

fer

Family and Environment Research

유아의 수줍음이 사회적 위축에 미치는 영향: 유아-교사 관계의 조절효과를 중심으로

조우리 · 신나리
충북대학교 아동복지학과

Effects of Young Children's Shyness on Social Withdrawal of Young Children: Focusing on Moderating Effects of Teacher-Child Relationships

Woo Ri Jo · Nary Shin
Department of Child Welfare, Chungbuk National University

Abstract

This study examined the effects of children's shyness and relationships with their teacher in regards to social withdrawal. Two questionnaires were conducted with mothers and teachers of 242 three to five-year-olds attending a childcare center in Sejong city. SPSS 18.0 was used to implement descriptive analyses and hierarchical regression analyses. The results indicated that main effects of lack of sociability and assertiveness as well as interaction effects between lack of assertiveness and intimate relationship on social withdraw were found when the child-teacher relationship was intimate. The results suggested that intimate child-teacher relationships adjusted to lack of assertiveness in the child. Meanwhile, interaction effects between lack of sociability and lack of assertiveness and between self-consciousness and child-teacher conflictual relationship were found in child-teacher conflictual relationships. The results indicated that the influence on alleviating social withdrawal behavior of children with a high level of shyness was limited despite establishing a close relationship with a teacher. However, the social withdrawal behavior of children became more intense if they were in a conflict relationship with a teacher; this tendency was also shown more significantly in shier children. This suggests that children's unamicable relationship with a teacher may function as a risk factor to cause social withdrawal behavior. Therefore, it is important that a teacher has the capability to understand the individual characteristics of children, particularly shyness, and encourage their sociability of children through positive relationships.

Keywords

shyness, child-teacher relationships, social withdrawal

Received: September 19, 2016

Revised: June 30, 2017

Accepted: July 10, 2017

This article is a part of Woo Ri Jo's master's thesis submitted in 2016. It was presented as a poster session at the 69th Conference of the Korean Home Economics Association in 2016.

Corresponding Author:

Nary Shin
Department of Child Welfare,
Chungbuk National University
Chungdae-ro 1, Seowon-gu, Cheongju,
Chungbuk, 28644, Korea
Tel : +82-43-261-3229
Fax : +82-43-260-2793
E-mail : binah2009@cbnu.ac.kr

서론

유아기는 가족과의 관계에서 벗어나 사회적 관계를 형성하고 관계망을 넓혀 가는 시기이다. 이 시기의 유아는 유아교육기관에서 집단생활을 시작하고, 다양한 상호작용을 통해 신체적, 사회 정서적 성장이 이루어지며, 지식과 기술을 습득하게 된다. 이러한 상호작용은 긍정적으로만 이루어지는 것은 아니며, 사회적 상황에서 어려움이 있거나 고립된 유아는 사회적 능력을 발달시킬 수 있는 기회가 적어 사회성 발달에 부정적인 영향을 미치게 된다. 이러한 고립은 사회적 위축과 같은 개인의 성향과 관계가 있는 것으로 알려져 있는데[51], 위축된 아동은 낮은 자존감, 우울, 외로움, 사회적 불안과 같은 다양한 심리적인 문제뿐만 아니라 낮은 학업성취를 보이는 것으로 밝혀져[15], 전반적인 발달에 부정적인 영향을 미치는 것으로 이해되어 왔다.

사회적 상황에서 나타나는 위축은 소극적이거나 회피적 태도를 보이고, 사회적 관계를 두려워하고 불안해하는 행동을 의미하며[50], 사회적 상호작용에 대한 불안과 두려움으로 인해 또래집단으로부터 자신을 적극적으로 격리하는 특성으로 발현된다[15]. 연구자에 따라 억제, 고립, 과묵, 수줍음 등의 용어와 혼용되어 사용될 정도로 사회적 위축이라는 개념은 매우 모호한 특성을 가지고 있는데, 유아가 또래와의 상호작용을 하지 않는 선택을 스스로 하는 경우로, 이러한 선택의 이유는 자신의 내적 특성에 기인하는 것으로 설명이 가능하다[51].

사회적으로 위축된 유아는 또래로부터 고립되고, 또래와의 놀이에 참여하기보다 혼자놀이를 선호하며, 사회적 상호작용의 수준 또한 낮은 것으로 알려져 있다[57]. 또한 또래와의 관계에서 빈번히 고립을 경험하기 때문에 외로움을 느끼는 수준이 높고, 교사와의 관계에서도 적응적이지 못하는 경향으로 이어지기도 한다[15]. 때문에 사회적 위축은 또래 거부나 무시 등의 관계 형성으로 이어질 수 있을 뿐만 아니라, 대인 공포증, 또래 따돌림, 우울, 불안 등과 같은 심리적인 문제로 발전할 수 있다[36, 54]. 더욱이 유아기에 나타나는 사회적 위축 행동은 성인기까지 지속적으로 유지되는 경향이 있으므로[8, 33, 36], 유아의 사회적 유능감 발달에 있어서 매우 중요한 행동 특성이라고 할 수 있다.

그러나 일반적으로 유아의 경우 심각한 내면화 문제를 성인보다 덜 경험할 것이라는 인식이 강하고[56], 공격성이나 과잉행동 등의 외현화 문제행동에 비해 위축행동은 명백하게 눈에 띄거나 부정적으로 인식되지는 않는 경향을 보인다[42]. 이 때문에 유아의 사회적 위축은 연구자나 부모, 교사의 관심을 덜 받아왔으며, 결과적으로 사회적으로 위축된 유아는 고유한 심리적인 어려움을 해결 받지 못하는 경우가 많다. 그러나 사회적 위축과 같은 내면화 문제행동을 경험하는 유아의 비율이 외현화 문제행동과 비슷한 수준이므로[13], 위축 행동은 사회적 관계에 어려움을 야기시키는 중요한 행동 특성이라고 할 수 있다. 이러한 관점에서 위축 행동의 원인이 되는 특성을 탐색하고, 이에 근거한 적절한 개입의 가능성을 알아보는 것은 중요하다고 하겠다.

다른 사회적 행동과 마찬가지로 유아의 사회적 위축 또한 유아의 개인특성과 환경특성에 모두 관련이 있다. 사회적 위축에 영향을 미치는 개인 변인으로는 그간 기질과 정서조절 관련 특성이 주로 연구되어, 기질상 회피 성향이 높고 활동성 수준이 낮을수록[40, 41], 정서조절을 잘 하지 못할수록[17], 사용하는 정서조절 전략이 부정적일수록[22, 24], 사회적 위축 수준이 높은 것으로 일관되게 보고되고 있다. 2000년대에 들어서 기질과 정서 특성 이외에 사회적 능력을 저해하는 개인의 내적 특성으로 수줍음에

대한 연구가 주목받기 시작하였고[49], 국내에서도 수줍음 특성에 대한 관심이 최근 증가하는 추세를 보이고 있다[24, 37, 58]. 이에 사회적 상호작용을 촉진하거나 방해하는 개별 유아의 내적 특성을 살펴보고자 할 때, 수줍음이 주요 변인으로 탐색되고 있다[12, 25, 53].

전통적으로 생애 초기의 수줍음은 기질적인 특성으로 이해되어 왔다. 기질의 하위차원을 정서성, 활동성 및 사회성으로 살펴본 Buss와 Plomin [4]에 따르면, 수줍음 수준이 높은 유아는 타인과 함께 있고자 하는 행동을 상대적으로 덜 취하는 반면, 사회적 맥락에서 침묵하거나 관계를 맺는 행동을 억제하고 회피하는 행동적 특성을 갖는 낮은 사회성의 유아로 볼 수 있다. 빈번하지 않은 발화, 작은 목소리, 시선 회피, 경직되고 제한적인 자세 등이 수줍음 수준이 높은 유아의 대표적인 사회성 기질 특성을 드러내는 행동에 해당한다[27]. 이러한 행동 특성은 경계심이나 새로운 환경에 대한 두려움에 기인하는 것으로, Buss [3]는 이를 수줍음의 초기 발달에 해당하며 유아가 성장하면서 적절한 사회적 기술의 습득을 통해 감소하는 경향이 있다고 보았다.

반면, 수줍음의 후기에는 소위 자기의식적인 수줍음(self-conscious shyness)은 타인이 자신의 행동이나 외모, 생활방식 등을 판단하는 것에 대한 사회화 경험과 자신을 사회적 구성원으로 인식하는 인지발달을 통해 나타나게 된다[3]. Leary [27]는 이러한 수줍음을 사회적 불안으로 정의하였는데, 생애 초기에 나타나는 기질적인 수줍음에 비해 사회적인 경험과 인지발달을 통해 형성되는 부정적인 자신에 대한 사회적 평가에 기인한다는 점에서 큰 차이가 있다[6]. 사회적 평가에 대한 염려로 인해 습득된 수줍음은 학기 초 새로운 환경과 낯선 또래에 대한 기질적 수줍음과는 다르게 환경과 또래에게 익숙해지더라도 점차 수줍음이 증가한다. 자기의식적 수줍음 수준이 높은 유아는 실제로는 또래나 교사와의 사회적 접촉을 바라지만, 또래에게 무시되거나 거부되는 사회화 경험으로 인해 사회적 불안과 두려움을 느끼게 되어, 사회적 접근에 대한 동기를 억제하게 된다[2, 8]. 이는 낯선 맥락이 아닌 비교적 친숙한 유아교육기관에서 보이는 수줍음은 개별 유아의 기질적인 특성이나 인지적·경험적 특성에 따라 다를 수 있다. 따라서 이러한 수줍음의 다면적 특성에 따라 사회적 위축 수준이 어떻게 달라지는지를 탐색하는 것은 중요하다고 하겠다.

한편, 유아가 주변 성인과 맺는 관계는 정서적 환경의 요소로, 발달 능력을 습득하는데 중요한 역할을 한다[16]. 특히 유아가 경험하는 사회적 관계 중 가장 중요한 맥락인 유아교육기관에서 수줍음이 사회적 위축에 미치는 직접적인 영향에 대한 중재 역할을 할 수 있는 주체는 교사이다. 교사는 유아가 교육기관에서 관계를

형성하고 지지를 구하는 대상으로 유아에게 지속적인 보호와 교육을 제공해주며, 환경을 적극적으로 탐색할 수 있게 하는 안전 기저로서[29], 유아에게 가장 중요한 교육과 정서적 지원이 된다. 이에 Hamre와 Pianta [16]는 유아교육기관에서 유아-교사 관계의 질은 학령기의 행동 및 학문적 성취의 예측요인이 된다고 보았다. 실제로 긍정적인 유아-교사 관계는 유아의 문제행동의 발생 정도를 완화시키는 보호요인으로 작용해 아동의 문제행동을 예방하는 요인으로 작용하는 것으로 밝혀진 바 있으며[38], 유아기에 교사와의 친밀한 관계를 형성한 경우 이후 발달 과정에서 외현화 문제행동이 덜 나타나는 경향이 있는 것으로 보고된 바 있다[55].

일찍이 교사와 유아 간의 관계 척도를 개발하고 연구해 온 Pianta [44]는 친밀, 갈등 및 의존 차원을 세 가지로 구분하였으며, 최근에는 의존을 제외한 친밀과 갈등으로 유아-교사 관계를 설명하고 있다[19, 21, 45, 47]. 먼저, 친밀관계는 온정적이고 개방적이며 긍정적인 상호작용이 이루어지고, 애정적인 유대관계를 맺으며, 서로 지지적인 관계를 의미하는데[46], 이러한 긍정적인 관계는 유아교육기관에서 사회적 상황에 대한 적응력을 높이고, 활발하고 긍정적인 태도를 보이는 등의 유아의 사회적 유능성의 기초를 마련한다[29, 30, 54]. 반면, 유아-교사 간의 갈등관계는 교사가 해당 유아와 함께 지내는 것에 대해 지치고 힘들어하는 것으로, 교사와 갈등관계를 맺을수록 유아는 공격성과 과잉행동 등의 외현화된 문제 행동 이외에 불안과 위축 등의 내면화된 문제 행동을 보일 수 있는 것으로 보고되고 있다[22, 23, 32, 34, 35, 47, 52, 55]. 이를 종합해볼 때, 수줍음 수준이 높은 유아는 유아교육기관에서 적응에 어려움을 경험하며, 언어적인 표현이 상대적으로 부족하고, 또래와의 사회적 상호작용에 대한 시도 또한 적극적이지 않은 특성을 주로 나타내므로[8, 14], 교사가 수줍어하는 유아와 어떤 정서적인 유대를 맺으며, 이들의 행동에 대해 어떻게 반응하는지는 수줍음 수준이 높은 유아의 사회적 위축에 의미 있는 관계 특성으로 작용할 수 있음을 시사한다.

개별 유아의 부정적인 내적, 기질적 특성이 교사와의 관계의 중재로 사회적 측면에 미치는 영향이 달라지는 지를 포괄적으로 탐색한 Kwon [22, 23, 25]의 일련의 연구를 살펴보면, 유아의 수줍음이나 부정적인 정서성, 정서조절전략 등이 위축행동이나 또래상호작용, 또래 괴롭힘의 피해에 미치는 영향이 교사와의 관계에 따라 달라짐을 일관되게 밝힌 바 있다. 이러한 결과는 교사와의 관계가 유아의 내적 특성인 수줍음을 조절하여 유아의 행동에 변화를 줄 수 있음을 시사한다. 흥미로운 점은 유아-교사 간 친밀관계보다 갈등관계의 조절효과가 강력한 것으로, 유아-교사 관계가 보호와 위협요인으로 동시에 작용할 수 있음이 밝혀진 점

이다. 이는 수줍음과 같은 어려움을 갖는 유아의 경우 교사와의 관계가 긍정적이지 못할 때 기관에서 취약해질 수 있음을 시사한다. 이에 유아의 수줍음 특성에 따른 사회적 위축에 대한 단편적인 탐색 보다는 수줍음이 사회적 위축에 미치는 영향력이 유아-교사 간 관계의 질에 따라 달라질 수 있음을 밝힘으로써, 적절한 교사의 중재역할의 가능성을 탐색해볼 필요성이 있다.

따라서 본 연구에서는 개인적 특성인 유아의 수줍음과 맥락적 특성인 유아-교사 관계가 유아의 사회적 위축에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보고, 이러한 영향 관계에서 수줍음의 영향력을 유아-교사 관계가 조절하는지를 알아보고자 한다. 이로써 유아의 사회적 위축 행동에 대한 체계적인 이해를 돕고, 유아교육기관에서의 적응을 위해 교사 역할의 중요성에 대한 구체적인 정보를 제공하는데 목적이 있다. 이상의 연구 목적에 따라 선정된 연구문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1. 유아의 수줍음과 교사와의 관계가 사회적 위축에 미치는 영향은 어떠한가?
- 연구문제 2. 유아의 수줍음이 사회적 위축에 미치는 영향력은 교사-유아 관계에 따라 달라지는가?
- 연구문제 2-1. 유아의 수줍음이 사회적 위축에 미치는 영향력은 교사와의 친밀 관계 수준에 따라 달라지는가?
- 연구문제 2-2. 유아의 수줍음이 사회적 위축에 미치는 영향력은 교사와의 갈등 관계 수준에 따라 달라지는가?

연구방법

1. 연구대상

본 연구는 세종특별자치시에 소재한 어린이집 4개소에 재원 중인 만 3-5세 유아 242명으로, 이들의 담임교사 20명이 조사에 참여하였다. 유의표집 방법으로 선정된 4개 어린이집을 대상으로 연구에 대한 소개 및 협조 요청이 이루어진 후, 연구에 동의한 가정에 한해 교사가 해당 유아에 대한 질문지를 작성하는 방법으로 실시되었다. 연구대상에 해당하는 유아 및 이들의 어머니와 교사의 구체적인 특성은 다음의 Table 1에 제시된 바와 같다.

2. 측정도구

본 연구는 교사가 측정하는 유아의 사회적 위축 척도, 수줍음 척도와 유아-교사 관계 척도로 총 3가지 척도를 사용하였고, 이중 수줍음과 유아-교사 관계 척도는 베리맥스 회전, 주성분 분석으로 요인 분석을 실시하였다. 요인의 수를 결정하는 고유 값은

Table 1. General Characteristics of Participants (N=242)

Characteristics			n(%)	
Child	Age (years)	3	94(38.8)	
		4	87(36.0)	
		5	61(25.5)	
	Gender	Boys	113(46.7)	
		Girls	129(53.3)	
	Birth order	Only	43(17.8)	
		First	94(38.8)	
		Second	86(35.5)	
		Third or up	18(7.4)	
Fathers	Age	20s	4(1.6)	
		30s	139(57.2)	
		40s or up	98(40.3)	
	Education	High school graduate or less	78(32.2)	
		2- or 3-year college graduate	85(35.1)	
		4-year college graduate	68(28.1)	
		Master's degree or more	9(3.7)	
	Occupation	Administrative and secretarial	86(35.5)	
		Executive & senior officials	16(6.6)	
		Professionals	19(7.9)	
		Sales & customer service	30(12.4)	
		Production & simple laborers	48(19.8)	
		Others	1(0.4)	
	Mothers	Age	20s	14(5.8)
			30s	179(73.7)
40s or up			48(19.8)	
Education		High school graduate or less	73(30.2)	
		2- or 3-year college graduate	57(23.6)	
		4-year college graduate	90(37.2)	
		Master's degree or more	20(8.3)	
Occupation		Housewife	111(45.9)	
		Professional	40(16.5)	
	Administrative and secretarial	39(16.1)		
	Sales & customer service	14(5.8)		
	Production & simple laborers	9(3.7)		
	Other	28(11.6)		
Household	Monthly income	2 million less	11(4.5)	
		2-3million less	51(21.1)	
		3-4million less	71(29.3)	
		4-5million less	55(22.7)	
		5-6million less	19(7.9)	
		6 million or more	35(14.5)	

.40을 기준으로 하였으며, 구체적인 내용은 다음과 같다.

(1) 사회적 위축

유아의 사회적 위축을 측정하기 위해서 Achenbach [1]의 Caregiver-Teacher Report Form for Ages 2-5를 Oh와 Kim [39]이 한국 유아를 대상으로 표준화한 교사용 유아행동평가 척도인 Caregiver-Teacher Report Form(C-TRF)를 사용하였다. 유아의 문제행동을 평가하는 대표적인 표준화 검사인 Achenbach System of Empirically Based Assessment(ASEBA)는 부모용인 CBCL 1.5-5와 교사용인 C-TRF로 구분되며, 유아의 문제행동을 크게 내재화 문제와 외현화 문제로 구분하고 있다. 이 중 내재화 문제는 정서적 반응성, 신체증상, 불안/우울 및 위축의 소척도로 구성되어 있는데, 각 소척도를 단독으로 사용 가능하다 [39]. 이에 위축에 해당하는 문항만을 사용하되, 아동의 사회적 위축을 고려하기 위하여 유아의 사회적 맥락에서의 위축 행동은 부모보다 교사가 더 관찰 가능하다고 판단되어, 교사가 측정하는 C-TRF의 10문항을 사용하였다.

사회적 상황에서 지속적으로 고립되고 소외시키는 행동을 의미하는 본 척도의 대표적인 문항은 '위축돼서 남들과 어울리지 않으려고 한다' 등이 있다. 각 문항은 Likert 3점 척도(전혀 해당되지 않는다 = 0, 가끔 그렇거나 그런 편이다 = 1, 자주 그런 일이 있거나 많이 그렇다 = 2점)로 구성되어 있다. 사회적 위축 점수는 표준화된 T점수를 사용하였으며, 내적 합치도인 Cronbach's α 는 .90으로 높은 수준으로 나타났다.

(2) 유아의 수줍음

유아의 수줍음을 측정하기 위해 Cheek [5]의 'Revised Shyness Scale', Rothbart, Ahadi, Hershey 그리고 Fisher [48]의 연구에서 사용한 'Children's Behavior Questionnaire', Crozier [9]의 'Children's Shyness Questionnaire' 등의 기존 척도들을 토대로 Lee [31]가 제작한 '유아용 수줍음 척도'를 사용하였다. 이 척도는 유아교육기관에서 접하는 다양한 사회적 상황에서 나타나는 유아의 수줍음 정도 교사가 자기보고식으로 평정하는 척도로, 또래 관계에서 사교적이지 못하고 잘 어울리지 못하거나 제한된 교제를 하는 등의 낮은 사회성을 나타내는지에 관련된 특성을 의미하는 '사회성 결여(5문항)', 유아가 주로 유아교육기관에서 접하는 다양한 사회적 상황 속에서 억제되거나 위축된 행동을 보이며 자신감이나 적극성에 어려움을 겪고 있는지에 관련된 특성을 의미하는 '적극성 결여(7문항)', 유아가 자신을 사회적 객체로 인식할 수 있는 인지적 능력이 생기면서 특히 사회적 상황에

서 자신이 부각되고 주의가 집중될 때 노출감을 느끼는 등의 수줍음 특성을 보이는 것을 의미하는 '자기의식성(4문항)'의 총 16문항으로 구성되어있다. 각 하위 차원의 대표 문항을 살펴보면, 사회적 결여는 '주로 아주 가까운 친구 한, 두 명 하고만 이야기 하는 편이다', 적극성 결여는 '친구들 앞에서 큰 소리로 발표하거나 대답하는 것을 좋아한다', 자기의식성은 '친구들이 생일 노래를 불러주면 쑥스러워한다' 등을 들 수 있다.

주성분 분석으로 요인분석을 실시한 결과, 모든 문항이 원 척도와 동일하게 사회적 결여, 적극성 결여 및 자기의식성에 적재되어, 3개 요인이 추출되었으며, 각 문항은 Likert 5점 척도(전혀 그렇지 않다=1점, 매우 그렇다=5점)로 구성되었고, 각 하위요인의 내적합치도인 Cronbach's α 는 사회적 결여 .75, 적극성 결여 .88, 자기의식성 .86으로 산출되었다.

(3) 유아-교사 관계

유아-교사 관계를 측정하기 위해서 Pianta [44]의 유아와 교사 간의 관계에 대한 교사 지각용 평가도구인 Student-Teacher Relationship Scale(STRS)를 Lee [29]가 수정, 빈안한 '유아-교사 관계 척도'를 기초로, 연구자가 원 척도를 번안하여 사용하였다. 유아-교사 관계 척도는 교사가 자기보고식으로 유아의 행동을 평정하는 척도로, 각 하위차원은 교사와 유아의 긍정적인 상호작용을 하고 지지적임을 의미하는 '친밀'(11문항), 교사가 유아와 함께 지내는 것이 지치고 힘든 것을 의미하는 '갈등'(12문항), 유아가 교사에게 지나치게 의존하거나 매달리는 행동을 의미하는 '의존(5문항)'으로 구성되어있다. 각 하위차원의 대표문항을 살펴보면 친밀은 '나는 이 아이와 애정적이고 따뜻한 관계를 맺고 있다' 등의 문항, 갈등은 '이 아이를 다루는 것은 나를 지치고 힘들게 한다.' 등의 문항, 의존은 '이 아이는 나와 잘 떨어지려고 하지 않는다.' 등의 문항으로 구성되어 있다.

주성분 분석으로 이용한 요인분석 결과 친밀과 갈등의 2개 요인만이 추출이 되었다. 의존 차원의 경우, 도구 개발자인 Pianta [45] 또한 최근 척도에서 제외하고 있는 차원이므로, 요인부하량이 낮은 의존 차원의 5문항을 분석에서 제외하였다. 각 문항은 Likert 5점 척도(전혀 그렇지 않다 =1점, 매우 그렇다=5점)로 구성되어 있고, 각하위요인의 내적 합치도인 Cronbach's α 는 친밀 .79, 갈등 .87이었다.

3. 연구절차

본 조사에 앞서 질문지 문항의 이해도, 소요시간 및 질문지의 작성상 문제점을 알아보기 위하여 총 10명의 현직 교사를 대상으

로 2015년 7월 24일부터 총 8일간 예비조사를 실시하였다. 그 결과 질문지 작성에는 8분에서 15분 정도의 시간이 소요되었고, 설문조사 실시에 무리가 없는 것으로 판단되어 예비조사 내용을 토대로 연구 대상자가 이해하기 어려운 문항을 부분적으로 수정·보완하였다. 본 조사는 2015년 9월 9일부터 9월 19일까지 연구 소개와 협조를 구하는 동의서를 각 가정으로 송부하였고, 해당 유아를 담당하는 담임교사 20명이 조사에 참여하였다. 총 364부의 질문지를 배부하여 258부가 회수되었으나(회수율: 71%), 질문지 내용에 불성실하게 응답을 한 16부를 제외한 최종 242부를 분석에 사용하였다.

4. 자료분석

본 연구에서 수집된 자료는 PASW 18.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA) 프로그램을 사용하여 각 변인의 기술통계분석과 유아의 수줍음과 유아-교사 관계가 사회적 위축에 미치는 영향력을 알아보기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. 또한 조절효과가 나타난 변인의 경우 평균 점수를 기준으로 상·하 집단을 나눈 후, 각 집단별 사회적 위축의 평균 점수를 활용하여 도식화함으로써 시각적으로 조절효과의 경향성을 파악하였고, Bonferroni 보정을 통한 단순비교(simple comparison)를 이용하여 조절효과의 사후검증을 추가적으로 실시하였다.

연구결과

1. 주요 변인의 기술통계 및 상관

유아의 수줍음, 유아-교사 관계 및 사회적 위축의 기술통계를 살펴보면, 유아의 수줍음의 경우 세 가지 수줍음 특성 중 자기의식성($M=2.89, SD=.99$) 수준이 가장 높게 나타났으며, 다음으로 적극성 결여($M=2.44, SD=.89$), 사회적 결여($M=2.41, SD=.89$) 순으로 나타났다. 유아의 수줍음은 보통 수준에 해당하는 3점 이하로 나타나 낮은 수준임을 알 수 있다. 유아-교사 관계의 경우, 친밀관계($M=3.32, SD=.62$)는 보통 수준인 3점 이상인 반면, 갈등관계($M=1.86, SD=.66$)는 2점 이하로 나타나, 교사들이 보통 이상으로 유아와 친밀하다고 지각하는 반면, 갈등관계로 지각하는 수준은 낮은 편으로 나타났다. 한편, 사회적 위축은 표준화된 T점수를 사용하였고, 58.20($SD=10.63$)으로 보통 수준인 50점보다 높게 나타났다.

유아의 수줍음, 유아-교사 관계, 사회적 위축의 평균 및 표준편차와 하위차원의 상관계수는 Table 2에 제시된 바와 같다. 각

Table 2. Descriptive Statistics and Correlations among Variables (N=242)

Variables	①	②	③	④	⑤	⑥
① Lack of sociability	1.00					
② Lack of assertiveness	.77***	1.00				
③ Self-consciousness	.52***	.57***	1.00			
④ Closeness	-.45***	-.47***	-.12*	1.00		
⑤ Conflict	.03	.22***	.15*	-.03	1.00	
⑥ Social withdrawal	.60***	.68***	.37***	-.42***	.35***	1.00
M	2.44	2.41	2.89	3.32	1.86	58.20
SD	.89	.89	.99	.62	.66	10.63

Note. Values of social withdrawal are standardized T scores.
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

하위차원 간의 상관은 전반적으로 예측된 방향으로 나타났으나, 유아의 수줍음 하위차원에 따라 유아-교사 관계 및 사회적 위축과의 관계에 차이가 있었으며, 사회적 결여와 유아-교사 갈등관계, 유아-교사 친밀과 갈등관계의 하위차원 간의 상관은 나타나지 않았다.

2. 유아의 수줍음과 유아-교사 간 친밀관계가 사회적 위축에 미치는 영향

유아의 수줍음과 유아-교사 관계가 사회적 위축에 미치는 영향을 알아보기 위해 수줍음의 하위차원과 유아-교사 관계를 독립변수로 유아의 사회적 위축을 종속변수로 하여 위계적 회귀분석을 실시하였고, Model 1에서는 유아의 수줍음의 하위차원인 사회적 결여, 적극성 결여, 자기의식성과 유아-교사 친밀 및 갈등관계가 사회적 위축에 미치는 영향을, Model 2에서는 유아의 수줍음의 하위차원과 유아-교사 관계의 상호작용 효과를 추가하여

사회적 위축에 미치는 영향력을 살펴보았다.

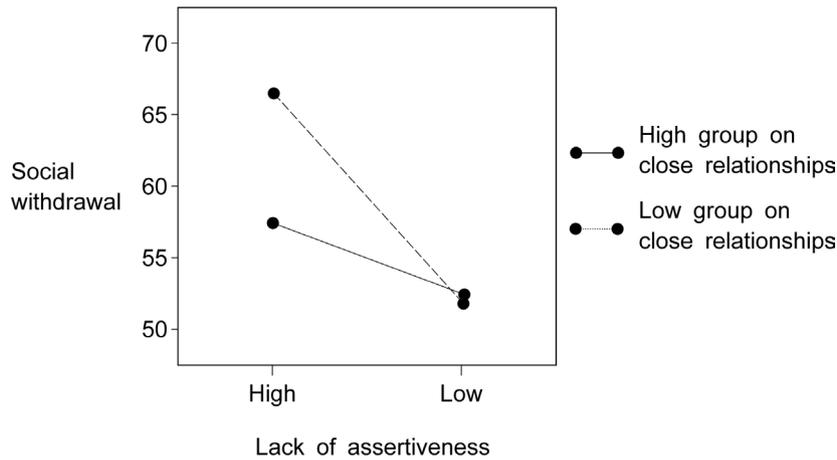
이 과정에서 분산팽창계수인 VIF값은 Model 1의 경우 1.11부터 3.72까지 나타나 다중공선성에 문제가 없는 것으로 확인되었으나, 상호작용 변수를 투입한 Model 2의 경우 46.44까지 산출되어, 다중공선성에 문제가 있는 것으로 나타났다. 이에 모든 변수는 평균중심화(centering)를 통해 다중공선성을 교정하여 분석을 진행하였다.

결과를 구체적으로 살펴보면, 유아의 수줍음 관련 변인과 유아-교사 친밀관계 변인이 각각 투입된 Model 1에서는 유아의 사회적 결여와 적극성 결여가 사회적 위축에 유의미한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 사회적 결여와 적극성 결여 수준이 높을수록 사회적 위축은 높은 수준으로 나타났고, 이 Model은 사회적 위축의 변량을 49% 설명하였다. 한편 Model 2에서 유아의 수줍음과 유아-교사 친밀관계의 상호작용효과를 추가 투입한 결과, 사회적 결여 및 적극성 결여의 영향력은 여전히 의미 있는 것

Table 3. Effect of Children's Shyness and Close Relationship with Teachers on Social Withdrawal (N=242)

Variables	Model 1			Model 2			
	B	SE	β	B	SE	β	
Shyness	① Lack of sociability	2.19	.89	.18*	1.76	.89	.15*
	② Lack of assertiveness	6.04	.95	.50***	5.70	.92	.47***
	③ Self-consciousness	-.32	.64	-.02	.00	.62	.00
Close relationships	-1.68	.93	-.10	-.08	-.08	-.08	
Shyness×Close relationships	① × Close relationships			.23	1.06	.01	
	② × Close relationships			-2.40	1.20	-.17*	
	③ × Close relationships			-.90	.95	.05	
R ²		.49			.52		
F		57.21***			37.39***		

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



Figures 1. Moderating effects of children's close relationships with teachers on social withdrawal.

으로 나타났으며, 적극성 결여와 유아-교사 친밀관계의 상호작용효과가 유의미한 것으로 나타났다. R²값의 증가분은 3%로 이 Model은 사회적 위축의 변량 중 52%를 설명하는 것으로 나타났다(Table 3).

위계적 회귀분석의 결과를 바탕으로, 유아의 수줍음 중 적극성 결여와 유아-교사 친밀관계 간의 상호작용 효과를 탐색하기 위해 특정 값 선택 방식(pick-a-point approach)을 이용한 단순 기울기(simple slopes)분석을 실시하였다. 조절효과를 살펴보는 데 가장 일반적으로 사용되는 단순기울기 분석은 조절변인의 어느 구간(값)에서 독립변인이 종속변인에 미치는 조건부 효과가 유의한지를 탐색하는 방식으로, 어떤 특정 값을 선택하는지는 연구자가 임의로 선택 가능하나([18]; as cited in Lee [28]), 평균을 중심으로 1표준편차 이상과 이하 집단을 구분하는 것이 가장 원론적인 방식이다. 이 외에 상·중·하 또는 상·하 집단으로 구분하여 구간을 정하고, 평균값을 특정 값으로 사용하는 방법 등이 사용된다. 본 연구의 경우 1표준편차를 이용한 방법 및 상·중·하로 집단을 구분하는 방법을 적용하는 경우, 각 구간에 해당하는 사례수가 대부분 20 미만이며, 집단에 따라 사례 수가 2인 경우도 발생하였다. 이 같은 사례 수는 사후검증이 불가능한 수준

이기 때문에, 본 연구에서는 적극성 결여와 유아-교사 친밀관계를 상·하 집단으로 나누어 유아의 수줍음의 효과를 조절하는 유아-교사 관계의 영향력을 도식화하여 분석을 실시하였다.

이를 구체적으로 설명하면, 유아-교사 친밀관계 수준이 높고 적극성 결여 수준이 모두 높은 집단, 유아-교사 친밀관계는 낮은 수준이고 적극성 결여가 높은 집단, 유아-교사 친밀관계 수준은 높고 적극성 결여가 낮은 집단 그리고 유아-교사 친밀관계 수준과 적극성 결여가 모두 낮은 집단의 사회적 위축 평균을 서로 비교하였다. 그 결과 적극성 결여가 낮은 집단의 유아의 경우 유아-교사 친밀관계 수준에 상관없이 사회적 위축 수준이 낮게 나타난 반면, 적극성 결여 수준이 높은 유아 중 교사와 친밀 수준이 낮은 유아가 높은 유아에 비해 사회적 위축성은 높게 나타났다. 즉, 유아-교사 친밀관계의 영향력은 적극성 결여 수준에 따라 다르게 나타나, 적극성 결여 수준이 높은 유아에게서 유아-교사 친밀관계의 영향력이 두드러지는 것으로 밝혀졌다(Figure 1).

마지막으로 유아-교사 친밀관계 수준이 적극성 결여의 영향력을 조절하는지를 검증하기 위해, 조절변인에 따른 차이가 발생한 적극성 결여 수준의 집단별 사회적 위축 수준이 교사와의 친밀관계 수준에 따라 어떠한지를 사후 검증하였다. 그 결과, Table 4에

Table 4. Posteriori Test on Moderating Effect of Children's Close Relationships with Teachers on Social withdrawal (N=242)

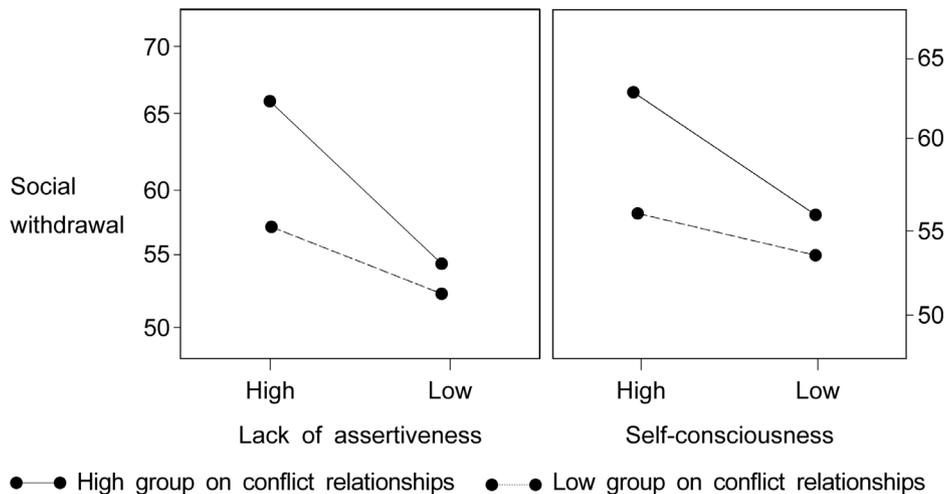
Independent variables	Moderating variables	Mean	SE	Mean differences	F
High group on lack of assertiveness	High group on closeness (n=60)	58.46	1.28	-7.78	21.25***
	Low group on closeness (n=69)	66.24	1.60		
Low group on lack of assertiveness	High group on closeness (n=86)	53.37	.51	.33	.02
	Low group on closeness (n=27)	53.03	1.44		

*** p<.001.

Table 5. Effect of Children's Shyness and Conflict Relationship with Teachers on Social Withdrawal ($N=242$)

Variables	Model 1			Model 2			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	
Shyness	① Lack of sociability	3.60	.85	.30***	3.82	.84	.32***
	② Lack of assertiveness	5.16	.90	.43***	4.96	.86	.41***
	③ Self-consciousness	-.82	.59	-.07	-.84	.58	-.07
Conflict relationships	4.16	.76	.25***	3.67	.76	.22***	
Shyness × Conflict relationships	① × Conflict relationships			.32	1.35	.01	
	② × Conflict relationships			4.05	1.32	.20**	
	③ × Conflict relationships			-2.01	.97	-.11*	
R^2		.54		.57			
<i>F</i>		44.54***		23.41***			

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



Figures 2. Moderating effects of children's conflict relationships with teachers on social withdrawal.

제시된 바와 같이 적극성 결여가 높은 집단에서만 유아-교사 친밀 관계 수준에 따라 유의미한 차이가 나타나, Figure 1에서 확인된 유아-교사 친밀관계의 조절 효과가 통계적으로도 검증되었다.

3. 유아의 수줍음과 유아-교사 간 갈등관계가 사회적 위축에 미치는 영향

유아의 수줍음과 유아-교사 갈등관계가 사회적 위축에 미치는 영향을 유아-교사 친밀관계와 동일한 방식으로 살펴보았다. Table 5에 제시된 바와 같이, Model 1에서는 유아의 수줍음에 해당하는 사회적 결여와 적극성 결여 외에 유아-교사 갈등관계가 유의미한 정적 예측변인으로 나타나, 유아의 사회적 결여 및 적극성 결여 수준과 교사와의 갈등 수준이 높을수록 사회적 위축 수준이 높아지는 것으로 밝혀졌다. 한편 상호작용효과가 추가 투입된

Model 2에서는 Model 1에서의 주효과 외에 적극성 결여와 갈등관계 그리고 자기의식성과 갈등관계 간의 상호작용효과가 사회적 위축에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. Model 1이 사회적 위축을 54% 설명한 것에 이어 Model 2는 사회적 위축의 변량 중 57% 설명하는 것으로 나타나, R^2 값의 증가분이 3%로 산출되었다.

다음으로, 위계적 회귀분석 결과 밝혀진 두 개의 상호작용효과를 구체적으로 살펴보기 위해, 적극성 결여, 자기의식성 및 유아-교사 갈등관계를 상·하 집단으로 나눈 후 집단 간의 비교법을 실시한 결과는 다음의 Figure 2에 제시된 바와 같다. 이를 살펴보면, 적극성 결여와 자기의식성, 그리고 유아-교사 갈등관계 모두 해당 수준이 높은 유아는 낮은 유아보다 사회적 위축 수준이 높은 경향을 보였다. 그러나 이러한 특성은 적극성 결여와 자기의

Table 6. Posteriori Test on Moderating Effects of Children's Conflict Relationships on Social Withdrawal (N=242)

Independent variables	Moderating variables	Mean	SE	Mean differences	F
High group on lack of assertiveness	High group on conflict (n=75)	65.05	1.51	6.03	12.38**
	Low group on conflict (n=54)	59.02	1.44		
Low group on lack of assertiveness	High group on conflict (n=53)	54.16	.78	1.90	1.07
	Low group on conflict (n=60)	52.26	.46		
High group on self-consciousness	High group on conflict (n=75)	63.85	1.48	7.19	15.81***
	Low group on conflict (n=56)	56.65	1.34		
Low group on self-consciousness	High group on conflict (n=75)	55.86	1.19	1.31	.43
	Low group on conflict (n=56)	54.55	.89		

p<.01, *p<.001.

식성이 낮은 집단에서는 유아-교사 갈등관계 수준에 따른 차이가 크지 않은 것에 반해, 적극성 결여와 자기의식성이 높은 집단에서는 교사와의 갈등 수준이 높은 유아가 낮은 집단에 비해 사회적 위축 정도가 심한 것으로 나타났다.

이에 유아-교사 갈등관계 수준이 적극성 결여와 자기의식성의 영향력을 조절하는지를 검증하기 위해, 교사와의 갈등 수준별로 수줍음이 높은 유아와 낮은 유아 간의 사회적 위축 수준의 차이가 어떠한지를 사후 검증하였다. 그 결과는 Table 6에 제시된 바와 같다. 적극성 결여와 자기의식성이 높은 집단의 유아는 유아-교사 갈등관계 수준에 따라 사회적 위축 수준이 유의하게 차이가 나타난 반면, 적극성 결여와 자기의식성이 낮은 유아 집단에서는 교사와의 갈등에 따른 사회적 위축 수준의 차이가 발견되지 않아, 유아-교사 갈등관계의 조절효과가 유의한 것으로 검증되었다.

논의 및 결론

본 연구는 유아의 사회적 위축에 영향을 미치는 주된 특성으로 유아의 수줍음 특성에 관심을 갖고, 유아가 맺는 교사와의 관계가 이러한 수줍음의 영향력을 조절하는지를 알아보고자 하였다. 그 결과 유아의 수줍음 중 사회성 결여와 적극성 결여 수준이 높을수록 사회적 위축 수준도 높은 것으로 나타났으며, 교사와의 관계가 친밀할수록 사회적 위축 수준은 낮아지는 것으로 밝혀졌다. 또한 유아의 적극성 결여의 영향력은 유아-교사 관계에 따라 영향력이 달라져, 적극성 결여 수준이 높은 유아들 중 교사와의 친밀 수준이 높고 갈등 수준이 낮은 경우 사회적 위축 수준이 낮았다. 또한 유아의 자기의식성의 영향력은 유아-교사 관계 중 갈등관계

에 의해 조절되어, 자기의식성이 높은 유아에 한해 교사와의 갈등 수준이 높은 경우 낮은 유아에 비해 사회적 위축 수준이 높았다. 이러한 결과를 구체적으로 논의해보면 다음과 같다.

먼저 수줍음의 하위차원인 사회성 결여의 경우, 유아-교사 관계의 조절효과가 없는 주효과만 나타났다. 사회성 결여는 사회적 상황에서 타인과의 관계에서 나타나는 불편함, 어색함으로 적절히 참여하지 못하며, 사회적 상호작용을 회피하는 경향을 의미하는 것으로, 기질적으로 사회적 상호작용에 소극적인 유아의 경우, 또래에 대한 지향 정도가 낮을 뿐만 아니라 교사와의 친밀감을 형성하기까지 많은 시간이 걸릴 수 있다. 실제로 유아의 기질적 특성과 유아-교사 관계를 살펴본 Rudasill과 Rimm-Kaufman [52]의 연구에 따르면, 사회성이 낮은 유아는 교사와의 친밀관계와 갈등관계 모두 낮은 수준인 것으로 나타나고 있다. 결과적으로 유아의 수줍음이 기질적으로 관계 지향적이지 않으며 타인과의 접촉을 선호하지 않는 경우 사회적 위축 정도는 높아지며, 이 과정에서 타인과의 상호작용에 덜 의존적인 특성상 성인의 중재 가능성 또한 낮은 것으로 해석해볼 수 있다. 특히 중국 유아를 대상으로 사회적인 적응을 연구한 Chen, Rubin 및 Li [7]는 억제되고 사회적으로 적극적이지 않은 행동을 하는 유아가 서구 사회에 비해 동양 문화권에서 더 성숙한 것으로 인식하는 경향이 있다고 설명한 바 있다. 이와 맥을 같이하여, 본 연구에 참여한 교사들 또한 수줍음으로 인한 사회성 결여를 부정적인 행동이라기보다는 개별 유아의 특성으로 이해하여 수용하고 이에 대해 적극적으로 개입하지 않는 태도를 취함으로써, 사회성 결여의 주효과만이 두드러진 것으로 해석해볼 수 있다.

두 번째로, 적극성 결여는 사회적 위축에 주효과를 미쳤으며, 교사와의 친밀 및 갈등관계가 이 효과를 조절하였다. 이는 수줍음 수준이 높은 유아가 소극적이고 회피적인 행동을 보일수록 사회

적 위축 행동이 증가 될 수 있으나, 교사와의 관계에 따라 적극적으로 지지 못한 유아의 사회적 위축행동이 개선되거나 심화될 수 있음을 의미한다. 적극성 결여는 대집단 시간에 발표하기와 같이 유아 교육기관에서 능동적인 참여가 자연스럽게 요구되는 상황에서 나서지 않는 것을 의미하는 것으로, 이는 사회적 맥락에서의 직면을 주저하고, 낮은 자신감과 부정적 사회적 평가에 대한 불안에 기초하는 것이다. 때문에 적극성 결여 수준이 높은 유아는 주변인의 평가가 수반되기 쉬운 사회적 상황에서 자신을 고립하고 소외시키게 되며, 이러한 성향이 자발적으로 또래와의 상호작용을 시도하지 않고, 또래관계에서 불안한 행동을 보임으로써 사회적 위축으로 이어질 수 있음을 예측해 볼 수 있다

더욱이 적극성 결여의 영향력이 유아-교사 관계에 의해 조절되는 것으로 나타난 결과는, 적극성이 결여된 유아일수록 주요 타자인 교사가 긍정적 혹은 부정적으로 평가하는 것에 대해 민감하게 반응함을 알 수 있다. 실제 유아-교사 관계 척도를 개발한 Pianta [44]에 따르면, 유아-교사 갈등관계는 조화로운 상호작용 및 라포가 결여된 상태로, 교사는 유아에게 부정적인 피드백을 주거나 유아의 행동에 부정적인 인식을 가지고 있다고 하였다. 반면, 교사가 유아와 친밀한 관계를 맺고 유아에게 온정적이고 개방적으로 행동할 때 유아의 사회적 능력이나 사회성이 높아지고, 외현화 행동문제가 적게 나타나고, 사회적 상황에서 덜 위축되는 경향을 보이는 것으로 일관되게 밝혀진 바 있다 [10, 11, 16, 26, 29]. 결과적으로 교사의 적절한 기대가 유아로 하여금 좀 더 자신감을 가지고 적극적으로 성취 지향적으로 행동하도록 돕는 반면, 교사의 부정적인 평가는 적극성이 부족한 유아의 부정적인 발달적 결과를 이끌며, 행동 억제를 심화하는데 결정적임을 알 수 있다.

수줍음의 세 번째 하위차원인 자기의식성의 영향력은 유아-교사 갈등관계에서의 조절효과만 나타나, 자기의식성이 높은 유아의 경우 교사와 부정적인 관계를 높은 수준으로 경험할 때 사회적 위축 성향을 보이는 것으로 밝혀졌다. 사회적 상황에서 타인에게 부각되고 노출되는 것에 대한 거부 정도를 의미하는 자기의식성은 기본적으로 타인에게 주목받는 것을 선호하지 않는 성향으로, 사회적 상황에서 자신이 부각되는 것을 어색하게 생각하는 유아에게 이에 해당한다. Buss [3]는 이 같은 자기의식성은 유아에게 자신을 사회적 객체로서 바라볼 수 있는 인지적 능력의 발달과 함께 생기는 것으로, 유아 후기에 이르러서 발달이 가능한 것으로 보았다. 이에 기초하여 볼 때, 본 연구의 대상이 되는 유아들은 자기의식성이 출현하기 시작하는 단계이므로, 사회적 위축에 직접적인 영향력을 미치지 못하는 것으로 해석된다. 그러나 이미 자기의식성이 어느 정도 형성된 유아는 타인의 평가와 반응에 민감한 유아

로, 긍정적인 관계에 따른 지지보다 부정적인 관계에서 야기되는 낮은 수용, 거부 및 부정적인 평가에 대해 집중하기 쉽다. 결과적으로 본 연구의 결과는 유아-교사 갈등관계가 특히 높은 자기의식성으로 인해 수줍음을 경험하는 유아에게는 위험요인으로 작용할 수 있음을 시사한다.

마지막으로, 조절변인으로서의 유아-교사 관계를 좀 더 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 교사와의 친밀 관계는 적극성 결여에 한해 조절효과를 가졌으며, 교사와의 갈등 관계는 적극성 결여 뿐만 아니라 자기의식성의 영향력도 조절하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 수줍음 수준이 높은 유아의 경우 교사와 친밀한 관계를 형성한 상황에서도 사회적 위축행동 행동이 완화되는 데에는 그 영향력이 제한적인 반면, 유아가 교사와 갈등관계를 맺을 경우에는 사회적 위축행동은 심화되며 이러한 경향은 수줍음이 심한 유아에게서 더 두드러짐을 의미한다. 즉, 유아-교사 관계는 유아의 사회·정서적 행동에 의미 있는 관계 맥락으로, 교사가 유아와 온정적이고 개방적인 의사소통을 하며 유아에게 정서적 지지와 안정감을 제공할 때 유아가 유아교육기관에서의 생활에 적극적인 참여를 하게 되고 적응에 도움을 받게 되므로 [16], 적극적으로 지지 못한 유아의 경우 교사를 안정 기반으로 하여 적응적인 행동을 할 수 있는 것으로 해석 가능하다. 그러나 이 같이 유아-교사 간 긍정적인 관계가 보호요인으로서의 역할을 하는 것은 한계가 있는 반면, 위험요인으로서의 작용은 강력함을 시사한다.

한편 유아-교사 갈등관계는 조절효과 외에 주효과를 여전히 가져, 유사조절변인으로서 역할을 하는 것으로 밝혀졌다. 이는 교사가 유아와의 긍정적인 상호작용을 증진하는 것보다 갈등관계를 감소시키는 것이 중요함을 시사하는 결과로, 유아가 교사와 갈등관계를 형성한 경우, 사회적 상호작용과 독립성 및 협력성이 낮고, 공격성과 위축수준과 같은 문제행동 수위가 높아짐을 밝힌 선행연구와 일관되는 결과이다 [10, 11, 20, 29, 34, 35]. 이는 현직교사들을 대상으로 하는 재교육이 긍정적인 상호작용에 집중하는 것 이외에, 학급 관리에 문제가 되는 유아의 행동을 문제행동으로 인지하거나 해석하여 해당 유아와 갈등관계에 처하도록 하는 것을 방지하는 재교육이 병행되어야 함을 알 수 있다. 이를 위해 유아의 행동적 특성, 행동에 대한 요구와 원인, 문제행동에 대한 효과적인 지도방법 등에 대한 현직 교사 대상의 교육이 도움이 될 수 있음을 생각해볼 수 있다. 이는 특히 유아의 수줍음이 교사와 같은 타인의 사회적 평가에 기초한다는 점에서 더욱 중요하다고 할 수 있다. 더불어 교사의 직무스트레스를 낮춤으로써 교사의 소진을 방지하고 부정적인 상호작용을 감소시키는 것이 유아교육기관에서 사회적 위축을 경험하는 유아를 위한 중재 계획 시 중요

한 부분이 될 수 있음을 시사한다.

본 연구결과를 바탕으로 제한점과 후속연구에 대한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 사회적 위축은 표준화된 T점수를 사용하였는데 표집을 한 집단의 경우 사회적 위축 수준이 전반적으로 높게 나타났는데, 이러한 결과는 사회적 위축 수준이 높은 유아가 과표집 되었을 가능성을 예측해 볼 수 있다. 이러한 제한점을 극복하기 위해서는 보다 규준집단에 가까운 유아를 대상으로 재점검하는 것이 요구된다.

둘째, 본 연구에서 유아-교사 관계를 측정하기 위해 Pianta [44]의 '유아-교사 관계 척도'를 사용하였는데, 본 도구는 친밀, 관계, 의존의 3개 하위차원으로 구성되어 있으나 요인분석 결과 친밀과 갈등 2요인만이 추출되어 의존 차원은 제외하고 연구를 진행하였다. 의존 차원의 경우, 원칙도 개발자인 Pianta [45] 또한 적절하지 않은 차원으로 최근 제안하고 있어, 해당 차원을 제외하는 것은 방법론적으로는 크게 부적절하지 않은 것으로 판단된다. 그러나 기질적으로 회피성이 높은 유아는 교사에게 의존성이 높으므로 [43], 수줍음과 위축 성향에 대한 의존관계의 조절 효과는 여타 변인과는 달리 의미 있는 수준일 것으로 사료된다. 따라서 추후 연구에서는 이에 대한 추가적인 탐색이 요구된다고 하겠다.

셋째, 수줍음과 사회적 위축은 행동특성이 유사해 교사가 두 변인의 행동적 특성을 정확하게 파악하지 못해 타당한 평정의 제한점이 있을 수 있다. 따라서 유아의 수줍음과 사회적 위축에 평정을 위한 유아대상의 직접 관찰과 면접 등을 통한 연구방법이 요구된다.

넷째, 본 연구에서는 유아의 수줍음과 사회적 위축 및 교사와의 관계 수준을 모두 교사가 응답하는 방식으로 자료가 수집되었다. 이러한 경우 평가자인 교사의 특성이나 같은 학급의 유아들이 공유하는 고유한 특성이 존재할 수 있으나, 위계적 회귀분석은 이 같이 평정자 간 존재하는 고유한 변량을 고려하지 못하였다. 이에 추후 연구에서는 다층 구조를 가지는 자료를 적절하게 분석할 수 있는 위계적 선형모형 등의 분석방법을 활용하여 개별 유아의 특성과 학급으로 지칭할 수 있는 집단 수준의 특성을 모두 고려하는 것이 요구된다고 하겠다.

이러한 제한점에도 불구하고, 본 연구는 유아의 외현화 문제행동에 비해 눈에 덜 띄어 상대방에게 부정적인 감정을 비교적 적게 일으켜 주목을 받지 못한 수줍음과 사회적 위축에 대해 관심을 두었으며, 수줍음이 사회적 위축에 미치는 영향력은 제한적인 반면, 교사와의 관계의 질은 직접적이면서도 조절변인으로서의 역할을 할 수 있음을 밝힌 점에서 연구의 의의를 찾을 수 있다.

Declaration of Conflicting Interests

The authors declared that they had no conflicts of interest with respect to their authorship or the publication of this article.

References

- Achenbach, T. M. (1997). *Caregiver-teacher report form for ages 2-5*. Burlington, VT: University Medical Education Associates.
- Asendorpf, J. B. (1993). Abnormal shyness in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(7), 1069-1081. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb01774.x>
- Buss, A. H. (1986). A theory of shyness. In W. H. Jones, J. M. Cheek, & S. R. Briggs (Eds.), *Shyness: Perspectives on research and treatment* (pp. 39-46). New York: Plenum Press.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cheek, J. M. (1983). *The revised cheek and buss shyness scale (RCBS)*. Unpublished manuscript, Wellesley College, Wellesley, MA.
- Cheek, J. M., & Melchior, L. A. (1990). Shyness, self-esteem, and self-consciousness. In H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of social and evaluation anxiety* (pp. 47-82). New York: Plenum Press.
- Chen, X., Rubin, K. H., & Li, Z. Y. (1995). Social functioning and adjustment in Chinese children: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 31(4), 531-539. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.31.4.531>
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do you 'want' to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology*, 40(2), 244-258. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.244>
- Crozier, W. R. (1995). Shyness and self-esteem in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 85-95. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01133.x>
- Dan, H. K. (2011). Teacher's perception on the teacher-child relationships and children's peer competences. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 13(2), 5-33.
- Dan, H. K. (2012). Teacher-child relationships and children's language performance. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 14(1), 5-33.
- Davis, E. L., & Buss, K. A. (2012). Moderators of the relation between shyness and behavior with peers: Cortisol dysregulation and maternal emotion socialization. *Social Development*, 21(4), 801-820. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00654.x>
- Egger, H. L., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral

- disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 313-337. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01618.x>
14. Evans, M. A. (2001). Shyness in the classroom and home. In W. R. Cozier & L. E. Alden (Eds.), *International handbook of social anxiety: Concepts, research, and interventions relating to the self and shyness* (pp. 159-183). Westport, CT: Wiley.
 15. Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74(1), 257-278. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00534>
 16. Hamre, B. K., & Pianta, P. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
 17. Han, J. A. (2016). Effects of preschool children's temperament, emotional regulation and maternal coping behavior on gender-specific children's withdrawal behavior. *Korean Journal of Human Ecology*, 25(3), 281-293. <http://dx.doi.org/10.5934/kjhe.2016.25.3.281>
 18. Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*. New York: The Guilford Press.
 19. Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18(4), 915-945. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x>
 20. Kim, M. J. (2013). The relationship between teacher-child relationship perceived by teacher and social competence of young children. *Korea Journal of Early Childhood Education*, 15(1), 137-163.
 21. Koomen, H. M., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2012). Validating the student-teacher relationship scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology*, 50(2), 215-234. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.001>
 22. Kwon, Y. H. (2012). The effects of children's emotional regulation strategies and teacher-child relationships on children's social withdrawal. *Journal of Future Early Childhood Education*, 19(4), 341-363.
 23. Kwon, Y. H. (2012). The moderating role of teacher-child conflictual relationship on child's negative emotionality and peer interaction. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 32(2), 29-48.
 24. Kwon, Y. H. (2013). Moderating and mediating the effects of a mother's rejective parenting on the relations among child's shyness, mother's perfectionism and peer victimization. *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, 18(3), 287-307.
 25. Kwon, Y. H. (2014). The moderating effect of teacher-child relationship on the relation between child's shyness and peer victimization. *Journal of Korean Childcare and Education*, 10(5), 25-45. <https://doi.org/10.14698/jkccce.2014.10.5.025>
 26. Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risk and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366>
 27. Leary, M. R. (1986). Affective and behavioral components of shyness. In W. H. Jones, J. M. Cheek, & S. R. Briggs (Eds.), *Shyness: Perspectives on research and treatment* (pp. 27-38). NY: Plenum Press.
 28. Lee, H. K. (2016). Misunderstanding and truth of moderation, moderated mediation and mediated moderation. *International Journal of Tourism and Hospitality Research*, 31(2), 213-248.
 29. Lee, J. S. (2002). Relationship of children with their teachers and children's social competence. *Korean Journal of Human Ecology*, 11(2), 123-134.
 30. Lee, S. A., & Hyun, E. J. (2010). Teacher-child relations: Interactions with children's peer-competence and self-regulation. *Korean Journal of Child Studies*, 31(2), 1-15.
 31. Lee, Y. G. (2008). *The relationship between shyness and self-perception among preschoolers* (Unpublished master's thesis). Yonsei University, Seoul, Korea.
 32. LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teacher's use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 124-139. <https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2007.06.001>
 33. Luby, J. L., Si, X., Belden, A. C., Tandon, M., & Spitznagel, E. (2009). Preschool depression: Homotypic continuity and course over 24 months. *Archives of General Psychiatry*, 66(8), 897-905. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2009.97>
 34. Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43(5), 425-442. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.09.004>
 35. 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. <http://dx.doi.org/10.1080/15374410802148160>
 36. Nelson, L. J., Rubin, K. H., & Fox, N. A. (2005). Social withdrawal, observed peer acceptance, and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 185-200. <https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2005.04.007>
 37. No, J. H., & Kim, H. H. (2016). The mediating effects of young

- children's shyness on the relationship between teacher-children relationship and young children's social competence. *The Korean Society of Community Living Science*, 27(1), 5-17. <https://doi.org/10.7856/kjcls.2016.27.1.5>
38. O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162. <https://doi.org/10.3102/0002831210365008>
39. Oh, K. J., & Kim, Y. A. (2013). *Manual for the ASEBA preschool forms*. Seoul: Huno.
40. Park, B. K. (2013). Relations among toddlers' temperament, maternal parenting, and social withdrawal and aggression. *Journal of Korean Home Management Association*, 31(6), 67-81. <https://doi.org/10.7466/JKHMA.2013.31.6.67>
41. Park, J. S., Lim, S. H., & Park, S. Y. (2009). Effects of child's temperament, mother's parenting behavior, and child's emotion regulation on child aggression and social withdrawal. *Korean Journal Child Studies*, 30(3), 85-98.
42. Park, R. G., & Kang, W. S. (2006). Emotional and behavioral character of low-income class children. *Korean Journal of Child Psychotherapy*, 1(1), 1-23.
43. Park, S. Y. (2004). A study on relationships among child's temperament, self-concept, and relationships with teachers (Unpublished master's thesis). Ewha University, Seoul, Korea.
44. Pianta, R. C. (1991). 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)
45. Pianta, R. C. (2015). *Teacher-Child Relationship Scale*. Retrieved April 13, 2017, from <http://curry.virginia.edu/about/directory/robert-c-pianta/measures>
46. Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225-238. <http://dx.doi.org/10.1086/499701>
47. Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
48. 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. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00355>
49. Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Colpan, R. J. (2005). Social withdrawal and shyness. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Handbook of childhood and social development* (pp. 329-352). UK: Blackwell.
50. Rubin, K. H., Burgess, K. B., Kennedy, A. E., & Stewart, S. L. (2003). Social withdrawal in childhood. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (pp. 372-406). New York: Guilford Press.
51. Rubin, K. H., Colpan, R. J., Bowker, J. C., & Menzer, M. (2010). Social withdrawal and shyness. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Handbook of childhood and social development* (pp. 434-454). Hoboken, NJ: Blackwell.
52. 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. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.003>
53. Seo, Y. J., Doh, H. S., & Choi, M. K. (2006). Young children's social competence: Its relations with their shyness and maternal involvement in children's peer relations. *Journal of Korean Home Management Association*, 24(5), 239-249.
54. Shin, Y. L., & Yoon, S. J. (2009). A study on the effects of social behaviors, and preschool adjustment on teacher-child relationships: A comparison between teacher and child perceptions. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 29(5), 5-19.
55. Silver, R. B., Measelle, 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(1), 39-60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.11.003>
56. Sterba, S. K., Prinstein, M. J., & Cox, M. J. (2007). Trajectories of internalizing problems across childhood: Heterogeneity, external validity, and gender differences. *Development and Psychopathology*, 19(2), 345-366. <https://doi.org/10.1017/S0954579407070174>
57. Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodeg, K. A., & Coie, J. D. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom context. *Child Development*, 70(1), 169-182. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00013>
58. Yang, M. J., & Bang, H. J. (2014). The relation among shyness, cognitive ability, maternal parenting behaviors, withdrawal and anxiety-depression: Moderation effect of maternal parenting behaviors. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 30(4), 363-386.