

# 시설아동의 사회적 능력에 관한 변인 연구: 정서지능과 학교생활만족도를 중심으로\*

## Factors related to Institutional Children's Social Competence\*

가톨릭대학교 생활과학부 아동학전공  
부교수 문혁준

The Catholic University of Korea, School of Human Ecology, Dept. of Child & Family Studies  
Associate Professor : Hyuk-jun Moon

### 목 차

I. 서론  
II. 연구방법  
III. 연구결과

IV. 논의 및 결론  
참고문헌

### <Abstract>

This study examined effects of emotional intelligence and satisfaction of school life on the social competence of institutional children. Data were collected from institutional children of 300 10-12 year old and questionnaire measures were employed. Data were analyzed by t-test, pearson's correlation and multiple regression analyses. Relationships were found between emotional intelligence and social competence as well as satisfaction of school life and social competence. Components of emotional intelligence and satisfaction of school life that predicted social competence were emotional facilitation of thinking and personal relationship between friends. Degree of personal relationship between friends was the most powerful predictor of institutional children's social competence.

**주제어(Key Words):** 시설 아동(institutional children), 사회적 능력(social competence), 정서지능(emotional intelligence), 학교생활만족도(satisfaction of school life)

### I. 서론

인간의 발달과정에 있어서 초등학교 고학년은 신체적·생리적 변화가 급격하게 이루어지는 시기로 지적 능력의 발달과 다양한 인간관계와의 상호작용을 통해 사회적 능력을 습

득하게 된다. 이 때 자아에 대한 기대나 개인과 사회에 대한 다양한 가치관들 사이에서 혼란을 겪을 수 있으며, 열악한 물적·인적 환경으로 인해 여러 가지 위험 상황에 노출되어 있는 시설 아동은 일반 아동에 비해 발달상의 문제나 사회 적응 과정에서 어려움을 더 많이 겪을 것으로 예상할 수 있다.

Corresponding Author: Hyukjun Moon, College of Human Ecology, The Catholic University of Korea, 43-1 Yokkok2-dong, Buchon, Kyonggi-do 420-743 E-mail: mhyukj@unitel.co.kr

\* 이 논문은 2006년도 가톨릭대학교 교비연구비 지원에 의한 논문임.

시설 아동은 만18세 미만의 아동으로써 보호자가 없거나 이에 준하는 아동들을 입소시켜 시설의 보호를 받고 있는 아동을 의미하는 것으로 시설 내 기계적인 단체생활과 보육사의 낮은 비율로 개별 양육을 받는 것이 힘들며, 신뢰할 수 있는 인간관계의 결핍으로 인해 독립성이 없어지고 의존적, 이기적, 회피적이 되기 쉬우며, 대인관계 형성에 제한점이 있다고 밝혀져 왔다(노혜련, 장정순, 1998).

시설 아동을 대상으로 한 기존의 연구들(공경희, 2002; 김미애, 2002; 전규용, 2002)에 의하면, 시설 아동은 일반 아동에 비해 심리적 지지가 부족하고, 우울, 불안과 사회적 미성숙, 공격성, 정서불안정 모두에서 높은 점수를 보였으며, 가출경험, 장기결석, 휴연경험, 자살충동의 경험이 매우 높게 관찰되었다(신소희, 1984). 또한 부모나 결혼에 대해 부정적인 생각을 지니고 있으며, 직업과 사회생활에 대해 낮은 기대를 보이고(강복정, 이정덕, 2000), 부모가 없거나 부모로부터 버림받았다는 상대적 박탈감으로 인해 높은 소외감을 경험하는 것으로 나타났다(문진명, 2000). 외국의 연구에서도 시설에서 생활하는 아동은 부모로부터 유기된 경험에 의해 일반 가정 아동들보다 부정적인 성격을 형성하게 되며(Frank, Klass, Earls, & Eisenberg, 1996), 특히 아동에게 애착대상이 없다는 것은 사회적 관계에서 거부 또는 비수용적인 정신적 표상을 발달시키기 때문에 공격적이고 적대적인 행동을 발달시키는 경향이 있는 것으로 보고되었다(Allen, Moore, Kupermine, & Bell, 1998).

사회화 과정에서 형성되는 특성 중 하나인 사회적 능력은 아동기에 습득해야 할 중요한 발달과업 중 하나로 인간이 세상을 살아가는데 있어서 필수적이다. 주어진 역할을 잘 수행하고 효율적으로 행동하여 유능한 사회 구성원으로 살아가는데 필요한 기술 및 적응 능력으로 정의되는 사회적 능력은 다양한 사회적 상황에서의 성공적인 적응과 높은 상관성이 있는 것으로 밝혀지면서 중요한 연구 주제가 되고 있다(황혜정, 김경희, 1999). 선행 연구를 통해서도 사회적 능력은 바람직한 사회적 관계와 적절한 사회적 결과를 획득하는데 유용하고 필수적인 뿐만 아니라(Merrell, 1999) 발달에 있어 위협요인의 부정적 영향을 완충시킬 수 있는 보호 작용을 할 수 있는 것으로 밝혀졌다(Chen, Liu, Li, Li, & Li, 2000).

한편, 사회적 능력은 일반적으로 가족관계를 통해 자연스럽게 익히게 되는데 시설에서 생활하는 아동은 사회적 기술에 대한 긍정적인 피드백 및 부족한 사회적 기술에 대한 조언을 얻게 되는 기회가 제한될 수 밖에 없다. 이로 인해 또래 및 대인관계에서 회피나 거부 혹은 소외를 느끼게 되고 또다시 낮은 수준의 사회적 기술의 원인이 되는 등 적절하지 못한 사회적 기술과 열악한 또래 관계가 서로 맞물려 시설 아동의 경우 그 문제가 더 심각하다고 볼 수 있다. 이를 입증하

듯, 최근의 많은 연구(권세은, 이순형, 2002; 유안진, 한유진, 최나야, 2002; 김진경, 2002)에서 일반 아동에 비해 시설 아동은 친구를 도와주고 협동하는 행동과 적절하게 자신의 의견을 주장하는 능력에서 낮은 점수를 보이며, 자신의 감정 상태를 통제하는 능력에서 도 부족한 것으로 나타났다. 또한 의사소통 시 적극성을 보이지 않고 또래를 비롯한 타인과 의사소통 및 친밀한 관계를 맺는데도 어려움을 가지는 것으로 밝혀졌다(노혜련, 장정순, 1998; 유안진, 민하영, 권기남, 2001). 특히, 낮은 사회적 기술을 지닌 아동은 또래따돌림, 비행행동, 성인기에 겪게 되는 부적응과 관련이 있다는 연구 결과들(Parker & Asher, 1987; Roff, Sells, & Golden, 1972)은 또래와 집단에서의 수용에 있어 사회적 능력이 매우 중요함을 말해주고 있다.

이상과 같이 시설 아동에게 문제시되고 있는 사회적 능력과 밀접한 관련이 있는 다양한 요인 중 정서지능과 학교생활만족도를 생각해 볼 수 있다. 정서지능과 학교생활만족도는 행복과 성공적 적응의 핵심에 자리 잡고 있는 것으로 아동의 바람직한 성장과 발달에 있어 빼놓을 수 없는 중요한 요소이다.

Salovey와 Mayer(1990)는 정서지능을 일반적인 지능과는 변별되는 것으로 자신과 타인의 정서를 평가하고, 자신의 행위와 사고를 유도하는데 그 정보를 이용하는 능력이라고 정의 내렸으며, Goleman(1995)은 대부분의 인간관계에서의 성공과 적응은 머리의 힘인 지능이 아니라 가슴의 힘인 정서지능에 좌우된다고 주장하였다. 이를 뒷받침하는 정서지능에 대한 선행연구결과들(박경미, 1997; 문용린, 1997)을 살펴보면, 정서지능이 높은 아동의 경우, 학업은 물론 친구관계를 비롯한 사회적 관계를 잘 형성하는데 비해 정서지능이 낮은 아동은 내면화 및 외면화 문제를 보이며, 사회적 기술결여로 인해 친구를 잘 사귀지 못하는 것으로 나타났다. 국외의 연구(Pollak, Cicchetti, & Klorman, 1998)에서도 정서지능이 높은 사람은 심리적으로 안정되고 사회적으로 타인을 배려할 줄 알며, 사람들과 잘 어울리는 특성이 있다고 보고되었다.

한편, 시설 아동은 일반 아동에 비해 다른 사람의 기쁨, 슬픔, 두려움, 화남에 대한 정서를 이해하고 추론하는 등 정서조망능력과 정서인식, 정서표현, 정서조절 점수가 상대적으로 낮게 나타났다(권세은, 이순형, 2002; 오세순, 1999). 이는 부모의 보호와 양육이 절실히 필요한 시기에 부모와 분리 경험을 가짐으로써 초래되는 정서적 결핍에 의한 것으로 Bowlby(1980)는 이러한 상실의 경험은 성장 후에도 다른 사람들과의 정서적 관계를 맺기 어렵다고 주장하는 등 시설 아동에게 있어 정서지능에 대한 정확한 이해는 더욱 필요하다고 볼 수 있다.

학동기 아동에게 중요한 환경인 학교는 생활의 범위가 가

정에서 확대되는 장소이며, 학교에서의 사회생활을 통하여 여러 가지의 대인 관계를 배우게 된다. 또한 학교는 새로운 지식을 습득하고 또래들과의 관계를 통하여 자아수용 또는 자아거부의 태도를 결정짓는 장소인 동시에 학생의 가치관, 동기, 태도 등 학생의 지적·정의적 특성에 영향을 주는 장으로서 중요한 의미를 가진다.

학생들이 교과활동, 계발활동, 기타행사 활동과 교사 및 학생들과의 관계에서 자기육구를 합리적으로 해결하여 만족감을 느끼고 조화있는 관계를 유지하는 학교생활만족도는 고립감, 소외감, 학교공포감, 행동장애, 과잉순종, 학교기피, 도벽, 폭력 등의 다양한 문제 상황과 관련이 있으며(김상호, 1993), 이후 사회생활에서의 성공을 예측하는 지표가 될 수 있다는 점에서 중요성이 더욱 강조된다(Bates, Luster, & Vandenberg, 2000). 특히, 일반 가정의 아동보다 상대적으로 물리적, 정서적, 사회적, 교육적 환경에서 결핍된 상태에 놓여있는 시설 아동이 학교생활에 만족하지 못할 경우 이후의 사회생활에서도 일반 아동에 비해 더 어려움을 겪게 될 가능성이 높기 때문에 학교생활에서의 만족 여부가 갖는 의미는 매우 크다고 할 수 있다. 실제로 시설에 거주하는 초·중·고등학생의 경우 성적부진과 수업에 대한 이해도의 저하, 학교생활에서 느끼는 높은 소외감이나 지겨움(노봉린, 1997), 또래관계의 부적응(성미영, 이순형, 이강이, 2001)은 일반 아동에 비해 시설 아동이 학교환경의 적응에 있어 더 어렵다는 것을 반영하는 결과이다.

종합해 보면, 시설 아동의 사회·정서적 문제를 어려움으로 인식하고 있으나 이를 해결해 주기 위한 노력은 부족한 실정이며, 사회적 능력이 중요함에도 불구하고 어린 시절 부정적인 양육경험이나 정서적 경험을 가진 시설 아동들을 대상으로 사회적 능력을 살펴본 국내 연구는 전무하다. 특히, 가족체제의 어려운 과정을 거쳐서 시설에 입소한 초등학교 고학년생은 사춘기에 접어드는 시기로 시설 환경과 학교생활에 적응하느라 어려움을 겪는 등 문제행동을 보이기 쉬운 연령이기 때문에 이들을 대상으로 한 연구가 절실히 필요하다고 볼 수 있다. 이에 본 연구는 시설 아동의 사회적 능력 전체 뿐만 아니라 사회적 능력을 구성하는 하위 영역에 영향을 미치는 요인들을 종합적이고도 세부적으로 파악하여 이들의 사회적 능력을 총체적으로 향상시키기 위한 기초 자료를 제공하는데 궁극적 목적이 있다.

본 연구의 목적을 수행하기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 시설 아동의 사회적 능력과 정서지능, 학교생활만족도는 어떠한 관계가 있는가? 둘째, 시설 아동의 사회적 능력 및 하위 영역에 영향을 미치는 변인은 무엇이며, 그 영향력은 어떠한가?

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

서울과 경기지역에 있는 시설 아동 중 초등학교에 재학 중인 4학년 150명과 6학년 150명을 대상으로 하여 시설 기관장들의 사전 협의와 동의하에 2005년 12월부터 2006년 2월에 걸쳐 설문지를 배포·수거하였으며, 최종 300명의 자료를 사용할 수 있었다. 연구대상자의 성별은 남아가 45.5%, 여아가 55.5%이었으며, 시설 입소기간은 평균 4.16년으로 나타났다.

### 2. 연구도구

사회적 능력검사 도구는 박금옥(1998)이 개발한 아동용 사회적 능력 설문지를 사용하였다. 이 도구는 총 50문항으로 사교성 10문항, 대인 적응성 10문항, 사회 참여도 10문항, 주도성 10문항, 인기도 10문항으로 구성되어 있으며, 점수가 높을수록 사회적 능력이 높음을 의미한다. Cronbach's  $\alpha$ 는 사교성 .87, 대인 적응성 .85, 사회 참여도 .89, 주도성 .87, 인기도 .88이었다.

정서지능 검사도구는 문용린(1997)의 초등학교 고학년 정서지능 검사를 사용하였다. 이 도구는 총 30문항으로 정서인식·표현 7문항, 감정이입 7문항, 정서사고추진 8문항, 정서조절 8문항으로 구성되어 있으며, 점수가 높을수록 정서지능이 높은 것을 의미한다. 도구에 대한 요인별 내적 일치도를 알려주는 Cronbach's  $\alpha$ 는 정서인식·표현 .75, 감정이입 .69, 정서사고추진 .78, 정서조절 .70이었다.

학교생활만족도 도구는 손순자(1993)가 초등학교 고학년에 맞도록 수정한 것을 사용하였다. 총 15문항으로 학교생활 전반에 대한 만족 5문항, 교사에 대한 만족 5문항, 아동 간의 인간관계에 대한 만족 5문항으로 구성되어 있으며, 점수가 높을수록 학교생활만족도가 높음을 의미한다. Cronbach's  $\alpha$ 는 학교생활 전반에 대한 만족 .67, 교사에 대한 만족 .78, 아동 간의 인간관계에 대한 만족 .73이었다.

### 3. 자료분석

본 연구는 조사대상자의 일반적인 특성을 알아보기 위해 빈도, 백분율을 산출하였으며, 아동의 연령에 따른 사회적 능력, 정서지능, 학교생활만족도의 차이를 알아보기 위해 t-검증을 실시하였다. 사회적 능력과, 정서지능, 학교생활만족도 간의 상관관계 및 영향력을 살펴보기 위해 Pearson의 상관관계분석과 중다회귀분석을 실시하였다. 각 도구의 신뢰도 검증은 Cronbach's  $\alpha$ 로 구하였으며, 자료 분석은 SPSS WIN 12.0을 이용하였다.

### III. 연구결과

#### 1. 시설 아동의 사회적 능력, 정서지능, 학교생활만족도와와의 관계

##### 1) 시설 아동의 사회적 능력과 정서적 지능과의 관계

시설 아동의 사회적 능력과 정서지능의 상관관계는 <표 1>에 제시되어 있다. 시설 아동의 사회적 능력과 정서지능의 상관은 .46로써 정적상관이 있는 것으로 나타났고 사회적 능력과 정서지능 하위영역과의 상관관계에서는 대인적응성( $r=.49$ ), 주도성( $r=.47$ ), 사교성( $r=.46$ ), 인기도( $r=.45$ ), 사회참여도( $r=.43$ ) 순으로 상관이 있는 것으로 나타났다.

##### 2) 시설 아동의 사회적 능력과 학교생활만족도와와의 관계

시설 아동의 사회적 능력과 학교생활만족도와와의 상관관계는 <표 2>에 제시되어 있다. 시설 아동의 사회적 능력과 학교생활만족도의 상관은 .47로써 정적상관이 있는 것으로 나타났고 사회적 능력과 학교생활만족도의 하위영역과의 상관관계에서는 사회참여도( $r=.49$ ), 주도성( $r=.48$ ), 사교성( $r=.47$ ), 인기도( $r=.46$ ), 대인적응성( $r=.45$ ) 순으로 상관이 있는 것으로 나타났다.

#### 2. 시설 아동의 사회적 능력에 대한 영향력

시설 아동의 사회적 능력에 영향력이 큰 변인들과 그 영향력을 살펴보기 위한 사전단계로서 독립변인간의 상관계수를 살펴본 결과 .50 이하로 독립변인들간의 선형관계가 존재하지 않는 것으로 밝혀졌다.

<표 1> 시설 아동의 사회적 능력과 정서지능과의 관계

정서지능	사회적 능력					
	사교성	대인 적응성	사회 참여도	주도성	인기도	사회적 능력 (전체)
정서인식·표현	.49***	.47***	.37***	.45***	.48***	.46***
감정이입	.34***	.40***	.38***	.32***	.26***	.33***
사고촉진	.48***	.49***	.46***	.49***	.48***	.48***
정서조절	.35***	.39***	.23***	.40***	.31***	.38***
정서지능(전체)	.46***	.49***	.43***	.47***	.45***	.46***

\*\*\* $p<.001$

<표 2> 시설 아동의 사회적 능력과 학교생활만족도의 관계

학교생활만족도	사회적 능력					
	사교성	대인 적응성	사회 참여도	주도성	인기도	사회적 능력 (전체)
학교생활전반에 대한 만족	.29***	.37***	.38***	.30***	.29***	.37***
교사에 대한 만족	.40***	.35***	.41***	.42***	.37***	.45***
아동간의 인간관계에 대한 만족	.59***	.51***	.60***	.58***	.60***	.66***
학교생활에 대한 만족(전체)	.47***	.45***	.49***	.48***	.46***	.47***

\*\*\* $p<.001$

#### 1) 사회적 능력 중 사교성에 대한 영향력

시설 아동의 사회적 능력 중 사교성에 영향력이 큰 변인들과 그 영향력을 살펴보기 위해 정서지능과 학교생활만족도를 단계별 투입하여 중다회귀분석을 실시하였다(표 3). 1단계에서 투입된 정서지능 중 정서인식·표현( $\beta=.31$ ,  $p<.001$ ), 감정이입( $\beta=.11$ ,  $p<.05$ ), 사고촉진( $\beta=.30$ ,  $p<.001$ )이 아동의 사교성에 영향력 있는 변인으로 나타났으며, 설명력은 36%이었다. 2단계에 추가로 투입된 학교생활만족도 중 아동간의 인간관계에 대한 만족( $\beta=.40$ ,  $p<.001$ )이 유의미한 영향력을 미쳤으며, 정서인식·표현( $\beta=.23$ ,  $p<.001$ )과 사고촉진( $\beta=.18$ ,  $p<.01$ )은 여전히 유의미하게 영향력 있는 주요 변인으로 나타났다. 2단계에서 설명력은 48%로 1단계에 비해 12% 증가하였다.

<표 3> 사회적 능력 중 사교성에 대한 영향력

독립변인	사교성	
	1단계	2단계
	$\beta$	$\beta$
정서적 지능		
정서인식·표현	.31***	.23***
감정이입	.11*	.07
사고촉진	.30***	.18**
정서조절	-.03	.00
학교생활만족도		
학교생활전반에 대한 만족		-.03
교사에 대한 만족		.03
아동간의 인간관계에 대한 만족		.40***
F값	41.34***	39.59***
R <sup>2</sup>	.36	.48
R <sup>2</sup> 변화량		.12

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

<표 4> 사회적 능력 중 대인적응성에 대한 영향력

독립변인	대인 적응성	
	1단계	2단계
	$\beta$	$\beta$
정서적 지능		
정서인식·표현	.30***	.00
감정이입	.17**	.15**
사고촉진	.31***	.25***
정서조절	-.01	.03
학교생활만족도		
학교생활전반에 대한 만족		.14**
교사에 대한 만족		-.08
아동간의 인간관계에 대한 만족		.24***
F값	54.88***	41.06***
R <sup>2</sup>	.42	.49
R <sup>2</sup> 변화량		.07

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

2) 사회적 능력 중 대인적응성에 대한 영향력

시설 아동의 사회적 능력 중 대인적응성에 영향력이 큰 변인들과 그 영향력을 살펴보기 위해 정서지능과 학교생활만족도를 단계별 투입하여 중다회귀분석을 실시하였다(표 4). 1단계에서 정서인식·표현( $\beta=.30, p<.001$ ), 감정이입( $\beta=.17, p<.01$ ), 사고촉진( $\beta=.31, p<.001$ )이 아동의 사교성에 영향력 있는 변인으로 나타났으며, 설명력은 42%였다. 2단계에 추가로 투입된 학교생활만족도 중 학교생활전반에 대한 만족( $\beta=.14, p<.01$ ), 아동간의 인간관계에 대한 만족( $\beta=.24, p<.001$ )이 유의미한 영향력을 미쳤으며, 감정이입( $\beta=.15, p<.01$ )과 사고촉진( $\beta=.25, p<.001$ )은 여전히 유의미하게 영향력 있는 주요 변인으로 나타났다. 2단계에서 설명력은 49%로 1단계에 비해 7% 증가하였다.

3) 사회적 능력 중 사회참여도에 대한 영향력

시설 아동의 사회적 능력 중 사회참여도에 영향력이 큰 변인들과 그 영향력을 살펴보기 위해 정서지능과 학교생활만족도를 단계별 투입하여 중다회귀분석을 실시하였다(표 5). 1단계에서 감정이입( $\beta=.22, p<.001$ ), 사고촉진( $\beta=.35, p<.001$ )이 아동의 사회참여도에 영향력 있는 변인으로 나타났으며 설명력은 26%였다. 2단계에 추가로 투입된 학교생활만족도 중 아동간의 인간관계에 대한 만족( $\beta=.43, p<.001$ )이 유의미한 영향력을 미쳤으며, 감정이입( $\beta=.15, p<.01$ )과 사고촉진( $\beta=.22, p<.01$ )은 여전히 유의미하게 영향력 있는 주요 변인으로 나타났다. 2단계에서 설명력은 44%로 1단계에 비해 18% 증가하였다.

4) 사회적 능력 중 주도성에 대한 영향력

시설 아동의 사회적 능력 중 주도성에 영향력이 큰 변인

들과 그 영향력을 살펴보기 위해 정서지능과 학교생활만족도를 단계별 투입하여 중다회귀분석을 실시하였다(표 6). 1단계에서 정서인식·표현( $\beta=.19, p<.01$ ), 사고촉진( $\beta=.45, p<.001$ )이 아동의 주도성에 영향력 있는 변인으로 나타났으며, 설명력은 40%였다. 2단계에 추가로 투입된 학교생활만족도 중 아동간의 인간관계에 대한 만족( $\beta=.35, p<.001$ )이 유의미한 영향력을 미쳤으며, 사고촉진( $\beta=.34, p<.001$ )은 여전히 유의미하게 영향력 있는 주요 변인으로 나타났다. 2단계에서 설명력은 51%로 1단계에 비해 11% 증가하였다.

5) 사회적 능력 중 인기도에 대한 영향력

시설 아동의 사회적 능력 중 인기도에 영향력이 큰 변인들과 그 영향력을 살펴보기 위해 정서지능과 학교생활만족

(표 6) 사회적 능력 중 주도성에 대한 영향력

독립변인	주도성	
	1단계	2단계
	$\beta$	$\beta$
정서적 지능		
정서인식·표현	.19**	.11
감정이입	.06	.01
사고촉진	.45***	.34***
정서조절	.01	.04
학교생활만족도		
학교생활전반에 대한 만족		-.01
교사에 대한 만족		.06
아동간의 인간관계에 대한 만족		.35***
F값	50.02***	44.62***
R <sup>2</sup>	.40	.51
R <sup>2</sup> 변화량		.11

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

(표 5) 사회적 능력 중 사회참여도에 대한 영향력

독립변인	사회 참여도	
	1단계	2단계
	$\beta$	$\beta$
정서적 지능		
정서인식·표현	.11	.00
감정이입	.22***	.15**
사고촉진	.35***	.22**
정서조절	-.10	-.05
학교생활만족도		
학교생활전반에 대한 만족		.07
교사에 대한 만족		.02
아동간의 인간관계에 대한 만족		.43***
F값	26.80***	33.77***
R <sup>2</sup>	.26	.44
R <sup>2</sup> 변화량		.18

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

(표 7) 사회적 능력 중 인기도에 대한 영향력

독립변인	주도성	
	1단계	2단계
	$\beta$	$\beta$
정서적 지능		
정서인식·표현	.32***	.24***
감정이입	.02	-.03
사고촉진	.35***	.22**
정서조절	-.08	-.04
학교생활만족도		
학교생활전반에 대한 만족		-.02
교사에 대한 만족		-.00
아동간의 인간관계에 대한 만족		.44***
F값	37.92***	39.56***
R <sup>2</sup>	.34	.48
R <sup>2</sup> 변화량		.14

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

〈표 8〉 사회적 능력(전체) 대한 영향력

독립변인	인기도	
	1단계	2단계
	$\beta$	$\beta$
정서적 지능 정서인식·표현	.28***	.19***
감정이입	.13**	.07
사고촉진	.40***	.28***
정서조절	-.05	-.01
학교생활만족도		.03
학교생활전반에 대한 만족		.01
교사에 대한 만족		.43***
아동간의 인간관계에 대한 만족		
F값	60.35***	65.24***
R <sup>2</sup>	.45	.61
R <sup>2</sup> 변화량		.16

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

도를 단계별 투입하여 중다회귀분석을 실시하였다(표 7). 1 단계에서 정서인식·표현( $\beta=.32, p<.001$ ), 사고촉진( $\beta=.35, p<.001$ )이 아동의 사고성에 영향력 있는 변인으로 나타났으며 설명력은 34%였다. 2단계에 추가로 투입된 학교생활만족도 중 아동간의 인간관계에 대한 만족( $\beta=.44, p<.001$ )이 유의미한 영향력을 미쳤으며, 정서인식·표현( $\beta=.24, p<.001$ )과 사고촉진( $\beta=.22, p<.01$ )은 여전히 유의미하게 영향력 있는 주요 변인으로 나타났다. 2단계에서 설명력은 48%로 1단계에 비해 14% 증가하였다.

5) 사회적 능력(전체)에 대한 영향력

시설 아동의 사회적 능력(전체)에 영향력이 큰 변인들과 그 영향력을 살펴보기 위해 정서지능과 학교생활만족도를 단계별 투입하여 중다회귀분석을 실시하였다(표 8). 1단계에서 정서인식·표현( $\beta=.28, p<.001$ ), 감정이입( $\beta=.13, p<.01$ ) 사고촉진( $\beta=.40, p<.001$ )이 아동의 사회적 능력(전체)에 영향력 있는 변인으로 나타났으며 설명력은 45%였다. 2단계에 추가로 투입된 학교생활만족도 중 아동간의 인간관계에 대한 만족( $\beta=.43, p<.001$ )이 유의미한 영향력을 미쳤으며, 정서인식·표현( $\beta=.19, p<.001$ )과 사고촉진( $\beta=.28, p<.001$ )은 여전히 유의미하게 영향력 있는 주요 변인으로 나타났다. 2단계에서 설명력은 61%로 1단계에 비해 16% 증가하였다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 학동기 시설 아동을 대상으로 정서지능과 학교 생활만족도가 사회적 능력에 미치는 영향력을 규명하고자 하였다. 본 연구에서 밝혀진 결과를 중심으로 논의하면 다음

과 같다.

첫째, 아동의 정서지능과 사회적 능력은 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이는 선행연구(Goleman, 1995; 석주영, 안옥희, 박인진, 2003; 심혜숙, 왕정희, 2001)에서 자신의 감정을 적절히 표현하는 기술이 사회적 능력에서 중요하며, 타인정서조절 및 정서표현과 사회적 수용도가 밀접한 관계가 있고, 직설적인 일차적 감정 표현보다는 자신의 기분과 감정을 제대로 파악하고 적절하게 조절하는 능력이 사회적 능력의 토양이 된다고 주장한 결과들과 일맥상통한다. 특히, Ladd와 그의 동료들(1996)은 양질의 또래관계가 아동의 사회적 능력과 상관이 있으며, 친구와의 관계를 통해서 사회적 지식을 습득하고 집단생활에서 상호작용하는 방법 및 기술을 터득하게 되는 등 초등학교의 집단생활 성공여부에 중요한 역할을 담당한다고 하였다. 그 중에서도 학급내 친구관계에서 얻는 정서적 지지, 대인간 기술, 인정 등은 학교로부터 받는 여러 가지 도전적 요구에 대처하는 아동의 능력을 촉진시킨다고 주장하였다.

학교생활만족도와 사회적 능력 또한 정적 상관관계가 있는 것으로 나타난 결과는 시설 아동의 사회적 능력에 있어 학교 환경의 중요성이 입증되었다고 볼 수 있다. 특히, 교사와 갈등이 적고 친밀할수록 유아의 사회적 유능성이 높고 교사와의 관계가 갈등적이고 의존성이 높을수록 분노·공격성이 높게 나타난 전경아, 이진숙(2003)의 결과와 일치하는 결과이다.

둘째, 아동의 사회적 능력 중 하위변인에 공통적으로 영향력을 미치는 주요 변인은 정서지능에서 사고촉진, 학교생활만족도에서 아동간의 인간관계에 대한 만족이었다. 먼저 사고촉진은 Salovey와 Sluyter(1997)에 의하면, <수준 1>로 정서 정보를 이용하여 사고의 우선 순위 정하기, <수준 2>로 정서를 이용하여 판단하고 기억하기, <수준 3>으로 정서를 이용하여 다양한 관점 취하기, <수준 4>로 정서를 활용하여 문제해결 촉진하기가 포함되는 것으로 사회적 능력에 주요한 영역임이 밝혀졌다. 다음으로 아동간의 인간관계가 사회적 능력을 설명할 수 있는 주요 요인으로 나타난 결과는 시설 아동의 발달에 있어서도 또래 관계의 질이 영향력을 갖고 있다는 점이 확인되었다고 하겠으며, 실제로 또래관계는 아동발달의 매우 중요한 생태적 맥락중의 하나로 사회성 발달을 연결하는 중요한 고리로 제시되어 왔다(Ladd & Price, 1987). 특히, 우리 사회의 시설 아동에 대한 부정적인 인식으로 인해 또래와의 관계에서 위축을 경험하는 시설 아동은 “고아원 아이”라는 자신의 신분이 노출되기를 가장 두려워하기 때문에 친구를 개방적으로 사귀지 못하게 된다고 보고되었으며(박용택, 1994), 일반가정 아동에 비해 부모와의 친밀한 유대관계가 제공되지 않으므로 또래관계가 영향을 더 끼친다고 볼 수 있다. 많은 선행연구(이순형, 이강이, 성미영, 2000; Vorria,

Rutter, Pickles, Wolkind, & Hobsbaum, 1998; 유안진, 한 유진, 최나야, 2002)에서도 시설 아동은 또래들과 신뢰하는 관계를 덜 보이고, 일반 아동보다 또래로부터 낮은 지지를 지각하는 등 학교적응에 있어 또래와의 관계를 가장 어려워 하는 것으로 밝혀진 결과들은 시설 아동에게 있어 또래관계의 중요성이 더욱 강조되어야 함을 보여주는 것이다.

한편 교사와의 관계가 중요한 변인으로 나타나지 않은 결과는 교사와의 관계는 주로 아동보다는 교사 주도적으로 이루어지며(Youniss, 1980) 교사와의 관계에서는 수동적 입장을 취할 수 밖에 없으므로 별다른 적응의 문제를 보이지 않는 등 초등학교 아동은 학교생활에서 교사와는 비교적 원만한 관계를 유지하였다고 보고된 성미영, 이순형, 이강이(2001)의 연구결과에서 그 원인을 찾아 볼 수 있다. 그러나 일반 아동을 대상으로 사회적 능력에 관한 관련변수들의 상대적 영향력을 살펴본 연구에서(전경아, 이진숙, 2003) 가장 큰 영향을 미치는 변인은 교사와의 친밀한 관계로 나타나 일반 아동과 시설 아동의 차이를 보여주는 결과이다.

이와 같은 결과를 바탕으로 다음과 같이 제언하고자 한다. 첫째, 아동의 학교생활에서 또래 관계가 차지하는 비중이 학년이 올라 갈수록 높아질뿐더러 지지적인 또래 관계를 즐기는 아동은 사회적 능력이 높다는 점을 고려하여 교사는 시설아동이 학교에서 경험하는 또래 관계에 더 관심을 가지고 지도해 줄 필요가 있다. 둘째, 시설 아동의 사회적 능력의 향상을 위해 정서지능 발달을 도모하는 정서교육 프로그램의 개발 및 학교생활에서의 소외감 문제에 대해 좀 더 조기에 접근하는 방안을 모색해 나가기 위해 사회적 지지자로서 교사의 역할이 더욱 강조되어야 할 것이다. 셋째, 시설과 학교와의 유기적인 상호협조와 보완적인 노력이 있을 때 시설 아동의 긍정적인 성장 및 발달이 극대화 될 수 있으므로 두 환경간의 연계를 도모할 수 있는 다각적인 모색이 필요하며 정책적 배려 또한 요구된다고 볼 수 있다. 이러한 사실에 근거해 후속연구에서는 시설 아동의 사회적 능력에 작용하는 위험요인과 보호요인에 대한 좀 더 심도있는 접근이 요구되며, 아동의 제 발달에 미치는 지속적인 영향력이 보다 심층적으로 검증되어야 할 것이다. 더불어 시설 아동의 행동적 특성은 시설의 유형과 입소사유 등에 따라서 차이를 보일 수 있으므로 이들 변수에 대한 고려가 동반되어야 하며, 각 연령별 특성을 정확하게 파악하기 위해 초등학교 저학년, 중학생, 고등학생 등으로 대상을 확대할 필요가 있다.

특히 본 연구는 초등학교 고학년 아동만을 대상으로 사회적 능력, 정서지능, 학교생활만족도에 대한 평가를 스스로 보고에 의존했기 때문에 심층적인 분석에는 한계가 있다. 따라서 추후연구에서는 보육사 및 교사의 보고 또는 직접적인 관찰 등 다중적 자료원과 방법에 의한 조사가 이루어져야 할

것이다.

이러한 제한점에도 불구하고 본 연구는 비교적 접근이 용이하지 않은 시설 아동을 대상으로 이들의 사회적 능력을 높이기 위한 프로그램의 개발에 기초 자료로 이용될 수 있으며, 학동기 사회적 능력과 정서지능, 학교생활만족도간의 관계가 규명되었다는 점에서 의미를 가진다.

## ■ 참고문헌

- 강복정, 이정덕(2000). 시설청소년을 위한 가족생활교육의 필요성 연구: 건강가족적 관점. *한국가족관계학회지*, 5(1), 153-182.
- 공경희(2002). 시설아동의 사회부적응 행동특성에 관한 비교 연구: 수도권학교와 시설청소년을 중심으로. *건국대학교 행정대학원 석사학위논문*.
- 권세은, 이순형(2002). 시설보호 아동과 일반아동의 사회적 기술, 정서조망 능력의 비교. *아동학회지*, 23(2), 107-120.
- 김미애(2002). 양육시설 아동의 정서심리적 문제 해결을 위한 서비스 연계방안에 관한 연구. *대구대학교 대학원 석사학위논문*.
- 김상호(2003). 청소년 비행에 영향을 미치는 교육환경요인과 그 대응 분석. *영남대학교 대학원 석사학위논문*.
- 김진경(2002). 시설거주여부, 성별 및 연령에 따른 초기 청소년의 의사소통 기술과 또래관계 질. *서울대학교 대학원 석사학위논문*.
- 노봉련(1997). 시설아동의 학업부진의 원인과 그 대안에 관한 연구: 경인지역을 중심으로. *서울신학대학교 석사학위논문*.
- 노혜련, 장정순(1998). 육아시설 아동의 생활실태와 만족도에 관한 연구. *한국아동복지학*, 6, 65-92.
- 문용린(1997). *중합집론·진로적성검사*. 서울: 대교출판부.
- 문진명(2000). 시설 청소년과 일반 청소년의 또래 피해 지각에 따른 또래 따돌림 귀인 및 소외감. *서울대학교 대학원 석사학위논문*.
- 박경미(1997). 유아기 아동의 문제해결능력과 정서적 안정과의 관계. *동덕여자대학교 대학원 석사학위논문*.
- 박금옥(1998). 청소년들의 자기조정 학습방략 정도와 학업성취 및 사회적 능력 연구. *동아대학교 대학원 박사학위논문*.
- 박용택(1994). 시설아동의 양육환경과 교육프로그램의 개발. *한국아동복지학*, 2, 205-225.
- 석주영, 안옥희, 박인전(2003). 시설보호 아동과 일반아동의 정서지능과 자아존중감의 특성 및 상호관계. *한국가정관리학회지*, 21(6), 15-26.

- 성미영, 이순형, 이강이(2001). 시설아동과 일반아동의 초기 학교적응 비교. *대한가정학회지*, 39(1), 53-64.
- 손순자(1993). 국민학생의 자아개념과 적응행동과의 관계 분석. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신소희(1984). 시설아동의 사회적 부적응 문제에 관한 연구: 고아원의 남녀 중학 생을 중심으로. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 심혜숙, 왕정희(2001). 초등학생의 정서지능과 사회적 능력 및 대인문제해결력과의 관계. *한국심리학회지 상담 및 심리치료*, 13(1), 163-175.
- 오세순(1999). 시설청소년과 일반청소년의 정서지능 비교. 충남대학교 대학원 석사학위논문.
- 유안진, 민하영, 권기남(2001). 시설 아동의 자아정체감과 심리·사회적 적응: 학령기 아동과 청소년을 중심으로. *대한가정학회지*, 39(3), 135-149.
- 유안진, 한유진, 최나아(2002). 시설청소년과 일반청소년의 사회적 지지 지각과 공격성간의 관계. *대한가정학회지*, 40(3), 67-82.
- 이순형, 이강이, 성미영(2000). 초등학교 저학년 시설아동의 입소원인 지각에 따른 초기 학교적응의 차이. *대한가정학회지*, 38(11), 181-191.
- 전경아, 이진숙(2003). 유아의 또래관계 및 교사와의 관계가 사회적 능력에 미치는 영향. *한국생활과학회지*, 12(5), 659-668.
- 전규용(2002). 시설아동의 심리사회적 환경과 사회부적응 행동에 관한 연구. 경운 대학교 산업정보대학원 석사학위논문.
- 황혜정, 김경희(1999). 유아의 사회적 능력과 정서지능과의 관계에 대한 연구. *아동학회지*, 20(3), 139-152.
- Allen, J., Moore, C., Kupermine, G., & Bell, K. (1998). Attachment and adolescent psychosocial functioning. *Child Development*, 69, 1406-1419.
- Bates, L., Luster, T., & Vandenberg, M. (2000). Factors related to social competence in elementary school among children of adolescent mothers. Paper presented at the annual meetings of the American Educational Research Association in New Orleans, LA.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss III*. N. Y. : Basic Books.
- Chen, X., Liu, M., Li, D., Li, Z., & Li, B. (2000). Social and prosocial dimensions of social competence in Chinese children: Common and unique contribution to social, academic, and psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 36(3), 302-314.
- Frank, D. A., Klass, P. E., Earls, F., & Eisenberg, L. (1996). Infants and young children in orphanages: One view from pediatrics and child psychiatry. *Pediatrics*, 47(4), 569-578.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligences*. New York: Bantam Books.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118.
- Ladd, G. W., & Price, J. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 57, 446-460.
- Merrell, K. W. (1999). *Behavioral, Social, and Emotional Assessment of Children and Adolescents*. Mahwah, N. J. : Erlbaum Associates.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Pollak, S., Cicchetti, D., & Klorman, R. (1998). Stress, memory, and emotion. *Development and Psychology*, 10, 811-828.
- Roff, M., Sells, S., B., & Golden, M. M. (1972). *Social Adjustment and Personality Development in Children*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books, Harp Collins Pub.
- Vorria, P., Rutter, M., Pickles, A., Wolkind, S., & Hobsbaum, A. (1998). A comparative study of Greek children in long term residential group care and behavioral difference. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(2), 225-236.
- Youniss, J. (1980). *Parents and Peers in Social Development*. Chicago: University of Chicago Press.

(2006년 5월 31일 접수, 2006년 9월 4일 채택)