

생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정의 효과 연구¹⁾

Emotional Education: Effects of a Thinking, Feeling, Behaving Curriculum

임 미 혜*

Lim, Mi Hye

문 미 옥**

Moon, Mi Ok

ABSTRACT

This study examined the effectiveness of an Emotional Education Curriculum. The subjects were 55 five-year-old children attending a kindergarten located in Kangbuk-gu, Seoul. Using the pre- and post-test model, the Thinking, Feeling, Behaving Curriculum was employed two to three times a week for 15 weeks in the experimental group. Data were analyzed by t-test and ANOVA. This study indicates that the Thinking, Feeling, Behaving Emotional Education Curriculum was effective in understanding young children's emotional self-perception and empathy, but the curriculum was only partially effective in improving young children's social behaviors.

1) 이 논문은 서울여자대학교 대학원 박사학위 청구논문의 일부임.

* 경북전문대학 유아교육과 조교수

** 서울여자대학교 아동학과 교수

I. 서론

최근의 유아교육분야에서는 정서발달이 인간 성장 발달을 결정하는 주요한 요인임을 재인식하고 유아정서교육을 강조하게 되었다. 특히 1990년 Yale대학의 Salovey와 Harvard대학의 Mayer가 정서지능(Emotional Intelligence)이란 용어를 사용하고, 미국의 잡지인 The Time의 Nancy Gibbs 기자가 정서지능을 측정 한 수치를 'Emotional Quotient'(EQ)라고 IQ와 대비하여 설명한 이후로 과거 어느 때보다도 더욱 정서교육의 중요성이 부각되었다(문용린, 1998).

Mayer와 Salovey(1997)는 정서지능을 '정서를 정확히 지각하고 평가하며 표현하는 능력, 사고 촉진을 위하여 정서를 유발시키는 능력, 정서와 정서지식을 이해하는 능력, 정서적, 지적 성장을 위하여 정서를 조절할 수 있는 능력'으로 정의하였다. 즉, 정서를 사고의 기초로 사용하고, 정서를 사용하여 사고를 하는 것이 중요한 사회적 능력과 행동에 관련 있는 것으로 보았다.

정서지능에 대한 연구들은 대체로 자신의 정서를 잘 이해하고, 정서조절을 잘 하는 이른바 정서지능이 높은 어린이는 학업이나 친구관계 뿐 아니라 사회생활도 잘한다는 것을 밝히고 있다(장현갑, 1996; 박경미, 1997; Casey & Schlosser, 1994; Champman, Zahn-Waxler, Cooperman, & Iannotti, 1987; Denham, 1986; Eisenberg, Fabes, & Losoya, 1997; Goleman, 1997; Greenberg & Snell, 1997; Losoya, 1994).

이와는 반대로, 쉽게 긴장하고 불안, 주의산만과 같은 부정적 정서를 가진 정서지능이 낮은 어린이는 새로운 상황에 지나치게 부끄러워하거나 위축하는 것과 같은 내면화 장애(inter-

nalizing disorder)나 과잉행동, 공격, 범죄 등의 외면화 장애(externalizing disorder)를 보였다. 이들은 대개 자기 자신의 정서를 이해하거나 통제를 못하여 비교적 많은 문제행동을 일으키고, 사회적 기술 능력이 떨어져 친구가 적은 것으로 나타났다(Eisenberg et al., 1997; Losoya, 1994).

이와 같은 정서지능 연구결과들은 어린이의 학교생활, 친구관계, 정신적 건강 등 여러 측면에서 성공을 좌우하는 결정적인 능력은 지적 능력이 아닌 또 다른 능력 즉, 정서적 능력이라는 점을 증명해 주고 있다. 더욱이 Goleman(1997)은 IQ가 출세와 성공의 20%를 설명하는 반면 정서지능은 80%를 설명한다고 주장하며 정서지능의 중요성을 강조하였다.

최근 우리 나라에서는 이러한 정서교육의 중요성을 절감하여 지금까지 실시해온 정서교육에 대한 분석(문미옥·임미혜, 1998) 및 현장 실태조사(이원영, 1996)연구 등이 이루어지고 있다. 이들 연구들의 결과에서 보면 우리 나라의 정서교육은 그 중요성에 대한 인식은 매우 높으나, 실제로는 정서교육을 인지적으로 가르치는 측면에서 교육이 이루어지고 있음을 지적하고 있다. 또한 교육부의 유치원 교육지도자료집에 나타난 활동들을 분석해 본 결과 우리나라 정서교육 활동은 주로 나, 친구, 건강한 마음 등 몇 개의 생활주제에 편중되어 있을 뿐 아니라 자기 정서를 인식하는 활동만을 강조하였으며, 감정이입, 감정조절 및 정서 표현, 대인관계 기술 등에 대한 것은 구체적으로 제시하고 있지 않음을 밝혔다(문미옥·임미혜, 1998). 뿐만 아니라 정서교육 프로그램 개발의 필요성을 절감하여 다양한 정서교육 프로그램

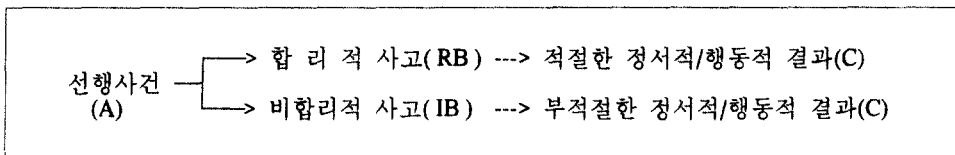
들도 개발되어 소개하고는 있으나(박찬옥 · 황의명 · 1997; 김현경 · 이지은 편저, 1998) 이들 프로그램들의 대부분은 외국 프로그램을 기초로 개발된 것으로 개발자가 나름대로의 우리나라 상황을 고려하여 제시하였으나 이 프로그램을 직접 유아교육현장에 적용함으로써 유아와 교사의 특성, 유아교육기관의 여건, 문화적 차이 등의 측면에서의 적합성을 검증하지는 못하였다.

한편 미국의 경우, 유 · 초 · 중 · 고등학교에서 다양한 정서교육 프로그램이 개발되어 실시되어지고 있다. 예를 들어, 자아과학 커리큘럼(The Self Science Curriculum), 창의적인 갈등 해결 프로그램(Resolving Conflict Creatively Program), 아동발달 프로젝트(Child Development Project), 시애틀 사회성 개발 프로젝트(The Seattle Social Development Project), 사회성 역량 증진 프로그램(Social Competence Promotion Programs), 사회적 인식 및 사회적 문제 해결 프로젝트(The improving Social Awareness-Social Problem Solving Project), 대안적 사고 전략증진 교육과정(Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum), 생각하기 · 느끼기 · 행동하기 정서교육과정(Thinking, Feeling, Behaving: An Emotional Education Curriculum), 다른 사람과 관계 맺기(Connecting with Others) 등이다. 이러한 프로그램 중 특히 생각하기 · 느끼기 · 행동하기 정서교육과정(Think-

ing, Feeling, Behaving: An Emotional Education Curriculum)은 유아가 생각하고 느끼고 행동하는 것을 동시에 한다는 것을 전제로 한 프로그램이다. 이 프로그램을 우리 나라 유아교육현장에서 효과검증을 거쳐 적용한다면 우리 나라 유아 정서교육의 바람직한 기틀을 마련할 수 있으리라 생각된다.

생각하기 · 느끼기 · 행동하기 정서교육과정은 5세부터 고등학생까지를 대상으로 긍정적인 정신 건강 개념을 가르침으로써 사회적 · 정서적 발달을 촉진시키려는 목적으로 개발된 것이다. 정서적 문제를 사건 자체보다는 사건에 대한 잘못된 생각의 결과라고 보는 Albert Ellis의 인지 · 정서 · 행동 치료(Rational Emotive Behavior Therapy: REBT)에 이론적 근거를 두고 있다. 즉, REBT에서는 어린이가 정서적 문제를 일으키는 것을 그 사건에 대해 어린이가 나쁜 정서를 느끼기 때문이라고 본다(이형득 외, 1984). 이 개념을 정서적 혼란의 A - B - C 이론으로 그려보면 다음 <그림 1>과 같다.

이와 같이 생각하기 · 느끼기 · 행동하기 정서교육과정에서는 어린이가 실생활에서 직면하고 있는 문제들과 관련지어 자신과 다른 사람의 정서를 정확하게 인식하고 민감하게 반응할 수 있으며, 자신과 다른 사람의 실수를 수용하도록 유도하고 있다. 이로써 긍정적인 자아개념을 갖게 되어 원만한 대인관계를 유지할 수 있는 능력을 기르게 된다는 것이다. 즉, 사



<그림 1> ABC의 확장된 모형

<출처> 박경애(1997). 인지 · 정서 · 행동치료. 서울: 학지사, p.69.

고와 느낌과 행동의 밀접한 관계를 이해하도록 하는 정서교육을 통해 어린이는 성격 및 인간관까지 변화시킬 수 있게 되므로 앞으로 어린이가 겪을 수 있는 정서적·사회적 문제들을 예방할 수 있기까지 할 수 있다.

교육내용은 학년별로 어린이가 실생활에서 직면하고 있는 문제들과 관련지어 자기 수용, 감정, 신념과 행동, 문제해결과 결정하기, 대인관계 등 5가지 주제에서 각각 6개씩 총 30개의 활동으로 되어있다. 교육방법은 5-6명 정도의 소그룹 또는 대그룹으로 이루어진다. 주로 소크라테스 문답식 교수법으로 토의하는 것을 통해 어린이의 비합리적인 생각에 논박하도록 유도하고, 어린이에게 자신이나 타인 그리고 환경에 대해 새로운 기대를 하도록 도와준다. 또한 특히 어린이에게 효과적인 역할놀이와 게임, 작업, 동화듣기 등 다양한 활동유형으로 구성되어 있다.

위에서 살펴 본 이론적 근거와 교육목적, 교육내용 및 교육방법을 종합해 볼 때, 생각하기 · 느끼기 · 행동하기 유아 정서교육과정의 전반적인 특징은 다음과 같다.

첫째, 자기수용, 감정, 신념과 행동, 문제해결/결정하기, 대인관계 등 5가지 주제는 정서 중심의 내용을 골고루 포함하고 있다. 즉, 긍정적이고 부정적인 정서의 이해, 부정적인 정서의 해소법, 정서가 미치는 부정적인 효과, 자기 존중감, 감정이입 등을 적극적으로 다루고 있다.

둘째, 자신의 실수를 수용하도록 유도함으로써 긍정적인 자아개념을 길러준다. 또한 다른 사람의 실수를 용납하고 잘못을 지적하는 대신 다른 사람의 장점을 칭찬하는 것이 얼마나 기분 좋은 일인가를 느껴 원만한 대인관계를 유지할 수 있는 능력을 갖도록 한다.

셋째, 사회적 기술을 주입식으로 가르치지 않고 원인과 결과를 추측하는 토의활동과 직접 역할놀이를 해 봄으로써 어느 상황에서든 바람직한 행동을 할 수 있는 능력을 기를 수 있다.

넷째, 제시하고 있는 내용이 흔히 가정 또는 학교에서 경험하는 문제들로서 현실적이며, 학습한 결과를 비슷한 상황에 적용해 보는 것이 가능하다. 또한 모든 것을 완벽하게 해내야만 된다는 비합리적인 신념을 변화시킴으로써 여유있는 마음으로 행동할 수 있게 한다.

여섯째, 토의하기, 이야기나누기, 게임, 작업, 그림동화, 역할놀이 등 다양한 활동유형으로 정서교육을 하기 때문에 유아들이 지루해하지 않고, 유치원 유아의 놀이 중심의 활동으로 적합하다.

일곱째, 교사가 손쉽고, 적극적으로 정서교육을 할 수 있도록 활동내용과 방법이 체계적이다.

따라서 본 연구에서는 생각하기 · 느끼기 · 행동하기 정서교육과정을 유아 발달단계에 적합하게 활동을 수정 · 개발하여 그 효과를 검증함으로써 우리 나라 유아교육기관에 적용가능성을 파악하는 것을 연구의 목적으로 한다.

이러한 연구문제를 달성하기 위해 설정된 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 생각하기 · 느끼기 · 행동하기 유아 정서교육 과정이 유아의 정서이해에 미치는 효과는 어떠한가? 또한 이는 성별에 따라 차이가 있는가?
2. 생각하기 · 느끼기 · 행동하기 유아 정서교육 과정이 유아의 감정이입에 미치는 효과는 어떠한가? 또한 이는 성별에 따라 차이가 있는가?
3. 생각하기 · 느끼기 · 행동하기 유아 정서교육 과정이 유아의 사회적 행동에 미치는 효과

는 어떠한가?

- (1) 유아의 대인문제 해결에 효과가 있는가?
- (2) 유아의 또래관계에 효과가 있는가?
- (3) 유아의 친사회적 행동에 효과가 있는가?

4. 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육 과정이 유아의 학습준비도에 미치는 효과는 어떠한가?

II. 연구방법

1. 대상

본 연구의 대상은 서울시 강북구 H유치원에 재원 중인 평균 연령 만 5년 4개월인 두 학급의 유아 60명이었으나, 실제 피험자는 연구가 진행되는 동안 이사, 장기 결석 등의 이유로 탈락하여 총 55명이었다. 이들은 유치원 버스 노선, 연령, 성별로 무선 표집하여 무선 배정하였고, 동질의 집단인지를 확인하기 위해 유아의 정서이해 능력, 감정이입 능력, 대인문제 해결, 친사회적 행동, 학습준비도 검사로 사전검사를 한 후 이를 집단별 평균, 표준편차 및 t검증 결과를 산출하였다. 여러 검사의 차이검증 결과 어느 측면의 변인에서도 통계적으로 유의미한 차이가 발견되지 않아 두 집단은 동질적인 집단임을 알 수 있었다. 연구대상 유아의 특성은 다음 <표 1>, <표 2>와 같다.

<표 1> 연구대상 유아의 특성

성 별	집 단	n	평균연령
남	실험집단	13	5.4
	비교집단	13	5.4
여	실험집단	15	5.4
	비교집단	14	5.4
합 계 (명)		55	5.4

2. 연구도구

1) 유아의 정서이해 능력 검사

본 연구에서는 유아의 정서이해 능력을 측정하기 위한 도구로 Wintre와 Vallance(1994)의 연구에서 사용한 정서 상황 질문지를 사용하였다. 5개의 기본 정서(화남, 기쁨, 슬픔, 무서움, 사랑스러움)를 이해할 수 있는 이야기를 그림 자료로 만들어 이야기를 들려준 뒤 다음과 같은 질문을 하였다.

질문 1. 이 친구 마음은 어떨까?

질문 2. 화남(기쁨, 슬픔, 사랑스러운, 무서운) 마음만 있니?

질문 3. 또 어떤 마음일까?

질문 1에 대한 유아의 답을 듣고 질문 2를 했으며, 질문 2에 대한 반응에서 다른 정서로 대답하면 질문 3을 하였다. 그러나 만약 다른 정서적 반응이 없으면 질문 3을 하지 않았다. 정서이해 단계의 점수화는 1단계 1점, 2단계 2점, 3단계 3점, 4단계를 4점으로 하였다.

2) 감정이입과 대인문제 해결 검사

본 연구에서는 유아의 감정이입 능력을 측정하기 위한 도구로 Mize와 Ladd(1988)의 연구를 기초로 곽현주(1995)가 번안·제작하고, 방승희(1997)가 수정하여 3개의 이야기로 구성한 것을 사용하였다. 각 이야기의 내용은 그림자

〈표 2〉 유아의 정서이해, 감정이입, 대인문제 해결, 친사회적 행동, 학습 준비도의 집단별 사전검사의 평균, 표준편차 및 *t* 검증 결과

검 사	집 단	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i>
정서이해	화남	실험집단	1.18(.61)
		비교집단	1.41(.69)
	기쁨	실험집단	1.29(.60)
		비교집단	1.48(.75)
	슬픔	실험집단	1.04(.79)
		비교집단	1.30(.61)
	무서움	실험집단	1.36(.56)
		비교집단	1.44(.75)
	사랑스러움	실험집단	1.25(.59)
		비교집단	1.52(.80)
감정이입	거절	실험집단	.43(.50)
		비교집단	.19(.40)
	놀이방해	실험집단	.36(.49)
		비교집단	.30(.47)
	외톨이	실험집단	.39(.50)
		비교집단	.33(.48)
대인문제해결	('주인공'입장)		
	거절	실험집단	.93(.47)
		비교집단	.81(.68)
	놀이방해	실험집단	1.04(.58)
		비교집단	1.04(.81)
	외톨이	실험집단	.86(.52)
		비교집단	1.11(.80)
	('나'입장)		
	거절	실험집단	1.04(.51)
		비교집단	.67(.62)
놀이방해	실험집단	1.21(.63)	
	비교집단	1.11(.80)	
외톨이	실험집단	.82(.67)	
	비교집단	.85(.77)	
친사회적 행동	실험집단	1.36(.91)	
	비교집단	1.59(1.78)	
학습준비도	실험집단	61.82(23.47)	
	비교집단	58.22(31.03)	

료로 만들어 제시한 뒤 다음과 같은 질문을 하였다.

- 질문 1. 이 때 주인공은 어떤 마음일까?
- 질문 2. 이럴 때 주인공은 어떻게 할 것 같

으니?

질문 3. 그런데 만약 너라면 어떻게 하겠니?

질문 1은 감정이입 검사로, 유아의 대답이 주인공의 정서와 일치할 때는 1점, 일치하지 않을 때는 0점으로 하였다. 질문 2와 질문 3은 대인문제 해결 검사로서, 질문 2와 3에 대한 유아의 반응은 타인입장에서의 문제해결 능력과 본인입장의 문제해결 능력으로 측정하였다. 유아의 반응은 Selman과 Demorest(1984)가 제시한 기준에 따라 각 단계별로 0점에서 4점으로 하였다.

3) 인기도 검사

본 연구에서는 유아의 또래관계에 미친 효과를 측정하기 위해 Agard와 Harrison(1978)이 제작한 HIFTO(How I Feel Toward Others)를 Asher, Singleton, Tinsley와 Hymel(1979)이 학령 전 유아에게 맞도록 수정한 도구를 사용하였다. 이 검사는 비율 평정법으로서 각 유아의 사진이 붙은 카드를 보여 주고, 그 유아가 자신이 아주 좋아하거나 같이 놀고 싶은 유아이면 웃는 표정(☺)을, 좋지도 싫지도 않은 유아이면 보통표정(○)을, 조금도 좋아하지 않거나 같이 놀고 싶지 않은 유아면 찡그린 표정(○)을 지적하도록 하였다.

4) 친사회적 행동 검사

본 연구에서는 유아의 친사회적 행동에 미친 효과를 측정하기 위해 Iannotti(1978)의 도구를 사용하였다. 이 검사는 실험에 참여한 피험자에게 사탕 7개를 보상으로 준 다음, 사진의 그림을 가리키며 불쌍한 친구에게 주고 싶은 만큼의 사탕을 상자에 넣도록 한 후 실험자는 밖에 나가는 상황, 즉 자발적인 상황을 고안해주는 것이다. 친사회적 행동 능력 측정은 사탕

개수를 그대로 점수화하였다.

5) 학습준비도 검사

본 연구에서는 유아의 학습준비도에 미친 효과를 측정하기 위해서는 한국교육개발원(1988)이 개발한 유아 학습준비도 검사를 사용하였다. 검사 요강에 따라 실시하였으며, 지시대로 잘 한 경우는 +점수로, 그렇지 않은 경우는 -점수로 하였다. 검사의 채점이 끝난 후 얻어진 각 영역별 전체의 원점수를 합한 후, 이를 사전에 설정된 기준 점수에 의해 해석했다.

3. 연구절차

1) 유아 정서교육과정 개발: 1997년 12월~2월

(1) 생각하기 · 느끼기 · 행동하기 정서교육과정 번역 및 수정 · 개발

본 연구자가 미국에서 Vernon(1989)이 개발한 생각하기 · 느끼기 · 행동하기 정서교육과정을 번역한 후 이를 유아 발달단계와 유치원 활동에 적합하도록 교육목표, 활동유형, 준비물, 활동방법 등으로 수정 · 개발하였다. 이 작업을 위해서 석사 이상의 유아교육과 교수(시간강사 포함) 및 원장 등 7명, 유치원 교사 3명이 5회 정도의 수정 · 보완 과정을 거쳐 유치원 활동에 적합하도록 개발하였다.

(2) 예비연구

수정 · 개발된 생각하기 · 느끼기 · 행동하기 유아 정서교육과정에 대한 교사의 실행방법과 내용의 적절성을 검토하기 위해 본 연구의 연구대상이 아닌 강서구 D유치원 유치반 유아 30명을 대상으로 예비연구를 실시하였다. 유아 정서교육과정 실시 시 집단은 10명 정도의 소집단으로 주로 자유놀이 시간에 생각하기 · 느

끼기·행동하기 유아 정서교육과정을 실시하였다.

예비연구를 통해 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정은 다음과 같은 원칙으로 수정하였다. 첫째, 교육내용이 만 6세 유아들의 이해수준에 적합하도록 수정하였다. 둘째, 이야기나누기와 게임을 제외한 토의 위주의 활동이 유아에게 지루함을 주므로 그림 그리기 및 작업, 그림동화, 신체표현, 작업, 역할놀이 등 놀이 중심으로 구성하였다. 셋째, 미국사람이나 미국 사회에서 흔히 일어나는 문제를 유아가 직접 참여하여 문제해결을 해 볼 수 있도록 우리 나라 문화에서 일어나는 문제들로 적합하게 수정하였다. 넷째, 토의나 이야기나누기에 제시되는 이야기 자료를 그림자료로 제시하였다. 다섯째, 초등학교 1-2학년용 활동시간은 35분이 소요되는 활동이나, 유아들의 주의 집중력을 고려하여 15분에서 20분으로 축약하였다.

2) 교사교육: 1998년 2월 25일~3월 14일
교사교육은 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정을 수정·보완하는 과정부터 시작하여 정서교육과정을 실행하기 직전까지 9회 총 18시간으로 하였다. 교사교육은 연구자가 담당하였으며, 두 교사에게 동일한 시간과 방법을 사용하였다.

3) 사전검사 실시: 1998년 3월 16일~20일

사전검사는 실험이 시작되기 일주일 전에 본 연구에 대해 전혀 모르는 유아교육 전공 대학원생 4명이 실시하였다. 검사자는 유아와 일대일로 만나 유치원 한 쪽에 위치한 유치원 교무실, 원장실, 자료실 등 비교적 조용한 방에서

실시하였다. 처음에는 일상적인 이야기로 친밀감을 형성한 후 검사를 실시하였다.

사전검사는 인기도 검사, 유아의 정서이해 능력 검사, 감정입력 능력 검사 및 대인문제 해결 능력 검사, 친사회적 행동 검사, 학습준비도 검사 순으로 하였다.

4) 정서교육과정 실시: 1998년 3월 23일~7월 3일

실험집단에 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정을 실시한 것은 유아들이 유치원 생활에 적응하기 시작했을 때인 3월 23일부터 7월 3일까지 15주동안 1주일에 2~3회씩 총 31회를 실시하였다.

5) 사후검사 실시: 1998년 7월 6일~10일

사후검사는 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정을 실시한 다음 5일간 사전검사를 실시했던 유아교육 전공 대학원생 4명이 실시하였다. 사후검사는 사전검사와 동일한 순서로 실시하였으며, 각 검사 시간은 약 20분 정도 소요되었다.

4. 자료 분석

각 연구문제에 따라 프로그램 실시효과를 알아보기 위해 t 검정과 공변량분석하였다. 공변량분석에서 공변수로 기능한 것은 프로그램 처치이전의 성별차이와 능력차이였다. 본 연구에서 설정된 유의수준은 .05였으며, 이와 같은 자료의 양적 분석은 SPSSWIN 7.5 프로그램을 이용하였다.

Ⅲ. 결과 및 해석

1. 유아의 정서이해 능력

생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육 과정이 유아의 정서이해에 효과가 있는지를 검증하기 위하여 화남, 기쁨, 슬픔, 무서움, 사랑스러움 정서 각각에서 집단별 사후검사 평균, 표준편차 및 *t*-검증을 한 결과는 다음 <표 3>과 같다.

표 3에서 나타난 바와 같이, 유아의 5가지 정서이해에서 실험집단과 비교집단 간에 설정된 유의수준에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 특히 화남, 기쁨, 사랑스러움은 .001수준

(화남 *t*=4.31; 기쁨 *t*=5.96; 사랑스러움 *t*=3.39), 무서움은 .01수준(*t*=2.98)에서 집단간에 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 즉, 실험집단 유아의 정서이해 중 화남, 기쁨, 사랑스러움 정서이해 능력이 가장 많이 증진되었다.

또한, 남아, 여아간에 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정의 효과를 알아보기 위하여 공변량분석을 하였다. 정서교육과정 실시 이전의 성별의 차이가 공변수, 그리고 집단 및 성차가 독립변수로 기능하면서 정서이해 사후검사의 총점을 공변량분석한 결과는 다음 <표 4>와 같다.

표 4에서 나타난 것과 같이, 성별간에 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정의 정서이해 능력에 대한 효과는 설정된 유의수준에서 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 즉, 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정은 성별에 따라 영향을 주지 않았다는 것을 알 수 있었다.

이러한 결과들을 종합해 볼 때, 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정은 유아의 정서이해 능력 증진에는 효과가 있었으나,

<표 3> 유아의 정서이해에 대한 집단별 사후검사 평균, 표준편차 및 *t*-검증 결과

정 서	실험집단	비교집단	<i>t</i>
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	
화 남	2.11(.42)	1.52(.58)	4.31***
기 뵘	2.36(.56)	1.44(.58)	5.96***
슬 픔	1.86(.52)	1.52(.64)	2.14*
무서움	2.07(.77)	1.48(.70)	2.98**
사랑스러움	1.86(.52)	1.26(.76)	3.39***

P*<.05, *P*<.01, ****P*<.001

<표 4> 유아의 정서이해에 대한 집단의 성별 사후검사의 공변량분석표

변량원	제곱합(<i>SS</i>)	자유도(<i>df</i>)	평균제곱합(<i>MS</i>)	<i>F</i>
공변수	6.68	1	6.68	2.29
주효과				
집단	149.74	1	149.74	51.28*
성차	7.27	1	7.27	2.49
상호작용				
집단×성차	3.72	1	3.72	1.28
집단내	146.00	50	2.92	
전 체	309.93	54		

P*<.05, *P*<.01, ****P*<.001

성별에 따른 효과는 차이가 나지 않았다는 결론을 내릴 수 있겠다.

2. 유아의 감정이입 능력

생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육 과정이 유아의 감정이입에 효과가 있는지를 검증하기 위하여 분석한 결과는 다음 <표 5>와 같다.

표 5에서 나타난 바와 같이 유아의 감정이입에 따른 차이검증에서는 거절, 놀이방해, 외톨이 상황 전부 설정된 유의수준에서 실험집단과 비교집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 있었다(거절 $t=4.98$, 놀이방해 $t=4.10$, 외톨이 $t=3.37$).

또한, 남아, 여아간의 감정이입에 대한 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정의

효과를 알아보기 위해 공변량분석하였다. 정서교육과정 실시 이전의 성별의 차이가 공변수, 그리고 집단 및 성차가 독립변수로 기능하면서 감정이입 사후검사의 총점을 공변량분석한 결과는 다음 <표 6>과 같다.

표 6에서 나타난 것과 같이, 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정의 효과는 남아, 여아간에 설정된 유의수준에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 즉, 두 집단 여아들은 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정을 통해 감정이입이 증진되었다(실험집단 남아 1.77/여아 2.87; 비교집단 남아 .71/여아 1.08). 따라서 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정은 여아의 감정이입에 영향을 주었다는 것을 알 수 있었다.

이러한 결과들을 종합해 볼 때, 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정은 유아의 감정이입 능력 증진에 효과가 있었다. 특히 여아들에게 더 효과적이었다는 결론을 내릴 수 있겠다.

<표 5> 감정이입 능력에 대한 집단별 사후검사 평균, 표준편차 및 t-검증 결과

상 황	실험집단	비교집단	t
	M(SD)	M(SD)	
거 절	.82(.39)	.26(.45)	4.98*
놀이방해	.75(.44)	.26(.24)	4.10*
외 톨 이	.79(.49)	.37(.49)	3.37*

*P<.05, **P<.01, ***P<.001

<표 6> 감정이입 능력에 대한 집단의 성별 사후검사의 공변량 분석표

변량원	제곱합(SS)	자유도(df)	평균제곱합(MS)	F
공변수	9.11	1	9.11	7.59
주효과				
집단	25.25	1	25.25	21.02*
성차	5.05	1	5.05	4.21*
상호작용				
집단×성차	1.20	1	1.20	1.00*
집단내	60.06	50	1.20	
전 체	100.73	54	1.87	

*P<.05, **P<.01, ***P<.001

3. 유아의 사회적 행동 능력

1) 대인문제 해결 능력

생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육 과정이 유아의 대인문제 해결에 효과가 있는지를 검증하기 위하여 분석한 결과는 다음 <표 7>, <표 8>과 같다.

<표 7> 대인문제 해결에 대한 집단별 사후검사 평균, 표준편차 및 t-검증 결과('주인공'입장)

상 황	실험집단	비교집단	t
	M(SD)	M(SD)	
거 절	1.64(.49)	.89(.58)	5.24*
놀이방해	1.00(.96)	.96(.64)	4.40*
외 톨 이	1.46(.58)	1.93(.62)	3.35*

*P<.05, **P<.01, ***P<.001

표 7에서 나타난 바와 같이, 대인문제 해결 검사에 반응한 해결 방안들을 Selman의 모형에 기초하여 분석했을 때, 집단별 대인문제 해결에 있어 설정한 유의수준에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다(거절상황 t=5.24, 놀이방해 상황 t=4.40, 외톨이 상황 t=3.35). 즉, 실험집단 유아들은 비교집단 유아에 비해서 '주인공' 입장에서 일어난 문제를 더 잘 해결한다는 것을 알 수 있었다. 따라서 본 유아 정서교육과정은 유아의 주인공 입장에서의 대인문제 해결 능력 증진에 효과적이었음을 알 수 있었다.

<표 8> 대인문제 해결에 대한 집단별 사후검사 평균, 표준편차 및 t-검증 결과('나'입장)

상 황	실험집단	비교집단	t
	M(SD)	M(SD)	
거 절	1.93(.26)	.86(.66)	7.87***
놀이방해	2.18(.55)	1.22(1.01)	4.33***
외 톨 이	1.57(.55)	1.04(.71)	3.24**

*P<.05, **P<.01, ***P<.001

'나'입장에서 대인문제 해결에 대해 차이가 있는지를 분석한 결과는 다음 <표 8>과 같다.

표 8에서 나타나 바와 같이, '나'입장에서의 대인문제 해결 수준에 있어서도 실험집단과 비교집단 간에 설정한 유의수준에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 특히 거절상황(t=7.87)과 놀이방해 상황(t=4.33)에서의 문제해결은 .001수준, 외톨이 상황(t=3.24)은 .01수준에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다.

이와 같은 결과들로 실험집단의 유아들은 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정을 통하여 대인문제 해결 능력이 증진되었다고 할 수 있다. 즉, 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정은 유아의 대인문제 해결에 효과가 있었다는 결론을 내릴 수 있겠다.

2) 또래관계

생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육 과정이 유아의 또래관계에 효과가 있는지 검증하기 위하여 집단에 따라 인기도의 차이를 분석한 결과는 다음 <표 9>와 같다.

<표 9> 인기도에 대한 집단별 사전·사후검사 평균, 표준편차 및 t-검증 결과

집 단	사전검사	사후검사	t
	M(SD)	M(SD)	
실험집단	1.04(.79)	.96(.79)	.17
비교집단	1.00(.78)	1.22(1.01)	-.17

표 9에서 나타난 바와 같이, 유아의 또래관계 능력에 대한 실험집단과 비교집단 간에 설정된 유의수준에서 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 즉, 유아의 또래관계 능력은 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정을 통해 증진되지 않았다. 따라서 생각하기·느끼기·행

동하기 유아 정서교육과정은 유아의 또래관계에 효과가 없었다고 할 수 있겠다.

3) 친사회적 행동

생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육 과정이 유아의 친사회적 행동에 효과가 있는지를 검증하기 위하여 분석한 결과는 다음 <표 10>, <표 11>과 같다.

<표 10> 친사회적 행동에 대한 집단별 사전·사후 검사 평균, 표준편차 및 t-검증 결과

집 단	사전검사	사후검사	t
	M(SD)	M(SD)	
실험집단	1.36(.91)	1.71(1.05)	-.62
비교집단	1.59(1.78)	1.66(1.47)	.14

표 10에서 나타난 바와 같이, 친사회적 행동에 대한 실험집단과 비교집단 간에 설정된 유의수준에서 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 즉, 유아의 친사회적 행동은 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정을 통해 증진되지 않았다. 그러나 <표 11>에서 나타난 바와 같이 불쌍한 아이에게 나눠 준 사탕이 2개 이상인 경우 실험집단은 7.2%에서 21.4%로 크게 증가한 반면, 비교집단은 25.9%에서 22.2%로 줄어 들었다. 이를 통하여 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정이 친사회적 행동을 증진시켰음을 추측할 수 있겠다.

<표 11> 나눠 준 사탕의 수에 대한 집단별 비교

검사 \ 사탕수		() %								
		0	1	2	3	4	5	6	7	계
사전	실험	4(14.3)	13(46.4)	9(32.1)	1(3.6)	1(3.6)				28(100)
	비교	10(37.0)	6(22.2)	4(14.8)	3(11.1)	1(3.7)	2(7.4)	1(3.7)		27(100)
사후	실험	2(7.1)	12(42.9)	8(28.6)	4(14.3)	2(7.1)				28(100)
	비교	5(18.5)	11(40.7)	5(18.5)	2(7.4)	2(7.4)	2(7.4)			27(100)

결론적으로 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정은 유아의 친사회적 행동에 효과가 없었다는 것을 알 수 있었다.

4. 유아의 학습준비도

생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육 과정이 유아의 학습준비도에 효과가 있는지를 검증하기 위하여 분석한 결과는 다음 <표 12>와 같다.

<표 12> 유아의 학습준비도 점수에 대한 집단별 사전·사후검사 평균, 표준편차 및 t-검증 결과

집 단	사전검사	사후검사	t
	M(SD)	M(SD)	
실험집단	61.82(23.48)	63.46(24.20)	.49
비교집단	58.22(31.03)	57.89(29.27)	.77

표 12에 나타난 바와 같이, 학습준비도 점수에 따른 차이검증에서는 실험집단과 비교집단 간에 설정된 유의수준에서 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 그러나 비교집단 유아들의 학습준비도 점수가 사전검사 점수에 비해 사후검사 점수가 낮아진(58.22→57.89) 반면, 실험집단 유아들은 사전점수에 비해 사후검사의 점수가 약간 높아진 것으로(61.82→63.46) 나타났다.

이를 통해 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정은 유아의 학습준비도에 효과가 있을 것임을 추측할 수 있으나, 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 따라서 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정은 유아의 학습준비도 증진에 효과가 없었다는 것을 알 수 있었다.

이상에서 살펴 본 바와 같이 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정의 효과검증 결과, 유아의 정서이해 능력, 감정이입 능력, 사회적 행동 중 대인문제 해결 능력에서는 실험집단과 통제집단간에 설정된 유의수준에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났으나, 친사회적 행동, 또래관계, 학습준비도에서는 두 집단

간에 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 이것은 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정이 유아의 정서이해 능력, 감정이입 능력과 사회적 능력 중 대인문제 해결 능력에는 효과가 있었으나, 친사회적 행동, 또래관계, 학습준비도에는 효과를 미치지 못했다고 해석된다.

또한 본 유아 정서교육과정은 유아의 정서이해에서 성별에 따른 효과는 차이가 없었으나, 유아의 감정이입에서는 남아에 비해 여아의 감정이입 능력이 더욱 증진된 것으로 나타났다. 이러한 결과를 통해 정서교육과정 실시가 여아의 감정이입 능력에 더 효과적이었다고 해석된다.

IV. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 생각하기·느끼기·행동하기 정서교육과정을 유아 발달단계에 적합하게 활동을 수정·개발하여 그 효과를 검증함으로써 우리 나라 유아교육 기관에 적용가능성을 파악하는 것이다. 본 연구의 결과를 토대로 연구문제별로 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정은 유아의 정서이해에 효과가 있었다. 그러나 성별에 따른 효과의 차이는 나지 않았다. 이러한 연구결과는 정서교육 활동이 유아의 정서 이해 능력을 증진시킨다는 여러 연구(방승희, 1997; 의명유치원, 1997; Greenberg, Kusche, Cook & Quamma, 1995)와 일치한다. 특히 정서이해 능력이 낮았던 유아들에게 효과적이었다. 따라서 정서이해 능력을 향상시키기 위해서는 정서교육이 효과적임을 입증하였다.

둘째, 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정은 감정이입에 효과가 있었다. 특히 여아에게 효과적이었다. 이러한 연구결과는 유치원 유아를 대상으로 정서교육 활동 경험이 감정이입을 증진시킨다는 여러 연구(곽현주, 1995; 방승희, 1997; 의명유치원, 1997; 전경실, 1993; Greenberg et al., 1995) 결과와 일치한다. 특히 감정이입 능력이 낮았던 유아들과 여아들의 감정이입이 증진된 것으로 나타난 본 연구 결과는 여아가 더 감정이입적이라고 보고한 연구들(Hoffman & Levin, 1976; Hoffman, 1977; Kameya, 1976; 김언주 외, 1998; 홍정주, 1986)과 일치하지만, 남아가 더 감정이입적이라는 연구(Eisenberg & Lenon, 1980) 결과와는 일치하지 않는다. 그러므로 생각하기·느끼기·행동하기 유아 정서교육과정은 감정이입에서 여아에게 효과적이라고 할 수 있다.

셋째, 생각하기 · 느끼기 · 행동하기 유아 정서교육과정은 유아의 사회적 행동 중 대인문제 해결에는 효과적이었다. 그러나 또래관계, 친사회적 행동에는 효과가 없었다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

본 연구의 대인문제 해결에 효과가 있었다는 연구결과는 정서교육 활동 경험이 문제해결 능력을 증진시키는데 효과가 있다는 여러 연구(곽현주, 1995; 의명유치원, 1997)의 연구결과와 일치하는 것이다. 이는 자신과 다른 친구의 실수를 용납해 주고, 마음이 상쳐 나지 않도록 감정표현을 해야한다는 것을 강조하는 본 유아 정서교육과정이 유아의 대인문제 해결에 영향을 주었다고 판단된다.

한편 본 연구의 친사회적 행동에 효과가 없었다는 연구결과는 의명유치원(1997)의 연구결과와 일치하지 않는다. 그러나 감정이입과 친사회적 행동간의 상관관계를 연구한 여러 연구(Levine & Hoffman, 1975; Kameya, 1976; Eisenberg & Lennon, 1980; Eisenberg & Miller, 1987; Eisenberg et al., 1990)의 연구결과와는 일치하는 것이다. 이러한 결과는 본 연구 기간이 15주로서 행동을 변화시키기에는 다소 짧은 기간이었기 때문이라고 추측된다. 사회적 행동은 정서에 대한 이해를 바탕으로 행동으로 실천하는 것이기 때문에 시행착오를 거칠 충분한 시간이 필요하다. 의명유치원이 1년간 정서교육을 통하여 친사회적 행동에 효과가 있었다는 연구 결과를 미루어 볼 때 추후의 정서교육 실시에서는 장기간에 걸쳐 실시할 것을 제안하고자 한다.

넷째, 생각하기 · 느끼기 · 행동하기 유아 정서교육과정은 유아의 학습준비도에 효과가 없는 것으로 나타났다. 정서교육으로 인해 학습능력이 증진되지 않았다 하더라도 유아들의 지

적발달과 신체적 발달뿐만 아니라 약 4개월의 이야기나누기 등의 유치원 활동을 통해서 학습준비도가 증진되었을 것이라고 추측해 볼 수 있다. 따라서 정서교육이 학습준비도에 어떤 영향을 미쳤는지에 대한 후속연구가 요구된다.

결론적으로, 생각하기 · 느끼기 · 행동하기 유아 정서교육과정은 유아의 정서이해와 감정이입, 사회적 능력 중 대인문제 해결에 영향을 주었다. 이는 프로그램의 효과와 함께 교사의 적극적인 정서표현을 유도하는 태도와 질문유형, 유치원 하루 생활 중 형식적, 비형식적인 정서표현을 격려하고 유도하는 노력이 유아의 정서이해와 감정이입에 큰 영향을 주었다고 생각된다.

끝으로 후속연구를 위한 몇 가지 제언을하고자 한다.

첫째, 본 연구의 대상이 서울의 한 유치원만 5세 유아들을 대상으로 하였기 때문에 연구결과를 일반화하는데 한계가 있으므로 좀 더 여러 곳의 유치원 유아와 교사 및 다양한 연령을 대상으로 한 연구가 이루어져야 할 것이다.

둘째, 본 연구는 생각하기 · 느끼기 · 행동하기 정서교육과정의 초등학교 1-2학년용을 우리나라 문화와 유치원 활동에 적합하도록 수정·개발하여 일주일에 2-3회씩 1학기에 걸쳐 실시한 후 효과를 검증한 연구이었으므로, 연구결과를 일반화하는데 한계가 있다. 따라서 앞으로는 장기간의 실시에 따른 효과를 검증하는 연구가 이루어져야 할 것이다.

셋째, 정서교육을 실시할 때 중요한 것은 정서교육의 내용뿐만 아니라 교사의 역할 또한 중요하다. 우리나라 문화에서는 다양한 정서 어휘나 정서 표현을 하지 않았기 때문에 교사도 정서적인 어휘를 사용하는 데 어려움을 느끼고 있었다. 만약 정서의 중요성을 강조하지

않는다면 자칫 정서교육은 예전처럼 소홀히 될 수도 있다. 따라서 교사가 정서 중심적인 교육을 할 수 있도록 정서와 정서교육에 대해 체계적으로 교사 교육을 한 후 정서교육 프로그램을 실시하는 것이 더 효과적일 것이다.

넷째, 본 연구 결과를 위한 검사는 유아들에게 이야기를 들려주고 응답하는 방법만 사용하였다. 그러나 유아들의 교실 내에서 자연스러운 행동에 대한 관찰과 병행한다면 좀 더 정확한 결과를 얻을 수 있을 것이다.

다섯째, 본 연구에서는 생각하기 · 느끼기 · 행동하기 유아 정서교육과정이 유아의 친사회적 행동에 효과가 없는 것으로 나타났다. 본 연구결과만을 가지고 정서교육이 친사회적 행동에 아무런 효과가 없다는 결론을 내려서는 안될 것이다. 왜냐하면 두 집단간에는 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았으나 나눠 준 사탕의 수를 비교해 보았을 때는 실험집단의 유아들이 사전검사에 비해 사후검사에서 3개 이상 사탕을 나눠 준 유아가 더 많은 것으로 나타났다. 이와 같은 결과를 통해 좀 더 오랜 기간동안 정서교육을 실시한다면 친사회적 행동 또한 증진될 수 있음을 시사하는 것이다.

따라서 정서교육이 친사회적 행동에 어떤 영향을 미치는지에 대한 후속연구가 요구된다. 또한 친사회적 행동에 국한하였으므로 다른 측면의 연구가 요구된다.

여섯째, 본 연구의 결과는 정서교육과정 실시에 따른 효과를 양적으로만 검증한 것이다. 그러므로 유아들이 어떠한 과정으로 정서지능에 변화를 가져왔는지는 밝히지 못하였다. 그러므로 후속연구에서는 질적으로 분석하여 정서지능의 변화에 대한 구체적인 정보를 제공할 필요가 있다.

일곱째, 본 연구는 정서교육 실시가 유아의 정서이해, 감정이입과 사회적 행동으로 친사회적 행동, 또래관계 및 학습준비도에 어떤 효과를 미쳤는지에 대해서만 살펴보았다. 따라서 정서지능의 다른 영역 즉, 정서 조절 능력, 어려움을 극복할 수 있을 뿐만 아니라 만족을 지연시킬 수 있는 자기동기화 능력, 다른 사람과의 관계에 대한 기술 등 광범위하게 살펴보지 못하였다. 그러므로 정서교육 실시가 지능 및 창의성, 사회적 행동, 사회적 관계, 자아개념의 변화 등 다양한 측면에서 어떤 효과를 미칠지를 알아보는 후속연구가 이루어져야 하겠다.

참 고 문 헌

- 곽현주(1995). 정서교육활동경험이 유아의 감정이입 및 사회·정서적 문제 해결과 정서 표현에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김언주·박정옥·이군현(1997). 과학영재의 정서지능(EQ)에 관한 연구. 한국영재학회(미간행).
- 김현경·이지은(편저).(1998). 감성교육의 이론과 실제. 서울: 다음세대.
- 문마옥·임미혜(1998). 정서발달을 위한 유아교육 프로그램 개선 방안. EQ 제대로 알고 있는가?, 한국아동학회 추계학술대회 자료집, pp.65-90.
- 문용린(1998). 정서지능연구의 현재와 미래. EQ 제대로 알고 있는가?, 한국아동학회 추계학술대회 자료집, 3-16.
- 박경미(1997). 유아기 아동의 문제해결능력과 정서적 안정과의 관계. 동덕여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 박경애(1997). 인지·정서·행동치료. 서울: 학지사.

- 박찬옥 · 황의명(1997). *감성교육 프로그램*. 서울: 양서원.
- 방승희(1997). 정서교육활동경험이 유아의 정서인식과 감정이입에 미치는 영향. *중앙대학교 교육대학원 석사학위 청구논문*.
- 이원영(1996). 우리 나라 영 · 유아교육 정서교육과정에서의 정서교육. *성숙한 정서교육의 방향 모색: 유아교육, 유아교육 학술대회 자료집*, 41-65.
- 이형득 · 김선남 · 김성희 · 신원주 · 이성대 · 이수룡 (1984). *상담의 이론적 접근*. 서울: 형설출판사.
- 의명유치원(1997). *정서교육을 통한 유아의 인성 함양*. 서울: 의명유치원.
- 장현갑(1996). 인간이해의 새로운 관점으로서의 정서지능론(EQ). *학생연구*, 27(1), 영남대학교 학생생활연구소.
- 전경실(1993). 유아의 감정이입 이해에 관한 연구. *중앙대학교 교육대학원 석사학위 청구논문*.
- 한국교육개발원(1988). *유아 학습 준비도 검사 요강*.
- 홍정주(1988). 아동의 감정이입과 공격성에 관한 연구. *숙명여자대학교 대학원 석사학위 청구논문*.
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., & Hymel, S. A.(1979). Reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15, 443-444.
- Casey, R. J., & Schlosser, S.(1994). Emotional responses to peer praise in children with and without a diagnosed externalizing disorder. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 60-81.
- Champman, M., Zahn-Waxler, C., Cooperman, G., & Iannotti, R.(1987). Empathy and responsibility in the motivation of children's helping. *Developmental Psychology*, 23(1), 140-145.
- Denham, S. A.(1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- Eisenberg, N., Fabes, R., & Losoya, S.(1997). Emotional Responding: regulation, Social Correlates, and Socialization. In P. Salovey, & D. J. Sluyter(Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence(129-163)*. New York: Basic Books.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Miller, P., Shell, R., Shea, C., & May-Plumlee, T.(1990). Preschoolers' vicarious emotional responding and their situational and dispositional prosocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36(4), 507-529.
- Eisenberg, N., & Lennon, R.(1980). Altruism and the assessment of empathy in the preschool years. *Child Development*, 51, 552-557.
- Eisenberg, N., & Miller, P.(1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.
- Goleman, D.(1997). *정서지능 상,하. 황태호 역*. 서울: 비전코리아(원본발간일, 1995).
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P.(1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Greenberg, M. T., & Snell, J. L.(1997). Brain Development and Emotional Development: The Role of Teaching in Organizing the Frontal Lobe. In P. Salovey & D. Sluyter(Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence (93-119)*. New York: Basic Books.
- Hoffman, M. L. & Levine L. E.(1976). Early sex differences in empathy. *Developmental Psychology*, 12, 557-558.
- Iannotti, R. J.(1978). Effect of role-taking experienus on role talking, empathy, altruism and aggression. *Developmental Psychology*, 14, 119.
- Kameya, L. I.(1976). *The effect of empathy level and role-taking training upon prosocial behavior*. Unpublished doctoral dissertation, Univer-

- sity of Michigan.
- Levine, L. E., & Hoffman, M. L.(1975). Empathy and cooperation in four year olds. *Developmental Psychology*, 11, 533-534.
- Losoya, S. H.(1994). *The patterns of vicarious emotional responding in boys with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. Unpublished doctoral dissertation. University of Oregon.
- Mayer, J., & Slovey, P.(1997). What is Emotional Intelligence?. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence*(3-22). New York: Basic Books.
- Selman, R. L., & Demorest, A. P.(1984). Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: Implications of and for a developmental model. *Child Development*, 55, 288-304.
- Vernon, A.(1989). *Thinking, Feeling, Behaving(An Emotional Education Curriculum for Children)* Illinois: Research Press.
- 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.