

fer

Family and Environment Research

유아의 정서지능과 사회적 유능성의 관계에서 유아-교사 관계의 매개효과

김길숙¹ · 김태은²¹육아정책연구소, ²한양사이버대학교 아동학과

Mediating Effect of Child-Teacher Relationships on the Relationship of Preschooler's Emotional Intelligence and Social Competence

Gil Sook Kim¹ · Tae Eun Kim²¹Korea Institute of Child Care and Education, Seoul; ²Department of Child Studies and Education, Hanyang Cyber University, Seoul, Korea

Abstract

This study examined the effect of preschooler's emotional intelligence, child-teacher relationships (intimacy, conflict and dependency) on children's social competence. A sample of 269 children (142 boys and 127 girls) aged 3 to 6 in Seoul or Gyeonggi-do participated in the Emotional Intelligence Scale, the Child-Teacher Relationships Scale and Social Competence Scale by teachers. Descriptive statistics, *t*-test, Pearson's correlation analysis and regression analysis analyzed data via SPSS ver. 20.0. This study followed a mediated effect model. The results showed that: (1) The emotional intelligence of girls was significantly higher than boys. However, the child-teacher relationship and children's social competence had no significant difference relationship to gender. (2) There was a mediating effect of child-teacher relationships between preschooler's emotional intelligence and social competence. The effect of emotional intelligence on social competence was partially mediated by intimate relationship, conflict relationship and dependency relationship. The degree of mediating effect was investigated in regards to conflict relationship, dependency relationship and intimate relationship. This study demonstrated that child-teacher relationships mediate the relationship between emotional intelligence and social competence of preschoolers.

Keywords

emotional intelligence, child-teacher relationships, social competence

서론

또래 관계에서 나타나는 폭력과 왕따 등 사회적 관계 문제는 빈도뿐만 아니라 정도 또한 심각해지고 있으며 문제에 노출되는 연령도 하향화되고 있다. 이러한 문제는 청소년 자살 상승률에도 반영되어 2001년부터 2011년까지 57%의 증가율을 보였고 이는 Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) 국가 중 2위에 해당하는 것으로 나타났다[25]. 이에 따라 자신과 타인의 정서를 고려하고 사회적 관계를 형성하는 것과 관련된 사회적 유능성에 대한 관심과 중요성이 증가되고 있으며, 사회적 유능성의 기초는 유아기부터 발달하기 시작하는 만큼[14] 유아의 사회적 유능성과 이에 영향을 미치는 요인들에 대한 연구의 필요성이 대두된다.

사회적 유능성은 타인과 긍정적인 방식으로 관계를 맺고 상호작용을 유지하는 능력, 주변 환경을 적절하게 받아들이고 자원을 통합하여 발달에 적합한 수행을 할 수 있는 능력을 뜻하는[13, 48, 52]

Received: August 26, 2014
Revised: November 25, 2014
Accepted: November 29, 2014

Corresponding Author:

Tae Eun Kim

Department of Child Studies and
Education, Hanyang Cyber University,
222 Wangsimni-ro, Seongdong-gu,
Seoul 133-791, Korea
Tel: +82-2-2290-0355
Fax: +82-2-2290-0603
E-mail: taeunkim@hycu.ac.kr

복합적이고 다면적인 개념이다. 선행연구들을 통해 유아의 사회적 유능성이 또래 관계, 부적응 행동과 문제 행동, 기관에서의 적응, 학업 능력 등[4, 9, 44, 60] 개인의 생활 전반에 광범위하게 영향을 미친다는 것이 밝혀졌다. 즉, 사회적 유능성이 높은 유아들은 또래들과 긍정적으로 상호작용하고 부적응 행동과 문제 행동을 덜 나타내며 기관에 잘 적응하고 학업 성취 수준도 우수한 것으로 나타났다. 또한 사회적 유능성은 유아기 이후의 심리·행동 적응에도 지속적으로 영향을 미치는 것으로 알려져[15] 유아의 전 생애 발달 및 적응에 관여하는 요인임을 알 수 있다.

사회적 유능성에는 다양한 개인 내적 요인들이 영향을 미치는 것으로 보고되어 왔는데, 이중 정서지능은 유아의 사회적 유능성과 직접적인 관련이 있는 것으로 나타났다[16, 17, 61]. 정서지능은 정서와 관련된 자기 인식, 표현, 조절 및 정서적으로 부과되는 정보의 이용과 관련된 성향을 뜻하는 개념이다[39, 56]. 선행 연구를 살펴보면, Park과 Sung [45]은 3-5세 유아의 또래 유능성과 정서지능의 관계를 분석한 결과 유아의 정서지능이 높을수록 또래 유능성이 높았으며 정서지능이 또래 유능성을 예측해 주는 영향력 있는 변인이라고 보고하였다. Mavroveli와 Sánchez-Ruiz [41]는 또래보고형 질문을 사용하여 7-12세 아동을 대상으로 정서지능과 사회적 행동 및 반사회적 행동 간 관련성을 살펴보았다. 그 결과, 정서지능이 높은 아동은 그렇지 않은 아동에 비해 또래들로부터 더 친절하고 사회적으로 유능하며 덜 공격적이라고 평가되는 것을 확인하였다. 또한 다수의 연구를 통해 정서지능이 높은 아동은 자신과 타인의 정서를 잘 이해하고 또래와 좋은 관계를 유지하며 또래 관계에서 주도성을 발휘할 수 있는 것으로 나타났다[16, 23]. 즉, 정서지능이 높을수록 사회적 유능성이 높은 반면, 그렇지 못할 경우에는 또래와 어울리지 못하거나 학교생활에 적응하지 못하는 경향이 높은 것을 알 수 있다[17, 23, 28].

현대사회에서는 맞벌이 부부가 증가하고 있고 보육기관에 보내지는 유아의 연령 또한 하향화되고 있다. 뿐만 아니라 유아기 기관에 머무르는 시간도 점차 길어지고 있어 보육기관은 유아의 사회화에 있어서 가정 못지않게 중요한 부분을 차지하게 되었다. 보육기관에서 유아는 다양한 사회적 관계를 경험하게 되는데, 이중 유아-교사 관계는 유아의 사회적 유능성 발달에 강력한 예측인자가 된다[43, 59]. Brock과 Curby [10]는 694명의 유아를 대상으로 한 연구에서, 교사의 정서적 지지의 일관성이 유아의 사회적 유능성과 문제 행동에 유아-교사의 관계가 갈등관계 시 간접적으로 영향을 미친다고 밝혔다. Ladd와 Burgess [32]는 유아와 교사 관계가 갈등관계인 경우, 교사가 반의 다른 유아들에 비해서 그 유아를 더 만성적인 공격성을 보인다고 평가함으로써 유아의 행동 문

제를 더 강하게 예측한다고 하였다. Hestenes 등[21]의 연구에서는 교사가 유아에게 반영적으로 상호작용할수록 유아는 더 긍정적인 사회적 행동을 보이는 것으로 나타났다. 또한 Sette 등[53]은 갈등적인 유아-교사 관계는 공격적인 행동과 높은 관련성이 있고, 유아-교사 관계가 의존적인 경우는 아동의 불안철회(anxiety-withdrawal)와 정적인 관계를 보인다고 하였다. 뿐만 아니라 유아-교사 관계의 질과 또래 호감도는 유아의 사회적 유능성을 통해서 간접적으로 영향을 미친다고 보고했다. 국내 연구에서는 교사가 신체접촉인 포옹과 사랑한다는 긍정적 언어 표현을 한 집단에 속한 유아의 정서지능이 통제집단보다 더 향상된 것으로 나타났으며[3] 유아-교사 관계가 유아의 또래 유능성 및 자기조절과 관련 있는 것으로 조사되었다[36]. 이처럼 유아-교사 관계는 유아의 사회적 유능성에 영향을 미치는 것은 물론, 유아의 학습 능력 및 성취 등 유아기 발달에 폭넓게 영향을 미치는 것으로 알려져 있다 [11, 57]. 한편 정서지능과 관련하여, 정서지능이 높은 유아는 그렇지 않은 유아에 비해 교사와 친밀한 관계를 형성하는 것으로 나타나[64] 유아와 교사 간 상호작용을 통해 관계가 형성되고 발전되는 과정에 유아의 정서지능이 관여하는 것을 알 수 있다.

이처럼 유아의 정서지능과 유아-교사 관계는 정적인 관련이 있으며 이들은 유아의 사회적 유능성에 직접적인 영향을 미침을 알 수 있다. 따라서 정서지능이 유아의 사회적 유능성에 영향을 미치는 과정에서 사회적 맥락인 유아-교사 관계가 의미 있는 역할을 할 것으로 예측된다. 하지만 유아의 사회적 유능성에 정서지능이 영향을 미치는 과정에서 유아-교사 관계가 구체적으로 어떠한 역할을 하는지를 살펴본 연구가 드물기 때문에 이에 대한 연구의 필요성이 제기된다.

한편, 사회적 유능성, 정서지능, 유아-교사 관계는 유아의 성별에 따라 차이가 있는 것으로 보고되어 왔다. 사회적 유능성의 성차에 관한 다수의 연구들은 여아가 남아보다 사회적 능력이 뛰어나고 친사회적 행동을 많이 하며 사회 정서적 적응력이 높고 덜 공격적이라고 밝히고 있다[14, 35]. 만 5세 유아를 대상으로 한 Kim과 Moon [27]의 연구에서도 여아가 남아보다 긍정·친사회적 행동을 더 많이 하고 남아가 분노·공격적 행동을 더 많이 보이는 것으로 나타났다. 그러나 반대로 사회적 유능성이 성에 따라 차이가 없다고 보고한 연구들도 있어[2, 30] 사회적 유능성에서의 성차에 대한 추가적인 조사가 요구된다.

정서지능에서의 성차에 관한 Park 등[47]의 연구에서는 남아에 비해 여아가 정서인식에 민감하며 타인의 정서를 더 잘 조절하는 것으로 나타났다. 또한 여아가 정서표현을 더 잘하며 타인의 감정을 자신에게 이입하여 공감하는 능력도 남아에 비해 높은 것

으로 나타났다. Park과 Choi [46]의 연구에서도 여아가 남아보다 정서지능이 우수하다는 결과가 제시된 바 있다. 하지만 최근 실시된 Chung [12], Yun과 Ryu [65]의 연구에서는 성별에 따라 정서지능에 유의한 차이가 없는 것으로 나타나 일관되지 않은 결과를 보이고 있다.

유아-교사 관계에 관한 Yoo와 Kwon [63]의 연구에서는 성에 따라 유아-교사 관계에 차이가 있는 것으로 나타났다. 이들은 유아-교사 관계를 친밀, 갈등, 의존으로 나누어 살펴보았는데, 남아가 여아보다 교사에게 더 의존적이라는 결과를 보고하였다. 그러나 성에 따른 유아-교사 관계의 차이 유무에 대해 결론을 내리기에는 선행연구의 수가 부족하여 관련 연구가 실시되어야 할 필요성이 있다. 이에 본 연구에서는 사회적 유능성, 정서지능 및 유아-교사 관계가 유아의 성에 따라 차이가 있는지도 함께 알아보고자 한다. 또한 유아의 정서지능이 사회적 유능성에 영향을 미치는 과정에서 유아-교사 관계가 매개적 역할을 하는지 알아봄으로써 유아-교사 관계의 중요성에 대해 제고해보고자 한다. 본 연구의 결과는 유아의 사회적 유능성 향상 및 교사 교육, 유아-교사 관계 증진 프로그램 개발 시 기초자료로 활용될 수 있으리라 사료된다. 이러한 목적에 따라 설정된 연구문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1. 유아의 정서지능, 유아-교사 관계, 사회적 유능성은 성에 따라 차이가 있는가?
- 연구문제 2. 유아의 정서지능과 사회적 유능성 간의 관계에서 유아-교사 관계의 매개효과는 어떠한가?

연구방법

1. 연구대상 및 자료수집

2010년 2월 10일부터 2월 12일 사이에 서울시 내 어린이집 세 곳과 경기도 내 어린이집 두 곳의 담임교사들에게 유아에 관한 질문지 293부를 배포하였다. 2010년 2월 22일부터 2월 24일 사이에 질문지를 수거하였고 응답이 불완전한 24부를 제외한 269부의 질문지를 분석하였다. 조사에 참여한 담임교사들은 총 26명으로 모두 여성이었고, 교사 한 명이 평균 10.35명의 유아에 대해 응답하였다. 교사들이 담당하고 있는 유아의 수는 평균 11.27명, 연구대상 유아를 담입한 기간은 평균 11.3개월이었으며 이들은 3-7년까지의 교사 경력을 가지고 있었다. 담당 유아의 수와 연구대상 유아 담입 기간, 교사 경력을 고려할 때, 교사들은 연구대상 유아의 정서지능과 사회적 유능성, 유아-교사 관계의 질적 측면을 비교적 정확하게 인지하고 있는 것으로 파악되었다. Table 1에

Table 1. Age of Participants (N=269)

Category	Age (mo), M (range)	n	%
Male	54.6 (39-75)	142	52.8
Female	54.8 (40-75)	127	47.2
Total	54.7 (39-75)	269	100.0

제시한 바와 같이, 연구대상 유아는 총 269명(남아 142명, 여아 127명)으로 평균 연령은 54.7개월, 연령 범위는 3년 3개월에서 6년 3개월이었다. 만 3세 이상의 유아에게는 사회적 유능성 및 정서지능 발달이 관찰될 뿐 아니라 관계 형성 및 유지를 위한 이의 활용이 나타나므로[1, 14] 만 3-6세 사이의 유아를 대상으로 연구를 수행하는데 무리가 없다고 판단하였다.

2. 연구도구

1) 정서지능

유아의 정서지능을 측정하기 위해 Lee 등[37]이 개발한 교사 평정에 의한 정서지능 평가도구를 사용하였다. 이 도구는 유아 교육기관에서 등원과 귀가, 놀이와 계획하기, 대집단 활동, 정리시(싫은 정서), 실수하는 상황(유아가 할 수 있는 모든 종류의 실수), 갈등상황, 자유선택활동, 간식시간, 실외놀이 시 유아의 보이는 말과 행동을 교사가 관찰하여 관찰 점수를 기록하거나 추정 점수를 기록하도록 구성되어 있다. ‘유아가 등원 시 부모와 떨어지기 싫으나 놀기 위해서는 부모와 떨어져서 교실로 들어가야 한다는 것을 안다’(정서의 인식과 표현), ‘유아는 귀가 시 선생님, 친구와 헤어지기 싫으나 다음날 만날 수 있으므로 집에 간다고 말한다’(정서에 의한 사고 촉진), ‘유아는 놀이계획을 잘하는 친구에게 부러움을 적절하게 표현한다’(정서적 지식의 활용), ‘유아는 친구에게 실수했을 때 미안해하고, 용서받을 때 진심으로 고마워한다’(정서의 반영적 조절)와 같은 문항으로 구성되어 있으며 각 문항에 대해 ‘전혀 그렇지 않다’ 1점에서 ‘매우 그렇다’ 4점까지의 척도 상에 반응하도록 되어 있다. 총 108문항으로 구성되어 있으며 부정적인 질문은 역채점 하도록 되어 있다. 점수 범위는 108점에서 432점까지로 점수가 높을수록 유아의 정서지능이 높은 것으로 간주한다. 본 연구에서 이 도구의 Cronbach’s α 는 .91이었다.

2) 유아-교사 관계

유아-교사 간 관계를 알아보기 위해 Pianta와 Steinberg [49]가 개발한 유아-교사 관계성 척도(Student-Teacher Relationship Scale, STRS)를 Jung [24]이 번역한 것을 사용하

였다. 유아-교사 간 특성에 대한 지각을 교사가 평가하는 도구로 친밀관계, 갈등관계, 의존관계 하위척도로 구성된다. '나는 이 유아와 애정적이고 온화한 관계를 유지한다'(친밀관계), '이 유아는 내가 자신을 야단치고 벌주는 사람이라고 생각한다'(갈등관계), '이 유아는 내가 다른 아이와 시간을 보내거나 다른 아이를 칭찬하면 질투하거나 상처를 받는다'(의존관계)와 같은 문항들로 구성되어 있으며 각 문항에 대해 '전혀 그렇지 않다' 1점에서 '정말 그렇다' 5점까지의 척도 상에 반응하도록 되어 있다. 친밀관계 12문항, 갈등관계 12문항, 의존관계 4문항으로 구성되며 친밀관계와 갈등관계의 점수 범위는 12점에서 60점, 의존관계의 점수 범위는 4점에서 20점까지이다. 각 하위척도의 점수가 높을수록 친밀관계, 갈등관계, 의존관계 수준이 높은 것을 의미한다. 본 연구에서 Cronbach's α 는 친밀관계 .83, 갈등관계 .88, 의존관계 .70으로 나타났다.

3) 사회적 유능성

유아의 사회적 유능성을 측정하기 위해 LaFreniere와 Dumas [33]의 사회적 유능성과 행동평정(Social Competence and Behavioral Evaluation)을 An [1]이 번역한 것을 사용하였다. 유아교육기관에서 유아의 일상적인 행동을 관찰한 교사가 유아의 사회적 유능성을 평가하는 도구로 '말을 할 때 상대방을 주시한다'(친사회적 행동), '놀 때 싫증을 잘 내고 무관심을 표시한다'(내

적 행동문제), '화를 쉽게 내고 감정을 자제하지 못한다'(외적 행동문제) 등의 문항으로 구성되어 있다. '거의 일어나지 않는다' 1점에서 '거의 매일 일어난다' 6점까지의 척도 상에 반응하도록 되어 있으며 유아의 친사회적 행동, 내적 행동문제, 외적 행동문제에 관한 80문항으로 구성되어 있다. 내적·외적 행동문제에 관한 반응은 역채점하여 총점을 산출하도록 되어 있다. 총점 범위는 80점에서 480점까지로 점수가 높을수록 사회적 유능성이 높음을 의미한다. 본 연구에서 이 도구의 Cronbach's α 는 .90이었다.

3. 자료분석

수집된 자료들은 IBM SPSS ver. 20.0 (IBM Co., Armonk, NY, USA) 프로그램을 이용하여 분석되었다. 본 연구에서 사용된 도구들의 신뢰도 분석을 위해 Cronbach's α 값을 산출하였다. 연구문제 1과 관련하여 유아의 정서지능, 유아-교사 관계, 사회적 유능성의 일반적인 경향을 알아보기 위해 평균 및 표준편차를 산출하였다. 또한 유아의 성에 따라 연구변인들에 차이가 있는지 알아보기 위해 *t*-test를 실시하였다. 연구문제 2와 관련하여 유아의 정서지능, 유아-교사 관계, 사회적 유능성 간의 상관을 알아보기 위해 상관관계분석을 실시하고 Pearson's *r*을 산출하였다. 그리고 유아-교사 관계가 유아의 정서지능과 사회적 유능성의 관계를 매개하는지 알아보기 위해 회귀분석을 실시하였다. Baron과 Kenny [5]의 매개효과 검증 단계를 따라, 1단계에서 독립변인인 정서지능이 종속변인인 사회적 유능성에 미치는 영향력을 살펴보고 2단계에서는 독립변인인 정서지능이 매개변인인 유아-교사 관계에 미치는 영향력을 살펴보고 3단계에서는 독립변인인 정서지능과 매개변인인 유아-교사 관계가 종속변인인 사회적 유능성에 동시에 미치는 영향력을 확인하고 1단계에서 도출된 독립변인의 영향력과 비교하였다. 마지막으로 유아의 정서지능이 유아-교사 관계를 통해 사회적 유능성에 미치는 영향력에 대한 유의성을 검증하기 위해 Preacher와 Hayes [50]가 제시한 Sobel's test를 실시하였다.

Table 2. Score Range, Mean, Standard Deviation, and *t* Value of Variables (N=269)

Variable (range)	Group	M (SD)	t
Emotional intelligence (108-432)	Male	300.58 (42.02)	-2.80**
	Female	315.66 (43.58)	
	Total	307.76 (43.35)	
Child-teacher relationship			
Intimacy (12-60)	Male	41.26 (5.81)	-.31
	Female	41.50 (6.74)	
	Total	41.38 (6.26)	
Conflict (12-60)	Male	25.11 (6.89)	.39
	Female	24.77 (7.30)	
	Total	24.95 (7.08)	
Dependency (4-20)	Male	9.17 (2.54)	.28
	Female	9.08 (2.69)	
	Total	9.13 (2.60)	
Social competence (80-480)	Male	324.22 (35.92)	-.29
	Female	325.71 (45.10)	
	Total	324.91 (40.37)	

***p*<.01.

연구결과

1. 유아의 정서지능, 유아-교사 관계와 사회적 유능성의 일반적 경향 및 성차

유아의 정서지능, 유아-교사 관계와 사회적 유능성의 일반적 경향을 Table 2에 제시하였다. 전체 유아의 정서지능 평균은 307.76 (*SD*=43.35)으로 조사되었으며, 남아의 정서지능 평

Table 3. Correlation of Emotional Intelligence, Child-Teacher Relationship, and Social Competence ($N=269$)

Variable	1	2	3	4	5
1. Emotional intelligence	1.00				
Child-teacher relationship					
2. Intimacy	.16 [*]	1.00			
3. Conflict	-.33 ^{**}	-.32 ^{**}	1.00		
4. Dependency	-.28 ^{**}	.02	.64 ^{**}	1.00	
5. Social competence	.36 ^{**}	.42 ^{**}	-.73 ^{**}	-.54 ^{**}	1.00

^{*} $p < .05$, ^{**} $p < .01$.

균은 300.58 ($SD=42.02$), 여아의 정서지능 평균은 315.66 ($SD=43.58$)으로 여아의 정서지능이 더 높은 것으로 나타났다. 남아와 여아 간 정서지능 평균의 차이는 통계적으로 유의하였다 ($t=-2.80, p < .01$).

유아-교사 간 관계를 친밀관계, 갈등관계, 의존관계로 구분하여 살펴본 결과, 전체 유아의 유아-교사 간 친밀관계 평균은 41.38 ($SD=6.26$)로 나타났다. 남아-교사 간 친밀관계의 평균은 41.26 ($SD=5.81$)이었으며 여아-교사 간 친밀관계의 평균은 41.50 ($SD=6.74$)으로 여아가 남아에 비해 교사와 더 친밀관계 수준이 높은 것으로 나타났으나 이 차이는 유의한 차이가 아닌 것으로 나타났다($t=-.31, ns$). 유아-교사 간 갈등관계를 살펴보면, 전체 유아의 유아-교사 간 갈등관계 평균은 24.95 ($SD=7.08$)이었다. 남아-교사 간 갈등관계 평균은 25.11 ($SD=6.89$)이었으며 여아-교사 간 갈등관계의 평균은 24.77 ($SD=7.30$)로 나타났다. 남아들과 비교할 때 여아-교사 간 갈등이 다소 낮은 것으로 조사되었으나 이는 의미 있는 차이가 아닌 것으로 나타났다($t=.39, ns$). 유아-교사 간 의존관계를 살펴보면, 전체 유아의 유아-교사 간 의존관계 평균 점수는 9.13 ($SD=2.60$)이었다. 남아-교사 간 의존관계 평균은 9.17 ($SD=2.54$)이었으며 여아-교사 간 의존관계 평균은 9.08 ($SD=2.69$)로 남아에 비해 여아의 의존관계 수준이 다소 낮은 것으로 나타났으나, 두 집단 간 차이는 통계적으로 의미 있는 차이가 아닌 것으로 나타났다($t=.28, ns$).

사회적 유능성에서 전체 유아의 평균은 324.91 ($SD=40.37$)이었다. 남아의 사회적 유능성 점수 평균은 324.22 ($SD=35.92$)였으며 여아의 경우 325.71 ($SD=45.10$)로 여아의 사회적 유능성이 남아보다 다소 높은 것으로 나타났다. 그러나 남아와 여아 간 사회적 유능성 평균의 차이는 통계적으로 의미가 없었다($t=-.29, ns$).

2. 유아의 정서지능과 사회적 유능성 간의 관계에서 유아-교사 관계의 매개효과

유아의 정서지능과 사회적 유능성 간의 관계에서 유아-교사 관계가 매개적 역할을 하는지 살펴보기 위해, 먼저 Pearson의 적률상관계수를 산출하여 독립변인(정서지능), 매개변인(유아-교사 관계), 종속변인(사회적 유능성) 간 상관관계를 알아보았다. Table 3에 제시된 바와 같이, 유아의 정서지능은 유아-교사 간 친밀관계($r=.16, p < .05$)와 유의미한 정적 상관을 나타내었으며 유아-교사 간 갈등관계($r=-.33, p < .01$), 유아-교사 간 의존관계($r=-.28, p < .01$)와는 유의미한 부적 상관을 나타내었다. 또한 유아의 사회적 유능성($r=.36, p < .01$)과 유의한 정적 상관을 나타내었다. 즉, 정서지능이 높을수록 유아-교사 간 친밀관계 수준이 높고, 유아-교사 간 갈등관계와 유아-교사 간 의존관계 수준은 낮은 것으로 나타났다. 또한 정서지능이 높을수록 유아의 사회적 유능성도 높은 것으로 나타났다.

친밀관계는 갈등관계($r=-.32, p < .01$)와 유의한 부적 상관을 나타내었고 의존관계와는 유의한 상관을 보이지 않았으며 사회적 유능성($r=.42, p < .01$)과는 유의한 정적 상관을 나타내었다. 즉, 유아-교사 간 친밀관계 수준이 높을수록 유아-교사 간 갈등관계 수준은 낮으며 사회적 유능성은 높은 것으로 나타났다.

유아-교사 간 갈등관계는 유아-교사 간 의존관계($r=.64, p < .01$)와 유의한 정적 상관을 나타내었고 사회적 유능성($r=-.73, p < .01$)과 유의한 부적 상관을 보였다. 즉, 유아-교사 간 갈등관계 수준이 높을수록 유아-교사 간 의존관계 수준이 높아지고 유아의 사회적 유능성은 낮아지는 것으로 나타났다. 마지막으로 유아-교사 간 의존관계는 유아의 사회적 유능성($r=-.54, p < .01$)과 유의한 부적 상관을 보여 유아-교사 간 의존관계 수준이 높을수록 유아의 사회적 유능성은 낮아지는 것으로 나타났다.

유아의 정서지능, 유아-교사 간 관계 및 사회적 유능성 간 상관관계를 바탕으로, Baron과 Kenny [5]가 제시한 단계를 따라 회귀분석을 실시하였다. 독립변수의 다중공선성 여부를 살펴본 결과 정서지능과 유아-교사 간 관계의 공차는 .88-.98, 분산팽

Table 4. Mediating Effect of Intimate Relationship on the Relationship of Emotional Intelligence and Social Competence (N=269)

Step	Independent variable	Dependent variable	β	R^2	F
1	Emotional intelligence	Social competence	.36***	.13	33.94***
2	Emotional intelligence	Intimacy	.16 [†]	.02	6.06 [†]
3	Emotional intelligence	Social competence	.31***	.27	40.82***
	Intimacy		.37***		

[†]p<.05, ***p<.001.

Table 5. Mediating Effect of Conflict Relationship on the Relationship of Emotional Intelligence and Social Competence (N=269)

Step	Independent variable	Dependent variable	β	R^2	F
1	Emotional intelligence	Social competence	.36***	.13	33.94***
2	Emotional intelligence	Conflict	-.33***	.11	29.85***
3	Emotional intelligence	Social competence	.12 [†]	.54	135.31***
	Conflict		-.69***		

[†]p<.05, ***p<.001.

창계수는 1.02-1.14 사이에 분포하여 다중공선성 문제가 없는 것으로 판단하였다. 또한 Durbin-Watson 검정 결과가 1.70-1.90으로 나타나 변인들이 상호 독립적인 것을 확인하였다. 유아의 정서지능이 사회적 유능성에 영향을 미치는 과정에서 유아-교사 관계가 매개역할을 하는지 살펴본 결과는 다음과 같다.

1) 정서지능과 사회적 유능성 간의 관계에서 유아-교사 친밀관계의 매개효과

Table 4에 제시된 바와 같이, 유아-교사 간 친밀관계는 유아의 정서지능과 사회적 유능성 간의 관계를 매개하는 것으로 나타났다. 1단계에서 정서지능이 사회적 유능성의 분산의 13%를 설명하였으며($\beta=.36, p<.001$) 2단계에서 정서지능이 친밀관계의 분산을 2% 설명하였다($\beta=.16, p<.05$). 마지막으로 3단계에서 사회적 유능성에 대한 친밀관계의 회귀계수가 통계적으로 유의하였고($\beta=.37, p<.001$), 사회적 유능성에 대한 정서지능의 회귀계수가 1단계($\beta=.36, p<.001$)보다 감소하였다($\beta=.31, p<.001$). 그리고 3단계에서 정서지능과 친밀관계를 모두 포함하는 모델이 사회적 유능성의 분산을 설명하는 정도는 27%로, 1단계의 값보다 증가하였다. 따라서 유아-교사 간 친밀관계는 유아의 정서지능과 사회적 유능성 간의 관계를 부분 매개하는 것으로 볼 수 있다. 또한 Sobel's test 결과 유아의 정서지능이 유아-교사 간 친밀관계를 통해 유아의 사회적 유능성에 미치는 간접효과가 유의한 것으로 나타났다($z=2.49, p<.05$).

2) 정서지능과 사회적 유능성 간의 관계에서 유아-교사 갈등관계의 매개효과

Table 5를 살펴보면, 유아-교사 간 갈등관계는 유아의 정서지능과 사회적 유능성 간의 관계를 매개하는 것으로 나타났다. 1단계에서 정서지능이 사회적 유능성 분산의 13%를 설명하였으며 회귀계수가 통계적으로 유의하였다($\beta=.36, p<.001$). 그리고 2단계에서 정서지능이 갈등관계의 분산을 11% 설명하였다($\beta=-.33, p<.001$). 3단계에서 사회적 유능성에 대한 갈등관계의 회귀계수가 통계적으로 유의하였고($\beta=-.69, p<.001$), 사회적 유능성에 대한 정서지능의 회귀계수가 1단계($\beta=.36, p<.001$)보다 감소하였다($\beta=.12, p<.05$). 3단계에서 정서지능과 갈등관계를 모두 포함하는 모델이 사회적 유능성의 분산을 설명하는 정도는 54%로, 1단계의 값보다 증가하였다. 즉, 유아-교사 간 갈등관계는 유아의 정서지능과 사회적 유능성 간의 관계를 부분 매개 하는 것으로 나타났다. 그리고 Sobel's test 결과 유아의 정서지능이 유아-교사 간 갈등관계를 통해 유아의 사회적 유능성에 미치는 간접효과가 유의한 것으로 나타났다($z=-4.11, p<.001$).

3) 정서지능과 사회적 유능성 간의 관계에서 유아-교사 의존관계의 매개효과

Table 6에 제시된 바와 같이, 유아-교사 간 의존관계는 유아의 정서지능과 사회적 유능성 간의 관계를 매개하는 것으로 나타났다. 1단계에서 정서지능이 사회적 유능성 분산의 13%를 설명하였으며($\beta=.36, p<.001$) 2단계에서 정서지능은 의존관계의 분

Table 6. Mediating Effect of Dependency Relationship on the Relationship of Emotional Intelligence and Social Competence (N=269)

Step	Independent variable	Dependent variable	β	R^2	F
1	Emotional intelligence	Social competence	.36***	.13	33.94***
2	Emotional intelligence	Dependency	-.28***	.08	21.01***
3	Emotional intelligence	Social competence	.22***	.35	60.32***
	Dependency		-.49***		

*** $p < .001$.

산을 8% 설명하였다($\beta = -.28, p < .001$). 3단계에서 사회적 유능성에 대한 의존관계의 회귀계수가 통계적으로 유의하였고($\beta = -.49, p < .001$), 사회적 유능성에 대한 정서지능의 회귀계수가 1단계($\beta = .36, p < .001$)보다 감소하였다($\beta = .22, p < .001$). 그리고 3단계에서 정서지능과 의존관계를 모두 포함하는 모델이 사회적 유능성의 분산을 설명하는 정도는 35%로, 1단계의 값보다 증가하였다. 즉, 유아-교사 간 의존관계는 유아의 정서지능과 사회적 유능성 간의 관계를 부분 매개하는 것으로 볼 수 있다. Sobel's test 결과 유아의 정서지능이 유아-교사 간 의존관계를 통해 유아의 사회적 유능성에 미치는 간접효과가 유의한 것으로 나타났다($z = -3.62, p < .001$).

논의 및 결론

본 연구는 유아의 성별에 따라 정서지능, 유아-교사 관계, 사회적 유능성이 차이가 있는지 살펴보고 유아의 정서적 지능이 사회적 유능성에 영향을 미치는 과정에서 유아-교사 관계가 매개적 역할을 하는지 살펴보고자 하였다. 본 연구의 주요 결과를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 정서지능은 여아가 남아보다 높게 나타나 성에 따른 차이가 있는 것으로 조사되었고 유아-교사 관계와 사회적 유능성에서는 성차가 나타나지 않았다. 여아가 남아보다 정서지능이 높게 나타난 본 연구의 결과는 여아가 남아에 비해 정서인식에 민감하고 정서 조절을 잘하며 타인의 정서를 배려한 정서표현을 잘하고 공감능력이 뛰어났다는 Kim과 Kang [28], Park 등[47], Underwood 등[58]의 연구 결과와 일치한다. 이러한 결과는 여아의 어휘력, 문장력, 정서표현능력이 남아에 비해 우수하다는[38, 54, 55] 견해를 통해 해석해 볼 수 있다. 본 연구에서 활용된 정서지능 검사 도구는 교사가 유아의 행동뿐 아니라 언어 표현을 관찰하여 정서지능을 측정하게 되어있다. 즉, 여아는 남아보다 우수한 언어 능력으로 인해 정서를 더 구체적으로, 자주 표현하였

을 가능성이 있고 결과적으로 정서지능 수준이 높게 나타난 것일 수 있다. 하지만 남아와 여아 간 언어 표현력에 차이가 없다는 결과[22]도 제시된 만큼 해석에 주의가 필요할 것으로 본다. 아울러 여아는 정서 인식 및 표현에 대해 더 민감하길 원하는 사회적 기대 때문에 차이가 발생했을 가능성도 제기해 볼 수 있다. 이러한 결과는 부모와 교사는 남아의 정서조절 및 정서 표현 지도에 더 많은 관심을 가질 필요가 있음을 시사한다.

본 연구에서는 유아-교사 관계와 사회적 유능성에서 성별에 따른 차이가 나타나지 않았다. 이는 유아-교사 관계에서 남아가 여아에 비해 갈등 또는 의존관계를 더 많이 형성하고 여아와 교사와의 관계가 남아보다 친밀하다고 보고한 An과 Kim [3], Yoo와 Kwon [63]의 결과와 상반된다. 본 연구의 결과는 유아-교사 관계가 유아의 문제 행동과 관련 깊다는 사실에 기초해 이해해 볼 수 있다. 여러 연구들에서 남아가 여아에 비해 부정적인 행동을 더 많이 하는 것으로 보고되어 왔으며[14, 34] 유아의 문제 행동은 교사와의 부정적인 관계에 영향을 미치는 것으로 나타났다[7, 32, 40]. 즉 유아-교사 관계에 성차가 없다는 본 연구의 결과는 연구 대상 남아들의 문제 행동 수준이 여아보다 더 높지 않았기 때문인 것으로 추측된다.

또한 본 연구 결과 사회적 유능성에도 성차가 없는 것으로 나타나 사회적 유능성 총점에서 성차가 없다고 보고한 Bar-Tal 등 [6], Kim과 Moon [27]의 연구 결과와 일치하였다. 사회적 유능성은 타인과의 상호작용 및 관계 유지 능력, 친사회적인 행동 경향, 환경 적응력을 포괄하는 개념으로 가정과 사회에서의 경험에 영향을 받는다[51]. 여성의 사회 진출이 증가하고 직업에 대한 성적 편견이 감소함에 따라 남성 또는 여성의 전유물로 여겨졌던 관계 지향성이나 친사회적 경향, 적응력은 남녀 모두에게 중요한 요소로 간주되고 있다. 또한 유아는 가정과 사회에서 양성성을 발휘하는 유능한 모델을 체험할 기회가 증가하였고 양성성의 중요성에 대해 교육받고 있다. 이에 사회적 유능성에서 유아의 성에 따른 차이가 나타나지 않은 것으로 사료되나 여아가 남아보다 사회적 능력이 높다는 연구 결과들도[14, 34] 제시된 바 있어, 사회적

유능성에서의 성차 및 영향요인에 관한 후속 연구가 이루어져야 할 것으로 보인다.

둘째, 정서지능은 사회적 유능성을 유의하게 예측하며 유아-교사 관계는 정서지능과 사회적 유능성과의 관계를 부분적으로 매개하였다. 이는 유아의 정서성과 사회적 행동 간의 관계가 유아-교사 관계에 따라 달라진다는 Griggs 등[18]의 연구와 유사한 결과이다. 정서지능은 사회적 유능성에 유의한 영향을 미치나 유아-교사 관계를 투입하였을 때 정서지능의 영향력이 감소된다는 본 연구의 결과는 사회적 유능성이 정서지능에 직접적인 영향을 받을 뿐 아니라 유아-교사 관계를 통해 간접적인 영향을 받을 수 있음을 의미한다. 이 결과는 정서지능 수준이 상대적으로 낮은 유아의 사회적 유능성을 개발하고자 하는 부모, 교사에게 특히 유용한 정보일 수 있다. 정서지능이 상대적으로 낮은 유아는 교사와 긍정적인 관계를 형성함으로써 낮은 정서지능의 영향을 완화시킬 수 있을 것이다. 또한 본 연구의 결과는 유아의 정서지능 향상을 위한 노력과 더불어 유아-교사 관계 증진 프로그램이 적용될 때 유아의 사회적 유능성이 더욱 촉진될 수 있음을 의미한다.

셋째, 정서지능과 사회적 유능성의 관계에서 유아-교사 관계의 매개효과는 갈등관계, 의존관계, 친밀관계 순으로 나타났다. 이는 사회적 유능성이 정서지능의 영향을 받는 정도가 감소하는 폭(b 변화폭의 차이)이 갈등관계가 가장 크고 다음으로 의존관계, 친밀관계 순임을 의미한다. 매개효과의 차이는 유아의 발달이 지지와 친밀감보다 관계에서의 부정적 경험과 스트레스[8] 같은 부정적 경험에 더 크게 영향을 받는다는 사실을 통해 이해될 수 있다. 유아는 갈등관계를 목격하는 것만으로도 심한 부정적 정서를 경험할 만큼[19] 갈등에 취약한 존재이다. 특히, 유아에게 부모만큼이나 의미 있고 영향력이 큰 교사와의 갈등관계는 심리적 충격을 유발할 수 있는데, 실제로 교사와 갈등관계에 있는 유아는 분노와 불안, 소외와 외로움을 경험하는 것으로 알려져 있다[20, 35]. 유아는 이러한 부정적 정서에 대처할 수 있는 능력과 경험이 충분하지 않은 상태이기 때문에 교사와의 갈등에 따른 충격은 쉽게 사라지지 않고 지속될 가능성이 높다. 그리고 유아와 갈등을 경험하는 교사는 유아에게 부정적인 피드백을 주거나 유아와의 상호작용을 피할 가능성이 높다[31]. 즉, 갈등관계에 있는 유아는 교사와의 상호작용이 제한될 수 있고 관계에서 부정적 정서를 복합적으로 경험하는 만큼 갈등관계에서 유아의 만족도가 가장 낮을 것으로 생각된다. 이로 인해 정서지능이 사회적 유능성에 정적인 영향을 미치는 과정에서 갈등관계의 매개효과 정도가 가장 높게 나타난 것으로 사료된다.

갈등관계 다음으로 매개효과 정도가 큰 관계 유형은 의존관계

로 나타났다. 의존관계는 유아가 교사에게 지나치게 의존하고 매달리는 관계 유형으로[49] 갈등관계와 마찬가지로 부정적인 관계이며, 사회적 유능성에도 부정적인 영향을 미친다. 하지만 교사와 갈등관계인 유아가 도움이 필요한 상황에서 조차 교사를 활용하지 않고 회피하는 것과 달리[42] 의존관계인 유아는 교사와의 상호작용이 빈번하다. 교사는 의존성이 높은 유아에 대해 불편감을 느낄 수 있지만 의존성이 유아기에 나타날 수 있는 특성임을 이해하고 있기 때문에 유아의 의존 요구를 수용할 가능성이 높고, 유아는 교사의 감정과는 별개로 의존 욕구 충족에 따른 만족감을 경험하기 때문에 갈등관계에서보다 덜 스트레스를 받게 된다. 이로 인해 의존관계가 정서지능을 통한 사회적 유능성을 매개하는 정도가 갈등관계 보다 낮게 나타난 것으로 사료된다. 한편, 유아기 의존성은 연령이 증가함에 따라 감소하므로[62] 의존관계의 매개효과 정도는 유아의 연령에 따라 차이가 있을 것으로 생각된다. 따라서 추후 연구에서는 유아의 연령을 구분하여 의존관계의 매개효과 정도를 탐색하는 것도 의미 있으리라 생각된다.

마지막으로, 유아-교사 간 친밀관계의 매개효과 정도가 가장 낮았다. 이는 유아의 사회적 유능성에 친밀한 관계, 지지적인 관계가 갈등적인 관계보다 덜 영향을 미치기 때문으로[8] 해석된다.

본 연구는 유아의 정서지능과 사회적 유능성 발달에 있어서 맞벌이 증가 등 사회의 변화로 인해 유아와 보내는 시간이 증가하고 있는 교사와의 관계가 유아의 정서지능과 사회적 유능성 간의 관계에 미치는 효과를 살펴보았다는데 의의가 있다. 유아-교사 관계가 유아의 정서지능과 사회적 유능성 간의 관계를 매개한다는 본 연구의 결과는 유아-교사 관계가 갈등관계일 경우 유아의 문제 행동과 관련성이 높고 또래 호감도에 영향을 미친다는 선행연구[10, 21, 32, 52]와 마찬가지로, 유아-교사 관계의 질이 유아의 또래 관계뿐만 아니라 기관 생활에서의 적응과도 밀접한 관련성이 있음을 시사하며 유아의 사회적 유능성 향상을 위한 프로그램 계획 시 유아-교사 관계를 함께 다룸으로써 더 좋은 성과를 거둘 수 있음을 의미한다. 또한 교사 교육 시 유아와 교사 관계를 더욱 비중 있게 다루어야 하며 유아-교사 관계 증진을 위한 프로그램을 개발·시행할 필요가 있음을 시사한다.

한편, 유아-교사 관계는 유아 대 교사 비율과 학급 내 유아 성비에 영향을 받을 수 있다. 대부분의 교사들이 유아와 친밀한 관계를 형성하고 있고 유아와의 관계를 강화하기 위해 많은 노력을 기울이고는 있지만, 현재 교사 한명이 담당하는 유아 수가 만 4세 이상의 경우 20명이기 때문에 남아의 수가 많은 학급의 교사들 중에는 유아-교사 관계 형성에 어려움을 호소하는 경우도 종종 있다. 유아-교사 관계 형성을 어렵게 만드는 요인은 유아-교사 간 갈등, 교사

의 유아 학대 사건과도 연관될 수 있기 때문에[26, 29] 교사가 담당하는 유아의 수를 더 낮출 수 있다면 유아-교사 관계 증진에 도움이 될 것으로 본다. 또한 유아-교사 관계의 중요성과 유아-교사 관계가 유아 발달에 미치는 영향에 관한 교육이 강화될 필요가 있다. 본 연구의 결과는 이와 관련된 교사 교육 프로그램 개발이나 교사 연수 시 기초 자료로 활용될 수 있을 것으로 기대된다.

본 연구는 서울과 경기도에 있는 어린이집 교사들을 대상으로 조사를 실시하였기 때문에 결과를 일반화하는데 세심한 주의가 필요하다. 또한 본 연구에서 수집된 관련 변인에 대한 자료들이 유아들 간의 사회관계를 측정하는 방법이나 관찰 등에 기인한 자료 수집을 병행하지 않고 교사 보고에만 의존하였다는 한계점이 있다. 그럼에도 불구하고 교사가 유아를 잘 파악하고 있는 학년말에 설문이 진행되었고 부모보다는 대규모의 또래 집단에서 유아의 행동을 장기간 관찰한 교사에 의해 평정되었으며, 3년 이상의 경력을 가진 교사들이 정보를 제공하였기 때문에 보다 객관적인 자료 수집이 이루어졌다고 사료된다. 향후 본 연구의 논의 과정에서 언급된 유아의 언어능력, 연령과 문제 행동 등을 포함하는 종합적인 연구가 실시되어 정서지능, 유아-교사 관계, 사회적 유능성에 대한 보다 심도 깊은 이해를 제공해 주기를 기대한다. 아울러 추후 연구를 통해 유아-교사 관계 증진 활동을 포함하는 사회적 유능성 증진 프로그램, 유아-교사 관계 유형에 따른 매개효과 정도 차이를 반영한 프로그램이 개발될 수 있기를 기대한다.

Declaration of Conflicting Interests

The authors declared that they had no conflicts of interest with respect to their authorship or the publication of this article.

References

- An, R. R. (2005). *The relationship between children's individual variables, mothers' emotionality and the children's emotional development, social competence* (Unpublished doctoral dissertation). Ewha Womans University, Seoul, Korea.
- An, R. R., & Kim, H. J. (2008). The relationship between children's individual variables, mothers' emotionality and children's social competence. *Journal of the Korean Home Economics Association*, 46(2), 1-12.
- An, S. J., & Kim, D. B. (2012). The effect of teacher's physical touch(hug) and positive language (saying I love you) to children on emotional intelligence of young children development. *Journal of the Korean Society of Women's Culture*, 21, 25-29.
- Asher, S. R., & Rose, A. J. (1997). Promoting children's social-emotional development with peers. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 196-224). New York, NY: Basic Books.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Bar-Tal, D., Raviv, A., & Goldberg, M. (1982). Helping behavior among preschool children: Observational study. *Child Development*, 53(2), 396-402. <http://dx.doi.org/10.2307/1128982>
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationships. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.934>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>
- Brock, L. L., & Curby, T. W. (2014). Emotional support consistency and teacher-child relationships forecast social competence and problem behavior in prekindergarten and kindergarten. *Early Education and Development*, 25(5), 661-680. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2014.866020>
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436. [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00107-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00107-3)
- Chung, D. H. (2009). Perspective taking, theory of mind and emotional intelligence of 4 or 5 year-old children. *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, 14(3), 359-378.
- Connolly, J., & Doyle, A. B. (1981). Assessment of social competence in preschoolers: Teachers versus peers. *Developmental Psychology*, 17(4), 454-462.
- Dunn, J., & Munn, P. (1986). Siblings and the development of prosocial behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 9(3), 265-284. <http://dx.doi.org/10.1177/016502548600900301>
- Elliott, S. N., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and

- middle school students. *Exceptionality*, 9(1-2), 19-32.
16. Garner, P. W., & Estep, K. M. (2001). Emotional competence, emotion socialization and young children's peer-related social competence. *Early Education and Development*, 12(1), 29-48. http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed1201_3
 17. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
 18. Griggs, M. S., Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., Kidder-Ashley, P., & Ballard, M. (2009). Student-teacher relationships matter: Moderating influences between temperament and preschool social competence. *Psychology in the Schools*, 46(6), 553-567. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20397>
 19. Grych, J. H., Fincham, F. D., Jouriles, E. N., & McDonald, R. (2000). Interparental conflict and child adjustment: Testing the mediational role of appraisals in the cognitive-contextual framework. *Child Development*, 71(6), 1648-1661. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00255>
 20. Gu, S. L. (1999). *A study on teacher-child relationships and the child behaviors according to age and gender* (Unpublished master's thesis). Dong-A University, Busan, Korea.
 21. Hestenes, L. L., Kontos, S., & Bryan, Y. (1993). Children's emotional expression in child care centers varying in quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(3), 295-307. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(05\)80069-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(05)80069-9)
 22. Hwang, Y. S. (2007). The relationship between young children's comprehension ability and story making: The development of narrative. *Korean Journal of Child Studies*, 28(2), 39-53.
 23. Jun, J. M., & Yoo, M. S. (2006). Social competence: Effect of mother's facilitative communication and child's emotional intelligence. *Korean Journal of Child Studies*, 27(3), 225-240.
 24. Jung, D. H. (2006). *A study on the relationships among children's peer interactions, child-teacher relationships, multiple intelligences and elementary school adjustment* (Unpublished doctoral dissertation). Chonnam National University, Gwangju, Korea.
 25. Jung, S. I. (2013, September 11). Youth suicide rate, the 57 percent increase during decade... No. 2 growth among OECD. *Hankook-ilbo*. Retrieved September 27, 2013, from <http://news.naver.com/main/read.nhn?mode=LSD&mid=sec&sid1=102&oid=038&aid=0002417990>
 26. Kang, K. S. (2013, April 8). "No child abuse reflection"... Principal of child care center was arrested. *Donga Ilbo*. Retrieved August 5, 2014, from <http://news.donga.com/3/all/20130408/54268471/1>
 27. Kim, J. H., & Moon, H. J. (2004). Relevant variables of children's social competence. *Journal of the Korean Home Economics Association*, 42(10), 23-38.
 28. Kim, Y. H., & Kang, M. J. (2010). The influences of siblings and emotional intelligence on social competence: Conflict solving strategies as mediators. *Korean Journal of Child Studies*, 31(3), 199-214.
 29. Kim, Y. J. (2011, July 5). Anxiety about child care center... Last year, 7,000 accidents. *ChosunMedia*. Retrieved August 4, 2014, from http://news.chosun.com/site/data/html_dir/2011/07/05/2011070500222.html
 30. Kwon, Y. H. (1995). *The relationship between mothers' parenting behaviors and children's prosocial behaviors* (Unpublished master's thesis). Yonsei University, Seoul, Korea.
 31. Kwon, Y. H. (2012). The moderating role of teacher-child conflictual relationship on children's negative emotionality and peer interaction. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 32(2), 29-48.
 32. Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkage between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00366>
 33. LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children aged three to six: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377. <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.369>
 34. LaFreniere, P. J., Masataka, N., Butovskaya, M., Chen, Q., Dessen, M. A., Atwanger, K., et al. (2002). Cross-cultural analysis of social competence and behavior problems in preschoolers. *Early Education and Development*, 13(2), 201-220. http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed1302_6
 35. Lee, J. S. (2001). *Preschool children's representation of attachment: Associations with teacher-child relationship and social competence* (Unpublished doctoral dissertation). Kyung Hee University, Seoul, Korea.
 36. Lee, S. A., & Hyun, E. J. (2010). Teacher-child relations: Interactions with children's peer-competence and self-regulation. *Korean Journal of Child Studies*, 31(2), 1-15.
 37. Lee, Y. J., Lee, J. S., & Shin, E. S. (2000). *Emotional intelligence rating scale for preschooler*. Seoul: Chang-ji.
 38. Maccoby, E. E. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York, NY: Hancourt Brace Jovanovich.
 39. Malterer, M. B., Glass, S. J., & Newman, J. P. (2008). Psychopathy and trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 735-745. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2007.10.007>
 40. Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43(5), 425-442. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.09.004>
 41. Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134. <http://dx.doi.org/10.1348/2044-8279.002009>

42. Oh, K. H. (2010). *A study on the variables affecting the conflicted relationship between child and teacher* (Unpublished doctoral dissertation). Catholic University of Korea, Bucheon, Korea.
43. Oppenheim, D., Sagi, A., & Lamb, M. E. (1988). Infant-adult attachments on the kibbutz and their relation to socioemotional development 4 years later. *Developmental Psychology, 24*(3), 427-433.
44. Park, J. Y., Kang, S. D., & Kwon, K. S. (2010). The effects of age, sex, temperament, income, mother's emotional expressiveness, and mother's social competence on children's peer competence. *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education, 15*(5), 359-382.
45. Park, J. Y., & Sung, Y. J. (2013). The study on relation between temperament, emotional intelligence and peer competence of young children. *Journal of Korea Academia-Industrial cooperation Society, 14*(1), 148-156.
46. Park, Y. Y., & Choi, E. K. (2001). The relationships between parental childrearing behavior and personality, and children's emotional intelligence. *Journal of Korean Home Management Association, 19*(5), 221-238.
47. Park, Y. Y., Choi, Y. H., & Park, I. J. (2002). The relationship between children's personality traits and children's emotional intelligence. *Journal of Korean Home Management Association, 20*(2), 123-134.
48. Pellegrini, A. D., & Bjorklund, D. F. (1998). *Applied child study: A developmental approach* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
49. Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development, 57*, 61-80. <http://dx.doi.org/10.1002/cd.23219925706>
50. Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 36*(4), 717-731. <http://dx.doi.org/10.3758/BF03206553>
51. Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571-645). New York, NY: Wiley. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0310>
52. Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem-solving and social competence in children. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 283-323). New York, NY: Plenum.
53. Sette, S., Spinrad, T. L., & Baumgartner, E. (2013). Links among Italian preschoolers' socioemotional competence, teacher-child relationship quality, and peer acceptance. *Early Education and Development, 24*(6), 851-864. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2013.744684>
54. Shin, K. H., & Hwang, S. M. (1994). Sex, socio-economic environment and its effects on language development of pre-school age children: Comparison of language proficiency test results using shapes and colors. *Korean Journal of Psychology: Developmental, 7*(2), 74-91.
55. Sim, H. S., & Wang, J. H. (2001). The relationship among emotional intelligence, social competence and interpersonal cognitive problem solving of the elementary school children. *The Korean Journal of Counseling and Psychotherapy, 13*(1), 163-175.
56. Smith, L., Heaven, P. C. L., & Ciarrochi, J. (2008). Trait emotional intelligence, conflict communication patterns, and relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences, 44*(6), 1314-1325. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.024>
57. Torgerson, T. L. (1934). The measurement and prediction of teaching ability. *Review of Educational Research, 4*(3), 261-266.
58. Underwood, M. K., Coie, J. D., & Herbsman, C. R. (1992). Display rules for anger and aggression in school-age children. *Child Development, 63*(2), 366-380. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01633.x>
59. Van IJzendoorn, M. H., Kranenburg, M. J., Zwart-Woudstra, H., Van Busschach, A., & Lambermon, M. W. E. (1990, April). *Day-care and preschool: Quality of infant-caregiver attachment affects sociability in preschool*. Paper presented at 7th Biennial International Conference on Infant Studies, Montreal, Canada.
60. Walter, J. L., & LaFreniere, P. J. (2000). A naturalistic study of affective expression, social competence and sociometric status in preschoolers. *Early Education and Development, 11*(1), 109-122. http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed1101_7
61. Woo, S. K., & Choi, K. Y. (2002). Variables related to gender differences in structural analysis of children's emotional competence. *Korean Journal of Child Studies, 23*(6), 15-32.
62. Yee, Y. H. (1994). Three year-old child-father attachment security and dependency: Q-sort observation at home. *Korean Journal of Psychology: Developmental, 7*(2), 108-118.
63. Yoo, J. M., & Kwon, H. K. (2008). The relationships between child's and teachers' demographic variables, teacher-child relationship, child's self-regulation and peer competency among preschool children in early childhood setting. *The Journal of Korean Educational Forum, 8*(1), 265-290.
64. Yoo, K. S. (2009). Relationship between emotional intelligence and preschool educational institutes adjustment. *The Journal of Child Education, 18*(4), 35-45.
65. Yun, Y. B., & Ryu, J. H. (2010). The effects of a child's temperament, developmental level and mother's child-rearing attitudes on emotional intelligence. *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education, 15*(6), 235-253.