

어머니와 교사의 정서표현성이 유치원 적응에 미치는 영향: 유아의 부적 정서성과 정서조절의 매개효과 검증*

김 주 련

송 하 나†

성균관대학교 아동청소년학과

본 연구는 어머니와 교사의 정서표현성이 유치원 적응에 미치는 영향을 알아보고, 유아의 부정적 정서성과 정서조절의 매개 효과를 알아보았다. Y시 소재한 M유치원 만 3-5세 신입생 유아 110명(남아 60명, 여아 50명)과 그들의 어머니 및 교사가 연구에 참여하였으며, 입학 전 설명회에 참석한 어머니들을 표집하였다. 어머니들은 학기 시작 전에 자기 보고식 정서표현성을 실시하였으며 유아의 부적 정서성과 정서조절 능력을 평정하였다. 교사의 정서표현성은 동료 교사의 평정으로 측정하였으며 약 한 학기 후에 교사가 유아의 유치원 적응을 평정하였다. 연구결과, 유아의 부적 정서성과 정서조절간의 관계가 유의하였으며 기질인 부적 정서성은 어머니의 부적 정서표현성과 유아의 정서조절간의 관계를 매개하였다. 한편 교사의 정서표현성은 유아의 유치원 적응에 직접적으로 영향을 미쳤으나 유아의 정서 변인과는 유의한 관계가 나타나지 않았다. 연구 결과는 정서사회화 모델을 기반으로 논의되었으며 취학 초기 적응에 영향을 주는 교사의 역할이 강조되었다.

주요어 : 정서표현성, 정서조절, 유치원 적응, 정서사회화, 교사

* 이 논문은 2017년 한국아동학회 추계학술대회에서 포스터 발표한 내용을 수정 보완한 것임.

† 교신저자 : 송하나, 성균관대학교 아동청소년학과, 서울시 종로구 성균관로 25-2

E-mail: jni4ever@skku.edu

유치원에 등원하기 시작하면서 낯선 환경에 적응하는 것은 유아들에게 쉽지 않은 일이다. 유아의 기질이나 경험에 관계없이 등원 초기에는 특히 스트레스 반응을 보이거나 정서적으로 위축되는 경우가 흔히 있다(Davis, Donzella, Krueger, & Gunnar, 1999). 우리나라의 특성 상 유치원에 등원하는 많은 유아들은 이미 다양한 보육 및 교육 시설들을 경험한 경우가 많다. 그럼에도 불구하고 어떤 유아들은 한두 달이 넘도록 새로운 유치원에 가기 싫어하고 수업이나 놀이 참여를 거부하기도 한다. 시간이 지남에 따라 많은 유아들이 적응을 잘하는 편이지만, 유치원 적응은 입학해야 하는 자녀를 둔 부모들의 큰 관심사이다.

이러한 상황에서 유치원 적응을 다룬 선행 연구들(조성희, 2015; Denham, Bassett, Zinsser, & Wyatt, 2014; Shields, Dickstein, Seifer, Giusti, Dodge Magee, & Spritz, 2001)은 유아의 정서조절 능력이 적응에 중요한 역할을 한다고 언급하고 있다. 즉, 정서조절 능력이 높은 유아일수록 학교 및 사회 적응을 더 잘하는 것으로 나타났으며 이러한 경향이 종단적으로 지속된다고 하였다. 특히, 각 정서별 조절 능력의 차이를 밝힌 Rydell, Berlin과 Bohlin(2003)은 분노 조절 능력이 낮은 아동뿐 아니라 두려움 조절이 어려운 아동들 역시 적응에 어려움을 겪는다고 지적하면서, 강도 높은 두려움이나 불안이 또래관계 형성과 놀이를 저해하는 비적응적 문제 행동의 위험 요인임을 제시하였다. 즉, 부정적 정서를 맥락적 상황에 맞게 이해하고 타인에게 수용되도록 적응적으로 표현하는 조절 능력이 유치원 생활을 용이하게 하는 것으로 볼 수 있다.

Eisenberg, Cumberland와 Spinrad(1998)가 제시한 정서사회화 모델은 유아의 정서조절 발달

의 기제와 유치원 적응에 이르는 경로에 이론적 기반을 제시한다. 무엇보다 부모의 정서 관련 사회화 행동(emotion-related socialization behavior)을 유아기 정서 발달과 사회 적응의 중요한 기제로 설명하고 있다. 구체적으로, 모자 상호작용에서 나타나는 부모의 다양한 정서적 행동이 유아의 각성 및 기질과 상호작용하면서 포괄적인 정서 능력 발달에 영향을 미치고, 더 나아가 정서 능력이 사회 능력과 적응으로 이어진다고 제시하였다.

이 중 일상생활 속에서 자녀가 관찰하는 어머니의 정서는 직접 또는 간접적으로 가정의 정서환경을 구성하고 대리 강화를 제공함으로써 유아의 행동 조절에 기여할 수 있는 것으로 알려져있다(Eisenberg, et al., 1998; McCoy & Raver, 2011). 즉, 어머니의 정서표현성이 모델링과 사회적 시연을 통해 유아의 정서조절 및 사회 적응에 영향을 미친다는 것이 국내외 여러 연구들에서 검증되고 있다. 정서표현성은 크게 기쁨, 즐거움의 표현인 정적 차원과 화, 분노, 슬픔의 표현인 부정적 차원으로 구분되는데(Halberstadt, 1986; Halberstadt, Cassidy, Stifter, Parke, & Fox, 1995), 유아의 정서발달에 대한 두 차원의 영향력은 방향과 형태에서 차이를 보인다.

우선, 정적 정서표현성에 대해 먼저 살펴보면, Eisenberg 등(2001)은 어머니의 정적 정서표현성이 유아의 정서조절을 거쳐 사회 능력에 긍정적인 영향을 미친다고 하였으며, 후속 연구(Eisenberg et al., 2003)에서는 어머니의 정적 정서표현성의 영향이 유아기부터 학령 초기까지 지속된다고 밝혔다. 국내 유아를 대상으로 한 연구에서도 정적 정서표현성이 높은 어머니의 자녀가 자기 조절 능력이 더 높은 것으로 나타났다(유은희, 임미옥, 2006; 이양순, 정

영숙 & 이기영, 2006). 또한 송하나와 최경숙 (2010)의 연구에서는 어머니가 정적 정서표현성이 높을 때 유아들이 지루한 과제를 수행하는 상황에서 더 순응적이고 적응적인 모습을 보였다.

어머니의 정적인 정서표현은 자녀와의 상호작용을 증진시키기 때문에 정서사회화가 더 쉽게 일어날 수 있는 환경을 제시하며, 사회적 문제 해결의 동기를 제공한다고 알려져 있다(Eisenberg et al., 1998). 결론적으로 위에서 언급된 연구들은 이를 지지하는 결과를 보여준다. 즉, 어머니의 정적 정서표현성이 유아의 정서조절과 유치원 적응의 기제가 된다고 볼 수 있다.

그러나 다른 연구자들(Fabes, & Eisenberg, 1994; Gottman, Katz, & Hooven, 1996)은 어머니의 정적 정서표현성이 도리어 자녀의 정서발달을 저해할 수 있다고 주장한다. 그 이유는 자녀가 사회정서적 문제를 경험할 때 어머니가 위로와 격려를 포함하여 긍정적인 정서만 보이면, 자녀가 이 문제를 적극적으로 해결하지 않고 호지부지 미루게 되기 때문이라고 하였다. 즉, 정서적 갈등이 해결되지 않은 부적응적 상태가 지속되는 것이다. Fabes와 Eisenberg(1994)의 연구에서 어머니의 긍정적이고 지지적인 정서 반응이 자녀의 정서능력에 유의한 영향을 미치지 않았다.

한편, 부모의 부적 정서표현성의 영향을 보고한 선행 연구들도 정적 정서표현성과 유사하게 서로 일치하지 않는 결과들을 제시하고 있다. 우선, 부적 정서표현성의 부정적 영향을 지지하는 입장에서는 어머니의 부적 정서표현성이 자녀와의 의사소통을 저해하기 때문에 자녀가 효율적인 정서조절이나 사회적응 전략을 획득하기 어렵다고 주장한다. Dunn과

Brown(1994)은 부적 정서표현성이 높은 가정의 자녀들이 정서 이해와 갈등 해결에서 낮은 수행을 보였다고 하였으며 Roberts와 Strayer(1987) 역시 자녀의 부적 정서에 대한 부모의 반응이 극도로 부정적일 때 자녀의 사회 능력이 가장 낮다고 하였다.

국내 유아를 대상으로 한 연구에서도 어머니의 부적 정서표현성이 높은 경우 자녀들이 과제 수행에서 부적응적 반응을 더 많이 나타냈으며(송하나, 최경숙, 2010) 어머니처럼 자녀들도 정서적 상호작용에서 비조절적인 전략을 사용하였다(서혜린, 이영, 2008). 또한 어머니의 부적 정서표현성이 높을수록 유아의 또래 수용도가 낮은 것으로 나타났는데 특히 유아가 부정적인 기질을 가지고 있는 경우에는 또래 적응에 더 큰 어려움을 겪었다(권연희, 박경자, 2003). 이러한 연구들은 어머니의 부적 정서표현성이 유아의 정서조절과 유치원 적응을 저해하는 요소임을 지지한다.

그러나, 이와는 반대로 많은 연구자들(Denham, Bassett, & Wyatt, 2010; Denham, Mitchell-Copeland, Standberg, Auerbach, & Blair, 1997; Fabes & Eisenberg, 1994)이 부적 정서표현성의 기능적 역할을 강조하면서 부모의 부적 정서표현이 도리어 자녀의 사회정서 능력을 증진시키는 요인이 된다고 언급하고 있다. 부모가 부정적인 정서를 표현할 때 자녀는 정서의 특성과 맥락을 인식하게 되고 이에 관한 표출 지식을 습득하게 된다. 이 표출지식이 유아의 정서조절의 필수적인 선행 요인으로서 다양한 사회적 상황에서의 적응을 가능하게 한다는 것이다.

Eisenberg 등(2003)의 연구에서는 어머니의 부적 정서표현성이 자녀의 자기조절을 정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 또한 어머니가

자녀에게 너무 강하지 않게 수용될 수 있을 정도의 부적 정서를 표현하거나 통제적 행동을 보이는 것이 자녀의 사회정서 능력에 좋은 영향을 준다는 것이 보고되었다(Denham et al., 1997; Roberts & Strayer, 1987). 즉, 어머니의 부적 정서표현성이 중간 정도의 적절한 강도로 나타날 때 정서사회화에 중요한 역할을 하는 것으로 제시되었다. 그럼에도 불구하고, Valiente, Fabes, Eisenberg와 Spinrad(2004)의 연구에서는 순응적인(submissive) 부적 정서표현이 아동의 조절능력과 큰 관련성이 없는 것으로 나타났다. 이러한 차이로 인해 어머니의 정적 정서표현성과 부적 정서표현성의 역할에 대해서 다시 검증할 필요가 있을 것으로 생각된다.

특히 본 연구에서는 다음의 몇 가지 요소에 주목하였다. 우선 어머니의 정서표현성이 자녀의 연령에 따라 차이가 있다는 점이다. Eisenberg 등(2003)의 종단 연구에서, 자녀의 정서조절에 대한 어머니의 부적 정서표현성의 영향력은 자녀가 유아였을 때는 부적이었으나 학령초기에는 정적인 영향력으로 바뀌었다. 즉, 부적 정서표현성이 시간적 변화에 상대적으로 민감한 것으로 나타났다.

아동들은 자신이 표현하는 정서와 마음속의 정서가 다를 수 있다는 것을 인식하기 시작하면서(김혜리, 2000) 또한 정서 표출 규칙과 전략을 이해하면서(Denham, 1998) 정서조절 능력이 현저하게 발달한다. 유치원에 처음 입학하는 만 3, 4세 경에는 아직 정서표현의 양면성이나 양가적 정서를 잘 이해하지 못하기 때문에 어머니의 부적 정서표현성을 통해 자신의 행동을 성찰하고 표출 규칙을 배우는 것이 미숙할 수 있다. 따라서, 유아를 대상으로 어머니의 정서표현성의 영향력을 검증할 필요가 있을 것이다.

또한 유치원 입학 초기에는 어머니들이 자녀의 적응을 위해 평상시보다 긍정적인 정서와 지지를 더 많이 하는 경향이 있음을 고려할 필요가 있다. Davis 등(1999)이 지적한대로, 새로운 유치원이라는 낯선 환경은 유아에게 스트레스 요인이기 때문에 입학 초기에 어머니는 유치원 적응을 위해 많은 노력을 기울인다. 특히, 가정에서 주로 이루어지는 정서사회화가 유치원이라는 맥락으로 확장되어 적응에 영향을 미치기 위해서는 입학 후 일정 시간이 지나야 한다. 또한 유아의 자기 조절 능력이 유치원에서 경험하는 새로운 관계나 생활에 따라 어떻게 나타나는지 시간적 여유를 두고 알아볼 필요가 있다. 이에 본 연구는 유치원 입학 후 4개월 정도의 기간을 두고 측정을 실시하였다. 어머니의 정서표현성과 유아의 정서 변인은 입학 전에, 유치원 적응은 입학 후에 측정하여 단기 종단적 영향력을 검증하였다.

한편, 본 연구는 사회 맥락의 확장과 관련하여 유아와 많은 시간을 함께 보내는 교사의 영향력을 고려할 필요가 있을 것으로 보았다. Denham, Bassett과 Zinsser(2012)는 교사의 정서표현이 교실 맥락에서 유아에게 행동에 대한 피드백을 제공한다고 하였는데, 이러한 피드백이 정서와 관련된 표출 규칙을 전달하는 역할을 할 수 있다. 다시 말해, 정서 관련 지식과 유치원 생활에 대한 암묵적 규칙이 전달되기 때문에 부모만큼이나 교사의 정서표현성 역시 중요한 정서사회화의 통로로 볼 수 있다. 그럼에도 불구하고 부모에 비해 교사의 정서표현성을 다룬 연구는 상대적으로 많지 않다.

교사의 정서표현성을 다룬 선행 연구들을 살펴보면, 교사가 유아들의 정서에 관심을 더 많이 기울이고 정적으로 반응할수록 유아들이

적응적인 정서조절 행동을 보이는 것으로 나타났다(Denham et al. 2002), 정서적 조망 수용 능력도 높고 사회 적응도 더 잘 하는 것으로 나타났다(Shields et al., 2001). 반대로 교사와 갈등적 의사소통을 하는 유아들은 교실 적응에 더 어려움을 겪는 것으로 보고되었다(Cadima, Doumen, Verschuere, & Buyse, 2015). Denham, Bassett과 Miller(2017) 역시 유치원 교사가 표현하는 부적 정서가 유치원 적응을 저해할 수 있음을 시사하면서 교사들의 스트레스가 유아들에게 부적 피드백을 증가시킬 수 있다고 하였다. 즉, 교사들이 과중한 업무나 갈등에 시달리지 않는 환경이 유아의 정서발달을 위해 중요하다고 지적하고 있다.

그러나 유치원 적응이 부모의 정서표현성과 교사의 정서표현성 중 어떤 것에 상대적으로 더 영향을 받는지는 아직 뚜렷이 결론을 내리기 힘들다. 부모-유아 상호작용과 교사-유아 상호작용을 비교한 Pianta, Nimerz와 Bennett(1997)의 연구에서는 교사에 비해 어머니와의 상호작용이 유아의 유치원 적응에 더 큰 영향을 주는 것으로 나타났다. 교사와의 상호작용은 아동의 안정성이나 개념 발달에 어느 정도 영향을 주긴 했지만, 사회적응에는 큰 기여가 없었다.

반면, Daniels(2014)는 입학 초기 유치원에 대한 즐거운 경험이 유치원 적응을 달라지게 한다고 하였는데 특히 또래와 교사의 상호작용이 즐거움의 근원이라고 하였다. 또한 교사의 정적 정서표현성은 유아에게 적응하려는 동기를 제공하기도 한다. 하지만 교사의 경우에는 현장에서 사회적 바람직성이 더 크게 작용하는 면이 있으므로 부적 정서표현성에 대해서는 명확히 관찰된 것이나 유의한 결과를 제시한 연구가 많지 않다. 어머니와 마찬가지로

교사의 부적 정서표현성이 아동의 정서 능력에 긍정적 영향을 미칠 가능성 역시 뚜렷이 밝혀진 바가 적다. 이러한 점들을 고려하여 본 연구에서는 교사의 정서표현성과 어머니의 정서표현성을 정적 측면과 부적 측면에서 함께 고려하여 아동의 정서조절과 사회 능력에 미치는 상대적 영향력을 검증하였다.

마지막으로, 앞선 논의에서, 정서조절은 어머니와 교사의 정서표현성과 유치원 적응을 잇는 매개역할을 하는 것으로 가정되었다. 그러나 매개변인으로 가정된 정서조절은 또한 타고난 기질적 특성에 매우 유의하게 영향을 받는 것으로 인식되고 있다. 특히, 정서적 갈등에서 소극적으로 부정적인 조절 전략을 사용하는 유아는 낮은 사회 적응을 보였는데, 조절 전략은 위축이나 부정성 등 유아의 기질적 특성에 영향을 받았다(Blair, Denham, Kochanoff, & Whipple, 2004; Yagmurlu & Altan, 2010). 또한 영유아기의 기질은 유아기뿐 아니라 학령기까지 유의한 영향을 미치는 것으로 나타나(Eisenberg, Spinrad, & Eggum, 2010) 기질이 유치원 적응에 직접적으로 영향을 미칠 수 있음을 시사하고 있다.

지금까지의 논지를 종합하면, 본 연구에서는 유아들이 새로운 유치원 환경에 적응할 때 어머니와 교사의 정서표현성에 의해 어떻게 영향을 받는지, 직접적인 경로들의 상대적 영향력을 알아보았다. 또한 이 경로를 유아의 정서조절 능력이 매개할 것으로 가정하고, 정서조절 역시 부적 정서성에 의해 영향을 받는 것으로 가정하여 순차적 매개 모형을 제시하였다. 특히, 본 연구에서는 유아의 입학에서부터 적응에 이르는 시간적 경과를 고려하였는데 몇 달의 기간 동안 교사의 정서표현성을 매개하는 유아의 정서적 속성에도 순서가 있

을 것으로 보았다. 입학 직후 새로운 경험의 시작 단계에서는 기질적 속성인 유아의 부정 정서성, 그리고 시간이 지남에 따라 정서 능력의 한 영역인 정서조절의 역할이 더 클 수 있을 것으로 가정하여 순차매개모형을 구성하였다. 본 연구에서 제시하는 연구 문제는 다음과 같다.

연구 문제 1. 어머니의 정서표현성, 교사의 정서표현성, 유아의 부정 정서성과, 정서조절, 유치원 적응 간에는 어떠한 관계가 있는가?

연구 문제 2. 어머니의 정서표현성과 교사의 정서표현성이 유아의 유치원 적응에 미치는 상대적 영향력은 어떠한가?

연구 문제 3. 유아의 부정 정서성과 정서조절은 어머니 및 교사의 정서표현성과 유아의 유치원 적응간의 관계를 매개하는가?

연구 문제를 바탕으로 구성된 이론적 연구 모형은 그림 1과 같다.

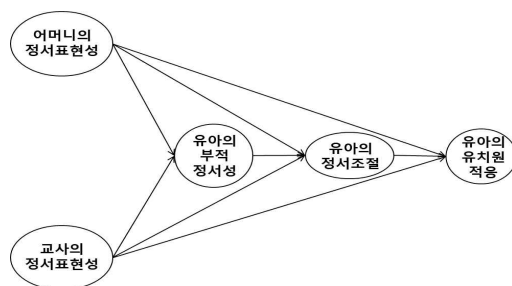


그림 1. 연구모형

방 법

연구대상

본 연구의 대상은 Y시의 소재한 M유치원 신입생 110명과 그들의 어머니, 그리고 유아가 속한 학급의 담임교사 8명이었다. 국내에서는 유치원을 처음 시작하는 연령이 개인마다 차이가 있으므로 유치원 적응을 알아보기 위해 입학한 연령을 기준으로 표집하였다. 그 결과 만 3-5세 유아 110명이 참여하였고(평균 월령 48.72개월, $SD=7.59$) 남아 60명(54.5%), 여아 50명(45.5%)이었다. 이 중 외동이는 30명(27.3%)이었으며 나머지는 1명 이상의 형제자매가 있었다.

어머니의 연령은 28세부터 46세까지로 평균 35.84세였으며 ($SD=3.20$), 35명이 취업모였다(31.8%). 어머니가 하루 중 유아들과 놀아주는 시간은 2-3시간이 27명(24.6%)으로 가장 많았으며, 3-4시간 20명(18.1%), 1-2시간 18명(16.3%) 순이었다.

교사들의 연령은 24세부터 44세까지로 평균 28.75세였으며($SD=17.13$), 학력은 4년제 대학 졸업 6명(75%), 3년제 대학 졸업 2명(25%)이었다. 3년 이상에서 4년 미만의 경력을 가진 교사는 3명(37.5%), 초임교사는 2명(25%)이었으며 1년 이상에서 2년 미만, 2년 이상에서 3년 미만, 4년 이상에 해당되는 교사들은 각각 한 명씩이었다. 모든 교사들은 연수와 보조 교사 기간까지 포함하여 최소 1년 이상을 유치원에 근무하였다.

연구도구

어머니의 정서표현성

어머니의 정서표현성은 Halberstadt 등(1995)이 개발한 Self Expressiveness Family

Questionnaire(SEFQ)를 송하나(2006)가 번안 및 수정한 척도를 사용하였다. SEFQ는 일상생활에서 부모가 유아에게 얼마나 자주 정서를 표현하는지를 측정하는 40문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 요인 분석과 내적 합치도 분석을 통해 타당도와 신뢰도를 떨어트리는 문항을 제거하고 정적 정서표현성(17문항)과 부적 정서표현성(14문항) 두 하위 영역의 31문항을 최종적으로 사용하였다.

정적 정서표현성 문항은 “기대하지 않았던 성공으로 인해 희열을 나타낸다.”와 같이 기쁨, 애정, 칭찬의 내용을 포함하고 있으며, “일이 잘 풀리지 않을 때 실망을 표현한다.”, “어떤 사람을 위협한다.”와 같이 실망, 분노와 같은 내용을 포함하는 문항은 부적 정서표현성에 해당하는 문항들이었다. 어머니들은 9점 척도(1: 전혀 빈번하지 않은, 9: 매우 빈번한)로 평정하였으며 점수가 높을수록 정서표현성이 높은 것을 의미한다. Cronbach's α 는 정적 표현성이 .92, 부적 표현성이 .81이었다.

교사의 정서표현성

교사의 정서표현성은 SEFQ의 문항을 동료 교사가 관찰로 평정하는 방식을 취하여 측정하였다. 어머니들과는 달리 교사들은 주로 교육 현장에서 아동과 상호작용하기 때문에 사회적 바람직성의 영향을 더 크게 받을 수 있다. 본 연구의 예비 실험에서 부정적 정서표현에 대해 신뢰도가 낮은 것으로 나타났다. 이를 보완하고 객관성을 높이고자 원래의 자기 보고식을 수정하여 관찰자 평정 방식을 적용하였다. SEFQ의 문항들 중 교실에서 관찰되지 않는 문항(예: “애완동물이 죽었을 때 슬픔을 표현한다.”, “사랑하는 사람이 떠났을 때 눈물을 흘린다.”)들을 제외하고 아동심리 전문

가와 내용타당도를 검증하였다. 최종적으로 정적 정서표현성 16문항, 부적 정서표현성 7문항을 교사들을 잘 아는 동료 교사가 4점 척도(1: 전혀 빈번하지 않은, 4: 매우 빈번한)로 평정하였다.

교사의 정서표현성은 부적 정서표현성 문항이 정적 정서표현성 문항보다 훨씬 적고 두 하위 요인들 간의 상관성이 높아 전체 요인 점수를 구하여 사용하였다. 점수가 높을수록 긍정적인 정서표현성이 높은 것을 의미한다. 전체 사례 중 일부에 대해 연구에 참여한 적이 없는 다른 동료 교사가 평정하도록 하여, 두 동료 교사의 평정을 비교하였으며 일치도는 .87이었다.

유아의 부적 정서성

유아의 정서적 기질인 부적 정서성은 Buss와 Plomin(1984)의 Emotionality, Activity, Sociability(EAS)의 정서성 하위 요인을 정옥분(2012)이 번안한 것을 사용하였다. 정서성에 해당하는 5문항은 “잘 우는 편이다.”와 같이 슬픔, 화, 두려움 등의 정서적 성향을 포함하고 있다. 어머니가 4점 리커트 척도(1: 거의 그렇지 않다, 4: 매우 그렇다)로 평정하였으며 점수가 높을수록 부적 정서성이 높은 것을 의미한다. 본 연구에서 Cronbach's α 는 .76이었다.

유아의 정서조절

유아의 정서조절은 Shields와 Cicchetti(1997)가 개발한 Emotion Regulation Checklist(ERC)를 Molina 등(2014)이 부모평정용으로 수정한 것을 연구자가 번안하여 사용하였다. ERC는 하위 요인인 정서조절 8문항과 불안정/부정적 정서 16문항을 합한 총 24문항으로 구성되어 있다.

본 연구에서는 타당도 검증을 위하여 요인

분석을 실시하고 내적 합치도를 떨어뜨리는 문항을 제거하여 최종 13문항을 사용하였다. 어머니가 4점 리커트 척도(1: 거의 그렇지 않다, 4: 매우 그렇다)로 평정하였으며 부정적 정서 문항은 역채점하여 전체 합산 점수를 구하였다. 점수가 높을수록 정서조절이 높은 것을 의미하며 본 연구에서 Cronbach's α 는 .82이었다.

유아의 유치원 적응

유치원 적응을 측정하기 위해 Goodman (1997)의 Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)의 하위 요인 중 유치원 적응에 맞는 문항을 중심으로 친사회적 행동, 또래 관계, 정서적 안정감의 세 하위요인을 사용하였다. 아동전문가 2인이 안면 타당도를 평가하여 현재 유치원 상황에 맞는 문항으로 구성하였다. 유치원 적응은 유아가 가족이라는 울타리를 벗어나 새로운 환경과 규칙에 맞추어 나가는 정도를 의미하는데 하위 요인 중 친사회적 행동은 활동에서의 적극성과 자발적 참여를 의미하고, 또래 관계는 자유선택활동 시간에 또래와 함께 어울리는 행동, 또래에 대한 관심, 또래와의 갈등을 평정하였다. 정서적 안정감은 교실 활동에서 자주 울거나 칭얼대는 행동, 교실을 벗어나려는 행동 등이 나타나는지 평정하였다.

평정 방법은 Harrist, Pettit, Dodge와 Bates (1994)의 연구에서 사용된 놀이관찰 방법을 적용하였다. 관찰은 12회 이루어졌으며 교사가 놀이시간마다 각 5분간 관찰을 수행하였다. 5분을 10초 단위로 나누어 각 단위마다 목표 행동이 나타난 빈도를 SDQ 체크리스트에 기록하도록 하였다. 모든 문항과 하위 요인의 빈도를 합산하여 전체 적응도를 구하였고 부

정적 행동은 역채점식으로 감산하였다. SDQ 준거와 백분위 비율을 고려하여 연구자가 최종적으로 수준 1(낮음)에서 4(높음)까지 점수를 주었다. 본 연구에서는 평정의 신뢰도를 구하기 위해 연구자가 동일한 조건에서 각 항목을 평정하여 교사의 평정과 비교하였다. 두 평정자간 일치도는 Kendall's W가 .88이었다.

연구절차

자료 수집을 위해 2015년 1월에 열린 유치원 신입생의 입학 안내 시간에 어머니들에게 연구에 대해 설명하고 동의하는 분들에게 정서표현성 설문지와 유아의 정서관련 변인에 대한 평정을 실시하였다. 또한 교사에게도 동의를 구하였다. 이로부터 4개월 뒤 학기 중간부터 학기말까지 교사훈련과 평정이 실시되었는데 유치원 신입생 129명 중 오류가 있는 18부를 제외하고 최종 110부를 본 연구에서 분석하였다.

자료분석

수집된 자료 분석을 위해 기술치 분석을 실시하고 연구 변인들 간의 관계를 살펴보기 위해 Pearson 적률상관분석을 실시하였다. 다음으로 어머니와 교사의 정서표현성이 유치원 적응에 미치는 영향에서 유아의 부적 정서성과 정서조절의 매개효과를 검증하기 위해 구조방정식모형 분석을 실시하였다. 모형적합도를 살펴본 후, 직접 효과와 간접 효과를 제시하고 유아의 정서 변인들의 매개효과 검증을 위해 부트스트래핑(bootstrapping)을 실시하였다. 분석에는 PASW 18.0과 AMOS 18.0 프로그램을 사용하였다.

결 과

어머니의 정서표현성, 교사의 정서표현성, 유아의 부적 정서성, 정서조절 및 유치원 적응 간의 관계

표 1은 주요 연구 변인들의 평균과 표준편

차를 보여준다. 이 변인들에서 성차는 모두 유의하지 않았다.

표 2에는 변인들 간의 상관관계가 나타나 있다. 결과를 살펴보면 유아의 부적 정서성은 정서조절 능력과 부적 상관이 유의하였고($r=-.52, p<.001$), 어머니의 부적 정서표현성과는 정적 상관이 유의하였다($r=.29, p<.01$). 어

표 1. 주요 변인에서의 평균과 표준편차

	남아 (n=60)	여아 (n=50)	전체 (n=110)	t
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	
(입학전) 어머니의 정적 정서표현성	122.90 (18.21)	123.20 (16.62)	123.04 (17.43)	-0.09
어머니의 부적 정서표현성	47.42 (12.78)	44.74 (11.98)	46.20 (12.44)	1.13
교사의 정서표현성	-0.01 (1.04)	0.02 (0.95)	0.00 (1.00)	-0.15
교사의 정적 정서표현성	50.32 (7.90)	49.90 (7.86)	50.13 (7.85)	0.28
교사의 부적 정서표현성	13.05 (5.11)	12.52 (4.63)	12.81 (4.88)	0.57
유아의 부적 정서성	12.02 (2.73)	11.84 (2.77)	11.94 (2.74)	0.34
유아의 정서조절	40.70 (4.66)	41.34 (3.96)	40.99 (4.35)	-0.77
(입학후) 유아의 유치원 적응	2.27 (0.94)	2.56 (0.97)	2.40 (0.96)	-1.61

$p<.05$

표 2. 변인 간 상관

변인	1	2	3	4	5
(입학 전)					
1. 어머니의 정적 정서표현성	-				
2. 어머니의 부적 정서표현성	.03	-			
3. 교사의 정서표현성	.05	.01	-		
4. 유아의 부적 정서성	.06	.29**	-.09	-	
5. 유아의 정서조절	.13	-.20*	.12	-.52***	-
(입학 후)					
6. 유아의 유치원 적응	-.08	-.06	.21*	-.12	.05

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

표 3. 구조방정식모형의 직접, 간접, 총효과

경로	직접효과	간접효과	총효과	SMC
어머니 정적 정서표현성 → 유아의 부적 정서성	.05		.05	.10
어머니 부적 정서표현성 → 유아의 부적 정서성	.29**		.29**	
교사의 정서표현성 → 유아의 부적 정서성	-.10		-.10	
어머니 정적 정서표현성 → 유아의 정서조절	.16	-.03	.13	.31
어머니 부적 정서표현성 → 유아의 정서조절	-.06	-.15**	-.21*	
교사의 정서표현성 → 유아의 정서조절	.07	.05	.12	
유아의 부적 정서성 → 유아의 정서조절	-.51***		-.51***	
어머니 정적 정서표현성 → 유아의 유치원 적응	-.09	.00	-.09	.05
어머니 부적 정서표현성 → 유아의 유치원 적응	-.05	-.01	-.06	
교사의 정서표현성 → 유아의 유치원 적응	.21*	.00	.21*	
유아의 부적 정서성 → 유아의 유치원 적응	.00	-.02	-.02	
유아의 정서조절 → 유아의 유치원 적응	.03		.03	

* $p < .05$. ** $p < .01$.

어머니의 부적 정서표현성과 유아의 정서조절과 한 교사의 정서표현성은 유치원 적응과 정적
도 부적 상관이 유의하였다($r = -.20$, $p < .05$). 또 상관이 유의하였다($r = .21$, $p < .05$).

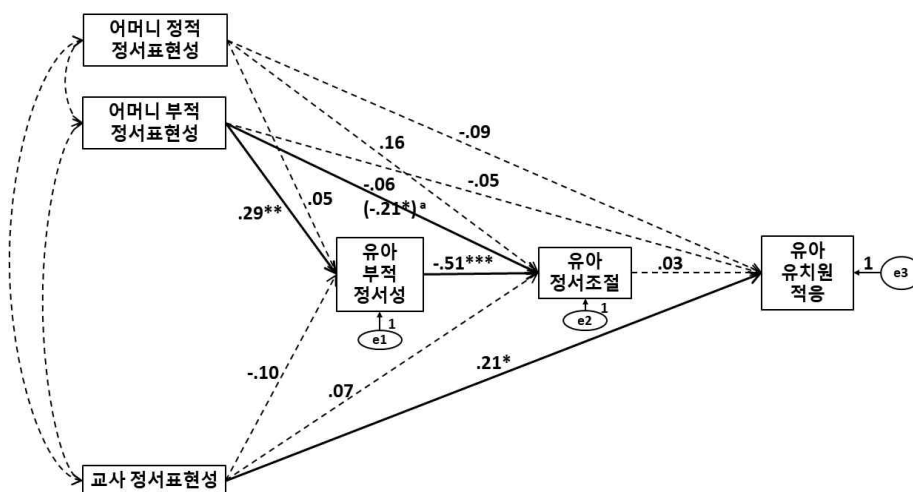


그림 2. 어머니 및 교사의 정서표현성과 유아 변인들과의 관계

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. ^a는 해당 경로의 총효과

어머니 및 교사의 정서표현성이 유아의 유치원 적응에 미치는 상대적 영향력과 부적 정서성과 정서조절의 매개효과

본 연구에서 가정한 이론적 모형의 적합도는 NFI가 .99, TLI는 1.11, CFI는 1.00, GFI는 1.00 등 모두 0.9 이상이었으며 $\chi^2_{(0)}$ 은 .70, RMSEA는 .00 (90% CI [.00, .24])으로 연구모형에 적합도가 높은 것으로 나타났다. 모형 검증 결과와 각 경로들 간의 직접효과, 간접효과, 총 효과가 그림 2와 표 3에 나타나있다.

그림 2에서 어머니와 교사는 각각 다른 변인에 미치는 영향이 유의한 것으로 나타났다. 즉, 각각의 영향력은 상대적이라기보다 특정 변인에 국한되어 나타났다. 이 둘의 영향력과 매개효과를 같이 살펴보면, 어머니의 부적 정서표현성은 유아의 부적 정서성($\beta=.29, p<.01$)에 정적 영향을 유아의 정서조절($\beta=-.21, p<.05$)에 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

또한 교사의 정서표현성은 유아의 유치원 적응에 직접 영향($\beta=.21, p<.05$)을 미친 반면, 다른 변인에 대한 영향은 유의하지 않았다. 그 외에 어머니의 정적 정서표현의 영향력은 유의하지 않은 것으로 나타났다. 한편, 유아의 부적 정서성에서 정서조절에 이르는 경로가 유의하였고 ($\beta=-.51, p<.001$) 어머니의 부적 정서표현성이 부적 정서성을 매개로 유아의 정서조절에 미치는 영향 역시 유의한 것으로 나타났다.

다음으로 표 3을 살펴보면, 어머니의 부적 정서표현성에서 유아의 정서조절의 총효과가 유의하였으나 직접효과가 유의하지 않아($\beta=-.06, p=.49, ns$) 유아의 부적 정서성이 어머니의 부적 정서표현성과 유아의 정서조절의 경로를 완전매개하는 것으로 나타났다.

논 의

본 연구에서는 유치원 신입생의 적응에 영향을 미치는 정서사회화 경로를 알아보기 위해 어머니의 정서표현성과 교사의 정서표현성이 유아의 기질인 부적 정서성과 정서조절 능력을 매개하여 유치원 적응에 영향을 미치는지 알아보았다. 특히, 한 학기의 시간차를 두고 유치원 적응을 측정하여 단기 종단적 결과를 제시하였다. 그 결과, 어머니와 교사의 영향력이 각각 다른 유아의 변인에 영향을 미치고 있음을 확인하였다.

본 연구의 결과를 살펴보면, 우선, 유아 변인들 간의 관계에서 유아의 부적 정서성이 높을수록 정서조절 능력이 낮은 것으로 나타났다. 즉, 부적 정서를 쉽게 표현하는 기질을 가진 유아들이 낮은 정서조절 능력을 보고하였다. 이와 유사한 결과는 영유아를 대상으로 한 선행 연구들(Blair et al., 2004; Rubin, Coplan, Fox, & Calkins, 1995; Rydell et al., 2003)에서 쉽게 찾아볼 수 있다.

이 연구들은 사회적 상호작용에서 유아의 정서조절이 부적 정서성에 영향을 받는다고 언급하였다. 특히, 분노와 짜증이 높은 기질은 유아기 뿐 아니라 학령기 아동의 정서조절에도 부적 영향을 미치는 것으로 나타나 기질의 지속적 영향력을 제시하고 있다. 부적 정서성이 높은 아동들은 사회적 문제 상황에서 비효율적이고 부적응적인 해결 전략을 선택하는 경향이 있다(Nelson, Martin, Hodge, Havill, & Kamphaus, 1999)는 점이 제시되었는데, 이러한 부분이 정서조절을 저해하는 요인으로 작용하였을 것으로 생각된다.

그러나 본 연구에서는 유아의 부적 정서성과 유치원 적응간의 관계가 유의하지 않았고

정서조절과 유치원 적응간의 관계도 유의하지 않았다. 이는 기질과 학교 적응간의 관계를 제시한 Eisenberg 등(2010)의 연구나 사회 적응에 대한 정서조절의 영향을 보고한 Denham 등(2014)의 연구와는 차이가 있는 결과들이다. 본 연구에서는 정서변인과 유치원 적응의 관계를 단기 종단적으로 검증하였는데 종단적 관계들이 선행 연구들에서 지속적으로 검증되었음에도 불구하고 이러한 시간차가 오히려 유의하지 않은 결과에 영향을 주었을 가능성이 있다.

이와 관련하여 특히 유아의 정서조절 능력과 유치원 적응 간의 관계에 대해 연령 효과가 작용하지 않았나 생각된다. 정서조절 능력은 만 4, 5세 경에 발달이 빠르게 일어나고 (Denham, 1998), 교사 및 또래 관계에도 영향을 받는다(Daniels, 2014; Shields et al., 2001). 본 연구에 참여한 유치원 신입생의 연령은 만3-5세로 평균 4세였다. 입학 후 몇 달 동안 정서조절에 발달적 변화가 새로이 일어났을 가능성이 있다. 이러한 경우 종단적 관계보다 동시기의 횡단적 관계가 검증될 가능성이 높을 것이다. 그러나 본 연구에서는 한 학기 후에 유아의 정서조절을 다시 평가하지 않았다. 따라서, 유아의 정서조절과 유치원 적응에 대한 결론을 내리기 위해서는 추후 종단적 관계와 횡단적 관계를 동시에 고려해 비교할 필요가 있을 것이다.

기질적 정서성의 경우도 마찬가지로 아동이 발달함에 따라 유전적 속성이 강한 기질이 환경과 상호작용하면서 새로운 성격의 형태로 발달한다(Rothbart, 2007). 실제로 유치원에서 부정적이고 까다로운 기질을 가지거나 문제행동을 많이 보이는 유아들이 연령이 증가하면서 이전과는 달리 덜 부정적이고 또 의젓하

기까지 한 모습을 보이는 경우가 흔히 발견된다. 즉, 정서조절과 마찬가지로 부적 정서성이 유치원 적응에 미치는 영향 역시 종단적 관계와 횡단적 관계를 모두 검증하는 것이 좋을 것이다.

한편, 본 연구에서는 어머니와 교사의 정서표현성과 유아 변인들 간의 관계에서, 유아의 부적 정서성과 정서조절에 대해서는 어머니의 부적 정서표현성의 영향력만 유의하였다. 구체적으로 어머니의 부적 정서표현성이 높을수록 유아의 부적 정서성이 높았으며 유아의 정서조절은 낮은 것으로 나타났다. 즉, 자녀와의 상호작용에서 부적 정서를 많이 표현할수록 자녀의 조절 능력이 저해될 수 있다는 것을 보여준다. 이는 어머니의 부적 정서표현성이 유아와의 정서적 상호작용을 저해하기 때문에 유아의 효율적인 정서조절 전략을 습득하기 어렵다는 연구자들(Denham, et al., 1997; Dunn & Brown, 1994; Roberts & Strayer, 1987)의 주장 을 지지하는 결과이다.

그러나 본 연구에서 어머니의 정적 정서표현성의 영향력은 유의하게 나타나지 않았다. 또한 어머니의 정서표현성이 유치원 적응에 미치는 영향 역시 유의하지 않았다. 그럼에도 불구하고 어머니의 부적 정서표현성과 유아의 정서조절간의 관계는 양육 및 교육, 또한 중재 현장에 몇 가지 시사점을 제시한다.

앞서 언급했듯이 유치원 입학 전이나 초기 는 유아가 환경 변화로 인해 스트레스를 받을 수 있는 시기이다. 유치원 등원 시 유아들은 다양한 준비가 필요한데 정서적 준비는 단시간에 이루어지지 않으므로 시간적 여유를 충분히 주어야 한다. 따라서 이 시기에는 대부분의 어머니들이 유아의 스트레스를 인식하고 부적 정서표현을 줄이는 것이 유아의 등원 준

비에 더 의미 있는 역할을 할 것으로 생각된다. 또한 유아의 스트레스나 짜증이 늘어나면 이에 대한 대응 반응으로 어머니들의 부적 정서표현 역시 증가할 가능성이 있다. 어머니가 이러한 점을 사전에 인식하는 것이 유아의 적응을 돕는 길이 될 수 있다.

다음으로, 어머니의 부적 표현성과 유아의 기질적 특성인 부적 정서성간의 유의한 관계는 정서성에 유전적 영향이 있음을 짐작하게 한다. 또한 자녀의 기질적 특성이 어머니의 양육 행동에 따라 더욱 부적적으로 나타날 가능성이 있음을 시사한다. 기질과 양육 행동 간의 관계는 일반적으로 적합도(goodness of fit)의 관점에서 논의되어 왔다. 부적 정서성을 가진 어머니가 유전적으로 유사한 기질의 자녀를 가질 확률이 높긴 하지만 보다 긍정적인 양육 행동이 이를 중재할 수 있는 것으로 알려져 있다(Rothbart, 2007). 반대로, 어머니의 부정적인 반응이 부적 정서성을 더 강화시킬 수도 있다. Paterson과 Sanson(1999)은 어머니가 처벌적이고 엄격한 부적 반응을 보일 때 자녀의 부적 기질이 이후 문제 행동으로 발전할 가능성이 높다고 하였다.

한편 어머니와 유아는 서로 양방향적으로 영향을 주고 받는다. Eisenberg 등(2010)이 지적한 대로 부모-자녀 정서적 상호작용이 자녀의 선천적인 기질적 특성에 따라 달라질 수 있다. 송하나와 최경숙(2010)은 유아가 부적 정서를 많이 표현할 때 어머니도 이에 대응하여 부적 반응을 많이 한다고 하였다. 그러나 본 연구에서는 어머니에서 유아로의 일방향만을 고려하였으므로 추후 연구에서는 정서표현성과 기질적 관계에 대한 양방향적 영향을 고려할 필요가 있다.

특히, 본 연구의 매개 모형 검증에서 유아

의 부적 정서성은 정서조절과 어머니의 부적 정서표현성 간의 관계를 완전 매개하는 것으로 나타났다. 이러한 매개 효과는 Eisenberg 등(1998)의 정서사회화 모델의 경로를 일부 지지하는 것으로 볼 수 있다. 정서사회화 모델에서는 아동의 각성을 중심적인 매개 요인으로 지적하였는데 정서적 각성의 강도와 유형은 기질적 특성에 의해 영향을 받기 때문이다.

그러나 서론에서도 잠시 언급한 것처럼 어머니의 부적 정서표현성에 양가적 측면이 존재한다는 것을 고려할 필요가 있다. 물론 강도 높은 분노와 적개심의 표현은 대인 관계형성과 정서적 상호작용을 저해할 수 있다. 그러나 사회 능력의 발달을 위해서는 다양한 맥락에서 정서를 어떻게 표현하거나 통제해야 하는지 정서 표출 규칙에 대한 지식이 요구된다(Jones, Abbey, & Cumberland, 1998). 다시 말해, 긍정적 정서 뿐 아니라 부정적 정서를 어떻게 표현하고 다루어야 하는지 알아야 하는 것이다.

부적 정서 표현의 사회 기능적 의의를 제시하고 있는 많은 연구자들(Denham et al, 1997; Denham et al., 2010; Fabes & Eisenberg, 1994; Gottman, et al., 1996)은 부모가 상황에 따라 적절한 강도로 부적 정서를 표현하고 자녀와 대화할 때, 자녀들이 부적 정서의 속성에 대해 배우고 다룰 기회를 얻을 수 있다고 주장하였다. 실제로 이 연구들은 부적 정서표현이 아동의 정서능력에 긍정적 영향을 미친다고 보고하였다. 그러나 본 연구에서는 부적 정서표현성의 부정적 영향력만 유의하였다. 추후 연구에서는 부적 정서표현성의 강도와 맥락을 다양화하여 정서사회화 경로를 더 상세히 알아볼 필요가 있다.

마지막으로, 본 연구 결과, 어머니와 교사의

정서표현성 중 유아의 유치원 적응에 직접적으로 영향을 미치는 것은 교사의 정서표현성인 것으로 나타났다. 교사의 정서표현성은 단일한 요인점수를 사용하여 분석되었는데 “희열을 표현하기”, “애정이나 사랑을 표현”, “호의에 감사” 등의 문항으로 주로 구성되어 점수가 높을수록 정적 정서를 많이 표현한 것으로 해석된다. 즉, 교사가 긍정적인 정서를 많이 표현할수록 유아가 유치원에 더 잘 적응하였다는 것을 나타낸다. 이와 같이 교사의 정서 관련 행동과 유아의 적응 간의 관계는 선행 연구들(Denham et al., 2002, 2012, Shields, et al., 2001)에서도 일관적으로 보고되는 편이다. 교사의 정서 표현이 유아에게 피드백을 제공하여 성취를 동기화하거나 유치원 생활을 긍정적인 경험으로 생각하게 한다고 볼 수 있다.

특히, 본 연구에서는 부모와 교사와의 비교에서 교사의 정서표현성이 유아의 정서사회화에는 큰 역할을 하는 것으로 나타나지 않았다. 즉, 현재의 결과로 교사의 정서관련 행동을 유아의 정서 발달의 중요한 기제로 보기는 어려울 것이다. 부모는 정서사회화에, 교사는 유치원 적응에 기여하는 주체로 그 역할이 뚜렷이 구분되어 나타났다. 유치원 상황에서는 교사 및 또래와의 상호작용 외에 부모와의 상호작용은 거의 일어나지 않으며 또래와의 관계 역시 일부 교사에 의해 중재되는 경우가 많다. 따라서, 부모보다 교사의 행동이 유아에게 더 큰 의미로 인식될 수 있을 것이다.

하지만, 정서조절은 정서적 조망수용 능력과 이해, 표출 규칙 등을 기반으로 하는 포괄적 능력이므로(Denham, 1998) 다양한 상황을 경험할수록 증진되는 경향이 있다. 본 연구에 참여한 유아들은 대부분 한 학기 정도를 지냈으므로 개인에 따라 교사와의 상호작용이 충

분하지 않았을 가능성이 존재한다. 따라서 정서적 사회화의 전달자로서 교사의 역할은 좀 더 시간을 두고 탐색한 후 결론을 내려야 할 것으로 생각된다.

한편 본 연구에서는 어머니의 정적 정서표현성이 유아 변인에 큰 영향을 미치지 못하였는데 이는 정적 정서표현성에서 어머니들 간에 큰 차이가 나타나지 않았기 때문일 것으로 추측된다. 이와 유사하게 송하나, 최경숙과 손야소곤(2010)의 연구에서도 어머니의 정적 행동보다 부적 행동의 영향력이 더 크다는 점이 보고된바 있기 때문에 이 부분을 추후 더 알아볼 필요가 있을 것이다.

그 외에 후속 연구에서 고려될 점을 몇 가지 언급하자면, 본 연구에서는 교사의 정서표현성을 정서 종류별로 나누어 고려하지 못하였으므로 부모와의 비교를 위해서는 정적 표현성과 부적 표현성을 구분하여 살펴볼 필요가 있을 것이다. 또한 좀 더 오랜 기간을 두고 종단적 영향력을 검증할 필요가 있으며, 유아의 정서사회화가 환경과의 상호작용을 통해 이루어지는 것을 고려하여 순차모형 외에 다양한 대안모형을 고려할 필요가 있다. 특히, 유치원의 입학 및 전입의 시기가 다양한 만큼 시기별로 유치원 적응 변인을 고려해야 할 것이다.

방법론적으로 본 연구처럼 교사와 유아의 비율이 동일하지 않은 상황에서는 다층모형검증이 더 적절할 것이다. 그러나 본 연구에서는 피험자 수의 제한으로 이를 수행하지 못하였고 교사의 정서표현성을 고정효과로 다룬 제한점이 있다. 마지막으로 정서표현성의 측정 방법은 선행 연구에서도 지속적으로 언급되는 부분으로 자기 보고식 측정과 관찰 측정이 다른 결과들을 보고하는 경우가 많다. 따

라서, 후속 연구에서는 정서표현성을 다양한 방식으로 측정하여 결과의 타당성을 확보하는 것이 좋을 것이다.

참고문헌

- 권연희, 박경자 (2003). 아동의 정서성 및 어머니 행동과 또래 수용의 관계. *한국심리학회지: 발달*, 16(4), 23-38.
- 김혜리 (2000). 어린 아동의 실제정서와 표면 정서의 이해. *한국심리학회지: 발달*, 13(1), 1-19.
- 서혜린, 이영 (2008). 어머니의 정서표현 수용 태도와 정서 표현성이 유아의 정서조절전략에 미치는 영향. *아동학회지*, 29(2), 33-56.
- 송하나 (2006). 가족의 인구학적 변인과 아동의 정서적 반응이 부모의 정서 표현에 미치는 영향. *대한가정학회지*, 44(1), 75-85.
- 송하나, 최경숙 (2010). 기질적 정서표현성의 안정성과 어머니의 정서표현성이 아동의 정서표현성에 미치는 영향에 대한 단기 종단 연구. *한국심리학회지: 발달*, 23(2), 93-107.
- 송하나, 최경숙, 순야소곤 (2010). 과제 수행에서 한국과 일본 어머니의 개입 행동이 아동의 정서표현과 자기조절에 미치는 영향에 대한 비교 문화 연구. *한국심리학회지: 발달*, 23(2), 93-107.
- 유은희, 임미옥 (2006). 부모의 정서표현성과 아동의 자기조절 능력과의 관계. *아동학회지*, 27(6), 97-106.
- 이양순, 정영숙, 이기영 (2006). 어머니의 정서 표현성과 유아의 자기조절능력 및 또래 유능성. *보육지원학회지*, 2, 41-63.
- 정옥분 (2012). *아동심리검사*. 서울: 학지사.
- 조성희 (2015). 유아의 정서조절능력과 리더십이유치원 적응력에 미치는 영향. *유아교육학논집*, 19(5), 171-191.
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42(2004), 419-443.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). Theory and measurement of EAS. In R. Plomin (Ed.), *Temperament: Early developing personality traits* (pp. 98-130). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher-child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 32(3), 1-12.
- Daniels, D. H. (2014). Children's affective orientations in preschool and their initial adjustment to kindergarten. *Psychology in the Schools*, 51(3), 256-272.
- Davis, E. P., Donzella, B., Krueger, W. K., & Gunnar, M. R. (1999). The start of a new school year: Individual differences in salivary cortisol response in relation to child temperament. *Developmental Psychobiology*, 35(3), 188-196.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. NY: Guilford Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. M. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. In A.

- Kennedy Root & S. Denham (Eds.), *The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues. New Directions for Child and Adolescent Development*, 128, 29-49. San Francisco: Jossey-Bass.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Miller, S. L. (2017). Early childhood teachers' socialization of emotion: Contextual and individual contributors. *Child & Youth Care Forum*, 46(6), 805-824.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory promoting, competency based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 426-454.
- Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., . . . Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 901-916.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Standberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21, 65-86.
- Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly* 40(1), 120-137.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., et al. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, 1112 - 1134.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M., Gershoff, M., Thompson, E., Shepard, S. A., Losoya, S. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 39, 3 - 19.
- Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1994). Mothers' reactions to children's negative emotions: relations to children's temperament and anger behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 138-156.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243.
- Halberstadt, A. G. (1986). Family socialization of

- emotional expression and nonverbal communication styles and skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 827.
- Halberstadt, A., Cassidy, J., Stifer, C., Parke, R., & Fox, N. (1995). Self-expressiveness within the family context: Psychometric support for a new measure. *Psychological Assessment*, 7(1), 93-103.
- Harrist, A. W., Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (1994). Dyadic synchrony in mother-child Interaction: Relation with children's subsequent kindergarten adjustment. *Family Relations*, 43(4), 417-424.
- Jones, D. C., Abbey, B. B., & Cumberland, A. (1998). The development of display rule knowledge: Linkages with family expressiveness and social competence. *Child development*, 69(4), 1209-1222.
- McCoy, D. C., & Raver, C. C. (2011). Caregiver emotional expressiveness, child emotion regulation, and child behavior problems among head start families. *Social Development*, 20(4), 741-761.
- Molina, B. S., Sala, M. N., Zappulla, C., Bonfiglioli, C., Cavioni, V., & Cicchetti, D. (2014). The Emotion Regulation Checklist-Italian translation: Validation of parent and teacher versions. *European Journal of Developmental Psychology*, 11, 624 - 634.
- Nelson, B., Martin, R. P., Hodge, S., Havill, V., & Kamphaus, R. (1999). Modeling the prediction of elementary school adjustment from preschool temperament. *Personality and Individual Differences*, 26(4), 687-700.
- Paterson, G., & Sanson, A. (1999). The association of behavioural adjustment to temperament, parenting and family characteristics among 5 year old children. *Social Development*, 8(3), 293-309.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263-280.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1987). Parents' responses to the emotional distress of their children: Relations with children's competence. *Developmental Psychology*, 23(3), 415-422.
- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4), 207-212.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Emotions in Developmental Psychopathology*, 7(1), 49-62.
- Rydell, A. M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5-to 8-year-old children. *Emotion*, 3(1), 30-47.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916.
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Dodge Magee, K., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, 12(1), 73-96.

- Valiente, C., Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). The relations of parental expressivity and support to children's coping with daily stress. *Journal of Family Psychology*, 18, 97-106.
- Yagmurlu, B., & Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, 19(3), 275-296.

1차원고접수 : 2018. 10. 15.

수정원고접수 : 2018. 12. 06.

최종게재결정 : 2018. 12. 06.

Influence of Mothers' and Teachers' Emotion Expressiveness on School Adjustment of Preschool Children: The Mediation Effects of Children's Negative Emotionality and Emotion Regulation

Jooreun Kim

Hana Song

Department of Child Psychology and Education, Sungkyunkwan University

This study examined the influence of mothers' and teachers' emotional expressiveness on school adjustment of preschool children. In addition, the mediation effects of children's negative emotionality and emotion regulation were examined. Data were collected from 110 children(60 boys and 50 girls) between 3 and 5 years old, and their mothers and kindergarten teachers. Mothers reported their own emotional expressiveness and rated children's emotional temperament and regulation ability at time 1. Teachers' emotion expressiveness and children's school adjustment were evaluated by other teachers at time 2. Results showed that children's negative emotionality was negatively correlated with their emotion regulation ability, and particularly, children's negative emotionality mediated the relationship between mothers' negative expressiveness and children's emotion regulation. However, teachers' emotional expressiveness accounted for children's school adjustment, but not emotion regulation. Findings are discussed in terms of socialization of emotion and the role of teachers in the kindergarten classroom.

Key words : emotion expressiveness, emotion regulation, school adjustment, socialization of emotion, teacher