

영아의 기질, 영아-교사관계가 또래상호작용에 미치는 영향: 성별에 따른 차이를 중심으로*

A Comparison of Effects of Toddler's Temperament and Teacher-Toddler Relationship
on Peer Interaction: Focusing on Gender Differences

유주연¹ 이순형²

Jooyun Yoo¹ Soon-Hyung Yi²

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the effects of toddler's temperament and toddler-teacher relationship on their peer interaction, focusing on gender differences. A total of 221 toddlers(122 boys and 99 girls) attending 16 child care centers in South Korea participated in this study. Each toddler was observed during a free-play period in the classroom over 4 sessions of 5 minutes, so a total of 20 minutes was measured. Two observers scored recorded observation scenes with two peer interaction criteria, including interaction initiation and interaction participation level. The main results of this study are as follows: First, there was a significant gender difference in peer interaction and toddler's temperament and toddler-teacher relationship. Second, the factor of toddler-teacher relationship significantly predicted the boys' peer interaction, while for the girls, the significant predictor was intentional control of temperamental factors. Further, implications for different approaches according to the gender difference of the affecting factor on toddlers' peer interaction have been discussed.

* 2016년 한국인간발달학회 춘계
학술대회 포스터 세션에 발표된
논문임.

¹ 제1저자

서울대학교 아동가족학과
박사과정

² 교신저자

서울대학교 아동가족학과 교수
(e-mail : ysh@snu.ac.kr)

|| **Key words** Toddlers' Peer Interaction, Gender Difference, Toddlers'
Temperament, Toddler-Teacher Relationship

I. 서론

영아의 어린이집 이용률이 급격히 증가함에 따라 영아가 또래집단에서 생활하는 시기가 앞당겨지고 있다. 가정에서 부모 및 성인 양육자와의 관계 속에서 성장하던 영아들이 어린이집에서 교사 및 또래집단과 생활하게 되면서 영아가 경험하는 사회적 상호작용의 범위도 확대되고 있다. 2014년 기준으로 만 1세 영아의 66%와 만 2세 영아의 85%가 어린이집을 이용하고 있는데(보건복지통계연보, 2015), 이는 우리나라 영아의 일상에 있어서 또래의 영향력이 크다는 것을 의미한다(Vaughn et al., 2009).

또래와의 관계는 부모나 교사와의 관계와 달리 자발적이고 수평적이라는 점에서 영아의 사회적 능력을 보다 잘 드러내고 신장시킨다(Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). 부모나 교사의 경우 영아의 발달적 제약을 이해하고 이를 보완하는 상호작용을 하는 반면, 동일한 발달수준을 가진 또래의 경우 영아에게 지속적인 갈등과 실패상황을 경험하게 한다. 영아기 또래상호작용의 경험은 유아기와 학령기 사회적 유능감의 토대가 되는 사회적 기술과 태도 형성에 영향을 미칠 뿐만 아니라(Howes & Phillipsen, 1998), 영아기 또래상호작용 양식이 지속적인 경향을 보인다(Howes, Hamilton, & Phillipsen, 1998)는 점을 고려할 때 영아 또래상호작용에 주목할 필요가 있다.

어린이집 현장을 중심으로 이루어지고 있는 영아 또래상호작용에 대한 연구들은 주로 또래상호작용을 긍정적 또는 친사회적 행동과 부정적 또는 문제행동의 이분법적 평정에 기반하고 있다(김난실, 이기숙, 2008; 김민희, 2010; 김향, 이소은, 2014; 하지영, 서소정, 2011). 이는 영아가 또래상호작용에서 보이는 행동을 유아기 이후의 아동과 동일하게 행동의 결과에 초점을 두고 평가하는 것이다. 영아기는 의사소통 능력과 더불어 사건의 인과나 타인의 감정에 대한 조망 능력이 완전하지 않다는 점을 고려할 때, 영아의 부정적 또래상호작용 행동은 유아의 행동과는 다르게 해석할 필요가 있다(Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006). 예를 들어 1세반 영아가 또래가 사용하고 있는 놀잇감을 가져가는 것은 또래를 방해하는 부정적 상호작용이 아니라 또래에 대한 관심의 표명이자 또래와 어울리려는 노력이나 사회적 기술이 부족하기 때문에 적절하지 못한 방법을 선택한 것으로 이해해야 한다(Rubin, Hastings, Chen, Stewart, & MacNichol, 1998). 즉, 영아기에는 또래갈등을 야기하는 부정적인 행동도 긍정적인 행동과 동일한 상호작용 의도와 목적을 가진 행동이자 사회성 발달을 도울 수 있는 행동으로 간주할 필요가 있다(Williams, Ontai, & Mastergeorge, 2010). Williams, Ontai 그리고 Mastergeorge(2007)는 또래와의 놀이를 시작하기 위해 접근하고, 또래의 놀이와 행동을 모방하며, 놀잇감을 얻거나 나누려고 적극적으로 시도하는 등의 영아 또래행동이 영아기 이후 사회적 유능성과 관련이 있음을 밝혔다.

또래와 관계를 시작하고 유지하는 상호작용 행동은 놀이를 통해 가장 활발하게 일어난다(성미영, 2014). 영아는 놀이를 확장시켜 나가는 과정에서 또래와의 상호작용을 시도하고 유지하려는 노력을 보인다. 영아가 또래와의 사회적 상호작용에 대한 욕구를 적극적으로 표현하는 행동인 상호작용 시도는 영아기를 거쳐 학령기까지의 또래관계를 설명하는 안정적인 변인으로 알려져 있다(Vaughn et al., 2009). 영아는 상호간에 적절한 사회적 행동을 주고받는 과정에서 발달적인 제약으로 인해 시행착오가 빈번하게 일어나고(Howes, 1987) 또래상호작용이 일방의 시도에서 끝나는 빈도가 높기 때문에(Eckerman, 1996), 영아의 또래상호작용에서 시도행동에 주목해야 한다. 영아의 또래상호작용 시도는 영아의 사회적 동기를 반영하며(Vaughn et al., 2009) 유아기의 또래상호작용 빈도와 정적 상관성이 있었다(Fein, Gariboldi, & Boni, 1993).

영아기는 자신에 대한 이해를 바탕으로 타인과 다양한 교류를 시도하며 사회적 관계를 이해하고 형성해가는 시기이다. 이 시기에 타인에 대해 무관심한 상태에서 공동의 목표를 위해 협동하는 단계에 이르기까지 영아의 상호작용 참여수준이 발달하게 된다. 따라서 영아기의 또래상호작용에서 영아가 참여하는 상호작용의 수준은 영아의 사회적 능력 발달을 가늠할 수 있는 주요한 지표이다(Kontos, Burchinal, Howes, Wisseh, & Galinsky, 2002). 또래와의 놀이는 주고받는 상

호작용 구조가 있는 활동으로(Howes & Phillipsen, 1998) 또래와의 놀이형태 및 내용을 통해 영아의 상호작용 수준이 드러난다. 영아는 단순히 또래를 의식하거나 또래에 대한 관심을 나타내며 또래 곁에서 유사한 놀이를 반복하다가 또래와 상호작용하는 경험이 늘어나면서 놀이 파트너가 되어 또래와 상호보완적인 역할을 수행하는 수준의 놀이를 즐기게 된다. 또래상호작용 참여수준은 아동의 정서 및 인지능력 뿐 아니라 보육의 질과도 정적인 관계가 있는 것으로 나타났으며, 이후 학령기의 사회적 유능감과도 관련이 있었다(Howes & Matheson, 1992).

또래상호작용은 아동의 사회성 발달을 관찰하는 주요 맥락이다. 아동의 사회성에 관련하여 성별에 따른 차이에 관한 논의는 여전히 주요한 이슈(Carlo, Roesch, Knight, & Koller, 2001; Russel, Pettit, & Mize, 1998)이며 영아를 대상으로 하는 연구들에서도 영아의 성별에 따른 또래상호작용의 차이를 살펴보고 있다. 남아가 여아보다 또래에게 보다 적극적이거나 물리적 공격행동이나 끼어들기 등 부정적 행동을 많이 하는 반면(김난실, 이기숙, 2008; 유희정, 2008), 여아는 또래에게 동의나 지지를 끌어내기 위한 친사회적 행동을 많이 하는 등(이순형, 김정연, 1997; 이지영, 1997) 성별에 따른 차이를 지지하는 결과가 많았다. 하지만 이러한 연구들의 경우 다른 영아기 또래상호작용 관련 연구와 마찬가지로 영아의 행동을 영아기 발달적 특성을 고려하지 않은 채 사회적 기술과 유능성의 관점에서 평정하고 분석했다는 한계가 있다. 따라서 개별 행동 특성에 대한 긍정적 또는 부정적 평가가 아닌, 영아의 또래상호작용 방식에 접근하는 시도와 참여수준에서의 성차를 확인하는 것은 영아의 사회성 발달의 성차와 관련된 논의에 새로운 시사점을 줄 수 있다.

Shaffer(2008)는 남아와 여아가 사회적 능력에서 차이가 날 뿐 아니라 사회화 과정 역시 다르다고 보았다. 또한, 동일한 환경일지라도 영아의 특성에 따라 발달에 미치는 영향력이 다르다는 발달적 체계모델은 영아의 성별에 따라 또래상호작용에 영향을 미치는 요인이 다르게 나타날 가능성을 시사한다. 따라서 영아 또래상호작용에서의 성차와 더불어 이러한 차이에 영향을 미치는 요인이 영아의 성별에 따라 차이가 나는지를 확인할 필요가 있다.

영아의 또래 상호작용에 영향을 미치는 요인은 영아 관련 요인과 환경 관련 요인으로 나누어 볼 수 있다. 영아 관련 요인으로는 개인이 사회적 상호작용을 해석하고 행동하며 사회적 관계를 맺는데 영향을 주는 영아의 기질이 대표적이다. Rothbart(2011)는 생물학적 요인을 바탕으로 기질을 정서, 행동, 주의와 관련된 반응성과 이 반응성을 조율하는 자기 조절의 차원으로 구분하였다. 기질 차원의 하위요소는 부정적 정서성, 외향성, 의도적 통제로 구성되는데 특히 자기조절 차원의 요소인 의도적 통제는 아동이 욕구를 억제하고 사회화된 행동을 하는데 핵심적으로 작동한다(Eisenberg et al., 2004)는 점에서 주목할 필요가 있다.

기질의 요소 중 부정적 정서성은 개인의 취약한 요인으로 부정적인 발달적 결과를 이끌 뿐 아니라 환경적 영향에 보다 민감하게 반응하도록 만드는 기제로 작용하는 것으로 알려져 있다(Lengua & Kovacs, 2005). 초등학생을 대상으로 한 선행연구에서 부정적 정서성과 사회적 능력 간에는 부적인 상관이 있었으며(Murphy, Shepard, Eisenberg, & Fabes, 2004), 분노와 좌절은 낮은 사회적 유능감 및 리더십 결여와 관련이 있었다(Zhou, Eisenberg, Wang, & Reiser, 2004). 외향성은 활동성이 높은 아동이 또래관계에서 상호작용이 보다 활발하고 긍정적인 반응을 끌어낸다는 연

구(Eisenberg, Cameron, Tryon, & Dodez, 1981)가 있는 반면, 공격적인 행동을 많이 보인다(Billman & McDevitt, 1980; Mendez, Fantuzzo, & Cicchetti, 2002)는 등 상반된 연구결과가 나타났다. 의도적 통제는 주변 환경이나 상황에 맞는 행동을 하도록 주의를 통제하고 정서를 조절하는 역할을 하므로, 유아의 사회적 유능감, 친사회적 행동(Eisenberg & Spinard, 2004) 및 행동문제(Dennis, Brotman, Huang, & Gouley, 2007; Kochanska, Barry, Aksan, & Boldt, 2008)와 관련되어 있다.

영유아의 양육환경이 가정에서 기관으로 확대되고 있는 상황에서 교사는 영아의 발달과 일상에 영향을 미치는 주요한 환경요인이다. 특히 영유아와 교사와의 상호작용 및 관계의 질은 사회화의 학습기체로서 사회적 유능감 발달에 중요하게 작용한다(Phillips, McCartney, & Scarr, 1987). 애착과 관련된 영유아와 교사의 관계는 부모와의 애착을 평정하는 방식을 동일하게 사용하기도 하였으나, 근래의 연구들은 애착이론에 근거하여 친밀관계, 갈등관계, 의존관계로 구성된 Pianta (2001)의 교사가 지각한 영유아와 교사 관계척도를 널리 사용하고 있다. 지금까지의 영유아와 교사 관계에 관한 국내외의 연구는 유아와 학령기 아동을 대상으로 이루어져 왔다. 교사와 유아의 관계가 친밀하고 갈등이 적을수록 유아는 더 나은 사회적 기술을 갖고 있었으며(Ladd & Burgess, 2001) 공격성을 비롯한 외현화 문제행동이 적게 나타났다(Pianta & Stuhlman, 2004). 또한, 취학 전 유아-교사 관계는 초등학교 시기의 학업성취와 중학교 시기의 행동문제와 관련이 높다고 보고되고 있다(Hamre & Pianta, 2001). 영아기는 애착대상이자 사회화의 주요 대행자인 성인양육자의 영향을 크게 받는 시기이므로(강정원, 김순자, 2006; Doll, 1996) 영아와 교사와의 관계가 영아의 또래상호작용에 미치는 영향에 대해 알아볼 필요가 있다.

선행연구의 결과에 의하면 영아의 또래상호작용에는 전반적으로 성차가 있는 것으로 나타났는데, 이에 근거하여 영아의 또래상호작용 행동을 시도와 참여수준으로 평정할 경우에도 성별에 따른 차이가 나타날 것으로 예측된다. 또한, 이러한 또래상호작용의 차이에 영향을 미치는 관련 요인인 기질과 영아-교사 관계가 성별에 따라 다른 양상을 보일 것으로 예상된다. 이 연구에서는 먼저 영아의 또래상호작용과 관련요인의 성차를 살펴보고, 이 결과를 토대로 남아와 여아의 또래상호작용에 영향을 미치는 관련요인의 영향력을 성별에 따라 구분하여 비교하고자 한다. 이상의 내용을 확인하기 위해 선정된 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 영아의 또래상호작용(시도/참여수준), 기질, 영아-교사 관계는 성별에 따라 유이한 차이가 있는가?

연구문제 2. 남아의 기질, 영아-교사 관계가 또래상호작용(시도/참여수준)에 미치는 상대적 영향력은 어떠한가?

연구문제 3. 여아의 기질, 영아-교사 관계가 또래상호작용(시도/참여수준)에 미치는 상대적 영향력은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구대상

이 연구에서는 서울과 경기지역 소재 직장 어린이집 16곳의 1세반(19~30개월)과 2세반(31~42개월) 영아 221명을 연구대상으로 선정하였다. 연구대상 영아는 모두 맞벌이 가정의 영아였으며, 직장 어린이집 영아로 표집을 한정함으로써 어린이집 이용시간, 가정의 소득수준 등을 일정부분 통제하였다. 연구대상 영아 모집을 위해 연구에 대한 안내서를 어린이집에 일주일간 게시하였으며 이후 영아의 부모와 교사에게 개별적으로 연구 참여에 관한 동의서를 배부하고 참여의사를 물었다. 연구참여 의사를 밝힌 총 221명의 영아 중 남아가 122명(55.2%), 여아가 99명(44.8%)이었고 1세반 영아가 108명(48.9%), 2세반 영아가 113명(51.1%)이었다. 연구대상 영아의 담임교사 55명은 영아의 기질과 영아-교사 관계에 대한 설문지 응답에 참여하였다.

2. 연구도구

1) 또래상호작용

또래상호작용 시도와 또래 상호작용 참여수준은 어린이집 자유놀이 시간에 대상 영아가 보이는 행동을 시간표집법을 통해 관찰하여 평정하였다. 영아의 행동은 비디오테이핑 자료를 통해 두 명의 관찰자가 평정하여 그 일치도를 확인하였다. 영아의 행동은 20초 간격(10초간 관찰, 10초간 기록)을 두고 평정되었으며, 이는 선행연구(Holloway & Reichhart-Erickson, 1988)를 근거로 설정하였다. 영아의 행동은 영아별로 5분 단위로 4회기 총 20분 동안 관찰 되었다.

(1) 또래 상호작용 시도

영아의 또래상호작용 시도는 관찰대상 영아가 상대 또래의 관심과 반응을 유도하기 위한 목적을 가진 행동이 나타나는 빈도를 의미한다. 구체적으로 또래상호작용 시도 행동은 Barbu (2003)의 유아의 사회지향행동을 바탕으로 접근, 접촉, 대물지향행동, 행동모방, 언어행동의 다섯 가지 행동유형을 선정하였으며 필요에 따라 세부유형을 구분하였다. 세부유형 및 관찰된 행동실체는 <표 1>과 같다. 또래상호작용 시도의 관찰자간 신뢰도는 .92였다.

(2) 또래 상호작용 참여수준

영아의 또래상호작용참여는 Howes, Rubin, Ross 그리고 French(1988)가 사용한 Peer Play Scale (PPS)를 예비조사를 통해 재구성하여 사용하였다. 예비조사에서는 상호작용 참여수준의 관찰범주로 PPS의 놀이형태(혼자놀이, 병행놀이, 사회적 놀이, 상호보완놀이, 상호보완 사회놀이)를 사용하였으나, 영아에게서 사회적 놀이 수준 이상이 관찰되는 빈도는 제한적이었다. 이를 보완하기 위하여 본 연구에서는 단독놀이-유사놀이-공동놀이를 놀이형태를 조정하고 영아 또래상호작용의 대부분이 관찰되는 유사놀이를 사회적 교류의 복잡성을 고려하여 세 가지 수준으로 나누었다.

<표 1> 또래상호작용 시도의 관찰범주

유형		행동실제	
접근		또래를 향해서 몸을 숙인다/ 또래 곁에 앉는다/ 옆으로 다가간다	
접촉	긍정적 접촉	또래의 팔을 잡는다/ 안는다/ 손을 얹는다/ 간지럽힌다/ 어깨동무를 한다	
	부정적 접촉	또래의 몸을 친다/ 옷을 잡아 당긴다/ 또래의 팔을 흔든다/ 머리카락을 당긴다	
대물지향행동	긍정적 대물지향행동	또래에게 놀잇감을 보여준다/ 건네준다/ 찾아준다/ 놀이를 도와준다(예: 블록을 찾아와 같이 쌓아준다)	
	부정적 대물지향행동	또래의 놀잇감을 가져간다/ 놀잇감을 던진다/	
행동모방		또래의 행동을 수초 내에 따라한다	
언어행동	준언어행동	손가락으로 놀잇감이나 장소를 가리킨다/ 박수를 친다/ 고개를 끄덕인다	
	소리내기	동물소리를 흉내낸다/ 감탄사를 내뿜는다(와~!)/ 소리를 지른다	
	말하기	말을 건다	

Howes 등(1988)은 놀이형태별 놀이에 참여하는 또래의 수가 증가하고 놀이에서 요구하는 사회적 기술의 수준이 높아지는데 주목하여 놀이형태별로 가산점을 부여하여 총점을 구하는 방식을 타당화하였다. 본 연구에서는 참여수준별 빈도에 참여수준별 가산점을 곱하여 계산한 총점을 최종 참여수준 점수로 사용하였다. 참여수준별 특징과 수준별 가산점은 <표 2>와 같다. 또래 상호작용 참여수준의 관찰자간 신뢰도는 .84였다.

2) 기질

영아의 기질은 Putnam, Gartstein 그리고 Rothbart(2006)의 Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ)-very short form을 번역하여 사용하였고 영아의 담임교사에 의해 평정되었다. ECBQ-very

<표 2> 또래상호작용 참여수준의 관찰범주

놀이형태	교류수준	내용	가산점수
I 단독 놀이	1 무관심	자기가 흥미있는 놀이감으로 혼자 놀이하거나 놀이에 집중하지 못하고 배회함	0
	1 무교류	두 명 이상의 아이가 비슷한 활동을 하고 있지만 눈맞춤이나 사회적 행동이 없음	1
II 유사 놀이	2 소극적 교류	영아들은 유사한 활동에 참여하고 있으며 눈맞춤 등 서로를 의식하는 행동을 보임	2
	3 적극적 교류	각자의 놀이를 하는 가운데 영아 상호간에 직접적인 사회적 시도가 일어남 전형적인 행동은 입으로 소리를 내거나 웃거나 만지고 놀잇감을 빌려주거나 가져감	3
III 공동 놀이	1 상호보완 교류	또래 간에 서로 관심을 보이며 서로 상호 호혜적이고 보완적인 역할을 하는 공동의 놀이를 제안하거나 참여함	4

short form은 ECBQ의 축약형으로 외향성(12문항), 부정적 정서(12문항), 의도적 통제(12문항)의 3가지 요인(총 36문항)으로 구성되었다. 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다’를 1점, ‘매우 그렇다’를 5점으로 하는 리커트 척도이며, 하위 항목별 Cronbach’s α 값은 .72, .75, .81로 나타났다.

3) 영아-교사관계

교사가 지각한 교사-영아 관계는 Pianta(2001)의 영아-교사관계 척도(Student-Teacher Relationship Scale)를 번역하여 사용하였다. 본 척도는 갈등(12문항), 친밀감(11문항), 의존(5문항)의 3가지 요인(28문항)으로 구성되었다. 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다’를 1점, ‘매우 그렇다’를 5점으로 하는 리커트 척도이며, 하위 항목별 Cronbach’s α 값은 .83, .86, .79로 나타났다.

3. 연구절차 및 분석방법

본 연구의 조사는 16개 어린이집에서 2015년 9월부터 10월까지 두 달 동안 진행되었다. 어린이집별 방문은 평균 2회 이루어졌으며, 재방문 간격은 일주일 이내였다. 1차 방문 시 영아의 기질 및 영아-교사 관계에 대한 설문은 교사들에게 배포하였으며, 2차 방문 시 이를 수거하였다. 영아의 상호작용행동은 5분 단위로 4회기 관찰되었으며, 1회 방문 시 5분 단위 관찰을 2회 실시하여 전체 관찰은 총 2일에 걸쳐 이루어졌다.

행동의 평정은 녹화 자료를 두 명의 관찰자가 평정하여 일치도를 확인하는 방식을 사용하였다. 영아의 상호작용 시도와 상호작용 참여 중 참여수준은 20초 간격(10초간 관찰, 10초간 기록)을 두고 평정되었다. 상호작용 시도와 참여수준의 경우, 두 명의 관찰자가 동일한 시간의 동영상 을 보고 각각 평정한 후 일치도를 살펴보았다. 상호작용 시도와 참여수준에 대한 평정에 있어서 관찰자간 일치도는 각각 .92와 .84로 나타났다. 불일치한 평정에 대해서는 두 명의 관찰자가 함께 동영상 자료를 확인하고 합의과정을 거쳐 다시 평정을 하였다.

Ⅲ. 결과 및 해석

1. 영아의 성별에 따른 또래상호작용, 기질, 영아-교사 관계의 차이

영아의 성별에 따라 또래상호작용, 기질, 영아-교사 관계에 차이가 있는지를 알아보기 위해 t -검증을 실시한 결과 <표3>과 같이 또래상호작용 하위영역인 시도($t = -2.29, p < .05$)와 참여수준($t = -3.15, p < .01$)에서 성별차가 유의하였고, 기질의 하위영역인 의도적 통제($t = -4.74, p < .001$)와 영아-교사 관계의 하위영역인 친밀관계($t = -2.89, p < .01$)에서 성별차가 유의하였다. 반면, 영아 기질의 하위영역 중 부정적 정서성, 의도적 통제와 영아-교사 관계의 하위영역 중 갈등관계, 의존관계에서는 성별차가 유의하지 않았다. 즉, 여아는 남아보다 또래상호작용 시도와 참여수준, 의도적 통제, 친밀관계 수준이 더 높았다.

<표 3> 영아의 성별에 따른 또래상호작용, 기질, 영아-교사 관계의 차이 (N = 221)

구분		남아 M(SD)	여아 M(SD)	t
또래상호작용	시도	16.92(5.07)	18.38(4.25)	-2.29*
	참여수준	63.14(22.28)	77.14(22.81)	-3.15**
기질	외향성	39.56(8.54)	37.70(8.29)	1.62
	부정적 정서성	33.46(8.03)	32.97(7.74)	.46
	의도적 통제	41.71(6.79)	45.72(5.45)	-4.74***
영아-교사 관계	친밀관계	42.12(5.86)	44.25(4.89)	-2.89**
	갈등관계	23.45(6.85)	22.16(5.74)	1.49
	의존관계	11.26(3.59)	11.89(3.98)	-1.23

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

2. 남아의 기질, 영아-교사 관계가 또래상호작용에 미치는 상대적 영향

남아의 기질, 영아-교사 관계와 또래상호작용의 관계를 살펴보기 위해 상관관계분석을 실시한 결과, <표 4>와 같이 또래상호작용 시도의 경우 기질의 하위영역 중 외향성($r = .38, p < .01$), 의도적 통제($r = .24, p < .01$)와 영아-교사 관계의 하위영역 중 친밀관계($r = .43, p < .01$)와 유의한 정적 관계를 보이는 것으로 나타났다. 남아의 또래상호작용 참여수준의 경우 기질의 하위영역 중 의도적 통제($r = .21, p < .01$)와 영아-교사 관계의 하위영역 중 친밀관계($r = .31, p < .01$)와 유의한 정적 관계를 보이는 것으로 나타났다. 즉, 남아의 경우 기질 중 외향성과 의도적 통제, 영아-교사 관계 중 친밀관계가 높을수록 또래와의 상호작용을 더 적극적으로 시도하였다. 또한, 기질 중 의도적 통제와 영아-교사 관계 중 친밀관계가 높을수록 또래와의 상호작용 수준이 더 높았다. 남아의 기질과 영아-교사관계가 또래상호작용에 미치는 영향을 알아보기 위해 기질과 영아-교사관계를 독립변인으로, 또래상호작용을 종속변인으로 하는 단계적 회귀분석을 실시한 결과가 <표 5>에 제시되어 있다. 단계적 회귀분석을 실시하기에 앞서 독립변인들 간의 다중공선성 가능성 여부를 파악하기 위해 분산팽창요인(variance inflation factor, VIF)을 살펴본 결과, 남아의 또래상호작용 시도에 대한 기질, 영아-교사 관계의 VIF는 1.001~.287의 분포를 보여 독립변인 간 다

<표 4> 남아의 또래상호작용과 기질, 영아-교사 관계의 상관관계 (N = 122)

또래 상호작용	기질			영아-교사 관계		
	외향성	부정적 정서성	의도적 통제	친밀관계	갈등관계	의존관계
시도	.38**	-.15	.24**	.43**	-.16	-.16
참여수준	-.01	.01	.21**	.31**	-.09	.06

** $p < .01$.

<표 5> 남아의 기질, 영아-교사 관계가 또래상호작용에 미치는 상대적 영향 (N = 122)

구분	모형	독립변수	B	β	R^2	ΔR^2	F
또래상호작용 시도	1	월령	.54	.53***	.28		46.61***
	2	월령 친밀관계	.52 .21	.50*** .16*	.31	.03	25.9***
또래상호작용 참여수준	1	월령	.42	.62	.39		74.63***
	2	월령 친밀관계	.40 .16	.59*** .18**	.42	.03	42.36***

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

중공선성의 위험은 배제된 것으로 볼 수 있으며 Dubin-Watson 지수 역시 1.273~1.780으로 정상분포 곡선을 의미하는 2에 상당히 가깝기 때문에 이 회귀모형은 적합하다고 할 수 있다.

먼저, 남아의 또래상호작용 시도에 미치는 영아의 기질과 영아-교사 관계의 상대적 영향력을 살펴보기 위해 또래상호작용 시도를 종속변수로, 월령, 기질의 하위영역인 외향성, 부정적 정서성, 의도적 통제와 영아-교사 관계의 하위영역인 친밀관계, 갈등관계, 의존관계를 독립변수로 하여 단계적 회귀분석을 실시한 결과, 남아의 또래상호작용 시도에 유의한 영향을 미치는 변수는 월령($\beta = .50, p < .001$)과 친밀관계($\beta = .16, p < .05$)로 나타났으며, 기질은 또래상호작용에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 남아의 또래상호작용 시도에 대한 월령의 설명력은 28%였고, 친밀관계가 추가적으로 투입된 경우 설명력은 3%p가 증가하여 남아의 또래상호작용 시도에 대한 월령과 친밀관계의 전체 설명력은 31%였다.

남아의 또래상호작용 참여수준에 미치는 영아의 기질과 영아-교사 관계의 상대적 영향력을 살펴보기 위해 참여수준을 종속변수로, 월령, 기질의 하위영역인 외향성, 부정적 정서성, 의도적 통제와 영아-교사 관계의 하위영역인 친밀관계, 갈등관계, 의존관계를 독립변수로 하여 단계적 회귀분석을 실시한 결과, 남아의 또래상호작용 참여수준에 유의한 영향을 미치는 변수를 월령($\beta = .40, p < .001$)과 친밀관계($\beta = .16, p < .001$)인 것으로 나타났으며, 영아의 기질은 또래상호작용에 유의한 영향을 미치지 않았다. 남아의 또래상호작용 참여수준에 대한 월령의 설명력은 39%였고, 친밀관계가 추가적으로 투입된 경우 설명력은 3%p가 증가하여 또래상호작용 참여수준에 대한 월령과 친밀관계의 전체 설명력은 42%였다.

2. 여아의 기질, 영아-교사 관계가 또래상호작용에 미치는 상대적 영향

여아의 기질, 영아-교사 관계와 또래상호작용의 관계를 살펴보기 위해 상관관계분석을 실시한 결과, <표 6>와 같이 또래상호작용 시도의 경우 기질의 하위영역 중 외향성($r = .32, p < .01$), 의도적 통제($r = .21, p < .05$)와 영아-교사 관계의 하위영역 중 친밀관계($r = .30, p < .01$)와 유의한 정적 관계를 보이는 것으로 나타났다. 여아의 또래상호작용 참여수준의 경우 기질의 하위영역 중 의도적 통제($r = .28, p < .001$)와 영아-교사 관계의 하위영역 중 친밀관계($r = .30, p < .01$)와 유의한

<표 6> 여아의 또래상호작용과 기질, 영아-교사 관계의 상관관계 (N = 99)

또래 상호작용	기질			영아-교사 관계		
	외향성	부정적 정서성	의도적 통제	친밀관계	갈등관계	의존관계
시도	.32**	-.01	.21*	.30**	-.18	-.09
참여수준	-.12	-.03	.28***	.30**	-.06	.02

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

정적 관계를 보이는 것으로 나타났다. 즉, 여아의 경우 기질에서 외향성과 의도적 통제와 영아-교사 관계 중 친밀관계가 높을수록 또래와의 상호작용을 더 적극적으로 시도하였다. 또한, 기질 중 의도적 통제와 영아-교사 관계 중 친밀관계가 높을수록 또래와의 상호작용 수준이 더 높았다.

여아의 기질과 영아-교사관계가 또래상호작용에 미치는 영향을 알아보기 위해 기질과 영아-교사관계를 독립변인으로, 또래상호작용을 종속변인으로 하는 단계적 회귀분석을 실시한 결과는 <표 7>에 제시되어 있다. 단계적 회귀분석을 실시하기에 앞서 독립변인들 간의 다중공선성 가능성 여부를 파악하기 위해 분산팽창요인(variance inflation factor, VIF)를 살펴본 결과, 여아의 또래상호작용 시도에 대한 기질, 영아-교사 관계의 VIF는 1.010~1.287의 분포를 보여 독립변인 간 다중공선성의 위험은 배제된 것으로 볼 수 있으며 Dubin-Watson 지수 역시 1.453~1.783으로 정상분포 곡선을 의미하는 2에 상당히 가깝기 때문에 이 회귀모형은 적합하다고 할 수 있다. 먼저, 여아의 또래상호작용 시도에 미치는 영아의 기질과 영아-교사 관계의 상대적 영향력을 살펴보기 위해 또래상호작용 시도를 종속변수로, 월령, 기질의 하위영역인 외향성, 부정적 정서성, 의도적 통제와 영아-교사 관계의 하위영역인 친밀관계, 갈등관계, 의존관계를 독립변수로 하여 단계적 회귀분석을 실시한 결과, 여아의 또래상호작용 시도에 유의한 영향을 미치는 변수는 월령($\beta = .55, p < .001$)과 의도적 통제($\beta = .19, p < .05$)로 나타났으며, 영아-교사 관계는 또래상호작용에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 여아의 또래상호작용 시도에 대한 월령의 설명력은 25%였고, 의도적 통제가 추가적으로 투입된 경우 설명력은 3%p가 증가하여 여아의 또

<표 7> 여아의 기질, 영아-교사 관계가 또래상호작용에 미치는 상대적 영향 (N = 99)

구분	모형	독립변수	B	β	R^2	ΔR^2	F
또래상호작용 시도	1	월령	.58	.50***	.25		30.57***
	2	월령	.64	.55***	.28	.03	18.05***
		의도적 통제	.18	.19*			
또래상호작용 참여수준	1	월령	.50	.62	.38		57.49***
	2	월령	.47	.59***	.43	.05	33.94***
		의도적 통제	.24	.21**			

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

래상호작용 시도에 대한 월령과 의도적 통제의 전체 설명력은 28%였다.

여아의 또래상호작용 참여수준에 미치는 영아의 기질과 영아-교사 관계의 상대적영향력을 살펴보기 위해 참여수준을 종속변수로, 월령, 기질의 하위영역인 외향성, 부정적 정서성, 의도적 통제와 영아-교사 관계의 하위영역인 친밀관계, 갈등관계, 의존관계를 독립변수로 하여 단계적 회귀분석을 실시한 결과, 여아의 또래상호작용 참여수준에 유의한 영향을 미치는 변수를 월령 ($\beta = .59, p < .001$)과 의도적 통제($\beta = .21, p < .01$)인 것으로 나타났으며, 영아-교사 관계는 또래 상호작용에 유의한 영향을 미치지 않았다. 여아의 또래상호작용 참여수준에 대한 월령의 설명력은 38%였고, 의도적 통제가 추가적으로 투입된 경우 설명력은 5%가 증가하여 또래상호작용 참여수준에 대한 월령과 의도적 통제의 전체 설명력은 43%였다.

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 영아의 성별에 따라 기질, 영아-교사관계, 또래상호작용에 차이가 있는지 살펴보고, 영아의 성별에 따라 기질, 영아-교사관계가 또래상호작용에 미치는 상대적 영향력을 살펴 보았다. 이를 위해 어린이집 1세반과 2세반 영아 221명의 자료를 분석한 결과 다음과 같은 결론을 얻었다.

첫째, 영아의 또래상호작용에서 성별에 따른 차이가 나타났다. 상호작용 시도와 참여수준 점수는 모두 여아가 남아보다 유의하게 높았다. 이는 여아가 남아보다 또래관계에 보다 원만하게 적응한다는 선행연구들의 결과(이진숙, 한지현, 2004; LaFreniere et al., 2002)를 지지하는 것으로 해석할 수 있다. 이 연구는 영아의 발달적 특성을 고려하여 영아의 또래상호작용을 선행연구들과 달리 시도와 참여수준에서 분석하고 있는 바, 이 경우에도 또래상호작용의 성차를 확인했다는 점에서 의미가 있다.

둘째, 영아의 또래상호작용에 영향 요인인 영아의 기질과 영아-교사 관계는 성별에 따른 차이가 있었다. 특히 기질의 하위요소 중 의도적 통제와 영아-교사 관계의 하위요소 중 친밀관계에서 여아의 점수가 남아의 점수보다 유의하게 높았다. 의도적 통제 능력에서의 성차는 4~5세 유아를 대상으로 한 연구에서 여아의 점수가 남아의 점수보다 유의하게 높았던 선행연구의 결과(권연희, 2011)와 일치한다. 의도적 통제는 1세경에 나타나서 이후 2~3년 동안 급속히 발달하고 4~5세경이 되면 안정적인 성격특성으로 유지되며(Kochanska & Knaack, 2003), 영아기에는 주의 조절이 주된 요소이나 언어, 인지, 신체발달과 더불어 정서조절 및 행동통제의 기제로 작동하게 된다(Kochanska, Murray, & Harlan, 2000). 즉, 영아기는 의도적 통제 능력이 양적, 질적으로 크게 발달하는 시기이다. 이러한 영아에서 유아에 이르는 발달과정에서 의도적 통제의 성차가 지속되는 것은 아동의 발달과정에서 의도적 통제 능력이 일관된 경향성을 갖는다는 결과(배운진, 임지영, 2011)를 지지하는 것으로 볼 수 있다.

교사가 지각한 영아-교사 관계 중 친밀관계에서만 여아가 남아보다 유의하게 높은 점수를 나타내는 것은 일부의 선행연구와 일치한다(권연희, 2011; 박영아, 2013). 유아를 대상으로 한 연구

들에서 영아-교사 간의 갈등관계를 남아가 여아보다 많이 경험하며(Baker, 2006; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009), 의존관계는 여아가 남아보다 높게 나타난다는(Ewing & Taylor, 2009; Howes, 2000) 결과와는 달리, 이 연구에서 친밀관계에서만 성차가 나타난 것은 연구대상의 특성으로 설명할 수 있다. 갈등관계의 경우 유아의 문제행동 등으로 교사의 개입이나 힘겨루기가 반복되며 고착되는 특성이 있는데(Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005) 영아의 경우 교사가 영아의 특정행동을 문제로 지각하거나 지도에 어려움을 겪는 경우가 상대적으로 적다. 의존성의 경우도 영아의 발달특성상 유아에 비해 보다 허용적인 경향이 있어서 영아를 대상으로 한 이 연구에서 갈등관계와 의존관계에서는 의미가 있는 성차가 나타나지 않은 것으로 유추해볼 수 있다. 반면, 친밀관계는 교사가 영아의 행동이나 정서를 보다 쉽게 읽고 적절하게 반응할 수 있다고 믿는 교사 자신의 지각에 기인하는 특성이 있다는 점을 고려할 때(Silver et al., 2005), 남아에 비해 상대적으로 언어를 통한 상호작용과 공감 등의 정서적 교류에 능숙한 여아에 대해 교사가 우호적으로 지각하고 있는 것으로 해석해 볼 수 있다.

셋째, 영아의 또래상호작용에 영향을 미치는 요인은 성별에 따라 차이가 나타났다. 영아의 상호작용 시도와 참여에 있어서 남아의 경우 교사와의 친밀관계가 영향을 끼치는 반면 여아의 경우 기질 중 의도적 통제가 영향을 끼치는 것으로 나타났다. 남아의 또래상호작용에서 유의한 영향요인으로 나타난 교사와의 친밀관계는 긍정적인 관계를 맺은 아동에게 교사는 보다 지지적이며 상황에 따른 적절한 지원과 기회를 더 많이 제공한(DeMulder, Denham, Schmidt, & Mitchell, 2000) 결과로 이해할 수 있다. 여아의 또래상호작용에서 의도적 통제가 의미가 있는 영향요인으로 나타난 결과는 의도적으로 주의를 통제하고 조절하는 능력이 또래와의 사회적 상호작용 참여를 증진시킬 뿐 아니라 이를 지속시키는데 필요한 사회적 기술을 발전시킨다는 선행연구(Spinrad et al., 2006)를 지지한다.

이 연구에서 여아의 경우에만 의도적 통제가 또래상호작용에 영향을 미치는 요인으로 나타난 것은 의도적 통제의 발달시기 및 발달속도와 연관된다고 볼 수 있다. 의도적 통제의 발달이 시작되는 시기인 영아기부터 여아의 의도적 통제 수준이 남아에 비해 유의하게 높다는 결과는 여아의 의도적 통제의 발달시기가 남아보다 이르다는 것을 보여준다. 또한, 여아의 경우 의도적 통제 능력이 영아기부터 또래 상호작용 행동에 관여하고 영향을 미치는 주요한 요소로 작용한다는 결과는 여아의 의도적 통제가 남아보다 빠르게 발달하고 기능함을 시사한다.

남아의 경우에만 교사가 지각한 영아-교사 간 친밀관계가 또래상호작용에 영향을 미치는 요인으로 나타난 것은 사회화 과정에서의 성차와 관련지어 설명할 수 있다. 이 연구에서 남아는 여아보다 영아-교사 간 친밀관계가 낮은 것으로 나타났으며 또래상호작용에서의 시도와 참여수준 또한 낮은 것으로 나타났다. 이는 여아가 남아에 비해 원만한 또래관계를 보이며(이희영, 최태진, 2008) 범문화적으로 여아가 남아보다 친사회적이라는 연구결과(Carlo et al., 2001; Russell, Hart, Robinson, & Olsen, 2003)와 함께 사회적 관계에 있어서 남아가 여아에 비해 취약함을 나타낸다. 교사와 긍정적인 관계에 있는 영아는 교사와 보다 적극적으로 상호작용하며 상호작용 과정에서 영아는 교사의 긍정적인 모델링과 강화를 경험하게 된다(O'Connor, Dearing, & Collins, 2011). 이러한 경험은 영아의 사회적 기술 및 능력 발달에 영향을 끼치게 된다(Howes & Smith,

1995). 영아-교사 친밀관계가 남아의 또래상호작용에 한해서 유의한 영향 요인으로 나타난 결과는 영아의 사회화 과정에서 모델링이자 강화자로서 교사의 역할이 사회적 관계나 상호작용에서 상대적으로 취약한 남아에게 보다 직접적으로 작용하고 있는 것으로 이해할 수 있다.

이러한 결과는 특히 남아의 사회성 발달에 있어서 교사와의 관계 및 교사역할의 중요성을 시사한다. 이는 교사가 교육적인 의도를 가지고 남아와 상호작용하며 사회성 발달을 지원하는 한편 남아의 특성을 이해하고 이를 수용하려는 교사의 노력이 필요함을 시사한다. 결음마기 남아는 여아에 비해 비언어적인 방식으로 상호작용하는 비율이 높아(이순형, 김정연, 1997), 남아의 행동의 의도나 의미를 이해하기 위한 교사의 노력이 더 필요하다. 또한 필요한 자극에 주의를 기울이거나 행동을 억제하는 역할을 하는 의도적 통제 능력이 높은 영아가 교사의 지도를 따르고 집단 보육상황에서 요구되는 규칙을 보다 잘 따를 수 있으나, 이 연구에서 제시한 바와 같이 결음마기 남아는 여아에 비해 의도적 통제 능력이 낮다. 이로 인해 교사는 남아에 비해 여아를 보다 순응적이라고 인식하게 되며(이진숙, 한지현, 2004; 이희영, 최태진, 2008;) 나아가 영아-교사관계의 질에도 영향을 미칠 가능성이 있다. 따라서 성별에 따른 발달적 특성이나 차이에 대한 이해는 현장에서 교사가 영아를 이해하고 바람직한 영아-교사관계를 형성하는데 도움이 될 수 있다. 이를 위해 교사가 지각하는 영아-교사 간 친밀관계를 증진시키기 위한 관련 교사교육과 현장에서의 실행에 관한 연구를 현장 중심으로 적용할 필요가 있다.

이 연구는 영아를 대상으로 일상적인 보육장면을 자연관찰한 연구임에도 충분한 연구대상을 확보하여 관련 요인들의 영향력을 통계적으로 입증했다는 점에서 방법론적 의의가 있다. 한편, 교사 일방의 설문지 응답방식의 영아-교사 관계 측정은 실제 보육현장에서 교사와 영아의 객관적 상호작용 양상과 다를 가능성이 있다. 따라서 후속 연구에서는 제3자 평정 등 보다 객관적인 영아-교사 관계 측정방식을 적용할 필요가 있다.

또한 이 연구는 영아의 또래상호작용을 상호작용 시도와 참여수준의 측면에서 새롭게 접근하였고 이를 통해 영아의 또래상호작용 발달에 관한 유의미한 결과를 도출했다는 점에서 이론적 의의가 있다. 후속 연구에서는 영아들의 성장을 추적하여 영아기의 상호작용 시도와 참여수준이 영아기 이후의 또래 유능성, 사회적 능력 등과의 어떠한 관계를 갖는지 살펴볼 필요가 있다.

참고문헌

- 강정원, 김순자 (2006). 유아의 부적응 행동과 교사의 교수적 스트레스 및 교사-유아 관계. **아동학회지**, 27(1), 17-30.
- 권연희 (2011). 남녀 유아의 의도적 통제가 행동 문제에 미치는 영향에 대한 교사-유아 관계의 매개 효과. **한국생활과학회지**, 20(3), 595-609.
- 김난실, 이기숙 (2008). 개인적, 환경적 변인에 따른 영아의 또래 상호작용 형태. **유아교육연구**, 28(1), 159-184.

- 김민희 (2010). 영아의 사회·정서적 적응과 성, 연령, 기질 및 어머니의 양육행동의 관계. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 김향, 이소은 (2014). 영아의 기질 및 어머니의 양육태도가 어린이집에서 나타나는 영아의 문제 행동에 미치는 영향. **아동과 권리**, 18(1), 123-146.
- 박영아 (2013). 유아의 사회적 자아개념과 교사-유아 관계가 어린이집 적응에 미치는 영향에서의 성별 차이. **한국영유아보육학**, 76, 1-24.
- 배운진, 임지영 (2011). 의도적 통제 (Effortful Control) 관련 논문의 연구 동향. **한국생활과학회지**, 20(1), 57-70.
- 보건복지부 (2015). **2015 보건복지통계연보**. http://www.mohw.go.kr/front_new/jb/sjb030301vw.jsp?PAR_MENU_ID=03&MENU_ID=0329&CONT_SEQ=328761&page=1에서 2016년 4월 10일 인출
- 성미영 (2014). 유아의 행동규제 및 정서규제 능력이 또래 놀이행동에 미치는 영향: 성별에 따른 차이를 중심으로. **대한가정학회**, 52(5), 541-549.
- 유희정 (2008). 만 2 세아의 성과 기질, 대상에 따른 비언어적 의사소통 분석. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 이순형, 김정연 (1997). 보육시설내 성별에 따른 영아와 교사 및 또래간의 사회적 상호작용. **아동학회지**, 18(1), 23-38.
- 이지영 (1997). 또래관계에서 사용하는 유아의 사회적 문제해결 행동. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이진숙, 한지현 (2004). 어머니의 부모 효능감과 양육행동이 유아의 사회적 능력에 미치는 영향. **한국가정관리학회지**, 22(6), 63-73.
- 이희영, 최태진 (2008). 부모의 양육태도와 아동의 사회적 유능감 및 개인주의-집단주의 성향의 관계. **동북아 문화연구**, 16, 371-391.
- 하지영, 서소정 (2011). 영아와 교사의 상호작용에 관한 단기종단연구. **열린유아교육연구**, 16(2), 109-140.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229.
- Barbu, S. (2003). Stability and flexibility in preschoolers' social networks: a dynamic analysis of socially directed behavior allocation. *Journal of Comparative Psychology*, 117(4), 429-439.
- Billman, J., & McDevitt, S. C. (1980). Convergence of parent and observer ratings of temperament with observations of peer interaction in nursery school. *Child Development*, 51(2), 395-400.
- Carlo, G., Roesch, S. C., Knight, G. P., & Koller, S. H. (2001). Between-or within-culture variation?: Culture group as a moderator of the relations between individual differences and resource allocation preferences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(6), 559-579.
- 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.
- 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.
- Deynoot-Schaub, M. G., & Riksen-Walraven, J. M. (2006). Peer interaction in child care centres at 15 and 23 months: Stability and links with children's socio-emotional adjustment. *Infant Behavior and Development*, 29(2), 276-288.
- Doll, B. (1996). Children without friends: Implications for practice and policy. *School Psychology Review*, 25(2), 165-182.
- Eckerman, C. O. (1996). Early social-communicative development: Illustrative developmental analyses. In R. B. Cairns, G. H. Elder Jr., & J. E. J. Costello (Eds.), *Developmental Science* (pp. 135-167). NY: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Cameron, E., Tryon, K., & Dodez, R. (1981). Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. *Developmental Psychology*, 17(6), 773-782.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., Spinrad, T. L., Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. NY: Guilford Press
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- 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.
- Fein, G. G., Gariboldi, A., & Boni, R. (1993). The adjustment of infants and toddlers to group care: The first 6 months. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(1), 1-14.
- 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.
- Holloway, S. D., & Reichhart-Erickson, M. (1988). The relationship of day care quality to children's free-play behavior and social problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(1), 39-53.
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review*, 7(3), 252-272.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-204.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Philipsen, L. C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development*, 69(2), 418-426.
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961-974.

- Howes, C., & Phillipsen, L. (1998). Continuity in children's relations with peers. *Social Development*, 7(3), 340-349.
- Howes, C., Rubin, K. H., Ross, H. S., & French, D. C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(1), i-92.
- Howes, C., & Smith, E. W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 381-404.
- Kochanska, G., Barry, R. A., Aksan, N., & Boldt, L. J. (2008). A developmental model of maternal and child contributions 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.
- 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.
- Kontos, S., Burchinal, M., Howes, C., Wisseh, S., & Galinsky, E. (2002). An eco-behavioral approach to examining the contextual effects of early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 239-258.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601.
- LaFreniere, P., Masataka, N., Butovskaya, M., Chen, Q., Auxiliadora Dessen, M., Atwanger, K., et al. (2002). Cross-cultural analysis of social competence and behavior problems in preschoolers. *Early Education and Development*, 13(2), 201-220.
- Lengua, L. J., & Kovacs, E. A. (2005). Bidirectional associations between temperament and parenting and the prediction of adjustment problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(1), 21-38.
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income African American preschool children. *Child Development*, 73(4), 1085-1100.
- Murphy, B. C., Shepard, S. A., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (2004). Concurrent and across time prediction of young adolescents' social functioning: The role of emotionality and regulation. *Social Development*, 13(1), 56-86.
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162.
- Phillips, D., McCartney, K., & Scarr, S. (1987). Child-care quality and children's social development.

- Developmental Psychology*, 23(4), 537.
- Pianta, R. (2001). *Student-teacher relationship scale-short form*. Lutz, FL: Psychologica I Assessment Resources.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Putnam, S. P., Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2006). Measurement of fine-grained aspects of toddler temperament: The Early Childhood Behavior Questionnaire. *Infant Behavior and Development*, 29(3), 386-401.
- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and Personality in Development*. NY: Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook of Child Psychology*. NJ, Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Rubin, K. H., Hastings, P., Chen, X., Stewart, S., & McNichol, K. (1998). Intrapersonal and maternal correlates of aggression, conflict, and externalizing problems in toddlers. *Child Development*, 69(6), 1614-1629.
- 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.
- Russell, A., Hart, C., Robinson, C., & Olsen, S. (2003). Children's sociable and aggressive behaviour with peers: A comparison of the US and Australia, and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 27(1), 74-86.
- Russell, A., Pettit, G. S., & Mize, J. (1998). Horizontal qualities in parent-child relationships: Parallels with and possible consequences for children's peer relationships. *Developmental Review*, 18(3), 313-352.
- Shaffer, D. (2008). *Social and personality development*. Belmont: Nelson Education.
- 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.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A., et al. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion*, 6(3), 498-510.
- Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., Santos, A. J., et al. (2009). Hierarchical models of social competence in preschool children: A multisite, multinational study. *Child Development*, 80(6), 1775-1796.
- Williams, S. T., Ontai, L. L., & Mastergeorge, A. M. (2007). Reformulating infant and toddler social

- competence with peers. *Infant Behavior and Development*, 30(2), 353-365.
- Williams, S. T., Ontai, L. L., & Mastergeorge, A. M. (2010). The development of peer interaction in infancy: Exploring the dyadic processes. *Social Development*, 19(2), 348-368.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Wang, Y., & Reiser, M. (2004). Chinese children's effortful control and dispositional anger/frustration: relations to parenting styles and children's social functioning. *Developmental Psychology*, 40(3), 352-366.

논문투고: 16.06.15
수정원고접수: 16.07.26
최종게재결정: 16.07.31