

유아의 의도적 통제가 사회적 유능감에 미치는 영향: 교사-유아 관계의 매개효과를 중심으로*

도형미

김소연†

덕성여자대학교 심리학과

본 연구는 유아의 의도적 통제와 사회적 유능감 간의 관계를 교사-유아 관계가 매개하는가에 대해 살펴보았다. 이를 위해 서울과 경기도에 소재한 어린이집에 재원 중인 만 4~5세 유아들 179명을 대상으로 유아들의 어머니에게 의도적 통제 척도를 사용하였고, 담임교사에게 사회적 유능감 척도와 교사-유아 관계 척도를 사용하여 설문조사를 실시하였다. 자료 분석은 기술적 통계, 신뢰도 계수, 확인적 요인분석과 구조방정식 모형 검증을 실시하였다. 그 결과, 유아의 의도적 통제와 사회적 유능감 간의 관계를 교사-유아 관계가 유의미하게 매개함이 나타났다. 연령과 성별에 따른 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 즉, 본 결과는 유아의 사회적 유능감 발달에 있어 유아의 의도적 통제가 중요한 역할을 하며, 이러한 관계를 교사-유아 관계가 유의미하게 매개할 수 있음을 입증하였다. 본 연구는 유아의 의도적 통제와 사회적 유능감 발달 간의 관계에서 사회적 미시체계인 유아교육기관의 교사가 안전기지의 역할과 정서적 지지자로서 매우 중요한 변인으로 영향을 미친다는 것을 밝힌 데 의의가 있다.

주요어 : 의도적 통제, 사회적 유능감, 교사-유아 관계, 매개효과, 사회-정서 발달

* 본 연구는 덕성여자대학교 2015년도 교내연구비 지원에 의해 수행되었음.

† 교신저자: 김소연, 덕성여자대학교 심리학과, E-mail: vicky47syk@duksung.ac.kr

최근에는 영유아 시기부터 보육시설이나 유아교육기관에 다니는 것이 보편적인 현상으로 자리 잡게 되었지만, 어린 연령의 유아들은 사회·정서적인 발달 측면에서 앞당겨진 사회화 경험으로 인하여 오히려 위험요인 및 발달의 저해 요인에 노출될 가능성을 배제할 수 없다. 특히 부모와의 질적인 사회적 상호작용과 정서적 유대관계가 많이 부족한 경우에는 교사가 안전기지(secure base)의 역할을 충분히 제공해 주어야 유아의 심리적인 적응과 건강한 발달에 도움을 줄 수 있다. 왜냐하면, 유아교육기관에서 대부분의 생활시간을 보내는 유아들은 또래나 교사와의 사회적 상호작용 경험을 통해 주변 세계를 이해하고 확대시켜 자신들이 속한 사회의 가치와 규범들을 습득해 가는 사회화 과정(socialization)을 이루어 나가는 데에 매우 중요한 발달적 시기에 일찍부터 놓여 있기 때문이다. 이 시기의 유아들은 다양한 사회적 상황이나 환경에 적합한 행동을 배우면서 적응적이고 효율적인 방식으로 대처하는 사회적 능력을 발달시켜 나가게 된다. 다양한 사회적 관계 경험을 토대로 타인과 긍정적인 관계를 유지하는 동시에 개인적 목표를 성취해 가는 능력을 “사회적 유능감”이라 일컫는다(Ford, 1982; Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). 이러한 능력은 유아기의 사회생활에 필수적이고 사회적 적응력을 예측하는 중요한 지표로서 그 중요성이 지속적으로 강조되고 있다(한경원, 신혜원, 2009; Hubbard, Coie, 1994; Katz, McClellan, 1997; Raino, 2008).

이에, 본 연구는 유아에게 있어서 가장 영향력 있는 사회적 미시체계인 유아교육기관에서 의미 있는 타인(significant others)인 교사-유아 관계와 다양한 사회적 관계 및 맥락에서 표현되는 기질의 한 구성 요소인 의도적 통제

가 사회적 유능감에 미치는 영향에 대한 연구의 필요성을 제기하고자 한다. 즉, 유아의 사회적 유능감에 영향을 미치는 변인들을 개인내적 변인과 환경적 변인들로 나누어 살펴보고자 한다.

먼저, 개인내적 변인인 의도적 통제는 정서적 경험과 정서표현을 관리하는 자기조절적 능력(Putnam, Garstein, Rothbart, 2006)이다. Rothbart & Bates(2006)에 따르면, 의도적 통제는 ‘우세한 반응을 억제하는 능력과 하위 반응을 활성화하고, 계획하고, 실수를 탐지하는 능력을 포함하는 실행 주의력의 효율성’으로 정의된다. 또한, 의도적 통제는 정서 표현을 조절하고 관리하는 능력도 포함한다(Eisenberg, Hofer, & Vaughan, 2007; Rothbart & Bates, 2006). 즉, 정서와 관련된 내·외적 자극에 의한 정서의 내적 경험을 조절하거나 균형을 맞추으로써 정서를 효과적으로 조절할 수 있는 능력에 영향을 끼친다(문영경, 2014). 특히, 정서조절 능력은 유아의 사회적 적응이나 부적응 문제들과 관련된다(이지연, 박금주, 2010). 의도적 통제는 첫 생애부터 4년에 걸쳐 급속도로 발전하다가 학령기를 거치면서 개인의 안정적인 성격특성(기질적 특성)으로 자리 잡게 되며(Kochanska & Knaack, 2003), 개인에게 중요한 사회적 기능으로서 역할을 하게 된다(장혜인, 2010; Valente, Lemery-Chalfant, & Castro, 2007).

유아의 의도적 통제 수준은 주변 사람들과 어떻게 상호작용하는 지에 따라 영향을 받으면서 사회적 맥락이나 상황에 맞는 적절한 행동을 하도록 자신의 정서를 자율적으로 조절하는 데에 주요한 역할을 한다(배윤진, 임지영, 2013; Spinrad, Eisenberg, Cumberland, Fabes, Valiente, et al., 2006; Spinrad, Eisenberg, Gaertner,

Popp, Smith, Kupfer, et al., 2007). 또한, 의도적 통제는 사회적 유능감(Eisenberg, Pidada & Liew, 2001; Hill, 2003), 공감과 친사회적 행동(강현경, 박영신, 2014; Eisenberg & Spinrad, 2004)과 같은 다양한 사회적 능력 뿐 아니라 아동의 내재화 문제(이유진, 정은정, 2013; Dennis, Brotman, Huang, & Gouley, 2007) 및 외현화 문제(김선희, 2014; Kochanska, Barry, Aksan & Bolder, 2008; Olson, Sameroff, Kerr, Lopez, & Wellman, 2005)와 관련된 다양한 행동상의 문제(권연희, 2011)와 관련되어 있다.

기질적 특성인 의도적 통제와 더불어, 본 연구에서는 환경적·관계적 맥락으로 교사-유아 관계를 주요 변인으로 설정하여, 의도적 통제와 교사-유아 관계의 양상이 유아의 사회적 유능감에 미치는 영향을 살펴보고자 한다. 환경적·관계적인 맥락의 일차적 요인으로 가정 환경적 요인, 특히 부모자녀관계에 초점을 둘 수 있다. 그러나 최근에는 가족구조의 변화, 형제수의 감소, 맞벌이 부부의 증가, 조기교육에 대한 관심 확대, 양육 및 교육 바우처 지원 등으로 인해 보육시설이나 유아교육기관에 입학하는 시기가 어린 연령부터 시작되므로 가정에서 부모와 접촉하는 시간이 줄어드는 반면, 시설 교육기관 내에서 생활하는 시간이 점차적으로 계속 증가되는 추세이다. 따라서, 교사-유아 관계의 중요성과 역할이 더욱 조명된다(이진숙, 조복희, 2001). 특히, 긍정적인 교사-유아 관계형성은 성취 동기를 제공해 주고 환경적 요구에 적합한 행동과 판단을 하도록 지원해 주며, 따라서 또래집단에서의 사회적 활동에 긍정적인 영향을 끼쳐 성공적인 학교 적응에 도움을 준다(Birch & Ladd, 1997; DeMulder, Denham, Schmidt, & Mitchell, 2000).

선행연구들에 의하면, 안정적인 교사-유아

관계 형성을 맺은 유아가 그렇지 못한 유아보다 더 유능하며, 공격성이나 위축 등의 문제 행동 수준이 낮다(김선희, 2014; 이인학, 박지은, 송희원, 최은희, 최성열, 2013). Copeland 등(1997)의 연구에서도 어머니와 불안정한 애착 관계가 형성되었지만 교사와는 안정된 애착 관계를 맺은 유아가 교사와 부모 모두에게 불안정한 애착 관계를 보이는 유아에 비해 긍정적인 정서와 친사회적 행동을 더욱 많이 나타내었다. 또한, 교사-유아의 관계와 의도적 통제 간의 긍정적 상관관계가 이전 연구들에서 발견되었다(문영경, 2010). 즉, 교사와 긍정적 상호작용을 유지하며 갈등 조절을 잘 하는 유아들은 의도적 통제 능력이 높은 것으로 나타났다(Deater-Deckard, 2001).

의도적으로 주의를 통제하고 행동하는 능력은 또래와 함께 사회적으로 건설적인 행동에 참여하게 하고, 다른 사람들과 잘 지내는 데에 필요한 사회적 기술들을 발전시킨다(Spinrad et al, 2006). 구체적으로, 유아의 의도적 통제가 행동 문제에 미치는 영향에 대해서 교사-유아 관계의 매개효과를 검증한 결과에서 교사-유아 간 갈등적 관계는 남아의 의도적 통제와 공격행동 간의 관계를 부분 매개하고, 여아의 의도적 통제와 공격 행동 간의 관계를 완전 매개하는 것으로 나타났다(권연희, 2011). 또한, 교사-유아 간 친밀한 관계는 남아의 의도적 통제와 위축 행동 간의 관계를 부분 매개하였으며, 교사-유아 간 갈등적 관계는 여아의 의도적 통제와 위축 행동 간의 관계를 부분 매개한 것으로 나타났다. 또한, Silva 등(2011)은 유아의 의도적인 통제는 교사와의 관계에 영향을 줌으로서 유아가 유아교육기관에 대해 가지는 태도에 영향을 미친다고 보고하였다. 문영경(2014)도 유아의 의도적 통제와

교사가 지각한 교사-유아관계, 유아의 교육기관에 대한 태도가 매우 밀접한 관계가 있음을 보고하였다. 즉 의도적 통제를 잘 하는 유아는 유아교육기관에서 긍정적인 태도로 생활을 즐기고 좋아하였다.

종합하면, 교사-유아 관계는 유아의 의도적 통제와 관련된 행동 문제에 간접적인 영향을 미쳤으며, 행동 문제와 관련된 교사-유아 관계간의 특성은 유아의 인구학적 특성(성별, 연령 등) 및 기질에 따라 조금씩 차이가 있는 것으로 나타났다. 또한, Zhang 등(2011)은 유아의 의도적 통제 및 이와 관련된 문제에 대한 교사-유아관계의 영향은 어린 유아일수록 보다 더 큰 경향이 있다는 결과를 보고하였다(김선희, 2014; Zhang & Sun, 2011).

논의된 바와 같이, 교사-유아 관계의 질이 유아의 의도적 통제와 이와 관련된 행동 문제에 미치는 영향에 대해서는 많은 경험적 연구가 축적되고 있는 반면, 유아의 의도적 통제가 유아의 사회적 유능감에 미치는 영향에 있어 교사-유아 간의 관계 양상이 어떠한 조절 및 매개효과를 가지는지 대해서는 아직 경험적 증거가 부족한 실정이다. 따라서 본 연구에서는 유아의 의도적 통제가 사회적 유능감에 미치는 영향에 있어서 교사-유아 관계가 어떠한 매개효과를 나타내는지 검증하고자 하였다. 즉, 본 연구의 목적은 유아의 사회적 유능감 발달에 있어서, 교사-유아 관계가 유아기의 의도적 통제와 사회적 유능감 발달에 미치는 영향력을 파악하여 이에 관련된 기초 자료를 제공하는 데 연구에 의의를 두고자 하였다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위해 설정된 연구문제는 다음과 같다.

(1) 유아의 의도적 통제, 교사-유아 관계 및 유아의 사회적 유능감 간의 관계는 어떠한가?

(2) 유아의 의도적 통제와 사회적 유능감 간의 관계에서 교사-유아관계는 매개역할을 하는가?

방 법

연구대상

본 연구는 서울·경기도에 소재한 어린이집 7곳에 재원 중인 만 4~5세 유아 179명의 어머니와 그들의 담임교사를 대상으로 실시하였다. 질문지를 통해 부모에게는 유아의 의도적

표 1. 연구대상의 인구통계학적 특성 (N=179)

구분		빈도(%)
연령 / 성별	만 4세 남아	41(50.0)
	여아	41(50.0)
	만 5세 남아	51(52.6)
	여아	46(47.4)
모 학력	중졸	4(2.2)
	고졸	35(19.6)
	대졸	125(69.8)
	대학원이상	15(8.4)
모 소득 활동여부	취업모	99(55.3)
	전업주부	80(44.7)
교사학력	전문대졸	93(52)
	대졸	86(48)
교사 근무 년수	1년 미만	26(14.5)
	1-3년	55(30.7)
	4-6년	55(30.7)
	7-9년	23(12.8)
	10년 이상	20(11.2)

통제를 조사하였고, 담임교사에게는 유아의 사회적 유능감과 교사-유아관계를 조사하였다. 만 4~5세 유아를 연구대상으로 선정한 이유는 의도적 통제가 첫 생애부터 4년에 걸쳐 급격히 발전하여 개인의 안정적인 특성으로 자리잡는 초기로 사회적 관계가 더욱 확장될 시기이므로 의도적 통제와 사회적 유능감 간의 발달에서 매우 중요한 발달연령으로 판단하였기에 선정하였다.

피험자들의 각 연령과 성별을 함께 살펴보면, 만 4세(48개월~60개월) 남아 41명(50.0%), 여아 41명(50.0%), 만 5세(61개월~72개월) 남아 51명(52.6%), 여아 46명(47.4%)이다. 모의 학력은 대학원 이상 15명(8.4%), 대졸 125명(69.8%), 고졸 35명(19.6%), 중졸 4명(2.2%)이었다. 모 소득활동 여부는 취업모 99명(55.3%), 전업주부 80명(44.7%)이었다. 교사 학력은 대졸 86명(48%), 전문대졸 93명(52%), 교사 근무년수는 10년 이상 20명(11.2%), 7-9년 23명(12.8%), 4-6년 55명(30.7%), 1-3년 55명(30.7%), 1년미만 26명(14.5%)이었다.

측정도구

사회적 유능감

유아의 사회적 유능감을 측정하기 위해 사회적 유능감 구성요소에 관한 이론적 근거(Hubbard & Coie, 1994; Katz & McClellan, 1997; Raver & Zigler, 1997)를 토대로 이해원(2005)이 제작한 교사용 유아의 사회적 유능감 평가척도인 질문지를 사용하였다.

이 척도의 하위영역은 정서조절, 정서성, 또래관계기술, 사회적 규범 이해라는 네 개의 하위 요인으로 구성되어 있다. 각 하위 요인별 문항은 정서조절(유아가 자신의 감정상태

를 인식하고 사회적 상황과 요구에 적합하게 자신의 정서를 조절하여 표현하는 능력) 11문항, 정서성(유아가 가지고 있는 기질적인 성향과 긍정적 정서, 부정적 정서의 표현정도) 9문항, 또래관계기술(유아가 또래와의 관계에서 원만하고 긍정적인 관계를 유지하는 데 필요한 기술) 12문항, 사회적 규범이해(유아가 참여하고 있는 집단의 주된 사회적 관습과 또래 문화에 대한 사회적 규준을 인지함을 의미하며 또래의 활동에 적절히 참여할 수 있는 정도 등) 8문항으로 총 40문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 Likert 5점 척도로 평정하고(1= 전혀 그렇지 않다, 5= 매우 그렇다), 점수가 높을수록 사회적 유능감이 높다는 것을 의미한다.

본 연구에 앞서, 이러한 평가척도가 본 연구 대상에 타당하게 적용되는지 알아보기 위해 탐색적 요인분석을 실시하였다. 그 결과 정서조절 11문항의 요인부하량 평균이 .76으로 나타났지만, '마음대로 되지 않을 때 떼를 쓰거나 울지 않는다'는 요인부하량 .42로 다른 문항 평균에 비해 매우 낮은 계수로 나타나므로 제외하였다.

본 연구에서 최종적으로 사용된 세부 척도는 10문항이고, 정서성은 두 종류의 개념적인 특성을 내포하는 것을 나누어 정서성1(기질적인 성향) 5문항과 정서성2(긍정적 정서 및 부정적 정서 표현 정도) 4문항으로 구분하여 총 9문항이며, 또래관계기술은 12문항이고, 사회적 규범이해는 8문항으로 수정되었다. 척도의 내적 신뢰도(Cronbach' α)는 '정서조절'은 .91, '정서성1'은 .87, '정서성2'는 .73, '또래관계기술'은 .92, '사회적 규범이해'는 .91로, 총 '사회적 유능감'의 신뢰도 계수는 .73~.92로 나타났다.

의도적 통제

유아의 의도적 통제는 만 3세~7세 아동을 대상으로 하는 기질 평가지인 Children's Behaviors Questionnaire Form(CBQ: Putnam & Rothbart, 2006) 중 의도적 통제를 변안한 배운진(2012) 도구를 사용하였다. 본 연구는 의도적 통제에서 주의집중 6문항, 억제조절 6문항, 강도 낮은 자극 선호 8문항, 지각 민감성 6문항으로 총 26문항으로 재구성하여 사용하였다. 최근 6개월간 유아가 보인 특성에 대해 어머니가 Likert 7점 척도로 평정하고(1=전혀 아니다, 7=매우 그렇다), 점수가 높을수록 의도적 통제 수준이 높다는 것을 의미한다.

척도에 대한 탐색적 요인분석을 실시한 결과, 주의집중은 주의집중1(주의산만) 3문항과 주의집중2(몰입) 3문항으로 구분하여 총 6문항, 억제조절은 5문항, 강도 낮은 자극 선호는 6문항, 지각민감성 6문항으로 총 23문항으로 나타났으며, 이러한 최종 문항들이 추후 분석에 사용되었다. 척도의 내적 신뢰도(Cronbach's α)는 '주의집중1'은 .71, '주의집중2'는 .64, '억제조절'은 .80으로, '강도 낮은 자극 선호'는 .80, '지각민감성'은 .78로 총 '의도적 통제'의 신뢰도 계수는 .64~.80로 나타났다.

교사-유아 관계

유아교육기관에서의 교사-유아 관계를 측정하기 위해 Pianta(1992)가 개발한 교사-유아관계 척도(Student-Teacher Relationship Scale; STRS)를 이진숙(2001)이 변안하고 수정·보안한 것으로 사용하였다. 이 척도는 교사와 유아간의 관계에 대한 교사의 지각을 평가하도록 되었으며, 세 개의 하위요인인 친밀감(closeness) 12문항, 갈등(conflict) 12문항, 의존성(dependency) 4문항으로, 총 28문항으로 구성되어 있다. 각

문항은 Likert 5점 척도로 평정하고(1=전혀 그렇지 않다, 5=매우 그렇다), 점수가 높을수록 친밀감, 갈등, 의존성 정도가 높다는 것을 의미한다.

탐색적 요인분석 결과, 본 연구에서는 친밀감(교사와 유아 간에 존재하는 온정과 개방적 의사소통의 정도, 교실 환경에서 유아의 지원 등) 9문항, 갈등은 두 종류의 상이한 개념적인 특성을 내포하고 있어 갈등1(유아가 교사에 대한 부정적인 지각상을 내포하는 의미) 7문항과 갈등2(교사가 유아에 대한 부정적 지각상을 내포하는 의미) 5문항으로 구분하여 총 12문항을 사용하였다. 의존성은 4문항으로, 교사에게 '매달리는' 유아의 행동 즉 지나치게 의존함을 나타낸다. 척도의 내적 신뢰도(Cronbach' α)는 '친밀감'은 .85, '갈등1'은 .83, '갈등2'는 .83, '의존성'은 .79로 나타났다.

연구 절차

본 연구는 2015년 5월 20일~7월 27일까지 250명을 대상으로 실시하여 193명의 자료가 수거되었고, 미응답 및 누락 등의 이유로 자료가 불충분한 14명의 질문지를 제외하여 총 179명의 자료가 분석에 사용되었다. 또한, 본 연구의 타당성을 위해 담당 교사의 관찰을 통해 기타 발달문제나 인지적 기능의 어려움이 없는 평균적인 범위 내에 속하는 아동들을 모집하였고, 통합어린이집의 경우에는 특수반을 제외하였다.

본 연구의 모든 방법과 절차는 덕성여자대학교 윤리위원회의 승인을 받은 후 진행되었으며, 모든 참가자들은 연구 참여에 대한 서면 동의를 제공하였다.

자료 분석 절차

본 연구는 SPSS 22과 Amos 22 프로그램을 이용하여 다음과 같은 절차로 자료를 분석했다.

첫째, 연구대상의 인구통계학적 특성을 기술하였고, 요인분석을 통해 타당도를 검증했고 각 척도의 신뢰도를 확인하기 위해 Cronbach' α 계수를 산출했다. 둘째, 잠재 변인의 기술 통계 및 상관 분석을 실시하여 연구 변인들간 관련성을 확인한 후 측정 변인들간의 상관분석을 실시하였다.

셋째, 연구모형의 적합도와 매개효과는 구조방정식모형으로 검증을 실시하였다. 매개효과 검증 절차에 따라 측정모형의 타당성을 검증하고 확인적 요인분석을 실시하였다. 연구모형(부분매개모형)은 완전한 매개모형을 경쟁모형으로 하여 χ^2 차이 검증으로 비교하고, χ^2 차이가 유의하면 부분매개모형을 적합한 모형으로 채택하였다. 연구모형의 적합도 지수는 표본의 크기에 민감하여 영가설을 쉽게 기각하는 χ^2 의 값 이외에 상대적 적합도 지수인 CFI(Comparative Fit Index)와 TLI(Tucker-Lewis Index)가 .90이상이고, 절대적 적합도 지수인 RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)의 경우 값이 .05이하일 때 좋은 적합도, .05에서 .08 사이이면 적합한 적합도이며, .10이상이면 부적합한 적합도로 해석한다. 이 지수들을 선택한 이유는 이 지수들이 표본 크기에 민감하게 영향을 받지 않고, 특히 TLI와 RMSEA의 경우 모형의 설명력뿐만 아니라 모형의 간명성을 고려하기 때문이다(홍세희, 2000).

넷째, 연령과 성별에 따른 매개효과가 다르게 나타나는지 알아보기 위해 다집단 분석을

실시하였다. 다집단 분석을 통한 모형의 비교를 위해서는 χ^2 차이검증을 실시하였다. 다섯째, 부스트래핑 방법과 Sobel test을 실시하여 변인 간의 매개효과 및 통계적 유의성을 검증하였다.

결 과

기술 통계 및 상관분석

유아의 의도적 통제, 사회적 유능감과 교사-유아 관계에 대한 평균 및 표준편차는 문항평균 점수로 산출하였고, 상관관계를 분석하였다. 표 2에 제시되어 있듯이, 유아의 의도적 통제는 사회적 유능감과 유의한 정적상관($r=.43, (p<.001)$)을 나타내었고, 의도적 통제와 교사-유아 관계 간도 유의미한 정적상관($r=.43, (p<.001)$)을 보였다. 또한, 교사-유아 관계와 사회적 유능감 간도 유의한 정적상관($r=.78, (p<.001)$)을 나타내었다. 측정변수들 간의 관련성을 확인하기 위한 상관분석과 평균 및 표준편차를 실시한 결과는 표 3과 같다.

표 2. 잠재변인의 평균(표준편차) 및 상관관계 (N=179)

	의도적 통제	사회적 유능감	교사-유아 관계
의도적 통제	1		
사회적 유능감	.43***	1	
교사-유아 관계	.43***	.78***	1
평균	5.47	3.61	3.85
표준편차	1.25	.89	.85

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

표 3. 측정 변인의 상관계수 및 통계 결과 (N=179)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	1													
2	.71***	1												
3	.36***	.20**	1											
4	.58***	.26***	.72***	1										
5	.78**	.45***	.57***	.72***	1									
6	.24**	.15*	.06	.22**	.24**	1								
7	.24**	.10	.23**	.28***	.31***	.42***	1							
8	.36***	.24**	.23**	.32***	.38***	.60***	.64***	1						
9	.23**	.12	.32**	.32***	.31***	.38***	.70***	.58***	1					
10	.19*	.01	.16*	.22**	.22**	.36***	.55***	.59***	.66***	1				
11	.44*	.20**	.58***	.60***	.55***	.06	.09	.13	.18*	.07	1			
12	.54***	.50***	.51***	.43***	.59***	.21**	.23**	.40***	.31***	.21**	.34***	1		
13	.52***	.46***	.53***	.45***	.56***	.23**	.26***	.33***	.32***	.23**	.48***	.70***	1	
14	.26***	.19*	.30***	.24**	.33***	.15*	.21**	.23**	.26***	.18*	.03	.60***	.39***	1
<i>M</i>	3.58	3.59	3.57	3.51	3.86	5.01	5.52	5.43	5.69	5.82	3.48	4.38	4.03	3.90
<i>S.D</i>	.67	.85	.67	.65	.61	1.43	1.20	1.25	1.15	1.21	.81	.78	.90	.92

주. 1, 2, 3, 4, 5는 사회적 유능감의 5개 하위요인으로 1. 정서조절, 2. 정서성1, 3. 정서성2, 4. 또래관계 기술, 5. 사회적 규범이해이다. 6, 7, 8, 9, 10은 의도적 통제의 5개 하위요인으로 6. 주의집중1, 7. 주의집중2, 8. 억제조절, 9. 강도 낮은 자극선택, 10. 지각민감성이다. 11, 12, 13, 14는 교사-유아관계의 하위요인으로 11. 친밀감, 12. 갈등1, 13. 갈등2, 14. 의존성이다.

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

매개효과 검증

본 연구의 매개효과 검증모형 분석은 확인적 요인분석을 통하여 측정모형의 타당성을 살펴본 후, 이론 모형을 검토하는 2단계 접근법을 실시하였다(주소영, 이양희 2012; 김계수, 2006; Anderson & Gerbing, 1988). 확인적 요인 분석 결과 측정 모형의 적합도는 χ^2 값이 130.34($df=62$), CFI는 .954, TLI는 .932, RMSEA

는 .079(90% 신뢰구간 .060-.098)로 적합한 적합도 지수를 나타냈다. 측정변수의 잠재변수에 대한 설명계수는 C.R(critical ratio)값이 통계적으로 유의하여 측정모형의 타당성을 입증하였다(표 4).

측정모형의 집단별 동질성을 검토하는 과정은 가설검증을 위하여 성별과 연령에 따라 구분하여 다집단 분석을 실시하였다. 그 결과 성별과 연령에 따라 나눈 모든 집단의 측정모

표 4. 측정변인에 대한 잠재변인의 계수 (N=179)

잠재변인	측정변인	B	β	S.E	C.R
의도적 통제	주의집중1	.763	.534	.101	7.550***
	주의집중2	.876	.764	.094	9.290***
	억제조절	1.000	.845		
	강도 낮은 자극 선호	.714	.709	.085	8.439**
	지각민감성	.732	.697	.084	8.746***
교사-유아 관계	친밀감	.772	.934	.094	8.181***
	갈등1	.849	1.038	.075	11.393***
	갈등2	1.000	1.011		
	의존성	.593	.580	.112	5.313***
사회적 유능감	정서조절	.772	.674	.071	12.895***
	정서성1	.837	.480	.133	6.299***
	정서성2	.983	.715	.099	9.882***
	또래관계기술	.881	.670	.077	11.454***
	사회적 규범 이해	1.000	.792		

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

형 비교에서 χ^2 차이 검증에 유의한 차이가 없었다. 구체적으로, 성별에서는 $\Delta\chi^2$ (11, N= 179)=7.196, $\Delta CFI=.002$, $\Delta TLI=.009$, $\Delta RMSEA=.001$ 를 나타내었고, 연령에서는 $\Delta\chi^2$ (11, N=179)=19.84, $\Delta CFI=-.006$, $\Delta TLI=-.002$, $\Delta RMSEA=.001$ 지수를 나타내었다. 이에 따라, 측정모형을 성별과 연령에 관계없이 공통적으로 사용하였고, 구조방정식 모형분석을 통한 매개모형의 검증은 집단을 구분하지 않고 실시하였다.

본 연구는 유아의 의도적 통제가 사회적 유능감간의 관계에서 교사-유아관계가 영향을 줄 수 있을 것으로 가정하고 매개효과를 분석하였다. 매개 변인인 교사-유아관계가 부분매개효과를 나타내는지 또는 완전매개효과를 나

타내는지 비교 검증하기 위해 완전매개효과를 경쟁모형으로 설정했다. 연구모형과 경쟁모형의 χ^2 차이($\chi^2 B - \chi^2 A$) 검증 결과, 자유도(df)의 차이 1에서 유의확률 .05수준의 χ^2 분포 임계치인 3.84보다 큰 것으로 나타나 두 모형의 차이가 유의한 것으로 밝혀졌다. 따라서, 본 연구에서는 부분매개모형을 최종적인 연구모형으로 채택하였다. 연구모형의 전반적인 적합도는 χ^2 값이 118.15(df=61), CFI는 .961, TLI는 .942, RMSEA는 .073(90% 신뢰구간 .053-.092)로 적합한 적합도 지수를 보였다(표 5).

본 연구에서 최종 모형으로 채택된 부분매개모형의 각 경로에 대한 계수를 살펴보면, 유아의 의도적 통제가 사회적 유능감에 미치

표 5. 매개모형의 경쟁모형 간 비교 (N=179)

모형	모수	χ^2	df	p	TLI	CFI	RMSEA
부분매개모형	44	118.15	61	<.001	.942	.961	.073
완전매개모형	43	130.34	62	<.001	.932	.954	.079
포화모형	105	.000	0	-	-	1.000	
χ^2 차이 검정 모형 A:B	$\chi^2 B - \chi^2 A^2 = 12.19$		$df B - df A = 1$		$p < .001$		

표 6. 매개변인 경로계수 (N=179)

경로계수			B	β	S.E	t
의도적 통제	→	교사-유아 관계	.263	.296	.061	4.317***
교사-유아 관계	→	사회적 유능감	.455	.663	.091	4.974***
의도적 통제	→	사회적 유능감	.163	.267	.047	3.504***

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

는 직접 경로계수는 .27($p < .001$), 의도적 통제가 교사-유아 관계에 미치는 직접 경로계수는 .30($p < .001$), 교사-유아 관계가 사회적 유능감에 미치는 직접 경로계수는 .66($p < .001$)로 유의하였다. Kline(1998)에 따르면, 경로계수의 절대값이 .10보다 작으면 작은 효과, .10에서 .50사이이면 중간 효과, .50이상이면 큰 효과라고 볼 수 있는 데 이를 바탕으로 각 경로의 효과 크기를 살펴보면, 직접경로로서 의도적 통제는 교사-유아 관계에 중간 정도의 영향(.30)을

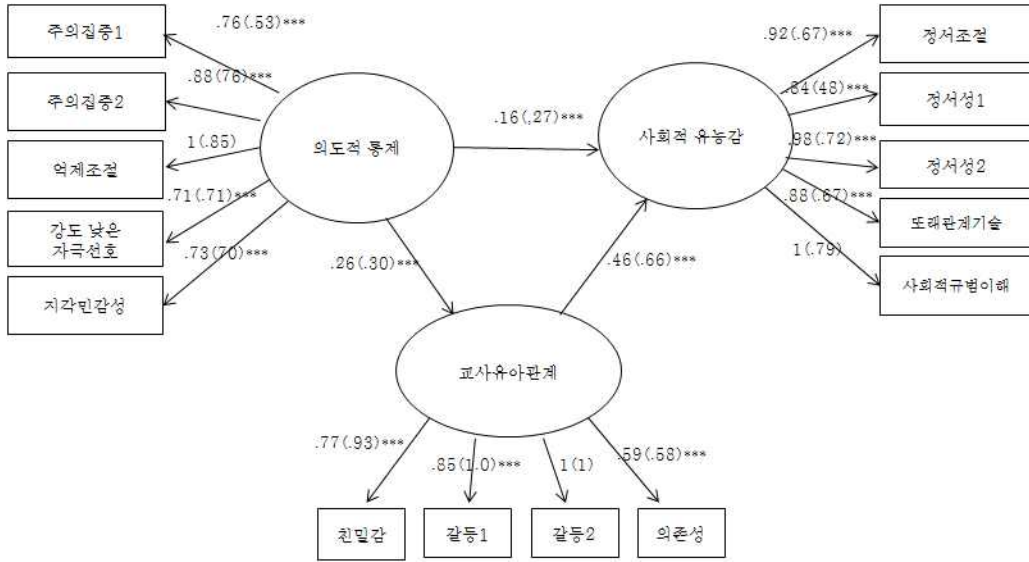
미치고, 사회적 유능감에 영향을 미치는 것에도 있어서도 중간 효과(.27)를 나타낸 반면에, 교사-유아 관계는 사회적 유능감에 큰 효과(.66)를 지닌 것으로 나타났다(표 6).

다음으로, 부스트래핑과 Sobel 검증을 통해 유아의 의도적 통제가 사회적 유능감에 미치는 영향에 대한 교사-유아 관계의 간접효과와 매개효과의 유의성을 검증했다(표 7). 먼저, 부스트래핑을 통해 유아의 의도적 통제가 사회적 유능감에 미치는 영향에서 교사-유아 관계

표 7. 매개변인에 관한 직접, 간접, 총 효과 및 Sobel 검증 (N=179)

경로			직접 효과	간접 효과	총효과	Sobel Test(Z)
의도적 통제	→	교사-유아 관계	.30***	-	.30***	
교사-유아 관계	→	사회적 유능감	.66***	-	.66***	
의도적 통제	→	사회적 유능감	.27***	.19***	.46***	3.94***

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



* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ ()는 표준화된 계수.

그림 1. 매개모형의 검증

의 간접효과 유의성을 검증한 결과, 간접효과 표준화 계수 .19로 $p < .001$ 수준에서 유의했다. Sobel 검증을 통해 유아의 의도적 통제가 사회적 유능감에 미치는 영향에서 교사-유아 관계의 매개효과 유의성을 검증한 결과, 유의미한 부분 매개 효과가 나타났다($z = 3.938$, $p < .001$). (표 7).

논 의

본 연구는 유아의 의도적 통제와 사회적 유능감 간의 관계에 교사-유아 관계가 어떠한 영향을 미치는지를 알아보려고 실시되었다. 본 연구의 주요 결과는 다음과 같다.

먼저, 유아의 의도적 통제가 사회적 유능감에 미치는 영향에 있어서 교사-유아관계는 부분매개효과를 나타내었다. 이는 유아의 의도

적 통제 수준보다는 교사-유아 관계가 매개변인으로 중요한 역할을 한다는 것을 입증한 것이다. 특히, 의도적 통제가 잘 발달되지 못한 유아일지라도 교사와 긍정적이고 친밀한 관계를 맺는다면 사회적 유능감에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 점을 시사한다. 유아의 의도적 통제 수준은 주변 사람들과 어떻게 상호작용하는 지에 따라 영향을 받는 것으로, 자신의 정서적 감정과 표현들이 사회적으로 승인 또는 금지되는 것을 배우게 된다(이지연, 광금주, 2010). 이런 의도적 통제의 발달 과정을 통해 유아는 환경과 자신을 스스로 통제하는 행동을 발달시키므로 사회적 상황과 맥락에 적합한 행동을 습득하게 되고 자신의 정서를 자율적으로 조절하게 되는 것을 배워나간다(Spinrad et al, 2006). 따라서, 높은 수준의 의도적 통제는 사회적 유능감을 증진시키고, 내재화 또는 외현화된 문제를 경감(Dennis et al,

2007)시켜 주어 아동기 발달에서 심리적인 적응과 보호 요인으로 작용한다. 또한, 선행연구들에서, 의도적 통제를 잘 하는 유아들은 교사와 친밀감이 높았고 갈등이 적었다는 결과를 보고한 바 있고(Liew, Chen, & Hughes, 2010), 이는 의도적 통제 수준은 교사-유아 관계에 영향을 미친다는 것을 시사한다. 본 연구에서는, 의도적 통제와 교사-유아 관계, 그리고 사회적 유능감 발달 간의 통합적 관계를 연구하였고, 그 결과, 교사-유아 관계는 의도적 통제와 사회적 유능감 발달 간의 관계에서 대단히 중요한 매개변인 역할을 한다는 점을 검증하였다.

유아의 의도적 통제가 사회적 유능감에 미치는 영향에 대한 교사-유아 관계의 부분매개 효과에 있어 성과 연령에 의한 차이는 나타나지 않았다. 이전 연구들에 따르면, 의도적 통제는 영아기부터 걸음마 시기에 급격히 발달한다. 구체적으로, 6개월~12개월 사이에 억제 통제의 발달을 나타내고(Putnam, et al., 2006), 18개월 무렵에는 부분적으로 조금 더 성숙해지고, 22개월~36개월까지는 훨씬 더 발전된 양상을 지속적으로 보인다(Kochanska & Murray, & Harlan, 2000). 이는 만 2세경부터 타인과의 사회적 관계를 맺는 친사회적 행동과 사회적 능력이 점진적으로 증가함에 따라 충동을 억제하는 능력이 점차 발달해 가는 것과 관련성이 있음을 시사할 뿐 아니라 연령이 사회적 유능감 발달에 중요한 영향을 미친다(박화운, 안라리, 2006; 이옥경, 2002; Dunn & Munn, 1986)는 것으로 해석될 수 있다. 또한, 의도적 통제가 정서의 행동적인 표현을 조절하고 관리하는 능력을 포함하므로 어린 연령에서 의도적 통제가 잘 발달해 나가는 것이 매우 중요하다는 시사점을 제기할 수 있다고 본다.

의도적 통제와 관련 있는 정서조절과 사회적 능력 간의 관계에 대한 연구에서, Denham 등(2003)은 만 6, 7세의 사회적 유능감을 예측하는 것은 만 5, 6세에 비하여 만 3, 4세 때의 정서조절능력이 더 강력하게 예측한다고 보고하였다 (박화운, 안라리, 2006, Denham, Blair, Schmidt, DeMulder, Levita et al, 2003). 이러한 이론적 배경을 바탕으로, 본 연구에서는 만 4세와 5세의 연령을 구분하여 의도적 통제와 사회적 유능감 간의 관계를 알아보고자 하였지만, 통계적으로 유의하지 않은 결과가 나타났다. 이는 유아를 대상으로 한 정서조절에 관한 연구에서 연령에 따른 차이나 그 경향성이 일관적이지 않다(박화운 등, 2006)는 점과 맥을 같이 하는 결과이다.

성차와 관계하여, 남녀 유아의 의도적 통제가 행동 문제에 미치는 영향에 대해서 교사-유아 관계의 매개효과를 검증한 연구에서, 교사-유아 간 갈등적 관계는 남아의 의도적 통제와 공격행동 간의 관계를 부분 매개하고, 여아의 의도적 통제와 공격 행동 간의 완전 매개하는 것으로 나타난 바 있다(권연희, 2011). 또한, 교사-유아 간 친밀한 관계는 남아의 의도적 통제와 위축 행동 간의 관계를 부분 매개하였으며, 교사-유아 간 갈등적 관계는 여아의 의도적 통제와 위축 행동 간의 관계를 부분 매개한 것으로 나타났다. 비록 본 연구에서 교사-유아 관계의 매개효과에 있어 성별에 의한 차이는 유의미하게 밝혀지지 않았지만, 추후 연구에서는 보다 넓은 연령 범위의 표본에 대해 유의미한 성별효과가 나타나는지를 검증해 볼 필요가 있다.

본 연구 결과는, 교사와 안정된 애착관계를 맺은 유아는 더 많은 친사회적 행동과 긍정적인 정서를 나타내며(Copeland et al, 1997), 심각

한 문제행동이 발생할 위험 요인을 가진 유아의 상황을 완화시켜 주고(Silver et al, 2005), 사회적 유능감과 유아 교육기관의 적응성을 훨씬 높인다는 선행연구 결과들(문영경, 2014; 심수영 외, 2014; 이인학 외, 2013, 이지희, 2008; Birch & Ladd, 1997; Copeland et al, 1997; Pianta, 1994)과 일치한다. 또한, 유아의 의도적 통제와 사회적 유능감 발달에 있어, 교사-유아 관계의 중요성과 아울러 교사의 지각상, 즉 유아에 대한 교사의 지각과 태도, 역할 등에 대해서 다루어야 할 필요성을 시사한다. Silver 등(2005)은 교사-유아 관계에서 친밀감과 갈등을 질적으로 다른 특성이라고 제기하였다. 즉, 갈등은 유아의 적절치 못한 행동으로 인해 유발되는 관계 특성인 반면, 친밀감은 교사에 기인한 영향이다. 따라서, 교사가 유아에 대한 부정적 지각상이 형성된다면, 유아의 의도적 통제와 사회적 유능감 간의 관계에서 부정적인 영향을 미칠 수 있을 것으로 여겨진다.

또한, 사회적 유능감을 측정하는 요인들 중에 정서성(emotionality)은 유아의 기질적인 특성과 긍정적 또는 부정적 정서표현 정도를 나타내며, 따라서 교사-유아 관계에 영향을 미칠 것으로 보여진다. 이는, 길현주와 김수영(2014)의 연구에서 교사의 수용적·반응적 태도가 사회적 유능감 하위요인 중 정서성에 가장 큰 영향을 미쳤던 결과와도 같은 맥락으로 해석된다. 정서성은 다양한 사회적 관계에서 여러 가지 사회적 행동을 일으킬 수 있는 중요한 변인(Hubbard & Coie, 1994)으로 작용할 수 있는데, 특히 긍정적 정서는 타인과의 관계에서 상호작용을 이끌어 내거나(Denham, Blair, Schmidt, DeMulder, Levita et al, 2003) 정적인 반응을 불러일으킬 수도 있는 반면에, 부정적 정서는 타인과의 긍정적인 상호작용을 하는

것에 어려움을 가져오게 하며, 특히 쉽게 화를 잘 내는 유아는 또래와 긍정적인 관계를 맺거나 유지하는 것이 어려우므로, 사회적 유능감 발달에 있어서 부정적인 영향을 미치는 것으로 여겨진다(Eisenberg et al, 2001). 따라서, 취약한 기질적인 특성과 정서조절에 어려움을 보이는 유아에게 있어서 교사와의 관계가 더욱 중요하게 부각될 수밖에 없다. 왜냐하면, 교사가 안전기지(secure base)의 역할을 충분히 제공해 주어야 심리적인 안전감(safety)과 편안함을 갖고 유아교육기관에서 적응상의 어려움을 경감시킬 수 있기 때문이다. 설령, 유아가 교사에 대한 부정적인 지각상을 나타낼 지라도 교사가 수용적이고 반응적인 태도로 유아와 친밀한 관계를 유지하고자 노력하는 것만으로도 사회적 유능감에 긍정적인 영향을 미칠 것으로 본다.

본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 먼저, 본 연구에서는 연구 대상에게 직접적인 방법으로 의도적 통제 측정을 실시하지 못했다. 즉, 비교적 대규모 표본이 사용되었고, 따라서 직접적 의도적 통제 실험을 실시하기에 어려운 상황이었으므로, 간접적인 측정으로 어머니의 질문지 평정에 근거한 제한된 방법을 사용한 한계가 있다. 따라서, 후속 연구에서는 교사의 의도적 통제 질문지 평정을 추가하여 유아의 의도적 통제 수준을 좀 더 다각적이고 통합적으로 측정할 수 있는 것으로 보완할 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서는 유아의 의도적 통제가 사회적 유능감에 미치는 효과에서 교사-유아 관계는 부분매개효과를 나타내었지만, 성과 연령에 따른 매개효과는 파악되지 못했다. 그러므로 후속 연구에는 보다 넓은 범위의 연령을 표집하여, 유아의 의도적 통제 수준, 교사-유아 관계

의 질, 성과 연령에 따른 특성의 차이를 파악하여 사회적 유능감에 미치는 영향에 대해 규명하는 것이 필요할 것이다.

종합하면, 본 연구는 유아의 의도적 통제가 사회적 유능감에 미치는 영향에 있어서 교사-유아관계의 부분매개효과를 입증하였다. 이러한 결과는, 유아기의 사회적 유능감 발달에 영향을 미치는 유아의 의도적 통제 수준이 사회적 미시체계인 유아교육기관의 교사와 유아와의 관계에 의해 달라질 수 있음을 시사한다. 즉, 유아의 사회적 유능감 발달에 있어 교사가 안전기지의 역할과 정서적 지지자로서 매우 중요한 영향을 미친다는 것을 밝힌 데 의의가 있다.

참고문헌

- 권연희 (2011). 남녀유아의 의도적 통제가 행동문제에 미치는 영향에 대한 교사-유아관계의 매개효과. *한국생활과학회지*, 20(3), 595-609.
- 강현경, 박영신 (2014). 학령전기 아동의 연령, 성별, 의도적 통제에 따른 친사회적 거짓말의 차이. *한국심리학회지: 발달*, 27(1), 1-18.
- 길현주, 김수영 (2014). 교사의 수용적·반응적 태도 및 언어적 상호작용이 유아의 사회적 유능감에 미치는 영향. *유아교육*, 23(2), 39-52.
- 김계수 (2006). AMOS 구조방정식 모형분석. 서울 SPSS: 아카데미.
- 김선희 (2014). 유아의 자기통제력과 행동문제 간의 관계에 대한 교사-유아관계의 조절효과. *아동학회지*, 35(3), 31-47.
- 문영경 (2010). 어머니의 정서적 가용성이 유아의 사회적 기술 및 문제행동에 미치는 영향: 유아 의도적 통제의 매개효과를 중심으로. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 문영경 (2014). 유아의 의도적 통제, 교사가 지각한 교사-유아관계, 유아의 유아교육기관에 대한 태도와의 관계. *열린유아교육연구*, 19(5), 367-386.
- 박화윤, 안라리 (2006). 만 3, 4, 5세 유아의 연령별 사회적 능력과 정서조절전략의 관계. *유아교육연구*, 26(4), 351-369.
- 배윤진 (2012). 부모의 의도적 통제와 애정적 양육행동 및 유아의 의도적 통제, 사회적 행동, 인지적 문제해결능력 간의 관계. 경북대학교 대학원 박사학위논문.
- 배윤진, 임지영 (2013). 부모의 양육행동이 유아의 사회적 적응에 미치는 영향: 의도적 통제의 매개효과를 중심으로. *아동연구*, 34(1), 161-173.
- 심수영, 문혁준 (2014). 어머니의 언어통제유형, 교사-유아관계가 유아의 사회적 능력에 미치는 영향. *생애학회지*, 4(2), 61-74.
- 이인학, 박지은, 송희원, 최은희, 최성열 (2013). 어머니변인과 교사변인이 유아의 사회적 능력에 미치는 상대적 예측력. *유아교육*, 22(4), 63-75.
- 이옥경 (2002). 과제의 특성에 따른 유아와 아동의 친사회적 도덕추론과 친사회적 의사결정 및 어머니의 친사회적 도덕추론의 관계. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 이유진, 정은정 (2013). 학령전기 아동의 의도적 통제의 매개효과: 모의 양육태도와 학령전기 아동의 심리적 적응 간의 관계. *한국심리학회지: 일반*, 32(1), 231-249.
- 이지연, 광금주 (2010). 5세 아동의 정서조절과

- 공감의 예언변인들: 종단적 접근. 한국심리학회지: 발달, 23(1), 85-102.
- 이지희 (2008). 유아의 또래 유능성에 영향을 미치는 개인 내적, 외적 요인에 대한 구조분석. 가톨릭대학교 대학원 박사학위논문.
- 이진숙 (2001). 유아의 애착표상과 교사-유아관계 및 사회적 능력간의 관계. 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- 이진숙, 조복희 (2001). 유아의 애착표상과 교사-유아 관계 및 사회적 능력간의 관계. 아동학회지, 22(3), 17-29.
- 이혜원 (2005). 교사용 유아의 사회적 유능감 평가척도 개발연구. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 장혜인 (2010). 자기조절적 기질로서의 통제능력: 연구현황과 과제. 한국심리학회지: 발달, 23(3), 19-35.
- 주소영, 이양희 (2012). 청소년 잠재비행, 부정적 자동적 사고, 탄력성에 관계에서 교사 애착의 역할. 한국청소년학회, 19(8), 104-142.
- 한경원, 신혜원 (2009). 유아의 사회적 유능성에 유아의 성, 연령 및 유아의 정서조절 전략과 어머니의 정서표현 수용태도가 미치는 영향. 아동학회지, 30(5), 137-153.
- 홍세희 (2000). 특별기고: 구조방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. 한국심리학회지: 임상, 19, 161-177.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Birch, S., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Copeland, J. M., Denham, S. A., & DeMulder, E. (1997). Q-sort assessment Child-Teacher Attachment relationships and social competence in the preschool. *Early Education and Development*, 8(1), 27-40.
- Deater-Deckard, K. (2001). Annotation: Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, 42(5), 565-579.
- DeMulder, E. K., Denham, S., Schmidt, M., & Mitchell, J. (2000). Q-sort assessment of attachment security during the preschool years: Links from home to school. *Developmental Psychology*, 36(2), 274-282.
- Denham, S. A., Blair, K., DeMulder, E., Levita, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queen, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?. *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Dennis, T. A. Brotman, L. M., Huang, K. Y., & Gouley, K. K. (2007). Effortful control, social competence, and adjustment problems in children at risk for psychopathology. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 442-454.
- Dunn, J., & Munn, P. (1986). Sibling and the development of prosocial behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 265-284
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H., & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and

- internalizing problem behavior. *Child Development, 72*(4), 1112-1134.
- Eisenberg, N., Pidada, S., Liew, J. (2001). The relations of regulation and negative emotionality to Indonesian children's social functioning. *Child Development, 72*(6), 1747-1763.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L., (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development, 75*(2), 334-339.
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 287-306). New York: Guilford Press.
- Ford, M. E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology, 18*(3), 323-340.
- Hill, A. (2003). The development of effortful control : Links with parenting, infant emotion regulation, and social competence in early childhood. Unpublished doctoral dissertation. University of Notre Dame.
- Hubbard, J. A., & Coie, J. D.(1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*(1), 1-20.
- Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1997). Forstering children's social competence: *The teacher's role. Vol.8.* NAEYC Research into Practice Series.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and Practice of structural equation modeling*. New York: The Guildford Press.
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Development Psychological, 36*, 220-232.
- Kochanska, G., Barry, R. A., Aksan, N., & Bolder, L. J. (2008). A developmental model of maternal and child contribution to disruptive conduct: The first six years. *Journal of child Psychology and Psychiatry, 49*(11), 1220-1227.
- Kochanska, G., & Knaack, A. (2003). Effortful control as a personality characteristic of young children: Antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Personality, 71*(6), 1087-1112.
- Liew, J., Chen, Q., & Hughes, J. N. (2010). Child effortful control, teacher-student relationships, and achievement in academically at-risk children: Additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(1), 51-64.
- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Kerr, D. C. R., Lopez, N. L., & Wellman, H. M. (2005). Developmental foundations of externalizing problems in young children: The role of effortful control. *Development and Psychopathology, 17*(1), 25-45.
- 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. (1994). Patterns of relationships between children and Kindergarten teachers. *Journal of School Psychology, 32*, 15-31.
- Putnam, S. P., Garstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2006). Measurement of fine aspects of toddler temperament: The Early Childhood

- Behavior Questionnaire. *Infant Behavior & Development*, 29, 386-401.
- Raino, S. S. (2008). Factor structure of social competence based upon the perceptions of school psychologists. Unpublished doctoral dissertation. University of Northern Arizona.
- Raver, C. C., & Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(4), 363-385.
- Rothbart, M., & Bates, J. (2006). Temperament. In W. Damon(series Ed), R. M. Lerner & N. Eisenberg(Vol. Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional, and personality development*(6th ed., pp99-166). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). Peer Interactions, relationships and groups. In W. Damon(Series Ed.), N. Eisenberg(Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional & personality development*(5th ed., pp. 619-700). Chichester, England: Wiley.
- Rudasil, 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.
- Silva, K. M., Spinrad, T. I., Eisenberg, N., Sulik, M. Valente, C., Hurta, S., Edwards, A., Eggum N. D., et al., (2011). Relations of children's effortful control and teacher-child relationship quality to school attitudes in a low-income sample. *Early Education and Development*, 22(3), 434-460.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizin behaviors: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A., Reiser, M., Losoya, S. H., & Guthrie, I. K.(2006). Relation of Emotion-Related Regulation to Children's Social Competence: A longitudinal Study. *Emotion*, 6(3), 498-510.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Gaertner, B., Popp, T., Smith, C. L., Kupfer, A., Greving, K., Liew, J., Hofer, C. (2007). Relations of Maternal Socialization and Toddler' Effortful Control to Children's Adjustment and Social Competence. *Developmental Psychology*, 43(5), 1170-1186.
- Valente, C., Lemery-Chalfant, K., Castro, K. S. (2007). Children's Effortful Control and Academic Competence: Mediation through School Liking. *Merrill-Palmer quarterly*, 53(1), 1-25.
- 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. *Journal of Genetic Psychology*, 172(2), 176-198.

1차원고접수 : 2015. 10. 15.

수정원고접수 : 2015. 12. 08.

최종게재결정 : 2015. 12. 09.

The Effects of Preschooler's Effortful Control on Social Competence: Mediating Effects of Teacher-child Relationships

Hyung-Mi Do

So-Yeon Kim

Department of Psychology, Duksung Women's University

The purpose of this study was to examine the mediating effects of teacher-child relationships on relationship between preschooler's effortful control and social competence. One hundred-seventy nine preschoolers (aged 4~5) and their mothers and preschool teachers participated in this study. Preschooler's effortful control was assessed by Children's Behaviors Questionnaire (CBQ), preschooler's social competence was assessed using the Questionnaire of Children's Social Competence for Teachers, and teacher-child relationships was assessed using the Student-Teacher Relationship Scale (STRS). Confirmatory factor analyses and structural equation modeling were used for data analysis. Results indicated that teacher-child relationships mediated the effect of preschooler's effortful control on social competence. Neither age nor gender effects influenced the mediation results. Thus, our findings indicate the important role of teacher-child relationships on the development of social competence, especially in association with effortful control.

Key words : effortful control, social competence, teacher-child relationships, mediating effects, socio-emotional development