



Latent Profiles of Children's Relationships with Parents, Teachers, and Peers: Relations with Mental Health, Academic Stress, Academic Motivation, and Academic Achievement

Woon Kyung Lee, Minjoo Kim

Research Professor, Child & Family Research Institute, Ewha Womans University, Seoul, Korea

초등학교 고학년 아동의 부모, 교사 및 또래와의 관계유형: 정신건강, 학업스트레스, 학업동기 및 학업성취도와의 관계

이운경, 김민주

이화여자대학교 아동가족연구소 연구교수

Objectives: Relationships with people in the immediate environment can significantly influence children's development. Focusing on children's relationships with parents, teachers, and peers, this study adopted a person-centered approach to examine children's different relationship profiles and how those profiles are related to their psychological and academic adjustment. Most previous studies have tested the effects of these relationships in isolation.

Methods: The study sample was 6,784 sixth graders (3,326 boys, 3,458 girls) attending elementary schools who had participated in Wave 2 of the Korea Educational Longitudinal Study2013. The data were analyzed through latent profile analysis. Wald χ^2 tests (DU3STEP) were used to test the profiles' relations with mental health, academic stress, academic motivation, and academic achievement.

Results: Four unique profiles of children's relationships emerged: 'high overall' (29.0%), 'middle overall' (41.1%), 'low overall' (26.5%), and 'low overall/lowest teacher-student relationship' (3.4%). The high overall group showed significantly higher adjustment across all indices compared to the other three groups. The middle overall group also showed significantly better adjustment compared to the low overall and low overall/lowest teacher-student relationship groups across all indices except for controlled motivation. The low-overall group showed significantly lower academic stress compared to the low-overall/lowest teacher-student group.

Conclusion: Children experience different relationships in their immediate environment simultaneously. This study highlighted the need to focus on the quality of children's relationships in different contexts and their impact on children's psychological and academic adjustment. Relationships with teachers, which showed the most noticeable differences across the profiles, should be emphasized.

Keywords: parent-child relationships, teacher-student relationships, peer relationships, latent profile analysis

Introduction

인간의 발달을 설명하는 데 있어, 가까운 주변 인물들과 맺는 관계의 영향력은 다양한 이론적, 경험적 연구들을 통해 주목 받아왔다(Hartup & Laursen, 1999; Ryan & Deci, 2000; Wentzel, 2002). 무엇보다 아동은 주변 인물들과의 관계를 통해 신체적, 인지적, 사회정서적 발달을 이루며, 사회의 구성원으로서 적응하게 된다(Collins & Laursen, 2004). 아동의 인접환경 내에 존재하는 다양한 인물들 중 아동과 꽤 오랜 시간에 걸쳐 규칙적으로 관계를 맺으며 상호작용하는 대상은 아동의 발달에 중요한 영향을 미칠 가능성이 있는데(Bronfenbrenner & Morris, 2006), 본 연구에서는 아동과 밀접한 관계를 맺을 가능성이 높은 부모, 교사 및 또래와의 관계를 살펴보고자 한다. 우선 부모는 출생 이후 가장 처음 아동이 애정을 느끼고 의지하는 대상이 되며, 부모와의 관계는 아동기 뿐 아니라 성인기의 적응에까지 유의미한 영향을 미칠 수 있다고 보고된다(Overbeek, Stattin, Velmulst, Ha, & Engels, 2007; Stams, Juffer, & van IJzendoorn, 2002). 한편 아동이 성장하고 활동반경이 넓어짐에 따라 부모 외에도 친밀한 관계를 맺는 대상의 수는 증가하게 되는데, 특히 학령기 이후 아동이 부모 외에 가까운 관계를 맺는 대표적인 대상으로 교사와 또래가 강조되어 온 바 있다(Kerns & Richardson, 2005). 교사는 교과교육 외에도 아동의 사회정서적 문제 및 학업적 문제에 있어서 도움을 제공하고 역할모델로서 기능하는 등, 학교환경에서 아동에게 중요한 성인의 역할을 수행한다(Eccles & Roeser, 2011). 한편, 아동이 성장하고 청소년기에 접어들수록 또래관계에서 경험하는 친밀감 및 상호성의 특성은 더욱 두드러지며, 이와 같은 또래관계의 특성이 아동의 발달에 미치는 영향은 초기 학령기에 비해서도 큰 것으로 보고된다(Collins & Steinberg, 2008). 따라서 본 연구에서는 부모, 교사와의 관계가 여전히 중요할 뿐 아니라 초기 청소년기에 접어들며 또래와의 관계가 이전보다 더욱 강조되는 초등학교 고학년 아동에게 주목하고자 한다.

한편, 한국사회에서 아동의 학업성취도가 지나치게 강조되고 있는 현상에 대한 우려 및 이와 관련한 아동의 정신건강, 학업에 대한 흥미와 동기, 학업스트레스 등에서의 문제가 지속적으로 제기되는 가운데(Child Voice, 2018; Hyun, Lee, & Lee, 2003; Ministry of Gender Equality and Family, 2018), 다수의 연구들은 아동의 심리적, 학업적 적응과 관련하여 부모, 교사 및 또래와의 관계에 주목할 필요성을 보여주고 있다. 긍정적인 부모, 교사와의 관계 및 지지적인 또래와의 관계는 아동에게 심리적 안정감의 근원이 될 뿐 아니라(Koomen

& Hoeksma, 2003; Nickerson & Nagle, 2005) 다양한 스트레스원이 존재하는 환경 내에서도 아동의 심리적 적응을 돕는 보호요인이 된다(Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick, & Sawyer, 2003). 또한 긍정적인 관계의 토대위에서 아동이 심리적으로 잘 기능하는 것이 학습의 중요한 토대가 될 가능성(Deci & Ryan, 2008)이 제기되었다. 무엇보다도 자기결정성 이론(self-determination theory; Ryan & Deci, 2000)은 인간의 건강한 발달을 위한 사회적 환경의 요건을 강조하였는데, 특히 사회적 환경에서 충족될 수 있는 세 가지 기본심리욕구 중 하나로 관계성(relatedness)을 지목하였다. 관계성을 포함한 기본심리욕구를 충족하는 것은 흥미로운 일에 주도적으로 참여하기 원하는 내재적 동기 및 학습과 성장을 향한 인간의 본래적 경향성을 발휘하는 것과 밀접한 관계가 있다고 보았다. 신체적 욕구와 마찬가지로 기본심리욕구의 충족은 인간의 건강한 발달 및 안녕감에 기여하지만, 충족되지 않을 경우에는 소외감과 정신병리를 경험하는 데 영향을 미칠 수 있다고 하였다. 특히 관계성과 관련하여, 아동의 사회적 관계의 질은 정신건강, 학업성취 등과 밀접한 관계를 가지는 것으로 보고되고 있다(Luyten & Blatt, 2013; Niemiec & Ryan, 2009).

실제로 다수의 국내외 선행연구들은 부모, 교사 및 또래와의 관계와 아동의 심리적, 학업적 적응 간 유의미한 관계가 있음을 보고하였다. 무엇보다 부모와의 관계는 아동의 전반적 발달영역에 중요한 영향을 미칠 수 있는 것으로 잘 알려져 있는데(Bronfenbrenner & Morris, 2006), 부모가 아동에게 관심을 가지고 민감하게 반응하는 것은 아동의 정신적 고통을 예방하며 정신적 고통 수준을 낮출 가능성이 제기되었다(Rapee, 2001). 즉, 부모와의 상호작용이 긍정적일수록 아동의 불안, 외로움 등을 포함한 정신건강 점수는 양호하였고(Hudson & Rapee, 2001; H. S. Kim, 2016), 부모와의 유대감이나 애착 수준이 높을수록 학업스트레스 수준은 낮았다(Chae, 2012; H.-S. Park, Kim, & Park, 2014). 아동의 학업동기 및 학업성취도는 학업에 대한 부모의 기대와 관여, 자율성 지지 등 학업과 직접적으로 관련된 부모의 태도와 유의한 관련이 있지만(Grolnick & Ryan, 1989; S.-A. Lim, 2012), 전반적 부모-자녀관계와도 밀접하게 관련된 것으로 알려진다. 즉, 부모와의 애착 및 긍정적 의사소통 수준이 높을수록 학업동기 수준은 높았으며(Duchesne & Larose, 2007; E. S. Jung & Jung, 2017), 부모와의 관계에서 높은 민감성 및 온정성을 경험할수록 학업성취도 수준은 높았다(Estrada, Arsenio, Hess, & Holloway, 1987; Hirsh-Pasek & Burchinal, 2006).

한편 교사와의 관계가 아동의 심리적, 학업적 적응에 미치는 영향력 또한 지속적으로 보고되고 있다. 특히 초등학교

교 시기는 중학교 이후에 비하여 아동이 담임교사와 많은 시간을 함께 보내며 교사와의 개인적인 상호작용이 빈번하게 이루어지는 시기이다(Eccles et al., 1993). 선행연구에 따르면 교사와의 친밀감 수준이 높고 갈등 수준이 낮을수록(Essex, Armstrong, Burk, Goldsmith, & Boyce, 2011), 교사의 지지 수준이 높을수록(H. Lee & Kim, 2018) 아동의 정신건강 수준은 양호하였으며, 교사와의 애착 수준이 높을수록 학업스트레스는 낮았다(H.-J. Lee & Jung, 2012). 특히 아동의 학업성취와 관련하여 교사의 경력, 교직 준비도 등 교수자로서의 자격 수준이 강조되기도 하지만(Darling-Hammond, 2000), 아동이 교사와의 관계에서 온정성, 친밀감, 지지 등을 경험하는 것은 학업동기 수준(E. S. Jung & Jung, 2017; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994) 뿐 아니라 학업성취도 수준(Baker, Grant, & Morlock, 2008; Hughes, Wu, Kwok, Villarreal, & Johnson, 2012)과도 밀접한 관련이 있었다. 이와 관련하여 부모의 양육태도가 강조되는 것처럼 아동에 대한 교사의 태도 역시 중요하며, 교사와의 긍정적인 관계는 효율적인 학습이 일어나는 중요한 기반이 될 가능성이 제기되었다(Wentzel, 2002).

부모, 교사와의 관계에 비해 수평성 및 상호성이 보다 강조되는 또래와의 관계의 경우, 아동의 심리적, 학업적 적응에 미치는 긍정적, 부정적 영향력이 모두 보고된다. 또래와의 관계가 긍정적일수록 아동의 정신건강 수준이 높고(Flook, Repetti, & Ullman, 2005), 학업스트레스 수준은 낮으며(H. Min, 2013), 학업동기(Ha & Lee, 2008; Yune & Kang, 2012) 및 학업성취도(Flook et al., 2005; Murray-Harvey & Slee, 2007) 수준은 높다고 보고한 연구결과를 찾아볼 수 있다. 그러나 아동이 친밀한 또래의 부적응 행동에 영향을 받을 수 있다는 점 역시 지적되어 왔으며(Berndt & Keefe, 1995), 부모나 교사와의 관계와 달리 또래와의 관계가 학교적응 지표들과 대체로 유의한 관계를 나타내지 못한 연구결과(Ryan et al., 1994) 역시 찾아볼 수 있다. H. Lee와 Kim (2018)의 국내연구에서도 초등학교 고학년 아동이 부모나 교사와의 관계에서 높은 지지를 지각할수록 심리적 부적응 수준은 낮았으나, 또래와의 관계에서 애정과 존중, 수용을 지각하는 수준은 심리적 부적응 수준과 유의미한 관계가 없는 것으로 나타나, 부모나 교사와의 관계와는 다른 또래와의 관계 특성에 주목해볼 필요성을 제기하였다.

이와 같이 부모, 교사 및 또래와의 관계와 아동의 심리적, 학업적 적응 간 관계에 대한 선행연구들이 다수 이루어진 바 있으나, 본 연구에서는 선행연구들이 주로 부모, 교사 및 또래와의 관계 중 일부에 주목하여 관계변인과 아동의 적응변인 간 관계를 살펴보는 변수중심적 접근(variable-centered approach)을

취하였음에 주목하고, 한 개인 내에 다양한 특성이 존재함에 주목하는 대상중심적 접근(person-centered approach; Bergman & Trost, 2006)을 통해 아동의 부모, 교사 및 또래관계에 대한 이해를 확장하고자 하였다. 비록 부모, 교사 및 또래와의 관계를 모두 고려하여 아동의 적응변인과의 관계를 살펴본 몇몇 국내의 연구들이 존재하나(e.g., Furrer & Skinner, 2003; H. Lee & Kim, 2018; Ryan et al., 1994; Wentzel, 1998), 해당 연구들은 각각의 관계가 개별적으로 아동에게 미치는 영향력에 주목했다고 할 수 있으며 아동이 다양한 관계들을 어떻게 복합적으로 경험하고 있는지 살펴보기에는 어려움이 있다. 그러나 생물생태학적 체계이론(bioecological systems theory; Bronfenbrenner & Morris, 2006)에서 제안하듯, 한 아동의 발달을 이해하기 위해서는 아동의 근접환경에 존재하는 부모, 교사 및 또래와 같은 대상들과 아동 간 상호작용을 다각적으로 고려할 필요가 있다. 이는 대상중심적 접근이 체계로 이루어진 환경 안에서 다양한 특성을 가지고 기능하는 인간에 주목하고자 하는 것(Magnusson & Törestad, 1993)과 일맥상통하는 관점이다.

특히 아동이 경험하는 다양한 관계들에 주목한 선행연구들은 서로 다른 관계들이 밀접한 연관성을 가지며 아동의 발달에 영향을 미칠 가능성을 제시하고 있다. 우선 다양한 관계들 간의 유사성을 보여주는 연구들을 찾아볼 수 있는데, 무엇보다도 애착이론에 근거하여 생애 초기 부모와의 관계에서 형성한 친밀한 관계에 대한 정신적 표상이 교사 및 또래와의 관계와도 밀접한 관련이 있을 가능성(Furman & Simon, 1999; Verschueren & Koomen, 2012)이 제기되었다. 또한 교사가 학급 내에서 아동들에게 관심과 존중을 보이며 정서적으로 지지하는 상호작용을 할수록 아동의 또래와의 관계는 긍정적이었으며(Ruzek et al., 2016), 교사가 아동을 대하는 태도가 또래들 사이에서 관찰되어 아동의 또래관계에 영향을 미칠 가능성이 보고되었다(Hughes, Cavell, & Willson, 2001). 또한 관계에 미치는 아동의 영향력에 주목하여, 아동의 원만함이 교사와의 관계 뿐 아니라 또래와의 관계에도 긍정적 영향을 미칠 가능성(Graziano & Eisenberg, 1997)도 제기된 바 있다. 한편 관계들 간의 차이 및 상호보완적 역할을 보고한 연구들도 찾아볼 수 있다. 예를 들어 긍정적인 교사와의 관계는 부정적인 부모와의 관계가 아동의 공격성에 미치는 영향을 완충(buffering)하는 역할을 하였다(Hughes, Cavell, & Jackson, 1999). 또한 아동의 안녕감을 설명하는 데 있어 높은 또래관계의 질은 낮은 가족기능의 영향을, 높은 가족기능은 낮은 또래관계의 질을 어느 정도 보상하는 효과가 있다고 보고되었다(Gauze, Bukowski, Aquan-Assee, & Sippola, 1996).

이와 같이 부모, 교사 및 또래와의 관계에 있어 유사성 또는 상호보완성을 보고하고 있는 선행연구들은, 아동이 다양한 관계들을 어떻게 경험하고 있는지 확인해볼 필요성을 제기하나, 이를 확인해본 연구의 수는 아직 많지 않다. 이에, 본 연구에서는 잠재프로파일 분석(latent profile analysis)을 통해 부모, 교사 및 또래와의 관계를 모두 고려하여 질적으로 구분되는 아동의 관계유형을 도출할 수 있는지 살펴보고자 한다. 이와 같이 연구대상 내의 이질성에 주목하는 것은 대상중심적 접근의 중요한 특성 중 하나이다(M. Wang & Hanges, 2011). 주로 국외 연구들을 중심으로 아동 및 청소년의 관계유형을 살펴본 연구들을 살펴볼 수 있다. 예를 들어 Schwartz, Rhodes, Chan과 Herrera (2011)는 미국의 4학년에서 9학년에 해당하는 아동 및 청소년의 부모, 교사 및 또래와의 관계에 주목하였으며, 잠재프로파일 분석을 통해 세 가지 관계유형(i. e., 취약한 관계유형, 적절한 관계유형, 강한 관계유형)을 도출하였다. 이외에도, 잠재프로파일 분석을 사용하지는 않았으나 대상중심적 접근을 통해 부모와의 애착, 교사의 돌봄, 또래의 지지를 유형화한 경우(Murdock & Miller, 2003), 부모, 교사 및 또래로부터의 사회적 지지를 유형화한 경우(Ciarrochi, Morin, Sahdra, Litalien, & Parker, 2017) 및 부모, 또래 및 이성친구로부터의 사회적 지지를 유형화 한 경우(Laursen, Furman, & Mooney, 2006) 등을 살펴볼 수 있다. 국내연구 중에서는 아동이 부모, 교사 및 또래의 사회적 지지를 지각하는 방식을 유형화하고자 한 Yang과 Cheong (2013)의 연구 정도를 찾아볼 수 있다. 그러나 이 외에는 아동의 중요한 관계들에 주목하여 유형을 도출한 국내연구를 아직 살펴보기 어렵다. 특히 관계를 형성하는 것은 물질적, 정보적, 평가적, 정서적 지지로 흔히 개념화되는 사회적 지지의 공급 외에도 다양한 활동을 함께하고 유대감과 애착을 형성하는 등 다양한 개인 간 상호작용을 가능케 함(Berkman & Glass, 2000)을 고려하여 관계의 다양한 측면을 고려한 관계유형 연구들이 지속적으로 이루어질 필요가 있다.

제한된 수의 선행연구로 인해 부모, 교사 및 또래와의 관계유형을 예측하기는 쉽지 않으나, 특히 잠재프로파일 분석을 사용한 선행연구(Schwartz et al., 2011)에서 총 세 가지 관계유형이 도출되고 부모, 교사 및 또래와의 관계가 모두 상대적으로 높은 집단, 중간 집단 및 낮은 집단으로 분류되어, 다른 유형과 비교할 때 한 유형에 속하는 개인이 경험하는 관계들 간 유사성이 있는 것으로 발견되었다. 국내의 Yang과 Cheong (2013)의 연구에서도 가족지지, 또래지지, 교사지지를 지각하는 수준이 다른 유형에 비해 모두 가장 높거나 모두 가장 낮은 집단이 발견되는 등, 한 유형 내 사회적 지지 지각의 유사성을

살펴볼 수 있어, 본 연구에서도 부모, 교사 및 또래관계에서의 유사성을 보이는 관계유형들이 도출될 가능성을 조심스럽게 제기해볼 수 있다. 그러나, Schwartz 등(2011)의 연구에서 또래와의 관계보다는 부모와 교사와의 관계에 따라 각 관계유형의 차이가 두드러지게 나타난 것에 비해 Yang과 Cheong (2013)의 연구에서는 가족지지에 따른 사회적 지지 유형 간 차이가 교사나 또래지지 보다 크게 나타나, 본 연구에서 나타나는 각 관계유형의 특성을 주의깊게 살펴볼 필요가 있을 것이다. 또한 Schwartz 등(2011)의 연구에서는 부모와 교사와의 관계가 가장 좋지 않은 유형의 경우 또래관계가 상대적으로 부모나 교사와의 관계에 비해 긍정적인 것으로 나타나 서로 다른 관계의 보상적 기능 또한 주목할 필요성을 보여준다.

아동 및 청소년을 대상으로 관계유형을 도출함과 동시에 관계유형에 따른 발달적, 적응적 특성 차이를 살펴본 선행연구들 역시 살펴볼 수 있다. 국외연구에서는 관계유형에 따른 학업성취도 등 학교적응 수준의 차이(Furrer & Skinner, 2003; Schwartz et al., 2011) 및 신체적 건강, 심리적 안녕감 수준의 차이(Ciarrochi et al., 2017)를 보고한 바 있다. 그러나 국내연구에서는 변수중심적 접근을 통해 부모, 교사 및 또래와의 관계와 아동의 심리적, 학업적 적응 간 관계를 살펴본 연구들은 다수 발견되는 것에 비해(e.g., Chae, 2012; H. Lee & Kim, 2018; H.-J. Lee & Jung, 2012), 아동의 독특한 관계유형이 다양한 심리적, 학업적 적응 변인과 어떠한 관계가 있는지 살펴본 연구는 거의 찾아보기 어렵다. 아동의 사회적 지지유형을 살펴본 Yang과 Cheong (2013)의 연구에서는 아동의 학업관련 인지전략, 학업적 효능감, 수업적응 및 전반적 정서와 스트레스 수준 차이를 보고하였으나, 아동의 관계유형에 따라 차이를 나타낼 것이라고 예측되는 다양한 적응 변인들과의 관계를 보다 탐색해 볼 필요성이 있다. 이에, 본 연구에서는 초등학교 고학년 아동의 부모, 교사 및 또래와의 관계유형을 도출하는 한편, 관계유형에 따라 정신건강, 학업스트레스, 학업동기 및 학업성취도 수준에 유의한 차이가 있는지 살펴봄으로써 아동의 관계유형 및 아동의 적응에 대한 이해를 확장하고자 하였다.

연구문제 1

초등학교 고학년 아동의 부모, 교사 및 또래와의 관계는 어떠한 유형으로 분류되는가?

연구문제 2

초등학교 고학년 아동의 부모, 교사 및 또래와의 관계유형에 따른 정신건강, 학업스트레스, 학업동기 및 학업성취도 수준

의 차이가 나타나는가?

Methods

연구대상

본 연구는 2014년 한국교육개발원에서 실시한 「한국교육중단연구(KELS)2013」의 2차년도 자료를 사용하였다. 한국교육중단연구2013 패널은 층화군집무선추출법을 적용해 전국 242개 초등학교 5학년 7,324명을 대상으로 구축한 것으로(Y. Kim et al., 2014), 본 연구에서 사용한 2차년도 조사에는 당시 초등학교 6학년에 재학중인 7,200명이 참여하였다. 이 중 중복응답 등 불성실하게 응답한 경우를 제외하고 총 6,784명을 대상으로 분석을 실시하였다. 연구대상자의 사회인구학적 변인을 살펴보면, 성별의 경우 남학생은 3,326명(49.0%), 여학생은 3,458명(51.0%)이었다. 또한 부모의 교육수준의 경우 아버지는 고등학교 졸업이 2,363명(34.8%)으로 가장 많았으며 4년제 대학교 졸업 1,942명(28.6%), 2·3년제 대학교 졸업 1,283명(18.9%) 등의 순으로 나타났고, 어머니는 고등학교 졸업이 2,872명(42.3%), 4년제 대학교 졸업 1,682명(24.8%), 2·3년제 대학교 졸업 1,480명(21.8%) 등의 순이었다.

연구도구

부모와의 관계

부모와의 관계는 Hyun 등(2003)이 개발한 부모-자녀관계 척도를 사용하였다. 척도는 전혀 그렇지 않다(1점), 별로 그렇지 않다(2점), 보통이다(3점), 대체로 그렇다(4점), 매우 그렇다(5점)의 Likert 5점 척도로 구성되어 있다. 총 4문항으로, 문항의 예로는 “사소한 것도 여쭙어보면 잘 듣고 응답해주신다.”, “놀이와 게임을 나와 함께 하신다.” 등이 있으며, 점수가 높을수록 아동이 부모와 상호작용하는 시간을 충분히 가지고 있으며, 부모가 아동에 대해 관심을 가지고 있는 등, 아동이 지각하는 부모와의 관계가 긍정적임을 의미한다. 내적합치도 계수(Cronbach's α)를 산출한 결과는 .801이었다.

교사와의 관계

교사와의 관계는 「한국교육중단연구2005」의 연구진들이 개

발한 학교생활 및 적응과 관련된 문항 중 교사와의 관계를 측정하는 6문항을 사용하였다(Y. Kim et al., 2014). 응답은 전혀 그렇지 않다(1점), 별로 그렇지 않다(2점), 보통이다(3점), 대체로 그렇다(4점), 매우 그렇다(5점) 범위의 5점 Likert식 척도로 구성되어 있으며, “나의 말을 잘 들어주신다.”, “내가 인사를 하면 반갑게 받아주신다.” 등의 문항을 포함한다. 점수가 높을수록 아동이 속한 학급의 담임교사가 아동의 말을 잘 들어주고 다정하게 대한다고 지각하는 등, 아동이 지각하는 교사와의 관계가 긍정적임을 의미하며, 신뢰도(Cronbach's α)는 .931로 나타났다.

또래와의 관계

또래와의 관계는 Min (1991)이 제작한 학교생활적응 척도를 「한국아동·청소년패널조사」 연구진이 또래관계의 원만성을 측정하기 위해 수정·보완한 척도로(J. Kim, Baek, Im, & Lee, 2010), 총 6문항으로 이루어져 있다. 척도는 전혀 그렇지 않다(1점), 별로 그렇지 않다(2점), 보통이다(3점), 대체로 그렇다(4점), 매우 그렇다(5점)의 5점 Likert식 척도이며, “내 친구들은 내가 말하는 것에 귀를 기울인다.”, “나는 내 친구들에게 내 고민과 문제에 대해 이야기한다.” 등의 문항이 포함되어 있다. 점수가 높을수록 또래와의 관계에서 신뢰감을 가지고 있으며, 고민과 문제를 나눌 수 있는 등, 또래와의 관계가 원만하고 긍정적임을 의미한다. 신뢰도(Cronbach's α)는 .908로 나타났다.

정신건강

정신건강은 한국청소년정책연구원에서 실시하고 있는 「한국청소년패널」의 연구진이 개발한 불안, 우울, 자살충동에 대한 문항을 차용하여 구성한 척도로(Y. Kim et al., 2014), 총 6문항이다. 전혀 그렇지 않다(1점), 별로 그렇지 않다(2점), 보통이다(3점), 대체로 그렇다(4점), 매우 그렇다(5점)의 5점 Likert식 척도로 구성되어 있으며, 문항의 예로는 “나는 아무런 이유없이 불안할 때가 있다.”, “나는 항상 마음이 편하고 즐겁다.” 등이 있다. 본 연구에서는 방향성을 일치시키기 위해 우울, 불안, 자살충동과 관련된 문항을 역코딩하여, 점수가 높을수록 아동이 우울 및 불안을 느끼는 수준이 낮고, 자살에 대해 생각하는 정도가 낮으며, 긍정적 정서가 높은 등, 정신적으로 건강한 것을 의미하도록 하였다. Cronbach's α 는 .890이었다.

학업스트레스

학업스트레스는 Y. W. Lim (1994)이 개발한 시험스트레스 척도를 「한국교육중단연구2005」 연구진이 일부 문항을 추출하여 사용한 것으로(Y. Kim et al., 2014), 총 8문항 가운데 학업스트레스에 해당되는 4문항을 활용하였다. *전혀 그렇지 않다*(1점), *별로 그렇지 않다*(2점), *보통이다*(3점), *대체로 그렇다*(4점), *매우 그렇다*(5점)의 Likert 5점 척도로 측정하였다. 문항의 예로는 “공부가 잘 되지 않으면 스트레스를 받는다.”, “앞으로 몇 년을 더 공부를 해야 한다고 생각하면 삶의 의욕이 떨어진다.” 등이 포함되며, 점수가 높을수록 학업에 대한 스트레스가 높음을 의미한다. 내적합치도 계수(Cronbach's α)를 산출한 결과는 .809이었다.

학업동기

학업동기는 Ryan과 Connell (1989)이 개발한 학업적 자기조절 설문지(Academic Self-Regulation Questionnaire [SRQ-A])를 한국의 상황에 맞게 수정한 A. Y. Kim (2002)의 한국형 학업적 자기조절설문지(K-SRQ-A)를 참고하여 개발된 「한국교육중단연구2005」 2차년도 검사지에서, 「한국교육중단연구2013」 연구진들이 초등학교 수준에 맞는 문항으로 수정한 질문지를 활용하였다(Y. Kim et al., 2014). 학업동기 하위요인으로는 외적 조절동기, 부과된 조절동기, 확인된 조절동기, 내재적 조절동기, 무동기 등 총 5가지로 각각 4문항씩으로 구성되어 있는데, 무동기를 제외한 나머지 4가지 요인을 사용하였다. *전혀 그렇지 않다*(1점), *그렇지 않다*(2점), *그렇다*(3점), *매우 그렇다*(4점)의 4점 Likert식 척도로 구성되어 있으며, 문항의 예로는 외적 조절동기의 경우 “나는 부모님이 하라고 시키기 때문에 공부한다.”, 부과된 조절동기는 “나는 성적이 나쁘면 창피하기 때문에 공부한다.”, 확인된 조절동기는 “나는 공부하면서 모르는 것들을 알아가기 위해서 공부한다.”, 내재적 조절동기는 “나는 어려운 도전들로부터 기쁨을 얻기 때문에 공부한다.” 등이 있다. 본 연구에서는 선행연구들(J. Y. Kim & Kim, 2014; Vansteenkiste, Zhou, Lens, & Soenens, 2005)에 근거하여, 외적 조절동기 및 부과된 조절동기를 합쳐 통제적 동기로, 확인된 조절동기 및 내재적 조절동기를 합쳐 자율적 동기로 구성하였다. 통제적 동기의 점수가 높을수록 외적 보상을 얻거나 처벌을 피하기 위해 또는 타인의 인정을 받기 위해 공부하는 경향이 높음을 의미하며, 자율적 동기의 점수가 높을수록 공부의 필요성을 받아들여 스스로 학습을 수행하거나 학습자

체에 즐거움과 흥미를 느끼는 수준이 높음을 의미한다. 신뢰도(Cronbach's α)를 살펴보면, 외적 조절동기 .859, 부과된 조절동기 .821, 둘을 합한 통제적 동기는 .856이었으며, 확인된 조절동기 .851, 내재적 조절동기 .878, 둘을 합한 자율적 동기는 .899로 나타났다.

학업성취도

학업성취도는 「한국교육중단연구2013」 연구진이 개발한 국어, 영어, 수학 과목 기초능력검사의 수직척도점수를 활용하였다(Y. Kim et al., 2014). 수직척도점수는 서로 다른 학생들 사이의 기초능력 수준의 차이와 더불어, 종단적 자료의 성장 정도의 차이를 제공할 수 있도록 개발한 것으로, 이론적 능력 모수 추정치가 평균 200점, 표준편차는 40점이 되도록 원점수를 변환한 것이다(G. Lee et al., 2013). 본 연구에서는 국어, 영어, 수학 세 과목의 평균점수를 분석에 활용하였다.

자료분석

본 연구에서는 초등학교 고학년 아동의 부모, 교사 및 또래관계에 따른 잠재유형을 살펴보고, 잠재유형에 따른 정신건강, 학업스트레스 및 학업성취도 수준의 차이를 검증하고자 하였다. 이를 위해 먼저 부모, 교사 및 또래관계에 따른 잠재유형을 검증하기 위해 잠재프로파일 분석을 실시하였다. 이 때 하위 집단의 수를 결정하기 위해 집단의 수를 하나씩 늘려가며 Akaike Information Criteria (AIC), Bayesian Information Criteria (BIC), Sample-Size Adjusted BIC (SSA-BIC), Lo-Mendell-Rubin adjusted likelihood ratio Test (LMRT), Bootstrapped Log-likelihood Ratio Test (BLRT), Entropy 값을 확인하였다. 정보지수인 AIC, BIC, SSA-BIC의 경우 작은 값을 가진 모형을 선택하게 되고(Hong, 2019), 모형비교지수인 LMRT 및 BLRT의 경우 k 개인 모형을 평가할 때 잠재계층이 $k-1$ 개인 모형과 차이를 검증하는 것으로 p 값이 유의하면 k 개의 잠재계층 모형을 선택하게 되고, 유의하지 않으면 $k-1$ 의 모형을 선택하게 된다(Lo, Mendell, & Rubin, 2001; Nylund, Asparouhov, & Muthén, 2007). 분류의 질을 보여주는 Entropy의 경우 1에 가까울수록 잠재계층 분류가 정확함을 의미하며(Clark & Muthén, 2009), 0.85 이상일 경우 적절한 것으로 판단하게 된다(Berlin, Williams, & Parra, 2014).

이어서 잠재유형에 따라 정신건강, 학업스트레스 및 학업성취도의 차이를 비교하기 위해 Wald χ^2 검증(DU3STEP)을

Table 1
Descriptive Statistics and Correlations Among Study Variables

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Relationships with parents	—							
2. Relationships with teachers	.356**	—						
3. Relationships with peers	.367**	.457**	—					
4. Mental health	.311**	.270**	.302**	—				
5. Academic stress	-.478**	-.223**	-.205**	-.478**	—			
6. Autonomous motivation	.365**	.331**	.301**	.223**	-.236**	—		
7. Controlled motivation	-.281**	-.191**	-.179**	-.281**	.381**	-.030**	—	
8. Academic achievement	.125**	.146**	.148**	.079**	-.080**	.242**	-.125**	—
<i>M</i>	3.339	3.878	3.952	3.712	2.471	2.865	1.889	205.311
<i>SD</i>	.874	.814	.769	.968	1.011	.626	.562	32.389
Skewness	-.094	-.483	-.488	-.459	.428	-.266	.176	-.426
Kurtosis	-.296	.215	.010	-.652	-.399	.227	-.227	-.239

Note. *N* = 6,784.

***p* < .01.

실시하였다(Asparouhov & Muthén, 2014). 이 분석방법은 종속 변수가 없는 기본 혼합모형을 추정하고(1단계), 각 개인에 대해 가장 가능성이 높은 잠재계층을 추정한 다음(2단계), 분류 오류를 고려한 상태에서 종속변수의 효과를 추정(3단계)하는 3단계의 절차를 자동으로 수행해주는 것으로, 종속변수(정신 건강, 학업스트레스, 학업성취도)를 보조(auxiliary) 변수로 사용하여 종속변수의 평균과 분산이 잠재계층 별로 다르다는 가정을 검증하는 방법이다(Hong, 2019). 분석에는 Mplus version 8 (Muthén & Muthén, Los Angeles, CA)을 사용하였다.

Results

예비분석

본 분석에 앞서, 연구변인들의 평균, 표준편차, 척도 및 왜도, 적률상관관계를 산출한 결과를 Table 1에 제시하였다. 부모, 교사 및 또래와의 관계는 모두 정적상관($r_s = .356 \sim .457, p < .01$)을 보여 부모와의 관계가 긍정적일수록 교사와의 관계 및 또래와의 관계가 긍정적일 뿐 아니라, 교사와의 관계가 긍정적일수록 또래와의 관계도 긍정적일 것으로 나타났다. 한편 부모, 교사 및 또래와의 관계는 아동의 정신건강과 정적상관($r_s = .270 \sim .311, p < .01$)을, 학업스트레스와는 부적상관($r_s = -.478 \sim -.205, p < .01$)을 나타내었으며, 학업동기에 해당하는 자율적 동기와는 정적상관($r_s = .301 \sim .365, p < .01$)을, 통제적

동기와는 부적상관($r_s = -.281 \sim -.179, p < .01$)을, 학업성취도와는 정적상관($r_s = .125 \sim .148, p < .01$)을 나타내었다. 즉, 부모, 교사 및 또래와의 관계가 긍정적일수록 아동의 정신건강 수준이 높고, 학업스트레스 수준은 낮으며, 학업동기 중 자율적 동기 수준은 높고 통제적 동기 수준은 낮으며, 학업성취도 수준은 높은 것으로 나타났다.

부모, 교사 및 또래와의 관계유형

부모, 교사 및 또래와의 관계유형 확인을 위해 잠재프로파일 분석을 실시하였다. 적절한 유형 분류를 위해 잠재집단의 수를 늘려가며 모형비교지수, 분류의 질, 정보지수를 살펴본 결과를 Table 2에 제시하였다. AIC, BIC, SSA-BIC는 모두 잠재집단의 수가 증가할수록 그 값이 작아졌고, LMRT와 BLRT는 모두 유의하며, entropy는 잠재집단이 5개인 모형에서 가장 높았다. 그러나 잠재집단의 수는 프로파일 간 차이에 대한 해석 가능성 등을 포함하여 종합적으로 판단할 필요가 있으며(Geiser, 2013), 잠재집단의 수가 5개인 경우와 6개인 경우에는 대상자의 1.1~1.3% 가량에 불과한 집단들이 존재함을 감안하여, 잠재집단이 4개인 모형을 최종모형으로 결정하였다.

최종 선택된 4개 집단 모형의 각 집단별 크기분포와 부모, 교사 및 또래와의 관계 점수 평균 및 표준편차를 Table 3에 제시하였다. 첫 번째 집단은 전체 연구대상자의 약 29.0%에 해당하는데, 부모, 교사 및 또래와의 관계 점수 평균이 각각 3.888 (*SE* = .021), 4.835 (*SE* = .006), 4.500 (*SE* = .015)으로,

Table 2
Latent Profile Enumeration Fit Statistics

Number of profiles	AIC	BIC	SSA-BIC	LMRT (<i>p</i>)	BLRT (<i>p</i>)	Entropy
2	46885.694	46933.917	46902.139	.000	.000	.616
3	46233.689	46329.201	46284.713	.000	.000	.801
4	45304.152	45426.953	45369.754	.000	.000	.866
5	44837.854	44987.945	44918.034	.000	.000	.902
6	44622.294	44799.674	44717.053	.000	.000	.901

Note. *N* = 6,784.

Table 3
Descriptive Statistics per Latent Profile

Profile types	Number (%) of sample	Relationships with parents	Relationships with teachers	Relationships with peers
		<i>M</i> (<i>SE</i>)	<i>M</i> (<i>SE</i>)	<i>M</i> (<i>SE</i>)
Profile 1	1,970 (29.0)	3.888 (.021)	4.835 (.006)	4.500 (.015)
Profile 2	2,785 (41.1)	3.333 (.016)	3.888 (.009)	3.909 (.014)
Profile 3	1,799 (26.5)	3.025 (.021)	3.091 (.013)	3.460 (.019)
Profile 4	230 (3.4)	2.944 (.074)	1.776 (.056)	3.637 (.075)

Note. *N* = 6,784. Profile 1 = high overall; Profile 2 = middle overall; Profile 3 = low overall; Profile 4 = low overall/lowest teacher-child relationship.

전반적인 관계 점수 평균이 네 집단 가운데 가장 높으며 특히 교사와의 관계 및 또래와의 관계 점수 평균은 4점을 초과하는 집단이다. 두 번째 집단은 전체 연구대상자의 약 41.1%에 해당하며 부모, 교사 및 또래와의 관계 점수 평균이 각각 3.333 (*SE* = .016), 3.888 (*SE* = .009), 3.909 (*SE* = .014)이고, 전반적으로 다른 집단에 비교할 때 중간 수준의 관계의 질을 나타내고 있다. 세 번째 집단은 전체 연구대상자의 약 26.5%에 해당하며, 부모, 교사 및 또래와의 관계 점수 평균이 각각 3.025 (*SE* = .021), 3.091 (*SE* = .013), 3.460 (*SE* = .019)이며 모든 관계 점수 평균이 첫 번째, 두 번째 집단에 비해 낮다. 또래와의 관계 점수 평균은 부모, 교사와의 관계 점수 평균에 비해 상대적으로 높은 편이다. 네 번째 집단은 부모, 교사 및 또래와의 관계 점수 평균이 각각 2.944 (*SE* = .074), 1.776 (*SE* = .056), 3.637 (*SE* = .075)이며, 네 집단 가운데 부모, 교사와의 관계 점수 평균이 가장 낮고 또래와의 관계 점수 평균은 세 번째 집단보다는 높았다. 특히 교사와의 관계의 평균 점수가 *별로 그렇지 않다*를 의미하는 2점 이하로, 다른 집단에 비해 두드러지게 낮은 편이다. 이와 같이 구분된 집단 유형을 다음과 같이 명명하였다. 첫 번째 집단은 ‘전반적 고수준’ 집단, 두 번째 집단은 ‘전반적 중간수준’ 집단, 세 번째 집단은 ‘전반적 저수준’ 집단, 네 번째 집단은 ‘전반적 저수준/교사와의 관계 최저수준’ 집단에 해당한다. 최종적으로 선택된 4개 집단 모형의 그래프는 Figure 1에

제시하였다.

부모, 교사 및 또래와의 관계유형에 따른 정신건강, 학업스트레스, 학업동기 및 학업성취도 수준

부모, 교사 및 또래와의 관계유형 별로 초등학교 고학년 아동의 정신건강, 학업스트레스, 학업동기 및 학업성취도 점수 평균과 표준편차를 살펴보는 한편, 정신건강, 학업스트레스, 학업동기 및 학업성취도 평균점수가 관계유형에 따라 차이가 있는지 살펴보았다(Table 4). 그 결과, 전반적 고수준 집단은 다른 세 집단과 비교하여 정신건강, 학업스트레스, 학업동기 및 학업성취도 평균점수가 유의하게 높았다(*p* < .001). 전반적 중간수준 집단은 전반적 저수준 집단과 비교하여 정신건강, 학업스트레스, 학업동기 및 학업성취도 평균점수가 유의하게 높았으며(*p* < .001), 전반적 저수준/교사와의 관계 최저수준 집단과 비교해서는 정신건강(*p* < .001), 학업스트레스(*p* < .001), 자율적 동기(*p* < .001) 및 학업성취도(*p* < .01) 평균점수가 유의하게 높은 것으로 나타났다. 전반적 저수준 집단은 전반적 저수준/교사와의 관계 최저수준 집단과 비교하였을 때, 학업스트레스(*p* < .01) 평균점수의 경우만 유의하게 높았다.

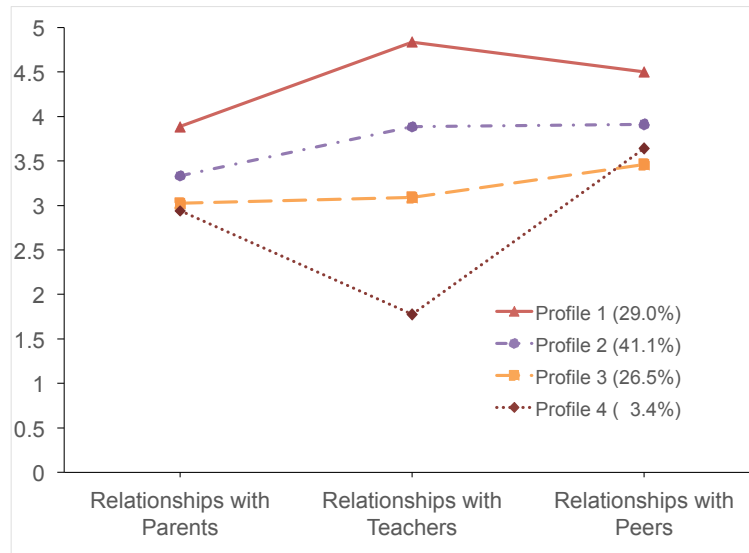


Figure 1. Latent profiles of children’s relationships with parents, teachers, and peers. Profile 1 = high overall; Profile 2 = middle overall; Profile 3 = low overall; Profile 4 = low overall/lowest teacher-child relationship.

Table 4

Descriptions of the Four Latent Profiles and χ^2 Tests for Differences Between Profiles in Mental Health, Academic Stress, Academic Motivation, and Academic Achievement

Profile types	Mental health	Academic stress	Academic motivation		Academic achievement
	<i>M (SE)</i>	<i>M (SE)</i>	Autonomous <i>M (SE)</i>	Controlled <i>M (SE)</i>	<i>M (SE)</i>
Profile 1	4.093 (.024)	2.161 (.025)	3.199 (.016)	1.710 (.015)	211.334 (.778)
Profile 2	3.692 (.021)	2.476 (.021)	2.815 (.012)	1.925 (.011)	206.749 (.693)
Profile 3	3.386 (.025)	2.737 (.026)	2.616 (.016)	2.024 (.014)	197.458 (.878)
Profile 4	3.233 (.074)	2.979 (.083)	2.619 (.051)	1.990 (.038)	198.515 (2.443)

Profile comparisons	Mental health	Academic stress	Academic motivation		Academic achievement
	$\chi^2 (p)$	$\chi^2 (p)$	Autonomous $\chi^2 (p)$	Controlled $\chi^2 (p)$	$\chi^2 (p)$
Profile 1 vs. 2	138.014 (.000)	82.917 (.000)	321.709 (.000)	124.535 (.000)	17.455 (.000)
Profile 1 vs. 3	439.159 (.000)	260.055 (.000)	692.043 (.000)	249.046 (.000)	143.052 (.000)
Profile 1 vs. 4	122.661 (.000)	89.209 (.000)	119.180 (.000)	46.708 (.000)	24.988 (.000)
Profile 2 vs. 3	76.363 (.000)	50.932 (.000)	77.930 (.000)	27.080 (.000)	57.178 (.000)
Profile 2 vs. 4	36.122 (.000)	34.783 (.000)	14.337 (.000)	2.676 (.102)	10.591 (.001)
Profile 3 vs. 4	3.737 (.053)	7.489 (.006)	0.003 (.959)	0.671 (.413)	0.159 (.690)

Note. *N* = 6,784. Profile 1 = high overall; Profile 2 = middle overall; Profile 3 = low overall; Profile 4 = low overall/lowest teacher-child relationship.

Discussion

본 연구의 목적은 초등학교 고학년 아동의 부모, 교사 및 또래와의 관계에 따른 잠재유형을 확인하고, 잠재유형에 따라 정

신건강, 학업스트레스, 학업동기 및 학업성취도 수준에 차이가 있는지 살펴보는 것이다. 이를 위해 2014년 한국교육개발원에서 실시한 「한국교육중단연구(KELS)2013」의 2차년도 자료를 활용하여 초등학교 6학년에 재학 중인 6,784명을 대상으

로 연구를 진행하였다. 본 연구의 결과에 대해 연구문제를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

연구문제 1과 관련하여, 부모, 교사, 또래와의 관계에 따른 잠재유형 확인을 위해 잠재프로파일 분석을 실시한 결과, 총 4개의 유형으로 분류되었다. 각 집단의 상대적 차이를 고려하여 명명한 유형에 대해 살펴보면, 부모, 교사 및 또래와의 관계 점수가 전반적으로 전체 평균점수와 거의 유사한 수준으로 나타난 집단을 전반적 중간수준이라고 명명하였고, 이를 기준으로 관계의 수준이 높은 집단을 전반적 고수준, 관계의 수준이 낮은 집단을 전반적 저수준으로 명명하였다. 또한 본 연구에서는 교사와의 관계에서의 집단별 차이가 크게 나타남으로써, 교사와의 관계가 특히 낮게 나타난 집단이 발견되어 이를 전반적 저수준/교사와의 관계 최저수준이라고 명명하였다. 다만, 전반적 저수준 집단의 경우 평균점수가 3점대 초반으로, 5점 척도의 기준에서 보았을 때 보통의 수준에 해당되며, 전반적 저수준/교사와의 관계 최저수준의 경우에도 교사와의 관계를 제외한 부모 및 또래관계의 평균점수가 보통 혹은 그 이상의 수준에 해당된다. 본 연구에서는 집단 내 아동의 상대적 위치를 고려하여 집단유형을 명명하였기에 이와 관련하여 해석에 있어 주의가 요구된다.

먼저 전반적으로 아동이 맺는 사회적 관계의 유형들이 전반적으로 유사한 수준에서 나타난 결과와 관련하여, 관계의 유형들이 서로 비슷한 패턴으로 수렴(convergence)하는지, 혹은 관계의 유형들이 서로 다른 수준으로 발산(divergence)하는지(Ciarrochi et al., 2017), 즉, 아동이 속한 환경에서 동시에 맺는 사회적 관계에 있어 관계가 서로 유사한 패턴을 보이는지 혹은 상호보완적으로 다른 관계의 부정적 측면을 완충하는 역할을 하는지의 측면에서 볼 때, 본 연구결과는 관계의 패턴이 대체로 유사한 수준으로 수렴한다는 관점을 지지한다. 이러한 결과는 기존의 연구자들이 아동이 맺는 부모와의 관계가 교사와의 관계(Howes & Ritchie, 1999; Verschueren & Koomen, 2012)나 또래관계(Jeon & Lee, 2002)에서 유사한 패턴으로 나타날 수 있음을 언급한 것과도 일맥상통하는 것으로, 아동이 맺는 다양한 사회적 관계가 서로 영향을 주고받을 수 있다는 관점에서 이해해볼 수 있다. 먼저 애착이론의 내적 작동모델(internal working memory; Bowlby, 1969)에서 생애 초기 부모 등 주 양육자와의 관계를 통해서 형성된 내적 표상은 이후 성인과의 관계나 또래와의 관계 등 친밀한 타인과 사회적 관계를 맺는데 있어 중요한 영향을 미칠 수 있다(Bretherton & Munholland, 2016; Hazan & Shaver, 1994). 또한 교사의 경우에도 아동이 맺는 또래관계에 대해 학교 내에서 감독자 혹

은 중재자 역할을 담당하므로 부모와 더불어 또래관계에 영향을 미칠 수 있는 중요한 성인이 될 수 있으며(J. Kim, 1999), 아동이 맺는 또래관계가 사교적이고 지속적일 경우 교사와의 관계에 있어서의 적응도 높아진다는 점도 보고된다(S.-T. Lim, Kim, & Ju, 2010). 종합해보면 아동이 맺는 부모, 교사 및 또래는 서로 영향을 주고받을 수 있는 체계라는 점에서, 같은 집단 내에서는 아동이 맺는 부모, 교사 및 또래와의 관계가 대체로 유사한 수준으로 나타났을 가능성이 있다.

또한 네 집단을 비교해볼 때, 교사와의 관계가 부모 및 또래와의 관계 변인보다 더 두드러진 차이를 보였다. 즉, 교사와의 관계에 대한 개인차가, 다른 관계 변인들보다 더 크다고 볼 수 있는데, 교사와의 관계가 어떠한지가 유형의 구분에 있어서 중요한 변인임을 알 수 있다. 아동이 지각하는 교사와의 관계의 개인차가 큰 것에 대해 아동과 관계를 맺고 있는 타인의 측면에서 해석해보면, 독점적이거나 집중적인 관계를 형성할 수 있는 부모 혹은 또래에 비해 교사의 경우 학급 내 적게는 20명에서 많게는 35명 이상의 아동과 동시에 관계를 형성하여 상호작용하게 된다. 본 연구에서는 교사가 얼마나 아동 개개인의 말에 귀를 기울이고 친밀하게 대하는지 등을 살펴보았는데, 이러한 환경적 특성을 고려할 때 교사가 친밀하게 상호작용하는 아동은 한정적일 수 있으며 결과적으로 아동 개개인이 지각하는 교사와의 관계의 차이는 더 다양할 수 있을 것이다. 우리나라 교육시스템 상 각 과목 교사가 따로 있는 청소년기에 비해 초등학생인 아동의 경우 담임교사 1인과의 관계가 중요할 수 있으므로 교사와의 관계에 대해 더 민감하게 지각할 가능성이 있다. 실제로 초등학교 담임교사의 역할에 대한 학생, 학부모, 및 교사의 기대와 관련된 선행연구(S. Kang, 2010)에서도 고학년인 초등학생의 경우 담임교사가 학습지도나 생활지도를 잘하는 것보다, 학생들과 대화하고 골고루 관심을 기울여 주는 것과 같은 인간관계와 관련된 영역, 즉, 교사가 자신에 대한 이해와 관심을 보여주는 것에 대한 기대를 더 많이 가지고 있었다. 따라서 교실환경 내에서 담임교사가 개별 아동의 특성을 파악하고, 이들과의 관계를 증진시키기 위해 아동을 인정하고 수용하는 등의 반응적인 피드백을 제공하는 상호작용을 할 필요가 있을 것이다. 다만, 서울 및 수도권 초등학교에 재학 중인 5, 6학년 아동을 대상으로 한 국내 연구(Yang & Cheong, 2013)의 경우, 비록 상호적인 측면이 강조되는 관계성이 아닌 사회적 지지의 측면을 살펴보면 하였으나, 부모를 포함한 가족지지, 교사지지, 또래지지에 대해 유형탐색을 실시한 결과, 가족지지의 개인차가 가장 큰 것으로 나타나, 교사와의 관계에 대한 개인차가 가장 큰 것으로 나타난 본 연구

결과와는 차이가 있었다. 아동이 속한 지역의 특성에 따라 부모와의 관계나 교사와의 관계에 있어 차이가 있음을 보고한 선행연구(S. G. Park, Kim, & Moon, 2013)에 근거해보건대, 서울 및 수도권과 같은 대도시에 속한 아동을 대상으로 한 연구와 전국의 아동을 대상으로 한 본 연구의 결과는 다를 수 있음을 조심스레 추측해볼 수 있다. 이를 검증하기 위해 추후 연구에서는 아동이 속한 지역 혹은 가족 내 사회경제적 특성이나 부모와 함께 보내는 시간 등을 고려하는 연구설계를 통해 관련 내용을 보다 면밀히 살펴볼 필요가 있을 것이다.

한편, 각 유형 가운데서도 전반적 중간수준인 집단이 41.1%로 가장 높은 비율을 차지하였고, 전반적 고수준 29.0%, 전반적 저수준 26.5%, 전반적 저수준/교사와의 관계 최저수준 3.4%의 순으로 나타났다. 즉, 선행연구들(Schwartz et al., 2011; Yang & Cheong, 2013)에서 부모, 교사 및 또래관계에서 평균 수준을 보이는 집단이 가장 높은 비율을 차지했던 것과 마찬가지로 본 연구에서도 다양한 사회적 관계의 질이 중간수준을 보이는 아동이 많았다. 또한 전반적 중간수준의 집단을 제외하고 보면 전반적 저수준 집단과 전반적 고수준 집단의 비율이 비슷하게 나타났는데, 이러한 결과는 아동 및 청소년을 대상으로 한 연구에서 전반적으로 관계의 질이 낮은 집단이 높은 집단보다 더 높은 비율을 차지하는 것으로 나타난 것과 다소 차이가 있다(Schwartz et al., 2011). 이러한 차이는 아동기에서 청소년기로 가면서 부모, 교사 등 사회적 관계의 질이 점점 감소한다는 종단연구 결과들(B.-S. Jung, 2011; M.-T. Wang, Dishion, Stormshak, & Willett, 2011)에 근거해볼 때, 아동뿐만 아니라 청소년이 포함되었는지 여부에 따른 차이에 기인한 것일 수 있다. 다만 표본에 있어 문화 등 다른 구분되는 특성도 존재하므로 이러한 해석에 있어 주의가 요구되는데, 본 해석을 확실히 검증하기 위해 추후 연구에서는 잠재유형의 전이양상을 파악해볼 수 있는 잠재전이모형(latent transition model) 분석을 활용하여 동일한 패널을 대상으로 아동기에서 청소년기로 이행함에 따라 잠재유형이 어떤 식으로 변화하는지를 확인하는 것도 의미 있을 것이다.

연구문제 2와 관련하여, 부모, 교사 및 또래와의 관계의 개인간 차이에 근거하여 나누어진 4가지 집단에 따라 아동의 정신건강, 학업스트레스, 학업동기로서의 자율적 동기 및 통제적 동기, 학업성취도를 살펴본 결과, 전반적으로 집단에 따른 차이가 유의한 것으로 나타났다. 즉, 일부 집단 간 비교 결과를 제외하면 전반적으로 아동이 맺는 부모, 교사 및 또래와의 관계가 긍정적인 집단일수록 정신건강, 자율적 동기, 학업성취도의

수준이 높았고, 학업스트레스, 통제적 동기의 수준은 낮았다. 이 중 의미있는 결과를 중심으로 논의해보면 다음과 같다.

먼저 전반적 고수준 집단과 다른 세 집단과 비교하여 볼 때, 정신건강, 자율적 동기, 학업성취도 평균점수가 전반적으로 유의하게 높았고, 통제적 동기 및 학업스트레스는 낮은 것으로 나타났다. 다시 말하면, 부모, 교사 및 또래관계 모두를 긍정적으로 형성하고 있는 아동의 경우 우울이나 불안수준이 낮고 즐거운 감정을 가지고 있으며, 학업스트레스가 낮고, 스스로의 흥미나 욕구에 의해 공부를 하고자 하는 동기가 높고, 학업성취도도 좋았다. 이러한 결과는 전반적으로 가족, 교사 및 또래의 지지를 전반적으로 많이 받는 집단인 ‘통합지지형’에 속한 아동의 경우 다른 집단의 아동에 비해 긍정적 정서가 높고 스트레스가 낮다거나(Yang & Cheong, 2013), 부모, 교사 및 또래와 ‘강한 관계유형’을 가진 아동·청소년의 경우 전반적인 학업성취가 높다는 연구결과(Schwartz et al., 2011)와 일치한다. 또한 중학교 1학년 학생을 대상으로 교사의 돌봄(caring)과 부모 및 또래의 학업적 지지의 수준에 따라 5가지 군집으로 구분하여 각 군집에 따른 학업 관련 변인들을 살펴본 연구(Murdock & Miller, 2003)에서, 부모, 교사 및 또래 관련 변인이 전반적으로 긍정적인 집단에서 학업적 자기효능감 및 내재적 학업동기의 수준이 가장 높은 것으로 나타난 연구결과와 같은 맥락이다. 본 연구결과는 아동에게서 중요한 타인인 부모, 교사 및 또래와의 관계가 전반적으로 높을 때 가장 최상의 심리적·학업적 적응을 이룰 수 있음을 보여준다.

이러한 경향은 전반적 중간수준 집단과 전반적 저수준 집단 간의 비교에서도 나타나, 부모, 교사 및 또래와의 관계가 전반적으로 중간정도를 유지하는 것이 낮은 것보다 정신적으로 건강하고 학업스트레스가 낮으며 자율적인 동기 및 학업성취도도 높았다. 이들 결과를 종합해볼 때, 본 연구결과는 아동의 정신적 건강의 수준을 높이고, 스트레스를 낮추며, 자발적으로 학습을 하고자하는 동기와 더불어 학업성취를 높이기 위해서 부모, 교사 및 또래와의 맺는 전반적인 관계를 낮은 수준보다는 중간수준으로, 중간수준보다는 고수준으로 높이도록 노력해야 함을 시사한다. 즉, 아동의 심리적·학업적 적응을 높이기 위해서는 부모, 교사 혹은 또래관계 중 하나에 초점을 맞춰 개입하기 보다는 전반적인 사회적 관계를 고려하여야 함을 보여준다.

또한, 전반적 저수준 집단과 전반적 저수준/교사와의 관계 최저수준 집단을 비교해볼 때, 학업스트레스에서만 그 차이가 유의한 것으로 나타나, 전반적 저수준 집단보다 전반적 저수

준/교사와의 관계 최저수준 집단의 학업스트레스 점수가 더 높았다. 두 집단이 서로 구분되는 가장 큰 차이가 교사와의 관계라는 점에서 볼 때, 다른 아동과 비교해서 부모, 교사 및 또래와의 관계의 수준이 전반적으로 낮은 경우 교사와의 관계가 특히 학업스트레스의 수준을 결정하는 중요한 변인임을 의미한다. 정신건강이나 학업동기, 학업성취도의 경우에는 변인들의 특성 상 여러 복합적인 요인들이 작용할 수 있다는 점에서, 부모 및 또래와의 관계가 다른 아동에 상대적으로 좋지 않은 상황에서, 선생님과의 관계가 더 좋지 않다고 해서 차이가 직접적으로 나타나지 않을 수 있다. 그러나 학업스트레스의 경우 평소 일상생활 사건 속에서 더 빈번하게 경험할 수 있다는 스트레스라는 변인의 특수성을 감안해볼 때(Kanner, Coyne, Schaefer, & Lazarus, 1981), 아동이 일상적으로 생활하는 주요 환경인 학교에서 학업에 대해 직접적인 피드백을 줄 수 있는 성인으로서의 교사와의 관계가 다른 또래에 비해 좋지 않은 것은, 더 높은 학업스트레스를 받도록 하는 원인이 될 수 있을 것이다. 이러한 측면에서, 교사가 단지 교과와 내용을 가르치는 역할뿐만 아니라 아동에게 관심을 가지고 친밀한 관계를 유지하는 노력을 함께 기울일 경우, 아동이 맺는 사회적 관계의 질이 다른 또래들에 비해 전반적으로 낮은 상황에서 학업스트레스를 줄일 수 있는 보호요인으로 작용할 수 있을 것이다. 이는 아동·청소년의 심리·사회적 적응에 있어 사회적 관계들이 상호보완하여 완충적 역할을 할 수 있음을 언급한 선행연구결과들(Hughes et al., 1999; S. S. Kim, 2013)과 같은 맥락에서 이해 가능하다. 즉, 학업적인 측면에서 스트레스를 받고 있는 아동에 대해 교사는 아동이 맺고 있는 사회적 관계를 살펴봄과 동시에, 아동이 타인과 맺는 관계의 질이 전반적으로 부정적인 경우 특히 관심과 애정을 기울여야 함을 시사한다.

본 연구의 제한점과 더불어 후속연구를 위한 제언을 해보면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 전국단위로 수집한 대규모 자료를 활용하여 분석하였다는 점에서 의미가 있으나, 초등학교 6학년인 아동만을 대상으로 하였다는 제한점이 있다. 따라서 추후 연구에서는 잠재유형의 종단적 변화를 파악할 수 있는 잠재전이모형 분석을 활용하여 변화의 과정을 동시에 고려하거나, 다른 발달단계의 아동 및 청소년을 대상으로 하는 연구가 필요할 것이다. 둘째, 본 연구에서는 초등학교 고학년 아동의 성별을 구분하지 않았으나, 남녀에 따라 가족, 또래, 교사 등의 사회적 지지에 따른 잠재유형 차이는 차이가 있다는 선행연구(Yang & Cheong, 2013)에 근거할 때, 추후 연구에서 부모, 또래, 교사와의 관계에 따른 잠재유형을 남녀

로 구분하여 살펴보는 것도 의미있을 것이다. 마지막으로, 본 연구에서는 패널데이터를 수집하기 위해 만들어진 설문지의 특성을 감안하여 정신건강의 세부 영역을 고려하기보다는 정신건강의 전반적인 측면에 초점을 맞추어 살펴보았다. 그러나 정신건강은 우울, 불안, 자살생각 등과 같은 정신병리적인 측면뿐만 아니라, 긍정적 정서나 긍정적인 심리·사회적 기능 등 다양한 하위 영역을 포함하는 포괄적인 개념이므로(Keyes, 2007), 후속 연구에서는 정신건강을 보다 세분화하여 살펴보는 것도 필요할 것이다.

이러한 제한점에도 불구하고, 기존의 많은 연구들이 변수 중심적 접근을 통해 부모, 교사 및 또래와의 관계 각각의 개별 영향력을 살펴보았던 것과 더불어 일반적 경향을 밝히는 것에 주목했던 것에 반해, 본 연구에서는 각 개인이 지각하는 다양한 사회적 관계의 연관성을 고려하여 유형을 구별하는 대상 중심적 접근을 적용하였다. 이를 통해 아동이 속한 환경 내에서 존재하는 주요한 인물인 부모, 교사 및 또래와 맺는 관계의 질에 따라 4가지 관계유형으로 분류되며, 다양한 사회적 관계가 유사한 패턴으로 나타날 수 있음을 확인하였다. 또한, 각 유형에 따라 아동의 정신건강, 학업스트레스, 학업동기 및 학업성취도가 다르게 나타날 수 있음을 확인하였다는 점에서, 추후 상담이나 교육현장에서 아동의 정신건강이나 학업관련 이슈들을 다루는데 있어 아동이 맺는 다양한 사회적 관계의 개인차를 고려할 필요가 있음을 확인하였다. 아울러 본 연구에서는 부모 혹은 또래와의 관계에 비해 교사와의 관계에 대해 초등학교 고학년 아동 개개인의 지각 차이가 크다는 것을 확인함으로써, 교육환경에서 교사와 아동 간의 관계에 대한 관심을 환기시켰다. 교사 또한 아동과의 관계에 있어 어려움을 느끼며, 아동과의 관계에서 비롯된 스트레스 해결이나 관계개선을 위한 방법을 알지 못하는 경우가 많음(H. Kang, Kim, Kim, Lee, & Sohn, 2018)을 고려해볼 때, 교사와 아동 간 의사소통 교육 및 교사의 상담역량 증진 등을 목표로 한 개입의 필요성을 강조할 수 있을 것이다.

Acknowledgements

This study was supported by the Ministry of Education of the Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea (NRF-2016S1A3A2924375).

Notes

This article was presented as a poster at the 2019 Annual Spring Conference of the Korean Association of Child Studies.

Conflict of Interest

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

References

In English

- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2014). Auxiliary variables in mixture modeling: Using the BCH method in Mplus to estimate a distal outcome model and an arbitrary secondary model. *Mplus Web Notes*, 21, 1-23.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15. doi:10.1037/1045-3830.23.1.3
- Bergman, L. R., & Trost, K. (2006). The person-oriented versus variable-oriented approach: Are they complementary, opposites, or exploring different worlds? *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(3), 601-632. doi:10.1353/mpq.2006.0023
- Berkman, L. F., & Glass, T. (2000). Social integration, social networks, social support, and health. In L. F. Berkman & I. Kawachi (Eds.), *Social epidemiology* (pp. 137-173). New York: Oxford University Press, Inc.
- Berlin, K. S., Williams, N. A., & Parra, G. R. (2014). An introduction to latent variable mixture modeling (part 1): Overview and cross-sectional latent class and latent profile analyses. *Journal of Pediatric Psychology*, 39(2), 174-187. doi:10.1093/jpepsy/jst084
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66(5), 1312-1329. doi:10.1111/j.1467-8624.1995.tb00937.x
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books, Inc.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2016). The internal working model construct in light of contemporary neuroimaging research. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed., pp. 63-88). New York: The Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child development: Vol. 1. Theoretical models of human development* (pp. 793-828). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Child Voice. (2018). *The 5th and 6th periodic child report of Republic of Korea to the UN committee on the rights of the child<Children suffering from academic pressure>*. Retrieved from <http://childvoice.kr/archive>
- Ciarrochi, J., Morin, A. J. S., Sahdra, B. K., Litalien, D., & Parker, P. D. (2017). A longitudinal person-centered perspective on youth social support: Relations with psychological wellbeing. *Developmental Psychology*, 53(6), 1154-1169. doi:10.1037/dev0000315
- Clark, S. L., & Muthén, B. (2009). *Relating latent class analysis results to variables not included in the analysis*. Retrieved from Mplus website: <https://www.statmodel.com>
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Changing relationships, changing youth: Interpersonal contexts of adolescent development. *The Journal of Early Adolescence*, 24(1), 55-62. doi:10.1177/0272431603260882
- Collins, W. A., & Steinberg, L. (2008). Adolescent development in interpersonal context. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Child and adolescent development: An advanced course* (pp. 551-590). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. doi:10.14507/epaa.v8n1.2000
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. doi:10.1037/a0012801
- Duchesne, S., & Larose, S. (2007). Adolescent parental attachment and academic motivation and performance in early adolescence. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1501-1521. doi:10.1111/j.1559-1816.2007.00224.x
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101. doi:10.1037/0003-066X.48.2.90
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x
- Essex, M. J., Armstrong, J. M., Burk, L. R., Goldsmith, H. H., & Boyce, W. T. (2011). Biological sensitivity to context

- moderates the effects of the early teacher-child relationship on the development of mental health by adolescence. *Development and Psychopathology*, 23(1), 149-161. doi:10.1017/S0954579410000702
- Estrada, P., Arsenio, W. F., Hess, R. D., & Holloway, S. D. (1987). Affective quality of the mother-child relationship: Longitudinal consequences for children's school-relevant cognitive functioning. *Developmental Psychology*, 23(2), 210-215. doi:10.1037/0012-1649.23.2.210
- Flook, L., Repetti, R. L., & Ullman, J. B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 41(2), 319-327. doi:10.1037/0012-1649.41.2.319
- Furman, W., & Simon, V. A. (1999). Cognitive representations of adolescent romantic relationships. In W. Furman, B. B. Brown, & C. Feiring (Eds.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 75-98). New York: Cambridge University 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. doi:10.1037/0022-0663.95.1.148
- Gauze, C., Bukowski, W. M., Aquan-Assee, J., & Sippola, L. K. (1996). Interactions between family environment and friendship and associations with self-perceived well-being during early adolescence. *Child Development*, 67(5), 2201-2216. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01852.x
- Geiser, C. (2013). *Data analysis with Mplus*. New York: The Guilford Press.
- Graziano, W. G., & Eisenberg, N. (1997). Agreeableness: A dimension of personality. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 795-824). San Diego, CA: Academic Press.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154. doi:10.1037/0022-0663.81.2.143
- Hartup, W. W., & Laursen, B. (1999). Relationships as developmental contexts: Retrospective themes and contemporary issues. In W. A. Collins & B. Laursen (Eds.), *Minnesota symposia on child psychology: Relationships as developmental contexts* (Vol. 30, pp. 13-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 5(1), 1-22. doi:10.1207/s15327965pli0501_1
- Hirsh-Pasek, K., & Burchinal, M. (2006). Mother and caregiver sensitivity over time: Predicting language and academic outcomes with variable- and person-centered approaches. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(3), 449-485. doi:10.1353/mpq.2006.0027
- Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11(2), 251-268. doi:10.1017/S0954579499002047
- Hudson, J. L., & Rapee, R. M. (2001). Parent-child interactions and anxiety disorders: An observational study. *Behaviour Research and Therapy*, 39(12), 1411-1427. doi:10.1016/S0005-7967(00)00107-8
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship in childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173-184. doi:10.1207/s15374424jccp2802_5
- 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. doi:10.1016/S0022-4405(01)00074-7
- Hughes, J. N., Wu, J.-Y., Kwok, O., Villarreal, V., & Johnson, A. Y. (2012). Indirect effects of child reports of teacher-student relationship on achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 350-365. doi:10.1037/a0026339
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C., & Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 1-39. doi:10.1007/BF00844845
- Kerns, K. A., & Richardson, R. A. (2005). *Attachment in middle childhood*. New York: The Guilford Press.
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2), 95-108. doi:10.1037/0003-066X.62.2.95
- Koomen, H. M. Y., & Hoeksma, J. B. (2003). Regulation of emotional security by children after entry to special and regular kindergarten classes. *Psychological Reports*, 93(3), 1319-1334. doi:10.2466/pr0.2003.93.3f.1319
- Laursen, B., Furman, W., & Mooney, K. S. (2006). Predicting interpersonal competence and self-worth from adolescent relationships and relationship networks: Variable-centered and person-centered perspectives. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(3), 572-600. doi:10.1353/mpq.2006.0030
- Lo, Y., Mendell, N. R., & Rubin, D. B. (2001). Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika*, 88(3), 767-778. doi:10.1093/biomet/88.3.767
- Luyten, P., & Blatt, S. J. (2013). Interpersonal relatedness and self-definition in normal and disrupted personality development: Retrospect and prospect. *American Psychologist*, 68(3), 172-183. doi:10.1037/a0032243
- Magnusson, D., & Törestad, B. (1993). A holistic view of personality: A model revisited. *Annual Review of Psychology*, 44, 427-452. doi:10.1146/annurev.ps.44.020193.002235

- Mplus (Version 8). [Computer software]. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Murdock, T. B., & Miller, A. (2003). Teachers as sources of middle school students' motivational identity: Variable-centered and person-centered analytic approaches. *The Elementary School Journal, 103*(4), 383-399. doi:10.1086/499732
- Murray-Harvey, R., & Slee, P. T. (2007). Supportive and stressful relationships with teachers, peers and family and their influence on students' social/emotional and academic experience of school. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 17*(2), 126-147. doi:10.1375/ajgc.17.2.126
- Nickerson, A. B., & Nagle, R. J. (2005). Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 25*(2), 223-249. doi:10.1177/0272431604274174
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education, 7*(2), 133-144. doi:10.1177/1477878509104318
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 14*(4), 535-569. doi:10.1080/10705510701575396
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence, 26*(1), 1-11. doi:10.1016/S0140-1971(02)00118-5
- Overbeek, G., Stattin, H., Vermulst, A., Ha, T., & Engels, R. C. M. E. (2007). Parent-child relationships, partner relationships, and emotional adjustment: A birth-to-maturity prospective study. *Developmental Psychology, 43*(2), 429-437. doi:10.1037/0012-1649.43.2.429
- Rapee, R. M. (2001). The development of generalized anxiety. In M. W. Vasey & M. R. Dadds (Eds.), *The developmental psychopathology of anxiety* (pp. 481-503). New York: Oxford University Press, Inc.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction, 42*, 95-103. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.01.004
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. doi:10.1037//0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 14*(2), 226-249. doi:10.1177/027243169401400207
- Schwartz, S. E. O., Rhodes, J. E., Chan, C. S., & Herrera, C. (2011). The impact of school-based mentoring on youths with different relational profiles. *Developmental Psychology, 47*(2), 450-462. doi:10.1037/a0021379
- Stams, G.-J. J., Juffer, F., & van IJzendoorn, M. H. (2002). Maternal sensitivity, infant attachment, and temperament in early childhood predict adjustment in middle childhood: The case of adopted children and their biologically unrelated parents. *Developmental Psychology, 38*(5), 806-821. doi:10.1037/0012-1649.38.5.806
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 468-483. doi:10.1037/0022-0663.97.3.468
- Verschuere, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development, 14*(3), 205-211. doi:10.1080/14616734.2012.672260
- Wang, M., & Hanges, P. J. (2011). Latent class procedures: Applications to organizational research. *Organizational Research Methods, 14*(1), 24-31. doi:10.1177/1094428110383988
- Wang, M.-T., Dishion, T. J., Stormshak, E. A., & Willett, J. B. (2011). Trajectories of family management practices and early adolescent behavioral outcomes. *Developmental Psychology, 47*(5), 1324-1341. doi:10.1037/a0024026
- 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. doi:10.1037/0022-0663.90.2.202
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*(1), 287-301. doi:10.1111/1467-8624.00406

In Korean

- Chae, J.-Y. (2012). Children's academic stress and aggression—Examining the moderating effect of attachment to parents. *The Korean Journal of the Human Development, 19*(1), 71-87.
- Ha, J., & Lee, S.-W. (2008). A study on the influencing factors of poor children's learning motivation—With a focus on the factors of a community child care center—. *Journal of Critical Social Welfare, 25*, 99-141.
- Hong, S. (2019). *Program 3: Jamjaegyechung, jamjaejeoni, seongjanghonhammohyeong* [Program 3: 잠재계층, 잠재전

- 이, 성장혼합모형]. Seoul: Bagyeongsa.
- Hyun, J., Lee, J., & Lee, H. (2003). *Hanguk hakbumoui gyoyungnyeol bunseogyeeongu* [한국 학부모의 교육열 분석연구](Report No. RR2003-06). Retrieved from KEDI website: <https://www.kedi.re.kr>
- Jeon, H.-J., & Lee, K.-O. (2002). The effects of early attachment history with mother on adolescent attachment formation and stress perception. *Korean Journal of Youth Studies*, 9(2), 191-210.
- Jung, B.-S. (2011). Developmental trajectories of early adolescents' trust and closeness with their teachers from the 4th through to the 8th grade. *Studies on Korean Youth*, 22(4), 63-89.
- Jung, E. S., & Jung, J. W. (2017). The effect of parent-child and teacher-student communication perceived by elementary school student on self-determination motivation to learning and academic achievement. *The Journal of Research in Education*, 30(3), 77-102.
- Kang, H., Kim, J., Kim, M., Lee, W., & Sohn, D. (2018). *Gyosa jingmu seuteureseu siltae mit gyeonggam bangan yeongu* [교사 직무 스트레스 실태 및 경감 방안 연구](Report No. 2018-03). Retrieved from GIE website: <http://www.gie.re.kr>
- Kang, S. (2010). A study on the differences in expectations in the role of elementary school homeroom teachers among students, parents, and teachers. *The Journal of Elementary Education Studies*, 17(2), 1-25.
- Kim, H. S. (2016). The effect of parent-child relationships on school life happiness, mediated by children interpersonal relations and mental health—Multi-group analysis on single-parent and two-parent families—. *Journal of the Korean Society of Child Welfare*, 55, 113-141.
- Kim, J. (1999). The peer relationships and the roles of teacher in the elementary classrooms. *The Journal of Educational Studies*, 30, 51-66.
- Kim, J., Baek, H., Im, H., & Lee, K. (2010). *Hangugadong-cheongsoneonpaeneoljosa2010 I* [한국아동·청소년패널조사2010 I](Report No. 10-R01). Retrieved from NYPI website: <http://www.nypi.re.kr>
- Kim, J. Y., & Kim, A. (2014). Teacher's conditional regard, autonomy support, and elementary students' self-determined motivation as predictors of academic engagement and achievement. *The Korean Journal of Educational Psychology*, 28(2), 251-268.
- Kim, S. S. (2013). The influence of family relationship perceived by adolescents upon depression/anxiety, withdrawn behavior, and aggression: Moderating effect of teacher support and friend support. *The Korean Journal of Youth Counseling*, 21(2), 343-364.
- Kim, Y., Namkung, J., Kim, J., Park, K., Lim, H., Choi, B., . . . Kim, N. (2014). 2014 *hangukgyoyukjongdanyeongu (KELS)2013(II)-Josagaeyobogoseo*-[2014 한국교육중단연구 한국교육중단연구(KELS)2013 (II)-조사개요보고서-](Report No. TR2014-82). Retrieved from KEDI website: <https://www.kedi.re.kr>
- Lee, G., Ban, J., Kwak, C., Nam, J., Park, D., Park, S., . . . Yang, S. (2013). *Hangukgyoyukjongdanyeongu (KELS)2013 (I): Chodeunghakgyo gichoneungnyeokgeomsa dogu gaebal mit sujik yeongye yeongu* [한국교육중단연구(KELS)2013(I): 초등학교 기초능력검사 도구 개발 및 수직 연계 연구](Report No. TR2013-85). Retrieved from KEDI website: <https://www.kedi.re.kr>
- Lee, H., & Kim, E. (2018). Effects of social support for student perceptions on mental health: The moderating effect of gender. *Journal of Lerner-Centered Curriculum and Instruction*, 18(7), 897-916. doi:10.22251/jlcci.2018.18.7.897
- Lee, H.-J., & Jung, E.-H. (2012). The predictive model of elementary students' academic stress using data mining. *The Korean Journal of Child Education*, 21(1), 195-210.
- Lim, S.-A. (2012). Investigating low-and high-income group differences in the academic achievement: Longitudinal effects of cognitive readiness and parent's expectation and involvement. *The Journal of Child Education*, 21(4), 319-335.
- Lim, S.-T., Kim, N.-Y., & Ju, D.-B. (2010). The relationships of parental child-rearing attitude perceived by elementary school student to the student's teacher and peer relation. *The Journal of Korean Teacher Education*, 27(3), 23-42.
- Min, H.-Y. (2013). The influence of mother's responsive/restrictive parenting and peer attachment on academic stress in school aged boys and girls. *Korean Journal of Human Ecology*, 22(5), 447-459. doi:10.5934/kjhe.2013.22.5.447
- Ministry of Gender Equality and Family. (2018). 2018 *cheongsoneonbaekseo* [2018 청소년백서]. Retrieved from MOGEF website: <http://www.mogef.go.kr>
- Park, H.-S., Kim, J.-E., & Park, J.-M. (2014). A study on changes on the impact of parental bonding on adolescents' academic stress: A moderating effect of parental monitoring. *Korean Journal of Youth Studies*, 21(9), 123-145.
- Park, S. G., Kim, S. J., & Moon, S. H. (2013). An analysis of regional disparities of youth social capital. *Korean Journal of Youth Studies*, 20(4), 199-224.
- Yang, M.-H., & Cheong, Y.-S. (2013). A study on the exploration of social support profiles of elementary school students. *The Journal of Elementary Education*, 26(3), 119-142.
- Yune, S.-J., & Kang, S.-H. (2012). The effects of family strength, peer relationship and self-determination on learning flow perceived by middle school students. *The Korean Educational Review*, 18(3), 235-259.

ORCID

Woon Kyung Lee <http://orcid.org/0000-0002-2221-1787>
Minjoo Kim <http://orcid.org/0000-0003-2969-079X>

Received May 21, 2019

Revision received June 4, 2019

Accepted June 14, 2019