Check for updates

Korean Journal of Human Ecology
2021. Vol. 30, No. 4, 541-552

http://dx.doi.org/10.5934/kjhe.2021.30.4.541
ISSN 1226-0851(Print)/ISSN 2234-3768(Online)

아동의 교사선호 및 또래선호에 따른 군집별 사회적 행동과 심리사회적 특성에서의 차이

Differences in Social Behaviors and Psychosocial Adjustment Among Clusters in Children's Teacher and Peer Preference

신유림*
가톨릭대학교 아동학과 교수

Shin, Yoolim*
Department of Child Studies, The Catholic University of Korea

Abstract

The purpose of this research was to investigate the clusters of children`s teacher and peer preference. Moreover, differences in social behaviors and psychosocial adjustment were examined among the clusters. The participants were 521 elementary school children, namely, 282 males and 239 females. Children completed peer nominations which assessed peer preference, victimization and social behaviors. Also, psychosocial adjustment was measured based on children's report and teachers rated teacher preference. Results revealed three distinct clusters. There were significant differences in social behaviors and psychosocial adjustment among the three clusters. Based on the results of this research, intervention strategies were made.

Keywords: Teacher preference, Peer preference, Social behaviors

Ⅰ. 서론

아동은 학교에서 교사 및 또래들과 일상적인 상호작용을 하면서 사회적 규범을 배우고 대인관계 유능감을 발달시킬 수 있다. 이에 따라 연구자들은 아동의 교사 및 또래관계에 영향을 미치는 요인을 규명하기 위하여 여러 변인들을 탐색하였다. 그 결과, 연구자들은 교사 및 또래관계에 영향을 미치는 변인으로 아동의 친사회성, 공격성 및 위축성과 같은 사회적 행동특성을 제시하였다(Jerome et al., 2009). 공격적인 아동들은 교실에서 규칙을 위반하고 방해하는 행동을 보이므로 교사와 갈등을 경험하고(김수정, 정익중, 2017), 또래들로부터 거부되었다(오명자, 신유림, 2019). 위축된 아동들은 상호작용을 회피하고 고립된 성향을 보이므로, 또래들은 이 아동들을 선호하지 않지만(Rubin et al., 2009), 교사들은 선호하는 태도를 보였다(Thijs & Fleischmann, 2012). 반면에 친사회적인 아동들은 이타적인 동기와 행동을 보이며 공감능력이 발달되어 있으므로(Kana et al., 2016), 교사와 또래들은 이 아동들을 선호하였다(오명자, 신유림, 2019; 한유연, 2015).

한편, 연구자들은 교사 및 또래관계가 아동의 심리사회적 특성에 미치는 영향에 대하여 탐색하여 왔는데 이와 관련된 연구결과를 보면 다음과 같다. 초등학령기는 학교

본 논문은 2020년도 가톨릭대학교 교비연구비 지원으로 이루어졌음.
* Corresponding author: Shin, Yoolim
Tel: +82-2-2164-4487, Fax: +82-2-2164-4485
E-mail: yoolim@catholic.ac.kr
ⓒ 2021, Korean Association of Human Ecology. All rights reserved.

에 대한 선호(liking) 또는 회피(avoidance)가 뚜렷하게 나타나는 시기로 또래들로부터 거부를 경험하는 아동은 학교회피 수준이 높고, 학업동기가 낮았으며(O'Conner et al., 2011), 외로움, 우울 및 불안과 같은 부적응 문제를 보였다(Rudolph et al., 2011).

교사관계의 문제도 아동의 적응에 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 교사와 아동 사이의 갈등 관계는 아동의 스트레스와 관련된 코티솔 수준을 증가시키고(Ahnert et al., 2012), 우울감과 불안에도 영향을 주었다(Barett & Heubeck, 2000). 반면에 교사와 아동의 긍정적인 관계는 아동의 학교에 대한 선호(Murray & Greenburg, 2000), 자아개념 및 학교 소속감과 학업활동참여에 긍정적인 영향을 주었다(De Laet et al., 2015).

특히 초등학령기에 담임교사는 학급의 규범을 만들고 운영하는 영향력이 있는 존재이며, 아동들에게 관심과 주목의 대상이라는 점에서 아동에게 큰 영향력을 미칠 수 있다(김동현, 이규미, 2012). 이러한 점에서 교사가 특정 또래를 선호하거나 비선호하는 태도를 보일 경우, 아동들은 이러한 교사의 태도를 정보로 활용하여 특정 또래에 대하여 평가할 수 있다(김동현, 이규미, 2012). 이러한 현상을 Huges와 Chen(2011)은 사회적 참조하기(social referencing)란 용어를 사용하여 설명하였다. 즉 아동들은 학급의 모든 또래들과 상호작용할 수 없으므로 교사가 특정 또래에게 보이는 태도를 기준으로 이 또래을 평가하게 될 수 있다(Huges & Chen, 2011).

이에 따라 연구자들은 교사가 아동에 대하여 좋아하는 정도를 의미하는(Chang et al., 2004) 교사선호(teacher preference)를 측정하여 아동의 심리사회 적응에 미치는 영향에 대하여 탐색하였다. 선행연구결과를 보면, 교사선호는 학교성적과 외로움의 초기값과 변화율을 유의미하게 예언해주었다(Mercer & DeRosier, 2008). 또한 또래들은 학급에서 교사가 선호하지 않는 아동을 거부하고(Mercer & DeRosier, 2008), 괴롭힘의 피해 대상으로 삼을 수 있다(Chen et al., 2020; Wang et al., 2016).

이밖에도, 초등학교 아동을 대상으로 실시된 교사선호와 또래관계에 대한 국내 선행연구들 보면, 아동의 공격성과 또래거부의 관계에서 교사선호도의 조절효과를 분석한 연구(김동현, 이규미, 2012)와 아동의 문제행동과 또래괴롭힘의 관계에서 교사선호도의 매개 및 조절효과를 분석한 연구(신유림, 2009)가 있다. 최근에 교사지지가 아동의 또래지위 향상을 매개로 또래괴롭힘 방어행동에 미치는 경로를 입증한 권지웅과 박종효(2020)의 연구를 포함하여 소수의 연구들이 보고되었다.

이상의 선행연구들은 아동의 교사선호 및 또래선호에 대한 경험적 연구결과를 제시해주지만 다음과 같은 두 가지 제한점이 있다. 첫째, 대부분의 선행연구를 보면, 교사선호와 또래선호를 독립적으로 분리하여 연구하였으며 이를 함께 통합한 국내 연구는 아직 부족하다. 생태학적 이론에 의하면 아동발달은 아동이 직접 접하는 미시체계(micro system) 뿐만 아니라 미시체계 간의 관계인 중간체계(meso system)에 영향을 받는다(정옥분, 2018). 즉 학급은 아동이 교사 및 또래들이 함께 지내면서 상호작용하는 공간이므로 아동이 경험하는 교사선호와 또래선호는 상호 분리될 수 없으며 통합하여 이해되어야 한다. 특히 초등학교 교실에서 담임교사의 존재감과 영향력을 고려해 볼 때, 아동의 또래선호를 이해하기 위해서는 특정 아동에 대한 교사의 태도가 직접 반영되는 교사선호를 함께 연구할 필요가 있다.

둘째, 대부분의 선행연구들을 보면, 회귀분석과 같은 변인중심 접근법(variable-oriented approach)을 적용하여, 아동마다 실제 경험하고 있는 교사선호와 또래선호의 유형이 어떠한 지를 반영하지 못한다는 제한점이 있다. 즉 교사선호와 또래 선호가 항상 동일한 양상을 보이는 것은 아니며, 상반된 양상을 경험하는 아동들도 존재한다. 예를 들어, 교사는 선호하지만 또래들로부터 선호되지 않는 아동들이 있으며, 반대로 교사는 선호하지 않지만 또래들은 선호하는 아동들도 있다(Wang et al., 2016).

실제로 교사가 편애하는 아동들은 또래들에게 인기가 없었으며, 또래로부터 거부된 아동들이 항상 교사에게 거부되지 않았다(Wentzel & Asher, 1995). 또한 Lu et al.(2015)은 교사선호-또래비선호, 교사비선호-또래선호, 교사선호-또래선호 및 교사비선호-또래비선호 등 서로 다른 양상을 보이는 4개의 하위집단을 선별하였는데, 교사선호-또래선호집단은 친사회성이 가장 높은 반면에 교사선호-또래비선호 집단은 위축성의 정도가 높은 특성을 보였다. 더불어 Wang et al.(2016)의 연구에서도 교사 및 또래와 긍정적인 집단(적응집단), 모두 부정적인 집단(부적응집단), 교사와 갈등은 없지만 관심을 받지 못하는 집단(비존재감 집단) 등 서로 다른 양상을 보이는 하위집단이 선별되었다. 이들 집단은 서로 다른 특성을 보였는데, 적응집단은 학교선호의 정도가 높고 부적응 정도는 낮은 반면에 부적응 집단은 이와 반대되는 양상을 보였다(Wang et al., 2016).

즉 아동은 학급에서 경험하는 교사선호 및 또래선호에

서 서로 다른 양상을 보이는 하위 집단이 있으며 각 집단은 행동과 심리사회적 특성에 차이가 있음을 알 수 있으나, 이와 관련된 국내연구는 아직 미흡하다. 따라서 이러한 제한점을 해결하고 아동이 실제 경험하고 있는 양상에 대한 검증을 위하여 군집분석과 같이 각 아동이 경험하는 교사선호 및 또래선호에서 유사한 패턴을 기초로 하위집단을 분류하는 대상자중심 접근법(person-oriented approach)을 적용할 필요가 있다.

따라서 본 연구에서는 군집분석을 적용하여 아동이 학급에서 경험하는 교사선호 및 또래선호에서 서로 다른 양상을 보이는 하위집단을 선별하고자 하였다. 더불어 선별된 각 군집별 특성을 이해하기 위하여 각 군집 간 사회적 행동에서의 차이를 분석하였다. 교사 및 또래관계에서 아동의 공격성은 부정적인 영향을 미치지만(김수정, 정익중, 2017; 오명자, 신유림, 2019), 친사회성은 긍정적 영향을 미칠 수 있으며(오명자, 신유림, 2019; 한유연, 2015) 위축성은 또래관계에는 부정적이나 교사와의 관계에서는 긍정적인 특성으로 작용될 수 있다(Thijs & Fleischmann, 2012). 즉 이러한 사회적 행동은 아동의 대인관계의 설명해주는 대표적인 아동의 개인 특성이므로(Jerome et al., 2009), 교사선호 및 또래선호에서 군집 별 차이를 이해하는데 도움이 될 수 있을 것이다.

또한 교사 및 또래관계는 아동의 학교적응에 영향을 미치는 중요한 경험이다. 즉 교사선호 및 또래선호는 아동의 학교와 또래에 대한 태도, 외로움 및 괴롭힘 피해와 밀접한 관련성 있다(Chen et al., 2020; O'Conner et al., 2011; Wang et al., 2016). 따라서 본 연구에서는 학교회피, 또래신념, 외로움 및 또래괴롭힘 피해와 같은 심리사회적 특성을 측정하여 군집 별 전반적인 학교적응에서의 차이를 탐색하고자 하였다.

본 연구결과는 초등학령기 아동의 교사선호 및 또래선호의 다양한 유형에 대한 정보를 제공해주어 그 양상을 보다 심층적으로 이해하는데 도움이 될 수 있으며, 교사 및 또래관계에 어려움이 있는 아동의 특성을 파악하고 이에 따른 개입에 필요한 기초자료를 제공해줄 수 있을 것이다.

이상과 같은 연구목적 하에 설정된 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1) 아동의 교사선호 및 또래선호의 유형은 어떻게 분류되는가?

연구문제 2) 아동의 교사선호 및 또래선호의 유형에 따른 사회적 행동(친사회성, 공격성, 위축성)에서의 차이는 어떠한가?

연구문제 3) 아동의 교사선호 및 또래선호 유형에 따른 심리사회적 특성(학교회피, 또래신념, 외로움, 또래괴롭힘 피해)에서의 차이는 어떠한가?

Ⅱ. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 초등학교 5, 6학년 아동 521명으로 공립 초등학교 4곳에서 표집 되었다. 학년 별 분포를 보면 5학년은 221명(42.3%)이었으며, 6학년은 300명(52.7%)이었다. 성별 분포를 보면 남아는 282명(51.5%), 여자는 239명(48.5%)이였다.

2. 측정방법

1) 교사선호

교사선호는 Chang et al.(2004)의 연구에서 사용한 척도로 측정하였다. 담임교사는 학급에 있는 아동들을 대상으로 각 아동 별로 선호하는 정도를 5점 척도로 평정하였다. 점수가 높을수록 교사가 아동에 대하여 선호하는 정도가 높음을 의미한다.

2) 또래선호

또래선호는 Coie와 Dodge(1988)의 사회측정법(sociometry)으로 측정하였다. 연구대상 아동들에게 학급에서 내가 좋아하는 또래 3명을 지명하도록 하고, 각 아동이 또래들로부터 받은 긍정 지명빈도를 계산하였다. 다음으로 내가 좋아하지 않는 또래 3명을 지명하도록 하고 각 아동이 또래들로부터 받은 부정 지명빈도를 계산한 다음 긍정지명 빈도와 부정지명 빈도를 z점수로 변환하였다. 또래선호 점수는 긍정지명 z점수에서 부정지명 z점수를 뺀 점수로 계산하였다.

3) 사회적 행동

아동의 사회적 행동은 Schwartz et al.(2002)의 또래지명법(Peer Nomination Index)을 사용하여 공격성, 위축성, 친사회성을 측정하였다. 또래지명 설문지는 공격성 3개 문항(예: 우리 반 아이들 중에서 남을 밀거나 때리는

사람), 위축성 4개 문항(예: 우리 반 아이들 중에서 혼자 노는 아이), 친사회성 4개 문항으로 구성되었다(예: 우리 반 이이들 중 남을 잘 도와주는 사람). 연구대상 아동들에게 각 질문에 해당하는 또래의 이름을 3명씩 쓰도록 하였다. 공격성, 위축성 및 친사회적 행동 변인 별로 또래들로부터 받은 지명 빈도를 합산하여 각각의 원점수를 계산하였다. 학급 별로 전체 인원에 차이가 있으므로 원점수를 표준점수인 z점수로 변환하였다. 내적 일치도를 계산한 결과 Cronbach's α를 보면 공격성은 .92, 위축성은 .86, 친사회성은 .90으로 나타났다.

본 연구에서 사용된 또래지명법의 타당도 검증을 위하여, 오경자와 김영아(2010)에 의해 표준화된 교사보고용 아동행동평가척도(TRF: Teacher Report Form)로 아동의 문제행동을 측정하고 상관관계분석으로 공인타당도를 알아본 결과는 다음과 같다. 공격성은 외현화 문제행동과 유의미한 정적상관관계가 있었으며(r=.53. p <.001), 위축성은 내면화 문제행동과 유의미한 정적 상관관계가 나타났고(r=.36, p <.001), 친사회성은 내면화 문제행동과 유의미한 부적 상관관계가 나타났다(r=-.21, p<.001).

4) 심리사회적 특성

① 학교회피

학교회피는 Ladd와 Price(1987)의 School Avoidance Questionnaire를 사용하여 측정하였다. 이 도구는 총 7개 문항으로 구성된 Likert 5점 척도이다(예: 학교에 안가고 집에 있었으면 좋겠다.). 이 척도의 점수가 높을수록 아동이 학교를 피하고 싶은 정도가 높음을 의미한다. 내적 일치도를 계산한 결과 Cronbach's alpha는 .79 이였다.

② 또래지각

또래지각은 Troop-Gordon(2002)의 Peer View Questionnaire(PVQ)을 사용하여 측정하였다. 이 도구는 아동이 학급의 또래들을 어떻게 지각하는지를 측정하는 총 15개 문항으로 구성된 5점 척도이다. 문항의 내용을 보면 긍정지각 문항 6개(예: 우리 반 아이들은 믿을만하다.)와 부정지각 문항 6개(예: 우리 반 아이들은 다른 아이들을 괴롭힌다.)로 구성되었다. 부정지각 문항을 역채점한 다음 긍정지각 문항과 합산하여 또래지각의 점수를 계산하였다. 따라서 또래지각 점수가 높을수록 아동이 학급의 또래들을 긍정적으로 지각함을 의미한다. 내적 일치도를 계산한 결과 Cronbach's alpha는 .82 이였다.

③ 외로움

아동의 외로움은 Cassidy와 Asher(1992)의 Loneliness Scale을 사용하여 측정하였다. 이 도구는 총 16개의 문항으로 구성된 5점 척도이다(예: 나는 학교에서 함께 놀 친구가 없다.). 점수가 높을수록 아동이 느끼는 외로움의 정도가 높음을 의미한다. 내적 일치도를 계산한 결과 Cronbach's alpha는 .80로 나타났다.

④ 또래괴롭힘 피해

또래괴롭힘 피해는 Schwartz et al.,(2002)의 연구에서 사용한 또래지명법(Peer Nomination Index)의 3개 문항을 사용하여 측정하였다. 아동들에게 또래괴롭힘을 측정하는 3개의 문항을 제시하고 각 문항에 적합한 또래를 3명씩 지명하도록 하였다(예: 다른 아이들에게 놀림이나 괴롭힘을 당하는 사람). 또래괴롭힘 피해점수는 3개의 문항에서 지명된 빈도를 합산하고, 이를 z점수로 변환하였다. 점수가 높을수록 또래들로부터 괴롭힘의 피해 정도가 높음을 의미한다. 내적 일치도를 계산한 결과 Cronbach's α는 .92으로 나타났다.

3. 연구절차 및 분석방법

본 연구의 자료 수집 절차는 다음과 같다. 각 학급 별로 담임교사에게 연구에 대하여 설명하고 연구 참여에 동의한 학급에서 자료를 수집하였다. 각 학급 담임교사에게 연구의 목적과 설문지 작성방법을 설명하고 연구 참여에 동의한 아동들에게 설문지를 배부하였다. 각 학급 별로 완성된 설문지는 교사를 통하여 수거하였다.

수집된 자료는 PASW 18.0 프로그램을 사용하여 다음과 같이 분석되었다. 측정변인의 평균 및 표준변차를 분석하였고, 측정변인들 간의 상관관계를 분석하였다. 교사선호와 또래선호에 따른 군집을 선별하기 위하여 2단계 군집분석을 실시하였다. 또한 군집분석 결과를 기초로 선별된 하위집단 간 사회적 행동특성과 사회심리적응에서의 차이를 알아보기 위하여 ANOVA와 Scheffe 사후 검증을 실시하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 측정변인의 평균, 표준편차 및 상관관계

측정변인의 평균과 표준편차를 분석한 결과는 <표 1>과 같다. 교사선호는 5점 척도에서 평균은 3.98로 나타났다. 사회적 행동의 원점수 평균을 보면, 공격성은 8.83, 위축성은 6.24, 친사회성은 9.73이였다. 심리사회적 특성의 평균을 보면, 학교회피는 5점 척도에서 2.30, 또래지각은 5점 척도에서 2.91, 외로움은 5점 척도에서 1.31이였으며, 또래괴롭힘 피해의 원점수 평균은 5.78로 나타났다.

측정변인들 간의 상관관계를 분석한 결과는 <표 2>와 같다. 교사선호와 사회적 행동 간의 상관관계를 보면, 교사선호는 공격성 및 위축성과 유의미한 부적 상관관계가 있었으며, 친사회성과 유의미한 정적 상관관계가 나타났다. 또한 교사선호와 심리사회적 특성과의 상관관계 분석결과를 보면, 교사선호는 학교회피, 외로움 및 또래괴롭힘 피해와 유의미한 부적인 상관관계가 나타났으며, 또래신념과 유의미한 정적 상관관계를 보였다.

또래선호와 사회적 행동 간의 상관관계를 보면, 위축성과는 유의미한 부적 상관관계가 있었으며, 친사회성과는 유의미한 정적 상관관계가 나타났다. 또한 교사선호와 심리사회적 특성과의 상관관계 분석결과를 보면, 교사선호는 학교회피, 외로움 및 또래괴롭힘 피해와 유의미한 부적인 상관관계가 나타났으며, 또래신념과 유의미한 정적 상관관계를 보였다. 또래선호와 심리사회적 특성과의 상

〈표 1〉 측정변인의 평균 및 표준편차 (N = 521)

측정변인		*M*	*SD*
교사선호		3.98	1.04
또래선호(*z*점수)		.00	.98
사회적 행동 (z점수)	공격성	2.94(.00)	.98
	위축성	1.56(.000)	.98
	친사회성	2.43(-.07)	.98
심리사회적 특성 (z점수)	학교회피	2.30	.77
	또래지각	2.91	.61
	외로움	1.31	.78
	또래괴롭힘 피해(z점수)	5.78(.00)	.98

〈표 2〉 측정변인 간 상관관계 (N = 521)

변인	1	2	3	4	5	6	7	8
1. 교사선호	-							
2. 또래선호	,12**	-						
사회적 행동								
3. 공격성	-.32***	-.04	-					
4. 위축성	-.12**	-.24***	-.12**	-				
5. 친사회성	.21***	.53***	-.05	-.19	-			
심리사회적 특성								
6. 학교회피	-.15***	-.12**	.03	.02	-.17***	-		
7. 또래지각	.09*	.14***	-.06	-.04	.16***	-.28***	-	
8. 외로움	-.12**	-.23***	-.03	.28***	-.13**	.33***	-.27***	-
9. 또래괴롭힘 피해	-.25***	-.31***	.05	.56***	-.19***	.14***	-.12**	.38***

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

관관계 분석결과에 의하면, 또래선호는 학교회피, 외로움 및 또래괴롭힘 피해와 유의미한 부적인 상관관계가 나타났으며, 또래지각과 유의미한 정적 상관관계를 보였다.

2. 아동의 교사선호와 또래선호에 따른 군집분석

교사선호와 또래선호를 z점수로 변환하고 2단계 군집분석을 실시한 결과 총 3개의 군집이 분류되었다. 군집의 타당성 검증을 위하여 ANOVA를 실시한 결과는 <표 3>에 제시되었다. 교사선호 점수를 비교한 결과, 군집 간에 유의미한 차이가 나타났다. 사후검증 결과를 보면 군집 1, 3과 비교하여 군집 2의 점수가 가장 낮았으며, 군집 1과 3은 유의미한 차이가 없었다. 또래선호는 군집 간에 유의미한 차이가 나타났으며, 사후검증결과 군집 3이 가장 높았고, 군집 2와 군집 1의 순서로 나타났다.

각 군집별 특성을 보면, 군집 1은 교사선호 수준은 높으나 또래선호 수준이 가장 낮은 것으로 나타나 '교사선호-또래비선호 집단'으로 명명하였다. 군집 2는 교사선호 수준은 가장 낮으나 또래선호는 중간 수준을 보여 '교사비선호-또래선호 중간 집단'으로 명명하였다. 군집 3은 교사선호와 또래선호에서 가장 높은 수준을 보였으며 '교사선호-또래선호 집단'으로 명명하였다.

각 군집 별 전체 아동의 수와 남여 아동의 비율은 <표 4>에 제시되어 있다. 교사선호-또래비선호 집단은 238명으로 남아 110명(39.0%)과 여아 128명(53.6%)으로 구성되었다. 교사비선호-또래선호 중간 집단은 146명이었으며, 남아는 106명(37.6%), 여아는 40명(16.7%)이였다. 교사선호-또래선호 집단은 137명으로 남아는 66명(23.4%), 여아는 71명(29.7%)로 구성되었다.

종합해보면, 교사선호-또래비선호 집단의 빈도가 가장 높았고, 다음으로 교사비선호-또래선호 중간 집단의 빈도가 높았으며, 특히 이 집단의 경우 여아와 비교하여 남아의 빈도가 2.65배 높았다. 마지막으로 교사선호-또래선호 집단은 가장 낮은 빈도를 보였다.

3. 군집별 사회적 행동에서의 차이

군집 별 공격성, 위축성과 친사회성에서의 차이를 분석한 결과는 <표 5>에 제시되어 있다. <표 5>에 의하면 공격성은 교사비선호-또래선호 중간 집단이 가장 높았으며, 교사선호-또래비선호 집단과 교사선호-또래선호 집단은 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 위축성에 대한 분석결과를 보면, 교사선호-또래비선호 집단이 가장 높은 수준을 보였으며, 교사비선호-또래선호 중간 집단과 교사선호-또래선호 집단의 순서로 나타났다. 친사회성에 대한 분석결과를 보면, 교사선호-또래선호 집단이 가장 높았으며, 교사선호-또래비선호 집단과 교사비선호-또래선호 중간 집단은 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

〈표 3〉 군집에 대한 분산분석 및 사후 검증

군집		군집 1	군집 2	군집 3	*F*	*Scheffe*
교사선호	원점수	4.53	2.56	4.53	658.19^{***}	2 < 1, 3
	z점수	.52	-1.36	.52		
또래선호 z점수		-.50	-.29	1.19	292.20^{***}	1 < 2 < 3

$^{***}p < .001$

〈표 4〉 군집 별 아동의 수와 백분율 N(%)

군집	군집 명	남	여	합계
군집 1	교사선호-또래비선호 집단	110(39.0)	128(53.6)	238(45.7)
군집 2	교사비선호-또래선호 중간 집단	106(37.6)	40(16.7)	146(28.0)
군집 3	교사선호-또래선호 집단	66(23.4)	71(29.7)	137(26.3)
	합계	282(100)	239(100)	521(100)

종합해보면, 교사선호-또래선호 집단은 친사회성이 높은 특성을 보이는 반면에 교사비선호-또래선호 중간 집단은 공격성이 높은 특성을 보이며, 교사선호-또래비선호 집단은 위축성이 높은 특성이 나타났다.

4. 군집별 심리사회적 특성에서의 차이

군집별 심리사회적 특성에서의 차이를 분석한 결과는 <표 6>에 제시되어 있다. 학교회피 점수에서 군집 간에 유의미한 차이가 나타났으며, 사후검증결과 교사선호-또래선호 집단의 점수가 가장 낮았고, 교사선호-또래비선호과 교사비선호-또래선호 중간 집단 간에 유의미한 차이가 없었다. 또래신념 점수에서 군집별로 유의미한 차이가 나타났으며, 사후검증결과 교사선호-또래선호 집단의 점수가 가장 높았고 교사선호-또래비선호와 교사비선호-또래선호 중간 집단 간에 유의미한 차이가 없었다. 또한 외로움 점수에서 군집 간에 유의미한 차이가 나타났으며, 사후검증결과 교사선호-또래선호 집단의 점수가 가장 낮았고, 교사선호-또래비선호과 교사비선호-또래선호 중간 집단 간에 유의미한 차이가 없었다. 또래괴롭힘의 피해 점수를 비교해본 결과, 군집 간에 유의미한 차이가 나타났으며, 사후검증결과 교사선비호-또래 중간 선호 집단의 점수가 가장 높았고, 교사선호-또래비선호, 교사선호-또래선호집단의 순서로 나타났다.

종합해보면, 교사선호-또래선호 집단은 학교에 대한 회피, 외로움 및 또래괴롭힘의 피해 수준이 낮으며 또래를 긍정적으로 지각한다는 점에서 전반적으로 적응을 가장 잘하고 있음을 알 수 있다. 교사선호-또래비선호와 교사비선호-또래선호 중간 집단은 학교회피와 외로움 및 또래지각에서 유사한 수준을 보였으나, 또래괴롭힘의 피해에서 두 집단의 차이가 나타났는데 교사비선호-또래선호 중간 집단이 더 높은 수준을 보였다.

Ⅳ. 논의

본 연구의 목적은 군집분석을 적용하여 교사선호 및 또래선호에서 서로 다른 양상을 보이는 하위집단을 선별하고, 각 집단별 사회적 행동과 심리사회적 특성을 비교분석하는 것이다. 연구문제 별로 주요 결과를 제시하고 이

〈표 5〉 군집별 사회적 행동에서의 차이 (N = 521)

군집 / 사회적 행동	*M(SD)*			*F*	*Scheffe*
	군집 1 (n = 238)	군집 2 (n = 146)	군집 3 (n = 137)		
공격성(z점수)	-.17(.71)	.44(1.34)	-.17(.78)	21.96***	2 > 1, 3
위축성(z점수)	.14(1.03)	.04(1.16)	-.23(.56)	5.84***	1 > 2 >3
친사회성(z점수)	-.28(.73)	-.36(.81)	-.60(1.21)	52.08***	3 > 1, 2

***p < .001

〈표 6〉 군집별 심리사회적 특성에서의 차이 (N = 521)

군집 / 심리사회적 특성	*M(SD)*			*F*	*Scheffe*
	군집 1 (n = 238)	군집 2 (n = 146)	군집 3 (n = 137)		
학교회피	2.30(.71)	2.48(.83)	2.21(.64)	7.43***	1, 2 > 3
또래신념	2.90(.61)	2.82(.66)	3.03(.53)	4.35*	1, 2 < 3
외로움	1.37(.85)	1.42(.86)	1.10(.42)	7.22***	1, 2 > 3
또래괴롭힘 피해(z점수)	-.05(.84)	.39(1.41)	-.32(.21)	21.47***	2 > 1 > 3

*p < .05, ***p < .001

에 대하여 논의하면 다음과 같다.

첫째, 군집분석에 따라 다음과 같은 3개의 하위집단을 선별하였다. 군집 1의 경우 교사선호는 가장 높지만 또래선호가 가장 낮은 특성을 보였으며, 교사선호-또래비선호 집단으로 명명하였다. 군집 2는 교사선호가 가장 낮았으며 또래선호는 중간 수준을 보였으며, 교사비선호-또래선호 중간집단으로 명명하였다. 이 집단은 전체대상 중 146명이었으며, 여아(40명)와 비교하여 남아(106명)의 비율이 2.65배 이상 높았다. 마지막으로 군집 3은 교사와 또래선호 모두에서 가장 높은 수준을 보이는 가장 바람직한 유형으로 교사선호-또래선호 집단으로 명명하였다.

본 연구결과는 선행연구와 비교해볼 때 선별된 하위집단의 유형 및 빈도가 다르게 나타났으며, 이는 각 연구에서 적용한 측정도구 및 분석방법의 차이로 설명될 수 있다. 즉 본 연구에서는 2단계 군집분석을 적용하였으나 본 연구와 동일한 측정도구를 사용한 Lu et al.(2015)은 측정변인들의 평균을 기준점으로 집단을 구분하였다. 또한 Wang et al.(2016)은 교사선호도를 교사-학생관계(TSR: Teacher-Student Relationship) 척도로 측정한 점에서 차이가 있었다.

각 군집별 교사선호와 또래선호의 양상을 비교해보면, 군집 3은 교사선호와 또래선호가 모두 긍정적인 동일한 양상을 보였으나 군집 1과 2는 상호 반대되는 양상이 나타났다. 특히 교사는 선호하지만 또래들은 비선호하는 군집 1의 빈도가 가장 높았는데, 이는 연구대상이 초등학교 5, 6학년이라는 점에서 아동들의 발달적 특성이 반영된 결과로 부분적으로 해석될 수 있다. 즉 초등학교 저학년에는 학급의 또래들을 평가할 때 교사가 보이는 태도를 무비판적으로 그대로 수용하는 내면화 과정이 일어날 수 있다(Chang et al., 2004). 반면에 고학년이 되면 또래관계 경험이 더욱 확장되고, 비판적 사고와 자율성의 욕구가 발달되면서 아동은 또래들을 평가할 때 교사의 견해에 동의하는 정도가 점차 감소될 수 있다(Chang et al., 2004).

둘째, 3개의 하위집단 간 사회적 행동에서의 차이를 논의하면 다음과 같다. 먼저 교사선호-또래비선호 집단 경우 다른 집단과 비교하여 가장 뚜렷한 행동특성은 높은 수준의 위축성이었다. 이러한 특성을 고려해볼 때, 이 집단의 아동들은 학급에서 또래들과 적극적으로 어울리기보다 고립된 행동을 보일 수 있고 이로 인하여 또래들이 선호하지 않을 수 있다. 반면에 교사는 이 집단 아동들에게 높은 선호를 보였는데, 이는 위축성으로 인하여 학급에서 또래들과 상호작용이 어렵고 학급에서 소외되는 아동들을 교사가 보호하고 지원하는 의미로도 해석될 수 있다.

다음으로 교사비선호-또래선호 중간 집단의 경우 다른 집단과 비교하여 가장 뚜렷한 특징은 높은 수준의 공격성이었다. 아동의 공격성은 교사와 아동의 갈등관계에 영향을 미치는 대표적인 행동특성이다(김수정, 정익중, 2017). 이런 점에서 이 집단 아동들이 보이는 공격적인 성향은 교사선호에 부정적인 영향을 줄 수 있을 것이다. 반면에 또래선호 점수를 보면, 교사선호-또래선호 집단보다는 낮지만 교사선호-또래비선호 집단보다는 높다는 점에서 이 아동들을 선호하는 소수의 또래들이 있음을 보여준다. 즉 초등학교 고학년인 청소년 초기에 또래들 사이에서 파벌(clique)이 형성되는 발달적 특성을 고려해볼 때 (Laninga-Wijnen et al., 2020), 학급에서 교사비선호-또래선호 중간집단에 속한 아동들을 지지해주는 일부의 또래들이 있음을 알 수 있다. 특히 이 집단에서 남아들의 높은 비율을 고려해볼 필요가 있다. 공격적인 남아는 자신과 유사한 특성을 지닌 또래들과 친구관계를 형성하고 학급에서 영향력을 확보하기 위하여 이러한 친구관계를 더욱 공고하게 할 수 있다(Laninga-Wijnen et al., 2020). 아동들은 일반적으로 공격성을 일반적으로 사회적 규범을 위반하는 부정적인 행동으로 평가하지만, 공격적인 아동과 친구들은 공격성을 정상적이고 보편적이며 수용되는 행동으로 간주할 수 있다(Jung et al., 2018). 이러한 점에서 이 집단 아동들은 공격성으로 인하여 교사는 선호하지 않지만 이들을 지원해주는 친구관계와 또래관계망(peer network)이 존재할 수 있으므로 이를 추후 연구에서 탐색해볼 필요가 있다.

마지막으로 교사와 또래로부터 모두 선호되는 교사선호-또래선호 집단은 경우 다른 두 집단과 구분되는 대표적인 행동특성은 높은 수준의 친사회성이었다. 이러한 결과는 아동의 친사회성이 교사 및 또래와의 관계에 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 선행연구(오명자, 신유림, 2019; 한유연, 2015)와 일치한다. 친사회적인 아동은 이타적인 동기와 행동을 보이며 공감능력이 발달되어 있으므로 (Kana et al., 2016), 이러한 특성들이 교사선호 및 또래선호에 모두 긍정적인 영향을 줄 수 있을 것이다.

하위집단 별 심리사회적 특성에서의 차이에 대한 결과를 논의하면 다음과 같다. 먼저 교사선호-또래비선호 집단은 교사선호-또래선호 집단과 비교하여 학교회피와 외로움 정도가 높고 또래를 부정적으로 지각하였다. 즉 교사는 선호하지만 또래들로부터 충분한 지지를 받지 못하고

소외되는 경험으로 인하여, 이 집단의 아동들은 또래들을 신뢰하지 못하고 외로움을 많이 느낄 수 있으며, 학교를 회피하고 싶은 장소로 여길 수 있다.

따라서 교사선호가 이 집단 아동들의 부적응 문제를 경감해주는 보호요인으로 작용하는지를 탐색해볼 필요가 있다. 실제로 교사선호의 조절효과를 입증한 종단연구를 보면, 교사와 친밀한 관계를 경험한 아동은 정서적으로 안정감을 갖고 스트레스 상황에 잘 대처하며 학습 활동에 적극적으로 참여할 수 있었으며(Verschueren & Koomen, 2012), 문제행동 수준도 감소되었다(De Laet et al., 2015). 또한 교사와 긍정적인 관계를 경험한 아동은 또래수용 수준이 향상되고(Hughes et al., 2006), 외현화 문제행동도 감소하였다(Silver et al., 2005).

더불어 본 연구에서는 교사선호를 교사가 직접 보고하였으나 이와 함께 아동이 지각한 교사선호를 측정하여 실제로 아동이 교사의 선호를 어떻게 인식하고 수용하는지 살펴볼 필요가 있다. 교사와의 관계를 부정적으로 지각하는 아동은 또래들에게 거부되거나 괴롭힘을 당하는 상황에서도 교사에게 도움을 청하지 않을 수 있다(Wang et al., 2016). 반면에 교사가 자신을 좋아해주고 친밀하다고 지각한 아동은 교사에게 쉽게 접근하여 필요한 도움을 청할 수 있으므로(Wang et al., 2016), 이러한 경우에 교사의 선호는 아동의 부적응 문제로부터 회복을 돕는 보호요인으로 작용할 수 있을 것이다.

다음으로 교사비선호-또래선호 중간집단을 보면, 교사선호-또래비선호 집단과 비교하여 학교회피와 외로움 정도가 높고 또래들을 부정적으로 지각하였으나 교사선호-또래선호 집단과는 차이가 없었다. 그러나 다른 하위집단과 비교하여 또래괴롭힘 피해 점수가 가장 높다는 점에 주목할 필요가 있다. 즉 이 집단은 가해 아동들로부터 괴롭힘의 대상될 수 있다는 점에서 교사의 관심과 도움이 가장 필요하지만 세 집단 중에서 교사선호의 수준이 가장 낮다는 점에서 또래 괴롭힘으로부터 교사의 보호 없이 그대로 노출될 가능성이 있다. 이러한 점에서 이 집단 아동들은 교사와의 관계를 개선하기 위한 개입이 무엇보다 필요하다.

마지막으로 교사선호-또래선호 집단은 가장 높은 수준의 긍정적 또래지각을 보였으며 학교회피, 외로움 및 또래괴롭힘 피해의 수준은 가장 낮게 나타나 전반적으로 학교를 좋아하고 학교생활에 잘 적응하는 바람직한 특성을 보였다. 즉 이 집단은 교사선호-또래비선호 집단과 비교하여 교사선호의 수준은 유사하지만, 사회적 행동과 심리사회적 특성에서 상반된 결과를 보였다. 이런 점에서 두 집단의 교사선호는 서로 다른 의미를 가정해볼 수 있다. 교사선호-또래선호 집단에서 교사선호는 친사회적이고 적응을 잘하는 아동에 대한 교사의 호감이 표현된 것으로 볼 수 있다. 반면에 교사선호-또래비선호 집단에서 교사선호는 위축성으로 인하여 학급에서 소외되고 배척되는 아동에 대한 교사의 보호적 의미로 해석할 수 있다.

본 연구결과를 기초로 각 집단 별로 다음과 같은 개입방안이 모색될 수 있다. 첫째, 교사선호-또래비선호 집단을 위해서 교사는 또래들로부터 소외되는 아동을 적극적으로 지원해주는 방안을 모색할 필요가 이다. 특히 교사는 학급에서 권위가 있는 존재이며 아동들에게 관찰대상이 된다는 점에서 이 집단 아동들이 경험하는 또래관계의 어려움을 해결하는 역할을 수행할 수 있다. 예를 들어, 교사가 이 집단 아동들의 장점과 긍정적인 특성을 발견하고 인정해주는 역할을 한다면(Troop-Gordon, 2015), 이 아동들에 대한 부정적인 평판을 완화하는데 도움이 될 수 있을 것이다.

둘째, 교사비선호-또래선호 중간집단의 경우, 교사는 아동과의 관계를 개선할 수 있는 여러 방안을 모색할 필요가 있다. 예를 들어, Hendrickx et al.(2016)은 교사가 선호하지 않는 아동과 갈등관계를 경험하고 있다면 이를 학급에서 직접 노출하지 않을 것을 제안하였다. 즉 아동에 대해 칭찬은 공개적으로 하고 야단치는 행동은 비공개적으로 하는 것이 바람직한 방법일 수 있다(Hendrickx et al., 2016). 이와 함께 교사가 아동이 보이는 문제행동에 대한 지식이 있는 경우에 이 아동을 더욱 긍정적으로 지각할 수 있으며 선호하는 태도를 보일 수 있다(Bekle, 2004). 이러한 점에서 교사는 이 집단 아동들이 보이는 공격성의 원인을 파악하고 이해한다면 이들과의 관계를 회복하는데 도움이 될 수 있을 것이다.

이와 같이 각 집단 별 차별화된 접근 방법뿐만 아니라 교사는 학급 운영자로써 전반적인 또래관계의 긍정적 분위기를 조성하기 위한 다양한 운영방안도 함께 모색해볼 수 있다. 예를 들어, 교사는 교실에서 자리배치, 소집단 활동과 각 아동에게 책임 부여하기와 같은 학급의 운영방안을 활용하여 또래 상호작용에 영향을 미칠 수 있다(Farmer et al., 2019). 이와 더불어 교사가 아동들이 서로 경쟁하기보다 상호 존중하는 분위기를 강조하고(Shim et al., 2013), 규범에 어긋난 행동을 엄격하게 관리하는 학급에서는 또래괴롭힘의 수준이 점차 감소하는 양상이 나타났다(Mercer & DeRosier, 2008). 이와 함께 교사가 일부

아동을 배타적으로 선호하지 않고 모든 아동에게 공평한 관심을 보여주는 학급에서는 또래집단 내 위계적인 서열이 없었으며, 아동들이 서로를 긍정적으로 지각하고 선호하는 수준(liking density)이 높았다(Huges et al., 2014). 더불어 교사가 아동들을 존중해주고 정서적인 지원을 해주는 학급에서는 거부된 아동에 대한 또래선호 점수가 가장 높은 수준으로 변화하였다(Mikami et al., 2012). 이러한 점에서 교사는 예비교사 단계에서부터 또래관계에 긍정적인 영향을 미치는 다양한 학급운영 방안에 대하여 훈련될 필요가 있다.

본 연구의 제한점 및 추후 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 본 연구는 횡단연구 설계에 기초하여 초등학교 고학년 아동의 현재 시점에서 교사선호 및 또래선호도의 양상을 분석한 점에서 제한점이 있다. 따라서 종단연구를 통하여 아동의 학년에 따라 이러한 양상이 어떻게 변화하는지를 탐색해볼 필요가 있다. 이와 함께 교사선호를 교사 보고만을 사용하여 측정되었다는 제한점이 있다. 따라서 아동이 지각한 교사 선호를 함께 비교분석하는 추후 연구가 진행될 수 있을 것이다. 더불어 본 연구에서는 아동의 특성만을 분석하였으나 교사의 교직경력과 문제행동에 대한 지식을 포함한 다양한 교사의 개인 변인들의 영향을 탐색해볼 필요가 있다. 이와 함께 본 연구에서는 또래 지명법만을 사용하여 사회적 행동과 또래 괴롭힘의 피해를 측정한 제한점이 있으므로, 추후 연구에서는 자기보고법과 교사 보고법과 같은 다양한 측정방법을 적용할 필요가 있다. 마지막으로 교사 및 또래관계에서 문화적 차이를 탐색하는 비교문화 연구가 추후에 실시될 수 있을 것이다.

주제어: 교사선호, 또래선호, 사회적 행동

REFERENCES

권지웅, 박종효(2020). 초· 고등학생의 또래지위가 방어행동에 미치는 영향: 다층수준모형을 이용한 학교 및 학급 수준의 괴롭힘대처집단효능감의 조절효과. 교*육심리연구, 34(2)*, 347-368.

김동현, 이규미(2012). 초등학생의 사회적 행동특성과 또래지위 관계에서 교사 선호도의 중재효과. *한국심리학회지: 학교, 9*(1), 1-24.

김수정, 정익중(2017). 유아의 공격성 발달궤적이 부모, 교사, 또래 관계에 미치는 영향. *육아정책연구, 6*(1), 81-103.

신유림(2009). 아동의 문제행동과 또래괴롭힘 피해 관계에 대한 교사 선호도의 매개 및 중재효과. *가정과삶의질연구, 27(5)*, 115-122.

오경자, 김영아(2010. *아동청소년 행동평가척도 매뉴얼.* 서울: HUNO.

오명자, 신유림(2019). 유아의 사회적 선호도 및 영향력과 공감능력, 공격성 및 자아존중감의 관련성. *한국보육학회지, 19(3)*, 171-181.

정옥분(2018). *영유아발달의 이해.* 서울: 학지사.

한유연(2015). 교사-유아 관계와 유아의 친사회적 행동에 관한 연구. *한국유아교육연구, 17*(3), 1-18.

Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Ecstein-Madry, T., & Milatz, A. (2012). Student-teacher relationships and classroom climate in first grade: How do they relate to students' stress regulation? *Attachment & Human Development, 14(3)*, 249-263.

Barett, S., & Heubeck, B. G. (2000). Relationships between school hassles and uplifts and anxiety and conduct problems in grades 3 and 4. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21(5)*, 537-554

Bekle, B. (2004). Knowledge and attitudes about attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): A comparison between practicing teachers and undergraduate education students. *Journal of Attention Disorders, 7(3)*, 151-161.

Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, *63(2)*, 350-365.

Chang, L., Liu, H., Wen, Z., Fung, K. Y., ... & Xu, Y. (2004). Mediating teacher liking and moderating authoritative teachering on Chinese adolescents' perceptions of antisocial and prosocial behaviors. *Journal of Educational Psychology, 96(2)*, 369-380.

Chen, J., Jiang, H., Justice1, H. L. W., Lin1, T., ... & Ansari, A. (2020). Influences of teacher‐child relationships and classroom social management on

child-perceived peer social experiences during early school years. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1-12.

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development, 59(3)*, 815-829.

De Laet, S., Colpin, H., Vervoort, E., Doumen, S., ... & Verschueren, K. (2015). Developmental trajectories of children's behavioral engagement in late elementary school: Both teachers and peers matter. *Developmental Psychology, 51(9)*, 1292–1306.

Farmer, T. W., Hamm, J. V., Dawes, M., Barko-Alva, K., & Cross, J. R. (2019). Promoting inclusive communities in diverse classrooms: Teacher attunement and social dynamics management. *Frontiers in Psychology, 54*, 286-305.

Hendrickx, M. M. H. G., Mainhard, M. T., Boor-Klip, H. J., Antonius, H. M., ... & Brekelmans, M. (2016). Show more social dynamics in the classroom: Teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education, 53(1)*, 30-40.

Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Teacher-student relationship and peer relatedness in academically at-risk elementary students: Reciprocal effects and prediction of academic self-efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32(5)*, 278-287.

Hughes, J. N., Im, M. H., & Wehrly, S. E. (2014). Effect of peer nominations of teacher–student support at individual and classroom levels on social and academic outcomes. *Journal of School Psychology, 52(3)*, 309-322.

Hughes, J. N., Zhang, D., & Hill, C. R. (2006). Peer assessments of normative and individual teacher–student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children. *Journal of School Psychology, 43(6)*, 447-463.

Kana, I., Julie, H. D., Virginia, S., Bilge, S., & Ted, R. (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. *Developmental Psychology, 52(8)*, 1192-1205.

Jerome, E. M., Bridge, K., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development, 18(4)*, 715-745.

Jung, J., Krahé, B., Bondü, R., Esser, G., & Wyschkon, A. (2018). Dynamic progression of antisocial behavior in childhood and adolescence: A three-wave longitudinal study from Germany. *Journal Applied Developmental Science, 22(1)*, 74-88.

Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition form preschool to kindergarten. *Child Development, 58(4)*, 1168-1189.

Laninga-Wijnen, L., Harakeh, Z., Dijkstra, J. K., Veenstra, R., & Vollebergh, W. (2020). Who sets the aggressive popularity norm in classrooms? It's the number and strength of aggressive, prosocial, and bi-strategic adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 48(1)*, 13-27.

Lu, H. J., Fung, K. Y., Faver, J. A., Chen, B. B., & Chang, L. (2015). The influence of teachers' preferences on children's social status in schools *Journal of Educational and Developmental Psychology, 5(1)*, 57-73.

Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Reuland, M. M., & Gregory, A. (2012). Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. *Journal of School Psychology, 50(1)*, 95-111.

Mercer, S. H., & DeRosier, M. E. (2008). Teacher preference, peer rejection, and student aggression: A prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. *Journal of School Psychology, 46(6)*, 661-685.

Murray, C., & Greeberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school.

Journal of School Psychology, 38(5), 423-445.

O'Conner, 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.

Rubin, K. H., Bower, J. C., & Kennedy, A. E. (2009). Avoidin and withdrawing from the peer group. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups.* K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), pp. 303-321. New York: The Guilford Press.

Rudolph, K. D., Gordon, W. T., Hassel, E. T., & Schmidt, J. D. (2011). A latent growth curve analysis of early and increasing peer victimization as predictors of metal health across elementary school. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40(1)*, 111-122.

Schwartz, D., Farver, J., Chang, L., & Lee-Shin, Y. (2002). Victimization in South Korean children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30(2)*, 113-125.

Shim, S. S., Kiefer, S. M., & Wang, C. (2013). Help seeking among peers: The role of goal structure and peer climate. *The Journal of Educational Research, 106(4)*, 290–300.

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.

Thijs, J., & Fleischmann, F. (2012). Student–teacher relationships and achievement goal orientations: Examining student perceptions in an ethnically diverse sample. *Learning and Individual Differences*, *42(8)*, 53-63.

Troop-Gordon, W. P. (2002). *A latent growth curve analysis of peer difficulties, self-perceptions, and peer beliefs: Links to psychological and school adjustment.* Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign.

Troop-Gordon, W. P. (2015). The role of the classroom teacher in the lives of children victimized by peers. *Child Development Perspectives*, *9*(1), 56-60.

Trusz, S. (2017). The teacher's pet phenomenon 25 years on. *Social Psychology of Education, 20(4),* 707–730.

Verschueren, K., & Koomen, H. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development, 14(3)*, 205-211.

Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaeian, A., Murray, E., & Harrison, L. J. (2016). The combined effects of teacher-child and peer relationships on children's social-emotional adjustment. *Journal of School Psychology, 59*, 1-11.

Wang, F., Leary, K. L., & Taylor, L. C. (2016). Peer and teacher preference, student–teacher relationships, student ethnicity, and peer victimization in elementary school. *Psychology in the Schools, 53(5)*, 488-501.

Wentzel. K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development, 66(3)*, 754-763.

Received 31 March 2021;
1st Revised 11 June 2021;
2nd Revised 26 July 2021;
Accepted 27 July 2021