

시설보호 아동과 일반가정 아동의 정서지능, 사회적 능력, 학교생활만족도와의 관계*

Emotional Intelligence, Social Competence and School Life Satisfaction Among Institutionalized and Home Reared Children

가톨릭상지대학 유아교육과
겸임교수 박 미 경
가톨릭대학교 아동학전공
부교수 문 혁 준

Department of Early Childhood Education, Catholic Sangji College

Concurrent Professor : Mi Kyeong Park

Department of Child & Family Studies, The Catholic University of Korea

Associate Professor : Hyuk Jun Moon

◀ 목 차 ▶

- | | |
|----------------|-------------|
| I. 서론 | IV. 논의 및 결론 |
| II. 연구방법 | 참고문헌 |
| III. 연구결과 및 해석 | |

<Abstract>

The purpose of this study was to examine differences in emotional intelligence, social competence and school life satisfaction between institutionalized and home reared children. In total, 584 grade 4, 5, and 6 students were used for this study, 305 of which were institutionalized and 279 home reared. Collected data were subjected to descriptive and comparative statistical analysis. Significant differences were found in emotional intelligence, social competence and school life satisfaction between institutionalized and home reared children. Positive correlations were established among emotional intelligence, social competence and school life satisfaction for both groups of children.

주제어(Key Words) : 시설보호 아동(institutionalized children), 일반가정 아동(home reared children), 정서지능(emotional intelligence), 사회적 능력(social competence), 학교생활만족도(satisfaction of school life)

Corresponding Author : Hyuk Jun Moon, Department of Child & Family Studies, The Catholic University of Korea, 43-1 Yonkkok2-dong, Buchon, Kyonggi-do, 420-743, Korea Tel: +82-2-2164-4486 Fax: +82-2-2164-4485 E-mail: mhjukj@unitel.co.kr

* 본 논문은 석사학위 청구논문 중 일부임.

I. 서론

21세기는 과학과 문명이 발달되어 풍요로운 삶을 영위할 수 있다. 그러나 경제적으로 부유한 나라는 더 부유해지며, 가난한 나라는 더욱 더 가난해 지는 빈익빈, 부익부의 현상인 양극화 현상은 인간의 기본 생활권을 위협하고 있다. 우리나라 역시 예외는 아니다. 양극화 현상은 가정에서 부모의 사랑을 받으며 건강하게 자라야 할 아동들의 고유한 권리를 빼앗아 가는 원인이 되기도 한다.

현대 불우 아동 문제는 부모가 없는 순수한 고아의 아동 문제가 아니라 부모가 엄연히 생존해 있음에도 불구하고 그 부모에게 문제가 있어 가정에서 벗어날 수밖에 없는 아동이 주를 이루고 있다. 시설에 입소하는 아동의 대부분은 부모의 이혼이나 별거, 부 또는 모의 가출, 사망으로 인해 경제적 어려움이 수반되어 가정이 아동의 성장에 바람직한 환경의 역할을 제대로 수행하기 어려운 경우가 많다.

인간의 성장 발달에 영향을 미치는 환경적 요인 중 가정은 출생 시부터 중추적인 기능을 담당하고 있다. 이는 다른 어떤 요인보다도 가정이 아동의 성장 발달에 중요하다는 것을 의미한다. 그러나 시설보호 아동은 그들을 낳은 가정이라는 환경에서 양육되지 못하고 영·육아원 등의 시설에서 양육되고 있다. 이들 아동은 일반적으로 신체, 언어, 인지는 물론 사회·정서에서도 발달 수준이 낮게 나타나고 있다(최일경, 1995).

정서지능은 일반적인 지능과는 변별되는 것으로 인간의 마음은 이성과 감성의 발달에 의해 좌우된다. 이 두 요소는 상호대립적인 것이 아니라 상호보완적 기능을 하는 것으로서 이성과 감성이 얼마나 잘 균형을 유지할 수 있느냐 하는 것이 정서지능의 핵심이며, 삶의 풍요와 만족을 이루는데 결정적인 역할을 한다는 것이다(박영애, 최영희, 박인전, 2000). 특히, 정서 지능은 유아기에서부터 발달한다고 보고되고 있으며, 이를 성공적으로 발달시키지 못하는 유아들은 현재의 생활뿐 아니라 인생 전반에 걸쳐 위기에 처할 가능성이 더 많다는 연구들(Denham, 2001; Sroufe, Schork, Motti, Lawroski, & LaFreniere, 1984)이 다수 보고되었다.

즉, 자신의 정서를 잘 이해하고 정서조절을 잘하는 이른바 정서지능이 높은 아동의 경우, 학업은 물론 친구관계를 비롯한 사회적 관계를 잘 형성하는 반면 정서지능이 낮은 아동은 새로운 상황에 지나치게 수줍어하거나 위축되는 것과 같은 내면화 문제나 과잉행동, 공격성, 비행 등의 외면화 문제를 보인다(박경미, 1997). 이러한 아동들은 대부분 자기 자신의 정서에 대한 이해나 조절을 못하여 문제행동을 일으키게 되고, 사회적 기술결여로 인해 대인관계를 적절하게 맺지 못하여 친구를 잘 사귀지 못하는 것으로 나타났다(문용린, 1997a).

Kernberg(1976)는 인간의 정서적 특성은 초기 아동기에 형

성되며, 그들의 정서적 특성에 가장 많은 영향을 미치는 사람은 부모라고 밝히고 있다. 아동기 정서 기술적 습득은 부모에게 영향을 받는다는 Dunn과 Brown(1994)의 주장과 평소에 정서를 자유롭게 표현하는 가정환경에서 성장한 아동은 정서에 대한 이해와 인지적 기술이 발달하고 상호작용능력 뿐만 아니라 또래들에게도 인기가 좋다고 밝힌 연구결과(Cassidy, Parke, Butkovsky, & Braungart, 1992)를 감안할 때 정서지능 발달에 부모나 가정의 영향이 지대함을 알 수 있다.

그러나 가족해체로 인해 아동보호시설에 맡겨진 아동의 경우는 적절한 발달과업을 이룩하기에 적합한 1차 환경인 가정을 이탈하여 성장한다. 시설에서 성장한 아동들의 성격형성과 그에 따른 문제점에 대해서 Bowlby(1965)는 모정 상실로 갖게 되는 아동들의 부정적인 특징을 지적하였다. 이에는 파괴적인 인간관계, 친밀감 결여, 정상적 정서적 반응의 부족, 거짓말, 도벽 등의 문제가 포함된다. 또한 보호시설에서 성장한 아동들은 부모나 결혼에 대해 부정적인 생각을 지니고 있으며, 직업과 사회생활에 대해서도 낮은 기대율을 보이고 있다고 한다(강복정, 이정덕, 2000).

시설보호 아동인 경우 부모와 함께 가정에서 자신의 감정을 표현하고 조절하며 인식하는 정서적 경험을 가질 기회가 거의 없어 정서적 경험의 한계를 겪을 수밖에 없으며, 부모를 부정적으로 지각하는 아동의 정서지능이 긍정적으로 지각하는 아동의 정서지능보다 더 낮다는 연구결과(연진영, 1987)와 시설보호 아동은 대부분 결손가정의 아동으로 부모의 보호와 양육을 받아야 할 시기에 부모와 분리 경험을 가짐으로써 정서적 결핍 상태에 있게 되며, 이러한 상실의 경험은 성장 후에도 다른 사람들과의 정서적 관계를 맺기 어렵다는 Bowlby(1980)의 주장에 비추어 볼 때 시설보호 아동과 일반가정 아동의 정서지능은 차이가 있을 것으로 추측가능하다. 아울러 시설보호 아동이 일반가정 아동에 비해 다른 사람의 기쁨, 슬픔, 두려움, 화남에 대한 정서를 이해하고 추론하는 능력이 낮으며, 정서조망 능력도 상대적으로 낮다는 선행연구결과(권세은, 이순형, 2002)와 시설 청소년이 일반가정 청소년에 비해 정서인식, 정서표현, 정서조절, 점수가 낮게 나타났다는 오세순(1999)의 연구를 토대로 보더라도 시설보호 아동은 일반가정 아동과 정서지능발달에 분명 차이가 있을 것으로 추측할 수 있다.

인간은 사회화 과정을 통하여 그 사회에서 수용되는 방식으로 기본적인 욕구를 충족시키고, 감정을 표현하는 방법을 배우게 되며 점차적으로 그 사회에 적합한 구성원이 되어간다. 이러한 사회화 과정을 통해서 발달하게 되는 사회적 능력은 환경과 상호작용하고 적응하며 대인관계의 목적을 달성하는 내용 등을 포함하는 매우 포괄적인 적응능력이라 할 수 있다. 특히, 아동기의 사회적 능력은 아동이 유능한 사회구성원으로 성장하고 생활하면서 사회적 목적을 달성하는

데 필수적 요소로 아동의 학업성취의 예언도를 높일 수 있고, 사회적 상황에서 협동적 또는 반사회적 관계 형성에 영향을 미칠 수 있다는 점 때문에 여러 학자에 의해 중요성이 강조되어 왔다(O'Mally, 1977).

시설보호 아동을 대상으로 한 기존의 연구들(공경희, 2002; 전규용, 2002)에 의하면, 시설보호 아동은 일반가정 아동에 비해 심리적 지지가 부족하고, 일반가정 청소년에 비해 우울 불안과 사회적 미성숙, 공격성, 정서불안정 모두 높은 점수를 보였으며, 사회능력정도가 대체로 낮은 것으로 조사되었다. 또한 아동보호시설에서 자라는 아동들과 일반가정 아동들의 성격특성과 생활적용 수준을 비교한 연구에 의하면 시설보호 아동은 일반가정 아동에 비해 가출경험(11배), 장기결석, 흡연경험(3배), 자살충동의 경험이 유의미하게 많아 시설보호 아동들의 사회적 부적응이 관찰되었다(신소희, 1984). 외국의 연구(Frank, Klass, Earls, & Eisenberg, 1996)에서도 시설에서 생활하는 아동은 비정상적인 조건하에서 부모로부터 유기된 경험에 의해 일반가정 아동들보다 부정적인 성격을 형성하게 된다고 밝히고 있다.

아동이 생활하는 환경 중에서 학교는 아동이 성장하여 가정에서 사회로 생활범위가 확대되는 곳이며 교사와의 인간관계와 또래와의 인간관계가 맺어지는 사회관계의 장 일 뿐만 아니라 학업성취라는 목적을 갖고 생활하는 곳이기 때문에 학교에 대한 적응, 대인관계, 시험 및 과제 수행에 따른 스트레스를 경험할 소지가 많은 곳이다. 특히 아동들은 초등학교에 입학하게 되면서 친구라는 매우 중요한 집단과 접하게 되고 친구를 통해서 사회의 가치관을 알고 배우게 되며 학교에서의 성격형성은 아동과 아동간의 관계에 큰 영향을 주게 된다(최은영, 1999).

반면 시설보호 아동의 생활의식은 일반가정의 아동과 다른 의식 성향을 가질 수 있으며 학교생활에서의 정서적 불안정, 애정결핍 등으로 학업부진에 중요한 요인으로 작용하는 것으로 나타나고 있다(이종원, 1988). 일반적으로 시설보호 아동들은 정서적 불안을 초래하고, 해소되지 않는 욕구는 더 큰 사회 문제를 발생시키므로 시설보호 아동이 겪는 심리적, 정신적 욕구와 기대 및 그 해결방안이 절실히 요청되고 있는 현실이다.

이를 입증하듯, 시설보호 아동과 일반가정 아동의 초기 학교 적응 비교 연구에서 저학년 시설보호 아동이 일반가정 아동에 비해 학교 규범을 덜 준수하고 또래 관계에서 제대로 적응하지 못하며 낮은 학교 적응을 보인다고 하였으며(이순형, 이강이, 성미영, 2001), 김선혜(2002)의 연구에서도 시설보호 아동과 일반가정 아동의 학교적응의 차이에 있어서는 시설보호 아동이 일반가정 아동에 비해 교우와의 관계, 학교수업태도, 학교 규칙 준수에 있어서 어려움을 보이는 것으로 나타났다.

국외의 연구에서도 독일의 장기 시설집단보호에서 자라

는 9세 아동과 일반아동의 사회적, 행동적, 학교적응을 살펴본 연구에 의하면, 수업시간의 경우 집단보호 아동들이 다른 학생들에 비해 부주의하고 수업활동에 덜 참여하고 보다 수동적이며 비생산적인 활동에 참여하는 경향을 보였으며, 놀이를 관찰한 결과에서도, 시설보호 아동들이 일반가정 아동과는 상호작용을 거의 하지 않는 것으로 나타났다(정선옥, 2002, 재인용).

이상의 연구결과를 종합해 볼 때, 시설보호 아동들의 정서적 문제와 사회적 능력문제, 그리고 학교생활에 만족하지 못하는 문제를 어려움으로 인식하고 있으나 이를 해결해 주기 위한 노력은 부족한 것으로 나타나고 있으며, 현재까지 이루어진 대다수의 아동관련 연구들 또한 일반가정의 아동을 대상으로 하고 있기에 시설보호 아동에 대한 체계적인 연구의 필요성이 제기된다. 이에 본 연구는 시설보호 아동과 일반가정 아동의 정서지능과 사회적 능력, 학교생활만족도에 대한 차이를 밝히고, 학교생활만족도에 영향을 미치는 변인은 무엇이며, 그 영향력은 어떠한가를 살펴보고자 한다. 이를 토대로, 시설보호 아동의 정서지능과 사회적 능력, 학교생활만족도를 향상시키기 위한 기초 자료를 제공하고자 하는데 궁극적 목적이 있다.

본 연구의 목적을 수행하기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

- 1) 시설보호 아동과 일반가정 아동의 정서지능, 사회적 능력, 학교생활만족도에는 차이가 있는가?
- 2) 시설보호 아동과 일반가정 아동의 정서지능, 사회적 능력, 학교생활만족도와 의 관계는 어떠한가?
- 3) 시설보호 아동과 일반가정 아동의 학교생활만족도에 영향을 미치는 변인은 무엇이며 그 영향력은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구대상

서울과 경기, 대구, 경북, 전남, 전북지역에 있는 가톨릭산하 시설보호 아동 중 초등학교에 재학 중인 4, 5, 6학년생 330명과 서울지역에 중산층 양부모를 둔 가톨릭산하 초등학교 4, 5, 6학년생 330명을 유의표집하여 이들을 대상으로 설문지를 배포 수거하였으며, 그 중 불성실 응답 자료들은 제외하고 시설보호 아동 305명과 일반가정 아동 279명의 자료를 사용하였다. 표집은 아동의 성별과 학년의 비율을 고려하였으며, 시설보호 아동의 지역별 분포는 서울 175명(57.4%), 경기 30명(9.8%), 대구 20명(6.6%), 경북 30명(9.8%), 전남 30명(9.8%), 전북 20명(6.6%)이었다. 특히 시설보호 아동의 경우 부모가 생존하지 않고 시설에 동거형제가 없으며, 입소기간이 2년 이

상인 아동을 대상으로 하였다. 대상아동을 초등학교 4, 5, 6학년생으로 선정할 이유는 이 시기가 아동기 후기에서 청소년기로 넘어가는 과도기에 속하고 빈곤에 처한 아동의 경우, 초등학교에서 중학교로의 진학시기에 학교 적응이 특히 취약하다는 점(Huston et al., 1994)을 고려한 것이다.

연구대상자의 일반적인 특성은 다음과 같다. 학생들의 성별을 살펴보면, 시설보호 아동과 일반가정 아동 모두 동일한 남아 비율을 보여줌을 알 수 있다. 남자가 50.2%이고 여자가 49.8%의 분포를 보여준다. 연령별 분포는 시설보호 아동의 경우 4학년(34.4%), 5학년(33.1%), 6학년(32.5%)의 순으로 고르게 나타났으며, 일반가정 아동 역시 4학년(35.5%), 6학년(32.6%), 그리고 5학년(31.9%)의 순으로 대체로 고른 분포를 보여주었다.

2. 연구도구

정서지능 검사 도구는 문용린(1997b)의 초등학교 고학년 정서지능 검사를 사용하였으며, 사회적 능력검사 도구는 박금옥(1998)이 개발한 아동용 사회적 능력 설문지를 사용하였다. 학교생활만족도 검사 도구는 손순자(1993)가 초등학교 고학년에 맞도록 수정하여 사용한 것을 사용하였다.

정서지능 평가척도는 정서인식, 표현 8문항, 감정이입 8문항, 정서사고촉진 8문항, 정서조절 8문항, 정서활용 8문항으로서 총 40문항으로 구성되어 있으며, 사회적 능력 평가척도는 사교성 10문항, 대인 적응성 10문항, 사회 참여도 10문항, 주도성 10문항, 인기도 10문항으로 총 50문항으로 구성되어 있다. 정서조절 8문항 중 5번과 30번이 신뢰도를 현저히 떨어뜨리는 관계로 두 문항을 제외한 6문항으로 하위 영역 정서조절을 통계처리 하였다. 학교 생활만족도 평가 척도는 학교생활 전반에 대한 만족 6문항, 교사에 대한 만족 6문항, 아동 간의 인간관계에 대한 만족 6문항으로 구성되어 있

다. 정서지능, 사회적 능력, 학교 생활만족도 각각의 각 문항에 대한 평가는 '매우 그렇다' 1점, '대체로 그렇다' 2점, '가끔 그렇다' 3점, '별로 그렇지 않다' 4점, '전혀 그렇지 않다' 5점으로 설문되었다. 그래서 각 하위 영역을 모두 역채점 하여 평균 점수는 점수가 낮을수록 그렇지 않는 것으로, 점수가 높을수록 그러한 것으로 평가했다. 각 평가척도에 대한 요인별 내적 일치도인 Cronbach α 계수는 정서인식, 표현 .70, 감정이입 .68, 사고촉진 .79, 정서조절 .58, 정서활용 .72, 사교성 .85, 대인적응성 .84, 사회참여도 .89, 주도성 .89, 인기도 .90, 학교생활 전반에 대한 만족 .64, 교사에 대한 만족 .75, 아동간의 인간관계에 대한 만족 .71이었다.

3. 자료분석

본 연구는 조사대상자의 일반적인 특성을 알아보기 위해 빈도, 백분율을 산출하였으며, 아동의 배경 변인에 따른 정서지능, 사회적 능력, 학교 생활만족도의 차이 및 상관관계를 알아보기 위해 평균, 표준편차, t-검증, Pearson's의 상관관계분석을 실시하였으며, 학교생활 만족도의 영향력을 알아보기 위해서는 중다회귀분석을 실시하였다. 각 질문지의 신뢰도 검증은 Cronbach's α 로 구하였다. 이 자료 분석은 SPSS WIN 12.0을 이용하였다.

Ⅲ. 연구결과 및 해석

1. 시설보호 아동과 일반가정 아동의 차이

1) 시설보호 아동과 일반가정 아동의 정서지능 차이

〈표 1〉은 시설보호 아동과 일반가정 아동의 집단에 따른 아동의 정서지능의 차이를 검증한 결과이다. 아동의 집단에

〈표 1〉 시설보호 아동과 일반가정 아동의 정서지능 차이

구분	아동의 소속	사례수	평균	표준편차	t값
정서인식 및 표현	시설보호 아동	305	3.11	.68	-6.05***
	일반가정 아동	279	3.43	.61	
감정이입	시설보호 아동	305	3.62	.62	.59
	일반가정 아동	279	3.58	.72	
사고촉진	시설보호 아동	305	3.22	.71	-8.48***
	일반가정 아동	279	3.69	.64	
정서활용	시설보호 아동	305	3.12	.70	-8.56***
	일반가정 아동	279	3.61	.67	
정서조절	시설보호 아동	305	3.03	.68	1.81
	일반가정 아동	279	2.92	.77	
전체	시설보호 아동	305	3.23	.43	-6.93***
	일반가정 아동	279	3.47	.43	

*** $p < .001$.

〈표 2〉 시설보호 아동과 일반가정 아동의 사회적 능력 차이

구 분	아동의 소속	사례수	평균	표준편차	t값
사교성	시설보호 아동	305	3.10	.80	-6.87***
	일반가정 아동	279	3.54	.74	
대인적응성	시설보호 아동	305	3.16	.71	-5.22***
	일반가정 아동	279	3.46	.70	
사회참여도	시설보호 아동	305	3.58	.84	-6.05***
	일반가정 아동	279	3.99	.79	
주도성	시설보호 아동	305	2.96	.82	-5.05***
	일반가정 아동	279	3.30	.78	
인기도	시설보호 아동	305	2.88	.90	-1.81
	일반가정 아동	279	3.01	.85	
전체	시설보호 아동	305	3.14	.71	-5.74***
	일반가정 아동	279	3.46	.65	

*** $p < .001$.

따라 정서지능의 하위 영역들 중 정서인식 및 표현($p < .001$), 정서활용($p < .001$), 사고촉진($p < .001$), 그리고 정서지능 전체($p < .001$)의 경우 집단 간 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 정서인식 및 표현은 시설보호 아동(평균 3.11, 표준편차 .68)보다 일반가정 아동(평균 3.43, 표준편차 .61)이 더 높았으며, 사고촉진 또한 시설보호 아동(평균 3.22, 표준편차 .71)보다 일반가정 아동(평균 3.69, 표준편차 .64)이 더 높았고 정서활용 또한 시설보호 아동(평균 3.12, 표준편차 .70)보다 일반가정 아동(평균 3.61, 표준편차 .67)이 더 높았다. 전체적으로 정서지능은 시설보호 아동(평균 3.23, 표준편차 .43)보다 일반가정 아동(평균 3.47, 표준편차 .43)이 높게 나타났다.

2) 시설보호 아동과 일반가정 아동의 사회적 능력에 따른 차이

〈표 2〉는 시설보호 아동과 일반가정 아동의 집단에 따른 아동의 사회적 능력의 차이를 검증한 결과이다. 아동의 집단에 따라 사회적 능력의 하위 영역들 중 인기도를 제외한 모든 영역에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 사교성($p < .001$), 대인적응성($p < .001$), 사회참여도($p < .001$), 주도성($p < .001$) 그리고 사회적 능력 전체($p < .001$)의 경우 집단 간 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 사교성에 있어 시설보호 아동(평균 3.10, 표준편차 .80)보다 일반가정 아동(평균 3.54, 표준편차 .74)이 더 높았으며, 대인 적응성은 시설보호 아동(평균 3.16, 표준편차 .71)보다 일반가정 아동(평균 3.46, 표준편차 .70)이 더 높았다. 사회 참여도 또한 시설보호 아동(평균 3.58, 표준편차 .84)보다 일반가정 아동(평균 3.99, 표준편차 .79)이 더 높았다. 주도성도 시설보호 아동(평균 2.96, 표준편차 .82)보다 일반가정 아동(평균 3.30, 표준편차 .78)이 더 높았다. 전체적으로 사회적 능력은 시설보호 아동(평균 3.14, 표준편차 .71)보다 일반가정 아동(평균 3.46, 표준편차 .65)이 높게 나타났다.

3) 시설보호 아동과 일반가정 아동의 학교생활만족도에 따른 차이

3) 시설보호 아동과 일반가정 아동의 학교생활만족도에 따른 차이

〈표 3〉은 시설보호 아동과 일반가정 아동의 집단에 따른 아동의 학교생활만족도의 차이를 검증한 결과이다. 아동의 집단에 따라 학교생활만족도의 하위 영역들 중 학교생활 전반에 대한 만족($p < .01$)과 아동간의 인간관계에 대한 만족($p < .001$)의 영역에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

〈표 3〉 시설보호 아동과 일반가정 아동의 학교생활만족도 차이

구 분	아동의 소속	사례수	평균	표준편차	t값
학교생활 전반에 대한 만족	시설보호 아동	305	3.57	.65	-2.70**
	일반가정 아동	279	3.73	.75	
교사에 대한 만족	시설보호 아동	305	3.41	.76	1.05
	일반가정 아동	279	3.34	.91	
아동간의 인간관계에 대한 만족	시설보호 아동	305	3.50	.80	-3.34***
	일반가정 아동	279	3.72	.77	
전체	시설보호 아동	305	3.49	.59	-1.92
	일반가정 아동	279	3.60	.67	

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

〈표 4〉 시설보호 아동의 정서지능, 사회적 능력, 학교생활만족도의 관계

구 분	학교생활만족도			
	학교생활전반에 대한 만족	교사에 대한 만족	아동간의 인간 관계에 대한 만족	학교 생활만족도 전체
정서지능				
정서인식, 표현	.20***	.33***	.39***	.39***
감정이입	.27***	.27***	.28***	.34***
사고촉진	.16**	.30***	.43***	.38***
정서활용	.04	.26***	.22***	.23***
정서조절	.14*	-.11*	.03	-.02
정서(전체)	.25***	.35***	.45***	.44***
사회적 능력				
사교성	.21***	.36***	.59***	.49***
대인 적응성	.28***	.32***	.51***	.47***
사회 참여도	.30***	.37***	.60***	.54***
주도성	.23***	.37***	.58***	.50***
인기도	.22***	.33***	.60***	.49***
사회적 능력(전체)	.28***	.40***	.66***	.57***

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

학교생활 전반에 대한 만족에 있어 시설보호 아동(평균 3.57, 표준편차 .65)보다 일반가정 아동(평균 3.73, 표준편차 .75)이 더 높았으며, 아동간의 인간관계에 대한 만족도는 시설보호 아동(평균 3.50, 표준편차 .80)보다 일반가정 아동(평균 3.72, 표준편차 .77)이 더 높았다.

2. 시설보호 아동과 일반가정 아동의 정서지능, 사회적 능력, 학교생활만족도

1) 시설보호 아동의 정서지능, 사회적 능력과 학교생활만족도의 관계

시설보호 아동의 정서지능, 사회적 능력, 학교생활만족도의 상관관계는 〈표 4〉에 제시되어 있다. 아동의 정서지능의

하위영역 중 정서활용과 학교생활 전반에 대한 만족, 정서조절과 아동간의 인간관계에 대한 만족, 그리고 정서조절과 학교생활만족도 전체를 제외하고 모든 정서지능의 하위 영역들은 학교생활만족도의 하위 영역들과 통계적으로 높은 정적 상관관계를 보여주었다. 또한 시설보호 아동의 사회적 능력의 모든 하위영역에서 학교생활만족도의 모든 하위 영역들과 $p < .001$ 의 신뢰구간에서 높은 정적 상관관계를 보여주었다.

2) 일반가정 아동의 사회적 능력, 정서지능과 학교생활만족도의 관계

일반가정 아동의 정서지능, 사회적 능력, 학교생활만족도의 상관관계는 〈표 5〉에 제시되어 있다. 아동의 정서지

〈표 5〉 일반가정 아동의 정서지능, 사회적 능력, 학교생활만족도의 관계

구 분	학교생활만족도			
	학교생활전반에 대한 만족	교사에 대한 만족	아동간의 인간 관계에 대한 만족	학교 생활만족도 전체
정서지능				
정서인식, 표현	.27***	.26***	.34***	.35***
감정이입	.41***	.31***	.31***	.41***
사고촉진	.22***	.30***	.33***	.35***
정서활용	.14*	.23***	.28***	.26***
정서조절	.16**	.04	.04	.09
정서(전체)	.38***	.37***	.42***	.47***
사회적능력				
사교성	.19**	.31***	.52***	.41***
대인 적응성	.23***	.31***	.45***	.40***
사회 참여도	.21***	.22***	.53***	.38***
주도성	.19**	.32***	.50***	.41***
인기도	.23***	.35***	.51***	.44***
사회적 능력(전체)	.25***	.36***	.60***	.49***

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

〈표 6〉 시설보호 아동의 학교생활만족도에 대한 영향력

구 분	학교생활만족도			
	학교생활전반에 대한 만족	교사에 대한 만족	아동간의 인간 관계에 대한 만족	학교 생활만족도 전체
	B(β)	B(β)	B(β)	B(β)
정서지능				
정서인식,표현	.09(.09)	.18(.16)*	-.01(-.01)	.09(.10)
감정이입	.19(.18)**	.16(.13)*	.07(.05)	.14(.15)**
사고촉진	-.06(-.07)	-.11(-.10)	.08(.07)	-.03(-.04)
정서활용	-.06(-.06)	.07(.07)	-.01(-.01)	.00(.00)
정서조절	.08(.09)	-.11(-.10)	.06(.05)	.01(.01)
사회적 능력				
사교성	-.11(-.13)	.04(.05)	.12(.12)	.02(.02)
대인 적응성	.14(.15)	.3(.03)	.06(.06)	.08(.09)
사회 참여도	.15(.19)*	.17(.18)*	.28(.30)***	.20(.28)***
주도성	.01(.01)	.13(.14)	-.05(-.06)	.03(.04)
인기도	.05(.06)	-.04(-.05)	.25(.30)**	.09(.13)
상수	1.92***	1.66***	.73*	1.44***
F값	5.40***	8.11***	25.06***	16.88***
R ²	.155	.216	.460	.265

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

능의 하위영역 중 정서조절의 경우 정서조절과 학교생활 전반에 대한 만족($r = .16, p < .01$)을 제외하고 학교 생활 만족도의 다른 하위 영역들과는 통계적으로 유의한 상관관계를 보여주지 않았다. 그 외 정서지능의 다른 하위영역들과 모든 학교생활만족도의 하위 영역들은 대부분 $p < .001$ 의 신뢰구간에서 높은 정적 상관관계가 나타났다. 또한 일반가정 아동의 경우도 시설보호 아동의 경우처럼 사회적 능력의 모든 하위영역은 학교생활만족도의 모든 하위 영역들과 $p < .001$ 의 신뢰구간에서 높은 정적 상관관계를 보여주었다.

3. 시설보호 아동과 일반가정 아동의 학교생활만족도에 대한 영향력

1) 시설보호 아동의 학교생활만족도에 대한 영향력

시설보호 아동의 학교생활만족도에 대한 영향력이 큰 변인들과 그 영향력을 살펴보기 위한 단계적 중다회귀분석 결과는 〈표 6〉과 같다. 회귀분석의 독립변인은 아동의 정서지능의 하위 변인인 정서 인식과 표현, 감정이입, 사고촉진, 정서활용, 정서조절과 아동의 사회적 능력인 사교성, 대인 적응성, 사회 참여도, 주도성, 인기를 투입하여 그 영향력을

〈표 7〉 일반가정 아동의 학교생활만족도에 대한 영향력

구 분	학교생활만족도			
	학교생활전반에 대한 만족	교사에 대한 만족	아동간의 인간 관계에 대한 만족	학교 생활만족도 전체
	B(β)	B(β)	B(β)	B(β)
정서지능				
정서인식,표현	.02(.02)	-.08(-.06)	-.03(-.02)	-.03(-.03)
감정이입	.41(.39)***	.29(.23)***	.14(.13)*	.28(.30)***
사고촉진	.11(.10)	.16(.12)	-.05(-.04)	.08(.07)
정서활용	.03(.03)	.07(.05)	.14(.12)	.08(.08)
정서조절	.17(.18)**	.08(.07)	.07(.07)	.11(.12)*
사회적 능력				
사교성	-.06(-.06)	.04(.03)	.11(.10)	.03(.03)
대인 적응성	-.07(-.07)	.05(.04)	.13(.12)	.03(.04)
사회 참여도	.10(.11)	-.06(-.05)	.29(.30)***	.11(.13)
주도성	-.21(.21)	-.06(-.06)	-.11(-.11)	-.13(-.15)
인기도	.27(.30)**	.33(.31)**	.26(.29)***	.29(.36)***
상수	1.09**	.61	.42	.31*
F값	8.60***	6.94***	18.37***	14.29***
R ²	.243	.206	.407	.348

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

분석하였다.

첫째, 학교생활만족도의 하위 항목 중 학교생활 전반에 대한 만족의 경우 아동의 정서지능의 하위 변인 중 감정이입($\beta = .18, p < .01$)과 사회적 능력의 하위 변인 중 사회 참여도($\beta = .19, p < .05$)가 영향력 있는 변인으로 나타났으며, 그 설명력은 15.5%였다. 즉, 아동의 감정이입이 높고 사회적 참여도가 높을수록 그 아동의 학교 생활전반에 대한 만족도가 높았음을 의미한다. 둘째, 교사에 대한 만족의 경우 아동의 정서지능의 하위 변인 중 정서인식과 표현($\beta = .16, p < .05$), 감정이입($\beta = .13, p < .05$), 그리고 사회적 능력의 하위 변인 중 사회 참여도($\beta = .18, p < .05$)가 유의한 영향을 미쳤으며, 그 설명력은 21.6%였다. 즉, 아동의 정서 인식과 표현 및 감정이입이 높고 사회적 참여도가 높을수록 그 아동의 교사에 대한 만족도가 높았음을 의미한다. 셋째, 아동 간에 인간관계에 대한 만족의 경우 유의한 영향을 미친 변인은 사회적 능력의 하위 변인 중 사회 참여도($\beta = .30, p < .001$)와 인기도($\beta = .30, p < .01$)였으며, 그 설명력은 46.0%였다. 즉, 아동의 사회 참여도와 인기도가 높을수록 다른 아동들과의 인간관계 만족도가 높았음을 의미한다. 넷째, 학교생활만족도 전체에 대한 경우 유의한 영향을 미친 변인은 아동의 정서지능의 하위 변인 중 감정이입($\beta = .15, p < .01$)과 사회적 능력의 하위 변인 중 사회 참여도($\beta = .28, p < .001$)였으며, 그 설명력은 26.5%였다. 즉, 아동의 감정이입과 사회 참여도가 높을수록 아동의 학교생활만족도가 높았음을 의미한다.

2) 일반가정 아동의 학교생활만족도에 대한 영향력

일반가정 아동의 학교생활만족도에 대한 영향력이 큰 변인들과 그 영향력을 살펴보기 위한 단계적 중다회귀분석 결과는 <표 7>과 같다. 회귀분석의 독립변인으로 아동의 정서지능의 하위 변인들과 아동의 사회적 능력의 하위 변인들을 투입하여 그 단계별 영향력을 분석하였다.

첫째, 학교생활만족도의 하위 항목 중 학교생활 전반에 대한 만족의 경우 아동의 정서지능의 하위 변인 중 감정이입($\beta = .39, p < .001$)과 정서조절($\beta = .18, p < .01$), 그리고 사회적 능력의 하위 변인 중 인기도($\beta = .30, p < .01$)가 영향력 있는 변인으로 나타났으며, 그 설명력은 24.3%였다. 즉, 아동의 감정이입과 정서조절 능력이 높고 인기도가 높을수록 그 아동의 학교 생활전반에 대한 만족도가 높았음을 의미한다. 둘째, 교사에 대한 만족의 경우 아동의 정서지능의 하위 변인 중 감정이입($\beta = .23, p < .001$), 그리고 사회적 능력의 하위 변인 중 인기도($\beta = .31, p < .01$)가 유의한 영향을 미쳤으며, 그 설명력은 20.6%였다. 즉, 아동의 감정이입이 높고 인기도가 높을수록 그 아동의 교사에 대한 만족도가 높았음을 의미한다. 셋째, 아동 간에 인간관계에 대한 만족의 경우 유

의한 영향을 미친 변인은 아동의 정서지능의 하위 변인 중 감정이입($\beta = .13, p < .05$), 사회적 능력의 하위 변인 중 사회 참여도($\beta = .30, p < .001$)와 인기도($\beta = .29, p < .001$)였으며, 그 설명력은 40.7%였다. 즉, 아동의 감정이입과 사회 참여도와 인기도가 높을수록 다른 아동들과의 인간관계 만족도가 높았음을 의미한다. 넷째, 학교생활만족도 전체에 대한 경우 유의한 영향을 미친 변인은 아동의 정서지능의 하위 변인 중 감정이입($\beta = .30, p < .001$)과 정서조절($\beta = .12, p < .05$), 사회적 능력의 하위 변인 중 인기도($\beta = .36, p < .001$)였으며, 그 설명력은 34.8%였다. 즉, 아동의 감정이입과 정서조절, 그리고 인기도가 높을수록 아동의 학교생활만족도 전체가 높았음을 의미한다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 시설보호 아동과 일반가정 아동의 정서지능, 사회적 능력, 학교생활만족도의 차이를 살펴보기 위해 시설보호 아동 305명과 일반가정 아동 279명을 대상으로 이들의 정서지능과 사회적 능력, 학교생활 만족도의 차이를 살펴보았다. 이 분석의 결과를 토대로 논의하고자 한다.

첫째, 아동의 집단(시설보호 아동과 일반가정 아동)에 따라 정서지능의 하위 영역들 중 정서인식 및 표현, 정서활용, 사고촉진, 그리고 정서지능 전체의 경우 집단 간 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 정서인식 및 표현은 시설보호 아동 보다 일반가정 아동이 더 높았으며, 사고촉진 또한 시설보호 아동 보다 일반가정 아동이 더 높았고 정서활용 또한 시설보호 아동 보다 일반가정 아동이 더 높았다. 전체 정서지능점수에서도 시설보호 아동 보다 일반가정 아동이 높게 나타나 시설보호 아동의 정서지능에 대한 세심한 관심이 더욱 요구됨을 보여주는 결과로 해석할 수 있다. 이러한 연구결과는 시설보호 아동과 일반가정 아동에 정서조망 능력의 비교 연구에서 시설보호 아동보다 일반가정 아동의 정서조망 능력이 더 높게 나타났다는 권세은과 이순형(2002)의 연구와 시설보호 유아의 전반적인 정서지식 수준은 일반가정 유아에 비해 낮은 것으로 나타났다는 이강이와 성미영(2002)의 연구결과와 맥을 같이 할 수 있으며, 시설보호 아동의 각 정서유형별 정서적 조망수용능력은 일반가정 아동의 정서적 조망수용능력 보다 낮게 나타났다는 박경옥과 이경님(1997)의 연구결과와 시설보호 청소년이 일반가정 청소년에 비해 정서인식, 정서표현, 정서조절 점수가 낮게 나타난 오세순(1999)의 연구결과와 부분적으로 일치하고 있다고 할 수 있다.

더 나아가 시설보호 아동보다 일반가정 아동의 정서인식 및 표현, 정서활용, 사고촉진, 그리고 전체적 정서지능이 더

높게 나타난 결과는 시설보호 아동은 보육사와 아동의 비율이 높은 관계로 자신의 내부에서 느끼는 감정과 기분을 정확하게 인식하고 표현할 기회가 차단될 가능성이 높기 때문이며, 자신의 정서를 왜곡하거나 적절한 방식으로 표현하지 못하는 데 익숙한 반면, 일반가정 아동은 부모와의 상호작용을 통해서 정서적인 유대관계를 형성하고, 정서를 마음껏 표현하는 정서경험의 기회가 많은데서 비롯된 것으로 보인다. 아울러 시설 청소년이 시설 운영자와의 관계가 좋은 청소년일수록 정서지능이 높게 나타난 오세순(1999)의 연구결과를 볼 때 보육사와 아동의 비율이 낮을 때 정서지능이 높아질 수 있다고 할 수 있으며, 시설보호 아동은 대다수가 시설생활의 물질적인 부분에 대해서는 만족하는 반면에 정서적인 측면에서 어려움을 호소하고 있다고 한 노혜련과 장정순(1988)의 연구결과는 시설보호 내에서 정서적 교류를 이루는데 제한점이 있음을 뒷받침해 주고 있다고 말할 수 있을 것이다.

둘째, 아동의 집단(시설보호 아동과 일반가정 아동)에 따라 사회적 능력의 하위 영역들 중 인기도를 제외한 모든 영역에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 사교성, 대인적응성, 사회참여도, 주도성 그리고 사회적 능력 전체에서 시설보호 아동 보다 일반가정 아동이 더 높게 나타났다. 이러한 차이는 오랜 기간 동안 시설에서 거주한 아동들의 경우 대부분 밀접한 유대관계를 형성하는데 부적절하기 때문에 어떤 특정한 사람과 강한 유대관계를 형성하기가 어려운데서 비롯된다고 볼 수 있으며(연진영, 1987), 시설보호 아동들은 시설환경의 특성상 바람직한 사회적 기술을 배울 수 있는 모델이 부족하여 적절한 사회적 기술 및 행동을 습득할 기회가 제한된 환경에 처해 있고, 이에 비해 일반가정 아동은 부모의 사랑과 보살핌, 적절한 양육태도 및 사회적 능력을 향상시킬 수 있는 모델을 쉽게 접할 수 있는 기회가 많기에 차이가 나타났다고 할 수 있다. 아울러 시설보호 아동은 본인 스스로 시설보호 아동이라는 열등감에 사로잡혀 친구들과의 사교성이나 대인과의 적응성 부분에서 소극적인 자세와 위축된 태도를 보이고 있으며, 사회참여도와 주도성의 부분에서도 본인에게 기회가 주어지더라도 쉽게 포기하는 경향을 볼 수 있다. 이에 반해 일반가정 아동은 부모의 사회적 지지와 또래 및 친구들과의 관계형성에 필요한 심리적, 물리적 환경을 제공받음으로써 일반가정 아동의 사교성, 대인적응성, 사회참여도, 주도성이 시설보호 아동에 비해 더 높게 나타난 것으로 해석할 수 있으며, 이러한 결과를 통해 시설보호 아동의 사회적 능력을 향상시키기 위한 다각적인 방안이 마련되어야 할 것으로 보인다.

한편 시설보호 유아는 일반 유아에 비해 대인간 문제 해결 전략으로 강제적 전략을 더 많이 사용하는 반면 친사회적 전략은 적게 사용하는 양상을 보였다. 이는 이강이와 성미영

(2002)의 연구 결과와 시설보호 아동들이 일반가정 아동들보다 안정성, 사려성, 사회성, 활동성, 객관성, 적응성 등이 부족하다고 지적한 노동익(1997)의 연구와 부분적으로 맥을 같이 할 수 있다. 또한 시설보호 아동은 일반가정 아동에 비해 협동 기술, 자기주장 기술, 자아통제 기술이 부족하다는 권세은과 이순형(2002)의 연구와 또래와의 관계를 측정하는 사회적 능력, 불안과 우울을 말하는 내재화 문제, 공격행동이나 비행행동을 말하는 외현화 문제 순으로 시설보호 아동들이 일반가정 아동에 비해 높은 부적응을 보이고 있는 이서정(2001)의 결과는 본 연구결과와 부분적으로 일치하고 있다고 볼 수 있다.

셋째, 아동의 집단에 따라 학교생활만족도의 하위 영역들 중 학교생활 전반에 대한 만족과 아동간의 인간관계에 대한 만족의 영역에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 학교생활 전반에 대한 만족에 있어 시설보호 아동보다 일반가정 아동이 더 높았으며, 아동간의 인간관계에 대한 만족은 시설보호 아동 보다 일반가정 아동이 더 높았다. 즉, 시설보호 아동과 일반가정 아동의 학교생활만족도에 따른 차이를 살펴본 결과 학교생활만족도의 하위 영역들 중 학교생활 전반에 대한 만족과 아동간의 인간관계에 대한 만족은 시설보호 아동보다 일반가정 아동이 더 높게 나타났다. 이는 시설보호 아동은 일반가정 아동에 비해 낮은 학교적응(김선해, 2002)과 육아시설 아동의 학교부적응에 대한 연구결과(박은선, 2000)와 맥을 같이 할 수 있지만 시설보호 아동의 학교생활을 조사한 결과 학교생활의 만족도는 대체로 높게 나타난 전규용(2002)의 연구 결과와는 일치하지 않는다.

시설보호 아동들의 학교 부적응의 가장 큰 문제로서, 친구들과의 관계를 지적하고 있다. 즉, 따돌림과 괴롭힘을 당하고, 잦은 싸움을 하며, 친구들과 솔직하게 대화를 하지 않고, 잘 어울리지 못하며, 공격적이고 충동적인 언행으로 친구들과를 배척하고, 거부하거나, 스스로 소외당하는 문제양상이 있었다. 그리고 학교 및 학급활동에 소극적인 태도를 보였고, 학교생활 및 친구들과의 관계 속에 불편함이 있었으며, 학교거부성향으로 지각, 결석 등의 행동이 나타났다고 밝힌 박은선(2000)의 연구결과는 학교생활만족도에 대한 본 연구결과를 뒷받침해 주고 있다.

본 연구에서 시설보호 아동과 일반가정 아동의 학교생활만족도에 대한 차이에 대한 원인을 살펴보면, 일반가정 아동은 친구들과의 관계에서 솔직한 대화와 적극적인 자세를 취함으로써 아동간의 인간관계에 대한 만족도가 높았을 것이며, 이에 반해 시설보호 아동은 친구들과의 관계에서 솔직하게 대하는 데 어려움을 느꼈을 것으로 예상된다. 그 원인은 가정환경의 결여와 낮은 자아존중감에서 찾을 수 있을 것이다. 무엇보다도 자신이 친구들과 다른 환경에서 생활하며,

자신을 보호하고 양육시키는 부모와 가정이 없다는 비교의 식과 친구들과 다름에서 오는 낮은 자아존중감의 개인적인 원인이 아동간의 인간관계에 대한 만족도와 학교생활 만족도에 대한 차이가 나타났다고 할 수 있다.

또한 가정환경의 결여에서 나타나는 시설아라는 편견이 우리사회에 존재하는 한 시설보호 아동들의 학교생활에 대한 만족도는 낮게 나타날 것이다. 시설보호 아동에 대한 부정적인 인식과 편견이 하루빨리 바뀔 수 있도록 개선책을 마련해야 할 것이며, 무엇보다도 관심을 가져야 할 점은 시설보호 아동의 학교부적응으로 인하여 학교생활 만족도가 일반 아동에 비해 상대적으로 뒤떨어진다는 사실이다.

다섯째, 시설보호 아동과 일반가정 아동의 정서지능과 학교생활만족도의 관계를 살펴본 결과 전반적으로 높은 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 정서지능은 학교생활만족도와 상관이 높아 정서지능의 하위 요인 중 정서인식 및 표현, 감정이입, 사고촉진이 높을수록 학교생활만족도 전체가 높음을 알 수 있다. 이는 감성지능의 하위영역 중 자기동기 부여와 자기감정관리가 학교생활 만족도에 대하여 영향을 미치는 것으로 나타난 최은주(2003)의 연구와 정서지능이 학업성취에 영향을 준다는 이민숙(2003)의 연구와 맥을 같이 할 수 있다.

아울러, 시설보호 아동과 일반가정 아동의 사회적 능력과 학교생활만족도와는 높은 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 사회적 능력의 하위 영역인 사교성, 대인 적응성, 사회 참여도, 주도성, 인기도의 수준이 높을수록 학교생활 전반에 대한 만족, 교사에 대한 만족, 아동간의 인간관계에 대한 만족 수준이 높은 것으로 나타났다. 이는 시설보호 아동이 또래와의 관계에서 어려움을 보이며 낮은 학교 적응을 보이고 있다는 선행연구(이순형 외, 2001)와 일치하고 있으며, 친구관계의 만족도에 따라 학교생활과 원내 아동간의 강한 상관관계를 나타낸다고 한 김수민(2004)의 연구와 맥을 같이 할 수 있다.

끝으로, 시설보호 아동과 일반가정 아동의 학교생활 만족도에 대한 영향력을 살펴보기 위하여 단계적 중다회귀분석 결과를 다음과 같이 요약할 수 있을 것이다.

첫째, 시설보호 아동은 학교생활만족도의 하위 영역 중 학교생활 전반에 대한 만족의 경우 아동의 정서지능의 하위 영역 중 감정이입과 사회적 능력의 하위 영역 중 사회 참여도가 영향력 있는 변인으로 나타났으며, 일반가정 아동은 학교 생활만족도의 하위 영역 중 학교생활 전반에 대한 만족의 경우 아동의 정서지능의 하위 변인 중 감정이입과 정서조절, 그리고 사회적 능력의 하위 변인 중 인기도가 영향력 있는 변인으로 나타났다. 즉, 아동의 감정이입이 높고 사회 참여도가 높을수록 그 아동의 학교 생활전반에 대한 만족도가 높았으며, 일반 가정 아동의 감정이입과 정서조절이 높고 인기

도가 높을수록 아동의 학교 생활전반에 대한 만족도가 높았음을 의미한다.

정서지능의 하위영역인 감정이입은 학교생활 전반에 대한 만족에 영향을 미치는 유의한 변인으로서 시설보호 아동과 일반가정 아동 모두에게 나타났다. 이러한 결과는 학교생활 만족도에 감정이입의 중요함을 나타내고 있다고 할 수 있으며, 이해원(1972)의 사회적응으로 인한 정서적 안정은 자기의 학습과제에 보다 더 많이 집중을 할 수 있게 하고 학교전반에 대해서 호의적 태도를 갖는데 도움이 된다고 밝혀져 본 연구 결과를 뒷받침해 주고 있다고 할 수 있다.

둘째, 시설보호 아동의 교사에 대한 만족의 경우 정서지능의 하위 변인 중 정서인식과 표현, 감정이입, 그리고 사회적 능력의 하위 변인 중 사회 참여도가 유의한 영향을 미쳤으며, 일반가정 아동은 정서지능의 하위 변인 중 감정이입, 그리고 사회적 능력의 하위 변인 중 인기도가 유의한 영향을 미쳤다. 즉, 시설보호 아동의 정서 인식과 표현 및 감정이입이 높고 사회 참여도가 높을수록 아동의 교사에 대한 만족도가 높았으며, 일반 아동의 감정이입이 높고 인기도가 높을수록 아동의 교사에 대한 만족도가 높았음을 의미하는 것으로 감정이입에 대한 다양한 교육이 실시되어야 함을 시사한다고 볼 수 있다. 특히 교사와 학생의 관계는 공식적으로 학습을 위한 관계지만 학생 개개의 사회적, 심리적 욕구를 충족시킬 수 있는 사적이고 자유로운 인간관계로 시설보호 아동에게 있어 교사의 역할은 더욱 중요하다.

셋째, 시설보호 아동은 아동간의 인간관계에 대한 만족의 경우 유의한 영향을 미친 변인은 사회적 능력의 하위 변인 중 사회 참여도와 인기도였으며, 일반가정 아동은 아동의 정서지능의 하위 변인 중 감정이입, 사회적 능력의 하위 변인 중 사회 참여도와 인기도였다. 즉, 시설보호 아동의 사회 참여도와 인기도가 높을수록 다른 아동들과의 인간관계 만족도가 높았으며, 일반 아동의 감정이입과 사회 참여도와 인기도가 높을수록 다른 아동들과의 인간관계 만족도가 높았음을 의미한다. 이는 감정이입 능력이 뛰어난 아동은 자신과 타인의 정서에 대해서 정확한 평가와 표현을 하며 사회생활에 적응적인 방법으로 정서를 조절한다는 연구결과(Salovey & Mayer, 1990)에서 그 원인을 찾을 수 있으며, 친구들과 어울려 생활하는 가운데 아동들은 개인접촉을 경험하고 적대심, 지배감을 처리하는 방식, 타인을 지도하는 방식 등을 배우며 다른 아동의 욕구도 알게 되고 상대방의 입장 또한 인식하게 된다고 밝힌 김행자(1985)의 연구와 맥을 같이 한다고 할 수 있다.

넷째, 시설보호 아동의 학교생활만족도 전체에 대한 경우 유의한 영향을 미친 변인은 아동의 정서지능의 하위 변인 중 감정이입과 사회적 능력의 하위 변인 중 사회참여도였으며,

일반가정의 아동은 정서지능의 하위 변인 중 감정이입과 정서조절, 사회적 능력의 하위 변인 중 인기도였다. 즉, 시설보호 아동의 감정이입과 사회참여도가 높을수록 아동의 학교생활만족도가 높았으며, 일반가정 아동의 감정이입과 정서조절, 그리고 인기도가 높을수록 아동의 학교생활만족도 전체가 높았음을 의미한다. 이는 정서지능과 사회적 능력, 학교생활만족도와의 상관관계가 있음을 나타내주고 있으며 감성지능과 학교생활만족도, 사회성과는 유의미한 상관관계가 있다는 최은주(2003)의 연구결과와 일치한다고 볼 수 있다.

종합해 보면, 이상의 중다회귀분석에서 밝혀진 결과를 통해 특히 주목할 점은 일반가정 아동과 달리 시설보호 아동의 경우 학교생활만족에 있어 사회적 참여가 주요 변인으로 밝혀진 측면이다. 이는 결핍된 시설보호 속에 양육된 아동은 타인과의 정서적 유대감을 갖기 어렵고 장기적인 집단생활과 규율화 등 시설의 특수한 구조적 환경 속에서 사회적 참여에 대한 강한 불만 및 욕구가 심리적으로 내재되어 있는 것으로 해석할 수 있으며, 이에 대한 교사와 또래의 각별한 배려가 요구된다고 볼 수 있다.

본 연구가 갖는 몇 가지 시사점은 다음과 같다.

첫째, 시설보호 아동의 정서지능 향상을 위해 보육사와 아동과의 비율이 낮도록 제도적인 뒷받침이 이루어져 보육사와 정서적인 유대관계를 마음껏 발휘할 수 있는 기회를 마련하고, 시설보호 아동을 위한 정서지능 향상 프로그램을 개발하여 보급해야 할 것이다.

둘째, 시설보호 생활에 길들여진 아이들은 사회 적응에 많은 어려움을 겪게 되고 독립해서 생존경쟁 사회에 뛰어들 준비가 되어 있지 못하기 때문에 시설에서 퇴소한 이후 사회생활에 더욱 힘들어한다고 보고한 노봉련(1998)의 연구 결과를 볼 때 사회인으로서 홀로 설 수 있는 기초를 다지는 초등학교 시기에 사회적 능력을 향상시킬 수 있는 프로그램 개발의 필요성이 제기되며, 지역사회 봉사자와 원 가족과의 지속적인 만남이 체계적으로 이루어지도록 교육해야 할 것이다.

셋째, 시설보호 아동에게 학교생활만족도는 아동의 청소년기와 미래 및 진로에 있어서 큰 영향을 미치기에 학교생활만족도는 중요하다. 시설보호 아동이라는 사회적 편견이 또래와 교사와의 상호작용을 더욱 위축시킬 수 있으므로 시설보호 아동들이 사회의 구성원으로서 건강하고 올바르게 성장할 수 있도록 사회적 편견을 없애고 더불어 살아가는 사회임을 받아들이도록 정책적인 제도와 교육이 이루어져야 할 것이다.

넷째, 시설보호의 내적인 요인에서는 보육사의 자질과 전문성 향상을 위한 교육과 정부의 재정적인 지원이 필요하며, 시설보호의 외적인 요인에서는 시설보호 아동이 가족이나 친척들과의 만남이 정기적으로 이루어지도록 제도적인 개선

책이 마련되어야 한다.

다섯째, 시설보호 아동에게 감정이입과 사회참여도가 중요한 요인임을 고려해 볼 때 시설보호 아동들의 감정이입을 향상시키고 사회참여도를 높일 수 있는 기회를 제공하며, 국내입양 문화와 가정위탁제도가 확산되고 사회 봉사자와의 일대일 자매결연이 올바르게 맺어지도록 해야 할 것이다.

본 연구의 제한점 및 추후 연구에 대한 제언은 다음과 같다.

일반가정 아동의 경우 특정지역의 양부모를 둔 초등학교생으로 국한하였고 시설아동의 경우 대상 표집에 어려움이 많아 지역별분포, 입소시기, 시설보호년수, 보육사와의 애착형성여부 등 집단 내 정서지능, 사회적 능력, 학교생활 적응에 차이가 날 수 있는 배경변수에 대한 통계가 현실적으로 불가능하였으므로 본 연구결과를 일반화하는데 다소 제한적이며, 아동 스스로가 지각한 것을 설문에 답을 하는 자기보고식 주관적 평가라는 제한점이 있지만 시설보호 아동과 일반가정 아동의 정서지능과 사회적 능력, 학교생활만족도의 차이를 밝힘으로써 시설보호 아동의 정서지능과 사회적 능력, 학교생활만족도를 향상시키기 위한 기초 자료를 제공하였는데 의의가 있다. 후속 연구에 대한 제언으로 시설보호 아동과 일반가정 아동의 경우 매우 다른 맥락적 환경에 대한 생태학적 타당성이 고려되어야 할 필요성이 제기되며, 시설보호 아동들 간에 나타나는 발달상의 차이점과 이에 영향을 미치는 요인 분석에 대한 체계적인 연구 또한 중요한 향후 과제로 판단된다. 아울러 연구대상을 특정지역으로 제한하는 것 보다 포괄적인 지역을 선정하는 것과 시설보호 아동 스스로가 평가하는 주관적인 평가보다는 시설보호 아동과 보육사, 학교 교사가 함께 평가를 함으로써 좀 더 객관적인 연구가 이루어질 수 있을 것으로 본다. 끝으로 소규모 시설보호의 한 형태인 그룹 홈의 아동, 일반가정 아동, 대규모 시설보호의 아동과의 정서지능과 사회적 능력, 학교생활만족도를 비교 연구하는 것 또한 의의가 있을 것이다.

■ 참고문헌

강복정, 이정택(2000). 시설청소년을 위한 가족생활교육의 필요성 연구-건강가족적 관점. **한국가족관계학회지**, 5, 153-182.

공경희(2002). 시설아동의 사회부적응 행동특성에 관한 비교 연구 - 수도권 학교와 시설청소년을 중심으로 - 건국대학교 행정대학원 석사학위 청구논문.

권세은, 이순형(2002). 시설보호 아동과 일반아동의 사회적 기술, 정서조망 능력의 비교. **아동학회지**, 23(2), 107-120.

- 김선혜(2002). 시설아동과 일반아동의 학교적응에 관한 비교 연구. 대구가톨릭대학교 석사학위 청구논문.
- 김수민(2004). 시설아동이 지각하는 보육사의 양육태도와 정서, 사회적 발달. 인천대학교 행정대학원 석사학위 청구논문.
- 김행자(1985). **아동발달론**. 서울: 수확사.
- 노동익(1997). 아동복지수용시설의 운영개선 방안에 관한 연구. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.
- 노봉련(1998). 시설아동의 학업부진의 원인과 그 대안에 관한 연구: 경인지역을 중심으로. 서울신학대학교 사회복지대학원 석사학위 청구논문.
- 노혜련, 장정순(1998). 육아시설아동의 생활실태와 만족도에 관한 연구. **한국아동복지학**, 6, 65-92.
- 문용린(1997a). 정서지능의 의미와 중요성. **제11회 한국어린이육영회 유아교육학술대회**.
- 문용린(1997b). **종합진로·진로적성검사**. 서울: 대교출판부.
- 박경미(1997). 유아기 아동의 문제해결능력과 정서적 안정과의 관계. 동덕여자대학교 석사학위 청구논문.
- 박경옥, 이경남(1997). 시설아동과 일반아동의 정서적, 인지적 조망수용능력에 관한 비교 연구. **한국생활과학회지**, 6(1), 1-14.
- 박금옥(1998). 청소년들의 자기조정학습방략정도과 학업성취 및 사회적 능력연구. 동아대학교 석사학위 청구논문.
- 박영애, 최영희, 박인전(2000). 아동의 정서지능과 자아존중감의 특성 및 상호관계. **아동학회지**, 21(3), 5-23.
- 박은선(2000). 육아시설 아동의 학교부적응 문제해결을 위한 학교사회사업 서비스 개발에 관한 연구: 초등학교 학생을 중심으로. 서울여자대학교 석사학위 청구논문.
- 손순자(1993). 국민학생의 자아개념과 적응행동과의 관계분석. 건국대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 신소희(1984). 시설아동의 사회적 부적응 문제에 관한 연구: 고아원의 남녀 중학생을 중심으로. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 연진영(1987). 아동의 공감발달 및 관련 변인. 서울대학교 박사학위 청구논문.
- 오세순(1999). 시설청소년과 일반청소년의 정서지능 비교. 충남대학교 석사학위 청구논문.
- 이강이, 성미영(2002). 유아의 정서 지식과 대인간 문제 해결 전략: 시설보호 유아와 일반 유아의 비교. **아동학회지**, 24(1), 33-45.
- 이민숙(2003). 초등학생의 정서지능이 사회성 발달 및 학업성취에 미치는 영향. 경희대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이서정(2001). 생활시설 아동의 심리적 환경과 부적응의 관계. 가톨릭대학교 석사학위 청구논문.
- 이순형, 이강이, 성미영(2001). 시설아동의 가족관계망에 따른 행동문제. **대한가정학회지**, 39(4), 79-89.
- 이종원(1988). 육아시설아동의 성격특성분석을 통한 생활지도 개선방안. 대구대학교 사회개발대학원 석사학위 청구논문.
- 이혜원(1972). 사회적 장애아의 특질에 관한 연구. 연세대학교 석사학위 청구논문.
- 전규용(2002). 시설아동의 심리사회적 환경과 사회부적응 행동에 관한 연구. 경운대학교 산업정보대학원 석사학위 청구논문.
- 정선옥(2002). 시설보호청소년의 심리사회적 적응에 영향을 미치는 요인들. 서울대학교 박사학위 청구논문.
- 최은영(1999). 초등학생이 지각한 사회적 지지와 자아존중감간의 상관 연구. 국민대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 최은주(2003). 감성지능과 학교생활만족도와 사회성의 관계 연구. 아주대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 최일경(1995). 시설아동의 문제 행동에 관한 연구. 연세대학교 석사학위 청구논문.
- Bowlby, J.(1965). *Child care and the growth of love*(2nd ed). Middlex, England: Penguin Books.
- Bowlby, J.(1980). *Attachment and loss III*. N. Y. : Basic Books.
- Cassidy, J., Parke, R., Butkovsky, L., & Braungart, J.(1992). Family-peer connection : The role of emotional expressiveness with the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63, 603-618.
- Denham, S. A.(2001). Dealing With feelings: Foundations and consequences of young children's emotional competence. *Early Education & Development*, 12(1), 5-10.
- Dunn, J., & Brown, J.(1994). Affective expression in the family, children's understanding of emotions and their interaction with others. *Merrill Palmer Quarterly*, 40, 120 - 137.
- 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.
- Huston, A. C., McLoyd, V. C., & Coll, C. G.(1994). Children and poverty: Issues in contemporary research. *Child Development*, 65, 275-282.

Kernberg, O.(1976). *Object relations theory and clinical psychoanalysis*. NY: Jason Aronson.

O'Malley, J. M.(1977). Research perspective on social competency. *Merrill-Palmer Quarterly*, 23, 29-44.

Salovey, P., & Mayer, J. D.(1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-221.

Sroufe, L. A., Schork, E., Motti, E., Lawroski, N., &

LaFreniere, P.(1984). The role of affect in social competence. In C. Izard, J. Kagan, & R. Zajonc(Eds.), *Emotions, cognition, and behavior*. New York: Cambridge University Press.

접 수 일 : 2008년 5월 25일

심사시작일 : 2008년 6월 4일

게재확정일 : 2008년 8월 28일