

# 취학 전 유아의 의도적 통제가 교사-유아 친밀-갈등관계를 다중병렬매개로 또래수용성에 미치는 영향\*

## The Effect of Preschooler's Effortful Control on Peer Acceptance: Multiple Parallel Mediation of the Teacher-Child Closeness-Conflict Relationship

1차원고접수: 2024.12.20. 수정원고접수: 2025.03.01. 최종재검정: 2025.03.24.

석승림<sup>1</sup> · 민하영<sup>2</sup>

<sup>1</sup>대구가톨릭대학교 아동학과, 박사

<sup>2</sup>대구가톨릭대학교 아동학과, 교수

Seok, Seung-Rim<sup>1</sup>

Min, Ha-Yeoung<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Dept. of Child Studies, Daegu Catholic University

**국문초록** 유아의 의도적 통제가 교사-유아 친밀-갈등관계를 매개로 또래수용성에 미치는 영향을 살펴보기 위해 대구·경북 지역 내 어린이집과 유치원에 재원 중인 취학 전 5세 유아 228명을 대상으로 유아의 의도적 통제(CBQ), 교사-유아 친밀-갈등관계(STRS), 또래수용성(CBS)으로 구성된 질문지를 이용해 자료 수집하였다. 수집된 자료는 SPSS 19.0과 Amos 20.0 프로그램을 통해 분석하였다. 분석 결과 첫째, 유아의 의도적 통제는 또래수용성에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며 둘째, 유아-교사 친밀관계는 또래수용성에 정적 영향을, 유아-교사 갈등관계는 또래수용성에 부정적 영향을 미쳤다. 셋째, 유아의 의도적 통제는 유아-교사 친밀관계에 정적 영향을, 유아-교사 갈등관계에는 부정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 마지막으로 유아의 의도적 통제가 또래수용성에 미치는 유의한 영향은 유아-교사 친밀-갈등관계 통제 시 사라졌으며, 유아-교사 친밀-갈등 관계를 매개로 한 간접영향은 각각 유의한 것으로 나타났다. 이와 같은 사실은 유아의 의도적 통제가 유아-교사 친밀-갈등관계를 이중병렬로 완전매개 하여 또래수용성에 간접적으로 영향을 미치고 있음을 의미하는 것이다. 그리고 교사-유아 상호작용의 과정적 질이 유아의 또래수용성에 중요한 역할을 하고 있음을 시사하는 것이다.

**주요어** 취학 전 유아의 의도적 통제, 교사-유아 친밀-갈등관계, 또래수용성

**Abstract** The purpose of this study investigated the influence of preschooler's effortful control and teacher-child relationship on peer acceptance from parallel mediating perspective. The subjects were 228 five-year-old children attending early childhood education institutions located in Daegu and Gyeongbuk region. Questionnaires consisted of preschooler's effortful control Using the Children's Behavior Questionnaire (CBQ), teacher-child relationship using the Student-Teacher Relationship (STRS) and peer acceptance using the Child Behavior Scale (CBS) measured by teacher. The collected data were analyzed by structural equation modeling(SEM) using of SPSS 19.0 and AMOS 20.0. The results of the study are as follow. First, children's effortful control had a positive influence on peer acceptance. Second, child-teacher closeness relationship had a positive influence on children's peer acceptance and child-teacher conflict relationship had a negative influence on children's peer acceptance. Third, children's effortful control had a positive influence on child-teacher closeness relationship and a negative influence on child-teacher conflict relationship. Fourth, children's effortful control had an indirect effect on peer acceptance by the full mediation of child-teacher closeness relationship and by the full mediation of child-teacher conflict relationship. This means that the child-teacher closeness conflict relationship is more important than the effortful control of temperamental characteristics in peer acceptance. This study suggests that teacher education on teacher's response and interactions can help preschooler form close relationships with the teacher in order to increase peer acceptance.

**Keywords** preschooler's effortful control, teacher-child closeness-conflict relationship, peer acceptance

\* 이 연구는 한국인간발달학회 2024년 추계학술대회 포스터 논문을 확장한 것으로 제 1저자의 박사학위논문(2023)의 일부임.

Corresponding to 민하영 (Min, Ha-Yeoung)

대구가톨릭대학교 아동학과, 교수 (Dept. of Child Studies, Daegu Catholic University) E-mail. hymin@cu.ac.kr

Copyright © 2025 The Korean Association of Human Development. All rights reserved.

## I. 서론

### 1. 연구의 필요성 및 목적

2019년 6월 어린이집 평가제가 시행된 이후 5년이 지난 2024년 7월부터 어린이집 평가제가 전면 개정되어 시행되고 있다. 전면 개정된 평가제는 기존의 구조적 질 중심 평가에서 과정적 질 중심의 평가로 평가의 패러다임을 전환하면서, 보육의 질에 결정적 영향을 미치는 보육교사-유아 간 상호작용과 같은 과정적 질 관련 지표를 강화하였다(보건복지부, 한국보육진흥원, 2024). 과정적 질에서 과정(process)이란 역할, 규칙, 권력 등과 같은 구조(structure)가 아닌 구성원 간에 이루어지는 상호작용과 변화하는 관계, 감정, 의사소통 등을 의미한다(Belsky, 1984). 과정이 갖는 의미를 고려해 볼 때, 보육교사와 유아, 유아와 유아 간 상호작용은 보육의 질 측면에서 대표될 수 있는 과정(process) 변인이라 할 수 있다. 이러한 점을 고려해 볼 때, 교사와 영유아의 반응적 상호작용이나 영유아 간 또래 상호작용에 대한 사회적, 학문적 관심은 전면 개정된 어린이집 평가제가 시작한 시점에서 새롭게 조명되고 확대될 필요가 있다.

이에 이 연구에서는 보육현장의 과정적 질 측면에서, 유아와 유아 간 관계를 살펴볼 수 있는 유아의 또래수용성에 관해 살펴보려 한다. 또래집단으로부터 수용되거나 거부되는 정도를 의미하는 또래수용성(Vandell & Hembree, 1994)은 유아 간 상호작용의 과정을 관찰하고 피드백하도록 동기화시키는 자료라는 점에서 유아의 상호작용의 질을 나타내는 의미 있는 지표로 평가되기 때문이다. 특히 취학 전 유아의 또래수용성에 대한 관심이 필요한 것은 초등학교 입학 앞둔 취학 전 유아의 또래수용성은 사회적 관계가 급격히 확장되는 초등학교 이후 또래 관계 및 사회적 역량과 관계 기술 발달에 지속적이고 의미 있는 영향을 미치기 때문이다(Bagwell, Newcomb, & Bukowski, 1998; Buhs & Ladd, 2001; Rimm-Kauffman & Pianta, 2000; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). 취학 전 유아가 높은 수준

의 또래수용성을 경험한다면 또래와의 활동참여를 기반으로 긍정적 자아개념과 효용성 있는 사회적 기술을 경험하고 습득할 수 있는 기회를 가질 수 있다(Kingery, Erdley, & Marshall, 2011; Rubin, Begle, & McDonald, 2012). 그러나 또래로부터 낮은 수준의 또래 수용을 경험하게 되면 외현화 문제(신체적 공격)나 내면화 문제(외로움, 사회적 불안, 우울, 부정적 자아존중감)와 같은 행동 문제의 위기를 경험할 수 있다(Boivin, Hymel, & Bukowski, 1995; Ladd, 2006; Ladd & Troop-Gordon, 2003; Woodhouse, Dykas, & Cassidy, 2012). 또래수용성이 갖는 발달적 예후 때문에 유아의 또래수용성에 영향을 미치는 변인을 규명하고자 하는 노력이 다양한 측면에서 이루어져 왔다. 이 과정에서 유아의 기질(Hymel, Vaillancourt, McDougall, & Renshaw, 2002)은 유아의 또래수용성을 설명하는 의미 있는 개인 내적 변인으로 보고되었고, 기질 가운데 의도적 통제는 설명력 강한 기질 변인으로 간주되고 있다.

의도적 통제(effortful control)는 타고난 기질적 요인을 토대로 발달하는 것으로, 자극으로부터 야기되는 부정적 정서 반응과 행동적 반응을 억제하는 능력이며, 자극에 주의를 기울이는 능력(Eisenberg et al., 2004; Rothbart, Ahadi, Hershey, & Fisher, 2001)으로 정의된다. 상황이나 맥락적 특성을 참작해 자신의 정서를 조절함으로써 사회적 관계를 유지하게 만드는 의도적 통제(Myers & Morris, 2009; Spinrad et al., 2006)는 어떤 자극에 대한 반응에서 처한 상황이나 맥락적 장면에서 적절하지 않을 수 있는 우세 반응을 억제시키고, 우세하지 않지만 그 상황이나 맥락적 장면에서 적절한 반응을 수행하도록 활성화시키는 데 영향을 미친다. 그러므로 의도적 통제가 높은 유아는 갈등상황에서 나타날 수 있는 공격, 분노 등의 우세 반응을 스스로 억제하거나 또는 우세 반응의 강도를 조절함으로써 갈등상황이나 상황의 맥락에서 최대한 바람직한 방향의 정서와 행동을 나타내려고 노력한다. 이러한 특성 때문에 유아의 의도적 통제는 또래수용성에서 중요한 요인으로 평가된다. 특히 유아기는 호혜적 관계가 또래관계에서 중요한 의미를 차지(김희태, 2004; Ladd, Kochenderfer, &

Coleman, 1996)하기 때문에 유아의 의도적 통제는 또래수용성을 결정하는 데 중요하다고 볼 수 있다. 유아-또래 간 갈등상황에서 높은 의도적 통제를 기반으로 심각한 상태로 확대되지 않도록 한 유아는 이후 호혜적 측면에서 또래로부터 긍정적 또래수용성을 경험할 수 있기 때문이다. 그러나 갈등상황에서 유아가 의도적 통제를 하지 못하고 충동적이고 공격적인 행동을 함으로써 또래가 위해나 희생을 경험하면 이후 또래는 ‘이에 는 이, 눈에는 눈’과 같은 되갚아주기 방법(*lex talionis*)으로 유아를 거부하거나 무시하게 된다. 따라서 기질적으로 의도적 통제 수준이 높은 유아는 긍정적인 또래수용성을 경험하기 쉽지만, 그렇지 못한 유아는 높은 수준의 부정적 또래수용성을 경험하기 쉽다. 실질적으로 의도적 통제 수준이 높은 유아는 유아의 또래 관계에서 긍정적 감정 표현하기, 도와주기 등 또래수용적 행동을 더 많이 수행한 것(오한나, 변혜원, 정미라, 2018; Hernández et al., 2017)으로 나타났다. 반면 의도적 통제 수준이 낮은 유아는 공격행동과 같은 적절하지 못한 사회적 행동을 더 많이 나타낸 것(Morris et al., 2013)으로 알려져 있다.

한편, 의도적 통제 외에 유아의 또래수용성에 영향을 미치는 변인으로 고려되는 것은 교사-유아 관계다. 교사와 유아가 상호 영향을 주고받는 관계의 특성으로 정의되는 교사-유아 관계(Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003)는 유아와 유아 관계와 함께 보육현장의 과정적 질을 평가할 수 있는 대표적 변인이라 할 수 있다. 교사-유아 관계가 또래수용성에 미치는 변인으로 고려되는 것은 또래수용성에 영향을 미치는 환경 변인(신혜진, 신나리, 2014; Murray & Murray, 2004)으로 알려져 있기 때문이다. 어린이집에서 보육교사는 유아에게 있어 강력한 동일시와 모델링 대상일 뿐 아니라 중요한 애착 대상으로서 환경 탐색의 안전 기지(DeMuller, Denham, Schmidt, & Mitchell, 2000)로 알려져 있다. 이런 특성 때문에 학급내 유아는 보육교사의 반응이나 행동을 주의 깊게 관찰하고 모방할 뿐 아니라 주변 환경으로부터 정보를 수집하거나 행동을 결정할 때 안전 기지로서 보육교사가 제공하는 언어적, 비언어적 정보를 사회적 참조

로 활용한다. 사회적 참조(*social referencing*)는 모호한 상황에서 상황을 해석하기 위해 타인의 지각과 해석을 사용하는 것을 말한다(Vaish, Grossmann, & Woodward, 2008). 모호하고 불확실한 상황에서 사회적 참조가 갖는 기능을 고려해 볼 때, 사회적 관계를 확장하기 시작하는 유아에게 특정 유아에 대한 교사의 지각과 태도는 또래 유아들이 특정 유아의 수용을 결정하는 데 영향을 미칠 수 있는 사회적 참조라 할 수 있다. 생애 초기 사회적 관계의 경험 부족으로 특정 유아에 대한 정확한 정보나 자료가 빈약한 유아에게 특정 유아와 교사 간 호의적인 상호작용 모습은 특정 유아에 대한 긍정적이고 수용적인 태도를 갖게 할 수 있다. 그러나 이와 반대로 특정 유아가 교사와의 관계에서 어려움을 나타내는 것처럼 교사-유아 간 갈등관계를 보일 때 또래 유아들은 특정 유아에 대해 부정적 편견과 태도를 발달시킬 수 있다. 따라서 또래 유아들은 교사-유아 간 갈등관계를 보이는 특정 유아와 놀거나 상호작용하는 것을 기피하거나 경계하게 된다. 이러한 점에서 교사-유아 관계의 질은 또래수용성의 수준을 결정하는 중요한 변인으로 간주될 수 있다. 이러한 예측은 교사-유아 관계의 질이 안정적이고 친밀한 관계일수록 또래 상호작용이 긍정적이며 또래 관계에서 유능한 모습을 보인다는 연구 결과(Howes, 2000; Wang, Hatzigianni, Shahaecian, Murray, & Harrison, 2016)에 의해 지지된다. 그리고 유아가 교사와 친밀하고 호의적이며 안정적 관계를 맺는 경우, 또래 유아들은 교사와 친밀한 관계를 보이는 유아를 긍정적으로 평가한다. 그러나 교사-유아 간 갈등관계를 보이는 유아는 또래와의 놀이 활동에 참여하지 못하고 배회(Pianta, 1994)하거나 또래 유아의 놀이에 참여하지 못하고 놀이를 방해(김민정, 이희연, 이민나, 2018)하는 등 낮은 또래수용(Wang et al, 2016)을 보인다는 연구들에 의해 지지된다.

그러나 여기서 고려할 점은 또래수용성의 설명변인으로 고려되고 있는 유아의 의도적 통제가 교사-유아 친밀관계나 교사-유아 갈등관계 등 교사-유아 관계를 예측하는 변인이라는 점이다(오한나 등, 2018; Hernández et al., 2017; Wang et al., 2016). 의도적 통제가 높은

유아는 교사-유아 간 정적인 친밀관계(오하나 등, 2018; 이미나, 이희현, 김민정, 2018)를 나타내는 반면 의도적 통제가 낮은 유아의 경우 교사-유아 간 부적인 갈등관계를 나타내는 것(오하나 등, 2018; 이미나 등, 2018; Myers & Morris, 2009)으로 보고되고 있다.

의도적 통제가 우세한 반응을 억제하면서 상황에 적합하거나 바람직한 반응을 활성화시킨다는 점을 고려해 볼 때, 의도적 통제 수준이 높은 유아는 교사와의 관계에서 부정적 행동 반응인 충동적 행동을 억제할 뿐 아니라 자신이 원하는 바를 사회적 규범 안에서 표현하려 노력하는 등 상황이나 맥락적 특성에 기반해 자신의 정서를 조절하려고 노력(Myers & Morris, 2009)한다. 이러한 행동은 교사에게 유아에 대한 긍정적 감정이나 정서를 유발시키는 요인이 되므로 교사-유아 간 친밀관계가 강하게 나타난다고 볼 수 있다. 이와 달리 의도적 통제 수준이 낮은 유아는 주의집중이나 주의 전환이 쉽지 않기 때문에 교사는 유아와의 상호작용에서 어려움을 경험하기 쉽다. 뿐만 아니라 충동적 행동 때문에 교사의 관리 행동이나 주의 행동이 높아지게 되고 이로 인해 교사는 보육업무를 지연하거나 지체할 수 있다. 이 과정에서 보육교사는 의도적 통제 수준이 낮은 유아와의 상호작용이나 관계에서 갈등을 경험하기 쉽고 이러한 경험이 교사-유아 간 갈등관계를 발달시키는 토대가 된다고 볼 수 있다. 또래수용성의 설명변인으로 고려되고 있는 유아의 의도적 통제와 교사-유아 친밀-갈등관계 간 연관성을 고려해 볼 때, 유아의 의도적 통제는 또래수용성에 직접 영향을 미치기도 하지만 교사-유아 친밀-갈등관계를 매개로 또래수용성에 간접영향을 미칠 수 있다. 이에 이 연구에서는 유아의 기질적 개인 내적 변인인 의도적 통제가 환경 외적 변인인 교사-유아 친밀-갈등관계와 함께 종속변인인 또래수용성에 영향을 미치는지 살펴보고, 유아의 의도적 통제와 교사-유아 친밀-갈등관계에 기반해 유아의 의도적 통제가 교사-유아 친밀-갈등관계를 매개로 또래수용성에 유의한 간접영향을 미치는지 살펴보고자 한다. 이를 위해 다음과 같은 연구문제와 연구모형을 설정하였다.

## 2. 연구문제

연구문제 1. 유아의 의도적 통제는 유아-교사 친밀-갈등관계를 매개로 또래수용성에 유의한 영향을 미치는가?

1-1. 유아의 의도적 통제는 또래수용성에 유의한 영향을 미치는가?

1-2. 유아-교사 친밀-갈등관계는 또래수용성에 유의한 영향을 미치는가?

1-3. 유아의 의도적 통제는 유아-교사 친밀-갈등관계에 유의한 영향을 미치는가?

1-4. 유아의 의도적 통제는 유아-교사 친밀-갈등관계를 매개로 또래수용성에 미치는 간접영향은 유의한가?

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

대구·경북 지역에 소재하고 있는 어린이집과 유치원의 5세 유아 228명을 연구대상으로 하였다. 5세 유아를 연구대상으로 선택한 것은 또래 상호작용의 빈도와 또래관계의 중요성이 커지는 시기(Hartup, 1992)로 또래수용에 따른 심리 사회적 적응에 대한 교사의 관심이 요구되기 때문이다. 연구대상 유아 중 남아는 118명(51.8%), 여아는 110명(48.2%)이었다.

### 2. 측정도구

유아의 자기중심적 사고 및 언어 발달 특성에 의해 교사 평정 방법으로 유아 행동 및 유아-교사 관계 등이 측정되고 있으며(신유림, 윤수정, 2009), 유아의 의도적 통제(CBQ-VSF), 교사-유아 친밀-갈등관계(STRS), 또래수용성(CBS) 척도가 교사 평정용으로 개발되어 이 연구에서는 교사 평정용 척도를 사용하였다.

### 1) 유아의 의도적 통제

자극으로부터 발생하는 부정적 정서 반응과 행동적 반응을 억제(억제조절)하며 자극에 주의를 기울이는 능력(주의집중)으로 조작 정의되는 유아의 의도적 통제는 Putnam과 Rothbart(2006)가 제작한 아동행동척도의 간소화 버전 중 교사용 아동행동척도(Children's Behavior Questionnaire-Teacher Very Short Form; CBQ-VSF)의 의도적 통제 문항을 사용하여 측정하였다. '어떤 일에 전념하는 것을 어려워한다.', '하던 일을 완성하지 않은 채 다른 일로 옮겨 가고 한다.' 등의 주의집중(6문항), '내가 지시 하는 것을 잘 따른다.', '“안돼”라는 말을 들으면 활동을 쉽게 멈출 수 있다.' 등의 억제조절(6문항)로 구성된 이 척도는 '그렇지 않다(1점)', '대체로 그렇지 않다(2점)', '그렇지 않은 편이다(3점)', '반반이었다(4점)', '그런 편이다(5점)', '대체로 그랬다(6점)', '항상 그랬다(7점)'의 7점 Likert 척도로 구성되어 있다. 12 문항으로 이루어진 이 척도의 응답가능 점수는 12 ~ 84점이며, 점수가 높을수록 의도적 통제 능력이 높음을 의미한다. 문항간 일치도에 의한 신뢰도 Cronbach's  $\alpha$ 는 .91로 나타났으며 각 요인별 신뢰도 Cronbach's  $\alpha$ 는 주의집중 .83, 억제조절 .85로 나타났다.

### 2) 교사-유아 친밀-갈등관계

유아가 교사와 정서적으로 따뜻하고 신뢰하는 태도(친밀 관계)를 형성하거나 유아가 교사와의 관계에서 반항하거나 저항적인 태도(갈등 관계)를 형성하는 정도로 조작 정의되는 교사-유아 친밀-갈등관계는 Pianta(2001)가 교사용 평정으로 제작한 유아-교사 관계(Student-Teacher Relationship Scale; STRS)척도를 사용하여 측정하였다. '나와 애정적이고 따뜻한 관계를 맺고 있다.', '기분이 안 좋거나 화가 났을 때, 나에게 위로 받기를 원한다.' 등의 친밀(8문항)과 '나와 서로 서로 힘들게 지내는 것 같다.', '나에게 쉽게 화를 낸다.' 등의 갈등(6문항)으로 구성된 이 척도는 '전혀 그렇지 않다(1점)', '그렇지 않다(2점)', '보통이다(3점)', '그렇다(4점)', '매우 그렇다(5점)'의 5점 Likert 척도로 구성되어

있다. 8문항으로 이루어진 친밀의 응답가능 점수는 8 ~ 40점이며, 6문항으로 이루어진 갈등의 응답가능 점수는 6 ~ 30점이다. 점수가 높을수록 교사-유아 친밀관계나 갈등관계가 높음을 의미한다. 문항간 일치도에 의한 신뢰도 Cronbach's  $\alpha$ 는 친밀 .83과 갈등 .84로 나타났다. 한편 교사-유아 친밀-갈등관계는 각각 단일 차원으로 구조방정식모형 분석 시 오차가 과대 추정됨으로써 모델 적합도를 낮추는 문제점이 있다(문수백, 2009). 이에 문항 꾸러미 방법(item parceling method) 중 요인 부하량 기반 분류법(factorial algorithm)을 이용하여 교사-유아 친밀관계 단일척도는 '친밀감1', '친밀감2'로, 교사-유아 갈등관계 단일척도는 '갈등1', '갈등2'로 지표변수를 설정하였다.

### 3) 유아의 또래수용성

또래집단으로부터 수용(또래사교성)되거나 또래와 친밀한 정도(또래친밀성)로 조작 정의되는 유아의 또래수용성은 Ladd와 Profilet(1996)이 교사용 평정으로 제작한 유아행동척도(Child Behavior Scale; CBS)를 사용하여 측정하였다. '혼자 노는 것을 좋아 한다', '다른 아이들을 피한다' 등의 또래사교성(4문항)과 '다른 아이들이 함께 놀려고 하지 않는다', '다른 아이들이 좋아하지 않는다' 등의 또래친밀성(7문항)으로 구성된 이 척도는 '항상 그렇다(1점)', '가끔 그렇다(2점)', '드물게 그렇다(3점)', '전혀 그렇지 않다(4점)'의 4점 Likert 척도로 구성되어 있다. 11문항으로 이루어진 이 척도의 응답가능 점수는 11 ~ 44점이며, 점수가 높을수록 또래수용성이 높음을 의미한다. 문항간 일치도에 의한 신뢰도 Cronbach's  $\alpha$ 는 .80으로 나타났으며 각 요인별 신뢰도 Cronbach's  $\alpha$ 는 또래사교성 .70, 또래친밀성 .87로 나타났다.

## 3. 연구절차

연구과정과 연구방법의 윤리적 적합성을 검증하기 위해 A대학교 생명윤리위원회(Institutional Review Board; IRB)로부터 2022년 질문지 심의(CUIRB-2022-

0025)를 마친 후 예비조사를 거쳐 질문지 응답과정에서 어려움이 없음을 확인하였으며 응답 소요 시간을 확인하였다. 본 조사는 2022년 8월 1일부터 9월 30일 사이에 질문지 조사를 실시하였다. 질문지 조사를 허락받은 유아교육기관을 방문해 연구목적과 취지를 원장과 교사들에게 설명하였다. 설명받은 보육교사나 유치원 교사 중 조사 동의서를 작성한 담임 선생님들에게만 질문지를 배부하였다. 담임 선생님들은 담당 유아에 대한 질문지를 각각 작성하였으며 질문지 회수 시 소정의 선물을 전달하였다. 배부된 질문지 263부는 모두 회수했으나, 응답 자료 중 무응답 질문지나 질문에 대한 답변이 성실하지 않은 자료 35부는 자료분석에서 제외하고 228부만을 최종 분석에 사용하였다.

#### 4. 자료분석

SPSS 19.0을 이용하여 평균(표준편차), Pearson의 적률상관계수 등을 산출하였고, 구조방정식모델의 모형 적합도를 검증하기 위해 Amos 20.0을 활용해 CMIN( $\chi^2$ ), NFI(Normed Fit Index), TLI(Turker-Lewis Index), CFI(Comparative Fit Index), SRMR(Standardized Root Mean Residual), RMSEA(Root Man Square Error of Approximation)값을 살펴보았다. 한편, 매개적 인과관계의 간접효과 유의성은 팬텀변인을 활용하여 검증하였다.

### III. 결과 및 해석

#### 1. 상관관계 및 기술통계치

연구문제 분석 전 유아의 의도적 통제, 교사-유아 친밀-갈등관계, 유아의 또래수용성에 대한 상관관계와 평균(표준편차), 왜도, 첨도의 기술통계치를 표 1에서 살펴 보았다. 유아의 의도적 통제와 교사-유아 친밀 간 관계는 유의한 정적 상관관계를 나타냈다( $r = .38, p < .001$ ). 반면, 유아의 의도적 통제와 교사-유아 갈등 간 관계는 유의한 부적 상관관계를 나타냈다( $r = -.45, p < .001$ ). 유아의 의도적 통제와 유아의 또래수용성 간 관계는 유의한 정적 상관관계( $r = .29, p < .001$ )를, 교사-유아 친밀과 교사-유아 갈등 간 관계는 유의한 부적 상관관계를 나타냈다( $r = -.16, p < .05$ ). 한편 교사-유아 친밀과 유아의 또래수용성 간 관계는 유의한 정적 상관관계( $r = .33, p < .001$ )를, 교사-유아 갈등과 유아의 또래수용성 간 관계는 유의한 부적 상관관계( $r = -.31, p < .001$ )를 나타냈다. 이처럼 모든 변인 간에 유의한 상관관계를 나타냈으므로 구조방정식에 기초한 모델 적합도 검증의 조건을 충족했다고 볼 수 있다. 한편 모든 변인 간 상관관계가 유의하게 나타났으므로 구조방정식에 기초한 모델 적합도 검증의 조건을 충족했다고 볼 수 있다. 한편 왜도  $\pm 2$  미만과 첨도  $\pm 7$ 미만의 기준(Curran, West, & Finch, 1996)을 고려해 볼 때 모든 변인은 허용 가능한 수준의 값이 나왔으므로, 우도(likelihood)를 최대화하는 방향으로 모수를 추정(maximum estimation)하여 모델의 적합도와 모수치를 추정하기로 하였다.

표 1. 측정변인 간의 상관관계 및 기술통계치

( $N = 228$ )

| 변인         | 유아의 의도적 통제 | 교사-유아 친밀관계 | 교사-유아 갈등관계 | 유아의 또래수용성 |
|------------|------------|------------|------------|-----------|
| 유아의 의도적 통제 | 1          |            |            |           |
| 교사-유아 친밀관계 | .38***     | 1          |            |           |
| 교사-유아 갈등관계 | -.45***    | -.16*      | 1          |           |
| 유아의 또래수용성  | .29***     | .33***     | -.31***    | 1         |
| 평균         | 68.00      | 27.76      | 7.19       | 42.77     |
| 표준편차       | 12.31      | 3.63       | 2.00       | 2.34      |
| 왜도         | -.99       | -.82       | 1.99       | -2.35     |
| 첨도         | 1.23       | .08        | 3.47       | 5.28      |

\* $p < .05$ . \*\*\* $p < .001$ .

## 2. 측정모델 검증

구조방정식에 의한 모델의 적합도와 모수치를 추정하기 위해 확인적 요인분석(CFA)을 실시하였다. 표 2에서와 같이 측정모델의 적합도는 CMIN( $\chi^2 = 48.20$ ,  $df = 14$ ,  $p > .05$ ), NFI = .94, TLI = .91, CFI = .96, SRMR = .05, RMSEA = .09로 나타났다. NFI, TLI, CFI, SRMR, RMSEA 지수 모두 표 2에 나타난 수용기준(Kelloway, 1998)을 충족하고 있다. 한편 그림 1에서 나타나듯 모든 문항의 요인적재치는 .50이상인 .65 ~ .93을 나타내고 있다. 이것은 측정지표가 각각의 잠재변인을 측정하는 데 있어 충분한 정도의 수렴적 타당성을 확보하고 있음(Kline, 2011)을 의미하는 것이다. 확인적 요인분석에서 나타난 적합도 지수와 요인적재치 등을 고려한 수렴적 타당성을 살펴볼 때 측정모델은 좋은 모형으로 평가될 수 있다.

## 3. 연구모델의 적합도 검증

유아의 의도적 통제와 또래수용성 간 관계에서 유아-교사 친밀 갈등관계의 다중병렬매개효과에 관한 연구모델의 적합도를 검증하기 전에 유아의 의도적 통제가 또래수용성에 미치는 총효과 모델의 적합도를 살펴보았다. 표 3에 나타나듯 총효과 모델의 적합도는 CMIN( $\chi^2 = .67$ ,  $df = 1$ ,  $p > .05$ ), NFI = .99, TLI = 1.01,

CFI = 1.00, SRMR = .01, RMSEA = .00으로 나타났으며 각각의 지수 모두 수용기준(Kelloway, 1998)을 충족하였다.

총효과 모델의 추정 모수치를 살펴보면 표 4에서 나타난 것처럼 유아의 의도적 통제는 유아의 또래수용성에 정적 영향( $B = .05$ ,  $p < .01$ )을 미치는 것으로 나타났다. 이는 유아의 의도적 통제가 또래수용성에 유의한 정적 영향을 미침을 의미하는 것으로 연구문제 1-1이 채택됨을 나타내는 것이다.

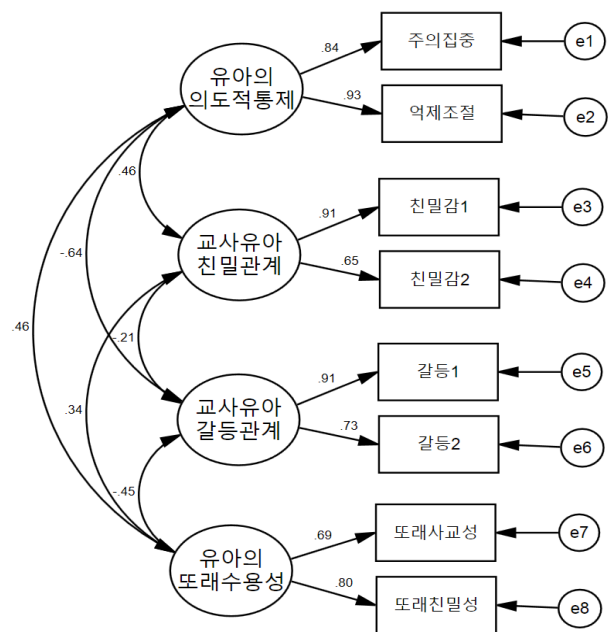


그림 1. 측정모델의 적합

표 2. 측정모델의 적합도 지수

| 지수   | CMIN(df)  | NFI     | TLI     | CFI     | SRMR    | RMSEA   |
|------|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 수용기준 | $p > .05$ | $> .90$ | $> .90$ | $> .90$ | $< .08$ | $< .10$ |
| 측정모델 | 48.20(14) | .94     | .91     | .96     | .05     | .09     |

표 3. 측정모델의 적합도 지수

| 지수   | CMIN(df)  | NFI     | TLI     | CFI     | SRMR    | RMSEA   |
|------|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 수용기준 | $p > .05$ | $> .90$ | $> .90$ | $> .90$ | $< .08$ | $< .10$ |
| 측정모델 | .67(1)    | .99     | 1.01    | 1.00    | .01     | .00     |

표 4. 유아의 의도적 통제와 또래수용성 간 총효과 모델의 모수치

| 경로                      | 표준화계수( $\beta$ ) | 비표준화계수( $B$ ) | S.E. | C.R    |
|-------------------------|------------------|---------------|------|--------|
| 유아의 의도적 통제 → 유아의 또래 수용성 | .44              | .05           | .02  | 2.68** |

\*\*  $p < .01$ .

총효과 모델 검증을 토대로 유아의 의도적 통제와 또래수용성 간 관계에서 유아-교사 친밀 갈등관계의 다중병렬매개효과에 관한 연구모델의 적합도 검증을 실

시하였다. 매개효과 유형이 부분매개효과와 완전매개효과로 구분됨을 고려해 그림 2와 그림 3에서와 같이 포화모델인 부분이중매개 모델과 대안모델인 완전이

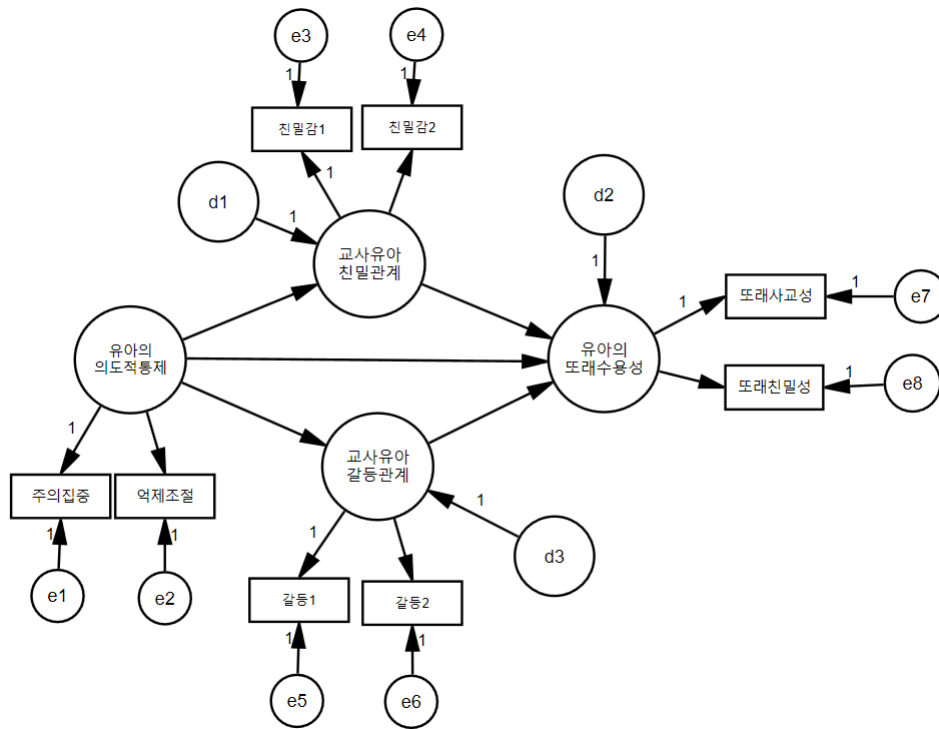


그림 2. 부분이중매개 모델

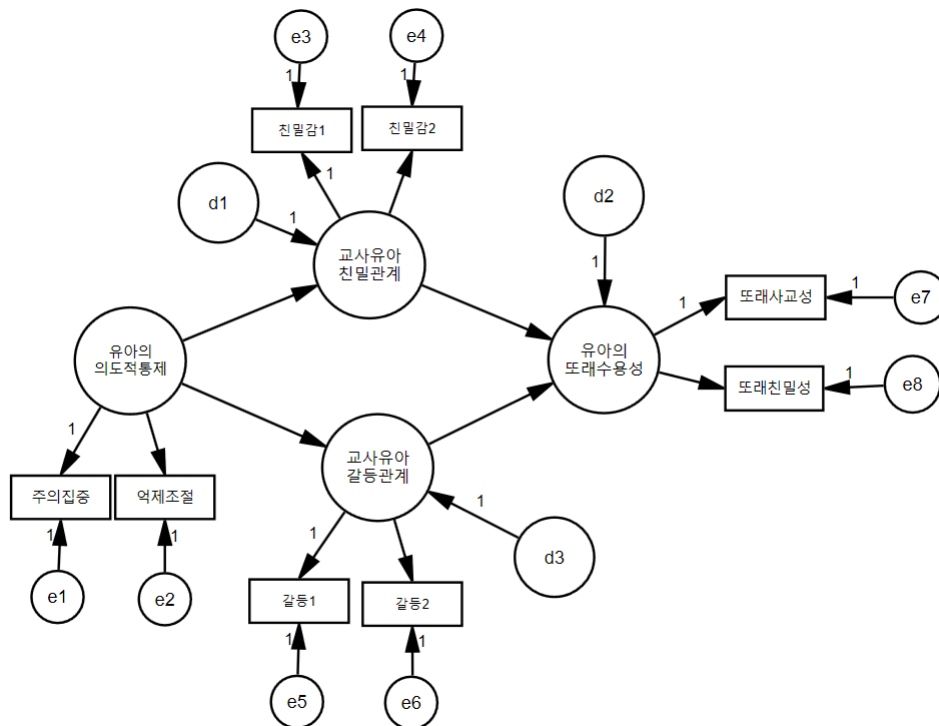


그림 3. 완전이중매개 모델

중매개 모델 간  $\chi^2$  차이 검증 방법을 통해 적합도 검증을 실시하였다.

적합도 검증 결과 표 5에 나타난 바와 같이 부분이중매개 모델과 완전이중매개 모델의 자유도 차이가 1(16-15)일 때,  $\chi^2$  차이값은 0.01(48.68 - 48.67)로 나타났다. 자유도가 1 만큼 증가했음에도  $\chi^2$  차이값( $\Delta\chi^2$ )은 0.01로, 유의수준  $\alpha = 0.5$ 에서 기각 값인 3.84보다 작게 나타난 것이다. 이는 잠재변수 간 경로를 모두 설정한 부분이중매개 모델(포화모델)에 비해 잠재변수 간 경로 중 유아의 의도적 통제에서 또래수용성 경로를 삭제한 완전이중매개 모델(대안모델)이 모델의 적합성을 크게 떨어뜨리지 않을 만큼 두 개의 모델이 통계적으로 유사한 모형을 의미하는 것이다. 이에 유사한 모형이라도 간소화된 모형이 최상의 선택이 되어야 한다(Preacher, 2006)는 간명성 원칙(parsimony principle)에 따라 완전이중매개 모델을 선택하였다.

완전이중매개 모델의 적합도를 토대로 추정된 모수치를 살펴본 결과 표 6에서와 같이, 교사-유아 친밀관계는 유아의 또래수용성에 정적 영향( $\beta = .44, p < .001$ )을, 교사-유아 갈등관계는 유아의 또래수용성에 부적 영향( $\beta = -.41, p < .001$ )을 유의하게 미치는 것으로 나타났다. 이는 연구문제 1-2가 채택됨을 의미하는 것이다. 한편 유아의 의도적 통제는 교사-유아 친밀관계에 정적 영향( $\beta = .44, p < .001$ )을 교사-유아 갈등관계에는 부적 영향( $\beta = -.56, p < .001$ )을 유의하게 미치

는 것으로 나타났다. 이는 연구문제 1-3이 채택됨을 의미하는 것이다. 그리고 표 6의 결과는 유아의 의도적 통제가 교사-유아 친밀 또는 갈등 관계를 매개로 또래수용성에 간접영향을 미치고 있음을 의미하는 것이다.

완전이중매개 모델의 추정된 모수치를 부분이중매개 모델의 추정된 모수치와 함께 나타내면 그림 4, 그림 5와 같다. 부분이중매개 모델의 경우 유아의 의도적 통제가 유아의 또래수용성에 미치는 경로가 유의하지 않게 나타나고 있다( $\beta = .02, p > .05$ ). 이는  $\chi^2$  차이 검증 과정에서 간명성 원칙을 토대로 유아의 의도적 통제에서 유아의 또래수용성에 미치는 경로를 제외한 완전매개 모델을 선택한 것이 적합했음을 의미하는 것이다.

한편, 유아의 의도적 통제가 교사-유아 친밀관계와 교사-유아 갈등관계를 각각의 매개 변인으로 하여 유아의 또래수용성에 미치는 간접영향의 유의성은 팬텀변수(phantom variable)를 이용하여 확인하였다. AMOS에서는 교사-유아 친밀관계와 교사-유아 갈등관계를 각각 매개 변수로 하는 다중병렬매개모델(parallel multiple mediator model)에서 나타나는 간접효과는 별도로 제시하지 않는다(김원표, 2017). 따라서 그림 6과 같은 팬텀 변수 구조 모델을 활용한 간접효과 모델을 설정한 다음 간접효과의 유의성을 검증하였다.

표 7에 나타난 바와 같이 검증 결과 유아의 의도적 통제가 교사-유아 친밀관계( $B = .03, p < .01$ )를 그리고

표 5. 부분이중매개모델과 완전이중매개모델 간 적합도 지수

| 적합지수         | CMIN(df)  | NFI     | TLI     | CFI     | SRMR    | RMSEA   |
|--------------|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 수용기준         | $p > .05$ | $> .90$ | $> .90$ | $> .90$ | $< .08$ | $< .10$ |
| 부분이중매개(포화모델) | 48.67(15) | .94     | .90     | .94     | .05     | .09     |
| 완전이중매개(대안모델) | 48.68(16) | .92     | .90     | .94     | .05     | .09     |

표 6. 완전이중매개 모델의 모수치 추정 및 통계적 유의성 검증 결과

| 경로                      | 표준화계수( $\beta$ ) | 비표준화계수(B) | S.E. | C.R      |
|-------------------------|------------------|-----------|------|----------|
| 교사-유아 친밀관계 → 유아의 또래수용성  | .44              | .17       | .05  | 3.42***  |
| 교사-유아 갈등관계 → 유아의 또래수용성  | -.41             | -.25      | .07  | -3.40*** |
| 유아의 의도적 통제 → 교사-유아 친밀관계 | .44              | .16       | .03  | 5.23***  |
| 유아의 의도적 통제 → 교사-유아 갈등관계 | -.56             | -.13      | .02  | -7.53*** |

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

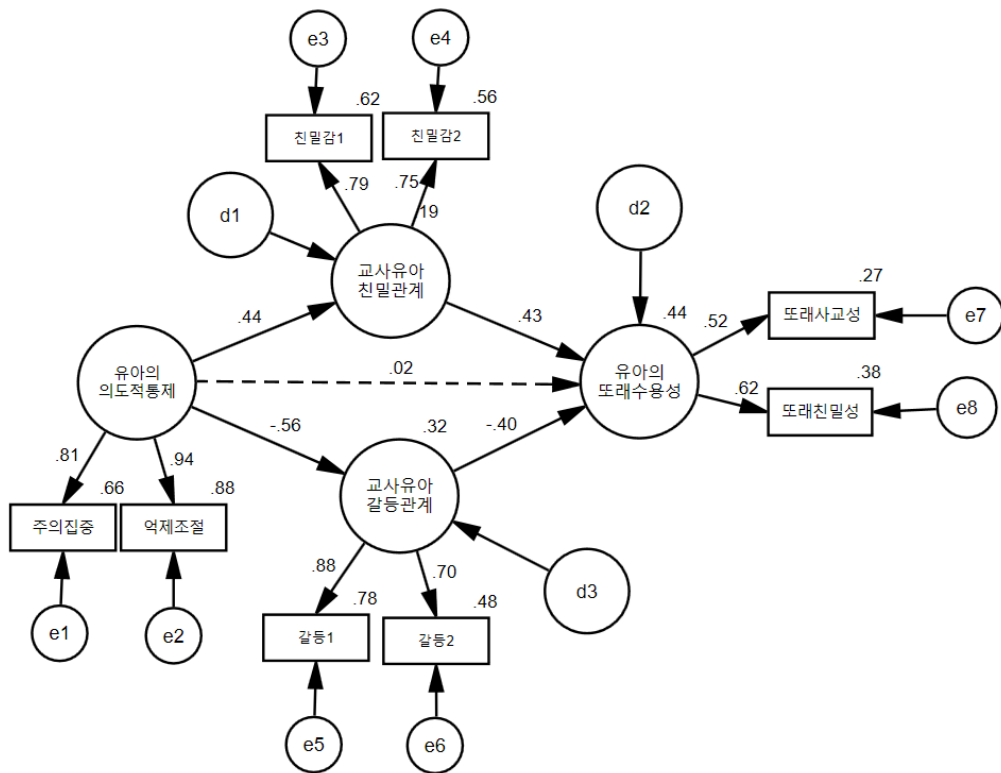


그림 4. 부분이중매개 모델

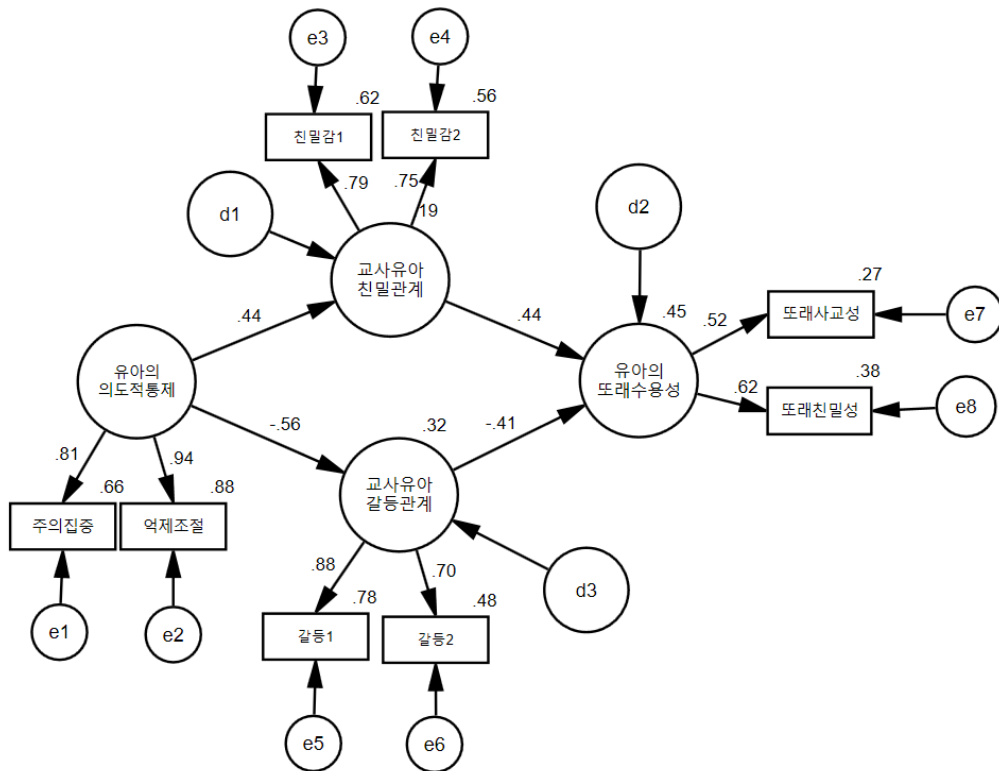


그림 5. 완전이중매개 모델

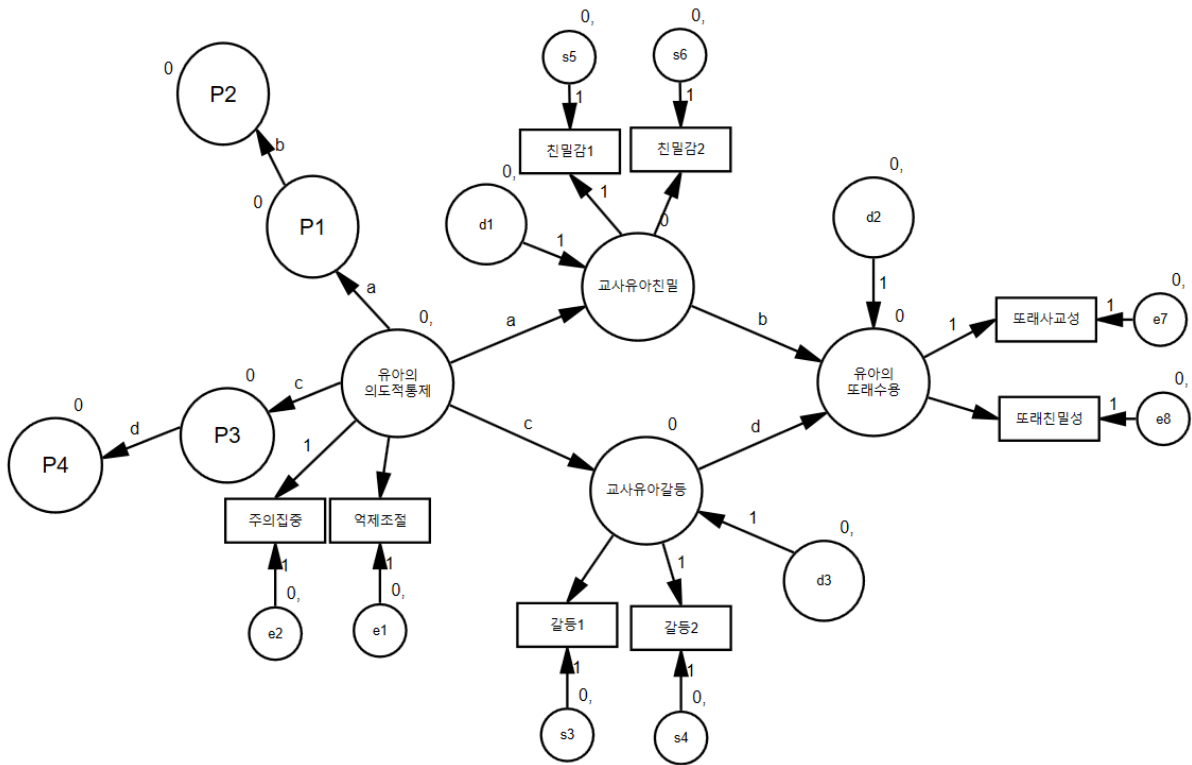


그림 6. 팬텀(phantom) 변인을 이용한 간접효과 모델

표 7. 간접효과 검증 결과

| 경로         |   |            |   | <i>B</i>  | boot <i>S.E.</i> |     |
|------------|---|------------|---|-----------|------------------|-----|
| 유아의 의도적 통제 | → | 교사-유아 친밀관계 | → | 유아의 또래수용성 | .03**            | .05 |
| 유아의 의도적 통제 | → | 교사-유아 갈등관계 | → | 유아의 또래수용성 | .03**            | .17 |

\*\* $p < .01$ .

교사-유아 갈등관계( $B = .03$ ,  $p < .01$ )를 매개로 또래 수용성에 미치는 간접효과의 추정치는 각각 유의한 것으로 나타났다.

#### IV. 논의 및 결론

대구·경북 지역의 유아교육기관에 다니는 취학 전 유아 228명을 대상으로 유아의 의도적 통제가 교사-유아 친밀관계와 교사-유아 갈등관계를 매개로 유아의 또래수용성에 유의한 영향을 미치는지 규명하기 위해 답임 교사 평정에 의해 자료조사했다. 그리고 구조방정식 모델(SEM)의 적합도를 통해 연구문제를 분석하고 연구 결과를 토대로 다음과 같은 논의 및 결론을 도출

하였다.

첫째, 유아의 의도적 통제는 또래수용성에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이와 같은 연구 결과는 의도적 통제 수준이 높은 유아가 또래수용적 행동을 더 많이 수행한다는 연구 결과(오한나 등 2018; Hernández et al., 2017)와 유사하다. 뿐만 아니라 의도적 통제 수준이 낮은 유아가 공격행동과 같이 바람직하지 않은 행동을 더 많이 나타낸다고 보고한 연구 결과(Morris et al., 2013)를 지지하는 것이다. 또한 자기통제력이 높은 4 ~ 6세 유아일수록 또래수용성이 보다 높게 나타났다고 보고한 연구 결과(Maszk, Eisenberg, & Guthrie, 1999)와 유사한 것이다. 이와 같은 연구 결과가 나타난 것은 의도적 통제가 높은 유아의 경우 즉시적이고 충동적으로 행동하기보다 사회적으로 바람직한 행동을

활성화하도록 자신의 반응이나 행동을 조절하는 능력이 높기 때문이라 보여진다. 이러한 행동 특성 때문에 또래 간 갈등상황에서도 반응적으로 나타나는 부정적 정서를 억제하면서 사회적으로 기대되는 긍정적 행동을 보다 많이 나타냄으로써 또래로부터 높은 수준의 또래선호와 수용성을 경험한다고 볼 수 있다.

둘째, 교사-유아 친밀관계는 유아의 또래수용성에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 유아가 교사와 친밀관계를 나타낼수록 유아의 또래수용성은 높은 것으로 나타났다. 이와 같은 연구 결과는 유아가 교사와 친밀한 관계를 갖는 경우, 교사와 친밀한 관계를 보이는 유아를 또래들은 긍정적으로 평가한다는 선행 연구(Howes, 2000; Wang et al, 2016)를 지지하는 것이다. 교사와 애정적이고 따뜻한 관계를 맺거나 자신이 느낀 감정이나 경험을 교사와 자연스럽게 공유할 만큼 대인관계에서 안정감과 진실감을 표현하는 유아는 또래와의 관계에서도 정서적 안정감(Baker, 2006)과 함께 일관된 모습을 보일 수 있다. 이러한 모습은 또래와의 놀이나 상호작용에서 긍정적 요소로 작동하기 때문에 교사와 친밀한 관계를 유지한 것처럼 또래와의 관계에서도 친밀한 관계를 형성하고 유지하려고 한다. 이러한 행동 특성 때문에 교사-유아 친밀관계는 높은 또래수용성으로 나타난 것으로 보여진다. 이외에도 영향력 강한 교사가 유아에게 보이는 친밀한 관계는 또래집단에게 긍정적 이미지를 전달하는 사회적 참조가 될 수 있다. 이러한 사회적 참조는 또래집단이 유아에 대한 호의적 태도와 수용적 태도를 갖게 하는 정보가 되면서 유아에 대한 수용성을 높인다고 볼 수 있다.

셋째, 교사-유아 갈등관계는 유아의 또래수용성에 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 유아가 교사와 갈등관계를 나타낼수록 유아의 또래수용성은 낮은 것으로 나타났다. 이와 같은 연구 결과는 유아가 교사와 갈등관계를 갖는 경우, 또래수용성이 낮다는 선행 연구(김민정 등, 2018; Pianta, 1994; Wang et al, 2016)를 지지하는 것이다. 교사에게 쉽게 화를 내거나 생활지도에 대해 거부적 태도를 보이거나 예측할 수 없는 행동으로 교사에게 어려움을 주는 유아는 또래와의 관계에서

도 유사한 행동을 보일 수 있다. 한편, 유아가 교사와의 관계에서 보이는 갈등관계는 또래들에게 유아에 대한 위협적 이미지와 부정적 선입견을 갖게 만드는 사회적 참조가 될 수 있다. 이러한 가능성 때문에 교사와 갈등관계를 보이는 유아는 또래집단으로부터 거부와 저절, 낮은 수용을 받게 된 것이라 볼 수 있다.

넷째, 유아의 의도적 통제는 교사-유아 친밀관계에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 유아의 의도적 통제가 높을수록 교사-유아 친밀관계는 높게 나타났다. 이와 같은 연구 결과는 유아의 의도적 통제와 교사-유아 간 친밀관계 사이에 유의한 정적 관계를 보고한 연구 결과(오한나 등, 2018; 이미나 등, 2018)와 같은 것이다. 의도적 통제는 사회적 관계에서 강조되는 자기조절행동의 핵심 요소이며, 상황에 맞는 바람직한 행동을 하거나 긍정적인 사회적 관계를 형성하고 유지할 수 있도록 스스로를 활성화(Eisenberg & Spinrad, 2004)시키기 때문에 기질적으로 의도적 통제가 높은 유아는 교사와의 관계에서도 상황에 맞는 바람직한 행동을 수행할 가능성이 높다. 이러한 가능성 때문에 의도적 통제가 높은 유아는 자신의 이야기를 교사에게 스스로없이 전한다거나 교사의 칭찬에 대해 자랑스러워하는 등 사회 친화적인 행동을 통해 교사와 친밀한 관계를 유지한다고 볼 수 있다.

다섯째, 유아의 의도적 통제는 교사-유아 갈등관계에 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 유아의 의도적 통제가 낮을수록 교사-유아 갈등관계는 높게 나타났다. 이와 같은 연구 결과는 유아의 의도적 통제와 교사-유아 간 갈등관계 사이에 유의한 부적 관계를 보고한 연구 결과(오한나 등, 2018; 이미나 등, 2018; Myers & Morris, 2009)와 같은 것이다. 의도적 통제가 낮다는 것은 자극에 대한 자신의 감정이나 반응을 조절하지 않고 즉시적이며 충동적으로 대응하기 때문에 상황에 적절하지 않는 반응을 할 가능성이 높음을 의미한다. 따라서 교사에게 자신의 부정적 감정을 폭발적으로 표현하거나, 교사의 지도나 지원에 주의하지 않거나 예측할 수 없는 행동을 함으로써 교사를 당황하게 하거나 힘들게 할 수 있다. 이러한 특성 때문에 의도적 통제가

낮은 유아는 교사와의 관계를 보다 갈등적으로 만든다고 볼 수 있다.

여섯째, 유아의 의도적 통제가 교사-유아 친밀-갈등관계를 완전 매개로 또래수용성에 미치는 간접영향은 유의한 것으로 나타났다. 유아의 의도적 통제가 또래수용성에 미치는 영향이 교사-유아 친밀-갈등관계에 의해 완전 매개된다는 사실은 유아의 의도적 통제가 또래수용성에 미치는 유의한 직접영향이 교사-유아 친밀-갈등관계의 영향력이 통제되었을 때 사라짐을 의미하는 것이다. 이는 유아의 또래수용성에서 개인 내적 변인인 기질적 특성의 의도적 통제보다 환경 외적 변인인 교사-유아 친밀-갈등관계가 더 중요함을 의미하는 것이다. 유아의 또래수용성은 유아기 이후 생애 발달 과정에서 사회적 관계를 예측하는 의미 있는 변인으로 알려져 있다. 따라서 사회적 관계 속에서 사회적 기술을 초보적 수준에서 경험하고 배워나가야 하는 유아기에 또래수용성은 특별한 관심과 주의가 요구되는 부분이다. 또래수용성이 교사-유아 관계에 의해 매개된다는 것은 교사에게 유아가 수용되는 경험이 또래수용성에 있어서도 중요함을 의미하는 것이다. 유아가 교사와의 상호작용에서 자신의 흥미와 관심을 표현할 때, 격려와 미소, 공감 등을 통해 유아가 교사에게 수용되고 있다는 경험은 또래와의 상호작용이나 관계 형성 및 유지 과정에서 적용할 수 있는 사회적 기술이 될 수 있기 때문이다.

유아의 발달 수준에 적합한 평가 방법을 활용할 경우 유아의 자기 보고(self report)에 의한 자료 수집이 가능하다는 점(Murray, Murray, & Waas, 2008)이 보고되고 있지만 유아의 의도적 통제, 교사-유아 친밀-갈등관계 그리고 또래수용성을 교사 평정용으로 개발된 척도를 활용해 교사가 보고한 자료를 토대로 분석한 것과 대구 경북지역에 한정하여 자료 수집한 것은 연구의 결과를 해석하거나 일반화할 때 주의가 요구되는 한계점이라 할 수 있다. 그럼에도 불구하고 이 연구는 유아의 의도적 통제가 유아의 또래수용성에 미치는 과정에서 교사와의 친밀 또는 갈등 관계가 각각 긍정적 또는 부정적으로 역할하고 있음을 규명하고 있다. 이는

사회적 관계가 확장되는 유아기에 유아의 사회성 발달에 교사가 중간자로서 의미 있는 가교 역할을 수행하고 있음을 시사하는 것이다.

## 참고문헌

- 김민정, 이희연, 이미나 (2018). 교사와 유아의 의도적 통제가 또래 놀이상호작용에 미치는 영향에서 교사-유아 갈등관계의 매개효과. *유아교육 · 복지연구*, 22(2), 41-61. <https://doi.org/10.22590/eeee.2018.22.2.41>
- 김원표 (2017). *다시쓰는 통계분석 구조방정식 모델분석*. 서울: 와이즈인컴퍼니.
- 김희태 (2004). 상호적인 친구관계 유아들의 사회적 상호작용에 관한 질적 연구. *미래유아교육학회지*, 11(1), 25-48.
- 문수백 (2009). *구조방정식 모델링의 이해와 적용*. 서울: 학지사.
- 보건복지부, 한국보육진흥원. (2024). 2024년 개정 어린이집 평가지표 교육자료. <https://www.kcpi.or.kr/kcpi/cyberpr/childcarecentaccred3/detail.do?colContentsSeq=70105>에서 2024년 6월 28일 인출
- 신유림, 윤수정 (2009). 교사-유아 관계와 유아의 사회적 행동특성 및 유아교육기관 적응의 관련성: 유아 및 교사 지각의 비교. *유아교육연구*, 29(5), 5-19. <https://doi.org/10.18023/kjece.2009.29.5.001>
- 신혜진, 신나리 (2014). 기질과 교사와의 관계가 또래상호작용에 미치는 영향. *한국보육지원학회지*, 10(3), 47-68. <https://doi.org/10.14698/jkce.2014.10.3.047>
- 오한나, 변혜원, 정미라 (2018). 유아의 의도적 통제와 또래 놀이행동 간의 관계에서 교사-유아 관계의 매개효과. *열린부모교육연구*, 10(1), 239-256. <https://doi.org/10.22590/eeee.2018.22.2.41>
- 이미나, 이희연, 김민정 (2018). 유아의 기질과 또래 및 교사 관계가 유아의 문제행동에 미치는 영향. *학습자중심교과교육연구*, 18(11), 703-723. <https://doi.org/10.22251/jlcc.2018.18.11.703>
- 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. <https://doi.org/10.2307/1132076>
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83-96.

- <https://doi.org/10.2307/1129836>
- Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7(4), 765-785.  
<https://doi.org/10.1017/S0954579400006830>
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550-560.  
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.550>
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996) The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.  
<https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16>
- DeMuller, E. K., Denham, S., Schmidt, M., & Mitchell, J. (2000). Q-sort assessment of attachment security during the preschool year: Links from home to school. *Developmental Psychology*, 36(2), 274-282.  
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.2.274>
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. (2004). Emotion-regulated regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- 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., & Thompson, M. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75(1), 25-46.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00652.x>
- Hartup, W. W. (1992). *Having friends, making friends, and keeping friends: Relationships as educational contexts*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse.
- Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Diaz, A., VanSchyndel, S. K., Berger, R. H., Terrell, N., Silva, K. M., Spinrad, T., & Southworth, J. (2017). Concurrent and longitudinal associations of peers' acceptance with emotion and effortful control in kindergarten. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 30-40.  
<https://doi.org/10.1177/0165025415608519>
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-204.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9507.00119>
- Hymel, S., Vaillancourt, T., McDougall, P., & Renshaw, P. D. (2002). Peer acceptance and rejection in childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 265-284). NJ: Blackwell Publishing.
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., & Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(3), 215-243.  
<https://doi.org/10.1353/mpq.2011.0012>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Guilford Publications.
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development*, 77(4), 822-846.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00905.x>
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1008-1024.  
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.6.1008>
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5), 1344-1367.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00611>
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118.  
<https://doi.org/10.2307/1131882>
- Maszk, P., Eisenberg, N., & Guthrie, I. K. (1999). Relations of children's social status to their emotionality and regulation: A short-term longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(3), 468-492.
- Morris, A. S., John, A., Halliburton, A. L., Morris, M. D. S., Robinson, L. R., Myers, S. S., Aucoin, K. J., Keyes, A. W., & Terranova, A. (2013). Effortful control, behavior problems, and peer relations: What predicts academic adjustment in kindergartners from low-income families? *Early Education and Development*, 24(6), 813-828.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2013.744682>
- Murray, C., & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations and

- behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), 751-762.  
<https://doi.org/10.1002/pits.20015>
- Murray, C., Murray, K. M., & Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher-student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(1), 49-61.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.10.006>
- Myers, S. S., & Morris, A. S. (2009). Examining associations between effortful control and teacher-child relationships in relation to Head Start children's socioemotional adjustment. *Early Education and Development*, 20(5), 756-774.  
<https://doi.org/10.1080/10409280802571244>
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15-31.  
[https://doi.org/10.1016/0022-4405\(94\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0022-4405(94)90026-4)
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (pp. 199-234). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.  
<https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710>
- Preacher, K. J. (2006). Quantifying parsimony in structural equation modeling. *Multivariate Behavioral Research*, 41(3), 227-259.  
[https://doi.org/10.1207/s15327906mbr4103\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr4103_1)
- 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.  
[https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8701\\_09](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8701_09)
- 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.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00355>
- Rubin K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (pp. 571-645). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Begle, A. S., & McDonald, K. L. (2012). Peer relations and social competence in childhood. In V. Anderson & M. H. Beauchamp (Eds.), *Developmental social neuroscience and childhood brain insult: Theory and practice* (pp. 23-44). New York: The Guilford Press.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A., Reiser, S. M., Losoya, S. H., & Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion*, 6(3), 498-519.  
<https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.3.498>
- Vaish, A., Grossmann, T., & Woodward, A. (2008). Not all emotions are created equal: The negativity bias in social-emotional development. *Psychological Bulletin*, 134(3), 383-403.  
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.3.383>
- Vandell, D. L., & Hembree, S. E. (1994). Peer social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(4), 461-477.
- Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaeian, A., Murray, E., & Harrison, L. J. (2016). The combined effects of teacher-child and peer relationships on children's social-emotional adjustment. *Journal of School Psychology*, 59, 1-11.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.003>
- Woodhouse, S. S., Dykas, M. J., & Cassidy, J. (2012). Loneliness and peer relations in adolescence. *Social Development*, 21(2), 273-293.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00611.x>