

성별에 따른 유아-교사 관계 집단의 판별요인 연구 : 정서-행동 유능성, 의도적 통제를 중심으로

신 수 아¹⁾

김 지 현²⁾

정 가 윤³⁾

명지대학교 아동학과

본 연구는 유아의 성별에 따라 유아의 정서-행동 유능성, 의도적 통제가 유아-교사관계를 판별하는지 살펴봄으로써 성별에 따른 유아-교사관계의 예측과 이해를 목적으로 한다. 이를 위해 서울, 경기 지역 유아교육기관 만 4, 5세 반 유아 424명과 그들의 담임교사를 대상으로 질문지를 수집, 분석하였다. 유아-교사관계 총점을 기준으로 상위 25%이상, 하위 75%이하 집단을 구분하여 정서-행동 유능성 하위변인 중 정서조절, 가족참여, 의도적 통제 하위변인 중 억제조절, 미소와 웃음이 유아-교사관계 집단을 판별하는지 살펴보았다. 남아와 여아를 나누어 판별분석한 결과, 모두 사회정서적 측면인 정서조절이 가장 큰 판별요인으로 나타났으며, 남아는 기질적 측면 중 억제조절이, 여아의 경우 사회정서적 측면 중 가족참여가 그 뒤를 이은 판별요인으로 나타났다. 본 연구는 판별분석을 사용하여 유아-교사관계의 판별요인(정서조절, 가족참여, 억제조절, 미소와 웃음)을 밝히고, 남아와 여아의 유아-교사 관계 판별요인을 각각 파악하여 그 차이점을 알아보았다는 것에 의의가 있다. 이는 현장에서 유아가 교사와의 관계형성에 있어 이점을 가지는 사회정서적, 기질적 차원의 요인을 파악하여 교사 및 부모가 긍정적인 유아-교사 관계의 형성을 지원할 수 있는 방안을 모색함과 동시에 해당 요인을 가지지 못하는 유아들을 중재할 수 있도록 방향을 제시한다는 점에서 시사점을 가진다.

주요어 : 유아-교사 관계, 의도적 통제, 정서-행동 유능성, 성별

1) 명지대학교 아동학과, 박사과정

2) 교신저자 : 명지대학교 아동학과, 부교수 (E-mail: jihyunkim@mju.ac.kr)

3) 공동저자 : 명지대학교 아동학과, 부교수

I. 서론

인간의 관계성 연구의 토대가 된 Bowlby (2008)의 애착이론에 따르면 주 양육자와의 정서적 유대는 인간의 일차적 욕구이며, 관계에 대한 욕구가 좌절되었을 때 심리·행동적 문제를 초래한다. 또한 유아를 위한 국가교육과정인 누리과정에서는 유아가 사회 속에서 행복한 구성원으로 성장하기 위한 기초로 타인과 바람직한 관계형성을 강조한다(교육부, 보건복지부, 2015). 유아는 주 양육자와의 안정적 애착관계를 시작으로 타인과 건강한 사회관계를 형성함으로써 정서적 안정감을 얻고, 문제없이 사회의 구성원으로서 성장할 수 있다.

육아정책연구소의 2015년 전국보육실태조사에 따르면 유아가 유아교육기관(어린이집, 유치원)을 월-금요일 5일간 이용하는 비율은 96.8%였고, 하루 평균 이용 시간은 7시간 이상이었다. 유아의 수면시간은 연령에 따라 다르지만 평균 10~12시간의 수면시간을 가진다고 가정했을 때, 많은 유아가 하루 24시간 중 수면시간을 제외한 대부분의 시간을 유아교육기관에서 보내고 있다고 할 수 있다. 이처럼 유아교육기관에서 장시간 생활하는 유아들이 증가함에 따라 유아가 교사와 보내는 시간은 더욱 늘어나고, 교사의 중요성과 역할이 재조명되면서 교사와 유아와의 관계도 주목받고 있다.

교사는 유아가 가정 이외의 사회에서 처음 관계를 형성하고, 장시간 시간을 함께하는 성인이다. 유아가 교사와 긍정적인 관계를 형성할 경우 부모와 안정적인 애착을 형성하지 못했더라도 그 결핍을 보완해 줄 수 있는 보호

요인으로 작용한다(Howes & Hamilton, 1992). 교사와 좋은 관계를 형성한 유아는 주변 환경을 탐색하는데 있어 ‘안전-기저’를 가지게 되며, 안정적인 사회화 과정을 거쳐 또래와 긍정적 관계를 형성하게 된다(황윤세, 2009). 이처럼 교사는 유아가 성공적인 사회 적응을 하는데 있어 주요한 예측요인으로 꼽힐 수 있으며, 교사와의 관계는 유아기 이후의 삶에서 지속적인 성장과 발달을 위한 초석을 마련하고, 유능한 사회구성원으로 성장할 수 있는 동력이 된다.

교사와 유아 사이 관계의 중요성이 강조되고 관심이 높아진 만큼 유아-교사 관계와 관련된 연구들이 꾸준히 이루어지고 있다. 최근 15년간 국내에서 이루어진 유아-교사관계 연구를 살펴본 결과, 유아-교사 관계가 유아의 사회, 정서, 행동 전반(유아의 기관적응, 놀이성, 또래관계, 문제행동, 행복 등)에 걸쳐 영향을 미치기 때문에 유아기에 교사와 긍정적인 관계를 형성하는 것이 매우 중요함을 강조하는 연구들이 다수 존재하였다(강민정, 2015; 김선희, 2014; 최태린, 유구종, 조희정, 2015; 한준아, 김지현, 조윤주, 2017). 반면 유아-교사 관계에 영향을 미치는 요인들에 관한 연구는 소수 있었지만(신은경, 김혜순, 2016; 전일우, 2014), 유아-교사 관계가 다양한 유아 개인 변인 중 어떠한 요인들에 의해 구체적으로 예측되는가를 살펴본 연구는 이루어지지 못하여 유아-교사 관계 예측에 실제적으로 기여하는 정보를 얻는데 어려움이 있었다. 유아-교사 관계 결정요인에 관한 연구로 박영애, 김리진 (2016)의 연구가 있기는 하지만 유아의 기질과 교사 완벽주의 성향이 유아-교사관계에 미치

는 영향을 분석한 연구로, 교사의 완벽주의적 성향과 같은 교사의 성격적 측면을 중심으로 유아의 기질과의 관계를 다수준으로 제시하였다. 그러나 이 연구는 유아-교사 관계 수준을 파악할 수 있는 구체적인 예측변인을 살펴보기 보다는 교사의 성격적 요인에 집중하여 유아 개인의 예측변인을 제시하는 데에는 한계가 있다. 또한 동시에 남아들은 여아보다 부적응 행동을 많이 보이며(최선희, 황혜정, 2011), 유아교사들은 유아가 부적응 행동을 많이 할수록 스트레스를 많이 받고 유아와 갈등적 관계를 형성할 가능성이 많다는 연구 결과(강정원, 김순자, 2006)에 주목할 필요가 있다. 남녀 유아와 교사의 관계를 살펴본 대부분의 선행연구(권연희, 2011; 박인숙, 2011; 서소정, 변민지, 하지영, 2016; 이진숙, 조복희, 2001)에서 여아가 남아보다 교사와 친밀도가 높고, 갈등정도가 낮다고 보고하고 있어 남아와 여아가 유아-교사 관계에 대한 예측요인에서 다른 양상을 보일 것으로 예상되지만 유아-교사 관계의 구체적인 예측변인을 성차를 중심으로 살펴본 연구는 없는 실정이다. 특히 대부분의 유아교사의 성별이 여성인 현 상황에서 유아의 성별에 따라 유아-교사 관계에 대한 예측변인을 살펴보는 것은 우리가 놓칠 수 있는 가장 기본적인 유아 개인변인에 대한 논의를 가능하게 할 것이다.

한편 현장에서는 한 명의 교사가 다수의 유아와 생활하며 개별의 유아와 긍정적인 관계를 맺기 위해서 노력하지만, 의도하지 않게 어떤 유아와는 갈등적인 관계를 형성하기도 한다. 기존에는 유아와 교사가 갈등적 관계를 형성할 경우 교사의 전문성과 자질 측면에서

유아의 문제행동을 파악하여 유아와 교사의 관계를 회복하고자 하는 시도가 있었다(전일우, 2014). 그러나 이 또한 유아-교사 관계의 구체적인 예측변인을 파악하고자하는 시도는 아니었으며, 유아-교사 관계의 다차원적인 부분을 간과하고 있었다. 즉, 교사는 다수의 유아와 관계를 맺기 때문에 유아의 다양한 사회정서적, 기질적 특성은 동일한 교사와도 다양한 유아-교사 관계를 형성할 가능성이 있다(박영애, 김리진, 2016; 유재용 2015). 따라서 유아-교사의 관계에 있어 현장에서 교사가 유아의 개별적 특성을 파악하고, 유아와의 관계를 미리 예측하고 대처할 수 있도록 유아의 개별적 특성에 따라 유아-교사 관계를 예측할 수 있도록 도움을 줄 수 있는 연구가 필요하다.

본 연구에서는 유아-교사 관계 선행연구를 기반으로 유아-교사관계에 영향을 미치는 유아의 개인 특성 변인을 추출하여 유아-교사 관계를 예측할 수 있는 요인을 파악하고자 하였다. 그 결과 유아-교사 관계에 영향을 미치는 유아의 개인 특성변인을 생물학적 기초에 근거하여 형성되어 일정한 방향성을 보이는 기질적 요인(공격성, 위축성 사회행동, 수줍음, 의도적 통제, 활동성 기질)과 타인과의 관계 속에서 형성되며 발달하는 사회정서적 요인(정서지능, 사회적 유능감, 기관적응)으로 유목화 하였다(김미진, 2013; 변혜원, 김민정, 이미나, 2018; 윤소정, 김민경, 2011; 윤수정, 신유림, 2012; 정말숙, 이희영, 2014; 황윤세, 2009). 허미경과 이소은(2010)의 연구에 따르면, 유아와 양육자의 기질적 특성의 조화적합성은 유아의 일상적 스트레스를 낮춰 유아의 부정적인 정서표출을 줄일 수 있도록 도와 안정적인

사회관계를 형성할 수 있기 때문에 유아와 장시간을 함께하는 교사의 기질적 특성과 유아의 기질적 특성의 조화적합성이 높은 것이 유아에게 긍정적인 영향을 줄 것으로 예상된다. 또한 서소정 등(2016)의 연구에서는 교사와 유아의 갈등 수준이 낮다면, 유아의 정서지능이 낮을 때 친사회적 행동에 미칠 수 있는 부정적 영향을 완충할 수 있다고 보고하여 유아의 사회정서적 특성들이 타인과의 관계 속에서 행동적 측면으로 나타남에 있어 유아와 교사의 관계가 주요한 역할을 하는 것을 알 수 있다. 이처럼 기질적 요인과 사회정서적 요인 모두 유아와 교사의 관계의 예측요인으로 볼 수 있고, 두 예측요인 중 구체적으로 교사와 유아의 관계가 어떠한 요인에 더욱 기인하는지 실제적인 정보를 얻는다면 현장에서 유아와 교사의 기질적 조화적합성에 대한 고려나 사회정서적 특성의 발달을 위한 프로그램을 도입하는 등의 구체적인 대처방안을 모색할 수 있을 것이다.

본 연구에서는 기질적 요인들 중인 의도적 통제와 사회정서적 요인인 정서-행동 유능성 두 변인을 사용하여 유아-교사 관계의 판별요인을 밝히고자 한다. 의도적 통제의 경우 후천적으로 변화 가능성이 있는 기질적 차원으로서 유아의 사회적 유능성에 중요한 역할을 하며 환경요소와의 관계를 다룬 연구들에서 개인내적 변인으로 많이 활용된다. 의도적 통제는 사회적 규범과 상황적 맥락에 맞게 스스로 정서와 행동적 반응을 조절할 수 있는 능력으로(Rothbart, Rueda, 2005), 유아의 경우 주의집중(Attentional Focusing), 억제조절(Inhibitory Control), 강도 낮은 자극선호(Low Intensity

Pleasure), 지각 민감성(Perceptual Sensitivity), 미소와 웃음(Smiling and Laughter)으로 구성된다. 주의 집중은 상황에 주의를 기울이며 집중을 유지하려는 경향을 의미하고, 억제조절은 새롭거나 불확실한 상황 속에서 사회적으로 부적절한 반응을 억제하는 능력을 의미한다. 강도 낮은 자극 선호는 자극이 적고, 친숙한 상황에서 안정감을 느끼는 정도를 의미한다. 지각민감성은 낮은 환경으로부터 안정감을 느낄 수 있는 낮은 자극을 발견하는 정도를 의미하고, 미소와 웃음은 강한자극이나 낮은 상황에서 반응할 때, 긍정적인 정서의 정도를 의미한다(Rothbart, Ahadi, Hershey, & Fisher, 2001). 유아는 의도적 통제를 잘할수록 충동성을 잘 조절하여(이경님, 2014), 또래관계를 잘 형성하고(Hill, 2003), 사회적으로 유능하다(권연희, 2014). 또한 문영경(2014)의 연구에 따르면 의도적 통제를 잘하는 유아는 자신의 행동과 주의를 잘 조절하게 되고, 유아가 교사와 긍정적인 경험을 많이 할 수 있게 되며 이는 유아교육기관에 긍정적 태도를 가질 수 있도록 한다. 다시 유아교육기관에 긍정적 태도를 가진 유아는 교사와의 긍정적인 관계를 지속적으로 형성하며 이는 온정적이고 의미 있는 피드백으로 이어진다. 즉, 의도적 통제는 유아가 사회적 틀 속에서 자신의 정서와 행동을 적절하게 조절하여 상황에 맞는 행동을 할 수 있게 하며, 교사와 또래와 긍정적 관계를 형성할 가능성을 높인다. 또한 의도적 통제는 꾸준히 성차가 보고되고 있는 변인으로서 보통 여아가 남아보다 의도적 통제를 잘하는 것으로 보고되고 있으며(권연희, 2011; 배윤진, 임지영, 2014; Kochanska & Knaack, 2003), 의도적 통제

에서의 성장과 유아-교사 관계의 성장의 연결성을 고려해 볼 수 있을 것이다.

정서-행동 유능성은 유아가 건강한 사회관계를 형성하고, 스트레스와 부정적인 감정을 극복 할 수 있는 능력을 강화시키며, 사회에 적응하고 학습을 위한 발달을 돕는 특성이다(권정운, 2014). 정서-행동 유능성은 유아의 정서적 유능성을 바탕으로 행동, 사회적 유능성 및 사회적 지지체제로 구성되어 다각적인 면에서 유아의 특성을 살펴볼 수 있는 변인이다. 정서-행동 유능성은 정서조절(Emotional Regulation), 학교준비도(School Readiness), 사회적 자신감(Social Confidence), 가족참여(Family Involvement) 4가지로 구성되어 있다. 정서적 유능성인 정서조절은 자신의 욕구를 거부당하거나, 타인과 공유해야하는 상황처럼 정서적 도전을 받을 때 스스로 정서를 통제하고, 적절하게 조절하는 능력을 의미한다. 행동적 유능성인 학교준비도는 유아가 유아교육기관이나 학교에서 신체, 사회, 정서, 인지적인 수행과 관련한 성취를 경험할 수 있는 특성을 의미한다. 사회적 자신감은 사회적인 상황에 참여하고 사고, 정서, 행동을 통합하고 타인에게 적절하게 반응하는 사회적 유능성을 반영한다. 마지막 가족참여의 경우 유아의 일차적 사회관계이며 안전기지인 가족과의 관계형성을 의미한다. 정서적 유능성은 스스로 정서를 통제하고 조절하는 능력으로, 유아가 정서조절에 능숙할수록 문제행동은 줄어들고(김빛나, 진미경, 2014), 사회 구성원으로서 적합한 행동 기술을 습득하며, 적절한 학습전략을 사용해 학업성취도에도 긍정적 영향을 미친다(조한익, 2013). 이러한 정서조절 능력이 바탕이 되어 유아는

사회 구성원으로서 행동기술을 습득하며 사회적 자신감을 얻게 된다. 유아의 정서-행동 유능성과 유아-교사 관계를 직접적으로 살펴본 국내연구는 없는 실정이지만 앞서 살펴본 변인 구성의 맥락과 유아가 정서적 지식을 잘 활용하고 조절할수록 교사와 긍정적 관계를 형성할 가능성이 높고, 유아가 정서를 잘 표현하고 조절하지 못할 경우 교사와 부정적 관계를 형성할 가능성이 높다는 지성애와 정재은(2011)의 연구, 그리고 유아의 가족 건강성이 교사와 유아의 관계에 영향을 미친다는 박형신과 김정주(2015)의 연구를 볼 때 유아의 정서-행동 유능성을 유아-교사 관계의 예측변인으로 볼 수 있다. 또한 정서-행동 유능성의 경우 Epstein, Synhorst, Cress와 Allen(2009)의 연구에서 3~5세 비장애아와 장애아를 대상으로 한 정서-행동 유능성의 발달양상과 표준화 기초연구에서 여아가 남아보다 높은 수준의 정서-행동 유능성을 보였고, 국내유아도 정서-행동 유능성에서 여아가 남아보다 높은 수준을 보이며 성차가 나타났다(신수아, 정가운, 2018). 따라서 의도적 통제와 더불어 정서-행동 유능성에서의 성장과 유아-교사 관계의 성장의 연결성을 고려해 볼 수 있을 것이다.

이에 본 연구에서는 유아의 성별에 따라 유아의 의도적 통제와 정서-행동 유능성이 유아-교사관계를 얼마나 정확하게 판별하고 예측할 수 있는지를 살펴보고자 한다. 이러한 시도는 남아와 여아의 차이를 바탕으로 유아-교사 관계의 판별요인이 어떤 차별적 특성이 있는지 유용한 정보를 제공하고, 유아와 교사의 관계를 교사 및 부모의 입장에서 유아의 정서 및 기질 측면의 특성을 기준으로 예측하고 대처

할 수 있는 기초자료를 제공할 것이다. 특히 대부분의 교사가 여성인 현실(보건복지부, 유아정책연구소, 2015)에서 유아교사의 측면에서 남아와 여아의 유아-교사 관계의 차이점을 판별하는 요인을 구체적으로 살펴봄으로써, 긍정적인 판별요인을 갖추고 있는 유아들뿐만 아니라 그렇지 못한 유아들도 유아의 성별과 관계없이 긍정적인 유아-교사 관계를 형성할 수 있도록 교사 및 부모가 보완할 수 있는 방안을 모색하는 데에도 도움을 제공 할 것이다. 수 있을 것이다.

본 연구에서 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 만 4, 5세 남아의 유아-교사 관계 집단들이 남아의 정서-행동 유능성, 의도적 통제에 의해 어느 정도 판별될 수 있는가? 그리고 각 변수들의 상대적 중요성은 어떠한가?

연구문제 2. 만 4, 5세 여아의 유아-교사 관계 집단들이 여아의 정서-행동 유능성, 의도적 통제에 의해 어느 정도 판별될 수 있는가? 그리고 각 변수들의 상대적 중요성은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울, 경기 지역의 유아교육기관(어린이집, 유치원) 20곳의 만 4, 5세 단일반에 재원 중인 유아 424명과 그들의 담임교사 39명을 대상으로 하였다. 만 4, 5 반 유아를 연구 대상으로 선택한 이유는 다음과 같다. 만 4

세 이상의 유아는 만 3세 유아에 비해 사회적 갈등상황이 발생했을 경우 갈등을 해결하기 위해 긍정적 정서표현 행동을 더 많이 표출하는 시기(김지현, 이순형, 2004), 자신의 사회·정서·행동적 유능성을 활용하여 능동적으로 사회관계를 형성해나가는 시점으로 볼 수 있다. 또한 학령전기 유아의 유아-교사 관계는 초등학교 적응과 초등학교 교사와의 관계로 이어진다는 점(정대현, 지성애, 2006)에서 만 4, 5세반 유아를 연구할 필요가 있다. 연구대상 유아 총 424명의 성별은 남아 202명(47.6%), 여아 222명(52.4%)으로 구성되었으며, 학급연령은 만 4세반 204명(48.1%), 만 5세반 220명(51.9%), 평균개월 수는 67.39개월이었다. 연구대상 유아의 담임교사는 총 39명으로, 여자 교사가 전부였다. 담임교사의 연령대는 20~29세가 23명(59.0%)으로 가장 많았고, 30~39세 10명(25.6%), 40~49세 4명(10.3%), 50세 이상 2명(5.1%) 순으로 나타났다. 담임교사의 학력은 전문대학 졸업이 20명(51.3%)으로 가장 많았으며, 대학교 졸업이 15명(38.5%), 대학원 졸업이 3명(7.7%), 기타 1명(2.6%) 순으로 이어졌다. 또한 경력은 5년 이상~10년 미만인 13명(33.3%)로 가장 많았으며, 1년 이상~3년 미만인 교사가 11명(28.2%), 3년 이상~5년 미만인 교사가 9명(23.1%), 10년 이상인 교사가 4명(10.3%)으로 나타났다.

2. 측정도구

유아-교사 관계

본 연구에서는 유아-교사 관계를 측정하기 위하여 Pianta(2001)의 유아-교사관계 척도

(STRS: Student-Teacher Relationship Scale)를 번안하여 사용하였다. 본 척도는 총 28문항, 5점 리커트 척도(1=전혀 그렇지 않다~5=매우 그렇다)로 만 4~8세 유아를 대상으로 한다. 교사가 지각하는 유아-교사 관계를 평가하며, 친밀감(11문항), 갈등(12문항), 의존(5문항)으로 구성되어 있다. 친밀감은 ‘OO이는 자신의 이야기를 나에게 자연스럽게 말한다.’와 같은 문항으로 교사와 유아 관계에서 나타나는 개방적이고 긍정적인 상호작용을 통해 유아에게 안정감과 정서적 지지를 제공하는 정도를 의미한다. 갈등은 ‘OO이는 나를 벌주거나 비난하는 사람으로 생각하는 것 같다.’와 같은 문항으로 교사와 유아의 관계에서 우호적인 상호작용과 애착이 결여된 정도를 의미한다. 마지막으로 의존성은 ‘OO이는 나와 잘 떨어지려고 하지 않는다.’와 같은 문항으로 유아가 교사에게 과잉 의존적 성향을 보이며 매달리는 행동을 말한다. 본 척도는 유아를 일정기간 관찰하고 관계가 형성된 담임교사가 측정 한 후 STRS매뉴얼(STRS : student-teacher relationship scale : professional manual)에 따라 (72-갈등점수의 합)+(친밀점수의 합)+(30-의존점수의 합)을 통해 유아-교사 관계 총점을 산출한다. 유아-교사 관계 총점의 범위는 28~140점으로, 높을수록 교사와 친밀하고, 긍정적인 관계를 형성하고 있음을 의미한다. Pianta(2001)의 연구에서 제시한 신뢰도(Cronbach’s α)는 .89였으며, 본 연구에서의 신뢰도(Cronbach’s α)는 .80이었다.

정서-행동 유능성

유아의 정서-행동 유능성을 측정하기 위하여 Epstein과 Synhorst(2009)가 개발한 유아의

정서-행동 유능성 척도(PreBERS: Preschool Behavioral and Emotional Rating Scale)를 권정윤(2014)이 국내에 타당화한 척도를 사용하였다. Epstein과 Synhorst(2009)의 척도는 총 42문항, 4점 리커트 척도(0=전혀 그렇지 않다~3=매우 그렇다)로, 만 3~5세 유아를 대상으로 한다. 권정윤(2014)은 정서-행동 유능성 척도에 대한 국내 타당화 과정을 거치며 요인분석 한 결과 요인계수가 현저하게 낮은 5문항을 제거하여 최종 37문항을 선정하였다. 본 연구에서는 권정윤(2014)의 연구를 바탕으로 정서조절 11문항, 학교준비도 11문항, 사회적 자신감 7문항, 가족참여 7문항으로 최종 37문항을 연구에 사용하였다. 정서조절은 ‘잘못했을 때 다른 사람에게 사과한다.’, ‘안 돼 라는 말을 받아들인다.’와 같이 유아가 사회적으로 욕구를 조절해야 하는 상황에서 자신의 감정 또는 행동을 통제하는 능력을 측정한다. 학교준비도는 ‘여러 단계의 지시를 따른다.’, ‘다른 사람의 말을 경청한다.’와 같은 문항으로 유아교육기관에서의 성공적인 생활의 바탕이 되는 기술들을 측정한다. 사회적 자신감은 ‘다른 사람에게 같이 놀자고 한다.’, ‘도움을 요청할 수 있다.’ 등의 문항으로 구성되어 타인과 긍정적인 상호작용을 통해 관계를 발달시키고 지속시키는 능력을 측정한다. 가족참여는 ‘가족에 소속감을 갖고 있다.’, ‘가족과 함께 활동에 참여한다.’와 같은 문항으로 구성되어 가족관계와 가족참여도를 측정한다. 본 척도는 유아와 두 달 이상 생활한 교사가 대상유아의 특성과 일치하는 부분을 측정한 후, 각 문항의 점수를 합산하여 강점 수치(strength index)를 산출한다. 정서-행동 유능성의 총점의 범위는 0~111점 사이

로, 점수가 높을수록 정서-행동 유능성이 높음을 의미한다. 권정윤(2014)의 연구에서 보고한 신뢰도(Cronbach's α)는 정서조절 .91, 학습준비도 .95, 가족참여 .94, 사회적 자신감 .89, 총점 .96이었으며, 본 연구에서의 신뢰도(Cronbach's α)는 정서조절 .94, 학교준비도 .94, 사회적 자신감 .89, 가족참여 .92, 총점 .95로 나타났다.

의도적 통제

유아의 의도적 통제를 측정하기 위하여 유아의 기질을 평가하기 위해 개발된 유아용 기질 척도(CBQ: Children's Behavior Questionnaire; Rothbart et al, 2001)를 국내 유아를 대상으로 타당화한 임지영과 배운진(2015)의 척도를 사용하였다. 기질을 평가 하는 CBQ의 일부로 본 연구의 의도적 통제를 측정하게 된 이유는 다음과 같다. 첫째, 의도적 통제는 기질과 관련한 주의력의 한 측면으로 CBQ를 개발한 Rothbart가 처음 확인한 개념이다(Ahadi, Rothbart, & Ye, 1993). 본 척도에서는 의도적 통제를 기질을 구성하는 하나의 구성요소로 보고 의도적 통제에 해당하는 문항만 따로 사용할 수 있도록 개발되었다. 둘째, 국내 의도적 통제관련 논문의 연구동향을 살펴본 배운진과 임지영(2011)의 연구결과 본 척도는 다양한 의도적 통제 척도 중 국내 선행연구에서 가장 많이 사용되고, 여러 번 타당화 검증을 위한 연구가 이루어져왔다. 본 연구에서 사용된 척도는 총 32문항, 7점 리커트 척도(1=전혀 아니다~7=매우 그렇다)로 만 3~7세 유아를 대상으로 한다. 주의집중(6문항), 억제조절(6문항), 강도낮은 자극선택(8문항), 지각 민감성(6문항) 그리고 미소와 웃음(6문항)으로 구성

되며, 각 하위요인별 대표문항을 살펴보면 주의집중은 'OO이는 어떤 활동을 할 때 그것에 집중하기 힘들다.', 억제조절은 'OO이는 새로운 활동을 시작하기 전에 기다리라고 하면 기다릴 수 있다.', 강도낮은 자극선택은 'OO이는 조용히 진행되는 활동을 좋아한다.', 지각 민감성은 'OO이는 만지는 물건이 부드러운지 거친지를 알아차린다.', 미소와 웃음은 'OO이는 자신이 좋아하는 사람에게 미소 짓는다.'와 같다. 본 척도는 부모와 교사가 모두 측정할 수 있도록 개발되었으나 본 연구에서는 선행연구(강현경, 박영신, 2014)를 참고하여 신뢰도가 더 높은 교사가 개별유아의 특성과 일치정도를 측정하도록 하였다. 의도적 통제 점수는 각 문항의 점수를 합산하여 각 하위영역과 총점의 평균점수를 산출 한다. 의도적 통제의 총점의 범위는 0~7점 사이로 높을수록 유아의 의도적 통제가 높음을 의미한다. 임지영, 배운진(2015)의 연구에서 의도적 통제의 신뢰도(Cronbach's α)는 주의집중 .67, 억제조절 .76, 강도낮은 자극선택 .64, 지각민감성 .64, 미소와 웃음 .75로 나타났다. 본 연구에서 신뢰도(Cronbach's α)는 주의집중 .74, 억제조절 .86, 강도낮은 자극선택 .75, 지각민감성 .63, 미소와 웃음 .73, 총점 .89이었다.

3. 자료수집

본 연구를 실시하기 전 아동학 전공 교수 1인과 아동학 전공자 3인을 대상으로 측정도구의 내용타당도 검증과 유아교육기관에 근무 중인 교사 3인을 대상으로 안면타당도 검증을 실시하였다. 그 결과 질문문항 응답시간은 유

아 한 명당 6~8분 정도 소요되어 측정하기에 무리가 없었으며, 질문지의 내용 또한 본 연구를 진행하기에 적합한 것으로 나타났다.

본 연구를 진행하기 위해 참여를 원하는 서울 경기 지역의 유아교육기관 22곳의 만 4, 5세반 담임교사에게 연구목적을 설명하고 자료수집에 대한 협조를 구하였다. 이후 연구자가 유아교육기관을 직접방문하거나, 우편을 통해 질문지와 질문지 내용, 측정방법에 대한 설명서를 함께 전달하였다. 유아-교사 관계, 유아의 정서-행동 유능성, 유아의 의도적 통제 모두 유아와 2개월 이상 생활한 담임교사가 담당유아를 대상으로 질문조사에 참여하였다. 질문기간은 2017. 7월부터 8월까지였으며, 질문지 550부를 배부하였고, 497부(회수율: 90%)가 회수되었다. 회수된 질문지 중 결측치가 있는 질문지와 불성실하게 응답한 질문지를 제외하고, 총 424부를 자료 분석에 사용하였다.

4. 자료분석

수집된 자료는 IBM SPSS 21.0을 사용해 분석되었다. 각 측정 도구의 신뢰도는 Cronbach's α 를 이용해 알아보았고, 평균, 표준편차, 빈도, t-test, 편상관관계, 단계적 회귀분석, 판별분석(discriminant function analysis)을 실시하였다.

III. 결과 및 해석

남녀 유아의 유아-교사 관계 집단이 정서-행동 유능성과 의도적 통제에 의해 어느 정도

판별되는지 알아보고, 각 변수들의 상대적 중요성을 살펴보기 위하여 판별분석을 실시하였다. 판별분석을 실시하기에 앞서, 유아의 정서-행동 유능성과 의도적 통제의 하위변인들 중 유아-교사 관계 집단을 판별할 수 있는 적절한 판별변수를 선정하기 위한 통계적 조치를 실시하였다. 우선 유아-교사관계와 정서-행동 유능성, 의도적 통제는 모두 왜도의 절대값이 3미만, 첨도의 절대값이 8미만으로 나타나 정규분포를 따르며(Kline, 2011), 각 변인들의 상관관계를 살펴보기 위해 성차를 통제한 편상관관계를 실시하고 상관계수가 .80이하, VIF 10이하로 다중공선성 문제가 없는 변수들을 선정하였다. 그 중 성별을 통제한 단계적 회귀분석을 통해 상대적 영향력이 유의한 변수들을 다시 추출하였다. 그 결과 최종적으로 정서-행동 유능성 하위요인 중 정서조절과 가족참여, 의도적 통제 하위요인 중 억제조절과 미소와 웃음을 유아-교사 관계집단 판별변수로 사용하였다.

유아-교사 관계 매뉴얼인 'STRS(Student-Teacher Relationship Scale) Professional Manual (Pianta 2001)'에서 제시된 유아-교사관계 총점에서 '의미 있는 구간'으로 제시된 기준에 따라 유아-교사관계 상 집단(유아-교사관계 총점 상위 25%이상), 유아-교사관계 하 집단(유아-교사관계 총점 하위 75%이하)로 유아-교사 집단을 분류하였다. 그 결과 연구대상 유아 424명 중 유아-교사 관계 상 집단 112명(26.4%), 하 집단 93명(21.9%)이 추출되었다. 또한 본 연구에서 살펴본 유아-교사관계, 정서-행동 유능성, 의도적 통제 모두 선행연구에서 남아와 여아의 성차가 꾸준히 나타나고 있는 변인으

표 1. 남녀 유아의 유아-교사 관계, 의도적 통제, 정서-행동 유능성 차이

(N=424)

구분	전체유아(N=424)		남(N=202)		여(N=222)		<i>t</i>
	Min~Max	<i>M</i> (<i>SD</i>)	Min~Max	<i>M</i> (<i>SD</i>)	Min~Max	<i>M</i> (<i>SD</i>)	
유아-교사 관계	85~136	111.61 (9.79)	89~127	109.41 (9.10)	85~136	113.60 (9.90)	-4.50***
갈등	12~41	19.65 (6.04)	12~39	20.47 (6.18)	12~41	18.90 (5.84)	2.68**
친밀감	23~54	39.96 (6.04)	23~52	38.37 (5.60)	24~54	41.41 (5.46)	-5.65***
의존	5~24	10.71 (3.40)	5~23	10.50 (3.23)	5~24	10.50 (3.54)	-1.23
의도적 통제	3.34~6.50	5.02 (0.61)	3.34~6.50	4.78 (0.59)	3.63~6.50	5.24 (0.56)	-8.34***
주의집중	2.67~7.00	4.95 (.96)	2.67~7.00	4.68 (.90)	2.67~7.00	5.19 (.94)	-5.71***
억제조절	2.00~7.00	5.16 (1.01)	2.00~7.00	4.78 (1.01)	2.25~6.63	5.50 (.88)	-7.81***
강도낮은 자극선호	1.00~6.63	4.77 (.82)	1.00~6.25	4.42 (.81)	3.17~7.00	5.08 (.68)	-9.00***
지각 민감성	2.83~7.00	5.01 (.75)	2.83~7.00	4.82 (.76)	2.67~7.00	5.18 (.68)	-5.22***
미소와 웃음	2.67~7.00	5.31 (.84)	3.17~7.00	5.31 (.81)	2.67~7.00	5.32 (.86)	-1.57
정서-행동 유능성	50~111	90.20 (16.15)	50~111	86.51 (16.52)	58~111	93.55 (15.09)	-4.59***
정서조절	8~33	25.09 (5.71)	8~33	23.77 (5.71)	11~33	26.29 (5.44)	-4.65***
학교준비도	13~36	29.54 (5.94)	13~36	27.87 (6.14)	13~36	31.06 (5.31)	-5.73***
사회적자신감	3~21	16.99 (3.49)	3~21	16.59 (3.64)	8~21	17.36 (3.32)	-2.27*
가족참여	9~21	18.58 (3.05)	9~21	18.29 (3.18)	10~21	18.85 (2.90)	-1.89

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

로(권연희, 2011; 신수아, 정가윤; 2018; 이진숙, 조복희 2001), 남아와 여아의 유아-교사 관계에 대한 판별함수에서 성별에 따라 각 판별변수의 영향력이 다를 것으로 예상되었다. 실제 t -test를 사용하여 분석한 결과 표 1과 같이 유아-교사관계($t = -4.50, p < .001$), 유아의 의도적 통제($t = -8.34, p < .001$), 유아의 정서-행동 유능성($t = -4.59, p < .001$) 모두 남아와 여아의 점수 차가 유의한 것으로 나타나 판별분석 또한 남아와 여아를 나누어 실시하였다.

1. 남아의 정서-행동 유능성(정서조절, 가족참여), 의도적 통제(억제조절, 미소와 웃음)를 통한 유아-교사 관계 집단의 판별

남아의 유아-교사 관계 집단들이 정서-행동 유능성(정서조절, 가족참여), 의도적 통제(억제조절, 미소와 웃음)에 의해 어느 정도 판별가능한지 알아보고, 각 변수들의 상대적 중요성은 어떠한지를 알아보기 위하여 판별분석을 실시하였다. 유아-교사 관계 매뉴얼(Pianta, 2001)을 참고하여 유아-교사관계 총점에서 ‘의미 있는 구간’을 기준으로 유아-교사관계 상하 집단을 분류한 결과, 남아 총 202명 중 남아의 유아-교사 관계 상 집단 38명(18.81%), 관계 하 집단 55명(27.23%), 그 외 109명(53.96%)로 표 2과 같이 나타났다. 판별분석을 실시하기 위해서는 예측변수의 수보다 가장 작은 집단

의 사례수가 많아야 하는데(김지애, 이동귀, 2012), 본 연구에서는 가장 작은 사례 수가 38명으로 예측변수의 수인 4보다 크므로 문제가 없었다. 이에 남아의 유아-교사 관계 상 집단과 하 집단을 대상으로 판별분석을 실시하였다.

우선 정서조절, 가족참여, 억제조절, 미소와 웃음이 남아의 유아-교사 관계 상, 하 집단을 판별하는 유의한 설명변수인지 알아보기 위해 Wilk's λ 에 근거한 판별분석 방법에서 ‘독립변수 모두 투입(enter independents together)’ 방식으로 판별분석을 실시하였다. 남아의 유아-교사 관계집단 평균의 동질성을 검정한 결과 다음 표 3과 같이 나타났다. 남아의 정서조절, 가족참여, 억제조절, 미소와 웃음은 남아의 유아-교사 관계 상, 하 집단의 차이를 잘 설명해주는 변수들로 밝혀졌다. 4개의 변수 중 F 값의 크기순인 정서조절($F = 71.15, p < .001$), 억제조절($F = 60.14, p < .001$), 가족참여($F = 39.07, p < .001$), 미소와 웃음($F = 21.61, p < .001$) 순으로 판별력이 낮아지며, 모든 변인에서 집단 평균의 차이는 유의하였다.

비표준화 정준판별함수 계수를 통해 판별공식을 도출하고, 집단판별중심치를 살펴보았다. 표 4에서 제시된 비표준화 정준판별함수 계수에서 도출된 판별공식은 $Y = -7.96 + 0.07X_1 + 0.08X_2 + 0.56X_3 + 0.43X_4$ 이며, 이 공식에서 산출된 집단판별중심치는 남아의 유아-교

표 2. 남아의 유아-교사 관계 집단의 빈도

남아의 유아-교사관계 집단	관계 상 집단	관계 하 집단	그 외	합계
빈도(%)	38(18.81)	55(27.23)	109(53.96)	202(100.00)

표 3. 남아의 유아-교사 관계 집단 평균의 동질성에 대한 검정

		Wilk's λ	$M(SD)$		F (1,91)
			관계 상 집단 ($N=38$)	관계 하 집단 ($N=55$)	
정서-행동 유능성	정서조절	.56	27.77(4.04)	18.85(5.12)	71.15***
	가족참여	.70	19.76(2.25)	15.91(3.31)	39.07***
의도적 통제	억제조절	.60	5.55(.81)	4.05(.98)	60.14***
	미소와 웃음	.81	5.31(.77)	5.00(.85)	21.61***

*** $p < .001$.

표 4. 남아의 유아-교사 관계 판별함수의 비표준화 정준판별함수 계수 및 집단판별중심치

	비표준화 정준판별함수 계수	집단판별중심치
정서조절(X1)	.07	
가족참여(X2)	.08	
억제조절(X3)	.56	상 집단 1.25
미소와 웃음(X4)	.43	하 집단 -.86
(상수)	-7.96	

사 관계 상 집단이 1.25, 하 집단이 -.86으로 나타났다. 판별함수의 유의성 검정결과 다음 표 5에 제시된 Wilk's λ 값은 .48, χ^2 이 66.08 ($p < .001$)으로 나타나 판별함수에 의한 집단 간 판별점수가 유의했다. 또한 판별 변수와 실제 판별 집단 간의 관계가 얼마나 밀접한가를 통해 판별함수의 판별정도를 나타내는 정준상관계수는 .72로 높게 나타났다.

표준화된 정준판별함수 계수는 판별변수의 상대적 기여도를 나타낸다. 표 6에 제시된 결과를 살펴보면, 남아의 유아-교사 관계 집단을 변별하는데 가장 큰 영향을 미치는 변인은 억제조절(.51)이었으며, 그 다음으로 미소와 웃음(.35), 정서조절(.35), 가족참여(.24)이었다. 또한 구조계수는 판별함수에 판별 변수들이 밀접하게 선형적으로 관련되어 있는 정도를 보여주

표 5. 남아의 유아-교사 관계에 대한 판별함수의 유의도

고유치 (Eigenvalue)	정준상관계수 (Canonical corr.)	Wilk's λ	χ^2	df
1.10	.72	.48	66.08	4

표 6. 남아의 유아-교사 관계에 대한 표준화 정준판별함수 계수 및 구조계수

변수		표준화 정준판별함수 계수	구조 계수
정서-행동 유능성	정서조절	.35	.84
	가족참여	.24	.62
의도적 통제	억제조절	.51	.78
	미소와 웃음	.35	.46

는 수치로 각 변수와 판별함수와의 상관관계를 나타낸다. 따라서 남아의 유아-교사 관계 집단의 판별함수에서는 정서조절(.84), 억제조절(.78), 가족참여(.62), 미소와 웃음(.46) 판별변수 순서로 영향을 미치는 것으로 나타나고 있다. 이 때 표본의 크기가 크지 않을 경우 판별계수와 구조계수에서 차이가 난다면 구조계수를 사용하는 것이 안정적이다. 따라서 이를 적용하면 남아의 유아-교사의 관계 집단을 변별하는 데 있어 정서조절이 상대적으로 가장 중요하고, 억제조절, 가족참여 그리고 미소와 웃음 순으로 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다.

이 판별함수에 의해 남아 93명을 남아의 유아-교사 관계 상하집단으로 판별한 결과를 표 7에 제시하였다. 남아의 유아-교사 관계 상 집단의 판별력은 38명 중 30명이 판별되어 판별적중률이 78.95%, 남아의 유아-교사 관계 하

집단은 55명 중 47명이 판별되어 85.45%의 판별적중률을 보였다. 전체의 판별함수의 분류정확률(Hit Ratio)은 82.80%로 나타났다. 판별함수의 분류정확률은 판별식이 측정대상을 얼마나 잘 판별하는가를 나타내는 정도로, 회귀분석의 적합도를 나타내는 기여율(R^2)의 개념과 유사하다. 따라서 본 연구에서는 도출된 판별식이 남아의 유아-교사관계 집단을 잘 판별해낸다고 볼 수 있다.

2. 여아의 정서-행동 유능성(정서조절, 가족참여), 의도적 통제(억제조절, 미소와 웃음)을 통한 유아-교사 관계 집단의 판별

여아의 유아-교사 관계 집단들이 정서-행동 유능성(정서조절, 가족참여), 의도적 통제(억제조절, 미소와 웃음)에 의해 어느 정도 판별 가능한지 알아보고, 각 변수들의 상대적 중요

표 7. 남아의 유아-교사 관계집단 판별함수계수에 의한 분류결과

남아의 유아-교사 관계집단	집단중심치	사례수	<i>M(SD)</i>	
			관계 상 집단 N(%)	관계 하 집단 N(%)
관계 상 집단	1.25	38	30(78.95%)	8(21.05%)
관계 하 집단	-.86	55	8(14.54%)	47(85.45%)

분류정확률(Hit Ratio) = 82.80%

성은 어떠한지를 알아보기 위하여 판별분석을 실시하였다. 유아-교사 관계 매뉴얼(Pianta, 2001)을 참고하여 유아-교사관계 총점에서 ‘의미 있는 구간’을 기준으로 유아-교사관계 상하 집단을 분류한 결과, 여아 총 222명 중 여아의 유아-교사 관계 상 집단 74명(33.33%), 관계 하 집단 38명(17.12%), 그 외 110명(49.55%)로 표 8과 같이 나타났다. 판별분석을 실시하기 위해서는 예측변수의 수보다 가장 작은 집단의 사례수가 많아야 하는데(김지애, 이동귀, 2012), 가장 작은 사례 수가 38명으로 예측변수의 수인 4보다 크므로 문제가 없었다. 이에 여아의 유아-교사 관계 상 집단과 하 집단을 대상으로 판별분석을 실시하였다.

우선 정서조절, 가족참여, 억제조절, 미소와 웃음이 여아의 유아-교사 관계 상, 하 집단을 판별하는 유의한 설명변수인지 알아보기 위해

Wilk's λ 에 근거한 판별분석 방법에서 ‘독립 변수 모두 투입(enter independents together)’ 방식으로 판별분석을 실시하였다. 여아의 유아-교사 관계집단 평균의 동질성을 검정한 결과 다음 표 9와 같이 나타났다. 여아의 정서조절, 가족참여, 억제조절, 미소와 웃음은 여아의 유아-교사 관계 상, 하 집단의 차이를 잘 설명해주는 변수들로 밝혀졌다. 4개의 변수 중 F 값의 크기순인 정서조절($F = 231.61, p < .001$), 가족참여($F = 134.83, p < .001$), 억제조절($F = 83.69, p < .001$), 미소와 웃음($F = 44.49, p < .001$) 순으로 판별변인의 예측력이 높아지며, 모든 변인에서 집단 평균의 차이는 유의하였다.

비표준화 정준판별함수 계수를 통해 판별공식을 도출하고, 집단판별중심치를 살펴보았다. 표 10와 같이 비표준화 정준판별함수 계수에

표 8. 여아의 유아-교사 관계 집단의 빈도

여아의 유아-교사관계 집단	관계 상 집단	관계 하 집단	그 외	합계
빈도(%)	74(33.33)	38(17.12)	110(49.55)	222(100.00)

표 9. 여아의 유아-교사 관계 집단 평균의 동질성에 대한 검정

		Wilk's λ	$M(SD)$		F (1,91)
			관계 상 집단 ($N=38$)	관계 하 집단 ($N=55$)	
정서-행동	정서조절	.32	29.93(3.37)	19.61(3.47)	231.61***
유능성	가족참여	.45	20.26(1.65)	15.61(2.57)	134.83***
의도적 통제	억제조절	.57	6.01(.66)	4.68(.85)	83.69***
	미소와 웃음	.71	5.81(.74)	4.77(.86)	44.49***

*** $p < .001$.

표 10. 여아의 유아-교사 관계 판별함수의 비표준화 정준판별함수 계수 및 집단판별중심치

	비표준화 정준판별함수 계수	집단판별중심치
정서조절(X1)	.18	
가족참여(X2)	.17	
억제조절(X3)	.25	상 집단 1.18 하 집단 -2.29
미소와 웃음(X4)	.42	
(상수)	-11.77	

서 도출된 판별공식은 $Y = -11.77 + 0.18X_1 + 0.17X_2 + 0.25X_3 + 0.42X_4$ 이며, 이 공식에서 산출된 집단판별중심치는 여아의 유아-교사 관계 상 집단이 1.18, 하 집단이 -2.29으로 나타났다. 판별함수의 유의성 검정결과 다음 표 11에 제시된 바와 같이 Wilk's λ 값은 .27, χ^2 이 142.69($p < .001$)으로 나타나 판별함수에 의한 집단 간 판별점수가 유의했다. 또한 판별 변수와 실제 판별 집단 간의 관계가 얼마나 밀접한가를 통해 판별함수의 판별정도를 나타내는 정준상관계수는 .86으로 높게 나

타났다.

표준화된 정준판별함수 계수는 판별변수의 상대적 기여도를 나타낸다. 표 12에 제시된 결과를 살펴보면, 여아의 유아-교사 관계를 변별하는데 가장 큰 영향을 미치는 변인은 정서조절(.62)이었으며, 그 다음으로 가족참여(.35), 미소와 웃음(.33), 억제조절(.18)이었다. 또한 구조계수는 판별함수에 판별변수들이 밀접하게 선형적으로 관련되어 있는 정도를 보여주는 수치로 각 변수와 판별함수와의 상관관계를 나타낸다. 따라서 여아의 유아-교사 관계

표 11. 여아의 유아-교사 관계에 대한 판별함수의 유의도

고유치 (Eigenvalue)	정준상관계수 (Canonical corr.)	Wilk's λ	χ^2	df
2.75	.86	.27	142.69	4

표 12. 여아의 유아-교사 관계에 대한 표준화 정준판별함수 계수 및 구조계수

변수	표준화 정준판별함수 계수	구조 계수
정서-행동 유능성	정서조절	.88
	가족참여	.67
의도적 통제	억제조절	.53
	미소와 웃음	.38

집단의 판별함수에서는, 정서조절(.88), 가족참여(.67), 억제조절(.53), 미소와 웃음(.38) 판별변수 순서로 영향을 미치는 것으로 나타나고 있다. 이 때 표본의 크기가 크지 않을 경우 판별계수와 구조계수에서 차이가 난다면 구조계수를 사용하는 것이 안정적이다. 따라서 이를 적용하면 여아의 유아-교사의 관계 집단을 변별하는데 있어 정서조절이 상대적으로 가장 중요하고, 가족참여, 억제조절 그리고 미소와 웃음 순으로 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다.

이 판별함수에 의해 여아 112명을 여아의 유아-교사 관계 상하집단으로 판별한 결과를 표 13에 제시하였다. 여아의 유아-교사 관계 상 집단의 판별력은 74명 중 70명이 판별되어 판별적중률이 94.59%, 여아의 유아-교사 관계 하 집단은 38명 중 37명이 판별되어 97.37%의 판별적중률을 보였다. 전체의 판별함수의 분류정확률(Hit Ratio)은 95.54%로 나타났다. 판별함수의 분류정확률은 판별식이 측정대상을 얼마나 잘 판별하는가를 나타내는 정도로, 회귀분석의 적합도를 나타내는 기여율(R^2)의 개념과 유사하다. 따라서 본 연구에서는 도출된 판별식이 여아의 유아-교사관계 집단을 잘 판별해낸다고 볼 수 있다.

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 유아의 성별에 따라 의도적 통제와 정서-행동 유능성을 예측변인으로 유아-교사 관계를 판별하고, 예측변수들의 상대적 중요성을 밝히고자 하였다. 연구결과 남아와 여아 모두 교사와의 관계를 판별하는데 있어 정서조절, 억제조절, 가족참여, 미소와 웃음이 예측요인으로 나타났고, 가장 큰 예측요인인 정서조절과 더불어 남아는 개인내적변인인 억제조절이 여아의 경우 사회관계변인인 가족참여가 각각 더 큰 비중을 차지하여 교사와의 관계를 판별하였다. 연구문제에 따른 구체적인 결과는 다음과 같다.

첫째, 정서조절, 가족참여, 억제조절, 미소와 웃음은 남아의 유아-교사 관계 상하집단에 따라 다르게 나타났다. 남아와 교사 관계의 친밀도가 높을수록 높은 정서조절력, 가족참여 수준, 억제조절능력을 보이고, 사회적 상황에 따라 긍정적 정서를 더 많이 표출하였다. 남아의 유아-교사 관계 상하집단으로 판별하는 것에는 정서를 잘 조절하는지와 낮설거나 불확실한 상황 속에서 부적절한 반응을 잘 억제하는지가 크게 기여하였으며, 가족과 온정적이고 따뜻한 관계를 맺고, 모순적이고 복잡하

표 13. 여아의 유아-교사 관계집단 판별함수계수에 의한 분류결과

여아의 유아-교사 관계집단	집단중심치	사례수	M(SD)	
			관계 상 집단 N(%)	관계 하 집단 N(%)
관계 상 집단	1.18	74	70(94.59%)	4(5.41%)
관계 하 집단	-2.29	38	1(2.63%)	37(97.37%)

분류정확률(Hit Ratio) = 95.54%

게 변화하는 상황에 대해 긍정적으로 반응하는 정도가 남아의 유아-교사 관계집단을 판별하는데 영향을 미치는 것으로 나타났다. 본 연구에서 선정한 주요 예측변인들은 남아의 유아-교사 관계를 판별하는데 있어 82.80%의 분류정확률을 보였다.

둘째, 여아의 유아-교사 관계 상하집단에 따라 정서조절, 가족참여, 억제조절, 미소와 웃음에 차이가 있었다. 여아와 교사 관계의 친밀도가 높을수록 높은 정서조절력, 가족참여 수준, 억제조절능력을 보이고, 사회상황에 따른 긍정적 정서를 더 많이 표출하였다. 여아의 유아-교사 관계 상하집단을 판별하는 것에는 적절하게 정서를 조절하는 능력이 어떠한지, 가족과 온정적이고 따뜻한 관계를 맺고 있는지가 가장 크게 기여하였으며, 낯선 상황에서 부적절한 반응을 억제하는 능력과 모순적이고 복잡하게 변화하는 상황에 대해 긍정적으로 반응하는 정도도 영향을 미치는 것으로 나타났다. 본 연구에서 선정한 주요 예측변인들은 여아의 유아-교사 관계를 판별하는데 있어 95.54%의 분류정확률을 보였다.

본 연구 결과에 대해 종합하여 논의하자면 남아와 여아 모두 의도적 통제와 정서-행동 유능성의 하위요인들에 의해 유아-교사 관계의 친밀도가 높은지 낮은지 예측 할 수 있었고, 특히 남아와 여아 모두 정서조절이 유아-교사 관계를 판별하는데 있어 가장 큰 역할을 하였다. 이는 정서조절력 중 정서통제를 잘할수록 유아-교사 간의 친밀한 관계가 나타난다고 보고한 연구(신은경, 김혜순, 2016)와 일치하는 결과이다. 정서조절능력이 뛰어난 유아는 낯설고 불안한 상황에서 공격적인 행동을

덜 보이게 되고(Gottman & Katz, 1989), 타인의 의도를 파악하고 적절하게 대처할 수 있다(Dodge & Coie 1987). 정서조절을 잘 하는 유아는 공격성이 낮고, 또래 유능성과 사회적 유능성이 뛰어나고, 유아교육기관과 학교생활에도 잘 적응하는 것으로 나타났다(박성연, 강지훈, 2005; 임연진, 2002; 안라리, 2005). 이는 사회적 맥락과 상황에 따라 타인의 정서를 파악하여 자신의 정서를 적절하게 조절하는 유아의 정서조절능력이 첫 사회기관인 유아교육기관에서 교사와의 관계를 형성하는데 주요한 결정요인으로 작용한 것으로 볼 수 있다.

남아의 경우 정서조절과 더불어 억제조절이 교사와의 관계를 판별하는 큰 예측요인으로 작용하였다. 억제조절은 새롭거나 불확실한 상황 아래에서 부적절한 반응을 억제하는 능력을 의미하는데, 부적절한 행동적 반응을 억제하는 능력이 남아와 교사의 관계가 친밀하거나 부정적인지를 판별하는데 중요한 요인임을 알 수 있다. 남아가 여아보다 부정적 정서와 외현화 문제가 두드러지고(한준아, 김지현, 2011), 상대방에게 신체적, 언어적으로 위협을 가하는 것과 같은 밖으로 드러나는 행동적 공격성을 많이 보인다(한유진, 2005). 유아가 공격성을 많이 보이는 경우 교사와의 관계에서 친밀감이 낮고 갈등이 높을 뿐만 아니라, 또래유능성에서 부정적 영향을 미치는 것으로 나타났다(윤소정, 김민경, 2011). 살펴본 바와 같이 남아가 여아에 비해 외적으로 드러나는 부적절한 행동반응을 더욱 많이 보인다. 이런 부적절한 행동적 반응은 또래, 교사와 관계를 형성하는데 주요한 영향을 미치기 때문에 억제조절 능력이 남아와 교사의 관계가 친밀하

거나 부정적인지를 판별하는데 주요한 요인을 작용하였음을 알 수 있다.

여아의 경우에는 남아와 달리 정서조절 다음으로 가족참여요인이 교사와의 관계를 예측하는 판별요인으로 나타났다. 정서-행동 유능성의 가족참여요인 같은 경우 ‘부모님에게 긍정적으로 반응한다.’, ‘가족과 함께하는 활동에 참여한다.’, ‘가족에 소속감을 갖고 있다’와 같이 가족의 사회경제적 수준이나 교육수준과는 상관없이 가족과의 심리적 관계성을 의미한다. 이는 자녀가 부모와 의사소통하는 양식이 유아와 교사와 맺는 관계에 긍정적인 영향력을 미친다는 연구(유백산, 신수영, 2012)와 유아가 가족과 긍정적인 상호작용을 하는 것이 유아의 자아존중감과 행복감을 높여 결과적으로 사회적 유능성에 긍정적인 영향을 미친다는 연구(임현주, 2017)와 같은 맥락이다. 특히 여아에게 가족참여요인이 크게 작용하였는데, 여아가 어머니의 수용적 양육행동을 보이고 있다는 사실을 높게 지각할수록 남아보다 우울증상이 현저하게 낮게 나타났다고 보고한 연구(정문자, 여종일, 2010)의 연구에서 알 수 있듯이, 여아는 남아에 비해 가족과의 관계에 따라 심리적 건강이 크게 좌우될 수 있다. 이는 여아가 남아보다 타인의 감정에 관심을 가지고 같은 감정을 공유하는 공감능력이 뛰어나다보니(송승희, 장경은, 2015) 가족관계에 잘 참여하는 여아일수록 타인과의 관계 속에서도 유능성을 발휘하게 될 가능성을 추측할 수 있다.

본 연구는 유아-교사관계와 관련된 다수의 선행연구에도 불구하고 구체적인 판별요인을 밝히지 못했던 선행연구의 한계점을 파악하고,

판별분석을 사용하여 유아-교사관계의 예측요인을 살펴보았다. 본 연구는 현장에서 유아교사가 다수의 유아와 생활하며 놓쳤을 수 있는 개별 유아와의 관계에 대해 지각할 수 있도록 돕고, 유아교사에게 성별에 따른 판별 요인을 제시함으로써 부모와 교사가 유아와의 관계형성에 있어 긍정적 영향을 미치는 사회정서적, 기질적 요인을 파악하여 유아-교사 관계의 형성을 지원할 수 있는 방안을 제시했다는 점에서 의의가 있다. 본 연구결과를 활용하여 교사와 유아의 관계를 예측하는데 가장 큰 역할을 하는 정서조절을 현장에서 교사가 손쉽게 파악할 수 있도록 정서조절 척도를 개발하여 보급하고, 긍정적 판별요인을 갖추지 못한 아이들이 교사와 긍정적 관계를 형성할 수 있도록 정서조절 프로그램의 개발과 실행이 이루어져야 할 것이다. 이 연구결과는 대부분의 유아교사가 여성인 현실에서 교사와의 관계를 예측하는데 있어 남아와 여아의 차이점에 대해 교사와 부모 및 지역사회가 함께 고민하며 보다 긍정적인 유아-교사 관계를 형성할 수 있는 방안을 기관, 가정 및 정책적 차원에서 지원해야 할 필요성을 시사한다.

본 연구의 한계점을 바탕으로 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구의 연구대상은 서울, 경기 20여개의 기관에 재원하고 있는 만 4, 5세반 유아의 그들의 담임교사들에 한정되어 결과를 일반화하기에는 어렵다는 한계점이 있다. 둘째, 본 연구의 자료는 모두 질문지로 구성되었으며 특히 교사의 시각에서 유아와의 관계 및 유아의 정서 및 행동에 대해 평정하도록 설계하였다. 유아의 의도적 통제와 정서-행동 유능성, 유아-교

사 관계를 평정하는데 있어 교사의 편견이 포함되어있을 가능성과 유아-교사 관계가 유아의 의도적 통제와 정서-행동 유능성 평가에 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 후속연구에서는 실험을 통한 의도적 통제 측정 또는 유아-교사 관계 직접관찰, 유아와의 면담과정의 포함 등 측정의 객관성을 포함할 수 있는 다양한 방법들이 병행되기를 바란다. 셋째, 의도적 통제의 경우 유아의 기질을 평가하기 위해 개발된 유아용 기질 척도 중 의도적 통제 부분을 사용하였다. 따라서 후속연구에서는 의도적 통제만을 측정하는 도구를 사용하여 연구의 타당성을 높일 필요성이 있다. 넷째, 본 연구에서는 유아-교사 관계를 예측할 수 있는 변인으로 유아의 정서적, 행동적 특징에 대한 유아 변인만을 다루고 있다. 후속연구에서는 유아-교사 관계를 더욱 심층적으로 예측할 수 있도록 교사, 부모, 기관 차원의 변인을 함께 고려하여 연구가 이루어질 필요가 있다.

참고문헌

- 강은진, 김정숙, 김승진, 안혜준 (2016). 유치원 및 어린이집 교사의 직업행복감 증진 방안. 서울: 육아정책연구소
- 강은진, 박진아, 김승진 (2015). 어린이집 설치 기준 개선을 위한 실태조사. 서울: 육아정책연구소
- 강정원, & 김순자. (2006). 유아의 부적응 행동과 교사의 교수적 스트레스 및 교사-유아 관계. 아동학회지, 27(1), 17-30.
- 강민정 (2015). 유아의 놀이성이 유아교육기관 적응에 미치는 영향: 교사-유아 매개효과. 미래유아교육학회지, 22(3), 271-290.
- 강현경, 박영신 (2014). 학령전기 아동의 연령, 성별, 의도적 통제에 따른 친사회적 거짓말의 차이. 한국심리학회지: 발달, 27(1), 1-18.
- 교육부, 보건복지부 (2015). 3-5세 연령별 누리과정. 세종 : 교육부.
- 김미진. (2013). 교사가 지각한 교사-유아의 관계와 유아의 사회적 유능감과의 관계. 한국유아교육연구, 15(1), 137-163.
- 김빛나, 진미경 (2014). 아동이 지각한 모의 양육태도와 문제행동의 관계에서 정서조절 능력의 매개효과. 한국놀이치료학회지, 17(3), 329-344.
- 김선희 (2014). 유아의 자기통제력과 행동문제간의 관계에 대한 교사-유아관계의 조절효과. 아동학회지, 35(3), 31-47.
- 김은설, 유해미, 최은영, 최효미, 배운진, 양미선, 김정민 (2015). 2015년 전국보육실태조사:가구조사보고서. 서울: 보건복지부·육아정책연구소.
- 김지현, 이순형 (2004). 3 세 및 5 세 유아의 또래 갈등 상황에 따른 정서표현 행동. Family and Environment Research, 42(4), 29-43.
- 김지애, 이동귀 (2012). 외상 후 성장 집단의 판별요인 연구. 상담학연구, 13(4), 1845-1859.
- 권연희 (2011). 남녀 유아의 의도적 통제가 행동 문제에 미치는 영향에 대한 교사-유아관계의 매개 효과. 한국생활과학회지, 20(3), 595-609.

- 권연희 (2014). 유아의 사회적 유능성에 대한 부정적 정서성과 수줍음 및 의도적 통제 의 영향. *한국보육학회지*, 14(4), 215-235.
- 권정운 (2014). 유아의 정서, 행동 유능성 척도 (Preschool Behavioral and Emotional Rating Scale: PreBERS)의 타당화 기초연구. *유아교육연구*, 34(4), 527-545.
- 문영경. (2014). 유아의 의도적 통제, 교사가 지각한 교사-유아관계, 유아의 유아교육기관에 대한 태도와의 관계. *열린유아교육연구*, 19(5), 367-386.
- 박성연, 강지훈 (2005). 남·여 아동의 정서조절 능력 및 공격성과 학교생활 적응간의 관계. *아동학회지*, 26(1), 1-14.
- 박영애, 김리진 (2016). 유아-교사 관계 결정요인에 대한 유아 기질과 교사 완벽주의 성향의 다수준 분석 연구. *한국놀이치료학회지*, 19(1), 53-67.
- 박인숙 (2011). 교사가 지각한 교사-유아 관계와 유아의 유치원 적응과의 관련성. *한국교원대학교 대학원 석사학위논문*.
- 박형신, 김정주 (2015). 어머니가 인식한 가족 건강성이 양육효능감과 유아의 심리적 건강성에 미치는 영향. *한국영유아보육학*, 93, 67-87.
- 변혜원, 김민정, 이미나 (2018). 만 5 세 유아의 성별에 따른 의도적 통제와 교사-유아 관계에서 유아 공감능력의 조절효과. *유아교육학논집*, 22(3), 247-273.
- 배운진, 임지영 (2011). 의도적 통제 (Effortful Control) 관련 논문의 연구 동향. *한국생활과학회지*, 20(1), 57-70.
- 배운진, 임지영 (2014). 부·모의 양육행동에 따른 유아의 의도적 통제. *한국가정관리학회지*, 32(2), 77-97.
- 서소정, 변민지, 하지영 (2016). 유아의 정서기능과 친사회적 행동의 관계에서 유아-교사 관계의 조절효과에 관한 연구. *한국보육학회지*, 16(4), 245-269.
- 송승희, 장경은 (2015). 유아의 정서적 공감능력, 어머니의 공감능력 및 유아의 친사회적 행동 간의 관계. *아동학회지*, 36(3), 59-75.
- 신수아, 정가운 (2018). 유아-교사의 관계가 유아의 정서-행동 유능성에 미치는 영향: 의도적 통제 조절효과 분석. *인간발달연구*, 25(2), 19-34.
- 신은경, 김혜순 (2016). 유아의 정서조절력과 유아교사의 정서조절방략이 유아-교사 관계에 미치는 영향. *열린유아교육연구*, 21(2), 421-442.
- 안라리 (2005). 만 5 세 남녀 유아의 사회적 능력과 정서 조절전략. *열린유아교육연구*, 10(2), 61-81.
- 유백산, 신수영 (2012). 가정배정에 따른 부모-자녀 간 의사소통양식이 학생-교사 관계 및 직업포부에 미치는 영향. *한국청소년연구*, 23(4), 51-77.
- 유재용 (2015). 유아의 기질과 교사-유아 관계에 관한 연구. *한국유아교육연구*, 17(3), 95-118.
- 윤소정, 김민경 (2011). 유아의 공격성이 교사-유아관계와 또래유능성에 미치는 영향. *한국보육지원학회지*, 7(4), 49-68.
- 윤수정, 신유림 (2012). 유아의 사회적 행동과 또래선호 간의 관계에서 교사-유아관계

- 의 매개 및 중재 효과. *Family and Environment Research*, 50(5), 67-77.
- 이경님 (2014). 유아의 개인내적요인과 교사-유아 갈등 관계가 유아의 공격성에 미치는 영향. *Family and Environment Research*, 52(3), 229-241.
- 이미화, 최윤경, 이정원, 도남희, 권미경, 박진아, 이혜민, 김영원 (2015). 2015년 전국보육실태조사: 어린이집조사 보고서. 서울: 보건복지부·육아정책연구소.
- 이진숙, 조복희 (2001). 유아의 애착 표상과 교사-유아관계 및 사회적 능력간의 관계. *아동학회지*, 22(3), 17-29.
- 임연진 (2002). 어머니의 양육태도 및 아동의 정서조절 능력과 또래 유능성간의 관계. *Family and Environment Research*, 40(1), 113-124.
- 임지영, 배윤진 (2015). 한국판 Rothbart 유아용 기질 척도 (Children's Behavior Questionnaire)의 타당화. *한국생활과학회지*, 24(4), 477-497.
- 임현주 (2017). 유아의 자아존중감과 어머니의 자아존중감, 양육효능감이 유아의 사회적 유능성에 미치는 영향. *열린부모교육연구*, 9(4), 39-56.
- 정대현, 지성애 (2006). 유아의 또래 상호 작용, 유아-교사관계, 다중지능과 초등학교 적응간의 관계. *유아교육연구*, 26(3), 201-221.
- 전일우 (2014). 유아교사의 제반변인에 따른 유아문제행동 지도능력과 교사-유아 관계의 질에 대한 연구. *어린이문학교육연구*, 15(4), 639-659.
- 정말숙, 이희영 (2014). 유아의 공격성과 유아교육기관 적응 간의 관계에서 부모의 거부적 양육태도 및 교사-유아 갈등관계의 매개효과. *아동교육*, 23(4), 377-390.
- 정문자, 여종일 (2010). 수용적 부모양육이 아동의 사회불안 및 우울증상에 미치는 영향: 성별조절효과를 통한 분석. *Family and Environment Research*, 48(9), 103-111.
- 조한익 (2013). 정서가 학업성취도에 미치는 영향: 정서조절과 학습전략의 매개효과 검증. *아동교육*, 22(1), 313-324.
- 지성애, 정재은 (2011). 유아의 정서지능과 인지능력, 또래상호작용, 유아-교사관계 간의 관계 분석. *유아교육학논집*, 15(5), 335-358.
- 최선희, 황혜정 (2011). 교사-유아 간 상호작용과 유아의 부적응 행동과의 관계. *어린이미디어연구*, 10(3), 1-18.
- 최태린, 유구중, 조희정. (2015). 유아의 자아존중감이 교사-유아관계에 미치는 영향. *열린유아교육연구*, 20(1), 507-527.
- 한유진 (2005). 아동의 정서조절 능력과 공격성 및 또래관계의 질. *아동학회지*, 26(4), 85-100.
- 한준아, 김지현 (2011). 학령기 아동의 정서조절 능력과 아동이 지각하는 사회적 지원이 남아와 여아의 문제 행동에 미치는 영향. *Family and Environment Research*, 49(3), 11-21.
- 한준아, 김지현, 조운주 (2017). 유아교육기관에서 유아의 자아존중감, 정서조절능력, 유아-교사 친밀 관계가 유아의 또래 적응에 미치는 영향. *학습자중심교과교육연구*,

- 17(16), 227-244.
- 허미경, 이소은 (2010). 유아의 기질, 어머니의 기질과 조화적합성이 유아의 사회적 능력에 미치는 영향. *열린유아교육연구*, 15(3), 353-373.
- 황윤세 (2009). 유아의 기질과 교사-유아관계가 또래유능성에 미치는 영향. *열린부모교육연구*, 1(2), 71-85.
- Ahadi, S. A., Rothbart, M. K., & Ye, R. (1993). Children's temperament in the US and China: Similarities and differences. *European Journal of Personality*, 7(5), 359-378.
- Bowlby, J. (2008). *Attachment*. New York: Basic books.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1146.
- Epstein, M. H., & Synhorst, L. (2009). *Preschool behavioral and emotional rating scale* TX: Pro-Ed.
- 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.
- Garmezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In J. E. Stevenson (Ed.), *Rare Research in Developmental Psychopathology: Journal of Child Psychology and Psychiatry Book Supplement*, 4 (pp. 213-233). Oxford: Pergamon.
- Gottman, J. M., & Katz, L. F. (1989). Effects of marital discord on young children's peer interaction and health. *Developmental psychology*, 25(3), 373.
- Hill, A. L. (2003). *The development of effortful control: Links with parenting, infant emotion regulation, and social competence in early childhood*. Unpublished doctoral dissertation. Notre Dame University. Indiana.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child development*, 63(4), 867-878.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*(3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- 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.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale Professional manual*. PAP: Psychological Assessment Resources.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child development*, 72(5), 1394-1408.
- Rothbart, M. K., & Rueda, M. R. (2005). The development of effortful control. In U. Mayr, E. Awh, & S.W. Keele (Eds.), *Developing*

*individuality in the human brain: A tribute to
Michael I. Posner* (pp.167-188). Washington,
DC: American Psychological Association.

1 차원고접수 : 2018. 12. 30.

수정원고접수 : 2019. 02. 28.

최종게재결정 : 2019. 03. 20.

A Discriminant Analysis of the Child-Teacher Relationship: The Role of Emotional and Behavioral Strengths and Effortful Control

Shin, Sua

Kim, Jihyun

Chung, Kayoun

Dept. of Child Development and Education, Myongji University

The purpose of this study is to discriminate the important variables of emotional and behavioral strengths (emotional regulation and family involvement) and effortful control (inhibitory control, smiling and laughter) that could predict the child-teacher relationship. The participants were 424 children aged 4~5, and their teachers. All participants completed questionnaires. Discriminant function analysis was performed for boy and girls. The results showed that (a) the discriminant function derived from the four variables was effective in classifying the high group and the low group of the child-teacher relationship, and (b) emotional regulation plays a key role in predicting the child-teacher relationship for both boys and girls. For the boys, inhibitory control followed. On the other hand, for the girls, the second discriminant factor is family involvement. Using these results, we can cope with individual characteristics of a child by identifying the differences between boys and girls and by recognizing the discriminant factors. Teachers and parents could find ways to support the formation of a positive child-teacher relationship by identifying factors of social-emotional dimensions and temperament dimensions that have advantages in forming relationships with teachers in the field. This study also suggests a direction to mediate a child who does not have factors that have an advantage in forming relationships with teachers.

Keywords: child-teacher relationship, effortful control, emotional and behavioral competence, gender, discriminant function analysis