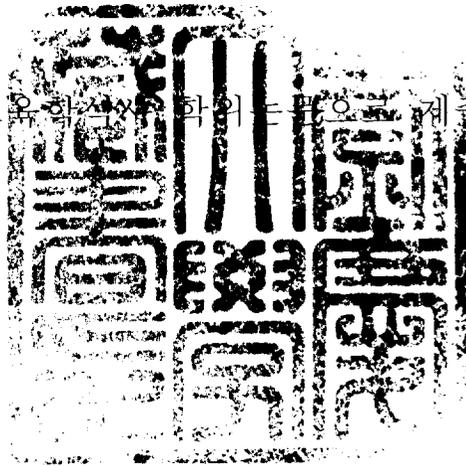


교육학 석사 학위 논문

성 및 학년에 따른 초등학생의
창의성과 정서지능의 관계

지도교수 황 희 숙

이 논문을 교육학 석사 학위 논문으로 제출함.



2005년 2월

부경대학교 교육대학원

교육심리전공

박화순

박화순의 교육학석사 학위논문을 인준함

2005년 2월 28일

주 심 교육학박사 이 경 화



위 원 교육학박사 이 희 영



위 원 교육학박사 황 희 숙



1. 목 차

목 차	i
표 목 차	iii
그림목차	iv
Abstract	v
I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	6
II. 이론적 배경	7
1. 창의성	7
가. 창의성의 개념	7
나. 창의성의 구성요소	9
다. 창의성의 발달경향 및 성차	14
2. 정서지능	21
가. 정서지능의 개념	21
나. 정서지능의 초기 모형	25
다. 정서지능의 최근 모형	28
라. 정서지능의 발달경향 및 성차	34
3. 창의성과 정서지능과의 관계	37
III . 연구방법	43

1. 연구 대상	43
2. 측정도구	44
가. 창의성 검사	44
나. 정서지능 검사	47
3. 연구절차	49
4. 자료 분석	50
IV. 연구결과의 분석	51
1. 성 및 학년에 따른 초등학생의 창의성의 차이	51
2. 성 및 학년에 따른 초등학생의 정서지능의 차이	56
3. 성 및 학년에 따른 초등학생의 창의성과 정서지능과의 상관관계	60
V. 요약 및 결론	66
1. 요약	66
2. 논의 및 결론	68
<참고 문헌>	73
<부 록>	79

표 목 차

<표 II-1> 정서지능의 3영역 10요소 모형	26
<표 II-2> 정서지능의 4영역 4수준 16요소 모형	30
<표 III-1> 연구 대상 아동의 학년 및 성별 학생 수	43
<표 III-2> 정서지능 검사의 하위영역과 문항 수	47
<표 III-3> 정서지능 검사의 신뢰도 분석 결과	49
<표 IV-1> 초등학생의 창의성 점수의 성차 검증 결과	52
<표 IV-2> 학년에 따른 창의성 점수의 평균과 표준편차	52
<표 IV-3> 학년에 따른 창의성 점수의 일원변량분석 결과	53
<표 IV-4> 초등학생의 학년별 창의성 총점과 하위 요소에 대한 Scheffé 검증 결과	54
<표 IV-5> 성별과 학년에 따른 창의성의 이원변량분석 결과	55
<표 IV-6> 초등학생의 정서지능 점수의 성차 검증 결과	56
<표 IV-7> 학년에 따른 정서지능 점수의 평균과 표준편차	57
<표 IV-8> 학년에 따른 정서지능 점수의 일원변량분석 결과	57
<표 IV-9> 초등학생의 학년별 정서활용에 대한 Scheffé 검증 결과	58
<표 IV-10> 성별과 학년에 따른 정서지능의 이원변량분석 결과	59

<표 IV-11> 초등학생의 창의성과 정서지능과의 상관관계	60
<표 IV-12> 남학생의 창의성과 정서지능과의 상관관계	61
<표 IV-13> 여학생의 창의성과 정서지능과의 상관관계	62
<표 IV-14> 초등학교 1학년 아동의 창의성과 정서지능과의 상관관계	63
<표 IV-15> 초등학교 3학년 아동의 창의성과 정서지능과의 상관관계	64
<표 IV-16> 초등학교 5학년 아동의 창의성과 정서지능과의 상관관계	64

그림 목차

[그림 II-1] 정서지능과 창의성의 대응관계	40
---------------------------------	----

The Relationship between Creativity and Emotional Intelligence of Elementary School Children

Hwa Soon Park

Graduate School of Education
Pukyong National University

ABSTRACT

Recently people have been attracted by creativity and emotional intelligence as the important factors for happiness and success in family, school, business, and society.

Therefore it is necessary to study whether there is a correlation between creativity and emotional intelligence.

The purposes of this dissertation were as follows :

First, How are the creativity of elementary school children? And are there any difference the creativity of elementary school children according to their gender and graders?

Second, How are the emotional intelligence of elementary school children? And are there any difference the emotional intelligence of elementary school children according to their gender and graders?

Third, What is the relationships between creativity and emotional intelligence of elementary school children?

The subjects of the study were 216 children of 1st grade, 3rd grade and

5th grade of elementary school selected from Bunpo elementary school located in Nam-ku, Pusan, Korea. The instruments used in this study were Torrance Test of Creative Thinking(TTCT) Form A and Emotional Intelligence Test(EIT). To analysis the data analyzed by t-test, anova and the correlation using Pearson's correlation analysis.

The results of this study were as follows :

First, there is not meaningful difference the creativity of elementary school children according to their gender but, there is meaningful to their graders.

Second, there is meaningful difference the emotional intelligence of elementary school children according to their gender but, there is not meaningful to their graders.

Third, there are positive relationships between the creativity and emotional intelligence of elementary school children.

In summary, this study proved positive relationships between the creativity and emotional intelligence. Therefore, these findings of this study have educational implications that there need to guide proper developmental steps for increasing creativity and emotional intelligence.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

현대사회에서는 과학의 급진적인 발달로 인해 산업사회를 거쳐 고도의 정보화 사회로 들어섰다. 이러한 사회변화 속에서 아이디어와 정보의 경쟁은 국가가 살아남기 위한 생존 전략으로서 국가 간에 보이지 않는 전쟁 상황으로 표현할 수 있다. 현재의 첨단 기술로 알고 있는 지식의 약 80%가 5년 정도만 지나면 쓸모없어지게 되며, 전통적인 교육방법으로는 이와 같이 엄청나게 증가하는 지식의 모든 것을 가르칠 수 없는 것이 우리가 당면하고 있는 교육의 현실이다(정황순, 2001).

최근 학교 교육의 정직성과 타성에 대한 비판이 대두되면서 학교교육의 궁극적인 목적인 전인적인 인간을 육성하는데 있어 지능뿐만 아니라 창의성, 정서지능 등을 조화롭게 발달시켜야 할 필요성이 논의되어지고 있다. 이와 같은 창의성과 정서지능의 교육적 가치는 최근에 이루어진 몇몇 연구에서도 구체적으로 증명되었는데, 대표적인 예는 심리학자 Rosenthal (1977)에 의해 이루어진 비언어적인 감정표현에 대한 연구이다. 이 연구 결과, 비언어적인 감정을 잘 읽을 줄 아는 아동은 동료로부터 인기가 있고 정서적으로 안정되어 있으며, 지능이 높지는 않았지만 학교성적이 우수하다는 사실이 밝혀졌다(이차숙, 1999).

21세기를 살아가는 데 필요한 능력으로 생각되는 개념이 바로 창의성이

다. 21세기는 이제까지의 변화보다도 더 빠른 속도로 변화할 것이고 보다 더 정보화, 전문화된 사회로 발전해 나갈 것이므로 이러한 사회에서 개개인이 살아남기 위해서는 급변하는 사회 상황에 맞춰 융통성 있고 독창적인 사고로 문제 상황을 해결해 나갈 수 있는 창의적인 능력이 무엇보다 중요하다.

창의성은 과거경험의 재생에 의하지 않고 그와 다른 방법에 의해 문제를 해결하는 방법이나 태도를 말한다. 일상생활에서 직면하는 문제를 민감하게 인식하고, 유창하고 융통성 있게 그리고 독창적이며 정교하게 해결하여 새로운 것을 만들어 내는 과정이며 행위라고 할 수 있다.

Guilford(1966)에 의하면 창의성의 핵심은 확산적 사고에 있다. 창의적 사고는 고도의 추론능력과 상상력을 필요로 하는 복합적인 사고 능력으로 교육에 의해 충분히 발달 가능하다고 보고 있다.

창의적인 아동의 특성을 살펴보면, 경험에 개방적이고 독립적이며 위협에도 도전적인 특성을 소유한 만큼 집단 구성원들의 이해관계나 배려보다는 자신의 호기심과 욕구를 충족시키기 위한 행동에 몰입할 가능성이 높다(Shallcross, 1992)는 부정적인 관점이 있다. 이런 특성으로 창의적인 아동은 지적발달과 인지 발달 면에서는 앞서가고 있지만, 정서적 발달에서는 같은 또래의 정상아들보다 사회적 기술이 뒤떨어지거나, 비협조적이고, 독단적이며 지배적인 행동을 보여줄 수 있다고 유추해 볼 수도 있다. 이런 특성 중 통제에 저항하고 비협조적이며 일반적인 관행에 무관심하고 냉소적이며 자기주장이 지나치게 강한 모습이나, 또한 부주의하며 세세한 부분에 관심을 기울이지 않고 규칙과 권위에 반박하고 쉽게 잊어버리거나 혹은 과잉행동을 보이며 대화를 잘 하지 않고 다른 사람과 보조를 잘 맞추지 않는 모습들은 주의력 결핍이나 행동장애를 나타내는 아동들의 특성과 유사하다. 이는 자칫 ‘창의적 아동’에 대한 올바른 이해가 이뤄지지 않고 단지

주의력 결핍의 아동으로 왜곡, 인식되어질 수 있다. 이는 창의적 아동의 사회생활의 적응을 방해하고 그들의 성장을 저해할 위험성이 있다는 가능성을 나타낸다. 이런 사실은 현실적으로 우리의 교육현장에서 많이 관찰되어져 오는 현상이다. 따라서 창의성은 지적인 면보다는 정의적인 면에서 더 중요하다고 할 수 있다.

Goleman(1995)에 의하면 삶의 성공을 결정하는 요소들 중에서 전통적인 일반 지능이 차지하는 비율은 10~20%에 불과하고, 나머지 80~90%는 정서지능에 의해 좌우된다고 한다. 즉 실생활에서의 적응과 성공을 예언해 줄 수 있는 척도로서 기능을 할 수 있는 것은 정서지능이라는 것이다. 정서지능은 사람들이 안정된 정서 상태를 지니게 해주고, 삶에 동기를 갖게 해주며, 절망적인 상황에서도 이를 극복할 수 있는 힘을 주고, 충동적인 감정을 조절하게 하고, 다른 사람의 감정을 같이 느끼고, 주변 사람을 배려할 수 있게 하는 능력이다.

정서지능이 높거나 낮았을 때 사회적 관계에서 보이는 특성들에 대해 Cacioppo(1991)와 Hatch(1990)의 연구에서 정서지능이 높은 사람은 사회성이나 대인관계기술도 뛰어나다고 하였다. Mayer와 Salovey(1990)도 정서지능이 높은 사람은 사회생활에서 적극적인 방법으로 정서를 조절한다고 밝혔다. 그러나 정서지능이 낮을 경우, 김금순(1999)은 정서지능의 하위영역 중 정서활용 능력이 낮은 아동일수록 높은 수준에 속하는 아동들보다 공격 행동 경향이 더 높고, 여자아동은 정서활용 능력이 낮을수록, 남자아동은 정서인식 능력이 낮을수록 비행행동 경향이 더 높다고 하였다.

이와 같이 이전까지는 인간의 능력을 이해하는 구인으로, 또한 교육의 지표로 지능이라는 개념을 사용해 왔으나 최근 들어 새로운 관점에서 인간의 능력을 이해하려고 하는 창의성이라는 개념과 정서지능이라는 개념이 부각되어 이 구인들을 교육의 지표 및 인간 이해의 기초로 사용할 수 있는가에

대한 논의가 이루어지고 있다.

창의성과 정서지능과의 관계에 대한 연구들을 살펴보면, Gowan(1972)은 외부세계와의 관계, 자아와의 관계, 타인과 관계를 맺는 단계 등 일련의 단계로 창의성 발달을 가정하면서, 창의성을 지속적인 건강한 발달과 연관시켰고, Maslow와 Rogers 역시 창의성을 정신건강의 결과로 보았다.

창의적 문제해결법으로 Synectics를 창안한 Gordon(1980)은 창의적 문제해결과정에 대해 언급하면서 창의적 과정은 지적인 요소보다는 정의적 요소가 더 중요하며 합리적인 요소보다는 비합리적인 요소가 더 중요하다고 언급하고 덧붙여 정서적이고 비합리적인 요소는 문제해결 상황에서 성공의 가능성을 증진시킨다고 주장하면서 창의성이 정서지능과 어떻게 관련지어져 있는지를 설명했다.

특히 창의적인 사고성향 측면에서 보면, 창의성과 정서지능과의 연관성을 찾아 볼 수 있는데 Kneller(1965)는 창의적인 성격특성으로 지능, 감수성, 유창성, 융통성, 독창성, 치밀성, 호의성, 인내, 재담, 유머, 지배성, 외교집, 자신감 등을 들고 있다. 그가 제시한 창의적 성격 특성 중 자기만족, 자기 긍정성, 자아 수용, 기지, 감수성, 용기, 인내, 유머, 자신감 등은 정서지능의 구성 요인 중 정서의 인식과 표현, 정서조절, 정서활용, 감정이입 등에 해당되는 것이다.

창의성과 정서지능에 관한 우리나라의 연구결과를 살펴보면 윤현석(1997)은 초·중·고등학생 461명을 대상으로 창의성과 정서지능간의 관계를 연구한 결과 창의성과 정서지능 간에는 상관관계가 없다고 하였다. 그리고 길경숙(2001)은 초등학교 고학년 199명을 대상으로 창의성과 정서지능과의 관계를 분석한 결과 창의성과 전체 정서지능 간에 통계적으로 유의한 상관을 보이지 않았다고 보고하였다. 또한 이균현, 박정옥, 김연주(1997)의 연구와 신미리(1999)의 연구 등은 창의성과 정서지능 간에는 상관관계가 있다

고 하더라도 아주 낮은 상관을 보이거나 몇몇 하위영역에서만 상관이 있음을 보고하였다.

그러나 이차숙(1999)은 92명의 유아를 대상으로 창의성과 정서지능간의 관계를 분석한 결과 이들 간에는 상관이 있다고 하였으며, 심금련(2000)이 중학생 380명을 대상으로 수행한 연구에서도 창의성과 정서지능간의 유의한 정적상관을 보고하였다. 또한 이와 같은 결과를 보고하는 연구로써 김영순(2002), 이정희(2001)의 연구 결과가 있다.

인간은 자신과 타인들의 감정을 정확히 지각하고 인식할수록 자신과 타인의 감정에 민감하면서도 정확하고 정교하게 반응할 수 있다. 그리고 정서지능이 발달한 사람은 인간관계뿐만 아니라 문제 상황에서 문제를 민감하고 세부적으로 파악함으로써 문제 해결을 용이하게 할 수 있을 것이다(윤현석, 1997). 이와 같이 창의성과 정서지능은 상관관계가 있을 것이라고 추론은 할 수 있으나 선행연구결과들을 볼 때 상이한 차이가 나며 시대의 변화에 따라 그 중요성을 더한다고 볼 수 있고, 또한 현재 우리나라 교육이 추구하는 전인교육의 목적과도 일치하므로 창의성과 정서지능의 관계를 재정립하여 연구해 볼 필요가 있다.

창의성과 정서지능에 대한 대부분의 기존 연구들은 유아나 초등학교 고학년들을 대상으로 연구되어 왔다. 또한 초등학생의 학년별 창의성과 정서지능의 관계를 연구한 논문이 없어 어느 학년에서 상관이 있는가를 밝혀봄으로써 적절한 때에 적절한 교육으로 창의성과 정서지능의 발달을 도모시킬 수 있는 자료를 제공해주고자 한다.

이상의 필요성에 따라 본 연구는 초등학생의 창의성과 정서지능의 각각의 변인이 성별과 학년에 따라 차이가 있는지를 알아보고, 창의성과 정서지능과의 상관관계를 밝혀서 아동들이 지적 정의적으로 건전하게 성장하는데 도움이 되는 기초 자료를 제공하는데 연구의 목적이 있다.

2. 연구 문제

가. 초등학생의 창의성은 성 및 학년에 따라 차이가 있는가?

나. 초등학생의 정서지능은 성 및 학년에 따라 차이가 있는가?

다. 초등학생의 창의성과 정서지능은 성 및 학년에 따라 관계가 있는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 창의성

가. 창의성의 개념

창의성은 Plato에서 Rousseau, Spencer, Dewey에 이르기까지 인간의 중요한 지적 특성으로 이해되어 오기는 했으나 학문적 연구의 영역으로 들어 오게 된 것은 그리 오래되지 않는다. 1950년 Guilford가 미국의 심리학회에서 창의성의 중요성에 관하여 연설한 것을 계기로 창의성에 관한 연구가 활발하게 이루어져 왔다(임선하, 1993).

창의성이란 학자들에 따라서 다양하게 정의되고 논의되지만 ‘무엇인가 새로운 것을 만들어내는 능력과 성향’이라고 정의 할 수 있으며 일반적으로는 어떤 사태에 직면했을 때 새로운 통찰과 사고를 산출하는 과정을 일컫는다.

창의성의 특성으로서 Thurstone에 의하면, 창의성에는 필연적으로 새로움이라는 개념이 내포되어 있다. 창의성은 평범 이상의 발명이나 천재적 사고만을 일컫는 것이 아니라 개인의 자기실현, 자기표현의 욕구에서 비롯된 상상적 활동이라고 했다(장휘숙, 1980, 재인용). Thurstone과 반대로 Osborn(1963)은 창의성을 인간 모두가 가지고 있는 보편적 능력이며 특성이라고 해석하고 있다. 즉 일상생활에서 당면하는 제반의 사태나 문제를

개인 나름의 새롭고 특유한 방법으로 해결해 나가는 활동을 의미한다.

국내에서는 조성연(1990)이 위의 두 사람의 이론을 종합해서 창의성이란 어떤 사태에 직면했을 때 새로운 통찰과 사고를 산출하는 과정을 거쳐 기존의 것과는 다른 아이디어나 형태, 관계양식 및 해결방법을 산출해 내는 것으로서, 모든 사람이 공통적으로 가지는 특성이라고 보며 문제해결 활동이라는 점을 강조하고 있다. 박아청(1992)은 사고과정에서의 최근의 창의성보다 창의성은 평범한 것 이상의 놀랄만한 새로운 발명이나 생산적 사고와 착상 및 독창적인 사고 등을 포함하고 있다고 했다. 그러므로 고차원적인 사고 능력만을 의미하는 것이 아니라 일상생활에서 당면하는 여러 사태나 문제를 새롭고 특유한 방식으로 해결해 가는 활동이라는 것이다.

이와 같이 창의성이라는 개념은 여러 측면에서 정의될 수 있기 때문에 단일한 체제로 정의 내리기는 어렵다. 일반적으로 창의성이란 용어를 구체적으로 표현하기 위해서는 Guilford(1952)가 사고체제의 특성을 두 가지로 구분하여 제시한 확산적 사고(divergent thinking) 및 수렴적 사고(convergent thinking)라는 용어로 구분하여 사용하는 것이 보다 적절하다. 확산적 사고란 유창하고 융통성 있는 반응을 보이는 사고이며, 수렴적 사고란 통합적이며 집중적인 반응을 요구하는 사고이다.

이렇게 창의성에 대한 개념 정의가 다양한 것은 창의성을 보는 관점이 다르기 때문이다. 심리학에서는 창의성에 대한 정의로서 크게 세 가지 관점을 보여주고 있다. 첫째는 창의성을 주로 인지적 측면에서 파악하려는 지적 특성론, 둘째는 문제해결과정에서의 창의성을 중요시하는 문제해결 과정론, 셋째는 성격적 특성의 하나로 파악하려는 성격 특성론 등이 있다 (Gilchrist, 1972).

우선 지적 특성론은 창의성을 주로 지능의 측면에서 파악하여 지적 능력의 한 특성으로 간주함으로써 창의적 사고를 강조하는 입장으로 Guilford

가 대표적이다. Guilford는 지적 구조 모형을 제시하며 그 중 확산적 사고가 창의성의 사고 기능일 것이라고 생각하여 창의성에 대한 새로운 연구를 하였다.

두 번째 문제해결과정론의 입장은 어떤 결과에 이르게 하는 창의적 문제 해결 과정에 초점을 맞추면서 방법론적인 측면을 강조하고 있다. 예를 들면, Wallas(1926)는 창의적 사고의 산출 단계를 준비기(preparation), 부화기(incubation), 조명기(illumination), 검증기(verification)의 4단계로 나누어 설명하면서 문제를 해결하는 과정에서의 창의적 사고에 초점을 두고 있다.

셋째로 성격 특성론은 주로 Freud로 대표되는 정신 분석학과와 Maslow로 대표되는 자아 심리학과에 의해 연구되는 방법으로 창의적 성취와 자아 실현에 초점을 두고 있다. Freud는 창의성을 무의식의 작용으로 설명하며 갈등 또는 억압된 정서의 누적을 해소하는 과정에서 나타나는 공상 같은 창의적 상상을 창의성으로 보았다. 또 Maslow는 인간 욕구 5단계 중 마지막 단계인 자아실현은 창의성과 중요한 연관이 있다고 설명하면서 창의성은 자아실현의 정도에 달려있다고 설명하였다.

이상으로 창의성을 보는 관점에 대해 살펴보았는데, 창의성은 단순히 지적 능력 또는 성격적인 측면의 어느 한 관점으로만 규정할 수 있는 것이 아니고 이러한 모든 측면이 포괄된 개념으로서 모든 인간에게 보편적으로 내재된 능력으로 새롭고 유용한 가치를 산출하는 능력과 그 바탕이 되는 성격 특성이라 정의할 수 있다.

나. 창의성의 구성요소

Guilford는 지적 구조 모형을 제시하면서 그 중 확산적 사고가 창의성의

사고 기능일 것이라고 생각하여 창의성에 대한 연구를 하였다고 앞에서 밝힌 바 있다. 그는 그것과 아울러 확산적 사고의 하위 기능으로는 문제에 대한 민감성(sensitivity to problem), 사고의 유창성(fluency of thinking), 사고의 융통성(flexibility of thinking), 독창성(originality), 재정의(redefinition), 정교성(elaboration)을 들고 있다.

창의성을 사고의 능력으로 간주하는 Guilford(1952)와 Torrance(1965), 그리고 성격 특성으로 간주하는 Rogers(1962), Amabile(1983)의 이론을 종합하면 일반적으로 창의성의 하위 구성 요소를 크게 창의적 사고기능(인지적 능력)과 창의적 성향(정의적 특성)으로 구분하여 살펴 볼 수 있다.

(1) 창의적 사고기능

창의적인 사고 과정에서 개인이 경험하는 의식은 개인에 따라, 그리고 사고 과제의 성격에 따라 달라질 수 있는데 창의적 사고기능과 관련된 연구들을 살펴보면 학자들마다 구성요소들은 다르게 제시하고 있으나 공통 요소로 유창성, 융통성, 독창성, 정교성을 들 수 있으며, 그 구체적인 내용은 다음과 같다.

(가) 유창성

유창성은 특정한 문제 상황에서 가능한 한 많은 양의 아이디어를 산출해 내는 양적인 사고 능력이다. 창의적 사고의 목적 또한 궁극적으로는 보다 독창적이며 질적으로 우수한 아이디어를 산출하려는 데 있다 하더라도 사고의 과정에서 우선은 사고의 한계를 설정하지 않고 아이디어를 가능한 한 많이 산출하는 단계를 거칠 필요가 있다.

이 요소와 관련된 학습 경험은 어떤 대상이나 현상들로부터 가능한 한 많은 것을 연상해 보기, 특정한 주제에 대해 일단 떠오르는 생각을 모두 표현해 보기, 특정한 문제 상황에서 가능한 해결방안을 될 수 있는 대로 많

이 제시해 보기 등이 있다.

(나) 융통성

융통성은 고정적인 사고방식이나 시각 자체를 변환시켜 다양한 해결책을 찾아내는 사고기능이다. 고정적인 사고의 틀을 깨고 발상자체를 전환시켜 유연하고 융통성 있게 생각하는 것은 정답이 정해져 있지 않은 실생활 장면의 복합적인 문제 상황에서 특히 요구되는 것으로 유창한 사고뿐만 아니라 독창적인 사고의 관건이 된다.

이 요소와 관련된 학습경험은 서로 관계가 없는 듯한 사물이나 현상들 간의 관련성 찾기, 문제와 관련된 속성들을 추출하고 속성별로 생각하기, 발상자체를 전환시켜 다양한 관점을 적용시키기(발상의 전환) 등이 있다.

(다) 독창성

독창성은 기존의 것에서 탈피하여 참신하고 독특한 아이디어를 산출해 내는 사고기능이다. 창의적 사고의 이상적인 목표는 사고의 독창성을 추구하는데 있다. 이러한 사고는 기존의 사고방식이나 다른 사람들의 문제 해결 방식으로부터 벗어나서 자기만의 독특한 아이디어를 산출하고 문제 해결 방안을 구안하려는 의식적인 노력에 의해 가능하다.

이 요소와 관련된 학습 경험은 다른 사람과 같지 않은 생각하기, 기존의 생각이나 사물을 부정하고 생각하기, 기존의 생각이나 사물을 새로운 상황에 적용하여 재조직하기 등이 있다.

(라) 정교성

정교성은 다듬어지지 않은 기존의 아이디어를 보다 치밀한 것으로 발전시키려는 사고 기능이다. 창의적인 문제해결의 과정에서 가능한 한 다양한 측면에서 이미 산출된 많은 아이디어를 재료로 해서 독창적인 아이디어를 뽑아내고 이 아이디어를 최종적인 산출의 형태에 비추어 평가하고 정교하게 다듬는 사고가 필요하다.

이 요소와 관련된 학습 경험은 일단 산출된 자신 혹은 타인의 아이디어를 수용하기, 은연중에 떠오르는 거친 수준의 생각을 구체화하기, 잘 다듬어지지 않은 아이디어를 그것의 실제적 가치를 고려하여 발전시키기 등이 있다.

(2) 창의적 사고성향

창의적 사고성향은 창의적 사고기능이 최종적으로 인간의 성취를 위해 작용하는 과정에서 개인에게 요구되는 내적인 동기나 태도 등이다.

창의적인 사람들의 성격특성에 관한 연구에서 비교적 빈도가 높게 나타났던 창의적 사고성향의 구성요인들은 민감성, 자발성, 독자성, 근면성, 호기심, 변화에 대한 개방성 등을 들 수 있다.

(가) 민감성

민감성은 주변의 환경에 대해 민감한 관심을 보이고 이를 통해 새로운 탐색 영역을 넓히려는 특성이다.

이 요소와 관련된 학습 경험으로는 ‘하늘이 왜 푸른지’와 같은 자명한 듯한 현상에 대해서도 다시 생각해 보기, 주변의 사물에 대한 관찰 결과를 서로 발표해 보기, 이상한 것을 친밀한 것으로 생각해 보기 등이 있다.

(나) 자발성

자발성은 문제 상황에서 아이디어를 자발적으로 선출하려는 성향이나 태도를 말한다.

이 요소와 관련된 학습 경험은 주위의 문제를 자신의 문제로 인지하기, 칭찬이나 상과 같은 외적인 보상 없이 스스로 문제를 해결하기 등이 있다.

(다) 독자성

독자성은 자신이 생각해 낸 아이디어의 가치를 인정하고 다른 사람들의 평가에 구애받지 않으려는 성향이나 태도를 말한다.

이 요소와 관련된 학습 경험은 다른 사람으로부터 부정적 평가를 받은 아이디어라도 이를 계속 발전시키기, 아이디어의 산출 과정에서 의식적으로 다른 사람의 아이디어와 다른 것을 내놓기, 문제 상황에서 사회의 일반적인 통념을 의식적으로 벗어나서 생각하기 등이 있다.

(라) 근면성

근면성은 문제를 해결하기 위해 가능한 한 다양한 정보를 수집하고 그 문제가 해결될 때까지 끈기 있고 지속적으로 탐색해 나가는 성향을 말한다.

이 요소와 관련된 학습 경험은 문제의 해결은 영감에 의해서만이 아니라 노력에 의해서도 가능하다는 믿음을 갖기, 문제 상황에서 문제와 관련된 정보를 가능한 한 많이 수집하기, 어렵거나 지루한 문제라도 끈질긴 열정을 가지고 끝까지 해결해 보기 등이 있다.

(마) 호기심

호기심이란 항상 생동감 있게 주변의 사물에 대해 의문을 갖고 끊임없는 질문을 제기하려는 성향을 말한다.

이 요소와 관련된 학습 경험은 주변의 사물이나 사태에 대해서 “왜 그럴까?” 또는 “무슨 일일까?” 하는 질문을 의식적으로 제기하기, 어떤 사물이나 현상의 이면에 대해서도 궁금증을 갖기 등이 있다.

(바) 변화에 대한 개방성

변화에 대한 개방성이란 이 세상은 변화하고 있으며 내 자신이 이 변화의 주체가 되어야 한다는 자발적인 태도를 말한다.

이 요소와 관련된 학습 경험은 이 세상은 지금과는 다른 모습으로 변화해야 한다는 생각을 갖기, 혁신적인 생각을 수용함으로써 생길 수 있는 불편함이나 두려움으로부터 벗어나기, 가족의 생활 방식을 고수하지 않고 새롭게 변화시키기 등이 있다.

다. 창의성의 발달경향 및 성차

(1) 창의성의 발달경향

많은 학자들은 창의성은 모든 인간들이 지니고 있는 보편적인 능력이라고 지적하고 있다. 이러한 보편적인 능력이 연령에 따라 발달하는지에 대해서는 연구자마다 다른 결과를 보고하고 있으나, 대체로 연령이 증가함에 따라 발달하는 것으로 보고 되고 있다.

특히 아동의 창의성에 대한 발달은 종단적 연구보다는 주로 횡단적 연구를 통해 그 경향성이 규명되어 왔다. 이러한 연구들 중 Ligon(1957)은 The Union College Character Research Project의 일부로서 0세에서 16세를 대상으로 이들의 창의성에 대해 조사하여 창의적 성장 및 발달에 대한 연령별 특징을 제시하였다(Torrance, 1976, 재인용). 연령별 특징을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 학령전기인 0세에서 6세 사이에 아동은 상상력을 발달시키기 시작함으로서(0세~2세) 다양한 방식으로 창의적 사고를 자극하여 이를 발달시킨다. 그 후 연령이 증가되면(2세~4세) 아동은 자율성을 발달시키게 되어 직접적인 경험과 상상 놀이를 통해서 자신의 경험을 보다 많이 표현하게 되고, 호기심을 발달시키게 된다. 그러나 5세경 아동이 유치원에 입학하게 되면서 아동의 상상력은 갑자기 감소하는 현상을 나타내게 된다.

둘째, 초등학교기인 6세에서 12세 사이에 아동의 창의적 상상력은 보다 현실주의적인 경향을 나타냄으로서, 놀이에서조차 현실적인 세부 사항들을 재산출하려고 한다(6세~8세). 그리하여 1, 2학년의 많은 아동들은 환상을 거부함으로서 점차 상상력이 메말라지게 된다. 그러나 성인이 심하게 제약하지 않는다면 호기심은 계속 발달해 나간다. 8세에서 10세가 되면 아동은 다양한 기술을 사용할 수 있는 자신의 독특한 능력을 사용하기 위하여 창

의적인 방법 등을 발견할 수 있게 되며 비판적 질문을 하는 능력도 증가하게 된다. 그러나 이 시기에는 창의성이 감소하는 현상을 나타낸다. 이러한 현상에 대해 Ligon은 이 시기에 아동들은 보다 현실적으로 놀이에 참여하며, 자신이 학습한 것을 활용해 볼 기회를 더 많이 필요로 하기 때문에 이 시기에 창의성에서의 감소현상이 나타나는 것이라고 보았다. 10세에서 12세가 되면 아동은 탐구하는 것에서 즐거움을 찾는다. 그리하여 여아들은 책과 가상놀이를 통해서, 남아들은 직접적인 경험을 통해서 탐구하는 것을 선호한다. 또한 이 시기에는 예술적인 능력이 급격하게 발달한다.

셋째, 중학교 시기인 12세에서 14세가 되면 청소년은 순간적인 활동과 추론보다는 모험에 더 기꺼이 반응하고 관심을 기울이는 경향을 나타낸다. 그리하여 사회, 정서적으로 모험의 시기가 되고, 성인의 규제에 대해 의문을 제기하기 시작한다. 고등학교 시기인 14세에서 16세가 되면 많은 상상적 활동은 미래 직업에 초점을 두는 듯하고, 모험은 여전히 모든 면에서 중요하게 여겨진다. 흥미와 적성이 빨리 발달하나 아직은 불안정한 상태가 지속된다. 그리고 고등학교 말기에 청소년은 창의적인 문제해결력을 배우고자 갈등사태가 생기면 이를 보다 창의적으로 해결하려 한다. 이 시기의 말(16세~18세)이 되면 상상력을 사용하여 중요한 것과 중요하지 않은 것을 구분하고, 자신의 정서적 에너지를 창의적으로 표현하는 것을 배우게 된다.

Simpson(1922)은 초등학교 3학년에서 중학교 2학년을 대상으로 창의적 상상력을 연구하였는데, 초등학교 3학년 말에 현저한 증가를 나타내다가 초등학교 4학년 초에 감소현상이 나타나고 5학년 때 다시 증가하였다는 결과를 보고하였다. 이는 Barkan(1964), Colvin과 Meyer(1906), Mearns(1958), Wilt(1959)의 연구에서도 같은 결과가 나타났다. 이들 연구자들은 아동의 창의성을 측정함에 있어서 관찰과 질문지 조사들의 방법을 적용하였으며,

이러한 일관된 불연속적인 경향에 대해 대다수의 4학년들은 현실에 적응하려는 경향이 있으며 성인이 압력을 넣으면 쉽게 포기해 버리는 경향이 있기 때문이라고 보았다. 또한 이 시기는 현실주의적인 단계이며, gang age 를 형성하는 시기이기 때문에 동료집단의 기준에 동조하려는 경향이 강하게 나타남으로서 창의적인 사고나 행동이 감소하게 된다고 설명하였다(조성연, 1990, 재인용). 창의성 발달에 관한 연구들을 살펴본 결과 초등학교 4학년경이 창의성의 침체기임을 밝힌 한기정(1993)은 이 시기의 아동들은 동일시 대상을 찾게 되고 동료의식이 강해지며 타인과 다른 것보다는 동일한 것에 안도하는 시기이며 남과 다르지 않는 것에서 우리 의식(we-feeling)을 느끼는 시기로 자신의 창의성을 기꺼이 감추기 때문이라고 했다.

Torrance(1979, 1984)는 자신이 개발한 「Torrance 창의적 사고력 검사」의 도형검사와 언어검사를 이용하여 유치원 연령에서부터 성인 연령 수준까지의 광범위한 연령범위에 걸쳐 종단적 연구와 단기적인 연구를 실시한 결과 아동의 창의성은 유치원과 초등학교 1학년 사이에 급속히 성장하고, 초등학교 4학년과 중학교 1학년에서 현저히 감소하는 발달상의 가장 중요한 불연속이 나타나며, 그 발달 경향은 문화마다 다양하다고 지적한 바 있다. 또한 그는 창의성의 어떤 능력은 빠르게, 어떤 능력은 느리게 발달하면서 유치원 연령에서 성인 연령까지 계속적으로 발달한다고 하였다.

Alieldin(1979)은 유치원과 초등학교 3, 6학년 남녀 아동 100명을 대상으로 Torrance 창의적 사고력 검사의 도형검사를 실시한 결과, 연령이 증가함에 따라서 아동의 창의성도 증가하는 경향을 발견하였다. Milgram과 Milgram(1976)은 Wallach과 Kogan 검사를 이용하여 초등학교 4학년부터 중학교 2학년까지의 492명의 아동을 대상으로 연구한 결과, 중학교 1학년이 초등학교 4학년보다 의의 있게 더 높은 점수를 얻었으나, 이는 중학교 2학년에

가서 다시 초등학교 4학년 수준으로 떨어졌다고 보고하였다. Carroll(1977)도 초등학교 2, 4, 6학년 아동 307명을 대상으로 Torrance 창의적 사고력 검사의 도형검사를 실시한 결과 4학년과 6학년이 같은 점수를 나타냈으며, 이는 2학년보다 높은 점수였다. 이들의 결과는 초등학교 4학년에서의 어떤 불연속적인 경향을 나타내고 있지 않았다. 즉 이들은 연구대상을 선정함에 있어서 임의로 학년을 선정하거나, 초등학교 고학년과 중학생을 대상으로 연구가 실시됨으로서 발달의 연속선상에서의 어떤 경향을 나타내고 있지 못하다고 볼 수 있다. 그러나 Milgram과 Milgram의 연구에서 중학교 2학년이 다시 초등학교 4학년 수준으로 떨어진 것으로 미루어 창의성 발달은 어떤 불연속이 나타나는 시기가 있는 것으로 생각해 볼 수 있을 것이다.

한편 초등학교 고학년 수준에서 아동의 학년이 높아질수록 창의성이 저하된다는 결과를 보고한 연구도 있다. 즉 Levene(1984)은 Torrance 창의적 사고력 검사를 이용하여 초등학교 3~5학년 아동을 대상으로 연구한 결과, 학년과 창의성은 부적의 상관관계를 나타낸다고 보고함으로써 초등학교 3학년이 5학년보다 더 창의적이라고 보고하였다. 이 연구는 많은 연구들에서 불연속성이 나타났던 초등학교 4학년을 중심으로 3개 학년에 걸쳐 연구되었는데 4학년에서의 불연속적인 경향은 나타나지 않았다. 그러나 초등학교 5학년 이후에서도 창의성이 계속 감소하는 경향을 나타내는지에 대해서는 알 수 없었다(조성연, 1990).

또한 이은혜와 조성연(1987), 조성연(1985)이 서울 시내의 초등학교 1학년에서 6학년 아동을 대상으로 Torrance 창의적 사고력 검사의 언어검사와 도형검사를 이용하여 아동의 창의성 발달 경향에 대해 조사하였다. 그 결과 저학년에서는 계속 증가하는 경향을 나타내었으나, 고학년에서는 연구에 따라 서로 다른 불연속적인 발달 경향이 나타났다. 즉 초등학교 고학년을 대상으로 도형검사를 이용하여 연구한 경우, 5학년이 4학년보다 창의성

점수가 낮게 나타났으나 6학년은 4학년보다 높게 나타났다. 한편 언어검사를 이용하여 연구한 경우에는 4, 5학년에서는 증가하다가 6학년에 5학년보다 낮은 점수를 얻었다. 이와 같이 초등학교 고학년에서는 불일치되는 결과가 나타났다.

조성연(1990)은 다시 서울 시내 초등학교 1학년부터 6학년까지의 아동 288명을 대상으로 Torrance 창의적 사고력 검사의 도형검사를 이용하여 초등학교 아동들의 창의성의 발달경향에 대한 연구를 하였다. 그 결과 아동의 창의적 사고력은 초등학교 1학년부터 3학년까지 계속 증가하다가 4학년에 약간 감소한 후 5학년에 가서 다시 증가하는 현상을 나타내었다. 그러나 4학년과 5학년은 3학년보다 낮은 점수를 얻었다. 결국 초등학교 시기의 아동의 창의적 사고력은 고학년 수준에서 이 시기의 발달적 특성으로 인하여 다소의 감소현상이 나타나며, 2학년부터 3학년 사이에 급격하게 증가하는 등 발달상의 특징적인 경향을 나타낸다고 보고하고 있다.

한편 Seymour(1975)는 창의성의 발달경향에 있어서 사회계층에 따라 다른 발달양상을 보고하였다. 즉 초등학교 4~6학년 아동을 대상으로 Torrance 창의적 사고력 검사의 언어검사와 도형검사를 이용하여 연구한 결과 상류층의 경우에는 연령이 증가함에 따라 창의성이 감소하였으며, 하류층에서는 연령이 증가함에 따라 창의성도 증가하였다고 하였다.

이러한 연구들로 미루어볼 때, 대체로 아동의 창의성은 연령이 증가함에 따라 발달하는 경향을 나타내고 있으며, 초등학교 고학년 수준에서 어떤 불연속성을 나타낸다고 할 수 있겠다. 그러나 불연속성이 나타나는 연령은 선정된 표집대상의 특성과 지역 및 문화권, 사용된 검사도구의 다양성 등의 문제로 인해 다소 차이가 있다.

(2) 창의성의 성차

창의성 연구의 또 다른 측면은 창의성에 있어서의 성차에 관한 것이다. 이것에 관한 선행연구를 살펴보면 남아가 여아에 비해 더 창의적이라는 일부 연구들(안범희, 1977; 조규복, 1971; Fu, 1977; Calik, 1980; Hurlock, 1978; Milgram & Milgram, 1976; Raina, 1969; Wallach & Kogan, 1965)과 혹은 여아가 남아에 비해 더 창의적이라는 소수의 연구들(Kershner & Ledger, 1985; Oglettee, 1971; Torrance & Aliotti, 1969)을 제외하고는 대부분의 연구들에서 성차는 없는 것으로 보고되고 있다(조성연, 1990, 재인용).

Schmitz(1981)는 109명의 초등학교 5학년 아동을 대상으로 Torrance 창의적 사고력 검사를 실시한 결과 아동들 간에는 유의 있는 성차가 나타나지 않았다. 또한 이은혜와 조성연(1987)도 서울의 초등학교 4, 5, 6학년 아동 297명을 대상으로 Torrance 창의적 사고력 검사의 도형검사를 실시하였는데 그 결과도 성에 따라 유의한 차가 나타나지 않았다.

Torrance(1963)는 남아가 여아보다 창의적인 것으로 밝혀진 연구결과에 대해 이는 사회적 여건이 남아에게 더욱 창의적이기를 기대하며 남아가 창의적일 경우 보상이 있는 반면 여아에게는 오히려 사회에서 용납하는 여자다움에 대해 요구하는 성향이 있기 때문이라고 반론을 펴면서 아마도 창의성에 있어서 남아와 여아 간에는 특별한 차이가 없을 것이라고 했다.

그러나 Milgram과 Milgram(1976)이 4~8학년 아동 310명을 대상으로 Wallach과 Kogan이 개발한 창의성 검사를 이용하여 창의성에서의 성차를 조사한 결과 남아가 여아에 비해 유의 있게 더 높은 점수를 얻었다. 이와 같이 남아가 여아에 비해 더 창의적이라는 연구 결과들에서는 대체로 창의성의 하위요인 중 독창성에서는 남아가, 정교성에서는 여아가 더 높은 점수를 얻는 것으로 나타나고 있다. 이러한 결과가 나타난 것에 대해 연구자들은 기존 문화가 남아들에게 더 독립적이고, 자기 주장적일 것을 강조하

며, 덜 제한적으로 가족 압력이 가해진다는 등의 사회, 문화적인 영향 때문이라고 설명하고 있다(조성연, 1990, 재인용). 이와 달리 Kershner와 Ledger(1985)는 Torrance 창의적 사고력 검사의 언어검사와 도형검사를 이용하여 9~11세 아동을 대상으로 연구한 결과, 여아가 남아에 비해 전체적으로 더 높은 창의성 점수를 나타냈으며 특히 유창성에서는 유의미한 성차가 나타났다고 보고하고 있다.

창의성의 성차에 관한 국내 연구들의 결과에 의하면 외국의 경우와 같이 대부분의 연구에서 성차는 나타나지 않았다(송은주, 1993; 엄덕이, 1986; 이순종, 1994; 조성연, 1985, 1988, 1990; 홍길희·조성연, 1988; 허미자, 1995; 김영순, 2002). 그러나 부분적으로 성차를 보고한 연구(김기연, 1991; 김순영, 1987; 김옥향, 1983; 최서규, 1992)도 있다. 먼저 여아가 남아보다 창의적이라는 연구가 있었다. 김기연(1991)은 초등학교 5학년 아동을 대상으로 표준화 창의성 검사를 사용하여 아동의 창의성을 측정된 결과, 창의성의 하위 요소 중 유창성을 제외한 다른 하위 요소 즉 융통성, 독창성, 조직성, 지각적 개방성에서는 여아가 남아보다 높은 점수를 나타냈다. 그리고 최서규(1992)는 초등학교 6학년 아동을 대상으로 표준화 창의성 검사를 사용하여 창의성의 성차를 조사했는데, 융통성에서만 여아가 남아보다 더 높은 점수를 나타내어 여아가 남아보다 창의적이라는 것은 김기연(1991)의 연구결과와 같지만 하위영역에서는 반대의 결과를 보였다. 이와는 달리 남아가 여아보다 창의적이라는 연구도 있었다. 김옥향(1983)은 유치원 아동의 창의적인 성격 특성에서의 성차를 조사하기 위하여 Torrance의 창의적인 성격 특성에 관한 내용을 질문한 결과 남아가 여아보다 창의적인 성격 특성을 많이 나타냈다.

이상의 결과들을 통해 볼 때, 창의성에서의 성차에 대한 연구 결과 창의성 총점에서는 남녀간에 성차가 없다 하더라도 비교적 일관되게 하위 요소

중에서 정교성 요소는 여아가, 독창성 요소는 남아가 더 높은 점수를 얻는 것으로 나타나고 있다. 따라서 비록 창의성 총점에서는 성차가 없다고 하더라도 하위 요소별로는 부분적으로 성차가 나타난다고 할 수 있을 것이다.

2. 정서지능

가. 정서지능의 개념

인간의 정서에 대한 연구는 끊임없이 이루어져 왔다. 대부분의 연구자들은 인간의 정신을 이성(사고)과 감정(정서)으로 나누어 설명하는 이분법적 견해를 펼치고 있다. 일반적으로 서양철학에서는 정서란 혼란스럽고 통제할 수 없는 것이기 때문에 정서와 이성은 양립할 수 없는 상호 배타적인 것으로 간주했다.

이러한 부정적인 견해와는 달리 정서를 환경적응에 필요한 생물학적 기능으로 보아야 한다는 견해가 19C 후반부터 등장되었다. 1920~1930년대 Thorndike(1937)는 지능 영역 내에 정서를 도입하려는 시도로 사회 지능(social intelligence)이란 학문적 능력과 다른 것으로 삶의 실제적 문제들을 사람들이 훌륭하게 해결해 나갈 수 있도록 해 주는 능력이라고 하였다(김경희, 1999. 재인용).

현대 심리학에서는 인간의 정신활동을 성격, 정서, 인지의 세 가지 측면으로 나누어 접근하고 있으며, 이 가운데 정서는 특히 1980년 이후 다시 활발한 연구과제로 대두되고 있다. 20C 초까지 ‘정서’라는 용어는 감정(affect, feeling)과 동일한 것으로, 또는 혼동되어 사용되었으나 현재는 여

러 가지 감정들을 포괄하는 상위개념으로 사용되고 있다(이성진, 1999).

정서란 어떤 대상이나 상황을 지각하고 그에 따르는 생리적 변화를 수반하는 복잡한 상태라는 의견에 어느 정도 학자들 간의 일치성을 보이고 있다. 정서가 갖는 강한 주관적 경험 가운데 하나는 행위 충동으로서 환경과의 특정한 형태의 만남을 통해서 나타난다. 이 행위 충동은 정서란 단어의 어원적 근원에 내포되어 있다. 즉 라틴어로 “e”는 “밖으로”란 뜻이며 “movere”는 “움직이다”는 뜻이다. 밖으로 움직이려면 우선 주위에 자극 존재가 있어야 가능하며, 또 이렇게 움직이는 반응 행위를 하는 유기체의 조건이 고려되어야 한다.

따라서 심리학의 다른 개념들과 마찬가지로 정서를 유기체, 환경 가운데 어느 쪽에 초점을 두느냐에 따라 정의가 달라지며, 이에 기초한 정서 이론과 연구 방법도 달라지게 된다(김경희, 1997). 정서에 대해 여러 가지 차원에서 논의되고 있지만 아직 학자들 간에 무엇이 필요조건이고 무엇이 충분조건인지에 대한 일치를 보지는 못했기 때문에 정서를 한마디로 정의하기가 쉽지는 않다.

전통적인 학업 적성 중심의 IQ개념을 탈피하고자 하는 새로운 지능이론들이 다수 출현하였는데, 그 이론들의 공통적인 특징은 인위적인 검사상황에서 벗어나 실세계에서의 능력을 중시하고, 지능개념의 내용을 종래의 협소한 학업 적성에서 사회적 지능, 창의성, 예술적 재능 등으로 확장시키며, 지능연구에서 인지적 기능 외에 정의적이고 동기적인 기능을 포함시켜 ‘상황 속에서 발휘되는 정신’의 개념으로 지능을 폭넓게 이해하려는 경향이 그것이다. Thorndike(1937)는 사회 지능(social intelligence)을 타인에 대한 민감성과 인간관계에서 현명하게 행위 하는 능력으로 정의하면서 사회적 능력은 필수적인 인간의 능력이라고 주장하였다. 또한 Sternberg(1994)는 지금까지 종래 지능검사의 대안으로 제안되었던 검사 방법들의 여러 가지

한계를 지적하면서 미래의 검사들이 관심을 가져야 할 사항은 지능의 요소 분석적인 면, 지능의 창의적인 면, 지능의 실제적인 면, 학생의 사고양식에 대한 사정이라고 제안하였다(하대현, 1997. 재인용).

Salovey와 Mayer(1990, 1997), 그리고 Goleman(1995)이 밝히고 있듯이 정서지능이라는 개념은 사회 지능(social intelligence)이라는 개념에서 보다 미국에서 지능검사가 개발되기 시작한 초기부터 다루어져 왔으나, 수십 년이 지난 후에도 개념에 대한 정의와 측정이 명확하게 확립되지는 않았다(Salovey & Mayer, 1990). 한편 전통적인 지능검사에 대한 비판이 제기되고, 사회적 지능 요소가 강조됨에 따라서 Salovey와 Mayer(1990)는 이러한 사회적 지능개념을 보다 정교화한 개념으로 정서지능을 제안하게 되었다. 정서지능의 개념을 처음 사용하였던 Salovey와 Mayer(1990)는 그 개념을 다음과 같이 정의하였다.

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

정서지능(Emotional Intelligence)은 지능과는 분리된 개념으로서, 정서를 통제하고 조절할 줄 아는 능력을 말한다. Gardner(1993)는 정서가 지적기능을 갖고 있으며, 인간의 지적 능력은 언어지능, 논리수학지능, 신체운동지능, 공간지능, 음악지능, 대인지능, 자성지능, 자연지능과 같은 8가지 요인으로 구성된다는 다중지능(Multiple Intelligence) 이론을 제안하였다. 그는 이 요인들 가운데 대인 지능과 자성 지능을 합쳐 개성(personal)지능이라 불렀는데, 이 능력들은 전통적인 IQ 검사에서는 고려되지 않는 요인으로 정서적 능력을 포함하고 있다고 지적한다.

Salovey와 Mayer(1990)는 정서지능 개념의 기초를 Gardner의 이러한 다중지능의 대인지능과 자성지능 개념 속에서 찾고 있다. 이러한 두 지능은 그 이전부터 논의되어 오던 사회지능과 거의 같은 개념이라고 볼 수 있는데, Salovey와 Mayer는 정서지능을 이러한 사회지능의 한 하위요소라고 주장하고 있으며, 특질(trait)이나 재능(talent)과는 구별되는 정서와 관련된 능력(ability)이라고 보았다.

그러나 사회지능과 다른 점은 정서지능이 더 일반적 지능과 구별될 수 있는 개념이라는 것이다. 즉 사회지능은 너무나 광범위하여 그 능력이 일반 지능과 확실히 구분되지 않는 데 반해, 정서지능은 이보다는 일반지능과 구별되는 능력이라고 주장한다. 또한 정서지능은 일상생활에서의 정서 사건에 대한 추론(Emotional reasoning)으로 이루어진 복합적이고 지능적인 개념의 측면에 초점을 두었다. 이에 따라 정서정보를 포함하고 있는 일련의 정신과정으로 규명하였는데, 다시 말해서 정서지능은 자신과 타인의 정서를 평가하고 표현하는 정신과정, 자신과 타인의 정서를 조절하는 정신과정, 그리고 정서를 사회 적응적인 방식으로 활용할 줄 아는 정신과정으로 구성되어 있다고 보았다.

그러나 이러한 초기의 정의가 정서를 인식하고 조절하는 측면에서만 논의할 뿐 정서에 대한 사고를 언급하지 않았다는 점과, 그 개념이 여전히 애매하다는 점을 보충하고자 Mayer와 Salovey(1997)는 정서지능에 대한 수정된 정의를 발표하였다. 그 내용은 다음과 같다.

정서지능이란, 정서를 정확히 지각하고 평가하며 표현하는 능력, 정서에 접근하고 사고를 촉진시킬 수 있는 정서를 발생시킬 수 있는 능력, 정서 및 정서와 관련된 지식을 이해할 수 있는 능력, 그리고 정서적-지적 성장을 향상시키기 위하여 정서를 조절하는 능

력이다.

이러한 정의에 입각하여 Mayer와 Salovey(1990, 1997)는 1990년에 정서지능의 한 모형을 최초로 제시하게 되며, 이 초기 모형에 대한 많은 논의를 바탕으로 다시 1997년에 새로운 정서지능의 모형을 구상하게 된다. 본 연구에서의 정서지능의 개념은 이 두 가지 모형에 의존하고 있는바, 이 모형들에 대한 논의는 다음절에서 자세히 살펴보게 된다.

정서는 개인적, 사회적 상호작용을 보다 풍부한 경험으로 전환시키는 역할을 하고, 인지적 활동을 적응적인 방향으로 이끌어가게 한다(Salovey & Mayer, 1990). 또한 정서지능은 사회적 기술과는 달리 자신과 타인의 기분을 파악하고 그것을 조절하는 정신적 능력의 영역에 속하는 것이고, 이러한 능력에 따라 개인을 변별할 수 있으므로, 이러한 점에서 정서지능은 무리 없이 수용될 수 있는 타당한 개념이 된다고 할 수 있다.

따라서 지능의 성격을 인지적 측면을 강조하는 협의의 의미로 정의하고, 정서지능은 Wechsler(1958)처럼 '적응'을 강조하는 광의의 의미로 정의한다면 정서지능은 연구 가능한 그리고 주목받을만한 주제가 될 수 있다고 본다(이병래, 1997, 재인용).

나. 정서지능의 초기 모형

Salovey와 Mayer가 1990년에 제시한 초기모형에서는 정서지능의 개념은 자신과 타인의 정서를 점검하고 변별하여, 자신의 행위와 사고를 유도하는데에 그 정보를 이용하는 능력이라는 정의에 입각하여 정서지능을 세 가지 구성요소로 구안하고 있다. 즉, 「자신과 타인의 정서를 평가하고 표현하는

능력», 「자신과 타인의 정서를 조절하는 능력», 「정서를 적응적인 방식으로 활용하는 능력」이 그것이다.

이 세 가지 구성요소는 정서 정보를 포함하고 처리하는 정신 과정들이다. 이 처리 과정들은 모든 사람에게 공통적이기는 하지만, 처리하는 능력과 유형에서 나타나는 개인차도 존재한다. 이러한 정의를 바탕으로 Salovey와 Mayer(1990)는 정서지능의 구성요소를 ‘3영역 10요소’로 규정하고, 세 영역과 열 가지 구성요소에 대한 설명을 매우 자세하게 제시한 바 있다. 그 내용을 간략하게 요약하면 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 정서지능의 3영역 10요소 모형

영역	10요소
영역 I : 정서의 인식과 표현	[요소 1] 자기 정서의 언어적 인식과 표현
	[요소 2] 자기 정서의 비언어적 인식과 표현
	[요소 3] 타인 정서의 비언어적 인식과 표현
	[요소 4] 감정이입
영역 II : 정서의 조절	[요소 5] 자기의 정서 조절
	[요소 6] 타인의 정서 조절
영역 III : 정서의 활용	[요소 7] 융통성 있는 계획 세우기
	[요소 8] 창조적 사고
	[요소 9] 주의집중의 전환
	[요소 10] 동기화

(문용린, 곽윤정, 이강주, 1998, p 5, 재인용)

이 모형에 대한 보다 자세한 내용은 다음과 같다.

(1) 정서의 인식과 표현 영역(Appraisal and Expression of Emotion)

정서의 인식과 표현 영역은 정서지능의 가장 기본적인 영역이면서 중요한 영역이다. 왜냐하면 자신의 정서를 보다 빠르게 지각하고 반응하는 사람이 자신의 감정에 보다 적절하게 반응하며, 나아가 타인에게 자신의 정서를

보다 잘 표현할 뿐만 아니라, 타인의 감정과 기분을 이해하며 공감할 수 있기 때문이다(Mayer & Salovey, 1990).

이 능력은 인간 내부에서 정서의 정보 처리를 신속하게 진행시키며, 적절한 사회적 기능을 적절하게 수행하기 위해 필요하다. 정서의 인식과 표현 능력은 자신과 타인이라는 대상과 언어적·비언어적인 내용에 따라 네 가지의 요소로 구분된다. 먼저 자기정서인식은 자기의 기분을 알고 동시에 그 기분에 대한 자신의 생각도 아는 것이다. 즉 자기정서인식은 자기의 내부적인 정서적 상황에 대해 반응이나 가치판단 없이 주의를 기울이는 모습을 의미한다. 자기정서인식에는 감정의 자극여부를 확인하고 이것의 명명을 담당하는 언어영역의 신피질의 활성화가 요구된다(Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1990).

(2) 정서의 조절 영역(Regulation of Emotion)

정서지능에서 정서의 조절이라는 영역은 자신과 타인의 정서를 통제하고 조절하는 능력과 관련이 있으며, 자신과 타인의 정서에 대한 정확한 인식을 바탕으로 정서를 상황과 맥락에 맞도록 변화시키거나 긍정적인 상태로 변화, 유지시킬 수 있는 능력이다. 자신 앞에 놓인 과제나 상황에 적응할 수 있도록 자신의 정서를 조절하는 능력, 서로 다른 정보처리 스타일에 맞는 정서상태로 변환하는 능력, 즉 집중적이고 신중한 세부전략에 주의를 집중해야 하는 과제에 적절한 정서와 직관적, 확산적, 창의적 사고에 적절한 정서 간에 변화와 조절을 하는 능력, 우울하고 용기를 잃은 사람들에게 용기를 주고 그들이 자신의 이야기에 귀기울이도록 다른 사람의 정서를 조절하는 능력 등을 의미한다. 즉, 이 영역은 감정이나 기분 상태를 처리하는 과정에 보다 강조점을 두어, 처리 과정의 능숙도에 따라 특정 목표에 도달하는 능력으로 간주할 수 있으며, 이 영역은 자신과 타인이라는 대상에 따

라 두 가지의 요소로 구분된다.

(3) 정서의 활용 영역(Utilizing Emotional Intelligence)

정서의 활용 영역은 사고, 추리, 문제 해결, 창의적 과제를 해결할 때 정서를 적응적으로 활용하는 능력과 관련이 있다(Mayer & Salovey, 1990). Salovey(1996)에 따르면 정서는 어떤 종류의 문제해결에서 보다 더 적응적인 정신상태를 창출한다. 다시 말해서 각기 다른 정서는 각기 다른 정보처리 양식을 창출한다는 것이다. 가령 Palfay와 Salovey(1993)의 연구에서 그들은 행복한 기분에 젖어 있는 학생은 귀찮적 문제를 보다 빨리 푼 반면에, 슬픈 기분에 잠긴 학생들은 영역적인 문제를 훨씬 빨리 푼다는 것을 보여주었는데, 이런 결과는 각기 다른 정서와 기분이 각각 다른 종류의 문제해결을 보다 용이하게 해 준다는 것을 암시한다. 따라서 정서지능이 우수한 사람은 문제의 성격에 따라 자신의 정서와 기분을 적용시킬 수 있는 능력을 소유한 사람이다(Mayer & Salovey, 1990). 특히 융통성 있는 계획 세우기(flexible planning), 창의적 사고(creative thinking), 주의 집중을 전환(mood redirected attention), 동기화(motivating emotion) 등의 문제 해결에서 정서를 활용하는 능력을 포함하고 있다.

다. 정서 지능의 최근 모형

Salovey와 Mayer의 정서지능 모형이 1990년에 등장한 이후 정서지능 개념과 구성내용을 둘러싸고 많은 논란이 제기되었다. 개념의 모호성에 대한 비판과 더불어 구성내용의 자의성에 대한 비판이 계속해서 등장하였다. 예컨대, 정서지능을 과연 'Intelligence'로 볼 수 있겠는가 또는 정서(emotion)

또는 감정(feeling)이 어떻게 능력(ability)이 될 수 있는가 하는 것들이었다.

이러한 논의와 비판을 토대로 Salovey와 Mayer(1997)는 보다 타당하고 정교한 정서지능의 모형을 새롭게 제안하게 된다. 이 최근모형은 종전의 모형이 정서지능을 3영역 10요소로 구분한 것과는 달리 4영역 4수준 16요소를 구분할 것을 제안하고 있다. 이 새로운 모형을 간략히 요약해서 제시해 보면 다음과 같다.

이 새로운 모형은 두 가지 점에서 종전의 모형과 크게 다르다. 첫째는 정서와 사고를 좀더 명백히 관련시켜 한편으로는 정서지능과 지능과의 공통성을 부각시키면서, 다른 한편으로는 일반지능과의 변별성을 높이고자 애썼다는 점이다(제 II 영역), 둘째는 정서지능을 구성하는 여러 가지 능력들을 '위계'(능력의 중요성에 따른 위계)와 '수준'(복잡성의 증가에 따른 발달수준)으로 배열했다는 점이다. 즉 모두 16개(4개 위계수준×4개 발달수준)의 하위기술로 구성되어 있고, 각 기술들은 거의 모두 실험이나 측정도구로써 측정될 수 있다. 일반적으로 인간을 이해하고 설명하기 위해서는 정태적(static)이고, 구조적(structural)인 모델에 비하여 역동적(dynamic)이고 과정적(process) 모델이 더 적절하다(이병래, 1998). 이러한 관점에서 볼 때 새롭게 수정된 모델은 형식적인 측면에서 보다 진보되었다고 할 수 있다.

이 외에도 수정 모형은 동기와 관련되는 기술을 정서지능에서 감소시켰다. 초기 개념에서는 정서적 측면 이외에도 동기 등이 혼합되어 있었으나, 수정된 모델에서 Salovey와 Mayer는 동기를 2차적인 것으로 생각할 수 있다고 밝히고 자기 동기화를 정서지능의 요소에 포함시키지 않음으로써 혼합된 개념을 명확하게 하고자 시도하였다(Salovey & Mayer, 1996). 실제로 18세기 이후 심리학자들은 인간의 정신을 인지, 정서, 그리고 동기의 세 부분으로 나누어왔다. 비록 동기와 정서가 밀접한 관계에 있기는 하지만,

동기는 능동성(activity)이 강조되고 정서는 피동성(passivity)이 강조되는 것처럼(Peters, 1970, 재인용), 동기가 곧 정서는 아니기 때문에 동기를 정서지능의 하위요소에 포함시키는 것을 무리라고 본 것이다.

이와 같은 차이점을 바탕으로 한 새로운 모형의 영역을 보다 자세하게 기술하면 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2> 정서지능의 4영역 4수준 16요소 모형

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

(문용린, 곽윤정, 이강주, 1998, p.9, 재인용)

(1) 정서의 지각, 인식, 표현 영역(Perception, Appraisal, and Expression Emotion)

가장 낮은 수준의 이 영역은 인간 각자가 정확하게 정서를 파악하는 능력 정도와 관련되며, 정서상태를 파악하고 내적 감정을 평가할 수 있게 하는

능력이다. 또한 각 개인이 규정할 수 있는 정서와 정서적 내용에 대한 정확성과 관련이 있으며, 유아기에서 자신의 정서를 지각하고 인식하는 능력에서 출발하여 타인이나 무생물 대상의 정서까지 그 범위가 확대된다. 그에 따라 자신의 욕구와 감정을 표현하는 능력도 발달하게 된다(Mayer & Salovey, 1997). 이 능력이 뛰어난 사람들은 정서표현에 대하여 잘 알고 있기 때문에 거짓 표현이나 조작된 표현에도 또한 민감하다. 이러한 영역에는 그 발달이 수준별로 4가지 수준에 따라 4요소가 포함된다.

자신의 정서를 파악하는 것은 자신의 내부에 관심을 가지고 관찰하는 것으로서, 이는 심리학적 통찰에 매우 중요한데, 대부분의 심리요법이 존재하는 이유도 그것을 강화하기 위해서이다(Goleman, 1995). 왜냐하면 자기정서인식은 '나쁜 감정을 떨쳐버리는 능력'의 바탕을 구축하기 때문이다. 자기정서인식 능력이 최대한 발휘될 때 격심하고 혼란스러운 감정을 냉철하게 인식할 수 있는 상태가 된다.

다른 사람의 말이나 표정, 행동 등을 통하여 타인이 느끼는 정서를 읽고 주위 상황을 해석하여 그 의도를 파악하는 능력은 인간의 발달이라는 관점에서 인간이 자신의 정서뿐만 아니라 자신의 주변에 있는 사람들의 정서를 인식하고, 그들의 요구나 정서상태에 맞는 반응을 하며 사람들 간의 협조를 원활하게 한다는 의미에서 볼 때 사회성과도 밀접한 관계가 있다.

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

이 영역은 정서가 지능에 영향을 미칠 수 있다는 가정 하에 중요한 변화와 사건에 주의를 기울이게 하여 사고를 형성하고 촉진하게 만드는 정서 능력과 관련된다(Mayer & Salovey, 1997). 정서의 사고촉진 능력은 지능을 활성화하는 정서와 관련되어 있는 능력이며, 지적인 처리 과정을 돕는 정서적인 사건과 관련되어 있다.

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

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

이 영역은 정서를 이해하고 정서 정보를 담고 있는 지식을 활용하는 능력과 관련된다(Mayer & Salovey, 1997). 정서들 간의 공통점과 차이점을 인식하고 각각의 정서가 인간관계에 있어 의미하는 바를 배우게 되며, 정서를 상황과 연결시킴으로써 정서적 추론에 대하여 알게 된다. 또한 혼합된 정서를 받아들일 수 있는 능력 즉 경외감은 두려움과 놀라움의 혼합이며,

희망은 신념과 낙관의 혼합이라는 것을 인식하는 등, 인간은 성장하면서 복잡하고 상반된 정서가 동시에 존재할 수 있다는 점을 이해하게 되고, 이를 인간관계에서 활용하게 된다. 이 영역 역시 수준별로 4수준에 따라 4요소가 포함된다.

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

이 영역은 가장 높은 수준의 정서지능 영역으로서 정서적·지적 성장의 향상을 위하여 정서를 의식적으로 조절하는 능력과 관련 있다(Mayer & Salovey, 1997). 정서와 지적 성장을 향상시키기 위한 정서의 의식적인 조절은 가장 상위의 수준이라고 볼 수 있으며, 의식적인 조절의 대상은 긍정적·부정적 정서 모두를 조절하는 것을 의미한다. 또한 불쾌한 감정이나 유쾌한 감정 모두 개방적으로 받아들일 수 있는 능력이 포함되며, 아동은 성장하면서 정서와 행동하기가 구분된다는 것을 내면화하기 시작하고, 이에 따라 적절한 경우에 정서에 따라 행동하고 정서로부터 떨어져 있어야 한다는 사실을 배우게 되는데, 이러한 능력은 그 정서와 관계에 대한 정보와 활용성을 판단함으로써 갖게 되는 것이다.

인간은 성숙해짐에 따라 기분과 정서에 대하여 지속적으로 반영해보거나 메타경험을 갖게 된다. 즉, '내가 지금 어떻게 생각하느냐'에 영향을 받아서 '지금 이러한 감정을 느끼는 것이다.'라는 사고도 포함하게 된다. 이러한 사고는 정서 반응에 대한 의식적인 반영이라고 볼 수 있으며 단순한 인지와는 다른 것이다. 메타경험에는 두 가지가 포함되는데, 첫 번째는 메타 평가로서 지금 현재 느끼는 기분이 얼마나 명확한지 전형적인지 그리고 받아들일 만한지, 그 기분에 얼마나 주의를 집중하고 있는지가 포함된다. 두 번째는 메타 조절로서 나쁜 기분이 얼마나 향상되는지, 좋은 기분을 얼마나 잘 유지하는지 등이 포함된다. 결국 인간이 발달함에 따라 자신의 기분과 정

서를 반영적(reflective)으로 인식하고 조절하는 능력에 초점을 두는 영역이라고 볼 수 있으며, 정서가 전달하는 정보를 강제적으로 억제하거나 과장하지 않고 부정적인 정서는 완화시키고 유쾌한 정서는 향상시키면서 자신과 타인의 정서를 조절하는 능력인 것이다. 이 영역에는 수준별로 4수준에 따라 4요소가 포함된다.

문용린(1997)은 정서지능에 대한 Mayer와 Salovey(1990, 1996)의 초기 모형과 수정모형 및 Goleman(1995)의 견해를 종합하여, 정서지능의 구성요소를 정서인식능력, 정서표현능력, 감정 이입 능력, 정서조절능력, 정서활용능력으로 범주화하였다.

라. 정서지능의 발달경향 및 성차

(1) 정서지능의 발달경향

정서지능의 특징 중의 하나로 정서지능의 발달 경향성을 들 수 있다. 특히 아동기의 정서지능 발달이 중요한 이유는 아동기의 정서지능 발달이 이후의 정서 발달에 영향을 미치기 때문이다. Mayer와 Salovey(1997)는 정서지능에 대한 수정된 개념을 제시하면서 정서지능에 발달 과정이 있음을 밝혔다. 이들의 정서지능 모형에서 후 단계로 갈수록 발달 수준이 높은 경우이며, 첫 번째가 가장 기본적인 단계라고 하였다.

정서지능의 특정 능력이 발달하는 시기를 밝혀내는 연구는 정서 교육에 많은 시사점을 줄 수 있다. 학교 급별에 따라, 성별에 따라 정서지능의 구성요소가 발달하는 경향이 다르다면, 그에 따라 학년별 · 성별에 따른 교육적 관심도 차별화되어야 한다.

아동이 발달함에 따라, 정서 조절 능력도 발달한다는 연구(Mayer &

Salovey, 1996)는 인지적으로 발달함에 따라, 아동들의 머리 속에 정서 경험에 대한 지식을 포함하여 일반적인 지식이 축적된다는 점을 전제로 하고 있다. 이 때, 정서 경험에 대한 지식이란, 주변에서 일어나는 사건을 이해하고, 해석하기 위해서 사용하는 정서와 정서적 경험에 대한 정보의 축적이다. 연령과 관련하여, 아동의 정서 경험에 대한 지식도 증가하는데, 이는 정서의 지속기간, 다양한 정서를 구별하는 능력, 표현하는 능력, 다양한 정서의 경험을 설명하는 능력, 정서 표현에 대한 문화적 규칙을 습득하는 능력 등이 증가함을 말한다(Brenner & Salovey, 1996). 이러한 능력은 정서지능의 구성 요소에 모두 포함되는 능력으로, 연령과 함께 정서지능이 발달함을 설명할 수 있다.

김경희와 김경희(1998)는 만 3~6세 아동 381명을 대상으로 연령에 따른 정서지능 점수의 발달적 경향을 알아본 결과, 연령에 따른 정서지능의 차이가 유의한 것으로 보고하고 있다. 즉, 연령이 증가하면서 ‘교사와의 관계’를 제외한 모든 요인(타인정서의 인식 및 배려, 정서이용, 감정의 조절 및 충동 억제, 또래와의 관계, 자기정서의 인식 및 표현)에서 정서지능 발달에 뚜렷한 발달적 경향이 보임을 밝혔다.

또한 김경희(1998)는 만 3~6세 아동 973명을 대상으로 연령에 따른 정서지능의 차이를 검증하였는데, 연령이 증가함에 따라 아동의 정서지능 점수도 증가하는 것으로 나타났다. 이를 하위 요소별로 보았을 때, ‘자기정서의 인식 및 표현’ 요소를 제외한 나머지 5개 요소에서는 유의한 연령차가 있는 것으로 나타났다. 황혜정(1999)도 아동의 연령이 증가할수록 정서지능 전체 척도가 증가하는 것으로 보고하고 있다.

그러나, 곽윤정(1997)은 정서지능의 발달 경향성을 알아보기 위하여 문용린이 제작한 정서지능 검사의 표준화 작업을 위해 수집된 자료 중 초등학교 3~6학년과 중학교 1~3학년의 자료를 사용한 결과 정서지능의 하위 구

성 요소와 정서지능 검사의 총점의 평균을 비교해 보았을 때 연령에 따른 정서지능의 일관성 있는 발달 경향성은 나타나지 않았다. 전형렬(1999)의 초등학교 아동의 정서지능 발달 및 정서지능과 학업성취도와의 관계에 대한 연구에서도 초등학교 아동의 학년에 따른 정서지능의 발달 경향은 나타나지 않았고 단지 5학년과 6학년 사이에만 정서지능이 발달하는 것으로 나타났다.

(2) 정서지능의 성차

정서 능력의 성차에 대한 연구(Wierzbicki, 1993)에 따르면, 여아가 남아보다 정서 조절 능력에 있어 빠른 발달을 보이며, 정서 상태에 대한 사고와 인식의 발달도 뛰어났다.

Goleman(1995)은 성별에 따라 정서지능 간에 차이가 있다는 Brody와 Hall의 연구결과를 인용하여 남성은 독립적이고 의지적이며 자율적인 것에 자부심을 느끼는데 반해 독립을 위협하는 것에 두려움을 느끼고, 나약함, 죄의식, 두려움, 상심 따위의 정서들을 극소화하는 것에 능숙하다고 하였다. 반면에 여성은 언어적, 비언어적 정서 신호의 파악, 자신의 정서표현, 감정이입이 남성에 비해 우수하다고 하였다.

김경희(1998)는 만 3~6세 아동을 대상으로 성별에 따른 정서지능 점수의 차이를 알아본 결과, 성별에 따른 정서지능의 차이가 유의한 것으로 나타났으며 여아의 정서지능이 남아보다 높다고 하였다. 이병래(1997)는 만 5세 아동을 대상으로 성별에 따라 정서지능의 각 하위 요소를 차이 검증한 결과 여아가 남아보다 자기인식, 타인인식, 자기조절, 타인조절의 능력이 높았다. 즉, 여아들의 정서지능이 남아들보다 더 높은 것으로 나타났다.

강미자(1997)와 전형렬(1999)도 성별에 따라 정서지능이 차이가 나며, 여아가 남아보다 더 높은 것으로 보고하고 있다. 윤현석(1997)은 초등학생,

중학생, 고등학생을 대상으로 한 남녀 성차 연구에서 여아가 남아보다 더 높은 것으로 보고하였다. 부모의 심리적 자세와 아동의 정서지능과의 관계(최미선, 1999) 연구에서도 초등학교 아동의 정서지능은 성별에 따라 차이가 있으며 남아가 여아보다 감정이입능력과 정서조절 능력이 높은 것으로 나타났다.

반면 정서지능의 발달 경향성과 구인타당성에 관한 연구(곽윤정, 1997)에서는 남녀에 따라 정서지능은 차이가 나타나지 않았으며, 정영숙(1997)도 남녀간 정서지능 평균 차는 여아가 다섯 개의 정서지능의 하위 요소에서 모두 높았으나, 통계적으로 의미 있는 차이로 확인하기는 어렵다고 보고하고 있다. 장정애(1998)와 황혜정(1999)도 성별에 따른 정서지능의 차이를 알아보았는데, 남아와 여아 사이에 유의한 차이가 없었다.

3. 창의성과 정서지능과의 관계

감정은 기억 속에 있는 정보를 조직하고 활용하는데 영향을 미침으로써 문제해결을 도와줄 수 있다. 즉, 즐거운 기분은 새로운 연합을 형성하기 위하여 직관적으로 혹은 확산적으로 사고해야 하는 창의적인 과제에 도움이 되는 정신상태를 촉진시킬 수 있는 것이다(이차숙, 1999).

실제로 Isen(1991)의 연구에서 유쾌한 기분은 창의적인 문제 해결에 도움을 줄 수 있다는 것이 검증되었다. 예를 들면, 긍정적인 기분을 경험하고 있는 사람은 문제들이 서로 관련되는지 혹은 관련되지 않는지의 여부를 더 쉽게 범주화할 수 있고 정보를 분류할 때의 명확성은 창조적인 문제 해결

에 긍정적인 영향을 미칠 수 있으며 정보를 통합하고 기억할 때 그러한 원리를 다양하게 활용하는 경향이 있는 것이다. Feldhusen(1983)은 연구 결과 긍정적 자아개념, 성취동기, 유희, 부드러운 인간관계, 자유, 무시힘, 무지시가 창의적 사고력의 향상에 도움이 된다고 하였으며, Lieberman(1965)은 유희, 유머감각, 상냥함, 즐거운 마음, 웃음, 열정, 긴장, 해소, 적극적 참여가 창의성 향상에 효과가 있음을 확인한 바 있다(박상범, 2003, 재인용).

학자들이 제시하는 창의적인 성격특성에서도 정서지능과의 관련성을 찾아볼 수 있다. Taylor(1975)는 창의적 성격요소로 자립성, 자기만족, 독자성, 지배성, 자기긍정성, 자아수용, 풍부한 기지, 모험성, 감수성, 내향성, 용기 등을 들고 있다. Kneller(1965)도 지능, 감수성, 유창성, 융통성, 독창성, 치밀성, 회의성, 인내, 재담, 유머, 지배성, 외교집, 자신감 등을 들고 있다. 이들이 제시한 창의적 성격 특성 중 자기만족, 자기 긍정성, 자아 수용, 기지, 감수성, 용기, 인내, 자신감 등은 정서지능의 구성요소 중 감정조절하기, 동기과 대인관계 기술 등에 해당되는 것이다(이차숙, 1999).

Rogers(1962)는 창의적 사고를 하기 위한 선행조건이 정신의 안전, 자유라고 말하였다. 이것은 곧 정서적으로 불안하거나 압박감을 느끼는 상황에서는 새로운 생각을 하기 어렵다는 것이며, Simbers(1964)와 Davis(1986)는 창의성을 방해하는 요인으로 지각의 장애, 문화의 장애, 정서의 장애를 들고 있는데 이 중에서 정서의 장애 요소는 바로 정서지능 문제와 직결되는 문제라고 볼 수 있다.

Torrance(1979)는 어떤 새로운 아이디어를 수용함에 있어 정서적 요인이 중요하다고 하였다. 새로운 것을 수용할 때 일어나는 저항을 줄이기 위해 정서와 감정은 중요하다는 것이다. 새로운 아이디어를 '판매'하려는 사람은 자신의 정서와 감정에 대해 인식할 뿐만 아니라, 그 아이디어를 소개받을 사람이나 집단의 정서와 감정도 잘 인식해야 한다고 하였다. 즉 창의성은

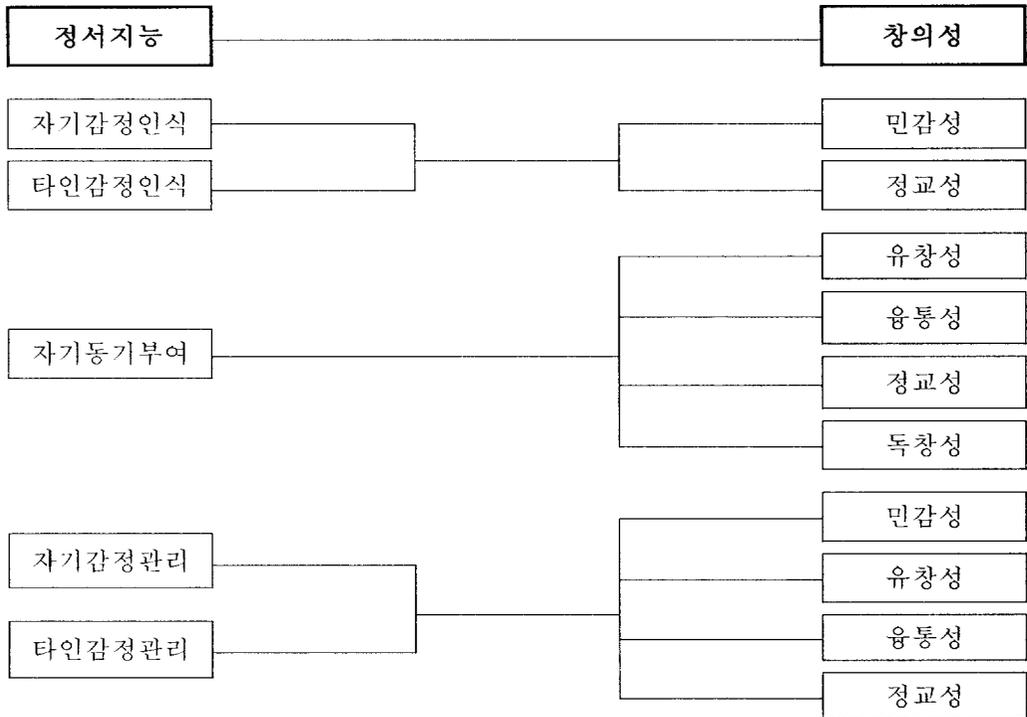
감성적 요소를 포함하고 있는데 그것은 곧 유머감각, 감성적 인식이라고 지적하고 있다.

May(1975)는 창의적 과정은 지적, 정의적, 정서적 기능이 함께 작용함으로써 생겨나는 것이라기보다는 ‘초-합리적인 것’이라고 주장하였다. 그는 창의적인 사고는 정서적으로 건강하다는 것을 의미하며 정상인의 자아실현 과정에서의 표현방법이라고 믿었다(박상범, 2003).

또한 William Gordon과 그의 동료들은 창의적 문제해결에서의 정서가 중요한 촉진효과를 가진다는 명백한 입장을 취한 창의적 모형을 처음으로 만들었다. 이 아이디어의 창출에서 지적, 합리적 요인보다 정서적, 비합리적 요인이 더욱 중요하다고 하였다. Osborn의 창의적 문제해결법은 인지적 방향에서 고안된 것이나 이 모형을 사용해 본 경험을 통해서 정서적 요인이 중요하다는 것이 명백해 졌다. Osborn식의 모형은 자기 자신의 창의적 문제해결 방법을 적용한 경험에서 정서의 치료적 효과에 자신도 놀랐다고 한다. 또한 De Bono는 학교에서 사용하기 위해 만든 그의 프로그램(CoRT)에서, 사고에서 그 무엇보다 중요한 것이 정서임을 분명히 하고 있다. 그는 일반적으로 정서가 먼저 유발되고 그 후 정서의 후원 또는 원조를 위해 사고가 사용된다고 설명하였다. 나아가 그는 사고가 먼저 일어난 경우에도 그 원동력이 되는 것은 정서라고 설명하고 있다. 창의적 문제 해결자는 그가 사고하는 바로 그 순간 정서가 자신의 사고에 영향을 미침으로 그가 아는 것이 중요하다고 그는 생각하였다(김재은 외 역, 1989).

이러한 창의성과 정서지능간의 대응관계를 도식화하면 [그림 II-1]과 같다.

[그림 II-1] 정서지능과 창의성의 대응관계



출처: 윤현석(1997), 감성지능과 창의성의 관계, p. 36

종합적으로 살펴보면 창의성과 정서지능은 서로 독립된 특성이면서도 두 능력이 함께 작용할수록 작자의 독특성을 발휘하기 쉽다는 것이다. 정서지능은 인간의 잠재능력을 발휘하게 하는 핵심적인 요인으로서 창의성을 일으키게 하는 바탕이 되므로 창의성의 구성요소와 정서지능의 구성요소는 서로 연결되는 맥락이 있다. 즉 창의성의 요소인 민감성은 정서지능의 구성요소 중 정서인식과 그 맥락을 같이 한다. 미국을 비롯한 18개국의 7,000여명을 대상으로 한 실험 결과에 의하면 비언어적인 단서를 가지고 감정을 파악하는 능력이 뛰어난 사람들은 감정적으로 더 잘 적응하였으며 더 사교적이고 더 민감하였다. 또한 동기화 능력은 끈기, 자신감, 즐거움, 낙관 등

에 바탕을 두고 있어 창의성의 유창성, 융통성, 정교성, 독창성에 영향을 줄 수 있다. 감정조절능력도 문제 해결에 포함된 구성 요소들과 문제 해결 전략 등에 영향을 미친다. 왜냐하면 감정조절이 이루어지지 않아 불안하거나 초조한 상황에서는 생각이 위축되기 때문에 유창하게 생각이 떠오르지 않을 것이기 때문이다(이차숙, 1999).

창의성과 정서지능의 선행연구들 중 국내의 연구들을 살펴보면, 윤현석(1997)은 초·중·고등학생 461명을 대상으로 창의성과 정서지능간의 관계를 연구한 결과 창의성과 정서지능간의 상관이 유의하지 않음을 보고하며, 이들 간에는 상관관계가 없다고 하였다. 그리고 길경숙(2001)은 초등학교 고학년 199명을 대상으로 창의성과 정서지능과의 관계를 분석한 결과 창의성과 전체 정서지능 간에는 통계적으로 유의한 상관을 보이지 않았다고 보고하였다. 또한 이군현, 박정옥, 김언주(1997)의 연구와 신미리(1999)의 연구 등은 창의성과 정서지능 간에는 상관관계가 있다고 하더라도 아주 낮은 상관을 보이거나 몇몇 하위영역에서만 상관이 있음을 보고하였다.

그러나, 이차숙(1999)은 92명의 유아를 대상으로 창의성과 정서지능 간의 관계를 분석한 결과 이들 간에는 유의미한 상관이 있다고 하였으며, 종합적으로 볼 때도 창의성과 정서지능의 상관은 $r=.20\sim.38$ 의 분포를 갖는다고 보고하였다. 심급련(2000)이 중학생 380명을 대상으로 수행한 연구에서도 창의성과 정서지능 간에 유의한 정적 상관이 있음을 보고하였다. 그리고 이정희(2001)는 초등학생 201명을 대상을 창의성과 정서지능간의 관계를 연구한 결과 이들 간에는 유의한 정적상관이 있음을 보고하였다. 또한 김영순(2002)은 유아 111명을 대상으로 창의성과 정서지능과의 관계를 분석한 결과 이들 간에는 유의미한 정적상관관계가 있음을 보고하였다.

자신의 감정을 잘 이용하는 사람들은 예상되는 불안을 이용하여 자신에게 스스로 동기를 부여할 수 있고, 더 융통성 있고 복잡성 있는 사고를 할 수

있어 훨씬 쉽게 문제 해결 방식을 찾을 수 있다고 한 Mayer와 Salovey의 연구와 창의성과 정서지능 간에는 상관관계가 없지만 일부 하위 구성 요소 간에는 유의한 상관이 있다고 보고한 여러 연구의 결과와 창의성과 정서지능 간에는 정적인 상관관계가 있다고 보고한 여러 연구의 결과에서처럼 창의성과 정서지능과는 공통의 부분이 존재한다고 할 수 있으므로 창의성과 정서지능은 완전히 다른 독립적 개념이거나 분리된 인간의 능력이라기보다는 서로 영향을 미칠 수 있는 개념이라서 분리되어 발달한다기보다는 서로 영향을 미치며 상호보완적으로 발달해 가는 것이다(신미리, 1999).

이상의 연구결과를 살펴보면 정서지능은 자신의 감정을 구조화하고 이러한 정보를 이용하여 자신의 사고를 정립하고 창의적인 행동으로 표출하는 능력으로 정서지능이 창의성에 미치는 영향이 크다고 하겠다.

Ⅲ . 연구방법

1. 연구 대상

본 연구는 부산시 용호동에 위치하고 있는 B초등학교 1학년 72명, 3학년 77명, 5학년 74명 등 총 223명을 대상으로 검사를 실시하여, 부적절한 응답지와 미완성 응답지를 제외한 216명의 검사자료를 연구대상으로 하였다. B초등학교가 위치한 지역은 사회 경제적으로 비교적 중·상류층이 거주하는 지역이다. 연구대상의 분포를 살펴보면 다음과 같다.

<표 Ⅲ-1> 연구 대상 아동의 학년 및 성별 학생 수

학년	남	여	전체
1학년	38	31	69
3학년	37	36	73
5학년	41	33	74
전체	116	100	216

2. 측정도구

가. 창의성 검사

아동의 창의성을 측정하기 위해 Torrance(1974)가 제작한 창의적 사고력 검사(Torrance Tests of Creative Thinking : TTCT)의 언어검사(TTCT-verbal)와 도형검사(TTCT-figural) 중에서 도형검사 A형을 사용하였다. 이 검사는 조성연(1985)에 의하여 타당도가 검증되었으며 유아에서 성인 수준까지의 창의성을 측정하기 위해 고안된 것이다.

Torrance 창의적 사고력 검사의 도형검사는 그림구성(Picture Construction), 그림완성(Picture Completion), 직선(Lines)의 3개 하위 검사로 구성되어 있으며 집단이나 개별로 실시될 수 있고 각 하위 검사마다 10분씩의 시간제한이 있어서 총 30분이 소요된다.

3개의 하위검사 내용은 다음과 같다.

(1) 그림 구성 : 검은 색의 타원모양을 주고 이것이 일부가 되는 어떤 그림이나 물건을 그려보게 한다. 그림이 완성되면 그림에 그럴듯한 제목을 적게 한다.

(2) 그림 완성 : 10개의 불완전한 도형을 제시해주고 될 수 있는 대로 이야기가 완전하고, 재미있는 물건이나 그림을 그리게 한다. 빈 칸에는 제목을 적게 한다.

(3) 직선 : 쌍을 이루고 있는 두 개의 직선을 세트로 30개 제시하고 원하는 대로 선들을 더 그려 넣어 어떤 물건이나 그림을 될 수 있는 대로 많이 생각해 보게 한다. 각각의 제목을 적게 한다.

각 하위변인에 대한 채점 기준은 다음과 같다.

(1) 유창성 : 제시된 특정 자극에 대해 완전한 도형을 많이 산출해 내는 능력을 측정하는 것으로 관련된 반응의 수를 센다. 반드시 주어진 자극도형을 직접 이용해야 하며 의미 없는 상징이나 그림, 그리고 추상적인 디자인이라 하더라도 유의미한 제목이 없으면 0점으로 채점된다. 반복된 반응은 한번만 채점된다. 하위 검사 중 그림 완성과 직선에서만 채점되며, 이 두 개 하위검사의 점수를 합한 것이 총 유창성 점수가 된다. 유창성 점수의 범위는 최저 0점에서 최고 40점까지이다.

(2) 독창성 : 제시된 특정 자극에 대해 창의성이 강한 것을 요하는 독특한 반응이나 비일상적인 반응을 산출하는 능력에 대해서 측정하는 것으로, 통계적으로 빈도수가 아주 적고 독특한 것에 기초를 두며 채점은 자극(불완전 도형, 쌍의 직선)을 사용했는지에 초점을 둔다. 모든 하위검사에서 채점된다. 채점요강에 제시된 반응은 0점이고 그 외의 반응은 모두 1점을 준다. 독창성은 하위검사인 그림완성과 직선에서 주어진 자극을 같이 연결되게 선을 긋거나 이야기를 차례대로 말 하거나 제목을 같이 해서 조합을 만드는 경우 보너스 점수를 준다. 3개 하위검사에서의 독창성 점수를 합한 것이 총 독창성 점수이다. 독창성 점수 범위는 최저 0점에서 최고 40점까지이다.

(3) 제목의 추상성 : 제시된 특정 자극에 대해 그 제목의 아이디어가 얼마나 추상적이냐를 측정하는 것으로 0~3점까지의 4수준으로 채점된다. 분명한 유목명 또는 일반적인 제목(예 : 사람, 모자, 개..)는 1수준으로 평가되어 0점을 주고, 유목을 구체적인 수준의 간단한 기술적 제목으로 '수식어+

유목명'으로 되어 있거나 대상을 기술해 주는 말은 2수준으로 1점으로 평가된다. 3수준은 상상적이고 기술적인 제목으로 어떤 사람이나 대상의 감정이나 생각을 나타내는 제목들이 속하고 2점으로 평가된다. 추상적이지만 그림의 핵심을 포착할 수 있게 하며 그림에서 표현된 것 이상의 이야기를 해 주는 제목은 4수준에 속하고 3점으로 평가된다.

(4) 정교성 : 제시된 특정 자극에 대해 아이디어를 발달시키고 정교하게 하는 능력을 측정하는 것으로서 모든 하위검사에서 채점된다. 제시된 자극을 이용한 의미 있는 반응에 대해서만 채점되며 의미 없는 제목의 추상적 그림은 점수를 받지 못한다. 채점 요강에 제시된 반응에 대해 1점을 준다. 각 하위검사별로 점수를 6수준으로 구별한다. 각 하위검사의 정교성 점수의 합이 총 정교성 점수이다. 점수는 최소 3점에서 최고 18점이다.

(5) 개방성 : 제시된 자극 도형에 대해 그림을 빨리 완성하려하기 보다는 독창적인 아이디어를 나타내려는 능력을 측정하는 것이다. 하위검사 중 그림 완성에서만 채점되며 채점 기준은 0~2점으로 3수준으로 구성된다. 제시된 불완전 도형에다 직선, 간단한 곡선 등 가장 빠르고 쉬운 방법으로 폐쇄시켜 종결시킨 것은 1단계로 0점이며, 도형을 폐쇄시켜 어떤 세부내용이 밖에 추가되면 2단계로 1점이다. 불완전 도형이 단혀 폐쇄되어 있지 않거나 작선이나 간단한 곡선이 아니라 그림의 일부가 되는 불규칙적인 선으로 그려져 있으면 3수준으로 2점으로 채점된다. 개방성의 최저점수는 0점이고 최고점수는 20점이다.

본 연구에서는 창의성의 하위요소인 유창성, 독창성, 제목의 추상성, 정교성, 개방성의 다섯 가지 요소에서 얻어진 원점수를 표준점수로 환산한 점수를 사용하였다.

채점은 토란스 창의력 TTCT 연수과정을 이수하고 TTCT 검사전문가 라이선스를 획득한 본 연구자와 다른 한 명의 자격자가 하였는데 창의성의 각 하위요소들에 대한 채점자간 신뢰도(Cronbach α)는 유창성은 .99, 독창성은 .99, 제목의 추상성은 .95, 정교성은 .91, 개방성은 .88로 나타났다.

나. 정서지능 검사

본 연구에서는 아동의 정서지능을 측정하기 위하여 문용린이 Mayer와 Salovey의 정서 지능 모형에 입각하여 제작한 정서지능 검사(1997)를 사용하였다.

(1) 정서지능 검사의 문항 구성

이 검사는 정서 지능 모형의 하위 요소 중에서 정서 인식, 감정 이입, 정서의 사고촉진, 정서 활용, 정서 조절을 측정하여 정서 지능 총점을 산출하고 있다. 각 영역의 정의 및 측정 요소 그리고 문항 수는 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 정서지능 검사의 하위영역과 문항 수

영역	정서인식과 표현	감정이입	사고촉진	정서활용	정서조절	총문 항수
문항 수	8	8	8	8	8	40
문항 번호	1,6,11,16, 21,26,31,36	2,7,12,17, 22,27,32,37	3,8,13,18, 23,28,33,38	4,9,14,19, 24,29,34,39	5,10,15,20, 25,30,35,40	

검사 도구를 구성하는 하위영역의 내용을 간략히 살펴보면 다음과 같다. 첫 번째, 정서인식과 표현영역은 자신과 타인이 느끼는 정서상태를 정확

히 알아차릴 수 있는지, 그리고 상황에 맞고 타인이 이해할 수 있도록 자신의 감정을 나타낼 수 있는지를 묻는 영역이고, 전체 정서지능의 토대가 되는 영역이라고 볼 수 있다.

두 번째, 감정이입 영역은 타인의 정서를 이해하고 자신의 내부에서 재경험해 봄으로써 타인이 느끼는 감정이나 기분을 자신의 것처럼 느낄 수 있는지를 알아보는 영역이다.

세 번째, 정서의 사고촉진 영역은 정서를 사용하여 문제를 해결하는 데에 이용할 수 있는지를 점검해 보는 영역으로서 정서를 이용하여 판단하고 기억하는 데에 그리고 사고의 우선순위를 정하는 데에 어느 정도 정서를 촉진시키는지 묻는 영역이다.

네 번째, 정서지식의 활용영역은 복잡해지고 다양해진 정서에 대한 이해능력을 토대로 과제수행이나 문제 해결을 위해 감정이나 기분을 적극적으로 활용하는지를 알아보는 문항으로 구성되어 있다. 또한 복잡한 정서의 이해를 토대로 인간관계를 향상시키는 데에 어느 정도 활용하고 있는지를 점검해 보는 문항이 포함되어 있다.

다섯 번째, 정서조절 영역은 자신의 부정적인 기분이나 감정을 긍정적인 상태로 변화시키고, 긍정적인 기분을 오래 유지할 수 있는지를 알아보는 영역이다. 자신의 감정과 기분을 균형 있고 적절하게 조절하고 있는지, 그리고 좌절을 느끼거나 불쾌한 감정상태에 있는 타인의 기분을 전환시켜 대인관계 기술을 향상시키는 능력이 있는지, 또한 자신의 목표를 실천하는 데에 정서를 적절히 조절할 수 있는지를 알아보는 문항으로 구성되어 있다.

정서지능 검사지의 채점 방법은 매우 그렇다, 대체로 그렇다, 가끔 그렇다, 별로 그렇지 않다, 전혀 그렇지 않다는 각각 5, 4, 3, 2, 1점으로, 부정적인 문항은 반대로 처리하며, 택일하는 문항은 ①번을 선택한 경우는 5점,

②번을 선택한 경우는 4점, ③번을 선택한 경우는 3점, ④번을 선택한 경우는 2점, ⑤번을 선택한 경우는 1점으로 채점한다.

(2) 검사의 신뢰도

본 연구에서 사용한 정서지능 검사의 신뢰도를 알아보기 위하여 연구 대상의 검사결과자료를 가지고 Cronbach α 를 구하였으며, 그 결과는 <표 III-3>와 같다.

<표 III-3> 정서지능 검사의 신뢰도 분석 결과(N=216)

	정서인식과 표현	감정이입	사고촉진	정서활용	정서조절	전체
Cronbach α	.73	.71	.75	.54	.56	.81

위의 결과에서 제시된 바와 같이 정서지능의 하위 요소 중 정서인식과 표현에 대한 신뢰도계수는 .73, 감정이입은 .71, 사고촉진은 .75로 신뢰할 만하다고 할 수 있으나 정서활용 .54, 정서조절 .56으로 신뢰성이 다소 떨어지는 것으로 나타났다. 그러나 전체에 대한 신뢰도의 Cronbach α 계수가 .81로 신뢰로운 검사라고 볼 수 있다.

3. 연구절차

본 연구의 검사를 위하여 2004년 6월 24일부터 7월 1일까지 연구자가 직접 연구 대상 학급에 가서 아동들에게 Torrance 창의적 사고력 검사 도형 검사에 대한 검사방법과 검사시간에 대한 유의사항을 알려 주고, 본 검사를 시행 시 대상 아동들이 부담을 갖지 않고 편한 마음으로 즐겁게 임할

수 있도록 하였다.

정서지능 검사는 2004년 6월 22일부터 6월 26일까지 실시하였다. 정서지능 측정검사는 총 40문항으로 검사소요 시간은 총 25~30분 내외였다. 3, 5학년 연구 대상 학급에서는 담임들이 교실에서 주의 집중해서 검사에 임할 수 있도록 하였으며, 1학년 학급에서는 담임들이 문항을 읽어 주고 아동이 연필로 답에 표시하도록 하였다.

4. 자료 분석

수집된 자료는 채점과 부호화 과정을 거쳐 SPSS for Windows 10.0 Version을 사용하여 분석하였다. 창의성과 정서지능 점수는 평균과 표준편차를 구한 후, 성 및 학년에 따른 차이를 검증하기 위해 t검증과 일원변량 분석 및 이원변량분석과 사후검증을 실시하였으며, 창의성과 정서지능과의 상관정도를 알아보기 위해서는 피어슨의 적률상관분석을 실시하였다.

IV. 연구결과의 분석

본 연구에서는 초등학생의 창의성과 정서지능과의 관계에 대해 알아보고자 하였다. 연구 문제는 첫째, 초등학생의 창의성이 성 및 학년에 따라 차이가 있는가를 알아보는 것이며, 둘째, 초등학생의 정서지능이 성 및 학년에 따라 차이가 있는가를 알아보는 것이고, 셋째, 초등학생의 창의성과 정서지능이 성 및 학년에 따라 관계가 있는가를 알아보는 것이다. 나타난 결과를 연구문제별로 제시하고 분석하면 다음과 같다.

1. 성 및 학년에 따른 초등학생의 창의성의 차이

성별 및 학년별로 창의성의 차이를 알아보기 위하여 평균 차 검증 및 일원변량분석을 하였다. 연구 대상 아동들의 창의성 점수에 대한 성별 검증 결과는 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 초등학생의 창의성 점수의 성차 검증 결과

창의성영역	남학생(N=116)		여학생(N=100)		t	p
	M	SD	M	SD		
유창성	122.57	16.39	118.43	16.71	1.83	.07
독창성	126.12	15.07	122.24	14.51	1.92	.06
제목의 추상성	86.07	25.11	90.52	24.11	1.32	.19
정교성	120.50	17.24	123.80	15.39	1.47	.14
개방성	84.72	9.17	84.87	8.77	.12	.91
창의성 총점	107.79	10.23	107.84	9.67	.03	.97

<표 IV-1>에서 보는 바와 같이 창의성 총점은 남학생이 평균 107.79이고 여학생이 평균 107.84로 나타났으며 남녀 집단은 창의성에 있어서 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 창의성의 하위 요소별로 살펴보면 유창성과 독창성은 남학생 집단에서 더 높은 점수가 나왔고 제목의 추상성과 정교성은 여학생 집단에서 더 높은 점수가 나왔으나 유창성, 독창성, 제목의 추상성, 정교성 및 개방성 등 모든 하위 요소에 있어서 남녀 집단간에 통계적으로 유의미한 차이는 없었다.

연구 대상 아동들의 창의성 점수에 대한 학년별 평균과 표준편차 및 일원변량분석 결과는 <표 IV-2>, <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-2> 학년에 따른 창의성 점수의 평균과 표준편차

창의성영역	학 년	N	M	SD
유창성	1학년	69	122.00	16.66
	3학년	73	122.11	16.74
	5학년	74	120.65	16.38
독창성	1학년	69	125.77	15.67
	3학년	73	124.67	14.12
	5학년	74	122.64	14.96

창의성영역	학 년	N	M	SD
제목의 추상성	1학년	69	78.97	29.77
	3학년	73	96.36	20.93
	5학년	74	88.55	19.78
정교성	1학년	69	127.22	18.82
	3학년	73	123.71	15.23
	5학년	74	115.53	12.96
개방성	1학년	69	82.99	10.71
	3학년	73	85.11	5.92
	5학년	74	84.79	9.51
창의성 총점	1학년	69	107.38	11.90
	3학년	73	110.34	8.33
	5학년	74	105.73	9.95

<표 IV-3> 학년에 따른 창의성 점수의 일원변량분석 결과

창의성 영역	변량원	SS	df	MS	F
유창성	집단간	816.96	2	408.48	1.48
	집단내	58642.00	213	275.32	
	합 계	59458.96	215		
독창성	집단간	363.77	2	181.88	.82
	집단내	47397.55	213	222.52	
	합 계	47761.32	215		
제목의 추상성	집단간	10741.41	2	5370.70	9.50***
	집단내	120394.97	213	565.24	
	합 계	131136.37	215		
정교성	집단간	5192.69	2	2596.35	10.43***
	집단내	53033.14	213	248.98	
	합 계	58225.83	215		
개방성	집단간	371.46	2	185.73	2.34
	집단내	16924.16	213	79.46	
	합 계	17295.63	215		
창의성 총점	집단간	801.36	2	400.68	4.17*
	집단내	20487.24	213	96.18	
	합 계	21288.59	215		

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

<표 IV-2>, <IV-3>에서와 같이 창의성의 학년별 총점은 1학년이 평균 107.38, 3학년이 평균 110.34 및 5학년이 평균 105.73으로 나타났다. 세 학년간의 F값이 4.17로 유의도 .05의 수준에서 창의성에 있어서 학년 간에 유의미한 차이가 있었다. 창의성의 하위 요소별로 살펴보면 유창성과 독창성, 개방성은 학년 간에 통계적으로 유의미한 차이가 없었으나 제목의 추상성, 정교성은 학년별로 유의도 수준 .05의 수준에서 유의미한 차이가 있었다.

학년별로 창의성 총점과 하위 요소에서의 차이에 대해 Scheffé 검증을 한 결과는 다음의 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 초등학생의 학년별 창의성 총점과 하위 요소에 대한 Scheffé 검증 결과

영역	학년	1	3	5
창의성 총점	1			
	3			*
	5			
제목의 추상성	1		*	
	3			
	5			
정교성	1			*
	3			*
	5			

<표 IV-4>에서 보면 학년에 따른 창의성은 3학년과 5학년 간에서 차이가 나타났으며 1학년과 3, 5학년은 유의 있는 차이가 나타나지 않았다. 학년에 따른 제목의 추상성은 1학년과 3학년 간에서 유의미한 차이가 나타났다. 학년에 따른 정교성은 5학년과 1, 3학년 간에서 차이가 나타났으며, 1학년과 3학년 간에는 유의미한 차이가 없었다.

<표 IV-5>는 성과 학년이 창의성에 미치는 상호작용효과를 알아보기 위해 이원변량분석을 실시한 결과이다. <표 IV-5>를 살펴보면 학년은 창의성 총점과 제목의 추상성, 정교성에 유의한 영향을 미치나, 성은 그렇지 못하다. 그리고 성과 학년의 상호작용은 창의성과 그 하위 요소에 통계적으로 유의한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다.

<표 IV-5> 성별과 학년에 따른 창의성의 이원변량분석 결과

창의성영역	변량원	SS	df	MS	F
창의성 총점	성별	.12	1	.12	.00
	학년	801.93	2	400.97	4.14*
	성별 * 학년	140.65	2	70.33	.73
	오차	20345.89	210	96.89	
	전체	21288.59	215	99.02	
유창성	성별	920.00	1	920.00	3.36
	학년	863.42	2	431.71	1.58
	성별 * 학년	226.98	2	113.49	.42
	오차	57448.56	210	273.57	
	전체	59458.96	215	276.55	
독창성	성별	808.76	1	808.76	3.67
	학년	377.21	2	188.61	.86
	성별 * 학년	289.27	2	144.64	.66
	오차	46286.06	210	220.41	
	전체	47761.32	215	222.15	
제목의 추상성	성별	1063.96	1	1063.96	1.88
	학년	10522.19	2	5261.10	9.27***
	성별 * 학년	357.40	2	178.70	.32
	오차	119192.82	210	567.59	
	전체	131136.37	215	609.94	
정교성	성별	584.83	1	584.83	2.35
	학년	5148.44	2	2574.22	10.34***
	성별 * 학년	200.83	2	100.41	.40
	오차	52291.74	210	249.01	
	전체	58225.83	215	270.82	
개방성	성별	1.14	1	1.14	.01
	학년	371.27	2	185.64	2.32
	성별 * 학년	111.98	2	55.99	.70
	오차	16811.23	210	80.05	
	전체	17295.63	215		

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

2. 성 및 학년에 따른 초등학생의 정서지능의 차이

연구 대상 아동들의 성별 정서지능 점수에 대한 검증 결과는 <표 IV-6>과 같다.

<표 IV-6> 초등학생의 정서지능 점수의 성차 검증 결과

정서지능 영역	남학생(N=116)		여학생(N=100)		t	p
	M	SD	M	SD		
정서인식과 표현	25.86	5.81	28.15	5.37	2.99**	.00
감정이입	28.63	5.83	30.29	4.95	2.24*	.03
사고촉진	27.39	5.72	29.01	5.00	2.20*	.03
정서활용	26.23	5.39	25.99	4.91	.34	.73
정서조절	24.14	5.33	25.52	4.88	1.97*	.04
정서지능 전체	132.25	20.02	138.96	16.34	2.67*	.01

*p< .05 **p< .01

<표 IV-6>에서 보는 바와 같이 정서지능 전체 점수가 남학생은 평균 132.25이고 여학생은 138.96으로 나타났다. 두 집단 점수간의 *t*값은 2.67로 유의도 .05의 수준에서 남녀 집단은 정서지능에 있어서 유의미한 차이가 있었다. 정서지능의 하위 요소별로 살펴보면 정서인식과 표현, 감정이입, 사고촉진 및 정서조절 등은 남녀 집단간에 유의도 .05의 수준에서 유의미한 차이가 있었으나 정서지능의 하위 요소 중 정서활용 요소는 남녀 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 없었다.

연구 대상 아동들의 학년별 정서지능 점수에 대한 학년별 평균과 표준편차 및 일원변량분석 결과는 <표 IV-7>, <표 IV-8>과 같다.

<표 IV-7> 학년에 따른 정서지능 점수의 평균과 표준편차

정서지능 영역	학 년	N	M	SD
정서인식과 표현	1학년	69	26.94	.77
	3학년	73	26.86	.69
	5학년	74	26.96	.56
감정이입	1학년	69	28.54	.79
	3학년	73	30.37	.66
	5학년	74	29.24	.47
사고촉진	1학년	69	27.78	.74
	3학년	73	28.22	.66
	5학년	74	28.39	.53
정서활용	1학년	69	24.65	.60
	3학년	73	26.59	.62
	5학년	74	27.03	.57
정서조절	1학년	69	24.83	.66
	3학년	73	25.33	.62
	5학년	74	24.19	.55
정서지능 전체	1학년	69	132.74	2.38
	3학년	73	137.37	2.38
	5학년	74	135.81	1.81

<표 IV-8> 학년에 따른 정서지능 점수의 일원변량분석 결과

정서지능 영역	변량원	SS	df	MS	F
정서인식과 표현	집단간	.39	2	.19	.01
	집단내	7009.28	213	32.91	
	합 계	7009.66	215		
감정이입	집단간	121.97	2	60.98	2.04
	집단내	6365.80	213	29.89	
	합 계	6487.76	215		
사고촉진	집단간	13.97	2	6.98	.23
	집단내	6363.87	213	29.88	
	합 계	6377.83	215		
정서활용	집단간	225.60	2	112.80	4.36*
	집단내	5517.27	213	25.90	
	합 계	5742.87	215		
정서조절	집단간	47.96	2	23.98	.90
	집단내	5675.37	213	26.65	
	합 계	5723.33	215		

정서지능 영역	변량원	SS	df	MS	F
정서지능 전체	집단간	783.88	2	391.94	1.12
	집단내	74171.67	213	348.22	
	합 계	74955.55	215		

*p< .05

<표 IV-7>, <표 IV-8>에서와 같이 정서지능의 학년별 전체 점수는 1학년이 평균 132.74, 3학년이 평균 137.37 및 5학년이 평균 135.81로 나타났다. 세 학년간의 F값이 1.12로 정서지능에 있어서 학년 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 정서지능의 하위 요소별로 살펴보면 정서인식과 표현, 감정이입, 사고촉진 및 정서조절은 세 학년 간에 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 그러나 정서지능의 하위 요소 중 정서활용은 세 학년간의 F값이 4.36으로 유의도 .05의 수준에서 유의미한 차이가 나타났다.

유의미한 차이가 난 정서활용에서의 차이에 대해 Scheffé 검증을 한 결과는 다음 <표 IV-9>와 같다.

<표 IV-9> 초등학생의 학년별 정서활용에 대한 Scheffé 검증 결과

학년	1	3	5
1			*
3			
5			

<표 IV-9>에서 보면 학년에 따른 정서활용은 1, 3학년과 5학년 간에 차이가 나타났다.

<표 IV-10>은 성과 학년에 따른 정서지능의 상호작용효과를 알아보기 위하여 이원변량분석을 한 결과이다. <표 IV-10>을 살펴보면 성은 정서지능 전체와 정서활용을 제외한 다른 하위 요소들, 즉 정서인식과 표현, 감정이입, 사고촉진, 정서조절에 유의한 영향을 미치나, 학년은 정서지능의 하

위 요소 중 정서활용에만 유의한 영향을 주고 있다. 그리고 성과 학년의 상호작용은 정서지능 전체와 감정이입에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

<표 IV-10> 성별과 학년에 따른 정서지능의 이원변량분석 결과

정서지능 영역	변량원	SS	df	MS	F
정서인식과 표현	성별	281.12	1	281.12	8.87**
	학년	1.81	2	.91	.03
	성별 * 학년	67.54	2	33.77	1.07
	오차	6659.19	210	31.71	
	전체	7009.66	215	32.60	
감정이입	성별	148.11	1	148.11	5.34*
	학년	111.95	2	55.97	2.02
	성별 * 학년	404.52	2	202.26	7.29***
	오차	5823.19	210	27.73	
	전체	6487.76	215	30.18	
사고촉진	성별	141.30	1	141.30	4.83*
	학년	13.60	2	6.80	.23
	성별 * 학년	78.78	2	39.39	1.35
	오차	6144.15	210	29.26	
	전체	6377.83	215	29.66	
정서활용	성별	3.17	1	3.17	.12
	학년	226.26	2	113.13	4.32*
	성별 * 학년	15.89	2	7.95	.30
	오차	5497.55	210	26.18	
	전체	5742.87	215	26.71	
정서조절	성별	102.58	1	102.58	3.95*
	학년	42.93	2	21.47	.83
	성별 * 학년	120.31	2	60.16	2.32
	오차	5457.51	210	25.99	
	전체	5723.33	215	26.62	
정서지능 전체	성별	2417.96	1	2417.96	7.33**
	학년	703.98	2	351.99	1.07
	성별 * 학년	2525.09	2	1262.55	3.83*
	오차	69308.52	210	330.04	
	전체	74955.55	215	348.63	

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

3. 성 및 학년에 따른 초등학생의 창의성과 정서지능과의 상관관계

연구 대상 아동들의 창의성과 정서지능과의 상관관계를 분석한 결과는 <표 IV-11>과 같다.

<표 IV-11> 초등학생의 창의성과 정서지능과의 상관관계

	유창성	독창성	제목의 추상성	정교성	개방성	창의성 총점
정서인식과 표현	.12	.11	.15*	.05	.02	.17*
감정이입	.10	.07	.13	.17*	.11	.20**
사고촉진	.11	.06	.18**	.11	.04	.19**
정서활용	.05	.04	.13	.004	.06	.10
정서조절	.02	.01	.02	.13	.03	.08
정서지능 전체	.12	.09	.18*	.13	.08	.23**

*p< .05 **p< .01

<표 IV-11>에서와 같이 초등학생의 창의성과 정서지능과의 상관관계는 Pearson의 적률상관계수가 .23으로 유의도 .01의 수준에서 유의미한 관계로 나타났다. 창의성과 정서지능의 하위 요소별로 관련지어 보면 창의성과 정서인식과 표현, 감정이입 및 사고촉진과의 관계는 유의미하게 나타났으나 정서활용과 정서조절 간의 관계는 유의미하지 않는 것으로 나타났다. 또한 정서지능과 창의성의 하위 요소별로 관련지어보면 정서지능과 제목의 추상성과의 관계는 유의미하게 나타났으나 나머지 유창성, 독창성, 정교성 및 개방성과의 관련성은 유의미하지 않는 것으로 나타났다. 창의성의 하위 요소와 정서지능의 하위 요소와의 관계를 보면 제목의 추상성과 정서인식

과 표현, 정교성과 감정이입 및 제목의 추상성과 사고촉진 등의 관계가 통계적으로 유의미하게 나타났다.

초등학생의 남녀별 정서 지능과 창의성과의 상관관계를 분석한 결과는 <표 IV-12>, <표 IV-13>과 같다.

<표 IV-12> 남학생의 창의성과 정서지능과의 상관관계

	유창성	독창성	제목의 추상성	정교성	개방성	창의성 총점
정서인식과 표현	.26**	.20*	.10	.04	.06	.21*
감정이입	.07	.06	.05	.10	.13	.12
사고촉진	.22*	.15	.04	.06	.09	.17
정서활용	.09	.03	.06	.00	.06	.07
정서조절	.02	.05	.04	.06	.07	.04
정서지능 전체	.19*	.14	.06	.07	.11	.17

*p< .05 **p< .01

<표 IV-12>에서와 같이 초등학교 남학생의 창의성과 정서지능과의 상관관계는 Pearson의 직률상관계수가 .17로 통계적으로 유의미한 관계로 나타나지 않았다. 창의성과 정서지능의 하위 요소별로 관련지어 보면 창의성과 정서인식과 표현의 관계는 유의미하게 나타났으나 나머지 감정이입, 사고촉진, 정서활용 및 정서조절과의 관계는 유의미하지 않게 나타났다. 정서지능과 창의성의 하위 요소별로 관련지어보면 남학생의 경우 정서지능과 유창성과의 관계는 유의미하게 나타났으나 나머지 독창성, 제목의 추상성, 정교성 및 개방성과의 관계는 유의미하지 않게 나타났다. 창의성의 하위 요소와 정서지능의 하위 요소와의 관계를 보면 남학생의 경우 유창성과 정서인식, 독창성과 정서인식과 표현 및 유창성과 사고촉진 등의 관계가 유의

미한 것으로 나타났다.

<표 IV-13> 여학생의 창의성과 정서 지능과의 상관관계

	유창성	독창성	제목의 추상성	정교성	개방성	창의성 총점
정서인식과 표현	.01	.07	.19	.02	.03	.12
감정이입	.18	.14	.21*	.24**	.08	.31**
사고촉진	.03	.01	.00	.17	.04	.23*
정서활용	.00	.06	.24*	.00	.06	.14
정서조절	.07	.00	.08	.21*	.02	.14
정서지능 전체	.09	.08	.33**	.06	.09	.29**

*p< .05 **p< .01

<표 IV-13>에서와 같이 초등학교 여학생의 창의성과 정서지능과의 상관관계는 Pearson의 적률상관계수가 .29로 유의도 .05의 수준에서 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났다. 여학생의 경우 창의성과 정서지능의 하위 요소별로 관련지어 보면 창의성과 감정이입, 사고촉진과의 관계는 유의미하게 나타났으나 나머지 정서인식과 표현, 정서활용 및 정서조절과의 관계는 유의미하지 않게 나타났다. 정서지능과 창의성의 하위 요소별로 관련지어 보면 정서지능과 제목의 추상성과의 관계는 유의미하게 나타났으나 나머지 유창성, 독창성, 정교성 및 개방성과의 관계는 유의미하지 않게 나타났다. 창의성의 하위 요소와 정서지능의 하위 요소와의 관계를 보면 여학생의 경우 제목의 추상성과 감정이입, 정교성과 감정이입, 제목의 추상성과 정서활용 및 정교성과 정서조절 등의 관계가 유의미하게 나타났다.

초등학생의 학년별 정서 지능과 창의성과의 상관관계를 분석한 결과는 <표 IV-14>, <표 IV-15>, <표 IV-16>과 같다.

<표 IV-14> 초등학교 1학년 아동의 창의성과 정서지능과의 상관관계

	유창성	독창성	제목의 추상성	정교성	개방성	창의성 총점
정서인식과 표현	.20	.23	.31*	.09	.00	.30*
감정이입	.01	.03	.12	.19	.06	.14
사고촉진	.18	.15	.27*	.18	.06	.29*
정서활용	.08	.01	.08	.01	.19	.03
정서조절	.02	.02	.01	.13	.15	.09
정서지능 전체	.14	.14	.24*	.19	.03	.26*

*p< .05 **p< .01

<표 IV-14>에서와 같이 초등학교 1학년 아동의 창의성과 정서지능과의 상관관계는 Pearson의 적률상관계수가 .26으로 유의도 .01의 수준에서 유의미한 관계로 나타났다. 창의성과 정서지능의 하위 요소별로 관련지어 보면 창의성과 정서인식과 표현 및 사고촉진과의 관계는 유의미하게 나타났으나 감정이입, 정서활용 및 정서조절과는 관련성이 유의미하지 않게 나타났다. 정서지능과 창의성의 하위 요소별로 관련지어보면 정서지능과 제목의 추상성과의 관계는 유의미하게 나타났으나 나머지 유창성, 독창성, 정교성 및 개방성과의 관련성은 유의미하지 않게 나타났다. 창의성의 하위 요소와 정서지능의 하위 요소와의 관계를 보면 제목의 추상성과 정서인식과 표현 및 제목의 추상성과 사고촉진 등의 관계가 유의미한 것으로 나타났다.

<표 IV-15>초등학교 3학년 아동의 창의성과 정서지능과의 상관관계

	유창성	독창성	제목의 추상성	정교성	개방성	창의성 총점
정서인식과 표현	.10	.12	.01	.01	.08	.09
감정이입	.07	.06	.07	.18	.17	.18
사고촉진	.11	.11	.04	.09	.11	.22
정서활용	.01	.11	.02	.00	.17	.07
정서조절	.09	.06	.15	.19	.10	.08
정서지능 전체	.11	.12	.01	.13	.17	.16

<표 IV-15>에서와 같이 초등학교 3학년 아동의 창의성과 정서지능과의 상관관계는 Pearson의 적률상관계수가 .16으로 통계적으로 유의미한 관계가 아닌 것으로 나타났다. 창의성과 정서지능의 하위 요소별로 관련성을 살펴보면 창의성과 정서지능의 하위 요소들 간에도 관련성이 유의미하지 않게 나타났다. 그리고 정서지능과 창의성의 하위 요소별로도 모두 관련성이 유의미하지 않게 나타났다. 창의성의 하위 요소와 정서지능의 하위 요소들 역시 관계가 유의미하지 않는 것으로 나타났다.

<표 IV-16>초등학교 5학년 아동의 창의성과 정서지능과의 상관관계

	유창성	독창성	제목의 추상성	정교성	개방성	창의성 총점
정서인식과 표현	.03	.04	.11	.04	.00	.07
감정이입	.30**	.17	.07	.15	.13	.29*
사고촉진	.16	.09	.21	.11	.08	.10
정서활용	.12	.06	.20	.19	.17	.25*
정서조절	.09	.08	.20	.02	.14	.02
정서지능 전체	.12	.00	.24*	.15	.03	.21

*p< .05 **p< .01

<표 IV-16>에서와 같이 초등학교 5학년 아동의 창의성과 정서지능과의 상관관계는 Pearson의 적률상관계수가 .21로 통계적으로 유의미한 관계가 아닌 것으로 나타났다. 창의성과 정서지능의 하위 요소별로 관련지어 보면 창의성과 감정이입 및 정서활용과의 관계는 유의미한 것으로 나타났으나 정서인식과 표현, 사고촉진 및 정서조절과는 관련성이 유의미하지 않게 나타났다. 정서지능과 창의성의 하위 요소별로 관련지어보면 정서지능과 제목의 추상성과의 관계는 유의미하게 나타났으나 나머지 유창성, 독창성, 정교성 및 개방성과의 관련성은 유의미하지 않게 나타났다. 창의성의 하위 요소와 정서지능의 하위 요소와의 관계를 보면 유창성과 감정이입의 관계가 유의미한 것으로 나타났다.

V. 요약 및 결론

1. 요약

다가오는 21세기를 준비하기 위한 시대적 요구에 의해 그 어느 때보다도 창의성과 정서지능에 대한 중요성이 부각되고 있다. 이에 따라 일찍부터 창의성과 정서지능에 많은 관심을 가지고 창의성 개발, EQ 개발과 같은 일련의 능력 개발 붐이 일어나고 있으나, 창의성과 정서지능의 진정한 의미와 실체를 모르는 가운데 교육적 접근을 하고 있어 아동들에게 과중한 부담과 스트레스를 주는 요인이 되고 있다. 따라서 교육의 기초가 되며 한 인간의 성장과 발달에 있어 중요한 시기인 초등학교 교육에 있어서 아동의 발달과 행동을 이해하기 위한 중요한 개념들인 창의성과 정서지능의 발달 및 관계를 파악하고 그 결과를 교육에 적용할 수 있도록 하는데 본 연구의 목적을 두고 연구 문제를 제기하였다.

본 연구의 목적에 따라 연구 문제는 크게 세 가지로 구분된다. 첫째, 초등학생의 창의성이 성 및 학년에 따라 차이가 있는가를 알아보는 것이고, 둘째, 초등학생의 정서지능이 성 및 학년에 따라 차이가 있는가를 알아보는 것이며, 셋째, 초등학생의 창의성과 정서지능이 성 및 학년에 따라 관계가 있는가를 알아보는 것이다.

본 연구의 문제에 따라 연구 대상은 부산 용호동에 위치한 B초등학교의 1학년 학생 69명(남 : 38명, 여 : 31명), 3학년 학생 73명(남 : 37명, 여 : 36

명), 5학년 학생 74명(남 : 41명, 여 : 33명), 총 216명이었으며, 연구 도구는 창의성 측정을 위한 Torrance의 창의적 사고력 검사(TTCT) 도형 A형과 정서지능 측정을 위한 EQ진단검사(초등학생용)를 사용하였다.

본 연구는 2004년 6월 22일부터 7월 1일까지 검사를 실시하였으며, 자료 분석은 t검증과 일원변량분석, 이원변량분석, 상관분석을 SPSS for Windows 10.0 Version 프로그램을 통해 처리하였다.

연구 문제에 따라 나타난 결과는 다음과 같다.

첫째, 초등학생의 성별 창의성의 점수를 살펴보면 전체적으로 두 집단간에 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 창의성의 하위요소를 살펴보면 유창성과 독창성에서는 남학생의 점수가 높았고, 제목의 추상성과 정교성에서는 여학생의 점수가 높았으나 통계적으로 유의미한 차이는 아니었다.

학년별 창의성의 점수를 살펴보면 5학년보다 1학년, 1학년보다는 3학년의 창의성 점수가 더 높게 나타났다. 이와 같은 차이는 전체 점수에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 창의성의 하위요소별로 살펴보면 유창성과 독창성은 학년 간에 통계적으로 유의미한 차이가 없었으나 제목의 추상성, 정교성 및 개방성은 학년별로 유의미한 차이가 있었다.

둘째, 초등학생의 성별 정서지능의 점수를 살펴보면 남학생보다 여학생의 점수가 높았으며 전체적으로 두 집단간에 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 정서지능의 하위요소를 살펴보면 정서활용을 제외한 정서인식과 표현, 감정이입, 사고촉진, 정서조절에서 여학생의 점수가 남학생보다 높았으며 통계적으로 유의미하였다.

학년별 정서지능의 점수를 살펴보면 세 학년 간에는 전체적으로 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 정서지능의 하위요소별로 살펴보면 정서조절은 유의미한 차이가 있었으나 정서인식과 표현, 감정이입, 사고촉진 및 정서조절은 학년별로 유의미한 차이가 없었다.

셋째, 초등학생의 창의성과 정서지능간의 관계를 분석한 결과 창의성과 정서지능 간에는 통계적으로 유의미한 상관관계가 있었다. 하위 요소별로 살펴보면 창의성과 정서인식과 표현, 감정이입 및 사고촉진과의 관계는 유의미하게 나타났으나 정서활용과 정서조절의 관계는 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 정서지능과 제목의 추상성의 관계는 유의미하게 나타났으나 나머지 유창성, 독창성, 정교성 및 개방성과의 관련성은 유의미하지 않게 나타났다.

성별에 따른 관계를 분석해 본 결과 여학생의 상관관계는 유의미하게 나타났으나, 남학생은 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

학년제에 따른 관계를 분석해 본 결과 1학년에서는 유의미한 상관관계가 나타났으나 3학년과 5학년에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

2. 논의 및 결론

이상의 연구에서 나타난 결과를 바탕으로 논의를 해 보면 다음과 같다.

첫째, 초등학생의 창의성 점수에서는 통계적으로 유의미한 성차가 나타나지 않았다. 이와 같은 결과는 창의성에는 성차가 없다고 보고한 많은 연구들(김순영, 1987; 김영순, 2002; 송은주, 1993; 엄택이, 1986; 이순종, 1994; 조성연, 1985, 1988, 1990; 허미자, 1995)의 결과와 일치하였다. 그러나 일부 성차를 보고한 연구들(김기연, 1991; 김순영, 1987; 김옥향, 1983; 최서규, 1992)의 결과와는 일치하지 않았다. 본 연구에서도 창의성의 총점 및 그 하위요소에서 남녀의 성차는 통계적으로 유의미하지 않았으나 유창

성과 독창성은 남학생 집단에서 높게 나타났고 제목의 추상성과 정교성에서는 여학생의 집단에서 높게 나타났다. 이러한 결과는 대체로 창의성의 하위요소에서 남아가 여아에 비해 더 높은 독창성 점수를, 여아가 남아에 비해 더 높은 정교성 점수를 산출한다는 비교적 일관된 연구결과들과 일치하는 것이라고 할 수 있을 것이다.

창의성에 있어서 학년에 따라서는 유의미한 차이가 있었다. 1학년 보다는 3학년의 창의성 점수가 높게 나타났으나 5학년의 창의성 점수는 더 낮게 나타났다. 이와 같은 결과는, 유치원부터 중학교 2학년까지의 아동들을 대상으로 Torrance 창의적 사고력 검사와 Guilford의 검사 도구를 이용하여 연구한 Alieldin(1979), Simpson(1922), Torrance(1964, 1979, 1984) 등의 연구와 일치되는 결과라 하겠다. 특히 창의성의 총점과 창의성의 하위 요소 중 제목의 추상성, 개방성에서는 초등학교 저학년 시기인 1학년과 3학년에서 뚜렷한 증가현상이 나타났다. 이러한 결과는 Crabbe(1984), Steinberg(1984) 등이 창의성 발달에 대해서는 초등학교 저학년 시기가 결정적이라고 지적했던 점을 입증해 주는 것이라 할 수 있겠다.

초등학교 고학년 수준에서 아동의 학년이 높아질수록 창의성이 저하된다는 결과를 보고한 연구(Levene, 1984)에서는 학년과 창의성은 부적인 상관관계를 나타낸다고 보고함으로써 초등학교 3학년이 5학년보다 더 창의적이라고 보고하였다. 그러나 이 연구에서는 1학년 창의성의 수준을 비교하지 않아 본 연구와 완전히 일치한다고는 할 수 없으나 5학년의 창의성 점수가 3학년의 창의성 점수보다 낮게 나타난 본 연구의 결과와는 일치하였다.

그러나 조성연(1990)의 연구에서 아동의 창의적 사고력은 초등학교 1학년에서 3학년까지 계속 증가하다가 4학년에서 약간 감소한 후 5학년에 가서 다시 증가하나 4학년과 5학년은 3학년보다 낮은 점수가 나타났으므로, 결국 초등학교 시기의 아동의 창의적 사고력은 고학년 수준에서 이 시기의

발달적 특성으로 인하여 다소의 감소현상이 나타나며, 2학년에서 3학년 사이에 급격하게 증가하는 등 발달상의 특징적인 경향을 나타낸다고 하였는데 본 연구에서는 5학년의 창의성의 점수가 1학년보다도 낮게 나타나 다른 연구들과 일치하지 않았다.

둘째, 초등학생의 정서지능은 성에 따라 유의미한 차이가 있었다. 여아의 정서지능이 남아의 정서지능보다 더 높았다. 정서지능의 하위 요소 중 정서인식과 표현, 감정이입, 사고촉진, 정서조절 영역에서 유의미한 성차를 보였으며, 특히 정서인식과 표현 영역에서 남아보다 여아가 뚜렷하게 더 높은 가장 큰 차이를 보였다. 이는 남자의 정서표현을 억제하는 우리 문화권의 특성을 반영하는 것으로 해석될 수 있다. 즉 남아의 경우 남성역할에 대한 인식이 분명해지면서 남성에게 요구되는 정서표현의 억제를 내면화하거나 또는 정서를 위장하여 표현함으로써 나타난 결과로 보인다. 결국 남아보다 여아들이 자신이 느끼는 정서나 기분을 더 민감하게 받아들이고 인식하며, 잘 반응하고 직접적으로 표현한다고 할 수 있다.

이와 같은 결과는 아동의 성에 따른 정서지능의 차이를 주장한 강미자(1997), 김경희와 김경희(1998), 김경희(1998), 윤현석(1997), 이병래(1997), 전형렬(1999), 정현희(2001), 추미란(1999)의 연구와 일치하는 결과이다.

초등학생의 정서지능은 학년에 따라서는 차이가 없었다. 이와 같은 결과는 학년에 따라 정서지능이 발달한다는 김경희와 김경희(1998), 김경희(1998), 황혜정(1999)의 연구결과와는 일치하지 않았으나 학년에 따라 정서지능의 발달경향성이 나타나지 않는다는 곽윤정(1997), 김영순(2002), 전형렬(1999)의 결과와는 일치하였다.

셋째, 초등학생의 창의성과 정서지능 간에는 정적인 상관관계가 있었다. 정서지능과 창의성의 관계를 알아본 길경숙(2001), 신미리(1999), 윤현석(1997), 이군현, 박정옥, 김언주(1997)의 연구에서는 정서지능과 창의성의

상관이 없는 것으로 나타나 본 연구결과와 일치하지 않았으나 이는 연구대상과 측정도구의 차이에서 오는 요인이기도 하다.

유아를 대상으로 창의성과 정서지능의 관계에 대해 연구한 김영순(2002), 이차숙(1999), 한미현(2002)과 초등학생을 대상으로 연구한 박상범(2003), 이정희(2001), 중학생을 대상으로 연구한 심금련(2000)의 결과와는 일치하였다.

특히 여학생과 1학년에서의 상관관계는 유의미하게 나타났으나, 남학생과 3학년 5학년에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 창의성과 정서지능 간에 1학년에서 상관관계가 있다는 이러한 연구 결과는 초등학교의 저학년 시기가 창의성과 정서지능 발달에 중요한 시기라는 점에 비추어 볼 때 창의성과 정서지능의 발달의 이해에 시사하는 바가 크다고 하겠다.

초등학생을 대상으로 창의성과 정서지능의 각각의 변인들에 대한 성차와 학년별 차를 알아보고 창의성과 정서지능 간의 관계를 알아본 본 연구의 결과와 논의를 바탕으로 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 초등학생의 창의성은 성차를 보이지 않으며 학년별로는 유의미한 차이가 있다. 즉, 창의성은 1학년보다 3학년에서 더 높은 결과를 얻었으나, 5학년에 가서 다시 낮아지는 경향이 있다.

둘째, 초등학생의 정서지능은 학년별로는 유의미한 차이가 없으나, 성에 따라 유의미한 차이가 있다. 즉, 남아보다 여아의 정서지능이 더 높다.

셋째, 초등학생의 창의성과 정서지능 간에는 정적인 상관관계가 있다. 그리고 창의성과 정서지능 각각의 일부 하위 요소간의 관계도 유의미한 정적 상관관계가 있으며 특히 여학생과 1학년에서는 유의미한 상관관계가 있으나, 남학생과 3학년 5학년에서는 유의미한 상관관계가 없다.

본 연구의 결론에 근거하여 후속 연구를 위해 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 창의성과 정서지능의 검사를 실시함에 있어 검사상의 편의를 고려하여 표준화된 지필검사의 형식을 취했으나 이러한 검사도구로는 다면적이고 다차원적인 개념인 창의성과 정서지능을 정확하고 종합적으로 측정하기에 한계가 있었다. 따라서 후속 연구에서는 보다 정확한 측정을 위해서 아동의 일상생활에 대한 관찰 및 다양한 수행평가를 통한 평가와 보다 더 적절한 검사도구의 개발이 이루어져야 하겠다.

둘째, 본 연구의 결과에 영향을 미친 표집의 한계와 다른 여러 환경적인 요인들을 함께 연구하여 아동의 창의성과 정서지능의 발달 경향성 및 창의성과 정서지능과의 상관관계를 일반화할 수 있는 후속연구가 필요하다.

셋째, 본 연구는 1개교의 초등학교를 대상으로 이루어졌기 때문에 일반화하기에 한계가 있으리라 예상되며, 아동의 창의성 및 정서지능에 영향을 줄 수 있는 변인으로 가정되는 인지능력, 기질, 부모의 양육태도, 부모의 교육수준, 형제의 수, 그 외의 다양한 환경 변인 등에 관련된 충분한 고려가 이루어지지 않아 보다 정확한 연구결과를 위해서는 정서지능과 창의성과 관련된 변인들과의 관계를 충분히 고려해야 할 것이다.

<참고 문헌>

- 강미자(1997). **EQ와 수학의 학업성취도 및 EQ와 IQ의 상관성 연구**. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장민수(2002). **어머니와 자녀의 정서지능 관계 연구**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 곽윤정(1997). **정서지능의 발달 경향성과 구인타당성에 관한 연구**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 길경숙(2001). **아동의 창의성과 성취동기, 정서지능에 관한 연구**. 대전대학교 대학원 석사학위논문.
- 김경희(1999). **교사용 유아 정서지능 평정 척도 개발에 관한 연구**. 박사학위논문. 연세대학교.
- 김경희, 김경희(1998). 유아용 정서지능 평정척도 개발을 위한 예비연구. **한국심리학회지: 발달**, 11(2), pp. 31-48.
- 김금순(1999). **아동의 정서지능과 공격·비행행동간의 관계 연구**. 제주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김기연(1991). **부모의 양육태도와 자녀의 창의성과의 관계**. 인하대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김숙남(2001). **초등학교 아동의 정서지능과 교우관계와의 관련성**. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김순영(1987). **아동기에 있어서의 자아개념과 창의성에 대한 연구**. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김언주(1992). **신교육심리학**. 서울 : 문음사.
- 김영순(2002). **유아의 정서지능과 창의성과의 관계**. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 김영채 편역(2002). **Torrance 창의력 검사 TTCT(도형) 요강**. 서울 : 중앙적성출판사.
- 김옥향(1983). **유치원 아동의 창의적 성격특성에 관한 연구**. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 김재은, 주희정 역(1989). **창조성을 흔들어 깨워라**. 서울: 토탈 디자인.
- 김현지(1999). **아동의 정서발달 프로그램의 효과**. 전북대학교대학원 석사학위논문
- 노병섭(2003). **초등학생의 교우관계와 정서지능 및 창의성의 관계**. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 문용린(1997). **EQ가 높으면 성공이 보인다**. 글이랑.
- _____ (1997). **정서지능(EQ) 진단검사**. 서울 : 대교과학연구소.
- 문용린, 박윤정, 이강주(1998). **정서지능 연구의 성과와 전망**. 서울대학교 사범대학 교육연구소.
- 박상범(1993). **초등학생의 창의성과 감성지능 및 학업성취도의 관계**. 경북대학교 대학원 석사학위논문.
- 박아청(1992). **현대의 교육심리학**. 서울 : 학문사.
- 송은주(1993). **동화활동과 질문유형이 창의성에 미치는 효과**. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 심금련(2000). **중학생이 지각한 가정환경과 감성지능 및 창의성과의 관계 연구**. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 양승희(2003). **정서 지능 수준에 따른 유머 활동 경험이 유아의 창의성과 유머 이해 및 표현에 미치는 영향**. 덕성여자대학교대학원 박사학위 논문.
- 엄택이(1986). **어머니의 권위주의적 성격이 자녀의 사회화 유형 및 인지양식 및 창의성에 미치는 영향**. 부산대학교 교육대학원 석

사학위논문.

- 왕정희(2001). **초등학생의 정서지능과 사회적 능력 및 대인문제해결력과 의 관계**. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤현석(1997). **감성지능과 창의성의 관계에 관한 연구**. 충남대학교 대학원 박사학위논문.
- 이군현, 박정옥, 김언주(1997). **과학영재의 감성지능에 관한 연구**. 한국영재학회.
- 이병래(1997). **부모의 심리적 자세와 유아의 정서지능과의 관계**. 박사학위논문. 중앙대학교.
- 이성진(1999). **교육심리학서설**. 서울: 교육과학사.
- 이순종(1994). **사회극놀이 활동이 유아의 창의성과 언어표현력에 미치는 영향**. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문
- 이은혜, 조성연(1987). **아동의 문제해결력과 창의성 및 성격 특성간의 관계**. 연세논총. 23, pp.333~350.
- 이정식(2004). **지능과 창의성의 발달경향성 분석 : 유아기에서 청소년기 까지**. 경성대학교 박사학위논문.
- 이정희(2001). **아동이 지각한 어머니의 양육태도와 아동의 감성지능 및 창의성과의 관계**. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이종욱(2002). **청소년의 정체유형에 따른 정서지능과 창의성과의 관계**. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이차숙(1999). **중학생의 감성지능과 창의성 향상을 위한 실험연구**. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 임선하(1993). **창의성에의 초대**. 서울 : 교보문고.
- 신미리(1999). **유아의 정서지능과 창의성, 지능과의 관계에 관한 연구**. 경원대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 장정애(1998). 초등학생의 감성지능과 학업성취, 학교적응, 사회성과의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 장휘숙(1980). 유치원 아동의 창의성 개발을 위한 실험적 연구-유창성과 독창성을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정미선(2003). Torrance의 FPSP가 초등학생의 창의성에 미치는 효과. 대한사고개발학회 2003 연차학술발표대회 발표논문.
- 정영숙(1998). 지능과 다중지능 및 정서지능과의 관계연구. 상명대학교 대학원 석사학위논문.
- 정황순(2001). 창의성 계발 프로그램의 적용이 창의성, 정서지능 및 다중지능에 미치는 효과. 원광대학교대학원 박사학위논문.
- 조성연(1985). 창의성 검사의 타당화를 위한 일 연구. Torrance 창의적 사고력 검사를 중심으로. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 조성연(1990). 아동의 창의성 발달 및 이에 관련 생태학적 변인에 관한 연구. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 최미선(1999). 부모의 심리적 자세와 아동의 정서지능과의 관계. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최미현(2003). 초등학생의 다중지능과 창의성 및 자기효능감과의 관계. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최서규(1992). 초등학교 아동이 지각한 가정의 과정변인과 창의성과의 관계. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 추미란(1999). 부모의 양육태도와 유아의 정서지능과의 관계. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 하대현(1997). 새로운 지능개념으로서의 정서지능의 이해: 그 타당성과 관계. 한국심리학회 동계연구세미나.
- 하주현(2003). 창의적 사고와 문제발견 사고의 연령에 따른 차이. 교육심리

연구.Vol. 17, No. 1, pp. 315~331.

- 한기정(1993). **유아의 창의성 교육을 위한 철학적·심리학적 기초**. 단국대학교 대학원 박사학위논문
- 한미현(2002). **유아의 창의성, 놀이성 및 정서지능과의 관계**. 숙명여자대학교대학원 석사학위논문.
- 허미자(1995). **아동의 창의성 발달과 어머니의 양육태도와의 관계**. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 황혜정(1999). 아동의 정서지능 발달과 정서·행동 문제와의 관계에 대한 연구. **초등교육연구**, Vol. 13, No. 1, pp. 67~84.
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Psychology*, 45, pp. 357-376.
- Gilchrist, M. (1972). **The psychology of creativity**. Melbourne University Press. 정황순(2001). 창의성 개발 프로그램의 적용이 창의성, 정서지능 및 다중지능에 미치는 효과. 원광대학교대학원 박사학위논문에서 재인용.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Guilford, J. P.(1952). Creativity. *American Psychologist*, 5, 449-454.
- Kneller, G. (1965). *The art and science of creativity*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence, *Imagination, Cognition, and Personality*, vol. 9(3), pp. 185-211.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1996). Emotional Intelligence and the identification of emotion, *Intelligence.*, pp. 245-267.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In

- P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Salovey, P. (1996). Emotional intelligence : Another way to be smart? *Paper presented at the Sejong Cultural Center, Seoul, Korea.*
- Torrance, E. P. (1965). Gifted children in the classroom. In L. C. Deighton (Ed.), *The encyclopedia of Education*. The Macmillan Company & The Free Press.
- Torrance, E. P. (1974). Torrance tests of creative thinking : *Directions manual and scoring guide(Figural test booklet A)*, Scholastic Testing Service, Inc.
- Torrance, E. P. (1979). *The search for satori and creativity*. Buffalo, N.Y.: Creative Education Evaluation Foundation.

<부 록>

<부록 1> 창의성 검사 : 토란스 TTCT 도형 A

<부록 2> 정서지능 검사 : EQ 진단검사

<부록 1>

창의성 검사

- 토란스 TTCT 도형 A -

_____초등학교

_____학년 _____반 _____번

이 름 : _____

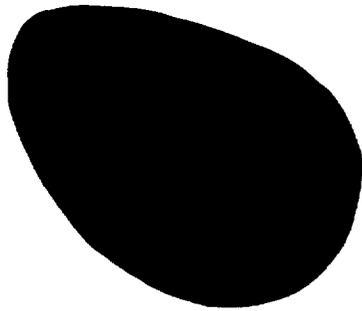
성 별 : 남() 여()

활동 1 : 그림 구성하기

오른편 쪽에는 곡선 모양의 형태가 하나 있다. 이 형태가 일부가 되는 어떤 그림이나 물건을 생각해 보라.

아무도 생각해 볼 것 같지 아니한 것을 생각해 보라. 처음의 아이디어에 다 계속하여 새로운 아이디어를 더하기하여 그림이 담고 있는 이야기가 보다 재미있고 감동적인 것이 되게 하라.

그림을 완성하면, 그것의 이름이나 제목을 생각해 보고 그것을 쪽의 밑부분에 있는 빈칸에 적어라. 제목은 가능한 대로 그럴 듯하고 독특한 것이 되게 하라. 그리고 당신의 이야기를 하는데 제목이 도움될 수 있게 만들어라.



그림의 제목: _____

활동 2 : 그림 완성하기

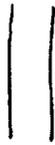
이 쪽과 다음 쪽에 있는 불완전 도형에다 선들을 (직선이든 곡선이든 관계없이) 더하기하면, 당신은 어떤 재미있는 물건이나 그림을 그릴 수 있다. 여기서도 아무도 생각해 볼 것 같지 아니한 것들을 생각해 보려고 노력하라. 처음의 아이디어에 다른 아이디어들을 계속하여 더하기하고 쌓아 가서 할 수 있는 대로 완전하고 재미있는 내용이 되게 하라. 그리고 각각에 대하여 재미있는 제목을 만들고 그것을 번호 옆에 있는 빈칸에 적어 놓아라.

 <p>1. _____</p>	 <p>2. _____</p>
 <p>3. _____</p>	 <p>4. _____</p>

 <p>5. _____</p>	 <p>6. _____</p>
 <p>7. _____</p>	 <p>8. _____</p>
 <p>9. _____</p>	 <p>10. _____</p>

활동 3 : 선 더하기

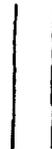
지금부터 10분 동안, 아래와 다음의 두 쪽에 있는 쌍의 두 선을 가지고 어떤 물건이나 그림을 될 수 있는 대로 많이 만들어 보라. 당신이 무엇을 만들든 간에 쌍을 이루고 있는 두 선이 그림의 주된 부분이 되어야 한다. 연필이나 크레용을 가지고 쌍을 이루고 있는 이들 두 선에 다른 선들을 (직선이든 곡선이든 관계없이) 더하기하여 당신의 그림을 완성해 보라. 당신의 그림을 만들기 위하여 두 선 사이에, 두 선에 걸쳐 또는 두 선의 바깥 등등, 원하면 어떠한 곳에도 선을 그려 넣어도 좋다. 아무도 생각해 볼 것 같지 아니한 것을 생각해 보려고 노력하라. 여러 가지 상이한 그림이나 물건들을 많이 생각해 보고, 그리고 각각에는 할 수 있는 대로 많은 아이디어들이 포함되게 하라. 이들이 될 수 있는 대로 완전하고 재미있는 이야기의 내용이 되게 하라. 각 번호 다음에 있는 빈칸에 이름이나 제목을 적어 넣어라.



1. _____



2. _____



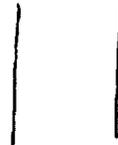
3. _____



4. _____



5. _____



6. _____



7. _____



8. _____



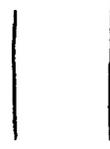
9. _____



10. _____



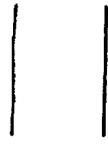
11. _____



12. _____



13. _____



14. _____



15. _____



16. _____

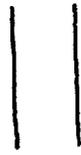


17. _____



18. _____

다음 쪽으로 ⇒



19. _____



20. _____



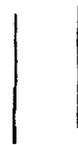
21. _____



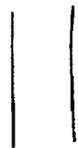
22. _____



23. _____



24. _____



25. _____



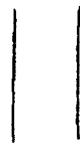
26. _____



27. _____



28. _____



29. _____



30. _____

<수고하셨습니다>

<부록 2>

EQ 진단 검사

- 초 등 학 생 용 -

본 검사는 초등학생의 EQ를 진단하기 위해 제작된 검사지입니다. 이 검사의 결과는 연구이외의 다른 목적으로는 사용하지 않을 것입니다.

이 검사는 시험이 아니므로 긴장할 필요가 없으며 가능한 한 솔직하게 대답하여 주시기 바랍니다.

검사에 협조해 주셔서 감사합니다.

_____ 초등학교

_____ 학년 _____ 반 _____ 번

이 름 : _____

성 별 : 남 () 여 ()

※ 다음 문항을 잘 읽고 자신과 더 가깝다고 생각하는 곳에 V표 하세요

①매우 그렇다	② 대체로 그렇다	③ 가끔 그렇다	④별로 그렇지 않다	⑤전혀 그렇지 않다
------------	-----------------	----------------	------------------	------------------

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 나는 다른 사람의 표정이나 말투만으로도
기분이나 감정을 잘 알아차리는 편이다 | <input type="checkbox"/> |
| 2. 나는 내 친구에게 기분 나쁜 일이 생기면
내 기분도 언짢고 속상하다 | <input type="checkbox"/> |
| 3. 나는 일이나 행동을 선택할 때 이후에 일
어널 상황과 느낄 감정을 생각해보는 편이
다. | <input type="checkbox"/> |
| 4. 나는 어떤 사람을 사랑하는 동시에 미워할
수 있다고 생각한다 | <input type="checkbox"/> |
| 5. 나는 내가 느끼는 감정이나 기분을 잘 조
절하는 편이다 | <input type="checkbox"/> |
| 6. 나는 그림이나 음악 속에 포함되어 있는
감정을 잘 이해하는 편이다 | <input type="checkbox"/> |
| 7. 나는 따돌림을 받거나 외톨이로 지내는 아
이를 보면 불쌍하고 마음이 아프다 | <input type="checkbox"/> |
| 8. 나는 중요하다고 생각되는 일을 하기 위해
감정을 잘 조절하는 편이다. | <input type="checkbox"/> |
| 9. 나는 경외심이나 두려움이 복잡한 감정이
라고 생각한다. | <input type="checkbox"/> |
| 10. 나는 누군가에게 화가 나면 그 일이 잊혀
지지 않고 계속해서 떠오르곤 한다 | <input type="checkbox"/> |
| 11. 나는 친하지 않은 사람의 감정도 잘 파악
하는 편이다 | <input type="checkbox"/> |
| 12. 나는 내 친구가 칭찬을 받고 좋아하면 덩
달아 기분이 좋다 | <input type="checkbox"/> |

매우 그렇다	대체로 그렇다	가끔 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
-----------	------------	-----------	-----------------	-----------------

- 13. 나는 꼭 해야할 일을 하기 위해 그 일에 흥미를 가지려고 노력하는 편이다.
- 14. 나는 감정이나 기분이 때로 매우 복잡하다고 생각한 적이 있다
- 15. 나는 화가 나는 일이 있으면 만드시 그대로 표현하는 편이다
- 16. 나는 다른 사람의 감정표현이나 행동이 진심에서 우러난 것인지 아닌지 잘 알아차리는 편이다
- 17. 나는 거지나 구걸하는 사람을 보면 불쌍하고 안쓰럽다
- 18. 나는 중요하게 생각되는 일을 하기 위해 당장 하고 싶은 일을 참는 편이다
- 19. 나는 좋아하는 것과 사랑하는 것의 감정의 차이를 잘 알고 있다
- 20. 나는 불쾌한 기분이 들면 어쩔 줄 몰라하는 경우가 있다
- 21. 나는 나의 감정상태를 잘 알고 있는 편이다
- 22. 나는 친하지 않은 사람이라도 즐거워하는 것을 보면 나도 기분이 좋다
- 23. 나는 중요한 일을 하지 않았을 때 어떤 일이 벌어질까를 생각하는 편이다.
- 24. 나는 사랑을 느낀다는 것이 단순한 감정이 아니라고 생각한다

매우 그렇다	대체로 그렇다	가끔 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
-----------	------------	-----------	-----------------	-----------------

25. 나는 아무리 친한 친구라고 해도 다투면 화가 풀리지 않는다
26. 나는 감정이나 기분을 상황에 맞게 적절히 표현하는 편이다
27. 나는 내 친구가 성적이 올라서 좋아하면 축하해주고 싶다
28. 나는 감성 상태에 따라 내 능력의 발휘 정도가 달라질 수 있다고 생각한다.
29. 나는 짜증과 분노의 감정간에 공통점과 차이점이 있다고 생각한다
30. 나는 기분 나쁜 일이 생기면 다른 일에 방해되지 않도록 잊으려고 노력한다
31. 나는 다른 사람의 감정이나 기분을 잘 모르는 편이다
32. 나는 거지를 보면 불쌍하고 도와주고 싶기보다 지저분하고 무능력하다고 느끼게 된다.
33. 나는 즐거운 기분으로 인해 어떤 어려움을 잘 해결해본 경험이 있다.
34. 나는 분노라는 감정도 정도가 있다는 것을 안다
35. 나는 우울하거나 슬퍼서 한동안 아무 것도 못한 적이 있다
36. 나는 어떤 사람에게 호감을 갖거나 좋아해도 표현을 제대로 못하는 편이다

매우 그렇다	대체로 그렇다	가끔 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
-----------	------------	-----------	-----------------	-----------------

37. 나는 왕따당하는 아이를 보면 바보같이 보이고 나도 상대하기 싫어진다
38. 나는 어떤 것을 선택할 때 예전에 유사한 상황에서 내 감정이 어땠었는지를 생각해 보곤한다
39. 나는 분노라는 감정도 상황에 따라 다른 감정으로 바뀔 수 있다고 생각한다.
40. 나는 내 일이 마음대로 되지 않으면 짜증을 잘 내는 편이다



수고하셨습니다

