

교육복지사업과 학교생활적응의 관계에서 사회정서역량의 매개효과: 경상남도 학생맞춤통합지원 선도학교를 중심으로*

한 미 영, 염 동 문†

경상남도교육청 미래교육원, 창신대학교

본 연구에서는 교육복지사업 참여가 초·중학생의 학교생활적응에 미치는 영향을 분석하고, 이 관계에서 사회정서역량(자기이해, 개방성, 과제수행, 협력)의 매개효과를 검증하였다. 이를 위해 교육부의 학생맞춤통합지원 체계 구축 사업에 선정된 경남 지역 선도학교 학생의 사회·정서 지표조사 원자료를 활용하였으며, 총 5,134명(초 3,165명, 중 1,969명)의 자료를 분석하였다. 주요 결과는 다음과 같다. 첫째, 교육복지사업 참여 여부와 학생의 사회정서역량 및 학교생활적응 간에는 유의한 부적 상관관계가 확인되었다. 이는 교육복지사업 자체의 부정적 효과라기보다, 복합적 위기 요인을 가진 취약계층 밀집학교가 사업대상으로 우선 선정되는 선택 편향(selection bias)이 반영된 결과로 해석된다. 둘째, 교육복지사업 참여가 학교생활적응에 미치는 부적 영향을 사회정서역량이 부분매개하는 것으로 나타났다. 이는 교육복지사업 참여교 학생이 경험하는 복합적 어려움이 사회정서역량 수준의 저하와 연관되고, 이러한 역량의 취약성이 다시 학교생활적응의 어려움으로 이어지는 심리적 기제가 작동할 가능성을 시사한다. 이상의 결과를 토대로 예방적·통합적 관점에서 학생 맞춤형 지원을 위한 방안을 제언하였다.

주요어: 교육복지사업, 사회정서역량, 학교생활적응, 학생맞춤통합지원

* 이 논문은 경상남도교육청 미래교육원의 2025년 기본연구과제로 수행된 「경남형 학생맞춤통합지원 모델 탐색, 연구에 활용된 자료를 재분석한 것임.

† 교신저자(Corresponding Author) : 염동문, 창신대학교 사회복지학과 교수, 경상남도 창원시 마산회원구 팔용로 262, E-mail : ksltv@hanmail.net

한미영, 경상남도교육청 미래교육원 연구위원(제1저자)

■ 최초투고일 : 2026년 5월 4일 ■ 심사마감일 : 2026년 6월 25일 ■ 게재확정일 : 2026년 7월 15일

1. 서론

최근 교육계의 패러다임은 전통적인 지식 전달 중심에서 벗어나 학생의 전인적 성장을 지원하는 방향으로 전환되고 있다. 이러한 변화 속에서 사회정서역량은 21세기 핵심역량으로 주목받고 있으며, OECD를 비롯한 국제기구들은 사회정서역량이 학업적 성취를 넘어 개인의 행복과 안녕, 건강한 시민성, 성공적인 직업 생활을 예측하는 중요한 요인임을 강조한다(김현진 외, 2020). 사회정서역량은 학생이 자신의 감정과 행동을 이해하고 조절하며, 타인과 긍정적 관계를 형성하고, 책임 있는 의사결정을 내릴 수 있도록 돕는 내적 자원으로 기능한다(조현섭, 최새은, 2023). 특히, 아동·청소년기는 이러한 사회정서역량을 형성해 가는 중요한 발달 시기로, 학교는 다양한 교육적 경험을 통해 학생의 사회정서역량을 체계적으로 성장시킬 수 있는 핵심적 공간이다(김지영, 박지연, 2023; 김현진, 조운정, 김준엽, 김민성, 2023).

사회정서역량은 학생의 학교생활적응과도 밀접하게 연결된다. 학교생활적응은 단순히 규칙을 준수하는 차원을 넘어, 교사 및 또래와 만족스러운 관계를 형성하고 학업 활동에 적극적으로 참여하며 학교 공동체 안에서 긍정적 정체성을 확립해 가는 총체적 과정이다(박민하, 2017; 주학, 고희숙, 김성봉, 2023). 청소년기에 학교생활에 성공적으로 적응하는 것은 핵심적인 발달 과업에 해당하며, 성인기 이후의 삶의 질과 사회 적응에까지 장기적인 영향을 미친다(주학 외, 2023).

그러나 교육취약계층 학생은 빈곤, 가정기능 약화, 부모의 낮은 교육적 지원 등 다양한 위험요인에 노출되어 있으며, 이러한 요인은 사회정서역량의 발달을 저해하고 학교생활적응의 어려움으로 이어질 가능성이 높다(류방란, 김준엽, 송혜정, 김진경, 2013; 장지연, 안재진, 2013). 실제로 교육취약계층

학생은 그렇지 않은 학생에 비해 사회정서역량과 학교생활적응 전반에서 더 큰 어려움을 경험하는 것으로 나타나, 이들을 위한 체계적인 교육적 개입과 지원이 필요함을 시사한다(이희현, 2025).

이에 학교 안팎에서 교육취약계층 학생을 지원하기 위한 교육복지 정책은 지속적으로 확대·추진되어 왔다. 그 대표적 사업인 교육복지우선지원사업(이하 교육복지사업)은 빈곤층 밀집 지역의 학교를 중심으로 교육취약계층 아동·청소년에게 교육·문화·심리·정서·복지 영역에 걸친 통합적 지원을 제공하여 학업성취를 제고하고 교육격차를 완화하고자 추진된 정책이다(김정원 외, 2010). 그러나 기존 교육복지 정책은 개별 사업 단위로 추진되면서 사업 간 연계가 충분히 이루어지지 못하고, 학생 중심이 아닌 공급자 중심의 분절적 방식으로 운영되는 한계를 드러냈다(안해정 외, 2023). 아울러 저출생의 영향으로 학령인구는 감소하는 반면, 코로나19 팬데믹 이후 기초학력 저하, 심리·정서적 불안, 아동학대, 학교폭력 등 복합적 어려움을 경험하는 학생은 증가하고 있어 가정, 학교, 지역사회의 자원을 유기적으로 연계한 통합적 지원 체계의 필요성이 제기되어 왔다(이혜영 외, 2011; 박상현 외, 2021).

이러한 배경에서 교육부는 2023년 ‘조기 발굴-맞춤형 지원-지역 및 정보 연계’를 핵심으로 하는 학생맞춤통합지원 정책을 발표하였다(교육부 보도자료, 2023. 6. 9.). 학생맞춤통합지원은 기존 교육복지 정책의 분절적 운영 방식을 극복하고, 학생의 전인적 성장과 교육받을 권리 보장을 목표로 하는 새로운 패러다임의 전환이라 할 수 있다(교육부·한국교육개발원, 2025). 교육복지 정책의 새로운 패러다임이 학교 현장에 안정적으로 정착하기 위해서는 그동안 추진되어 온 교육복지사업의 효과를 실증적으로 점검하고 개선 방향을 모색할 필요가 있다.

그러나 교육복지사업의 효과에 대한 선행연구는 일관된 결과를 제시하지 못하고 있으며, 특히 사회정서역량과 같은 비인지적 결과에 대한 실증적 분석은 충분하지 않은 실정이다. 일부 연구에서는 복지 서비스 참여 과정에서 발생하는 낙인효과(stigma effect)가 자아존중감이나 또래관계에 부정적 영향을 미칠 수 있다는 우려도 제기된다(김광혁, 2017). 이는 정책 개입이 의도와 달리 부정적 결과를 초래할 가능성을 시사하는 것으로, 교육복지사업의 효과를 보다 다각적이고 면밀하게 검증할 필요성을 제기한다.

이에 본 연구에서는 경남 지역의 초·중학교 학생맞춤통합지원 선도학교를 중심으로, 교육복지사업 참여 여부가 학교생활적응에 미치는 영향을 분석하고, 이 관계에서 사회정서역량(자기이해, 개방성, 과제수행, 협력)의 매개효과를 검증하고자 한다. 이를 통해 교육복지사업의 효과가 어떠한 심리적 기제를 통해 작동하는지를 실증적으로 탐색하고, 향후 학생맞춤통합지원 정책의 안정적 운영과 제도적 정착을 위한 실천적 함의를 제공하고자 한다.

2. 이론적 배경

1) 교육복지사업과 학생맞춤통합지원 정책

교육복지우선지원사업(이하 교육복지사업)은 빈곤층 밀집 지역에 위치한 학교를 중심으로 교육취약계층 아동·청소년에게 교육·문화·심리·정서·복지 영역에 걸친 통합적 지원을 제공하여 학업성취를 제고하고 교육격차를 완화하고자 추진된 대표적 교육복지 정책이다(김정원 외, 2010). 우리나라 초기 교육복지 정책은 저소득층을 대상으로 한 교육급여 및 급식비 지원 등 경제적 지원

을 중심으로 ‘교육 기회의 확대’에 주력하였다. 그러나 교육복지사업 이후 정책은 단순한 기회 보장을 넘어 ‘교육과정 적응에 어려움을 겪는 학생’에 대한 지원으로 정책 대상의 범위가 점차 확대되었다. 이에 따라 학습부진 학생을 위한 기초학력 지원사업, 심리·정서적 어려움을 겪는 학생을 위한 위(Wee) 프로젝트, 방과후학교 및 초등돌봄 확대, 다문화·탈북학생 지원 등으로 그 영역이 다각화되었다.

특히 2010년대 이후에는 ‘교육취약학생’의 개념이 경제적 취약성 중심에서 벗어나 학습·정서·사회적 적응의 어려움을 포함하는 방향으로 확대되었으며, 정책 기조 또한 취약계층을 선별적으로 지원하는 방식에서 모든 학생을 아우르는 보편적 교육복지로 점차 이동하였다. 그러나 개별 사업의 양적 확대는 사업 간 중복과 지원 체계의 분절화, 행정적 비효율성 등의 구조적 문제를 드러냈으며, 모든 학생의 발달과 성장에 중심을 둔 교육복지 정책으로의 질적 전환을 요구하게 되었다(신익현, 2025).

이러한 배경에서 교육부는 2023년 ‘조기 발굴·맞춤형 지원-지역 및 정보 연계’를 핵심으로 하는 학생맞춤통합지원 정책을 발표하였다(교육부 보도자료, 2023. 6. 9.). 학생맞춤통합지원은 기초학력 미달, 경제적·심리적·정서적 어려움, 학교폭력, 경계선 지능, 아동학대 등 학생의 학습 참여를 저해하는 다양한 문제에 대해 통합적 지원을 제공하고, 궁극적으로 전인적 성장과 교육받을 권리 보장을 목표로 한다(교육부·한국교육개발원, 2025). 또한 과거의 결핍 모델(deficit model)에 기반한 사후적·선별적 지원에서 벗어나, 모든 학생의 잠재력과 강점을 발견하고 체계적으로 개발·지원하는 성장 모델(growth model)로의 패러다임 전환을 추구한다는 점에서 기존 교육복지 정책과 차별화된다(최동호, 안해정, 2025). 성장 모델에서는

철저히 학생 중심의 관점에서 출발하며, 사후적 지원을 넘어 예방적 지원과 학생 개인의 다양한 특성 및 요구에 부응하는 맞춤형 지원을 강조한다.

교육복지사업의 효과를 분석한 선행연구에 따르면, 교육복지사업은 학생들의 인지적 성취뿐 아니라 사회·정서적 영역 전반에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(김용태, 남수경, 윤홍주, 이호준, 2025; 이봉주, 김예성, 김광혁, 2008). 그러나 그 효과는 대상 학생의 특성과 학교급에 따라 일관적이지 않다. 김훈호와 이호준(2018)은 서울교육종단연구의 초등학생 패널 자료를 활용하여 교육복지사업이 국어, 수학, 영어 성취도와 같은 인지적 영역과 자기개념, 성취목표, 진로성숙도와 같은 비인지적 영역에 미치는 영향을 분석하였다. 그 결과, 교육소외계층 전체 집단에서는 두 영역 모두에서 유의한 효과가 확인되지 않은 반면, 상대적으로 성취 수준이 높은 교육소외계층 학생 집단에서는 유의한 긍정적 효과가 나타났다. 류방란 외(2013)의 연구에서도 교육복지사업 참여학교 초등학생은 비참여학교 학생에 비해 자존감이 향상되고 우울·불안 수준이 감소하는 긍정적 변화가 관찰된 반면, 중학생 집단에서는 유의한 변화가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 교육복지사업의 효과가 학생의 개인적 특성 및 학교급에 따라 상이하게 나타날 수 있음을 시사하며, 그 효과를 보다 다각적이고 면밀하게 검증할 필요가 있음을 보여준다.

2) 사회정서역량과 학교생활적응

사회정서역량(social and emotional skills)은 정서적으로 자신의 감정을 적절하게 표현하고 조절하는 것뿐만 아니라, 사회적으로 자신과 타인에 대한 깊은 이해를 바탕으로 타인과 협력하며 긍정적인 사회적 관계를 형성하고, 나아가 책임감 있

는 의사결정을 내리는 능력을 의미한다(김현진 외, 2020). OECD(2019)는 사회정서역량을 과제수행, 감정관리, 협력, 개방성, 타인과의 관계의 5개 영역으로 구분하며, 이를 개인의 행복과 안녕, 건강한 시민성, 성공적인 직업 생활을 예측하는 핵심역량으로 규정하고 있다(김현진 외, 2020).

또한, 사회정서역량은 학생들의 전반적인 성장과 발달에 긍정적인 영향을 미친다는 점에서 중요하다. 사회정서역량은 또래 및 교사와의 긍정적 상호작용, 공동체 구성원으로서의 역할 수행, 규칙 준수, 갈등 해결과 문제해결 경험 등 다양한 교육적 경험을 통해 함양될 수 있으며(김지영, 박지연, 2023; 신현숙, 2011), 단기간에 형성되는 것이 아니라 꾸준한 학습과 반복적 경험을 통해 발달하는 특성을 지닌다.

OECD ESP 사회정서역량 조사 결과에 따르면, 우리나라 학생들의 사회정서역량은 학교급, 성별에 따라 유의한 차이를 보였다. 학교급이 높아질수록 전반적인 사회정서역량 수준이 낮아지는 경향이 나타났으며, 남학생에 비해 여학생의 사회정서역량이 더 낮은 경향성이 확인되었다(김현진 외, 2020). 특히 사회정서역량의 하위요인 전반에서 이른바 ‘부익부 빈익빈 현상’이 나타났는데, 상위 집단은 모든 영역에서 높은 수준을 보인 반면 하위 집단은 모든 영역에서 낮은 수준을 보였다. 사회정서역량이 낮은 집단은 낮은 학업 성취뿐 아니라 정서적 불안, 관계 만족도의 저하, 소속감 결여, 학교 부적응 및 이탈행동 등 다양한 영역에서 어려움을 겪는 것으로 나타났다(이희현, 2025). 이는 사회정서역량이 학생의 학업과 일상생활 전반에 걸쳐 광범위한 영향을 미치는 핵심역량임을 보여준다.

다수의 국내외 연구는 사회정서역량이 학업성취뿐만 아니라 학교생활적응에 유의한 영향을 미침을 보고하였다. 사회정서역량은 학습 상황에서 몰입(유다미, 안도희, 2015), 정신건강 및 학업

성취(김은정 외, 2015), 공격성 감소와 학교적응(박성연, 강지훈, 2005; 한유진, 2006) 등에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학교기반 사회정서학습(SEL) 프로그램을 대상으로 한 메타분석 연구에서도 사회정서역량이 학업 성취도 뿐만 아니라 사회·정서적 기술, 태도, 긍정적 행동, 또래관계 및 학교적응 등 전반적인 영역에서 유의한 향상 효과가 있음이 확인되었다(Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017). 김누리과 최선(2024)은 학교생활에 적응한 중학생 집단이 부적응 집단에 비해 사회정서역량 수준이 유의하게 높으며, 그중에서도 사회적 인식과 관계관리가 학교생활적응에 가장 큰 영향을 미치는 것으로 보고하였다. 이러한 결과들은 사회정서역량이 학교생활적응을 설명하는 핵심 보호요인으로 기능함을 일관되게 보여준다.

3) 교육복지사업, 사회정서역량 및 학교생활 적응 간의 관계

빈곤 가정의 학생들은 또래관계, 교사와의 관계, 학업 참여 등 학교생활 전반에서 어려움을 경험하는 경향이 있으며, 이는 사회적 관계 형성과 학교적응 수준에 부정적인 영향을 미친다(정규석, 2004; 장지연, 안재진, 2013). 교육복지사업 대상 학생들 역시 자아존중감, 자기효능감 등 사회정서역량 측면에서 상대적으로 취약한 특성을 보이는 것으로 나타난다. 그러나 사회정서역량 수준이 높을수록 학교적응 수준 또한 유의하게 향상되는 것으로 보고되었으며(이경만, 2017), 교육복지 프로그램 참여가 자아존중감이나 자기효능감과 같은 사회정서적 요인의 향상을 매개로 학교적응을 증진시키는 경향이 있음도 확인되었다(김종언, 2009).

이러한 논의는 위험요인-보호요인 패러다임에

서도 뒷받침된다. 위기청소년은 다양한 위험요인에 노출될 경우 학교부적응과 같은 부정적 결과로 이어질 수 있으나, 사회정서역량과 같은 보호요인이 개입할 경우 위험요인의 부정적 영향을 완충하거나 독립적인 보호요인으로 기능하여 정상적인 발달 경로로의 회복을 촉진할 수 있다(황순길 외, 2016). 또한 이러한 패러다임은 개인 간 차이를 설명할 뿐 아니라 부정적 결과를 예방하고 개입 효과를 극대화하는 기제로 작용한다는 점에서 정책적 활용 가능성이 크다(이근영 외, 2023). 특히 교육복지사업을 대상으로 한 연구에서는 가정의 부정적 기능이 교육취약계층 학생의 사회성 및 학교적응에 미치는 부정적 영향을 사업 참여가 완화하는 상호작용 효과가 확인된 바 있어(류방란, 송혜정, 2011), 적절한 교육적 개입이 위험요인의 부정적 영향을 실질적으로 완화할 수 있음을 시사한다.

이상의 선행연구를 종합하면, 사회정서역량은 교육취약계층 학생의 학교생활적응을 직접적으로 향상시키는 요인일 뿐 아니라, 빈곤 및 가정환경과 같은 위험요인이 학교적응에 미치는 부정적 영향을 완화하는 완충 요인으로 기능할 가능성이 크다. 따라서 교육복지사업이 학생의 학교생활적응에 영향을 미치는 과정에서 사회정서역량이 매개적 역할을 수행할 것으로 가정할 수 있으며, 이에 본 연구는 이들 간의 관계를 실증적으로 검증하고자 하였다.

3. 연구 방법

1) 분석자료

본 연구에서는 교육부의 학생맞춤통합지원 체계 구축 사업에 선정된 경남 선도학교의 '2024년

학생맞춤지원 실태조사' 자료 중 학생 사회·정서 지표조사 원자료를 활용하여 분석하였다. 교육부는 '학생의 교육받을 권리 보장과 전인적 성장'이라는 정책 목표 아래 학생 성장에 대한 중장기적 모니터링을 위해 학생성장 지표를 개발하고, 학생맞춤통합지원 체계 구축 사업에 선정된 선도학교(3년 지정)를 대상으로 매년 실태조사를 실시하고 있다. 이 조사에는 학생의 정의적 역량 특성으로 과제수행, 정서조절, 협력, 개방성, 타인과의 관계, 자기이해, 학교적응이 포함되어 있다(안해정 외, 2023). 본 연구에서는 경남 지역의 초·중·선도학교가 본격적으로 운영된 2024년을 기점으로 정책의 초기 안착 현황을 파악하고자 해당 연도의 자료를 분석에 활용하였다.

학생 사회·정서 지표조사는 학생 개인의 정의적 특성을 다면적으로 파악하기 위해 개발된 도구로, OECD의 ESP(Education and Social Progress) 프로젝트에서 추진한 사회정서역량 연구(SSES: The Study on Social and Emotional Skills)에 기반하여 한국 학생을 대상으로 개발된 5개 역량(김미숙, 이쌍철, 이호준, 황지원, 2019; 김현진 외, 2020)을 토대로 한다. 이후 안해정 외(2023)는 기존 도구에 '자기이해' 역량을 추가함으로써 총 6개 영역(자기이해, 정서조절, 개방성, 과제수행, 타인과의 관계, 협력)으로 확대·구성하였으며, 국내 적용 및 국제 비교의 관점에서 타당화 과정을 거쳤다(최동호, 안해정, 2025). 본 연구에서는 이 중 자기이해, 개방성, 과제수행, 협력의 4개 사회정서역량 하위요인과 학교적응 변인을 분석에 활용하였다.

2) 측정 변인

(1) 독립변인

본 연구의 독립변인은 학교 단위의 교육복지사

업 시행 여부이다. 이는 특정 프로그램의 효과를 넘어 전문 인력(교육복지사) 및 복지 인프라가 구축된 학교 환경이 학생에게 미치는 거시적 영향을 탐색하기 위한 설정으로, 더미변수(0=교육복지사업 미참여교, 1=교육복지사업 참여교)로 변환하여 사용하였다.

(2) 종속변인

종속변인인 학교생활적응은 안해정 외(2023)가 학생맞춤통합지원 실태조사에서 활용한 10문항을 사용하였다. 학교생활적응은 '학교생활'과 '교사와의 관계'의 두 하위요인으로 구성되어 있으며, 각 하위요인별로 5문항씩 총 10문항을 5점 리커트 척도(1=전혀 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)로 측정하였다. 학교생활 요인은 "나는 학교에서 열심히 공부한다", "나는 학교생활이 즐겁다" 등의 문항이, 교사와의 관계 요인은 "나는 학교 선생님과 부담 없이 대화를 나눌 수 있다", "학교 선생님은 나에게 관심을 갖고 따뜻하게 대해주신다" 등의 문항이 포함된다. 학교생활적응 전체 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .922이었으며, 하위요인인 학교생활은 .858, 교사와의 관계는 .938이었다.

(3) 매개변인

본 연구의 매개변인은 사회정서역량으로, 교육부의 사회·정서 지표조사에서 측정한 6개 하위요인 중 자기이해, 개방성, 과제수행, 협력의 4개 하위요인을 사용하였다. 나머지 2개 요인인 '정서조절'은 과제수행의 세부요인(끈기, 자기통제 등)과 개념적으로 중복되고, '타인과의 관계'는 협력의 조작적 정의에 이미 포함된 개념이므로, 개념적 중복을 배제하고 보다 포괄적인 하위요인만을 분석에 활용하였다.

자기이해는 자신의 감정, 생각, 가치, 강점과 한계를 명확히 인식하고, 이러한 내적 요인이 자신

의 행동과 대인관계에 미치는 영향을 이해하는 능력을 의미한다(OECD, 2019). 본 연구에서는 안해정 외(2023)가 학생맞춤통합지원 실태조사에서 사용한 10문항을 활용하였으며, 자기존중과 정체성의 두 개의 세부요인으로 구성되어 있다. 각 문항은 5점 리커트 척도(1=매우 동의하지 않는다, 5=매우 동의한다)로 측정하였다.

개방성은 새로운 경험과 관점에 대해 열린 태도를 갖고, 다양한 가치를 존중하며, 호기심과 창의성을 바탕으로 사고하고 학습하려는 성향을 의미한다(OECD, 2019; 김현진 외, 2020). 본 연구에서는 김현진 외(2020)가 OECD ESP 사회정서역량 조사에서 사용한 24문항을 활용하였으며, 관용, 창의성, 호기심의 세 가지 세부요인으로 구성되어 있다.

과제수행은 주어진 목표나 과업을 책임감 있게 수행하고, 집중력과 인내심을 가지고 끝까지 완수하는 능력을 의미한다(OECD, 2019). 본 연구에서는 OECD ESP 사회정서역량 조사에서 활용된 24문항을 사용하였으며, 끈기, 자기통제, 책임감의 세 가지 세부요인으로 구성되어 있다.

협력은 타인과 원만한 관계를 형성하고, 배려와

친절을 바탕으로 함께 일하며, 갈등 상황에서도 상호 존중과 신뢰를 통해 건설적으로 문제를 해결하는 능력을 의미한다(OECD, 2019). 본 연구에서는 OECD ESP 사회정서역량 조사에서 사용한 24문항을 활용하였으며, 공감, 신뢰, 협동의 세 가지 세부요인으로 구성되어 있다.

사회정서역량의 네 가지 하위요인과 세부요인별 신뢰도 계수는 <표 1>에 제시하였다.

(4) 통제변인

본 연구에서는 학생의 학교생활적응에 영향을 미칠 수 있는 성별, 학교급, 학년, 학교 소재지, 학교 규모 등의 인구통계학적 변인을 통제하였다. 성별(0=여자, 1=남자), 학교급(0=중등, 1=초등), 학교 소재지(0=군 지역, 1=시 지역)는 더미변수로 처리하였다. 학년은 중학교 학년 체제에 맞추기 위해 초등학교의 경우 저학년(1, 2학년), 중학년(3, 4학년), 고학년(5, 6학년)으로 재범주화한 후, 고학년(중 3학년)을 기준으로 더미변수로 전환하였다. 학교규모는 대규모 학교를 기준으로 소규모와 중규모 학교를 더미변수로 전환하여 분석에 투입하였다.

<표 1> 사회정서역량의 하위요인 및 세부요인별 신뢰도

하위요인	세부요인	변인 설명	문항 수	신뢰도 (Cronbach's α)	
자기이해	자기존중	자신의 가치와 효능성에 대한 긍정적 태도	5	.930	.935
	정체성	자신의 선호, 관심, 특성에 대한 이해	5	.904	
개방성	관용	다양한 문화에 대한 호기심과 관용	8	.788	.907
	창의성	창의적 아이디어와 새로운 문제해결 방법 도출	8	.809	
	호기심	새로운 것에 대한 호기심과 학습 욕구	8	.829	
과제수행	끈기	결과를 얻을 때까지 지속적으로 노력	8	.847	.903
	자기통제	신중하고 사려 깊은 언행	8	.725	
	책임감	약속한 일이나 맡은 일에 대한 책임감	8	.777	
협력	공감	타인의 정서와 욕구에 대한 민감성과 이해	8	.783	.914
	신뢰	타인 혹은 타인의 도움이나 정직에 대한 신뢰	8	.860	
	협동	타인을 도와주고 존중하는 경향	8	.825	

3) 자료 분석

본 연구의 자료는 SPSS 25와 PROCESS 4.2를 사용하여 분석하였다. 변인들의 기술통계 및 상관관계 분석은 SPSS를 활용하였고, 연구모형 검증은 PROCESS를 활용하여 부트스트래핑(bootstrapping) 방법으로 다중매개효과를 검증하였다. 구체적으로, 교육복지사업과 초·중학생의 학교생활적응 간의 관계에서 사회정서역량(자기이해, 개방성, 과제수행, 협력)의 병렬적 다중매개효과를 검증하였다. 부트스트래핑 방법은 매개효과 유의성 검증에서 일반적으로 활용되는 Sobel 검증과 달리 자료의 정규성(normality) 가정을 요구하지 않는다는 장점이 있다(이영환, 엄동문, 2023).

다만, 본 연구는 독립변인이 학교 단위 변수이고 매개 및 종속변인은 학생 개인 단위 변수인 위계적 자료 구조(nested data)를 갖는다. 이에 따른 표준오차 추정 오류를 최소화하기 위해 학교 간 편차를 통제변수로 포함하여 분석하였다. 모든 유의성 검증은 유의수준 .05 기준으로 하였으며, 부트스트래핑 반복 횟수는 5,000회로 설정하였다.

4. 연구 결과

1) 조사 대상자의 인구통계학적 특성 및 기초 분석

먼저, 분석에 활용한 조사 대상자의 인구통계학적 특성은 <표 2>와 같다.

전체 조사 대상자는 총 5,134명이며, 이 중 초등학생은 3,165명(61.6%), 중학생은 1,969명(38.4%)이었다. <표 2>에는 조사 대상자의 인구통계학적 특성과 함께, 본 연구의 매개변인인 사회정서역량의 네 가지 하위요인 및 종속변인인 학교생활적응의 평균과 표준편차를 제시하였다. 사회정서역량의 하위요인별 평균을 살펴보면, 자기이해는 3.94로 가장 높았으며, 협력 3.63, 개방성 3.61, 과제수행 3.44 순으로 나타났다. 종속변인인 학교생활적응의 평균은 3.81로 나타났다.

다음으로, 본 연구의 주요 변인 간 상관관계를 분석한 결과는 다음 <표 3>과 같다.

교육복지사업 참여 여부와 사회정서역량의 각 하위요인인 자기이해($r=-.111, p<.001$), 개방성($r=-.105, p<.001$), 과제수행($r=-.058, p<.001$),

<표 2> 조사 대상자의 인구통계학적 특성

변인	구분	명(%)	변인	구분	명(%)
학교급	초등학교	3,165(61.6)	지역	군	378(7.4)
	중학교	1,969(38.4)		시	4,756(92.5)
성별	여	2,508(48.9)	학교 규모	소규모	122(2.4)
	남	2,626(51.1)		중규모	2,917(56.8)
학년	저학년(초1, 2)/ 중1	1,480(28.8)		교육복지 사업	대규모
	중학년(초3, 4)/ 중2	1,686(32.8)	미참여		3,047(59.3)
	고학년(초5, 6)/ 중3	1,968(38.3)	참여		2,087(40.7)
사회정서 역량	자기이해		최소=1, 최대=5, $M=3.94$, $SD=0.761$		
	개방성		최소=1.46, 최대=5, $M=3.61$, $SD=0.565$		
	과제수행		최소=1.42, 최대=5, $M=3.44$, $SD=0.542$		
	협력		최소=1.17, 최대=5, $M=3.63$, $SD=0.552$		
학교생활적응			최소=1, 최대=5, $M=3.81$, $SD=0.744$		

<표 3> 주요 변인 간 상관관계

	교육복지사업	자기이해	개방성	과제수행	협력	학교생활적응
교육복지사업	—					
자기이해	-0.111***	—				
개방성	-0.105***	0.600***	—			
과제수행	-0.058***	0.498***	0.552***	—		
협력	-0.094***	0.636***	0.679***	0.620***	—	
학교생활적응	-0.095***	0.637***	0.587***	0.520***	0.661***	—
왜도	0.381	-0.529	-0.099	0.166	-0.180	-0.415
첨도	-1.856	0.201	0.011	0.227	0.278	0.212

*** $p<.001$

협력($r=-.094$, $p<.001$) 간에는 모두 통계적으로 유의한 부적 상관이 있는 것으로 나타났다. 교육복지사업은 종속변인인 학교생활적응과도 유의한 부적 상관($r=-.095$, $p<.001$)을 보였다. 반면, 사회정서역량의 각 하위요인과 학교생활적응 간에는 모두 통계적으로 유의한 정적 상관을 보였다.

또한, 연구모형 분석에 앞서 정규성 가정을 검토하기 위해 각 주요 변인의 왜도와 첨도를 살펴 보았다. Curran, West와 Finch(1996)가 제시한 기준에 따르면, 왜도의 절댓값이 3 미만이고 첨도의 절댓값이 7 미만일 경우 정규성 가정을 충족하는 것으로 판단한다. 본 연구의 주요 변수들은 모두 해당 기준을 만족하는 것으로 나타났으며, 상관관계수(r) 또한 모두 .70 이하로 변인 간 다중공선성이 의심될 만한 수준은 확인되지 않았다.

2) 교육복지사업, 사회정서역량, 학교생활적응 간의 직접효과

본 연구에서는 Hayes(2020)가 제시한 SPSS Macro를 이용하여 다중매개모형 분석을 실시하였으며, 부트스트래핑 방법을 통해 교육복지사업과 학생의 학교생활적응의 관계에서 사회정서역량(자기이해, 개방성, 과제수행, 협력)의 다중매개효과 분석을 실시하였다. 이때 학생의 학교생활적

응에 영향을 미칠 수 있는 성별, 학교급, 학년, 거주지역, 학교규모 등과 같은 인구통계학적 변인은 통제하였다. 이에 성별(0=여자, 1=남자), 학교급(0=중등, 1=초등), 학교 소재지(0=군 지역, 1=시 지역)는 더미변수로 처리하였고, 학년은 중학교와 학년을 맞추기 위해 초등학교의 경우 3개(1, 2학년=저학년, 3, 4학년=중학년, 5, 6학년=고학년)로 재범주한 후, 고학년(중 3학년)을 기준으로 더미변수로 전환하였다. 학교규모는 대규모 학교를 기준으로 소규모와 중규모 학교를 더미변수로 전환하여 분석에 투입하였다.

먼저, 교육복지사업이 학교생활적응에 미치는 영향을 분석한 결과(<표 4> 참조), 총효과(c)는 부적인 영향($B=-.095$, $p<.001$)을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 교육복지사업 미참여 학교의 학생에 비해 참여교 학생의 학교생활적응이 더 낮게 나타났다.

다음으로, 교육복지사업이 매개변인인 사회정서역량의 각 하위요인(자기이해, 개방성, 과제수행, 협력)에 미치는 영향을 분석한 결과(<표 5> 참조), 직접효과는 모두 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 교육복지사업 미참여 학교에 비해 참여학교 학생의 사회정서역량 수준이 낮은 것으로 나타났다.

구체적으로 살펴보면, 교육복지사업이 자기이해

<표 4> 교육복지사업이 학교생활적응에 미치는 총효과

예측변인	B	SE	<i>t</i>	<i>F</i>	<i>R</i> ²
성별(남)	-.014	.020	-.698	32.329***	.048
학교급(초)	.268	.029	9.256***		
학교 소재지(시)	-.076	.051	-1.507		
학교규모(소)	.017	.083	.201		
학교규모(중)	.079	.028	2.853**		
학년(저)	.291	.025	11.558***		
학년(중)	.127	.024	5.259***		
교육복지사업(c)	-.095	.022	-4.267***		

p*<.01, *p*<.001

<표 5> 교육복지사업이 사회정서역량에 미치는 직접효과

예측변인 \ 종속변인	자기이해(a ₁)			개방성(a ₂)			과제수행(a ₃)			협력(a ₄)		
	B	SE	<i>t</i>	B	SE	<i>t</i>	B	SE	<i>t</i>	B	SE	<i>t</i>
성별(남)	.07	.02	3.46**	.01	.02	.62	-.04	.02	-2.94**	-.03	.02	-2.29*
학교급(초)	.38	.03	12.93***	.32	.02	15.03***	.15	.02	6.93***	.22	.02	10.56***
지역(시)	-.10	.05	-2.04*	-.08	.04	-2.17*	.07	.04	1.98*	-.04	.04	-1.12
학교규모(소)	-.21	.08	-2.47*	-.09	.06	-1.39	.07	.06	1.16	-.12	.06	-1.88
학교규모(중)	-.02	.03	-.74	-.01	.02	-.57	.01	.02	.70	-.02	.02	-1.13
학년(저)	.18	.03	7.04***	.25	.02	13.17***	.13	.02	7.23***	.21	.02	11.38***
학년(중)	.11	.02	4.38***	.12	.09	6.97***	.08	.02	4.29***	.11	.02	6.38***
교육복지사업	-.09	.02	-3.79***	-.05	.02	-2.72**	-.04	.02	-2.58**	-.05	.02	-3.22***

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

에 미치는 직접효과(a₁)는 부적인 영향(B=-.085, *p*<.001)을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 교육복지사업 미참여 학교 학생에 비해 참여학교 학생의 자기이해 수준이 더 낮았다. 다른 사회정서역량의 하위요인도 마찬가지로, 교육복지사업이 개방성에 미치는 직접효과(a₂)는 B=-.045, *p*<.01, 과제수행(a₃) B=-.042, *p*<.01, 협력(a₄) B=-.052, *p*<.001로 나타나, 교육복지사업 참여교 학생의 개방성, 과제수행, 협력 점수가 낮게 나타났다.

마지막으로, 교육복지사업과 사회정서역량을 통제된 상태에서, 매개변인인 사회정서역량의 각 하위요인이 학교생활적응에 미치는 효과를 분석하였다.

분석 결과(<표 6> 참조), 자기이해(b₁)가 학교

생활적응에 미치는 직접효과(b₁)는 정적인 영향(B=.311, *p*<.001)을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 학생의 자기이해 점수가 높을수록 학교생활적응을 보다 잘 한다는 것을 의미한다. 마찬가지로, 사회정서역량의 다른 하위요인이 학교생활적응에 미치는 직접효과를 구체적으로 살펴보면, 개방성(b₂)이 학교생활적응에 미치는 직접효과는 B=.184, *p*<.001, 과제수행(b₃) B=.129, *p*<.001, 협력(b₄) B=.418, *p*<.001으로 나타나, 모두 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

또한, 독립변인인 교육복지사업이 종속변인인 학교생활적응에 미치는 직접효과(c')는 통계적으로 유의한 부적 관련성(B=-.033, *p*<.05)이 있는 것으로 나타났다. 이러한 회귀분석 결과는 교육복지

<표 6> 교육복지사업과 사회정서역량이 학교생활적응에 미치는 직접효과

예측변인	B	SE	t	F	R ²
성별(남)	-.018	.014	-1.277	505.186***	.542
학교급(초)	-.022	.021	-1.047		
지역(시)	-.021	.035	-.599		
학교규모(소)	.136	.058	2.350*		
학교규모(중)	.096	.019	4.960***		
학년(저)	.085	.018	4.781***		
학년(중)	.014	.017	.820		
교육복지사업(c')	-.033	.015	-2.130*		
자기이해(b ₁)	.311	.013	24.408***		
개방성(b ₂)	.184	.018	10.012***		
과제수행(b ₃)	.129	.017	7.504***		
협력(b ₄)	.418	.020	20.805***		

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

사업이 학교생활적응에 미치는 관계에서 사회정서역량인 자기이해, 개방성, 과제수행, 협력이 부분 매개 역할을 하고 있음을 보여준다.

3) 사회정서역량의 매개효과

교육복지사업이 학교생활적응에 미치는 간접효과로서 자기이해, 개방성, 과제수행, 협력의 매개효과

가 통계적으로 유의한 것인지를 검증하기 위해 부트스트래핑을 통해 확인하였으며, 검증 결과는 <표 7>과 같다.

95% 신뢰구간 하한값과 상한값 사이에 0을 포함하고 있지 않으면 매개효과가 통계적으로 유의한 것을 의미한다. 따라서 교육복지사업에서 학교생활적응에 영향을 미치는 자기이해, 개방성, 과제수행, 협력의 모든 매개효과는 통계적으로 유의

<표 7> 교육복지사업이 학교생활적응에 미치는 매개효과

구분	간접효과 경로	효과 계수	Boot SE	95% 신뢰구간	
				LLCI	ULCI
간접효과	전체 간접효과	-.062	.016	-.093	-.030
	교육복지사업 → 자기이해 → 학교생활적응(P1)	-.026	.007	-.040	-.013
	교육복지사업 → 개방성 → 학교생활적응(P2)	-.008	.003	-.015	-.002
	교육복지사업 → 과제수행 → 학교생활적응(P3)	-.005	.002	-.010	-.001
	교육복지사업 → 협력 → 학교생활적응(P4)	-.022	.007	-.036	-.008
간접효과 차이	P1 - P2	-.018	.006	-.030	-.006
	P1 - P3	-.021	.006	-.034	-.009
	P1 - P4	-.005	.007	-.017	.008
	P2 - P3	-.003	.003	-.009	.003
	P2 - P4	.014	.006	.003	.025
	P3 - P4	.016	.006	.005	.028

한 것으로 검증되었으며, 모든 간접효과를 종합한 전체 매개효과도 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 다시 말해, 교육복지사업에 참여한 학교 학생들의 4개 사회정서역량(자기이해, 개방성, 과제수행, 협력) 수준이 미참여교 학생에 비해 낮으며, 이러한 낮은 사회정서역량이 학교생활적응에 부정적 관련성이 있는 매개 경로는 모두 통계적으로 유의하였다.

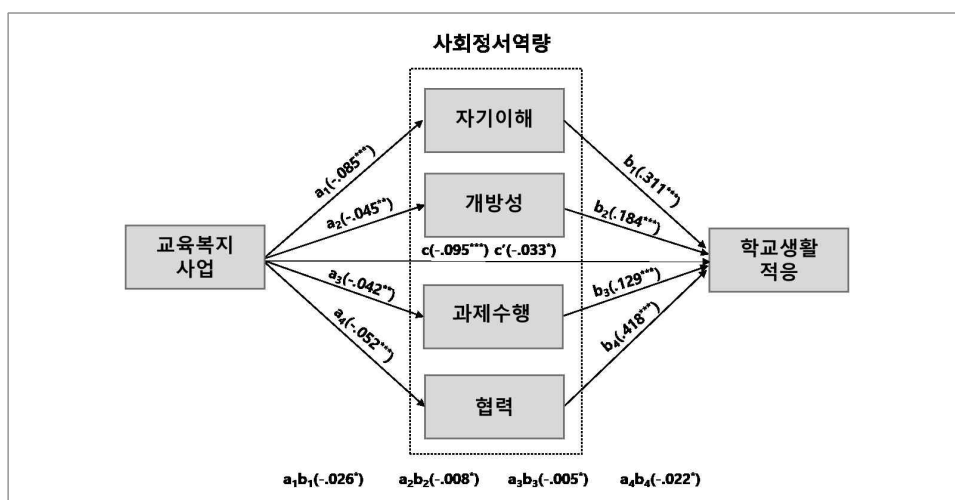
추가적으로, 네 가지 간접효과 간 영향력의 차이를 검증하였다. 분석 결과, 자기이해를 통한 간접경로(P1)는 개방성(P2) 및 과제수행(P3)을 통한 간접경로와 유의한 차이가 있었으나, 협력(P4)을 통한 간접경로와는 유의한 차이가 없었다. 반면, 협력(P4)을 통한 간접경로는 개방성(P2) 및 과제수행(P3)을 통한 간접경로와 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

이는 교육복지사업과 학교생활적응의 관계에서 자기이해와 협력을 통한 매개효과가 상대적으로 크게 작용함을 의미한다. 이상의 분석 결과를 토대로 제시한 본 연구의 최종 연구모형은 <그림 1>과 같다.

5. 논의 및 결론

본 연구에서는 교육복지사업 참여가 학생의 학교생활적응에 미치는 영향을 분석하고, 그 과정에서 사회정서역량의 매개효과를 검증하였다. 다만, 활용한 2차 자료의 특성상 개별 학생의 실질적 수혜 여부를 파악하기 어려워 독립변인을 학교 단위의 사업 참여 여부로 설정하였으며, 이로 인해 생태학적 오류(ecological fallacy)의 가능성이 존재한다. 이러한 제한점을 고려하여, 본 연구에서는 분석 결과를 개별 학생에 대한 처치 효과로 해석하기보다는 사업 시행 학교가 갖는 환경적 특성에 초점을 맞추어 논의하였다. 교육복지사업은 특정 학생을 대상으로 한 직접적 개입을 넘어 학교 전반의 복지 인프라 환경을 형성한다는 점에서, 이러한 해석 방식은 해당 사업의 정책적 맥락을 적절히 반영한 것으로 볼 수 있다.

본 연구의 주요 결과 및 시사점은 다음과 같다. 첫째, 교육복지사업 참여는 학교생활적응에 유의한 부정적 총효과를 나타냈다. 다만, 교육복지사업 참여와 학교생활적응 간의 상관관계수 및 경로



<그림 1> 연구모형 결과

계수의 크기가 0.1 이하로 작게 나타났다는 점에서, 본 연구 결과는 통계적으로 유의하더라도 실제 효과 크기가 크지 않음을 보여준다. 이는 학교생활적응에 영향을 미치는 다양한 요인들 가운데 단일 정책 변수가 갖는 독립적 설명력이 제한적일 수 있음을 의미한다. 따라서 본 연구 결과의 해석 및 정책적 적용에는 신중을 기할 필요가 있다. 또한 교육복지사업 참여는 자기이해, 개방성, 과제수행, 협력 등 사회정서역량의 모든 하위요인에 대해서도 유의한 부적 관련성을 보였다. 즉, 교육복지사업 참여학교 학생은 미참여학교 학생에 비해 사회정서역량 수준이 상대적으로 낮은 경향을 나타냈다.

교육복지우선지원사업은 법정 저소득 가정, 북한이탈주민, 다문화 가정, 특수교육대상자 등 교육취약계층 학생을 대상으로 균등한 교육 기회를 보장하고 교육격차를 완화하기 위해 추진된 중앙정부 차원의 대표적 교육복지 정책이다(김정원 외, 2010). 학생맞춤통합지원 선도학교 전반이 환경적 취약성을 공유하고 있음에도 교육복지사업 참여교에서 더 낮은 적응 수준이 나타난 것은 ‘취약성의 상대적 집중도’ 차이에 기인한다. 교육복지사업 대상교는 법정 저소득층(기초, 차상위 등) 학생이 일정 비율 이상인 학교로 우선 지정되므로, 일반 선도학교에 비해 경제적·가정적 위기요인이 더욱 중첩된 집단임을 시사한다.

선행연구에 따르면 교육적 취약계층 학생은 경제적 어려움뿐 아니라 심리적·사회적 측면에서도 취약성을 보이는 경우가 많다. 가정 내 돌봄의 결핍이나 정서적 지지의 부족은 학교생활 적응과 또래관계 형성에 부정적인 영향을 미칠 수 있으며, 이러한 취약성은 학습, 심리·정서, 진로 영역 전반에 걸쳐 복합적으로 나타나는 경향이 있다(박성현 외, 2021). 즉, 다수의 교육취약계층 학생은 단일 영역의 결핍이 아니라 다층적 위험 요인

이 중첩된 상태에서 학교생활을 영위하고 있을 가능성이 크다.

이러한 맥락에서 본 연구에서 나타난 부적 관계는 교육복지사업의 정책적 실패를 의미하기보다, 사업 대상학교가 직면한 기저의 취약성(baseline vulnerability)을 실증적으로 드러낸 것으로 해석할 수 있다. 즉, 가구 소득이 직접 통제되지 않은 상황에서도 지역 및 학교 규모 통제 후 부적 관계가 유지된 것은 교육복지사업이 복합적 위기요인을 가진 학교에 적절히 표적화되어 운영되고 있음을 재확인해 준다. 나아가, 본 연구는 사회정서역량이라는 내적 자원이 학교생활적응을 견인하는 핵심 기제임을 실증하였다. 이는 정책 개입의 방향이 경제적 지원과 같은 외적 보상을 넘어 학생의 심리적 역량 강화로 전환되어야 함을 시사한다. 따라서 교육취약계층 학생 지원은 문제 발생 이후의 단편적·사후적 개입에서 벗어나, 위험요인을 조기에 진단하고 다층적 차원에서 체계적으로 개입하는 예방적·통합적 지원 체계로 재구조화될 필요가 있다. 특히, 2026년 전면 시행되는 학생맞춤통합지원 정책은 학교 내부의 인적·물적 자원과 지역사회 기반의 외부 자원을 유기적으로 연계하여, 학생의 학교생활적응을 단기적 성과가 아닌 지속가능한 성장의 관점에서 체계적으로 지원해야 한다. 아울러, 개인의 심리적 특성뿐 아니라 학교, 가정, 또래, 지역사회 등 다양한 생태적 요인이 사회정서역량 형성에 복합적으로 작용한다는 점을 고려할 때, 학생을 둘러싼 심리·사회적 환경 전반을 아우르는 생태체계적 관점에서 보다 촘촘한 지원 체계가 마련될 필요가 있다(이희현, 2025).

둘째, 교육복지사업 참여가 학교생활적응에 미치는 부적 영향은 사회정서역량에 의해 부분적으로 매개되는 것으로 나타났다. 이는 교육취약계층이 밀집된 학교의 학생이 경험하는 복합적 어려

움이 사회정서역량 수준의 저하와 연관되고, 이러한 역량의 취약성이 다시 학교생활적응의 어려움으로 이어지는 심리적 기제가 작동할 가능성을 시사한다. 따라서 교육복지사업이 학교생활적응 저하로 이어지는 부정적 경로를 완화하기 위해서는 복지·경제·학업 지원과 같은 외적·제도적 장치의 강화에 머물지 않고, 학생의 내적 자원인 사회정서역량을 직접적·체계적으로 향상시키는 교육적 개입이 병행되어야 한다. 사회정서역량은 학생이 자신의 감정을 인식·조절하고 타인과 공감하며 협력적 관계를 형성할 수 있도록 하는 핵심역량으로, 학교생활적응과 밀접하게 관련되는 보호요인으로 기능한다. 사회정서교육은 감정의 이해와 표현, 타인에 대한 공감과 존중, 건강한 대인관계 형성 등을 체계적으로 학습하도록 돕는다는 점에서, 교육취약계층 학생의 학교생활적응을 실질적으로 향상시키기 위한 핵심적 개입 전략으로 활용될 수 있다. 다만, 사회정서역량은 단기간에 형성되는 것이 아니라 꾸준한 학습과 반복적 경험을 통해 발달하는 것이므로, 일회성 프로그램에 그치지 않고 정규 교육과정에 통합되어 장기적·지속적으로 운영될 필요가 있다(이희현, 2025).

한편, 사회정서역량의 하위요인 중 자기이해와 협력이 학교생활적응에 상대적으로 더 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 학생이 자신에 대한 긍정적 인식과 정서적 이해를 바탕으로 자아존중감을 형성하고, 이를 토대로 타인과의 협력적 관계를 구축할 때 학교생활적응 수준이 향상될 수 있음을 시사한다. 따라서 교육취약계층 학생이 자기이해와 자아존중감을 강화하고, 또래 및 교사와의 관계 속에서 긍정적 상호작용을 경험할 수 있도록 지원하는 교육적 개입이 요구된다.

셋째, 인구통계학적 변인과 사회정서역량을 통제된 상태에서 학교생활적응에 미치는 영향을 살펴본 결과, 대규모 학교에 비해 소규모 및 중규모

학교에서, 고학년에 비해 저학년에 학교생활적응 수준이 상대적으로 높게 나타났다. 이는 학교 규모가 클수록, 학년이 높아질수록 학생들의 학교생활적응 수준이 점진적으로 낮아지는 발달적·환경적 경향성을 반영하는 결과로 볼 수 있다. 따라서 교육복지사업은 이러한 위험 요인이 고착화되기 전인 초등학교 저학년 단계부터 예방적 조기 개입을 체계화하고, 대규모 학교의 구조적 특성을 고려한 맞춤형 지원 시스템을 구축할 필요가 있다.

본 연구 결과는 교육복지사업 참여 학생들의 사회경제적 취약성과 그로 인한 선택 편의(selection bias)가 반영된 결과일 수 있다. 교육복지사업 실시 학교는 본질적으로 교육 여건이 더 열악하고 취약계층 학생의 비율이 높아, 참여학교 학생이 미참여학교 학생에 비해 사회정서역량이나 학교생활적응 수준이 사전에 더 낮았을 가능성이 있다. 단순 상관관계 분석에서 교육복지사업과 모든 종속·매개변인 간에 부적 상관이 나타난 것도 이러한 기저효과를 반영한 것으로 해석할 수 있다. 실제로, 본 연구에서 활용한 경남 학생맞춤통합지원 선도학교는 대부분 구도심에 위치하고 한부모·조손·다문화 가정, 저소득층 가정 등 다양한 취약계층 학생 비율이 높은 학교로 구성되어 있으며, 이 중 교육복지사업 참여 비율은 초등학교는 33.3%, 중학교는 40%에 달한다. 이처럼 본 연구에서 확인된 미미하지만 일관된 부적(-)관계는 정책 수혜 집단이 비수혜 집단에 비해 상대적으로 높은 취약성을 보유하고 있음을 재확인해 준다. 이는 효과 크기의 크고 작음을 넘어, 정책적 지원이 가장 시급한 고위험군에 사업 역량이 집중되고 있다는 표적 효율성의 관점에서 실천적 의의를 찾을 수 있다. 다만, 본 연구는 횡단자료의 한계로 동태적 변화 과정을 직접 보여주지는 못하나, 사회정서역량의 매개 경로를 확인함

으로써 학교생활적응을 향상시키기 위해 무엇을 변화시켜야 하는지에 대한 정책적 레버리지를 발견하였다는 데 의의가 있다. 특히, 이 매개 경로는 향후 학생맞춤통합지원 체계에서 어떠한 심리적 기제를 강화해야 하는지에 대한 실천적 가이드라인을 제공한다. 기존 교육복지사업이 사후적·선별적 지원에 치중했다면, 새로운 통합지원 체계는 자기이해 및 협력 역량 강화를 정규 교육과정과 연계함으로써 모든 학생의 부적응을 예방하는 보편적 지원 모델로 확장될 필요가 있다.

그러나 이러한 의의에도 불구하고, 본 연구는 다음과 같은 제한점을 가지며, 이를 보완한 후속 연구가 이루어질 필요가 있다. 첫째, 2차 자료인 교육부의 ‘사회·정서 지표조사’ 원자료를 활용함에 따라, 학생 개인의 가구 소득이나 경제적 수준을 직접적인 통제변수로 포함하지 못하였다. 이를 보완하기 위해 본 연구에서는 학교 소재지, 학교 규모 등 교육취약 환경을 반영할 수 있는 대리변수(proxy variables)를 활용하여 분석의 타당성을 확보하고자 하였으나, 개인 수준의 경제적 변수를 직접 통제하지 못했다는 점에서 한계가 존

재한다.

둘째, 교육복지사업 참여 여부를 개별 학생의 실질적 수혜 여부가 아닌 학교 단위로 측정하였기 때문에 생태학적 오류(ecological fallacy)의 가능성을 배제하기 어렵다. 사업 참여학교 내에서도 비수혜 학생이 존재할 수 있다는 점에서 해석에 주의가 요구되며, 향후 연구에서는 개별 학생의 수혜 여부와 수혜 기간을 포함한 보다 정밀한 분석이 필요하다. 특히, 학교 수준의 변수와 학생 수준의 변수가 혼재된 데이터의 위계적 구조를 보다 엄밀하게 다루기 위해 다수준 분석(HLM) 등을 적용하여 표준오차 추정의 오류를 최소화하고 구조적 영향력을 검증하는 후속 연구가 병행되어야 할 것이다.

셋째, 본 연구는 경상남도 지역의 학생맞춤통합지원 선도학교만을 대상으로 하였기 때문에 연구 결과를 일반화하는 데 한계가 있다. 교육복지사업의 운영 방식은 지역별·학교 유형별로 상이할 수 있으므로, 향후 연구에서는 연구 대상을 확대하여 다양한 맥락에서의 비교 연구를 수행할 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 교육부 보도자료 (2023. 6. 9.). 학생맞춤통합지원 시범교육지원청, 복합적 어려움을 가진 학생 지원 역량 강화.
- 교육부·한국교육개발원 (2025). <학생맞춤통합지원 체계 구축 가이드북: 2025>.
- 김광혁 (2017). 낙인감이 아동발달에 미치는 영향: 교육복지우선지원사업 참여 아동을 중심으로. <학교사회복지>, 37, 25-43.
- 김누리·최선 (2024). 사회정서역량과 친사회성이 중학생의 학교생활적응과 부적응에 미치는 영향. <교육종합연구>, 22(1), 345-365.
- 김미숙·이쌍철·이호준·황지원 (2019). <OECD ESP 사회정서역량 조사 국제 공동연구(III): 예비조사 결과 분석 및 본조사>. 충북: 한국교육개발원.
- 김용태·남수경·윤홍주·이호준 (2025). 교육복지우선지원사업의 정책 효과 분석: 학교생활 및 수업, 심리 특성, 학업성취도 차이를 중심으로. <교육정치학연구>, 32(2), 87-120.

- 김은정 · 김춘화 · 이상수 (2015). 사회정서학습 프로그램이 초등학생들의 사회정서역량과 공동체의식 개선에 주는 의미 탐색. <교육방법연구>, 27(4), 511-534.
- 김정원 외 (2010). <교육복지의 이론과 실제>. 서울: 학이시습.
- 김종언 (2009). 교육복지 프로그램 이용이 중학생의 학교적응에 미치는 영향. 조선대학교 대학원 석사학위논문.
- 김지영 · 박지연 (2023). 학년차원의 긍정적 행동지원 실행이 초등학교 5학년 학생들의 학업참여 행동, 사회정서역량 및 학교 분위기에 대한 인식에 미치는 영향. <특수교육학연구>, 57(4), 79-112
- 김현진 외 (2020). <OECD ESP 사회정서역량 조사 국제 공동연구(IV): 본조사 결과 분석>. 충북: 한국교육개발원.
- 김현진 · 조윤정 · 김준엽 · 김민성 (2023). 우리나라 아동 · 청소년의 사회정서역량 잠재집단 유형에 따른 학교생활 적응 탐색. <아시아교육연구>, 24(3), 557-585.
- 김훈호 · 이호준 (2018). 교육복지우선지원사업의 교육적 효과 분석. <교육행정학연구>, 36(5), 335-383.
- 류방란 · 김준엽 · 송혜정 · 김진경 (2013). 자존감 향상, 우울 불안 감소에 미치는 교육복지우선지원사업의 효과 분석. <아시아교육연구>, 14(3), 59-83.
- 류방란 · 송혜정 (2011). 교육복지우선지원사업의 가정의 부정적 기능 완화 효과: 초등학생의 사회성과 학교적응을 중심으로. <한국교육>, 38(4), 119-139.
- 박민하 (2017). 청소년의 공동체의식이 학교생활적응에 미치는 영향: 자아정체성과 또래관계의 매개효과. 한세대학교 대학원 박사학위논문.
- 박상현 · 정영모 · 권순정 · 이근영 · 이혜숙 · 조대진 (2021). <학생 중심 맞춤형 지원을 위한 교육복지 통합지원시스템 구축 방안 연구>. 서울특별시교육청교육연구원.
- 박성연 · 강지훈 (2005). 남 · 여 아동의 정서조절 능력 및 공격성과 학교생활 적응간의 관계. <아동학회지>, 26(1), 1-14.
- 신익현 (2025). 교육복지정책의 현재와 미래에 대한 단상. 서울특별시교육청 2025 학생맞춤통합지원 컨퍼런스 자료집, 49-56.
- 신현숙 (2011). 학업수월성 지향 학교에서 사회정서학습의 필요성과 지속가능성에 관한 고찰. <한국심리학회지: 학교>, 8(2), 175-197.
- 안혜정 외 (2023). <학생맞춤지원 실태조사 설계 연구>. 충북: 한국교육개발원.
- 유다미 · 안도희 (2015). 청소년들의 관계성(교사-학생), 정서조절 및 학습몰입 간의 관계. <열린교육연구>, 23(3), 219-239.
- 이경만 (2017). 한국 공공교육기관 사회적 배려대상자 지원 프로그램의 효과성에 관한 연구: 교육복지우선지원사업과 사회통합전형제도지원 프로그램의 비교 중심으로. 한성대학교 대학원 박사학위논문.
- 이근영 외 (2023). 학생의 심리적 위기 현황과 대응 방안 연구. 수원: 경기도교육연구원.
- 이봉주 · 김예성 · 김광혁 (2008). 교육복지투자우선지역 지원사업 효과 분석: 참여 학교와 비참여 학교 아동의 발달에 대한 종단적 비교. <한국청소년연구>, 19(3), 169-195.
- 이영환 · 염동문 (2023). 자원봉사자의 참여동기와 인정보상이 자원봉사 지속의지에 미치는 영향: 자원봉사활동 만족도의 매개효과를 중심으로. <사회과학연구>, 62(3), 227-246.
- 이혜영 외 (2011). <교육복지 통합적 지원체제 구축 방안 연구>. 서울: 한국교육개발원.

- 이희현 (2025). 모든 학생의 전인적 성장을 위한 사회정서교육의 의미와 방향. <교육개발>, 통권 제234호, 24-29.
- 장지연 · 안재진 (2013). 빈곤이 아동의 자아개념과 가정 내 부부갈등을 통해 학교적응에 미치는 영향. <한국아동복지학>, 42, 7-34.
- 정규석 (2004). 사회적 관계요인이 청소년의 학교적응에 미치는 영향. <한국사회복지학>, 56(1), 235-252.
- 조현섭 · 최새은 (2023). 가정과 교육과정에 담긴 사회정서학습 요소 및 시사점. <한국가정과교육학회지>, 35(1), 15-34.
- 주학 · 교회숙 · 김성봉 (2023). 청소년의 또래애착이 학교생활적응에 미치는 영향: 자아존중감의 매개효과. <한국산학기술학회논문지>, 24(10), 370-379.
- 최동호 · 안해정 (2025). 학생맞춤통합지원 선도학교와 일반학교 학생의 정의적 역량 및 특성, 학생지원 요구 비교 분석. 제216차 KEDI 교육정책포럼 겸 한국교육학회 2025년 연차학술대회, 111-136.
- 한유진 (2006). 상호작용 상황에서의 정서표현, 정서이해 및 정서조절 능력이 학령기 아동의 공격성 및 또래관계에 미치는 직 · 간접적 영향. <한국가정관리학회지>, 24(5), 1-15.
- 황순길 외 (2016). 2016년 전국 청소년 위기 실태조사. 부산: 한국청소년상담복지개발원.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The Robustness of Test Statistics to Nonnormality and Specification Error in Confirmatory Factor Analysis. *Psychological Methods*, 1, 16-29.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Hayes, A. F. (2020). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based perspective (2nd Ed)*. New York: The Guilford Press.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*. Paris: OECD Publishing.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.

Mediating Effect of Social-Emotional Competencies on the Relationship Between Educational Welfare Programs and School Adjustment: Focusing on Leading Schools for Student-Centered Integrated Support in Gyeongsangnam-do

Miyoung Han, Dongmoon Yeum

Future Education Institute, Gyeongsangnam-do Office of Education, Changshin University

This study examined the effects of participation in educational welfare programs on school adjustment among elementary and middle school students and verified the mediating effects of social-emotional competencies (self-awareness, openness, task performance, and cooperation) in this relationship. The analysis used raw data from a social-emotional indicators survey conducted with students at leading schools in the Gyeongnam region, which were selected as part of Student-Centered Integrated Support System initiative of the Ministry of Education. A total of 5,134 students (3,165 elementary and 1,969 middle school students) were included in the analysis. The main findings are as follows. First, a statistically significant negative correlation was observed between participation in educational welfare programs and students' social-emotional competencies and school adjustment. This result was interpreted not as a negative effect of the programs themselves, but rather as a reflection of the selection bias, whereby schools with a high concentration of at-risk students facing multiple vulnerability factors are prioritized for program designation. Second, social-emotional competencies partially mediated the negative effects of participation in an educational welfare program on school adjustment. This suggests that the complex difficulties experienced by students enrolled in educational welfare program schools are associated with lower levels of social-emotional competencies. In addition, such competency deficits may in turn contribute to challenges in school adjustment through psychological mechanisms. Based on these findings, recommendations are proposed for student-centered support from preventive and integrated perspective.

Keywords: Educational Welfare Program, Social-Emotional Competence, School Adjustment, Student-Centered Integrated Support