

논문개요

본 연구의 목적은 유아기에 당면하는 정서적 문제를 중심으로 발달적 독서치료 프로그램을 실시하였을 때 정서지능에 어떤 영향을 미치는지를 알아보고자 한다. 또한 이러한 영향이 성별, 연령별, 정서문제 유형(동생문제/친구문제)별 차이가 있는지를 알아보고자 한다.

이와 같은 연구목적을 위하여 다음과 같은 가설을 설정하였다.

가설1 : 발달적 독서치료 프로그램은 유아의 정서지능에 영향을 줄 것이다.

가설2 : 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향은 따라 차이를 나타낼 것이다.

가설3 : 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향은 연령에 따라 차이를 나타낼 것이다.

가설4 : 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향은 유아의 정서문제 유형(동생문제/친구문제)에 따라 차이를 나타낼 것이다.

본 연구의 대상은 경기도 지역에 소재한 유아교육기관의 만 4, 5세 유아 중 동생과 친구문제로 정서적 어려움을 갖고 있는 유아 74명이다. 본 독서치료 프로그램은 2005년 4월 4일부터 6월 24일까지 12주 동안 20회에 걸쳐 실시되었다. 연구도구로 「정서적 문제 설문지」와, 「유아용 정서지능 평가 도구(이영자, 이종숙, 신은수, 2000)를 사용하였다. 본 연구의 독서치료 프로그램은 Beaty(1993), Hynes와 Hynes(2001)등의 프로그램을 기초로 연구의

목적에 맞게 재구성하였다. 자료분석을 위해 SPSS WIN12.0 프로그램을 이용하여 분석하였으며, 수집된 자료는 t검증, 공분산분석에 의해 통계적으로 분석하였다.

본 연구의 주요 결과는 다음과 같다.

첫째, 발달적 독서치료 프로그램을 실시한 실험 집단의 유아가 발달적 독서치료 프로그램을 실시하지 않은 비교집단의 유아 보다 정서지능이 향상되었다. 정서지능의 하위요소별로 볼 때 정서의 인식과 표현, 정서에 의한 사고 촉진, 정서적 지식의 활용, 정서의 반영적 조절의 4개 요소 모두에서 유의미하게 효과가 있었다.

둘째, 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향은 여아가 남아보다 더 효과적 이었다. 정서지능의 하위요소별로 볼 때 정서에 의한 사고 촉진, 정서적 지식의 활용의 2요인에서 여아가 남아보다 더 효과적이었다.

셋째, 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향은 연령에 따라 차이가 나타나지 않았다.

넷째, 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향은 정서문제 유형(동생문제/친구문제)에 따라 차이가 나타나지 않았다.

이러한 연구결과는 유아기에 정서적 문제를 겪고 있는 유아를 대상으로 한 발달적 독서치료 프로그램과 정서지능과의 관계를 해석하고 설명하는데 새로운 틀을 제공할 수 있을 것이다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제 및 가설	4
3. 용어의 정의	6
4. 연구의 제한점	8
II. 이론적 배경	9
1. 정서지능	9
2. 독서치료	25
3. 독서치료와 정서지능	43
III. 연구 방법	51
1. 연구 대상	51
2. 연구 도구	52
3. 독서치료 프로그램 구성	54
4. 실험 절차	61
5. 자료 처리	71

IV. 연구 결과 및 해석	72
1. 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향	72
2. 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 성별에 따른 영향	84
3. 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 연령에 따른 영향	96
4. 발달적 독서치료프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 정서문제 유형별 영향	106
V. 요약 및 논의	116
1. 연구의 요약	116
2. 논의 및 제언	117

참고문헌

ABSTRACT

부록

표 목 차

<표 1> 정서지능의 4영역 4수준 모형	13
<표 2> 연구 대상	51
<표 3> 정서지능 4영역 16수준 43항목 및 평가문항	53
<표 4> 독서치료 프로그램 기본 구성	56
<표 5> 독서치료 프로그램 활동의 예 1	59
<표 6> 독서치료 프로그램 활동의 예 2	60
<표 7> 실험설계모형	61
<표 8> 예비연구 독서치료 프로그램의 구성 및 활동	64
<표 9> 본 실험 독서치료 프로그램 활동 1	67
<표 10> 본 실험 독서치료 프로그램 활동 2	69
<표 11> 실험집단과 비교집단간 정서지능 사전 검사의 차이 검증	72
<표 12> 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서지능의 평균과 표준편차	73
<표 13> 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서지능의 공분산 분석	75
<표 14> 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서 인식과 표현의 평균 표준편차.....	76
<표 15> 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서 인식과 표현의 공 분산 분석	77
<표 16> 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서에 의한 사고 축진의 평균과 표준편차	78
<표 17> 독서치료 프로그램의 실시 유·무 집단간 정서에 의한 사고 축진 의 공분산 분석	79

<표 18> 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단 간 정서적 지식 활용의 평균 과 표준편차	80
<표 19> 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서적 지식 활용의 공분산 분석	81
<표 20> 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서 반영적 조절의 평균과 표준편차	82
<표 21> 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단 간 정서 반영적 조절의 공분 산 분석	83
<표 22> 정서지능 사전검사의 남·여 별 차이 검증	84
<표 23> 성별 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서지능의 평균과 표 준편차	85
<표 24> 성별에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서지능의 공분산분석	86
<표 25> 유아의 성별에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서 인식과 표현의 평균, 표준편차	87
<표 26> 성별에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서 인식과 표현의 공분산분석	88
<표 27> 성별에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서에 의한 사고 축진의 평균, 표준편차	89
<표 28> 성별에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서에 의한 사고 축진의 공분산분석	91
<표 29> 성별에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서적 지식 활용의 평균, 표준편차	92
<표 30> 성별에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서적 지식	

활용의 공분산분석	93
<표 31> 성별에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서 반영적 조절의 평균, 표준편차	94
<표 32> 성별에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서 반영적 조절의 공분산분석	95
<표 33> 실험집단과 비교집단 연령별 정서지능 사전검사 검증	96
<표 34> 연령에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단 간 정서지능의 평균, 표준편차	97
<표 35> 연령에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서지능의 공분산분석	98
<표 36> 연령에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서 인식과 표현의 평균, 표준편차	99
<표 37> 연령에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서 인식과 표현의 공분산분석	100
<표 38> 연령에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서에 의한 사고 축진의 평균, 표준편차	101
<표 39> 연령에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서에 의한 사고 축진의 공분산분석	102
<표 40> 연령에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서적 지식 의 활용의 평균, 표준편차	103
<표 41> 연령에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서적 지식 의 활용의 공분산분석	104
<표 42> 연령에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서 반영적 조절의 평균, 표준편차	105

<표 43> 연령에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서 반영적 조절의 분산공분석	106
<표 44> 정서지능의 평균과 표준편차	107
<표 45> 정서문제 유형에 따른 사전·사후 정서지능의 공분산분석.....	108
<표 46> 정서문제유형에 따른 유아의 정서 인식과 표현 평균과 표준편차	109
<표 47> 정서문제 유형에 따른 유아의 정서 인식과 표현 공분산분석....	109
<표 48> 정서문제 유형에 따른 유아의 정서에 의한 사고 촉진 평균과 표준편차	110
<표 49> 정서문제유형에 따른 유아의 정서에 의한 사고 촉진 공분산분석.....	111
<표 50> 정서문제 유형에 따른 유아의 정서적 지식의 활용 평균과 표준편차	112
<표 51> 정서문제 유형에 따른 유아의 정서적 지식의 활용 공분산분석.....	113
<표 52> 정서문제 유형에 따른 유아의 정서 반영적 조절 평균과 표준편차	114
<표 53> 정서문제 유형에 따른 유아의 정서 반영적 조절 공분산분석 ..	115

그림 목 차

[그림 1] 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향	74
[그림 2] 독서치료 프로그램이 유아의 정서 인식과 표현에 미치는 영향	76
[그림 3] 독서치료 프로그램이 유아의 정서에 의한 사고 촉진에 미치는 영향	78
[그림 4] 독서치료 프로그램이 유아의 정서적 지식의 활용에 미치는 영 향	80
[그림 5] 독서치료 프로그램이 유아의 정서 반영적 조절에 미치는 영향	82
[그림 6] 실험집단 유아의 성별에 따른 독서치료 프로그램이 정서지능 에 미치는 영향	85
[그림 7] 실험집단 유아의 성별에 따른 독서치료 프로그램이 정서에 의 한 사고촉진에 미치는 영향	90
[그림 8] 실험집단 유아의 성별에 따른 독서치료 프로그램이 정서적 지 식 활용에 미치는 영향	92

I. 서 론

1. 연구의 필요성과 목적

인간의 기본적인 정서발달은 영·유아기에 이루어진다. 그러므로 이 시기의 정서교육은 어느 시기보다 중요하다고 할 수 있다. 이러한 중요성은 최근 유아교육 분야에서 정서지능에 대한 관심으로 반영되어 강조되고 있다.

정서지능이란 용어는 1990년 미국의 Salovey와 Mayer에 의해 최초로 소개되었으며, Goleman(1995)의 'Emotional Intelligence'라는 저서를 통해 많은 사람들의 관심을 받게 되었다. Goleman은 '정서지능'이란 사회적 유능성을 말하는 사회지능의 한 유형으로서 특질(trait)이나 재능(talent)과는 구별되는 감정(feeling)과 관련된 능력이라고 보았다. 또한 그는 개인이 사회 구성원으로서의 성공적인 삶을 영위하기 위해서 이성과 감성이 조화로운 관계를 이루어야 하며, 인간관계에서 느낄 수 있는 정서적 갈등을 긍정적으로 처리하는 정서능력이 필요하다고 보았다. 그동안 많은 사람들은 성공의 기준으로 비판적 사고력, 문제 해결력, 분석 및 종합 능력 같은 인지적 능력을 중요시 하였다. 이러한 인지적 능력은 정서와는 관련이 없으며, 오히려 정서는 이성을 방해하는 요인으로 알고 있었다. 그러나 최근 사회가 다원화되고 복잡해지면서 타인과의 원만한 인간관계를 맺는 능력은 개인은 물론 사회생활을 위한 주요한 기본 능력으로 등장하게 되었고 정서적인 성숙으로서의 정서지능이 중요하게 고려되어야 한다는 인식이 확대되게 되었다.

따라서 정서지능을 촉진하는 활동에 관한 연구가 유아 교육 분야에서 상당히 관심이 높은 편이다. 정서지능 향상을 위하여 외국에서 개발되고 보급되

고 있는 프로그램으로 Schaps & Battistich(1991)의 아동발달 프로젝트와 Lantierier와 Rodrick(1990)의 창의적 갈등해결 프로그램 등을 들 수 있다. 특히 Mayer와 Salovey(1997)는 적절한 정서지능 향상 프로그램으로 독서 프로그램을 제안하였다. 즉 다양한 독서 프로그램 속에서 주인공의 느낌에 대해 생각해 보고 주인공과 자신이 같은 느낌을 갖게 되는 요소를 파악하며 그러한 느낌에 대해 주인공이 어떻게 대처하는가를 알아봄으로써 정서지능 발달을 꾀할 수 있다는 것이다. 또한 정서지능 프로그램에서 가장 초점을 두어야 할 점은 정서와 지적능력을 상호 보완적으로 연계할 수 있는 다양하고 흥미 있는 실제 활동 들을 일상생활의 맥락 안에서 자연스럽게 교육 할 수 있어야 한다는 것이다. 최근에는 독서 프로그램에서 발전된 보다 체계적인 독서치료가 정서지능을 향상시키기 위한 전략으로 제안되고 있다(Cartledge & Kiarie, 2001).

독서치료(Bibliotherapy)는 인쇄된 자료를 이용하여 사람들이 생각하고 느끼는 방법에 영향을 주고 문제해결을 도우려는 시도로 이미 고대부터 알려지고 실시 되어왔으나, 독서치료라는 용어가 처음으로 사용된 것은 20C초 Crothers에 의하여 비롯되었다고 한다(김현희 외, 2002). 미국에서는 1960년대에 이르러서 심리치료에서 독서치료를 임상적으로 사용 하였으며, 그 후 학교에서 교사나 상담자가 학생을 대상으로 이들이 각 발달단계에서 경험하는 심리적 갈등을 보다 성숙된 방법으로 해결하기 위한 교육적인 목적으로 독서치료를 사용하였다(Lejeune, 1969; Moses & Zaccaria, 1969).

책을 매개로 한 심리치료인 독서치료에 대한 연구는 다른 심리치료 방법들에 비하여 아직 미흡한 실정이다. 그러나 독서치료에 관한 국내·외 실증적 연구는 1990년대 이후 비교적 활발한 편이며, 주로 초등학생이나 청소년을 대상으로 수행되어 왔다. 그러나 이들 연구들은 자아 존중감, 자아개념, 주의력결핍과 과잉행동, 수줍음, 학습태도 등과의 관련을 밝히고 있으며(김옥준, 2000; 정은혜,

2001; 김춘경, 2003; 한명자, 2004; Sullivan, Amie.K, Strang, Harold R, 1987; Wittmer, 1996), 정서지능과의 관련을 증명한 연구는 거의 찾아보기 어렵다.

한편 최근 유아를 대상으로 한 연구에서 논문 제목으로 독서치료라는 용어를 사용하지 않았지만 그림책 관련 토의 활동 및 극화 활동이 유아의 정서지능에 미치는 영향 등 독서치료의 방법과 원리를 적용한 연구가 부분적으로 발표되었다(전방실, 2001; 전재선, 2001). 그러나 이들 연구들은 독서치료의 방법과 원리 중 일부분을 적용하였으므로 체계적인 독서치료를 적용하였다고 보기는 어렵고 아직 연구가 많지 않아 연구결과를 일반화시키기에 무리하다고 하겠다.

이처럼 지금까지 유아를 대상으로 독서치료의 효과를 검증한 연구가 적은 것은 초등학교 시기가 되어야 자기중심성에서 탈피하여 자기인식 및 자아통찰 등이 발달 된다는 전제를 받아 들였기 때문인 것으로 보인다(문연심, 2003). 그러나 최근의 연구들은 유아기에 이미 정서적 능력을 정서지능과 연결시킬 수 있다고 주장 하고 있다. 즉 5~7세 유아들은 정서지능의 하위 요소인 자기인식의 단계에서부터 다른 사람과 분리된 자아에 대해서도 명확하게 이해하며 자아개념, 문제해결력을 통한 자존감 등이 발달 한다고 본다(김경중, 2002).

유아의 발달 특성상 아직까지는 다양한 변인으로 독서치료를 실행하기 어렵지만 오늘날 유아들이 겪고 있는 정서적 문제가 다양해지면서 유아들이 효과적으로 자신의 문제를 대처해 나갈 수 있도록 도와주는 독서치료의 필요성이 점차 증가되고 있다. 즉 유치원에 다니는 유아들도 나이는 어리지만 그 연령의 발달단계에서 경험하는 정서적 문제가 있다. 유아들은 유치원에 다니게 되면서 양육자인 엄마와 하루 종일 지내던 생활에서 갑자기 엄마와 떨어져서 유치원이라는 낯선 상황에 접하게 되거나, 새로 동생이 태어나 엄

마를 빼앗긴 듯 한 느낌을 갖기도 한다. 또한 질병으로 병원에 입원하게 되어 난생 처음 집에서 떨어지게 된다는지, 낯선 곳으로 이사를 하게 되어 친구와의 관계에 어려움을 갖게 되거나, 부모의 이혼이나 별거로 인해 가족간에 분리를 경험하게 되는 등 여러 정서적 문제 상황에 직면할 수도 있다. 어린 유아들이 경험하는 이러한 발달상의 문제들은 쉽게 사라지는 것이 아님에도 불구하고 유아는 이러한 문제들을 잘 극복할 수 있는 특별한 배려나 도움을 얻지도 못하는 실정이다. 유아들의 이러한 발달상에 나타나는 전형적인 문제들은 생활 전반에서 스트레스의 원인이 될 수 있다. 독서치료는 유아들의 이러한 발달과정에서 겪게 되는 정서적 어려움을 돕기 위해 계획된 활동이라고 할 수 있다(김현희, 2001). 즉 독서치료 프로그램은 유아들이 쉽게 접할 수 있는 그림 동화책을 활용하는 활동으로서 유아들의 다양한 정서적 어려움을 간접경험을 통하여 스스로 문제해결을 할 수 있도록 돕는 활동이다. 또한 유아들의 정서발달에 적절한 그림 동화책을 활용하여 유아들에게 다양한 정서적 경험을 제공하고 스스로 문제해결을 하며 다른 사람을 이해하는 기회를 갖게 함으로써 유아들의 정서지능 발달에 도움을 준다. 따라서 본 연구에서는 유아기에 당면하는 정서적 문제를 중심으로 발달적 독서치료 프로그램을 실시하였을 때 정서지능에 어떤 영향을 미치는지를 알아보고자 한다. 또한 이러한 영향이 성별, 연령별, 정서문제 유형(동생문제/친구문제)별 차이가 있는지를 알아보고자 한다.

2. 연구문제 및 가설

위와 같은 연구 목적을 위하여 본 연구에서는 다음과 같은 연구 문제 및

가설을 설정하였다.

<연구문제 1>

발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향은 어떠한가?

가설1: 발달적 독서치료 프로그램은 유아의 정서지능에 영향을 줄 것이다.

1-1 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서 인식과 표현에 영향을 줄 것이다.

1-2 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서에 의한 사고촉진에 영향을 줄 것이다.

1-3 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서적 지식의 활용에 영향을 줄 것이다.

1-4 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 반영적 조절에 영향을 줄 것이다.

<연구문제 2>

발달적 독서치료 프로그램이 유아 정서지능에 주는 영향은 성별에 따라 어떠한 차이가 있는가?

가설2: 발달적 독서치료 프로그램이 유아 정서지능에 주는 영향은 성별에 따라 차이를 나타낼 것이다.

<연구문제 3>

발달적 독서치료 프로그램이 유아 정서지능에 주는 영향은 연령에 따라 어떠한 차이가 있는가?

가설3: 발달적 독서치료 프로그램이 유아 정서지능에 주는 영향은 연령에 따라 차이를 나타낼 것이다.

<연구문제 4>

발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향은 유아의 정서문제 유형(동생문제/친구문제)에 따라 차이가 있는가?

가설4: 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향은 유아의 정서문제 유형(동생문제/친구문제)에 따라 차이를 나타낼 것이다.

3. 용어의 정의

독서치료(Bibliotherapy)

독서치료란 책을 사용하여 내담자의 전반적인 발달과 정서적 또는 심리적 문제에 치료적인 영향을 주는 과정을 의미 한다(Doll & Doll, 1997).

발달적 독서치료(Developmental Bibliotherapy)

그림 동화책을 매개로 하여 정상적인 유아기 어린이가 경험하는 발달적 혹은 정서적 문제를 중심으로 교사와 일대일이나 집단으로 토론(이야기 나누기), 글쓰기, 그림그리기, 역할극 등의 여러 가지 방법의 상호작용을 통해서 자신의 적응과 성장 및 당면한 문제를 해결하는 과정을 말한다.

본 연구에서 적용한 독서치료는 **발달적 독서치료**를 중심으로 실시되었다.

임상적 독서치료(Clinical Bibliotherapy)

정서적으로나 행동 면에서 심각하게 장애를 겪고 있는 유아들을 도와주

는 개입의 형태로서 특정한 심리적 장애에 초점을 두게 된다.

정서지능(Emotional Intelligence)

정서지능은 정서(emotion)를 정확히 지각하고 평가하고 표현하는 능력, 사고를 촉진하거나 감정(feeling)을 생성하는 능력, 정서와 정서에 관한 지식을 이해하는 능력, 정서적 그리고 지적성장을 증진시키는데 도움이 되는 정서를 조절하는 능력 등을 포함한다(Mayer & Salovey, 1997).

본 연구에서 정서지능은 자기 정서 인식 및 표현, 정서에 의한 사고촉진, 정서적 지식의 활용, 정서의 반영적 조절 등의 4가지 구성 요소를 포함하는 것으로 정의한다. 이 4가지 구성요소를 살펴보면 다음과 같다.

정서의 인식과 표현(Perception, Appraisal, and Expression Emotion)

인간 각자가 정확하게 정서를 파악하는 능력 정도와 관련되며, 정서 상태를 파악하고 내적 감정을 평가할 수 있게 하는 능력이다.

정서의 사고 촉진(Emotional facilitation of Thinking)

정서가 지능에 영향을 미칠 수 있다는 가정 하에 중요한 변화와 사건에 주의를 기울이게 하여 사고를 형성하고 촉진하게 만드는 정서 능력이다..

정서 지식의 활용(Understanding and Analyzing Emotions)

정서를 이해하고 정서 정보를 담고 있는 지식을 활용하는 능력이다.

정서의 반영적 조절(Reflective Legislation of Emotion)

정서적 지적 성장의 향상을 위하여 정서를 의식적으로 조절하는 능력이다.

4. 연구의 제한점

본 연구에서는 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 본 연구에서는 교사의 관찰에 의하여 유아의 정서지능을 측정하였다. 정서지능 검사를 실시하기 전에 교사 훈련을 실시하였지만 교사의 심리적 편견이 개입될 가능성이 있다.

둘째, 본 연구의 대상유아는 학부모 상담 및 교사의 관찰로 선정하여 집단을 구성한 후 유아들의 변화정도를 살펴보았다. 그러나 선정된 연구대상의 환경적 요인으로 인해 변화가 있을 수도 있다.

셋째, 비교집단의 유아들에게 실험기간 중 연구도구로 선정된 그림동화책을 통제하였으나 가정이나 유치원에서의 하루일과중에 접하게 되는 정서지능 요소가 포함된 그림책은 완전히 통제할 수 없었다.

넷째, 본 연구에서 적용한 정서문제는 동생문제와 친구문제로 제한하여 프로그램을 실시하였으므로 다른 정서문제에서는 본 연구결과와 다르게 나올 수 있다.

II. 이론적 배경

1. 정서지능

1) 정서지능의 개념

정서지능은 정서(emotion)와 지능(intelligence)이라는 두 가지 요소가 결합된 개념이다. 정서지능이라는 개념은 수리력, 암기력, 기억력 등의 인지적 능력(cognitive ability)의 측면에서만 인간을 평가하거나 교육적 성취를 예언하는 일은 인간 잠재능력의 계발에 손실을 초래한다는 비판이 대두되면서 등장하였다. 즉, 정서지능은 지능이 이미 경험하거나 학습된 인지적 능력 수준을 진단하는데 그치고 있어서 유아가 장차 발휘해 낼 수 있는 인지적 잠재력을 보여주기 어렵다는 한계를 극복하고 새로운 시각에서 인간의 능력을 개념화하려는 시도라고 볼 수 있다(Mayer & Salovey, 1990; Sternberg, 1983, 1986; Gardner, 1993).

James가 ‘정서란 무엇인가’라는 의문을 제기한 이래로 많은 사람들이 정서의 개념을 규정하려는 다양한 시도가 있어 왔으며 20세기 초까지도 개념에 대한 틀이 정립되지 못하였다(김경희, 1996). 20세기의 정서에 관한 많은 실험적 연구에서 정서는 모든 행동을 조정하고 동기화하는데 중요한 영향을 미친다고 보고하고 있다. 정서(emotion)란 용어는 원래 라틴어‘emover’에서 유래되었으며 흥분하고 뒤흔들려서 교란된 상태를 기술하기 위한 심리학적 용어라 할 수 있다. 정서란 주관에 대해서 외계에서 무엇인가가 작용했을 때 그것을 받아들여서 인지하는 지적 활동과는 다른 속성을 가지고 있다. 정서에는 감정, 충동, 신체적 반응 및 생리적 반응 등 단순하지 않은 여러

가지의 정서적 반응이 포함된다. 정서란 다양한 종류의 욕구(needs)와 결부된 체험으로 유아의 정서발달에서 처음에는 미분화 상태의 정서가 다른 성격의 특징과 같이 학습이나 지각에 의한 경험의 증가에 따라 차츰 분화되어지고 더 풍부해져 간다(김정희, 1999).

Mayer와 Salovey(1990)는 정서지능의 개념을 이해하려면 정서와 인지가 양분되는 것이 아니라 두 가지 측면을 통합적으로 보아야 한다고 주장하였다. 지능에 대한 정의가 단순한 추리력이나 형식적인 논리력, 복잡한 관계에 대한 이해 능력 그리고 이미 알려진 일반적인 지식 습득력 이상의 것으로 논의됨에 따라 정서지능이 하나의 일반 지능과는 독립된 지능으로 부각되었다.

이미 지난 반세기 이상 심리학자들은 지적 수행과 관련되는 성격 특성을 연구하여 지능과 일반적 성격의 경계는 불분명하지만 성격 특성 중 어떤 요인은 지적 수행과 보다 관련된다는 사실을 밝혀내었다. Thorndike(1937)는 타인을 이해하고 인간관계에서 현명하게 행동하는 능력으로서 사회적 지능을 개인적 지능의 한 요소로 보았다. 또한 Sternberg(1983)는 구성적 측면, 경험적 측면, 맥락적 측면을 고려한 지능의 삼원이론에서 전통적인 분석능력과 함께 인간이 새로운 형태의 도전에 어떻게 반응하고 실생활의 다양한 요구에 어떻게 적응하는지를 결정하는 창조적, 실용적 지능을 제안하였으며 최근 이 개념을 성공지능 이론으로 발전시켰다(하대현, 1997).

다중지능(multiple intelligence) 이론을 제안하고 있는 Gardner(1993)는 언어적 지능, 논리 수학적 지능, 공간 지능, 음악 지능, 신체운동 지능, 대인관계 지능, 개인이해 지능, 자연현상분석 지능 등 8가지의 상이한 지능을 제시하고 있다. 이들 8개 지능 유형 중 개인이해 지능은 정서적인 측면을 포함하고 있다. 즉 개인이해 지능이란 자기 자신을 느끼고 자신의 감정의 종류와 범위를 구별해 내고 그런 감정에 이름을 붙이고 자신과 관련된 문제를

잘 풀어내는 능력을 말한다. 훌륭한 개인이해 지능을 가진 사람은 자기 자신을 위하여 실행 가능한 진지한 목표를 세우고 그 목표가 자신의 삶에서 효과적으로 작용 하도록 한다. 따라서 Gardner의 다중지능이론에서는 정서를 지능의 범주에 포함시키고 있다고 하겠다.

Mayer와 Salovey(1993)는 인간의 내적인 지능 혹은 상호적인 지능이라는 용어를 사용하여 보다 명확한 정서지능의 개념을 정의하였다. Mayer와 Salovey(1989, 1990, 1993)의 정서지능 관련 연구결과는 Goleman(1995)의 'Emotional Intelligence'라는 저서를 통해 대중에게 널리 소개되기에 이르렀다.

Mayer와 Salovey(1990, 1997), 그리고 Goleman(1995)이 밝히고 있듯이 정서지능이라는 개념은 사회 지능(social intelligence)이라는 개념에서 보다 발전된 개념이다. 사회 지능이라는 개념은 위에서도 살펴보았듯이 미국에서 Thorndike등에 의하여 지능검사가 개발되기 시작한 초기부터 관심을 받았으나, 수십 년이 지난 후에도 개념에 대한 정의와 측정이 명확하게 확립되지 않았다(Mayer & Salovey, 1990). 이처럼 전통적인 지능검사에 대한 비판이 제기되고, 사회적 지능 요소가 강조됨에 따라서 Mayer와 Salovey(1990)는 사회적 지능개념을 보다 정교화한 개념으로 정서지능을 제안하게 되었다.

정서지능이란 사회지능의 한 하위요소로서 자신과 타인의 감정과 정서를 점검하고 그것들의 차이를 변별하며 생각하고 행동하는데 정서정보를 이용할 줄 아는 능력이라고 정의하였다.

또한 Mayer와 Salovey(1997)는 정서지능을 친사회적 행동과 깊은 관계가 있다고 하였다. Bar-On(2000)은 정서지능이란 생애만족 및 적응력과 관계가 있으며, 능력(ability)이라기보다 기능(skill) 또는 역량(competence)에 가까우며 사회적 교류를 통하여 학습할 수 있다고 했다.

Goleman(1995)은 정서를 지능의 타당한 영역으로 보았다. 정서지능은 사람들

에게 동기를 부여해주고 절망적인 상황에서 의욕을 잃지 않게 하며, 순간적인 만족을 지연시킬 수 있게 한다. 또한 그는 정서지능이 기분을 조절하고, 고뇌 때문에 사고 능력이 방해받지 않게 하며, 감정이입을 키워주는 능력이라고 주장하였다 유아기는 정서지능 발달에 민감한 시기로서 유아기에 감성(sensitivity)을 계발하는 교육은 성공적인 인간 형성의 지름길이 될 것이라고 하였다.

이상에서 정서지능이란 인간의 사고와 인지과정에 도움을 주며 촉진시켜 줄 수 있는 외계에 대한 인식, 사고, 행동의 동기를 유발하고 조절하고 안내하는 느낌으로 경험되는 것을 의미한다고 하겠다. 즉 정서지능이란 자신의 정서를 잘 인식하고 적절히 표현하고 조절하며 문제시 되는 상황에서도 긍정적인 해결방안을 모색하고, 감정이입을 통해 타인과의 관계를 적절히 조절할 줄 아는 능력으로 인간의 행동을 안내해주고 타인과의 의사소통을 돕는 것이라 할 수 있다.

2) 정서지능의 모형과 구성 요소

1990년 Mayer와 Salovey가 정서지능 모형을 제시한 이후 이를 적용한 연구와 함께 상당히 높은 호응을 얻었다. 그러나 정서지능 개념의 모호성에 대한 논의와 더불어 구성내용의 적절성에 대한 비판이 계속해서 제기되었다. 예컨대, 정서지능을 과연 지능으로 볼 수 있겠는가 또는 정서(emotion) 또는 감정(feeling)이 어떻게 능력(ability)이 될 수 있는가 하는 것들이었다.

최근 Mayer와 Salovey(1997)는 이러한 논의와 비판을 토대로 보다 타당하고 정교한 정서지능의 모형을 새롭게 제안하였다. 초기 모형이 정서지능을 3영역 10요소로 구분한 것과는 달리 최근모형은 4영역 4수준 16요소로 구분하였다. 이 새로운 모형을 간략히 요약해서 제시해 보면 다음 <표 1>와 같다.

<표 1> 정서지능의 4영역 4수준 모형

영역	수준
영역 I : 정서의 인식과 표현	[수준 1] 자신의 정서를 파악하기
	[수준 2] 자신 외부의 정서를 파악하기
	[수준 3] 정서를 정확하게 표현하기
	[수준 4] 표현된 정서들을 구별하기
영역 II : 정서의 사고 촉진	[수준 1] 정서정보를 이용하여 사고의 우선순위 정하기
	[수준 2] 정서를 이용하여 판단하고 기억하기
	[수준 3] 정서를 이용하여 다양한 관점 취하기
	[수준 4] 정서를 활용하여 문제해결 촉진하기
영역 III : 정서 지식의 활용	[수준 1] 미묘한 정서간의 관계를 이해하고 명명하기
	[수준 2] 정서 속에 담긴 의미를 해석하기
	[수준 3] 복잡하고 복합적인 감정을 이해하기
	[수준 4] 정서들 간의 전환을 이해하기
영역 IV : 정서의 반영적 조절	[수준 1] 정적·부적 정서들을 모두 받아들이기
	[수준 2] 자신의 정서에서 거리를 두거나 반영적으로 바라보기
	[수준 3] 자신과 타인의 관계 속에서 정서를 반영적으로 들여다보기
	[수준 4] 자신과 타인의 정서를 조절하기

(출처: Mayer & Salovey, 1997; 문용린, 곽윤정, 이강주, 1998)

이 새로운 모형은 두 가지 점에서 초기의 모형과 크게 다르다. 첫째는 정서와 사고를 좀 더 명백히 관련시켜 한편으로는 정서지능과 지능과의 공통성을 부각시키면서 다른 한편으로는 일반지능과의 변별성을 높이고자 애썼다는 점이다(제 II 영역). 둘째는 정서지능을 구성하는 여러 가지 능력들을 ‘위계’(능력의 중요성에 따른 위계)와 ‘수준’(복잡성의 증가에 따른 발달수준)으로 배열했다는 점이다. 즉 모두 16개의 (4개 위계× 4개 발달수준) 하위기술로 구성되어있고, 각 기술들은 거의 모두 실험이나 측정도구로써 측정될 수 있다. 일반적으로 인간을 이해하고 설명하기 위해서는 정태적(static)이

고, 구조적(structural)인 모델에 비하여 역동적(dynamic)이고 과정적(process) 모델이 더 적절하다(이병래, 1998). 이러한 관점에서 볼 때 새롭게 수정된 모델은 형식적인 측면에서 보다 진보되었다고 할 수 있다.

이와 같은 차이점을 바탕으로 한 새로운 모형의 영역을 구체적으로 기술하면 다음과 같다.

(1) 정서의 인식과 표현 (Perception, Appraisal, and Expression Emotion)

가장 낮은 수준의 이 영역은 인간 각자가 정확하게 정서를 파악하는 능력 정도와 관련되며 정서 상태를 파악하고 내적 감정을 평가할 수 있게 하는 능력이다. 또한 각 개인이 규정할 수 있는 정서와 정서적 내용에 대한 정확성과 관련이 있다. 정서의 인식과 표현은 자신의 정서를 지각하고 인식하는 능력에서 출발하여 타인이나 무생물 대상의 정서까지 그 범위가 확대되고 그에 따라 자신의 욕구와 감정을 표현하는 능력도 발달하게 된다. 이 능력이 뛰어난 사람들은 정서표현에 대하여 잘 알고 있기 때문에 거짓 표현이나 조작된 표현에도 또한 민감하다. 이러한 영역에는 4가지 수준별 발달이 포함된다.

(2) 정서의 사고 촉진 (Emotional Facilitation of Thinking)

이 영역은 정서가 지능에 영향을 미칠 수 있다는 가정 하에 중요한 변화와 사건에 주의를 기울이게 하여 사고를 형성하고 촉진하게 만드는 정서 능력과 관련된다. 정서의 사고촉진 능력은 지능을 활성화하는 정서와 관련된 능력이며 지적인 처리 과정을 돕는 정서적인 사건과 관련되어 있다.

사람들은 종종 기분이 좋아 미소 짓는 얼굴을 보게 되면 웃곤 한다. 이것은 정서가 출생 시부터 사람과 환경 내에 일어나는 중요한 변화에 대해 신호로 작용하는 것이며, 사람이 성장함에 따라 중요한 변화에 주의를 기울이게 함으로써 사고를 형성하고 또한 촉진하는 것을 뜻한다. 이처럼 정서가 사고에 기여하는 바는 두 가지로 볼 수 있다. 첫째, 보다 위급하고 중요한 일로 주의를 전환할 수 있도록 방향을 제시해 줌으로써 지적인 처리과정을 원활하게 한다. 둘째, 정서를 보다 잘 이해하기 위해서 필요한 정서를 만들어낸다. 새로운 경험을 할 때 그 기분이 어떠한지를 미리 예감할 수 있는데 이것은 새로운 작업을 받아들일지 여부를 판단하는데 도움을 줄 수 있다. 결국 우리에게 정서를 일으키고 느끼고 조작하고 또 점검해서 잘 이해될 수 있도록 하는 사고처리 과정이 있는 것이다. 보다 세련된 효율적인 사고에 기여하는 정서는 인간으로 하여금 다양한 견해를 고려해 보도록 도움을 줄 수 있다. 예를 들어 유쾌한 기분은 낙관적 사고를 이끌어내고 불쾌한 기분은 비관적인 사고를 이끌어낸다고 볼 수 있다. 정서를 활용하여 문제해결을 촉진하는 능력은 서로 다른 종류의 일과, 다른 형태의 추론이 서로 다른 종류의 기분에 의해 촉진될 수 있음을 나타내 준다. 이 영역 또한 그 발달 수준별로 4수준이 포함된다.

(3) 정서 지식의 활용 (Understanding and Analyzing Emotions : Employing Emotional Knowledge)

이 영역은 정서를 이해하고 정서 정보를 담고 있는 지식을 활용하는 능력과 관련된다. 정서들 간의 공통점과 차이점을 인식하고 각각의 정서가 인간 관계에 있어서 의미하는 바를 배우게 되며, 정서를 상황과 연결시킴으로써

정서적 추론에 대하여 알게 된다. 또한 혼합된 정서를 받아들일 수 있는 능력 즉, 경외감은 두려움과 놀라움의 혼합이며, 희망은 신념과 낙관의 혼합이라는 것을 인식하는 등 인간은 성장하면서 복잡하고 상반된 정서가 동시에 존재할 수 있다는 점을 이해하게 되고, 이를 인간관계에서 활용하게 된다. 이 영역 역시 수준별로 4수준이 포함된다.

(4) 정서의 반영적 조절 (Reflective Regulation of Emotion)

이 영역은 가장 높은 수준의 정서지능 영역으로서 정서적-지적 성장의 향상을 위하여 정서를 의식적으로 조절하는 능력과 관련 있다. 정서적 성장과 지적 성장을 향상시키기 위한 정서의 의식적인 조절은 가장 상위의 수준이라고 볼 수 있으며 의식적인 조절의 대상은 긍정적 부정적 정서 모두를 조절하는 것을 의미한다. 또한 이 영역에는 불쾌한 감정이나 유쾌한 감정 모두 개방적으로 받아들일 수 있는 능력이 포함되며, 아동은 성장하면서 정서와 행동하기가 구분된다는 것을 내면화하기 시작하고, 이에 따라 적절한 경우에 정서에 따라 행동하고 정서로부터 떨어져 있어야 한다는 사실을 배우게 된다. 이러한 능력은 그 정서와 관계에 대한 정보와 활용성을 판단함으로써 갖게 되는 것이다.

인간은 성숙해짐에 따라 기분과 정서에 대하여 지속적으로 반영해보거나 메타경험을 갖게 된다. 즉 ‘내가 지금 어떻게 생각하느냐’에 영향을 받아서 ‘지금 이러한 감정을 느끼는 것이다’라는 사고도 포함하게 된다. 이러한 사고는 정서반응에 대한 의식적인 반영이라고 볼 수 있으며 단순한 인지와는 다른 것이다. 메타경험에는 두 가지가 포함 된다. 첫 번째는 메타 평가로서 지금 현재 느끼는 기분이 얼마나 명확한지 전형적인지 그리고 받아들일 만

한지, 그 기분에 얼마나 주의를 집중하고 있는지가 포함된다. 두 번째는 메타 조절로서 나쁜 기분이 얼마나 향상되는지, 좋은 기분을 얼마나 잘 유지하는지 등이 포함된다. 결국 인간이 발달함에 따라 자신의 기분과 정서를 반영적(reflective)으로 인식하고 조절하는 능력에 초점을 두는 영역이라고 볼 수 있다. 정서가 전달하는 정보를 강제적으로 억제하거나 과장하지 않고 부정적인 정서는 완화시키고 유쾌한 정서는 향상시키면서 자신과 타인의 정서를 조절하는 능력인 것이다. 이 영역에는 수준별로 4수준이 포함된다.

4) 유아 정서지능

최근 개인의 삶을 성공적으로 이끌 수 있는 능력으로 정서지능(emotional intelligence)이라는 개념이 소개되면서, 유아의 정서교육이 더욱 강조되고 있다. 특히 Goleman(1995)은 ‘지능이 앞으로의 사회적 성공을 설명하는 변량으로 20%밖에 되지 않고 나머지 80%는 비 지능적인 요인이 설명 한다’는 Gardner(1993)의 말을 인용하면서 유아기 때부터 정서를 계발하는 교육은 성공적인 인간형성의 지름길이 될 것이라고 주장하였다. Goleman(1995)은 느낌에 대해 어떻게 행동해야 하는지 통제하는 뇌 회로가 사춘기 중반까지는 완전히 발달하지 않으므로 유아나 아동에게 정서지능을 키워 줄 수 있는 기회가 제공 되어야 한다고 주장하였다. 개인의 발달은 단계적인 과정을 거치면서 이전 단계가 다음 단계에 영향을 미치면서 발달이 이루어지게 됨을 볼 때, 발달의 기초가 이루어지는 시기인 유아기에 자녀에게 애정과 신뢰로 대하고 느낌과 감정을 자유롭게 표현하도록 양육해야 한다고 한다(김대라, 1999). Mayer와 Salovey는 정서지능에 발달과정이 있음을 주장하면서 정서지능 모형에서 첫번째 단계가 가장 중요한 기본적인 단계라고 하였다. 또한

IQ는 상당부분이 선천적으로 결정되는데 반해 정서지능은 후천적 학습을 통해 획득 가능하며 정서지능의 학습에는 적기가 있다는 것이다. 즉 생후 3 ~ 4세 까지 인간의 두뇌는 성인의 2/3크기까지 성장하며, 이 기간의 경험을 통해 가장 많은 것을 학습하고 흡수한다고 한다. 그 중에서도 중요한 것은 정서의 학습이라고 한다. 즉, 정서지능 발달은 환경과의 상호 작용을 통해 학습되는 지적 능력이라고 하겠다(김경희, 1999). 반복되는 정서의 학습은 뇌세포 조직에 각인되어 비슷한 상황에서 학습한 것처럼 반응되므로 유아기 분노를 잘 다루는 법을 배우거나 감정이입을 배운다면 이것은 평생 지속된다고 한다(Goleman, 1995).

우리의 행복감과 불행감, 인생목적의 가치, 일의 동기와 수행 및 일상 생활영위와 가장 큰 관련을 갖고 있고 영향을 주는 것은 대인관계이다. 그런데 타인과 관계를 맺는 능력은 유아기의 경험과 밀접한 관련이 있다. 유아기 때 대인관계 결함으로 또래에게 수용되지 못하고 부적응 행동이 나타나면 그러한 부적응이 청소년기와 성인기까지 지속 된다고 한다. 따라서 유아기의 정서와 관련된 교육은 타인과 인간관계를 원만히 하고 사회에 잘 적응을 하며, 급변하는 변화에 대한 스트레스에 적절히 대처할 수 있도록 하는데 도움을 주며, 또한 실패에 대해 용기를 갖고, 새로운 변화에 적극적으로 대응하여 자신을 잘 조절하고 성장하도록 하는데 영향을 준다(Ashley, 1987).

현재 정서지능을 활용하는 데에 논란이 되고 있는 부분들이 있다. 즉 정서 기술을 가르칠 수 있고 또 가르쳐야 한다고 주장하는 사람들이 있는가 하면, 가르쳐야 할 적절한 정서에 대해 해답이 있을 수 있느냐고 반박하는 사람들도 있다. 이처럼 정서지능의 활용에 대해서는 논란이 있지만 정서지능을 향상시킬 수 있는 심리적 분위기의 형성이 유아의 정서지능 향상에 도움을 줄 수 있다는 점에서는 대부분의 학자들이 동의하고 있다. Mayer와 Salovey도 그들의 연구에서

정서지능과 관련된 기술이 어느 정도는 상호작용에 의해 향상될 수 있다고 하면서 정서적 기술은 부모와 자녀의 관계가 원만하게 이루어지는 가정에서 시작된다고 하였다. 즉 부모는 자녀로 하여금 정서를 파악하고, 적절하게 표현하도록 하며 감정을 존중하도록 도와 줄 수 있다고 하였다(이영자 외, 1999).

그러므로 유아에게 자신의 감정 상태를 정확히 이해하고, 건전하게 표현하도록 가르치는 것이 중요하다고 보고 있다.

정서지능 관련 우리나라 선행연구를 살펴보면 정서교육 활동 경험이 유아의 감정이입 및 사회·정서적 문제해결과 정서표현, 대인문제 해결과 친사회적 행동, 정서지능 발달에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다 (곽현주, 1995; 김정애, 1999; 방승희, 1997; 이정연, 2000). 그림책에 기초한 극화활동이 유아의 정서지능에 미치는 영향에 관한 연구에서는 직접적인 경험을 통한 정서교육 프로그램이 유아의 정서지능에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다(전재선, 2001). 또는 정서적 요소가 포함된 그림책을 읽고 관련활동을 통해 정서적 사고를 많이 하는 유아들이 더 많은 효과를 얻게 된다고 한다(서현아, 김소연, 2002). 그림책을 활용한 토의활동도 유아의 정서지능에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(전방실, 2001). 또한 정서지능과 스트레스, 정서적 부적응 행동, 창의성, 타인감정추론, 자기 효능감, 학교적응 및 유치원 적응, 자아존중감 등과의 관계 연구가 꾸준히 발표되고 있다(권소영, 2003; 김선옥, 2004; 조미령, 2003; 홍찬영, 2002). 정서지능 향상을 위하여 외국에서 개발되고 보급되고 있는 프로그램으로 Schaps & Battistich(1991)의 아동발달 프로젝트와 Lantierier와 Rodrick(1990)의 창의적 갈등해결 프로그램 등을 들 수 있다.

이상의 결과를 종합해 볼 때 1990년대 후반 혹은 2000년대 이후 유아의 정서지능에 대한 관심이 매우 높아져 정서지능향상 프로그램에 대한 연구가

관련변인에 의해 활발하게 진행 되고 있다. 그러나 아직 연구의 역사가 짧아 연구결과가 충분히 축적되지 못하여 이를 일반화하기 어렵다고 하겠다. 유아의 또래관계, 유치원 생활, 정신적 건강 등 여러 측면에서 적응을 잘 하도록 함에 있어서 유아의 정서지능 발달이 중요한 역할을 할 수 있는 것으로 생각된다. 유아가 자신의 정서를 인식하고 감정을 조절하고 충분히 자신의 감정을 유도해 낼 수 있고 타인의 정서 또한 인식하고 배려할 수 있으며 감정 표현을 잘 조절함으로써 보다 원만한 인간관계를 구축함은 환경에 보다 용이하게 적응함을 의미하며 유치원의 부적응 행동을 감소할 수 있을 것이다.

5) 유아의 성별에 따른 정서지능 발달

도덕성이나 사회성과 더불어 정서와 정서지능에 있어서도 성차에 대한 문제는 끊임없이 제기되는 논쟁의 주제로서 연구되고 있다. 예컨대 Dodgy와 그의 동료들(1991)은 정서를 탐지하는 기술이나 정서를 표현하는 데 있어서 성차가 존재하며 이러한 성차는 시간과 문화에 따라 특수하게 나타난다고 지적하였다. Mayer와 Salovey(1996)의 연구결과에서도 여아가 남아보다 정서지능 발달이 빠르다고 하였다. Wierzbicki(1993)은 여아가 남아보다 자기 정서인식 및 조절능력에 있어서 빠른 발달을 보인다고 했다.

우리나라의 연구에서도 성차에 따른 정서지능이 보고 되고 있다. 초등학교 아동들을 대상으로 한 연구에서 정서지능 중 정서표현능력과 정서활용능력에서 여아가 남아보다 높았다(오영미, 1997). 감성교육 프로그램 실시에 따른 정서지능에서 자기조절능력에서는 남아가 여아보다 높았으며, 타인조절과 대인관계 능력에서는 여아가 남아보다 높았다(이정연, 1999). 반면 일

부 연구에서는 성별에 따른 정서지능의 차이는 나타나지 않았다고 보고하였다(곽윤정, 1997; 김대라, 1999).

이상에서 볼 수 있듯이 유아의 성별에 따른 정서지능의 차이는 일관된 결과를 보이지 않고 있다. 즉 정서지능 발달에 성차가 있는지 또는 정서지능을 촉진하기 위한 교육프로그램의 효과에서 성차가 있는지를 일반화하지 못하고 있다.

6) 유아의 정서적 특성 및 정서적 문제

유아기의 정서는 유아-양육자와의 상호 작용에 의해서 애착 형성, 정서의 전염, 정서 표현 등이 사회화되며, 정서가 사회화되는 방법은 개인의 성격 발달에 영향을 준다. 또한 정서의 분화, 발달 과정은 개인마다 다소 차이가 있으며, 정서 발달도 다른 발달 영역과 마찬가지로 성숙과 학습의 영향을 받는다.

오늘날 가족구조의 변화와 사회구조 및 가치관의 변화로 인해 유아들은 부모와 가정 그리고 주변상황과 관련된 정서적 심리적 문제에 그대로 노출되어 있는 경우가 많다. 특히 현대사회에서 많은 유아들 중에는 정서적인 안정과 건강한 자아를 형성하는데 어려움을 지니고 있는 것으로 나타나고 있다. 즉 동생의 출생, 과중한 하루 일과, 맞벌이 엄마와의 격리, 부모의 이혼 및 별거, 이사, 괴롭힘, 질병과 입원, 사고, 죽음 등을 경험하면서 많은 스트레스와 긴장, 의심, 두려움, 상실, 상처, 악몽, 수면장애 속에서 심각한 위기를 맞이하게 되는 경우도 많다. 유아는 아무런 위기도 느끼지 못하며 또는 위기를 느낀다 하더라도 일시적일 것이라는 생각은 어른 중심의 잘못된 판단이다. 오히려 오늘날의 유아들은 과거와는 달리 가정, 학교, 지역 사회로부터 새로운 문제 상황에 노출되어 있으며, 더욱 가중된 스트레스를 받고 있다.

이러한 문제 상황에 노출되어 있는 유아를 돕기 위해서는 유아의 정서적 특성을 이해할 필요가 있다. 유아의 문제 상황에 반응하고 대처하는 방법은 성인과 다르기 때문이다. 유아가 문제 상황에 직면했을 때 성인에 비해 보다 큰 어려움을 겪게 되는데 그 이유는 다음과 같은 발달적 제한성 때문이다(Schaffer, 1991).

첫째, 유아는 참아낼 수 있는 인내 능력에서 성인과 큰 차이가 난다. 시간이란 성인들에게도 매우 상대적인 것이다. 행복한 상황에서는 시간이 짧다고 느끼지만 기다림의 상황에서는 고통스러운 정도로 길고 지루하다고 느낀다. 이러한 차이는 유아에게도 나타난다. 유아가 주어진 상황에서 얼마나 참아낼 수 있는가 하는 연구에서 연령변인은 매우 중요한 것으로 밝혀졌다. 예를 들어 2세의 유아에게 잠깐만 기다리라고 하는 것과 10세나 그 이상의 아동에게 잠깐 기다리라고 말하는 것에는 차이가 있다는 것이다. 지루한 기다림을 이겨 낼 수 있는지의 여부는 통제력의 발달에 따른 것으로 이는 연령증가와 함께 발달해 나간다.

둘째, 삶의 공간이 성인의 삶의 공간에 비해 제한적이다. 자궁 속에 있다가 제한된 이부자리나 침대, 그리고 놀이 공간과 유치원으로 확대되어 가면서 점차 내적인 통제력을 갖게 되며 이를 토대로 사회적인 통제력과 전체적인 통제력을 갖게 된다. 실수가 많으며 어떤 생활공간에서 어떤 시간에 조용히 해야 되고 집중해야 하며 지시를 따라야 하는지, 또래들과는 어떻게 지내야 하는지를 서서히 배워 나간다.

셋째, 유아는 강한 자아중심성을 갖고 있다. 유아는 나의 엄마, 나의 집, 내 장난감, 내 친구 등 극단주의적인 개인적인 성향을 보이며 세상이 자신이 바라는 대로 존재한다고 생각한다. 이에서 벗어나기 위해선 긴 시간과 고통이 수반되며, 어떤 경우는 성인이 될 때 까지도 이를 해결하지 못한다.

넷째, 이해력의 제한 상태에서 벗어나려면 시간이 걸린다. 유아는 현실을 인식할 때에는 원인과 결과를 제대로 연결시키지 못하여 엄청난 스트레스를 받게

된다. 예를 들어 할머니의 죽음은 자기가 말을 듣지 않았거나 인사를 하지 않았기 때문이라고 생각하게 되는 경우이다. 이처럼 엉뚱한 설명이나 잘못된 인과 개념이 유아기에는 자주 나타난다. 성인들은 이런 일이 유아 탓이 아니라고 말해 줄 수는 있으나 유아는 스스로가 설정해 놓은 인과 관계로 인해 스트레스를 경험하게 되고 고립되며 성인들에게 도움을 청하지 않을 수도 있다. 그러므로 상처나 죽음에 대한 공포와 같이 부모와는 상의할 수 없다고 느끼는 사건들의 경우 종종 유아 나름의 잘못된 해석을 내리는 경우가 일어난다. 이러한 잘못된 인과 개념은 학습과 경험을 통해 점차적으로 극복해 나간다.

다섯째, 기성사회는 유아가 노골적으로 분노를 표현하는 것을 허용하지 않는다. 성인은 유아에게 화를 낼 수 있지만 유아는 성인에게 화를 내는 똑같은 권리를 갖고 있지 못하다. 이처럼 위기에 대처할 때 성인과 같은 종류의 대처 방법을 선택할 자유가 허용되지 않는다. 결국 유아는 성인과 같은 종류의 대처방법을 사용할 경우 체벌을 받을 수도 있고, 이러한 행동들은 사회적으로 수용될 수 없는 것으로 간주될 수도 있다.

여섯째, 유아는 성인과 달리 자신의 고민이나 감정적 고통을 잘 인식하지 못하며 이를 개념화하려는 노력도 하지 않는다. 또한 언어가 충분히 발달되지 않아서 자신이 위기에 놓여 있다는 것을 어른들이 알 수 있도록 직접 전달하는 방법을 모른다.

이러한 유아의 정서적 특성 때문에 유아는 문제 상황을 극복해 나가는데 있어서 성인과는 달리 큰 어려움을 겪게 된다. 그러므로 문제 상황에 처한 유아를 돕기 위해서는 부모 뿐만 아니라 유아 교육 기관에서 깊은 관심과 적극적인 자세가 필요하다.

Erickson은 그의 발달 이론에서 성격 발달을 8단계로 나누고 각 단계마다 겪어야 하고 겪어 낼 수밖에 없는 발달적 위기를 서로 대립되는 양극의 개념으로 설명하였다. 발달 단계마다 인간은 일련의 발달위기 혹은 핵심적인 갈등을

경험하게 되는데 이 위기를 성공적으로 극복하면 좋은 정서적 특성을 지닌 성격으로 발달이 이루어지는 반면 그렇지 못하면 바람직하지 못한 정서적 특성을 지닌 성격이 형성된다는 것이다(이옥형, 2000). 이러한 발달 단계에서 발달적 위기는 유아들에게 스트레스의 주된 요인이 된다. 유아 교육 기관에 다니게 되는 시기의 유아는 상당한 부분에서 부모의 도움이 필요함에도 불구하고 독립적으로 행동하도록 부모로부터 내몰리거나, 전적으로 부모의 보호 속에서 점점 독립심을 퇴화시킬 수도 있다. 이 두 가지는 모두 위험한 것으로 전자는 고립감을 느끼거나 외로워지며 사랑의 결핍을 느낄 수 있는 반면, 후자는 친밀감이 지나쳐 성장을 방해 할 수도 있게 된다(Johnson, Rasburry & Spiegel, 1994).

이와 같이 대부분의 유아들은 유아기에 일어나는 발달적 위기를 경험함으로써 시험을 받게 된다. 발달이 잘 이루어지지 못한 유아는 위기경험을 엄마와 공유한 삶을 깨는 것으로 생각한다. 예를 들면 ‘유치원 공포증’은 발달적 위기의 심각한 예로 울음, 소리 지르기, 등원 거부, 갑작스러운 두통이나 배앓이 등의 전형적인 반응들을 동반한다. 이는 엄마로부터 분리되어 유치원에 가는 것을 피하려는 행동들로 유아는 이런 참을 수 없는 상실감을 엄마로부터 버림받는 것이라고 느끼기 때문이다(Spiegel, 1994).

유아기 아동의 정서적 문제를 더욱 가중시키는 것은 유아들은 자신이 고통 받고 있는 이유는 말할 것도 없고 자기들이 느끼고 있는 것이 무엇인지조차도 말로 표현하지 못하는 경우가 많기 때문이다. 어린 유아는 아직 인지가 덜 발달 되었을 뿐만 아니라 겪고 있는 대부분의 사건이나 경험이 유아의 인생에서 처음으로 일어나는 일이기 때문이다. 유아들은 어른들처럼 사건을 추론할 수 있는 지적능력을 갖추지 못한 상태이며, 일정한 상황에 처했을 때 유아들이 보이는 반응은 유아의 기질과 수많은 외부적 요인들에 따라 저

마다 다르다. 하지만 분명한 사실은 수많은 새로운 상황과 마주치는 것이 곧 성장 과정이라는 것이다. 또한 개인 활동보다 공동협력활동이 사회발전의 메커니즘이 되는 사회에서 잘 적응하는 유아가 유능한 유아일 것이다.

Goleman은 이런 유아를 정서지능이 높은 유아라고 했으며, 정서지능은 다른 지능적 요소들과 마찬가지로 선천적 요인에 의해 결정되는 부분도 있지만 교육이나 경험에 의해 향상 될 수 있음을 강조하였다.

따라서 정서지능은 종래의 지능이나, IQ 중심의 사고에서 사용되었던 교육 방식으로는 계발되기 어려울 것이며 자연스럽게 감정을 표현하고 수용하며, 생각을 나누고 감정조절의 방식을 배우거나 서로 격려하고 어울려서 활동하는 프로그램을 통하여 향상될 것이다(Doll & Doll, 1997). Mayer와 Salovey(1997)는 그림책을 읽고 관련활동을 통해 정서적 사고를 많이 하는 유아들의 정서지능이 더 많이 향상 될 것이라고 하며 그림 동화책을 활용한 문학적 활동을 권장하였다. 그러므로 최근 관심이 높은 체계적인 독서치료 프로그램은 정서지능의 향상에 크게 도움이 될 것이다.

2. 독서치료

1) 독서치료의 정의

독서치료(Bibliotherapy)란 말의 어원은 ‘biblion(책, 문학)’과 ‘therapeia(도움이 되다, 의학적으로 돕다, 병을 고쳐 주다)’라는 그리스어의 두 단어에서 유래되었다고 한다. 따라서 근본적으로 독서치료는 문학작품을 이용하여 정신건강을 증진시키는 활동이라고 하겠다(Hynes & Hynes-Berry, 1994).

도서를 심리 정서적 문제나 문제행동을 치료하는 방법으로 사용하는 독서 치료가 고대부터 실시되어 왔지만 그 용어 자체가 사용되기 시작한 것은 20C 초에 Crothers에 의해서 비롯되었다고 한다. 그는 Atlantic Monthly(1916)에 실린 기사에서 ‘독서치료는 새로운 학문이다. 독서치료를 하는 중에 어떤 특정한 책이 가지는 실제적인 치료 효과가 다를 수 있다는 것은 당연하다.’라고 말했다. 또한 그는 「Dorland’s Illustrated Medical Dictionary(1941)」라는 저서에서 처음으로 독서치료를 ‘신경증을 치료하기 위해 책들을 골라서 읽는 것’이라고 정의를 내렸다(Moody & Limper, 1971).

1960년대에 이르러서는 독서치료에 대한 정의가 심리치료에서 심리적 장애를 돕기 위해 임상적으로 사용되는 것과 학교에서 교사나 상담자가 정상적인 심리적 발달을 위해 교육적인 목적으로 사용하는 것으로 구별되기 시작하였다(Lejeune, 1969; Zaccaria & Moses, 1969). 1970년대에 와서 Berry(1977)도 임상적인 독서치료와 교육적인 목적으로 사용하는 독서치료를 다음의 세 가지 측면으로 구별하였다. 첫째, 치료자의 역할과 기능의 차이(치료자 대 집단지도자, 관리자대 토론자) 둘째, 참여자 특성의 차이(환자 대 건강한 사람) 셋째, 독서치료 과정에 있어서 목적의 차이(건강회복 인가 대 자아실현이나 교육적인 목적을 달성하기 위한 것인가)가 그것이다. 이런 과정을 통해 Berry는 독서치료란 시에서부터 단편소설, 자서전, 개인의 일기, 생활사, 동화책 및 그림책 등등에 이르기까지의 가능한 모든 문학적 형태를 포함하는 문학작품들을 가지고 치료자와 참여자가 문학작품을 같이 이해하고 나누는 상호작용 기술을 의미하는 것으로 정의하였다.

우리나라의 경우 1970년대 독서치료에 대한 개념이 처음 소개되었으며 1990년 이후 보다 관심이 높아져 실증적 연구가 비교적 활발히 수행되어 왔다. 특히 2001년 전문가를 중심으로 독서치료학회가 결성되어 보다 체계적으로 활동을

전개하고 있다. 그러나 실증적 연구에서 독서치료라는 용어가 사용된 것은 그리 오래되지 않았으며 아직 학문 간의 연계는 잘 이루어 지지 않고 있으나 교육학과 심리학을 중심으로 한 연구가 이루어지면서 최근 다양한 접근 방법을 시도하는 연구들이 늘어나고 있는 추세이다.

한편 독서치료와 비슷하게 사용되는 용어들을 살펴보면 엄격한 의미에서 독서교육과 독서지도는 어떻게 하면 유아들이 책을 즐겁게 읽고 책을 좋아하고 책 읽는 자체를 즐길 수 있게 할 것이냐에 대한 질문에 답변을 줄 수 있어야 한다. 따라서 독서지도와 독서교육은 아이들의 독서수준이나 흥미 등을 고려하여 좋은 책을 선정해서 올바른 방법으로 책을 읽도록 하는 것이라고 본다. 그러나 독서치료는 책을 읽은 후에 다양한 활동을 하거나 책 내용에 대하여 토론을 하는 과정을 통하여 자신을 더 잘 이해하게 하며 자신의 문제를 파악하여 결국에는 그 문제를 해결하도록 하는 것이다. 독서지도와 독서치료는 책을 읽은 후의 활동은 같을 수 있으나 그 목적과 효과에 차이가 있다고 볼 수 있다.

요즘 독서치료는 미술치료와 음악치료처럼 표현예술치료 범주 안에서 다루어지고 있다. 위 세 가지 표현 예술 치료는 본질적으로 세 가지 공통점이 있다. 첫째, 과학으로서 심리학적 지식이 필요하다. 위 치료자들은 내담자에 대해 정확하게 알아야 하기 때문에 발달 심리학이나 발달 장애에 대한 지식이 필요하고 검사도구등 심리 평가에 대한 지식 뿐만 아니라 여러 상담기법을 포함한 상담 심리학에 대하여 알아야 한다. 둘째로 이는 예술을 통해서 이루어지는데 여기에는 주관성과 개별성, 창의성과 아름다움의 요소가 포함된다. 이때 독서치료는 문학, 미술치료는 미술, 음악치료는 음악 활동을 통해 이루어지는 차이점이라고 할 수 있다. 셋째로 가장 중요한 대인관계 과정이 필요하다. 이는 치료자와 내담자간에 상호작용이 잘 이루어져야 한다는 것인데 공감, 친밀감, 의사소통 능력 등이 포함된다고 할 수 있다.

독서치료는 고전적인 의미에서의 심리치료와도 다른 점이 있다. 대부분의 심리치료 상황에서 치료자와 참여자는 심리적인 문제에 직접적으로 초점을 맞추어 참여자가 그 문제를 인식하게 함으로써 그 문제를 해결하게 한다. 이러한 치료는 참여자-문제-치료자와 같은 삼자 관계로 표시될 수 있으며, 이런 맥락에서는 중간에 개입되는 자료가 없다. 그러나 독서 치료는 참여자-문학작품-치료자와 같이 치료 상황에서 문학작품이 치료의 자료나 도구로서 사용된다.

이상을 종합하여 볼 때, 독서치료는 심리적 혹은 발달적 문제를 가진 참여자가 다양한 문학작품들을 매개로 하여 치료자와 일대일이나 집단으로 토론, 글쓰기, 역할놀이 등 여러 가지 방법의 상호작용을 통해서 적응과 성장 및 문제 해결을 돕는 과정이라고 하겠다. 여기서 문학작품에는 인쇄된 글, 시청각 자료, 노랫말, 자신의 일기 등 다양한 작품들이 모두 포함될 수 있다.

2) 독서치료의 이론적 기초

독서치료는 정신 분석 이론, 게스탈트 이론, 사회학습 이론, 독자반응 이론 등 다양한 이론들을 기초로 하고 있다. 이러한 이론들은 독서치료의 과정에서 일어나는 여러 가지 심리적 현상을 설명하고 해석하는 기본 개념들을 제공해준다(Gornicki, 1981; Corey, 1986; 장혜순, 2004).

(1) 정신분석 이론 (Psycho analysis theory)

정신분석 이론은 인간행동이 주로 무의식적 동기와 비이성적인 힘, 성적인

충동과 공격성 그리고 초기 어린 시절의 경험에 의해 결정된다고 본다. 행동의 역동이 무의식 속에 묻혀 있으므로 치료는 과거에 뿌리를 두고 있는 내적 갈등을 분석하는 과정으로 구성된다. 이러한 정신분석 이론은 독서치료에서 참여자가 문학작품을 읽은 후 치료자와 나누는 상호작용 중에 일어나는 동일시, 전이, 카타르시스와 같은 개념의 근거를 제시한다.

치료자가 참여자인 어린이에게 문학작품을 주었을 때 작품을 읽는 참여자는 주인공에게 동일시를 하며 그 과정에서 자신을 잘 인식하게 된다. 또한 이러한 동일시를 통하여 카타르시스를 맛보게 되어 심리적인 해방감도 누리게 된다. 카타르시스는 문학을 통하여 독자의 본래 경험을 되살림으로써 억압된 정서를 해방시키는 과정, 즉 정화작용이라고 풀이 할 수 있다. 문학작품은 인간의 억압된 정서의 상징적 표현일 때가 많기 때문에 이 작품을 읽음으로써 독자가 카타르시스를 맛볼 수 있다고 보는 것이다. 참여자는 책을 읽은 후에 책 속의 등장인물에 대한 반응으로 전이를 하게 되는데, 그러한 과정을 통하여 참여자는 어린 시절의 정신적인 충격을 되살리게 된다. 그리고 그러한 충격과 무의식적인 내부의 상태가 등장인물에게 투영되며, 이러한 상태가 자신에 대한 통찰을 얻도록 해 주는 것이다.

(2) 게스탈트 이론(Gestalt theory)

게스탈트 이론은 사람이 성숙하려면 자신의 생활방식을 찾고 개인적인 책임을 받아들여야 한다고 가정한다. 이 이론은 치료자가 내담자에게 지금-여기에서 알고 있는 것들을 충분히 경험할 수 있도록 도와주어야 한다고 주장한다. 내담자들은 자신의 갈등을 말로만 하지 않고 직접 경험하도록 격려받는데, 그럼으로써 점차 자신의 인식수준을 넓히고 결국 자신의 분절되고

미처 몰랐던 측면을 통합하게 된다. 내담자는 특히 문학작품을 읽은 후에 거기에 나오는 등장인물의 역할을 맡는 역할극에 참여함으로써 자신의 내적인 갈등을 더 많이 인식하게 되어 심리적인 통합과 올바른 자아인식을 하게 되는 것이다.

(3) 사회학습 이론(Social learning theory)

사회학습이론에 의하면 어린이는 타인의 행동을 관찰하고 모방함으로써 새로운 행동을 획득하게 된다. 이 이론은 어린이가 성인의 생각과 행동을 모방하거나 또래집단 속에서 서로 영향을 주고 받으며 새로운 심리적 특성을 획득하는 과정을 잘 설명해 준다. 문학작품에는 사회적으로 용납이 안 되는 충동들(공격성, 남을 지배하려는 것, 복수심)을 사회에서 받아들여지도록 표현할 수 있는 방법들을 제시한다. 따라서 사회학습 이론에서 강조하는 관찰학습과 모델링(modeling)이 가능하다고 할 수 있겠다. 즉 참여자는 작품 속의 등장인물이 하는 바람직한 행동을 따라하게 된다.

(4) 독자반응 이론(Reader-response theory)

독자반응 이론은 Wolfgang Iser 에 의해 주창되어 왔으며 Rosenblatt(1989)에 의해 소개되었다. 즉 아동(혹은 성인)의 문학적 경험을 독자(reader)와 본문(text) 사이의 교류과정으로 설명하여 일명 ‘문해 교류의 이론’이라고도 부른다. 독자반응이론의 핵심은 그림책의 내용은 한 가지 이상의 해석이 가능한데 독자는 그림책을 읽는 동안 이야기의 내용(text)을 해석하며 그림책을 읽는 독자에게 반응을 일어나게 한다는 것이다.

독자반응 이론은 문학작품을 의미의 완성된 구조로서 취급하지 않고 독자의 읽은 후의 반응을 중시함으로써 문학작품은 독자의 마음속에서 새롭게 연출되는 행위로 바뀌게 된다. 즉 읽기의 과정에서 독자는 더 이상 정해져 있는 텍스트의 의미를 이해하기 위한 수동적인 존재가 아니라 독자 개인의 삶을 기초로 다양한 해석을 하면서 문학적 의미와 가치를 창조하는 능동적인 존재로 인식된다. 따라서 독자반응 이론은 본문(text) 해석의 차원에서 독서치료의 기초적인 원리가 될 수 있다. 내담자가 책의 내용을 능동적으로 해석하고 창의적으로 재구성할 수 있기 때문에 텍스트의 내용을 자신의 문제와 관련지어 의식의 전환을 이루는 독서치료의 작용을 가능하게 한다. 그림책에 대한 심미적 감상태도는 독자가 동화속의 등장인물이나 사건에 대한 의미를 생각할 때 독자 자신의 경험적 측면에 초점을 두게 함으로써 독서치료를 위한 방법으로서의 접근을 가능하게 한다.

3) 독서치료의 목적

독서치료는 대상자로 하여금 문학작품들을 통하여 다양한 경험을 함으로써 자연스럽게 자신을 표현할 수 있도록 해주는 것이다. 왜냐하면 문자언어가 덜 공격적이고 대답을 강요하지 않는 자연스러운 방법으로 참여자의 경험과 생각들을 이끌어 내기 때문이다.

독서치료의 목적에 대하여 학자에 따라 다소 다르게 주장하고 있는데 Doll과 Doll(1997)은 여러 학자들의 주장을 정리하여 독서치료의 목적에 대해서 다음과 같이 일곱 가지로 제시하였다.

첫째, 독서치료의 가장 일반적인 목적은 책을 읽는 유아 자신에 대한 통찰과 자기이해를 증진시키고자 하는 것이다. 독서 치료의 가치는 자기 자신을 더 잘

알고 인간의 행동을 이해하며 자신의 흥미와 타인의 관심사를 발견할 기회를 갖는다는 데 있다. 치료를 통해 얻는 통찰이란 유아들이 책을 읽는 동안 느낀 것들을 정확히 알도록 돕는 것이며(Bump, 1990), 더 나아가 책을 읽는 동안 생긴 정서는 자기에 대해 알고 있는 것을 통합시켜 준다(Hynes, 1990).

Colville(1990) 역시 독서치료에서의 통찰은 책을 읽는 사람이 자신 안에 숨겨져 있는 것들을 발견하고 파악하게 해주며, 자신 안에 있는 은밀한 상처나 분노, 욕구를 표면화할 수 있도록 해 주는 것이라고 하였다. Jeon(1992)도 독서치료가 인간 행동에 대한 심리적 지식, 자신과 같은 문제를 가지고 있는 사람들의 기본적인 동기에 대한 이해, 자신의 행동에 의해 생긴 어려움을 밝히는 것이라고 말하였다.

둘째, 자신의 통찰을 증진시키고자 하는 목표와 관련이 있는 것으로, 정서적인 카타르시스를 경험하기 위한 것이다. 카타르시스(catharsis)란 책을 읽는 사람들이 문학작품 속의 등장인물과 같은 느낌을 경험할 때 등장인물과 자신을 동일시함으로써 정서적이거나 심리적인 긴장을 이완하는 것이다. Ashley(1987)는 카타르시스가 독자들의 긴장을 정화시키고 순화시킴으로써 그들 자신을 더 잘 이해할 수 있도록 도와준다고 주장하였다. 어떤 사람들은 정서적 긴장의 이완 그 자체가 치료적인 효과를 가진다고 이야기한다(Chatton, 1988; Halsted, 1988). Jeon(1992)에 의하면 책을 읽은 후 느낌은 유아가 경험하는 다른 자발적인 정서보다 더 예측하기가 쉽고 통제하기 쉽기 때문에 유아들이 잘 대처하고 성인이 더 쉽게 도와줄 수 있도록 해준다는 것이다.

셋째, 매일 매일의 문제를 해결하도록 도와주기 위한 것이다. 독서치료는 유아가 겪는 정서적인 혼란에 잘 대처하도록 해주는 좋은 방법이다(Hendrickson, 1988). Sullivan(1987)은 ‘독서치료 프로그램의 목적은 책을 읽는 사람들을 즐겁게 하려는 데 있는 것이 아니다. 신중하게 골라진 책들

은 독자 자신의 문제를 해결하기 위하여 토론을 유도하는 촉매제로 사용하게 된다.'라고 하였다. Jeon(1992)은 유능한 유아들에게 독서치료를 사용할 것을 주장하면서 '독서치료는 머리가 좋은 유아들이 개인적인 문제와 학업의 문제들을 해결하도록 도와준다.'고 하였다. 정은혜(2001)는 아동의 수줍음 감소에 대한 독서치료의 효과가 긍정적이었다고 하였다. 독서치료는 책을 읽음으로써 독자들이 실생활에서 직접 고통을 겪지 않고도 상상을 통하여 문제 상황을 분석하며 다양한 해결을 할 수 있도록 해준다(Fraiser & MaCannon, 1981; Herbert, 1991). 그리고 문학작품은 독자가 혼자서는 미처 생각하지 못했던 문제들에 대한 해결책을 제시하거나 그 해결책에 대한 결과를 묘사해줌으로써 독자에게 도움을 준다(Jeon, 1992; Pardeck & Pardeck, 1984). 이러한 문학작품의 특성이 참여자가 문제를 잘 해결할 수 있도록 도와주는 것이다.

넷째, 다른 사람에게 하는 행동이나 타인과 상호작용 하는 방식들을 변화시키기 위한 것이다. Gladding과 Gladding(1991)은 '독서치료란 자신과 비슷한 처지에 있는 책 속의 주인공과 동일시함으로써 정서를 순화시키고, 살아가는 데 필요한 새로운 방향을 얻으며, 새로운 방법으로 다른 사람과 상호작용 하도록 도와준다.'라고 하였다. Honig과 Wittmer(1996)는 이타적 모델을 제공하는 주인공과 친사회적 주제가 포함된 동화책을 사용하는 방법을 '독서치료(bibliotherapy)'라고 제시하며, 이 방법이 유아의 사회·정서적 동기화 능력을 기르도록 하여 유아의 친사회적 행동을 유발시킨다고 하였다. 이처럼 치료를 통해서 행동이 변화한다는 것은 독서치료의 유용성과 효율성을 입증하는 것이라고 할 수 있다.

다섯째, 다른 사람들과의 효율적이고 만족스러운 관계를 증진시키기 위한 것이다. 유아는 책을 읽고 그 느낌을 다른 사람들과 공유하면서 토의집단에

연결되어 있다는 유대감을 가진다(Chatton, 1988; Lack, 1985). 책은 주인공과 비슷한 자신의 모습을 인정함으로써 개인적인 고립감을 해소시켜 주며, 더 깊은 우정을 위한 기초를 제공하는 것이다. Halsted(1988)는 이것을 ‘모든 사람에게 보편타당한(universalization) 목적이라고 하면서, 사람들이 직면하는 어려움이 자신만이 겪는 것이 아니라는 것을 인정하는 것이 매우 중요하다고 주장하였다. Bar-Tal과 Raviv(1982)는 유아교육기관의 내·외부에서 실행된 그들의 연구를 통해 다른 사람들을 돕고 배려하는 긍정적이며 친사회적인 인물이 등장하는 그림책이나 동화책을 유아에게 읽어주거나 동화를 들려주고 토론을 하게 하는 방법이 돕기나 나누기 행동 등과 같은 유아들의 친사회적 행동을 향상시키는 데 기여함을 밝혔다 다른 사람들도 자신과 비슷한 문제에 직면하고 있다는 것을 인정하는 것은 문제를 해결하는 첫 단계라고 할 수 있다. 최선희(1997)는 아동의 사회적 자아개념과 인간관계 증진을 위하여 초등학교 5학년 15명에게 독서치료를 9회기 실시한 결과 사회적 자아개념과 인간관계가 향상되었다고 하였다. 또한 한명자(2004)는 독서치료가 발표불안 아동의 학습 태도 변화에 있어 공부에 관한 태도변화, 교사와의 관계, 친구와의 관계 변화에 긍정적인 영향을 미쳤다고 하였다

여섯째, 일반 유아들과 다른 특별한 문제에 봉착했을 때 정보를 제공해준다. 예를 들면, 의붓 부모와의 관계에서 어려움을 겪는 유아에게 그 관계에 대한 정보를 줌으로써 잘 적응할 수 있도록 해준다. Coleman과 Canong(1990)은 입양 가족들을 대상으로 한 독서치료 결과 독서치료가 입양된 유아들과 부모들에게 입양 관계와 그들이 겪을 수 있는 독특한 변화들에 대하여 정보를 주는 유용한 방법이라고 주장하였다.

일곱째, 유아에게 책을 읽는 동안 즐거움을 느끼게 해주기 위한 것이다(Chatton, 1988). 유아는 책 읽는 즐거움 때문에 책을 읽는다. 따라서 문학작품

이 주는 즐거움은 치료과정에서 중요한 공헌을 하며, 이것은 독서치료의 주요한 목적이라고 할 수 있다. 독서치료를 하는 과정 중에 유아는 다양한 장르와 주제의 책을 접함으로써 독서에 대한 자신의 개인적인 흥미를 확인하고, 문학을 통한 심미적인 경험을 통해 즐거움을 느끼게 된다. 그리고 책이나 다른 유형의 문학작품의 가치에 대해 비판적이고 심미적인 안목을 갖게 되기도 한다.

4) 독서치료의 원리

책을 매개로 하여 치료와 교정의 과정을 거치게 되는 독서치료는 다음과 같은 3가지를 기본 원리로 하고 있다.

(1) 동일화의 원리

동일화(Identification)는 다른 사람에게 애정을 느껴 자기와 다른 사람을 일체로 생각하도록 하는 심리적 경향으로 투영(Projection)과 섭취(Ingestion)가 있다. 여기서 투영이란 자기의 감정, 사상, 성격, 태도를 다른 사람 가운데서 찾아내는 것을 말하며, 섭취는 그 반대로 다른 사람의 감정, 사고, 성격, 태도를 자기 가운데서 찾아내는 것을 말한다. O'Bruba와 Camples(1979)는 학습부진아들이 겪을 수 있는 문제와 상황을 겪고 있는 주인공에 대한 내용의 책을 교사가 이야기해 줌으로써 동일화를 경험하게 했다. 그들은 문제에 부딪힌 모든 아동들에게 집단 상호작용의 한 방법으로 독서치료를 사용하면 그 문제에 대한 예방을 하거나 적어도 그 문제를 잊을 수 있게 해 준다고 하였다.

일반적인 심리치료과정에서 볼 때 대상자는 치료자에게 감정적인 애정을

느껴 동일화가 이루어지지만, 독서치료의 경우에는 독서자료 내용 속 등장인물의 성격, 감정, 행동, 태도를 이상형으로 하여 그것을 자기의 내면에 섭취하여 그와 같은 감정을 증대시키게 된다(이희정, 2001).

(2) 카타르시스의 원리

카타르시스(Catharsis)란 감정정화(感情淨化)라고도 하는데, 대상자가 가지고 있는 열등감이나 욕구불만 등 마음에 서린 감정을 언어나 행위 또는 감정 등으로 외부에 분출시킴으로써 증상을 없애려는 심리치료의 기술이다.

독서치료에 있어서 카타르시스는 독자가 경험한 것과 동일한 불안이나 공포, 문제점 등을 문학작품의 등장인물이 가지고 있는 경우 등장인물의 동기 부여, 갈등이나 정서에 자신의 감정을 대리시키거나 자신을 등장인물의 대리시키든지 아니면 그러한 행동을 대리만족함으로써 독자가 가지고 있는 문제점을 해결해나가는 원리이다. 따라서 카타르시스는 작품 속의 등장인물의 감정, 사고, 성격, 태도에 대한 느낌을 글이나 말 등으로 표현하게 하는 감정의 표출을 말한다(Shrodes, 1960).

(3) 통찰의 원리

통찰(Insight)은 자기 자신이나 자기 문제에 대하여 올바르게 객관적인 인식을 체득하는 것으로 카타르시스의 다음에 나타나는 것이다. 독서치료는 사회 정서적으로 어려움이 있는 아동들을 문학작품의 활용으로 자기이해 및 통찰의 경험을 갖도록 하는 활동으로 정서지능을 향상시키는데 특히 실용적이라고 하였다. 독서치료에 있어서의 통찰은 지속적인 치료 과정을 통하여

책 속의 등장인물의 행동을 스스로 깨닫도록 함으로써 자기 자신의 동기 조성이나 욕구를 달성할 수 있는 카타르시스를 동반한 감정적 통찰력을 갖게 하는 것이다. 이 경우 부적응 환자에게는 과거의 불건전한 원인을 제거하기 위하여 새로운 경험을 부여시킴으로써 종래의 악순환을 없애고 올바른 적응이 촉진되도록 하는 것이며, 더불어 환자 자신이 문제를 충분히 해결하지 못할 경우에는 그와 동일한 문제를 해결해 놓은 작품을 읽게 하여 등장인물과 동일화시킴으로써 등장인물이 해결했던 적응방법과 같은 방법으로 문제 해결을 달성하도록 한다(황의백, 1996).

5) 독서치료의 유형

(1) 대상에 따른 유형

독서치료의 대상(target)을 누구로 볼 것이냐에 대해서도 여러 의견이 있어왔다. Hart(1987)와 Bernstein(1981)은 책을 읽음으로써 도움을 받는 모든 사람을 그 대상으로 하였다. 그러나 대부분의 사람들은 ‘bibliotherapy’에서 ‘therapy’라는 단어 때문에 치료의 효과라든지 도움이 필요한 문제점을 가진 사람을 생각하게 된다. 그러한 견해 차이를 명확하게 하기 위해 Pardeck(1989)은 독서치료의 대상을 다음의 세 가지로 설명하고 있다. 즉 정서적으로 문제를 가지고 있는 사람들, 적응을 잘 못하는 사람들, 성장하고 발달하면서 누구나 가지는 전형적인 요구를 가진 사람들이 그 대상이 될 수 있다고 하였다. Cartledge& kiarie(2001)는 독서치료 전략으로 독서치료의 대상, 집단형태, 교사의 개입, 적절한 독서치료 자료선택이 중요하며 다양한 문화적 관점 또한 중요함을 지적하

였다.

Lack(1985)은 독서치료 활동의 종류와 참여한 유아의 특성에 따라 임상적 (clinical) 독서치료와 발달적(developmental) 독서치료로 구분하였다. 그는 발달적 독서치료는 유아가 정상적인 일상의 과업에 적절히 대처할 수 있도록 하기 위하여 문학작품을 활용하는 것이라고 하였다. 따라서 읽기 자료와 토론 활동에서 일반적인 인성발달을 강조하게 된다. 그러나 임상적 독서치료는 정서적으로나 행동 면에서 심각하게 장애를 겪고 있는 유아들을 도와주는 개입의 형태로서 특정한 심리적 장애에 초점을 두게 된다.

(2) 상호 작용의 정도에 따른 유형

Gladding과 Gladding(1991)은 독서치료 중에 이루어지는 상호작용의 정도와 유형에 따라 반응적 독서치료(reactive bibliotherapy)와 상호작용적 독서치료(interactive bibliotherapy)로 나누고 있다. 반응적 독서치료는 최소한의 상호작용이 있는 독서치료로서 유아에게 독서 자료에 대한 과제를 주고 그 과제에 대하여 긍정적인 반응을 주는 정도이다. 그러나 상호작용적 독서치료는 그 과정 중에서 참여자 개개인이 문학작품들을 읽는 것을 강조하지 않는다. 그 대신 치료자는 참여자가 문학작품을 읽은 후 상호작용을 잘하도록 안내하며, 성장과 치료를 위한 촉매로서 문학작품을 활용하고 작품을 읽은 후의 반응을 창의적으로 쓰게 한다.

(3) 상황에 따른 유형

독서치료 상황이 치료자와 참여자 사이에 일대일로 이루어지는지, 아니면 일대 집단으로 이루어지는지에 따라 그 유형이 나누어질 수 있다. 집단으로 이루어지는 독서치료는 비슷한 정도와 유형의 문제를 가지고 있는 사람들이 모여서 시나 동화 등의 인쇄된 글 혹은 시청각 자료를 읽거나 들은 후에 토론을 하는 형태이다. 집단에서 이루어지는 상호작용의 효과가 널리 알려지면서 요즘에는 거의 집단으로 독서치료를 하고 있는 추세이다. 실제로 나이가 어린 유아나 자기 방어를 많이 하는 참여자들은 일대일로 했을 때 상호작용의 양이 적다. 특히 유아의 경우 4~5명 정도의 집단이 모여서 이야기를 나눌 때 상호작용이 훨씬 많다고 한다(김현희, 2002). 최근 독서치료는 교실환경 내에서 아동의 정서지능을 향상시키기 위한 중요한 전략으로 지지되고 있다(Sullivan, Amie,k. & Strang Harold R, 2002).

6) 독서치료의 과정

독서치료의 과정은 유아가 자기 스스로를 돕는 과정을 경험하는 것이 우선시되고 다음에 교사 및 상담자와 상호작용 하는 과정이 뒤 따른다. Hynes(1994)는 유아가 책을 통해 자신을 탐색하는 과정을 인식, 고찰, 병치, 자기적용의 4단계로 제시하였다.

인식(recognition)이란 문학작품에서 말하려고 하는 의미를 유아가 지각하는 것을 말하며, 고찰(examination)이란 관련된 문학작품을 자세히 살펴보는 활동으로 무엇이 흥미로우며 나와 등장인물의 가치관 및 관심을 비교해 보는 것을

의미한다. 병치(juxtaposition)는 고찰을 통하여 유아로 하여금 대상이나 경험에 대한 두 가지 인상을 나란히 놓고 비교하고 대조해 보게 함으로써 등장인물의 양면적인 가치, 태도, 감정, 행동을 양분되는 연속선상에 놓고 자기 자신과 대화해 보는 과정이다. 자기적용(application to self)은 유아들이 문학작품을 통한 인식, 고찰, 병치되었던 느낌과 관련하여 평가와 통합의 과정을 말한다. 독서치료의 이러한 과정은 대체로 동일한 순서로 진행되지만 개인마다 서로 다르고 속도가 일정하지 않다. 따라서 유아 독서치료 시 우선적으로 고려되어야 할 것은 유아가 경험하는 문제를 파악하고 유아의 문제를 적절하게 다룰 수 있는 도서를 선정하는 일이며 어떻게 활용할 것인지를 충분히 검토해야 한다.

독서치료 기법에서는 청소년이나 성인들을 대상으로 할 때 정화의 과정이 뒤따르는데 이과정은 말이나 비언어적으로 감정을 배출하는 단계를 말한다. 이러한 접근방법은 정신분석학에 근거한 것으로 유아는 정화를 경험하기 어렵다고 한다(Pardeck, 1991). 유아는 자기의 문제와 책에서의 등장인물이 갖고 있는 문제 사이에 유사성을 발견해내고 동일시와 투사의 과정을 통하여 감정적 경험을 하게 된다. 유아는 청소년이나 성인에 비해 어휘력이나 말로 표현된 문제가 제한되어 있고 경험의 폭이 좁은가하면 주의집중력이 약하다는 점 등이 독서치료의 과정에서 충분히 배려 되어야한다. 또한 유아는 다른 사람은 어떻게 문제를 해결해 나가는지에 대해 책을 통해 알게 되면서 자신의 문제에 대한 새로운 직관을 얻을 수 있다. 교사나 상담자는 유아 스스로가 문제에 대한 해결책을 인식하고 이야기의 의미와 관련시켜 추론하고 그것을 자신의 문제에 적용 시킬 수 있도록 도와주어야 한다. 이러한 과정은 유아와 교사의 관계가 신뢰감이 있을 때 효과적이다. Gut와 Safran(2002)은 협동적 학습을 위한 분위기 조성 과 사회적 상황이 포함된 동화를 들려주는 등의 교수전략은 유아의 사회적 행동을 향상시키는 데 상당한 도움을 준다고

강조하였다.

독서치료에서의 자료는 도서(동화, 그림책, 위인전 등)를 포함하여 영화, 슬라이드, 일기, 녹음테이프, 시, 잡지, 녹화테이프 등 유아들의 상황에 따라 다양하게 활용할 수 있다. 교사나 상담자가 도서를 선정하면 독서치료과정에서 어떻게 활용할 것인지 결정해야한다. 유아에게 읽어보도록 제시하는 방법을 선택할 수도 있고, 읽기능력이 제한되어 있는 경우에는 교사가 유아에게 소리 내어 읽어주는 방법을 사용할 수도 있으며, 유아의 흥미를 유발시키기 위해 손 인형을 사용할 수도 있다. 책읽기가 끝나면 유아들의 다양한 반응을 관찰하며, 유아들의 반응을 격려하기 위해서 추후활동을 준비한다.

추후활동으로 유아들의 경우 책에 나오는 집이나 동물, 사람을 그려보거나 헌 잡지를 이용해 이야기의 주요사건이나 전개를 나타내 볼 수 있다. 토의나 역할놀이, 인형 만들기, 글쓰기, 편지 쓰기 등도 포함된다(Pardeck, 1995). 교사나 상담자는 추후활동 선택 시 유아의 발달과 수행수준을 고려해서 유아 개개인에 맞는 적합한 활동을 선택하여야 한다.

7) 독서치료의 연령과 성별에 따른 효과

독서치료의 관련 변인 연구에서 아동의 연령, 성별, 인지발달 수준 및 읽기능력, 흥미와 선행경험, 인성 및 성향, 문학작품을 볼 때 취하는 감상 자세(stance) 등이 고려되고 있다. 특히 관련변인 중에서 독서치료 대상의 연령 및 성별은 읽기능력, 다루는 주제에 관한 성숙 정도, 사용할 매체를 다루어본 경험의 정도와 밀접한 관련이 있다. 예를 들면 문제를 해결하는 능력, 개인적 목표를 세우는 능력, 타인의 관점에서 이해하는 능력이 처음 나타나기 시작하는 유아는 독서치료를 할 때 유능한 성인의 지원을 받아야 자신들의 삶 속에 책의 내용을 적용하고

가상 인물들의 요소와 동기들을 인식할 수 있게 된다(김현희, 1993; Stephanie, 1995).

집단토의를 할 때는 능력이 보다 발달된 유아가 성인들보다 그렇지 못한 유아에게 그림책의 원리를 보다 더 발달적으로 적절하게 설명을 하는 경향이 있으므로 토의에 도움을 준다. 그러나 일반적으로 독서치료 대상자의 연령이 세살 이상 차이가 날 때 이해의 격차가 심해지므로 대상자 간의 상호작용에 문제를 일으킬 수 있다고 한다(Doll & Doll, 1997).

Applebee(1973)는 문학에 대한 반응이 연령에 따라 다르게 발달 한다고 보았다. 즉, 그는 Piaget의 각 인지발달단계에 속하는 6, 9, 13, 17세를 연구대상으로 선정하여 반응에 대한 독자의 연령 변인을 밝혀 문학 반응의 발달적 단계를 체계적으로 살펴보고자 하였다. 그는 인지발달 단계로서 전 조작기, 구체적 조작기, 형식적 조작기에 따라 반응의 특징을 주관적인 것과 객관적인 것으로 분류하여 설명하였다. 또한 독서치료의 그림책 관련 연구에서 살펴보면 연령에 따른 등장인물 선호도, 주인공 판단, 등장인물의 성별 판단, 연령에 따른 환상적 요소와 현실적 요소에 대한 이해 등이 다르게 나타나고 있다. 그림책 종류에 대한 반응에서 만3세의 경우 시 그림책, 4세는 전래 그림책, 5세는 정보 그림책에 더 반응을 보인다고 하였다. 그림책의 환상과 현실세계를 구분하는 반응에서는 대체로 2, 3세 유아들 경우는 구분하지 못하고, 5세 유아가 환상과 현실을 구분한다는 결과를 통해 환상적 요소에 대한 유아의 이해에는 연령이 중요한 요인이 될 수 있음을 제시하였다(한국어린이 문학 교육학회, 2002).

4, 5세 유아의 그림동화책에 대한 반응연구에서 4세 유아는 인물에 대한 이름이나 등장인물의 단순한 행동에 대하여 반응을 주로 하였고 5세 유아는 등장인물의 생김새나 행동에 관해서 묘사, 예측, 평가하고 질문하는 반응을 많이

보였다. 4세 유아는 사건이 일어나는 전 후 맥락보다는 그림책의 각 장면에 주목하여 반응하는 경향을 보였으나 5세 유아는 그림책의 앞뒤 문맥을 살펴보아서 사건의 근원을 추론하고 예측하는 반응을 보였다. 4세 유아는 그림책의 각 장면을 중심으로 반응하는 경우가 많았으나 5세 유아의 경우 글과 장면을 연관지어서 작가의 의도나 즐거리를 추론하기도 하였다. 4세 유아는 단순한 어휘나 재미있는 의성어, 의태어가 나왔을 때 반복하는 경향을 보였으며 5세 유아의 경우 새로운 단어와 생소한 등장인물이 나타났을 때 주로 반응을 하였다(임현희, 2001). 그림이야기 장르에 따른 3세와 5세 유아의 그림책에 대한 반응을 비교한 연구에서 언어반응은 3세와 5세 유아는 각각 환상적 내용을 포함하는 전래동화와 동물이 많이 나오는 지식 정보 책에 가장 높은 빈도의 반응을 보였다(신현숙, 2000). 그림책 장르에 따른 유아의 언어적 반응과 행동적 반응의 연령별 비교에서 3세와 4세보다, 5세 유아가 그림책에 대한 전체적 반응을 가장 많이 하였고, 3세와 만4세는 그림책의 구성요소 중 장면에 만5세는 인물에 가장 많은 반응을 하였다(홍선희, 2000).

한편 독서치료 프로그램의 효과는 성별에 따라 차이가 있는 것으로 보고되고 있다. 초등학생을 대상으로 한 독서치료 프로그램 독서치료 프로그램은 아동의 부주의 행동, 충동성, 과잉 행동을 감소 시켰으며 남아보다 여아에게 더 효과가 있었다(김옥준, 2000). 그림 동화책 활동을 통한 유아의 책읽기 활동에서 어머니의 발화에 남아는 수동적인 반응을 많이 나타내었고, 여아는 자신의 생각이나 경험, 느낌을 이야기하는 자발적 대화를 통해 보다 적극적으로 상호작용 하였다. 반면 상상을 위주로 한 글 없는 그림책의 이야기 꾸미기는 남아가 여아보다 더 긴 이야기를 꾸미었다고 한다.(서정아, 1999).

3+. 독서치료와 정서지능

독서치료의 가장 일반적인 목적은 동화책을 읽는 유아 개인에 대한 통찰과 자기이해를 증진시키고자 하는 것이다. 즉 독서치료의 가치는 자기 자신을 더 잘 알고 인간의 행동을 이해하며 아동들이 책을 읽는 동안 느낀 것들을 정확히 알도록 돕는 것이며 더 나아가 책을 읽는 동안 생긴 정서는 자기에 대해 알고 있는 것을 통합시켜 준다(Hynes, 1990). 정서지능은 정서를 인식하는 능력에서부터 시작된다. 정서인식 과정에서 얼마나 명확하게 정서를 인식할 수 있는가에 개인차가 있다는 것이 정서지능에서의 정서인식요소이다. 또한 이 능력은 가장 기초적이면서 아주 어릴 때부터 발달되는 능력으로 사람마다 경험이나 천성에 의해 아주 다르게 나타난다. 독서치료에서 통찰의 경험은 자신 안에 숨겨져 있는 것들을 발견하고 파악하게 해주며 자신과 같은 문제를 가지고 있는 사람들의 기본적인 동기에 대한 이해, 자신의 행동에 의해 생긴 어려움을 알아냄으로써 자신의 정서를 구별하고 자신의 내적감정을 정확하게 감지할 수 있으며 자신의 복합적 감정까지도 인식, 평가 할 수 있는 능력을 키워줄 수 있다(Colville, 1990).

따라서 독서치료를 통하여 정서지능의 하위요소인 자신의 정서에 대한 인식, 평가하는 능력을 길러줄 수 있다. 그리고 독서치료를 통하여 문학작품 속의 등장인물과 같은 느낌을 경험하고 자신을 동일시함으로써 정서적이거나 심리적인 긴장을 이완시키는 정서적인 카타르시스를 경험할 수 있다(Ashley, 1987).

Mayer와 Salovey는(1997) 우리의 마음속에 정신의 정서적 극장 'theater'이 있어서 정서를 더 잘 이해하기 위하여 필요한 경우 사람들은 자신 안에 정서를 불러일으켜 느끼고 조작하고 점검한다고 설명하면서 이들은 동화를 듣고 이야기 주인공의 감정을 인식하고자 할 때에 우리는 그 주인공의 입장

이 되어서 자신 안에 감정을 일으키고자 한다는 것이다. Jeon(1992)에 의하면 동화책을 읽은 후 느낌은 유아가 경험하는 다른 자발적인 정서보다 더 예측하기가 쉽고 통제하기 쉽기 때문에 정서적 긴장의 이완에 효과적이라고 하였다. 특히 그림책은 유아들이 실생활에서 직접 고통을 겪지 않고도 상상을 통하여 문제 상황을 분석하며 다양한 해결을 할 수 있도록 해준다. 정서지능의 요소에서 정서의 사고 촉진과정은 문제해결에 적절한 정서를 활용함으로써 문제에 직면하여 문제해결접근이 달라질 수 있다(Salovey, Mayer, 1997). 또한 문제에 따라 적절한 정서를 불러일으킴으로써 문제를 더 잘 해결할 수 있도록 한다. 문학작품을 통한 독서치료는 혼자서는 미처 생각지 못한 문제들에 대한 해결책을 제시하거나 그 해결책에 대한 결과를 예측해 주기도 한다(Jeon, 1992; Pardeck & Pardeck, 1984).

Gladding과 Gladding(1991)은 '독서치료란 자신과 비슷한 처지에 있는 책 속의 주인공과 동일시함으로써 정서를 순화시키고 살아가는데 필요한 새로운 방향을 얻으며 새로운 방법으로 다른 사람과 상호작용 하도록 도와준다.'고 하였다. 다른 사람의 언어, 표정, 몸짓, 행동, 상황 맥락에서 다른 사람의 정서를 정확하게 인식하는 것과 음악, 미술, 조각 등의 예술작품 속에서 다른 사람의 정서를 인식할 수 있고 문학작품이나 동화 속에서 인물들의 정서를 파악하고 표현할 수 있는 능력들이 정서지능의 요소 중 다른 사람의 정서이해와 관련된다(Hoffman, 1984). 다른 사람의 정서적 표정, 언어, 몸짓 등에서 나타나는 단서를 적절한 정서로 인식할 수 있고 또 자신의 그와 상응하는 정서를 느낄 수 있는 것은 정서와 인지가 통합되었을 때 가능하다. 따라서 독서치료를 통한 다른 사람의 정서이해는 유아들의 정서지능을 향상시키는 데 도움을 준다.

유아들은 특별한 문제에 봉착했을 때 독서치료를 통하여 정보를 제공 받

을 수 있다. 또한 유아들은 성장하면서 어떤 상황에서는 정서가 매우 복잡하며 모순 될 수 있다는 것을 인식하게 된다. 자신의 정서에 두 가지 정서가 복합되었음을 정확하게 인식 할 수 있다는 것은 그러한 감정에 대해 더 적절하게 대처할 수 있게 할 것이다(Salover & Mayer, 1997). Coleman과 Ganorg(1990)은 입양가족들을 대상으로 독서 치료를 한 결과, 그들이 겪을 수 있는 복잡하고 복합적인 정서에 대한 이해 즉 애증, 경외감, 울화 같은 두 가지 복합적이며 불일치하는 정서의 공존을 이해하고 활용할 수 있게 되었다고 주장하였다. 독서치료를 하는 과정에서 다양한 장르와 주제의 책을 접함으로써 자신의 내적 감정, 흥미를 확인하고 심미감적인 경험을 통해 즐거움을 느끼게 된다. 즉 정서지능의 기본요소인 자신의 정서를 인식하고 표현함으로써 즐거움을 느끼게 됨을 말한다(Chatton, 1988).

Hynes와 Hynes-Berry(1994)는 독서치료는 개인이 스스로를 존중하고, 자신을 더욱 건강하게 발달시키기 위한 방법들을 발견하며, 자신이 처한 여러 가지 문제들을 좀 더 창의적이고 독창적인 방법으로 다룰 수 있도록 도와주려는 것이라고 주장하였다. 문학작품 속의 주어진 상황에서 자신과 타인의 정서를 적절히 불러일으킴으로써 문제해결 접근에 도움이 되는 판단을 가능하게 하며, 이에 대한 대응행동을 효율적으로 할 수 있게 한다. 즉 자신에 대한 이해를 증가시키며 대인관계를 명료화하고 현실을 보는 견해를 개선해 준다. 독서치료는 자신의 정서를 정확하게 인식할 수 있게 하며, 자신과 타인의 정서를 관리, 조절 할 수 있고, 자신의 정서가 사회문화적인 기준에서 적절한지를 평가하며 자신의 감정이 타인에게 미치는 영향을 평가하도록 돕는다.

독서치료의 자료는 참여자가 자신의 외적인 세계에 대해 새롭게 인식하도록 함으로써 정서와 사고발달에 효과적인 치료자극을 제공하는 것이다. 또한 정서를 좀 더 효율적인 사고에 도움을 줄 수 있도록 활용할 수 있다. 즉

문학작품을 통하여 일상의 작은 아름다움들에서 자연스럽게 기쁨을 느끼고 행복감을 느끼게 되며 참여자들이 아름다움의 특성을 알고 즐기는 건전한 반응을 많이 할 수 있도록 해준다. 따라서 생생한 정서를 불러일으킴으로써 감정과 관련된 판단을 도울 수 있다.

독서치료와 정서지능의 하위요소 관련성을 살펴보면 다음과 같다(Doll & Doll, 1997; Hynes & Hynes-Berry, 1994).

정서의 인식과 표현

독서치료는 자신의 감정을 인식하고 이해하도록 도와주는 것이다. 자신이 좋아하는 것과 싫어하는 것, 즐거움과 불편함 같은 자신의 일상적인 감정들을 표현해 보면서 전에는 미처 느끼지 못했던 자신의 삶과 감정들을 새롭게 인식하게 된다. 또한 독서치료 과정을 통하여 누구에게나 감정이 있으며 감정을 일으키는 상황이 다양함을 알 수 있다. 즉, 감정은 내가 느끼는 것과 타인이 느끼는 것을 서로 잘 전달 시켜주며, 감정을 나타내는 표현방법은 여러 가지가 있고 내가 느끼는 것과 타인이 느끼는 것이 다를 수 있다는 것을 알게 된다. 따라서 독서치료는 정서의 인식과 표현, 정서에 대하여 개방적으로 수용한다.

정서의 사고 촉진

독서치료 과정에서는 자료 속에 나타나는 사람들과의 상호관계에 대하여 이야기를 나눔으로써 자신의 욕구와 타인의 욕구를 통합하는 것이 얼마나 중요한지를 알게 된다. 또한 정서를 사용하여 중요한 정보에 주의집중을 하도록 하여 사고의 우선순위를 결정할 수 있으며 자신의 정서를 정확하게 인식할 수 있게 한다. 독서치료의 과정 중에는 대인관계에서 정서의 연결성에

대해 추론하며 정서가 전달하는 정보를 축소, 과장, 왜곡시키지 않고 자신과 타인에 대한 정서를 관리, 조절 할 수 있게 된다. 유아들이 일상생활에서 겪는 갈등은 다양하다. ‘친구가 내 말을 들어주지 않는데, 선생님께 이룰까?, 친구에게 다시 말해 볼까?’ 이와 같은 상황에서 당장 떠오르는 생각대로 또는 우선 만족대로 하기보다는 어떻게 하는 것이 더 좋을까를 잠시 생각해 보는 가치 판단의 기회를 가지고 정서를 안정시켜 행동을 결정할 때 자기 동기화가 높은 유아라고 말할 수 있다. 자기 동기화는 어려움을 참아내고 자신의 성취를 위해 노력 할 수 있는 능력을 말한다. 당장의 만족을 얻으려는 욕구를 지연시킬 수 있기까지에는 자신이 현재 처한 상황에 대한 인지적 판단과 정서적 조절능력이 작용하게 된다.

정서적 지식의 활용

독서치료 과정에서는 기본적인 사회화 기술을 알려줌으로써 사람은 모두가 가치가 있으므로 타인을 인정하고 존중해야 하며, 우리는 모두 특정경험과 감정들을 공유하고, 다른 사람의 말을 들음으로써 다른 사람을 인정하고 배려할 수 있도록 한다. 또한 자신의 정서를 사회·문화적 기준으로 평가하며, 자신의 감정이 타인에게 미치는 영향과 관계가 있다.

대인 관계 기술은 다른 사람과 어울려 더불어 지내는 데 필요한 기술을 말한다. 대인 관계 기술이 유능한 사람은 다른 사람과 관계를 맺고 그 관계를 계속적으로 유지하며 사회적으로 바람직하다고 여겨지는 일련의 행동을 잘 할 수 있는 사람이다.

감정이입은 다른 사람의 정서를 공유하는 것이다. 긍정적이고 지적인 지원을 해주는 독서치료의 경험을 통해 치료자가 참여자의 말을 정확하고 감정이입적으로 받아들이는 사람이라는 것을 알게 됨으로써 다른 사람의 정서를 문학작품이나 동화 속에서 파악하고 표현할 수 있다. 다른 사람의 정서

를 공유함으로써 자신도 같은 정서를 느낄 수 있는 공감능력, 감정이입능력이 발달되며, 다른 사람의 정서적 표정 언어 몸짓 등에서 나타나는 단서를 적절한 정서로 인식할 수 있고, 또 자신에 그와 상응하는 정서를 느낄 수 있는 것은 정서와 인지가 통합되지 않고서는 이루어질 수 없는 현상이다.

다른 사람이 슬퍼할 때 함께 슬퍼하고 행복해 할 때 함께 행복해하는 유아는 그 사람에게 감정이입 된 것이다. 감정이입이 정서적 상태로 경험되는 것이기는 하나 구조적으로 정의적 요소와 함께 인지적 요소를 내포하고 있다. 다른 사람의 감정을 공유하는 데는 그 감정을 정확히 인식해야 하는 조망능력이 요구된다.

정서의 반영적 조절

독서치료과정은 자신의 부정적인 감정들을 그대로 표현하도록 허용한다. 부정적인 감정을 만드는 현실이 변화되지는 않지만 현실에 대한 자세는 변화시킬 수 있다는 것과 부정적인 감정이 누구나 가질 수 있으며 동시에 현실에 대처하고 적응할 수 있는 능력은 마비시킬 수도 있다는 점을 알려줌으로써 자신의 부정적인 감정들을 적절하게 다룰 수 있도록 도와준다.

독서치료 자료에 대한 반응을 나누는 것은 참여자에게 자신이 표현하고자 하는 것을 자기 자신과 타인에게 명료화 할 수 있도록 도와준다. 독서치료는 자신과 밀접하게 관계를 맺고 살아가는 타인들과의 상호관련성에 대해서 잘 인식할 수 있도록 도와준다. 독서치료과정에서 제시된 자료를 읽고 대화에 동참하면서 그 자료에 등장하는 주인공들이 자신과 비슷한 어려움을 겪고 있으며 비슷한 감정을 경험한다는 것을 알게 되면 안도감을 느낀다.

유아기는 아직 자기중심성이 강하여 또래 간에 서로 배려하는 일이 적고 따라서 부정적인 생각이나 느낌을 갖기 쉽다. 자기감정의 조절에서 특히 문제가 되는 것은 긍정적 정서보다는 부정적 정서라고 할 수 있다. 기쁘고, 신나고, 자랑스럽고, 행복한 감정의 긍정적 정서도 다른 사람에게 폐가 될 정

도로 지나치게 표현된다면 곤란하겠지만 광폭한 분노, 우울, 성급함에서 나오는 지나친 화와 같은 부정적 정서의 즉흥적 표현은 정서적 부적응을 초래하게 될 것이다.

지금까지 살펴본 정서지능과 독서치료 관련 이론적 배경 및 선행연구를 통하여 다음과 같은 결론을 도출할 수 있다.

유아의 정서지능 발달을 위한 다양한 활동들이 유아교육 현장에서 진행되고 있으며 유아의 정서지능에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히 그림동화책 관련연구는 독서치료의 원리와 방법을 적용함으로써 유아들의 정서문제와 관련지어 정서지능의 발달을 꾀할 수 있다고 본다. 그동안 독서치료 프로그램의 대상이 주로 초등학생과 청소년을 대상으로 연구되고 있으나 최근 들어 유아를 대상으로 독서치료와 유아의 창의성 및 자아개념, 사회적 태도, 사회적 기술 등의 연구가 소개 되고 있는 실정이다(문기임, 2003; 박신형, 2003).

또한 독서치료 선행연구에서 다루고 있는 주제에서 정서지능의 하위요소인 정서 인식과 표현, 정서의 사고 촉진, 정서적 지식의 활용, 정서의 반영적 조절과 관련된 개념이 긍정적인 독서치료의 효과로 검증되었다. 즉 공감력, 타인의 감정 이해하기, 긍정적 자아관 확립, 인간관계 증진, 자신의 이해 및 타인의 존중, 역할수용, 친구와의 관계, 동일시, 통찰의 개념 등은 독서치료를 통해서 긍정적인 효과가 나타났다. 그러나 유아들의 정서적 문제와 관련된 독서치료의 연구 중에서 정서지능의 향상을 체계적으로 밝힌 연구는 거의 없다.

따라서 본 연구에서는 정서적 문제가 있는 유아를 대상으로 독서치료의 이론에 기초하여 프로그램을 구성 하였으며, 독서치료 활동을 실시하였을 때 정서지능의 하위요소인 정서의 인식과 표현, 정서의 사고 촉진, 정서적 지식의 활용, 정서의 반영적 조절에 어떤 영향을 미치는지를 알아보고자 한다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 경기도 지역에 소재한 중상류계층 유아들이 다니는 D유치원과 H유치원의 만 4세와 5세 유아 80명이다. D유치원과 H유치원의 유아들은 연령, 사회 경제적 수준, 기타 여러 가지 교육적 경험이 서로 유사하다. 연구대상의 선정을 위하여 학기 초 원아조사서 및 학부모 상담시 유아들의 정서적 어려움을 구체적으로 사전조사 하였으며 유아기 발달단계에서 경험하는 정서적 문제를 유형화 하여 정서적 문제 설문지를 작성하였다. 그 결과 본 연구의 대상인 D유치원과 H유치원 유아들은 동생문제와 친구문제로 정서적 어려움을 가장 많이 겪고 있는 것으로 나타났다. 따라서 유아들의 다양한 정서적 문제 중에 동생문제와 친구문제로 정서적 어려움을 갖고있는 유아를 대상으로 학부모 개별상담을 통하여 D유치원의 4~5세 유아 40명은 실험 집단으로, H유치원의 4~5세 유아 40명은 비교집단으로 선정하였다. 그러나 실험과정 동안 비교집단 H유치원의 유아 중 이사와 질병 등으로 실험의 전 과정에 참여하지 못한 유아가 있어서 이들 유아는 연구대상에서 제외하였다. 본 연구에서 최종 연구 대상은 <표 2>와 같이 4세 유아 36명, 5세 유아 38명으로 총 74명 이었다.

<표 2> 연구대상

연령	실험집단		비교집단		전체		
	남	여	남	여	남	여	계
4세	10	10	8	8	18	18	36
5세	10	10	10	8	20	18	38
전체	20	20	18	16	38	36	74

2. 연구 도구

본 연구에서 사용한 연구도구는 유아기 발달단계에서 경험하는 정서적 문제를 알아보기 위한 「정서적 문제 설문지」, 유아의 정서지능을 측정하기 위한 「유아용 정서지능 평가도구(이영자, 이종숙, 신은수, 2000)」이다.

1) 정서적 문제 설문지

본 연구에서 사용한 「정서적 문제 설문지」는 독서치료 프로그램의 소주제인 정서적 문제 유형의 선정을 위하여 우리나라 유아가 그 연령의 발달 단계에서 경험하는 정서적 문제를 알아보고자 제작하였다. 이 검사는 유아교육을 담당하고 있는 교사 및 부모를 대상으로 만 4~5세 유아가 직면하게 되는 정서적 문제의 경험에 관해 의견을 묻고자 제작된 자유반응식 설문지이다. 즉 유아들이 경험하게 되는 다양한 정서적 문제 중 유아들에게 가장 스트레스가 되는 상황은 무엇인지 3가지를 골라 응답하도록 하였다. 자료처리는 다중응답에 대한 빈도분석을 하였다(부록1 참조).

2) 유아용 정서지능 평가도구

「유아용 정서지능 평가도구」는 이영자, 이종숙, 신은수(2000)가 3, 4, 5세 유아의 정서지능을 측정하기 위해 개발한 것이다. 이 검사는 Mayer와 Salovey(1997)의 정서지능 이론에 기초하여 제작한 것으로서 정서지능을 정서의 인식과 표현, 정서에 의한 사고 촉진, 정서적 지식의 활용, 정서의 반

영적 조절의 4영역으로 나누었으며, 영역별 4수준 43항목(수준별 2~4개)을 세분하여 총 108개 문항으로 구성되었다. 구체적으로 정서지능 4영역 16수준 43항목 및 평가 문항을 정리하면 <표 3>과 같다.

이 검사는 교사 평정척도로서 교사는 유아의 정서지능을 유치원에서의 하루일과를 통해 자연스럽게 관찰하여 Likert 형태의 평정척도로 체크하도록 되어 있다. 이도구의 내적 일치도(Cronbach α)는 정서의 인식과 표현영역 94, 정서의 사고 촉진 영역 90, 정서 지식의 활용 영역 93, 정서 반영적 조절 영역.93, 전체 .97로 비교적 높다.

구인 타당도를 높이기 위해 요인 부하량이 .40 이상인 108문항을 평가문항으로 포함하였다. 「사회 적응 행동 검사」(이영자.양옥승 이종숙, 1986)와의 공인 타당도는 $r = .71$ 로 비교적 높았다.

<표 3> 정서지능 4영역 16수준 43항목 및 평가문항

영역(4)	수준(16요소)	항목 (43)	문항수 (108)	하루일과
영역 I. 정서의 인식과 표현	1.자신의 정서를 정확하게 인식하기	3	33	7 A.등원. 귀가
	2.타인의 정서를 이해하기	4		14 B.놀이계획
	3.정서를 정확히 표현하기	3		14 C.대집단활동
	4.표현된 정서를 구별하기	3		
영역 II. 정서에 의한 사고촉진	1.정서를 사용하여서 우선순위	2	25	9 D.정리시간
	2.생생한 정서를 불러일으키기- 판단기억	4		
	3.정서를 효율적이고 활용하기	2		6 E.실수하는
	4.정서상태에 따라 다른 문제해결	2		

영역Ⅲ. 정서적 지식 의 활용	1.정서간의 관계를 이해하고 명명	2	28	19	F.갈등상황
	2.정서가 전달하는 의미를 이해	2			
	3.복잡하고 복합적인 정서를 이해	2			
	4.정서간의 전환에 대한 변화 양향추론	3			
영역Ⅳ. 정서의 반영 적 조절	1.정서에 대해 개방적으로 수용하기	3	23	29	G.자유선택 활동
	2.정서의 유익성과 실용성을 반영하여	2			
	3.자신과 타인과의 관계 속에서 정서를 반영적으로 점검하기	2			
	4.정서가 전달하는 정보를 축소 관리 조 절하기	4			
				4	H.간식
				6	I.실외놀이

3. 독서치료 프로그램 구성

본 연구의 독서치료 프로그램은 Beaty(1993), Hynes & Hynes(2001), Watson(1994), 최선희(1997), 황순인(2000)의 연구에서 사용한 프로그램을 연구자가 본 연구의 목적에 맞게 재구성 하였다. 이 독서치료 프로그램은 유아가 직면하게 되는 발달적 문제 특히 정서적 갈등을 해결하기 위한 방안으로 그림책 및 동화책을 활용한 독서치료 활동을 제공하는 것이다.

독서치료 프로그램 구성을 독서치료 프로그램 활동목표, 활동계획, 활동의 기본 구성 측면에서 제시하면 다음과 같다.

1) 독서치료 프로그램 활동 목표는 다음과 같다.

첫째. 유아가 그림 동화책을 통하여 스스로 정보를 얻고 자신의 내적인 정서를 자기방어를 가장 적게 하면서 표현 할 수 있도록 한다.

둘째. 유아의 대답을 강요하지 않는 자연스러운 방법으로 자신의 경험과 생각을 이끌어낼 수 있으며 타인들의 감정도 이해하고 배려하며 서로의 감정을 나눌 수 있도록 한다.

셋째. 그림 동화책을 통하여 다양한 경험을 함으로서 발달과정에서 겪는 정서적 어려움을 스스로 해결할 수 있도록 한다.

넷째. 유아로 하여금 심리적, 정서적 안정감을 느끼게 하여 긍정적인 정서와 자아상을 갖도록 한다.

2) 독서 치료 프로그램 계획

본 유아 독서치료 프로그램은 다음 몇 가지의 단계를 고려하여 계획 한다.

- 어떤 유아가 그리고 얼마나 많은 유아가 이 독서치료 프로그램의 혜택을 받을 것인가를 고려한다.

- 독서치료 프로그램의 목적과 목표에 맞게 활동이 구성되도록 한다.

- 독서치료 프로그램 계획과 수행시 관련 분야의 전문가들의 조언을 받도록 한다.

- 독서치료 프로그램은 수행할 때 관련전문가들의 역할분담으로 성공적으로 이끌도록 한다.

- 독서치료 프로그램 수행시 대상유아와 프로그램의 목표에 맞는 그림동화책 및 관련교재교구를 선정한다.

- 독서치료 프로그램의 선정된 그림동화책 및 또 다른 매체와 관련된 적절한 추후활동을 제시한다.

- 대상 유아의 발달적 문제를 지속적으로 관찰 조언할 수 있는 대안적 프로그램을 충분히 고려한다.

3) 독서치료 프로그램 기본구성

<표 4> 독서치료 프로그램 기본 구성

1. 도입 프로그램 (이야기 들어주기)

교사가 먼저 그림책을 보여주며 내용과 관련된 에피소드 질문 등으로 흥미를 보이도록 이끌어 그림책의 내용을 천천히 정확하게 들려준다.

2. 전개

(1) 책의 내용에 대해 이야기하기

전반적인 인식, 이해 및 고찰, 새로운 접근 시도, 자기적용, 책의 내용과 관련된 단계에 맞는 질문으로 유아와 상호작용 한다.

① 전반적인 인식을 돕는 질문의 유형

책에 대한 전반적인 주제 및 책에 대한 이해
개인적인 가정을 파악하는 질문의 유형이다.

- 등장인물과 사건에 대한 인식과 느낌에 대한 질문

- 책의 전반적 인상에 대한 질문

- 전에는 인정하지 못했던 자신의 느낌에 대한 인식

② 이해 및 고찰을 돕는 질문의 유형

책의내용을 구체적으로 살펴보고 사건들 간의 관계, 책 내용과 자신의 생각을 보다 심도 있게 연결지어 보는 단계이다.

대상아동의 문제와 관련 있는 특정부분의 이해를 도와주는 질문유형이다.

-등장인물이 지닌 문제에 대한질문

-등장인물이 한행동과 동기에 대한 질문

-책에서의 문제해결 방법에 대한 질문. 왜?,·어떻게? 형태의 질문유형

③ 기존의 해결방법에 대한 다각적인 평가와 새로운 접근을 시도해 보게 하는 질문 유형

본문에서 일어나지 않았던 사건이나 일어났음직한 다양한 사건을 생각해보고 결과를 예측하는 단계이다. 등장인물이 책 속의 이야기와 정반대로 해결을 했다고 생각하고 결과를 예측하면서 해결방법을 평가해보는 질문유형이다.

-가능한 다른 해결책을 생각해내고 비교해보면서 새로운 대안도 만들어보기

④ 자기적용을 돕는 질문유형

책을 통해 얻은 느낌이나 인식한 감정이 실제 자기에게 어떤 의미가 있는지 탐구하는 과정으로 등장인물이 지닌 문제와 자신의 문제사이의 유사성을 발견하도록 돕는 단계이다. 즉 통찰과 자기적용을 돕는 질문유형이다.

(2) 독서 후 활동

유아들이 독서 자료를 읽고 난 뒤, 그것을 완전히 소화할 수 있도록 하기 위하여 다양하고 폭 넓은 활동을 제시하고 유아들이 흥미롭게 활동을 할 수 있도록 도와주어야 한다. 교사의 이러한 활동은 매우 중요하다. 왜냐하면 이러한 활동은 유아들이 독서 자료에 관한 사고력을 촉진 시켜주고, 또 저자의 의도를 해석하는 힘을 길러

주기 때문이다. 교사는 독서 후 활동을 선택 할 때 유아의 발달과 수행단계를 고려하여야만 한다. 교사는 유아 개인의 문제를 고려하여 적합한 책을 선택한 후 적절한 활동을 하여야 한다. 교사는 어린이 스스로 한 가지 이상을 선택할 수 있는 여러 가지 독후 활동을 기꺼이 제안 할 수 있어야 한다. 독서 후에 유아들이 행할 수 있는 다양한 활동을 보면 다음과 같은 것들이 있다.

① 언어적으로 표현하기

책 요약하기, 주인공의 시간선 만들기, 일기 쓰기, 편지 쓰기, 창의적 구성하기 등 여러 가지 언어적인 표현을 한다.

② 시각적 표상

사건 그림지도 만들기, 인형 만들기, 그림책 만들기, 주인공 마음 그리기, 뒷이야기 상상해서 그리기, 낙서해보기, 동극 소품 만들기 등의 미술활동을 한다.

③ 독서 감상화

책의 내용 중 가장 재미있었던 장면을 그리고, 자신의 생각과 느낌을 적는다.

④ 동극하기

이야기 속의 인물과 줄거리 등을 다시 해석하고 등장인물과 같은 용모와 행동 등으로 동극을 해봄으로써 다른 사람의 감정을 느껴볼 수 있는 기회를 제공한다.

(3) 정리 및 평가

본 활동에 대한 요약과 소감을 나누고, 질문 및 토의, 과제제시, 간단한 다과 등을 나눈 뒤 주변 정리를 하고 마친다.

4) 독서치료 프로그램 활동의 예

독서치료 프로그램 활동의 예는 <표 5>, <표 6>과 같다.

<표 5> 독서치료 프로그램 활동의 예 1

도 서 명	나도 갈래	활동기 간	
활동형태	동화및 이야기나누기		
활동자료	그림 동화책		
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> · 대인간 외적갈등을 개인내 정서의 우선 순위로 결정할 수 있다. · 문제에 직면하여 어떤 정서를 갖는 것이 그 문제해결에 가장 적절한 정서 인지 활용할 수 있다. 		
활동단계	내 용		
도 입	1. 동화를 들은 느낌에 대해 이야기한다. - 이 동화를 들으니 무슨 생각이 드니? - 어디가 제일 재미있었니?		
전 개	2. 동화의 내용을 회상한다. - 영이가 오빠한테 무슨 말을 했니? - 오빠가 혼자 가려고 할 때 영이 마음이 어땠을까? - 오빠가 왜 같이 가지 않으려고 했을까? - 오빠는 왜 생각을 바꿨을까? - 그 때 영이는 기분이 어땠을까? 3. 입장을 바꾸어 생각해본다. - 만약에 오빠가 혼자 나갔다면 영이는 뭘 하고 있을까? - 만약 꼭 혼자서만 해야 하는 놀이라면 동생은 어떻게 하지?		
정리 및 평가	4. 형(오빠)으로서 자신의 경험을 이야기한다. - 너희들도 동생이 귀찮다고 생각한 적 있지? - 어떨 때 그런 기분이 드니? - 그럴 때 너희들은 어떻게 하니? - 너희가 오빠(형)였다면 어떻게 했을 것 같니?		

<표 6> 독서치료 프로그램 활동의 예 2

도 서 명	나도 갈래	활동기 간	
활동형태	조형- 동화의 뒷이야기		
활동자료	도화지, 색연필, 싸인펜, 동생과 내 얼굴 사진, 풀		
활동목표	· 동생과 오빠의 싫어하고 귀찮아하는 비효율적 정서가 동생과 형의 정서를 이해하고 배려하는 효율적인 정서로 전환되도록 한다.		
활동단계	내 용		
활동방법	1. 동화책의 그림만 보며 이야기를 회상한다. - 어떤 이야기였었니?		
	2. 동화의 뒷 이야기를 상상하여 이야기한다. - 오빠는 영이와 나가서 어떤 놀이를 했을 것 같니? - 너라면 동생과 어떤 놀이를 했을 것 같니?		
	3. 동생과 나의 얼굴모양 사진을 이용해 동화의 뒷 이야기를 그린다. - 동생과 나의 사진을 이용해 오빠와 영이가 나가서 어떤 놀이를 했을지 그려보자.		
	4. 그림에 맞는 동화 내용을 적는다. - 동화책에 글이 적힌 부분처럼(네모표시를 해 둔 곳에)유아가 한 이야기를 적는다.		
	5. 평가한다. - 동생과 어떤 놀이를 하는 그림이니? - 동생과 놀이하느 00는 기분이 어땠을까? -00와 놀이하느 동생기분은 어땠을까?		

4. 실험 절차

1) 실험 설계

본 연구에서 독서치료 프로그램 실시기간은 2005년 4월 첫째 주부터 6월 넷째 주까지 12주이다. 실험은 첫 주의 사전검사, 10주간의 실험, 마지막 주의 사후검사 순으로 진행되었다. 실험집단 유아들은 사전 정서지능 검사를 받은 한 후 10주간 매주 2회 씩 총 20회, 1회 30분~40분, 유치원의 도서실 및 각 반 교실에서 생활 주제별 교육활동과 함께 독서치료 프로그램을 받았다. 비교집단 유아들은 사전검사와 사후검사는 실험집단 유아와 동일한 시기에 검사를 받았으나 독서치료 없이 정상적인 유치원 교육을 받았다.

본 연구의 실험설계 모형은 <표 7>와 같다.

<표 7> 실험 설계 모형

실험집단	O1	X1	O3
비교집단	O2		O4

O1 O2 : 사전검사 (정서지능검사)

X1 : 독서치료 프로그램

O3 O4 : 사후검사 (정서지능검사)

2) 교사 교육(훈련)

본 연구의 실험에 대한 신뢰도를 높이기 위하여 예비연구에 들어가기 전에 약 2주일 동안 본 연구의 주제와 관련된 이론과 함께 실제 독서프로그램의 방법 및 목적에 대한 교육을 유치원교사들에게 실시하였다. 본 연구에 참여한 네 명의 교사는 유아교육을 전공한 학사학위 혹은 석사학위 소지자로서 교사 경력 5년 이상 된 각 학급 주임 교사와 담임교사들이다.

3) 유아의 정서 문제 유형 선정

인간이 성장 발달하는 과정 중에 각 발달단계마다 직면하는 정서적 문제가 있으며 이를 잘 극복하면 원만하게 잘 적응하고 보다 정서적으로 성숙하는 반면 그러지 못하면 부적응의 원인이 될 가능성이 높다는 점에서 성장의 계기가 되는 몇몇 사건들의 고비를 말한다. 본 연구에서는 「정서적 문제 설문지」를 통하여 동생의 탄생과 관련된 갈등문제와 친구사이의 갈등문제를 유아기의 대표적인 정서 문제유형으로 선정하였다.

4) 그림 동화책 선정

발달적 독서치료 프로그램을 위한 동화책 선정은 기본적으로 다음과 같은 좋은 그림책 선정기준에 근거 하였다. 첫째, 유아에게 즐거움을 주는 책, 둘째, 유아 개인의 정서적 경험과 연결될 수 있는 책, 셋째, 유아의 현실적인 정서문

제를 해결할 수 있는 대안 정보를 제공할 수 있는 책, 넷째, 상상력을 자극해서 사고의 발달을 가져오는 책, 다섯째 정서적인 카타르시스를 경험할 수 있는 책, 여섯째, 유아의 어휘 확장과 구어 및 문어의 자연스러운 발달을 도와주는 책이다(이상금, 장영희, 2001). 또한 교사 및 학부모를 대상으로 실시한 「정서적 문제 설문지」를 통하여 선정된 유아의 정서 문제 유형(친구·동생), 독서치료 프로그램 관련 문헌에서 제시한 유아들을 위한 도서를 참고하고, Mayer와 Salovey의 정서지능 구성요소를 고려하여, 독서치료 전문가 2명 및 유아교육전공 현장교사 4명의 충분한 토의를 거쳐 선정하였다(부록 참조).

5) 예비실험

본 실험을 시작하기에 앞서 독서치료와 정서지능과의 관계를 파악하고, 독서치료의 정서 문제 유형의 적합성을 검토하기 위하여 만 5세반 유아 10명(실험5, 비교5)을 대상으로 2005년 1월 10일부터 2005년 3월 4일 까지 8주간 13회에 걸쳐 예비실험을 실시하였다. 예비 실험에서는 독서치료 프로그램을 위해 선정된 도서가 적절한지, 교사와의 상호작용 질문 및 이해도 등은 어떠한지를 파악하기 위하여 예비실험의 전 과정을 비디오로 녹화하여 다시 전사하는 방식으로 하여 문제점을 수정·보완하여 최종 독서프로그램을 선정하였다. 예비실험의 독서치료 프로그램의 구성 및 활동을 살펴보면 <표 8> 과 같다.

<표 8> 예비연구 독서치료 프로그램의 구성 및 활동

횟수	도서명	활동명 (활동내용)	활동 관련 질문	활동 목표
1	나한테 동생이 생겼어요	동화듣기 및 이야기나누기	- 동화를 들어보니까 어떤 기분이 들었어? - '이제 네 동생이 생길 거야' 라는 말을 들었을 때 기분이 어땠어? - 아기호랑이가 아기 원숭이에게 놀자고 했을 때 왜 놀 수 없었을까?	- 사회 · 문화적으로 수용되는 방식으로 자신의 정서를 조절 할 수 있다.
2	줄리사이키즈/ 글 텀원즈/그림 최종수/웁김 문학 동네 1999	동극	- 다른 친구들이 동생을 돌보느라 같이 놀아 주지 않았을 때 기분이 어땠어? - 만약에 너희들이 동생을 돌보아 주지 않는다면 엄마기분은 어떨까?	- 다른 사람의 정서를 이해할 수 있다.
3		내 마음 날리기	- 너희도 동생 때문에 싫은 적이 언제 있니? - 동생 때문에 속상할 때 계속 기분이 나쁘게 되면 좋을까? 기분을 바꾸는 것이 좋을까? - 어떻게 하면 기분이 좋아질까?	- 비효율적 정서를 자신에게 효율적 정서로 전환하여 조절할 수 있다.
4	나도 갈래 쓰쓰이요리코/ 글 하야시아키코/ 그림 이영준 /웁김 한림출판사	이야기 나누기	- 이 동화를 들으니 무슨 생각이 드니? - 오빠는 왜 생각을 바꿨을까? - 너희가 오빠였다면 어떻게 했을 것 같니?	- 대인간 외적감등을 개인 내 정서의 우선순위로 결정할 수 있다.
5		조형 (동화의 뒷이야기)	- 너라면 동생과 어떤 놀이를 했을 것 같니? - 동생과 놀이하는 ○○는 기분이 어땠을까?	- 동생과 오빠의 비효율적 정서가 이해하고 배려하는 효율적 정서로 전환되도록 한다.
6	동생이 아파요 엘사드베르누아/글 에르베르코프/ 그림 대교아인슈타인	이야기나누기	- 가장 생각이 많이 나는 장면은? - 동생이 아파 걱정하는 엄마를 보고 토끼는 왜 힘이 빠졌을까? - 너희도 엄마가 벌리처럼 엄마가 동생만 사랑한다고 생각한 적이 있니?	- 불공정과 분노와 같은 다양한 정서에 내포된 상황을 인식할 수 있다. - 복합정서, 불일치하는 정서의 공존을 이해하고 활용할 수 있다.
7		기분 알아 맞추기	- 이 얼굴은 어떤 기분 같니? - 이럴 때 동생 벌리의 기분은 어떨까? - 왜 이런 기분이 들 것 같니?	- 미묘한 정서에 대해 명명하고 명칭과 명칭간의 관계, 정서 자체와 명칭의 관계를 인식 할 수 있다. - 다양한 정서에 내포된 상황을 인식 할 수 있다.

8	순이와 어린 동생 쓰쓰리요리코/ 글·그림 이규운/웁김 한림출판사	동화듣기 및 이야기 나누기	- 마지막 그림을 보니 어떤 마음이 드니? - 순이가 달리면서 어떤 생각을 했을까? - 만약에 엄마가 은행에서 돌아오실 때까지 영희가 계속 잠을 잤다면 어땠을까?	- 다른 사람의 행동, 몸짓, 상황의 맥락에서 다른 사람의 정서를 인식 할 수 있다. - 다양한 정서에 내포된 상황을 인식하고 다양한 정서에 대한 대응 행동을 알 수 있다.
9		역할놀이 -동생 돌보기 놀이	- 너희가 동생이라면 어떤 물건을 좋아할 것 같니? - 아기가 되어 보니 어떤 느낌이 드니? - 너희가 아기를 돌봐주는 언니가 된 느낌은 어떠니?	
10	나도 아프고 싶어 알리키브란덴 버르크 /글· 그림 이수연 /웁김	동화듣기 및 이야기나누기	- 이 이야기를 들으며 어떤 생각이 들었어? - 엘리자베스는 오빠가 아픈 것이 왜 싫었니? - 만약 할머니가 편찮으시다면 에드워드와 엘리자베스는 어떻게 했을까?	- 자신과 타인의 정서를 관리 조절 할 수 있다. - 사회·문화적으로 수용되는 방식으로 자신의 정서를 조절할 수 있다.
11	시공주니어	게 임	- 게임을 해보니까 어떤 기분이 들어? - 동생을 돌봐주니 어떠니? - 동생이 되어보니 어떠니?	
12	소피가 화나면 정말 정말 화 가 나면 물리벵 /글· 그림 이은화 /웁김	동화듣기 및 이야기 나누기	- 어떤 장면이 가장 기억에 남니? - 소피는 왜 화가 났을까? - 소피는 어떻게 해서 기분이 좋아졌니? - 너희들은 화가 날 때 어떻게 하면 기분이 좋아지니?	- 특정정서들의 변화에 패턴이 있음을 알 수 있다. - 정서간의 전환에 대한 변화양상을 추론할 수 있다. - 비효율적 정서를 효율적인 정서로 전환하여 조절할 수 있다.
13		음악 감상 및 조형	- 자료탐색 - 활동방법 소개 - 음악과 이야기를 들으면서 손을 마음대로 움직여 그림을 그려 보자. - 음악과 교사의 이야기를 들으며 활동한다.(내 동생이 내 인형을 뺏아 갔는데 엄마는 동생 편을 들어주셨어요. 나는 동생을 쫓아가다가 짜당 넘어졌어요.)	

6) 본 실험

본 실험은 실험집단인 D 유치원의 만 4세 유아 20명과 5세 유아 20명을 연령 별로 5명을 한 집단으로 하여 10주에 걸쳐 매주 2회씩 총 20회 30~40분 독서치료 프로그램을 실시하였다. 이 독서치료 프로그램은 유아가 직면하게 되는 정서적 갈등을 해결하기 위한 방안으로 그림책 및 동화책을 활용한 독서치료 활동을 제공하는 것이다. 총 20회 실험기간의 활동내용은 모두 비디오로 녹화하여 본 실험의 독서치료 프로그램 전체 과정을 살펴보면서 분석하였다. 본 실험의 독서치료 프로그램의 구성 및 활동은 동생문제 독서치료 프로그램과 친구문제 독서치료 프로그램으로 부록 3-1과 부록 3-2에서 자세하게 제시하였다.

(1) 사전검사와 사후검사 실시

독서치료 프로그램 실시 전인 2005년 4월 11~16일까지 일주일동안 실험 집단 유아와 비교집단 유아 74명의 정서지능을 담임교사가 「유아용 정서지능도구」를 사용하여 평가하였다. 독서치료 프로그램 실시 후인 2005년 6월 27일~7월 1일까지 실험집단유아와 비교집단 유아의 사후검사를 실시하였다. 정서지능 검사는 사전검사와 같은 방법으로 실시하였다.

(2) 본 실험의 독서치료 프로그램 활동

본 실험에서의 독서치료 프로그램 활동은 <표 9>, <표 10>와 같다.

<표 9> 본 실험 독서치료 프로그램 활동 1

차시	기간	활용서	글, 그림/ 옮긴이, 출판사	활동	활동 관련 질문	정서지능하위요소
1	4.11 ~ 4.15	나도 갈래	쓰쓰이 요리코, 하야시 아키코 /한림	책읽기 및 나누기	·이 동화를 들은 느낌에 대해 이야기 한다. ·영이가 오빠한테 무슨 말을 했니? ·너희들도 동생이 귀찮다고 생각한 적 있지?	-정서를 사용하여 중요한 정보에 주의 집중함으로써 사과의 우선 순위 결정한다. -정서상태에 따라 다른 문제해결 접근을 한다.
2				조형	·어떤 이야기였었니? ·오빠는 영이와 나가서 어떤 놀이를 했을 것 같니? ·동생과 어떤 놀이를 하는 그림이니?	
3	4.18~ 4.22	순이와 어린 동생	쓰쓰이 요리코, 하야시 아키코, /한림	책읽기 및 나누기	·어떤 그림이니? 어떤 이야기일까? ·어떤 장면이 제일 기억에 남니? ·만약, 엄마가 안 계신데 동생이 울면00는 어떤 것 같아?	-타인의 행동, 몸짓, 상황의 맥락에서 다른 사람의 정서를 인식 할 수 있다.
4				역할 놀이	·순이는 동생 영이를 어떻게 돌봐 주었니? ·너희가 동생이라면 어떤 물건을 좋아할 것 같니? ·아기가 되어보니 어떠니?	
5	4.25~ 4.29	나한테 동생이 생겼어요	줄리 사이키즈 팀윈스 /문학동네	책읽기 및 나누기	·00네 가족에는 누가 있지? ·동화를 들어보니까 어떤 기분이 들었어? ·엄마 뺏속에 동생이 있을 때 어떤 기분이 들었니?	-문제에 직면하여 어떤 정서를 갖는 것이 그 문제해결에 적절한 정서인지를 이해하고 활용할 수 있다.
6				동극	·엄마호랑이가 아기호랑이를 불러 뭐라고 이야기 했니? ·동물들이 차례를 기다리는 곳은 어디로 할까? ·아기호랑이는 동생이 생긴다고 했을 때 기분이 어땠어?	
7	5.2 ~ 5.6	동생이 아파요	엘사 드버브누 아. 에르베르 고프 /대교 아인슈타인	책읽기 및 나누기	·‘동생이 아파요’를 들으니 무슨 생각이 나니? ·토미와 빌 리가 즐겁게 지내다 동생 빌리에게 어떤 일이 일어났니? ·너희도 빌리처럼 엄마, 아빠가 동생만 사랑한다고 생각한 적이 있지?	-복합적 정서와 불일치하는 정서의 공준은 이해하고 활용할 수 있다.
8				언어 -말하기	·(스티커 그림으로 보며)이 얼굴은 어떤 기분 같니? ·어떤 그림인 것 같니? ·그림1과5에서 형의 기분이 왜 다를까?	
9	5.9 ~ 5.13	장난감하고 여동생	다니엘라 쿨롯 푸리쉬	책읽기 및 나누기	·이 동화를 들으니 어떤 기분이 드니? ·베니는 왜 미치의 조정 우주선과 동생을 바꾸자고 했을까?	-복잡하고 복합적인 정서를 이해하고 활용할 수 있다.

10		하고 바꿀까요	/대원씨아이		·너희들도 동생을 다른 물건과 바꾸고 싶단 생각을 해 본 적 있니?	
				새 노래	·왜 동생 때문에 속상했니? ·철우가 동생에게 뭐라고 했을까? 들어 보자. ·노래를 부르며 어떤 생각이 들었니?	
11	5.16~ 5.20	터널	앤서니 브라운 /논장	책읽기 및 나누기	·이 동화를 들으니 어떤 기분이 드니? ·오빠와 여동생은 왜 티격태격 다투었을까? ·너희들도 동생에게 도움을 받은 적이 있니?	-복합적 정서와 불일치하는 정서의 공존을 이해하고 활용할 수 있다.
12				신체 표현	·어떤 느낌이 드니? ·혼자만 지나갈 때 기분이 어땠니?	
13	5.23~ 5.27	병원에 입원한 내 동생	쓰쓰이 요리코, 하야시 아키코, /한림	책읽기 및 나누기	·이 동화를 들으니 어떤 기분이 드니? ·순이가 유치원에서 돌아왔을 때 왜 화가 났니? ·너희도 동생이 내 물건을 마음대로 만진 적이 있었니?	-문제에 직면하여 어떤 정서를 갖는 것이 가장 적절한 정서인지를 이해하고 활용할 수 있다.
14				조형	·영희가 동생에게 무슨 선물을 주었니? ·내 동생은 무엇을 좋아하니? ·만드는데 어려운 점은 없었니?	
15	5.30~ 6.3	피터의 의자	에즈러 잭, 키즈그림, /시공사	책읽기 및 나누기	·이 동화를 들으니 어떤 기분이 드니? ·쌓기놀이한 것이 무너져서 엄마가 왜 화를 내셨을까? ·내가 사용하던 물건을 동생에게 준 적 있니?	-자신의 정서에 대해 유익성과 실용성을 숙고한 후 표출한다.
16				동시	·피터가 처음에는 왜 의자를 가지고 갔니? ·어떤 이야기인 것 같니? 어떤 느낌이 들었니? ·동시를 읊으며 어떤 생각을 했니?	
17	6.7~ 6.10	나도 아프고 싶어	알리키 브란덴 베르크 /시공주니어	책읽기 및 나누기	·고양이가 어떤 표정을 짓고 있니? 왜 그럴까? ·이 이야기를 들으며 어떤 생각이 들었니? ·오늘 동화를 들으니 어땠니?	-자신과 타인에 대한 정서를 관리·조절할 수 있다. -사회문화적으로 수용되는 방식으로 자신의 정서를 조절할 수 있다.
18				게임	·에드워드스 엘리자베스에게 어떤 오빠였니? 왜 그렇게 생각했니? ·여기에 무엇이 있니? ·오늘 한 것처럼 동생을 기쁘게 해 주면 어떨까?	
19	6.13~ 6.17	소피가 화나면 정말 화나면	몰리뱅, /케이유니버스	책읽기 및 나누기	·어떤 표정이니? 너희들은 어떨 때 이런 표정을 짓게 돼? ·어떤 장면이 가장 기억에 남니? ·오늘 동화를 들으니 어땠니?	-비효율적 정서를 효율적인 정서로 전환하여 조절할 수 있다.
20				음악 감상 및 조형	·어떤 재료가 있니? 어떤 색이 있니? ·오늘 음악을 들으며 물감놀이를 해보니 어땠니?	

<표 10> 본 실험 독서치료 프로그램 활동 2

차시	기간	활용서	글, 그림/ 옮긴이, 출판사	활동	활동 관련 질문	정서 지능하위요소
1	4.11 ~ 4.15	나랑 같이 놀자	마리 홀 에즈 /시공사	책읽기 및 이야기 나누기	·(주인공 막대 인형을 보이며)너희들 내가 숲속으로 놀러갔던 이야기 잘 들었니? ·오늘 책을 읽고 이야기를 해 보니 어땠니?	-자신의 표정, 신체 감각을 이용하여 자신의 정서를 구별할 수 있다.
2				새 노래	·너희들 놀이 재미있게 했니? ·이 음에 맞추어 어떻게 좋아한다고 노래를 부를까? ·친구의 이름을 넣어 노래를 불러보니 어땠니?	
3	4.18 ~ 4.22	좋은 친구란 뭘까	퍼니 덴, 셸린그린 들린 /영교	책읽기 및 이야기 나누기	·책 제목이 뭐라고 되었니? ·이 동화를 들으니 어떤 느낌이 들었니? ·오늘 책을 읽고 이야기를 해 보니 어땠니?	-정서 상태에 따라 문제해결 접근이 달라질 수 있다. -다른 사람의 정서를 이해할 수 있다.
4				실외 활동 및 이야기 나누기	·재퍼슨과 피기는 좋은 친구란 어떤 것이라 생각했니? ·좋은 친구가 되어서 함께 마당놀이를 하려면 어떻게 해야 할까? ·친구들과 함께 놀이하니 어땠니?	
5	4.25 ~ 4.29	외톨이 사자는 친구가 없대요	나카노 히로카주 /한림	책읽기 및 이야기 나누기	·어떤 그림이니? 어떤 이야기일까? ·이 책을 읽고 나니 어떤 느낌이 드니? ·오늘 책을 읽고 이야기를 해 보니 어땠니?	-정서를 표현하고 그 정서와 관련된 자신의 욕구를 언어로 표현하고 반응을 상대방부터 기대할 수 있다.
6				동극	·사자는 처음에 누구를 만났니? ·이 이야기를 동극으로 해보면 어떨까? ·동극을 해보니 어땠니?	
7	5.2 ~ 5.6	술이의 친구들	무라야마 게이코, 호리우치 세이이치 /대교	책읽기 및 이야기 나누기	·술이가 어떤 친구들을 사귀게 될까? 어떤 일이 일어날까? ·이 동화를 들으니 무슨 생각이 드니? ·어떤 친구가 좋은 친구일지 생각해보자.	-문제에 직면하여 어떤 정서를 갖는 것이 그 문제해결에 가장 적절한 정서인지를 이해하고 활용할 수 있다.
8			아인슈타인	조형 & 언어	·이 친구는 어떤 표정을 하고 있니? ·잡지에서 오려낸 사진을 빈 공간에 붙인다. ·00은 어떤 생각을 했니?	
9	5.9 ~ 5.13	우리 친구하자	쓰쓰이 요리코, 하야시 아키코 /한림	책읽기 및 이야기 나누기	·너희들도 '친구하자.'라고 말해본 적 있니? ·동화를 듣고 어떤 생각이 들었니? ·친구가 되고 싶다면 내가 먼저 용기를 내어 마음을 전해보자.	-다른 사람의 행동, 몸짓과 상황의 맥락에서 다른 사람의 정서를 인식할 수 있다.
10				조형	·너희들도 선물을 하고 싶은 친구가 있니? ·왜 이 선물을 소개하고 싶었니? ·선물을 받으니 어땠니?	

11	5.16~ 5.20	친구가 된 악어와 두꺼비	디디에 레비, 꼬랄리 갈리부르 /사계절	책읽기 및 이야기 나누기 언어 -이야기 꾸미기	·악어와 두꺼비는 어떻게 친구가 되었을까? ·이 동화를 들으니 어떤 느낌이 드니? ·아르튀르와 모모에게 또 어떤 일이 일어날까? ·모모와 아르튀르는 어떻게 같이 여행을 하게 되었니? ·모모와 아르튀르가 아프리카에 도착해서 어떤 일이 일어났을까? ·아프리카에서 모모와 아르튀르에게 어떤 일이 일어났다고 생각하니?	-주어진 상황에서 자신의 내부에 들어 있는 정서를 불러일으킬 수 있다.
12						
13	5.23~ 5.27	꼬니는 친구	정대영 /보림	책읽기 및 이야기 나누기 언어 -이야기 꾸미기	·어떤 동물들이 나오니? 어떤 이야기일까? ·어느 부분이 제일 기억에 남니? ·오늘 책을 읽고 이야기를 해 보니 어땠니? ·어떤 그림이니? ·그림을 이야기가 되도록 놓아보자. ·()는 어떤 생각을 했을까?	-자신의 감정이 타인에게 미치는 영향을 평가할 수 있다.
14						
15	5.30~ 6.3	무지개 물고기	마르쿠스 피스터 /마루벌	책읽기 및 이야기 나누기 게임	·좋아하는 물고기가 있니? ·무지개 물고기를 보고 어떤 생각이 들었니? ·오늘 동화를 들은 것처럼 자유선택활동시간에 친구들을 기쁘게 해 주는 일을 하면 어떨까? ·(무지개 물고기 인형을 보여주며)지난 시간에 내가 나온 동화 기억나니? ·어떻게 놀이하면 재미있을까? ·무지개 물고기가 되어 친구들에게 비늘을 나눠 주니 어때니?	-주어진 상황에서 타인의 정서를 느낄 수 있다
16						
17	6.7~ 6.10	날 좀 도와줘 무지개 물고기	마르쿠스 피스터 /마루벌	책읽기 및 이야기 나누기 신체 표현	·지난 시간에 함께 봤던 '무지개 물고기'기억나니? ·어떤 생각이 들었니? ·무지개 물고기처럼 어려운 일이 있는 친구를 도와줘보자. ·음악을 들으며 동화 속 물고기가 되어 볼 텐데 어떤 약속이 필요할까? ·음악을 들으며 직접 움직여보니 어때니?	-자신과 타인의 정서를 불러 일으킴으로써 활동을 계획, 지속, 완성할 수 있다.
18						
19	6.13~ 6.17	미안해	샘, 맥브래트리, 제니퍼 이처스 /어린이 중앙	책읽기 및 이야기 나누기 동시 짓기	·어떤 그림이 있니? ·이 책을 읽고 나니 어때니? ·오늘 동화를 들으니 어땠니? ·'미안해'라는 말은 어떤 때 하는 걸까? ·우리가 함께 지은 동시를 읊어보니 어때니?	-정서와 그에 대한 반응이 내면화되어 행동으로 표현할 수 있다.
20						

4. 자료 처리

본 연구의 수집된 자료는 SPSS(statistical Package for the Social Science) WIN 12.0 프로그램을 이용하여 분석하였으며, 분석기법은 다음과 같다.

첫째, 실험집단과 비교집단의 동질성을 검증하기 위해 독서치료 프로그램을 실시하기 전에 정서지능 사전 검사점수에 대하여 t-검증을 실시하였다.

둘째, 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향은 실험외적인 영향을 통제하기 위해 공분산 분석(analysis of covariance)을 실시하였다.

셋째, 유아의 성별과 연령, 유아의 정서문제 유형에 따라 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향을 살펴보기 위해 공분산 분석(analysis of covariance)을 실시하였다.

IV. 연구 결과 및 해석

1. 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향

1) 실험집단과 비교집단의 정서지능의 차이

먼저 본 연구의 가설1의 검증에 앞서 본 연구에서 선정한 실험집단 유아와 비교집단 유아의 정서지능의 동질성을 검증하기 위해 정서지능의 사전 검사 점수에 대하여 t-검증을 실시하였다.

<표 11> 실험집단과 비교집단간 정서지능 사전 검사의 차이 검증

구 분	실험집단 (n=40)		비교집단 (n=34)		t
	M	SD	M	SD	
정서 인식과 표현	89.50	10.91	89.91	6.99	-0.19
정서에 의한 사고 촉진	62.35	8.10	62.59	7.09	-0.13
정서적 지식의 활용	66.40	10.05	68.82	8.91	-1.09
정서 반영적 조절	60.63	10.92	59.88	7.00	0.35
정서지능(전체)	278.88	33.16	281.21	23.81	-0.34

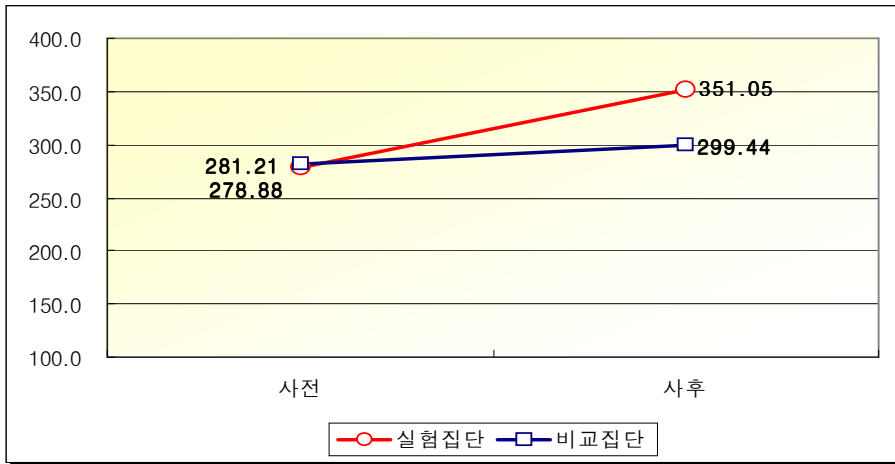
*p<.05

그 결과는 <표 11>에서 보는 바와 같이 정서 인식과 표현, 정서에 의한 사고 촉진, 정서적 지식의 활용은 비교집단 유아가 실험집단 유아보다 높았으나 통계적으로 유의미한 차이는 아니었다. 정서 반영적 조절은 실험집단 유아가 비교집단 유아보다 높았으나 유의미한 차이를 보이지 않았다. 전체적으로 정서지능은 비교집단 유아가 실험집단 유아보다 높다고 할 수 있으나, 의미 있는 차이를 보이지 않았다. 따라서 본 연구에서 선정된 실험집단과 비교집단의 정서지능은 차이가 없는 것으로 검증되었다.

본 연구의 가설1 ‘독서치료 프로그램은 유아의 정서지능에 영향을 줄 것이다’를 알아보기 위해 독서치료 프로그램을 실시하기 전과 실시한 후에 실험집단의 유아와 비교집단 유아의 정서지능의 총점을 살펴보았다. 먼저 정서지능 총점에 대한 평균과 표준편차는 <표 12>과 같다.

<표 12> 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단 간 정서지능의 평균과 표준편차

구 분	실험집단		비교집단	
	Mean	SD	Mean	SD
사전 정서지능	278.88	33.16	281.21	23.81
사후 정서지능	351.05	36.54	299.44	22.93



[그림 1] 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향

위 <표 12>와 [그림 1]에서 독서치료 프로그램을 실시하기 전과 실시한 후에 실험집단의 유아와 비교집단 유아의 정서지능을 보면, 독서치료 프로그램을 실시하기 전에는 비교집단의 정서지능 점수의 평균(281.21)이 실험집단 정서지능 평균(278.88)보다 높았다. 그러나 독서치료 프로그램을 실시한 후의 실험집단의 정서지능의 평균 (351.05)이 비교집단 평균(299.44)보다 높은 것으로 나타났다.

이러한 차이가 유의미한지 알아보기 위해 <표 13>과 같이 유아의 사후 정서지능 검사의 점수를 공분산 분석을 하였다. 사전 검사가 두 집단에 다른 영향을 줄 수 있으므로 사전 검사의 정서지능 점수를 공변인으로 하였다.

<표 13> 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간
정서지능의 공분산 분석

변 량 원	자유도	자승회합	평균자승화	F
공변량(사전)	1	22179.34		
집단간	1	51555.87	51555.87	77.46***
잔 차	71	47258.94	665.61	
전 체	73	118388.55		

*** p<.001

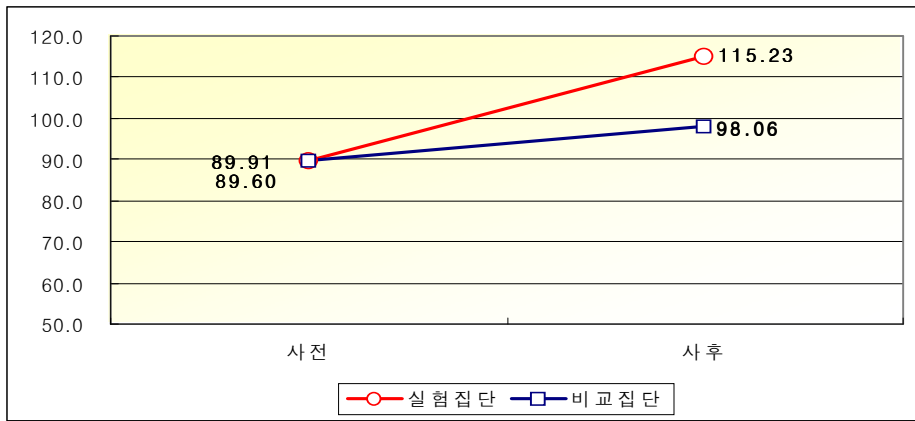
그 결과는 <표 13>과 같이 집단간 통계적으로 유의미한 차이로 나타났다(F=77.456, p<.001). 따라서 독서치료 프로그램을 받은 실험집단 유아가 독서치료 프로그램을 받지 않은 비교집단 유아보다 정서지능이 더 높다고 하겠다. 그러므로 독서치료 프로그램은 유아의 정서지능을 향상 시킨다고 볼 수 있다. 따라서 가설 1은 긍정되었다.

2) 독서치료 프로그램이 정서 인식과 표현에 미치는 영향

독서치료 프로그램이 정서지능 하위요소인 정서 인식과 표현에 미치는 영향을 알아보기 위해 <표 14>와 같이 독서치료 프로그램을 실시하기 전과 실시한 후에 실험집단의 유아와 비교집단 유아의 정서 인식과 표현의 평균과 표준편차를 구하였다.

<표 14> 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간
정서 인식과 표현의 평균과 표준편차

구 분	실험집단		비교집단	
	Mean	SD	Mean	SD
사전	89.60	10.91	89.91	6.99
사후	115.23	11.74	98.06	6.57



[그림 2] 독서치료 프로그램이 유아의 정서 인식과 표현에 미치는 영향

<표 14>와 [그림 2]에 의하면 독서치료 프로그램을 실시하기 전과 실시한 후에 실험집단의 유아와 비교집단 유아의 정서 인식과 표현 능력을 비교한 결과, 독서치료 프로그램을 실시하기 전 비교집단 평균(89.91)이 실험집단 평균(89.60)보다 높았다. 그러나 독서치료 프로그램을 실시한 후에 실험집단의 사후검사 평균(115.23)은 비교집단(98.06)보다 더 높은 것으로 나타났다.

이러한 차이가 유의미한지 알아보기 위해 <표 15>과 같이 유아 정서인식과 표현의 사후검사 점수를 공분산 분석을 실시하였다. 사전 검사가 두 집

단에 다른 영향을 줄 수 있으므로 사전 검사의 정서 인식과 표현 점수를 공변인으로 하였다.

<표 15> 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서 인식과 표현의 공분산 분석

변 량 원	자유도	자승회합	평균자승화	F
공변량(사전)	1	1397.59		
집 단 간	1	5536.48	5536.48	72.83***
잔 차	71	5397.25	76.01	
전 체	73	12210.55		

*** p<.001

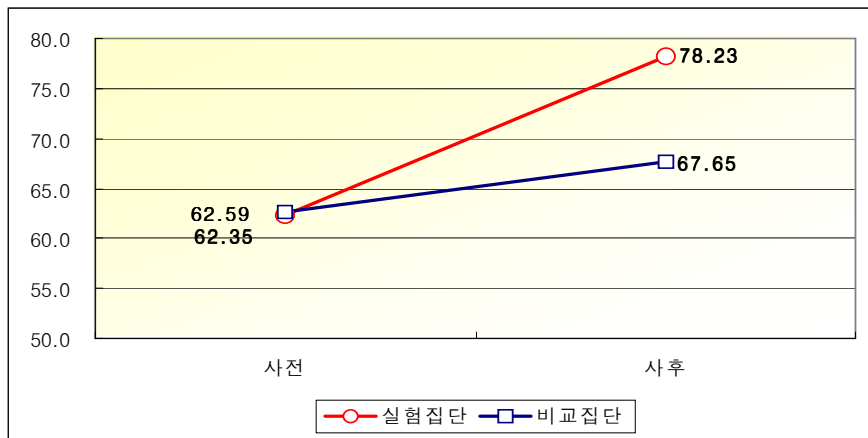
그 결과는 <표 15>과 같이 실험집단과 비교집단이 통계적으로 유의미한 차이를 나타내었다(F=72.832, p<.001). 따라서 독서치료 프로그램을 실시한 실험집단 유아가 그렇지 않은 비교집단 유아보다 정서 인식과 표현 능력이 더 높은 것으로 나타나므로, 독서치료 프로그램은 유아의 정서 인식과 표현 능력을 향상시킨다고 볼 수 있다. 따라서 가설1-1은 받아들여졌다.

3) 독서치료 프로그램이 정서에 의한 사고 촉진에 미치는 영향

독서치료 프로그램이 정서지능의 하위요소인 정서에 의한 사고 촉진에 미치는 영향을 알아보기 위해 먼저 <표 16>에서 보는 바와 같이 실험집단과 비교집단의 사전검사와 사후검사의 평균과 표준편차를 구하였다.

<표 16> 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간
정서에 의한 사고 축진의 평균과 표준편차

구 분	실험집단		비교집단	
	Mean	SD	Mean	SD
사전	62.35	8.10	62.59	7.09
사후	78.23	8.66	67.65	5.98



[그림 3] 독서치료 프로그램이 유아의 정서에 의한 사고 축진에 미치는 영향

그 결과 <표 16>와 [그림 3]에 나타난 바와 같이 독서치료 프로그램을 실시하기 전 실험집단의 평균(62.35)이 비교집단의 평균(62.59)보다 낮았다. 그러나 독서치료 프로그램을 실시한 후 실험집단의 평균(78.23)은 비교집단 평균(67.65)보다 높게 나타났다.

이러한 차이가 유의미한지 알아보기 위해 유아 정서에 의한 사고촉진의 사후검사 점수를 공분산 분석을 실시하였다. 사전 검사가 두 집단에 다른 영향을 줄 수 있으므로 사전 검사의 정서에 의한 사고 촉진 점수를 공변인으로 하였다.

<표 17> 독서치료 프로그램의 실시 유·무 집단간 정서에 의한 사고 촉진의 공분산 분석

변 량 원	자유도	자승회합	평균자승화	F
공변량(사전)	1	1365.04		
집단간	1	2108.91	2108.91	54.57***
잔 차	71	2743.69	38.64	
전 체	73	6165.14		

*** p<.001

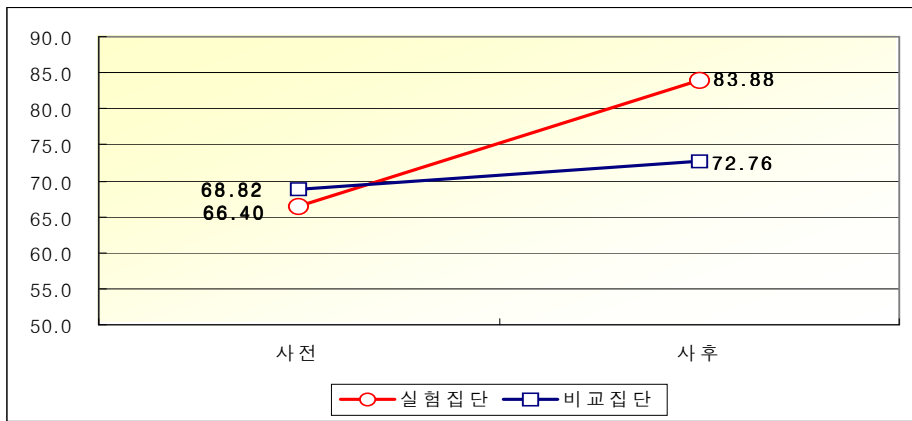
그 결과는 <표 17>와 같이 집단간 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다(F=54.573, p<.001). 따라서 독서치료 프로그램을 받은 실험집단의 유아가 독서치료 프로그램을 받지 않은 비교집단 유아보다 정서에 의한 사고 촉진 능력에서도 높은 점수를 받은 것으로 나타났다. 그러므로 독서치료 프로그램은 유아의 정서에 의한 사고 촉진 능력을 향상시킨다고 볼 수 있다. 따라서 가설 1-2도 채택되었다.

4) 독서치료 프로그램이 정서적 지식의 활용에 미치는 영향

독서치료 프로그램이 정서지능의 하위요소인 정서적 지식의 활용에 미치는 영향을 알아보기 위해 <표 18>에서 보는 바와 같이 실험집단과 비교집단의 사전검사와 사후검사의 평균과 표준편차를 구하였다.

<표 18> 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단 간 정서적 지식 활용의 평균과 표준편차

구 분	실험집단		비교집단	
	Mean	SD	Mean	SD
사전	66.40	10.05	68.82	8.91
사후	83.88	11.41	72.76	9.71



[그림 4] 독서치료 프로그램이 유아의 정서적 지식의 활용에 미치는 영향

<표 18>과 [그림 4]에 의하면 독서치료 프로그램을 실시하기 전과 실시한 후에 실험집단 유아와 비교집단 유아의 정서적 지식 활용 능력을 비교한 결과, 독서치료 프로그램을 실시하기 전에는 비교집단의 평균(68.82)이 실험집단 평균(66.40)보다 높았다. 그러나 독서치료 프로그램을 실시한 후에는 실험집단의 평균(83.88)이 비교집단 평균(72.76)보다 높은 것으로 나타났다.

이러한 차이가 유의미한지 알아보기 위해 유아 정서적 지식의 활용의 사후검사 점수를 공분산 분석을 실시하였다. 사전 검사가 두 집단에 다른 영향을 줄 수 있으므로 사전 검사의 정서적 지식 활용 점수를 공변인으로 하였다.

<표 19> 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간
정서적 지식 활용의 공분산 분석

변 량 원	자유도	자승회합	평균자승화	
공변량(사전)	1	2679.67		
집단간	1	2897.73	2897.73	37.32***
잔 차	71	5512.81	77.64	
전 체	73	10461.09		

*** p<.001

그 결과는 <표 19>과 같이 집단간 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다(F=37.320, p<.001). 따라서 독서치료 프로그램을 실시한 실험집단의 유아가 그렇지 않은 비교집단의 유아보다 정서적 지식 활용 능력에서도 앞서는 것으로 나타났다. 그러므로 독서치료 프로그램은 유아의 정서적 지식 활용 능력 향상에 효과적임을 의미 하는 것이다. 따라서 가설 1-3도 긍정되었다.

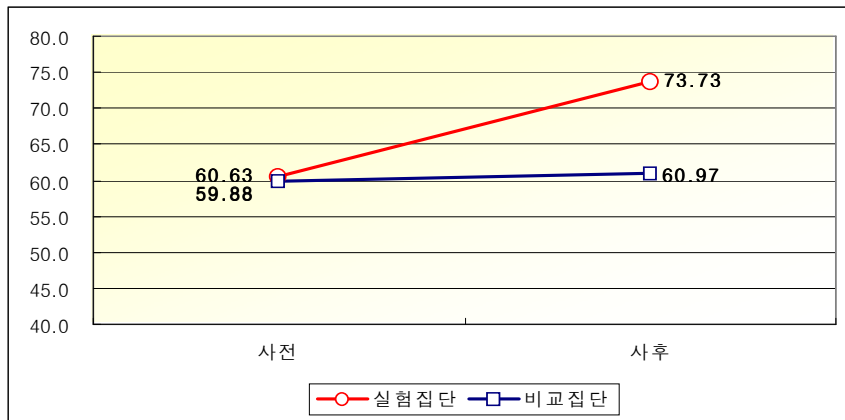
5) 독서치료 프로그램이 정서 반영적 조절에 미치는 영향

독서치료 프로그램이 정서지능의 하위요소인 정서 반영적 조절에 미치는 영향을 알아보기 위해 먼저 <표 20>에서 보는 바와 같이 실험집단과 비교집단의 사전검사와 사후검사의 평균과 표준편차를 구하였다.

유아의 정서 반영적 조절에 미치는 영향을 분석한 결과는 <표 20>과 같다.

<표 20> 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서 반영적 조절의 평균과 표준편차

구 분	실험집단		비교집단	
	Mean	SD	Mean	SD
사전	60.63	10.92	59.88	7.00
사후	73.73	11.16	60.97	7.35



[그림 5] 독서치료 프로그램이 유아의 정서 반영적 조절에 미치는 영향

<표 20>과 [그림 5]에 의하면 독서치료 프로그램을 실시하기 전과 실시한 후에 실험집단의 유아와 비교집단 유아의 정서 반영적 조절 능력의 평균점수를 보면, 독서치료 프로그램을 실시하기 전에는 실험집단 평균(60.63)과 비교집단 평균(59.88)은 거의 차이가 없었다. 그러나 독서치료 프로그램을 실시한 후에는 실험집단이 평균(73.73)이 비교집단(60.97)보다 크게 높았다.

이러한 차이가 유의미 한지 알아보기 위해 유아의 정서 반영적 조절의 사후검사 점수를 공분산 분석을 실시하였다. 사전 검사가 두 집단에 다른 영향을 줄 수 있으므로 사전 검사의 정서 반영적 조절 점수를 공변인으로 하였다.

<표 21> 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단 간
정서 반영적 조절의 공분산 분석

변 량 원	자유도	자승화합	평균자승화	
공변량(사전)	1	2794.84		
집단간	1	2757.18	2757.18	50.95***
잔 차	71	3842.10	54.11	
전 체	73	9626.64		

*** p<.001

그 결과는 <표 21>와 같이 집단간 통계적으로 유의미한 차이를 나타내었다($F=50.951, p<.001$). 즉 독서치료 프로그램을 실시한 실험집단의 유아가 그렇지 않은 비교집단의 유아보다 정서 반영적 조절 능력이 더 높은 것으로 나타났다. 그러므로 독서치료 프로그램은 유아의 정서 반영적 조절 능력을 향상시킨다고 볼 수 있으며 가설1-4도 받아들여졌다.

2. 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 성별에 따른 영향

가설2 ‘독서치료 프로그램이 유아 정서지능에 주는 영향은 성별에 따라 차이를 나타낼 것이다’의 검증에 앞서 실험집단 유아와 비교집단 유아의 독서치료 프로그램을 실시하기 전 정서지능에서 남·여 간에 차이가 있는지를 검증을 위해 t-검증을 실시하였다

<표 22> 정서지능 사전검사의 남·여 별 차이 검증

구 분	N	M	SD	t	
실험집단	남	20	267.50	36.69	-2.28*
	여	20	290.25	25.28	
비교집단	남	18	279.33	22.41	-0.48
	여	16	283.31	25.86	

* p<.05

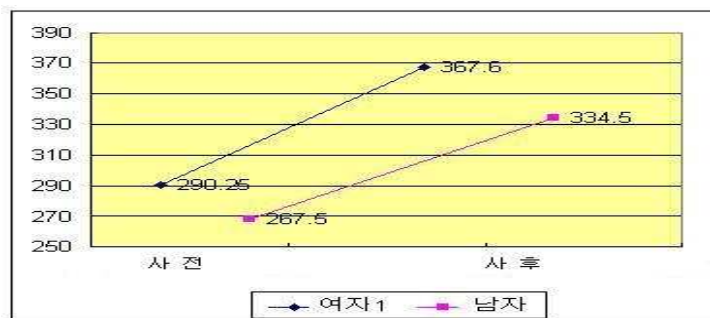
그 결과는 <표 22>에서 보여주듯이 실험집단 유아는 여아가 남아보다 정서지능이 높았으며, 통계적으로도 유의미한 차이를 보였다($t=-2.28, p<.05$). 비교집단의 유아는 여아가 남아보다 정서지능이 높았으나 유의미한 차이는 아니었다. 따라서 실험집단은 여아가 남아보다 정서지능이 높으며, 비교집단은 남녀별 정서지능의 차이가 없다고 하겠다.

1) 독서치료 프로그램이 정서지능에 미치는 성별에 따른 영향

가설2 ‘독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 주는 영향은 성별에 따라 차이를 나타 낼 것이다’를 검증하기 위하여 유아의 성별에 따라 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향을 살펴본 결과는 <표 23>와 같다.

<표 23> 성별에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서지능의 평균과 표준편차

구 분		실험집단		비교집단	
		Mean	SD	Mean	SD
사전	남	267.50	36.69	279.33	22.41
	여	290.25	25.28	283.31	25.86
사후	남	334.50	36.66	295.50	21.49
	여	367.60	28.64	303.88	24.38



[그림 6] 실험집단 유아의 성별에 따른 독서치료 프로그램이 정서지능에 미치는 영향

<표 23>과 [그림 6]에서 성별에 따라 실험집단의 유아와 비교집단 유아의 정서지능을 보면, 독서치료 프로그램을 실시하기 전에는 비교집단의 남아 평균(279.33)이 실험집단 남아 평균(267.50)보다 높았으며, 여아의 경우 실험집단의 여아 평균(290.25)이 비교집단의 여아 평균(283.31)보다 높았다. 독서치료 프로그램을 실시한 후에는 남아와 여아 모두 실험집단의 평균(334.50, 367.60)이 비교집단의 평균(295.50, 303.88)보다 높았다.

이러한 독서치료 프로그램에 따른 남녀별 유아의 정서지능 점수의 차이가 유의미한지를 알아보기 위해 공분산 분석을 실시하였다. 사전검사가 남녀에 따라 달리 영향을 줄 수 있으므로 사전검사의 남녀별 정서지능 점수를 공변인으로 하였다.

<표 24> 성별에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서지능의 공분산 분석

변 량 원	자유도	자승회합	평균자승화	F
공변량(사전)	1	15095.51		
집단	1	50712.54	50712.54	81.77***
성별	1	3309.14	3309.14	5.33*
집단*성별	1	1003.62	1003.62	1.61
잔 차	69	42792.50	620.18	
전 체	73	118388.55		

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

그 결과는 <표 24>에서 보여주듯이 의하면 집단(F= 81.771, p<.001) 및

성별($F = 5.336, p < .05$)이 통계적으로 유의미한 차이가 있었으며, 집단과 성별의 상호작용 효과($F = 1.618, p > .05$)는 통계적으로 유의미하지 않았다. 따라서 독서치료 프로그램 실시 여부와 유아의 성별에 따라 남·여 유아 모두 독서치료 프로그램이 정서지능에 영향을 미쳤으며 여아가 남아보다 영향이 더 있음을 알 수 있다.

2) 독서프로그램이 정서인식과 표현에 미치는 성별에 따른 영향

유아의 성별에 따라 독서치료 프로그램이 정서지능의 하위요소인 정서 인식과 표현에 영향을 미치는지를 알아보기 위하여 <표 25>과 <표 26>와 같이 남·여 유아의 사전검사와 사후검사의 평균과 표준편차를 구하고 그 차이를 분석하여 보았다.

<표 25> 유아의 성별에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서 인식과 표현의 평균, 표준편차

구 분	실험집단		비교집단		
	Mean	SD	Mean	SD	
사전	남	85.10	11.26	89.11	7.29
	여	93.90	8.76	90.81	6.75
사후	남	111.30	12.46	96.44	7.00
	여	119.15	9.75	99.88	5.73

<표 25>에서 보는 바와 같이 성별에 따라 실험집단의 유아와 비교집단 유아의 정서 인식과 표현 능력을 보면, 독서치료 프로그램을 실시하기 전에는 비교집단 남아 평균(89.11)이 실험집단 남아 평균(85.10)보다 높았으며, 여아의 경우 실험 집단 여아 평균(93.90)이 비교집단 여아 평균(90.81)보다 높았다. 독서치료 프로그램을 실시한 후에는 남아와 여아 모두 실험집단의 평균(111.30, 119.15)이 비교집단의 평균(96.44, 99.88)보다 높았다.

이러한 독서치료 프로그램에 따른 남녀별 유아의 정서 인식과 표현 점수의 차이가 유의미한지 알아보기 위해 공분산 분석을 실시하였다. 사전검사가 남녀에 따라 달리 영향을 줄 수 있으므로 사전검사의 남녀별 정서 인식과 표현 점수를 공변인으로 하였다.

<표 26> 성별에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서 인식과 표현의 공분산 분석

변 량 원	자유도	자승회합	평균자승화	F
공변량(사전)	1	900.27		
집단	1	5456.41	5456.41	72.70***
성별	1	206.41	206.41	2.75
집단*성별	1	10.36	10.36	0.13
잔 차	69	5178.66	75.05	
전 체	73	12210.55		

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

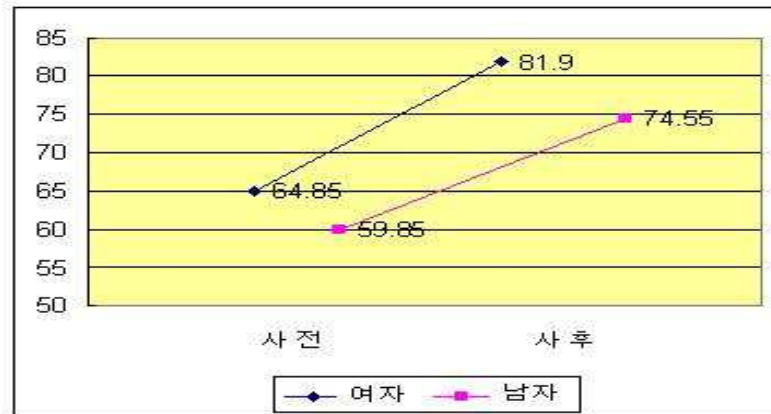
그 결과는 <표 26>와 같이 집단($F = 72.701, p < .001$)이 통계적으로 유의미한 영향을 미쳤으며, 성별($F = 2.750, p > .05$), 집단과 성별의 상호작용 효과($F = 138, p > .05$)는 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않았다. 따라서 독서치료 프로그램은 유아의 성별에 따라 정서 인식과 표현에 별다른 영향을 미치지 않음을 알 수 있다.

3) 독서치료 프로그램이 정서에 의한 사고 촉진에 미치는 성별에 따른 영향

독서치료 프로그램이 유아의 성별에 따라 정서지능의 하위요소인 정서에 의한 사고 촉진에 미치는 영향을 알아보기 위해 <표 27>와 <표 28>과 같이 남·여 유아의 사전검사와 사후검사의 평균과 표준편차를 구하고 그 차이를 분석하여 보았다.

<표 27> 성별에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서에 의한 사고 촉진의 평균, 표준편차

구 분	실험집단		비교집단		
	Mean	SD	Mean	SD	
사전	남	59.85	9.16	62.44	5.98
	여	64.85	6.15	62.75	8.36
사후	남	74.55	8.83	66.89	5.10
	여	81.90	6.90	68.50	6.92



[그림 7] 실험집단 유아의 성별에 따른 독서치료 프로그램이 정서에 의한 사고촉진에 미치는 영향

<표 28>와 [그림 7]에서 보는 바와 같이 성별에 따라 실험집단의 유아와 비교집단 유아의 정서에 의한 사고 촉진 능력을 보면, 독서치료 프로그램을 실시하기 전에는 비교집단 남아 평균(62.44)이 실험집단 남아 평균(59.85)보다 높았다. 독서치료 프로그램을 실시한 후에는 남아와 여아 모두 실험집단의 평균(74.55, 66.89)이 비교집단 평균(66.89, 68.50)보다 높았다.

이러한 독서치료 프로그램에 따른 남녀별 유아의 정서에 의한 사고 촉진 점수의 차이가 유의미한지 알아보기 위해 공분산 분석을 실시하였다. 사전검사가 남녀에 따라 달리 영향을 줄 수 있으므로 사전검사의 남녀별 정서에 의한 사고 촉진 점수를 공변인으로 하였다.

<표 28> 성별에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간
정서에 의한 사고 촉진의 공분산 분석

변 량 원	자유도	자승회합	평균자승화	F
공변량(사전)	1	1036.59		
집단	1	2082.72	2082.72	57.25***
성별	1	173.47	173.47	4.76*
집단*성별	1	49.87	49.87	1.37
잔 차	69	2509.93	36.37	
전 체	73	6165.14		

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

그 결과는 <표 28>과 같이 집단(F= 57.256, p<.01), 성별(F= 4.769, p<.05)이 통계적으로 유의미한 영향을 미쳤으며, 집단과 성별의 상호작용 효과(F= 1.371, p>.05)는 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않았다. 따라서 독서치료 프로그램 실시 여부와 유아의 성별에 따라 남·여 유아 모두 독서치료 프로그램이 정서에 의한 사고 촉진에 영향을 미쳤으며 여아가 남아보다 정서에 의한 사고촉진 능력이 향상되었음을 알 수 있다.

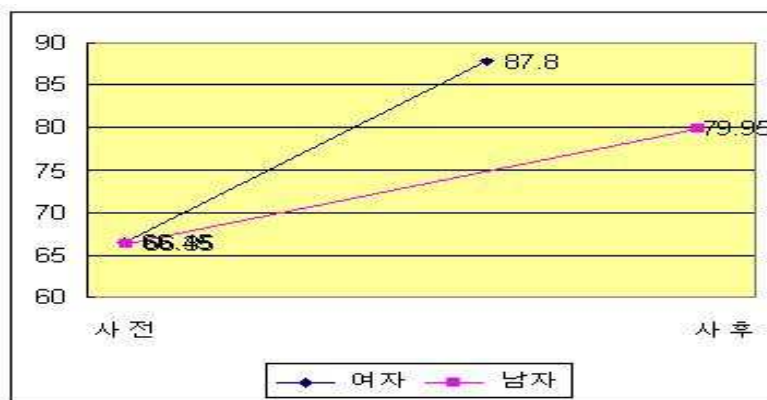
4) 독서치료 프로그램이 정서적 지식의 활용에 미치는 성별에 따른 영향

독서치료 프로그램이 유아의 성별에 따라 정서지능의 하위요소인 정서적 지식의 활용에 미치는 영향을 알아보기 위해 독서치료 프로그램을 실시하기 전과 실시한 후에 성별에 따라 실험집단의 유아와 비교집단 유아의 정서적 지식의 활용에 대한 평균과 표준편차를 구하고 분석한 결과는 <표 29>과

<표 30>과 같다.

<표 29> 성별에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서적 지식 활용의 평균, 표준편차

구분		실험집단		비교집단	
		Mean	SD	Mean	SD
사전	남	66.35	10.53	66.17	8.76
	여	66.45	9.82	71.81	8.34
사후	남	79.95	11.92	70.22	9.47
	여	87.80	9.64	75.63	9.46



[그림 8] 실험집단 유아의 성별에 따른 독서치료 프로그램이 정서적 지식활용에 미치는 영향

<표 29>과 [그림 8]에서 보는 바와 같이 성별에 따라 실험집단의 유아와 비교집단 유아의 정서적 지식의 활용 능력을 보면, 독서치료 프로그램을 실시하기 전에는 실험집단 남아 평균(66.35)이 비교집단 남아 평균(66.17)보다 높았으며, 여아의 경우 비교집단 여아 평균(71.81)이 실험집단 여아 평균(66.45)보다 높았다. 독서치료 프로그램을 실시한 후에는 남아와 여아 모두 실험집단의 평균(79.95, 87.80)이 비교집단의 평균(70.22, 75.63) 보다 높았다.

이러한 독서치료 프로그램에 따른 남녀별 유아의 정서적 지식의 활용 능력 점수 의 차이가 유의미한지 알아보기 위해 공분산 분석을 실시하였다. 사전검사가 남녀에 따라 달리 작용 할 수 있으므로 사전검사의 남녀별 정서적 지식의 활용 점수를 공변인으로 하였다.

<표 30> 성별에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서적 지식 활용의 공분산 분석

변 량 원	자유도	자승회합	평균자승화	F
공변량(사전)	1	2451.06		
집단	1	2842.06	2842.06	40.20***
성별	1	418.31	418.31	5.91*
집단*성별	1	156.67	156.67	2.21
잔 차	69	4877.95	70.69	
전 체	73	10461.09		

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

그 결과는 <표 30>과 같이 집단(F= 40.202, p<.001), 성별(F= 5.917, p<.05)이 통계적으로 유의미한 영향을 미쳤으며, 집단과 성별의 상호작용 효과(F= 2.216, p>.05)는 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않았다. 따라

서 독서치료 프로그램 실시 여부와 유아의 성별에 따라 정서적 지식의 활용 능력은 차이가 있음을 알 수 있다. 남·여 유아 모두 독서치료 프로그램이 정서적 지식 활용에 영향을 미쳤으며 여아가 남아보다 정서적 지식 활용 능력이 향상되었음을 알 수 있다.

5) 독서치료 프로그램이 정서 반영적 조절에 미치는 성별에 따른 영향

독서치료 프로그램이 유아의 성별에 따라 정서지능의 하위요소인 정서 반영적 조절에 미치는 영향을 알아보기 위해 독서치료 프로그램을 실시하기 전과 실시한 후에 성별에 따라 실험집단의 유아와 비교집단 유아의 정서 반영적 조절의 평균과 표준 편차를 구하고 분석한 결과는 <표 31>와 <표 32>과 같다.

<표 31> 성별에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서 반영적 조절의 평균, 표준편차

구	분	실험집단		비교집단	
		Mean	SD	Mean	SD
사전	남	56.20	11.53	61.61	6.40
	여	65.05	8.39	57.94	7.33
사후	남	68.70	11.44	61.94	7.71
	여	78.75	8.45	59.88	7.00

<표 31>에서 보는 바와 같이 성별에 따라 실험집단의 유아와 비교집단 유아의 정서 반영적 조절 능력을 보면, 독서치료 프로그램을 실시하기 전에

는 비교집단 남아 평균(61.61)이 실험집단 남아 평균(56.20)보다 높았으며, 실험집단 여아 평균(65.05)은 비교집단 여아 (57.94)보다 높았다. 독서치료 프로그램을 실시한 후에는 남아와 여아 모두 실험집단의 평균(68.70, 78.75)이 비교집단 평균(61.94, 59.88)보다 높았다.

이러한 독서치료 프로그램에 따른 남녀별 유아의 정서 반영적 조절 점수의 차이가 유의미한지 알아보기 위해 공분산 분석을 실시하였다. 사전검사가 남녀에 따라 다른 영향을 줄 수 있으므로 사전검사의 남녀별 정서 반영적 조절 점수를 공변인으로 하였다.

<표 32> 성별에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서 반영적 조절의 공분산 분석

변 량 원	자유도	자승회합	평균자승화	F
공변량(사전)	1	1944.41		
집단	1	2769.83	2769.83	52.41***
성별	1	106.08	106.08	2.00
집단*성별	1	84.83	84.83	1.60
잔 차	69	3646.23	52.84	
전 체	73	9626.64		

*** p<.001

그 결과는 <표 32>과 같이 집단(F= 52.415, p<.001)이 통계적으로 유의미한 영향을 미쳤으며, 성별(F= 2.008, p>.05), 집단과 성별의 상호작용 효과(F= 1.605, p>.05)는 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않았다. 따라서 독서치료 프로그램은 유아의 성별에 따라 정서 반영적 조절에 별다른 영향을 미치지 않음을 알 수 있다.

3. 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 연령에 따른 영향

가설3의 검증에 앞서 실험집단 유아와 비교집단 유아의 독서치료 프로그램을 실시하기 전 정서지능에서 유아의 연령에 차이가 있는지를 검증하기 위해 t검증을 실시한 결과는 <표 33>과 같다.

<표 33> 실험집단과 비교집단 연령별 정서지능 사전검사 검증

구	분	N	M	SD	t
실험집단	4세	17	271.71	40.80	-1.18
	5세	23	284.17	25.89	
비교집단	4세	16	279.88	24.54	-0.30
	5세	18	282.39	23.79	

* p<.05

그 결과는 <표 33>에서 보여 주듯이 연령에 있어 실험집단의 경우는 5세 유아가 4세 유아보다 정서지능이 높았으나 통계적으로는 유의미한 차이를 보이지 않았다. 비교집단의 경우도 5세 유아가 4세 유아보다 높았으나 의미 있는 차이를 보이지 않았다. 따라서 유아의 정서지능은 4세 유아와 5세 유아 간에 차이가 없다고 하겠다.

1) 독서치료 프로그램이 정서지능에 미치는 연령에 따른 영향

독서치료 프로그램이 유아의 연령에 따라 정서지능에 미치는 영향을 알아보기 위해 독서치료 프로그램을 실시하기 전과 실시한 후에 연령에 따라 실험집단의 유아와 비교집단 유아의 정서지능 평균과 표준편차를 구하고 분석한 결과는 <표 34>와 <표 35>과 같다.

<표 34> 연령에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단 간 정서지능의 평균, 표준편차

구 분		실험집단		비교집단	
		Mean	SD	Mean	SD
사전	4세	271.71	40.80	279.88	24.54
	5세	284.17	25.89	282.39	23.79
사후	4세	346.06	28.33	297.63	23.15
	5세	354.74	41.83	301.06	23.29

<표 35>에서 보는 바와 같이 연령에 따라 실험집단의 유아와 비교집단 유아의 정서에 의한 사고 촉진 능력을 보면, 독서치료 프로그램을 실시하기 전에는 비교집단 4세 유아평균(279.88)이 실험집단 4세 유아 평균(271.71)보다 높았으며 실험집단 5세 유아평균(284.17)이 비교집단 5세 유아 평균(282.39)보다 높았다. 독서치료 프로그램을 실시한 후에는 4세 유아와 5세 유아 모두 실험집단의 평균(346.06, 354.74)이 비교집단 평균(297.63, 301.06)보다 높았다.

이러한 독서치료 프로그램에 따른 연령별(만4, 5세) 정서지능 점수의 차이가 유의미한지 알아보기 위해 공분산 분석을 실시하였다. 사전검사가 연령에 따라 다른 영향을 줄 수 있으므로 사전 검사의 연령별 정서지능 점수를 공변인으로 하였다.

<표 35> 연령에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간
정서지능의 공분산 분석

변 량 원	자유도	자승회합	평균자승화	F
공변량(사전)	1	21389.05		
집단	1	50764.53	50764.53	74.19***
연령	1	44.77	44.77	0.06
집단*연령	1	2.15	2.15	0.00
잔 차	69	47213.02	684.24	
전 체	73	118388.55		

*** p<.001

그 결과는 <표 35>과 같이 집단(F= 74.190, p<.001)이 통계적으로 유의미한 영향을 미쳤으며, 연령(F= .065, p>.05), 집단과 연령의 상호작용 효과(F= .003, p>.05)는 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않았다. 따라서 독서치료 프로그램은 유아의 연령에 따라 정서지능에 별다른 영향을 미치지 않음을 알 수 있다.

2) 독서치료 프로그램이 정서 인식과 표현에 미치는 연령에 따른 영향

독서치료 프로그램이 유아의 연령에 따라 정서지능의 하위요소인 정서 인식과 표현에 미치는 영향을 알아보기 위해 독서치료 프로그램을 실시하기 전과 실시한 후에 연령에 따라 실험집단의 유아와 비교집단 유아의 정서 인식과 표현의 평균과 표준편차를 구하고 분석한 결과는 <표 36>와 <표 37>와 같다.

<표 36> 연령에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간
정서 인식과 표현의 평균, 표준편차

구 분		실험집단		비교집단	
		Mean	SD	Mean	SD
사전	4세	87.12	13.13	88.94	7.43
	5세	91.26	8.83	90.78	6.66
사후	4세	112.18	11.19	97.69	7.64
	5세	117.48	11.86	98.39	5.66

<표 36>에서 보는 바와 같이 독서치료 프로그램을 실시하기 전과 실시한 후에 연령에 따라 실험집단의 유아와 비교집단 유아의 정서 인식과 표현 능력을 보면, 독서치료 프로그램을 실시하기 전에는 비교집단 4세 유아 평균(88.94)이 실험집단 4세 유아평균(87.12)보다 높았으며 실험집단 5세 유아 평균(91.26)이 비교집단 5세 유아 평균(90.78)보다 높았다. 독서치료 프로그램을 실시한 후에는 4세 유아와 5세 유아 모두 실험집단의 평균(112.18, 117.48)이 비교집단 4세, 5세 유아 평균(97.69, 98.39)보다 높았다.

이러한 독서치료 프로그램에 따른 연령별(만4, 5세) 유아의 정서 인식과 표현 점수의 차이가 유의미한지 알아보기 위해 공분산 분석을 실시하였다. 사전검사가 연령에 따라 달리 작용 할 수 있으므로 사전검사의 연령별 정서 인식과 표현 점수를 공변인으로 하였다.

<표 37> 연령에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서 인식과 표현의 공분산 분석

변 량 원	자유도	자승회합	평균자승화	F
공변량(사전)	1	1231.03		
집단	1	5294.97	5294.97	69.13***
연령	1	48.27	48.27	0.63
집단*연령	1	57.34	57.34	0.74
잔 차	69	5284.88	76.59	
전 체	73	12210.55		

*** p<.001

그 결과는 <표 37>와 같이 집단(F= 69.132, p<.001)이 통계적으로 유의미한 영향을 미쳤으며, 연령(F= .603, p>.05), 집단과 연령의 상호작용 효과(F= .749, p>.05)는 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않았다. 따라서 독서치료 프로그램은 유아의 연령에 따라 정서 인식과 표현에 별다른 영향을 미치지 않음을 알 수 있다.

3) 독서치료 프로그램이 정서에 의한 사고 촉진에 미치는 연령에 따른 영향

독서치료 프로그램이 유아의 연령에 따라 정서에 의한 사고 촉진에 미치는 영향을 알아보기 위해 독서치료 프로그램을 실시하기 전과 실시한 후에 연령에 따라 실험집단의 유아와 비교집단 유아의 정서에 의한 사고 촉진 능력을 살펴본 결과는 <표 38>과 <표 39>과 같다.

<표 38> 연령에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서에 의한 사고 촉진의 평균, 표준편차

구 분	실험집단		비교집단		
	Mean	SD	Mean	SD	
사전	4세	61.71	9.31	62.44	7.21
	5세	62.83	7.27	62.72	7.19
사후	4세	78.59	6.11	67.81	5.58
	5세	77.96	10.28	67.50	6.48

<표 38>에서 보는 바와 같이 연령에 따라 실험집단의 유아와 비교집단 유아의 정서에 의한 사고 촉진 능력을 보면, 독서치료 프로그램을 실시하기 전에는 비교집단 4세 유아 평균(62.44)이 실험집단 4세 유아 평균(61.71)보다 높았으며 실험집단 5세 유아 평균(62.83)은 비교집단 5세 유아 평균(62.72)보다 높았다. 독서치료 프로그램을 실시한 후에는 4세 유아와 5세 유아 모두 실험집단의 평균이(78.59, 77.96) 비교집단 평균(67.81, 67.50)보다 높았다.

이러한 독서치료 프로그램에 따른 연령별(만4, 5세) 유아의 정서에 의한 사고촉진 점수의 차이가 유의미한지 알아보기 위해 공분산 분석을 실시하였다. 사전검사가 연령에 따라 다른 영향을 줄 수 있으므로 사전검사의 연령별 정서에 의한 사고촉진 점수를 공변인으로 하였다.

**<표 39> 연령에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간
정서에 의한 사고 축진의 공분산 분석**

변 량 원	자유도	자승화합	평균자승화	F
공변량(사전)	1	1378.01		
집단	1	2114.73	2114.73	53.52***
연령	1	13.84	13.84	0.35
집단*연령	1	2.88	2.88	0.07
잔 차	69	2726.00	39.50	
전 체	73	6165.14		

*** p<.001

그 결과는 <표 39>과 같이 집단(F= 53.528, p<.001)이 통계적으로 유의미한 영향을 미쳤으며, 연령(F= .350, p>.05), 집단과 연령의 상호작용 효과(F= .073, p>.05)는 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않았다. 따라서 독서치료 프로그램은 유아의 연령에 따라 정서에 의한 사고 축진에 별다른 영향을 미치지 않음을 알 수 있다.

4) 독서치료 프로그램이 정서적 지식의 활용에 미치는 연령에 따른 영향

독서치료 프로그램이 유아의 연령에 따라 정서적 지식의 활용에 미치는 영향을 알아보기 위해 독서치료 프로그램을 실시하기 전과 실시한 후에 연령에 따라 실험집단의 유아와 비교집단 유아의 정서적 지식 활용 능력을 살펴본 결과는 <표 40>과 <표 41>와 같다.

<표 40> 연령에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간 정서적 지식의 활용의 평균, 표준편차

구 분	실험집단		비교집단		
	Mean	SD	Mean	SD	
사전	4세	65.71	11.78	67.75	9.10
	5세	66.91	8.80	69.78	8.88
사후	4세	83.12	10.05	70.38	8.81
	5세	84.43	12.52	74.89	10.22

연령에 따라 실험집단의 유아와 비교집단 유아의 정서적 지식의 활용 능력을 보면, 독서치료 프로그램을 실시하기 전에는 비교집단 4세 유아 평균(67.75)이 실험집단 4세 유아 평균(65.71)보다 높았으며, 비교집단 5세 유아 평균(69.78)은 실험집단 5세 유아 평균(66.91)보다 높았다. 독서치료 프로그램을 실시한 후에는 4세 유아와 5세 유아 모두 실험집단의 평균(83.12, 84.43)이 비교집단 평균(70.38, 74.89)보다 높았다.

이러한 독서치료 프로그램에 따른 연령별(만4, 5세) 유아의 정서적 지식의 활용 점수의 차이가 유의미한지 알아보기 위해 공분산 분석을 실시하였다. 사전검사가 연령에 따라 다른 영향을 줄 수 있으므로 사전검사의 연령별 정서적 지식의 활용 점수를 공변인으로 하였다.

**<표 41> 연령에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간
정서적 지식의 활용의 공분산 분석**

변 량 원	자유도	자승화합	평균자승화	F
공변량(사전)	1	2581.31		
집단	1	2874.92	2874.92	36.58***
연령	1	64.83	64.83	0.82
집단*연령	1	32.57	32.57	0.41
잔 차	69	5421.63	78.57	
전 체	73	10461.09		

*** p<.001

그 결과는 <표 41>와 같이 집단(F= 36.589, p<.001)이 통계적으로 유의미한 영향을 미쳤으며, 연령(F= .825, p>.05), 집단과 연령의 상호작용 효과(F= .415, p>.05)는 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않았다. 따라서 독서치료 프로그램은 유아의 연령에 따라 정서적 지식의 활용에 별다른 영향을 미치지 않음을 알 수 있다.

5) 독서치료 프로그램이 정서 반영적 조절에 미치는 연령에 따른 영향

독서치료 프로그램이 유아의 연령에 따라 정서 반영적 조절에 미치는 영향을 알아보기 위해 독서치료 프로그램을 실시하기 전과 실시한 후에 연령에 따라 실험집단의 유아와 비교집단 유아의 정서 반영적 조절 능력을 살펴본 결과는 <표 42>과 <표 43>과 같다.

<표 42> 연령에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간
정서 반영적 조절의 평균, 표준편차

구 분	실험집단		비교집단	
	Mean	SD	Mean	SD
사전	4세	57.18	60.75	6.98
	5세	63.17	59.11	7.12
사후	4세	72.18	61.75	9.11
	5세	74.87	60.28	5.53

<표 42>에서와 같이 연령에 따라 실험집단의 유아와 비교집단 유아의 정서 반영적 조절 능력을 보면, 독서치료 프로그램을 실시하기 전에는 비교집단 4세 유아 평균(60.75)이 실험집단 4세 유아 평균(57.18) 보다 높았으며 실험집단 5세 유아 평균(63.17)이 비교집단 5세 유아 평균(59.11)보다 높았다. 독서치료 프로그램을 실시한 후에는 4세 유아와 5세 유아 모두 실험집단의 평균이 (72.18, 74.87)로 비교집단 평균(61.75, 60.28)보다 높았다.

이러한 독서치료 프로그램에 따른 연령별(만4, 5세) 유아의 정서 반영적 조절 점수의 차이가 유의미한지 알아보기 위해 공분산 분석을 실시하였다. 사전검사가 연령에 따라 다른 영향을 줄 수 있으므로 사전 검사의 연령별 정서 반영적 조절 점수를 공변인으로 하였다.

<표 43> 연령에 따른 독서치료 프로그램 실시 유·무 집단간
정서 반영적 조절의 공분산 분석

변량원	자유도	자승합	평균자승화	F
공변량(사전)	1	2724.52		
집단	1	2764.86	2764.86	49.90***
연령	1	13.60	13.60	0.24
집단*연령	1	4.59	4.59	0.08
잔차	69	3823.16	55.40	
전체	73	9626.64		

*** p<.001

그 결과는 <표 43>과 같이 집단(F= 49.900, p<.001)이 통계적으로 유의미한 영향을 미쳤으며, 연령(F= .245, p>.05), 집단과 연령의 상호작용 효과(F= .083, p>.05)는 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않았다. 따라서 독서치료 프로그램은 유아의 연령에 따라 정서 반영적 조절에 별다른 영향을 미치지 않음을 알 수 있다.

4. 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 정서문제 유형(동생문제/친구문제)에 따른 영향

1) 정서문제 유형별 정서지능의 차이

독서치료 프로그램이 정서문제 유형(동생, 친구)에 따라 유아의 정서지능

에 미치는 영향을 알아보기 위하여 독서치료 프로그램을 실시하기 전과 실시한 후에 정서문제 유형에 따른 사전검사와 사후검사 정서지능의 차이를 살펴본 결과는 <표 44> <표 45>과 같다.

<표 44> 정서지능의 평균과 표준편차

구 분	친구		동생	
	Mean	SD	Mean	SD
사전	262.53	33.98	290.96	27.40
사후	335.06	36.05	362.87	32.84

<표 44>에서 보면 정서문제 유형에 따라 유아의 정서지능을 비교한 결과 독서치료 프로그램을 실시하기 전에는 동생을 주제로 한 집단의 평균(290.96)이 친구를 주제로 한 집단의 평균(262.53)보다 높았고, 독서치료 프로그램을 실시한 후에도 동생을 주제로 한 집단의 평균(362.87)이 친구를 주제로 한 집단의 평균(335.06)보다 높았다.

이러한 독서치료 프로그램 실시에 따른 정서문제 유형별 유아의 정서지능 점수 의 차이가 유의미한지 알아보기 위해 공분산 분석을 실시하였다. 사전검사가 정서문제 유형에 따라 다른 영향을 줄 수 있으므로 사전검사의 정서문제 유형별 정서지능 점수를 공변인으로 하였다.

<표 45> 정서문제 유형에 따른 사전·사후
정서지능의 공분산 분석

변 량 원	자유도	자승화합	평균자승화	F
공변량(사전)	1	6820.03		
정서문제유형	1	1857.53	1857.53	1.82
잔 차	37	37699.51	1018.90	
전 체	39	52079.90		

* p<.05

그 결과는 <표 45>과 같이 정서문제 유형은 통계적으로 유의미한 차이를 나타내지 않았다(F= 1.823, p>.05). 따라서 독서치료 프로그램은 정서문제 유형에 따라 유아의 정서지능에 별다른 영향을 미치지 않음을 알 수 있다.

1) 정서문제 유형별 독서치료가 정서 인식과 표현에 미치는 영향

정서문제 유형별 독서치료 프로그램이 정서지능의 하위요소인 유아의 정서 인식과 표현에 미치는 영향을 알아보기 위해 독서치료 프로그램을 실시하기 전과 실시한 후에 정서문제 유형에 따라 유아의 정서 인식과 표현의 평균과 표준편차를 구하고 분석 하였다. 그 결과는 <표 46>와 <표 47>와 같다.

<표 46> 정서문제유형에 따른 유아의 정서 인식과 표현 평균과 표준편차

구 분	친구		동생	
	Mean	SD	Mean	SD
사전	84.53	11.37	93.17	9.15
사후	110.94	12.63	118.39	10.17

<표 46>에 나타난 바와 같이 정서문제 유형에 따라 유아의 정서 인식과 표현 능력을 보면 독서치료 프로그램을 실시하기 전에는 동생을 주제로 한 집단의 평균(93.17)이 친구를 주제로 한 집단의 평균(84.53)보다 높았고, 독서치료 프로그램을 실시한 후에도 동생을 주제로 한 집단의 평균(118.39)이 친구를 주제로 한 집단의 평균(110.94)보다 높았다.

이러한 독서치료 프로그램 실시에 따른 정서문제 유형별 유아의 정서 인식과 표현 점수의 차이가 유의미한지 알아보기 위해 공분산 분석을 실시하였다. 사전검사가 정서문제 유형에 따라 다른 영향을 줄 수 있으므로 사전검사의 정서문제 유형별 정서 인식과 표현 점수를 공변인으로 하였다.

<표 47> 정서문제 유형에 따른 유아의 정서 인식과 표현 공변량 분석

변 량 원	자유도	자승회합	평균자승화	F
공변량(사전)	1	1066.52		
정서문제유형	1	70.95	70.95	0.69
잔 차	37	3761.89	101.67	
전 체	39	5370.97		

* p<.05

그 결과는 <표 47>와 같이 정서문제 유형은 통계적으로 유의미한 차이를 나타내지 않았다($F = .698, p > .05$). 따라서 독서치료 프로그램의 정서문제 유형은 유아의 정서 인식과 표현 능력에 별다른 영향을 미치지 않음을 알 수 있다.

2) 정서문제 유형별 독서치료가 유아의 정서에 의한 사고 촉진에 미치는 영향

정서문제 유형별 독서치료 프로그램이 정서지능의 하위요소인 유아의 정서에 의한 사고 촉진에 미치는 영향을 알아보기 위해 독서치료 프로그램을 실시하기 전과 실시한 후에 정서문제 유형에 따라 유아의 정서에 의한 사고 촉진 능력의 평균과 표준편차를 구하고 분석 하였다. 그 결과는 <표 48>과 <표 49>과 같다.

<표 48> 정서문제 유형에 따른 유아의 정서에 의한 사고 촉진 평균과 표준편차

구 분	친구		동생	
	Mean	SD	Mean	SD
사전	59.00	8.14	64.83	7.29
사후	75.06	9.07	80.57	7.73

<표 48>에서 보는바와 같이 정서문제 유형에 따라 유아의 정서에 의한 사고 촉진 능력을 보면, 독서치료 프로그램을 실시하기 전에는 동생을 주제로 한 집단의 평균(64.83)이 친구를 주제로 한 집단의 평균(59.00)보다 높았고, 독서치료 프로그램을 실시한 후에도 동생을 주제로 한 집단의 평균(80.57)이 친구를 주제로 한 집단의 평균(75.06)보다 높았다.

이러한 독서치료 프로그램 실시에 따른 정서문제 유형별 유아의 정서에 의한 사고 촉진 점수의 차이가 유의미 한지 알아보기 위해 공분산 분석을 실시하였다. 사전검사가 정서문제 유형에 따라 달리 작용할 수 있으므로 사전검사의 정서문제 유형별 정서에 의한 사고촉진 점수를 공변인으로 하였다.

<표 49> 정서문제유형에 따른 유아의 정서에 의한 사고 촉진 공분산 분석

변 량 원	자유도	자승회합	평균자승화	F
공변량(사전)	1	407.61		
정서문제유형	1	77.35	77.35	1.28
간 차	37	2222.97	60.08	
전 체	39	2926.97		

* p<.05

그 결과는 <표 49>과 같이 정서문제 유형은 통계적으로 유의미한 차이를 나타내지 않았다(F= 1.287, p>.05). 따라서 독서치료 프로그램의 정서문

제 유형은 유아의 정서에 의한 사고 촉진에 별다른 영향을 미치지 않음을 알 수 있다.

3) 정서문제 유형별 독서치료가 유아의 정서적 지식의 활용에 미치는 영향

정서문제 유형별 독서치료 프로그램이 정서지능의 하위요소인 유아의 정서적 지식의 활용에 미치는 영향을 알아보기 위해 독서치료 프로그램을 실시하기 전과 실시한 후에 정서문제유형에 따라 유아의 정서적 지식의 활용의 평균과 표준 편차를 구하고 분석하였다. 그 결과는 <표 50>과 <표 51>와 같다.

<표 50> 정서문제 유형에 따른 유아의 정서적 지식의 활용 평균과 표준편차

구 분	친구		동생	
	Mean	SD	Mean	SD
사전	64.29	12.40	97.96	7.83
사후	80.41	10.94	86.43	11.30

<표 50>에서 보는 바와 같이 독서치료 프로그램을 실시하기 전과 실시한 후에 정서문제 유형에 따라 유아의 정서적 지식의 활용을 보면, 독서치료 프로그램을 실시하기 전에는 동생을 주제로 한 집단의 평균(97.96)이 친구를 주제로 한 집단의 평균(64.29)보다 높았고 독서치료 프로그램을 실시한 후

에도 동생을 주제로 한 집단의 평균(86.43)이 친구를 주제로 한 집단의 평균(80.41)보다 높았다.

이러한 독서치료 프로그램 실시에 따른 정서문제 유형별 유아의 정서적 지식의 활용 점수의 차이가 유의미한지 알아보기 위해 공분산 분석을 실시하였다. 사전검사가 정서문제 유형에 따라 다른 영향을 줄 수 있으므로 사전검사의 정서문제 유형별 정서적 지식의 활용 점수를 공변인으로 하였다.

<표 51> 정서문제 유형에 따른 유아의 정서적 지식의 활용 공분산 분석

변 량 원	자유도	자승화합	평균자승화	F
공변량(사전)	1	629.50		
정서문제유형	1	194.26	194.26	1.75
잔 차	37	4096.26	110.71	
전 체	39	5080.37		

* $p < .05$

그 결과는 <표 51>와 같이 정서문제유형은 통계적으로 유의미한 차이를 나타내지 않았다($F=1.755$, $p > .05$). 따라서 독서치료 프로그램의 정서문제 유형은 유아의 정서적 지식의 활용에 별다른 영향을 미치지 않음을 알 수 있다.

4) 정서문제 유형별 독서치료가 유아의 정서 반영적 조절에 미치는 영향

정서문제 유형별 독서치료 프로그램이 정서지능의 하위요소인 유아의 정서 반영적 조절에 미치는 영향을 알아보기 위해 독서치료 프로그램을 실시하기 전과 실시한 후에 정서문제 유형에 따라 유아의 정서 반영적 조절의 평균과 표준 편차를 구하고 분석하였다. 그 결과는 <표 52>과 <표 53>과 같다.

<표 52> 정서문제 유형에 따른 유아의 정서 반영적 조절 평균과 표준편차

구 분	친구		동생	
	Mean	SD	Mean	SD
사전	54.71	10.96	65.00	8.76
사후	68.65	10.62	77.48	10.19

<표 52>에서 보는 바와 같이 독서치료 프로그램을 실시하기 전과 실시한 후에 정서문제 유형에 따라 유아의 정서 반영적 조절을 보면, 독서치료 프로그램을 실시하기 전에는 동생을 주제로 한 집단의 평균(65.00)이 친구를 주제로 한 집단의 평균(54.71)보다 높았고, 독서치료 프로그램을 실시한 후에도 동생을 주제로 한 집단의 평균(77.48)이 친구를 주제로 한 집단의 평균(68.65)보다 높았다.

이러한 독서치료 프로그램 실시에 따른 정서문제 유형별 유아의 정서 반영적 적 조절 점수의 차이가 유의미한지 알아보기 위해 공분산 분석을 실시하였다. 사전 검사가 정서문제 유형에 따라 달리 영향을 줄 수 있으므로 사전검사의 정서문제 유형별 정서 반영적 조절 점수를 공변인으로 하였다.

<표 53> 정서문제 유형에 따른 유아의 정서 반영적 조절 공분산 분석

변 량 원	자유도	자승화합	평균자승화	F
공변량(사전)	1	1101.18		
정서문제유형	1	75.22	75.22	0.93
잔 차	37	2990.43	80.82	
전 체	39	4853.97		

** p<.01

그 결과는 <표 53>과 같이 정서문제 유형은 통계적으로 유의미한 차이를 나타내지 않았다(F= .931, p>.05). 따라서 독서치료 프로그램의 정서문제 유형은 유아의 정서 반영적 조절에 별다른 영향을 미치지 않음을 알 수 있다.

V. 요약 및 논의

본 연구에서는 유아기에 당면하는 정서적 문제를 중심으로 발달적 독서치료 프로그램을 실시하였을 때 정서지능에 어떤 영향을 미치는지를 알아보고자 하였다. 또한 이러한 영향이 성별, 연령별, 정서문제 유형(동생문제/친구문제)별 차이가 있는지 알아보고자 하였다.

본 장에서는 본 연구에 대해 간략하게 요약하고 결과에 대한 논의를 제시하고자 한다.

1. 연구의 요약

본 연구의 대상은 경기도 지역에 소재한 유아교육기관의 만 4, 5세 유아 74명이다. 본 연구의 독서치료 프로그램은 2005년 4월 4일부터 6월 24일까지 12주 동안 20회에 걸쳐 실시되었으며, 연구도구로 「정서적 문제 설문지」 및 「유아용 정서지능 평가도구」(이영자, 이종숙, 신은수, 2000)를 사용하였다.

본 연구에서 제시한 가설은 다음과 같다.

가설1 : 발달적 독서치료 프로그램은 유아의 정서지능에 영향을 줄 것이다.

가설2 : 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향은 성별에 따라 차이를 나타낼 것이다.

가설3 : 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향은 연

령에 따라 차이를 나타낼 것이다.

가설4 : 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향은 유아의 정서 문제 유형(동생문제/친구문제)에 따라 차이를 나타낼 것이다.

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 실시한 발달적 독서치료 프로그램은 유아의 정서지능을 향상시키는 것으로 나타났다. 즉 본 연구의 독서치료 프로그램을 실시한 실험집단의 유아가 프로그램을 실시하지 않은 비교집단 유아보다 정서지능이 향상 되었다. 하위요소별로 정서지능의 4개 하위요소인 정서의 인식과 표현, 정서에 의한 사고촉진, 정서적 지식의 활용, 정서의 반영적 조절에서 모두 의미 있게 향상되었다.

둘째, 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향은 여아가 남아보다 더 효과적 이었다. 정서지능의 하위요소인 정서에 의한 사고촉진과 정서적 지식의 활용의 2요인에서 여아가 남아보다 더 효과적이었다.

셋째, 발달적 독서치료 프로그램이 정서지능에 미친 영향은 연령에 따라 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

넷째, 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 정서문제 유형(동생문제/친구문제)에 따른 영향은 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

2. 논의 및 제언

본 연구는 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향에 대하여 알아보는 것으로 그 결과에 대하여 논의를 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 발달적 독서치료 프로그램을 실시한 실험집단의 유아들이 발달적 독서치료 프로그램을 실시하지 않은 비교집단 유아들에 비하여 정서지능이 향상되었다. 정서지능의 하위 요소인 정서의 인식과 표현, 정서에 의한 사고촉진, 정서적 지식의 활용, 정서의 반영적 조절의 모든 영역에서 독서치료 프로그램을 실시한 실험집단 유아의 정서지능이 독서치료 프로그램을 실시하지 않은 비교집단 유아들의 정서지능보다 향상되었다. 따라서 독서치료는 자신의 정서를 인식하는 능력에서부터 자신과 타인의 정서를 조절하는 능력까지 정서지능의 관련 요소들을 향상시키는데 효과적이라고 할 수 있다.

이러한 연구의 결과는 문학적 경험이 정서지능을 향상시키기 위한 중요한 전략이라는 Cartledge & Kiarie(2001)의 주장을 지지 하는 것이라고 볼 수 있다.

또한 연구제목에 독서치료라는 용어를 사용하지 않았으나 유아를 대상으로 독서치료의 방법과 원리를 부분적으로 적용하여 정서지능의 효과를 증명한 연구들과도 일치한다고 볼 수 있다.

즉, 그림책에 기초한 극화활동이 유아의 정서지능에 미치는 영향에 관한 전재선(2001)의 연구에서는 직접적인 경험을 통한 정서교육 프로그램이 유아의 정서지능에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또는 정서적 요소가 포함된 그림책을 읽고 관련활동을 통해 정서적 사고를 많이 하는 유아들이 정서지능에 더 많은 효과를 얻게 된다고 한다(서현아, 김소연, 2002). 그림책을 활용한 토의활동도 유아의 정서지능에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(전방실, 2001).

둘째, 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향은 여아가 남아보다 더 효과적이었다. 정서지능의 하위영역에서 남아와 여아의 차이를 살펴보면, 정서의 사고촉진, 정서적 지식의 활용에서는 여아가 남아보다 독서치료 프로그램의 효과가 큰 것으로 나타났으며 정서의 인식과 표현, 정서의 반영적 조절에서는 여아와 남아 사이에 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이것은 본 연구에서 적용한 독서치료 프로그램의 활동내용 및 방법, 활동자료가 남아보다 여아에게 더욱 친숙하게 전개되었던 것으로 생각된다. 또한 주의력 결핍과 과잉행동을 보이는 초등학생을 대상으로 한 김옥준(2000)의 독서치료 연구결과에 의하면 충동성과 과잉행동 감소에서 남자보다 여자가 더 효과적이었다고 하였다. 따라서 여아가 남아보다 정서발달 및 활용에서 빠른 발달을 보인다는 Mayer와 Salovey(1996), Wierzbicki(1993)의 선행 연구와 일치한다고 본다.

셋째, 발달적 독서치료 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향은 연령에 따라 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이는 본 연구의 연구대상 유아들의 연령(만4세, 만5세)차이가 크지 않았기 때문인 것으로 생각된다. 또한 본 연구에서 적용한 독서치료 프로그램 활동구성 및 그림 동화책 선정에서 유아의 발달과 연령 차이를 크게 고려하지 않았기 때문에 본 연구에서 가설로 설정한 연령 변인이 정서지능 향상에 별다른 영향을 미치지 않은 것으로 생각된다. 독서치료 관련 선행연구에서는 만4, 5세 유아의 연령별 비교 연구가 거의 없으므로 본연구의 결과를 일반화 시키기는 어렵다.

그러나 이러한 결과는 그림책 관련 연구결과에서 살펴보면 그림책 장르에 따른 만3, 4, 5세 유아의 반응에 대한 연령별 비교에서 만3세, 4세보다 만5세 유아가 그림책에 대한 언어적 행동적 반응을 가장 많이 하였다는 홍선희(2000)의

연구와는 다른 결과를 보인 것으로 나타났다. 또한 그림 동화책에 대한 반응연구에서 만3, 4, 5세의 연령에 따른 장르별, 내용별 비교연구에서 차이가 나타났으며 이는 앞으로 진행되는 독서치료의 연구와도 관련이 있다고 생각된다.

넷째, 발달적 독서치료 프로그램이 정서지능에 미치는 영향은 정서문제 유형에 따라 차이가 나타나지 않았다. 이것은 유아들의 발달 특성상 동생과의 문제, 친구와의 문제를 해결하는 방법으로 그림 동화책을 활용한 독서치료의 기본적 원리가 거의 비슷하게 적용된 것으로 생각된다. 즉, 독서치료의 경우 도서자료(그림동화책) 내용에서 등장인물의 성격, 감정, 태도, 행동을 이상형으로 하여 그것을 자기의 내면에 섭취함으로써 그와 같은 감정을 증대시키게 되는 동일시의 원리와 등장인물을 통한 대리만족으로 문제를 해결하는 카타르시스 원리, 또한 자신의 문제에 대하여 올바르게 객관적인 인식을 체득하게 하는 방법의 통찰의 원리 등의 독서치료 프로그램의 기본적 원리가 유아들의 정서적 상황이 다르더라도 문제해결 과정에서는 동일하게 적용된 것으로 생각된다. 이는 정서적 문제에 부딪힌 모든 유아들에게 집단 상호작용의 한 방법으로 독서치료를 실시하면 그 문제에 대한 예방을 하거나 적어도 그 문제를 잊을 수 있게 하며 주인공과의 동일시 경험을 하게 된다는 O'Bruba와 Camplese(1979)의 연구와 부분적으로 일치한다고 볼 수 있다.

위에서 살펴본 바와 같이 정서지능을 향상시키기 위한 독서치료 프로그램은 유아의 정서문제 유형에 따라 별 차이가 없는 것으로 나타났으나 아직 정서문제 유형에 따른 연구가 거의 없어 이를 일반화 시켜 말하기 어렵다. 한편 본 연구에서는 두 종류의 정서문제 유형만 다루었으므로 본 연구에서 다루지 않은 그 밖의 정서적 문제에 대하여, 다양하게 다루는 연구가 요구된다고 하겠

다.

특히 유아교육장면에서 발달적, 정서적 문제를 가진 유아를 대상으로 독서치료 프로그램을 구성할 때 어떠한 활동방법과 수준으로 구성하느냐는 매우 중요하다. 따라서 유아 개인의 특별한 상황을 고려하여 유아의 발달적 특성 및 정서문제 유형을 재해석 한다면 독서치료 프로그램이 보다 효과적인 프로그램이 될 것이다.

이상의 논의를 토대로 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 12주의 실험기간 동안 이루어진 것으로 첫 주와 마지막 주는 사전검사와 사후검사를 하였으므로 실제 프로그램 실시기간은 10주 동안이었다. 연구의 특성상 장기적인 연구가 이루어졌을 때 정서지능의 효과가 보다 클 것으로 생각되므로 보다 장기적인 프로그램이 실시될 수 있는 연구 환경이 요구된다. 또 독서치료 프로그램을 마친 후에도 지속적으로 효과가 있는지를 추적 하는 연구도 필요하다고 하겠다.

둘째, 본 연구는 경기도 지역의 중상류층이 다니는 2개 유치원 원아 74명을 연구대상으로 선정 하였으므로 본 연구에서 얻어진 결과를 일반화시키기에는 어려움이 따른다.

셋째, 본 연구는 독서치료 프로그램의 효과를 교사의 관찰평가를 통한 정서지능 검사를 실시하여 양적인 연구를 하였으나, 연구 주제 상 질적 연구가 병행 된다면 보다 깊이 있는 분석이 이루어 질것이다.

넷째, 본 연구에서는 교사나 부모에 의한 정서문제 유형(동생문제, 친구문제)을 제한하여 선정 하였으나 유아 자신이 느끼는 다양한 정서문제를 파악하여 정서지능과의 관계를 밝힐 수 있는 추후 연구가 이루어져야 할 것이다.

다섯째, 본 연구에서는 독서치료 프로그램의 자료 선정 시 유치원 현장교사

와 독서치료 전문가의 사전 협의과정을 거쳐 그림 동화책을 선정 하였으나 아직 독서치료를 위한 그림 동화책의 분류 및 선별에 대한 연구가 체계적으로 이루어져 있지 못하여 어려움이 많았다. 따라서 유아 독서치료 프로그램의 개발을 위하여 체계적인 그림 동화책의 분류 및 선별, 그리고 이를 실제 적용한 연구가 요구된다고 하겠다.

참 고 문 헌

- 곽윤정(1997). 정서지능의 발달 경향성과 구인 타당성에 관한 연구. 석사학위 논문. 서울대학교.
- 곽현주(1995). 정서 교육활동경험이 유아의 감정이입 및 사회 정서적·문제 해결과 정서표현에 미치는 영향. 석사학위 논문. 중앙대학교.
- 국은순(2004). 부적응 아동에 대한 아동문학 치료의 사례 연구. 석사학위논문. 우석대학교.
- 권소영(2003). 유아의 정서지능과 자아개념 및 친사회적 행동과의 관계. 석사학위논문. 원광대학교.
- 김경중(1990). 동화가 지니는 심리학적 의미 : 갈등 및 갈등 해소에 따른 아동의 반응. 박사학위 논문. 중앙 대학교.
- 김경중(2002). 유아 감성교육의 구성 방향. 미래유아교육학회.
- 김경희(1996). 정서지능의 의미와 중요성에 관한 토의. **성숙한 감성교육의 방향모색 : 유아교육, 유아교육학술대회 자료집.**
- _____ (1999). 교사용 유아 정서지능 평정척도 개발에 관한 연구. 박사학위 논문. 연세대학교.
- 김대라(1999). 부모의 정서지능과 유아의 정서지능과의 관계. 석사학위 논문. 중앙대학교.
- 김수정 (2003). 동시활동이 유아의 정서지능에 미치는 영향. 석사학위논문. 한국외국어대학교.
- 김옥정(1998). 주의력 결핍 과잉행동 장애아동의 증후에 따른 치료효과 비교연구. 박사학위 논문. 동아대학교.
- 김옥준(1999). 독서요법이 초등학생의 주의력 결핍 과잉행동 감소에 미치는 효

- 과. 석사학위논문. 동아대학교.
- 김정애(1999). 정서교육활동 경험이 유아의 감정이입 및 대인문제해결과 친사회적 행동에 미치는 효과. 석사학위논문. 경남대학교.
- 김태진(1992). 독서가 인격형성에 미치는 영향에 관한 연구: 동화를 중심으로. 석사학위논문. 한양대학교.
- 김현희(2001). **독서치료**. 서울: 학지사.
- _____ (2003). 표현예술치료로서의 독서치료. **제1회 학술대회 논문집**. 한국독서치료학회. 9-24.
- 김현희 외(2002). **독서치료의 실제**: 한국 어린이문학교육학회 독서치료 연구회 편. 서울: 학지사.
- 마송희(2002). 소집단 읽어주기 상황에서 연령, 집단구성, 그리고 반복읽기가 유아의 반응과 이해도에 미치는 영향. **유아교육연구**. 한국유아교육학회. 22(4).51-72.
- 문기임(2003). 독서교육이 유아의 창의성 및 자아개념에 미치는 효과. 석사학위 논문. 광주대학교.
- 문연심(2003). 부모-자녀관계 유형이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 박사학위 논문. 성신여자대학교.
- 문용린(1996). 정서지능의 의미와 중요성. **성숙한 감성교육의 방향모색 : 유아교육**, 유아교육학술대회 자료집. 21-30.
- _____ (2001). **학교에서의 정서지능 개발 프로그램에 관한 연구**. 서울사대논총.
- 문용린, 곽윤정, 이강주(1999). **정서지능의 성과와 전망**. 서울대학교 사범대학 교육연구소.
- 박신형(2000). 소집단 독서교육 프로그램이 유아의 사회적 태도와 사회적 기술 증진에 미치는 효과. 석사학위 논문. 성균관대학교.

- 박은미(1993). 동화 내용에 대한 토의가 유아의 공유 행동에 미치는 영향. 석사학위 논문. 중앙대학교.
- 박정식 · 윤영선(2002). **현대통계학**. 서울 : 다산출판사.
- 방승희(1997). 정서교육활동 경험이 유아의 정서인식과 감정이입에 미치는 영향. 석사학위논문. 중앙대학교.
- 배지영(1996). 역할놀이와 동화활동이 유아의 이타행동에 미치는 효과. 석사학위 논문. 중앙대학교.
- 변경이(1996). 동화를 이용한 역할놀이가 유아의 자아개념에 미치는 영향. 석사학위 논문. 한양대학교.
- 서정아(1999). 글없는 그림책에 대한 유아의 반응. 석사학위 논문. 이화여자대학교.
- 서현아 · 김소현(2002). 그림책과 관련활동이 유아의 정서지능발달에 미치는 영향. **미래유아교육학회지**. Vol.9, No. 2.
- 신현숙(2000). 그림이야기 장르에 따른 만 3세와 5세 유아의 그림책에 대한 반응 비교. 석사학위 논문. 건국대학교.
- 안창일 · 박경 공역 (1995). 상담과 심리치료의 제기법. 서울: 중앙적성출판사. CA: Brooks. Cole Publishing Co.
- 오영미(1997). 어머니의 양육행동이 아동의 정서지능에 미치는 영향. 석사학위 논문. 제주대학교.
- 이병래(1998). 부모의 심리적 자세와 유아의 정서지능과의 관계. 박사학위 논문. 중앙대학교.
- 이상금, 장영희, 2001), **유아문학론**. 교문사.
- 이영자 외(1999). **유아의 정서지능 향상을 위한 프로그램**. 창지사.
- 이영자 · 이종숙 · 신은수(2000). **교사 평정에 의한 유아용 정서지능 평가도**

- 구. 창지사.
- 이옥형(2000). **아동 발달**. 창지사.
- 이원영(1996). 우리나라 영·유아 교육프로그램에서의 감성교육. **성숙한 감성 교육의 방향모색 : 유아교육. 유아교육학술대회 자료집**, 31-38, 41-66.
- 이재연(2001). 아동 문제 해결을 위한 독서치료의 적용과 전망. 숙명여자 대학교 아동 연구소. **아동연구**, 15(1), 147-158.
- 이정연(1999). 감성교육 프로그램의 적용이 유아의 정서지능과 사회적 능력에 미치는 영향. 석사학위 논문. 원광대학교.
- 이희정(2001). 독서요법이 대학생의 자아정체감 정립에 미치는 효과연구. 석사 학위 논문. 충남대학교.
- 임현희(2001). 환상동화와 사실동화에 대한 4, 5세 유아의 반응 연구. 석사학위 논문. 성신여자대학교.
- 장혜순(1998). 그림이야기책을 통한 유아들의 스트레스 해소방안. **강남대학교 인문과학논집**, 6집, 45-83.
- _____ (2004). **독서치료의 이해와 실제**. 중등학교 도서관 사서를 위한 연수자료. 서울울곡연수원.
- 전방실(2001). 그림책을 활용한 토의활동이 유아의 정서지능에 미치는 영향. 석사학위 논문. 성균관대학교.
- 정은혜(2001). 아동의 수줍음 감소를 위한 독서치료의 효과. 석사학위 논문. 경북대학교.
- 전재선(2001). 그림책에 기초한 극화활동이 유아의 정서지능에 미치는 영향. 석사학위 논문. 성균관대학교.
- 조미령(2003). 정서지능과 스트레스 수준 및 대처방식과의 관계. 원광대학교. 석사학위논문.

- 최선희(1997). 아동의 사회적 자아개념과 인간관계 증진을 위한 독서 요법의 효과. 석사학위 논문. 경북대학교.
- 최소영(2004). 시 치료가 정서지능 향상에 미치는 효과성에 관한연구. 석사학위 논문. 경기대학교.
- 하대현(1997). 새로운 지능 개념으로서의 정서지능의 이해 : 그 타당성과 한계. 한국심리학회. 21-19.
- 한국 어린이 문학 교육학회(2002). 한국 어린이 문학 교육학회 홈페이지의 정리내용.
- 한명자(2004). 독서치료가 발표불안 아동의 학습태도 변화에 미치는 영향에 관한 연구. 석사학위 논문. 성균관대학교.
- 홍찬영(2002). 유아의 정서지능과 정서적 부적응 행동과의 관계연구. 석사학위논문. 경기대학교.
- 홍선희(2000). 그림책 장르에 따른 유아의 언어적 반응과 행동적 반응의 연령별 비교. 석사학위 논문. 인천대학교.
- 황순인(2001). 체계적인 독서교육 프로그램이 유아의 언어 표현력과 독서 습관에 미치는 영향. 석사학위 논문. 인천대학교.
- 황의명 · 박찬옥(1997). 유아를 위한 감성교육 프로그램. 서울: 양서원.
- 황의백(1996). 독서요법. 범우사.
- Gibbs, N.(1996). The EQ Factor. 새로운 지능의 개념, 감성지능(pp. 91-101). 삼성생명 사회정신건강연구소.
- James H. Johnson, Wiley C. Rasburry, Lawrence J. Siegel. (1994). 아동치료 접근. 김태련 외 역, 서울 : 이화여대 출판부.
- William & John B. Mordock.(1991). 아동과 청소년을 위한 위기 상담. 강문희 역, 교문사.

- Applebee, A. N.(1973). The spectator role : Theoretical and developmental studies of ideas about and responses to literature with special reference to four ages levels. Unpublished doctoral dissertation, University of London.
- Ashley, L. F.(1987). Bibliotherapy and reading interest : Patterns, pitfalls, and predictions. In B. Doll & C. Doll.(1997). *Bibliotherapy with Young People : Librarian and Mental Health Professionals Working Together*. Englewood, Colorado : Libraries Unlimited.
- Bar-On, R.(2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 363-388.
- Bar-Tal, D.,& Raviv, A.(1982). A cognitive-learning model of helping behavior development: Possible implications and applications. In *The Development of Prosocial Behavior*. N. Eisenberg(ed). New York: Academic Press.
- Beaty(1999). *Prosocial Guidance for the Preschool Child*, Englewood Cliffs,N.J: Prentice-Hall.
- Berry, F. M.(1977). Contemporary bibliotherapy : Systematizing the field. In R. J. Rubin (Ed.), *Bibliotherapy Sourcebook*. AZ : Oryx Press. 185-190.
- Berstein, B(1981). Psychiatric therapy through the creative arts. In A. M. Hynes & M. Hynes-Berry(1994). *Biblio/Poetry-The Interactive Process: A Handbook*. St. Cloud, MN: North Star Press of St. Cloud.

- Bump, J.(1990). Innovative bibliotherapy approaches to substance abuse education. In B. Doll & C. Doll.(1997). *Bibliotherapy with young people : Librarian and Mental Health Professionals Working together*. Englewood, Colorado : Libraries Unlimited. Inc.,
- Cartledge, G, & Kiarie, M.(2001). Learning social skills through literature for children and adolescents. *Teaching Exceptional Children*, 34, 40-47.
- Chatton, B.(1988). Apply with caution : Bibliotherapy in the library. In B. Doll & C. Doll.(1997). *Bibliotherapy with Young People : Librarian and Mental Health Professionals Working Together*. Englewood, Colorado : Libraries Unlimited.
- Crothers, S. M.(1916). A literary Clinic, Atlantic monthly. In M. T. Moody & H. K. Limper(1971). *Bibliotherapy: Methods and materials*. Chicago: American Library Association.
- Coleman, M, & Ganong. L. H.(1990). The uses of juvenile fiction and self-help books with stepfamilies. *Journal of Counseling & Development*, 68, 327-331.
- Colville, B.(1990). Magic mirror. In B. Doll & C. Doll.(1997). *Bibliotherapy with Young People : Librarian and Mental Health Professionals Working Together*. Englewood, Colorado : Libraries Unlimited.
- Corey, G.(1986). *Case Approach to Counseling and Psychotherapy*. CA: Brooks. Cole Publishing Co.
- Doll, B., & Doll, C.(1997). *Bibliotherapy with young people : Librarian and mental health professionals working together*. Englewood, colorado : Libraries Unlimited.

- Dorland, S. (1941). *Illustrated Medical Dictionary (19th ed.)*. Philadelphia : Daunders.
- Frasier, M., & Mccanon, C. (1981). Using bibliotherapy with gifted children. *Gifted children Quarterly*, 25, 81-84.
- Gardner, H.(1993). *Frames of mind: The theory of Multiple Intelligences*. New York : Basic Books.
- _____ (1993). *Multiple Intelligences : The Theory in Practice*. New York : Basic Books.
- Gardner, H., & Hatch, T.(1989). Multiple intelligences go to school : Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-20.
- Gibbs, J.(1995). Sociomoral development: Research suggestions from a twenty- year perspective. *Moral Education Forum*, 20(fall), 10-15.
- Gladding, S. T., & Gladding, C.(1991). The ABCs of bibliotherapy for school counselors. In B. Doll & C. Doll.(1997). *Bibliotherapy with young people : Librarian and mental health professionals working together*. Englewood, colorado : Libraries Unlimited.
- Goleman, D.(1995). *Emotional Intelligence ; Why it can Matter More Than IQ*. New york : Bantam books.
- Gut, D.M., & Safran, S.P.(2002). Cooperative learning and social stories: Effective social skills strategies for reading teachers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 18, 1 , 87-91.
- Gornicki, S. B.(1981). *Using fairy tales to change perceptions of self and others*, Paper presented at the annual convention of the American

Personnel and Guidance Association.

Halsted, J.(1988). Guiding gifted readers. In B. Doll & C. Doll.(1997). *Bibliotherapy with young people : Librarian and mental health professionals working together*. Englewood, colorado : Libraries Unlimited.

Hart, M. F.(1987). Bibliotherapy and judaica children's librarian. In B. Doll & C. Doll.(1997). *Bibliotherapy with young people : Librarian and mental health professionals working together*. Englewood, colorado : Libraries Unlimited.

Haynes, A., & Hayness-Berry, M.(1986). *Bibliotherapy - The Interactive Process: A Handbook*. Boulder, CO: Westview Press.

(1994). *Biblo/poetry therapy-The Interactive Process: A Handbook*. St. Cloud, MN: North Star Press of St. Cloud.

Hendrickson, L. B. (1988). The 'Right'book for the child in distress. In B. Doll & C. Doll.(1997). *Bibliotherapy with young people : Librarian and mental health professionals working together*. Englewood, colorado : Libraries Unlimited.

Hebert, T. P. (1991). Meeting the affective needs of bright boys through bibliotherapy. In B. Doll & C. Doll.(1997). *Bibliotherapy with young people : Librarian and mental health professionals working together*. Englewood, colorado : Libraries Unlimited.

Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E. Izard, J. Kagan & R. B. Zajonc (Eds.). *Emotions, Cognition, and*

- Behavior*. Cambridge, MA : Cambridge University Press. 103-131.
- Honing, & Wittmer., D. S.(1996). Helping children become more prosocial : Ideas for classrooms, families, schools, and communities. *Young Children*, Jan,62-70.
- Irmak, Ghosn. (2001). Teaches at the Lebanese American University in Byblos, Lebanon English Teaching Forum.
- Jalongo, M. R. (1983) Bibliotherapy: Literature to promote socioemotional growth. *Reading Teacher*; v36 n8 p796-803.
- Jeon, K. W. (1992). Bibliotherapy for gifted children. In B. Doll & C. Doll.(1997). *Bibliotherapy with young people : Librarian and mental health professionals working together*. Englewood, Colorado : Libraries Unlimited. Inc., 43.
- Lack, C. R. (1985). Can bibliotherapy go public? Collection building (Spring). In B. Doll & C. Doll.(1997). *Bibliotherapy with young people : Librarian and mental health professionals working together*. Englewood, Colorado : Libraries Unlimited.
- Lake, V. E. (2001). Linking literacy and moral education in the primary classroom. *Reading Teacher*, Vol. 55(2). 125-129.
- Lamme, L. L., & McKinley, L. (1992). Creating a caring classroom with children's literature. *Young Children*, Nov., 65-71.
- Lantieri, L., & Rodrick, T. (1990). A new war of fighting. RCCP (*Resolving conflict-creatively program*), 1, 4-5.
- Lejeune, A. L. (1969). Bibliocounseling as a guidance technique. In R. J. Rubin(1978). (Ed.), *Bibliotherapy Sourcebook*. AZ : Oryx Press. In M.

- Buder(Ed.), 185-190.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1990). Perceiving the affective content in ambiguous visual stimuli : A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 53(3&4), 772-781.
- _____ (1997). What is emotional intelligence? *Educational implications*. in P. Salovey&D. Sluyter(Eds), Emotional development and emotional intelligence : Educational implication(pp, 3-31), New York : Basic Books, Harp Collins Pub. 1-30.
- _____ (1997). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 9, 185-211.
- Moody, M. T., & Limper, H. K.(1971). *Bibliotherapy ; Methods and materials*. Chicago : American Library Association.
- Morrow, P. G.(1990). Spatial models, prepositions and verb-aspect. *Discourse Process*. 14(4). 441-469.
- Moses, H, & Zaccaria, J.(1969). Bibliotherapy in an educational context: Rational and principles. In R. J. Rubin(Ed.), *Bibliotherapy sourcebook*. AZ: Oryx Press. 230-239.
- O'Bruba, William S. & Camplese, Donald A.(1979) Beyond bibliotherapy: Tell-a-therapy. *Reading Horizons*. Fall 1979.
- Pardeck, J. A. & Pardeck, J. T.(1984). An Overview of the bibliotherapeutic treatment approach : Implications for clinica social work practice. In B. Doll & C. Doll.(1997). *Bibliotherapy with Young People : Librarian and Mental Health Professionals Working Together*. Englewood, colorado : Libraries Unlimited. Inc., 96.

- Pardeck, J. T. (1989). Children's literature and adoption. In B. Doll & C. Doll.(1997). *Bibliotherapy with young people : Librarian and mental health professionals working together*. Englewood, colorado : Libraries Unlimited. Inc., 96.
- Roopnarinne, J. L., & Honing, A. S. (1985). *Research review : The unpopular child*. *Young Children*, 40(6), 59-64..
- Rosenblatt, L. M. (1989). The transactional theory of the literacy work : implications for research. In *ed by C. R. Cooper, Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*, ed by C. R. Cooper, Norwood, NJ; Ablex, 33-53.
- Schaps, E. & Battistish, V. (1991). Promoting health development through school-based prevention: New approaches. In E. Copelrud (Ed.), *Preventing Adolescent Drug Use: From Theory to Practice*. OSAP Prevention Monograph, No. 8.
- Shrodes, C. (1960). *Bibliotherapy: An application of psychoanalytic theory*. *American Image*, 17, 311-319.
- Salovey,P.& Sluyter, D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence : Implications for Educators*. New York : Basic Book.
- Stephanie, S. (1995). Preschooler's to picture books in small-group discussions: *The role of genre*. Unpublished Dissertation. The University of Texas at Austin.
- Sternberg, R. (1983). How much gall is too much gall? A review of Frames of Mind. *Contemporary Education Review*, 2, (3), pp.215-224.
- Sullivan, J. (1987). Read aloud sessions : Talking sensitive issues through

- literature. In B. Doll & C. Doll.(1997). *Bibliotherapy with Young People : Librarian and Mental Health Professionals Working Together*. Englewood, colorado : Libraries Unlimited.
- Sullivan, A K. & Strang, H. R.(2002). Bibliotherapy in the Classroom : Using Literature To Promote the Development of Emotional Intelligence. *Childhood Education*, Mar,74-78.
- Thorndike. (1937). Intelligence and its uses. *Harpers Magazine*.
- Watson, D. C. (1994). The Effects of three bibliotherapy techniques on fourth graders' self-esteem, reading achievement and attitudes toward reading Unpublished Doctoral dissertation. North Carolina State University.
- Honing, A. S. & Wittmer., D. S.(1996). Helping children become more prosocial : Ideas, families, schools, and communities. *Young Children*, Jan,62-70.
- Wierzbicki, M.(1993). *Issues in Clinical Psychology : Subjective versus Objective Approaches*. Boston, Allyn and Bacon.

ABSTRACT

The Effect of the Developmental Bibliotherapy Program at Emotional Intelligence of Young Children

Park, Kyung-Ae

Dept. of Education

The Graduate School

Sungshin Women's University

The purpose of the study is to develop the bibliotherapy program for children suitable to solve emotional problems, Also, it's to find out how does the bibliotherapy program have influences on young children's emotional intelligence.

For the purpose of the study, it's set hypotheses as follows; 1. What influences does the developmental bibliotherapy program have on children's emotional intelligence?

2. What different influences does the developmental bibliotherapy program have on children's emotional intelligence by children's sex?

3. What different influences does the developmental bibliotherapy

program have on children's emotional intelligence by children's age?

4. What different influences does the developmental bibliotherapy program have on children's emotional intelligence by type of children's emotional problems?

The objects of the study are 74 (4 or 5 year old) children enrolling educational institutes for children located in Kyunggi province. The bibliotherapy program was carried out 20 times for a period of twelve weeks, from April 4th to June 24th, 2005. To select children's emotional problems suitable for the study, a questionnaire on emotional problems for teachers and parents produced by two educational psychologists was used. As an emotional intelligence evaluating tool for children, 『Emotional Intelligence Evaluating Tool for Children』 developed by Lee Young-ja, Lee Jong-sook and Shin Eun-soo(2000) was used.

The bibliotherapy program of the study is re-constructed to meet the purpose of the study based on the program by Hynes and Hynes(2001) and Beaty(1993). For the data analysis, SPSS WIN 12.0 program was used and the collected data was statistically analyzed by t-test and covariance analysis.

Major results of the study are as follows;

Firstly, emotional intelligence of the experimental group in the developmental bibliotherapy program has been improved more than

that of the control group with higher marks in sub-categorical elements of emotional intelligence such as recognition and expression on emotion, facilitating thoughts by emotion, utilizing emotional knowledge, and reflective control of emotion.

Secondly, in the difference of emotional intelligence by sex after the developmental bibliotherapy program, female children's emotional intelligence has been improved more than that of male children.

Thirdly, in the difference of emotional intelligence by age after the developmental bibliotherapy program, there was no big difference.

Forth, in the difference of emotional intelligence by type of emotional problems after the developmental bibliotherapy program, the program does not have special influences on children's emotional intelligence.

These study results can be discussed in relation to an effect of developmental bibliotherapy program and emotional intelligence and provide a new frame to interpret and explain a relation between emotional problems and intelligence of children along with an effective bibliotherapy program for children applicable on en-education. That is, the developmental bibliotherapy program is necessary to develop children's emotional intelligence by giving them various emotional experiences and chances which can understand others' emotion by solving many problems by themselves.

부 록

부록 1 정서적 문제 설문지 (부모, 교사용)

부록 2 유아용 정서지능 평가도구

부록 3-1 유아용 독서치료 프로그램 구성 및 활동자료 (동생문제)

부록 3-2 유아용 독서치료 프로그램 구성 및 활동자료 (친구문제)

부록 1

정서적 문제 설문지 (부모, 교사용)

본 설문지는 만4-5세 유아가 직면하게 되는 다양한 정서적 문제에 관해 학부모와 교사들의 의견을 묻고자 제작되었습니다. 유아들이 경험하게 되는 다양한 정서적 문제 중 먼저 각 용어들에 관한 개념을 참조하시고 유아들에게 가장 스트레스가 되는 상황, 즉 정서적 문제가 무엇인지 세 가지를 골라 응답해 주시면 감사하겠습니다.

정서적 문제 - 인간이 성장 발달 하는 과정 중에 각 발달단계 마다 해결해야할 발달과제가 있는데 이를 잘 극복하면 성공적인 인생이 될 수 있는 반면 그러지 못하면 부적응의 원인이 될 가능성이 높다는 점에서 성장의계기가 되는 몇몇 정서적 어려운 상황을 말한다.

스트레스(Stress) - 한 개인이 자신의 적응 능력으로 감당하기 어려운 외부 또는 내부로부터의 자극에 의하여 야기된 정신 신체적 긴장의 상태를 의미한다.

<유아기의 정서적 문제>

동생과의 문제(New baby) - 가족 내에 동생이 생김을 말한다. 출산 전부터 엄마의 태도가 변하고 자신에 대한 관심이 떨어지게 되며 동생이 출생하면 모든 관심을 빼앗기게 된다. 부모들이 동생만을 귀여워 할 때 스트레스를 받게 되며 퇴행 현상을 보이게 된다. 시기와 질투, 경쟁심이 비정상적으로 높아지고 동생에게 난폭하거나 심한 정서적 불안정을 보일 수 있다.

친구와의 문제(friend) - 친구는 어린이가 가족을 벗어나 처음 접하게 되는 사회적 세계로서 부모·자녀간의 상호작용과는 구별되는 특징이 있다. 어린이들의 친구관계는 어린이의 기질, 신체, 언어, 정서와 인지발달과 밀접하게 연관되어 있다. 다른 또래와 좀처럼 상호작용하려 들지 않거나 또래와 빈번히 싸우고 논쟁을 벌이거나 친구를 귀찮게 하거나 아니면 별난 행동을 하는 어린이들이 있다. 이들은 성인의 특별한 도움을 필요로 하는 어린이들이다. 이들 중 또래들이 적극적으로 피하려고 하는 어린이들은 극단적이고 반사회적 행동을 자주 보이기 때문에 다른 어린이들에게 배척당한다. 또한 교실에서 또래들에게 거의 잊혀진 아이들도 있다

무서운꿈(bad dream) - 아직 꿈속의 환상과 현실을 구별할 능력이 없는 어린아이들은 악몽에서 벌어진 일이 실제로 일어났다고 여긴다. 모든 아이들이 악몽을 꾸지만, 아이가 자주 혹은 반복적으로 악몽에 시달린다면 아이가 과도한 스트레스를 받고 있다는 뜻이므로, 마음의 안정을 찾고, 무서움을 극복할 수 있도록 도와주어야 한다.

두려움 (fear)- 아이들이 여러 가지 두려움을 갖는 것은 매우 정상적인 일이지만 그로 인해

일상 생활이나 자신감, 그리고 안전에 문제가 생긴다면 그러한 감정을 방치해 두어서는 안 된다. 아이가 두려움을 극복하게 하려면, 가장 편안하게 극복할 수 있는 것부터 조금씩, 단계적으로 불안의 대상을 극복해나가 가장 두려워하는 상황을 극복할 수 있도록 유도해야 한다. (예: 커다란 개에 대한 두려움등)

죽음 (Death) - 가족이나 친구, 친척 그 밖에 키우던 애완동물의 죽음을 경험하는 것을 의미한다. 유아들은 나이와 발달 수준에 따라 죽음에 대해 다르게 지각한다. 3세에서 5세의 유아들은 시간과 영속성에 대한 개념이 별로 없어 죽음을 일시적인 것으로 생각한다. 혹은 죽음을 잠자는 것과 관련지어 생각함으로써 잠드는 것을 두려워하기도 한다.

이혼(Divorce) - 심리적 경제적 사회적 사유를 이유로 별거를 비롯한 법적인 이혼을 의미한다. 이혼의 경우는 부모 자신이 안정된 인격적 기능을 제대로 수행하지 못하기 때문에 유아가 사회화를 바르게 할 수 없다. 또한 유아의 자아상 형성에 부정적인 영향을 주게 된다.

질병(illness)과 입원(Hospitalization) - 병원에 입원한 4-6세된 유아들은 근심, 공황과 강박적인 공포 반응과 같은 상당한 정서적인 방해를 경험한다고 한다.

이사(moving) - 한 가족이 새로운 집으로 거주지를 옮기는 것을 의미한다. 이사는 유아가 자신과 환경세계에 대한 긴장을 줄 수 있다.

위의 상황 중에서 만4-5세 유아들이 직면하게 되는 가장 큰 분리의 경험은 어떤 것일지 학부모 입장에서 세 가지를 골라 체크하여 주십시오.

동생 () 무서운꿈() 이혼 () 친구 () 질병과 입원 () 이사()
죽음() 두려움()

기타 ()

본 설문에 응답해 주셔서 감사합니다.

성신여자대학교 대학원
박 경 애

부록 2

유아용 정서 지능 평가 도구

유아 교육 기관명 _____ 주소 _____
 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 O표를 하여 주시기 바랍니다. 숫자는 아래 보기와 같은 의미를 가지고 있습니다. 문항중 ‘안다’는 것은 인식하는 것만으로도 표시가능하며, ‘한다’는 행동으로 나타나는 것을 의미하고, ‘표현한다’는 것은 얼굴 표정, 몸짓, 말 등이 모두 포함됩니다.

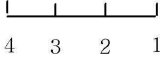
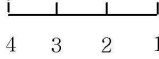
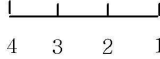
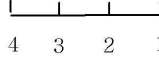
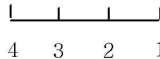
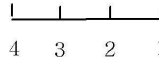
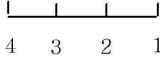
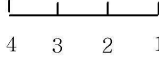
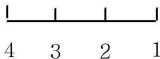
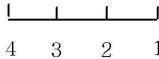
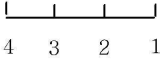
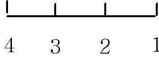
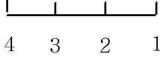
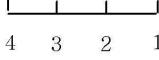
<보기>

관찰 점수				추정 점수			
4	3	2	1	4	3	2	1
매우 그렇다	그렇다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	매우 그렇다	그렇다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

1. 등원과 귀가

- | | 관찰 점수 | 추정 점수 |
|--|-------------|-------------|
| 1.유아가 등원시 부모와 떨어지기 싫으나, 놀기 위해서 부모와 떨어져서 교실로 들어가야 함을 안다. |
4 3 2 1 |
4 3 2 1 |
| 2.유아는 등원시 유치원(어린이집)에서 놀이하다 보면 부모와 떨어져 슬픈 감정이 사라지고 즐거운 마음으로 자신의 정서가 바뀔 수 있음을 알고 표현한다. |
4 3 2 1 |
4 3 2 1 |
| 3.유아는 등원시 지나치게 흥분하여 과잉 행동을 한다. |
4 3 2 1 |
4 3 2 1 |
| 4.유아는 등원시 유치원에 들어오기 싫어도 우는 것으로 표현하지 않는다. |
4 3 2 1 |
4 3 2 1 |
| 5.유아는 유치원에 올 때까지는 속상했다가도 친구가 '우리 재미있게 놀자'하고 이끌면 기분을 바꿔 교실로 즐겁게 들어간다. |
4 3 2 1 |
4 3 2 1 |
| 6.유아는 귀가시 선생님과 친구와 헤어지기 싫으나 다음날 만날 수 있으므로 집에 간다고 말한다. |
4 3 2 1 |
4 3 2 1 |
| 7.유아는 귀가시 친구와 헤어지기 싫다는 표현에 동조하며 집에 갔다가 다시 만날 계획을 한다. |
4 3 2 1 |
4 3 2 1 |

II. 놀이계획과 대화하기

	관찰 점수	추정 점수
1. 유아는 놀이 계획에서 다른 친구들이 좋아할 놀이와 싫어할 놀이를 구별할 줄 안다.		
2. 유아는 놀이 계획에서 좋아하는 놀이를 좋다고 말이나 행동으로 표현한다.		
3. 유아는 놀이 계획에서 한 가지 활동에 대해서 하고 싶기도 하고 하기 싫기도 한 감정을 표현할 수 있다. (손가락 그림이 재미있으나 손에 풀을 묻혀야 하므로 하기 싫다고 표현한다.)		
4. 유아는 놀이 계획에서 많은 놀이를 하고 싶으나 몇 가지만 할 수 있음을 안다.		
5. 유아는 계획한 놀이를 끝냈을 때 기분이 좋아진다는 것을 안다.		
6. 유아는 놀이 계획을 화내면서 하기보다 즐겁게 하면 어려운 놀이가 잘 된다는 것을 안다.		
7. 유아는 놀이 계획을 잘하는 친구에게 부러움을 적절하게 표현한다.		

8. 유아는 놀이 계획에서 부당하다고 생각될 때 부당함을 말로 적절하게 항의할 수 있다.

┌───┐
4 3 2 1

┌───┐
4 3 2 1

9. 유아는 놀이를 잘하는 친구를 보면 부럽기도 하고 질투가 나서 놀이를 더 잘하려고 한다. (두 가지 정서가 모두 나타날 때에 해당되며, 한 가지 정서만 나타나면 거의 나타나지 않은 것으로 평가한다.)

┌───┐
4 3 2 1

┌───┐
4 3 2 1

10. 유아는 놀이 계획시 못하는 친구가 같이 놀자고 하면 귀찮지만 친구의 입장을 배려하여 같이 놀이한다.

┌───┐
4 3 2 1

┌───┐
4 3 2 1

11. 유아는 두 가지 놀이 중 한 가지만 선택하면, 선택하지 않은 다른 놀이가 더 하고 싶어지는 마음은 있지만 참고 놀이를 한다.

┌───┐
4 3 2 1

┌───┐
4 3 2 1

12. 유아는 다른 놀이를 하면서 하고 싶은 놀이 영역의 차례를 기다린다.

┌───┐
4 3 2 1

┌───┐
4 3 2 1

13. 유아는 칭찬받은 친구에게 축하를 하면 기분이 좋아짐을 안다.

┌───┐
4 3 2 1

┌───┐
4 3 2 1

14. 유아는 어려운 놀이를 새롭게 시도하거나 계획하기 어려워서 도움이 필요한 경우에는 도움을 요청하여 완수하려 한다.

┌───┐
4 3 2 1

┌───┐
4 3 2 1

III. 대집단 활동

	관찰 점수	추정 점수
1. 유아는 자신이 친구를 방해했을 때 친구가 싫어하는 것을 안다.		
2. 유아는 싫은 유아가 옆에 앉을 경우 싫다고 친구를 밀거나 짜증을 낸다.		
3. 유아는 교사가 물었을 때, 집단 활동에 참여하고 싶어도 참아야 하는 일이 많아 참여하기 싫다고 말할 수 있다. (게임은 재미있으나 순서를 기다리는 것은 지루하다고 이유를 말한다.) (항상 잘하는 유아는 높은 점수를 준다.)		
4. 유아는 친구들도 먼저 말하고 싶어함을 알기 때문에 선생님이 시킬 때까지 기다린다. (나서거나 기다리지 않는 경우는 낮은 점수를 준다.)		
5. 유아는 친구들 앞에서 발표하기 힘들어 하는 친구의 기분을 알고 위로나 변명을 해준다.		
6. 유아는 기분이 우울할 때 음악을 듣거나, 즐거운 동화를 들으면 기분이 좋아지는 것을 안다.		
7. 유아는 실패하거나 잘 안될 경우 성공회에서 즐거웠던 경험을 생각하여 말하며 다시 시도해 본다.		

8. 유아는 자신이나 친구가 수줍거나 부끄러워 발표를 하지 못할 때 그 감정 상태를 수줍다거나 부끄럽다고 말로 표현한다.

┌───┬───┬───┬───┐
4 3 2 1

┌───┬───┬───┬───┐
4 3 2 1

9. 유아는 친구에게 실수했을 때 미안해 하고, 용서받을 때 진심으로 고마워한다.

┌───┬───┬───┬───┐
4 3 2 1

┌───┬───┬───┬───┐
4 3 2 1

10. 유아는 동화 듣기에 방해가 되므로 말을 참고 기다린다.

┌───┬───┬───┬───┐
4 3 2 1

┌───┬───┬───┬───┐
4 3 2 1

11. 유아는 게임시 저도 받아들이고 이긴 편을 축하해 준다.

┌───┬───┬───┬───┐
4 3 2 1

┌───┬───┬───┬───┐
4 3 2 1

12. 유아는 틀린 대답을 해도 실망에 빠져 있지 않고 제시도한다. (엉뚱한 대답을 하며 실망하지도 않을 경우 낮은 점수를 준다.)

┌───┬───┬───┬───┐
4 3 2 1

┌───┬───┬───┬───┐
4 3 2 1

13. 유아는 대·소집단 활동시 하고 싶지 않아도 친구들과 놀이할 때 즐거움을 생각하여 참여한다.

┌───┬───┬───┬───┐
4 3 2 1

┌───┬───┬───┬───┐
4 3 2 1

14. 유아는 협동해서 놀이해야 하는 경우 친구에게 도움을 요청하여 도움을 받을 수 있다.

┌───┬───┬───┬───┐
4 3 2 1

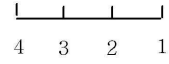
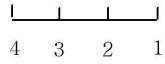
┌───┬───┬───┬───┐
4 3 2 1

IV. 정리시 (싫은 정서)

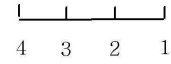
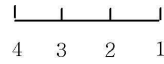
	관찰 점수	추정 점수
1. 유아는 즐거운 마음으로 정리 정돈 한다.		
2. 유아는 정리하지 않는 친구에게 화를 내거나 때린다.		
3. 유아는 더 놀고 싶지만 참고 다음을 위하여 정리한다.		
4. 유아는 정리하기는 힘들다 정리 후 깨끗해지면 기분이 좋아진다는 것을 안다.		
5. 유아는 정리할 때 친구와 게임처럼 하면 즐겁게 할 수 있음을 안다.		
6. 유아는 놀잇감을 친구에게 주기 싫어서 정리하지 않거나 놀잇감을 숨기는 것은 치사한 것임을 안다.		
7. 유아는 정리 정돈을 잘하면 교사나 친구들이 기뻐한다는 것을 안다.		
8. 유아는 자신이 하고 싶은 활동을 더 빨리 하기 위하여 친구의 정리 정돈을 도와 주거나 또는 재촉할 수 있다.		
9. 유아는 자신이 정리하지 않고 놀면 친구들도 정리하고 싶지 않을 수 있다는 것을 안다.		

V. 실수하는 상황 (유아가 할 수 있는 모든 종류의 실수)

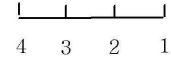
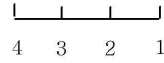
1. 유아는 다른 친구의 실수한 감정을 이해할 수 있다.



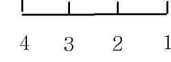
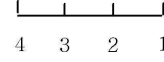
2. 유아는 자신이 실수한 것이 알려지면 “실수한 것이 화가 나기도 하고 다른 사람들에게는 창피하다.”라고 말할 수 있다.



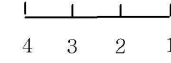
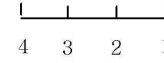
3. 유아는 자신의 실수에 대해 친구가 놀리면 누구나 실수할 수 있음을 상기시키어 놀리지 말라고 한다.



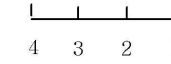
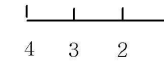
4. 유아는 자신도 실수할 수 있음을 알기 때문에 친구의 실수를 놀리지 않는다. (친구의 실수를 놀리지 않는 경우 높은 점수를 준다.)



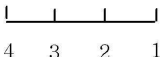
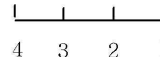
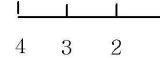
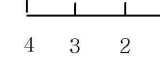
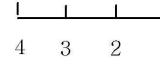
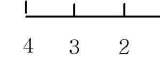
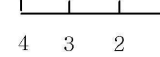
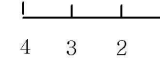
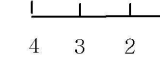
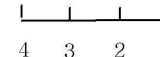
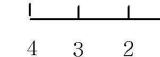
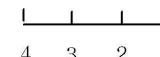
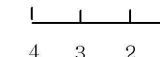
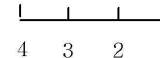
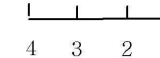
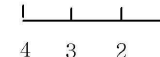
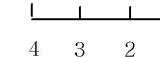
5. 유아는 실수한 사람이 화를 내는 것은 적절하지 않으므로 화를 내지 않는다.



6. 유아는 실수한 친구를 도와서 실수한 상황을 빨리 모면하게 해준다. (우유를 엮지렀을 경우 빨리 휴지를 가져다 주는 경우 높은 점수로 평가한다.)



VI. 갈등 상황

	관찰 점수	추정 점수
1. 유아는 자신이 화가 난 것을 다른 사람에게 적절히 표현한다.	 4 3 2 1	 4 3 2 1
2. 유아는 다른 사람이 화가 난 것을 안다.	 4 3 2 1	 4 3 2 1
3. 유아는 친구가 놀리면 기분 나쁘니 놀리지 말라고 적절히 말한다.	 4 3 2 1	 4 3 2 1
4. 유아는 친구만 칭찬을 받을 때 부러워도 자신이 칭찬받았을 때를 생각하여 축하해 주어야 함을 안다.	 4 3 2 1	 4 3 2 1
5. 유아는 싫은 친구와도 참고 함께 활동한다.	 4 3 2 1	 4 3 2 1
6. 유아는 화가 나면 감정을 가라 앉힌 다음에 자신의 요구를 주장한다.	 4 3 2 1	 4 3 2 1
7. 유아는 놀잇감을 갖고 싶거나 친구가 놀잇감을 빼앗을 때 친구임을 내세워 협상한다.	 4 3 2 1	 4 3 2 1
8. 유아는 친구와의 갈등시 자신의 억울함을 표현한다.	 4 3 2 1	 4 3 2 1
9. 유아는 자기를 괴롭힌 친구가 선생님한테 야단맞아 울 때 기분이 좋았다가 측은하게 느낀다.	 4 3 2 1	 4 3 2 1

10. 유아는 화가 나서 우는 친구를 위로한다.

11. 유아는 친구가 물건을 던지는 상황은 무섭고 화도 난다는 것을 안다.

4 3 2 1	4 3 2 1

12. 유아는 화를 내면 나중에 친구에게 진심으로 미안해짐을 안다는 것을 말로 표현한다. (교사가 물어서 대답할 때도 포함)

4 3 2 1	4 3 2 1

13. 유아는 친구가 물건을 던지면 무섭기도 하고 화도 나서 그 친구와 놀 리가 싫어진다고 말한다.

4 3 2 1	4 3 2 1

14. 유아는 게임시 지는 것이 분명하여 속상할 때도 참고 끝까지 한다.

4 3 2 1	4 3 2 1

15. 유아는 화가 나면 다른 친구에게 화풀이를 한다.

4 3 2 1	4 3 2 1

16. 유아는 화가 나도 울지 않고 화난 이유를 말로 해야 하므로 말로 표현한다.

4 3 2 1	4 3 2 1

17. 유아는 화가 나도 물건을 던지지 않는다.

4 3 2 1	4 3 2 1

18. 유아는 친구들을 못 살게 굴면 결국 친구들이 놀아주지 않을 것을 안다.










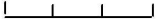

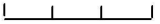





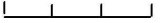
4 3 2 1	4 3 2 1

19. 유아는 친구와 싸운 후 자신이 먼저 스스로 사과함으로써 친구의 사과를 이끌어 낼 수 있다.

4 3 2 1	4 3 2 1

Ⅶ. 자유 선택 활동

	관찰 점수	추정 점수
1. 유아는 놀이 활동을 즐겁게 한다.	_____ 4 3 2 1	_____ 4 3 2 1
2. 유아는 자신이 만든 작품이나 놀잇감이 망가졌을 때 울고 떼쓰는 등 부적절하게 표현한다.	_____ 4 3 2 1	_____ 4 3 2 1
3. 유아는 극화놀이시 역할 행동, 몸짓, 상황을 통해 다른 사람의 정서를 인식할 수 있다.	_____ 4 3 2 1	_____ 4 3 2 1
4. 유아는 동화를 들으면서 주인공의 정서를 이해하여 말할 수 있다.	_____ 4 3 2 1	_____ 4 3 2 1
5. 유아는 친구가 놀이하자고 하면 친구의 기분을 생각해 그 요구를 들어준다.	_____ 4 3 2 1	_____ 4 3 2 1
6. 유아는 하고 싶은 것이 무엇인지 모른다.	_____ 4 3 2 1	_____ 4 3 2 1
7. 유아는 친구와 같이 놀고 싶을 때 친구의 활동을 방해한다.	_____ 4 3 2 1	_____ 4 3 2 1
8. 유아는 친구의 정의없는 사과에 (억양과 어조로 알아냄) 이의를 제기할 수 있다.	_____ 4 3 2 1	_____ 4 3 2 1
9. 유아는 자기가 좋아하는 놀이를 친구가 원할 때 자발적으로는 친구에게 양보하지 못한다.	_____ 4 3 2 1	_____ 4 3 2 1

- | | | |
|---|--|--|
| 10. 유아는 여러 가지 놀이 중 자기가 좋아하는 놀이의 순서를 할 수 있다. | 
4 3 2 1 | 
4 3 2 1 |
| 11. 유아는 언어, 음률, 미술 등으로 다른 사물이나 상황에 대한 감정을 표현할 수 있다. | 
4 3 2 1 | 
4 3 2 1 |
| 12. 유아는 타인의 기분을 좋게 하기 위하여 재미있는 이야기를 해준다. | 
4 3 2 1 | 
4 3 2 1 |
| 13. 유아는 동화 듣기를 하고 등장 인물의 감정을 불러일으켜 역할을 바꾸어 가며 적절히 할 수 있다. | 
4 3 2 1 | 
4 3 2 1 |
| 14. 유아는 기분이 나쁘면 활동이 재미없어지는 것을 알고 의도적으로 기분을 바꾸려고 애써 노력한다. (노래를 흥얼거린다.) | 
4 3 2 1 | 
4 3 2 1 |
| 15. 유아는 놀이를 하기 싫은 기분과 놀이를 할 줄 몰라서 부끄러워하는 것을 구분할 수 있다. | 
4 3 2 1 | 
4 3 2 1 |
| 16. 유아는 친구가 속상해 하거나 난처해 할 때 즐거워하거나 웃는다. | 
4 3 2 1 | 
4 3 2 1 |
| 17. 유아는 활동을 하지 않거나 친구의 활동을 방해했을 때 교사 또는 친구가 화낼 것임을 안다. | 
4 3 2 1 | 
4 3 2 1 |
| 18. 유아는 놀이시 친구가 자기의 생각으로 재미있는 활동을 함께 한 것을 칭찬한다. | 
4 3 2 1 | 
4 3 2 1 |

19. 유아는 친구가 혼자 놀잇감을 독점할 때(부당하다고 생각될 때)분노를 느끼고 이를 적절히 말이나 행동으로 표현할 수 있다.

4 3 2 1

4 3 2 1

20. 유아는 하고 싶어서 시작한 활동이 하기 싫어질 수도 있음을 표현한다. (친구와 블록놀이를 하다가 블록이 잘 만들어지지 않으면 하기 싫어질 수도 있다는 것을 표현한다.)

4 3 2 1

4 3 2 1

21. 유아는 활동을 하고 싶지 않을 때 머뭇거리며 활동을 하고 싶지 않은 이유를 말한다.

4 3 2 1

4 3 2 1

22. 유아는 놀이시 싫증날 때 자꾸 하면 더 싫어진다고 말한다.

4 3 2 1

4 3 2 1

23. 유아는 화가 나 있어도 도움이 필요하면 다른 사람에게 도움을 요청한다.

4 3 2 1

4 3 2 1

24. 유아는 활동시 부탁하기 위해서는 공손히 말한다.

4 3 2 1

4 3 2 1

25. 유아는 기분이 좋지 않은 친구를 놀이가 재미있다고 이끌어 놀이에 참여시킨다.

4 3 2 1

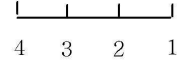
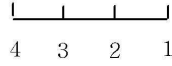
4 3 2 1

26. 유아는 놀이시 친구가 부탁하면 자발적으로 도와주려고 노력한다.

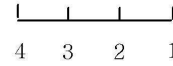
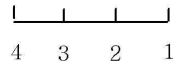
4 3 2 1

4 3 2 1

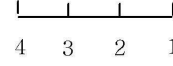
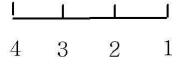
27. 유아는 자신이 한 활동에 대하여 자랑하고 싶을 때 적절하게 다른 사람의 관심을 끌고 자신의 정서를 표현할 수 있다.



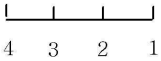
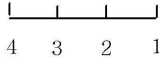
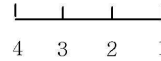
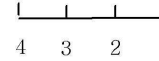
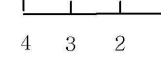
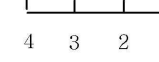
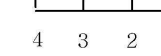
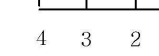
28. 유아는 자신의 주장이 무시되거나 거부되었을 때 화를 내지 않고 다른 사람이 자신의 생각에 관심을 갖도록 하면서 자신의 주장을 펼 수 있다.



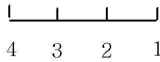
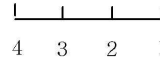
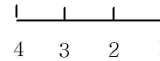
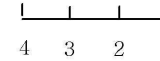
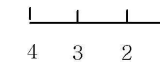
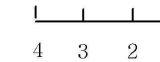
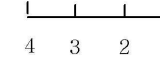
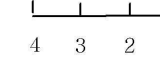
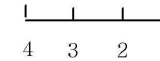
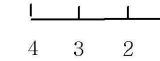
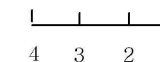
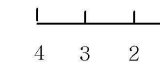
29. 유아는 놀이 활동이 잘 안될 때 자신의 좌절감을 적절하게 표현한다. (시간이 경과한 후 다시 시도하는 것 등)



VIII. 간식 시간 (싫은/ 좋은 정서)

	관찰 점수	추정 점수
1. 유아는 다른 친구의 표정으로 그 친구가 좋아하고, 싫어하는 간식을 알 수 있다.		
2. 유아는 다른 친구가 좋아하는 간식을 더 주거나, 더 주라고 말한다.		
3. 유아는 좋아하는 친구/교사와 간식을 같이 먹으면 즐거워서 잘 먹을 수 있음을 안다.		
4. 유아는 간식을 잘 먹으면 부모가 좋아하고, 정해진 양을 먹지 않으면 속상해 함을 알 수 있다.		

IX. 실외놀이

	관찰 점수	추정 점수
1. 유아는 동물에 대한 사랑과 보호의 감정을 떠올리면 동물 먹이주기 당면으로서의 책임을 다한다.		
2. 유아는 실수로 친구를 다치게 했을 때 “미안하다.” 고 말하면 마음이 가벼워짐을 알 수 있다.		
3. 유아는 놀다가 실수로 친구에게 피해를 주었을 때 자기가 하고 싶은 놀이를 못한 속상함과 친구에게 미안함을 동시에 느낄 수 있다.		
4. 유아는 친구와 함께 놀이하면 더욱 즐겁게 놀이할 수 있다는 것을 안다.		
5. 유아는 놀이 기구를 혼자서 독점하는 친구에게 화가 나서 때려주고 싶지만 참고 말로 표현한다.		
6. 유아는 놀이 기구를 더 타고 싶으나 다른 친구들이 기다리고 있으므로 양보한다.		

부록 3-1

독서치료 프로그램 및 활동자료(동생문제)

I. 프로그램 구성

차시	기간	활용서	글, 그림/ 옮긴이, 출판사	활동	활동 관련 질문	정서지능하위요소
1	4.11 ~	나도 갈래	쓰쓰이 요리코, 하야시 아키코 /한림	책읽기 및 나누기	·이 동화를 들은 느낌에 대해 이야기 한다. ·영이가 오빠한테 무슨 말을 했니? ·너희들도 동생이 귀찮다고 생각한 적 있니?	-정서를 사용하여 중요한 정보에 주의 집중함으로써 사과의 우선 순위 결정한다. -정서상태에 따라 다른 문제해결 접근을 한다.
2	4.15			조형	·어떤 이야기였는지? ·오빠는 영이와 나가서 어떤 놀이를 했을 것 같니? ·동생과 어떤 놀이를 하는 그림이니? ·어떤 그림이니? 어떤 이야기일까?	
3	4.18~ 4.22	순이와 어린 동생	쓰쓰이 요리코, 하야시 아키코, /한림	책읽기 및 나누기	·어떤 장면이 제일 기억에 남니? ·만약, 엄마가 안 계신데 동생이 울면00는 어떨 것 같아?	-타인의 행동, 몸짓, 상황의 맥락에서 다른 사람의 정서를 인식할 수 있다.
4				역할 놀이	·순이는 동생 영이를 어떻게 돌봐 주었니? ·너희가 동생이라면 어떤 물건을 좋아할 것 같니? ·아기가 되어보니 어떠니?	
5	4.25~ 4.29	나한테 동생이 생겼 어요	줄리 사이키즈 팀원스 /문학동네	책읽기 및 나누기	·00네 가족에는 누가 있니? ·동화를 들었으니 어떤 기분이 들었어? ·엄마 뱃속에 동생이 있을 때 어떤 기분이 들었니?	-문제에 직면하여 어떤 정서를 갖는 것이 그 문제해결에 적절한 정서인지를 이해하고 활용할 수 있다.
6				동극	·엄마호랑이가 아기호랑이를 불러 뭐라고 이야기했니? ·동물들이 차례를 기다리는 곳은 어디로 할까? ·아기호랑이는 동생이 생긴다고 했을 때 기분이 어땠어?	
7	5.2 ~	동생이 아파요	엘사 드버브누아. 에르베 르 고프 /대교 아인슈타인	책읽기 및 나누기	·‘동생이 아파요’를 들으니 무슨 생각이 나니? ·토미와 빌 리가 즐겁게 지내다 동생 빌리에게 어떤 일이 일어났니? ·너희도 빌리처럼 엄마, 아빠가 동생만 사랑한다고 생각한 적이 있니?	-복합적 정서와 불일치하는 정서의 공존은 이해하고 활용할 수 있다.
8	5.6			언어 -말하기	·(스티커 그림으로 보며)이 얼굴은 어떤 기분 같니? ·어떤 그림인 것 같니? ·그림1과5에서 형의 기분이 왜 다를까?	

9	5.9 ~ 5.13	장난감 하고 여동생 하고 바꿀 까요	다니엘라 쿨롯 푸리쉬 /대원씨아이	책읽기 및 나누기	·이 동화를 들으니 어떤 기분이 드니? ·베니는 왜 미차의 조정 우주선과 동생을 바꾸 자고 했을까? ·너희들도 동생을 다른 물건과 바꾸고 싶단 생 각을 해 본 적 있지? ·왜 동생 때문에 속상했니?	-복잡하고 복잡한 정 서를 이해하고 활용 할 수 있다.
10			새노래	·왜 동생 때문에 속상했니? ·철우가 동생에게 뭐라고 했을까? 들어 보자. ·노래를 부르며 어떤 생각이 들었니?		
11	5.16~ 5.20	터널	앤서니 브라운 /논장	책읽기 및 나누기	·이 동화를 들으니 어떤 기분이 드니? ·오빠와 여동생은 왜 티격태격 다투었을까? ·너희들도 동생에게 도움을 받은 적이 있지?	-복합적 정서와 불일치 하는 정서의 공존을 이 해하고 활용할 수 있 다.
12			신체 표현	·어떤 느낌이 드니? ·혼자만 지나갈 때 기분이 어땠니?		
13	5.23~ 5.27	병원에 입원한 내동생	쓰쓰이 요리코, 하야시 아키코, /한림	책읽기 및 나누기	·이 동화를 들으니 어떤 기분이 드니? ·순이가 유치원에서 돌아왔을 때 왜 화가 났 니? ·너희도 동생이 내 물건을 마음대로 만진 적이 있었니?	-문제에 직면하여 어떤 정서를 갖는 것이 가장 적절한 정서인지를 이 해하고 활용할 수 있 다.
14			조형	·영희가 동생에게 무슨 선물을 주었니? ·내 동생은 무엇을 좋아하니? ·만드는데 어려운 점은 없었니?		
15	5.30~ 6.3	피터의 의자	에즈러 잭, 키즈그림, /시공사	책읽기 및 나누기	·이 동화를 들으니 어떤 기분이 드니? ·쌓기놀이한 것이 무너져서 엄마가 왜 화를 내 셨을까? ·내가 사용하던 물건을 동생에게 준 적 있지?	-자신의 정서에 대해 유익성과 실용성을 숙 고한 후 표출한다.
16			동시	·피터가 처음에는 왜 의자를 가지고 갔니? ·어떤 이야기인 것 같니? 어떤 느낌이 들었니? ·동시를 읊으며 어떤 생각을 했니?		
17	6.7 ~ 6.10	나도 아프고 싫어	알리키 브란텐 베르크 /시공 주니어	책읽기 및 나누기	·고양이가 어떤 표정을 짓고 있지? 왜 그럴까? ·이 이야기를 들으며 어떤 생각이 들었니? ·오늘 동화를 들으니 어땠니?	-자신과 타인에 대한 정서를 관리·조절할 수 있다. -사회문화적으로 수용 되는 방식으로 자신의 정서를 조절할 수 있 다.
18			게임	·에드워드는 엘리자베스에게 어떤 오빠였니? ·왜 그렇게 생각했니? ·여기에 무엇이 있지? ·오늘 한 것처럼 동생을 기쁘게 해 주면 어떨 까?		
19	6.13~ 6.17	소피가 화나면 정말 화나면	몰리뱅, /케이유니버 스	책읽기 및 나누기	·어떤 표정이니? 너희들은 어떨 때 이런 표정 을 짓게 돼? ·어떤 장면이 가장 기억에 남니? ·오늘 동화를 들으니 어땠니?	-비효율적 정서를 효율 적인 정서로 전환하여 조절할 수 있다.
20			음악 감상 및 조형	·어떤 재료들이 있지? 어떤 색이 있지? ·오늘 음악을 들으며 물감놀이를 해보니 어떠 니?		

II. 프로그램 및 활동자료

도서명	나도 갈래	활동기간	
활동형태	동화및 이야기나누기		
활동자료	그림 동화책		
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> · 대인간 외적갈등을 개인내 정서의 우선 순위로 결정할 수 있다. · 문제에 직면하여 어떤 정서를 갖는 것이 그 문제해결에 가장 적절한 정서 인지 활용할 수 있다. 		
활동단계	내 용		
도 입	<p>1. 동화를 들은 느낌에 대해 이야기한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 이 동화를 들으니 무슨 생각이 드니? -어디가 제일 재미있었니? 		
전 개	<p>2. 동화의 내용을 회상한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 영이가 오빠한테 무슨 말을 했니? - 오빠가 혼자 가려고 할 때 영이 마음이 어땠을까? - 오빠가 왜 같이 가지 않으려고 했을까? - 오빠는 왜 생각을 바꿨을까? - 그 때 영이는 기분이 어땠을까? <p>3. 입장을 바꾸어 생각해본다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 만약에 오빠가 혼자 나갔다면 영이는 뭘 하고 있을까? - 만약 꼭 혼자서만 해야 하는 놀이라면 동생은 어떻게 하지? 		
정리 및 평가	<p>4. 형(오빠)으로서 자신의 경험을 이야기한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 너희들도 동생이 귀찮다고 생각한 적 있니? - 어떨 때 그런 기분이 드니? - 그럴 때 너희들은 어떻게 하니? - 너희가 오빠(형)였다면 어떻게 했을 것 같니? 		

도서명	나도 갈래	활동기간	
활동형태	조형- 동화의 뒷이야기		
활동자료	도화지, 색연필, 싸인펜, 동생과 내 얼굴 사진, 풀		
활동목표	· 동생과 오빠의 싫어하고 귀찮아하는 비효율적 정서가 동생과 형의 정서를 이해하고 배려하는 효율적인 정서로 전환되도록 한다.		
활동단계	내 용		
활동방법	1. 동화책의 그림만 보며 이야기를 회상한다. - 어떤 이야기였었니?		
	2. 동화의 뒷 이야기를 상상하여 이야기한다. - 오빠는 영이와 나가서 어떤 놀이를 했을 것 같니? - 너라면 동생과 어떤 놀이를 했을 것 같니?		
	3. 동생과 나의 얼굴모양 사진을 이용해 동화의 뒷 이야기를 그린다. - 동생과 나의 사진을 이용해 오빠와 영이가 나가서 어떤 놀이를 했을지 그려보자.		
	4. 그림에 맞는 동화 내용을 적는다. - 동화책에 글이 적힌 부분처럼(네모표시를 해 둔 곳에)유아가 한 이야기를 적는다.		
	5. 평가한다. - 동생과 어떤 놀이를 하는 그림이니? - 동생과 놀이하느 00는 기분이 어땠을까? -00와 놀이하느 동생기분은 어땠을까?		



나도 갈래 - 활동자료(조형)

도서명	순이와 어린동생	활동기간	
활동 형태	책읽기 및 이야기 나누기		
활동 자료	그림 동화책(순이와 어린 동생)		
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> · 다른 사람의 행동, 몸짓, 상황의 맥락에서 다른 사람의 정서를 인식할 수 있다. · 다양한 정서에 내포된 상황을 인식하고 다양한 정서에 대한 대응행동을 알 수 있다. 		
활동 단계	활동 내용		
도 입	그림책의 그림 보며 이야기 - 어떤 그림이니? 어떤 이야기일까?		
전 개	1. 전반적인 인식 - 어떤 장면이 제일 기억에 남니? 왜 그러니? - 마지막 그림을 보니 어떤 마음이 드니? 2. 이해 및 고찰 - 잠이 깬 순이는 왜 울었을까? - (15페이지를 보며)영이의 표정이 어떠니? 왜 이런 표정을 지었을까? - (26페이지를 보며)순이가 달리면서 어떤 생각을 했을까? - (30페이지를 보며)순이는 영이에게 달려가면서 어떤 마음이 들었을까? 3. 기존의 해결방법에 대한 다각적인 평가와 새로운 접근을 시도 - 만약 엄마가 은행에서 돌아오실 때까지 영이가 계속 잠을 잤다면 어땠을까? - 만약에 큰 길에서 자전거와 부딪힌 것이 순이 동생 영이었다면 순이의 마음은 어땠을까? - 놀이터 모래밭에 있던 아이도 영이가 아니라면 순이는 어떻게 해야 할까? 4. 자기적용 - 만약, 엄마가 안 계신데 동생이 울면 ○○는 어떨 것 같아? - 동생과 무엇을 하고 놀고 싶니? - (18,19 페이지를 보며)네가 만약 여기 서 있는 순이라면 어떤 마음이 들 것 같아? (다양한 정서를 끌어 낼 수 있도록 한다. → 엄마한테 혼 날 것 같다, 무서운 생각이 든다, 영이가 걱정될 것 같다, 눈물이 날 것 같다, 빨리 영이를 찾아야겠다는 생각....) - 그런 마음이 들 때 어떻게 해야 할까? (울고만 있지 말고 어른의 도움을 청해서 영이를 찾아야 한다.)		
정리 및 평가	본 활동에 대한 요약 및 소감 나누기 - 오늘 책을 읽고 이야기를 해 보니 어땠니? 과제 제시 - 동생과 놀아줄 수 있는 방법은 어떤 것이 있을까? 생각해 보자.		

도서명	순이와 어린 동생	활동기간	
활동 형태	역할 놀이 - 동생 돌보기 놀이		
활동 자료	아기 인형, 아기 용품(우유병, 턱받침, 유모차, 침대, 부드러운 부직포로 만든 기저귀등...)		
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> · 다른 사람의 행동, 몸짓, 상황의 맥락에서 다른 사람의 정서를 인식할 수 있다. · 다양한 정서에 내포된 상황을 인식하고 다양한 정서에 대한 대응행동을 알 수 있다. 		
활동 단계	활동 내용		
활동방법	<p>그림책의 내용 회상</p> <ul style="list-style-type: none"> - 순이는 동생 영이를 어떻게 돌봐 주었니? - 너희들은 어떻게 동생을 돌봐주고 싶니? 		
	<p>1. 역할놀이에 새롭게 제시된 놀잇감을 소개한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 너희가 동생이라면 어떤 물건을 좋아할 것 같니? - 역할영역에 동생이 기분 좋게 지내는데 필요한 물건들을 준비했단다. <p>2. 유아들은 아기를 돌봐주는 가족(엄마, 아빠, 형님, 언니 등)이나 동생의 역할을 정한 후 아기를 돌봐주는 역할놀이를 한다. 이때 교사는 유아들이 아기를 적절하게 돌볼 수 있도록 여러 구체적 상황에 대한 자극을 제공하며 상호 작용한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 누가 아기 역할을 해보고 싶니? - 누가 아기를 돌봐주고 싶니? - 어떤 역할이 되어 아기를 돌봐줄까? (엄마, 큰언니, 작은언니, 오빠....) <p>*교사의 멘트 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 아기가 울고 있네요. 오줌을 쌌나 봐요. - 기저귀가 너무 축축해서 아기는 계속 울어요. - 엄마가 아기의 기저귀를 갈아주려고 해요. 깨끗한 기저귀를 차고 아기가 방긋방긋 웃고 있어요. - 아기도 또 울기 시작해요. 배가 고플까요? - 언니가 엄마 대신 아기에게 우유를 주네요. - 졸려서 칭얼대는 아기를 언니가 안아주네요. <p>3. 평가한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 아기가 되어보니 어떠니? - 배가 고파도, 기저귀가 축축해도 말도 못하고 울기 밖에 할 수 없는 아기의 기분은 어떨까? - 너희가 아기를 돌봐줄 만큼 큰 형님이 된 기분은 어떠니? - 아기 인형을, 아기를 품에 안으니 어떤 기분이 들었어? - 아기를 어떻게 더 잘 돌봐줄 수 있을까? 		
	<p>본 활동에 대한 요약 및 소감 나누기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 오늘 역할놀이를 해 보니 어땠니? - 해보지 못한 역할은 다음날 해볼 수 있단다. 		



순이와 어린동생 - 활동장면(역할놀이)

도서명	나한테 동생이 생겼어요	활동기간	
활동형태	책읽기 및 이야기나누기		
활동자료	그림 동화책		
활동목표	· 문제에 직면하여 어떤 정서를 갖는 것이 그 문제 해결에 적절한 정서인지를 이해하고 활용할 수 있다.		
활동단계	내 용		
도 입	우리 가족을 소개하며 동생에 대해 이야기한다. - ○○네 가족에는 누가 있니? - 너희들은 모두 동생이 있구나.		
전 개	1. 전반적인 인식. 동화의 내용을 회상하며 상황에 따른 인물들의 기분에 대해 이야기한다. - 동화를 들어보니까 어떤 기분이 들었어? - 아기호랑이는 엄마에게 ‘이제 네 동생이 생길 거야’라는 말을 들었을 때 기분이 어땠니? 2. 이해 및 고찰 - 아기 호랑이가 아기코끼리에게 놀자고 했을 때 왜 아기코끼리는 같이 놀 수 없었을까? (물 뽑는 것 가르쳐주기) - 그래서 아기호랑이는 동생에 대해 어떻게 생각했니? (물도 제대로 못 뽑는 동생 싫어) - 아기호랑이가 아기원숭이/아기곰/아기앵무새/아기코뿔소에게 놀자고 했을 때 왜 놀 수 없었을까? (바나나 먹는 법 가르쳐주기/트림시켜주기/돌보아주기/울 때 안아주기) - 그래서 아기호랑이는 동생에 대해 어떻게 생각했니? (동생이 있으면 귀찮다고) 3. 기존의 해결방법에 대한 다각적인 평가와 새로운 접근 동생의 기분을 생각해 보며 이야기한다. - 배가 고파도 말도 못하고 울고 있는데 언니나 오빠가 우유를 준다면 동생은 기분이 어떨까? (어떻게 해주면 좋을까?)		
정리 및 평가	4. 자기적용. 동화 속 상황에 대한 유아의 경험을 이야기한다. - 엄마 뱃속에 동생이 있을 때 어떤 기분이 들었니? - 동생을 처음 보았을 때 어떤 기분이 들었니? 본 활동에 대한 요약 및 소감나누기		

도서명	나한테 동생이 생겼어요	활동기간	
활동형태	동극		
활동자료	동극 머리띠, 아기호랑이, 아기원숭이, 아기곰, 아기앵무새, 아기코뿔소		
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> · 다른 사람의 행동, 몸짓, 상황의 맥락에서 다른 사람의 정서를 인식할 수 있다. · 다양한 정서에 내포된 상황을 인식하고 다양한 정서에 대한 대응행동을 알 수 있다. 		
활동단계	내 용		
활동방법	1. 동화책의 그림을 보며 동화의 내용을 회상한다. - 엄마호랑이가 아기호랑이를 불러 뭐라고 이야기했니? - 아기호랑이가 속상해서 숲 속으로 갔는데 제일 먼저 누구를 만났니? - 아기호랑이가 ○○에게 뭐라고 이야기했니? - 그랬더니 ○○이 왜 놀지 못한다고 했니? - 그래서 아기호랑이는 동생에 대해 뭐라고 생각했어? - 아기호랑이는 숲 속에서 또 누구를 만났니?		
	2. 역할을 정한다.		
	3. 동극에 필요한 것을 생각한다. - 동물들이 차례를 기다리는 곳은 어디로 할까? - 숲 속은 어디라고 할까?		
	4. 동극을 한다.		
	5. 평가한다. - 아기호랑이는 동생이 생긴다고 했을 때 기분이 어땠어? - 다른 친구들이 동생을 돌보느라 같이 놀아주지 않았을 때 기분이 어땠니? - 다른 동물들은 동생을 돌보아 주니 기분이 어땠니? - 너희들이 동생을 돌보아 주면 동생/엄마 기분은 어떨까? - 누가 ○○처럼 잘 해주었니?		



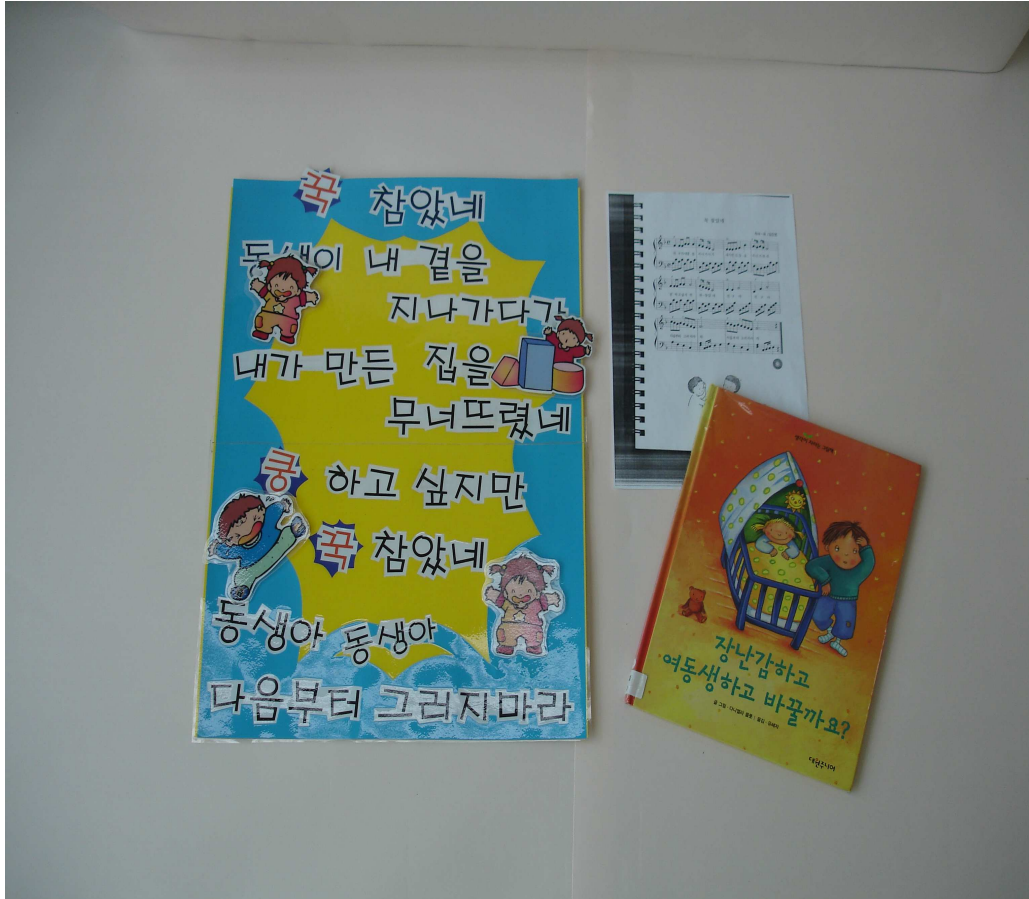
나한테 동생이 생겼어요 - 활동장면(동극)

도서명	동생이 아파요	활동기간	
활동형태	책읽기 및 이야기 나누기		
활동 자료	그림 동화책		
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> · 불공정과 분노와 같은 다양한 정서에 내포된 상황을 인식할 수 있다. · 복합적 정서와 불일치하는 정서의 공존을 이해하고 활용할 수 있다. 		
활동 단계	활동 내용		
도 입	그림 동화책 내용 회상하기		
전 개	<p>1. 전반적인 인식 책을 읽은 느낌에 대해 이야기한다. -‘동생이 아파요’를 들으니 무슨 생각이 나니?</p> <p>2. 이해 및 고찰 동화를 회상하며 이야기한다. -토미와 빌리가 즐겁게 지내다 동생 비리에게 어떤 일이 일어났니? -그런데 토미는 왜 화가 났을까? (동생/엄마/아빠에게) -토미가 샴이 나서 어떤 일을 했니? -동생이 병원에 입원한 후 토미는 마음대로 장난감을 가지고 놀 수 있었는데 왜 기쁘지 않았을까? -동생이 아파 걱정하는 엄마를 보고 토미는 왜 다리에 힘이 빠졌을까? -동생의 병이 다 나아 집으로 돌아오자 토미 기분은 어땠을까?</p> <p>3. 기존의 해결방법에 대한 다각적인 평가와 새로운 접근 -토미에게 동생이 없다면 어떤 점이 안 좋을까? -토미가 혼자라면 어떤 놀이를 하며 놀까?</p> <p>4. 자기적용 동생에게 질투를 느낀 경험에 대해 이야기한다. -너희도 빌리처럼 엄마, 아빠가 동생만 사랑한다고 생각한 적이 있니? -그런 생각이 들을 때는 어떻게 하니? 동생이 있어 좋은 점에 대해 이야기한다. -동생이 있어 좋을 때도 있니? 언제니? -동생과 함께 즐길 수 있는 놀이는 어떤 것이 있니? -동생과 놀면 어떤 기분이 드니?</p>		
정리 및 평가	활동에 대한 요약 및 소감 나누기		

도서명	동생이 아파요	활동기간	
활동 형태	언어 - 말하기 (기분 알아 맞추기)		
활동 자료	상황그림책(5가지), 얼굴표정 스티카		
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> · 미묘한 정서에 대해 명명하고, 명칭과 명칭간의 관계, 정서 자체와 명칭의 관계를 인식할 수 있다. · 다양한 정서에 내포된 상황을 인식할 수 있다. 		
활동 단계	활동 내용		
활동방법	<p>· 다양한 정서에 대해 이야기한다. (10가지-걱정스러워요/ 불만스러워요/화나요/ 샘이나요/ 혼란스러워요 지쳐있어요/ 행복해요/ 재미있어요/ 잘 될 것 같아요/ 복잡해요) -(스티카 그림으로 보며) 이 얼굴은 어떤 기분 같니? -너는 언제 그런 기분이 드니?</p>		
	<p>1.상황그림으로 보며 그 상황에 따른 기분에 대해 이야기한다. (상황그림1) -어떤 그림인 것 같니? -이럴 때 동생 빌리 기분은 어떨까? -이럴 때 형 토미 기분은 어떨까? -어떤 기분일지 기분스티카에서 찾아 붙여보자. -왜 이런 기분이 들 것 같니?</p> <p>2.(상황그림2) -어떤 그림인 것 같니? -이럴 때 형 토미 기분은 어떨까? -이럴 때 아빠 기분은 어떨까? -어떤 기분일지 기분스티카에서 찾아 붙여보자. -왜 이런 기분이 들 것 같니?</p> <p>3. (상황그림3) -어떤 그림인 것 같니? -혼자 노는 토미 기분은 어떨까? 기분스티카에서 찾아 붙여보자. -왜 이런 기분이 들 것 같니?</p> <p>4. (상황그림4) -어떤 그림인 것 같니? -병원에 입원한 동생을 보는 토미 기분은 어떨까? -병원에 입원한 빌리를 보는 엄마 기분은 어떨까? -어떤 기분일지 기분스티카에서 찾아 붙여보자. -왜 이런 기분이 들 것 같니?</p>		
	활동에 대한 요약 및 소감 나누기		

도서명	장난감하고 여동생하고 바꿀까요	활동기간	
활동형태	동화 및 이야기나누기		
활동자료	그림 동화책		
활동목표	복잡하고 복합적인 정서를 이해하고 활용할 수 있다.		
활동단계	내 용		
도 입	1. 동화를 들은 느낌에 대해 이야기한다. - 이 동화를 들으니 어떤 기분이 드니? - 어느 부분이 제일 재미있었니?		
전 개	2. 동화내용을 회상하며 이야기한다. - 베니는 왜 미차의 조정 우주선과 동생을 바꾸자고 했을까? - 베니가 텅켄하고 노는게 좋다고 생각한 이유는 무엇이었나? - 미차는 텅켄과 함께 노는 것이 왜 더 재미있었을까? - 베니는 왜 텅켄을 다시 미차에게 주지 않았을까? 3. 책 속의 이야기와 다른 상황을 가정하고 이야기한다. - 만약 미차가 조정 우주선을 베니에게 바꿔 주지 않았다면 어떻게 되었을까? - 만약 텅켄이 미차집에서 울지 않았다면 어떻게 되었을까?		
정리 및 평가	4. 자신의 경험에 대해 이야기한다. - 너희들도 동생을 다른 물건과 바꾸고 싶단 생각을 해 본 적 있니? - 왜 그런 생각을 했니? - 동생을 바꾸면 정말 (너희들 생각처럼) 좋은 점만 많을까? - 동생이 없을 때 불편한 점은 무엇일까?		

도 서 명	장난감하고 여동생하고 바꿀까요	활동기간	
활동형태	새 노래 (꼭 참았네)		
활동자료	노래 가사판, 노래 자료(아기 인형, 쌓기 블럭)		
활동목표	정서를 표현하고 그 정서와 관련된 자신의 욕구를 언어로 표현할 수 있다.		
활동단계	활동 내용		
활동방법	1. 동생 때문에 속상했던 경험을 이야기한다. - 왜 동생 때문에 속상했니? - 그래서 어떻게 했니?		
	2. 노래를 소개한다.(인형과 블럭 쌓아 놓은 것 조작하며) - “나는 철우야. 어느 날 내 3살 동생이 내가 만든 장난감을 무너뜨렸어. 나는 너무 화가 나서 쿵! 때려 주고 소리를 지르고 싶었어. 그런데, 참기로 했어. 그리고 동생에게 말했어.“ - 철우가 동생에게 뭐라고 했을까? 들어 보자. - 노래를 들어 보니 어떠니? (꼭 참았네에서 친구대신 동생을 넣어 개사)		
	3. 알고 있는 노래이므로 동생을 넣어 불러 본다. - ‘동생이 내 곁을 지나가다가 내가 만든 집을 무너뜨렸네 쿵! 하고 싶지만 꼭 참았네. 동생아, 동생아, 다음부터 그러지 마라		
	4. 노래의 가사를 바꾸어 부른다. - 동생이 지나가다 일어날 수 있는 여러 상황 나를 쳤다네, 넘어져서 부딪혔다네, .		
	5. 평가한다. - 노래를 부르며 어떤 생각이 들었니?		



장난감하고 여동생하고 바꿀까요 - 활동자료(새노래)

도서명	터널	활동기간	
활동형태	책읽기 및 이야기 나누기		
활동자료	그림 동화책		
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> · 복합적 정서와 불일치하는 정서의 공존을 이해하고 활용할 수 있다. · 두 가지 이상의 정서를 동시에 파악하여 활용할 수 있다. 		
활동단계	내 용		
도 입	그림 동화책 내용 회상		
전 개	<p>1. 전반적인 인식 동화를 들은 느낌에 대해 이야기한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 이 동화를 들으니 어떤 기분이 드니? <p>동화 내용을 회상하며 이야기한다.</p> <p>2. 이해 및 고찰</p> <ul style="list-style-type: none"> - 오빠와 여동생은 왜 티격태격 다투었을까? - 왜 동생은 오빠를 찾아 터널로 들어갔을까? - 터널을 통과하고 숲 속으로 들어가면서 동생의 기분은 어떠했을까? - 돌로 변한 오빠를 보고 동생은 왜 껴안고 울었을까? - 오빠와 동생 둘이서 함께 숲을 지나 터널을 나와 집으로 올 때의 기분은 어땠을까? <p>3. 기존의 해결방법에 대한 다각적인 평가와 새로운 접근 책 속의 이야기와 반대의 이야기를 가정하고 이야기한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 만약 터널에서 오빠를 찾지 못했다면 동생의 마음은 어땠을까? 		
정리 및 평가	<p>4. 자기적용 형, 누나로서 자신의 경험에 대해 이야기한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 너희들도 동생에게 도움을 받은 적이 있니? - 어떤 도움을 받았니? - 그 때의 기분은 어땠니? <p>본 활동에 대한 요약 및 소감나누기</p>		

도 서 명	터널	활동기간	
활동형태	신체표현		
활동자료	'곰사냥을 떠나자' 음악테잎, 카세트, 셋팅- 풀밭, 강물, 진흙, 숲, 눈보라 배경도구와 터널 (교구장이나 책상을 양쪽으로 길게 연결하여 검은 천 씌우기)		
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> · 미묘한 정서에 대해 명명하고, 명칭과 명칭간의 관계, 정서 자체와 명칭간의 관계를 인식할 수 있다. · 다양한 정서에 내포된 상황을 인식할 수 있다. · 터널을 지나며 오빠를 만나러 가는 느낌을 직접 경험해 본다. 		
활동단계	내 용		
활동방법	<p>1. 음악을 감상한다. - 어떤 느낌이 드니?</p> <p>2. 음악을 감상하며 이야기를 들려 준다. - 분위기가 달라지는 부분마다 음악과 이야기를 함께 연결하여 듣는다. 오빠랑 여동생이 싸워요. (테잎-싸우는 소리) 엄마는 시끄러우니 나가서 놀다 오라고 하셨어요(테잎-엄마소리) 오빠는 혼자 막 달려가기 시작했어요.“나 따라와 봐라” “싫어!”하며 한참을 서 있다 보니~ 오빠는 너무 빨리 달려 금새 보이지 않아요 어, 오빠는 어디로 갔을까 (테잎-풀밭) 오빠를 찾아요 오빠를 찾아요 어라! 풀밭이잖아. 넘실대는 기다란 풀잎. 풀밭을 헤치고 지나가면 되잖아! “사각 서걱! 사각 서걱! 사각 서걱!” (테잎-강물) 오빠를 찾아요 오빠를 찾아요 어라! 강이잖아. 깊고 차가운 강물. 강물을 헤엄쳐 건너면 되잖아! 덩뎡 덩뎡! 덩뎡 덩뎡! 덩뎡 덩뎡! (테잎-진흙) 오빠를 찾아요 오빠를 찾아요 어라! 진흙탕이잖아. 깊고 질퍽이는 진흙탕. 진흙탕을 밟고 지나가면 되잖아. 처벌 철벌! 처벌 철벌! 처벌 철벌! (테잎-숲) 오빠를 찾아요 오빠를 찾아요 어라! 숲이잖아. 커다랗고 컴컴한 숲. 숲을 뚫고 지나가면 되잖아. 바스락 부시럭! 바스락 부시럭! 바스락 부시럭! (테잎-눈보라) 오빠를 찾아요 오빠를 찾아요 어라! 눈보라잖아. 눈보라를 헤치고 지나가면 되잖아. 횡 휘잉! 횡 휘잉! 횡 휘잉! (테잎-터널) 어라! 터널이잖아. 어둡고 추워 무서운 터널 어! 저기 오빠다. 오빠! (테잎-밝은 느낌) 오빠를 만나 손을 잡고 집으로 돌아왔어요.</p> <p>3. 음악에 맞추어 신체표현을 한다. - 오빠가 먼저 들어가고 동생이 따라 들어간다.</p> <p>4. 평가한다. - 오빠와 만났을 때 기분이 어땠니? - 혼자만 지나갈 때 기분이 어땠니?</p>		



터널 - 활동장면(신체표현 및 터널 찾아보기)

도서명	병원에 입원한 내 동생	활동기간	
활동형태	책읽기 및 이야기나누기		
활동자료	그림 동화책		
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> · 정서와 그에 대한 반응이 내면화되어 행동으로 표현할 수 있다. · 문제에 직면하여 어떤 정서를 갖는 것이 가장 적절한 정서인지를 이해 하고 활용할 수 있다. 		
활동단계	활 동 내 용		
도 입	병문안을 가 본 경험을 이야기한다. - 누가 아팠었니?		
전 개	1. 전반적인 인식 동화를 듣는다. - 듣고 나니 어떤 생각이 드니? 2. 이해 및 고찰 동화의 내용을 회상한다. - 순이가 유치원에서 돌아왔을 때 왜 화가 났니? - 엄마가 병원에 다녀오셔서 뭐라고 하셨니? - 순이는 영이를 위해 무엇을 했니? 3. 기존의 해결 방법에 대한 다각적인 평가와 새로운 접근 - 만약에 내가 동생이라면 언니 인형을 가지고 놀 때 언니가 화를 내면 어떨까? 4. 자기적용 자신의 경험과 관련하여 생각해 본다. - 내 장난감이나 물건을 내가 없을 때 동생이 만진 적 있지? 그 때 기분이 어땠니? - 동생이 아팠던 적 있었니? 그 때 기분이 어땠니? 그래서 어떻게 했니? - 동생이 빨리 낫도록 돕고 싶은 마음이 들었니? - 동생이 낫도록 무엇을 했니?		
정리 및 평가	동생을 소중히 여기는 마음에 대해 이야기한다. - 순이가 영이를 위해 무엇을 했니? - 순이가 영이에게 납작코 인형을 줄 때 기분은 어땠을까?		

도 서 명	병원에 입원한 내 동생	활동 기간	
활동형태	동생에게 줄 선물 만들기(조형)		
활동자료	여러 가지 폐품, 색종이, 풀, 가위, 본드, 스팽클 등		
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> · 문제에 직면하여 어떤 정서를 갖는 것이 가장 적절한 정서인지를 이해하고 활용할 수 있다. · 정서와 그에 대한 반응이 내면화되어 표출할 수 있다. 		
활동단계	내 용		
활동방법	1. 동화의 내용을 회상한다. - 영화가 동생에게 무슨 선물을 주었니?		
	2. 동생에게 줄 선물을 생각한다. - 내 동생은 무엇을 좋아하니? - 내가 동생을 위해 만들어 줄 수 있는 것은 무엇이니?		
	3. 만들기 위해 필요한 것을 생각한다. - 00을 만들려면 무엇이 필요하니?		
활동방법	4. 방법을 생각한다. -만들 재료를 골라 색종이 등으로 찢다. -본드, 풀 등으로 붙이는 재료를 이용하여 꾸민다.		
	5. 평가한다. - 만드는데 어려운 점은 없었니? - 동생을 위해 선물을 만드니 어떠니?		



병원에 입원한 내동생 - 활동장면(조형)

도서명	피터의 의자	활동기간	
활동형태	책읽기및 이야기나누기		
활동자료	그림 동화책		
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> · 문제에 직면하여 어떤 정서를 갖는 것이 그 문제 해결에 가장 적절한 정서인지를 이해하고 활용한다. · 자신의 정서에 대해 유익성과 실용성을 숙고한 후 표출한다. 		
활동단계	활 동 내 용		
도 입	<p>어릴 때 사용하던 물건 중 소중하게 여기는 것에 대해 이야기 나눈다.</p> <p>- (나눈 후) 그림, 피터는 어릴 때 무엇을 가지고 놀았을까?</p>		
전 개	<ol style="list-style-type: none"> 1. 전반적인 인식 동화를 듣는다. 동화의 내용을 회상한다. - 어떤 생각이 들었니? 2. 이해 및 고찰 쌓기 놀이 한 것이 무너져서 어떻게 되었니?(엄마가 뭐라고 하셨니?) - 피터가 수지 방에서 무엇을 보았니? - 아빠가 무엇을 하고 계셨니? - 피터는 (칠하지 않은) 의자를 보고 어떤 생각을 했니? 3. 기존의 해결방법에 대한 다각적인 평가와 새로운 접근 - 피터는 엄마가 부르실 때 어떻게 했니? 왜 그랬을까? - 피터는 의자를 어떻게 하기로 했니? 4. 자신의 경험과 관련지어 생각해 본다. - 내가 피터라면 어떻게 했을까? - 동생 때문에 조용히 하라고 부모님께 혼난 적 있지? - 그 때 기분이 어땠니? - 내가 사용하던 물건을 동생이 사용한 적 있지? - 기분이 어땠니? 그래서 어떻게 했니? 		
정리 및 평가	<p>기분 좋게 동생에게 물건을 물려 주는 방법을 생각한다.</p> <p>- 동생이 내 것을 사용하면 나쁜 것일까? (피터의 의자처럼 나에게 더 이상 맞지 않거나 필요 없는 물건을 동생이 사용하는 것은 좋은 일이므로 기분이 나쁠 이유가 없다는 것을 함께 생각하도록 한다.</p> <p>- 동생이 내 것을 사용할 때 어떤 마음을 가져야 할까? - 동생에게 기쁘게 물려 주는 방법은? 동생이 사용할 수 있도록 소중하게 다룬다. 아빠, 엄마께 미리 말하도록 부탁한다.</p>		

도서명	피터의 의자	활동기간
활동형태	동 시	
활동자료	동시판, 동시자료(실물- 요람, 침대, 의자, 아기 인형 등) 기타 다른 물건 카드	
활동목표	<ul style="list-style-type: none"> · 동생에게 자신이 쓰던 물건을 물려 주는 마음이 기쁘고 즐겁도록 한다. · 반복되는 운율을 살려 동시를 읊어 본다. 	
활동단계	활 동 내 용	
활동방법	1. 「피터의 의자」의 내용을 회상한다. - 피터가 처음에는 왜 의자를 가지고 갔니? - 나중에 피터는 어떻게 했니?	
	2. 동시를 감상한다. - 어떤 이야기인 것 같니? 어떤 느낌이 들었니?	
	3. 동시의 내용을 파악한다. - 동생에게 무엇을 주었니? - 동생에게 주어서 기분이 어떻다고 하니?	
	4. 다양한 방법으로 동시를 읊어 본다. - 각 연의 1행을 유아가, 나머지는 교사가 읊는다. - 익숙해지면 교사와 유아가 나누어 동극처럼 해 본다. - 직접 유아가 나와서 동시의 내용을 동극처럼 역할극을 해 본다. (1명이 실제 물건 1가지씩 들고 한다)	
	5. 평가한다. - 동시를 읊으며 어떤 생각을 했니? - 또 동생에게 무엇을 줄 수 있니?	
동 시	동생아, 이거 너 가져 내가 놀던 요람이야 이제는 네게 딱 맞는구나	
	동생아, 이거 너 가져 내가 앉던 식탁의자야 이제는 네게 딱 맞는구나.	
	동생아, 이거 너 가져 내가 자던 침대야 이제는 네게 딱 맞는구나	
	동생아, 모두 너 가져 내가 쓰던 물건들 고운 분홍색으로 칠해 줄게 * 네가 쓰면(앉으면, 자면) 기쁘겠다 ??	



피터의 의자 - 활동자료(동시짓기)

도서명	나도 아프고 싶어	활동기간	
활동 형태	책읽기 및 이야기 나누기		
활동 자료	그림 동화책		
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> · 자신과 타인에 대한 정서를 관리 조절할 수 있다. · 사회 문화적으로 수용되는 방식으로 자신의 정서를 조절할 수 있다. 		
활동 단계	활동 내용		
도 입	<p>그림책의 그림 보며 이야기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 고양이가 어떤 표정을 짓고 있니? 왜 그럴까? 		
전 개	<ol style="list-style-type: none"> 1. 전반적인 인식 <ul style="list-style-type: none"> - 이 이야기를 들으며 어떤 생각이 들었니? - 재미있었던 장면은 무엇이니? 2. 이해 및 고찰 <ul style="list-style-type: none"> - 엘리자베스는 오빠가 아픈 것이 왜 싫었니? - 그래서 엘리자베스는 어떤 생각을 했니? - 오빠는 동생이 아플 때 어떻게 했니? - 오빠는 어떻게 그럴 수 있었을까? - 아플 때 엘리자베스와 에드워드가 가장 잘 할 수 있는 일은 무엇이니? (빨리 낫는 일) - 왜 그럴까? 3. 기존의 해결방법에 대한 다각적인 평가와 새로운 접근을 시도 <ul style="list-style-type: none"> - 만약 에드워드 아픈데 엄마, 아빠, 할머니, 이모와 이모부가 돌봐주시지 않았다면 에드워드의 마음은 어땠을까? - 만약 할머니가 편찮으시다면 에드워드와 엘리자베스는 어떻게 할 것 같니? 4. 자기적용 <ul style="list-style-type: none"> - 너희들도 동생이 아픈 걸 본 적 있니? - 그 때 엄마, 아빠가 어떻게 하셨니? - 그 때 너희는 어떤 기분이 들었어? - 어떤 마음을 갖는 것이 우리 가족을 위한 걸까? - 동생이 아플 때 나 혼자 할 수 있는 일은 무엇이 있을까? 		
정리 및 평가	<p>본 활동에 대한 요약 및 소감 나누기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 오늘 동화를 들으니 어땠니? - 어떤 놀이를 해 보고 싶니? 		

도서명	나도 아프고 싶어	활동기간	
활동 형태	게임 (실험 집단을 포함한 14명 유아 대상)		
활동 자료	동생 돌봐주기 지시카드(그림, 글씨), 지시카드가 담긴 수수께끼 통, 돌봐주기 소품 - 포대기, 젓병, 옷, 수건, 담요 등 점수판(웃는 얼굴), 동생역할은 인형 또는 유아가 직접 할 수 있다.		
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> · 자신과 타인에 대한 정서를 관리 조절할 수 있다. · 사회 문화적으로 수용되는 방식으로 자신의 정서를 조절할 수 있다. 		
활동 단계	활동 내용		
활동 방법	<p>지난 시간의 동화를 회상한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 에드워드는 엘리자베스에게 어떤 오빠였니? 왜 그렇게 생각했니? <p>1. 게임자료를 보며 생각한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 여기에 무엇이 있니? - 어떻게 하는 게임일까? <p>*돌봐주기 카드를 소개한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> · 안아주기 · 업어주기 - 포대기 · 뽀뽀해 주기 · 우유 먹여주기 - 실제 우유가 담긴 젓병 · 옷 입혀주기 - 외투 · 이불 덮어주기 - 작은 담요.. <p>3. 게임방법을 소개한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> * 팀 대형으로 앉는다. * 출발선에 한 명씩 나와 선다. * 출발 신호가 나면 출발하여 가운데 까지 가서 지시카드를 뽑는다. * 반환점까지 달려가서 동생을 지시문대로 돌봐준다. * 점수는 동생이 붙여준다. (기분이 좋은 만큼 점수를 준다.) <p>4. 게임규칙을 이야기한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 이 게임은 어떻게 하는 것이 재미있고 멋지게 하는 걸까? <p>(정성껏 동생을 돌봐주는 것, 동생을 기분 좋게 하는 것, 먼저 돌아온다고 이기는 것이 아니다.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 어떻게 해야 동생의 기분이 더 좋아질까? <p>(정성껏 돌봐준다. 사랑하는 마음을 갖는다.)</p> <p>5. 게임을 한다.</p> <p>6. 평가한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 게임을 하니 어떠니? - 동생을 돌봐주니 어떠니? 어떻게 하니 동생이 기뻐했니? - 동생이 되어보니 어떠니? 언니가 어떻게 해주는 것이 좋았니? <p>실제 생활 속에서 실천할 것을 제안한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 오늘 한 것처럼 동생을 기쁘게 해 주면 어떨까? 		



나도 아프고 싶어 - 활동자료(게임)

도서명	소피가 화가 나면- 정말, 정말 화가나면...	활동기간	
활동 형태	책읽기 및 이야기 나누기		
활동 자료	그림동화책		
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> · 특정 정서들의 변화에 패턴이 있음을 알 수 있다. · 정서간의 전환에 대한 변화양상을 추론할 수 있다. · 비효율적 정서를 효율적인 정서로 전환하여 조절할 수 있다. 		
활동 단계	활동 내용		
도 입	<p>그림책의 그림 보며 이야기(제목은 가리고 이야기한다.)</p> <p>- 어떤 표정이니? 너희들은 어떨 때 이런 표정을 짓게 돼?</p>		
전 개	<p>1. 전반적인 인식</p> <p>- 어떤 장면이 가장 기억에 남니?</p> <p>2. 이해 및 고찰</p> <p>- 소피는 왜 화가 났을까? 소피는 얼마큼 화가 났다고 했니?</p> <p>- 소피는 화가 나서 어떻게 했니?</p> <p>(발을 구르고 소리를 질렀다, 달렸다.)</p> <p>- 숲속으로 달려가서 어떻게 했어? (울었다.)</p> <p>- 울고 나서 무엇을 보았니? 어떤 소리를 들었니?</p> <p>(바위, 나무, 덩불, 새소리..)</p> <p>- 나무 위에 올라가니까 어땠니?</p> <p>(산들바람을 느끼고 바다, 넓은 세상을 바라보았다.)</p> <p>- 소피는 어떻게 해서 기분이 좋아졌니?</p> <p>3. 기존의 해결방법에 대한 다각적인 평가와 새로운 접근을 시도</p> <p>- 만약 소피가 숲으로 달려가지 않았다면 어땠을까?</p> <p>- 다른 방법으로 화를 풀 수도 있었을까?</p> <p>4. 자기적용</p> <p>- 너희들은 화가 날 때 어떻게 하면 기분이 좋아지니?</p> <p>- 너희들의 기분을 편안하게 하는 것들은 무엇이니?</p>		
정리 및 평가	<p>본 활동에 대한 요약 및 소감 나누기</p> <p>- 오늘 동화를 들으니 어땠니?</p>		

도서명	소피가 화가 나면- 정말, 정말 화가나면...	활동기간
활동 형태	음악감상 및 조형	
활동 자료	소피가 화가 나면- 정말, 정말 화가나면... (아가월드) *음악 - 격정적인 분위기에서 평화로운 분위기로 전환되는 음악 *풀 그림용 색풀 - 빨강, 노랑, 검정, 초록, 연두, 파랑, 하늘, 분홍	
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> · 특정 정서들의 변화에 패턴이 있음을 알 수 있다. · 정서간의 전환에 대한 변화양상을 추론할 수 있다. · 비효율적 정서를 효율적인 정서로 전환하여 조절할 수 있다. 	
활동 단계	활동 내용	
활동 방법	<p>그림을 보며 지난 시간의 동화를 회상한다.</p> <p>1. 자료를 탐색한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 어떤 재료들이 있니? 어떤 색이 있니? - 이것들로 어떤 놀이를 할 수 있을까? <p>2. 활동방법을 소개한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 음악과 이야기를 들으면서 손을 마음대로 움직여 그림을 그려보자. - 꼭 어떤 모양을 그리지 않아도 된단다. 너희들이 쓰고 싶은 색깔을 손에 묻히고 종이 위에서 마음대로 손을 움직이면 돼. <p>3. 음악과 교사의 이야기를 들으며 활동한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 내 동생이 내 인형을 뺏아갔는데 엄마는 동생 편을 들어주셨어요. - 나는 동생 쫓아 가다가 파당 넘어졌고, 너무 화가 났어요. - 세상을 작은 조각으로 부숴버리고 싶었고 폭발하는 화산처럼 소리를 질렀어요. - 그리고 힘껏 달려갔어요. 달리고 달려 더 이상 달릴 수 없을 때까지 달렸어요. - 그리고 영영 울어버립니다. 눈물이 많이 났어요. 큰 소리로 울었어요. - 울고 나서 커다란 나무에 올라가봤어요. - 나에게 사랑사랑 바람이 불어와요. 내 눈 앞에는 넓은 바다가 보이고 파도가 출렁입니다. - 넓은 세상이 나를 위로해 주는 것 같아 기분이 좋아졌습니다. - 나는 나무에서 내려와 집으로 돌아갑니다. - 집은 따뜻하고, 좋은 냄새가 나고, 가족들은 나를 기쁘게 맞아 주었어요. - 모든 것은 다시 예전처럼 평화롭습니다. <p>4. 손을 씻고 자리를 정리한다.</p> <p>본 활동에 대한 요약 및 소감 나누기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 오늘 음악을 들으며 물감 놀이를 해보니 어떠니? - 우리가 그린 그림을 보니 어떠니? 	



소피가 화나면 정말 정말 화나면 - 활동장면(풀그림그리기)

부록 3-2

유아용 독서치료 프로그램 구성 및 활동자료(친구문제)

I. 프로그램 구성

차시	기간	활용서	글, 그림/ 옮긴이, 출판사	활동	활동 관련 질문	정서 지능하위요소
1	4.11	나랑 같이 놀자	마리 홀 에즈 /시공사	책읽기 및 이야기 나누기	·(주인공 막대 인형을 보이며)너희들 내가 숲 속 으로 놀러갔던 이야기 잘 들었니? ·오늘 책을 읽고 이야기를 해 보니 어땠니? ·너희들 놀이 재미있게 했니? ·이 음에 맞추어 어떻게 좋아한다고 노래를 부 를까? ·친구의 이름을 넣어 노래를 불러보니 어땠니?	-자신의 표정, 신체 감 각을 이용하여 자신의 정서를 구별할 수 있다.
	4.15			새 노래		
3	4.18	좋은 친구란 뭘까	퍼니 덴, 셀런그린들 린 /영교	책읽기 및 이야기 나누기	·책 제목이 뭐라고 되었니? ·이 동화를 들으니 어떤 느낌이 들었니? ·오늘 책을 읽고 이야기를 해 보니 어땠니? ·제퍼슨과 피기는 좋은 친구란 어떤 것이라 생 각했니? ·좋은 친구가 되어서 함께 마당놀이를 하려면 어떻게 해야 할까? ·친구들과 함께 놀이하니 어땠니?	-정서 상태에 따라 문 제해결 접근이 달라질 수 있다. -다른 사람의 정서를 이해할 수 있다.
	4.22			실외 활동 및 이야기 나누기		
5	4.25	외톨이 사자는 친구가 없대요	나카노 히로카즈 /한림	책읽기 및 이야기 나누기	·어떤 그림이니? 어떤 이야기일까? ·이 책을 읽고 나니 어떤 느낌이 드니? ·오늘 책을 읽고 이야기를 해 보니 어땠니? ·사자는 처음에 누구를 만났니? ·이 이야기를 동극으로 해보면 어떨까? ·동극을 해보니 어땠니?	-정서를 표현하고 그 정서와 관련된 자신의 욕구를 언어로 표현하 고 반응을 상대방부터 기대할 수 있다.
	4.29			동극		
7	5.2	솔이의 친구들	무라야마 게이코, 호리우치 세이이치 /대교 아인슈타인	책읽기 및 이야기 나누기	·솔이가 어떤 친구들을 사귀게 될까? 어떤 일이 일어날까? ·이 동화를 들으니 무슨 생각이 드니? ·어떤 친구가 좋은 친구일지 생각해보자. ·이 친구는 어떤 표정을 하고 있지? ·잡지에서 오려낸 사진을 빈 공간에 붙인다. ·00은 어떤 생각을 했니?	-문제에 직면하여 어떤 정서를 갖는 것이 그 문제해결에 가장 적절 한 정서인지를 이해하 고 활용할 수 있다.
	5.6			조형 & 언어		
9	5.9 ~ 5.13	우리 친구하 자	쓰쓰이 요리코, 하야시	책읽기 및 이야기 나누기	·너희들도 '친구하자.'라고 말해본 적 있지? ·동화를 듣고 어떤 생각이 들었니? ·친구가 되고 싶다면 내가 먼저 용기를 내어 마	-다른 사람의 행동, 몸 짓과 상황의 맥락에서 다른 사람의 정서를 인

					음을 전해보자.	
10			아키코 /한림	조형	·너희들도 선물을 하고 싶은 친구가 있니? ·왜 이 선물을 소개하고 싶었니? ·선물을 받으니 어떠니?	식할 수 있다.
11		친구가 된 악어와 두꺼비	디디에 레비, 꼬랄리 갈리부르 /사계절	책읽기 및 이야기 나누기	·악어와 두꺼비는 어떻게 친구가 되었을까? ·이 동화를 들으니 어떤 느낌이 드니? ·아르튀르와 모모에게 또 어떤 일이 일어날까? ·모모와 아르튀르는 어떻게 같이 여행을 하게 되었니?	-주어진 상황에서 자신의 내부에 들어 있는 정서를 불러일으킬 수 있다.
12	5.16 ~ 5.20			언어 -이야기 꾸미기	·모모와 아르튀르가 아프리카에 도착해서 어떤 일이 일어났을까? ·아프리카에서 모모와 아르튀르에게 어떤 일이 일어났다고 생각하니?	
13	5.23 ~	꼬니는 친구	정대영 /보림	책읽기 및 이야기 나누기	·어떤 동물들이 나오니? 어떤 이야기일까? ·어느 부분이 제일 기억에 남니? ·오늘 책을 읽고 이야기를 해 보니 어땠니?	-자신의 감정이 타인에게 미치는 영향을 평가할 수 있다.
14	5.27			언어 -이야기 꾸미기	·어떤 그림이니? ·그림을 이야기가 되도록 놓아보자. ·()는 어떤 생각을 했을까?	
15	5.30 ~	무지개 물고기	마르쿠스 피스터 /마루별	책읽기 및 이야기 나누기	·좋아하는 물고기가 있니? ·무지개 물고기를 보고 어떤 생각이 들었니? ·오늘 동화를 들은 것처럼 자유선택활동시간에 친구들을 기쁘게 해 주는 일을 하면 어떨까?	-주어진 상황에서 타인의 정서를 느낄 수 있다
16	6.3			게임	·(무지개 물고기 인형을 보여주며)지난 시간에 내가 나온 동화 기억나니? ·어떻게 놀이하면 재미있을까? ·무지개 물고기가 되어 친구들에게 비늘을 나눠 주니 어떠니?	
17	6.7 ~	날 좀 도와줘 무지개 물고기	마르쿠스 피스터 /마루별	책읽기 및 이야기 나누기	·지난 시간에 함께 봤던 '무지개 물고기'기억나니? ·어떤 생각이 들었니? ·무지개 물고기처럼 어려운 일이 있는 친구를 도와줘보자.	-자신과 타인의 정서를 불러 일으킴으로써 활동을 계획, 지속, 완성할 수 있다.
18	6.10			신체 표현	·음악을 들으며 동화 속 물고기가 되어 볼 텐데 어떤 약속이 필요할까? ·음악을 들으며 직접 움직여보니 어떠니?	
19	6.13 ~6.1	미안해	샘, 맥브 래트리, 제니퍼 이처스 /어린이 중앙	책읽기 및 이야기 나누기	·어떤 그림이 있니? ·이 책을 읽고 나니 어떠니? ·오늘 동화를 들으니 어땠니?	-정서와 그에 대한 반응이 내면화되어 행동으로 표현할 수 있다.
20	7			동시 짓기	·'미안해'라는 말은 어떨 때 하는 걸까? ·우리가 함께 지은 동시를 읊어보니 어떠니?	

II. 프로그램 및 활동자료

도서명	나랑 같이 놀자 (마리 홀 에즈 글/그림)	활동기간	
활동 형태	동화 및 이야기 나누기		
활동 자료	나랑 같이 놀자 (주인 공 막대 자료)		
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> · 자신의 표정, 신체 감각을 이용하여 자신의 정서를 구별할 수 있다. · 정서를 표현하고 그에 대응하는 요구에 대한 반응을 상대방부터 기대할 수 있다. 		
활동 단계	활동 내용		
도 입	<p>주인공 막대 인형으로 흥미를 유발한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 안녕? 오늘은 내 이야기를 들려줄게. 내가 어떤 친구들을 만나는지 들어보렴. 		
전 개	<ol style="list-style-type: none"> 1. 전반적인 인식 <ul style="list-style-type: none"> - (주인공 막대 인형을 보이며) 안녕? - 너희들 내가 숲 속으로 놀러갔던 이야기 잘 들었니? - 내 이야기를 들으며 어떤 생각을 했어? 2. 이해 및 고찰 <ul style="list-style-type: none"> - (막대 인형을 제시하며) 내가 왜 들관으로 나갔는지 아니? - 난 숲 속 친구들과 놀고 싶어서 '나하고 놀자'하고 말했는데 그 친구들은 왜 처음에 달아났을까? - 너희들 그때 내 기분이 어땠는지 알아? - 그런데 내가 연못가에 혼자 앉아 있을 때 숲속 친구들이 다시 왔어. - 내가 함께 놀자고 할 땐 달아나더니 왜 다시 왔을까? - 숲 속 친구들이 하나 둘 씩 모여들고 함께 놀아 줄 때 내 기분이 어땠을까? 3. 기존의 해결방법에 대한 다각적인 평가와 새로운 접근을 시도 <ul style="list-style-type: none"> - 만약 숲 속 친구들이 다시 오지 않았다면 여자 친구의 마음은 어땠을까? - 숲 속 친구들이 다시 찾아 왔을 때 여자 친구가 함께 놀지 않았다면 어떤 일이 생겼을까? 4. 자기적용 <ul style="list-style-type: none"> - 너희들도 자 친구처럼 처음 만나는 친구들에게 같이 놀자고 이야기한 적 있니? - 친구가 대답도 하지 않고 그냥 가버린다면 너희들 마음은 어떻게? - 만약 나에게 함께 놀자고 이야기하는 친구가 있다면 어떻게 하겠니? - 친구와 함께 놀면 어떤 점이 좋으니? 		
정리 및 평가	<p>본 활동에 대한 요약 및 소감 나누기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 오늘 책을 읽고 이야기를 해 보니 어땠니? 		

도서명	나랑 같이 놀자 (마리 홀 에즈 글/그림)	활동기간	
활동 형태	새노래 - 나는 누구를		
활동 자료	나랑 같이 놀자, 주인 공 막대 자료, 노래 악보		
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> · 자신의 표정, 신체 감각을 이용하여 자신의 정서를 구별할 수 있다. · 정서를 표현하고 그에 대응하는 요구에 대한 반응을 상대방부터 기대할 수 있다. 		
활동 단계	활동 내용		
활동 방법	<ol style="list-style-type: none"> 1. (주인공 막대 인형을 이용하여) 놀이(자유선택활동)을 회상한다. <ul style="list-style-type: none"> - 너희들 놀이 재미있게 했니? - 난 숲 속 친구들과 ○○놀이하며 정말 재미있게 놀았는데 너희들은 누구랑 함께 놀았니? - 나랑 같이 놀아준 친구들에게 어떤 마음이 드니? - 우리 노래로 친구에게 좋다고 말해주면 어떨까? 2. 피아노 소리에 맞추어 한 음으로 노래를 부른다. 3. 노래 가사를 넣어 노래 부른다. <ul style="list-style-type: none"> - 이 음에 맞추어 어떻게 좋아한다고 노래를 부를까? - (막대인형)에게 먼저 노렐 불러 보라고 할까? - 인형이 누굴 좋아 한다고 노래를 불렀니? (동화 속 친구들..) - 왜 그렇게 말했을까? (함께 놀아 주었기 때문에, 나에게 잘 해 주어서..) - 우리도 인형처럼 나와 함께 놀이한 친구 이름을 넣어 노래 불러볼까? 4. 이름을 바꾸어 노래 부른다. <ul style="list-style-type: none"> - 함께 놀이한 다른 친구의 이름을 넣어 노래 불러보자. - 오늘 함께 놀이 하지는 않았지만 같이 놀고 싶은 친구가 있니? - 그 친구의 이름을 넣어 불러볼까? 5. 율동을 만들어 부른다. <ul style="list-style-type: none"> - 친구 이름을 부를 때 두 손으로 친구를 가리키며 부르면 어떨까? - 좋아한다는 말을 몸으로 표현할 방법은 어떤 것이 있을까? - 친구가 좋아한다고 말해주면 나는 어떻게 대답하고 싶니? - 그런 마음을 몸으로 표현하면 어떨까? 4. 활동을 회상한다. <ul style="list-style-type: none"> - 친구의 이름을 넣어 노래를 불러보니 어떠니? - 친구에게 좋아한다는 이야기를 들었을 때 어떤 생각이 들었니? - 좋아한다고 말할 때는 어땠어? - 친구가 안아주니 어떠니 		



나랑같이놀자 - 활동자료(새노래)

도서명	좋은 친구란 뭘까? (피니 덴/셀린 그린들리)	활동기간	
활동 형태	동화 및 이야기 나누기		
활동 자료	그림 동화책 (좋은 친구란 뭘까)		
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> · 정서 상태에 따라 문제해결 접근이 달라질 수 있다. · 다른 사람의 정서를 이해할 수 있다. 		
활동 단계	활동 내용		
도 입	<p>그림책의 그림 보며 이야기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 책 제목이 뭐라고 되었니? - 좋은 친구란 뭘까? 		
전 개	<ol style="list-style-type: none"> 1. 전반적인 인식 <ul style="list-style-type: none"> - 이 동화를 들으니 어떤 느낌이 들었니? - 어떤 장면이 제일 기억나니? 2. 이해 및 고찰 <ul style="list-style-type: none"> - 제퍼슨과 피기는 좋은 친구란 어떤 것이라 생각했니? (사이좋게 놀아주는 것, 사이좋게 나누는 것, 서로 도와주는 것...) - 제퍼슨이 피기의 가시를 뽑기 위해 입을 크게 벌리며 이빨을 보여 피기는 무서워했는데 왜 도망가지 않고 누워있을 수 있었을까? - 제퍼슨이 낮잠을 자고 있을 때 피기가 소리를 치고 귀찮게 굴어서 제퍼슨 기분은 어땠을까? - 큰 소리로 울고 있는 피기의 마음은 어땠을까? 3. 기존의 해결방법에 대한 다각적인 평가와 새로운 접근을 시도 <ul style="list-style-type: none"> - 만약 제퍼슨이 피기에게 사과하지 않았다면 어땠을까? - 만약 제퍼슨이 피기를 결국 찾지 못했다면 어땠을까? 4. 자기적용 <ul style="list-style-type: none"> - 너희도 피기와 제퍼슨처럼 좋아하는 친구가 있니? - 그 친구와 즐거웠던/ 속상했던 적 있니? - 너는 ○○의 좋은 친구가 되기 위해 어떻게 해야될까? 		
정리 및 평가	<p>본 활동에 대한 요약 및 소감 나누기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 오늘 책을 읽고 이야기를 해 보니 어땠니? 		

도서명	좋은 친구란 뭘까? (피니 덴/셀린 그린들리)	활동기 간	
활동 형태	실외활동 및 이야기 나누기		
활동 자료	좋은 친구란 뭘까 (실외놀이 기구 및 교구)		
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> · 정서 상태에 따라 문제해결 접근이 달라질 수 있다. · 다른 사람의 정서를 이해할 수 있다. 		
활동 단계	활동 내용		
활동 방법	<p>1.그림책의 그림 보며 동화를 회상한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 제퍼슨과 피기는 좋은 친구란 어떤 것이라 생각했니? (사이좋게 놀아주는 것, 사이좋게 나누는 것, 서로 도와주는 것...) <p>2. 실외활동을 계획한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 어떤 놀이를 친구들과 함께 하고 싶니? - 어떤 친구와 놀이하고 싶니? <p>3. 놀이 할 때의 약속을 정한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 좋은 친구가 되어서 함께 마당놀이를 하려면 어떻게 해야할까? (혼자 놀지 말고 함께 놀아야한다, 서로 도와주어야 한다, 양보해 주어야 한다, 친구가 힘들어 할 때 도와주어야 한다....) <p>4. 자유롭게 실외활동을 한다.</p> <p>* 교사는 유아간에 상호작용이 활발이 일어날 수 있도록 유도한다. 놀이 중에 친구와 마찰이 있는 상황이나, 친사회적인 상황은 기록해 둔다.</p> <p>5. 실외활동을 정리하고 도서실에 모인다.</p> <p>6. 평가한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 친구들과 함께 놀이하니 어땠니? - 어떤 친구가 나에게 좋은 친구가 되어 주었니? - 왜 그 친구가 좋은 친구라고 생각하니? - 친구가 어떻게 해 주니 기분이 좋았니? - 나는 좋은 친구가 되어주기 위해 어떻게 했니? - 속상한 일은 없었니? - 왜 그런 일이 있었니? 다른 하고 싶은 말은 없니? 		



좋은 친구란 뭘까? - 활동장면(실외활동)

도서명	외톨이 사자는 친구가 없대요. (나카노 히로카주 글/그림)	활동기 간	
활동 형태	동화 및 이야기 나누기		
활동 자료	그림동화책 (외톨이 사자는 친구가 없대요).		
활동 목표	· 정서를 표현하고 그 정서와 관련된 자신의 욕구를 언어로 표현하고 반응을 상대로부터 기대할 수 있다.		
활동 단계	활동 내용		
도 입	그림책의 그림 보며 이야기 - 어떤 그림이니? 어떤 이야기일까? - 왜 외톨이 사자는 친구가 없었을까?		
전 개	1. 전반적인 인식 - 이 책을 읽고 나니 어떤 느낌이 드니? 2. 이해 및 고찰 - 사자가 다른 동물 친구들과 친구가 되려고 어떤 노력을 했니? - 그렇게 하니 다른 동물들은 어떻게 했니? - 동물들이 놀라서 도망갈 때마다 사자의 마음은 어땠을까? - 비가 온 뒤에 동물들이 사자에게 어떻게 했니? - 그 때 사자의 마음은 어땠을까? 3. 기존의 해결방법에 대한 다각적인 평가와 새로운 접근을 시도 - 사자가 어떻게 했다면 친구들이 놀아줬을까? - 사자가 친구하려고 다가갔을 때 동물들이 어떻게 했으면 좋았을까? 4. 자기적용 - 너희들은 함께 놀고 싶은 친구가 있을 때 어떻게 하니? - 다른 친구에게 함께 놀자고 했을 때 그 친구가 싫다고 말하면 어떻게 하겠니?		
정리 및 평가	본 활동에 대한 요약 및 소감 나누기 - 오늘 책을 읽고 이야기를 해 보니 어땠니? 과제 제시 - 함께 놀고 싶은 친구에게 너희들이 생각한 방법으로 함께 놀자고 이야기해보렴.		

도서명	외톨이 사자는 친구가 없대요. (나카노 히로카주 글/그림)	활동기 간	
활동 형태	동극		
활동 자료	외톨이 사자는 친구가 없대요. 동극 머리띠(사자, 양, 고슴도치, 사슴),		
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> · 정서를 표현하고 그 정서와 관련된 자신의 욕구를 언어로 표현하고 반응을 상대방부터 기대할 수 있다. · 자신의 감정을 말과 동작으로 표현할 수 있다. 		
활동 단계	활동 내용		
활동 방법	<ol style="list-style-type: none"> 1. 동화의 내용을 융관 동화로 들려준다. 2. 동화 내용을 회상한다. <ul style="list-style-type: none"> - 사자는 처음에 누구를 만났니? - 어떻게 하면서 친구하자고 했니? - 고슴도치(양, 사슴..)는 어떤 모양이니? - 사자가 고슴도치(양, 사슴..)의 모양으로 변하려면 어떻게 해야할까? 3. 동극을 제안한다. <ul style="list-style-type: none"> - 이 이야기를 동극으로 해보면 어떨까? - 어떤 것들이 필요하니? 4. 동극을 하기 위한 준비를 한다. 5. 역할을 정한다. 6. 동극으로 표현한다. 7. 평가한다. <ul style="list-style-type: none"> - 동극을 해보니 어떠니? - 친구들이 도망갈 때 사자는 어떤 마음이 들었니? - 사자가 처음에 와서 내가 맡은 동물처럼 움직이면서 다가왔을 때 어땠니? 		



외톨이 사자는 친구가 없대요 - 활동자료(동극)

도서명	술이의 친구들 - 무라야마 게이코/호리우치 세이이치	활동기간	
활동 형태	동화 및 이야기 나누기		
활동 자료	그림동화책 (술이의 친구들)		
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> · 타인의 정서를 보고 타인의 욕구를 인식할 수 있다. · 문제에 직면하여 어떤 정서를 갖는 것이 그 문제해결에 가장 적절한 정서인지를 이해하고 활용할 수 있다. 		
활동 단계	활동 내용		
도 입	<p>그림책의 그림 보며 이야기</p> <p>- 술이가 어떤 친구들을 사귀게 될까? 어떤 일이 일어날까?</p>		
전 개	<p>1. 전반적인 인식</p> <p>- 이 동화를 들으니 무슨 생각이 드니?</p> <p>2. 이해 및 고찰</p> <p>- 병아리는 인사를 하는 귀뚜라미에게 왜 화를 냈을까?</p> <p>- 병아리는 귀뚜라미에게 부하고 되라고 말하며 어떤 생각을 했니?</p> <p>- 약간 동물들이 자기보다 큰 동물들의 부하가 되겠다고 말한 이유는 뭘까?</p> <p>- 부하가 되겠다고 말하는 동물들은 정말 부하가 되고 싶었던 걸까?</p> <p>- 술이가 강아지에게 부하 같은 것은 싫다고 말 했을 때 다른 동물들의 마음은 어땠을까?</p> <p>- (모두 친구가 되어 노래를 부르며 걸어가는 그림을 보며) 이때 친구들의 마음은 어떨 것 같니?</p> <p>3. 기존의 해결방법에 대한 다각적인 평가와 새로운 접근을 시도</p> <p>- 만약 술이가 없었다면 동물들에게 어떤 일이 일어났을까?</p> <p>- 만약 계속 작은 동물들이 부하로 지냈다면 동물들은 어땠을까?</p> <p>- 부하로 지내야 하는 동물들은 기분이 어땠겠니?</p> <p>4. 자기적용</p> <p>- 만약 나보다 덩치가 큰 친구가 자기 마음대로 하면서 부하가 되라고 한다면 너희는 기분이 어떨 것 같니?</p> <p>- 그럼 나보다 작은 친구가 내가 시키는 대로만 한다면 어떨까?</p> <p>- 좋은 점만 있을까?</p> <p>- 힘이 세다고 다른 친구들을 괴롭히는 일에 대해 어떻게 생각하니?</p>		
정리 및 평가	<p>본 활동에 대한 요약 및 소감 나누기 & 과제 제시</p> <p>- 어떤 친구가 좋은 친구일지 생각해보자.</p>		

도서명	솔이의 친구들 - 무라야마 게이코/호리우치 세이이치	활동기간	
활동 형태	조형 & 언어 - 얼굴 표정으로 정서 생각하기		
활동 자료	솔이의 친구들		
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> · 타인의 정서를 보고 타인의 욕구를 인식할 수 있다. · 문제에 직면하여 어떤 정서를 갖는 것이 그 문제해결에 가장 적절한 정서인지를 이해하고 활용할 수 있다. 		
활동 단계	활동 내용		
활동 방법	<ol style="list-style-type: none"> 1. 잡지에서 오린 얼굴을 보며 감정에 대해 이야기한다. <ul style="list-style-type: none"> - 이 친구는 어떤 표정을 하고 있니? - 왜 이런 표정을 하고 있을까? - 친구와 어떤 일이 있었길래 이런 얼굴을 하고 있을까? - 이 친구에게 어떤 이야기를 해 주고 싶니? 2. 자료를 보며 활동 방법을 생각해 본다. <ul style="list-style-type: none"> - 무슨 그림이 있니? - (말 주머니)에는 무엇을 하면 좋을까? - 잡지에서 오린 친구들은 어디에 붙일까? 3. 활동방법을 이야기한다. <ul style="list-style-type: none"> · 잡지에서 오려낸 사진을 빈 공간에 붙인다. · 얼굴 이외의 부분을 그림으로 꾸며 넣어도 좋겠다. · 얼굴 표정을 보며 어떤 감정일지 추측한다. · 말 주머니에 주인공에게 하고 싶은 이야기를 적는다. (내가 사진 속 친구에게 하고 싶은 말..) 4. 활동 결과물을 보며 정서에 대해 이야기한다. <ul style="list-style-type: none"> - ○○는 어떤 생각을 했니? - 왜 이런 말을 사진 속 친구에게 했을까? - 나에게 이런 일이 생긴다면 너희들은 어떻게 하겠니? - 친구들의 생각을 들어보니 어떠니? 		



솔이의 친구들 - 활동자료(이야기나누기, 언어)

도서명	우리 친구하자(쓰쓰이 요리코/하야시 아키코)	활동 기간	
활동 형태	동화 및 이야기 나누기		
활동 자료	그림 동화책 (우리 친구하자)		
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> · 다른 사람의 행동, 몸짓과 상황의 맥락에서 다른 사람의 정서를 인식할 수 있다. · 주어진 상황에서 자신의 내부에 들어 있는 정서를 불러일으킬 수 있다. 		
활동 단계	활동 내용		
도 입	<p>그림책의 그림 보며 이야기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 너희들도 '친구하자.'라고 말해본 적 있니? - 이 이야기에 나오는 친구들은 어떤 방법으로 친구가 되었을까? 		
전 개	<ol style="list-style-type: none"> 1. 전반적인 인식 <ul style="list-style-type: none"> - 동화를 듣고 어떤 생각이 들었니? 2. 이해 및 고찰 <p>모르는 여자아이가 아람이에게 왜 작은 선물들을 계속 주었을까?</p> <ul style="list-style-type: none"> - 만나서 주지 않고 왜 몰래 놓고 갔을까? - 선물을 받으며 아람이는 어떤 느낌이었을까? - 선물을 준 친구를 만났을 때 아람이의 마음은 어땠을까? 3. 기존의 해결방법에 대한 다각적인 평가와 새로운 접근을 시도 <ul style="list-style-type: none"> - 몰래 선물을 놓고 가는 방법 말고 다른 방법으로 친구가 되고 싶은 마음을 전하는 방법은 없을까? 4. 자기적용 <ul style="list-style-type: none"> - 너희도 누구와 친구가 되고 싶었던 적 있니? - 어떻게 했니? 어떻게 되었니? 		
정리 및 평가	<p>본 활동에 대한 요약 및 소감 나누기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 친구가 되고 싶다면 내가 먼저 용기를 내어 마음을 전해보자. 		

도서명	우리 친구하자(쓰쓰이 요리코/하야시 아키코)	활동 기간	
활동 형태	조형 - 마음의 선물		
활동 자료	조형 영역의 여러 가지 재료, 종이, 가위, 풀, 색연필, 싸인펜, 폐품...		
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> · 다른 사람의 행동, 몸짓과 상황의 맥락에서 다른 사람의 정서를 인식할 수 있다. · 주어진 상황에서 자신의 내부에 들어 있는 정서를 불러일으킬 수 있다. 		
활동 단계	활동 내용		
활동 방법	<p>1. 친구에게 줄 선물 만들기 활동을 제안한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 너희들도 선물을 하고 싶은 친구가 있니? - 어떤 선물을 주고 싶니? - 함께 만들어 보자. <p>2. 활동을 소개한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 조형 영역의 여러 가지 재료들로 친구에게 어떤 것을 선물할 수 있을까? (그림, 편지, 만들기 등) · 주어진 시간 내에 완성할 수 있는 간단하면서 받는 사람의 마음을 생각해서 정성껏 꾸밀 수 있도록 한다. <p>3. 결과물을 소개하고 전달한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 왜 이 선물을 소개하고 싶었니? - 이 선물을 어떤 방법으로 전해줄까? <p>(유아들이 생각한 방법으로 전달한다. 동화 속의 이야기처럼 몰래 두고 오는 것도 좋겠다. 몰래 두고 올 경우 담임교사에게 공지하여 상호 작용할 수 있도록 한다.)</p> <p>4. 선물을 주고 받은 느낌을 이야기한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 선물을 받으니 어떠니? - 선물을 준 친구에게 하고 싶은 말 있니? - 친구가 기뻐하는 모습을 보니 어떠니? 		



우리친구하자 - 활동장면(조형, 그림, 편지, 사물만들기)

도서명	친구가 된 악어와 두꺼비 (디디에 레비/꼬랄리갈리부르)	활동 기간	
활동 형태	동화 및 이야기 나누기		
활동 자료	그림동화책 (친구가 된 악어와 두꺼비)		
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> · 주어진 상황에서 자신의 내부에 들어 있는 정서를 불러 일으킬 수 있다. · 문제에 직면하여 어떤 정서를 갖는 것이 그 문제해결에 가장 적절한 정서인지 이해하고 활용할 수 있다. 		
활동 단계	활동 내용		
도 입	그림책의 그림 보며 이야기 - 악어와 두꺼비는 어떻게 친구가 되었을까?		
전 개	<ol style="list-style-type: none"> 1. 전반적인 인식 <ul style="list-style-type: none"> - 이 동화를 들으니 어떤 느낌이 드니? 2. 이해 및 고찰 <ul style="list-style-type: none"> - 기구 안에서 악어 모모가 배가 고팠는데도 잡아 먹힐까봐 아르튀르를 왜 걱정하지 않았을까? - 번개 때문에 커다란 모모가 떨어질 때 아르튀르는 위험한데도 왜 모모를 붙잡았을까? - 기구에서 떨어진 아르튀르를 모모가 입으로 물었을 때 아르튀르는 기분이 어땠을까? 3. 기존의 해결방법에 대한 다각적인 평가와 새로운 접근을 시도 <ul style="list-style-type: none"> - 만약 아르튀르가 아프리카로 가는 모모를 도와주지 않았다면 어땠을까? - 만약 모모와 아르튀르가 서로를 믿지 않았다면 어땠을까? 4. 자기적용 <ul style="list-style-type: none"> - 너희도 모모와 아르튀르처럼 친구에게 도움을 받아 본 경험이 있니? - 어떤 도움을 받았니? - 그 도움을 받았을 때 기분이 어땠어? - 너도 그 친구를 도와준 적이 있니? 		
정리 및 평가	본 활동에 대한 요약 및 소감 나누기 - 아르튀르와 모모에게 또 어떤 일이 일어날까?		

도서명	친구가 된 악어와 두꺼비 (디디에 레비/꼬랄리 갈리부르)	활동 기간	
활동 형태	언어 - 이야기 꾸미기		
활동 자료	32절지 도화지 유아의 수만큼, 색연필, 싸인펜		
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> · 주어진 상황에서 자신의 내부에 들어 있는 정서를 불러일으킬 수 있다. · 문제에 직면하여 어떤 정서를 갖는 것이 그 문제해결에 가장 적절한 정서인지 이해하고 활용할 수 있다. · 동화의 뒷 이야기를 상상하여 표현할 수 있다. 		
활동 단계	활동 내용		
활동 방법	<ol style="list-style-type: none"> 1. 동화의 내용을 회상한다. <ul style="list-style-type: none"> - 모모와 아르튀르는 어떻게 같이 여행을 하게 되었니? - 둘이는 아프리카로 무엇을 타고 갔니? - 기구를 타고 가면서 어떤 일이 일어났니? (· 모모가 배고파해도 아르튀르가 잡아먹히지 않을거라 믿는 것, 모모가 기구에서 떨어질 때 아르튀르가 도와준 일, 아르튀르가 기구에서 떨어질 때 모모가 입으로 잡아준 일..) 2. 동화의 뒷 이야기를 상상하여 이야기한다. <ul style="list-style-type: none"> - 모모와 아르튀르가 아프리카에 도착해서 어떤 일이 일어났을까? 3. 동화의 뒷 이야기를 그림과 글로 표현한다. <ol style="list-style-type: none"> ① 동화의 뒷 이야기를 글로 표현한다. ② 글에 맞게 그림을 그린다. 4. 평가한다. <ul style="list-style-type: none"> - 아프리카에서 모모와 아르튀르에게 어떤 일이 일어났다고 생각하니? - ()의 이야기에 궁금한 친구 있니? 		



친구가 된 악어와 두꺼비 - 활동자료(언어, 이야기꾸미기)

도서명	꼬니는 친구 (정대영 글/그림)	활동기간	
활동 형태	동화 및 이야기 나누기		
활동 자료	그림동화책(꼬니는 친구)		
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> · 다른 사람의 행동, 몸짓과 상황의 맥락에서 다른 사람의 정서를 인식할 수 있다. · 자신의 감정이 타인에게 미치는 영향을 평가할 수 있다. 		
활동 단계	활동 내용		
도 입	그림책의 그림 보며 이야기 - 어떤 동물들이 나오니? 어떤 이야기일까?		
전 개	1. 전반적인 인식 - 어느 부분이 제일 기억에 남니? 2. 이해 및 고찰 - 동물 친구들은 꼬니를 처음 만났을 때 왜 도망쳤을까? - 꼬니는 자기를 보고 도망친 동물들에게 왜 다리가 되어주었을까? 3. 기존의 해결방법에 대한 다각적인 평가와 새로운 접근을 시도 - 꼬니가 자기를 보고 도망친 동물들이 미워서 혼자만 도망갔다면 다른 동물들은 어떻게 되었을까? - 만약 꼬니가 다리를 만들어 주지 않았다면 다른 동물들은 어떻게 되었을까? 4. 자기적용 - 내가 힘들거나 어려울 때 친구가 도와준 적이 있니? - 그 때 기분이 어땠니? - 친구가 힘들거나 어려울 때도 너희도 도와줄 수 있겠니?		
정리 및 평가	본 활동에 대한 요약 및 소감 나누기 - 오늘 책을 읽고 이야기를 해 보니 어땠니?		

도서명	꼬니는 친구 (정대영 글/그림)	활동기간	
활동 형태	언어 - 이야기 꾸미기		
활동 자료	이야기 꾸밈 활동지, 싸인펜, 색연필... *활동지 ①컷 - 꼬리를 따돌리고 다른 친구들만 놀고 있는 장면 ②컷 - 꼬니 혼자 쓸쓸히 있는 그림 ③ - ? ④컷 - 친구가 되어 행복한 동물들의 그림		
활동 목표	· 다른 사람의 행동, 몸짓과 상황의 맥락에서 다른 사람의 정서를 인식할 수 있다. · 자신의 감정이 타인에게 미치는 영향을 평가할 수 있다.		
활동 단계	활동 내용		
활동 방법	1. 3컷의 그림을 보며 이야기한다. - 어떤 그림이니? - 어떤 일이 생겼을까? 2. 이야기를 순서대로 놓아본다. - 그림을 이야기가 되도록 놓아보자. (세번째에는 빈 종이를 제시한다.) - 꼬니의 친구들이 어떻게 친해졌을까? 3. 활동을 제안한다. - 빈 칸에 그림(또는 그림과 글)으로 표현해 보자. 4. 친구들에게 소개한다. - () 는 어떤 생각을 했을까? - () 의 생각에 대해 궁금한 친구 있니? - 다르게 생각한 친구 있니?		



꼬니는 친구 - 활동자료(언어, 이야기꾸미기)

도서명	무지개 물고기(마르쿠스 피스터 글/그림)	활동기간	
활동 형태	동화 및 이야기 나누기		
활동 자료	무지개 물고기 (네버랜드)		
활동 목표	· 주어진 상황에서 타인들의 정서를 느낄 수 있다.		
활동 단계	활동 내용		
도 입	<p>그림책을 보기 전에 좋아하는 물고기에 대해 이야기한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 좋아하는 물고기가 있니? - 어떤 색깔의 물고기를 좋아하니? 		
전 개	<p>1. 전반적인 인식</p> <ul style="list-style-type: none"> - 무지개 물고기를 보고 어떤 생각이 들었니? - 어떤 장면이 가장 재미있었니? <p>2. 이해 및 고찰</p> <ul style="list-style-type: none"> - 무지개 물고기는 함께 놀자고 말하는 친구들의 말에 왜 들은 척도 안 했을까? - 다른 물고기들은 왜 점점 무지개 물고기를 싫어하게 되었을까? - 무지개 물고기는 왜 반짝이는 비늘을 나누어 주기 싫었을까? - 왜 다시 나누고 주고 싶은 마음이 생겼니? - 똑같이 나누어 가졌을 때 친구들의 기분은 어땠을까? <p>3. 기존의 해결방법에 대한 다각적인 평가와 새로운 접근을 시도</p> <ul style="list-style-type: none"> - 만약에 무지개 물고기가 비늘을 친구들에게 나누어 주기 않았다면 어떻게 되었을까? <p>4. 자기적용</p> <ul style="list-style-type: none"> - 너희가 무지개 물고기라면 어떻게 하겠니? - 나에게 예쁜 물건을 친구들이 가지고 싶어 하면 어떻게 하겠니? 		
정리 및 평가	<p>본 활동에 대한 요약 및 소감 나누기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 오늘 동화를 들은 것처럼 자유선택 활동 시간에 친구들을 기쁘게 해 주는 일을 하면 어떨까? 		

도서명	무지개 물고기(마르쿠스 피스터 글/그림)	활동기간	
활동 형태	동화 및 이야기 나누기		
활동 자료	무지개 물고기 (네버랜드), 물고기 비늘 옷 2 벌, 유아 출석카드(20개), 신호악기		
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> · 주어진 상황에서 타인들의 정서를 느낄 수 있다. · 규칙에 따라 게임을 함으로써 유아들간에 친밀감을 갖는다. 		
활동 단계	활동 내용		
활동 방법	<p>1. 지난 시간의 동화를 회상한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - (무지개 물고기 인형을 보여주며) 지난 시간에 내가 나온 동화 기억나니? - 어? 그런데 내 비늘이 많았는데 모두 어디갔더라... 맞다! 친구들에게 나누어줬지... - 내 것을 친구들에게 나누어 줄 때 기분이 어떤지 알아? 너희들도 서로 한번 나누어 줘 보렴. <p>2. 게임 자료를 탐색한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 오늘은 게임을 할 텐데 어떤 것들이 준비되어 있니? (물고기 비늘 옷 2 벌, 유아 출석카드 20개) - 이것들로 어떤 게임을 할 수 있을까? <p>3. 게임 방법을 의논한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 어떻게 놀이하면 재미있을까? <p>* 의자는 원형으로 배열한다. 원형 가운데에 게임에 참여하는 유아들의 출석카드를 제시한다. 유아는 차례로 반짝이 비늘 옷을 입고 가운데 출석카드를 짚어 해당하는 친구에게 자신의 비늘을 나누어 주고 교사에게 돌아온다. 해당유아에게 정확하게 전달하여 먼저 돌아오는 친구가 이기는 게임. 자신이 짚은 출석카드는 교사 옆 바구니에 둔다.</p> <p>4. 게임규칙을 정한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 이 게임을 할 때 어떤 약속이 필요할까? (친구에게 나의 비늘을 친절하게 전해준다, 정확하게 그 친구에게 전해 주어야한다, 내가 짚었던 출석카드는 선생님 바구니에 넣는다, 비늘을 받은 친구는 잘 보관한다.) <p>5. 유아 두 명이 시범을 보인다.</p> <p>6. 게임을 한다.</p> <p>7. 평가한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 무지개 물고기가 되어 친구들에게 비늘을 나눠 주니 어떠니? - 나누어 줄 때의 기분은 어땠니? - 친구가 나에게 비늘을 줄 때 기분이 어땠니? 		



무지개 물고기 - 활동자료(게임)

도서명	날 좀 도와줘, 무지개 물고기! (마르쿠스 피스터 글/그림)	활동기간	
활동 형태	동화 및 이야기 나누기		
활동 자료	그림책 '날 좀 도와줘, 무지개 물고기!' - 시공 주니어		
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> · 자신과 타인의 정서를 불러일으킴으로써 활동을 계획, 지속, 완성할 수 있다. · 문제에 직면하여 어떤 정서를 갖는 것이 그 문제 해결에 가장 적절한 정서인 지를 이해하고 활용할 수 있다. 		
활동 단계	활동 내용		
도 입	<p>그림책의 그림 보며 이야기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 지난 시간에 함께 봤던 '무지개 물고기' 기억나니? - 이번에는 무지개 물고기에게 어떤 일이 일어날까? 		
전 개	<ol style="list-style-type: none"> 1. 전반적인 인식 <ul style="list-style-type: none"> - 어떤 생각이 들었니? 2. 이해 및 고찰 <ul style="list-style-type: none"> - 왜 다른 물고기들은 줄무늬 꼬마 물고기랑 안 놀아줬을까? - 무지개 물고기와 친구들은 왜 줄무늬 꼬마 물고기를 상어로부터 구해주었을까? - 친구들이 다 같이 살려줬을 때 줄무늬 꼬마 물고기의 기분은 어땠을까? 3. 기존의 해결방법에 대한 다각적인 평가와 새로운 접근을 시도 <ul style="list-style-type: none"> - 만약에 줄무늬 물고기를 다른 물고기들이 도와주지 않았다면 어떻게 됐을까? 4. 자기적용 <ul style="list-style-type: none"> - 너희들도 친구들이 안 놀아줄 때가 있었니? - 그때 기분이 어땠니? - 너희들도 무지개 물고기처럼 다른 친구를 도와준 적 있니? 		
정리 및 평가	<p>과제 제시</p> <ul style="list-style-type: none"> - 무지개 물고기처럼 어려운 일이 있는 친구를 도와줘보자. 		

도서명	날 좀 도와줘, 무지개 물고기! (마르쿠스 피스터 글/그림)	활동기간	
활동 형태	신체표현		
활동 자료	음악, 동극 머리띠(반짝이 비늘 물고기 3, 줄무늬 물고기 1, 상어 1)		
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> · 자신과 타인의 정서를 불러일으킴으로써 활동을 계획, 지속, 완성할 수 있다. · 문제에 직면하여 어떤 정서를 갖는 것이 그 문제 해결에 가장 적절한 정서인지를 이해하고 활용할 수 있다. 		
활동 단계	활동 내용		
활동 방법	<p>1. 음악을 감상하면서 그림책을 회상하며 교사의 이야기를 듣는다.</p> <p>- 반짝이를 달고 있는 예쁜 물고기들이 살고 있었어요. 그런데 그 중에 줄무늬 물고기 한 마리가 산호 뒤에 앉아 있어요. 반짝이는 물고기들은 언제나 함께 다녀요. 산호 사이를 헤치며 다니기도 하고 바위 틈 새에 숨어서 술래잡기 놀이도 합니다.</p> <p>그런데 줄무늬 물고기는 늘 혼자였어요. 혼자 외로이 다니는 줄무늬 물고기를 바라 보면서 불쌍하다는 생각이 들었지만 다른 친구들이 미워할까봐 계속 반짝이 비늘 물고기들하고만 지냈답니다.</p> <p>그런데 어느 날 무서운 이빨을 한 상어가 나타났어요. 반짝이 물고기들은 친한 친구들과 함께 안전한 곳으로 숨었어요. “휴~ 다행이다.” 한 숨을 쉬고 있는데 저기 줄무늬 물고기가 상어에게 쫓기고 있었어요.</p> <p>무지개 물고기와 다른 물고기들은 겁이 났지만 용기를 내어 상어에게 다가갔어요. 그리고 상어 앞에서 이리저리 정신없이 움직이기 시작했어요. 상어가 정신이 없어진 틈을 타서 줄무늬 물고기와 반짝이 물고기들은 모두 무사히 상어로부터 도망을 수 있었답니다.</p> <p>무지개 물고기와 줄무늬 물고기 그리고 다른 물고기 친구들 모두 아름다운 바닷속에서 행복하게 살았답니다.</p> <p>2. 신체표현을 제안한다.</p> <p>- 음악을 들으며 바닷속 물고기가 되어 움직여보자.</p> <p>3. 역할을 정한다. (반짝이 비늘 물고기 3, 줄무늬 물고기 1, 상어 1)</p> <p>4. 활동을 할 때 주의 할 점을 이야기한다.</p> <p>- 음악을 들으며 동화 속 물고기가 되어 볼텐데 어떤 약속이 필요할까? (· 소리는 내지 않고 몸으로 표현한다. · 선생님의 이야기를 들으며 움직인다. · 정말 물고기가 된 것처럼 움직인다.)</p> <p>5. 활동을 한다.</p> <p>*동화의 줄거리를 음악과 함께 교사가 이야기하고 유아들은 물고기가 되어 표현한다. (교사의 멘트는 1.을 참고)</p> <p>6. 평가한다.</p> <p>- 음악을 들으며 직접 움직여보니 어떠니? - 줄무늬 물고기가 되어 본 친구는 어땠니? - 무지개 물고기는 상어가 무섭지 않았니? 친구를 구할 때 어떤 마음이 들었니?</p>		



날 좀 도와줘 무지개 물고기 - 활동자료(신체표현, 동극)

도서명	미안해(샘 맥브래트리/ 제니퍼 이처스)	활동기간	
활동 형태	동화 및 이야기 나누기		
활동 자료	그림 동화책 (미안해)		
활동 목표	<ul style="list-style-type: none"> · 정서와 그에 대한 반응이 내면화 되어 행동으로 표현할 수 있다. · 친구와 다뤘을 때의 감정을 이야기로 표현할 수 있다. · 화해를 하기 위해서는 ‘미안해’라는 말을 해야 함을 안다. 		
활동 단계	활동 내용		
도 입	<p>그림책의 그림 보며 이야기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 어떤 그림이 있니? (남자 어린이와 여자 어린이가 사이좋게 놀고 있는 그림) - 그런데 왜 이 책 제목에 ‘미안해’라고 되어 있을까? - 이 친구들에게 어떤 일이 생길까? 		
전 개	<ol style="list-style-type: none"> 1. 전반적인 인식 <ul style="list-style-type: none"> - 이 책을 읽고 나니 어떠니? 2. 이해 및 고찰 <ul style="list-style-type: none"> - 동화에 나오는 남자아이와 여자 아이는 어떤 사이니? (사이좋은 친구사이..) - 이 친구들은 왜 같이 있으면 항상 웃을까? (재미있게 노니까, 양보해 주니까. 같이 있으면 기분이 좋으니까...) - (서로 소리를 지르는 장면을 보여주며..)그런데 어떻게 됐니? - 싸우고 나서 친구들은 어떤 생각을 했니? (다시는 말 안 하겠다, 같이 안 놀겠다, 못 본 적 했다) - 그런데 왜 마음에 걸렸을까? 친했던 친구와 싸우고 나니 두 친구의 마음은 어땠을까? (슬프다, 속상하다. 다시 놀고 싶다...) - 그럴 때 뭐라고 말하면 좋겠니? (미안해..) - 미안하다고 말하고 나서 두 친구의 표정이 어떻게 됐어? (웃는 표정, 기분 좋은 표정...) - 왜 그렇게 기분이 좋아졌을까? 3. 기존의 해결방법에 대한 다각적인 평가와 새로운 접근을 시도 <ul style="list-style-type: none"> - 만약 두 친구가 ‘미안해’라는 말을 하지 않았다면 어떻게 됐을까? 4. 자기적용 <ul style="list-style-type: none"> - 너희들도 친구에게 소리 지른 적 있니? 싸운 적 있니? - 그럴 때 마음이 어떠니? - 그러면 싸우고 나서 ‘미안해’라고 말해 본 적 있니? - ‘미안해’라고 말하니 너희의 기분은 어떻게 달라졌니? - 왜 ‘미안해’라고 말하면 기분이 좋아질까? 		
정리 및 평가	<p>본 활동에 대한 요약 및 소감 나누기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 오늘 동화를 들으니 어땠니? 		



미안해 - 활동자료(동시짓기)

