아동의 사회지능과 인구통계학적 변인의 관계 연구

The Relationship between Children' s Social Intelligence and Demographic Variables

문 태 형[1)]
Moon, Taihyong

ABSTRACT

The present study investigated the relationship between demographic variables(gender, grade in school, etc.) and children' s social intelligence. Elementary and middle school students responded to the self-reported inventory on social intelligence, and their teachers used the social intelligence rating scale for children. The results show gender, grade, and regional differences in children' s abilities to deal with various social situation. Furthermore, parents' education and residence is also related to their children' s social intelligence. Based on regression analyses, it was found that grade in school and parent education were the most influential variables in explaining variance in children' s social intelligence.

1) 대구대학교 유아교육과 조교수

I. 서 론

우리 사회의 오늘날의 교육은 아동의 인지적 측면을 지나치게 강조하고 사회성 및 도덕성 등 정의적 영역을 소홀히 함으로써 자기중심적인 인간을 양성하고 있다는 비판이 일고 있다. 실제로 지적으로 탁월한 사람이 타인의 감정이나 의도에 대한 조망수용능력의 결여로 그가 속한 조직의 구성원들 사이에서 관심 밖의 대상이 되는 경우를 가끔 볼 수 있다. 이는 학교에서의 성취와 실제 직업세계 속의 성공과의 상관이 약하다는 주장과 맥을 같이 하는 것으로, 일반 직장에서의 성공은 학술적 지능만으로는 설명되지 않는 다른 능력에 의해 설명될 수 있음을 시사하고 있다. 실제로 이러한 '지능=학술적 지능' 의 등식을 거두어들이게 하는 증거들(Jones & Day, 1997; Marlowe, 1984, 1985, 1986; Sternberg, Conway, Kerton, & Bernstein, 1981, Wong et al., 1995)이 발표됨으로써 지능에 관한 우리들의 사고 범주를 확장시켜야할 필요성이 대두되었다.

이러한 필요성에 대한 반응으로 최근에 지능의 영역이 확장되어 연구가 이루어지고 있다. Sternberg와 그의 동료들에 의한 실제적 지능(Wagner & Sternberg, 1985)과 성공지능(Sternberg, 1996), Gardner(1983)의 다중지능이론에서의 개인내지능과 개인간지능, Salovey의 정서지능(Salovey & Mayer, 1990), Thurstone에 의해 시작되어 Keating(1978)을 거쳐 Ford(Ford, M & Tisak, 1983), Marlowe(1986), 그리고 Cantor & Kihlstrom(1987)에 의해 관심이 다시 주어진 사회지능 등, 개인이 살고 있는 맥락적 조건을 고려한 지능연구들이 그러한 경향을 반영한 연구들이라 할 수 있다. 이들이 주장하는 지능개념은 개인이 효율적인 삶을 영위하는 필수적인 요소들이 무엇인가에 관한 것으로, 학문적 문제해결력인 학술적 지능과 구분하여 비학술적지능이라 일컫는다.

본 연구는 이들 새로운 지능들 중 사회지능에 초점을 두고있다. 사회지능은 중요한 개념이지만 이에 대한 연구는 상대적으로 많은 관심을 받지 못하였다. 사회지능에 관한 연구결과를 보면 사회지능이 우리의 삶에 있어서 상당히 중요한 부분을 차지한다는 것을 알 수 있다. Marlowe(1985)는 사회지능이란 대인간 상황에서 자신을 포함한 사람들의 감정, 사고, 행동을 이해하고 그러한 이해의 바탕 위에 적절히 행동할 수 있는 능력이며, 대인간 문제를 발견하거나 문제를 해결하여 유용한 사회적 산물을 창조할 수 있는 일련의 문제해결 기술로 구성되어 있다고 정의하였다. 대인관계 능력은 청년기의 학생이 성취하여야할 중요한 기술(Ford, 1986)이며, 사회적 기술과 학업성취와의 정적상관(Safer, 1986; Feshbach & Feshbach, 1987)을 이루고 있다는 내용들은 사회지능의 잠재적 중요성을 대변하고 있다.

그러나 사회지능에 관한 많은 연구는 사회지능 자체에 대한 명확한 정의가 이루어지지 않은 채 계속되어져 사회지능의 측정과 해석의 문제가 대두되었다. 또한 사회지능 학자들은 방법론적 문제점이나 혹은 사회지능의 다차원성을 고려하지 않은 연유로 인하여 사회지능을 일반지능 혹은 학술적 지능과 경험적으로 분리하지 못하는 한계를 지니고 있었다. 사회지능에 관한 많은 연구들을 보면 이 개념은 사회적 상황에 적용된 학술지능의 개념과 별반 차이 없는 것으로 취급하고 있다. 그 후 사회지능이 학술지능과 구별될 수 있다는 증거가 몇몇 연구(Jones & Day, 1997; Marlowe, 1984, 1985, 1986; Sternberg, Conway, Kerton, & Bernstein,

1981, Wong et al., 1995)들에 의해서 경험적으로 입증되었다. Wong과 그의 동료들(1995)은 대학생을 대상으로 연구하여 사회적 지능과 일반지능을 구분하는데 성공하였다.

이처럼 최근에 사회적 지능과 학술지능의 구분 가능성을 경험적으로 입증한 연구가 발표되었지만, 관련변인들의 사회지능에 대한 영향력을 묻는 연구는 미흡한 실정이다. 그러므로 사회지능의 구체적인 특성을 밝히기 위해서는 여전히 더 많은 연구가 필요한 상태라는 지적이 있다. 이에 본 연구는, 사회지능에 관한 연구가 아직 많지 않은 시기에, 탐색적 입장에서 사회지능의 본질을 규명하기 위한 기초연구로서의 특성을 띄며, 국내의 아동을 대상으로 사회지능의 특성을 알아보고자 한다.

구체적인 연구문제는 첫째, 인구통계학적 변인에 따른 집단간에 사회지능에 있어 차이가 있는지를 알아보고자 한다. 선행연구들은 대부분 단일집단을 이용하여 사회지능과 학술적 지능의 변별 가능성 혹은 사회지능의 다차원성을 검증하였으나 인구통계학적 변인에 따라 구분된 집단간의 사회지능의 차이를 직접 비교한 연구는 찾아보기 힘들다. 인간 발달에 있어서 정의적 영역의 여러 능력들이 성별, 부모의 양육태도나 학력, 가정 배경 등에 의해 영향을 받는다는 결과들이 있다. 친사회적 행동, 공격성 등이 성별에 따라 차이가 있거나 혹은 가족의 특정 상호작용 양식에 영향을 받는다는 연구결과(Berman, 1980; Block, 1973; Eisenberg & Lennon, 1983, Patternson, 1982)와, 청년기 도덕발달에서 도덕적 지향과 선호성이 다를 수 있다는 연구결과(Gilligan, 1977, 1982)들은 인간의 정의적 영역의 발달에 있어서의 환경변인의 중요성을 말해주고 있다. 같은 맥락에서 볼 때 사회지능 역시 아동이 지니고 있는 주변환경 요인에 의해 영향을 받을 수 있을 것이다. 그리하여 본 연구에서는 인구통계학적 중요변인에 따른 집단간의 사회지능에 있어서의 차이를 알아보고, 또한 이들 관련변인들 중 어떤 변인들이 아동의 사회지능을 설명하는데 영향력이 있는지를 알아보고자 한다. 본 연구의 두 번째 목적은 사회지능의 인지적인 면(주관적 판단)과 행동적인 면(객관적 평가)에는 어떠한 관계가 있는지를 알아보고자 한다. 이는 사회지능에 대한 아동 자신의 평가(주관적 판단)와 이들 아동의 사회적 행동에 대한 교사의 평정(객관적 평가)간의 관계를 알아봄으로써 가능할 것이다. 도덕적 판단과 도덕적 행위가 일치하지 못하다는 연구결과(Kohlberg, 1984)로부터 도덕 교육을 위한 많은 시사점이 제기되었듯이, 사회지능에 대한 주관적 판단과 객관적 평가간의 일치여부에 대한 연구는 사회도덕성 발달을 위한 교육에 많은 함의를 제공할 수 있을 것이다.

II. 연구방법

1. 연구 대상 및 검사도구

연구에 참여한 학생 수는 영남지방의 대도시 및 중소도시의 초등학생 195명(4학년 68명, 5학년 68명, 6학년 59명)과 중학생 257명(1학년 43명, 2학년 137명, 3학년 77명)으로 총 452명이다. 또한 학생들의 객관적 사회적 행동의 평가를 위해서는 이들 학생의 담임들이 직접 응답하였다. 검사지는 1999년 11월 초에 배부하여 11월 말경에 회수하였다.

본 연구에 이용된 측정도구는 아동이 지각하는 사회지능을 측정하기 위한 아동용 사회지능척도와 아동에 대한 객관적인 외현적 사회적 행동을 측정하기 위한 교사용 사회지능평정척도이다. 아동용 사회지능척도는 Zuckerman & Larrance(1979)가

제작한 Perceived Decoding Abilities(PDA)를 참고로 하여 문태형(2000)이 제작하여 심리측정학적 특성을 검증하였으며, 17개의 문항으로 구성되어 있는 자기보고식 척도이다. 이 척도는 LISREL을 이용한 확인적 요인분석을 통한 구인타당도 및 교육심리를 전공한 전문가의 판단에 의한 내용타당도가 양호한 것으로 판명되었으며, 신뢰도 또한 대체로 양호한(재검사 신뢰도 r=.64) 것으로 나타났다. 교사용 평정척도는 문태형(2000)이 Hightower et al.(1986, 1989)의 Teacher-Child Rating Scale (T-CRS)를 근간으로 하고, 초등 및 중등교사의 의견을 종합하여 제작한 9개의 문항으로 이루어져 있으며, 교사가 5점 평정척에 아동의 사회지능의 정도를 평가하도록 하였다. 교사용 사회지능평정척도는 아동의 사회지능에 대한 교사의 객관적 평가를 측정하기 위한 것으로, 요인분석을 통한 구인타당도와 재검사신뢰도(r=.88)를 통한 심리측정학적 특성의 분석에서 양호한 결과가 나왔다.

2. 자료의 분석

본 연구의 연구문제를 분석하기 위해서 SPSS/PC를 이용하여 상관분석, 일원변량분석 및 중다회귀분석을 실시하였다. 아동이 응답한 아동용 사회지능점수와 교사가 평정한 점수를 사용하여 아동의 사회지능의 인지적인 면과 행동적인 면과의 관련성을 단순상관 분석을 통해 알아보았다. 인구통계학적 변인에 따른 집단간의 사회적 지능에 있어서의 차이를 알아보기 위해서는 아동이 응답한 사회지능검사에서의 점수를 종속변인으로 하여 일원변량분석을 실시하였다(사후검증은 Tukey test를 실시하였음). 또한 인구통계학적 예측변인들의 설명력이 어느 정도인지를 알아보기 위해서는 stepwise를 이용한 중다회귀분석을 실시하였다.

III. 결 과

1. 인구통계학적 변인에 따른 사회지능의 차이검증

1) 성별에 따른 사회지능의 차이검증 : 남학생과 여학생별로 나타난 사회지능 하위요인의 평균(표준편차)은 각각 11.40(3.15)과 12.10(3.08)이다. 이들 성별에 따른 차이를 검증한 결과에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며(F(1, 449)=5.62), 여학생이 남학생 보다 높은 사회지능을 보였다.

2) 학년에 따른 사회지능의 차이검증 : 학년에 따른 사회지능에 있어서 차이가 있는지를 분석한 결과에서는 학년간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(F(5, 446)=16.74). 사후검증에서 인접학년간에는 차이가 없는 것으로 나타났으나 초등학교 학생과 중학생으로 구분하였을 때는 차이가 있는 것으로 보였다. 그리하여 초등학교 4,5,6학년을 초등집단으로, 그리고 중학교 3개 학년을 묶어 중학생 집단으로 하여 학교급별에 따른 차이 검증을 실시하였다. 분석 결과 초등학생(평균 10.41, 표준편차 2.97)과 중학생(평균12.72 표준편차 2.90)간의 사회지능에는 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것(F(1, 450)=68.72)으로 나타났다.

3) 부모학력에 따른 사회지능의 차이검증 : 부모의 학력은 아동의 인지적, 정의적 발달과 관련이 있다는 연구결과(윤서영 정옥분, 1999)들이 있다. 같은 맥락에서 부모의 학력에 따른 사회지능에 차이가 있는지를 알아보았다. 부모의 학력을 중졸이

〈표 1〉 성별, 학년별, 기타 관련변인에 따른 기술 통계치 및 일원변량분석 결과

변인		집 단	N	평균	표준편차	일원변량분석				
						변량원	SS	df**	MS	F
성별		남	230	11.40	3.15	집단간	54.44	1	54.44	5.62*
		여	221	12.10	3.08	집단내	4350.21	449	9.69	
		전체	451	11.74	3.13	전체	4404.65	450		
학년별		초4	68	10.01	2.87	집단간	705.53	5	141.11	16.74*
		초5	68	9.91	2.95	집단내	3758.90	446	8.43	
		초6	59	11.44	2.90	전체	4464.43	451		
		중1	43	12.19	3.59					
		중2	137	12.67	2.83					
		중3	77	13.10	2.58					
		전체	452	11.72	3.15					
학교별		초등	195	10.41	2.97	집단간	591.43	1	591.42	68.72*
		중등	257	12.72	2.90	집단내	3873.00	450	8.61	
		전체	452	11.72	3.15	전체	4464.43	451		
부모학력	부학력	중졸이하	100	11.33	2.87	집단간	87.91	2	43.95	4.59*
		고졸	174	11.87	3.17	집단내	3536.27	369	9.58	
		대학이상	98	12.65	3.18	전체	3624.18	371		
		전체	372	11.93	3.13					
	모학력	중졸이하	122	11.30	2.90	집단간	94.10	2	47.05	4.87*
		고졸	192	12.21	3.27	집단체	3497.63	362	9.66	
		대학이상	51	12.71	2.96	전체	3591.73			
		전체	365	11.97	11.97			364		
가족수		1~2명	8	10.63	4.53	집단간	29.65	2	14.82	1.50
		3~5명	394	11.81	3.12	집단내	4257.35	431	9.88	
		6명이상	32	11.00	3.04	전체	4287.00	433		
		전체	434	11.73	3.15					
지역		대도시	127	10.72	3.02	집단간	35.94	1	35.94	4.14*
		소도시	68	9.82	2.81	집단내	1677.24	193	8.69	
						전체	1713.18	194		

*p〈.05

** 변인마다 자유도가 다른 이유는 해당 변인에 응답하지 않은 학생은 분석에서 제외시켰기 때문임

하, 고졸, 그리고 대학 이상으로 크게 3개의 범주로 구분하여 분석한 결과 부모의 학력은 아동의 사회지능과 관련이 있는 것으로 나타났다. 우선 아버지의 학력에 따른 차이검증(중졸이하 평균 11.33, 고졸 평균 11.87, 대학 이상 평균 12.65) 결과는 통계적으로 유의미{F(2, 369)=4.59}하였다. 사후검증의 결과에서는 중졸 이하와 고졸 사이, 그리고 고졸과 대학 이상 사이에는 차이가 없었으나 중졸 이하와 대학 이상 사이에는 유의미한 차이가 있었다. 어머니의 학력에 따른 차이검증(중졸이하 평균 11.30, 고졸 평균 12.21, 대학 이상 평균 12.71)에서도 통계적으로 유의미한 결과{F(2, 362)=4.87}가 산출되었다. 사후검증의 결과에서 아버지의 학력에 따른 분석과 마찬가지로 중졸 이하와 고졸 사이, 그리고 고졸과 대학 이상 사이에는 차이가 없었으나 중졸 이하와 대학 이상 사이에는 유의미한 차이가 있었다.

4) 가족 수에 따른 사회지능의 차이검증 : 사회지능은 대인간 관계에 대한 능력으로 볼 수 있으므로 상호 이해나 양보와 공유가 강조되는 환경 내에서 성장한 아동이 그렇지 못한 환경의 아동에 비해 높은 수준의 사회지능을 표출할 수 있을 것이다. 통념적으로 볼 때 가족 수가 많을 때 상호이해나 공유, 양보의 덕목은 더욱 강조될 것이다. 그러므로 가족 수는 아동의 사회지능에 영향을 미칠 수 있는 중요 변인으로 생각하여 이에 따른 아동의 사회지능의 차이를 검증하였다. 가족의 범주를 구분하는 데는 임의적인 요소가 있지만 크게 1-2명, 3-5명, 그리고 6 이상의 3개의 범주로 구분하였다. 분석결과 예상과는 달리 가족 수에 따른 집단간의 사회지능에는 유의미한 차이가 나타나지 않았다(F(2, 434)=1.50).

5) 지역에 따른 사회지능의 차이검증 : 본 연구의 표집 과정에 있어서 지역간을 구별할 수 있는 대상이 초등학교여서 초등학교 내의 지역간 비교를 하였다. 대도시의 아동 127명, 소도시(읍, 면 단위)의 아동 68명을 대상으로 하여 분석한 결과 지역간에 사회지능의 평균(대도시 평균 10.72, 소도시 평균 9.82)에 있어서 통계적으로 유의미한 차이가 있었다.(F(1, 193)= 4.14). 〈표 1〉에는 관련변인에 따른 일원변량분석의 결과가 나타나 있다.

2. 아동의 사회지능에 대한 관련변인의 설명력

아동의 사회지능을 설명하는데 있어서 성별, 학년 및 기타 관련 변인(지역, 부모학력, 가족 수)의 설명력을 살펴보기 위하여 Stepwise 방식을 이용한 중다회귀 분석을 실시하였다. 예측 변인들 중에서 학년(비표준화 회귀계수(B)=.67, 표준화 회귀계수(β)=.36(t=7.08 p〈.05))와 아버지의 학력(B=.43, β=.10(t=1.98 p〈.05))만이 유의미한 예측변인으로 나타났으며 이들은 아동의 사회지능의 변량 중 15%를 설명하고 있다(R^2=.15). 그 중 학년 변인(β=.36)이 아버지의 학력 변인(β=.10)에 비해 사회지능의 변량을 설명하는데 있어 상대적으로 기여도가 더 높았다. 이러한 예측변인의 상대적 기여도를 검증하는 것은 변량분석의 가설검증과 같은 논리이므로, 변량분석을 통해 선정된 예측변인의 주효과를 알아보았다. 즉, 이는 회귀모형의 적합도에 대한 유의검증이라 할 수 있다. 이들 예측변인의 주효과는 통계적으로 유의미(F(2, 349)=30.71)하여 이들 두 변인에 의한 회귀모형은 적합한 것임을 알 수 있다. 회귀분석의 결과는 〈표 2〉, 〈표 3〉 및 〈표 4〉에 나타나 있다.

3. 사회지능의 주관적 판단과 사회적 행동의 객관적 평가간의 관련성

본 연구에서 사용된 아동용 사회지능 척도는 아동이 자신의 사회지능을 주관적으로 평정한 것이다. 이러한 주관적인 판단은 실제로 타인이 판단하는 아동에 대한 사회지능과 차이가 있을 수 있다. 동일한 특성에 대해 자기보고식 측정도구로부터 산출된 점수와 타인에 의해 객관적으로 평정된 점수간에는 상관이 낮을 수도 있다는 것을 고려한다면, 대인관계의 능력을 측정하는 사회지능에서도 이러한 점을 분석할 필요가 있을 것이다. 그러므로 아동이 판단하는 자신의 주관적 사회지능을 이들 아동이 사회적 행동으로 표출되어 평가되어진 객관적인 측정치와 비교해볼 필요가 있다. 본 연구에서는 아동의 주관적 판단과 중요한 타인들 중 교사에 의해 평가된 아동의 사회지능지수간의 상관을 알아보았다. 교사용 사회지능 평정척(문태형, 2000)을 사용하여 교사에게 아동의 사회적 관계 능력을 평가하라고 한 뒤 이들 점수와 아동이 보고한

〈표 2〉 Stepwise를 이용한 중다회귀분석 결과〉

Model	R	R^2	Adjusted R^2	R^2 change	F change	sig. F change
1[a]	.37	.14	.14	.14	57.02	.000
2[b]	.39	.15	.15	.01	3.93	.048

a : predictors : (constant), 학년
b : predictors : (constant), 학년, 부학력

〈표 3〉 최종모형의 회귀계수와 검증치

예측변인	비표준화계수		표준화계수	t
	B	표준오차	β	
constant	6.43	.74		8.69*
학년	.67	.10	.36	7.08*
부학력	.43	.21	.10	1.98*

*p < .05

〈표 4〉 최종회귀분석모형의 변량분석

변량원	SS	df	MS	F
Regression	512.73	2	256.36	30.71*
Residual	2913.23	349	8.35	
Total	3425.96	351		

*p < .05

사회지능의 점수를 상관분석한 결과 이들 두 변인 간에는 통계적으로 유의미한 상관계수(r=.13 p=.00)가 산출되었다. 그러나 상관의 정도는 그리 크지 않았다. 아동용 사회지능검사의 3개의 하위요인 중 사회적 지각력과 사회-인지적 유연성을 합한 지각 유연성 하위요인과 교사의 평정간의 관계분석, 그리고 사회적 예절 문항으로 구성된 사회적 지식 하위요인과 교사의 평정과의 관계분석에서도 낮은 상관을 보이고 있다(각각 r=.08과 r=.18).

IV. 논의 및 결론

본 연구는 사회지능에 대한 인구통계학적 변인의 관련성을 알아보고 또한 아동의 사회적 관계에 대한 자신의 판단력과 실제 사회적 행동의 관계를 분석하였다. 초등학생과 중학생을 대상으로 사회지능척도에 대한 자신의 반응을 적도록 하였고, 자기보고식 반응이 social desirability에 의한 영향을 받을 수도 있기에, 사회적 행동에 대한 중요한 타인들 중 실제로 아동들의 사회적 관계가 많이 일어나는 학교현장의 담임교사가 아동의 사회적 행동에 대해 평가하도록 하여, 교사가 평정한 사회적 능력과 아동이 판단하는 자신의 사회지능간의 관계를 알아보았다. 본 연구에서 얻어진 결과에 대한 논의는 다음과 같다.

우선, 인구통계학적 관련변인에 따른 집단간의 사회지능에 있어서의 차이검증의 결과에 대한 논의이다. 첫째, 여학생이 남학생보다 높은 사회지능을 보여 남녀간에는 유의미한 차이가 있었다. 여학생이 남학생보다 사회적 관계에서 높은 능력을 보이고 있는데, 이러한 결과는 Ford(1982)의 연구결과와 유사하다. 정의지향적 도덕성을 지닌 남자들과는 달리 여자들의 배려지향적 도덕성(Gilligan, 1977, 1982)이 여학생이 사회적 관계에서 높은 점

수를 얻는데 기여하였을 가능성이 있다. 둘째, 부모의 학력에 따른 아동의 사회지능의 차이를 알아본 결과 부모의 교육정도는 아동의 사회지능과 관련이 있었다. 부모의 학력이 고학력일수록 아동의 사회지능은 높게 나타났는데 이는 아버지의 교육수준에 따라 대인적응을 포함한 사회적 적응에서 유의한 차이를 보인다는 윤서영과 정옥분(1999)의 연구와 유사한 결과이다. 셋째, 사회지능은 대인간 관계에 대한 능력이므로 상호 이해나 양보와 공유가 강조되는 환경 내에서 성장한 아동이 그렇지 못한 환경의 아동에 비해 높은 수준의 사회지능을 표출할 수 있을 것이다. 통념적으로 보면 가족 수가 많을 때 상호이해나 공유, 양보의 덕목은 더욱 강조될 것이므로 대가족의 아동이 소가족의 아동들에 비해 사회지능이 높을 것으로 생각된다. 그러나 분석결과 예상과는 달리 가족 수에 따른 집단간의 사회지능에는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 대인간 상호작용이 양적으로 풍부한 것 보다는 실제로 가족 구성원들간에 이루어지는 상호작용의 질에 의해 사회지능이 영향을 받을 수 있다는 점을 고려하게 한다. 지역간의 비교에서는 대도시의 아동이 소도시의 아동에 비해 높은 수준의 사회지능을 보였다. 이러한 결과는 흔히 대도시의 사람이 소도시나 시골사람에 비해 메마른 인간관계 분위기로 인해 대인관계에서 유연하지 못할 것이라는 일반적인 생각과는 상치되는 것이다. 또한 초등학생과 중학생의 사회지능의 수준에 차이가 있다는 것은 사회지능이 발달적으로 상승할 수 있음을 알게 한다. 이는 중학생이 초등학생에 비해 대인관계 기술이나 사회적 관계의 경험이 많았으며 또한 훨씬 많은 정규 도덕교육프로그램 등을 통해 사회적으로 바람직한 행동이 어떠한 것이라는 것을 더욱 많이 접할 수 있었던 것도 이들 학생들간의 차이를 부분적으로 설명하는 요인이라고 볼 수 있을 것이다.

다음으로는 아동의 주관적 판단과 아동의 외현적 사회적 행동을 객관적으로 측정하기 위해 교사가 평정한 아동의 사회적 능력 수치간에는 통계적으로 유의미한 상관계수(r=.13 p=.00)가 산출되었다. 그러나 이 상관계수의 통계적 중요성이 아닌 실제적 중요성(practical significance)에는 재고의 가능성이 포함되어 있는 듯하다. r=.13은 실제적으로는 두 변인간에 상관이 거의 없다는 것을 의미한다. 통계적으로 유의미한 결과가 나온 것은 상관계수에 대한 통계적 검증에서 표집의 크기가 산술적으로 영향을 미친 결과이기 때문이다. 그러므로 아동이 주관적으로 생각하는 본인의 사회지능의 수준과 실제로 타인이 바라보는 아동에 대한 사회지능 수준은 관련이 적은 것으로 볼 수 있다. 즉 이 결과는 아동 자신이 평가한 사회적 능력과 타인이 평가하는 아동의 사회적 능력간에는 차이가 있음을 나타낸다. 이는 사회지능의 인지적 측면과 행동적 측면은 정적인 상관을 지닌다는 Barnes & Sternberg(1989)의 연구와는 다른 결과이다.

결론적으로, 사회지능은 학년, 성별, 부모의 학력, 지역, 가족 구성원의 특징 등 제반 변인들과 관련된 내재적 능력임을 알 수 있다. 이러한 점은 정의적 영역에 대한 교육이 미흡하다는 지적과 함께 사회도덕성 발달을 위한 다양한 교육프로그램 실행의 필요성이 강조되고 있는 이때에 사회적 관계의 능력을 의미하는 사회지능의 계발을 위해 학교와 가정의 기능과 역할이 어떠해야함을 시사하는 것이라 하겠다. 특히 남녀간에 사회지능이 차이가 있다는 결과는 도덕성 발달의 연구와 같이 여성 특유의 사회적 관계능력이 존재할 수 있음을 생각하게 하며, 사회성 발달을 위한 교육에 남녀 구분이 되는 교육프로그램의 운영 가능성을 시사해주는 것이라 할 수 있다. 또한 도덕적 판단과 도덕적 행위가 일치하지 못하다는 연구결과(Kohlberg, 1984)로부터 도덕 교육을 위한 많은 시사점이 제기

되었듯이, 본 연구를 통해 밝혀진 사회지능에 대한 주관적 판단과 객관적 평가간의 낮은 상관은 사회적 관계 능력의 발달을 위한 교육에서 실제적으로 강조되어야 하는 내용들이 무엇이어야 하는가에 대해 많은 생각을 하게 하는 부분이다.

서론에서도 밝혔듯이 사회지능에 관한 연구는 아직 많이 이루어지지 않은 관계로 본 연구는 탐색적인 입장에서 인구통계학적 관련변인들을 중심으로 사회지능의 집단간 차이를 살펴보았다. 후속 연구에서는 이들 변인들과 기타 관련될 수 있는 다른 변인(부모의 양육태도, 인지양식, 아동의 사회적 자아효능감 등)들을 포함하여 이들 변인들의 사회지능에 대한 인과관계를 밝혀보는 연구가 필요할 것이다.

참 고 문 헌

문태형(2000. 인쇄중). 사회지능척도 개발 연구. 아동교육, 9(2). 한국아동교육학회.

윤서영, 정옥분(1999). 아버지의 역할수행과 아동의 사회적 적응과의 관계. 한국아동학회지, 20, 101-123.

Barnes, M., & Sternberg, R. (1989). Social intelligence and decoding of nonverbal cues. *Intelligence*, 13, 263-287.

Berman, P. W. (1980). Are women more responsive than men to the young? A review of developmental and situational variables. *Psychological Bulletin*, 88, 668-695.

Block, J. H.(1973). Conceptions of sex role: Some cross-cultural and longitudinal perspectives. *American Psychologist*, 28, 512-526.

Cantor, N., & Kihlstrom, J. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1) 100-131.

Feshbach, N., & Feshbach, S. (1987). Affective processes and academic achievement. *Child Development*, 58, 1335-1347.

Ford, M. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 323-340.

Ford, M., & Tisak, M. (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 75, 197-206.

Ford, M. (1986). For all practical purposes: Criteria for defining and evaluating practical intelligence. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner(Eds.), *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world(183-200)*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Gardner, H.(1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligence*. N.Y.:Basic Books.

Gilligan, C. (1977). *In a different voice: Women's conceptions of the self and of morality*. Harvard Educational Review, 47, 481-517.

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Hightower, A., Spinell, A, & Lotyczewski, B. (1989). *Teacher-Child rating Scale(T-CRS) guidelines*. Rochester, NY: Primary Menatl Health Project.

Hightower, A, Work, W., Cowen, E., Lotyczewski, B., Spinell, A., Guare, J., & Rohrbeck, C. (1986). The Teacher-Child Rating Scale: A brief objective

measure of elementary children' s school problem behaviors and competencies. *School Psychology Review*, 15, 393-409.

Jones, K. & Day, J. (1997). Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academic intelligence. *Journnal of Educational Psychology*, vol. 89, 486-497.

Keating, D. (1978). A search for for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 70, 218-233.

Kohlberg, L. (1984). The psychology of moral development: *The nature and validity of moral stages(Vol. 2)*. N.Y.: Harper & Row.

Marlowe, H. (1984). The structure of social intelligence. Unpublished doctoral dissertation, University of Florida, Gainesville, FL.

Marlowe, H. (1985). Competence: A social intelligence approach. In H. Marlowe, & R. Weinberg(Eds.), *Competence development: Theory and practice in special populations(pp. 50-52)*. Springfield, IL: Charles C Thomas.

Marlowe, H. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78, 52-58.

Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.

Safer, D. (1986). Nonpromotion correlates and outcomes at different grade levels. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 500-503.

Salovey, P., & Mayor, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Sternberg, R. J. (1996). IQ counts, but what really counts is successful intelligence. *Journal for Middle Level and High School Leaders*, 80, 18-23.

Sternberg, R. J., Conway, B. E., Kerton, J. L., & Bernstein, M. (1981). People' s conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 37-55.

Wagner, R., & Sternberg, R. (1985). Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 436-458.

Wong, C., Day, J., Maxwell, S., & Meara, N. (1995). A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students. *Journal of Educational psychology*, 87, 117-133.

Zuckerman, M. & Larrance, D. (1979). Individual differences in perceived encoding and decoding abilities. In R. Rosenthal (Ed.), *Skill in nonverbal communication: Individual differences(pp. 170-195)*. Cambridge, MA: Oelgeschlager, Gunn & Hain.