

교사 평정에 의한 유아용 정서지능 평가도구 개발 연구

이영자

이종숙

신은수

덕성여자대학교

덕성여자대학교

덕성여자대학교

유아교육과

심리학과

유아교육과

본 연구의 목적은 Mayer와 Salovey(1997)의 정서지능 개념에 입각하여 정서의 인식 및 표현, 정서에 의한 사고촉진, 정서 지식의 활용, 정서의 반영적 조절의 4영역을 측정하는 교사 평정에 의한 유아용 정서지능 평가도구를 개발하는 것이다. 총 108문항으로 된 평가도구는 신뢰도가 높고, 내용타당도, 구인타당도, 공인타당도가 비교적 양호하였으며, 유아교육기관에서 유아의 교육활동에 직접적으로 평가결과를 반영할 수 있는 항목들로 구성되어 있다. 본 평가도구와 다른 정서지능 검사도구의 주요한 차이는 유치원의 활동시간대 별로 유아의 행동 관찰에 의하여 정서지능을 평가할 수 있다는 것이다. 본 평가도구는 전국적으로 표집된 3, 4, 5세 유아를 대상으로 표준화하여 유아의 정서지능을 상대적, 객관적으로 평가할 수 있도록 하였다.

핵심어: 정서지능 • 정서 지능의 평가 • 유아 평가

인간이 효과적으로 환경에 적응하고 성공적 인생을 살아가기 위하여 계발하여야 할 필수적 요인의 하나가 지적능력임을 부인할 수는 없다. 그러나 우리의 다양한 경험과 최근의 연구결과들은 지적능력은 정서와는 독립된 요인이 될 수 없음을 지적하면서, 정서는 지적능력의 계발과 그 수행을 원활하게 도와줄 수 있는 능력이

라고 그 중요성을 강조하고 있다(Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997).

정서지능이란 정서를 인지적으로 통합하고 조절하고 사용하여 다양한 인지적, 사회적, 정서적 문제 해결을 할 수 있도록 하는 기본 능력의 총칭이라고 말할 수 있다. 정서지능의 개념 및 내용은 Salovey

와 Mayer(1990)가 최초로 정서지능의 개념을 도입한 이래 Goleman (1995)이 이를 좀 더 구체화하여 소개하였고, 최근에 Mayer와 Salovey(1997)가 4가지 영역, 4가지 발달 수준으로 재 정의하기에 이르렀다.

Mayer와 Salovey(1997)가 제시하는 정서지능의 영역은 기초 심리적 과정에서 부터 좀 더 수준 높은 심리적으로 통합된 과정으로 설명된다. 즉, 정서를 인식하고 표현하는 능력은 가장 단순하고 기초적인 능력이고 그 다음 수준이 정서에 의한 사고 촉진 능력이며, 세번째가 정서를 이해하고 분석하고 정서적 지식을 활용하는 능력이며, 가장 높은 수준이 정서적·지적 성장의 증진을 위하여 정서의 반영적 조절을 이루는 것이다. 또한 Mayer와 Salovey(1997)는 각각의 영역별로 발달 정도를 4개의 하위 수준으로 제시하였다.

정서지능의 개념과 구성요소에 대한 연구들에 의하면 정서지능은 일반 지능과 관련성은 있으나 일반지능과는 다른 독립적인 능력이다(Mayer & Salovey, 1997). 정서지능은 정서를 다루는 태도 또는 추론 능력으로, 지능이 학문적 성취로 관찰되듯이 외적으로 관찰될 수 있다는 견해가 최근 대두되고 있다. 이러한 견해에 따르면 정서지능은 발달에 따라 수준별 행동 특성으로 제시될 수 있으며 이러한 행동 특성이 일상생활에서 관찰될 수 있다는 것이다(Mayer & Salovey, 1997; 문용린, 1996, 1998).

최근 정서지능을 평가하는 소수의 도구가 개발되어 있으나 정서지능의 일부요인을 측정하거나 대부분 성인을 위한 것이다. 유아를 대상으로 한 정서지능 평가도

구(문용린, 1996)도 질문에 대한 자기 보고식 응답을 통하여 측정해야 되는 제한점을 가지고 있다. 또한 자기 보고식이 아니라 타인의 평가라 하더라도 김경희(1998)의 정서 지능 평정 척도는 교사용 평정척도이나 유아교육기관의 일상생활 상황에서의 구체적인 행동을 제시하여 수행 능력을 관찰할 수 있는 도구는 아니었다. 따라서 정서지능의 새로운 개념에 기초하여 유아교육기관에서 활동시간대에 기초하여 유아의 정서지능의 정도를 관찰·파악하는 척도를 개발하고자 하는 것이 본 연구의 목적이다.

이론적 배경

정서지능의 개념 및 구성요소

정서지능이라는 개념은 Salovey와 Mayer(1990)에 의해 처음으로 제시되었다. 이들은 "정서지능은 전통적으로 논의 되어오던 사회지능(social intelligence)의 하위요소(subset)로서 자신과 타인의 감정과 정서를 점검하고 그것들의 차이를 변별하며, 생각하고 행동하는데 이런 정보를 이용할 줄 아는 능력이다(p. 189:문용린, 1998, p. 6, 재인용)"라고 제시하였다. 이러한 정서지능의 구성요소에 대하여 Salovey와 Mayer(1990)는 초기에는 정서 지능은 크게 세가지 영역 즉 정서의 인식과 표현, 정서의 조절, 정서의 활용으로 구분되는 정신활동으로 정의하고, 각각의 영역에 2~4개의 하위능력이 포함된 전체 10가지 능력으로 구성된다 고 제시하였다. Salovey와 Mayer(1990)의 정서지능 개념은 이전에 Gardner

(1983)가 제시한 다중지능의 요인중 하나인 개인적 지능 : 대인-개인내 지능과 아주 유사한 개념이었다.

한편 Goleman(1995)은 정서지능을 정서의 인식, 정서의 조절과 통제, 잠재능력의 개발을 위한 동기화, 타인과의 감정이입, 대인관계 기술 등의 5가지 요소로 설명하면서 그중 대인관계기술요인은 다른 4요인을 모두 종합한 능력으로 이들 능력이 성숙되어야 이루어지는 능력이라고 보았다.

그러나 Mayer와 Salovey(1997)는 1990년의 연구에서 제시한 정서지능의 정의는 정서에 대한 사고과정을 너무 소홀히 다루었다고 밝히고 정서지능의 정의를 다음과 같이 수정하였다.

"정서지능은 정서(emotion)를 정확히 지각하고 평가하고 표현하는 능력, 사고를 촉진하는 감정(feeling)에 접근하거나 감정을 생성하는 능력, 정서와 정서에 관한 지식을 이해하는 능력, 정서적 그리고 지적 성장을 증진시키는데 도움이 되는 정서를 조절하는 능력 등을 포함한다(p. 10)".

이러한 정의에 따라 Mayer와 Salovey(1997)는 정서지능의 구성요소를 재정립하였으며 정서지능을 능력수준이 다른 4영역으로 구분하고 각 영역을 발달 정도에 따라 다른 4수준으로 총 16요소로 구성된 모형을 제시하였다<표 1참조>. 가장 단순한 수준의 능력이 정서의 인식과 표현능력이며 가장 높은 수준의 능력은 정서의 의식적·반영적 조절이다(Mayer & Salovey, 1997).

표 1. 정서지능의 4영역 4수준 16요소 모형
(Mayer와 Salovey, 1997)

영역	수준
영역 I 정서의 인식과 표현	수준1: 자신의 정서를 정확하게 인식하기
	수준2: 타인의 정서를 이해하기
	수준3: 정서를 정확히 표현하고 그 정서와 관련된 욕구를 표현하기
	수준4: 표현된 정서를 구별하기
영역 II 정서에 의한 사고촉진	수준1: 정서를 사용하여 중요한 정보에 주의 집중하므로써 사고의 우선 순위를 결정하기
	수준2: 생생한 정서를 불러일으킴으로써 관련된 판단이나 기억하기
	수준3: 정서를 좀 더 효율적이고 세련된 정서와 사고에 도움을 줄 수 있도록 활용하기
	수준4: 정서상태에 따라 다른 문제 해결 접근하기
영역 III 정서적 지식의 활용	수준1: 정서간의 관계를 이해하고 명명하기
	수준2: 정서가 전달하는 의미를 이해하기
	수준3: 복잡하고 복합적인 정서를 이해하여 활용하기
	수준4: 정서의 전환에 대한 변화양상을 추론하기
영역 IV 정서의 반영적 조절	수준1: 정서에 대해 개방적으로 수용하기
	수준2: 정서의 유익성과 실용성을 반영하여 그 정서를 지속시키거나 그 정서에서 벗어나기
	수준3: 자신과 타인의 관계속에서 정서를 반영적으로 점점하기
	수준4: 정서가 전달하는 정보를 축소, 과장, 왜곡하지 않고 자신과 타인에 대한 정서를 관리 조절하기

이러한 Mayer와 Salovey(1997)의 정서지능 이론은 Goleman의 정서지능 5요인 이론과는 차이점이 발견된다. Mayer와 Salovey(1997)는 Goleman보다 정서에 의한 사고 촉진 요인을 강조하고, Goleman의 이론에서는 대인관계 기술에 감정표현과 친사회적 행동을 정서지능의 요인으로 포함하였는데 이중 감정표현은 정서의 인식과 표현, 정서의 반영적 조절 요인 내에서 측정될 수 있는 능력이며, 친사회적 행동은 정서지능의 요인이기보다는 정서지능의 발달결과 나타나는 행동 특성이라고 주장하였다. 다시 말하면 정서지능은 사회적 기술과는 다른 개념이며, 우리가 흔히 높이 평가하는 "사회성, 진실성, 온정성 등과 같은 인간관계에서의 선함(p. 8)"이라고 보기 보다는 그러한 특성을 뒷받침해주는 실제적 능력이라고 주장하였다. 또한 Mayer와 Salovey(1997)는 동기화같은 요인은 개인의 성격적 요인이기 때문에 정서지능에서 제외되어야 하며, 정서가 지능과 관련된 부분만이 정서지능에 포함되어야 한다고 주장하였다. 최근 정서지능의 개념을 왜곡하여 행동적 성향과 재능을 정서지능으로 제안하는 사람도 있으나 정서지능은 행동적 성향과 재능과는 구별되어지는 개념이라는 점에 유의하여야 할 것이다(Scarr, 1989; Mayer & Salovey, 1997).

Mayer와 Salovey(1997)의 정서지능 개념은 초기 정서지능 개념에서 미비한 정서에 의한 사고 과정을 보충하였고, Goleman(1995)의 정서지능 개념도 받아들이면서도 개인의 성격적 요인 때문에 외형상으로 나타나는 사회적 기술 특성보다는 본질적인 능력을 고려한 것이기에

본 연구에서는 이들의 정서지능 개념과 구성 요소를 고려한 평가 도구를 구성하였다.

정서지능의 측정방법

Mayer와 Salovey(1997)에 의하면 완전한 정서지능 측정을 위해서는 정서지능 측정 도구가 세가지 조건을 만족시켜야 한다. 첫째, 정서지능 모형에서 제시하는 16가지 요소를 모두 잴 수 있는 항목들이 측정도구에 포함되어 있어야 한다. 이 기준에는 낙관성이나 동기 등과 같은 정서의 지적 이해와 정서적 지능과는 관련성이 적은 개인적 특성들은 배제된다. 둘째, 자기보고식 진술에 의한 것이 아니라 능력을 직접적으로 측정할 수 있는 도구이어야 한다는 것이다. 문제를 해결하도록 요구하는 과제나 실천적 행동에 의존하는 도구이어야 보다 직접적으로 행동을 측정할 수 있는 타당한 도구가 될 수 있다는 것이다. 셋째, 4영역으로 제시된 정서지능에 포함되는 다양한 능력들을 서로 연결시키거나 하나 혹은 하나 이상의 정서지능을 어떤 중요한 기준에 결부시킬 수 있어야 한다. 이 밖에도 정서지능은 문화와 또는 그 하위문화에 따라 달라져야 하며 모든 상황에 다 적용될 수 있는 정서지능이 높은 행동을 구체화 할 수 없는 경우가 많다고 주장된다(Mayer & Salovey, 1997; Lynch & Hanson, 1992).

그동안의 정서지능의 측정은 정서지능 모형에 포함된 모든 요인을 주로 정서지능개념 모형의 하위기술, 예를 들어 만족지연, 낙관성, 충동성, 감정조절능력 등을 측정하는 것에 그쳤다(Salovey, 1996).

또한 측정방법 면에서 이야기나 그림속에 나타난 정서를 지각하는 문제를 풀게 함으로서 정서능력을 측정하고 정답기준에 비추어 평가하는 방법이나 자기보고식 검사를 통해 자신의 정서지능에 대한 생각을 기록하는 방안등이 사용되고 있다(김경희, 1998).

이와 같은 도구측정 및 구성 방법은 Mayer와 Salovey(1997)의 기준에 적합치 않다. 특히 유아의 경우 면접에 의하여 질문에 답하는 형식으로 자기 보고식 진술이 이루어지며, 이때 유아는 자신의 정서 능력을 말로 표현하기 어렵다. 그러므로 교사 또는 부모가 다양한 일상적 상황의 관찰을 통해 정서지능을 평가할 수밖에 없다. 그러나 부모의 경우 자녀를 객관적으로 평가하기 힘들고 다른 유아와 비교적 관점에서 측정하기 어렵기 때문에 교사의 평점이 가장 적절한 평가 방법이다. 곽윤정(1997)이 초등학교 아동을 대상으로 한 연구에서도 정서지능과 교사의 평정간의 상관관계가 있었다고 보고하고 있다.

종합적으로 볼 때, 교사에 의한 정서지능 평가도구가 보다 객관적인 능력을 잴 수 있는 도구라고 할 수 있다. 또한 아동은 제한된 상황을 인위적으로 제시하기보다는 일상생활의 자연적 행동에서 보다 자신의 정서지능을 잘 반영해 주므로, 16가지 정서지능 요소의 수행 수준을 특정 태도를 통해 간접적으로 예측하기 보다는 다양한 상황에서 직접 관찰하여 유아교육기관의 하루 일과 속에 측정할 수 있는 도구가 개발될 필요가 있다.

정서지능 측정도구

현재 정서지능의 측정 하위요소를 모두 포함하여 측정할 수 있는 단일의 타당성 있는 도구는 없다(Salovey, 1996). 그러나 선행된 관련 연구들을 조사한 바에 의하면 정서지능에 대한 정의와 포함 요소가 다르긴 하나 정서지능 요소들을 포함한 타당도가 검증된 소수의 연구들이 있었다(문용린, 1996; 김경희, 1998). 이외에도 정서지능의 일부 하위 영역들을 전 측정 도구는 상당히 있다. 자아 속의 정서에 대한 정서의 언어적 평가와 표현을 측정하는 척도로는 Beth 이스라엘 병원 심인성 척도(Bath Israel Hospital Psychosomatic Questionnaire), Salovey와 Mayer(1990)가 개발한 메타무드 상대척도(State Meta-Mood Scale=SMMS)와 메타무드 기질척도(Trait Meta-Mood Scale=TMMS) 등이 있다. SMMS와 TMMS는 자기 자신의 정서 조절능력 즉, 기분 조절능력을 측정하기 위해서도 사용된다. SMMS는 순간적인 기분 조절측정에, TMMS는 장기간의 조절유형을 측정한다. 이들 측정도구는 실제 정서 반응을 간접적으로 예측하는 것이기에 좋은 척도로 분류되지는 않는다(Mayer & Salovey, 1997). TMMS는 기분에 주의집중하기, 기분을 분명히 경험하기, 기분조절하기 등 세 개 요인 48문항으로 구성되어 있어 피험자가 각 문항을 읽고 그 정도에 따라 1에서 5점으로 반응하도록 되어있다.

많은 정서적 의사소통은 비언어적인 경로를 통해 일어난다. 정서의 평가와 표현과 관련하여 타인 속의 정서로서 비언어적인 정서의 인식을 측정하는 척도로 Rosental, Hall, DiMatteo, Rogers와

Archer(1979)가 개발한 비언어적 민감성 프로파일(Profile of Nonverbal Sensitivity = PONS)을 들 수 있다. 비언어적인 정서평가와 표현 도구로는 정서표현 척도(Affect Expression Rating Scale = AERS)와 정서적 의사소통검사(Affective Communication Test = ACT)가 있다.

PONS는 정서표현과 관련된 항목이 매우 잘 포함된 척도중의 하나로서 얼굴표정, 몸짓 그리고 표정과 몸짓이 혼합된 내용들이 포함되어 있다. Rosenthal et al.(1979)은 PONS는 신뢰도가 만족할 만하고 사회적, 인지적 능력과의 상관도도 약하거나 보통 정도이므로 타당하다고 주장한다. 정서표현척도(AERS)는 Buck(1975, 1977)가 개발한 아동의 정서 표현성을 측정하는데 사용되는 척도로서, 교사의 평정에 의해 아동의 정서 표현을 측정하도록 되어있다. 정서적 언어소통검사(ACT)는 "나는 좋아하는 사람을 포옹하거나 쓰다듬어 줌으로써 좋아하는 감정을 표현한다." 등과 같은 자기보고식 문항으로 이루어져 있다.

간접적으로 정서 반응을 예측하는 도구로는 Mayer, DiPaolo와 Salovey(1990)에 의한 감정 지각 질문이 있으며, 얼굴, 색깔, 디자인으로 구성되어 각각 6가지의 기본 감정(행복, 슬픔, 분노, 불안, 놀람, 혐오)을 나타내는 총 18개의 질문으로 구성된 도구로써 5점 평정 척도로 되어 있다. 이 도구는 다른 사람에게 감정이입적으로 반응하는 능력과 연결되어 있다.

타당도와 신뢰도가 검증된 감정이입을 검사하는 두개의 척도로 Hogan(1969)의 감정이입 척도(Hogan Empathy Scale)와 Mehrabian과 Epstein(1970)

의 척도 QMEE (The Questionnaire Measure of Emotional Empathy)를 들 수 있다. Hogan의 척도는 성인을 대상으로 하는 척도이며 감정이입적인 사람을 가려내고자 만들어진 California Q-sort문항(총 64문항)에 대하여 판단자가 평정하도록 구성되어 있다. Hogan이 보고한 척도는 감정이입 보다는 일종의 유머, 상상놀이, 동기에 대한 통찰 등을 재는 것으로 평가된다.

Mehrabian과 Epstein(1970)은 보다 명확하게 타인에 대한 정서 반응성을 측정했으며, 여기에는 정서 감응성, 낮은 사람의 감정에 대한 평가, 타인의 정적/부적 정서 경험에 따라 동화되는 것 등과 같은 하위척도를 포함한다. 감정이입척도는 타인의 감정에 대해서 느낄 수 있는 능력 뿐 아니라, 자신의 감정에 대해서도 일반적으로 어떻게 접근하는 가를 측정할 수 있다(Salovey & Mayer, 1996).

유아나 아동을 대상으로 한 정서지능의 하위 기술 중 사회적 기술을 평가하기 위하여 개발한 척도로 Walker와 McConnell(1995)에 의해 개발된 사회적 능력과 사회적 적응을 재는 Walker - McConnell 척도(The Walker - McConnell Scale of Social Competence and Adjustment), 사회적 기술평가체계(The Social Skills Rating System=SSRS)가 있다.

우리나라 유아를 대상으로 한 정서 지능 측정 도구로는 문용린(1996)의 정서 지능 측정도구와 김경희(1998)의 교사용 유아 정서지능 평정 척도가 있다. 문용린이 개발한 유치원과 초등학교 저학년용 정서지능 측정도구는 각각 17문항, 29문항으로 구성되어 있는 자기 보고식 측정

도구이다. 이 도구는 Mayer와 Salovey (1990)에 입각한 정서지능 측정 도구로서 정서지능요소는 유치원 유아용의 경우 정서의 인식(7문항), 감정이입(4문항), 정서조절능력(6문항) 3영역으로 되어 있고, 초등학교 저학년용의 경우 정서인식(8문항), 정서표현(6문항), 감정이입(5문항), 정서조절(10문항) 4영역으로 되어있다. 유치원 연령 유아의 경우 글을 읽을 수 없어 제3자가 개별 면접에 의해 체크하게 되어 있다. 유아들의 경우 자신의 정서상태를 뚜렷이 파악하여 묘사하는데 어려움이 있으며 문항 속에 유아가 경험하는 다양한 상황을 포함하고 있지 않아 유아의 정서지능을 평가하기에는 제한적이다. 유치원 연령 유아를 위해서는 교사가 평가하며 유아를 다양한 상황에서 오랜 기일동안 관찰하여 평가하는 정서지능 측정도구가 보다 바람직하다.

김경희(1998)의 교사용 유아 정서 지능 평정척도는 3, 4, 5세를 대상으로 한 도구로서, Goleman(1995)과 1997년 이전의 Mayer, Salovey 등의 정서개념에 기초하였다. 자기정서의 이용, 타인정서의 인식 및 배려, 자기정서의 인식 및 표현, 감정의 조절 및 충동억제, 교사와의 관계, 또래와의 관계, 6영역으로 구성되어 있으며, 총 50문항으로 교사가 5점 평정에 의해 평가하는 정서지능 도구로 비교적 신

뢰도가 높다고 보고되고 있다. 그러나 Mayer와 Salovey(1997)가 제시한 정서지능의 개념과 구성요인이 충분히 반영된 도구가 아니며 유치원에서 이루어지는 활동과 연결시키려고 의도한 항목이 있기는 하나 유치원의 전반적 활동시간대와 연결시키지 못하였으며 정서에 의한 사고촉진이나 정서지능의 발달과정이 충분히 반영되어 있지 않고 Mayer와 Salovey (1997)에 의하면 정서지능과는 무관한 개인의 사회적 행동특성을 측정하는 항목들이 포함되어 있다. 그러므로 교사에 의한 정서지능 평정도구로서 Mayer와 Salovey(1997)의 정서지능의 새로운 개념 및 구성요인에 입각한 도구의 개발이 요구된다.

정서지능 평가도구 개발

연구방법

연구대상

정서지능 평가도구 개발을 위한 연구대상은 서울지역의 유치원 4기관의 3, 4, 5세 학급 유아 453명을 선정하였으며 연령별, 성별, 유아의 수, 연령의 평균, 표준편차는 다음 <표 2>와 같다.

표 2. 평가도구 개발을 위한 연구대상의 연령별 유아의 수, 연령 평균과 표준편차

	남 자			여 자			전 체		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
3세	18	55.51	2.98	18	54.46	5.07	36	54.99	4.13
4세	45	66.74	3.35	46	66.15	4.06	91	66.44	3.72
5세	187	77.78	3.82	139	77.52	4.49	326	77.67	4.11
전체	250	74.19	7.64	203	72.90	8.66	453	73.61	8.13

연구절차

정서지능 평가도구 항목의 개발

정서지능의 평가도구는 Mayer와 Salovey (1997)의 정서지능의 4영역과 각 영역의 하위 4수준의 16개 요소에 기초하여 연구자들이 개발한 문항들로 구성하였다.

4영역의 명칭은 잠정적으로 정서의 인식과 표현, 정서에 의한 사고촉진, 정서 지식의 활용, 정서의 반영적 조절로 명명되었다. 이 문항들은 유치원의 담임교사들이 평정할 수 있도록 유치원의 일과 활동과 밀접하게 관련하여 개발하였으며 평정방법은 유치원의 구체적인 일과 상황 속에서 활동을 관찰하여 관찰점수나 추정 점수로 기록하도록 되어 있다. 평정점수는 4단계(1. 매우 그렇지 않다, 2. 그렇지 않다, 3. 그렇다, 4. 매우 그렇다) Likert 형태의 평정을 하도록 제작하였다.

내용타당도를 위하여 유아교육 전문가들과 각 문항의 이론적 타당성을 검토하였다. 또한 이 문항들을 유치원의 교사들에게 의뢰하여 예비적으로 평가해보도록 한 후, 유치원의 교사들과 협의하여 유치원 현장에서 관찰하기 어려운 문항, 애매 모호한 문항, 추정점수가 많은 문항 등을 빼거나 수정하였다. 그리고 유치원 교사들로 하여금 정서지능이 가장 높아 보이는 유아와 가장 낮아 보이는 유아를 선정하여 평가하도록 한 후 각 문항별로 정서지능이 높은 유아와 낮은 유아 간에 실제 점수상으로 유의한 차이가 있는지를 검토하였다. 덧붙여, 문항의 변별도를 산출하여 문항변별도가 낮은 문항은 제외하였다.

평가문항의 수정 보완 작업을 거쳐 일차적으로 156문항이 개발되었다. 이 평가도구는 정서지능의 각 영역별로 유치원의

일과를 중심으로 등원과 귀가(A), 놀이계획과 대화하기(B), 대집단 활동(C), 정리시간(D), 실수하는 상황(E), 갈등상황(F), 자유선택활동(G), 간식시간(H), 실외놀이(I)로 구분하여 구성하였다. 정서지능의 평가항목은 정서지능이 높은 행동으로 기술된 긍정문(P), 정서지능이 낮은 행동으로 기술된 부정문(N)으로 구성하였으며 부정문의 경우는 역채점하도록 되어 있다.

정서지능 평가도구의 평가 문항들은 다음의 예와 같이 구성하였다.

예1 : 유아는 다른 사람이 화가 난 것을 안다.

예1의 문항은 정서의 인식과 표현영역으로 자신과 다른 사람의 정서를 정확히 인식할 수 있는 능력을 측정하는 하위 수준이다. 이 문항은 유치원에서 갈등상황(F)에서 관찰될 수 있으며 긍정문(P)으로 구성된 항목이다.

예2 : 유아는 유치원에 올 때까지는 속상했다가도 친구가 "우리 재미있게 놀자"하고 이르면 기분을 바꿔 교실로 즐겁게 들어간다.

예2의 문항은 정서에 의한 사고촉진영역으로 정서를 좀 더 세련되고 효율적 사고에 도움을 줄 수 있도록 활용할 수 있는 능력을 측정하는 하위수준이다. 등원 및 귀가 상황(A)에서 관찰될 수 있으며 긍정문(P)으로 구성된 항목이다.

예3 : 유아는 자신이 만든 작품이나 놀이감이 망가졌을 때 울고 때쓰는 등 부적절하게 표현한다.

예3의 문항은 정서의 반영적 조절영역으로 정서의 유익성과 실용성을 반영하여

정서를 지속시키거나 벗어날 수 있는 능력을 측정하는 하위수준이다. 자유선택활동(G)에서 평가할 수 있으며 부정문(N)으로 역채점되도록 구성된 항목이다.

정서지능의 평가도구의 검증

평가문항의 양호도

문항의 변별도는 각 문항의 점수와 전체 점수 간의 상관도를 산출하였다. 또한 문항별로 연령 및 성별의 평균과 표준편차를 산출하였고 ANOVA 검증을 실시하였다.

평가도구의 신뢰도

평가도구의 신뢰도는 내적일치도를 보기 위하여 Cronbach의 Alpha를 산출하였다. 또한 평가도구가 평정자에 따라 어느 정도 편차를 보이는지 검증하기 위하여 평정자 간 일치도를 산출하였다. 평정자 간 일치도는 동일 유아에 대한 두 다른 담임교사가 평가하여 두 교사간의 일치도를 산출하였는데 한 유아에 대하여 3세나 4세아 학급의 담임교사가 학년말인 2월 1일에서 10일간 평가하였고, 이 유아가 4세나 5세아 학급으로 올라간 후 새 담임교사가 1달간 관찰한 후 4월 1일에서 10일간 평가한 결과로 상관도를 산출하였다.

평가도구의 타당도

평가도구의 타당도는 내용타당도, 구인타당도, 공인타당도를 검증하였다. 내용타당도는 유아교육전문가 6인과 유치원 교사 9인이 문항의 타당도와 적절성을 검토한 후 수정보완하였다. 구인타당도를 검

증하기 위하여 유치원 4기반의 3, 4, 5세 학급 유아 453명을 대상으로 평가하여 요인분석을 실시하였다. 공인타당도는 유아용 정서지능 측정을 위한 독립된 평가도구가 개발되지 않아, 본 연구에서 개발된 평가도구의 점수와 문용린(중앙적성연구소, 1997)이 개발한 초등학교 저학년용 정서지능 검사도구를 변형한 검사 점수, 이영자, 이종숙, 양옥승(1988)이 개발한 사회적응 행동발달검사 점수와 상관도를 산출하였다. 문용린(1997)의 정서지능 검사도구는 초등학교용을 본 연구자들이 유아에게 적합하게 수정한 질문에 의한 유아의 자기보고식 형태로 정서인식, 정서표현, 감정이입, 정서조절의 4요인으로 구성된 도구로 검사자가 문항을 읽어 주고 반응을 기록하는 식으로 측정되었다. 사회적응 행동검사는 교사용 도구로 유아의 행동을 관찰한 후 교사가 평정하는 방식이며 일상생활 기술, 운동기술, 사회화, 의사소통 영역의 4영역으로 구성되었으나 본 연구에서는 정서지능과 관련된 사회화 영역과 의사소통 영역만을 사용하였다. 사회화 영역은 대인관계 능력, 놀이와 여가시간 활용 능력이 포함되며, 의사소통 영역은 의사소통의 이해, 표현 능력에 관한 문항으로 구성되었다.

연구 결과

평가문항의 양호도 검증

본 평가문항의 양호도를 검증하기 위한 문항 변별도는 평균 상관계수가 .48이었으며, 문항 변별도가 아주 낮은 문항은 제외되었다. 문항별 연령과 성별 ANOVA

검증의 결과는 대부분의 문항이 통계적으로 유의하게 나타났다. ANOVA의 결과에 따라, 연령별 평균에서 낮은 연령의 점수가 높은 연령의 점수보다 유의하게 높은 문항을 제외하였고, 성별 평균이 현저하게 차이가 있는 문항도 제외하였다. 그러나 성별 평균에 의하면 대부분의 문항들에서 여아들이 남아보다 높은 점수를 보였기 때문에 이들 모두를 제외시킬 수는 없었다. 이에 대해서는 논의 및 제언 부분에서 더 상세하게 논의하고자 한다.

평가도구의 신뢰도 검증

본 평가도구의 내적 일치도는 Cronbach의 Alpha로 정서의 인식과 표현 영역 .77, 정서의 사고촉진 영역 .79, 정서지식의 활용영역 .79, 정서의 조절 영역 .82, 전체 .88으로 비교적 높은 신뢰도를 보였다.

정서지능 평가도구의 다른 하나의 신뢰도 검증을 위하여 평정자간 일치도를 조사한 결과 1차 평정자(학년말의 담임교사)와 2차 평정자(새학기의 담임교사)간의 평정점수의 상관계수는 정서의 인식과 표현 영역은 .80, 정서의 사고촉진 영역은 .55, 정서지식의 활용 영역은 .67, 정서의 조절 영역은 .64로 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 통계적으로 유의한 수준으로 나타났으나, 두 평정자간 일치도가 아주 높지 않은 이유는 1차 평정자는 유아의 정서지능을 안정된 환경에서 1년간 관찰하여 평정하였고, 2차 평정자는 새 학년도가 시작되어 유치원의 환경이 많이 달라졌고 새로운 환경에 따라 유아의 행동도 많이 변화된 상태에서 1개월간만 관찰하여 평정하였기

때문으로 보인다.

평가도구의 타당도 검증

내용타당도

유아교육 전문가와 유치원 교사들이 문항의 적절성과 문항의 내용이 Mayer와 Salovey(1997)의 이론에서 주장하는 4영역과 4수준의 16요소에 부합하는지에 대해서 검토한 결과 본 정서지능 평가도구가 3, 4, 5세 남녀 유아를 위한 정서지능 평가도구로서 대체로 적합하다고 인정하였다.

구인타당도

정서지능 평가도구의 구인 타당도를 검증하기 위하여 문항분석을 통하여 수정된 156문항에 대하여 탐색적 요인분석을 실시하였다. 먼저 주성분 분석을 실시하였는데 Cattell의 Scree Plot에 의하여 4영역으로 추출되었고, Varimax 회전에 의해 4영역으로 문항을 분류하였다. 분류된 문항들 중 두 요인 이상에 요인 부하량이 높은 문항이나 어떤 요인에도 부하량이 극히 적은 문항들과 또 문항의 서술이 불분명한 것들을 제외한 후 요인 부하량이 .40이상인 108문항을 평가문항으로 확정하였다. 확정된 108문항의 4영역에 대한 Eigenvalue와 설명되는 변량의 백분율과 누가 백분율은 다음 <표 3>과 같다.

<표 3>에 의하면 4영역의 변량 부하량이 비교적 동등한 편이고 정서지능 이론에서 주장되는 정서지능의 요인도 4영역이므로 본 정서지능의 요인을 4영역으로 분류하는 것은 타당한 결정이라고 본다.

표 3. 정서지능 4영역 Eigenvalue 변량백분율과 누가백분율

	Eigenvalue			회전Eigenvalue		
	변량	백분율	누가백분율	변량	백분율	누가백분율
I 영역	23.906	22.135	22.135	13.145	12.171	12.171
II 영역	9.316	8.626	30.761	11.102	10.280	22.451
III 영역	6.708	6.211	36.972	10.352	9.586	32.037
IV 영역	4.006	3.709	40.682	9.336	8.645	40.682

분류된 문항들을 분석해본 결과 본 연구자들이 의도하였던 바와 같이 I 영역은 주로 정서의 인식과 표현에 관한 문항들이었으며, II 영역은 주로 정서를 사고촉진에 활용하는 측면의 문항들이었고, III 영역은 정서에 대한 지식을 이해하고 활용하는 측면의 문항들이었고, IV 영역은 주로 정서의 반영적 조절 혹은 상위정서와 관련된 문항들이었다. 이러한 결과에 따라 본 평가도구의 영역은 정서의 인식 및 표현 영역(EX), II 영역은 정서에 의한 사고촉진 영역(TF), III 영역은 정서지식의 활용 영역(US), IV 영역은 정서의 반영적 조절 영역(CO)으로 4영역을 명명하였다(부록 1 참조). 문항의 수는 I 영역 33개, II 영역 25개, III 영역 27개, IV 영역 23개로 구성되어 있다. 108개 문항에 대한 요인 분석 결과 각 문항들의 요인 부하량은 다음의 <표 4>와 같다.

정서 지능 요인 간의 상호상관도

정서지능 평가도구가 타당하기 위해서는 각 요인들은 서로 어느 정도 관련성이 있어야 하고 다른 정서능력과 관련된 척도와도 상관이 높아야 한다고 Mayer와 Salovey(1997)는 주장하고 있다. 그러므로 본 평가도구의 각 요인들의 상호 상관

표 4. 정서지능 4영역별 각 문항의 요인 부하량

	영역			
	I	II	III	IV
EX1	.706	.042	-.062	.117
EX4	.675	-.016	.158	.173
EX2	.668	.077	.031	.196
EX3	.663	.019	.085	.099
EX5	.655	-.051	.064	.221
EX6	.654	.032	.100	.017
EX7	.641	.067	.044	.249
EX8	.629	-.047	.092	.189
EX9	.614	.184	.065	-.028
EX10	.609	-.054	.075	.134
EX11	.605	-.061	.089	.201
EX13	.604	-.043	.079	.176
EX12	.601	.217	.216	.135
EX15	.562	.071	.148	.075
EX16	.554	.169	.007	.093
EX14	.554	.049	.859	.105
EX18	.547	.142	.247	.121
EX17	.547	-.075	.117	-.002
EX20	.532	.150	.245	.124
EX21	.530	.031	.067	.167
EX19	.527	-.009	.257	.134
EX23	.525	.268	.148	.083
EX22	.521	.049	.236	.206
EX24	.492	.308	.204	.145
EX25	.482	.055	.413	-.003
EX26	.477	.148	.319	.158
EX28	.470	.326	.043	.050
EX27	.464	.111	.082	.232
EX31	.456	.063	.264	.191
EX29	.452	.135	.246	.186
EX30	.451	.152	-.028	.102
EX32	.424	.069	.232	.135
EX33	.406	-.060	.065	.374

	영역			
	I	II	III	IV
TF1	.144	.743	.055	.103
TF2	.122	.739	.111	.116
TF3	.175	.718	.043	.173
TF4	.112	.708	.238	.026
TF6	.086	.669	.013	.012
TF5	-.087	.668	.093	.093
TF7	.333	.647	.036	.018
TF8	.131	.643	.276	.053
TF9	-.017	.638	.204	.293
TF10	.254	.617	.077	.130
TF11	.257	.601	.157	.123
TF12	.362	.594	.024	.155
TF13	-.109	.583	.345	.193
TF14	-.015	.565	.486	-.014
TF15	.031	.562	.378	-.161
TF16	-.231	.550	.404	.034
TF18	-.122	.534	.186	.453
TF17	-.114	.534	.398	.214
TF19	.055	.529	.304	.039
TF20	.065	.528	.294	.175
TF22	-.076	.493	.419	.095
TF21	.072	.492	.140	.157
TF24	-.109	.469	.267	.239
TF23	.399	.463	.104	.130
TF25	.307	.421	.115	.212
US1	.106	.166	.686	-.028
US2	.204	.158	.637	-.011
US3	.069	.105	.632	.196
US4	.209	.316	.592	-.012
US5	.301	-.007	.570	.049
US6	.168	.109	.569	.249
US7	.201	.260	.559	-.007
US8	-.055	.116	.552	-.145
US10	.066	.269	.551	.150
US9	.129	.122	.547	.168
US11	.096	.163	.546	-.222
US12	.192	.162	.525	-.006
US13	.236	.183	.518	.093
US14	-.018	.387	.515	.246

	영역			
	I	II	III	IV
US15	.079	.096	.508	.025
US16	.203	.044	.499	-.098
US17	.007	.018	.494	.038
US18	.225	.322	.489	.029
US19	.270	-.088	.471	-.214
US20	.253	.025	.465	.225
US21	.095	.107	.463	.311
US22	.065	.226	.453	.088
US24	.249	.201	.438	.149
US23	.353	.075	.438	-.049
US25	.353	.179	.433	.098
US26	.268	.232	.419	-.105
US27	.046	.259	.402	.304
CO1	.179	-.030	-.139	.672
CO2	.076	.173	-.086	.663
CO4	.194	-.023	.025	.637
CO3	.117	.069	.082	.633
CO5	.198	.067	.066	.628
CO6	.157	.078	.153	.621
CO7	.292	.017	-.054	.621
CO8	.235	.019	-.229	.602
CO9	.147	.179	.054	.586
CO11	.124	.191	.053	.554
CO10	.133	.322	.126	.554
CO12	.229	.245	.064	.552
CO13	.253	.161	.093	.536
CO14	.148	.098	.094	.534
CO15	-.011	.083	.370	.525
CO16	.247	-.078	-.163	.520
CO17	.031	.359	.173	.516
CO18	.281	.212	.025	.493
CO19	-.138	.321	.056	.486
CO20	.224	.165	.109	.455
CO21	.189	-.126	-.211	.448
CO22	.326	.246	.162	.443
CO23	.268	.150	.226	.433

도가 정서지능 평가도구의 타당성을 보여 주는 한 지표가 될 수 있다. 본 정서지능 평가도구의 각 요인별 상관도는 다음<표 5>와 같다.

표 5. 정서지능 4영역의 영역별 상관도

	I 영역	II 영역	III 영역	IV 영역
I 영역	1.0000			
II 영역	.3412	1.0000		
III 영역	.5157	.5946	1.0000	
IV 영역	.5105	.3997	.2860	1.0000
전 체	.7772	.7742	.7923	.7042

<표 5>에서 살펴보면 정서지능 평가도구의 각 요인별 상관도는 중간 정도로 나타났다. 정서지능 평가도구가 타당하려면 정서지능 평가도구의 요인들이 같은 변인을 측정하고 있음을 보여주어야 하므로 요인간에 상관성이 어느 정도 높아야 하는데 이러한 중간 정도의 상관은 그러한 요구를 충족시킨다고 볼 수 있다. 그러나 각 요인의 상관성이 너무 높다면 정서지능의 구인이 4개가 아니라 하나임을 나타내 준다. 본 평가도구의 요인간 상호 상관은 그렇게 높지 않으므로 각 요인은 중복적이지 않으며 어느 정도 독립적임을 보여 준다.

공인타당도

정서지능 평가도구의 공인타당도를 위하여 먼저 문용린(1997)의 정서지능 검사 도구 점수와 의 상관도를 조사한 결과 $r=.22$ 로 낮은 상관계수가 나타났다. 첫째, 이렇게 낮은 상관도가 나온 이유는 문용린의 정서지능 검사 도구는 유아용 정서지능 검사 도구가 독립적으로 개발되지 않아서, 본 연구자들이 초등학교용 검사 도구를 유아에게 적합하게 문항을 변형하

여 사용하였다. 이 검사도구는 자기보고식 평가도구로 평가영역도 4영역(정서인식, 정서표현, 감정이입, 정서조절)으로 본 연구에서 개발한 평가도구의 4영역(정서의 인식과 표현(I), 정서에 의한 사고 촉진(II), 정서의 활용(III), 정서의 반영적 조절(IV)) 중 I요인과 IV요인만을 측정하도록 되어 있어서 정서지능의 부분만을 측정하였고, 평정방법도 교사용 평정 도구와는 차이가 있기 때문에 상관도가 낮게 나타났다고 볼 수 있다. 둘째, 문용린의 자기 보고식 유아용 정서지능 검사 도구에서도 신뢰도도 낮게 나타난 것처럼($\alpha=.30\sim.59$) 유아용 자기 보고식 검사는 신뢰도가 낮을 수 밖에 없다고 볼 수 있다. 다른 공인타당도로 정서지능 평가도구의 점수와 사회적응 행동 검사(이영자, 이종숙, 양옥승, 1988) 점수의 상관도는 $r=.71$ 로 비교적 높은 상관계수가 나타났다. 그러므로 사회적응 행동발달점수 점수의 상관도를 볼 때 본 정서지능 평가도구는 비교적 양호한 공인타당도를 나타냈다고 할 수 있다.

정서지능 평가도구의 표준화

연구방법

연구대상

정서지능 평가도구의 표준화를 위하여 서울특별시, 대전, 인천, 부산광역시와 경기, 강원, 충북, 전남, 제주의 중소도시와 읍면에 있는 15개의 유치원에서 3, 4, 5세 유아 총 1780명을 선정하였다. 그중 1611명의 자료가 수집되었고, 수집된 자

표 6. 연구대상의 연령별 성별의 대상의 수와 월령의 평균과 표준편차

	서 울			광역시			중소도시			읍·면소재지			전 체		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
남	45	45.27	4.47	26	43.75	3.05	25	43.69	3.82	21	43.63	4.52	117	44.30	4.09
3세 여	42	43.48	3.20	27	42.70	3.42	12	42.43	3.96	26	44.50	4.64	107	43.41	3.78
계	87	44.40	3.99	53	43.22	3.25	37	43.28	3.86	47	44.11	4.55	224	43.88	3.95
남	80	55.72	3.27	63	54.04	3.61	38	54.79	3.92	44	55.16	4.09	225	54.98	3.68
4세 여	66	55.00	3.56	63	54.52	3.82	37	54.98	3.89	49	55.23	4.56	215	54.91	3.92
계	146	55.39	3.41	126	54.28	3.71	75	54.89	3.88	93	55.20	4.32	440	54.95	3.80
남	153	66.95	3.60	125	66.68	4.03	123	67.74	3.62	109	66.42	4.18	510	66.96	3.86
5세 여	126	66.15	3.53	104	66.00	4.11	112	67.07	3.88	75	67.25	4.30	417	66.56	3.94
계	279	66.59	3.58	229	66.37	4.07	235	67.42	3.75	184	66.76	4.24	927	66.78	3.90
남	278	60.21	8.97	214	60.18	9.12	186	61.86	9.56	174	60.82	9.01	852	60.69	9.16
전 여	234	58.94	9.36	194	59.03	9.24	161	62.46	8.54	150	59.38	9.74	739	59.82	9.33
계	512	59.63	9.17	408	59.63	9.19	347	62.14	9.09	324	60.15	9.37	1591	60.29	9.24

광역시(대전, 인천, 부산), 중소도시(안양, 부천, 제주, 충주, 순천), 읍·면 소재지(홍업면, 광양읍, 수지읍)

표 7. 정서지능 총점의 연령, 성별, 지역별 평균과 표준편차

	서 울						광역시						중소도시						읍·면소재지						전 체											
	N			M			SD			N			M			SD			N			M			SD			N			M			SD		
남	45	283.02	41.13	26	297.88	35.69	25	304.60	66.04	21	297.57	16.74	117	293.55	44.08																					
	3세	여	42	278.24	35.66	27	304.15	31.42	12	299.92	65.60	26	297.77	21.76	107	291.95	37.68																			
	계	87	280.71	38.44	53	301.08	33.41	37	303.08	65.02	47	297.68	19.47	224	292.79	41.07																				
남	80	293.79	25.98	63	294.24	35.31	38	291.24	33.65	44	297.14	38.42	225	294.14	32.51																					
	4세	여	66	302.67	29.82	63	308.54	28.35	37	317.62	32.42	49	306.88	38.70	215	307.92	32.26																			
	계	146	297.80	28.04	126	301.39	32.69	75	304.25	35.41	93	302.27	38.67	440	300.87	33.08																				
남	153	308.99	35.60	125	303.44	27.21	123	309.20	37.00	109	297.88	33.22	510	305.31	33.79																					
	5세	여	126	318.29	30.66	104	314.35	24.47	112	325.94	37.22	75	301.29	30.72	417	316.30	32.19																			
	계	279	313.19	33.72	229	308.39	26.51	235	317.18	37.96	184	299.27	32.18	927	310.25	33.51																				
남	278	300.41	35.48	214	300.06	31.00	186	304.91	41.78	174	297.66	32.99	852	300.74	35.45																					
	전	여	234	306.69	34.63	194	311.04	26.93	161	322.09	39.31	150	302.51	32.27	739	310.34	34.07																			
	계	512	303.28	35.20	408	305.28	29.61	347	312.88	41.49	324	299.90	32.70	1591	305.20	35.13																				

광역시(대전, 인천, 부산), 중소도시(안양, 부천, 제주, 충주, 순천), 읍·면소재지(홍업면, 광양읍, 수지읍)

료중 20부는 자료 미비로 분석에서 제외되었다. 분석된 1591명의 연령별, 성별, 지역별 대상의 수와 연령 평균, 표준편차가 <표 6>에 제시되어있다.

연구절차

먼저 선정된 전국 15기관의 유치원에 평가도구와 평가 지침서를 배부한 후, 평가문항과 교사용 평가 지침서에 대하여 교사들이 사전에 충분히 숙지하도록 훈련시켰다. 교사용 지침서에는 정서지능의 개념 및 구성 요소, 유치원 교육에서 정서지능의 중요성, 평가시 유의 사항들이 수록되어 있다. 평가시 유의 사항으로는, 교육 과정 속에서 평정할 것, 관찰 중심으로 평정할 것, 정서지능의 개념을 숙지한 후 평정할 것, 교육과정 속에서 간단한 관찰 기록이나 메모 등을 많이 활용할 것 등이 포함되었다. 교사로 부터 평가도구와 지침서에 대한 질문과 의견을 듣고 이에 대해 충분히 설명과 의견 조정을 거친 후, 교사에게 평가 항목에 유의하여 유아들을 1개월 이상 관찰하도록 한 후 평정하도록 하였다. 평가는 1999년 5월~1999년 6월 사이에 이루어졌고 관찰점수나 추정점수로 평정하며, 추정문항의 비율이 너무 높으면 관찰기간을 연장한 후 평정하도록 하였다.

평가 결과는 1999년 6월~1999년 7월 사이에 수집되었다(수집율 91%). 원점수에 대한 표준점수와 백분위 점수 등이 산출되어 기준으로 제시되었다.

연구결과

총 1591명의 유아에 대한 정서지능 평가 원점수의 총점(만점 432점)에 대한 연령별, 성별, 지역별 평균과 표준 편차는 <표 7>에 제시되어 있다.

원점수 총점은 다시 표준점수, 백분위 점수로 환산하여 연령별, 성별, 지역별 규준을 작성하였고 정서지능 총점에 대한 전국 규준은 부록 2에 제시되어 있다. 규준표에 있는 표준 점수는 먼저 각 영역별로 z점수를 산출한 후 표준편차 15, 평균 100인 점수로, 환산하였고 표준점수 = $15 \times z + 100$ 의 공식에 의해 산출하였다.

평가 점수는 총점 뿐 아니라 각 영역별 점수도 표준점수와 백분위 점수로 환산하여 활용할 수 있게 하였다.¹⁾

논의 및 제언

본 정서지능 평가도구는 Mayer와 Salovey (1997)의 정서지능 이론에 근거하여 개발된 도구이다. 본 연구에서는 본 평가도구가 정서의 인식과 표현 영역, 정서에 의한 사고 촉진 영역, 정서지식의 활용 영역, 정서의 반영적 조절 영역의 4영역으로 구성되어 있음을 확인하였다. 본 평가도구는 108개의 문항으로 구성되어 있으며 유치원의 하루 일과 과정별로 나누어져 있어 교육과정 상에서 교사에 의해 관

1) 이 규준표는 본 연구자들이 따로이 출간할 예정인 평가도구와 평가지침서에 포함할 예정이다.

잘 평가하도록 되어 있다.

정서지능을 측정한다고 주장되는 평가도구가 상당수 있지만, 유아를 대상으로 정서지능을 Mayer와 Salovey(1997)의 이론에 입각하여 4영역 4수준 16요소로 측정하는 평가도구는 없었다.

이러한 점에서 본 평가도구는 정서지능 이론에 기초하여 유치원에서 교사에 의해 교육활동 시간대별로 관찰 평가할 수 있도록 하여 유아의 정서지능에 대한 연구와 교육, 평가에 그 활용 가능성이 크며 의의가 있다고 본다. 본 평가도구 개발의 의의를 몇가지 구체적으로 살펴보면, 첫째, 자신의 정서를 정확하게 언어화 할 수 없는 유아에게 적절하다는 점이다. 교사는 유아를 가장 잘 파악하고 있으며 유아의 정서지능의 정도를 타 유아와 비교하여 상대적으로 평가할 수 있기 때문에 부모나 다른 검사자에 의한 평가나 자기 보고식 평가보다 훨씬 객관적이며 타당한 검사라고 볼 수 있다. 또한 Mayer와 Salovey(1997)는 정서지능 측정은 어떤 검사 상황에서 문제를 제시하고 그 문제를 해결하는 정서적 능력을 직접 측정해야 한다고 주장하였지만 유아의 경우 이러한 검사 상황에서는 자신의 정서적 능력을 충분히 나타낼 수 있는 언어적 행동적 표현 능력이 부족하므로 교사가 자연스러운 상황에서 정서적 대처 능력이나 문제해결력을 관찰 측정하는 것이 더 적절한 방법이라고 볼 수 있다. 둘째, 본 정서지능 평가도구는 Mayer와 Salovey(1997)의 이론에 적합하게 4영역으로 구성되어 있으며 각 영역은 다시 4개의 수준으로 나뉘어 있어 Mayer와 Salovey의 정서지능 개념을 가장 포괄적으로 측정하

였다고 할 수 있다. Goleman(1995)의 정서지능 이론은 정서지능이 5요인으로 구성되어 있으며 현재 많이 인용되고 있고 그 이론에 근거하여 정서지능 척도가 개발되고 있으나 본 평가도구에서는 Goleman이나 다른 정서이론가들이 정서지능의 요소로 주장하는 사회성이나 동기화, 낙관성, 또는 충동 억제력이나 인내력, 재능 등과도 다른 관점에서 측정하고자 하였다. 셋째, 정서지능은 문화와 또는 그 하위문화에 따라 달라져야 하며 모든 상황에 다 적용될 수 있는 정서지능이 높은 행동을 구체화 할 수 없는 경우가 많다고 주장된다(Mayer & Salovey, 1997; Lynch & Hanson, 1992). 그러므로 본 평가도구에서는 문항을 작성할 때, 아주 구체적 상황을 제시하고 그 상황에서 우리 나라의 문화적, 교육적 규범에서 볼 때 가장 적절한 정서지능이 높은 행동이 무엇인가를 고려하여 문항을 진술하였다. 서양 문화에서 보다는 동양적, 한국적 문화의 특성을 감안하여 정서의 반영적 조절 영역에서 정서의 직선적 표현보다 완곡하거나 조절 할 수 있는 능력을 강조하였다. 그러나 정서지능이 높은 행동을 단순히 규범에 적절한 행동으로만 규정하지 않고 개인의 심리적 만족감이나 적응의 측면을 동시에 고려하였다. 예를 들면, '유아는 놀이시 싫증날 때 자꾸하면 더 싫어진다고 말한다'라는 문항에서와 같이 자신의 정서에 대한 지식을 솔직히 표현할 수 있는 것을 정서 지능이 높은 것으로 평가하도록 함으로써 무조건 참고 인내하는 것보다 유아의 심리적 만족도와 적응을 동시에 고려하였다. 넷째, 본 평가도구는 교육현장에서 정서지능을 측정할

수 있는 이점이 있다. 어떤 특별한 상황에서 특수한 검사자들에 의하여 평가되는 것이 아니라 유치원 일과 중에 교사에 의해 측정되기 때문에 정서지능에 대한 이해와 기본적인 평가 지침에 대한 지식만 있으면 짧은 훈련으로 어떤 교사라도 쉽게 유아를 평가할 수 있고 쉽게 교육에 피드백을 제공할 수 있다. 정서지능을 교사에 의해 평가할 수 있도록한 평가도구로 김경희(1998)의 교사용 유아 정서지능 평정척도가 있으나 이 도구는 Mayer와 Salovey(1997)의 이론에 근거한 평가도구가 아니며 또한 교사가 일반적 상황에서 아동의 발달 정도를 평정하는 것이지 교육현장에서 구체적 행동을 관찰 평정하도록 된 평정척도는 아니다. 다섯째, 본 평가도구는 신뢰도와 타당도가 비교적 양호한 것으로 평가되었다. Cronbach의 Alpha에 의한 내적일치도가 상당히 높게 나타났으며 요인분석 결과도 Mayer와 Salovey(1997)의 이론에서 처럼 정서지능이 4영역으로 구성되었음을 지지하고 있다. 공인타당도에서 자기보고식 정서지능 평가와는 그렇게 높지않은 상관을 보였지만, 이는 준거로 사용된 유아의 자기보고식 검사가 가지는 한계 때문으로 해석되고, 사회적응 행동발달 평가와는 비교적 높은 상관을 보였으므로 하나의 기준에 대한 공인타당도는 검증되었다고 본다. 또한 정서지능의 하위요인간에 중간 정도의 상관이 있는 것은 Mayer와 Salovey(1997)가 주장하는 정서지능 측정도구의 기본적 조건을 만족 시킨다고 할 수 있다. 여섯째, 본 평가도구는 전국적 규준이 작성됨으로써 유아의 상대적 정서지능 발달 평가를 할 수 있다는 이점

이 있다. 이제까지 개발된 정서지능 검사 도구들은 아직 표준화되지 못하여 상대적 비교는 불가능하였으나 본 연구가 표준화됨으로써 정서지능의 발달정도를 객관적으로 평가할 수 있게 되었다.

그러나 본 평가도구를 개발하고 표준화하는 과정에서 나타난 몇가지 문제점과 앞으로 이 평가도구를 더욱 정교화하고 발전시키고자 할 때 유의해야 할 점들을 지적한다면 다음과 같다.

첫째, 본 평가도구에 의한 정서지능의 정도에 근본적으로 성별간의 차이가 있다는 점이다. 대부분의 정서지능을 나타내 보이는 상황이 여아들에게 더 적합하기 때문에 나타나는 결과일 수도 있고 여아들이 정서적으로 좀 더 일찍 성숙하기 때문일 수도 있다. Goleman(1995)같은 정서지능 이론가들도 정서의 표현에서 성차가 있음을 시사하며 PONS 검사를 통한 감정이입 능력에서 여성이 더 높음을 보고하고 있다. 그러므로 정서지능의 성차에 대한 연구가 앞으로 더 이루어져야 할 부분이며, 새로운 검사가 개발될 때 반드시 유의하여야 할 사항이다.

둘째, 본 평가도구의 구인타당도는 정서지능의 상위 4영역에 대해서만 검증되었다. 상위 4영역이 다시 4개의 수준으로 분류될 지에 대해서 본 연구에서는 검증하지 못하였다. 문항을 작성할 때는 4개의 수준들이 서로 독립적이 되도록 하고 각각 그 기본 개념이 반영되도록 하였으나 요인분석 과정에서 4수준이 명확하게 추출되지 못하였다. Mayer와 Salovey(1997)의 개념적 정의에서도 이 4수준은 상당히 중복되는 측면도 많았고 개념이 불분명한 측면도 있었기 때문에 좀 더 정

교화할 필요가 있다고 본다.

셋째, 본 평가도구의 평정자간 일치도가 아주 높은 수준을 보이지 못한 점은 신뢰도 검증을 위한 미래의 연구가 더 필요함을 시사한다. 정확한 일치도를 보기 위하여 동일한 유아를 두명의 교사가 동시에 평가하여야 할 것이다. 이를 위해서는 한 개의 반을 두명의 교사가 담당하는 학급이 표집되어야 한다.

본 평가도구를 실시함에 있어서 연구자나 교사들이 유념하여야 할 점들을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 정서지능을 평가하기 위하여 교사는 충분히 정서지능의 개념이나 이론적 배경을 숙지할 필요가 있다. 많은 교사들이 정서지능을 사회적 능력, 풍부한 감수성, 동기유발, 낙관성, 인내심 등과 같은 개념으로 오해할 수 있다. 이러한 선입견을 가진 교사들은 문항에 제시된 행동에 대하여 객관적 관찰 결과를 통하여 평가하기보다 이러한 선입견에 영향을 받기 쉽다. 그러므로 정서지능에 대한 충분한 이해를 한 후 평가에 임해야 할 것이다.

둘째, 정확한 평가를 위해서는 교사는 평가문항을 기억할 필요가 있다. 교육활동 중 평가문항과 관련된 행동이나 반응을 관찰했을 경우 즉시 기록하거나 기억하여 평가에 반영할 수 있기 위해서이다.

셋째, 관찰 점수와 추정 점수의 구분은 평가문항에서 제시하는 동일한 상황에서 그 행동을 관찰한 적이 있으면 관찰 점수가 되고 동일한 상황은 아니지만 유사한 상황에서 유사한 반응을 관찰한 적이 있으면 추정점수가 된다. 관찰 점수와 추정 점수는 동일하게 점수화되므로 가능하면 추정점수를 줄일 수 있도록 하여야 한다.

요약하자면 본 평가도구는 유아를 대상으로 교사에 의해 정서지능을 평가할 수 있는 비교적 타당한 도구라고 할 수 있다. 그러나 이전에 이와 유사한 도구가 전혀 없는 상태에서 이론적 틀에만 근거하여 최초로 개발된 도구이기 때문에 아직 완벽하다고 말할 수는 없다. 앞으로 신뢰도나 타당도를 높이기 위한 수정 보완 연구가 더 이루어져야 할 것이며 표준화를 위한 표집대상도 더 넓혀가야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 곽윤정(1997). 정서지능의 발달 경향성과 구인타당성에 관한 연구. 서울대학교 대학원 석사 학위 논문.
- 김경희(1998). 교사용 유아 정서 지능 평정 척도 개발에 관한 연구. 연세대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 문용린(1996). 한국 학생들의 정서지능 측정연구. 새로운 지능의 개념: 감성 지능. 삼성생명 사회정신 건강 연구소와 서울대학교 교육 연구소 주최 피터 셀러비 교수 초청강연회 발표 논문집.
- 문용린(1997). 정서지능(EQ) 진단 검사. 서울대학교 교육과학 연구소.
- 문용린(1998). 정서지능연구의 현재와 미래. 한국아동학회 추계 학술대회, EQ, 제대로 알고 있는가? :정서지능의 이해와 적용(pp.3-16). 기조강연.
- 이영자, 이종숙, 양옥송(1988). 유아를 위한 사회적응행동발달검사지 개발연구, 유아교육연구, 8, 87~104.
- Buck, R.(1975). Nonverbal communi-

- cation of affect in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 644-653.
- Buck, R.(1977). Nonverbal communication accuracy in preschool children: Relationships with personality and skin conductance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 225-236.
- Gardner, H.(1983). *Frames of mind: The theory of multifarious intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D.(1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hogan, R.(1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316.
- Lynch, E.. W. & Hansen, M. J. (1992). *Developing cross culture competence: A guide for working with young children and their families*. Baltimore, ML: Paul H. Brookes.
- Mayer, J. D., & Salovey, P.(1997). What is emotional intelligence. In P. Salovey and D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York:Basic Books.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P.(1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 53(3 & 4), 772-781.
- Mehrabien., & Epstein, N.(1970). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Rosental, R., Hall, J. A., DiMatteo, M. R., Rogers, P. L. & Archer, D.(1979). *Sensitivity to nonverbal communication: The PONS test*. Baltimore, ML:Johns Hopkins University Press.
- Salovey, P.(1996). *Emotional intelligence : Another way to be smart?* Paper presented at the Sejong Culture Center, Seoul, Korea.
- Salovey, P., & Mayer, J. D.(1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Scarr, S.(1989). Protecting general intelligence: Constructs and consequences for interventions, In R. L. Linn(Ed.), *Intelligence: Measurement theory, and public policy*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Walker, H. M., & McConnell, S. (1995). *Walker-McConnell scale of social competence and school adjustment-elementary version*. San Diego, CA: Singular.

부록

정서지능 평가문항

I 영역 (정서의 인식과 표현)

1. 유아는 동원시 부모와 떨어지기 싫으나, 놀기위해 서는 부모와 떨어져서 교실로 들어가야함을 안다. (1-1, P, A1)
2. 유아는 놀이계획에 많은 놀이를 하고 싶으나 몇 가지만 할 수 있음을 안다. (1-1, P, B4)
3. 유아는 계획한 놀이를 끝냈을 때 기분이 좋아진다는 것을 안다. (1-1, P, B5)
4. 유아는 여러 가지 놀이 중 자기가 좋아하는 놀이의 순서를 할 수 있다. (1-1, P, G10)
5. 유아는 좋아하는 친구/교사와 간식을 같이 먹으면 즐거워서 잘 먹을 수 있음을 안다. (1-1, P, H3)
6. 유아는 실수로 친구를 다치게 했을 때 "미안하다"고 말하면 마음이 가벼워짐을 알 수 있다. (1-1, P, I2)
7. 유아는 친구와 함께 놀이하면 더욱 즐겁게 놀이할 수 있다는 것을 안다. (1-1, P, I4)
8. 유아는 언어, 음률, 미술 등으로 다른 사물이나 상황에 대한 감정을 표현할 수 있다. (1-2, P, G11)
9. 유아는 친구가 속상해 하거나 난처해 할 때 즐거워하거나 웃는다. (1-2, N, G16)
10. 유아는 놀이계획에서 다른 친구들이 좋아할 놀이와 싫어할 놀이를 구별할 줄 안다. (1-2, P, B1)
11. 유아는 자신이 친구를 방해했을 때 친구가 싫어하는 것을 안다. (1-2, P, C1)
12. 유아는 정리정돈을 잘하면 교사나 친구들이 기뻐한다는 것을 안다. (1-2, P, D7)
13. 유아는 자신이 정리하지 않고 놀면 친구들도 정리하고 싶지 않을 수 있다는 것을 안다. (1-2, P, D9)
14. 유아는 다른 친구의 실수한 감정을 이해할 수 있다. (1-2, P, E1)
15. 유아는 친구들을 못살게 굴면 결국 친구들이 놀아주지 않을 것을 안다. (1-2, P, F18)
16. 유아는 다른 사람이 화가 난 것을 안다. (1-2, P, F2)
17. 유아는 활동을 하지 않거나 친구의 활동을 방해했을 때 교사 또는 친구가 화낼 것임을 안다. (1-2, P, G17)
18. 유아는 극화놀이시 역할 행동, 몸짓, 상황을 통해 다른 사람의 정서를 인식할 수 있다. (1-2, P, G3)
19. 유아는 동화를 들으면서 주인공의 정서를 이해하여 말 할 수 있다. (1-2, P, G4)
20. 유아는 다른 친구의 표정으로 그 친구가 좋아하고 싫어하는 간식을 알 수 있다. (1-2, P, H1)
21. 유아는 간식을 잘먹으면 부모가 좋아하고 정해진 양을 먹지 않으면 속상해 함을 알 수 있다. (1-2, P, H4)
22. 유아는 놀이활동을 즐겁게 한다. (1-3, P, G1)
23. 유아는 하고싶은 것이 무엇인지 모른다. (1-3, N, G6)
24. 유아는 동원시 유치원에 들어오기 싫어도 우는 것으로 표현하지는 않는다. (1-3, P, A4)
25. 유아는 놀이계획에서 좋아하는 놀이를 좋다고 말이나 행동으로 표현한다. (1-3, P, B2)
26. 유아는 실수한 사람이 화를 내는 것은 적절하지 않으므로 화를 내지 않는다. (1-3, P, E5)
27. 유아는 화를 내면 나중에 친구에게 진심으로 미안해짐을 안다는 것을 말로 표현한다. (교사가 물어서 대답할 때도 포함) (1-3, P, F12)
28. 유아는 화가 나도 울지 않고 화난 이유를 말로 해야 하므로 말로 표현한다. (1-3, P, F16)
29. 유아는 화가 나도 물건을 던지지 않는다. (1-3, P, F17)
30. 유아는 활동시 부탁하기 위해서는 공손히 말한다. (1-3, P, G24)
31. 유아는 놀잇감을 친구에게 주기 싫어서 정리하지 않거나 놀잇감을 숨기는 것은 치사한 것임을 안다. (1-4, P, D6)
32. 유아는 친구가 물건을 던지는 상황은 무섭고 화가 난다는 것을 안다. (1-4, P, F11)
33. 유아는 놀이가 하기 싫은 기분과 놀이를 할 줄 몰라서 부끄러워하는 것을 구분할 수 있다. (1-4, P, G15)

II 영역 (정서에 의한 사고 촉진)

1. 유아는 귀가시 선생님과 친구와 헤어지기 싫으나 다음날 만날 수 있으므로 집에 간다고 말한다. (2-1, P, A6)
2. 유아는 귀가시 친구와 헤어지기 싫다는 표현에 동조하며 집에 갔다가 다시 만날 계획을 한다. (2-1, P, A7)
3. 유아는 두가지 놀이중 한가지만 선택하면 선택하지 않은 다른 놀이가 더 하고 싶어지는 마음은 있지만 참고 놀이를 한다. (2-1, P, B11)
4. 유아는 교사가 물었을 때 집단활동에 참여하고 싶어도 참아야하는 일이 많아 참여하기 싫다고 말 할 수 있다.(게임용 재미있으나 순서를 기다리는 것은 지루하다고 이유를 말한다)(항상 잘하는 유아는 높은 점수를 준다.) (2-1, P, C3)
5. 유아는 대소집단 활동시 하고 싶지 않아도 친구와 놀이할 때 즐거움을 생각하여 참여한다. (2-2, P, C13)
6. 유아는 친구들 앞에서 발표하기 힘들어하는 친구의 기분을 알고 위로나 변명을 해준다. (2-2, P, C5)
7. 유아는 친구만 칭찬을 받을 때 부러워도 자신이 칭찬 받았을때를 생각하여 축하해 주어야함을 안다. (2-2, P, F4)
8. 유아는 타인의 기분을 좋게 하기 위하여 재미있는 이야기를 해준다. (2-2, P, G12)
9. 유아는 놀이시 친구의 생각으로 재미있는 활동을 함께 한 것을 칭찬한다. (2-2, P, G18)
10. 유아는 기분이 좋지않은 친구를 놀이가 재미있다고 이끌어 놀이에 참여시킨다. (2-2, P, G25)
11. 유아는 다른 친구가 좋아하는 간식을 더 주거나 주라고 말한다. (2-2, P, H2)
12. 유아는 동물에 대한 사랑과 보호의 감정을 떠올리며 동물먹이주기 당면으로서의 책임을 다한다. (2-2, P, I1)
13. 유아는 놀다가 실수로 친구에게 피해를 주었을 때 자기가 하고 싶은 놀이를 못한 속상함과 친구에게 미안함을 동시에 느낄 수 있다. (2-3, P, F9)
14. 유아는 자기를 괴롭힌 친구가 선생님에게 야단맞아 울 때 기분이 좋았다가 측은하게 느낀다. (2-3, P, I3)
15. 유아는 동원시 유치원에서 놀이하다보면 부모와 떨어져 슬픈 감정이 사라지고 즐거운 마음으로 자신의 정서가 바뀔 수 있음을 알고 표현한다. (2-3, P, A2)
16. 유아는 유치원에 올때까지는 속상했다가도 친구가 "우리 재미있게 놀자"하고 이끌면 기분을 바꿔 교실로 즐겁게 들어간다. (2-3, P, A5)
17. 유아는 칭찬받은 친구에게 축하를 하면 기분이 좋아짐을 안다. (2-3, P, B13)
18. 유아는 기분이 우울할 때 음악을 듣거나 즐거운 동화를 들으면 기분이 좋아지는 것을 안다. (2-3, P, C6)
19. 유아는 정리하기는 힘들으나 정리후 깨끗해지면 기분이 좋아진다는 것을 안다. (2-3, P, D4)
20. 유아는 놀이계획에서 한가지 활동에 대하여 하고 싶기도 하고 하기 싫기도 한 감정을 표현할 수 있다.(예-손가락그림이 재미있으나 손에 풀을 묻혀야함으로 하기 싫다고 표현한다) (2-4, P, B3)
21. 유아는 놀이계획을 화내면서 하기보다 즐겁게 하면 어려운 놀이가 잘된다는 것을 안다. (2-4, P, B6)
22. 유아는 실패하거나 잘 안될 경우 성공해서 즐거웠던 경험을 생각하여 말하며 다시 시도해본다. (2-4, P, C7)
23. 유아는 정리할 때 친구와 게임처럼 하면 즐겁게 할 수 있음을 안다. (2-4, P, D5)
24. 유아는 실수한 친구를 도와서 실수한 상황을 빨리 모면하게 해준다.(예-우유를 엔질렀을 경우 빨리 휴지를 가져다주는 경우 높은 점수로 평가한다) (2-4, P, E6)
25. 유아는 기분이 나쁘면 활동이 재미없어지는 것을 알고 의도적으로 기분을 바꾸려고 애써 노력한다. (예-노래를 흥얼거린다) (2-4, P, G14)

III 영역(정서 지식의 활용)

유아는 놀이계획을 잘하는 친구에게 부러움을 적절하게 표현한다.	(3-1, P, B7)
유아는 자신이나 친구가 수줍거나 부끄러워 발표를 하지 못할 때 그 감정상태를 수줍거나 부끄럽다고 말로 표현한다.	(3-1, P, C8)
유아는 자신이 화가 난 정도를 다른 사람에게 적절히 표현한다.	(3-1, P, F1)
유아는 친구와의 갈등시 자신의 억울함을 표현한다.	(3-1, P, F8)
유아는 놀이시 싫증날 때 자꾸 하면 더 싫어진다고 말한다.	(3-2, P, G22)
유아는 놀이활동이 잘 안될 때 자신의 좌절감을 적절하게 표현한다.(예-시간이 경과한 후 다시 시도하는 등)	(3-2, P, G29)
유아는 어려운 놀이를 새롭게 시도하거나 계획이 어려워서 도움이 필요한 경우에는 도움을 요청하여 완수하려 한다.	(3-2, P, B14)
유아는 놀이계획에서 부당하다고 생각될 때 부당함을 말로 적절하게 항의할 수 있다.	(3-2, P, B8)
유아는 협동해서 놀이해야 하는 경우 친구에게 도움을 요청하여 도움을 받을 수 있다.	(3-2, P, C14)
유아는 자신이 하고 싶은 활동을 더 빨리하기위해 친구의 정리정돈을 도와주거나 또는 재촉할 수 있다.	(3-2, P, D8)
유아는 자신의 실수에 대해 친구가 놀리면 누구나 실수할 수 있음을 상기시키어 놀리지 말라고 한다.	(3-2, P, E3)
유아는 화가 나서 우는 친구를 위로한다.	(3-2, P, F10)
유아는 친구가 놀리면 기분나쁘니 놀리지 말라고 적절히 말한다.	(3-2, P, F3)
유아는 놀잇감을 갖고 싶거나 친구가 놀잇감을 빼앗을 때 친구임을 내세워 협상한다.	(3-2, P, F7)
유아는 친구가 혼자 놀잇감을 독점할 때(부당하다고 생각될 때) 분노를 느끼고 이를 적절히 말이나 행동으로 표현할 수 있다.	(3-2, P, G19)
유아는 활동을 하고 싶지않을 때 머뭇거리며 활동을 하고 싶지않은 이유를 말한다.	(3-2, P, G21)
유아는 자신이 한 활동에 대해 자랑하고 싶을 때 적절하게 다른 사람의 관심을 끌고 자신의 정서를 표현할 수 있다.	(3-2, P, G27)
유아는 친구의 성의없는 사과에 (억양과 어조로 알아냄) 이의를 제기할 수 있다.	(3-2, P, G8)
유아는 동화등기를 하고 등장인물의 감정을 불러일으켜 역할을 바꾸어 가며 놀이를 적절히 할 수 있다.	(3-3, P, G13)
유아는 놀이를 잘하는 친구를 보면 부럽기도 하고 질투가 나서 놀이를 더 잘하려고 한다.(두가지 정서가 모두 나타날 때에 해당되며 한가지 정서만 나타나면 거의 나타나지 않은 것으로 평가한다)	(3-3, P, B9)
유아는 자신이 실수한 것이 알려지면 실수한 것이 화가 나기도 하고 다른 사람에게는 창피하다고 말할 수 있다.	(3-3, P, E2)
유아는 화가 나 있어도 도움이 필요하면 화를 내게 한 사람에게도 도움을 요청한다.	(3-3, P, G23)
유아는 틀린 대답을 해도 실망에 빠져있지 않고 재시도한다.(영뚱한 대답을 하며 실망하지도 않을 경우 낮은 점수를 준다.)	(3-4, P, C12)
유아는 친구가 물건을 던지면 무섭기도 하고 화도 나서 그 친구와 놀기가 싫어진다고 말한다.	(3-4, P, F13)
유아는 친구와 싸운 후 자신이 먼저 스스로 사과함으로써 친구의 사과를 이끌어낼 수 있다.	(3-4, P, F19)
유아는 하고 싶어서 시작한 활동이 하기 싫어질 수도 있음을 표현한다.(예-친구와 블록 놀이를 하다가 블록이 잘 만들어지지 않으면 하기 싫어질 수도 있다는 것을 표현한다)	(3-4, P, G20)
유아는 자신의 주장이 무시되거나 거부되었을 때도 화를 내지않고 다른 사람이 자신의 생각에 관심을 갖도록 하면서 자신의 주장을 펼 수 있다.	(3-4, P, G28)

IV 영역 (정서의 반영적 조절)

1. 유아는 등원시 지나치게 흥분하여 과잉행동을 한다. (4-1, N, A3)
2. 유아는 다른 놀이를 하면서 하고 싶은 놀이영역의 차례를 기다린다. (4-1, P, B12)
3. 유아는 게임시 저도 받아들이고 이긴편을 축하해준다. (4-1, P, C11)
4. 유아는 친구에게 실수했을 때 미안해 하고 용서받으면 진심으로 고마워한다. (4-1, P, C9)
5. 유아는 즐거운 마음으로 정리정돈을 한다. (4-1, P, D1)
6. 유아는 자신도 실수할 수 있음을 알기 때문에 친구의 실수를 놀리지 않는다.(친구의 실수를 놀리지 않는 경우 높은 점수를 준다) (4-1, P, E4)
7. 유아는 화가나면 다른 친구에게 화풀이를 한다. (4-2, N, F15)
8. 유아는 자신이 만든 작품이나 놀잇감이 망가졌을 때 울고 떼쓰는 등 부적절하게 표현한다. (4-2, N, G2)
9. 유아는 친구들도 먼저 말하고 싶어함을 알기 때문에 선생님이 시킬때까지 기다린다.(나서거나 기다리지 않는 경우 낮은 점수를 준다) (4-2, P, C4)
10. 유아는 더 놀고 싶지만 참고 다음을 위하여 정리한다. (4-2, P, D3)
11. 유아는 게임시 지는 것이 분명하여 속상할 때도 참고 끝까지 한다. (4-2, P, F14)
12. 유아는 싫은 친구와도 참고 함께 활동한다. (4-2, P, F5)
13. 유아는 화가나면 감정을 가라앉힌 다음에 자신의 요구를 주장한다. (4-2, P, F6)
14. 유아는 친구가 놀이하라고 하면 친구의 기분을 생각해 그 요구를 들어준다. (4-2, P, G5)
15. 유아는 놀이기구를 혼자서 독점하는 친구에게 화가나서 때려주고 싶지만 참고 말로 표현한다. (4-2, P, I5)
16. 유아는 놀이계획시 못하는 친구가 같이 놀자고 하면 귀찮지만 친구의 입장을 배려하여 같이 놀이한다. (4-3, P, B10)
17. 유아는 싫은 유아가 옆에 앉을 경우 싫다고 친구를 밀거나 짜증을 낸다. (4-4, N, C2)
18. 유아는 정리하지 않은 친구에게 화를 내거나 때린다. (4-4, N, D2)
19. 유아는 친구와 같이 놀고 싶을 때 친구의 활동을 방해한다. (4-4, N, G7)
20. 유아는 자기가 좋아하는 놀이를 친구가 원할 때 자발적으로는 친구에게 양보하지 못한다. (4-4, N, G9)
21. 유아는 동화듣기에 방해가 되므로 말을 참고 기다린다. (4-4, P, C10)
22. 유아는 놀이시 친구가 부탁하면 자발적으로 도와주려고 노력한다. (4-4, P, G36)
23. 유아는 놀이기구를 더 타고 싶으나 다른 친구들이 기다리고 있으므로 양보한다. (4-4, P, I6)

부록 2

원점수와 표준점수에 대한 연령별 백분위 기준

원점수	3세		4세		5세		원점수	3세		4세		5세		원점수	3세		4세		5세	
	표준점수	백분위	표준점수	백분위	표준점수	백분위		표준점수	백분위	표준점수	백분위	표준점수	백분위		표준점수	백분위	표준점수	백분위	표준점수	백분위
420					149	100	343	116	89.3	116	91.4	116	86.3	266	83	21.9	83	11.8	83	7.7
419							342			116	90.9	116	85.7	265			83	10.9	83	7.3
418			148	100			341			115	89.5	115	85.1	264	82	20.5	82	10.5	82	6.9
417			148	99.8			340	115	88.8	115	89.1	115	84.3	263			82	10.2	82	6.7
416							339	114	88.4	114	88.4	114	83.5	262	82	20.1	82	9.8	82	6.5
415			147	99.5			338					114	83.0	261			81	8.9	81	5.9
414							337	114	87.5	114	88.2	114	81.9	260			81	8.2	81	5.7
413					146	99.9	336			113	88.0	113	81.2	259	80	19.2	80	8.0	80	5.6
412					146	99.8	335	113	87.1	113	87.7	113	80.7	258	80	18.8	80	7.7	80	5.3
411							334	112	86.6	112	87.5	112	79.7	257	79	17.9	79	7.5	79	5.0
410							333	112	85.7	112	87.0	112	79.1	256	79	17.4	79	7.0	79	4.9
409					144	99.7	332	111	84.8			111	78.5	255			79	6.1	79	4.7
408							331	111	83.9	111	86.1	111	78.3	254	78	17.0	78	5.7		
407					143	99.6	330			111	85.7	111	77.2	253	78	16.5			78	4.5
406							329			110	84.8	110	76.3	252			77	4.8	77	4.3
405							328			110	83.6	110	75.4	251	77	15.6			77	4.1
404					142	99.4	327	109	83.5	109	83.0	109	74.2	250	76	15.2				
403	142	100					326	109	83.0	109	82.5	109	73.2	249					76	3.8
402							325			108	81.1	108	72.7	248	76	14.7	76	3.6	76	3.6
401							324			108	80.5	108	71.4	247	75	14.3			75	3.2
400			140	99.3	140	99.2	323	108	81.7	108	80.0	108	70.8	246	75	13.4	75	3.2	75	3.0
399			140	99.1			322	107	79.9	107	79.3	107	68.9	245	74	11.2	74	3.0	74	2.9
398			140	98.9			321	107	79.0	107	78.4	107	67.9	244	74	10.7	74	2.7	74	2.6
397					139	99.1	320			106	77.5	106	65.9	243	73	10.3			73	2.7
396					139	98.9	319	106	78.1	106	76.8	106	64.0	242						
395							318	105	77.2	105	74.8	105	63.0	241			73	2.5	73	2.4
394					138	98.7	317	105	76.3	105	73.6	105	61.1	240					72	2.2
393							316	105	75.9	105	72.7	105	59.4	239	72	9.8	72	2.3	72	2.0
392					137	98.6	315	104	75.0	104	71.8	104	58.6	238					71	1.8
391					137	98.5	314	104	74.1	104	71.1	104	56.1	237	71	9.4	71	2.0		
390					136	98.4	313	103	72.3	103	70.0	103	54.5	236	70	8.9			70	1.7
389							312	103	71.0	103	68.2	103	53.1	235	70	8.5				
388					135	98.2	311	102	69.6	102	66.1	102	52.6	234	70	8.0			70	1.5
387			135	98.6			310	102	68.3	102	64.5	102	50.7	233	69	7.6				
386			134	98.4	134	98.1	309	102	67.4	102	62.7	102	48.9	232						
385							308	101	66.1	101	61.8	101	47.8	231	68	7.1	68	1.8	68	1.4
384							307	101	64.7	101	59.3	101	46.5	230	68	6.7			68	1.3
383	133	99.6	133	98.2	133	97.8	306	100	64.3	100	58.2	100	44.8	229			67	1.6		
382					133	97.7	305	100	63.8	100	56.8	100	43.6	228	67	6.3				
381					132	97.3	304	99	62.5	99	55.9	99	42.4	227			67	1.4	67	1.2
380					132	97.2	303	99	61.6	99	55.5	99	40.6	226						
379							302	99	59.8	99	53.9	99	39.2	225						
378					131	97.1	301	98	58.9	98	52.3	98	38.0	224						
377					131	96.9	300	98	58.0	98	51.4	98	36.4	223			65	1.1		
376			130	98.0	130	96.7	299	97	56.3	97	50.7	97	35.3	222					64	1.1
375					130	96.5	298	97	54.5	97	49.3	97	34.2	221						
374	129	98.2	129	97.5	129	96.2	297	96	54.0	96	48.4	96	33.5	220						
373	129	97.8			129	96.1	296	96	53.6	96	47.5	96	32.7	219					63	1.0
372	129	96.9	129	96.6	129	95.6	295	96	51.3	96	45.0	96	31.5	218					63	.9
371	128	96.4			128	95.5	294	95	50.0	95	44.3	95	29.8	217	62	5.4				
370					128	95.3	293	95	48.2	95	43.2	95	28.6	216						
369	127	96.0			127	94.9	292	94	47.3	94	41.8	94	27.5	215						
368	127	95.5			127	94.5	291	94	46.4	94	40.7	94	26.4	214					61	.8
367	126	95.1	126	96.4	126	94.3	290	94	46.0	94	39.5	94	25.5	213	61	4.9				
366					126	94.2	289	93	44.2	93	38.0	93	24.5	212			60	.9		
365					126	93.9	288	93	42.9	93	36.8	93	22.9	211						
364	125	94.6	125	95.9	125	93.7	287	92	42.0	92	34.8	92	21.8	210						
363			125	95.7	125	93.3	286	92	41.1	92	34.1	92	20.8	209			59	.7		
362					124	93.1	285	91	39.3	91	30.2	91	19.8	208						
361					124	92.9	284	91	38.4	91	29.3	91	19.1	207						
360			123	95.0	123	92.7	283	91	36.6	91	30.2	91	17.9	206	58	4.0				
359	123	94.2	123	94.8			282	90	35.3	90	29.3	90	17.2	205						
358			123	94.5	123	92.3	281	90	33.9	90	27.3	90	15.9	204	57	3.6				
357	122	93.7	122	94.3	122	91.7	280	89	33.5	89	27.0	89	15.2	203						
356			122	94.1	122	91.6	279	89	32.6	89	25.2	89	14.2	201					56	.6
355					121	91.4	278	88	32.1	88	23.0	88	13.7	200	55	3.1	55	.5		
354	121	93.3			121	91.3	277	88	30.4	88	22.5	88	13.2	199	55	2.7				
353			120	93.9	120	91.0	276			88	20.7	88	12.6	196	53	1.8				
352	120	92.9	120	93.2	120	90.7	275	87	29.5	87	19.8	87	11.7	195					53	.5
351	120	92.4			120	90.3	274	87	28.6	87	18.4	87	11.4	193	52	1.3				
350	119	92.0			119	90.1	273	86	27.2	86	17.7	86	10.6	192					52	.4
349	119	91.5	119	92.7	119	89.4	272	86	26.8	86	16.4	86	10.1	190					51	.3
348	118	91.1	118	92.5	118	89.0	271			85	15.7	85	9.7	183			48	.2		
347					118	88.6	270	85	25.4	85	15.0	85	9.3	177	45	.9				
346	117	90.6	117	92.0	117	87.8	269	85	24.1	85	14.3	85	9.2	174					44	.2
345	117	90.2	117	91.8	117	86.9	268	84	23.2	84	13.0	84	8.3	173					44	.1
344	117	89.7			117	86.7	267	84	22.8	84	12.0	84	7.9	166	41	.4				

A Study on the Development of the Teacher Rating Scale for Young Children's Emotional Intelligence

Young-Ja Lee

Jongsok Lee

Eunsoo Shin

Department of Early
Childhood Education

Department of
Psychology

Department of Early
Childhood Education

Duksung Women's University

The purpose of this study is to develop a teacher rating scale for young children's emotional intelligence based on the concept of Mayer & Salovey's theory, which is composed of four components: identification and expression of emotion, emotional facilitation of thinking, employing emotional knowledge, and reflective regulation of emotion. This scale which consists of 108 items has not only high reliabilities but also is qualified in terms of content validity, construct validity, and concurrent validity. A major difference between this scale and other measurements is that emotional intelligence can be rated by the classroom teachers through their observing young children's specific behaviors during daily activity periods. This scale is also standardized through nation-wide sampling of three-, four-, and five-year-olds in kindergartens and daycare centers.

**Key words: emotional intelligence • scale for emotional intelligence •
evaluation for young children**