

碩 士 學 位 論 文

그림책을 활용한 感想・表現 活動이
幼兒의 感性知能에 미치는 影響

2004年 8月

漢城大學校 教育大學院

幼兒教育專攻

黃 美 順

碩 士 學 位 論 文

指導教授 金 璟 培

그림책을 활용한 感想・表現 活動이
幼兒의 感性知能에 미치는 影響

The Effect of Appreciation/Expression Activity Using the
Picture Book on Children's Emotional Intelligence

2004年 8月

漢城大學校 教育大學院

幼兒教育專攻

黃 美 順

碩 士 學 位 論 文

指 導 教 授 金 璟 培

그림 책을 活用한 感想・表現 活動이
幼兒의 感性知能에 미치는 影響

The Effect of Appreciation/Expression Activity Using the
Picture Book on Children's Emotional Intelligence

위 論文을 教育學 碩士學位 論文으로 提出함

2004年 8月

漢城大學校 教育大學院

幼兒教育專攻

黃 美 順

黃美順의 教育學 碩士學位 論文으로 認定함

2004 年 8月

審査 委員長 (印)

審査 委員 (印)

審査 委員 (印)

目 次

I. 緒 論	1
1. 研究의 必要性	1
2. 研究의 目的	5
3. 研究의 內容	5
4. 研究의 制限點	6
II. 理論的 背景	7
1. 感性 知能의 概念 및 構成 要素	7
1) 感性의 定義 및 內容	7
2) 感性 知能의 概念	8
3) 感性 知能의 構成 要素	9
2. 幼兒를 위한 美術 教育의 內容 및 方法	11
1) 美術教育의 內容	11
2) 美術教育의 方法	16
3) 教師의 役割	21
3. 幼兒 感性 發達과 그림책	24
1) 幼兒의 感性發達	24
2) 그림책의 教育的 效果	26
3) 그림책이 幼兒의 感性 知能에 미치는 影響	29
4) 幼兒感性發達에 適切な 그림책	30

4. 幼兒의 感性 知能 發達을 위한 活動	33
1) 幼兒의 感性 知能 發達을 위한 活動 原理	34
2) 幼兒의 感性 知能 發達을 위한 活動 類型	35
5. 先行研究의 考察	38
III. 研究方法	42
1. 研究 對象	42
2. 研究 道具	42
3. 研究 節次	43
4. 資料 處理	45
IV. 研究 結果 및 解釋	46
V. 要約 및 結論	62
參考文獻	66
附錄：幼兒用 感性 知能 評價 道具	70
Abstract	73

表 目 次

<표 1> 정서 지능의 4영역 16수준 43항목 모형	10
<표 2> 유아 정서발달에 적합한 그림책	31
<표 3> 정서지능 평정척도 모형을 참고로 선정된 그림책	32
<표 4> 연구대상 유아의 성별과 연령 분포	42
<표 5> 연구에 사용된 그림책	43
<표 6> 연구에 사용된 그림책 및 주간별 감성교육활동	44
<표 7> 놀이 활동에 대한 반응	46
<표 8> 타인에 대한 정서 인식	47
<표 9> 정서 이해 능력	48
<표 10> 유아 상호 작용	49
<표 11> 놀이 선택 능력	50
<표 12> 감정표현의 다양한 방법	51
<표 13> 의도적인 기분 전환	52
<표 14> 부정적 정서 구분 능력	53
<표 15> 친구의 긍정적인 행동 칭찬하기	54
<표 16> 분노를 긍정적 말이나 행동으로 표현하는 능력	55
<표 17> 싫은 감정 표현 능력	56
<표 18> 타인에게 도움을 요구할 수 있는 능력	57
<표 19> 공손히 부탁할 수 있는 능력	58
<표 20> 친구의 부탁 수용 능력	59
<표 21> 타인의 관심 끌기	60
<표 22> 좌절감 긍정적으로 표현하기	61

I. 緒 論

1. 研究의 必要性

우리의 교육은 얼마 전까지 세계화·정보화 시대에 맞도록 교육이 지적 교육만을 추구해 왔었다. 그 결과 인간의 감성이 메마르고 올바른 가치관을 가지기 어렵게 되는 개인주의와 이기주의 풍토가 조장되어 사회의 큰 문제점으로 발전하게 되었다. 현행 교육과정이 추구하는 인간상은 ‘전인적 성장의 기반 위에 개성을 추구하는 사람’, ‘기초 능력을 토대로 창의적인 능력을 발휘하는 사람’, ‘우리 문화에 대한 이해의 토대 위에 새로운 가치를 창조하는 사람’, ‘민주시민 의식을 기초로 공동체의 발전에 공헌하는 사람’, ‘폭넓은 교양을 바탕으로 진로를 개척하는 사람’을 들고 있다(교육부, 1998). 이러한 뚜렷한 근거 하에 앞으로 우리 아이들이 자라서 적응해야 할 시기인 고도의 정보화 사회에서는 개인의 능력 뿐 아니라 집단 생활에 잘 적응할 수 있는 원만한 인간관계를 가질 수 있는 사람, 다양한 상황과 변화에 대응할 수 있는 사람을 필요로 하게 되었다. 이것은 일반 지능(Intelligence Quotient ; I.Q)이 높은 사람보다는 감성지능¹⁾(Emotional Intelligence ; EI)이 높은 사람을 요구하고 어릴 때부터 유아의 정서발달을 중요시하게 되었음을 뜻한다.

감성지능이 본격적인 학술논의의 주제로 처음 다루어진 것은 1990년 8월 미국 보스턴에서 열린 제98차 미국심리학회 연차대회의 한 심포지엄에서 Mayer 교수가 감성지능에 관한 주제 발표를 하면서다. 여기서 그는 감성지능(EI)이란 용어를 처음 소개하였고 감성지능의 구성요소를 구체적

1) ‘Emotional Intelligence’는 국내 학자나 역자에 따라 ‘感性 知能’ 또는 ‘情緒 知能’, ‘感情 知能’ 등으로 번역되어 사용되어 오고 있다. 전통적으로 인간의 정신작용을 인지와 정서로 구분하는 학계의 용어에 맞추어 본다면 정서지능이라고 할 수 있다. 하지만 이 말들은 모두 아주 유사한 개념들이지만 미묘한 어감의 차이가 있는데 전성수(1999)는 감정은 개인적, 주관적인 느낌의 측면이 강하며 정서는 심리학에서 많이 쓰이는 말로 공적이고 객관성을 띄는 성격을 나타내며 감성은 주로 철학에서 이성에 대비되는 말로 감정과 정서를 포괄한다고 정의하였다.

으로 제시하면서 학계에 재인식되기 시작되었다. 하지만 감성 지능 또는 감성 교육에 대한 관심이 조성된 데에는 Goleman(1995)의 저서인 'Emotional Intelligence'를 빼놓을 수 없으며 특히 유아기의 EQ가 IQ보다 장래의 성공에 더 효과적임을 예시한 Mischell(1990) 교수의 유아를 대상으로 한 지연만족(delayed gratification) 연구인 Marshmallow 실험이 대표적인 예이다. 그는 4살짜리 유아에게 과자(Marshmallow)를 주고 30분을 기다렸다가 먹으면 한 봉지를 더 준다고 알려주었다. 이때 30분을 기다리며 충동을 억제할 수 있었던 유아가 18세가 되었을 때 학교성적이 다른 집단보다 훨씬 높고 독립심이 강할 뿐만 아니라 교사들로부터 인기 있는 사람, 좋은 사람이라는 평가를 받았다. 이외에도 많은 연구들이 자신의 감성을 잘 이해하고 조절을 잘하는 유아는 성인이 되어서 인지적 수행능력이 뛰어나며 비교적 인기가 많고 타인과의 상호작용이 뛰어났다고 하였다.

사실 감성지능 문제는 Mayer와 Salovey, Goleman 이전에 다음의 학자들의 연구들 즉 Thorndike와 Stein의 사회적 지능(Social Intelligence), Sternberg의 사회적 능력, 그리고 개인내적 지능(Intrapersonal Intelligence) 등에서 논의되고 언급된 바 있었다. 하지만 감성 지능과 감성 교육에 대하여 학계가 새로운 관심을 갖게 된 것은 현행 학교 교육이 입시 위주의 지식교육으로 인한 불완전한 현상 때문이다. 따라서 감성교육은 지식 교육을 탈피하고 다가오는 21세기의 개성시대 개방시대 정보화시대 글로벌시대에 능동적으로 대처할 수 있는 완전한 인간 형성교육에 역점을 두기 위해 필요한 시대적 요청인 것이다.

특히 유아기는 발달특성상 창의성, 정서지능, 기본 생활습관 등과 같은 인성의 기초가 형성되는 적기이므로 이 시기의 감성교육 프로그램의 개발 및 활용은 더욱 교육적 가치와 유용성이 크다고 보겠다. 대표적인 감성교육프로그램의 첫째 유형은 Gardner의 복합지능(Multiple Intelligence; MI)에 기초를 두고 유치원 및 각급 학교에서 활용할 수 있도록 개발한 감성

교육프로그램이다. 둘째는 Goleman 그리고 Salovey와 Mayer 등에 의한 감성지능 요인을 핵심으로 구성한 감성교육 프로그램들이다. 이 두 감성프로그램에 대한 공통적 특성을 들면 다음과 같다.

첫째 두 프로그램은 인지·감성·행동은 불가분의 관계에 있으며, 둘째 주요 교육 활동으로 EQ 학자들이 지적한 감성 요소와 유사한 내용을 들고 있다는 점이고, 셋째 교수학습방법으로 역할놀이, 토의하기, 그림 그리기, 게임 등을 활용하고 있고, 넷째 긍정적 정서조절보다 부정적 정서조절에 초점을 맞추고 있다는 점이다.

이러한 감성교육의 일환으로 이루어지는 유아의 미술활동은 언어적 표현능력이 미숙한 유아에게는 특히 중요한 매체의 역할을 한다. 대부분의 유아는 미술활동을 즐기는데 이는 유아가 독특한 방법으로 지각하고 느끼고 생각한 것을 드러내는 활동이며, 시각적 세계를 즐기는 과정이다. 이런 미술활동의 기초는 대상의 미적 요소를 보는 방법을 배우는 것으로부터 시작된다.

교사들은 미술 감상활동보다는 창의적인 자기표현 능력의 육성을 표방하며 유아의 자유로운 표현활동을 강조하는데, 이는 창의성 중심의 미술교육 사조의 영향이라 할 수 있다. 창의성 중심의 미술교육자들은 자유로운 표현활동이 창의성을 발달시킬 수 있다고 보고, 자기표현의 기회제공을 미술 교육의 목표로 삼았다. 미술교육에 대한 이러한 인식은 유아의 독창적인 미술표현을 위해서는 교사가 유아의 표현활동에 개입하지 않아야 한다는 신념으로 이어지게 되었고, 교사의 방임행동에 대한 합리화의 근거를 마련해 주기도 했다.

그러나 창의성 중심의 미술교육이 지나치게 표현활동에 치중함으로써 오히려 표현에 대한 자신감 및 친밀감 부족, 미술에 대한 이해의 부족이라는 문제점이 나타나게 되었다. 이러한 창의성 중심의 미술교육의 문제점은 그동안의 주된 흐름이었던 표현중심 미술교육으로부터 이해중심(미적 반

용 중심) 미술교육으로 이행하는 결과를 낳았다. 이는 유아가 스스로 알아서 모든 미술활동을 하도록 하는 것이 아니라 교사의 적절한 안내와 적극적인 역할을 강조하며 교사와 유아, 유아와 유아간의 미적 대상에 대한 토의를 통한 미술에 대한 이해를 강조하는 미술교육으로 변화하였음을 뜻한다.

미술 감상활동의 교육적 중요성이 부각되면서 첫째로 명화 감상활동을 통한 표현능력향상을 검증하는 연구, 둘째 그림책 감상활동을 통한 미적 반응 능력 향상을 검증하는 연구, 그리고 셋째로 감상활동과 표현활동의 통합 활동 프로그램 개발을 위한 연구 등이 최근 활발하게 이루어지고 있다. 이 연구들은 모두 유아에게 적합한 감상활동을 제공함으로써 유아의 심미감과 시지각이 발달되어 표현능력이 향상되었음을 보고하고 있다.

따라서 이러한 최근 학계의 동향과 유아교육 기관에서 감성계발교육의 필요성에 부응하여 본 연구는 그림책을 활용한 감상·표현 활동을 통해 유아가 자신의 감정을 다양하게 표현함으로써 자아 및 타인의 감정을 이해하고 표현하는 감성 지능에 미치는 영향을 알아보는 데 연구의 필요성이 있다.

2. 研究의 目的

본 연구는 유치원 교육과정에 적합하고, 예술성이 뛰어난 그림책, 특히 칼데콧수상작²⁾ 중에서 유아에게 적합한 그림책을 선정하여 활용한 감상-표현활동이 유아의 감성지능에 미치는 영향을 알아보는 데 연구의 목적이 있으며 이러한 목적을 달성하기 위한 연구의 문제는 다음과 같다.

첫째, 그림책을 활용한 감상 활동이 유아의 감성지능에 미치는 영향은 어떠한가?

둘째, 그림책을 활용한 표현 활동이 유아의 감성지능에 미치는 영향은 어떠한가?

3. 研究의 內容

본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구의 내용은 다음과 같다.

첫째, 그림책을 활용한 감상 표현 활동 그리고 유아의 감성지능에 대한 문헌연구와 선행연구를 고찰한다.

둘째, 그림책을 활용한 감상 활동이 유아의 감성지능에 미치는 영향을 알아본다.

2) 칼데콧상(The Caldecott Medal)은 ALA(American Library Association; 미국도서관협회)가 매년 전년도에 미국에서 출간된 그림책 중 가장 뛰어난 작품의 일러스트레이터에게 수여하는 상으로서 칼데콧이란 이름은 19세기 영국의 일러스트레이터인 Ralph Caldecott을 기리는 의미에서 붙여진 것이다. 그림 자체의 예술적 측면 뿐 아니라 이야기와 주제를 그림을 통해 효과적으로 표현하는 방식 등을 고려하여 최고의 점수를 얻은 작품을 수상작으로 선정하게 되는데 뉴베리상(The Newbery Medal)과 더불어 아동 문학에 있어서 최고의 영예로 그 권위를 인정받고 있다.

셋째, 그림책을 활용한 표현 활동이 유아의 감성지능에 미치는 영향을 알아본다.

4. 研究의 制限點

본 연구가 가지고 있는 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 특정 지역의 유치원 유아를 대상으로 연구를 진행하였기 때문에 연구 결과를 전국적으로 일반화하는 데 한계가 있다.

둘째, 본 연구에서는 연령 변인을 만3세와 만4세 두 집단으로만 구성했기 때문에 이를 전체 유아의 특성으로 일반화하는 데 한계가 있다.

셋째, 본 연구에서 사용된 감성 지능 평가 도구는 교사가 각 문항의 성격을 파악하여 유아의 정서 지능의 평정시 유의하여야 하고 교사가 평가 도구의 각 문항별 성격과 교사 유의점에 기초한 유아의 관찰과 추정에 의하여 평정될 수 있다는 점을 고려하여야 한다.

II. 理論的 背景

1. 感性 知能의 概念 및 構成 要素

1) 感性의 定義 및 內容

모든 시대의 철학이나 의학, 심리학은 오성(悟性)의 작용방식에 대한 연구뿐만 아니라 감성의 근원과 그 작용에 대한 연구 역시 함께 진행해왔다. 감성이란 용어는 역사상 수많은 심리학자와 교육학자, 철학자들이 나름대로의 의미를 부여해 왔는데 감성의 사전적 의미로는 '일반적으로 감각을 매개로 하여 받아들이는 능력'으로 정의된다. 옥스퍼드 사전에서는 정서를 마음과 감정 그리고 걱정의 동요나 혼란, 즉 격렬하거나 흥분된 정신상태'라고 정의하고 있다(전성수, 1996).

최근에 이르러 인간의 감정이나 사고, 판단력 등은 감성적 두뇌와 이성적 두뇌의 협력에 의해서만 가능하다는 사실이 증명되고 있다. 신경학은 수천 년 동안 지속되어 온 육체와 정신, 이성과 감성이 완전히 분리되어 있다는 이론을 확실히 반박하였다. 한편 지능에 관한 오늘날의 연구는 지능과 감성이라는 진부한 이분법으로부터 벗어나려고 노력하고 있으며, Robert Sternberg, Howard Gardner 그리고 Peter Salovey와 같은 심리학자 덕분에 훨씬 확대된 지능 개념이 정립되기 시작하였다. 지능의 다양성에 대한 이 같은 인식이 널리 보급되면서, 지능검사의 시조(始祖)인 Alfred Binet이 백 년 전에 사람들의 머리 속에 일방적으로 주입시켜 놓은 추상적이며 관념적인 지능 개념은 해체되기 시작했다(Doris & Karin, 1996).

1990년대 초 예일 대학의 심리학자 Salovey와 그의 동료인 Mayer는 인간 내적인 지능 혹은 인간 상호적인 지능이라는 용어 대신에 좀더 명확한 용어인 '감성 지능'을 만들어냈다. 그들이 말하는 감성 지능은 자신의 감정

에 대한 이해능력, 다른 사람에 대한 감정 이입능력, 스스로의 감정을 조절할 수 있는 능력 등을 포함하고 있다. Salovey와 Mayer의 가장 중요한 공로는 감성 지능의 본질을 엄밀하게 규정한 데 있다(Doris & Karin, 1996).

2) 感性 知能의 概念

Mayer와 Salovey에 의해 감성(정서) 지능(EI)이란 말이 처음 사용되었다. 감성지능이란 일반 지능과는 달리 다른 사람의 감정을 읽고 그 감정에 맞추어 대화하고 타협하는 능력이다. 즉 자기 자신의 감정 상태를 인식할 줄 알고, 그 감성을 타인에게도 적절하게 전달할 수 있으며, 충동과 분노를 삭이며 상황을 낙관적으로 파악할 줄 아는 능력 등을 의미한다. 기억력이 출중하여도 기억하겠다는 의지와 감성이 없이는 기억 행위가 나타나지 않는다. 머리가 좋은 것과 좋은 머리를 실제로 사용하려는 의지와 감성은 서로 다른 능력인 것이다(김현경 · 이지은, 1998).

인간의 지능은 크게 감성지능(EI)과 일반 지능(General Intelligence) 두 가지로 양분된다. 그 중 역사상의 유명한 학자나 과학자 특히 갈릴레이나 아이슈타인, 토마스 에디슨과 뉴턴, 다윈과 프로이드 등은 모두 이해력, 추리력, 계산력 등의 일반 지능(IQ)이 뛰어난 인물이다. 그러나 유명한 도덕자, 정치가, 예술가 중에 처칠, 루즈벨트, 간디, 루터 킹 목사, 베토벤, 고갱 등은 모두 인내심과 지구력, 정열과 용기, 신념과 절제력 등의 감성 지능(EI)이 뛰어난 사람들이다. 따라서 감성지능은 사고능력이나 기억력, 계산력, 추리력이 아니라 그런 능력이 발휘되게끔 하는 또는 그런 능력을 억압하고 제한하는 감정 능력이다. 기억력이 출중하여도, 기억하겠다는 의지와 감성이 없이는 기억 행위가 나타나지 않는다. 이성능력(IQ)이 좋아도 이를 사용하려는 의지와 감성이 없다면 이 능력은 제대로 발휘되기 어렵다.

이러한 감성 지능(EI)은 사람들에게 동기를 부여해 주고 절망적인 상황

에서 의욕을 잃지 않게 하며 충동을 억제하고, 순간적인 만족감을 지연시킬 수 있게 하며, 기분을 조절하고, 고뇌 때문에 사고 능력이 방해를 받지 않게 하며, 감정이입과 희망을 키워 준다(Doris & Karin, 1996).

3) 感性 知能의 構成 要素

Mayer와 Salovey(1997)은 정서(감성) 지능에서 사고와 지적 능력의 중요성을 인식하고 감성 지능의 개념을 다시 정의하였는데 이들이 새롭게 수정한 감성 지능의 모형에서는 감성 지능을 과거의 정의보다 정서에 대한 사고 능력을 강조해서 ‘정서의 사고 촉진 영역’이나 ‘정서적 지식의 활용’ 영역을 추가로 제시하였다. Mayer와 Salovey(1997)는 정서 지능의 구성 요소를 능력 수준이 다른 4 영역으로 구분하고 각 영역을 발달 정도에 따라 영역별 4 수준씩 총 16 수준으로 나누어 총 43항목으로 구성된 모형을 제시하였다. 가장 단순한 단계의 능력이 정서의 인식과 표현 영역이며 가장 높은 단계의 능력은 정서의 의식적·반영적 조절이다.

<표 1> 정서 지능의 4 영역 16수준 모형

영역	수준
영역 I 정서의 인식과 표현	수준 1 : 자신의 정서를 정확하게 인식하기 수준 2 : 타인의 정서를 이해하기 수준 3 : 정서를 정확히 표현하고 그 정서와 관련된 욕구를 표현하기 수준 4 : 표현된 정서를 구별하기
영역 II 정서에 의한 사고 촉진	수준 1 : 정서를 사용하여 중요한 정보에 주의 집중함으로써 사고의 우선 순위를 결정하기 수준 2 : 생생한 정서를 불러일으킴으로써 관련된 판단이나 기억하기 수준 3 : 정서를 좀 더 효율적이고 세련된 정서와 사고에 도움을 줄 수 있도록 활용하기 수준 4 : 정서 상태에 따라 다른 문제 해결 접근하기
영역 III 정서적 지식의 활용	수준 1 : 정서간의 관계를 이해하고 명명하기 수준 2 : 정서가 전달하는 의미를 이해하기 수준 3 : 복잡하고 복합적인 정서를 이해하여 활용하기 수준 4 : 정서의 전환에 대한 변화 양상을 추론하기
영역 IV 정서의 반영적 조절	수준 1 : 정서에 대해 개방적으로 수용하기 수준 2 : 정서의 유익성과 실용성을 반영하여 그 정서를 지속시키거나 그 정서에서 벗어나기 수준 3 : 자신과 타인의 관계 속에서 정서를 반영적으로 점검하기 수준 4 : 정서가 전달하는 정보를 축소, 과장, 왜곡하지 않고 자신과 타인에 대한 정서를 관리 조절하기

출처: Mayer & Salovey(1997) p.11

2. 幼兒를 위한 美術 教育의 內容 및 方法

교육에서 감성지능에 대해 제일 먼저 제기될 수 있는 질문이 과연 감성지능을 교육으로 계발할 수 있는가 하는 점이다. Goleman은 감성지능이 학습이 가능하다고 말한다. 누구나 이 능력을 계발하여 지적인 잠재력과 유전성향이 어떻든 간에 그것을 훌륭하게 사용할 수 있다는 것이다. 감성지능의 교육은 정서교육의 형태로 이루어질 수 있다. 정서교육의 가장 효과적인 방법은 자신의 정서를 표출하고 표현된 정서를 정확히 이해하게 하는 자기 표현에서 찾아야 할 것이다. 감성지능은 정서나 감성과 관련되고 미술은 또한 정서나 감성과 직결되는 교과이다. 미술은 아이들 누구나 일찍부터 즐겁게 잘할 수 있는 자기 표현의 길이다(전성수, 1999).

미술교육은 시대에 따라 변천해오고 있다. 시대에 따른 미술교육의 목표와 내용 구분을 보면 다음과 같다. 19세기 이전의 미술교육은 제작기술을 전수시키는 기능중심의 미술교육이었으며, 산업혁명의 결과 기술문명이 뚜렷이 부각되기 시작하는 1850년대까지의 생산기술을 강조하는 미술교육, 미술의 문화적 성격을 강조한 나머지 지식으로서의 미술지도가 중심이 된 19세기말의 미술교육, 의무교육제도의 보급과 아동심리학의 발전에 힘입어 전개된 1920년경부터의 아동중심 미술교육, 창의적 표현을 강조하는 1950 ~ 60년대의 표현 중심 미술교육, 통합적이고 근본적이며 광범위한 미학적 고찰을 중시하는 1970년대 이후의 이해중심 미술교육이다(국설현, 2002).

1) 美術教育의 內容

미술교육은 표현중심의 미술교육과 이해중심의 미술교육으로 나눌 수 있다. 표현 중심의 미술교육은 진보주의 미술교육 혹은 창의성 중심 미술교육이라고도 한다. 20세기 초기에 창조교육론이 대두되는 결정적인 역할을 한 Franz Cizek이 자유로운 자기표현에 의한 미술교육을 실천 한 후

세계적으로 급속하게 보급된 미술교육 흐름으로 자유로운 자기표현과 미술을 통한 창의성의 육성, 표현 과정의 중시가 특징이다. 이러한 표현 중심의 미술교육은 학습자에게 풍부한 재료를 주고 표현할 수 있는 환경만 조성해주면 그들이 자기표현을 통해 그들에게 잠재되어 있는 창의력 등이 계발된다고 믿는다. 그러나 표현을 많이 한다고 해서 창의력이 발달된다고 보기 어려울 뿐만 아니라 설령 창의력이 발달된다 하더라도 교육의 효율성 측면을 생각하면 별 의미가 없다. 미술의 이해교육과 감상교육을 표현교육과 병행하고 교사가 합리적이고 체계적으로 지도하면 훨씬 효율적으로 미적 발달과 창의성 계발 등을 기할 수 있을 것이기 때문이다.

1960년대 초반부터 이해중심 미술교육을 주장하는 학자들은 표현중심의 미술교육에 대한 문제점을 지적하고 미적 경험과 미술에 대한 이해를 강조하면서 미술교육의 가능성을 다양하게 모색하였다. 이해중심 미술교육은 미술을 다른 일반목표를 달성하기 위한 도구교과로 보지 않고 미술에 본질적인 가치가 있다는 전제에서 출발하기에 미술의 독자성 강조, 미술의 이해와 감상교육 강조, 교육과정과 교사의 역할 중시라는 특징을 가진다. 학문에 기초한 미술교육(Discipline-Based Art Education ; DBAE), 미적 교육(Aesthetic Education), 미술 치료(Art Therapy) 등이 포함된다.

이해중심 미술교육을 표방하는 학자들은 미술교육이 유아에게 시각적 문화를 접할 기회를 제공하여 유아가 이에 대해 더욱 나은 이해를 할 수 있도록 돕는 것이라고 보았다.

이러한 목적을 달성하기 위해 Feeney & Moravcik(1987), Herberholz & Hanson(1990), 그리고 Schikendanz(1990) 등의 견해를 종합해보면 유아미술교육의 내용이 생활과 동떨어진 활동이 아니라 생활 속의 미술 교육이 되어야 하며 재료의 탐색과 표현을 통해 매체사용에 대한 지식을 가질 수 있고, 미적 요소를 발견하고 감상할 수 있는 감상교육을 강조하고 있다. 따라서 발달에 적합하며 질 높은 유아미술교육이 되기 위해서는 첫째, 유

아가 창의적 표현을 할 수 있는 기회가 많이 제공되며, 둘째, 미술을 접하고 미술에 대해 이야기할 수 있는 기회가 많이 제공되며, 셋째 일상생활 속에서 미술을 인지할 수 있게 해야 한다(윤양희, 박소영, 1992).

Discover Art Program은 미술교육의 내용 영역을 작품제작, 감상, 미술과 생활의 세 영역으로 나누고 있다(Chapman, 1985). 작품제작의 내용으로는 작업과정에서 자연, 환경, 상상, 장식 등 다양한 주제를 이해하고 탐색하기, 시각적 사고, 창조적 사고, 조형요소와 원리에 대한 이해를 통하여 시각적인 형태표현을 위한 아이디어 계발하기, 표현을 위한 매체사용, 다양한 재료, 도구, 과정의 선택 및 조절 탐색 등에 대한 중요성 이해하기, 평면과 입체표현, 미술이 작가에게 개인적인 의미를 갖는다는 것 이해하기 등이 포함된다. 감상의 내용은 미술품을 보고 이해하고 서술하기와 미술품을 보고 해석하고 판단하기가 있다. 감상 대상은 자신의 작품, 화가들의 작품, 미술의 관점에서 이해될 수 있는 시각적인 환경 등이다. 미술품을 해석하고 판단할 때는 이해와 적절한 기준사용, 자신의 견해 및 타인의 견해 존중하기가 포함된다. 마지막으로 미술과 생활영역에서는 자연적인 세계와 인위적인 세계에서 아름다운 형태를 이해하고 감상하기, 미술과 관련된 다양한 기회를 갖기 등으로 의사소통을 위한 수단적 미술, 미술과 관련된 직업, 전문 화가가 아닌 사람들을 위한 미술의 역할과 생활 속에서의 미술에 대해 학습한다.

이해 중심 미술교육 학자의 접근을 통칭하는 DBAE는 학문에 기초한 미술 교육이라고 할 수 있다. DBAE에서는 미술교육의 내용을 미술제작, 미술비평, 미술사, 미학으로 나누고 있다(최윤재, 1993). 먼저 미술제작영역에서는 재료를 미술작품으로 바꾸는 활동을 통해 유아는 재료를 다루는 제작 기법과 기능을 발달시킨다. 미술비평영역에서는 미술활동을 통하여 특별한 방식으로 시각적 세계를 보고 설명할 수 있는 기회를 제공받는다. 유아는 관찰하는 법을 배우기 때문에 시지각을 발달시킬 수 있다. 미술사

영역에서는 미술을 문화의 일부로 보고 미술의 문화적 표현을 이해하게 하는 내용을 다룬다. 미술의 내용과 형식을 통해 문화가 시각적으로 어떻게 표현되는지를 이해하게 된다. 미학영역에서는 주변환경과 미술작품의 특징에 대해 이해하고 판단을 한다. 이런 과정을 통해 유아는 생활 속에서 미술의 성격과 의미에 관하여 계속적으로 생각하도록 한다.

DBAE에서는 결국 미술교육과정과 미술수업을 통해 미술을 창조할 수 있고(미술제작), 미술의 특성에 반응하고 지각할 수 있으며(미술비평), 역사와 문화 속에서 미술의 위치를 이해할 수 있고(미술사), 미술에 관해 판단하며 판단의 근거를 이해(미학)할 수 있다는 것이다. 또한 미술창작, 언어로서의 미술, 미술사, 미학의 수업을 통하여 미술교과에서 지각력을 육성하는 것을 목적으로 보았다(국설현, 2002).

미술에 대한 이해를 통해 '지각력을 육성'하는 것을 목적으로 하는 이해 중심 미술교육의 사조는 예술 영역을 통합하여 교육하자는 미적 교육으로 확장되고 있다. 미적 교육은 예술의 근원적이고 통합적인 요소에 의한 교육이며 예술작품을 이해하는 교육으로 환경의 질적인 단편을 이해함으로써 얻을 수 있는 즐거움인 미적 향수, 미적대상에 의한 체험인 미적 경험, 예술문화의 특성을 파악하고 이해하는 미적 인식을 교육내용으로 하고 있다. 이를 통해 보이는 것을 볼 줄 아는 미적 통찰력과 표현력을 길러주어 장래의 삶에 활력소가 되도록 하는 것에 목적이 있다. 미술교육은 미적으로 경험할 수 있는 대상에 대한 접근을 늘려주는 기회를 제공하며 미술교육을 통해 미술을 이해하는 것, 미적으로 지각하고 인식하는 것을 강조하고 있다.

이렇게 미적으로 지각하고 인식하는 것을 강조하는 미적 교육은 미학에 기반을 두고 있으며 예술의 전반에서 기본적인 경험을 추출하여 미적 경험을 통하여 미적 지각과 미적 인식, 미적 반응능력 등을 육성하고자 하는 흐름이다. 이러한 미적 교육은 교육내용을 미술에 국한시키지 않고 음악,

무용과 같은 다른 예술로 확대하여, 예술의 근원적이고 통합적인 것에 의한 교육이라 할 수 있다. 따라서 통합교육을 하는 것이 발달에 적합한 단계인 유치원 교육과정의 표현 생활 영역이나 초등학교 저학년의 즐거운 생활에서 지향하는 교육목적에 더욱 부합한다고 본다(서울교육대학교 미술교육연구회, 1995).

우리나라 유치원 교육과정에서 미술활동에 관련된 부분들은 교육과정의 변천에 따라 변화하고 있다. 이를 살펴보면 제1차 유치원 교육과정에서부터 제4차 유치원교육과정에 이르기까지는 표현활동 중심으로 되어 있고, 감상활동에 대한 방향 제시는 거의 없다가 제5차 유치원 교육과정부터 감상에 대한 내용을 제시하며 감상활동을 강조하고 있다. 제6차 유치원 교육과정에서는 미술활동 내용이 있는 표현생활의 영역을 탐색, 표현, 감상으로 나누어 제시하고 있다. 표현생활영역에서 새롭게 첨가된 ‘형태 탐색하기’, ‘자연과 사물 및 조형 작품 감상하기’, ‘예술적 표현 존중하기’는 기존의 표현활동에 더하여 미술에 대한 지각, 감상, 비평 활동을 강조한 것이다.

유아의 미술활동이 유아에게 의미 있고 통합적을 이루어지기 위해서는 시각적 관계를 보고 느끼기, 미술작품의 제작, 대상에 대한 지식과 이해, 미술 작품의 평가라는 네 가지 측면의 경험이 유기적으로 제공되어야 한다. 작품제작은 표현활동에서, 작품 평가는 감상활동에서 이루어지며, 시각적 관계의 지각과 대상에 대한 지식과 이해는 탐색의 영역에 해당하는데, 이는 표현이나 감상활동과 동떨어져 이루어질 수 있는 것이 아니라 표현, 감상활동 속에 통합되거나 상호 연계성을 가지고 순차적으로 가능한 것이다. 따라서 유아미술교육의 내용영역을 크게 보는 것과 나타내는 것으로서 감상활동과 표현활동으로 구분지을 수 있다.

2) 美術敎育의 方法

미술은 창조와 관련되는 조형적 성격이 두드러지는 특성을 가지고 있기 때문에 미술교육에서 표현활동은 중요하다. 그러나 표현만이 미적 감각을 함양하는 수단의 전부가 아니다. 감상활동과 표현활동이 유기적으로 통합되어야 하며, 미술에 대한 이해는 감상과 표현 과정에서 자연스럽게 이루어져야 한다(국설현, 2002).

(1) 美術 感想 活動

미술 감상 활동은 조형품, 자연, 환경 등에서 미적 가치를 보고 느끼고 판단하는 활동이며, 미술 감상에는 비평 활동도 포함된다. 미술에 있어서 본다는 것은 느낀다는 것과 직결되며, 본다는 것에는 선택과 수용, 비판의식이 관계한다(이경성, 1982). 또한 미술 감상은 작품의 미를 음미하고 즐기는 정서적인 반응과 작품의 미적, 문화적 가치를 이해하는 지성적인 반응의 두 행동이 동시에 요구되는 활동이다(김춘일, 1988).

미술감상 활동을 통해 작가가 표현하는 미적 안목, 조형능력, 창의성을 배울 수 있고 동시에 미적 감동을 체험하게 된다. 인간은 미술감상 활동을 통해 미적 대상에 대한 감수성을 함양하고, 미적 안목을 기를 수 있다. 감상을 표현이라는 활동과 관계시켜 볼 때, 표현이 내적 감정을 담아 나타내는 것임에 비해 감상은 객관화된 어떤 것을 내적으로 음미하는 것으로 구별할 수 있다. 감상은 창작표현의 전(前)단계에 꼭 필요한 기본과정이며, 이미 창조된 작품을 감상하는 경우에도 작품의 미와 추를 판단함으로써 더욱 발전된 재창조의 안목을 열게 하는 것으로 창작의 근거가 된다(한국초등미술교육학회, 1997).

한편 이인숙(2001)은 감상활동을 통해 지각력을 계발시킬 수 있으며, 알지 못하는 것에 대해 모험심과 호기심을 가지고 즐긴다고 언급하면서, 미술 감상활동을 기술-분석-해석-판단의 4단계로 나누어 제시하였다고 하였

다. 첫 단계인 기술하기 단계는 작품 속에서 본 것들을 나열하고, 다음의 분석하기 단계에서는 작품 속에 나타난 미적 요소들(선, 형, 색, 질감 등)의 특성이 어떻게 조직되었는지 생각해 보고, 분석한다. 해석하기 단계에서는 작품에 대한 유아의 느낌이나 인상을 이야기하며, 마지막으로 판단하기 단계는 이전 단계에서 논의되었던 사실들에 입각하여 결론을 유도하는 것으로 유아가 작품에 대한 개인적인 판단을 발견하도록 돕고, 자신의 세계와 미술을 관련시키며 미술에 대한 이해를 돕는다.

감상활동을 보면 감상자보다는 작품에 중점을 두어 작품의 주제, 구성요소, 기법, 재료, 작가의 의도 등을 알게 하는 데 주안점을 두고 있다. 이는 감상활동에 미술품에 대한 이해가 포함되어야 함을 의미한다(한국초등미술교육학회, 1997).

한편 감상자에게 중점을 둬으로써 감상자의 시각능력을 키워줄 수 있는 시각적 사고력에 중점을 둔 교과과정(Visual Thinking Curriculum)은 Yenawine과 Housen, Arenas에 의해 고안되었는데 감상활동 방법은 다음과 같다(이쌍재, 1996).

- 이 그림에서 어떤 것들을 볼 수 있는가?
- 무엇이(그림의 어떤 요소가) 그렇게 말하도록 하게 하는가?
- 작품 속 인물을 중심으로
 - 무엇을 배울 수 있는가?(의상, 자세, 표정, 동세 등)
 - 나이를 알 수 있는가?(어떻게 알 수 있는가?)
 - 성격을 추측할 수 있는가?
 - 무엇을 하고 있는가?
 - 그들은 어디에 있는가?
- 작가는 왜 이런 작품을 만들었을까?

미술 감상 방법에는 절대적인 방법이나 규칙이 있는 것은 아니다. 작품이 지니고 있는 미적 가치는 감상자의 감상능력에 따라 발견될 수도 있고 전혀 발견되지 못할 수 있다. 유아가 작품의 미적 가치를 볼 수 있도록 돕기 위한 감상활동으로 토의법, 전학법, 초대법, 게임법, 관찰법, 모의 미술관법, 제작법 등 다양한 방법을 사용할 수 있다(차영순, 1982; 이인숙, 2001).

정미경(1999)은 미적 요소를 중심으로 한 감상 활동의 효과로 첫째 대상의 심미적 특성을 발견, 둘째 표현 방법의 이해, 셋째 유아 자신에 대해 긍정적인 사고하기, 넷째 미적 요소들의 결합방법인 조형원리에 대한 이해를 들고 있고 이런 효과들은 궁극적으로 시지각이 발달되고 이로 인해 일상생활에서 좀더 폭넓은 미적 만족을 얻을 수 있다고 제안한다.

(2) 美術 表現 活動

전술한 미술감상 방법들은 사실 감상하는 과정과 표현하는 과정은 별개의 것으로 보는 것이 아니라 상호 연속되는 동일한 작용으로 파악하고 있다고 할 수 있다. 대상을 보고 대상의 아름다움을 내적으로 수용하는 감상의 과정은 표현 활동의 근거가 되기 때문이다(문은희, 1996).

훌륭한 미술작품을 보고 체계적인 미술 감상활동을 한 후에 이루어지는 표현활동은 단순한 모방의 과정이 아니라 감상한 과정을 구체화, 내면화시키는 재해석의 과정이다. 유아는 감상활동을 통해 작품에 담겨있는 조형요소나 주제, 재료나 기법을 분석하고 해석할 수 있고 이후 유아가 이해하고 내면화한 내용을 표현활동에 반영한다(국설현, 2002).

김은영(2000)은 유아의 표현활동의 가치를 다음과 같이 제시했다고 하였다. 첫째 유아가 그들 주위에 있는 사물과 자료를 보고 느끼고 생각한 것을 표현하고 경험하는 자기표현의 수단이며, 둘째 유아의 제한된 언어로 표현하기 힘든 느낌을 점토, 종이, 오리기, 그리기 등을 통해 부정적인 감

정을 긍정적인 활동으로 조절하는 기회를 제공받음으로써 치료적인 가치가 있으며, 셋째 개인적 이상가 가치를 자유로이 표현함으로써 창의력 발달을 도모할 수 있으며, 넷째 재료를 선택하고 사용하는 과정과 다른 유아와 재료와 도구를 나누어 쓰고 생각을 교환함으로써 사회적인 성장을 할 수 있으며, 다섯째 새로운 표현활동을 시도할 때 매체사용에 대한 새로운 방법을 익히고, 전에 사용했던 방법이 아닌 새로운 방법을 모색하는 과정에서 인지발달을 할 수 있으며, 여섯째 자신의 작품을 이야기로 표현함으로써 언어발달을 도모할 수 있으며, 일곱째 표현활동에 필요한 재료의 용어와 미적 요소를 익힘으로써 개념발달을 가져올 수 있으며 눈과 손의 협응력과 소근육 발달 등의 신체발달을 도모할 수 있다는 것이다.

유아의 미술표현은 평면표현과 입체표현으로 구분할 수 있다. 먼저 평면표현은 주로 종이나 캔버스, 인화지 등에 매체를 사용하여 표현하는 것으로 2차원적이라는 특성을 갖는데, 3차원의 세계를 2차원적으로 표현하는 과정에서 전개도식 표현이나 투시도법과 같은 독특한 유아의 표현양식이 나타나기도 한다. 평면 표현활동은 유아가 쉽게 접근할 수 있고, 간단한 재료와 용구로도 활동이 가능하며 조형요소나 원리에 대한 학습이 쉽다는 교육적인 가치가 있다. 반면 입체표현은 3차원의 재료를 표현매체로 활용하여 표현하는 것으로 다양한 기법을 통한 재료 구성의 효과에 따라 공간적 효과와 움직임, 시간성을 느낄 수 있다. 반면 입체표현은 실제세계와 가까운 3차원적 표현이기에 평면표현에서 발생한 깊이, 공간의 문제는 그 자체로 해결되며, 주위 모든 것들이 입체표현의 매체가 될 수 있으며, 선과 색이 강조되는 평면표현과 달리 입체표현에서는 형태가 매우 강조되는 특성이 있다. 유아는 입체표현활동을 통해 시각적 감각 위에 촉감, 양감, 덩어리감(mass) 등 종합된 조형감각을 기를 수 있다. 또한 재료와 기법에 대한 융통성과 탐구의 여지가 많으며 주제표현이 다양하고 심상표현이 자유스럽다(이규선, 1992).

표현활동은 시각언어를 배우도록 하여 작가의 정신적 사고와 시각적 이미지가 어떻게 미술언어로 표현될 수 있는가에 대해 다양한 매개체의 기술적 사용 능력을 터득할 수 있도록 한다. 미술 표현이 정서와 관념의 반영이라는 견해를 가진 사람은 유아가 사용한 재료의 유형이 표현유형에 영향을 미친다고 한다. 크레용이 생각을 표현하는 데 적당하지만 흘러내리거나 물방울처럼 떨어지는 물감의 특성은 감정의 표현에 더욱 적당하다(서울교육대학교 미술교육연구회, 1995).

또한 표현활동에는 조형탐색활동이 포함되는데, 이 탐색활동을 통해 자신이 표현하고자 하는 주제에 맞는 방법을 찾을 수 있다. 조형탐색과정을 통해서 현대미술의 다양한 양상을 경험할 수 있으며, 유아에게 자유롭게 형식에 얽매임 없이 표현할 수 있는 기회를 제공하며, 미술을 이해할 수 있고, 미적 안목과 조형능력, 창의성을 높일 수 있는 기회가 된다.

정미경(1999)은 표현활동에 앞서 감상활동을 함으로써 재료활용에 대한 이해를 기초로 표현활동을 하는 것이 효율적이라고 언급하면서, 표현활동 방법으로 미적대상 인식, 집중, 창의적 표현, 작품제작의 4단계를 제시하였다. 첫째 미적대상 인식단계는 사물의 특징을 명확히 미적으로 인식하거나 사건의 핵심을 아는 단계인데 이를 위해 다양한 경험이 제공되어야 한다. 둘째 집중하기 단계에서는 인식단계에서 발생한 흥미가 존중되고 인정받을 때 사물의 특징을 구체적이고 객관적으로 파악하는 단계이다. 셋째 창의적 표현 단계에서는 집중 단계에서 발견한 기본형을 이용하여 사물을 창의적으로 표현하는 것이다. 이 단계에서는 미술재료에 대한 탐색과 실험이 이루어지는데 이런 탐색 실험활동은 유아가 융통성 있게 재료를 활용하고 여러 기법의 표현에 응용할 수 있게 한다. 넷째 작품제작의 단계에서는 미술에 대한 이해를 토대로 유아가 작품을 제작하며, 교사는 유아의 표현결과에 대한 인정과 관심, 칭찬과 격려를 보여주며 사실에 근거하여 평가해야 한다.

이상의 연구들을 정리하면 표현활동을 통해 유아는 자신의 느낌과 감정 정서, 생각 등을 나타내고 창의성, 사회성, 인지, 언어능력, 신체능력을 발달시킬 수 있는데 이를 위해 교사는 유아와의 구체적인 대화를 통한 개별적인 동기 부여와 격려를 통한 자신감을 주어야 하며 재료의 사용에 대한 안내가 있어야 한다. 또한 표현활동은 표현과정만을 의미하는 것이 아니라 표현결과를 소중히 하고 다른 사람의 표현결과에 대해 이야기하고 토론하는 활동과 평가까지 포함한다고 할 수 있다.

3) 教師의 役割

유아를 교육하는 데 있어서는 교사의 역할이 중요하다. 유아를 위한 미술교육 역시 교사들의 역할이 중요한데, 유아의 미술활동 능력의 발달을 어떻게 보느냐 하는 교사의 인식에 따라 교사의 태도가 달라진다.

유아의 미술활동 능력의 발달에 대한 의견으로는 크게 서로 다른 두 가지 관점이 있으며, 이에 따른 교사의 역할 역시 다르게 언급한다.

첫째는 미술적·시각적 상징표현의 발달은 자연적이고 진화적인 과정이며 유아는 자율적으로 성장 발달한다는 입장으로 창의성 중심의 입장이라고 할 수 있다. Cizek, Kellogg, Lewis, D'Amico, Lowenfeld가 이런 입장을 지지한다. 창의성 중심의 입장에서는 교사는 유아에게 적절한 재료와 동기를 제공하여 자유롭게 표현을 하도록 도와주는 촉매자의 역할이다. Kellogg는 교사의 역할에 대해 아동의 모든 그림을 채히 인정해 주어야 하며 아동의 작품에 대한 가치를 평가하거나 질문할 필요는 없다고 했다. 단지 '매우 재미있는 표현이구나', '멋진 색인데'와 같이 격려하는 말만 진지하게 말해줌으로써 교사를 즐겁게 하기 위한 그림을 그리는 것을 방지하고 진정한 자발적인 표현을 하게 한다고 주장하였다(이은숙, 1989). D'Amico와 Lowenfeld는 유아를 가장 창의적인 존재로 보았으며 이런 유아에게 창의적인 능력과 정신을 길러주기 위해서 교사는 유아가 스스로

생각하고 상상하여 꾸미고, 표현할 수 있게 해야한다고 주장한다. 외부의 억압이나 규제와 같은 성인의 간섭은 창의성을 말살하고 고정된 형과 색채로 독창성 없는 개념화를 그리게 된다고 하였다(오정현, 1997).

그러나 이런 입장에서는 교사의 역할은 소극적으로 되고 유아 혼자서 표현하도록 내버려두는 방임으로 흐르는 경우가 많아진다. 오종숙(1990)도 창의성 중심 입장에서의 유치원 교사들은 미술 전문가의 역할을 간과하는 경우가 많고, 이럴 경우 미술영역에서의 교사역할을 왜곡 해석하여 미술활동을 할 때 유아의 좌절이나 문제를 해결해주기보다 교사자신의 역할을 방어하거나 내버려두는 방임적 자세를 갖는 경우가 많다고 지적했다.

둘째는 미술적 능력의 향상은 학습에 의해 가능하다는 관점으로 대표적인 학자가 Eisner이다. 그는 적극적인 교사의 역할을 강조하는데 교사는 개인의 학습능력에 대한 정확한 정보를 가지고 능력에 맞춰 지도해야 한다는 입장이다. 그는 미술적 능력의 발달이 자연적 성숙의 결과라는 견해에 반대하여 미술적 능력도 학습에 의해 발달한다는 관점을 가지고 있으며, 시각 능력이 지각의 분화과정이라는 지각심리학을 지지하고, 미술 자체가 본질적인 가치를 가지고 있다고 주장한다.

지금까지의 많은 연구들은 전자의 관점보다는 후자의 관점이 타당한 것으로 지적하는데, 미적 안목이나 조형능력의 습득은 구체적이고 체계적이며 합리적인 교수활동에 의해 가능하다는 것이다. 따라서 Eisner는 교수활동은 목적 지향적이며 융통성이 있어야 한다고 하며, 이를 위한 방법으로 동기유발, 문제 중심적인 활동제공을 들고 있다(정미경, 1999). 동기 유발은 교수를 효과적으로 하기 위해 필요한 것으로 교사가 유아를 미술활동에 참여하도록 동기를 유발시키지 못한다면 유아는 미술활동에 의미 있게 참여하지 않게 된다고 한다. 또한 문제 중심적인 활동들은 교육목적을 성취하고 문제를 해결하며 해답을 찾는데 유아 스스로 해결할 수 있는 기회를 제공한다. 국설현(2002)은 Seefeldt가 미술활동에 동기유발을 할 수 있

는 여러 가지 경험들을 다음과 같이 제시하고 있다고 하였다. 첫째 시나 이야기를 감상하는 언어활동은 미술로 표현할 이미지를 제공한다. 둘째 표현재료의 성질이 유아에게 동기를 부여할 수 있다. 소재를 탐색하고 조작해 보면서 자신의 독특한 생각을 표현하기 위해 소재를 어떻게 사용할 것인가 하는 방법을 발견하게 된다. 셋째 다른 사람의 예술작품을 감상하는 것은 아동의 표현활동에 동기를 부여한다. 넷째 직접적인 감각경험은 가장 중요한 형태의 동기화이다. 유아가 오감을 사용하고 더 많이 받아들일수록 그들은 미술을 통해 더 많은 것을 표현하고자 한다. 따라서 교사는 적절한 질문과 자료제공을 통해 유아가 주변 환경에 많은 관심을 갖도록 해야 한다고 본다.

교사역할에 대한 이와 같은 견해들은 유아미술을 지도하는 데 있어 지시나 방임 사이에 균형을 찾는 일이 중요함을 시사한다. 일방적인 지도나 방임의 형식보다는 교사와 유아 쌍방의 상호작용을 통해 자연스럽게 적용되어야 한다. 이런 의미에서 미술교육은 좀더 열린 사고를 이끌어내는 창조적인 방향으로 나아갈 필요가 있다. 교사는 상상력을 이끌어내기 위해 다양한 측면의 발문을 유도하고 새로운 견해를 수용하는 태도를 지녀야 하며, 유아는 자신의 경험과 관찰력에 근거해 여러 가지 자유로운 의견을 피력할 수 있어야 한다. 여기서 얻어진 다양한 시각과 관점들이 표현 활동으로 연계될 때 감상·표현 교육의 유기적인 효과를 증폭시킬 수 있다.

교사는 유아가 감상하고 표현할 수 있는 여건과 환경을 제공해 주는 환경 제공자이어야 하며, 그들의 조형 활동을 잘 이해해주는 이해자와 감상자의 역할까지 수행해야 한다. 유아의 활동을 중심으로 유아마다 독특하고 창의적인 표현을 할 수 있고, 미술에 대한 이해와 미적 안목을 가질 수 있도록 안내하는 교사의 역할은 유아의 미술활동에서 중요한 요소라 할 것이다(국설현, 2002).

3. 幼兒 感性 發達과 그림책

그림책이란 그림과 단어가 서로 의존하면서 이야기를 꾸며 나가며, 두 개의 마주보는 페이지가 동시에 펼쳐지면서, 그 페이지가 넘겨질 때 극적인 상황이 정해지는 예술 형태이다(김세희 · 현은자 1995 재인용).

유아의 정서 교육은 유아 정서의 특성을 이해해야 가능한 일이다. 한명희(1979)는 Hurlock이 어린이 정서의 특징으로 다음 네 가지 점을 지적하였다고 하였다. 첫째 어린이의 정서는 경과 기간이 짧다. 둘째 어린이의 정서는 강렬하다. 셋째 어린이의 정서는 변하기 쉽다. 넷째 어린이의 정서는 자주 나타난다. 이런 측면에서 예술 작품은 정서와 가장 관련이 깊고 자아의 표현인 예술교육으로 효과적인 정서교육을 할 수 있다.

1) 幼兒의 感性發達

유아의 정서발달은 Bridges의 분화과정으로 설명되고 있으며, 이는 ‘영아의 출생당시의 정서 반응은 단지 흥분이라고 표현할 수밖에 없는 미분화상태 이었다가 차츰 특수한 정서 반응으로 분화된다.’는 것을 의미한다. Bridges는 생후 2년간의 정서분화과정을 설명하였는데 순서는 다음과 같다. 영아에게 최초로 나타나는 정서는 미분화된 흥분 상태이며 이후의 모든 정서는 이 흥분의 정서에서 분화되어 나간다고 하였다. 생후 3개월 정도에는 쾌·불쾌정서가 분화되는데, ‘쾌정서’보다는 ‘불쾌정서’가 더 빨리 나타난다. 불쾌정서는 다시 생후 5~6개월경에 공포, 혐오, 분노의 정서로 분화되며, 생후 18개월경에서 2년 정도에 이르면 질투까지 할 수 있을 정도로 발달한다. 반면, 쾌정서는 생후 12개월 득의(elation)와 애정(affection)으로 분화된다. 영아가 약 생후 18개월이 되면 애정반응이 다시 어린이에 대한 애정과 성인에 대한 애정의 반응으로 분화되어 나타나고 생후 24개월경에는 기쁨의 정서가 분화된다. 그 후 계속해서 분화하여 5세

가 되면 불쾌정서 계열에서는 불안, 수치, 실망, 선망 등과 같은 반응이 분화되어 나타나고, 반면 쾌정서 계열에서는 기대, 희망 등과 같은 반응도 분화되어 나타나는 것으로 알려져 있다(김현경·이지은, 1998).

5세 이전에 기본적인 정서적 반응이 형성되는 이 시기의 유아에게 제공되는 경험과 모든 환경은 너무나도 중요하다. 유아가 쉽게 일상생활에서 접하는 그림책이 이러한 유아에게 놀이감으로써 기쁨을 주기도 하고, 공포를 주기도 하며, 때로는 그림책 속의 주인공이 되어 다른 사람의 정서를 표현해 볼 수 있는 도구가 되는 것이다. 즉 유아는 그림책을 통해 다른 사람의 정서를 표현해 볼 수 있는 도구가 되는 것이다. 즉 유아는 그림책을 통해 다른 사람의 생활과 경험과 느낌을 공유한다. 상상과 감정 이입을 통해 다른 사람을 이해하고 접해보면서 새로운 기술만 획득하는 것이 아니라 정서적인 반응을 만들어 내는 것이다(서현아·김소연, 2002).

그림책이 가지는 가장 중요한 가치가 유아에게 기쁨을 주는 것이라면 유아가 흥미를 나타내는 책이 곧 유아에게 가장 적당한 책일 수도 있다. 유아에게 적합한 책을 선정해 주기 위해서는 유아의 발달 단계별 특성과 흥미를 아는 것이 중요하다. 유아의 발달 단계별 특성은 연령별로 혹은 각 발달 영역별로 살펴볼 수 있으며 유아에 따라 개인차가 있고 연령과 영역별로 차이가 있다. Piaget의 인지발달이론을 이론적 틀로 삼아 0~2세의 영아는 감각운동기, 2~7세의 유아는 전조작기로, 7~12세 아동은 구체적 조작기, 12세 이후는 형식적 조작기로 본다.

(1)영아기(0~2,세)

영아기에는 부모와의 접촉과 따뜻한 관계를 통해서 기본적인 신뢰감을 형성하는 시기이며, 물건과 자기 신체를 구별하게 되면서 신체적 자아가 나타난다. 15개월이 되면 영아 자신이 자기 몸을 알게 되고, 15개월~24개월경에 영아들은 자신의 이름을 통해 자신을 알게 되며 나, 내 것을 주장

하기 시작한다(Allport, 1961).

3개월경이 되면 즐거움과 불쾌 정서가 약간 빨리 나타난다. 5~6개월에는 불쾌 정서가 분노·혐오·공포로 분화된다. 10~12개월쯤에는 쾌정서가 의기양양함과 애정으로 분화된다. 18개월이 되면 질투가 불쾌에서 분화되고, 24개월경에는 기쁨이 분화된다.

(2)유치원기 유아(3~5세)

자아개념이 발달하면서 자립심이 발달하며 혼자서 한 일에 성취감을 느끼고 싶어 하기도 한다. 3세경부터 자율성에 대한 욕구가 강해지고, 4세경에는 자기 것에 대한 집착과 소유욕이 강해진다. 2~3세 유아는 어려움에 처해 있는 또래를 도와주거나 장난감을 나누어주기도 하고 위안을 주려고 노력하나 자발적인 자기희생적 행동은 드물게 나타난다. 이타적 행동은 4~6세경부터 증가하기 시작한다(Shaffer, 1993).

(3)초등학교학령기 유아(6~7, 8세)

어린들로부터 독립하려 하고 주도성을 발달시키며 학교와 사회에 대한 관심이 증가하면서 친구관계가 점점 중요해지기 시작한다. 그리고 부모뿐 아니라 형제간에 따뜻한 관계를 원하며, 사랑하고 사랑 받고 싶은 욕구를 많이 표현하고, 다른 사람에 대한 감정이입이 발달하면서 이타적 행동이 가능해진다.

이상과 같이 태어나면서부터 지속적인 발달의 과정을 경험하게 된다. 유아의 발달 단계에 맞는 그림책 환경을 제공한다면 자연스러운 문해 능력의 발달과 함께 풍부한 감성과 인지 발달을 도와 줄 수 있을 것이다.

2) 그림책의 敎育的 效果

김현희·박상희(1999)에 의하면 유아문학이란 갓 태어나서부터 8세까지

의 유아를 위한 문학이며, 형식과 내용 면에서도 문학적·예술적 기준을 만족시켜주고 유아의 성장 발달에 유익하여 유아의 욕구를 충족시켜 주어서 유아가 즐겨 읽는 책이라고 정의 내릴 수 있다. 유아문학은 동화, 동시, 전래동요, 동극으로 분류할 수 있으며 그림책은 그 중의 하나로서 유아에게 즐거움과 다양한 이해를 함께 할 수 있도록 한다.

그림책은 유아자신의 경험과 직접적으로 관련되어 있고 또한 아름다운 상상 속으로 몰고 갈 수도 있기 때문에 매우 중요하다. 그림책 속에 담겨 있는 소리와 예술적으로 꾸며진 단어와 그림의 의미는 유아의 정서와 상상력에 호소하므로 큰 즐거움을 주게 된다. 특히 나이가 어린 유아에게 그림책을 다양한 정서적 경험을 안전하게 할 수 있도록 해 준다(서현아·김소연, 2002).

Burke(1990)는 그림책의 가치를 구체적으로 다음과 같이 제시하고 있다.

첫째 그림책은 유아가 그림을 봄으로써 이야기에 대해 더 많은 이해를 할 수 있도록 도와준다.

둘째 유아가 문해 기술과 사고 기술이 생기도록 실습할 기회를 준다. 즉 그들이 글씨를 읽기 전에 그림책을 읽도록 하는 방법이 되는데, 읽기 기술을 자연스럽게 습득시킬 수 있다.

셋째 유아가 글씨를 못 읽더라도 그림을 보고 얘기할 수 있도록 도와준다.

넷째 주인공과 등장인물에 더 쉽게 빠져들고 동일시할 수 있도록 한다.

다섯째 이야기 문법, 이야기 스키마, 이야기의 감각을 발달시킬 수 있도록 도와준다.

여섯째 유아가 이야기를 새롭게 만들어 내고 그래서 언어기술이 세련될 수 있도록 도와준다.

일곱째 그림 작가가 그들의 의도를 나타내기 위해서 어떻게 미술적 요소들을 사용하는 지에 대하여 이해할 수 있는 능력을 발달시켜준다. 즉 미

술적·예술적 요소를 감상하면서 간접적으로 가르칠 수 있다.

여덟째 그림을 통하여 구체적이고 세부적인 것들을 관찰할 수 있는 기회를 준다.

아홉째 그림책을 들음으로써 정서적 경험을 많이 할 수 있으며, 이야기에 대한 유아의 정서적 반응을 더 잘 유도할 수 있도록 해준다.

Russel(1961)이 제시한 좋은 유아 도서가 주는 영향은 다음과 같다.

첫째 인간의 여러 가지 삶의 모습을 넓고 풍부하게 경험시켜준다.

둘째 다른 사람의 생각이나 모험을 통하여 다시 재체험을 할 수 있는 기회를 제공한다.

셋째 문제해결의 통찰력을 기른다.

넷째 다른 사람들의 문제와 어려움을 이해하는 데 도움을 준다.

다섯째 공통적인 윤리적 가치를 알게 하여 올바른 인격의 기초를 닦도록 도와준다.

여섯째 흥미와 정서적인 안정감을 갖게 한다.

일곱째 좋은 책에 대한 항구적인 흥미와 취향을 발달시킨다.

Matterson(1975)은 사고의 확장, 어휘의 확장, 언어적 기술의 확장, 지식의 확대, 즐거움 및 대화의 기회와 육체적 휴식의 제공 등을 문학경험의 교육적 가치로 제시하였다.

이상과 같이 그림책의 교육적 가치에 관한 연구들을 종합하여 보면 다음과 같다.

첫째 유아는 그림책을 통해서 다양한 정서적 체험을 한다.

둘째 유아는 그림책을 통해서 자연스럽게 언어발달 기술을 증진시킨다.

셋째 다른 사람에 대한 이해력을 길러준다.

넷째 상상력과 창의력을 증진시킨다.

다섯째 올바른 윤리적 가치와 태도를 발견하고 계발할 수 있도록 도와준다.

여섯째 유아는 그림책을 통해서 문제해결력을 기른다.

일곱째 유아는 그림책을 즐기으로써 정서적인 안정감을 갖게 한다.

이상금(1998)은 그림책의 의의와 교육적 가치를 다음과 같이 정리하고 있다.

첫째 유아는 그림책을 통해 여러 가지 인간 문제를 경험하고 그것을 자기 자신의 감정이나 삶에 관련시켜 그들의 현실생활에 대한 새로운 태도와 정신을 기르게 된다.

둘째 그림책은 유아의 머릿속에 들어있는 막연한 꿈·이상·바람 등을 상상을 통하여 날개를 펼 수 있도록 도와준다.

셋째 좋은 그림책은 유아에게 밝고 긍정적인 삶에 대한 태도를 길러주는데 중요한 역할을 한다.

3) 그림책이 幼兒의 感性 知能에 미치는 影響

인간은 문학을 통해 다양한 인간의 정서를 경험하고, 정서의 내면을 이해하게 되며, 기쁨과 즐거움을 얻으므로 자신의 삶을 더욱 풍요롭게 만들 수 있다. 특히 그림책은 그림을 보고 내용을 이해함으로써 정서적인 체험을 할 뿐만 아니라 유아의 정서적 성장을 촉진시켜 주는 새로운 경험을 제공한다. 지속적인 성장과 발달을 경험하는 과정에 있는 유아에게 있어서도 그림책의 가치는 중요하다는 것을 알 수 있다(서현아·김소연, 2002).

김주희(1988)는 유아의 그림책이 아동의 정서발달에 영향을 준다고 하였다. 그림책을 통해 아동은 자신의 감정을 자연스레 표현할 수 있으며 다른 사람의 감정과 행동을 존중하는 마음을 기를 수 있다. 또한 그림책은 유아가 심미적인 능력을 길러 가는데 도움을 준다.

김소양·이경화·채종옥(2001)은 문학을 유아의 발달 영역과 관련지어 보았을 때 유아의 정서발달을 돕는 기회를 제공한다고 한다고 하였다.

첫째, 긍정적인 자아개념을 발달시킨다.

둘째, 자아 존중감을 형성하고 자신의 가치를 인식한다.

셋째, 자신의 감정을 이해하고 자연스럽게 표현하는 방법을 모색한다.

넷째, 다른 사람의 감정을 이해하고 긍정적으로 수용하는 태도를 갖는다.

다섯째, 타인에 대한 감정을 이해하고 수용하는 능력이 발달한다.

여섯째, 사회에 대해 긍정적인 사고를 한다.

일곱째, 친사회적인 행동이 증가할 것이다.

여덟째, 도덕적 태도가 발달할 것이다.

그림책은 유아 자신의 경험과 직접적으로 관련되어 있고 또한 아름다운 상상의 세계 속으로 들어갈 수도 있기 때문에 매우 중요하다. 특히 나이가 어린 유아에게 그림책은 다양한 정서적 경험을 안전하게 할 수 있도록 해준다. 어린이가 태어날 때부터 풍부한 상상력과 안정된 질서를 가지고 나오는 것은 아니기 때문에 유아의 정서발달에 적절한 그림책을 제공해 줄 필요가 있다.

4) 幼兒感性發達에 適切한 그림책

유아의 정서는 어른들과는 매우 다르다. 유아의 정서는 어른들처럼 자신의 정서를 숨기기보다는 표현하고 싶은 데로 표현을 하며, 유아의 관심에 따라 쉽게 전환되어 다른 감정으로 표현되어 일시적이고 유동적이다. 그리고 어른들보다 희·노·애·락의 표현이 빠르고 자주 나타난다(김현경·이지은, 1998).

이러한 정서적 특징에 따라 유아의 발달에 적절한 그림책은 유아 자신의 경험과 직접적으로 관련되어 있고 또한 아름다운 상상 속으로 몰고 갈 수도 있기 때문에 매우 중요하다. 그림책 속에 담겨 있는 소리와 예술적으로 꾸며진 단어와 그림의 의미는 유아의 정서와 상상력에 호소하므로 큰 즐거움을 주게 된다. 특히 나이가 어린 유아에게 그림책은 다양한 정서적

경험을 안전하게 할 수 있도록 해 준다(서현아·김소연, 2002).

김현희·박상희(1999)에 의하면 연령에 따른 분류로 유아의 정서발달에 적합한 책으로는 <표2>와 같은 책을 선정하였다.

<표 2> 유아 정서발달에 적합한 그림책

연 령	제 목	작 가	옮긴이	출판사
3~5세	이슬이의 첫 심부름	쓰쓰이 요리코 글 하야시 아키코 그림		한림출판사(1991)
	혼자 집을 보았어요	이진수 글 김우선 그림		웅진문화(1991)
	만약 내가 갓난아기라면	이브카렛 글· 그림	박희준	현암사(1995)
	피터의 의자	에즈라 잭키츠 글 · 그림	이진영	시공사(1996)
	나는 언니예요		최재숙	대한교육연구원 (1991)
6~8세	까마귀 소년	야시마 타로 글· 그림	윤구병	비룡소(1996)

출처: 김현희·박상희(1990), 유아문학교육, 학지사

전방실(2001)은 정서지능 평정척도의 4영역 16수준 모형을 참고로 실제 유치원 현장에서 정서지능에 밀접한 사회생활영역의 교육과정 목표와 구성요소를 고려하여 자아개념(self concept), 우정(friendship), 돕기(helping), 나누기(sharing), 협동하기(cooperating) 등의 주제로 구분하였다.

그림책은 유아가 처음으로 접하게 되는 문학이며 책을 읽음으로써 즐거

움과 기쁨이 최우선되어야 하며 지나친 지식 전달은 피하고 내용이 문학적, 예술적, 교육적, 창의적 요소들이 골고루 들어 있어 유아의 감성을 풍부하게 해 줄 수 있는 것이어야 한다(서현아·김소연, 2002).

〈표 3〉 정서지능 평정척도 모형을 참고로 선정된 그림책

주제	제목	작가	옮긴이	출판사
자아개념	목이 길어진 사자 부루통한 스팅키 바바빠빠	최정훈 글, 그림 윌리엄 스타이그 글, 그림 탈루스 테일러 글 아네트 티종 그림	- 이지영 이용분	보림 1994 시공사1996 시공사1994
우정/친구	피터의 편지 알도 나랑 같이 놀자	에즈라 잭키츠글 그림 존버닝햄 글, 그림 마리홀 예츠 글, 그림	조은수 이주령 양은영	비룡소1995 시공사1996 시공사1994
듬 기	너구리와 도둑쥐 눈이되고 발이되고 요정들과 구두장이	오토모 야스오 글, 그림 군정생 글, 백명식 그림 그림형제 글, 베네딕트 와츠 그림	이영준 - 허은미	한림1990 국민서관1993 비룡소1995
나 누 기	까마귀의 소원 구리와 그라의 빵 만들기 눈오는 밤	하이드 홀더 글, 그림 나카가와 리에코 글 오무라 유리코 그림 닉버터워스 글, 그림	이명희 이영준 -	마루별1996 한림1994 사계절1993
협 동	폭풍우가 지난 후 으뜸 헤엄이 브레멘의 음악대	닉버터워스 글, 그림 레오리오니 글, 그림 그림형제 글, 한스 피셔 그림	- 이명희 문성원	사계절1993 마루별1997 시공사1996

출처: 전방실(2001), 그림책을 활용한 토의활동이 유아의 정서지능에 미치는 영향, 성균관대학교육대학원 석사학위 논문.

4. 幼兒의 感性 知能 發達을 위한 活動

Mayer와 Salovey(1997)는 정서 지능에 포함된 대부분의 기술들은 교육을 통해 증진될 수 있다고 주장하였다. 이러한 교육은 가정과 학교에서 모두 이루어질 수 있다. 가정에서는 부모와 자녀간의 원만한 관계로부터 아동의 정서 지능 교육은 출발 된다고 볼 수 있다. 그러나 각 가정은 이러한 정서 지능 지능의 측면에서 동질의 환경을 제공한다고 볼 수 없다. 따라서 아동이 학교에 들어 올 때에는 정서 지능에서 개인차를 고려하여 개별 유아의 수준에 맞는 활동이나 피드백 등을 제공하여 정서 지능의 차이를 교정하는 프로그램을 실시할 수도 있다(서현아·김소연, 2002).

Mayer와 Salovey(1997)는 이러한 프로그램들에 대한 평가에서 이들 교사들이 매우 창의적으로 정서교육 과정을 운영해 온 것에 감명을 받았으며 관심을 가져왔다고 언급하였다. 그러나 이들은 이러한 프로그램들이 정서가 다른 개인의 특성과 대인 관계의 맥락에서 존재한다는 사실에도 불구하고 ‘정서는 좋다’는 식의 철학을 불어넣어 주려는 프로그램이 되는 것에 대해 경계하고 있다. 또한 이들은 정서 지능 교육이 특정한 사회의 기대에 순응하도록 적절한 정서 반응을 가르치려는 것만으로 이해되어서도 안 된다고 주장한다. 사회에서 기대하는 적절한 반응이 무엇인지를 판단할 수 있는 능력도 정서 지능의 주요한 요소가 되어야 할 것이다. Mayer와 Salovey(1997)는 이러한 프로그램에 참여하는 대부분의 학생들은 정서지능을 가장 절실히 필요로 하는 정서적 의사소통이 왜곡된 가정의 자녀들일 텐데 이들이 수업 중에 정서에 관한 토의를 통해 다른 사람들과 정서를 나누는 활동에 참여하는 정도로 정서가 향상될지 의심된다고 지적하고 있다. 이들은 정서 지능은 생활의 직접적 맥락 안에서 가르쳐야 하며 정서를 지식으로 가르치는 것은 적절치 않다고 보고 있다(서현아·김소연, 2002).

Mayer와 Salovey(1997)가 정서 지능 향상 프로그램에 적절하다고 추천

하는 활동은 다양한 독서 프로그램 속에서 주인공의 느낌에 대해 주인공이 어떻게 대처 하는가를 알아보는 것이다. 문학뿐 아니라 미술, 음악, 연극, 등을 통해서도 정서지능을 자연스럽게 교육할 수 있어야 한다는 것이다(서현아·김소연, 2002).

1) 幼兒의 感性 知能 發達을 위한 活動 原理

유아의 정서지능을 증진시키기 위해서는 무엇보다도 정서적으로 안정된 환경을 제공해 주고, 교사는 지지적인 방법을 사용하여 유아자신의 정서를 효과적으로 처리하도록 도와주어야 한다. 그리고 유아의 정서를 존중해주고, 모든 정서는 유아의 삶에서 중요하고 유용한 역할을 한다는 것을 기억하여 모든 정서를 수용해야 한다. 더 나아가 정서적 상황에서 유아의 행동을 변화시키도록 유아에게 시도해 볼 기회를 제공해야 한다(서현아·김소연, 2002).

황의명·박찬옥(1997)은 유아의 정서지능 발달을 위한 활동을 위해 다음과 같은 원리를 제시하였다. 유아에게 안정된 정서적 분위기를 조성해주고, 수직적인 관계보다 온정적인 교사-유아관계를 형성하며, 유아의 모든 감정을 있는 그대로 받아들이며 자유로운 감정표현에 격려한다. 그리고 유아의 개성을 존중하고 격려해주며, 유아의 각 연령의 정서 발달에 기초하여 적합한 활동을 계획하고, 수행하고, 우연히 발생한 정서적 상황 등을 잘 포착하여 유아가 정서를 공유할 수 있는 기회를 활용하며, 어떠한 생활 주제라도 정서인식, 감정조절, 동기화, 감정이입, 대인관계기술 등의 정서 요소들이 내재되도록 계획하고 운영하는 것이 필요하다.

이영자, 이종숙, 신은수, 양승희, 안경숙, 유윤영, 연선영(2000)은 일생생활 속에서 유아가 적극적으로 참여하며 자율적이고 창의적으로 실행할 수 있도록 기회를 제공하고 유아가 상황에 적절하게 감정이나 느낌을 표현하는 것을 돕기 위해 긍정적 접근을 취해야 한다. 그리고 실제 활동을 전개

할 때 교사는 정서적 갈등이 포함된 문제 제기, 정서에 의한 사고를 자극하는 질문하기, 과제의 복합성을 높이기, 유아의 아이디어들이 심각하게 다루어지는 상호 교환적 토의하기 등과 같은 다양한 전략을 사용하여 유아의 정서 지능을 향상시키도록 주력해야 한다고 한다.

2) 幼兒의 感性 知能 發達을 위한 活動 類型

유아의 정서지능 발달을 위한 활동은 한 가지 활동만으로 이루어지는 것이 아니고 유아가 생활하는 모든 일과 중에서 자연스럽게 일어난다. 어느 활동 하나만이 정서지능 발달에 도움이 되는 활동이라 규정지을 수는 없지만, 활동들 중 진행되어지는 상황 속에서 정서지능요소가 포함되어 있음을 알 수 있다(서현아·김소연, 2002).

황의명·박찬옥(1997)은 정서지능 발달을 위한 활동유형으로 ‘우린 네가 좋아’, 전체 모여 규칙 정하기, 생일축하, 음악 감상, 역할놀이, 이야기 나누기, 동시 짓기, 신체표현, 게임, 과학실험 등의 활동을 제시하였다.

① ‘우린 네가 좋아’라는 활동은 유아가 합의하여 그 주간에 칭찬해 주고 싶은 친구들을 선출하고 그 친구의 장점을 이야기 나누면서 다른 사람을 칭찬해 주는 즐거움과 칭찬받는 고마움을 느끼는 활동이다.

② 전체 모여 규칙 정하기는 유치원 전체 집단의 유아가 모여 함께 즐겁게 생활할 수 있는 규칙을 다수결로 정하는 활동이며, 생일 축하하는 생일을 맞는 친구를 기쁘게 해주기 위해 미리 반 유아가 공동 작업하여 준비한 선물을 주며 진심으로 축하해 주는 파티를 여는 활동이다.

③ 음악 감상은 다양한 정서가 내재되어 있는 음악을 선곡하여 감상을 통해 연상되는 정서적 경험을 표현해보고 다른 사람들과 정서를 나누는 활동이고, 역할놀이는 놀이에서 맡은 인물의 감정을 이입해 볼 수 있는 기회를 갖는 활동이다.

④ 이야기 나누기는 주제와 관련된 이야기 거리를 소개하거나 다른 사

람의 의견을 경청하고 궁금한 점을 이야기 나누는 활동이다.

⑤ 동시 짓기는 동시의 특성상 짧은 문장으로 표현하는 데 활용되는 의성어·의태어 등의 어휘를 통해 정서적 감각을 기르는 활동이다.

⑥ 신체표현은 모든 유아가 즐겁고 자연스럽게 자아내는 몸짓을 통해 다양한 표현을 감상하며 정서적 민감성을 기르는 활동이다.

⑦ 게임은 경쟁과 협동이 작용하는 게임을 통해 대인관계기술을 익히는 활동이다.

⑧ 과학실험은 실험 과정에서 작용하는 호기심을 갖고 결과를 기다리는 태도, 원인을 밝혀내려고 하는 용기 등의 정서적 민감성과 그 기능을 기르는 활동이다.

이밖에 정서지능 발달에 도움이 되는 다양한 활동유형으로 이야기책 읽어주기, 토의하기, 등극(인형극), 조형활동, 음률활동, 게임, 견학 등의 활동을 들 수 있다(이영자, 이종숙, 신은수, 양승희, 안경숙, 유윤영, 연선영, 2000).

(1) 이야기책 읽어주기는 주인공의 느낌에 대해 생각하는 기회를 가지며, 이야기 주인공은 행복하고, 두렵고, 질투하는 등의 다양한 성향을 가질 수 있다는 것을 알고, 유아는 주인공과 자신이 같은 느낌을 갖게 되는 요인을 파악하게 되고, 이러한 느낌에 주인공이 어떻게 대처하는가를 관찰할 수 있도록 안내한다. 자신과 타인이나 작품 속 혹은 상상 속의 인물들의 정서를 인식하고, 그 인식의 수준도 단순한 것에서부터 아주 복잡하고 미묘하며 세련된 정서를 인식하는 수준으로 향상될 수 있도록 이야기 책 읽어주기 전·후의 활동을 구성하여 제공한다.

(2) 토의하기는 유아가 서로의 감성을 이해하고 표현하는 것을 돕는 수단이며, 서로의 의견을 교환함으로써 상대방의 생각을 알게 되고, 동시에 자신의 생각을 정리할 수 있는 계기를 만들어 준다(전방실, 2001 재인용).

(3) 동극(인형극)은 동화와 같은 문학 작품을 감상하고 등장 인물의 입장이 되어 생각해 보고, 다른 친구들과 협력하여 동극이나 인형극 준비를 하면서 힘들었던 과정을 작품의 완성과 다른 사람들과 공유하는 기쁨을 통해서 정서의 전환과 조절을 경험할 수 있도록 격려한다.

(4) 조형활동은 문학 작품이나 예술 작품에 대한 자신의 느낌이나 유아 교육 기관의 일과 및 일상 생활의 여러 경험하는 과정에서의 느낌을 다양한 미술 및 구성을 통한 조형 활동으로 표현할 수 있도록 안내한다. 조형 활동은 단순한 느낌의 표현 외에 작품에 몰입하면서 점차 자신의 정서가 안정되고 정화되는 정서의 전환과 변화도 경험하게 하며 다른 사람의 작품을 감상하는 심미감을 기를 수 있는 분위기를 제공한다.

(5) 음률활동은 음악 감상 후의 느낌을 자신의 신체나 도구 등을 사용해서 표현하며, 자신과 타인의 정서나 자연물 등에서 느끼는 느낌을 음악 동화 만들기, 악기 연주하기, 신체로 표현하기 등의 다양한 활동으로 나타낼 수 있도록 격려한다. 음악적 요소와 정서의 연결을 통해 사람은 걱정, 편안함, 즐거움, 슬픔, 복잡함 등의 다양한 정서를 느낄 수 있으며, 그러한 느낌을 음악이나 동작을 통해 표현할 수 있음을 유아가 직접 경험해 보고 동시에 그러한 느낌을 음악이나 동작을 통해 표현할 수 있음을 유아가 직접 경험해 보고 동시에 그러한 작품들을 소개함으로써 감상의 기회를 제공한다.

(6) 게임은 유아에게 규칙과 사회적 능력을 길러주는 역할을 한다. 게임 중에 자연스럽게 발생하는 경쟁의 요소는 유아에게 갈등의 원인을 제공하기도 한다. 게임 중에 자연스럽게 발생하는 경쟁의 요소는 유아에게 갈등의 원인을 제공하기도 한다. 게임시 교사는 합리적인 방법으로 경쟁의 요소를 조절해야 한다. 게임시 파생되는 이러한 갈등상황을 오히려 상대의 입장을 고려하여 응원하기, 자기팀에 협력하기, 결정을 위한 협상하기, 승리를 위해 순간의 어려움을 극복하기 등으로 정서의 전화, 감정의 조절을

경험하게 함으로써 개별 유아에게 의미있는 경험으로 자리 잡을 수 있도록 도와야 한다.

(7) 전학은 계획하고, 탐색하고, 즐기고, 전학 후에 경험을 다른 사람들과 나누는 과정에서 자신의 경험을 다른 사람에게 정확히 표현하고, 다른 사람 입장이 되어 생각해 보고, 자신이 알게 된 것, 느낀 것들을 기록하고 나눌 수 있도록 격려한다. 교실에서의 경험과 다른 경험, 즉 지역 사회의 여러 사람들, 자연물, 상황들을 유아가 경험함으로써 각각의 상황에서 바람직한 문제 해결을 위해 자신과 타인의 입장을 고려하고, 현명한 방법으로 해결했을 때의 기쁨 등을 경험할 수 있도록 격려한다.

이런 다양한 활동을 통해 다른 사람의 생각에 대하여 생각하는 기회를 가지며, 자신과 타인의 정서를 표현해보고, 활동과정을 통해 다른 사람들과 공유하는 기쁨을 통해서 정서의 전환과 조절을 경험해 봄으로써 유아의 정서지능 발달에 영향을 줄 수 있다.

5. 先行研究의 考察

국설현(2002)은 ‘그림책을 활용한 감상-표현활동이 유아의 미술활동능력에 미치는 영향’에서 그림책을 활용한 감상-표현활동이 유아의 미술 감상 능력 및 미술 표현능력 향상에 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타났다.

김영희(2002)는 ‘감정 표현 활동이 유아의 감성 이해와 표현에 미치는 영향’에서 유아의 감성 이해 및 표현을 위해 감정을 그리기로 표현하기 활동과 감정 게시판 활동을 통해 유아의 감성 이해와 표현에 미치는 영향을 알아보았다. 그런데 감정을 그리기로 표현하기 활동에서는 활동물의 초기 및 중기 단계에서는 제한된 감정의 종류를 소극적으로 표현하였으며, 중기 이후 후기의 활동물에서는 유아가 다양한 종류의 감정을 이해하고 언어로 표현하였고, 타인의 감정 상태에 대한 이해도 언어적으로 나타내었을 뿐만 아니라 타인의 감정 상태에 비추어 자신의 감정을 적절하게 처리하고 변

화시키는 감성 교육의 2단계에 해당하는 감정 조절 능력을 나타내었다. 그리고 유아의 감성 이해 및 표현을 위해 감정 게시판과 게시판 활동을 일과 운영 중 활용하였는데 연구 집단 유아의 경우 다양한 감정의 종류들을 인식하였으며 전체 연구기간 중 지속적인 참여를 나타내었으나 비교집단 유아의 경우 감정 게시판 활동의 참여는 제한된 감정의 종류로 나타났다.

최종욱(2002)은 ‘유아감성지능과 창의성의 관계 연구’에서 감성지능과 창의성의 측정 총점간의 상관관계 및 감성 지능 하위요인과 창의성의 상관관계를 살펴보고, 연령 및 성별에 따라 상관에 유의미한 차이가 있는지 알아본 결과 감성 지능과 창의성의 측정 총점 간에는 유의미한 정적 상관관계가 있었고 두 지능의 관계성이 인지적 관점이나 비인지적 관점과 같은 단일 차원의 접근 방식으로가 아닌 두 지능과 관련된 다양한 변인들을 고려한 통합적인 접근을 통해 이해되어야 한다는 점과 이를 실증적인 연구로 입증하기 위한 측정도구의 개발, 특히 유아를 대상으로 하는 측정도구의 개발연구가 병행되어야 함을 시사해준다고 하였다. 그리고 성별과 연령에 따른 감성지능과 창의성의 상관관계를 차이 검증을 통해 알아본 결과 남아와 여아 사이에는 유의미한 상관의 차이가 없었던 반면, 연령상에서는 만 4세 유아가 만 5세 유아보다 두 지능간의 상관정도가 유의미하게 높음을 알 수 있었다.

한상미(2002)는 ‘협동미술작업에서 공유되는 유아의 상상력과 즐거움에 관한 이야기’에서 평면 작업이든 입체 작업이든 또는 개별 작업이든 협동 작업이든 유아의 잠재되어 있는 감정을 표현하도록 하고, 유아의 경험을 유아 자신들과 동일화 할 수 있는 기회를 주며 누구의 간섭도 없을 경우 그 표현의 시간들을 매우 즐거워한다고 하였다. 또한 교육자들이 흔히 발달 과정 및 성과 등 발달에만 초점을 맞춰온 것에 비하여 한상미는 현대적 교육계의 많은 선각자들이 주창하고 입증해왔던 “놀이하면서 배운다”라는 기본 철학에 다시 새롭게 눈을 뜨게 되었다고 하였다.

김해영(2002)은 ‘미술표현을 통한 감성지능과 창의성 신장에 관한 연구’에서 미술표현 활동이 개념발달, 신체적 발달, 정서발달에 의해 영향을 받으며 또한 감성지능과 창의성에 미치는 영향에 대해 발도르프 학교와 레지오 에밀리아 접근법을 통해 대안점을 제시하였다. 따라서 미술표현을 통한 감성지능과 창의성 신장을 위한 증진 방안은 통합적 교육과정 개발, 환경요인 개선, 자율적인 교과운영, 전문가적인 교사의 역할, 자기 주도적인 학습자 태도로 다음과 같다. 첫째 총체적인 체제로 교육철학, 학습이론, 지역 사회와의 연계성, 교육 행정 체제 등을 모두 포함하는 통합적인 교육과정을 개발해 나가야 하며, 둘째로 마음껏 창작 활동을 할 수 있는 공간 제공과 한정적이고 부족한 재료용구와 자료를 위한 환경요인 개선책이 필요하며 교과서 수업에서 탈피하여 자율적인 교과운영으로 학생 스스로 표현 활동을 할 수 있도록 독립적 운영체제를 만들어 나가야 하겠다고 하였다. 또한 감성 지능과 창의성이란 미술교과에만 국한된 것이 아니라 교육목표에서 감성지능과 창의성의 중요성을 각 교과 과정의 상관관계에서 살펴볼 때 학습자의 감성지능과 창의성 신장을 위하여 상호보완 관계를 유지하는 교육적 탄력성이 필요할 것으로 보았다.

김수임(2003)은 ‘동시 활동이 유아의 정서지능에 미치는 영향’에서 만 5세 유아에게 동시 활동을 6주간 실시한 두 유아의 정서인식 및 표현력, 자기 정서조절력, 타인인식능력, 대인관계능력의 변화를 살펴보았는데 동시 활동이 유아의 정서인식 및 표현력에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 동시 활동을 통해 유아의 정서인식, 정서조절, 타인인식, 대인관계기술 등 전반적인 정서지능을 증진시킬 수 있음을 알 수 있었다. 동시 활동을 통해 유아는 자신이 속한 사회, 문화적 요소를 바르게 인식하고 적절하게 표현하며 타인의 감정에 민감하게 반응하고 여러 문제 상황을 현명하게 해결할 수 있다.

이상의 선행 연구를 고찰한 결과 유아의 감성지능을 계발할 수 있는 감

성교육프로그램의 다양하게 시도되고 연구되고 있으며, 도덕성, 창의성 발달 등과 같은 기준으로 유아에게 적절한 그림책은 분류되어 있지만 정서 발달에 적절한 그림책으로 명확하게 분류되어진 것은 아직 없다. 이는 그림책을 보는 것 자체만으로도 유아의 정서발달에 영향을 줄 것이라는 기대 때문이기도 하다. 이러한 그동안의 선행 연구 결과를 토대로 하여 Mayer와 Salovey(1997)가 제시하는 정서지능요소를 근거로 정서의 인식과 표현, 정서에 의한 사고 촉진, 정서적 지식의 활용, 정서의 반영적 조절과 같은 요소들이 포함되어진 그림책을 더욱 찾아내어 분석·활용한 감상·표현활동이 유아의 감성지능에 미치는 영향을 알아보고자 한다.

Ⅲ. 研究方法

1. 研究 對象

본 연구의 대상은 충청남도 천안시에 소재하고 있는 C초등학교 병설유치원의 만 3세부터 ~ 만 4세까지의 유아 15명을 대상으로 선정하였다.

연구대상 유아는 대부분 상가 지역에 거주하며 부모가 상업에 종사하고 있다. 부모는 교육에 관심이 많으나 가정에서의 교육보다는 교육기관에 의존 하는 편이다. 유아는 주위가 산만하고 동적인 활동을 좋아한다.

연구대상 유아의 성별, 연령은 다음의 <표 4>와 같다.

<표 4> 연구대상 유아의 성별과 연령 분포

구 분	변 인	인 원(명)	백분율(%)
연 령	만3세	5	33.33
	만4세	10	66.66
성 별	남	8	53.33
	여	7	46.67

2. 研究 道具

1) 그림책

본 연구에 사용된 그림책은 4주에 걸쳐 총 4권이 사용되었다.

감성교육활동에 사용된 그림책은 정서지능 평정척도 모형을 참고로 선정된 그림책(전방실, 2001)과 최근에 번역된 칼데콧상 수상작 중에서 연구대상 유아의 연령을 고려하여 유치원교육과정과 감성교육활동에 적합한 그림책을 선정하여 사용하였다. 본 연구에 사용된 그림책은 <표 5>와 같다.

<표 5> 연구에 사용된 그림책

제 목	지 은 이	출 판 사	비 고
안돼 데이빗	데이빗새논	지경사(1999)	1999년 칼데콧 수상
소피가 화나면 정말 정말 화나면	물리뱅	케이유니버스 (2000)	2000년 칼데콧 수상
나랑같이놀자	마리홀에츠	시공사(1995)	1956년 국제 안텔센상 수상 1956년 칼데콧 수상 어린이도서연구회권장도서
으뜸해엄이	레오리오니	마루벌(1997)	1964년 칼데콧 수상 어린이도서연구회권장도서

2) 幼兒用 感性知能 評價道具

유아의 감성지능을 평가하기 위해 사용된 도구는 이영자, 이종숙, 신은수(2000)의 교사평정에 의한 유아용 정서지능 평가도구를 사용하였다.

최근 정서지능을 평가하는 소수의 평가도구가 개발되어 있으나 정서지능의 일부 요인만을 측정하거나 또는 대부분 성인을 위한 것이며 유아를 대상으로 이미 개발된 정서지능평가도구도 질문에 대한 자기보고식 응답을 통하여 측정해야 한다는 한계를 가지고 있다(문용린, 1997). 또한 유아는 자신의 감성에 대한 지식을 가지고 있음에도 불구하고 자신의 감정과 기분을 지필검사를 통해 표상하기에 충분할 정도로 인지적으로 발달하지 못했기 때문에 Mayer와 Salovey(1997)에 의한 정서지능의 새로운 개념에 기초하여 제작된 교사평정에 의한 유아용 정서지능 평가도구 중 본 연구를 위해서 유아를 가장 관찰하기 적절한 자유선택활동 29항목 중에서 교사의 객관성을 유지할 수 있는 16항목을 선정·재구성하여 사용하였다(부록 참조).

3. 研究 節次

본 연구 기간은 2004년 3월 5일 ~ 4월 30일까지이며 다음과 같이 사전

검사, 감성교육활동, 사후검사를 실시하였다.

1) 事前 檢査

본 연구는 2004년 3월 5일 ~ 3월 13일까지 교사의 주도성이 가장 적고 유아 스스로 선택·활동하여 유아의 감정 표출이 자유로운 시간인 등원부터 오전 11시까지 유아용 정서지능 평가도구로 사전 검사를 실시하였다.

2) 感性 教育 活動

감성교육활동 기간은 2004년 3월 15일 ~ 4월 23일까지이며 감성 교육 활동 내용은 <표 6>과 같다.

<표 6> 연구에 사용된 그림책 및 주간별 감성교육활동

주	서명 지은이 출판사	내 용	감성 교육 활동
1 주	-안돼 데이빗 -데이빗새논 -지경사	-유아의 생활과 밀접한 이야기 구성 -만화같이 재미있는 그림 -엄마의 따뜻한 사랑을 표현	-엄마 모습 그리기 -교실에서 지켜야할 약속 이야기 나누기 -교실 규칙 정하기
2 주	-소피가 화나면 정말정말 화나면 -물리뱅 -케이유니버스	-화려한 색상 강한 선 -주인공의 감정에 따라 변해가는 선, 색 -화가 난 감정을 긍정적으로 순화하는 과정	-화났을 때 기분 좋은 때의 모습 표현하기 -그림 그리기 -점토 놀이, 상상하며 만들기
3 주	-나랑 같이 놀자 -마리홀에츠 -시공사	-절제된 색상과 확실하고 부드러운 선 -친구의 소중함 표현	-친구 이름 찾기 -친구 모습 그리기 -다양한 도구로 그리기 -세밀화 그리기
4 주	-으뜸헤엄이 -레오리오니 -마루벌	-판화(평판화) -주변 사물을 이용하여 찍기 -함께 하는 소중함	-물감 사용하기 -주변 사물 찍어 보기

3) 事後 檢査

감성교육활동 후 사전검사에 사용된 평가도구로 같은 시간대에 사후 검사를 2004년 4월 24일~4월 30일까지 실시하였다.

4. 資料 處理

수집된 자료는 SAS(Statistical Analysis System) 프로그램을 이용하여 분석하였다. 분석기법으로는 유아의 일반적 특성(성별, 연령)을 파악하기 위해 빈도와 백분율을 산출하였다. 피실험자들의 일반적 특성에 따라 사전·사후 검사를 통한 감상·표현활동이 유아의 감성지능에 미치는 영향을 알아보기 위해 t-test를 실시하였다. t-test의 M(Mean, 평균치)와 SD(Standard deviation, 표준편차)를 비교하고 각 집단 간의 유의도를 $p<.05$ $p<.01$ $p<.001$ 수준에서 검증하였다.

IV. 研究 結果 및 解釋

1. 놀이 활동에 대한 반응

놀이 활동에 대한 반응을 알아보기 위해 유아의 놀이 활동을 평가도구를 이용하여 사전·사후 검사를 비교하였다. 놀이 활동에 대한 반응은 <표 7>과 같다.

<표 7> 놀이 활동에 대한 반응

구 분	변 인 별	실험집단	M	SD	t
성 별	남	사전	4.62	0.74	1.43
		사후	5.00	0.00	
	여	사전	3.28	1.60	2.42*
		사후	4.85	0.37	
연 령	3세	사전	3.50	2.12	2.33
		사후	5.00	0.00	
	4세	사전	4.25	1.21	.
		사후	4.91	0.28	
전 체		사전	4.00	1.36	2.61*
		사후	4.93	0.25	

*p<.05

<표 7>에 의하면 놀이 활동에 대한 반응을 사전 검사와 사후 검사의 점수간을 비교한 결과 사전 점수가 4.00, 사후 점수는 4.93으로 0.93이 증가하였다. 이러한 차이는 $t = 02.61$ 로서 $p < .05$ 의 수준에서 유의한 차이를 나타내고 있다. 여아가 남아보다 사전·사후 검사간의 차이가 훨씬 두드러졌으며 사전·사후 차이는 $p < .05$ 의 수준에서 유의한 차이를 드러내고 있다. 따라서 사전 검사 후 실시한 감성교육활동은 유아의 감성 지능에 영향을 주는 것으로 판단할 수 있다.

2. 타인에 대한 정서 인식

<표 8> 타인에 대한 정서 인식

구 분	변 인 별	실험집단	M	SD	t
성 별	남	사전	2.87	0.99	2.99*
		사후	4.25	1.03	
	여	사전	3.00	1.91	1.51
		사후	4.42	1.13	
연 령	3세	사전	3.00	2.82	1.50
		사후	5.00	0.00	
	4세	사전	3.08	1.24	.
		사후	4.25	1.13	
전 체		사전	2.93	1.43	2.88*
		사후	4.33	1.04	

*p<.05

<표 8>에 의하면 타인에 대한 정서 인식에 대한 영향을 사전 검사와 사후 검사의 점수차를 비교한 결과 사전 점수가 2.93, 사후 점수는 4.33으로 1.40이 증가하였다. 이러한 증가는 통계적으로 $t=2.88$ 이며 $p<.05$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다.

이는 사전 검사 후 실시한 감성교육활동을 통해 타인에 대한 유아의 정서 인식에 유의미한 영향을 주는 것으로 판단할 수 있다.

한편 타인에 대한 정서 인식에서 남녀 편차가 크게 나타난 것으로 보아 타인에 대한 정서 인식은 남아에게 효과가 있는 것으로 나타났다.

3. 정서 이해 능력

<표 9> 정서 이해 능력

구 분	변 인 별	실험집단	M	SD	t
성 별	남	사전	2.75	1.38	3.33*
		사후	4.50	0.75	
	여	사전	2.71	2.13	1.44
		사후	4.28	1.11	
연 령	3세	사전	3.00	2.82	1.50
		사후	4.50	0.70	
	4세	사전	2.83	1.64	9.00*
		사후	4.33	0.98	
전	체	사전	2.73	1.71	
		사후	4.40	0.91	

**p<.01 *p<.05

<표 9>에 의하면 정서 이해 능력을 사전검사, 사후검사의 점수차를 비교한 결과 사전 점수는 2.73, 사후 점수는 4.40으로 1.67로 증가하였으며 이러한 증가는 통계적으로 $t=2.99$ 이며 $p<.01$ 유의 수준에서 유의적인 것으로 나타났다. 성별로는 남아는 $t=3.33$ 이며 $p<.05$ 유의 수준에서 의미한 차이가 있었고 연령별로는 3세는 $t=1.50$ 이며 4세는 $t=9.00$ 로 $p<.05$ 수준에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 그림책 감상·표현 활동이 정서 이해 능력에 여아보다 남아에게 효과적인 것으로 나타났고 3세보다는 4세가 효과적으로 수용됨을 알 수 있다.

4. 유아 상호 작용

<표 10> 유아 상호 작용

구 분	변 인 별	실험집단	M	SD	t
성 별	남	사전	2.25	1.38	4.71**
		사후	4.12	1.35	
	여	사전	2.85	1.77	0.80
		사후	3.57	1.51	
연 령	3세	사전	3.50	2.12	2.33
		사후	4.50	2.12	
	4세	사전	2.50	1.58	9.00*
		사후	3.66	1.49	
전 체		사전	2.53	1.55	2.81*
		사후	3.86	1.40	

**p<.01 *p<.05

<표 10>에 나타난 바와 같이 유아 상호 작용은 사전·사후 검사 결과 1.33 증가하였고 $t=2.81$ 이며 $p<.05$ 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났고, 4세 유아가 $p<.05$ 수준에서 유아 상호 작용이 향상되었음을 알 수 있다. 한편 성별에서는 남아가 사전보다 사후가 평균 1.87이 증가 하였으며 사전 사후의 유의도 차이가 $p<.01$ 수준에서 의미 있는 것으로 나타나 남아가 여아보다 훨씬 효과적인 것으로 나타났다.

5. 놀이 선택 능력

<표 11> 놀이 선택 능력

구 분	변 인 별	실험집단	M	SD	t
성 별	남	사전	2.50	1.30	3.23*
		사후	4.37	1.18	
	여	사전	3.00	2.00	2.09*
		사후	4.57	0.78	
연 령	3세	사전	3.00	2.82	1.50
		사후	5.00	0.00	
	4세	사전	2.83	1.52	.
		사후	4.33	1.07	
전 체		사전	2.72	1.62	3.83**
		사후	4.46	0.99	

**p<.01 *p<.05

<표 11>과 같이 놀이 선택 능력은 그림책 감상·표현 활동을 실시한 결과 사전 2.72, 사후 4.46으로 1.74 증가하였고 $t=3.83$ 이고 놀이 선택 능력은 $p<.01$ 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 성별로는 남녀 모두 $p<.05$ 수준으로 유의미한 효과가 있는 것으로 나타났지만 연령별로는 증감 점수 차이가 적거나 나타나지 않았다. 따라서 놀이선택능력은 성별로는 남녀 모두 사전 사후간의 차이가 훨씬 두드러져 매우 효과적인 것으로 나타났다.

6. 감정표현의 다양한 방법

<표 12> 감정표현의 다양한 방법

구 분	변 인 별	실험집단	M	SD	t
성 별	남	사전	2.00	1.30	3.42*
		사후	3.87	1.55	
	여	사전	3.00	1.73	2.52*
		사후	4.71	0.48	
연 령	3세	사전	3.00	1.41	3.00
		사후	5.00	0.00	
	4세	사전	2.50	1.62	.
		사후	4.16	1.33	
전	체	사전	2.46	1.62	4.32***
		사후	4.26	1.22	

***p<.001 *p<.05

<표 12>에서 보듯이 감정표현의 다양한 방법은 사전·사후 검사 결과 1.80 증가하였고 $t=4.32$ 이며 $p<.001$ 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 성별로는 남녀 모두 사전 사후간의 차이가 훨씬 두드러졌으며 사전 사후의 차이는 $p<.05$ 의 수준에서 유의한 차이를 나타내고 있다. 따라서 감정표현의 다양한 방법에도 효과가 있음을 알 수 있다.

7. 의도적인 기분 전환

<표 13> 의도적인 기분 전환

구 분	변 인 별	실험집단	M	SD	t
성 별	남	사전	1.25	0.46	4.93**
		사후	3.87	1.35	
	여	사전	1.28	0.75	2.42*
		사후	2.85	1.06	
연 령	3세	사전	2.00	1.41	2.00
		사후	2.50	2.12	
	4세	사전	1.16	0.38	1.67
		사후	3.58	1.24	
전	체	사전	1.26	0.59	5.03***
		사후	3.40	1.29	

***p<.001 **p<.01 *p<.05

<표 13>에 의하면 의도적인 기분전환은 사전 1.26, 사후 3.40으로 2.14 증가하였고 t=5.03이고 p<.001 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 성별로는 남 t=4.93으로 p<.01 수준에서 유의적이고 여아는 t=2.42로 p<.05 수준에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 그림책 감상·표현 활동이 유아의 의도적인 기분 전환에 남아보다 여아가 사전 사후간의 많은 차이가 있는 것으로 나타났으며 따라서 사전 검사 후 실시한 감성교육활동프로그램은 유아의 의도적인 기분 전환에 효과가 있음을 알 수 있다.

8. 부정적 정서 구분 능력

<표 14> 부정적 정서 구분 능력

구분	변인별	실험집단	M	SD	t
성별	남	사전	2.00	1.41	3.86**
		사후	3.75	1.48	
	여	사전	2.28	1.38	2.66*
		사후	4.00	0.81	
연령	3세	사전	2.50	0.70	5.00
		사후	4.50	0.70	
	4세	사전	2.16	1.46	9.00*
		사후	3.66	1.23	
전체		사전	2.13	1.35	4.67***
		사후	3.86	1.18	

***p<.001 **p<.01 *p<.05

<표 14> 부정적 정서 구분능력은 사전·사후 검사 결과 1.73 향상되었고 $t=4.67$ 이며 $p<.001$ 수준에서 통계적으로 유의미한 차이를 나타내고 있다. 연령별로는 3세는 $t=5.00$ 이고 4세는 $t=9.00$ 이며 $p<.05$ 수준에서 유의한 결과가 나왔고 성별로는 남아는 $t=3.86$ 이며 $p<.01$ 수준에서 통계적으로 매우 유의미한 결과가 나왔으며 여아는 $t=2.66$ 으로 $p<.05$ 수준에서 유의미한 결과로 나타났다. 따라서 부정적 정서 구분 능력은 남녀 모두 차이가 있으나 남아가 여아보다 훨씬 두드러지게 효과가 나타났고 3세보다는 4세가 효과적으로 수용됨을 알 수 있다.

9. 친구의 긍정적인 행동 칭찬하기

<표 15> 친구의 긍정적인 행동 칭찬하기

구 분	변 인 별	실험집단	M	SD	t
성 별	남	사전	1.37	0.74	3.64**
		사후	3.25	4.48	
	여	사전	2.00	0.81	3.27*
		사후	3.57	0.97	
연 령	3세	사전	2.00	1.41	2.00
		사후	3.00	0.00	
	4세	사전	1.66	0.77	.
		사후	3.50	1.38	
전 체		사전	1.66	0.81	5.03***
		사후	3.40	1.24	

***p<.001 **p<.01 *p<.05

<표 15> 친구의 긍정적인 행동 칭찬하기에서는 사전 1.66, 사후 3.40으로 1.74 증가하였으며 $t=5.03$ 이고 $p<.001$ 수준에서 통계적으로 유의미한 결과가 나왔으며 성별로는 남아가 $t=3.61$ 이고 $p<.01$ 수준에서 유의한 차이를 나타내고 있다. 여아는 $t=3.27$ 이며 $p<.05$ 수준에서 유의한 차이를 드러내고 있다. 따라서 사전 검사 후 친구의 긍정적인 행동 칭찬하기는 남녀 모두 효과적이었고 특히 여아보다 남아가 훨씬 효과적인 것으로 나타났다.

10. 분노를 긍정적 말이나 행동으로 표현하는 능력

<표 16> 분노를 긍정적 말이나 행동으로 표현하는 능력

구 분	변 인 별	실험집단	M	SD	t
성 별	남	사전	1.25	0.46	5.27**
		사후	3.87	1.55	
	여	사전	2.00	1.15	4.38**
		사후	4.28	0.95	
연 령	3세	사전	3.00	1.41	3.00
		사후	5.00	0.00	
	4세	사전	1.41	0.66	.
		사후	3.91	1.37	
전	체	사전	1.60	0.91	7.05***
		사후	4.06	1.28	

***p<.001 **p<.01

<표 16>을 보면 사전 1.60, 사후 4.06으로 2.46 향상되었으며 t은 7.05이고 p<.001 수준에서 유의미하며 성별로는 남아는 t=5.27이고 p<.01 수준에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났고 여아는 t=4.38이며 p<.01 수준에서 유의미한 것으로 나타났다. 분노를 긍정적 말이나 행동으로 표현하는 능력은 프로그램을 실시한 결과 남녀 모두에게 매우 효과가 있는 것으로 나타났다.

11. 싫은 감정 표현 능력

<표 17> 싫은 감정 표현 능력

구 분	변 인 별	실험집단	M	SD	t
성 별	남	사전	1.37	0.74	5.70***
		사후	4.00	1.41	
	여	사전	2.14	1.34	2.29*
		사후	3.71	1.11	
연 령	3세	사전	2.50	2.12	1.67
		사후	2.50	0.70	
	4세	사전	1.41	0.66	5.00
		사후	4.00	1.20	
전 체		사전	1.73	1.10	5.17***
		사후	3.86	1.24	

***p<.001 *p<.05

<표 17>를 보면 사전·사후 검사간 차이는 2.13 향상되었고 t=5.17이며 p<.001로 유의한 수준이며 연령별로는 유의적 차이가 거의 나타나지 않았다. 성별로는 남아 t=5.70, p<.001로 유의적으로 나타났고 여아는 t=2.29, p<.05 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났으며 여아보다는 남아가 훨씬 효과적인 것으로 나타났고 사전 검사 후 싫은 감정 표현 능력은 매우 향상된 것으로 나타났다.

12. 타인에게 도움을 요구할 수 있는 능력

<표 18> 타인에게 도움을 요구할 수 있는 능력

구 분	변 인 별	실험집단	M	SD	t
성 별	남	사전	2.12	0.99	3.53**
		사후	4.12	1.12	
	여	사전	2.57	1.71	2.12*
		사후	4.28	0.95	
연 령	3세	사전	3.50	2.12	2.33
		사후	4.00	1.41	
	4세	사전	2.16	1.26	4.00
		사후	4.16	1.03	
전 체		사전	2.33	1.34	4.00**
		사후	4.20	1.01	

**p<.01 *p<.05

<표 18>에서 보듯이 타인에게 도움을 요구하는 능력은 사전·사후 검사 결과 사전점수가 2.33이고 사후 점수는 3.86 으로 1.53 증가 하였다. $t=4.00$, $p<.001$ 로 통계적으로 매우 유의하며 성별로는 남아의 경우 $t=3.53$, $p<.01$ 로 유의미 있게 나타났고 여아는 $t=2.12$, $p<.05$ 수준에서 유의미한 것으로 나타났다. 이는 타인에게 도움을 요구 할 수 있는 능력은 남녀 모두 효과가 있으나 남아에게 훨씬 효과적인 것으로 나타났다.

13. 공손히 부탁할 수 있는 능력

<표 19> 공손히 부탁할 수 있는 능력

구 분	변 인 별	실험집단	M	SD	t
성 별	남	사전	2.12	0.64	5.00**
		사후	3.37	0.91	
	여	사전	2.57	1.81	2.64*
		사후	4.42	0.53	
연 령	3세	사전	3.50	2.12	2.33
		사후	4.50	0.70	
	4세	사전	2.25	1.13	9.00*
		사후	3.66	0.88	
전 체		사전	2.33	1.29	4.38***
		사후	3.86	0.91	

***p<.001 **p<.01 *p<.05

<표 19> 공손히 부탁할 수 있는 능력은 사전 2.33, 사후 3.86으로 1.53 향상되었고, $t=4.38$ 이며 $p<.001$ 유의 수준에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 성별로는 남아는 $t=5.00$ 이고 $p<.01$ 수준에서 유의미하며 여아는 $t=2.64$ 이고 $p<.05$ 통계 수준에서 볼 때 유의미하며 연령에서는 4세에 $p<.05$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다. 감성교육활동 프로그램의 투입은 공손히 부탁할 수 있는 능력은 남녀 모두 향상되었지만 3세보다는 4세에 효과적으로 수용됨을 알 수 있다.

14. 친구의 부탁 수용 능력

<표 20> 친구의 부탁 수용 능력

구 분	변 인 별	실험집단	M	SD	t
성 별	남	사전	2.00	0.92	3.87**
		사후	4.12	1.12	
	여	사전	2.14	1.46	2.49*
		사후	4.42	1.13	
연 령	3세	사전	2.50	2.12	1.67
		사후	4.50	0.70	
	4세	사전	2.08	1.08	9.00*
		사후	4.16	1.19	
전 체		사전	2.06	1.16	4.40***
		사후	4.26	1.10	

***p<.001 **p<.01 *p<.05

<표 20> 친구의 부탁 수용 능력은 사전 사후 검사를 비교한 결과 사전 점수가 2.06이며 사후 검사는 4.26으로 2.20 향상되었고 $t=4.40$, $p<.001$ 수준에서 매우 유의하게 나타났으며 성별에서 남자는 $t=3.87$ 이며 $p<.01$ 수준에서 매우 유의한 결과가 나타났다. 여자는 $t=2.49$ 이며 $p<.05$ 수준에서 유의한 결과가 나왔으며 연령별로는 4세가 $t=9.00$ 이며 $p<.05$ 수준에서 유의한 결과가 나타났다. 감성교육활동 프로그램 투입은 남녀 모두 효과적이었으나 남아가 훨씬 두드러지게 향상 되었으며 3세보다는 4세가 효과적인 것으로 나타났다.

15. 타인의 관심 끌기

<표 21> 타인의 관심 끌기

구 분	변 인 별	실험집단	M	SD	t
성 별	남	사전	1.37	0.51	6.61***
		사후	3.87	1.12	
	여	사전	2.28	1.60	2.68*
		사후	3.57	0.78	
연 령	3세	사전	2.50	2.12	1.67
		사후	4.50	0.70	
	4세	사전	1.75	1.13	9.00*
		사후	4.08	1.08	
전 체		사전	1.80	1.20	5.69***
		사후	4.13	0.99	

***p<.001 *p<.05

<표 21>에 나타난 타인의 관심 끌기는 사전 1.80, 사후 4.13으로 1.80 향상되었으며 $t=5.69$ 이며 $p<.001$ 수준에서 매우 유의적이다. 또 성별로는 남아가 사전·사후 결과 2.50 향상되었고 $t=6.61$ 이며 $p<.001$ 수준에서 유의적인 결과가 나왔고 여아는 사전·사후 결과 1.29 향상되었고 $t=2.68$ 이고 $p<.01$ 수준에서 통계적으로 유의미한 결과가 나타났다. 연령별로는 4세가 $t=9.00$ 으로 $p<.05$ 수준에서 유의하게 나타났다. 감성교육활동 프로그램은 남녀 모두에게 효과적이나 남아가 훨씬 많이 향상되었으며 연령별로는 4세에게 효과적인 것으로 나타났다.

16. 좌절감 긍정적으로 표현하기

<표 22> 좌절감 긍정적으로 표현하기

구 분	변 인 별	실험집단	M	SD	t
성 별	남	사전	1.62	0.74	4.25**
		사후	3.50	1.51	
	여	사전	2.42	1.51	2.29*
		사후	4.42	0.97	
연 령	3세	사전	3.00	1.41	3.00
		사후	4.00	1.41	
	4세	사전	1.91	1.16	4.00
		사후	3.83	1.40	
전 체		사전	2.00	1.19	4.28***
		사후	3.93	1.33	

***p<.001 **p<.01 *p<.05

<표 22>에 의하면 좌절감 긍정적으로 표현하기는 사전 2.00, 사후 3.93으로 1.93 향상되었고 $t=4.28$, $p<.001$ 수준에서 매우 유의미한 결과가 나타났다. 성별로는 남아가 $t=4.25$ 이며 $p<.01$ 수준에서 유의미하고 여아는 $t=2.29$ 이고 $p<.05$ 수준에서 통계적으로 유의미하게 나타났다. 따라서 감성교육활동프로그램의 투여는 좌절감 긍정적으로 표현하기에서 남녀 모두 효과가 있었으나 남아에게 훨씬 효과적인 것으로 나타났다.

V. 要約 및 結論

1. 要約

본 연구는 그림책을 활용한 감상·표현활동이 유아의 감성지능발달에 미치는 영향을 알아보는데 연구의 목적이 있으며 그 목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

첫째 그림책을 활용한 감상 활동이 유아의 감성지능에 미치는 영향은 어떠한가?

둘째 그림책을 활용한 표현 활동이 유아의 감성지능에 미치는 영향은 어떠한가?

본 연구에 사용한 검사도구는 Mayer와 Salovey에 의한 정서지능의 새로운 개념에 기초하여 제작된 교사평정에 의한 유아용 정서지능 평가도구 중 본 연구를 위해서 유아를 가장 관찰하기 적절한 자유선택활동 29항목 중에서 교사의 객관성을 유지할 수 있는 16항목을 선정, 재구성하여 사용하였다. 실험집단의 사전 사후 검사로 두 검사간의 차이를 SAS 프로그램을 이용하여 분석하였다. 분석기법으로는 유아의 일반적 특성(성별, 연령별)을 파악하기 위해 빈도와 백분율을 산출하였다. 피실험자들의 일반적 특성에 따라 사전·사후 검사를 통해 그림책을 활용한 감상·표현활동이 유아의 감성지능에 미치는 영향을 알아보기 위해 t-test를 실시하였다. t-test의 M(평균치)와 SD(표준편차)를 비교하고 각 집단 간의 유의도를 $p<.05$ $p<.01$ $p<.001$ 수준에서 검증하였다.

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째 성별로는 남아인 경우 놀이 활동에 대한 반응은 사전 사후 검사간

의 차이가 미미하여 유의미하지 않은 결과가 나타났다. 그러나 싫은 감정 표현 능력, 타인에 관심 끌기는 $p<.001$ 수준에서 매우 유의미한 결과가 나왔고 유아 상호 작용, 의도적인 기분전환, 부정적 정서구분 능력, 친구의 긍정적인 행동 칭찬하기, 분노를 긍정적인 말이나 행동으로 표현하는 능력, 타인에게 도움을 요구할 수 있는 능력, 공손히 부탁할 수 있는 능력, 친구의 부탁 수용 능력, 좌절감 긍정적으로 표현하기는 $p<.01$ 수준에서 유의미한 것으로 나타났다. 타인에 대한 정서 인식, 정서 이해 능력, 놀이 선택 능력, 감정 표현의 다양한 방법은 $p<.05$ 수준에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다.

둘째 여아인 경우는 분노를 긍정적인 말이나 행동으로 표현하는 능력은 $p<.01$ 수준에서 유의미한 결과가 나왔으며 놀이 활동에 대한 반응, 놀이 선택 능력, 감정 표현의 다양한 방법, 의도적인 기분전환, 부정적 정서 구분 능력, 친구의 긍정적인 행동 칭찬하기, 싫은 감정 표현 능력, 타인에게 도움을 요구할 수 있는 능력, 공손히 부탁할 수 있는 능력, 친구의 부탁 수용 능력, 타인의 관심 끌기, 좌절감 긍정적으로 표현하기는 $p<.05$ 수준에서 유의미한 것으로 나타났다. 타인에 대한 정서 인식, 정서 이해 능력, 유아 상호 작용은 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다.

셋째 연령별로는 3세인 경우 모든 영역에서 유의미하지 않은 결과가 나왔다.

넷째 4세인 경우 정서 이해 능력, 유아 상호 작용, 부정적 정서 구분 능력, 공손히 부탁할 수 있는 능력, 친구의 부탁 수용 능력, 타인의 관심 끌기에는 $p<.05$ 수준에서 유의미한 결과가 나타났고 다른 영역에서는 유의미하지 않은 것으로 나타났다.

2. 結 論

본 연구에서 얻어진 결과를 분석해 본 결과 다음과 같은 결론을 얻었다.

첫째 놀이 활동에 대한 반응을 제외한 모든 항목에서 남아에게 매우 유의미한 결과가 나왔다. 여아인 경우에는 타인에 대한 정서 인식, 정서 이해능력, 유아 상호작용에는 유의미하지 않거나 향상 정도가 미미하였지만 그것을 제외한 모든 항목에서 유의미한 결과가 나왔다. 이러한 결과를 보면 감성교육활동 프로그램이 남녀 모두에게 효과적이지만 여아보다는 남아에게 훨씬 효과적임을 알 수 있다.

둘째 연령별로는 3세는 모든 영역에서 의미가 없거나 차이가 없는 것으로 나타났다. 4세는 정서 이해능력, 유아 상호작용, 부정적 정서 구분능력, 공손히 부탁할 수 있는 능력, 친구의 부탁 수용능력, 타인의 관심 끌기에서 통계적으로 유의미한 결과가 나왔으므로 3세보다 4세가 훨씬 더 효과적으로 수용되었음을 알 수 있다. 그러므로 이러한 결과는 그림책을 활용한 감상·표현 활동이 유아의 정서지능 향상에 긍정적인 영향을 미친다고 할 수 있다.

셋째 감성지능은 항목별로 싫은 감정 표현 능력, 타인의 관심 끌기는 남아에게 가장 많은 효과가 있었고 유아 상호 작용, 분노를 긍정적인 말이나 행동으로 표현하는 능력은 남녀 모두 매우 유의미한 결과가 나왔으며 놀이 선택 능력과 감정 표현의 다양한 능력도 남녀 모두 유의적인 결과가 나왔으므로 감성지능 교육 프로그램이 유아 감성지능의 다양한 항목에 효과적임을 알 수 있다.

3. 提 言

본 연구를 통하여 도출된 결론을 바탕으로 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째 좋은 그림책이 유아 감성교육에 긍정적인 영향을 준다. 따라서 유아의 감성 지능 발달에 적합한 그림책을 선정하여 유아에게 활용할 수 있도록 제공되어야 한다.

둘째 연구 결과 3세와 4세의 감성 교육 효과의 편차가 크므로 연령에 따른 감성 지능 교육 프로그램을 연구·개발할 필요가 있다.

셋째 짧은 시일에 걸친 연구 기간과 특정지역의 유아를 대상으로 연구한 결과를 전국적으로 일반화하는 데 한계가 있으므로 장기계획에 의한 지속적인 연구와 다양한 지역의 유아와 연령을 대상으로 한 연구가 요구된다.

參考文獻

- 국설현(2002), 그림책을 활용한 감상-표현활동이 유아의 미술활동능력에 미치는 영향, 성결대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 교육부(1998), 유치원교육과정해설.
- 김세희, 현은자(1995), 어린이의 세계와 그림이야기책, 서원.
- 김소양, 이경화, 채종옥(2001), 그림이야기책을 통한 유아문학활동, 양서원.
- 김수임(2003), 동시활동이 유아의 정서지능에 미치는 영향, 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김영희(2002), 감정 표현 활동이 유아의 감성 이해와 표현에 미치는 영향, 경남대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김은영(2000), 미술작업상황 유형과 과제제시 유형이 유아의 사회·정서발달에 미치는 영향, 성균관대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김재은(1998), 유아의 발달심리, 창지사.
- 김주희(1998), 유아용 그림책에 나타난 성역할 고정 관념, 이화여대 교육대학원 석사학위 논문.
- 김춘일(1988), 미술과 교육론, 갑을출판사.
- 김해영(2002), 미술표현을 통한 감성지능과 창의성 신장에 관한 연구, 충남대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김현경, 이지은(1998), EQ감성교육의 이론과 실제, 다음세대.
- 김현희, 박상희(1999), 유아문학교육, 학지사.
- 문용린(1997), 정서지능(EQ) 진단 검사, 대교 교육과학연구소.
- 문은희(1996), 표현과 통합된 감상지도에 관한 연구, 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 서울교육대학교 미술교육연구회(1995), 미술교육학개론, 교육과학사.
- 서현아, 김소연,(2001), 그림책을 통한 활동이 유아의 정서지능발달에 미치는

- 는 영향, 고신대학교아동연구소, 아동연구10집 p.87-107.
- 오정현(1997), 아동미술, 형설출판사.
- 오종숙(1990), 유아미술의 이론과 실제, 양서원.
- 윤양희, 박소영(1992), 제6차교육과정 각론 개정연구 초·중·고등학교 미술과, 한국교육개발원, 40~43.
- 이경성(1982), 미술감상입문, 박영사.
- 이경우, 장영희, 노영희, 현은자(1997), 유아에게 적절한 그림책, 양서원.
- 이규선(1992), 초등학교 미술과교육의 연구동향에 관한 소고, 초등학교 교과교육의 연구동향, 서울교대 초등교육연구소, 196.
- 이상금(1998), 그림책을 보고 크는 아이들, 사계절.
- 이쌍재(1996), 초등 미술과 감상지도의 내용과 방법, 한국초등미술교육.
- 이영자, 이종숙, 신은수, 양승희, 안경숙, 유윤영, 연선영(2000), 유아의 정서지능 향상을 위한 프로그램, 창지사.
- 이영자, 이종숙, 신은수(2000), 교사 평정에 의한 유아용 정서지능 평가도구, 창지사.
- 이은숙(1989), 유아미술 실태조사 분석연구, 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이인숙(2001), 유아미술감상교육에 대한 교사 인식 및 실태 조사, 덕성여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 전방실(2001), 그림책을 활용한 토의활동이 유아의 정서지능에 미치는 영향, 성균관대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 전성수(1996), 감성지능 계발을 위한 미술교육 방안, 한국초등교육 제10권 제1호.
- 정미경(1999), 미적 요소에 기초한 활동중심 통합미술프로그램이 유아의 미술표현능력 및 미술감상능력에 미치는 영향, 중앙대학교 대학원 박사학위 논문.

- 차영순(1982), 미술감상 지도의 개선방안에 관한 연구, 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 최윤재(1993). 로웬펠드와 이이스너의 미술교육 사상 및 방법론에 관한 비교연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 최종욱(2002), 유아 감성지능과 창의성의 관계 연구, 성균관대학교 대학원 석사학위 논문.
- 한국초등미술교육학회(1997), 초등 미술과 교육학, 교육과학사.
- 한명희(1979), 도덕적 요인으로서의 정서의 역할과 교육, 교육학연구 제17권 2호.
- 한상미(2002), 협동미술작업에서 공유되는 유아들의 상상력과 즐거움에 관한 이야기, 중앙대학교대학원 석사학위 논문.
- 황의명 · 박찬옥(1997), 유아를 위한 감성교육 프로그램, 양서원.
- Allport, G.(1961). Pattern and growth in personality. N.Y.; Holt, Rinehart & Winston.
- Burke, E. M.(1990). Literature for the young child. Boston : Allyn and Bacon.
- Chapman, L. H.(1985). Discover Art 3. Worcester, Massachusetts : Davis Publications, Inc.
- Doris, Maertin & Karin, Boeck. 홍명희 역(1996), EQ, 해냄.
- Eisner, E. W.(1982). The relationship of theory and practice in the art education. Art Education, NAEA, 1.
- Feeney, S. & Moravcik, E.(1987). A thing of beauty : Aesthetic development in young children. Young Children, 42(6), 7-15.
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York : Bantam Books.
- Herberholz, B. & Hanson, L.(1990). Early Childhood Art. LA : Win. C. Brown Publishers.

- Matterson, E. M.(1975). Play with parpose for under-sevens. N.Y. : Penguin Books.
- Mayer, J. D., & Salovey, P.(1997), What is Emotional Intelligence. In P. Salovey & D. J. Sluyter(Eds.). Emotional development and emotional intelligence: Educational implications.(pp.3-34) New York : Basic Book.
- Mischell, W.(1990) Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification. Developmental Psychology, 26(6), 978-986.
- Russel, D. H.(1961), Child learn to read. Massachusettes : Ginn and Company.
- Salovey, P. & Mayer, J. D.(1990). Emotional Intelligence. Imagination. Cognition and Personality.
- Schikendanz, J. A., York, M. E., Stewart, I. S. & White, D. A.(1990). Strategies for teaching young children. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Shaffer, D. R.(1993). Development psycbology; Children and adolescence(3rd ed). California: Brooks/Cole.

유아용 정서 지능 평가 도구

유아 이름 _____ (남/여) 유아 나이 만 _____ 세 생년월일 _____
작성일자 _____

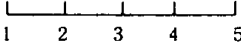
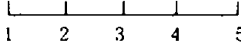
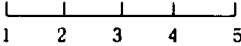
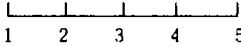
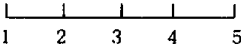
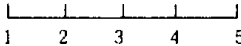
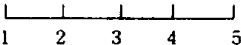
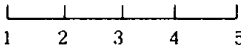
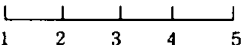
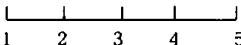
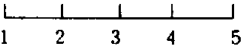
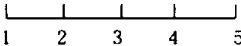
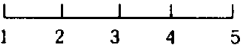
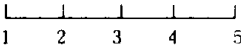
대상 유아를 떠올리면서 하루 일과 중의 유아의 정서에 대해 생각해 보시고 가장 적합하다고 생각하는 상황에 표시해 주시기 바랍니다. 그 상황을 관찰한 적이 있으면 관찰 점수에 그렇지 않으면 추정 점수에 숫자에 ○표를 하여 주시기 바랍니다. 숫자는 아래 보기와 같은 의미를 가지고 있습니다. 문항 중 ‘안다’는 것은 인식하는 것만으로도 표시 가능하며, ‘한다’는 행동으로 나타나는 것을 의미하고, ‘표현한다’는 것은 얼굴 표정, 몸짓, 말 등이 모두 포함됩니다.

<보기>

관 찰 점 수					추 정 점 수				
5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
매우 그렇다	그렇다	그저 그렇다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	매우 그렇다	그렇다	그저 그렇다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

VII. 자유 선택 활동

- | | 관찰 점수 | 추정 점수 |
|---|-------|-------|
| 1. 유아는 놀이 활동을 즐겁게 한다. | | |
| 2. 유아는 극화놀이시 역할 행동, 몸짓, 상황을 통해 다른 사람의 정서를 인식할 수 있다. | | |
| 3. 유아는 동화를 들으면서 주인공의 정서를 이해하여 말할 수 있다. | | |
| 4. 유아는 친구의 성의없는 사과에 (억양과 어조로 알아냄) 이의를 제기할 수 있다. | | |
| 5. 유아는 여러 가지 놀이 중 자기가 좋아하는 놀이의 순서를 할 수 있다. | | |
| 6. 유아는 언어, 음률, 미술 등으로 다른 사물이나 상황에 대한 감정을 표현할 수 있다. | | |
| 7. 유아는 기분이 나쁘면 활동이 재미없어지는 것을 알고 의도적으로 기분을 바꾸려고 애써 노력한다. (예, 노래를 흥얼거린다.) | | |
| 8. 유아는 놀이를 하기 싫은 기분과 놀이를 할 줄 몰라서 부끄러워하는 것을 구분할 수 있다. | | |
| 9. 유아는 놀이시 친구가 자기의 생각으로 재미있는 활동을 함께 한 것을 칭찬한다. | | |

- | | 관찰 점수 | 추정 점수 |
|--|--|---|
| 10. 유아는 친구가 혼자 놀이감을 독점할 때(부당하다고 생각될 때) 분노를 느끼고 이를 적절히 말이나 행동으로 표현할 수 있다. |  |  |
| 11. 유아는 놀이시 싫증날 때 자꾸 하면 더 싫어진다고 말한다. |  |  |
| 12. 유아는 화가 나 있어도 도움이 필요하면 다른 사람에게 도움을 요청한다. |  |  |
| 13. 유아는 활동시 부탁하기 위해서는 공손히 말한다. |  |  |
| 14. 유아는 놀이시 친구가 부탁하면 자발적으로 도와주려고 노력한다. |  |  |
| 15. 유아는 자신이 한 활동에 대하여 자랑하고 싶을 때 적절하게 다른 사람의 관심을 끌고 자신의 정서를 표현할 수 있다. |  |  |
| 16. 유아는 놀이 활동이 잘 안될 때 자신의 좌절감을 적절하게 표현한다. (예, 시간이 경과한 후 다시 시도하는 것 등) |  |  |

Abstract

The Effect of Appreciation/Expression Activity Using the Picture Book on Children's Emotional Intelligence

Hwang, Mi-Soon

Major in Early Childhood Education

Graduate School of Education

Hansung University

Advised prof. Kim, Kyeong-Bae

This study was intended to investigate the effect of appreciation/expression activity using the picture book on children's emotional intelligence. For this purpose, 15 children aged 3 to 4 years enrolled in the kindergarten were selected. They were provided with the emotional educational activity program after the pre-test and then the post-test was conducted. Data collected from it were analyzed using the SAS program, and frequency and percentage were computed to investigate children's general characteristics(age and sex). The t-test was conducted to investigate the effect of appreciation/expression activity using the picture book on children's emotional intelligence through the pre-test and the post-test according to the general characteristics of subjects. The mean(M) and

standard deviation(SD) of t-test were compared and the degree of significance between groups was tested at the level of $p<.05$, $p<.01$ and $p<.001$.

The findings were summarized as follows:

First, the significant result was found in male children in all the items except the response to play activity. In case of female children, there was the insignificant or minimal degree of emotional consciousness of others, ability to understand the emotion, interaction between children, but the significant result was found in all the items except them. In the light of this result, the emotional educational activity program may be effective to both male and female children, but it is more effective in male children than in female children.

Second, it was found that there was no significance or difference in all the domains among the children aged three years. There was a statistically significant difference in the ability of emotional understanding, interaction between children, ability to discern negative emotions, ability to ask others politely, ability to accept the friend's favor, ability to draw attention from others among children aged 4 years. Therefore, children aged 4 years were more acceptable than those aged 3 years. Therefore, this result shows that appreciation/expression activity using the picture book has a positive effect on improvement in children's emotional intelligence.