

현 경 실 교수지도
석사학위 청구논문

음악활동경험이 정서지능, 음악적성,
음악흥미도에 미치는 영향 연구

2013

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 음악교육전공

이 세 라

음악활동경험이 정서지능, 음악적성,
음악흥미도에 미치는 영향 연구

현 경 실 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2013년 5월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 음악교육전공

이 세 라

인 준 서

이세라의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____ (인)

심사위원 _____ (인)

심사위원 _____ (인)

성신여자대학교 교육대학원

국 문 요 약

본 연구는 음악활동 경험이 정서지능, 음악적성, 음악흥미도 향상에 미치는 영향을 살펴보는 것에 목적을 둔다.

‘음악활동 경험이 정서지능, 음악적성, 음악흥미도와 상관관계가 있는가’를 연구문제로 설정하고, 초등학교 6학년 2개교 8개 반 188명의 학생을 대상으로 설문조사 및 문용린의 정서지능검사, 현경실의 한국음악적성검사(KMAT), 음악흥미도 검사를 연구도구로 사용하여 연구하였다.

지금까지 연구한 결과를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 음악활동 경험과 정서지능의 상관관계를 측정한 결과 감정이입영역 .20 ($p<0.01$)을 제외하고 정서표현영역 .16 ($p<0.05$), 정서지능의 합계 .19 ($p<0.01$)로 유의한 상관관계를 보이지 않았다.

둘째, 음악활동 경험과 음악적성의 상관관계를 측정한 결과 가락 .20($p<0.01$), 합계 .24($p<0.01$)로 비록 낮지만 유의미한 상관관계가 있는 것으로 확인되었고, 리듬영역은 유의확률이 .08로 유의하지 않은 것으로 나타났다.

셋째, 음악활동 경험과 음악흥미도는 .42 ($p<0.01$)의 유의한 상관관계를 보였다. 상관관계를 영역별로 모두 비교해본 결과 음악활동 경험과 가장 큰 상관관계를 보이는 것은 음악흥미도였다. 또 설문조사 ‘결과 기회가 된다면 음악활동을 하고 싶냐’는 질문에 음악활동 경험이 있는 학생들의 경우 89.9%가 ‘하고 싶다’고 응답했지만, 음악활동 경험이 없는 학생들의 경우 47.3%만 ‘하고 싶다’고 응답해 음악활동 경험이 있는 학생들이 음악에 흥미도가 더 높은 것을 확인할 수 있었다.

음악활동 경험과 정서지능, 음악적성, 음악흥미도의 상관관계를 알아본

본 연구의 결과를 기반으로 ‘음악활동 경험의 기간’을 고려한 후속연구가 이루어진다면 더 의미있는 결과를 얻을 수 있을 것이라 기대한다.

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구의 문제	4
3. 연구의 범위 및 제한점	5
4. 용어 정의	6
II. 이론적 배경	8
1. 정서지능	8
2. 음악적성	16
3. 음악흥미	19
4. 선행연구	20
III. 연구 방법	27
1. 연구대상	27
2. 측정도구	27
3. 연구 분석 방법	32
IV. 결과 및 해석	33
1. 음악활동 경험의 해석	33
2. 정서지능의 해석	41
3. 음악적성의 해석	43

4. 음악흥미의 해석 44

V. 결론 및 제언 45

참고문헌

ABSTRACT

부록

표 목 차

<표Ⅱ-1> 정서지능의 3영역 10요소 (J. D. Mayer & P. Salovey,1990) ·	10
<표Ⅱ-2> 정서지능의 4영역 모형(J. D. Mayer & P. Salovey, 1997) · ·	11
<표Ⅲ-1> 음악활동 경험 설문지 문항 내용 · · · · ·	27
<표Ⅲ-2> 정서지능 검사의 하위영역 · · · · ·	28
<표Ⅲ-3> KMAP 문항의 구성 · · · · ·	30
<표Ⅲ-4> 음악흥미 검사지의 항목별 문항번호 · · · · ·	31
<표Ⅳ-1> 활동의 경험 유무의 빈도 · · · · ·	32
<표Ⅳ-2> 활동 기간에 따른 빈도 · · · · ·	33
<표Ⅳ-3> 활동장소에 따른 빈도 · · · · ·	34
<표Ⅳ-4> 활동악기에 따른 빈도 · · · · ·	35
<표Ⅳ-5> 악기 개수에 따른 빈도 · · · · ·	35
<표Ⅳ-6> 현재 활동하고 있는 학생빈도 · · · · ·	36
<표Ⅳ-7> 현재 활동을 하고 있는 이유 · · · · ·	36
<표Ⅳ-8> 그만 둔 이유 · · · · ·	37
<표Ⅳ-9> 기회가 있을 때 활동을 하고 싶은 학생 빈도 · · · · ·	38
<표Ⅳ-10> 악기 배우고 싶은 이유 · · · · ·	38
<표Ⅳ-11> 활동하지 않은 이유 빈도 · · · · ·	40
<표Ⅳ-12> 기회가 있을 때 활동을 하고 싶은 학생 빈도 · · · · ·	41
(활동경험이 없는 학생)	
<표Ⅳ-13> 활동을 하고 싶은 이유 (활동 경험이 없는 학생) · · · · ·	41
<표Ⅳ-14> 정서지능의 통계 · · · · ·	42
<표Ⅳ-15> 정서지능의 상관관계 · · · · ·	42

<표 IV-16> 음악적성의 통계	43
<표 IV-17> 음악적성의 상관계수	44
<표 IV-18> 음악흥미의 통계	44
<표 IV-19> 음악흥미의 상관계수	44

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

우리는 일상적인 삶에서 무수한 소리를 접하며 살아가지만, 우리가 듣는 그 수많은 소리에 일일이 반응하지는 않는다. 오히려 의식하지 못하고 지나치는 소리들이 훨씬 많다. 하지만 우리가 인지하지 못하는 그 소리 속에는 상당히 많은 음악들이 포함이 되어있다. 아침을 깨우는 알람소리, 학교 수업 종소리, 핸드폰의 벨소리 등 우리 삶은 다양한 음악으로 가득 차 있다. 그래서 우리는 음악을 매우 익숙하게 생각하고, 음악은 이미 우리의 삶의 일부가 되어버렸다.

어린 시절부터의 음악활동은 음악의 생활화에 큰 영향을 준다. 고든(E. Gordon)은 “아동의 음악적성은 9세까지의 기간 동안 제공되는 음악적 경험에서 영향을 받는다”¹⁾고 했다. 이는 어렸을 때의 환경이 음악적 능력을 키우는데 얼마나 큰 영향을 미치는지를 강조해주고 있다.

많은 학자들이 공통적으로 어린시절 음악활동에 대한 중요성을 역설해왔다. 학자들간 차이가 존재하기는 하지만 코다이(Z. Kodály)는 “6~16세까지의 음악교육이 가장 중요한 시기”²⁾라고 하였고, 가드너(H. Gardner)는 “음악은 유아에게서 가장 조기에 발견할 수 있는 재능”³⁾이라고 하였다. 메이어(J. D. Meyer)는 “음악활동은 다른 활동에 비해 정서, 신체, 언어 그리고 인지발달과 같은 다양한 측면의 발달에 영향이 매우 영향이 크다”고 하

1) 현경실(2004). **한국 음악적성 검사**. 서울: 학지사. p.24.

2) 조흥기 역(1994). **코다이 음악교수법**. 서울: 도서출판 다라. p.18.

3) 권덕원·석문주·최은식(2012). **음악교육철학**. 파주: 교육과학사.

였다.⁴⁾

메리엄(A. P. Merriam)은 음악은 사회와 문화 문명의 정도와 상관없이 근본적으로 같은 음악의 기능을 갖는다고 주장했다. 그 음악의 기능들 중에는 감정표현, 커뮤니케이션, 사회 통합에의 기여 등이 포함되어 있다.⁵⁾ 리머(B. Reimer)와 라이트(P. Wright)도 “모든 음악적 경험에는 정서적 영역이 있다”고 주장했다.⁶⁾

정서는 기쁨, 슬픔, 분노 등의 감정 등 자신이 표현하는 활동, 특징적인 행동들과 같은 신체적 대응 표현을 갖는다. 20세기 초까지 정서는 감정과 혼용되어 사용되었지만, 현재 정서는 여러 종류의 감정들을 포괄하는 상위 개념으로 사용된다.⁷⁾ 정서는 지극히 개인적인 반응이지만 모두가 느끼는 반응이고, 또 모두가 똑같이 느낄 수 없는 반응이기도 하다.

다양한 자극이 많아지는 현대에는 정서를 얼마나 잘 다루는지에 관심이 많아지고 있다. 분노를 잘 다루는 것, 사람들과 정서적으로 교감을 잘 이루는 것, 육체적인 욕망을 조절하는 것 들은 학교폭력이 사회문제로 대두되는 요즘 우리 사회에 필요한 필수항목이 되어가고 있다.

정서지능은 자신의 정서를 인식하고 표현하는 능력, 정서를 이해하는 능력, 사고에 정서를 동화시키는 능력, 자신과 타인의 정적·부적 정서를 조절하는 능력을 의미한다.⁸⁾ 정서지능의 발달을 위해서는 자신의 개인적 경험을 통한 정서적 반응을 통하여 자신과 다른 사람들의 감정에 대한 판단을 하는 것이 필요하다. 정서지능을 처음으로 학술적 개념으로 사용한 메이어와 셀로비(P. Salovey)는 “정서지능이 지적인 영역을 통제하는 타당한 원칙들에

4) Rudolf E. Radocy · J. David Boyle. 최병철 · 방금주 역(2001). **음악심리학**. 서울: 학지사. p.310.

5) Rudolf E. Radocy · J. David Boyle. 최병철 · 방금주 역(2001). **음악심리학**. 서울: 학지사. p.23.

6) Rudolf E. Radocy · J. David Boyle. 최병철 · 방금주 역(2001). **음악심리학**. 서울: 학지사. p.310.

7) G. Matthews외. 문용린외 공역(2010). **정서지능 그 오해와 진실**. 서울: 학지사. p.178.

8) G. Matthews외. 문용린외 공역(2010). **정서지능 그 오해와 진실**. 서울: 학지사. p.38.

따라 지배받는 인지능력의 형태”라고 주장한다.”⁹⁾

정서지능이 높은 사람은 자신의 정서를 잘 표현하고 통제할 수 있다. 그리고 음악은 이러한 정서적 표현들을 보다 풍성하게 경험할 수 있는 기회를 제공해 줄 수 있다. 멜로디를 매개로 개인의 정서를 표현하고, 절제할 수 있으며, 또한 음악을 듣는 이들과 그 정서를 공유하고 교류하며 소통할 수도 있다.

정서가 타인과의 소통을 도와준다면 적성은 개인이 가진 능력을 나타낼 수 있도록 도와준다. 적성을 개발시킨다는 것은 개인이 가진 능력을 최대한 발휘 할 수 있도록 자신을 계발시키는 것이다.

적성은 “일정한 훈련에 의해 숙달 될 수 있는 개인의 능력”¹⁰⁾으로 정의되고, 음악 적성은 “어떤 사람이 음악을 배울 경우 얼마나 잘 배울 수 있는가 하는 잠재적인 가능성”¹¹⁾을 의미한다. 고든은 “누구나 가지고 태어나는 것이 음악적성이지만 출생 이후 음악적 환경과의 상호 작용을 통하여 후천적으로도 형성되는 음악적 잠재력을 음악적성”¹²⁾이라고 하고 어렸을 때의 환경과 활동의 중요성을 강조했다.

음악은 눈으로 보이지 않는다. 음악을 표현하는 것은 사람의 감정에서 나오는 것이다. 개인이 현 시점에서 어떻게 표현하느냐도 그 사람의 음악적 능력이라고 이야기 할 수 있지만 그 사람 안에 얼마나 잠재적인 능력이 있는가도 음악성에서는 중요한 요소로 작용한다. 여기서 ‘음악성취’와 ‘음악적성’의 차이점을 잘 구별해야 한다. 음악성취는 음악을 전문적으로 학습한 사람만을 대상으로 측정할 수 있는 부분이지만, 음악적성은 학습여부와 무관하게 모든 이들을 대상으로 측정할 수 있다.

9) G. Matthews외. 문용린외 공역(2010). **정서지능 그 오해와 진실**. 서울: 학지사. p.218.

10) 서울대학교 교육연구소(1995). **교육학 용어사전**. 서울: 하우동설.

11) 현경실(2004). **한국 음악적성 검사**. 서울: 학지사. p.21.

12) 현경실(2004). **한국 음악적성 검사**. 서울: 학지사. p.24. 재인용.

자신을 표현하는 방법인 정서와 적성과는 달리 흥미는 어떤 대상·활동·경험 등에 대해서 지속적으로 그것에 몰두하거나 혹은 그것을 그만두려고 하는 행동경향이다.¹³⁾

흥미를 갖기 위해서는 그것에 대한 경험이 필요한데, 음악의 경우에는 어린 시절에 듣는 음악이 평생의 음악적 취향에 영향을 미친다고 한다. 어렸을 때부터 음악과의 친밀한 환경은 그 사람이 갖는 음악흥미에 많은 영향을 주는 것이다. 다양한 활동들을 통한 지속적인 흥미는 정서지능의 발달과 음악적성의 발견에도 영향을 줄 수 있다.

음악활동이 정서적·지능적으로 다양한 역할을 한다는 것은 이미 많은 연구들에서 증명되었다. 하지만 정서와 관련된 부분은 음악치료학에서는 다루어진 연구들이 있지만 음악교육에서는 연구가 미미한 상황이고, 특히 활동 경험에 따라 적성과 흥미의 변화를 알아본 연구도 미미한 상황이다.

따라서 본 연구의 목적은 6학년 학생을 대상으로 음악활동 경험에 따른 정서지능, 음악적성, 음악흥미도의 상관관계를 살펴보고 음악활동 경험이 정서지능, 음악적성, 음악흥미도 향상에 미치는 영향을 살펴보는 것에 목적을 둔다.

2. 연구의 문제

본 연구에서는 초등학교 6학년 학생들을 대상으로 음악활동에 따른 정서지능, 음악적성, 음악흥미도와 상호관련성을 알아보고 각 항목별 상호관련성에 영향을 준다면 어떠한 영향을 미치는지 분석하고자 한다.

13) 서울대학교 교육연구소(1995). **교육학 용어사전**. 서울: 하우동설.

본 연구의 목적에 따른 문제는 다음과 같다.

첫째, 음악활동의 경험이 정서지능과 어떤 상관관계를 보이는가?

둘째, 음악활동의 경험이 음악적성과 어떤 상관관계를 보이는가?

셋째, 음악활동의 경험이 음악흥미도와 어떤 상관관계를 보이는가?

3. 연구의 범위 및 제한점

본 연구는 2013년 4월 9일~4월 29일까지 서울 2 초등학교와 경기도 8 초등학교에 재학하는 6학년학생 총 206명에게 직접 방문하여 설문조사 및 정서지능검사, 음악적성검사, 음악흥미도 검사를 실시하였다. 응답한 학생 206명중 응답이 부실한 18명을 제외하고 188명의 조사내용을 가지고 분석을 하였다.

본 연구의 연구 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 서울과 경기도에 위치한 2개의 학교 188명의 학생을 대상으로 연구 분석하였기 때문에 전국적으로 적용을 시키기에는 한계가 있을 수 있다.

둘째, 본 연구에서 학생들이 설문에서 대답한 음악활동 기간은 학생들의 기억에 의존하기 때문에 정확하지 않을 수 있다는 것을 고려해야한다. 또 연구 분석 시 다양한 악기를 배운 경우는 중복되는 기간이 어떻게 되는지 정확하게 알 수 없기 때문에 학생들이 기술한 기간을 모두 합하여 기간을 작성하였다. 따라서 활동기간의 합이 연구 대상자의 나이보다 초과하여 나타날 수도 있다.

4. 용어 정의

(1) 음악활동의 경험

이 연구에서의 음악활동의 경험은 학교 정규수업 외에 학생들이 음악을 경험할 수 있는 모든 활동들을 의미한다. 학교에서의 특기적성 활동, 방과 후 활동, 학교 외에서의 개인적인 활동, 지역 문화센터, 종교 활동까지 다양한 활동들을 포함하고 있다. 그 활동 안에는 교육과정에서 이야기 하는 활동영역인 노래하기, 악기연주하기 등이 포함되어있다.

(2) 정서지능

정서지능은 정서를 인식하고 표현하는 능력, 정서를 이해하는 능력, 사 고에 정서를 동화시키는 능력, 자신과 타인의 정적·부적 정서를 조절하는 능력을 의미한다.¹⁴⁾ 즉 다양한 문제 상황 속에서 발생할 수 있는 자신과 타인의 정서를 평가하고 표현하여 조절하는 능력이다. 자신의 정서를 정확하게 지각하고 자신의 정서를 상대방에게 나타내며 표현할 때 정서를 조절할 수 있는 능력을 말한다.

(3) 음악적성

선천적 또는 환경적 요인에 의해 형성된 음악에 대한 내적 가능성으로 음악을 얼마나 잘 배울 수 있는지 잠재적 가능성을 말한다. 현재의 능력보다는 미래에 얼마나 발전 할 수 있는지를 측정하는 능력이며 음악에 대한 유전적인 자질과 환경에서 얻어지는 개인의 음악적인 능력이다.¹⁵⁾

14) G. Matthews외. 문용린외 공역(2010). **정서지능 그 오해와 진실**. 서울: 학지사. p.174

15) 현경실(2004). **한국 음악적성 검사**. 서울: 학지사. p.21

(4) 음악흥미

흥미는 어떤 대상·활동·경험 등에 대해서 계속적으로 그것에 몰두하거나 아니면 그것을 그만두려고 하는 행동경향이다.¹⁶⁾ 음악흥미란 음악에 대한 관심과 더불어 음악활동에 참여 하고자 하는 태도와 음악을 옹호하려는 마음가짐, 애호심, 긍정적인 가치관 등을 포함하는 말로 음악에 관한 정의적인 측면을 모두 포괄하는 개념이다.¹⁷⁾

16) 서울대학교 교육연구소(1995). **교육학 용어사전**, 서울: 하우동설.

17) 권덕원 외(2005). **개정판 음악교육의 기초**, 파주: 교육과학사, p.189-190.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 정서지능

(1) 정서지능의 기원과 발전¹⁸⁾

정서지능이라는 용어는 1966년 라이너 (B. Leuner)가 독일에서 발표한 논문 「정서지능과 해방(Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie / Emotional Intelligence and Emancipation)」에서 처음 사용되었다. 그 뒤에 영어로는 1986년 페인(W. L. Payne)의 미출간된 박사 논문에서 사용되었다. 페인(W. L. Payne)의 이 논문은 그 당시에는 사람들의 주목을 받지 못했지만 메이어(J. D. Mayer)와 셀로비(P. Salovey)가 이 페인(W. L. Payne)의 논문을 언급하며 점차 관심을 받게 된다.

1990년 메이어와 셀로비는 “정서지능(Emotional Intelligence: EI)”이라는 논문을 발표하면서 정서지능을 처음으로 학술개념으로 등장시켰다. 그들은 “정서지능이란 사회지능의 한 하위요소로서, 자신과 타인의 감정과 정서를 점검(monitor)하고, 그것들의 차이를 변별(discriminate)하며, 생각(thinking)하고 행동(actions)하는 데 이런 정보를 이용할 줄 아는 능력이다.”¹⁹⁾라고 이야기한다.

정서지능은 정서를 인식하고 표현하는 능력, 정서를 이해하는 능력, 사고에 정서를 동화시키는 능력, 자신과 타인의 정적·부적 정서를 조절하는 능력을 의미한다. 즉 정서지능은 사고능력이나 기억력, 계산력, 추리력 등이 아닌 자신이 가진 능력들을 발휘하게 하거나 억압하거나 제한하는 능력이

18) 한창호 역(2008). **EQ 감성지능**. 서울: (주)웅진싱크빅. p.38-52.

19) 문용린(1998). “정서지능연구의 현재와 미래”, **한국아동학회**, 1998년도 추계학술대회. p.1-16.

다.

당시 뉴욕 타임즈의 과학 담당 기자였던 골먼(D. Goleman)은 이 새로운 개념에 흥미를 느끼고 정서지능이라는 이름으로 책을 출간하며 대중들에게 정서지능의 개념을 알렸다. 골먼이 발표한 정서지능이 타임지에 실리면서 더욱 대중들의 이목을 끌었는데, 현대 사회에서 과도하게 중요성을 부각하는 지능지수(Intelligence Quotient: IQ)에 대안으로 여겨지면서 사람들이 관심을 갖게 되었다.

똑똑함의 기준으로 지능지수(IQ)가 많이 사용되었지만 많은 사람들이 지능지수(IQ)가 선천적으로 타고나는 것인지 경험으로 학습하는 것인지에 대해 논란이 있었던 시기에 맞추어 정서지능(EQ)이 대두되었다. 현대사회에서 학문적 지능지수(IQ)에 과도한 중요성을 부여하는 것에 의문을 제기하던 사람들이 지능의 형식을 갖춘 새로운 견해가 나타나자 더욱 관심을 갖게 된 것이다. 하지만 정서지능의 내용을 살펴보면 지능의 개념에 대치되는 개념이 아닌 심리학 연구 속에서 나온 개념이다.

정서지능은 골먼(D. Goleman)의 발표이후 카루소(D. Caruso)와 바르온(R. Bar-On)이 조금 더 체계적이고 과학적으로 연구를 시작하며 발전하기 시작했다.

(2) 정서지능의 구성요소

정서지능의 구성요소는 학자들마다 다양한 견해를 보인다.

처음 정서지능을 제시한 메이어와 섀로비는 정서지능을 <표Ⅱ-1>과 같이 3영역 10요소로 표현하였다. 3영역과 10요소는 모든 영역이 위에서 아래로 갈수록 점차 발달되는 형태를 보인다.

그들이 정의한 정서지능은 정서 정보처리의 일종으로서, 자신과 타인의

정서를 평가하고 표현할 줄 아는 능력, 자신과 타인의 정서를 조절할 수 있는 능력 그리고 자신의 삶을 계획하고 성취하기 위해서 정서를 사고나 행동

<표Ⅱ-1> 정서지능의 3영역 10요소 (J. D. Mayer & P. Salovey,1990)²⁰⁾

3 영역	10 요소
정서의 인식과 표현	자기 정서의 언어적 인식과 표현
	자기 정서의 비언어적 인식과 표현
	타인 정서의 비언어적 인식과 표현
	감정이입
정서의 조절	자기의 정서 조절
	타인의 정서 조절
정서의 활용	융통성 있는 계획 세우기
	창조적 사고
	주의집중의 전환
	동기화

에 대한 정보로 이용하고 활용할 수 있는 세 가지 과정을 포함하는 것으로 정의하였다. 정서지능의 구조는 자신과 타인의 정서에 대한 언어적, 비언어적 감정과 표현, 자신과 타인에 대한 정서의 조절, 그리고 문제해결 상황에서의 정서적 정보의 이용 등으로 구성되어 있다.

골먼은 메이어와 샬로비의 모형을 토대로 다섯 개의 구성요소를 제시한다. 다섯 개의 구성요소는 정서의 자기인식능력(Self-awareness), 정서의 자기조절능력(Self-management), 정서의 자기동기화능력(Self-motivating), 감정이입능력(Empathy), 대인관계능력(Social skills)이다. 메이어(J. D. Mayer)와 샬로비(P. Salovey)의 3영역 10요소를 절충하여 사용한 것으로 보인다.

1997년 메이어와 샬로비는 기존의 정의와 모형에서 한계점을 보완하여 새로운 정의를 내렸다. 새로운 정의모형은 정서지능의 독특한 능력을 구명

20) 문용린(1998). "정서지능 연구의 현재와 미래", **한국아동학회**, 1998년도 추계학술대회, p.1-16

하는 동시에 정서지능과 일반지능과의 공통점을 부각시켰다. 정서지능은 보다 정교하게 세분화 되었고, 정서지능을 구성하는 능력들이 “위계”와 “수준”으로 배열되었다는 점이 초기 모형과 다르다.

<표Ⅱ-2> 정서지능의 4영역 모형(J. D. Mayer & P. Salovey, 1997)²¹⁾

영역	요소
정서의 지각 (perceiving emotion)	신체적, 심리적 상태의 정서를 규명하는 능력
	타인의 대상과 대상의 정서를 규명하는 능력
	정서를 정확하게 표현하고 그 감정과 관련된 요구를 표현하는 능력
	정확한 감정과 부정확한 감정, 솔직한 감정과 그렇지 않은 감정, 표현들의 차이를 구별하는 능력
정서를 통한 사고의 촉진 (using emotion to facilitate thinking)	외부와 관계 있는 감정에 따라 사고의 방향을 재설정하고 우선순위를 매기는 능력
	감정과 관련 있는 판단, 기억을 촉진하기 위하여 생생한 정서를 발생시키는 능력
	다양한 관점을 취해하기 위하여 기분의 흐름을 이용하는 능력과 이러한 기분으로 유도된 관점을 통합하는 능력
	문제해결과 창의성을 촉진하기 위하여 정서 상태를 활용하는 능력
정서의 이해 (understanding emotions)	다양한 정서가 어떻게 관련되어 있는지 이해하는 능력
	감정의 원인과 결과에 대하여 인식하는 능력
	복합적인 정서와 서로 상반된 감정 상태와 같이 복잡한 감정을 해석하는 능력
	감정 간의 추이 등을 이해하고 예측하는 능력
정서의 반영적 조절 (reflective regulation of emotion)	유쾌한 감정, 불쾌한 감정 모드를 받아들이는 능력
	정서를 모니터하고 반성적으로 생각하는 능력
	정보성과 유용성을 판단하여 정서 상태를 느껴보고, 지연해 보고, 객관적으로 생각해보는 능력
	자신과 타인의 정서를 조절하는 능력

이것을 그들은 “정서지능의 4영역 모형(The Four-Branch Model of Emotional Intelligence)라고 부른다. <표Ⅱ-2>에서 제시한 것처럼 이 정서지능의 모델에는 정서를 정확히 지각하고 평가하는 능력, 사고를 촉진하는 감정을 생성시키고 접근하는 능력, 정서와 정서에 관한 지식을 이해하는 능력, 정서적이고 지적인 성장을 증진시키는데 도움이 되는 정서조절능력이다.

이 범주는 다시 4개의 하위 요소로 구성되어 있는데 문용린은 이것을 4영역 4수준 16요소라 명명했다. 이 영역들은 <표Ⅱ-2>의 위에서 아래로 점차 발달되는 능력을 나타낸다.

첫 번째 요소인 정서의 지각은 정서의 발달단계에서 가장 낮은 단계이다. 이것은 정서를 인식하고 부호화하는 단계로 정서적 정보를 정확하게 지각(perception)하고 평가(appraisal)하고 표현(expression)하는 능력을 의미한다. 자신의 정서를 규명할 수 있는 능력은 자신의 표정이나 신체감각에 근거하여 자신의 정서를 지각하고, 자신의 내부 감정을 정확하게 지각하고, 자신의 복합적인 감정을 인식하고 평가하는 능력을 포함한다. 타인의 정서를 규명할 수 있는 능력은 타인의 얼굴표정이나 몸짓, 행동, 언어나 맥락적 상황을 고려하여 타인의 정서를 판단하고 나아가 예술작품이나 문학작품 속에 내재되어 있는 정서를 파악하고 표현할 수 있는 능력을 의미한다. 정서 및 그 정서와 관련된 욕구를 언어로 표현하고, 자신의 정서표현에 대한 상대방의 반응을 기대할 수 있고, 타인의 정서적 표현을 보고 상대방의 욕구를 인식할 수 있는 능력을 의미한다.

두 번째 요소인 정서를 통한 사고의 촉진은 인지적 사고 과정의 촉진을 위해 정서 정보를 활용하는 단계이며 복잡한 문제해결을 목적으로 인지처리 과정을 개선하고자 정서정보를 처리하는 것을 의미한다. 중요한 정보에 우

21) 문용린·강민수·최경아(2004). “EQ 생활태도검사의 타당화연구“, 人間發達研究, Vol.11, No.3, p.4.

선적으로 주의를 집중하는 능력은 자신의 내적 갈등이나 대인간 갈등을 해결하기 위하여 정서의 우선순위를 결정하는 것을 의미한다. 정서생성능력은 자신의 내부 혹은 과거에 경험했던 정서를 필요에 따라 생성함으로써 판단이나 이해를 돕는 것이다. 정서의 가변성을 이해하는 능력은 이해하는 능력은 정서의 전환이나 정서에 대한 다양한 관점이 있음을 이해하는 것이다. 문제해결을 위한 정서활용능력은 문제해결을 위해 가장 적절한 정서를 생성하고 이를 활용하는 것을 의미한다.

세 번째 요소인 정서의 이해요소는 정서지능을 활용하여 과정을 인지적으로 이해하는 것을 의미한다. 즉, 정서 정보에 대한 이해와 분석 능력으로 정서를 이해하고 정서 속에 담긴 정보와 관련된 지식을 활용하는 것을 말한다. 정서들 간의 관계에 대한 이해 능력은 여러 다양한 정서를 명명하고, 정서와 이들 명칭들 간의 관계를 인식하고, 정서의 강도에 따라 명칭이 달라지는 것을 이해하는 것이다. 정서의 원인과 결과에 대한 인식능력은 다양한 정서에 내포된 상황을 인식하고 그 관련성을 아는 것을 말한다. 복합적인 정서의 해석능력은 두 가지 이상의 정서가 혼합된 복합적인 정서나 상호 불일치하는 정서가 공존하는 것을 이해하고 활용하는 것을 의미한다. 정서들 간의 전환에 대한 이해와 예측능력은 정서가 일정한 연쇄로 일어난다는 것을 알게 되는 것을 의미한다.

네 번째 요소인 정서의 반영적 조절은 정서지능의 가장 상위 단계를 말하며 정서적, 지적 성장을 위하여 정서를 의식적으로 관리하고 통제하는 능력을 포함하고 있다. 정서의 조절 능력이 정서지능에서 가장 상위의 능력인 이유는 조절의 의미가 단순히 불쾌한 장면을 회피하거나 억압함으로써 정서의 표출을 통제하는 행동을 의미하는 것이 아니라 현재 경험하고 있는 정서를 그대로 받아들이고 객관적으로 또는 반성적으로 숙고함으로써 정서를 관

리하는 능력이기 때문이다. 정서를 개방적으로 수용하는 능력은 긍정적, 부정적 정서를 모두 수용하고, 이에 대해 반응하고, 조절할 수 있는 능력이다. 정서적 상황에 개입, 지속, 초연할 수 있는 능력은 적절한 시기에 정서를 표현하거나 이를 차단하며, 그러한 정서가 자신에게 유익한지 또는 실용적인지를 숙고하여 정서를 표현하거나 차단하는 능력을 말한다. 정서를 반영적으로 평가하는 능력은 자신의 정서를 사회문화적인 기준으로 평가하고 자신의 정서가 타인에게 미치는 영향을 평가하는 능력이다. 자신과 타인의 정서 조절 능력은 사회문화적으로 수용되는 방식으로 자신의 정서를 조절하고 비효율적인 정서로 전환시키며 자신의 정서를 활용한 타인의 정서를 조절하는 능력을 말한다.

(3) 정서지능의 측정²²⁾

정서지능의 측정은 측정방법에 따라 수행 중심 평가와 자기보고식 평가로 나눌 수 있다. 수행 중심 평가는 실제로 정서를 처리하고 조절하는 능력이 있는지를 평가하기 위해 문제해결을 요구하는 상황에서 나타나는 능력이나 성취를 직접 측정하는 방법이며, 자기보고식 평가는 응답자가 자기 이해에 의존하여 자신의 행동에 대해 인식하고 평정을 내리는 방법이다.

가장 널리 사용되는 검사는 바르온의 EQ-i(Emotional Quotient Inventory)이다. EQ-i는 개인 내 지능, 대인 간 지능, 적응력, 스트레스 관리, 일반적 기분으로 구성된 5개의 상위요인과 15개의 하위척도로 구성되어 있다. EQ-i는 6~12세 아동용, 13~17세 청소년용, 17세 이상 성인용으로 구성되어 있으며 5단계 평정척도식으로 하위척도 각각에 대한 점수와 총점이 산출될 수 있도록 구성되어 있다.

22) G. Matthews외. 문용린외 공역(2010). **정서지능 그 오해와 진실**. 서울: 학지사. p.247-263.

EQ-i는 크고 다양한 표집 대상을 활용하여 검사의 신뢰도를 확보하려고 노력하였지만, 정서지능의 이론과 별개의 하위 척도로 구성되어 있고, EQ-i에 포함된 정서지능의 구성요소들이 새로운 개념이 아닌, 오랫동안 연구되어 온 심리 구인들을 체계나 원리 없이 모아놓은 것으로 보이며 성격의 개념과 다르지 않다는 비판을 받고 있다.²³⁾

또 다른 검사에는 정서능력검사지(Emotional Competency Inventory: ECI)가 있다. ECI는 자기인식, 자기관리, 사회적 인식, 사회적 기술 상위 4개의 요인과 하위 20개의 척도로 구성되어 있는데, 처음에 Hay/McBer사를 통해 발표한 보이애치스(R. Boyatzis)의 개발에는 골먼의 이론모형에 맞추어 25개의 영역으로 구성되었다가 2차 개정이 되면서 20개의 척도로 줄어들었다. ECI는 제 3자 평정방식의 평정척도로 정서지능을 인지적 능력으로 보려고 노력하고 있지만, EQ-i와 같이 성격이나 성향 등을 평정하고 있는 검사라는 비난을 피하지는 못했다.

국내의 표준화된 검사는 문용린이 제작한 정서지능검사를 들 수 있다. 문용린은 메이어와 샬로비의 정서지능 최근 모형인 4영역 모형에 한국인의 독특한 특성을 고려하여 감정이입이라는 영역을 첨부하였다. 정서인식 및 표현능력, 감정이입능력, 정서의 사고촉진능력, 정서지식의 활용능력, 정서조절능력의 5영역으로 측정되며, 5점 척도로 평가하는 성인용과 청소년용이 있다.

23) 문용린·강민수·최경아(2004). "EQ 생활태도검사의 타당화연구", 人間發達研究, Vol.11, No.3, p.6.

2. 음악적성²⁴⁾

(1) 음악적성의 정의와 특징

음악적성을 표현하는 용어는 음악성(Musicality), 음악적 능력(Musical Ability), 음악적 재능(Musical Talent), 음악적 자질(Musical Capacity), 음악적성 등 학자들마다 다양하다. 다만 학자들마다 공통적으로 음악적성이란 “어떤 사람이 음악을 배울 경우 얼마나 잘 배울 수 있는가 하는 잠재적인 가능성”이라 주장하고 있다.

음악은 눈으로 보이지 않는다. 음악을 표현 하는 것은 사람의 감정에서 나오는 것이다. 개인이 현 시점에서 어떻게 표현하는지의 여부가 그 사람의 음악적 능력이라고 이야기 할 수 있지만 그 사람 안에 얼마나 잠재적인 능력이 있는가도 음악성에서는 중요한 요소로 작용한다. 따라서 음악적성은 잠재적인 가능성을 배제하고는 이야기 할 수 없다. 여기서 잘 구분지어야 할 것은 ‘음악성취’와 ‘음악적성’의 차이점이다. 성취도는 음악을 배워야지만 나타날 수 있고, 측정되어질 수 있는 부분이지만 음악적성은 배우지 않은 사람도, 배운 사람도 누구나 다 측정되어질 수 있는 부분이다. 학자들이 구분 짓는 음악적성도 타고난 적성을 검사하는 시쇼어(C. E. Seachore)와 잠재된 능력을 측정하는 슌(M. Schoen), 룬딘(R. W. Lundin), 고든(Edwin E. Gordon)의 연구가 있다.

고든은 음악적성의 특징을 다음과 같이 여섯 가지로 이야기하고 있는데 첫째, 모든 사람은 정상인 이라면 누구나 어느 정도의 음악적성, 즉 음악을 배울 수 있는 능력을 타고난다고 이야기 한다. 둘째, 음악적성은 대부분이 평균 수준의 음악적성을 가지는 정상분포를 나타낸다. 셋째, 타고난 음악 적

24) 현경실(2004). **한국 음악적성 검사**. 서울: 학지사. p.21-38

성은 사람마다 각각 다르다. 넷째, 음악적성은 타고나는 것 이상을 환경적으로 영향을 받는다. 다섯째, 음악적성은 9세 이전에 형성된다. 마지막으로 음악적성과 지능지수는 서로 상관이 없다.

즉, 음악의 발달을 위해서는 9세 이전에 타고난 음악적성을 바탕으로, 좋은 환경과 좋은 교육을 통해 음악적성이 개발될 수 있다고 이야기 한다. 누구나 타고난 정도가 있기 때문에, 낮은 음악적성은 개발되지 못한 환경과 교육에 있다고 보는 것이다.

(2) 음악적성의 측정

음악적성을 측정하기 위해서는 보편적이고 근본적인 음악적성을 잴 수 있는 측정도구가 필요하다. 하지만 이것을 측정하기는 매우 어렵기 때문에 그 사람이 자라온 환경들을 이해하는 것이 필요하다. 특히 음악적성과 음악성취를 구분하여 측정하기가 쉽지 않다. 아무리 잘 만든 검사여도 음악성취의 요소를 전부 배재하였다고 보기는 힘들다.

1919년 시쇼어는 최초로 표준화된 음악적성검사 「시쇼어 음악재능 검사」(The Seashore Measures of Musical Talent)를 발간하였다. 시쇼어는 음악교육의 영향을 받기 전의 기초적 능력을 측정하려고 애를 쓰며, 일종의 청각 식별력(Aural Discrimination)검사를 통해 순수한 소리를 지각하는 것에 중점을 두었다. 음고(Pitch), 길이(Time), 강약(Loudness), 음색(Timbre)의 구별과 음정기억(Tonal Memory), 리듬 기억(Rhythm Memory)이 있다. 시쇼어의 이 검사는 최초로 청각 식별력으로 음악적 능력에 관한 방향을 제시했다는 데 의미가 있다.

윙은 1960년 음악지능검사 「음악지능검사」(The Standardized Test of

Musical Intelligence)라는 표준화된 음악적성검사를 발간하였다. 윙은 실제 피아노가 사용되고, 문항의 물음이 훨씬 더 음악적이라는 점이 시쇼어의 검사와 다른 점이다. 이 검사는 비 선호도 검사와 선호도 검사로 되어있고, 비 선호도 검사에는 음 기억, 음고 기억, 화음기억으로 구성되었고, 선호도 검사에는 리듬 선호, 화성 선호, 강도 선호, 악절 선호로 구성되어 있다. 윙의 음악적성검사는 시쇼어의 단순 소리 비교에서 벗어나 음악적 연관관계를 고려하였다는 장점이 있으나 음악적성이기 보다 음악 성취가 아니냐는 아쉬움을 남기고 있다.

벤틀리는 1966년 「음악적 능력검사」(The Measure of Musical Abilities)를 발표하였다. 이 검사는 음고 구별, 멜로디 기억력, 화음분석, 리듬기억 검사로 이루어져 있고, 내용은 시쇼어와 윙의 검사를 혼용하여서 사용하였다.

고든은 여러 가지 음악적성 검사를 발표하였는데, 첫 번째로 1965년 「음악적성 프로파일」(The Musical Aptitude Profile : MAP)이 만들어졌다. 기존의 검사와 차이점은 고든 자신이 모든 곡을 직접 작곡을 하여, 전문 음악인이 연주하여 녹음된 음원을 사용하였다. 음감, 리듬감, 음악적 감수성의 세 영역을 검사하는 검사와 하위 7가지 검사로 이루어져 있으며, 어느 것이 더 음악적으로 나은가라는 답을 하게 되어있는 것이 특징이다.

고든은 이후 1979년과 1982년, 1989년에 세단계로 구분되어진 음악 오디에이션 검사」를 개발하였다. 이 세 가지는, 오디에이션 기초검사(Primary Measures of Music Audiation; PMMA), 중급 오디에이션 검사(Intermediate Measures of Music Audiation; IMMA), 음악전공자를 위한 고급 오디에이션검사(Advanced Measures of Music Audiation; AMMA)로 나누어져 있으며, 실제 소리가 들리지 않더라도 그 음악을 상상하여 듣고

이해하고 얼마나 잘 나타내는지를 측정하였다.

우리나라에서는 2004년 현경실이 발표한 「한국음악적성검사」(Korean Music Aptitude Test: KMAP)가 있다. 이 검사는 서양의 표준화된 검사 중 고든의 MAP검사를 중심으로 우리나라 학생들에게 적용할 수 있도록 고안된 것이다. KMAP의 가장 큰 특징은 서양음악의 측정 뿐 아니라 한국음악의 음악적성까지 적용하여 측정할 수 있도록 개발되었다는 것이다.

3. 음악흥미

학습에서 학생들의 동기와 흥미의 유발은 가장 기초가 되는 것이다. 특히, 내면적인 느낌을 표현하는 음악의 경우는 다른 교과보다 흥미도가 더욱 중요한 역할을 한다. 흥미는 어떤 대상·활동·경험 등에 대해서 계속적으로 그것에 몰두하거나 아니면 그것을 그만두려고 하는 행동경향이다.²⁵⁾ 따라서 교사들은 학업적 효과를 위해 흥미를 유발하는 것에 많은 관심과 노력을 기울이게 된다. 진보주의 학자들은 ‘흥미에 의한 학습’을 중요하게 생각하며, 자신의 흥미에 따라서 스스로 자연스럽게 발달 할 수 있는 자유를 누려야 한다고 이야기 한다.

듀이(J. Dewey)는 흥미라는 개념을 통해서 학습자가 마음과 교과의 연속성을 부각시키게 된다고 이야기 한다.²⁶⁾ 흥미는 일시적으로 나타나는 반응이 아니라 한번의 관심을 통하여 지속적으로 나타나게 되는 반응인 것이다. 교육에서의 흥미는 학습자가 교과에 얼마나 마음을 쏟느냐로 받아들일

25) 서울대학교 교육연구소(1995). **교육학 용어사전**. 서울: 하우동설.

26) 박천환(2012). **듀이의 경험이론과 교육인식론**. 서울: 학지사. p.154.

수 있다.

음악흥미는 음악에 대한 관심과 더불어 음악활동에 참여 하고자 하는 태도와 음악을 옹호하려는 마음가짐, 애호심, 긍정적인 가치관 등을 포함하는 말로 음악에 관한 정의적인 측면을 모두 포괄하는 개념이다.²⁷⁾ 음악의 행동체계에는 흥미, 태도, 가치를 들 수 있는데 흥미는 음악에 만족을 얻어 그 활동을 좋아하게 되는 것이고, 태도는 음악에 대한 개인의 일관성 있는 감정적인 반응으로 경험이나 학습의 결과로 형성되는 것이며, 가치는 음악 활동이 가치 있다고 느끼고 음악적 가치의 상호관계를 알고 그 체계를 재구성하여 개인의 음악적 가치가 내면화 된 상태를 의미한다.

음악활동에 대한 흥미는 단순히 좋아하는 감정이나 선호도, 경향성 이상의 의미를 내포한다. 음악에 대한 흥미도가 높은 경우, 그렇지 않은 경우에 비해 향후 음악활동을 지속할 가능성이 크며, 성취수준도 높아질 뿐만 아니라 음악활동을 통해 부차적인 능력의 신장과도 직결된다. 따라서 음악흥미의 개념은 음악활동에 대한 선호 감정 및 평가적 특성, 경향, 음악활동에 대한 지속의지나 자신감까지도 아우른 총체적인 개념의 적용이 필요하다.

4. 선행연구

배성애(2000)는 “음악적성 및 음악흥미와 음악성취도 간의 관계-고등학교를 중심으로”에서 음악적성, 음악흥미 및 지능 등이 음악성취도에 얼마나 관련이 되는지의 상관관계를 밝혀 음악성취도를 높일 수 있는 새로운 음악 교수법을 찾고자 하였다. 또 개인의 음악적성과 성취도를 결정하는 개인의

27) 권덕원 외(2005). **개정판 음악교육의 기초**. 파주: 교육과학사. p.189-190.

심리적 특정 변수를 발견하여 학생에 대한 깊은 이해를 바탕으로 더욱 발전된 교수학습 지도방법을 제안하고자 하였다.

연구 대상은 고등학교 2학년 여학생으로 고든의 음악적성검사(AMMA), 질문지를 사용한 음악의 흥미도 조사, 가창성취도, 청음성취도, 종합지능검사를 통해 음악적성 및 음악흥미와 음악성취의 상관관계를 조사, 분석하였다.

분석결과 첫째, 음악적성과 음악성취도는 뚜렷한 상관관계를 나타냈으며 둘째, 음악흥미 또한 음악적성과 상관관계를 나타내었다. 셋째, 음악성취도에 영향을 미치는 심리적 특성 변수는 음악흥미, 적성, 지능의 순으로 나타났고 넷째, 지능과 음악성취도 간의 상관성은 유의미하지 않았으며 다섯째, 음악적성 및 음악흥미와 음악성취의 남녀 간 차이는 크게 나타나지 않았다. 연구자는 음악성취의 향상을 위해서 음악적성과 흥미를 고려한 체계적인 교육과정의 마련과 음악적성보다 상관성이 높게 나타났던 '음악적 흥미'를 개발할 수 있는 방안과 효과적인 음악성취도 검사도구의 개발을 제안하였다.

김향숙(2001)은 “음악적성 및 음악흥미와 정서지능간의 관련성 연구-중고생을 중심으로”에서 중고등학생의 음악적성과 음악흥미가 정서지능과 어떠한 관련성을 가지려는지 분석하고 정서지능에 영향을 주는 개인의 음악적 특성 변인이 무엇인지 밝히려고 하였다.

연구대상은 중학교, 고등학교 학생으로 고든의 음악적성검사(AMMA)와 배성애의 음악흥미검사, 쇼와 톱카라가 제작한 음악에 대한 태도를 재구성하여 음악적성검사, 음악흥미검사, 음악에 대한 태도를 조사하였고, 문용린이 개발한 정서지능검사를 통하여 정서지능을 측정하였다.

분석결과 첫째, 음악적성과 정서지능은 미미한 정적 상관관계를 나타냈다. 둘째, 음악흥미와 정서지능의 상관은 음악적성보다 높은 상관관계를 나

타냈다. 셋째, 각 변인별 음악정성, 음악흥미, 정서지능의 차이를 알아본 결과, 성별에 따라 음악적성, 음악흥미에서 차이가 나타났고, 학교급별 차이는 음악적성에서 나타났다. 연구자는 감수성이 예민하고 음악적 영향을 많이 받는 청소년기에는 음악에 대한 고정적인 잠재력보다는 감성적인 태도인 음악에 대한 흥미가 정서지능에 더 크게 영향을 미친다는 해석을 하며, 정서지능 향상을 목적으로 한 음악프로그램 개발의 필요성과 그 효과에 대한 가능성을 제시하였다.

이순기(2004)는 “다양한 음악활동이 아동의 정서지능에 미치는 효과-알프레드 피아노교본을 중심으로”에서 알프레드 피아노 교본을 활용한 다양한 음악활동이 아동의 정서지능과 정서지능 중 하위영역인 자기정서 인식 및 자기 정서 조절 능력, 자기 동기화 능력과 타인정서 인식 및 대인관계 능력 향상에 효과가 있는지 알아보려고 하였다.

연구대상은 울산광역시에 거주하는 초등학교 1학년생 40명(실험집단 20명, 통제집단 20명)으로 사전검사를 통하여 정서지능의 차이가 동질적인 것을 확인한 후, 실험집단을 대상으로 알프레드 피아노교본을 활용한 다양한 음악활동을 주 2회 12주간 총 24회에 걸쳐 실시하였으며, 통제집단에는 피아노 연습과 이론공부만 실시하였다. 사전검사와 사후검사는 대응표본 t검증을 하고, 실험집단과 통제집단의 차이는 독립표본 t검증을 하여 결과를 비교 분석하였다.

분석의 결과 첫째, 알프레드 피아노교본을 활용한 다양한 음악활동은 아동의 정서지능에서 실험집단과 통제집단간의 통계적으로 유의한 차이를 보여 효과가 있는 것으로 나타났다. 둘째, 알프레드 피아노교본을 활용한 다양한 음악활동들은 아동의 정서지능에 하위요인 중 자기정서 인식능력은 실험집단과 통제집단 간의 통계적으로 유의한 차이를 보여 효과가 있는 것으로

나타났다. 셋째, 알프레드 피아노교본을 활용한 다양한 음악활동들은 아동의 정서지능의 하위요인 중 타인정서 인식능력은 통계적인 차이가 있었고, 대인관계 기술능력에서 높았으나 실험집단과 통제집단에 통계적으로 유의한 차이를 보이지는 않았다. 연구자는 알프레드 피아노교본을 활용한 다양한 음악활동이 아동의 정서지능 개발에 긍정적인 영향을 주므로, 정서지능을 더욱 높일 수 있는 다양하고 체계적인 활동으로 프로그램이 연구될 수 있도록 노력과 관심을 기울여야 한다고 제언하였다.

박정신(2007)은 “음악적성 및 정서지능의 정의적 반응에 대한 상관관계-한국예술종합학교 음악원 예술실기 연수과정 7학년을 대상으로”에서 음악전공 학생들의 음악적성, 정서지능, 정의적 반응 사이의 상관관계를 분석하고 정의적 반응에 영향을 주는 음악적성 및 정서지능의 하위 요인을 추출하였으며, 이 연구를 통하여 음악전공 학생, 학부모, 교수들이 학생에 대한 이해 자료로 활용할 수 있도록 하여 향후 음악전공 학생들에 대한 교수법적 적용과 교수모형 개발을 위한 기초자료로 활용하고자 하였다.

연구대상은 한국예술종합학교 음악원 예비학교 예술실기 연수과정 7학년 학생을 대상으로 고든의 중급음악적성검사(IMMA)와 문용린의 정서지능 검사, 김향정의 정의적 반응 검사도구를 사용하여 빈도분석, 선형회귀분석, 상관분석, 요인분석을 실시하고, t검증과 문항내적 합치도를 산출하였다.

연구의 결과는 첫째, 음악적성 검사의 경우 음정점수는 음악적성 검사의 종합점수와 상호관련성이 없으며, 리듬감 점수가 높을수록 음악적성 검사의 종합점수가 높게 측정되어 리듬감과 음악적성은 아주 높은 정적 상관관계를 갖는다. 음악적성과 정서지능의 하위요소들과의 상호관련성은 없으며 정서지능의 경우 정서의 반영적 조절과 정서의 사고촉진에 한하여 확실한 상관관계를 가진다.

둘째, 음악적성 검사의 리듬감 점수와 음악교과 태도, 음악취향과는 확실한 상관관계를 가진다. 하지만 감정 민감성은 음악적성, 정의적 요인 모두와 상관관계를 보이지 않는다.

셋째, 정서의 반영조절은 정의적 반응과 높은 상관관계를 보이며 정서의 사고촉진은 음악교과 태도와 높은 상관관계를 보였다. 정서의 사고 촉진의 경우 음악취향과 높은 상관관계를 보였다. 그러나 정서의 인식과 표현의 경우 음악교과의 태도, 음악취향, 감정 민감성 중 어떤 것도 유의한 상관관계를 보이지 않았다.

넷째, 음악적성 중 리듬의 경우만 정의적 반응에 강력한 상관관계를 보이고 정서지능의 경우 정의적 반응에 대하여 통계적으로 유의한 상관관계를 갖지 않는다. 또 리듬의 경우만 정서지능의 정의적 반응에 강력한 상관관계를 보였다.

마지막으로 음악적성 검사의 동점자의 경우 각자의 정서지능, 정의적 반응에 개별적인 차이가 존재하며 개인의 내적 상태 혹은 개별적인 성향이 다른 것을 보여주었다.

연구자는 조금 더 많은 수의 음악전공 학생들과 비전공 학생들의 음악적성, 정서지능, 정의적 반응을 알아보고 차이점을 확인할 필요가 있으며, 교수법적 적용이나 프로그램 개발 연구 등에 반영될만한 요소가 있는지 알아볼 필요가 있다고 제안하였다.

왕수연(2009)은 “교회 음악활동이 청소년의 음악적성, 음악성취, 음악흥미에 미치는 영향 연구”에서 교회 음악활동이 청소년들에게 미치는 영향을 인지적, 정의적, 심동적 영역에 대해 고루 파악하여 비형식적인 경험을 통해서도 음악적 정서와 자질을 함양할 수 있음을 증명하려 하였다.

연구대상은 교회음악활동을 하는 청소년 집단과 그렇지 않은 집단을 대

상으로 연구자가 개발한 음악 흥미설문, 음악 성취검사를 하고 현경실의 한국음악적성검사(KMAT)로 음악적성을 측정하였다. 각각의 검사는 두 집단의 평균값을 비교하기 위하여 t검정을 실시하고, 흥미도, 성취도, 음악적성을 비교하기 위해 분산분석을 하였다.

연구의 결과는 첫째, 교회에서 음악활동을 한 청소년들 중 66.8%의 학생들은 교회음악 활동을 통하여 음악에 대한 관심이 증대되었고, 46.6%의 학생들은 학교에서의 음악수업에 도움을 받은 것으로 나타났다. 둘째, 교회음악활동을 하는 집단과 그렇지 않은 집단의 흥미도를 비교한 결과 흥미도의 하위영역인 참여도, 관심도, 태도 및 가치관, 자신감의 모든 영역에서 음악활동 집단이 더 높은 점수를 얻었다. 셋째, 교회음악활동을 하는 집단과 그렇지 않은 집단의 성취도를 비교한 결과 성취도 문항의 집단별 정답률에서 모든 문항의 정답률이 음악활동 집단이 더 높은 것으로 나타났다. 넷째, 교회음악활동을 하는 집단과 그렇지 않은 집단의 음악적성을 비교한 결과 리듬과 가락의 평균에서 모두 음악활동 집단이 높은 점수를 얻어 유의미한 차이를 보였다. 마지막으로 음악활동을 경험한 기간에 따른 흥미도, 성취도, 음악적성의 차이는 유의한 차이를 보였다. 연구자는 청소년들이 학교 내외에서 다양한 음악적 경험을 누릴 수 있도록 장려하며, 학생들이 음악에 대한 관심과 흥미를 증진시킬 수 있도록 학교 음악수업에서도 보다 창의적이고 역동적인 수업이 되도록 다양한 교수방법을 개발하고 적용하려는 노력이 필요하다고 제언하였다.

정서지능, 음악적성, 음악흥미의 상호 관련성에 관한 다양한 연구들이 많은 연구자들에 의해 연구되었고, 이미 그 관련성에 대해서도 많은 결과가 나타났다. 따라서 본 연구는 다른 연구들과의 차별성을 두기 위하여 음악활동경험에 따른 각각의 상관관계를 보고자 한다. 음악활동을 어느 곳으로 한

정것는 것이 아니라 정규교과를 제외한 모든 활동으로 두어 우리가 다양하게 체험할 수 있는 모든 활동들이 정서지능과 음악적성, 음악흥미에 어떠한 영향을 미치는지를 밝히는 것으로 다른 연구들과 차별화를 하고자한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구는 연구자가 경기도 A 초등학교에 재학 중인 6학년 4개 반 109명의 학생과 서울의 B 초등학교에 재학 중인 6학년 중 4개 반 97명에게 2013년 4월 9일~4월 29일까지 직접 방문하여 설문조사 및 지능정서검사, 음악적성검사, 음악흥미도 검사를 실시하였다. 총 206명의 응답자 중 미흡하게 대답한 18명의 자료를 뺀 188명의 자료를 분석하였다.

2. 측정도구

(1) 음악활동 측정도구

연구대상자들의 음악활동 기간 및 활동내용을 알아보기 위하여 설문지 조사를 하였다. 설문지는 장지혜²⁸⁾의 연구에 사용된 설문지를 참고하여, 음악 활동의 유·무, 활동 유형 및 기간, 활동에 관한 내용 등을 질문하였고, 설문지는 [부록-1]에 첨부하였다.

설문지에서 질문한 음악활동 경험의 종류는 어떤 경험을 하였는지를 확인하기 위한 것이므로 여러 가지 경험을 각각의 데이터로 처리하였고, 모든 활동경험 기간은 합하여 처리하였다. 따라서 활동기간의 합은 연구대상자의 나이를 초과하여 나타날 수도 있다. 또 다양한 활동 경험을 한 경우 현재 활동을 한 가지라도 하고 있다면 활동을 하고 있다고 처리를 하였다. 활동

28) 장지혜(2012). 교내외 음악 활동 경험이 음악교과의 성취도 및 흥미도에 미치는 영향 연구 - 중학생을 중심으로. 성신여자대학교 교육대학원.

을 하고 있는 이유와 그만 둔 이유는 한가지로 한정을 짓기에는 아쉬움이 있어서 중복응답을 허용하였다. 설문지 문항의 내용은 <표Ⅲ-1>과 같다.

<표Ⅲ-1> 음악활동 경험 설문지 문항 내용

경험이 있는 경우	음악활동 경험이 있는가?
	음악활동 경험의 장소는 어디인가?
	음악활동 경험의 기간은 얼마나 되는가?
	현재 활동을 하고 있는가?
	(활동을 한다면) 활동을 계속 하는 이유는 무엇인가?
	(활동을 안한다면) 활동을 그만 둔 이유는 무엇인가?
	기회가 된다면 활동을 경험하고 싶은가?
	(경험해 보고 싶다면) 그 이유는 무엇인가?
경험이 없는 경우	음악활동의 경험이 있는가?
	음악활동을 경험해보지 않은 이유는 무엇인가?
	기회가 된다면 활동을 경험하고 싶은가?
	(경험해 보고 싶다면) 그 이유는 무엇인가?

(2) 정서지능 측정도구

이 연구에서 정서지능을 알아보기 위한 정서지능검사는 문용린이 1997년 발표한 ‘정서지능검사’를 사용하였고 검사지는 [부록-2]에 첨부하였다. 정서지능검사는 서울대학교 교육연구소와 대교교육과학연구소가 공동으로 개발한 정서지능검사로 <표Ⅲ-2>와 같이 정서인식, 정서표현, 감정이입, 정서조절, 정서활용의 다섯 가지 하위영역으로 구분되어 있으며 총 47문항으로

구성되어있다.

<표Ⅲ-2> 정서지능 검사의 하위영역

정서지능영역	측정내용
정서인식	자신이 느끼는 감정과 타인의 감정을 빨리 인식하고 알아차리는 능력
정서표현	자신과 타인이 느끼는 감정이나 기분을 적절한 말로 표현하고, 상황에 맞는 행동이나 표정으로 나타낼 수 있는 능력
감정이입	타인이 느끼는 감정을 충분히 이해하여 타인의 감정을 자신의 것처럼 느낄 수 있는 능력
정서조절	자신과 타인의 정서를 효과적으로 조절하는 능력
정서활용	자신의 정서를 이용하여 생산적인 활동의 효과를 증진시킬 수 있는 능력

정서지능 척도의 문항 수는 정서인식능력 8개, 정서표현능력 7개, 감정이입능력 7개, 정서조절능력 15개, 정서활용능력 10개로 총 47문항으로 구성된다. 1번~5번·13번~15번 문항은 정서인식능력, 6번~12번 문항은 정서표현능력, 16번~30번 문항은 정서조절능력, 31번~37번 문항은 감정이입능력, 38번~47번 문항은 정서활용능력을 측정한다.

문용린이 제작한 정서지능 검사의 타당도는 요인분석을 사용하여 검증되었으며, PCA(Principal component Analysis)의 방식에 따랐으며, Equamax의 방식으로 회전한 값이다. 신뢰도는 정서인식능력 .7892, 정서표현능력 .6630, 감정이입능력 .6858, 정서조절능력 .7993, 정서활용능력 .5948이다.

평가방법은 질문지를 이용해 학생 스스로가 자기 평가를 하도록 하는 자기보고식의 검사이다. 원래 5단계로 나누어 선택하도록 되어있으나 학생들의 나이를 고려하고, 조금 더 분명한 표현을 위하여 3단계만 제시하였다. 항상 그렇다 2점, 가끔 그런 편이다 1점, 전혀 그렇지 않다 0점으로 채점하는 37문항과 두 가지 문항 중 한 가지를 선택하는 10문항으로 총 47문항의 총점은 94점이다.

(3) 음악적성 측정도구

이 연구에서는 학생들의 음악적성을 측정하기 위해 현경실의 ‘한국 음악 적성 검사(KMAT)’를 사용하였다. 이 도구는 우리나라 학생들을 위해 개발된 것으로 서양음악 뿐 아니라 한국음악의 적성도 진단하는 목적으로 개발되었다.

음악을 배운 경험과 관계없이 음악을 측정할 수 있도록 듣기검사로 이루어져 있어 노래나 기악 능력 및 기보나 독보능력, IQ나 학습능력과 무관하게 측정할 수 있으며, 개인 및 그룹으로 실시하여 짧은 시간에 적성을 측정할 수 있는 장점이 있다.

KMAT는 리듬과 가락의 2가지 하위검사가 각각 30문항씩 총 60문항으로 이루어져 있다. 평가자는 녹음된 음원을 듣고 한 쌍으로 이루어진 리듬이나 가락을 듣고 같음 혹은 다름 중에서 선택하여 대답하게 되어있다. 리듬검사는 박자와 한국의 장단의 개념이 포함되어 있고, 각 문항에 예비박을 두고 악센트를 넣어 그 특징을 살렸다. 가락검사에는 서양음악의 조와 한국음악의 오음음계를 사용하였고 리듬의 요소가 배제된 똑같은 길이의 5개음으로 올라가는 패턴과 내려가는 패턴을 제시한다. KMAT의 자세한 구성요소는 <표Ⅲ-3>에 제시하였다. 60문항의 검사시간은 약 22분이 소요된다.

KMAT의 신뢰도는 리듬 .86, 가락 .79이다. 원점수는 리듬점수, 가락점수, 종합점수로 구분 할 수 있으며 이들을 각각 백분위점수, 표준점수로 환산해서 더 정확한 해석을 할 수 있다.

<표Ⅲ-3> KMAP 문항의 구성

구 분		문 항 수	정 답 수		
			같 음	다 름	
리 듬	박자				
	서양 음악	3/4	6	3	3
		4/4	8	3	5
		6/8	6	2	4
국악	12/8	10	5	5	
가 락	서양음악	22	9	13	
	국악	8	4	4	
합 계		60	26	34	

(4) 음악흥미도 측정도구

이 연구의 음악흥미 검사는 김향숙 연구의 흥미도 측정도구를 사용하여 측정하였고 [부록-3]에 첨부하였다. 음악흥미 검사는 음악의 정의적 영역을 평가한 것으로 음악 수업과 음악 활동에 관한 태도, 흥미, 가치관을 자기보고식 질문지를 사용하여 학생들의 내면적 행동 특성을 측정하였다. 평가방법은 질문지를 이용해 학생 스스로가 자기 평가를 3단계 평정 척도형으로 실시하였다.

김향숙의 연구에서 사용한 음악흥미 검사 도구는 배성애가 제작한 음악

흥미 검사와 쇼와 톱카라(Shaw & Tomcala, 1976)가 제작한 음악에 대한 척도를 기초로 하는 것을 재구성 한 것이다. 이 검사의 신뢰도는 Alpha 계수가 .8933으로 비교적 높은 신뢰도를 나타내었다.

음악흥미 검사의 구성을 살펴보면 총 20문항으로 구성되어 있고, 음악흥미도가 11문항, 태도와 적성에 관한문항이 4문항, 음악에 대한 가치부여 문항이 5문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 <표Ⅲ-4>와 같다. 각 항목별로 자기 평가보고식의 점수를 매기게 되어있는데, 전혀 그렇지 않다 0점, 보통이다 1점, 매우 그렇다 2점으로 점수화하여 채점하였다.

<표Ⅲ-4> 음악흥미 검사지의 항목별 문항번호

문항내용	문항번호	문항수
음악흥미도	1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 19, 20	11
음악적성과 태도	3, 4, 13, 18	4
음악에 대한 가치 부여	10, 14, 15, 16, 17	5

3. 연구 분석 방법

본 연구에서는 음악활동의 경험과 정서지능, 음악적성, 음악흥미간의 상관관계를 분석하기 위하여 수집된 자료를 SPSS win 18.0을 이용하여 문항에 따라 표준점수, 평균, 표준편차, 빈도분석, 상관분석을 실시하였다.

IV. 결과 및 해석

1. 음악활동 경험의 해석

<표IV-1> 활동의 경험 유무의 빈도

	빈 도(명)	퍼센트(%)
있 다	169	89.9%
없 다	19	10.1%
합 계	188	100%

총 188명의 응답자 중 음악활동을 경험해 본 학생은 169명으로 89.9%가 음악활동의 경험이 있다고 응답했다. 활동의 경험이 없는 학생도 19명으로 10.1%의 비율을 나타냈다.

(1) 음악활동을 경험한 학생의 설문 해석

<표IV-2> 활동 기간에 따른 빈도

기 간	빈도(명)	퍼센트(%)
없 음	19	10.1%
1개월 초과 ~ 1년	35	18.6%
1년 초과 ~ 3년	52	27.7%
3년 초과 ~ 6년	56	29.8%
6년 초과 ~ 9년	21	11.2%
9년 초과	5	2.7%
합 계	188	100%

전체 연구대상자의 활동기간을 평균을 낸 결과 활동기간은 3년 3개월로 나타났다. 활동기간에 따라 나눈 결과 3년~6년을 배운 경우가 56명으로 가장 많은 비율을 차지했고, 그 뒤로 1년~3년을 배운 경우가 52명으로 나타났다. 9년을 초과하여 배운 경우도 5명으로 나타났다. 가장 오랜 기간을 배운 경우는 15년으로 초등학교 6학년 나이임을 감안할 때 상당히 오랜 기간 배운 것으로 나타났다.

<표Ⅳ-3> 활동장소에 따른 빈도

활동장소	빈도(명)	퍼센트(%)	케이스퍼센트(%)
계발활동	51	15.6%	30.2%
방과후활동	50	15.3%	29.6%
레슨	51	15.6%	30.2%
학원	120	36.8%	71.0%
문화센터	14	4.3%	8.3%
종교	25	7.7%	14.8%
그룹	15	4.6%	8.9%
합 계	326	100%	193.0%

188명중 음악활동을 해본 169명 중 가장 많은 활동경험을 한 곳은 학원이라고 응답했다. 그 다음으로는 계발활동과 레슨이 같은 비율을 차지했다. 가장 적은 곳은 문화센터로 14명의 학생이 응답했다. 학교에서 활동할 수 있는 방과 후 활동과 계발활동이 점차 확대되면서 많은 학생들이 학교에서 활동경험이 많이 증가하였으나 아직은 학원이 많은 비율을 차지했다.

<표Ⅳ-4> 활동악기에 따른 빈도

활동악기	빈도(명)	퍼센트(%)	케이스퍼센트(%)
피아노	138	44.8%	81.7%
바이올린	44	14.3%	26.0%
플룻	20	6.5%	11.8%
첼로	2	0.6%	1.2%
기타	28	9.1%	16.6%
노래	21	6.8%	12.4%
오카리나	7	2.3%	4.1%
하모니카	8	2.6%	4.7%
가야금	12	3.9%	7.1%
그 외	28	9.1%	16.6%
합 계	308	100%	182.2%

가장 많이 배운 악기는 피아노로 138명이 배운적이 있다고 대답하였다. 그 다음은 바이올린으로 44명이었고, 기타가 28명으로 그 뒤를 이었다. 그 외의 응답으로는 클라리넷, 드럼, 리코더, 단소 등이 있었다.

<표Ⅳ-5> 악기 개수에 따른 빈도

악기개수	빈도(명)	퍼센트(%)
0	19	10.1%
1	79	42.0%
2	59	31.4%
3	19	10.1%
4	8	4.3%
5	4	2.1%
합 계	188	100%

악기 종류를 가장 많이 배운 학생은 5개를 배운 4명의 학생이었고, 1개를 배운 경우가 42%로 가장 많았다. 5개를 배운 학생들의 악기를 살펴보면 공통된 악기가 피아노와 바이올린, 플루트가 있었고 그 외에 기타, 하모니카, 첼로, 드럼 등이 있었다.

<표IV-6> 현재 활동하고 있는 학생빈도

	빈도(명)	퍼센트(%)
활동하고 있다	76	45.0%
활동하지 않는다	93	55.0%
합 계	169	100%

음악활동을 해본 학생들 중 현재도 활동을 하고 있는 학생의 수는 76명으로 채 50%가 되지 않았다. 응답자들이 6학년임을 고려해 볼 때, 고학년이 될 수록 음악활동이 줄어든다는 것을 알 수 있었다.

<표IV-7> 현재 활동을 하고 있는 이유

활동이유	응답		케이스퍼센트(%)
	빈도(명)	퍼센트(%)	
부모님의 의견을 따라서	21	13.6%	25.9%
학교 음악 성적에 도움이 되어서	5	3.2%	6.2%
하다보니 흥미를 느껴서	48	31.2%	59.3%
인격형성, 정서에 도움이 되어서	6	3.9%	7.4%
진공을 하기 위해서	7	4.5%	8.6%
남들이 하니까	2	1.3%	2.5%
스트레스 해소를 위해서	17	11.0%	21.0%
취미나 특기가 필요할 것 같아서	43	27.9%	53.1%
선생님이 좋아서	2	1.3%	2.5%
기타	3	1.9%	3.7%
합 계	154	100%	190.2%

설문지 5번 문항 현재 배우고 싶은 학생들에게 아직 배우는 이유에 대해서 묻은 결과 <표IV-7>과 같이 설문지 응답의 3번 ‘배우다 보니 흥미를 느껴서’가 가장 많은 학생들이 응답을 하였다. 그 다음으로는 ‘취미나 특기가 필요할 것 같아서’가 43명으로 많았고, ‘부모님 의견에 따라서’도 21명으로 많은 학생이 응답을 하였다.

<표IV-8> 그만 둔 이유

그만 둔 이유	응답		케이스퍼센트(%)
	빈도(명)	퍼센트(%)	
부모님의 반대	4	2.9%	4.5%
시간적 여유가 부족해서	51	37.5%	57.3%
흥미를 느끼지 못해서	25	18.4%	28.1%
비용의 부담으로 인해서	2	1.5%	2.2%
적성에 맞지 않아서	19	14.0%	21.3%
전공을 하지 않을 것이라서	7	5.1%	7.9%
어려워서	9	6.6%	10.1%
연습을 해야 해서	3	2.2%	3.4%
혼자서도 어느 정도 할 수 있어서	6	4.4%	6.7%
기타	10	7.4%	11.2%
합 계	136	100%	152.7%

설문지 문항 1-6의 ‘현재 그만 둔 이유’에 대해서는 51명이 시간적인 여유가 부족한 것을 이유로 들었다. 2-3번째 이유로 ‘흥미를 느끼지 못해서’와 ‘적성에 맞지 않아서’가 나온 것을 보아 음악활동을 즐겁기 보다는 어렵게 느낀다는 것을 알 수 있었다.

<표IV-9> 기회가 있을 때 활동을 하고 싶은 학생 빈도

	빈도(명)	퍼센트(%)
활동 하고 싶다	138	82.1%
활동하고 싶지 않다	30	17.9%
합 계	168	100%

‘기회가 된다면 음악활동을 하고 싶은가’라는 질문에는 82.1%를 차지하는 138명이 활동을 하고 싶다고 응답했다. 그 이유에 대해서는 <표IV-10>과 같이 좋아하는 곡을 연주해보고 싶은 이유가 가장 많았다.

<표IV-10> 악기 배우고 싶은 이유

배우고 싶은 이유	응답		케이스 퍼센트
	빈도(명)	퍼센트	
재미있어서	83	31.3%	60.1%
스트레스가 해소가 되어서	33	12.5%	23.9%
음악 관련 분야로 진로를 결정해서	6	2.3%	4.3%
선생님이 좋아서	5	1.9%	3.6%
취미나 여가활동이 하나쯤은 필요할 것 같아서	62	23.4%	44.9%
내가 좋아하는 곡을 연주해보고 싶어서	73	27.5%	52.9%
기타	3	1.1%	2.2%
합 계	265	100%	191.9%

(2) 음악활동을 하지 않은 학생의 설문 해석

음악활동을 하지 않은 학생들은 188명 중 총 19명으로 그중 남자가 17명으로 여학생보다 상당히 많았다. 설문지 part. 2의 음악활동을 하지 않은 학생들의 설문지 2-1번 질문 음악활동을 하지 않은 이유에 대해서는 <표IV-11>과 같이 응답하였다. 가장 많은 응답을 한 이유는 ‘시간적 여유가 부족해서’와 ‘흥미를 느끼지 못해서’이다. 반면 ‘부모님의 반대’나 ‘연습을 해야 할 것 같아서’에 대한 응답은 한 명도 없었다.

‘기회가 된다면 활동을 하고 싶은가’에 대한 질문에는 <표IV-12>와 같이 비슷한 비율의 응답이 나왔다. 활동을 해본 학생들과 숫자에서 많이 차이가 나지만 82.1%가 활동을 하고 싶다고 대답한 비율에 비하면 많은 차이가 있음을 알 수 있었다.

<표IV-11> 활동하지 않은 이유 빈도

활동하지 않은 이유	응답		케이스 퍼센트(%)
	빈도(명)	퍼센트(%)	
부모님의 반대	0	0.0%	0.0%
시간적 여유가 부족해서	8	22.9%	42.1%
흥미를 느끼지 못해서	8	22.9%	42.1%
비용의 부담으로 인해서	1	2.9%	5.3%
적성에 맞지 않아서	5	14.3%	26.3%
전공을 하지 않을 것이라서	5	14.3%	26.3%
어려울 것 같아서	4	11.4%	21.1%
연습을 해야 해서	0	0.0%	0.0%
학교 음악 수업만으로 충분해서	2	5.7%	10.5%
기 타	2	5.7%	10.5%
합 계	35	100%	184.2%

<표Ⅳ-12> 기회가 있을 때 활동을 하고 싶은 학생 빈도
(활동경험이 없는 학생)

	빈도(명)	퍼센트(%)
활동 하고 싶다	9	47.4%
활동하고 싶지 않다	10	52.6%
합 계	19	100%

활동을 하고 싶은 이유는 ‘좋아하는 곡을 연주해 보고 싶어서’가 가장 많은 응답을 했으며 ‘선생님이 좋아서’나 ‘음악분야로 진로를 결정해서’는 한 명도 응답하지 않았다.

<표Ⅳ-13> 활동을 하고 싶은 이유 (활동 경험이 없는 학생)

활동하고 싶은 이유	빈도(명)	퍼센트(%)
재미있어서	1	11.1%
스트레스가 해소가 되어서	1	11.1%
음악관련 분야로 진로를 결정해서	0	0.0%
선생님이 좋아서	0	0.0%
취미나 여가활동이 하나쯤은 필요할 것 같아서	3	33.3%
내가 좋아하는 곡을 연주해보고 싶어서	4	44.4%
합 계	9	100%

2. 정서지능의 해석

정서지능의 하위요소 정서인식, 정서표현, 감정이입, 정서조절, 정서활용의 다섯 가지 영역과 총 점수를 합산한 것을 통계를 낸 결과는 <표IV-14>와 같다.

<표IV-14> 정서지능의 통계

영역	빈도(명)	최소값	최대값	평균	표준편차
정서인식	188	6	16	13.58	2.21
정서표현	188	3	14	9.77	2.18
감정이입	188	2	14	8.16	2.58
정서조절	188	3	28	20.03	5.31
정서활용	188	3	6	4.73	0.98
정서합계	188	29	76	56.27	9.46

정서인식 8개문항의 평균은 13.58점, 정서표현 7개 문항의 평균은 9.77점, 감정이입 7개문항의 평균은 8.16점, 정서조절 15개 문항의 평균은 20.03, 정서활용 10문항의 평균은 4.73점, 전체 평균은 56.27점으로 나타났다.

<표IV-15> 정서지능의 상관관계

		활동 기간	인식	표현	이입	조절	활용	합계
활동 기간	Pearson 상관계수	1	.02	.16(*)	.20(**)	.10	.13	.19(**)
	유의확률(양쪽)	.	.80	.03	.01	.16	.07	.01
	N	188	188	188	188	188	188	188

* 상관계수는 0.05 수준(양쪽)에서 유의합니다.

** 상관계수는 0.01 수준(양쪽)에서 유의합니다.

음악활동 경험과 정서지능의 각 하위영역별 상관관계는 <표IV-15>에서 처럼 정서표현영역, 감정이입영역, 합계에서 가설이 성립되지만, 감정이입의 영역에서만 .20($p<0.01$)으로 아주 작은 상관관계를 나타냈다. 감정이입은 타인이 느끼는 감정을 충분히 이해하여 타인의 감정을 자신의 것처럼 느낄 수 있는 능력으로 이 결과는 음악활동을 통해 타인의 감정을 이해하는 능력이 서로 상관관계가 있음을 나타내고 있다. 나머지 영역은 정서표현영역은 .16($p<0.05$), 종합적으로는 .19($p<0.01$)로 상관관계가 있다고 보기에는 조금 낮은 수치를 보였다. 정서인식영역과 정서조절영역, 정서활용영역은 서로 유의미한 상관관계가 없는 것으로 나타났다.

3. 음악적성의 해석

음악적성검사를 리듬과 가락 그리고 합계로 통계 낸 결과 <표IV-16>처럼 리듬은 평균 25.65점, 가락은 25.49점, 합계 51.14점으로 나타났다. 표준편차는 리듬이 3.59점, 가락이 3.68점, 합계가 5.99점으로 나타났다.

<표IV-16> 음악적성의 통계

	빈도	최소값	최대값	평균	표준편차
리듬	188	11	30	25.65	3.59
가락	188	13	30	25.49	3.68
합계	188	30	60	51.14	5.99

음악 적성을 음악활동의 경험과 상관관계를 측정 한 결과 <표IV-17>과 같이 가락 .27($p<0.01$), 합계 .24($p<0.01$)로 낮은 수치이긴 하지만 음악활동이 많을수록 서로 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 리듬영역은 유의확률이 .08로 상관관계가 있다는 가설이 성립하지 않는 것으로 나타났고 상관계수도 .13로 상관관계가 있다고 보기에는 의미가 있지 않았다.

<표IV-17> 음악적성의 상관계수

		활동기간	리듬	가락	합계
활동기간	Pearson 상관계수	1	.13	.27(**)	.24(**)
	유의확률(양쪽)	.	.08	.00	.00
	N	188	188	188	188

** 상관계수는 0.01 수준(양쪽)에서 유의합니다.

4. 음악흥미의 해석

음악흥미를 측정한 결과를 통계 낸 결과 <표IV-18>처럼 평균은 21.35, 표준편차는 9.155로 나타났다.

<표IV-18> 음악흥미의 통계

영역	빈도(명)	최소값	최대값	평균	표준편차
음악흥미	188	0	40	21.35	9.16

음악흥미의 경우 유의확률 .00으로 가설이 검증되었고, 상관계수도 .42로 비교적 높은 상관관계를 보였다. 이는 음악활동 경험이 많을수록 음악흥미에 영향을 미치는 것으로 해석할 수 있다.

<표IV-19> 음악흥미의 상관계수

		활동기간	음악흥미
활동기간	Pearson 상관계수	1	.42(**)
	유의확률(양쪽)	.	.00
	N	188	188

** 상관계수는 0.01 수준(양쪽)에서 유의합니다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 음악활동 경험이 정서지능, 음악적성, 음악흥미도 향상에 미치는 영향을 살펴보는 것에 목적을 둔다.

‘음악활동 경험이 정서지능, 음악적성, 음악흥미도와 상관관계가 있는가’를 연구문제로 설정하고, 초등학교 6학년 2개교 8개 반 188명의 학생을 대상으로 설문조사 및 문용린의 정서지능검사, 현경실의 한국음악적성검사(KMAT), 음악흥미도를 연구도구로 사용하여 연구하였다.

지금까지 연구한 결과를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 음악활동 경험과 정서지능의 상관관계를 측정한 결과 감정이입영역이 $r=.20$ ($p<0.01$)으로 상관관계를 나타낸 것을 제외하고 정서표현영역 $r=.16$ ($p<0.05$), 정서지능의 합계 $r=.19$ ($p<0.01$)로 낮은 상관관계를 보임으로써, 정서인식영역과 정서조절영역, 정서활용영역은 유의한 상관관계를 보이지 않았다. 결과에서 확인된 것처럼 음악활동 경험과 감정이입은 유의한 상관관계를 가지고 있다. 감정이입은 타인이 느끼는 감정을 충분히 이해하여 타인의 감정을 자신의 것처럼 느낄 수 있는 능력을 의미하는데, 이는 음악활동 시 음악에 내재된 감정을 표현함으로써 자신과 타인의 감정을 모두 이해할 수 있는 능력이 자연스럽게 길러질 수 있음을 보여준다.

둘째, 음악활동 경험과 음악적성의 상관관계를 측정한 결과 가락 $r=.27$ ($p<0.01$), 합계 $r=.24$ ($p<0.01$)로 낮지만 서로 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 리듬영역은 유의확률이 .08로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 가락에서만 유의미한 상관관계가 나온 것은 국내교육이 상대적으로 리듬보다는 가락에 초점을 맞추고 있기 때문이 아닌가 추정해본다. 가락과 리듬의 균형 있는 계발을 도모하는 교과과정 수립이 필요한 시점이라고 판단된다.

셋째, 음악활동 경험과 음악 흥미도의 상관관계를 측정된 결과 $r=.42$ ($p<0.01$)의 상관관계를 보였다. 상관관계를 영역별로 모두 비교해본 결과 음악활동 경험과 가장 큰 상관관계를 보이는 것은 음악 흥미였다. 또 설문조사 결과 ‘기회가 된다면 음악활동을 하고 싶은가’라는 질문에 음악활동 경험이 있는 학생들의 경우 89.9%가 하고 싶다고 응답했지만, 음악활동 경험이 없는 학생들의 경우 47.3%만 하고 싶다고 응답하는 것을 보아, 활동경험이 있는 학생들이 배우고자 하는 욕구가 더 큰 것을 볼 수 있었다.

흥미는 경험에서 오는 행동경향이다. 어떤 행동을 계속하고 싶다고 느끼는 것은 그 행동에 대한 경험이 있어서 가능한 이야기이다. 설문에서 경험이 있는 학생들이 월등하게 음악활동을 하고 싶다고 응답한 것처럼 흥미를 느끼는 것에 가장 중요한 것은 경험의 여부이다. 하지만 그 경험이 얼마나 유쾌했는가, 즐거웠는가가 흥미를 지속하는데 가장 큰 도움이 된다. 음악을 즐겁게 즐기기 위해서는 학생들의 흥미를 고려한 더욱 다양한 교육의 개발이 필요할 것으로 보여진다.

본 연구에서 음악활동 경험과 정서지능, 음악적성, 음악흥미의 상관관계를 알아본 결과를 통해 후속연구에 대한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 음악활동 경험은 학생들의 기억에 의존하였고, 여러 가지를 동시에 경험했을 경우의 기간을 모두 합산하였기 때문에 정확한 데이터로 연구를 한다면 더 의미 있는 결과를 보일 것으로 예상된다.

둘째, 음악활동 경험과 정서지능의 상관관계를 측정함에 있어서 여러 명의 학생을 대상으로 하는 연구보다 소수 학생에 대한 추적연구를 통하여 상관관계 변화과정을 살펴본다면 보다 유의한 결과가 나올 것이다.

셋째, 음악적성의 경우 연구대상자의 집중력에 따라서 점수가 달라지는 것을 볼 수 있었다. 단체로 측정할 경우 집중할 수 있는 분위기를 만들어

주는 것이 좀 더 정확한 적성을 측정할 수 있을 것으로 예상된다.

넷째, 본 연구는 2개의 학교를 통하여 연구를 한 결과이므로 결과의 한계점이 있을 수 있다. 좀 더 다양한 곳의 학생들을 대상으로 도시와 비도시 간의 비교연구나 학년별의 비교연구가 이루어진다면 좀 더 의미 있는 결과를 알 수 있을 것으로 예상된다.

참 고 문 헌

- 단행본 -

- 권덕원 · 석문주 · 최은식(2012). **음악교육철학**. 파주: 교육과학사.
- 권덕원 · 석문주 · 최은식 · 함희주(2005). **개정판 음악교육의 기초**. 파주: 교육과학사.
- 김종환(2004). **음악교육론 - 음악교육사상과 원리의 이해**. 서울: 교육과학사.
- 민경훈 외(2010). **음악교육학 총론**. 서울: 학지사.
- 박유미(2004). **음악 심리학의 이해**. 서울: 음악춘추사.
- 박천환(2012). **듀이의 경험이론과 교육인식론**. 서울: 학지사.
- 서울대학교 교육연구소(1995). **교육학 용어사전**. 서울: 하우동설.
- 이홍수(1991). **음악교육의 현대적 접근**. 서울: 세광음악출판사.
- 이홍수 · 임미경 · 방금주 · 김미숙 · 장기범(1992). **현대의 음악교육**. 서울: 세광음악출판사.
- 임미경 · 현경실 · 조순이 · 김용희 · 이에스더(2010). **달크로즈, 코다이, 오르프, 고든, 포팔적 음악성 음악교수법**. 서울: 학지사.
- 현경실(2004). **한국 음악적성 검사**. 서울: 학지사.
- Ciarrochi, J. · Forgas, J. P. · Mayer, J. D. 박재현 · 장승민 · 권성우 공역(2005). **정서지능**. 서울: 시그마프레스
- EBS <엄마도 모르는 우리 아이의 정서지능>제작팀 황준성 · 홍주영(2012). **아이의 정서지능**. 서울: 지식채널.
- Goleman, D. 한창호 역(2008). **EQ 감성지능**. 서울: 웅진씽크빅.
- Hallam, Susan. 고선미 역(2011). **음악교육 심리학**. 서울: (주)시그마프레스.

- Matthews, G. · Zeidner, M. · Roberts, R. D. 문용린 · 곽윤정 · 강민수 · 최경아 공역(2010). **정서지능 그 오해와 진실**. 서울: 학지사.
- Radocy, Rudolf E. · Boyle, J. David. 최병철 · 방금주 역(2001). **음악심리학**. 서울: 학지사.
- Said, E. 박홍규 · 최유준 역(2008). **에드워드 사이드의 음악은 사회적이다**. 서울: 이다미디어.
- Szönyi, Erzsébet. 조흥기(1994). **코다이 음악교수법**. 서울: 도서출판 다라.

- 학술지 -

- 문용린(1998). “정서지능연구의 현재와 미래”, **한국아동학회**, 1998년도 추계 학술대회. p.1-16.
- 문용린 · 강민수 · 최경아(2004). “EQ 생활태도검사의 타당화 연구”, **人間發達研究**, Vol.11 No.3, p.1-16.
- 최영경(2008). 유아 음악극 활동이 유아의 음악적 흥미와 태도에 미치는 영향에 관한 연구. **유아교육학 논집**, 12(4), p.89-109.

- 학위논문 -

- 고혜숙(2004). **초등학교에서의 정서지능 신장 방안 연구**. 서울교육대학교 교육대학원.
- 김향숙(2001). **음악적성 및 음악흥미와 정서지능과의 관련성 연구 - 중고생을 중심으로**. 숙명여자대학교 음악치료대학원.
- 박정신(2008). **음악적성 및 정서지능의 정의적 반응에 대한 상관관계 : 한국 예술종합학교 음악원 예술실기 연수과정 7학년을 대상**

으로. 이화여자대학교 교육대학원.

백민재(2005). **중학생의 음악흥미와 음악 성취도 연구**. 동아대학교 교육대학원.

서경민(2010). **정서지능 구인에 영향을 주는 음악활동 분석**. 부산교육대학교 교육대학원.

왕수연(2009). **교회 음악활동이 청소년의 음악적성, 음악성취, 음악흥미도에 미치는 영향**. 성신여자대학교 교육대학원.

임주완(2009). **음악적성과 정서지능 및 정의적 반응의 관계에 대한 연구 : 고등학교 1, 2학년 남학생을 대상으로**. 명지대학교 교육대학원.

장지혜(2012). **교내·외 음악 활동 경험이 음악교과의 성취도 및 흥미도에 미치는 영향 - 중학교 1학년을 대상으로**. 성신여자대학교 교육대학원.

태진미(2011). **영재의 유,아동기 음악경험 및 음악 흥미도와 창의성의 관계**. 중앙대학교 교육대학원.

ABSTRACT

A Study of Musical activity's impact on Emotional Intelligence, Music Aptitude, and Music Interest.

Lee Sera

Department of Music Education
Graduate School of Education
Sungshin Women's University

This research has been conducted to find out the correlation between musical activity and each of Emotional intelligence; Music aptitude; Music interest. Also the research was intended to observe how influential is musical activity to school students especially on their emotional intelligence, music aptitude, and music interest. Study was deployed on 6th grade students to take surveys.

Hypothesis states 'whether musical activity and each of emotional intelligence; music aptitude; music interest have correlation' and took survey on 188 students from 8 classes of 2 schools. By means of four different types of tools research resources was gathered. A survey

questionnaires, Moon yong rin's Emotional intelligence test, Hyun kyoun sil's KMAT and Music interest test.

The result shows as below.

Firstly, the correlation between musical activity and emotional intelligence resulted rather disapproving. Measurement of .20 ($p < 0.01$) on empathy supports the hypothesis, although other than this category showed rather low figure. For example, empathy expression resulted .16 ($p < 0.05$), aggregated result of emotional intelligence showed .19 ($p < 0.01$). Thus all of emotional awareness, emotional regulation, emotional application showed no mutual relation with musical activity.

Secondly, study between musical activity and music aptitude fragmentally correlating; in tune .27 ($p < 0.01$), and aggregated result .24 ($p < 0.01$) although the value is not high. Besides, rhythm showed p-value of .078 which proves to have no relations.

Thirdly, musical activity and music interest appeared to have strong correlation by having .42 ($p < 0.01$). For that reason, deep dived into several parts within the category, and realized that musical activity influences the most on students' music interest. Likewise the survey result showed 89.9% of students said they would pursue musical activity if get opportunities. However from the group of students who have no prior experience of musical activity, only 47.3% of students answered that they would enjoy musical activity. This is evidential that students who have been engaged to musical activity have more interest on music.

This study made an effort to show some level of correlation between musical activity and each of emotional intelligence; music aptitude; music interest. And to build on the outcome of this research here I propose a follow up study which would expect rather remarkable result to be shown with more details; duration, extensiveness on musical activities took by the students.

※ 음악 활동 경험이 있는 학생의 설문지 (Part 1)

(1-1~1-4번 문항) 다음 활동 중 해당사항이 있는 곳에 모두 표시를 해 주세요.

1-1 학교계발활동

활동	해당되는 곳에 ○표 하세요	악기이름을 구체적으로 적으세요 예) 바이올린, 피아노, 기타 등	활동했던 기간을 구체적으로 적으세요 예) 6개월, 1년 등	현재도 활동하고 있나요? (예, 아니오)
학교 계발 활동	관현악반 ()			
	합창반 ()			
	밴드반 ()			
	음악감상 ()			
	그 외 ()			

1-2 학교 방과 후 활동

활동	해당되는 곳에 ○표 하세요	활동했던 기간을 구체적으로 적으세요 예) 6개월, 1년 등	현재도 배우고 있나요? (예, 아니오)
학교 방과 후 활동	바이올린반 ()		
	첼로반 ()		
	플룻반 ()		
	피아노반 ()		
	기타반 ()		
	오카리나반 ()		
	하모니카반 ()		
	가야금반 ()		
	기타반 ()		
그 외 ()			

1-3 개인교습 및 학원

활동	해당되는 곳에 O표 하세요	악기이름을 구체적으로 적으세요 (예) 바이올린, 피아노, 기타 등	활동했던 기간을 구체적으로 적으세요 (예) 6개월, 1년 등	현재도 활동하고 있나요? (예, 아니오)
개인 교습 및 학원	개인교습 ()			
	음악학원 ()			
	문화센터 ()			
	그룹지도 ()			
	그 외 ()			

1-4 종교활동

활동	해당되는 곳에 O표 하세요	악기이름을 구체적으로 적으세요 (예) 바이올린, 피아노, 기타 등	활동했던 기간을 구체적으로 적으세요 (예) 6개월, 1년 등	현재도 활동하고 있나요? (예, 아니오)
종교 활동 (교회, 성당, 절 등)	성가대 ()			
	찬양팀 ()			
	건반악기반주 ()			
	드럼 ()			
	전자기타 ()			
	오케스트라()			
	그 외 ()			

1-5 현재도 계속 음악 활동을 유지 하거나 악기를 배우고 있는 이유는 무엇입니까?
(복수응답 가능)

- ① 부모님의 의견을 따라서 ② 학교 음악 성적에 도움이 되어서
- ③ 하다보니 흥미를 느껴서 ④ 인격형성, 정서에 도움이 되어서

※ 음악 활동 경험이 없는 학생의 설문지 (Part 2)

2-1 학교 수업 외에 음악활동을 하지 않는 이유는 무엇입니까?
(복수응답가능)

- ① 부모님의 반대
- ② 시간적 여유가 부족해서
- ③ 흥미를 느끼지 못해서
- ④ 비용의 부담으로 인해서
- ⑤ 적성에 맞지 않아서
- ⑥ 전공을 하지 않을 것이라서
- ⑦ 어려울 것 같아서
- ⑧ 연습을 해야해서
- ⑨ 학교 음악 수업만으로 충분해서
- ⑩ 기타 ()

2-2 기회가 된다면 음악활동이나 악기를 배우고 싶습니까?

예 () 아니오 ()

* 예라고 대답한 이유는 무엇입니까?

- ① 재미있어서
- ② 스트레스가 해소가 되어서
- ③ 음악 관련 분야로 진로를 결정해서
- ④ 선생님이 좋아서
- ⑤ 취미나 여가활동이 하나쯤은 필요할 것 같아서
- ⑥ 내가 좋아하는 곡을 연주해보고 싶어서
- ⑦ 기타 ()

[부록 2]

정 서 지 능 검 사

초등학교 6학년 반 번

이름:

성별: 남 · 여

본 검사는 정서 지능을 측정하기 위해서 개발된 검사입니다.

시험이 아니므로 전혀 긴장할 필요가 없습니다.

이 검사의 결과는 다른 목적으로는 사용되지 않을 것이니

가능한 솔직하게 대답하여 주십시오.

검사에 협조해주셔서 감사합니다.

성신여대 교육대학원

이 세 라

● 다음 중 자신과 더 가깝다고 생각하는 것이 V표 해주세요.

번호	지 능 검 사 문 항	항상 그렇 다	가끔 그런 편이다	전혀 그렇지 않다
1	나는 내 기분이나 감정이 어떤지 정확하게 알 수 있다.			
2	나는 내가 화가 났는지, 짜증이 났는지 잘 구별할 수 있다.			
3	나는 내가 슬픈지, 부끄러운지 잘 구별할 수 있다.			
4	나는 내가 싫증이 났는지, 불안한지 잘 구별할 수 있다.			
5	나는 내가 마음이 뿌듯한지, 신나는지 잘 구별할 수 있다.			
6	나는 얼굴 표정만 보고도 그 사람이 화가 났는지 알 수 있다.			
7	나는 선생님의 표정만 보아도, 선생님의 기분이 어떤지 알 수 있다.			
8	나는 목소리나 말투만 들어도 그 사람의 기분이 좋은지 나쁜지 알 수 있다.			
9	나는 동생이나 동네 꼬마가 귀여워도, 안아 주거나 쓰다듬어 주지 못한 적이 있다.			
10	평소에 마음에 드는 친구에게 반갑게 인사하고 싶지만, 그렇게 하지 못한 적이 있다.			
11	나는 엄마에게 내 마음을 전하고 싶지만, 그렇게 하지 못한 적이 있다.			
12	내 짝이 상을 받거나 칭찬을 받아서 좋아하는 것을 보고, 나는 속으로 축하해 주고 싶지만 그렇게 하지 못한 적이 있다.			
13	내 친구에게 슬픈 일이 생겼을 때, 나는 속으로 그 친구를 위로해 주고 싶지만 그렇게 하지 못한 적이 있다.			
14	나에게 어려운 일이 생겨서 내 친구가 도와주었을 때, 나는 속으로는 고맙다고 말하고 싶지만 그렇게 하지 못한 적이 있다.			
15	길에서 평소에 좋아하는 선생님을 보았을 때, 나는 속으로는 달려가서 인사를 하고 싶지만 그렇게 하지 못한 적이 있다.			

16	나는 우울할 때 즐거웠던 기억을 떠올려 보려고 노력한다.			
17	나는 평소에 기분을 좋게 가지려고 애쓰는 편이다.			
18	나는 괴로울 때에도 모든 일이 잘 될 것이라고 생각한다.			
19	나는 기분 나쁜 일은 빨리 잊으려고 애쓰는 편이다.			
20	나는 화가 나면 화를 가라앉히려려고 노력한다.			
21	나는 행복한 순간의 느낌을 오래 간직하려고 노력한다.			
22	나는 일이 잘 안되어도 실망하지 않으려고 애쓴다.			
23	나는 우울한 기분이 들 때, 즐거워질 수 있는 나만의 방법을 사용한다.			
24	다른 사람들에게 좋은 인상을 주기 위해서 나는 옷차림을 단정하게 하려고 애쓴다.			
25	짜의 기분이 안 좋아 보일 때, 나는 조심스럽게 행동한다.			
26	다른 사람에게 좋은 인상을 주기 위해 나는 늘 웃으려고 노력한다.			
27	어머니(아버지)께서 화가 나셨을 때, 나는 잘못하는 일이 없도록 조심한다.			
28	선생님께서 좋아하시도록 나는 얌전하고 똑똑하게 행동한다.			
29	친구가 슬퍼 보일 때, 나는 기분을 좋게 해주려고 노력한다.			
30	동생(친구)가 울 때 나는 동생(친구)의 기분을 바꾸어 주려고 노력한다.			
31	나는 친구도 없이 외톨이로 혼자 다니는 아이를 보면 불쌍하게 느껴진다.			
32	나는 몸이 약한 친구를 보면 불쌍하고 걱정이 된다.			
33	친구가 선생님께 칭찬을 받고 좋아하면, 나도 기분이 좋아진다.			
34	엄마나 친구의 기분이 나쁘면, 나도 기분이 안 좋아진다.			
35	친구가 별을 받는 것을 보면, 나도 야단맞은 것 같이 기분이 나빠진다.			
36	울면서 학교에 가는 아이를 보면, 나도 기분이 안 좋			

	아진다.			
37	나는 육교나 지하철에서 구걸하는 사람을 보면 마음이 아프고 불쌍하다.			

38. 내가 열심히 한 숙제가 없어져서 속상할 때, 나는 _____.

- 속상하지만 빨리 잊고, 숙제를 다시 시작할 수 있다.
- 잃어버린 숙제가 자꾸 생각나서 다시 하기 싫어진다.

39. 시험공부를 해야 하는데 어머니 친구 분들이 집에서 큰 소리로 이야기하고 계실 때, 나는 _____.

- 시끄러워도 할 수 있는 공부를 해야겠다고 생각한다.
- 어머니 친구들 때문에 시험을 망칠 것 같아서 짜증이 난다.

40. 나에게 화를 내거나 괴롭히는 친구들에게, 나는 _____.

- 더 친절하게 대해 주는 편이다.
- 똑같이 화를 내거나 괴롭힌다.

41. 어머니께서 야단을 치실 경우, 나는 _____.

- 어머니께 감사한 마음이 든다
- 어머니가 미워지고 짜증이 난다.

42. 친구와 내가 똑같이 잘못했는데도 선생님이 나만 야단치실 때, 나는 _____.

- 나도 잘못했으므로 선생님의 야단을 기꺼이 받아들인다.
- 나만 야단치시는 선생님이 밉고 화가 난다.

43. 시험을 망쳐서 기분이 나쁠 때, 나는 _____.

- 오늘 시험은 빨리 잊고 내일 볼 시험공부에 집중할 수 있다.
- 오늘 본 시험이 자꾸 떠올라서 공부가 잘 안된다.

44. 내가 싫어하는 친구와 짝이 되면, 나는 _____.

- 그 친구의 좋은 점을 찾아보려고 노력한다.
- 그 친구와는 놀지 않고 다른 친구와 친하게 지낸다.

45. 나에 대해 나쁜 이야기(욕이나 험담)을 하는 사람이 있어서 기분이 나쁠 때,
나는 _____.

- 기분을 바꿀 수 있는 다른 생각을 하려고 노력한다.
- 그 사람을 찾아가서 화를 내거나 따진다.

46. 악기나 운동을 배우는데 잘 되지 않아서 화가 날 때,
나는 _____.

- 잘 하는 내 모습을 상상하면서 화를 참고 더 열심히 연습한다.
- 내게 맞지 않는 것은 빨리 그만 두는 것이 좋다고 생각한다.

47. 내일이 시험인데 너무 덥고 졸려서 짜증이 날 때,
나는 _____.

- 열심히 공부하는 친구들을 생각하면서 더 열심히 공부한다.
- 지금 공부해도 잘 안 될 것으로 그냥 쉬거나 잠을 잔다.

[부록 3]

-음악흥미검사-

*자신의 음악에 대한 행동, 생각에 가장 가까운 번호에 v표 하세요.

번호	음악흥미 검사문항	전혀 그렇지 않다	보통이다	매우 그렇다
1	나는 음악시간이 기다려진다			
2	나는 언제나 음악 듣기를 좋아한다			
3	나는 음악적 재능이 있다고 생각한다			
4	특별활동이나 방과 후 교육활동에서 음악활동을 선택하고 싶다.			
5	음악 이론에 대해 잘 알고 싶다.			
6	음악 시간에 선생님의 지시를 잘 따르고 집중한다			
7	나는 친구하고 노래를 부르거나 악기연주하기를 좋아한다.			
8	음악활동에 자발적으로 참여하고 그 시간이 즐겁다.			
9	어떤 노래는 즐거운 일들을 기억나게 해준다.			
10	기분이 우울할 때 음악을 듣거나 노래를 부르면 기분이 좋아진다.			
11	다른 친구가 연주 할 때 주의 깊게 들어주고 칭찬 또는 평가를 해준다.			
12	기회가 되면 악기 또는 노래 레슨을 받고 싶다.			
13	신나는 음악을 들으면 춤추고 싶다.			
14	음악 연주가 또는 작곡가에 대해 관심을 갖고 책이나 음악잡지를 읽은 적이 있다.			

15	기회가 있으면 음악회에 자주 간다.			
16	내가 좋아하는 음악의 CD나 MP3 파일을 갖고 싶다.			
17	노래를 만들어 부르거나 가사를 바꾸어 부르기를 좋아한다.			
18	장래에 음악과 관련된 직업을 갖고 싶다.			
19	음악 공부를 열심히 하면 교양인으로서의 자질을 충분히 갖게 된다고 생각한다.			
20	음악은 교육과정에서 꼭 필요하고 매우 중요한 교과라고 생각한다.			