

석사학위논문

정서지능교육 프로그램이 초등학교 저학년  
아동의 정서지능과 교우관계에 미치는 효과

한국교원대학교 교육대학원

상담심리 전공

서 미 숙

2006년 2월

정서지능교육 프로그램이 초등학교 저학년  
아동의 정서지능과 교우관계에 미치는 효과

지도교수 강진령

이 논문을 교육학 석사(상담심리)학위 논문으로 제출함

한국교원대학교 교육대학원

상담심리 전공

서미숙

2006년 2월

서미숙의

교육학석사(상담심리)학위논문을 인준함

심사위원장 인

심사위원 인

심사위원 인

한국교원대학교 교육대학원

2006년 2월

# 목 차

	페이지
표 목차 .....	iii
그림 목차 .....	iv
부록 목차 .....	v
논문 요약 .....	vii
I. 서론 .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구 문제 .....	3
3. 용어의 정의 .....	4
4. 연구의 제한점 .....	5
II. 이론적 배경 .....	7
1. 정서지능 .....	7
2. 교우관계 .....	32
3. 교우관계와 정서지능의 관계 .....	35
4. 정서지능교육 프로그램에 대한 고찰 .....	37
5. 연구가설 .....	40
III. 연구 방법 .....	41
1. 연구 대상 .....	41
2. 실험 설계 .....	41

3. 연구 도구 .....	42
4. 연구 절차 .....	45
5. 자료 처리 .....	47
IV. 연구 결과 .....	49
1. 가설 1의 검증 .....	49
2. 가설 2의 검증 .....	51
V. 논의 및 결론 .....	55
1. 요약 .....	55
2. 논의 .....	56
3. 결론 .....	57
4. 시사점 .....	58
5. 제언 .....	59
참고문헌 .....	61
ABSTRACT .....	67
부록 .....	71
감사의 글 .....	95

## 표 목 차

표	페이지
1. Mayer와 Salovey의 정서지능 초기모형 .....	13
2. Mayer와 Salovey의 정서지능 최근모형 .....	14
3. Mayer와 Salovey의 수정된 정서지능 4영역 모형 .....	15
4. 정서교육훈련 프로그램 내용 .....	43
5. 정서지능 검사의 하위요인별 내용과 문항 수 .....	44
6. 교우관계 검사도구 문항 구성 .....	45
7. 실험, 통제 집단 간의 정서지능 사전 사후 검사 결과 .....	49
8. 아동 정서지능의 다변량 공분산분석 결과 .....	50
9. 교우 관계에 대한 사전·사후 검사 결과 .....	51
10. 실험·통제집단 간 교우관계 공분산분석 결과 .....	52

## 그림 목차

표	페이지
1. 사전-사후검사 이질집단 설계 .....	41

## 부록 목차

부록	페이지
A 정서지능교육프로그램 .....	71
B 검사도구 .....	87
1. 정서지능검사 .....	88
2. 교우관계검사 .....	94





## 논 문 요 약

# 정서지능교육 프로그램이 초등학교 저학년 아동의 정서지능과 교우관계에 미치는 효과

## 서 미 속

한국교원대학교 교육대학원 상담심리전공  
(지도교수 강진령)

정서적 능력은 우리 삶을 행복하게 만드는데 중요한 요소이다. 그러므로 초등학교 현장에서 학생들의 정서지능을 향상시키는 것은 행복한 삶을 누리게 하는 기초 작업이라고 할 수 있다. 본 연구의 목적은 초등학교 저학년 아동의 정서지능 향상과 교우관계 기술 향상을 위해 정서지능교육프로그램을 적용하여 그 효과를 검증하는 것이었다.

이러한 연구 목적에 의해 구체적으로 설정한 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 정서지능교육 프로그램이 초등학교 저학년의 정서지능 향상에 어떠한 효과가 있는가? 둘째, 정서지능교육 프로그램이 초등학교 저학년의 교우관계 기술 향상에 어떠한 효과가 있는가? 하는 것이다.

위의 연구문제를 검증하기 위하여 경상남도 김해시의 초등학교 3학년 중 한 반을 무선 표집하여 정서지능교육 프로그램에 참가하기를 희망한 아동 14명을 실험집단을 구성하였다. 한편, 통제집단은 나머지 아동 14명으로 구성하였다. 프로그램 적용은 총 15회기를 매주 2~3회 씩 방과 후 시간을 활용하여 각 회기당 40~60분씩 6주간에 걸쳐 실시하였다. 실험 집단과 통제 집단 모두 정서지능 검사 및 교우관계 기술 검사를 이용하여 사전, 사후 검사를 하였다. 자료처리는 추리통계로 다변량 공분산분석(MANCOVA) 검정을 이용하여 정서지능에 미

치는 영향 및 하위요인별 효과에 대하여 분석하였으며 공분산분석(ANCOVA) 검정을 이용하여 교우관계 기술에 미치는 효과에 대하여 분석하였다.

본 연구를 통해 얻어진 주요 결과를 요약하면 첫째, 정서지능교육 프로그램에 참가한 초등학교 저학년 아동들의 정서지능은 전체적으로는 유의한 향상이 있었음이 입증되었고, 하위요인 별로는 정서인식, 정서표현, 감정이입, 정서조절, 정서활용의 증진에 효과가 있었다. 둘째, 정서지능교육 프로그램에 참가한 초등학교 저학년 아동들의 교우관계 수준은 전체적으로 유의한 향상이 있었음이 입증되었다.

이에 후속 연구를 위해 다음과 같은 제언을 한다. 첫째, 정서지능교육 향상을 위한 프로그램에 대한 연구가 요망된다. 그 동안 상담 분야에서는 인간관계개선 프로그램, 집단 상담 프로그램, 감수성 훈련 등 정서지능을 높일 수 있는 프로그램이 개발되어 왔다. 그러나 이런 프로그램은 교과교육 중심의 학교교육에서 시간적 제약으로 쉽게 적용할 수 있는 것이 아니다. 그래서 정규교과와 병행하여 적용할 수 있는 프로그램에 대한 연구가 필요하다. 둘째, 서로 다른 가정에서 자라온 개개 아동들은 각기 다른 정서지능 출발점을 가지고 있다고 할 수 있는데, 본 연구는 이러한 측면을 고려하지 못하였다. 따라서 학부모의 정서지능과 관련된 양육태도의 영향, 교사-부모와의 정서지능의 연계지도 방안의 효과를 밝힐 수 있는 후속연구가 이루어져야 한다. 셋째, 본 연구의 과정에서 실험집단에게 정서지능 향상 프로그램을 적용하기 위해 월, 수, 목요일 방과 후의 시간을 활용하였는데 추후 연구에서는 특별활동 시간을 활용하여 지도는 교사나 학생에게 프로그램 실시에 따른 심리적 부담을 줄이는 것도 필요하다. 왜냐하면 이러한 요인들은 결국 실험의 내적 타당도를 위협하는 요인들이 될 수 있기 때문이다. 넷째, 본 연구에서는 정서지능 프로그램을 단기에 걸쳐 적용하였으므로 일정한 시간이 지난 후에도 유지될 수 있는가에 대해서는 밝히지 못했다. 이에 장기간 경과 후에 정서지능교육프로그램의 효과가 지속되는지에 관한 후속 연구가 필요하다.

※ 이 논문은 2006년 2월 한국교원대학교 대학원위원회에 제출된 교육학석사(상담심리) 학위 논문임.

# I. 서론

최근 인간의 성공과 건강, 행복의 열쇠는 지능이 아니라 정서지능이라는 주장이 제기되고 있다. 즉, 정서적 능력이 우리 삶을 행복하게 만드는데 중요한 요소라는 것이다. 그러므로 초등학교 현장에서 학생들의 정서지능을 향상시키는 것은 미래의 꿈나무들에게 행복한 삶을 누리게 하는 기초 작업이라고 할 수 있다. 이러한 입장에 따라 본 장에서는 연구의 필요성과 목적, 연구문제를 설정하고 이에 관련된 주요 용어에 관해 정의한다. 그리고 연구의 제한점을 논의한다.

## 1. 연구의 필요성 및 목적

‘학교에서의 우등생이 사회에서도 우등생이 되는 것은 아니다’라는 말이 있다. 이것은 아무리 지능이 뛰어나다고 하더라도 그 사람의 됴됨이, 즉 바람직한 인성이 갖추어지지 않았다면 결코 사회적으로 성공할 수 없다는 인식에서 출발하고 있다. 하지만 그 동안 우리의 학교 교육은 지식위주의 교육에 치중해왔다. 이성적인 지능이 높으면 모든 것이 잘 되어 갈 것이라는 과거의 절대적 표준들이 현재에 와서는 맞지 않은 면이 나타나고 있다. 학교 공부는 잘 했어도 사회와 직장생활에서 성공이 보장되는 것은 아니며, 일류대학에서 공부만 잘했던 졸업생보다 지방대를 나온 대학 졸업생들이 회사생활을 더욱 잘하고 있다는 사실은 우리에게 시사하는 바가 크다.

이러한 주입식, 입시위주의 교육은 여러 가지 문제점을 낳았다. 학생들의 사고는 단순화되고, 감각적 만족에 심취한다. 자신의 삶을 돌아보고, 주변의 이웃에 따뜻한 관심과 사랑을 베풀 수 있는 마음의 여유마저 사라져가고 있다. 이러한

지식위주의 교육이 비판을 받고 지, 덕, 체의 균형있는 발달은 도모하는 의미의 전인교육이 강조되고 그에 따라 인성교육과 정서함양이 조명을 받고 있다. 우리나라의 교육에서 지향하고 있는 '전인교육'은 단지 인지적으로 우수한 학생만을 양성하는 것이 아니라 정서적으로도 원만하게 발달된 인간을 육성하려는 위도를 내포하고 있는 개념이라고 할 수 있다(문용린, 2001). 그리고 인지적 능력의 측면에서만 인간을 평가하거나 교육적 성취를 예언하는 일은 인간 잠재 능력의 개발에 손실을 초래한다는 비판이 대두되어 교육성취의 예언과 설명, 사회적 적응과 성공의 측면에서 정서적 능력의 중요성을 논의하는 과정에서 정서지능이 등장하였다.

정서지능은 Thorndike에 의해 최초로 확인된 '사회적 지능(social intelligence)'에 뿌리를 두고 있다. 사회적 지능이란 다른 사람을 이해하고 원만한 인간관계를 유지하는 능력을 말한다. 그는 사회적 지능을 '남자와 여자, 소년과 소녀들이 서로를 잘 이해하고 원만한 관계를 유지하며, 대인관계에서 지혜롭게 행동하는 능력'이라고 정의했다. Mayer와 Salovey(1990)도 정서지능이 높은 사람은 사회생활에서 적극적인 방법으로 정서를 조절한다고 밝혔다. 반면에 정서지능의 하위 영역 중 정서활용 능력이 낮은 아동일수록 높은 수준에 속하는 아동들보다 공격 행동 경향이 더 높고, 여자 아동들은 정서활용 능력이 낮을수록, 남자아동은 정서인식 능력이 낮을수록 비행행동 경향이 더 높다(김금순, 1999).

Goleman(1995)은 대부분의 인간관계에서의 성공과 적응은 머리의 힘인 지능이 아니라 가슴의 힘인 정서지능에 좌우된다고 주장하며 인간이 정서를 사려 깊게 통제하고 활용할 수 있다면 정서는 인지능력이 충분히 발휘되도록 간접적인 영향을 줄 뿐만 아니라 인지적으로 해결할 수 없는 많은 문제들을 해결할 수 있다고 하였다. 또 Goleman(1995)은 또래에게 배척받는 아동들의 근본적인 원인이 정서적 기술의 결핍에 있다고 보며 학급에서의 또래 지위가 정서지능과 밀접한 관계가 있다고 보았다. 또래집단의 인기아들은 또래와의 관계에 손상을 주지 않으면서 분노를 표현하여 상대방의 분노도 직설적으로 해석하지 않기 때문에 또

래에게 인기가 있으며 높은 자아 존중감과 감정이입 능력이 뛰어나 또래집단 내의 사회적 관계를 형성하는데 우월함을 보인다(Mayer, Dipaolo & Salovey, 1990). 반면, 또래집단에서 거부당하는 아동은 공격성과 적대감이 높으며 성취 동기가 낮고 위축되며 감정이입 능력이 결핍되어 사회적 관계가 어렵게 된다(Wass,1987). 이와 같이 또래 지위에 따라 아동들의 정서 표현 양상이 상이하게 나타나는 것은 아동이 사회적, 정서적 능력에 따라 결정되는 또래지위와 정서지능과의 관련성을 예측하는 요인이 된다. 또한 정서지능은 발달이 이루어짐에 따라 하위 요소별로 기초 심리적 과정에서부터 좀 더 수준 높은 심리적으로 통합된 발달 과정으로 전개된다(Mayer & Salovey, 1997).

그렇다면 일반적인 지적 능력 외에 어떤 요소들이 작용하여 인간의 행복과 성공을 예언하는가? 지금까지의 전통적 일반지능인 IQ로는 설명할 수 없는 EQ가 그 궁금증을 조금씩 풀어주고 있다. 정서지능은 사람들이 안정된 정서 상태를 지니게 해주고, 삶에 동기를 갖게 해주며, 절망적인 상황에서도 이를 극복할 수 있는 힘을 주고, 충동적인 감정을 조절하게 하고, 다른 사람의 감정을 같이 느끼고, 주변 사람을 배려할 수 있는 능력이다. 정서지능이 높거나 낮았을 때 사회적 관계에서 보이는 특성들에 대해 여러 연구들은 정서지능이 높은 사람은 사회성이나 대인관계기술도 뛰어나다고 보고했다.

이에 본 연구에서는 아동의 정서지능 발달 프로그램을 초등학교 저학년에게 적용하여 그들의 정서지능과 교우관계의 향상 정도를 실험연구를 통해 규명해 보고자 한다.

## 2. 연구문제

이상과 같은 목적으로 본 연구를 통하여 구체적으로 밝히고자 하는 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 정서교육훈련 프로그램이 초등학교 저학년 아동의 정서지능에 어떠한 영향을 미치는가?

둘째, 정서교육훈련 프로그램이 초등학교 저학년 아동의 교우관계에 어떠한 영향을 미치는가?

### 3. 용어의 정의

본 연구에서 주요한 변인으로 사용되는 정서, 정서지능, 교우관계 집단에 대해 그 의미를 다음과 같이 밝힌다.

#### 가. 정서(Emotion)

정서란 '주관적 경험, 표출된 행동, 신경 화학적 활동이 종합된 극도로 복잡한 여러 가지 현상'을 일컫는 말로도 보고, '마음이 움직이고 감동된다'는 점에서 정동이라고도 한다. 회노애락, 애증, 공포, 쾌락 등이 정서이며 의식적으로는 강한 감정이 중심이 되며, 신체적 변화를 수반한다. 따라서 정서란 사랑, 즐거움, 놀람, 분노, 공포 등으로 외부의 자극에 의해 촉발되며, 동기와 같이 행동을 활성화시키고 지향시킬 수 있는 복잡하고 다양한 심리적, 신체적 현상이다.

#### 나. 정서 지능(Emotional Intelligence)

Emotional Intelligence를 흔히 감성지능 또는 정서지능으로 번역하고 있는데 본 연구에서는 정서지능이라 한다. 정서지능이란 Mayer와 Goleman(1995)이 말하고 있는 것처럼 '자신의 감정을 인식하는 능력, 자신의 감정을 조절하는 능력, 자신에게 동기를 부여하는 능력, 타인의 감정을 인식하는 능력, 인간관계를 관리

하는 능력'의 다섯 가지 범주로 나타내고 있으므로 본 연구에서도 정서지능을 정서인식, 정서표현, 감정이입, 정서조절, 정서활용의 다섯 가지 범주로 한정하여 사용하였다.

#### 다. 교우관계

교우관계는 아동의 사회적 관계를 형성하는 주요 영역으로써 큰 의미를 지닌다. 또 교우관계에서는 교우 사이에 '선호', '상호성', '공감'의 의미가 포함되어 있다. 김제한(1982)은 교우관계를 '서로 좋아하는 두 개인 사이에 이루어지는 쌍방향의 사회적 관계로써 자유로운 선택에 의한 대등한 입장에서의 비형식적이고 사회적 공감에 의한 결합□□이라고 정의하였다. Hartup(1985)은 교우관계에 대하여 '애정이나 관심, 흥미 및 정보를 공유하면서 타인과 접촉을 유지하는 이원적이며, 독특한 애착관계'로 정의한 바 있다. 본 연구에서는 교우관계를 사회적 관계를 형성하는 주요 영역으로 보고 한 학급 내의 학생들 상호간의 인간관계에서 신뢰감과 존경감을 총칭하는 의미로 사용한다.

### 4. 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 몇 가지 제한점을 가지고 있다.

첫째, 본 연구의 표집 대상이 경상남도의 소도시에 있는 초등학교 3학년의 한 반 아동이기 때문에 연구결과를 일반화하기에 충분하다고 할 수 없다.

둘째, 정서지능을 구성하는 하위요소가 다양하고 복잡하기 때문에 5가지 요소만 가지고 아동의 정서지능을 정확하게 판단하기에는 한계가 있다.

셋째, 교우관계집단 형성에 작용하는 제 변인들을 모두 고려하지 않았기 때문에 연구결과에 제약이 따른다.





## II. 이론적 배경

본 장에서는 연구의 목적에 따라 정서와 정서지능의 개념과 모형, 구성요소, 교우관계의 개념과 특성, 형성요인에 대해 고찰해보고 교우관계와 정서지능의 관계를 제시하며 정서지능교육 프로그램의 이론적 근거를 제시하고 선행 연구를 고찰한다.

### 1. 정서지능

정서와 정서지능의 개념, Mayer와 Salovey가 제시한 정서지능의 변화에 대해 고찰한다.

#### 가. 정서의 개념

누구나 정서가 무엇인지 알고 있지만 막상 정서에 대한 정의를 내리라고 하면 주저하게 된다. 정서는 여러 가지 차원에서 논의되고 있기 때문에 학자들 사이에서도 일치된 정의를 발견하기 어렵다. Mayer와 Salovey(1990)는 정서를 '생리적, 인지적, 동기적, 경험적 체계를 포함하는 많은 심리적 하부 체계들의 경계선을 오가며 조직되는 구조화된 반응'이라고 정의하였다. 또한 이들은 정서는 내부와 외부에서 일어나는 사건에 대한 반응으로 기분과도 구별되고, 기분보다 시간상 더 짧게 일어나며 일반적으로 더 강하다고 설명하고 있다. 이러한 정의에서 볼 수 있듯이 정서에 대한 이해는 단순할 수 없으며 상당히 복합적인 체계에 의해 결정되는 것임을 알 수 있고, 이에 대한 설명은 그렇게 명료할 수 없다. 정서지능이란 용어에 대한 학문적 논란이 있기 훨씬 이전부터 심리학에서는 정서에

대한 다양한 이론적 설명이 있어 왔고, 정서라는 심리적 특성이 여타의 다른 심리적 특성들과 어떤 관계가 있는지에 대해서도 꾸준한 연구와 논의가 되었다.

정서의 고전적 이론이 James-Lange 이론에서는 정서를 단순한 외적, 내적 자극에 대한 생리적(심박, 체온, 땀의 분비, 혈압, 호흡 등과 이들은 조절하는 내분비계의 활성화) 혹은 신체적 반응(공포에 대한 반응으로 도망감, 넘어지는 위험 혹은 위기감에 대한 반응으로 난간을 잡음) 등으로 이해하였고, 이러한 생리적·신체적 반응에 대한 명명이 정서라고 정의하여(James, 1884) 인지적 해석의 중요성은 간과하였으나 좀 더 근래에 이르러 이러한 생리적 반응의 인지와의 관계에 대한 연구가 활발히 이루어졌다.

환경과 자극에 대한 이해와 평가가 정서 현상과 밀접한 관계가 있다는 것은 상식적으로 타당한 이야기다. 그러나 인지적 평가나 귀인 등이 없이도 정서 경험이 일어날 수 있다는 증거들은 인지적 정서 이론이 정서 현상의 일부에만 치우쳐 있음을 시사해 준다. Darwin(1872)은 정서 표현이 정서에 결정적인 역할을 한다는 것을 처음으로 체계화한 사람이다. 다른 포유류 동물에게서도 나타나는 다양한 정서표정들이 진화 초기에는 생존과 직결된 기능을 담당하였지만 나중에는 마음 상태와 연합된 상태로 남게 되었다고 한다. 표정은 경험 상태와 연결되어 있기 때문에 '외향신호에 의한 정서의 자유스런 표현은 그것을 강화시킨다. 반면에 가능한 한 모든 외향신호를 억압하는 것은 우리의 정서를 감소시킨다'라고 기술하였다.

정서반응이 인지적 해석에 의해 결정된다고 보는 Schachter의 이 요인 이론에 의하면, 자극에 대한 정서적·생리적 각성은 아주 즉각적이고 비변별적인 데 반해 정서에 좀더 정확하고 미세한 차이를 구별할 수 있게 하는 것은 생리적 각성에 대한 인지적 해석이라고 주장한다. Schachter와 Singer(1962)는 이 요인 이론을 지지하는 실험적 증거를 제시하였는데 피험자들에게 생리적 각성을 일으키는 에피네프린을 주사한 뒤 한 집단에게는 에피네프린의 효과를 설명해 주었고, 다른 집단에게는 이 약의 효과를 설명하지 않았다. 다음 이 두 집단의 피험자들을

다음 실험을 위해서 기다리도록 요청하였는데, 이때 같은 실험을 기다리는 다른 피험자와 함께 기다리도록 하였다. 이 다른 피험자는 연구자들의 협조자였는데 이들은 두 가지 다른 정서적 반응을 연기하였다. 한 정서적 반응은 기쁨과 환희를 나타내는 정서로서 콧노래를 부르고 아주 기분 좋은 표정과 몸짓을 하였으며, 다른 협조자는 아주 화가 난 표정과 행동을 하였다. 이러한 다른 정서 상태를 보이는 모델을 본 피험자들이 어떤 정서를 보일 것인가가 이 연구의 주제였다. 이 연구 결과에 의하면, 에피네프린을 주사받고 그 약의 효과를 알지 못했던 피험자들만 모델이 보여준 정서와 일치하는 정서를 느낀다고 보고하였다. 즉, 이 피험자들은 약물의 효과로 나타나는 생리적 각성을 자신의 정서로 잘못 귀인하였으며, 피험자들이 느끼는 정서는 자신과 상황이 유사한 다른 사람(협조자)의 정서에 따라 자신의 정서를 해석한 결과라고 연구자들은 설명하고 있다. 반면에 약물의 효과를 정확하게 설명들은 피험자들은 자신의 생리적 각성을 약물 때문이라고 정확하게 해석하였기 때문에 이러한 정서를 느끼지 않았던 것이라고 연구자들은 설명한다. 이와 같이 정서는 생리적 반응과 동시에 자동적으로 일어나는 것이 아니라 인지적 해석이 정서의 성격을 결정한다는 이 요인 이론은 그 이후에 많은 연구들에 의해 지지되었다. 예를 들어, 남자 피험자들에게 여자의 사진을 보여주면서 자신의 심장박동 소리를 거짓으로 들려주었을 때에 심장박동이 빠르게 들리는 순간에 본 여자를 더 매력적으로 평가하고 더 좋아하는 것으로 나타난 실험 결과 등은 정서에서 인지적 해석의 중요성을 입증하는 연구라고 할 수 있다.

Schachter 이후에도 정서에서 인지의 역할을 중요하게 보는 정서 이론은 Plutchik(1980)와 Lazarus(1991)의 인지 평가 이론을 들 수 있다. 이들은 정서가 어떻게 느껴지는가에 중요한 역할을 하는 것은 생리적 각성에 대한 인지적 해석이라기보다 상황에 대한 인지적 해석이라고 하였다. 이 이론에서는 각 정서와 연합된 인지적 지식구조를 강조하며, 대상이나 환경에 대한 평가나 귀인의 규칙성을 발견하는 데 초점을 맞추고 있다. 예를 들어, 어머니에게 꾸중을 들은 아동

이 꾸중을 자신을 사랑하는 어머니의 마음이라고 해석한다면 자신의 잘못에 대한 후회나 어머니에 대한 미안함을 경험할 것이지만, 꾸중을 어머니의 미움이라고 해석한다면 분노와 반발심을 경험하게 될 것이다. 이와 같이 정서는 인지적 평가에 따라 다른 정서를 일으킨다고 보는 것이 인지 평가 이론의 요지이다.

이들 인지 이론들은 정서가 인지에 의해 결정되며, 모든 정서를 느끼기 위해서 인지적 판단이 필수적인 것처럼 설명하고 있다. 그러나 우리의 일상적 경험에 의하면 이러한 정서도 있지만 인지적 해석이나 판단의 여지없이 즉각적으로 나타나는 정서도 있음을 부인할 수 없다. 예를 들어, 누군가가 나의 얼굴을 주먹으로 후려쳤다면 나는 인지적 판단이 있기 전에 분노와 반격을 가하고 싶은 공격성을 즉각적으로 느낄 것이다. 또 어머니에게 꾸중을 들은 아동의 경우도 그 꾸중이 어머니의 사랑인지 판단하기 이전에 어머니의 큰소리와 불쾌한 음성 등으로 인하여 즉각 불쾌감과 분노를 경험할 수 있기 때문에 정서의 모두가 인지에 의해 관리된다고 해석될 수는 없다. 이들 정서 이론가들도 이러한 정서의 존재를 부인하고 있지는 않으므로 정서는 상당히 광범위한 현상이며, 이를 설명하는 이론도 좀더 통합적인 이론으로 발전되어야 한다는 것이 연구자들의 공통된 인식이다.

## 나. 정서지능의 개념

정서지능이라는 개념은 처음 등장했을 때부터 현재까지 대중과 학문 공동체 내에서 끊임없는 논쟁의 대상이 되어 왔다. 학문 공동체 내에서는 최근까지 개념에 대한 합의와 측정의 난제들을 해결하기 위해서 많은 노력을 기울여왔으며, 이 노력에는 정서지능의 명확한 개념화, 정서지능의 결정요인, 정서지능과 다른 심리 구인들 간의 관계, 정서지능의 적용 가능성 등에 대한 논의가 포함되어 있다(Roberts, Zeider, & Matthews, 2001).

90년대 중반부터 IQ대신 EQ에 대한 관심이 고조되면서 정서지능에 대한 연구가 계속되고 있다. EQ는 'Emotional Quotient'의 약자로 '감정지수', '감성지수' 또는 '정서지수'로 표현된다. 지능지수를 뜻하는 IQ(Intelligence Quotient)에 상대되는 개념으로 사용되고 있다(구광현, 1998). Gardner(1983)는 인간의 지적 능력을 언어능력, 논리능력, 공간이해능력, 운동능력, 음악능력, 개인 간(interpersonal)능력과 개인 내(intrapersonal)능력과 같은 7가지 요인으로 구성된다는 다면적 지능 이론을 제안하였고, 그는 이들 요인들 개인 간 능력과 IQ검사에서는 고려되지 않는 요인이며 정서적 능력을 포함하고 있다고 하였다.

EI(Emotional Intelligence)는 1990년 Mayer와 Salovey가 처음 사용한 용어이며 '자신의 사고와 행동을 이끄는 능력'으로 정의하였다(Mayer & Salovey, 1990). 감성지능에 포함되는 정신과정에는 자신과 타인의 감정을 인식하고 표현하는 것, 자신과 타인의 감정을 조정하는 것, 감정들을 적절한 방법으로 이용하는 것 등이 있다. EQ란 바로 이런 정서지능을 지수화한 것을 의미한다. 정서지능에 관한 초기 정의에서는 감정을 지각하고 조절하는 것을 언급하고 있을 뿐 감정에 대한 사고를 빠뜨리고 있다는 점에 주목하여, Mayer와 Salovey(1996)는 '정서를 정확하게 지각하여 평가하고 표현하는 능력, 정서의 사고 촉진 능력, 정서 및 정서와 관련된 지식을 이해할 수 있는 능력'으로 재정의 하였다. 즉 정서지능에는 정서를 인식, 평가, 표현하는 능력과 정서가 인지를 촉진하는 경우, 감정에 접근하고 감정을 발생시키며, 정서가 포함되어 있는 정보를 이해하고 정서를 활용할 줄 아는 능력, 그리고 정서적, 지적 성장을 향상시키기 위하여 정서를 조절할 줄 아는 능력이 포함된다(Mayer, Salovey & Caruso, 2000)

한편, Goleman(1995)은 Gardner의 견해와 Salovey와 Mayer의 견해를 포함시켜 정서 지능을 다섯 가지 하위요인으로 나누어 설명하였다. 즉 그는 정서지능을 첫째, 정서의 자각능력(자신의 감정을 관찰하고 이를 살피는 능력), 둘째, 정서의 관리능력(자신의 정서를 적절하게 관리 할 줄 아는 능력), 셋째, 자신의 감정을 동기화 시킬 수 있는 능력(목표에 충실하게 자신의 정서를 유도해 낼 수

있는 능력, 예컨대 욕구만족을 지연시키거나 충동을 조절할 줄 아는 능력), 넷째, 타인의 정서를 정확히 인지하여 공감할 줄 아는 능력(남의 감정이나 관심사를 민감하게 살피고 배려할 줄 아는 능력), 다섯째, 인간관계를 잘 할 줄 아는 사회적 기술 능력(감정표현을 잘 조절함으로써 인간관계를 보다 잘 유지할 줄 아는 재능)으로 구분하여 설명하였다. 이 다섯 가지 요인 중 자각능력은 Gardner(1983)가 언급한 개인 내 능력과 유사하며, 공감 능력과 인간관계 능력은 개인 간 능력과 유사하다.

문용린(1997b)은 정서지능이란 이성능력을 발휘하게 하거나 억압하고 제한하기도 하는 감성능력, 좌절의 상황에서 희망을 지속시킬 수 있는 능력, 자신의 감정과 충동을 절제하고 통제하며 타인의 감정들에 대해 예민하게 느끼고 인내심을 지속시켜 근심으로 인해 생각할 수 있는 능력이 방해받지 않도록 정서를 통제할 수 있는 능력, 인내심과 지구력, 정열과 용기, 신념과 절제력, 자신의 감정을 올바르게 통제하고 활성화시키는 능력이라고 말한다. 오숙영(1996)은 정서지능을 정의적 영역 중에 정서와 관련된 특성을 적절하게 조절, 통제, 평가, 활용하여 삶에서 성취를 이루는 능력, 즉 정서의 통솔을 충동과는 다르게 지적으로 다루는 정서능력이라고 정의하였다.

## 나. 정서지능 모형의 변화

초기에는 대중의 이해를 돕기 위해 정서지능의 개념을 비교적 포괄적으로 제시하였는데, 이 개념에 입각하여 구성된 모형을 가리켜 정서지능의 복합모형(mixed model)이라 한다. 이 모형은 정서를 인식하고, 정서에 동화하며 그것을 이해하고 처리하는 능력뿐만 아니라 외향성 등과 같은 성격적 측면, 그리고 동기화 요소, 정의적 성향(affective disposition) 등의 심리 특성도 포함되어 있었다(Bar-On, 1997; Goleman, 1995). 이러한 개념과 모형은 정서지능의 구성 요소와

인간의 다면적인 심리 특성 간의 구별을 어렵게 만들었다. 다른 심리 특성과의 변별화를 위해서 정서 정보를 처리하는 능력에만 초점을 둔 정서지능의 ‘정신 능력 모형(mental ability model)’이 등장하였는데, 이를 다시 초기 모형과 최근 모형으로 구분할 수 있다(Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2000; Salovey & Mayer, 1990).

Mayer와 Salovey가 1990년에 제시한 초기 3영역 10요소 모형에서 정서지능의 개념을 자신과 타인의 정서를 점검하고 변별하며, 자신의 행위와 사고를 유도하는데 그 정보를 이용하는 능력이라는 정의에 입각하여 정서지능을 세 가지 구성요소로 구안하고 있다. 즉, 자신과 타인의 정서를 인식하고 표현하는 능력, 자신과 타인의 정서를 조절하는 능력, 정서를 적응적인 방식으로 활용하는 능력이 그것이다. 이 세 가지 구성요소는 정서 정보를 포함하고 처리하는 정신 과정들이며, 이 처리 과정들은 모든 사람에게 공통적이기는 하지만, 처리하는 능력과 유형에서 나타나는 개인차도 존재한다. 이러한 정의를 바탕으로 Mayer와 Salovey가 제시한 3영역 10요소 모형은 표 1과 같다.

표 1  
Mayer와 Salovey의 정서지능 초기 모형

영역	요소
I: 정서의 인식과 표현	[1] 자기 정서의 언어적 인식과 표현 [2] 자기 정서의 비언어적 인식과 표현 [3] 타인 정서의 비언어적 인식과 표현 [4] 감정이입
II: 정서의 조절	[1] 자기의 정서조절 [2] 타인의 정서조절
III: 정서의 활용	[1] 융통성 있는 계획 세우기 [2] 창조적 사고 [3] 주의집중의 전환 [4] 동기화



Mayer와 Salovey의 정서지능 모형이 1990년에 등장한 이후 정서지능 개념과 구성내용을 둘러싸고 많은 논란이 제기되었다. 개념의 모호성에 대한 비판과 더불어 구성내용의 자의성에 대한 비판이 계속해서 등장했다. 이러한 논의와 비판을 토대로 Mayer와 Salovey(1997)는 보다 타당하고 정교한 정서지능의 모형을 새롭게 제안하게 된다. 이 최근 모형은 종전의 모형과는 달리 4영역 4수준 16요소로 구분할 것을 제안하고 있으며, 아래의 표 2와 같다. 이 새로운 모형은 두 가지 점에서 종전의 모형과 크게 다르다. 첫째는 정서와 사고를 좀더 명백히 관련시켜 한편으로는 정서지능과 일반지능과의 공통점을 부각시키면서, 다른 한편으로는 일반지능과의 변별성을 높이고자 애썼다는 점이다(제 II 영역). 둘째는 정서지능을 구성하는 여러 가지 능력들을 '위계'(능력의 중요성에 따른 위계)와 수준(복잡성의 증가에 따른 발달수준)으로 배열했다는 점이다.

표 2

**Mayer와 Salovey의 정서지능의 최근 모형**

영역	수준
I: 정서의 인식과 표현	[1] 자신의 정서를 파악하기 [2] 자신 외부의 정서를 파악하기 [3] 정서를 정확하게 표현하기 [4] 표현된 정서들을 구별하기
II: 정서의 사고 촉진	[1] 정서 정보를 이용하여 사고의 우선 순위 정하기 [2] 정서를 이용하여 판단하고 기억하기 [3] 정서를 이용하여 다양한 관점 취하기 [4] 정서를 활용하여 문제해결 촉진하기
III: 정서지식의 활용	[1] 미묘한 정서간의 관계를 이해하고 명명하기 [2] 정서 속에 담긴 의미를 해석하기 [3] 복잡하고 복합적인 감정을 이해하기 [4] 정서들 간의 전환을 이해하기
IV: 정서의 반영적 조절	[1] 정적·부적 정서들을 모두 받아들이기 [2] 자신의 정서에서 거리를 두거나 반영적으로 바라보기 [3] 자신과 타인의 관계 속에서 정서를 반영적으로 들여다보기 [4] 동기화

Mayer와 Salovey(1997)가 새롭게 수정한 모형은 표 3과 같으며 아래 영역으로 갈수록 상위의 정서지능 능력이며, 한 영역 내에서도 아래로 갈수록 세련되고 복잡한 수준의 능력이 된다.

표 3

Mayer와 Salovey의 수정된 정서지능의 4영역 모형

영역	수준
I: 정서의 인식, 평가, 표현	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ 신체적, 심리적 상태의 정서를 규명하는 능력</li> <li>▫ 타인과 대상의 정서를 규명하는 능력</li> <li>▫ 정서를 정확하게 표현하고 그 감정과 관련된 요구를 표현하는 능력</li> <li>▫ 정확한 감정과 부정확한 감정, 솔직한 감정과 그렇지 않은 감정, 표현 등의 차이를 구별하는 능력</li> </ul>
II: 사고에 대한 정서의 촉진	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ 외부와 관계가 있는 감정에 따라 사고의 방향을 재설정하고 우선순위를 매기는 능력</li> <li>▫ 감정과 관련 있는 판단, 기억을 촉진하기 위하여 생생한 정서를 발생시키는 능력</li> <li>▫ 다양한 관점을 취해보기 위하여 기분의 흐름을 이용하는 능력과 이러한 기분으로 유도된 관점을 통합하는 능력</li> <li>▫ 문제 해결과 창의성을 촉진하기 위하여 정서 상태를 활용하는 능력</li> </ul>
III: 정서 정보의 이해와 분석: 정서 지식 활용	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ 다양한 정서가 어떻게 관련되어 있는지 이해하는 능력</li> <li>▫ 감정의 원인과 결과에 대하여 인식하는 능력</li> <li>▫ 복합적인 정서와 서로 상반된 감정 상태와 같이 복잡한 감정을 해석하는 능력</li> <li>▫ 감정 간의 추리와 같은 것을 이해하고 예측하는 능력</li> </ul>
IV: 정서의 반영적 조절	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ 유쾌한 감정, 불쾌한 감정 모두를 받아들이는 능력</li> <li>▫ 정서를 모니터하고 반성적으로 생각하는 능력</li> <li>▫ 정보성과 유용성은 판단하여 정서 상태를 느껴보고, 지연해 보고, 객관적으로 생각해 보는 능력</li> <li>▫ 자신과 타인의 정서를 조절하는 능력</li> </ul>

## 라. 정서지능 구성요소

문용린(1997)은 정서지능에 대한 Mayer와 Salovey의 초기 모형(1990)과 수정모형(1996) 및 Goleman(1995)의 견해를 종합하여, 정서지능의 구성요소를 정서인식 능력, 정서표현능력, 감정이입능력, 정서조절능력, 정서활용능력의 다섯 가지로 한정했다. 본 연구에서는 Mayer와 Salovey(1996), Goleman(1995), 문용린(1997)의 이론을 바탕으로 정서지능을 정서인식, 정서표현, 감정이입, 정서조절, 정서활용능력의 다섯 가지 범주를 적용하기로 한다.

### 1) 정서인식

정서인식 혹은 기본적 정서에 대한 이해는 자신이나 타인의 감정을 그대로 인식하며, 감정을 제대로 읽고 이해하는 능력을 말하며, 정서지능 즉 정서조절, 정서표현 및 감정이입의 근본 바탕이 된다. 즉 자신의 현재 감정이 화가 난 것인지 우울한 것인지 알아차릴 수 있으며, 타인의 불쾌한 감정을 감지할 뿐만 아니라 타인의 모든 감정을 인식할 수 있는 것을 말한다. 자신과 타인의 기분이나 감정을 제대로 인식할 수 있어야 상황에 적절히 반응할 수 있다. 정서인식의 방법으로는 언어적인 방법과 비언어적인 방법이 있다.

정서인식의 과정은 지금 일어나고 있는 정서 중추의 반응을 언어중추를 통해 확인함으로써 정서 하나 하나의 상태를 확인해가는 심리적 과정이다. 이처럼 지금 일어나고 있는 자신의 감정 상태를 살펴 나가는 자기 관찰은 비록 감정의 홍수 속에 있더라도 자기의 감정을 중립적으로 살펴 볼 수 있게 해 준다. 자신의 감정을 안다는 것은 마음속에서 일어나는 기분(mood)과 이 기분에 따라 생각하게 된다는 것 두 가지를 안다는 것으로서 이 말은 정서지능 이론을 주장한 두 사람의 연구자 가운데 한 사람인 Jone Mayer(1990)가 한 말이다. 자기의 마음을

살핀다는 것은 자기 내면세계에서 일어나는 감정에 대해 판단하지 않은 채 그대로 살피는 것이다. 나의 마음속에 일어나는 감정을 알아차리려는 과정 없이 감정대로 행동한다면 이는 바로 충동적 행동으로 걱정적이 되어 파괴적 결과를 초래하게 된다. 그러나 지금 나에게 일어나고 있는 감정이 노여움이란 것을 알게 되면 화난대로 그대로 활동할 것인가 아니면 분노를 조절하면서 행동할 것인가를 선택할 수 있게 된다.

사람들 가운데 자기 마음속에 일어나는 감정을 전혀 느끼지 못하거나 표현하지 못하는 사람도 간혹 있다. 즉 이런 사람들 가운데는 매우 지적이고 생각도 깊으며, 유명한 변호사나 의사로 성공한 사람도 있는데 이런 사람은 어떤 감정적인 반응도 나타내지 않으며 감정을 표현하지도 않는다. 또한 이런 사람은 '나는 나의 감정에 대해 아무 말도 할 것이 없다. 나는 긍정적이든 부정적이든 어떤 감정도 일어나지 않는다.'라고 말한다. 이런 감정표현 장애는 병적인 것으로서 정서 중추인 변연계와 언어 중추인 신피질 사이의 신경회로가 끊어진 경우에 잘 나타난다. 심한 간질발작을 보이는 환자의 발작을 줄이기 위해 가끔 이 회로를 차단하는 경우가 있는데 이런 수술을 받은 환자는 자신의 감정을 말로서 전혀 표현하지 못한다. 요컨대, 정서 반응이 일어나는 변연계로부터 언어 중추에 정보를 보내 주어야 감정을 표현할 것인데 이 회로가 끊어져 버렸기 때문에 정서의 언어 표현이 불가능해진 것이다.

Lane과 Schwartz(1997)는 자신이나 타인의 정서를 인지하고 이를 기술할 수 있는 정서 자각 능력은 Piaget(1972)가 언급한 일반적인 인지능력의 발달과 극히 유사한 발달과정을 거쳐 발달하는 일종의 인지기술이라고 언급하였다. 이들은 이러한 정서자각 중추가 변연계의 한 구조인 대상회전(Cingulate gyrus)이라는 증거를 제시했다(장현갑, 1997). 또 다른 사람들 가운데는 자신의 가슴속에서 일어나는 감정을 민감하게 느끼고 이를 표현하는데 익숙한 사람들도 있다. 시인, 소설가, 작곡가, 또는 정신치료가들은 이러한 자기 내면의 욕구나 감정 세계를 읽고 표현하는데 능숙한 사람들인 것이다. 명상과 같은 정신 수련을 많이 한 사

람도 자기 자신의 마음속에 일어나고 있는 미묘한 감정 변화를 민감하게 느끼는 사람이다.

## 2) 정서조절

정서조절이란 자기 자신의 부정적 정서를 조절하고 억제하며 통제하는 것으로 자신의 부정적 정서인 '화, 공포, 분함, 무시당함' 등을 가능한 억제하고 긍정적 정서로 바꾸려고 노력하는 것을 말한다. 자신의 부정적 정서를 적절하게 다루고 관리할 줄 안다는 것은 인식된 자신의 감정을 처리하고 변화시킬 수 있다. 즉 자신의 감정을 적절히 조절하며 균형을 이루는 것으로 불안, 흥분, 분노와 같은 부정적인 정서를 잘 대처해 낼 수 있는 능력을 말한다.

희로애락의 감정의 바다 속에 살되 한쪽으로 치우치지 않고 조화를 이루어 살아야 하는 것이 중요하다는 것은 동서양의 지혜에서 공통적으로 가르치는 말이다. 모든 감정은 나름의 가치와 의미가 있기 때문에 이러한 감정들이 서로 어울려 조화를 유지하는 것은 그만큼 우리의 삶을 풍요롭고 의미있게 해주는 것이다. 정서에 대한 반응성이 없으면 무반응적이거나 지나치게 냉담해져서 비인간적인 느낌이 들 수 있다. 한편 통제 불능일 정도로 정서 반응이 심할 경우에는 광적으로 고양된 흥분 반응을 보이거나 불안감에 빠지게 되거나 분노감에 휩쓸릴 수도 있으며 발작을 일으킬 수도 있다.

요컨대 정서를 적절하게 조절해 가는 것이 정서적 안정을 취해 가는데 가장 중요한 일이다. 정서 상태가 극단적으로 변화되거나 심한 정서 상태가 오랫동안 지속되면 심리적 안정성이 파괴된다. 유쾌한 감정이나 행복감과 같은 좋은 정서를 갖는 것은 중요한 일이긴 하지만 고통스러워하는 정서도 때로는 의미있게 하고 마음을 평정해 주는데 양호한 기능일 수 있다. 따라서 만족감을 얻기 위해 불쾌한 감정을 억지로 회피하려고 할 필요는 없다. 그 대신 강력한 부정적 감정

에 아무런 조절없이 휩쓸려가지 못하게 하면서 가능한 긍정적인 기분으로 바뀌어 나가도록 하는 것이 보다 중요한 일이다.

Dolf Zillmann(1984)이란 심리학자는 실험을 통해 분노에 의해 일어나는 일련의 연쇄 폭발적 신체반응을 알아보았다. 만약 분노의 발생 원인이 위협감을 느낄 때 발생하는 것이라면 위협감이 일어나는 경우를 살펴보면 분노가 발생하는 원인을 알아낼 수 있다. 위협감은 노골적인 신체적 위협에서 올 수 있을 뿐만 아니라 자존심이나 권위가 위협받을 때 보다 강력하게 발생될 수도 있다. 즉 자신이 부당하고 무례하게 취급당하고 있다거나 모욕이나 창피를 당하고 있다고 느낄 때나 또는 중요한 목표 추구가 저지당했을 때 분노가 폭발한다.

이러한 정서 상태는 정서 뇌인 변연계의 활동을 두 가지 방식으로 폭발시킨다. 즉 첫째 방식은 부신수질호르몬(norepinephrine)이나 부신호르몬(epinephrine)과 같은 호르몬의 방출을 가속화하고 이에 따라 에너지가 생성되어 왕성한 활동이 일어날 수 있도록 해준다. 이런 반응 상태를 '도피 또는 공격 반응 상태'라 하며 이러한 에너지 방출은 단 몇 분 동안만 지속된다. 이러한 반응은 정서를 관장하는 뇌인 편도체의 주기능으로서 위기 사태에 신체를 효율적으로 반응할 수 있도록 해주는 반응이다.

한편, 또 하나의 반응 방식은 변연계의 편도체가 부신피질을 거쳐 반응준비성을 높여 주는 것으로서, 이런 반응 준비성 증가는 앞서 본 호르몬의 반응성 증가보다 시간적으로 더 오랫동안 지속된다. 부신피질 흥분성은 몇 시간에서 며칠 동안 가지도 지속되는데 이 기간 동안 정서 뇌는 계속 높은 흥분성을 유지한다. 이때는 미약한 자극을 가해도 흥분이 폭발된다. 어느 날 아침에 어떤 속상한 일로 화가 났을 때 그날 온종일 평소 같으면 별다른 일도 아닌 사건인데 몹시 신경질을 내는 것은 바로 이러한 고양된 정서상태 때문인 것이다. 다시 말해 하나의 분노 표출은 뇌 속의 흥분체계를 각성시켜 보다 미약한 자극에 의해서도 쉽게 분노가 폭발될 수 있게 하는 것으로서 분노는 또 다른 분노를 촉발하여 악순환되는 것이다. 한때 분노는 참는 것보다 직접적으로 표현하는 것이 건강 상 더 좋다고 한 적이 있는데 이 견해가 잘못된 것이란 점이 이 연구에서 드러났다.

결국 분노를 통제하지 않고 그냥 두면 또 다른 분노를 쉽게 발생시킨다는 것을 명심해야 한다.

어떻게 하면 분노를 낮출 수 있을까? 이런 능력을 갖추고 있으면 정서를 잘 관리하는 정서지능이 높은 사람이라 할 수 있는 것이다. Williams(1993)는 분노를 관리하는데 17가지 전략을 언급하면서 그 중 특히 중요한 것은 분노가 일어나게 된 이유를 먼저 찾아보는 것이 분노관리의 첫 관문이라고 강조하고 있다. 이어 그는 적대적인 생각을 중단하고, 관심을 바꾸고 명상을 하고 과잉자극을 피하며, 자기 자신을 주장하는 등의 여러 단계별 전략을 소개하고 있다. Freedman 등(1986)은 분노를 관리하는데 중점을 둔 A유형 행동교정 프로그램을 받은 환자 집단이 약물치료만 받은 환자집단에 비해 심장병의 재발이 유의미하게 줄어들었다고 했다. Ornish(1991)도 심장근육에 공급되는 동맥혈관이 심하게 막힌 심장병환자를 대상으로 지방질 섭취 제한과 같은 식사와 운동요법 위에 요가, 명상과 같은 스트레스 해소기법을 실시했더니, 수술이나 약물에 의하지 않고서도 심장병의 실제적 치유효과가 있음을 보고하였다. 이처럼 분노와 같은 정서를 잘 관리하는 것이 심장병의 예방과 재발억제에 유용하다는 연구가 최근에 들어와 많이 보고되고 있다.

### 3) 정서표현

정서표현이란 자신과 타인이 느끼는 감정이나 기분을 적절한 말과 표현하고, 상황에 맞는 행동이나 표정으로 나타낼 수 있는 능력을 말한다. 즉 다른 사람의 마음을 알고 이러한 감정을 더욱 구체화하는 방법으로 행동하는 능력이다.

다른 사람의 감정을 다루는 조정 능력이 인간관계를 다루는 기예의 핵심이다. 이러한 대인 관계 능력을 나타내기 위해서는 자제력-분노, 비통, 흥분을 진정시키는 능력을 가지고 있어야 한다. 다른 사람의 감정을 다루기 위해서는 훌륭한 인간관계의 기술, 즉 능숙한 자기 관리와 감정이입이 필요하다. 이것을 기초로 인간관계 기술이 발전한다. 이 인간관계 기술에서 핵심적인 내용은 정서표현이

라고 할 수 있다. 여기에서 말하는 정서표현능력이란 타인과의 상호작용에서 상대방의 권리를 침해하거나 상대방을 불쾌하게 하지 않는 범위 안에서 자신의 욕구나 느낌, 생각 등을 나타내는 것이다. 이것들이 결여되면 사회에 잘 적응하지 못하고 인간관계에서 실패한다. 또한 지적으로 아무리 현명할지라고 인간관계는 실패하게 되고, 비난받기 쉽고, 남의 기분을 모르는 사람으로 전락하게 된다. 반면에 이러한 사회 능력을 가지고 있는 사람을 대인 관계를 잘 맺고, 사람들에게 영향력을 발휘하고, 인간관계를 성공적으로 이끌며, 사람들을 편하게 한다. 정서를 표현할 때는 몇 가지 방식이 있다.

첫째, 정서의 표현을 최대한 적게, 즉 최소화시키는 것이다. 어른과 같은 권위자 앞에서는 정서 표현을 축소화하는데, 우리 문화권에서 어른들 앞에서는 몸을 단정히 하고 과다한 정서 표현을 삼가도록 교육받는 것도 바로 이런 방식에 따른 것이다. 둘째, 앞서와 달리 정서표현을 극대화시키는 것이다. 예컨대 6-7세된 어린 소녀가 얼굴을 심하게 찡그리고 엄마에게로 달려오면서 '엄마, 오빠가 날 때려'할 때 보여주는 얼굴표정이 이에 속한다. 이 때는 정서표정을 극대화하는 것이 상대방에게 쉽게 공감되고 인정되며 위로 받을 수 있기 때문이다. 셋째, 자기 감정을 남의 감정으로 대치화하는 것이다. 이것은 우리나라와 같은 동양 문화권에서 흔히 볼 수 있는데, 예컨대 '아니오'라고 대답하는 것이 예의상 또는 체면상 좋지 않을 것 같아 비록 불만이 있으면서도 '예'라고 대답할 때 나타내는 표정이다. 이러한 3가지 정서 표현 방식을 얼마나 적절하게 잘 사용하며, 또 어느 때 이를 사용하는가를 잘 아는 것이 바로 정서 지능이 높은 한 요인이 된다.

우리는 이러한 정서 표현 방식을 아주 어릴 때부터 배운다. 이러한 정서 표현을 배우는 것을 예절교육 또는 정서교육이라 하는데 이 때 아이들에게 비록 불만이 있다 하더라도 불만을 노골적으로 표현하지 말라고 하며 그 대신 미소를 지으며 고맙다는 말을 하라고 가르친다. 이러한 예절교육은 관찰에 의한 모방을 통해 잘 이루어지는 사회학습의 일종이다. 예절바른 가정에서 예절바른 부모 밑에서 자란 아동은 부모나 어른들의 이런 활동을 관찰하므로 예절바른 행동을 보



이게 된다.

우리는 사람을 마주칠 때마다 감정적 신호를 보내며, 이 신호는 만나는 사람에게 영향을 미친다. 사회성이 높은 사람일수록 내보내는 신호를 잘 통제한다. 공손하고 예의를 갖춘 행동이란 상대방의 정서를 혼란시켜 기분을 상하게 하지 않고 마음을 편하게 해주는 것이다. 이처럼 상호간의 의사교환을 잘 할 수 있는 능력이 정서 지능의 한 요인이다. 흔히 우리가 ‘인기가 있는 사람이다’ 또는 ‘매력적인 사람이다’라는 말을 할 때는 다른 사람의 감점을 잘 달래 줄 수 있는 사람을 말한다. 왜냐하면 이들은 상대방이 필요로 하는 정서적 욕구를 제때에 적절하게 채워 줄 수 있는 사람이기 때문이다. 우리는 만나는 사람마다 싫든 좋든 부단히 상대방의 정서 욕구를 잘 채워줄 수 있는 사람을 싫어하는 사람을 아마도 없을 것이다.

정서는 이 사람으로부터 저 사람으로 기묘하게 전파되어 나간다는 사실이 실험적으로 밝혀졌다. 한 실험을 소개하면 서로 낯선 두 명의 실험 지원자에게 먼저 감정평가 질문지에 체크를 하게 한 후, 실험자가 잠깐 동안 외출했다가 방에 되돌아 올 때까지 서로 얼굴을 마주보고 조용히 앉아 있으라고 한다. 2분 후에 실험자가 되돌아온 후 이들에게 다시 한번 감정평가 질문지를 체크해 달라고 부탁한다. 이 실험에서 두 피험자를 한 짝으로 할 때 의도적으로 한 사람은 정서 표현을 잘하는 사람으로 하고, 다른 한 사람은 정서 표현을 잘 못하는 사람으로 구성했다. 이 연구에서는 정서 표현을 잘하는 사람의 정서가 잘 못하는 사람에게 예외 없이 전달된다는 결과를 보여주었다. 어떻게 해서 이런 일이 일어날까? 가장 그럴싸한 해답은 우리는 어떤 사람에 의해 표현되어지는 정서를 나도 모르게 무의식적으로 모방한다는 것이다. 말하자면 상대방이 나타내는 미묘한 안면 표정, 제스처, 목소리 또는 그 밖의 여러 가지 비언어적 정서표현을 무의식적으로 받아들인다는 것이다. 이러한 모방과정을 통해 다른 사람의 감정을 받아들인 후 이를 자기 것으로 재창조한다.

두 사람이 서로 만나 대화를 나눌 때 감정 전달의 방향을 보다 적극적이고 강

압적으로 감정을 표현하는 사람으로부터 보다 수동적으로 수용하는 사람 쪽으로 전과되어 간다. 한편 감정 전과에 극히 민감한 사람도 있다. 이런 사람은 선천성 민감성 때문에 자율신경계의 활동이 쉽게 촉발되며 다른 사람의 이야기에 쉽게 감동받아 보다 쉽게 눈물을 흘리기도 하며, 또한 유쾌한 사람과 잠깐 동안만 이야기를 나누어도 금방 기분이 좋아지기도 한다. 이런 사람은 다른 사람의 감정에 의해 쉽게 영향받을 수 있기 때문에 보다 정서적인 사람 또는 보다 공감적인 사람이라 부른다.

#### 4) 감정이입(empathy)

감정이입이란 타인의 정서를 수용하는 태도로서 타인의 기분이나 감정을 충분히 이해하여 타인의 기쁨이나 슬픔을 자신의 내부에서 재 경험 해보는 것이며, 타인이 느끼는 아픔과 기쁨이 곧 자신의 아픔과 기쁨일 수 있다고 지각하는 공감 능력이다. 이러한 공감 능력이 뛰어난 사람은 다른 사람의 기분과 감정을 잘 이해하기 때문에 잘 위로해 주는 따뜻한 성품을 지니고 있으며 좋은 대인관계를 유지할 수 있고, 타인의 어려운 처지를 이해해 도울 줄 아는 이타적인 행동의 근간이 되기도 한다.

공감 능력은 자기 인식에 기초하여 형성되는 데, 자신의 감정에 대해 더 개방적일수록 타인의 감정도 잘 이해할 수 있다. 타인의 감정을 잘 이해하지 못하는 사람은 타인이 감정을 솔직하게 드러낼 때 혼란을 경험하게 되는데 이와 같이 타인의 감정을 잘 파악하지 못하는 것은 정서 지능의 결핍을 의미한다. 다른 사람이 느끼고 있는 감정을 알아차리는 공감능력은 삶의 여러 부분에서 중요하게 작용한다. 예컨대 고객의 감정을 빨리 읽어야 할 각종 영업직에서부터 부하 직원의 사기나 감정을 보살펴야 하는 관리직, 연애 중에 있는 연인들, 아기를 키우는 엄마, 학생을 가르치는 선생님, 유권자의 감정을 살펴야 하는 정치인에 이르

기까지 상대방의 감정을 읽을 줄 아는 공감능력은 인생살이를 성공적으로 해나가는 데 대단히 중요하다. 상대방의 감정을 읽는 것은 쉽지 않다. 왜냐하면 감정 표현은 말로서만 되는 것이 아니라 제스처, 목소리의 음조나 억양, 얼굴 표정과 같은 비언어적 표현이 많기 때문이다.

이러한 비언어적 감정표현을 읽을 줄 아는 능력에 관한 연구가 Harvard대학의 심리학자 Robert 교수에 의해 이루어졌다. 그는 비언어적 감성프로파일(Profile of nonverbal sensitivity)이라는 공감검사를 개발하였다. PONS 검사는 한 젊은 여자가 보여주는 몹시 싫어하는 표정으로부터 모성애를 나타내는 사랑스런 표정에 이르기까지 일련의 감정 표정이 담겨있는 비디오테이프로 만들어져 있다. 즉 이 검사에서는 질투심에서 우러나는 분노감으로부터 용서를 바라는 장면까지를 하나의 축으로 하고, 또 다른 축으로는 감사를 표하는 장면으로부터 유혹하는 장면까지를 담은 내용으로 구성되어 있다. 이런 표정 장면 하나하나를 피험자에게 보여주고 이 표정이 어떤 정서 상태인지를 평가하도록 하였다. 어떤 경우에는 얼굴은 볼 수 있게 하였으나 신체는 볼 수 없도록 하였고, 또 어떤 경우에는 얼굴은 볼 수 없고 신체만 볼 수 있도록 하였다. 그러므로 평정자는 비언어적 표정의 개개장면에 대해 정서를 판단해야 했다(Rosenthal, 1997).

미국을 비롯하여 세계 80여개의 나라에서 7000여명을 대상으로 PONS 검사를 실시하였을 때 비언어적 표정자극에 대한 감정을 잘 읽을 줄 아는 사람들은 정서적으로 적응력이 높았고, 인기가 있었으며, 사교성이 풍부하였으며 감수성이 풍부했다고 한다. 전반적으로 공감능력은 여성이 남성보다 앞섰으며, 이 검사를 45분간 실시하는 동안 공감능력 수행 성적이 잘 향상되는 사람을 이성과의 관계를 잘 할 수 있다는 사실을 뜻하기도 한다. 1000여 명의 아동을 대상으로 실시한 연구에서도 PONS 검사에서 높은 점수를 보여주는 학생들은 동료로부터 인기가 있었으며, 정서적으로 안정되어 있고, IQ가 높지 않더라도 학교 성적이 우수하였다고 한다. 이러한 결과는 공감 능력을 가진 아이들은 여러 가지 면에서 선생님으로부터 사랑을 많이 받을 수 있었기 때문이다. 지적인 능력이 단어나

언어에 의해 측정되어지는 것처럼 정서능력은 비언어적인 것에 의해 측정되어질 수 있다. 커뮤니케이션 연구에서 밝혀진 가장 두드러진 사실은 정서적 메시지는 90%이상이 비언어적 형태로 통용되고 있다는 것이다. 예컨대 불안한 사람이 나타내는 목소리나 안절부절해 하는 제스처와 같은 메시지는 누구나 쉽게 알아차릴 수 있고 반응할 수 있는 것이다.

발달 심리학자들에 의하면 유아가 자기 자신이 하나의 독립적인 존재라는 것을 알기 이전부터 공감적 고통(sym pathetic distress)을 보여준다고 한다. 즉 출생 후 3개월밖에 안된 어린아이들조차 자기 주변에 있는 아이들이 불안해하면 자기도 덩달아 불안해하고 또 아이들이 울어대면 자기도 따라서 울게 된다. 그러나 첫돌이 지날 때 쯤 되면 자기가 덩달아 느낀 불안이 자기 자신으로부터 온 불안이 아니라 다른 사람으로부터 온 불안이란 점을 알면서도 여전히 불안해한다. 이러한 공감적 불안과 고통은 생후 2살 반쯤 되면 사라진다. 따라서 어머니가 불안해하거나 자기를 보살피 주는 주변 사람들이 불안해하면 이것이 바로 어린이의 공감적 불안을 야기하게 된다는 사실을 이해해야 한다. 그러므로 불안한 어머니 밑에서 자란 자녀는 불안하게 될 것이며 온화한 어머니 밑에서 자란 자녀는 온화한 성격을 가지게 될 것이다. 한편 어린이들이 표현하는 정서가 그들 주변의 어른들에 의해 인정받고 강화된다면 표현하는 정서는 습관으로 굳어질 것이지만 반대로 인정받고 강화 받지 못한다면 정서는 표현을 멈출 뿐 아니라 다른 사람의 감정표현도 받아들이지 못하게 된다. 사랑 받지 못하고 자란 아이들은 표정이 어둡고 표현하지도 않고 남을 사랑하지도 인정하지도 않는데 이것은 바로 이런 이유 때문이다(장현갑, 1997). 공감능력이 두뇌의 기능에 근거한다는 증거가 많다. 한 예로서 우측 전두엽에 손상을 입은 몇몇 환자에게 매우 흥미있는 행동장애가 나타난다는 사례가 보고되었다. 즉 이 환자들은 자기 자신이 한 말은 거의 완벽하게 이해할 수 있었지만 다른 사람의 목소리 속에 내재해 있는 정서적인 의미는 전혀 이해하지 못했다. 예컨대 남이 자기를 향해 빈정대며 말하는 말(thanks)이나 고마워서 하는 말(thanks)이나 화가 나서 하는 말(thanks)

의 뜻을 전혀 구분하지 못하고 모두 똑같은 중립적 의미로만 받아들인다.

그러나 이 연구가 보고 된 몇 년 후 우반구의 다른 신경피질 부위가 손상된 환자 7명의 사례가 보고되었는데, 위의 경우와는 대조적으로 목소리나 제스처를 통해 감정을 전혀 표현할 줄 몰랐다. 그들은 자기가 느끼는 감정을 알기는 하지만 이 감정을 전달하지 못했다. 위의 환자들에서 발견된 뇌 손상 피질 부위는 정서뇌인 변연계와 매우 밀접하게 연결되어 있다는 사실이 여러 연구자들에 의해 밝혀졌다. 특히 공감능력에 관한 생물학적 연구를 주도한 캘리포니아 공과대학의 Brothers(1989)는 공감능력의 결정적 뇌회로는 시각연합 피질과 변연계의 편도체간의 연결이라고 주장하였다. 공감력의 발달이 남을 아끼고 사랑하는 이 타심의 발달과 밀접한 관련성이 있다는 점을 알아보면 생후 1년 남짓한 아이들은 자기 또래의 아이들이 넘어져서 울고 있는 것을 보면 마치 자기 자신이 아픈 것처럼 엄지손가락을 빨면서 엄마의 무릎에 머리를 묻고 울먹인다. 일년이 지나면 자기 자신이 다른 아이와 다르다는 것을 확연하게 구분하기 시작하고 다른 아이가 울면 자기가 좋아하는 인형을 우는 아이에게 갖다 주며 울지 말라고 위로까지 할 줄 알게 된다. 두 살쯤 되어 다른 사람의 감정과 자기 자신의 감정이 서로 다르다는 것을 확실하게 알게 되면, 다른 아이들이 무엇에 대해 어떤 감정을 가지는가에 대해 보다 민감해진다. 아동기 후기가 되면 높은 수준의 공감 의식이 생기게 된다. 즉 이때 쯤 되면 아이들은 바로 지금이 아니라 시간이 좀 경과되었거나 또는 앞으로 전개될 미래 상황에 대해서도 공감 의식이 발달되게 된다. 즉 사람이 살아가는데 있어 사람이 처한 특정 상황과 특정 조건이 그 삶의 영속적인 불행을 가져올 수도 있다는 사실을 알 수 있게 된다. 또한 빈곤하거나 억압받고 있거나 또는 의지할 곳 없는 사람들을 보호하여 불행과 부정을 없애기 위한 도덕적 신념을 갖게 된다. 연구에 의하면 보다 공감적인 인물일수록 도덕성이 높다고 한다.

공감력이 없는 사람들, 다시 말해 남을 괴롭히고도 양심이 가책을 받지 않는 극히 잔인한 사람들에 관해 언급해보면 사회 병질적 성격 장애자는 생물학적 장

애의 바탕이 되는 환자이다. 예컨대 아내를 잔혹하게 때리고 학대하는 남편들을 대상으로 한 연구에서 흥미있는 결과가 제시되었다. 즉 이런 남자들은 정기적으로 부인을 때리며 칼이나 총으로 위협까지도 한다. 이들의 이러한 냉혹하고 잔인한 행동은 화가 치밀어서 나타내는 것이 아니라 치밀한 계산 하에서 이루어지는 것이다. 즉 이들은 분노가 치밀어 오르면 심장 박동이 증가하지 않고 오히려 떨어지는데 이러한 반응은 정상인들과는 다른 비정상적인 반응이다. 비록 이들이 호전성이 증가하여 욕지거리를 한다 하더라도 생리적으로는 흥분하는 상태가 아니라 오히려 안정적으로 되어간다는 것이다. 이들은 부인에게 조금씩 공포를 가중시켜 나감으로써 공포를 더욱 극대화시켜 나간다. 이런 잔인한 남편들은 아내를 때리는 일반적 남자들과는 판이하게 다르다. 즉 이들은 부인만 잔인하게 때리는 것이 아니라 직장 동료와도 싸우고 주변 모든 사람들과도 싸운다. 아내를 때리는 일반적인 남자들은 질투심이나 거부감 때문에 오는 분노나 자포자기에 의한 공포감과 같은 일시적 충동에 의해 폭력을 행사하지만, 이 계산적이고 잔인한 남편은 뚜렷한 이유도 드러내지 않고 폭행한다. 이러한 잔인한 사회 병질적 성격 장애자가 공감력이 없는 것은 중추 신경의 장애일 가능성이 시사되고 있다. 즉 정서 뇌인 변연계와 언어 중추 사이를 연결하는 신경회로에 이상이 있을 것이라는 견해이다. 한 연구에 의하면 피험자에게 여러 가지 뜻이 담겨있는 단어를 순간 노출기로 제시하였다 피험자가 단어의 뜻을 알아차리려고 애쓰고 있는 동안 뇌파를 측정한다. 개개 단어는 10분의 1초 정도 짧게 제시했는데 일반적으로 피험자들은 '의자'와 같은 비정서적 단어를 제시했을 때와 '살인'과 같은 정서적 의미의 단어를 제시했을 때 다르게 반응하였다. 즉 제시된 단어가 정서적이면 비정서적 단어의 제시에 비해 더 빨리 반응하며, 정서 단어 제시에 의한 뇌파의 반응 양상도 비정서적 단어 제시에 의한 뇌파의 파형과 차이를 보인다.

그러나 사회 병질적 성격 환자는 이러한 반응에 차이를 보이지 않는다. 즉 이들은 제시된 단어가 정서적이면 비정서적 단어의 제시에 비해 더 빨리 반응하며

정서 단어 제시에 의한 뇌파 반응 양상도 비정서적 단어 제시에 의한 뇌파의 파형과 차이를 보인다. 이것은 단어의 뜻을 인지하는 언어중추와 그 단어에 포함되어 있는 정서를 느끼게 하는 변연계와 연결하는 신경회로가 끊어져 있다는 것을 의미한다. 한편 사회 병질적 성격 장애자는 전기 충격과 같은 고통을 가해도 공포반응을 보이지 않는다. 즉 이들은 고통을 일으키는 자극에 대해 불안이나 공포를 보여주지 않으므로 어떤 잘못된 일을 하며 고통을 수반하는 처벌을 받을 것이라는 데 대한 두려움을 갖지 않는다. 이처럼 이들은 스스로 고통이나 공포를 느끼지 않으므로 피해자가 느끼는 공포나 고통을 공감하지 못한다.

## 5) 정서활용

정서활용 능력은 사고, 추리, 문제해결, 창의적 과제에서 정서를 적응적으로 활용하는 능력을 말한다. 이 능력에 대한 기본 가정은 정서가 어떤 종류의 문제해결에 있어서 보다 적응적이고 적절한 정신 상태를 창출한다는 것이다(Salovey, 1996). 결국 정서지능을 활용하는 능력이란, 문제의 성격에 따라 자신의 기분을 적응시킬 수 있는 능력이다. 특히 융통성 있는 계획세우기(Flexible Planning), 창의적 사고(Creative Thinking), 주의집중의 전환(Mood Redirected Attention), 동기화(Motivating Emotion) 등의 문제해결에서 정서가 적극적으로 활용된다. 정서는 어느 정도까지 우리의 사고와 계획 수립, 목표 추구나 문제해결의 능력을 높이는데 유용하게 작용한다. 또한 정서는 내적 정신 능력을 활용하고 인생을 어떻게 살아가야 하는가를 결정짓는데 중요한 역할을 한다. 나아가 정서는 열정적이고 즐겁게 일하고 생활해 나아가도록 하는데도 중요한 역할을 한다. 이런 의미에서 볼 때 정서지능이야말로 우리가 갖고 있는 잠재력을 발휘하게 하는데 중요한 요인이 된다. 다시 말해 정서지능은 우리의 능력을 촉진시킬 수도 있고 이와는 달리 잠재울 수도 있는 것이다.

부정적 감정은 부정적 사고와 부정적 결과를 낳고, 긍정적 감정은 긍정적 사고와 긍정적 결과를 낳는다. 이것은 지극히 평범한 말인 것 같지만 이 말 속에는 감정이 사고를 지배하고 사고는 행동을 지배하며 행동을 결과를 낳으므로 모든 행동의 저변에는 감정이 중요 원인으로 작용한다는 의미가 담겨 있다. 예컨대, 걱정이나 염려를 많이 하는 사람들에게 애매모호한 도형들을 주고 두 범주로 분류하도록 했다. 그들이 이러한 분류를 하는 동안 마음속에 어떤 생각이 일어나는가를 동시에 말하도록 하였다. 이들은 '나는 이 과제를 잘 할 수 없다', '나는 이런 종류의 검사는 잘 하지 못 한다' 와 같은 부정적인 말을 많이 했으며 이런 부정적 생각과 말을 함으로써 실제로 분류 작업에 오류를 많이 보였다. 그런데 이들은 15분 동안 이완시켜 불안이 과제 수행 이전 수준으로 낮아지게 한 후에 이 과제를 다시 실시해 보았더니 별다른 어려움을 보이지 않고 잘 수행했다. 한편 불안을 나타내지 않은 대조 집단에게 15분간 걱정거리가 생기도록 한 후 과제를 실시하였더니 평소와는 달리 이 집단에서도 과제 수행에 심한 장애를 보였다(장현갑, 1997).

앞의 경우는 불안이 과제 수행을 어렵게 한 경우이지만, 적절한 불안은 오히려 과제 수행에 유리하게 작용한다. 예컨대 시험을 잘 치러야겠다는 약간의 염려를 하는 학생은 준비를 많이 하여 시험을 잘 치르지만, 지나치게 심한 걱정을 하는 학생은 사고와 기억이 잘 되지 않을 뿐 아니라 시험치는 동안에도 사고의 전개가 명확하게 이루어지지 않아 시험을 망칠 수 있다. 또한 전혀 걱정을 하지 않는 사람을 열심히 공부해야겠다는 동기가 없기 때문에 시험을 잘 치지 못한다. 따라서 걱정이 너무 많아도 또는 너무 적어도 과제 수행에 어려움이 있지만 적절한 수준의 걱정은 과제 수행력을 높인다.

사람들은 제각기 희망의 정도를 달리한다. 즉 어떤 사람은 어떠한 어려운 난관 속에서도 헤쳐 나올 수 있다는 희망을 가지며 어떠한 난제라도 풀 수 있는 방법이 있다고 믿는데 반해, 어떤 사람은 난관 돌파의 능력도, 기력도, 방법도 갖고 있지 않다고 생각한다. 희망을 갖는 사람들은 자기 자신을 동기화 시킬 줄



알고 그 자신의 목표를 이루기 위한 방법을 찾을 수 있는 충분한 재능과 문제해결에서 결정적 역할을 할 요점을 파악할 수 있는 능력을 갖고 있다. 또한 이들은 목표달성을 위해 취해야 할 방법과 버려야 할 방법을 재빠르게 판단할 만큼의 탄력적인 사고와 복잡한 과제를 보다 빠르고 손쉽게 다룰 수 있는 능력도 갖고 있다. 정서지능이란 입장에서 보면 희망을 갖는다는 것은 불안의 엄습에 휩쓸려 가는 것을 방지해 주며, 어려운 시련에 부딪혔을 때 패배적인 태도를 갖거나 우울한 상태가 되는 것을 방지해 주는 기능도 한다. 희망을 갖고 삶을 살아가는 사람들은 그렇지 못한 사람들에 비해 우울증이나 불안 신경증으로 고생하거나 또는 그 밖의 여러 정서 장애로 고통 받는 경우가 월등히 적다는 실증적 증거도 많다.

희망과 유사하게 낙천성이란 온갖 난관과 좌절에도 불구하고 미래의 삶은 궁극적으로 좋아질 것이라고 강력하게 믿는 신념이다. 정서지능의 입장에서 보면 낙천성은 난관에 직면하여 무기력, 무관심, 절망감 또는 우울감에 빠지게 하는 것을 막아주는 완충 효과를 갖는다. 낙천성을 가지면 인생에서 여러 가지 이익을 얻게 된다. '학습된 무기력'과 '학습된 낙천성'이란 개념으로 유명한 Pennsylvania 대학의 Martin Seligman 교수는 낙천성이란 사람들이 그들 자신의 성공과 실패를 어떻게 해석하는가에 따라 달라진다고 했다. 낙천적인 사람은 실패란 바뀌어져야 할 어떤 요인 때문이라고 보고 다음 번 시도에서는 그러한 요인들을 바꿈으로서 성공할 수 있다고 믿는 사람들이다. 그렇지만 비관적인 사람은 실패란 나 스스로 어떻게 할 수 없는 어떤 지속적인 결점에 기인되는 것으로 생각하고 실패 그 자체를 비난한다. 이러한 해석 차이는 인생에 대해 반응해 나아가는데 엄청난 차이를 야기한다. 예컨대 직장에서 어떤 안건이 거절되었을 때 낙관론자들은 다른 사람의 도움과 충고를 받아들인다. 그러나 비관론자는 이러한 좌절을 전혀 다르게 받아들인다. 즉 이들은 이런 좌절을 개선할 수 있는 어떠한 방안도 없다고 간주함으로써 좌절에 대해 아무런 문제 해결책도 제안하지 않는다. 즉 이들은 언제나 좌절을 자신의 개인적 결함 때문이라고 생각한다 (Seligman, 1991).

희망과 마찬가지로 낙천성을 갖게 되면 학교 성적도 높아진다. 1984년 펜실베이니아 대학 신입생 500명을 대상으로 이들에게 낙천성 검사를 실시했더니 정서지능에 근거한 낙천성 점수가 IQ에 근거한 SAT점수나 고등학교 성적보다 1학년 성적에 대한 예언력이 더 높았다. 이 연구를 주도한 Seligman은 '대학 입시는 재능을 측정하지만, 성공하기 위해서는 실패에 직면하여서도 계속 버티어 낼 수 있는 능력과 이성적인 재능이 서로 결합되어야 한다. 재능검사에서 놓치기 쉬운 것은 동기이다. 우리가 어떤 사람에 대해 알고자 한다면 그 사람이 좌절에 부딪혔을 때 계속 버티어 낼 수 있는 동기가 있는가 여부를 알아보아야 할 것이다. 내 생각으로는 지능이 일정한 수준에 이른다면 실제적인 성취란 재능뿐만 아니라 실패에 맞설 수 있는 능력과 함수 관계에 있다'고 했다(Seligman, 1991).

우리는 불안이나 긴장 또는 보상이나 처벌과 같은 외적 힘에 걸림이 없이 오직 황홀감 속에서 자신의 존재조차 느껴지지 않는 무아지경의 의식경험을 하는 경우가 있다. 이러한 순수한 의식의 집중현상이 이루어지는 것을 Csikszentmihalyi(1990)는 '몰입(flow)'이라 불렀다. 몰입은 한 가지 일에 주의가 집중되어 있는 상태이며, 이때 심리적 만족감은 일의 결과에서 오는 것이 아니라 일 자체에서 온다는 것이다. 몰입 상태는 자기에게 주어진 과제가 평상시 보다 약간 과중할 때 또는 보통 때보다 약간 더 많은 힘의 발휘가 요구되는 상황에서 나타난다. 너무 요구량이 많으면 불안이 오고 너무 적을 때는 단조로움이 온다. 명상의 상태 때 뇌파 상으로는 각성이완 상태를 지칭하는  $\alpha$ 파가 특징적으로 나타나고 좌·우뇌의 기능이 균형을 이루며, 대사활동량이 낮아지며, 스트레스 시에 분비되는 코티솔(Cortisol)과 같은 호르몬의 분비량이 줄어든다. 이러한 명상상태를 '각성-저대사 상태(wakeful hypometabolic state)'라 부르는데 이런 상태는 두뇌가 최고의 효율성을 발휘하는 몰입상태를 의미한다. 이처럼 최적 의식 상태에 잘 머물 수 있는 사람이 정서지능이 높은 사람이라 할 수 있을 것이다.

## 2. 교우관계

교우관계의 개념, 교우관계의 특성, 형성 요인들, 바람직한 교우관계에 대해 알아본다.

### 가. 개념

아동과 청소년의 발달과정에서 같은 또래들과 가지게 되는 교우관계는 정서와 사회성의 발달에 큰 영향을 미친다. 아동은 3세 경부터 같은 연령의 아동에게 적극적인 접촉을 하게 된다. 아동이 다른 아동과 교우관계를 맺게 되는 요인은 자기보다 아이가 위인 아동의 놀이가 유아 때의 그것과 다르기 때문에 행동능력이나 흥미수준이 비슷한 친구가 선택된다. 처음의 교우관계는 1:1의 관계이며, 심신발달이 비슷한 정도인 이웃 어린이들과의 우연적 만남에 의한 비의도적·자연적 접촉에서 비롯된다. 그러나 초등학교 고학년이 되면 자기중심적 태도에서 점차 벗어나고 자주적, 실용적인, 사고방식으로 바뀌면서 한층 교우관계가 긴밀하게 된다. 아동기의 사회적 행동 및 교우관계 형성은 그 아동의 현재 학교생활 뿐만 아니라 미래의 사회생활 적응에도 지대한 영향을 미친다. 친구들로부터 고립된 아동들은 제한적 사회적 학습 기회를 갖게 되어 사회적 기술의 결함을 초래하게 되는데, 이들은 대개 열등한 인지 발달을 드러내며, 학교생활에의 부적응을 보이고 저조한 학업 성취를 나타낸다(이중석, 1998).

초등학교 시기는 집단의 참여나 소속의 욕구가 강하게 형성되는 시기로서, 학교라는 사회적 체제 속에서 교사와의 상호 기대 체계와 교우 집단의 문화 유형에 따라 역할이 결정되며(김계현, 2000), 동료들과의 상호 작용을 통하여 체계적인 사회화 과정을 수행한다. 이 시기의 교우관계는 아동의 개인적 발달과 사회적 발달은 물론 집단 활동의 효율성과 학습활동에도 크게 영향을 미친다. 아동 개개인

이 학급 내에서 만족스러운 교우관계를 경험할 경우에는 보다 풍부하고 보다 완성된 인간으로 성장할 수 있으나, 대인 관계가 불만스럽고 비효과적일 경우에는 심리적 갈등과 욕구 좌절 상태에 빠져 부적응 행동을 일으키기가 쉽다.

## 나. 교우관계의 특성

교우관계의 특성으로는 첫째, 교우관계는 참여를 위한 적절한 행동이나 책임감을 부여하여 주는 일종의 사회적 규칙이나 규범을 수반하며, 이러한 규칙이나 규범은 어떤 중복된 점이 있다하더라도 아는 사람과의 관계나 부모와의 관계에서의 규칙과 규범과는 구분이 되어진다(Furman, 1982). 둘째는 교우관계가 단순히 아는 관계와 다른 또 하나의 차원은 애정적인 차원으로서 교우사이의 애정적 관계는 그저 아는 사이의 관계보다 더 강한 것이며 그 책임감에 있어서도 더 강하다는 것이다. 즉, 교우관계는 광범위하고 친근한 상호작용을 내포하는 대인관계로서의 독특성을 지니고 있는 것이다. 셋째, 교우관계는 인기도와는 별개의 것으로 인기는 그 집단에 의해 일반적으로 좋아하는 정도와 관련되어 지는 것인 반면, 교우관계는 두 사람 사이의 특별한 관계와 관련이 되는 것이다. 물론 인기 있는 아동이 사교적이며 개방적이기는 하지만 인기의 결정과 친구를 선택하는 것은 동일 구조를 의미하는 것이 아니므로 어떤 사람이 친구와 사귄 때에는 인기가 있을 필요는 없는 것이다(Furman, 1982).

## 다. 교우관계의 형성

교우관계를 형성하는 중요한 요인들로 Weiss & Lowenthal (1976)은 유사성, 상호성, 조화성, 구조성, 역할 모델 등을 들었다(박일희, 1999,9-10, 재인용). 유사성은 서로의 흥미, 능력, 성격, 태도 등의 유사성과 공통성 등으로 교우관계의

외형적 기본요인이다. 상호성은 교우관계에 믿음과 비밀을 교환할 수 있으며 이해 조력하고 서로 수행하면서 상대를 격려하거나 용서하는 자세로 신뢰감을 바탕으로 한다. 조화성은 교우 간에 서로 좋아하며 자주 다투거나 큰 갈등이 없이 어울려 지내고 서로 부담 없이 상호 관계를 유지하며 좋아하는 것을 말한다. 구조성은 지역적으로 가깝거나 자주 만날 수 있고 사립의 기간이나 교우관계의 깊이와 관련 없이 사립으로 인하여 상호 애정에 유리하게 작용하거나 편리한 것이다. 역할 모델은 상대의 호감을 존중하고 칭찬하며 자기의 생각이나 행동의 모델을 수용함을 말한다(박경애 등, 1998).

위에서 살펴 본 바와 같이 또래와의 교우관계는 정상적인 성인으로 성장하는 것을 도와주는 과정으로써 또래와의 상호 작용을 통해서 또래만이 줄 수 있는 중요한 기능과 역할들을 가지고 있다. 또한 또래와의 친구관계가 형성되려면 접촉할 기회를 갖고 함께 활동을 하는 일련의 공유 시간이 필요하며, 아동의 친구 선택은 그들의 환경에서 서로 간의 만족을 구할 수 있을 때 이루어진다고 볼 수 있다. 이는 아동들의 교우관계 형성에 교사의 촉진과 지원이 필요하다는 것을 시사한다고 하겠다.

## 라. 바람직한 교우관계

바람직한 교우관계는 자신을 상대방에게 적절히 표현할 수 있고 또한 상대방으로부터 이해와 우호적인 피드백을 받을 수 있는 관계를 말하며, 사람들과 어울리는데 있어서 불편함이 없으며, '다른 사람이 나를 어떻게 볼 것인지'에 대한 두려움이 없는 자유로운 관계로서 타인의 시선이나 비판에 지나치게 민감하지 않고, 자기 자신의 생각이나 욕구에만 매몰되지 않으며, 자기 자신을 넘어서까지 관심을 확장할 수 있는 심적 태세로서 주변 사람들과 잘 어울리는 성격 특성 및 대인 관계에서 어려움이 일어날 때의 상황이나 자신의 행동을 분석할 수 있는

능력이 요구된다(최선희, 윤영식, 2000). 효과적인 교우관계를 유지하기 위해서 가장 기본이 되는 자기 이해는 개인이 타인에 대해서 알게 되는 것과 마찬가지로 자기를 대상으로 삼을 수 있게 되는 것을 말한다. Corey(1992)는 자기의 발견은 타인과의 상호작용에 의해서 가능하다고 하며 타인들의 역할을 사회적 거울에 비유할 수 있다고 한다. 즉 타인들이 우리의 외모, 성격, 행위, 목표 등에 대해서 생각한다고 우리가 상상하는 것이 바로 자기가 되는 것이라고 하며 이를 반영된 자기라고 불렀다.

타인이 나를 대상으로 지각한 것이 자신이 스스로를 대상으로 지각한 것과 별다른 차이를 보이지 않는다면 조화로운 교우관계에 도움이 될 것이다. 그러나 그 반대는 부정적으로 작용할 가능성이 있다. 그러므로 양자 간의 차이의 인지가 교우관계에 매우 중요한 역할을 할 것이다. 또한 이러한 자기 이해는 자신의 내적인 상태를 돌이켜 볼 수 있게 함으로써 자기검색의 능력과 자기통제의 가능성을 높여주고, 자기를 긍정적으로 수용하도록 하며, 타인과의 의사소통과 나아가서는 교우관계에서의 가정에서 독립할 수 있는 방법을 익히고 사회적 상황에서 평등한 상호 관계를 경험하게 하여 아동이 정상적인 성인으로 성장하는 과정으로서 역할을 하게 된다(신기은, 1998).

### 3. 교우관계와 정서지능의 관계

정서지능이 높거나 낮았을 때 사회적 관계에서 보이는 특성들에 대한 Hatch(1990)의 연구에서 정서지능이 높은 사람은 사회성이나 대인관계기술도 뛰어난 것으로 밝혀졌다. 그는 대인 관계 기술이 뛰어나다는 평가를 받은 아동과 청소년을 관찰한 결과, 대인관계 기술이 뛰어난 아동은 타인의 감정을 쉽게 알 수 있고, 타인의 감정에 대해서 적절하게 반응할 줄 안다고 기술하였다. Mayer와 Salovey(1990)은 정서지능이 높은 사람은 사회생활에 적극적인 방법으로 정서

를 조절한다고 밝혔다.

Block(1995)의 연구에 의하면 자신의 동료에게 배척을 당하는 아이들이 학교를 탈락하는 비율은 잘 어울리는 아이들보다 2-8배가 되고, 적대감이나 분노가 두드러진 경우 5-8년 뒤 비행이 3배 이상 발생하며, 충동통제 능력의 결손으로 나타나는 공격성은 폭력과 비행으로 나타나는데 정서지능의 충동성과 비행에 대한 예견은 지능보다 거의 3배 이상 확실한 증거가 된다는 것이다. 반면 정서지능이 높은 사람은 대인관계가 매우 안정적이며 쾌활하고 사회적으로 걱정이나 두려움에 집착하지 않으며, 또한 책임감과 동정심이 강하고 타인을 배려할 줄 알며 정서표현을 적절히 하여 자신과 타인을 편안하게 하고 사람들과 잘 어울리는 특성을 지니고 있다고 지적한 바 있다(장정애, 1998).

교우관계에 대한 연구의 경향을 분류하여 크게 네 영역으로 구분해서 고찰해보면, 첫째, 아동들의 학급 내에서의 교우간의 사회적 지위를 파악해보고, 이를 교우관계에 따른 제 요인들과의 상관관계로 분석한 연구결과들이다. 학급 내에서 사회적 지위와 제 요인들의 상관관계를 분석한 연구들은 대부분 Moreno의 사회적 측정방법을 사용하여 아동들의 사회적 지위를 파악하고, 이를 인성, 가정환경, 학업성취도 등과 연결시켜서 그 상관관계를 알아보았다. 연구의 결과 아동의 인기도가 학업성취와 높은 정적 상관관계가 있으며 그 외에도 친애, 개방 등의 가정환경이나 활동성, 지배성, 남향성 같은 인성 요인과 관련 있음이 나타났다(함정선, 1981).

둘째, 아동의 성격, 용모, 연령, 성과 같은 개별적인 요인들이 친화력 또는 배척력에 미치는 영향을 분석하는 연구들이다. 아동의 개별적인 대인정보가 친화력이나 배척력에 미치는 영향을 분석한 연구들은 아동이 친구를 사귄 때 성격요인을 가장 중요시하는데 부정적인 성격을 가진 친구보다는 긍정적인 성격을 가진 친구들을 더 좋아하였음이 나타났고(권영심, 1982), 얼굴 매력에 대한 고정관념을 이성친구에 대해 더 빠르게 나타나며 마르거나 비만체형보다 보통체형을 좋아한다고 하였다(엄정례, 1985). 또한 교우선택에서 여자아동이 친밀감의 욕구

가 높았고, 남자아동은 도구적 측면의 욕구를 강조하였다(박신연, 1990). 또 아동들은 자신과 유사한 선호요인을 가진 친구들을 더 좋아하였는데(이선정, 1985), 이는 유사성 기준과 관련이 있다고 할 수 있다.

셋째, 아동의 발달단계에 따라 교우관계 개념이 어떻게 발달해 가는가에 초점을 두고 발달의 정도를 측정한 연구들이다. 교우 집단이나 학급내 집단형성에 대한 연구들은 아동의 연령이 증가할수록 교우에 대한 공유지식이 증가하며 상호작용의 교우관계일수록 공유지식이 높은 것으로 나타났다(김영희, 1986). 아동의 신체 및 정신적 성장과 함께 교우 선택의 개념이나 양태가 발달되어 간다는 것을 Youniss(1980)가 보고한 것처럼 6세 때는 교우관계 개념에 물리적 요인이 많으나 13세로 갈수록 심리적 요인이 많아지며, 저학년에서는 놀이요소가 많으나 고학년에서는 친밀성, 충성심, 공유 활동이 증가됨을 의미한다.

#### 4. 정서지능교육 프로그램에 대한 고찰

정서지능 교육이란 자신 및 타인의 정서를 정확하게 인식하고 표현하며 자신의 정서를 문제해결이나 목표성취를 위해 활용할 수 있도록 가르치는 것이다. 여기서는 외국과 우리나라에서 개발되어 보급되고 있는 정서지능 교육 프로그램과 그 특징을 살펴본다.

먼저 외국에서 개발되어 보급되고 있는 정서지능 교육프로그램들을 살펴보면(김연지, 2004), 첫째, 캘리포니아 오클랜드 발달연구소의 아동발달 프로젝트(Schaps & Battistich, 1991)는 유치원 유아에서부터 초등학교 6학년 아동을 대상으로 한 프로그램으로 책임감 향상, 자기주장 분명히 하기, 인기있고 외향적이며, 친사회적이고 협동적 기술 향상시키기, 다른 사람을 더 잘 이해하기, 인정있게 사회문제에 관심 가지기, 대인간의 문제해결력에 친사회적 전략 사용하기, 민주적으로 갈등 해결하기 등의 기술을 증진시키는 것이 목적이며, 프로그램의 적



용 결과 이와 같은 기술이 증진되었다고 한다. 둘째, 창의적 갈등 해결 프로그램 (Lantieri & Rodrick, 1990)은 뉴욕 시내 소재 유치원부터 12학년 학생들을 대상으로 상대의 느낌, 자신의 느낌, 그 외 다른 사람의 느낌을 아는 방법을 가르쳤으며 그 결과 공격성 감소, 언어적 공격성 감소, 서로 돌보아 주는 분위기 형성, 적극적인 협조 분위기의 형성, 감정이입 능력의 향상, 의사소통 능력의 개선에 효과가 있었던 프로그램이다. 셋째, 뉴에바(Nueva)학습센터의 ‘자아과학(Self-Science)커리큘럼’은 자기 인식과 문제해결 능력을 증진하려고 노력한다. 이 커리큘럼은 아이들이 자기 자신을 위해서 긍정적 선택을 하도록 하고, 사려 깊은 경청을 통해 타인에 대한 적극적인 지지를 하도록 하며, 책임 있는 의사결정, 동정심과 감정이입능력의 발달, 분쟁 해결 기술 등을 가르도록 한다. 넷째, 워싱턴 대학의 오솔길(Paths) 프로젝트는 시애틀 시 소재 초등학교 15학년 학생들을 대상으로 실시한 결과 사회적 인식능력 및 감상, 인식, 이해력의 개선, 자아통제력의 개선, 효과적인 갈등해결 능력 향상에 긍정적인 효과가 있었다고 한다. 다섯째, 루터스 대학의 사회적 인식 및 사회적 문제 해결 프로젝트는 뉴저지 주의 유치원부터 초등학교 6학년까지의 학생을 대상으로 하여 실시한 결과 타인의 감정에 대한 민감성, 학급 내에서의 자아인식, 자기통제, 사회적 의사 결정 능력, 친사회적 행동의 강화, 자기존중심과 같은 항목에서 향상이 있었다고 한다. 이상에서 살펴본 바와 같이 외국에서 수행되고 있는 프로그램은 정서지능 자체를 발달시켜 주기 보다는 정서와의 관계가 있는 능력의 발달에 초점이 있다. 즉, 정서지능의 구성요소나 모형에 입각한 프로그램이기보다는 대인관계 기술의 발달, 자아 존중감의 향상, 문제 해결 기술 증진 등에 초점을 두고 있음을 알 수 있다.

우리나라에서 개발 또는 시도된 정서지능 향상프로그램으로 이영석(1998)의 감성교육 프로그램은 정서조절, 성취동기 육성, 자기 확신, 친사회성 증진, 도덕성 증진을 내용으로 하고 있으며 친사회적 행동을 강조하고 있다. 또 아동의 정서지능을 높이기 위해 개발된 ‘마음의 힘 키우기-아동의 사회 정서 발달프로그램’(김기현 외, 1998)은 나와 다른 사람을 좀 더 깊이있게 이해하고, 보다 긍정적인

생활 속에서 아동 스스로 감당해야 할 여러 문제에 효율적으로 대처할 수 있도록 도움을 주기 위한 것으로, ‘마음을 열기: 민감성’, ‘나를 좋아하기: 자아 존중감’, ‘나를 실현하기: 동기’, ‘나를 표현하기: 의사소통’ 등으로 구성되어 있다. 또 방과 후 정서지능 프로그램(이영자 외, 2000)은 일반적으로 초등학교에 다니는 아동을 대상으로 아동들이 학교수업을 마친 후 부모와 만날 때까지 아동과 그 가족을 위해 의도적으로 제공되는 보육 서비스이다. 그러나 정서교육프로그램을 학교의 교육과정에 포함하여 정서지능을 향상시킬 수 있는 연구는 체계화되지 못하고 있다. 정서지능을 향상시키는 프로그램들의 효과를 밝힌 연구를 살펴보면 조한익(1998)은 감성조절을 위한 특수한 프로그램이 분노인지조절, 절망인지조절, 절망행동조절, 혐오인지조절, 혐오행동조절을 용이하게 개선시킨다고 보고하였다. 김현지(1999)도 정서발달을 강조하는 프로그램을 적용한 결과, 정서발달 훈련프로그램에 참여한 아동은 전반적 자아존중감과 그 하위영역에 긍정적인 영향을 보였으나 자기조절능력, 타인인식능력과 타인조절능력에서는 두 집단에 뚜렷한 향상을 보여주지 못했다.

유광선(1999)의 연구에서도 정서지능향상 프로그램은 정서지능 향상에 뚜렷한 효과가 있었고, 학생들의 도덕성을 높일 수 있는 효과적인 수단으로 밝혀졌으며, 임선경(2000) 또한 감수성훈련 프로그램이 정서지능의 하위요인을 향상시킨다고 주장하였다. 조미정(2003)의 연구결과에서 정서지능 훈련프로그램은 전반적인 정서지능의 향상에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 하위영역인 정서인식과 감정이입에는 유의미한 향상을 가져왔으나 정서표현과 정서조절에는 큰 영향을 미치지 않았고, 다만 정서조절능력은 다소 향상되는 경향을 보였다. 또한 정서지능 훈련프로그램은 자아존중감과 그 하위영역인 학업역량, 사회적 수용, 신체외모, 행동품행, 전반적 자아가치감에서 유의미한 향상을 가져오지 않았고, 다만 운동역량에서 다소 향상되는 경향을 보였다. 이러한 결과는 정서지능 훈련 프로그램이 정서지능 발달에 긍정적인 영향을 미치고 있음을 시사해 주고 있다.

이러한 선행연구에 근거하여 본 연구에서는 정서지능교육 프로그램을 아동에

게 적용한 후 아동의 정서지능 발달과 교우관계 기술 향상에 어떤 영향을 미치는지 그 효과를 살펴보고자 하였다.

## 5. 연구가설

본 연구의 필요성과 목적을 토대로 정서지능교육 프로그램이 초등학교 저학년의 정서지능과 교우관계에 미치는 효과를 알아보기 위해 다음과 같은 연구가설을 설정하였다.

**가설 1. 정서지능교육 프로그램에 참여한 아동들은 참여하지 않은 아동들에 비해 정서지능이 유의하게 향상될 것이다.**

1-1. 정서지능교육 프로그램에 참여한 아동들은 참여하지 않은 아동들에 비해 정서인식 점수가 의미 있게 높을 것이다.

1-2. 정서지능교육 프로그램에 참여한 아동들은 참여하지 않은 아동들에 비해 정서표현 점수가 의미 있게 높을 것이다.

1-3. 정서지능교육 프로그램에 참여한 아동들은 참여하지 않은 아동들에 비해 감정이입 점수가 의미 있게 높을 것이다.

1-4. 정서지능교육 프로그램에 참여한 아동들은 참여하지 않은 아동들에 비해 정서조절 점수가 의미 있게 높을 것이다.

1-5. 정서지능교육 프로그램에 참여한 아동들은 참여하지 않은 아동들에 비해 정서활용 점수가 의미 있게 높을 것이다.

**가설 2. 정서지능교육 프로그램에 참여한 아동들은 참여하지 않은 아동들에 비해 교우관계 기술이 유의하게 향상될 것이다.**

### Ⅲ. 연구방법

정서지능교육 프로그램의 효과에 대한 연구를 실행하기 위해서 설정된 가설을 검증하는 연구방법은 연구 대상, 실험 설계, 연구에 사용할 프로그램 및 연구척도 소개, 연구 절차, 자료처리 방법의 순서대로 기술하고자 한다.

#### 1. 연구대상

본 연구의 대상은 경상남도 김해시의 초등학교 3학년 한반을 무선 표집하여 정서지능교육 프로그램에 참가하기를 희망한 아동 14명을 실험집단을 구성하였다. 한편, 통제집단은 나머지 아동 14명으로 구성하였다.

#### 2. 실험설계

본 연구의 실험설계는 사전-사후검사 이질집단 설계(Pretest-Posttest Nonequivalent Group Design)의 방법을 사용한다.

$O_1$	$X$	$O_2$
$O_3$		$O_4$

$O_1$  ,  $O_3$  : 사전검사(정서지능 검사지 및 교우관계 기술 검사)

$O_2$  ,  $O_4$  : 사후검사(정서지능 검사지 및 교우관계 기술 검사)

$X$  : 실험처치(정서지능교육 프로그램)

그림 1. 사전-사후검사 이질집단 설계

### 3. 연구도구

본 절에서는 연구에 쓰인 도구인 정서지능교육 프로그램을 설명하고 정서지능 검사지, 교우관계 기술 검사지에 대해 다루고자 한다.

#### 가. 정서지능교육 프로그램의 구성

본 연구에서 사용한 정서지능교육 프로그램의 목적 및 목표, 특징, 내용에 대해 제시한다.

##### 1) 목적 및 목표

본 연구에서 사용한 정서지능교육 프로그램은 이영자 외(2000)에 의해 만 5세에서 8세까지의 아동들을 대상으로 방과 후 함께 놀이하고 활동하면서 정서지능을 향상시키는 것을 목적으로 하여 총 22회에 걸쳐 구성되었다. 정서지능이라는 교육목적은 매우 추상적이고 포괄적인 성격을 지니므로 실제적인 교육활동을 통하여 효과를 높이도록 하였다.

##### 2) 본 프로그램의 특징

본 교육 목적에 도달할 수 있도록 보다 구체적인 목표를 세분화하여 구성하였으며, 본 연구자는 위의 프로그램 총 22기를 15회기로 축소하여 재배열한 것이다. 프로그램의 특징으로는 일주일에 3번 실시하여 보다 단기에 프로그램의 효과를 볼 수 있게 하였다. 또, 아동들과의 협동 활동은 물론 개인 활동을 첨가하여 개인의 감정과 타인의 감정을 이해할 수 있도록 하였으며, 자료로 이용된 음악은 아동이 들어본 익숙한 음악을 선정하였고 도서는 실험집단 아동들과 사전에 의논하여 선정하고 과제물로 제시하여 아동들이 흥미를 가지고 참가할 수 있도록 하였다.

### 3) 프로그램의 내용

표 4

정서지능교육 프로그램 내용

순	활동명	활동내용	기대효과
1	사이좋게 지내요	게임을 하면서 자신에 대해서 소개하고 친구들과 인사 나누기	정서인식
2	얼굴표정을 지어보세요	자신의 얼굴표정 사진을 보면서 찡뺨으로 얼굴표정 빚어 보기	정서 인식
3	느낌이 달라요	미술작품 속에서 정서를 느껴보고 색을 이용하여 정서를 표현하기	정서 표현
4	바꾸어 놀이해요	아동들이 선택하여 여러 가지 게임하기	정서 조절
5	이럴 때는 어떤 표정을 지을까요?	놀이공원을 잡지 속 인물 사진과 여러 가지 재료를 이용하여 꾸미기	정서 인식
6	음악 속에 이야기가 있어요	음악 속에서 느낀 정서를 이용하여 이야기 만들기	정서표현
7	내가 짓는 동시	‘심술’ 동시를 들은 후, 자신의 실생활 경험과 정서를 반영하여 동시 짓기	감정 이입
8	기쁠 때는? 슬플 때는?	정서를 나타내는 여러 단어들을 이용하여 게임하기	정서 활용
9	내가 용천이라면..	동화‘내 이름은 강아지’를 들은 후 주인공이 되어 문제 해결 방법 찾기	정서조절
10	나는 평화를 꿈꿔요	‘전쟁’에 관한 글, 그림 감상 후 편지 쓰기	정서 활용
11	음악을 몸으로 느껴요	음악을 감상하면서 음악 속에서 느낀 정서를 신체로 표현하기	감정 이입
12	내가 너라면	동화‘홍부와 놀부’를 들은 후, 관점을 바꾸어 새로운 동화 만들기	정서 표현
13	주인공이 되어 보세요	동화‘ 너 그거 이리 내놔’의 주인공이 되어 문제해결 방법을 찾아 동극하기	정서 활용
14	가방에 있어요	자신에게 특별한 의미가 있는 물건을 준비하여 친구들에게 보여주기	감정 이입
15	우리들의 날	활동을 하면서 느꼈던 점에 대해서 이야기 나누고 정리하기	정서 조절

## 나. 정서지능 검사

본 연구에서 사용한 정서지능검사 도구는 문용린(1996)이 제작한 정서지능 검사를 사용하였다. 이 검사는 유아용, 초저용(초등학교 1학년-2학년), 초고용(초등학교 3-6학년), 중학생용(중학교 1학년-3학년) 등의 네 가지 유형으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 저학년이라도 정서의 활용 부분까지를 알아보기 위해 초고용 검사를 사용하였다. 이 검사는 아동의 정서지능을 측정하기 위한 것이며, 정서인식능력, 정서표현능력, 감정이입 능력, 정서조절 능력, 정서활용 능력의 다섯 가지 하위 능력을 측정하도록 되어 있다. 정서지능의 각 영역에 대한 정의와 문항 구성 내용은 표 5과 같다.

표 5

정서지능 검사의 하위 요인별 내용과 문항 수

하위 요인	내용		문항번호 (문항수)	Cronbach a
정서 인식	정의	자신이 느끼는 감정과 타인의 감정을 인식하고 알아차리는 능력	1-8 (8)	.61
	측정요소	자신의 정서 인식, 타인의 정서 인식		
정서 표현	정의	자신과 타인이 느끼는 감정이나 기분을 적절한 말로 표현하고, 상황에 맞는 행동이나 표정으로 나타내는 능력	9*-15* (7)	.68
	측정요소	자신의 정서 표현, 타인의 정서 표현		
감정이입	정의	타인이 느끼는 감정을 충분히 이해하여 타인의 감정을 자신의 것처럼 느낄 수 있는 능력	16-22 (7)	.76
	측정요소	의미있는 타인에 대한 감정이입, 무의미한 타인에 대한 감정이입		
정서 조절	정의	자신과 타인의 정서를 효과적으로 조절하는 능력	23-37 (15)	.88
	측정요소	자신의 정서 조절, 타인의 정서 조절		
정서 활용	정의	자신의 정서를 이용하여 생산적인 활동의 효과를 증진시킬 수 있는 능력	38-47 (10)	.83
	측정요소	융통성 계획, 창의적 사고, 새로운 주의 전환, 동기화		
정서지능 전체			1-47	.90

주. \* 역산처리문항

#### 다. 교우관계 검사

교우관계 검사는 Morganett(1994)이 초등학교 아동들을 대상으로 아동의 사회적 기술을 측정하기 위해 제작한 것으로 총 10문항으로 구성되어 있다. 검사에 대한 응답은 Likert식 5점 척도로서 문항 내용이 대상자의 태도와 일치하는 정도에 따라서 1점에서 5점까지 반응하도록 되어있고 부정 문항은 반대로 채점한다. 이 검사를 바탕으로 사전·사후 검사를 실시하여 교우관계 변화를 측정하였다. 이 검사 도구의 신뢰도(Cronbach  $\alpha$ )는 .83이다. 교우관계에 대한 문항 구성 내용은 표 6과 같다.

표 6

교우관계 검사도구의 문항 구성

요인	문항수	문항번호
교우관계	10	1~10 (3*, 4*, 8*)

주. \* 역산처리문항

### 4. 연구절차

정서지능교육 프로그램을 총 15회로 구성한 후 연구대상 선정, 사전검사, 프로그램 실시, 사후검사, 결과 분석 순으로 진행하였으며, 구체적인 연구절차는 다음과 같다.

#### 가. 연구 대상 선정



경상남도 김해시의 초등학교의 3학년 중 한 반을 무선 표집하여 정서지능교육 프로그램에 참가하기를 희망한 아동 14명을 실험집단을 구성하였다. 한편, 통제집단은 나머지 아동 14명으로 구성하였다.

## 나. 사전검사

프로그램 시작 일주 전에 교실에서 실험집단 아동 14명과 통제집단 아동 14명에게 정서지능검사와 교우관계 검사지를 통해 사전검사를 실시하였다.

## 다. 정서지능교육 프로그램 운영

정서지능교육 프로그램은 2005년 9월 1일부터 2005년 10월 7일까지 월, 수, 목요일 주 3회 방과 후 시간을 이용하여 실시하였으며, 1회기 당 소요시간은 40분내지 60분으로 하였다. 장소는 실험집단이 소속된 교실과 강당에서 프로그램의 목적에 맞게 자리를 배치하였으며 매회 준비물은 사전 준비로 프로그램이 원활히 이루어지도록 하였다. 그리고 프로그램의 각 주요 단계마다 한 회기는 사례 및 적용 발표 및 피드백 교환시간을 가졌다. 또한 통제집단은 같은 장소에서 검사를 실시하였다.

## 라. 사후검사

정서지능교육 프로그램의 전 일정을 모두 수료한 일주일 후 사전검사와 동일한 대상과 방법으로 사후 검사를 실시하였다.

## 5. 자료처리

본 연구의 정서지능교육프로그램이 초등학교 저학년 아동의 정서지능에 미치는 영향을 알아보기 위해 다음과 같이 결과처리를 하였다.

가설 1을 검정하기 위해 실험집단과 통제집단의 사전검사의 처리를 통제된 상태(공변인 처리)에서 두 집단의 사후검사의 차이를 가지고 다변량 공분산분석(MANCOVA)를 실시하여 정서지능 하위요인별 효과에 대하여 분석하였다. 다변량 공분산분석을 사용한 이유는 사후 검사 득점에 나타난 처치효과 이외에 각 집단의 아동들이 이미 갖추고 있는 사전 정서지능 수준이라는 매개변인의 영향을 제거함으로써 독립변인에 대한 순수한 효과를 알아보기 위해서였다.

가설 2를 검증하기 위해 실험집단과 통제집단의 사전검사의 처리를 통제된 상태(공변인 처리)에서 두 집단의 사후검사의 차이를 가지고 공분산분석(ANCOVA)를 실시하여 교우관계 기술에 미치는 효과에 대하여 분석하였다. 본 연구의 수집된 자료는 SPSS/Window 10.0 프로그램을 이용하여 분석하였다.



## IV. 연구 결과

본 장에서는 가설검정의 결과는 다음과 같은 순서로 제시하였다. 먼저 정서지능교육 프로그램과 정서지능 능력에 관한 결과를 기술하였고, 다음으로 정서지능교육 프로그램과 교우관계에 관한 결과를 기술하였다.

### 1. 가설 1의 검증

---

가설 1. 정서지능교육 프로그램에 참여한 아동들은 참여하지 않은 아동들에 비해 정서지능이 유의하게 향상될 것이다.

---

위의 가설 1의 검증을 위해 실험·통제집단 간의 정서지능 점수에 대한 사전과 사후 검사후의 평균 차이의 결과는 다음과 같다.

표 7

실험집단과 통제 집단 간의 정서지능 사전·사후검사 결과

정서지능 하위요인	실험집단 (n=14)				통제집단 (n=14)			
	사전		사후		사전		사후	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
정서인식	19.14	3.99	16.50	3.37	17.35	3.88	17.57	4.36
정서표현	26.43	4.86	22.93	5.46	27.93	4.35	24.36	4.36
감정이입	17.43	4.05	15.28	5.37	19.64	5.35	19.07	4.95
정서조절	37.79	8.15	31.29	6.74	30.57	7.78	27.00	11.99
정서활용	15.50	2.21	13.50	1.91	14.79	2.17	12.28	2.30
전 체	118.50	15.49	101.28	14.69	108.07	11.30	103.50	24.33

표 7에서 보는 바와 같이 정서지능교육 프로그램을 실시한 후에 실험집단과 통제집단에서 얻어진 정서지능의 사후검사와 사전검사를 비교하여 보면, 실험집단은 학생과의 정서지능 수준에 긍정적인 변화를 보였으나(17.22 점 낮아짐) 통제집단은 약간의 변화를 보였다(4.57 점 낮아짐).

실험집단과 통제집단을 비교하여 보면 사전검사에서는 통제집단의 검사점수가 실험집단의 검사점수보다 10.43점이 낮았는데 사후검사에서는 실험집단과 통제집단의 평균점수의 차가 실험집단이 통제집단보다 2.22점이 낮은 것으로 나타났다.

표 8  
아동 정서지능의 다변량 공분산분석 결과

분산원	사후검사	Wilk's $\lambda$ ( F )	단변인 F	$\eta^2$
주효과 집단간	정서인식	.137(21.43)	11.19**	.348
	정서표현	.123(24.23)	23.82***	.532
	감정이입	.191(14.83)	4.50*	.176
	정서조절	.496(3.455)	15.88**	.431
	정서활용	.228(11.53)	27.93***	.571
주효과의 다변량 통계치 $\lambda = .344$ ( F = 6.495** )				

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

표 8에서 보는 바와 같이 초등학교 저학년 아동의 정서 지능은 실험집단과 통제집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 주 효과에 의해 설명된 종속 변수 분산의 양을 나타내는  $\eta^2$ 을 살펴보면, 정서인식 34.8%, 정서표현 53.2%, 감정이입 17.6%, 정서조절 43.1%, 정서활용 57.1%로 설명되었다. 좀 더 자세히 살펴보면 다섯 개의 하위요인들 모두  $P < .05$ 수준에서 유의하게 향상된 것으로 나

타났다. 즉 정서지능교육 프로그램에 참가한 아동은 참가하지 않은 아동에 비해서 정서지능 수준이 유의하게 향상되었다는 것을 알 수 있다.

그러므로 본 연구에서 실시한 정서지능교육 프로그램에 참가한 아동의 정서지능은 전체적으로는 유의한 향상이 있었음이 입증되었으며, 하위요인 별로는 정서지능, 정서표현, 감정이입, 정서조절, 정서활용의 증진에 효과가 있는 것으로 분석된다. 이러한 결론은 정서지능향상 프로그램은 정서지능 향상에 뚜렷한 효과가 있었다는 선행 연구들(유광선, 1999; 조미정, 2003)과도 일치된 의견을 보여주고 있다. 이러한 연구결과의 일치는 정서지능교육 프로그램 또한 아동의 정서지능 수준의 향상에 효과가 있음을 입증해 주는 것이다.

## 2. 가설 2의 검증

가설 2. 정서지능교육에 참여한 아동들은 참여하지 않은 아동들에 비해 교우관계가 유의하게 향상될 것이다.

실험집단과 통제집단의 교우관계 척도의 사전·사후검사 점수의 평균과 표준편차는 표 9과 같다.

표 9  
교우 관계에 대한 사전·사후검사 결과

요인	실험집단 (n=14)				통제집단 (n=14)			
	사전		사후		사전		사후	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
교우관계	31.29	3.54	22.86	4.34	26.57	5.99	25.57	5.35

표 9에서 보는 바와 같이 정서지능교육 프로그램을 실시한 후에 실험집단과 통제집단에서 얻어진 교우관계 척도의 사후검사와 사전검사의 점수를 비교하여 보면, 실험집단은 교우관계 기술에 긍정적인 변화를 보였으나(8.43점 낮아짐) 통제집단은 거의 변화가 없었다(1.00점 낮아짐). 실험집단과 통제집단을 비교하여 보면 사전검사에서는 통제집단의 검사 점수가 실험집단의 검사 점수보다 낮았으나, 사후검사에서는 반대로 실험집단이 통제집단보다 4.69점이 낮은 것으로 나타났다. 또한, 가설 2를 검증하기 위하여 교우관계 척도의 사후검사를 가지고 공분산분석으로 실험집단과 통제집단과의 사후검사 점수를 비교한 결과는 표 10과 같다.

표 10

**실험·통제집단 간 교우관계 공분산분석 결과**

변인	제공합	자유도	평균제공합	F	p
공변인 (사전검사)	145.66	1	145.66	7.72	.010*
주효과	139.27	1	139.27	7.39	.012*
오차	471.47	25	18.85		
전체	668.71	27			

주. \*  $p < .05$

교우관계 척도의 사후검사를 가지고 공분산분석으로 실험집단과 통제집단과의 사후검사 점수를 비교한 결과는 표 10에 나타난 바와 같이 실험집단과 통제집단의 사후검사 점수에 의해 측정된 교우관계 수준은 유의한 향상이 있는 것으로 나타났다( $P < .05$ ).

그러므로 본 연구에서 실시한 정서지능교육 프로그램 참가한 아동들의 정서지

능과 교우관계 수준은 전체적으로 유의한 향상이 있었음이 입증되었다. 이러한 결론은 정서지능향상 프로그램은 교우관계 향상에 뚜렷한 효과가 있었다는 선행 연구들(손정임, 2003; 김연지, 2004; 권기매, 2005)과도 일치된 의견을 보여주고 있다. 이러한 연구결과의 일치는 정서지능교육 프로그램 또한 아동의 교우관계 수준의 향상에 효과가 있음을 입증해 주는 것이다.





## V. 논의 및 결론

본 장에서는 본 연구의 내용을 요약정리하고 논의 한 후 결론을 내리고자 한다. 또한 본 연구의 제한점과 시사점을 살펴보고, 후속 연구에 대한 연구자의 견해를 밝힌다.

### 1. 요약

본 연구의 목적은 초등학교 저학년 아동의 정서지능 향상과 교우관계 기술을 향상을 위해 정서지능교육 프로그램을 적용하여 그 효과를 검증하는 것이었다. 이러한 연구 목적에 의해 구체적으로 설정한 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 정서지능교육 프로그램이 초등학교 저학년의 정서지능 향상에 어떠한 효과가 있는가? 둘째, 정서지능교육 프로그램이 초등학교 저학년의 교우관계 기술 향상에 어떠한 효과가 있는가이다. 연구문제에 따라 설정한 가설은 첫째, 정서지능교육 프로그램에 참여한 아동들은 참여하지 않은 아동들에 비해 정서지능이 유의하게 향상될 것이다. 둘째, 정서지능교육에 참여한 아동들은 참여하지 않은 아동들에 비해 교우관계가 유의하게 향상될 것이다.

위의 연구문제를 검증하기 위하여 경상남도 김해시의 초등학교 3학년 중 한 반을 무선 표집하여 정서지능교육 프로그램에 참가하기를 희망한 아동 14명을 실험집단을 구성하였다. 한편, 통제집단은 나머지 아동 14명으로 구성하였다. 프로그램 적용은 총 15회기를 매주 2~3회 씩 방과 후 시간을 활용하여 각 회기 당 40~60분씩 6주간에 걸쳐 실시하였다. 실험 집단과 통제 집단 모두 정서지능 검사 및 교우관계 기술 검사를 이용하여 사전, 사후 검사를 하였다. 자료처리는 추리통계로 다변량 분산분석(MANCOVA) 검정을 이용하여 정서지능에 미치

는 영향 및 하위요인별 효과에 대하여 분석하였으며 공분산분석(ANCOVA) 검정을 이용하여 교우관계 기술에 미치는 효과에 대하여 분석하였다.

본 연구를 통해 얻어진 주요 결과를 요약하면 첫째, 정서지능교육 프로그램에 참가한 초등학교 저학년 아동들의 정서지능은 전체적으로는 유의한 향상이 있었음이 입증되었고, 하위요인 별로는 정서인식, 정서표현, 감정이입, 감정처리, 표현의 명료성, 자기노출의 증진에 효과가 있었다. 둘째, 정서지능교육 프로그램에 참가한 초등학교 저학년 아동들의 교우관계 수준은 전체적으로 유의한 향상이 있었음이 입증되었다.

## 2. 논의

본 연구는 초등학교 3학년 아동 14명을 대상으로 정서지능교육 프로그램 실시하여, 아동의 정서지능과 교우관계에 미치는 효과에 대해 알아보고자 하였다. 본 연구의 결과를 선행연구에 근거하여 논의해 보면 다음과 같다.

첫째, 정서지능교육 프로그램이 초등학교 저학년 아동의 정서지능 변화에 영향을 미치는지 알아보기 위하여 실험집단과 통제집단간에 효과를 비교하여 살펴본 결과, 프로그램을 실시한 실험집단의 아동들은 실시하지 않은 통제집단의 아동들보다 정서지능이 유의하게 향상되었다( $p < .05$ ). 그러므로 '가설 1'은 수용되었다. 이러한 연구결과는 대상의 차이는 있으나 정서지능향상 프로그램은 정서지능 향상에 뚜렷한 효과가 있었다는 선행 연구들(유광선, 1999; 조미정, 2003)과도 일치된 의견을 보여주고 있다. 이러한 연구결과의 일치는 정서지능교육 프로그램 또한 아동의 정서지능 수준의 향상에 효과가 있음을 입증해 주는 것이다.

둘째, 정서지능교육 프로그램이 초등학교 저학년 아동의 교우관계 기술 향상에 영향을 미치는지 알아보기 위하여 실험집단과 통제집단간에 효과를 비교하여

살펴본 결과, 프로그램을 실시한 실험집단의 아동들은 실시하지 않은 통제집단의 아동들보다 교우관계가 유의하게 향상되었다( $p < .05$ ). 그러므로 '가설 2'는 수용되었다. 이러한 연구결과는 대상의 차이는 있지만 정서지능 프로그램을 실시하여 교우관계 기술을 긍정적으로 높게 변화시킨다는 것을 밝힌 기존의 연구들과 유사한 결과를 나타내는 것이다(손정임, 2003; 김연지, 2004; 권기매, 2005). 이러한 연구결과의 일치는 정서지능교육 프로그램 또한 아동의 교우관계 수준의 향상에 효과가 있음을 입증해 주는 것이다.

### 3. 결론

본 연구는 정서지능 프로그램이 초등학생의 정서지능과 교우관계에 미치는 효과를 알아봄으로써 인성적 발달에 도움이 되고자 하며, 대인관계 기술 및 정서에 대한 자기 통제력 향상에 필요한 기초 자료를 제공하고자 하였다.

연구문제를 해결하기 위하여 정서지능 검사로는 문용린(1996)이 제작한 정서지능 검사를 사용하였으며, 교우관계 기술 검사는 Morganett(1994)이 초등학교 아동들을 대상으로 아동의 사회적 기술을 측정하기 위한 검사를 사용하였다.

이영자 외(2000)가 제작한 방과 후 정서지능프로그램을 5가지 하위요인을 고루 선정하여 재구성한 교사 인간관계 발달 프로그램을 초등학교 저학년을 대상으로 실시하여, 정서지능과 교우관계 기술에 어떤 효과가 있는지 검증하고자 하였다. 본 연구의 가설 검정을 통해 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 정서지능교육 프로그램에 참가한 아동의 정서지능은 전체적으로는 유의한 향상이 있었고, 하위요인인 정서인식, 정서표현, 감정이입, 정서조절, 정서활용 증진에 효과가 있었다.

둘째, 정서지능교육 프로그램에 참가한 아동의 교우관계 기술은 전체적으로 유의한 향상이 있었다.

이상의 연구 결과를 바탕으로 정서지능교육 프로그램은 초등학교 저학년 아동의 정서지능과 교우관계 기술향상에도 긍정적인 효과가 있었다고 결론지을 수 있다.

#### 4. 시사점

본 연구에 나타난 연구 결과가 시사하는 바는 다음과 같다.

첫째, 정서지능교육은 단순히 발달적으로나 문화적으로 적절한 감정의 표현 방법을 가르치고 타인의 감정에도 민감하고 적절하게 반응하는 것을 가르치는 데만 그치는 것이 아니라 아동이 사고하고 감정을 적절하게 이용하고, 감정에 대해 생각할 수 있도록 하는데 긍정적인 영향을 미치므로, 아동의 정서적인 성장뿐만 아니라 인지적인 성장에도 균형있게 이를 수 있게 한다. 그러므로 본 연구의 결과를 바탕으로 지식의 결과만을 중시하는 교육보다 아동의 인지적, 사회적, 정서적 제반 발달의 효율성을 위한 정서지능교육의 중요성이 확대되어야 할 것이다.

둘째, 자녀 양육과 직접적으로 관련있고 책임있는 부모나 교사에게 인성 교육과 정서 교육의 필요성을 인식시키고, 이들의 정서 지능을 개발하기 위한 연구가 필요하다. 현재의 학교 교육과 자녀 교육은 인지학습적인 측면에만 치중되어 있고, 이러한 경향성은 학생들의 건강한 인성과 정서성을 저해할 위험을 안고 있다. 이를 해소하기 위하여 자녀와 학생의 교육을 책임지고 있는 부모나 교사에게 정서 교육의 중요성을 공감하도록 해야 하며, 이들의 정서 지능을 개발함으로써 자녀와 학생에게 직·간접적으로 영향을 주어 잠재적 교육과정의 효과를 거둘 필요가 있다.

셋째, 교육환경의 인간화가 정서지능 향상에 중요하다. 자유롭고 열린 분위기, 창의적이고 적극적인 사고 자세가 교육의 장에서 활성화될 수 있도록 제반 교육환경의 개선이 필요하다.

## 5. 제언

정서지능교육 프로그램은 기존의 인지 중심의 교육이론으로는 설명할 수 없는 많은 교육·사회적 문제를 해결하고, 정보화 시대 속에 보다 창의적으로 사회변화에 능동적으로 적응할 수 있는 사람을 기르는 데 이바지할 수 있는 교육방법이라 할 수 있다.

이에 후속 연구를 위해 다음과 같은 제언을 한다.

첫째, 정서지능교육 향상을 위한 프로그램에 대한 연구가 요망된다. 그 동안 상담 분야에서는 인간관계개선 프로그램, 집단 상담 프로그램, 감수성 훈련 등 정서지능을 높일 수 있는 프로그램이 개발되어 왔다. 그러나 이런 프로그램은 교과교육 중심의 학교교육에서 시간적 제약으로 쉽게 적용할 수 있는 것이 아니다. 그래서 정규교과와 병행하여 적용할 수 있는 프로그램에 대한 연구가 필요하다.

둘째, 서로 다른 가정에서 자라온 개개 아동들은 각기 다른 정서지능 출발점을 가지고 있다고 할 수 있는데, 본 연구는 이러한 측면을 고려하지 못하였다. 따라서 학부모의 정서지능과 관련된 양육태도의 영향, 교사-부모와의 정서지능의 연계지도 방안의 효과를 밝힐 수 있는 후속연구가 이루어져야 한다.

셋째, 본 연구의 과정에서 실험집단에게 정서지능 향상 프로그램을 적용하기 위해 월, 수, 목요일 방과 후의 시간을 활용하였는데 추후 연구에서는 특별활동 시간을 활용하여 지도는 교사나 학생에게 프로그램 실시 때 따른 심리적 부담을 줄이는 것도 필요하다. 왜냐하면 이러한 요인들은 결국 실험의 내적 타당도를 위협하는 요인들이 될 수 있기 때문이다.

넷째, 본 연구에서는 정서지능 프로그램을 단기에 걸쳐 적용하였으므로 일정한 시간이 지난 후에도 유지될 수 있는가에 대해서는 밝히지 못했다. 이에 장기간 경과 후에 정서지능교육프로그램의 효과가 지속되는지에 관한 후속 연구가 필요하다.



## 참고문헌

- 강진령. (2005). **APA 논문작성법** (제5판). 서울: 양서원.
- 권기매. (2005). **정서지능향상 프로그램이 초등학생의 정서지능과 대인관계에 미치는 효과: 정서지능이 낮은 학생을 대상으로**. 석사학위논문, 대구교육대학교.
- 권영심. (1982). **국민학교 아동의 사회성 측정 지위와 관련변인에 관한 분석 연구**. 석사학위논문, 연세대학교.
- 구광현. (1998). 학술지: **인문과학연구**. 안양대학교 인문과학연구소 181-205.
- 김계현, 김동일, 김봉환, 김창대, 김혜숙, 남상인, 조한익. (2000). **학생상담과 생활지도**. 서울: 학지사
- 김금순. (1999). **아동의 정서지능과 공격·비행동간의 관계 연구**. 박사학위논문, 연세대학교.
- 김기현, 이영환, 박성옥, 한종해. (1998). **마음의 힘 키우기: 사회·정서발달 프로그램**. 서울: 학지사.
- 김제한, 이달호.(1982). **교육심리학**. 서울: 학문사.
- 김연지. (2004). **정서교육이 초등학생의 정서지능과 사회적 능력에 미치는 효과**. 석사학위논문, 대구교육대학교.
- 김영희. (1986). **연령, 성, 친구관계 유형이 친구에 대한 아동의 공유지식에 미치는 영향**. 석사학위논문, 숙명여자대학교.
- 김현지. (1999). **아동의 정서발달 프로그램의 효과**. 석사학위 논문, 전북대학교 .
- 노병섭. (2003). **초등학생의 교우관계와 정서지능 및 창의성과의 관계**. 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 문용린. (1996). **한국 학생들의 정서지능 측정 연구, 새로운 지능개념 감성기능**. 서울: 삼성생명 사회정신건강연구소.



- 문용린. (1997). 정서지능(EQ) 진단검사, 서울: 대교과학연구소.
- 문용린. (1997). EQ가 높으면 성공이 보인다. 서울: 글이랑.
- 문용린. (2001). 학교에서의 정서지능 개발 프로그램에 관한 연구. 서울대학교 사대논총. 제62집.
- 박경애, 이재규, 권해수. (1998). 대인관계 향상프로그램. 청소년대화의 광장.
- 박신연. (2000). 프로젝트학습이 초등학교 아동의 창의성에 미치는 효과. 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 박일희. (1999). 초등학교 아동의 교우관계에 관한 연구. 석사학위논문. 관동대학교
- 엄정례. (1985). 유아의 체형선호성격정보가 동료간 매력결정에 미치는 영향. 석사학위논문, 중앙대학교.
- 오숙영. (1996). 인지지능과 정서지능의 교육적 효과비교. 석사학위논문, 고려대학교.
- 유광선. (1999). 정서지능 향상 교육프로그램이 정서지능과 도덕성 발달에 미치는 효과. 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 이선정. (1985). 초등학생의 정서지능이 사회성 발달 및 학업성취도에 미치는 영향. 석사학위논문, 경희대학교.
- 이영자, 이종숙, 이옥, 신은수, 이정옥. (2000). 방과후 정서지능 프로그램. 서울: 양서원.
- 이중석. (2001). 사랑의 심리학. 충북: 협신사.
- 이영석. (1999). 유아를 위한 감성교육 프로그램 개발 및 그 효과 확인 연구. 미래유아교육학회논문집. 6(1), pp. 1-28.
- 임선경. (2000). 감수성훈련 프로그램이 EQ 하위요인에 미치는 효과 연구. 석사학위논문, 아주대학교.
- 장정애. (1998). 초등학생의 감성지능과 학업성취, 학교적응, 사회성과의 관계. 석사학위논문, 연세대학교.
- 장현갑. (1997). 인간이해의 새로운 관점에서의 정서지능론(EQ). 학생연구, 27(1),

45-62.

- 조한익. (1998). *감성조절 프로그램의 효과*. 박사학위논문, 충남대학교.
- 조미정. (2003). *정서지능 훈련프로그램이 초등학생의 정서지능과 자아존중감에 미치는 효과*. 석사학위논문, 대구카톨릭대학교.
- 손정임. (2003). *정서지능향상 프로그램이 유아의 정서지능과 친 사회적 행동에 미치는 영향*. 석사학위논문, 한양대학교.
- 신기은. (1999). *협동작업을 활용한 집단미술치료가 아동의 교우관계증진에 미치는 효과*. 석사학위논문, 숙명대학교.
- 최선희, 유영식. (2000). *생활속의 인간관계*. 서울: 도서출판두남.
- 함정선. (1981). *학급내 인기자와 고립자의 특성 비교 연구*. 석사학위논문, 연세대학교.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory(EQ-i) technical manual*. Toronto: Multi-health System.
- Block, J. H. (1995). *The child-rearing practices report*. *Unpublished manuscript*. University of California, Berkeley, CA.
- Corey, M. S. Corey, G. (1992). *Group; Process and practice*. Pacific Grave, CA. Brooks/Cole Publishing Company.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Basic Books.
- Darwin, C. R. (1872). *The expression of the emotion in man animals*. London.
- Furman, W. (1982). Children's friendship. *Review of human Development*. eds by T. M. Field, A. Huston, H. C. Quay, L. Troll and G. E. Finely. New York, NY: Wiley.
- Freedman. (1986). Experimental modification of P50 suppression. <http://journals.cambridge.org>.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New

- York, NY: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Hatch, T., & Cacioppo, M. (1990). *Social intelligence in young children*. Paper delivered at the annual meeting of the American Psychological Association.
- Hartup, W. W. (1985). *Having friends, making friends and keeping friends: Relationships as educational contests*. In resources in education. (ERIC Document Reproduction Service no. ed 345854).
- James, W. (1980). *The principle of psychology*. New York, NY: Holt Rinehart & Winston.
- Lane, R., & Schwartz, G. (1987). Sex Roles, On sex roles and representations A journal of research, Full text: vol. 193.
- Lazarus, R. (1991). *Adjustment and Personality*. New York, NY: Oxford University.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Competing models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg(Ed.), *Handbook of human intelligence(2nd Ed.)*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & P. Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli, A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*.
- Mayer, M., & Salovey, P. (1996). Emotional intelligence. *imagination, cognition, and personality*. 9, 185-211.
- Moreno, R. (1994). 교우관계. <http://100.daum.net/result.jsp?sid=62783&adid=z7xy>
- Morganett, P. S. (1994). Skills for living Champaign, I Illinois, IL: Research.
- Ornish, D. (1991). *The only system scientifically proven to reverse heart disease without drugs or surgery*.

- Piaget, J. (1972). *The moral judgement of child*. London: Routhedge & Keyan Paul Ltd.
- Plutchik, R., & Kellerman, H. (1980). *Emotion, reserch, and experience*. vol. 1. New York, NY: Academic Press.
- Robert, R. D. (2001). Dose emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence?. *Emotion, 1*, 196-231.
- Roberts, R. D., Zeinder, M., & Mattews, G. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an elusive intelligence. *Emotion, 1*, 265-275
- Salovey, P., & Mayer, J. D.(1997). What is emotional intelligence? In Salovey, P. & Sluter, D. (Eds). *Emotional development and emotional intelligence: Implication for educators*. New York, NY: Basic Books.
- Salovey, P., & Mayer, J. D.(1993). *Emotional intelligence: Another way to be smart?* New York, NY: Basic books.
- Schachter, S., & Singer, J. E. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological review, 69*, 379-399.
- Schaps, E., & Battistich, V. (1991). *Promoting health development throughschool-based prevention: new approaches*. In Goplerud, EN. (ed.), *Preventing adolescent drug use: From theory to Practice*. Office for substance abuse prevention.
- Seligman, M. E. (1991). *The optimistic child*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Thondike, E. L. (1920). *Intelligence and its use*. Harper's Magazine, 140, 227-235.
- Weiss, L., & Lowenthal, R. (1976). *On the social psychology of the self-fulfilling prophecy: Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisis*.

New York, NY: MSS Modular Publications.

Williams, L. V. (1993). *Teaching for the two-sided mind*. New York, NY: Simon & Schuster. In C.

Youniss, J. (1980). A relational analysis of children's friendships. *In new directions for child development*. ed. by W. Damon. San Francisco, CA: Jasssey-Bass.

Zillmann, D. (1984). *Connections between sex and aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

## ABSTRACT

### The Effects of Emotional Intelligence Education Program on Elementary Low graders' Emotional Intelligence and Peer Relation

*Seo, Mee-sook*

Major in Counseling Psychology  
Graduate School of Education  
Korea National University of Education  
Chung-Buk, KOREA

Supervised by Professor Kang, Jin-ryung, Ph.D.

Emotional ability is an importance factor for people's happy life. Therefore, the improvement of students' emotional intelligence in elementary school is a foundational work for their future life of happiness. The present study purposed to examine the effects emotional intelligence education program on the improvement of elementary low graders' emotional intelligence and peer relation skills.

For this purpose, we set research questions as follows. First, what effects does emotional intelligence education program have on the improvement of elementary low graders' emotional intelligence? Second, what effects does emotional intelligence education program have on the improvement of

elementary low graders' peer relation skills.

To answer these questions, we selected through random sampling a third grade class at an elementary school in Kimhae si, Kyeongsangnam do and formed an experimental group with 14 students who wanted to participate in emotional intelligence education program and a control group with another 14 students. The program was applied through a total of 15 sessions in six weeks, 2~3 sessions per week using after school hours, and 40~60 minutes per session. Both the experimental group and the control group had a pretest and a posttest using an emotional intelligence test and a peer relation test. Data were processed through inferential statistics using MANCOVA to analyze the effects of the program on emotional intelligence and its sub factors, ANCOVA to test homogeneity, and the pretest and the posttest to examine the effects of the program on children's peer relation skills.

Major results obtained from this research are as follows. First, significant improvement was observed in the general emotional intelligence of elementary low graders who participated in the emotional intelligence education program. By sub factor, the program was effective in improving the cognition of emotion, the expression of emotion, empathy, the control of emotion, and the utilization of emotion. Second, significant improvement was observed in the general level of peer relation skills of elementary low graders who participated in the emotional intelligence education program.

For subsequent researches, we make suggestions as follows. First, we need research on programs for improving emotional intelligence education. Programs for improving emotional intelligence have been developed in the counseling area including human relation improvement programs, group counseling programs and

sensibility trainings. However, these programs are not much applicable because of time limitation in school education, which is oriented to curricular education. Thus, we need to develop programs applicable together with regular curricula. Second, children from different family backgrounds have different starting points of emotional intelligence but the present study could not consider this. Thus, there should be further research on the effects of parents' rearing attitude related to children's emotional intelligence, the effects of emotional intelligence education executed jointly by teachers and parents, etc. Third, the present study used after school hours on Monday, Wednesday and Thursday to apply the emotional intelligence improvement program to the experimental group but it is necessary to utilize hours for special activities to reduce mental burden upon teachers and students resulting from the execution of the program. It is because such a factor may affect the internal validity of the experiment. Fourth, because this study applied the emotional intelligence program for a short period, we could not explain whether the effect of the program continues after a certain period of time. Thus, there should be subsequent research on whether the effect of emotional intelligence education program continues after the lapse of a long period.

\* A thesis submitted to the Committee of the Graduate School of Korea National University of Education in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education(Counseling Psychology) in February, 2006





## 부록 A

### 정서지능교육프로그램

제 1 회		
과제	사이좋게 지내요	
학습 목표	정서를 사용하여 중요한 정보에 주의집중을 하도록 하여 사고의 우선순위를 정할 수 있다.	
활동 요소	정서 인식	
유의점	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 아동들이 서로 친숙하지 않은 상태에서 이루어지는 활동이므로, 교사의 질문에 대해 깊이 있는 반응을 요구하는 것은 바람직하지 않다.</li> <li>◦ 다양한 반응을 서로 수용할 수 있도록 격려하는 것이 필요하다.</li> </ul>	
학습 과정	활동 내용	준비물
도입	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 게임방법 소개하고 게임하기</li> <li>◦ 마주보고 있는 친구에게 꿈, 좋아하는 음식말하기</li> </ul>	동화책 '내 짝궁 최영대', 디지털 카메라
전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 동화 '내 짝궁 최영대'를 들려주고 내용 살피기</li> <li>◦ 아동의 느낌을 들어보고 동화 속에 나타난 정서 알기</li> <li>◦ 동화 속 인물들의 다양한 정서에 맞는 적절한 표정 짓기</li> <li>◦ 여러 가지 표정 중에서 가장 마음에 드는 표정 하나를 선택하여 사진 찍기</li> </ul>	
정리	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 서로에 대해 소개하는 게임 느낌 말하기</li> <li>◦ 동화의 가장 마음에 드는 장면 이야기하기</li> </ul>	

제 2 회		
과제	얼굴 표정을 지어 보세요	
학습 목표	자신과 타인의 정서를 정확하게 인식 하고 표현된 정서를 구별할 수 있다.	
활동 요소	정서 인식	
유의점	◦ 찰흙으로 얼굴을 빚기 전에 사진 속의 얼굴표정을 세밀하게 관찰할 수 있도록 충분한 시간과 질문을 제공한다.	
학습 과정	활동 내용	준비물
도입	◦ 교사가 준비한 사진 살피기 ◦ 각자 가져온 사진 속 자기의 얼굴표정을 살피고 정서 알기	찰흙, 찰흙판, 아동들의 얼굴표정 사진, 여러 가지 소도구(성냥개비, 빨대, 털실 등)
전개	◦ 준비물을 배부하여 만들 준비하기 ◦ 찰흙으로 사진에 있는 얼굴 표정 빚기 - 다양한 소도구 사용하여 얼굴표정을 나타내기	
정리	◦ 완성된 작품을 전시하여 친구가 표현한 느낌 알아 맞추기 ◦ 내 얼굴을 만든 느낌 말하기	

제 3 회		
과제	느낌이 달라요	
학습 목표	정서를 정확하게 표현할 수 있고, 그 정서와 관련된 욕구를 표현할 수 있다.	
활동 요소	정서 표현	
유의점	◦ 동일한 색을 보더라도 각자의 느낌이 다르다는 것을 알고, 여러 가지 색의 조화에 따라 그림의 전체적인 분위기가 달라질 수 있음을 이해하도록 지도한다.	
학습 과정	활동 내용	준비물
도입	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 준비한 그림을 10초 동안 보기</li> <li>◦ 그림에서 본 것, 느낌을 이야기 나누기</li> </ul>	앤디 워홀의 ‘여섯 자화상’, 리듬이 빠른 음악과 부드러운 음악, 크레파스, 정서카드, 외곽선만 그려진 얼굴 그림
전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 6개의 얼굴이 그려진 그림을 보면서 각각의 그림이 주는 정서를 비교하며 이야기 나누기</li> <li>◦ 리듬이 빠른 음악과 부드러운 음악을 들려 준 후 가장 어울리는 얼굴을 뽑고 왜 그렇게 느끼는지 이야기하기</li> <li>◦ 기쁨, 슬픔, 놀람, 두려움 등의 정서가 적힌 카드 뽑게 하기</li> <li>◦ 외곽선만 있는 얼굴 그림에 정서카드에 제시된 정서에 적절한 색칠하기</li> </ul>	
정리	◦ 아동이 색칠한 얼굴을 서로 감상하면서 느낌을 나누기	

제 4 회		
과제	바꾸어 놀이해요	
학습 목표	정서의 유익성과 실용성을 반영하여 그 정서를 지속시키거나 벗어날 수 있다.	
활동 요소	정서 조절	
유의점	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 대표를 뽑아 대표가 중심이 되어 각 활동을 아동 스스로가 진행할 수 있도록 지도한다.</li> </ul>	
학습 과정	활동 내용	준비물
도입	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 4가지 게임방법 소개하기</li> <li>◦ 실외에서 놀이하면서 지켜야 할 규칙 정하기</li> </ul>	줄넘기, 의자, 수건, 긴 줄, 도장
전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 세 팀으로 나누어 대표 선정하기</li> <li>◦ 대표와 의논하여 하고 싶은 게임을 정하여 자리 이동하기</li> <li>◦ 함께 줄넘기, 돼지씨름, 의자 뺏기, 수건돌리기에서 시간 동안 여러 가지 게임하기</li> <li>◦ 하나의 게임 후 모양 도장 받기</li> </ul>	
정리	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 팀별로 게임을 평가하고 느낀 점 이야기하기</li> </ul>	

제 5 회		
과제	이럴 때는 어떤 표정을 지을까요?	
학습 목표	자신의 정서와 타인의 정서를 인식하여 정서를 정확하게 표현할 수 있고 그 정서와 관련된 욕구를 표현할 수 있다.	
활동 요소	정서 인식	
유의점	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 다양한 얼굴 표정 사진을 충분히 준비하고 여러 가지 상황을 제시하여 다양한 반응을 서로 수용할 수 있도록 격려하는 것이 필요하다.</li> </ul>	
학습 과정	활동 내용	준비물
도입	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 팀별로 밑그림을 보면서 여러 가지 일어날 수 있는 상황과 정서에 대해 이야기 나누기</li> <li>◦ 팀별로 만들 때 규칙 이야기하기</li> </ul>	얼굴 표정이 나타난 잡지 사진, 전지, 잡지책, 그리기 도구, 가위, 풀 등
전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 얼굴 표정이 잘 나타난 잡지 사진을 보면서 이야기하기</li> <li>◦ 꾸밀 것을 의논하고 재료 준비하여 꾸미기</li> <li>◦ 여러 가지 얼굴 사진, 다양한 주변 환경이 나타나도록 꾸미기</li> </ul>	
정리	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 완성된 작품 교실에 붙여 전시하기</li> <li>◦ 아동들이 자유롭게 감상하기</li> </ul>	

제 6회		
과제	음악 속에 이야기가 있어요	
학습 목표	생생한 정서를 불러일으킴으로써 정서와 관련된 판단이나 기억을 도울 수 있다.	
활동 요소	정서 표현	
유의점	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 동화의 첫 장면을 시작하는 것을 어려워하는 아동에게는 첫 장면의 예를 제시하여 도움을 주고 이때 창의적으로 표현할 수 있는 상황을 선정하는 것이 중요하다.</li> <li>◦ 각 음악을 1분 정도의 길이로 녹음하여 준비한다.</li> </ul>	
학습 과정	활동 내용	준비물
도입	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 편집된 음악 끝까지 감상하기</li> <li>◦ 음악 감상 후 떠오르는 것 이야기하기</li> </ul>	6종류의 음악으로 편집된 테이프, 녹음기, 도화지, 그리기 도구
전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 음악을 들으면서 느꼈던 정서 이야기하기</li> <li>◦ 동화의 첫 장면을 들려주고 다음에 일어날 일, 느낌 생각해보기</li> <li>◦ 생각한 느낌의 음악을 들으면서 뒷이야기 꾸미기</li> </ul>	
정리	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 친구들의 작품을 들어보며 다른 점 비교하기</li> <li>◦ 음악을 들으며 이야기를 만들 때의 어려움 이야기하기</li> </ul>	



제 7 회		
과제	내가 짓는 동시	
학습 목표	정서가 전달하는 의미를 이해하고 복잡하고 복합적인 정서를 이해하고 활용 할 수 있다.	
활동 요소	감정 이입	
유의점	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 동시에 대해서 이야기 나눌 때, 동시 속 복합정서에 초점을 두어서 활동을 진행하는 것이 좋다.</li> <li>◦ 동시 짓는 활동이 부담스럽게 느껴지지 않도록 그림으로도 표현할 수 있 도록 한다.</li> </ul>	
학습 과정	활동 내용	준비물
도입	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 음악과 동시를 느낌을 살려 읽어주기</li> <li>◦ 음악과 동시에 나타난 느낌 생각하며 듣기</li> </ul>	움직이는 그림동 시판(심술), 잔잔 한 음악
전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 동시 속 인물들의 정서와 상황에 대해 이야기 나누기</li> <li>◦ 자신의 경험을 반영하여 동시의 각 부분 바꾸기</li> </ul>	
정리	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 지은 동시 발표하기</li> <li>◦ 동시 짓기 활동을 하면서 느낀 점 이야기하기</li> </ul>	

제 8 회		
과제	기쁠 때는? 슬플 때는?	
학습 목표	정서가 전달하는 의미를 이해하고 복잡하고 복합적인 정서를 이해하고 활용할 수 있다.	
활동 요소	정서 활용	
유의점	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 정서와 관련된 만화를 만들 때 2가지 정서를 함께 제시해주면 복합적인 정서를 이해하도록 도울 수 있다.</li> <li>◦ 자신의 만화를 소개하는 것에 부담을 느끼는 아동의 경우, 강요하지 않도록 한다.</li> </ul>	
학습 과정	활동 내용	준비물
도입	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 게임방법 설명하기</li> <li>◦ 게임 규칙을 함께 의논하여 정하기</li> </ul>	정서 단어 카드, 학습지, 필기도 구
전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 팀을 나누어 이름을 정하기</li> <li>◦ 정서 단어 카드를 이용하여 정서 맞추기 게임하기</li> <li>◦ 만화로 만들어 보고 싶은 정서를 선택하여 만화로 나타내기</li> </ul>	
정리	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 자신이 만든 만화 소개하기</li> <li>◦ 느낌을 만화로 나타낼 때 어려움 이야기 하기</li> </ul>	

제 9 회		
과제	내가 용찬이라면...	
학습 목표	정서를 좀 더 세련되고 효율적이 사고에 도움을 줄 수 있도록 활용하며 정서 상태에 따라 문제해결 접근이 달라질 수 있다.	
활동 요소	정서 조절	
유의점	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 동화 짓는 활동이 부담스럽게 느껴지지 않도록 그림으로도 표현할 수 있도록 한다.</li> <li>◦ 다양한 반응을 서로 수용할 수 있도록 격려하는 것이 필요하다.</li> </ul>	
학습 과정	활동 내용	준비물
도입	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ ‘아빠와 크레파스’ 노래하기</li> <li>◦ 동화 ‘내 이름은 강아지’를 듣기</li> </ul>	동화책 ‘내 이름은 강아지’, 녹음 테이프, 도화지, 필기도구
전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 동화 속 상황과 등장인물의 정서에 대해서 이야기 나누기</li> <li>◦ 용찬이가 문제 상황을 해결하는 방법들에 대해 생각하고 이야기 나누기</li> <li>◦ 상반된 문제해결 방법에 따라 두 집단으로 나누어 토론하고 이어질 이야기를 학습지에 나타내기</li> </ul>	
정리	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 완성된 글과 그림 발표하기</li> <li>◦ 동화의 뒷 부분 듣고 느낀 점 이야기하기</li> </ul>	

제 10 회		
과제	나는 평화를 꿈꾸요	
학습 목표	정서를 사용하여 중요한 정보에 주의집중을 하도록 하여 사고의 우선순위를 정할 수 있다.	
활동 요소	정서 활용	
유의점	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 아동들이 서로 친숙하지 않은 상태에서 이루어지는 활동이므로, 교사의 질 문에 대해 깊이 있는 반응을 요구하는 것은 바람직하지 않다.</li> <li>◦ 다양한 반응을 서로 수용할 수 있도록 격려하는 것이 필요하다.</li> </ul>	
학습 과정	활동 내용	준비물
도입	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 게임방법 소개하고 게임하기</li> <li>◦ 마주보고 있는 친구에게 꿈, 좋아하는 음식말하기</li> </ul>	동화책 '내 짝궁 최영대', 디지털 카메라
전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 동화 '내 짝궁 최영대'를 들려주고 내용 살피기</li> <li>◦ 아동의 느낌을 들어보고 동화 속에 나타난 정서 알기</li> <li>◦ 동화 속 인물들의 다양한 정서에 맞는 적절한 표정 짓기</li> <li>◦ 여러 가지 표정 중에서 가장 마음에 드는 표정 하나를 선택하여 사진 찍기</li> </ul>	
정리	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 서로에 대해 소개하는 게임 느낌 말하기</li> <li>◦ 동화의 가장 마음에 드는 장면 이야기하기</li> </ul>	

제 11 회		
과제	음악을 몸으로 느껴요	
학습 목표	정서를 정확하게 표현할 수 있고, 그 정서와 관련된 욕구를 표현할 수 있다.	
활동 요소	감정 이입	
유의점	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 어색해 하는 아동은 다른 아동의 신체표현을 감상할 수 있도록 하며, 자연스럽게 활동에 참여할 수 있도록 한다.</li> <li>◦ 다양한 반응을 서로 수용할 수 있도록 격려하는 것이 필요하다.</li> </ul>	
학습 과정	활동 내용	준비물
도입	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 수수께끼 알아 맞추기</li> <li>◦ 편집된 음악 처음부터 끝까지 감상하기</li> </ul>	편집된 음악 테이프, 카세트
전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 첫 번째 음악을 들은 후, 음악에서 느껴지는 정서에 대해 이야기 나누기</li> <li>◦ 음악을 다시 들으면서 신체 표현하기</li> <li>◦ 다른 친구들의 신체표현을 보면서 같은 음악이라도 다르게 표현 할 수 있음을 이야기하기</li> <li>◦ 나머지 음악을 들으면서 느낌을 알고 신체 표현하기</li> </ul>	
정리	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 음악을 듣고 신체 표현해 보는 활동에 대해 이야기 나누기</li> <li>◦ 음악에서 느껴지는 정서 생각하며 전체적인 음악 듣기</li> </ul>	

제 12 회		
과제	내가 너라면	
학습 목표	정서를 정확하게 표현할 수 있고 그 감정과 관련된 욕구를 표현할 수 있다.	
활동 요소	정서 표현	
유의점	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 동화 만들기 활동이 끝난 후 다른 아동의 관점을 느끼고 수용할 수 있도록 토의를 유도하는 것이 바람직하다.</li> <li>◦ 다양한 반응을 서로 수용할 수 있도록 격려하는 것이 필요하다.</li> </ul>	
학습 과정	활동 내용	준비물
도입	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ ‘홍부와 놀부’ 동화 내용 이야기 나누기</li> <li>◦ 관점이 다른 이야기인 ‘놀부가 들려주는 홍부와 놀부 이야기’ 듣기</li> </ul>	동화책 ‘홍부와 놀부’, 놀부가 들려주는 홍부와 놀부, 학습지, 필기도구 등
전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 우리가 알고 있는 ‘홍부와 놀부’ 동화와 관점을 바꾼 ‘놀부가 들려주는 홍부와 놀부’ 동화를 비교하면서 홍부와 놀부의 정서에 대해서 이야기하기(놀부 부인이 홍부의 뺨을 때리는 장면, 홍부가 집을 나가는 장면)</li> <li>◦ 각각의 아동들이 자신들이 생각하는 입장에 따라 새로운 관점의 동화 구성하기</li> </ul>	
정리	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 자신이 만든 이야기 소개하기</li> <li>◦ 동화 짓기 활동에 대한 평가하기</li> </ul>	

제 13 회		
과제	주인공이 되어 보세요.	
학습 목표	정서가 전달하는 의미를 이해할 수 있으며, 정서간의 변화양상을 추론할 수 있다.	
활동 요소	정서 활용	
유의점	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 동극을 할 때 약한 아동의 배역이 힘없는 아동의 역할로 한정되지 않도록 배려한다.</li> <li>◦ 다양한 반응을 서로 수용할 수 있도록 격려하는 것이 필요하다.</li> </ul>	
학습 과정	활동 내용	준비물
도입	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 노래 ‘버스에서’를 부르며 분위기를 조성하기</li> <li>◦ 그림동화 ‘너 그거 이리 내놔’를 듣기</li> </ul>	그림동화 ‘너 그 거 이리 내놔’, 동극용 머리띠나 목걸이, 역할가 면
전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 동화 속 등장인물들의 정서를 인식하고 감정 이입해 보기</li> <li>◦ 팀을 나눠 갈등 상황의 해결 방법에 대해 의논해 보기</li> <li>◦ 선택한 해결 방법에 따라서 극본 짜기</li> <li>◦ 배역을 정해서 동극 하기</li> </ul>	
정리	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 각 팀별 문제해결 방법 비교해 보기</li> <li>◦ 동극을 한 느낌 이야기하기</li> </ul>	

제 14 회

과제	가방에 있어요	
학습 목표	<p>생생한 정서를 불러일으킴으로써 정서와 관련된 판단이나 기억을 도울 수 있다.</p> <p>자신의 가치와 소중한 경험을 인식하고 말할 수 있다.</p>	
활동 요소	감정 이입	
유의점	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 부끄러워하거나 말하기를 꺼려하는 아동에게는 교사가 적절한 질문을 하여 말하기를 유도한다.</li> <li>◦ 다양한 반응을 서로 수용할 수 있도록 격려하는 것이 필요하다.</li> </ul>	
학습 과정	활동 내용	준비물
도입	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 개개인마다 ‘나’ 가방을 들고 원 만들어 앓기</li> <li>-가방 안에는 자신의 사진, 보물, 기념할 만한 것을 넣음</li> </ul>	‘나’ 가방
전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 가방에 들어 있는 물건을 집어내어 다른 친구들에게 보여주고 그것이 왜 특별한 의미를 갖는지 설명하기</li> <li>◦ 둘이 짝이 되어 물건과 주인 역할을 하여 역할극 하기</li> </ul>	
정리	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 자신에게 특별한 의미가 있는 물건을 친구들에게 보여 주었을 때 기분 이야기하기</li> <li>◦ ‘나’ 가방이 나에 대해 무엇을 말해 주는지 생각해 보고 이야기하기</li> </ul>	



제 15 회		
과제	우리들의 날	
학습 목표	정서가 전달하는 정서를 축소, 과장, 왜곡시키지 않고 자신과 타인에 대한 정서를 관리, 조절할 수 있다.	
활동 요소	정서 조절	
유의점	◦ 게임 활동은 아동 간에 협동이 가능한 활동이므로, 활동을 전개할 때 문제 해결을 위한 아동들 간의 활발한 상호작용을 격려하도록 한다.	
학습 과정	활동 내용	준비물
도입	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 모두가 만나는 날임을 이야기하고 축하방법에 대해 의논하기</li> <li>◦ 교실을 장식할 수 있는 방법에 대해 의논하고 장식하기</li> </ul>	간단한 다과, 풍선, 아동들이 그동안 만든 작품
전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 간단한 레크리에이션으로 분위기 조성하기</li> <li>◦ 지금까지 정서 프로그램을 하면서 느꼈던 점들에 대해서 이야기 나누기</li> <li>◦ 준비한 다과를 차려 즐겁게 나누어 먹기</li> </ul>	
정리	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 그동안 있었던 일들이나 느낀 점에 대해 이야기하기</li> <li>◦ 이 프로그램에 참여하면서 배운 점 이야기하기</li> </ul>	

## 부록 B

### 검 사 도 구

1. 정서지능 검사지(학생용)
2. 교우관계 기술 검사지(학생용)

어린이 여러분 안녕하세요?

먼저 질문에 응해 주신 어린이 여러분께 진심으로 감사드립니다. 다음의 질문은 여러분이 자신에 대하여 어떻게 느끼고 있는지 알아보기 위한 것으로, 시험이 아니므로 맞거나 틀린 답이 없으며, 따라서 학교 성적과는 아무런 관계가 없습니다.

편안한 마음으로 자기 자신에 대한 평소의 생각을 솔직하게 답하여 주시기 바랍니다.

어린이 여러분의 마음을 이해하고 연구하는 자료로만 사용할 것을 약속합니다.

2005년 9월

한국교원대학교 교육대학원

상담심리전공 서미숙

이름	학년	성별
		(1) 남 , (2) 여

## ◀ 정서지능 진단검사 ▶

※ 다음 문항 중 자신과 더 가깝다고 생각되는 번호에 ○표 하세요.

	① 매우 그렇다	② 대체로 그렇다	③ 가끔 그렇다	④ 별로 그렇지 않다	⑤ 전혀 그렇지 않다
1. 나는 내 기분이나 감정을 정확하게 알 수 있다.					
2. 나는 내가 화가 났는지, 짜증이 났는지 잘 구별할 수 있다.					
3. 나는 내가 슬픈지, 부끄러운지 잘 구별할 수 있다.					
4. 나는 내가 싫증이 났는지, 불안한지 잘 구별할 수 있다.					
5. 나는 내가 마음이 뿌듯한지, 신나는지 잘 구별할 수 있다.					
6. 나는 얼굴 표정만 보고도 그 사람이 화가 났는지 알 수 있다.					
7. 나는 선생님의 표정만 봐도, 선생님의 기분이 어떤지 알 수 있다.					
8. 나는 목소리나 말투만 들어도, 그 사람이 기분이 좋은지 나쁜지 알 수 있다.					
9. 나는 동생이나 동네 꼬마가 귀여워도, 안아 주거나 쓰다듬어 주지 못한 적이 있다.					
10. 평소에 마음에 들어 하는 그 친구에게 반갑게 인사하고 싶지만 그렇게 하지 못한 적이 있다.					
11. 나는 엄마에게 내 마음을 전하고 싶지만, 그렇게 하지 못한 적이 있다.					
12. 내 짝이 상을 받거나 칭찬을 받아서 좋아하는 것을 보고, 나는 속으로는 축하해 주고 싶지만 그렇게 하지 못한 적이 있다.					

	① 매우 그렇다	② 대체로 그렇다	③ 가끔 그렇다	④ 별로 그렇지 않다	⑤ 전혀 그렇지 않다
13. 내 친구에게 슬픈 일이 생겼을 때, 나는 속으로 는 그 친구를 위로해 주고 싶지만 그렇게 하지 못 한 적이 있다.					
14. 나에게 어려운 일이 생겨서 내 친구가 도와주었 을 때, 나는 속으로는 고맙다고 말하고 싶지만 그 렇게 하지 못한 적이 있다.					
15. 길에서 평소에 좋아하는 선생님을 보았을 때, 나는 속으로는 달려가서 인사를 하고 싶지만 그 렇게 하지 못한 적이 있다.					
16. 친구도 없이 외톨이로 혼자 다니는 아이를 보면 불쌍하게 느껴진다.					
17. 나는 몸이 약한 친구를 보면 불쌍하고 걱정이 된다.					
18. 친구가 선생님께 칭찬을 받고 좋아하면, 나도 기분이 좋아진다.					
19. 엄마나 친구의 기분이 나쁘면, 나도 기분이 안 좋아진다.					
20. 친구가 별을 받는 것을 보면, 나도 야단맞은 것 같이 기분이 나빠진다.					
21. 울면서 학교에 가는 아이를 보면, 나도 기분이 안 좋아진다.					
22. 나는 육교나 지하철에서 구걸하는 사람을 보면 마음이 아프고 불쌍하다.					
23. 나는 우울할 때 즐거웠던 기억을 떠올려 보려고 노력한다.					
24. 나는 평소에 기분을 좋게 가지려고 애쓰는 편이다.					

	① 매우 그렇다	② 대체로 그렇다	③ 가끔 그렇다	④ 별로 그렇지 않다	⑤ 전혀 그렇지 않다
25. 나는 피로울 때에도 모든 일이 잘 될 것이라고 생각한다.					
26. 나는 기분 나쁜 일을 빨리 잊으려고 애쓰는 편이다.					
27. 나는 화가 나면 화를 가라앉히려고 노력한다.					
28. 나는 행복한 순간의 느낌을 오래 간직하려고 노력한다.					
29. 나는 일이 잘 안되어도 실망하지 않으려고 애쓴다.					
30. 나는 우울한 기분이 들 때, 즐거워질 수 있는 나만의 방법을 생각한다.					
31. 다른 사람에게 좋은 인상을 주기 위해서 나는 옷차림을 단정하게 하려고 애쓴다.					
32. 짝의 기분이 안 좋아 보일 때, 나는 조심스럽게 행동한다.					
33. 다른 사람에게 좋은 인상을 주기 위해 나는 늘 웃으려고 노력한다.					
34. 어머니(아버지)께서 화가 나셨을 때, 나는 잘못 하는 일이 없도록 조심한다.					
35. 선생님께서 좋아하시도록 나는 얌전하고 똑똑하게 행동한다.					
36. 친구가 슬퍼 보일 때, 나는 기분을 좋게 해 주려고 노력한다.					
37. 동생(친구)이 울 때, 나는 동생(친구)의 기분을 바꾸어 주려고 노력한다.					

38. 내가 열심히 한 숙제가 없어져서 속상할 때 나는

- ① 속상하지만 빨리 잊고, 숙제를 다시 시작할 수 있다.
- ② 잃어버린 숙제가 자꾸 생각나서 다시 하기 싫다.

39. 시험공부를 해야 하는데, 어머니 친구 분들이 집에서 큰소리로 이야기하고 계실 때, 나는

- ① 시끄러워도 할 수 있는 공부를 해야겠다고 생각한다.
- ② 어머니 친구 때문에 시험을 망칠 것 같아서 짜증이 난다.

40. 나에게 화를 내거나 괴롭히는 친구들에게, 나는

- ① 더 친절하게 대해주는 편이다.
- ② 똑같이 화를 내거나 괴롭힌다.

41. 어머니께서 야단을 치실 경우, 나는

- ① 어머니께 감사한 마음이 든다.
- ② 어머니가 미워지고 짜증이 난다.

42. 친구와 내가 똑같이 잘못했는데도 선생님께서 나만 야단치실 때, 나는

- ① 나도 잘못을 했으므로, 선생님의 야단을 기꺼이 받아들인다.
- ② 나만 야단치시는 선생님이 밋고 화가 난다.

43. 시험을 망쳐서 기분이 나쁠 때, 나는

- ① 오늘 시험을 빨리 잊고 내일 볼 시험공부에 집중할 수 있다.
- ② 오늘 본 시험이 자꾸 떠올라서 공부가 잘 안 된다.

44. 내가 싫어하는 친구와 짝이 되면, 나는

- ① 그 친구의 좋은 점을 찾아보려고 노력한다.
- ② 그 친구와는 놀지 않고 다른 친구와 친하게 지낸다.

45. 나에게 대해 나쁜 이야기(욕이나 험담)를 하는 사람이 있어서 기분이 나쁠 때, 나는

- ① 기분을 바꿀 수 있는 다른 생각을 하려고 노력한다.
- ② 그 사람을 찾아가서 화를 내거나 따진다.

46. 난 운동을 배우는데 잘 되지 않아서 속상할 때, 나는

- ① 잘하는 내 모습을 상상하며 화를 참고 더 열심히 연습한다.
- ② 내게 맞지 않는 것은 빨리 그만 두는 것이 좋다고 생각한다.

47. 내일이 시험인데 너무 덥고 졸려서 짜증이 날 때, 나는

- ① 열심히 공부하는 친구들을 생각하면서 더 열심히 공부한다.
- ② 지금 공부해도 잘 안 될 것이므로 그냥 쉬거나 잠을 잔다.



## 교우관계 검사

아래의 글들은 여러분들이 평소에 어떻게 생각하고 느끼는가를 알아보기 위한 것입니다. 각 질문들에 대해서 자기의 생각이나 느낌과 가장 잘 맞다고 생각되는 곳에 ○를 하세요.

제 3 학년 (     )반 이름(             )

문 항	내용	매우 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	약간 그렇다	전혀 아니다
1	나는 새로운 친구를 사귀는 방법을 안다.					
2	새로운 친구를 사귀는 것은 즐거운 일이다.					
3	친구끼리 서로 절대 화를 내면 안 된다.					
4	친구는 항상 나와 같은 나이어야 한다.					
5	나는 내가 어떻게 도움을 줄 수 있는지를 안다.					
6	내가 도움이 필요할 때 친구에게 도움을 요청하는 방법을 안다.					
7	친구가 이사를 가거나 더 이상 친구가 되고 싶지 않을 때에는 친구에게 이별의 말을 전하는 것이 좋다고 생각한다.					
8	친구에게 이별의 말을 전하는 것은 장례식에서의 의식과 같이 필요한 것이다.					
9	협동한다는 것은 다른 사람들과 함께 일한다는 것을 뜻한다.					
10	다른 사람과 협동한다는 것은 일을 올바르게 하는 데 도움을 준다.					

## 감사의 글

논문을 마치고 감사의 글을 쓰고 있는 지금 그동안 저에게 도움을 주신 여러 분들이 머리를 스치고 지나갑니다. 먼저 3년 동안 청람교정에서 같이 생활하고 웃고 머리를 싸매었던 우리 사기충천 동기들에게 감사의 말을 전하고 싶습니다. 여고 한참 선배인 날 항상 빠뜨리지 않고 도움을 준 인옥이, 항상 누구에게나 상냥한 말씨로 대하고 나에게도 미숙이 언니! 라며 나를 따라주고 용기를 북돋아주었던 미아, 현미 등. 특히 같은 특기생으로서의 특별한 감정을 가지고 챙겨주던 김연주, 양귀순, 조금숙 선생님께 감사의 말과 함께 특별히 한마디 더 덧붙이고 싶습니다. 언니들! 우리 드디어 해냈어요! 축하해요!

첫학기부터 "Here and now!"를 강조하시며 현재 지금에 충실하라는 것을 가르쳐주시고 그렇게 궁금해 하고 익히고자 하던 상담의 기법을 마치 신들린 것처럼 강의를 통해 보여주신 강진령 교수님, 통계학 강의에서 느꼈던 엄숙한 분위기를 마지막 학기에선 차츰 따뜻한 분위기로 만들어 주신 김정환 교수님, 지금까지 내가 해 온 아동 지도에 대해 행동 수정이라는 과목으로 생각에 수정을 가해 주신 손현동 선생님, 허술한 부분이 많은 논문임을 간파하시고 조금 더 꼼꼼함 논문으로 다시 한 번 챙겨볼 기회를 주신 유형근 교수님께 또한 감사의 말씀드립니다.

이 논문 쓰느라 동학년 일에 소홀히 했는데 이해를 해주신 3학년 선생님들, 이 프로그램에 참여하느라 학원가는 것도 미루고 참가해준 우리 반 귀염둥이들, 그리고 만날 때마다 힘을 주신 김맹규 교장 선생님, 김백림 교감 선생님, 또 학교에서 늦게까지 불 밝혀 놓았을 때 마음 편하게 해 주신 윤주사님께도 감사드립니다.

마지막으로 늦게 배움의 길에 오른 딸이 먼 길 오르내릴 때마다 집에 도착할 때까지 잠도 주무시지 않고 기다리고 계신 아버지, 어머니, 기차역까지 새벽이나 밤늦게라도 마다하지 않고 태워다준 오빠, 그리고 대학원 3년의 의미를 부여하게 해준 사람에게도 감사의 말을 전하고 싶습니다.

2006년 1월