

## 과학영재 학생들을 대상으로 한 정서지능 프로그램의 효과에 대한 질적 접근

박 은 이  
서울대학교

홍 훈 기  
서울대학교

본 연구의 목적은 과학 영재를 대상으로 한 정서지능 프로그램의 효과를 알아보고자하는 것이다. 참가자들은 9개월 동안 20회의 정서지능 프로그램에 참가하였다. 연구 분석 자료로는 20명의 과학 영재 학생의 자기보고 검사지, 프로그램 활동지, 연구자 현장기록 일지, 사전·사후 인터뷰를 사용하였다. 프로그램 수행 결과, 학생들은 정서지능을 이용한 갈등 상황의 긍정적 해결 경험을 통해 정서지능에 대한 재인식과 자기효능감이 상승하였고, 타인과의 관계에 대한 자신감이 형성되었으며 학업과 미래 직업에 대한 기대감을 드러냈다. 그러나 학업 성취에 대한 직접적 영향력은 드러나지 않았다.

주제어: 과학영재, 정서지능, 정서지능 프로그램

### I. 서 론

인간이 삶의 과정에서 직면하게 되는 다양한 상황을 잘 극복하고 적응하여 건강하고 행복한 삶을 살 수 있도록 하기 위해 정서지능의 필요성이 언급되고 있다(Goleman, 1995). 정서지능이란 용어는 단순히 성격이나 기질의 동의어가 아니라 실제적 능력에 기초한 지능으로 표현하는 것이 더 유용하다(Mayer et al., 2001). 왜냐하면 정서지능은 타고나는 것이 아니라 프로그램과 훈련을 통해 충분히 높은 수준으로 성장할 수 있다는 의미를 담기 때문이다. 정서능력 향상을 통해 아동은 자신의 욕구와 놓여진 환경 사이에 균형있고 조화로운 관계를 유지하면서 욕구좌절이나 갈등을 긍정적이고 합리적으로 해결해 나가 인간의 가장 기본 권리인 행복을 추구할 수 있게 된다(정숙경, 2005). 청소년으로서 학생 시기는 발달 과정 중에 기성 세대의 사회, 문화적 기준을 내면화하는 과정에서 자주 정서적 갈등을 경험하게 된다. 그러나 한편으로 청소년은 자신의 사

---

교신저자: 홍훈기(hghong@snu.ac.kr)

\* 이 논문은 2010년도 서울대학교 과학영재교육센터의 지원으로 이루어졌음.

회적, 학문적 환경에서 능동적인 주체여서 다양한 환경적 스트레스에 효과적으로 대처할 수 있는 이용 가능한 자원을 사용할 능력이 높기 때문에 여러 가지 장점을 가지고 있다(Jacobson & Rowe, 1999). 이러한 청소년 시기의 독특한 특성 때문에 정서 지능의 중요성과 그 프로그램의 영향력은 극대화될 수 있다. 특히 영재학생은 청소년 시기에 영재성과 관련된 정의적 관심, 즉 정체성 발달, 다중잠재성, 완벽주의, 내향성, 동료관계, 감수성을 다루는 데 도움이 필요하다(Jackson & Peterson, 2003).

지난 25년 동안 영재학생의 사회적, 정서적 요구에 대한 연구는 급진적으로 증가되었다(Versteyne, 2001). 영재에 관한 연구에서 정서 관련 분야가 점차 증가하는 것은 긍정적이지만 이와 더불어 드러나는 몇 가지 제한점이 있다. 첫째는 영재의 경우 자신에 대한 주변의 기대치를 의식해서 실제와 다르게 긍정적으로 스스로를 '왜곡'하여 답변하는 사례가 있다. 비슷한 예로 영재성은 우울장애 같은 증상을 감출 수 있다는 임상적인 증거가 일부 있다(Jackson & Peterson, 2003). 심각한 부적응 수준까지 진행되지 않았더라도 실제와 다른 답변으로 자신의 상태를 왜곡한다면 이것은 연구 결과에 대한 신뢰성을 훼손할 수 있을 것이다. 둘째로 미성취와 상담에 관련된 연구에서는 예방보다는 치료 차원에 무게를 두고 있다. 대부분의 상담 프로그램들은 예방보다는 문제 발생 후 도움(crisis intervention)을 주는 것에 대해 다루고 있다. 셋째는 선행된 정서 관련 연구가 한국의 독특한 교육적, 사회적 맥락과 잘 맞지 않는다는 점이다. 정서지능은 사회, 문화적 상황과 관련성이 높다(Saarni, 1990). 과도한 경쟁체제가 이미 보편화되어있는 한국의 교육 실정에 외국의 선행 연구들을 적용 하는 데 한계가 있다. 따라서 이러한 제한점을 극복할 수 있는 연구가 진행되어야 할 것이다. 영재성이 정서지능에 영향을 미친다는 사실은 널리 알려져 있지만 긍정적 영향인지 부정적 영향인지에 대한 논의는 여전히 진행 중이다. 영향의 방향성에 대한 논의도 중요하지만 이제는 영재아에게 정서 지능이 긍정적 영향을 끼칠 수 있도록 정서지능을 발달시킬 수 있는 프로그램의 개발과 개선에 대한 논의가 이루어져야 할 것이다.

정서지능이란 자신의 정서 경험과 정서가 개입된 사회적 교류에 성공적으로 대처하는 능력이다(Saarni, 1999). Salovey와 Mayer(1990)는 다양한 사회적 문제를 해결하기 위해서는 정서적 정보를 다루는 능력이 필요하고, 개인에 따라 이러한 능력에 차이가 있다는 가정 하에 네 영역으로 구분되는 정서지능 개념을 제안하였다. 첫째, 인간 내부에서 정서의 정보 처리를 진행시키며 적절한 사회적 기능을 위해 필요한 정서의 지각, 평가와 표현 영역은 이들 상호간에도 관련이 있을 뿐 아니라 타인에 대한 반응에 영향을 미친다는 점에서 중요한 의미를 갖는다. 자신의 정서를 정확하게 지각하고 반응하는 사람은 자신의 정서를 보다 잘 표현할 뿐만 아니라, 타인의 감정과 기분을 이해하며 공감할 수 있기 때문이다. 이 영역은 자신과 타인이라는 대상과 언어적, 비언어적인 내용에 따라 네 가지 요소로 구분된다. 둘째, 정서에 의한 사고촉진 영역은 정서가 지능에 영

향을 미칠 수 있다는 가정 하에 중요한 변화와 사건에 주의를 기울이게 하여 사고를 형성하고 촉진하게 만드는 정서 능력과 관계있다. 중요한 정보에 우선적으로 주의집중하는 능력, 정서의 생성능력, 정서의 가변성을 이해하는 능력, 문제해결을 위한 정서 활용능력이 하위 능력에 속한다. 셋째, 정서의 이해와 분석 영역은 정서를 이해하고 정서적 지식을 활용하는 능력으로 인간상호관계에서 감정이 어떻게 발달해나가는가에 대해 사고할 수 있는 능력은 정서지능의 핵심이 된다. 하위 능력으로는 정서들 간의 관계에 대한 이해능력, 정서의 원인과 결과에 대한 인식능력, 복합적인 정서의 해석능력, 정서들 간의 전환에 대한 이해와 예측능력이 해당된다. 넷째, 정서의 조절 영역은 가장 높은 수준의 정서지능 영역으로 정서적·지적 성장의 향상을 위해 정서를 의식적으로 조절하는 능력으로 자신의 감정을 정확하게 인식하고 그 감정이 타인에게 끼칠 영향을 고려하여 자신이 속한 사회가 기대하는 정서 상태로 조절하는 능력을 일컫는다. 해당 하위영역으로는 정서를 개방적으로 수용하는 능력, 정서적 상황에 개입, 지속, 초연할 수 있는 능력, 정서를 반성적으로 평가하는 능력, 자신과 타인의 정서조절능력이 있다.

정서와 인지의 관계에 대한 연구는 이분법적 또는 대립적 관점에서 상보적인 관점으로 바뀌어가고 있다. 정서지능이 높은 사람은 정서를 인식하고 이해하고 조정하는 능력을 갖고 있고 한편으로 정서를 통해 사고를 유용하게 하도록 한다. 지식의 습득에 영향을 주는 것은 인지적 영역의 능력이지만 그 능력을 발휘할 수 있도록 조절하고 통제해주는 것은 정의적 영역의 능력이다(Goleman, 1995). Damasio(1999) 역시 정서가 정보 활용에 영향을 미치며, 창의적 문제해결에 기여한다고 주장한 바 있다.

정서지능의 효과에 관한 다양한 연구를 살펴보면 정서 지능의 기능을 이해할 수 있다. 정의적 특성은 학습자가 학습 활동을 자발적으로 하도록 하는 심리요인이며 인지적 영역을 포함한 다른 특성과 밀접한 연관을 가지고 교육의 효과를 높이는 데 기여한다(Salovey & Mayer, 1990). 정서 지능과 성취도의 정적 상관(곽윤정, 1997; Maree & Ebersohn, 2002), 정서지능 향상 교육을 통해 미술 교과에 대한 태도 및 성취도 향상에 효과(박순옥, 2001), 정서지능을 도입해 과학 교과에서 학생들의 다양한 인지 지능 향상을 보인 연구(정영란, 이경화, 2004) 등이 그 예가 될 수 있다. 또한 자신 또는 타인에게 유발된 정서를 효과적으로 사용할 수 있는 정서활용능력이 진로 장래를 지각하거나 진로 결정 능력에 대한 스스로의 능력을 평가하는 인지적 과정에 영향을 끼친다는 연구(박용두, 2007), 사회적 적응과 정서지능의 연계성을 밝힌 연구(Greenberg et al., 2003), 정서지능을 긍정적인 삶을 이룰 수 있는 예측요인(Mayer et al., 2000)으로 보는 연구도 있다. 다시 말해, 정서지능의 개발을 통해 스트레스를 감소시키고 사회적인 능력을 향상시키며 개인적인 발달을 돕고 궁극적으로는 삶의 질에 있어서도 전인적인 변화를 꾀할 수 있다는 것이다.

영재 관련 연구에서는 영재학생이 겪게 되는 여러 가지 심리적, 정서적 측면의 어려

움에 관한 연구가 보고되고 있다. 구체적 내용을 살펴보면, 스트레스가 많은 환경에서 생기는 내적 불일치(Neihart, 2001, 2002), 자기 비판적, 완벽주의적 성격, 실패와 실수를 두려워하는 성격(Schuler, 2001), 미래에 대한 불안감(Peterson, 1990), 만연된 ‘다름’에 대한 인식, 영재성에 대한 부정적 오명(Coleman & Cross, 2001), 중요한 주변 인물의 무관심 때문에 생기는 소외감(Peterson, 2001) 등을 다루고 있다. 이런 정서적 어려움은 학교 생활, 친구와 교사와의 상호작용, 물리적·정서적 건강 등에 영향을 미쳐 결과적으로 영재아의 잠재력을 발휘하는 데 부정적 영향을 끼칠 것이다. Ford(1994)에 의하면 위기에 처한 영재들은 문제 해결 기술, 발산적 사고, 과제 지속, 유연성, 일상생활에 대한 긍정적이고 능동적 접근 같은 자아탄력성을 증진하기 위한 기술을 특히 배울 필요가 있다. 사회적, 정서적 문제를 겪고 있는 아이들은 이용 가능한 선택과 대안을 넓게 볼 수 없기 때문이다(Appleby & Condonis, 1990). 예상되는 다양한 스트레스에 대처하기 위해서는 정서인식 및 조절, 합리적 사고와 행동 등의 인지적·행동적 능력이 요구되는 데, 이런 능력은 정서지능을 구성하는 하위영역에서 잘 반영되고 있다. 그러므로 영재들이 자신의 능력을 자신이 속한 사회에서 충분히 발휘하기 위해 정서지능이 효과적으로 작용하도록 영재 교육 전문가들은 영재학생의 정서지능의 향상, 정서지능의 실천을 구체적으로 도울 필요가 있다.

영재학생들은 일반학생들보다 정서지능 검사에서 통계적으로 유의미하게 높은 점수를 획득하고 있다(Park, 2007). 그러나 도덕성 검사에서도 마찬가지이지만 높은 정서지능 검사 점수가 실제 생활에서 정서지능을 적절하게 잘 사용하고 있다는 것을 보장하지는 않는다. 정서지능 검사 결과를 통한 예측과 실제 생활에서의 실천 사이에 존재하는 차이를 최소화하기 위해, 또한 뛰어난 능력을 드러내는 학생들이 자신의 잠재력을 발휘할 수 있도록 하기 위해 정서 지능을 향상시키는 데 도움을 줄 수 있는 프로그램이 교육과정에 포함되어야 한다는 필요성은 오래 전부터 제기되어 왔다. 교육 현장에서 앎과 수행 사이의 간격을 최소화하기 위해 교육 연구자들은 잘 구조화된 프로그램을 제공하여 학생들로 하여금 일상 생활에 정서지능을 잘 적용하도록 훈련할 수 있는 기회가 마련되어야 한다. 영재프로그램에서 정서적 요소의 중요성은 여러 연구에서 언급되고 있다(Mandaglio, 1995; Silverman, 1993). 실제 영재교육 프로그램의 평가 기준에도 사회, 정서적 프로그램의 수행 여부가 중요 요소 중 하나로 채택되어 있지만(박은이, 2004) 현장에서는 인지적 교육에 초점을 둔 영재 교육 프로그램이 주를 이루고 있으므로 정서적 지능의 향상과 정서적 경험을 효과적으로 다룰 수 있도록 돕는 프로그램이 접목되어 제공되어야 할 것이다.

따라서 본 연구에서는 대학부설 영재교육원에 참여한 학생들에게 정서지능 프로그램을 실시하여 질적 접근을 통해 프로그램의 긍정적인 효과를 도출하고 정서지능 프로그램이 개선되어야 할 측면을 제안하고자 한다.

## II. 연구 방법

### 1. 연구대상

이번 연구는 S 대학교 부설 과학영재센터 학생 20명을 대상으로 실시하였다. 대상 학생들은 19명의 남학생, 1명의 여학생으로 구성된 중학교 2학년 학생들이다. 대상 학생들은 학교 추천을 받은 학생을 대상으로 1단계로 서류 심사, 2단계로 창의적 평가, 3단계로 교육전문가에 의한 면접을 거쳐 선발되었다.

### 2. 정서지능 프로그램 선정 및 재구성

영재 학생의 정서지능 발달을 돕기 위한 본 프로그램의 구성에서 고려된 사항은 세 가지이다. 바로 정서지능 구성요인, 영재 학생의 요구분석, 교과와 통합이 그것이다. 우선 본 프로그램의 목적이 정서지능의 발달이므로 Salovey & Mayer의 정서지능 4영역을 고르게 발달시킬 수 있도록 프로그램의 목표를 고르게 안배하였다. 또한 프로그램의 수혜 대상인 영재학생의 요구분석은 프로그램 구성에서 필수적인 요소이다. 그러나 대상 학생들이 정서지능이라는 용어 자체에 익숙하지 않으므로 간접적인 방법을 통해 학생들의 요구분석을 수행하였다. 정서지능이 잘 발휘되지 못하는 상황에서는 스트레스를 크게 느끼게 되므로 학생들의 생활 전반에 걸쳐 스트레스를 받고 있는 영역과 스트레스에 대한 대처방식을 사전에 조사하였다. 조사 결과 학업 및 성적 영역, 진로 영역, 이러한 영역에 대한 부모와의 갈등을 가장 큰 스트레스 영역으로 제시하였다. 따라서 본 프로그램에서는 영재 학생이 스트레스 해결을 통해 정서 지능의 전이력을 높이고자 프로그램에서 다루게 될 상황에 학생들의 스트레스 상황을 적극적으로 도입하였다. 예를 들어, 활동 8, 9, 11, 13에 도입된 상황은 학생들이 보고한 학업 및 성적과 관련되거나 이로 인한 부모와의 갈등 상황에서 활동이 전개되도록 하였고 진로 영역에 관한 스트레스를 다루기 위해 활동 17, 19, 20에서 진로 관심 영역을 도입하였다. 더불어 인지영역과 정서영역의 상보적 효과를 피하기 위해 과학자와 사회과학이슈, 과학자 문화를 등장시킴으로써 과학 교과와의 통합 및 진로 영역을 다루고자 하였다. 실시된 정서지능 프로그램은 교육전문가들의 추천을 받은 여러 자료에서 추출하거나 연구자가 개발하여 정서지능의 구성요인으로 언급되고 있는 정서의 인식(P), 정서의 사용(U1), 정서의 이해(U2), 정서의 조절(M) 영역을 향상시키기 위한 목적으로 총 20회로 구성되었다.

### 3. 정서지능 프로그램의 적용 방법

본격적으로 프로그램을 수행하기 이전에 다른 영재학생들을 대상으로 정서지능 프로그램을 수행하여 예비조사를 실시한 후 그 분석 결과를 바탕으로 수정 보완하여 3월부터 11월까지 실시하였다. 본 프로그램은 인지적 영역을 다루는 수업과 별도로 진행되는

프로그램이기 때문에 필요한 시간확보를 위해 인터넷 카페를 이용한 온라인 활동을 적극적으로 활용하였다. 온라인 활동과 오프라인 활동이 병합되는 경우는 주로 온라인 활동을 통해 프로그램에 도입된 자신의 정서와 관련된 자료를 모으고 오프라인 기회를 통해 정리하고 발표하면서 더불어 타인의 의견도 청취할 수 있도록 하였다. 다양한 활동이 개별 또는 팀 단위로 진행되었고 활동 후에는 집단 토의를 통해 서로의 의견을 나누고 생각을 확장하도록 했으며 마무리 단계에서는 스스로 수행하는 피드백을 통해 자신의 생각을 정리하고 되돌아보도록 구성하였다. 수행된 프로그램명과 프로그램에 대한 간략한 내용은 표1, 프로그램 구성에 참고한 문헌은 표2에 실었다. 대부분의 활동이 1회로 진행되지만 정서출석부 활동과 과학적 논쟁 활동은 반복적으로 수행되었다. 특히 정서출석부 활동은 칠판에 25개의 정서 표현 단어를 제시하고 그 순간 자신이 느끼는 정서와 그 원인을 짧은 문장으로 말해보는 활동으로 모든 오프라인 수업 도입부에 실행되었다. <표 1> 중 온라인+오프라인 항목에는 오프라인 활동에 소요된 시간을 별도로 괄호 안에 표시하였다.

<표 1> 영재를 대상으로 한 정서지능 프로그램

회차	프로그램 명	프로그램 내용	정서지능 영역	참고 도서	온라인/ 오프라인 (소요시간)
1	오리엔테이션	정서지능이라는 용어에 익숙해질 수 있도록 정서지능의 정의, 하위영역, 역할, 사용방법 등에 대해 개괄적으로 안내한다.	정서지능 용어 이해		오프라인 (0.5h)
2	정서출석부	제시된 정서단어표를 보고 이름이 호명될 때 자신의 정서와 정서의 원인을 짧게 표현한다.	P	D	오프라인 (0.2h)
3	다양한 정서 표출하기	프로그램 수행 이전에 <자기보고검사지>를 수행한다. 정서를 표현하는 다양한 방법을 얘기해보고 하나의 상황을 정해 적절하게 자신의 정서를 표현한다.	P	A	오프라인 (1h)
4	정서로 그림읽기	제시된 예술작품과 사회적 사건 속에 담긴 정서를 읽어 본다.	P		오프라인 (1h)
5	정서가 있는 이야기	잡지의 사진 한 컷을 보고 그 안에 담긴 정서를 읽어 이야기를 꾸며내면서 인과관계에 따라 변화되는 정서의 의미를 해석해 본다.	P, U1, U2		오프라인 (1h)
6	광고 안에 담긴 정서 메시지	광고 속 의도된 정서를 읽고 정서가 어떻게 사고와 행동에 영향을 미치는지 탐색해본다.	U1, M		오프라인 (1h)

7	살아있는 정서	하나의 정서를 선택해 정서의 강도, 지속 정도, 이후의 행동 변화, 정서의 변화, 감정 진행의 잠재적 원인을 파악하면서 정서를 모니터링 해본다.	P, U2, M	C	온라인 + 오프라인 (1h)
8	정서 렌즈	정서가 주어진 상황에서 어떻게 렌즈 역할을 하는지, 이후의 사고와 행동에 어떠한 영향을 미치는지, 그에 따른 단기적-장기적 결과를 예측한다.	U2, M	C	온라인 + 오프라인 (1h)
9	하늘의 별	부정적 정서와 관련된 사실적 기술과 평가 사이의 차이와 의미를 별자리 비유를 통해 알아본다.	U1, M	C	온라인 + 오프라인 (1h)
10	추정 이해하기	추정, 사고, 감정 사이의 관계를 스트레스 상황을 설정해 살펴보고 추정의 부정적 영향을 이해한다.	U1, M	A	온라인 + 오프라인 (1h)
11	가족 인터뷰	가족 구성원 중 한 명을 인터뷰해서 가족 구성원을 정서적으로 이해하고 자신이 가족 내에서 긍정적 역할을 할 수 있는 정서적 방안을 찾아본다.	U2	A	온라인 + 오프라인 (1.5h)
12	부정적 정서 뒤집어 보기	한 주일 동안 자신의 정서와 표현 정도를 살펴보고 부정적 정서를 솔직하게 드러내면서 긍정적 해결책을 논의한다.	M	A	온라인 + 오프라인 (1h)
13	피할 수 없다면 즐겨라	정서 표현의 진실성을 파악하려는 시도와 부정적 정서를 적절하게 드러내거나 지연시키는 방법이 효율적인 상황은 어떤 것이 있는지 논의해본다.	P, U2, M		온라인 + 오프라인 (1h)
14	부정적 정서에 대처하는 법	일주일 동안 화가 났던 상황, 정도, 촉발 자극을 스스로 관찰해 보고 효과적인 대처 전략 지침서를 작성해본다.	M	B	온라인 + 오프라인 (1h)
15	과학적 논쟁	사회과학적 이슈(SSI)를 선택해 이슈와 관련된 과학 기술의 긍정적 측면과 부정적 측면을 조사해보면서 자신의 생각에 어떠한 변화가 있는지 살펴본다.	U1		온라인 + 오프라인 (1h)
16	SSI 협상단	SSI를 선택하여 팀 내에 협상가와 관찰자로 나누어 해결방안을 모색하면서 문제 해결을 위한 정서적 노력에 어떤 것들이 있는지 찾아나간다.	U1, M	A	온라인 + 오프라인 (1.5h)
17	미래의 나	SSI 중 하나를 선택하여 다양한 해결책을 실천에 옮기기 위해 필요한 직업과 자질을	진로		온라인 + 오프라인

		조사하면서 자신의 흥미/요구, 가치 등과 연결시켜 미래의 직업을 탐색해본다.		(1h)
18	과학자 역할극	주어진 과학자와 관련 사건을 중심으로 시나리오를 구성해 역할극을 하면서 과학자가 겪었을 정서적 상황과 대처방식에 대해 추론해본다.	P, M	온라인 + 오프라인 (3h)
19	과학자 인물 탐구	과학자 역할극에서 말았던 과학자가 갈등 상황을 해결하기 위한 선택의 효율성을 숙고하면서 자신이라면 어떻게 대처했을지 논의해본다.	UI, 진로	온라인 + 오프라인 (1h)
20	자신을 바라보기	스스로 작성한 자신의 장점, 단점을 표로 작성하고 친구가 얘기하는 자신에 대한 긍정적 표현을 들으면서 자신을 긍정적이고 객관적으로 평가해본다.	UI, 진로	A 온라인 + 오프라인 (1.5h)

<표 2> 프로그램 참고도서 목록

번호	저자	도서명	출판년도
A	Adina Bloom Lewkowicz	Teaching emotional intelligence	2007
B	Adele B. Lynn	the emotional intelligence activity book	2002
C	Joseph Ciarrochi & John D. Mayer	Applying emotional intelligence	2007
D	문용린	내 아이 크게 멀리보고 가르쳐라	2008

#### 4. 자료수집 및 자료분석

프로그램 진행 이전에 학생들의 정서지능에 대한 인식을 알아보기 위해 사전 인터뷰를 수행하였다. 자기보고 검사지는 활동 3에 포함된 것으로 영재학생 스스로의 정서에 대한 인식을 알아보기 위해 수행되었다. 9개월간 프로그램이 진행되고 학생들의 수업 내용은 녹화, 전사되어 자료 분석에 사용되었으며, 모든 프로그램 활동지에는 학생들이 프로그램 후 스스로 프로그램에 대한 평가를 적도록 하였다. 각 활동에서 요구되는 다양한 개인의 정서지능 자료는 연구자만 볼 수 있도록 인터넷 쪽지를 통해 연구자에게 제출하도록 하였다. 제출되는 내용 중 참여자의 의도를 충분히 파악하지 못한 경우에는 다시 이메일을 보내 구체적인 답변을 요구하였다. 오프라인 수업에서는 학생들의 집단 토의를 통해 드러나는 의견을 녹화 또는 녹음 후 전사하여 분석하였고 애매한 표현이 드러날 때는 정확한 의견을 듣기 위해 수업 후 개별적 인터뷰를 실시하였다. 수집된 학생 자료를 통해 학생들의 프로그램에 대한 평가와 변화를 추출하였고 연구자가 매 수



업에 참여하여 필드노트를 작성하고 수업을 녹화하여 전사한 후 자료 분석을 통해 학생들의 반응과 변화를 파악하였다. 모든 프로그램이 종료 된 후에는 사후인터뷰를 실시하여 정서지능 프로그램 및 자신의 정서지능 변화에 대한 학생들의 인식을 물었다. 질적 연구방법을 취한 본 연구에서는 신뢰성을 확보하기 위해 학생 자신의 프로그램 활동지, 사전과 사후 인터뷰 자료, 연구자의 현장 기록일지, 수업 전사 자료를 토대로 연구자의 분석결과를 학생들에게 제시하여 피드백을 받는 과정을 거쳤고, 동료 연구자들과의 논의를 통해 분석의 타당성을 검토 받았다. 본 연구에서는 연구자의 관찰 및 분석과 학생들의 의견 및 평가가 서로 일치하는 부분에 초점을 두어 정서지능 프로그램에 대한 효과를 드러내고자 한다.

### III. 연구 결과 및 논의

본 연구에서는 연구 결과를 도출하기 위한 수단으로 질적 접근을 사용하였다. 연구자의 초기 의도는 프로그램의 효과를 명료하게 제시하기 위해 프로그램의 네 가지 구성 요소와 영재 학생들이 보고한 스트레스 영역에 대한 변화에 초점을 두고자 하였다. 그러나 자료를 수합하여 분석하는 과정에서 네 영역의 정서지능 정의에 명확하게 일치하는 변화를 추출하는 것이 용이하지 않아 연구 대상에게 나타난 긍정적 변화를 다음의 세 가지 영역으로 추출하였다.

#### 1. 자신의 정서에 대한 인식 변화

정서지능 프로그램 수행 이전에 대부분의 학생들은 정서에 대한 부정적인 입장을 드러냈다. 정서인식 정도를 스스로 평가해보도록 하는 검사지(자기보고검사지 - 활동3에 포함)에 스스로의 감정은 타인에게 잘 드러내지 않으나 타인의 감정은 잘 파악하고 있다고 보고하였다. 그러나 정서지능의 역할과 중요성을 질문 형식으로 탐색해 보는 활동 1에서 학생들의 정서에 대한 인식은 소극적이고 제한적임을 발견할 수 있었다.

감정이 알려지는 게 싫은 데 남한테 약한 점을 보일 수도 있고 안 좋은 감정을 표출해서 관계가 나빠질 수도 있기 때문이다(A학생, 활동1 일지 중).

친구는 많이 사귀지만 그렇다고 해서 심경을 털어놓거나 문제를 상담할 필요는 없다고 생각한다. 친구는 단지...(B학생, 활동1 일지 중).

위의 응답을 통해 영재 학생들이 정서지능의 긍정적 기능에 대한 인식이 부족한 것으로 드러났다. 그러나 정서지능 프로그램을 통해 다양한 경험을 하면서 자신이 생각하고 행동하는 방식에 정서가 어떻게 영향을 주는지 알게 되었다고 얘기하였고 타인과의

상호작용에서도 스스로가 갖는 정서가 의미있는 영향을 미쳐 사고와 행동을 효율적으로 만드는 하나의 에너지 역할을 할 수 있다는 사실을 알게 되었다고 보고했다. 특히 C학생의 언급에서는 정서출석부의 긍정적 효과를 엿볼 수 있었다.

예전에는 뭐라고 대답해야할지 몰랐는데, 점점 아침마다 차 안에서 오늘은 어떻게 대답할지 생각하게 된다. 뭔가 더 기발한 표현을 떠올리고 싶다. 또 다른 친구들 대답을 듣는 것도 재미있다. 기분이 안 좋다고 얘기할 경우 좀 더 신경을 쓰게 되는 것 같다(C학생, 사후인터뷰 중)

나도 나의 속마음을 잘 몰라서 생각과 감정을 뭐라고 표현하는 것이 어려웠다. 또 내 생각을 표현할 때 솔직하지 않은 답이 나오곤 하기 때문에 힘들었다. 모든 감정은 원인이 있을 텐데, 가끔 그 원인을 확실하게 알기가 쉽지 않을 때도 있었다. 그러나 사람의 감정을 주제로 얘기를 나눠서 흥미로웠고 내 생각을 마음껏 표현할 수 있어서 인상적이고 마음에 들었다. 또한 내 감정이 어떻게 변하는지 생각해 볼 수 있어서 좋았다. 예전보다 상황을 객관적으로 보려고 노력하게 되었다(A학생, 활동7 일지 중).

나의 개인적인 얘기를 하는 것은 듣키는 느낌이 들어서 드러내고 싶지 않았다. 그리고 내 생각이나 행동이 다른 사람과 다를 수 있다는 생각에 조심스러웠다. 또 평소에 깊게 생각해 보지 못한 문제여서 생각할 시간이 필요했고 가끔은 무엇을 물어보는지 어떻게 대답해야할지 몰랐다. (중략) 평소에 털어놓지 못하던 것들을 털어놔서 마음이 시원한 느낌이다. 심한 스트레스나 강박관념에서 벗어나는 데 도움을 줄 것 같다. 그리고 장기적인 결과를 예상하면서 나의 생각과 행동을 위해 의도적으로 정서를 변화시키려고 노력하게 되었다(B학생, 활동8 일지 중).

초기에 학생들은 정서지능 프로그램 자체를 매우 낯설어했으나 진행이 될수록 정서적 표현이 유창해졌다. 이러한 변화는 정서출석부 활동을 통해서도 명확하게 드러났다. 처음에는 몇몇 정서 표현에 한정되거나 그 원인을 정확하게 밝히지 못했으나, 활동이 반복되면서 제시된 정서 표현 단어 이외에도 다양한 정서표현이 제시되어 연구자의 필드노트에 새로운 정서 표현들이 첨가되었다. 또한 초기에는 정서의 잠정적 원인을 묻는 연구자의 질문에 ‘그냥’이라는 단순한 답변이나 표면적 원인만이 언급되었으나 수업이 진행되면서 정서의 궁극적 원인을 이해하고자 하는 학생들의 노력이 눈에 띄게 향상되었다. 또한 학생들은 프로그램을 진행하면서 자신을 정서를 이해하고 조절하는 경험을 통해 스스로에 대해 자신감을 갖게 되었고 긍정적 결과를 얻기 위해 의도적으로 정서를 조절하여 긍정적으로 활용하도록 노력하게 되었다.

정서가 단순히 감정이나 기분이 아니라 내 생활에서 큰 영향을 미치고 있다는 것을 알게 되었다. 또 정서를 잘 조절해서 상황을 긍정적으로, 내가 원하는 방향으로 이끌어갈 수 있다는

것이 놀라웠다. 나는 여태껏 내 생활에서 정서를 효과적으로 다루지 못했던 것 같다(C학생, 활동10 일지 중).

XX의 얘기를 들으면서 놀랐다. 같이 수업하면서 소심한 성격이라고 생각했는데, 부모님하고 안 좋은 상황을 친구들 앞에서 솔직하게 얘기하고 또 농담을 하면서 불편한 상황을 잘 넘겼다는 얘기를 듣고 나도 한번 시도해보아야겠다고 생각했다(D학생, 활동12 일지 중).

학생들은 다양한 상황에 적합한 정서를 형성하기 위해, 나아가 성취와 효능감을 향상시키기 위해 정서의 이용이 중요하다는 것을 깨닫게 되었고 자신뿐 아니라 타인의 정서를 긍정적으로 형성하는 것에 대한 관심을 드러냈다. 또 집단토의를 통해 다른 친구의 여러 가지 전략을 듣고 자신의 생각을 확장시키면서 실제로 수행해보고 경험담을 나누기도 하면서 상황에 적합한 정서가 활동의 동기를 유발시키고 에너지를 활성화시키는 잠재력이 있음을 발견할 수 있었다. 정서지능 프로그램을 수행함으로써 학생들은 타인의 정서 뿐 아니라 자신의 정서를 면밀히 들여다보면서 정서를 올바르게 이해하며 관계 회복에 에너지를 얻는 데 도움을 받은 것으로 보인다.

## 2. 타인과의 관계에 대한 변화

아동이 정서를 표현하고 타인의 정서를 이해하는 능력은 사회적으로 적절한 행동을 이끌어내는 데 긍정적인 영향을 줌에도 불구하고(Denham, Zoller, & Couchoud, 1994; Eingenberg, Fabes, & Losoya, 1997) 프로그램 수행 이전의 인터뷰 결과 많은 영재 학생들이 실제 생활에서 스트레스나 어려움들을 해결하기 위해 정서지능을 적극적으로 사용하지 않는 것으로 드러났다. 그러한 언급이 드러난 학생들의 표현은 다음과 같다.

부모님의 기대가 지나치게 부담스럽고, 성적이 제대로 나오지 않았을 때 부모님께서 열심히 하지 않았다고 다그치신다. 그럴 때는 나 혼자만의 시간을 갖고 싶고 내 실력을 제대로 부모님이 아셨으면 좋겠다고 생각하지만 그냥 참고 넘기려고 한다(E학생, 사전인터뷰 중).

과제를 제때에 하지 못해서 게임을 하거나 TV를 봤다고 부모님께 오해를 받으면 억울하고 화가 나지만 해결방법은 없다. 그냥 참는다(F학생, 사전인터뷰 중).

마음을 닫고 있는 친구를 보면 상처라도 줄까봐 아무 말도 못하게 되고 갈수록 어색해져서 나중에는 마주치기 두려워지는 사이가 된다(G학생, 사전인터뷰 중).

이렇게 가정과 학교에서 겪게 되는 불편하고 어려운 상황을 개선하거나 해결하기 위해 정서적 에너지를 적극적으로 사용하지 않는 이유를 물었을 때 많은 학생들이 ‘주변 상황에 무관심’과 ‘부정적 결과가 발생할 수 있을 거라는 두려움’을 가장 많이 언급했다.

프로그램 수행을 통해 학생들은 서로가 경험한 다양한 정서 상황 및 대처 방식을 서로 이야기하고 정서 이해 과정을 분석하면서 정서지능을 통해 상황을 더 객관적으로 바라보고 나아가 효과적으로 정서 상황을 다룰 수 있도록 생각을 넓히는 계기가 되었다고 보고하였다. 특히 가까이 있는 사람들과의 관계성 회복에 도움이 되었다는 언급이 있었다.

다른 사람의 정서를 이해함으로써 그 사람의 마음을 알게 되고 나 자신도 남에 대한 포용력이 생기는 것 같다. 이제는 서로간의 감정 파악이 안 되어서 일어나는 문제들을 좀 더 효과적으로 해결할 수 있을 것 같다. 나도 다른 사람의 감정을 알고 그 사람의 멘토가 되어 줄 수 있을 것 같다(H학생, 활동11 일지 중).

전체 토론을 할수록 친구들에 대해 더 잘 알게 되었다. 그러다보니 실험할 때 실험 짝에게 쉽게 짜증을 내기 보다는 짝의 기분을 살피게 되었다. (중략) 그리고 집에서도 아빠에게 꾸중들을 때 억울하다는 생각만 했었는데 아빠의 입장이 되어 생각해보니 아빠를 이해하는 데 도움이 되었다. 부모님과 잘 지내기 위해 더 노력하게 되었다(F학생, 활동11 일지 중).

예전보다는 같이 실험하기가 더 편해진 것 같다. 친구의 표정이 좋지 않으면 더 조심하게 된다. 남을 배려하면서 내 자신의 감정을 절제하는 능력을 키우게 된 것 같다. 자주 화를 내는 대신 남에게 도움이 될 수 있는 생각(배려나 위로 등)을 많이 하게 되었다. 학교나 집에서 감정을 조절하는 데 도움이 되었다(I학생, 사후인터뷰 중).

학생들의 활동 일지에는 초기의 인식조사에서 드러난 것과 달리 부정적 정서에 대처하기 위해 회피 전략보다 대면 전략의 사용에 대한 언급이 증가하였다. 또한 수업 현장을 관찰한 결과, 친밀한 사회적 상호작용은 물리적으로 가까이 있는 학생과 우선 시작되었지만, 다른 실험조의 친구들과도 친밀도가 높아졌다. 그래서 수업이 시작되기 전에 책을 보거나 게임을 하면서 혼자 시간을 보내기보다는 서로의 일상이나 학업에 관한 문제를 얘기를 많이 나누게 되었고 학교나 학원이 다른 학생들과도 사적인 대화를 이어갔다. 학생들은 프로그램을 통해 자신의 정서뿐 아니라 타인의 정서를 인식하고 배려하며 정서를 조절하는 과정이 갖는 의미를 깨닫게 되었다. 또한 타인의 정서를 고려하면서 감정이입을 하게 되고 효율적인 환경을 만들어 가는 데 능동적인 역할을 하게 되면서 능력이 비슷한 학생들이 모인 집단 안에서 또래에 대한 경쟁의식보다는 협력의식이 형성되었고 점차적으로 사회적 관계에 대한 자신감을 드러냈다.

### 3. 학업이나 미래의 직업 활동에 대한 기대감

영재 학생들의 스트레스 영역 중 크게 부각된 진로 영역을 직접적으로 다루기 위해 본 프로그램의 사회과학적 이슈(활동15, 16, 17)와 과학자 및 과학자 문화(활동18, 19)

를 통해 학생들은 미래에 희망하는 과학자라는 직업 맥락에 관련된 다양한 활동을 수행하였다. 이 정서 지능 프로그램을 통해 자신과 타인에 대한 긍정적인 기대를 바탕으로 학업이나 미래의 직업 활동에 대해서도 긍정적인 정서를 갖게 되었다.

처음에는 '과학을 하는 데 왜 정서지능이 필요한 거지?'라고 생각했다. 하지만 수업을 들으면서 정서지능의 중요성을 깨달았고 과학자에게 정서지능이 필요한 이유를 알게 되었다. 스스로 감정을 조절하면서 집중력을 높일 수 있었다(J학생, 사후인터뷰 중).

무슨 직업을 가지든지 대인관계는 매우 중요하다고 생각한다. 풀링처럼 주위에 나를 인정해 주지 않고 시기 질투하는 사람들로 둘러 쌓인다면 나는 과연 어떻게 했을까 생각하면서 의연하게 상황을 잘 헤쳐 나갈 수 있을까 걱정도 되었다. 내가 만약 지금보다 더 정서지능을 잘 조절할 수 있게 된다면 학교에서 친구들끼리도 그렇고 나중에 직업을 가졌을 때도 도움이 될 것 같고 삶이 즐거워 질 것 같다(K학생, 활동19 일지 중).

(정서조절이) 아직은 잘 되지 않는 것 같다. 지금보다 정서 조절을 더 잘 하게 된다면 목표를 이루기가 쉬워질 것 같다. 좀 더 자신있는 삶을 살아갈 수 있을 것 같다. 정서 지능을 더 잘 사용해서 좋은 사회를 만들어내고 전체에 도움이 되는 사람이 되고 싶다(L학생, 활동 18 일지 중).

정서를 사고, 추리, 문제해결 및 창의적 과정에서 적응적으로 활용한다면 문제해결방법을 보다 적절하게 창출할 수 있다(Mayer & Salovey, 1997). 학생들은 과학과 과학자를 주제로 한 활동들을 통해 정서조절능력이 기분의 상태를 보다 적응적으로 이끌어내며 가치있는 목표를 향하여 동기를 부여한다(Mayer & Salovey, 1997)는 것을 경험하게 되면서 목표를 성취하도록 자신 뿐 아니라 타인을 동기화시킬 수 있다는 것을 알게 되었고 그러한 경험이 미래에 대한 확신과 기대감을 키울 수 있었다. 이러한 긍정적 자아개념의 성장은 단순한 정서지능의 향상 및 실천의 빈도를 높일 뿐 아니라 나아가 자신의 잠재력을 발휘하는 데 큰 원동력이 될 것이다.

#### IV. 결론 및 제언

영재성이 적응과 행복에 미치는 효과 영역에 대해 영재 교육 연구자의 관심이 증가함에 따라 '영재아의 사회적, 정서적 요구'라는 용어가 사용되기 시작했다(Neihart, 1999). 이러한 요구에 부응하고자 본 연구에서는 영재학생들에게 정서지능 프로그램을 제공하였다. 학생들은 프로그램 수행 초기에 '생소함', 솔직하게 표현하는 것에 대한 어려움, 자신의 정서를 드러내는 것에 대한 어색함, 정서지능 프로그램의 필요성에 대한 의구심 등을 언급했다. 이런 표현을 들여다보면 전인적 교육에서 강조되고 있는 정서적 측면이 실제 교육 현장, 특히 영재교육 현장에서 거의 제공되지 있지 않다는 것을 알

수 있다. 정서지능 프로그램 수행 후 긍정적 변화를 학생들의 언급과 연구자 관찰을 중심으로 요약하면 자신의 정서에 대한 인식 변화, 타인과의 관계에 대한 인식 변화, 학업 및 장래 직업에 대한 기대감으로 나눌 수 있다. 첫째로 영재학생들은 여러 갈등 상황을 정서지능을 사용해 극복하면서 정서지능의 가치와 역할, 실용성을 재인식하게 되었고, 긍정적 해결 경험이 누적되면서 자신의 능력을 긍정적으로 판단하고 자기효능감이 상승하였다. 둘째로 타인의 정서를 바르게 인식하고 감정이입을 통한 건강한 의사소통으로 사회적 능력이 길러지게 되어 또래나 가족과의 관계에 대한 자신감이 형성되었다. 특히 비슷한 능력을 소유한 영재 학생들 집단에서 타인을 경쟁상대로 인식하기보다는 서로의 정서를 나누고 인식해가며 배려하면서 협력하는 동료로 인식하게 되는 긍정적인 변화가 드러났다. 마지막으로 자신에 대한 긍정적 인식과 타인과의 관계에 대한 자신감을 통해 학업이나 장래 직업을 성공적으로 이루어낼 수 있을 것이라는 기대감을 갖게 되었다. 프로그램이 진행되는 동안 학생의 정서지능 활용 빈도의 증가와 다양성의 증가는 프로그램을 벗어난 실제 생활에서 정서지능의 전이능력을 예측할 수 있는 간접적 증거로 해석될 수 있을 것이다. 그러나 선행 연구에서 드러나는 것처럼 정서지능의 활용이 학문적 성취에 직접적 영향을 주었다는 언급은 없었다.

본 정서지능 프로그램의 효과 연구는 비교집단이 없다는 취약성을 갖고 있음에도 불구하고 영재의 정서지능 발달에 몇 가지 시사점을 제공할 수 있을 것이다. 먼저, 학생의 생물학적 성장과 더불어 자연스럽게 갖추어지리라고 인식되고 있는 정서에 대한 인식은 의외로 학생들에게 어색하며 서툰 능력이라는 점이다. 영재의 비동시성이 영재교육 연구자들에게 인식되고 있는 상황에서 영재의 정서지능을 발달시키기 위한 프로그램의 도입은 좀 더 적극적으로 고려될 필요가 있을 것이다. 또한, 본 연구가 사전에 학생들의 스트레스 영역을 체크해 프로그램에 적극적으로 도입하려고 시도하였음에도 불구하고 시간적, 공간적 제약이 있어 인지영역 프로그램과 별도로 제공되었던 한계가 있었다. 연구 결과에 드러난 자기효능감과 대인관계에서의 자신감이 이후 어떻게 학습에 영향을 미치는지 알기 위해서는 정서지능 프로그램이 따로 진행되기보다는 인지 영역 프로그램 속에 자연스럽게 녹아들어갈 필요가 있을 것이다. 마지막으로 연구자는 영재 학생들의 스트레스와 정서지능 사이의 연관성을 고려해 영재학생들이 스트레스를 크게 느끼는 영역 중 하나인 진로 영역을 정서지능 프로그램에 도입하였다. 그러나 자료 분석 결과, 영재학생들의 진로에 대한 스트레스가 해결되었다는 언급은 드러나지 않았고 단지 발달된 정서지능을 통해 이후 학업 및 직업 상황을 잘 해결할 수 있을 것 같다는 기대감을 드러내는 데서 그쳤다. 과학영재로 선발된 학생들은 과학에 대한 흥미와 관심이 뛰어나지만 진로에 대한 고민이 큰 것으로 드러났으므로 정서지능 프로그램뿐 아니라 타 활동을 통해서도 과학영재 학생들의 진로에 대한 고민을 해결할 수 있는 직·간접적 통로가 과학영재 프로그램에 제공되어야 할 필요가 있을 것이다.

인지와 정서에 관한 이분법적 사고가 많은 연구를 통해 수정, 변화되고 있음에도 불구하고 영재교육 현장에서는 아직도 정서보다는 인지에 초점을 둔 교육 기회 제공에 더 무게를 두고 있다. 정의적 측면이 배제된 경우에는 인지적 프로그램 효과에 얻는 데 한계가 있다. 영재 교육연구자들은 영재 학생들이 겪게 되는 다양한 정서적 문제를 인식하는 데 그치지 않고 그에 대한 해결책을 제공하고 대안을 제시하는 데 더 많은 노력을 쏟아야한다. 영재에 관한 사회 정서 발달 영역 연구는 영재 집단에 대한 이해를 유용하게 하고, 정서적 문제를 가진 영재 선발에, 효과적인 처치와 안내에 도움이 될 것이다. 그런 의미에서 이번 연구가 영재학생에게 적합한 심리적, 정서적, 사회적 발달을 촉진할 수 있는 프로그램을 제안하고 개선하기 위한 기초 연구로 활용될 수 있기를 바란다.

## 참 고 문 헌

- 곽윤정 (1997). **정서 지능의 발달 경향성과 구인타당성에 관한 연구**. 석사학위논문. 서울대학교.
- 문용린 (2008). **내 아이 크게 멀리보고 가르쳐라**. 서울: 북스넛.
- 박순옥 (2001). **감성지능(E·Q)을 높이기 위한 미술교육 모델연구: 중학교 1·2학년울 중심으로**. 석사학위논문. 건국대학교.
- 박용두 (2007). 정서지능, 지각된 진로장애, 진로결정자기효능감의 관계 모형 검증. **한국심리학회지**, 19(4), 1041-1056.
- 박은이 (2004). 영재프로그램 평가 rubric 고안과 대학 부설 영재 프로그램 평가. 석사학위논문, 서울대학교.
- 정숙경 (2005). 초등학교 아동의 정서지능 프로그램 타당화 연구. **부산교육학 연구**, 18(1), 143-170.
- 정영란, 이경화 (2004). 중학교 과학 학습에서 EQ 향상 프로그램을 활용한 수업의 효과. **한국과학교육학회지**, 24(2), 258-266.
- Appleby, M., & Condonis, M. (1990). *Hearing the cry*. Sydney: Rose Educational Training and Consultancy.
- Ciarrochi, J., & Mayer, J. (2007). *Applying emotional intelligence*. NY: Psychology Press.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2001). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Waco, TX: Prufrock, Press.
- Damasio, A. R. (1999). **데카르트의 오류: 감정, 이성 그리고 인간의 뇌** [김린 역] 서울: 중앙문화사. (원본출간년도: 1994).
- Denhan, S., Zoller, D., & Couchoud, E. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928-936.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Losoya, S. (1997). Emotional responding: Regulation, social correlates, and socialization, In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence*. NY: BasicBooks.
- Ford, D. (1994). Nurturing resilience in gifted black youth. *Roeper Review*, 17(2), 80-85.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. NY: Bantam Books.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474.
- Jackson, S. M., & Peterson, J. S. (2003). Depressive disorder in highly gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14, 175-186.
- Jacobson, K. C., & Rowe, D. C. (1999). Genetic and environmental influences on the relationships between family connectedness, school connectedness, and adolescent depressed mood: Sex differences. *Developmental Psychology*, 35, 926-939.
- Lewkowicz, A. (2007). *Teaching emotional intelligence*. CA: Corwin Press.
- Lynn, A. (2002). *The emotional intelligence activity book*. NY: American Management Association.
- Mandaglio, S. (1995). Sensitivity among gifted persons: A multi-faceted perspective. *Roeper Review*, Feb/Mar, 169-172.
- Maree, J., & Ebersohn, L. (2002). Emotional intelligence and achievement: Redefining giftedness? *Gifted Education International*, 16(3), 261-273.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development ad Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). NY: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a standard intelligence. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). NY: Jossey-Bass.
- Mayer, J. L., Perkins, D. M., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23, 131-137.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological wellbieng: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 278-319.
- Neihart, M. (2001) Teaching gifted students with Asperger's syndrome. In F. Rainey & S. Baum (Eds.), *Perspectives in gifted education: Twice exceptional children* (pp. 114-134). Denver, CO: University of Denver.
- Neihart, M. (2002). Gifted children and depression. In M. Neihart, N. Robinson, S. Reis & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do*



- we know?* (pp. 93-101). Waco, TX: Prufrock Press.
- Park, E. (2007). The comparisons of emotional intelligence and social competence between science-gifted and general students. Poster session presented at the International Conference on Science Education for the Next Society, Seoul, Korea.
- Peterson, J. S. (1990). Noon hour discussion groups: Dealing with the burdens of capability. *Gifted Child Today*, 13(4), 17-22
- Peterson, J. S. (2001). Successful adults who were adolescent underachievers. *Gifted Child Quarterly*, 45, 236-249.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson, (Ed.), *Socioemotional development* (pp. 115-182). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schuler, P. A. (2001). Perfectionism and the gifted adolescent. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 183-196.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love.
- Versteynen, L. (2001). Issues in the social and emotional adjustment of gifted children: What does the literature say? *New Zealand Journal of Gifted Education*, 13(1), Retrieved August 14, 2007, from <http://www.giftedchildren.org.nz/apex/v13art04.php>.

= Abstract =

## The Qualitative Approach to Effects of the Program Focused on Emotional Intelligence Development for the Science-gifted

**Euni Park**

*Seoul National Univeristy*

**Hungi Hong**

*Seoul National University*

The main purpose of this study is to examine the effects of emotional intelligence development program of science-gifted students. Participants were engaged in 20 emotional intelligence program spanning 9 months. Data were collected before and after the program from 20 science-gifted students using self-reported inventory, worksheets, researcher field note, and pre- and post- interviews. The results of this study showed that this emotional intelligence program was helpful in new understanding of emotional intelligence, improving in self-efficacy as gifted students accumulated positive experiences on resolving the conflict using emotional intelligence. In addition, the program was helpful in enhancement of self-confidence in relationship with other people and expectancy in schoolwork and future career. However, participants did not remark on direct relationship between emotional intelligence and school record.

**Key Words:** Science-gifted, Emotional intelligence, Emotional intelligence program

1차 원고접수: 2010년 11월 4일
수정원고접수: 2010년 12월 4일
최종게재결정: 2010년 12월 9일