

## 유아의 자기통제력과 행동문제간의 관계에 대한 교사-유아관계의 조절효과

The Moderating Effects of the Teacher-Child Relationship on the Relationship  
between Young Children's Self-Control and Behavior Problems

김선희(Sun-Hee Kim)<sup>1)</sup>

### ABSTRACT

This study investigates the moderating effects of the teacher-child relationship on the relationship between young children's self-control and behavior problems. 150 young children aged 3, 4, and 5 and their 40 classroom teachers participated in this study. The results of this investigation reveal the following:

(1) Young children's self-control is significantly related to behavior problems. (2) The teacher-child relationship (conflict, dependence, intimacy) is significantly related to young children's behavior problems. (3) The effects of self-control on young children's anxiety and withdrawal behavior are significantly moderated by conflict driven teacher-child relationships. (4) The effects of self-control on young children's aggression and impulsive behavior are significantly moderated by dependent teacher-child relationships.

**Keywords** : 자기통제력(self-control), 행동문제(behavior problems), 교사-유아관계(teacher-child relationship), 조절효과(moderating effect).

---

<sup>1)</sup> 가야대학교 유아교육과 부교수

**Corresponding Author** : Sun-Hee Kim, Department of Early Childhood Education, Kaya University, 208 Samgye-ro, Gimhae-si, Gyeongsangnam-do 621-748, Korea  
E-mail : kremedy@hanmail.net

## I. 서론

행동문제(behavior problems)란 유아가 환경과 상호작용하는 과정에서 발생하는 행동적·정서적 부적응의 결과이다. 우리나라 유아교육기관에 다니는 만 3~5세 유아 842명을 대상으로 행동문제 출현율을 조사한 바에 의하면, 전체 유아의 3~4% 정도가 심각한 행동문제를 보여 향후 전문적인 개입이 필요한 것으로 보고되고 있다(Lee, Shin, Chun, & Park, 2004). 행동문제는 부모와 교사로부터 부정적인 반응을 이끌 뿐 아니라 유아기에 발생한 행동문제는 연령이 증가함에 따라 학업문제, 또래거부, 품행문제 등의 다양한 문제들로 나타나므로(Leadbeater, Bishop, & Raver, 1996; Waschlag & Hans, 1999) 유아기 행동문제에 대한 예방 및 중재는 이후의 성공적 발달을 위해 무엇보다 중요하다.

유아기 행동문제의 예방 및 중재에 관심을 가지고 있는 연구자들이 주목하고 있는 요인 중의 하나가 자기통제력(self-control)이다. 자기통제력은 사회적으로 수용되는 행동과 그렇지 못한 행동을 잘 구별하여 자신의 행동을 주어진 상황에 맞게 잘 조절하는 능력으로(Brody & Flor, 1997), 성인의 지시에 대한 순응이나 유혹저항, 순간적인 욕구나 행동을 제지하고 인내하는 능력과 같은 외적 행동억제 측면과 외부의 지시나 감독 없이 목적이나 계획된 행동을 유지하는 인지적 과정을 포함한다(Humphrey, 1982; Lee & Yang, 2003). 자기통제력은 유아기에 반드시 성취해야 하는 대표적인 발달과업이며(Kostelnik, Whiren, Soderman, & Gregory, 2009), 유아기 사회화 과정에서 발달시켜야 할 중요한 과제(Kopp, 1982)로 인식되고 있다. 자기통제력의 발달과정은 '외부'에서 '내부'로 진행된다. 즉 타

인의 힘을 빌어서 자신을 통제하다가 다양한 사회적 경험을 통해 점차 내적인 힘으로 자신을 통제할 수 있는 수준으로 발달해 간다. 이러한 발달과정에서 개인차는 명백히 드러나며, 이는 생후 2~3년부터 출현한다(Vaughn, Ridley, & Bullock, 1984).

자기통제가 잘 되는 유아들은 긍정적인 사회적 상호작용을 하며, 타인의 감독과 상관없이 건설적인 사회적 계획을 수행한다. 또한 시키지 않아도 유혹에 저항하며, 부정적인 충동을 억제하고 만족을 지연한다(Kostelnik et al., 2009). 반면 자기통제력 수준이 낮은 유아들은 공격성, 산만함, 불안 등의 행동문제를 보이며(Lee & Shin, 2011; Olson, Lopez-Duran, Lunkenheimer, Chang, & Sameroff, 2011; Woo, 2007; Yoon, 2012), 이후 아동기 및 청소년기에 반사회적 행동을 보이거나(Shaw, Kaneen, & Vondra, 1994), 성인기에 품행문제 및 정신건강상의 문제를 나타낸다(Fergusson, Boden, & Horwood, 2013). 따라서 유아의 자기통제력은 유아기 및 학령기 이후의 행동문제를 예방하는 중요한 요인이라고 할 수 있다.

유아기 행동문제는 다른 발달적 특성과 마찬가지로 개인 내적 요인과 환경적 요인간 상호작용의 산물이므로, 유아의 자기통제력과 행동문제와의 관계는 환경적·관계적 맥락에서 이해되어야 한다. 그 동안 유아발달에 대한 환경적·관계적 맥락에 대한 이해는 일차적으로 가정환경적 요인 특히 부모자녀관계에 초점이 맞춰져 왔다. 그러나 유아기는 유아교육기관에서의 경험이 시작되는 시기로서, 유아교육기관의 교사는 유아에게 있어 부모 외의 또 다른 애착대상으로서 그 의미를 갖는다(Bergin & Bergin, 2009; Kang & Kim, 2006). 일반적으로 친밀감, 갈등, 의존성의 3가지 측면에서 다루어지고 있는

교사-유아관계(Birch & Ladd, 1997; Pianta & Steinberg, 1992; Pianta, Steinberg, & Rollings, 1995)는 유아의 사회·정서발달, 인지발달, 언어발달, 적응 등의 긍정적 발달(Ann, 2002; Massey, 2004; Pianta & Steinberg, 1992; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995) 뿐 아니라 행동문제와 같은 부정적 발달과도 직접적인 관련성이 있음이 보고되고 있다(Buysse, Verschueren, Doumen, Damme, & Maes, 2008; Kang & Kim, 2006; Kim, 2009; Mantzicopoulos, 2005; Myers & Pianta, 2008).

교사-유아관계에 관한 최근 연구들은 유아의 행동문제에 대한 교사-유아관계의 직접적인 영향력을 확인할 뿐 아니라 유아 개인적 특성과 행동문제간의 관계에 대한 교사-유아관계의 조절효과에 주목하고 있다. Myers와 Pianta(2008)는 발달적 체계모델에 근거하여 생물학적 요인을 포함한 개인적 특성이 유아의 행동문제에 영향을 미칠 수는 있으나, 교실에서 드러나는 유아의 행동문제의 발현 가능성은 부정적인 교사-유아관계에 노출되었을 때 보다 더 명확해 짐을 주장하였다. 그리고 Bronson(2000)은 유아의 적응적 행동은 유아가 가지는 내적인 능력이나 강점과 더불어 교실 환경 속에서 제공되는 외부의 지지에 의해 결정된다고 주장하였다. 이러한 주장은 유아의 기질과 행동문제와의 관련성에서 교사-유아관계의 조절효과를 확인한 연구(Griggs, Gagnon, Huelsman, Kidder-Ashley, & Ballard, 2009; Kim, 2009)와 사회·정서적 문제를 가졌거나 인지적 어려움에 처한 유아들을 대상으로 교사-유아관계의 조절적 역할을 확인한 연구들(Gazelle, 2006; Hamre & Pianta, 2005)과 맥을 같이 한다. 또한 Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson과 Brock(2009)은 유아의 자기조절력과 유아교육기관 적응행동 간의 관계

에서 교사-유아관계의 조절적 기능에 관심을 가졌는데, 이때 자기조절력과 같은 교실적응에 필요한 기술을 가지고 있는 유아들과 그렇지 않은 유아들에게 있어 교실환경의 질의 영향이 동일하지 않을 것으로 가정하였다. 즉 교실적응에 필요한 개인적 기술을 가진 유아보다 그렇지 못한 유아에게 있어 교사와의 질 높은 상호작용이 보다 더 중요함을 제안하였다. 따라서 유아기 대표적인 발달과업인 자기통제력 수준에 따른 행동문제 또한 유아교육기관에서의 교사-유아관계의 질에 따라 달라질 것으로 예측된다. 친밀하고 갈등적이지 않고 의존적이지 않는 교사-유아관계는 유아의 자기통제력이 행동문제를 감소시키는데 있어 긍정적으로 기여하지만 친밀하지 못하고 갈등적이고 의존적인 교사-유아관계는 부정적으로 작용할 가능성이 높을 것이다. 그러나 이에 관한 경험적 연구는 매우 제한적이다.

따라서 본 연구의 목적은 유아에게 있어 가정환경과 더불어 중요한 환경인 유아교육기관에서의 교사-유아관계가 자기통제력과 행동문제와의 관계에서 어떻게 조절적 역할을 하는지 확인함으로써, 유아가 상호작용하는 환경적 맥락 특히 유아교육기관의 교사를 통한 유아기 행동문제의 예방 및 중재 가능성을 확인하고 이에 관련된 기초 자료를 제공하는데 있다.

본 연구에서는 위의 연구목적을 달성하기 위해 다음의 연구문제를 설정하였다.

- <연구문제 1> 유아의 자기통제력, 교사-유아관계 및 유아의 행동문제간의 관련성은 어떠한가?
- <연구문제 2> 유아의 자기통제력이 행동문제에 미치는 영향이 교사-유아관계에 따라 달라지는가?

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

본 연구의 대상은 경상남도에 소재한 유치원과 어린이집 10개 기관에 다니는 만 3~5세 유아 150명과 유아의 담임교사 40명이다. 연구대상의 일반적 특성은 다음의 Table 1과 같다.

### 2. 연구도구

#### 1) 유아의 행동문제

유아의 행동문제를 측정하기 위해서 Burks (1996), Behar와 Stringfield(1974), Achenbach (1978), 그리고 Quay(1972)에 의해 개발된 행동문제 척도를 Park(2004)이 재구성한 것을 Ruy와 Lee(2007)가 수정·보완한 ‘유아의 부적응행동척도’를 사용하였다. 이 도구는 불안 8문항, 위축 8문항, 산만 8문항, 공격 8문항, 충동 5문

항의 5가지 하위영역의 총 37문항으로 구성되어 있으며, 각 문항은 1~5점의 평가범주(1점: 전혀 그렇지 않다, 2점: 그렇지 않다, 3점: 보통이다, 4점: 그렇다, 5점: 매우 그렇다)로 구성된다. 척도의 신뢰도 계수 Cronbach  $\alpha$ 값은 하위영역별로 불안 .97, 위축 .90, 산만 .90, 공격 .90, 충동 .91이었다.

#### 2) 유아의 자기통제력

유아의 자기통제력을 측정하기 위해 Lee(1997)가 Humphrey(1982)의 ‘교사용 자기통제력 평정척도(Teacher Self-Control Rating Scale)’를 번안한 뒤 유치원과 초등학교 교사 5명을 통해 안면타당도를 확보한 척도를 사용하였다. 이 척도는 과제수행시의 집중력과 지속성 및 결과예측력과 같은 인지·개인적 자기통제력(cognitive·personal self-control)과 타인과 말다툼하기, 타인의 활동 방해하기 등 구체적이고 관계적인 행동특성과 같은 행동·대인적 자기통제력(behavioral·

〈Table 1〉 Sample characteristics: Young children and teacher

Characteristics	Categories	Frequency(%)
Young children gender	Boy	70(46.7%)
	Girl	80(53.3%)
Young children age	3years	45(30.0%)
	4years	52(34.7%)
	5years	53(35.3%)
Teacher career	less than 1year	6(15.0%)
	more than 1year~less than 3years	13(32.5%)
	more than 3years~less than 5years	8(20.0%)
	more than 5years~less than 10years	11(27.5%)
	more than 10years	2( 5.0%)
Teacher age	20~25years	15(37.5%)
	26~30years	18(45.0%)
	31~35years	4(10.0%)
	36~40years	1( 2.5%)
	41years or older	2( 5.0%)

interpersonal self-control)을 측정하는 것으로 총 15문항으로 구성되며 각 문항은 1~5점의 평가범주(1점: 전혀 그렇지 않다, 2점: 그렇지 않다, 3점: 보통이다, 4점: 그렇다, 5점: 매우 그렇다)로 구성된다. 척도의 신뢰도 계수 Cronbach  $\alpha$  값은 .81이었다.

### 3) 교사-유아관계

교사-유아관계를 측정하기 위해 Pianta(1991)의 ‘교사-유아관계 척도(Student-Teacher Relationship Scale)’를 Kang(2003)이 변안·보완한 척도를 사용하였다. 이 척도는 교사와 유아간의 관계 특성에 대한 교사의 지각을 평가하는 것으로 친밀감, 갈등, 의존성의 3가지 영역으로 구성되는데, 친밀감은 온정적이고 개방적인 의사소통이 이루어지는 교사-유아관계를 의미하며, 갈등은 부정적이고 조화롭지 못한 교사-유아관계를 의미하며, 의존성은 유아가 교사에게 지나치게 의존하는 교사-유아관계를 의미한다. 각 영역별로 12문항씩 총 36문항으로 구성되며, 각 문항은 1~5점의 평가범주(1점: 전혀 그렇지 않다, 2점: 그렇지 않다, 3점: 보통이다, 4점: 그렇다, 5점: 매우 그렇다)로 구성된다. 척도의 신뢰도 계수 Cronbach  $\alpha$  값은 하위 영역별로 .82, .87, .91이었다.

### 3. 연구절차

자료수집은 경남 지역 소재의 유치원과 어린이집 중에서 10개 기관을 임의 선정하여 해당 기관에 재원중인 만 3~5세 유아 164명과 유아의 담임교사 43명을 대상으로 실시되었다. 설문지는 해당 유아의 담임교사가 직접 응답하도록 한 뒤 회수하였다. 배부된 총 164부의 설문지 중에서 상당부분 응답이 누락되거나 불성실하게 응답한 담임교사 3명의 설문지 14부를 제외

하고 총 150부를 최종분석에 사용하였다.

## 4. 자료분석

수집된 자료는 SPSS WIN 18.0 프로그램을 사용하여 분석되었다. 연구대상의 일반적 특성을 알아보기 위해 빈도분석을 실시하였고, 연구도구의 신뢰도를 확인하기 위해 Cronbach  $\alpha$  계수를 산출하였다. 유아의 자기통제력, 교사-유아관계 및 유아의 행동문제간의 관련성을 확인하기 위해 Pearson 상관분석을 실시하였으며, 유아의 행동문제에 대한 교사-유아관계의 조절효과를 확인하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. 위계적 회귀분석에서 독립변수와 조절변수간의 다중공선성의 문제를 해결하기 위해 평균중심화(mean centering; 원점수에서 평균값을 빼는 것)를 하였다.

## III. 결과분석

### 1. 유아의 자기통제력, 교사-유아관계 및 유아의 행동문제간의 상관관계

유아의 자기통제력, 교사-유아관계 및 유아의 행동문제간의 관련성을 확인하기 위해 Pearson 상관관계분석을 실시하여 다음의 Table 2에 제시하였다.

Table 2에 의하면 유아의 불안 행동은 자기통제력( $r = -.37, p < .001$ )과 부적 상관이 있는 반면 갈등적 교사-유아관계( $r = .44, p < .001$ )과 의존적 교사-유아관계( $r = .56, p < .001$ )와는 정적 상관이 있는 것으로 나타났으며, 유아의 위축 행동은 자기통제력( $r = -.33, p < .001$ )과 친밀한 교사-유아관계( $r = -.22, p < .01$ )와 부적

〈Table 2〉 Correlations among study variables

(N = 150)

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>1. Self-control</b>	1.00								
<b>Teacher-child relationship</b>									
2. Intimacy	.12***	1.00							
3. Conflict	-.52***	-.14	1.00						
4. Dependence	-.36***	.22**	.46***	1.00					
<b>Behavior problems</b>									
5. Anxiety	-.37***	-.06	.44***	.56***	1.00				
6. Withdrawal	-.33***	-.22**	.40***	.55***	.73***	1.00			
7. Distraction	-.69***	-.05	.62***	.46***	.49***	.49***	1.00		
8. Aggression	-.61***	-.17*	.61***	.23**	.23**	.22**	.73***	1.00	
9. Impulsive	-.49***	-.25**	.44***	.13	.22***	.20*	.56***	.80***	1.00
<i>M</i>	52.64	45.56	23.27	25.10	15.48	14.91	15.74	14.02	8.43
<i>SD</i>	6.36	4.58	6.30	7.29	4.30	4.86	5.34	4.52	3.04

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

상관이 있는 반면 갈등적 교사-유아관계( $r = .40$ ,  $p < .001$ )와 의존적 교사-유아관계( $r = .55$ ,  $p < .001$ )와는 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 유아의 산만 행동은 자기통제력( $r = -.69$ ,  $p < .001$ )과 부적 상관이 있는 반면 갈등적 교사-유아관계( $r = .62$ ,  $p < .001$ )와 의존적 교사-유아관계( $r = .46$ ,  $p < .001$ )와는 정적 상관이 있는 것으로 나타났으며, 유아의 공격 행동은 자기통제력( $r = -.61$ ,  $p < .001$ )과 친밀한 교사-유아관계( $r = -.17$ ,  $p < .05$ )와 부적 상관이 있는 반면 갈등적 교사-유아관계( $r = .61$ ,  $p < .001$ )와 의존적 교사-유아관계( $r = .23$ ,  $p < .001$ )와는 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 마지막으로 유아의 충동 행동은 자기통제력( $r = -.49$ ,  $p < .001$ )과 친밀한 교사-유아관계( $r = -.25$ ,  $p < .01$ )와 부적 상관이 있는 반면 갈등적 교사-유아관계( $r = .44$ ,  $p < .001$ )와 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 즉 자기통제력, 교사-유아관계와 유아의 행동문제와의 관련성은 친밀한 교사-유아관계와 불안 행동, 친밀한 교사-유아관계와 산만행동, 그리고

의존적 교사-유아관계와 충동 행동 간의 관련성을 제외하고 모두 유의한 것으로 확인되었다.

## 2. 유아의 자기통제력과 행동문제간의 관계에 대한 교사-유아관계의 조절효과

유아의 자기통제력과 행동문제간의 관계에 대한 교사-유아간의 조절효과를 확인하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. 회귀분석을 실시하기 전에 독립변인들 간의 다중공선성 여부를 확인한 결과 VIF(분산팽창요인지수)는 1.01 ~ 1.39로 모두 5이하로 나타났고, tolerance(공차 한계)는 .72 ~ .99로 모두 0.1이상으로 나타났으며, Dubin-Waston 지수는 1.32 ~ 1.63로 모두 2에 가깝게 나타나 다중공선성 문제가 없음을 확인하였다. 위계적 회귀분석의 step1에서는 유아의 자기통제력과 교사-유아관계 변인을 투입하였고, step2에서는 유아의 자기통제력과 교사-유아관계간의 상호작용항을 추가로 투입하였다. 이때 상호작용항 추가로 인한 회귀모델의 다중

공선성 문제를 해결하기 위해 자기통제력과 교사-유아관계 각각 평균중심화(mean centering) 점수를 구한 뒤, 두 점수를 곱하여 상호작용항으로 사용하였다. 이때 분석은 유아의 행동문제 하위 유형별(불안, 위축, 산만, 공격, 충동), 교사-유아관계 하위 유형별(친밀감, 갈등, 의존성)로 실시하였으며, 분석 결과 유아의 행동문제에 대한 유아의 자기통제력과 교사-유아관계간의 상호작용 효과가 통계적으로 유의하게 나온 경우

만 다음의 Table 3에 제시하였다.

Table 3에 의하면 불안 행동의 경우 step1에서 유아의 자기통제력( $\beta = -.19, p < .05$ )과 갈등적 교사-유아관계( $\beta = .34, p < .001$ )가 불안 행동 변량의 22%를 통계적으로 유의하게 설명하였고, step2에서는 새로 투입된 자기통제력과 갈등적 교사-유아관계간의 상호작용 변인으로 인해 불안 변량의 6%가 추가되어 전체 28%를 설명하였으며, 이 변화량은 통계적으로 유의하

<Table 3> Hierarchical regression analysis self control and teacher-child relationship on predicting child problem behaviors (N = 150)

Independent variables	Dependent variables	$\beta$	t	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	F
Anxiety	Step1 Self control(A)	-.19	-2.22*	.22		20.73***
	Conflictual teacher-child relationship(B)	.34	3.99***			
Anxiety	Step2 Self control(A)	-.19	-2.24*	.28	.06***	18.78***
	Conflictual teacher-child relationship(B)	.32	3.81***			
	A×B	.24	3.44***			
Withdrawal	Step1 Self control(A)	-.17	-1.92	.18		16.43***
	Conflictual teacher-child relationship(B)	.32	3.61***			
	Step2 Self control(A)	-.16	-1.91	.22	.04**	13.06***
Withdrawal	Conflictual teacher-child relationship(B)	.30	3.42***			
	A×B	.19	2.61**			
	Aggression	Step1 Self control(A)	-.61	-8.60***	.37	
Dependent teacher-child relationship(B)		.02	.22			
Step2 Self control(A)		-.63	-8.99***	.40	.03*	31.84***
Aggression	Dependent teacher-child relationship(B)	.02	.27			
	A×B	.16	2.43*			
	Impulsive	Step1 Self control(A)	-.51	-6.58***	.24	
Dependent teacher-child relationship(B)		-.06	-.72			
Step2 Self control(A)		-.53	-6.91***	.27	.03*	17.55***
Impulsive	Dependent teacher-child relationship(B)	-.05	-.69			
	A×B	.16	2.22*			

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

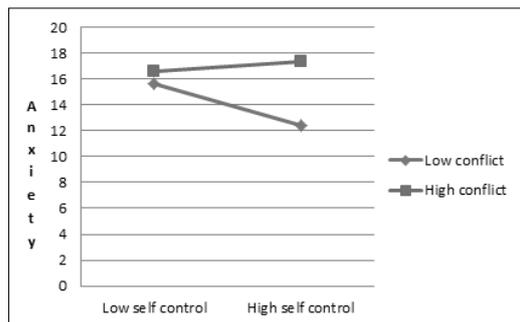
였다( $\Delta R^2 = .06, p < .001$ ). 이는 유아의 자기통제력과 불안간의 관계에 대해 갈등적 교사-유아 관계가 조절효과를 가지는 것을 의미한다. 이러한 조절효과를 명확히 확인하기 위해서 유아의 자기통제력과 갈등적 교사-유아관계를 평균값을 기준으로 각각 상·하집단으로 구분한 뒤 불안 행동 점수를 산출하여 이들 변인들 간의 관계를 다음의 Figure 1에 제시하였다.

Figure 1에 제시된 바와 같이 유아의 자기통제력이 유아의 불안행동에 미치는 영향은 교사-유아간의 갈등 수준에 따라 다르게 나타났다. 교사-유아간의 갈등 수준 상하 집단 별로 단순회귀선의  $\beta$  유의성 검증을 실시한 결과, 교사-유아간의 갈등 수준이 낮은 집단의 경우 유아의 자기통제력 수준이 높을수록 유아의 불안 수준이 낮게 나타난( $\beta = -.49, p < .001$ ) 반면, 교사-유아간의 갈등 수준이 높은 집단의 경우, 유아의 자기통제력 수준이 유아의 불안 수준에 영향을 미치지 않았다( $\beta = .00, n.s.$ ). 이러한 결과는 교사-유아간의 갈등 수준이 낮을수록 유아의 자기통제력이 불안 수준을 감소시킬 수 있는 가능성이 높아지는 반면, 교사-유아간의 갈등 수준이 높을수록 유아의 자기통제력이 불안 행동 수

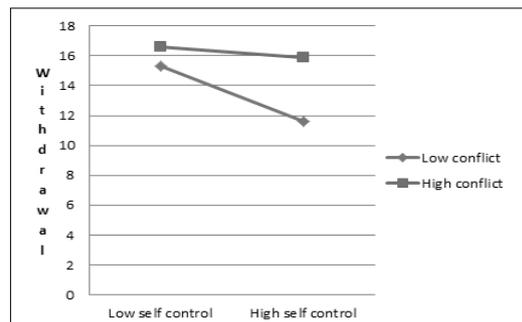
준을 감소시키지 못함을 의미한다.

Table 3에 의하면 위축의 경우 step1에서 갈등적 교사-유아관계( $\beta = .32, p < .001$ )가 불안 변량의 18%를 통계적으로 유의하게 설명하였고, step2에서는 새로 투입된 자기통제력과 갈등적 교사-유아관계간의 상호작용 변인으로 인해 위축 변량의 4%가 추가되어 전체 22%를 설명하였으며, 이 변화량은 통계적으로 유의하였다( $\Delta R^2 = .04, p < .01$ ). 이는 유아의 자기통제력과 위축간의 관계에 대해 갈등적 교사-유아관계가 조절효과를 가지는 것을 의미한다. 이러한 조절효과를 명확히 확인하기 위해서 유아의 자기통제력과 갈등적 교사-유아관계를 평균값을 기준으로 각각 상·하집단으로 구분한 뒤 위축 점수를 산출하여 이들 변인들 간의 관계를 다음의 Figure 2에 제시하였다.

Figure 2에 제시된 바와 같이 유아의 자기통제력이 유아의 위축행동에 미치는 영향은 교사-유아간의 갈등 수준에 따라 다르게 나타났다. 교사-유아간의 갈등 수준 상하 집단 별로 단순회귀선의  $\beta$  유의성 검증을 실시한 결과, 교사-유아간의 갈등 수준이 낮은 집단의 경우 유아의 자기통제력 수준이 높을수록 유아의 위축 수준



(Figure 1) Moderating effect of conflictual teacher-child relationship on the relations between children's self control and anxiety

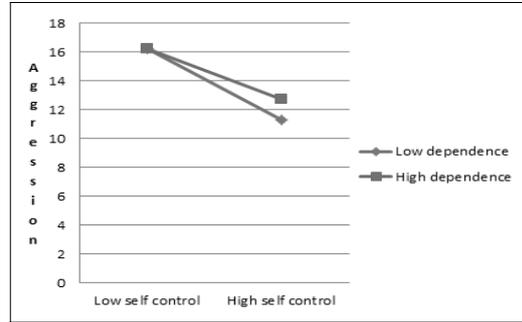


(Figure 2) Moderating effect of conflictual teacher-child relationship on the relations between children's self control and withdrawal

이 낮게 나타난( $\beta = -.34, p < .01$ ) 반면, 교사-유아간의 갈등 수준이 높은 집단의 경우, 유아의 자기통제력 수준이 유아의 위축 수준에 영향을 미치지 않았다( $\beta = -.05, n.s.$ ). 이러한 결과는 교사-유아간의 갈등 수준이 낮을수록 유아의 자기통제력이 위축 수준을 감소시킬 수 있는 가능성이 높아지는 반면 교사-유아간의 갈등 수준이 높을수록 유아의 자기통제력이 위축 행동수준을 감소시키지 못함을 의미한다.

Table 3에 의하면 공격행동의 경우 step1에서 유아의 자기통제력( $\beta = -.61, p < .001$ )이 공격행동 변량의 37%를 통계적으로 유의하게 설명하였고, step2에서는 새로 투입된 자기통제력과 의존적 교사-유아관계간의 상호작용 변인으로 인해 공격행동 변량의 3%가 추가되어 전체 40%를 설명하였으며, 이 변화량은 통계적으로 유의하였다( $\Delta R^2 = .03, p < .05$ ). 이는 유아의 자기통제력과 공격행동간의 관계에 대해 의존적 교사-유아관계가 조절효과를 가지는 것을 의미한다. 이러한 조절효과를 명확히 확인하기 위해서 유아의 자기통제력과 의존적 교사-유아관계를 평균값을 기준으로 각각 상·하집단으로 구분한 뒤 공격행동 점수를 산출하여 이들 변인들간의 관계를 다음의 Figure 3에 제시하였다.

Figure 3에 제시된 바와 같이 유아의 자기통제력이 유아의 공격행동에 미치는 영향은 교사-유아간의 의존성 수준에 따라 다르게 나타났다. 교사-유아간의 의존성 수준 상하 집단 별로 단순회귀선의  $\beta$  유의성 검증을 실시한 결과, 교사-유아간의 의존성 수준이 낮은 집단( $\beta = -.69, p < .001$ )과 높은 집단( $\beta = -.50, p < .001$ ) 모두 유아의 자기통제력 수준이 높을수록 유아의 공격행동 수준이 낮게 나타났으며,  $\beta$  유의성은 교사-유아간의 의존성 수준이 낮은 집단이 높은 집단보다 더 높게 나타났다. 이러한 결과는 교

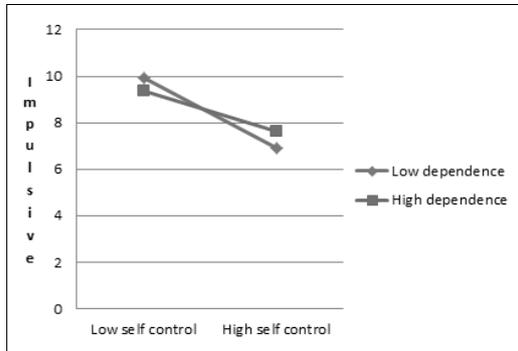


〈Figure 3〉 Moderating effect of dependent teacher-child relationship on the relations between children's self control and aggression

사-유아간의 의존성 수준이 낮을수록 유아의 자기통제력 수준에 따른 공격행동 수준의 차이가 더 큼을 의미한다. 즉 교사-유아간의 의존성 수준이 낮을수록 유아의 자기통제력이 공격행동 수준을 낮출 가능성이 더 높음을 의미한다.

Table 3에 의하면 충동행동의 경우 step1에서 유아의 자기통제력( $\beta = -.51, p < .001$ )이 충동행동 변량의 24%를 통계적으로 유의하게 설명하였고, step2에서는 새로 투입된 자기통제력과 의존적 교사-유아관계간의 상호작용 변인으로 인해 충동행동 변량의 3%가 추가되어 전체 27%를 설명하였으며, 이 변화량은 통계적으로 유의하였다( $\Delta R^2 = .03, p < .05$ ). 이는 유아의 자기통제력과 충동행동간의 관계에 대해 의존적 교사-유아관계가 조절효과를 가지는 것을 의미한다. 이러한 조절효과를 명확히 확인하기 위해서 유아의 자기통제력과 의존적 교사-유아관계를 평균값을 기준으로 각각 상·하집단으로 구분한 뒤 충동행동 점수를 산출하여 이들 변인들간의 관계를 다음의 Figure 4에 제시하였다.

Figure 4에 제시된 바와 같이 유아의 자기통제력이 유아의 충동행동에 미치는 영향은 교사-유아간의 의존성 수준에 따라 다르게 나타났다.



〈Figure 4〉 Moderating effect of dependent teacher-child relationship on the relations between children's self control and impulsive

교사-유아간의 의존성 수준 상하 집단 별로 단순회귀선의  $\beta$  유의성 검증을 실시한 결과, 교사-유아간의 의존성 수준이 낮은 집단( $\beta = -.56, p < .001$ )과 높은 집단( $\beta = -.42, p < .001$ ) 모두 유아의 자기통제력 수준이 높을수록 유아의 공격행동 수준이 낮게 나타났으며  $\beta$  유의성은 교사-유아간의 의존성 수준이 낮은 집단이 높은 집단보다 더 높게 나타났다. 이러한 결과는 교사-유아간의 의존성 수준이 낮을수록 유아의 자기통제력 수준에 따른 충동행동 수준의 차이가 더 큼을 의미한다. 즉 교사-유아간의 의존성 수준이 낮을수록 유아의 자기통제력이 충동행동 수준을 낮출 가능성이 더 높음을 의미한다.

#### IV. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 유아의 자기통제력과 행동문제와의 관계에서 교사-유아관계의 조절적 역할을 확인함으로써 유아가 상호작용하는 환경적 맥락 특히 유아교육기관의 교사를 통한 유아기 행동문제의 예방 및 중재 가능성을 확인하고

이에 관련된 기초 자료를 제공하는 것이다.

연구결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 유아의 자기통제력 수준이 높을수록 불안 행동, 위축 행동, 산만 행동, 공격 행동, 그리고 충동 행동 수준이 낮다. 즉 사회적으로 수용되는 행동과 수용되지 못하는 행동을 구분하여 주어진 상황에 맞게 자신의 행동을 잘 조절하는 유아일수록 불안하고 위축되거나 산만하고 공격적이며 충동적인 행동을 적게 보인다. 이러한 결과는 유아의 행동적 통제능력이 공격행동, 불안행동, 그리고 산만행동과 부적 관련성이 있고 (Woo, 2007), 자기통제력이 신체적 혹은 관계적 공격성과 부적 관련성이 있으며(Lee & Shin, 2011; Yoon, 2012), 유아기의 의도적 통제능력이 또래공격성에 영향을 미치는 동시에 이후의 학령기의 공격행동과 방해행동에도 영향을 미친다고(Olson et al., 2011) 보고한 선행연구들과 일치한다. 이는 유아의 행동문제를 예방하거나 감소시키기 위해서는 유아의 자기통제력 발달이 무엇보다 중요함을 시사한다. 유아기 동안 자기통제력은 ‘외부’로 부터의 통제에서 점차 자신 ‘내부’의 힘에 의해 자신을 통제하는 수준으로 발달해 간다. 이러한 시간의 흐름에 따른 변화는 유아의 죄의식과 감정이입과 같은 정서 발달, 언어발달, 그리고 옳고 그름에 대한 이해, 원인과 결과 간에 대한 이해, 적절한 행동과 부적절한 행동에 대한 구분과 같은 인지발달 등의 여타 발달영역과 함께 진행된다(Kostelnik et al., 2009). 따라서 자기통제력 발달을 돕기 위해서는 유아가 사회적 환경 속에서 매일 상호작용하는 부모와 교사의 역할이 무엇보다 중요하다. 유아가 자신의 행동을 통제할 수 있도록 직접적인 지도를 하거나 부모나 교사가 모델링을 통해 자기통제적인 행동을 본보기로 보여주는 것이 중요하다. 또한 자기통제력 발달에 기여하는 정

서발달, 언어발달, 인지발달의 통합적 발달이 이루어지도록 관심을 가져야 할 것이다.

둘째, 교사-유아관계가 갈등적일수록 유아의 불안 행동, 위축 행동, 산만 행동, 공격 행동, 그리고 충동 행동 수준이 높고, 교사-유아관계가 의존적일수록 유아의 불안 행동, 위축 행동, 산만 행동, 그리고 공격 행동 수준이 높다. 반면 교사-유아관계가 친밀할수록 유아의 위축 행동, 공격 행동, 충동 행동 수준이 낮다. 이러한 결과는 갈등적이고 의존적인 교사-유아관계는 행동문제를 유발하는 반면 친밀한 교사-유아관계는 행동문제를 감소시킨다는 선행연구들(Buysse et al., 2008; Doumen, Buysse, Colpin, & Verschueren, 2011; Kim, 2009; Kwon, 2012; Lee & Shin, 2011; Mantzicopoulos, 2005; Myers & Pianta, 2008; Yoon, 2012)과 일치한다.

유아교육기관의 교사는 부모와 마찬가지로 애착대상으로서 중요한 의미를 갖는다(Bergin & Bergin, 2009; Kang & Kim, 2006). 교사와 안정적인 애착을 형성한 유아들은 교사를 안전기지로 활용하여 주변 환경을 자유롭게 탐색하며, 교사와의 조화로운 상호작용을 통해 교사의 행동과 가치를 수용한다(Bergin & Bergin, 2009). Pianta, Nimetz와 Bennet(1997)에 의하면 교사와 안정적인 애착을 형성한 유아는 교사를 잘 따르고, 교사에게 편안함을 느끼고, 타인의 얼굴표정이나 정서에 적절히 잘 대응한다. 이러한 유아들은 교사와 친밀한 관계를 형성할 가능성이 높다. 친밀한 교사-유아관계란 온정적이며 개방적인 의사소통이 이루어지는 관계로 교실 환경에서 유아의 안전기지로써 작동한다(Birch & Ladd, 1997). 따라서 교사-유아간의 친밀감 수준이 높을수록 유아는 위축되거나 공격적이며 충동적인 행동을 보일 가능성은 낮아진다. 반면에 교사와 안정적인 애착을 형성하지 못한

유아는 교사를 성가시게 하고, 자주 울며, 잘 달래지지 않으며, 일상규칙을 잘 따르지 않는다. 또한 교사에게 지나치게 많은 요구를 하지만, 교사의 반응에는 만족해하지 않는다(Pianta et al., 1997). 이러한 유아들은 교사와 갈등적인 관계를 형성할 가능성이 높다. 갈등적인 교사-유아관계는 조화로운 상호작용과 라포가 결여된 관계로서 유아에게 분노, 불안, 소외, 외로움 등의 부정적인 태도를 증가시키며 유아의 교실활동에 부정적인 영향을 미친다(Birch & Ladd, 1997). 따라서 교사-유아간의 갈등수준이 높을수록 유아는 불안하거나 위축되며 산만하며 공격적이고 충동적인 행동을 보일 가능성은 높아진다. 그러므로 교사는 민감하고 온정적이며 강압적이지 않는 태도로 유아와 상호작용하고 갈등적 관계를 형성하지 않음으로써 유아의 행동문제 수준을 낮출 수 있다.

셋째, 유아의 자기통제력이 불안 행동과 위축 행동에 미치는 영향은 갈등적 교사-유아관계 수준에 따라 다르다. 구체적으로 교사-유아간의 갈등 수준이 낮은 경우, 유아의 자기통제력 수준이 높을수록 불안행동 수준과 위축행동 수준이 낮아지지만, 교사-유아간의 갈등 수준이 높으면 유아의 자기통제력 수준에 따라 불안행동 수준과 위축행동 수준이 달라지지 않는다. 이는 유아의 자기통제력 수준이 높아진다고 하더라도 교사-유아관계가 갈등적이라면 불안행동 수준과 위축행동 수준이 감소되지 않음을 의미한다. 이러한 결과는 유아의 개인적 특성이 행동문제에 미치는 영향이 교사-유아관계의 질에 따라 달라짐을 제시한 연구결과(Gazelle, 2006; Griggs et al., 2009; Hamre & Pianta, 2005; Kim, 2009; Miller-Lewis et al., 2013; Myers & Pianta, 2008)와 일치한다. 이들 연구에 의하면 유아개인의 기질 특성이 행동문제에 미치는 영

향에서 갈등적 교사-관계 수준이 높으면 까다로운 기질로 인한 행동문제가 더 심해지거나 (Kim, 2009) 까다로운 기질로 인한 유아의 놀이 방해 행동의 발생가능성이 높아졌다(Griggs et al., 2009). 이러한 결과들은 유아의 불안 행동과 위축 행동을 감소시키기 위해서는 무엇보다도 교사-유아관계가 갈등적이지 않아야 함을 시사한다.

또한 유아의 자기통제력이 공격 행동과 충동 행동에 미치는 영향은 의존적 교사-유아관계 수준에 따라 다르다. 구체적으로 교사-유아간의 의존성 수준이 낮은 경우, 유아의 자기통제력 수준에 따른 공격행동 수준과 충동행동 수준의 차이가 더 크게 나타났는데 이는 교사-유아간의 의존성 수준이 낮을수록 유아의 자기통제력이 공격행동 수준과 충동행동 수준을 낮출 가능성이 더 높음을 의미한다. 유아의 자기통제력과 행동문제와의 관계에서 의존적 교사-유아관계의 조절적 역할을 경험적으로 확인한 연구를 찾아보기 힘들다. 교사-유아관계에서 의존성은 유아의 정서적 지지의 근원인 교사에게 지나치게 의존하는 것을 의미하는 것(Birch & Ladd, 1997)으로 유아기의 의존성은 이 시기 유아들에게는 보편적 특성(Kang & Kim, 2006)이기는 하지만 지나치게 의존적인 교사-유아관계는 또래들과의 상호작용의 기회를 제한하여 또래와의 경험을 통해 획득되는 질서지키기, 공유하기 등의 다양한 사회적 기술 습득을 어렵게 한다. 이러한 사회적 기술의 부족은 궁극적으로 공격행동과 충동행동의 발생가능성을 높인다. 나아가 교사-유아간의 높은 의존성은 유아의 자기통제력이 공격 행동 및 충동 행동을 줄일 수 있는 가능성을 감소시킨 것으로 추정된다. 한편 연구결과에 대해 한 가지 고려할 점은 유아의 연령에 따른 의존성 정도이다. 만 3세 유아의 의존성은

만5세 유아의 의존성에 비해 보다 더 보편적인 특성이라 할 수 있으며 일반적으로 유아의 연령이 증가할수록 의존성은 감소한다. 따라서 유아의 자기통제력과 행동문제간의 관계에서 의존적인 교사-유아관계의 조절효과는 유아의 연령에 따라 달라질 가능성이 높아 이에 대한 추후 검증이 필요할 것이다.

한편 본 연구결과에서 주목할 점은 유아의 자기통제력과 행동문제간의 관계에서 갈등적 교사-유아관계와 의존적 교사-유아관계의 조절효과가 확인된 반면 친밀한 교사-유아관계의 조절효과는 없는 것으로 나타난 점이다. 일반적으로 갈등적 교사-유아관계와 친밀한 교사-유아관계 모두 유아의 행동문제에 유의한 영향을 미치는 것으로 밝혀져 왔다(Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Zhang & Sun, 2011). 그러나 Zhang과 Sun(2011)은 유아의 행동문제에 대한 친밀한 교사-유아관계의 영향력이 갈등적 교사-유아관계에 비해 상대적으로 적으며 이러한 경향성은 아동의 연령이 어릴수록 보다 명확해진다는 사실에 주목하고 있다. 또한 Silver, Mcasclle, Armstrong과 Essex(2005)는 교사-유아관계에서 갈등과 친밀감은 질적으로 다른 관계 특성이라고 주장한다. 즉 교사-유아관계의 갈등은 ‘유아에 기인한 영향(child-driven effect)’ 즉 유아의 부적절한 행동으로 인해 유발되는 관계 특성인 반면 교사-유아관계의 친밀감은 ‘교사에 기인한 영향(teacher-driven effect)’ 즉 교사의 민감성, 반응성, 지지적인 태도에 의해 촉발되는 관계특성이므로 유아의 행동문제는 교사-유아간의 친밀감보다는 교사-유아간의 갈등적 관계와 보다 더 강력한 관련성을 갖는다고 주장한다. 따라서 본 연구에서 유아의 자기통제력과 행동문제간의 관계에서 친밀한 교사-유아관계의 조절효과가 없는 것으로 나타난 것은 교사-

유아간의 갈등과 친밀감 각각의 관계특성에 기인한 것으로 추정되지만 추후에 이에 대한 경험적 연구가 요구된다.

종합하면 유아의 행동문제를 예방하고 중재하기 위해서는 교사는 유아의 자기통제력을 향상시키기 위한 방안을 적극적으로 모색하고, 민감하고 반응적이며 지지적인 태도로 유아와 상호작용함으로써 친밀한 교사-유아관계를 형성함과 동시에 갈등적이거나 의존적이지 않는 교사-유아관계를 수립하는 것이 무엇보다 중요하다고 할 수 있다.

이상과 같은 연구결과를 토대로 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 유아의 자기통제력 수준이 높을수록 불안 행동, 위축 행동, 산만 행동, 공격 행동, 그리고 충동 행동 수준이 낮다. 따라서 유아의 행동문제의 예방을 위해서는 일차적으로 유아의 자기통제력을 증진시키기 위한 노력이 요구된다.

둘째, 교사-유아관계가 갈등적이거나 의존적일수록 유아의 불안 행동, 위축 행동, 산만 행동, 공격 행동, 그리고 충동 행동 수준이 높고, 교사-유아관계가 친밀할수록 유아의 위축 행동, 공격 행동, 충동 행동 수준이 낮다. 따라서 부정적인 교사-유아관계의 개선 및 긍정적인 교사-유아관계의 증진을 통해서 유아의 행동문제를 감소시킬 수 있다.

셋째, 교사-유아관계의 갈등적 수준이 낮을수록 유아의 자기통제력이 불안 행동과 위축 행동 수준을 감소시키며, 교사-유아관계의 의존성 수준이 낮을수록 유아의 자기통제력이 유아의 공격 행동과 충동 행동 수준을 감소시킨다. 따라서 유아의 행동문제의 예방과 중재를 위해서는 유아의 자기통제력을 증진시키는 동시에 교사-유아간의 갈등 및 의존성 수준을 낮추어야 한다.

넷째, 친밀하고 갈등적이거나 의존적이지 않는 교사-유아관계는 유아의 행동문제를 예방하고 중재하는데 중요한 역할을 한다. 따라서 교육현장에서는 긍정적인 교사-유아관계 수립을 위한 적극적인 방안이 모색되어야 한다. 긍정적인 교사-유아관계는 체계적인 훈련을 통해 증진될 수 있다. Morrison과 Bratton(2010)의 연구에 의하면 Head Start 프로그램 참여하고 있는 유아 중 행동문제를 보이는 52명의 유아와 해당 교사를 대상으로 ‘교사-유아관계 훈련(CTRT; Child Teacher Relationship Training)’을 실시한 결과 이들 유아의 행동문제가 유의하게 감소함을 보고하였다. CTRT는 반영적 경청, 즉각적으로 반응하기, 제한설정하기, 유아의 자존감 향상시키기, 의사결정 촉진하기, 책임감 부여하기 등의 기술을 훈련하는 프로그램이다. 그러므로 향후에는 유아의 행동문제를 예방하고 중재하기 위해서 교육현장 적용가능성이 높은 교사-유아관계 증진 프로그램을 개발하고 적용할 필요가 있다.

본 연구의 제한점을 토대로 추후연구를 위한 제언을 하고자 한다.

첫째, 연구변인을 측정하는데 있어 교사의 보고에 전적으로 의존한 점이다. 교사는 유아교육기관에서 유아를 지속적으로 관찰할 기회가 많으며, 다수의 유아들과 상호작용한 경험을 통해 획득한 동년배 유아들의 행동특성에 대한 규준적 데이터를 갖고 있기 때문에 비교적 객관적인 정보를 제공하기도 한다. 그러나 유아를 평가하는데 교사의 편견이 개입될 소지도 있으므로 추후 연구에서는 부모평정, 유아관찰과 같은 보다 다양한 측정방법을 병행할 필요가 있다.

둘째, 유아의 행동문제는 유아의 성에 따라 다른 발달적 양상을 보인다. 남아는 여아에 비해 공격성과 충동성과 같은 외현화 행동문제를

더 많이 보이며 여아는 남아에 비해 불안과 위축과 같은 내재화 행동문제를 더 많이 보이므로 유아의 성을 고려한 분석이 요구된다.

이러한 제한점에도 불구하고 본 연구는 자기 통제력과 행동문제와의 관계에서 교사-유아관계가 어떻게 조절적 역할을 하는지 확인함으로써, 유아가 상호작용하는 환경적 맥락 특히 유아교육기관의 교사를 통한 유아기 행동문제의 예방 및 중재 가능성을 확인하고 이에 관련된 기초 자료를 제공하고자 하였다는데 의의가 있다.

## References

- Ann, S. H. (2002). Maternal, teacher, and peer relationship and preschool children's school adjustment. *Journal of Future Early Childhood Education, 9*(3), 163-180.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review, 21*, 141-170.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of Psychology, 33*(6), 61-79.
- Brody, G. H., & Flor, D. L. (1997). Maternal psychological functioning, family processes, and child adjustment in rural, single-parent, African American families. *Developmental Psychology, 42*(6), 1179-1192.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. NY: Guilford Press.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology, 46*, 367-391.
- Doumen, S., Buyse, E., Colpin, H., & Verschueren, K. (2011). Teacher-child conflict and aggressive behavior in first grade: The intervening role of children's self-esteem. *Infant and Child Development, 20*, 449-465.
- Fergusson, D. M., Boden, J. M., & Horwood, L. J. (2013). Childhood self-control and adult outcomes: Results from a 30-Year longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 52*(7), 709-717.
- Gazelle, H. (2006). Classroom climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child × environment model. *Developmental Psychology, 42*(6), 1179-1192.
- Griggs, M. S., Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., Kidder-Ashley, P., & Ballard, M. (2009). Student-teacher relationships matter: Moderating influences between temperament and preschool social competence. *Psychology in the Schools, 46*(6), 553-567.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625-638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 76*(5), 949-967.
- Humphrey, L. L. (1982). Children's and teachers'

- perspectives on children's self-control: The development of two rating scales. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 624-633.
- Kang, J. W. (2003). The process of enhancing social relationship through theraplay children who have maladjusted behavior: From exploration to growth. Unpublished doctoral dissertation, Chung-Ang University, Seoul, Korea.
- Kang, J. W., & Kim, S. J. (2006). The effects of children's maladjusted behaviors on teaching stress and teacher-child relationship. *Korean Journal of Child Studies*, 27(1), 17-30.
- Kim, S. H. (2009). The effects of temperament and teacher-child relationships on young children's behavior problems. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 29(5), 203-224.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedent of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 25, 343-354.
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., & Gregory, K. M. (2009). *Guiding children's social development and learning* (6th Ed.). NY: Delmar.
- Kwon, Y. H. (2012). The effects of children's regulation strategies and teacher-child relationships on children's social withdrawal. *Journal of Future Early Childhood Education*, 19(4), 341-363.
- Leadbeater, B. J., Bishop, S. J., & Raver, C. C. (1996). Quality of mother-toddler interactions, maternal depressive symptoms, and behavior problem in preschoolers of adolescent mothers. *Developmental Psychology*, 32, 280-288.
- Lee, J. R., & Yang, O. S. (2003). Structural analysis of factors and related variables of self-regulation in young children. *Journal of Early Childhood Education*, 23(2), 69-90.
- Lee, K. N. (1997). The effect of cognitive-behavioral intervention for self-control on the improvements of self-control and task performance in children. *Korean Journal of Psychology: Developmental*, 10(1), 123-143.
- Lee, K. S., Shin, Y. J., Chun, Y. J., & Park, J. A. (2004). The Characteristics of behavior problem among young children in Korea. *The Korean Journal of Early Childhood Education*, 17(4), 53-73.
- Lee, S. B., & Shin, Y. R. (2011). Effects of child, day care, and home variables on physical and relational aggression of preschool children. *Journal of the Korean Home Economics Association*, 49(9), 111-120.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43, 425-442.
- Massey, S. L. (2004). Teacher-child conversation in the preschool classroom. *Early Childhood Journal*, 31(4), 227-231.
- Miller-Lewis, L. R., Searle, A. K., Sawyer, M. G., Baghurst, P. A., & Hedley, D. (2013). Resource factors for mental health resilience in early childhood: An analysis with multiple methodologies. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 7(6), 1-23.
- Morrison, M. O., & Bratton, S. C. (2010). Preliminary investigation of an early mental health intervention for Head Start programs:

- Effects on child teacher relationship training on children's behavior problems. *Psychology in the Schools*, 47(10), 1003-1017.
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- Olson, S. L., Lopez-Duran, N., Lunkenheimer, E. S., Chang, H., & Sameroff, A. J. (2011). Individual differences in the development of early peer aggression: Integrating contributions of self-regulation, theory of mind, and parenting. *Developmental and Psychopathology*, 23, 253-266.
- Pianta, R. C. (1991). The student teacher relationship scale. Unpublished paper, University of Virginia, Charlottesville, VA. USA.
- Pianta, R. C., Nimetz, S., & Bennet, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- 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., & Rolling, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972.
- Ruy, H. K., & Lee, S. (2007). Influences of sex, temperament, and maternal attitudes on children's maladjustment behavior. *Journal of the Korean Home Economics Association*, 45(6), 89-100.
- Shaw, D. S., Kaneen, K., & Vondra, J. J. (1994). Developmental precursors of externalizing behavior: Age 1 to 3. *Developmental Psychology*, 30, 355-364.
- Silver, R. B., Mcaselle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39-60.
- Vaughn, S. R., Ridley, C. A., & Bullock, D. D. (1984). Interpersonal problem-solving skills training with aggressive young children. *Journal of Applied Development Psychology*, 5, 213-223.
- Waschlag, L. S., & Hans, S. L. (1999). Relation of maternal responsiveness during infancy to the development of behavior problems in high-risk youths. *Developmental Psychology*, 35(2), 569-579.
- Woo, S. K. (2007). The effects of gender, temperament, social competences and self-control on young children's emotional and behavioral problems. *Journal of Future Early Childhood Education*, 14(4), 427-451.

Yoon, S. J. (2012). The mediating effects of teacher-child relationships on children's self-control and aggression. *Journal of Early Childhood Education*, 32(5), 145-161.

Zhang, X., & Sun, J. (2011). The reciprocal relations

between teacher's perceptions of children's behavior problems and teacher-child relationships in the first preschool year. *The Journal of Genetic Psychology*, 172(2), 176-198.

---

Received February 28, 2014

Revision received May 9, 2014

Accepted May 26, 2014