

2006년 2월

박사학위논문

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이
유아의 사회성과 정서발달에 미치는 효과

조선대학교 대학원

교육학과

이애님

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY



100355655 2006-09-13

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이
유아의 사회성과 정서발달에 미치는 효과

The Effect of Project Spectrum's Social Understanding
Activities on Social Ability and Emotional Development

2006년 2월 24일

조선대학교 대학원

교육학과

이애님

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이
유아의 사회성과 정서발달에 미치는 효과

지도교수 : 박 주 성

이 논문을 교육학 박사학위 청구논문으로 제출함






2005년 10월 일

조선대학교 대학원

교육학과

이 애 님

이해님의 박사학위 논문을 인준함

| | | | |
|-----|---------|----|---|
| 위원장 | 조선대학교 | 교수 | <u>박 선홍</u>  |
| 위원 | 조선대학교 | 교수 | <u>장 영숙</u>  |
| 위원 | 조선대학교 | 교수 | <u>정 은희</u>  |
| 위원 | 대구한의대학교 | 교수 | <u>김 문섭</u>  |
| 위원 | 조선대학교 | 교수 | <u>박 국성</u>  |

2005년 12월 31일

조선대학교대학원

목 차

| | |
|----------------------------|-----|
| 표목차 | iii |
| 그림목차 | v |
| ABSTRACT | vi |
| | |
| I. 서 론 | 1 |
| 1. 연구의 필요성과 목적 | 1 |
| 2. 연구 문제 | 4 |
| 3. 용어의 정의 | 6 |
| 4. 연구의 제한점 | 8 |
| | |
| II. 이론적 배경 | 9 |
| 1. 다중지능이론과 프로젝트 스펙트럼 | 9 |
| 2. 사회성 발달 및 정서 발달 | 33 |
| 3. 선행연구 고찰 | 53 |
| | |
| III. 연구방법 | 57 |
| 1. 연구대상 | 57 |
| 2. 연구설계 | 59 |
| 3. 연구도구 | 60 |
| 4. 연구절차 | 64 |
| 5. 자료처리 | 72 |
| | |
| IV. 연구결과 및 해석 | 73 |

| | |
|-----------------------------|-----|
| 1. 유아의 사회성 발달 | 73 |
| 2. 유아의 정서 발달 | 80 |
| 3. 유아의 사회성과 정서발달 행동관찰 | 89 |
| | |
| V. 논의 및 결론 | 101 |
| 1. 요약 | 101 |
| 2. 논의 및 결론 | 102 |
| 3. 제언 | 105 |
| | |
| 참고문헌 | 106 |
| | |
| 부록 | 126 |

표 목 차

| | |
|--|----|
| <표 II-1> 학습유형의 틀 | 13 |
| <표 II-2> 다중지능의 유형과 교수활동 및 전략 | 18 |
| <표 II-3> 프로젝트 스펙트럼의 인지적 능력의 영역 | 23 |
| <표 II-4> 프로젝트 스펙트럼에서 고려하는 작업 유형 | 26 |
| <표 II-5> 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 학습활동 | 31 |
| <표 II-6> 사회영역에서 활동의 주요 능력과 내용 | 32 |
| <표 III-1> 연구대상 유아의 특성 | 57 |
| <표 III-2> 행동관찰 대상 유아의 사회·정서발달 특성 | 58 |
| <표 III-3> 집단별 교사의 경력 및 학력 | 59 |
| <표 III-4> 연구문제별 실험 설계 | 59 |
| <표 III-5> 사회적 능력 발달 척도 하위영역별 문항구성 | 60 |
| <표 III-6> 유아의 정서지능발달 평가척도 하위 영역별 문항 구성 | 62 |
| <표 III-7> 행동관찰 유형 및 내용 | 63 |
| <표 III-8> 평가척도에 대한 평정자간 Pearson 상관계수 | 65 |
| <표 III-9> 사전검사 비교 | 66 |
| <표 III-10> 실험집단과 통제집단의 일과운영 | 67 |
| <표 III-11> 실험집단의 프로젝트 스펙트럼 사회영역 학습활동 | 68 |
| <표 III-12> 실험집단의 사회영역 학습활동 예시 | 69 |
| <표 III-13> 실험집단과 통제집단의 활동비교 | 70 |
| <표 III-14> 통제집단의 사회영역 학습활동 예시 | 71 |
| <표 IV-1> 집단간 사회성 발달의 사전·사후검사 결과 | 73 |
| <표 IV-2> 전체 사회성 발달에 대한 공변량 분석 | 74 |
| <표 IV-3> 집단간 사회적 활동성의 사전·사후검사 결과 | 75 |

| | |
|---|-----|
| <표 IV-4> 사회적 활동성에 대한 공변량 분석 | 76 |
| <표 IV-5> 집단간 사회적 협동성의 사전·사후검사 결과 | 77 |
| <표 IV-6> 사회적 협동성에 대한 공변량 분석 | 78 |
| <표 IV-7> 집단간 사회적 안정성의 사전·사후검사 결과 | 79 |
| <표 IV-8> 사회적 안정성에 대한 공변량 분석 | 79 |
| <표 IV-9> 집단간 정서발달의 사전·사후검사 결과 | 80 |
| <표 IV-10> 전체 정서발달에 대한 공변량 분석 | 81 |
| <표 IV-11> 집단간 정서의 인식 및 표현의 사전·사후검사 결과 | 82 |
| <표 IV-12> 정서의 인식 및 표현에 대한 공변량 분석 | 83 |
| <표 IV-13> 집단간 정서에 의한 사고촉진의 사전·사후검사 결과 | 84 |
| <표 IV-14> 정서에 의한 사고촉진에 대한 공변량 분석 | 85 |
| <표 IV-15> 집단간 정서적 지식의 활용의 사전·사후검사 결과 | 85 |
| <표 IV-16> 정서적 지식의 활용에 대한 공변량 분석 | 86 |
| <표 IV-17> 집단간 정서의 반영적 조절의 사전·사후검사 결과 | 87 |
| <표 IV-18> 정서의 반영적 조절에 대한 공변량 분석 | 88 |
| <표 IV-19> 유아 A의 사회·정서적 행동관찰 결과 | 92 |
| <표 IV-20> 유아 B의 사회·정서적 행동관찰 결과 | 95 |
| <표 IV-21> 유아 C의 사회·정서적 행동관찰 결과 | 100 |

그림 목 차

| | |
|-------------------------------|-----|
| <그림 IV-1> 유아 A의 행동관찰 결과 | 92 |
| <그림 IV-2> 유아 B의 행동관찰 결과 | 96 |
| <그림 IV-3> 유아 C의 행동관찰 결과 | 100 |

ABSTRACT

The Effects of Project Spectrum's Social Understanding Activities on Social Activities and Emotional Development

Lee Ae-nim

Advisor : Prof. Park Joosung, Ph.D.

Department of Education

Graduate School of Chosun University

The purpose of this study was to examine to see if social understanding activities of Project Spectrum based on Gardner's multiple intelligences theory had any effects on the sociability and emotional development of young children.

The participants in this study were 96 of 5-years-old young children in four different classes of P kindergarten in the city of Y. They were divided and assigned equally into two groups, an experimental group and a control group. This study was conducted for 15 weeks from September through December, 2004, in the procedure of pilot test, pretest, experiment and posttest.

The experimental group was engaged in the 19 kinds of social understanding activities of Project Spectrum that were associated with three major competences. The control group was engaged in regular

activities according to existing theme-based integrated curriculum. Three young children whose socioemotional features were relatively unique were selected from the experimental group, and they were under intensive observation to track their changes during the experiment.

To assess their sociability, Kim So-young(1999)'s Preschooler Social Competence Development Scale which revised Kohn and Rosman(1972)'s Social Competence Scale(SCS) to suit Korean preschoolers was used. To assess their emotional development, Lee Seon-jeong(2003)'s Preschooler Emotional Intelligence Assessment Scale that was revised by Lee Young-ja, Lee Jong-suk and Sin Eun-su(1999) was utilized. And to analyze behavior changes in three children, behavioral checklists devised by Kim Su-jeong(2002) and anecdotal journals were employed to keep and analyze their behaviors closely. The collected data were analyzed with t-test and Analysis of Covariance.

The findings of the study were as follows:

First, as for the effects of the social understanding activities of Project Spectrum on the sociability development of the preschoolers, the experimental group that was exposed to those activities made more significant progress in overall sociability than the control group that wasn't. Therefore, the social understanding activities of Project Spectrum turned out to be effective in enhancing the overall sociability of the young children, and those activities had a good impact on the development of their social activity level, cooperativeness and safety as well, which were sub-elements of sociability.

Second, the experimental group that was engaged in the social understanding activities of Project Spectrum advanced more significantly in overall emotional intelligence than the control group that wasn't.

Accordingly, the social understanding activities of Project Spectrum turned out to have an effect on improving the overall emotional intelligence of the young children. Among the sub-elements of emotional quotient, those activities also exercised a good influence on their emotional awareness, emotional expression, emotional thinking, utilization of emotional knowledge and reflective emotional regulation.

Third, regarding the effects of the social understanding activities of Project Spectrum on their behavioral change, the young children got low scores at the onset of the experiment, but their behavioral scores got higher as they were repeatedly engaged in the social understanding activities of Project Spectrum. So the social understanding activities of Project Spectrum had an effect on the behavioral development of the preschoolers.

In conclusion, the social understanding activities of Project Spectrum were conducive to the sociability and emotional development of the young children.

I. 서론

A. 연구의 필요성과 목적

인간은 태어나면서부터 사회의 한 구성원으로서 부모나 타인과의 상호작용을 통하여 그 사회가 요구하는 언어, 사고, 감정과 행동양식을 학습하면서 사회화된다. 이와 같은 사회화 과정에서 형성되는 특성의 하나인 사회적 능력은 유아가 유능한 사회구성원으로 성장하기 위하여 습득해야 할 주요한 발달과업 중 하나이다(우수경, 2005). 이러한 사회적 능력은 정서조절 능력과 함께 영아기부터 형성되기 시작하여 유아기를 거치는 동안 가정과 교육기관에서의 사회화 과정을 통해 발달된다.

Salovey와 Mayer(1996)는 정서조절 능력을 정서의 지각, 평가 및 표현, 사고의 촉진, 정서적 지식의 이해 및 사용과 함께 정서지능의 구성 요소로서 정의하였다. 정서조절 능력은 자신과 타인의 정서를 적응적이고 효율적으로 이해하고 조절하는 능력(문용린, 1997; Goleman, 1995)으로서 성공적인 삶을 영위하는데 필수적인 능력이다. 정서통제나 정서조절 능력이 높은 유아는 또래에게 인기가 많고, 우호적인 대인관계를 형성하여 주위 사람들로부터 인정을 받으며, 스스로의 삶을 만족스럽게 느끼며 성장한다(Goleman, 1995). 정서를 적절히 처리하고 조절하는 능력은 성인이 된 후에도 사회적응 능력에 영향을 미치며, 사회 대처능력과 사회기술(social skill)의 발달로 이어진다. 이러한 능력은 자신에 대한 이해, 타인에 대한 이해 및 다양한 사회적 역할의 이해를 바탕으로 한다. 문용린(1996)은 이러한 능력을 발달시키기 위해서는 정서지능의 개념을 활용하는 것이 필요하다고 하였다.

정서지능은 사회적 적응능력을 강하게 예측한다는 측면에서 사회적 능력과

유사하다고 할 수 있다. 이는 정서지능을 자신과 타인의 정서를 감지하고 변별하며 이를 사고와 행동으로 안내하는 데 이용하는 능력으로서 사회지능과 같은 의미로 정의한 Thorndike(1920), Salovey와 Mayer(1990)의 주장을 뒷받침한다. Salovey와 Mayer(1996)는 후일 사회지능은 자신의 내부상태, 동기, 행동을 인식하고 이를 기초로 적절하게 행동하는 능력이라며, 정서지능을 사회지능의 일부라는 개념에서 벗어나 사회적 능력이라고 수정하여 제시하였다. 이처럼 사회적 능력과 정서지능은 상호 밀접한 관계가 있으며(황혜정·김경희, 1999), 중복되는 요소가 존재한다.

사회적 능력은 각 문화권이 가지는 근본 가치를 반영하는 특수성을 지니는 개념으로서 포괄적이며 그 내용이 매우 다양하다(O'Malley, 1977). 자신이 속한 집단과 사회에 적극적으로 참여하고 공헌할 수 있도록 주변 환경과 개인적 자원을 활용할 수 있는 개인적 능력이다(Waters & Sroufe, 1983). 또한 사회적 능력을 Weinstein(1969)은 사회적 상호작용에서 발생하는 대인관계의 목적을 달성하는 능력으로 보았고, Ford(1982)는 인간이 환경과 상호작용하는 능력으로서 자신이 소속된 사회에서 적절한 사회기술을 사용하여 목표를 달성할 수 있는 능력으로 보았다. 이러한 사회적 문제해결 능력인 사회지능은 정서지능과 마찬가지로 일반지능과는 달리 교육을 통하여 개발될 수 있다(Bradberry & Greaves, 2005).

사회·정서발달에 관한 연구들은 크게 유아와 관련된 변인(유아 변인, 가족 변인, 환경 변인)과 교육 프로그램의 효과를 중심으로 이루어졌다. 또한, 교육 프로그램은 사회·정서발달을 직접 증진시키기 위한 것(예: 사회성 향상 프로그램, 정서지능 향상 프로그램)과 다양한 학습활동(예: 사회극놀이, 문학활동, 프로젝트 스펙트럼)을 통해 증진시키는 방법이 있다. 특히 프로젝트 스펙트럼 학습활동은 유아교육 현장에서 실제 생활에 관련된 주제의 탐색과정에서 문제해결 능력의 향상은 물론이고 사회적 상호작용을 통한 사회·정서발달을 증진시킬 수 있다.

프로젝트 스펙트럼은 Gardner(1983)의 다중지능 이론에 근거한 7개의 다중 지능(언어, 논리-수학, 음악, 공간, 신체-운동, 대인간, 개인내 지능) 영역을 바탕으로 하여 개발되었으며, 8개 활동(언어, 과학, 수학, 음악, 시각예술, 동작, 기계와 도구, 사회) 영역을 유아 교육과정 내에서 실제적인 활동을 통하여 학습하고 동시에 평가도 할 수 있도록 고안된 통합 프로그램이다. 프로젝트 스펙트럼은 유아의 학습활동을 다중 지능적 관점에서 평가하고 그들의 강점이 무엇인지 찾아서 강점을 통해 약점을 극복하도록 도와줌으로써 유아의 다양한 능력이 향상되도록 지원한다(Chen, 1993).

프로젝트 스펙트럼 활동을 통하여 유아의 언어와 논리적 사고와 같은 인지적 지능만이 아닌 다양한 지능이 작용하는 것을 직접 관찰할 수 있다. 프로젝트 스펙트럼은 비교적 구조적이고 목표지향적인 과제(예: 수학이나 음악 영역)로부터 덜 구조적이고 관찰 가능한 영역(예: 과학과 사회)까지 다양하게 평가할 수 있다(Krechevsky, 1998). 특히, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동은 유아의 사회성 학습과 그들에게 잠재되어 있는 대인간(interpersonal) 지능과 개인내(intrapersonal) 지능을 발견하고자 개발된 활동이며, 학습효과는 주로 관찰을 통해서 측정될 수 있다.

국내에서 수행된 프로젝트 스펙트럼에 관련된 연구들은 평가도구 타당성(강영수, 1999; 김경철·채미영, 2001; 김명희·신화식·주은희 2001; 김현진, 1999; 박혜신, 2005; 안혁신, 1999; 이미옥, 2003), 프로그램의 효과성(김명희·김양분·김영천·이경희·정태희, 1996; 박희숙, 2004; Campbell, 1994; Chen, 1992; Gardner, 1993; Levin, 1988), 학업 성취도(김명희·김양분, 1996; 박성은, 1995)등 주로 프로젝트 스펙트럼의 평가도구로서의 개발과 활용에 관하여 이루어졌다.

또한 프로젝트 스펙트럼을 평가도구로서 보다는 교육 과정적 측면에서 접근한 연구들은 미술 능력(김옥희, 1999; 박춘희, 2002), 음악 능력(방선애, 2003; 윤형운, 1999; 이승희, 1995; 최경선·김명순, 2001; 최영옥, 1999; Alexander, 1992;

Wilson, 1999), 친사회적 능력(성영실, 2003), 사회적 능력(안영진, 2002), 언어 능력과 논리적 관계력(Jon & Kang, 1999), 자아존중감과 학교적응력(나수정, 2001) 등의 증진 효과를 검증하기 위하여 이루어졌다.

프로젝트 스펙트럼에 기초한 사회영역 활동은 유아들로 하여금 상호간의 협조적 관계 형성의 발전을 가져오게 하여 공동체 의식과 공동과제 수행능력을 유발하고(Armstrong, 2000; Chapman, 1993; Lazear, 1994), 유아의 사회성과 정서발달과 직접 관련이 있는 대인간 지능과 개인내 지능의 증진을 꾀할 수 있다. 따라서 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동은 유아의 사회성과 정서 발달에 긍정적인 역할을 할 수 있을 것으로 기대된다. 그럼에도 불구하고 프로젝트 스펙트럼에 관한 연구는 대부분 평가도구의 개발이나 활용 또는 음악이나 미술 능력의 증진 효과를 확인하는 목적으로 수행되었으며, 프로젝트 스펙트럼을 통한 사회·정서발달을 위한 교육적 노력은 성영실(2003)의 연구를 제외하면 거의 없는 실정이다. 따라서 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 사회성과 정서발달에 어떤 영향을 미치는지에 대하여 더 많은 연구가 이루어질 필요가 있다.

이에 본 연구는 유아교육기관에서 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 사회성과 정서발달에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보고, 이 과정에서 유아의 사회·정서 행동이 어떻게 변화되어 가는지 관찰을 통하여 알아보고자 하였다.

B. 연구문제

본 연구는 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 사회성 발달 및 정서 발달과 행동변화에 미치는 영향을 밝히기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

[연구문제 1] 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 사회성 발달에 어떤 효과가 있는가?

- 1-1. 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 사회적 활동성에 어떤 영향을 미치는가?
- 1-2. 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 사회적 협동성에 어떤 영향을 미치는가?
- 1-3. 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 사회적 안정성에 어떤 영향을 미치는가?

[연구문제 2] 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 정서 발달에 어떤 효과가 있는가?

- 2-1. 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 정서 인식과 표현에 어떤 효과가 있는가?
- 2-2. 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 정서에 의한 사고촉진에 어떤 효과가 있는가?
- 2-3. 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 정서적 지식의 활용에 어떤 효과가 있는가?
- 2-4. 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 정서의 반영적 조절에 어떤 효과가 있는가?

[연구문제 3] 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 사회성과 정서 행동 변화에 어떤 효과가 있는가?

C. 용어 정의

1. 다중지능(multiple intelligence)

Gardner(1983)는 그의 저서 “마음의 틀(Frames of Mind)”에서 지능연구의 역사와 시대별 관점을 비판하면서 언어, 논리-수학, 음악, 공간, 신체-운동, 대인간, 개인내 지능 등 7개의 다중지능이 존재함을 주장하였으며, 그 후 자연이해 지능과 실존 지능을 각각 추가하였다. 따라서 다중지능에 대한 문헌은 발행시점이나 연구 목적에 따라 다중지능의 수(7~9개)를 다르게 기술하고 있다.

본 연구에서는 개인지능(personal intelligence)이 사회성과 정서발달과 관련이 있다는 선행연구를 토대로 자연이해 지능을 포함한 8개의 지능 중 대인간 지능(interpersonal intelligence)과 개인내 지능(intrapersonal intelligence)을 중심으로 고찰하였다.

2. 프로젝트 스펙트럼(Project Spectrum)

Gardner의 다중지능 이론과 Feldman의 비보편적 발달이론을 근거로 Harvard Project Zero 연구팀이 개발한 프로젝트 스펙트럼은 7개의 다중지능 영역을 기초로 8개의 활동(수학, 과학, 음악, 언어, 시각예술, 기계와 도구, 동작, 사회)으로 실제화한 교육과정인 동시에 평가도구를 말한다(Krechevsky, 1998).

3. 사회영역 활동(social understanding activity)

프로젝트 스펙트럼의 8개의 활동(수학, 과학, 음악, 언어, 시각예술, 기계와 도구, 동작, 사회)중 하나인 사회영역 활동은 유아의 사회성 학습과 그들에게 잠재되어 있는 대인간 지능과 개인내 지능을 발견하고자 개발된 활동이다.

본 연구에서의 실험처치로 사용된 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동은 자

신에 대한 이해, 타인에 대한 이해 및 다양한 사회적 역할의 이해 등 3가지 주요 능력, 19개 활동으로 구성되어 있다.

4. 사회성 발달(social development)

사회성 발달이란 타인과의 호혜적인 상호작용을 통해 사회적 능력의 습득과 습득한 능력을 적절히 활용할 수 있는 능력을 의미한다(Sarason, 1981). 이는 개인이 속한 사회 속에서 생활을 영위하기 위해서 그 사회에 의하여 공인된 생활태도나 행동을 배움으로써 사회에 적응할 수 있는 능력인 사회적 능력(social competence)과 동일한 의미로 사용된다(이은해, 1995).

본 연구에서는 사회적 능력을 인간이 사회적 상호작용에 필요한 기술을 효율적으로 사용하는 능력으로서, 나누기, 협동하기, 돕기, 감정이입, 유능성, 협동성, 지도력 등과 같은 하위 요인 중 요인분석을 통하여 사회적 활동성, 협동성, 안정성 등 3개의 하위요인으로 설정한 김소영(2000)의 정의를 택하였다.

5. 정서 발달(emotional development)

Salovey와 Mayer(1996)는 정서지능을 자기 자신과 타인의 정서를 인식하고 표현하며, 정서를 통하여 사고를 촉진하고, 정서지식을 활용하며, 정서를 조절하는 네 개의 요소로 설명하였다.

본 연구에서는 정서발달은 정서지능의 변화과정을 의미하는 것으로 보고, 정서지능과 정서발달을 같은 의미로 정의하였다. 이에 따라 정서지능 발달을 측정하기 위하여 유아의 정서의 인식 및 표현, 정서에 의한 사고촉진, 정서적 지식의 활용, 정서의 반영적 조절 등 4개의 하위요인을 측정하였다.

D. 연구의 제한점

본 연구의 결과를 해석하는 데 있어서 다음과 같은 제한점이 있다.

첫째, 본 연구는 Y시에 소재한 P유치원에 다니는 유아 96명만을 대상으로 하였기 때문에 연구결과를 전국적으로 일반화하기에는 다소 무리가 있을 수 있다.

둘째, 본 연구의 연구대상 유아들의 담임교사는 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동 적용 시 유아발달에 매우 중요한 변인으로 간주된다. 따라서 교수-학습 방법에 대한 교사의 준비도와 교사 개인의 교수 철학과 신념에 따라 유아에게 미치는 실험처치의 효과가 다르게 나타날 수 있다.

셋째, 본 연구는 연구대상 유아의 사회·경제적 계층, 사회문화적 경험, 부모의 양육태도 등의 가정관련 변인을 고려하지 않고 실험집단과 통제집단에 임의 배정하였다.

넷째, 평정자간 평정 일치도 훈련을 하였으나 평정자간의 평가가 완벽하게 일치하지 못하고 다소의 차이가 발생하였을 것이다.

II. 이론적 배경

본 장은 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 사회성과 정서발달에 미치는 영향을 알아보기 위한 연구 목적과 관련하여, 프로젝트 스펙트럼의 이론적 근거인 다중지능이론, 프로젝트 스펙트럼, 그리고 유아의 사회성과 정서발달에 관한 이론적 배경과 선행연구를 고찰하고자 한다.

A. 다중지능 이론과 프로젝트 스펙트럼

프로젝트 스펙트럼은 인간의 지능을 단일한 능력이 아니라 다양한 종류의 능력으로 구성되어 있다는 다중지능 이론에 기초를 두고 개발되었으며, 이를 통하여 유아가 하나 혹은 그 이상의 분야에서 강점을 개발할 수 있는 잠재력을 지니고 있다는 전제에서 출발하였다(Krechevsky, 1991). 이에 다중지능 이론을 먼저 고찰한 후에 프로젝트 스펙트럼에 관하여 살펴보고자 한다.

1. 다중지능(multiple intelligence)

a. 다중지능의 개념과 교육적 시사점

Gardner(1983)는 그의 저서 “마음의 틀(Frames of Mind)”에서 지능연구의 역사와 시대별 관점을 개관·비판하였다. Gardner는 1970년대까지 심리 측정적 입장에서 개념화되었던 지능이론과 지능검사, 지능지수 및 지능의 요인이

론 등 여러 지능 연구들이 모두 일차원적 관점에서 이루어졌기 때문에 인간의 지능을 명확하게 설명해 주지 못했다고 보고, 보다 다원적 측면에서 지능을 파악해야 한다고 주장하였다. 즉, 지능을 사회 속에서 직면해 있는 문제를 해결하는 것을 지적능력으로 보았으며, 풍부한 환경과 자연스러운 상황에서 비롯된 결과로서 형성된 산물을 창조하는 다중적 능력이라고 정의하였다.

또한, Gardner는 그의 다중지능 이론에서 각각의 지능이 동등성과 독립성을 있다고 하였다. 지능이 단일한 능력이라는 전통적인 지능이론과는 달리 다수의 능력이 지능을 구성하고 있으며, 이 능력들의 상대적 중요성은 동일하다는 것이다. 종래의 지능 개념이 언어능력과 논리-수학능력 위주의 학업 성적만을 강조해 온 것을 비판하고, 음악능력, 공간능력, 신체-운동능력, 대인간 능력, 개인내 능력 등도 동등하게 취급해야 한다고 주장하였다.

모든 사람은 상대적으로 여덟 가지 독특한 지능(언어, 논리-수학, 음악, 공간, 신체-운동, 대인간, 개인내, 자연주의)을 소유하고 있으며, 전통적인 지능검사에서 높은 지능지수를 받지 못한 사람이라고 하더라도 다중지능 영역 중에서 하나 또는 그 이상의 영역에서 뛰어난 능력을 보일 수 있고, 한 영역의 지능이 높다고 해서 다른 영역의 지능이 높은 것으로 예측할 수 없다(Gardner, 1983, 1993).

다중지능 이론의 여덟 가지 지능을 간단히 살펴보면 다음과 같다 (Armstrong, 2000: 2; Gardner, 1993).

첫째, 언어 지능(linguistic intelligence)은 언어의 음운, 의미, 어문, 어휘 등의 언어 기능을 빠르게 배우고 관련 문제를 해결하며 활용하는 능력으로서 문학가나 언론인에게서 나타나는 지능이다.

둘째, 논리-수학 지능(logical-mathematical intelligence)은 논리적, 수학적, 과학적 분야의 문제 해결능력이 뛰어난 지능으로서 수학자, 과학자, 세무회계사, 기술자 등에게서 나타난다.

셋째, 공간 지능(spatial intelligence)은 시각적, 공간적 지각 능력과 창의력이 우수한 지능으로서 미술가, 조각가, 건축가, 예술가, 항해사 및 바둑기사 등에서 나타난다.

넷째, 신체-운동감각 지능(bodily-kinesthetic intelligence)은 신체의 일부 또는 전부를 적절히 활동, 통제하고 물체를 다루는 재능이 뛰어난 지능으로서 체육인, 무용가, 연기자, 수공예가 등에서 나타난다.

다섯째, 음악 지능(musical intelligence)은 소리, 리듬, 가락 등 음악적 재능이 뛰어난 지능으로서 음악 작곡가, 연주가, 지휘자, 음향기술자 등에서 나타난다.

여섯째, 대인간 지능(interpersonal intelligence)은 다른 사람의 기분, 의도, 감정, 욕구를 지각하고 타인과 관계를 효과적으로 맺는 능력을 말한다. 이 지능의 소유자는 시너지를 창조하고 유지하며 타인의 관점에서 사물을 판단하고 집단과 협동하며 언어적, 비언어적 의사소통 능력이 우수하다. 또한 다른 사람을 잘 이해함으로써 리더가 되거나 갈등 조정자 역할을 할 수 있다. 이러한 지능은 정치가, 종교지도자, 교사, 심리상담가, 정신과 의사 등에서 나타난다. 대인간 지능을 증진시키는 교수-학습 방법은 협동적인 신체적 활동과 상호작용적 게임 등을 통하여 감정이입 능력, 협동하기, 나누기, 돕기, 대인간 상호작용, 리더쉽 등을 들 수 있다.

일곱째, 개인내 지능(intrapersonal intelligence)은 자기 자신에 대한 이해와 지식을 바탕으로 자신의 욕망이나 재능, 감정 등을 잘 다루어 효율적인 삶을 살아갈 수 있게 하는 능력을 말한다. 대인간 지능과 함께 개인지능(personal intelligence)이라고 불리며, 대인간 지능이 타인을 이해하고 상호관계를 하는 능력인데 반하여, 개인 내 지능은 자기 자신을 알고 이해하여 자기내면의 의도나 욕구 등을 잘 통제하고 관리하는 능력이다. 이 지능의 소유자는 자기만의 일에 몰두하고 의지력이나 독립심, 자존심이 강한 성향이 있으며 내적 성찰을 필요로 하는 소설가, 상담자, 임상학자, 철학자 등에서 발견된다. 개인내

지능을 증진시키기 위한 교수-학습 방법은 자아개념을 분명히 하고 자아 존중감을 증진시키는 방법과 자기 조절능력을 기르는 방법이 있다. 긍정적인 자아개념을 가지며 적절한 자아 존중감을 갖도록 유도하고 유혹과 충동에 저항하며 억제하는 능력을 증진함으로써 자기 통제 능력을 기를 수 있도록 해야 한다.

여덟째, 자연주의 지능(naturalistic intelligence)은 동식물이나 주변 사물을 자세히 관찰하여 차이점이나 공통점을 찾고 분석하는 능력으로서, 천문학자, 생물학자, 과학자, 소설가 등에게서 나타난다.

Gardner의 연구들을(1983, 1993, 1999) 통해 본 다중지능 이론의 시사점은 다음과 같다(박효정, 1999: 76-77).

첫째, 개개인은 한 가지의 일반적 지능만이 아닌 다중지능을 가지고 있다. 따라서 각개개의 학생이 지니고 있는 잠재적 능력을 발견하여 최대한 발휘할 수 있도록 모든 교육적 여건을 조성해 주어야 할 필요가 있다. 둘째, 대부분의 사람들은 적절한 자극과 교육환경을 제공받을 경우 각 지능들을 적절한 수준에 도달 할 수 있도록 발전시킬 수 있다. 셋째, 지능은 대체로 복합적인 방식으로 함께 작용한다. Gardner는 어떤 지능이라도 현실 생활과 유리되어 존재하지 않고 항상 상호작용 하는 것으로 보았다. 따라서 각 지능들은 구체적인 사회·문화적 맥락 속에서 활용되어야 한다. 넷째, 각 지능의 범주 내에서도 지능을 발달시키는 방법이 다양하게 존재한다는 점이다. 다중지능 이론에서는 사람들이 지능 간에서 뿐만 아니라 지능 내에서도 자신의 재능을 나타내는 방법이 다양하다는 점을 강조되고 있다. 다섯째, 다중지능을 각각 독립적으로 측정하기 위해서는 필답고사 형식의 단편적인 검사가 아닌 대안적인 평가(alternative assessment)가 요구된다.

따라서 다중지능을 평가하는 가장 좋은 방법은 각 지능에 관련된 다양한 종류의 과제와 활동 및 경험에서의 수행능력을 현실적으로 평가하는 것이다. 이러한 평가를 바탕으로 지적능력에 대해 조기에 관심을 갖고 유아의 개인차

를 인정하고 개별화된 교수 방법 등을 구체적으로 제시하여 지적능력이 최대한 계발될 수 있도록 도와주어야 한다.

b. 다중지능 이론에 기초한 일곱 가지 학습의 틀

다중지능 이론에 근거하여 유아들이 지니고 있는 개인적 학습유형(personal learning style)을 발견하는 것이 중요하며, 개인적 학습유형의 발견은 그 유아가 어떤 종류의 지능에서 강점을 갖는가를 찾아내는 데 도움이 된다. Armstrong(1987: 19-24)은 Gardner(1983)의 일곱가지 지능유형의 특성에 따라 유아 교육현장에서 활용할 수 있는 학습활동의 틀을 <표 II-1>과 같이 제시하였다.

<표 II-1> 학습유형의 틀

| 학습 유형 | 특 성 | 학 습 활 동 |
|-----------|--|--|
| 언어적 지능 유형 | <ul style="list-style-type: none"> ·책읽기를 즐겨 책에 빠져있는 시간이 많다. ·글쓰기를 좋아한다. 동시나 동화(이야기)를 쓰는데 많은 시간을 보낸다. ·이야기하는 재능을 가지고 있다. ·동시 외우기, 이름, 장소, 날짜 또는 사소한 것까지도 기억을 잘한다. ·단어들의 철자를 정확하고 쉽게 쓴다. ·낱말 맞추기, 단어 만들기 등의 단어 놀이를 즐긴다. | <ul style="list-style-type: none"> ·종종 단어들을 가지고 연상하기를 해본다. ·책읽기, 말로만 설명하기, 발표하기, 쓰기를 해본다. ·같은 이야기하거나, 많은 책, 구어(口語)로 녹음이 된 레코드나 테이프들을 마련해주거나, 쓸 수 있는 학습기회를 만들어주어 학습동기를 유발시켜 준다. ·학급신문 만들기, 퀴즈놀이, 단어게임 만들기, 주말발표, 동화 만들기, 녹음하기, 동시 외우기 등의 학습을 많이 한다. |
| 음악적 지능 유형 | <ul style="list-style-type: none"> ·종종 혼자서 노래를 부르거나 콧노래를 흥얼거리거나 휘파람을 분다. ·음악이 들리면 즉시 장단을 맞추거나 노래하는 반응을 보인다. ·노래의 곡조를 잘 기억한다. ·음정이 틀린 것을 잘 알아낸다. ·주위의 비언어적 소리(벨레 우는 소리, 연의 소리)에 민감하다. ·다른 사람이 놓치는 소리를 잘 듣는다. ·음악을 들으면서 활동하는 것을 좋아한다. | <ul style="list-style-type: none"> ·여러 가지 소리를 만들어 본다. ·같이 노래하거나, 음악을 만들거나 노래가사에 대해 이야기하거나 하는 것으로 학습 동기를 유발한다. ·리듬악기 다루기를 해본다. ·여러 가지 소리를 들어본다. ·다양한 종류의 음악을 듣는다. ·음악지능이 결정을 이루는 연주회, 오페라, 뮤지컬, 같은 공연을 관람한다. |

<표 II-1> 학습유형의 틀 (표 계속)

| 학습 유형 | 특 성 | 학 습 활 동 |
|----------------|--|---|
| 논리·수학적 지능유형 | <ul style="list-style-type: none"> · 사물의 형태나 규칙을 찾고 분류하고 범주화하기를 좋아한다. · 자연적인 사건들에 대해 끊임없이 묻고 궁금하게 여긴다(우주, 죽음에 대하여...) · 문제들을 논리적이고 분명하게 추론한다. · 바둑이나 미로퍼즐 같은 전략이 필요한 게임을 한다. · 두뇌게임 같은 머리를 짜내는 도전문제들을 좋아한다. · 호기심이 생기면 알아보기 위해 관찰하고 실험한다. · 컴퓨터나 과학기구들을 좋아하고 잘 다룰 줄 안다. · 산수문제를 빨리 계산한다. | <ul style="list-style-type: none"> · 분류하기. · 사물의 순서 짓기 · 공간에 대한 기초개념 학습하기 · 형성하는 것과 추상적인 형태와 관계를 찾는 것을 통해 배운다. · 관찰/실험할 수 있는 구체적인 자료와 새로운 환경과 아이디어를 탐색할 수 있는 시간이 필요하다. · 분류하고 범주화할 수 있는 우표, 동전 등의 수집행동, 장기와 바둑 같은 놀이, 연역적인 논리를 요구하는 단서찾기 게임, 수수께끼 등으로 학습동기를 유발하고 학습 방법으로 사용할 수 있다. · 과학적 사고를 조장시킬 수 있는 과학 박물관/컴퓨터 박물관/과학전시회 등을 견학한다. |
| 공간적 지능유형 | <ul style="list-style-type: none"> · 사람이나 사물의 특징을 정확히 그려낸다. · 어떤 것을 생각할 때 선명한 시각적 영상을 떠올린다. · 사물의 위치를 잘 알고 있다. 잃어버렸거나 잘못 놓아 둔 물건을 잘 발견한다. · 구조의 변화에 민감하다. · 지도나 차트, 그림표 등을 쉽게 읽는다. · 영화/슬라이드/사진 등 보는것을 좋아한다. · 기계나 기구장치에 강한 매력을 느끼며 때로는 그들 자신의 발명품을 만든다. · 그림을 그리거나 물건을 디자인하거나 블록으로 무엇을 짓거나 하면서 여가시간을 보낸다. · 그림 맞추기 퍼즐, 미로놀이를 즐긴다. · 상상·공상을 많이 한다. | <ul style="list-style-type: none"> · 그림 그리기·만들기와 꾸미기 · 다양한 소재를 활용하여 모형 활동하기를 많이 학습한다. · 시각적으로 학습하며 그림, 영상, 색을 통해 배운다. · 필름, 비디오, 슬라이드, OHP, 차트, 지도, 그림표와 같은 매체를 통해 학습동기의 유발이 쉽게 이루어진다. · 카메라, 망원경, 나침반, 레고블럭, 나무블럭 같은 3차원적 공작재료를 마련해준다. · 단어나 글자를 배울 때 그림과 영상을 학습방법으로 사용한다. · 예술박물관, 천체관, 역사적이고, 획기적인 건축물 등 공간인식이 중요한 곳을 견학한다. |
| 신체·운동적 지능유형 | <ul style="list-style-type: none"> · 경쟁적인 게임, 운동에 강하다. · 수영, 자전거 타기, 롤러스케이트 등과 같은 운동을 좋아한다. · 위험한 놀이기구 타기를 즐긴다. · 목공놀이, 바느질, 조각 같은 손재주가 있다. · 이야기할 때 다른 사람을 건드리면서 이야기를 한다. · 다른 사람의 제스처, 버릇, 행동 등을 잘 흉내 낸다. · 운동능력이나 춤, 배우, 동극, 같은 것을 좋아하고 잘 한다(선천적인 듯 하다) | <ul style="list-style-type: none"> · 만지기/조직하기/움직이기 등의 활동을 많이 한다. · 역동적인, 신체적인 학습활동을 많이 한다. · 기계를 고치거나 모형 만들기, 목공예, 찰흙작업 같은 손으로 직접 할 수 있는 활동을 많이 한다. · 운동장, 장애물 놀이, 수영장, 체육관등을 자주 이용한다. · 놀이기구를 이용한 신체활동을 많이 한다. · 역할놀이, 동극(연극), 창의적인 움직임, 기타 신체표현을 통한 학습활동을 한다. · 운동경기, 캠핑 등을 학습장소로 이용한다. |

<표 II-1> 학습유형의 틀 (표 계속)

| 학습 유형 | 특 성 | 학 습 활 동 |
|---------------------------------|--|--|
| 대 인 간 지 능 유 형 | <ul style="list-style-type: none"> · 친구 또는 주변상황을 잘 이해한다. · 학급이나 또래들 중에서 리더가 된다. · 주변사람, 상황에 대해서 잘 알고 있다. · 다른 사람들의 감정에 대해 공감을 잘 한다. · 다른 사람과의 느낌과 의도를 잘 파악 할 수 있으므로 친구들 간에 갈등이 있을 때 중재역할을 아주 잘한다. · 집안에 분쟁이 있을 때 가족의 조정자 역할을 한다. · 친구가 많고 유치원 또는 동네에서 인기가 많다. · 친구와 함께하는 놀이를 좋아한다. | <ul style="list-style-type: none"> · 다른 사람과의 관계, 더불어 사이좋게 지내는 방법을 학습한다. · 집단생활에 적극적으로 참여한다. · 함께 작업하는 프로젝트 학습법으로 활동을 많이 한다(협동하여 문제해결) · 다른 아이를 도와주거나 가르칠 기회를 마련해준다. · 가족 토론을 통하여 문제를 해결하는 기회를 자주 갖는다. · 친구들과 함께 할 수 있는 여러 종류의 게임, 그림, 만들기 등을 통해 학습한다. · 공공기관, 장소 등을 학습장소로 이용한다. |
| 개 인 내 지 능 유 형 | <ul style="list-style-type: none"> · 강한 성격을 가지고 있다. · 강하고 독립심이 강하다 · 집단 또는 단체 활동을 싫어하고 혼자 활동하는 것을 좋아한다. · 혼자서 생각하기를 좋아한다. · 자신의 내적 느낌이나 꿈, 아이디어에 깊이 인식한다. · 일기를 쓰면 깊이 보관하거나 자신만의 비밀장소를 좋아한다. · 자신의 내면에 대해 깊은 자신감을 가지고 있다. · 옷 입는 맵시, 행동, 일반적 태도에서 남다른 데가 있다. | <ul style="list-style-type: none"> · 혼자서 학습할 때 가장 학습을 잘한다. · 나에 대해 긍정적으로 생각하게 한다. · 자기 일을 계획하고 완수할 수 있는 기회를 마련해 준다. · 집단적 압력을 피하고 그들 자신의 학습 속도, 학습방법을 허용해 준다. · 독립적 학습과제, 자기조절 수업, 개별화 게임이나 프로젝트를 제공해준다. · 독립적으로 혼자서 활동하는 것이 문제가 아님을 인식하게 하고 존중해 준다. · 그들이 독특하게 관심을 나타내는데 필요한 재료들을 제공해 준다. · 혼자서 생각하거나 또는 조용한 산책을 함께 하거나 훌륭한 위인들의 이야기를 읽어준다. |

주. 출처 : 김옥희(1999)의 “협동그림활동과 교사가 지각한 유아의 다중지능과의 관계 연구”(pp.17-20)를 일부 수정.

<표 II-1>에서 보는 바와 같이, 대인간 지능이 높은 유아의 특성은 친구 또는 주변상황을 잘 이해하고, 다른 사람들의 감정에 대해 공감을 잘하며, 친구가 많고 인기가 있다. 대인간 지능 증진을 위한 학습활동으로는 다른 사람과 더불어 사이좋게 지내기, 집단생활에 적극적으로 참여하기, 협동하여 문제

해결하기 등이 있다.

개인내 지능이 높은 유아의 특성은 혼자서 생각하기를 좋아하며, 자신의 내적 느낌이나 아이디어를 깊이 인식하고, 독립심이 강하고, 자신의 내면에 대해 깊은 자신감을 가지고 있다. 개인내 지능 증진을 위한 학습활동으로는 혼자서 학습할 때 가장 학습을 잘하므로 집단적 압력을 피하고 그들 자신의 학습속도, 학습방법을 허용해 주며, 독립적 학습과제, 자기조절 수업, 개별화 게임이나 프로젝트를 제공하기 등이 있다.

2. 다중지능 이론에 기초한 프로젝트 스펙트럼

a. 프로젝트 스펙트럼의 개관 및 역사

프로젝트 스펙트럼(Project Spectrum)은 1984년 이래로 Spencer 재단 등 여러 재단의 후원 아래 Gardner가 이끄는 Harvard Project Zero팀과 Tufts 대학교의 Feldman이 오랫동안 진행해 온 다중지능 이론에 기초한 교육활동 연구이다(Feldman & Gardner, 1989; Malkus, Feldman & Gardner, 1988; Ramos-Ford, Feldman & Gardner, 1988). 이는 다중지능 이론에 기초한 다양한 교육과정과 교수학습 방법들이 모색되면서 Harvard Project Zero 연구진에 의해 좀 더 체계적으로 개발된 교육 프로그램이다. 프로젝트 스펙트럼은 프로그램이나 일련의 지식 위주의 활동이 아닌 유아의 다양한 능력의 중요성을 강조하고, 자연스러운 상황 속에서 지적 호기심을 불러 일으켜 유아의 강점을 확인하며, 유아의 잠재력과 개인차에 따른 개별적 학습지도를 할 수 있는 교수 접근법이다(나수정, 2001; 박희숙, 2004; 성영실, 2003; 안영진, 2002).

Gardner와 그의 동료들은 다중지능을 교육현장에 적용하기 위하여 학교 급별로 고등학교에서는 Arts PROPEL, 중학교에서는 PIFS, 초등학교에서는

Key School, 유치원에서는 Project Spectrum이라는 이름의 프로젝트를 수행하였다. 그 중 유치원에서 사용되는 프로젝트 스펙트럼에 대한 다중지능 이론의 교육적 적용을 살펴보면 다음과 같다.

프로젝트 스펙트럼은 Gardner가 Harvard Project Zero 팀과 공동으로 연구한 프로젝트로서 미국 매사추세츠주의 Medford시에 소재한 Tufts 대학교의 Eliot Pearson 유아원에서 최초로 시도되었다. 프로젝트 스펙트럼은 42개월부터 59개월에 해당되는 유아의 다중지능을 발견하고 향상시키는 것을 목표로 하였으며(Gardner, 1993; Wexler-Sherman, Gardner & Feldman, 1988), 유아 중심적 구조에 적합하도록 한 교육과정과 평가체제로 개발되었다(Gardner & Hatch, 1986). 이 교육프로그램은 모든 유아들이 하나 혹은 몇 개 분야에서 강점을 개발할 수 있는 잠재력을 지니고 있다는 전제에서 출발하였으며, 유아의 지능 구성(profile)과 작업 스타일은 1년에 걸쳐 15가지 활동을 통해서 여덟 가지 영역의 능력을 측정할 수 있게 한다.

프로젝트 스펙트럼을 통해서 여덟 가지 지능영역을 발견하는 것 이외에도 유아들이 문화적으로 설정한 영역의 활동을 관찰함으로써 각 지능이 보유하고 있는 여러 가지 핵심 능력을 발견할 수 있다. 또한 유아가 어떤 분야의 내용과 상호 작용하는 작업 유형도 알 수 있으므로 그것을 특정한 유아에게 적합한 교육방법을 개발하는데도 유용하다. Armstrong(2000)은 다중지능을 지능의 유형에 따라 다르게 적용할 수 있는 교수활동과 교수-학습 자료와 교수전략을 <표 II-2>와 같이 제시하고 있다. 이는 개발을 원하는 지능의 유형에 따라 다른 교수활동과 교수전략이 필요하다는 것을 의미한다.

Krechevsky와 Gardner(1990)는 프로젝트 스펙트럼의 평가 체제를 이용해 다중지능 이론의 타당성을 검증하는 예비적인 연구를 수행한 결과, 유아의 독특한 프로파일(Spectrum Profile)이 존재함을 밝혔다. 이 프로파일에는 일년 동안의 유아의 총체적인 활동이 기록되고 또래 유아에 비해 상대적 강점 영역이 기록된다. 또한 유아의 한 영역에서의 강점은 다른 영역에서의 수행

을 용이하게 할 수 있으며, 대부분의 유아는 영역-특수적(domain-specific)인 작업 양식(working styles)을 나타낸다고 하였다.

<표 II-2> 다중지능의 유형에 따른 8가지 수업방법

| 지능 유형 | 교수활동(예) | 교수-학습자료(예) | 교수전략 |
|--------|--------------------------------------|--|----------------------------------|
| 언어적 | 강의, 토론, 낱말게임, 이야기하기, 다같이 읽기, 일지쓰기 | 책, 녹음기, 우표세트, 책의 내용을 녹음한 테이프 | 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기 |
| 논리-수학적 | 퀴즈, 문제풀기, 과학실험, 암산, 수게임, 비판적사고 | 계산기, 수학 조각기, 과학장비, 수게임기 | 측정, 비판적 생각, 논리적 적용, 실험하기 |
| 공간적 | 시각적 제시, 미술활동, 상상게임, 마인드 맵, 비유 시각화 | 그래프, 지도, 비디오, 레고세트, 미술재료, 착시, 카메라, 그림도서관 | 보기, 그리기, 시각화하기, 색칠하기, 마인드 맵 그리기 |
| 신체-운동적 | 체험적 학습, 드라마, 춤, 스포츠, 촉각활동, 이완훈련 | 건축도구, 점토, 스포츠 장비, 조작할 수 있는 물건, 촉각적 학습자료 | 제작하기, 실연해보기, 만져보기, 육감으로 느끼기, 춤추기 |
| 음악적 | 리듬학습, 랩음악, 노래하기 | 녹음기, 테이프, 악기 | 노래하기, 랩으로 노래하기, 음악듣기 |
| 개인간 | 협동학습, 또래 가르치기, 공동체 참여, 사회적 모임, 시뮬레이션 | 장기놀이, 파티용품, 역할극에 필요한 소도구 | 가르치기, 협동하기, 존중하며 상호작용하기 |
| 개인내 | 개별화 수업, 자율학습, 학습과정 선택, 자존감형성 | 자기점검식 자료, 일지, 프로젝트에 필요한 자료 | 개인생활과 관련된 것, 선택하기, 반성하기 |
| 자연이해 | 자연학습, 생태인식, 동물관심 | 식물, 동물, 자연이해 도구(예: 쌍안경), 원예도구 | 생물과 자연현상에 연결하기 |

주. 출처: Armstrong(2000)의 “Multiple intelligences in the classroom”(2nd ed. p. 41).

Gardner(1993)가 제시한 프로젝트 스펙트럼의 장점은 특정 상황에 맞게 구성된 게임을 통하여 유아의 참여를 유도하고, 교육과정과 평가를 정규 수업에 통합하였으며, 언어나 논리 중심이 아닌 일곱 가지 지능 영역을 공정하게 평가하고 있다. 또한, 유아가 지닌 장점을 살려줌으로써 단점을 극복할 수 있

는 방법을 제시해준다.

Brondinsky와 Keough(1989)는 1980년대 이후 미국학교가 학습자의 요구에와 부합하는 교육의 제공에 실패함에 따라 초등학교 아동의 30%정도가 학업성취에 어려움을 겪고 있으며, 이러한 위험률은 계속해서 증가될 것으로 전망하였다. 이러한 전망에 따라 미국에서는 20여 년 동안 학업성취에 어려움을 겪고 있는 아동들의 학업수행력과 복지를 개선하기 위한 방안으로 보상교육, 과외프로그램, 촉진학교 프로그램, 협동교육 프로그램 등을 적용하였다. 그 결과 일부 측면에서는 효과적이기도 하였으나(Slavin, Madden & Karweit, 1989), 학업성취 능력이 낮은 유아의 강점영역은 무시한 채, 약점영역에만 초점을 맞춰 교정하려고 하다 보니 언어와 논리-수학적인 측면만을 강조하고 유아 스스로를 결함이 있는 존재로 인식하게 했다는 점에서 난관에 부딪히게 되었다(Zigler & Berman, 1983).

이러한 난관을 극복하기 위해 학업성취에 어려움이 있는 유아들을 위한 중재 프로그램의 하나로 유아와 초등학교 아동의 평가와 교육과정을 위한 혁신적인 프로젝트 스펙트럼을 개발하게 되었다(Chen, Krechevsky, Viens & Isberg, 1998). 특히 Feldman(1980)과 Gardner(1983)는 프로젝트 스펙트럼을 유아의 약점 영역보다는 강점 영역에 기초하여 교육적 개입과 실행을 해야 함을 기본 전제로 규정하고 있다. 이와 같은 배경을 지닌 프로젝트 스펙트럼은 Gardner의 다중지능 이론과 Feldman의 비보편적(non-universal) 발달이론에 기초하여 Harvard Project Zero 연구진에 의해 9년 동안 3차에 걸쳐 개발되었다(Krechevsky, 1991).

1차 프로젝트(1984~1988)의 연구 목표는 일곱 가지 지능영역에 있어 지적인 강점영역을 확인할 수 있는지와 4세 유아의 지적 강점영역을 평가할 수 있는지를 알아보는 것이었다. 연구자들은 언어, 수학, 음악, 미술, 사회성, 과학 및 신체영역으로 지능영역을 구분 짓고 이를 교육과정과 평가도구로 활용하였다.

2차 프로젝트(1988~1989)의 연구자들은 Summerville과 Roxbury에 있는 공립학교 재학생중 학업성취에 위험이 있는 유아뿐만 아니라 좀 더 연령이 많은 유아를 대상으로 하였다. 그 내용은 첫째, 평가 활동의 하위영역까지 사용할 도구를 개발하였고, 둘째, 유아가 일곱 가지 다중지능 영역에서 핵심능력을 발달시키도록 돕는 지능영역 활동을 구성하였으며, 셋째, 유아박물관을 위한 스펙트럼 토대를 구축하였고, 넷째, 시내 초등학교에 프로젝트 스펙트럼 접근법에 기초하여 교사의 전문성을 고취하기 위한 프로그램인 멘토쉽(mentorship)프로그램을 창안하였다.

마지막으로 3차 프로젝트(1989~1992)에서는 학업성취에 어려움을 겪고 있는 유아의 강점을 찾아 개발함으로써 학업 수행력과 유치원 적응력이 향상될 수 있는지에 주요 연구 초점을 두고 연구한 결과 프로젝트 스펙트럼이 학업 수행능력과 유치원 적응력에 긍정적 효과가 있음을 입증하였다.

이러한 연구과정을 거친 프로젝트 스펙트럼은 각 유아들이 다양한 능력에 있어 개별적인 지능 프로파일과 다양한 지능 스펙트럼을 보인다는 신념에 근거하고 있다(Checkley, 1997; Krechevsky, 1998). 더불어 지능은 고정되어 있는 것이 아니라 풍부한 교육자료와 교육 프로그램에 의해 크게 영향을 받는다(Feldman, 1980; Gardner, 1983). 따라서 유아의 강점 영역을 확인하고 이를 개별화된 교육 프로그램을 통하여 학습자중심 교육을 위한 기초 자료로 활용되어야 함을 강조한다(이영만, 1996). 이런 관점에서 프로젝트 스펙트럼은 각 지능 영역별로 교수-학습 영역을 구성하여 유아들의 강점 영역과 흥미 있어 하는 영역을 찾아 잠재력을 개발하도록 한다.

b. 프로젝트 스펙트럼의 교수-학습 영역

프로젝트 스펙트럼은 지능의 영역을 다중지능 이론에 의거 실제적인 활동으로 발전시킨 대안적인 평가(alternate assessment) 도구로서 동작(movement)

지능, 언어(language)지능, 수학(numbers)지능, 과학(science)지능, 미술(visual arts)지능, 음악(music)지능, 사회(social)지능 등의 7가지 인지적 능력 영역별 활동으로 구성되어 있다(Krechevsky, 1998).

프로젝트 스펙트럼의 목적은 취학 전의 유아가 보유하고 있는 강점의 발견을 통한 지능구성(profile)의 파악과 내용에 관련된 자료들과의 상호작용 방법인 작업 양식을 평가하는데 있다. 유아들의 인지능력의 영역은 동작, 언어, 수학, 과학, 미술, 음악, 사회성 등의 총 15가지 활동으로 분류하여 평가하게 되며, 작업 유형에 근거한 유아들의 활동결과와 과제에 대한 접근방법을 통해서 활동에 대한 계획과 과제내용의 숙지 정도와 인내심을 파악한다.

프로젝트 스펙트럼 학습에서는 다양한 종류의 활동코너와 학습센터를 설치하고 각각의 유아에게서 지능의 강점과 약점을 찾는다. 여러 종류의 물건들을 서로 비교하게 하는 자연탐구센터는 자연 탐구 지능을, 이야기 센터는 언어적 지능과 상상력을, 교실을 꾸미는 건축센터에는 공간적, 신체-운동적, 대인간 지능을 평가한다. 기존의 지능검사도구인 지필 검사를 활용하는 것뿐만 아니라 기계 조작, 말하기, 그림 그리기, 춤추기, 타인의 활동 관찰하기 등 다양한 분야에서 다양한 방법(비디오 테이프, 학생 자료철 등)으로 지능을 평가하는 것이다(Krechevsky, 1991; Krechevsky & Gardner, 1994).

각 센터에서 유아의 활동을 평가하고 분석한 결과 거의 모든 유아가 하나 또는 그 이상의 지능 영역에서 강점과 약점을 지니고 있고, 각 센터에 설치한 15개의 활동 내용은 서로 다른 지적 능력을 사정하고 있으며 한 센터에서의 강점은 다른 센터의 활동을 촉진하기도 하고 방해하기도 한다. 이 사정방법을 통해서 교사나 부모가 미처 알지 못했던 유아의 지능에서 강점과 약점 영역을 찾아낼 수 있다(심우엽, 1997).

프로젝트 스펙트럼이 진행되는 교실에서는 여러 가지 지능들을 효과적으로 발달시키기 위하여 다양하고 풍부한 자료들을 유아들에게 제공하며, 특정한 지

능을 의도적으로나 직접적으로 자극 하지는 않는다(Checkly, 1997). 그 대신에 관련된 여러 지능을 동원하여 가치 있는 사회적 역할이나 특정 지능의 최종 상태를 포함하는 자료를 유아들에게 제공하여 활용하도록 한다(Chen, 1992).

프로젝트 스펙트럼은 유아와 활동 영역 모두의 다양한 변화성을 고려하여 구성하였다. 또한 교육에 대한 Piaget의 발달이론이나 신 Piaget 이론을 포함하지 않고 구체적인 강점 영역을 확인하는 모델에 기초를 두고 있다. 아울러 프로젝트 스펙트럼은 모든 유아가 하나 혹은 여러 가지의 영역에서 강점을 발달시킬 수 있는 잠재력을 지녔으며, 이와 같은 성향을 발견하고 양육하는 것은 교육적 시스템에 그 책임이 있음을 전제로 하고 있다. 따라서 검사지를 만드는 것보다, 다양하고 풍부한 활동에 중점을 두어야 하며 이러한 활동이 진행됨에 따라 부분적으로 평가가 이루어진다. 프로젝트 스펙트럼은 유아의 지능프로파일과 작업 유형을 측정하고 진단하는 것이 목적이며 15가지의 지적인 능력과 18가지의 유형적 특징을 통하여 유아들을 평가한다. 이들의 15가지 지능 능력 영역과 활동내용은 <표 II-3>과 같다(Chen, Krechevsky, Viens & Isberg, 1998).

<표 II-3>에서 보는 바와 같이 프로젝트 스펙트럼의 평가는 상대적으로 구조적이고, 목표 지향적인 과제에서부터 덜 구조적이고 관찰 가능한 평가에 이르기까지 매우 다양하다. 이러한 평가는 교재교구, 게임, 퍼즐 및 학습 영역에 참여하는 다양한 교실 환경의 일부에서 이루어진다. 학습 영역에서 유아들은 자기 주도적으로 탐색을 하고 추후활동에까지 연계된다. 예를 들면 이야기 꾸미기 활동 후에, 유아들은 미술영역에서 자신의 이야기판을 만들어 보도록 요구받을 수 있다. 프로젝트 스펙트럼의 교육과정과 평가 활동은 일년 동안 수행된다. 평가와 수행기록은 점수 검사지와 관찰 체크리스트에서 포트폴리오, 테이프 녹음, 녹화에 이르기까지 다양하다.

<표 II-3> 프로젝트 스펙트럼의 인지적 능력의 영역별 활동 내용

| 영역 | 활동 내용 |
|-------|--|
| 수학 영역 | <p>·공룡게임(dinosaur game): 유아가 수 개념이나 수 세기 기술을 이해하고 그리고 규칙을 준수하고 전략을 사용하는 등의 능력을 검사함. 공룡게임은 큰 공룡, 나무, 주사위, 작은 플라스틱 공룡으로 구성되어 있음. 게임의 목적은 작은 공룡이 배고픈 큰 공룡의 먹이가 되지 않도록 도망가는 것임. 놀이자 두명은 자신이 움직일 수 있는 방향과 장소 수를 결정하기 위하여 주사위를 차례로 던짐. 게임 마지막에 유아는 자신을 유리한 방향으로 놓기 위해 규칙을 이용하여 주사위를 조정할 수 있음</p> <p>·버스 게임(bus game): 유용한 부호체계를 응용하고, 창조해 내는 유아의 능력을 평가하고, 정신적으로 계산하는 능력과 한 개 혹은 그 이상의 변수에 대한 수 개념을 조직하는 유아의 능력을 평가함. 버스게임은 종이 버스, 4개의 버스 정류장을 위한 게임판과 버스의 이동과 멈춤을 표시하는 모양과 색깔이 있는 두개의 칩이 필요함. 게임 중에 유아는 버스가 멈출 때 얼마나 많은 사람들이 탈 수 있는지 계산하도록 함. 그리고 각 여행마다 도전과제가 제시됨. 일부 여행에서 유아는 승객을 세 보기 위해 색깔이 있는 칩을 사용할 수도 있음.</p> |
| 과학 영역 | <p>·조립 활동(assembly activity): 유아의 기계적인 능력을 사정함. 소근육 기술과 시-공간적, 관찰력 그리고 문제해결 능력에 따라 성공적으로 과제를 완성할 수 있게 됨. 유아는 분리되고 다시 조립할 수 있는 두 개의 음식 분쇄기를 제공 받음. 특히 이 활동은 전통적인 프로그램에서 간과되어 왔던 인지적 기술을 강조함.</p> <p>·보물 찾기 게임(treasure hunt game): 논리적 추론을 하는 유아의 능력을 평가함. 유아는 다양한 보물이 숨겨진 장소를 찾기 위해 규칙을 정하고, 위치를 결정함. 게임이 시작되기 전에 다양한 보물들이 깃발아래 숨겨져 있음. 게임 목표는 유아가 보물의 위치가 정해지는 규칙을 알고, 자신이 특별한 유형의 보물을 찾기 위해 어떠한 규칙을 이용할지를 결정함. 유아는 자신이 발견할 보물을 추적하기 위하여 색깔 상자를 받기는 하지만 이용하는 방법을 배우지는 않음. 유아가 보물을 분류하기 위해 상자를 이용하는 방법은 유아가 정보를 어떻게 조직하는지를 반영해주고, 또한 규칙을 이해하는 정도를 파악하도록 해줌.</p> <p>·물 활동(water activity): 유아는 관찰에 근거하여 가설을 설정하거나 혹은 간단한 실험을 행함. 유아는 튜브에 있는 사물을 보고 가라앉는 물건과 뜨는 물건을 구분함. 그리고 유아는 사물의 현상에 대한 생각을 예견해 보고 자신의 예상대로 되는지 직접 실험해보도록 함.</p> <p>·발견 영역(discovery area): 유아가 자연현상을 관찰, 해석, 적용 그리고 이해할 수 있도록 하는 활동으로 1년 동안 내내 유지됨. 이 활동은 작은 동물을 보호하고, 식물을 기르고 그리고 바위나 조개 같은 자연적인 물건을 실험해보도록 하는데 있음. 발견 영역은 비록 형식적으로 점수화되지는 않을지라도 교사는 유아의 관찰에 대한 정보를 기록하기 위하여 체크리스트를 이용함.</p> |

<표 II-3> 프로젝트 스펙트럼의 인지적 능력의 영역별 활동 내용(표 계속)

| 영역 | 활동 내용 |
|-------|--|
| 음악 영역 | <p>·음악 생산 활동(music production activity): 노래를 하면서 음악적 재능을 불러 일으키기 위해 정확한 음감, 음정을 형성하는 유아의 능력을 검사함. 이 활동하는 과정 동안에 유아는 자신이 좋아하는 노래를 부르도록 요구받음, 유아는 이 활동 이전에 교실에서 배웠던 노래를 회상하도록 요구받음.</p> <p>·음악 지각 활동(music perception activity): 음정을 구별하는 유아의 능력을 평가함. 이 활동은 노래를 기억함, 잘못된 음감을 찾아내고 구별하는 활동으로 구성되어 있음. 활동의 첫 번째 부분에서, 3개의 익숙한 음조를 들려주고, 유아에게 자신이 인식한 음조를 기억해 내도록 함. 다음에는 익숙한 음조를 들려주고, 유아에게 자신이 인식한 음조를 기억해 내도록 함. 다음에는 익숙한 음조의 변환된 곡을 들어 보고 옳은 것과 틀린 것을 구분하도록 함. 마지막으로 유아는 몬테소리벨을 이용한 2음조 알아맞히기 게임을 함.</p> |
| 언어 영역 | <p>·이야기판 활동(storyboard activity): 유아가 어휘력, 문장 구조의 복잡성을 이해하는 정도와 그리고 유아가 사용하는 설명식 언어와 대화 그리고 이야기 주제를 이해하는 능력 등을 측정함. 유아는 명확하지 않는 전경, 사람 형체 그리고 소도구가 제시된 이야기판을 이용하여 이야기를 구성해 봄.</p> <p>·보고 활동(reporting activity): 유아가 경험한 사건을 설명하는 유아의 능력을 평가하고, 내용을 정확하게 보고하는 정도와 그리고 설명에 있어서의 정확성과 치밀성 및 문장 구조와 어휘력을 기술하는 능력을 평가함. 첫 번째 활동에서 유아는 영화를 보고, 그에 대한 질문에 답함. 자신의 답은 내용의 정확성과 어휘의 복잡성, 세부성 정도 및 문장 구조에 따라 점수화 됨. 주말 뉴스도 역시 이와 유사한 기술력을 측정하지만 이 활동은 1년 내내 이루어짐.</p> |
| 미술 영역 | <p>·미술 포트폴리오(art portfolio): 유아의 미술 포트폴리오는 1년에 2회에 걸쳐 검토되고 선의 사용, 모양, 색상, 구성, 세부성 및 표상과 구조 사용을 포함한 범주를 평가함. 또한 유아들은 3가지 구조화된 그림 활동에 참여함. 그림은 포트폴리오 평가에서 사용된 유사한 범주로 평가됨.</p> |
| 신체 영역 | <p>·창의적인 움직임(creative movement): 신체활동 교육과정은 주로 유아의 창조적 움직임의 5개영역(리듬에 의한 민감성, 표현성, 신체적 통제력, 움직임의 창조 그리고 음악에 대한 반응성)에서 유아의 능력에 중점을 둬. 교사는 반구조화된 활동과 좀 더 개방-지향적인 활동 간의 균형을 이루어 진행함</p> <p>·운동적 움직임(athletic movement): 다양한 스포츠에서 찾아볼 수 있는 협응력, 시간 조정력, 균형감 그리고 근력과 같은 기술에 초점을 두어 진행됨.</p> |

<표 II-3> 프로젝트 스펙트럼의 인지적 능력의 영역별 활동 내용(표 계속)

| 영역 | 활동 내용 |
|--------|---|
| 사회성 영역 | <p>·교실 모형 활동(classroom model activity): 교실에서 발견할 수 있는 사회적 사건이나 경험들을 관찰하고 분석하기 위한 유아의 능력을 평가함. 유아는 작은 교실 디오라마 모형을 제시받고, 친구와 교사의 모습이 나와 있는 작은 나무 모형과 가구 모형을 재배치함. 인형의 집에서처럼 유아는 자신의 또래 친구, 교사 그리고 사회적 경험을 반영하기 위해 교실 모델을 사용함.</p> <p>·또래 상호작용 체크리스트(peer interaction checklist): 행동 체크리스트는 유아가 다른 또래들과 함께 상호 작용할 때 나타내는 행동을 평가하기 위해 사용됨. 다양한 행동 유형은 유아가 촉진자로서 그리고 리더와 같은 사회적 역할을 나타냄.</p> |

주. 출처: 박희숙(2002)의 “프로젝트 스펙트럼의 교육적 의의와 시사점”(pp. 214-217).

프로젝트 스펙트럼을 활동 하는 동안에는 작업양식(working styles)을 체크한다. 작업양식 체크리스트는 유아가 검사를 통하여 자료와 과업에 접근하는 방법을 돕는다. 교사들은 유아가 각자의 스펙트럼 활동을 마친 후에 각 유아를 대상으로 체크리스트를 작성한다. 작업양식 스타일은 <표 II-4>에 제시된 바와 같이 참여도와 적응력, 흥미도, 집중력 등의 내용을 포함한다.

이와 같은 작업 양식 체크리스트는 유아가 가장 효율적으로 수행하는 상황이나 영역이 무엇인지 파악할 수 있도록 한다. 이를테면, 유아가 조립활동이나 미술 활동에는 집중하지만, 언어 영역에서는 쉽게 산만해 진다거나, 비교적 구조화된 활동 시에는 자신 있게 과업을 수행하지만, 이야기를 구성하도록 요구받는 활동에는 주저하거나 꺼려하는지가 나타나게 될 것이며 이러한 상황을 통하여 교사는 유아의 강점과 약점 영역을 판단할 수 있게 된다.

<표 II-4> 프로젝트 스펙트럼에서 고려하는 작업 유형

| | |
|-------|------------------------------|
| 유아는 : | 자신감이 있다 ↔ 주저한다 |
| | 명랑하다 ↔ 심각하다 |
| | 집중한다 ↔ 산만하다 |
| | 끈기있다 ↔ 과제에 쉽게 좌절한다 |
| | 생각하며 한다 ↔ 충동적이다 |
| | 활동에 쉽게 참여한다 ↔ 참여하기를 꺼린다 |
| | 천천히 하는 경향이 있다 ↔ 빨리 하는 경향이 있다 |
| 유아는 : | 시각적(청각적, 율동적) 단서에 반응한다. |
| | 방법론적인 접근을 시도한다. |
| | 과제에 자기가 지닌 장점을 응용하려 한다. |
| | 내용 영역에서 유머 감각을 찾아낸다. |
| | 자료를 예상하지 못한 방법으로 사용한다. |
| | 자신의 성취를 자랑스럽게 생각한다. |
| | 자세한 것에 집중을 한다. 자료에 호기심이 많다. |
| | ‘옳은’ 답인지 궁금해 한다. |
| | 성인들과 상호작용 하는 데 중점을 둔다. |
| | 과제(자료)들을 변형해 본다. |

출처: Krechevsky(1991)의 “Project Spectrum: An innovative assessment alternative”(p. 46).

c. 프로젝트 스펙트럼의 특징

프로젝트 스펙트럼은 평가에만 초점을 두지 않고 유아의 능력과 잠재력을 길러 주는데 그 목적을 둔다. 이러한 목표를 달성하기 위한 프로젝트 스펙트럼의 특징을 살펴보면 다음과 같다(장영숙·황윤세, 2003: 167-168; 정태희, 1998: 112; Krechevsky, 1991, 1998; Krechevsky & Gardner, 1990).

첫째, 교육과정과 평가간의 경계를 분명하게 구분 짓지 않는다는 점이다. 스펙트럼 교구들은 평가를 위해서 뿐만 아니라, 학습을 위한 교구로서도 활용한다.

다. 즉, 스펙트럼 과제는 교육과정의 일부로 제공되며, 그 과정에 대한 유아의 활동은 장기간에 걸친 평가와 통합된다.

둘째, 프로젝트 스펙트럼 평가는 의미 있고 실제 세계와 연관된 활동을 평가와 관련시킨다. 표준화된 검사들과는 대조적으로, 프로젝트 스펙트럼은 유아가 실행해 볼 수 있는 실제 자료와 사물을 제공함으로써 유아, 교사 그리고 유아의 가족 모두에게 의미 있는 평가가 되도록 한다.

셋째, 프로젝트 스펙트럼은 공정한 지능 평가를 수행한다. 모든 능력을 언어와 논리-수학적인 창이나 표준화된 검사에 의해 평가하기보다, 자연적인 관찰 등의 다양한 수단을 통하여 평가한다.

넷째, 프로젝트 스펙트럼 평가는 유아의 강점영역을 강조한다. 따라서 프로젝트 스펙트럼 평가는 유아의 강점영역을 확인하고, 강점 영역의 능력을 향상시키며 자아 존중감을 갖게 하고, 약점 영역의 능력 향상을 위해서도 교육적 기회를 제공한다.

다섯째, 프로젝트 스펙트럼은 과제를 대하는 태도를 정확히 파악하기 위해서 인지적인 능력뿐만 아니라 학습 양식적인 차원의 능력도 관찰한다. 학습양식은 유아가 그 영역에서 자료와 상호 작용하는 방법과 수준, 즉 집중력, 지속시간, 세부적 참여 유형, 자신감, 좌절감의 수준을 제시한다.

d. 프로젝트 스펙트럼의 사회활동 영역

다중지능 이론에 기초한 프로젝트 스펙트럼에서는 유아들의 교육적인 경험을 각 개인들의 관심과 능력의 구성 및 발달을 위한 중요한 근원이 된다고 보기 때문에, 유치원의 일과활동 속에서 실제적인 활동들을 경험함으로써 그들의 강점을 살릴 수 있는 기회를 제공한다. 유아의 강점영역과 다른 영역과의 가교(bridge)를 만든다. 가교만들기(bridging)란 유아의 강점영역에서 더 넓은 학습

영역으로 유아를 이끌어 가는 과정으로, 유아가 어떤 문제에 관심이 있고 의미가 있다고 생각되면 그 문제에 도전하면서 새로운 기술과 전략들을 학습하려는 동기를 갖게 하는 것이다.

프로젝트 스펙트럼 학습활동은 크게 여덟 가지 영역(기계와 도구활동, 과학 활동, 음악활동, 동작활동, 수학활동, 언어활동, 시각예술활동, 사회영역활동)으로 각 영역마다 15~20개의 다양한 활동들로 이루어져 있다. 각 영역의 활동들은 다양한 지능을 반영할 수 있고, 한 영역에서 요구되는 핵심 능력의 강조와 실행, 의미 있는 상황에서 직접 문제해결력 유도, 개개의 유아에게 알맞은 교육과정을 적용시킬 수 있도록 다양한 학습자료 제공 등에 기준을 두고 선택된 것이다.

프로젝트 스펙트럼 학습활동 각 영역의 구체적인 활동내용과 핵심능력은 다음과 같다(성영실, 2003: 8-10; Chen, Krechevsky, Viens & Isberg, 1998).

첫째, 기계와 도구활동(mechanics and construction activities)은 유아에게 실제로 도구를 조작할 수 있는 기회를 제공하고, 문제해결능력을 길러주며, 물리적 원리에 대하여 유아들이 이해할 수 있도록 고안된 활동이다.

둘째, 과학 활동(science activity)은 유아의 호기심을 유발하여 다양하고 새로운 방법으로 자신의 주변 환경을 이해 할 수 있도록 제공된 활동이다. 과학 활동은 대부분 질문하기로 이루어지는데, 이러한 질문을 통하여 유아들의 호기심을 자극하고 새로운 시각으로 주변 세계를 바라볼 수 있도록 하며, 생각하고 실험하는 과정을 통해 학습할 수 있도록 한다.

셋째, 음악활동(musical activities)은 유아에게 음악의 깊이와 다양성을 이해할 수 있도록 고안된 활동이다. 이 활동들은 음악 만들기와 연극 해석, 듣기 경험 등을 통하여 유아들이 지각, 표현, 작곡의 세 가지 핵심적인 능력을 기를 수 있도록 한다. 유아들은 간단한 음표를 기록하는 방법, 작곡경험 및 조율, 리듬과 음높이에 대해 탐구하며, 간단한 타악기와 멜로디 악기를 사용해 보도록 한다.

넷째, 동작활동(movement activities)은 유아의 운동적 사고를 증진시키고, 신체를 사용하여 생각과 느낌을 표현할 수 있는 능력을 기르도록 고안된 활동이다. 즉, 유아들은 동작활동을 통해 자신의 생각과 느낌을 신체를 사용하여 표현하고 운동기술을 발달시키며, 창의적이고 신체발달적인 운동의 기회를 경험한다. 이러한 동작활동을 계획할 때는 유아들의 신체적 운동감각과 운동 패턴이 서로 다른 속도로 발달하며, 제한적임을 이해하는 것이 필요하다.

다섯째, 수학활동(mathematics activities)은 유아들의 논리-수학적인 지식과 사고를 돕기 위해 고안된 활동이다. 이 영역의 활동들은 추상적인 개념을 실물과 실제 상황에 연결시키고, 일상생활과 관련된 논리 수학적 활동들을 제공한다. 즉, 유아들이 물체의 수와 양을 세어보고 비교함으로써 상호간의 생각과 의견을 교환하며 여러 가지 상황 속에서 능동적이고 자발적으로 생각하도록 하여 수학적 개념을 쉽고 흥미롭게 이해할 수 있도록 한다.

여섯째, 언어활동(language activities)은 실제적인 경험들을 통해 유아의 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기능력을 개발하도록 고안된 활동이다. 이 영역의 활동들은 이야기하기, 보고하기, 시, 읽기와 쓰기의 네 가지 분야로 구성되어 있다. 이야기하기는 언어의 표현적 기능과 심미적 사용에, 보고하기는 사실의 기술과 설명에 초점을 두고, 시는 단어놀이, 읽기와 쓰기는 문어에 초점을 두고 있다.

일곱째, 시각예술활동(visual arts activities)은 유아들이 세상을 바라볼 때 예술가적인 관찰과 창조적인 감각을 가질 수 있도록 고안된 활동이다. 이 활동들은 유아들이 자신의 생각을 물리적인 형태로 구성하고 표상능력, 예술성, 상상력, 탐구심, 도전정신 등을 가질 수 있도록 돕는다. 또한 다양한 재료를 제공함으로써 성취감을 느끼며 유아들의 감각적 경험을 넓힐 수 있도록 한다.

여덟째, 사회영역 활동(social understanding activity)은 유아의 사회성 학

습과 그들에게 잠재되어 있는 사회지능의 개발에 촉진적인 역할을 하도록 고안된 활동으로, 자신이 속한 사회적인 관계 속에서 자신의 역할을 어떻게 바라보는지, 또한 유아들에게 각자가 어떤 점이 유사하고, 어떤 점이 다른지 알아볼 수 있도록 지도한다.

사회영역에서의 활동은 자기소개 콜라주 등 19개 수업 활동은 대집단이나 소집단 활동의 집단 형태로 이야기나누기, 조형활동, 동화, 게임, 신체표현 등을 통하여 유치원 일과활동 속에서 실시한다. 이러한 사회영역에서의 활동을 경험함으로써 유아들은 자신과 타인에 대한 이해와 배려를 경험하고, 자신이 속한 사회적 관계와 그 속에서 자신의 역할을 이해하게 된다.

(1) 사회영역에서의 활동내용

프로젝트 스펙트럼에 기초한 사회영역에서의 활동은 자신에 대한 이해와 타인에 대한 이해, 사회적 역할 가정의 세 가지 주요 능력으로 구성된 19개의 활동으로, 유아들에게 자신과 타인에 대한 지각 및 이해와 다양한 사회적 역할을 수행하는 데 도움을 주고자 고안된 활동이다. 또한 사회영역에서의 활동은 프로젝트 스펙트럼 학습활동의 다른 영역들과 마찬가지로 발달시키고자 하는 주요 능력에 초점을 맞추어 유아가 관찰하고, 반성(reflective) 하며, 또래와 함께 상호작용 함에 따라 대화방법을 창조해 낼 수 있도록 구성되어 있다.

일반적으로 유아들이 사회영역에서의 활동을 통하여 나타낼 수 있는 주요 핵심능력은 자신에 대한 이해, 타인에 대한 이해, 사회적 역할 유형으로 보았다. 자신에 대한 이해에서는 자신의 생각과 느낌을 지각하고 반영하며, 타인에 대한 이해에서는 다른 사람의 생각과 느낌에 대한 이해와 배려를 통해 친밀한 상호관계를 갖는다. 또한 사회적 역할유형에서는 유아가 또래와 상호작용할 때, 촉진자로서, 리더로서, 조력자로서 또는 친구로서의 행동 중 어떤 유형을 보이는지 관찰할 수 있다.

<표Ⅱ-5> 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 학습활동

| 주요 능력 | 학습 활동 |
|------------|-------------------|
| 자신에 대한 이해 | 1. 자기소개 콜라주 |
| | 2. 보물 상자 |
| | 3. 내 지문이예요. |
| | 4. 그림자 그림 |
| | 5. 바퀴에 내 느낌을 담아요. |
| | 6. 나의 이야기 |
| 타인에 대한 이해 | 7. 얼굴 표정 |
| | 8. 얼굴 알아맞히기 |
| | 9. 누가 없어졌나요? |
| | 10. 전화놀이 |
| | 11. 친구 |
| | 12. 손가락 인형 |
| | 13. 어떻게 생각할까? |
| | 14. 이야기의 문제 |
| 다양한 사회적 역할 | 15. 병원놀이 |
| | 16. 학급 인원 조사 |
| | 17. 생일 파티 |
| | 18. 손님 날 |
| | 19. 우리는 하나 |

주. 출처: 안영진·이성숙(2001)의 “프로젝트 스펙트럼 2: 유아를 위한 활동”(p. 265)을 일부 수정.

사회영역에서의 활동은 유아의 행동적 측면 보다는 사회적인 관계와 그 속에서 자신의 역할을 어떻게 지각하고 이해하는가에 초점을 두는 활동이다. 따라서 교사는 유아가 사회영역 활동을 통해 자신이 어떠한 존재인지 생각해 보고, 타인과의 상호작용을 통해서 사회적인 역할을 수행할 수 있도록 충분한 지원과 방향을 제시해 주어야 한다.

이러한 과정을 통하여 유아들은 서로의 사회적 역할에 대한 기대와 촉진하고자 하는 역할이 다를 수 있음을 인지하게 된다. 모든 활동들은 구조화된 활동들과 자유활동으로 결합되어 있으며, 활동목표, 핵심요소, 활동자료, 활동

유형, 집단형태, 활동내용 및 응용 등의 순서로 이루어져 있다. 이러한 활동들은 지정된 영역에서의 핵심능력 실행 및 강조, 다양한 지능의 반영, 의미 있는 내용에 대해서 직접 문제를 해결하고, 다양한 학습자료 제공 등에 기준을 두고 정하였다(<표 II-5>참조).

(2) 프로젝트 스펙트럼 사회 영역의 목적과 특징

<표 II-6> 사회영역에서의 활동의 주요 능력과 내용

| 주요 능력 | 내 용 |
|------------|---|
| 자신에 대한 이해 | <ul style="list-style-type: none"> · 자신의 능력, 기술, 흥미, 차이점의 영역을 확인한다. · 자신의 느낌과 경험, 성취를 반영한다. · 자신의 행동을 이해하고 안내하기 위해 반성적인 생각들을 표현한다. · 영역 내에서 개인적으로 강점을 보이거나 차이점의 원인이 되는 요인에 대한 통찰력을 보여준다. |
| 타인에 대한 이해 | <ul style="list-style-type: none"> · 또래와 그들의 활동에 대한 지식을 보여준다. · 다른 사람과 친밀하게 지낸다. · 다른 사람의 생각과 느낌, 능력을 인지한다. · 다른 사람의 활동을 기초로 그들에 대하여 추측한다. |
| 다양한 사회적 역할 | <ul style="list-style-type: none"> · 리더로서 <ul style="list-style-type: none"> - 자주 활동을 시작하고 조직한다. - 다른 유아들을 조직한다. - 다른 유아에게 역할을 정해준다. - 어떻게 활동을 수행할지 설명한다. - 활동을 감독하고 지시한다. · 촉진자로서 <ul style="list-style-type: none"> - 다른 유아와 함께 생각, 정보, 기술을 공유한다. - 갈등상황을 중재한다. - 다른 유아들을 놀이에 초대한다. - 다른 유아들의 생각을 확장하고 부연한다. - 다른 유아의 도움이 필요할 때 돕는다. · 조력자/친구로서 <ul style="list-style-type: none"> - 다른 유아들이 당황할 때 그들을 편안하게 한다. - 다른 유아의 감정에 대해 민감함을 보인다. - 친구들의 좋아하는 것과 싫어하는 것에 대한 이해를 보인다. |

주. 출처: 안영진·이성숙(2001)의 “프로젝트 스펙트럼 2: 유아를 위한 활동”(pp. 269-270)을 일부 수정.

프로젝트 스펙트럼에 기초한 사회영역 활동은 유아들의 사회성 학습과 유아에게 잠재되어 있는 사회지능을 알아내기 위해서 창안된 활동으로, 유아가 사회적인 관계 속에서 자신의 역할을 어떻게 인식하며, 또한 유아들 각자가 어떤 점이 유사하고 어떤 점이 다른지 지각하고 이해하도록 제시한다(Chen *et al.*, 1998).

유아들의 사회성 발달에 관한 기존의 활동들이 나누기, 상호작용하기, 차례 지키기, 폭력 대신 말로 분노를 표현하기 등 행동에 중점을 두는 반면에, 프로젝트 스펙트럼에 기초한 사회영역에서의 활동은 유아들 자신에 대한 지각과 이해를 기초로 하여, 사회적 관계와 사회 안에서 자신의 역할을 어떻게 판단하는가에 초점을 맞추었다(안영진, 2002). 사회영역에서의 활동의 주요 능력과 내용을 살펴보면 <표 II-6>과 같다.

B. 사회성 발달 및 정서 발달

1. 사회성 발달

a. 사회성 발달의 개념

사회성은 유아가 사회의 한 구성원으로 성장·발달하는 동안에 그 사회에서 공인된 언어, 사고, 감정, 행동 등을 포함하는 생활양식을 학습하여 타인과의 상호접촉을 통한 건전한 사회생활을 할 수 있는 성향이라 할 수 있다. 따라서 사회성 발달이란 타인과의 상호 호혜적인 상호작용을 할 수 있는 기술의 습득과 그런 기술들을 상황에 적절하게 사용할 수 있는 능력의 향상을 말하며

(Sarason, 1981), 사회성 발달과 같은 개념으로 사회적 능력(social competence), 사회적 상호작용 그리고 사회적 유능성의 개념을 들 수 있다(이은혜, 1995).

사회성 발달은 유아의 사회적 차원에 대한 광범위한 영역을 통틀어 말하며, 사회마다의 근본 가치를 반영하는 것으로 그 개념과 정의도 광범위하고 학자마다 그 견해도 다양하다. 그 중 Hubbard와 Coie(1994)는 사회성 발달 개념을 두 가지 접근방식으로 나누었다. 첫째는 기술 중심 접근방식(skill-based approach)으로 사회성 발달을 단지 사회적 기술의 측면에서 정의하는 방식이다. 이 입장을 대표하는 Sarason(1981)은 사회성 발달을 사회적인 구성요소의 기능을 원활하게 이루어 나가기 위한 본질로서 간주한다. 대표적인 구성요소들은 문제해결 행동, 조망수용능력, 타인에 대한 인지 등이다.

둘째는 준거중심 접근방식(criterion-based approach)으로서 유아가 성취하는 사회적 성공을 사회성 발달의 개념으로 본다. Foster와 Ritchey(1979)에 의하면 사회적 성공이란 인기아로 평가받거나, 또래 혹은 성인과의 관계에서 효율적인 사회적 상호작용을 하는 것 등을 의미한다. Waters 등(1979)은 사회적 능력이란 좋은 발달적 결과를 획득하기 위해 환경적이고 인적인 자원을 활용할 수 있는 개인의 능력이라 정의하였으며, Dodge 등(1986)은 다른 사람과 효율적으로 관계하고 타인에 의해 수용되어지는 것으로 정의하였다.

Kohn과 Rosman(1972)은 관심, 호기심, 단호함 등의 긍정적 항목과 관심의 결여, 기회의 회피를 나타내는 부정적 항목을 포함하는 요인, 즉 교실 내에서 규율을 지키고 교사의 요구나 제안을 수용하는 긍정적 항목과 교실 내에서 다른 이들의 활동을 방해하고 교사에게 반항하는 부정적 항목을 포함하는 요인의 두 요인으로 사회적 능력을 평가하였다.

김소영(2000: 7)은 Kohn과 Rosman의 평가도구를 우리나라 유아에 맞도록 사회적 능력의 하위요인을 수정 보완하여 다음과 같이 사회적 활동성, 사회적

안정성, 사회적 협동성의 세 요인으로 나누었다. 첫째, 유치원에서의 놀이나 활동에 있어서 적극적이며 활동적으로 생활하는가의 여부와 관련된 개념으로서 사회적 활동성, 둘째, 유치원에서의 공동생활에 필요한 규칙을 잘 지키며 다른 아이들과 협동적으로 생활하는가의 여부와 관련된 개념으로서 사회적 협동성, 셋째, 낯선 상황에서 당황하거나 불안해하지 않고 안정된 생활을 유지하는가의 여부와 관련된 개념으로서 사회적 안정성으로 분류하였다.

이처럼 사회성에 대한 다양한 정의는 Matthews, Zeidner와 Roberts(2002)가 지적했듯이 Thorndike(1920)가 사회지능을 정서지능의 한 측면으로 정의한 이래 사회성을 정확히 정의하고 측정하기 위하여 많은 시행착오를 거치고 있음을 보여준다.

b. 유아의 사회성 발달

유아는 성장해가면서 어른들과 보내는 시간이 점점 적어지며, 그들과 함께 있으면서 얻는 즐거움도 점점 적어진다. 이와 함께 또래 친구들에 대한 관심은 점차 커지며, 그들과 어울리면서 얻는 즐거움도 점차 커진다. 유아들은 독립성을 가지려는 욕구로 인해 차츰 어른들의 권위에 저항하는 한편 어른들의 관심을 끌고 인정을 받으려고 한다. 영아기에 부모로부터 충분한 애정을 받은 유아는 타인들과 원만하고 친근한 관계를 맺는다. 따라서 부모는 유아들이 바람직한 사회적 태도를 습득하도록 하기 위하여 적절한 역할을 해야 한다. 예를 들면, 유아들로 하여금 무엇이 착한 행동이고 친절하며 협동적인 태도이며, 무엇이 편협하고 참을성 없는 태도인가를 구분할 수 있도록 가르쳐 주어야 한다. 이렇게 하여 형성된 유아의 사회적 태도나 행동은 크게 변하지 않고 성인기까지 지속되게 되며, 또래나 어른에게 선호를 받은 유아는 더 많은 성장 기회를 갖는다(Parker & Asher, 1987).

유아가 6세경까지 이러한 최소한도의 사회적 능력도 습득하지 못하고 성인기에 이르면 여러 가지 측면에서 위험에 봉착할 가능성이 높아진다(Ladd, 2000; Parker & Asher, 1987). Hartup(1992)도 성인기의 사회적 적응도에 대한 가장 확실한 예측 요인은 학교에서의 학점이나 행동요인보다는 또래와의 관계 요인이라고 하였다. 이처럼 유아의 현재와 미래의 인지 및 사회·정서적 발달은 또래나 어른과의 사회적 경험에 영향을 받는다(Kinsley, 2000).

유아 교육기관은 비형식적인 교육이 이루어지는 가정과는 달리 의도적이고 계획적인 교육이 이루어진다. 유아 교육기관에서 유아들은 가족 이외의 사람들, 특히 또래 유아들과 어떻게 어울려야 하는지, 어떻게 협동적으로 놀이를 할 것 인지를 배운다. 유아 교육기관은 유아의 성장과 발달을 계획적으로 도와주며(이기숙, 1982), 전문적 교육을 받은 교사들이 유아들에게 적절한 사회적 경험을 할 수 있는 기회를 제공해 준다(신옥순, 1994). 유아 교육기관의 교사는 유아들이 적절한 사회적 경험을 해볼 수 있도록 도와주고, 또 문제가 있는 경우에는 이를 극복하도록 지도해준다. 따라서 교사와 유아의 상호작용 정도는 유아의 사회성 발달 정도를 예언하는 변인이 된다(Oppenheim, Sagi, & Lamb, 1988).

c. 유아의 사회성 발달에 영향을 미치는 변인들

대부분의 유아들에 있어서는 비형식적이고 자연적인 학습과 지적 성숙을 통해 사회성 발달이 이루어지며, 사회성 발달은 또한 여러 변인들의 상호작용 및 영향력에 의해 이루어진다고 할 수 있다. Sargent(1989)는 유아의 사회성 발달에 영향을 미치는 대표적인 변인들로 유아를 둘러싸고 있는 환경 변인들과 유아 개인의 사회성 구성요소들을 소개하였다.

사회성 발달에 영향을 미치는 기본적인 환경인 부모와의 관계를 통해서 사회성은 발달되거나 좌절된다. 부모와의 상호작용과 또래와의 상호작용, 교사

또는 다른 성인들과의 상호작용 등 긍정적인 상호작용 수단들이 토대가 되어서 능력을 나타내게 되고, 보다 능력 있는 유아로 성장하게 된다. 그러므로 유아의 사회성 발달에는 부모와의 관계가 매우 중요하다고 볼 수 있다(우수경, 2005). 부모 이외에도 형제자매는 인간관계의 경험을 제공해 주고 사회적 기술을 숙달할 수 있는 기회를 제공해 주는 밀접한 환경이 되며, 유아의 행동은 유아의 성별에 따라서도 구별되어 진다.

개인의 사회성 발달은 한 인간이 그 사회가 인정하고 관례화 되어 있는 행동이나 태도를 보이는 것이고, 사회 가치에 어울리게 사고하고 행동하는 방식들을 습득하는 과정이다. 이러한 사회화의 과정은 한 개인의 사회성 발달에 관련된 환경변인, 심리적 변인, 물리적 변인, 정서적 변인 등 다양한 변인들의 영향력에 의해서 이루어진다고 볼 수 있다. Sargent(1989)는 사회성 발달에 영향을 미치는 변인으로 공동체의 가치, 성인-유아의 관계 및 상호작용, 가족 구성원들의 역할기대, 일상적인 생활규준, 상황적 관습 등을 들고 있다. 최혜순(1993)은 유아의 사회성 발달에 영향을 줄 수 있는 환경의 종류는 가족 구조, 부모의 양육태도, 형제자매 관련변인, 또래집단, 유아교육 관련변인, 지역사회 환경 등 다양하게 나누고 있다. 이처럼 유아의 사회성 발달은 다양한 변인들의 상호작용을 통해 이루어진다고 볼 수 있다(민혜영, 2001).

유아의 사회성 발달에 영향을 주는 여러 환경 변인들 중에서 부모, 또래집단, 교사, 그리고 유아의 성별을 중심으로 살펴보면 다음과 같다.

(1) 부모

유아의 사회성 발달에 중요한 영향을 미치는 요인의 하나는 부모와 자녀간의 상호 작용이라고 할 수 있다. 유아의 문제 행동을 분석한 Dadds(1987)에 의하면 여러 가족 변인들 중 유아의 사회적 행동에 중요한 영향을 끼치는 요인은 유아와 최초의 양육자간의 순간순간의 상호작용들이었다. 이 연구에 의하면 부모-자녀 관계에서 상호작용이 강제적이고 공격적일수록 자녀의 사회적 적응에

는 많은 문제 유형들이 발생되었다. 그리고 가족 구성원간의 표현적 상호작용이 가족 구성원들의 사회적 행동 변인과 유의한 상관성이 있었음을 Hannum & Mayer(1984)의 연구에서도 볼 수 있다. 가족 구성원간의 상호작용과 사회성에 관련된 변인으로 유아의 자아 존중감과의 관계를 연구했던 Cooper, Holman과 Braithwaite(1983) 및 Robertson과 Simons(1989)의 연구를 통해서 살펴보면 가족의 응집성이 유아의 자아개념에 중요한 영향을 미쳐, 부모와의 상호작용에서 갈등을 더 많이 지각하는 유아일수록 더 낮은 자아 존중감을 나타내며, 지나친 부모의 비평이나 창피주기, 구타 등도 자녀의 자아 존중감을 저하시키는 요인임을 알 수 있다. 정영숙(1991)의 연구에 의하면 가족의 심리적 특성 중 자녀에 대한 부모의 수용성이 자녀의 사회적 능력을 가장 잘 예측해 주는 변인으로 나타났다.

이러한 연구결과를 볼 때 유아에 대한 부모의 태도가 애정적이고 수용적이며 동화적, 이해적, 관용적일수록 유아와 부모간의 관계는 편안해 질 것이고, 자녀가 부모를 대하는 태도 역시 수용적이고 온화하게 될 가능성이 클 것으로 보인다. 유아는 무엇이든 하고 또 하려고 하는 동적 존재로서 그 행동을 방해하거나 저지하면 곧 반항하게 되므로 유아가 위험한 놀이나 활동을 할 때라도 이를 무조건 방해하거나 저해하지 말고 유아에게 이해와 협력을 구하는 것이 무엇보다 중요하다. 특히 3~4세경의 유아들은 심리적인 반항기가 시작되기 때문에 유아의 사회성 발달을 촉진시켜 주기 위해서는 부모들이 유아의 행동 하나 하나에 대한 관심과 배려를 가지고 질책과 칭찬을 하여 주고 자신의 주변 세계를 스스로 파악할 수 있는 환경을 조성해 주어야 한다.

(2) 또래집단

2세 전의 영아들은 독자적이고 병행적인 놀이를 한다. 다시 말해서, 2~3명의 영아들이 비록 한방에서 비슷한 장난감을 가지고 놀더라도 이들 사이에 사회적 접촉은 일어나지 않는다. 이들 사이에 발생하는 접촉이란 기본적으로 서

로를 바라보거나 모방하거나, 또는 남의 장난감을 가지려는 정도이다. 유아가 3~4세 경에 이르면 유아들은 함께 모여서 놀기 시작하며, 여러 유아들 중에서 좋아하는 유아들을 선택하게 된다. 이들에게서 발견할 수 있는 공통적인 행동은 서로 바라보고 이야기를 나누며, 어떤 제안을 하게 되고 또한 활동의 폭이 다소 넓어져 다른 유아와 사회적 접촉을 가지게 된다. 이리하여 친구관계가 발달하기 시작하는데, 이러한 발달은 가정에서 원만하게 자란 아이가 더욱 빨리 발달하게 된다. 일반적으로 친구 관계는 3~4세 때부터 갖게 되어 사회적 행동이 발달하기 시작한다. 이러한 친구 관계는 이들의 놀이 집단 형태로 발전하게 되는데, 이 시기의 놀이 집단 형성 조건은 다음과 같다.

첫째, 지리적으로 가까이 사는 어린이와 같이 놀기 시작하는데서 발달한다.

둘째, 가정의 사회적 경제적 조건에 따라 형성된다. 셋째, 유아놀이의 인격적인 특성에 따라 형성된다. 즉, 유아들의 놀이 집단은 대개 연령, 성별, 지능, 신체발달, 사회성에 따라 형성된다고 볼 수 있으며, 특히 유아기의 친구 관계는 수평적인 관계에 의해 형성된다.

사회적 수용은 또래로부터 받은 강력한 보상이 될 수 있지만 또래에 의한 사회적 고립이나 거부하는 유아의 사회성 발달에 심각한 영향을 미칠 뿐 아니라 초등학교 입학 후에도 사회성 형성에 부정적 영향을 미친다. 또래들은 집단 안에서 지배적인 계급체계를 만드는데 그 계급체계 안에서 유아의 위치는 신분과 자아존중감에 영향을 미친다. 다른 사람의 행동을 조정하고 지시할 수 있는 유아와 집단 활동에 효과적으로 참여할 수 있는 유아는 사회적인 힘을 가졌다고 말한다.

또래 집단과 유아의 사회성과의 관계에 있어서 인기아가 고립아보다 사회성이 더 발달되었고(정갑순, 1980), 유치원에서 유아의 사회적 수용도가 높을수록 사회성이 발달된다(강성화, 1984). Piaget는 어린 유아의 행동은 객관적 도덕 지향적이나 유아기를 거치면서 주관적 도덕 지향적으로 변화되어 가는데, 이러한 변화는 동료와의 사회적 경험이 영향을 미친다고 하였다.

이상에서 살펴 본 바와 같이 유아의 성장과 함께 학령기의 또래 집단은 유아의 사회화에 중대한 영향력을 행사하며, 사회성 발달에도 중요한 영향을 미칠 수 있다.

(3) 교사

유치원 생활을 처음으로 시작하는 유아들은 가정에서 받던 성인의 양육을 계속 받아야 할 필요를 느끼며, 따라서 교사를 절대적인 존재로 바라보게 되고, 교사의 일거일동은 유아들에게 모방의 대상이 되게 된다.

이영덕(1978)은 유치원은 유아의 사회화에 지대한 영향력을 행사하며 이 때 교사의 영향력은 매우 결정적이라고 하면서, 교사는 어떤 정보나 기술가치의 전달자일 뿐 아니라 유아와의 개인적 접촉을 통해 사회적 규범의 모범을 보인다고 하였다. 또한 김미진(1988)은 교사의 역할은 다양하여 어떤 경우엔 유아의 애정 대상자로, 부모 대행인으로, 상담자로서, 인생 안내자로서의 역할을 수행하면서 유아들을 격려하고 자신감을 부여하는 동안 유아들은 인간적으로 성숙되어가며 인생에 관한 많은 것을 배우게 된다고 하였다.

임규혁과 이차숙(1987)은 교사의 솔직하고 진실성 있는 태도는 유아의 적절한 성격발달에 중요한 역할을 한다고 하였다. 또한 유아에 대한 교사의 태도가 유아에겐 무한한 가능성과 잠재력이 있다고 기대하면 유아들은 교사가 기대하는 대로 자라나며, 교사가 그 반대의 생각을 가지면 유아들은 능력이 없는 부정적인 유아로 자라게 된다(임승권, 1986).

유아의 사회성 발달과 깊은 관계가 있다고 보고되고 있는 유아교육 기관의 질적 요소는 교사-유아간 상호작용이다(이은혜·이기숙, 1994). 교사-유아간 상호작용과 유아의 탐구적 행동간의 정적인 상관관계가 있었는데 교사들과 보다 긍정적인 상호작용을 하고 높은 참여 수준을 보이는 유아들에게서 보다 높은 비율의 탐구적인 행동들이 나타났으며, 이러한 유아들은 성인과 유아의 적대적 공격성이 낮고, 복합적인 또래놀이 빈도와 정적 관계를 보였다(Howes,

Hamilton & Matheson, 1994).

교사-유아간 관계 유형에 따른 유아의 애착 형성을 연구했던 Howes 와 Hamilton(1992)의 연구에서는 관찰을 통해 교사-유아간 관계 유형을 세가지로 분류하였다. 첫째는 교사-유아간 안정된 관계유형(secure)과 유아와 교사와의 바람직한 애착형성에 가장 긍정적인 유형이었으며, 둘째로 양가적인(ambivalent) 관계 유형, 셋째는 회피적(avoidant) 관계 유형이었다. 둘째, 셋째 유형에 비해 첫째 유형, 즉 교사와의 안정된 관계유형에 속한 유아들이 보다 많은 긍정적인 교사 참여를 경험했으며, 셋째 유형에 비해 둘째 유형 즉 양가적인 관계 유형에 속한 유아들이 보다 많은 교사 참여를 경험했다. 교사-유아간 애착에 있어서도 교사에게 불안정한 애착을 형성한 유아들이 안정된 애착을 형성한 유아들보다 신체적인 도움을 요청하거나 안아주기 등의 기본적인 행동을 더 많이 요청하는 경향이 관찰되었으며, 유아와 안정된 애착을 보인 교사가 불안정한 애착을 보인 교사보다 부정적 사회정서 반응을 적게 하는 경향이었다(나종혜, 1993) .

교사-유아간 상호작용에 따른 유아의 행동은 상호작용이 보다 긍정적으로 평가된 집단의 유아들에게서 그렇지 않은 집단의 유아들에 비해 허락, 칭찬듣기, 교사와 함께 활동하기, 교사와의 애정적 신체 접촉, 교사의 유아에 대한 권유행동 등이 자주 일어났다. 반면에 상호작용이 긍정적이지 않았던 집단의 유아에게서는 교사의 지시, 명령과 유아의 활동시도에 대한 교사의 무응답이 많았다(전선옥, 1989). 교사-유아간 상호작용과 유치원의 물리적 환경에 따른 유아의 사회성 발달간의 관계도 교사-유아간 상호작용이 긍정적인 집단에서 유아의 사회성이 더욱 높게 나타났다(박현정, 1992)

이처럼 유아의 사회성 발달에는 교사의 역할과 능력, 태도, 인성, 상호작용 등이 매우 중요한 영향을 미치고 있음을 알 수 있다.

(4) 유아의 성별

대부분의 유아는 남·여 성별에 따라 가정 또는 사회에서 다르게 사회화되고 행동하기 때문에 그 발달적 결과에 따라 사회성 발달에 차이가 있을 것으로 본다(원희영, 1998). Ford(1982)는 사회적 인지와 사회적 능력간의 관계를 알아본 결과, 성별에 따라 사회적 능력이 유의한 차이가 있었는데, 여아가 남아보다 사회적 능력이 더 뛰어났다고 하였다.

이병림(1986)의 연구에서는 교사가 거의 모든 발달영역에서 여아를 남아보다 훨씬 더 높게 평가하고 있었는데, 사회성 발달 면에서도 여아를 남아보다 상당히 높게 평가하였다. 반면에 Lieberman(1977)은 3세 유아를 대상으로 자유놀이 시간에 또래간의 상호작용을 관찰하여 유아의 사회성 발달을 평가한 결과, 성차가 나타나지 않았다고 보고하였다. 박범실(1987)의 연구에서는 안정성 영역에서만 성별에 따른 차이가 나타났는데, 남아가 여아보다 더 안정되어 있는 것으로 나타났다. 한성희(1985)의 연구에서도 사회성 발달의 평균점수가 여아가 남아보다 다소 높기는 하였으나 통계적으로 유의한 차이를 나타내지는 않았다.

이러한 사실을 통해서 볼 때, 여아의 사회성 발달이 남아에 비하여 다소 높은 것으로 보이나, 사회성 발달의 어떤 요소에서 차이가 있으며 어떤 요소에서 차이가 없는지에 대해 보다 상세하고 종합적이며 일관된 정보를 얻기 위해서는 다양하고 지속적인 연구가 이루어져야 할 것으로 보인다.

d. 유아의 사회성발달 평가

유아의 사회적 능력을 평가하는 방법에는 또래에 의한 측정법, 교사나 부모에 의한 평가 방법, 행동관찰, 자기보고 방법 등이 있다. 또래에 의한 사회성 측정법은 또래들 사이에서의 인기도를 사회적 능력의 좋은 지표라고 보는 것으로서 보편적으로 사용되어온 방법이다. 유아가 또래들에게 얼마나 수용되고 있는가를 나타내는 또래 평정척도와 유아가 얼마나 많은 친구와 관계를

맞고 있는가를 나타내는 또래 지명법이 있다.

또래 평정척도(peer rating scales)는 또래에 의해 얼마나 수용되고 있는가를 서로 평정하게 하여 종합하는 방법이다. 이는 신뢰도가 비교적 높다는 장점이 있으나, 집단내의 모든 유아를 평정하도록 해야 하는 번거로움과 준거의 변화에 민감하다는 단점이 있다(최경순, 1993).

Moreno(1934)에 의해 개발된 또래 지명법(peer nomination)은 또래집단 내에서 특정 아동에 대한 또래들의 선호성 정도를 지표로 나타낸 것이다. 이에 대한 신뢰도와 타당도는 다수의 연구에서 입증되었으나(Foster & Ritchey, 1979), 집단의 크기에 의해 영향을 받을 수 있으며 아동의 사회적 유능과 무능만 구별해 줄 뿐 그 원인을 설명해 줄 수 없는 단점이 있다.

교사나 부모에 의한 평정척도는 사회적 능력을 이루고 있는 여러 항목들을 요인 분석하여 만들어낸 척도를 통하여 교사 또는 부모가 유아의 사회적 능력을 평가하는 방법이다. 부모와 교사는 유아의 가정생활과 사회생활을 직접 관리하는 사람으로서 다른 사람에 비해 유아의 행동에 관해서 많은 정보를 가지고 있으며, 지속적으로 유아의 행동을 관찰 파악할 수 있어 유아의 사회적 능력을 측정하는데 좋은 평가자가 될 수 있다(최경순, 1993; Pease, Clark, & Crase, 1980). 그러나 후광효과를 무시할 수 없고, 또래들의 가치와 성인들의 가치는 다르므로 또래들과는 다른 기준에서 유아의 사회적 능력을 평가하게 된다는 단점이 있다(김정아, 1990). 교사에 의한 평정척도로는 Kohn과 Rosman(1972)에 의해 개발된 사회적 능력평정척도(Social Competence Scale: SCS)가 있다.

행동관찰법은 가정이나 교실에서 훈련된 관찰자가 유아의 놀이상황과 대인관계 행동에서 사회적 문제해결 방법을 관찰 측정하는 방법이다. 실제 상황 속에서 유아의 행동을 다양한 측면에서 관찰할 수 있기 때문에 객관적 자료를 얻을 수 있고 사회적 행동의 전후 관계를 엄밀하게 분석할 수 있어 교육 프로그램의 효과 분석 등에 유용하다(Foster & Ritchey, 1979). 그러나, 관찰

하는 상황이 한정되고 관찰 문항이 사전에 준비되므로 관찰과 평정척도 사용 상 공통적 오류의 가능성을 배제하기 어렵다는 단점이 있다. 행동관찰을 위한 연구에는 일지(diary), 일화기록법(anecdotal records), 행동목록법(behavior checklist), 평정척도법(rating scale method), 포트폴리오 등이 사용된다.

자기보고 방법(self-report measures)은 유아가 학교, 자신, 놀이, 또는 특수한 상황에 대하여 만족 또는 불만족 등에 대하여 직접 응답하게 하는 방식이다. 유아 자신의 생각과 의견을 직접 반영할 수 있다는 장점이 있으나, 유아의 인지적 또는 문해 능력의 한계 등으로 인하여 잘 사용되지 않는 방법이다 (Ford, 1982; Green, Forehand, Beck, & Vosk, 1980).

유아의 사회적 능력을 정확하게 평가하기 위해서는 다양한 평가방법을 함께 사용하는 것이 바람직하나, 비용과 시간 등 현실적인 제약이 따른다. 본 연구에는 유아의 사회적 능력을 측정하기 위해서는 교사에 의한 측정법을 사용하였고, 유아의 사회·정서적 행동변화를 알아보기 위하여 행동목록법과 일화기록법을 사용하였다.

e. 유아의 사회적 행동의 일반적 유형

유아기에 나타나는 사회적 행동 중 일부는 영아기에 그 기초를 두고 있으며, 유아기에 들어와서 새로이 발달하는 사회적 행동도 있다. 이 시기의 새로운 사회적 행동들 중 많은 부분은 가정 밖에서 또래들과의 접촉을 통해서, 그리고 유아들이 보는 텔레비전이나 영화 등을 통해서 형성된다. 이러한 유아들의 사회적 행동은 사회화 과정에서 매우 중요하다. 왜냐하면, 유아기에 형성된 사회적 행동의 기초는 후일에 유아가 접촉하는 환경의 범위를 넓혀 주며, 또 영아기에 받던 부모의 보호를 받지 않게 되는 사회적 상황에서 얼마나 잘 적응할 수 있는냐를 결정해 주기 때문이다. 유아기에 두드러지게 나타나는 사회적 행동 유형은 학자들에 따라 다양하게 제시되고 있다. 사회적 행동유형은 협동, 자아통

제, 자기주장, 관심행동, 위로, 반항심, 공감적 이해, 의존성, 우정, 이타심, 모방, 애착행동, 공격성, 말다툼, 괴롭히기 및 난폭한 행동, 우월성, 이기주의, 편견, 성적대, 경쟁 등이 있다.

이 중 사회적 행동의 대표적 유형으로 협동, 자아통제, 자기주장, 관심행동이 강조되고 있다(김수정, 2002; 신옥순, 1991; Beller, 1968; Sears & Dowley, 1963). 첫째, 협동은 두 명 이상의 구성원들이 한 집단을 구성하여 서로의 의견을 나누고 정보를 교환하면서 아이디어를 공유하고 그들에게 주어진 공동의 문제를 해결해 나가기 위해 마음과 힘을 합하는 것이다. 둘째, 자아통제는 유아 자신의 욕구가 수용되지 않는 상황에서 발생하는 부정적인 정서와 행동을 스스로 통제하고 사회적으로 수용되는 정서와 행동을 표현하는 능력이다. 셋째, 자기주장은 의사소통 과정에서 상대방의 권리를 침해하거나 상대방을 불쾌하게 하지 않는 범위 내에서 자신의 권리, 욕구, 의견, 생각 그리고 느낌 등 자신이 나타내고자 하는 바를 마음에 있는 그대로 상대방에게 솔직하고 직접적으로 표현하는 기술이다. 넷째, 관심행동은 유아가 환경과의 상호작용을 통해 지각한 정보단서에 따라 자신이 기대하는 목표를 달성하려면 어떤 행동을 해야 하는지 배우게 된 유아가 반응 결과를 예측하고 하는 행동으로서 최근 심리학에서 다루는 행동은 반드시 외부로부터 관찰이 가능한 신체적인 행동에만 국한하지 않고, 사고나 인지과정 등 정신적 행동까지 포함한다.

2. 정서발달

a. 정서발달의 개념

정서(emotion)란 라틴어 movere(움직이다)에 접두사 e(~로부터)가 붙어서

이루어진 단어로, 어떤 일을 경험하거나 생각할 때 일어나는 복잡한 상태를 말한다(김경희, 1995). 정서는 감각적 지각과 마찬가지로 영혼 외부의 어떤 것으로부터 수동적인 영향을 받는 것인데, 단지 의식되어진 속성이 외부 대상에 귀속되는 감각의 경우와는 달리 그것이 영혼 자체에도 귀속된다는 점에서 감각과 구별되는 정신 상태이다(임일환, 1996).

정서에 대한 연구는 기원전 그리스의 철학자인 Empedocles(BC 495년 ~ BC 435년경)가 인간의 유형을 담즙질 인간, 우울질 인간, 다혈질 인간, 점액질 인간 등 4가지로 나눈 데서 그 기원을 찾을 수 있다. 이후 Darwin은 '인간과 동물의 정서 표현' 연구를 통해 기쁨, 슬픔, 분노, 공포와 같은 중요한 감정들의 경우, 그에 해당하는 각각의 선형적인 행동 양식이 있음을 증명하고, 특정한 감정들이 모든 사람에게 비슷한 의태적, 음성적, 생리적 반응을 유발한다고 하였다(이한선, 2000).

정서지능을 자신의 정서를 이해하고 아는 능력(knowing one's emotion), 분노, 사랑, 우울 등과 같은 감정을 조절하는 능력(managing emotion), 자신에게 동기를 부여하는 능력(motivating oneself), 타인의 정서를 이해하는 능력(recognizing emotions in others), 인간관계의 관리능력(handling relationship) 등의 5개 하위 구성 요소로 규정한 Goleman(1995)은 정서지능이 두 가지 핵심 영역과 네 가지 하위 구성요소로 이루어져 있다고 주장하였다. 두 가지 핵심 영역은 정서인식과 조절이라는 능력의 영역과 자신과 타인이라는 대상의 영역이다. Goleman은 이 영역들을 조합하여 자신의 정서 인식, 타인의 정서 인식, 자신의 정서 조절, 타인의 정서 조절이라는 네 가지 구성요소를 산출하였다. 그러나 이러한 분석에는 구성요소의 산출원리와 개념의 조작적 정의에 대한 설명이 포함되어 있지 않다. 더욱이 정서지능과 성격 특성을 구별할 수 있는 근거를 제시하지 못하고 있기 때문에 Goleman이 규명한 정서지능의 개념은 불명확하다고 볼 수 있다.

과학적 구인(construct)으로서 정서지능을 개념화한 연구 중에서 가장 널리

알려진 것은 Salovey와 Mayer(1990)가 내린 정서지능의 정의이다. 이들은 정서지능을 자신과 타인의 정서를 모니터하고 정서들을 구별하며 한 사람의 사고와 행위를 이끌어 내기 위하여 정서를 활용하는 능력이라고 하였다. 이는 정서조절의 선행 조건으로서 정서 정보의 처리를 들고 있다는 점에서 Goleman의 정의와 차이를 보이고 있다.

Salovey와 Mayer(1996)는 정서지능은 자신과 타인의 감정과 정서를 점검하고 그것들의 차이를 변별하며, 생각하고 행동하는데 이런 정보를 이용할 줄 아는 능력이라고 하였다. 즉 정서지능을 자기 자신과 타인의 정서를 인식하고 평가하며, 이러한 정보를 활용하여 자신의 사고와 행동을 이끌 수 있는 능력 즉, 정서의 평가와 표현, 정서의 조절, 정서의 활용이라는 3개영역과 10개의 하위요소로 구분하였다.

Shapiro(1997)는 정서지능이란 인생을 성공적으로 영위하는데 중요한 영향을 미치는 정서의 질을 기술하기 위해 사용한 것으로 보았다. 즉, 예전부터 인성 또는 성격이라고 불려왔던 감정이입(empathy), 정서를 이해하고 표현하기, 자신의 기분을 관리하기, 독립심, 협동적으로 문제해결하기, 지구력, 친화력, 친절, 존경 등이 포함된다고 하였다. 또한 문용린(1997)은 정서지능을 자신의 정서를 인식하고, 감정과 느낌을 통제하고 조절하는 능력, 다른 사람의 정서도 고려하면서 원만한 인간관계를 유지할 수 있는 능력으로 정의하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 정서지능에 대한 개념은 학자마다 조금씩 다르지만, 정서지능은 사람들에게 동기를 부여해 주고, 절망적인 상황에서 의욕을 잃지 않게 하며, 순간적인 만족을 지연시킬 수 있는 것으로 볼 수 있으며 동시에 기분을 조절하고 고뇌 때문에 사고 능력이 방해를 받지 않게 하고, 감정이입과 희망을 키워 주는 능력이라 할 수 있다.

b. 정서발달의 구성요인

정서발달은 여러 가지 요인들로 구성되어 있는 복합적 성질을 갖고 있다. Goleman(1995)는 정서지능을 첫째, 자신의 정서를 인식하는 능력, 둘째, 정서를 관리하는 능력, 셋째, 자신을 동기화시키는 능력, 넷째, 타인의 정서를 인식하는 능력, 다섯째, 인간관계를 관리하는 능력의 다섯가지 영역으로 정의하였다. 그러나 Salovey와 Mayer(1996)는 그들의 초기 정서지능의 개념에 대한 연구에서 느낌에 대한 사고과정을 너무 소홀히 다루었다고 보고, 개념과 일부 하위 능력들을 수정하였는데, 그 구성요소를 살펴보면 다음과 같다.

(1) 정서의 인식 및 표현

정서의 지각과 인식, 표현은 가장 기본적인 심리과정으로 정서를 지각하고 표현하는 비교적 단순한 능력들을 나타낸다. 정서의 지각은 가장 기본적인 영역으로 개인들이 정서를 얼마나 정확하게 파악할 수 있느냐와 관련된다. 유아와 어린 유아들은 자신과 타인의 정서상태를 어떻게 파악해야 하는지 배우게 된다(Salovey & Mayer, 1996). 또한 그들은 성장하면서 그러한 정서상태가 서로 다르다는 것을 배우게 되는데, 특히 얼굴표정은 개별 정서를 대표하게 된다.

정서지능은 정서를 정확하게 평가하고 표현하는 것을 포함하는데 보다 정확하게 정서를 평가하고 표현하는 사람은 자신의 감정을 빨리 인식하고 자신의 정서에 보다 잘 반응하며, 다른 사람들에게 자신의 정서를 보다 잘 표현한다.

특히, 자아를 표현하는 정서의 학습은 정확한 언어 표현과 비언어적 표현에 의해 함께 일어난다. 자신의 감정과 기분을 언어로 명명하고 변별하여 왜곡 없이 정확한 언어표현을 할 수 있도록 하며, 표정, 몸짓, 제스처, 말투 등의 비언어적인 경로를 통하여 자신의 감정을 타인에게 비언어적 신호를 보냄으로써 정의적 의사소통을 할 수 있게 된다(곽윤정, 1997). 또한 타인에 대해서도 얼굴

표정, 몸짓 등을 통한 비언어적인 정서인식 능력과 타인의 감정을 이해하고 그 감정을 자신의 내부에서 재 경험해 보면서 정서의 인식과 표현을 할 수 있게 된다(Salovey & Mayer, 1990).

(2) 정서의 사고촉진

정서의 사고촉진의 초기 연구에서 감정에 관한 사고의 영역을 다루지 않았던 부분으로 수정된 정의에서 첨가된 부분이다. 유아가 자신이 아닌 타인의 정서를 알아차린다는 것은 타인에 관한 지식이나 그 사람이 처해있는 상황에 관한 정보로서 다른 유사한 사건이나 상황에서 그 사람의 정서적 반응을 추론한다는 것이다. 이것은 타인의 내적 심리 상태를 이해한다는 것이며, 개인의 장면에 대한 이해와 일치되는 방식으로 행동하도록 동기화 되어야 하며 이러한 동기화의 핵심은 정서이다(류승희, 1992).

정서의 사고촉진이란 정서가 지능에 영향을 미칠 수 있다는 것을 나타낸다. 정서는 출생 시부터 사람과 환경 내에 일어나는 중요한 변화들에 대해 신호를 보내기 위하여 작용하는데 사람이 성장함에 따라 정서는 중요한 변화에 주의를 기울이게 함으로써 사고를 형성하고 촉진한다. 또한 정서를 더 잘 이해하기 위하여 필요한 경우 자신 안의 정서를 일으키게 함으로써 사고에 기여하게 된다. 따라서 자라나는 유아들에게 있어서 자신 안에 감정을 일으킬 수 있는 능력은 계획하는 능력을 도와주게 된다(Salovey & Mayer, 1996).

(3) 정서지식의 활용

유아가 정서를 인식하게 되면 곧 정서에 이름을 붙이고, 서로 다른 이름들 간의 관계를 지각하기 시작하면 정서가 나타내는 의미를 인식하기 시작한다. 따라서 연령이 증가할수록 얼굴 표정에 대한 정서 변별력이 증가하여 기쁨의 정서는 가장 쉽게 변별하고 점차 슬픔, 놀람, 분노 등의 정서를 변별해 낸다(심

회원, 1995). 정서지식(emotional knowledge)은 어린 시절부터 생기기 시작하여, 정서의 의미에 대한 이해가 높아짐에 따라 평생을 통해 증가하게 된다. 이러한 정서적 이해가 증가함에 따라 타인의 정서추론을 할 때의 판단 근거도 변화하는데, 연령이 증가할수록 얼굴표정에 대한 정서추론에서 맥락에 근거한 정서추론 능력이 생기게 된다.

정서는 하나의 정형화된 연속선상에서 일어나는 경향이 있다. 분노는 격해져서 격분으로 확대될 수 있으며, 상황에 따라 만족이나 죄책감으로 그 성격이 전환 될 수 있다. 자신이 사랑스럽지 못하다고 느끼는 사람은 이후에 거절을 두려워한 나머지 다른 사람의 친절을 거절할 수도 있으므로 대인관계에 있어서의 감정진행에 대하여 추론해 보는 것은 정서지능에 있어 매우 중요하다(Salovey & Mayer, 1996).

(4) 정서조절

정서적, 지적 성장의 도모를 위한 의식적인 정서조절은 정서지능 영역에서 가장 높은 수준으로 이 영역은 감정에 대한 개방성으로부터 시작된다. 정서조절(emotion regulation)은 타인의 생리학적-생화학적인 시스템의 변경과 같은 지속적인 환기와 강도를 포함하는 타인의 정서반응을 관리할 수 있는 것이며, 이러한 능력은 경험적-인지양식에 영향을 받게 된다(Brenner & Salovey, 1997). 즉, 경험에 의해 생기게 되는 정서적 통찰과 에너지는 추론과정에 적용될 수 있으며, 추론과정을 동기화 시키거나, 다른 사람의 부당함에 반대하고 분노를 느끼도록 자극하기 위한 수단을 제공할 수 있다.

인간은 성숙해짐에 따라 기분과 정서에 대하여 내성하는 경험을 하게 되는데 그러한 생각들은 감정에 대한 단순한 지각이라기보다는 정서반응에 대한 의식적인 반영(reflection)으로 기분에 대해서는 메타적 평가(meta-evaluation)와 메타적 조절(meta-regulation)로 나눌 수 있다. 여기에서 평가(evaluation)는

자신의 기분에 얼마나 집중하느냐, 그 기분이 어느 정도로 명료하고, 전형적이며, 받아들여질 수 있느냐, 그리고 얼마나 우리에게 영향을 미치고 있느냐를 평가하는 것이다. 또한 조절(regulation)은 우리가 나쁜 기분을 향상시키려고 할 것인지, 좋은 기분을 가라 앉히려려고 할 것인지, 혹은 기분을 그 상태로 둘 것인가와 관련된다(Salovey & Mayer, 1996).

c. 유아 정서발달의 중요성

최근에 정서가 인지보다 유아의 발달에 더 중요하며, 개인의 삶을 성공적으로 이끌 수 있는 능력으로 정서지능(emotional intelligence)이라는 개념이 소개되면서, 유아의 정서교육이 더욱 강조되고 있다. 특히 Goleman(1995)의 연구처럼 앞으로의 사회적 성공에 IQ가 10~20%, EQ가 90~80% 기여한다면 유아기 때부터 감성을 계발하는 교육은 성공적인 인간형성의 지름길이 될 것이다(황의명, 박찬옥, 1997). Goleman(1995)은 느낌에 대해 어떻게 행동해야 하는지 통제하는 뇌 회로가 사춘기 중반까지는 완전히 발달하지 않으므로 유아나 유아에게 정서지능을 키워 줄 수 있는 기회가 필요하다고 주장하였다. 개인의 발달은 단계적인 과정을 거치면서 이루어지게 됨을 볼 때, 발달의 기초가 이루어지는 시기인 유아기에 자녀에게 애정과 신뢰로 대하고 느낌과 감정을 자유롭게 표현하도록 양육해야 한다고 하였다(김대라, 1999).

Salovey(1996)도 정서지능이 인간의 삶을 더 풍부하게 이해할 수 있도록 가르치고 인간의 목표를 달성하도록 돕는다고 하였다. 또한 정서지능은 후천적 학습을 통해 가능하다. IQ는 상당부분이 선천적으로 결정되는데 반해 정서지능의 학습에는 학습의 적령기가 있다는 것이다. 생후 서너 살까지 인간의 두뇌는 성인의 2/3크기까지 성장하며, 이 기간의 경험을 통해 가장 많은 것을 학습하

고 흡수한다. 그 중에서도 중요한 것은 정서의 학습이다. 이 시기에 강한 스트레스를 받으면 뇌의 학습 기능의 중심이 손상되어 지능에 장애로 남을 가능성이 있다. 이는 성장 후의 경험을 통해 어느 정도 회복될 수 있지만, 유아기에 겪은 학습의 충격은 지대하여 일생의 삶에 영향을 미칠 수 있다(김언주, 1998).

최근 들어 신경과학적 발전이 두드러지면서 뇌의 변연계 가운데 특히 정서 지능의 중요한 역할을 하는 편도체와 사고기능의 중추인 대뇌피질(특히 전두엽) 사이 그리고 정서 자극을 중계하는 하위 뇌인 시상사이에 밀접하게 연결되는 신경회로가 존재한다는 사실과 나아가 편도체 가운데에서도 특히 편도체 핵이 다양한 정서통제의 핵심 기구가 된다는 점을 주장하였다(장현갑, 1997).

대뇌피질은 태어나면서 커 가는 동안 조금씩 발달해 가지만 편도복합체는 출생할 때 그 구조가 이미 상당 부분 성숙되어 있어 아기 때부터 정서적 경험이 각인되어 쌓여진다. 그러므로 부모들은 유아기에 정서적 경험을 바르게 시켜야 한다(이원영, 1996).

우리의 행복감과 불행감, 인생목적의 가치, 일의 동기와 수행 및 일상 생활영위와 가장 큰 관련을 갖고 있고 영향을 주는 것은 대인관계이다. 그런데 타인과 관계를 맺는 능력은 유아기의 경험과 밀접한 관련이 있다. 유아기 때 대인관계 결함으로 또래에게 수용되지 못하고 부적응 행동이 나타나면 그러한 부적응이 청소년기와 성인기까지 지속된다(Parker & Asher, 1987; Patterson, Kupersmidt & Griesler, 1990).

심리학자들은 일반지능이 성공의 측면을 예측한다고 보고 성공을 결정하는 요인 중 일반적 지능의 기여도는 10-20% 정도라고 하였다(Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1996). 따라서 나머지 약 80-90%는 다른 요인에 의해 결정된다는 것을 시사하므로 인간의 사회적 성공을 예측하는데 정서지능이 기여할 수 있음을 가정할 수 있다(이병래, 1997). 반복되는 정서의 학습은 뇌세포 조직에 각인되어 비슷한 상황에서 학습한 것처럼 반응되므로 유아가 분노를 잘 다

루는 법을 배우거나 감정이입을 배운다면 이것은 평생 지속된다(Goleman, 1995). 유아기 정서지능이 특히 중요한 이유는 유아기 정서지능 발달이 이후의 정서발달에 영향을 미치기 때문이다.

그러므로 유아들에게 정서교육을 함으로써 유아들은 정서발달이 향상되고 유치원에서 일어나는 여러 가지 부적응 행동이 감소되게 되며 타인과 인간관계를 원만히 하고 사회에 잘 적응하게 된다. 또한 급변하는 변화에 대한 스트레스에 대처하고 실패에 대해 용기를 갖고, 새로운 변화에 적극적으로 대응하여 자신을 잘 조절하고 원만한 대인관계를 갖는 사람으로 성장하게 된다.

C. 선행연구 고찰

프로젝트 스펙트럼 활동이 유아의 사회성 발달과 정서 발달에 어떤 영향을 미치는 지를 알아보기 위한 본 연구의 목적과 직접적으로 관련된 선행연구는 성영실(2003)의 '프로젝트 스펙트럼에 기초한 사회적 이해활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향' 밖에 없는 실정이다. 따라서 본 연구와 직·간접적으로 관련된 연구들을 중심으로 살펴보도록 한다.

강영수(1999)는 다면지능평가의 타당화를 위한 기초 연구에서 프로젝트 스펙트럼의 평가도구로서의 타당성에 관한 연구에서 신뢰도와 타당도를 검증한 결과 모두 높게 나왔으며, 프로젝트 스펙트럼 평가가 지능영역별로 독립적인 지능을 측정하고 있다고 하였다.

김경철과 채미영(2001)은 프로젝트 스펙트럼의 언어영역 평가도구가 유아들의 언어능력을 측정하는데 적합한 도구인지 알아보았으며, 이영석과 추정희(2001)는 과학 활동에서 포트폴리오 평가활동의 적용에 프로젝트 스펙트럼의 활동 평가기준을 적용하였다.

김현진(1999)도 다중지능 발달척도를 번안하여 타당도를 검증한 결과 다중지능 중 일부는 IQ와 학업 성취도간에 유의미한 상관성이 있었으나, 그 외의 지능 영역들은 상관성이 낮았다고 보고하였다.

이외에 유아교육현장에서 각 지능 영역별로 해당 지능을 측정할 수 있는 문항을 구성하여 '다 지능 평가도구'를 구성한 신예덕(1998)의 연구가 있다. 김명희·신화식·주은희(2001)와 Jung과 Kim(2005)은 프로젝트 스펙트럼 평가 활동을 한국적 프로젝트 스펙트럼을 개발하여, 각기 다른 지능영역에서 유아의 잠재 능력에 대하여 고찰하였다.

또한 프로젝트 스펙트럼 평가도구를 활용한 효과성 관련 연구로는 전지영(2002), 최경선과 김명순(2001), 최영옥(1999)은 각각 유아의 미술 표현력, 그림 표현력, 미술 표현 발달 영역에서 프로젝트 스펙트럼 미술영역 평가 기준을 활용하였다. 방선애(2003), 윤형윤(1999)은 음악활동에 프로젝트 스펙트럼의 음악 영역의 프로그램과 평가 기준을 각각 활용하였으며, 김옥희(1999)와 박춘희(2001)도 다중지능 이론에 기초한 통합적 미술교육 프로그램을 고안하여 유아의 미술능력을 비교하여 그 효과를 입증한 바 있다.

Knodt(1997)는 유치원에서 초등학교 6학년에 이르는 620명의 모든 학생들을 대상으로 'The Think Tank'라는 종합 탐구실을 만들어 매주 한 시간정도 이곳에서 자유로이 프로젝트를 수행하도록 하였다. 그 결과 개인차가 다소 있었지만 일곱 가지의 다중지능을 고루 발달시킬 수 있었음을 보고하였다.

위에서 제시한 바와 같은 평가도구로서의 프로젝트 스펙트럼에 대한 연구이 외에도 교육 과정적 측면에서 프로젝트 스펙트럼과 자아존중감에 관한 연구가 실행되기도 하였다.

이들 학자들은(나수정, 2001; 박희숙, 2004; Jon & Kang, 1999; Campbell, 1994; Chen, 1992; Gardner, 1993; Levin 1998) 유아교육 프로그램에서 자아존중감 증진을 위한 교육내용과 교수 방법으로 프로젝트 스펙트럼 접근법의 효

과를 검증하여 왔다. 우선 Levin(1988)은 초등학생을 대상으로 하여 프로젝트 스펙트럼 접근이 일곱가지 지능 중 개인내에서 약점 지능영역의 치료보다는 오히려 강점지능 영역을 쌓아 가는 것에 초점을 맞춤으로써 자아존중감을 강화하고, 학교적응력도 향상시키게 된다고 보고하였다.

프로젝트 스펙트럼 중재 기법이 자아존중감과 학교적응에 미치는 효과를 부적응아까지 연구대상을 확대하여 연구한 Chen(1992)과 나수정(2001)도 부적응아는 약점영역보다 강점영역에서 활동할 때 보다 자신감을 갖고, 자아존중감, 학교적응력, 활동 참여수준이 훨씬 높았다고 하였다.

박희숙(2004)은 프로젝트 스펙트럼에 기초한 유아 다중지능 증진 프로그램을 개발하여 유아의 다중지능 발달과 자아 존중감을 고양시킬 수 있는 효과적인 교수방법이 될 수 있음을 유아교육현장에 적용하여 그 효과를 분석하여 제시하였다.

이외에도 안영진(2002)은 사회적 능력 발달 프로그램을 개발하여, 대인간 지능과 개인내 지능 그리고 정서지능에 미치는 효과에 관한 연구 결과 유의미하게 향상되었음을 보였으며, 성영실(2003)은 프로젝트 스펙트럼에 기초한 사회적 이해활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향을 살펴본 결과 친사회적 행동을 증진시킬 수 있는 교육활동으로 가치를 지니고 있다고 하였다.

또한 프로젝트 스펙트럼에 참여한 유아들의 언어개념, 논리적 관계, 학교적응력 등에도 긍정적이었음(Jon & Kang, 1999; Campbell,1994; Gardner, 1993)을 밝혔다.

이와 같이 프로젝트 스펙트럼 활동은 유아의 밝혀지지 않은 다양한 지적능력을 이끌어 내고, 그러한 능력을 중심으로 교육함으로써 논리적 관계와 기초지능, 언어개념, 자아존중감 등에 중요한 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

프로젝트 스펙트럼에 기초한 활동은 유아들로 하여금 협조적 관계 형성의 발전을 가져오게 하여 공동체 의식과 공동과제 수행능력을 유발하므로 유아의

사회성과 정서 발달에 긍정적인 역할을 할 수 있다는 국외 선행 연구가 있으나 (Armstrong, 1994; Chapman, 1993; Lazear, 1994), 아직 국내에서는 유아의 사회성이나 정서발달에 긍정적인 영향을 미치는 프로젝트 스펙트럼 접근법에 대한 영역은 제한적이다. 이에 본 연구에서 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 적용하여 유아의 사회성 발달과 정서 발달에 영향을 미치는지 살펴보고자 한다.

Ⅲ. 연구방법

본장에서는 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 사회성과 정서 발달에 영향을 미치는가를 알아보기 위한 연구방법과 절차에 대하여 기술하였다. 유아의 사회성 발달 정도(연구문제 1)는 '유아의 사회적 능력 발달 척도'를 사용하여 사회적 활동성, 협동성, 안정성을 측정하였다. 유아의 정서발달 정도(연구문제 2)는 '유아의 정서지능 발달 평가척도'를 사용하여 정서의 인식과 표현, 정서에 의한 사고촉진, 정서적 지식의 활용, 정서의 반영적 조절을 측정하였다. 유아의 사회·정서적 행동변화(연구문제 3)는 선정된 3명의 유아에 대한 비디오 녹화를 토대로 기록한 '행동관찰기록표'와 '유아 일화기록지'를 중심으로 연구되었다.

A. 연구대상

본 연구는 전라남도 Y시에 소재하고 있는 P유치원에 재원중인 만 5세반 유아 96명을 대상으로 실험집단(48명)과 통제집단(48명)에 임의 배정하였다. 실

<표 Ⅲ-1> 연구대상 유아의 특성

| 연구문제 | 집 단 | n | 성 별 | | M (SD) |
|------|------|----|-----|----|----------------|
| | | | 남 | 여 | |
| 1, 2 | 실험집단 | 48 | 23 | 25 | 5년 8개월 (4.2개월) |
| | 통제집단 | 48 | 21 | 27 | 5년 9개월 (4.3개월) |

협집단의 유아의 평균연령은 5년 8개월(SD=4.2개월)이었으며, 통제집단 유아의 평균연령은 5년 9개월(SD=4.3개월)로서 두 집단의 유아들은 비슷한 정도의 발달상태를 보였다(<표 III-1 참조>).

또한, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동에 따라 유아의 사회·정서적 행동이 어떻게 변화되는지 알아보기 위하여 실험집단의 유아 48명중 협동, 자기주장, 자아통제와 관심행동이 남다른 유아 3명을 선정하여 실험기간 동안 비디오 녹화와 함께 집중 관찰하였다.

관찰대상 유아들은 담임교사의 추천을 받아 선정하였으며 선정된 유아들의 사회·정서적 특성은 <표 III-2>와 같다. 유아 A는 아는 것도 많고 똑똑한 유아이나 자존심이 지나치게 강하여 남 앞에 서서 자신의 생각이나 감정 표현을 두려워하였다. 유아 B 또한 아는 것도 많고 똑똑하나 지나치게 자기주장이 강하여 모든 아이들이 자기주장을 받아들여하기를 원하며 그 주장이 받아들여지지 않으면 화를 내거나 싸움을 하였다. 유아 C는 행동이 느리고 이해력이 매우 낮

<표 III-2> 행동관찰 대상 유아의 사회·정서적 특성

| 연구문제 | 유아 | 성별 | 연령 | 사회·정서적 특성 |
|------|----|----|---------|---|
| 3 | A | 남 | 5년 9개월 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 남 앞에 서는 것을 싫어하며 두려워 함 ■ 자존심이 강하여 도움을 주거나 받기를 싫어함 ■ 책임기를 좋아하여 아는 것은 많으나 자신의 감정이나 생각을 표현하려 하지 않음 □ 자기주장과 협동이 낮으나, 자아통제와 관심행동은 보통 |
| | B | 남 | 5년 11개월 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 자기주장이 강하고 규칙에 어긋나는 행동을 자주함 ■ 리더되기를 원하나 안되는 경우 부정적 행동을 함 ■ 자기중심적 사고가 강하며 도움받기만을 원함 □ 자기주장과 관심행동은 높으나 자아통제와 협동이 낮음 |
| | C | 여 | 5년 3개월 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 다른 유아들과 같이 활동하거나 협동에 관심이 없음 ■ 교사나 또래 유아와 전혀 상호작용을 하지 않음 ■ 의욕이 없고, 무표정하며, 감정 표현이 전혀 없음 □ 자기주장이 전무하며, 협동, 자아통제, 관심행동 모두 낮음 |

으며 감정표현이나 상호작용이 전혀 없었다. 유아 C는 유아 A, B보다 어렸으며, 연구대상 유아의 평균 연령보다도 약 5개월 정도 어렸다.

<표 III-3>에서 보는 바와 같이 연구에 참여한 교사들의 경력(7년~10년)과 학력(대졸, 전문대졸)이 집단간에 차이가 나지 않도록 고르게 배정하였다.

<표 III-3> 집단별 교사의 경력과 학력

| 집단 \ 교사 | 교사 1 | 교사 2 |
|---------|-----------|-----------|
| 실험집단 | 7년 (전문대졸) | 10년 (대졸) |
| 통제집단 | 9년 (대졸) | 7년 (전문대졸) |

B. 연구설계

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 사회성과 정서 발달 향상에 미치는 효과를 알아보기 위하여 <표 III-4>와 같이 본 연구의 실험을 설계하였다.

<표 III-4> 연구문제별 실험설계

| 연구문제 | 집단(인원) | 절 차 | 비 고 |
|-----------|-----------|--|-------------------------------|
| 연구문제 1, 2 | 실험집단(48명) | O ₁ X ₁ O ₂ | |
| | 통제집단(48명) | O ₃ - O ₄ | |
| 연구문제 3 | 실험집단(3명) | O ₁ X ₁ O ₂ | 실험집단과 동일하며 그 중 유아 3명만을 집중 관찰함 |

X₁ : 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동

O₁, O₃ : 사전검사

O₂, O₄ : 사후검사

다. 연구문제 1과 2를 검증하기 위해서 실험집단과 통제집단으로 나누어 연구를 진행하였으며, 실험집단은 사전검사-실험처치-사후검사의 순으로, 통제집단은 사전검사-사후검사의 순으로 연구를 수행하였다. 연구문제 3을 검증하기 위해서 실험집단의 유아 3명을 선정하여 집중 관찰함으로써 실험처치 동안에 그들의 행동에 변화가 있는 지 살펴보았다.

C. 연구도구

1. 사회성 발달 측정 도구

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 사회성 발달에 영향을 미치는지 알아보기 위해서 Kohn과 Rosman(1972)이 개발한 사회적 능력평정척도(Social Competence Scale: SCS)를 참조하여 김소영(2000)이 우리나라 유아에게 적합하도록 수정·보완한 ‘유아의 사회적 능력 발달 척도’를 사용하였다.

<표 III-5> 사회적 능력발달 척도 하위영역별 문항 구성

| 영역 | 문항수 | 문항 번호 | Cronbach's α |
|---------|-----|----------------------|---------------------|
| 사회적 활동성 | 7 | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 | .87 |
| 사회적 협동성 | 6 | 8, 9, 10, 11, 12, 13 | .86 |
| 사회적 안정성 | 4 | 14, 15, 16, 17 | .88 |
| 전 체 | 17 | | .84 |

유아의 사회적 능력 발달 척도는 사회적 활동성 7문항, 사회적 협동성 6문항, 사회적 안정성 4문항 등 총 17문항으로 구성되어 있으며, 각 문항들은 유치원 담임교사들이 평정할 수 있도록 유치원 일과 활동과 밀접하게 관련하여 개발되었다(<부록 1 >참조). 각 문항은 Likert식 5단계 평정척도로 '전혀 그렇지 않다'는 1점, '그렇지 않은 편이다'는 2점, '그저 그렇다'는 3점, '그런 편이다'는 4점, '매우 그렇다' 5점을 부여하여 채점하였다. 따라서 평가점수의 범위는 최저 17점에서부터 최고 85점까지이다.

이 검사도구의 하위 영역별 문항수, 문항번호와 검사도구의 영역별 신뢰도는 <표 III-5>와 같다. 신뢰도는 .86~.88로서 신뢰할 만한 수준임을 보여준다.

2. 정서지능 발달 평가도구

프로젝트 스펙트럼 사회성 영역에서의 활동이 유아의 정서발달에 영향을 미치는가 알아보기 위하여 이영자·이종숙·신은수(1999)가 개발한 교사 평정에 의한 유아용 정서지능 평가 도구를 이선정(2003)이 재구성한 '유아의 정서지능 발달 평가척도'를 사용하였다.

유아의 정서지능 발달 평가척도의 하위영역별 문항 수는 정서의 인식과 표현 15문항, 정서에 의한 사고 촉진 15문항, 정서적 지식의 활용 15문항, 정서의 반영적 조절 15문항 등 총 60문항으로 구성되어 있으며(<표 III-6> 참조), 각 문항들은 유치원 담임교사들이 평정할 수 있도록 유치원의 일과활동과 밀접하게 관련하여 개발되었다(<부록 2> 참조). 이 도구는 정서발달의 4개 하위 영역을 측정하기 위하여 유치원 일과를 중심으로 하여 등원과 귀가, 놀이계획과 대화하기, 대집단활동, 정리시간, 실수하는 상황, 갈등상황, 자유선택활동, 간식시간, 실외놀이의 9개 상황으로 구성되었다.

각 문항은 4단계 평정척도로 '전혀 그렇지 않다'는 1점, '그렇지 않다'는 2점, '그렇다'는 3점, '매우 그렇다'는 4점을 부여하고, 부정적으로 구성된 12, 20, 39, 41번 문항은 역 채점을 하였다.

유아의 정서지능 발달 평가척도의 문항구성과 신뢰도는 <표 III-6>과 같으며, 신뢰도는 .83~.95로 신뢰할 만한 수준으로 나타났다.

<표 III-6> 유아의 정서지능 발달 평가척도 하위영역별 문항 구성

| 영역 | 문항수 | 문항 번호 | Cronbach's α |
|----------------|-----|---|---------------------|
| 정서의 인식 및 표현 영역 | 15 | 1, 5, 6, 24, 25, 35, 36, 38, 42, 49, 52, 54, 55, 57, 59 | .93 |
| 정서에 의한 사고촉진 영역 | 15 | 2, 3, 4, 9, 14, 18, 22, 28, 31, 43, 44, 45, 53, 56, 58 | .83 |
| 정서적 지식의 활용 영역 | 15 | 7, 11, 17, 19, 23, 26, 29, 30, 33, 34, 37, 46, 47, 48, 51 | .95 |
| 정서의 반영적 조절 영역 | 15 | 8, 10, 12, 13, 15, 16, 20, 21, 27, 32, 39, 40, 41, 50, 60 | .94 |
| 합 계 | 60 | | .97 |

3. 유아의 사회성과 정서발달 행동관찰 도구

a. 행동관찰 도구와 검사방법

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 행동변화에 영향을 미치는가

를 알아보기 위하여 김수정(2002)이 사용한 ‘행동관찰 기록표’(〈부록 3〉 참조)를 사용하였으며, 이를 통하여 참여 유아의 협동, 자기주장, 자아통제, 관심행동 등 네 가지 행동유형에서의 변화를 관찰 측정하도록 하였다(〈표 III-7〉 참조).

〈표 III-7〉 행동관찰 유형 및 내용

| 행동관찰 유형 | 내 용 | | |
|---------|------------|-----------|--------------------|
| 협 동 | A. 도움주고 받기 | B. 물건의 공유 | C. 규칙이나 지시 따르기 |
| 자기주장 | D. 도움요청 | E. 자기소개 | F. 부당한 대우에 대한 대처능력 |
| 자아통제 | G. 제안수용 | H. 집중 | I. 이의제기 |
| 관심행동 | J. 위로 | K. 접촉 | L. 관심 |

실험집단 유아 중에서 〈표 III-2〉와 같은 특성을 지닌 유아 3명을 선정하여 그들의 행동변화를 측정하기 위하여 실험기간 15주 동안 프로젝트 스펙트럼 19개 활동에 대하여 관찰과 함께 비디오 녹화를 하였다. 연구자가 유아의 담임교사와 함께 녹화된 비디오를 보면서 상호의견교환을 거쳐 ‘행동관찰 기록표’에 기록하였다.

행동관찰은 각 회마다 40분 녹화 분 가운데 전반부, 중반부, 후반부를 임의로 선정하여 15분 동안 20초 관찰하고 10초 체크를 반복하도록 하였다. 따라서 행동관찰기록표에 1분에 2회 정도 체크를 하였으며, 매회의 관찰체크 내용의 빈도수의 합산을 통하여 특정행동의 빈도변화 추이를 분석하였다.

또한, 행동관찰 체크로 기록되기 어려운 행동관찰 내용을 보고하기 위해 녹화된 비디오 테이프를 보고 집단 내 상호작용과정을 ‘유아 일화기록지’에 기록하였다(〈부록 4〉 참조).

D. 연구절차

1. 예비검사

본 실험을 실시하기 전에 ‘유아의 사회적 능력발달 척도’, ‘유아의 정서지능 발달 평가척도’, 그리고 ‘유아의 행동관찰 기록표’ 등 도구의 적절성과 실시 상 문제점이 있는지 알아보기 위하여 예비검사를 실시하였다.

예비검사의 대상은 P유치원의 만 5세 유아 중 사회·정서능력이 우수한 유아 2명과 사회·정서능력이 부족한 2명 등 총 4명을 선정하여 2004년 9월 1일부터 3일까지 3일간에 걸쳐 실시한 결과 평가도구와 실시상의 문제점이 발견되지 않았다.

2. 교사 훈련과 평정자간 일치도 훈련

본 연구에 참여한 교사 4명을 대상으로 2004년 8월 23일~27일, 30~31일까지 7일간 총 7회에 걸쳐 교사훈련과 평정자간 일치도 훈련을 실시하였다. 실험 집단 교사들을 대상으로 하는 훈련의 내용은 프로젝트 스펙트럼에 대한 소개, 사회·정서 발달영역 활동의 목적, 활동실시 방법 및 유의사항, 사회·정서발달 도구 평가방법 및 주의사항, 디지털 카메라 녹화 방법, 유아의 행동관찰 기록표 작성 방법, 일화 기록지 작성방법 등이었다.

또한 교사 4명을 대상으로 사전에 녹화된 비디오 테이프를 보면서 ‘유아의 사회적 능력 발달 척도’와 ‘유아의 정서지능 발달 평가척도’에 대한 평정자간의 신뢰도를 높이기 위한 훈련을 3회 실시하였으며, 평정자간 Pearson 상관계

수는 <표 III-8>과 같이 나타났다. 평정자간의 상관계수는 .83이상으로 양호하게 나타났으나, 평정자 C와 D의 상관 계수는 .75로서 다소 낮게 나타났다. 이는 대상 유아의 수가 4명에 불과하여 발생한 것으로 추정되나, 두 평정자간의 채점에 대한 신뢰도를 높이기 위하여 불일치의 원인을 분석하고 토의하였다.

<표 III-8> 평가척도에 대한 평정자간 Pearson 상관계수

| 평정자 | A | B | C | D |
|-----|---|--------|--------|--------|
| A | - | .96 ** | .85 ** | .83 ** |
| B | | - | .91 ** | .86 ** |
| C | | | - | .75 * |
| D | | | | - |

* p<.05 **<.01

3. 사전 검사

사전검사 실시 방법과 사전검사의 동질성 검증은 다음과 같다. 실험집단과 통제집단 유아의 사회성 발달 측정을 위해서는 '유아용 사회적 능력 발달 척도'를, 정서발달을 측정하기 위해서는 '유아용 정서발달 평가척도'를 사용하였다.

유아 담임교사 4명이 자신들이 담당한 학급의 유아를 대상으로 1학기 동안에 수업하면서 관찰하였던 내용을 토대로 하여 유아의 사회적 능력발달 척도와 유아용 정서발달 평가척도에 따라 평정하였으며, 1인당 검사 소요시간은 15분 정도이었다.

본 실험에 들어가기에 앞서 본 연구에서 측정하고자 하는 사회성과 정서

발달에 대한 사전검사를 실험집단과 통제집단 96명을 대상으로 유아 담임교사 4명이 2004년 9월 1일부터 9월 4일까지 4일간 실시하였다. <표 III-9>에서 보는 바와 같이 집단 모두 사회성 발달과 정서지능의 하위 영역에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았으므로, 실험집단과 통제집단이 동질 집단임이 입증되었다.

<표 III-9> 사전검사 비교

| 구 분 | | 실험집단(n=48) | | 통제집단(n=48) | | t |
|-----------------------|-------------|------------|------|------------|-----|--------|
| | | M | SD | M | SD | |
| 사 회 성 발 달 | 사회적 활동성 | 3.10 | .76 | 3.35 | .43 | -1.007 |
| | 사회적 협동성 | 3.31 | .55 | 3.20 | .46 | 1.038 |
| | 사회적 안정성 | 1.93 | .84 | 2.20 | .59 | -1.796 |
| | 전 체 | 8.34 | 1.08 | 8.75 | .88 | -1.039 |
| 정 서 지 능 | 정서의 인식 및 표현 | 2.91 | .27 | 2.89 | .22 | .362 |
| | 정서의 의한 사고촉진 | 2.71 | .29 | 2.83 | .22 | -1.212 |
| | 정서적 지식의 활용 | 2.78 | .28 | 2.69 | .22 | 1.584 |
| | 정서의 반영적 조절 | 2.50 | .20 | 2.43 | .22 | 1.554 |
| 전 체 | | 10.90 | .84 | 10.85 | .63 | 1.445 |

$p > .05$

4. 본 실험

본 실험은 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 사회·정서 행동에 영향을 미치는지를 알아보기 위하여 2004년 9월 6일부터 12월 10일까지 15주

동안 실험집단과 통제집단으로 나누어 각각 다른 활동을 실시하였다. 실험집단에는 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 실시하였고, 통제집단에는 유치원 6차 교육과정에 따른 주제 중심 통합 교육과정의 사회영역 활동을 실시하였으며, 두 집단의 일과 시간별 활동 내용은 <표 III-10>과 같다.

<표 III-10> 실험집단과 통제집단의 일과 운영

| 시간 \ 집단 | 실험집단 | 통제집단 |
|-------------|-------------------------|---------------------------|
| 09:00~09:10 | 등원 (유아 맞이하기, 건강상태 점검) | |
| 09:10~10:00 | 놀이 계획과 자유선택 활동 | |
| 10:00~10:10 | 정리정돈 (화장실 다녀오기) | |
| 10:10~10:40 | 대그룹활동 (이야기나누기, 평가) | |
| 10:40~11:10 | 실내외놀이 | |
| 11:10~12:10 | 대·소집단 활동 (동화, 게임, 음악 등) | |
| 12:10~13:10 | 점심식사 (이 닦기) | |
| 13:10~13:50 | 프로젝트 스펙트럼 사회영역 활동 | 주제 중심 통합 교육과정의 사회영역 활동 |
| 13:50~14:00 | 평가와 귀가지도 | |

a. 실험집단의 프로젝트 스펙트럼 사회 영역에서의 학습활동

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동은 Harvard Project Zero 연구팀 (1984-1992)이 개발한 동작, 언어, 수학, 과학, 미술, 음악, 사회지능 영역의 일곱개 프로젝트 스펙트럼 활동을 안영진과 이성숙(2001)이 번역한 프로젝트 스펙트럼 활동 중 사회지능 영역을 본 연구에 적용하였다. 실험집단이 실시한 3가지 주요능력으로 구성된 19가지 학습활동은 <표 III-11>과 같다.

b. 실험집단의 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 학습 활동

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 수업 활동은 대집단이나 소집단 활동의 집단 형태로 이야기나누기, 조형활동, 동화, 게임, 신체표현 등을 통하여 유치원 일과활동 속에서 경험할 수 있는 활동들로 구성되어 있다.

<표 III-11> 실험집단의 프로젝트 스펙트럼 사회영역 학습활동

| 주요 능력 | 학습 활동 |
|------------|-------------------|
| 자신에 대한 이해 | 1. 자기소개 콜라주 |
| | 2. 보물 상자 |
| | 3. 내 지문이에요. |
| | 4. 그림자 그림 |
| | 5. 바퀴에 내 느낌을 담아요. |
| | 6. 나의 이야기 |
| 타인에 대한 이해 | 7. 얼굴 표정 |
| | 8. 얼굴 알아맞히기 |
| | 9. 누가 없어졌나요? |
| | 10. 전화놀이 |
| | 11. 친구 |
| | 12. 손가락 인형 |
| | 13. 어떻게 생각할까? |
| | 14. 이야기의 문제 |
| 다양한 사회적 역할 | 15. 병원놀이 |
| | 16. 학급 인원 조사 |
| | 17. 생일 파티 |
| | 18. 손님의 날 |
| | 19. 우리는 하나 |

실험처치를 위한 대집단 활동은 유아 24명 전체에게 이야기나누기, 조형 활동, 동화, 게임, 신체표현 등의 활동을 통해 실시하였으며, 소집단 활동은 유아를 4-5명씩 구성하여 모든 유아가 학습활동을 경험할 수 있도록 하였다.

c. 실험집단의 사회영역 학습활동 예시

실험집단의 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 19가지 학습활동들은 활동목표와 핵심능력, 활동 유형, 집단 형태, 활동자료, 활동 전개 및 응용 등의 순서로 이루어졌으며, 이에 대한 예시는 <표 III-12>와 같다.

<표 III-12> 실험집단의 사회영역 학습활동 예시

| | |
|------|---|
| 활동명 | 전화놀이 |
| 활동목표 | 통신의 복잡성을 이해하고 고마움을 안다. |
| 핵심능력 | 또래와 대화하기 |
| 활동유형 | 게임 |
| 집단형태 | 대집단 활동 |
| 활동자료 | 종이컵, 실, 커다란 상자, 플라스틱판이나 고무호스, 갈대기, 필기도구 등 |
| 활동방법 | <ol style="list-style-type: none"> ①교사는 유아들과 함께 등글게 둘러앉은 후, 게임에 대해 설명한다. <ul style="list-style-type: none"> - 한 유아가 어떤 단어나 문장을 지어 옆 유아만 들을 수 있게 귀에 대고 말한다. - 말을 전해들은 유아는 옆 유아에게 속삭이고, 그렇게 해서 한 바퀴를 돈다. - 마지막으로 가장 끝에 있는 유아가 전해들은 단어나 문장을 큰 소리로 말한다. - 그들의 대답 목록을 종이나 칠판에 적는다. ②처음에 전달한 문장과 마지막 문장을 비교해 보고, 이야기가 어떻게 바뀌었는지, 유아들에게 전해졌을 때 어디에서 그 의미가 달라지는지 알아본다. ③자신이 들은 이야기를 정확하게 전달하려면 어떻게 해야 하는지 유아들과 이야기해 본다. ④이번에는 귀에 대고 단어나 문장을 말하는 대신 어떤 특별한 '소리'를 옆 사람의 귀에 대고 살짝 말한다(예. 고양이의 울음소리, 아기의 울음 소리, 전화 벨소리 등). ⑤한 사람씩 옆 사람에게 전달하는 대신 첫 번째 유아가 양쪽 방향으로 소리를 전달해 본다. 양쪽으로 소리를 전달받은 유아는 옆의 유아들에게 말해주고, 그 소리가 같은지 다른지를 유아들 앞에서 말하고 비교해본다. ⑥이번에는 옆 유아에게 얼굴표정을 전달한다. 한 유아가 옆 유아에게 어떤 표정을 지어 보이면, 그 유아는 다시 다음 유아에게 전달받은 표정을 짓는다. (교사는 옆 유아가 어깨를 칠 때까지 유아들에게 눈을 감고 있으라고 한다). 유아의 표정이 어떻게 다른지 이야기해 본다. |
| 응용 | <ul style="list-style-type: none"> · 종이컵 두 개에 실을 끼워 전화를 만들어 본다. 종이컵 전화를 통해 어떤 이야기를 주고받아 보고, 종이컵을 더 여러 개 연결해서 몇 명의 유아가 전화를 통해 같은 메시지를 듣고 서로의 이야기를 하고, 소식을 전하는 활동을 해 본다. · 커다란 종이상자를 두 개 준비해서 구멍을 뚫은 후, 파이프나 고무호스로 연결하여 갈대기를 붙인다. 종이상자 속으로 유아가 들어가서 전화처럼 파이프나 고무호스를 이용해 이야기를 주고받는 활동을 해본다. |

안영진·이성숙(2001)의 '프로젝트 스펙트럼 2: 유아를 위한 활동(p.285)'을 수정.

d. 실험집단과 통제집단의 활동

실험집단과 통제집단은 유치원 6차 교육과정의 주제중심 통합교육과정에 따른 활동을 같은 기간에 동일한 생활주제로 실시하였다. 통제집단이 주제 중심 통합 교육과정의 사회영역 활동을 실시하는 동안에, 실험집단은 통제집단의 생활주제를 중심으로 한 학습활동에 가장 유사하다고 생각되는 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 선정하여 실시하였다. 예를 들면, 생활 주제 '다른 나라'의 경우, 통제집단이 '우주전화기' 학습활동을 할 때 실험집단은 이와 가장 유사한 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동 중 '전화놀이' 활동을 하였다(<표 Ⅲ-13> 참조).

<표 Ⅲ-13> 실험집단과 통제집단의 활동 비교

| 생활주제 | 회차 | 실험집단의 학습활동 | 통제집단의 학습활동 |
|--------|----|--------------|-------------------|
| 우리 나라 | 1 | 보물 상자 | 장신구 만들기 |
| | 2 | 누가 없어졌나요 | 여우야 여우야 뭐하니 |
| | 3 | 자기소개 콜라주 | 우리 집 소개 |
| | 4 | 내 지문 이에요 | 여러 가지 문양 만들어 찍어보기 |
| | 5 | 얼굴표정 | 표정이 있는 허수아비 |
| 가을 | 6 | 그림자 그림 | 그림자 놀이 |
| | 7 | 얼굴 알아맞히기 | 지구촌 한 가족 |
| 다른 나라 | 8 | 친구 | 배고픈 친구들 |
| | 9 | 손가락 인형 | 초대해 보아요 |
| | 10 | 어떻게 생각할까? | 세계로 가는 기차 |
| | 11 | 전화 놀이 | 우주 전화기 |
| | 12 | 학급 인원조사 | 세계 여러 나라 친구 |
| 지구와 우주 | 13 | 손님의 날 | 축제가면 만들기 |
| | 14 | 우리는 하나 | 소녀와 나무국자 |
| | 15 | 이야기의 문제 | 별 정복하기 |
| | 16 | 바퀴에 내 느낌을 담아 | 외계인처럼 |
| | 17 | 나의 이야기 | 우주이이 되려면 |
| 겨울 | 18 | 병원놀이 | 알뜰 시장 놀이 |
| | 19 | 생일파티 | 생일축하 해요 |

<표 III-14> 통제집단의 사회영역 학습활동 예시

| | |
|------|---|
| 활동명 | 우주 전화기 |
| 활동목표 | 우주 전화기를 만들어 놀이를 해봄으로써 다른 친구의 말에 귀를 기울인다. |
| 핵심능력 | 타인 이해하기, 상호 관계의 기능 이해하기 |
| 활동유형 | 조형활동과 게임 |
| 집단형태 | 소집단 활동 |
| 활동자료 | 종이컵, 성냥, 실, 송곳, 시트지, 헤드폰, 낱말카드 |
| 활동방법 | <p>①유아들에게 교사는 미리 만든 우주전화기를 보여주며 57명의 소그룹으로 나누어 팀별로 게임을 한다.</p> <p>②한명의 친구는 의자에 앉아 헤드폰을 끼고 우주인이 되어 음악을 들으며 춤을 춘다</p> <p>③맨 처음 유아가 낱말카드를 뽑아 카드내용을 옆친구에게 전화기에 대고 이야기 한다. 자신의 이름을 소개하여 예를 들어 “안녕하세요 저는 〇〇입니다.”라고 전화기에 대고 다음 친구에게 전달한다.</p> <p>④차례차례 옆 친구에게 전화기에 대고 맨 처음 친구가 말한 내용을 전달하여 마지막 친구가 우주인에게 가 헤드폰을 벗겨 자신이 들은 내용을 이야기한다.</p> <p>⑤우주인은 앞으로와 맨 처음 말을 한 친구에게 자신이 들은 내용을 말하여 확인한다. 전달된 내용이 맞으면 우주인의 얼굴에 스티커를 붙인다. 마지막에 스티커가 많은 팀이 이긴다.</p> <p>⑥각 유아들끼리 역할을 바꿔 활동하며 다른 사람이 이야기를 할 때 귀 기울여 들을 수 있도록 한다.</p> <p>⑦활동 소개 후 재료를 받아 교사의 설명을 듣고 우주전화기를 만든다.</p> <p>⑧종이컵의 바닥을 송곳으로 구멍을 뚫은 후 종이컵 표면에 시트지를 붙여 꾸민다.</p> <p>⑨실과 성냥개비를 연결하여 종이컵에 연결한다.</p> <p>⑩우주전화기를 만든 후 소그룹으로 나누어 게임을 해 본다.</p> |
| 응용 | · 완성된 우주 전화를 통한 게임을 응용하여 유아들과 언어전달을 할 수 있다. |

실험집단이 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 19가지 학습활동을 하는 동안 통제집단은 <표 III-14>와 같은 학습활동을 하였다.

5. 사후검사

프로젝트 스펙트럼 사회영역에서의 활동을 실시한 후, 사전검사를 실시하였

던 교사 4명이 사전검사와 동일한 검사도구와 방법으로 2004년 12월 13일부터 12월 16일까지 4일간 사후검사를 실시하였다.

E. 자료처리

본 연구에서는 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 사회성과 정서 발달에 영향을 미치는지 알아보기 위하여 실험집단과 통제집단을 대상으로 사전·사후검사를 실시하였다. 수집된 자료를 분석하기 위하여 SPSS/WIN Ver 10.0을 이용하여 통계 처리하였다.

첫 번째와 두 번째 연구문제를 검증하기 위해서, 1) 연구대상 유아들이 집단 간에 동질적으로 배치되었는지 확인하기 위하여 사전검사에 대하여 집단 간 t 검정(independent samples t -test)을 실시하였고, 2) 실험처치 결과 실험의 효과가 나타났는지 알아보기 위하여 사후검사에 대하여 공분산분석(Analysis of Covariance: ANCOVA)을 실시하였다.

셋째 연구문제를 검증하기 위해서 작성된 유아의 행동관찰 기록표에 나타난 수치는 Excel을 이용하여 분석하고 도표화하였다.

IV. 연구결과 및 해석

본 장에서는 유아의 사회성과 정서발달에 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 어떤 영향을 미치는지 알아보기 위해 실시된 연구 결과를 분석하여 제시하였다. 구체적으로 연구문제 1과 관련하여, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 사회성(활동성, 안정성, 협동성) 발달에 미치는 효과를 분석하였다. 연구문제 2와 관련하여, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 정서(정서의 이해 및 표현, 사고촉진, 지식의 활용, 정서조절) 발달에 미치는 효과를 분석하였다. 그리고 연구문제 3과 관련하여, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 사회성과 정서발달에 미치는 효과를 알아보기 위하여 유아 3명을 집중 관찰한 내용을 분석하였다.

A. 유아의 사회성 발달

1. 유아의 사회성 발달 비교

<표 IV-1> 집단 간 사회성 발달의 사전·사후검사 결과

| 집 단 | 검 사 | 인원수(n) | 평균(M) | 표준편차(SD) |
|------|------|--------|-------|----------|
| 통제집단 | 사전검사 | 48 | 8.75 | .88 |
| | 사후검사 | 48 | 9.08 | .88 |
| 실험집단 | 사전검사 | 48 | 8.34 | 1.08 |
| | 사후검사 | 48 | 10.06 | .86 |

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받은 실험집단과 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 하지 않은 통제집단의 사전-사후검사별 전체 사회성 발달의 평균과 표준편차를 알아본 결과는 <표 IV-1>과 같다.

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받지 않은 통제집단의 사전검사에서의 전체 사회성 발달의 평균점수는 $M=8.75(SD=.88)$, 사후검사는 $M=9.08(SD=.88)$ 로 나타났으며, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받은 실험집단의 사전검사에서의 전체 사회성 발달의 점수는 $M=8.34(SD=1.08)$, 사후검사는 $M=10.06(SD=.86)$ 으로 나타났다. 이는 사전검사에서는 통제집단이 실험집단보다 .41정도 높았고, 사후검사에서는 실험집단이 .98정도 통제집단보다 더 높게 나타나 사전검사보다 사후검사에서의 실험집단과 통제 집단 간에 차이가 더 크게 나타났다.

두 집단의 전체 사회성 발달에 대하여 사전검사를 매개변인으로 한 사전-사후검사 평균에 대한 공변량 분석을 실시한 결과는 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 전체 사회성 발달에 대한 공변량 분석

| 변량원 | 제곱합(SS) | 자유도(df) | 평균제곱(MS) | F |
|-----|-----------|---------|-----------|-----------|
| 공변인 | 2.456E-03 | 1 | 2.456E-03 | .003 |
| 집 단 | 68.921 | 1 | 68.921 | 71.238*** |
| 오 차 | 89.974 | 93 | .967 | |
| 전 체 | 161.182 | 95 | 1.697 | |

*** $p < .001$

<표 IV-2>에서 나타난 결과는 실험집단과 통제집단의 전체 사회성 발달에 있어서 사전검사는 매개변인으로서 사후검사에 영향을 주지 않는 것으로 나타났다($F=.003, p>.05$). 사전검사를 배제한 후, 두 집단의 전체 사회성 발달

의 차이를 알아본 결과는 통계적으로 의미있는 차이를 보였다($F=71.238$, $p<.001$).

따라서, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 실시한 실험집단 유아들의 전체 사회성 발달이 통제집단의 유아들보다 의미있게 향상되었다고 할 수 있다.

2. 유아의 사회성 발달 하위영역 비교

a. 사회적 활동성

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받은 실험집단과 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받지 않은 통제집단의 사전-사후검사별 사회적 활동성의 평균과 표준편차를 알아본 결과는 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 집단간 사회적 활동성의 사전·사후검사 결과

| 집 단 | 검 사 | 인원수(n) | 평균(M) | 표준편차(SD) |
|------|------|--------|-------|----------|
| 통제집단 | 사전검사 | 48 | 3.35 | .43 |
| | 사후검사 | 48 | 3.36 | .71 |
| 실험집단 | 사전검사 | 48 | 3.09 | .76 |
| | 사후검사 | 48 | 3.64 | .54 |

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받지 않은 통제집단의 사전검사에서 사회적 활동성의 평균점수는 $M=3.35(SD=.43)$, 사후검사는 $M=3.36(SD=.71)$ 으로 나타났으며, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받은 실험집단의 사전검

사에서 사회적 활동성의 점수는 $M=3.09(SD=.76)$, 사후검사는 $M=3.64(SD=.54)$ 로 나타났다. 이는 사전검사에서 통제집단이 실험집단보다 .26정도 높았으나, 사후검사에서는 실험집단이 .18정도 더 높게 나타났다.

두 집단의 사회적 활동성에 대하여 사전검사를 매개변인으로 한 사전-사후검사 평균에 대한 공변량 분석을 실시한 결과는 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 사회적 활동성에 대한 공변량 분석

| 변량원 | 제곱합(SS) | 자유도(df) | 평균제곱(MS) | F |
|-----|-----------|---------|-----------|-----------|
| 공변인 | 6.495E-02 | 1 | 6.495E-02 | .149 |
| 집 단 | 7.261 | 1 | 7.261 | 16.629*** |
| 오 차 | 40.608 | 93 | .437 | |
| 전 체 | 47.949 | 95 | .505 | |

*** $p < .001$

<표 IV-4>에서 나타난 결과는 실험집단과 통제집단의 사회적 활동성에 있어서 사전검사는 매개변인으로서 사후검사에 영향을 주지 않는 것으로 나타났다($F=.149, p > .05$). 사전검사를 배제한 후, 두 집단의 사회적 활동성의 차이를 알아본 결과는 통계적으로 의미 있는 차이를 보였다($F=16.629, p < .001$).

따라서, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 실시한 실험집단의 유아들이 실시하지 않은 통제집단의 유아들보다 사회적 활동성이 의미 있게 향상되었음을 알 수 있다.

b. 사회적 협동성

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받은 실험집단과 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받지 않은 통제집단의 사전-사후검사별 사회적 협동성의 평균과 표준편차를 알아본 결과는 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> 집단간 사회적 협동성의 사전·사후검사 결과

| 집 단 | 검 사 | 인원수(<i>n</i>) | 평균(<i>M</i>) | 표준편차(<i>SD</i>) |
|------|------|-----------------|----------------|-------------------|
| 통제집단 | 사전검사 | 48 | 3.20 | .46 |
| | 사후검사 | 48 | 3.44 | .56 |
| 실험집단 | 사전검사 | 48 | 3.31 | .55 |
| | 사후검사 | 48 | 3.73 | .54 |

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받지 않은 통제집단의 사전검사에서 사회적 협동성의 평균점수는 $M=3.20(SD=.46)$, 사후검사는 $M=3.44(SD=.56)$ 로 나타났으며, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받은 실험집단의 사전검사 에서 사회적 협동성의 점수는 $M=3.31(SD=.55)$, 사후검사는 $M=3.73(SD=.54)$ 으로 나타났다. 이는 사전검사에서 실험집단이 통제집단보다 .11정도 높았으며, 사후검사에서도 실험집단이 통제집단보다 .29정도 더 높게 나타나 사전검사보다 사후검사에서 실험집단과 통제 집단 간에 차이가 더 크게 나타났다.

두 집단의 사회적 협동성에 대하여 사전검사를 매개변인으로 한 사전-사후 검사 평균에 대한 공변량 분석을 실시한 결과는 <표 IV-6>과 같다.

<표 IV-6> 사회적 협동성에 대한 공변량 분석

| 변량원 | 제곱합(SS) | 자유도(df) | 평균제곱(MS) | F |
|-----|---------|---------|----------|----------|
| 공변인 | 1.894 | 1 | 1.894 | 6.801* |
| 집 단 | 2.834 | 1 | 2.834 | 10.177** |
| 오 차 | 10.480 | 37 | .283 | |
| 전 체 | 11.775 | 39 | | |

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

<표 IV-6>에서 나타난 결과는 실험집단과 통제집단의 사회적 협동성에 있어서 사전검사는 매개변인으로서 사후검사에 영향을 주는 것으로 나타났다 ($F=6.801$, $p < .05$). 이러한 사전검사의 효과를 배제한 후, 두 집단의 사회적 협동성의 차이를 알아본 결과는 통계적으로 의미 있는 차이를 보였다 ($F=10.177$, $p < .01$).

매개변인의 효과를 제거한 후에도 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 실시한 실험집단의 유아들이 실시하지 않은 통제집단의 유아들보다 사회적 협동성이 의미 있게 향상되었다. 따라서 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동은 유아의 사회적 협동성 증진에 효과가 있다고 할 수 있다.

c. 사회적 안정성

프로젝트 스펙트럼 사회영역에서의 활동을 받은 실험집단과 프로젝트 스펙트럼 사회영역에서의 활동을 받지 않은 통제집단의 사전-사후검사별 사회적 안정성의 평균과 표준편차를 알아본 결과는 <표 IV-7>과 같다.

<표 IV-7> 집단간 사회적 안정성의 사전·사후검사 결과

| 집 단 | 검 사 | 인원수(n) | 평균(M) | 표준편차(SD) |
|------|------|--------|-------|----------|
| 통제집단 | 사전검사 | 48 | 2.20 | .59 |
| | 사후검사 | 48 | 2.28 | .67 |
| 실험집단 | 사전검사 | 48 | 1.93 | .84 |
| | 사후검사 | 48 | 2.69 | .60 |

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받지 않은 통제집단의 사전검사에서 사회적 안정성의 평균점수는 $M=2.20(SD=.59)$, 사후검사는 $M=2.28(SD=.67)$ 로 나타났으며, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받은 실험집단의 사전검사에서는 사회적 안정성의 점수는 $M=1.93(SD=.84)$, 사후검사는 $M=2.69(SD=.60)$ 로 나타났다. 이는 사전검사에서 통제집단이 실험집단보다 .07정도 높았으나, 사후검사에서는 실험집단이 .41정도 통제집단보다 더 높게 나타나 사전검사보다 사후검사에서 실험집단의 점수가 크게 향상된 것으로 볼 수 있다.

두 집단의 사회적 안정성에 대하여 사전검사를 매개변인으로 한 사전-사후검사 평균에 대한 공변량 분석을 실시한 결과는 <표 IV-8>과 같다.

<표 IV-8> 사회적 안정성에 대한 공변량 분석

| 변량원 | 제곱합(SS) | 자유도(df) | 평균제곱(MS) | F |
|-----|-----------|---------|-----------|-----------|
| 공변인 | 8.157E-04 | 1 | 8.157E-04 | .002 |
| 집 단 | 13.613 | 1 | 13.613 | 25.243*** |
| 오 차 | 50.154 | 93 | .539 | |
| 전 체 | 63.843 | 95 | .672 | |

*** $p < .001$

<표 IV-8>에서 나타난 결과는 실험집단과 통제집단의 사회적 안정성에 있어서 사전검사는 매개변인으로서 사후검사에 영향을 주지 않는 것으로 나타났다($F=.002, p>.05$). 두 집단의 사회적 안정성의 차이를 알아본 결과는 통계적으로 의미 있는 차이를 보였다($F=25.243, p<.001$).

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 실시한 실험집단의 유아들이 실시하지 않은 통제집단의 유아들보다 사회적 안정성이 의미 있게 향상되었다. 따라서 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동은 유아의 사회적 안정성 증진에 효과가 있다고 할 수 있다.

B. 유아의 정서 발달

1. 유아의 정서발달 비교

<표 IV-9> 집단간 정서발달의 사전·사후검사 결과

| 집 단 | 검 사 | 인원수(n) | 평균(M) | 표준편차(SD) |
|------|------|------------|-----------|--------------|
| 통제집단 | 사전검사 | 48 | 10.85 | .63 |
| | 사후검사 | 48 | 11.22 | .85 |
| 실험집단 | 사전검사 | 48 | 10.90 | .84 |
| | 사후검사 | 48 | 12.21 | 1.66 |

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받은 실험집단과 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받지 않은 통제집단의 사전-사후검사별 전체 정서지능

의 평균과 표준편차를 알아본 결과는 <표 IV-9>와 같다.

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받지 않은 통제집단의 사전검사에서 전체 정서지능의 평균점수는 $M=10.85(SD=.63)$, 사후검사는 $M=11.22(SD=.85)$ 로 나타났으며, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받은 실험집단의 사전검사 에서 전체 정서지능의 점수는 $M=10.90(SD=.84)$, 사후검사는 $M=12.21(SD=1.66)$ 로 나타났다. 이는 사전검사에서 실험집단이 통제집단보다 .5정도 높았으며, 사후검 사에서는 실험집단이 .99정도 더 높게 나타나 사전검사보다 사후검사에서 실험 집단과 통제집단간에 차이가 더 크게 나타났다.

두 집단의 전체 정서지능에 대하여 사전검사를 매개변인으로 한 사전-사후검 사 평균에 대한 공변량 분석을 실시한 결과는 <표 IV-10>과 같다.

<표 IV-10> 전체 정서발달에 대한 공변량 분석

| 변량원 | 제곱합(SS) | 자유도(df) | 평균제곱(MS) | F |
|-----|---------|---------|----------|-----------|
| 공변인 | 6.165 | 1 | 6.165 | 3.682 |
| 집 단 | 31.863 | 1 | 31.863 | 19.030*** |
| 오 차 | 155.719 | 93 | 1.674 | |
| 전 체 | 203.490 | 95 | 2.142 | |

*** $p<.001$

<표 IV-10>에서 나타난 결과는 실험집단과 통제집단의 전체 정서지능에 있어서 사전검사는 매개변인으로서 사후검사에 영향을 주지 않는 것으로 나타났으며($F=3.682, p>.05$), 사전검사를 배제한 후, 두 집단의 전체 정서지능의 차이를 알아본 결과는 통계적으로 의미 있는 차이를 보였다($F=19.030, p<.001$).

프로젝트 스펙트럼 활동을 실시한 실험집단의 유아들이 실시하지 않은 통제

집단의 유아들보다 전체 정서지능이 의미 있게 향상되었다. 따라서 프로젝트 스펙트럼 활동은 유아의 전체 정서지능 증진에 효과가 있다고 해석 할 수 있다.

2. 유아의 정서발달 하위영역 비교

a. 정서의 인식 및 표현

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받은 실험집단과 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받지 않은 통제집단의 사전-사후검사별 정서의 인식 및 표현의 평균과 표준편차를 알아본 결과는 <표 IV-11>과 같다.

<표 IV-11> 집단간 정서의 인식 및 표현의 사전·사후검사 결과

| 집 단 | 검 사 | 인원수(n) | 평균(M) | 표준편차(SD) |
|------|------|--------|-------|----------|
| 통제집단 | 사전검사 | 48 | 2.89 | .22 |
| | 사후검사 | 48 | 2.93 | .24 |
| 실험집단 | 사전검사 | 48 | 2.91 | .27 |
| | 사후검사 | 48 | 3.25 | .69 |

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받지 않은 통제집단의 사전검사에서 정서의 인식 및 표현의 평균점수는 $M=2.89(SD=.22)$, 사후검사는 $M=2.93(SD=.24)$ 으로 나타났으며, 프로젝트 스펙트럼 사회영역에서의 활동을 받은 실험집단의 사전 검사에서 정서의 인식 및 표현의 점수는 $M=2.91(SD=.27)$, 사후검사는 $M=3.25(SD=.69)$ 로 나타났다. 이는 사전검사에서 실험집단이 통제집단보다 .02

정도 높았으며, 사후검사에서도 실험집단이 .32정도 더 높게 나타나 사전검사보다 사후검사에서 실험집단과 통제 집단 간에 차이가 더 크게 나타났다.

두 집단의 정서의 인식 및 표현에 대하여 사전검사를 매개변인으로 한 사전-사후검사 평균에 대한 공변량 분석을 실시한 결과는 <표 IV-12>와 같다.

<표 IV-12> 정서의 인식 및 표현에 대한 공변량 분석

| 변량원 | 제곱합(SS) | 자유도(df) | 평균제곱(MS) | F |
|-----|---------|---------|----------|---------|
| 공변인 | .626 | 1 | .626 | 2.347 |
| 집 단 | 2.496 | 1 | 2.496 | 9.352** |
| 오 차 | 24.818 | 93 | .267 | |
| 전 체 | 28.133 | 95 | .296 | |

** $p < .01$

<표 IV-12>에서 나타난 결과는 실험집단과 통제집단의 정서의 인식 및 표현에 있어서 사전검사는 매개변인으로서 사후검사에 영향을 주지 않는 것으로 나타났으며($F=2.347, p > .05$), 사전검사를 배제한 후, 두 집단의 정서의 인식 및 표현의 차이를 알아본 결과는 통계적으로 의미 있는 차이를 보였다($F=9.352, p < .01$).

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 실시한 실험집단의 유아들이 실시하지 않은 통제집단의 유아들보다 정서의 인식 및 표현이 의미 있게 향상되었다. 따라서 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동은 유아의 정서의 인식 및 표현 증진에 효과가 있다고 할 수 있다.

b. 정서에 의한 사고촉진

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받은 실험집단과 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받지 않은 통제집단의 사전-사후검사별 정서에 의한 사고촉진의 평균과 표준편차를 알아본 결과는 <표 IV-13>과 같다.

<표 IV-13> 집단 간 정서에 의한 사고촉진의 사전·사후검사 결과

| 집 단 | 검 사 | 인원수(<i>n</i>) | 평균(<i>M</i>) | 표준편차(<i>S</i>) |
|------|------|-----------------|----------------|------------------|
| 통제집단 | 사전검사 | 48 | 2.83 | .22 |
| | 사후검사 | 48 | 2.88 | .37 |
| 실험집단 | 사전검사 | 48 | 2.71 | .29 |
| | 사후검사 | 48 | 3.09 | .40 |

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받지 않은 통제집단의 사전검사에서 정서에 의한 사고촉진의 평균점수는 $M=2.83(SD=.22)$, 사후검사는 $M=2.88(SD=.37)$ 로 나타났으며, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받은 실험집단의 사전검사에서 정서에 의한 사고촉진의 점수는 $M=2.71(SD=.29)$, 사후검사는 $M=3.09(SD=.40)$ 로 나타났다. 이는 사전검사에서 통제집단이 실험집단보다 .12 정도 높았으나, 사후검사에서는 실험집단이 통제집단보다 .21 정도 더 높게 나타나 사전검사보다 사후검사에서 실험집단과 통제 집단 간에 차이가 더 크게 나타났다.

두 집단의 정서에 의한 사고촉진에 대하여 사전검사를 매개변인으로 한 사전-사후검사 평균에 대한 공변량 분석을 실시한 결과는 <표 IV-14>와 같다.

<표 IV-14> 정서에 의한 사고촉진에 대한 공변량 분석

| 변량원 | 제곱합(SS) | 자유도(df) | 평균제곱(MS) | F |
|-----|---------|---------|----------|-----------|
| 공변인 | .201 | 1 | .201 | 1.672 |
| 집 단 | 3.314 | 1 | 3.314 | 27.573*** |
| 오 차 | 11.178 | 93 | .120 | |
| 전 체 | 14.880 | 95 | .157 | |

*** $p < .001$

<표 IV-14>에서 나타난 결과는 실험집단과 통제집단의 정서에 의한 사고촉진에 있어서 사전검사는 매개변인으로서 사후검사에 영향을 주지 않는 것으로 나타났으며($F=1.672, p > .05$), 사전검사를 배제한 후, 두 집단의 정서에 의한 사고촉진의 차이를 알아본 결과는 통계적으로 의미 있는 차이를 보였다($F=27.573, p < .001$).

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 실시한 실험집단의 유아들이 실시하지 않은 통제집단의 유아들보다 정서에 의한 사고촉진이 의미 있게 향상되었다. 따라서 프로젝트 스펙트럼 활동은 유아의 정서에 의한 사고촉진 증진에 효과가 있다고 해석할 수 있다.

<표 IV-15> 집단 간 정서적 지식의 활용의 사전·사후검사 결과

| 집 단 | 검 사 | 인원수(n) | 평균(M) | 표준편차(SD) |
|------|------|--------|-------|----------|
| 통제집단 | 사전검사 | 48 | 2.69 | .22 |
| | 사후검사 | 48 | 2.84 | .27 |
| 실험집단 | 사전검사 | 48 | 2.78 | .28 |
| | 사후검사 | 48 | 3.10 | .45 |

c. 정서적 지식의 활용

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받은 실험집단과 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받지 않은 통제집단의 사전-사후검사별 정서적 지식의 활용의 평균과 표준편차를 알아본 결과는 <표 IV-15>와 같다.

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받지 않은 통제집단의 사전검사에서 정서적 지식의 활용의 평균점수는 $M=2.69$ ($SD=.22$), 사후검사는 $M=2.84$ ($SD=.27$)로 나타났으며, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받은 실험집단의 사전검사에서 정서적 지식의 활용의 점수는 $M=2.78$ ($SD=.28$), 사후검사는 $M=3.10$ ($SD=.45$)으로 나타났다. 이는 사전검사에서 실험집단이 통제집단보다 .09정도 높았고, 사후검사에서도 실험집단이 .26정도 통제집단보다 더 높게 나타나 사전검사보다 사후검사에서 실험집단의 점수가 크게 향상된 것으로 나타났다.

두 집단의 정서적 지식의 활용에 대하여 사전검사를 매개변인으로 한 사전-사후검사 평균에 대한 공변량 분석을 실시한 결과는 <표 IV-16>과 같다.

<표 IV-16> 정서적 지식의 활용에 대한 공변량 분석

| 변량원 | 제곱합(SS) | 자유도(df) | 평균제곱(MS) | F |
|-----|---------|---------|----------|----------|
| 공변인 | .940 | 1 | .940 | 7.047** |
| 집 단 | 1.584 | 1 | 1.584 | 11.881** |
| 오 차 | 12.399 | 93 | .133 | |
| 전 체 | 15.896 | 95 | .167 | |

** $p < .01$

<표 IV-16>에서 나타난 결과는 실험집단과 통제집단의 정서적 지식의 활용

에 있어서 사전검사는 매개변인으로서 사후검사에 영향을 주는 것으로 나타났다($F=7.047, p<.01$). 이러한 사전검사의 효과를 배제한 후, 두 집단의 정서적 지식의 활용의 차이를 알아본 결과는 통계적으로 의미 있는 차이를 보였다. ($F=11.881, p<.01$).

매개변인의 효과를 제거한 후에도 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 실시한 실험집단의 유아들이 실시하지 않은 통제집단의 유아들보다 정서적 지식의 활용이 의미 있게 향상되었다. 따라서 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동은 유아의 정서적 지식의 활용 증진에 효과가 있다고 해석 할 수 있다.

d. 정서의 반영적 조절

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받은 실험집단과 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받지 않은 통제집단의 사전-사후검사별 정서의 반영적 조절의 평균과 표준편차를 알아본 결과는 <표 IV-17>과 같다.

<표 IV-17> 집단간 정서의 반영적 조절의 사전·사후검사 결과

| 집 단 | 검 사 | 인원수(n) | 평균(M) | 표준편차(SD) |
|------|------|--------|-------|----------|
| 통제집단 | 사전검사 | 48 | 2.43 | .22 |
| | 사후검사 | 48 | 2.57 | .29 |
| 실험집단 | 사전검사 | 48 | 2.50 | .20 |
| | 사후검사 | 48 | 2.77 | .37 |

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받지 않은 통제집단의 사전검사에서

정서의 반영적 조절의 평균점수는 $M=2.43(SD=.22)$, 사후검사는 $M=2.57(SD=.29)$ 로 나타났다으며, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 받은 실험집단의 사전검사에서도 정서의 반영적 조절의 점수는 $M=2.50(SD=.20)$, 사후검사는 $M=2.77(SD=.37)$ 로 나타났다. 이는 사전검사에서도 실험집단이 통제집단보다 .07정도 높았고, 사후검사에서도 실험집단이 .2정도 통제집단보다 더 높게 나타나 사전검사보다 사후검사에서도 실험집단의 점수가 크게 향상된 것으로 나타났다.

두 집단의 정서의 반영적 조절에 대하여 사전검사를 매개변인으로 한 사전-사후검사 평균에 대한 공변량 분석을 실시한 결과는 <표 IV-18>과 같다.

<표 IV-18> 정서의 반영적 조절에 대한 공변량 분석

| 변량원 | 제곱합(SS) | 자유도(df) | 평균제곱(MS) | F |
|-----|---------|---------|-----------|-----------|
| 공변인 | .368 | 1 | .368 | 4.392* |
| 집 단 | 2.112 | 1 | 2.112 | 25.188*** |
| 오 차 | 7.798 | 93 | 8.385E-02 | |
| 전 체 | 9.963 | 95 | .105 | |

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

<표 IV-18>에서 나타난 결과는 실험집단과 통제집단의 정서의 반영적 조절에 있어서 사전검사는 매개변인으로서 사후검사에 영향을 주는 것으로 나타났다($F=4.392, p<.05$). 이러한 사전검사의 효과를 배제한 후, 두 집단의 정서의 반영적 조절의 차이를 알아본 결과는 통계적으로 의미있는 차이를 보였다($F=25.188, p<.001$).

매개변인의 효과를 제거한 후에도 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 실시한 실험집단의 유아들이 실시하지 않은 통제집단의 유아들보다 정서의 반영

적 조절이 의미 있게 향상되었다. 따라서 프로젝트 스펙트럼 활동은 유아의 정서의 반영적 조절 증진에 효과가 있다고 해석 할 수 있다.

C. 유아의 사회성과 정서발달 행동 관찰

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 통해 사회·정서적 행동의 변화가 있는지 알아보기 위하여 사회·정서적 행동의 대표적 행동유형인 협동, 자기주장, 자아통제, 관심행동에 대하여 실험집단 내 유아 3명의 개별적 행동 변화를 관찰하였다. 선정된 유아 3명의 특성과 회차가 진행됨에 따른 사회·정서적 행동변화는 다음과 같다.

1. 유아 A

유아 A는 책읽기를 좋아하고 생각이 많으며, 남 앞에 서기를 싫어하고 특히 남 앞에서 창피 당한다는 것에 대한 두려움이 많다. 그래서 매우 말이 없으며 자신이 아는 것을 밖으로 표현하려고 하지 않는다. 특히 여자 친구들에게 표현을 하지 않으며, 엄마 이외의 여자(교사, 친구)를 그리는 것을 거부하기도 한다.

보물상자 (1회차)

보물 상자 안에 보이지 않는 자기만이 간직하고픈 소중한 것들을 담아보기로 하였다.

(유아 A는 무슨 생각을 하는지 한참을 시작하지 못하고 연필만 들었다 놔두고 있다. 벌써 유아들은 만들어서 집에 가지고 갈 것만 생각해도 신이 난 것 같다)

유아 A : (가위를 들고는 무언가를 자르는 것 같더니) 못하겠어요!

교사 : 만들기 힘드니? 선생님이 도와줄까?

유아 A : 아무 말이 없다 (어두운 표정)

교사 : A가 가장 소중하게 생각하는 것이 뭐니?

유아 A : 없어요.

<유아 A는 생각이 안 나서 그러는지, 하기 싫은 건지 의욕이 없어 보인다>

유아 A는 1회에서 시중 교사의 지도에 따르기는 하지만 별 관심 없이 무표정하게 소극적으로 참여하였으며, 다른 유아와 상호작용도 거의 없었다. 유아들에게 다가가는 행동도 보이지 않았고 도움을 주고자 하면 경계심을 갖고 불편해하는 모습이었다.

친구 (8회차)

교사는 '아낌없이 주는 나무' 책을 읽어준다.

(유아 A는 책의 내용을 아는 듯 고개를 끄덕인다. 교사의 질문에 대답하지는 않지만 가끔 고개를 끄덕이면서 수업을 듣는다)

대답도 질문도 잘 안하는 유아 A에게 교사는 질문을 던진다.

교사 : A야! 친구가 뭐까?

유아 A : ...(생각중)

유아 P : 싸우지 않는 것이요. (A가 대답을 못하자 먼저 말해버린다)

유아 A : 선생님이 나한테 물어봤어.

유아 P : 네가 말을 안했잖아!

교사 : 그래 A가 말해볼까?

유아 A : ... (한참을 망설인다) 놀고 싶고 도와주고 싶은 사람ियो.

<머릿속에 생각은 하지만 결국 표현하는 것을 힘들어하는 것 같다. 비록 느리지만 자신의 생각을 그리거나 만들기로 열심히 표현한다>

활동이 진행됨에 따라 흥미가 높아지는 것 같았고 표현력이 향상되었으며, 교사와 친구들에게 친근하게 다가오기도 하나 발표하는 것에는 아직도 조금은 수줍어하기도 한다. 활동이 끝나고 점심시간이 되자 유아 A는 옆 여자친구(유아 D)와 표정놀이를 하느라 즐거운 표정이었다. 활동할 때는 자신감도 별로 없어 보이고 쑥스러워하더니 자기가 좋아하는 친구 앞에서는 스스로 없어 보였다. 이제 여자 친구에게도 웃으며 표정놀이를 하고 있다는 것이 많이 달라진 모습이다.

나의 이야기 (17회차)

집에서 나의 이야기책을 만들어 온 유아 A.

(엄마와 함께 하는 활동이었는데 대부분 유아 A의 손이 많이 들어간 것 같다. 비둘비를 잘라진 사진과 몇 개의 받침이 맞지 않은 글씨! 하지만 처음부터 끝까지 유아 A는 스스로 했다고 말했다)

교사 : A야, 너 혼자서 했니?

유아 A : 아니요. 엄마랑 같이 사진 찾아서요. 엄마는 어떻게 하는지 가르쳐 주지만 했어요.

교사 : 아, 그래? 대단하구나.

유아 A : 글씨 쓸 때 조금 힘들었는데 재밌었어요. 그런데 동생이 찢어버려서 엄마한테 혼났어요.

교사 : 그랬구나.

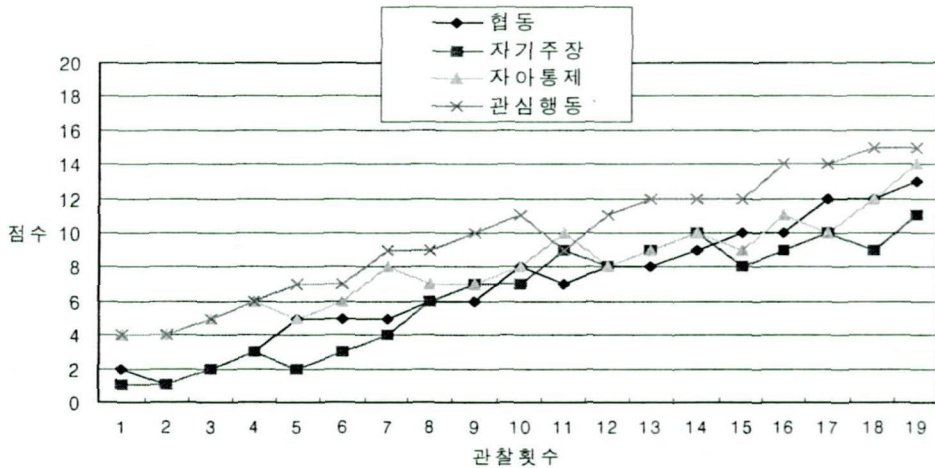
<유아 A는 이제 묻지도 않은 것까지 자연스럽게 자기의사 표현을 한다>

유아 A는 실험초기에는 남 앞에 서는 것을 싫어하고 두려워하였으며, 자존심이 강하여 도움을 주거나 받기를 싫어하였다. 또한 책읽기를 좋아하여 아는 것은 많으나 자신의 감정이나 생각을 표현하려 하지 않았다. 규칙을 잘 지키고 자기억제를 많이 하던 유아 A는 회차가 진행되면서 자신의 목소리를 내는 것에 대한 자신감이 생기는 모습이 보였고, 소리 없이 자신의 욕구를 교사에게 적극적으로 표현하는 행동도 많이 보이게 되었다. 특히 7회차가 지나면서부터 타인에게 관심을 돌릴 수 있는 여유를 갖기도 하였다. 이는 활동 중 이탈하여 나간 친구들을 부르는 행동, 다른 유아들에게 말을 걸고 다가가는 행동의 증가를 통해서도 관찰되었다.

<표 IV-19>와 <그림 IV-1>에서 보는 바와 같이, 유아 A는 실험 초기에 보이지 않았던 자기주장과 협동 행동이 회차가 거듭될수록 그러한 행동의 관찰이 증가하였다. 또한 자아통제와 관심행동이 꾸준히 늘어나는 것을 볼 때 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아 A의 사회·정서적 행동발달에 긍정적인 영향을 주었던 것으로 보인다.

<표 IV-19> 유아 A의 사회·정서적 행동관찰 결과

| 관찰횟수 \ 관찰행동 | 협동 | 자기주장 | 자아통제 | 관심행동 | 평균(M) |
|-------------|------|------|------|------|-------|
| 1 | 2 | 1 | 4 | 4 | 2.75 |
| 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 2.50 |
| 3 | 2 | 2 | 5 | 5 | 3.50 |
| 4 | 3 | 3 | 6 | 6 | 4.50 |
| 5 | 5 | 2 | 5 | 7 | 4.75 |
| 6 | 5 | 3 | 6 | 7 | 5.25 |
| 7 | 5 | 4 | 8 | 9 | 6.50 |
| 8 | 6 | 6 | 7 | 9 | 7.00 |
| 9 | 6 | 7 | 7 | 10 | 7.50 |
| 10 | 8 | 7 | 8 | 11 | 8.50 |
| 11 | 7 | 9 | 10 | 9 | 8.75 |
| 12 | 8 | 8 | 8 | 11 | 8.75 |
| 13 | 8 | 9 | 9 | 12 | 9.50 |
| 14 | 9 | 10 | 10 | 12 | 10.25 |
| 15 | 10 | 8 | 9 | 12 | 9.75 |
| 16 | 10 | 9 | 11 | 14 | 11.00 |
| 17 | 12 | 10 | 10 | 14 | 11.50 |
| 18 | 12 | 9 | 12 | 15 | 12.00 |
| 19 | 13 | 11 | 14 | 15 | 13.25 |
| 평균(M) | 6.95 | 6.26 | 8.05 | 9.79 | 7.76 |



<그림 IV-1> 유아 A의 사회·정서적 행동관찰 결과

2. 유아 B

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 경험한 유아 B의 상호작용 행동 가운데 협동, 자기주장, 자아통제, 관심행동을 중심으로 집단 내 개별유아의 변화내용을 관찰한 결과, 유아 B는 매우 흥미를 갖고 활동에 적극적으로 참여한 유아다. 자기주장이 강하고 자기표현도 확실한 만큼 아이들과 어울리면서 모든 아이들을 리더하기를 원한다.

보물 상자 (1회차)

자신의 마음속에 있는 생각을 유아들과 이야기 나누기 한다.

(유아 B는 두리번거리며 주변에 관심을 갖는다)

교사 : 유아 E의 인형을 가지고 놀고 싶을 때 너희들은 어떻게 하겠니?

유아 B : 뺏어버려요. (장난 끼 발동) 하하하 웃는다. (유아 B는 자기의 마음을 장난으로 대답할 때가 있다. 유아들과 보물 상자를 만들면서도 계속 옆 친구와 이야기를 한다)

유아 B : 선생님, 제가 좋아하는 것이 뭔지 아세요?

교사 : 원대?

유아 B : 저는 레이저를 좋아해요. (으쓱대고 가버린다)

<보물 상자를 들고 돌아다니면서 다른 유아들이 하는 것을 구경한다. 보물 상자가 카메라인 듯 사진을 찍는다. 야! 거기서 봐. 사진 찍어 줄께. 찰칵!>

자기 뜻대로 유아들이 움직여 주기를 바라는 마음 때문에 유아들을 괴롭히는 것처럼 보여 지기도 하고 때로는 싸움으로 이어지기도 한다. 또 규칙에 어긋나는 행동들이 자주 보였으며, 활동 초기에는 장난기 섞인 말투와 행동으로 수업이 조금은 매끄럽지 못했고 유아들과도 트러블이 잦았지만 교사의 말에는 귀 기울여 들을 줄 아는 아이여서 수업에 적극적으로 참여해 나가는 편이다.

전화놀이 (11회차)

전화놀이를 하기 위하여 동그랗게 앉았다. 교사는 전화놀이를 하기 전에 귓속말 전하기를 하자고 한다.

(유아 B는 교사가 먼저 전달을 시작하자 자기가 전달한 말을 이야기하지 않으려고 자기 입을 막으며 웃어댄다)

유아 B : (전달 하고나서 옆 친구에게) 말하지 마! 입 열면 안돼! 게임은 규칙을 잘 지켜야 돼!

유아 B : (유아 J가 전달하지 않고 망설이자) 우리가 조용히 하고 기다려야 해!
(유아 J가 틀리지 않게 전달하자 박수를 치며) 아싸!

유아 B : 더해요, 더해요! (다른 유아들도 덩달아서 더하자고 말한다)

<다른 유아들이 규칙을 어기면 적극적으로 제지하는 모습을 보였다>

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동 수업이 진행 되어감에 따라 유아들에게 일방적으로 따라와 주기를 원하던 것들이 다른 아이의 의견을 수용하고 양보하며 다가가는 행동과 물건의 공유와 도움을 주고받는 모습이 종종 보였다.

활동초기에 장난기 섞인 말투와 행동으로 수업이 조금은 매끄럽지 못했고 유아들과의 마찰이 잦았지만 수업이 진행됨에 따라 안정되고 유아들과의 상호작용이 자연스러워졌다.

생일파티 (19회차)

생일파티를 하기 위해 모인다. 생일잔치의 특별한 이름을 짓기로 한다.

(유아 B는 아직 모이지 않은 유아 2명을 기다려 주자고 제안한다)

유아들 : 지구파티, 폭탄파티...

유아 B : (다른 유아들의 말이 끝나자 자신 있게) 손을 든다)

선생님, 할로윈 파티라고 지었으면 좋겠어요.

교사 : 왜, 할로윈 파티로 생각했니?

유아 B : 미국을 배울 때, 할로윈 파티가 재미있을 것 같았어요. 그런데 갑자기 생각이 났어요.

유아 F : 파티나라로 해요.

<여러 의견이 나오자 유아 B는 다수결로 정하자고 제안한다>

투표결과, 지구파티(3명), 파티나라(3명), 할로윈 파티(13명), 폭탄파티(5명) 등 4개의 의견 중 유아 B가 제안한 '할로윈 파티'가 결정되었다.

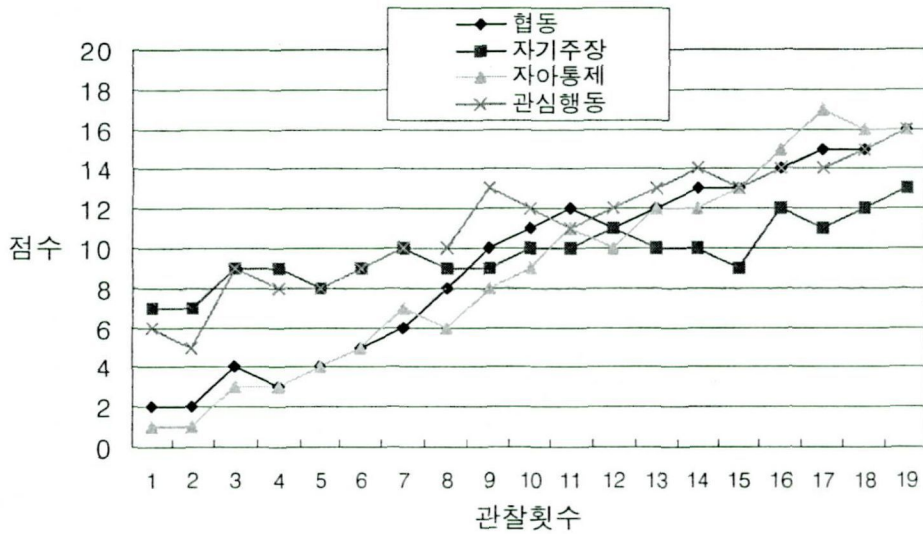
활동들이 끝나갈 무렵에는 다른 유아들에게 자기 의사를 강요하지도 않으며 자기 의사를 따르지 않는다고 불평하지도 않는다. 점차 타인의 의사도 존중하며 유아들과의 상호작용이 매우 자연스러워 졌다. 또한 어떤 설명을 듣기 전에 앉은 유아를 다른 유아들 보다 먼저 생각하며 배려하는 모습까지 보인다.

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 진행할수록 유아 B는 더 자신감 있게 발표하고, 발표할 때마다 유아들은 손바닥을 치며 웃는다. 우주반 아이들은 유아 B의 행동에 반응이 빠르고 관심을 많이 갖는 것 같다.

<표 IV-20>와 <그림 IV-2>에서 보는 바와 같이, 유아 B는 실험 초기에는 유아들과의 트러블이 자주 있어 유아들과의 상호작용이 자연스럽게 못하였으

<표 IV-20> 유아 B의 사회·정서적 행동관찰 결과

| 관찰회수 \ 관찰행동 | 협동 | 자기주장 | 자아통제 | 관심행동 | 평균(M) |
|-------------|------|------|------|-------|-------|
| 1 | 2 | 7 | 1 | 6 | 4.00 |
| 2 | 2 | 7 | 1 | 5 | 3.75 |
| 3 | 4 | 9 | 3 | 9 | 6.25 |
| 4 | 3 | 9 | 3 | 8 | 5.75 |
| 5 | 4 | 8 | 4 | 8 | 6.00 |
| 6 | 5 | 9 | 5 | 9 | 7.00 |
| 7 | 6 | 10 | 7 | 10 | 8.25 |
| 8 | 8 | 9 | 6 | 10 | 8.25 |
| 9 | 10 | 9 | 8 | 13 | 10.00 |
| 10 | 11 | 10 | 9 | 12 | 10.50 |
| 11 | 12 | 10 | 11 | 11 | 11.00 |
| 12 | 11 | 11 | 10 | 12 | 11.00 |
| 13 | 12 | 10 | 12 | 13 | 11.75 |
| 14 | 13 | 10 | 12 | 14 | 12.25 |
| 15 | 13 | 9 | 13 | 13 | 12.00 |
| 16 | 14 | 12 | 15 | 14 | 13.75 |
| 17 | 15 | 11 | 17 | 14 | 14.25 |
| 18 | 15 | 12 | 16 | 15 | 14.50 |
| 19 | 16 | 13 | 16 | 16 | 15.25 |
| 평균(M) | 9.26 | 9.74 | 8.89 | 11.16 | 9.76 |



<그림 IV-2> 유아 B의 사회·정서적 행동관찰 결과

나, 회차가 거듭될수록 자아통제와 협동행동의 관찰이 증가하였다. 또한, 자기주장을 잘 조절하며, 관심행동이 꾸준히 늘어나는 것을 볼 때 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아 B의 사회·정서적 행동발달에 긍정적인 영향을 주었던 것으로 보인다.

3. 유아 C

유아 C는 얌전하고 조용하지만 또래 유아들에 비해 모든 면에서 느린 아이다. (인지적인 면, 행동, 이해력, 사고력, 자신감 등) 활동에 참여하는 데에도 시간이 걸리는 듯 했으며, 놀이 중 모든 아이들이 흥분하여 활동실을 뛰며 기뻐

하여도 유아 C는 계속해서 자기 자리를 지키고 있는 유일한 아이이기도 했다. 교사가 질문을 하면 다른 유아들은 틀린 답일지라도 열심히 대답하는 반면 유아 C는 관심이 전혀 없어 보였으며, 무엇을 하는 것인지조차도 인식하지 못하는 것처럼 무의식적으로 시선이 한곳에 머물러 있을 때가 많아 보였다.

누가 없어졌나요? (2회차)

게임을 하기위해 동그랴게 앉았다.

(유아 C는 앉는데도 시간이 걸렸다. 교사가 탐정놀이를 한다고 하자 다른 유아들이 “와! 신난다” 라고 외치는 소리에 유아 C의 얼굴은 교사로 향했다)

교사 : 탐정이 무엇인지 아는 친구 말해볼까?

유아 C : ... (다른 유아들이 (틀린 답 일지라도) 적극적으로 대답하는 반면 유아 C는 관심이 전혀 없어 보인다. 아니 무얼 하려는 것조차도 인식하지 못하는 것 같다. 서로 자기가 탐정을 하려고 애원하고.. 아쉬워하고.. 하는 도중 유아 C는 탐정을 하려고 하지도 않았고, 누가 탐정을 하든지 상관없다는 관심 없는 표정을 하고 있다.)

<활동이 중반에 들어섰을 때는 아예 친구머리를 만져대며 혼자 중얼거렸다. 흥미나 관심은 이미 시작부터 별로 없었고 탐정놀이를 하는 유아만 물끄러미 바라볼 뿐이다. 아무 표정 없이 웃지도, 찡그리지도, 앓은 항상 표정 없는 얼굴!>

서로 자기주장을 하려고 손을 들고 시켜주지 않으면 애원하고, 아쉬워하지만 유아 C는 하려고 하지도 않았고, 시켜주지 않는다고 서운해 하거나 속상해 하지도 않았다. 자기표현을 하지 않으며 자신에게 관심을 보이는 유아들에게 무관심하거나 화를 내는 일도 있다. 수업 내용을 이해하지 못해서 인지, 수업에도 재미를 느끼지 못하고 소극적으로 참여하였으며 자세가 바르지 못하고 집중 시간도 매우 짧다.

유아 C는 이탈행동이나 문제행동을 보이진 않았으나 누군가에게 다가가서 상호작용을 시작하는 일은 거의 하지 않는다.

얼굴표정 (5회차)

얼굴표정에 대해 이야기 나누기를 한다. 여러 가지 표정들을 용판에 붙여가며 이야기를 나눈다. 교사는 표정 하나하나를 보여주며 직접 표정놀이를 해보게 한다. (다른 유아들은 웃는 얼굴 표정을 보고 모두 얼굴을 움적여서 표정을 지으려 애쓰지만, 유아 C의 표정은 그대로다)

유아 C : ...(징그린 얼굴 표정을 보고 유아 C는 눈을 약간 흘긴다. 이 표정은 자신이 있었을까?)

교사 : 동그란 얼굴 속에 여러 가지 표정을 그려보고 어떨 때 이런 표정을 짓는지 적어보기로 하자.

유아 C : ...(제일먼저 웃는 얼굴을 그리더니 빨간색으로 다 색칠해 버린다. 그리고는 '예쁜 표정'이라고 쓴다)

교사 : C는 언제 이런 표정을 짓니?

유아 C : ... (웃는다)

유아 G : 넌 왜 머리카락이 빨갈나?

유아 C : (손으로 가리면서 보여주지 않으려 한다)

(웃는 표정을 또 그리더니, 밑에 H라고 적는다)

교사 : C야! 왜 H라고 적었어?

유아 C : ...

교사 : H가 이런 표정을 짓니?

유아 C : 네. H는 잘 웃어요. (말을 잘 하지 않던 유아 C는 아주 정확하고 또박 또박하게 말했다)

교사 : C는 H가 좋니?

유아 C : 네. 좋아요.

<유아 C는 이제 조금씩 활동에 관심을 갖고 자기표현을 한다>

프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 진행될수록 점차 남에게 다가가는 경험을 보다 많이 할 수 있었고, 유아들도 수업 초기에는 “C는 원래 못해요”라는 고정관념이 있었으나, 도움주기 행동과 타인에 대한 관심과 접촉시도가 점점 증가하는 모습을 보였다.

이런 이유로 수업이 진행됨에 따라 표정이 많이 밝아 졌으며 짧게나마 자신의 생각을 표현하기도하였다. 자신을 챙겨주는 친구에게 애정 표현을 하기도 하고 친구를 사귀려는 노력의 모습도 보이며 협력행동과 관심행동에서 꾸준한 진전을 보였다.

바퀴에 내 느낌을 담아요 (16회차)

느낌이 담긴 바퀴를 돌리며 감정을 이야기 한 다음 자기가 가졌던 감정을 말해보고 그림으로 그려보는 시간에 자기가 슬펐을 때의 느낌을 그림으로 표현해 보도록 하였다.

(유아 C는 무엇을 할 것인지 망설이는 것 같다) 옆 친구가 그림을 그리고 있을 때 유아 C는 해를 그린 후 우는 여자아이 그림을 그린다. (그림을 다 그리고는 글씨를 쓰다가 여기저기 두리번거린다. 모르는 글자를 다른 유아에게 묻고 싶는데 그 아이가 활동을 하고 있으니 기다리는 것 같다)

교사 : C는 무슨 그림을 그렸니?

유아 C : 제가 울고 있는 그림이요.

교사 : 그래? 그런데 C가 왜 울고 있을까?

유아 C : 길을 못 찾아서요. 엄마가 없어서요.

교사 : 길을 잃은 적 있었니?

유아 C : 토요일에 엄마랑 어디 갔다가 엄마 못 찾아서 울었어요.

교사 : 그랬구나...

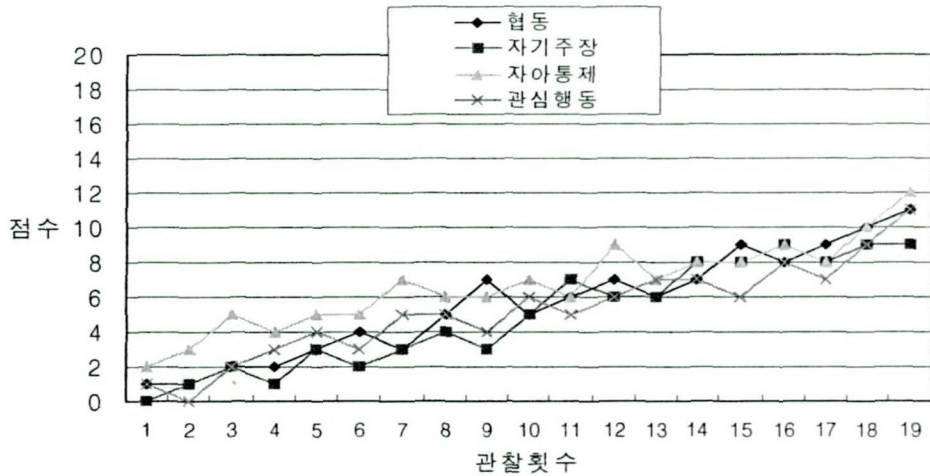
<유아 C는 묻는 말에 서슴없이 대답했다. 조금의 주춤거림은 있었지만 활동에 잘 참여하고, 점차 자신감을 갖게 되는 것 같았다>

무엇을 할 것인지 조금의 망설임은 있지만 못한다거나 안한다는 말은 이제 하지 않는다. 자기의 생각을 글이나 그림으로 표현하려 노력하고 자기 자신의 생각도 망설이지 않고 교사나 다른 유아들에게 표현하거나 다가가서 도움을 요청하거나 협력하여 활동하는 모습이 많아졌다.

<표 IV-21>와 <그림 IV-3>에서 보는 바와 같이, 유아 C는 실험초기에는 다른 유아들과 같이 활동하거나 협동에 관심이 없었으며, 교사나 또래 유아와의 상호작용이나 감정표현이 전혀 없었다. 자기주장이나 의욕도 없었다. 그러나, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동의 횟수가 거듭될수록 협력행동, 관심행동 자기주장 등의 행동이 차츰 많이 관찰되었다. 이러한 과정을 살펴볼 때, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아 C의 사회·정서적 행동 발달에 긍정적인 영향을 주었던 것으로 보인다.

<표 IV-21> 유아 C의 사회·정서적 행동관찰 결과

| 관찰회수 | 관찰행동 | 협동 | 자기주장 | 자아통제 | 관심행동 | 평균(M) |
|-------|------|------|------|------|------|-------|
| 1 | | 1 | 0 | 2 | 1 | 1.00 |
| 2 | | 1 | 1 | 3 | 0 | 1.25 |
| 3 | | 2 | 2 | 5 | 2 | 2.75 |
| 4 | | 2 | 1 | 4 | 3 | 2.50 |
| 5 | | 3 | 3 | 5 | 4 | 3.75 |
| 6 | | 4 | 2 | 5 | 3 | 3.50 |
| 7 | | 3 | 3 | 7 | 4 | 4.25 |
| 8 | | 5 | 4 | 6 | 5 | 5.00 |
| 9 | | 7 | 3 | 6 | 4 | 5.00 |
| 10 | | 5 | 5 | 7 | 6 | 5.75 |
| 11 | | 6 | 7 | 6 | 5 | 6.00 |
| 12 | | 7 | 6 | 9 | 6 | 7.00 |
| 13 | | 6 | 6 | 7 | 7 | 6.50 |
| 14 | | 7 | 8 | 8 | 7 | 7.50 |
| 15 | | 9 | 8 | 8 | 6 | 7.75 |
| 16 | | 8 | 9 | 9 | 8 | 8.50 |
| 17 | | 9 | 8 | 8 | 7 | 8.00 |
| 18 | | 10 | 9 | 10 | 9 | 9.50 |
| 19 | | 11 | 9 | 12 | 11 | 10.75 |
| 평균(M) | | 5.58 | 4.95 | 6.68 | 5.16 | 5.59 |



<그림 IV-3> 유아 C의 사회·정서적 행동관찰 결과

V. 논의 및 결론

A. 요약

본 연구는 Gardner의 다중지능 이론을 근거로 하여 개발된 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 사회성과 정서발달에 영향을 미치는지 알아 보기 위한 목적으로 실시되었다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위하여 다음과 같이 세 가지 연구문제를 설정하였다. 첫째, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 사회성 발달에 어떤 효과가 있는가? 둘째, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 정서 발달에 어떤 효과가 있는가? 셋째, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 사회성과 정서발달 행동 변화에 어떤 효과가 있는가?

이러한 연구문제를 검증하기 위하여 Y시에 소재하고 있는 P유치원에 재원 중인 만 5세 유아 96명을 실험집단(48명)과 통제집단(48명)으로 나누어 15주 동안 실험을 실시하였다. 실험집단은 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 하였으며, 통제집단은 유아교육과정에 따른 주제중심 통합교육과정의 사회영역 활동을 하였다.

유아의 사회성 발달을 측정하기 위해서는 Kohn과 Rosman(1972)의 사회적 능력 평정척도인 SCS(Social Competence Scale)를 참조하여 김소영(2000)이 우리나라 유아에게 맞도록 수정 보완한 '유아용 사회적 능력 발달 척도'를 사용하였다. 또한 유아의 정서발달을 측정하기 위해서 이영자·이종숙·신은수(1999)가 개발한 '유아용 정서지능 발달 평가척도'를 이선정(2003)이 재구성한 평가도구를 사용하였다. 수집된 자료는 SPSS/Win 10.0을 이용하여 통계 처리하였으며, 분석기법으로는 *t*-검증과 공분산분석(Analysis of Covariance)을

실시하였다.

본 연구를 통해 얻은 결론은 다음과 같다. 첫째, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 사회성과 정서발달에 미친 효과를 살펴본 결과, 프로젝트 스펙트럼 활동을 실시한 실험집단의 유아들은 실시하지 않은 통제집단의 유아들보다 전체 사회성 발달이 의미 있게 향상된 것으로 나타났다. 따라서 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동은 유아의 사회성 발달에 효과가 있는 것으로 밝혀졌으며, 사회성 하위영역 중 사회적 활동성과 사회적 협동성, 사회적 안정성 발달에도 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 효과적인 영향을 주는 것으로 밝혀졌다.

둘째, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 실시한 실험집단의 유아들은 실시하지 않은 통제집단의 유아들보다 전체 정서지능이 의미 있게 향상된 것으로 나타났다. 따라서 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동은 유아의 전체 정서지능 증진에 효과가 있는 것으로 밝혀졌다. 정서지능의 하위영역 중에는 정서의 인식 및 표현과 정서에 의한 사고촉진, 정서적 지식의 활용, 정서의 반영적 조절에도 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 효과적인 영향을 주는 것으로 밝혀졌다.

셋째, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 사회성과 정서발달 행동 변화에 미친 효과를 살펴본 결과, 실험초기에 유아들의 행동 관찰 점수가 낮았으나 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동의 횟수가 거듭될수록 행동관찰 점수가 높아지는 것으로 나타났다. 따라서 프로젝트 스펙트럼 활동은 유아의 행동발달에 긍정적인 효과를 주는 것으로 보인다.

B. 논의 및 결론

본 연구는 프로젝트 스펙트럼에 기초한 사회영역에서의 발달활동을 현장에

적용하여 유아의 사회·정서발달에 어떠한 효과가 있는지를 알아보았다. 연구의 결과를 토대로 한 논의 및 결론은 다음과 같다.

첫째, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 발달 활동이 유아의 사회성과 정서발달 증진에 미친 효과를 살펴본 결과, 프로젝트 스펙트럼 사회영역 발달 활동을 실시한 실험집단의 유아들은 실시하지 않은 통제집단의 유아들보다 전체 사회성 발달이 의미 있게 향상된 것으로 나타났고, 하위영역인 사회적 활동성과 사회적 협동성, 사회적 안정성 발달에도 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 효과적인 영향을 미쳤다. 이는 프로젝트 스펙트럼에 기초한 사회영역 활동은 유아들로 하여금 협조적 관계 형성의 발전을 가져오게 하여 유아의 사회성 발달에 긍정적인 영향을 미친다는 성영실(2003)의 연구, Armstrong(2000), Chapman(1993), Lazear(1994)의 연구 결과를 뒷받침한다.

따라서, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동은 유아 개인의 발달을 조장하면서 사회 구성원으로서 필요한 사회적 능력을 획득할 수 있도록 한다고 할 수 있다. 결국 유아 학습에 있어서 사회적 상호작용, 주변 사람과 함께 활동하는 학습상황, 그리고 다른 사람들과의 공동 목적 추구하고 유아들 간의 능동적 학습 활동 등의 중요성을 강조한 것으로 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 갖는 특성들과 일치한다고 할 수 있다.

둘째, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동을 실시한 실험집단의 유아들은 실시하지 않은 통제집단의 유아들보다 전체 정서지능이 의미 있게 향상된 것으로 나타났다. 정서지능의 하위영역인 정서의 인식 및 표현과 정서에 의한 사고촉진, 정서적 지식의 활용, 정서의 반영적 조절에도 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 효과적인 영향을 미쳤다. 이는 유아 중심 교수방법과 교사 중심의 교수방법을 비교한 결과, 유아 중심 교수방법이 유아의 사회성과 정서발달에 긍정적인 영향을 미친다고 보고한 서경희(1998), 김태호(2000), 이경철(2000), 장진옥(2000)의 연구결과와도 일치한다.

이러한 결과를 볼 때, 프로젝트 스펙트럼은 또래와의 상호작용을 유도하고, 자신의 활동과정과 결과에 대해 교사에 의해 강화 받거나 촉진 받음으로서 정서발달이 이루어진다. (Krenchevsky,1991)

그러므로 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 정서발달에 중요한 영향을 미치는 또래와 교사의 강화, 인정, 촉진할 기회를 제공하여 유아의 사회·정서발달에 긍정적인 영향을 미친 것으로 판단된다.

셋째, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동이 유아의 행동 변화에 미친 효과를 살펴본 결과, 유아들의 초기에 적은 관찰행동은 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동의 횟수가 거듭될수록 관찰행동이 많아지는 것으로 나타났다. 이는 Sharan(1992)의 유아를 대상으로 한 연구에서 프로젝트에 의한 학습활동은 스스로 질문 사항을 찾아내고 이의 해결방안을 능동적으로 모색하게 함으로써 독립적인 학습태도 형성에 효과가 있다는 보고와 일치한다.

이상과 같은 연구결과를 종합해 볼 때, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동은 유아의 행동변화와 사회성, 정서발달을 증진시킬 수 있는 효과적인 교수방법임을 시사한다. 따라서 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동은 유아교육 현장에서 보다 널리 활용되어야 하며, 보다 더 교육적 효과를 극대화하기 위해서는 유아의 행동변화와 사회성 및 정서발달을 촉진시키는 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동의 통합적 교수-학습적 접근이 활발하게 이루어 져야 한다.

결론적으로 프로젝트 스펙트럼 활동은 모든 유아가 하나 혹은 몇 개의 분야에서 독특한 지능 프로파일을 나타내며, 저마다 강점을 계발할 수 있다는 잠재력을 지니고 있음을 기본 전제로 하고 있다. 특히, 프로젝트 스펙트럼의 사회영역 활동은 전통적인 유아교육에서 제대로 드러나지 않았던 유아의 잠재력을 계발하며 자신감을 계발하고 향상시키는 등 유아의 사회·정서발달에 도움이 된다는 Chen, Krechevsky, Viens와 Isberg(1998)의 주장을 지지한다.

C. 제언

이상과 같은 연구결과를 바탕으로 본 연구의 후속연구를 위해 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 프로젝트 스펙트럼 활동에서는 교사의 지도능력과 충분한 자료 제공에 따라 유아들의 활동방향과 적용 효과가 크게 달라질 수 있다. 따라서, 이 접근법의 효과를 증대시킬 수 있는 충분한 자료 제공과 교사의 지도력 향상을 지속적인 연구가 이루어져야 한다.

둘째, 본 연구는 프로젝트 스펙트럼이 유아의 사회성과 정서 발달과 행동 변화에 어떠한 효과를 미치는지 살펴보았으므로, 프로젝트 스펙트럼을 교육과정으로 활용할 수 있는 방안에 대한 연구가 이루어질 필요가 있다.

셋째, 교사의 지원 없이는 다인수 학급 즉, 교사 대 유아의 비율이 높은 상황에서 프로젝트 스펙트럼 활동을 실시하기 위해서는 어려움이 많다. 따라서 이런 상황에서 효율적으로 전개할 수 있는 연구가 이루어져야 한다.

넷째, 프로젝트 스펙트럼 활동의 효과 분석 면에서 종단적 연구가 이루어져야 한다. 본 연구는 프로젝트 스펙트럼을 15주에 걸쳐 실시하였으므로, 유아의 행동변화와 사회·정서 발달을 촉진시키기 위해서는 보다 장기적이고 후속적인 프로그램이 개발되어야 한다.

다섯째, 본 연구는 만 5세 유아 96명을 대상으로 하였으므로 연구결과를 일반화하기에는 무리가 따를 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 다양한 연령층을 대상으로 광범위한 표본집단을 선정해야 하며, 성별의 차이 검증에 대한 연구가 보완되어야 한다.

참고문헌

- 강성화(1984). 동료상호작용과 과제수행에 관한 실험적 연구: 연령 구성과 상황 조건의 효과를 중심으로. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강영수(1999). 유아용 다면지능평가의 타당화를 위한 기초연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 곽윤정(1997). 정서 지능의 발달 경향성과 구인타당성에 관한 연구. 서울대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김경철·채미영(2001). 프로젝트 스펙트럼(Project Spectrum)의 언어 평가 도구 타당화를 위한 기초 연구. 유아교육연구, 21(3), 81-93.
- 김경희(2000). 아버지의 심리적 자세 및 양육참여도와 유아의 사회적 능력과의 관계. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김대라(1999). 부모의 정서지능과 유아의 정서지능과의 관계. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김명희·김양분(1996). 중등학생의 다중지능 분석. 교육논총, 12, 151-186.
- 김명희·김양분·김영천·이경희·정태희(1996). 다중지능 이론에 기초한 열린교육의 수행평가에 관한 연구(pp. 299-414) (교과교육공동연구보고서 PR-96). 한국교원대학교 교과교육공동연구소.
- 김명희·신화식(2001). 다중지능에 의한 부모-교사의 유아 잠재능력 평가간의 인식 비교 연구. 아동학회지, 22(4), 33-50.
- 김명희·신화식·주은희(2001). 프로젝트 스펙트럼(Project Spectrum)에 기초한 영역별 교수-학습 평가도구 개발연구. 유아교육연구, 21(4), 127-155.
- 김명희·정태희(1997). 미국의 다중지능 교육. 열린교육연구, 5(2), 3-25.
- 김미진(1988). 교사의 강화행동이 아동의 사회성에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김소영(2000). 작업상황과 과제선택이 유아의 사회적 능력 발달에 미치는 영향.

- 원광대학교 대학원 박사학위논문.
- 김수정 (2002). 집단 치료놀이를 통한 사회성 증진 보육 프로그램의 효과. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김언주(1997). 지각된 부모의 양육태도·내외통제성과 스트레스간의 관계 분석. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김옥희(1999). 협동그림활동과 교사가 지각한 유아의 다중지능과의 관계 연구. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김태호(2000). 프로젝트 접근법이 유아의 사회·정서적 발달과 일과 수행에 미치는 영향. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김현진(1999). 다중지능 측정도구 타당화 연구. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 나수정(2001). 프로젝트 스펙트럼 학습활동이 초등학교 아동의 자아존중감과 학교적응에 미치는 효과. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 나종혜(1993). 어머니와 탁아교사에 대한 유아의 애착비교. 연세대학교 아동학과 석사학위논문.
- 류승희(1992). 부모의 언어유형과 아동의 친사회적 행동과의 관계. 대구교육대학 논문집, 27(3), 449-463.
- 류완영·김명희(1999). 다중지능 이론과 교육과정개발. 교육연구, 17(2), 87-119.
- 문용린 (1996). 정서지능의 의미와 중요성. 성숙한 정서교육의 방향모색: 유아교육, 유아교육 학술대회, 21-38.
- 문용린(1997). 과학기자가 풀어낸 인간의 감성지능: 감성지능 EQ(上·下). 서평문화, 25(4), 190-195.
- 민혜영(2001). 유아의 사회성 발달에 관한 Sargent의 연구모형 고찰. 영유아교육연구, 4, 89-108.
- 박경자(1992). 영유아기 타인양육이 학령전 어린이의 사회·정서적 행동에 미치는 영향. 아동학회지, 13(2), 217-227.

- 박남자·양승희·조인숙(2005). 유아 사회지능 향상을 위한 프로그램 개발과 효과에 관한 연구. *열린유아교육연구*, 10(1), 107-130.
- 박성은(1995). 개인적 지능과 학습양식에 관한 연구. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 박용현(1985). *창의성 높이는 교육환경*. 서울: 시청각교육사.
- 박춘희(2002). 다중지능 이론에 기초한 유아미술교육 프로그램 및 효과 분석. 계명대학교 대학원 박사학위논문.
- 박현정(1992). 가정환경과 유아교육기관의 질이 유아의 발달에 미치는 효과. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박혜신(2005). 프로젝트 스펙트럼 중심 유아용 논리·수학적 지능 평가도구 개발 및 타당화 연구. 전북대학교 대학원 박사학위논문.
- 박효정(1999) 다중지능 이론과 교육에의 적용 가능성 탐색. *한국교육*, 26(1), 69-100.
- 박희숙(2002). 프로젝트 스펙트럼(Project Spectrum)의 교육적 의의와 시사점. *유아교육학논집*, 6(2), 207-230.
- 박희숙·지성애(2004). 프로젝트 스펙트럼에 기초한 유아 다중지능 증진 프로그램 개발 및 효과. *유아교육연구*, 24(6), 155-172.
- 방선애(2003). 프로젝트 스펙트럼 음악 프로그램이 유아의 음악적성에 미치는 효과. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 서경희(1998). 프로젝트 접근법이 유아의 언어 및 사회·정서발달에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 성영실(2003). 프로젝트 스펙트럼에 기초한 사회적 이해활동이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송진숙·권희경(2003). 유아교육기관에서의 유아의 적응과 유아의 사회적 능력 및 문제행동에 대한 연구. *열린유아교육연구*, 8(3), 207-225.
- 신명희(2000). 다중지능 이론에 기초한 교수-학습방법 연구. *교육학연구*, 38(4), 1-23.

- 신옥순(1991). 유아교육 개론, 서울: 학지사.
- 신예덕(1998). Gardner의 다중지능 이론에 대한 경험적 타당화 연구. 숙명여자 대학교 대학원 석사학위논문.
- 심우엽(1997). 다중지능 이론과 학교교육개선에 관한 연구. 교육학연구, 35(3), 83-96.
- 심희원(1995). 얼굴표정을 통한 아동의 정서변별의 발달. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안라리(2005). 만5세 남녀 유아의 사회적 능력과 정서 조절 전략. 열린유아교육연구, 10(2), 61-81.
- 안영진(2002). 유아의 사회적 능력 발달 프로그램 개발연구. 한국유아교육·보육행정학회 2002년도 춘계 전국학술대회 자료집(pp. 157-177).
- 안영진·이성숙(2001). 프로젝트 스펙트럼 2: 유아를 위한 활동. 서울: 창지사.
- 안혁신(1999). 포트폴리오 평가의 타당성에 관한 연구. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 우수경(2005). 유아의 사회적 능력과 관련 변인간의 구조 분석. 열린유아교육연구, 10(2), 193-211.
- 우수경·최기영(2002). 성별에 따른 유아의 정서능력과 관련변인간 구조 분석. 아동학회지, 2(6), 15-32.
- 원희영(1998). 아버지의 놀이참여 수준과 유아의 사회적 능력과의 관계 연구. 서울여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤현석·김언주(1996). 감정지능의 의미와 측정. 교육심리연구, 10(3), 183-204.
- 윤형운(1999). 가정과의 연계적 전래동요 활동이 유아의 음악적성에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이경철(2000). 프로젝트 접근법이 만 4·5세 유아의 사회·정서 및 창의성 발달에 미치는 효과. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 이미옥(2003). 프로젝트 스펙트럼 평가도구 타당화 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이병래(1997). 부모의 심리적 자세와 유아의 정서지능과의 관계. 중앙대학교 교육대학원 박사학위논문.
- 이병림(1986). 아동의 생활능력에 대한 부모와 교사의 지각. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이선정(2003). 유아의 정서지능과 유아교육기관 적응과의 관계. 신라대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이숙·오선영(1998). 보육시설의 질에 따른 유아의 사회적 능력. 대한가정학회지, 36(4), 189-198.
- 이승희(1995) 음악적 지능을 활용한 학습방법연구. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 이영덕(1978). 교육체제 재구성의 측면에서 한국교육의 새로운 좌표. 새교육, 28(3), 86-93.
- 이영석·추정희(2001). 유치원 과학 활동에서 포트폴리오 평가활동의 적응효과. 미래유아교육학회지, 8(1), 141-172.
- 이영자·이종숙·신은수(1999). 유아의 정서 지능 향상을 위한 프로그램 개발 및 평가 연구. 유아교육연구, 19(2), 157-186.
- 이영재(1997). 다중지능 이론의 교육학적 의의. 발달장애학회지, 1, 135-147.
- 이원영(1983). 어머니의 자녀 교육관 및 양육 태도와 유아발달과의 관련성 연구, 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이은혜(1995). 아동발달의 평가와 측정. 서울: 교문사.
- 이은혜·이기숙(1994). 유아교육 프로그램 평가척도 개발에 관한 예비연구. 한국아동학회지, 15(1), 5-26.
- 이한선(2000). 역할놀이가 유아의 친사회적 행동과 정서 지능에 미치는 영향. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임규혁·이차숙(1987). 신피아제론. 서울: 집문당.

- 임승권(1986). **교육심리학**. 서울: 양서원.
- 임일환(1996). **감정과 정서의 이해**. 대우학술총서: 감성의 철학(pp. 21~68). 서울: 민음사.
- 장영숙·황윤세(2003). 유아 언어영재 판별에서 프로젝트 스펙트럼(Project Spectrum)의 활용에 관한 기초 연구. **한국영유아보육학**, 33, 155-184.
- 장진옥(2000). 나를 주제로 한 프로젝트 접근법이 유아의 자아개념과 사회·정서 발달에 미치는 영향. 순천향대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장현갑(1997). 정서 지능 개관: 신경과학적 이해. **인문연구**, 18, 97-135.
- 전선옥(1989). 유치원의 교사-유아 상호작용 및 물리적 환경의 질에 따른 유아 행동. 이화여자대학교 대학원 석사논문.
- 전지영(2002). 전자 포트폴리오 평가가 유아의 미술 표현에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정영숙(1991). 가족의 사회 심리적 환경과 아동의 사회적 역량과의 관계. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 정태희(1998). 다중지능 이론에 기초한 교수-학습활동 개발 및 효과분석: 개인적 지능을 중심으로. 한양대학교 대학원 박사학위논문.
- 천희영(1993). 한국 아동의 기질 유형화와 어머니 양육태도. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 최경선·김명순(2001). 인물화 중심의 그림감상 활동이 유아의 그림 표현 능력에 미치는 영향. **연세교육과학**, 49(3), 135-144.
- 최경순(1992). 아버지의 양육행동 및 참여도와 아동의 사회적 능력과의 관계. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 최영옥(1999). 4-6세 유아의 미술 표현 발달. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최혜순(1993). **유아사회교육의 이론과 실제**. 서울: 학문사.
- 하대현(1996). 인간 지능이론과 연구의 최근 동향과 과제. **교육심리연구**.

10(1). 127-161.

하대현(1998). H. Gardner의 다중지능 이론의 교육적 적용: 그 가능성과 한계, *교육심리연구*, 12(1), 73-100.

한성희(1985). 아동의 사회적 능력발달과 역할수용 능력간의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.

황의명·박찬옥(1997). 유아를 위한 감성교육 프로그램. 서울: 양서원.

황정규(1997). 지능의 요인이론, 요소이론, 다중지능 이론의 비교. *교육심리연구*, 11(1), 191-219.

황혜정·김경희(1999). 유아의 사회적 능력과 정서지능과의 관계에 관한 연구. *아동학회지*, 20(3), 139-151.

Adams, M. L., & Feldman, D. H. (1993). Project Spectrum: A theory-based approach to early education. In R. Pasnak & M. L. Howe (Eds.), *Emerging themes in cognitive development* (2, 53-76). New York: Springer-Verlag.

Alexander, L. L. (1992). The writings of Howard Gardner and their implications for music education. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University.

Armstrong, T. (1987). *In their own way: Discovering and encouraging your child's personal learning styles*. New York: Tarcher/Putnam.

Armstrong, T. (1993). *7 kinds of smart: Discovering and identifying your many intelligences*. New York: Plume.

Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom*(2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

Asher, S. R., & Renshaw, P. D. (1981). Children without friends: Social knowledge and social skill training. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendship*. New York: Teachers

College Press.

- Asher, S. R., Renshaw, P. D., & Hymel, S. (1982). Peer relations and the development of social skills. In S. G. Moore(Ed.), *The young child : Reviews of research* (Vol. 3). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Asher, S. R., & Rose, A. J. (1997). Promoting children's social-emotional adjustment with peers. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Aureli, T., & Procacci, M. A. (1992). Day-care experience and children's social development. *Early Child Development and Care*, 83, 45-54.
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. In A. D. Pick (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*(7, 3-46). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Bellanca, J., Chapman, C., & Swartz, E. (1997). *Multiple assessments for multiple intelligences* (3rd. ed.). Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Publishing.
- Beller, E. K. (1968). *Use of multiple criteria to evaluate effects of early educational intervention on subsequent school performance*. Chicago, IL: The American Educational Research Association,
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2005). *The emotional intelligence quick book*. New York: Simon & Schuster.
- Brenner, E., & Salovey, P. (1997). Emotional regulation during childhood: Developmental, interpersonal, and individual consideration. In P. Salovey & D. Sluyter, (Eds). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*(pp. 168-192). New York: Basic Books.
- Brondinsky, B., & Keough, K. E. (1989). *Students at risk: Problems and*

- solutions*. (Report No. ISBN-0-87652-123-5). Arlington, VA: American Association of School Administrators. (ERIC Document Reproduction Service ED 306 642)
- Bronson, W. C. (1974). Competence and the growth of personality. In K. Connoly & J. Baur (Eds.), *The Growth of Competence*(241-264). New York: Academic Press.
- Campbell, B. (1994). *The multiple intelligences handbook: Lesson plans and more*. Stanwood, WA: Campbell & Associates.
- Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (2003). *Teaching & learning through multiple intelligences*(3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Chapman, C. (1993). *If the shoe fits...: How to develop multiple intelligences in the classroom*. Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Publishing.
- Checkley, K. (1997). The first seven... and the eighth: A conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55(1), 8-13.
- Chen, J. Q. (1992). *Building on Children's strengths: Examination of a Project Spectrum intervention program for students at risk for school failure*. Dissertation Award of the National Association of Early Childhood Teachers Educators.
- Chen, J. Q. (1993). *Building on children's strengths: Project Spectrum intervention program for students at risk for school failure*. Biennial Meeting of the Society of Research in Child Development, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 357 847)
- Chen, J., & Krechevsky, M. (Eds.) (1998). *Project Spectrum: Early learning activities*. New York: Teachers College Press.
- Chen, J. Q., Krechevsky, M., Viens, J., & Isberg, E. (1998). *Building on children's strengths: The experience of project Spectrum*. New York: Teachers College Press.

- Comer, J. P. (1988). Educating poor minority children. *Scientific American*, 259(5), 42-45.
- Connolly, J., & Doyle, A. B. (1981). Assessment of social competence in preschoolers : Teachers versus peers. *Developmental Psychology*, 17, 454-462.
- Cooper, J. E., Holmon, J., & Braithwaite, V. A. (1983). Self-esteem and family cohesion : The child's perspective and adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 45, 153-159.
- Dadds, M. R. (1987). Family and the origins of child behavior problems. *Family Process*, 26, 341-357.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- Denham, S. A., Renwick, S. M., & Holt, R. W. (1991). Working and playing together: Prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Development*, 62, 242-249.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(1, Serial No. 213).
- Edwards, C. P., & Gandini, L., & Forman, G. (Eds.) (1994). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early-childhood education*. Norwood, NJ: Ablex.
- Eisenberg-Berg, N., & Lennon, R. (1980). Altruism and the assessment of empathy in the preschool years. *Child Development*, 51, 552-557.
- Feldman, D. H. (1980). *Beyond universals in cognitive development*. Norwood, NJ: Ablex.

- Feldman, D. H. (1986). *Nature's gambit*. New York: Basic Books.
- Feldman, D. H., & Gardner, H. (1989). *Project Spectrum: July 1987-1989*.
Final Annual Report to the Spencer Foundation.
- Feshbach, N., & Roe, K. (1968). Empathy in six- and seven-year-olds.
Child Development, 39, 133-145.
- Ford, M. E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence.
Developmental Psychology, 18, 323-340.
- Foster, S. L., & Ritchey, W. L. (1979). Issues in the assessment of social
competence in children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12*,
625-638.
- Gambrill, E. D., & Richey, C. A. (1978). An assertion inventory for use in
assessment and research. *Behavior Therapy, 550-561*.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*.
New York: Basic Books. 이경희 역(1993). 마음의 틀. 서울: 문음사.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New
York: Basic Books. 김명희 · 이경희 역(1998). 다중지능의 이론과 실제.
서울: 양서원.
- Gardner, H. (1998). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the
21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school:
Educational implications of the theory of multiple intelligences.
Educational Research, 18(8), 4-10.
- Garner, P. W., Jones, D. C., & Miner, J. L. (1994). Social competence among
low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social
cognitive correlates. *Child Development, 65*, 622-637.
- Garvey, C., & Hogan, R. (1973). Social speech and social interaction:
Egocentrism revisited. *Child Development, 44*, 562-568.

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gordon, M. (2005). *Roots of empathy: Changing the world, child by child*. Toronto, Canada: Parentbooks.
- Gottman, J., Gonso, J., & Rasmussen, B. (1975). Social interaction, social competence, and friendship in children. *Child Development, 46*, 709-718.
- Green, K. D., Forehand, R., Beck, S. J., & Vosk, B. (1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development, 51*, 1149-1156.
- Greenspan, S. I., & Benderly, B. L. (1998). *The growth of the mind: And the endangered origins of intelligence*. Reading, MA: Basic Books.
- Halle, J. W. (1985). Enhancing social competence through language: An experimental analysis of a practical procedure for teachers. *Topics in Early Childhood Special Education, 4*(4), 1556-1572.
- Hannum, J. W., & Mayer, J. M. (1984). Validation of two family assessment approaches. *Journal of Marriage and the Family, 46*, 741-748.
- Haring, T. G., & Lovinger, L. (1989). Promoting social interaction through teaching generalized play initiation responses to preschool children with autism. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 14*, 58-67.
- Hartup, W. W. (1992). Having friends, making friends, and keeping friends: Relationships as educational contexts. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 345 854)
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development, 55*,

1969-1982.

- Hassan, K. E., & Maluf, (1991). An application of multiple intelligences in a Lebanese kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27(1), 3-20.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child-care teachers. *Child Development*, 63, 859-866.
- Howes, C., Hamilton, C. E, & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 1-20.
- Hughes, M., Pinkerton, G., & Plewis, I. (1979). Children's difficulties on starting infant school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry & Allied Disciplines*, 20, 187-196.
- Jon, Y., & Kang, Y. (1999). Development and evaluation of a Project Spectrum-based intervention approach for young children. *The Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, 9(2), 63-75.
- Jung, T., & Kim, M. (2005). The application of multiple intelligence theory in South Korea: The Project Spectrum approach for young children. *School Psychology International*, 26(5), 581-594.
- Kagan, S., & Kagan, M. (1998). *Multiple intelligences*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1992). *The teacher's assessing the Social Development of Young Children*. (ERIC Document Reproduction Service ED 348 988)
- Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1997). *Fostering children's social*

competence: The teacher's role. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. (ERIC Document Reproduction Service ED 413 073)

Kendall, P. C., & Wilcox, L. E. (1979). Self-control in children: Developmental of a rating scale. *Journal of Consulting and Psychology*, 47(6), 1020-1029.

Kinsley, S. J. (2000). *The relationship between prosocial behaviors and academic achievement in the primary multiage classroom.* Unpublished doctoral dissertation, Loyola University, Chicago.

Knodt, J. S. (1997). A think tank cultivates kids. *Educational Leadership*, 55(1), 35-37.

Kohn, M., & Rosman, B. L. (1972). A social competence scale and symptom checklist for the preschool child: Factor dimensions, their cross-instrument generality and longitudinal persistence. *Developmental Psychology*, 6(3), 430-444.

Krechevsky, M. (1991). Project Spectrum: An innovative assessment alternative. *Educational Leadership*, 48(5), 43-48.

Krechevsky, M. (1998). *Project Spectrum: Preschool assessment handbook.* New York: Teachers College Press.

Krechevsky, M., & Gardner, H. (1990). The emergence and nurturance of multiple intelligences. In M. J. A. Howe (Ed.), *Encouraging the development of exceptional abilities and talents* (pp. 280-305). Leicester, UK: The British Psychological Society.

Krechevsky, M., & Gardner, H. (1994). Multiple intelligences in multiple contexts, In D. K. Detterman(Ed.), *Theories of intelligence: Current topics in human intelligence*(Vol. 4, pp. 285-305). Norwood, NJ: Ablex.

Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early

- and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Ladd, G. W. (2000). The fourth R: Relationships as risks and resources following children's transition to school. *American Educational Research Association Division E Newsletter*, 19(1), 7, 9-11.
- Ladd, G. W. Price, J. M., & Hart, C. H. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child Development*, 59, 986-992.
- Lazear, D. (1994). *Multiple intelligences approaches to assessment : Solving the assessment conundrum*. Tucson, AZ: Zephyr Press.
- Levin, H. M. (1988). *Accelerated schools for at risk students*(Research Report series RR-010). New Brunswick, NJ: Center for Policy Research in Education.
- Lieberman, A. F. (1977). Preschoolers' competence with a peer: Relation with attachment and peer experience. *Child Development*, 48, 1277-1287.
- Malkus, U., Feldman, D. H., & Gardner, H.(1988). Dimensions of mind in early childhood. In A. Pellegrini(Ed.), *The psychological bases of early childhood education*(pp. 25-38). Chichester, England: Wiley.
- Marlowe, H. (1985). Competence: A social intelligence approach. In H. Marlowe & R. Weinberg(Eds.), *Competence development: Theory and practice in special populations*(pp. 50-52). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science & myth*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Meyer, M.(1997). The GREENing of learning: Using the eighth intelligence. *Educational Leadership*, 55(1), 32-34.

- McClellan, D., & Katz, L. G. (1992). Assessing the social development of young children. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 346 988)
- McGinnis, E., & Goldstein, A. P. (1990). *Skill streaming in early childhood: Teaching prosocial skills to the preschool and kindergarten child*. Champaign, IL: Research Press.
- Meissner, J. A. (1978). Judgement of clue adequacy by kindergarteners and second-grade children. *Developmental Psychology, 14*, 18-23.
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problems of human interrelations*, Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing.
- Nicholson-Nelson, K. (1998). *Developing students multiple intelligences*. New York: Scholastic.
- Oden, S., & Asher, S. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development, 48*, 495-506.
- Okagaki, L., & Sternberg, R. J. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child Development, 64*, 35-56.
- O'Malley, J. M. (1977). Research perspective on social competence. *Merrill-Palmer Quarterly, 23*, 29-44.
- Oppenheim, D., Saga, A., & Lamb, M. (1988). Infant-adult attachments. on the Kibbutz and their relation to socioemotional development four years later. *Developmental Psychology, 24*, 427-433.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*, 215-235.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*, 243-269.

- Patterson, J. H. (1979). *Sociodramatic play as a technique for increasing young children's generation of potential strategies solving interpersonal problems*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B., Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development, 61*, 1335-1349.
- Pease, D., Clark, G. C., & Crase, S. J. (1979). *Iowa Social Competence Scale: School-age & Preschool Manual*. Iowa University Research Foundation.
- Pellegrini, A. D., & Glickman, C. D. (1990). Measuring kindergarteners' social competence. *Young Children, 45*(4), 40-43.
- Perry, D. G. & Bussey, K. (1984). *Social Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology, 32*(1), 15-31.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development, 8*, 11-26.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. S. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development, 57*, 61-80.
- Poresky, R. H., & Hendrix, C. (1989). Companion animal bonding, children's home environments and young children's social development. (ERIC Document Reproduction Service ED 312 087)
- Putallaz, M., & Gottman, J. M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development, 52*, 986-994.

- Ramos-Ford, V., Feldman, D. H., & Gardner, H. (1988). A new look at intelligence through Project Spectrum. *New Horizons For Learning*, 8(3), 6-7, 15.
- Rushton, J. P., & Sorrentino, R. M. (1981). *Altruism and helping behavior: Social, personality, and developmental perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saarni, C. (1999). *Development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Salovey, P. (1996) *Emotional intelligence: Another way to be smart?* Peter Salovey 교수 초청 강연: 새로운 지능의 개념. 서울: 삼성생명 사회정신 건강연구소 · 서울대학교 교육연구소.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1996). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 103-153). New York: Basic Books.
- Sarason, B. R. (1981). The dimension of social competence: Contributions from a variety of research areas. In J. D. Wine & M. D. Smye (Eds.), *Social competence*. New York: Guilford.
- Sargent, L. R. (1989). Instructional interventions to improve social competence. In G. A. Robinson (Ed.), *Best practices in mental disabilities*(Vol. 2). Reston, VA: Division of Mental Disabilities of the Council for Exceptional Children.
- Sears, P. S., & Dowley, E. M. (1963). Research on teaching in the nursery school, In N. L. Gage(Ed.), *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Shapiro, L. E. (1997). *How to raise a child with a high EQ: A parent's*

- guide to emotional intelligence*. New York: Harper Collins.
- Sharan, D.(1997). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.
- Shearer, C. B., & Jones, J. A. (1994). *The validation of the Hillside Assessment of Perceived Intelligence(HAPI): A measure of Howard Gardner's theory of multiple intelligences*. (ERIC Document Reproduction Service ED372 077)
- Slavin, R. E., Karweit, N. L., & Madden, N. A.(Eds.)(1989). *Effective programs for students at risk*. Boston: Allyn & Bacon.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner Mazel.
- Thomas, A., Chess, S., & Korn, S. (1982). The reality of difficult temperament. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 1-20.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- University of Colorado, Center for Collaborative Educational Leadership. (1998). *Social skills classroom training packet: LEAP outreach project*. Dever, CO: Author.
- Viens, J. (1990a). Project Spectrum: A pluralistic approach to intelligence and assessment in early education(Part I). *Teaching Thinking and Problem Solving*, 12(2), 1-4.
- Viens, J. (1990b). Project Spectrum: A pluralistic approach to intelligence and assessment in early education(Part II). *Teaching Thinking and Problem Solving*, 12(3), 6-12.
- Waters, E., & Sroufe, L. (1983). Social competence as a development construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Waters, E., Vaughn, B. E., & Egeland, B. R. (1980). Individual differences in infant-mother attachment relationships at age one: Antecedents in

- neonatal behavior in an urban, economically disadvantaged sample. *Child Development, 51*, 208-216.
- Waters, E., Wippman, J., & Sroufe, L. A. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development, 50*, 821-829.
- Weinstein, E. A. (1969). The development of Interpersonal Competence. In D. A. Golsin(Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Wexler-Sherman, C., Gardner, H., & Feldman, D. H. (1988). A pluralistic view of early assessment: The project spectrum approach. *Theory into Practice, 27*(1), 80-81.
- White, B. L., Kaban, B., & Attanucci, J. S. (1979). *The origins of human competence*. Lexington, MS: Lexington & Books.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*, 297-333.
- Willis, H. D. (1989). *Students at-risk: A review of conditions, circumstances, indicators, and educational implications*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 314 514)
- Wilson, S. L. (1999). The role of musical intelligence in a multiple intelligences focused Central Florida elementary school. Unpublished doctoral dissertation, University of Central Florida.
- Wood, E., & Bennett, N. (1999). Progression and continuity in early childhood education: Tensions and contradictions. *International Journal of Early Years Education, 7*(1), 5-16.
- Zigler, E., & Berman, W. (1983). Discerning the future of early childhood intervention. *American Psychologist, 38*, 894-906.

부 록

<부록 1> 유아의 사회적 능력 발달 척도

<부록 2> 유아의 정서지능 발달 평가척도

<부록 3> 유아의 행동관찰 기록표

<부록 4> 유아의 일화 기록지

<부록 1> 유아의 사회적 능력 발달 척도

안녕하십니까?

유아교육현장에서 아이들을 가르치시느라 바쁘신 가운데 귀중한 시간을 할애해 주셔서 진심으로 감사드립니다.

이 질문지는 유아의 사회성 발달을 알아보기 위해 작성된 것으로 평소 느끼고 계신 생각들을 응답 요령에 따라 성의껏 끝까지 답해 주시기 바랍니다. 질문지는 무기명으로 되어 있으므로 본 연구이외의 목적으로는 결코 사용되지 않음을 약속드립니다.

다시 한번 응답해 주심에 감사드리며, 귀 유치원의 무궁한 발전을 기원합니다.

2004년 9월 일

I. 다음은 일반적 사항입니다. 해당란에 기입해 주세요.

유아교육 기관명 _____ 작성일자 _____

유아 이름 _____ (남 / 여) 유아 생년월일 _____

| | |
|------|--|
| 응답요령 | <ol style="list-style-type: none"> 1. '전혀 그렇지 않다'고 생각하시면 '①'에 2. '그렇지 않은 편이다'고 생각하시면 '②'에 3. '그저 그렇다'고 생각하시면 '③'에 4. '그런 편이다'고 생각하시면 '④'에 5. '매우 그렇다'고 생각하시면 '⑤'에 |
|------|--|

※ 다음의 문항들을 읽어보시고, 해당란에 “V” 표 해 주십시오.

| 문항 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
|--------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. 친구들과 놀이를 할 때 먼저 어떤 놀이를 하자고 제안한다. | | | | | |
| 2. 다른 아이에게 놀이방법이나 게임방법 등을 알려준다. | | | | | |
| 3. 여럿이 함께 어울리는 활동을 먼저 생각해 낸다. | | | | | |
| 4. 처음 보는 아이들과도 잘 어울리는 편이다. | | | | | |
| 5. 다른 사람 앞에서 자신의 의견을 말하기를 좋아한다. | | | | | |
| 6. 집단으로 활동할 때 앞장서기를 좋아한다. | | | | | |
| 7. 어떤 일이든 시키면 적극적으로 하려든다. | | | | | |
| 8. 친구들과 장난감을 나누어 가지고 논다. | | | | | |
| 9. 선생님이나 다른 친구의 말에 귀를 잘 기울인다. | | | | | |
| 10. 교사의 놀이활동에 대한 제안과 생각을 잘 따른다. | | | | | |
| 11. 공동생활에 필요한 규칙을 잘 지킨다. | | | | | |
| 12. 친구들의 활동에 방해가 되지 않도록 조심성 있게 행동한다. | | | | | |
| 13. 교사가 정한 규칙과 규정에 잘 순응한다. | | | | | |
| 14. 낯설거나 어려운 상황에서는 쉽게 당황한다. | | | | | |
| 15. 자신이 무엇을 해야할지 몰라 안절부절하는 편이다. | | | | | |
| 16. 낯선 장소에서는 쉽게 불안해 한다. | | | | | |
| 17. 자주 깜짝 놀라거나 당황해 한다. | | | | | |

<부록 2> 유아의 정서지능 발달 평가척도

대상유아를 떠올리면서 하루일과 중 유아의 정서에 대해 생각해 보시고 가장 적합하다고 생각하는 상황에 표시해 주시기 바랍니다. 그 상황을 관찰한 적이 있으면 'V'나 'O'로 체크해 주시고, 관찰이 없으며 체크를 하지 않으시면 됩니다. 숫자는 아래 보기와 같은 의미를 지니고 있습니다. 문항 중 '안다'는 것은 인식하는 것만으로도 표시 가능하며, '한다'는 행동으로 나타나는 것을 의미하고, '표현한다'는 것은 얼굴 표정, 몸짓, 말 등이 모두 포함됩니다.

| | |
|------|--|
| 응답요령 | <ol style="list-style-type: none"> 1. '전혀 그렇지 않다'고 생각하시면 '①'에 2. '그렇지 않다'고 생각하시면 '②'에 3. '그렇다'고 생각하시면 '③'에 4. '매우 그렇다'고 생각하시면 '④'에 |
|------|--|

※ 다음의 문항들을 읽어보시고, 해당란에 “V” 표 해 주십시오.

| I. 등원과 귀가 | ① | ② | ③ | ④ |
|---|---|---|---|---|
| 1. 유아가 등원시 부모와 떨어지기 싫으나, 놀기 위해서는 부모와 떨어져서 교실로 들어가야 함을 안다. | | | | |
| 2. 유아는 등원시 유치원 (어린이 집)에서 놀이하다 보면 부모와 떨어져 슬픈 감정이 사라지고 즐거운 마음으로 자신의 정서가 바뀔 수 있음을 알고 표현한다. | | | | |
| 3. 유아는 유치원에 올 때까지는 속상했다가도 친구가 '우리 재미있게 놀자'하고 이끌면 기분을 바꿔 교실로 즐겁게 들어간다. | | | | |
| 4. 유아는 귀가시 선생님과 친구와 헤어지기 싫으나 다음날 만날 수 있으므로 집에 간다고 말한다. | | | | |

| II. 놀이 계획과 대화하기 | ① | ② | ③ | ④ |
|---|---|---|---|---|
| 5. 유아는 놀이계획에서 다른 친구들이 좋아 할 놀이와 싫어 할 놀이를 구별할 줄 안다. | | | | |
| 6. 유아는 계획한 놀이를 끝냈을 때 기분이 좋아진다는 것을 안다. | | | | |
| 7. 유아는 놀이계획을 화내면서 하기보다 즐겁게 하면 어려운 놀이가 잘 된다는 것을 안다. | | | | |
| 8. 유아는 놀이계획을 잘하는 친구에게 부러움을 적절하게 표현 한다. | | | | |
| 9. 유아는 놀이계획시 못하는 친구가 같이 놀자고 하면 귀찮지만 친구의 입장을 배려하여 같이 놀이한다. | | | | |
| 10. 유아는 두 가지 놀이 중 한 가지만 선택하면, 선택하지 않은 다른 놀이가 더 하고 싶어지는 마음은 있지만 참고 놀이를 한다. | | | | |
| 11. 유아는 다른 놀이를 하면서 하고 싶은 놀이 영역의 차례를 기다린다. | | | | |
| 12. 유아는 어려운 놀이를 새롭게 시도하거나 계획하기 어려워서 도움이 필요한 경우에는 도움을 요청하여 완수하려 한다. | | | | |

| III. 대집단 활동 | ① | ② | ③ | ④ |
|--|---|---|---|---|
| 13. 유아는 싫은 유아가 옆에 앉을 경우 싫다고 친구를 밀거나 짜증을 낸다. | | | | |
| 14. 유아는 친구들도 먼저 말하고 싶어함을 알기 때문에 선생님이 시킬 때까지 기다린다. | | | | |
| 15. 유아는 실패하거나 잘 안될 경우 성공해서 즐거웠던 경험을 생각하며 말하며 다시 시도해 본다. | | | | |
| 16. 유아는 게임시 저도 받아들이고 이기 편을 축하해 준다. | | | | |
| 17. 유아는 틀린 대답을 해도 실망에 빠져 있지 않고 재시도 한다 (영동한 대답과 실망하지도 않을 경우 낮은 점수를 준다). | | | | |
| 18. 유아는 대·소집단 활동시 하고 싶지 않아도 친구와 놀이 할때 즐거움을 생각하여 참여한다. | | | | |
| 19. 유아는 협동해서 놀이해야 하는 경우 친구에게 도움을 요청 하여 도움을 받을 수 있다. | | | | |

| IV. 정리시 (싫은 정서) | ① | ② | ③ | ④ |
|--|---|---|---|---|
| 20. 유아는 정리하지 않는 친구에게 화를 내거나 때린다. | | | | |
| 21. 유아는 더 놀고 싶지만 참고 다음을 위하여 정리한다. | | | | |
| 22. 유아는 정리하기는 힘들으나 정리 후 깨끗해지면 기분이 좋아 진다는 것을 안다. | | | | |
| 23. 유아는 자신이 하고 싶은 활동을 더 빨리 하기 위하여 친구의 정리정돈을 도와주거나 또는 재촉할 수 있다. | | | | |
| 24. 유아는 자신이 정리하지 않고 놀면 친구들도 정리하고 싶지 않을 수 있다는 것을 안다. | | | | |

| V. 실수하는 상황 (유아가 할 수 있는 모든 종류의 실수) | ① | ② | ③ | ④ |
|--|---|---|---|---|
| 25. 유아는 다른 친구의 실수한 감정을 이해할 수 있다. | | | | |
| 26. 유아는 자신이 실수한 것이 알려지면 “실수한 것이 화가나 기도하고 다른 사람들에게는 창피하다.”라고 말할 수 있다. | | | | |
| 27. 유아는 자신도 실수할 수 있음을 알기 때문에 친구의 실수를 놀리지 않는다(친구의 실수를 놀리지 않을 경우 높은 점수를 준다). | | | | |
| 28. 유아는 실수한 친구를 도와서 실수한 상황을 모면하게 해준다(예; 우유를 엷지렸을 경우 빨리 휴지를 가져다 주는 경우 높은 점수를 준다). | | | | |

| VI. 갈등 상황 | ① | ② | ③ | ④ |
|--|---|---|---|---|
| 29. 유아는 자신이 화가 난 것을 다른 이에게 적절히 표현한다. | | | | |
| 30. 유아는 친구가 놀리면 기분 나쁘니 놀리지 말라고 적절히 말한다. | | | | |
| 31. 유아는 친구만 칭찬을 받을 때 부러워도 자신이 칭찬받았을 때를 생각하여 축하해 주어야 함을 안다. | | | | |
| 32. 유아는 싫은 친구와도 참고 함께 활동한다. | | | | |
| 33. 유아는 친구와의 갈등시 자신의 억울함을 표현한다. | | | | |
| 34. 유아는 화가 나서 우는 친구를 위로한다. | | | | |
| 35. 유아는 화가 나도 울지 않고 화난 이유를 말로 해야 하므로 말로 표현한다. | | | | |
| 36. 유아는 친구들을 못살게 굴면 결국 친구들이 놀아주지 않을 것을 안다. | | | | |
| 37. 유아는 친구와 싸운 후 자신이 먼저 스스로 사과함으로써 친구의 사과를 이끌어낼 수 있다. | | | | |

| VII. 자유 선택 활동 | ① | ② | ③ | ④ |
|--|---|---|---|---|
| 38. 유아는 놀이 활동을 즐겁게 한다. | | | | |
| 39. 유아는 자신이 만든 작품과 놀잇감이 망가졌을 때 울고 때 쓰는 등 부적절하게 표현한다. | | | | |
| 40. 유아는 친구가 놀이하자고 하면 친구의 기분을 생각해 그 요구를 들어준다. | | | | |
| 41. 유아는 자기가 좋아하는 놀이를 친구가 원할 때 자발적으로 는 친구에게 양보 못한다. | | | | |
| 42. 유아는 언어, 음향, 미술 등으로 다른 사물이나 상황에 대한 감정을 표현할 수 있다. | | | | |
| 43. 유아는 타인의 기분을 좋게 하기 위하여 재미있는 이야기를 해준다. | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 44. 유아는 기분이 나쁘면 활동이 재미없어지는 것을 알고 의도적으로 기분을 바꾸려고 애써 노력한다. | | | | |
| 45. 유아는 놀이시 친구가 자기의 생각으로 재미있는 활동을 함께 한 것을 칭찬한다. | | | | |
| 46. 유아는 친구가 혼자 놀잇감을 독점할 때(부당하다고 생각할 때) 분노를 느끼고 이를 적절히 말이나 행동으로 표현할 수 있다. | | | | |
| 47. 유아는 하고 싶어서 시작한 활동이 하기 싫어질 수도 있음을 표현한다(예; 친구와 블록놀이를 하다가 블록이 잘 만들어지지 않으면 하기 싫어질 수도 있다는 것을 표현한다). | | | | |
| 48. 유아는 놀이시 싫증날 때 자꾸 하면 더 싫어진다고 말한다. | | | | |
| 49. 유아는 활동시 부탁하기 위해서는 공손히 말한다. | | | | |
| 50. 유아는 놀이시 친구가 부탁하면 자발적으로 도와주려고 노력 한다. | | | | |
| 51. 유아는 놀이 활동이 잘 안될 때 자신의 좌절감을 적절하게 표현한다(예; 시간이 경과한 후 다시 시도하는 것 등). | | | | |

| Ⅷ. 간식 시간 | ① | ② | ③ | ④ |
|--|---|---|---|---|
| 52. 유아는 다른 친구의 표정으로 그 친구가 좋아하고 싫어하는 간식을 알 수 있다. | | | | |
| 53. 유아는 다른 친구가 좋아하는 간식을 더 주거나, 더 주라고 말한다. | | | | |
| 54. 유아는 좋아하는 친구나 교사와 간식을 같이 먹으면 즐거워서 잘 먹을 수 있음을 안다. | | | | |
| 55. 유아는 간식을 잘 먹으면 부모가 좋아하고, 정해진 양을 먹지 않으면 속상해 함을 알 수 있다. | | | | |

| IX. 실외 놀이 | ① | ② | ③ | ④ |
|---|---|---|---|---|
| 56. 유아는 동물에 대한 사랑과 보호의 감정을 떠올리며 동물 먹이주기 당면으로서의 책임을 다한다. | | | | |
| 57. 유아는 실수로 친구를 다치게 했을 때 “미안하다” 말하면 마음이 가벼워짐을 알 수 있다. | | | | |
| 58. 유아는 놀다가 실수로 친구에게 피해를 주었을 때 자기가 하고 싶은 놀이를 못한 속상함과 친구에게 미안함을 동시에 느낄 수 있다. | | | | |
| 59. 유아는 친구와 함께 놀이하면 더욱 즐겁게 놀이할 수 있다는 것을 안다. | | | | |
| 60. 유아는 놀이기구를 더 타고 싶으나 다른 친구들이 기다리고 있으므로 양보한다. | | | | |

<부록 3> 유아의 행동관찰 기록표 (예시)

관찰유아 : A 관찰일 : 2004. 9. 8 (1회차) 관찰자 : 이애님

| 관찰행동 관찰회수 | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L |
|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | | | | | √ | | | | √ |
| 2 | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | √ | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | √ | | | | √ |
| 7 | | | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | | |
| 10 | √ | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | √ | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | | | |
| 15 | | | √ | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | √ | | | | |
| 17 | | | | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | | | | | | |
| 21 | | | | | | | | | | | | |
| 22 | | | | | | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | | | | | | √ |
| 24 | | | | | | | | | | | | |
| 25 | | | | | | | | | | | | |
| 26 | | | | | | | | | | | | |
| 27 | | | | | | | | | | | | |
| 28 | | | | | | | | | | | | √ |
| 29 | | | | | | | | | | | | |
| 30 | | | | | | | | | | | | |
| 계 | 1 | - | 1 | - | - | 1 | 1 | 3 | - | - | - | 4 |

협 동 : A. 도움주고 받기, B. 물건의 공유, C. 규칙이나 지시따르기,
 자기주장 : D. 도움요청, E. 자기소개, F. 부당한 대우에 대한 대처능력,
 자아통제 : G. 제안수용, H. 집중, I. 이의제기,
 관심행동 : J. 위로, K. 접촉, L. 관심

<부록 4> 유아의 일화 기록지 (예시)

| | |
|---|--------------------|
| 관찰유아 : C | 생년월일 : 1999. 2. 27 |
| 관찰일 : 2004. 10. 6 | 관찰자 : 이애님 |
| 장면 : 얼굴표정에 대해 이야기 나눈다 (5회차) | |
| 기 록 | |
| <p>여러 가지 표정들을 용판에 붙이며 이야기 나눈다. 교사는 표정 하나하나를 보여주며 직접 표정놀이를 해보게 한다. 웃는 얼굴 → 다른 아이들은 모든 얼굴을 움직여서 표정을 지으려 애쓰지만 유아 C의 표정은 그대로다. 찡그린 얼굴 → 눈을 약간 흘린다. 이 표정이 자신 있었을까?</p> <p>교사 : 동그란 얼굴 속에 여러 가지 표정을 그려보고 어떨 때 이런 표정을 짓는지 적어보기로 하자.</p> <p>유아 C : 제일먼저 웃는 얼굴을 그리더니 빨간색으로 다 색칠해 버린다. 그리곤 예쁜 표정이라고 쓴다.</p> <p>교사 : C는 언제 이런 표정을 짓니?</p> <p>유아 C : ... 웃는다.</p> <p>유아 G : 넌 왜 머리카락이 빨갈냐?</p> <p>유아 C : (손으로 가리면서 보여주지 않으려 한다) (웃는 표정을 또 그리더니) 밑에 H라고 적는다.</p> <p>교사 : CO야! 왜 H라고 적었어?</p> <p>유아 C : ...</p> <p>교사 : H가 이런 표정을 짓니?</p> <p>유아 C : 네. H는 잘 웃어요.</p> <p>교사 : (말을 잘 안하던 C의 말은 아주 정확하게 또박 또박 말했다) C는 H가 좋니?</p> <p>유아 C : 네. 좋아요.</p> | |
| 분 석 | |
| <p>유아 C 자신이 남에게 다가가는 경험을 보다 많이 하기 시작하였고, 수업 초기에는 친구들도 “C는 원래 못해요” 라는 고정관념이 있었으나, 수업이 진행됨에 따라 도움주기 행동과 타인에 대한 관심과 접촉시도가 점점 증가하는 모습을 보였다. 이에 따라 C의 표정이 많이 밝아지기 시작하였으며 짧게나마 자신의 생각을 표현하기도 하였다. 자신을 챙겨주는 친구에게 애정 표현을 하기도 하고 친구를 사귀려는 노력의 모습도 보이며 협력행동과 관심행동에서 꾸준한 진전을 보이기 시작하였다.</p> | |

감사의 글

그동안 유치원 아이들의 꿈과 희망을 키워주는 교육을 해야겠다는 신념 하나로 열심히 살아왔습니다. 뭔가 채워지지 않는 부족함을 느끼며 보다 높은 문을 향한 버거운 발걸음을 뚝지 어언 4년이 지났습니다. 이제 작지만 소중한 결실을 이루게 되어 그동안 아낌없는 후원과 격려를 하여 주신 많은 분들께 감사함을 전하고자 합니다.

항상 바쁘신 가운데서도 지방에서 왕래하는 저의 처지를 먼저 배려해 주시고, 부족한 제 논문의 연구계획에서부터 마지막 제본에 이르기까지 정성을 다하여 지도와 가르침을 베풀어 주신 저의 멘토 박주성 교수님께 진심으로 감사드리며, 논문을 심사해 주신 여러 교수님들께도 깊은 감사를 드립니다. 또한, 일선 교육 현장에서 모두가 어려운 처지임에도 불구하고, 힘들고 어려울 때 마다 서로에게 격려와 위로를 전하면서 배움의 길을 이어 갈 수 있도록 부단히 노력하는 대학원 동료들에게도 감사의 마음을 전합니다. 특히, 함께 시작하여 서로에게 위로와 힘이 되어 주고 이번에 함께 졸업을 하게 된 동생 이안님에게 감사와 축하의 말을 전하고 싶습니다. 아울러, 연구의 시작 단계에서부터 논문이 완성되기까지 최선을 다해 도와 준 우리 푸른 유치원의 모든 선생님들께도 깊은 감사를 드립니다.

무엇보다도 한 가정의 며느리로서, 아내로서, 엄마로서의 역할을 뒤로 한 채 공부에 전념 할 수 있도록 적극적인 지지와 후원을 해 주신 시 부모님, 지쳐 포기하려 할 때 언제나 힘이 되어 준 사랑하는 남편, 그리고 엄마와 함께 하지 못한 시간들을 아쉬워하면서도 이해해 준 나의 사랑하는 혁채와 수지, 혁주에게 그 동안의 미안함과 감사의 마음을 전하면서, 이 기쁨 또한 함께 나누고자합니다. 생전에 저희 자매들에게 삶의 지혜와 용기를 가르쳐 주셨던 친정 부모님께 이 논문을 바칩니다.

마지막으로, 저의 학문의 여정에 차질이 없도록 늘 보살펴 주신 하느님께 감사와 찬미를 드립니다.

2006년 2월