

초기 청소년의 지각된 관계적 지지 프로파일과 사회적 적응 행동

Received: January 13, 2021
Revised: February 16, 2021
Accepted: February 22, 2021

신희영¹, 장유진², 박채림³
전북대학교 심리학과/ 부교수¹, 충북대학교 교육학과/ 조교수²
전북대학교 심리학과/ 대학원생³

교신저자: 신희영
전북대학교 심리학과,
전주시 덕진구 백제대로 567
사회과학대학 610호

Early adolescents' perceived relational support profiles: Implications for social behavior

E-MAIL:
shinhy@jbnu.ac.kr

Huiyoung Shin¹, Yujin Chang², Chaerim Park³
Department of Psychology, Jeonbuk National University/ Associate Professor¹
Department of Education, Chungbuk National University/ Assistant Professor²
Department of Psychology, Jeonbuk National University/ Student³

© Copyright 2021. The
Korean Journal of
Developmental Psychology.
All Rights Reserved.



ABSTRACT

본 연구는 초기 청소년의 지각된 관계적 지지 프로파일을 분석하고, 지각된 관계적 지지 프로파일이 개인의 성별, 학년 및 자아 개념의 수준과 유의미한 관련성을 보이는지, 그리고 지각된 관계적 지지 프로파일에 따라 청소년의 친사회적 행동, 공격성 및 외톨이 행동은 유의미한 차이를 보이는지 검증하였다. 총 714명의 초등학교 고학년 학생을 대상으로 학기 초와 말에 걸쳐 수집된 종단 데이터를 잠재프로파일분석(LPA)을 사용하여 살펴본 결과, 지각된 관계적 지지 프로파일은 낮은 관계적 지지, 보통의 관계적 지지, 또래 중심 관계적 지지, 높은 관계적 지지의 네 가지 유형으로 추출되었다. 개인의 사회적 자아 개념의 수준은 지각된 관계적 지지 프로파일과 유의미한 관련성을 보였으며, 청소년의 지각된 관계적 지지의 프로파일에 따라 친사회적 행동, 공격성, 외톨이 행동 모두 유의미한 차이를 보였다. 연구 결과는 개인의 지각된 관계적 지지 프로파일은 서로 구분되는 유형으로 존재하며, 청소년의 사회적 적응 행동을 촉진하기 위해 그들이 지각하는 관계적 지지를 고려해야 함을 강조한다.

주요어 : 초기 청소년기, 관계적 지지, 사회적 적응 행동, 잠재프로파일 분석

청소년 초기(early adolescence)는 개인의 정서적, 육체적 변화뿐 아니라 개인이 속한 사회적 맥락의 변화가 함께 나타나는 시기이다. 이 시기의 청소년들은 자의식(self-consciousness)과 타인에 대한 민감도가 증가하고, 또래로부터의 피드백에 예민해지는 특성을 보인다(Harter, 2006; Steinberg, 2014). 청소년은 또래 및 친구들과 많은 시간을 함께 보내게 되고, 사회적 맥락을 공유하며 그들의 개인적인 특성을 관찰하고 평가하게 된다(Parker & Gottman, 1989; Ruble & Frey, 1987). 이에 따라, 또래와 친구들 사이에서의 선호도(acceptance)와 인기도(popularity)가 많은 청소년들에게 중요한 관심사 중 하나가 되고(Shin, 2017a), 또래와 친구들은 청소년의 가치와 적응 행동의 발달에 중요한 영향을 미치게 된다(Rodkin & Ryan, 2012; Shin, 2020).

아동이 청소년 초기로 진입하게 되면서, 사회적 관계에 대해 형성하는 사회적 동기(social motivation)의 특성은 변화를 보인다. 그리고, 이에 따라 청소년이 속한 또래의 문화도 공격성이나 일탈 행동을 옹호하는 방식으로 형성되기 시작한다(Cillessen & van den Berg, 2012; Moffit, 1993). 공격적인 행동은 더 매력적인 행동(more cool)으로, 학업에 집중하는 행동이나 친사회적인 행동은 덜 매력적인 행동(less cool)으로 여겨지게 된다(Galván, Spatzier & Juvonen, 2011; Shin, 2017b). 많은 청소년들이 개인 내적 변화와 속한 또래 문화의 변화를 경험하면서 친사회적 동기는 감소하고 공격적인 동기는 증가하는 경향성을 보이게 된다(Kiefer & Ryan, 2011). 이러한 시기를 겪으며, 일부 청소년들은 사회적 상호 작용의 참여로부터 회피하는 모습(예: 외톨이 행동)을 보이고(Liem, 2016; Mouratidis & Sideridis, 2009), 일

부 청소년들은 공격적인 행동을 통해 사회적 유능함을 과시하는 모습을 보인다(Rodkin et al., 2013). 물론, 이러한 개인과 환경의 변화에 부적응적인 사회적 행동으로 대응하지 않고, 친사회적인 행동을 보이는 청소년들도 있다(Ryan & Shim, 2006; Shin & Ryan, 2012). 이처럼 다양한 발달 경로는 아동이 청소년 초기로 진입하면서 경험하는 사회적 동기와 사회적 맥락의 변화가 그들의 적응 행동에 미치는 영향에 있어 유의미한 개인차가 존재함을 시사한다(Ryan et al., 2012).

청소년의 적응 행동 발달에 대한 관심이 증가하면서, 최근 수십 년간 학교라는 사회적 맥락 내에서 청소년에게 영향을 미치는 사회적, 정서적 요인을 검증하는 연구가 많은 관심을 받아왔다(Ryan & Shin, 2018). 학교는 청소년이 학업을 수행하는 공간일 뿐만 아니라 대부분의 시간을 보내는 사회 정서 발달의 중요한 환경이므로, 교육의 장(educational arena)이자 의미 있는 사회적 학습의 맥락(social learning context)이라고 볼 수 있다(Hartup, 1996). 특히, 최근의 연구들은 청소년의 적응 및 행동 발달에 교사와 또래가 함께 미치는 역할(joint impact)을 살펴보는데 많은 관심을 기울이고 있다(예: De Laet et al., 2015; Shin & Ryan, 2017; Shin, Ryan, & North, 2019; Vollet, Kindermann, & Skinner, 2017). 하지만, 이러한 연구들의 대부분이 학업 행동에 초점을 맞추고 있기 때문에, 청소년의 사회적 적응 행동을 이해하는데 있어 교사와 또래가 함께 미치는 영향에 대한 이해는 아직 제한적인 수준이다. 이에, 본 연구는 아동이 청소년기로 진입하는 초기 청소년들(예: 초등학교 고학년)을 대상으로 사회적 적응 행동 발달에 교사와 또래가 함께 미치는 영향을 살펴보고자 한다.

교사와 또래의 관계적 지지

청소년의 적응 행동 발달에 있어 교사 또는 또래의 관계적 지지(relational support)가 미치는 영향은 오랫동안 강조되어 왔다. 많은 이론과 경험적인 연구들은 청소년이 교사 또는 또래와의 관계에서 느끼는 친밀감(closeness) 및 정서적 지지(emotional support)의 정도가 개인에 따라 차이를 보이고(Furrer & Skinner, 2003; Hughes, Im, & Wehrly, 2014), 이러한 개인 간 관계의 경험이 발달 과정에서 보호 요인이나 스트레스 요인으로 작용한다고 설명한다(Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997).

자기 결정 이론(Self-determination theory)에 따르면, 정서적인 지지를 바탕으로 조화롭고 의미 있는 관계를 형성하고자 하는 것은 인간의 기본 심리 욕구 중 하나이며(Deci & Ryan, 1985), 관계에 대한 개인의 심리 욕구가 충족이 될 때, 사회적인 맥락 안에서 긍정적이고 적응적인 행동을 하고자 하는 자기 기제(self-system process)가 활성화된다(Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993). Ryan과 Deci(2000)는 자기 결정 이론에서 긍정적이고 적응적인 행동의 내재화(internalization) 및 통합(integration)을 촉진하거나 방해하는 사회적 조건을 제시하였다. 즉, 개인은 자신이 애착을 느끼고 중요하다고 생각하는 타인이 특정 행동을 가치 있다고 생각하고 추구하는 모습을 보일 때, 그러한 행동을 더욱 많이 하려는 경향을 보인다는 것이다. 따라서, 청소년이 교사 또는 또래로부터 친밀감을 느끼고 정서적인 지지를 지각할 때, 교사의 기대에 부응하고 또래로부터 가치 있는 방식으로 행동하려는 동기를 가지게 될 것으로 예상해볼 수 있다.

실제로, 선행 연구들은 교사 또는 또래의 정서적 지지가 청소년의 사회적 적응 행동에 유의미한 영향을 미친다고 보고하고 있다(Ryan & Shin, 2018). 따뜻함, 친밀감, 열린 의사소통을 바탕으로 하는 교사의 관계적 지지는 청소년으로 하여금 사회적 상호 작용으로부터 회피하기보다 적극적으로 참여하도록 하며(Gest, Welsh & Domitrovich, 2005), 청소년이 교사가 자신을 믿고 지지한다고 느끼며 배려와 격려를 지각할 때, 이러한 지각된 관계적 지지가 그들의 친사회적 행동을 촉진하고 공격성을 완화한다고 보고한다(Hughes & Kwok, 2006; Luckner & Pianta, 2011).

마찬가지로, 청소년이 또래로부터 정서적 지지를 지각할 경우, 이러한 지각된 관계적 지지는 청소년의 사회적 적응 행동을 촉진하는 지원 기제로 작용하게 된다(Buhs & Ladd, 2001). 또래에게 자신의 솔직한 모습을 공개하고(self-disclosure), 진실한 마음을 나누고 확인하며(validation), 정서적이고 도구적인 도움을 주고받는 심리적 과정은 가까운 친구 관계에서 나타나는 특성이므로, 이는 청소년의 적응적인 발달에 중요한 영향을 미친다(Ladd et al., 1997). 반대로, 또래 사이에서의 갈등이나 적대적인 상호 작용은 사회적 관계에서의 소외(social alienation)나 배제(exclusion)로 이어지고, 이는 청소년의 사회적 상호 작용을 제한하기 때문에 사회적 적응 행동 발달에 장애가 된다(신희영, 2019; Ladd & Burgess, 2001). 청소년이 또래로부터 거부되거나 괴롭힘을 당할 경우, 이는 청소년으로 하여금 높은 수준의 외로움과 불안을 느끼게 할 뿐만 아니라, 사회적 유능감과 친사회적 행동을 약화시키기도 한다(신희영, 2020; Kingery & Erdley, 2007; Parker & Asher, 1993).

이처럼, 많은 선행 연구들은 교사 또는 또래의

정서적 지원 및 관계적 지지가 청소년의 사회적 적응 행동 및 발달에 중요한 영향을 미친다는 증거를 제공하고 있다. 따라서, 이를 바탕으로 생각해볼 때 청소년이 교사와 또래 모두로부터 친밀감을 느끼고 관계적 지지와 지원을 지각할 때 최적의(optimal) 사회적 적응 행동 발달 패턴을 보일 것이라 예상해 볼 수 있다. 본 연구에서는 교사와 또래의 정서적 지원과 관계적 지지를 검증한 주요 선행 연구를 바탕으로 관계의 여러 질적 측면(예: 관계 내에서 개인이 지각하는 자기 가치, 관계에 대한 만족도, 관계의 질, 상호 작용의 특성)을 살펴볼 수 있는 다양한 척도를 포함하여 청소년이 지각하는 관계적 지지를 살펴보고자 한다.

지각된 관계적 지지 프로파일

교사 및 또래와 청소년의 관계는 함께 공유하는 사회적 맥락(예: 교실) 내에서 전개되기 때문에, 상호 의존적인(interdependent) 특성을 보이기 마련이다. 즉, 교사와 친밀하고 가까운 관계를 유지하는 청소년은 또래들과도 긍정적인 관계를 형성하고 또래 사이에서 선호도가 높은 경우가 많다(Ladd et al., 1999). 청소년이 교사와 친밀한 관계를 형성하며 긍정적인 상호 작용을 할 경우, 이는 다른 또래 청소년들에게 가시적으로 관찰 가능한 중요한 정보가 되고, 결과적으로 또래들 사이에서도 호의적으로 받아들여지게 된다(Hughes et al., 2001). 뿐만 아니라, 교사와의 친밀한 관계는 청소년들로 하여금 긍정적인 자아 개념과 자신감을 형성하게 하고, 이는 다시 또래와 적응적인 상호 작용으로 이어지게 되어 긍정적인 관계를 촉진하게 된다(Hughes & Kwok, 2006). 물론, 반대의 경우도 충분히 가능할 수 있다. 즉, 또래 사이에서 선호되고

인기가 높으며 자아 개념 및 자신감이 높은 청소년은 그렇지 못한 청소년들에 비해 교사와 더 친밀하고 가까운 관계를 수월하게 형성할 수 있을 것이다.

반면, 청소년이 한 측면의 관계적 맥락의 약점을 보완하기 위해 다른 관계적 맥락에 더 많이 의존하는 부정적인 상호 의존성이 존재할 수도 있다(Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes, 2002). 즉, 청소년이 교사와 친밀하고 가까운 관계를 형성하고 있지 않은 경우, 또래와의 관계에 더욱 의존하며 부족한 친밀감을 보상하려 할 수 있다. 반대로, 또래들 사이에서 선호도가 낮고 또래와 잘 어울리지 못하는 청소년은 교사에게 도움과 조언을 구하고 의지함으로써 관계적 지지를 충족하려 할 수 있을 것이다. 이러한 관계적인 특성은 일부의 청소년들에게서 충분히 나타날 수 있는 패턴이나, 기존 대부분의 연구가 변인 중심적 분석(variable-centered analysis)을 통해 청소년의 관계적 특성을 살펴보았기에, 제대로 검증되지 못했던 부분이다. 본 연구에서는 개인 중심적 분석(person-centered analysis)인 잠재프로파일 분석(Latent Profile Analysis: LPA)을 사용하여 위와 같은 가설을 검증하고자 한다.

종합하면, 본 연구는 초기 청소년이 교사와 또래로부터 지각하는 관계적 지지의 프로파일을 분석하고, 지각된 관계적 지지 프로파일이 청소년의 사회적 적응 행동에 미치는 영향을 검증하고자 한다. 이를 위해, 우선 교사와 또래의 관계적 지지와 관련된 다양한 지표를 바탕으로 잠재프로파일분석을 이용한 모델 기반 절차를 사용하여 초기 청소년의 지각된 관계적 지지 프로파일을 추출할 것이다. 다음으로, 지각된 관계적 지지 프로파일이 초기 청소년의 사회적 적응 행동에 미치는 영향을 살펴보기 위해, 학기 초에 개인이 속한 관계적 지지 프로파

일에 따라 학기 초와 학기 말에 개인이 보이는 사회적 적응 행동이 유의미한 차이를 보이는지 검증할 것이다. 사회적 적응 행동으로는 청소년의 적응과 관련된 선행 연구에서 대표적으로 탐색되어왔던 친사회적 행동, 공격성 및 외톨이 행동을 검증할 것이다(Kingery & Erdley, 2007; Ladd & Burgess, 2001; Parker & Asher, 1993). 또한, 선행 연구에서 초기 청소년의 관계적 지지의 수준 및 관계적 지지와 사회 적응 행동 간의 관계가 성별 및 학년에 따라 유의미한 차이를 보이고(Furrer & Skinner, 2003), 청소년의 자아 개념의 수준에 따라 관계적 지지의 특성이 달라진다고 보고되고 있으므로(Gest et al., 2005; Hughes & Kwok, 2006), 본 연구에서는 초기 청소년의 성별, 학년, 학업 및 사회적 자아 개념의 수준이 지각된 관계적 지지 프로파일과 유의미한 관련성을 보이는지 검증할 것이다. 구체적으로 살펴볼 연구 문제는 다음과 같다.

연구 문제 1. 초기 청소년의 지각된 관계적 지지 프로파일은 어떻게 유형화되는가?

연구 문제 2. 초기 청소년의 지각된 관계적 지지 프로파일은 성별, 학년 및 자아 개념의 수준과 유의미한 관련성을 보이는가?

연구 문제 3. 지각된 관계적 지지 프로파일에 따라 초기 청소년의 친사회적 행동, 공격성 및 외톨이 행동은 유의미한 차이를 보이는가?

방 법

연구대상

2015년에 초등학교 5-6학년 학생을 대상으로 학기 초(8월)와 학기 말(12월)에 설문지 보고의 형식으로 자료를 수집하였다. 자료 수집 전, 연구 보조원이 교사, 부모 및 학생들에게 연구의 목적과 과정에 대해 자세히 설명하였고 설문 참여가 자발적이고 비밀이 보장됨을 안내하였다. 자료 수집에 동의한 학생들을 대상으로 설문 조사를 실시하였으며, 응답을 마친 학생들에게 소정의 상품을 전달하였다. 수집된 자료는 모두 코드로 변환하여 개인의 정보를 보호하였다. 총 714명의 학생이 참가하였고, 참여한 학생의 성별 비율은 여학생이 52%, 학년 비율은 5학년이 55%였으며 평균 연령은 12.46세로 나타났다.

측정도구

교사와 또래로부터의 관계적 지지를 측정하기 위해 9개의 척도를, 청소년의 사회적 적응을 살펴보기 위해 6개의 척도를 사용하였다. 모든 척도는 이중 번역 과정을 거쳐 번안하여 사용되었다. 번역 과정은 영어 및 한국어에 모두 능숙하고 심리학 박사 학위를 받은 연구원들에 의해 이루어졌다. 먼저 연구원 2명이 영어로 된 원 문항을 한국어로 번역을 하였고, 나머지 연구원 2명이 번역된 문항을 다시 원어로 번안하는 과정을 거쳤다. 이후에 모든 연구원들이 논의를 통해 원 문항과 번역된 문항의 일치성을 검증한 후 문항을 수정하였다. 모든 문항은 5점 Likert 척도를 이용하였다. 모든 척도는 높은 내적 합치도를 보여주었고, 본 연구에서 사용된 변인 외의 다른 변인들과의 관계를 살펴본 탐색 연구에서도 이론에서 보고되는 바와 일치한 관련성을

보여주어 타당도가 높은 것으로 나타났다.

교사의 정서적 지원

교사가 학생에게 관심을 가지고 정서적인 지원을 제공하는 정도를 Johnson 등(1983)이 개발한 The Classroom Life Instrument를 사용하여 측정하였다. 총 4개의 문항으로 이루어졌으며(예: “선생님은 내가 느끼는 마음을 잘 이해하신다”, “선생님은 내 의견을 존중해주신다”), 본 연구에서 내적 합치도(Cronbach's α)는 .86이었다.

지각된 친밀감

학생이 지각하는 교사와의 친밀감의 정도를 Skinner와 Belmont(1993)가 제작한 Teacher Involvement를 사용하여 측정하였다. 총 4개의 문항으로 이루어져 있으며(예: “선생님과 함께 있을 때, 난 내가 존중받고 있다고 느낀다”), 본 연구에서의 내적 합치도는 .70이었다.

교사와의 관계에서 느끼는 자기 가치

학생이 교사와의 관계에서 느끼는 자기 가치를 Harter(1985)가 개발한 Relational Self-worth 척도를 사용하여 측정하였다. 총 5개의 문항으로 이루어졌으며(예: “선생님과 함께 있을 때 매우 행복하다”, “선생님과 함께 있을 때 난 참 괜찮은 사람 같다”), 본 연구에서 내적 합치도는 .88이었다.

교사의 상호작용 촉진

교사가 학생들의 또래 간 상호작용을 장려하고 촉진하는 정도를 Ryan과 Patrick(2001)이 개발한 The Classroom Social Environment를 사용하여 측정하였다. 총 4개의 문항으로 이루어졌으며(예: “선생님은 반 친구들과 함께 의논하며 공부하라고

하신다”), 본 연구에서의 내적 합치도는 .74이었다.

사회적 소속감

학생이 또래들 사이에서 개인적으로 지각하는 사회적인 소속감을 Goodenow(1993)가 개발한 Psychological Sense of School Membership을 사용하여 측정하였다. 총 18문항 중 교실 내 맥락에서 사용되는 5문항(예: “나는 내가 우리 반에 속해 있는 것이 너무 좋고 행복하다”)을 사용하였다. 본 연구에서의 내적 합치도는 .73이었다.

부정적 또래 상호 작용

또래와의 상호 작용에서 나타나는 다툼과 갈등의 수준을 Brand 등(2003)이 개발한 The Inventory of School Climate-Student의 하위 척도를 사용하여 측정하였다. 총 5개의 문항으로 이루어졌으며(예: “친구들이 서로 괴롭히거나 괴롭힘을 당하기도 한다”), 본 연구에서의 내적 합치도는 .78이었다.

친구 관계 만족도

학생이 친구와의 관계에서 지각하는 외로움과 만족도를 Asher와 Wheeler(1985)가 개발한 The Children's Loneliness를 사용하여 측정하였다. 총 6개의 문항으로 이루어졌으며(예: “나는 우리 반에 정말 친한 친구들이 있다”), 본 연구에서의 내적 합치도는 .82이었다.

친구 관계의 질

학생의 친구 관계의 질을 Parker와 Asher(1993)가 개발하고 Rose(2002)가 재구성한 The Friendship Quality Questionnaire를 사용하여 측정하였다. 해당 척도는 긍정적 친구 관계와 부정적 친구 관계의 질의 두 가지 하위 척도로 구성되

어 있다. 긍정적 친구 관계의 질 총 8문항과(예: “내 친구는 내가 생각을 긍정적으로 할 수 있도록 도와준다”, “내가 슬플 때 내 친구에게 속 이야기를 털어놓곤 한다”) 부정적 친구 관계의 질 총 4문항을(예: “친구와 자주 다툰다”, “친구에게 자주 화를 내기도 한다”) 사용하였고, 본 연구에서의 내적 합치도는 긍정적 친구 관계의 질이 .90, 부정적 친구 관계의 질이 .74로 나타났다. 긍정적 관계의 질과 역 변환된 부정적 관계의 질을 통합하여 하나의 척도를 구성한 후 사용하였다.

또래와의 관계에서 느끼는 자기 가치

학생이 또래와의 관계에서 느끼는 자기 가치를 Harter(1985)가 개발한 Relational Self-worth 척도를 사용하여 측정하였다. 총 5개의 문항으로 이루어졌으며(예: “내 친구들과 함께 있을 때의 내 모습에 매우 만족한다”, “내 친구들과 함께 있을 때 난 참 괜찮은 사람 같다”), 본 연구에서 내적 합치도는 .87이었다.

학업적 자아개념

자신의 학업 능력에 대해 지각하는 자아개념을 Lord, Eccles와 McCarthy(1994)가 개발한 Academic Self-concept 척도를 사용하여 측정하였다. 총 4개의 문항으로 이루어졌으며(예: “나는 학교 공부를 잘 하는 편이다”, “나는 수업시간에 활발히 참여하는 편이다”), 본 연구에서 내적 합치도는 .84이었다.

사회적 자아개념

자신의 사회적 능력에 대해 지각하는 자아개념을 Lord, Eccles와 McCarthy(1994)가 개발한 Social Self-concept 척도를 사용하여 측정하였다. 총 2

개의 문항으로 이루어졌으며(예: “나는 친구를 잘 사귀는 편이다”, “나는 친한 친구를 잘 만드는 편이다”), 본 연구에서 내적 합치도는 .87이었다.

친사회적 행동

타인에게 도움을 주거나 협조적인 태도를 취하는 친사회적 행동을 Cassidy와 Asher(1992)가 개발한 Peer and Teacher Assessment of Behavior를 사용하여 측정하였다. 총 5개의 문항으로 이루어졌으며(예: “나는 매우 친절하다”, “나는 친구들을 자주 도와준다”), 본 연구에서 내적 합치도는 .82이었다.

관계적 공격성

나쁜 소문을 퍼뜨리거나, 사회적으로 배제를 하는 등 또래 관계를 저해하는 간접적 형태의 공격성인 관계적 공격성을 Crick(1996)이 개발한 The Children's Social Behavior Scale을 사용하여 측정하였다. 총 4개의 문항으로 이루어졌으며(예: “나는 몇몇 친구를 일부러 무시하고 이야기하지 않는다”, “나는 다른 친구를 욕한다”), 본 연구에서 내적 합치도는 .83이었다.

외현적 공격성

신체적 및 언어적으로 표현되는 외현적 공격성을 Cairns 등(1995)이 개발한 Interpersonal Competence Scale을 사용하여 측정하였다. 총 3개의 문항으로 이루어졌으며(예: “나는 친구들과 몸싸움을 한다”, “나는 친구들과 말다툼을 한다”), 본 연구에서 내적 합치도는 .80이었다.

외톨이 행동

또래와 시간을 보내는 것보다 혼자 있는 것에 편

안함을 느끼고, 또래관계에서 수줍음과 불안을 많이 느끼는 외톨이행동을 Gazelle과 Ladd(2003)가 개발한 척도를 사용하여 측정하였다. 총 8개의 문항으로 이루어졌으며(예: “나는 혼자 있는 것이 더 좋다”, “나는 상처를 자주 받는다”), 본 연구에서 내적 합치도는 .82이었다.

자료 분석

우선 본 연구의 주요 변인들에 대한 기술 통계치(평균, 표준편차, 왜도, 첨도)와 변인 간 상관을 SPSS 24 프로그램을 이용하여 분석하였다. 다음으로 교사 및 또래의 관계적 지지와 관련된 다양한 척도를 바탕으로 잠재프로파일을 도출하기 위해 Mplus 7.2 프로그램을 이용하여 잠재프로파일분석(Latent Profile Analysis)을 실시하였다. MLR(maximum likelihood with robust standard errors)을 추정 방법으로 사용하였는데, MLR은 정규성 가정이 위반되거나 결측치를 포함한 자료도 추정할 수 있다는 장점이 있다(Muthén, 2004). 본 연구에 사용된 데이터가 학생들이 각 학급에 내재된(nested) 구조이므로, Mplus의 Type=complex와 Variable 명령어의 Cluster 옵션을 사용하여 표준오차 추정 시 내재된 구조를 반영하게 하였다. 잠재프로파일의 수를 결정하기 위해, 프로파일의 수를 순차적으로 늘려가며 자료에 가장 적합한 모형을 결정하는 탐색적 분석 방법을 사용하였으며, 주요 적합도 지수, 엔트로피(entropy), 프로파일의 양상과 비율, 이론에 근거한 해석 가능성 등을 종합적으로 검토하여 최종 모형을 결정하였다. 정보 지수인 AIC, BIC, adjusted BIC는 수치가 낮을수록 좋은 모형으로 간주되고, 분류의 질을 평가하는 엔트로피는 0에서 1의 값 중 1에 가까울수록 정확

하게 계층이 구분되었음을 나타낸다(Celeux & Soronmenho, 1996). 또한, LMR-LRT는 k개 프로파일과 k-1개 프로파일 모형을 비교하여 상대적 적합도를 평가하는데, 결과 값이 유의하면 k-1개 프로파일 모형보다 k개 프로파일(현재 모형)이 더 우수한 것으로 해석한다(Nylund et al., 2007). 이상의 적합도 지수, 프로파일의 비율, 이론에 근거한 해석을 종합적으로 고려하여 최종모형을 선택하였다.

다음으로 초기 청소년의 성별, 학년, 학업 및 사회적 자아 개념의 수준이 지각된 관계적 지지 프로파일과 유의미한 관련성을 지니는지를 검증하기 위해 다항 로지스틱 회귀분석(multinomial logistic regression analysis)을 실시하였다. 분석 시 Mplus의 R3STEP 명령어를 사용하여 모형에 공변인 추가 시 프로파일 분류가 변화하지 않도록 하였다(Asparouhov & Muthén, 2014).

마지막으로 학기 초에 개인이 속한 관계적 지지 프로파일에 따라 개인이 보이는 사회적 적응 행동이 유의미한 차이를 보이는지 검증하기 위해 카이제곱검정(chi-square test)을 실시하였다. Mplus의 DU3STEP 명령어를 사용하여 3단계 방법(3-step method)으로 프로파일에 따른 변인들의 평균을 추정하고 차이를 검증하였다(Asparouhov & Muthén, 2014).

결 과

기술통계 및 상관분석

변인들의 기술통계 및 상관분석 결과를 표 1에 제시하였다. 변인들의 왜도와 첨도의 절대값이 각

표 1. 변인 간 상관관계 및 기술통계 (N = 714)

변인	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
1. 교사의 정서적 지원	-																			
교사 지지	.56**	-																		
3. 교사관계 자기가치	.56**	.57**	-																	
4. 교사의 상호작용 촉진	.45**	.25**	.26**	-																
5. 사회적 소속감	.41**	.47**	.48**	.25**	-															
6. 부정적 또래 상호작용	-.24**	-.28**	-.24**	-.19**	-.28**	-														
7. 친구관계 만족도	.22**	.39**	.24**	.14**	.41**	-.36**	-													
8. 친구관계의 질	.17**	.22**	.14**	.15**	.16**	-.11**	.26**	-												
9. 또래관계 자기가치	.30**	.36**	.46**	.23**	.48**	-.26**	.62**	.25**	-											
10. 학업적 자아개념	.20**	.19**	.23**	.13**	.34**	-.05	.19**	.18**	.25**	-										
11. 사회적 자아개념	.23**	.21**	.23**	.20**	.40**	-.19**	.50**	.21**	.46**	.39**	-									
12. 친사회적 행동(학기 초)	.26**	.33**	.38**	.24**	.40**	-.19**	.37**	.24**	.48**	.35**	.32**	-								
13. 관계적 공격성(학기 초)	-.12**	-.24**	-.11**	-.03	-.11**	.27**	-.28**	-.18**	-.14**	-.10**	-.13**	-.16**	-							
14. 외현적 공격성(학기 초)	-.14**	-.24**	-.12**	-.01	-.08**	.22**	-.25**	-.35**	-.13**	-.12**	-.08**	-.15**	.55**	-						
15. 외톨이 행동(학기 초)	-.17**	-.27**	-.12**	-.02	-.32**	.26**	-.67**	-.24**	-.41**	-.22**	-.53**	-.23**	.39**	.38**	-					
16. 친사회적 행동(학기 말)	.19**	.18**	.28**	.11**	.20**	-.09**	.21**	.14**	.27**	.20**	.16**	.48**	-.11**	-.12**	-.06	-				
17. 관계적 공격성(학기 말)	-.18**	-.18**	-.17**	-.07	-.10**	.21**	-.18**	-.18**	-.17**	-.18**	-.17**	-.14**	.50**	.34**	.26**	-.18**	-			
18. 외현적 공격성(학기 말)	-.09**	-.16**	-.12**	-.06	-.09**	.12**	-.17**	-.28**	-.12**	-.18**	-.06	-.14**	.35**	.48**	.23**	-.14**	.58**	-		
19. 외톨이 행동(학기 말)	-.16**	-.16**	-.11**	-.04	-.23**	.15**	-.46**	-.20**	-.35**	-.19**	-.43**	-.22**	.22**	.18**	.52**	-.12**	.45**	.41**	-	
평균	3.32	3.34	3.20	3.43	3.24	2.88	3.87	3.28	3.81	3.33	3.64	3.44	2.18	2.41	2.28	2.09	2.28	2.51	2.10	
표준편차	0.89	0.75	0.91	0.80	0.88	0.70	0.84	0.54	0.87	0.79	0.94	0.74	0.87	0.88	1.04	0.77	0.88	0.87	1.01	
왜도	-0.10	0.17	-0.04	-0.10	-0.19	0.08	-0.49	0.21	-0.45	-0.13	-0.37	0.05	0.54	0.31	0.76	-0.23	0.26	0.04	0.60	
첨도	-0.33	0.47	0.27	-0.12	-0.01	1.14	-0.25	0.16	0.11	0.28	-0.17	0.48	0.02	-0.11	0.02	1.39	-0.41	-0.17	-0.28	

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

각 2.0과 7.0 이하의 기준을 충족하였으므로, 변인들의 분포가 정상분포라는 가정을 충족시키는 것으로 확인되었다(Curran et al., 1996). 변인 간 상관을 살펴보면, 교사와 또래의 관계적 지지를 측정하는 9가지 지표 중, 교사의 상호작용 촉진을 제외한 8개의 변인 모두 청소년의 사회적 적응 행동과 유의미한 상관을 보였다. 이중 부정적 또래 상호작용을 제외한 나머지 7개 변인은 친사회적 행동과 정적 상관을($r_s > .11$, $p_s < .01$), 관계적 공격성, 외현적 공격성, 외톨이 행동과 부적 상관을($r_s > -.09$, $p_s < .05$) 나타냈다. 반면, 부정적 또래 상호작용은 친사회적 행동과 부적 상관을($r_s > -.09$, $p_s < .05$), 관계적 공격성, 외현적 공격성, 외톨이 행동과 정적 상관을($r_s > .12$, $p_s < .01$) 나타냈다.

지각된 관계적 지지 프로파일

잠재프로파일분석을 실시한 결과 모형에 따른 적합도 지수와 프로파일의 비율이 표 2와 같이 나타났다. AIC와 BIC는 수치가 낮을수록 더 좋은 모형으로 간주되나 프로파일의 수가 증가하여 더 복잡한 모형이 될수록 감소하는 경향을 보이므로 감소

폭이 둔화되는 지점을 참고하였다.

프로파일의 수가 2개에서 3개로 증가하였을 때 가장 감소 폭이 컸으며, 3개에서 4개로 증가하였을 때 두 번째로 감소 폭이 큰 것으로 나타났다. 4개에서 5개로 증가할 때와 5개에서 6개로 증가할 때는 점차 감소 폭이 감소하였다. 프로파일 분류의 질을 나타내는 엔트로피를 살펴본 결과 프로파일 수가 3개일 때 .87로 가장 높은 값을 보였고, 4개일 때 .83의 값을 보였다. 경쟁 모형과 비교하여 상대적 적합도를 평가하는 LMR-LRT 값을 살펴본 결과, 프로파일 개수를 2개로 증가시킨 경우에 유의하게 나타났다. 각 모형의 하위 집단별 비율을 살펴보았을 때 5개와 6개 프로파일 모형은 각각 3.2%와 3.9%의 크기가 작은 하위 집단을 포함하는 것으로 나타났다. 이상의 지표들과 각 프로파일의 이론적 근거 및 해석 가능성을 종합적으로 고려하여, 4개의 프로파일로 이루어진 모형을 최종 모형으로 결정하였다.

최종 모형의 잠재 프로파일과 유형별 특성을 그림 1과 표 3에 제시하였다. 첫 번째 프로파일은 낮은 관계적 지지(Low Relational Support: LR) 유형으로 4개의 프로파일 중 비율이 가장 낮았고

표 2. 잠재프로파일 수 결정을 위한 모형 적합도 지수 ($N = 714$)

프로파일 수	정보지수			분류질 Entropy	모형비교 LMR-LMT	하위집단별 최대/최소 비율(%)
	AIC	BIC	Adjusted BIC			
2	16373.76	16501.75	16412.84	0.82	<.001	63.6/36.4
3	16132.16	16305.85	16185.19	0.87	.260	63.5/5.3
4	15972.18	16191.59	16039.18	0.83	.360	52.2/5.2
5	15858.10	16123.21	15939.05	0.79	.120	42.0/3.9
6	15767.83	16078.65	15862.73	0.80	.613	34.2/3.2

주. LMR-LRT는 p 값을 제시하였음.

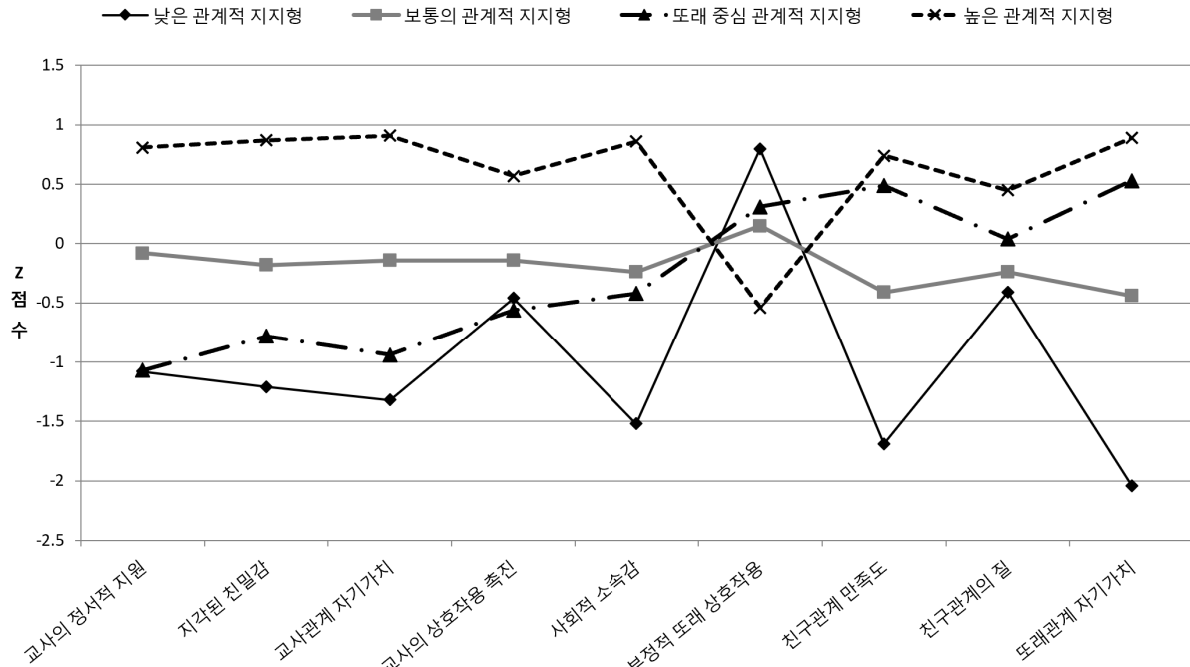


그림 1. 초기 청소년의 지각된 관계적 지지 프로파일

($n=37$, 5.2%), 교사와 또래의 관계적 지지의 수준 모두 가장 낮은 특성을 보였다. 대부분의 긍정적 관계적 지지 지표에서 가장 낮은 점수를 나타낸 반면, 부정적 또래 상호 작용에서는 가장 높은 점수를 보였다. 두 번째 프로파일은 보통의 관계적 지지(Moderate Relational Support; MR) 유형으로 4개의 프로파일 중 비율이 가장 높았고($n=373$, 52.4%), 교사와 또래의 관계적 지지의 수준은 중간 정도로 나타났다. 교사의 관계적 지지와 관련된 지표들의 Z점수가 0에 가까운 평균을 보이는 한편, 친구 관계 만족도(Z 점수 = -0.41)와 또래와의 관계에서 느끼는 자기 가치(Z 점수 = -0.44)를 포함한 또래의 관계적 지지 지표에서 상대적으로 낮은 점수를 보였다. 세 번째 프로파일은 또래 중심 관계적 지지 유형으로(Peer-Oriented Relational Support; PR) 13.2%($n=92$)의 비율을 차지했다. 교사의 관계

적 지지의 수준은 전반적으로 낮으나, 또래의 관계적 지지의 수준은 상대적으로 높은 것이 다른 프로파일과 구별되는 특징이다. 네 번째 프로파일은 높은 관계적 지지(High Relational Support; HR) 유형으로 보통의 관계적 지지 프로파일에 이어 두 번째로 높은 비율($n=210$, 29.4%)을 보였다. 교사와 또래의 관계적 지지의 수준이 모두 가장 높은 특성을 보였다. 모든 긍정적 관계적 지지 지표에서 가장 높은 점수를 나타낸 반면, 부정적 또래 상호 작용에서는 가장 낮은 점수를 보였다.

성별, 학년, 자아개념과 관계적 지지 프로파일

청소년의 성별, 학년, 학업 및 사회적 자아 개념의 수준이 지각된 관계적 지지 프로파일과 유의미한 관련성을 보이는지 검증하기 위해 다항 로지스

표 3. 지각된 관계적 지지 프로파일의 기술통계 (N = 714)

		프로파일 1 낮은 관계적 지지 (5.2%)	프로파일 2 보통의 관계적 지지 (52.2%)	프로파일 3 또래 중심 관계적 지지 (13.2%)	프로파일 4 높은 관계적 지지 (29.4%)
교사 지지	교사의 정서적 지원	M: -1.08*** SE: .21	M: -0.08 SE: .10	M: -1.07*** SE: .17	M: 0.81*** SE: .08
	지각된 친밀감	M: -1.21*** SE: .18	M: -0.18** SE: .06	M: -0.78*** SE: .21	M: 0.87*** SE: .08
	교사관계에서의 자기가치	M: -1.32*** SE: .25	M: -0.14* SE: .07	M: -0.94* SE: .39	M: 0.91*** SE: .11
	교사의 상호작용 촉진	M: -.46 SE: .25	M: -0.14 SE: .07	M: -0.56* SE: .22	M: 0.57*** SE: .11
또래 지지	사회적 소속감	M: -1.52*** SE: .17	M: -0.24** SE: .07	M: -0.42* SE: .20	M: 0.86*** SE: .09
	부정적 또래 상호작용	M: .80** SE: .29	M: 0.15** SE: .05	M: 0.31 SE: .20	M: -0.54*** SE: .11
	친구관계 만족도	M: -1.69*** SE: .36	M: -0.41*** SE: .12	M: 0.49** SE: .15	M: 0.74*** SE: .07
	친구관계의 질	M: -.41* SE: .18	M: -0.24*** SE: .06	M: 0.04 SE: .10	M: 0.45*** SE: .09
	또래관계에서의 자기가치	M: -2.04*** SE: .39	M: -0.44*** SE: .11	M: 0.53** SE: .18	M: 0.89*** SE: .04

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

표 4. 지각된 관계적 지지 프로파일에 대한 성별, 학년, 자아 개념의 다항 로지스틱 회귀분석 결과

	낮은 관계적 지지			또래 중심 관계적 지지			높은 관계적 지지		
	계수	표준오차	우도비	계수	표준오차	우도비	계수	표준오차	우도비
성별(여자=1)	.09	.32	1.09	.38	.36	1.46	.37	.32	1.45
학년(6학년=1)	.55	.58	1.73	-.67	.52	.51	-.13	.39	.88
학업적 자아 개념	-.25	.37	.78	-.29	.34	.75	.55***	.15	1.73
사회적 자아 개념	-1.43***	.35	.24	1.06**	.35	2.89	1.19***	.18	3.29

주. 준거집단: 보통의 관계적 지지; * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

틱 회귀분석을 실시하였으며, 그 결과를 표 4에 제시하였다. 4개의 프로파일 중 보통의 관계적 지지(MR) 프로파일을 준거 집단으로 사용하였다. 성별과 학년은 관계적 지지 프로파일과 유의미한 관련성이 없는 것으로 나타났다. 반면, 학업적 자아 개념과 사회적 자아 개념은 지각된 관계적 지지 프로파일과 유의미한 관련성을 보였다. 청소년의 학업적 자아 개념이 높을 경우 보통의 관계적 지지(MR)보다 높은 관계적 지지(HR) 프로파일에 속할 확률이 더 높았다($p < .001$). 또한, 청소년의 사회적 자아 개념이 높을 경우 보통의 관계적 지지(MR) 프로파일에 비해 높은 관계적 지지(HR)와 또래 중심 관계적 지지(PR) 프로파일에 속할 확률이 더 높은 반면($p < .001$, $p < .01$), 낮은 관계적 지지(LR) 프로파일에 속할 확률은 더 낮은 것으로 나타났다($p < .001$).

관계적 지지 프로파일과 사회적 적응 행동

학기 초에 청소년이 속한 관계적 지지 프로파일에 따라 학기 초와 학기 말에 개인이 보이는 친사회적 행동, 공격성 및 외톨이 행동이 유의미한 차이를 보이는지 검증한 결과를 표 5와 표 6에 제시하였다. 전반적으로 높은 관계적 지지(HR) 프로파

일에 속한 개인이 가장 적응적인 사회적 행동을 보였다. 높은 관계적 지지(HR) 프로파일에 속한 개인은 낮은 관계적 지지(LR)나 보통의 관계적 지지(MR) 프로파일에 속한 개인에 비해 친사회적 행동 수준이 유의미하게 높았으며, 관계적 공격성의 수준은 유의미하게 낮았다. 반면, 또래 중심 관계적 지지(PR)와 높은 관계적 지지(HR) 프로파일에 속한 개인은 사회적 적응 행동 수준의 유의미한 차이를 보이지 않았다. 또래 중심 관계적 지지(PR)나 높은 관계적 지지(HR) 프로파일에 속한 개인은 낮은 관계적 지지(LR)나 보통의 관계적 지지(MR) 프로파일에 속한 개인에 비해 외톨이 행동의 수준이 유의미하게 낮은 것으로 나타났다. 낮은 관계적 지지(LR) 프로파일에 속한 개인은 가장 낮은 수준의 친사회적 행동과 가장 높은 수준의 공격성 및 외톨이 행동을 보였다. 낮은 관계적 지지(LR) 프로파일에 속한 개인은 보통의 관계적 지지(MR) 프로파일에 속한 개인보다 외톨이 행동이 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 그러나, 친사회적 행동과 공격성의 경우 낮은 관계적 지지(LR)와 보통의 관계적 지지(MR) 프로파일에 속한 개인 간에 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

표 5. 지각된 관계적 지지 프로파일에 따른 사회적 적응 행동의 평균과 표준편차 ($N = 714$)

	낮은 관계적지지 ($n = 37$)		보통의 관계적지지 ($n = 373$)		또래 중심 관계적지지 ($n = 94$)		높은 관계적지지 ($n = 210$)	
	학기 초	학기 말	학기 초	학기 말	학기 초	학기 말	학기 초	학기 말
친사회적 행동	2.70 (0.95)	2.97 (1.01)	3.20 (0.56)	3.32 (0.66)	3.54 (0.70)	3.44 (0.95)	3.95 (0.67)	3.72 (0.73)
관계적 공격성	2.32 (0.95)	2.64 (0.96)	2.34 (0.77)	2.38 (0.82)	2.10 (0.85)	2.31 (0.95)	1.90 (0.94)	2.04 (0.90)
외현적 공격성	2.59 (1.01)	2.58 (1.05)	2.55 (0.78)	2.64 (0.78)	2.41 (0.88)	2.49 (0.95)	2.15 (0.98)	2.28 (0.91)
외톨이 행동	3.27 (1.14)	3.02 (0.94)	2.38 (0.96)	2.34 (0.98)	1.74 (0.76)	1.78 (0.89)	1.53 (0.87)	1.67 (0.88)

표 6. 지각된 관계적 지지 프로파일에 따른 사회적 적응 행동의 차이 검증 결과 (N = 714)

	준거 집단	비교 집단	변인의 차이 검증 χ^2
친사회적 행동	낮은 관계적 지지	보통의 관계적 지지	1.645
		또래 중심 관계적 지지	3.955*
		높은 관계적 지지	12.373***
	또래 중심 관계적 지지	보통의 관계적 지지	2.614
		높은 관계적 지지	43.783***
		overall test	65.591***
관계적 공격성	낮은 관계적 지지	보통의 관계적 지지	2.539
		또래 중심 관계적 지지	2.251
		높은 관계적 지지	13.154***
	또래 중심 관계적 지지	보통의 관계적 지지	0.197
		높은 관계적 지지	14.392***
		overall test	21.080***
외현적 공격성	낮은 관계적 지지	보통의 관계적 지지	0.144
		또래 중심 관계적 지지	0.133
		높은 관계적 지지	1.312
	또래 중심 관계적 지지	보통의 관계적 지지	1.748
		높은 관계적 지지	26.462***
		overall test	27.218***
외톨이 행동	낮은 관계적 지지	보통의 관계적 지지	8.500**
		또래 중심 관계적 지지	21.439***
		높은 관계적 지지	42.802***
	또래 중심 관계적 지지	보통의 관계적 지지	14.318***
		높은 관계적 지지	35.043***
		overall test	63.988***

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

논 의

많은 이론적 모델들은 개인이 타인과 연결되고 관계를 맺고자 하는 기본 심리 욕구가 있다고 가정한다. Baumeister와 Leary(1995)는 개인은 적어도 소수의 중요한 타인과 지속적이고 긍정적인 관계를 형성하고 유지하려는 기본 심리 욕구를 가지고 있다고 주장하였다. 여러 이론적 모델에서 공통적으로 강조하는 것은 관계와 소속감에 대한 개인의 심리 욕구가 충족될 때, 사회적인 맥락에서 긍정적이고 적응적인 행동을 하고자 하는 자기 기제(self-system process)가 활성화된다는 것이다(Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985, 2000; Grolnick & Ryan, 1992; Skinner & Belmont, 1993). 물론, 신뢰할 수 있는 중요한 타인으로부터의 정서적인 지지는 개인이 힘든 상황에서 버티고 이겨낼 수 있게 하는 중요한 자원이 되기도 한다(Sandler, Miller, Short & Wolchik, 1989).

경험적인 연구들은 친밀감 및 소속감에 대한 개인의 실제적인 경험과 관계적 지지에 대한 지각(perception)이 중요하다고 강조한다(Cohen & Wills, 1985; Dakof & Taylor, 1990; Sarason, Pierce, & Sarason, 1990). 신뢰할만한 타인이 자신의 곁에 있다는 믿음과 그들로부터 관계적인 지원을 받고 있다는 개인의 지각은 심리적으로 어려운 상황에서 스트레스에 대한 보호 요인이 된다. 아동 및 청소년을 대상으로 한 연구에서도 학교와 교실에서 개인이 지각하는 소속감과 관계적인 지지가 그들의 적응에 미치는 영향을 폭넓게 검증해왔고(Anderman, 1999; Eccles & Midgley, 1989; Goodenow, 1993; Roeser, Midgley, & Urdan, 1996; Wentzel, 1998, 1999), 교사-학생 또는 또

래 간의 관계에서 개인이 지각하는 소속감, 친밀감 및 관계적 지지는 친사회적 행동, 공격성, 불안 및 외톨이 행동에 유의미한 영향을 준다고 보고되었다(신희영, 2020; Gest, Welsh & Domitrovich, 2005, Hughes & Kwok, 2006; Ladd et al., 1997; Luckner & Pianta, 2011; Parker & Asher, 1993; Shin, Ryan, & North, 2019). 이와 같은 이론과 선행 연구를 바탕으로, 본 연구는 아동이 청소년 초기로 진입하는 시기에 학교에서 가장 중요한 타인이라 할 수 있는 교사와 또래로부터 지각된 관계적 지지가 그들의 사회적 적응 행동에 미치는 영향을 살펴보았다. 본 연구의 결과는 개인의 지각된 관계적 지지가 적응적인 사회적 행동을 촉진한다는 기존의 선행 연구와 대체로 일치하였다. 그러나, 본 연구는 청소년이 교사와 또래로부터 지각하는 관계적 지지를 잠재프로파일분석을 통해 검증함으로써 관계적 지지 프로파일의 다양한 유형을 확인하여 변인 중심적 분석을 통해 관계적 지지의 영향을 살펴보았던 기존의 연구를 보완하고 이해를 확장하였다. 특히, 지각된 관계적 지지의 다양한 프로파일에 따라 청소년의 사회적 적응 행동이 유의미한 차이가 있음을 보여줌으로써, 관계적 지지의 누적적(cumulative) 효과와 보상적(compensatory) 효과에 대한 중요한 근거를 제시하였다.

초기 청소년의 지각된 관계적 지지는 낮은 관계적 지지, 보통의 관계적 지지, 또래 중심 관계적 지지, 높은 관계적 지지의 4가지 프로파일로 구분되는 것으로 나타났다. 높은 관계적 지지 프로파일에 속한 청소년은 교사와 또래로부터 지각된 관계적 지지의 수준이 모두 높은 것으로 나타났으며, 다른 관계적 지지 프로파일에 속한 청소년에 비해 유의미하게 높은 친사회적 행동과 낮은 공격성을

보였다. 청소년이 교사와 또래 모두로부터 높은 수준의 관계적 지지를 지각하는 것은 교사 및 또래와 청소년의 관계가 상호 의존적인 특성을 가진다는 것을 보여준다. 예를 들어, 또래 사이에서 협력하는 태도를 보이고 힘든 일이 있는 친구에게 연민을 보이며 친사회적 행동을 보이는 청소년은 교사와도 친밀하고 가까운 관계를 유지하며 교사의 기대에 부응하는 행동을 할 가능성이 높을 것이다. 또한, 교사와의 친밀하고 긍정적인 상호 작용은 또래들 사이에서 가시적으로 관찰 가능한 중요한 정보가 됨으로써 친구들과 호의적인 관계를 형성하는데 도움이 될 것이다(Hughes et al., 2001; Hughes & Kwok, 2006). 사회적 자아 개념의 수준이 높을수록 높은 관계적 지지 프로파일에 속할 확률이 높다는 본 연구 결과가 보여주듯, 이러한 청소년들은 전반적으로 사회적 관계에 있어 높은 자신감과 유능함을 보이고, 사회적 맥락에서 높은 수준의 관계적 지지와 유대감을 경험하는 것을 알 수 있다. 높은 관계적 지지 프로파일에 속한 청소년이 보통의 관계적 지지에 이어 두 번째로 높은 비율(29.4%)을 보였다는 점은 많은 청소년들이 호의적인 관계적 맥락을 지각하고 있다는 면에서 매우 긍정적인 부분이라 볼 수 있다.

반면, 낮은 관계적 지지 프로파일에 속한 청소년은 교사와 또래로부터 지각하는 관계적 지지의 수준이 모두 낮은 것으로 나타났으며, 다른 관계적 지지 프로파일에 속한 청소년에 비해 유의미하게 낮은 친사회적 행동과 높은 공격성 및 외톨이 행동을 보였다. 뿐만 아니라, 이들은 보통의 관계적 지지 프로파일에 속한 청소년에 비해서도 유의미하게 높은 외톨이 행동을 보이는 것으로 나타났다. 선행 연구에서 보여주듯, 공격적인 태도나 불안하고 우울한 모습을 보이는 청소년은 교사와 또래로부터

부정적인 반응을 불러일으키고, 이는 다시 부적응적인 관계를 형성하도록 만든다(Birch & Ladd, 1997; Gest et al., 2005). 교사 및 또래와 청소년의 관계가 상호 의존적인 특성을 지니므로, 교사와의 관계에서 나타나는 갈등은 또래들에게 부정적인 정보를 전달하여 친구들과의 적응적인 관계에도 부정적인 영향을 줄 것이다(Hughes & Kwok, 2006). 사회적 자아 개념의 수준이 높을수록 낮은 관계적 지지 프로파일에 속할 확률이 낮다는 본 연구 결과는 낮은 관계적 지지 프로파일에 속한 청소년들이 전반적으로 사회적 관계에 자신감이 없고 사회적인 기술(social skills)이 부족하다는 것을 보여준다. 다행스럽게도, 낮은 관계적 지지 프로파일에 속한 청소년은 모든 프로파일 중 가장 낮은 비율(5.2%)을 나타냈다. 비록 소수의 청소년일지라도 개인의 적응적인 발달을 위해 최소한의 관계적 지지가 필수적이라는 점을 고려할 때, 교사가 이들에게 특별히 관심을 기울여 사회적인 기술을 습득하고 적응적인 행동을 보일 수 있도록 지도하는 것이 필요하겠겠다.

또래 중심 관계적 지지 프로파일에 속한 청소년은 교사로부터 지각하는 관계적 지지의 수준은 상대적으로 낮으나 또래로부터 지각하는 관계적 지지의 수준이 높은 것으로 나타난 반면, 보통의 관계적 지지 프로파일에 속한 청소년은 교사로부터 지각하는 관계적 지지의 수준이 평균 수준이나 또래로부터 지각하는 관계적 지지의 수준이 상대적으로 낮은 것으로 나타났다. 흥미롭게도, 또래 중심 관계적 지지 프로파일에 속한 청소년들은 높은 관계적 지지 프로파일에 속한 청소년과 비교하여 사회적 적응 행동 수준에 있어 유의미한 차이를 보이지 않은 반면, 보통의 관계적 지지 프로파일에 속한 청소년들은 높은 관계적 지지 또는 또래 중심 관계

적 지지 프로파일에 속한 청소년에 비해 유의미하게 높은 외톨이 행동을 보였다. 이는 청소년의 사회적 적응 및 발달에 있어 또래의 지지가 가지는 중요성을 강조하는 결과라고 볼 수 있다. 실제로 선행 연구들은 또래에게 거부되는 청소년이 높은 수준의 외로움과 고립감을 경험하는 데 반해 (Hymel et al., 1996; Wentzel, 1999), 또래로부터 지지를 지각하는 청소년은 스트레스가 많은 상황에서도 적응적인 모습을 보인다고 보고하였다 (McDougall & Hymel, 1998). Steinberg와 동료들(1992)이 일찍이 “또래는 청소년의 일상적인 행동에 가장 강력한 영향을 미치는 존재이다”라고 강조하였듯, 초기 청소년기에는 개인이 또래 및 친구들과 함께 보내는 시간이 크게 증가하고, 또래로부터의 피드백에 매우 민감하고 예민한 모습을 보이므로(Harter, 2006; Steinberg, 2014), 또래로부터의 지지는 청소년의 적응 행동에 특히 중요한 영향을 미치는 것으로 보인다.

종합적으로, 변인 중심적 분석을 통해 관계적 지지의 영향을 살펴보았던 선행 연구의 결과와 마찬가지로(Furrer & Skinner, 2003; Luthar et al., 2000), 높은 관계적 지지 프로파일에 속한 청소년은 가장 적응적인 모습을 보여준 반면, 낮은 관계적 지지 프로파일에 속한 청소년은 가장 부적응적인 모습을 보이는 것을 알 수 있었다. 또한, 교사와 또래로부터 보통 수준의 관계적 지지를 지각하는 보통의 관계적 지지 프로파일에 속한 청소년보다 교사로부터의 관계적 지지는 다소 부족할지라도 또래로부터 높은 수준의 관계적 지지를 지각하는 또래 중심 관계적 지지 프로파일에 속한 청소년이 상대적으로 더 적응적인 모습을 보여주었고, 이러한 결과는 청소년기의 사회적 맥락이 점차 더 또래 지향적으로 변화하고, 이에 따라 또래로부터의 관

계적 지지가 더욱 중요해진다는 것을 보여준다.

다양한 관계적 지지 프로파일에 따라 청소년의 적응 행동 수준에 유의미한 차이가 있음을 보여준 본 연구 결과는 지각된 관계적 지지의 영향에 대한 이해를 확장해준다. 교사와 또래 모두에게서 관계적 지지를 지각한 청소년은 교사 또는 또래로부터만 관계적 지지를 지각한 청소년에 비해 더욱 적응적인 행동을 보였고, 이는 보다 많은 중요한 타인으로부터 관계적 지지를 지각할 때 그 긍정적인 영향력이 부가적으로 커질 수 있다는 누적적 효과(cumulative effect)에 대한 근거가 된다. 또한, 교사로부터 지각한 관계적 지지의 수준이 낮아도 또래로부터 높은 관계적 지지를 지각한 청소년은 교사와 또래 모두로부터 관계적 지지를 지각한 청소년과 비슷한 수준의 적응적인 행동을 보여주었고, 이는 한 측면에서의 부족한 관계적 지지를 다른 중요한 타인이 보상해줄 수 있다는 보상적(compensatory) 효과에 대한 근거가 된다고 해석해 볼 수 있다.

선행 연구들은 초기 청소년기에 여학생이 남학생에 비해 교사 및 또래들과 더 친밀한 관계를 유지하고, 더 높은 수준의 친사회적 행동과 더 낮은 수준의 공격성 및 외톨이 행동을 보인다고 보고한다(Goodenow, 1993; Furrer & Skinner, 2003). 그러나, 본 연구에서는 성별과 학년이 청소년이 속한 관계적 지지 프로파일과 유의미한 관련성을 보이지 않았고, 자아 개념(특히, 사회적 자아 개념)의 수준이 유의미한 관련성을 보이는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 청소년이 사회적 관계를 형성하고 유지하는데 있어, 성별과 나이보다 사회적 관계에 대한 자신감과 유능감이 더욱 중요한 역할을 한다는 것을 보여주는 것이라 하겠다(Harter, 1987, 1993).

본 연구는 초기 청소년의 지각된 관계적 지지를 다양한 지표를 바탕으로 잠재프로파일분석을 통해 검증함으로써, 교사와 또래로부터 지각된 관계적 지지의 프로파일에 따른 사회적 적응 행동의 유의미한 차이에 대해 중요한 정보를 제공하지만, 또한 다음과 같은 제한점을 가지고 있다. 첫째, 본 연구는 초기 청소년의 관계적 지지와 사회적 적응 행동을 측정하는데 있어 자기 보고식 측정 방법에 의존했다는 한계를 가진다. 교사-학생 간의 관계적 특성과 청소년의 사회적 적응 행동의 경우, 교사 보고를 바탕으로 한 정보를 이용한다면 자료의 객관성을 확보하고 다양한 관점에서 현상을 파악할 수 있을 것이다. 또한, 교사와 또래 외에도 또 다른 중요한 타인이라 할 수 있는 부모로부터의 관계적 지지를 고려하여 보다 다양한 사회적 맥락의 영향을 살펴보는 것도 필요할 것이다. 둘째, 본 연구는 종단 데이터를 사용하여 학기 초 청소년의 지각된 관계적 지지가 학기 초와 학기 말의 사회적 적응 행동에 미치는 영향을 살펴보았다는 의의가 있다. 그러나, 관계적 지지는 유동적인 특성을 지니므로 시간이 흐름에 따라 충분히 변할 수 있다는 점을 고려할 필요가 있다. 추후 연구에서는, 학기 초의 관계적 지지 프로파일이 학기 말에는 어떻게 변화하였는지, 또한 변화한 관계적 지지 프로파일에 따라 개인의 사회적 적응 행동은 어떠한 특성을 보이는지 살펴보는 것이 필요할 것이다.

본 연구는 개인 중심적 접근을 통해 초기 청소년이 지각하는 관계적 지지의 다양한 프로파일을 검증하고, 이러한 다양한 프로파일이 개인의 사회적 적응 행동에 미치는 영향을 살펴봄으로써 변인 중심적 분석을 통해 관계적 지지의 영향을 살펴보았던 기존의 연구 결과를 보완하고 이해를 확장하였다. 본 연구의 결과는 관계와 소속감에 대한 개인

의 심리 욕구가 충족될 때 사회적인 맥락에서 긍정적이고 적응적인 행동을 하고자 하는 자기 기제가 활성화된다는 기존 이론과 선행 연구 결과와 일치하며, 신뢰할 수 있는 중요한 타인으로부터의 관계적인 지지에 대한 지각이 개인에게 중요한 자원이자 보호 요인이 된다는 점을 강조한다. 연구 결과는 초기 청소년의 긍정적인 사회적 적응 행동을 촉진하기 위해 지각된 관계적 지지를 개인적인 접근을 통해 이해하고 이를 바탕으로 한 적극적인 개입의 필요성을 강조한다.

Conflict of Interest

No potential conflict of interest relevant to this article was reported.

참고문헌

- 신희영 (2019). 학교 폭력 가해자와 피해자의 행동 발달, 또래 상호 작용 및 사회적 영향의 특성 연구. **한국심리학회지: 발달**, 32(2), 1-21.
- 신희영 (2020). 청소년의 사회적 지배 목표가 사회적 적응 행동에 미치는 영향: 친구 관계의 질의 조절 효과. **한국심리학회지: 발달**, 33(4), 1-18.
- Anderman, L. H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging, and social goals as predictors of students' positive and negative affect following transition to middle school. *Journal of Research and Development in Education*, 32(2), 89-103.

- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: a comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*(4), 500-505.
- Asparouhov, T. & Muthén, B. (2014). Auxiliary variables in mixture modeling: Three-step approaches using Mplus. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 21*(3), 329-341.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497-529.
- Birch, S., & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 570-588
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., & 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.
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating process. *Developmental Psychology, 37*(4), 550-560.
- Cairns, R. B., Leung, M. C., Gest, S. D., & Cairns, B. D. (1995). A brief method for assessing social development: Structure, reliability, stability, and developmental validity of the interpersonal competence scale. *Behavioral Research and Therapy, 33*(6), 725-736.
- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development, 63*(2), 350-365
- Celeux, G. & Soromenho, G. (1996). An entropy criterion for assessing the number of clusters in a mixture model. *Journal of Classification 13*(2), 195-212.
- Cillessen, A. H. N., & van den Berg, Y. (2012). Popularity and school adjustment. In A. M. Ryan & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships and adjustment at school*. (pp. 135-164). Charlotte, NC: IAP.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*(2), 310-357.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar, & L. A. Sroufe (Eds.), *Self-processes and*

- development: The Minnesota Symposia on Child Development*, (vol. 23, pp. 43-78). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67(5), 2317-2327.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Dakof, G. A., & Taylor, S. E. (1990). Victims' perceptions of social support: What is helpful from whom? *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(1), 80-89.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- De Laet, S., Doumen, S., Vervoort, E., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Goossens, L., & Verschueren, K. (2015). Transactional links between teacher-child relationship quality and perceived versus sociometric popularity: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 85(4), 1647-1662.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (Vol.3, pp. 13-44). New York: Academic Press.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Galván, A., Spatzier, A., & Juvonen, J. (2011). Perceived norms and social values to capture school culture in elementary and middle school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(6), 346-353.
- Gazelle, H. H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74(1), 257-278.
- Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology*, 43(4), 281-301.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.

- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1992). Parental resources and the developing child in school. In M. E. Procidano & C. B. Fisher (Eds.), *Contemporary families: A handbook for school professionals* (pp. 275-291). New York: Teachers College Press.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver, CO: University of Denver Press.
- Harter, S. (1987). The determinants and mediational role of global self-worth in children. In N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary topics in developmental psychology* (pp. 219-242). New York: Wiley.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1-13.
- Harter, S. (2006). Developmental and individual difference perspectives on self-esteem. In D. K. Mroczek & T. D. Little (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 311-334). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hughes, J. N., & Kwok, O. M. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43(6), 465-480.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301.
- 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.
- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K., & McDougall, P. (1996). Academic failure and school dropout: The influence of peers. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp.313-345). New York: Cambridge University Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Anderson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate. *Journal of Psychology*, 114(1), 135-142.
- Kiefer, S. M., & Ryan, A. M. (2011). Students' perceptions of characteristics associated with social success: Changes during early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(4), 218-226.

- Kingery, J. N., & Erdley, C. A. (2007). Peer experiences as predictors of adjustment across the middle school transition. *Education and Treatment of Children, 30*(2), 73-88.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development, 70*(6), 1373-1400.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development, 72*(5), 1579-1601.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and, victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development, 68*(6), 1181-1197.
- Liem, G. A. D. (2016). Academic and social achievement goals: Their additive, interactive, and specialized effects on school functioning. *The British Psychological Society, 88*(1), 37-56.
- Lord, S., Eccles, J. S., & McCarthy, K. (1994). Risk and protective factors in the transition to junior high school students. *Journal of Early Adolescence, 14*(2), 162-199.
- Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 257-266.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543-562.
- McDougall, P., & Hymel, S. (1998). Moving into middle school: Individual differences in the transition experience. *Canadian Journal of Behavioural Science, 30*(2), 108-120.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review, 100*(4), 674-701.
- Mouratidis, A. A., & Sideridis, G. D. (2009). On social achievement goals: Their relations with peer acceptance, classroom belongingness, and perceptions of loneliness. *The Journal of Experimental Education, 77*(3), 285-308.
- Muthén, B. O. (2004). Latent variable analysis. In D. Kaplan (Ed.), *Handbook of quantitative methodology for the social science* (pp. 345-368). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and

- growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling*, 14(4), 535-569.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.
- Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relations in child development* (pp. 95-131). New York, NY: Wiley.
- Rose, A. J. (2002). Co-Rumination in the friendships of girls and boys. *Child Development*, 73(6), 1830-1843.
- Ruble, D. N., & Frey, K. S. (1987). Social comparison and self-evaluation in the classroom: Developmental changes in knowledge and function. In J. C. Masters & W. P. Smith (Eds.), *Social comparison, social justice, and relative deprivation: Theoretical, empirical, and policy perspectives* (pp. 81-104). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rodkin, P. & Ryan, A. M. (2012). Child and adolescent peer relations in an educational context. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.) *Educational Psychology Handbook* (pp. 363-389). Washington, DC: APA Publications.
- Rodkin, P. C., Ryan, A. M., Jamison, R., & Wilson, T. (2013). Social goals, social behavior, and social status in middle childhood. *Developmental Psychology*, 49(6), 1139-1150.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L., (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, A. M., Jamison, R., Shin, H., & Thompson, G. (2012). Social achievement goals and adjustment during early adolescence. In A. Ryan & G. Ladd (Eds.) *Peer Relationships and Adjustment at school* (pp. 165-186). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Ryan, A. M., & Shim, S. (2006). Social

- achievement goals: The nature and consequences of different orientations toward social competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(9), 1246-1263.
- Ryan, A. M. & Shin, H. (2018). Peers, academics and teachers. In W. B. Bukowski, B. Laursen & K. H. Rubin (Eds.). *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups, 2nd Edition* (pp. 637-656). New York, NY: Guilford Press.
- Sarason, I. G., Pierce, G. R., & Sarason, B. R. (1990). Social support and interactional processes: A triadic hypothesis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7(4), 495-506.
- Sandler, I. N., Miller, P., Short, J., & Wolchik, S. A. (1989). Social support as a protective factor for children in stress. In D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social supports* (pp. 277-307). New York: Wiley.
- Shin, H. (2020). Who are popular, liked, and admired? Longitudinal associations between three social status and academic-social behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(9), 1783-1792.
- Shin, H. (2017a). Friendship dynamics of adolescent aggression, prosocial behavior, and social status: the moderating role of gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(11), 2305- 2320.
- Shin, H. (2017b). Examining early adolescents' peer climate using descriptive and status norms on academic engagement and aggressive behavior in the classroom. *Asia Pacific Education Review*, 18(3),309-320.
- Shin, H., & Ryan, A. M. (2017). Friend influence on early adolescent disruptive behavior in the classroom: Teacher emotional support matters. *Developmental Psychology*, 53(1), 114-125.
- Shin, H., & Ryan, A. M. (2012). How do young adolescents cope with social problems?: An examination of social goals, coping and social adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 32(6), 850-874.
- Shin, H., Ryan, A. M., & North, E. (2019). Friendship processes around prosocial and aggressive behaviors: The role of teacher-student relatedness and differences between elementary-school and middle-school classrooms. *Merrill-Palmer Quarterly*, 65(2), 232-263.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. New York, NY: Houghton

Mifflin.

- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63*(5), 1266-1281.
- Vollet, J. W., Kindermann, T. A., & Skinner, E. A. (2017). In peer matters, teachers matter: Peer group influences on students' engagement depend on teacher involvement. *Journal of Educational Psychology, 109*(5), 635-652.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 202-209.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology, 91*(1), 76-97.

Early adolescents' perceived relational support profiles: Implications for social behavior

Huiyoung Shin¹

Yujin Chang²

Chaerim Park³

Department of Psychology, Jeonbuk National University/ Associate Professor¹

Department of Education, Chungbuk National University/ Assistant Professor²

Department of Psychology, Jeonbuk National University/ Graduate Student³

The goals of the current study were to examine different profiles of perceived relational support, whether individuals' age, gender, and levels of self-concept are associated with different profiles of perceived relational support, and whether levels of prosocial behavior, aggression, and anxious solitary behavior differ between different profiles of perceived relational support among early adolescents. Longitudinal data of 714 upper elementary school students' self-reported perceptions of relational support and social behavior were used. The results of the latent profile analysis (LPA) confirmed four latent class models: Low Relational Support, Moderate Relational Support, Peer-Oriented Support, and High Relational Support. The findings indicated that levels of social self-concept are associated with different profiles of perceived relational support, and being in a profile of High Relational Support is associated with positive social behavior. These findings emphasize the need to focus on perceived relational support at a more individualized level.

Key words : Early adolescence, relational support, social behavior, latent profile analysis