

한국심리학회지

발달

34권 2호 (2021년 6월)



THE KOREAN JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

목 차

- 청년의 자아존중감과 사건 정서에 따른 자기존중기억의 인출 양상
..... 김영경
- 대학생의 괴롭힘 피해경험과 정신적 안녕감의 관계: 자기자비에 따른 삶의 의미의 조건부 매개효과
..... 송경희
- 외할머니의 정서표현 수용태도가 어머니의 정서표현 수용태도와 유아의 정서조절 및 사회능력에 미치는 영향
..... 김주련, 송하나
- 학령전기 아동들의 이야기 이해 및 이야기 문법 산출 능력과 실행기능의 관계
..... 김신영, 한지아, 임동선
- 유아의 의도적 통제와 유아-교사 관계가 유아의 사회성에 미치는 영향: 성별의 조절된 매개효과
..... 이지영, 성지현

한국발달심리학회

발행처 : 한국발달심리학회
발행인 : 정윤경(가톨릭대학교)
주 소 : 서울특별시 마포구 월드컵북로2길 93 진빌딩 2층
전 화 : 02-336-6672

인쇄일 : 2021년 6월 15일
발행일 : 2021년 6월 15일
제작처 : 책과공간
(02-725-9371)

편집위원장 : 노수림(충남대학교)

편집위원 : 강연욱(한림대학교) 김기연(중앙대학교) 김연수(전주대학교) 김은영(순천향대학교)
 김혜리(충북대학교) 박유정(서울대학교) 서미정(제주대학교) 송주현(California State University)
 신희영(전북대학교) 이승연(이화여자대학교) 최유정(Harvard University) 한세영(이화여자대학교)

심사위원 : 윤선아(국제외국어종합대학원대) 정운재(가톨릭대학교) 최형성(신라대학교) 장성화(공군사관학교)
 오인수(이화여자대학교) 서미정(제주대학교) 김윤정(한서대학교) 권희경(건국대학교)
 이운영(충남대학교) 양수진(이화여자대학교) 최영은(중앙대학교) 노수림(충남대학교)
 장경은(경희대학교) 최미영(전북대학교) 한세영(이화여자대학교)

한국심리학회지: 발달은 한국발달심리학회의 기관지로서 연 4회 간행되며, 발달심리학 분야의 연구논문, 자료 및 논평을 게재한다. 한국심리학회지: 발달은 일정한 구독료를 받고 배부하며, 한국심리학회에 연회비를 납부한 회원은 한국심리학회 홈페이지에서 온라인 구독이 가능하다. 비회원의 구독에 관해서는 편집위원회 사무실로 문의하기 바란다.

Vol. 34, No. 2

June 15, 2021

THE KOREAN JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY
published quarterly-annually
by THE KOREAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION

This journal is issued quarterly-annually and carries research articles based on empirical data & theoretical review. Subscription inquiries and manuscript submission should be directed to: Editor, The Korean Journal of Developmental Psychology, Department of Psychology, Ewha Womans University, Seoul, Korea.

Editor : Soo Rim Noh(Chungnam National University)

Associate Editor : Yeonwook Kang(Hallym University)

Yenosoo Kim (Jeonju University)

Hei-Rhee Ghim(Chungbuk National University)

Mijung Seo(Jeju National University)

Huiyoung Shin(Chonbuk National University)

Youjung Choi(Harvard University)

Giyeon Kim(Chung-Ang University)

Eun Young Kim (Soonchunhyang University)

Youjeong Park (Seoul National University)

Ju-Hyun Song(California State University)

Seung-yeon Lee(Ewha Womans University)

Sae-Young Han(Ewha Womans University)

한국심리학회지

발 달

제 34 권 제 2 호 / 2021. 6.

청년의 자아존중감과 사건 정서에 따른 자기존중기억의 인출 양상	김영경 / 1
대학생의 괴롭힘 피해경험과 정신적 안녕감의 관계: 자기자비에 따른 삶의 의미의 조건부 매개효과	송영희 / 23
외할머니의 정서표현 수용태도가 어머니의 정서표현 수용태도와 유아의 정서조절 및 사회능력에 미치는 영향	김주련, 송하나 / 45
학령전기 아동들의 이야기 이해 및 이야기 문법 산출 능력과 실행기능의 관계	김신영, 한지아, 임동선 / 61
유아의 의도적 통제와 유아-교사 관계가 유아의 사회성에 미치는 영향: 성별의 조절된 매개효과	이지영, 성지현 / 87

한국발달심리학회

유아의 의도적 통제와 유아-교사 관계가 유아의 사회성에 미치는 영향: 성별의 조절된 매개효과*

Received: April 15, 2021
Revised: May 21, 2021
Accepted: May 24, 2021

이지영¹, 성지현²
성균관대학교 생활과학연구소/ 선임연구원¹,
성균관대학교 아동·청소년학과/소셜이노베이션융합전공/ 부교수²

교신저자: 성지현
성균관대학교
아동·청소년학과/소셜이노베이션
융합전공
서울시 종로구 성균관로 25-2

The Influence of Effortful Control and Teacher-Child Relationship on Children's Social Development: Moderated Mediation Effect of Gender

E-MAIL:
sungjh@skku.edu

Ji Young Lee¹, Jihyun Sung²
Research Institute for Human Life Science, Sungkyunkwan University/ Senior Researcher¹
Department of Child Psychology and Education/Convergence Program for Social Innovation,
Sungkyunkwan University/ Associate Professor²

© Copyright 2021. The
Korean Journal of
Developmental Psychology.
All Rights Reserved.



* 이 논문은 2020년
한국아동학회
온라인추계학술대회 포스터
발표한 내용을 수정·보완한 것임.

* 이 논문은 2014년 정부의
재원으로 한국연구재단의 지원을
받아 수행된 연구 자료의 일부를
사용하였음(2014S1A5A8019335)

ABSTRACT

본 연구는 만 4, 5세 유아의 의도적 통제와 유아-교사 관계가 유아의 사회성에 미치는 영향에서 유아의 성별이 조절된 매개역할을 하는지 검증하고자 하였다. 연구대상은 서울, 경기 지역에 위치한 유아교육기관에 재원 중인 만 4, 5세 유아 163명(남아: 88명, 여아: 75명)과 담임교사였다. 연구자료는 SPSS 21.0과 PROCESS macro 3.5를 이용하여 분석하였다. 주요 연구결과는 첫째, 유아의 의도적 통제와 유아의 사회성의 관계를 유아-교사 관계가 매개하였다. 둘째, 유아의 의도적 통제가 유아-교사 관계에 미치는 영향을 유아의 성별이 조절하였다. 단순 기울기 검증을 실시한 결과, 여아들보다 남아들의 경우 의도적 통제가 유아-교사 관계에 미치는 영향이 더 큰 것으로 나타났다. 마지막으로, 유아의 의도적 통제와 유아의 사회성의 관계에서 유아-교사 관계의 매개효과는 성별에 의해 조절되었고, 그 간접효과는 남아인 경우만 유의한 것을 확인하였다. 본 연구는 교사들이 유아의 사회성을 지도하는 데 있어 유아의 성별에 따라 고려해야 할 점에 대한 정보를 제공하였다는 의의가 있다.

주요어 : 의도적 통제, 유아-교사 관계, 사회성 발달, 성차

유아교육기관에서 유아들은 교사와 또래들과의 사회적 상호작용을 통해 주변 세계를 이해하고 유아가 속한 사회의 가치를 습득해가는 사회화를 경험하게 된다. 2019년 영유아 주요 통계에 따르면, 어린이집과 유치원을 이용하는 4세 유아의 비율이 전체 미취학 유아 인구수 대비 90.4%, 5세의 경우는 90.2%에 달하는 것으로 보고되었다(육아정책연구소, 2020). 가정에서 부모나 양육자와 맺는 관계가 확장되어 많은 유아들이 기관에서 또래, 교사들과 관계를 맺으면서 다양한 사회적 상황을 경험하고 있다는 것을 알 수 있다.

유아들이 겪는 여러 사회적 상황에서 사회·문화적으로 적절한 행동을 하고, 긍정적인 대인관계를 유지하는 능력이 뛰어나면 학교 준비를 높일 뿐만 아니라(Denham, 2006; Konold & Pianta, 2005) 이후 성인이 되어 사회적인 관계를 맺는데 중요한 밑거름이 된다(민혜영, 2002). Hubbard와 Coie (1994)는 광범위한 사회적 능력의 개념을 두 가지 관점으로 구분하였다. 첫 번째는 문제해결행동, 조망수용능력, 타인에 대한 인식과 같은 특정 기술을 습득하는 것이 사회적 능력을 나타낸다고 보는 관점이다. 두 번째 관점은 아이들이 성취하는 사회적 결과를 더욱 강조하는 관점으로 친구를 사귀고, 사회구성원들과 효과적으로 상호작용을 하는 능력에 초점을 둔다. 본 연구에서는 후자의 관점에서 유아들이 부모, 교사, 또래, 타인과 효율적으로 상호작용하는 능력을 유아의 사회성으로 정의하고, 이를 살펴보았다.

한편, 유아들의 사회성에 영향을 미치는 요인들에 대한 연구들이 유아 개인 변인, 부모 변인, 교사 변인군으로 나뉘어 활발히 진행되어 왔다(조재현, 김영희, 2017). 무엇보다 유아의 환경 변인으로서 양육을 책임지고 있는 부모가 유아의 사회

성 발달에 중요한 역할을 담당한다는 것은 많이 알려져왔다. 대표적으로 부모의 양육방식(홍미라 외, 2018; Abidin, 1992; Hosokawa & Katsura, 2017), 부모의 학력과 소득(이기숙 외, 2010; 임원신, 2011; 홍길희, 정미자, 2008; 홍예지 외, 2017; Duncan et al., 2014)이 유아의 사회성 발달에 유의한 영향을 미친다고 보고되었다. 그러나 양육을 행하는 부모의 역할을 유아교육기관이 부분적으로 대행하고 있고, 부모 대신 유아교사가 일부 그 역할을 수행하게 되었다. 이는 유아의 사회성 발달에 유아교사의 역할이 중요한 요인이 될 수 있음을 시사하며, 본 연구에서는 유아의 사회성 발달에 영향을 미칠 수 있는 유아의 환경 변인으로서 유아교사와의 관계의 영향을 살펴보고자 하였다. 또한 부모의 배경변인이 유아의 사회성에 미치는 영향은 배제하기 위해 부모의 배경변인에 따라 유아의 사회성에 유의한 차이가 있는 변인을 확인하고, 이를 통제된 후에 유아교사의 영향을 살펴보고자 하였다.

애착이론의 관점에서 유아교사를 유아가 애착을 형성하는 대상으로 적용한 연구들은 유아와 교사 간의 정서적인 유대가 유아의 사회성 발달과 연관이 있다고 하였다(Hamre & Pianta, 2001). 유아는 교사와 맺은 애착관계를 기반으로 관계에 대한 표상을 형성하고 이는 타인과 관계를 맺는데 많은 영향을 미치기 때문이다(Bohlin et al., 2000). 교사와 안정적인 관계를 맺은 유아는 타인에게 더욱 긍정적인 태도와 기대를 갖고 접근하는 반면, 교사와 불안정한 관계를 맺은 아이들은 타인과 관계를 맺는 과정에 대해 부정적인 표상이 형성되어 사회적으로 유능하지 못할 가능성이 있다(Howes et al., 1994). 사회학습이론의 관점에서도 유아는 주 양육자나 주변 사람들이 보이는 사회적 행동을 쉽

게 따라하거나 학습할 수 있기 때문에(Synder et al., 2003) 유아의 사회성이 발달하는 데 있어 유아교사는 중요한 환경 변인에 해당한다.

또한 유아의 유전적 특성과 주변 환경과의 지속적인 상호작용을 통해 유아의 성장과 발달을 형성해가므로(Sameroff & Fiese, 2000; Sameroff & MacKenzie, 2003) 유아의 발달에 결정적인 개별 변인을 밝히기보다 유아 개인의 특성과 환경적 특성의 상호관계가 어떻게 유아의 발달을 이끌어가는지 밝힐 필요가 있다(Myers & Morris, 2009). 따라서 본 연구에서는 유아의 이후 사회적 적응에 중요한 변인인 사회성 발달의 개인차에 대한 이해를 높이기 위해 유아 개인 변인인 유아의 의도적 통제와 성별, 환경 변인으로 유아-교사 관계가 유아의 사회성에 미치는 기제에 대해 살펴보고자 하였다.

우선, 유아의 기질적 측면인 의도적 통제는 유아의 화나 두려움이 유발될 수 있는 자극이 제시될 때, 정서나 행동을 억제하는 능력에 해당한다(Eisenberg et al., 2000; Rothbart & Bates, 2006). 의도적 통제가 높은 아이들은 사회적으로 더욱 유능하고 문제행동을 적게 보여 교사에게 모범적인 아이로 인식된다(Eisenberg et al., 2003; Olson et al., 2005). 따라서 의도적 통제가 높은 유아들은 교실 상황에서 적절한 행동을 하여 교사와 친밀하고 갈등이 적은 관계를 형성하는 경향이 높았다(Keogh, 2003; Liew et al., 2010). 또한 교사는 행동을 조절하여 교실의 규칙을 잘 따르는 유아들에게 칭찬과 격려를 더 하게 되어(Silva et al., 2011) 유아들의 조절행동이 더욱 강화될 수 있다.

그러나 의도적 통제가 낮은 유아들은 자신의 감정과 행동을 억제하지 못하고 또래를 불편하게 하거나 교실의 규칙과는 어긋나는 행동을 하여 교사와 부정적인 관계를 형성할 가능성이 높은 것으로

보고되었다(Myers & Morris, 2009; Myers & Pianta, 2008). 유아와 갈등 관계에 놓인 교사는 유아와 부정적인 상호작용을 하게 되어 유아의 조절 능력에 부정적인 영향을 미치고, 이는 다시 유아와 교사 간의 갈등 관계를 더욱 악화시킬 수 있을 것이다.

이처럼 유아의 의도적 통제와 유아-교사 관계는 서로 영향을 주고받는 관계로 예상할 수 있다. 그러나 유아의 기질은 기관 환경에 적응하는데 주요한 기제로 작용하고, 기질에 따라 타인과 관계를 맺는 양상이 달라지기 때문에(Rudasill et al., 2006) 교사와 관계를 형성할 때도 중요한 기제가 된다(Myers & Morris, 2009). 또한 영아의 억제 능력이 유아기가 되어도 지속된다는 종단 연구결과들에 근거하여(Kagan et al., 1988; Rimm-Kaufman & Kagan, 2005) 의도적 통제가 유아-교사 관계에 영향을 미치는 것으로 방향성을 설정하였다.

유아교사가 유아와 편안한 마음으로 의사소통을 하고, 긍정적인 정서를 주고받는 관계라고 인식할 때 유아-교사 관계는 친밀감이 높다고 정의한다(Sabol & Pianta, 2012). 반면, 유아-교사 갈등 관계는 교사가 유아와의 관계를 긴장감이 있고, 애정적인 교류가 적다고 인식하는 경우에 해당한다(Pianta et al., 2003). 교사가 친밀한 관계라고 인식한 유아일수록 사교적이고 위축행동을 적게 보인 반면, 갈등적인 관계로 인식한 유아들은 반사회적, 비사회적, 위축행동을 더 많이 보였다(Birch & Ladd, 1988; Hamre & Pianta, 2001; Lei et al., 2016; O'Connor et al., 2010).

또한 유아와 교사가 갈등적이고 친밀감이 적은 관계를 형성한 경우, 유아들은 외현적 문제행동과 공격적인 행동을 더 많이 하는 것으로 밝혀졌다(권

연희, 2011; 문혁준, 홍현재, 2013; Silver et al., 2010). 나아가, 교사가 유아와의 관계를 갈등적이고 친밀감이 적다고 인식한 경우, 유아의 정서-행동 유능성이 높았고(신수아, 정가윤, 2018; Ewing & Taylor, 2009), 사회·정서적 적응도 잘하는 것으로 나타났으며(Myers & Morris, 2009), 친사회적 행동도 자주 하는 것으로 나타났다(이진숙, 2002).

유아-교사 관계의 영향을 받는 유아의 사회성은 유아의 의도적 통제와도 밀접한 관련이 있는 것으로 보고되어왔다. 의도적 통제 수준이 높은 유아들은 자신의 정서와 행동을 잘 조절하기 때문에 유아교육기관에서 유능하게 행동할 가능성이 높다(Valiente et al., 2010). 반면, 의도적 통제 수준이 낮으면 유아의 조절 기술이 부족하여 사회적으로 고립되거나 타인과 잘 어울리기 위한 사회적 기술도 부족할 가능성이 있다. 선행연구들에서도 유아의 의도적 통제가 낮으면 정서와 주의를 조절하기 힘들고, 부적절한 반응과 행동을 적절하게 통제하지 못하여 유아의 문제행동, 공격적인 행동과 위축 행동을 보인다고 하였다(권연희, 2011; 문영경, 이영, 2012; Lemery et al., 2002).

이 밖에도 유아들이 자신의 정서와 행동을 조절하는 의도적 통제 수준은 학교 환경에서 교사와 또래들과의 상호작용 질에 영향을 미칠 수 있고(Eamon, 2001; Rothbart & Jones, 1998), 유아의 사회·정서적 적응(Myers & Morris, 2009), 사회성 발달(Kochanska et al., 2000)과 아동의 사회적 유능성(권연희, 2014; 도형미, 김소연, 2015; 이소영, 심혜원, 2020)으로도 이어진다고 하였다.

선행연구들을 종합해보면, 유아의 높은 의도적 통제 수준은 유아의 높은 사회성을 예측할 수 있고, 친밀한 유아-교사 관계를 통해서도 유아의 사

회성을 높일 것으로 예상된다. 이에 본 연구에서는 유아-교사 관계가 유아의 의도적 통제와 유아의 사회성 발달의 관계에서 매개적 역할을 할 것으로 가정하고(가설1), 이를 검증하고자 하였다. 또한 유아의 의도적 통제는 기질의 한 측면으로 첫 4년에 걸쳐 급속도로 발달하고, 만 4세경에 이르러 안정적으로 유지된다는 연구에 근거하여(Kochanska & Knaack, 2003) 월령에 따라 통제 능력의 큰 차이가 없을 것으로 예상되는 만 4세 이후부터 만 5세 유아를 대상으로 연구를 진행하였다.

한편, 아이들은 태어나면서부터 특정 성에 더 적절하다고 여겨지는 가치, 특징, 행동들을 학습하는 성사회화 과정을 경험한다(송현주 외, 2021). 즉, 유아들은 성별에 따라 서로 다른 놀이를 하도록 기대받고, 여아는 더 많은 신체적인 접촉과 언어적 상호작용을 제공받으며, 남아에게는 성취와 경쟁의 가치가 강조된다(Clearfield & Nelson, 2006). 유아교육기관에서 유아들이 교사, 또래들 간의 상호작용을 통해 의식적 또는 무의식적으로 성역할 개념을 내면화하면서 성역할을 학습하고 있는 것으로 밝혀지기도 하였다(정영애, 김경옥, 2003; Gansen, 2017). 교실에서 교사는 유아의 성별에 따라 다른 형태의 상호작용을 하고 있었고(손유진, 2012), 남아와 여아의 행동에 대한 다른 기대를 가지고 있어 이러한 기대에 따라 남아들과 여아들이 다르게 훈육받는 것으로 보고되었다(Gansen, 2019).

유아들이 성별에 따라 다른 사회화 과정을 경험한다는 관점에서 남아보다 여아에게 조절력과 통제 능력을 요구하고, 타인과의 관계를 중시하도록 사회화되어 유아교육기관에서도 여아들이 남아들보다 교사와 더욱 긍정적인 관계를 유지하는 것으로 보고되었다(권연희, 2011; 노정수, 성지현, 2021; Hamre & Pianta, 2001; Rudasill &

Rimm-Kaufman, 2009; Saft & Pianta, 2001; Silver et al., 2005). 이는 여아들은 사회적 관계를 중시하고, 친밀감과 소속감을 가치 있게 여기는 피드백을 받기 때문에 교사와 친밀한 관계가 더 쉽게 형성이 되고, 남아는 공격적이고 지배적인 남성의 가치를 중요시하는 환경에 익숙하므로 교사와 갈등적인 관계가 형성되는 경향이 높게 나타난 것으로 보인다(Ewing & Taylor, 2009; Maccoby, 1998).

유아가 하위 반응을 수행하기 위해 우세한 반응을 억제하는 의도적 통제 능력이 부족하면 교사와 갈등적인 관계를 형성하고, 덜 친밀한 관계를 형성하게 되지만(Blair, 2002) 여아들의 경우, 관계를 중시하는 환경의 기대와 반응이 보호요인으로 작용하여 비슷한 수준의 의도적 통제 능력을 지닌 남아들보다 교사와 더 친밀하고 덜 갈등적인 관계를 형성할 것으로 보인다. 또한 성차가 밝혀진 유아의 공감능력이 유아의 의도적 통제와 상호작용하여 유아-교사 관계를 예측하는 것으로 나타난 변혜원 외(2018)의 연구결과를 통해서도 의도적 통제가 유아-교사 관계에 미치는 영향이 유아의 성별에 따라 다를 것으로 예상해볼 수 있다. 즉, 유아의 의도적 통제가 유아-교사 관계에 미치는 영향을 유아의 성별이 조절할 것으로 예상되며(가설2), 본 연구에서 이를 검증하고자 하였다.

또한, 남아들보다 교사와 정서적으로 더욱 안정적인 관계를 형성한 여아들은 남아들보다 문제행동을 적게 보였고, 시험 성적도 더 높아 기관에 적응을 잘하는 데 큰 이점을 가지게 된다고 하였다(Baker, 2006; Frawley, 2005; Mejia & Hoglund, 2016). Mohamed(2018)의 연구에서는 46~70개월인 유아들을 대상으로 유아의 성별이 유아-교사 관계와 사회적 기술의 관계를 조절하는지

검증하였다. 그 결과, 교사와 친밀한 관계를 형성한 여아들이 남아보다 사회적 기술이 더 높은 것으로 밝혀졌다. 반면, 교사와 갈등적 관계를 형성하는 경향이 높은 남아들은 사회성을 포함하여 학교에서의 성공적인 수행을 나타내는 지표들에서 부정적인 결과가 나타난 것으로 보고되었다(Ewing & Taylor, 2009; Hamre & Pianta, 2001; Perry & Weinstein, 1998).

특히 의도적 통제 능력이 부족한 남아의 경우, 비슷한 수준의 통제 능력을 지닌 여아들에 비해 교사와 부정적인 관계를 형성할 가능성이 더 높고, 이는 다시 낮은 사회성으로 이어질 것으로 예상되나 이 가정을 지지할 근거들이 충분하지 않았다. 따라서, 유아의 의도적 통제가 유아-교사 관계를 거쳐 유아의 사회성으로 이르는 경로가 성별에 따라 어떻게 다른지 추가적으로 검증할 필요가 있다. 마지막으로, 본 연구에서는 유아의 의도적 통제가 유아의 사회성 발달에 미치는 영향에서 유아-교사 관계의 매개효과가 유아의 성별에 의해 조절이 되는지 탐색해보고자 하였다(가설3).

종합하면, 본 연구의 목적은 유아의 사회성을 결정하는 유아의 기질적 요인과 환경적 요인이 상호작용하는 기제가 유아의 성별에 따라 달라지는지를 확인하는 것이다. 이를 통해, 유아의 의도적 통제와 사회성의 관계에서 교사가 여아, 남아와 맺는 관계의 매개하는 정도가 서로 다른 것으로 밝혀진다면, 교사가 유아들의 사회성을 지도하는 데 있어 유아의 성별에 따라 고려해야 할 점을 재고하고, 유아들의 사회성을 기르는 프로그램에도 유용한 자료가 될 수 있을 것이다.

가설 1. 유아의 의도적 통제와 유아의 사회성의 관계를 유아-교사 관계(친밀감/갈등)가 매개할 것

이다.

가설 2. 유아의 의도적 통제가 유아-교사 관계(친밀감/갈등)에 미치는 영향을 유아의 성별이 조절할 것이다.

가설 3. 유아의 의도적 통제와 사회성의 관계에서 유아-교사 관계(친밀감/갈등)의 매개효과에 대해 유아의 성별이 조절된 매개효과를 가질 것이다.

방 법

연구대상

본 연구는 서울과 경기도에 위치한 어린이집과 유치원에 다니고 있는 만 4, 5세 유아 163명을 대상으로 하였다(표 1). 유아의 평균 월령은 58.45개월($SD = 5.94$)이며, 만 4세 유아는 95명(58.3%), 만 5세 유아는 68명(41.7%)이었다. 만 4세 유아들 중 남아가 50명(52.6%)이며, 여아는 45명(47.4%)이었다. 만 5세 유아 중 남아는 38명(55.9%)이었으며, 여아는 30명(44.1%)이었다. 유아를 담당하는 담임교사는 모두 여성이었으며, 평균나이는 28.83세($SD = 5.74$)였다. 유아교사의 학력은 보육교사 교육원을 졸업한 교사가 15명(9.2%), 전문대졸이 68명(41.7%), 4년제 대학이 73명(44.8%), 대학원 졸업이 4명(2.5%)이었다. 또한 유아교사들의 평균 경력은 53개월($SD = 39.50$)이었으며, 2년~4년 미만 근무한 교사가 49명(30.1%)으로 가장 많았다.

유아의 주양육자는 어머니가 156명(95.7%)으로 가장 많았고, 그 다음으로는 조부모가 3명(1.8%), 아버지가 2명(1.2%) 순으로 나타났다. 주양육자의 연령대는 35세~40세 미만이 75명(46%)으로 가장 많았고, 30세~35세 미만이 40명(24.5%), 40세~45

표 1. 연구대상의 인구학적 특성

변인		구분	N (%)	
유아	나이와 성별	만 4세	남아 50 (52.6)	
			여아 45 (47.4)	
		만 5세	남아 38 (55.9)	
			여아 30 (44.1)	
			20세~25세 미만	40 (24.5)
			25세~30세 미만	66 (40.5)
나이	30세~35세 미만	29 (17.8)		
	35세~40세 미만	12 (7.4)		
	40세 이상	16 (9.8)		
	보육교사 교육원	15 (9.2)		
	유아 교사	학력	2-3년제 대학 졸업	68 (41.7)
			4년제 대학 졸업	73 (44.8)
대학원 졸업			4 (2.5)	
기타			3 (1.8)	
경력			2년미만	38 (23.3)
			2년~4년 미만	49 (30.1)
	4년~6년 미만	33 (20.2)		
	6년~8년 미만	20 (12.3)		
	8년~10년 미만	11 (6.7)		
	10년 이상	12 (7.4)		
주양육자	나이	어머니	156 (95.7)	
		아버지	2 (1.2)	
		조부모	3 (1.8)	
		30세미만	4 (2.5)	
		30세~35세 미만	40 (24.5)	
		35세~40세 미만	75 (46)	
주양육자 교육수준	교육수준	40세~45세 미만	31 (19)	
		45세 이상	11 (6.7)	
		고졸이하	25 (15.3)	
		2-3년제 대학 졸업	54 (33.1)	
		4년제 대학 졸업	69 (42.3)	
		대학원 졸업	14 (8.6)	
부모	직업유무	미취업	3 (1.8)	
		취업	157 (96.3)	
		어머니의 직업유무	미취업	84 (51.5)
			취업	76 (46.6)
			200만원 미만	8 (4.9)
			200만원~300만원 미만	24 (14.7)
300만원~400만원 미만	39 (23.9)			
400만원~500만원 미만	26 (16)			
가정의 수입	가정의 수입	500만원~600만원 미만	17 (10.4)	
		600만원~700만원 미만	13 (8)	
		700만원 이상	30 (18.4)	

N = 163

세 미만이 31명(19%), 45세 이상이 11명(6.7%) 순으로 나타났다. 주양육자의 교육수준은 4년제 대학을 졸업한 경우가 69명(42.3%)으로 가장 많았고, 2-3년제 대학을 졸업한 경우가 54명(33.1%)이었으며, 고졸 이하가 25명(15.3%), 대학원 졸업이 14명(8.6%)인 것으로 나타났다. 유아의 아버지 중 취업 중인 아버지는 157명(96.3%)이었고, 미취업 중인 아버지는 3명(1.8%)이었다. 유아의 어머니 중 취업 중인 어머니는 76명(46.6%)이었고, 미취업 중인 어머니는 84명(51.5%)이었다. 가정의 월평균 수입은 300만원~400만원 미만인 가정이 39가구(23.9%), 400만원~500만원 미만인 가정이 26가구(16%), 500만원~600만원 미만인 가정이 17가구(10.4%)로 대부분 중상류층에 속해있었다. 그러나 700만원 이상의 고소득 가정도 30가구(18.4%)가 있었고, 200만원 미만, 200~300만원 미만의 저소득 가정도 각각 8가구(4.9%), 24가구(14.7%)로 조사되었다.

본 연구에서는 주요 분석에 앞서 부모의 배경변인에 따라 유아의 사회성에 유의한 차이가 있는지를 우선적으로 검증하고, 유아-교사 관계, 유아의 성별, 의도적 통제 변인들이 유아의 사회성에 미치는 영향을 중점적으로 살펴보고자 부모의 유의한 배경변인(주양육자의 나이, 교육수준, 부모의 직업 유무, 가정의 수입)을 통제하고자 하였다. 그 결과, 가정의 수입에 따른 유아의 사회성에 유의미한 차이가 나타나($F(6, 150)=2.64, p=.02$) 종속변인을 사회성으로 설정하는 추후 분석에서(가설1, 가설3 검증) 가정의 수입을 통제하고 분석을 실시하였다.

연구도구

유아의 의도적 통제

Putnam과 Rothbart(2006)가 3~7세 유아를 대

상으로 개발한 기질 평가 척도(Child Behavior Questionnaire very short form; CBQ)의 한국어 버전을 사용하였다. 본 도구의 36문항 중 의도적 통제는 12문항이며, '전혀 그렇지 않다'의 1점부터 '항상 그렇다'의 7점 척도로 구성되어 있으며, 어머니가 평정하였다. 문항들의 평균 점수를 분석에 사용하였다. 의도적 통제 문항의 예로는 "내 아이는 그림을 그리거나 색칠을 할 때 매우 집중하는 모습을 보인다", "내 아이는 지시를 잘 따른다" 등을 포함한다. 예시 문항에서처럼 유아 자신이 해야 하는 일을 수행할 때, 다른 행동을 억제할 수 있는 능력을 측정하며, 하고자 하는 일을 수행할 때 집중하고 끈기있게 해내는지를 평정한다. 이를 통해 유아가 하위 반응을 수행하기 위해 우세한 반응을 억제하는 능력이 어느 정도인지를 파악하고, 점수가 높을수록 유아가 자신의 감정과 행동을 억제하는 의도적 통제 능력이 높다고 평가한다. 의도적 통제의 신뢰도(Cronbach's α)는 .75로 나타났다.

유아-교사 관계

Pianta(2001)가 개발한 '유아-교사 관계 척도'(Student-Teacher Relationship Scale; STRS)를 한국어로 번안하여 사용하였다. 번안 후, 유아교육 전공 전문가 2인이 측정하고자 하는 바를 잘 설명하고 번역이 적절한지 검토하였다. 본 척도는 친밀감, 갈등, 의존성 3가지 하위요인의 28문항으로 구성되어 있으나 본 연구에서는 친밀감(11문항)과 갈등(12문항)을 사용하였다. 유아-교사 관계 척도는 5점 리커트 척도이며, 전혀 그렇지 않다(1점)부터 항상 그렇다(5점)로 교사가 평정하였다. 친밀감의 문항에는 "나는 이 아이와 애정적이고 따뜻한 관계를 맺고 있다" 등을 포함한다. 갈등을 평가하는 문

항에는 “아 아이와 나는 자주 갈등 관계에 놓이는 경우가 많다” 등이 있다. “이 아이는 나와 신체적 애정표현이나 접촉을 불편해 한다”의 친밀감 1 문항과 “이 아이는 잘못을 했을 때, 내 목소리나 표정을 살펴 반응한다”의 갈등 1 문항은 역채점하여 점수를 합산하였다. 친밀감 점수가 높을수록 유아와 교사의 관계가 친밀한 것을 의미하며, 갈등의 점수가 높을수록 유아와 교사 간의 관계가 갈등적임을 의미한다. 친밀감의 신뢰도는 .81이었고, 갈등의 신뢰도는 .82이었다.

본 도구에서 의존 요인의 신뢰도는 .38로 낮은 내적 일치도를 보였다. 이는 선행연구에서 의존 요인이 낮은 신뢰도와 낮은 모델 적합도로 유아-교사 관계의 주요 구성요인으로 살펴보지 않은 연구들과 유사한 결과이다(Hamre & Pianta, 2001; Lei et al., 2016). 유아-교사 관계를 친밀감과 갈등 요인으로 살펴본 다수의 선행연구와 같이(이미나 외, 2018; Drugli, 2013; Paes et al., 2021) 의존 요인은 제외하고, 친밀감과 갈등 요인만 분석에 사용하였다. 친밀감과 갈등으로 구성된 유아-교사 관계 도구의 모델 적합도는 $\chi^2/df=1.55$, $p=.00$, TLI=.861, CFI=.876, RMSEA=.058, SRMR=.076로 좋은 적합도를 보였다.

유아의 사회성

미국의 Ireton(1992)이 개발한 아동발달검사를 김정미와 신희선(2006)이 국내 유아들을 대상으로 표준화한 ‘아동발달검사’(K-Child Development Inventory; K-CDI)를 부모가 평정하였다. 아동발달검사는 사회성, 자조행동, 대근육·소근육 운동, 표현언어, 언어이해, 글자, 숫자 8개의 하위발달영역과 전체발달영역으로 구성되어 있으며 본 연구에서는 사회성 영역의 발달 월령 점수만 분석에 사용

하였다. 아동발달검사에서 측정하는 사회성은 유아가 사회적 상황(예: 놀이시간, 집단생활 등)에서 적절한 행동을 하고, 부모, 가족, 다른 성인, 또래와의 개별 상호작용, 집단 상호작용에 효율적으로 참여하는 능력을 의미한다. 문항의 예시로는 “다른 아동의 행동에 대해 이야기한다”, “잘못한 것에 대해 ‘잘못했어요’ 또는 ‘미안해’라고 사과하는 말을 한다.” 등이 있으며, 총 35개의 문항으로 구성되어 있다. 부모가 ‘예’, ‘아니오’ 중 하나에 평정하며 사회성 영역의 발달 월령 점수가 높을수록 유아의 사회성이 높은 것을 의미한다. 김정미와 신희선(2006)의 연구에서 사회성 영역의 신뢰도 계수는 .81로 보고되었다.

연구절차

본 연구는 한국연구재단 지원을 받아 수행한 연구자료의 일부를 사용하였고, 연구자가 소속된 대학의 기관생명윤리위원회(IRB) 승인을 받았다(IRB File No. 2014-04-017). 서울과 경기도에 위치한 유치원과 어린이집의 기관장과 연락하여 연구 참여 협조를 부탁하였다. 협조를 수락한 기관에 재원 중인 유아들을 통해 연구 동의서를 가정으로 배부하였다. 연구참여에 동의한 어머니에게 연구자가 연락하여 유아교육기관에 방문할 수 있는 시간을 확인하였다.

어머니가 방문하기로 한 시간에 연구자는 유아교육기관으로 찾아가 기관의 빈 공간에서 어머니에게 유아와 부모의 인구학적 배경변인과 유아의 기질 검사가 담긴 설문과 아동발달검사(K-CDI)를 작성하도록 요청하였다. 유아를 담당하는 담임교사에게는 교사의 인구학적 배경변인과 유아-교사 관계가 담긴 설문지를 작성하도록 요청하였다. 어머니와 유

아교사의 설문지 작성이 모두 완료되면 연구자가 설문 문항이 누락된 것은 없는지 확인한 후, 설문을 수거하였다.

자료분석

수집된 자료는 SPSS 21.0 프로그램을 이용하여 기술통계분석, Pearson 적률상관분석, 내적합치도를 산출하였고, AMOS 21.0 프로그램으로 유아-교사 관계 도구의 확인적 요인분석을 실시하였다. 또한 연구가설을 검증하기 위하여 SPSS 21.0과 Hayes(2018)의 PROCESS Macro 3.5를 사용하였다. 매개효과 모형은 Baron과 Kenny의 3단계 절차에 따라 분석하였다. 매개효과의 유의성 검증은 PROCESS Macro에서 model 4를 선택하고, 95%의 신뢰구간과 Bootstrapping을 사용하였다. 조절효과 모형은 위계적 회귀분석을 실시한 뒤, PROCESS Macro의 model 1을 이용하여 조절효

과의 유의성 검증과 단순 기울기 분석을 실시하였다(Hayes, 2018). 마지막으로 조절된 매개효과 모형은 model 7로 분석하였고, Bootstrapping으로 조절된 매개효과의 유의성을 검증하였다.

결 과

주요 변인들의 기술통계 및 상관분석

주요 연구 변인들의 평균과 표준편차 및 상관분석의 결과는 표 2에 제시하였다. 연구 변인들의 왜도값의 분포는 -1.12~1.25, 첨도값의 분포는 -1.99~1.78이었다. 왜도와 첨도의 절대값이 2.0미만이면 정규분포를 따른다는 기준에서(Trochim & Donnelly, 2006) 본 연구에서 분석된 변인들은 정규분포인 것으로 확인되었다.

변인 간의 상관관계를 살펴보면, 유아의 성별은

표 2. 연구변인의 평균 및 표준편차와 상관

변인	1	2	3	4	5	6
1 유아의 월령	-					
2 유아의 성별	.00	-				
3 유아의 의도적 통제	.08	.22**	-			
4 유아-교사 관계 (친밀감)	-.10	.37***	.27***	-		
5 유아-교사 관계 (갈등)	-.05	-.30***	-.19*	-.29***	-	
6 유아의 사회성	-.01	.21**	.42***	.32***	-.33***	-
평균	58.45	0.46	5.40	4.01	1.91	62.29
표준편차	5.94	0.50	0.68	0.51	0.59	16.42
왜도	-0.19	0.15	-0.38	-0.51	1.25	-1.12
첨도	-0.94	-1.99	-0.56	-0.17	1.78	-0.24

N = 163. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

유아의 성별: 0=남, 1=여

의도적 통제($r=.22, p<.01$), 유아-교사 친밀 관계($r=.37, p<.001$), 유아-교사 갈등 관계($r=-.30, p<.001$), 유아의 사회성($r=.21, p<.01$)과 유의한 상관관계가 있었다. 즉, 여아일수록 의도적 통제가 높고, 교사와의 친밀감이 높으며, 사회성이 높은 것으로 나타났다. 반면, 남아일수록 교사와의 갈등이 높은 것을 알 수 있다.

유아의 의도적 통제는 유아-교사 친밀 관계($r=.27, p<.001$), 유아-교사 갈등 관계($r=-.19, p<.05$), 유아의 사회성($r=.42, p<.001$)과 유의한 상관관계가 있었다. 이를 통해 유아의 의도적 통제 수준이 높을수록 교사와 친밀한 관계일 가능성이 높고, 교사와 갈등적인 관계일 가능성은 낮으며, 유아의 사회성이 더 높다는 것을 알 수 있다.

마지막으로, 유아-교사의 친밀한 관계는 유아의 사회성과 유의한 정적 상관관계가 있었고($r=.32, p<.001$), 유아-교사의 갈등적 관계는 유아의 사회

성과 유의한 부적 상관관계가 있었다($r=-.33, p<.001$). 교사와 친밀한 관계를 가진 유아일수록 사회성이 높았고, 교사와 갈등적인 관계를 가진 유아일수록 사회성이 낮은 것을 알 수 있다.

한편, 유아의 월령은 어떠한 연구 변인들과도 유의한 상관관계가 나타나지 않아 추후 분석에서 유아의 월령을 통제하지 않고 가설들을 검증하였다.

매개효과 분석

유아의 의도적 통제와 사회성의 관계에서 유아-교사 친밀함의 매개효과를 Baron과 Kenny의 매개효과 3단계에 따라 검증하였고, 그 결과를 표 3에 제시하였다. 인구학적 배경변인에 따라 유아의 사회성의 유의한 차이가 있는 것으로 밝혀져 각 단계에서 가정의 수입을 독립변인으로 추가하여 통제하였다. 검증에 앞서 Variance Inflation

표 3. 유아의 의도적 통제와 사회성의 관계에서 유아-교사 친밀감의 매개효과 검증

경로		β	SE	R^2	F
1	가정의 수입	.20**	0.64	.24	24.61***
	유아의 의도적 통제 → 유아의 사회성	.41***	1.80		
2	가정의 수입	.13	0.02	.09	7.36**
	유아의 의도적 통제 → 유아-교사 친밀감	.24**	0.06		
3	가정의 수입	.17*	0.64	.27	19.27***
	유아의 의도적 통제 → 유아의 사회성	.36***	1.82		
	유아-교사 친밀감	.19**	2.33		

간접효과의 유의성 검증				
경로	B	Boot SE	Boot LLCI	Boot ULCI
간접효과 (독립 → 매개 → 종속)	1.13	0.58	0.14	2.39

N = 163. * $p<.05$. ** $p<.01$. *** $p<.001$.

LLCI: 95% 신뢰구간 내에서의 하한값

ULCI: 95% 신뢰구간 내에서의 상한값

Factor(VIF) 지수를 살펴본 결과, 1.053~1.117로 다중공선성의 위험성은 없었고, Durbin-Watson도 1.740~1.896로 나타나 잔차들 간의 자기상관이 없는 것을 확인하였다.

1단계에서 유아의 의도적 통제는 유아의 사회성을 유의하게 예측하였고($\beta=.41, p<.001$), 유아의 사회성에 대한 가정의 수입과 유아의 의도적 통제의 설명력은 24%로 나타났다. 2단계에서 유아의 의도적 통제는 매개변인인 유아-교사 친밀감을 유의하게 예측하였고($\beta=.24, p<.01$), 유아-교사 친밀감에 대한 유아의 의도적 통제의 설명력은 9%였다. 3단계에서 가정의 수입을 통제된 상태에서 유아-교사 친밀감은 유아의 사회성을 유의하게 예측하였고($\beta=.19, p<.01$), 같이 투입된 유아의 의도적 통제도 여전히 사회성을 유의하게 예측하였으나($\beta=.36, p<.001$) 그 크기가 감소한 것을 확인하였다. 유아의 사회성에 대한 가정의 수입, 의도적 통제,

유아-교사 친밀감의 설명력은 27%였다. 매개효과 모델 3단계에서 매개변수가 종속변수에 유의한 영향을 주지만, 독립변수가 종속변수에 유의한 영향을 미치지 않는 경우는 완전 매개효과에 해당한다. 그러나 독립변수와 매개변수 모두 종속변수에 유의한 영향을 주면서 독립변수가 종속변수에 미치는 영향의 크기가 감소한 경우, 부분매개에 해당한다 (Baron & Kenny, 1986). 따라서 유아-교사 친밀감은 유아의 사회성에 유의한 영향을 미치고, 유아-교사 친밀감을 통해서도 유아의 사회성에 영향을 미치는 것을 알 수 있다. 부트스트래핑을 통해 간접효과의 유의성을 검증한 결과, 95% 신뢰구간에서 간접효과 모두 계수의 하한값과 상한값 사이에 0을 포함하지 않아 통계적으로 유의하였다. 이를 통해 가정의 수입을 통제된 상태에서 유아-교사 친밀감은 유아의 의도적 통제와 유아의 사회성의 관계를 부분매개하는 것을 확인하였다.

표 4. 유아의 의도적 통제와 사회성의 관계에서 유아-교사 갈등의 매개효과 검증

경로		β	SE	R^2	F
1	가정의 수입	.20**	0.64	.24	24.61***
	유아의 의도적 통제 → 유아의 사회성	.41***	1.80		
2	가정의 수입	-.06	0.03	.04	3.26*
	유아의 의도적 통제 → 유아-교사 갈등	-.18*	0.07		
3	가정의 수입	.18**	0.62	.30	21.59***
	유아의 의도적 통제 → 유아의 사회성	.37***	1.76		
	유아-교사 갈등	-.24**	1.94		

간접효과의 유의성 검증				
경로	B	Boot SE	Boot LLCI	Boot ULCI
간접효과 (독립 → 매개 → 종속)	1.08	0.61	0.05	2.39

N = 163. * $p<.05$. ** $p<.01$. *** $p<.001$.

LLCI: 95% 신뢰구간 내에서의 하한값

ULCI: 95% 신뢰구간 내에서의 상한값

마찬가지로, 가정의 수입을 통제된 상태에서 유아의 의도적 통제와 유아의 사회성의 관계를 유아-교사 갈등이 매개하는지 검증한 결과를 표 4에 제시하였다. 분석에 앞서 VIF 지수는 1.042~1.087로 다중공선성의 위험성이 배제되었고, Durbin-Watson도 1.851~1.897로 잔차들 간의 자기상관이 없이 독립적인 것을 확인하였다. 1단계에서 유아의 의도적 통제는 유아의 사회성에 유의한 영향을 미쳤고($\beta=.41, p<.001$), 유아의 사회성에 대한 가정의 수입과 유아의 의도적 통제의 설명력은 24%로 나타났다. 2단계에서 유아의 의도적 통제는 매개변인인 유아-교사 갈등에 유의한 부적 영향을 미쳤고($\beta=-.18, p<.05$), 유아-교사 갈등에 대한 유아의 의도적 통제의 설명력은 4%였다. 3단계에서 유아-교사 갈등은 유아의 사회성에 유의한 부적 영향이 있었고($\beta=-.24, p<.01$), 같이 투입된 유아의 의도적 통제도 여전히 사회성을 유의하게 예측하였으나($\beta=.37, p<.001$) 그 크기가 감소하였다. 유아의 사회성에 대한 가정의 수입, 의도적 통제, 유아-교사 갈등의 설명력은 30%로 나타났다. 유아의 의도적 통제와 유아-교사 갈등이 유아의 사회성에 유의한 영향을 미치면서 의도적 통제가 유아의 사회성에 미치는 영향의 크기가 1단계에 비해 감소하여 부분 매개 효과에 해당한다. 부트스트래핑 검증을 통해 간접효과의 유의성을 검증한 결과, 95% 신뢰구간에서 간접효과 모두 계수의 하한값과 상한값 사이에 0을 포함하지 않아 통계적으로 유의하였다. 이를 통해 가정의 수입의 영향을 제외한 상태에서 유아-교사 갈등은 유아의 의도적 통제와 사회성의 관계에서 부분매개 역할을 하는 것으로 밝혀졌고, 가설 1은 지지되었다.

조절효과 분석

유아의 의도적 통제가 유아-교사 친밀감에 미치는 영향을 유아의 성별이 조절하는지 검증하였고, 이를 표 5와 그림 1에 제시하였다. 조절효과를 검증하기에 앞서 의도적 통제는 Z점수로 변환하고, 유아의 성별은 남아는 0, 여아 1의 더미변수로 변환하여 1단계에 독립변수로 투입하였다. 변환한 두 변수를 곱한 상호작용항을 생성하여 회귀분석 2단계에 투입하여 상호작용항의 유의성을 검증하였다. VIF 지수는 1.052~1.852로 10보다 작아 독립변수간 다중공선성의 위험성은 없었으며, Durbin-Watson 지수도 1.851로 자기상관이 없이 독립적인 것을 확인하였다.

1단계에서 유아의 의도적 통제($\beta=.20, p<.01$)와 유아의 성별($\beta=.32, p<.001$)은 유아-교사 친밀감에 유의한 영향을 미쳤다. 2단계에서 유아의 의도적 통제와 성별의 상호작용 변인이 유아-교사 친밀감을 유의하게 예측하였고($\beta=-.26, p<.01$), 1단계에 비해 2단계 모형의 설명력도 4% 유의하게 증가하였다. 성별의 조절효과 양상을 살펴보기 위해 단순 기울기의 유의성 검증을 실시한 결과, 여아들보다 남아들이 의도적 통제가 높을수록 유아-교사 친밀감에 미치는 영향이 더 큰 것으로 나타났다. 그러나 남아의 경우만 단순 기울기 계수의 하한값과 상한값 사이에 0을 포함하지 않아 유의한 것으로 나타났다.

유아의 의도적 통제와 유아-교사 갈등의 관계도 유아의 성별이 조절하는지 검증하였고, 이를 표 6와 그림 1에 제시하였다. VIF 지수는 1.052~1.852로 10보다 작아 독립변수간 다중공선성의 위험성은 배제되었다. Durbin-Watson 지수는 1.827로 자기상관이 없이 독립적인 것을 확인하였다.

표 5. 유아의 의도적 통제와 유아-교사 친밀감의 관계에서 성별의 조절효과

경로		β	SE	R^2	ΔR^2	F
1	유아의 의도적 통제 (A)	.20**	0.04	.17	-	16.45***
	유아의 성별 (B) → 유아-교사 친밀감	.32***	0.08			
2	유아의 의도적 통제 (A) × 유아의 성별 (B)	-.26**	0.07	.17	.04**	13.97***

조절변인: 유아의 성별		조절변인의 조건부 값에 따른 직접효과			
	직접효과	Boot SE	Boot LLCI	Boot ULCI	
남아	0.19	0.05	0.09	0.29	
여아	-0.02	0.06	-0.13	0.10	

N = 163. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

LLCI: 95% 신뢰구간 내에서의 하한값

ULCI: 95% 신뢰구간 내에서의 상한값

표 6. 유아의 의도적 통제와 유아-교사 갈등의 관계에서 성별의 조절효과

경로		β	SE	R^2	ΔR^2	F
1	유아의 의도적 통제 (A)	-.13*	.05	.11	-	9.44***
	유아의 성별 (B) → 유아-교사 갈등	-.27**	.09			
2	유아의 의도적 통제 (A) × 유아의 성별 (B)	.28**	.09	.15	.06*	9.14***

조절변인: 유아의 성별		조절변인의 조건부 값에 따른 직접효과			
	직접효과	Boot SE	Boot LLCI	Boot ULCI	
남아	-0.18	0.06	-0.30	-0.07	
여아	0.06	0.07	-0.07	0.20	

N = 163. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

LLCI: 95% 신뢰구간 내에서의 하한값

ULCI: 95% 신뢰구간 내에서의 상한값

1단계에서 유아의 의도적 통제($\beta = -.13, p < .05$)와 유아의 성별($\beta = -.27, p < .01$)은 유아-교사 갈등에 유의한 부적 영향이 있었다. 2단계에서 유아의 의도적 통제와 성별의 상호작용 변인이 유아-교사 갈등을 유의하게 예측하였고($\beta = .28, p < .01$), 1단계에

비해 2단계 모형의 설명력도 6% 유의하게 증가하였다. 성별의 조절효과 양상을 살펴보기 위해 단순 기울기 유의성 검증을 실시한 결과, 여아들보다 남아들의 경우 의도적 통제가 유아-교사 갈등에 미치는 부적영향이 더 큰 것으로 나타났다. 그러나 남

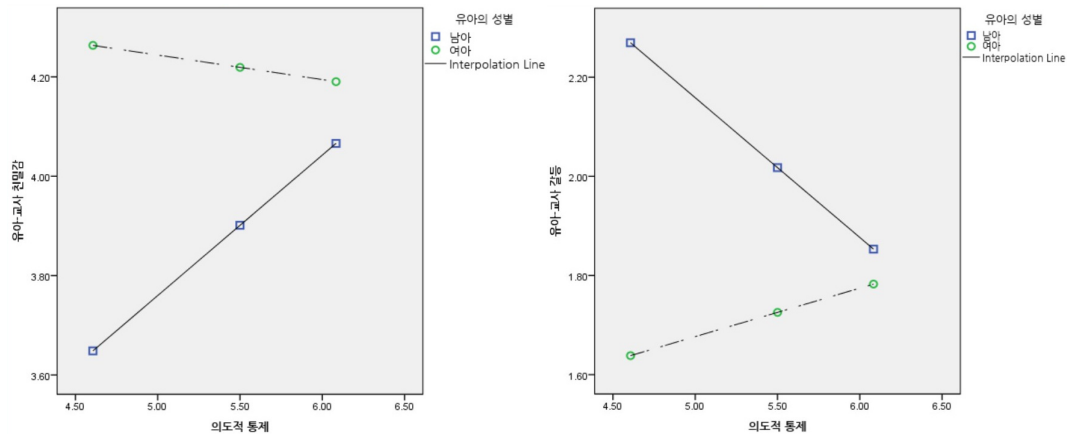


그림 1. 유아의 의도적 통제가 유아-교사 관계(친밀감, 갈등)에 미치는 영향에서 유아 성별의 조절효과

아의 경우만 단순 기울기 계수의 하한값과 상한값 사이에 0을 포함하지 않아 남아의 회귀선만 유의한 것으로 나타났다. 유아-교사 친밀감, 유아-교사 갈등의 조절효과 검증 모두에서 여아의 단순 기울기 계수는 유의하지 않았고, 남아의 경우만 유의하게 나타난 결과는 성별에 따라 유아의 의도적 통제가 유아-교사 관계에 미치는 영향이 다르다는 것을 보여주고, 본 연구의 가설 2는 지지되었다.

조절된 매개효과 분석

본 연구의 가설 3인 유아의 의도적 통제가 유아의 사회성에 미치는 과정에서 유아-교사 관계의 매개효과가 성별에 따라 조절되는지 검증하였고, 그 결과를 표 7과 표 8에 제시하였다. 가정의 수입에 따라 유아의 사회성에 유의한 차이가 있는 것으로 밝혀져 가정의 수입은 통제변수로 설정하고 가설을 검증하였다.

표 7을 살펴보면, 유아의 의도적 통제($B=0.28, p<.001$), 유아의 성별($B=2.14, p<.001$), 유아의 의도적 통제와 성별의 상호작용항($B=-0.33, p<.01$)이

유아-교사 친밀감에 미치는 영향이 통계적으로 유의하였다. 다음으로 가정의 수입을 통제한 상태에서 유아의 의도적 통제($B=9.06, p<.001$)와 유아-교사 친밀감($B=6.05, p<.05$)이 유아의 사회성에 미치는 영향이 통계적으로 유의하였다. 마지막으로 성별의 조절된 매개효과를 부트스트래핑 검증으로 확인한 결과($B=-2.01, Boot SE=1.13$), 신뢰구간이 -4.51 에서 -0.17 로 0을 포함하지 않아 유의한 것을 확인하였다. 따라서 가정의 수입을 통제한 상황에서 유아의 의도적 통제는 유아-교사 친밀감을 통해 유아의 사회성으로 매개되고, 이러한 매개효과는 유아의 성별에 의해 조절되는 것으로 확인되었다.

조절변인인 성별에 따라 유아-교사 친밀감의 간접효과가 어떻게 달라지는지 부트스트래핑 방법을 통해 검증하였고, 그 결과를 표 7과 그림 2에 제시하였다. 남아일 때만 유아-교사 친밀감의 간접효과의 계수가 0을 포함하지 않아 매개효과의 유의성을 확인하였다. 즉, 남아일 때 유아-교사 친밀감의 매개효과가 유의하지만 여아일 때 유아-교사 친밀감의 매개효과는 유의하지 않은 것을 알 수 있다.

표 7. 유아의 의도적 통제와 사회성의 관계에서 유아-교사 친밀감의 매개효과에 대한 성별의 조절된 매개효과

종속변수: 유아-교사 친밀감					
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	LLCL	ULCL
유아의 의도적 통제	0.28	0.08	3.66***	0.13	0.44
성별	2.14	0.63	3.40***	0.90	3.39
유아의 의도적 통제 x 성별	-0.33	0.11	-2.89**	-0.56	-0.11
종속변수: 유아의 사회성					
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	LLCL	ULCL
가정의 수입	1.55	0.63	2.44*	0.30	2.80
유아의 의도적 통제	9.06	1.81	4.99***	5.48	12.65
유아-교사 친밀감	6.05	2.33	2.60*	1.45	10.65
성별의 조건부 값에 따른 조절된 매개의 간접효과					
	간접효과	Boot <i>SE</i>	Boot LLCI	Boot ULCI	
남아	1.71	0.86	0.28	3.62	
여아	-0.30	0.58	-1.54	0.83	

N = 163. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.
 LLCI: 95% 신뢰구간 내에서의 하한값
 ULCI: 95% 신뢰구간 내에서의 상한값

또한 가정의 수입을 통제한 뒤, 유아의 의도적 통제와 사회성의 관계에서 유아-교사 갈등의 매개효과가 유아의 성별에 의해 조절되는지 검증한 결과를 표 8과 그림 2에 제시하였다. 유아의 의도적 통제($B = -0.28, p < .01$), 유아의 성별($B = -2.38, p < .01$), 유아의 의도적 통제와 성별의 상호작용항($B = 0.38, p < .01$)이 유아-교사 갈등에 미치는 영향이 통계적으로 유의하였다. 다음으로 가정의 수입을 통제한 상태에서 유아의 의도적 통제($B = 9.11, p < .001$)와 유아-교사 갈등($B = -6.72, p < .01$)이 유아의 사회성에 미치는 영향이 통계적으로 유의하였다. 성별의 조절된 매개효과를 부트스트래핑 검증으로 확인한 결과($B = -2.55, \text{Boot } SE = 1.17$), 신뢰구간이 -5.22 에서 -0.65 으로 0을 포함하지 않아

유의한 것으로 나타났다. 따라서 가정의 수입을 통제한 상태에서 유아의 의도적 통제는 유아-교사 갈등을 통해 유아의 사회성으로 매개되고, 이러한 매개효과는 유아의 성별에 의해 조절되는 것으로 확인되었다.

성별에 따라 유아-교사 갈등의 간접효과가 어떻게 달라지는지 부트스트래핑 방법을 통해 확인하였고, 표 8과 그림 2에 추가적으로 제시하였다. 남아일 때만 간접효과의 계수가 0을 포함하지 않아 유아-교사 갈등의 매개효과의 유의성을 통계적으로 확인하였다. 즉, 남아일 때 유아-교사 갈등의 매개효과가 유의하지만, 여아일 때 유아-교사 갈등의 매개효과는 유의하지 않은 것을 알 수 있다.

표 8. 유아의 의도적 통제와 사회성의 관계에서 유아-교사 갈등의 매개효과에 대한 성별의 조절된 매개효과

종속변수: 유아-교사 갈등					
	B	SE	t	LLCL	ULCL
유아의 의도적 통제	-0.28	0.09	-3.01**	-0.47	-0.10
성별	-2.38	0.76	-3.11**	-3.89	-0.87
유아의 의도적 통제 x 성별	0.38	0.14	2.73**	0.10	0.65
종속변수: 유아의 사회성					
	B	SE	t	LLCL	ULCL
가정의 수입	1.63	0.62	2.63**	0.30	2.80
유아의 의도적 통제	9.11	1.76	5.17***	5.63	12.59
유아-교사 갈등	-6.72	1.94	-3.47**	-10.56	-2.89
성별의 조건부 값에 따른 조절된 매개의 간접효과					
	간접효과	Boot SE	Boot LLCI	Boot ULCI	
남아	1.89	0.92	0.39	3.96	
여아	-0.66	0.57	-1.94	0.34	

N = 163. ** p < .01. *** p < .001.

LLCI: 95% 신뢰구간 내에서의 하한값

ULCI: 95% 신뢰구간 내에서의 상한값

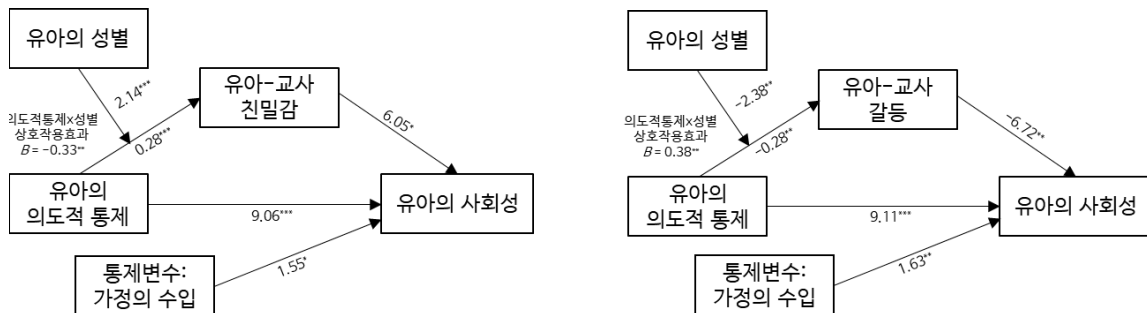


그림 2. 유아의 의도적 통제와 사회성의 관계에서 유아-교사 관계(친밀감, 갈등)의 매개효과에 대한 유아 성별의 조절된 매개효과

논 의

본 연구는 만 4, 5세 유아들의 사회성 발달에 영향을 미치는 환경 변인으로서 유아-교사 관계 변인

이 유아의 기질적 측면인 의도적 통제와 성별 요인과 함께 유아의 사회성에 어떻게 상호 관련이 되어 영향을 미치는지 그 기제를 밝히고자 하였다. 이를 밝히기 위해 세 가지 가설을 설정하였고, 이를 검

증하였다. 가설에 대한 주요 결과를 정리하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 가정의 수입을 통제된 상태에서 유아-교사 관계는 유아의 의도적 통제와 사회성 간의 관계를 매개하였다. 즉, 의도적 통제 능력이 높을수록 유아-교사 관계는 친밀하였고, 친밀한 유아-교사 관계는 유아의 높은 사회성으로 이어지는 것으로 나타났다. 반면, 유아가 의도적 통제 수준이 낮으면 유아-교사 관계는 갈등적이었고, 갈등적인 유아-교사 관계는 유아의 낮은 사회성으로 이어졌다. 이는 유아의 의도적 통제 수준이 낮으면 교실에서 용인되는 적절한 행동을 하지 못하여 교사와 좋은 관계를 형성하지 못하고(Keogh, 2003; Liew et al., 2010; Myers & Morris, 2009; Myers & Pianta, 2008), 교사와 갈등적이고 친밀하지 못한 관계는 유아의 사회성과 관련된 능력에 부정적인 영향을 미친다는 연구들(권연희, 2011; 문혁준, 홍현재, 2013; 신수아, 정가운, 2018; 이진숙, 2002; Birch & Ladd, 1988; Ewing & Taylor, 2009; Hamre & Pianta, 2001; Lei et al., 2016; Myers & Morris, 2009; O'Connor et al., 2010; Silver et al., 2010)을 지지하는 결과이다.

유아의 의도적 통제와 유아-교사 관계 모두 유아의 사회성 발달과 관계가 있다는 본 연구의 결과는 교사가 유아들과 긍정적인 관계를 형성하는 것이 중요하다는 것을 암시한다. 특히, 유아의 사회성 발달은 부모의 양육방식(홍미라 외, 2018; Abidin, 1992; Hosokawa & Katsura, 2017), 부모의 학력과 소득(이기숙 외, 2010; 임원신, 2011; 홍길희, 정미자, 2008; 홍예지 외, 2017; Duncan et al., 2014)과 같은 부모의 영향을 많이 받는 것으로 알려져왔다. 그러나 부모의 영향에 해당하는 가정의 소득을 통제된 상태에서도 유아-교사의 관

계의 매개적 역할이 유의하게 나타난 점은 부모의 양육을 일부 대행하고 있는 교사와 유아의 관계가 유아의 사회성 발달에 중요한 요인이라는 점을 시사한다.

둘째, 유아의 의도적 통제가 유아-교사 관계에 미치는 영향이 유아의 성별에 의해 조절되는 것으로 밝혀졌다. 즉, 의도적 통제가 유아-교사 친밀감에 미치는 정적 영향이 여아보다 남아인 경우 더 큰 것으로 나타났고, 의도적 통제가 유아-교사 갈등에 미치는 부적 영향이 여아보다 남아인 경우 더 큰 것으로 나타났다. 이는 여아들보다 남아들의 의도적 통제 수준이 교사와의 관계에 큰 영향을 미친다는 것을 의미하며, 여아들의 경우 의도적 통제가 낮아도 관계를 중시하는 환경의 기대와 반응을 받으며 사회화되어 왔기 때문에 이러한 기대와 반응이 보호요인으로 작용하여 부정적인 유아-교사 관계로 이어지지 않은 것으로 보인다. 이러한 결과는 성별에 따라 유아들이 다른 사회화 과정을 경험한다는 성사회화 관점에서 여아들이 남아보다 친밀감과 소속감을 가지 있게 여기고, 타인과의 관계를 중시하도록 사회화되어 교사와 더욱 긍정적인 관계를 유지한다고 보고한 결과들과(권연희, 2011; 노정수, 성지현, 2021; Hamre & Pianta, 2001; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009; Saft & Pianta, 2001; Silver et al., 2005) 같은 맥락으로 해석될 수 있다.

성사회화 경험이 여아들에게 보호요인으로 작용하여 교사와 긍정적인 관계를 맺는 경향이 높은 여아들이 기관에 적응을 잘 하고(Baker, 2006; Frawley, 2005; Mejia & Hoglund, 2016), 사회적 기술이 더 높으며(Mohamed, 2018), 학교에서의 성취도 높았다는 결과들을(Ewing & Taylor, 2009; Hamre & Pianta, 2001) 고려했을 때, 교사들이

성고정적이지 않은 태도와 가치를 갖고 유아들을 대하는 것은 매우 중요하다. 특히, 교실 안에서 의도적 통제가 낮은 남아들이 행동과 정서를 조절하지 못하고, 교실에서 적절하지 않은 행동을 하여 다루기 힘든 유아로 인식되더라도(Eisenberg et al., 2003; Olson et al., 2005) 교사는 남아의 행동에 대해 성고정적인 입장을 갖지 않고, 지지적이고 따뜻한 관심을 보여 친밀한 관계를 형성하려고 노력을 기울일 필요가 있다.

마지막으로 유아의 의도적 통제와 성별이 상호작용하여 유아-교사 관계에 영향을 미치고, 이는 다시 유아의 사회성에도 영향을 미치는 것으로 나타나 성별의 조절된 매개역할이 확인되었다. 즉, 유아의 의도적 통제와 사회성의 관계에서 유아-교사 관계의 매개효과가 유아의 성별에 따라 다르게 나타났다. 특히 남아인 경우에만 유아-교사 관계의 간접효과가 유의한 것으로 나타났다. 이는 남아들의 경우, 유아-교사 관계가 유아의 의도적 통제와 사회성 발달의 관계를 매개하므로 유아교사가 남아들과 친밀한 관계를 형성하는 데 노력을 기울여 사회성 발달을 촉진하는 것이 중요하다는 것을 시사한다.

유아교육 환경에서 남아들이 여아들보다 활동적이고 공격적인 경향이 있어서 교사들은 남아들에게 적대적이거나 갈등적인 관계를 형성하기 쉽다고 보고되었다(Blair, 2002; Maccoby, 1998). 또한 국내 유아교사들을 대상으로 성고정관념에 대한 인식을 살펴본 연구에서도 남아들은 활동적이고, 시끄럽고, 산만하다고 표현되고, 여아들은 잘 웃고, 상냥하고, 다정한 아이 등으로 표현되는 차이를 보였다(손원경, 손유진, 2007). 특히, 교사가 교실에서 남아들의 산만하고 활동적인 행동을 부정적으로 인식하여 지속적으로 갈등적인 관계를 유지하게 된다

면, 그 영향은 유아들의 낮은 사회성으로 이어질 수 있다는 점을 유념할 필요가 있다.

Choi와 Dobbs-Oates(2016)의 연구에서는 교육 수준이 높은 교사일수록 유아의 성별이 유아-교사 친밀감에 미치는 영향이 적은 것으로 나타났다. 즉, 4년제 학사학위를 가진 교사는 남아와 여아 모두에게 비슷한 수준의 친밀감을 보였는데, 이는 교사들이 유아의 성별과 관계없이 동등한 관계를 맺도록 교육을 더 받았고, 교실에서 의도적으로 유아들과 친밀한 관계를 맺으려고 노력하였기 때문으로 보았다. 유아교사들이 의식적으로 성고정적인 관념을 갖지 않도록 노력한다면 유아와 친밀한 관계를 맺을 수 있다는 것을 암시한다. 따라서 유아교육 현장에서 교사들은 성고정관념적 인식을 갖는 것을 지양하고, 유아들을 대할 때 특정 성의 역할을 기대하지 않는 것에 대한 교육도 제공될 필요가 있을 것이다.

그러나 유아 자신의 행동과 정서를 조절하는 능력은 부모의 의도적 통제나 양육태도에 영향을 받는다고 알려졌다(이미나 외, 2018). 유아의 사회성 발달에 가정환경의 영향도 중요한 역할을 한다는 점을 고려하면 유아의 사회성을 증진하기 위해서는 유아교사의 노력만큼 부모의 역할도 중요할 것이다. 나아가, 유아교사와 의사소통하는 것을 긍정적으로 여긴 부모의 자녀들이 사회적 유능감이 더 높았다는 점을 통해(이지영 외, 2018) 유아가 기관에서 보이는 사회적 행동과 가정에서의 사회성 발달 정도에 대해 지속적인 관심을 갖고 상호 간의 협력하는 것이 유아의 사회성 발달을 높이는 방안이 될 수 있을 것이다.

주요 연구 결과들을 종합하면, 유아-교사 관계는 유아의 의도적 통제와 사회성의 관계에서 매개적 역할을 하였고, 유아의 의도적 통제가 유아-교사

관계에 미치는 영향은 유아의 성별에 의해 조절되었다. 마지막으로, 유아의 의도적 통제와 유아의 사회성의 관계에서 유아-교사 관계의 매개효과는 성별에 의해 조절되었고, 그 간접효과는 남아인 경우만 유의한 것을 확인하였다.

본 연구의 제한점과 후속 연구에 대한 제언은 다음과 같다. 첫째, 선행연구들에 근거하여 매개효과, 조절효과, 조절된 매개효과 모델에 대한 가설을 설정하고 이를 검증하였지만 본 연구는 단일한 시점에서 수집된 자료로 분석하였기 때문에 인과관계에 대한 해석할 때 주의할 필요가 있다. 이미 유아-교사 관계는 유아의 기질의 조절적 측면과 유사한 실행기능에 영향을 미치는 것으로 연구되고 있어(성지현, 2017; McKinnon & Blair, 2019) 유아의 의도적 통제와 유아-교사 관계를 상호 관련성으로 이해할 것을 권장한다. 후속 연구에서는 종단적으로 수집된 데이터를 통하여 본 연구의 연구모델들을 검증함으로써 본 연구에서 가정한 경로들의 인과관계에 대한 이해를 더욱 높일 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서 살펴본 유아의 의도적 통제, 유아-교사 관계, 유아의 사회성 모두 자기보고 방식으로 측정하여 주관성을 배제할 수 없다는 한계가 있다. 추후 연구에서는 기존의 자기보고식 도구의 한계를 보완하여 교실 환경에서 유아들을 직접 관찰하거나 실험을 통해서 연구 변인들에 대한 객관적인 정보들을 제공할 필요가 있다. 또한 본 연구에서는 부모가 유아의 사회성을 평정하였다. 그러나 유아들이 처한 상황과 맥락에 따라 사회적 행동이 다르게 나타날 수 있으므로(은선민 외, 2018; Hartman et al., 2007) 추후 연구에서는 교사가 기관에서 보인 유아들의 사회성을 측정하여 연구결과의 신뢰도를 높일 필요가 있다.

이러한 한계점에도 불구하고 본 연구는 유아의

사회성에 영향을 미치는 것으로 알려진 유아의 의도적 통제와 성별, 환경적 요인으로서 유아-교사 관계가 유아의 사회성에 영향을 미치는 기제를 밝혔다는 점에 의의가 있다. 또한 본 연구는 선행연구들을 종합하여 유아의 사회성 발달을 결정하는데 있어서 성별이 의도적 통제와 유아-교사 관계를 조절하여 유아의 사회성 발달에 기여한다는 것을 추가적으로 밝혔다는 점에 의의가 있다. 특히, 유아의 의도적 통제와 사회성의 관계에서 유아-교사 관계의 매개효과는 남아인 경우에만 유의한 것으로 밝혀져 교사가 유아들과 관계를 형성하고, 사회성을 지도하는 데 있어서 고려해야 할 점들에 대한 정보를 제공하였다. 이러한 결과는 유아들의 사회성을 증진하는 프로그램에서 사회성에 영향을 미치는 요인들에 대한 정보와 교사의 역할에 대해 유용한 근거 자료로 활용될 수 있을 것이다.

Conflict of Interest

No potential conflict of interest relevant to this article was reported.

참고문헌

- 김정미, 신희선 (2006). K-CDI 아동발달검사 표준화 연구. **아동학회지**, 27(4), 39-53.
- 노정수, 성지현 (2021). 유아-교사 관계와 유아의 실행기능: 성별의 조절효과. **어린이문학교육연구**, 22(1), 285-307.
- 권연희 (2011). 남녀 유아의 의도적 통제가 행동 문제에 미치는 영향에 대한 교사-유아 관계의

- 매개효과. **한국생활과학지**, **20**(3), 595-609.
- 도형미, 김소연 (2015). 유아의 의도적 통제가 사회적 유능감에 미치는 영향: 교사-유아 관계의 매개효과를 중심으로. **한국심리학회지: 발달**, **28**(4), 225-242.
- 문영경, 이영 (2012). 어머니의 정서적 가용성이 유아의 사회적 기술 및 문제행동에 미치는 영향: 유아 의도적 통제의 매개효과를 중심으로. **대학가정학회지**, **50**(1), 103-119.
- 문혁준, 홍현재 (2013). 유아의 기질, 어머니의 양육행동, 교사-유아 관계가 유아의 문제행동에 미치는 영향. **생태유아교육연구**, **12**(4), 245-274.
- 민혜영 (2002). 다 변인 사회성 발달 연구모형의 타당화를 위한 연구. **미래유아교육학회지**, **9**(1), 51-81.
- 성지현 (2017). 유아의 과제지향행동에 대한 어머니의 교육적 지지행동, 교사-유아관계 및 인지적·정의적 실행기능의 영향. **한국심리학회지: 발달**, **30**(1), 195-217.
- 손원경, 손유진 (2007). 남아와 여아에 대한 유아교사의 인식에 관한 연구. **유아교육연구**, **27**(2), 163-179.
- 손유진 (2012). 남아와 여아에 대한 유아교사의 담화 분석. **유아교육연구**, **32**(1), 209-227.
- 송현주, 권미경, 기쁘다, 박다운, 박혜근, 성지현, 송경희, 이새별, 이윤하, 진경선 (2021). **최신 발달심리학**. 사회평론아카데미.
- 신수아, 정가운 (2018). 유아-교사 관계가 유아의 정서-행동 유능성에 미치는 영향: 의도적 통제의 조절효과 분석. **인간발달연구**, **25**(2), 19-34.
- 육아정책연구소 (2020). **2019 영유아 주요통계**(연구자료 2020-01).
- 은선민, 권소정, 이강이 (2018). 가정 및 기관에서 나타나는 유아의 사회적 행동 격차-부, 모 양육행동의 군집 예측 가능성. **인간발달연구**, **25**(2), 203-222.
- 이미나, 강수경, 김민정 (2018). 부모의 의도적 통제, 사회적 양육행동, 유아의 의도적 통제와 유아-교사관계 간의 관계. **유아교육연구**, **38**(3), 289-308.
- 이소영, 심혜원 (2020). 모의 자율성 지지가 아동의 사회성 유능성에 미치는 영향: 의도적 통제와 공감능력의 매개효과. **영유아아동정신건강연구**, **13**(1), 19-42.
- 이지영, 백지희, 성지현 (2018). 어머니의 양육효능감과 유아의 사회적 유능감의 관계에서 어머니-유아교사 간 의사소통 태도와 빈도의 매개효과. **아동학회지**, **39**(3), 33-44.
- 이진숙 (2002). 교사-유아관계와 유아의 사회적 능력과의 관계. **한국생활과학회지**, **11**(2), 123-134.
- 임원신 (2011). 가정의 소득수준, 어머니의 우울 및 관계적 변인(사회적지지, 부부관계, 정서적 부모자녀관계)이 유아의 사회성에 미치는 영향. **유아교육·보육복지학회**, **15**(4), 53-71.
- 정영애, 김경옥 (2003). 유아교육기관에서의 성역할 사회화에 관한 연구. **창원대학교 인문과학연구소 인문논총**, **10**, 163-191.
- 조재현, 김영희 (2017). 유아의 사회성 발달과 정서 발달에 관련된 변인의 메타분석. **미래유아교육학회지**, **24**(3), 253-275.
- 홍길희, 정미자 (2008). 유아기 아버지의 양육태도 및 언어형태와 자녀의 사회성 발달과의 관계. **유아교육·보육행정연구**, **12**(2), 237-260.

- 홍미라, 김동진, 황보영 (2018). 영유아의 사회성에 미치는 어머니의 양육태도. **전국사회복지연구**, 12(-), 121-140.
- 홍예지, 강수정, 이강이, 최나야 (2017). 유아의 가정환경자극이 사회적 유능감에 미치는 종단적 영향: 언어, 인지 발달의 매개효과. **한국인간발달학회**, 24(4), 161-178.
- Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 21(4), 407-412.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). *Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers*. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. Social motivation: Understanding children's school adjustment* (p. 199-225). Cambridge University Press.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.
- Bohlin, G., Hagekull, B., & Rydell, A. M. (2000). Attachment and social functioning: A longitudinal study from infancy to middle childhood. *Social Development*, 9(1), 24-39.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how we assess it?. *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- Choi, J. Y., & Dobbs-Oates, J. (2016). Teacher-child relationships: Contribution of teacher and child characteristics. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 15-28.
- Clearfield, M. W., & Nelson, N. M. (2006). Sex differences in mothers' speech and play behavior with 6-, 9-, and 14-month-old infants. *Sex Roles*, 54(1), 127-137.
- Drugli, M. B. (2013). How are closeness and conflict in student-teacher relationships associated with demographic factors, school functioning and mental health in Norwegian schoolchildren aged 6-13?. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 217-225.
- Duncan, G. J., Magnuson, K., & Votruba-Drzal, E. (2014). Boosting family income to promote child development. *The Future of Children*, 24(1), 99-120.
- Eamon, M. K. (2001). The effects of poverty on children's socioemotional development: An ecological systems analysis. *Social Work*, 46(3), 256-266.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional

- emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Fabes, R. A., Smith, C. L., Reiser, M., Shepard, S. A., ... Cumberland, A. J. (2003). The relations of effortful control and ego control to children's resiliency and social functioning. *Developmental Psychology*, 39(4), 761-776.
- 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.
- Frawley, T. (2005). Gender bias in the classroom: Current controversies and implications for teachers. *Childhood Education*, 81(4), 221-227.
- Gansen, H. M. (2017). Reproducing (and disrupting) heteronormativity: Gendered sexual socialization in preschool classrooms. *Sociology of Education*, 90(3), 255-272.
- Gansen, H. M. (2019). Push-ups versus clean-up: Preschool teachers' gendered beliefs, expectations for behavior, and disciplinary practices. *Sex Roles*, 80(7), 393-408.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hartman, C. A., Rhee, S. H., Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2007). Modeling rater disagreement for ADHD: Are parents or teachers biased?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(4), 536-542.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis second edition: A regression-based approach*. Guilford.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential association with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65(1), 253-263.
- Hosokawa, R., & Katsura, T. (2017). Marital relationship, parenting practices, and social skills development in preschool children. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental health*, 11(1), 1-8.
- Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), 1-20.
- Ireton, H. (1992). *Child Development Inventory Manual*. Behavior Science Systems.
- Kagan, J., Reznick, J. S., Snidman, N., Gibbons, J., & Johnson, M. O. (1988).

- Childhood derivatives of inhibition and lack of inhibition to the unfamiliar. *Child Development*, 59(6), 1580-1589.
- Keogh, B. K. (2003). *Temperament in the classroom: Understanding individual differences*. Brookes.
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220-232.
- 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.
- Konold, T. R., & Pianta, R. C. (2005). Empirically-derived, person-oriented patterns of school readiness in typically-developing children: Description and prediction to first-grade achievement. *Applied Developmental Science*, 9(4), 174-187.
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. (2016). Affective teacher-student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 7(1311), 1-12.
- Lemery, K. S., Essex, M. J., & Smider, N. A. (2002). Revealing the relation between temperament and behavior problem symptoms by eliminating measurement confounding: Expert ratings and factor analyses. *Child Development*, 73(3), 867-882.
- 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.
- Maccoby, E. E. (1999). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Response. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 128.
- Myers, S. S., & Morris, A. S. (2009). Examining associations between effortful control and teacher-child relationships in relation to Head Start children's socioemotional adjustment. *Early Education and Development*, 20(5), 756-774.
- Myers, S. S., & Morris, A. S. (2009). Examining associations between effortful control and teacher-child relationships in relation to Head Start children's socioemotional adjustment. *Early Education and Development*, 20(5), 756-774.
- McKinnon, R. D., & Blair, C. (2019). Bidirectional relations among executive function, teacher-child relationships, and early reading and math achievement: A cross-lagged panel analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 46,

- 152-165.
- Mejia, T. M., & Hoglund, W. L. (2016). Do children's adjustment problems contribute to teacher-child relationship quality? Support for a child-driven model. *Early Childhood Research Quarterly, 34*(1), 13-26.
- Mohamed, A. H. (2018). Gender as a moderator of the association between teacher-child relationship and social skills in preschool. *Early Child Development and Care, 188*(12), 1711-1725.
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*(3), 600-608.
- Olson, S. L., 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.
- Paes, T. M., Duncan, R., Purpura, D. J., & Schmitt, S. (2021). *The relations between teacher-child closeness and conflict in preschool and children's outcomes in kindergarten*. [Manuscript submitted for publication]. Human Development & Family Studies, Purdue University.
- Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist, 33*(4), 177-194.
- Pianta, R. C. (1992). *Student-teacher relationship scale-short form*. Unpublished instrument.
- Putnam, S. P., & Rothbart, M. K. (2006). Development of short and very short forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of Personality Assessment, 87*(1), 102-112.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology (Vol. 3). Social, emotional, and personality development 6th edition* (pp. 99-166). Wiley.
- Rothbart, M. K., & Jones, L. B. (1998). Temperament, self-regulation, and education. *School Psychology Review, 27*(4), 479-491.
- 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.
- Rudasill, K. M., Rimm-Kaufman, S. E., Justice, L. M., & Pence, K. (2006). Temperament and language skills as predictors of teacher-child relationship quality in preschool. *Early Education and*

- Development*, 17(2), 271-291.
- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125-141.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In P. Jack & S. M. Shmuel (Eds.), *Handbook of early childhood intervention 2nd edition* (pp. 135-159). Cambridge University Press.
- Sameroff, A. J., & Mackenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, 15(3), 613-640.
- Silva, K. M., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Sulik, M. J., Valiente, C., Huerta, S., ... & School Readiness Consortium. (2011). Relations of children's effortful control and teacher-child relationship quality to school attitudes in a low-income sample. *Early Education & Development*, 22(3), 434-460.
- 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.
- Snyder, J., Reid, J., & Patterson, G. (2003). A social learning model of child and adolescent antisocial behavior. Causes of conduct disorder and juvenile delinquency. In B. L. Benjamin., E. M. Terrie., & C. Avshalom (Eds.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 27-48). The Guilford Press.
- Trochim, W. M., & Donnelly, J. P. (2006). *The research methods knowledge base (3rd ed.)*. Atomic Dog.

The Influence of Effortful Control and Teacher-Child Relationship on Children's Social Development: Moderated Mediation Effect of Gender

Ji Young Lee¹

Jihyun Sung²

Research Institute for Human Life Science, Sungkyunkwan University/ Senior Researcher¹
Department of Child Psychology and Education/Convergence Program for Social Innovation,
Sungkyunkwan University/ Associate Professor²

The purpose of this study was to examine the moderated mediation effect of gender on the influence of effortful control and teacher-child relationships on children's social development. The participants were 163 children (aged 4-5 years) and their teachers. Mediation, moderation, and moderated mediation models were analyzed using SPSS 21.0 and PROCESS macro 3.5 programs. First, the teacher-child relationship mediated the relationship between children's effortful control and social development. Second, the gender moderated the effects of the children's effortful control on the teacher-child relationship. Finally, the indirect effect of teacher-child relationships through children's effortful control on social development was moderated by gender. The indirect effect was significant, especially in boys. This study provides information about ways to guide a child's social development according to their gender.

Keywords : Effortful Control, Teacher-Child Relationship, Social Development, Gender Difference