

저소득층 아동을 위한 혼합연령 방과후 프로그램 개발 연구: 정서지능 발달을 중심으로¹⁾

Development of the Mixed-Age After School Program for Low SES Children:
Focused on Facilitation of Emotional Intelligence

이 영 자*

Lee, Young Ja

이 종 숙**

Lee, Jong Sook

이 옥***

Rhee, Ock

신 은 수****

Shin, Eun Soo

이 정 옥*****

Lee, Jeong Wuk

ABSTRACT

The present study researched the development of a mixed-age after school program with a focus on the facilitation of emotional intelligence for low SES children. The model program was based on the Mayer and Salovey (1997) theory of emotional intelligence. Activities for 17 sessions were constructed on the basis of 43 objectives. The program was implemented with 53 children in the after school program classes of one elementary school in Kyuggi Province for 6 months. Participants were from low SES families, grouped into 3 mixed-age (K-3rd grade level) classes. Evaluation of the program showed positive effects on the development of children's emotional intelligence. Validity and appropriateness were discussed.

1) 이 논문은 1998년도 한국학술진흥재단 인문사회중점영역 연구비 지원에 의한 것임

* 덕성여자대학교 유아교육학과 교수, ** 덕성여자대학교 심리학과 교수, *** 덕성여자대학교 아동가족학과 부 교수, **** 덕성여자대학교 유아교육학과 부교수, ***** 덕성여자대학교 교양학부 조교수

I. 연구의 배경

산업화로 인한 사회·경제구조의 변화, 핵가족화, 기혼 여성의 취업률의 증가 등은 가정이 전통적으로 담당하여 온 자녀 양육 및 교육의 기능을 약화시켰다. 핵가족 형태에서는 자녀의 양육을 위해 조부모와 친척의 도움을 구하기가 어렵게 되어 자녀 양육은 전적으로 부부가 담당하게 된다. 특히 핵가족 형태의 맞벌이 부부는 자녀 양육을 더 이상 가정만의 기능으로 해결할 수 없으므로 자녀의 양육 및 교육이 주된 문제점으로 제기된다. 이와 같은 가정 기능의 약화는 생존의 문제가 자녀의 양육, 교육보다는 우선되는 빈곤층, 저소득층의 경우일수록 보다 심각한 문제를 야기하게 된다. 대부분이 이들 저소득층 아동들은 부모가 일을 하기 위해서 나가는 동안 부적절하고 취약한 주변 환경 속에 무방비 상태로 방치되기 때문이다. 따라서 저소득층 취업모의 자녀 양육을 지원하기 위하여 사회가 보다 적극적인 역할을 담당하여야 하며, 취학 전 유아를 위한 보육 프로그램, 그리고 학령기 아동을 위한 방과후 프로그램 제공의 필요성이 계속적으로 주장되어 왔다.

방과후 프로그램이 아동발달에 미치는 영향을 평가하는 연구들에 의하면, 방과후 아동지도 프로그램이 참여 아동들에게 사회적 적응과 학업 성취 면에서 긍정적 효과가 있으며(Johnson, 1994; Posner & Vandell, 1994), 아동의 안전과 학업 능력의 향상, 사회성과 자아개념의 향상을 가져왔다고 평가하고 있다(Halpern, 1992; Scales, George & Morris, 1997).

미국의 경우 시카고 도시 빈민지역의 초등학교 아동을 위한 방과후 프로그램, 미 가정학회 방과후 보육 프로젝트 지원 지역사회 방과후 프로그램 등 다양한 방과후 프로그램들이 제공

되고 있으며, 이들 방과후 프로그램에서는 아동의 안전한 보호와 학업능력의 향상뿐만 아니라, 사회성과 자아개념의 발달에 효과적인 프로그램을 제공하고 있다. 즉, 방과후 프로그램이 안전, 보호뿐만 아니라 양질의 교육을 목적으로 프로그램을 제공하고 있다(이옥, 1996; 1997, Warnock, 1992).

최근 미국에서는 방과후 프로그램의 실시와 함께 방과후 활동의 평가와 관련된 연구를 수행하여 그 결과들을 방과후 프로그램 정책에 반영하고 있다. 즉, 방과후 프로그램의 질적 발전과 지원을 위한 국회 청문회 개최를 비롯하여, 교육부와 주 정부 차원의 방과후 보육 지침과 질적 표준을 제시하는 등, 정부의 재정적 지원과 질적 보육 프로그램 제공을 위한 정책(Congress of the US, 1989; Maine Dept. of Human Services, 1990; United State Senate, 1995)에 연구결과들이 반영되고 있는 것이다.

EC 회원국으로서 매우 보편적이며 진보적 방과후 프로그램을 제공하고 있는 나라로 유명한 스웨덴에서는 방과후 활동으로 아동보호활동 외에 아동의 발달을 자극하기 위한 질적 프로그램을 제공하기 위하여 1988년 이후부터 범국가적으로 방과후 교육 프로그램이 개발되어 보급되고 있다(Bergman, 1993). 이 프로그램은 아동들이 처한 각 지역의 특성에 맞추어 운영될 수 있도록 구성되어 있으며, 프로그램 활동 내용은 세 가지 영역, 즉 문화 활동(언어, 극놀이, 음악, 미술), 자연활동(자연관찰, 학습), 지역사회 활동(책임과 과제 협력 활동)을 포함한다.

이처럼 외국에서의 활발한 방과후 프로그램 연구에 비해 우리의 경우 아직 현황 파악 단계

에 있으며, 농촌 지역 방과후 아동 지도 프로그램(한국여성개발원, 1998) 등 몇몇 방과후 프로그램이 개발되어 있고, 초등학교에서 방과후 아동지도 프로그램이 시범적으로 실시되고 있다.

한편, 우리 나라 방과후 프로그램 현황에 대한 연구에 의하면(이옥, 1995), 현재 실시되고 있는 많은 방과후 프로그램들이 단순히 아동들을 모아 놓고 보호하는 정도, 또는 학교 숙제를 지도하거나 학업 성취를 중점으로 하는 학교 교육의 연장과 같은 형태로 진행되고 있으므로 아동의 연령, 가족의 사회 경제적 배경 등을 고려하여 아동의 발달에 적절하며 질 높은 방과후 프로그램의 개발이 시급하다. 성공과 성취 지향적인 문화, 경쟁 중심의 문화 속에서 과도한 스트레스를 받으며 생활하는 아동들에게 학교 교육 이후의 시간에서는 학업성취 중심, 지적 능력의 강조에서 벗어나 자신을 계발하고, 보다 행복하게 생활할 수 있도록 도와주는 프로그램이 필요하다.

또한 현재 실시되는 대부분의 방과후 프로그램들은 동일 연령의 아동들을 대상으로 이루어지고 있으나 혼합 연령의 아동들을 대상으로 하는 프로그램의 개발도 필요하다. 현대 가족구조에서 나타나는 핵가족화와 자녀수의 감소는 가정 내에서 다양한 대인관계의 경험 부족을 초래하고, 아동기에 필요한 사회 정서적 발달을 약화시킬 수 있다. 따라서 최근 들어 아동 교육기관에서는 형제자매의 관계를 경험하게 하는 혼합연령 교육에 관심이 증대되고 있다.

Roopnarine과 Johnson(1984)은 혼합연령 집단의 경험은 나이 어린 아동에게 또래교수의 기회제공과 능력 있는 나이든 아동의 사회인지 기술의 증진을 이루게 한다고 밝히고 있다. Guralnick와 Paul-Brown(1986)은 발달 수준이

다른 아동들간의 언어적 상호작용의 빈도와 질이 높다고 밝히고 있다.

혼합연령 학급 구성이 아동들의 사회인지적 능력에 미치는 발달적 효과를 밝히는 외국의 연구들은 유치원과 초등학교 아동들로 3세 정도의 차이가 있는 혼합연령 집단구성이 교육적 효과가 높다고 밝히고 있으나(Umek & Lesnick, 1996; Adams, Harmon, Reneke, Adams, Hartle & Lamme, 1997; French, Wass, Straight & Baker, 1986) 한국의 연구는 외국에 비하여 상대적으로 부족하다(신은수, 1995). 따라서 혼합연령 집단 아동의 발달 심리적 요인을 고려하여 현장에 적용할 수 있는 프로그램의 개발이 요구된다.

아동들이 긍정적인 자아개념을 지니고 타인과 교감할 수 있는 능력, 대인관계를 원만하게 이끌 수 있는 능력을 지니는 것은 보다 즐겁고 행복한 생활을 하는데 기여할 수 있다. 이러한 능력은 최근 강조되고 있는 정서지능의 발달과 관련된다.

아동들이 효과적으로 환경에 적응하고 행복한 삶을 살아가기 위하여 계발하여야 할 필수적 요인의 하나가 지적능력임을 부인할 수는 없다. 그러나 우리의 다양한 경험과 최근의 연구들은 지적 능력이 다른 능력과 독립된 형태로는 존재할 수 없으며, 지적 능력보다 중요하고 지적 능력의 계발과 수행을 원활하게 도와 줄 수 있는 능력으로 정서 또는 정서지능의 중요성을 지적하고 있다(Goleman, 1995). 정서는 누구나 경험할 수 있는 인간의 기본적인 하위체계의 반응이므로 합리적 사고를 방해하고 지적 능력과는 상관이 없는 것으로 인식되어 왔다. 따라서 정서교육은 자신이 경험하는 정서가 표출되지 않도록 감추거나 느끼지 않도록 억제하는 부정적인 의미로 통용되어 왔다. 그러나 이

러한 정서가 인간의 지적 능력과 아주 밀접한 관련이 있으며, 잘 통합된 인지와 정서의 조화 속에서만 인간이 가장 효율적이고 적응적이 될 수 있다는 주장이 정서지능이란 새로운 개념을 만들어 냈다.

정서지능이란 정서를 인지적으로 통합하고 조절하고 사용하여 다양한 인지적, 사회적, 정서적 문제해결을 할 수 있게 하는 기본능력의 총칭이라고 말할 수 있다. 정서지능이라는 개념은 Salovey와 Mayer(1990)에 의해 최초로 정의되었다. 그러나 이들의 개념 정의가 있기 이전부터 정서지능과 유사한 개념 혹은 부분적 개념들은 자주 통용되어 왔는데 주로 지능의 정의에 관심을 가져왔던 지능 관련 심리학자들에 의해서 주창되어 온 다양한 개념들이 있다. 먼저 Sternberg(1986)는 지능의 개념을 과거 보다 확장된 개념으로 사용하여야 한다고 주장한 학자인데 그는 지능의 종류에 상황적 요소, 경험적 요소, 구성적 요소가 포함될 수 있으며 이 요소들에 포함되는 능력으로 실제 생활이나 경험속에서 개인의 능력, 흥미, 가치 등에 적합하도록 현재의 자신의 환경을 조성할 수 있는 능력이 포함된다고 주장한다. 이러한 능력이 포함됨으로써 지능의 범위 속에 정서가 중요한 요소로 자리잡게 되었다.

Sternberg(1986) 이외에 지능의 개념을 확장시킨 심리학자는 Gardner(1983)이다. Gardner(1983)의 다중지능이론에서는 지능의 요소를 언어지능, 논리-수학적 지능, 공간지능, 음악지능, 신체-운동지능, 개인간 지능, 개인내 지능의 7가지 요소로 구분하고 개인마다 각각 다른 분야에서 지능이 우세한 독특성을 가질 수 있다고 주장하였다. 이 중에서도 사회적 지능인 개인간 지능과 개인내 지능은 Salovey와 Mayer(1990), Goleman(1995) 등이 주장하는 정

서지능과 아주 유사한 개념이며 정서지능 학자들도 Gardner(1983)의 다중지능이론을 참고로 하여 정서지능의 요소를 추출하였다.

Salovey와 Mayer(1990)는 정서지능을 정서의 평가와 표현, 정서의 조절, 정서의 활용으로 구분하였다. 이러한 Salovey와 Mayer(1990)의 정서지능 견해와 Gardner(1983)의 견해를 종합하여, Goleman(1995)은 정서지능을 자신의 정서를 알기, 자신의 정서를 조절하기, 자기동기화하기, 다른 사람의 정서 인식하기, 대인관계를 다루기의 다섯가지 영역으로 분류하고 있다. Goleman은 Salovey와 Mayer(1990)의 정서지능 요인에서 정서인식, 정서 조절을 자신과 타인으로 구분하고 정서이용 요인을 자기동기화로 구분하여 정서의 사고촉진 요인을 약화시켰다. Mayer와 Salovey(1997)는 자신들의 초기의 정서지능의 개념을 수정하여 제시하면서 정서에 의한 사고 촉진 요인을 별도의 요인으로 강조하였다. 수정된 정서지능의 정의를 요약하여 제시하면 “정서를 지각하고, 사고를 도울 수 있도록 정서를 생성·표현하고 정서와 정서지식을 이해하고, 정서적 지적 성장을 증진하도록 정서를 반영적으로 조절하는 능력”이다(p.5). 정서지능에 대한 새로운 정의는 정서가 유아와 아동의 사고를 보다 지적으로 만들고 유아가 정서에 대해 지적으로 사고하게 한다는 아이디어가 병합된 정의이다. Mayer와 Salovey(1997)는 정서지능의 구성요소를 4영역, 4수준으로 구분한 16요소 모형을 제시하였다. 정서지능의 4영역, 4수준은 기초 심리적 과정에서부터 좀 더 높은 심리적 과정으로 진행된다. 예를 들어 정서를 인식하고 표현하는 능력은 가장 단순하고 기초적인 능력이고 그 다음 수준이 정서에 의한 사고 촉진, 정서를 이해하고 분석하고 정서적 지식을 적용하는 순이며, 가장 높은 수준

이 정서적 지적 성장의 증진을 위하여 정서의 반영적 조절을 이루는 것이라고 주장하였다. 이들은 각각의 영역별로 네 개의 발달적 순서가 있는 하위 수준을 제시하였다.

또한 이들은 정서지능에 포함된 대부분의 기술은 교육을 통해 증진될 수 있음을 주장하면서 학교에서의 교육을 제안하였다. 정서적 기술은 가정에서 시작되며 그렇기에 유아가 유아교육기관에 들어올 때에는 이미 출발점부터 정서적 지식에서 차이가 있음을 시사하였고(Mayer & Salovey, 1995), 자연적 정서교육이 이루어지도록 하는 것이 바람직하다고 하였다.

정서지능교육에 대한 연구는 아직 대다수가 동의하는 개념적 정의에 입각하여 이루어지기가 어렵지만 일부 연구자들은 나름의 개념적 정의를 사용하여 정서지능을 향상시키는 프로그램을 개발하여 왔다. 예를 들어, 뉴바학습센터(Nueva Learning Center)의 자기학(self-science) 교육과정(Stone & Dillehunt, 1978), Schaps와 Battistich(1991)의 아동발달 프로젝트, Hawkins(1987)의 사회성 개발 프로젝트, New Haven 시에서 지원하는 사회성 증진 프로그램(Weissberg, Shriver, Bose & DeFialco, 1997), Lantieri(1990)의 창의적 갈등해결 프로그램(Metis Associates, 1990) 등이 있다. 정서지능의 발달을 도모하는 프로그램은 대부분의 경우 일상적 프로그램 속에서 인지, 정서, 사회, 신체적 발달을 조화롭게 이룰 수 있도록 시행되고 있다. 이들 프로그램은 대부분 유치원에서부터 초등학교 혹은 고등학교까지의 프로그램들이다. 우리나라에서도 정서 지능을 향상시키는 감성교육 프로그램으로 유치원 유아와 초등학교 아동을 대상으로 개발·시도된 몇몇 프로그램이 있다(황의명과 박찬옥, 1997; 임미혜, 1998; 김기현, 이영환, 박성

옥, 한정혜, 1998). 황의명과 박찬옥(1997)의 감성교육 프로그램의 경우 Goleman(1995)의 정서지능 개념 및 구성요인 분류에 기초하여 프로그램을 개발하였기에 Mayer와 Salovey(1997)에서 제시되는 정서에 의한 사고촉진 과정이 충분히 다루어지지 않았고, 방과후 프로그램 모델로 개발된 프로그램이 아니다. 임미혜(1998)가 적용·시도한 정서교육 프로그램은 Vernon(1989)의 생각하기, 느끼기, 행동하기 정서 교육과정을 우리나라 유치원 활동에 적합하도록 수정·개발한 유치원 정서교육 프로그램이다. 임미혜의 정서교육 프로그램은 정서에 따른 사고를 고려하기는 하였으나, Mayer와 Salovey(1997)의 정서에 의한 사고촉진능력향상 기준에 의하면 미흡하다. 아울러 그 대상이 유치원 유아에 제한되어 있으며, 이 또한 방과후 프로그램이 아니다. 김기현, 이영환, 박성옥, 한정혜(1998)의 ‘마음의 힘 키우기’도 Goleman이 제시하는 EQ구성요소를 중심으로 하여 개발한 정서지능 향상 교육 프로그램으로 Mayer와 Salovey (1997)의 기준을 만족시키는 프로그램은 아니다. 결과적으로 유치원과 초등학교 저학년 혼합연령으로 구성된 방과후 아동을 대상으로 한 정서지능 향상을 위한 프로그램은 없다고 할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 위에서 논의한 정서지능의 개념(Mayer & Salovey, 1997)에 입각하여 첫째, 만 5세에서 8세의 저소득층 혼합연령 아동들의 정서의 인식과 표현, 정서에 의한 사고촉진, 정서 활용, 정서조절 능력을 향상시킬 수 있는 방과후 프로그램을 개발하고, 둘째, 저소득층 혼합연령 아동을 위한 방과후 정서지능 개발 프로그램을 시범·적용·평가하며, 정서지능 개발을 위한 방과후 프로그램의 모형을 제시하고자 하였다.

II. 프로그램 개발 과정

본 연구는 정서지능 발달을 위한 방과후 프로그램 활동의 구성, 프로그램의 적용 및 프로그램의 적용결과의 평가과정으로 진행되었다. 각 과정에서의 구체적인 연구 방법과 절차는 다음과 같다.

1. 정서지능 발달을 위한 방과 후 프로그램 활동의 구성

1) 정서지능 개념 정의

본 연구의 프로그램 활동구성 과정에서 정서지능의 개념 정의는 프로그램 활동목표의 지침이 되기 때문에 가장 핵심적이며 중요한 과정으로 다루어졌다. 본 연구에서는 정서지능 관련 문헌들을 고찰한 결과 Mayer와 Salovey (1997)의 정서지능 개념 모형을 적용하기로 하였다.

2) 방과 후 프로그램의 특성과 국내외 방과후 프로그램의 검토

본 연구에서 개발될 방과후 프로그램의 기초로서 유치원과 초등학교 저학년 아동을 위한 국내외 방과후 프로그램들을 관련문헌을 중심으로 검토하였다. 정서지능 개발과 혼합 연령, 저소득층 아동 대상 프로그램으로서의 시간적, 공간적 특성과 인적 환경 특성을 비롯하여 일반 방과후 프로그램 운영상의 특성과 제한점들을 검토하였다.

3) 정서지능발달을 위한 방과후 프로그램 구성

본 프로그램의 개발은 연구자 5명과 방과후 프로그램 활동 실시과정에서 지도교사 역할을

담당할 6명의 연구보조원들의 토의를 거쳐 이루어졌다. 본 프로그램의 활동은 정서지능 요소들과의 관련성을 세심히 분석한 후 활동주제와 내용을 결정하였으며, 그 결과를 통해 17회의 활동이 구성되었다. 각 회별로 활동목표, 자료, 활동 진행 등을 포함한 구체적인 지도계획안이 작성되었다.

2. 정서지능발달을 위한 방과후 프로그램의 적용

1) 프로그램 실시 대상 아동의 선정

본 연구는 의정부시 저소득층 지역에 위치한 병설 유치원이 있는 H초등학교에서 제공하는 방과후 프로그램의 일환으로 혼합 연령 아동 대상 3개 반을 편성하였다. 본 방과후 프로그램이 정서지능 발달을 위해 주 1회씩 총 17회에 걸쳐 진행되는 프로그램임을 초등학교 교사와 학부모에게 홍보하여 참여를 지원한 아동을 대상으로 반을 구성하였다. 각 반은 유치원 유아와 초등학교 1, 2, 3학년 아동(만 5세에서 만 8세까지)들이 연령별 4-5명씩, 17-18명으로 구성되었다. 프로그램에 참여한 전체 아동은 유치원 유아 12명, 초등학교 1학년 아동 12명, 2학년 아동 15명, 3학년 아동 14명 등 53명이다. 본 프로그램의 효과를 평가하기 위해 프로그램 실시 대상 아동들과 동일한 학급에서 동일한 수의 아동을 무선 표집하여 비교집단을 선정하였다.

2) 프로그램 적용 시간과 지도교사

한 반에 2명의 지도교사가 참여하여 3개 혼합연령 반을 대상으로 교육하였으며 본 연구의

연구보조원인 6명의 대학원 유아교육과 재학생으로 유아교사자격증을 소지하였으며 교육경험이 있는 6명의 지도교사가 주 1회씩 프로그램 활동을 실시하였다. 두 반은 월요일에 실시하였으며 다른 한 반은 수요일에 실시하였다. 1회의 프로그램 활동은 각각 2시간으로 구성되었으며 1999년 3월부터 8월까지 6개월의 프로그램으로서 총 17회의 활동이 진행되었다.

3. 정서지능 발달을 위한 혼합 연령 방과후 프로그램의 평가

본 연구에서 적용한 프로그램의 적절성을 평가하기 위해 다음과 같은 다양한 평가 방법이 사용되었다.

1) 정서지능 사전-사후검사 실시

본 프로그램의 효과를 검증하기 위하여 프로그램 활동에 참여한 아동 53명과 비교집단 아동 53을 대상으로 사전, 사후 정서지능 검사를 실시하여 비교하였다. 사용된 검사는 초등학교 저학년용 EQ검사(문용린, 1996)로서 5개 하위 영역에 총 22문항으로 구성되어 있다. 이 검사에 의한 사전 검사결과 프로그램 실시 대상 집단(평균 22.17, 표준편차 4.76)과 비교집단(평균 22.55, 표준편차 4.76)간에는 통계적으로 유

의한 차이가 없었다($p < .001$). 본 연구에서는 프로그램 효과의 집단별, 학년별 차이를 검증하기 위해서 사전검사를 공변인으로써 공변량 분석을 실시하였다.

2) 프로그램 초기의 아동 반응과 후기의 반응 비교

프로그램의 효과를 검증하기 위하여 제 2회와 제 16회의 활동을 동일하게 구성하여 정서지능 주요 요인별 아동들의 반응의 변화를 연구자 5인과 지도교사 6인이 함께 분석, 평가하였다.

3) 프로그램 활동 지도교사의 자기평가, 관찰일지, 및 주요 활동의 분석

지도교사의 매회 활동에 대한 자기평가 기록, 관찰일지, 그리고 활동 녹화자료에 근거하여 지도교사들과 연구진들이 공동으로 프로그램 활동의 적합성 및 문제점 등을 검토하였다.

4) 참여 아동들의 프로그램에 대한 평가 자료

본 프로그램의 적절성을 평가하기 위하여 프로그램에 직접 참여한 아동들을 대상으로 프로그램에 대한 흥미도와 만족도를 미리 준비된 면접지를 사용하여 평가하였다.

Ⅲ. 프로그램 모형

만 5세에서 만 8세까지의 아동들을 대상으로 본 연구에서 개발한 정서지능 향상을 위한 혼합연령 방과후 프로그램 모형은 Mayer와 Salovey(1997)의 정서지능 개념에 기초하여 이루어졌다. 본 프로그램은 다양한 연령의 아동

들이 함께 놀이하고 활동하는 과정에서 여러 가지 정서에 대한 이해 및 표현 능력을 향상시키고 정서를 적절하게 조절하며 정서에 대해 사고할 수 있는 능력을 발달시키도록 고안되었다.

〈표 1〉 방과후 정서지능 프로그램의 교육 목표

1) 정서의 인식과 표현	(1) 자신의 정서를 정확하게 인식할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> · 자신의 표정, 신체감각을 사용하여 자신의 정서를 구별할 수 있다. · 자신의 내적 감정을 정확하게 감지할 수 있다. · 자신의 복합적 감정을 인식, 평가할 수 있다.
	(2) 다른 사람들의 정서를 이해할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> · 다른 사람의 언어, 표정에서 정서를 정확하게 판단할 수 있다. · 다른 사람의 행동, 몸짓과 상황의 맥락에서 다른 사람의 정서를 인식할 수 있다. · 음악, 미술, 조각 등의 예술작품 속에서 정서를 느낄 수 있고 표현할 수 있다. · 문학 작품이나 동화 속에서 정서를 파악하고 표현할 수 있다.
	(3) 정서를 정확히 표현할 수 있고 그 정서와 관련된 욕구를 표현할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> · 정서를 표현하고 그 정서와 관련된 자신의 욕구를 언어로 표현할 수 있다. · 정서를 표현하고 그에 대응하는 욕구에 대한 반응을 상대적으로 기대할 수 있다. · 타인의 정서표현을 보고 타인의 욕구를 인식할 수 있다.
	(4) 표현된 정서를 구별할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> · 정확한 정서 표현과 부정확한 정서 표현을 알 수 있다. · 솔직한 정서 표현과 솔직하지 않은 정서 표현을 구별할 수 있다. · 복합적 정서의 표현을 알 수 있다.
2) 정서에 의한 사고 촉진	(1) 정서를 사용하여 중요한 정보에 주의 집중을 하도록 하여 사고의 우선 순위를 결정할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> · 개인 내 갈등 시에 정서의 우선 순위를 결정할 수 있다. · 대인간 외적 갈등을 개인내 정서의 우선 순위로 결정할 수 있다.
	(2) 생생한 정서를 불러일으킴으로써 감정과 관련된 판단이나 기억을 도울 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> · 주어진 상황에서 타인들의 정서를 느낄 수 있다. · 주어진 상황에서 자신의 내부에 들어있는 정서를 불러일으킬 수 있다. · 자신과 타인의 정서를 불러일으킴으로써 활동을 계획, 지속, 완성할 수 있다. · 동화나 문학작품에서 인물들의 정서를 느껴볼 수 있다.
	(3) 정서를 좀 더 세련되고 효율적인 사고에 도움을 줄 수 있도록 활용할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> · 정서의 전환을 이해할 수 있다. · 정서의 전환에 따라 다양한 관점이 있음을 알 수 있다.
	(4) 정서 상태에 따라 문제해결 접근이 달라질 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> · 문제에 따라 적절한 정서를 불러일으킬 수 있다. · 문제에 직면하여 어떤 정서를 갖는 것이 그 문제 해결에 가장 적절한 정서인지를 이해하고 활용할 수 있다.
3) 정서적 지식의 활용	(1) 정서간의 관계를 이해하고 명명할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> · 미묘한 정서에 대해 명명하고, 명칭과 명칭간의 관계, 정서 자체와 명칭의 관계를 인식할 수 있다. · 정서의 강도에 따라 명칭이 달라지는 경우도 있음을 알 수 있다.
	(2) 정서가 전달하는 의미를 이해할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> · 다양한 정서에 내포된 상황을 인식할 수 있다(예: 불공정과 분노, 상실과 슬픔, 위협과 공포 등의 관계를 알 수 있다). · 다양한 정서에 대한 대응 행동을 알 수 있다.
	(3) 복잡하고 복합적인 정서를 이해하여 활용할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> · 두 가지 이상의 정서를 동시에 파악하여 활용할 수 있다. · 복합적 정서와 불 일치하는 정서의 공존을 이해하고 활용할 수 있다.
	(4) 정서간의 전환에 대한 변화양상을 추론할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> · 특정 정서들의 변화에 패턴이 있음을 알 수 있다(예: 화는 분노로 강화되고 분노가 표현되면 만족이나 죄책감으로 전환됨을 알 수 있다). · 특정 정서의 연쇄성을 이해할 수 있다. · 대인관계에서 정서의 연결성에 대해 추론할 수 있다.
4) 정서의 조절	(1) 정서에 대하여 개방적으로 수용할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> · 긍정적인 정서와 부정적인 정서를 모두 수용할 수 있다. · 정서와 그에 대한 반응이 내면화되어 행동으로 표현할 수 있다. · 정서에 대한 조절 전략을 사용할 수 있다.
	(2) 정서의 유의성과 실용성을 반영하여 그 정서를 지속시키거나 벗어날 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> · 정서에 개입하거나 벗어나는 것을 적절한 시기에 할 수 있다. · 자신의 정서에 대해 유의성과 실용성을 숙고해 본 후에 표출할 수 있다.
	(3) 자신과 타인과의 관계 속에서 정서를 반영적으로 점검할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> · 자신의 정서를 사회 문화적 기준으로 평가할 수 있다. · 자신의 감정이 타인에게 미치는 영향을 평가할 수 있다.
	(4) 정서가 전달하는 정보를 축소, 과장, 왜곡, 왜곡시키지 않고 자신과 타인에 대한 정서를 관리, 조절할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> · 타인의 정서 상태에 기초하여 자신의 정서를 조절할 수 있다. · 정서를 활용하여 타인의 정서를 조정할 수 있다. · 사회 문화적으로 수용되는 방식으로 자신의 정서를 조절할 수 있다. · 비효율적인 정서를 자신에게 효율적인 정서로 전환하여 조절할 수 있다.

본 프로그램 모형은 교육 목표와 교육 활동, 활동 운영의 지침으로 구성되어 있으며, 이에 대하여 구체적으로 설명하면 다음과 같다.

1. 교육 목표

본 프로그램의 교육 목표는 Mayer와 Salovey (1997)의 정서지능 정의에 기초하여 정서의 인식과 표현, 정서에 의한 사고 촉진, 정서적 지식의 활용, 정서 조절의 4개 영역으로 분리된 후에 각 영역마다 4개의 하위 수준들로 세분화 되고, 이들 하위 수준들 아래에 총 43개 항목으로 진술하였다.

2. 교육 활동

본 프로그램의 교육 목표에 기초하여 총 17 회의 교육 활동이 구성되었다. 이들 활동의 구성 원칙은 다음과 같다.

첫째, 4영역 4수준 16요소 43개 항목의 교육 목표들이 편중되지 않고 고르게 반영되도록 활동을 구성하였다.

둘째, 교사의 일방적인 지시 및 전달 중심이 아니라 아동들이 적극적으로 참여하며 자율적이고 창의적으로 실행할 수 있는 활동들로 구성하였다.

셋째, 아동들의 흥미를 유발시킬 수 있도록 게임, 토의, 신체 표현, 음악 감상, 미술 감상 및 표현, 조사 활동, 신문 만들기, 동화 짓기 등의 다양한 유형의 활동들로 구성하였다.

넷째, 만 5세에서 만 8세까지의 아동들이 함께 할 수 있도록 하나의 활동 내에서도 다양한 난이도의 과제들이 제공되도록 구성하였다.

이상의 구성 지침을 토대로 개발된 교육 활동의 내용이 <표 2>에 약술되어 있다. 또한

<표 2>에는 각 교육 활동마다 관련된 교육 목표가 번호를 사용하여 제시되어 있다. 이들 번호는 위에서 제시된 교육 목표의 번호 체계를 그대로 따른 것이다. 예를 들어, 1)-(1)은 '자신의 정서를 정확하게 인식할 수 있도록 한다'를 나타내는 것이 된다. 각 활동의 교육 목표 중에서 보다 중점적인 목표는 음영으로 표시하였다.

3. 활동 운영 지침

본 프로그램의 활동들을 보다 효과적으로 실시·운영하기 위하여 필요한 몇 가지 지침들은 다음과 같다.

1) 혼합 연령으로 구성된 아동들이 나타내는 다양성에 대하여 적절하게 대처하는 것이 필요하다. 활동의 특성을 고려하여 아동들의 집단 구성을 전체집단, 만 5, 6세/ 만 7, 8세 소집단, 혼합연령(만 5~8세) 소집단, 또는 개별로 융통성 있게 함으로써 다양성에 대처할 수 있다. 전체집단활동은 활동의 소개 및 평가시에 주로 활용하고 대부분의 활동은 소집단 및 개별 활동으로 진행하도록 한다. 예를 들어, 게임이나 미술표현 활동 등은 혼합연령 소집단으로 하는 것이 가능하지만 토의, 이야기 꾸미기, 후속 이야기 짓기 등은 연령에 따른 이해도의 차이가 크기 때문에 만 5, 6세/ 만 7, 8세 소집단으로 활동하는 것이 보다 효과적이다.

2) 활동과정에서 아동의 연령에 따라 다양하게 나타나는 반응들을 서로 수용할 수 있도록 격려한다. 나이 어린 아동들의 반응을 유치하거나 부족한 것으로 생각하고 경시하지 않도록 주의한다.

3) 프로그램 실시 초기부터 아동들이 깊이 있고 풍부한 정서적 반응을 나타내기를 요구하는 것은 적절하지 않다. 아동들의 간단하고 단

〈표 2〉 방과후 정서지능 프로그램의 교육 활동

주	활동명	정서관련요소	활동내용
1	사이좋게 지내요: 서로 소개하기	1)-(1), (2), (3), (4) 2)-(1), (2), (3), (4) 3)-(1), (2) 4)-(1), (2), (3), (4)	· 자신의 이름과 나이, 취미, 좋아하는 음식 등을 연결하는 게임을 통하여 자기 소개하기 · 따돌림에 관한 '내 짝궁 최영대' 그림 동화 듣기 · 동화에서 가장 인상깊은 표정 지어 사진 찍기
*2	내가 너라면... (아기돼지 삼형제): 관점 바꾸어 동화 짓기	1)-(1), (2), (3), (4) 2)-(1), (2) 3)-(1), (2), (4) 4)-(1)	· 기존 동화 '아기 돼지 삼형제'와 '늑대가 들려주는 아기 돼지 삼형제'를 듣고 등장인물들의 정서에 대하여 이야기 나누기 · 자신들이 생각하는 입장에 따라 새로운 관점의 동화구성하기
3	얼굴 표정을 지어 보세요: 찰흙으로 얼굴 표정 빚기	1)-(1), (2), (4) 2)-(2) 4)-(1), (2), (4)	· 자신의 얼굴표정을 찍은 사진을 자세히 관찰하여 이에 나타난 정서에 대하여 살펴보고 찰흙을 이용하여 얼굴 표정 만들기
4	함께 약속을 정해요: 게임 후 느낌 나누고 규칙 정하기	1)-(1), (2), (3), (4) 2)-(4) 3)-(2) 4)-(1), (2), (3), (4)	· 홀라후프 게임하기 · 게임을 하면서 가졌던 여러 가지 느낌에 대하여 이야기하고, 새로운 게임규칙을 정하여 실시하기
5	이럴 때는 어떤 표정을 지 을까요: 잡지 속 얼굴표정 을 이용한 콜라주	1)-(1), (2), (3), (4) 2)-(2)	· 놀이공원에서 일어날 수 있는 다양한 정서를 불러 일으켜서 표현하고 이를 잘 나타내어 줄 수 있는 얼굴 표정을 잡지 속에서 골라 콜라주로 꾸미기
6	기쁠 때는? 슬플 때는?: 감정 단어를 이용한 게임	1)-(1), (2), (3), (4) 2)-(2) 3)-(1), (2), (3) 4)-(1), (2), (3), (4)	· 기쁨, 화남, 무서움, 부끄러움 등과 같이 정서를 나타내는 각 단어에 해당하는 상황을 이야기하는 그림경쟁 게임하기 · 게임에 사용된 정서와 관련된 만화 그리기
7	음악을 그려요: 음악 듣고 점, 선, 모양으로 그리기	1)-(1), (2), (3), (4) 2)-(2) 4)-(2)	· 재즈, 국악, 아프리카 음악, 아리아, 전자 바이올린 연주를 듣고 느낌을 이야기 해보고, 종이 위에 점, 선, 모양을 사용하여 자신의 느낌 표현하기
8	음악을 몸으로 느껴요: 음악듣고 신체로 표현하기	1)-(1), (2), (3), (4) 2)-(2)	· 신남, 슬픔, 놀람, 감미로움, 웅장함 등을 느낄 수 있는 음악을 듣고 신체를 사용하여 자신의 느낌을 표현하기
9	어떤 느낌일까요: 미술작품의 정서이해 게임	1)-(1), (2), (3), (4) 2)-(2) 3)-(1), (2), (3)	· 미술작품을 보고 느끼는 작품의 분위기나 정서를 수수께끼 형식을 사용하여 알아 맞추는 게임하기 · 각 미술작품의 정서에 적절한 제목 짓기
10	뒷 이야기를 지켜보세요: 동화 듣고 후속 이야기짓기	1)-(1), (2), (3), (4) 2)-(1), (4) 3)-(1), (2), (3), (4)	· 학교 폭력과 관계된 '너 그거 이리 내놔' 그림동화를 갈등 상황까지 듣고 등장 인물들의 정서에 관하여 이야기 나누기를 한 후에 후속 이야기만들기
11	우리는 한 팀: 신문지를 이용한 게임	2)-(2), (4) 4)-(1), (2), (3), (4)	· 각 팀의 구성원들이 서로 협동하여 신문지 위에 올라가기와 신문지를 길게 연결하는 게임하기
12	나누면 좋아요: 동화 듣고 게임하기	1)-(1), (2), (3), (4) 3)-(1), (2), (3), (4) 4)-(3)	· 탐욕과 전쟁이 주제인 '여섯 사람' 그림동화를 듣고 여섯 사람의 정서에 대하여 이야기하기 · 의자 뺏기 게임하기
13	나는 평화를 꿈꿔요: 슬라이드 보고 편지 쓰기	2)-(1), (2), (3) 3)-(1), (2), (3), (4) 4)-(1), (2)	· 전쟁과 관련된 스크랩 자료 보기 · 전쟁에 대한 슬라이드 동화 '나는 평화를 꿈꿔요' 보고, 전쟁을 겪고 있는 친구들에게 편지 쓰기
14	음악 속에 이야기가 있어 요: 음악 듣고 동화 만들기	1)-(1), (2), (3), (4) 2)-(1), (2), (3), (4)	· 경쾌함, 긴박감, 격렬함, 슬픔 등의 다양한 정서를 불러일으키는 음악을 듣고 이러한 정서에 따라 동화 짓기
15	느낌이 달라요: 미술작품 보고 이야기하기	1)-(1), (2), (3), (4)	· 색을 이용하여 서로 다른 느낌을 표현하는 미술작품을 감상하면서 자신의 느낌을 서로 나누기 · 미술 작품이 불러일으키는 정서와 유사한 정서를 느끼게 하는 음악 선택하기
16	내가 너라면... (홍부와 놀부): 관점 바꾸어 동화 짓기	1)-(1), (2), (3), (4) 2)-(1), (2) 3)-(1), (2), (4) 4)-(1)	· 기존의 '홍부와 놀부' 이야기, 그리고 놀부의 입장에서 개작된 '홍부와 놀부' 이야기를 듣고 등장 인물들의 정서에 대하여 이야기 나누기 · 자신들이 생각하는 입장에 따라 새로운 관점의 동화 구성하기
17	우리들의 날: 그 동안에 있었던 일 나누기	1)-(1), (2), (3), (4) 4)-(1), (2), (3), (4)	· 친구들과 함께 지냈던 일들, 느꼈던 점들에 대해 이야기나누기 · 서로 협동하여 숫자 만들기 게임하기 · 서로 축하해주기

*는 예시된 활동으로 <부록 1>에 제시하였음. 예시된 활동의 전체활동은 이영자·이종숙·이옥·신은수·이정옥(간행중)에 수록되어 있음

순한 반응들도 수용하고, 생각할 수 있는 충분한 시간을 제공하고 격려하는 것이 필요하다.

4) 활동을 하는 과정에서 아동들이 자신의 감정과 생각을 솔직하게 나타내는 것보다 사전에 정해진 특정한 정답이 있을 것으로 예상하고 이를 찾고자 하는 경향을 나타낼 수 있다. 따라서 본 프로그램의 활동들은 한 가지 정답을 찾는 것이 아님을 상기시켜 주도록 한다.

5) 본 프로그램의 활동들에서 중점적으로 다루었던 정서 지능이 활동 자체에서 끝나는 것이 아니라 아동들의 일상생활 속에서 활용될 수 있도록 하는 것이 필요하다. 예를 들면, 아동들 간의 갈등상황에서 자신의 정서 상태를 명료하게 표현하거나 상대방의 정서를 고려하여 이에 적절한 대응 행동을 하도록 격려할 수 있다.

6) 본 프로그램에서는 아동들의 흥미를 도모하기 위하여 여러 가지 활동 유형들을 포함하고 있으며, 각 활동 유형별로 다음과 같은 점을 고려하여 보다 효과적으로 진행할 수 있다.

- 게임: 게임은 모든 연령의 아동들이 즐겨하는 활동이며, 협동게임으로 진행될 때 혼합 연령의 장점을 살릴 수 있다. 또한 게임활동 과정 속에서 정서 지능을 활용하도록 격려함으로써 아동들의 실제 생활과 연결되어질 수 있다.
- 토의: 초기에는 원하는 아동들을 중심으로 발표하도록 하지만 프로그램 중반 이후부

터는 지속적으로 토의 참여율이 낮은 아동들을 위하여 가끔은 모두가 돌아가면서 이야기할 수 있도록 한다.

- 이야기 짓기: 동화 짓기나 후속 이야기 짓기 등의 활동은 초기에는 글로 쓰기보다 말로 이야기 짓기를 하도록 하고, 점차적으로 글로 쓰도록 한다.
- 신체표현 활동: 어린 아동들은 신체표현 활동을 자연스럽게 즐겨하지만 나이 든 아동들은 쑥스러워하거나 부담스러워 하는 경우가 있으므로 개별보다는 소집단으로 활동을 운영한다.
- 동화: 동화의 내용이 아동들의 이해 수준에 적절하여야 하므로 만 5, 6세/ 만 7, 8세의 소집단으로 활동하는 것이 보다 효과적이다. 또한 그림 동화, 음판 동화, 슬라이드 동화 등 동화의 형태를 다양하게 하여 아동들의 흥미를 유발시키도록 한다.

7) 혼합 연령으로 구성된 아동들의 정규 학교 수업의 종료시간이 다르므로 아동들이 방과후 프로그램에 도착하는 시간이 달라진다. 따라서 먼저 도착하는 아동들에 대한 배려가 필요하다. 일반적으로 유치원 유아와 1학년 아동들이 먼저 도착하게 되므로 전회의 활동에서 이들이 어려워하였거나 미진했던 점을 보완하도록 한다. 이외에도 몇 가지 자유놀이 활동을 준비하여 줄 수 있다.

IV. 프로그램의 평가

본 연구에서 시안을 구성하여 적용해 본 저소득층 아동을 위한 혼합연령 방과후 프로그램의 타당성과 적합성을 평가한 결과는 다음과 같다.

1. 아동의 정서지능 발달 변화에 대한 사전 및 사후검사 결과 비교

본 프로그램 활동에 참여한 유치원, 초등학교

〈표 3〉 교육집단과 비교집단의 사후검사 공변량 분석

	자승화	자유도	평균자승화	F	p
공변량	5.57	1	5.57		
집단간 주효과	590.16	1	590.16	.216	.643
오차	2649.68	103	25.73	22.94	.000
합계	3245.41	105	30.91		

교 1, 2, 3학년의 정서지능의 변화를 보기 위하여 사전 검사 점수를 공변인으로 하여 공변량 분석한 결과는 〈표 3〉에 제시되어 있다.

교육집단과 비교집단 아동의 사후검사 점수의 평균과 표준편차는 〈표 4〉와 같다. 〈표 4〉에 의하면, 교육집단이 비교집단보다 평균점수가 4점~6점 정도 높아진 것으로 나타났으며, 이는 본 프로그램이 아동의 정서지능 발달에 의미 있는 교육적 효과를 나타낸 것으로 볼 수 있다.

〈표 4〉 교육집단과 비교집단 아동의 사후 검사의 평균과 표준편차

	교육집단	비교집단
	M (SD)	M (SD)
유치원	29.25 (4.33)	24.42 (3.90)
초등 1	28.75 (6.82)	26.17 (3.76)
초등 2	28.67 (6.62)	23.27 (4.70)
초등 3	30.21 (3.36)	24.57 (6.03)
전 체	29.23 (5.37)	24.53 (4.73)

한편 프로그램의 효과가 나타난 교육집단 내에서 학년별로 차이가 있는지를 알아보기 위하여 공변량 분석을 실시한 결과, 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 즉, 프로그램에 학년별 교육 효과의 차이가 나타나지 않았으므로, 본 프로그램이 유치원, 초등학교 1, 2, 3학년 모든 아동들에게 유사한 교육적 효과가 있는 것으로 해석할 수 있다.

2. 제 2주 활동과 제 16주 활동의 결과 비교 분석

2주와 16주에 실시된 관점 바뀌서 동화 만들기 활동(‘아기돼지 삼형제’, ‘홍부와 놀부’)을 비교하여 볼 때, 초기 활동인 ‘아기돼지 삼형제’에서는 〈표 5〉에 제시된 아동 반응의 예시에서 보이듯이 정서에 대한 인식 및 표현이 잘 나타나지 않는 사실 기술적인 진술이 주로 이루어졌다. 그러나 16주에 실시된 ‘홍부와 놀부’에서는 정서에 대한 인식 및 표현이 보다 증가되어지는 특징을 보였다.

또한 이들 개작 동화들 속에서 나타난 정서의 다양성을 분석할 때, 16주에 실시된 ‘홍부와 놀부’에서 좀 더 다양한 정서 상태가 나타났다. 〈표 5〉에서 보이듯이 관점 바뀌 개작된 ‘홍부와 놀부’에서는 ‘아기 돼지 삼 형제’에서 나타났던 정서뿐만 아니라 ‘미련스럽다’, ‘속이 시원하다’, ‘실망하다’, ‘아름답다’, ‘소중하다’, ‘자신감 있다’, ‘외롭다’, ‘걱정하다’, ‘행복하다’ 등과 같은 보다 다양한 정서 상태가 제시되었다.

이와 함께 관점 바뀌 개작한 ‘아기 돼지 삼형제’에서는 특정한 정서가 구체적으로 어떠한 상황에서 나타나게 되었는지가 명확하지 않은 경향이 있었다. 예를 들어, “돼지가 재밌어서 우서서 재밌었다.”, “……늑대가 나타나서 배가 고프다고 아기 돼지를 잡아먹었어요. 아기 돼

〈표 5〉 '관점 바꾸어 동화 짓기'의 제2주 및 제16주 활동 결과물에 나타난 아동의 정서 반응 비교

	아기돼지 삼형제 (2주)	홍부와 놀부 (16주)
<p>김○○ (2학년)</p>	<p>어느 마을에 돼지 3형제가 있었습니다. 어느 날 어머니가 각자 집을 지어 살으라고 하셨습니다. 첫째는 지푸라기 집을 지었습니다. 둘째는 나무 집을 지었습니다. 셋째는 벽돌 집을 지었습니다. 그런데 늑대가 첫째 집으로 터벅터벅 걸어갔습니다. 늑대가 입김으로 첫째 돼지 집을 날려 버렸습니다. 첫째는 둘째 집으로 재빨리 달려갔습니다. 첫째는 지금 늑대가 오고 있다고 빨리 문을 잠그라고 했습니다. 늑대가 달려왔습니다. 또 입김으로 날려버렸습니다. 두 형제는 셋째 집으로 달려갔습니다. 늑대는 재빨리 달려왔습니다. 또 입김을 불었습니다. 그러나 그 집은 날아가지 않았습니다. 늑대는 산타크로스 할아버지로 변장하고 굴뚝으로 드러 갈려고 했습니다. 셋째는 그걸 보고 물을 끓였습니다. 늑대는 그것도 모르고 드러왔습니다. 그래서 늑대는 빠져 죽었습니다.</p>	<p>아버지와 놀부 홍부가 살았습니다. 아버지가 병이 나서 돌아가시기 전에 놀부에게 “놀부야, 내가 죽으면 동생 홍부를 돌봐주렴”. 아버지가 죽자 홍부는 너무 슬펐습니다. 그런데 놀부는 자기가 재산을 갖는다고 하기에 웃었습니다. 놀부는 홍부를 내쫓으면서 버럭 소리를 질렀습니다. 놀부는 너무 외로워서 홍부를 불러 행복하게 살자고 해서 같이 행복하게 살았습니다.</p>
<p>이○○ (2학년)</p>	<p>아기 돼지들이 엄마 품에서 떠났습니다. 아기 돼지들은 산에다 집을 지었습니다. 망내는 지푸라기로 집을 짓고 둘째는 나무로 집을 짓고 첫째는 벽돌로 집을 지었어요. 어느날 늑대가 찾아왔어요. 늑대는 배가 곱아서 망내내 집에 찾아갔어요. 그리고 마음씨 나쁜 늑대는 하늘나라로 가서 죽었어요. 그리고 아기 돼지들은 사이좋게 살았어요.</p>	<p>놀부가 무서워진 홍부는 아무 말 없이 집을 떠나고 말았어요. 놀부는 잡지 않았어. 왜냐하면 홍부가 나를 무서워하는 걸 난 알거든. 그래서 난 홍부를 잡지 않았어. 홍부는 날 모르게 나갔어. 아무래도 홍부는 날 무서워하고 있는 것 같애. 나는 홍부에게 재산을 나누어주었어.</p>
<p>전체 아동의 반응에서 나타난 정서</p>	<p>무섭다, 화가 나다, 재미있다, 불쌍하다, 기분이 좋다, 기분이 상하다(기분이 나쁘다), 슬프다, 우습다, 미안하다, 나쁘다, 착하다, 후회하다, 맛있다, 사이좋다(친하다), 놀라다, 배가 부르다, 배가 고프다</p>	<p>무섭다, 화가 나다, 불쌍하다, 기분이 좋다, 기분이 나쁘다, 슬프다, 미안하다, 나쁘다, 착하다, 사이좋다(친하다), 놀라다, 배가 부르다, 배가 고프다, 외롭다, 잘못했다, 고맙다, 살기 싫다, 위험하다, 미련스럽다, 힘들다, 행복하다, 아름답다, 보고 싶다, 안 보고 싶다, 소중한다, 속이 시원하다, 실망하다, 싫다, 걱정하다, 자신감 있다</p>

지는 무척 화가 났어요.”와 같이 상황과 정서의 연결이 불분명하거나 부적절한 경우들이 나타났다. 그러나 ‘홍부와 놀부’에서는 “밥을 먹고 아주 배가 부르게 되고 행복해졌다.”, “마음씨가 나빠서 안보고 싶고 이제는 속이 시원하다고 생각했어요.”, “홍부가 배가 고파서 놀부네 집으로 찾아갔어요. 놀부 부인은 주걱으로 뺨을 때렸어요.”, “어머, 홍부 서방님 미안해요. 도둑인 줄 알았어요.”와 같이 상황에 따른 정서의 연결이 보다 분명하며 적절하게 나타났다.

3. 프로그램 지도교사의 자기평가 및 관찰일지 분석

첫째, 총 17회에 걸쳐서 실시된 활동들을 각 활동에서 강조하였던 교육목표에 기초하여 그 적합성을 관찰일지에 나타난 아동의 반응과 교사 자신의 평가에 의해서 분석하였다. 자신 및 타인의 정서에 대한 인식 및 표현은 모든 활동에서 기본적으로 이루어졌으며, 특히 ‘자기 표정을 찰흙으로 빚어보기’, ‘얼굴 표정 콜라주’, ‘음악 듣고 느낌 표현하기’, ‘미술 작품 감상하기’ 활동에서 보다 활발히 이루어졌다. 예를 들어, ‘음악 듣고 느낌 표현하기’ 활동을 통해서 음악 듣고 여러 색의 색연필로 물결 모양을 그리면서 “울적한 느낌을 이렇게 그렸어요.”, 또는 쇼팽의 녹턴 C 단조를 듣고 “음악이 외롭고 슬퍼서 검정색 느낌이에요.”라고 설명하면서 죽어 가는 모습을 나타내는 반응을 보였다.

정서를 통한 사고의 촉진을 위해서는 ‘자기 소개하기’, ‘관점 바꾸어 동화 짓기’, ‘얼굴 표정 콜라주’, ‘음악 듣고 동화 만들기’ 활동들이 적합한 것으로 나타났다. 예를 들어, ‘얼굴 표정 콜라주’ 활동에서 아동들은 놀이 공간에서

놀이 기구를 탔을 때 “짜릿해요.”, “무서웠어요.”, “가슴이 덜컹거렸어요.” 등과 같이 자신들의 생생한 정서를 불러일으켜서 표현하고 이를 잘 나타내어 줄 수 있는 얼굴 표정을 잡지 속에서 골라 골라주로 만들었다.

정서에 대한 이해와 분석을 통해 정서적 지식을 활용하도록 도모하는 활동으로는 ‘감정 단어를 이용한 게임’, ‘수수께끼를 이용한 미술 작품의 정서 이해’, ‘동화 듣고 후속 이야기 짓기’가 적합한 것으로 분석되었다. 예를 들어, ‘수수께끼를 이용한 미술작품의 정서 이해’ 활동에서는 아동들이 ‘불쌍한, 슬픈, 무서운, 행복한, 쓸쓸한, 절망, 짜증, 고통, 외로움, 기쁨, 즐거움’ 등의 다양한 정서 단어들을 사용하여 정서간의 관계를 명명하고, 다양한 정서와 이에 대한 상황을 연결함으로써 정서가 전달하는 의미를 이해할 수 있었다. 또한 그림을 보고 “외로워요. 그리고 절망적이에요.”와 같이 복합적인 정서에 대한 이해도 제시하였다. 이들 활동들 외에도 전쟁이 소재인 ‘그림동화 듣고 이야기 나누기’와 ‘슬라이드 보고 편지 쓰기’ 활동도 정서에 대한 이해와 분석을 통해 정서적 지식을 활용하도록 구성되었으나 전쟁이라는 소재가 아동들에게 낯설어서 쉽게 공감을 하거나 정서적 반응을 이끌기가 힘든 것으로 나타났다.

아동들이 긍정적 및 부정적 정서를 모두 수용하고, 자신의 정서를 적절하게 조절하도록 도모하는 활동으로는 ‘게임하고 느낌 나누기’, ‘신문지를 이용한 게임’, ‘그 동안에 있었던 일 나누기’가 적합한 것으로 나타났다. 아동들은 게임을 하는 과정에서 자신의 팀이 지고 있을 때 속상하고 화가 나지만 중간에서 포기하지 않고 끝까지 응원을 하고 게임을 마치거나 또는 이긴 편을 축하하면서 박수를 쳐주는 행동

들을 보였다. 또한 나이 어린 아동들이 게임을 잘 못할 경우에도 화를 내지 않고 격려해 준다든지, “오빠 등에 올라가니 좋았어요. 그런데 오빠가 많이 힘들었을 거예요.”와 같이 다른 사람의 입장이나 정서를 인식하고 수용하는 모습도 나타났다.

둘째, 관찰 일지와 교사의 자기 평가에서 나타난 아동의 정서 반응을 분석하였을 때, 활동들이 진행되어감에 따라서 아동들의 반응에 변화가 나타나는 것을 볼 수 있었다. 초기 활동들에서는 아동들이 정서 표현을 하는 데 쑥스러워하거나 머뭇거리는 경향이 강했으며, “열 받아요.,” “한 대 꺾을 거예요.”와 같이 거친 용어를 사용하는 것이 눈에 띄었다. 그러나 프로그램의 중반이후부터는 “너무 기뻐서 하늘을 나는 듯한 느낌이에요.,” “우리 마음대로 할 수 없으니 막막해요.,” “...그림을 보면 색깔이 밝아도 기분이 우울해요. 사람의 눈빛이 어둡잖아요.”등과 같이 정서 표현이 보다 세련되어지고 다양해졌다.

또한 프로그램 초기에는 다른 아동들을 놀리거나 상대방의 정서 상태를 배려하지 않아 감정을 상하게 하는 경우가 많았으나 점차적으로 아동들간의 갈등 상황에서도 상대방의 정서 상태를 이해하려하고 이에 따라 자신의 감정 및 행동을 조절하려는 노력이 나타났다. 예를 들어, 초기에는 유치원 아동들의 의견 및 행동에 대하여 “시시하다.,” “저렇게 밖에 못해?” 등과 같이 조롱을 하거나 무시하는 경향이 있었으나 프로그램 후반에 가서는 어린 아동들의 반응에 대하여 “동생이니까 그럴 수도 있어.,” “놀리지 마. 다른 사람이 놀리면 기분이 나빠지잖아.” 등과 같이 말하며 인정하고 수용해 주는 모습을 보였다.

셋째, 본 프로그램의 활동들이 혼합연령으로

구성된 아동들에게 적합한지를 교사의 자기 평가와 관찰일지에 기초하여 분석하였다. 본 활동에 참여한 아동들은 혼합연령 프로그램의 경험이 없었으므로, 초반부의 활동은 동일 활동이라도 연령별 난이도를 고려하여 개별활동 중심으로 운영하면서 차츰 혼합연령에 적응하도록 하였다. 프로그램 초기에 저연령 아동들이 수줍어서 활동에 소극적으로 참여하자 고연령 아동들이 “어려운 게 아니라 쑥스러워서 그러는 거예요.”하며 활동을 이끌어 가는 역할을 하였고, 저연령 아동은 주로 활동을 관찰하거나 모방하였다. 제4주의 ‘게임에 의한 느낌 나누기’는 혼합연령에 의한 갈등이 표출되어 고연령 아동들이 “유치원 동생들이 많아 오래 걸려 열 받았어요. 유치원 친구는 빠요.” 등의 불평으로 정서표현과 조절이 낮게 나타났으나, 활동 후의 토의에서는, “유치원 아이들은 가깝게 의자를 놓고, 우리들은 멀리 놓고 해요.” 등의 저연령을 배려하는 반응이 나타났다.

프로그램 중반부 활동인 ‘얼굴 표정 풀라주’는 개별로 구성된 후 협동작품으로 구성하는 과정에서 고연령 아동이 저연령 아동에게 “이거 어디다 붙이려고 하는데 여기다 붙여줄까? 여기에 대봐.” 등으로 혼합연령의 협동과정이나 나타났다. ‘느낌 표현하기’의 활동에는 고연령 아동이 신체 표현에 주저하다가, 저연령 아동들의 신체표현을 관찰한 후 함께 집단표현 활동에 즐겁게 참여하였고, “동생들은 생각을 많이 하니 참고 기다려요.”하며 기다려 주기도 하였다. ‘신문지 게임’은 고학년과 저학년의 역할 분담이 원활하고 문제 해결시 고학년이 저학년을 배려하는 행동이 많이 나타났는데, 예를 들면, “동생들이 가벼워서 게임하기가 쉬웠어요.,” “오빠 등에 업혀서 재미있었어요.,” “동생이 길게 잘 찢어 줘서 잘 붙일 수 있어서 이

겼어요.”, “동생들에게도 일을 주며 같이 하니
 까 아주 잘해서 이겼어요.”, “동생이 안쪽에 서
 고 우리들이 밖에 서서 잡아줘요.” 등으로 혼
 합연령 활동의 효과가 관찰되었다. 후반부의
 ‘동화 듣기’나 ‘동화 짓기’ 중 전쟁에 관한 주
 제에서 저연령 아동이 정서 이해에 어려움을
 느끼자 저연령 아동은 고연령 아동에게 도움을
 자연스럽게 청하고, 고연령 아동은 저연령 아
 동에게 설명을 해주고, 쓰거나 그리기 활동을
 도와주고 돌보는 상호작용이 활발하게 나타났
 다. 마지막 활동에서는 “동생들이 많이 생겨서
 좋고, 방과후에는 형하고 동생하고 같이 있어
 서 좋아요.”, “형들이 좋아요.”, “동생들의 마음
 을 알 수 있었어요.” 등으로 혼합연령 구성에
 대해 긍정적인 반응을 보였다.

총 17회의 혼합연령 활동 중 언어력에 기초
 한 동화 짓기, 단어 말하기의 활동은 저연령
 아동을 위해서는 보완이 요구되며 게임활동에
 서는 유치원 연령 아동들도 쉽게 할 수 있는
 게임이 다소 포함되어질 필요성이 지적되었다.
 그러나 전반적으로 모든 연령 아동의 활동에
 대한 참여도와 흥미도가 높았다.

4. 프로그램의 흥미도와 만족도 평가

본 프로그램에 대한 아동들의 흥미도와 만족
 도는 프로그램 종료 후에 참여 아동들과의 면

담을 통하여 조사되었다. 본 프로그램에 참여
 했던 모든 아동들이 프로그램이 재미있었다고
 반응하였다. 프로그램이 재미있었던 이유로는,
 학교 수업과는 달리 다양한 활동들을 할 수 있
 었다는 것과 공부가 아니라 놀이하는 것이어서
 재미있었다는 반응이 주로 제시되었다. 이와
 함께 유치원 아동 한 명은 “보기도 많이 보고,
 느낌이 어떤지 알고 느낌이 다른 것을 알았어
 요.”라고 반응하여 정서에 대한 탐색을 할 수
 있어서 재미있었다고 이유를 제시한 경우도 있
 었다.

아동들은 또한 다음 번에도 이와 같은 프로
 그램에 참여하고 싶으냐는 질문에 대하여 대부
 분(47명, 89%)이 재미있어서 다시 참여하겠다고
 반응하였다. 그러나 일부 아동들(6명, 11%)은
 ‘쾌적하지 않은 환경’, ‘혼합연령 구성의 부담
 감’, ‘활동의 어려움’, ‘부모님 허락의 필요성’과
 같은 이유를 들어 참여하지 않겠다고 하였다.

본 프로그램의 혼합 연령으로 이루어진 집단
 구성에 대하여 아동들의 반응은 일부 아동(5
 명, 9%)을 제외하고는 대부분(48명, 91%)이 긍
 정적인 것으로 나타났다. 유치원과 1학년 아동
 들의 경우는 “형/언니가 잘 도와주고 같이 놀
 아주어서, 그리고 도와주어서 좋았다”는 반응
 이 많은 것에 비해서 2, 3학년 아동들은 “동생
 들이 귀엽고, 나를 잘 따르고 말을 잘 들어서
 좋았다”는 이유들이 제시되었다.

V. 논의 및 제언

본 연구는 저소득층 혼합연령 아동을 위한
 정서지능 향상 방과후 프로그램을 개발하는 것
 이었다. 본 연구에서 개발된 프로그램은 Mayer
 와 Salovey(1997)의 정서지능 이론에 입각하여,

정서지능의 4영역 4요소를 모두 포함하도록
 설정된 교육목표에 적합하게, 정서와 지적 능
 력을 상호보완적으로 연계할 수 있는 실제 활
 동 중심의 내용으로 구성되었다. 흔히 방과후

프로그램들이 학교 학습의 연장선상에서 과제 지도와 보충 수업의 형태를 취하거나 지적 성취에만 초점을 맞추는데 비하여 본 프로그램은 아동의 정서 지능의 향상을 통해 다양한 실제적 능력을 향상시킴으로써 궁극적으로 전인적 발달을 지향하고자 하였다. Mayer와 Salovey (1997)는 정서지능의 개념을 단순한 사회적 기술이나 감수성이 풍부함, 충동억제나 동기유발, 낙관성과 같은 성격적 특징보다는 이러한 성격적 측면이 나타날 수 있도록 하는 정서와 지적 능력의 원활한 상호작용 능력이라고 설명하였다. 본 프로그램 활동들도 좀 더 본질적인 정서와 지능을 연결시키는 이러한 정서지능의 개념에 충실하도록 구성하였다.

본 프로그램은 혼합연령(유치원, 1, 2, 3학년) 아동들에게 적합하도록 교육내용의 난이도를 다양화하고, 연령간의 소집단 활동과 대집단 활동을 조화롭게 구성하고, 연령간의 협동과제를 많이 부여함으로써 다양한 연령의 아동들이 모두 만족할 수 있도록 하였다. 그러나 프로그램의 진행과정에서 나타난 반응들을 분석하면 활동이 혼합연령에 약간 부적절하게 운영된 경우도 있었다. 만족도 조사에서도 대부분의 아동들은 혼합연령을 긍정적으로 평가하였지만 소수의 아동들은 혼합연령의 문제점을 시사하는 반응을 보이기도 했다. 앞으로의 연구를 통하여 프로그램의 내용 속에 연령 차이를 적극적으로 이용하여 모든 연령의 아동들이 상호 유익하고 재미있을 수 있는 활동들을 다수 포함하여 연령차를 오히려 이점으로 활용할 수 있도록 보완하여야 할 것이다. 또 혼합연령에 의한 방과후 활동에 출석하는 시간의 차이도 보완하기 위하여 유치원 유아나 초등학교 1학년 아동들을 대상으로 프로그램이 시작되기 전에 전시간에 미흡했던 것에 대한 보완 활동을

하거나 본 활동 전에 사전활동을 실시하여야 한다. 이러한 활동은 특히 어린 연령의 아동들을 위한 것이므로 언어적, 추상적 활동보다는 구체적이며 실제적이고 내면화를 위한 심화활동이면 좋을 것이다.

본 프로그램은 또한 방과 후 프로그램으로 적절하도록 구성되었다. 방과후 프로그램은 대부분 자원하여 참여하기 때문에 참가하는 아동들의 인원이 프로그램 진행 중에 변화가 심하며, 숙제를 내거나 진행되는 활동 이외의 다른 활동으로 보완해 줄 수 없으므로, 매 회의 활동이 가능하면 1회에서 완료되거나 마무리되는 것이 바람직하다. 본 프로그램은 이러한 방과후 프로그램의 특징을 고려하여 가능하면 준비물이나 과제를 최소화하였으며, 무엇보다 내적 동기유발에 의해 참여하도록 흥미 있는 경험과 활동 중심으로 구성되었으며, 아동의 전인적 발달을 도모하는 지적, 언어적, 예술적, 신체적 표현활동과 작품 만들기 등을 통하여 학교 학습과의 관련성을 높이고자 하였으므로 아동에게 유익할 뿐 아니라 학부모들에게 놀기만 한다는 인상을 주지 않도록 고려하였다. 방과후 프로그램은 흔히 방과후에 가정에서 보호받지 못하는 아동들을 대상으로 이루어지므로 다른 어떤 활동보다도 정서지능의 향상이 필수 불가결한 요소라고 본다. 이점에서 본 프로그램은 아동의 정서지능 향상에 초점을 둔 방과후 프로그램으로 활용될 수 있도록 구성하였다.

그러나 본 프로그램은 개발을 위한 시간적, 경제적 한계로 인하여 앞으로의 연구를 통해 시정 개선되어야 할 몇 가지 문제점을 가지고 있다. 첫째, 본 프로그램은 1학기동안 일주일에 1회 실시될 수 있는 프로그램으로 개발되어 이 중 사전, 사후 검사기간을 뺀 17회분만 실

시하였다. 그러므로 본 프로그램의 활동이 실시되는 시간외의 전체 방과후 프로그램의 교육 목표나 내용, 운영에 대한 연구가 부족한 형편이다. 어떻게 전체 프로그램과 조화를 이루도록 활동들이 진행될 것인지, 전체적 프로그램에서 정서지능 향상을 위한 교육방침 또는 운영 방안을 어떻게 정하여야 하는지, 정서지능 향상을 위한 활동들이 어느 정도의 기간과 양으로 투입되어야 하는지 등에 대해서는 경험적 검증이 거치지 못하였다. 본 프로그램의 평가에 의하면 비교적 단기적 프로그램 실시만으로도 상당한 효과가 있었음이 검증되었으나, 대체로 정서지능의 하위요인인 인식 표현 단계에서는 확실한 발달이 있었으나 높은 수준의 정서지능 발달이 이루어졌는지 명확하지는 않았다. 이러한 점으로 볼 때 정서지능 프로그램은 적어도 1년 이상의 장기적 교육을 실시함으로써 그 소기의 목적을 달성할 수 있을 것 같다. 그러므로 앞으로 1년 이상의 기간동안 실시될 수 있는 장기적 교육 프로그램의 개발이 필수적이라고 할 수 있다. 그리고 이러한 프로그램은 각 회의 활동에서 그치는 것이 아니라 다른 방과 후 활동들과 연계해서 종합적 프로그램으로 발전 시켜야 한다고 본다.

둘째, 본 프로그램에 포함된 활동들은 정서지능의 상위 요소도 발달시킬 수 있도록 계획되었다. 그러나 방과후 프로그램에 참여하는 아동의 정서지능 발달 수준이 하위 수준에 머물러 있었기 때문에 활동 속에서 정서에 의한 사고촉진, 복합적 정서 지식의 활용, 정서의 전환의 이해, 반영적 사고를 통한 정서의 조절 등의 영역에서는 활발한 반응이 나타나지 않았

다. 그러므로 프로그램을 개발할 때, 이러한 정서지능 발달의 수준적 차이를 고려하여 초반, 중반, 후반의 활동들을 단계적으로 구성하고 중반부와 후반부에서 정서지능의 상위 요인들을 집중적으로 부각시킬 수 있는 활동을 계획 실시하여야 할 것이다. 또한 활동의 내용을 1회로 끝마치는 데에만 급급하지 말고 연속적으로 개발하여 회수가 거듭될수록 심화된 정서지능 촉진 활동이 일어날 수 있도록 하여야 한다. 물론 이러한 연속적 활동을 계획함에 있어서 방과후 프로그램에 참여하는 아동이 안정적으로 계속 나올 수 있는 방안도 함께 강구되어야 할 것이다.

셋째, 방과후 활동은 아동들에게 흥미를 끌 수 있으면서 실제 아동의 전인적 발달에 유익해야 한다. 본 프로그램이 성공적이었던 것도 흥미 있는 활동으로, 강제하지 않았음에도 아동들이 자발적으로 종료 시까지 거의 탈락하지 않고 참여하였다는 데 있다. 그러나 흥미 있는 경험 중심의 활동을 위해서는 교사의 준비와 높은 자질이 필수적이었다. 또 혼합연령 집단이므로 1인 이상의 팀 티칭이 필요한 경우가 있음을 고려해야 한다. 앞으로의 과제는 이러한 제한점을 극복할 수 있도록 교사 교육을 강화하고, 자료집의 내용 등을 좀 더 상세화하고, 교구나 교재의 구입이 가능하게 하는 등 방과후 교육이 제도화, 체계화되어야 한다고 본다. 아울러 본 프로그램이 단일연령보다는 혼합연령에 더 적합한 프로그램인지는 검증되지 않았기 때문에 단일연령과 혼합연령에 대한 프로그램 적용효과를 알아보는 추후 연구가 필요하다고 본다.

참고 문헌

- 김기현·이영환·박성욱·한종혜(1998). 마음의 힘 키우기-아동의 사회, 정서 발달 프로그램-. 서울: 학지사.
- 김혜성(1994). 아동의 연령에 따른 교사-아동의 언어적 상호작용에 관한 연구: 종일제 혼합연령 유치원을 대상으로. 덕성여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 문용린(1996). 정서지능(EQ) 진단 검사. 서울: 대교교육과학연구소.
- 신은수(1996). 혼합연령 집단과 동일연령 집단 아동의 사회인지적 능력 비교분석에 기초한 혼합연령 비교 연구. 유아교육연구, 16(1).
- 이영자·이종숙·이옥·신은수·이정옥(간행중). 정서지능 계발을 위한 혼합연령 방과후 프로그램. 서울: 양서원
- 이 옥(1997). 학령기 아동을 위한 방과후 프로그램 국제비교연구 -미국과 스웨덴을 중심으로. 아동권리연구, 1(2). 105-124.
- _____(1996). 스웨덴의 아동보육제도 연구. 대한가정학회지, 34(4), 187-202.
- _____(1995). 학령기 아동을 위한 방과후 탁아 프로그램 연구, 아동학회지, 16(1), 3-8.
- 임미혜(1998). 생각하기, 느끼기, 행동하기 유아정서 교육과정의 효과연구, 서울여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 한국여성개발원(1998). 농촌지역 방과후 아동지도 프로그램 시범적용. 한국여성개발원.
- 황의명·박찬옥(1997). 유아를 위한 감성교육 프로그램. 서울: 양서원.
- Adams, D., Harmon, C., Reneke, S., Adams, T. L., Hartle, L. (1997). Project friend: A multi-age learning community. *Early Childhood Education Journal*, 24(4), 217-221.
- Bergman, M. (1993). Early childhood care & education in Sweden. In T. David(Ed.), *Educational provision for youngest children: European perspectives*(pp. 112-132). Paul Chapman Publishing Ltd. London.
- Congress of the U.S. (1989). *Latchkey children, hearing before the subcommittee on education and health of the joint economic committee*. Congress of the US. 100th Congress US Government Printing Office, Washington D.C.
- French, D. C., Wass, G. A., Stright, A. L., & Baker, J. A. (1986). Leadership asymmetries in mixed-age children's groups. *Child Development*, 57, 1277-1283.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The Theory in practice*. New York: Basic Books.
- _____(1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Book.
- Greenberg, M. T., & Snell, J. S. (1997). *Brain Development and Emotional Development: The Role of Teaching in Organizing the Frontal Lobe*. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*(pp. 93-119). New York: Basic Books.
- Guralnick, M. J., & Paul-Brown, D. (1986). Communicative interactions of mildly delayed and normally developing preschool children: Effect on listener's developmental level. *Journal of Speech and Hearing Research*, 29, 2-10.
- Halpern, R. (1992). The role of after school programs in the lives of inner city children: A study of urban youth network. *Child Welfare*, 71(3), 215-230.
- Hawkins, M. (1987). *Programming for school age child care: A children's literature based guide*. Littleton, Colorado: Libraries Unlimited Inc.

- Johnson, K. (1994). Energize children's self-esteem: Utilizing after school group. *School-Social Work Journal, 18*(4), 28-35.
- Lantieri, L., & Rodrick, T. (1990). A new way of fighting. *RCCP(Resolving Conflict Creatively Program), 1*, 4-5.
- Maine Dept. of Human Services (1990). Administrative, policy and legal issues: Running an effective school-age child care program. Augusta, ME.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology, 4*, 197-208.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. In Peter Salovey and David J. Sluyter(Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Metis Associates (1990). *The Resolving Conflict Creatively Program: 1988-1989, Summary of Significant Finding of RCCP New York Site*. New York: Metis Associates.
- Posner, J., & Vandell, D. (1994). Low-income children after school care: Are there beneficial effects of after school programs? *Child Development, 65*, 440-456.
- Roopnarine, J. L., & Johnson, J. E. (1984). Socialization in mixed-age experimental program. *Developmental Psychology, 20*(5), 828-832.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, & Personality, 9*(3), 185-211.
- Scales, A., George, A., & Morris, G. (1997). Perceptions of one after school tutorial program. *Journal of Research and Development in Education, 30*(3), 167-182.
- Schaps, E., & Battistich, V. (1991). Promoting health development through school-based prevention: New approaches. In Eric Copelrud(Ed.), *Preventing Adolescent Drug Use: From theory to practice*, OSAP Prevention Monograph, No. 8.
- Sternberg, R. J. (1986). *Beyond IQ: A Triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Stone, K. A., & Dillehunt, H. Q. (1978). *Self-science: The subject is me*. Santa Monica, CA: Goodyear Publishing Company, Inc.
- Umek, L. M., & Lesnik, P.(1996). Social interaction and types of play in mixed-age and same-age groups in early childhood institutions. ERIC Document No. 402043.
- United States Senate (1995). *Impact of welfare reform on children and their families: Hearings before the committee on labor and human resource*. United States Senate 104th congress Feb. 28, & March I, 1995. US Government Printing Office, Washington DC.
- Vernon, A. (1989). *Thinking, feeling, behaving* (An emotional education curriculum for children), IL.: Research Press.
- Wamock, M, M. (1992). After-school child care: Dilemma in a rural community, *Child Today, 21*(1), 16-19
- Weissberg, R. P., Shriver, T. P., Bose, S., & Defalco, K. (1997). Creating a districtwide social development project, *Educational Leadership, 37*-39.

〈부록 1〉 활동의 예시

- ▶ 활동명: 내가 너라면... 아기돼지 삼형제
- ▶ 활동목표: 중점 목표는 1) 정서의 인식과 표현: 수준 1, 2, 3, 4
 2) 정서에 의한 사고 촉진: 수준 1, 2 이며,
 이외에 관련되는 목표는 3)-(1), (2), (4)와 4)-(1)이 해당된다.
- ▶ 집단구성: 대집단, 소집단, 개별
- ▶ 활동자료: 아기돼지 삼형제(음판동화), 늑대가 들려주는 아기돼지 삼형제
 (그림동화), 종이, 필기도구(연필, 크레파스, 색연필 등)
- ▶ 활동진행:
 - 도입(10분):
 - 1) ‘아기돼지 삼 형제’를 간단하게 들려준 후에 아기돼지들과 늑대의 감정에 대해서 이야기 해본다.
 “늑대는 왜 아기돼지의 집을 찾아갔을까?”, “늑대가 왔을 때 지푸라기로 집을 지은 돼지는 기분이 어땠을까?”, “늑대가 지푸라기 집을 쉽게 부수었을 때 어떤 생각을 했을까?”
 - 2) 관점이 다른 ‘늑대가 들려주는 아기돼지 삼형제 이야기’를 들려준다.
 “이번에는 우리가 알고 있는 아기 돼지 삼형제와는 조금 다른 이야기를 들어보자. 늑대가 자기 입장에서 아기 돼지 삼형제와 무슨 일이 있었는지를 설명하고 싶단다. 늑대의 이야기를 한 번 들어보자.”
 - 전개(30분):
 - 1) ‘늑대가 들려주는 아기돼지 삼형제 이야기’의 여러 상황에서 아기 돼지들과 늑대의 정서를 인식하고 이야기해 본다.
 - ① 등장인물의 정서에 대해 인식하기:
 “늑대가 설탕을 빌리러 온 것을 아기 돼지가 알았다면 기분이 어떨까?”, “감기 때문에 재채기 한 것을 돼지 집을 부수기 위해 입김을 세게 분 것이라고 오해를 받았을 때 늑대는 어떤 기분이었을까?”
 - ② 등장인물에 감정이입하여 정서 인식하기:
 “만일 내가 아기 돼지라면, 늑대에 대해 어떠한 느낌이 들었을까?
 “만일 내가 늑대라면, 아기 돼지에 대해 어떠한 느낌이 들었을까?”
 - ③ 자신의 경험에 비추어 정서 인식하기:
 “너희들도 아기돼지, 늑대가 가졌던 감정들을 느낀 적이 있지?”
 “언제 그랬니?” “그때 어떻게 행동했니?”, “그 행동을 할 때에는 마음속에 어떤 느낌들을 가지고 있는 걸까?”, “그 느낌이 전부일까?”

④ 바람직한 문제해결 찾기:

“이 방법 이외에 늑대는 어떻게 행동 할 수 있을까?”

“그 방법은 늑대가 가지고 있는 느낌을 정확하게 표현하고 있을까?”

- 2) 각 아동들이 자신들이 생각하는 입장에 따라 새로운 관점의 동화를 구성한다. (돼지 형제의 입장, 늑대의 입장, 경찰관이나 기자의 입장, 상황을 관찰하고 있던 다른 동물들의 입장 등)

그림으로 그리고 글씨를 쓰거나, 글로 구성하거나 만화로 구성하거나 여러 가지 방법으로 자유롭게 할 수 있으며, 개별적으로 만드는 것을 어려워 하는 아동은 2명씩 짝을 지어 구성할 수 있다.

- 마무리(10분): 활동의 평가

- 1) 자신이 만든 이야기를 친구들에게 소개하는 시간을 갖는다.
2) 동화 짓기 활동에 대한 평가를 한다.

“오늘 동화를 듣고 지어보는 활동을 했는데, 느낌이 어떠니?”

“왜 그런 느낌이 들었니?”

- 3) 활동이 끝난 후 아동들의 작품을 모아서 책으로 묶어 볼 수 있도록 한다.

◇ 평가 및 활동시 고려사항: 아동들에게 흥미 있는 활동이었는가? 아동들이 동화 속에서 정서를 파악하고 표현할 수 있었는가? 동화를 듣고 자신의 정서를 불러 일으켜 새로운 관점의 동화를 작성할 수 있었는가? 혼합연령으로 진행하기에 적합한 활동이었는가 등에 기초하여 본 활동을 평가할 수 있다.

유치원 유아와 1학년 아동의 경우에는 연결된 동화를 만든다는 것을 어려워하므로, 연령별로 집단을 이루고 토의를 하여 동화를 만들 수 있도록 교사가 도움을 주는 것이 바람직하다. 또한 동화 만들기 활동이 끝난 후, 다른 아동의 관점을 느끼고 수용할 수 있도록 토의를 유도하는 것이 바람직하다.