한국보육지원학회지 제16권 제5호
Korean J of Childcare & Education
https://doi.org/10.14698/jkcce.2020.16.05.069 2020, Vol. 16, No. 5, pp. 69-86

교사-유아 관계의 갈등 및 친밀감에 대한 예측 모형: 의사결정나무분석을 적용한 유아변인의 탐색*

Prediction Models of Conflict and Intimacy in Teacher-Child Relationships: Investigation of Child Variables Based on Decision Tree Analysis

신유림[1]

Yoolim Shin[1]

ABSTRACT

Objective: The purpose of this research was to examine the prediction models of conflict and intimacy in teacher-child relationships based on decision tree analysis. **Methods**: The participants were 297 preschool children from ages three to five including 166 boys and 131 girls. Teacher-child relationships were measured by the Student-Teacher Relationship Scale(STRS). Physical aggression, relational aggression, social withdrawal, and prosocial behaviors were measured by teacher ratings. Moreover, ADHD-RS(Attentive Deficit Hyperactivity Disorder Rating Scale) was used to measure ADHD. The data was analyzed with decision tree analysis.

Results: According to the prediction model for teacher-child conflict, the significant predictors were physical aggression and social withdrawal. According to the prediction model for teacher-child intimacy, the significant predictors were prosocial behaviors and relational aggression. However, children's age, gender and ADHD were not significant predictors.

Conclusion/Implications: The findings suggest that social behaviors may be closely related with teacher-child relationships for preschool children. Based on the results of this study, intervention suggestions were made.

key words teacher-child relationship, aggression. withdrawal, prosocial behavior

*본 논문은 2019년 가톨릭대학의 교비연구비 지원논문임.

[1] **제1저자(교신저자)**
가톨릭대학교 아동학과 교수
(e-mail : yoolim@catholic.ac.kr)

Ⅰ. 서 론

유아는 가정을 벗어나 유아교육기관에 입학하면서 또래들과 교사를 만나며 다양한 대인관계를 경험하게 된다. 유아교사는 가정의 주양육자와 같이 정서적 지원자로 유아에게 안전 기지를 제공해주고(Hughes & Chen, 2011), 유아의 적응과 또래관계를 돕는 중요한 역할을 한다(강민정, 2015; 한준아, 김지현, 조윤주, 2017). 최근에는 유아들이 유아교육기관에 다니는 시기가 빨라지고 교사와 보내는 시간이 많아지면서 교사-유아 관계의 중요성이 더욱 강조되고 있다.

이러한 교사-유아 관계는 갈등과 친밀감의 두 가지 측면으로 개념화 될 수 있다(Mason, Hajovsky, McCunem, & Turek, 2017). 교사-유아 관계의 갈등은 긴장 및 분노와 같은 부정적인 정서가 개입되는 관계를 의미한다(Pianta, La Paro, Payne, Cox, & Bradley, 2002). 발달특성 상 유아는 교사의 정서적 지원에 많이 의지하게 되므로, 교사와 갈등 관계를 경험하는 유아들은 일상생활에서 중요한 정서적 손실을 경험하게 되며 이는 유아의 부적응문제에 영향을 미칠 수 있다(O'Connor, Dearing, & Collins, 2011). 이러한 교사-유아의 갈등은 유아에게 스트레스 요인으로 작용할 수 있는데, 실제로 교사와의 갈등은 유아의 높은 수준의 코티솔 분비와 관련성이 보고되었다(Lisbonee, Mize, Payne, & Granger, 2008). 교사-유아 관계의 친밀감은 교사와 유아 사이의 긍정적인 상호작용과 신뢰감을 반영하며, 온정적이고 보호적인 관계를 의미한다(Pianta et al., 2002). 교사-유아 관계의 또 다른 측면인 의존성은 유아가 교사에게 지나치게 의존하고 매달리는 행동을 보이는 관계를 의미하며, 친밀감과 갈등과 비교하여 의존성에 대한 연구가 많이 이루어지지 않았다(Rudasill, 2020). 이는 처음 개발된 교사-유아 관계 척도(STRS)에서 친밀감 및 갈등과 비교하여 의존성은 낮은 신뢰도가 보고되었기 때문이다(Koomen, Verschueren, van Schooten, Jak, & Pianta, 2012).

연구자들은 교사-유아관계의 중요성을 기초로 교사-유아 관계의 친밀감을 촉진시키는 요인과 더불어 갈등을 유발시키는 요인들을 규명하기 위하여 다양한 변인들을 탐색하였다. 그 결과, 교사-유아 관계의 친밀감과 갈등에 영향을 미치는 변인으로 유아의 성, 연령과 같은 인구학적 변인과 함께 여러 행동특성을 제시하였다(Jerome, Hamre, & Pianta, 2009). 대표적인 인구학적 변인으로 유아의 성과 연령을 들 수 있다. 유아의 성에 따른 교사-유아 관계의 차이를 비교한 연구에 의하면 남아와 비교하여 여아는 교사와 친밀감의 수준이 높았다(Hu, Zhang, & Wang, 2015). 또한 교사와의 친밀감은 남아와 비교하여 여아의 문제행동을 감소시키는데 더 큰 영향력을 주었다(Hu et al., 2015). 국내 연구결과를 보면, 교사는 여아와 비교하여 남아에게 엄격한 훈육행동을 보였으며(홍계옥, 2003), 여아와는 친밀하고 의존적인 관계를 더 많이 보인 반면에, 남아와는 갈등 관계를 더 많이 보였다(김미진, 2013; 안선희, 2013).

유아의 성별뿐만 아니라 연령에 따라 교사와의 상호작용 양상이 다르게 나타날 수 있다. 교사는 어린 유아에게 관심을 빈번하게 보이고 정서적 지원을 제공해주었으며(Jones & Bouffard, 2012), 이로 인하여 관계의 친밀감이 더욱 촉진되었다(Mejia & Hoglund, 2016). 이와 함께 유아의 연령이 증가함에 따라 교사-유아 사이의 긍정적인 상호작용은 감소하고 부정적인 상호작용은 증가하게 되면서 교사-유아 관계의 갈등은 증가하고 친밀감은 감소하는 양상이 나타났다(Jerome, Hamre, & Pianta, 2009). 국내연구에서도 4세 유아와 비교하여 5, 6세 유아에게 교사는 야단치기와 같은 훈육행동을 더 많이 보였다(홍계옥, 2003). 또한 손복영과 김호인(2009)의 연구에 의하면, 3, 4, 5세 유아의 교사-유아 관계를 비교한 결과, 4, 5세와 비교하여 3세의 경우 친밀감, 갈등 및 의존성의 정도가 가장 높게 나타났다.

반면에 이와 다른 연구결과도 보고되었는데, 어린 유아는 자신의 행동과 정서를 조절하는데 미숙함을 보이므로 교사와 긍정적인 관계를 형성하기 어려울 수 있다(Mejia & Hoglund, 2016). 또한 교사는 어린 유아와 보내는 시간이 많기 때문에 이들의 행동문제를 더 잘 인식하게 되며 이는 관계에 부정적인 요인으로 작용하였다(Mejia & Hoglund, 2016). 반면에 연령의 증가로 유아 스스로 행동 조절이 가능해지면 교사와 유아 간 상호작용의 빈도 자체가 감소하게 되어 갈등과

친밀감 모두가 감소된다는 결과도 보고되었다(Pianta & Stulbman, 2004).

인구학적 변인과 함께 교사-유아 관계에 영향을 미치는 유아의 행동특성으로는 친사회성, 공격성과 ADHD 성향과 같은 외현적 문제행동과 불안/위축성과 같은 내면적 문제행동을 들 수 있다(오경희, 신유림, 2010). 이와 관련된 선행연구결과는 다음과 같다. 유아의 공격성과 ADHD 성향은 교사-유아 관계의 갈등을 설명해주는 대표적인 외현적 문제행동이다(오경희, 신유림, 2010; Hughes, Bullock, & Coplan, 2014). 공격적인 유아들은 교실에서 규칙을 위반하고 또래들을 방해하는 행동을 보이므로 교사들은 이들을 다루기 어려운 유아로 평가하였다(O'Connor et al., 2011). 따라서 아동의 문제행동과 교사-아동 관계에 대한 메타분석 연구에 의하면, 외현화 문제행동은 교사-아동 관계의 갈등과 .554의 높은 상관관계가 나타났다(Lei, Cui, & Chiu, 2016). 또한 아동패널자료를 분석한 종단연구에 의하면, 4세에 공격성이 높은 유아는 6세에 교사 관계에서 높은 갈등과 낮은 친밀감을 보였으며(김수정과 정익중, 2017), 유아기 공격성은 초등학령기에도 교사와의 갈등관계를 예언해주었다(Mejia & Hoglund, 2016).

또한 ADHD 성향을 보이는 유아는 부주의하고 충동성과 과잉행동으로 인하여 교사의 지시를 따르기 어렵고 규칙을 빈번하게 위반하는 일탈적 행동을 보이므로 교사와 갈등을 경험할 수 있다(오경희, 신유림, 2010). 정상 아동과 비교하여 ADHD 아동은 교사로부터 받는 지원이 부족하고(Zendarski et al., 2020), 교사와의 정서적인 상호작용과 협동의 수준도 낮았다(Rogers, Bélanger-Lejars, Toste, & Heath, 2015). 특히 ADHD 증상이 중증인 아동은 정상 및 ADHD 증상이 경증인 아동과 비교해볼 때, 교사와 관계에서 높은 갈등과 낮은 수준의 친밀감을 보였다(Prino, Pasta, Gastaldi, & Longobardi, 2016). 더불어 ADHD 유형에 따라 주의력 결핍 우세형, 과잉행동, 충동성 우세형 및 복합형으로 구분하여 교사-아동 관계를 비교한 연구에서도 세 가지 유형과 상관없이 모든 집단의 아동들이 교사와 높은 갈등과 낮은 친밀감을 보였다(Zendarski et al., 2020)

이러한 외현화 문제행동과 함께 유아의 불안/위축성과 같은 내면화 행동특성도 낮은 친밀감과 높은 갈등을 예언해주는 변인이다(윤수정, 신유림, 2009). 위축된 유아는 또래들과 놀이에 참여하기보다 방관적 행동을 보이며(Rimm-Kaufman & Kagan, 2005), 교사와의 상호작용을 회피하여 친밀한 관계가 어려울 수 있다. 따라서 유아교사는 위축된 유아를 문제가 있고, 이후 발달에서도 부적응을 보일 수 있다고 평가하였다(Arbeau & Gerbing, 2010). 실제로 위축된 유아들이 낮은 수준의 친밀감을 경험하게 되면 이후 발달에서 이들의 내면화 문제행동이 증가되었다(Mejia & Huglund, 2016), 반면에 이와는 다르게 위축된 유아들은 조용하고 순종적인 특징을 보이므로 교사와 갈등적인 관계를 경험하지 않으며 친밀한 관계를 형성한다는 연구뿐만 아니라(Thijs & Fleischmann, 2012), 유아의 위축성과 교사-유아 관계는 관련성이 없다는 연구결과도 보고되었다(Zhang & Sun, 2011).

반면에 유아의 친사회성은 또래뿐만 아니라 교사와의 관계에 긍정적인 영향을 미치는 대표적인 특성이다(한유연, 2015; 윤수정, 신유림, 2009). 친사회적인 유아는 이타적인 동기와 행동을 보이며, 타인의 생각을 이해하는 마음이해능력과 함께 공감능력이 발달되어 있다(Kana, Julie, Virginia, Bilge, & Ted, 2016). 이러한 친사회적인 유아의 특성은 교사로부터 긍정적인 반응을 유도하여 교사-유아 관계의 친밀감에 긍정적인 영향을 주었다(윤수정, 신유림, 2009). 또한 정상 아동뿐만 아니라 ADHD 아동의 경우에도 친사회성은 교사와 친밀한 관계에 대한 설명력이 가장

높은 변인이었다(Obsuth, Murray, Malti, Sulger, Ribeaud, & Eisner, 2016).

종합해보면 이상의 선행연구들은 교사-유아 관계에 영향을 미치는 유아의 인구학적 특성과 함께 다양한 행동특성에 대한 경험적 연구결과를 제시해주지만 다음과 같은 제한점이 있다. 첫째, 최근 교사-유아 관계의 중요성이 강조되면서 이에 대한 국내연구가 진행되고 있으나 이러한 연구를 보면, 교사-유아 관계가 유아의 사회정서발달에 미치는 영향을 보고한 연구는 많지만, 이와 비교하여 교사-유아 관계를 종속변인으로 선정하고 이를 예측하는 변인을 규명한 연구는 아직 소수이다. 이에 따라 아직 유아의 어떠한 특성들이 교사-유아관계의 갈등과 친밀감을 예측할 수 있는지에 대한 정보는 아직 부족하다. 둘째, 선행연구들의 통계분석방법을 보면, 대부분 회귀분석을 적용하여 연구변인의 개별적 영향력을 분석한 반면에 다양한 변인을 통합적으로 분석한 연구는 부족하다. 즉 교사-유아 관계에 영향을 미치는 다양한 변인들은 서로 분리되어 독립적인 영향을 미치기 보다는 함께 상호작용할 수 있으나, 이러한 변인이 어떤 상호작용 패턴과 조합을 통하여 교사-유아 관계의 친밀감과 갈등을 예측할 수 있는지에 대한 정보는 아직 제한적이다.

따라서 본 연구에서는 데이터 마이닝(data mining)의 대표적 분석방법인 의사결정나무(decision tree) 분석을 적용하여 교사-유아 관계의 친밀감과 갈등에 대한 관련 변인들의 간의 상호작용 조합과 패턴을 보여주는 예측모형을 검증하고자 하였다. 의사결정나무 분석은 방대한 자료 내 변인들 간에 발생 가능한 수많은 상호작용의 조합, 패턴, 관계를 자동적으로 산출하여 종속변인를 가장 효율적으로 설명하는 예측모형을 산출하는 장점이 있다(홍세흔, 이동원, 2019). 즉 변인을 노드로 하여 나무를 형성해가면서 데이터의 패턴과 규칙을 찾게 되며 변인인 노드에서 가지를 뻗어나가는 분활방법과 변인들의 순서를 정하는 것으로 알고리즘을 구성된다(이지현, 김기태, 2019). 또한 의사결정나무는 종속변인에 영향을 미치는 다양한 요인들 중 가장 중요한 변인부터 계층적으로 서로 어떻게 영향을 주고받는 지 나무모양 형태의 시각적 모형으로 예측해주기 때문에 결과 해석이 매우 용이하다는 장점이 있다(권영란, 김세영, 2014). 본 연구에서 적용한 CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detection)는 카이제곱을 기준으로 노드 분리의 각 단계에서 종속변인을 가장 강하게 예언하는 설명변인을 선택하고 여기서 유의하게 다르지 않은 설명변인의 범주들은 통합된다(허명회, 2010).

요약하면, 본 연구는 의사결정나무 분석을 적용하여 교사-유아 관계의 친밀감과 갈등에 대한 예측 모형을 탐색하고자 하였다. 이상의 선행연구에 기초하여 인구학적 특성인 유아의 성, 연령과 함께 신체적 및 관계적 공격성, 친사회성, ADHD 성향 및 불안/위축성을 예측 변인으로 모형에 투입하였으며, 이러한 변인들이 어떠한 상호작용의 조합과 패턴을 통해 교사-유아 관계의 친밀감과 갈등을 예측하는지를 탐색하고자 하였다.

최근 유아교육기관에서 교사와 유아가 함께 지내는 시간이 많아지면서 교사-유아 관계의 중요성이 더욱 강조되는 상황에서, 본 연구결과는 교사-유아 관계의 친밀감과 갈등에 대한 원인을 심도 있게 이해하고, 교사와 관계에 어려움이 있는 유아의 개입에 필요한 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다.

이상의 연구목적 하에 설정된 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 교사-유아 관계의 갈등에 대한 예측 모형은 어떠한가?

연구문제 2. 교사-유아 관계의 친밀감에 대한 예측 모형은 어떠한가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 경기도에 위치한 어린이집과 유치원 5곳에 재원 중인 3-5세 남녀 유아를 대상으로 실시되었다. 각 기관의 원장과 교사에게 연구목적을 설명하고 연구 참여에 동의한 유아교육기관의 학급에서 유아 300명을 대상으로 자료가 수집되었다. 이 중 응답이 누락된 3명을 제외하고 최종 연구대상은 297명이었다. 대상 유아들을 성별로 보면 남아는 166명(55.9%)이며 여아는 131명(44.1%)이었다. 유아들을 연령별로 보면 3세는 90명(30.4%), 4세는 94명(31.6%), 5세는 113명(38.0)이었다.

2. 측정방법

1) 교사-유아 관계

교사-유아 관계는 Pianta 등(2002)이 개발한 Student-Teacher Relationship Scale(STRS)으로 측정하였다. 이 척도는 교사보고용 Likert 4점 척도로 친밀감을 측정하는 12개 문항(예: 나는 이 유아와 애정적이고 온화한 관계를 유지한다.)과 갈등을 측정하는 12개 문항(예: 이 유아와 자주 갈등관계를 경험한다.)을 포함한 24개의 문항으로 구성되었다. 점수가 높을수록 교사-유아 관계에서 친밀감 및 갈등의 정도가 높음을 의미한다. Cronbach'α로 신뢰도를 계산한 결과, 친밀감은 .83, 갈등은 .89이었다.

2) 공격성

유아의 신체적 및 관계적 공격성은 Crick(1997), Crick, Bighee 그리고 Howes(1996) 및 Crick과 Grotpeter(1996)의 연구에서 사용한 교사 보고용 설문지로 측정되었다. 본 설문지는 신체적 공격성 10개 문항(예: 다른 유아를 때리고 물거나 발로 찬다.)과 관계적 공격성 6개 문항(예: 자신의 요구를 들어주지 않으면 놀이집단에서 참여하지 못한다고 말로 협박한다.)을 포함한 총 16개의 문항으로 구성되었다. 이 설문지는 Likert 4점 척도이며 교사가 평소 학급에서 각 유아들을 관찰한 내용을 기초하여 평정하였다. 점수가 높을수록 신체적 및 관계적 공격성의 정도가 높음을 의미한다. Cronbach'α로 내적 일치도를 계산한 결과, 신체적 공격성은 .83, 관계적 공격성은 .92이었다.

3) 위축성 및 친사회성

유아의 위축성 및 친사회성은 Lafreniere와 Dumas(1996)의 사회적 유능성 척도의 하위 검사인 친사회성과 위축성 문항을 사용하여 측정하였다. 이 도구는 4점 척도로 친사회성 10문항(예: 다른 유아와 놀이감을 공유한다.)과 위축성 10문항(예: 다른 유아들과 어울려 놀지 않는다.)으로 구성되었다. 점수가 높을수록 위축성 및 친사회성의 정도가 높음을 의미한다. Cronbach'α로 신뢰도를 계산한 결과, 친사회성은 .81이었고, 위축성은 .86이었다.

4) ADHD 성향

ADHD 성향은 DuPaul(1991)의 교사 보고용 ADHD-RS(Attentive Deficit Hyperactivity Disorder

Rating Scale)에서 주의력 결핍의 9문항과 과잉행동성 및 충동성 9문항(예: 조용히 놀이하기가 어렵다)으로 측정하였다. 점수가 높을수록 주의력 결핍, 과잉행동성과 충동성의 정도가 높음을 의미한다. 이 척도는 Likert 4점 척도로 Cronbach's α는 .89로 나타났다.

3. 자료수집 및 분석방법

본 연구의 자료 수집 절차는 다음과 같다. 먼저 연구 참여에 동의한 유아교육기관을 방문하여 유아의 가정으로 연구 참여 동의서를 보내고 학부모가 참여에 동의한 유아들을 대상으로 자료가 수집되었다. 이 유아들을 대상으로 학급의 담임교사에게 설문지를 배부하였으며, 완성된 설문지를 회수하였다.

수집된 자료는 SPSSWIN 22.0 Program으로 다음과 같이 분석하였다. 측정변인들의 평균과 표준편차의 기술 통계치를 산출하고 Pearson Correlation을 적용하여 변인들 간의 상관관계를 분석하였다. 또한 의사결정나무분석을 적용하여 교사-유아 관계의 갈등과 친밀감의 예측 모형을 검증하였다. 의사결정나무분석은 의사결정규칙을 나무구조로 도표화하여 분류(classification)와 예측(prediction)을 수행한다(이다솔, 김광민, 문상호, 권기헌, 2019). 예측변인의 값들과 결과변수의 값이 주어진 데이터를 반복적으로 분할하면서 의사결정나무는 구축되고 각각의 나무구조에 의해여 모형이 표현되기 때문에 해석이 용이하고 나무구조로부터 어떤 예측변인이 목표변인을 설명하기 위하여 더 중요하지를 쉽게 파악할 수 있다(권영란, 김세영, 2014),

본 연구에서는 의사결정나무분석 중 CHAID(Chi-squared automatic Interaction Detection)을 사용하였으며, 이 방법은 카이 제곱을 기준으로 노트 분리의 각 단계에서 종속변인와 가장 강하게 연관된 설명변수를 선택한다(허명회, 2010). 먼저 종속변인은 교사-유아 관계의 갈등과 친밀감이며 각각의 평균을 기준으로 상, 하집단으로 구분하였다. 예측변인은 유아의 성별과 연령의 인구학적 변인과 함께 친사회성, 신체적 및 관계적 공격성, 불안위축성, 주의력 결핍, 과잉행동/충동성(ADHD 성향)과 같은 행동특성이다. 유아의 성별에 따라 0과 1로 코딩되었고, 행동특성은 평균을 기준으로 상집단과 하집단으로 구분되었으며, 모든 예측변인이 함께 투입되었다.

Ⅲ. 결과 및 해석

1. 측정변인들의 기술 통계치 및 상관관계

측정변인의 평균 및 표준편차는 표 1에 제시되어 있다. 교사-유아 관계 친밀감의 평균은 3.23으로 4점 척도에서 평균보다 높은 수준이었으며 갈등의 평균은 1.54로 평균 보다 낮은 수준을 보였다. 신체적 공격성의 평균은 1.63이었으며 관계적 공격성은 평균은 1.65로 4점 척도에서 평균 보다 낮은 수준이었다. 또한 4점 척도에서 불안/위축성은 1.55로 평균 보다 낮은 수준을 보였으며 친사회성은 평균은 3.04로 평균보다 높은 수준을 보였다. ADHD 성향의 평균은 1.97로 4점

척도에서 평균보다 낮은 정도를 보였다.

표 1. 측정변인의 평균 및 표준편차 (*N* = 297)

변인	*M*	*SD*
교사-유아 관계		
갈등	1.54	.43
친밀감	3.23	.42
공격성		
신체적 공격성	1.63	.45
관계적 공격성	1.65	.61
ADHD	1.97	.69
불안/위축성	1.55	.45
친사회성	3.04	.41

측정변인들 간의 상관관계를 분석한 결과는 표 2에 제시되어 있다. 표 2에 의하면, 교사-유아 관계의 갈등은 유아의 연령 및 친사회성과는 부적인 상관관계가 있었으며 반면에 신체적 및 관계적 공격성, ADHD 성향 및 불안/위축성과는 정적인 상관관계가 있었다. 교사-유아 관계의 친밀감은 신체적 및 관계적 공격성과는 부적 상관관계가 있었으며 친사회성과는 정적 상관관계가 나타났다.

표 2. 측정변인 간 상관관계 (*N* = 297)

변인	1	2	3	4	5	6	7	8
2	-.04							
3	-.11*	-.09						
4	-.10	.17*	-.55***					
5	-.16**	-.08	.67***	-.35				
6	-,16**	.11*	.41***	-.26**	.64***			
7	.07	-.20**	.25**	-.08	.31***	.23**		
8	-.05	-.02	.38***	-.32***	.35***	.15**	.07	
9	-.15**	.19**	-.47***	.55***	-.47***	-.19**	-.20**	-.35***

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

1=연령, 2=성(남아=1, 여아=2), 3=교사-유아 관계 갈등, 4=교사-유아 관계 친밀감, 5=신체적 공격성, 6=관계적 공격성, 7=ADHD, 8=불안/위축성, 9=친사회성

2. 교사-유아 관계의 갈등에 대한 예측모형

교사-유아 관계의 갈등에 대한 예측모형의 타당도를 검정한 결과는 표 3에 제시되어있다. 표 3에 의하면 실제값과 예측값 사이의 일치되는 확률을 의미하는 분류에 대한 정확도는 74.4%이고 오분유율은 25.6%, 표준오차는 .025였다. 교차타당도 검증결과를 보면, 교차분류모형의 오분류율은 23.5%, 표준오차는 .028로, 분류모델의 수치와 유사하였다. 따라서 본 연구의 모형은 교사-유아 관계 갈등의 상집단을 판별하는데 적합하며 일반화가 가능함을 알 수 있다.

표 3. 교사-유아 관계 갈등 상집단에 대한 예측모형 위험도표

실제분류	예측분류		
	하집단	상집단	정확도%
하집단	130	37	77.8%
상집단	39	91	70.0%
전체 백분율	56.9%	43.1%	74.4%
위험추정치(교차)		.256(.235)	
위험추정치 표준오차(교차)		.025(.028)	

교사-유아 관계의 갈등에 대한 예측모형은 그림 1에 제시되어있다. 그림 1에 의하면, 먼저 가장 상위마디는 예측변인이 투입되지 않은 상태에서 종속변인의 빈도를 의미한다. 즉 교사-유아 관계의 갈등에서 하집단은 56.2%, 상집단은 43.8%로 나타났다. 다음으로 상위에 위치한 예측 변인은 신체적 공격성으로 교사-유아관계의 갈등에 가장 큰 영향력을 미치는 변인으로 나타났다. 신체적 공격성이 높은 경우에는 갈등 상집단이 될 확률이 43.8%에서 71.1%로 높게 증가하였으나, 반면에 신체적 공격성이 낮은 경우에는 43.8%에서 28.9%로 감소하였다.

다음으로 영향력이 높은 변인은 불안/위축성이었다. 신체적 공격성이 높은 집단이 불안/위축성도 높은 경우에 갈등의 상집단이 될 확률이 71.1%에서 83.3%로 증가하였으나, 불안/위축성이 낮은 경우에는 71.1%에서 52.0%로 감소하였다. 즉 높은 신체적 공격성과 함께 불안/위축성이 높은 유아는 교사-유아관계에서 갈등을 경험할 확률이 높음을 보여준다.

표 3에 제시된 이익도표를 보면, 가장 상위에 위치한 노드는 교사-유아관계 갈등의 상집단 예측 확률이 가장 높은 집단을 의미한다. 첫 번째는 6번 노드로 신체적 공격성과 불안/위축성이 모두 높은 유아들이며, 이들의 경우 갈등 상집단에 속한 확률은 1.904배(지수 = 190.4%) 증가되었다. 두 번째는 5번 노드로 신체적 공격성은 높지만 불안/위축성이 낮은 유아들이며, 이들이 갈등 상집단에 속한 확률은 1.188배(지수 = 118.8%) 증가되었다.

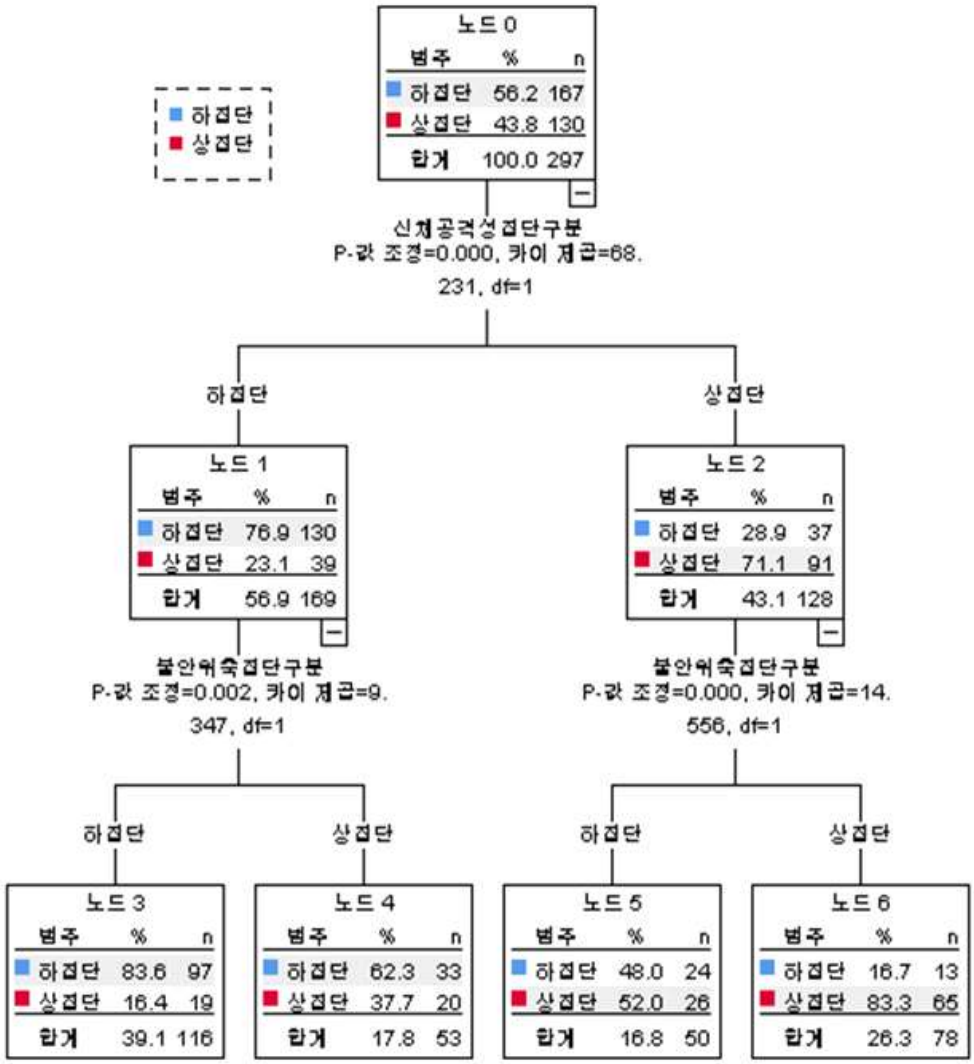

그림 1 교사-유아 관계의 갈등에 대한 예측모형

표 4. 교사-유아 관계의 갈등 상집단에 대한 예측모형 이익도표

노 드	노드		이득		반응(%)	지수(%)
	N	%	N	%		
6	78	26.3%	65	50.0%	83.3%	190.4%
5	50	16.8%	26	20.0%	52.0%	118.8%
4	53	17.8%	20	15.4%	37.7%	86.2%
3	116	39.1%	19	14.6%	16.4%	37.4%

3. 교사-유아 관계의 친밀감에 대한 예측모형

교사-유아 관계의 갈등에 대한 예측모형에 대한 타당도를 측정한 결과는 표 5에 제시되어있다. 표 5에 의하면 실제값과 예측값 사이의 일치되는 확률을 의미하는 분류에 대한 정확도는 68.7%이고 오분유율은 31.3%, 표준오차는 .027이었다. 교차타당도 검증결과를 보면, 교차분류모형의 오분류율은 33.6%%, 표준오차는 .029로, 분류모델의 수치와 유사하였다. 따라서 본 연구의 모형은 교사-유아 관계 친밀감의 상집단을 판별하는데 적합하며 일반화가 가능함을 알 수 있다.

표 5. 교사-유아 관계의 친밀감 상집단에 대한 예측모형 위험도표

실제분류	예측분류		
	하집단	상집단	정확도%
하집단	108	36	75.0%
상집단	57	96	62.7%
전체 백분율	55.6%	44.4%	68.7%
위험추정치(교차)	.313(.336)		
위험추정치 표준오차(교차)	.027(.02)		

교사-유아 관계의 친밀감에 대한 예측모형은 그림 2에 제시되어있다. 그림 2에 의하면, 먼저 가장 상위마디는 예측변인이 투입되지 않은 상태에서 종속변인의 빈도를 의미한다. 즉 교사-유아관계의 친밀감 하집단은 48.5%, 상집단은 51.5%로 나타났다.

다음으로 상위에 위치한 예측 변인은 친사회성으로 교사-유아관계의 친밀감에 가장 영향력이 큰 변인이었다. 친사회성이 높은 경우에 친밀감의 상집단이 될 확률은 51.5%에서 72.7%로 높게 증가하였으나, 친밀감이 낮은 경우에 51.5%에서 27.3%로 감소하였다. 두 번째로 영향력이 높은 변인은 관계적 공격성이었다. 친사회성이 높고 관계적 공격성이 낮은 경우에 친밀감의 상집단이 될 확률은 72.7%에서 81.8%로 증가하였으나, 관계적 공격성이 높은 경우에는 친밀감의 상집단이 될 확률은 72.7%에서 60.0%로 감소하였다. 즉 높은 친사회성과 낮은 관계적 공격성은 교사-유아 관계의 친밀감을 향상시키는 예측변인임을 알 수 있다.

표 4에 제시된 이익도표를 보면, 가장 상위에 위치한 노드는 교사-유아 관계의 친밀감 상집단의 예측 확률이 가장 높은 집단을 의미한다. 첫 번째는 3번 노드로 친사회성이 높지만 관계적 공격성은 낮은 유아들이며, 이들이 친밀감 상집단에 속한 확률은 1.588배(지수 = 158.8%) 증가되었다. 두 번째는 4번 노드로 친밀감이 높고 관계적 공격성도 높은 유아들이며, 이들이 친밀감의 상집단에 속한 확률은 1.165배(지수 = 116.5%)로 나타났다.

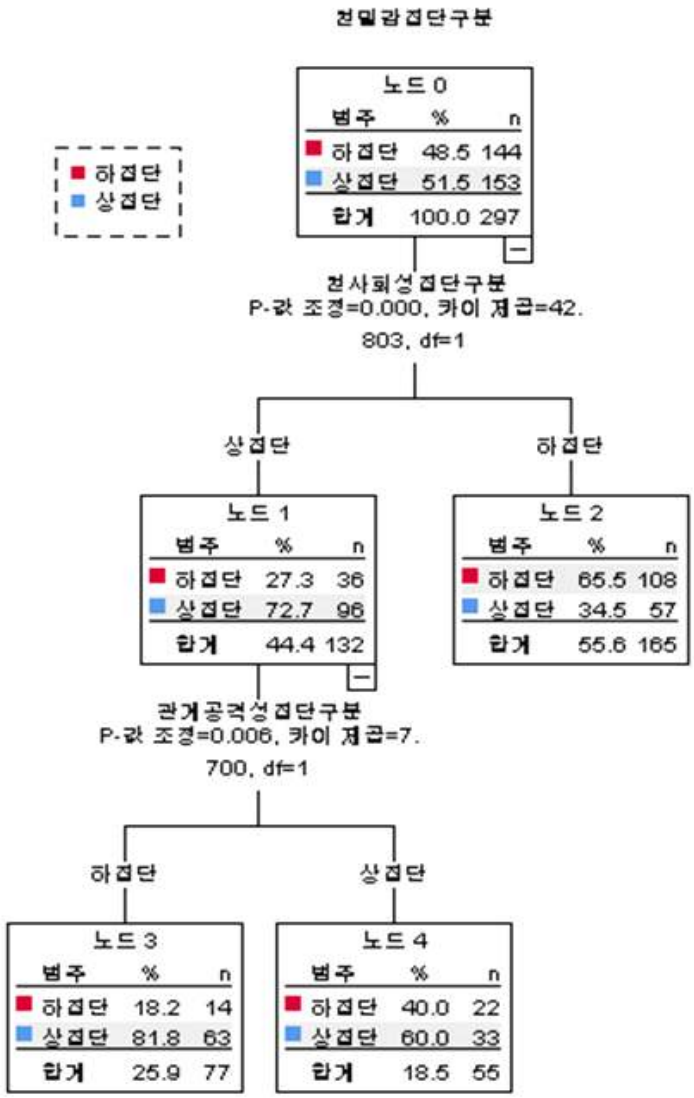

그림 2. 교사-유아 관계의 친밀감에 대한 예측모형

표 6. 교사-유아 관계의 친밀감 상집단에 대한 예측모형 이익도표

노 드	노드		이득		반응(%)	지수(%)
	N	%	*N*	%		
3	77	25.9%	63	41.2%	81.8%	158.8%
4	55	18.5%	33	21.6%	60.6%	116.5%
2	165	55.6%	57	37.3%	34.5%	67.1%

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구는 의사결정나무분석을 적용하여 교사-유아 관계의 갈등과 친밀감에 대한 예측 모형을 검증하였다. 연구문제 별로 주요 결과를 제시하고 이에 대하여 논의하면 다음과 같다.

첫째, 교사-유아 관계의 갈등에 대한 예측모형을 분석한 결과, 가장 영향력이 높은 예측변인은 신체적 공격성이었으며 그 다음은 불안/위축성으로 나타났다. 이러한 결과는 선행연구결과(김수정, 정익중, 2017; 윤소정, 김민경, 2010; 윤수정, 신유림, 2009)를 지지해준다. 예측모형 분석에 의하면, 공격성이 높으며 위축성이 높은 경우 교사-유아 관계의 갈등이 높은 집단이 될 확률은 약 2배로 증가되었다. 즉 공격성과 같은 외현화 문제와 함께 불안, 위축성과 같은 내면화 문제가 공존하는 집단의 유아들은 교사와 가장 심각한 갈등을 경험할 수 있음을 보여준다. 두 문제행동이 공존하는 경우 동일한 취약성 요인이 작용할 수 있는데, 예를 들어 자극 추구와 위험 회피 기질이 둘 다 높은 유아는 이러한 행동이 함께 나타날 수 있다(강지현, 2008). 특히 이러한 문제행동은 서로 영향을 미칠 가능성이 높다는 점에서 공격성과 위축성의 기제에 동일하게 작용하는 기질 특성 및 환경에서의 위험요인을 규명할 필요가 있다.

많은 유아들과 함께 지내는 교사의 입장에서 유아의 신체적 공격성은 학급 운영에 방해가 되는 대표적인 행동이다. 즉 신체적으로 공격적인 유아들은 또래들에게 직접적으로 피해를 주고 방해하는 행동을 보이므로 교사가 빈번하게 제재하는 대상이 될 수 있다. 이와 함께 유아의 신체적 공격성은 교사의 스트레스, 무력감과 소진을 야기하고 직업 만족도과 교사효능감에도 부정적인 영향을 미칠 수 있다는 점에서(Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber, 2010), 교사와의 갈등을 야기하는 위험요인으로 작용할 수 있다.

한편 위축된 유아는 불안하며 회피적 특성으로 인하여 주변 환경을 탐색하지 않고 또래와의 상호작용에 어려움을 보일 수 있으므로 교사의 정서적 지원은 위축된 유아의 적응에 중요한 요인일 수 있다(윤수정, 신유림, 2009; Arbeau & Gerbing, 2010), 실제로 위축된 아동이 교사와 긍정적 관계를 경험한 이후에 아동의 내면화 문제행동이 감소되었다(O'Connor et al., 2011). 반면에 위축된 유아가 교사와 갈등을 경험하게 된다면 이는 유아의 일상적 적응에 필요한 정서적 안정감을 저해하게 되어 이들의 내면화 문제가 더욱 강화될 수 있을 것이다.

특히 학기 초의 교사-유아의 갈등은 학기말 또래관계의 문제를 예언해준다는 점에서(Hughes & Chen, 2011), 공격적이고 위축된 유아가 경험하는 교사와의 갈등관계는 이후에 또래관계의 문제로 연결될 수 있다. 즉 교실에서 교사와 유아 사이의 갈등은 다른 유아들에게 쉽게 관찰될 수 있으므로, 교사와 갈등관계인 유아는 또래들에 의해 부정적으로 평가되어 배척되거나 괴롭힘의 피해대상이 될 수 있다(Farmer, Lines, & Hamm, 2011). 이러한 점에서 교사는 신체적 공격성을 보이는 유아를 빈번하게 제재하고 처벌하게 되면 이러한 갈등 양상이 학급에서 다른 유아들에게 쉽게 노출되고 이후 또래관계의 문제로 확장될 수 있음을 인지할 필요가 있다.

또한 유아기부터 초등학년기까지 교사-아동 관계의 변화 궤적을 추적한 종단 연구에 의하면, 교사와 갈등 관계였던 유아는 이후 새롭게 만나는 담임교사와도 반복적으로 갈등 관계를 보였다(Jerome et al., 2009). 이러한 갈등 관계의 지속적인 양상을 고려해볼 때 관계의 개선을 위한 조기

개입이 필요하다. 특히 초등학령기 초기부터 교사-아동 관계의 갈등이 더욱 증가된다는 점에서 유아기는 교사와의 갈등을 최소화하기 위한 가장 적합한 개입 시기일 수 있다(Mashburn, Hamre, Downer, & Pianta, 2006). 따라서 유아교사는 갈등관계를 예언해주는 유아기 문제행동에 대한 전문적인 지식을 기초로 이에 대처하는 방안을 훈련할 필요가 있으며, 이와 함께 부모상담 및 부모교육을 통하여 유아의 문제를 부모와 공유하고 해결하는 방안을 고려해볼 수 있다.

둘째, 교사-유아 관계의 친밀감에 대한 예측 모형을 분석한 결과를 보면, 친사회성은 친밀감에 대한 예언력이 가장 높은 변인이었고, 다음은 관계적 공격성으로 나타났으며, 친사회성이 높고 관계적 공격성은 낮은 유아들은 교사-유아 관계에서 친밀감 상집단이 될 확률이 1.5배로 증가되었다. 즉 높은 수준의 친사회성과 낮은 수준의 관계적 공격성이 조합된 집단의 유아들이 교사와 가장 높은 친밀감을 경험할 수 있음을 보여준다. Underwood(2003)는 유아기에 공감과 죄책감과 같은 도덕 정서(moral emotion)가 발달하게 되면서 친사회성이 증가하고 관계적 공격성은 감소될 수 있다고 보았다. 즉 이러한 도덕 정서가 내면화된 유아들은 돕기, 나누기와 같은 이타적인 행동을 보이며 관계를 이용하여 타인에게 해를 입히는 관계적 공격성 행동을 보이지 않을 수 있을 것이다.

또한 본 연구결과는 친사회적 유아가 보이는 사회인지 특성과 관련하여 다음과 같이 설명될 수 있다. 유아기는 타인의 생각, 바램 및 감정과 같은 마음상태를 이해하는 마음이론(theory of mind)이 발달되기 시작하는데, 특히 친사회적인 유아는 마음이해능력이 뛰어나 교사의 행동과 생각을 잘 이해하고 교사의 요구에 적절하게 반응할 수 있다(Kana et al., 2016). 따라서 이러한 특성들은 교사로부터 긍정적인 반응을 유도하게 되어 교사와 친밀한 관계를 형성하는데 영향을 미칠 수 있다. 이와 함께 사회정보처리과정에서 볼 때, 친사회적인 아동은 사회적 단서를 정확하게 파악하고 긍정적인 귀인을 보이며, 관계 지향적 목표와 전략을 선택하는 경향을 보였다(Deborah, Meredith, Gustavo, Mairin, & Tia, 2014). 이러한 사회인지적 특성도 교사와 상호작용에서 긍정적인 반응과 함께 친밀감을 촉진하는 요인으로 작용할 수 있을 것이다.

한편 신체적 공격성과 비교하여 관계적 공격성은 최근에 연구되기 시작했으며 상대적으로 연구 수가 많지 않다. 관계적 공격성에 대한 국내연구동향을 분석한 결과에 의하면, 2000년부터 시작하여 2010년부터 급격하게 연구가 증가하였으나(최지영, 배라영, 2014), 관계적 공격성과 교사-유아 관계에 대한 연구는 아직 보고되지 않았다. 이러한 상황에서 본 연구결과는 유아의 관계적 공격성이 신체적 공격성처럼 교사와의 갈등에 직접적인 영향력을 주지는 않지만 친밀감을 저해할 수 있는 요인임을 제시해준다. 즉 학급에서 배척하기, 따돌리기, 소문내기와 같은 관계적 공격성을 보이는 유아가 있다면 이로 인하여 집단에서 소외되는 피해 유아들이 있을 수 있으므로 교사들은 학급을 운영하는 입장에서 이러한 가해 유아들을 부정적으로 평가하게 되어 이들과 친밀한 관계를 형성하기 어려울 수 있다.

종합해보면, 교사-유아 관계의 갈등에 영향을 미치는 주요 요인으로는 신체적 공격성과 불안/위축성이 확인되었다. 따라서 공격성과 같은 외현화 문제와 불안/위축성과 같은 내면화 문제를 함께 보이는 유아들은 교사와 갈등을 경험할 확률이 높은 고위험 집단으로 볼 수 있다. 또한 교사-유아 관계의 친밀감에 영향을 미치는 주요 요인으로는 친사회성과 관계적 공격성이 확인되었

다. 따라서 친밀감에 대한 친사회성 뿐만 아니라 관계적 공격성과 같은 추가 요인의 영향을 고려해볼 때, 교사-유아 관계의 개선을 위해서 친사회성의 증진과 관계적 공격성의 감소와 같은 다양한 행동 특성을 함께 고려한 개입 방안이 필요하다.

본 연구결과는 유아교육현장에 다음과 같은 시사점을 제안해준다. 첫째, 현재 교사와 갈등 관계를 경험하는 유아들은 이후에 새로운 학급에서 만나는 교사와도 유사한 갈등 관계가 지속될 수 있을 뿐만 아니라 또래관계의 문제도 경험할 수 있다는 점에서 이러한 유아를 조기에 선별하고 개입할 필요성이 있다.

둘째, 교사는 유아의 문제행동에 효율적으로 대처하기 위하여 예비교사 단계에서부터 유아기 공격성과 위축성에 대한 지식과 함께 이러한 유아들과의 상호작용 방법을 훈련할 필요가 있다. 이와 함께 문제행동에 대한 유아의 조절 가능성을 교사가 어떻게 지각하고 있는지를 고려해볼 필요가 있다. 예를 들어, 교사가 유아의 문제행동을 유아 스스로 조절할 수 있다고 지각하면 문제행동에 부정적인 반응을 보이나, 유아 스스로 조절이 불가능한 한 행동으로 평가하면 갈등 관계에 영향을 미치지 않았다(Thijs & Koomen, 2009). 더불어 교사는 유아의 문제행동을 변화가 어려운 안정적인 특성으로 지각하면 문제행동을 감소시키려는 동기가 저하되어 개입을 위한 노력을 하지 않게 된다(Thijs, Koomen, & van der Leij, 2008). 이러한 점에서 교사가 유아의 문제행동을 변화가 가능하며 비안정적인 특성으로 지각한다면 문제행동에 대한 개입을 시행하는데 도움이 될 수 있을 것이다.

셋째, 교사와의 관계 개선을 위하여 공격성 감소에 중점을 둔 개입을 고려한다면, 두 가지 공격성 유형에 따른 차별적인 접근법이 필요하다. 공격성에 대한 예언요인을 분석한 연구에 의하면, 신체적 공격성의 가장 중요한 예언변인은 사회정보처리요인 중 사회적 단서처리 과정의 결함이었으며, 관계적 공격성은 분노 정서성과 정서지식의 결핍이었다(최인숙, 이강이, 2010). 따라서 이러한 점을 고려하여 공격성 유형에 따른 차별화된 접근방법이 효율적일 수 있다.

본 연구의 제한점 및 추후 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 횡단 연구 설계에 의한 결과이므로 변인들 간의 관련성을 인과관계로 해석하는데 한계가 있다. 따라서 종단 연구 설계를 적용한 추후 연구가 필요하다. 둘째, 연구 대상을 유아기에서 학령기로 확대하여 발달단계별 교사-아동 관계의 변화를 탐색해볼 필요가 있다. 더불어, ADHD 증상을 보이는 임상집단 유아들 연구대상으로 포함한 추후 연구가 실시될 수 있을 것이다. 마지막으로 본 연구에서는 교사용 설문지를 사용하여 교사-유아 관계를 측정하였으나, 추후 연구에서 교사와 유아의 상호작용을 관찰하는 측정방법이 병행된다면 보다 객관적인 자료가 수집이 될 수 있다.

참고문헌

강민정 (2015). 유아의 놀이성이 유아교육기관 적응에 미치는 영향: 교사-유아 매개효과. **미래유아교육학회지**, **22**(3), 271-290.

강지현 (2008). 유아기 외현화 및 내재화 문제행동의 발달경로: 유아의 기질과 부모 양육행동의

영향을 중심으로. 연세대학교 대학원 박사학위논문.

권영란, 김세영 (2014). 의사결정나무분석 기법을 이용한 중학생 인터넷게임중독의 보호요인 예측. **정신간호학회지**, **23**(1), 12-20. doi:10.12934/jkpmhn.2014.23.1.12

김미진 (2013). 교사가 지각한 교사-유아의 관계와 유아의 사회적 유능감과의 관계. **한국유아교육연구**, **15**(1), 137-163.

김수정, 정익중 (2017). 유아의 공격성 발달궤적이 부모, 교사, 또래 관계에 미치는 영향. **육아정책연구**, **11**(1), 81-103. doi:10.5718/kcep.2017.11.1.81

손복영, 김호인 (2009). 유아의 성별, 연령 및 교사-유아관계에 따른 유아의 놀이행동 연구. **영유아교육보육연구**, **2**(1), 37-53.

안선희 (2013). 교사-유아관계의 질과 교사-유아 상호작용 및 유아의 기질과의 관계. **한국보육지원학회지**, **9**(1), 281-299.

오경희, 신유림 (2010). 유아-교사의 갈등적 관계에 영향을 미치는 유아 및 교사 변인. **유아교육연구**, **30**(2), 339-356. doi:10.18023/kjece.2010.30.2.015

윤소정, 김민경 (2011). 유아의 공격성이 교사-유아관계와 또래 유능성에 미치는 영향. **한국보육지원학회지**, **7**(4), 49-68.

윤수정, 신유림 (2009). 교사-유아관계와 유아의 사회적 행동특성 및 유아교육기관 적응의 관련성: 유아 및 교사 지각의 비교. **유아교육연구**, **29**(5), 5-19. doi:10.18023/kjece.2009.29.5.001

이다솔, 김광민, 문상호, 권기헌 (2019). 인터넷 · 스마트폰 과의존(중독) 영향요인 분석: 의사결정나무모형을 중심으로. **정책분석평가학회보**, **29**(4), 241 - 270.

이지현, 김기태 (2019). 의사결정나무의 최적 분할 및 가지치기 옵션. **예술인문사회융합멀티미디어 논문지**, **9**(5), 907-914.

김수희 (2015). 교사-유아 관계와 유아의 친사회적 행동에 관한 연구. **한국유아교육연구**, **17**(3), 1-28. doi:10.15409/riece.2015.17.3.1

최인숙, 이강이 (2010). 사회정보처리 구성요소와 정서요인이 유아의 외현적 공격성과 관계적 공격성에 미치는 영향. **아동학회지**, **31**(6), 15-34.

최지영, 배라영 (2014). 관계적 공격성에 대한 국내 연구동향 분석: 2000년～2013년. **인간발달연구**, **21**(1), 181-200.

한준아, 김지현, 조윤주 (2017). 유아교육기관에서 유아의 자아존중감, 정서조절능력, 유아-교사 친밀 관계가 유아의 또래 적응에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구**, **17**(16), 227-244. doi:10.22251/jlcci.2017.17.16.227

허명회 (2010). **SPSS Statistics 분류분석**. 서울: 데이터솔루션.

홍계옥 (2003). 유아교사의 훈육행동과 관련 변인에 대한 연구: 유아의 성, 연령, 학급의 크기 그리고 교사의 교육경력을 중심으로. **영유아교육연구**, **6**, 59-74.

홍세훈, 이동원 (2019). 의사결정나무 분석법을 이용한 우울 노인 중 자살 고위험군 규명. **지역사회간호학회지**, **30**(2), 130-140. doi:10.12799/jkachn.2019.30.2.130

Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emo-

tional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development, 34*(3), 259-269. doi.org/10.1177/0165025409350959Farmer,

Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus non-normative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology, 33*(4), 610-617. doi:10.1037/0012-1649.33.4.610

Crick, N. R., Bigbee, M. A., & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development, 67*(3), 1003-1014. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01779.x|

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*(3), 710-722. doi:10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x|

Laible, D., McGinley, M., Carlo, G., Augustine, M., & Murphy, T. (2014). Does engaging in prosocial behavior make children see the world through rose-colored glasses? *Developmental Psychology, 50*(3), 872-880. doi:10.1037/a0033905

DuPaul, G. J. (1991). Parent and teacher ratings of ADHD syndrome: Psychometric properties in a community-based sample. *Journal of Clinical Child Psychology, 20*(*3*), 245-253. doi:10.1207/s15374424jccp2003_3

Farmer, T. W., Lines, M. A., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 247-256. doi:10.1016/j.appdev.2011.04.006

Hu, T., Zhang, D., & Wang, J. (2015). A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual differences, 76*(4), 18-27. doi:10.1016/j.paid.2014.11.039

Hughes, K., Bullock, A., & Coplan, R. J. (2013). A person-centred analysis of teacher-child relationships in early childhood. *British Journal of Educational Psychology, 84*(2), 253-267. doi:10.1111/ bjep.12029

Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student‐teacher and student‐peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 278-287. doi:10.1016/j.appdev.2010.03.005

Imuta, K., Henry, J. D., Slaughter, V., Selcuk, B., & Ruffman, T. (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. *Developmental Psychology, 52*(8), 1192-1205. doi:10.1037/dev0000140

Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2012). Validating the Student‐Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology, 50*(2), 215-234. doi:10.1016/j.jsp.2011.09.001

Jerome, E. M., 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), 915-945. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Society for Research in Child Development Social Policy Report, 26*(4), 1-33. doi:10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x

Lafreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30) *Psychological Assessment, 8*(*4*), 369-377.

Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2016). Affective teacher－student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 7,* 1311. doi:10.3389/fpsyg.2016.01311

Lisonbee, J. A., Mize, J., Payne, A. L., & Granger, D. A. (2008). Children's cortisol and the quality of teacher-child relationships in child care. *Child Development, 79*(6), 1818-1832. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01228.x

Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment, 24*(4), 367-380. doi:10.1177/0734282906290594

Mason, B. A., Hajovsky, D. B., McCunem, L. A., & Turek, J. J. (2017). Conflict, closeness and academic skills: A Longitudinal examination of the teacher-student relationship. *Social Psychology Review, 46*(2), 177-189. doi:10.17105/SPR-2017-0020.V46-2

Mejia, T. M., & Hoglund, W. L. G. (2016). Do children's adjustment problems contribute to teacher-child relationship quality? Support for a child-driven model. *Early Childhood Research Quarterly, 34(*1), 13-26. doi:10.1016/j.ecresq.2015.08.003

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. doi:10.3102/0002831210365008

Obsuth, I., Murray, A. L., Malti, T., Sulger, P., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2016). A non-bipartite propensity score analysis of the effects of teacher-student relationships on adolescent problem and prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(8), 1661-1687. doi:10.1007/s10964-016-0534-y

Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal, 102*(3), 225-238. doi:10.1086/499701

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33*(3), 444-458. doi:10.1080/02796015.2004.12086261

Prino, L. E., Pasta, T., Gastaldi, F. G. M., & Longobardi, C. (2016). The effect of autism spectrum disorders, down syndrome, specific learning disorders and hyperactivity and attention deficits on the student-teacher relationship. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,*

14(1), 80-106. doi:10.14204/ejrep.38.15043

Rimm-Kaufman, S. E., & Kagan, J. (2005). Infant predictors of kindergarten behavior: The contribution of inhibited and uninhibited temperament types. *Behavioral Disorders, 30*(4), 331-347. doi:10.1177/019874290503000409

Rogers, M., Bélanger-Lejars, V., Toste, J. R., & Heath, N. L. (2015). Mismatched: ADHD symptomatology and the teacher–student relationship. *Emotional and Behavioral Difficulties, 20*(4), 333-348. doi.org/10.1080/13632752.2014.972039

Rudasill, K. M. (2020). Child-teacher dependency: The state of the research. *Attachment & Human Development*, 1-9. doi:10.1080/14616734.2020.1751991

Thijs, J., & Fleischmann, F. (2015). Student–teacher relationships and achievement goal orientations: Examining student perceptions in an ethnically diverse sample. *Learning and Individual Differences, 42*(8), 53-63. doi:10.1016/j.lindif.2015.08.014

Thijs, J., & Koomen, M. (2009). Toward a further understanding of teachers' reports of early teacher–child relationships: Examining the roles of behavior appraisals and attributions. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(2), 186-197. doi:10.1016/j.ecresq.2009.03.001

Thijs, J., Koomen, M., & van der Leij, A. (2008). Teacher-child relationships and pedagogical practices: Considering the teacher's perspective. *School Psychology Review, 37*(2), 244-260.

Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology, 30*(2), 173-189. doi:10.1080/01443410903494460

Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls.* New York: The Guilford Press.

Zhang, X., & Sun, J. (2011). The reciprocal relations between teachers' perceptions of children's behavior problems and teacher–child relationships in the first preschool year. *The Journal of Genetic Psychology, 172*(2), 176-198. doi:10.1080/00221325.2010.528077

Zendarski, N., Haebich, K., Bhide, S., Quek, J., Nicholson, J. M., Jacobs, K. E. et al., (2020). Student-teacher relationship quality in children with and without ADHD: A cross-sectional community based study. *Early Childhood Research Quarterly, 51*(2), 275-284. doi:10.1016/j.ecresq.2019.12.006

논 문 투 고 : 20.08.05
수정원고접수 : 20.09.09
최종게재결정 : 20.09.28