

남녀 유아의 의도적 통제가 행동 문제에 미치는 영향에 대한 교사-유아 관계의 매개 효과

Relationships of Child Effortful Control and Problem Behaviors: The Mediating Role of Teacher-child Relationships

권연희*

부경대학교 아동학과

Kwon, Yeon Hee*

Dept. of Early Childhood Education, Pukyong National University

Abstract

This study examine the mediating role of teacher-child relationships on children's effortful control and problem behaviors. Boys and girls were analyzed separately. Participants were 221 children(121 boys, 100 girls; aged 4-5), their mothers and 19 child care teachers. The teachers completed rating scales to measure the perception of teacher-child relationships and the children's problem behaviors. Children's effortful control was rated by the mother's questionnaire. The collected data was analyzed using descriptive statistics, t-tests, Pearson's correlations, and hierarchical multiple regressions. Results indicated that children's effortful control was negatively related to their problem behaviors. In addition, the associations between children's effortful control and their aggressive behaviors were mediated by conflictual teacher-child relationship. Also, the relation of girl's effortful control and her withdrawal behavior was partially mediated by conflictual teacher-child relationship. Finally, the association between boy's effortful control and his withdrawal behavior was mediated by close teacher-child relationship. Results suggest the importance of teacher-child relationships in the context of intervention planning for preschooler's problem behaviors.

Keywords: effortful control, teacher-child relationship, problem behavior

I. 서 론

유아기 자녀를 둔 대부분의 부모들은 자녀가 주어진 환경 속에서 부적응적인 행동 문제를 보이지 않는지 염려하며, 자녀가 사회적으로 잘 적응하기를 기대한다. 유아기 자녀가 유아교육기관에서 보이는 행동문제로 인해 심리적, 정서적으로 잘 적응하지 못하면 성장한 이후에도 많은 어려움을 초래할 우려가 있다. 더욱이 청소년기에 나타나는 행동문제는 이미 유아기부터 시작되어 지속된

것이므로(Morita *et al.*, 1990), 행동문제가 만성화되기 전 시기인 유아기에 초점을 맞추어 행동문제에 영향을 미치는 요인, 예방책 및 중재방안 등을 모색할 필요가 있다.

유아의 행동문제에 영향을 주는 요인은 크게 개인 내 요인과 대인간 요인으로 살펴볼 수 있다. 유아의 행동 문제와 관련된 개인 내 요인을 이해하고자 하는 연구들은 유아의 성(장영숙, 조정에, 2000; Campbell, 1995), 기질(서소정, 하지영, 2008; DiLalla *et al.*, 2004; Russel *et al.*, 2003), 정서 조절(Eisenberg *et al.*, 1993) 등을 살펴

* Corresponding author : Kwon, Yeon Hee
Tel : 051-629-5498, Fax: 051-629-5493
Email: yeonheekwon@pknu.ac.kr

보았다. 개인의 행동 문제와 관련된 요인으로 기질을 살펴본 연구들은 기질이 개인의 적응적 기능에 영향을 주는 비교적 안정적인 구인으로 환경에 대한 반응 양식으로 정의하며(Russel *et al.*, 2003), 기질적으로 까다로운 청소년이 청소년기 및 그 이후에도 위험한 행동을 많이 한다는 것을 지적하면서 행동문제와 관련된 개인 내 요인으로 고려할 것을 제안하였다(Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). 이러한 기질은 다차원적 구인으로 대체로 반응성과 조절의 측면에서 살펴 볼 수 있는데(Rothbart & Bates, 2006), 행동 문제와 같은 사회적 행동에서 개인 정서의 조절적 기능이 중요하게 인식되면서(Thompson, 1994), 최근 들어 행동 문제와 관련하여 기질의 조절적 측면인 유아의 의도적 통제에 대한 관심이 증가하고 있다.

의도적 통제는 기질의 한 요소로 '하위 반응을 수행하기 위해 우세한 반응을 억제하는 능력'(Rothbart & Bates, 2006)으로 정의된다. 의도적 통제는 주의집중 및 주의 옮기기 등 계획적으로 주의를 기울이는 능력과 특정 행동을 계획적으로 억제하거나 활성화하는 능력을 수반한다. 선행 연구에 따르면 유아의 의도적 통제는 문제 행동 특히, 공격성과 같은 외현적 행동 문제와 관련되는 것으로 나타났다(Calkins & Dedmon, 2000; Hill, 2003; Muris & Meesters, 2009). Calkins와 Dedmon(2000)은 주의 통제력이 낮았던 2세 유아들은 이후 공격적 행동을 더 보였다고 하였다. Hill(2003)도 의도적 통제를 잘 못하는 유아들이 외현화 행동 문제를 더 보였다고 하였다. Muris와 Meesters(2009)는 벨기에와 네델란드의 8살부터 14살까지의 아동을 대상으로 이들의 의도적 통제와 공격성을 측정한 결과, 의도적 통제 수준이 낮은 아동일수록 공격적 행동을 많이 하는 것을 발견하였다. Muris *et al.*(2008)의 연구에서도 주의통제와 의도적 통제 수준이 낮을수록 아동이 공격적 행동을 더 많이 한다고 하였다. 이에 대하여 연구자들(Calkins & Fox, 2002; Eisenberg *et al.*, 1993)은 의도적 통제 능력이 부족한 아동은 자신의 정서와 주의를 조절하기 힘들고, 부적절한 반응과 행동을 적절히 통제하지 못하기 때문에 쉽게 공격적인 행동을 보인다고 하였다.

몇몇 연구자들은 유아의 의도적 통제와 공격 행동 뿐 아니라 위축 행동과 같은 내면화 행동 문제와도 관련있음을 보여주었는데, Lemery *et al.*(2002)는 5세반 유아를 대상으로 하였을 때 의도적 통제 및 억제 통제를 잘 하지 못하는 유아가 위축 행동을 더 보였다고 하였다. 문영경(2009) 역시 의도적 통제가 위축 행동과 같은 내면화 행

동 문제와 관계있다고 하였다. 반면, Murray와 Kochanska(2002)는 만 3세 유아를 대상으로 실험을 통해 의도적 통제를 측정된 결과, 의도적 통제와 내면화 행동 문제 간에는 곡선적 관계가 존재하며, 의도적 통제를 잘 못하는 유아와 매우 잘하는 유아들이 내면화 행동 문제를 더 보인다고 하였다. 자신의 주의와 행동을 조절하는 의도적 통제는 유아기를 통해 급격한 발달을 이루고 있다(Reed *et al.*, 1984). 이러한 선행 연구들을 고려할 때, 유아의 행동 문제와 관련된 개인 내 요인으로서 이들의 의도적 통제가 공격 행동 및 위축 행동 각각에 어떠한 관계를 가지고 있는지를 살펴볼 필요가 있다.

유아의 의도적 통제 외 행동 문제와 관련하여 주로 살펴본 개인 내 변인으로 유아의 성을 들 수 있는데, 유아의 성에 따른 행동 문제의 차이에 대해서는 연구마다 입장이 다른 것을 알 수 있다. 몇몇 연구에서 유아기 행동 문제에서 성차가 없음을 지적한 반면(Campbell, 1995; Duncan *et al.*, 1994), 장영숙, 조정애(2000)는 남아가 여아보다 외현화 행동 문제 뿐 아니라 불안을 포함하는 내면화 행동 문제를 더 많이 보인다고 하였다. 김혜진 외(2009) 역시 한국 유아의 문제 행동 특성을 사회인구학적 변인에 따라 살펴본 결과 남아가 여아에 비해 외현화 문제 및 위축 행동, 그리고 총 문제 행동을 더 많이 하고 있다고 하였다.

한편, 유아의 사회화에 관심을 가진 연구자들은 행동 문제와 관련된 대인 간 요인을 이해하고자 하였고, 유아의 사회적 행동에 영향을 미치는 미시체계로서 부모 양육 행동과의 관계를 살펴보았다(김지현, 권연희, 2010; MacKinnon-Lewis *et al.*, 1994). 부모의 양육행동이 유아의 행동 문제에 영향을 미친다는 것을 보여준 연구들은 애착 이론적 관점(Srouf, 1983), 행동주의적 관점(Ladd & Le Sieur, 1995)에서 논의를 볼 수 있다. 즉, 주양육자인 부모가 자녀에게 보이는 행동을 모델링하거나 부모와의 안정적 애착에 대한 내적 실행 모델에 기초하여 유아가 다른 사람과의 상호작용 시 적절한 행동을 보이거나, 공격적 또는 위축된 행동과 같은 부적절한 행동을 보인다는 것이다. 유아의 행동 문제가 주양육자와의 사회화에 영향을 받는다는 이러한 측면에서 볼 때, 유아교육기관에 다니는 연령이 하향화되고 기관에서 교사와 보내는 시간이 점점 더 길어지는 최근 유아들의 경우 부모 외 교사와의 관계를 살펴볼 필요가 있다. 교사는 유아에게 있어 부모와 마찬가지로 애착대상으로서 중요한 의미를 갖는다(강정원, 김순자, 2006). 교사는 유아에게 행동적 지지

를 제공하고, 기관 생활의 대처 기술을 가르친다(Doll, 1996). 이처럼 교사는 유아에게 중요한 사회화 대리인이라고 할 수 있다. 따라서 교사-유아 관계는 유아의 행동 문제와 유의한 관련성이 있을 것으로 보이는데, Birch와 Ladd(1996)에 의하면 교사-유아 간 갈등적 관계는 유아의 교실 참여 및 학교 선호에 부정적 영향을 미치며, 높은 수준의 학교 회피와 관련되었다. 구체적으로 자기 주도성 및 협력, 학교 선호와 부적 상관을 보이며, 공격적 행동 증가 및 친사회적 행동 감소와 관련되었다. Hamre와 Pianta(2001)은 유치원 시기 교사-유아 간 부정적인 관계는 초등학교 중기 동안 낮은 학문적 성취 및 부적절한 학업 습관과 관련되며, 중학교 시기동안 나타나는 행동 문제를 예언한다고 하였다. Copeland *et al.*(1997) 역시 어머니와 불안정한 관계에 있는 유아가 교사와 긍정적인 관계를 형성하였을 때 그렇지 못한 유아에 비해 긍정적인 정서를 보이고, 더 높은 수준의 사회적 유능감과 친사회적 행동을 나타낸다고 하면서, 유아의 사회성 발달에 교사-유아 관계의 중요성을 시사하였다. Mantzicopoulos(2005)는 갈등적이며 친밀감이 낮은 교사-유아 관계는 유아의 불안과 위축 등의 내재화 행동 문제 뿐 아니라 공격성과 과잉행동 등의 외현화 행동 문제와 관련된다고 하였다. 이처럼 긍정적인 교사-유아 관계는 친밀성, 온정성 및 개방적 의사소통을 가능하게 하며, 유아의 친사회적 행동을 증진시키지만(김정순, 2005; Pianta & Steinberg, 1992), 교사-유아 관계에서 갈등은 유아의 친사회적 행동을 감소시키고, 공격성이나 위축 등 부적응 행동과 관련이 있는 것으로 보고되었다(이진숙, 2001).

더욱이 유아기 행동문제는 부정적인 교사-유아 관계에 의해 시간이 흐른 뒤에도 지속되거나 보다 심각해지기도 한다(Myer & Pianta, 2008). 이러한 선행 연구들을 고려할 때, 유아의 행동 문제를 이해하기 위하여 대인 간 요인으로서 교사-유아 관계를 연구하는 것은 중요하다고 할 수 있다. 최근 취학 전 유아를 대상으로 교사-유아 관계에 관한 국내 연구는 증가하고 있으며, 교사-유아 관계에 영향을 미치는 유아 특성을 파악하고자 하는 연구(오경희, 신유림, 2010; 이선애, 현은자, 2010; 이지희, 문혁준, 2010), 유아의 행동 문제 및 자기 통제와 같은 유아 발달에 대한 교사-유아 관계의 영향을 알아보는 연구(김선희, 2009; 김정순, 2005; 박영태, 이경님, 2011) 등을 들 수 있다.

앞서 살펴 본 선행 연구들을 고려할 때 개인 내 요인으로서 유아의 성, 의도적 통제 및 대인 간 요인으로서 교

사-유아 관계는 유아의 행동 문제에 의미있는 영향을 미칠 것이다. 하지만 지금까지 대부분의 연구들은 주로 각각의 변인이 유아의 행동 문제에 미치는 영향이 어떠한지를 보여주었으며, 이들 변인들의 상호관련성을 고려하여 행동 문제에 어떠한 방식으로 관련되는지를 살펴본 것은 부족하다. 부정적 정서성과 같은 기질적 특성이 높을수록 교사-유아 간 갈등적 관계가 높았다는 오경희, 신유림(2010)의 연구 결과에서 유추할 수 있듯이, 유아의 의도적 통제는 행동 문제에 직접적으로 영향을 미치기도 하지만 교사-유아와의 관계를 통해 간접적으로 영향을 미칠 수도 있다. 최근 김선희(2009)는 유아의 기질과 행동 문제 간의 관계에서 교사-유아 관계가 중재적 역할을 한다는 것을 보여줌으로써 유아의 행동 문제를 이해하기 위하여 개인 내 요인인 기질과 교사-유아 관계 변인의 상호관련성을 고려할 필요가 있음을 시사하였다.

한편, 유아의 행동 문제에서 성차가 나타나는 것은 유아의 성에 따라 다른 사회화 과정을 경험하기 때문이라는 Shaffer(2000)의 지적, 유아부터 초기 아동기 까지 남녀 아동의 외현화 행동 문제의 변화율이 다른 결과를 밝히면서 유아의 성에 따라 외현화 문제 행동의 발달 경로가 다를 수 있다고 한 Cold *et al.*(2002)의 제안 등을 고려할 때, 단순히 기술 통계적 의미에서 유아의 성에 따라 행동 문제에 차이가 있는지를 살펴보는 것에서 나아가 유아의 의도적 통제, 교사-유아 관계 및 행동 문제가 관련되는 방식이 유아의 성에 따라 어떠한지를 알아볼 필요가 있다.

이상에서 살펴본 바를 종합해 보면, 유아의 행동 문제는 기질의 한 요소로서 의도적 통제 및 교사-유아 관계와 관련되어 있으며, 국내 선행 연구들은 주로 각각의 변인들이 행동 문제에 미치는 영향력을 살펴보고 있고, 이들 변인들 간의 상호관련성을 고려하여 의도적 통제 및 교사-유아 관계가 행동문제에 어떠한 방식으로 영향을 미치는지를 알아본 연구는 부족하다.

따라서 이 변인들이 유아의 행동문제에 미치는 영향에 대하여 체계적이고 구체적으로 이해를 하기 위해서는 유아의 성을 구분하여 유아의 의도적 통제가 행동 문제에 미치는 영향 및 두 변인들 간의 관계에 교사-유아 관계가 어떠한 방식으로 관련되는지를 살펴볼 필요가 있다. 유아의 기질적 특성은 유아가 자신의 주변 환경과 상호작용하는 방식에 영향을 미친다는 Scarr와 McCartney(1983)의 입장을 고려할 때, 유아의 의도적 통제의 개인차는 유아 교육기관에서 교사와 상호작용 방식에 영향을 미칠 수 있으며 따라서 유아의 의도적 통제가 행동 문제에 미치는

영향은 교사-유아 관계에 의해 매개될 수 있다.

이에 본 연구에서는 취학 전 유아를 대상으로 유아의 의도적 통제가 행동 문제, 즉 공격 행동 및 위축 행동에 미치는 영향에 교사-유아 관계가 매개적 역할을 하는지를 유아의 성에 따라 구분하여 알아보려고 한다. 이는 유아의 행동 문제에 대한 체계적인 이해를 가능하게 할 것이며, 나아가 행동 문제를 줄이기 위한 중재 계획 시 구체적인 정보를 제공하는데 기여할 수 있을 것이다. 이러한 목적 및 필요성에 따라 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

[연구문제 1] 남녀 유아의 의도적 통제, 교사-유아 관계 및 행동 문제 간의 관계는 어떠한가?

[연구문제 2] 남녀 유아의 의도적 통제가 행동 문제에 미치는 영향은 교사-유아 관계에 의해 매개되는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 서울시와 경기도 지역에서 임의 표집된 9곳의 보육시설에 다니는 만 4, 5세 유아(남아 121명, 여아 100명)와 그들의 어머니 221명, 담임교사 19명을 대상으로 하였다. 교사-유아 관계 및 행동 문제에 대한 교사 평정의 안정적 측정을 위하여 해당 보육시설에서 담임교사가 6개월 이상 보육한 만 4, 5세 유아 320명의 어머니에게 설문지를 배부하여 240부를 회수하였으며, 이 중 응답이 불성실한 19부를 제외한 유아 221명을 최종 대상으로 하였다. 어머니 설문지가 회수된 221명의 유아를 대상으로 19명의 담임교사가 교사용 설문지에 응답하였다. 연구 대상의 일반적인 특성을 살펴보면, <표 1>에 제시된 바와 같이 유아의 성별은 남아 121명(54.8%), 여아 100명(45.2)으로 남아가 좀 더 많았으며, 연령은 만4세가 83명(37.6%), 만5세가 138명(63.8%)이었으며, 절반을 조금 넘는 정도의 유아(55.7%)가 9~11시간 동안 보육시설에 다니고 있었다. 3/4정도의 가정에서 맞벌이를 하고 있었

<표 1> 연구 대상의 인구학적 특징

N=221

변인	구분	인도	백분율	변인	구분	인도	백분율	
성	남아	121	54.8	맞벌이 여부	맞벌이	173	78.3	
	여아	100	45.2		홀벌이	48	21.7	
	계	221	100.0		계	221	100.0	
유아 연령	만4세	83	37.6	어머니 변인	학력	고졸이하	25	11.4
	만5세	138	62.4			대졸	134	61.2
	계	221	100.0			대학원졸	60	27.4
보육시 간	5시간 이하	31	14.6	계	219	100.0		
	6~8시간	30	14.2	30세이하	1	0.5		
	9~11시간	118	55.7	31세~35세이하	105	47.5		
	12시간 이상	33	15.6	연령	36세~40세이하	102	46.1	
	계	212	100.0	41세 이상	13	5.9		
교사 변인	학력	초대졸	77	33.6	계	221	100.0	
		대학교졸	142	65.5	3년 이하	111	52.0	
		대학원졸	2	.9	경력	4~6년 이하	72	31.4
	계	221	100.0	7년 이상	38	16.6		
	연령	20대	142	64.3	계	221	100.0	
30대		79	35.7					
계		221	100.0					

으며(78.3%), 어머니는 대부분 30대로(93.6%) 대졸 이상의 학력(88.6%)을 보이고 있었다. 교사의 경우 약 2/3정도가 20대(64.3%)였으며, 절반 정도가 3년 이하의 경력을 지니고 있었으며, 약 2/3정도가 대학교졸(65.5%)의 학력을 지니고 있었다.

2. 측정 도구

1) 유아의 행동 문제

유아의 행동 문제를 측정하기 위하여 권연희, 박경자(2003)의 연구에서 사용한 LaFreniere와 Dumas(1996)의 사회적 유능성과 행동 평정(Social Competence and Behavior Evaluation: SCBE) 간편형을 사용하였다. 이 도구는 교사용 평정 척도로 유아의 친사회적 행동, 공격 행동, 위축 행동에 대하여 각 10문항씩의 총 30문항으로 이루어져 있는데, 본 연구에서는 공격 행동 및 위축 행동에 대한 20문항을 사용하였다. 1점(전혀 그렇지 않음)~6점(매우 그러함)의 6점 척도로, 점수가 높을수록 공격 행동 및 위축 행동을 많이 보인다는 것을 의미한다. 내적 합치도로 산출한 Cronbach's α 의 신뢰도 계수는 공격 행동 .85, 위축 행동 .88이었다.

2) 유아의 의도적 통제

어머니가 평정하는 유아의 의도적 통제를 측정하기 위하여 Rothbart *et al.*(1994)가 개발한 아동행동질문지(Child Behavior Questionnaire: CBQ)에서 억제 통제(Inhibitory Control) 11문항과 주의전환(Attention Shifting) 5문항의 총 16문항을 사용하였다. '억제 통제'란 새롭거나 불확실한 상황에서 혹은 지시가 있을 때 행동을 계획하고 부적절한 반응을 억압하는 능력을 의미하며, '주의 전환'이란 하나의 행동에서 다른 행동으로 주의를 전환할 수 있는 능력을 의미한다. 본 연구에서는 기질의 한 측면인 의도적 통제를 자신의 주의와 행동을 조절하는 정서적 자기 조절 능력으로 정의하고, 억제 통제 및 주의 전환 능력을 합한 점수로 측정하였다. 1점(전혀 아님)~6점(매우 그러함)의 6점 리커트식 척도로, 내적 합치도로 산출한 Cronbach's α 의 신뢰도 계수는 의도적 통제 .93이었으며, 하위영역인 억제통제 .94, 주의전환 .78이었다.

3) 교사-유아 관계

본 연구에서는 교사가 지각하는 교사와 유아 간 관계

성을 살펴보기 위하여 Pianta와 Steinberg(1992)에 의해 개발된 STRS(Student-Teacher Relationship Scale)를 김주혜(2008)가 번안한 설문지를 수정, 보완하여 사용하였다. 본 척도는 1점(전혀 그렇지 않음)~5점(매우 그러함)의 5점 평정 척도로, 교사-유아 간 온정과 개방적 의사소통을 보여주는 친밀한 관계를 측정하는 12문항, 교사-유아 간 적대적이고 조화롭지 못한 상호작용 정도를 보여주는 갈등적 관계를 측정하는 12문항의 총 24문항으로 이루어졌다. 내적 합치도로 산출한 Cronbach's α 의 신뢰도 계수는 친밀한 관계 .78, 갈등적 관계 .86이었다.

3. 연구 절차

본 연구의 자료 수집을 위하여 임의 표집된 서울시와 경기도 신도시에 위치한 보육시설에 연구의뢰를 한 뒤, 연구에 동의한 9곳 보육시설의 만 4세 9학급과 만 5세 10학급의 유아 320명을 대상으로 담임교사를 통해 어머니용 설문지를 배부하였다.

이중 240부가 회수되어 75%의 회수율을 보였으나, 이중 응답이 불성실한 19부를 제외한 221명을 연구 대상으로 최종 선정하였다. 최종 선정된 221명에 대하여 각 담임교사에게 교사-유아 관계 및 행동 문제에 대한 교사용 설문지를 배부하였으며, 완성된 후 각 기관에 방문하여 회수하였다.

4. 자료 분석

수집된 자료는 SPSS-WIN 15.0 프로그램을 사용하여 다음과 같이 분석되었다. 먼저 도구의 신뢰도를 검증하기 위하여 내적 합치도인 Cronbach's α 계수를 산출하였다. 변인들의 기술적인 경향을 알아보기 위하여 각 측정 변인별로 평균과 표준편차를 산출하였으며, 각 변인들의 점수가 성에 따라 차이가 있는지를 알아보기 위하여 *t* 검증을 실시하였다. 다음으로 측정변인들 간의 관계를 알아보기 위하여 Pearson의 적률상관계수를 산출하였다.

유아의 의도적 통제가 행동문제에 미치는 영향이 교사-유아 관계에 의해 매개되는지를 알아보기 위하여, 공격 행동 및 위축 행동 각각에 대하여 Baron과 Kenny(1986)의 매개효과 검증 절차에 따라 위계적 중다회귀분석을 실시하였으며, 매개효과가 통계적으로 유의미한지 검증하기 위하여 Sobel test를 이용한 Z(ab) 검증을 실시하였다.

$$z = \frac{a*b}{\sqrt{(b^2*s_a^2 + a^2*s_b^2)}}$$

a = 독립변인과 매개변인 사이의 비표준화 회귀계수 S_a = 표준오차 오류
 b = 매개변인과 종속변인 사이의 비표준화 회귀계수 S_b = 표준오차 오류

Ⅲ. 연구 결과

1. 측정 변인의 일반적인 경향

본 연구에서 측정된 유아의 행동 문제, 의도적 통제, 교사-유아 관계의 평균과 표준편차를 남녀별로 제시하고, 두 집단 간 평균점수의 차이를 비교한 결과는 <표 2>에 나타난 바와 같다.

먼저 유아의 공격 행동의 문항 평균은 남아 2.41, 여아 2.18로 남아가 더 높았으나($t=2.06, p<.05$), 1~6점 점수범위를 고려할 때 남녀 유아 모두 보통보다 낮은 수준의 공격 행동을 보이는 것으로 나타났다. 위축 행동의 문항 평

균은 남아 2.39, 여아 2.17로 여아보다 남아가 위축된 행동을 더 많이 보였지만($t=2.04, p<.05$) 1~6점의 점수범위를 고려할 때 보통보다 낮은 수준으로 나타나, 본 연구 대상 유아는 공격 행동 및 위축 행동과 같은 행동 문제를 보통보다 낮은 수준으로 보였다.

유아의 의도적 통제의 문항 평균은 남아 4.18, 여아 4.78로 남아보다 여아가 의도적 통제를 더 잘하는 것으로 나타났으며($t=-6.25, p<.001$), 1~6점의 점수범위를 고려할 때 중간보다 높은 수준으로 의도적 통제를 보이는 것으로 나타났다. 교사-유아 간 갈등적 관계의 문항 평균은 남아 1.53, 여아 1.45로 성에 따른 차이가 없었으며, 교사-유아 간 친밀한 관계의 문항 평균은 남아 3.58, 여아 3.85로 남아보다 여아가 약간 더 높은 점수를 보였다($t=-4.48, p<.01$).

1~5점의 점수 범위를 고려할 때, 교사는 교사-유아 간 갈등적 관계는 보통보다 낮은 수준으로 지각한 반면, 유아들과 중간보다 높은 정도로 친밀한 관계를 지닌다고 지각하고 있었다.

<표 2> 측정변인들의 평균, 표준편차 및 성에 따른 차이 검증 결과

변인	전체(N=221)		남아(n=121)		여아(n=100)		t
	M	SD	M	SD	M	SD	
공격 행동	2.31	.82	2.41	.86	2.18	.75	2.06*
위축 행동	2.29	.82	2.39	.91	2.17	.68	2.04*
의도적 통제	4.45	.79	4.18	.84	4.78	.60	-6.25***
교사-유아 간 갈등적 관계	1.50	.51	1.53	.54	1.45	.47	1.20
교사-유아 간 친밀한 관계	3.70	.46	3.58	.43	3.85	.46	-4.48***

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

<표 3> 남아의 의도적 통제, 교사-유아 관계, 행동 문제 간의 적률상관계수

N=121

변인	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) 의도적 통제	1.0				
(2) 교사-유아 간 갈등적 관계	-.61***	1.0			
(3) 교사-유아 간 친밀한 관계	.29**	-.13	1.0		
(4) 공격 행동	-.66***	.68***	-.19*	1.0	
(5) 위축 행동	-.40***	.29**	-.39***	.28**	1.0

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

2. 유아의 의도적 통제, 교사-유아 관계 및 행동 문제 간의 관계

유아의 성에 따라 의도적 통제, 교사-유아 관계 및 행동 문제 간의 상관관계를 살펴본 결과는 <표 3>, <표 4>과 같다. <표 3>에 제시된 바와 같이 남아의 의도적 통제는 남아의 공격 행동 및 위축 행동과 유의한 부적 상관을 나타내었다(공격 행동 $r=-.66, p<.001$; 위축 행동 $r=-.40, p<.001$). 즉 의도적 통제가 잘 안 되는 남아일수록 공격 행동 및 위축 행동을 더 많이 보였다.

남아의 교사-유아 관계와 공격 및 위축 행동 간의 관계를 살펴보면, 남아가 교사와 갈등적 관계가 높고 친밀한 관계가 낮을수록 공격 행동을 더 많이 보였으며(갈등적 관계 $r=.68, p<.001$; 친밀한 관계 $r=-.19, p<.05$), 또한 위축 행동을 더 많이 보였다(갈등적 관계 $r=.29, p<.01$; 친밀한 관계 $r=-.39, p<.001$). 즉, 교사-유아 간 갈등적 관계가 높고 친밀한 관계가 낮은 남아일수록 공격 행동 및 위축 행동과 같은 행동 문제를 더 많이 보여주었다.

<표 4>에 제시된 것과 같이 여아의 의도적 통제는 공격 행동 및 위축 행동과 유의한 부적 상관을 나타내었다(공격 행동 $r=-.36, p<.001$; 위축 행동 $r=-.38, p<.001$). 즉 남아와 마찬가지로 의도적 통제가 잘 안 되는 여아는 평소 공격 행동 및 위축 행동을 더 많이 보이는 것으로 나타났다.

여아의 교사-유아 관계와 공격 및 위축 행동 간의 관계를 살펴보면, 여아가 교사와 갈등적 관계가 높을수록 공격 행동을 더 많이 보였으며($r=.63, p<.001$), 교사와의 관계에서 갈등적 관계가 높고 친밀감이 낮은 여아일수록 위축 행동을 더 많이 보였다(갈등적 관계 $r=.34, p<.001$; 친밀한 관계 $r=-.22, p<.05$). 즉, 교사-유아 간 갈등적 관계가 높은 여아일수록 공격 행동을 보였으며, 교사와 갈등

적 관계는 높고 친밀한 관계가 낮은 여아일수록 위축 행동을 더 자주 보이는 것으로 나타났다.

3. 유아의 의도적 통제와 행동 문제의 관계에 대한 교사-유아 관계의 매개 효과

본 연구에서는 남녀 유아의 의도적 통제가 공격 행동에 미치는 영향에서 교사-유아 관계가 매개적 역할을 하는지 알아보려고 하였다. 이를 위하여 Baron과 Kenny(1986)의 매개효과 절차에 따라 위계적 회귀분석을 실시하였고, 매개 효과를 통계적으로 검증하기 위하여 Sobel test를 실시하였다.

회귀분석을 통해 변인들 간의 매개 관계를 검증하기 위해서는 독립변인과 매개 변인, 종속변인 간의 상호상관이 유의해야 한다는 Baron과 Kenny(1986)의 기본 전제가 충족되어야 하므로, 앞선 상관분석결과를 토대로 상호상관이 유의한 관계를 중심으로 분석하였다. 즉, 남아의 공격 행동 및 남녀 유아의 위축 행동을 각각 종속변인으로, 의도적 통제를 독립변인으로, 교사-유아 간 갈등 관계 및 친밀감 관계를 매개변인으로 하여 위계적 중다회귀분석을 실시하였다. 또한 여아의 공격 행동을 종속변인으로, 의도적 통제를 독립변인으로, 교사-유아 간 갈등 관계를 매개변인으로 하여 위계적 중다회귀분석을 실시하였다. <표 3>, <표 4>에서 보듯이 독립변인 간 상관계수가 비교적 높게 나타났기에 중다회귀분석을 실시하기에 앞서 독립변인들 간의 다중공선성의 가능성을 알아볼 필요가 있다. 이를 위해 공차한계(Tolerance)와 분산팽창요인(VIF) 지수를 알아본 결과, 공차한계는 .800~.922, VIF 지수는 1.085~1.250의 분포로 허용가능한 정도이므로 독립변인 간 다중공선성의 위험은 배제된 것으로 볼 수 있다.

<표 4> 여아의 의도적 통제, 교사-유아 관계, 행동 문제 간의 적률상관계수

N=100

변 인	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) 의도적 통제	1.0				
(2) 교사-유아 간 갈등적 관계	-.45***	1.0			
(3) 교사-유아 간 친밀한 관계	.28**	-.41***	1.0		
(4) 공격 행동	-.36***	.63***	-.08	1.0	
(5) 위축 행동	-.38***	.34***	-.22*	.28**	1.0

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

1) 남녀 유아의 의도적 통제와 공격 행동에 대한 교사-유아 관계의 매개효과

<표 5>에서 나타난 바와 같이 남아의 공격 행동에 대한 의도적 통제와 교사-유아 관계의 영향력을 살펴본 결과, 독립변인인 남아의 의도적 통제와 매개 변인인 교사-유아 간 갈등적 관계를 함께 투입하였을 때, 남아의 공격 행동에 유의한 영향을 미치던 의도적 통제($\beta=.66, p<.001 \rightarrow \beta=-.39, p<.001$)의 영향력은 감소하였으며, 의도적 통제 변인의 영향력을 통제하고도 교사-유아 간 갈등적 관계($\beta=.44, p<.001$)의 영향은 유의한 것으로 나타나, 교사-유아 간 갈등적 관계의 부분 매개 효과를 확인할 수 있었다.

남아의 공격 행동에 대한 설명력은 43%에서 교사-유아 갈등 관계가 추가 투입된 후 55%로 향상되었다. 즉, 남아의 의도적 통제와 같은 기질적 특성이 남아의 공격 행동에 미치는 영향에서 교사-유아의 갈등적 관계는 부분 매개 역할을 하는 것으로 나타났다.

또한 교사-유아 갈등적 관계의 매개 효과가 통계적으로 유의한지 알아보기 위하여 Sobel test를 이용하여 Z(ab)검증을 실시하였다. 그 결과 Sobel test 통계량이 $-6.35(p<.001)$ 로 유의미한 것으로 나타났다.

따라서 교사-유아 간 갈등적 관계는 남아의 의도적 통제와 공격 행동의 관계를 부분 매개하는 변인으로 볼 수 있다. 반면, 교사-유아 친밀감 관계는 의도적 통제와 함께 투입되었을 때 남아의 공격 행동에 대하여 더 이상 유의한 영향력을 나타내지 않았다.

<표 6>에서 나타난 바와 같이 여아의 공격 행동에 대한 영향력을 살펴본 결과, 독립변인인 남아의 의도적 통제와 매개 변인인 교사-유아 간 갈등적 관계를 함께 투입하였을 때, 남아의 공격 행동에 유의한 영향을 미치던 의도적 통제($\beta=-.36, p<.001 \rightarrow \beta=-.09$ n.s.)의 영향력은 더 이상 유의하지 않았으므로 교사-유아 간 갈등적 관계의 매개 효과를 확인할 수 있었다. 즉, 여아의 의도적 통제와 같은 기질적 특성이 여아의 공격 행동에 미치는 영향에서 교사-유아 간 갈등적 관계는 완전 매개 역할을 하

<표 5> 남아의 공격 행동에 대한 의도적 통제, 교사-유아 관계의 위계적 중다회귀분석 결과

N=121

변 인	1단계		2단계	
	B	β	B	β
의도적 통제	-.68	-.66***	-.40	-.39***
교사-유아 간 갈등적 관계			.70	.44***
수정된 R^2	.43		.55	
F	91.28***		73.85***	
의도적 통제	-.68	-.66***	-.68	-.66***
교사-유아 간 친밀한 관계			-.01	.00
수정된 R^2	.43		.43	
F	91.28***		45.26***	

*** $p<.001$

<표 6> 여아의 공격 행동에 대한 의도적 통제, 교사-유아 간 갈등적 관계의 위계적 중다회귀분석 결과

N=100

변 인	1단계		2단계	
	B	β	B	β
의도적 통제	-.46	-.36***	-.11	-.09
교사-유아 간 갈등적 관계			1.01	.63***
수정된 R^2	.12		.43	
F	14.97***		38.81***	

*** $p<.001$

는 것으로 나타났다.

교사-유아 관계의 매개 효과가 통계적으로 유의한지 알아보기 위하여 Sobel test를 실시한 결과, -4.10 ($p<.001$)으로 유의미하였다.

따라서 교사-유아 간 갈등적 관계는 여아의 의도적 통제와 공격 행동의 관계를 완전 매개하는 변인으로 볼 수 있다.

2) 남녀 유아의 의도적 통제와 위축 행동에 대한 교사-유아 관계의 매개 효과

<표 7>에서 나타난 바와 같이 남아의 위축 행동에 대한 영향력을 살펴본 결과, 독립변인인 남아의 의도적 통제와 매개 변인인 교사-유아 간 친밀한 관계를 함께 투입하였을 때, 남아의 위축 행동에 유의한 영향을 미치던 의도적 통제($\beta=-.40, p<.001 \rightarrow \beta=-.32, p<.001$)의 영향력

은 감소하였으며, 의도적 통제 변인의 영향력을 통제하고도 교사-유아 간 친밀한 관계($\beta=-.30, p<.001$)의 영향력은 유의한 것으로 나타났다.

남아의 위축 행동에 대한 설명력은 15%에서 교사-유아 간 친밀한 관계가 추가 투입된 후 23%로 향상되었다.

즉, 남아의 의도적 통제가 위축 행동에 미치는 영향에서 교사-유아 간 친밀한 관계는 부분 매개 역할을 하였다.

매개 효과를 검증하기 위한 Sobel test 결과, 통계량은 -2.70($p<.01$)로 유의미한 것으로 나타났다.

따라서 교사-유아 간 친밀한 관계는 남아의 의도적 통제와 위축 행동의 관계를 부분 매개하는 변인으로 볼 수 있다.

한편, 교사-유아 갈등 관계는 의도적 통제와 함께 투입되었을 때 남아의 위축 행동에 대하여 더 이상 유의한 영향력을 나타내지 않았다.

<표 7> 남아의 위축 행동에 대한 의도적 통제, 교사-유아 관계의 위계적 중다회귀분석 결과

N=121

변인	1단계		2단계	
	B	β	B	β
의도적 통제	-.44	-.40***	-.39	-.36***
교사-유아 간 갈등적 관계			.11	.07
수정된 R^2	.15		.15	
F	22.91***		11.59***	
의도적 통제	-.44	-.40***	-.34	-.32***
교사-유아 간 친밀한 관계			-.64	-.30***
수정된 R^2	.15		.23	
F	22.91***		19.24***	

*** $p<.001$

<표 8> 여아의 위축 행동에 대한 의도적 통제, 교사-유아 관계의 위계적 중다회귀분석 결과

N=100

변인	1단계		2단계	
	B	β	B	β
의도적 통제	-.43	-.38***	-.32	-.28**
교사-유아 간 갈등적 관계			.32	.22*
수정된 R^2	.13		.16	
F	16.09***		10.63***	
의도적 통제	-.43	-.38***	-.39	-.34**
교사-유아 간 친밀한 관계			-.18	-.12
수정된 R^2	.13		.14	
F	16.09***		8.89***	

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

<표 8>에서 나타난 바와 같이 여아의 위축 행동에 대한 영향력을 살펴본 결과, 독립변인인 여아의 의도적 통제와 매개 변인인 교사-유아 간 갈등적 관계를 함께 투입하였을 때, 여아의 위축 행동에 유의한 영향을 미치던 의도적 통제($\beta = -.38, p < .001 \rightarrow \beta = -.28, p < .01$)의 영향력은 감소하였으며, 의도적 통제 변인의 영향력을 통제했을 때 교사-유아 간 갈등적 관계($\beta = .22, p < .05$)의 영향은 유의한 것으로 나타났다. 여아의 위축 행동에 대한 설명력은 13%에서 교사-유아 간 갈등적 관계가 추가 투입된 후 16%로 향상되었다. 즉, 여아의 의도적 통제가 위축 행동에 미치는 영향에서 교사-유아 간 갈등적 관계는 부분 매개 역할을 하는 것으로 나타났다.

또한 교사-유아 간 갈등적 관계의 매개 효과가 통계적으로 유의한지 알아보기 위하여 Sobel test 결과, $-2.53(p < .05)$ 으로 유의미한 것으로 나타났다. 따라서 교사-유아 간 갈등적 관계는 여아의 의도적 통제와 위축 행동의 관계를 부분 매개하는 변인으로 볼 수 있다. 한편, 교사-유아 간 친밀감 관계는 의도적 통제와 함께 투입되었을 때 여아의 위축 행동에 대하여 더 이상 유의한 영향력을 나타내지 않았다.

VI. 논의 및 결론

본 연구는 유아의 의도적 통제 및 교사-유아 관계가 행동 문제에 어떠한 방식으로 영향을 미치는지를 이해하기 위하여, 유아의 성을 구분하여 유아의 의도적 통제, 교사-유아 관계, 공격 행동 및 위축 행동 간의 관계를 살펴보고, 의도적 통제가 공격 행동 및 위축 행동에 미치는 영향이 교사-유아 관계에 의해 매개되는지를 살펴보았다. 본 연구에서 제시한 연구 문제를 중심으로 주요 연구 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

먼저 연구 문제별 결과에 대한 논의에 앞서 유아의 성에 따른 행동 문제의 차이를 논의하면, 남아가 여아보다 공격 행동 및 위축 행동과 같은 행동 문제를 더 많이 하는 것으로 나타났다. 이는 유아기 행동 문제에는 성에 따른 차이를 보이지 않는다는 연구들(Campbell, 1995; Duncan et al., 1994)과는 다른 결과이지만, 한국 유아의 경우 남아가 여아에 비해 외현화 문제 및 위축 행동 등을 더 많이 보인다는 김혜진 외(2009), 장영숙, 조정에(2000)의 연구와 일치하는 결과이다. Hill과 Lynch

(1983), Shaffer(2000)는 유아의 행동 문제가 성에 따라 차이가 나는 것은 유아의 성에 따라 부모나 사회의 기대, 반응이 다르기 때문이라고 하였다. 즉, 유아의 성에 따라 다른 사회화 과정을 거치기 때문이라고 보았는데, 남아는 독립적으로 행동하도록 사회화되고 문제가 되는 행동을 보여도 여아보다 더 용인되기 때문에 남아가 여아보다 행동 문제를 많이 보인다는 하였다. 남아가 여아보다 공격 행동 및 위축 행동 모두 많이 보이는 것으로 나타난 본 연구의 결과는 이러한 맥락에서 해석해 볼 수 있다. 하지만, 교사가 유아의 행동 문제를 평가하는 경우 성 고정관념으로 인하여 남아가 여아보다 더 높은 점수를 받을 수 있다는 가능성에 대하여서도 배제할 수 없으므로 유아의 성에 따른 행동 문제의 차이는 추후 연구를 통해 다각적 측면에서 평가하여 살펴볼 필요가 있다.

둘째, 유아의 의도적 통제는 남녀 유아 모두의 행동 문제에 유의한 부적 상관을 보이는 것으로 나타났다. 즉 유아의 계획적으로 주의를 기울이고 특정 행동을 억제하거나 활성화하는 능력이 부족할수록 또래와의 상호작용 시 공격적인 행동을 많이 하고 또한 위축된 행동을 많이 보인다는 것이다. 이러한 결과는 유아의 의도적 통제와 공격성과 같은 외현적 행동 문제와의 관계를 보여준 연구(Calkins & Dedmon, 2000; Hill, 2003; Muris & Meesters, 2009) 및 유아의 의도적 통제와 위축 행동과 같은 내면화 행동 문제와의 관계를 보여준 연구들(문영경, 2009; Murray & Kochanska, 2002)과 맥락을 같이 한다. Rothbart et al.(1994)는 의도적 통제가 부정적 정서를 경험할 때 주의를 전환하도록 도우며, 중립적이며 긍정적인 생각과 활동에 주의를 집중하게 하여 부정적 정서를 차단하며, 분노가 발생할 때 의도적으로 행동을 통제함으로써 외현적 행동문제를 발생시키지 않도록 한다고 시사한 바 있다. Cole 외(1994)는 유아의 내면화 행동 문제는 부정적인 느낌을 잘 조절하지 못하고 긍정적인 생각을 산출하거나 유지하지 못하는 것에서 비롯된다고 지적하였다. 이러한 견해에 비추어 볼 때 의도적 통제를 잘 못하는 유아는 그렇지 않은 유아보다 부정적 정서가 유발될 때 부정적 정서의 각성을 차단하고 주의를 전환하기 힘들고, 부적절한 반응과 행동을 적절히 통제하지 못하기 때문에 공격 및 위축 행동과 같은 행동 문제를 보이기 쉽다고 추측해 볼 수 있다. 한편, 본 연구 결과는 의도적 통제를 잘 못하는 유아 및 매우 잘하는 유아들 모두 내면화 행동 문제를 나타낸다는 결과를 통해 유아의 의도적 통제와 내면화 행동 문제 간 곡선적 관계를 제안한 Murray와

Kochanska(2002)의 결과와는 다소 차이를 보였다. 본 연구에서 유아의 의도적 통제를 어머니가 평정한 것에 반해, Murray와 Kochanska(2002)는 실험을 통해 의도적 통제를 측정할 것을 고려할 때 의도적 통제에 대한 측정 방법의 차이에서 비롯된 것은 아닌지 생각해 볼 수 있다. 이에 다각적 방법으로 측정된 의도적 통제와 행동문제 간의 관계를 추후 연구를 통해 살펴볼 필요가 있다.

다음으로 교사-유아 간 갈등적 관계는 남녀 유아의 공격 및 위축 행동과, 교사-유아 간 친밀한 관계는 남아의 공격 행동 및 남녀 유아의 위축 행동과 유의한 관계를 지니는 것으로 나타났다. 즉, 남아는 교사-유아 관계가 갈등적이고 친밀감이 낮은 경우 공격 행동 및 위축 행동을 더 많이 보였으며, 여아는 교사-유아 관계가 갈등적일수록 공격 행동을 보이며, 교사-유아 관계가 갈등적이고 친밀감이 낮을수록 위축 행동을 보이는 것으로 나타났다. Birch와 Ladd(1996)는 교사-유아 간 갈등적 관계가 높을수록 유아의 교실 참여가 저조하며, 학교에 대한 선호가 낮고 공격 행동이 증가한다고 하였다. Hamre와 Pianta(2001)는 유치원 시기 교사-유아 간 갈등 관계와 같은 부정적 관계는 초등학교 시절 학업 성취에 부정적 영향을 미치며, 나아가 중학교의 행동 문제를 예언한다고 하였다. Mantzicopoulos(2005) 역시 갈등적이며 친밀감이 낮은 교사-유아 관계가 유아의 불안-위축 행동 및 공격적 행동과 관련된다고 하여, 본 연구 결과와 맥을 같이 한다고 할 수 있다. Pianta(1994)에 의하면 교사-유아 간 갈등적 관계는 유아와 교사 사이의 공감대와 조화로운 상호작용이 부족한 것을 의미한다. 유아와 갈등적 관계에 있는 교사의 경우 유아의 행동에 대하여 부정적 인식을 가지고 있기 쉽고, 유아의 행동을 통제하는 식으로 상호작용할 가능성이 높아지며, 그 결과 유아는 교사에게 긍정적인 피드백보다는 부정적 피드백을 받을 가능성이 높다. 즉, 교사는 유아에게 부정적인 상호작용을 주로 하게 되고, 이에 교사와 갈등적 관계가 있는 유아일수록 기관 내에서 공격적 또는 위축된 행동과 같은 부적절한 행동을 할 가능성이 높아진다고 추론해 볼 수 있다. 또한 교사-유아 간 친밀감이 낮은 경우 유아는 교사와의 관계에서 정서적 위로나 안정을 경험하기 어려우며, 이에 교사와의 관계에서 친밀감이 낮을수록 유아는 사회적 문제를 해결해야 하는 상황에서 적절한 행동을 하기보다 공격적 또는 위축된 행동과 같은 부적절한 행동을 할 가능성이 높다고 논의해 볼 수 있다. 한편, 교사-유아 간 친밀한 관계는 여아의 공격 행동과는 유의한 관계를 보이지 않아 유아의

행동 문제에 중요한 교사-유아 관계의 특성이 유아의 성에 따라 다를 수 있음을 시사하였다. 본 연구에서 남아보다 여아가 교사-유아 간 친밀한 관계 점수가 더 높았음에도 교사-유아 간 친밀한 관계는 남아의 공격 행동에만 유의한 관계를 보이는 것으로 나타나, 교사-유아 간 친밀한 관계는 여아보다는 남아의 공격 행동에 의미있는 맥락이 될 수 있음을 제안하였다. 유아의 행동 문제에 중요한 사회적 맥락으로서 교사-유아 관계의 구체적 특성이 이들의 성에 따라 어떻게 다른지에 대하여 추후 연구를 통해 더 밝혀보아야 할 것이다.

셋째, 교사-유아 간 갈등적 관계는 남아의 의도적 통제와 공격 행동 간의 관계를 부분 매개, 여아의 의도적 통제와 공격 행동 간의 관계를 완전 매개하는 것으로 나타났다. 또한 교사-유아 간 친밀한 관계는 남아의 의도적 통제와 위축 행동 간의 관계를 부분 매개하였으며, 교사-유아 간 갈등적 관계는 여아의 의도적 통제와 위축 행동 간의 관계를 부분 매개하였다. 유아의 성과 교사-유아 관계의 하위 영역 및 행동 문제의 유형에 따라 약간의 차이는 있었으나 대체로 교사-유아 간 갈등적 관계는 남녀 유아의 의도적 통제가 공격 행동에 미치는 영향 뿐 아니라 여아의 의도적 통제가 위축 행동에 미치는 영향을 매개하였으며, 교사-유아 간 친밀한 관계는 남아의 의도적 통제가 위축 행동에 미치는 영향을 매개하였다. 즉, 기질의 정서적 조절 측면이라고 할 수 있는 유아의 의도적 통제는 자신의 행동 문제와 관련되지만 이는 교사-유아 관계를 통해 간접적으로 영향을 미쳤으며, 행동 문제에 관련되는 교사-유아 간 관계 특성은 유아의 성에 따라 조금 차이가 있는 것으로 나타났다. Scarr와 McCartney(1983)는 유아의 기질적 특성은 유아가 자기 주변 환경과 상호작용하는 방식에 영향을 미친다고 하였다. Rudasill과 Rimm-Kaufman(2009)은 기질, 성과 같은 유아의 특성에 대한 교사 지각이 교사-유아 관계의 질을 결정할 수 있다고 하였다. Blair et al.(2004)는 의도적 통제가 교사와 성공적으로 상호작용하는 유아 능력에 기여하고, 나아가 교사-유아 간 긍정적 관계 형성에 영향을 미친다고 하였다. 이러한 견해를 고려해 볼 때, 의도적 통제가 잘 안 되는 유아는 교사-유아 간 정서유발 상황에서 주의를 전환하거나 억제하지 못하여 부적절하게 행동하게 되고, 이는 교사로 하여금 유아와의 상호작용 시 어려움을 경험하게 하여 둘 간의 관계를 갈등적 관계로 지각하도록 한다고 유추해 볼 수 있다. 다시 말해서 의도적 통제가 잘 안 되는 유아는 그렇지 않은 유아보다 주의를 집중하게 하거나 전환하기

위하여 교사의 노력이 더 필요하게 되고, 이에 교사는 유아에게 주의를 기울이고 통제하는 행동을 더 많이 하게 되고, 이러한 상호작용을 통해 교사는 유아가 다루기 어렵다는 부정적 인식을 가질 수 있다. 그 결과 교사-유아 간 관계는 더 갈등적이 되고, 교사-유아 간 갈등적 관계는 교사로 하여금 유아의 긍정적인 사회적 관계를 촉진하고자 하는 교사의 동기를 낮출 수 있다(Pianta *et al.*, 1995). Pianta(1994)에 의하면 교사-유아 간 갈등적 관계는 유아와 교사 사이의 공감대와 조화로운 상호작용이 부족한 것을 의미한다. 즉, 교사-유아 간 갈등적 관계는 유아로 하여금 부정적 상호작용을 경험하게 하고, 유아에 대한 부정적인 사회적 맥락이 되어 유아의 행동 문제, 구체적으로 남녀 유아의 공격적 행동 증가 및 여아의 위축된 행동 증가를 가져오게 된다고 생각해 볼 수 있다. 다시 말해 유아의 의도적 통제 능력 부족은 교사-유아 간 갈등적 관계를 통해 행동 문제에 간접적으로 영향을 미친다는 것이다.

한편, 교사-유아 간 친밀한 관계는 남아의 의도적 통제가 위축 행동에 미치는 영향을 부분 매개하는 것으로 나타났다. 본 연구에서 여아가 남아보다 교사-유아 간 친밀한 관계 점수가 더 높았음에도, 교사-유아 간 친밀한 관계는 남아의 의도적 통제가 위축 행동에 미치는 영향에 대해서만 부분 매개 효과를 보여줌으로써 교사-유아 간 친밀한 관계는 여아보다 남아의 위축 행동에 좀 더 의미있는 사회적 맥락이 될 수 있음을 시사하여 주었다. 다시 말해 의도적 통제가 잘 안 되어 사회적 상황에서 위축되고 집단생활 시 미성숙하게 행동하는 남아의 경우 교사와의 관계가 친밀할수록 교사와 상호작용의 기회가 많아지고 이러한 상호작용을 통한 격려와 지지 및 사회적 기술 습득 등을 통해 남아의 위축 행동을 덜 보이게 한다고 유추해 볼 수 있다. 즉, 교사가 남아와 맺는 친밀한 관계로 인한 중재의 영향은 의도적 통제가 낮은 특성으로 인해 위축 행동을 보이는 남아에게 효과적이라고 할 수 있다.

결론적으로 유아의 성, 교사-유아 관계의 하위 영역, 행동 문제의 유형에 따라 약간의 차이는 있었으나, 대체로 유아의 의도적 통제가 행동 문제에 미치는 영향은 교사-유아 관계에 의해 매개되었다.

본 연구의 제한점 및 추후 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 횡단적인 연구 설계를 통해 얻어진 결과이므로, 연구 결과를 인과관계로 설명하기 어렵다. 따라서 종단적 연구를 통해 유아의 의도적 통제, 교사-유아 관계가 행동 문제에 미치는 장기적인 영향을 살

펴볼 수 있는 연구가 실시 될 수 있을 것이다. 둘째, 교사-유아 관계를 교사 설문지를 통해서 측정하였는데, 교사-유아의 관계는 양방향적 관계로 다각적 측면에서 이해하는 것이 더 풍부한 자료를 줄 수 있다. 이에 추후 연구에서 교사가 지각하는 교사-유아 관계 뿐 아니라 유아가 바라보는 교사-유아 관계 등 다각적 측면의 측정을 통한 교사-유아 관계의 이해를 제언하는 바이다.

이러한 제한점에도 불구하고 본 연구는 각 변인들 간의 상호관련성을 고려하여 유아의 의도적 통제가 행동 문제에 미치는 영향에 대한 교사-유아 관계의 매개효과를 살펴보고, 나아가 이들의 관계가 유아의 성, 행동 문제의 유형에 따라 약간의 차이가 있음을 보여줌으로써 유아의 행동 문제에 영향을 미치는 요인에 대한 구체적, 체계적 이해를 더했다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다.

주제어: 의도적 통제, 교사-유아 관계, 행동 문제

참 고 문 헌

- 강정원, 김순자. (2006). 유아의 부적응 행동과 교사의 교수적 스트레스 및 교사-유아 관계. *아동학회지*, 27(1), 17-30.
- 권연희, 박경자. (2003). 아동의 사회적 유능성에 영향을 미치는 정서성, 대인간 문제해결전략 및 어머니 행동. *아동학회지*, 24(3), 27-44.
- 김선희. (2009). 유아의 행동 문제에 대한 유아의 기질과 교사-유아 관계의 영향. *유아교육연구*, 29(5), 203-224.
- 김정순. (2005). 교사-유아 관계와 유아의 친사회적 행동과의 상관연구. 서울교육대학교 석사학위논문.
- 김주혜. (2008). 유아의 놀이성과 놀이행동 및 교사-유아 관계성. 연세대학교 석사학위논문.
- 김지현, 권연희. (2010). 어머니 양육행동, 아동의 정서조절 및 스트레스 대처행동이 남아와 여아의 행동문제에 미치는 영향. *대한가정학회지*, 48(3), 1-13.
- 김혜진, 김영아, 이진, 오경자. (2009). 사회인구학적 변인에 따른 한국 유아의 문제행동 특성. *한국심리학회지: 발달*, 22(3), 125-144.
- 문영경. (2009). 어머니의 정서적 가용성이 유아의 사회적 기술 및 문제 행동에 미치는 영향: 유아 의도적

- 통제의 매개효과를 중심으로. 연세대학교 박사학위 논문.
- 박영태, 이경남. (2011). 유아의 기질과 어머니 양육행동 및 교사-유아 관계가 유아의 자기 통제에 미치는 영향. *열린유아교육연구*, 16(1), 235-256.
- 서소정, 하지영 (2008). 유아의 교육기관 부적응행동에 대한 유아 및 어머니 변인 간의 상호작용 효과에 관한 연구. *대한가정학회지*, 46(1), 73-86.
- 오경희, 신유림. (2010). 유아-교사의 갈등적 관계에 영향을 미치는 유아 및 교사 변인. *유아교육연구*, 30(2), 339-356.
- 이선애, 현은자. (2010). 교사-유아 관계와 유아의 또래유능성 및 자기조절 능력 간의 관계연구. *아동학회지*, 31(2), 1-15.
- 이지희, 문혁준. (2010). 유아의 또래 유능성에 영향을 미치는 개인내적, 외적 요인에 대한 구조분석. *아동학회지*, 31(3), 17-32.
- 이진숙. (2001). 유아의 애착표상과 교사-유아 관계 및 사회화 능력 간의 관계. 경희대학교 박사학위논문.
- 장영숙, 조정애. (2000). 교사가 지각한 유아의 문제행동과 유아의 성별, 연령, 기질 및 교사 기질과의 관계. *미래유아교육학회지*, 7(2), 97-119.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In Wentzel, K. & Juvonen, J. (Eds.). *Social motivation: Understanding children's social adjustment*(pp. 199-225). New York: Cambridge University Press.
- Blair, K. A., Denhan, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42, 419-443.
- Calkins, S. D., & Dedmon, S. E. (2000). Physiological and behavioral regulation in two-year old children with aggressive/destructive behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 103-118.
- Calkins, S. D., & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14, 477-498.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113-149.
- Cold, C. R., Mott, J. A., & Berman, A. S. (2002). The interactive effects of infant activity level and fear on growth trajectories of early childhood behavior problems. *Development and Psychopathology*, 14, 1-23.
- Cole, P. M., Mischel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. In Fox, N. A. (Ed.). *The development of emotion regulation*(pp. 15-48). NY: Cambridge University Press.
- Copeland, M. J., Denham, S., & DeMulder, E. (1997). Q-sort assessment relationship and social competence in the preschool. *Early Education and Development*, 8(1), 27-39.
- DiLalla, L. F., Marcus, J. L., & Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology*, 42, 385-401.
- Doll, B. (1996). Children without friends: Implications for practice and policy. *School Psychology Review*, 25, 165-183.
- Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65, 296-318.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skill and sociometric status. *Child*

- Development*, 64, 1418-1438.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early student-teacher relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hill, A. (2003). *The development of effortful control: Links with parenting, infant emotion regulation, and social competence in early childhood*. Unpublished doctoral dissertation. Notre Dame University.
- Hill, J. P., & Lynch, M. E. (1983). The intensification of gender-related role expectations during early adolescence. In Brooks-Gunn, J. & Petersen, A. C. (Eds.). *Girls at puberty: Biological and psychological perspectives*(pp. 201-228). NY: Plenum.
- LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8, 369 - 377.
- Ladd, G. W., & Le Sieur, K. D. (1995). Parents and children's peer relationships. In Bornstein, M. H. (Ed.). *Handbook of Parenting: Applied and practical parenting*, 4, (pp. 377-409). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lemery, K. S., Essex, M. J., & Smider, N. A. (2002). Revealing the relation between temperament and behavior problem symptoms by eliminating measurement confounding: Expert ratings and factor analyses. *Child Development*, 73, 867-882.
- MacKinnon-Lewis, C., Volling, B. L., Lamb, M. E., Dechman, K., Rabiner, D., & Curtner, M. E. (1994). A cross-contextual analysis of boy's social competence: From family to school. *Developmental Psychology*, 30, 325-333.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teacher: Association with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43, 425-442.
- Morita, H., Suzuki, M., & Kamoshita, S. (1990). Screening measures for detecting psychiatric disorders in Japanese secondary school children. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 31(4), 603-617.
- Muris, P., & Meesters, C., (2009). Reactive and regulative temperament in youths: Psychometric evaluation of the early adolescent temperament questionnaire-revised. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 31, 7-19.
- Muris, P., Pennen, E., Sigmond, R., & Mayer, B. (2008). Symptoms of anxiety, depression, and aggression in non-clinical children: Relationships with self-report and performance-based measures of attention and effortful control. *Child Psychiatry & Human Development*, 39(5), 455-467.
- Murry, K. T., & Kochanska, G. (2002). Effortful control: Factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 503-514.
- Myer, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32, 15-31.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjustment to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61-80.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, L. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Reed, M. A., Pien, D. P., & Rothbart, M. K. (1984). Inhibitory self-control in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 20, 131-147.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1),

- 21-39.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In Eisenberg, N. (Ed.). *Social, emotional, and personality development*(6th ed.), 3, (pp. 99-166). NY: 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.
- Russel, A., Hart, C., Robinson, C. C., & Olson, S. F. (2003). Children's sociable and aggressive behavior with peers: A comparison of the US and Australia and contributions temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 27(1), 74-86.
- Scarr, S., & McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype/environment effects. *Child Development*, 54, 424-435.
- Shaffer, D. R. (2000). *Social and personality development*(4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Tomson Learning.
- Sroufe, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: Roots of maladaptation and competence. In Perlmutter, M. (Ed.). *Minnesota symposia on child psychology*, 16, (pp. 41-91). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Thompson, R. A. (1994). Emotional regulation: A theme in search of definition. In Fox, N. A. (Ed.). *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.

접수일 : 2011. 04. 29.

수정완료일 : 2011. 05. 30.

게재확정일 : 2011. 06. 01.