

배 지 희 교수지도

석사학위 청구논문

종일제 프로그램 운영형태에 따른
유아의 정서지능 및 유아교육기관 적응

2006

성신여자대학교 대학원

유아교육학과

김 은 혜

종일제 프로그램 운영형태에 따른
유아의 정서지능 및 유아교육기관 적응

배 지 희 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함.

2005년 11월

성신여자대학교 대학원

유아교육학과

김 은 혜

논문 개요

본 연구는 종일제 프로그램 운영형태에 따라 유아의 정서지능 및 유아 교육기관 적응에 어떠한 차이가 있는지 알아보고, 이에 대한 교사의 인식을 분석해 봄으로써 효율적인 종일제 프로그램 운영을 위한 시사점을 제공하는데 그 목적이 있다.

이와 같은 연구목적에 따라 설정된 연구문제는 다음과 같다.

1. 종일제 프로그램 운영형태에 따라 유아의 정서지능에는 차이가 있는가?
2. 종일제 프로그램 운영형태에 따라 유아의 유아교육기관 적응에는 차이가 있는가?
3. 종일제 프로그램 운영형태에 따른 유아의 정서지능 및 유아교육기관 적응에 관한 교사의 인식은 어떠한가?

본 연구는 서울시에 소재한 독립된 종일제 어린이집 1곳, 오후 재편성 종일제 어린이집 2곳의 만 4, 5세 유아 57명과 4명의 교사를 대상으로 하였다. 교사에게 유아의 정서지능과 유아교육기관 적응 검사지를 2005년 6월 27일에 배부한 뒤 1주일 후에 회수를 하고, 2005년 7월 4일부터 8월 12일까지 6주에 걸쳐 교사와의 면접을 실시하였다.

연구도구는 유아의 정서지능을 측정하기 위하여 Salovey와 Mayer(1996)가 제시한 정서지능의 개념모형을 토대로 이병래(1997)가 수정하고 보완한 ‘유아용 정서지능 검사지’를 본 연구에 맞게 수정·보완하여 사용하였다. 또한 유아교육기관 적응을 측정하기 위하여 Jeswuan와 Luster, Kostelnik(1993)이 개발하고 김혜수(1995)가 변안한 PAQ와 원영미(1990)의 도구를 재구성하여 사용하였다.

검사에서 수집된 자료는 SAS를 이용하여 종일제 프로그램의 운영형태에 따라 유아들의 정서지능과 유아교육기관 적응에 차이가 있는지 알아보고자 *t*-검증을 하였고, 면접과정에서 나타난 교사의 견해는 질적으로 분석하였다.

본 연구에서 설정된 연구문제에 따른 결과는 다음과 같다.

첫째, 종일제 프로그램의 운영형태에 따른 유아의 정서지능을 알아본 결과 오후 재편성 종일제 프로그램 집단이 독립된 종일제 프로그램 집단에 비해 더 높은 점수를 얻었으며, 이는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 이를 정서지능의 하위 요인별로 살펴보면 자기인식, 자기조절, 타인인식은 집단 간에 유의미한 차이를 보인 반면, 타인조절 및 대인관계에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

둘째, 종일제 프로그램의 운영형태에 따른 유아의 유아교육기관에서의 적응에 대해서 알아본 결과 독립된 종일제 프로그램 집단이 오후 재편성 종일제 프로그램 집단에 비해 더 높은 점수를 얻었으며, 이는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 이를 유아교육기관 적응의 하위 요인별로 살펴보면 긍정적 사고, 또래간의 적응, 교실일과에 대한 적응은 집단 간에 유의미한 차이를 보인 반면, 친사회적 행동 및 자아감은 유의미한 차이를 보이지

않았다.

셋째, 종일제 프로그램 운영형태와 유아의 정서지능과의 관계에 대해 교사와의 면접을 실시한 결과 교사들은 종일제 프로그램을 운영하는 방법이 유아의 정서지능에 영향을 미친다고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 특히 오후 재편성 종일제 프로그램을 경험하는 유아들은 오전과 오후에 다른 또래 집단과 상호작용을 하기 때문에 보다 다양한 놀이친구를 만날 수 있고, 많은 갈등상황에서 다양한 감정과 사고력을 경험하며, 폭넓은 유아모델을 경험하면서 상대방을 배려할 줄 아는 이타심이 증진되므로 독립된 종일반 유아들에 비해 더 높은 정서지능을 지닌 것으로 지각하고 있었다. 또한 교사들은 종일제 프로그램 운영형태가 유아교육기관 적응에도 영향을 미친다고 응답하면서 독립된 종일제 프로그램 집단의 유아들이 소속감과 친밀감이 강하고, 하루의 일과를 잘 파악하여 여유롭고 안정된 종일반 생활을 하기 때문에 유아교육기관에 적응을 더 잘하는 것으로 인식하고 있었다.

목 차

논문개요

I. 서 론	1
1. 연구의 목적 및 필요성	1
2. 연구 문제	5
3. 용어의 정의	6
4. 연구의 제한점	7
II. 이론적 배경	8
1. 종일제 프로그램의 특성	8
1) 종일제 프로그램의 개념 및 유형	8
2) 종일제 프로그램의 효과	12
2. 유아기 정서지능의 특성	16
1) 정서지능의 개념 및 요소	16
2) 유아기 정서지능의 중요성	20
3. 유아교육기관 적용	22
4. 선행연구	24
III. 연구 방법	27
1. 연구대상	27
2. 연구도구	30
3. 연구절차	33
4. 자료처리	35

IV. 결과 및 해석	36
1. 종일제 프로그램 운영형태에 따른 정서지능	36
2. 종일제 프로그램 운영형태에 따른 유아교육기관 적응	38
3. 종일제 프로그램 운영형태에 따른 유아의 정서지능 및 유아교육기관 적응에 관한 교사의 인식	40
V. 논의 및 결론	51
1. 논의	51
2. 결론 및 제언	54

참고문헌

ABSTRACT

부록

표 목차

<표 1> Salovey와 Mayer(1990)의 정서지능 초기모형	17
<표 2> Goleman(1995)의 정서지능 모형	18
<표 3> Salovey와 Mayer(1990)의 정서지능 수정모형	19
<표 4> 연구대상 어린이집의 일반적 배경	28
<표 5> 연구대상 유아의 일반적 특성	29
<표 6> 연구대상 어린이집의 오후 일과	29
<표 7> 유아용 정서지능 검사지의 문항 및 내적일치도	30
<표 8> 유아교육기관 적응 측정도구의 문항 및 내적일치도	32
<표 9> 종일제 프로그램 운영형태에 따른 정서지능 차이 검증	36
<표 10> 종일제 프로그램 운영형태에 따른 정서지능 하위요인 차이 검증	37
<표 11> 종일제 프로그램 운영형태에 따른 유아교육기관 적응 차이 검증	38
<표 12> 종일제 프로그램 운영형태에 따른 유아교육기관 적응 하위요인 차이 검증 ..	39

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근에는 유아기 교육의 중요성이 강조되면서 유아교육을 경험하는 대상의 연령이 하향화되고, 핵가족화 및 여성취업률의 증가로 종일제 프로그램에 대한 요구가 증가하고 있다. 이러한 요구에 따라 종일제 프로그램을 실시하는 국·공·사립 유치원은 1993년에 1,022개원이었던 것이 현재 2005년에는 7,435개원으로 늘어났으며(교육부, 2005), 기본적으로 1일 12시간의 종일제 프로그램 실시를 원칙으로 하는 보육시설도 전국에 1,900여개에 불과했던 1990년과는 달리 현재 25,319개원으로 증설하였다(여성가족부, 2005). 더욱이 심각한 사회문제로 논란이 되고 있는 저 출산 현상으로 인하여 자녀양육에 대한 사회적 책임이 더욱 강조됨에 따라 사회적 지원체계로서의 종일제 프로그램의 필요성이 급격하게 증가하고 있는 실정이다.

현재 우리나라에서 운영되고 있는 종일제 프로그램은 운영형태에 따라 독립된 종일제 프로그램과 오후 재편성 종일제 프로그램으로 구분된다. 정미라, 홍용희, 엄정애, 이순영(2000)은 종일제 프로그램을 실시하는 우리나라 전국 유치원 937개소를 대상으로 종일제 프로그램의 운영형태를 조사한 결과, 오후에 모여 학급을 재편성하는 경우(63.3%)가 독립된 학급으로 구성되어 어지는 경우(36.7%)보다 많은 것으로 나타났다. 또한 전국적으로 공립유치원의 종일반을 담당하는 198명의 교사를 대상으로 종일제 프로그램 현황을 살펴본 결과 79.3%가 오후 재편성 종일제 프로그램을 운영하고 있었으며(김현희, 2003), 서울에 소재한 유치원의 원장, 원감, 교사를 대상으로 알아본

종일제 운영 실태 조사결과, 95.6%가 오후 재편성 종일제 프로그램을 실시하는 것으로 나타났다(이문옥, 2004). 그리고 전국 100개소의 유치원을 대상으로 종일제 프로그램의 운영현황을 연구한 결과에 의하면 제주도를 제외한 전 지역에서 종일제 프로그램을 실시하고 있었으며, 91.7%가 오후 재편성 종일제 프로그램을 운영하는 반면, 독립된 종일제 프로그램은 8.3%에 불과했다(조화연, 2004).

이처럼 최근 우리나라의 많은 유아교육기관에서는 독립된 종일제 프로그램보다는 오후 재편성 종일제 프로그램을 운영하는 경향이 있다. 이는 별도의 독립된 종일제 학급을 편성하기에는 원아수가 모자라고, 기관의 재정이 충분치 못하며, 시설이나 설비 면에서 겪는 운영상의 어려움 때문인 것으로 보여 진다.

그러나 이영자(1995)는 유아들이 오전 활동에서 느낀 피곤함을 고려할 수 있고, 오전·오후 활동경험을 연계한 교육과정의 계획과 운영이 가능하므로 독립된 학급으로 종일제 프로그램을 운영하는 것이 바람직하다고 밝히고 있다. 또한 독립된 종일제 프로그램을 경험하는 유아들은 오후 재편성 종일제 프로그램을 경험하는 유아들에 비해 놀이행동이나 교사 혹은 유아와의 상호작용에서 보다 안정적이며 긍정적인 경험을 하는 것으로 나타난 연구 결과도 있다(고지민, 2003). 여명선(2005)은 보다 체계적이고 일관적인 교육을 실시할 수 있고 교사에게 책임감을 부여할 수 있으므로 종일제 프로그램은 독립된 학급으로 운영하는 것이 더 효과적이라고 언급하였다. 또한 정혜순(2005)에 의하면 독립된 종일제 프로그램이 오전부터 오후까지 별도의 교사가 맡아 담당하므로 일관성 있는 교육은 물론, 오전과 오후에 교실을 옮기거나 이동하는 일이 없으므로 유아에게 안정감을 줄 수 있는 보다 바람직한 형태의 종일제 프로그램이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 현재 우리나라 유아교육기관에서는 오후 재편성 종일제 프로그램이 많이 이루어지고 있으나, 독립된 종일제 프로그램

으로 운영하는 것이 더 바람직하다는 연구 결과들이 제시되고 있다. 이에 앞으로는 종일제 프로그램의 질을 향상시키기 위해서 독립된 종일제 프로그램과 오후 재편성 종일제 프로그램이 유아에게 미치는 효과를 비교하는 연구가 필요한 시점이라고 여겨진다.

종일제 프로그램의 가장 큰 문제점 중 하나는 유아가 장시간 가정과의 격리로 인해서 불안정한 정서를 경험하는 것이다. 이순영(1997)은 종일반 유아들이 하루 종일 기관에서 지내기 때문에 지치고 힘들어하며, 스트레스가 많음을 지적하면서 유아의 정서적·신체적 건강상의 문제가 교사들이 지적한 어려움 중의 하나라고 제시하였다. 또한 종일제 프로그램을 경험하는 유아들은 부모와 오랜 시간 동안 격리되어 늦게 까지 유치원에 남아 있어야 하므로 엄마를 기다리는 동안 심리적으로 불안해하는 모습을 종종 볼 수 있게 된다고 지적하였다(배지희, 이봉선, 탁옥경, 2004). 이러한 연구 결과는 주지희(1996)가 종일제를 경험하는 유아들은 장시간 가정에서의 격리에 따른 유아의 정서적 건강에 부정적인 영향이 가장 큰 단점이라고 밝힌 것과 동일한 맥락이라고 볼 수 있다. 박경자(1991) 또한 하루 일과 내에서 부모와 격리되는 시간의 길이가 유아의 사회 정서적 발달에 영향을 미친다고 보고 하면서 종일제 프로그램을 경험한 유아들이 더 공격적이고 또래를 거부하여 놀이집단에서 배제했으며, 배회/방관자적 행동의 놀이형태가 유의하게 더 많이 나타났다고 하였다. 또한 어린이집의 종일반 유아가 유치원의 반일반 유아에 비해 높은 스트레스 행동을 보였으며(김희형, 2002), 종일반에 다니는 유아가 반일반에 다니는 유아보다 스트레스 전체 행동이 높게 나왔다고 제시함으로써 종일반은 유아의 정서발달에 부정적이라고 밝힌 연구도 있다(오경미, 2002).

더욱이 유아의 정서지능은 유아들이 하루 대부분의 시간을 보내는 유아 교육기관에서의 적응 과정과도 밀접한 관련이 있다. 이선정(2003)은 정서지능과 유아교육기관 적응은 높은 상관성이 있으며, 특히 적응행동의 하위영역

인 친사회적 행동이 정서지능의 모든 하위영역과 높은 상관이라고 밝혔다. 또한 윤지영(2001)도 정서지능과 적응행동은 정적상관을 나타냈으며, 특히 정서지능이 높을수록 유아교육기관에서의 적응도 잘 하는 것으로 보고한 바 있으며, 박정미(2000)는 정서지능과 유치원 적응은 대부분 유의한 상관을 보였으며, 특히 타인조절 능력이 유치원 적응의 친사회성, 긍정적 정서, 또래간의 적응에서 상당히 높은 상관에 있는 것으로 나타났다고 하였다.

이처럼 최근에는 종일제 프로그램이 매우 절실한 실정임에도 불구하고, 종일제 프로그램에 참여함으로 인해서 경험하게 될 수도 있는 유아의 불안정한 정서와 유아교육기관에서의 부적응 행동에 대한 우려의 목소리가 높아지고 있다. 따라서 유아의 정서지능은 물론 유아교육기관 적응에 긍정적인 효과를 미칠 수 있는 종일제 프로그램의 운영형태에 대한 연구가 더욱 시급하다고 본다.

종일제 프로그램에 대한 지속적인 관심 가운데 종일제 프로그램과 관련된 연구들이 활발히 이루어지고는 있으나, 종일제 프로그램 운영의 실태나 현황을 알아보거나(구정주, 2001; 김현희, 2003; 박세진, 2003; 조화연, 2004), 종일제 프로그램 운영에 대한 교사 및 부모의 요구와 인식(김남희, 2003; 김민화, 2004; 안성실, 2002; 전진옥, 2003; 최미숙, 2005)을 살펴보는 연구에 치중되는 경향이 있으며, 종일제 운영의 방향을 모색한 연구는 아직 미흡한 실정이다(여명선, 2005; 이윤경, 1995; 정혜순, 2005). 나아가 종일제 프로그램의 운영형태에 따른 연구는 반일제와 종일제를 비교하는 연구(고선희, 2005; 윤선주, 1991)가 주를 이루며, 독립된 종일제 프로그램과 오후 재편성 종일제 프로그램을 비교한 연구는 독립된 종일제 프로그램과 오후 재편성 종일제 프로그램의 운영 실체를 비교한 것과(이영자, 신은수, 1996), 종일반 학급편성방법에 따라 유아의 놀이행동과 상호작용을 관찰한 연구(고지민, 2003), 그리고 김혜진(2005)이 오후 재편성 종일제 프로그램을 담당하는 교사의 직무스트레스를 연구한 것 외에는 거의 이루어지고 있지 않은 실정이다.

다.

따라서 본 연구에서는 종일제 프로그램의 운영형태인 독립된 종일제 프로그램과 오후 재편성 종일제 프로그램에 따른 유아의 정서지능과 유아교육기관 적응의 차이를 분석해 봄으로써 최근 확산되고 있는 종일제 프로그램의 효율적인 운영을 위한 시사점을 제공하고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구에서는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

- 1) 종일제 프로그램 운영형태에 따라 유아의 정서지능에는 차이가 있는가?
- 2) 종일제 프로그램 운영형태에 따라 유아의 유아교육기관 적응에는 차이가 있는가?
- 3) 종일제 프로그램 운영형태에 따른 유아의 정서지능 및 유아교육기관 적응에 관한 교사의 인식은 어떠한가?

3. 용어의 정의

1) 독립된 종일제 프로그램

종일반 학급을 별도로 구성하여 오전 등원 시간부터 오후 귀가 시간까지 동일한 유아들을 대상으로 1일 8시간 이상을 운영하는 종일제 프로그램 형태를 의미한다.

2) 오후 재편성 종일제 프로그램

오전에는 각자의 반일반에서 지내다가 오후에는 종일반을 원하는 유아들을 대상으로 구성된 학급에서 1일 8시간 이상을 운영하는 종일제 프로그램 형태를 의미한다.

3) 정서지능

정서지능은 유아가 자신의 정서를 인식하여 표현할 줄 알고, 상황에 따라 적절하게 자신의 정서를 조절할 수 있으며, 감정이입을 통하여 타인의 정서를 인식할 줄 알고, 정서를 적절히 활용하여 대인관계를 이끌어나가는 능력을 의미한다.

4) 유아교육기관 적응

유아교육기관 적응은 유아들이 유아교육기관에서 경험하는 집단생활에서 조화를 이루어가는 것으로 친사회적인 행동, 긍정적 정서, 자아감, 또래와 하루의 일과를 이해하는 능력을 의미한다.

4. 연구의 제한점

본 연구가 지니는 제한점은 다음과 같다.

첫째, 연구대상의 인구학적 배경 및 어린이집의 환경은 유사하지만, 개별 유아나 학급 특성과 관련된 모든 변인을 통제하기에는 한계가 있다.

둘째, 본 연구에서는 유아의 정서지능과 유아교육기관 적응을 측정하기 위하여 유아교육기관에서 유아와 가장 많은 시간을 함께 지내는 담임교사에게 도구를 사용하여 평정하도록 하였으므로 직접 유아들을 대상으로 정서지능과 유아교육기관 적응을 측정하는 것과 차이가 있을 수 있다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 종일제 프로그램의 특성

1) 종일제 프로그램의 개념 및 유형

오늘날 유아기 자녀를 둔 기혼여성의 취업률이 증가하고, 교육 대상의 연령이 하향화되며, 유아기 교육의 중요성이 강조되면서 종일제 프로그램에 대한 관심이 나날이 높아지고 있다.

종일제 프로그램이란 유아를 종일동안 가정 이외의 장소에서 교육하거나 보호하는 서비스를 총체적으로 일컫는 것으로 반일제 프로그램 이상의 교육 활동과 다양한 서비스를 제공하며 직장을 가진 어머니들의 사회적·교육적 욕구를 충족시키고, 현대 유아들의 교육적 욕구를 채워줄 수 있는 프로그램이다(한국유아교육학회, 2000). 종일제 프로그램을 통하여 발달적·종합적·질적 탁아에 기초한 사회, 건강, 영양이 포함된 종합적인 보호의 기능과 더불어 전인적인 교육의 기능을 통합한 포괄적 교육의 기회가 제공되고 있다(교육부, 1993). 종일제 프로그램은 유아들의 연령 및 발달 수준과 개별적 특성을 토대로 확장된 교육 경험을 제공하는 교육적 욕구와 부모들의 사회적 욕구를 충족시키기 위한 것으로 볼 수 있다.

현재 우리나라 유아교육기관에서 운영되고 있는 종일제 프로그램은 크게 연령과 프로그램 운영형태에 따라 구분된다.

첫째, 종일제 프로그램은 연령별 집단 구성에 따라 동일연령집단구성과 혼합연령집단구성으로 분류할 수 있다. 동일연령집단구성은 같은 연령의 유

아는 경험 및 발달수준이 거의 비슷하다는 전제 하에 유아를 연령별로 구분하여 교육하는 방법으로 3세, 4세, 5세 학급으로 각각 운영할 수 있다. 동일연령으로 학급을 구성하면 유아들 간의 요구 및 발달수준이 유사하여 일과를 계획하거나 환경을 구성하는데 용이하며, 또래간의 활발한 상호작용을 기대할 수 있다고 하였다. 그러나 또래간의 경쟁심으로 인해 다툼이나 분쟁들이 빈번하게 발생하며, 동일연령이라도 유아발달에 따른 개인차에 대한 배려가 어렵다는 견해도 있다(정미라, 홍용희, 엄정애, 이순영, 2004).

반면, 여러 연령의 유아들을 혼합하여 3·4세 혼합연령학급, 4·5세 혼합연령학급, 3·4·5세 혼합연령학급으로 구분하여 운영할 수 있다(교육부, 2000; 이순영, 1997). 혼합연령 학급에서는 나이가 어린 유아들이 형이나 언니의 행동을 보면서 자극을 받고 배우기도 하며, 핵가족화로 인해 외동아나 형제가 적은 가정이 많은 오늘날 유아들이 경험하기 힘든 형제 관계와 유사한 경험을 얻을 수 있는 장점이 있다. 그러나 어린 유아는 나이든 유아에 비해 좌절감이나 열등감을 경험할 수 있으며, 나이든 유아는 어린 유아의 행동을 모방하면서 퇴행을 겪을 수도 있는 점이 지적된다. 또한 유아들 간의 발달수준이나 능력간의 차이로 인해서 학습활동을 계획하거나 지도를 하는데 있어서 어려움이 있다(김남희, 2003; 정미라 외, 2004).

정미라 외(2000)는 종일제 프로그램을 실시하는 우리나라 전국 유치원 937개소를 대상으로 종일제 프로그램의 연령별 집단구성을 조사한 결과, 단일연령학급(14.3%)보다 혼합연령학급(85.7%)이 더 많았으며 이를 더 자세히 살펴보면, 단일연령학급일 경우 만 5세 학급이 68.2%로, 그리고 혼합연령학급일 경우 3·4·5세의 혼합학급이 72.6%로 가장 많이 운영되고 있음을 보고하고 있다. 그러나 연령별 학급편성에 대한 교사 및 부모들의 인식을 살펴본 결과, 부산에 위치한 100개소 사립유치원의 교사들은 혼합연령학급(40.86%)보다 동일연령학급(56.98%)을 더욱더 바람직하다고 인식하고 있었으며, 부모들도 혼합연령학급(26.15%)에 비해 단일연령학급(70.76%)을 선호하

는 것으로 나타났다(이동우, 2003). 또한 서울에 위치한 유아교육기관에 재원중인 유아 320명 부모들을 대상으로 종일제의 연령별 학급구성에 관한 인식조사를 한 결과, 80.9% 부모들이 동일연령학급을 선호한 반면, 혼합연령학급을 선호한 부모들은 19.1%에 불과했다(최미숙, 2005). 이영자(1995)는 종일반을 구성할 때 각 유치원의 상황에 따라 동일연령학급과 혼합연령학급의 장단점을 고려하여 운영해야 할 것이며, 특히 3, 4, 5세가 혼합된 종일반의 경우 각 연령층에 대한 교사의 폭넓은 이해와 풍부한 경험 및 능력이 요구됨과 동시에 교육과정과 활동계획이 매우 철저히 준비되어져야 한다고 지적하였다.

둘째, 종일제 프로그램은 운영형태에 따라 독립된 종일제 프로그램과 오후 재편성 종일제 프로그램으로 분류된다. 독립된 종일제 프로그램은 종일반 학급을 별도로 구성하여 오전 등원 시간부터 오후 귀가 시간까지 동일한 유아들을 대상으로 하루 8시간 이상을 운영하는 형태를 말한다(고지민, 2003). 독립된 종일제 프로그램의 경우 교사와 유아들이 장시간 함께 지내므로 유아와 교사간의 소속감이 가족만큼이나 돈독해서 서로에 대한 깊은 정을 쌓게 된다. 그러나 독립된 종일제 학급을 담당하는 교사의 업무가 과중하여 부담을 느끼게 되며, 장시간 유아들과 함께 지내야 하므로 교재의 활용법을 연구하거나 교구를 제작을 하는 시간의 부족함을 경험한다고 하였다. 또한 독립된 종일제 프로그램을 운영할 경우 별도의 종일제 학급을 마련해야 하는 어려움이 있는데, 낮잠 방, 목욕설비, 주방시설, 양호실이나 아픈 아동이 쉴 수 있는 공간 등의 시설이 미비한 경우가 많기 때문에 별도의 독립된 종일제 학급을 위한 재정과 공간이 부족한 것으로 보인다(우은희, 1998).

한편, 오후 재편성 종일제 프로그램은 오전에는 각자의 반일반에서 지내다가 종일제 프로그램을 원하는 유아들을 대상으로 8시간 이상을 운영하는 형태를 일컫는다(고지민, 2003). 따라서 이 프로그램은 종일제 학급을 운영하는데 있어서 유아교육기관의 재정이나 시설 면에서 용이한 반면, 유아들

은 오전반에 비해 종일반 학급에 대한 소속감이 떨어지게 된다. 또한 교사들은 오전과 종일제 학급의 연계가 어렵고, 유아에 대한 이해가 부족하므로 학급 운영에 대한 책임감이 결여되기 쉽다고 밝히고 있다(정미라 외, 2004).

정미라 외(2000)의 연구 결과 오후에 모여 학급을 재편성하는 경우(63.3%)가 독립된 학급으로 구성되어지는 경우(36.7%)보다 많은 것으로 나타났다. 조화연(2004)은 서울을 제외한 지역에서 100명의 원장을 대상으로 종일반의 운영현황을 알아본 결과, 종일반을 운영하고 있는 유치원의 91.7%가 오후 재편성 종일제 프로그램을 실시하고 있다고 보고한 바 있다.

이상의 결과를 종합해보면 대다수의 유아교육기관에서 독립된 종일제 프로그램을 운영하기에는 유아 수가 부족하고, 재정 및 시설, 설비 상의 어려움을 겪게 되므로 오후 재편성 종일제 프로그램의 형태를 더 선호한다는 것을 알 수 있다. 그러나 유아들의 피로도와 오전동안 이루어진 활동경험과 오후의 경험 간의 연계를 고려한 일과운영을 위해서는 독립된 종일제 학급을 구성하여 운영하는 것이 바람직하며(이영자, 1995), 교사의 경력과 학력이 높을수록 혼합연령의 독립된 종일반이 더 바람직하다고 인식한 연구결과도 있었다(이순영, 1997).

2) 종일제 프로그램의 효과

Harman(1982)에 의하면 종일제 프로그램의 경우 유아들이 장시간 유아교육기관에 머무르게 되면 교사가 유아와 함께 지내는 시간이 길기 때문에 유아의 흥미나 요구를 진단하고 평가하기 용이하고, 유아들에게 좀 더 편안한 학습 환경 및 풍부한 사회적 상호작용의 기회와 개별 활동과 소집단 활동 등 다양한 활동을 더 많이 제공하며, 오후에 오전의 활동을 심화시켜줄 수 있다는 장점이 있다. 반면, 종일제의 단점으로 장시간 동안 가정과 격리됨으로써 유아들의 정서적 건강에 부정적인 영향을 미칠 수 있으며, 유아의

피로도에 따른 활동의 질이 저하될 우려가 있다. 또한 또래의 나쁜 습관이나 행동을 모방하거나, 오전 프로그램의 반복에 의한 단조로움으로 유아들이 지루함을 느낄 수 있다고 지적하고 있다(안선희, 2001, 재인용)

이와 같이 종일제 프로그램은 여러 가지 장점과 단점을 지니고 있으며, 종일제 프로그램이 유아들에게 미치는 효과를 살펴보는 연구들은 종일제 프로그램에 대한 꾸준한 관심 가운데 증가하고 있는 추세이다. 특히 외국에서 이루어진 초기의 연구 결과들은 애착 관계를 포함해서 종일제 프로그램이 유아발달에 부정적인 영향을 미친다는 경향이 우세한 편이었다. 단지 부모의 요구에 부응하기 위한 목적으로 기존의 반일제 프로그램에서 시간만을 연장하여 유아들을 장시간 유아교육기관에 머물도록 한다면 종일제 프로그램은 유아들에게 부정적인 영향을 미치게 될 것이 틀림없다는 지적도 있다(정미라 외, 2004). Schwartz(1983)는 중류가정의 18개월 된 영아의 애착에 관한 비교 연구에서 더 오랜 시간 탁아를 경험한 유아가 애착에 좋지 않은 영향을 받았다고 밝혔다. 또한 Vlietstra(1981)는 반일제를 경험한 유아에 비해 종일제 프로그램을 경험한 유아가 좀 더 성인과 또래에게 공격적이었다고 보고한 바 있다. 이와 유사하게 주당 30시간 이상을 아빠나 혹은 친척을 포함하여 엄마로부터 떨어져 보육을 받고 있는 유아들은 ‘말이 많음’, ‘말대꾸’, ‘나만 봐달라고 요구하는 것’ 뿐만 아니라 ‘싸움’, ‘잔인성’, ‘폭발적 행동’ 과 같은 항목에서 높은 점수를 보였다는 연구 결과도 있다(Belsly, 1999).

그러나 종일제 프로그램의 긍정적인 효과에 관한 결과들도 보고되고 있다. McClinton과 Topping(1981)은 반일제 프로그램을 경험하는 유아들에 비해 종일제 프로그램을 경험하는 유아들의 지능이나 사회성이 더 우수하다고 밝혔다. 또한 Field, Masi, Goldstein, Perry와 Parl(1988)은 보육 시설에서 오랜 시간을 지낸 유아가 또래와의 상호작용이 더욱 두드러지며 비참여 행동이나 방관자적 행동을 적게 보이고, 혼자놀이를 적게 하며, 협동적

이고 긍정적인 언어의 상호작용이 주로 이루어지며 또래간의 상호작용도 많이 한다고 하였다.

국내에서는 의사소통 능력과 지적, 신체적 발달을 기초로 한 발달적 종일제 프로그램의 종단적인 효과를 연구한 결과, 종일제 프로그램을 경험한 유아들은 신체발육, 자주성, 사회성, 지적, 의사소통 측면에서 단기적인 발달은 물론 신체 및 지적 측면의 장기적인 발달이 이루어졌다고 보고하고 있다(이영, 이미화, 조미혜, 1990). 또한 양옥승, 이영자(1991)도 신체발달, 인지발달, 학업성취도, 사회적응력을 기초로 한 종일제 프로그램의 효과를 연구한 결과, 종일제 프로그램을 경험한 유아들도 반일제와 같은 수준으로 전인적 발달이라는 궁극적인 목표를 달성하고 있었으며, 부모의 사회적·교육적 요구를 대체로 충족시키고 있다고 밝혔다. 주지희(1996)는 서울시의 교사들을 대상으로 종일반의 장점에 대한 인식을 조사한 결과, 유아들의 안전한 보호와 또래 및 교사와의 사회적 상호작용을 위한 충분한 시간을 가질 수 있다는 점을 종일반의 장점으로 응답하였다. 또한 교사들은 종일반 운영이 유아에게 주는 혜택으로 실외놀이의 활성화를 들면서 종일반의 유아들은 자연을 탐색하고 체험하는 경험을 통해 자연 친화적인 태도를 형성하게 되고 이로 인해 정서적으로 순화되고 안정감을 가질 수 있다고 인식하고 있는 것으로 나타났다(배지희 외, 2004).

종일제 프로그램을 통한 긍정적인 효과를 얻기 위해서는 개별 유아에게 적절한 질적인 환경을 제공하는 것이 필요하다. 우수한 질적 환경이 제공되는 종일제 프로그램에 다니는 유아들은 가정에서 양육되는 것보다 불리하지는 않을 것이며, 지적발달은 물론, 신체발달 및 건강, 나아가 유아의 전반적인 발달에 긍정적인 영향이 있음을 밝히고 있다(문미희, 2005; 정미라 외, 2004). 여기서 종일제 프로그램의 효과에 매우 중요한 요소인 질적 요인은 학자마다 조금씩 견해의 차이를 보이고 있으나, 교사와 유아의 비율, 집단의 크기, 유아 발달과 종일제 프로그램에 대한 교사의 훈련 정도, 교사의

교육수준, 교사의 임금수준, 교사의 이직률 등이 그 대표적인 요인으로 지적되었다(Scarr, Eisenberg & Reater-Deckard, 1994).

Doyle(1975)은 종일제 프로그램이 적절한 공간, 위생, 의료적 보호를 갖추어서 운영된다면, 유아의 건강이나 신체발달에 문제가 발생하지는 않을 것이라고 지적하였다. 또한 종일제 프로그램의 효과에 대한 초기 연구에서 종일제 프로그램이 유아의 애착 발달에 부정적인 영향을 미친다는 연구결과와는 달리, 질적으로 높은 수준의 종일제 프로그램은 유아에게 부정적인 영향을 미치지 않으며, 오히려 유아가 부모와의 결속된 관계 속에서 양육되는 것과 실질적인 차이가 없다는 연구 결과도 있었다(Cochran, 1977). 또한 황현주(1991)는 우수한 교사-유아의 상호작용 및 물리적 환경에서 종일제 프로그램을 경험한 유아들은 과제의 열중도, 유목적적 활동, 교사의 지도와 감독 없이 규칙 따르기, 유아 스스로 활동 선택하기, 협동하기 행동을 질이 낮은 환경에서 종일제를 경험한 유아들에 비해 많이 나타낸다고 보고하였다. Field(1991)는 영유아기 종일제 프로그램의 질과 초등학교 시기의 행동 및 수행능력을 연구한 결과, 양질의 안정적 종일제 프로그램은 이후의 사회·정서적 발달과도 긍정적인 관련성을 지니고 있다고 보고하였다. 그리고 양연숙(1995)은 종일제를 실시하는 기관의 질과 경험, 가족 특성의 수준이 높을수록 유아의 협력성이 높았고, 유아 1인당 활용면적과 실내 면적이 넓을수록 유아의 협력성이 우수했다고 밝혔으며, 안라리(1995)도 질적으로 우수한 기관의 유아가 스트레스 행동을 적게 나타냈다고 하였다.

2. 유아기 정서지능의 특성

1) 정서지능의 개념 및 요소

정서지능(Emotional Intelligence)은 정서와 지능의 두 가지 요소가 결합된 개념으로 자신의 감정을 통제할 수 있는 감정 조절 능력과, 타인의 감정을 이해하고 공감할 수 있는 감정이입 능력을 일컫는 것이다(한국유아교육학회, 2000). 정서(emotion)라는 말의 어원은 라틴어의 “움직이다”를 뜻하는 “motere”에 “물러나다”를 뜻하는 접두사 “e-”가 붙어 있는 단어로써, 어떤 일을 경험하거나 생각할 때 일어나는 복잡한 상태를 의미하는 것이다. 이러한 정서지능이라는 아이디어의 기원은 19세기 후반 Darwin(1882)이 쓴 『인간과 동물의 감정 표현(*The Expression of Emotion in Man and Animal*)』이라는 책에서 찾아볼 수 있는데 그는 감정이 일정한 상황에서 요구되는 행동에 힘을 부여하고, 생존의 가치를 지닌 신호체계를 포함하기 때문에 지능적인 요소가 포함되어 있다고 밝혔다. 이러한 Darwin의 주장 이후 심리학자 James(1884)도 감성 자극이 발생하면 내장이나 근육에 먼저 반응이 일어나고 대뇌피질에 이 반응이 전달됨으로써 정서경험을 하게 된다는 최초의 이론을 제시하였다(김주연, 2002, 재인용).

이원영(1996)은 정서지능을 감정과 느낌을 통제·조절하는 능력, 자신의 정서를 인식·조정할 뿐 아니라 타인의 정서도 고려하면서 원만한 인간관계를 유지할 수 있는 능력이라고 하였으며, 김경희(1999)는 위급상황에서 어떠한 행동이 필요한가에 대한 평가는 자동적이고 신속한 것이므로 의식적인 인지체계로는 미처 떠올릴 수 없으므로 이러한 정신적 요구에 부응하는 능력으로 정서지능을 정의하였다.

즉, 정서지능이란 정서적 문제 상황에 직면했을 때 이를 해결하는 능력

으로, 본인의 내적인 과정은 물론 타인과의 관계 역시 통제할 수 있는 것이며 나아가 이러한 과정에서 인지적으로 대처하는 능력이라고 볼 수 있다.

정서지능은 1990년 예일대학의 심리학자 Peter Salovey와 뉴햄프셔 대학의 Jone Mayer에 의해 처음 소개되었으며, 1995년 Daniel Goleman이 쓴 『정서지능(Emotional Intelligence)』이라는 저서를 통해 EQ라는 용어가 대중화되기 시작하였다(이지선, 2002, 재인용). 정서지능은 Salovey와 Mayer(1990)의 초기모형, Goleman(1995), 그리고 Salovey와 Mayer(1996)의 수정모형으로 차츰 변화되어 왔다.

우선 Salovey와 Mayer(1990)는 초기모형에서 정서지능을 사회적 지능의 한 부분으로 자신과 타인의 감정 정서를 점검하고 변별하여 그 정보를 활용하여 자신의 사고와 행동을 이끌 수 있는 능력이라고 정의를 내렸다. 그리고 정서지능을 정서의 평가와 표현, 정서의 조절, 정서의 활용의 3영역 10개의 하위요소로 분류하였다. Salovey와 Mayer(1990)가 제시한 정서지능의 초기모형은 표 1과 같다.

<표 1> Salovey와 Mayer(1990)가 제시한 정서지능 초기모형

영역 I. 정서의 인식과 표현			
자기 정서의 언어적 인식과 표현	자기 정서의 비언어적 인식과 표현	타인 정서의 비언어적 인식과 표현	감정이입
영역 II. 정서의 조절			
자기의 정서 조절		타인의 정서조절	
영역 III. 정서의 활용			
융통성 있는 계획세우기	창조적 태도	주의 집중과 전환	동기화

한편, Salovey와 Mayer(1990)의 정서지능 초기모형을 대중화하는데 크게 공헌을 한 Goleman(1995)은 자신의 저서 『정서지능(Emotional Intelligence)』에서 정서지능을 사람들에게 동기를 부여해주고, 절망적인 순간에 용기를 잃지 않게 하고, 충동을 억제하고, 순간적인 만족을 지연시킬 수 있게 하고, 기분을 조절하고, 고뇌 때문에 사고능력이 방해받지 않게 하며, 감정이입과 희망을 키워주는 능력으로 정의하면서 사회적 생활에서 자신의 정서인식, 자신의 정서조절, 동기화, 타인의 정서인식, 대인관계기술의 다섯 가지로 나누어 설명하였다. Goleman(1995)이 제시한 정서지능의 구성요소는 표 2와 같다.

<표 2> Goleman(1995)의 정서지능 구성요소

구성요소	내 용
자신의 정서인식	정서지능의 초석으로 자신이 느끼는 감정을 재빨리 인식하고 알아차리는 능력
자신의 정서조절	인식된 자신의 감정을 적절하게 처리하고 변화시킬 수 있는 능력
동기화	어려움을 참아내어 자신의 성취를 위해 노력할 수 있는 능력
타인의 정서인식	타인이 느끼는 감정을 자신의 것처럼 느끼고, 타인의 감정을 읽어내는 능력
대인관계기술	인식한 타인의 감정에 적절하게 대처할 수 있는 능력

Salovey와 Mayer(1996)는 자신들이 초기에 가지고 있는 정서지능의 개념은 느낌에 대한 사고과정을 너무 소홀히 다루었다는 판단아래 개념 및 일부 하위 능력들을 수정하여 4영역 4수준 16요소의 수정모형을 완성하였다. 이후 정서지능의 개념은 정서를 정확히 지각하고 평가하고 표현하는 능력, 감정이 사고를 촉진시키는 조건에서 그러한 감정에 접근하거나 감정을

생성하는 능력, 정서와 정서적 지식을 이해하는 능력, 정서적 그리고 지적 성장을 증진시키기 위해 정서를 조절하는 능력으로 수정되었다(장명옥, 2000, 재인용). Salovey와 Mayer(1996)의 수정된 정서지능 모형은 표 3과 같다.

<표 3> Salovey와 Mayer(1996)가 제시한 정서지능 수정모형

영역 I. 정서의 지각과 인식 및 표현			
자신의 정서를 파악하기	자신의 외부의 정서를 파악하기	정서를 정확하게 표현하기	표현된 정서를 구별하기
영역 II. 정서의 사고 촉진			
정서정보에 주의를 기울여 사고의 우선순위 정하기	정서를 이용하여 판단하고 기억하기	정서를 이용하여 다양한 관점 고려하기	정서를 활용하여 문제해결 촉진하기
영역 III. 정서 지식의 활용			
정서를 명명하며 미묘한 정서간의 관계를 인식하기	정서를 이용하여 판단하고 기억하기	복합 감정 이해하기	정서들 간의 전환 가능성 인식하기
영역 IV. 정서의 조절			
정적·부적 정서들을 모두 받아들이기	자신의 정서에 거리를 두거나 반영적으로 받아들이기	자신과 타인의 관계 속에서 반성적으로 검토하기	자신 및 타인의 정서를 조절하기

Salovey와 Mayer(1996)의 수정모형에서 제시된 정서지능의 구성요소인 정서의 지각과 인식 및 표현, 정서의 사고촉진, 정서 지식의 활용, 정서의 조절로 구분하여 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 정서의 지각과 인식 및 표현요소는 가장 기본적인 심리과정으로 정서를 지각하고 표현하는 비교적 단순한 능력들을 의미하며 4가지의 구성

요소 중 가장 낮은 정서지능의 요소이다. 이러한 정서의 지각은 가장 기본적인 영역으로 개인들이 정서를 얼마나 정확하게 파악할 수 있는지와 밀접한 관련이 있는 요소이다(이선정, 2003).

둘째, 정서의 사고촉진은 Salovey와 Mayer(1990)의 초기 모형에서는 제시가 되지 않고, 이들의 수정모형(1996)에서 첨가가 된 영역으로 정서가 지능에 영향을 미칠 수 있다는 것을 의미하는 것이다. 즉, 정서는 출생 시부터 사람과 환경 내에 일어나는 중요한 변화들에 대해 신호들을 보내는 작용을 하게 되며, 유아가 성장함에 따라 정서는 중요한 변화들에 대하여 주의를 기울이게 함으로써 사고를 형성하고 나아가 사고를 촉진하게 되는 것이다(이지선, 2002).

셋째, 정서 지식의 활용은 정서를 이해하고 정서 정보를 담고 있는 지식을 활용하는 능력과 연관됨을 의미한다. 유아는 성장하면서 상황에 따라 정서가 매우 복잡하며 모순 될 가능성도 있다는 사실을 서서히 인식하기 시작한다는 것이다(강희진, 2004).

넷째, 정서의 조절은 가장 높은 수준의 정서지능 요인으로써 인간이 성장함에 따라 정서적, 지적 성장의 향상을 위하여 의식적으로 정서를 조절하게 되는 능력을 의미하는 것이다(방인욱, 2005).

2) 유아기 정서지능의 중요성

오늘날 인지와 함께 정서가 유아기 발달에 있어서 매우 중요하며 출세와 성공의 80%가 정서지능으로 설명된다는 Goleman(1995)의 주장에 따라 개인의 삶을 성공적으로 이끌 수 있는 능력으로서 정서지능이 더욱 강조되고 있다(김은주, 2003, 재인용).

정서지능에 관한 연구들에 따르면, 정서지능이 높은 어린이는 대체로 자신의 정서를 잘 이해하고, 정서를 잘 조절하며, 학업이나 친구 관계 뿐 아

나라 자신의 삶에 희망을 가지고 어려움을 극복해 나가며, 사회생활도 잘 한다고 밝히고 있다(박경미, 1997; 장현갑, 1996). 또한 높은 학업성적은 물론 창의성과 문제해결력도 우수한 편이며, 비공격적인 반면 친사회적 행동을 많이 한다고 한다. 나아가 타인과의 원활한 상호작용으로 또래나 교사들에게 인기가 높으며, 보상을 받기까지 오래 기다릴 수 있다고 하였다(오미숙, 2002).

생후 서너 살까지의 인간의 두뇌는 성인의 2/3 크기까지 성장하며, 이 기간의 경험은 유아로 하여금 가장 많은 것을 학습함과 동시에 흡수하게 한다. 이 시기에 강한 스트레스를 받으면 뇌의 학습기능의 중심이 손상되어 지능의 장애로 남을 가능성이 있고, 이는 성장 후의 경험을 통해 어느 정도 회복을 할 수는 있으나, 유아기에 겪은 학습의 충격은 일생에까지 영향을 미칠 수 있다고 한다(김언주, 1997). 이는 유아기가 평생의 감성적 성향의 틀을 형성하는 중대한 시기이자, 정서지능 교육의 결정적 시기라고 주장한 Goleman(1995)의 견해와도 같은 맥락이라고 볼 수 있다.

또한 최근에는 신경계와 관련된 활발한 연구의 움직임으로 인하여 정서는 정서의 중심기관인 두뇌 림프계(limbic system)의 ‘편도체(amygdala)’와 인지의 중심지인 ‘전두엽 피질(frontal lobe neocortex)’이 상호보완작용을 함으로써 만들어진다는 사실이 밝혀졌다(오현수, 1999). 즉, 뇌의 변연계 가운데 정서지능에 중요한 역할을 하는 편도체와 사고 기능의 중추인 대뇌 피질(특히 전두엽)사이, 그리고 정서 자극을 중개하는 하위 뇌인 시상 사이에 밀접하게 연결되는 신경 회로가 존재하며, 편도체 가운데의 핵이 다양한 정서 통제의 핵심 기구가 된다는 것이다(장현갑, 1997). 그런데 이 편도체복합체는 출생할 때 이미 상당부분 성숙되어 있어 아기 때부터 정서적 경험이 각인되어 쌓여진다고 한다. 결국 유아기는 정서지능 개발의 결정적 시기라는 사실이 보고됨에 따라 유아기 정서발달의 중요성이 더욱 강조되고 있다(강미령, 2005; 김은주, 2003; 오미숙, 2002). 이러한 연구결과는 반복되는 정

서의 경험이 뇌 세포 조직에 각인되어 비슷한 상황에서 반응하게 되므로 유아가 분노를 잘 다루는 법 등의 감정이입을 배운다면 이것은 평생 동안 지속되며(Goleman, 1995), 영·유아기의 정서적 경험은 편도복합체에 쌓인 후 그 유아가 성장한 이후에도 영향을 미친다고 보고한 결과(이원영, 1996)와도 같은 맥락이라고 볼 수 있다.

3. 유아교육기관 적응

적응이란 개인과 환경이 조화된 관계를 유지하는 것으로, 개체가 환경에 대해 적합한 행동 혹은 태도를 취하는 것을 의미한다. 인간의 경우, 사회생활을 영위하는 데 있어서 자연환경은 물론 집단 사회조직, 인간관계 등의 사회·문화적 환경에도 적응해야 하는 것이다(한국유아교육학회, 2000).

이러한 적응의 개념에 대해 Lazarus(1976)는 주어진 환경에 자신을 맞추는 과정과 자기의 욕구를 충족시켜 주기 위해서 환경을 변화시키는 과정으로 구성되어 있다고 하였으며, Hinshaw(1942)는 개인적·심리적 요인과 사회적·환경적 요인이 작용하여 개인이 갖는 여러 가지 욕구를 사회가 적당히 받아들이고 또 사회로부터의 요청을 개인이 무리 없이 원만하게 잘 받아들여서 개인과 사회 사이에 조화가 잘되고 균형이 잘 잡힌 관계를 유지하는 것이라고 하였다(김현주, 2000, 재인용). 또한 Gates(1950)는 개인적으로는 행복감에 넘쳐있고 사회적으로는 여러 가지 문제를 효과적·능률적으로 해결하는 것이 적응이라고 언급하였다(박정미, 2000, 재인용).

따라서 적응의 포괄적인 개념은 단순히 개인이 환경에 순응하는 것이 아니라 능동적으로 환경에 참여하여 환경에 적응하고 나아가 개인과 사회의 진보, 개선과 만족스러운 조화 및 균형을 위하여 환경을 변화시키는 것을 의미한다.

유아교육기관은 유아가 가족이 아닌 교사나 또래와 최초의 인간관계를 형성하는 곳이며, 유아교육기관 적응이란 유아가 어린이집이나 유치원에서 집단생활을 하면서 유아교육기관 환경 내에서의 조화를 이루는 행동을 의미한다(김혜수, 1995).

이러한 유아교육기관에서의 적응은 다양한 관점에서 다루어져 왔는데 Ladd와 Price(1987)는 교실에서 또래와의 관계, 교실 내에서의 상호 개인적인 행위 및 과제 수행에 관련된 행위에 대한 교사의 인식을 뜻하는 사회적 적응 준거와 새로운 환경 내에서 또래와 관련하여 유아가 표현하는 불안과 회피의 정도로 규정되는 유아교육기관 내의 적응을 각각 측정하였다. 또한 Chazan와 Jackson(1974)에 의하면 유아교육기관에 입학한 후 2년 동안 지속적으로 적응의 곤란을 경험하는 유아들이 있으며(김혜수, 1995, 재인용), Hughes, Pinkerton와 Plew(1979)는 전체 유아의 약 15%가, Asher와 Rose(1999)는 10 - 15%가 유아교육기관 및 학교에서 적응의 문제점을 안고 있다고 밝혔다. 그리고 유치원에 입학한 1 ~ 2개월 후 또래에 의해 거부당한 유아들이 유치원에 대해 좋지 않은 인식을 갖게 되어 유치원 기피현상이 일어났으며 낮은 학업성취를 보였다는 연구결과가 보고되었다(Ladd, 1990).

이렇게 많은 유아들이 부적응의 어려움을 겪고 있는 가운데 선행연구에서 밝혀진 유아교육기관 적응과 관련된 변인은 유아의 성, 연령, 기질, 부모의 양육태도, 부모의 학력, 수입, 교사의 경력 및 학력, 유아교육기관의 질, 교사와 유아의 관계 등과 같은 변인에 치중되어 있다(김난영, 신유림, 2001; 김미라, 1995; 김혜수, 1995; 원영미, 1990; 이희선, 1994; 임말자, 2002). 반면, 유아의 사회적 능력, 정서지능과 같은 유아의 개인적인 특성과 관련된 유아의 적응에 대한 연구는 아직 미흡한 실정이다(박정미, 2000; 송진숙, 2004; 윤지영, 2001; 이선정, 2003).

어머니가 지각한 유아의 기질과 유치원 적응간의 관계를 살펴본 바에

의하면 어머니가 자녀를 변화에 대한 적응성이 높고 반응에 수반되는 정서가 긍정적이라고 평가할수록 유아들은 유치원에서 적응을 잘 하는 것으로 나타났다(이희선, 1994). 이선정(2003)은 유아의 성별 및 연령에 따른 유아의 정서지능과 유아교육기관 적응의 관계에서, 남아에 비해 여아의 정서지능과 유아교육기관 적응이 높았고, 연령이 높을수록 정서지능과 유아교육기관 적응이 높으므로 유아의 정서지능과 유아교육기관 적응이 정적상관관계에 있음을 밝혀낸 바 있으며, 임말자(2002)는 유아의 성, 연령, 기질, 교사의 경력을 유아교육기관 적응과 관련변인으로 보고한 바 있다. 또한 송진숙(2004)은 자기 자신의 정서를 잘 이해하는 유아는 정서지능이 높으며, 유아교육기관에서도 잘 적응한다고 보고하였다.

4. 선행연구

종일제 프로그램의 운영형태를 독립된 종일반과 오후 재편성 종일반으로 구분하여 이루어진 연구(이영자, 신은수, 1996; 고지민, 2003; 김혜진, 2005)는 다음과 같다.

이영자, 신은수(1996)는 서울시 유치원 종일제 프로그램을 실시하는 유치원 중 종일반 유아수가 10명 이상인 10 기관을 대상으로 종일반 운영의 실체를 알아본 결과, 10 기관 중 3 기관이 독립된 종일제 프로그램을 운영하였으며, 나머지 7 기관은 연장 종일제 유치원 프로그램의 형태로 운영되고 있는 것으로 밝혀졌다.

고지민(2003)은 서울시에 위치한 종일제 프로그램을 실시하는 유치원 중 오후 재편성 종일제 유치원 1학급의 유아 18명과 독립된 종일제 유치원 1학급 유아 25명을 대상으로 유아의 놀이행동과 상호작용의 관계를 분석하

였다. 연구 결과 오후 재편성 종일반 유아들은 ‘비놀이’, ‘기능놀이’, ‘극화놀이’를 많이 한 반면, 독립된 종일반 유아들은 ‘혼자놀이’, ‘구성놀이’, ‘규칙적인 게임’을 주로 하였다. 또한 유아간의 상호작용에서 오후 재편성 종일반의 유아들은 ‘시범’, ‘설명’을 주로 하였으나 독립된 종일반 유아들의 경우 ‘도움주기’, ‘감정나누기’가 더 많이 이루어졌다고 밝힘으로써 종일반의 학급을 편성하는 방법에 따라 유아의 놀이행동과 상호작용에 차이가 있다고 보고하였다.

김혜진(2005)은 서울과 광주 지역에 소재한 국·공립과 사립 유치원의 오후 재편성 종일반 교사 95명을 대상으로 교사의 직무 스트레스를 분석하였다. 연구결과 오후 재편성 종일반을 담당하고 있는 교사들은 반일반을 보조해야 하는 많은 업무에서 오는 부담감을 느끼고 있으며, 정서적으로 불안감을 느끼는 유아와 별도의 종일반 교실이 없음으로 인해서 높은 스트레스를 받고 있는 것으로 밝혀졌다.

한편, 유아의 정서지능과 유아교육기관 적응은 높은 상관관계가 성립한다는 연구결과(박정미, 2000; 윤지영, 2002; 이선정, 2003)들이 보고되었다.

박정미(2000)는 용인과 수원에 위치한 7개의 유치원과 어린이집에 재원 중인 5세 유아 443명을 대상으로 정서지능과 유아교육기관 적응간의 관계를 분석하였다. 연구결과 유아의 정서지능과 유치원 적응은 대부분이 유의한 상관을 보였으며 특히 정서지능의 타인조절은 유치원 적응의 친사회성, 긍정적 정서, 또래간의 적응과 상당히 높은 상관이 있는 것으로 나타났다.

윤지영(2001)은 대구에 소재한 2곳의 어린이집과 1곳의 유치원에 재원 중인 만 3~5세 유아 268명을 대상으로 유아의 성과 나이에 따라 정서지능과 유아교육기관 적응에 차이가 있는지를 알아보았다. 남아에 비해 여아는 자기정서의 이용, 타인정서의 인식 및 배려, 감정의 조절 및 충동억제, 교사와의 관계에서 정서지능이 유의한 차이로 더 높았으며, 4, 5세가 3세 유아에 비하여 정서지능이 더 높은 것으로 나타났다. 또한 적응의 모든 하위요인에

서 여아가 높은 평균을 보였으며, 친사회성, 하루일과의 적응과 적응행동 전체에서 유의한 차이가 있는 것으로 밝혀졌으며 3세 유아에 비하여 4, 5세가 적응을 더 잘하는 것으로 나타났다. 즉, 유아의 정서지능과 적응행동은 유의한 정적 상관을 보이는 것으로 정서지능이 높은 유아일수록 적응도 잘한다고 보고된 바 있다.

이선정(2003)은 부산에 소재한 유치원 3곳의 3~5세 유아 180명과 유아를 담당하고 있는 9명의 교사를 대상으로 유아의 정서지능과 유아교육기관 적응간의 관계를 연구하였다. 연구결과 여아가 남아에 비하여 높은 정서지능을 지닌 것으로 나타났으며 유아교육기관에서도 적응을 잘 하는 것으로 밝혀졌고, 연령이 높을수록 정서의 지능이 우수하며, 유아교육기관에서 잘 적응하며 생활하는 것으로 나타났다. 즉, 유아의 정서지능과 유아교육기관 적응 간에는 정적 상관관계가 있는 것으로 보고되었다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구에서는 종일제 프로그램 운영형태에 따른 유아의 정서지능 및 유아교육기관 적응의 차이를 알아보고자 서울시에 소재한 종일제 프로그램을 실시하고 있는 어린이집 중 독립된 종일제 어린이집 1곳, 오후 재편성 종일제 어린이집 2곳을 선정하였다. 선정된 독립된 종일제 어린이집의 만 4, 5세 유아 30명과 오후 재편성 종일제 어린이집의 만 4, 5세 유아 27명으로 총 57명의 유아와 학급교사 4명을 대상으로 실시하였다.

연구대상 어린이집 선정 시 종일반 학급편성방법에 따라 유아의 놀이행동과 상호작용에 차이가 있다는 연구결과(고지민, 2003)에 따라 각각 1곳의 어린이집을 선정하려 하였다. 그러나 오후 재편성 종일제 프로그램을 운영하는 어린이집의 경우 독립된 종일제 프로그램을 실시하는 어린이집의 학급인원에 비해 종일반 인원이 충분치 못하였다. 이러한 이유로 인해 본 연구는 오후 재편성 종일제 집단을 2곳으로 선정하게 되었다.

연구대상의 선정절차는 다음과 같다. 첫째, 서울시에 위치하고 부모의 사회경제적 수준이 유사한 지역의 어린이집을 선정하였다. 둘째, 교사의 경력 및 학력, 교사 대 유아의 비율이 비슷한 어린이집을 선정하였다. 셋째, 현 기관에서의 재원기간이 1년 이상인 유아를 대상으로 하였다. 연구대상 어린이집의 일반적인 배경은 표 4와 같다.

<표 4> 연구대상 어린이집의 일반적 배경

변인	독립된 종일반		오후 재편성 종일반	
	A 어린이집		B 어린이집	C 어린이집
교사 수	2명		1명	1명
교사 명	S 교사	E 교사	K 교사	P 교사
교사경력	5년	6년	6. 5년	6년
교사학력	대졸	대졸	전문대 졸	전문대 졸
유아구성	4, 5세 혼합연령		3, 4, 5세 혼합연령	3, 4, 5세 혼합연령
교사 대 유아	2 : 34		1 : 17	1 : 16

표 4에 제시된 바와 같이, 교사의 경력 및 학력, 교사 대 유아의 비율은 유사한 특성을 지니고 있었다. 그러나 독립된 종일제 프로그램을 운영하는 A 어린이집은 정교사 2인이 함께 담당하는 반면, 오후 재편성 종일제 프로그램을 운영하는 B, C 어린이집은 담당교사가 각각 1인씩 배치되어 있었다. 또한 독립된 종일제 집단인 A 어린이집은 4, 5세 혼합연령으로 구성된 반면, 오후 재편성 종일제 집단인 B, C 어린이집은 3, 4, 5세의 혼합연령의 종일제 학급으로 구성되어 있었다.

본 연구에서는 만 4, 5세 유아들을 대상으로 하였으며, 연구대상 유아들의 일반적인 배경은 표 5에 제시된 바와 같다. 독립된 종일제 집단에서는 전체 유아 34명 중에서 채용기간이 1년 미만인 3명과 검사지가 미흡한 1명 유아를 제외시켜 30명의 유아를 선정하였으며, 오후 재편성 종일제 집단에서는 만 3세 연령인 4명과 채용기간이 1년 미만인 유아 2명을 제외시키고 27명의 유아를 대상으로 선정하였다.

<표 5> 연구대상 유아의 일반적 특성

단위 : 유아의 수

		독립된 종일반	오후 재편성 종일반	계
4세	남	8	6	14
	여	7	6	13
	평균월령	59. 6	59. 8	
5세	남	7	7	14
	여	8	8	16
	평균월령	69. 9	73. 5	
계		30	27	57

(평균월령은 연구 시기인 2005년 8월을 기준으로 함)

다음의 표 6에서는 연구대상 어린이집의 오후일과가 제시되어 있다.

<표 6> 연구대상 어린이집의 오후일과

독립된 종일반	오후 재편성 종일반	
A 어린이집	B 어린이집	C 어린이집
12:40~1:30 점심식사	1:00~2:00 점심식사	12:00~1:00 점심식사
1:30~2:00 정리 / 책 읽기	2:00~3:10 정리 / 실외 자유선택활동	1:00~1:45 실내 자유선택 활동
2:00~2:50 실내 자유선택 활동	3:10~3:40 휴식 / 책 읽기	1:45~2:00 정리 / 1차귀가
2:50~3:40 대집단활동	3:40~4:10 간식 / 1차귀가	2:00~3:10 소집단활동
3:40~4:00 간식 / 1차귀가	4:10~5:10 실내 자유선택 활동	3:10~4:00 실외 자유선택 활동 / 2차귀가
4:00~4:40 실외 자유선택 활동	5:10~5:40 EBS교육방송 / 동화듣기	4:00~4:30 휴식 / 간식
4:40~5:00 조용한 놀이	5:40~ 2차귀가	4:30~4:50 책 읽기
5:00~ 2차귀가		4:50~5:00 평가하기
		5:00~ 3차귀가

2. 연구도구

1) 유아의 정서지능

유아의 정서지능을 측정하기 위하여 Salovey와 Mayer(1996)가 제시한 정서지능의 구성요소에 기초하여 유아가 일상생활에서 경험할 수 있는 내용들로 구성된 이병래(1997)의 ‘유아용 정서지능 검사지’를 본 연구의 목적에 맞게 수정·보완하여 사용하였다. 본 연구에서 사용한 정서지능 측정도구의 문항 내적 일치도를 산출한 결과 Cronbach's α 범위는 .78 ~ .83으로 대체로 수용 가능한 수준이었다. 이 도구는 유아의 정서지능을 자기인식, 자기조절, 타인인식, 타인조절의 4가지 하위요인으로 분류하였으며, 총 31문항으로 구성되어 있고 교사가 유아를 관찰하여 기록하는 5단계 평정척도로 구성되어 있다. 즉, 각 문항은 매우 그렇다(5점), 그런 편이다(4점), 그저 그렇다(3점), 아닌 편이다(2점), 전혀 아니다(1점)순으로 평가된다. 따라서 자기인식과 타인인식은 7 ~ 35점, 자기조절은 8 ~ 40점, 타인조절은 9 ~ 45점 사이에 분포하게 되며 점수가 높을수록 유아의 정서지능을 긍정적으로 평가하는 것을 의미한다. 본 도구의 문항 구성은 표 7과 같다.

<표 7> 유아용 정서지능 검사지의 문항 및 내적 일치도

하위 요인	문항 수	문항 번호	내적 일치도
자기인식	7	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	.78
자기조절	8	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15	.82
타인인식	7	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22	.83
타인조절/대인관계	9	23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31	.81
전 체	31		.83

2) 유아교육기관 적응

유아의 유아교육기관 적응을 측정하기 위하여 Jeswuwan, Luster와 Kostelnik(1993)이 개발하고 김혜수(1995)가 번안한 PAQ와 원영미(1990)의 도구를 재구성하여 유아교육전문가 2인, 현장전문가 2인에게 각각 검증을 받은 후 수정·보완하여 사용하였다. 본 연구에서 사용한 유아교육기관 적응 측정도구의 문항 내적 일치도를 산출한 결과 Cronbach's α 범위는 .77 ~ .86으로 대체로 수용 가능한 수준이었다. 이 도구는 친사회적 행동, 긍정적 정서, 또래간의 적응, 자아감, 교실일과에 대한 적응의 5개 하위 영역으로 이루어져 있으며, 총 27문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 (1) 전혀 그렇지 않다, (2) 그렇지 않은 편이다, (3) 조금 그렇다, (4) 대체로 그런 편이다, (5) 매우 그렇다 의 5점 척도 평정방법을 사용하여 교사가 평정하도록 되어 있다. 따라서 유아의 적응 검사 총점이 높을수록 유아교육기관에서 잘 적응하는 것으로 해석 된다. 유아교육기관 적응에 관한 문항 구성은 표 8과 같다.

<표 8> 유아교육기관 적응 측정도구의 문항 및 내적 일치도

하위영역	문항 구성	문항 수	문항 번호	내적 일치도
친사회적 행동	협동 분배 질서 관심	5	1, 2 3 4 5	.84
긍정적 정서	명랑 친절 여유 참여의 마음(자세)	4	6 7 8 9	.86
또래간의 적응	놀이 및 교우관계 참여도 인기도 갈등 해결 방법	5	10, 11 12, 14 13	.81
자아감	신뢰감, 독립성, 자기주장성 자발성 지구력	6	15, 16, 17 18, 19 20	.77
교실일과에 대한 적응	일과 이해 일과 순응(順應) 및 적응 일과 참여 조력(助力) 요청	7	21 22, 23, 24, 25 26 27	.86
전 체			27	.85

3. 연구절차

1) 예비연구

본 연구에 앞서 연구에 사용될 각 검사도구의 적절성과 문제점, 그리고 검사에 소요되는 시간과 연구절차 등을 알아보기 위하여 2005년 4월 24~25일 2일에 걸쳐서 본 연구의 연구대상과 유사한 특성을 지닌 학급의 교사와 만 4, 5세 유아 10명을 대상으로 예비연구를 실시하였다. 정서지능과 유아교육기관 적응을 측정하는데 소요되는 시간은 유아 1인당 약 6 ~ 7분 가량이었다.

2) 교사훈련

교사훈련은 2005년 6월 13일부터 17일까지 독립된 종일제 집단 교사와 오후 재편성 종일제 집단의 교사를 대상으로 2회에 걸쳐 실시하였다. 본 연구에서는 유아의 정서지능 및 유아교육기관 적응에 대한 검사지를 각 학급의 교사가 평정해야 하는 것이므로 교사에게 검사도구의 활용방법에 대한 설명을 자세히 하였다. 교사가 유아의 정서지능 및 유아교육기관 적응 검사도구를 연구대상에 포함되지 않는 유아 2명을 대상으로 사용하도록 한 후 의문점과 개선되어야 할 내용 등에 대해 연구자와 논의하였다.

3) 본 연구

본 연구는 2005년 6월 27일부터 8월 12일까지 7주간에 걸쳐 연구자가 연구대상으로 선정된 유아교육기관에 직접 방문하여 독립된 종일반 1곳, 이후 재편성 종일반 2곳의 만 4, 5세 유아 57명과 학급교사 4명을 대상으로 실시하였다.

우선 연구자는 교사에게 검사도구의 활용방법을 자세히 설명한 후 유아의 정서지능 검사도구와 유아교육기관 적응 검사지를 배부하였다. 교사는 검사지를 배부 받은 날로부터 1주에 걸쳐 유아의 정서지능과 유아교육기관의 적응을 측정하였고, 본 연구자가 평정을 마친 검사지를 직접 회수하였다.

또한 본 연구자는 회수한 검사지를 검토한 후 유아의 정서지능과 유아교육기관 적응에 대한 교사의 견해에 대해 면접하고자 하는 항목들을 범주화 하여 6주 동안 각 교사 당 4 ~ 5회에 걸쳐 종일제 프로그램 운영형태가 유아의 정서지능 및 유아교육기관 적응에 미치는 영향에 대해 교사와의 면접을 실시하였다. 면접 방법은 면대면 면담, 이메일, 전화를 이용하여 이루어졌으며, 각 면접 후 내용을 분석하여 더 알고자 하는 부분을 계속 보충해 나가면서 인터뷰를 하였다. 교사와의 면접내용은 구조적인 질문과 개방적 질문이 혼합된 형태로 이루어졌으며, 녹음과 기록을 병행해서 자료를 수집한 후 분석하였다.

4. 자료처리 및 분석

수집된 자료는 통계 프로그램인 SAS를 이용하여 분석하였으며 연구도구의 신뢰도를 구하기 위해 내적 일치도인 Cronbach's α 계수를 사용하였다. 종일제 프로그램 운영형태에 따른 유아의 정서지능과 유아교육기관의 적응 차이를 알아보기 위한 연구문제 1, 2에 대해서는 t -검증을 실시하였다. 또한 교사의 인식을 알아보기 위한 연구문제 3은 종일반을 담당하고 있는 교사들과의 1 : 1 면접을 통하여 수집된 모든 자료들을 반복적으로 읽으면서, 내용분석을 통하여 나타난 교사의 견해를 중심으로 분석하였다.

IV. 결과 및 해석

본 장에서는 종일제 프로그램 운영형태에 따른 유아의 정서지능 및 유아 교육기관 적응의 차이를 알아보았다.

1. 종일제 프로그램 운영형태에 따른 유아의 정서지능

종일제 프로그램 운영형태에 따른 유아의 정서지능의 차이를 알아보기 위해 t -검증을 실시한 결과는 표 9와 같다.

<표 9> 종일제 프로그램 운영형태에 따른 유아의 정서지능 차이 검증

	독립된 종일반 (N=30)		오후 재편성 종일반 (N=27)		t
	M	SD	M	SD	
정서지능	3.35	0.55	3.60	0.33	2.06 *

* $p<.05$

표 9에 제시된 바와 같이 독립된 종일제 집단의 유아들과 오후 재편성 종일제 집단 유아들의 정서지능 점수를 비교한 결과 독립된 종일제 집단 유아들의 정서지능 평균은 3.35로 나타났고, 오후 재편성 종일제 집단 유아들의 정서지능 평균은 3.60으로 나타나 오후 재편성 종일제 집단 유아들의 정서지능 점수가 더 높았다. 이러한 차이는 통계적으로도 유의미한 것으로 나타났다($t=2.06, p<.05$).

종일제 프로그램 운영형태에 따른 유아의 정서지능 하위요인별로 알아보기 위해 *t* - 검증을 실시한 결과는 표 10과 같다.

<표 10> 종일제 프로그램 운영형태에 따른 유아의 정서지능 하위요인 차이검증

	독립된 종일반 (N=30)		오후 재편성 종일반 (N=27)		<i>t</i>
	M	SD	M	SD	
자기인식	3.94	0.81	3.56	0.39	2.21 *
자기조절	2.78	0.95	3.66	0.64	4.09 ***
타인인식	3.09	0.87	3.60	0.47	2.75 **
타인조절/대인관계	3.60	0.66	3.58	0.59	0.11

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

표 10에 의하면 독립된 종일제 집단 유아들의 경우 자기인식, 타인조절/대인관계, 타인인식, 그리고 자기조절 순으로 정서지능 점수가 높았으며 오후 재편성 종일제 집단 유아들의 경우는 자기조절, 타인인식, 타인조절/대인관계, 그리고 자기인식 순으로 정서지능 점수가 높은 것으로 나타났다.

정서 지능의 하위 요인인 자기인식은 독립된 종일제 집단 유아들의 경우 평균 3.94, 오후 재편성 종일제 집단 유아들의 경우는 평균 3.56으로 독립된 종일반 유아들의 자기인식 점수가 높은 것으로 나타났으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($t=2.21$, $p<.05$). 그리고, 자기조절의 경우 독립된 종일제 집단 유아들의 평균이 2.78, 오후 재편성 종일제 집단 유아들의 평균은 3.66으로 오후 재편성 종일제 집단 유아들의 자기조절 점수가 높았으며 이는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다($t=4.09$, $p<.001$). 또한 타인인식의 경우 독립된 종일제 집단 유아들의 평균이 3.09, 오후 재

편성 종일제 집단 유아들의 평균이 3.60으로 오후 재편성 종일제 집단 유아들의 타인인식 점수가 높았으며 이러한 차이는 통계적으로도 유의미한 것으로 나타났다($t=2.75, p<.01$).

타인조절/대인관계의 경우는 독립된 종일제 집단 유아들의 평균이 3.60, 오후 재편성 종일제 집단 유아들의 평균이 3.58로 독립된 종일제 집단 유아들의 평균이 높게 나왔으나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지는 않았다.

2. 종일제 프로그램 운영형태에 따른 유아의 유아교육기관 적응

종일제 프로그램 운영형태에 따른 유아의 유아교육기관 적응의 차이를 알아보기 위해 t -검증을 실시한 결과는 표 11과 같다.

<표 11> 종일제 프로그램 운영형태에 따른 유아의 유아교육기관 적응 차이검증

	독립된 종일반 (N=30)		오후 재편성 종일반 (N=27)		t
	M	SD	M	SD	
유아교육기관 적응	3.54	0.67	3.22	0.42	2.14 *

* $p<.05$

표 11에 제시된 바와 같이 독립된 종일제 집단과 오후 재편성 종일제 집단 유아들의 유아교육기관에 대한 적응점수를 비교한 결과 독립된 종일제 집단 유아들의 평균은 3.54로 나타났고, 오후 재편성 종일제 집단 유아들의 평균은 3.22로 독립된 종일제 집단 유아들의 유아교육기관 적응 점수가 더 높았다. 이러한 차이는 통계적으로도 유의미한 것으로 나타났다($t=2.14, p<.05$).

종일제 프로그램 운영형태에 따른 유아의 유아교육기관 적응을 하위요인별로 알아보기 위해 t -검증을 실시한 결과는 표 12와 같다.

<표 12> 종일제 프로그램 운영형태에 따른 유아교육기관 적응 하위요인 차이검증

	독립된 종일반 (N=30)		오후 재편성 종일반 (N=27)		t
	M	SD	M	SD	
친사회적 행동	3.32	0.89	3.45	0.49	0.70
긍정적 사고	3.55	0.77	3.07	0.47	2.77 **
또래간의 적응	3.68	0.81	3.33	0.58	2.36 *
자아감	3.12	0.79	3.08	0.62	0.19
교실일과에 대한 적응	4.06	0.78	3.28	0.44	4.55 ***

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

표 12에 의하면 독립된 종일제 집단 유아들의 경우 교실일과에 대한 적응, 또래간의 적응, 긍정적 사고, 친사회적 행동, 그리고 자아감 순으로 유아교육기관 적응 점수가 높았으며 오후 재편성 종일제 집단 유아들의 경우는 친사회적 행동, 또래간의 적응, 교실일과에 대한 적응, 자아감, 그리고 긍정적 사고 순으로 유아교육기관 적응 점수가 높은 것으로 나타났다.

유아교육기관 적응의 하위 요인인 긍정적 사고는 독립된 종일제 집단 유아들의 경우 평균 3.55, 오후 재편성 종일제 집단 유아들의 경우 3.07로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였다($t=2.77$, $p<.01$). 그리고, 또래간의 적응은 독립된 종일제 집단 유아들의 경우 평균 3.68, 오후 재편성 종일제 집단 유아들의 경우 평균 3.33으로 독립된 종일제 집단 유아들의 평균이 더 높았으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다($t=2.36$, $p<.05$).

또한 교실일과에 대한 적응은 독립된 종일제 집단 유아들의 경우 평균 4.06, 오후 재편성 종일제 집단 유아들의 경우 평균 3.28로 독립된 종일제 집단 유아들의 평균이 더 높았으며, 이러한 차이는 통계적으로도 유의미한 것으로 나타났다($t=4.55, p<.001$).

친사회적 행동의 경우는 오후 재편성 종일제 집단 유아들이 독립된 종일제 집단 유아들에 비해 높은 평균을 보였으나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았으며, 자아감의 경우는 독립된 종일제 집단 유아들의 평균이 오후 재편성 종일제 집단 유아들에 비해 높게 나타났으나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

3. 종일제 프로그램 운영형태와 유아의 정서지능 및 유아교육 기관 적응간의 관계에 대한 교사의 인식

종일제 프로그램 운영형태가 유아의 정서지능과 유아교육기관 적응에 미치는 영향에 대한 교사들의 인식을 알아보고자, 종일반을 담당하고 있는 교사들을 대상으로 면접을 실시한 결과는 다음과 같다.

1) 종일제 프로그램 운영형태와 유아의 정서지능

교사들에게 종일제 프로그램을 운영하는 형태가 유아의 정서지능과 관련이 있다고 여기는지에 대한 견해를 알아본 결과, 면접에 응답한 4명의 교사들은 공통적으로 이 두 변인이 관련성을 지니고 있다고 생각하는 것으로 나타났다. 특히 종일제 프로그램 운영형태는 오후에 재편성되는 집단 유아들의 정서지능과 더욱 밀접한 관련이 있는 것으로 인식하고 있었다.

(1) 다양한 놀이친구와의 만남으로 즐거운 오후 재편성 종일반

종일반 교사들에 의하면 오후에 재편성되는 종일반 유아들은 오전반 일과를 마치고 새로운 오후 일과를 시작하면서 종일반 친구들과의 만남을 즐거워한다.

오전과 오후에 다른 친구들을 만나서인지 유아들이 오후에 종일제 학급에 오면 함께 놀이를 하자고 제의하는 성향이 두드러진 것 같아요. 특히 오전반을 마치고 종일반에 오자마자 이런 모습을 더욱 많이 보게 되는데요. 새로운 친구들을 만나는 것을 선호하는 것과는 관련이 있는 것 같아요. 아무래도 이런 부분은 독립된 종일제 집단과 다른 점이라고 생각되네요. (C 어린이집, P교사)

오전반에서 기분이 좋지 않았던 유아들도 종일반에 오면 종일반의 친구들과 웃으면서 재미있게 생활해요. 오전반과 또 다른 새로운 친구들과의 생활이 유아들에게는 즐겁고 신나는 일인가 봐요. (B 어린이집, K교사)

이처럼 교사들은 오후 재편성 종일반의 유아들이 보다 많은 친구들과의 즐거운 만남을 경험하는 것을 독립된 종일제 학급 유아들의 정서지능과 차이가 나는 원인 중의 하나로 여기고 있었다.

(2) 여러 갈등상황에서 다양한 감정을 경험하는 오후 재편성 종일반

면접에 응답한 4명의 교사들은 종일제 프로그램을 운영하는 형태에 따라 유아들이 경험하는 갈등의 폭이 다른 것으로 인식하고 있었다. 독립된 종일제 집단의 유아들에 비해 오후 재편성 종일제 집단의 유아들이 오전반과 종일반을 각각 경험하게 되므로 더 많은 친구들과 생활하는 가운데 다

양한 상황은 물론 그 안에서 겪는 갈등 또한 폭이 넓을 것이며, 이는 유아의 정서지능에 영향을 줄 것이라는 것이다. 이러한 견해는 오후 재편성 종일제 학급을 담당하고 있는 K, P 교사는 물론이고 독립된 종일제 집단을 담당하고 있는 S, E 교사가 공통적으로 가지고 있는 것으로 밝혀졌다.

오후에 재편성되는 종일반의 유아들은 더 많은 친구들과 생활하기 때문에 겪게 되는 문제 상황이 더 다양할 것 같아요. 그래서 유아 자신이 느끼는 감정의 폭도 넓게 되면서 자연스럽게 독립된 종일제 집단과 정서지능과 차이가 나게 되는 거죠. (A 어린이집, S교사)

오후 재편성 종일제 집단은 오전과 오후의 친구들이 다르다 보니까 더 많은 유아들과 다양한 측면에서의 갈등을 경험을 하잖아요. 그래서 하루 종일 같은 친구들과 생활하는 독립된 종일제 집단의 유아들에 비해 오후 재편성 종일제 집단의 유아들은 더 많은 사고와 감정을 경험하지요. (C 어린이집, P교사)

(3) 다양한 유아들의 모델링으로 이타심이 증진되는 오후 재편성 종일반

4명의 종일반 교사는 공통적으로 오후 재편성 종일제 집단은 독립된 종일제 집단에 비해 많은 교우관계를 경험하고, 다양한 또래관계를 통해 서로 알려주고 배움으로써 유아들 간의 모델이 확대된다고 하였다. 다시 말해서 윗 연령의 유아들은 어린 연령을 보살핌으로써 양보심과 책임감을 기르게 되고, 어린 연령의 유아들은 윗 연령의 행동이나 말, 유치원 생활의 전반적인 부분을 배워감으로써 이 두 집단 간에는 배려심, 함께 살아가면서 배워야 하는 인간관계, 사회적 상호작용기술 등을 습득하는 기회가 주어진다. 또한 교사들은 이러한 경험이 형제수가 적거나 외동아가 많은 유아들에게 매우 적절하고 좋은 것으로 생각하고 있었다.

요즘에는 핵가족이 대부분이다 보니까 유아교육기관에서 많은 친구들을 만나는 게 매우 중요하다고 생각해요. 특히 혼합연령을 경험하면 윗 연령과 어린 연령간의 차이를 직접 알 수 있기 때문에 유아들 스스로 배우는 게 많을 거예요. (B 어린이집, K교사)

또한 K 교사는 유아 간의 모델이 확대됨에 따라 서로 어울려 지내는 방법을 잘 알지 못하던 학기 초와는 달리 함께 생활해온 시간이 많아지면서 서로를 배려하고 챙겨주는 모습이 두드러지게 변화되었다고 언급하였다.

요즘은 외동아들이 많기 때문에 형제관계를 경험하는 일이 드물잖아요. 그렇기 때문에 유아자신이 형, 누나, 동생이 직접 되어서 입장이 되어보야 상대방을 배려하는 마음을 잘 배우는 것 같아요. 특히 오후 재편성 종일제 집단의 유아들이 더 많은 형, 누나, 동생을 만나서인지 독립된 종일제 집단에 비해 배려심이나 책임감이 더 강해요. (A 어린이집, E교사)

이처럼 E 교사는 같은 혼합연령집단이라 해도 독립된 종일제 집단에 비하여 오후 재편성 종일제 집단이 오전과 오후에 경험하는 친구들이 다르기 때문에 다양한 놀이집단 유아들의 모델링으로 인해서 배려심이 더욱 증진될 것이라고 지각하고 있었다.

(4) 심심함과 지루함이 나타나는 독립된 종일반

교사들은 독립된 종일제 집단의 유아들이 오후 재편성 종일제 집단의 유아들에 비해 심심함과 지루함을 자주 호소한다고 응답하였다. 이러한 모습은 S, E 교사들이 담당하고 있는 독립된 종일제 학급의 유아들에게서 자주 나타나는 반면, 오후 재편성 종일제 학급을 담당하고 있는 K, P 교사는 자신의 학급에서 드물게 보여 지는 모습이라고 이야기 하여 견해의 차이를

나타냈다.

저희 반은 오후 시간이 되면 지루해 하거나 심심해하는 유아들이 종종 있어요. 아침부터 집에 가는 시간까지 같은 친구들과 생활을 하다 보니 그런 것 같아요. 이에 비해 오후에 새로운 친구들과 다시 만나면 같은 놀이감으로 놀이를 하더라도 지루함이 줄어들겠지요. (A 어린이집, S교사)

독립된 종일제 학급이나 오후 재편성 종일제 학급이나 같은 혼합연령이라고 해도 매일 같은 친구들과 생활하는 것에 비해 오전, 오후 친구들이 다른 것을 더 선호 하겠지요. (B 어린이집, K교사)

인원이 적다 보니까 아무래도 심심해하는 모습을 보이거나, 지루함을 표현할 때가 있어요. 저희처럼 독립된 종일제 집단 같은 경우는 친구도 같고, 시간이 갈수록 인원은 적어지고 하니까 낮은 귀가를 하는 유아들일수록 심심해하는 경향이 두드러져요. 오후는 오전반과 다른 친구들과 생활한다면 많은 친구들이 귀가를 했다고 해도 그 지루함이 독립된 종일제 학급의 유아들에 비해 적을 거예요. (A 어린이집, E교사)

이상에서 살펴본 면접사례에 기초하여 종일제 프로그램 운영형태에 따른 유아의 정서지능에 관한 교사들의 견해를 정리해 보면, 독립된 종일제 학급과 오후 재편성 종일제 집단의 교사들은 공통적으로 종일제 프로그램을 운영하는 형태가 유아의 정서지능과 관련이 있으며, 오후 재편성 종일제 학급 유아들과 더 밀접한 연관이 있다는 일치된 견해를 가지고 있었다. 이는 오후 재편성 종일제 집단의 유아들이 보다 다양한 친구들을 만나면서 즐거움을 느끼고, 다양한 갈등으로 인해 폭넓은 감정을 경험하기 때문이며 긍정적인 모방학습의 기회를 경험하면서 다양한 놀이집단 유아들의 모델링으로 인해서 배려심이 증진하기 때문인 것으로 응답하였다.

2) 종일제 프로그램 운영형태와 유아의 유아교육기관 적응

종일제 프로그램을 운영하는 형태가 유아의 유아교육기관 적응과 관련이 있다고 여기는지에 대한 교사들의 견해를 알아본 결과, 독립된 종일제 집단의 S, E 교사와 오후 재편성 종일제 집단의 K, P 교사들 모두 두 변인간의 관련성이 있는 것으로 인식하고 있었다. 교사들은 독립적으로 종일제를 운영하는 학급의 유아들이 유아교육기관에서 적응을 잘 하는 것으로 생각하고 있었다.

(1) 돈독한 정을 쌓아가는 가족 같은 분위기의 독립된 종일반

교사들이 종일제 프로그램 운영형태가 유아교육기관에서의 적응과 관련이 있다고 응답한 가장 큰 원인은 매일 함께 생활하는 교사와 교우관계에서 찾을 수 있다. 이러한 견해는 독립된 종일제 집단의 S, E 교사, 오후 재편성 종일제 집단의 K, P 교사가 공통적으로 가지고 있는 것으로 나타났다.

특별한 이유가 있기 보다는 유아들이 하루 종일 한 선생님과 지내다 보니까 자신들의 속 이야기를 하거나 걱정스러움을 표현할 때가 있어요. 그만큼 한 교사와 오랜 시간 같이 있다 보니 친밀감을 느끼기 때문이겠지요. (B 어린이집, K교사)

하루를 담임선생님과 함께 지내다보니 교사와 유아는 서로간의 특성을 잘 파악하고 존중하게 되요. 그래서 제가 요구하거나 혹은 질문하거나 도움을 요청할 때 유아들은 이해하고 잘 따라주는 편이에요. 저 또한 유아들의 입장에서 요구되어지는 바를 잘 수용하려고 노력하고요. (A 어린이집, S교사)

즉, 독립된 종일제 집단 유아들은 유아교육기관에서 하루일과를 항상 동일한 교사, 친구들과 생활하기 때문에 이들 집단 내에는 강한 소속감, 유대감은 물론이고 친밀감을 형성하게 되며, 결국 유아교육기관에 안정적으로 잘 적응하게 된다는 것이다.

오후 재편성 종일제 집단의 유아들에 비해 독립된 종일제 집단의 유아들은 교사나 친구들과 사이가 매우 친밀해요. 자신의 반이라는 소속감이나 유대감도 강한 편이고요. 그래서인지 유아교육기관에서 적응하는 속도도 빠른 편이에요. (A 어린이집, T교사)

(2) 하루일과를 잘 이해하고 있는 독립된 종일반

독립된 종일제 집단의 유아들은 강한 유대감과 친밀함을 경험함과 동시에 하루일과나 유아교육기관에서의 생활을 자세히 이해하고 있다. 이에 따라 교사들은 독립된 종일반 학급유아들이 안정감 있고 편안함으로 많은 시행착오를 경험하면서 능동적인 놀이형태를 나타내는 것으로 여기고 있었다.

① 여유롭고 안정된 종일반 생활

독립된 종일제 학급의 유아들은 오후 재편성 종일반 학급 유아들에 비해 유아교육기관에서 혼란스러움은 적게 경험하는 반면, 안정적이며 여유로운 생활을 하게 되고, 교우관계에 있어서도 좀 더 너그러운 마음을 지니게 된다고 응답하였다.

독립된 종일제 집단에서 생활하는 아이들은 하루일과를 더 잘 이해하고, 또래뿐만 아니라 담임교사와도 더욱 친밀해지기 쉽잖아요. 그러면 자연스럽게

게 적응하는 정도도 오후 재편성 종일제 집단에 비해서 더욱 빠르고 안정적이지요. (B 어린이집, K교사)

유아들은 자신들이 하루를 어떻게 보내는지 잘 알지 못하면 혼란스러워하고 불안해하는 측면이 있는데요. 독립된 종일제 집단의 유아들은 자신들의 일과는 물론이고 선생님의 하루까지도 잘 파악하고 있기 때문에 안정감 있게 생활해요. (A 어린이집, T교사)

독립된 종일제 집단을 경험하는 유아들은 느긋하고 여유로운 면을 많이 지니고 있어요. 친구들의 특성도 잘 파악하고 있어서인지 학기 초에 비해 다루는 일도 줄어든 것 같고요. (A 어린이집, S교사)

② 다양한 시도를 하며 능동적인 자세로 놀이에 참여

교사들은 유아들이 유아교육기관에서 편안하고 안정적인 생활을 하게 되면 자연스럽게 주도적이고 적극적으로 놀이에 참여하기에 이른다고 하였다. 특히 독립된 종일제 집단에서 유아들은 다양한 놀이방법을 알아내기 위하여 다각적인 측면의 사고를 하며, 종일제 학급에서 이루어지는 활동에서도 수동적이기 보다는 능동적인 면모를 자주 발견하게 된다고 S, P, E 교사가 이야기 하였다.

같은 친구들과 놀이하면서 하나의 놀이감으로도 여러 가지 방법을 시도해 봐요. 그리고 교사와 함께 활동을 할 때에도 안정감을 지니고 있어서인지 능동적으로 잘 참여를 하고요. (A 어린이집, S교사)

오후 재편성 종일제 집단의 유아들이 교사와 활동할 때는 능동적이기 보다는 교사가 제시하는 방법만을 하는 편이에요. 반면, 독립된 종일제 집단

의 유아들은 좀 더 다양한 시도들을 하는 편이지요. (C 어린이집, P교사)

하루 종일 같은 친구들과 오래 놀이를 하다 보니 유아들과 어울리는 방법이나 놀이하는 방법을 알고 있기 때문에 다양하게 새로운 놀이방법을 생각해 내서 놀이를 주도하는 편이지요. 새로운 놀이방법을 생각해 낸 후에 친구들에게 함께 놀 사람을 모아서 함께 놀이를 하기도 하고요. (A 어린이집, E교사)

(3) 적응하는 과정에서 혼란스러움을 경험하는 오후 재편성 종일반

교사들은 종일제 프로그램을 운영하는 형태에 따라 유아들의 적응 속도와 유아들의 반응에 차이가 있었다고 언급하였다. 특히 종일반 생활에서 적응하는 속도나 안정감에 있어서는 독립된 종일제 집단의 유아들에 비해 오후 재편성 종일제 집단의 유아들이 더 많은 시간을 필요했던 것으로 인식하는 것으로 나타났다.

저희 어린이집은 오후에 3, 4, 5세 혼합연령으로 재편성을 하는데요. 유아들이 학기 초에 많이 혼란스러워 했어요. 자신이 속한 오전반에 새롭게 적응을 하는 단계인데 오후에는 혼합연령으로 또 다른 새로운 학급에 적응해야 했으니까요. 그래서 시기가 좀 지나고 종일제 학급 생활에 유아들이 안정적으로 적응을 한 후에야 혼합연령의 장점을 경험하게 됐어요. (B 어린이집, K교사)

오후에 재편성이 되는 종일제 학급의 유아들은 독립된 종일제 학급에 비해 소속감이나 유대감이 덜 하고, 오전반과 종일반을 담당하는 교사도 다르기 때문에 친밀감도 적어요. 그래서 유아교육기관에 적응하는데 시간이 더 필요하더라고요. (C 어린이집, P교사)

특히 오후에 재편성되는 학급에서 지내는 유아들은 오전반과 종일반으로 나누어져서 생활하기 때문에 자신이 속한 학급이나 담임교사에 대한 혼란스러움을 경험할 수 있다고 하였다. 나아가 오후 재편성 종일반의 적응과정에서 겪게 되는 혼란스러움은 유아들 뿐 아니라 오후 재편성 종일반을 담당하고 있는 교사들도 느끼고 있는 어려움이라고 이야기 하였다. 이는 종일반 학급을 담당하는 교사가 따로 배치되는 대신 각 반의 학급교사들이 돌아가면서 종일반 학급을 맡아서 돌보기 때문인 것으로 보여 진다고 응답하였다.

오후에 혼합연령으로 새로운 친구들을 접하면서 유아들이 처음에는 혼란스러워 했지만 적응해 나가면서 형제, 동생 간의 친밀감을 형성하기 위해서 놀이감도 나누어 가지고 친구에게 도움도 주면서 자연스럽게 친사회적 행동의 면모가 드러나더군요. (B 어린이집, K교사)

오전에는 저희 반 아이들과 함께 생활하고 오후에는 시간을 정해서 교사들이 돌아가면서 종일반을 맡기 때문에 아무래도 소속감이나 친밀감이 적어요. (C 어린이집, P교사)

(4) 교사의 기분에 민감하게 반응하는 독립된 종일반

교사들은 유아들이 하루의 대부분을 유치원에서 지내다 보니 교사의 반응에 영향을 많이 받는 것으로 지각하고 있었다. 특히 오후에 재편성 되는 학급에 비해 하루의 일과를 같은 교사와 생활하는 독립된 종일반에서 이러한 유아들이 더 많은 것으로 보인다고 독립된 종일반을 담당하고 있는 E, P 교사가 응답하였다.

하루 종일 같은 교사와 지내다 보니 교사의 눈치를 살피고 기분이나 표정의 변화에 민감하게 반응을 하는 유아들이 있어요. 기특하게 여겨질 때도 있지만 너무 이른 시기에 어른스러운 면모를 배우게 된 것 같아서 안타까울 때도 있어요. (A 어린이집, T교사)

종일반에서 이루어지는 하루 일과 중에 교사의 반응에 특히 민감한 유아들이 있어요. 대집단 활동을 할 때에도 교사가 좋아하는 행동을 하면서 지나치게 관심을 받으려고 노력하는 모습을 보이기도 하지요. (C 어린이집, P교사)

이상에서 살펴본 면접사례를 정리해 보면, 독립된 종일제 학급과 오후 재편성 종일제 학급의 교사들은 종일제 프로그램을 운영하는 형태가 유아의 유아교육기관 적응과 관련이 있으며, 특히 독립된 종일제 프로그램과 더 밀접하다는 생각을 가지고 있었다. 즉, 독립된 종일제 집단의 유아들이 자신의 일과 뿐 아니라 교사의 하루일과나 기분, 혹은 친구들의 특성을 잘 이해하면서 종일제 학급에 대한 높은 소속감을 지니게 되고, 친밀한 교사 및 교우 관계 속에서 여유롭고 능동적인 놀이를 즐김에 따라 자연스럽게 오후 재편성 종일제 집단의 유아들에 비해 더 빠르고 안정적으로 유아교육기관에 적응하기 때문이라고 인식하고 있었다.

V. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구에서는 종일제 프로그램 운영형태에 따라 유아의 정서지능 및 유아교육기관 적응에 차이가 있는지 알아보고, 유아의 정서지능과 유아교육기관 적응이 종일제 프로그램 운영형태의 영향을 받는지에 대한 교사의 견해를 분석해 봄으로써 효율적인 종일제 프로그램 운영을 위한 방향을 모색해 보고자 하였다. 연구문제별로 나타난 결과를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 종일제 프로그램의 운영형태는 유아의 정서지능에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 오후 재편성 종일제 학급 유아들이 독립된 종일제 학급 유아들에 비해 정서지능의 점수가 더 높은 것으로 밝혀졌다. 이는 오전과 오후의 학급이 다른 오후 재편성 종일제 학급의 특성에 따라 더 많은 타인과의 상호작용이 이루어지며, 친구들과 놀이를 하는 가운데 겪게 되는 다양한 갈등에서 비롯되는 것이라고 보여 진다. 나아가 오후 재편성 종일제 학급에서는 독립된 종일제 학급에 비해 다양한 혼합연령 친구들과의 만남이 이루어지게 되므로 혼합연령학급의 긍정적인 효과를 더 많이 얻게 된다고 추측해 볼 수 있다. 이는 각 연령별 유아들이 다양한 형태의 상호작용을 하게 되고, 유아의 경험이 확장되면서 인지적·사회적 능력이 발달했으며(신은수, 1996), 어린 연령의 유아는 윗 연령의 유아로부터 개별적인 교수를 받는 동시에 윗 연령의 유아는 가르치는 과정을 통해 좀 더 숙달되는 경험을 하게 된다는 Goodlad와 Hirst(1989)의 견해와도 부분적으로

로 맥을 같이 한다고 할 수 있다(배지희 외, 2004, 재인용).

따라서 오후 재편성 종일제 학급의 유아들은 장시간 다양한 혼합연령과의 놀이와 갈등을 경험하면서 폭넓고 다각적인 측면의 정서가 발달된다고 볼 수 있다.

둘째, 종일제 프로그램의 운영형태는 유아의 유아교육기관 적응에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 본 연구의 결과 독립된 종일제 집단의 유아들이 오후 재편성 종일제 집단의 유아들에 비해 유아교육기관 적응 점수가 더 높은 것으로 밝혀졌다. 이는 별도로 구성된 종일제 학급에서 오전부터 오후까지 동일한 교사 및 친구들과 함께 장시간을 지내고, 자신이 생활하는 하루의 일과를 잘 이해하고 있는 독립된 종일제 집단의 특성에서 비롯된 것이라고 해석할 수 있다. 이러한 연구결과는 독립된 종일제 학급 유아들이 오후 재편성 종일제 학급 유아들에 비해 도움주기, 감정나누기와 같은 긍정적인 상호작용이 더 빈번하게 일어났으며, 조작과 탐색 수준에 비해 더 복잡적이고 높은 수준의 구성놀이를 많이 했다는 고지민(2003)의 연구결과와 같은 맥락으로 이해할 수 있다. 또한 종일반 교사는 유아와 오랜 시간 동안 함께 하기 때문에 유아와 가족에 대해 많이 알게 되면서 유아의 요구에 적절히 대처할 수 있음을 보고한 Elicker와 Mathur(1997)의 연구 결과는 장시간 같은 유아들과 함께 지내게 되는 독립된 종일제 학급 교사의 장점을 언급하는 것이라고 볼 수 있다.

따라서 독립된 종일제 집단은 프로그램의 특성에 의해 담임교사뿐만 아니라 유아들도 종일제 학급에 대한 소속감이 돈독할 뿐 아니라, 상대방을 잘 파악하고 이해하면서 조성되는 편안한 분위기 내에서 유아교육기관의 생활에 자연스럽게 적응하게 되는 것으로 보여 진다.

셋째, 종일제 프로그램의 운영형태가 유아의 정서지능과 유아교육기관 적응에 영향을 미치는 지에 대한 교사의 견해를 분석해 본 결과, 독립된 종일제 프로그램 집단의 교사와 오후 재편성 종일제 프로그램 집단의 교사 모두 종일제 프로그램의 운영형태는 유아들의 정서지능과 유아교육기관 적응에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 지각하고 있었다. 또한 유아의 정서지능은 오후 재편성 종일제 집단이 더 높은 반면, 독립된 종일제 학급의 유아들이 유아교육기관에 더 잘 적응해 나가는 것으로 인식하고 있었다. 이러한 견해는 정서지능과 유아교육기관 적응은 높은 상관을 지닌다는 선행 연구들의 결과(박정미, 2000; 윤지영, 2001; 이선정, 2003)와는 상반된 견해라고 볼 수 있다.

본 연구의 결과 교사들은 오후 재편성 종일제 프로그램에서 지내는 유아들이 더 높은 정서지능을 지니고 있는 것으로 인식하고 있었으며, 이는 본 연구에서 오후 재편성 종일제 집단의 유아들이 더 높은 정서지능을 지닌 것으로 밝혀진 결과와 동일한 것이다. 이에 대해 교사들은 오후 재편성 종일제 학급의 유아들이 다양한 놀이친구와 폭넓은 갈등을 경험하고, 늦은 오후가 되면 심심해하는 독립된 종일제 학급의 유아들에 비해 더 많은 놀이친구들을 만나고, 오전반과 종일반에서 각각 다른 혼합연령 유아들과 지내면서 배려심이 증진되기 때문이라고 하였다. 반면, 교사들은 독립된 종일제 프로그램에 참여하는 유아들이 유아교육기관에 더 잘 적응하는 것으로 보인다고 응답하였으며, 이는 독립된 종일제 집단의 유아들이 유아교육기관에서 적응을 더 잘하는 것으로 밝혀진 본 연구의 결과와 일치하는 것이다. 이는 독립된 종일제 학급의 교사나 친구들이 오후 재편성 종일제 학급에 비해 소속감이나 친밀감이 더욱 돈독하고, 하루의 일과를 잘 이해하고 있으므로 안정감 있고 여유롭게 생활하며, 적극적이고 능동적인 자세로 놀이를 하게 되기 때문이라고 하였다.

따라서 교사들은 독립된 종일제 집단과 오후 재편성 종일제 집단이 각각의 긍정적인 측면을 지니고 있으며, 종일제 프로그램을 운영하는 형태는 유아의 정서지능과 유아교육기관에서 적응해 나가는 중요한 변인으로 인식하고 있다고 볼 수 있다.

2. 결론 및 제언

본 연구결과를 통해 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 종일제 프로그램의 운영형태는 유아의 정서지능에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 본 연구의 결과 오후 재편성 종일제 프로그램을 참여한 유아들이 더 높은 정서지능의 점수를 얻었다.

둘째, 종일제 프로그램의 운영형태는 유아의 유아교육기관 적응에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 본 연구의 결과 독립된 종일제 프로그램에 참여한 유아들의 유아교육기관 적응점수가 더 높은 것으로 나타났다.

셋째, 종일제 프로그램의 운영형태가 유아의 정서지능과 유아교육기관 적응에 영향을 미치는 지에 대한 교사의 견해를 분석해 본 결과, 유아의 정서지능은 오후 재편성 종일제 집단이 더 높은 것으로 인식한 반면, 독립된 종일제 학급의 유아들이 유아교육기관에 더 잘 적응해 나가는 것으로 인식하고 있었다.

이상의 결과는 종일제 프로그램을 운영하는 형태가 유아의 정서지능 및 유아교육기관 적응과 밀접한 관련이 있음을 시사하고 있으므로 유아교육 현장에서 종일제 프로그램을 실시할 때 효율적인 종일제 학급 운영을 위하여 고려하는 다양한 변인으로써 적용할 수 있는 가치가 있다고 본다.

본 연구의 결과를 토대로 후속연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 만 4, 5세 유아 57명과 학급 교사 4명을 대상으로 실시하였는데 후속연구에서는 영아를 포함한 다양한 연령집단을 대상으로 연구가 이루어져야 할 것이다.

둘째, 본 연구는 유아의 정서지능과 유아교육기관에서의 적응을 교사가 측정하도록 하였으나 후속연구에서는 연구자가 독립된 종일제 학급과 오후 재편성 종일제 학급의 교실에서 각각 유아들을 직접 관찰하여 두 집단 간의 정서지능 및 유아교육기관 적응을 비교·분석해보는 연구가 이루어질 필요가 있다.

셋째, 본 연구는 독립된 종일제 학급과 오후 재편성 학급 대부분의 유아를 대상으로 이루어졌으나, 후속연구에서는 5~6명 정도 소집단의 유아들을 선정하여 그 유아들이 각 종일제 학급에서 적응해 나가는 과정을 연구자가 장시간 관찰하여 질적으로 비교·분석해보는 연구가 이루어져야 할 것이다.

넷째, 본 연구는 종일제 프로그램의 운영형태가 유아의 정서지능과 유아교육기관 적응에 미치는 영향에 대해 알아보았다. 이를 토대로 후속연구에서는 종일제 프로그램의 운영형태가 친사회적 행동, 조망수용능력, 사회적 능력, 놀이방법과 같은 다양한 변인에 주는 영향을 분석하는 것이 필요하

다.

다섯째, 후속연구에서는 독립된 종일제 집단과 오후 재편성 종일제 집단의 보완점과 나아가야 할 방향을 알아보기 위하여 각 집단에 따라 교사, 부모, 기관장들이 인식하는 종일제 프로그램 운영형태에 대한 어려움과 개선점, 요구하는 점을 면접을 통해서 비교·분석해보는 연구가 이루어져야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 강미령(2005). **통합적 음악감상 활동이 유아의 정서지능에 미치는 영향**.
원광대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 강희진(2004). **아동이 지각한 부모의 양육태도가 정서지능에 미치는 영향**.
한서대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 고선희(2005). **종일제와 반일제 유아들의 문제행동 특성 연구**. 조선대학교
교육대학원 석사학위 청구논문.
- 고지민(2003). **유치원 종일반 학급편성방법에 따른 유아의 놀이행동과 상호작용**. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 교육부(1993). **종일반 운영지도 자료 : 유치원 교사용 지도서**. 서울 : 교육부.
- _____ (2000). **유치원 교육활동지도자료 1, 총론**. 서울 : 교육부.
- _____ (2000). **유치원 교육활동지도자료 12, 종일반**. 서울 : 교육부.
- _____ (2005). **2005 유치원 현황**.
- 구정주(2001). **종일반 오후 프로그램의 실태조사 연구**. 중앙대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김경희(1999). **교사용 유아 정서지능 평정척도 개발에 관한 연구**. 연세대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김난영, 신유림(2001). **교사가 지각한 아동의 기질과 유치원 적응과의 관계**.
연세교육과학, 49, 145-161.
- 김남희(2003). **유치원과 어린이집의 종일제 프로그램운영에 관한 부모의 인식 및 요구 조사**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김미라(1995). **부모와 교사가 지각한 유아의 기질과 적응과의 관계**. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.

- 김민화(2004). **공립유치원 종일반 운영에 대한 부모의 요구 조사**. 충남대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김언주(1997). 감성 지능의 의미와 측정. **교육진흥**, 35, 165-174.
- 김은주(2003). **어머니의 언어적 학대와 유아의 정서지능과의 관계 연구**. 경기대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김주연(2002). **사회성 발달 프로그램이 유아의 정서지능 증진에 미치는 영향에 관한 연구**. 경기대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김현주(2000). **취원전 보육경험유무에 따른 아동의 교실적응행동에 대한 교사의 신념**. 건국대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김혜수(1995). **어머니와 교사가 인식한 유아의 기질과 유치원에서의 행동 및 적응과의 관계**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김혜진(2005). **유치원 오후 재편성 종일반 담당교사의 직무스트레스에 관한 연구**. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김현희(2003). **공립유치원 종일반 운영 현황 분석**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김희형(2002). **유아교육기관의 운영시간에 따른 유아들의 스트레스 및 친사회적 행동에 관한 연구**. 중앙대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 문미희(2005). **3세 유아의 종일반 생활 적응에 관한 사례연구**. 중앙대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 박경미(1997). **취학전 아동의 문제해결과 정서상태**. 동국대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 박경자(1991). **영·유아기 타인양육이 학령 전 어린이의 사회정서적 행동에 미치는 영향**. 미국 Syracuse University 박사학위 청구논문.

- 박세진(2003). **공·사립 유치원의 종일반 운영에 대한 비교 연구**. 성신여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 박정미(2000). **유아의 정서지능과 유치원 적응 관계의 변인 분석**. 동국대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 방인욱(2005). **창의성 계발 프로그램의 적용이 초등학생의 창의성, 정서지능에 미치는 효과**. 한서대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 배지희, 이봉선, 탁옥경(2004). **유치원 종일제 프로그램 운영에 대한 문화기술적 탐구**. *중앙대학교 학술세미나 발표자료*, 137-175.
- 성태제(2003). **교육연구방법의 이해**. 서울 : 학지사.
- 송진숙(2004). **유아교육기관에서의 유아의 적응과 관련변인간의 연구**. *미래유아교육학회지*, **11(3)**, 167-189.
- 신은수(1996). **혼합연령집단과 동일연령집단 유아의 사회인지적 능력비교 분석에 기초한 혼합연령집단 학급의 교수방법 모색을 위한 연구**. *유아교육연구*, **16(1)**, 139-155.
- 안라리(1995). **유아교육기관의 질에 따른 유아의 스트레스 행동 : 종일제 유아교육기관을 중심으로**. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 안선희(2001). **서울시 공립유치원 종일반 운영에 관한 어머니와 교사의 요구 조사**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 안성실(2002). **유치원 종일제 프로그램운영에 대한 부모의 요구조사**. 중앙대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 양옥승, 이영자(1991). **종일제 유치원 프로그램의 효과에 관한 연구**. *교육학연구*, **29(2)**, 165-180.
- 양연숙(1995). **탁아기관의 질, 탁아경험 및 가족특성과 아동의 사회성발달과의 관계 연구**. 경희대학교 대학원 석사학위 청구논문.

- 여명선(2005). 유치원 종일반 운영 확대의 방향에 대한 토론. **현안진단을 통한 유아교육정책토론회 발표자료**, 100-104.
- 여성가족부(2005). 영유아보육정책. <http://www.mogef.go.kr>에서 2005, 11, 24, 인출.
- 오경미(2002). 유아의 연령, 성별 및 유치원의 운영시간에 따른 유아의 스트레스 행동. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 오미숙(2002). 실외 전래놀이가 유아의 정서지능에 미치는 효과. 울산대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 오현수(1999). 유아의 신체활동이 정서지능과 운동적성에 미치는 영향. 덕성여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 우은희(1998). 유치원의 종일제 프로그램 운영실태에 관한 연구 : 부산시를 중심으로. 인제대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 원영미(1990). 유아의 기질 및 그 관련변수와 유치원 아동의 적응과의 관계. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 윤선주(1991). 종일제 프로그램과 반일제 프로그램에서 유아상호작용 비교. 원광대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 윤지영(2001). 유아의 성, 나이에 따른 정서지능과 적응행동과의 관계. 대구가톨릭대 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이동우(2003). 사립유치원 종일제 프로그램에 대한 교사와 학부모의 지각과 학부모 만족도 연구. 인제대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이문옥(2004). 유치원의 종일반 운영실태에 관한 연구. **열린유아교육연구**, 9(3), 333-349.
- 이병래(1997). 부모의 심리적 자세와 유아의 정서지능과의 관계. 중앙대학교 대학원 박사학위 청구논문.

- 이선정(2003). **유아의 정서지능과 유아교육기관 적응의 관계**. 신라대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이순영(1997). 유치원에서의 종일제 학급운영에 관한 교사의 인식. **이화교육논총**, 8, 201-210.
- 이영자(1995). **유치원 종일제 프로그램의 운영-별도 종일반 학습구성에 의한 운영 방법**. 교육개방화에 대비한 유치원 종일반 프로그램, 116-139. 서울 : 양서원.
- 이영자, 신은수(1996). 유치원 독립 종일제 프로그램과 오후 별도 종일제 프로그램의 운영 실제 비교연구. **한국영유아보육학**, 8, 1-31.
- 이영, 이미화, 조미혜(1990). 종일제 유아교육 프로그램의 종단적 효과에 관한 연구. **생활과학논집**, 4, 191-210.
- 이원영(1996). 유치원 공교육화의 과정과 방향. **교육개발**, 104, 10-14.
- 이윤경(1991). 종일제 유아교육 프로그램의 효과 연구. **학생생활연구**, 9, 49-62.
- _____ (1995). 통합적 유치원 종일제 프로그램의 운영방향 모색. **교육발전**, 4(1), 59-80.
- 이지선(2002). **부모의 정서표현 수용태도와 유아기 자녀의 정서지능과의 관계**. 고려대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이희선(1994). 어머니와 교사가 지각한 아동의 기질 및 유치원 적응간의 관계연구. **아동학회지**, 15(2), 117-128.
- 임말자(2002). **유아의 생태학적 변인에 따른 유아교육기관 적응에 관한 연구**. 신라대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 장명옥(2000). **유아의 정서지능 발달에 영향을 미치는 변인 분석**. 대구가톨릭대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 장현갑(1997). 정서지능 개관 : 신경과학적 이해. **인문연구**, 18(2), 97-135.

- 전진옥(2003). **유치원 종일반 운영에 대한 교사와 어머니의 요구분석**. 숭실대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 정미라, 홍용희, 엄정애, 이순영(2000). 유치원 종일제 프로그램 운영에 대한 연구. **유아교육연구**, **20(1)**, 59-79.
- _____ (2004). **유아를 위한 종일제 프로그램의 운영**. 서울 : 양서원.
- 정혜순(2005). 유치원 종일반 운영 확대의 방향. **현안진단을 통한 유아교육 정책토론회 발표자료**, 52-90.
- 조화연(2004). 유치원 종일반의 운영 현황 분석. **영유아교육연구**, **7**, 89-104.
- 주지희(1996). **유치원 종일제 프로그램에 관한 조사연구**. 덕성여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 차춘희(2003). 유치원의 교육기간에 따른 유아의 정서지능과 창의성의 관계에 대한 연구. **미래유아교육학회지**, **10(3)**, 319-346.
- 최미숙(2005). **유아교육기관의 종일제 운영에 관한 부모의 인식 및 요구 조사 연구**. 중앙대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 한국유아교육학회(2000). **유아교육사전 : 용어편**. 서울 : 한국사전연구사.
- 황현주(1991). **유아교육의 결과 사회적 행동 : 종일제 유아교육기관을 중심으로**. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- Asher, S. R., & Rose, A. J. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, **35(1)**, 69-79.
- Belsky, J. (1999). The day-care scare, again. NICHD Child care study investigators to report on child care quality, higher quality care related to less problem behavior. *NICHD*, January, **26**.
- Cochran, M. M. (1977). A comparison of Group, day family child-rearing patterns in Sweden. *Child Development*, **48**, 702-707.

- Doyle, A. B. (1975). Infant development in day care. *Developmental Psychology, 11*, 655-656.
- Elicker, J., & Mathur, S. (1997). What do they do all day? Comprehensive evaluation of a full-day kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 12*(4), 459-480.
- Field, Y. (1991). Quality of Infant Day-care and Grade School Behavior and performance. *Child Development, 62*, 863-870.
- Field, T., Masi, W., Goldstein, S., Perry, S., & Parl, S. (1988), Infant day-care facilities, preschool social behavior. *Early Childhood Research Quarterly, 3*, 341-359.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York : Bantam Books.
- Hughes, M., Pinkerton, G., & Plewis, I. (1979). Children's difficulties in starting infant school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 20*, 187-196.
- Jewsuwan, R., Luster, T., & Kostelin, M. (1993). The relation between parent's perceptions of temperament and children's adjustment to school. *Early Childhood Research Quarterly, 8*, 33-51.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom : predictors of children's early school adjustment. *Child Development, 61*, 1081-1100.
- Ladd, G., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school : Adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development, 58*, 1169-1189.
- Maclinton, S. L., & Topping, C. (1981). Extend-day kindergarten : Are the effects intangible. *Journal of Education Research, 74*, 39-40.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211.
- Salovey, p., & Mayer, J. D. (1996). What is emtional intelligence? In Salovey, P., & Sluyter. D. (Eds). *Emotional development and emotional intelligence : Implications for educators*. New York : Basic Books.
- Scarr, S., Eisenbery, M., & Peater-Deckard, K. (1994). Measurement of guality in child care centers. *Early Childhood Research Quaterly, 9*, 131-151.
- Schwartz, S. L. (1983). "Length of day-care attendance and attachment Behavior in eighteen-month-old infants," , *Child Development, 54*, 1410-1413.
- Vlietstra, S. G. (1981). Full-day versus half-day preschool attendance : Effects in young children as assessed by teachers rating and behavior observation. *Child Development, 52*, 603-610.

ABSTRACT

The influence of different types of all-day preschool classes on young children's EQ and preschool adaptation

Kim, Eun-Hye

Department of Early Childhood Education

The Graduate School

Sungshin Women's University

The purpose of this study was to find out how young children's EQ and preschool adaptation were influenced by different types of all-day preschool classes.

The research questions that gained this study were as follows:

1. How is young children's EQ influenced by different types of all-day preschool classes?
2. How is young children's preschool adaptation influenced by different types of all-day preschool classes?

3. What are classroom teachers' perspectives on the influence of classroom types on young children's EQ and preschool adaptation?

This study interviewed 57 children aged 4 and 5 and 4 teachers from an independent all-day-class and rearranged all-day-classes located in Seoul.

Used the test paper of emotion intelligence for children that Byung Rye, Lee(1997) made revising the conceptual model of emotion intelligence suggested by Salovey and Mayer(1996) to measure the emotion intelligence of children. It also used the PAQ adapted by Hye Su, Kim (1995) and the tool of Young Mi, Won(1990) to measure the adaptation of children education facilities.

It performed *t*-test for the collected data to understand the difference of children's emotion intelligence and the preschool adaptation of children education facilities according to the operation types of all-day preschool classes using SAS. It qualitatively analyzed the opinions of teachers during the interview.

The results of the study were follows:

1. The operation type of all-day preschool classes appeared to have meaningful effect on the children's emotion intelligence. Especially the children of rearranged all-day-classes got the higher scores of emotion intelligence.

2. The operation type of all-day preschool classes appeared to have meaningful effect on the children's preschool adaptation. Especially the children of independent all-day-class got the higher scores of preschool adaptation.

3. It interviewed the teachers to find out their opinions on the relation between the operation types of all-day preschool classes and the children's emotion intelligence. The teachers think that the operation type of all-day preschool classes make effect on the emotion intelligence of the children. Especially the children of all-day preschool classes of rearranged all-day-classes can meet different groups of friends in the morning and in the afternoon and can experience many struggling situations that can give various emotions and thoughts and wide children's models increasing altruism that take care of others. So they have higher emotion intelligence than the children of an independent all-day-classes. Teachers say that the operation type of all-day preschool classes make effect on the preschool adaptation of children education facilities. They say the children of an independent all-day-classes have strong group feeling and familiarity. As they can well understand a day's schedule and maintain stable all-day preschool classes life, they could adapt to a children education facilities.

부 록

<부록 1> 유아의 정서지능 검사지

<부록 2> 유아의 유아교육기관 적응 검사지

<부 록 1>

질 문 지

안녕하십니까?

저는 성신여자대학교 대학원에서 유아교육을 전공하고 있는 학생입니다.

본 질문지는 종일반 학급편성방법에 따른 유아의 정서지능과 유아교육기관 적응의 관계를 연구하기 위해 작성된 것입니다. 종일반 담당 교사로서 평소 유아가 행동하는 모습을 보고 느끼신대로 응답하여 주시기 바랍니다.

바쁘시더라도 한 문항도 빠짐없이 성심껏 답해주시면 종일제 프로그램 운영의 바람직한 방향을 모색하는데 많은 도움이 되겠습니다. 설문지에 응답하신 결과는 무기명 통계처리와 함께 연구의 목적으로만 활용할 것을 약속드립니다.

다시 한번 귀한 시간을 할애해 주셔서 대단히 감사합니다.

2005년 6월

성신여자대학교 대학원 유아교육전공

논문지도교수 : 배지희

연구 자 : 김은혜

※ 다음의 사항을 자세히 읽으시고 해당되는 사항을 기입해 주십시오.

1. 유아교육기관명 : _____ 유치원 * 어린이집 * 기타
2. 관찰 유아명 : _____
3. 유아의 성별 : 남 _____ 여 _____
4. 유아의 생년월일 : _____ 년 _____ 월 _____ 일
5. 유아의 입소 시 연령 : _____ 세 (만 _____ 세 _____ 개월)
6. 교사의 학력 : ① _____ 전문대졸 ② _____ 4년제졸 ③ _____ 대학원졸 이상
7. 교사의 경력 : _____ 년
8. 아버지의 학력 : ① _____ 고졸 이하 ② _____ 대졸 ③ _____ 대학원졸 이상
9. 어머니의 학력 : ① _____ 고졸 이하 ② _____ 대졸 ③ _____ 대학원졸 이상

유아의 정서지능 검사지

응답에 관한 안내	
<p>다음 기준을 참고하여 유아의 특성을 가장 잘 나타내는 곳에 ○ 로 응답해 주시면 됩니다.</p>	
매우 그럴 경우에는 5에 -----	1 2 3 4 ⑤
그런 편일 때는 4에 -----	1 2 3 ④ 5
그저 그럴 때는 3에 -----	1 2 ③ 4 5
아닌 편일 때는 2에 -----	1 ② 3 4 5
전혀 아닐 경우에는 1에 -----	① 2 3 4 5

※ 자기인식 · 표현 능력 : (이 아이는 ~)

	문 항	전혀 아니다	아닌 편이다	그저 그렇다	그런 편이다	매우 그렇다
1	어떤 만족스러운 일을 해냈을 때 자랑스러워 하거나 기뻐한다.	1	2	3	4	5
2	걱정스러울 때 그 감정을 잘 표현한다.	1	2	3	4	5
3	심심할 때 그 감정을 잘 표현한다.	1	2	3	4	5
4	즐거울 때 그 감정을 잘 표현한다.	1	2	3	4	5
5	부끄러울 때 그 감정을 잘 표현한다.	1	2	3	4	5
6	흥분하고 있을 때 그 감정을 잘 표현한다.	1	2	3	4	5
7	선생님이 요구하는 사항을 잘 이해하고 따른다.	1	2	3	4	5

⌘ 자기조절 능력 : (이 아이는 ~)

	문 항	전혀 아니다	아닌 편이다	그저 그렇다	그런 편이다	매우 그렇다
8	게임에서 졌을 때, 화내지 않고 결과를 수용한다.	1	2	3	4	5
9	게임이나 어떤 활동을 할 때 자기를 제일 먼저 시켜주지 않아도, 수용할 수 있다.	1	2	3	4	5
10	자기 순서가 될 때까지 참고 기다린다.	1	2	3	4	5
11	놀이에서 따돌림을 당하여 혼자 놀게 되더라도 화내지 않는다.	1	2	3	4	5
12	친구들이 별명을 부르거나 놀리더라도 화를 내지 않는다.	1	2	3	4	5
13	화가 났을 때 참을 줄 안다.	1	2	3	4	5
14	하던 일이 잘 안되거나 실패해도 짜증이나 신경질을 내지 않는다.	1	2	3	4	5
15	친구들과 게임을 할 때 자기가 지고 있을 상황이라도 규칙을 잘 지킨다.	1	2	3	4	5

⌘ 타인인식 능력 : (이 아이는 ~)

	문 항	전혀 아니다	아닌 편이다	그저 그렇다	그런 편이다	매우 그렇다
16	다른 사람의 표정을 보고 그 사람의 기분 상태를 잘 안다.	1	2	3	4	5
17	상대방의 말을 듣고 그 사람의 기분 상태를 잘 안다.	1	2	3	4	5
18	친구가 넘어져서 다쳤을 때, 안타까워한다.	1	2	3	4	5
19	친구가 다른 아이에게 장난감을 빼앗겼을 때, 속상해 한다.	1	2	3	4	5
20	애를 쓰고 있는 친구를 보면, 안타까워한다.	1	2	3	4	5
21	어떤 아이가 울고 있을 때, 측은한 마음을 갖는다.	1	2	3	4	5
22	친구가 아플 때 걱정을 해준다.	1	2	3	4	5

⌘ 타인조절 · 대인관계 능력 : (이 아이는 ~)

	문 항	전혀 아니다	아닌 편이다	그저 그렇다	그런 편이다	매우 그렇다
23	친구를 만났을 때, 반갑게 인사를 잘한다.	1	2	3	4	5
24	친하게 지내고 싶은 아이에게 친밀감 있게 접근한다.	1	2	3	4	5
25	다른 친구를 자기가 하고 있는 놀이에 참여 시킬 줄 안다.	1	2	3	4	5
26	밖에서 선생님을 만났을 때, 반갑게 인사를 잘 한다.	1	2	3	4	5
27	친구에게 도움을 받았을 때, 고마움을 표현 할 줄 안다.	1	2	3	4	5
28	선생님이 화가 나 있을 때, 자신의 행동을 조심할 줄 안다.	1	2	3	4	5
29	친한 친구가 슬퍼하고 있을 때, 위로할 줄 안다.	1	2	3	4	5
30	자신이 잘못된 행동을 선생님이 지적했을 때 이를 잘 받아들인다.	1	2	3	4	5
31	주변이 소란해도 개의치 않고 자기가 하던 일을 계속한다.	1	2	3	4	5

- 감사합니다 -

<부 록 2>

유아의 유아교육기관 적응 검사지

※ 다음의 사항을 자세히 읽으시고 유아교육기관에서 평소 유아가 생활 하는 모습에 해당되는 번호에 ○ 해 주십시오.

	문 항	전혀 아니다	아닌 편이다	그저 그렇다	그런 편이다	매우 그렇다
1	다른 친구나 선생님을 돕는다.	1	2	3	4	5
2	공동의 목표를 위해서 다른 친구들과 협동한다.	1	2	3	4	5
3	다른 친구들과 놀이감을 나누어 가지고 논다.	1	2	3	4	5
4	자기 차례를 잘 지킨다.	1	2	3	4	5
5	어려움에 처한 친구에게 관심을 보인다.	1	2	3	4	5
6	기관에서 지내는 동안 대체로 명랑하다.	1	2	3	4	5
7	교사나 또래에게 친절하게 대한다.	1	2	3	4	5
8	기관에서 불안해하지 않고 지낸다.	1	2	3	4	5
9	진행되는 활동에 적극적으로 참여한다.	1	2	3	4	5
10	다른 친구들과 함께 놀이하러 한다.	1	2	3	4	5
11	다른 친구들이 함께 놀도록 허락한다.	1	2	3	4	5
12	놀이 친구로서 다른 아이들에게 인기가 있다.	1	2	3	4	5

13	또래와의 갈등을 해결하기 위해 건설적인 방법을 사용한다.	1	2	3	4	5
14	대체로 다른 아이들과 잘 어울린다.	1	2	3	4	5
15	교사나 또래에게 신뢰감을 준다.	1	2	3	4	5
16	독립성이 강하다.	1	2	3	4	5
17	자기 주장이 있다.	1	2	3	4	5
18	자발적이다.	1	2	3	4	5
19	활동을 제시하거나 정보를 제공한다.	1	2	3	4	5
20	지구력이 있어서, 쉽게 포기하지 않는다.	1	2	3	4	5
21	하루일과에 대해 이해한다.	1	2	3	4	5
22	적절히 교사와 함께 협력하여 놀이한다.	1	2	3	4	5
23	모이는 시간(circle time)동안 교사의 말에 귀 기울인다.	1	2	3	4	5
24	교사의 지시에 잘 따른다.	1	2	3	4	5
25	다음 활동으로 변화할 때 쉽게 적응한다.	1	2	3	4	5
26	소그룹 활동이나 자유선택 활동 동안 놀이에 집중할 수 있다.	1	2	3	4	5
27	스스로 문제 해결이 어려울 경우 어른들에게 조언과 도움을 요청한다.	1	2	3	4	5

- 감사합니다. -