

유아용 감성교육 프로그램 개발 연구

Development an Emotional Education Program for Young Children

이승은(Seung Eun Lee)¹⁾

이영석(Yeung Suk Lee)²⁾

ABSTRACT

Children develop emotional intelligence during the early years of life, and according to experts, emotional intelligence(EI) is a more reliable predictor of academic achievement than IQ. However, nowadays children appear to be low on emotional well-being. This has potentially negative consequences, not only for academic achievement but also for personal relationships. The purpose of this study was to develop emotional education program for young children(EEPYC). In this study, EI is defined to carry out reasoning in regard to emotions and to use emotion for enhancement of thought.

Designed to facilitate development of young children's EI. EEPYC is based on the four branch model, which is mental EI model and based on the guiding principle of Collaborative to Advance Social and Emotional Learning. The subgroups(curricular) that compose EEPYC are Emotional Perception, appraisal, and expression, Self-recognition program, Self-esteem program, Emotional Stress Regulation, Emotional problem solving & conflict resolution. EEPYC has the potential of fostering emotional intelligence. Moreover, EEPYC can promote a motivation, prosocial activity, and regulation of stress. This helps young children to develop cognition and emotion in harmonious fashion.

Key Words : 감성지능(Emotional Intelligence), 감성교육(Emotional Education), 유아용 감성교육 프로그램(Emotional Education Program for Young Children).

I. 서론

'이제는 품성교육을 고민할 때다.' 교육현장에서 이런 말이 흔히 나온다. 또래 따돌림 즉 '왕따'에 대한 경계가 높아지자, '은따(은근한 따돌림)

현상이 많이 나타나는 것도 품성교육이 없는 현실과 무관치 않다는 지적이다. 윤리의식이 낮은 것도 같은 시각에서 바라볼 수 있다. 지난해 반 부패국민연대가 전국 중·고생 3천명을 대상으로 설문조사를 한 결과, 중·고생의 47.3%가 '아무도 안보면 범질서를 지킬 필요가 없다고 생각

¹⁾ 성균관대학교 아동학과 시간강사

²⁾ 성균관대학교 아동학과 교수

Corresponding Author : Seung Eun Lee, Department of Child Psychology and Education, SungKyunKwan University, Seoul 110-745, Korea E-mail : hipster2000@magicn.com

한다'고 대답했다. 이런 의식이 학교에서는 '설마 그런 일이' 하는 생각이 들 정도로 심각한 현상으로 나타난다. "철석같이 믿었던 모범생이 친구의 돈을 빼앗아 적발되거나, 떡에 방부제가 많아 자기는 먹지도 않으면서 친구에게 파는 아이를 보며 암담했습니다. 입학하는 아이들을 보면서 갈수록 아이답지 않는 인상이 마음을 무겁게 짓누릅니다." 서울 아현초등학교 오인수 교사의 말이다. 그래서 갈수록 생활지도가 더 어렵다고 털어놓는다.(한겨레 2002년 4월 5일자)

우리의 미래를 짊어지고 갈 아이들을 위해 가장 중요하게 준비해 주어야 할 것은 무엇일까? 아이들이 즐겁게 배우고 창의적으로 생각할 수 있도록 질 좋은 환경과 학습 환경을 제공하고, 아이들이 각자 가지고 있는 잠재력을 찾아 계발시켜 주는 것 등을 들 수 있겠다. 그러나 과거 어느 때보다 사회가 급속하게 변화하고 있으며, 이처럼 끊임없이 변화하는 네트워크 시대에는 혼자만의 힘으로 살아가는 데에는 한계가 있다. 따라서 다른 사람들과 함께 더불어 살아가는 데 필요한 능력이 더 요구된다. 특히 요즘처럼 '왕따' 혹은 '은따'라는 신조어까지 등장한 시점에서는 다른 사람과 더불어 살아갈 수 있는, 사람됨됨이와 품성을 바르게 길러주는 교육이 필요하다. 그러나 대부분의 사람들은 인성교육은 굳이 따로 할 필요가 없고, 나이가 들면, 혹은 시간이 지나면, 저절로 되는 것으로 여긴다. 예를 들어, 만 6세 유아가 글을 읽지 못하거나, 기초적인 셈을 하지 못할 때는 걱정을 하며, 이를 보충하기 위한 특별한 교육이 당장 필요하다고 생각한다. 그러나 친구들과 더불어 지내는 법을 모르거나, 감정을 적절하게 조절하지 못할 경우에는 아직 어려서 그렇다고 생각하고, 그것을 보충하기 위한 특별한 교육을 해야 한다고 생각하지 않는다. 그러나 앞에 인용한 신문기사에서도 볼 수 있는 것처럼, 폭력을 미화하고 대박 환상을 심어주는 방송매체와 사회분위기에 둘러싸인

아이들을 그대로 방치해 둘 수는 없다. 바로 이 시점이 성적 올리기보다 올바른 가치관과 도덕성을 심어주고, 자신의 감정의 의미를 알고, 사고과정에 정서정보를 적절하게 활용하고, 감정을 잘 조절할 수 있게 할 수 있는 감성교육이 절실히 요구되는 때라고 생각된다. 따라서 본 연구에서는 유아의 감성능력의 계발을 도와줄 수 있는 교육 프로그램을 개발하고자 한다. 다음에서 연구 필요성 및 목적, 연구 내용, 연구방법 및 절차를 구체적으로 제시하고자 한다.

1. 연구의 필요성 및 목적

새로운 세기의 시대적, 문화적인 배경을 바탕으로 등장하여 그 중요성이 높아진 감성지능 및 이를 계발하기 위한 유아용 감성교육 프로그램의 필요성을 몇 가지로 요약하면 다음과 같다.

첫째, 여러 학자들은 감성지능이 가정, 학교, 직장 등 사회의 다양한 분야에서 요구되는 능력이라고 주장한다(Goleman, 1995; Bar-On, 2000). 이처럼 여러 영역에 광범위한 영향을 미치는 감성지능의 가장 큰 관심사 중의 하나는 어떻게 감성지능을 높일 수 있을 것인가에 관한 것이다(Elias, Hunter, & Kress, 2001). 여기서 특히 주의를 기울여야 할 것은 감성지능은 여러 기능들의 집합으로 구성되어 있고, 대부분의 기능이 바로 교육을 통해서 증진될 수 있다는 것이다(Mayer & Salovey, 1997). 따라서 감성지능 증진을 위한 주된 장소로서 교육기관을 드는 것은 너무나 당연한 일이며, 특히 제 발달 영역의 기초가 형성되는 적기인 유아기에 감성교육은 필수적이라고 할 수 있다.

둘째, Comer(1994)에 따르면 유아기의 높은 수준의 인지적 기능은 신체, 인지, 언어, 사회 등의 전체적인 발달을 통해서만 가능하다고 하였

다(Elias 등, 2001, 재인용, p.149). 이것은 아동의 사회·정서 발달을 포함하여 발달의 모든 측면이 충실화되고 나서야 비로소 분리된 과목을 배울 수 있다는 것을 의미한다. 또한 이영석(1999)은 유아기는 발달 특성상 인성의 기초가 형성되는 적기이므로, 이 시기의 감성교육 프로그램의 개발 및 활용은 그 유용성이 더욱 크다고 하였다. 이러한 사실을 바탕으로 감성교육이 기반이 되는 통합교육의 필요성을 주장할 수 있다.

셋째, 보통 사람들은 읽기, 쓰기, 셈하기 등의 기초 교과학습에 관련되는 내용은 반드시 교육기관에서 가르쳐야 하는 것으로 여기는 반면, 감성에 관련된 기능은 꼭 교육기관이 아니더라도 가정이나, 종교기관 같은 곳에서 배울 수 있다고 여기는 경향이 있기 때문에, 교육기관에서 감성교육을 강조한다면 사회·정서적인 문제에만 지나치게 초점을 맞추어 혹시 유아기에 꼭 획득해야 할 기초 교과학습 기능(읽기, 쓰기, 셈하기 등)에 소홀하게 되는 것은 아닌지에 의문을 제기할 수 있다(Elias 등, 2001). 하지만, 유아의 교과학습 기능(예, 읽기능력, 문식성, 글자에 관심 갖기 등)을 증진시키기 위해 교사가 수업에서 동화를 사용했을 때, 유아가 이 과정을 통해 글자에 관심을 갖고, 언어이해력이 증진되는 효과를 얻을 수도 있지만, 동화 내용을 통해 등장인물의 감정을 이해할 수 있고, 또한 주인공을 통해 성취동기를 촉진할 수도 있다. 만일, 교사가 단지 언어능력에만 초점을 맞추어 수업을 진행하여, 등장인물의 목적을 언급하지 않거나, 동화를 통해 불러일으킬 수 있는 정서를 언급하지 않는다면, 유아들은 감성적 기능을 배울 수 있는 적절한 때를 놓치게 될 뿐 아니라, 교과학습 내용 영역의 중요한 측면도 간과하게 될 것이다. 이러한 예를 통해서도 특히, 유아기에는 감성교육과 교과학습 교육은 구분해서 가

르칠 수 없음을 알 수 있다.

넷째, 교육부에서 고시한 제 6차 유치원 교육과정(교육부, 1998)을 자세히 살펴보면, 교육과정 내용 영역과 감성교육에서 강조하는 것과의 공통점을 많이 찾아낼 수 있다. 뿐만 아니라 공식적으로 제 6차 유치원 교육과정에서는 5개 생활영역 모두에서 유아가 감정과 욕구를 절제하고, 타인을 이해하고 협력하며, 올바르게 의사소통 하는 등 유아기의 감성개발을 강조하고 있으므로(이영석·임명희·이정화, 2004), 유치원 교육과정에서도 유아기 감성교육의 중요성을 언급하고 있음을 알 수 있다.

이러한 시대적 발달적 필요성 등을 바탕으로, 본 연구에서는 보이지 않는 다른 사람의 감정이나 생각, 믿음, 바람 등을 이해하고, 상황에 적절하게 자신의 감정 표현을 조절하고, 타인의 입장을 이해하고 조절할 수 있는 능력은 전적으로 정서의 부분에만 한정된 것이 아니라, 사건이 포함된 맥락과 다른 사람이 처한 상황 등을 이해하거나 자신의 감정을 통제하고 조절하는 능력 즉, 인지와 정서의 통합된 능력이 필요한 것이므로, 인지와 정서의 상호작용으로 감성지능을 정의하는 Mayer, Salovey 그리고 Caruso (2000)의 모델에 근거하여, 만 4~6세 유아용 감성교육 프로그램을 개발하는 것을 연구 목적으로 한다.

2. 연구내용

본 연구의 이론적 근거들은 뒷 절에서 좀 더 자세히 설명할 것이나, 먼저 본 연구의 주요 내용을 간략하게 설명하면 다음과 같다.

지능의 정의가 다양한 것처럼 감성지능의 정의도 학자나 관점에 따라 다양하다. 따라서 본 연구에서는 감성지능 관련 연구 및 다양한 정의들의 고찰을 통해, 감성지능을 정서와 인지의

상호작용으로 정의하는 Mayer 등(2000)의 Four Branch model을 이론적 근거로 하였다. 그리고 사회·정서에 관한 학습의 중요성을 부각시키고, 교육현장에서의 효과적인 실천 및 교수전략을 위해 설립된 조직인 CASEL(Collaborative to Advance Social and Emotional Learning)이 제시한 양질의 아동 및 청소년을 위한 사회·정서 프로그램의 내용 및 이 시기에 길러주어야 할 핵심적 사회·정서 기능 중 우리나라 유아의 발달 수준에 맞는 요소들을 포함시켰다. 그리고 우리나라에 기존에 개발되어 있는 유아용 감성교육 프로그램 및 사회정서 영역을 다루고 있는 프로그램을 고찰하고, 이승은(2004)과 Zeidner, Matthews, Roberts, 그리고 MacCann(2003)의 연구에서 제시한 유아 감성지능 발달 특성을 참고하여 프로그램 영역 및 구체적 활동을 구성하였다. 본 연구에서 개발한 유아용 감성교육 프로그램의 이론적 근거는 뒤에서 더 자세히 설명할 것이다.

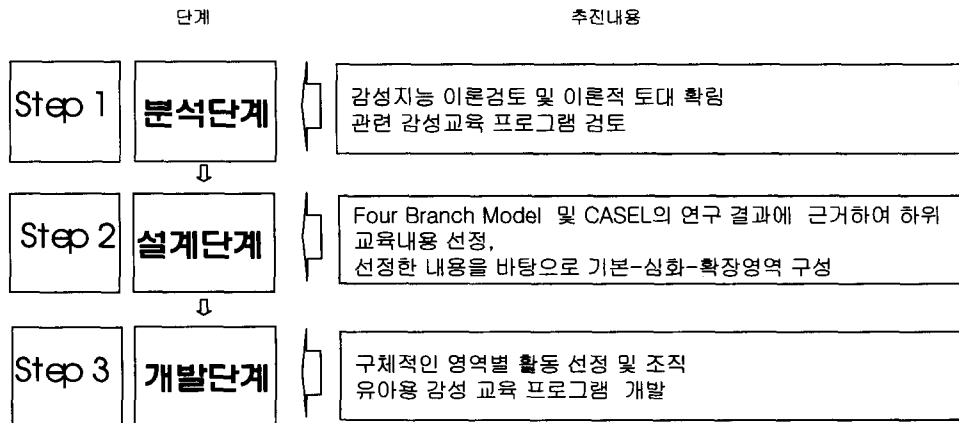
3. 연구절차

유아를 위한 감성교육 프로그램 연구 절차를

도식화 하면, 다음 <그림 1>과 같다. 제 1단계인 분석단계에서는 개발할 감성교재의 이론적 토대를 확립하기 위해, 감성지능 관련 연구동향의 분석을 통해 감성지능의 정의를 명확히 하였다. 그리고 기존에 개발되어 있는 감성교육 프로그램 및 교재 등을 면밀히 분석하여 감성교육 프로그램의 이론적인 근거를 마련하였다. 제 2단계인 설계단계에서는 분석단계를 토대로 감성지능을 정신적 능력으로 정의하는 Four Branch Model과 CASEL에서 제시한 연구결과 및 유아 감성지능 발달에 관한 이론을 바탕으로 감성교육 프로그램의 세부 교육영역을 확정하고, 각 영역별로 교육활동의 초안을 계획하고, 난이도 및 내용에 따라 활동을 조직하였다. 그리고 제 3단계인 개발단계에서는 현장교사와의 회의 과정을 거쳐 선정된 활동을 수정·보완하여 본 교재에 포함될 활동을 확정하였다.

II. 감성교육 프로그램의 연구동향

유아용 감성교육 프로그램의 이론적 근거를 마련하기 위해, 감성교육의 등장배경과 기존 감



<그림 1> 유아용 감성교육 프로그램의 개발단계

성교육 프로그램들의 연구동향을 살펴보고자 한다.

세기가 바뀔에 따라 고정적, 보편적, 일반적 개인간의 차이를 탐구하던 지능관에서 상황적, 문맥적, 관계적, 개인내의 차이를 탐구하는 지능관으로 지능관의 패러다임이 바뀌었다(Topping, Bremner, & Holmes, 2000). 따라서 새 천년의 새로운 틀에 가장 잘 부합하는 지능관이 바로 감성지능이며, 이로 인해 감성지능의 증진이나 감성교육에 대한 관심 또한 높아졌다고 할 수 있다. 따라서 지난 세기에 교육의 목적으로서 지적인 기능만 강조하던 관점에서 벗어나 21세기에는 단지 지식 뿐 아니라, 도덕적이고 합리적인 판단을 하고, 책임감이 있으며, 타인에게 관심을 갖고, 감정이입을 잘 하게 하는 것이 교육의 진정한 목적이라고 주장하는 관점이 대두되었다(Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schewab-Stone, & Shriver, 1997; Elias 등, 2001). 즉, 전통적 지능만을 강조했던 관점에서 벗어나, 감성교육을 통해 교과학습 기능 및 인지만을 강조하여 발생한 문제점을 보완할 수 있다고 보는 관점으로 변화하게 된 것이다. 그렇다면 감성교육은 어디에서부터 그 흐름을 찾을 수 있을까? 감성지능과 감성교육의 필요성에 대한 견해는 최근에 더 많이 부각되기는 했지만, 그 근원은 1920년대부터 찾을 수 있다. 다음에서는 과거부터 현재까지의 외국의 감성교육 관련 연구동향을 살펴보고자 한다.

1. 외국의 감성교육 관련 연구동향

1920년대에 이미 Thorndike는 타인을 이해하고, 대인관계에서 적절하게 행동하는 능력인 사회지능(social intelligence)이 지능을 구성하는 한 측면이라고 제안하였다(Goleman, 1995; Zirkel,

2000). 그러나 사회지능에 대한 Thorndike의 견해는 그 당시에는 그다지 큰 관심을 얻지는 못했다(Zirkel, 2000).

1930년대에 Dewey는 민주적 삶을 위해 요구되는 기능, 민주주의 개선을 위해 요구되는 반영적 정신, 민주주의 실천을 위해 요구되는 사회·정서적 분위기 등 민주주의에 관하여 학교에서 반드시 가르쳐야 함을 강조하였다. 또한 그의 저서인 *"How We Think"*에서 민주 시민을 기르기 위해 분석적인 기능 뿐 아니라 조망수용 능력, 감정이입, 적절하게 타인과 논쟁하는 방법, 그리고 타인을 이해하고 의사소통하는 기능도 가르쳐야 한다고 하여(Eilas 등, 2001, 재인용, pp.133~134), 교과학습 능력 뿐 아니라 사회·정서 능력을 반드시 가르쳐야 함을 강조한 바 있다.

1980년대에는 Sternberg와 Gardner에 의해 사회·정서적 지능에 대한 흥미와 관심이 높아지는 계기가 되었다. Sternberg는 사회지능의 가치를 강조하였고, 이를 교과학습 능력과 분명하게 구분하여 설명하였다(Sternberg, 1985). Gardner는 다중지능 이론을 제시하였고, 다문화적 관점으로 다양한 민족과 사회적 맥락을 대상으로 다중지능 이론을 연구하여 효과적인 인간의 기능에 필수적인 지능의 7가지 요인을 제시하였고, 이후에 2가지 영역인 자연관찰 지능 및 실존지능을 더 첨가하였다. 여기에서 Gardner는 그간 교육에서 핵심이 되어 온 것은 논리·수학적 지능과 언어적 지능이었으나, 타인을 이해하고, 동기화하며, 적절하게 상호작용하고 협력적으로 일할 수 있는 대인관계 지능, 그리고 자신에 대한 정확한 실제적 모델을 형성하고, 삶을 효과적으로 조정하기 위해 그 모델을 사용할 수 있는 개인 내 지능을 특히 강조하여(Gardner, 1993), 이 두 가지 지능이 바로 감성지능을 이해하게 된 전조가 되었다고 할 수 있다. Gardner를 통해 논

리·수학적, 언어적 기능만 강조하던 기존의 교육계에 새로운 시사점을 얻게 된 셈이다(Core, 2000).

이를 바탕으로 1990년대부터 교육 현장에서는 사회·정서적인 요인을 강조하기 시작하였고, 감성지능 개념에 대한 대중적인 관심과 함께 전통적인 지능만을 강조하던 풍토에서 벗어나, 다양한 감성교육 프로그램들이 개발되기 시작하였다. 또한 1994년에 취학 전 만 5~6세 아동부터 청소년을 대상으로 교육의 중요한 부분으로 사회·정서 교육이 올바르게 자리 잡을 수 있도록 하기 위해 설립된 국제학술 단체인 CASEL(collaborative for the advancement of social and emotional learning)에서 많은 사회·정서 프로그램들을 정리·제시하기에 이르렀다(Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett, & Weissberg, 2000). CASEL에서 제시한 아동용 사회·정서 교육 프로그램의 몇 가지 예와 이를 통해 얻을 수 있었던 교육적 효과를 간략하게 살펴보면 다음과 같다(Elias 등, 2001).

(1) 아동발달 프로젝트(child development project : CDP) - 이 프로그램은 아동이 타인에게 관심을 갖고 감정이입을 할 수 있으며, 공동체의 일원임을 느낄 수 있도록 학교 분위기를 조성하는데 초점을 맞춘 프로그램이다. 주로 감성지능의 기능들을 배우고, 교과학습 과제를 해결하기 위해 서로 협동하며, 자신을 통제하도록 훈련하는데 초점이 맞추어져 있으며, 부모참여, 가정과 학교의 원활한 유대관계 유지 등이 주요 교육목표이다. 이 프로그램을 통해 약물사용의 절제되었고, 사회성과 공동체 의식을 높이는데 긍정적인 효과가 있었다.

(2) 시애틀 사회발달 프로젝트(seattle social development project) - 이 프로그램은 훈육과 약물남용 등의 요소에서 긍정적인 효과가 있었을

뿐 아니라, 아동이 교실 활동에 더 적극적이 되었고, 학교에 대해 더 높은 수준의 유대감을 형성하는 효과가 있었다.

(3) 대안적 사고방략증진 프로그램(promoting alternative thinking strategies : PATHS) - 이 프로그램은 아동의 정서확인, 정서이해, 정서조절 능력을 기르는데 주요 목적을 둔 프로그램이다. 이 프로그램을 통해 사회적 문제해결 능력, 정서이해 능력이 증진되었고, 문제해결과 충동성 조절 등의 인지적 능력에도 긍정적인 효과가 있었으며 1년 후에 진행된 후속 연구 결과, 프로그램 효과의 지속됨을 확인하였다.

(4) 의사결정 및 문제해결 프로그램(social decision making & social problem solving program) - 이 프로그램은 사회적 유능감, 의사결정, 집단 참여, 사회적 자각 등을 증진시키는데 주요 목적을 둔 프로그램이다. 이 프로그램을 투입 받은 아동들은 6년이 지난 후에도 잘 적응하며, 남아의 경우, 폭력, 음주, 자기 파괴적인 행동들이 이 프로그램을 받지 않은 아동들에 비해 현저하게 낮게 나타났다. 그리고 여아들의 경우, 흡연, 파괴행위를 보이는 경향성이 역시 유의미하게 낮은 것으로 나타났다.

이처럼 감성지능 및 교육에 대한 관심의 근원은 Thorndike의 사회지능에서 그 근원을 찾을 수 있으며, Dewey, Sternberg와 Gardner에 까지 이어져 이를 바탕으로 교육현장에서 인지적 요소 뿐 아니라 사회·정서적 측면을 강조하기 시작했음을 알 수 있다. CASEL에서 제시한 내용을 보더라도 사회·정서 프로그램들은 주로 초등학교 이상 청소년을 대상으로 하고 있으며, 유아를 대상으로 한 프로그램은 부족한 상태임을 알 수 있다. 우리나라도 90년대 초반 이후, 감성교육에 대한 관심은 높아졌으나 체계적인 연구나 감성지능 모델에 기초한 프로그램

은 거의 없는 편이다. 다음 절에 우리나라 감성교육 관련 프로그램의 연구동향을 제시하고자 한다.

2. 우리나라 연구 동향

우리나라의 경우, 감성지능에 대한 관심이 커진 이래로 감성교육 프로그램이 많이 등장하고 있기는 하지만, 감성지능에 대한 체계적인 이론을 바탕으로 하위 영역들을 추출하여 만들어진 유아 대상 프로그램은 부족한 편이다. 감성교육 프로그램에 관한 국내 연구로는 먼저, 광현주(1995)의 연구를 들 수 있다. 이 연구는 감성교육의 주요 내용을 기본정서의 이해와 표현, 감정이입, 정서문제 해결 등으로 삼고 이와 관련된 주제를 선정하여 유아에게 투입한 후, 그 효과를 확인한 연구였다. 그 결과 프로그램을 받은 유아들이 그렇지 않은 유아들보다 감정이입 및 정서문제 해결 수준이 높은 것으로 나타났다. 이영석(1999)은 유아를 대상으로 정서조절, 자기확신, 친사회성 증진, 도덕성 증진 등의 하위영역으로 구성된 단기 프로그램을 유아에게 투입한 후, 그 효과를 확인하는 연구를 하였는데 그 결과, 프로그램을 받은 유아들이 그렇지 않은 유아들에 비해, 정서표현, 감정이입 등에서 유의미하게 더 높은 점수를 받은 것으로 나타났다. 또한 이영석과 이승은(2003)은 감성지능이 인지적 능력과 정서능력의 상호작용이라는 Mayer와 Salovey(1997)의 정의대로 감성지능이 유아의 정서적 측면 뿐 아니라 인지적 성취에도 긍정적인 영향을 미칠 것이라고 가정하고, 감성교육 프로그램이 사회적 인지 능력의 하나이며, 인지적 요소와 정서적인 요소를 모두 포함하여 발달하는 유아의 조망수용 능력에 긍

정적인 영향을 미치는지를 알아보는 연구를 하였다. 그 결과, 감성교육 프로그램을 투입 받은 유아들은 그렇지 않은 유아들에 비해, 공간, 감정, 인지 조망능력에서 모두 유의미하게 높은 점수를 받은 것으로 나타났다. 또 경기도 교육정보연구원(2001)에서 개발한 프로그램인 ‘눈빛 속에 담긴 아름다운 이야기’는 제 6차 유치원 교육과정의 생활주제와 관련되는 21편의 전래동화를 활용하여 유아의 감성지능을 계발할 수 있도록 구성되어 있다. 문학 작품을 통한 감성교육의 유용성에 대해 언급한 연구는 외국의 연구에서도 그 예를 찾아볼 수 있다(Ghosn, 1999).

선행연구 고찰을 통해 단기 감성교육 프로그램을 통해서도 유아의 정서적인 측면 뿐 아니라 인지적인 측면에도 교육효과와 의의가 있다는 사실을 뒷받침할 수 있다. 기존의 감성교육 혹은 감성지능 계발이라는 이름이 사용된 프로그램들은 이외에도 많으나 기존의 사회성 프로그램이나 도덕성 증진 프로그램들과 유사한 경우가 많고, 명확한 감성지능 정의나 유아의 감성지능 발달 등에 근거하여 개발된 프로그램은 거의 전무한 상황이다. 따라서 본 연구에서는 감성지능이라는 용어를 최초로 제시하고, 모델 및 이에 근거한 측정도구까지 제시한 바 있는 Mayer 등(2000)의 이론에 근거하여 유아용 감성지능 프로그램의 하위영역 및 활동을 선정하고, 국내·외 관련 프로그램 및 CASEL이 제시한 사회·정서 프로그램에 포함되어야 할 요소를 기반으로, 유아용 감성지능 프로그램의 하위영역 및 활동을 조직화하였다. 본 연구를 통해 개발된 유아용 감성교육 프로그램의 이론적 근거 및 하위영역의 구성은 다음에서 설명하고자 한다.

Ⅲ. 유아용 감성교육 프로그램의 이론적 근거 및 하위영역 구성

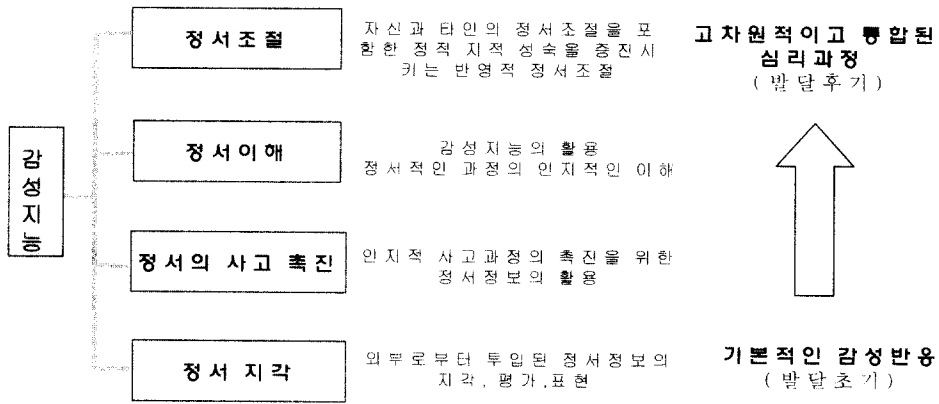
여기에서는 본 연구를 통해 개발된 유아용 감성교육 프로그램의 이론적 근거 및 개발된 프로그램의 하위영역의 구성에 대해서 구체적으로 설명하고자 한다. 먼저, 본 연구에서 채택한 감성지능의 정의와 CASEL이 제시한 양질의 사회·정서 프로그램에 포함되어야 하는 요소 및 유아의 감성지능 발달의 특성을 살펴보면 다음과 같다.

1. 감성지능의 정의 및 구인

1990년에 감성지능이 최초로 정의되고 연구되어 온 이래, 감성지능을 정의하는 관점은 크게 두 가지로 요약해 볼 수 있다. 첫 번째 감성지능을 정의하는 접근방법은 감성지능을 인지적 능력이라고 보는 '정신적 능력에 근거한 접근/지능으로서의 감성지능(mental ability based approach/ability EI)'이다(이승은·이영석, 2004). 이는 Mayer, Salovey, 그리고 Caruso 등의 입장으로 감성지능을 정서적인 정보의 보편적인 처리과정이며, 정서를 포함하는 지능으로서 정서와 관련된 추론을 수행하는 능력이며, 정서의 사고 촉진 부분을 포함한다고 정의한다. 감성지능을 정의하는 또 다른 접근방법은 감성지능을 성격의 많은 측면으로부터 추출된 것으로 보이는 속성이나 능력이라고 보는 '복합접근/성향으로서의 감성지능(mixed-list approach / trait EI)'이다(이승은·이영석, 2004). 이는 Bar-On, Goleman 등의 입장으로 동기화, 사회적 관계 등 정서정보를 처리하고 이해하는 기능에 더 초점을 두며 전형적으로 성격 영역에서 더 잘 설명될 수 있는 특성을 감성지능에 포함시켜 정의한다(Mayer

등, 2000; Mayer, 2001; Woitaszewski, 2000; 이승은, 2004). 즉, 이 접근방법에서는 감성지능을 비인지적 능력이며, 개인환경의 요구와 압력을 잘 다룰 수 있는 능력에 영향을 주는 기능이라고 정의한다(Mayer, 2001). 이 접근방법이 대중적으로 더 매력적이고 흥미가 있어, 실제로 이에 의해 감성지능이 대중적 관심을 얻게 된 것이 사실이지만(Woitaszewski, 2000), 이 접근 방법은 단순히 성격적 요소들이 감성지능의 요소인 것처럼 성격 용어로 감성지능을 설명하여 오히려 감성지능 개념이 너무 광범위해지고 모호해지게 되었다(Mayer, 2001). 요약하면, 감성지능을 정의하는 접근 중, 전자는 정서를 포함한 지능으로서 감성지능을 정의하는 독창적인 접근 방법이고, 후자는 심리적 안녕, 동기, 그리고 사회적 관계에 관련되는 능력과 성격적 특성과 혼합된 개념으로 전자보다 더 대중화되고, 혼합된 관점으로 감성지능을 정의하는 접근 방법이다(Mayer, 2001). 따라서 성격적인 요소를 포함한 감성지능의 정의는 감성지능이 새로운 개념이라기보다 오히려 성격의 다른 이름으로 받아들여질 수도 있고, 감성지능 개념이 더 모호해 질 수 있으므로, 본 연구에서는 성격과 감성지능의 복합적인 접근에서 나온 감성지능의 개념은 제외하였다. 따라서 본 연구에서는 감성지능도 지능의 한 영역이므로 정신적인 능력이라는 정의를 기초로, 정서와 인지의 상호작용, 정서추론, 정서의 사고 촉진 부분에 초점을 맞춘 Mayer 와 Slovey의 감성지능 개념을 유아용 감성교육 프로그램의 이론적 기반으로 하였다. 이를 좀 더 구체적으로 설명하면 다음과 같다.

Mayer와 Salovey는 감성지능을 구성하는 하위영역을 중요성과 복잡성에 따른 수준으로 배열하여 4가지 하위 요인으로 구성된 감성지능 모델인 Four Branch Model<그림 2>을 제시하였



〈그림 2〉 감성지능의 Four Branch Model

다(Mayer 등, 2000). Four Branch Model은 <그림 2>에 제시된 것처럼 감성지능을 4가지 하위 영역으로 구성하여 설명한다. 각 하위영역은 정서지각 영역부터 정서의 사고촉진, 정서이해, 정서조절 영역의 순서대로 위계와 복잡성에 따른 수준이 있다. 즉, <그림 2>에서 가장 아래에 제시된 정서의 지각, 인식, 표현에 해당하는 영역은 감성지능의 발달 초기에 나타나며 기본적인, 기초적인 감성능력이다. 따라서 정서지각 능력이 완전히 발달되어야 정서의 사고촉진 능력이 발달될 수 있으며, 정서이해, 정서조절 능력도 그 하위의 능력이 발달되어야 순차적으로 발달되어 나타날 수 있는 능력들이라고 설명하고 있다. 그러므로 감성지능 발달 초기에 나타나, 감성지능 발달의 기반이 되는 기초 영역인 정서지각 영역은 서로 통합이 이루어지지 않아서 영역 간 구분이 매우 명확하다면, 발달 후기에 나타나는 정서이해나 정서조절 능력 등 감성지능의 상위영역은 보다 감성지능이 발달된 성인에게서 나타나는 감성능력으로 고차원적이고 통합된 심리과정이라고 설명할 수 있다(Salovey & Sluyter, 1997). 본 연구에서는 이 모델을 근거로 유아용 감성교육 프로그램의 하위영역을 구성

하였다. Four Branch Model을 자세히 설명하면 다음과 같다(Mayer 등, 2000; Mayer 등, 2002).

1) 제 1 요인 : 정서의 지각, 평가, 표현
대상이나 예술작품, 이야기나 음악 등 다른 자극에서 유발되는 정서 뿐 아니라 자신과 타인의 정서를 지각하는 능력이다. 감정을 표정이나 몸짓으로 나타내는 것, 감정에 주의를 기울이는 것, 얼굴표정, 목소리 톤, 예술작품 등의 정서적 메시지를 지각하는 것을 포함한다. 가장 기본적이고 기초적인 감성반응으로 정서의 지각, 평가 표현 능력으로부터 감성지능의 발달이 시작되며, 이 능력이 없이 감성지능의 발달은 시작될 수 없다.

2) 제 2 요인 : 정서의 사고촉진
정서가 인지 체계 안에 들어가서 감정을 의사소통하기 위해서 또는 인지과정에 사용하기 위해서 필요할 때 정서를 유발하고 사용하고 느낄 수 있는 능력이다. 정서에 사고 과정이 포함되어, 정서정보를 활용하여 사고의 우선순위를 정한다든지, 정서정보를 활용하여 판단하고, 기억하고, 다양한 관점을 취하고 문제해결을 촉

진하게 된다. 여기에서부터 바로 정서와 인지의 상호작용 즉, 인지적 사고 과정을 촉진하기 위해서 정서정보를 활용하기 시작한다.

3) 제 3 요인 : 정서이해

정서이해는 사랑이 미움으로 변하거나 기쁨과 슬픔이 공존하는 혼합정서 등 정서변화나 혼합감정 및 양가감정 등을 이해하고 어떻게 정서가 혼합되고, 변화하고, 다르게 전이되는가, 시간에 따라 정서가 어떻게 변하는가를 이해하는 능력, 정서적 의미를 이해하는 능력이다. 정서에 대해서 인지적으로 사고하는 능력으로 정서의 인과관계 및 특정정서를 유발하게 한 상황이나 사건을 이해하고 추론하는 단계이다.

4) 제 4 요인 : 정서조절

앞의 세 요인의 발달이 완전히 이루어져야 도달할 수 있는 단계로 개인적인 성장과 이해를 증진시키기 위해서 자신과 타인의 감정에 개방적이며, 이를 조절할 수 있는 능력이다. 이러한 반영적 정서 조절 능력은 정서를 지각하는 능력이 바탕이 되고 그 다음으로 정서의 변화를 사용하여 사고를 촉진하고 정서를 완전히 이해할 수 있는 능력이 획득되어야 도달할 수 있는 능력이다. 따라서 정서이해 및 정서조절 능력은 성숙한 성인에게만 나타날 수 있다고 설명한다.

이처럼 감성지능은 단일한 능력이 아니며, 정서적인 얼굴표정을 구분하는 비교적 단순한 능력에서부터 일상적 대인관계 상황에서 정서의 원인과 결과를 이해하고, 문제를 해결하고, 정서가 동기와 어떻게 상호작용하는지 인식하는 복잡하고 통합적인 능력에 이르기까지 일련의 능력들의 집합이라고 볼 수 있다. 이러한 복잡적이고 위계적인 감성능력을 기르게 하기 위해

연구자는 Mayer와 Salovey의 감성지능의 정의에 기초하여, 유아들로 하여금 단순한 정서의 지각, 평가, 표현 능력을 기르게 하기 위한 내용 뿐 아니라, 정서의 원인과 결과를 이해하고 문제 해결을 할 수 있고, 더 나아가 자신의 내적 상태에 대해 주의를 기울일 수 있으며, 혼란스럽고 스트레스를 받는 상태에서 벗어날 수 있도록 하는 내용, 다른 사람들(또래 및 성인)과 의미 있는 관계를 형성할 수 있도록 타인의 정서를 조절하고 사회적 유능감을 형성할 수 있게 하는 내용 등을 유아용 감성교육 프로그램의 내용 영역에 포함시켰다.

2. CASEL이 제시한 양질의 사회정서프로그램의 내용영역과 핵심기능

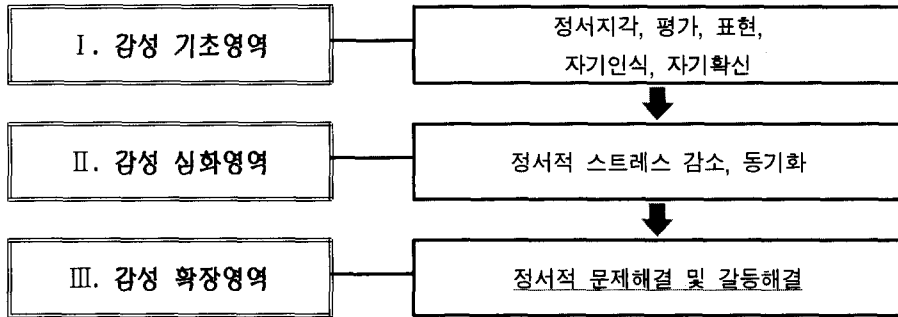
학령 전 아동부터 청소년을 대상으로 교육의 중요한 부분으로 사회·정서적 학습이 자리 잡을 수 있도록 하기 위해 1994년에 국제 조직인 CASEL이 창립되었다. 이 조직은 사회·정서 학습을 체계적인 지식으로서 부각시키고, 체계적인 사회·정서 지식을 효과적으로 교육 실체에 옮길 수 있게 하고, 올바른 사회·정서 학습의 교육적 전략과 실재를 널리 알리는 것이 주요 목적이다(Elias 등, 2001; Payton 등, 2001). CASEL에서는 양질의 사회·정서 학습 프로그램의 핵심 요소를 확인하기 위해 학교 관계자, 임상심리학자, 특수교육자, 교육학자 등 여러 분야의 전문가로 구성된 팀을 조직하여 감성지능 이론, 사회적, 정서적 유능감 등의 사회·정서 학습 이론 모델과 행동변화와 학습이론 등을 근거로 사회·정서 프로그램을 고찰하였다. 이를 통해 CASEL은 양질의 감성교육 프로그램의 내용과 이를 통해 길러야 할 핵심적 목표 영역을 제시하였다. CASEL이 제시한 아동 및 청소년

년을 대상으로 하는 사회·정서 프로그램에 반드시 포함되어야 할 핵심내용은 **자신과 타인의 인식**(정서인식, 정서인식, 긍정적인 자아의식, 조망수용 능력), **긍정적 가치**(개인적 책임감, 타인 존중, 사회적 책임감), **책임감 있는 의사결정**(문제 확인, 사회규준 분석, 적응적 목표설정, 문제해결) 그리고 **사회적 상호작용**(적극적 듣기, 원활하고 표현적인 의사소통, 협동, 협상, 명확한 거절의사 표현, 도움요청) 등의 4개 하위 영역으로 구분하여 제시되어 있다(Payton 등, 2001). 앞에서 언급한 바와 같이 국내에 이미 개발되어 있는 감성관련 프로그램들은 명확하게 어떠한 감성지능의 정의를 바탕으로 하고 있는지를 밝히지 않은 이론의 취약성을 가지거나, 기존의 도덕성 프로그램이나 사회성 프로그램과 구별이 되지 않는 것을 큰 단점으로 지적할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 체계적인 감성지능 모델인 Four Branch Model의 기본 틀을 근거로 CASEL이 제시한 요소들을 포함하여 다음과 같이 프로그램의 하위영역을 구성하였다.

3. 유아용 감성교육 프로그램의 하위영역 구성

Mayer(2000) 등은 Four Branch Model을 제시하면서 감성지능의 각 하위영역들은 논리적 연속성을 가지고 순차적으로 발달한다고 설명하고 있다(Mayer 등, 2002). 그러나 Four Branch Model을 근거로 유아용 감성지능 척도를 개발한 이승은(2004)의 연구와 유아의 감성지능 발달을 연구한 Zeidner 등(2003)의 연구에 따르면, 감성지능의 발달은 Mayer 등(2002)의 지적처럼 정서의 지각, 평가, 표현 → 정서의 사고촉진 → 정서이해 → 정서조절의 순으로 순차적으로 발달하는 것이 아니라 병렬적으로 발달한다는 것이다. 즉, 정서지각과 같은 하위의 감성요인이

더 빨리 나타나고, 발달의 충실화가 먼저 이루어지지만, 정서지각 능력의 발달이 완전하지 않더라도 상위의 감성능력(정서이해, 정서조절)이 나타날 수 있다. 예를 들어, 언어능력이 아직 발달되지 않은 생후 1주된 신생아에게 혐오자극을 제시했을 경우, 영아들은 손가락을 빨거나 혐오자극을 뚫어지게 쳐다보는 전략을 사용하고, 언어를 사용할 수 있는 유아들의 경우에는 부모(제 1 양육자)에게 도움을 요청하는 등 유아의 언어발달 수준이나 인지수준에 따라 다양한 정서조절 전략을 사용한다(Kopp, 1989). 그러므로 영·유아기라고 하더라도 정서지각과 관련된 감성능력만 나타나는 것이 아니라 초보적인 수준이라도 정서이해, 정서조절 능력이 나타난다(Zeidner 등, 2003)고 해석할 수 있다. 이승은(2004)의 연구에서도 Four Branch Model을 근거로 개발된 유아용 감성지능 척도를 통해 얻어진 자료를 요인분석 한 결과, 2개의 요인이 추출되었다. 이승은(2004)은 이를 만 4~6세 유아들은 성인의 감성지능처럼 4개의 요인으로 명확하게 구분되지 않고, 크게 정서지각 요인과 정서활용 요인으로 구분된다고 해석하였다. 즉, 유아의 감성지능은 발달 특성상, 성인처럼 하위 요인이 명확하게 구분되는 것이 아니라, 다른 영역의 발달과 마찬가지로 발달적으로 통합성과 전체성을 띄고 있음을 보여준다고 설명하며, 만 4~6세 유아들은 발달 특성상, 가장 기본적인 기초적인 감성반응인 감정을 지각하고 표현하는 능력은 명확하게 구분되어 발달하고, 정서의 사고촉진, 정서이해, 정서조절 능력은 아직 차별성 있게 지각되지 않고 유사하게 발달하는 경향이 있음을 의미한다고 설명하였다. 또한 아주 명확하게 정서를 이해하는 능력이 발달되지 않았다고 하더라도 초보적인 형태의 정서조절이 가능하기 때문에(Zeidner 등, 2003), 이승



<그림 3> 유아용 감성교육 프로그램의 구성체계

은(2004)의 연구에서 하위영역이 명확하게 구분되지 않고 전체성을 띄는 것으로 나타났지만, 그렇다고 유아기에 정서조절이나 정서이해 등 상위의 감성능력이 나타나지 않는다고 볼 수는 없다고 설명하였다. 즉, 이러한 선행연구 결과를 통해서, 유아의 감성지능 발달의 특성은 각 영역이 명확하게 구분되지는 않지만, 유아기라고 하여 감성능력이 정서지각 영역에만 머무는 것이 아니라 초보적이고 기초적인 형태라 하더라도 상위의 감성지능 능력인 정서이해, 정서조절 전략이 나타난다. 따라서 본 연구에서 개발한 감성교육 프로그램은 유아의 발달 수준에 맞게 감성지능 발달의 기초가 되는 정서지각, 평가, 표현 능력을 충분히 기르고, 이를 바탕으로 상위의 감성능력인 정서의 사고촉진 정서이해 정서 조절 능력도 계발할 수 있도록 프로그램을 구성하였다. 즉, 프로그램을 크게 **기초영역, 심화영역, 확장영역**으로 나누어 <그림 3>처럼 6개 하위영역으로 구성하였다.

감성 기초영역에서는 Four Branch Model에서 감성지능의 기초능력으로 언급된 정서지각, 평가, 표현 능력을 계발하는 것이 주 목적이다. 이를 위해 정서를 나타내는 단어들을 올바르게 알고, 다양한 정서를 구별하는 능력을 배우고, 더 나아가 자신의 장·단점을 인식하고, 이를 바탕으로 자신감 및 자긍심을 길러, 감성지능의

기초 능력을 발달시키는데 초점을 맞추어, 정서지각, 평가, 표현/ 자기인식/ 자기 확신의 3개 프로그램으로 구성하였다.

감성 심화영역에서는 기초단계에서 학습한 기본 감성능력 단계를 넘어서 이를 바탕으로 정서와 인지의 상호작용 능력을 발달시킬 수 있도록 하위영역을 구성하였다. 즉, 유아가 자신의 정서를 점검하고 조절하며, 부정적인 감정을 완화시키고, 스트레스 상황 속에서도 이를 극복하고 적절한 행동을 하며, 목표달성을 위해 긍정적 태도를 가지며, 하고자 하는 욕구나 목표에 도달하고자 노력하는 성취동기를 분출할 수 있도록 정서적 스트레스 감소/ 동기화의 2개 프로그램으로 구성하였다

감성 확장영역에서는 기본영역과 심화영역의 활동들이 기본이 되어 유아가 스스로 자신의 행동과 역할을 점검하면서, 더 나아가 집단 속에서 자신을 반영적으로 돌아보며 정서정보를 활용하여 문제해결을 할 수 있도록 구성하였다. 즉, 협동과 상호의존성을 연습하며, 언제, 어떻게 다른 사람을 따르거나 혹은 앞장서야 하는지를 알고, 자신의 결정과 행동에 책임감을 가질 수 있도록 정서적 문제해결 및 갈등해결 프로그램으로 구성하였다. 각 하위영역별 구체적인 활동은 다음절에서 구체적으로 설명하고자 한다.

IV. 유아용 감성교육 프로그램

여기에서는 선행 연구 및 감성지능에 관한 이론적 기반, 그리고 유아의 감성지능 발달 특성을 근거로 본 연구를 통해 개발된 유아용 감성지능 프로그램의 구체적 내용을 보고자 한다. 유아용 감성교육 프로그램은 만 4~6세 유아에게 1주일에 2회(회당 20~30분)씩 투입할 수 있도록 학기당 32개, 총 64개 활동으로 개발하였다. 각 하위 영역별 활동을 교차적으로 구성하여, 정서 표현 및 조절과 같은 기초영역을 다지고, 이를 바탕으로 심화 영역에서 정서정보를 활용하여 사고하거나 인지를 촉진하기 위해 정서를 조절하고, 확장영역에서 유아가 자신의 행동 뿐 아니라, 타인의 행동을 점검하고, 집단 속에서 상호작용하고 갈등을 해결할 수 있도록 감성 기초, 심화, 확장 영역 활동이 단계적, 체계적으로 모두 포함되어 6개 하위 프로그램이 난위도 별로 교차적으로 제시될 수 있도록 구성하였다. 프로그램의 구성을 표로 제시하면 다음의 <표 1>과 같으며, 각 영역에 포함되는 프로그램의 구성 및 활동의 간략한 예시를 살펴보면 다음과 같다.

1. 감성 기초영역

1) 정서지각, 평가, 표현 프로그램

이 영역은 유아용 감성교육 프로그램의 기초영역에서도 가장 기본영역으로 감성지능의 기반을 이루는 기초 활동들로 구성하였다. 정서에 관련된 어휘를 익히고, 활용하며, 특정 감정과 관련된 얼굴 표정과 그 밖의 비언어적 행동을 알아내는 것, 화나게 하는 상황 등 여러 가지 감정을 유발하는 상황을 알고, 적절하게 감정을 다루는 방식을 알게 하는 것 등이 정서

표현 및 조절 영역의 주요 목적이다.

예를 들어 ‘나의 기분을 말해 봐요.’에서는 기쁨, 슬픔, 화남, 놀람 기분 정서를 나타내는 얼굴 표정 및 감정 단어, 그리고 그 정서를 유발하는 상황을 이해하고, 기분 정서를 익히게 한다. 이처럼 기분 정서에 익숙해지면 행복, 외로움 등 정서를 나타 내는 단어를 확장해서 익히고, ‘내 마음의 온도’에서는 온도계를 활용하여 기분의 정도를 표현해 보게 한다. 나아가서 ‘내 기분은 무슨 색깔일까요?’에서는 기분을 여러 가지 색깔로 나타내보게 한다. 그리고 그 이유를 설명하게 하여 정서를 얼굴표정이나, 단어 뿐 아니라 다양한 대상을 통해 표현하고 이해할 수 있도록 하는데 초점을 맞춘다. 또한 ‘기분 나쁘고 운 없는 날’ 활동에서는 운 없고 나쁜 일만 겹치는 일이 일어난 하루에 대한 이야기를 들려주고, 그 기분을 어떻게 하면 바꿀 수 있을지 논의해보고, 나라면 어떤 것 같은지 감정이입해보고, 어떻게 하면 기분을 바꿀 수 있을지 생각해 보도록 하는 내용들로 이루어져 있다.

2) 자기 인식 프로그램

이 영역은 각자가 가지고 있는 가치와 경험, 중요한 관계 등을 통해 유아들이 자신의 내적 상태에 주의를 기울이고, 자신이 언제 무엇을 느끼는지 알게 하는 것이 주요목적이다. 따라서 흥미, 능력, 장·단점을 인식하고, 좋아하는 활동을 하고, 자신 뿐 아니라 타인의 가치도 알고, 자신과 타인의 차이점을 알 수 있도록 활동이 구성 되어 있다. 예를 들어 ‘나의 가방’에서는 좋아하는 옷, 장난감이나 그 밖의 것들 중에서 제일 좋아하는 것 그래서 늘 가지고 다니고 싶은 것들을 그려서 각자 오려 만든 가방 속에 넣어, 발표하는 과정을 통해 자기가 좋아하는 것과 타인이 좋아하는 것이 다 다르며, 자신의 생

〈표 1〉 유아용 감성교육 프로그램의 활동 영역 및 활동명

1학기			2학기		
순서	활 동 명	교 육 영 역	순서	활 동 명	교 육 영 역
1	나의 이야기	자기인식	1	보물장	자기인식
2	나의 기분을 말해보요	정서지각표현평가	2	얼굴표정을 지어보세요	정서표현지각평가
3	나는내가 자랑스러워요	자기확신	3	걱정나무	스트레스 감소
4	참기힘들어요	스트레스감소	4	우리는 모두 다 달라요	자기확신
5	우리 반 친구	친사회성증진	5	미래에서 만난 내 모습	동기화
6	나에게 소중한 것	자기인식	6	으뜸 해업이	친사회성증진
7	어떻게 느낄까요?	정서지각표현평가	7	외계인을 만났어요	자기인식
8	어리석은 병아리	자기확신	8	물건이 말할 수 있다면	정서표현지각평가
9	스트레스 신호	스트레스감소	9	편히 쉬어요	스트레스 감소
10	팀나무 만들기	친사회성 증진	10	바꾸고 싶어요	자기확신
11	나의 가방	자기인식	11	다르게 생각해보세요	동기화
12	내 기분을 표현하는 말	정서지각표현평가	12	친구야 미안해	친사회성 증진
13	나를 표현할 수 있는 말	자기확신	13	태극기	자기인식
14	친구는 어떻게 생각할까	스트레스 감소	14	기분과자 만들기	정서표현지각평가
15	세상에서 가장 좋은 친구	친사회성 증진	15	기분 나쁘고 운 없는날	스트레스 감소
16	우리식구	자기인식	16	내가 만일 동물이 된다면	자기확신
17	내 친구가 이렇게 하면	정서지각평가표현	17	빨리 어른이 되었으면	동기화
18	나는 특별합니다	자기확신	18	내가 괴롭힘을 당한다면	정서표현지각평가
19	화를 잘 내는 거북이	스트레스 감소	19	우리가족을 나타내는 동물	자기인식
20	같이 만들어요	친사회성증진	20	몸도 기분을 말해요	정서표현지각평가
21	친구와 나	자기 인식	21	기분을 바꿔요	스트레스 감소
22	나는 항상 느껴요	정서지각평가표현	22	나는 내 몸이 좋아요	자기확신
23	나의 책 만들기	자기확신	23	내 기분은 무슨색깔일까요	정서표현지각평가
24	이렇게 할까 저렇게 할까	스트레스 감소	24	한 걸음씩 차근 차근	동기화
25	고마워	친사회성 증진	25	우리 팀	친사회성 증진
26	나의 상징	자기인식	26	신문 인터뷰	자기인식
27	내 마음의 온도	정서지각평가표현	27	이럴 땐 어떤 표정이 될까	정서표현지가평가
28	텔레비전에 나온다면	자기확신	28	걱정방패	스트레스 감소
29	빠진 얼굴	스트레스 감소	29	나는 할 수 있어요	동기화
30	우리가 좋아하는 것들	친사회성 증진	30	신발 밑의 꼬마 개미	친사회성증진
31	세 가지 소원	자기인식	31	뭐라고 말했을까요	정서표현지각평가
32	감정 모자이크	정서지각평가표현	32	이제 달라졌어요	동기화

각뿐 아니라 타인의 생각도 존중할 수 있도록 하는데 초점을 맞춘다. ‘우리 가족을 나타내는

동물’에서는 가족원을 동물로 형상화해보고, 자신과 가족과의 관계 속에서 자아개념을 확립

하고, 자기 존재를 인식할 수 있도록 하는 활동 등으로 구성되어 있다.

3) 자기확신 프로그램

이 영역에서는 자긍심, 자아 존중감을 길러, 자신에 대한 자부심을 가지고 스스로에 대해서 긍정적으로 인식하며, 자신의 강점뿐 아니라 약점을 파악하고 자신에 대해 여유를 가지고 대인관계를 유지할 수 있도록 하는 것이 주요 목적이다. 예를 들어 ‘나는 특별합니다’에서는 자신이 다른 사람과 다른 점, 스스로를 좋아하는 이유 등을 생각해보고, 다른 사람과는 다른 나의 특별한 점을 칭찬할 수 있는 ‘나에게 주는 상장’을 꾸민다. ‘바꾸고 싶어요’에서는 마법사를 만나서 무엇이든지 바꿀 수 있다면, 무엇을 바꾸고 싶은지 생각하는 과정에서 유아가 자신이 장점 뿐 아니라 단점도 인지하고, 단점을 바꾸려면 어떻게 해야하는지를 통해 문제를 해결하고, 자신에 대해 긍정적인 사고를 할 수 있도록 유도하는 활동 등으로 구성하였다.

2. 감성 심화영역

1) 정서적 스트레스 감소 프로그램

이 영역은 유아들이 정서적 유능감을 갖고, 스트레스를 받는 상황이나 마음대로 할 수 없을 때, 우울함을 극복할 수 있는 방법을 이야기하고 연습하는 과정에서 좋은 기분을 유지하고, 어려운 장애나 고통을 극복하도록 돕는 것이 주요 목적이다. 스트레스를 유발하는 경우에 직면했을 때, 적응방식을 토론해 보거나, 여러 대안들을 선택한 상황을 설정해보고, 그 결과를 논의하는 과정을 통해 유아들이 스스로 스트레스를 극복하는 방안을 찾을 수 있도록 구성되어 있다. 예를 들어, ‘참기 힘들어요’에서는 참

기 힘들거나 스트레스를 유발하는 상황을 인지하고, 누구나 겪는 자연스러운 것이라는 것을 이해한 후, ‘스트레스 신호’에서 스트레스 상황에서 유발되는 신체적 반응을 이야기해보고, 이를 극복할 수 있는 방법을 논의해본다. ‘화를 잘 내는 거북이’에서는 화를 잘 내고, 감정을 조절하지 못하던 거북이 이야기를 들려주고, 거북이의 해결방법대로 화가 나거나 속상할 때, 그를 활용하도록 유도하는 활동 등으로 이루어져 있다.

2) 동기화 프로그램

만족을 얻으려는 기대를 하거나 특정 목표 혹은 일정 수준에 도달하려는 욕구를 동기화할 수 있는데 본 프로그램에서는 먼저, 정서적 스트레스 감소 프로그램을 통해 유아로 하여금 정서적 스트레스를 조절하고 정서를 활용해서 문제해결을 할 수 있는 기초능력을 기르게 한 후, 동기화할 수 있도록 2학기 프로그램에만 포함하였다. 이 프로그램은 목적을 달성하기 위해 정서정보를 활용하여 사고나 행동의 우선순위를 정하고, 목표 달성을 위해 만족을 지연시키거나 충동을 조절하고, 이를 바탕으로 목표를 세우고 성취감을 느낄 수 있도록 하는 것이 주요 목적이다. 예를 들어, ‘미래에서 만난 내 모습’은 미래의 세계로 여행을 간다고 상상하고, 몇 년 후로 가고 싶은 지, 내가 어떤 모습일지 생각하고, 정말로 자신이 상상하는 미래의 모습이 현실로 이루어지기 위해서 노력해야한다는 데 초점을 맞춰 활동을 진행한다. 그리고 ‘다르게 생각해 보세요’라는 활동에서는 같은 상황도 보다 긍정적으로 생각할 수 있도록 한다. 즉 이 영역은 유아가 자신의 성취를 통해 만족을 얻고, 일정 수준에 도달하도록 하는 욕구를 자극할 수 있도록 활동을 구성하였다.

3. 감성 확장영역

1) 정서적 문제해결 및 갈등해결 프로그램이 영역은 유아들이 자신의 행동과 역할을 점검하면서, 나아가 집단 속에서 자신을 반영적으로 돌아볼 수 있고, 협동과 상호의존성을 연습하며, 언제, 어떻게 다른 사람을 따르거나 혹은 앞장서야 하는지를 알고, 자신의 결정과 행동에 책임감을 갖는 것을 목표로 한다. 이를 위해 협동 학습 전략을 사용하여 유아들이 협력적으로 함께 작업하는 것의 이점을 인식하고, 협동적으로 문제를 해결할 수 있는 전략을 익힐 수 있도록 구성하였다. 예를 들어 '으뜸 헤엄이'는 친사회성을 주제로 한 동화를 들려주고, 동화속의 한 장면을 jigsaw 협동학습 전략을 사용하여 협동화를 완성하고, 협력을 통해 완성한 것을 발표하고, 느낌을 이야기 하는 것으로 활동을 마무리한다. 그리고 '친구야 미안해'에서는 갈등을 유발하는 상황을 제시하고 어떻게 말하면 싸우지 않을 수 있는지, 어떻게 말하면 싸우게 되는지를 가정해보고, 상호작용에서 발생하는 갈등을 해결하도록 하는 활동 등으로 구성되어 있다.

4. 유아를 위한 감성교육 프로그램의 교수전략

여기에서는 감성교육 프로그램의 성공을 위해 교사 측면 및 교수전략 측면에서 특히 주의를 기울여야 할 부분을 간략하게 언급하고자 한다. 먼저 교사측면에는 교사의 감성지능을 들 수 있다. 즉, 교사는 유아의 감성지능 증진 뿐 아니라 교사 자신의 감성지능 수준을 알고, 이를 교수-학습 과정에 적절하게 적용하여야만 감성교육 프로그램의 효과가 극대화 될 수 있음을 명심해 두어야 한다. 그리고 일반적, 개별적인 유아의 감성지능의 발달 상태를 고려하여야

한다. 이승은(2004)이 제시한 유아 감성지능 발달 3단계를 살펴보면, 감성지능 발달 1단계(0~4세)는 감성지능이 주로 기질, 성격, 그리고 유전적 요인의 영향으로 초보적이며 미분화된 발달상태를 보이는 시기이다. 그리고 본 연구에서 개발된 감성교육 프로그램의 대상연령이 포함된 발달 제 2단계(4세~11세)는 기질과 유전의 영향에서 점차 벗어나 사회화와 학습에 의해 감성지능의 발달이 촉진되는 시기이다(이승은, 2004). 따라서 유아기는 바로 학습에 의해 감성지능 발달이 촉진될 수 있는 적기이므로 교사는 이를 염두에 두고 적절한 교육적 투입을 해야 한다. 또한 발달의 1단계를 거치면서 교육기관에 오기 전에 유아들은 감성능력에서 서로 다른 출발점을 가지고 있으므로, 교사는 유아들에게 감성지능의 기초 하위기능을 가르칠 뿐 아니라, 교정하고 보충해 주는 역할도 하여야 할 것이다(Elias 등, 2001)

그 밖에 유아를 위한 감성교육 프로그램 진행 시 요구되는 교사의 역할은 첫째, 교사도 유아들에게 자신의 감정을 개방적으로 표현하고, 교사 자신이 좋아하고 싫어하는 것을 보여준다. 둘째, 유아들의 행동이나 생각에 정확하게 피드백을 주고 확신을 준다. 셋째, 표현활동, 역할놀이, 상상놀이 등의 다양한 교수 접근 방법을 시도한다. 넷째, 교사가 일방적으로 유아들에게 가르치고 이야기하는 것이 아니라, 유아들의 말을 주의 깊게 듣고, 적절하게 질문하는 등 바람직한 의사소통 전략을 직접 보여준다. 다섯째, 교사도 유아들과 함께 집단의 일원으로서 활동에 함께 참여한다(McCown, Freedman, Jensen, & Rideout, 1998) 등으로 요약할 수 있다. 즉, 정서지각, 평가 및 표현 프로그램에서는 교사도 자신의 감정을 개방적으로 표현하고 얼굴표정이나 정서 단어를 명확하게 활용하며 교사가 먼저

개방적인 태도로 지도하는 것이 효과적이며, 자기인식, 자기확신 프로그램에서 교사가 싫어하거나 좋아하는 것도 명확하게 표현하고, 유아와 자아에 대해 긍정적 태도를 가질 수 있도록 행동이나 표현에 적절하게 반응하고, 확신을 주어야 한다. 그리고 동기화나 정서적 스트레스 감소 프로그램에서는 상황을 설정하고 장애를 극복하거나, 꿈을 이루기 위해 어떻게 노력해야 할지를 상상놀이나 역할놀이로 활동을 도입하고 진행한다. 본 연구에서 개발된 프로그램은 거의 모든 영역에서 문제 상황을 제시하고, 그에 대해 서로 이야기 나누기를 통해 이해하고, 소집단이나 개인별로 주제와 관련된 내용을 적절한 표현활동이나 역할놀이를 통해 완성하고, 이를 발표하게 한다. 이 때 유아의 말을 주의 깊게 듣고, 적절하게 질문하여 유아가 다양하게 감정을 표현하고, 의사소통 할 수 있는 기회를 제공하고, 모든 활동에서 교사도 유아와 상호작용하며 교사도 활동에 적극 참여한다면, 감성교육 프로그램의 효과를 극대화 할 수 있을 것이다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 최근 여러 가지 사회현상에 비추어 볼 때, 그동안 교육현장에서 인지적인 측면만을 강조해서 생긴 문제들을 해결할 수 있는 방안으로, 유아기부터 인지적인 측면 뿐 아니라 정서 및 스트레스를 조절하고, 정서정보를 활용해서 인지적 사고를 할 수 있도록 하는 교육의 필요성이 제기됨에 따라, 유아용 감성교육 프로그램을 개발하는 것이 연구 목적이었다. 따라서 본 연구에서는 먼저, 감성지능이라는 말이 등장한 이후부터 현재까지의 감성지능 관련 연구들을 고찰하고, 이미 우리나라에 개발되어 있는 감성

교육 프로그램을 검토하였다. 그 결과, 기존 프로그램들은 감성지능 연구의 흐름이나 명확한 감성지능의 정의에 근거하기보다 유행에 따라 감성지능의 이름만을 사용하거나, 사회성 증진 프로그램이나 도덕성 프로그램과의 차이를 발견하기 힘든 프로그램들이 대부분이었다. 그러므로 본 연구에서는 선행연구의 제한점을 보완하여 감성지능의 큰 두 가지 흐름 중에서 인지와 정서의 상호작용 즉, 정신적 능력으로 감성지능을 정의하는 관점인 Four Branch Model을 큰 틀로 삼고, CASEL의 전문가들이 사회·정서 프로그램의 고찰을 통해 아동, 청소년기에 길러주어야 할 감성 능력으로 제시한 요소들을 바탕으로 하위요소를 추출하여 유아용 감성교육 프로그램을 개발하였다. 즉, 감성지능을 단순히 정서에 민감하거나 인지적 측면에 반대되는 것, 혹은 인지중심 사고를 보완할 수 있는 것으로만 간주하는 초보적 정의에서 벗어나, 정서와 인지의 상호작용이며, 성격적 측면 뿐 아니라 IQ와도 구분되는 감성지능 모델에 근거하여 프로그램을 개발하였다는데 기존 선행연구를 통해 개발된 프로그램과 다른 의의가 있다고 하겠다. 또한 이승은(2004)의 연구에서 제시된 유아의 감성지능 발달 단계를 고려해보면, 유아기는 교육 및 사회화를 통해 감성능력이 증진될 수 있는 적기이므로 감성지능 모델에 근거한 교육 프로그램을 유아기에 제공하면 효과가 극대화 될 수 있을 것이다.

본 연구의 제한점과 이를 바탕으로 앞으로 후속되어야 할 연구과제를 제언하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 프로그램 개발을 목적으로 하였다. 그러므로 프로그램이 유아의 감성지능에 얼마나 긍정적인 영향을 미치는지, 감성지능의 하위영역 중에 특히 어느 영역에 영향을 미치는지까지는 밝히지 못하였다. 따라서 프로그램이

유아의 감성지능에 미치는 효과를 검증해 보는 후속연구가 필요하다고 생각한다. 둘째, 유아기는 예민기로 프로그램이 길이와 투입시기가, 매우 중요한 변인이 될 수 있는데(이영석, 1999; 이영석·이승은, 2003), 만 4~6세용으로 개발된 본 프로그램이 특히, 어떤 시기에, 어떤 길이로 적용하는 것이 가장 효과적인지를 밝힐 수 있는 후속연구가 이루어져야 하겠다. 셋째, 유아의 인지 및 정서의 두 요소를 함께 측정할 수 있는 하나의 동일과제로 된 검사도구를 사용하여 감성교육을 통해 정서적요소와 인지적 요소가 어떻게 상호영향을 주며, 어떻게 발달해 가는지를 밝힐 수 있는 후속연구도 이루어져야 하겠다.

유치원 교육현장에서 감성교육을 하기 위해 지금까지와는 전혀 다른 교수방법이나 완전히 새로운 프로그램을 도입하여야 하는 것은 아니라고 생각한다. 이야기 나누기, 토의하기, 미술 활동, 공동작업 등에 본 프로그램에서 사용된 활동들처럼 다양한 감성지능을 증진시킬 수 있는 요소들을 포함하여 단계적으로 잘 계획된 장기 프로그램을 제공한다면, 유아의 감성능력 증진 뿐 아니라 교과 학습 능력에도 큰 효과를 가져 올 수 있을 것이다. 이를 통해 유아교육기관은 단지 학문적 요구를 충족시켜주는 곳이 아니라, 사회·정서적 요구 까지도 충족시켜줄 수 있는 진정한 평생교육의 기반으로서의 자리매김 할 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

경기도교육정보연구원(2001). *눈빛 속에 담긴 아름다운 이야기*. 수원 : 경기도교육정보연구원.
 박현주(1995). *정서교육활동 경험이 유아의 감정이입 및 사회정서적 문제해결과 정서표현에 미치는*

영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
 교육부(1998). *유치원 교육과정 : 교육부 고시 제 1998-10호*. 서울 : 교육부.
 이승은(2004). *유아용 감성지능 척도의 개발 및 타당화 연구*. 성균관대학교 대학원 박사학위 청구논문.
 이승은·이영석(2004). 유아 감성지능 척도 개발에 대한 소고. *미래유아교육회지*, 11(2), 89-119.
 이영석(1999). 유아를 위한 감성교육 프로그램 개발 및 그 효과 확인 연구. *미래유아교육학회지*, 6(1), 1-28.
 이영석·임명희·이정화(2004). *현대유아교육과정*. 서울 : 형설출판사.
 이영석·이승은(2003). 유아를 위한 감성교육 프로그램이 유아의 조망수용 능력에 미치는 효과. *생활과학*, 6, 17-40.
 한겨레(2002, 4월 5일자). 세살 품성 교육이 여든 간다.
 Bar-On, R.(2000). Emotional and social intelligence : Insight from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On & J. Parker(Eds.), *Handbook of emotional intelligence : Theory, development, assessment, and application at home school, and work place*(pp. 363-388). San Francisco : Jossey-Bass.
 Core, S. W.(2000). *Enhancing students emotional intelligence and social adeptness*.(ERIC Document Reproduction Service, No. 442 572).
 Elias, Hunter., & Kress.(2001). Emotional intelligence and education. In J. Ciarrochi, J. Forgas, & J. Mayer(Eds.), *Emotional intelligence in everyday life : A scientific inquiry*(pp.133-149). PA : Psychology Press.
 Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schewab-Stone, & Shriver.(1997). *Promoting social and emotional learning : Guideline for educator*. Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development.
 Gardner, H.(1993). *Frames of mind : The theory of multiple intelligence*. N.Y : Basic Books.

- Ghosn, I.(1999). *Emotional intelligence through literature*. (ERIC Document Reproduction Service, No. 432 925).
- Goleman, D.(1995). *Emotional intelligence*. N. Y. : Bantam.
- Mayer, J.(2001). A filed guide to emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J. Forgas, & J. Mayer(Eds.), *Emotional intelligence in everyday life : A scientific inquiry*(pp.3-24). PA : Psychology Press.
- Kopp, C. B.(1989). Regulation of distress and negative emotion : A developmental view. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.
- Mayer, J. D.(2001). A filed guide to emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J. Forgas, & J. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life : A scientific inquiry*(pp. 3-24). PA : Psychology Press.
- Mayer, J., & Salovey, P.(1997). What is emotional intelligence? In J.D. Mayer & P. Salovey(Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). N.Y. : Basic Books.
- Mayer, Salovey., & Caruso.(2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality and as a mental ability. In R. Bar-On & J. Parker(Eds.), *Handbook of emotional intelligence : Theory, development, assessment, and application at home school, and work place*(pp. 92-117). San Francisco : Jossey- Bass.
- Mayer, Salovey., & Caruso.(2002). *MSCEIT : User's manual*. Toronto, Canada : Multi-health System.
- McCown, Freedman, Jensen., & Rideout.(1998). *Self science*. San Mateo, California : Six Seconds.
- Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett, & Weissberg.(2000). Social and emotional learning : A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Salovey, P., & Sluyter, D. J.(1997). *Emotional development and emotional intelligence : Educational implications*. NY : Basic Books.
- Sternberg.(1985). *Beyond IQ*. New York : Cambridge University Press.
- Topping, Bremner, & Homes.(2000). Social competence. In R. Bar-On & J. Parker(Eds.), *Handbook of emotional intelligence : Theory, development, assessment, and application at home school, and work place*(pp. 28-39). San Francisco : Jossey-Bass.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts R. D., & MacCann, C.(2003). Development of emotional intelligence : Towards a multi-level invest model. *Human Development*, 46, 69-96.
- Zirkel, S.(2000). Social intelligence : The development and maintenance of purposive behavior. In R. Bar-On & J. Parker(Eds.), *Handbook of emotional intelligence : Theory, development, assessment, and application at home school, and work place* (pp.3-27). San Francisco : Jossey-Bass.
- Woitaszewski, S.(2000). *The contribution intelligence to the social and academic success of gifted adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, Ball State University.

2004년 8월 31일 투고 : 2004년 10월 27일 채택