

초등학생의 정서지능 유형별 학습자 특성 및 심리적 환경과의 관계 분석*

정 다 해 노 현 중 손 원 숙[†]

경북대학교 교육학과

본 연구의 목적은 우리나라 초등학생의 정서지능 유형을 분석하고, 정서지능 유형과 학습자 특성, 가정 및 교실의 심리적 환경 간의 관계를 탐색하는 것이다. 또한 각 정서지능 유형별 학습자 특성을 파악하기 위하여 자기조절효능감과 수업태도의 차이를 분석하였다. 본 연구의 표본은 D광역시에 소재한 3개 초등학교 2, 4, 6학년 총 394명이었다. 연구결과, 첫째, 초등학생의 정서지능은 크게 4가지 유형으로 분류되었는데, 정서지능의 모든 하위 요인이 낮은 수준인 '저 정서지능형(12.18%)', 정서인식, 감정이입, 정서조절은 평균 이상이지만 정서표현이 매우 낮은 수준을 보이는 '저 정서표현형(14.98%)', 감정이입, 정서조절만 낮고 정서표현은 높은 수준인 '저 감정이입/저 정서조절형(34.01%)', 모든 하위 요인이 높은 수준을 보이는 '고 정서지능형(38.83%)' 등이 다. 둘째, 정서지능 유형에 따라 학습자 특성(자기조절효능감, 수업태도)은 통계적으로 유의한 차이가 나타났으며 고 정서지능형, 저 감정이입/저 정서조절형, 저 정서표현형, 저 정서지능형 순으로 높게 나타났다. 셋째, 초등학생의 정서지능 유형과 가정 및 교실의 심리적 환경과의 관계를 살펴본 결과, 가정의 영향력이 교실의 영향력보다 상대적으로 크게 나타났다. 즉, 부모의 의사소통이 개방적이고, 지지 수준이 높으며, 형제 관계의 질이 좋을 경우 '고 정서지능형'에 속할 확률이 높아지는 반면 '저 정서지능형'에 속할 확률은 낮아졌다. 교실의 심리적 환경에서는 친구 지지가 높을수록 '저 정서표현형'보다는 '고 정서지능형'에 속할 확률이 높아지는 것으로 나타났다. 성별과 학년에 있어서는 여학생이 '고 정서지능형'이나 '저 감정이입/저 정서조절'형에 속할 확률이 높았고, 저학년일수록 '저 정서지능형'에 속할 확률이 높은 것으로 나타났다. 본 연구결과를 통해 정서지능을 파악할 때 정서지능 전체를 수치화하는 것이 아닌 개인의 정서지능 유형별 영향요인 및 특성을 파악하는 것이 중요하다는 중다 정서지능 관점에 대한 시사점을 논의하였다.

주요어 : 정서지능, 가정 및 교실의 심리적 환경, 자기조절효능감, 수업태도, 군집분석

* 본 논문은 제1저자의 석사논문(지도교수: 손원숙) 일부를 수정·보완한 것임

[†] 교신저자 : 손원숙, 경북대학교 사범대학 교육학과, 대구 북구 산격동 1370

Tel : 053-950-5810, E-mail : wsohn@knu.ac.kr

‘지능이 아니라 마음이다.’ 최근 한 교육방송 프로그램에서 특집으로 다룬 다큐멘터리의 제목에서 알 수 있는 것처럼 학업성취를 넘어 좀 더 상위 능력인 정서적 능력의 중요성을 강조하는 방향으로의 인식 변화에 대한 강한 요구가 교육계의 큰 이슈가 되고 있다. 하지만 아직 우리나라의 현실은 지식 중심의 입시 위주 교육이 주를 이루고 있으며, 이로 인한 부작용은 초등학교에서부터 나타나기 시작한다. 한국방정환재단과 연세대 사회발전연구소가 매년 공개하는 ‘한국 어린이-청소년 행복지수’ 결과에 따르면 학생들이 느끼는 주관적 행복지수는 OECD 국가 평균(100)을 기준으로 6년째 최하위(74.0)를 기록하고 있다(한국방정환재단, 2014).

이러한 지식위주의 교육에 대한 폐해와 고전적인 지능 개념의 한계 및 문제점에 대한 대안 중 하나로 제시된 것이 정서지능(Emotional Intelligence)이다. 정서지능이란 사회 지능의 한 하위 요소로서, 자신과 다른 사람의 정서를 알아차리고, 그 차이를 구별하며, 생각하고 행동하는 데 이러한 정서를 이용할 줄 아는 능력이다(Salovey & Mayer, 1990). 이러한 정서지능은 Goleman이 쓴 ‘정서지능(Emotional Intelligence)’이라는 저서가 1995년 뉴욕타임지에 소개된 이후, 교육적 상황에서 정서지능의 유용성에 대한 연구가 지속적으로 수행되고 있다. 정서지능에 관한 국내외 연구 결과를 요약하면, 정서지능은 사회적응 및 학업적응력과 강한 정적인 상관을 보이며, 또한 정신건강, 심리적 안녕감에 긍정적인 영향을 주는 것으로 보고되고 있다(박현진, 양혜원, 2013; 이인학, 박지은, 김도진, 최성열, 2011; Martins, Ramalho, & Morin, 2010; Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar, & Rooke, 2007).

또한 정서지능은 기존의 지능 개념(IQ) 보다는 사회적 성공의 예언 가능성이 높으며(Goleman, 1995), 최근 전 세계적으로 교육개혁의 핵심이 되고 있는 ‘21세기 핵심역량’(Pellegrino & Hilton, 2012) 중 ‘협업과 집단 안에서 사람들과 함께 공존할 수 있는 감성 능력’과 밀접한 관련성을 갖고 있다. 이와 관련하여 최근 각 급학교 현장에서는 학교 폭력, 왕따, 비행 등의 문제를 방지하기 위하여 학생들의 정서적인 측면에서의 만족도를 높여주는 것이 중요한 교육의 방향이라는 것에 대한 공감대가 형성되고 있다. 이러한 상황 속에서 이성과 감성 간의 괴리에 의하여 발생하고 있는 다양한 인간의 정신 건강 문제를 해결하기 위한 대안으로 정서지능의 유용성이 제안되고 있다.

본 연구에서는 정서지능의 초기 발달단계에 해당하는 초등학생들의 정서지능과 이와 관련된 영향요인을 탐색하고자 하는데, 선행연구 분석과 이를 바탕으로 설정한 본 연구의 목적 및 필요성을 구체적으로 제시하면 다음과 같다. 첫째, 기존 선행연구에서는 정서지능을 하나의 지표(예컨대, 감성지수, EQ)나 총점으로 산출한 경우가 있다(김정원, 2002; 박현진, 양혜원, 2013; 이인학 외, 2011). 하지만 사람의 정서 능력은 그 범위가 광대하기 때문에, 정서지능을 하나의 점수로 수치화시키는 것은 불가능하고, 이를 보다 세분화된 정서지능으로 이해하는 것이 바람직하다(문용린, 2011). 예컨대, 단순히 ‘정서지능이 높다’ 보다는 ‘정서조절력이 높은 학생’, ‘감정이입 능력이 뛰어난 학생’으로 구체화할 필요가 있다. 이러한 관점에서 정서지능의 하위변인들과 다른 변인들과의 관계를 분석하는 연구도 있다(김경희, 김경희, 2000; 박영애, 최영희, 박인진, 2000; 이주리, 2002; 장미선, 문혁준, 2006; Martins et

al., 2010; Schutte et al., 2007). 하지만 정서지능의 하위변인들이 동시에 공존할 수 있다는 관점을 적용한 연구는 찾아보기 힘들다. 따라서 본 연구에서는 정서지능의 각 하위요인들이 독립적인 구인으로써 어느 한 요인이 지배적으로 나타날 수도 있지만 동시에 여러 정서적 능력이 공존할 수도 있다는 ‘중다 정서지능(multiple emotional intelligence)’ 관점을 취하고자 한다. 즉, 정서지능의 각 하위 요인의 수준에 따라 정서지능은 어떠한 유형으로 나타나는지 분석하고, 각 유형별 영향요인 및 특성에 주목하고자 한다. 이는 최근 정서 관련 연구의 흐름이 ‘정서 프로파일’(문경숙, 김종백, 2010), ‘학업정서 프로파일’(박상현, 손원숙, 2014; 양명희, 권재기, 2013) 등 중다 정서 관점의 유용성을 지지하는 방향으로 이루어지고 있으며, 정서지능 연구에서도 이러한 중다적 관점을 반영할 필요성이 있음을 시사한다.

둘째, 분석된 정서지능의 유형별 특성을 탐색하기 위하여, 성별 및 학년별로 정서지능 유형 분포의 차이가 있는지 살펴보고, 유형별로 자기조절효능감과 수업태도를 비교하고자 한다. 성별에 따라서는 일반적으로 여학생의 정서지능이 더 높게 나타나며(김경희, 김경희, 2000; 박영애, 최영희, 박인진, 2000; Brody & Hall, 1993; Goleman, 1995), 특히 정서표현과 정서조절에서 여학생이 우수한 것으로 알려져 있다(장미선, 문혁준, 2006). 반면 성별에 따른 정서지능의 차이가 없다는 연구도 보고되고 있다(Bar-on, 2000; Roberts, Zeidner, & Matthews, 2001). 학년에 따라서는 정서지능 발달의 결정적 시기가 있으며 성인기가 될수록 발달한다(Mayer & Salovey, 1997)는 학설이 일반적이지만 학년이 낮을수록 정서지능이 높다는 연구 결과(이주리, 2002; 장미선, 문혁준, 2006)가 나타

나는 등 혼재된 결과가 나타나고 있다. 이러한 연구들은 주로 하위요인 별 특성을 성별 및 학년에 따라 분석 하였으나, 정서지능의 유형별 차이에 대해서는 밝히지 않았다. 따라서 본 연구에서는 정서지능의 유형에 따라 성별, 학년별로 어떠한 특징을 나타내는가를 분석하고자 하며, 이를 통해 정서지능 유형과 성별, 학년을 함께 고려한 학생 지도 방안을 마련하는데 시사점을 제공하고자 한다. 더불어서 본 연구에서 도출된 정서지능의 유형별 학습자의 특성을 탐색하고자 한다. 먼저, 정서지능과 자기효능감이 높은 학생일수록 학교적응을 잘 한다는 선행연구(김준경, 한은수, 조민규, 2013; 이인학 외, 2011)에서 공통적으로 정서지능과 자기효능감 간에는 정적인 관계가 나타나는 것으로 보고되고 있으며, 특히 자기효능감의 하위요인 중 자기조절효능감이 정서지능과 가장 높은 상관을 보이는 것으로 나타났다(장미선, 문혁준, 2006; 차경림, 2002). 이를 바탕으로 자기효능감의 하위요인인 자기조절효능감을 학습자 특성의 한 측면으로 선정하였다. 또한 수업태도 역시 정서지능과 밀접한 관련이 있는데, 정서지능과 수업태도(김진태, 1999), 수업적응(이인학 외, 2011) 간에 정적 상관이 있는 것으로 보고되고 있다. 따라서 본 연구에서는 정서지능 유형별로 이러한 학습자 특성이 어떻게 차이를 나타내는지 분석하고자 한다.

셋째, 본 연구에서는 정서지능의 영향요인으로 가정 및 교실의 심리적 환경에 주목하여 정서지능 유형과의 관련성을 탐색하고자 한다. 정서지능의 영향요인과 관련된 기존선행연구(문용린, 1997b)에 따르면, 정서지능은 이성지능 보다 환경적인 요인에 의하여 상대적으로 더 큰 영향을 받는 것으로 알려져 있다. 정서

는 환경 내에서 분화되고 발달하기 때문인데 1차 집단인 가정환경과 2차 집단인 교실환경은 정서발달에 매우 중요한 역할을 한다 (Goleman, 1995). 따라서 본 연구에서는 가정환경과 교실환경이 학생들의 정서지능 유형에 미치는 영향에 대하여 다각적으로 분석하고자 한다.

정서지능과 심리적 환경과의 관련성을 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 가정환경과 정서지능의 관계는 크게 물리적 가정환경과 심리적 가정환경 두 가지로 나눌 수 있는데, 최근에는 물리적 가정환경 보다는 가족의 기능이나 가족관계 등의 심리적 가정환경이 학생들의 학교생활적응 등의 심리적 요인에 더 중요하게 작용하고 있음이 밝혀지고 있다(강은주, 김영주, 2006; 김혜래, 최승희, 2009). 따라서 본 연구에서는 정서지능에 물리적 가정환경보다 더 큰 영향을 미치는 심리적 가정환경을 본 연구의 가정환경 변인으로 한정하고자 한다. 가정환경과 정서지능의 관계에 관한 선행연구를 살펴보면, 부모의 교육수준, 부모의 직업, 경제적 수준, 형제의 수와 같은 물리적 가정환경은 정서지능을 통계적으로 유의하게 설명하지 못했으나(강은주, 김영주, 2006; 이주리, 2002; 조안나, 2012; 장미선, 문혁준, 2006) 정서지능과 심리적 가정환경과의 관계는 유의하다는 결과가 많았다. 부모의 양육태도가 애정적일수록(강은주, 김영주, 2006; 김순혜, 2003; 김정원, 2002), 부모-자녀 간 의사소통이 개방적 일수록(장미선, 문혁준, 2006; Fabes, Eisenberg, Karbon, Bernzweig, Speer, & Carlo, 1994), 부모가 지지적인 양육태도를 가질수록(Hardy, Power, & Jaedicke, 1993), 형제 관계가 온정적이고 친밀할수록(박화운, 안라리, 2005) 아동의 정서지능이 높아지는 것으로 나타났다.

학생들은 같은 교실 속 상황이라 하더라도 각자의 특성과 경험에 의해 다르게 영향을 받기 때문에 교실 환경과 정서지능의 관계 역시 물리적 환경보다 심리적 환경이 중요하다. 본 연구에서는 학교 내에서 대부분의 시간 동안 생활하고 참여하는 교실에서 학생들이 인식하는 심리적 교실환경과 정서지능 유형의 관계에 대해 살펴보고자 한다. 심리적 교실환경과 정서지능에 관한 연구에서는 교사와의 관계가 친밀하고 교사의 관심이 클수록(권금진, 2009), 교사의 의사소통이 촉구적, 수용적일수록(안계향 2009), 친구의 정서적 지지가 높을수록(이주리, 2002; 장미선, 문혁준, 2006) 아동의 정서지능이 높게 나타났다.

이처럼 정서지능과 외부 환경과의 관련성을 탐색한 선행 연구를 분석해 본 결과, 대체로 가정이나 교실 등 각각의 환경과 정서지능 사이의 관계를 한정하여 분석하는 경향이 많았으며, 정서지능의 하위 유형과 이들 심리적 환경들과의 총체적인 관련성에 집중한 연구는 탐색되지 않은 한계점이 파악되었다. 인간은 자신이 속한 여러 환경 속에서 동시 다발적으로 상호작용하는 존재임을 감안한다면, 두 가지 이상의 환경이 동시에 고려되어야 한다. 또한 선행연구들에서 살펴본 바와 같이 심리적 가정환경인 부모-자녀의 개방적 의사소통, 형제 관계의 질, 부모 지지와 심리적 교실환경인 교사-학생의 의사소통, 또래 지지, 교사의 지지가 정서지능의 각 하위변인들에 미치는 영향에 대해서는 연구가 진행되어 왔지만 이러한 심리적 환경 변인들이 정서지능의 유형에는 어떠한 영향을 미치는지에 대한 연구는 부족한 실정이다. 즉, 정서지능의 하위변인이 아닌 정서지능에 대한 개인의 특성을 나타내는 정서지능 유형을 함께 고려하여 총체적

으로 분석할 필요가 있다. 이에 본 연구의 대상은 가정 및 교실환경의 영향을 함께 고려하기 위하여 가정환경으로부터 벗어나 학교환경으로 확장이 시작되는 초등학생으로 하였고, 가정과 학교의 심리적 환경 변인을 동시에 투입하여 학생들의 정서지능 유형에 어떠한 영향을 나타내는지 분석하고자 한다.

요약하자면 본 연구에서는 중다 정서지능의 관점에 적합한 개인 중심적(person-centered) 접근법에 의한 연구방법을 적용하여 정서지능의 유형을 파악하고자 한다. 또한 성별, 학년에 따른 정서지능 유형의 특징과 정서지능 유형별 학습자 특성을 파악하고, 가정 및 교실의 심리적 환경 요인의 영향력이 어떻게 나타나는지 총체적으로 살펴보고자 한다. 본 연구를 통해 학생들의 정서지능 유형을 파악하고 유형별 특성을 이해함으로써 개인의 정서적인 강점을 향상시키고 약점을 보완하기 위해 중점을 두어야 할 심리적 환경변인 및 지도 방안에 대한 시사점을 얻을 수 있을 것이다.

구체적으로 본 연구의 연구문제를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 초등학생의 정서지능 유형은 어떠한가? 둘째, 초등학생의 정서지능 유형별 학습자 특성(자기조절효능감, 수업태도) 및 성별, 학년간 차이는 어떠한가? 셋째, 초등학생의 가정 및 교실의 심리적 환경이 정서지능 유형에 미치는 영향은 어떠한가?

방 법

연구 절차 및 대상

본 연구의 목적을 달성하기 위하여 D광역시 소재한 3개 초등학교 2학년, 4학년, 6학

표 1. 성별 및 학년별 연구대상 분포

학년	남학생	여학생	전체
2학년	68(17.2)	64(16.2)	132(33.4)
4학년	66(16.8)	65(16.5)	131(33.3)
6학년	60(15.2)	71(18.1)	131(33.3)
전체	194(49.2)	200(50.8)	394(100.0)

년 총 512명을 대상으로 조사하였다. 조사는 교실에서의 심리적 환경의 영향을 충분히 받았을 시기인 학년말(2013년 12월)에 설문지를 통하여 이루어 졌으며, 담임교사가 미리 연구의 취지와 실시방법을 설명한 후 실시하였다. 회수된 설문지 중 문항에 끝까지 답하지 않았거나 불성실하게 응답하여 연구에 적합하지 않은 경우를 제외하고 총 394명만 연구대상에 포함시켰다. 연구대상의 특성은 표 1과 같다.

측정도구

정서지능 척도

본 연구에서는 Salovey와 Mayer(1990)의 정서지능 모형에 입각하여 문용린(1997a)이 우리 문화의 특성을 고려하여 제작한 초등학교 고학년용(4-6학년) 정서지능 검사 도구, 저학년용(1-2학년) 정서지능 검사 도구를 사용하였다. 정서지능의 4개 하위요인은 자신과 타인의 감정을 바르게 알아차리는 능력인 ‘정서인식’(예: “나는 얼굴 표정만 보고도 그 사람이 화가 났는지 알 수 있다.”), 자신과 타인의 감정이나 기분을 상황과 시기에 맞게 적절한 행동으로 표정으로 나타낼 수 있는 능력인 ‘정서표현’(예: “내 친구에게 슬픈 일이 생겼다. 나는 속으로는 그 친구를 위로해 주고 싶지만 그렇게 못한 적이 있다.”), 타인의 감정이나 기분을 충

분히 이해하여 자신의 감정처럼 느낄 수 있는 능력인 ‘감정이입’(예: “친구가 올 때 나는 그 친구의 기분을 바꾸어 주기 위해 노력한다.”), 자신의 감정 뿐 아니라 타인의 감정을 효과적으로 조절하는 능력인 ‘정서조절’(예: “나는 우울할 때 즐거웠던 기억을 떠올려 보려고 노력한다.”)로 구성되어 있다(고학년용에만 포함된 정서활용의 하위요인은 분석에서 제외됨).

정서지능 검사는 Likert식 3점 응답척도로 구성되어 있으며, 점수가 높을수록 해당 정서지능 수준이 높음을 의미한다. 정서지능 검사의 문항 수는 학년별로(팔호 안은 저학년용) 총 36(19)개 문항이며 정서인식 8(3)문항, 정서표현 7(4)문항, 감정이입 6(5)문항, 정서조절 15(7)문항이다. 하위영역별 신뢰도(Cronbach α , 팔호 안은 저학년용)는 정서인식 .82(.73), 정서표현 .79(.70), 감정이입 .74(.67), 정서조절 .87(.69)이고, 정서지능 전체는 .88(.77)로 나타났다.

부모-자녀 의사소통 척도

Barnes와 Olson(1982)이 제작한 부모-자녀 의사소통 검사 도구를 번안하여 김성연(1998)이 수정한 척도를 사용하였다. 부모-자녀 의사소통은 학생들이 인식하는 부모와의 의사소통 방식을 측정하는 것으로 총 12개의 문항으로 개방형 의사소통 7문항(예: “나는 아버지/어머니께 나의 생각을 주저하지 않고 이야기한다.”)과 폐쇄형 의사소통 5문항(예: “아버지/어머니는 나에게 화를 내실 때 창피를 주면서 꾸중하신다.”)으로 구성되어 있다. 부모-자녀 의사소통 검사는 Likert식 5점 응답척도로 구성되어 있으며, 개방형 의사소통 점수가 높으면 부모-자녀의 의사소통은 바람직하지만 폐쇄형 의사소통 점수가 높으면 의사소통이 바

람직하지 않다는 것을 의미한다. 본 연구에서의 신뢰도(Cronbach α)는 개방형 의사소통 .97, 폐쇄형 의사소통 .87, 전체는 .95로 나타났다.

사회적 지지 척도

본 연구에서는 부모, 교사, 친구의 사회적 지지를 측정하기 위하여 한미현(1996)의 지각된 사회적 지지 검사 도구를 사용하였다. 사회적 지지 검사는 부모로부터 받는 지지(예: “우리 가족은 나를 잘 이해해주는 것 같다.”) 8문항, 친구로부터 받는 지지(예: “나의 친구들은 나를 좋아하는 것 같다.”) 8문항, 교사로부터 받는 지지(예: “나는 우리 선생님들과 친한 것 같다.”) 8문항, 총 24문항으로 구성되어 있으며, Likert식 5점 응답척도가 사용되었다. 점수가 높을수록 부모, 교사, 친구로부터 지지를 많이 받고 있다는 의미이며, 본 연구에서의 신뢰도(Cronbach α)는 친구지지 .92, 부모지지 .91, 교사지지 .90, 전체 .94로 높게 나타났다.

형제 관계의 질 척도

Buhrmester와 Fuman(1985)이 제작한 SRQ(Sibling Relationship Questionnaire)검사 도구를 번안하여 송현정(1998)이 수정한 형제 관계척도를 사용하였다. 이 척도의 하위 요인은 형제 관계의 온정/친밀감, 갈등, 상대적 지위/권력, 경쟁의식으로 구성되어 있으나 본 연구에서는 4개의 하위 요인 중 온정/친밀감 영역만을 사용하였다. 형제 관계에서 온정/친밀감과 정서지능의 모든 영역이 정적인 상관관계가 있으며, 온정/친밀감이 높을수록 정서인식, 정서표현, 감정이입, 정서조절을 잘하는 것으로 나타난 선행연구(윤용숙, 2006)에 근거하였다. 온정/친밀감(예: “나와 형제는 서로에 대해 얼마나

관심을 보이고 신경을 써 주나요?)에 관한 문항은 총 8개이고, Likert식 5점 응답척도로 되어있으며, 점수가 높을수록 형제 관계의 질이 온정적이고 친밀함을 나타낸다. 본 연구에서의 신뢰도(Cronbach α)는 .92로 나타났다.

교사-학생 의사소통 척도

본 연구에서는 교실 속에서 일어나는 교사-학생 간 의사소통을 측정하기 위해 강재원(1994)이 개발한 학급담임교사의 의사소통 유형 검사지를 이효정(2004)이 수정한 척도를 사용하였다. 교사-학생 의사소통 척도는 학생의 의견을 잘 받아들이는 교사의 개방적 태도를 나타내는 '수용' 8문항(예: "우리 선생님은 우리의 말을 끝까지 잘 들어 주신다."), 학생들과의 긍정적인 의사소통을 나타내는 '촉구' 8문항(예: "우리 선생님은 우리가 해야 할 일을 스스로 할 수 있도록 도와주신다."), 총 16문항으로 구성되어 있다. 교사-학생 의사소통 검사는 Likert식 4점 응답척도로 구성되어 있으며, 점수가 높을수록 교사-학생간 의사소통이 원활하다는 것을 의미한다. 본 연구에서의 신뢰도(Cronbach α)는 수용 .87, 촉구 .87, 전체 .94로 나타났다.

자기조절효능감 척도

김아영(1997)이 중·고등학생을 대상으로 개발한 자기효능감 척도를 한혜진(2002)이 초등학생용으로 문장을 알맞게 번안한 검사 도구를 사용하였다. 이 검사지에는 자기효능감의 하위 요인이 자신감, 자기조절효능감, 과제 난이도로 구성되어 있으나 자기조절효능감이 정서지능의 모든 하위 요소와 유의한 상관성이 있으며, 정서지능과 가장 높은 상관을 보인다는 선행연구(장미선, 문혁준, 2006, 차경립, 2002)

에 근거하여 본 연구에서는 자기조절효능감 10문항(예: "나는 내가 할 수 있는 일과 그렇지 않은 일을 알 수 있다.")만을 사용하였다. 척도는 Likert식 5점 응답척도로 구성되어 있으며, 점수가 높을수록 자기조절효능감이 높은 것을 의미한다. 본 연구에서의 신뢰도(Cronbach α)는 .98로 나타났다.

수업 태도 척도

욕구-압력 이론에 기초하여 Moss(1979)이 제작한 교실환경척도(CES)를 박정희(2000)가 초등학생의 수준에 맞게 수정한 교실의 사회심리적 환경 검사 도구 중 일부를 사용하였다. 본 연구에서는 수업에 대한 흥미와 참여도를 나타내는 수업 태도 5문항(예: "수업 중 토의 활동에 적극적으로 참여하고 발표도 열심히 한다.")을 선별하여 사용하였다. 본 검사는 Likert식 5점 응답척도로 구성되어 있으며, 점수가 높을수록 수업태도가 바람직하다는 의미이다. 수업 태도 검사의 신뢰도는 .75이다.

통계적 분석

자료 분석을 위해 SPSS 18.0 프로그램을 사용하였으며 다음과 같은 순서로 분석하였다.

첫째, 초등학교의 정서지능 유형 분석을 위해 Hair와 Black(2000)이 제안한 2단계 군집분석(a two-stage cluster analysis)을 실시하였는데, 유클리디안 거리 측정치에 기반하고, Bayes information criterion(BIC)의 군집기준을 적용하였다. 또한 산출된 silhouette measure of cohesion and separation(>.50)에 기반하여서 군집의 질 및 군집 해석 가능성 등을 종합적으로 고려하여 최적의 군집 수를 결정하였다. 분석 결과 나타난 각 군집의 특성을 기술하기 위한 준거

로써 선행연구(신이나, 손원숙, 2012)의 해석 기준을 적용하였다. 즉, z점수 상에서 평균 0을 기준으로 각 군집의 z점수를 파악하여 매우 낮음(VL: $z < -.75$), 낮음(L: $-.75 \leq z < -.25$), 보통(A: $-.25 \leq z \leq .25$), 높음(H: $.25 < z \leq .75$), 매우 높음(VH: $.75 < z$)으로 해석하였다. 또한 군집분석 결과의 타당화를 위하여, 판별분석(discriminant analysis)이 실시되었다. 즉, 군집분석에 사용된 모든 변수들이 별도의 군집으로 구분된 하위 집단을 유의하게 판별하는지를 탐색하였다.

둘째, 도출된 정서지능 유형별 특성을 탐색하기 위하여, 성별과 학년에 따른 정서지능 유형분포의 차이를 알아보기 위하여 χ^2 검증, 각 정서지능 유형별 자기조절효능감과 수업태도의 차이를 알아보기 위하여 일원분산분석(ANOVA)과 Bonferroni 사후검증을 실시하였다.

마지막으로 초등학생의 심리적 가정 및 교실 환경이 정서지능 유형에 미치는 영향을 알아보기 위해 다항 로지스틱 회귀(multinomial logistic regression)분석을 실시하였다. 이때 독립변인으로는 성별 및 학년 등의 배경변인, 심리적 가정환경 및 교실환경의 7개의 변인이 투입되었고, 종속변인으로는 정서지능 유형이 사용되었다.

결 과

기술 통계 및 상관분석

본 연구의 주요 변인들의 기술통계치와 변인들 간의 상관관계를 분석한 결과는 표 2에 제시되어 있다. 정서지능의 하위 요인들 간의 상관관계를 살펴보면, 정서인식은 감정이입

($r=.32, p<.01$), 정서조절($r=.41, p<.01$)과 정적 상관을 보였으나 정서표현과는 유의한 상관관계가 나타나지 않았다. 정서표현은 정서조절($r=.17, p<.01$)과 정적 상관을 보였으며, 감정이입은 정서인식($r=.32, p<.01$), 정서조절($r=.54, p<.01$)과 정적 상관을 나타내었다. 정서지능의 하위 영역 중 정서조절은 전 영역에서 유의한 상관관계를 보였다. 각 정서지능 변인과 가정 및 교실의 심리적 환경, 학습자 특성과의 관계를 살펴보면 다음과 같다. 심리적 가정환경 중 부모의 개방적 의사소통, 부모지지, 형제 관계의 질은 정서인식, 정서표현, 감정이입, 정서조절과 $.21 \sim .38(p<.01)$ 의 상관을 보였으나 부모의 폐쇄적 의사소통은 정서표현($r=-.30, p<.01$), 정서조절($r=-.12, p<.01$)에만 부적 상관을 보였다. 심리적 교실 환경인 친구지지, 교사지지, 교사 수용-촉구적 의사소통과 정서지능의 네 하위 요인 모두 $.15 \sim .53(p<.01)$ 의 상관을 보였다. 학습자 특성 모두 정서지능의 네 하위 요인과 $.21 \sim .51(p<.01)$ 로 모두 정적 상관이 있는 것으로 나타났다.

초등학생의 정서지능 유형

2단계의 군집분석 결과 통하여 본 연구자료에서의 정서지능은 4가지 유형으로 도출되었으며 그 결과는 표 3과 같다. 첫 번째 유형은 전체 연구대상 394명의 약 12.18%를 차지하였으며, 모든 정서지능 변인들이 낮은 특성을 가지고 있었으며 본 연구에서는 ‘저 정서지능형’으로 명명하였다. 두 번째 유형은 정서표현만 매우 낮고 나머지 정서지능 변인들은 높거나 평균 수준인 유형으로 이를 ‘저 정서표현형’으로 명명하였다. 이 유형은 전체의 약 14.98%를 차지하였다. 세 번째 유형은 전체

표 2. 주요 변인들의 기술통계와 상관계수(N=394)

변인명	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 정서인식	1												
2 정서표현	.09	1											
3 감정이입	.32**	.07	1										
4 정서조절	.41**	.17**	.54**	1									
5 부모개방	.26**	.28**	.26**	.33**	1								
6 부모폐쇄	-.04	-.30**	-.08	-.12**	-.31**	1							
7 부모지지	.31**	.32**	.21**	.34**	.62**	-.41**	1						
8 형제 관계	.31**	.17**	.28**	.38**	.43**	-.14**	.40**	1					
9 친구지지	.29**	.33**	.34**	.53**	.36**	-.23**	.49**	.39**	1				
10 교사지지	.26**	.29**	.32**	.42**	.44**	-.22**	.52**	.33**	.62**	1			
11 교사 수용-촉구	.35**	.15**	.27**	.37**	.31**	-.05	.30**	.20**	.40**	.51**	1		
12 자기조절 효능감	.43**	.33**	.35**	.51**	.45**	-.21**	.54**	.44**	.64**	.53**	.39**	1	
13 수업태도	.28**	.26**	.21**	.34**	.29**	-.11*	.27**	.27**	.35**	.44**	.69**	.44**	1
평균 전체	86.34 (14.56)	82.91 (14.43)	71.79 (15.13)	76.44 (13.05)	56.18 (10.39)	27.41 (7.70)	34.08 (6.44)	28.52 (7.50)	61.39 (14.15)	29.34 (6.54)	30.38 (6.90)	38.13 (7.82)	17.67 (4.70)

* $p < .05$, ** $p < .01$

표 3. 정서지능의 군집분석 및 분산분석 결과

구 분	유형1	유형2	유형3	유형4	F	사후검증
	저 정서 지능형	저 정서표현형	저 감정이입/ 저 정서조절형	고 정서 지능형		
정서인식	VL (-1.91)	H (.43)	A (.09)	H (.44)	171.93***	4, 2>3>1
정서표현	L (-.46)	VL (-1.54)	H (.32)	H (.43)	122.13***	4, 3>1>2
감정이입	VL (-.83)	H (.34)	L (-.61)	H (.69)	102.17***	4>2>3, 1
정서조절	VL (-1.06)	A (-.11)	L (-.47)	VH (.88)	146.73***	4>2>3>1
유형별 분포 n(%)	48 (12.18)	59 (14.98)	134 (34.01)	153 (38.83)		

*** $p < .001$

표 4. 정서지능 유형 간 판별분석 결과

독립변수	선형판별함수					
	함수1		함수2		함수3	
	표준화 정준판별함수 계수	구조행렬	표준화 정준판별함수 계수	구조행렬	표준화 정준판별함수 계수	구조행렬
정서인식	.62	.64	-.15	.03	-.77	.48
정서표현	.20	.49	.95	-.02	-.02	.49
감정이입	.39	.21	-.34	.93	.43	.01
정서조절	.56	.65	.10	-.16	.45	-.75
Eigenvalue	2.50		.96		.46	
설명변량	63.88%		24.44%		11.67%	
정준상관	.85		.70		.56	
Wilk's Lamda	.10***		.35***		.69***	

*** $p < .001$

연구대상의 약 34.01%를 차지하였고 정서인식은 평균, 정서표현은 높은 수준이지만 감정이입과 정서조절은 낮은 유형으로 ‘저 감정이입/저 정서조절형’으로 명명하였다. 네 번째 유형은 모든 정서지능이 높은 특성을 가지고 있어

‘고 정서지능형’으로 명명하였다. 이 유형은 전체의 약 38.83%를 차지하였으며 4개 유형 중 가장 많은 유형으로 나타났다. 각 정서지능의 유형별 특징은 그림 1과 같다.

군집분석 결과 네 개의 유형은 표 3에 제시

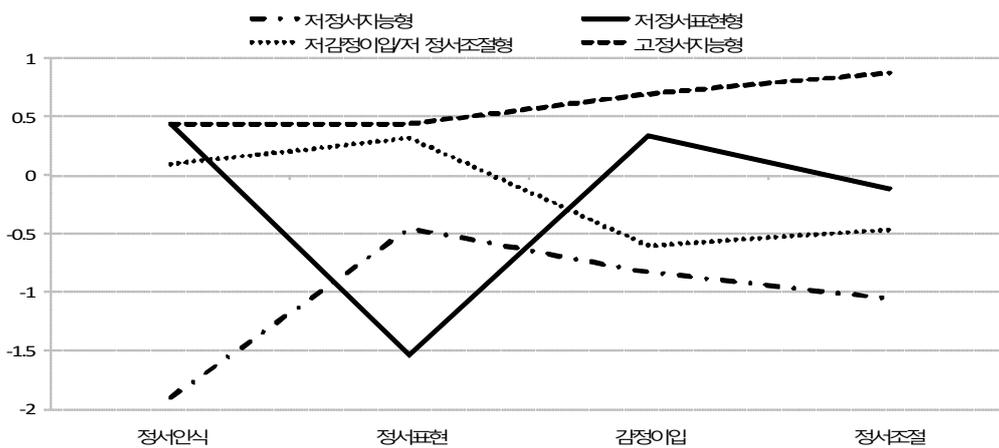


그림 1. 정서지능의 유형 양상

되어 있듯이 정서지능의 개별 변수인 정서인식, 정서표현, 감정이입, 정서조절에 있어서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 사후검증 결과, 정서인식에서는 고 정서지능형(유형 4)과 저 정서표현형(유형 2)이 높게 나타났지만 두 유형 간에 유의한 차이는 나타나지 않았고, 다음으로 저 감정이입/저 정서조절형(유형 3), 저 정서지능형 순으로 나타났다. 정서표현에서는 고 정서지능형(유형 4)과 저 감정이입/저 정서조절형(유형 3)의 차이가 유의하지 않았고, 저 정서표현형(유형 2)이 가장 낮게 나타났다. 감정이입에서는 고 정서지능형(유형 4), 저 정서표현형(유형 2)가 높게 나타났으며, 저 감정이입/저 정서조절형(유형 3)과 저 정서지능형(유형 1)의 차이가 유의하지 않게 나타났다. 정서조절에서는 모든 변수에 있어서 유형별로 유의한 차이를 보였는데 고 정서지능형(유형 4)이 가장 높았고, 저 정서지능형(유형 1)이 가장 낮았다. 또한 정서지능의 하위요인 모두가 정서지능의 4개의 유형을 유의하게 판별할 수 있는지 알아보기 위해서 판별분석(discriminant analysis)을 실시한 결과는 표 4와 같다. 분석 결과 3개의 판별함수가 도출되었

고, Wilk's Lamda 값을 이용하여 통계적 유의성을 검증한 결과 3개의 판별함수가 모두 유의한 것으로 나타났다(1차 함수의 람다값=.10, $p<.001$; 2차 함수의 람다값=.35, $p<.001$; 3차 함수의 람다값=.69, $p<.001$). 이중 1차 함수는 전체 변량의 63.88%를, 2차 함수는 24.44%를, 3차 함수는 11.67%를 설명하고 있는 것으로 나타났다. 표 5에서 판별변수와 정준판별함수 간의 상관계수에 해당하는 구조행렬을 살펴보면, 군집분석에 사용된 4개의 변수인 정서인식, 정서표현, 감정이입, 정서조절 모두가 유의한 판별변수로 확인되었다.

정서지능 유형에 따른 학습자 특성 분석

먼저 도출된 정서지능 유형별 특성을 탐색하기 위하여, 표 5와 같이, 성별 및 학년별 정서지능의 유형별 분포의 차이를 분석하였다. 먼저 성별의 차이를 살펴보면, 저 정서지능형과 저 정서표현형은 남학생(16.50%, 21.13%)의 비중이 여학생(8.00%, 9.00%)보다 상대적으로 높은 것으로 나타났으나 저 감정이입/저 정서조절형, 고 정서지능형은 여학생(36.50%,

표 5. 성별 및 학년에 따른 정서지능 유형 분포의 특성(%)

구분	항목	저 정서 지능형	저 정서 표현형	저 감정이입/ 저 정서 조절형	고 정서 지능형	전체	χ^2
성별	남학생	32(16.50)	41(21.13)	61(31.44)	60(30.93)	194(100)	24.83*** (df=3)
	여학생	16(8.00)	18(9.00)	73(36.50)	93(46.50)	200(100)	
학년별	2학년	33(25.00)	19(14.39)	38(28.79)	42(31.82)	132(100)	34.65*** (df=6)
	4학년	7(5.34)	17(12.98)	50(38.17)	57(43.51)	131(100)	
	6학년	8(6.11)	23(17.56)	46(35.11)	54(41.22)	131(100)	
전체		48(12.18)	59(14.98)	134(34.01)	153(38.83)	394(100)	

*** $p<.001$

46.50%)의 비중이 남학생(31.44%, 30.93%) 보다 높았다. 학년별 분포를 살펴보면 다음과 같다. 저 정서지능형은 2학년(25.00%)의 비중이 4학년(5.34%), 6학년(6.11%) 보다 월등히 높았고, 저 정서표현형은 6학년의 비중이 17.56%로 2학년(14.39%), 4학년(12.98%)에 비해 상대적으로 높았다. 저 감정이입/저 정서조절형과 고 정서지능형은 4학년(38.17%, 43.51%)의 비중이 상대적으로 높게 나타났고 그 다음으로 6학년(35.11%, 41.22%), 2학년(28.79%, 31.82%) 순이었다.

다음으로 정서지능 유형별 특성을 살펴보기 위하여, 정서지능 유형에 따른 학습자 특성(자기조절효능감, 수업태도)의 차이에 대해 분석한 결과는 표 6과 같다. 자기조절효능감과 수업태도 모두 고 정서지능형, 저 감정이입/저 정서조절형 순으로 높게 나타났고, 그 다음이 저 정서표현형, 저 정서지능형 순이었다. 사후분석 결과, 자기조절효능감과 수업태도는 정서지능 유형에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 고 정서지능형과 저 감정이입/저 정서조절형 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며 저 감정이입/저 정서조절형, 저 정서표현형 사이에는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이 두 유형과 저 정서지능형 간에는 유의한 차이

가 나타났다.

정서지능 유형에 대한 가정 및 교실의 심리적 환경의 효과

다항 로지스틱 회귀모형을 통하여 학생의 정서지능 유형에 대한 가정 및 교실의 심리적 환경과 성별 및 학년 변인의 영향력을 분석한 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 고 정서지능형과 저 정서지능형을 통계적으로 유의하게 분류하는 변인은 성별, 학년, 부모개방 의사소통, 부모지지, 형제 관계의 질이었다. 표 7에는 통계적으로 유의한 회귀계수(b)의 exp(b)값이 제시되어 있고, 구체적으로 ‘고 정서지능’과 비교하여 ‘저 정서지능’ 유형에 속할 성별(1=여자)의 승산비는 exp(B)=.32로 남학생과 비교하여 (.32-1)*100=68% 낮았고, 학년(1=저학년)의 ‘저 정서지능’ 승산비는 exp(B)=12.04으로 고학년에 비하여 (12.04-1)*100=1,104% 높은 것으로 나타났다. 요약하자면, 여학생 일수록, 고학년일수록, 부모의 의사소통이 개방적일수록, 부모의 지지가 높을수록, 형제 관계의 질이 높을수록 저 정서지능형 보다 고 정서지능형에 속할 확률이 높아짐을 알 수 있다.

둘째, 고 정서지능형과 저 정서표현형을 통

표 6. 정서지능 유형별 자기조절효능감 및 수업태도의 차이에 대한 분산분석 결과

변수명	저 정서 지능형	저 정서표현형	저 감정이입/저 정서조절형	고 정서 지능형	F (df=3)	사후검증
	평균(SD)	평균(SD)	평균(SD)	평균(SD)		
자기조절효능감	-.91 (1.21)	-.16 (1.02)	-.09 (.75)	.47 (.79)	34.05***	4>3,2>1
수업태도	-.48 (.86)	-.23 (.91)	-.02 (.91)	.36 (1.00)	12.47***	4>3,2>1

***p<.001; 1=저정서지능형; 2=저정서표현형; 3=저감정이입/정서조절; 4=고정서지능형

표 7. 다항 로지스틱 회귀분석 결과

참조집단		고정서지능형		저정서지능형		저정서표현형	
비교집단		저정서지능형	저정서표현형	저감정이입/ 정서조절	저정서표현형	저감정이입/ 정서조절	저감정이입/ 정서조절
배경 변인	성별(1=여자)	.32	.31			2.63	2.71
	학년(1=저학년)	12.04			.11		
심리적 가정 환경	부모개방	.60	.60				
	부모폐쇄						
	부모지지	.48				1.90	
	형제관계 질	.35		.70	2.23	1.97	
심리적 교실 환경	교사수용-촉구						
	교사지지						
	친구지지		.54				

<주> exp(b)는 $p < .05$, $p < .01$

계적으로 유의하게 분류하는 변인으로는 성별, 부모의 개방적 의사소통, 친구지지로 나타났다. 즉, 여학생일수록, 부모개방 및 친구지지가 높을수록 ‘저 정서표현형’ 보다는 ‘고 정서지능형’에 속할 확률이 높았다. 셋째, 고 정서

지능형과 저 감정이입/저 정서조절형을 통계적으로 유의하게 구분하는 변인으로는 형제관계의 질로 나타났다. 즉, 형제관계의 질의 상승비는 $\exp(b) = .70$ 으로, 형제관계의 질이 한 단위 상승할수록, ‘저 감정이입/정서조절형’에

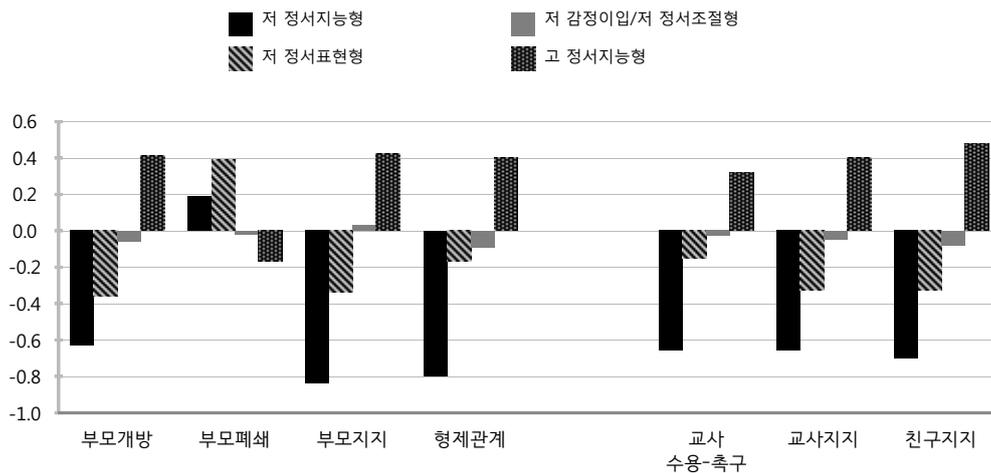


그림 2. 가정 및 교실의 심리적 환경과 정서지능 유형 간의 관계

속할 확률은 30% 낮아진다. 넷째, 저 정서지능형과 저 정서표현형을 통계적으로 유의하게 구분하는 변인으로는 학년, 형제 관계의 질로 나타났다. 저 정서지능형 집단에서 고학년일수록, 형제 관계의 질이 높을수록 저 정서표현형으로 속할 확률이 높아진다. 다섯째, 저 정서지능형과 저 감정이입/저 정서조절형을 통계적으로 유의하게 구분하는 변인으로는 성별, 부모지지, 형제 관계의 질로 나타났다. 즉, 여학생일수록, 부모의 지지가 높을수록, 형제 관계의 질이 높을수록 ‘저 정서지능형’과 비교하여, ‘저 감정이입/저 정서조절형’에 포함될 확률이 높아진다. 마지막으로 저 정서표현형과 저 감정이입/저 정서조절형을 구분하는 통계적으로 유의한 변인은 성별로 나타났다. 즉, 성별(1=여자)의 승산비 $\exp(b)=2.71$ 으로, 여학생이 남학생에 비하여 ‘저 정서표현형’보다 ‘저 감정이입/저 정서조절형’에 속할 승산비는 $(2.71-1)*100\%=171\%$ 높은 것으로 나타났다. 한편 정서지능 유형에 따른 심리적 가정 및 교실환경 변인들의 평균을 도식화하면 그림 2와 같다.

논 의

본 연구의 목적은 초등학생의 정서지능 유형을 분석하고 유형별 학습자 특성, 심리적 가정 및 교실 환경과의 관계를 탐색하는 것이었다. 연구결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 초등학생의 정서지능 유형은 저 정서지능형, 저 정서표현형, 저 감정이입/저 정서조절형, 고 정서지능형으로 통계적으로 유의하게 분류 되었다. 이는 정서지능을 한 가지

수치로 점수화해서 측정하는 것 보다 하위 영역의 측면에서 관찰하는 것이 중요하다는 문용린(2011)과 Salovey(1996)의 의견 및 중다 정서지능의 관점을 지지하는 결과이다. 정서지능의 짧은 역사적 배경으로 정서지능 수준을 측정할 수 있는 방법이 검증되지 않았으며, 사람의 정서 능력은 그 폭이 너무나 넓기 때문에 정서 영역을 한꺼번에 모두 측정하여 총점을 내는 일반화된 정서지능 지수를 산출해 내는 것은 불가능할 수 있다(문용린, 2011). 본 연구에서는 정서지능 연구를 기존의 변인 중심적(variable-centered) 접근법과 달리 중다 정서지능의 관점에 적합한 개인 중심적(person-centered) 접근법에 의한 연구방법을 적용하였다는 면에서 의의가 있다.

둘째, 정서지능 유형별 학습자 특성을 살펴본 결과, 고 정서지능형이 자기조절효능감이 높고, 수업태도도 좋은 것으로 나타났으며 저 정서지능형이 자기조절효능감도 낮고 수업태도도 나쁜 것으로 나타났다. 정서조절 능력이 높을수록 자기효능감이 높다고 한 선행연구(김의철, 박영신, 2001; Salovey et al., 2001)와 정서지능이 높을수록 수업에의 적응이 원만하다는 선행연구(신재환, 2008)와 일치한다. 하지만 정서지능은 학업성취와 정적인 상관성이 있다고 주장하는 선행연구(신재환, 2008; Elias et al., 1997)와 정서지능과 학업성취와는 상관이 없다는 선행연구(곽윤정, 1997; 정영숙, 1998)가 상반되게 존재한다. 본 연구의 결과와 결부시켜 분석해 보자면, 정서지능이 인지능력에 직접적인 영향을 주어 학업성취가 높아지기 보다는 바람직한 학습자 특성이 누적되면서 학업성취에 영향을 주는 것으로 유추해 볼 수 있다. 한편 정서지능 유형의 성별에 따른 차이를 살펴보면 남학생 보다 여학생의 정서

지능의 하위영역 및 학습자 태도 수준이 대체로 높게 나타났고 유형별로는 고 정서지능형 및 저 감정이입/저 정서조절형에 포함되는 학생이 많은 것으로 나타났다. 이는 일반적으로 여학생의 정서표현이 남학생보다 높다는 연구결과(장미선, 문혁준, 2006)와 일치한다. 학년에 따른 차이도 나타났는데, 저 정서지능형은 2학년이, 저 정서표현형은 6학년, 저 감정이입/저 정서조절형 및 고 정서지능형은 4학년의 비중이 높게 나타났다. 이는 감정이입 및 정서지능 전체 수준이 4학년에서 가장 높게 나타났다는 연구결과(장미선, 문혁준, 2006)와 일관되게 나타났다.

셋째, 초등학교의 정서지능 유형에 미치는 가정 및 교실의 심리적 환경의 영향을 살펴본 결과, 정서지능 유형별 차이에는 가정의 심리적 환경의 영향력이 상대적으로 크게 나타났다. 즉, 교사의 지지보다는 부모나 친구 및 형제관계의 질 등이 상대적으로 영향력이 큰 것으로 파악되었다. 구체적으로 우선 ‘저 정서지능형’은 정서지능의 네 하위 영역이 모두 낮게 나타났으며 가정 및 교실의 심리적 환경의 영향이 모두 부정적인 특성을 보였다. 고 정서지능형이 되기 위해서는 부모의 개방적 의사소통, 부모의 지지, 형제간의 온정적이고 친밀한 관계가 필요하다는 결과가 나타났다. 이는 심리적 가정환경의 중요성을 말해주는 결과로 정서교육의 바탕에는 바람직한 가정환경이 선행되어야 함을 말해주고 있는 것이라 여겨진다(강은주, 김영주, 2006; Goleman, 1995). 두 번째 정서지능 유형인 ‘저 정서표현형’은 정서인식, 감정이입, 정서조절능력에 비해 정서표현이 떨어지는 집단으로 가정 및 교실의 심리적 환경은 저 정서지능형 다음으로 부정적이었다. 특히 부모의 폐쇄적 의사소통 수준

이 가장 높은 집단으로 나타났다. 정서표현능력이 낮은 아이는 자신의 속마음을 털어 놓으면 창피하다고 생각하여 감정을 억압하고 잘못된 방식으로 표출하는 경향이 크다. 그리고 고 정서지능과 저 정서표현형을 구별하는 변인은 부모의 개방적 의사소통과 친구 지지로 나타났다. 아이의 정서표현능력을 높이기 위해서는 자녀에 대한 부모의 개방적 태도가 중요하며 개방적 태도로 인해 형성된 자신감은 원만한 친구관계로 이어진다는 문용린(2011)의 주장과 일치하는 결과이다. 또한 부모가 통제적일수록 아이는 복종적이며 상대방에 대한 사려가 부족한 반면, 부모가 자녀의 의사표현을 격려하는 행동을 보일수록 아동의 정서지능을 높여주어 친구와의 갈등상황을 잘 대처한다는 이민영, 김광웅과 조유진(2006)의 연구와도 같은 맥락으로 볼 수 있다. 따라서 저 정서표현형에게는 정서를 자연스럽게 표출할 수 있는 환경 조성이 선행되어야 함을 알 수 있다. 한편 ‘저 감정이입/저 정서조절형’은 정서인식과 정서표현에 비해 감정이입과 정서조절이 떨어지는 집단이긴 하지만 가정 및 교실의 심리적 환경, 학습자 특성은 고정서지능형 다음으로 긍정적으로 나타났다. 저 감정이입/저 정서조절형과 고 정서지능형을 구분하는 심리적 환경 변인은 형제 관계의 질이었다. 형제 관계가 온정적이고 친밀할수록 고 정서지능형에 속할 확률이 높아지는 것이다. 즉, 정서조절능력과 형제 관계의 질 간에 상관성이 있음을 유추해 볼 수 있다. 이는 핵가족 위주의 요즘 가족형태 속의 자녀들은 정서조절능력이 떨어진다는 문용린(2011)의 주장과 비슷한 결과로 여겨진다. 저 감정이입/저 정서조절형과 저 정서지능형, 저 정서표현형을 구별하는 공통적인 심리적 환경 요인 역시 형제 관

계의 질로 나타났다. 이 세 가지 유형을 구분 짓는 가장 큰 정서지능 하위 요인이 정서인식이었는데 형제 관계의 질이 정서인식에 큰 영향을 주면서 정서지능 각 유형이 구분되는 것으로 생각되어 진다. 이는 변화무쌍한 정서에 노출이 많이 될수록 자기반성 및 자기역할 인식의 기회가 많아짐으로 정서인식이 높아지게 되는데 이러한 상황에 노출될 기회가 형제 관계를 통해 이루어 질 수도 있다고 생각되어 진다. 비슷한 연구로는 형제로부터 지지를 많이 받는다고 인식하는 아동은 그렇지 않은 아동보다 자기 가치를 높게 인식한다는 최용주와 이재연(1993)의 연구가 있다. 형제 관계의 질이 정서지능 유형을 구분하는 유의한 변인으로 나타난 결과는 그동안 다른 변인에 비해 상대적으로 덜 다루어 졌던 형제 관계의 중요성에 대해 시사해주는 결과로 심도 깊은 추후 연구가 필요하다. 저 감정이입/저 정서조절형과 저 정서표현형을 구별하는 심리적 가정 및 교실변인은 나타나지 않았으며 배경변인인 성별에 따른 차이만 나타났다. 이는 본 연구에서 설정한 가정 및 교실의 심리적 환경 변인 외에 다른 구분 변인이 있을 것으로 예상할 수 있으므로 이 역시 추후 연구를 위한 시사점이 되겠다. 마지막으로 ‘고 정서지능형’은 정서지능의 네 하위 영역이 모두 높게 나타난 유형으로 가정 및 교실의 심리적 환경에 대한 인식이 가장 긍정적인 것으로 나타났다.

본 연구결과들을 종합해 보면 다음과 같은 시사점을 도출할 수 있다.

첫째, 현대의 정서지능을 해석하는 바람직한 관점은 정서지능 전체를 수치화하는 것이 아니라 개인별 정서지능의 강점과 약점을 파악하는 데 있다. 본 연구는 정서지능의 하위 요인별 수준과 관련변인의 관계를 분석하는

기존연구들과는 차별적으로 중다 정서지능의 관점에서 우리나라 초등학생들이 가지는 정서지능의 유형을 관련변인과 결부시켜 경험적으로 파악하였다는 점에서 시사점을 찾을 수 있다.

둘째, 본 연구에서 파악된 초등학생의 정서지능 유형에는 교실 보다는 가정의 심리적 환경의 영향력이 큰 것으로 파악되었다. 이는 추후연구를 통해 정서지능 발달의 결정적 시기에 대한 검토 및 심리적 가정환경의 중요성을 강조함과 더불어 교실환경에서는 교육적 효과의 증진을 위하여 학습자 정서지능 유형에 따른 맞춤형 교육방안을 제안할 수 있다. 먼저 ‘저 정서지능형’ 학습자의 경우 심리적 가정환경의 결손이 심각하며, 자기조절효능감과 수업태도가 모두 부정적으로 나타났다. 이 유형의 아이들이 모든 환경을 부정적으로 인식하고 있으므로 자신을 둘러싼 환경에 대해 긍정적인 시각을 가질 수 있도록 지도해야 할 것이다. 또한 가정과의 긴밀한 협조가 반드시 이루어져야 한다. 한편 학년이 낮을수록 저 정서지능 유형에 속할 확률이 높으므로 저학년 시기부터 부모가 개방적인 의사소통 및 지지적인 환경을 조성하여 정서지능의 향상을 추구해야 할 필요가 있다. 다음으로 ‘저 정서표현형’ 학습자는 자신의 뜻을 드러내는 것을 꺼리는 경향이 있으므로 학습자에게 개방적이고 허용적인 환경과 성공의 경험을 제공하여 자신감을 길러주는 교육적 방법이 효과적일 것이다. ‘저 감정이입/저 정서조절형’의 경우는 고 정서지능형과의 차이가 적은 집단으로 내면의 감정 변화에 조금 더 관심을 갖도록 배려한다면 정서표현 외에 감정이입, 정서조절 능력도 발전할 것으로 보인다. 저 정서표현형과 저 감정이입/저 정서조절형을 비교해보면

남학생과 여학생 간에 차이가 나타났으므로 성차를 고려한 정서지능 교육방안이 요구된다. 즉, 남학생들에게는 정서를 표현할 기회를 부여하고, 여학생들에게는 정서를 조절하는 능력을 길러주는 방안에 대해 모색할 필요가 있다. ‘고 정서지능형’ 학생의 경우 스스로 학습할 수 있는 학습자 특성을 가지고 있으므로 자기 주도적 학습이 이루어지도록 지도하는 방안이 효과적일 것이다. 이러한 초등학생의 정서지능 유형에 따른 연구를 통해 학생 개인별로 효과적인 교육방법이나 내용이 다르다는 점을 부모와 교사들에게 인식시켜주고 아울러 가정에서의 정서지능함양 방안과 교사용 지침서를 제공해야 할 것이다.

마지막으로 후속 연구를 위한 제언을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 Salovey와 Mayer의 초기 모형에 입각하여 개발한 문용린(1997a)의 정서지능 검사지를 사용하여 정서지능 유형을 분석하였다. 정서지능 검사는 정서지능 모형에 따라 결정되어 지기 때문에 그 하위 요인이 정서인식, 정서표현, 감정이입, 정서조절로 한정되어 있었다. 정서지능 유형을 유의하게 구분할 수 있다는 본 연구를 바탕으로 추후연구에서는 수정된 정서지능 모형(Mayer & Salovey, 1997; 문용린, 2003)을 포함한 다양한 정서지능 모형에 기반한 유형 연구가 이루어질 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서는 가정 및 교실의 심리적 환경을 사회적 지지, 의사소통, 형제관계로만 한정시켰고 자기효능감의 하위요인인 자기조절효능감을 선택하여 사용하였는데, 앞으로의 연구에서는 본 연구에 포함되지 않은 다양한 변인(아동의 기질, 동기, 성취정서, 부모의 강화와 벌, 자기효능감 전체 등)을 고려하여 정서지능 유형과의 관계를 살펴볼 필

요가 있다. 셋째, 사회적 지지, 부모-자녀 의사소통 및 교사-학생 의사소통, 자기효능감은 정서지능과도 관련이 있지만 학교적응이나 안녕감 등을 유의하게 예측하는 변인이기도 하다(이인학 외, 2011; 임수연, 권동택, 2014; 정운정, 임선아, 2013; 정희선, 조민아, 2014; 조한익, 2011). 따라서 정서지능 유형에 따라 학교적응, 안녕감 등 정신건강과 관련된 변인들도 차이를 나타낼 것으로 추론할 수 있다. 후속 연구에서는 정서지능 유형과 학교적응, 안녕감 등의 변인들과의 관계도 살펴본다면 학생들의 학교적응을 돕고, 안녕감을 증진시킬 수 있는 방안을 마련할 수 있을 것이다. 마지막으로 저학년(초2)의 경우 설문 문항을 이해하고 응답하는데 있어서 어려움이 예상되었기 때문에 본 연구에서는 설문 조사 시 담임교사가 설문 문항의 이해를 위한 도움을 제공하였다. 이와 더불어 추후 연구에서는 저학년 학생 응답의 적절성이나 신뢰도 확보에 대한 검토는 보완될 필요가 있을 것이다.

참고문헌

- 강은주, 김영주 (2006). 부모의 양육태도에 따른 유아의 정서지능 차이. *한국유아교육보육행정연구*, 10(4), 113-133.
- 강재원 (1994). *중학교 학급담임교사의 의사소통 유형과 집단응집성 관계연구*. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권금진 (2009). *초등학교 아동이 지각한 교실의 사회 심리적 환경과 아동의 정서 및 학교생활적응과의 관계*. *초등교육학연구*, 16(2), 21-40
- 김경희, 김경희 (2000). 유아 정서지능 발달에

- 관한 연구. 아동학회지, 21(4), 21-34.
- 김성연 (1998). 부모-자녀간의 의사소통, 친밀감 및 신뢰감과 청소년 비행과의 관계. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 김순혜 (2003). 아동의 기질 및 양육태도와 정서지능과의 관계. 한국교육심리학회, 17(4), 1-12.
- 김아영 (1998). 동기이론의 교육현장 적용 연구와 과제: 자기효능감 이론을 중심으로. 한국교육심리학회, 12(1), 105-128.
- 김의철, 박영신 (2001). IMF 시대 한국 학생과 부모의 스트레스와 대처양식 및 생활만족도에 대한 연구: 사회적 지원과 자기효능감과의 관계를 중심으로. 한국심리학회, 6(1), 77-105.
- 김정원 (2002). 지각된 어머니의 양육태도와 아동의 정서지능과의 관계. 열린유아교육연구, 11(7), 247-261.
- 김진태 (1999). 청소년의 감성지능 및 학급사회 환경지각과 심리적 적응과의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김춘경, 한은수, 조민규 (2013). 초등학교생이 지각한 부모애착과 정서지능, 자기효능감, 학교적응 간의 구조분석. 어린이문학교육연구, 14(1), 209-229.
- 김혜래, 최승희 (2009). 가족건강성과 학교체계요인이 청소년의 학교생활적응에 미치는 영향. 한국아동복지학, 30, 159-182.
- 문경숙, 김종백 (2010). 가정 경제의 변화에 대한 지각과 중간체계 유형에 따른 청소년의 정서프로파일. 한국심리학회지: 발달, 23(2), 39-56.
- 문용린 (1997a). 종합 진로·적성검사. 서울: 대교출판부.
- 문용린 (1997b). EQ가 높으면 성공이 보인다. 서울: 글이랑.
- 문용린 (2003). MI 적성진로진단검사. 서울: 대교한국교육평가센터.
- 문용린 (2011). 문용린 교수의 정서지능 강의. 서울: 북스넛.
- 박상현, 손원숙 (2014). 초등학교생의 수학 학업정서 유형별 자기조절학습, 수학태도 및 수학성취도. 초등교육연구, 27(3), 49-73.
- 박영애, 최영희, 박인전 (2000). 아동이 지각한 어머니 양육행동과 아동의 정서지능과의 관계. 한국가족복지학, 5(2), 161-182.
- 박정희 (2000). 초등학교 교실의 사회 심리적 환경과 소외수준 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박현진, 양혜원 (2013). 아동이 지각한 가족건강성이 학교생활적응에 미치는 영향: 정서지능의 매개효과를 중심으로. 청소년복지연구, 15(1), 257-278.
- 박화윤, 안라리 (2005). 유아의 형제 관계의 질과 또래유능성 및 정서능력간의 관계. 한국유아교육학회, 25(1), 91-109.
- 송현정 (1998). 부부관계 및 부모 - 자녀관계가 장애자 형제 관계에 미치는 영향. 숙명여자대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 신이나, 손원숙 (2012). 영재와 일반 중학생의 성취목표지향성 프로파일 분석: 개인-중심적 접근의 활용. 한국심리학회지: 학교, 9(1), 65-83.
- 신재환 (2008). 초등학교생의 가정환경 및 학업성적이 정서지능과 창의성에 미치는 영향. 아동교육, 17(2), 193-201.
- 안계향 (2009). 중요한 타인이 초등학교생의 정서지능에 미치는 영향. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 양명희, 권재기 (2013). 청소년들의 학업정서

- 지각 유형과 자기조절학습과의 관련성. 한국청소년연구, 24(4), 203-229
- 윤용숙 (2006). 초등학생이 지각한 부모 양육태도, 형제관계와 정서지능의 관계연구. 목포대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이민영, 김광웅, 조유진 (2006). 아동이 지각한 부모행동통제특성과 정서지능 및 친구 간 갈등해결전략. 아동학회지, 27(6), 149-165.
- 이인학, 박지은, 김도진, 최성열 (2011). 초등학생의 정서지능, 학습동기, 자기효능감, 사회성이 학교적응에 대한 상대적 예측력. 아동교육, 20(3), 21-31.
- 이주리 (2002). 아동의 정서지능과 관련변인들에 관한 연구. 아동학회지, 23(3), 65-77.
- 이효정 (2004). 초등학생이 지각하는 담임교사의 의사소통 유형과 학급풍토와의 관계. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임수연, 권동택 (2014). 초등학생이 지각한 담임교사의 의사소통과 학급집단응집성 및 학교생활 적응과의 관계. 초등교육학연구, 19(1), 67-90.
- 장미선, 문혁준 (2006). 아동의 정서지능에 관련된 생태학적 변인 연구. 대한가정학회지, 44(4), 11-21.
- 정윤정, 임선아 (2013). 자기효능감과 학교적응의 상관관계에 관한 메타분석. 교육심리연구, 27(4), 853-873.
- 정희선, 조민아 (2014). 부모-자녀 의사소통과 학교생활적응과의 관계; 정서조절전략의 매개효과. 청소년학연구, 21(2), 153-182.
- 조안나 (2012). 어머니의 양육 스트레스와 유아의 정서조절능력과의 관계: 어머니의 취업여부와 유아의 성별을 중심으로. 아시아아동복지연구, 10(2), 1-21.
- 조한익 (2011). 초등학생의 심리적 안녕감에 영향을 미치는 사회적 지지, 희망, 우울증 및 학업성취도의 구조적 관계. 교육심리연구, 25(1), 153-174.
- 차경림 (2002). 자아개념과 자기효능감 및 정서지능간의 관계. 홍익대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최용주, 이재연 (1993). 학령기아동의 친구관계에 따른 대체지지에 관한 연구. 아동학회지, 14(1), 109-127.
- 한국방정환재단 (2014). 2014 어린이 청소년 행복지수-국제비교연구 조서결과 보고서. 한국방정환재단.
- 한미현 (1996). 아동의 스트레스 및 사회적 지지 지각의 행동문제. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 한혜진 (2002). 자기주장훈련이 초등학생의 자기효능감 향상에 미치는 효과. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Barnes, H., & Olson, D. (1982). *Parent and Adolescent Communication, Family Inventories*. Family social science, University of Minnesota.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker(Eds.), *The handbooks of emotional intelligence*(pp. 363-3388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (1993). *Gender and Emotion, Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). Development of companionships and intimacy. *Child Development* 58, 1101-1113.
- Elias, M J. E., Weissberg, R. P., Frey, K .S., Greenberg, M. T., Haynes, N M., Kessler, R.,

- Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educator*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Karbon, M., Bernzweig, J., Speer, A. L., & Carlo, G. (1994). Socialization of children's vicarious emotional responding and prosocial behavior. *Developmental Psychology, 30*(1), 44-55.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence and organizational effectiveness. In *Journal of clinical child psychology, 22*(4), 447.
- Hair, J. F., & Black, W. C. (2000) Cluster analysis. In L. G. Grim & P. R. Yarnold(Eds.), *Reading and understanding more multivariate statistics*, 147-205. Washington, DC: Psychological Association.
- Hardy, D. F., Power, T. G., & Jaedicke, S. (1993). Examining the relation of parenting to children's coping with everyday stress. *Child Development, 64*, 1829-1841.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences, 49*, 554-564.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter(Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Moss, R. H. (1979). *Educational Environment*. San Francisco & Washington: Jossey-Bass Pub.
- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotions, 1*, 196-231.
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Research Council.
- Salovey, P. (1996). Emotional intelligence: Another way to be smart? 새로운 지능의 개념, 감성지능. 삼성생명 사회정신건강연구소(Peter Salovey 교수 초청강연 자료), 3-34.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, & Personality, 9*, 185-211.
- Salovey, P., Woolery, A., & Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. In G. Fletcher & M. S. Clark(Eds.), *The Blackwell handbook of social psychology*, vol. 2: *Interpersonal processes*. Oxford, England: Blackwell Publishers.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences, 42*, 921-933.

1차원고접수 : 2015. 01. 24.

심사통과접수 : 2015. 03. 01.

최종원고접수 : 2015. 03. 12.

Psychological Environment, Types of Emotional Intelligence and Elementary School Students' Characteristics

Jung, Dahae

Noh, Hyunjong

Sohn, Wonsook

Kyungpook National University

The main purpose of this study was to explore the relationships between home and classroom psychological environment of elementary students and types of their emotional intelligence, and to examine students' characteristics for each emotional intelligence type. The subjects of this study were 394 2nd, 5th and 6th graders(194 boys and 200 girls) who were selected from three elementary schools located in D-City. For the results, four types of elementary students' emotional intelligences were identified: Low emotional intelligence(Type 1) which showed low in all subscales of emotional intelligence; Low emotional expression(Type 2) which showed only low in emotional expression; Low empathy/low emotional regulation(Type 3) which showed emotional perception and emotional expression above the average but low in empathy and emotional regulation; and High emotional intelligence (Type 4) which showed high in all subscales of emotional intelligence. Secondly, gender and grades were significantly related to types of emotional intelligence. Also, high emotional intelligence showed strong self-regulation efficacy and positive attitude toward class, while low emotional intelligence demonstrated low self-regulation efficacy and bad behavior in class. Thirdly, some psychological environment provided by home and classroom had strong effects on discriminating between four types of emotional intelligence. For example, open communication with parents, parent support, and quality of relationships with siblings had strong effects on differences between high and low emotional intelligence types. In conclusion, necessity of a teaching-learning method customized for elementary students' emotional intelligence type and learners' characteristics is discussed.

Key words : emotional intelligence, psychological environment of home and classroom, self-regulatory efficacy, attitude toward class, cluster analysis