이상 생활한 교사가 개별 유아의 특성과 일치하는 부분을 4점 척도(전혀 그렇지 않다~매우 그렇다)로 측정하며, 각 문항의 점수를 합산하여 강점 수치(strength index)를 산출한다. 본 척도의 신뢰도(Cronbach's α)는 .95 이었다.

유아-교사관계

Pianta(2001)가 개발한 유아-교사관계 척도(STRS: Student-Teacher Relationship Scale)를 번안하여 사용하였다. 본 척도는 교사와 유아간의 관계에 대한 교사의 지각을 평가하며, 총 28 문항, 5점 척도(전혀 그렇지 않다~매우 그렇다)로 만 4~8세 유아를 대상으로 하고, 친밀감(11문항), 갈등(11문항), 의존성(5문항)으로 구성되어 있다. 본 척도는 교사가 측정하며, 매 뉴얼에 따라 각 하위영역에 속하는 문항의 점수를 합산한 뒤에 총점을 산출한다. 유아-교사

관계의 총점은 하위영역 갈등의 최고점수인 72점과 갈등의 하위문항 점수의 합의 차와 하위영역 의존의 최고점수인 30점과 의존의 하위문항 점수의 합의 차 그리고 친밀의 하위문항점수의 합을 더해 산출한다. 본 척도의 신뢰도(Cronbach's α)는 .80이었다.

유아의 의도적 통제

의도적 통제의 측정을 위해 Putnam와 Rothbart(2006)가 개발한 만 3~7세 유아의 기질 평가 척도(CBQ-SF: Children's Behavior Questionnaire-Short Form) 중 의도적 통제를 한국판으로 타당화한 배운진과 임지영(2014)의 연구를 참고하여 수정, 번안 후 사용하였다. 본 척도는 주의 집중(6문항), 억제조절(6문항), 강도 낮은 자극 선호(6문항), 지각 민감성(6문항), 미소와 웃음(6문항)으로 총 32문항으로 구성되어 있다. 본 척도는 각 문항에 대해 부모나 교사가 개별 유아의 특성과 일치하는 부분을 7점 척도(전혀 아니다~매우 그렇다)로 측정하며, 각 문항의 점수를 합산하여 평균점수를 산출한다. 본 연구에서는 부모용과 교사용 척도 중 신뢰도가 더 높은 교사용 척도를 사용했다. 본 연구에서 척도의 신뢰도(Cronbach's α)는 .90 이었다.

3. 자료분석

수집된 자료는 IBM SPSS 21.0을 사용해 빈도, 백분율, 평균, 신뢰도분석, 독립표본 T검정, Pearson 상관분석, 단계적 회귀분석, 조절회귀분석을 실시하였다.

III. 결과 및 해석

1. 남녀 유아의 정서-행동 유능성, 유아-교사관계 및 의도적 통제의 차이

남녀 유아의 유아-교사관계, 의도적 통제, 정서-행동 유능성 차이를 살펴보기 위하여 독립표본 T검정(t -test)을 실시하였다. 그 결과는 표 1과 같았다. 유아-교사관계, 유아의 의도적 통제, 유아의 정서-행동 유능성 모두 남녀 유아 간에 유의한 차이를 보였으며, 유아-교사관계($t = -4.50, p < .001$), 유아의 의도적 통제($t = -8.34, p < .001$), 유아의 정서-행동 유능성($t = -4.59, p < .001$)점수에서 여아가 남아에 비해 유의하게 높았다.

표 1. 남녀 유아의 정서-행동 유능성, 의도적 통제, 유아-교사관계의 차이 ($N = 424$)

구분	남 여		t
	$M(SD)$	$M(SD)$	
유아-교사관계	109.41 (9.1)	113.60 (9.9)	-4.50***
의도적 통제	4.78 (0.59)	5.24 (0.56)	-8.34***
정서-행동 유능성	86.51 (16.52)	93.55 (15.09)	-4.59***

*** $p < .001$.

2. 유아의 성별에 따른 유아의 정서-행동 유능성에 대한 유아-교사관계 및 유아의 의도적 통제의 상대적 영향력

남녀유아의 정서-행동 유능성에 영향을 미

치는 의도적 통제와 유아-교사관계의 상대적 영향력을 파악하고자 단계적 회귀분석을 실시하였다. 독립변수에는 의도적 통제와 유아-교사관계를 투입하였고, 종속변수에는 정서-행동 유능성을 투입하였다. 그 결과 Durbin-Watson 통계량은 2에 근접하여 오차항이 독립적이고, 모든 독립변수의 분산팽창계수(VIF; variation inflation factor)가 10 미만이며, 독립변인들 간의 상관관계도 .57~.64로 나타나, 독립변수 간 다중공선성의 문제가 없어 연구모형들이 회귀분석의 기본 가정을 충족하였다.

남아의 정서-행동 유능성에 대한 의도적 통제와 유아-교사관계의 상대적 영향력을 살펴본 결과 표 2와 같이, 의도적 통제($\beta = .46, p < .001$), 유아-교사관계($\beta = .36, p < .001$) 순으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이 두 가지 변인으로 남아의 정서-행동 유능성의 49%를 설명하였다($F = 95.71, p < .001$).

여아의 정서-행동 유능성에 대한 의도적 통제와 유아-교사관계의 상대적 영향력을 살펴본 결과 표 3과 같이, 여아의 정서-행동 유능성에는 유아-교사관계($\beta = .48, p < .001$), 의도적 통제($\beta = .31, p < .001$), 순으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이 두 가지 변인으로 여아의 정서-행동 유능성의 52%를 설명하

표 2. 남아의 정서-행동 유능성에 대한 유아-교사 관계 및 의도적 통제의 상대적 영향력

(N = 202)				
독립변수	β	F	R^2	ΔR^2
유아-교사관계	.36***	95.71***	.49	.39
의도적 통제	.46***			.10

*** $p < .001$.

표 3. 여아의 정서-행동 유능성에 대한 유아-교사 관계 및 의도적 통제의 상대적 영향력

(N = 222)				
독립변수	β	F	R^2	ΔR^2
의도적 통제	.31***	119.22***	.52	.47
유아-교사 관계	.48***			.06

*** $p < .001$.

였다($F = 119.22, p < .001$).

3. 유아의 성별에 따라 유아-교사관계가 정서-행동 유능성에 미치는 영향력에 대한 의도적 통제의 조절효과

유아-교사관계와 유아의 정서-행동 유능성과의 관계에서 유아의 의도적 통제의 조절 효과를 알아보기 위해 조절회귀분석을 실시하였다. 조절회귀분석을 실시하기 전, 다중공선성을 확인하기 위해 독립변수 간 상관관계와 VIF(varlance inflation fator)를 확인한 결과 상관계수(r)가 .90 이하, VIF가 10 미만으로 나타나 다중공선성 문제가 없었고(Hocking & Pendleton, 1983), 평균중심화(mean centering)를 사용하여 상호작용항을 생성한 뒤, 1단계 독립변인, 2단계 조절변인, 3단계 상호작용 항을 투입하는 단계적 회귀분석을 통해 조절효과를 분석하였다. 그 후 독립변인과 조절변인의 평균을 중심으로 $\pm 1SD$ 지점을 연결하여 단순회귀선(simple slopes)의 유의성을 통해 조건부효과 검정(test of a conditional effect)을 실시하고(Hayes, 2017), 유아의 의도적 통제를 평균을 기준으로 이분(-1SD, +1SD)하여 유아-교사관계에 따른 유아의 정서-행동 유능성의 값을 비

교환 값에 따라 유의한 조절효과를 도식화 하였다.

우선 남아의 유아-교사관계가 정서-행동 유능성에 미치는 영향을 의도적 통제가 조절하는지를 검증한 결과는 표 4와 같다. 남아의 의도적 통제는 남아의 정서-행동 유능성 분산의 17%($F = 95.71, p < .001$)를 유의하게 설명하였고, 두 변인의 상호작용항을 투입하였을 때 상호작용 항이 남아의 정서-행동 유능성 분산을 2% 추가 설명하는 것으로 나타났다($F = 68.90, p < .001$).

남아의 의도적 통제는 정서-행동 유능성과 유아-교사관계에 대해 $-1SDt = 7.21, p < .001$, $+1SDt = 2.61, p < .01$ 구간에서 모두 유의한 조건부 효과가 나타났고, 유의한 조절효과를 도식화 한 결과는 그림 1과 같다. 그래프를 보면 의도적 통제가 높은 남아가 정서-행동 유능성이 높은 경향을 보이고, 의도적 통제가 '상'인 남아가, 교사 유아관계에 관계없이 의도적 통제가 '하'인 남아보다 정서-행동 유능성이 높았다.

여아의 유아-교사관계가 정서-행동 유능성에 미치는 영향을 의도적 통제가 조절하는지를 검증한 결과는 표 5와 같다. 여아의 의도적 통제는 여아의 정서-행동 유능성 분산의 6%($F = 119.22, p < .001$)를 유의하게 설명하였고, 두 변인의 상호작용항을 투입하였을 때 상호작용 항이 여아의 정서-행동 유능성 분산을 1% 추가 설명하는 것으로 나타났다($F = 83.71, p < .001$).

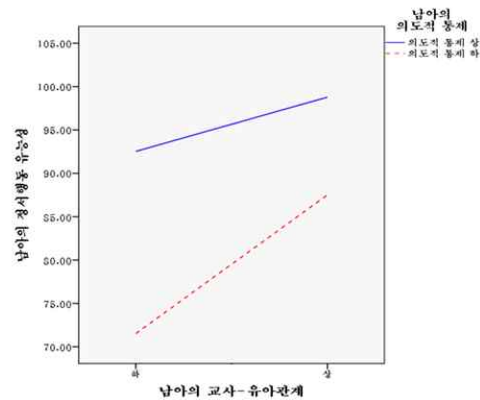
여아의 의도적 통제는 정서-행동 유능성과 유아-교사관계에 대해 $-1SDt = 8.63, p < .001$, $+1SDt = 5.22, p < .01$ 구간에서 모두

표 4. 남아의 유아-교사관계가 정서-행동 유능성에 미치는 영향에 대한 의도적 통제의 조절효과

($N = 202$)

변인	β		
	1단계	2단계	3단계
유아-교사 관계	.56***	.36***	.34***
의도적 통제		.46***	.49***
유아-교사관계 $\times$ 의도적 통제			-.15**
R^2	.31	.49	.50
ΔR^2	.31	.17	.02
F	93.01***	95.71***	68.90***

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



		유아-교사관계	
		하	상
의도적 통제	상	92.53	98.78
	하	71.52	87.50

그림 1. 남아의 유아-교사관계가 정서-행동 유능성에 미치는 영향력에 대한 의도적 통제의 조절효과 그래프

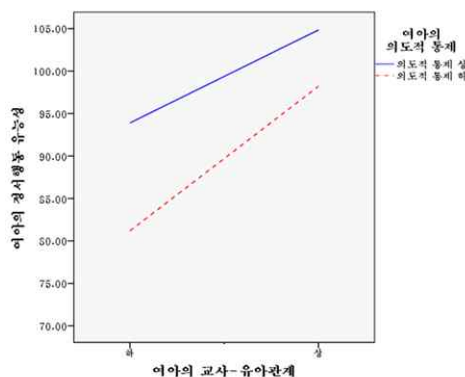
유의한 조건부 효과가 나타났고, 유의한 조절효과를 도식화 한 결과는 그림 2와 같다. 그

표 5. 여아의 유아-교사관계가 정서-행동 유능성에 미치는 영향에 대한 의도적 통제의 조절효과

($N = 222$)

변인	β		
	1단계	2단계	3단계
유아-교사 관계	.68***	.48***	.46***
의도적 통제		.31***	.32***
유아-교사관계 $\times$ 의도적 통제			-.12**
R^2	.46	.52	.53
ΔR^2	.46	.06	.01
F	191.86***	119.22***	83.71***

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



		유아-교사관계	
		하	상
의도적 통제	상	93.89	104.84
	하	81.19	98.21

그림 2. 여아의 유아-교사관계가 정서-행동 유능성에 미치는 영향력에 대한 의도적 통제의 조절효과 그래프

래프를 보면 의도적 통제가 높은 여아가 정서-행동 유능성이 높은 경향을 보인다. 하지만

의도적 통제가 ‘하’이고 유아-교사관계가 ‘상’인 여아가 의도적 통제가 ‘상’이고 유아-교사관계가 ‘하’인 여아보다 정서-행동 유능성이 높았다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 주요변인들의 성차를 살펴보고, 유아의 정서-행동 유능성에 대한 유아-교사관계와 의도적 통제의 상대적 영향력과 유아-교사관계가 정서-행동 유능성에 미치는 영향에 대한 의도적 통제의 조절효과를 남녀 유아를 나누어 살펴보았다. 연구문제에 따른 연구결과는 다음과 같다.

첫째, 유아-교사관계, 의도적 통제, 정서-행동 유능성의 남녀유아 차이를 살펴본 결과는 다음과 같다. 유아-교사 관계는 여아가 남아보다 교사와 친밀한 관계를 형성하고 있는 것으로 나타났다. 이는 이진숙(2001)의 연구와 일치하는 결과로 남아가 여아에 비해 크고 거친 행동이 잦아 교사가 산만하거나 부주의하다고 지각할 수 있는 가능성이 많아 여아보다 남아가 교사와 갈등관계에 놓이기 쉬운 것으로 해석할 수 있다. 의도적 통제의 성차는 영아기, 유아기, 아동기 모두 여아의 의도적 통제 수준이 남아에 비해 높은 것으로 꾸준히 보고되고 있다. 이러한 성차가 어린시기부터 나타나고, 연령이 올라가도 꾸준히 지속되는 것으로 보아 Kochanska, Murray, & Harlan(2000)는 여아와 남아의 의도적 통제의 차이를 선천적인 특성에 기인한다고 보았다. 한편 배운진과 임지영(2014)의 연구에서는 의도적 통제의 성차를

남아보다는 여아에게 통제 혹은 자기조절을 강조하는 한국의 문화에 기인한 결과로 보며 이에 관한 추후연구 필요성을 제기했다. 유아의 정서-행동 유능성에서 유아성차를 살펴본 결과, 여아가 남아에 비해 높은 수준의 정서-행동 유능성을 보였다. 이는 여아가 남아에 비해 전체 하위영역에서 유의하게 높은 정서-행동 유능성을 보였다는 선행연구(Epstein et al., 2009)와 일치하는 결과이다.

둘째, 남녀 유아의 정서-행동 유능성에 의도적 통제와 유아-교사 관계의 상대적 영향력을 살펴본 결과 성별에 따른 차이가 나타났다. 남아는 의도적 통제, 유아-교사관계 순으로 정서-행동 유능성에 영향력을 보였다. 반면, 여아는 유아-교사관계, 의도적 통제 순으로 정서-행동 유능성에 영향력을 보였다. 따라서 유아의 정서-행동 유능성에 의도적 통제와 유아-교사 관계가 모두 유의한 영향을 미치지만, 유아의 성별에 따라 영향력의 크기순서가 달랐다. 이경남(2014)의 연구를 살펴보면, 남아와 달리 여아는 교사와의 갈등관계가 정서조절 능력에 부정적 영향을 미치고 공격성을 높였다. 이는 여아가 남아에 비해 사회적 기술이나 친사회성이 발달하고(Birch & Ladd, 1997), 자신과 타인의 정서에 대해 더 민감하게 반응하기 때문에(Kail, 2015) 교사와의 관계가 상대적으로 정서-행동 유능성에 영향력을 보이는 것으로 보인다. 또한 사회문화적으로 여아에게는 친절하고, 양육적이고, 협동적이고 타인의 필요에 대해 민감하게 반응하는 표현적 역할(expressive role)을 강조하고, 남아에게는 주도적이고, 독립적이고, 경쟁적인 도구적 역할(instrumental role)을 기대하는 경향이 있다

(Parsons, 1955). 따라서 남아는 여아에 비해 사회, 문화적으로 정서나 행동적 영역에 제한받는 경우가 적기 때문에 관계적인 부분의 영향보다 개인내적인 의도적 통제의 영향력이 큰 것으로 보인다.

셋째, 유아-교사관계와 정서-행동 유능성의 관계에서 의도적 통제의 조절효과를 남녀유아를 나누어 살펴본 결과, 남녀 유아 모두에게 의도적 통제의 조절효과가 확인되었다. 이 결과는 의도적 통제 변인이 유아의 정서-행동 유능성에 대해 교사와의 갈등관계에서 오는 부정적 영향을 어느 정도 완충하는 역할을 한다는 것을 의미한다.

의도적 통제의 조절효과 양상에 대한 남녀 유아의 차이를 살펴보면, 남아의 경우 의도적 통제가 높은 집단이 유아-교사관계에 상관없이 의도적 통제가 낮은 집단에 비해 정서-행동 유능성이 훨씬 높게 나타났다. 반면 여아의 경우 의도적 통제가 잘 형성되었더라도 유아-교사관계가 친밀하지 못한 여아는, 의도적 통제 수준은 낮지만 유아-교사관계가 친밀한 여아보다 정서-행동 유능성이 낮게 나타났다. 즉, 남아의 경우 의도적 통제가 잘 형성되어 있다면 유아가 교사와 갈등 관계에 놓여있을 때, 정서-행동 유능성에 미치는 부정적 영향을 줄일 수 있음을 알 수 있다. 반면, 여아의 경우 의도적 통제 수준이 높더라도 교사와 갈등 관계에 놓인 여아는, 의도적 통제 수준이 낮더라도 교사와 친밀한 여아보다 정서-행동 유능성이 낮게 나타났기 때문에 교사와 맺는 관계의 영향이 상대적으로 큰 것을 알 수 있다. 이러한 남녀 유아의 의도적 통제 조절효과에서의 차이는 의도적 통제와 공격행동 간의 관

계에서 유아-교사 갈등 관계의 매개효과를 살펴본 권연희(2011)의 연구와 비슷한 맥락에서 해석 가능하다. 권연희(2011)의 연구에서 남아는 의도적 통제와 공격행동 간의 관계를 유아-교사 갈등 관계가 부분매개 하였지만, 여아의 경우 완전매개 하였다. 이는 남아는 개인내적 변인인 의도적 통제와 유아-교사관계가 공격행동에 모두 작용하는 반면, 여아의 경우 의도적 통제보다는 교사와의 갈등관계의 영향력이 공격행동에 영향을 크게 미치는 것으로 볼 수 있다. 또한 정문자와 여종일(2010)의 연구 결과에서도 어머니의 수용적 양육행동을 높게 지각할수록 남아의 우울증상 보다 여아의 우울증상이 현저하게 낮게 나타났다. 이러한 연구결과들은 여아가 관계적인 측면의 영향을 남아보다 크게 받는 것으로 해석 가능하다.

이러한 결과는 두 가지의 견해로 바라볼 수 있는데, 첫 번째로 남녀 유아의 생물학적 특성으로 인한 차이로 인한 결과로 보는 견해이다. 미국 필라델피아대학교 의과대학 Ragini Verma 교수연구팀은 뇌 영상(확산텐서영상, DIT)을 분석해 남성의 뇌 구조는 감각인지와 통합행동에 적합하고, 여성의 뇌구조는 직관, 사회성에 더 적합하도록 뇌의 연결망 구조가 다른 것으로 보고했다(Ingallhalikar et al., 2014). 즉, 유아의 타고난 성별에 따라 다르게 형성되는 뇌구조가 환경과 상호작용하는 방식에 영향을 주어 남아의 의도적 통제의 조절효과가 여아보다 크게 나타난 것으로 해석 할 수 있다. 두 번째는 남녀 성차를 사회문화적인 고정관념의 영향으로 보는 견해이다. 남아보다 여아에게 통제 혹은 자기조절을 강조하는 한국의 문화적 배경(배운진, 임지영, 2014)으로

인해 여아가 남아보다 사회적 지식이 발달하고, 개념적 판단력이 우수하며 관계를 의식하고, 관계의 원활함을 위해 권위자인 성인에게 공손하며 집단의 화합을 유지하는데 더 큰 관심을 나타내는 것으로 볼 수 있다(부성숙, 2011). 즉, 이러한 한국의 문화적 배경으로 인해 여아는 교사와의 관계에 더욱 민감하고, 영향을 크게 받아 남아보다 의도적 통제의 조절효과가 작게 나타난 것으로 보인다.

결론적으로, 남녀유아 모두 유아-교사 관계가 정서-행동 유능성에 영향을 미치고 그 영향력을 의도적 통제가 조절하는 것으로 나타나 의도적 통제가 남아와 여아 모두에게 중요한 개인적 변인임이 드러났다. 그러나 의도적 통제의 조절력에서 남녀 유아의 성차가 나타났고, 이는 크게 생물학적인 영향과 사회문화적인 고정관념의 영향으로 나눌 수 있지만, 유아는 유전-환경 상호작용(nature-nurture interaction)으로 발달하기 때문에 어느 한쪽에 만 기인한다고는 볼 수 없다.

본 연구가 갖는 제한점과 이를 근거로 한 후속 연구를 위한 몇 가지 제언은 다음과 같다. 첫째, 유아의 정서-행동 유능성, 의도적 통제, 유아-교사 관계 모두 설문으로 교사에 의해 측정되었기 때문에 추후 연구에서는 연구자가 직접 유아를 대상으로 측정한 결과를 사용해야 할 필요가 있다. 둘째, 유아의 정서-행동 유능성, 의도적 통제, 유아-교사 관계의 하위요인들 간의 관계를 살펴보지 않아, 추후 연구에서는 하위요인의 영향과 관계에 대한 심도 깊은 연구가 이루어져야 할 것이다.

하지만 본 연구는 남녀유아의 정서·행동의 발달에서 교사와의 갈등관계가 위험요인으로

작용할 때, 유아의 의도적 통제 능력이 보호 요인이 될 수 있음을 확인하였다. 그리고 남녀 유아 모두에게 의도적 통제능력이 중요하고, 성별에 따라서 남아는 개인적인 측면의 중요성, 여아는 관계적인 맥락의 중요성에 대한 성차를 시사했다는 점에서 의의가 있다. 본 연구의 연구결과들을 통해 사회의 구성원으로서 성공적인 적응을 위한 사회·정서 발달의 적기에 놓여있는 유아들을 위하여 교사와 갈등관계에 놓이더라도 적응적으로 대처할 수 있도록 성차를 고려하여 의도적 통제능력을 기르기 위한 교육과 프로그램이 필요함을 시사한다.

참고문헌

- 강위영, 변찬석, 서경희, 윤치연, 이상복, 이효신 (1999). 정서행동 발달과 문제예방. 경북: 대구대학교 출판부.
- 강정원, 김순자 (2006). 유아의 부적응 행동과 교사의 교수적 스트레스 및 교사-유아 관계. 아동학회지, 27(1), 17-30.
- 권연희 (2011). 남녀 유아의 의도적 통제가 행동 문제에 미치는 영향에 대한 교사-유아 관계의 매개효과. 한국생활과학회지, 20(3), 595-609.
- 권연희 (2012). 남녀 유아의 부정적 정서성과 놀이 시 또래상호작용의 관계에 대한 교사-유아간 갈등적 관계의 조절효과. 유아교육연구, 32(2), 29-48.
- 권연희 (2014). 유아의 사회적 유능성에 대한 부정적 정서성과 수줍음 및 의도적 통제 의 영향. 한국보육학회지, 14(4), 215-235.
- 권정윤 (2014). 유아의 정서, 행동 유능성 척도 (Preschool behavioral and emotional rating scale: PreBERS)의 타당화 기초연구. 유아교육연구, 34(4), 527-545.
- 김지현, 이순형 (2004). 3세 및 5세 유아의 또래 갈등 상황에 따른 정서표현 행동. Family and Environment Research, 42(4), 29-43.
- 도형미, 김소연 (2015). 유아의 의도적 통제가 사회적 유능감에 미치는 영향. 한국심리학회지: 발달, 28(4), 225-242.
- 배운진, 임지영 (2014). 부·모의 양육행동에 따른 유아의 의도적 통제. 한국가정관리학회지, 32(2), 77-97.
- 부성숙 (2011). 유아의 성에 따른 사회적 상황에 대한 개념과 반응. Family and Environment Research, 49(9), 1-13.
- 윤소연 (2009). 아동의 도덕적 행동에 영향을 주는 변인의 성별에 따른 차이: 자기개념과 Effortful control 을 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 이경님 (2014). 유아의 개인내적요인과 교사-유아 갈등 관계가 유아의 공격성에 미치는 영향. Family and Environment Research, 52(3), 229-241.
- 이경님, 부예숙 (2013). 유아의 기질과 정서조절 및 교사-유아 관계가 친사회적 행동에 미치는 영향. 한국보육지원학회지, 9(4), 31-53.
- 이선애, 현은자 (2010). 교사-유아의 관계와 유아의 또래유능성 및 자기조절능력 간의 관계연구. 아동학회지, 31(2), 1-15.

- 이진숙 (2002). 유아의 애착표상와 교사-유아관계 및 사회적 능력간의 관계. 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- 이진숙, 조복희 (2001). 유아의 애착 표상과 교사-유아관계 및 사회적 능력간의 관계. 아동학회지, 22(3), 17-29.
- 정문자, 여종일 (2010). 수용적 부모양육이 아동의 사회불안 및 우울증상에 미치는 영향: 성별조절효과를 통한 분석. Family and Environment Research, 48(9), 103-111.
- 조은주, 정윤경 (2014). 아동의 의도적 통제와 공감능력이 친사회적 행동에 미치는 영향. 인간발달연구, 21(4), 129-147.
- 지성애, 정재은 (2011). 유아의 정서지능과 인지능력, 또래상호작용, 유아-교사관계 간의 관계 분석. 유아교육학논집, 15(5), 335-358.
- 최미숙, 김미숙 (2005). 교사가 지각한 유아의 기질과 유아의 자기조절능력 및 사회적 능력과의 관계. 한국영유아보육학, 42, 209-228.
- 한경원, 신혜원 (2009). 유아의 사회적 유능성에 유아의성, 연령 및 유아의 정서조절전략과 어머니의 정서표현 수용태도가 미치는 영향. 아동학회지, 30(5), 137-153.
- 황해익, 최혜진, 남미경, 정혜영 (2015). 관계지향 유아교육을 위한 유아강점기반평가. 열린유아교육연구, 20(1), 29-49.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Carter, A. S., Briggs Gowan, M. J., & Davis, N. O. (2004). Assessment of young children's social emotional development and psychopathology: Recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 109-134.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-Regulation: Research, theory and applications* (pp. 259-282), New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., Valiente, C., Losoya, S. H., Guthrie, I. K., & Thompson, M. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75(1), 25-46.
- Epstein, M. H. (1999). The development and validation of a scale to assess the emotional and behavioral strengths of children and adolescents. *Remedial & Special Education*, 20(5), 258-262.
- Epstein, M. H., Synhorst, L. L., Cress, C. J., & Allen, E. A. (2009). Development and standardization of a test to measure the emotional and behavioral strengths of preschool children. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 17(1), 29-37.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In J. E.

- Stevenson (Ed.), *Recent Research in Developmental Psychopathology: Journal of Child Psychology and Psychiatry Book Supplement*, 4 (pp. 213-233). Oxford: Pergamon.
- Goldsmith, H. H., Pollak, S. D., & Davidson, R. J. (2008). Developmental neuroscience perspectives on emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 2(3), 132-140.
- Griffith, A. K., Duppong, H. K., Trout, A. L., Synhorst, L., Epstein, M. H., & Allen, E. (2010). Assessing the strengths of young children at risk: Examining use of the preschool behavioral and emotional rating scale with a head start population. *Journal of Early Intervention*, 32(4), 274-285.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. NY: Guilford Publications.
- Hill, A. L. (2003). *The development of effortful control: Links with parenting, infant emotion regulation, and social competence in early childhood* (Unpublished doctoral dissertation). Norte Dame University, Indiana.
- Hocking, R., & Pendleton, O. (1983). The regression dilemma. *Communications in Statistics-Theory and Methods*, 12(5), 497-527.
- Ingahalikar, M., Smith, A., Parker, D., Satterthwaite, T. D., Elliott, M. A., Ruparel, K., Hakonarson, H., Gur, R. E., Gur, R. C., & Verma, R. (2014). Sex differences in the structural connectome of the human brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(2), 823-828.
- Kail, R. V. (2015). *Children and their development*. NJ: Pearson Higher Ed.
- Kochanska, G., & Knaack, A. (2003). Effortful control as a personality characteristic of young children: Antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Personality*, 71(6), 1087-1112.
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental psychology*, 36(2), 220-232.
- Michael, H. Epstein, M. H., & Synhorst, L. L. (2009). *Prebers: The preschool behavioral and emotional rating scale*. TX: Pro-Ed.
- Parsons, T. (1955). Family structure and the socialization of the child. In T. Parsons & R. F. Bales (Eds.), *Family, socialization and interaction process* (pp. 35-131). Glencoe, IL: Free Press.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual*. PAP: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312.
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research, and experience: Vol. 1, Theories of Emotion* (pp. 3-31),

- New York: Academic Press.
- Putnam, S. P., & Rothbart, M. K. (2006). Development of short and very short forms of the children's behavior questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 87(1), 102-112.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed), *Handbook of child psychology: Vol 3, Social Emotional, and personality development* (pp. 99-166). New York: Wiley.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120.
- Shaffer, D. (2008). *Social and personality development*, Belmont, CA: Wadsworth.
- Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, 37(1), 52-68.
- Valiente, C., Lemery Chalfant, K., & Reiser, M. (2007). Pathways to problem behaviors: Chaotic homes, parent and child effortful control, and parenting. *Social Development*, 16(2), 249-267.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Swanson, J. (2010). Prediction of kindergartners' academic achievement from their effortful control and emotionality: Evidence for direct and moderated relations. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 550-560.

1 차원고접수 : 2018. 03. 25.
수정원고접수 : 2018. 05. 17.
최종게재결정 : 2018. 05. 23.

Influence of Teacher-Child Relationship on Emotional and Behavioral Strengths of Preschool Children: The Moderating Effect of Preschoolers's Effortful Control

Shin, Sua

Chung, Kayoun

Dept. of Child Development and Education, Myongji University

The purpose of this study was to investigate gender differences in the effects of child-teacher relationships and preschoolers' effortful control on their emotional-behavioral competence and to exam the moderating effect of effortful control on the connection between child-teacher relationships and emotional-behavioral competence. A total of 424 four and five-year-olds participated in the study. For data analysis, SPSS Version 21.0 was used. The results of the study were as follows. First, there were significant gender differences across all of the variables. The scores for girls were significantly higher than those for boys. Second, for boys, effortful control showed the largest effect on emotional-behavioral competence, followed by child-teacher relationship; whereas for the girls, the order was reversed. Third, both boys and girls showed significant moderating effects of effortful control on the relationship between the teacher-child relationship and emotional-behavioral competence, indicating the importance of effortful control in preschoolers. In addition, boys were more influenced by effortful control than by child-teacher relationship, suggesting the importance of personal, individual aspects ahead of relational factors. On the other hand, girls showed influence of effortful control was relatively lower for them than child-teacher relationships, suggesting the importance of context and relationships in their development.

Keywords: emotional and behavioral strengths, teacher-child relationship, effortful control, moderation effect, sex differences