

유아용 정서지능 평정척도 개발을 위한 예비연구

김경희

김경희

연세대학교 아동학과 김천대학 유아교육과

본 연구는 유아의 정서지능을 측정하기 위한 척도를 개발하고 유아의 정서지능에 관한 발달적 특성을 파악하기 위한 목적으로 실시되었다. 본 척도는 유아교육 기관의 교사가 유아의 일상생활을 관찰하여 평정하도록 되어 있다. "정서지능 평정척도"를 개발하기 위해 16명의 유치원 교사의 의견과 8인의 전문가의 평정을 통해 5개 하위영역 72개 문항을 구성하였다. 이 문항을 4차에 걸친 5인의 전문가의 안면타당도를 거쳐 55개 문항으로 재구성하였다. 완성된 척도를 3개 유치원에 재원하고 있는 3세에서 6세 된 유아 381명을 대상으로 평정하도록 하였다. 문항 변별도 분석을 위해 평균과 편차, 문항과 총점수의 상호상관을 구하였다. 척도의 타당도와 신뢰도의 검증을 위하여 요인분석과 Cronbach α 구하였다. 요인분석 결과 6개 요인이 추출되었으며, 전체 신뢰도 계수는 .92로 나타났다. 유아의 정서지능의 발달적 특성을 파악하고자 연령과 성에 따라 정서지능 점수에 차이가 있는지를 분석한 결과 5세반 유아가 3, 4세반 유아보다 여아가 남아보다 더 높은 점수를 얻었다. 본 연구는 국내에서 아직 개발되지 않은 '정서지능 평정척도'를 개발하기 위한 1차 연구라는 점에 의의가 있으며, 추후 척도의 타당성을 검증하기 위한 후속 연구와 미래 연구 과제들이 제안, 논의되었다.

전통적으로 심리학에서는 사고와 감정이 양극단에 있다고 생각하여 왔으며, 감정이란 혼란스럽고 추체할 수 없는 것으로 보아왔으나(Salovey, 1996), 최근에 이르러 인간의 감성이나 사고 판단력 등은 감성적 두뇌와 이성적 두뇌의 협력에 의해서 만이 가능하다는 사실이 증명되면서 수천년 동안 지속되어 온 육체와 정신, 이성과 감정이 분리된다는 이론을 반박하게 되었다. 이러한 흐름에 따라 지능에 관한 오늘날의 연구는 지능과 감정이라는 이분법에서 벗어나려는 노력에서 확대된 개념으로서의 지능을

제안하고 있다(Sternberg, 1985 ; Gardner, 1983 ; Mayer, & Salovey, 1991).

Sternberg(1985)는 인지과정, 경험적 측면, 맥락적 측면을 고려한 지능의 삼원 이론을 주장하여 인간이 새로운 형태의 도전에 어떻게 반응하고 실생활의 다양한 요구에 어떻게 적응하는지를 결정하는 창조적, 실용적 지능을 제안하고, 이러한 개념을 발전시켜 성공지능이라는 용어를 사용하고 있다. 또한 Gardner(1983)는 동시통역사나 베스트셀러 작가의 언어적 지능, 논리 수학적 지능, 베토벤이나 마리아

칼라스의 음악적 지능, 올림픽 메달리스트나 프로선수들이 지니는 운동감각적 지능, 그리고 공간지능과 개인적 지능 등 상이한 지능이 존재한다는 다중지능(multiple intelligence)을 주장하고 있다. 이중 개인적 지능을 개인내적 지능과 개인간 상호지능으로 구별하고, 개인내적 지능을 '개인의 감정생활에 대한 접근, 즉 개인이 나타내는 감정과 정서의 범위로 자신의 감정들을 효과적으로 변별하고 명명하며, 상징적 부호로 종합하고 자신의 행동을 이끄는 수단으로 감정에 의존하는 능력'이라 정의하고 있다.

1990년대 초 Mayer와 Salovey(1991, 1996)는 인간의 내적 지능이라는 용어를 대신하여 정서지능(emotional intelligence)이라는 용어를 만들었다. 이들은 정서와 지능은 상반된 것이 아니며, 정서는 적응적이고 기능적이어서 인지적 활동과 후속행동을 구성하고 조직하는 역할을 한다고 보고, 정서지능을 '자신과 타인의 정서를 평가하고 표현하는 능력, 자신과 타인의 정서를 효과적으로 조절하는 능력, 그리고 자신의 삶을 계획하고 성취하기 위해 정서를 이용하는 능력'으로 정의하였다.

이러한 견해는 정서가 특정상황에서 요구되는 행동을 활성화시키고, 생존적 가치를 지닌 상호체제를 포함하므로 지능적이라고 본 Darwin(1865, 초판 1896년)의 주장에 근거한 것으로 정서가 인간의 활동을 일으키고, 유지시키며, 방향을 결정한다고 본 Leeper(1965)나, 정서는 생명체의 총경제에서 매우 중요하며, 지능의 반대편에 놓여질 수 없는 것으로 정서 자체가 보다 높은 차원의 지능이라 설명한 Mowrer(1963)의 견해를 반영한 것이다.

이들 학자들의 견해는 Goleman(1995) 'Emotional Intelligence'란 저서를 통해 대중에게 널리 소개되었으며, 국내에서도 정서지능을 이해하려는 다양한 시도가 있었다(삼성 사회정신건강 연구소, 1996; 한국 어린이 육영회, 1996; 한국 심리학회, 1997).

Goleman(1995)은 IQ(intelligence quotient)로 대표되는 일반지능 이외에 성공적인 삶의 질을 좌우하는 변인을 EQ(emotional intelligence quotient)로 보

고, 이를 정서인식, 자기조절, 자기동기화, 감정이입, 대인관계기술 등의 다섯가지 요소로 규정하고 있다.

한편 정서지능의 중요성에 대한 부각과 더불어 정서지능을 측정하기 위한 도구의 개발에 힘쓰고 있는데(문용린, 1996), Salovey(1996)는 현재 정서지능의 측정이 유아기 상태에 있다고 전제하고, 정서지능의 단일한 측정치인 EQ를 재는 측정치는 아직 없으며, 이러한 생각은 성급한 것이라고 하였다. 그러나 지능의 현실적 유용성을 강조하여 지능검사가 측정해야 할 내용을 형식적 인지능력, 성취도, 동기적 및 정서적 요인, 사회적 능력 등 네가지로 제시한 Zigler(1986)는 동기적 및 정서적 요인의 측정은 어려운 문제이나 극복할 수 있는 문제로 파악하고 있다.

정서지능의 측정방법으로는 검사, 실험, 자기보고, 과제수행 상태에서의 관찰 등 다양한 방법이 제안되고 있는데, 이는 정서지능이 다양한 요인이 같은 방법으로 측정되기 어렵기 때문이다. 예를 들어 정서조절을 잘하는 사람도 정서어휘력이 부족할 수 있기 때문이다(Salovey, 1996). 따라서 다양한 평가방법을 함께 사용하여 정서지능을 측정하는 것이 타당하겠으나 현실적으로 시간과 비용 등에 제한이 따른다.

검사나 실험, 과제수행 상태에서 정서지능을 측정하는 것은 실험이나 검사자체가 지니는 윤리적 제한점을 지닐 수도 있다. 또한 정서지능은 정서적 특성을 지닌다. 즉, 자아상태가 관여되는 사적인 현상으로 인위적 상태에서는 실제와 달리 나타날 수도 있으며, 사회적 통제를 받음으로 위장의 가능성이 있다(김경희, 1995). 이러한 정서지능의 특성 때문에 정서지능의 연구시 제한적인 결과를 얻을 가능성이 많다고 보여진다. 특히 유아의 경우 유아의 발달적 특성상 정의적 영역을 평가할 때 성인처럼 자기보고나 검사를 통해 측정하는 데는 한계가 있어 유아의 연구에는 복잡한 절차나 피험자의 협조를 요하지 않는 관찰법이 추천되고 있다.

유아를 대상으로 하는 연구방법중 가장 오랜 역

사를 지닌 관찰법은 구체적 장면에서 피험자의 행동에 대한 생생한 자료를 직접 수집할 수 있고, 행동이 일어나는 순간적 상황을 잘 파악할 수 있는데, 기록하는 방식에 따라 일화기록, 행동목록, 평정척도 등으로 나누어진다(이은해, 1995). 유아연구에서는 유아에게 친숙한 교사나 부모가 일상생활이나 과제 수행에서의 아동행동을 관찰하고 이를 평정척도나 행동목록을 사용하여 기록하는 방법이 추천되고 있다(오경자, 1992; Walker, 1973). 평정척도는 관찰과 동시에 기록할 수 없고 일정기간 동안 관찰을 한 후 관찰한 인상에 기초하여 몇 단계로 질적인 평가를 해야 한다는 점에서 관찰자의 편견이 개입될 가능성이 있으나, 어느 정도 구조화된 관찰이 가능하며, 유아발달의 모든 영역을 관찰하고 평가할 수 있다는 점에서 검사나 일화기록보다 유용하다. 또한 어떤 행동의 출현 여부만이 아니라 관찰하려는 행동에 대해 질적 특성의 차이를 몇단계로 구분하여 판단할 수 있다는 점에서도 행동목록보다 질적 분석이 가능하다. 이 경우 유아에 대한 평정은 주로 부모, 친구, 교사에 의해 이루어지는 경우가 대부분인데, 아동능력에 대한 교사의 평가가 어머니의 평가보다 보다 일관성이 있으며 객관적이고(Billman, & McDevitt, 1980), 아동의 행동문제 판별에 있어 교사와 정신건강 전문가의 평가사이에 높은 상관성이 있으며(Mischel, 1968), 학교에서 정서장애아를 판별하거나 진단하는데 있어 담임교사의 관찰이 가장확실한 수단(Bower, 1970)이라는 견해가 있다. 물론 유아를 평정하는데 있어 교사의 인성과 문화적 역동성 때문에 교사의 편견이 작용할 가능성이 있으며(McLoughlin, & Lewis, 1981), 따라서 교사의 평정을 사용하는 모든 연구자들은 평정자의 편견을 예상하여야 하고, 교사평정이 유일한 척도로 간주되어서는 안된다는 지적도 있다(Lambert, 1967). 그러나 현실적으로 교사는 한 배경에서 아동을 가장 오랫동안 관찰하며 특별한 행동을 판별할 효과적인 자원이기 때문에 아동에 대한 지각에 영향을 줄 수 있는 편견에도 불구하고 아동을 평가하

는데 교사의 지각에 의존할 수 밖에 없다. 교사의 아동에 대한 판단의 타당성은 정서장애아의 판별과 평정에서 입증되고 있다(Bolstad, & Johnson, 1977; Keogh & Becker, 1973).

따라서 본 연구에서는 유아의 정서지능을 연구하기 위하여 정서지능을 측정하는 도구로 교사가 유아 생활하는 과정에서 관찰을 통해 유아의 정서지능을 평정할 수 있도록 '유아용 정서지능 평정척도'를 구성하였다.

국내에서도 정서지능 연구가 최근 이루어지고 있는데(신재은, 1998), 정서지능의 하위요인에 관한 연구가 보다 많이 이루어지고 있으며, 정서지능에 관한 연구도 유아를 대상으로 한 경우는 거의 없는 실정이다.

이와 같은 실정에서 유아의 정서지능을 측정하기 위하여 유아교육 현장에서 교사가 편리하게 사용할 수 있는 평정척도를 구성하는 일은 의의있는 작업일 것이며, 이러한 정서지능 연구를 통해 유아기의 정서상태나 반응형태에 관한 이해와 정서지능 발달의 일반적 모델을 구성할 수 있을 것이다. 또한 가정이나 교육현장에서 아동이 자신과 다른 사람의 정서반응을 인지하고 적절히 표현하는 방법과 기술을 습득하도록 도울 수 있을 것이다. 예를 들어 아동이 정서를 나타내는 데 사용하는 언어표현이나 능력 수준을 알 수 있다면 아동이 자신과 타인의 정서상태나 행동에 적절한 명칭을 붙일 수 있도록 하는 교수가 가능할 것이다. 그리고 아동이 자신의 정서반응에 대한 적절한 명칭을 붙임에 따라 사회적 상황에 알맞게 자신의 정서를 통제하고 조정할 수도 있을 것이다.

본 연구에서는 정서지능을 관계 문헌들(Goleman, 1995 ; Salovey, & Mayer, 1990, 1966)을 토대로 "유아가 자신의 정서를 인식하고 적절히 표현하며, 상황에 따라 자신의 정서를 조절하는 능력, 목표를 추구하기 위하여 자신의 정서를 이용하는 능력, 공감을 통해 타인 정서를 인지하는 능력, 그리고 정서를 대인관계에서 이용하는 능력"으로 정의한다.

정서지능의 하위영역의 정의는 다음과 같다.

- (1) 자기정서의 인식 및 표현 (appraisal and expression of emotion) ; 유아가 자신의 정서를 평가하고 이를 적절히 표현하는 능력으로 자기정서의 인식과 자기정서의 표현 두 요인으로 이루어진다.
- (2) 자기정서의 조절 (regulation of emotion) ; 유아가 자신의 감정을 조절하고 인내심과 절제로 자신의 충동을 억제하는 능력을 말한다. 감정의 조절과 충동억제 두 요인으로 구성된다.
- (3) 자기정서의 이용 (utilization of emotion) ; 유아가 스스로 동기화 되어 당장의 작은 결과가 아닌 보다 큰 만족과 성취를 위하여 노력하는 능력으로 자기 동기화와 자율성, 끈기 등으로 정의된다.
- (4) 타인정서의 인식 (recognizing emotions in others) ; 유아가 다른 사람의 감정상태를 이해하고 이에 적절하게 반응하며, 도움이 필요한 다른 사람을 배려하는 능력으로 감정이입 (empathy)과 타인에 대한 배려로 구성된다.
- (5) 대인관계 기술 (inter personal skills) ; 유아가 성인이나 또래에게 친밀감을 느끼고, 좋은 상호작용을 할 수 있는 능력으로 교사와의 관계와 또래와의 관계로 본다

이상에서 살펴본 연구의 의의와 필요성을 고려하여 본 연구에서는 교사들이 교육현장에서 유아의 정서지능 발달의 이상여부를 조기에 발견하고, 유아의 건전한 정서지능 발달을 도울 수 있도록 정서지능을 측정할 수 있는 '유아용 정서지능 평정척도'를 제작하고, 유아의 개인적 변인인 성과 연령에 따라 <표1>대상유아의 성과 학년에 따른 분포 (N=381)

정서지능에 차이가 있는지를 연구하였다.

방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 만 3세에서 6세로 김천과 구미에 소재한 3개 유치원에 재원하고 있는 유아 381명이다. 연구 대상 유아의 학년과 성에 따른 분포는 <표1>과 같다.

<표 1>에 제시한 바와 같이 381명의 유아 중 남자는 208명(54.59%)이며, 여자는 173명(45.41%)이다.

유아를 평정한 교사는 14명(이중 2명은 같은 아동을 평정)으로 이들 교사의 경력은 3개월에서 9년 3개월로 다양하며 한 교사당 담당 원아의 수는 27명에서 39명까지 이다.

2. 도구

본 연구에서는 '유아용 정서지능 평정척도'를 제작하여 도구로 사용하였다. 척도의 제작절차를 기술하면 다음과 같다.

문항의 구성

관계 문헌들(Goleman, 1995; Salovey, & Mayer,

학 년	대상 원아 수			평 균 연 령	연 령 범 위
	남	녀	전체		
3 세 반	44	45	89	3년 8.9개월	3년 2개월 - 4년 2개월
4 세 반	96	65	161	4년 6.9개월	4년 0개월 - 5년 3개월
5 세 반	68	63	131	5년 7.3 개월	5년 1개월 - 6년 3개월
전 체	208	173	381	4년 7.7개월	3년 2개월 - 6년 3개월

1990, 1966)을 토대로 3개 유치원에 재직하고 있는 14명의 교사와 2명의 원장에게 정서지능발달에 관한 자료를 제공하고 설명을 한 후에 이들이 생각하는 정서지능이 우수한 유아와 정서지능이 낮다고 생각되는 유아를 각 1명씩 선정하여 그들의 행동특징을 5가지 이상 적도록 하였다. 자유응답 형식으로 기록된 자료를 분석한 결과 정서지능이 낮은 유아는 유치원 생활에 적응을 잘 못하여 또래와도 어울리지 못하며 교사가 지도하기 힘든 유아들로 기술하였다. 정서지능이 높다고 생각되는 유아는 유치원 생활에 잘 적응하며 또래와의 관계도 원만하고 교사들이 지도하기 쉬운 유아로 기술하였다. 이 자료와 유아의 사회정서발달에 평정하는 검사도구, 유치원 생활의 적응을 평정하는 도구, 유아의 부적응 행동을 평정하는 도구 등을 토대로 정서지능을 평정할 58개 문항을 구성하였다.

기초 자료를 토대로 구성된 문항을 2인의 전문가에게 문항을 검토하도록 한 결과, 추상적이라고 생각된 문항과 모호한 표현의 문항을 수정하고, 포괄적 내용을 담고 있는 문항을 분리하여 69개의 문항을 구성하였다.

내용 타당도 검증 및 문항의 재구성

69개 문항으로 구성된 척도를 문항의 내용과 척도의 구성 양식을 고려, 수정하여 다시 72개 문항으로 작성하였다.

이렇게 구성된 문항을 다시 8인의 전문가(아동학 전공, 유아교육전공)에게 주어 문항 내용이 정서지능의 하위변인을 잘 나타내고 있는지를 “매우 그렇다(3점)”, “그렇다(2점)”, “아니다(1점)”, “전혀 아니다(0점)”의 4점 척도로 평정하도록 하였다. 또한 문항의 내용 중 수정할 부분이 있으면 기록하게 하였으며, 제시된 두 문장이 그 의미상 반대가 되지 않는 문항의 번호를 적도록 하였다.

동시에 이 문항을 6인의 유치원 교사에게 주어 문항의 이해도와 현장에서의 관찰가능성을 “매우 그

렇다(3점)”에서 “전혀 아니다(0점)”의 4점 척도로 평정하도록 하였다.

전문가 집단의 평정에서 2.3점 이하를 받은 문항은 수정하거나 척도 구성에서 제외하였다.

6명의 교사에게 문항 내용의 이해도와 문항의 관찰 가능성을 평정하게 한 결과는 문항 내용의 평정 점수는 2.6점 이상으로 문항의 이해에는 어려움이 없는 것으로 판단되었다.

유치원 현장에서 유아들과 생활하면서 각 문항이 관찰 가능한지를 평정하게 한 결과 2점 이하의 점수를 받은 문항은 척도에서 제외하였다.

이러한 과정을 거쳐 작성된 문항을 다시 5인의 전문가에게 주어 4차에 걸친 전문가의 안면타당도를 받았다.

본 척도의 문항은 반대되는 의미의 쌍으로 된 문장으로 구성되어 있으며, 교사는 아동의 행동과 일치되는 정도에 따라 5점 척도에 평정하도록 되어 있다. 반대의미의 쌍으로 된 문장으로 문항을 구성한 것은 문항의 의미를 보다 분명히 하기 위해서이다.

3. 연구절차

55문항으로 구성된 ‘유아용 정서지능 평정척도’를 4월 29일과 30일 이틀에 걸쳐 3개 유치원에 배부하였다.

이 때는 본 연구자가 유치원을 방문하여 교사를 모아 놓고 연구의 목적과 의의를 설명하고 문항을 함께 읽어보면서 평정요령을 설명하였다. 교사들에게 문항을 충분히 숙지하도록 한 다음 유아의 인적사항을 먼저 기록하게 하고 10일 후인 5월 중순경부터 하루에 4-5명 정도의 유아를 나누어 일주일에서 열흘 사이에 평정하도록 하였다. 척도의 회수는 5월 말에서 6월초에 걸쳐 이루어졌다.

4. 자료 분석

3개 유치원 12개 반에서 381명을 대상으로 수집된 자료를 SAS프로그램을 사용하여 분석하였다. 분석한 내용은 다음과 같다.

1) 문항의 변별도를 파악하기 위하여 정서지능 척도의 문항별 평균과 편차를 구하고 평정자간 일치도와 척도의 내적 합치도 구하였다.

2) 정서지능 척도의 타당도를 알아보기 위하여 요인분석을 하였다. 정서지능 52개 문항의 측정결과에 공통분산 뿐 아니라 고유분산도 상당정도 포함될 것으로 기대되므로 공통요인분석 모형을 택하여 다중상관관계분석(SMC)를 공통분의 추정치로 사용하였다.

축소상관행렬의 분해방법으로 반복주축분해법(iterated principal factoring)을 사용하였으며, 기초요인의 구조를 파악하기 위해 plot을 그려 본 결과 상관이 있는 것으로 판단되어 사각회전(HIKP=.50)을 실시하였다.

3) 정서지능 점수의 연령과 성에 따른 차이검증을 하고 정서지능척도의 하위요인의 상호상관계수를 구하였다.

결과

1. 문항변별도

유아용 정서지능 평정척도의 문항 변별도 분석을 위해 <표2>와 <표3>에 문항별 평균과 편차 문항 총점간 상관계수를 제시하였다.

<표2>를 보면 각 문항별 평균은 2.86에서 4.68까지 분포되어 있으며, 편차는 .60에서 1.44까지 분포되어 있다. 평균이 높을수록 그 문항에 대한 수행비율이 높은 행동이라 할 수 있다. 평균과 편차의 분포를 보면 부적 편포되어 있음을 알 수 있다.

문항 1과 4는 편차가 .60과 .66으로 적으며, 평균 역시 4.60과 4.68로 높다. 이에 문항 1과 4는 정서지능 척도에서 능력차이를 변별하는데 있어 변별력이 떨어질 것으로 판단되어 척도의 구성에서 제외하였다.

<표3>에 제시된 문항 점수와 척도 총점수간의 상관계수를 보면 모든 문항이 높은 상관을 보이고 있다. 문항 31의 경우 상관계수가 .18(.0005)로 통계적으로는 유의하나 다른 문항에 비해 상관이 낮다. $r=.35$ 이상의 문항을 척도의 구인타당도를 위한 요인분석의 대상으로 삼고자 문항 31번을 분석에서 제외하였다.

<표2>척도의 문항별 평균과 편차(N=381)

문항	평균	편차	문항	평균	편차	문항	평균	편차	문항	평균	편차	문항	평균	편차
1.	4.60	.66	12.	3.77	1.20	23.	3.87	1.26	34.	3.91	1.17	45.	3.93	1.18
2.	4.33	.95	13.	3.53	1.44	24.	4.41	1.01	35.	3.89	1.16	46.	4.03	1.06
3.	4.18	1.11	14.	3.84	1.28	25.	3.53	1.27	36.	4.08	1.03	47.	3.97	1.16
4.	4.68	.60	15.	3.89	1.25	26.	3.69	1.13	37.	3.99	1.20	48.	3.59	1.33
5.	3.94	1.17	16.	3.70	1.19	27.	3.88	1.30	38.	3.87	1.12	49.	4.20	1.10
6.	4.45	.76	17.	3.60	1.44	28.	4.02	1.10	39.	3.85	1.20	50.	3.99	1.24
7.	4.13	1.11	18.	3.85	1.30	29.	3.68	1.28	40.	4.16	1.07	51.	3.60	1.24
8.	4.16	1.02	19.	3.98	1.27	30.	3.50	1.31	41.	4.01	1.09	52.	3.53	1.26
9.	4.10	1.11	20.	3.47	1.40	31.	2.86	1.31	42.	3.60	1.30	53.	3.74	1.27
10.	4.06	1.17	21.	3.60	1.35	32.	3.76	1.20	43.	3.55	1.30	54.	3.73	1.09
11.	3.91	1.17	22.	3.73	1.38	33.	3.63	1.37	44.	3.94	1.17	55.	3.85	1.32

<표3> 문항점수와 총점수의 상관계수 (N=381)

문항	문항-총점 상관계수	문항	문항-총점 상관계수	문항	문항-총점 상관계수	문항	문항-총점 상관계수	문항	문항-총점 상관계수
1.	.54	12.	.37	23.	.57	34.	.62	45.	.51
2.	.49	13.	.50	24.	.55	35.	.50	46.	.49
3.	.29	14.	.49	25.	.60	36.	.67	47.	.47
4.	.41	15.	.57	26.	.67	37.	.67	48.	.47
5.	.48	16.	.56	27.	.60	38.	.63	49.	.70
6.	.52	17.	.54	28.	.48	39.	.63	50.	.54
7.	.44	18.	.59	29.	.57	40.	.50	51.	.53
8.	.47	19.	.56	30.	.64	41.	.68	52.	.53
9.	.48	20.	.60	31.	.18	42.	.57	53.	.61
10.	.50	21.	.63	32.	.36	43.	.59	54.	.61
11.	.42	22.	.56	33.	.58	44.	.67	55.	.51

<표4> 평정자간 신뢰도

문항	평정자간 일치도		문항	평정자간 일치도		문항	평정자간 일치도		문항	평정자간 일치도	
교 사	AB	CD		AB	CD		AB	CD		AB	CD
N	(38)	(31)		(38)	(31)		(38)	(31)		(38)	(31)
1.	.42(.01)	.81	15.	.97	.85	29.	.93	.79	43.	.93	.99
2.	.69	.90	16.	.97	.70	30.	.91	.69	44.	.94	.81
3.	.40(.01)	.84	17.	.91	.73	31.	.75	.78	45.	.93	.68
4.	.16(.34)	.32(.08)	18.	.96	.78	32.	.96	.67	46.	.96	.65
5.	.97	.86	19.	.94	.73	33.	.91	.82	47.	.97	.83
6.	.50	.73	20.	.96	.86	34.	.99	.73	48.	.89	.77
7.	.68	.75	21.	.96	.89	35.	.92	.81	49.	.67	.83
8.	.86	.91	22.	.88	.70	36.	.92	.86	50.	.95	.72
9.	.77	.85	23.	.94	.90	37.	.94	.82	51.	.93	.71
10.	.16(.34)	.85	24.	.93	.75	38.	.92	.72	52.	.95	.84
11.	.90	.76	25.	.92	.86	39.	.92	.78	53.	.87	.75
12.	.81	.45(.01)	26.	.90	.88	40.	.90	.74	54.	.95	.69
13.	.96	.76	27.	.96	.81	41.	.89	.81	55.	.87	.69
14.	.98	.90	28.	.93	.74	42.	.95	.87	총점.	.99	.98

2. 평정자간 신뢰도

본 척도는 교사가 유치원에서 아동과 생활하면서 관찰한 인상에 근거하여 평가하도록 되어있어 교사의 견해에 따라 평정기준이 다를 경우 척도로서의 신뢰도에 문제가 생길 수 있으므로 평정자간 신뢰도를 구하였다

<표4>는 교사가 2명이 있는 2개의 반에서 교사에게 각기 따로 각 유아를 대상으로 정서지능을 평정하게 하여 각 반별로 평정자간의 적률상관계수를 구한 것이다. 상관이 낮은 문항의 유의도 수준은 ()에 제시하였다. 각 문항의 상관계수는 .16에서 .99까지 산출되었다. 각 문항별 상관계수는 .70 이상으로 양호한 수준으로 나타났다. 전체 척도에서 평정자간 신뢰도는 .99와 .98로 나타나 이 척도가 정서지능을 재는 도구로서 유용할 것으로 생각된다. 두 집단 모두에서 평정이 낮게 보고된 문항 4는 척도에서 제외하여 분석하였다.

전체 척도의 Cronbach α 계수는 .90 이상으로 높게 나타났다. 각 문항별 Cronbach α 계수도 구하였는데 모든 문항에서 .80을 넘고 있다. 이것으로 볼 때 전반적으로 신뢰도는 양호한 수준이라고 할 수 있다.

4. 정서지능 척도의 타당도 검증

타당도 검증으로 본 척도를 구성하는 내용을 알아보고자 요인분석을 실시하였다. 문항의 평균이 극단으로 높거나 편차가 1미만인 문항 1과 4, 총점간 상관이 낮은 문항 31은 요인분석에서 제외하여 총52개 문항을 분석의 대상으로 삼았다.

<표6>는 척도의 타당도를 구하기 위하여 공통 요인모형 반복주축분해법(iterated principal factoring)을 사용하여 요인분석을 한 결과로 사각회전후의 구조계수 행렬을 제시한 것이다.

<표5> 연령에 따른 각 요인의 신뢰도 계수

요 인	문항수	α 계수			
		3세반(89)	4세반(161)	5세반(131)	전체아동(381)
요인1 타인정서의 인식 및 배려	12	.839	.836	.845	.841
요인2 자기 정서의 이용	12	.838	.839	.844	.842
요인3 교사와의 관계	6	.846	.848	.852	.852
요인4 감정의 조절 및 충동억제	7	.844	.844	.853	.849
요인5 또래와의 관계	6	.843	.846	.851	.849
요인6 자기정서의 인식 및 표현	7	.845	.848	.853	.852
정서지능 전체척도	50	.903	.905	.921	.915

3. 정서지능 척도의 신뢰도 검증

척도의 내적합치도를 알아보는 Cronbach α 계수는 <표5>에 제시하였다. 연령에 따라 정서지능 요인별 Cronbach α 계수는 .83 이상으로 나타났고,

요인분석 결과 Eigenvalue 가 1이상인 요인이 6개 요인이 추출되었으며, 누적치(cumulative)가 1.0을 넘기까지 12개 요인이 포함되었다. 문항의 분포 정도와 scree test, plot 등을 고려하여 요인 수 6개로 결정하였다.

<표6> 척도의 회전후 구조계수 행렬 I

문항 번호	요인 1	요인 2	요인 3	요인 4	요인 5	요인 6	공통분 h ²
43	0.77	0.38	0.01	0.41	0.13	0.09	.62
42	0.72	0.32	-0.03	0.44	0.18	0.13	.57
37	0.74	0.38	0.18	0.40	0.18	0.26	.57
49	0.75	0.44	0.27	0.39	0.16	0.22	.63
44	0.76	0.36	0.14	0.55	0.19	0.18	.65
39	0.70	0.31	0.19	0.39	0.19	0.24	.52
53	0.69	0.30	0.16	0.46	0.10	0.23	.53
19	0.67	0.44	0.03	0.40	0.06	0.12	.52
41	0.65	0.34	0.28	0.26	0.38	0.37	.54
17	0.64	0.24	0.06	0.57	0.02	0.15	.55
23	0.64	0.43	-0.00	0.48	0.09	0.12	.51
40	0.44	0.19	0.38	0.00	0.43	0.24	.41
29	0.26	0.76	0.14	0.16	0.41	0.10	.64
34	0.46	0.73	0.12	0.25	0.20	0.14	.59
27	0.35	0.74	0.04	0.35	0.33	0.14	.59
25	0.32	0.71	0.12	0.32	0.26	0.24	.58
33	0.41	0.68	0.15	0.25	0.11	0.20	.51
21	0.48	0.70	-0.00	0.39	0.22	0.17	.59
28	0.19	0.59	0.28	-0.00	0.39	0.10	.47
20	0.47	0.66	0.03	0.50	0.06	0.14	.59
26	0.43	0.67	0.09	0.41	0.36	0.28	.59
32	0.22	0.48	-0.03	0.07	0.36	-0.04	.34
30	0.49	0.57	0.07	0.53	0.15	0.26	.54
24	0.40	0.53	0.02	0.38	0.26	0.19	.39
45	0.20	0.13	0.89	0.01	0.29	0.41	.80
48	0.11	0.11	0.87	-0.02	0.35	0.42	.77
47	0.22	0.14	0.69	-0.04	0.28	0.37	.51
12	0.02	0.01	0.71	-0.08	0.37	0.47	.58
46	0.24	0.20	0.65	0.07	0.16	0.45	.50
7	0.12	0.04	0.67	0.04	0.27	0.57	.57
11	0.16	0.06	0.62	-0.05	0.37	0.38	.45

<표6> 척도의 회전후 구조계수 행렬 II

문항 번호	요인 1	요인 2	요인 3	요인 4	요인 5	요인 6	공통분 h ²
14	0.43	0.30	-0.02	0.80	0.09	0.04	.67
15	0.46	0.33	0.06	0.75	0.19	0.17	.61
13	0.43	0.27	-0.00	0.70	0.12	0.15	.52
16	0.54	0.35	0.05	0.63	0.12	0.15	.50
18	0.59	0.42	-0.01	0.62	0.19	0.11	.55
22	0.50	0.32	0.13	0.54	0.13	0.22	.41
52	0.16	0.30	0.42	0.06	0.79	0.25	.69
51	0.13	0.34	0.37	0.05	0.79	0.31	.68
55	0.22	0.21	0.18	0.21	0.72	0.37	.60
50	0.30	0.28	0.26	0.14	0.68	0.26	.52
54	0.37	0.37	0.27	0.34	0.52	0.27	.44
38	0.43	0.40	0.34	0.05	0.51	0.40	.50
35	0.29	0.23	0.47	-0.11	0.48	0.37	.46
8	0.13	0.15	0.42	0.05	0.31	0.75	.59
6	0.31	0.14	0.27	0.26	0.22	0.68	.52
9	0.19	0.09	0.49	-0.01	0.34	0.71	.58
5	0.11	0.30	0.43	-0.08	0.33	0.67	.57
10	0.31	0.15	0.36	0.21	0.17	0.58	.41
2	0.19	0.10	0.50	0.16	0.26	0.61	.47
3	0.02	0.14	0.33	-0.13	0.19	0.47	.29
36	0.52	0.31	0.44	0.26	0.25	0.55	.54
독자							
분산	3.74	3.59	2.90	2.41	2.48	2.28	
합성							
분산	10.26	8.42	6.57	6.69	5.84	6.40	
고유							
치	15.52	6.42	2.65	1.41	1.27	.98	28.26

<표7> 설명분산

요인1	요인2	요인3	요인4	요인5	요인6
타인정서의 인식 및 배려	정서이용(자기동기화, 자율성, 인내심)	교사와의 관계	감정의 조절 및 충동억제	또래와의 관계	자기정서의 인식 및 표현
독자분산공유분산	독자분산 공유분산	독자분산공유분산	독자분산공유분산	독자분산공유분산	독자분산공유분산
13.26%	23.07%	12.67%	16.07%	10.26%	12.99%
8.53%	15.15%	8.78%	11.89%	8.07%	14.58%

<표8> 추정된 요인간 상관행렬표

요인	요인1	요인2	요인3	요인4	요인5
요인2	.35				
요인3	.13	.07			
요인4	.42	.26	-.05		
요인5	.16	.26	.27	.05	
요인6	.19	.13	.41	.09	.25

<표9> 요인들의 요인분석 (구조계수 행렬)

요인번호	요인1	요인2	공통분 h^2	
요인 4	.82	.13	.74	
요인 1	.85	.29	.59	
요인 2	.75	.30	.72	
요인 3	.16	.85	.67	
요인 6	.28	.79	.50	
요인 5	.48	.61	.63	
독자분산	1.95	1.55		
합성분산	2.30	1.91		
고유치	2.76	1.10	3.86	
설명분산	독자분산	공유분산	독자분산	공유분산
%	50.58	9.08	40.21	9.08

<표6>을 보면 척도의 문항들이 6개 요인으로 분리됨을 알 수 있다. <표7>은 설명분산을 구한 것이다. 각 요인에 따른 공유분산이 다른 것은 요인간 상관과 오차에 따른 결과로 생각된다. 6개 요인의 독자분산의 설명력은 설명력은 61.57%이며, 공유분산은 11.89%에서 23.07%까지로 나타났다. 이들 요인의 구조를 볼 때 요인 1인 '타인정서의 인식 및 배려' 요인의 설명력이 제일 큰 것을 알 수 있다.

<표6>에서 .50을 기준으로 하였을 때 이를 넘지 못하는 문항은 3, 32, 35, 40이며, 한 문항이 2개 요인 이상에 동시에 포함되는 문항은 7, 16, 17, 18, 20, 22, 30, 36, 44이다. 이들 문항의 형태계수를 고려하여 계수가 .40 이하이면서 2개 이상의 요인에서 유사한 계수를 보인 문항 35와 36을 제외하고 50개 문항으로 척도를 구성하였다.

또한 구조계수와 형태계수, 각 요인의 문항수, 해석 가능성 등을 고려하여 문항 17은 요인 4에 포함시켰다.

각 요인의 명칭과 구성문항은 <표10>에 제시하였으며, 문항의 내용은 부록에 제시하였다.

<표8>은 추정된 요인의 요인간 상관계수이다. 이를 보면 요인 1과 요인 4, 요인 3과 요인 6은 상관계수가 .40이상으로 나타났으며, 다른 요인들 간에도 상관이 있는 것으로 파악되어 6개 요인을 대상으로 요인분석을 실시하였다.

<표9>는 요인들간의 요인분석을 한 결과이다. 분석방법으로 공통요인 모형 반복주축분해 방법

을 사용하였는데, 2개의 요인이 추출되었다.

6개의 요인중 '감정조절 및 충동억제', '타인정서의 인식 및 배려', '정서이용' 등 3개의 요인이 한 요인을 구성하고 있으며, '교사와의 관계', '자기정서의 인식 및 표현', '또래와의 관계' 요인이 또 다른 요인을 구성하고 있다. 이것으로 정서인식과 표현은 대인관계와 관계가 있으며, 공감이나 타인을 잘 배려하는 아동이 정서조절과 이용도 잘하는 것으로 생각할 수 있다. 두 요인간의 상관은 .22이다.

<표10> 정서지능 요인의 명칭과 문항수

요인 명칭	문항수
요인1 타인정서의 인식 및 배려	12
요인2 자기 정서의 이용 (자기 동기화, 자율성, 인내심)	12
요인3 교사와의 관계	7
요인4 감정의 조절 및 충동억제	6
요인5 또래와의 관계	6
요인6 자기정서의 인식 및 표현	7

<표11> 정서지능 하위 요인간 상호상관

요 인	요인1	요인 2	요인3	요인4	요인5	요인6
요인1 타인정서의 인식 및 배려						
요인2 자기 정서의 이용	.64**					
요인3 교사와의 대인관계	.25**	.20**				
요인4 감정의 조절 및 충동억제	.73**	.59**	.10*			
요인5 또래와의 대인관계	.43**	.52**	.51**	.33**		
요인6 자기정서의 인식	.32**	.30**	.67**	.20**	.51**	
정서지능 전체최도	.84**	.82**	.55**	.72**	.72**	.62**

* p < .05 ** p < .001

5. 정서지능 점수의 하위 요인간 상호상관

정서지능 척도 점수의 하위요인간의 상호관계를 분석하고 이를 기초로 정서지능 총점을 산출할 수 있는지를 알아보았다. 정서지능의 하위점수간 상호상관계수는 <표11>에 제시되어 있다.

<표11>을 보면 정서지능 척도의 하위요인간 상관계수는 .10- .73으로 유의한(p< .05) 상호상관을 보이고 있으며, 총점수와의 상관은 .55-.84로 높은 상호상관을 보이고 있다. 이는 정서지능 발달의 상호작용적 특성 및 요인간의 중복을 의미하는 것으로 볼 수 있다. 특히 '타인정서의 인식 및 배려'와 '감정의 조절 및 충동억제'간의 관련성이 높다.

이상의 결과를 고려하면 정서지능 총점은 하위 요인점수를 합산하여 얻을 수 있다.

6. 정서지능의 학년별, 성별 점수분포

정서지능 점수 분포의 발달적 경향을 알아보고 타당도에 대한 보충적 자료를 얻기위해 각 요인별로 평균과 편차를 산출하고 연령과 성에 따른 차이를 분석하였다. 각 요인별 결과는 <표12>와 <표13>에 제시되어 있다.

<표12> 연령별 정서지능 점수에 대한 F검증

연령(N) 정서지능 하위 요인	3세반(89) 평균 편차		4세반(161) 평균 편차		5세반(131) 평균 편차		F
요인1 타인정서의 인식 및 배려	3.61	.67	3.65	.99	4.33	.71	29.50**
요인2 정서이용	3.58	.67	3.53	.92	4.10	.88	16.17**
요인3 교사와의 관계	4.04	.64	3.79	.98	3.95	1.01	2.33
요인4 감정의 조절 및 충동억제	3.39	.75	3.55	1.07	4.26	.88	29.47**
요인5 또래와의 관계	3.56	.79	3.60	.91	4.11	.96	14.50**
요인6 자기정서의 인식 및 표현	3.99	.71	4.19	.73	4.28	.78	4.06*
정서지능 전체척도	3.68	.49	3.71	.66	4.18	.64	25.67*

* p < .05 ** p < .001

<표13> 성별 정서지능 점수에 대한 F검증

성(N) 정서지능 하위 요인	남아(208) 평균 편차		여아(173) 평균 편차		F (df=207, 172)
요인1 타인정서의 인식 및 배려	3.66	.95	4.13	.74	1.65*
요인2 정서이용	3.55	.92	4.01	.77	1.44*
요인3 교사와의 관계	3.72	.96	4.12	.84	1.30
요인4 감정의 조절 및 충동억제	3.62	1.04	3.92	.95	1.18
요인5 또래와의 관계	3.69	.95	3.85	.92	1.07
요인6 자기정서의 인식 및 표현	4.07	.80	4.30	.67	1.45*
정서지능 전체척도	3.70	.68	4.07	.57	1.41*

* p < .05

<표 12>에서 보는 바와 같이 연령에 따른 차이가 유의한(p<.05) 것으로 나타났다. 즉 연령이 증가하면서 요인 3의 '교사와의 관계'를 제외한 모든 요인에서 정서지능 발달에 뚜렷한 발달적 경향을 보이고 있다. 이러한 발달적 차이가 어느 연령간 차이에서 기인한 것인지를 추후 분석한

결과 요인 1과 2, 4, 5에서는 3세와 5세, 4세와 5세에서 유의한(p<.05) 차이를 보인 것으로 나타났으며, 3세와 4세간에는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 요인 6에서는 3세와 4세, 3세와 5세간에 유의한 차이가 있었으며, 4세와 5세간에는 차이가 없었다. 정서지능 총점에서는 3세와 4세

간에는 유의한 차이가 없는 것으로 보고되었으며, 3세와 5세, 4세와 5세간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 요인 3의 '교사와의 관계'점수는 3세가 가장 높은 점수를 얻고 있는데, 통계적으로 유의한 차이는 아니다.

이상의 결과를 기초로 정서지능의 발달적 경향을 분석하면 요인 6인 '자기 정서의 인식 및 표현' 능력은 4세가 되면 이루어지는 것으로 생각할 수 있으며, 요인 3인 '교사와의 관계'를 제외한 나머지 요인의 발달은 5세가 되어야 이루어지는 것으로 생각할 수 있다.

<표13>에 제시된 정서지능 발달에 있어서 성차를 보면 '타인정서의 인식 및 배려', '정서 이용', '자기정서의 인식 및 표현' 및 정서지능 총점에서 여아가 남아보다 통계적으로 유의한 더 높은 점수를 얻고 있는 것으로 나타났다. '교사와의 관계', '감정의 조절 및 충동억제', '또래와의 관계'에서는 여아가 남아보다 더 높은 점수를 얻고 있는 있으나, 그 차이가 통계적으로 유의한 차는 아니었다.

논의

본 연구는 정서지능 발달에 어려움을 겪는 유아를 선별할 수 있는 '유아용 정서지능 평정척도'를 개발하고 유아의 정서지능 발달에 관한 기초를 제공하고자 하였다.

본 척도의 내적합치도 및 평정자간 신뢰도를 조사한 결과 높은 내적 일치도(.83-.92)와 평정자간 일치도(.98, .99)를 보이고 있다.

척도에서 이론적으로 구성된 5개 하위 영역이 어떤 양상을 보이는지 알아보기위해 요인분석을 실시한 결과 6개 요인이 추출되었다. 이들 요인들은 '타인정서의 인식과 배려', '자기정서의 이용', '교사와의 관계', '감정의 조절 및 충동 억제', '또래와의 관계', '자기정서의 인식 및 표현'으로 명명되었다.

이론적으로 구성된 '대인관계 기술'이 '교사와의 관계'와 '또래와의 관계'로 분리되었는데, 이러한 결과는 정서지능을 정의한 기존 이론들과 부분적으로 차이를 보이는 것이다. 이는 연구 대상자의 차이에 서 기인한 것으로 파악되며, 3세 정도의 유아도 또래에서의 행동 규칙과 성인(교사)과의 관계에서의 행동규칙을 달리 적용하는 것으로 해석해 볼 수 있다.

정서지능과 하위 요인간의 상관관계는 .55에서 .84까지의 범위에 있는 것으로 나타났다. 이 결과는 Salovey와 Mayer가 구성한 MEIS(Multifactor Emotional Intelligence Scale)을 사용하여 대학생을 대상으로 연구한 신재은(1988)이 보고 한 하위기술 간 상관 .58-.80과 유사한 결과이다. 이는 지능이란 상호상관이 있는 능력들의 한 세트이어야 한다는 Neisser 등(1995)의 주장과도 부합되는 결과다.

정서지능 하위요인의 연령과 성에 다른 차이를 조사한 결과에서 '타인정서의 인식과 배려'는 연령이 증가함에 따라 더 높은 점수를 얻고 있으며, 성에 따른 차이도 있는 것으로 나타났다. 이는 3세에서 7세된 아동은 감정이입이 미분화된 조망단계에 있다고 한 Selman과 Demorest(1984)의 견해와는 상치하는 것이나 타인의 전망에서 사건을 정확히 해석하는 능력은 연령의 증가와 더불어 발달한다고 주장한 Gnepp와 Gould(1985)의 주장과는 일치하는 결과이다.

'자기정서의 이용'은 3세와 4세에 비해 5세 아동이, 남아보다는 여아가 더 높은 점수를 얻고 있어 연령과 성에 따른 차이가 있는 것으로 나타났다.

'교사와의 관계'요인의 경우 통계적으로 유의하지는 않으나 3세가 다른 연령의 아동보다 더 많은 점수를 얻고 있는 것은 어린 유아가 보다 교사의 요구에 순응적이며, 어머니를 대신해서 새로운 애착 대상으로 교사를 인식하기 때문이 아니까 하는 생각이 든다. 동시에 교사도 어린 유아에 대한 요구수준을 낮추고 유아가 유치원이라는 새로운 환경에 적응하는 것을 돕기위한 노력에서 유아를

보다 긍정적으로 지각하기 때문이라는 생각이 든다. 또한 나이트 유아에게는 규칙 준수나 과제 등을 요구함으로써 유아와의 관계에서 갈등이 발생하고 이것이 유아와 교사와의 관계에서 부정적으로 작용한 것일 수도 있다고 생각된다.

‘감정의 조절 및 충동 억제’의 경우 성차는 없으나 연령차는 있는 것으로 나타났다. 연령이 증가할수록 충동을 억제하고 조절하는 능력이 증가하는 것은 자신의 감정을 숨기는 능력은 5, 6세가 되어야 발달한다는 Harris(1989)와 Gorss와 Harris(1988)의 보고와 일치하는 것이다.

‘또래와의 관계’ 능력도 성차는 없으나 연령차가 있었다. 이는 연령에 따라 대인간 문제해결 방식에 차이가 있으며, 5세 정도가 되면 갈등을 해결하는 전략이 발달한다는 McGillicaddy-Delisi(1980)의 일치하는 것으로 해석된다.

‘자기정서의 인식 및 표현’에서는 3세와 4, 5세간에 발달적 차이가 있으며, 성차도 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 정서표현과 표현방식의 사용에 성차가 있다고 보고한 Cole(1986)의 연구와 같은 결과다. 또한 4세가 되면 여러 정서를 동시에 인식하고 복합정서를 표현하는 능력에 있어 정서표현발달이 8세 아동과 다르지 않다고 보고한 Winter, Polivy와 Murray(1990), Winter와 Vallance(1994)의 결과와도 일치하는 것이다.

이상의 결과를 종합하면 본 연구에서 개발한 ‘유아용 정서지능 평정척도’는 도구로서 요구되는 신뢰도와 타당도가 있다고 판단되며, 이러한 연구를 통해 정서지능발달에 관한 이해를 증진할 수 있을 것이다.

추후 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 연구대상의 연령을 유치원 재원 연령으로 제한하였는데, 연구대상의 연령을 1세나 2세로 낮추어 연구할 경우 정서지능 발달에 관한 발달경향이 보다 명확히 파악할 수 있을 것이

다. 어린 아동의 관찰은 탁아기관을 활용할 경우 해결될 것으로 생각된다.

둘째, 정서지능의 외적 타당도를 입증할 수 있는 연구와 기존의 지능과의 관계를 비교하는 연구를 통해 정서지능의 구인을 보다 명확히 할 수 있을 것으로 생각된다.

셋째, 본 척도는 정상적 발달상태에 있는 유아를 대상으로 이들의 긍정적 행동에 초점을 두고 제작되어 정서지능 발달의 일탈 행동을 충분히 포함하지 못하고 있다. 이에 대한 보완이 필요하다 하겠다.

넷째, 정서지능 발달에 영향을 미치는 개인적 변인이나 가정환경변인, 부모의 배경변인과의 관련연구를 통해 정서지능 발달에 영향을 주는 변인을 찾는 연구가 이루어지길 기대한다. 이러한 연구를 통해 정서지능의 발달적 이해 뿐아니라 정서지능이 낮은 아동을 돕는 방안을 마련할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 김경희 (1995). 정서란 무엇인가. 서울 : 민음사
- 문용린 (1996). 정서지능의 의미와 중요성; 발표. 1996년도 유아교육 학술대회, 성숙한 감성교육의 방향모색: 유아교육. 한국어린이육영회, 21-30.
- 삼성 사회정신 건강 연구소 (1996). Prter Slovey 교수 초 청강연; 새로운 지능의 개념, 감성지능. 삼성생명 사회정신건강연구소, 서울대학교 교육연구소
- 신재은 (1998). 정서지능의 구인 타당화연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 오경자 (1992). 정신지체의 심리적 평가. 연세대학교 부설 장애아동 연구소, 창립 20주년 기념, 장애아동 연구소 논문집, 318-330.
- 이은혜 (1995). 아동발달의 평가와 측정. 서울 : 교문사. 319-326.
- 한국 심리학회 (1997). 한국심리학회 1997년 동계 연구 세미나; 정서지수와 지능지수에 대

- 한 이해와 오해. 서울 : 사단법인 한국 심리학회, 1-76
- 한국 어린이육영회 (1996). 1996년도 유아교육 학술대회, 성숙한 감성교육의 방향모색 : 유아교육 서울 :사단법인 한국어린이 육영회
- Billman, J., & McDevitt, S. C. (1980). Convergence of parent and observer ratings of temperament with observations of peer interaction in nursery school. *Child Development, 51*, 395-400.
- Bolstal, O. D., & Johnson, S. M. (1977). The relationship between teachers' assessment of students and the students' actual behavior in the classroom. *Child Development, 48*, 570-578
- Bower, E. C. (1970). *Early identification of emotionally handicapped children in school, 2nd*. Springfield : Charles C. Thomas Publishers, 94-95.
- Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development, 57*, 1309-1321.
- Darwin, C. (1965). *The expression of the emotions in man and animals*(2nd authorized ed.). Chicago : University of Chicago Press (originally published, 1872)
- Gardner, H (1983). *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gnepp, J., & Gould, M. E. (1985). The development of personalized inferences: understanding other personal's emotional reactions inlight of their pior experience. *Child Development, 56*, 1455-1464
- Goleman, D (1995). *Emotion Intelligence*, New York: Bantam Books.
- Gross, D., & Harris, P. L.(1988). Understanding falefs about emotion. *International Journal of Behavioral Development, 11*, 475-488
- Harris, P. L.(1989). *Child and emotion*. Oxford : Bacil Blackwell.
- Keogh, B. K., & Becker, L. D. (1973). Early defection of learning problems: Questions, cautions, and guidelines. *Exceptional Children*, September, 5-11.
- Lambert, N. M. (1967). Predicting and evaluating the effectiveness of children in school, In E.H. Bower, & W.G. Hollister(eds.), *Behavioral science frontiers in education*. New York : John Wiley & Sons, 440.
- Leeper, R. W.(1965). Some needed developments in the motivational theory. In D. Levine(ed.). *Nebraska Symposium on Motivation*. University of Nebraska Press, Linciln, Nebraska, 25-122.
- Mayer, J. D., & Salovy, P. (1991). A broader conception og mood experience. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 100-111.
- Mayer, J., & Salovy, P. (1996). Emotional intelligence. *Prter Slovey*교수 초청강연; 새로운 지능의 개념, 감성지능. 삼성생명 사회정신 건강연구소, 서울대학교 교육연구소. 183-257.
- McGillicaddy-DeLisi, A. V.(1980). Predicted strategies and success in children's resoulion of interpersonal problems. *Journal of Applied Developmental Psychology, 1*, 175-187.

- McLoughlin, J. A., & Lewies, R. B. (1981). *Assessing special student?* Ohio : Bell & Howell Comppany, 293-306.
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. New York : Wiley, 113-141.
- Mowrer, O. H. (1953). *Psychotherapy theory and research*. New York: Rohald Press,
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halperb, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns, *American Psychologists*, 51(2), 77-101.
- Salovy, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence, *Imagination, Cognition, Persionality*, 9, 185-211.
- Salovy, P (1996). Emotional intelligence: Another Way to be Smart? *Prter Slovey* 교수 초청강연; 새로운 지능의 개념, 감성지능. 삼성생명 사회정신건강연구소, 서울대학교 교육연구소. 5- 58.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1996). What is Emotional intelligence? *Prter Slovey* 교수 초청강연; 새로운 지능의 개념, 감성지능. 삼성생명 사회정신건강연구소, 서울대학교 교육연구소. 103-181.
- Selman, R. L. & Demorest, A. P. (1984). Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: Implications of and for a developmental model. *Child Development*, 55(1), 288-304.
- Sternberg, R. J. (1985) *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. NY: Cambridge University Press. 하대현 역(1991). *신지능이론: 인간 지능의 삼위 일체 이론*. 서울: 교문사.
- Walker, D. K. (1973). *Socioemotional measures for preschool and kindergarten children*. San Francisco : Jossey Bass.
- Wintre, M. G., Polivy, J., & Murray, M. A. (1990). Self-predictions of emotional response partterns: Age, sex, and situational determinants. *Child Development*, 61, 1124-1133.
- Wintre, M. G., & Vallance, D. D. (1994). A developmental sequence in the comprehension of emotions : Intensity, multiple emotions, and valence. *Developmental Psychology*, 30, 4, 509-514.
- Zigler, E. (1986). Intelligence: A developmental approach. In R. J. Sternberg, & D. K. Detterman (Eds.), *What is intelligence?* Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 149-152.

<부록 1> 정서지능 척도의 문항 내용

요인 1 타인정서의 인식 및 배려

17. 기분이 나빠져도 화풀이를 행동으로 하지 않는다.
19. 집단활동을 할 때 자기 차례를 지키려고 기다린다.
23. 하고 싶어하는 일도 해서는 안된다고 하면 하지 않는다.
37. 놀이를 할 때 친구에게 협조적이다.
39. 다른 사람의 감정을 존중한다.
40. 친구가 다쳤거나 울고 있으면 관심을 보인다.
41. 도움이 필요한 친구에게 도움을 준다.
42. 친구가 청하면 자신이 가지고 놀던 장난감을 양보한다.
43. 다른 사람을 고려하여 자신이 하고 싶은 일도 참는다.
44. 놀이 규칙을 정할 때 다른 사람의 의견을 듣는다.
49. 교사의 지시를 잘 따른다.
53. 화가 났을 때 말로 문제를 해결한다.

요인2 자기 정서의 이용

(자기동기화, 자율성, 인내심)

20. 주위의 소리에 상관없이 꽤 오랫동안 한 활동을 지속한다.
21. 시작한 일은 잘 마무리 짓고 다음 활동으로 넘어간다.
24. 옷개기, 정리하기 등 쉬운 일은 다른 사람의 도움없이 혼자한다.
25. 실패하더라도 여러번 시도한다.
26. 유아가 자신의 일을 계획한 대로 실천한다.
27. 교사의 격려가 없어도 스스로 과제를 완성한다.
28. 자기가 한 일에 대해서 자부심을 갖는다.
29. "혼자할 수 있어요"라는 말을 더 많이 한다.
30. 당장의 작은 결과나 성취보다는 더 큰 결과를 위해 기다릴 줄 안다.
32. 자신의 능력에 맞는 기대를 한다.
33. 작업활동에서 시간이 걸리더라도 잘 하고자 노력한다.
34. 과제의 완성에 관심을 갖고 이를 위해 노력한다.

요인3 교사와의 관계

7. 유아의 얼굴표정만 보면 기분을 알 수 있다.
11. 기쁜 일이 있는 경우 교사에게 자기 감정을 표현한다.
12. 교사에 대한 유아의 얼굴표정이 풍부하다.
45. 교사에게 친근함을 보이며 좋아한다.
46. 교사의 칭찬을 받으려고 노력한다.
47. 교사가 하는 일에 관심을 표한다.
48. 교사에게 먼저 말을 거는 등 교사와의 관계에서 적극적이다.

요인4 감정의 조절 및 충동억제

13. 유아가 화가 나서 활동이나 놀이를 못하는 경우는 거의 없다.
14. 감정의 변화가 안정되어 있다.
15. 유아의 다음 행동을 예측할 수 있다.
16. 유아가 자신의 격한 감정을 스스로 억제하려 한다.
18. 자신이 원하는 바를 할 수 없어도 참는다.
22. 꼭 해야되는 일이라면 하기 싫어도 한다.

요인5 또래와의 관계

38. 친구들의 감정표현에 적절히 반응한다.
50. 친하게 지내는 친구가 있다.
51. 진행되고 있는 놀이에 쉽게 참여한다.
52. 새로운 친구하고도 쉽게 어울린다.
54. 다른 친구들이 좋아한다.
55. 혼자 있는 경우 보다는 친구와 함께 놀이를 하는 경우가 많다.

요인6 자기정서의 인식 및 표현

2. 감정을 나타내는 말과 얼굴표정이 일치한다.
3. 자신이 좋아하는 것과 싫어하는 것에 대한 구분이 분명하다.
5. 유아가 자신의 감정이나 행동의 이유를 설명한다.
6. 친구와 싸울 때의 느낌과 야단을 맞을 때의 느낌을 구분한다.
8. 자신의 감정을 말할 수 있다.
9. 슬픈일이 있을 때 다른 사람에게 자기의 감정을 표현한다.
10. 상황에 맞는 감정을 표현한다.

A Preliminary Study on the Development of Emotional Intelligence Rating Scale for Preschool Children

Kim, Kyung Hee

Dept. of Child and Family Studies
Yonsei University

Kim, Kyoung Hoe

Dept. of Early Childhood Education
Kimchun College

The purposes of this study were to develop a scale for evaluation of preschool children's emotional intelligence for utilization by teachers, and to find out developmental trends of children's emotional intelligence. Total 55 items in 5 areas were developed based on the review of literature and discussions with teachers in kindergartens and professionals in early childhood education. The items were rated on a 5-point scale by teacher. The methods for data analysis included item means and standard deviations for content validation, Cronbach α and inter-raters reliability, factor analysis for construct validity, and F-test to age and sex differences. The data were collected from 381 children (208 boys, and 173 girls) at the age of 3 to 6 attending three kindergartens in Kim Chun and Gu Mi.

Total 50 items were selected after the content validation and construct validation. Six factors emerged from the data. These were empathy, utilization of emotion, regulation of emotion, appraisal and expression of emotion, relationship between child and teacher, and relationship with peer. Cronbach α was .92 for the total scale and ranged from .83-.85 in subfactors, and inter-raters reliability was .98, and .99 for the total scale, which were considered good. The intercorrelations among the factors were .10-.73, which were significant at the .05 level. Age difference was significant in all areas, but not significant in 'relationship between child and teacher'. Sex difference was significant in three factors, which were 'empathy', 'utilization of emotion', and 'interrelation with peer', with girls higher on average than the boys.