

본 연구는 유아의 기질과 또래놀이상호작용의 관련성에서 교사-유아관계의 친밀감과 갈등의 조절효과를 검증하고자 하였다. 연구대상은 경기도 및 인천시 어린이집과 유치원 11곳에 재원 중인 만 4세 유아 606명이다. 교사 보고법을 사용하여 유아의 기질과 또래놀이상호작용 및 교사-유아관계가 측정되었다. 수집된 자료는 상관관계와 위계적 회귀 분석을 사용하여 분석되었다. 연구결과를 보면, 의도적 통제와 놀이방해의 관련성에서 교사-유아관계의 친밀감의 유의미한 조절효과가 나타났으며, 교사-유아관계의 친밀감이 높은 경우에는 의도적 통제가 놀이방해에 미치는 영향이 감소되었다. 정서성과 놀이단절의 관련성에서 교사-유아관계 친밀감의 유의미한 조절효과가 나타났으며, 교사-유아관계의 친밀감이 낮은 경우에는 정서성이 놀이단절에 미치는 영향이 증가되었다. 또한 정서성과 놀이단절의 관련성에서 교사-유아관계의 갈등은 유의미한 조절효과가 나타났으며, 교사-유아관계의 갈등이 높은 경우에 정서성이 놀이단절에 미치는 영향이 증가되었다. 따라서 또래관계에 어려움이 있는 유아의 경우 기질 뿐만 아니라 교사관계와 같은 환경 요인을 함께 고려할 필요가 있음을 알 수 있다.

■ 주제어: 기질

교사유아관계
또래놀이상호작용

* 본 연구는 2019년도 가톨릭대학교 교비연구비의 지원으로 이루어졌음.

1) 가톨릭대학교 아동학 전공 교수, 제1저자, 교신저자 (yoolim@catholic.ac.kr)

만 4세 유아의 기질이 또래놀이상호작용에 미치는 영향에 대한 교사-유아관계의 조절효과*

Moderating Effects of Teacher-Child Relationship on the Association Between Temperament and Peer Play Interaction of Young Children

신 유 림¹⁾
Yoo Lim Shin

1. 서론

사회적 유능감은 유아기에 중요한 발달과제 중 하나로 또래와 상호작용하는 놀이를 통해서 발달될 수 있다. 유아는 또래와 놀이상호작용을 하면서 소속감과 정서적 안정감을 얻을 수 있으며, 이러한 경험은 유아기 이후의 사회성 발달과 학업성취에 긍정적인 영향을 주었다(Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). 반면에 또래관계에 문제가 있는 유아는 외로움과 같은 내면적 문제행동을 보였으며, 이후 발달에서도 낮은 학업성취와 학교에 대한 부정적인 태도를 보였다(Coplan, Closson, & Arbeau, 2007).

유아기 또래놀이 상호작용은 유아의 개인요인과 환경요인에 의해 영향을 받는다. 유아교육기관에서 또래들과 많은 시간을 보내는 유아들은 또래놀이상황에서 상호작용, 단절 및 방해와 같은 다양한 행동을 보이는데 이러한 행동은 유아의 개인적 특성인 기질에 의해 영향을 받는다(Coplan, Gavinski-Molina, Lagace-Seguín, & Wichmann, 2001). Thomas와 Chess(1977)는 뉴욕종단연구에 기초하여 9개의 기질 차원을 제시하였고 이 중에서 규칙성, 점근-회피, 적응성, 반응강도 및 기분의 5개 차원으로 까다로운 기질, 순한 기질 및 느린 기질의 세 가지 유형을 구분하였다. 또한 Buss와 Plomin(1978)은 기질의 유전적 특성을 강조하면서 정서성, 활동성, 사회성을 포함한 EAS(Emotionality, Activity, Sociability) 모델을 제안하였다(이경옥, 2004). 또 다른 기질 연구자인 Rothbart(1996)는 기질을 반응성과 자기조절의 개인차로 보았으며, 반응성이란 운동, 감정, 감각 반응 체계의 각성을 의미하고 자기조절은 주의력 집중이나 억제제처럼 이러한 반응성을 조절하는 과정을 의미한다(이경옥, 2004).

Rothbart(1996)가 제안한 기질에서 하위 요인 중 정서성(emotionality)은 분노, 공포, 슬픔과 같은 부정적 정서를 강하게 느끼고 표현하는 특성이다(Rothbart, 1996). 정서성의 수준이

높은 유아는 충동성 및 반응적 공격성과 함께 놀이를 방해하는 행동을 보였고(Suurland et al., 2016) 이러한 특성으로 인하여 또래들에게 선호되지 않을 수 있다. 또한 정서성의 수준이 높은 유아는 자기조절능력이 부족하므로 어려움을 겪고 있는 또래를 돕거나 위로해주는 친사회적인 행동을 보이지 않았으며(Fabes, Eisenberg, Karbon, Troyer, & Switzer, 1994), 이로 인하여 놀이상대로 잘 선택하지 않았다(Neal, Durbin, Gornik, & Lo, 2017).

기질을 구성하는 또 다른 요인인 의도적 통제(inhibitory control)는 환경자극에 대한 반응을 조절하는 능력을 의미한다(Rothbart, 1996). 의도적 통제 수준이 높은 유아는 또래와의 상호작용에서 부정적 행동을 스스로 조절하고 게임 규칙과 차례를 잘 지키는 사회적으로 수용되는 행동을 보일 수 있다(Blair, Denham, Kochanoff, & Whipple, 2004). 의도적 통제의 수준이 높고 긍정적인 정서를 보이는 유아는 또래들에게 수용되는 정도가 높았으며 또래거부와 괴롭힘의 피해 정도는 낮았다(Goldsmith, Aksan, Esgender, Smider, & Vandell, 2001). 반면에 의도적 통제가 어렵고 부정적 정서를 보이는 유아는 친사회성의 정도가 낮고 충동성 및 공격성과 놀이방해 행동을 보여 또래들로부터 배척되었다(Spinrad et al., 2004).

유아의 기질과 함께 교사-유아관계는 또래관계에 영향을 미치는 주요 환경요인이다. 교사-유아관계는 연구자에 따라 다양한 관점으로 정의된다. Lynch와 Cicchetti(1992)는 정서적 측면과 근접 추구를 기준으로 교사-유아관계를 최적(optimal), 결핍(deprived), 이탈(disengaged), 혼란(confused), 보통(average)로 구분하였다. Pianta, La Paro, Payne, Cox와 Bradley(2002)는 애착이론은 적용하여 교사와 유아의 관계를 친밀감(Intimacy)과 갈등(conflict)의 두 가지 차원으로 구분하였다. 교사-유아관계의 친밀감은 유아에게 정서적 안정감을 제공하여 유아가 또래관계에 적응하는데 도움을 줄 수 있다(Hughes & Chen, 2011). Ladd(1999)의 연구에 따르면 교사로부터 친밀한 정서적 지원을 받은 아동은 친구와 상호작용 수준이 높았다. 또한 교사와 친밀한 관계를 경험한 아동은 또래들에게 선호되는 정도가 높았으며, 이후 발달에서 다른 교사와의 긍정적인 관계를 맺었다(Hughes & Chen, 2011). 행동문제로 인하여 학급에서 소외된 아동에게

교사가 관심을 기울이면 이 아동에 대한 또래들의 선호 수준이 증가할 뿐 아니라 학급 차원에서도 친구관계망의 밀도가 높아지고 또래집단 내 위계적 서열정도가 낮아지는 효과가 나타나(Gest & Rodkin, 2011) 교사는 또래관계 전반에 영향을 미칠 수 있음을 알 수 있다.

이와 같이 교사와 친밀한 관계를 경험하는 유아는 또래유능감을 발달시킬 수 있으나 이와 반대로 교사와 갈등관계인 유아는 이러한 경험이 결핍될 수밖에 없다. 교사-유아관계의 갈등은 친밀감과 다르게 소원하고 형식적이며 부정적인 관계를 의미한다(오경희, 신유림, 2010). 이러한 갈등적 관계에 영향을 주는 요인을 분석한 연구결과에 의하면, 유아의 부정적 정서성 및 ADHD 성향과 교사의 우울감이 갈등에 영향을 주었다(오경희, 신유림, 2010), 또한 유아의 친사회성 정도가 낮고 위축성과 신체적 공격성의 정도가 높은 경우에도 갈등의 수준이 높게 나타났다(신유림, 윤수정, 2009).

군집분석을 사용하여 유아의 또래놀이 집단의 유형을 분석한 결과를 보면, 또래놀이방해-단절형인 유아들은 교사와 친밀감이 낮고 갈등의 수준이 높았다(이현정, 2014). 특히 공감은 유아기 또래와 원만한 관계를 갖기 위해서 발달시켜야 할 중요한 능력이지만 교사와 갈등관계인 유아는 공감능력이 감소되었다(Wu, Hu, Fan, Zhang, & Zhang, 2018). 즉 교사와 갈등관계인 유아는 두려움 및 불안감과 같은 정서를 느끼게 되고 이로 인하여 유아는 또래에게 공감반응을 보이기 어려울 수 있다. 또한 교사와 갈등관계인 유아는 신체 및 관계적 공격행동 뿐만 아니라 또래 괴롭힘의 수준도 높았다(Troop-Gordon & Kopp, 2011). 교사-유아관계의 영향력을 추적한 종단 연구결과에 의하면, 유치원 시기에 교사와 갈등적인 관계를 경험한 유아는 초등학교 2학년에 낮은 수준의 또래 유능감을 보였다(Howes, 2000).

이상과 같이 교사-유아관계의 친밀감과 갈등은 또래관계에 직접적인 영향을 줄 수 있지만, 기질과 상호작용하면서 또래관계에 영향을 미칠 수 있다. Farmer, Lines, & Hamm(2011)은 교사의 역할을 보이지 않는 손(invisible hand)에 비유하면서 교사는 학급에서 또래관계에 대한 전반적인 사회적 환경을 조성해주는 역할을 한다고 보았다. 특히 교사-유아관계의 친밀감은 기질적 특성으로 인하여 또래관계에 어려움이 있는 유

아의 적응을 도와주는 탄력성의 요인으로 작용할 수 있다(Farmer et al., 2011). 예를 들어, 수줍음이 많은 유아가 교사와 친밀한 관계를 경험하게 되면 불안감과 놀이단절의 정도가 경감되었으며(Arbeau & Gerbing, 2010), 또래관계에서 소외된 유아가 교사의 정서적 지원을 받게 되면 유아의 또래거부 및 우울감 수준이 낮아졌다(Gazalle, 2006). 또한 교사아동관계의 친밀감은 가족문제로 인하여 학업에 어려움이 있는 아동의 부적응 정도를 경감시켜주었다(Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002).

반면에 까다로운 기질의 유아가 교사와 갈등적인 관계를 경험하게 되면 유아의 놀이방해 수준이 더 높아졌으며(Griggs, Gagnon, Huelsman, Kodder-Ashley, & Ballard, 2009), 행동문제가 있는 유아가 교사와 갈등적인 관계를 경험하게 되면 학업 문제 및 부적응 정도가 더욱 심화되었다(Hamre & Pianta, 2001). Griggs 등(2009) 연구에서도 까다로운 기질의 유아가 교사와 갈등적인 관계를 경험하는 경우에서만 또래관계의 부적응 문제가 나타났다.

종합해보면 높은 수준의 정서성과 낮은 수준의 의도적 통제 기질을 지닌 유아는 원만한 또래관계를 갖기 어려우며 이로 인하여 또래들과 놀면서 자연스럽게 습득되는 사회적 유능감을 발달시키기 어려울 수 있다. 또한 유아기 또래관계문제는 이후 발달단계에서도 지속되는 양상으로 나타난다는 점(Hughes & Chen, 2011)을 고려해볼 때 유아기 기질과 또래상호작용의 관계를 조절해주는 요인에 대하여 탐색할 필요가 있다.

최근 유아교육기관에 입학하는 연령이 하향화되면서 유아들은 많은 시간을 교사와 보내고 있으며 이에 따라 교사와의 관계는 중요한 인적 환경 요인으로 작용할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 또래상호작용에 밀접한 관련성이 있는 개인변인으로 기질 특성인 정서성과 의도적 통제를 설정하고 기질이 또래놀이상호작용에 미치는 영향에 대한 교사-유아관계 친밀감 및 갈등의 조절효과를 검증하고자 하였다. 이상과 같은 목적 하에 설정된 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1

교사-유아관계의 친밀감은 유아의 기질과 또래놀이상호작용의 관련성을 조절하는가?

연구문제 2

교사-유아관계의 갈등은 유아의 기질과 또래놀이상호작용의 관련성을 조절하는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 경기도 및 인천시 어린이집과 유치원 11 곳에 재원 중인 만 4세 유아를 대상으로 실시되었다. 각 기관의 원장과 교사에게 연구목적을 설명하고 연구참여에 동의한 유아교육기관의 학급을 대상으로 설문지를 배부하였다. 배부된 설문지는 학급의 담임교사에 의해 작성되었다. 응답내용이 불성실한 설문지를 제외하고 최종 분석에 포함된 연구대상은 남아 326명이었고, 여아는 280명으로 총 606명이다.

2. 측정도구

1) 유아의 기질

유아의 기질은 Rothbart(1996)가 개발한 Child Behavior Questionnaire(CBQ)의 하위척도인 정서성 8개 문항(예: 하고 싶은 것을 못하게 하면, 금방 화낸다.)과 의도적 통제 16개 문항(예: 어떤 일을 하지 말라고 하면 요구를 쉽게 참을 수 있다.)으로 측정하였다. CBQ는 5점 리커트 척도이며 연구 대상 유아의 담임교사가 평정하였다. 내적일치도 계수(Cronbach's α)를 보면 정서성은 .92 의도적 통제는 .74이었다.

2) 교사-유아관계

교사-유아관계는 Pianta 등(2002)이 개발한 Student-Teacher Relationship Scale(STRS)으로 측정하였다. STRS는 유아와 관계를 교사가 보고하는 리커트 4점 척도로 친밀감을 측정하는 12개 문항(예: 나는 이 유아와 애정적이고 온화한 관계를 유지한다.)과 갈등을 측정하는 12개 문항(예: 이 유아와 자주 갈등관계를 경험한다.)을 포함한 총 24개로 이루어졌다. 내적일치도 계수(Cronbach's α)를 보면 친밀감은 .83, 갈등은 .89이었다.

3) 또래놀이

교사가 평정하는 유아의 또래놀이는 Fantuzzo 등 (1995)이 개발하고 최혜영과 신혜영(2011)이 수정, 변안한 또래놀이상호작용(Penn Interactive Peer Play Scale: PIPPS) 척도로 측정되었다. PIPPS는 3가지 하위영역으로 구성되었으며, 놀이상호작용 9문항(예: 또래에게 함께 놀자고 한다.), 놀이방해 13문항(예: 또래의 놀이감을 빼앗는다.), 놀이 단절 8문항(예: 다른 또래에게 거부당한다.)을 포함한 총 30문항이며 5점 리커트 척도이다. 내적일치도 계수(Cronbach's α)를 보면 놀이상호작용 .73, 놀이단절 .85, 놀이방해 .73이었다.

3. 연구 절차 및 자료 분석

본 연구는 경기도와 인천에 위치한 유치원과 어린이 집에 연구 참여를 의뢰하였고 참여에 동의한 기관에서 자료가 수집되었다. 학급의 담임교사에게 설문지를 배부하고 완성된 설문지는 기관에 방문하여 회수하였다. 수집된 자료는 SPSSWIN 22.0 Program으로 다음과 같이 분석하였다. 연구변인들의 평균과 표준편차를 산출하고 연구변인들 간의 상관관계는 Pearson Correlation으로 분석하였다. 또한 회귀분석을 사용하여 유아의 기질과 또래놀이상호작용의 관련성에서 교사-유아관계의 조절영향을 검증하였다.

III. 결과 및 해석

1. 측정변인들의 기술 통계치

본 연구의 연구변인들에 대한 평균과 표준편차는 표 1에 제시되어 있다. 기질의 정서성의 평균은 1.25, 표준편차는 .87로 5점 척도에서 평균 이하의 수준이었고, 의도적 통제의 평균은 3.57, 표준편차는 .90로 나타나 평균보다 조금 높았다. 교사-유아관계 친밀감의 평균 점수는 3.82, 표준편차는 .48이었으며 갈등의 평균은 2.01 표준편차는 .62로 나타나 친밀감은 4점 척도에서 친밀감은 평균보다 높은 수준이며 갈등은 평균 수준임을 알 수 있다. 놀이상호작용의 평균은 3.19, 표준편차는 .56이었으며, 놀이단절의 평균은 1.89, 표준편차는 .55였으며 놀이방해의 평균은 2.35, 표준편차는 .60

로 나타나 4점 척도에서 놀이상호작용과 놀이방해는 평균 이상인 반면에 놀이단절은 평균 이하의 값을 보였다.

표 1. 연구변인의 평균 및 표준편차 (N = 606)

변인	M	SD
기질		
정서성	1.25	.87
의도적 통제	3.57	.90
교사-유아관계		
친밀감	3.82	.48
갈등	2.01	.62
또래놀이		
놀이상호작용	3.19	.56
놀이단절	1.89	.55
놀이방해	2.35	.60

2. 연구변인들 간의 상관관계

연구변인들 간의 상관관계를 분석한 결과는 표 2에 제시되어 있다. 표 2에 의하면, 정서성은 교사-유아관계의 친밀감과 부적인 상관관계가 있었으며($r = -.11, p < .01$), 갈등과는 정적인 상관관계가 있었다($r = .13, p < .001$). 또한 정서성은 놀이상호작용과는 부적인 상관관계가 있었고($r = -.16, p < .001$), 놀이방해($r = .14, p < .001$) 및 놀이단절($r = .14, p < .001$)과는 정적인 상관관계가 나타났다. 의도적 통제는 교사-유아관계의 친밀감과 정적인 상관관계가 있었으며($r = -.08, p < .01$), 갈등과는 부적인 상관관계가 있었다($r = .15, p < .001$). 또한 의도적 통제는 놀이상호작용과는 정적인 상관관계가 있었으며($r = .08, p < .05$), 놀이단절($r = -.09, p < .05$), 놀이방해($r = -.17, p < .001$)과 부적인 상관관계가 나타났다.

표 2. 연구변인 간 상관관계 (N = 606)

변인	1	2	3	4	5	6
기질						
1. 정서성						
2. 의도적 통제						

표 2. 연구변인 간 상관관계(계속) (N = 606)

변인	1	2	3	4	5	6
교사-유아관계						
3. 친밀감	-.11**	.08*				
4. 갈등	.13***	-.15***	-.34***			
또래놀이						
5. 놀이상호작용	-.16***	.08*	.38***	-.24***		
6. 놀이단절	.14***	-.09*	-.32***	.58***	-.26***	
7. 놀이방해	.14***	-.17***	-.24***	.71***	-.24***	.56***

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

3. 유아의 기질과 또래놀이상호작용의 관련성에서 교사-유아관계 친밀감의 조절효과

유아의 기질과 또래놀이상호작용의 관련성에서 교사-유아관계 친밀감의 조절효과를 분석하기 위하여 위계적

회귀분석을 실시하였다. 1단계에 독립변인인 유아의 기질과 교사-유아관계의 친밀감을 투입하고, 2단계에 상호작용변인을 투입하였으며, 놀이상호작용, 놀이방해 및 놀이단절을 종속변인으로 회귀분석을 실시하였다. 다중공선성 위반여부를 검토하기 위하여 VIF와 Tolerance를 확인한 결과 각각 10이하(1.00 ~ 1.02)와 0.1이상(.97 ~ 1.00)로 나타나 다중공선성에 문제가 없는 것으로 나타났다.

유의미한 교사-유아관계 친밀감의 조절효과가 나타난 결과를 제시하면 다음과 같다. 놀이방해를 종속변인으로 회귀분석을 실시한 결과, 의도적 통제와 놀이방해의 관련성에서 교사-유아관계 친밀감의 유의미한 조절효과가 나타났으며 그 결과는 표 3과 같다. 표 3에 의하면, 1단계에 투입한 의도적 통제와 친밀감은 놀이방해를 15.0% 설명하였으며, 2단계에 투입된 상호작용변인은 놀이방해를 추가로 0.8% 설명하였다. 즉 의도적 통제

표 3. 또래놀이상호작용에 대한 기질과 교사-유아관계 친밀감의 상호작용 효과 (N = 606)

단계	독립변인	β	R^2	ΔR^2	F
놀이방해					
1	의도적 통제	-.08*			
	교사-유아 친밀감	.34***	.15	.15	56.58***
2	의도적 통제 X 교사-유아친밀감	-.24**	.16	.01	47.24***
1	정서성	.11***			
	교사-유아 친밀감	.24***	.07	.07	24.38***
2	정서성 X 교사유아 친밀감	.09	.61		33.41***
놀이상호작용					
1	의도적 통제	.05			
	교사-유아 친밀감	.36***	.14	.14	48.69***
2	의도적 통제 X 교사-유아 친밀감	-.08	.14	.00	32.42***
1	정서성	-.12***			
	교사-유아 친밀감	.35***	.15	.15	53.99***
2	정서성 X 교사-유아 친밀감	-.07	.16	.01	15.90***
놀이단절					
1	의도적 통제	-.06			
	교사-유아 친밀감	.30***	.10	.10	33.65***
2	의도적 통제 X 교사-유아 친밀감	.50	.10	.00	23.03***
1	정서성	.49***			
	교사-유아 친밀감	-.26***	.34	.34	189.82***
2	정서성 X 교사-유아 친밀감	.37***	.36	.02	138.44***

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

의 정도가 낮을수록 놀이방해의 수준이 높아지지만 이러한 관련성의 정도가 친밀감의 수준에 따라 다를 수 있음을 의미한다.

조절효과를 분석하기 위하여 교사-유아관계 친밀감의 평균에서 +1SD와 -1SD로 상하집단을 구분하여 단순회귀분석을 실시한 결과, 친밀감의 하집단($\beta = -.27, *** p < .001$)은 상집단($\beta = -.15, ** p < .01$)과 비교하여 의도적 통제가 놀이방해에 미치는 부정적인 영향의 정도가 더 높았다. 따라서 교사-유아관계의 친밀감이 높은 경우에는 의도적 통제가 놀이방해에 미치는 부정적인 영향이 감소될 수 있음을 알 수 있다. 이러한 교사-유아관계 친밀감의 조절효과에 대한 결과는 그림 1에 제시되어 있다.

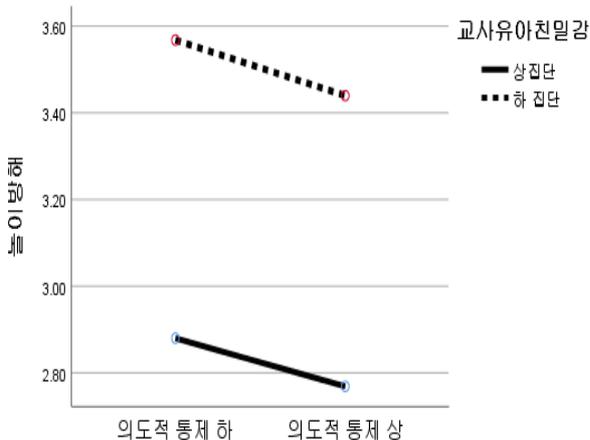


그림 1. 의도적 통제와 놀이방해의 관련성에서 교사-유아관계 친밀감의 조절효과

다음으로 놀이단절을 종속변인으로 회귀분석을 실시한 결과, 정서성과 놀이단절의 관련성에서 교사-유아관계의 친밀감의 유의미한 조절효과가 나타났으며 그 결과는 표 4와 같다. 표 4에 의하면, 1단계에 투입한 정서성과 친밀감은 놀이단절을 34.0% 설명하였으며, 2단계에 투입된 상호작용변인은 놀이단절을 추가로 2.0% 설명하였다. 즉 교사-유아관계 친밀감의 수준에 따라 정서성이 놀이단절에 미치는 영향력의 정도가 다를 수 있음을 보여준다.

조절효과를 분석하기 위하여 교사-유아관계 친밀감의 평균에서 +1SD와 -1SD로 상하집단을 구분하여 단순회귀분석을 실시한 결과, 친밀감 하집단($\beta = .54, *** p < .001$)은 상집단($\beta = .43, *** p < .001$)과 비교하여

정서성이 놀이단절에 미치는 영향력이 더 높았다. 즉 교사-유아관계의 친밀감이 낮은 경우에는 정서성이 놀이단절에 미치는 영향이 증가될 수 있음을 알 수 있다. 이러한 교사-유아관계 친밀감의 조절효과에 대한 결과는 그림 2에 제시되어 있다.

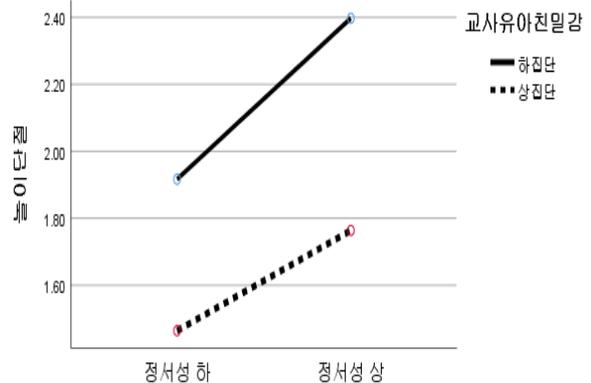


그림 2. 정서성과 놀이단절의 관련성에서 교사-유아관계 친밀감의 조절 효과

4. 유아의 기질과 또래놀이상호작용의 관련성에서 교사-유아관계 갈등의 조절효과

유아의 기질과 또래놀이상호작용의 관련성에서 교사-유아관계 갈등의 조절효과를 분석한 결과는 다음과 같다. 1단계에 독립변인인 유아의 기질과 교사-유아관계 갈등을 투입하고, 2단계에 상호작용변인을 투입하였으며, 놀이상호작용, 놀이단절 및 놀이방해를 종속변인으로 회귀분석을 실시하였다. 다중공선성 위반여부를 검토하기 위하여 VIF와 Tolerance를 확인한 결과 각각 10이하(1.00 ~ 1.02)와 0.1이상(.97 ~ 1.00)로 나타나 다중공선성에 문제가 없는 것으로 나타났다.

유의미한 교사-유아관계 갈등의 조절효과가 나타난 결과를 제시하면 다음과 같다. 놀이단절을 종속변인으로 회귀분석을 실시한 결과, 정서성과 놀이단절의 관련성에서 교사유아관계 갈등의 유의미한 조절효과가 나타났으며 그 결과는 표 4에 제시되었다. 표 4에 의하면 1단계에 투입된 정서성과 교사-유아관계의 갈등은 놀이단절을 37.0% 설명하였다. 2단계에서는 투입된 상호작용변인은 유의미한 영향력이 있었으며 또래방해를 추가로 1.2% 설명하였다. 즉 조절변인인 교사-유아관계의 갈등 수준에 따라 유아의 정서성이 놀이단절에 미치는 영향력이 다를 수 있음을 보여준다.

표 4. 또래놀이상호작용에 대한 기질과 교사-유아관계 갈등의 상호작용 효과

(N = 606)

단계	독립변인	β	R^2	ΔR^2	F
놀이방해					
1	의도적 통제 교사-유아 갈등	-.06* .69***	.50	.50	298.13***
2	의도적 통제 X 교사-유아 갈등	.02	.50	.00	98.81***
1	정서성 교사-유아 갈등	-.13*** -.23***	.08	.08	26.33***
2	정서성 X 교사-유아 갈등	-.02	.08	.00	47.57***
놀이상호작용					
1	의도적 통제 교사-유아 갈등	.05 -.24***	.06	.06	20.87***
2	의도적 통제 X 교사-유아 갈등	-.07	.07	.01	14.91***
1	정서성 교사-유아 갈등	.57***	.34	.34	153.50***
2	정서성 X 교사-유아 갈등	.06	.36	.02	15.34***
놀이단절					
1	의도적 통제 교사-유아 갈등	-.01 .58***	.33	.33	150.52***
2	의도적 통제 X 교사-유아 갈등	.09	.34	.01	103.82***
1	정서성 교사-유아 갈등	.26*** .40***	.37	.37	216.17***
2	정서성 X 교사-유아 갈등	-.55***	.38	.01	154.42***

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

조절효과를 분석하기 위하여 교사-유아관계 갈등의 평균에서 +1SD와 -1SD로 상하집단을 구분하여 단순회귀분석을 실시한 결과, 상집단($\beta = .63$, *** $p < .001$)은 하집단($\beta = .48$, *** $p < .001$)과 비교하여 정서성이 또래단절에 미치는 영향력이 높았다. 즉 교사-유아관계의 갈등이 높은 경우에 정서성이 놀이단절에 미치는 영향이 증가될 수 있음을 알 수 있다. 이러한 교사-유아관계 갈등의 조절효과에 대한 결과는 그림 3에 제시되어 있다.

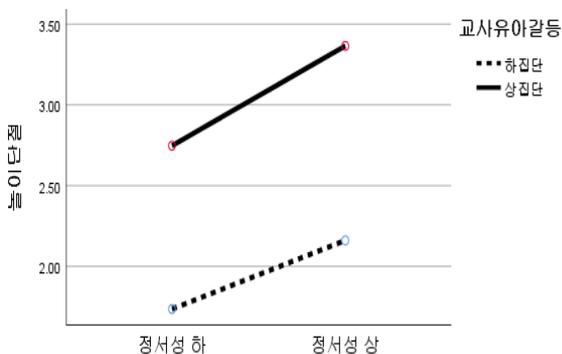


그림 3. 정서성과 놀이단절의 관련성에서 교사-유아관계 갈등의 조절효과

IV. 논의 및 결론

본 연구는 유아의 기질과 또래놀이상호작용의 관련성에서 교사-유아관계의 친밀감과 갈등의 조절효과를 검증하고자 하였다. 연구문제 별로 주요 결과를 요약하고 이에 대하여 논의하면 다음과 같다.

첫째, 교사-유아관계 친밀감의 조절효과를 검증한 결과, 의도적 통제와 놀이방해의 관련성에서 교사-유아관계 친밀감의 유의미한 조절효과가 나타났다. 즉 교사-유아관계 친밀감의 수준에 따라 의도적 통제가 또래방해에 미치는 영향력의 정도가 다르며, 교사-유아관계의 친밀감이 높은 경우에는 의도적 통제가 놀이방해에 미치는 영향이 감소되었다. 또한 정서성과 또래단절의 관련성에서 교사-유아관계의 친밀감의 유의미한 조절효과가 나타났다. 즉 교사-유아관계 친밀감의 수준에 따라 정서성이 또래단절에 미치는 영향력의 정도가 다르며, 교사-유아관계 친밀감의 수준이 낮은 경우에는 정서성이 놀이단절에 미치는 영향이 증가되었다.

유아는 부모와 같이 교사와도 애착관계를 형성할 수 있으므로 애착이론으로 이러한 결과를 해석해보면 다음

과 같다. 교사와의 친밀한 관계는 안정애착과 같이 안정 기지를 제공해줄 수 있으며 이로 인하여 유아는 정서적 지지와 안정감을 얻을 수 있다(이진숙, 2002; Howes, 2000). 따라서 이를 근거로 유아는 긍정적인 내적 표상을 발달시키게 되어 대인관계에 대한 긍정적인 기대를 갖고 또래들과 원만한 상호작용할 수 있을 것이다(김선희, 2013).

교사는 친밀한 관계인 유아에게 놀이상호작용에 대한 규칙을 가르쳐주고 유아들이 이러한 규칙을 내면화하도록 도움을 줄 수 있으므로(Hamre & Pianta, 2001), 이를 통하여 유아는 또래관계에 필요한 사회적 기술을 발달시킬 수 있을 것이다. 선행연구에서도 교사-유아관계의 친밀감은 유아의 또래선호 수준과 자기 주장성, 또래유능감 및 좌절에 대한 인내심 등 전반적인 사회적 유능감의 발달에 긍정적인 영향을 미쳤다(Mashburn, Hamre, Downer, & Pianta, 2006),

유아들은 교실에서 교사와 다른 유아가 상호작용하는 것을 관찰하는 기회가 많이 있으며 이러한 관찰정보를 활용하여 또래들을 판단하게 된다(Hughes, Cavell, & Wilson, 2001). Ladd(1999)의 연구를 보면, 아동들이 또래로부터 수용되는 정도는 아동의 행동보다는 교사-아동관계의 특성과 관련성이 더 높았다. 이러한 점을 고려해볼 때 정서성의 수준이 높고 의도적 통제가 어려운 유아가 교사와 친밀한 관계를 맺게 되면 이 유아는 또래들에게 더욱 긍정적으로 평가되어 놀이상황에서 배제되는 정도가 경감될 수 있을 것이다.

둘째, 교사-유아관계에서 갈등의 조절 효과를 분석한 결과, 정서성과 놀이단절의 관련성에서 교사-유아관계의 갈등은 유의미한 조절효과가 나타났다. 즉 교사-유아관계의 갈등 수준에 따라 유아의 정서성이 놀이단절에 미치는 영향력이 다르며, 교사-유아관계의 갈등이 높은 경우에는 정서성이 놀이단절에 미치는 영향이 증가되었다. 국외 연구를 보면 교사-유아관계에서의 친밀감 뿐만 아니라 갈등도 영향력이 있는 것으로 보고되었다(Ewing & Taylor, 2009; Griggs et al., 2009, Hamre & Pianta, 2001). 국내연구에서도 교사-유아관계의 갈등은 유아의 부정적 정서성이 또래관계에 미치는 영향력을 조절해주는 것으로 나타났다(권연희, 2012; 윤수정, 신유림, 2012), 단기종단적 자료를 사용하여 교사-유아관계와 또래상호작용의 관련성을 분석한 결과, 교사-유아관계의 높은 갈등과 의존성 유지집단은

낮은 갈등과 의존성 유지집단과 비교하여 놀이방해와 단절행동을 많이 보였다(이예진, 신유림, 2014). Troop-Gordon과 Kopp(2011)의 연구에 의하면, 교사-유아관계의 친밀감과 비교하여 갈등은 또래상호작용에서 신체적 및 관계적 공격성에 미치는 영향력이 더 큰 것으로 나타났다. Roorda, Verschueren, Vancraeyveldt, Craeyveldt와 Coplan(2014)의 연구에서도 교사-유아관계의 갈등 수준이 낮을수록 유아의 내면화 문제행동이 감소되었고 친사회적 행동을 증가되었으나, 친밀감과는 이러한 관련성이 없었다. 또한 헤드스타트 아동을 일반 학급과 비교하여 더 작은 규모의 놀이집단으로 배정한 다음 유아의 코티솔 수준을 측정 한 결과, 교사와 갈등 수준이 낮은 유아는 코티솔 수준이 감소되었으나 갈등 수준이 높은 유아는 코티솔 수준에 변화가 없었다(Rappolt-Schlichtmann et al., 2009). 이러한 연구결과를 고려해볼 때, 교사-유아관계의 영향력을 심층적으로 분석하기 위해서는 친밀감뿐만 아니라 갈등에 대한 독립적인 효과를 검증하는 것이 필요하다.

유아와 친밀한 관계인 교사는 유아에게 정서적 안정감을 제공할 수 있으나 이와 다르게 갈등관계인 교사는 유아의 기질에 따른 요구를 이해하고 민감하게 반응해주는 정서적 지원을 제공하기 어려울 수 있다. 이러한 경우에 정서성의 수준이 높은 유아는 정서적 불안정감이 더욱 높아지게 되어 놀이단절과 같은 문제를 보일 수 있다. 특히 부정적 정서성의 수준이 높은 유아는 자기조절능력이 부족하다. 이러한 자기조절능력은 원만한 또래관계를 위한 필수적인 것으로 교사와 정서적으로 안정된 관계를 통해서 발달될 수 있다(Berry, 2011). 따라서 교사와의 갈등은 유아의 정서적 불안감을 야기하여 자기조절의 발달을 방해할 수 있다(Lisbonee, Mize, Payne, & Granger, 2008). 실제로 교사와의 갈등정도가 높은 아동의 타액에서 생물학적 스트레스 반응의 지표인 코티솔 수준이 높은 것으로 나타나(Lisbonee et al., 2008), 교사와 갈등관계는 유아에게 스트레스 요인으로 작용할 수 있음을 보여준다.

또한 교사-유아관계의 갈등은 교실의 일상생활에서 두드러지게 나타날 수 있으므로 유아들은 이러한 양상을 쉽게 관찰할 수 있다. 유아기는 다른 사람의 생각, 감정 및 바람과 같은 마음상태를 이해하는 마음이해능력(theory of mind)이 발달되는 시기이다(Dunn,

2000). 따라서 유아들은 교사가 갈등관계인 유아에게 보이는 행동과 태도를 이해할 수 있으므로 이 유아를 부정적으로 평가하고 놀이에 초대하지 않고 배척할 가능성이 높다(Dunn, 2000).

Wang, Hatzigianni, Shahaeian, Murry와 Harrison(2016)의 연구에 의하면, 유아의 또래 및 교사관계를 측정하고 군집분석을 사용하여 하위집단을 구분해본 결과, 또래뿐만 아니라 교사와의 관계에 문제가 있는 집단은 불안감, 공포 및 걱정과 같은 정서문제의 수준이 가장 높았으며, 자아개념이 부정적이고 학교에 대한 선호도가 가장 낮은 고위험군으로 분류되었다. 또한 중단연구결과에 의하면, 학년 초기의 교사-아동관계는 아동의 또래집단의 선호 및 또래관계에 영향을 주었고 이러한 또래관계는 다시 교사-아동관계에 영향을 주는 순환적 양상이 나타났다(Roorda et al., 2014). 이러한 결과를 고려해볼 때, 또래뿐만 아니라 교사와의 관계에 어려움이 있는 유아들을 조기에 선별하고 개입할 필요성이 있다. 특히 교사-아동관계의 갈등은 초등학령기 초기부터 더욱 증가하기 시작하므로 유아기는 교사와의 갈등에 대한 개입을 실행할 적정시기일 수 있다(Mashburn et al., 2006),

결론적으로 유아기 교사 및 또래와의 관계는 발달적으로 중요한 사회적 환경으로 상호관련성이 있으며, 또래관계에 어려움이 있는 유아를 이해하기 위해서는 기질뿐만 아니라 교사관계와 같은 환경요인을 함께 고려할 필요가 있다. 특히 교사-유아관계의 친밀감을 향상시키고 갈등을 경감시키는 것이 까다로운 기질 특성을 지닌 유아의 또래관계를 돕는 한 방법일 수 있다. 즉 유아의 기질과 같은 타고난 특성은 쉽게 변화될 수 없으나 교사와의 관계는 변화될 수 있으며 교사-아동관계의 영향력은 유아의 연령이 어린 경우에 더욱 크게 작용할 수 있으므로(Mashburn et al., 2006), 교사-유아관계의 개선을 목표로 한 개입 방안이 모색될 수 있다.

본 연구의 제한점을 제시하고 이를 바탕으로 추후연구를 제안하면 다음과 같다. 본 연구는 횡단적 설계에 의한 결과이므로 연구변인들 간의 관계를 인과적으로 해석하기 어렵다. 따라서 종단적 설계에 근거한 추후 연구를 통하여 변인들 사이의 인과관계를 규명할 수 있을 것이다. 또한 유아의 또래상호작용에 영향을 미치는 기질 및 교사유아관계뿐만 아니라 학급크기와 같은 사회적 환경에 대한 영향력을 탐색하는 연구가 필요하다.

더불어 교사의 영향력을 고려해볼 때, 다양한 측면에서 교사의 보호적 기능을 탐색해볼 필요가 있다. 예를 들어, 또래상호작용에 어려움에 있는 유아들은 사회적 자아존중감이 낮을 수 있는데 이에 대한 유아교사관계의 보호적 기능을 검증해보는 연구가 실시될 수 있을 것이다. 또한 교사유아관계 갈등의 부정적인 영향을 고려해볼 때, 갈등관계를 예언해주는 유아의 행동 특성뿐만 아니라 교사 변인들에 대한 탐색이 요구된다.

참고문헌

- 권연희(2012). 남녀 유아의 부정적 정서성과 놀이 시 또래상호작용의 관계에 대한 교사-유아간 갈등적 관계의 조절효과. **유아교육연구**, 32(2), 29-48.
- 김선희(2013). 다문화 가정 유아의 또래유능성에 대한 유아의 언어능력과 교사-유아관계의 영향. **교육과학연구**, 44(2), 47-67.
- 신유림, 윤수정 (2009). 교사-유아관계와 유아의 사회적 행동 특성 및 유아교육기관 적응의 관련성: 유아 및 교사 지각의 비교. **유아교육연구**, 29(5), 5-19.
- 오경희, 신유림(2010). 유아-교사의 갈등적 관계에 영향을 미치는 유아 및 교사 변인. **유아교육연구**, 30(2), 339-356,
- 윤수정, 신유림(2012). 유아의 사회적 행동과 또래선호간의 관계에서 교사-유아관계의 매개 및 중재효과. **대한가정학회지**, 50(5), 67-77.
- 이경옥(2004). 유아 기질 척도(CBQ)의 타당화를 위한 기초 연구. **유아교육연구**, 24(5), 101-120.
- 이예진, 신유림(2014). 잠재 프로파일분석을 통한 유아- 교사 관계에 관한 종단연구. **유아교육연구**, 34(5), 187-205. doi:10.18023/kjece.2014.34.5.009
- 이진숙(2002). 교사-유아관계와 유아의 사회적 능력과의 관계. **한국생활과학지**, 11(2), 123-134.
- 이현정(2014). 유아의 또래 놀이행동 군집별 유아, 교사 및 학급 변인의 차이. 가톨릭대학교 대학원 박사학위논문.
- 최혜영, 신혜영(2011). 확인적 요인분석을 통한 또래 놀이행동 척도의 타당화. **아동학회지**, 32(2),

- 35-52.
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development, 34*(3), 259-269. doi:10.1177/0165025409350959
- Berry, D. J. (2011). Inhibitory control and teacher-child conflict: Reciprocal associations across the elementary-school years. *Journal of Applied Developmental Psychology, 33*(1), 66-76. doi:10.1016/j.appdev.2011.10.002
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology, 42*(6), 419-443. doi:10.1016/j.jsp.2004.10.002
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of development trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415-436. doi:10.1016/S0022-4405(02)00107-3
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1978). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley-Interscience.
- Coplan, R. J., Closson, L. M., & Arbeau, K. A. (2007). Gender differences in the behavioral associates of loneliness and social dissatisfaction in kindergarten. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(10), 988-995. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01804.x
- Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M. H., Lagace-Seguin, D. G., & Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology, 37*(4), 464-474. doi:10.1037/0012-1649.37.4.464
- Dunn, J. (2000). Mind-reading, emotion understanding, and relationships. *International Journal of Behavioral Development, 24*(2), 142-144. doi:10.1080/01650250038324
- Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(1), 92-105. doi:10.1016/j.ecresq.2008.09.002
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Karbon, M., Troyer, D., & Switzer, G. (1994). The relation of children's emotional regulation to their vicarious emotional responses and comforting behaviors. *Child Development, 65*(6), 1678-1693. doi:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00842.x
- Farmer, T. W., Lines, M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 247-256. doi:10.1016/j.appdev.2011.04.006
- Fantuzzo, J., Sutton-Smith, B., Coolahan, K. C., Manz, P. H., Canning, S., & Denham, D. (1995). Assessment of preschool play interaction behaviors in young low-income children: Penn interactive peer play scale. *Early Childhood Research Quarterly, 10*(1), 105-120. doi:10.1016/0885-2006(95)90028-4
- Gazalle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child x environment model.

- Developmental Psychology*, 42(6), 1179-1192. doi:10.1037/0012-1649.42.6.1179
- Gest, S. D., & Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 288-296. doi:10.1016/j.appdev.2011.02.004
- Goldsmith, H. H., Aksan, N., Eslinger, M., Smider, N. A., & Vandell, D. L. (2001). Temperament and socioemotional adjustment to kindergarten: A multi informant perspective. In T. D. Wachs, & G. A. Kohnstamm (Eds.), *Temperament in context* (pp. 103-138). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Griggs, M. S., Gagnon, S. G., Huelsman, T. J. H., Kodder-Ashley, P. A., & Ballard, M. (2009). Student-teacher relationships matter: Moderating influences between temperament and preschool social competence. *Psychology in the Schools*, 46(6), 553-567. doi:10.1002/pits.20397
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's social outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. doi:10.1111/1467-8624.00301
- Howes, C. (2000). Socio-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-204. doi:10.1111/1467-9507.00119
- Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 278-287. doi:10.1016/j.appdev.2010.03.005
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Wilson, V. L. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationships. *Journal of School Psychology*, 39(4), 281-301. doi:10.1016/S0022-4405(01)00074-7
- Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 278-287. doi:10.1016/j.appdev.2010.03.005
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359. doi:10.1146/annurev.psych.50.1.333
- Lisbonee, J. A., Mize, J., Payne, A. L., & Granger, D. A. (2008). Children's cortisol and the quality of teacher-child relationships in child care. *Child Development*, 79(6), 1818-1832. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01228.x
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 57, 81-107. doi:10.1002/cd.23219925707
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(4), 367-380. doi:10.1177/0734282906290594
- Neal, J. W., Durbin, C. E., Gornik, A. E., & Lo, S. L. (2017). Codevelopment of preschoolers' temperament traits and social play networks over an entire school year. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(4), 627-640. doi:10.1037/pspp0000135

- 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. *Elementary School Journal, 102*(3), 225-238.
- Rappolt-Schlichtmann, G., Willett, J. B., Ayoub, C. C., Lindsley, R., Hulette, A. C., & Fischer, K. W. (2009). Poverty, relationship conflict, and the regulation of cortisol in small and large group contexts at child care. *Mind Brain and Education, 3*(3), 131-142. doi:10.1111/j.1751-228X.2009.01063.x
- Roorda, D. L., Verschueren, K., Vancraeyveldt, C., Van, C. S., & Colpin, H. (2014). Teacher-child relationships and behavioral adjustment: Transactional links for preschool boys at risk. *Journal of School Psychology, 52*(5), 495-510. doi:10.1016/j.jsp.2014.06.004
- Rothbart, M. K. (1996). Temperament and the development. In B. A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 187-247). New York: Wiley.
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.) *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (vol. 3) (pp. 571-654). New York: Wiley.
- Suurland, J., Heijden, K. B., Huijbregts, S. C. J., Smaling, H. J. A., Sonnevile, L. M. J., Van Goozen, S. H. M., & Swaab, H. (2016). Parental perceptions of aggressive behavior in preschoolers: Inhibitory control moderates the association with negative emotionality. *Child Development, 87*(1), 256-269. doi:10.1111/cdev.12455
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R. A., Kupanoff, K. R., Ringwald, S., & Holmes, J. (2004). The relation of children's everyday nonsocial peer play behavior to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology, 40*(1), 67-80. doi:10.1037/0012-1649.40.1.67
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). Temperament individuality from childhood to adolescence. *Journal of the American Child Psychiatry, 16*(2), 218-226. doi:10.1016/S0002-7138(09)60038-8
- Troop-Gordon, W., & Kopp, J. (2011). Teacher-child relationship quality and children's peer victimization and aggressive behavior in late childhood. *Social Development, 20*(3), 536-561. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00604.x
- Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaeian, A., Murry, E., & Harrison, L. J. (2016). The combined effects of teacher-child and peer relationships on children's social-emotional adjustment. *Journal of School Psychology, 59*, 1-11. doi:10.1016/j.jsp.2016.09.003
- Wu, Z., Hu, B. Y., Fan, X., Zhang, X., & Zhang, J. (2018). The association between social skills and teacher-child relationships: A longitudinal study among Chinese preschool children. *Children and Youth Services Review, 88*, 582-590. doi:10.1016/j.childyouth.2018.03.052

Moderating Effects of Teacher-Child Relationship on the Association Between Temperament and Peer Play Interaction of Young Children

Yoo Lim Shin

Professor, Department of Child & Family Studies, The Catholic University of Korea

Abstract

Objective: The purpose of this research was to examine the moderating effects of relationships on the association between temperament and peer play interaction.

Methods: The participants were 606 four year olds who were recruited from day care centers and preschools located in Incheon and Gyeonggi province. Teacher-child relationship was measured with Student-Teacher Relationship Scale. Peer interactions were measured with Penn Interactive Peer Play Scale. Temperament was measured with Child Behavior Questionnaire (CBQ). The data was analysed using Pearson correlation and hierarchical regression.

Results: Teacher-child intimacy moderated the associations between inhibitory control and play disruption as well as between emotionality and play disconnection. Moreover, Teacher-child conflict moderated the association between emotionality and play disconnection.

Conclusion/Implications: The findings suggest that teacher-child relationships buffer risks conferred by temperament.

Keywords: temperament, teacher-child relationship, peer play interaction

Received April 30, 2019

Revision received May 28, 2019

Accepted June 12, 2019